



Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge als Herausforderung für die deutschen Hochschulen: Handlungsfelder und Aufgaben

Positionspapier II zu Bachelor- und Masterstudiengängen

Johanna Witte
Ulrich Schreiterer
Lars Hüning
Erik Otto
Detlef Müller-Böling

Gütersloh, Juni 2003

Das CHE hat kürzlich die rasche und konsequente Umstellung des deutschen Studiensystems auf Bachelor- und Masterstudiengänge (BMS) gefordert¹. Das vorliegende Positionspapier lenkt den Blick auf die Handlungsfelder und Aufgaben, die sich aus der Umsetzung dieser Forderung ergeben. Ein solcher Schritt hat nämlich weit reichende Folgen nicht nur innerhalb der Hochschulen, deren Prozesse und Strukturen sich in vielerlei Hinsicht stark verändern müssen, sondern auch für vielfältige Schnittstellen zur Außenwelt, insbesondere für das Verhältnis von Hochschulausbildung und Berufswelt, indem er ein neues Verständnis von Qualifizierung und lebenslangem Lernen erfordert und ermöglicht.

Zur Ausgestaltung von BMS an deutschen Hochschulen haben zwar bereits verschiedene hochschulpolitische Akteure und Instanzen Empfehlungen und Beschlüsse vorgelegt. Die besonderen Anforderungen, Chancen und Folgen einer flächendeckenden Umstellung sind darin jedoch noch nicht behandelt worden. So hat die Kultusministerkonferenz auf der Grundlage von §19 Hochschulrahmengesetz *Strukturvorgaben*² entwickelt, auf die sich die Landesgesetzgebung zu BMS weitgehend stützt. Der Akkreditierungsrat hat auf dieser Basis einen *Referenzrahmen*³ für Akkreditierungsverfahren vorgelegt. Auch die Hochschulrektorenkonferenz hat zur Einordnung von BMS Position bezogen⁴. Als erste Wissenschaftsorganisation hat sich der Wissenschaftsrat in seinen *Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und –abschlüsse*⁵ deutlich für eine Richtungsentscheidung zugunsten von BMS ausgesprochen und seine Empfehlungen später auch für staatliche Hochschulabschlüsse spezifiziert⁶.

Soll die flächendeckende Umstellung auf BMS gelingen, impliziert dies einen über technische und strukturelle Fragen der Lehr-Lern-Prozesse und Studienorganisation weit hinausgehenden, tief greifenden Paradigmenwechsel im deutschen Hochschulsystem. Um diesen erfolgreich zu bewältigen, bedarf es nicht allein großer Anstrengungen und klarer Weichenstellungen auf verschiedensten Entscheidungsebenen, sondern eines Zusammenwirkens, einer „konzertierten Aktion“ von Hochschulen, Staat und Beschäftigungssystem. Die wichtigsten Handlungsfelder und sich darin stellende Aufgaben werden im Folgenden aufgezeigt.

1. Flächendeckende Umsetzung

BMS und Studienreform. Nach jahrzehntelangen Debatten um eine Studienstrukturreform und grundlegende Studienreform, die im Wesentlichen folgenlos blieben, haben gestufte Studienabschlüsse über die Einführung von BMS Ende der 90er Jahre schließlich doch noch ihren Weg in das deutsche Hochschulsystem gefunden. Ausschlaggebendes Motiv dafür war, die Internationalisierung der Hochschulausbildung in Deutschland voranzutreiben und die internationale Kompatibilität hier erworbener Abschlüsse zu verbessern. Mit der Einführung gestufter Studienstrukturen verbinden sich indes viel weit reichende Erwartungen, nämlich dass sie Anlass und Ansporn für eine grundlegende, nachhaltig wirkende Studienreform bieten können: Dabei geht es u.a. um eine Neujustierung der Ausbildungsziele aufgrund veränderter Anforderungen von Berufswelt und Wissenschaft, um eine darauf aufsetzende schlüssige Neukonzeption der Studienangebote und nicht zuletzt um eine neue Ausgestaltung der Curricula und Studienorganisation. Bachelor und Master sind dafür gewiss nur ein Instrument bzw. Gefäß. Ob und inwieweit es aber gelingt, die neuen Abschlüsse und Strukturen bei Arbeitgebern, Studierenden und in der breiteren Öffentlichkeit durchzusetzen und attraktiv zu machen, wird entscheidend von den inhaltlichen und konzeptionellen Reformen abhängen, die damit verbunden sind. Die Einführung von BMS fordert daher zu einer grundlegenden Überholung von Studienangeboten, Lehr- und Prüfungsformen sowie der bisherigen Modelle für die Lehre an den deutschen Hochschulen heraus.

Sämtliche Studienbereiche einbeziehen. Konsequente Umstellung auf BMS bedeutet, gestufte Studienstrukturen in möglichst allen Studienfächern und -bereichen einzuführen und zu verankern, und zwar einschließlich denen, die von Staatsexamina bestimmt werden. Bisher finden sich BMS vor allem dort, wo die Hochschulen in der Einführung besondere Profilierungschancen erblicken oder wo der Abschied von den herkömmlichen Abschlüssen deshalb leicht fällt, weil Studienangebote besonders international orientiert oder die Berufsperspektiven der Absolventen schwierig sind. Dagegen bestehen in vielen Fächern und Berufen noch immer erhebliche Bedenken und massive Vorbehalte gegenüber BMS. Länder, die seit jeher ein mehrstufiges Studiensystem besitzen, kennen zumeist nur einige wenige Fächer oder Berufsbereiche, die für diese Struktur als ungeeignet erscheinen und in denen die Hochschulausbildung daher anders organisiert ist. Dieser Befund spricht dafür, dass es wohl nur in den wenigsten Fällen tatsächlich zwingende sachliche Gründe sind, die gegen eine Umstellung auf BMS sprechen. Allerdings lassen sich die neuen Strukturen nur dann erfolgreich realisieren, wenn Berufsbilder, Qualifikationsziele und Curricula entsprechend angepasst und die Übergangsquoten vom Bachelor zum Master von Fach zu Fach unterschiedlich gehandhabt werden. Daher wäre es wenig sinnvoll, die Frage der Sinnhaftigkeit und Angemessenheit gestufter Studiengänge für jedes einzelne Fach stets wieder neu zu diskutieren. Stattdessen sollte man das Augenmerk darauf lenken, *wie* BMS in einzelnen Fächern am besten ausgestaltet werden können. Dabei kann der Blick auf ausländische Beispiele helfen, den Vorstellungshorizont zu erweitern, konkrete Modelloptionen zu vergleichen und deutsche BMS von Anfang an international anschlussfähig zu gestalten.

Staatsexamina umstellen. Da ca. 40 Prozent der deutschen Hochschulabsolventen ihr Studium mit dem Staatsexamen abschließen, wäre es hochschulpolitisch kaum vertretbar und ein völlig falsches Signal, diese Studienbereiche von der Umstrukturierung grundsätzlich auszunehmen, weil das den Reformimpetus der Umstellung auf BMS deutlich schwächen würde. Im Gegenteil lässt sich sogar argumentieren, dass der Reformbedarf in den durch Staatsexamina bestimmten Fächern besonders dringlich ist, wobei das freilich nicht nur das Prüfungswesen betrifft, sondern auch die Einstellungs- und Vergütungspraxis im gesamten öffentlichen Dienst. Ausländische Beispiele zeigen, dass gestufte Studienabschlüsse prinzipiell auch in solchen Berufsbereichen möglich sind, die nach gängigem Verständnis einer besonderen Beobachtung und gewährleistenden Regulierung durch den Staat bedürfen (Gesundheit, Sicherheit, Justiz). Deshalb muss es ein vordringliches Anliegen werden, im Interesse einer in sich schlüssigen, nachhaltigen Struktur- und Studienreform im deutschen Hochschulsystem möglichst alle Studienbereiche rasch auf ein gestuftes Studium umzustellen. Für die bisher durch Staatsexamina geregelten Studien- und Ausbildungsbereiche (Jura, Lehramt, Medizin, Pharmazie) muss die Reforminitiative dabei von Bund und Ländern ausgehen.

2. Verhältnis von Hochschul- und Beschäftigungssystem

Neues Verständnis beruflicher Qualifizierung. Bachelor und Master als neue berufsqualifizierende Studienabschlüsse am Arbeitsmarkt durchzusetzen erfordert ein neues Verständnis von beruflicher Qualifizierung. De jure stellt der Bachelor in Deutschland zwar einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss dar. De facto wird er sich jedoch nur dann als solcher etablieren können, wenn sich sowohl in der Hochschule als auch in der Arbeitswelt ein neues Verständnis von Berufsqualifizierung und -fähigkeit durchsetzt. Bachelorabsolventen als unfertige Diplomabsolventen zu betrachten, geht an der Sache völlig vorbei. Denn die Vorstellung, nur ein „Volljurist“, „Vollpsychologe“ oder „Vollökonom“ verfüge über Berufskompetenz, entspricht schon längst nicht mehr der Wirklichkeit: Im Rahmen eines grundständigen Studiums umfassende Fachkompetenz vermitteln zu wollen, die für das ganze Berufsleben ausreicht – wie es die herkömmlichen deutschen Studiengänge vorgaukeln -, ist ein irriges Unterfangen. Im Zuge der Fortentwicklung und Ausdifferenzierung der Wissenschaften führt dieser Bildungsanspruch dazu, dass tatsächliche Studienzeiten und Regelstudienzeiten immer weiter auseinander klaffen, ohne den Anspruch letztlich einlösen zu können. Stattdessen sollte das Bachelorstudium zentrale theoretische und methodische „Handwerkzeuge“ für wissenschaftliches Arbeiten in einer Fachrichtung vermitteln und damit Voraussetzungen dafür schaffen, dass sich die Absolventen bei Bedarf sowohl spezielle Anwendungen als auch übergreifende Zusammenhänge selbständig erschließen können. Es bietet sogar die Chance, diesen Anspruch konsequenter als bisher einzulösen und damit eine tragfähige Basis auch für die weitere, fortdauernde wissenschaftlich ausgerichtete Qualifizierung zu legen. Der Anspruch an das Bachelorstudium besteht also darin, dass es gleichermaßen lebenslange Lernfähigkeit und Berufsfähigkeit vermitteln soll. Die in sämtlichen Sparten der Arbeitswelt zu beobachtende Spezialisierung kann dann durchaus nach dem Bachelorgrad erfolgen, und zwar entweder im Beruf oder durch ein direkt anschließendes Masterstudium. Wird der Bachelor zum Regelabschluss, kann der Master Funktionen übernehmen, die ihn deutlich von den herkömmlichen deutschen Studienabschlüssen abheben: So kann er der fachlichen oder fachübergreifenden wissenschaftlichen Vertiefung, aber auch der beruflichen Spezialisierung oder Neuorientierung dienen.

Beschäftigungsmöglichkeiten für Bachelorabsolventen. Die Akzeptanz des Masters auf dem Arbeitsmarkt stellt kein Problem dar, weil dieser Abschluss generell als gleichwertig zu Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengängen angesehen wird. Der Bachelorgrad ist dagegen noch weitgehend unbekannt; es besteht ein klarer Nachholbedarf dabei, ihn als eigenständigen, validen Hochschulabschluss durchzusetzen. Bislang rangieren die Berufsmöglichkeiten für Bachelorabsolventen in Deutschland irgendwo zwischen denen von Absolventen etablierter Ausbildungsberufe im dualen System und denen von Diplom-, Magister- oder Staatsexamensabsolventen. Die genaue Verortung der neuen Abschlüsse kann aber nicht dem Markt überlassen werden, sondern bedarf eines höheren Grades gemeinsamer Planung der Studiengänge zwischen Hochschulen und potenziellen Abnehmern. Dies gilt insbesondere für Studiengänge, die auf fest umrissene berufliche Tätigkeitsfelder vorbereiten, wie z. B. in den Ingenieurwissenschaften und Sozialberufen. Klärungsbedürftig ist dabei auch die Frage, wie sich die berufliche Einsatzfähigkeit von Bachelorabsolventen und die bisheriger Diplomabsolventen von Fachhochschulen zueinander verhalten oder voneinander unterscheiden, wenn es letztere in Zukunft nicht mehr geben sollte. Die Hochschulen sollten sich indes nicht darauf verlassen, dass ihre Absolventen schon „irgendwie“ einen Platz auf dem Arbeitsmarkt finden werden. Vielmehr kommt ihnen mehr und mehr die hierzulande neue Aufgabe zu, ihre Qualifikationsangebote und Absolventen aktiv zu vermarkten, d.h. deren Platzierung auf dem Arbeitsmarkt gezielt voranzutreiben und zu unterstützen.

Der Staat als Arbeitgeber. Beschäftigungsmöglichkeiten von Bachelorabsolventen zu klären fordert private und öffentliche Arbeitgeber gleichermaßen heraus. In den vielen Studienbereichen, deren Absolventen direkt beim Staat beschäftigt sind oder aus öffentlichen Mitteln finanziert werden, kann sich nur wenig ändern, solange der Staat keine klaren Signale gibt, wie er mit den neuen Abschlüssen umgehen und wie er insbesondere Bachelorabsolventen behandeln und einstufen wird. Bisher gibt es lediglich einen Beschluss der KMK, der Bachelorabsolventen dem gehobenen und Masterabsolventen dem höheren Dienst zuordnet⁷, sowie einen höchst umstrittenen gemeinsamen Beschluss der Innenministerkonferenz und der KMK zur Zulassung von Masterabsolventen zum höheren Dienst⁸: Während diese für Masterabsolventen der Universitäten vorbehaltlos erfolgt, steht sie für solche aus den Fachhochschulen unter dem Vorbehalt der Zustimmung der Vertreter der Innenministerien im Akkreditierungsverfahren. Nur sechs Bundesländer haben bisher in öffentlichen Verlautbarungen, allerdings ohne rechtliche Verpflichtung auf dieses Vetorecht verzichtet. So unterläuft der Staat als Arbeitgeber die hochschulpolitischen Intentionen des Gesetzgebers (§19 HRG), denen zu Folge nicht zwischen Bachelor- und Mastergraden von Universitäten und Fachhochschulen unterschieden werden soll. Es besteht also nicht nur ein dringender Konkretisierungsbedarf hinsichtlich der tariflichen Eingruppierung und laufbahnrechtlichen Entwicklungsmöglichkeiten von Bachelorabsolventen bei Bund und Ländern, sondern darüber hinaus ein genereller Handlungsbedarf für eine Neuregelung der Rekrutierungspraxis des öffentlichen Dienstes sowie für eine umfassende Reform der Staatsexamensstudiengänge (s. o.).

Durchlässigkeit zwischen Hochschule und Arbeitswelt. Ein wesentlicher struktureller Vorteil gestufter Studiengänge liegt darin, eine größere Durchlässigkeit zwischen Hochschule und Arbeitswelt zu ermöglichen und damit sowohl mehr Flexibilität als auch größere individuelle Entwicklungsmöglichkeiten in Studium und Beruf zuzulassen. Soll sich das System einspielen, muss es selbstverständlich werden, dass Bachelorabsolventen nach einigen Jahren Berufstätigkeit ein Masterstudium aufnehmen. Dies sollte von privaten wie öffentlichen Arbeitgebern nicht als Risiko, sondern als Chance begriffen und in die Personalentwicklung einbezogen werden. Aber auch neben der Möglichkeit eines Masterstudiums brauchen Bachelorabsolventen attraktive Entwicklungsmöglichkeiten im Berufsumfeld und durch berufliche Weiterbildung, damit der frühe Berufseinstieg interessant wird.

3. Durchlässigkeit des Studiensystems

Übergang von Bachelor zu Master. Die Debatte um den Übergang vom Bachelor zum Master greift zu kurz, wenn sie sich auf die Frage fixiert, welcher Anteil und wer von den Bachelorabsolventen „weitermachen darf“. Bei einer solchen Verengung geraten die vielfältigen Chancen aus dem Blick, die die neue Studienstruktur für Studierende bietet.⁹ Zwar muss und soll die einzelne Hochschule den Zugang zu ihren Masterprogrammen eigenverantwortlich regulieren und unter den Studienbewerbern selbst auswählen dürfen. Für profilierte und bedarfsgerechte Studienangebote im Graduiertenbereich sind solche Eignungsüberprüfungen unerlässlich und liegen nicht zuletzt im Interesse der Studierenden, da damit ja auch eine bessere Abstimmung zwischen Studienangeboten und Fähigkeiten sowie Interessen der Studierenden angestrebt wird. Den Anteil der Bachelorabsolventen, der in ein Masterstudium aufgenommen werden soll, im Vorfeld festlegen zu wollen, wäre gerade deshalb wenig sachgerecht. Denn erstens muss die Eignungsfeststellung immer eine Einzelfallentscheidung der aufnehmenden Hochschule beinhalten, und zweitens wird dieser Anteil von Fach zu Fach und Hochschule zu Hochschule unterschiedlich ausfallen. Drittens müssten bei Quotierungen auch diejenigen Bachelorabsolventen bedacht werden, die nach einigen Jahren Berufserfahrung für ein Masterstudium an die Hochschulen zurückkehren wollen. Solche Bewegungen abzuschätzen, ist indes schwierig und mit großen Unsicherheiten behaftet. Grundsätzlich aber gilt, dass

weder eine Übergangsquote von nur 10 Prozent noch von 90 Prozent der Idee der Bachelor-Masterstruktur entspricht und die fachspezifischen und hochschulindividuellen „Quoten“ sich irgendwo zwischen diesen Extremen einpendeln werden. Dabei dient der Master der konsequenten Fortsetzung bzw. Wiederaufnahme des Studiums zur Weiter- oder Ergänzungsqualifizierung. Nur wenn das Bachelorstudium als etwas „Halbes“, „Abgebrochenes“ interpretiert wird, stellt sich die Frage der Übergangsquoten als „Bildungsbarriere“. Etabliert der Bachelor sich als berufsqualifizierender Abschluss am Arbeitsmarkt, so verliert die Selektivität beim Zugang zum Master an Brisanz. Insofern geht es nicht um eine Beschränkung des Hochschulzugangs, sondern um dessen Ausweitung, Flexibilisierung und die größere Passgenauigkeit von Qualifizierungsangeboten und -optionen.

Durchlässigkeit zwischen den Hochschularten. Das politische Ziel, Studienabschlüsse nicht mehr nach dem Typ der sie vergebenden Hochschule zu bestimmen, sondern am jeweiligen Profil der Hochschule und des Studienganges auszurichten, verändert auch das Verhältnis zwischen Universitäten und Fachhochschulen grundlegend. So sollen Universitäten bei der Entscheidung über den Zugang zu Masterstudiengängen und zur Promotion neben der individuellen Eignung des Bewerbers nicht mehr die Tatsache berücksichtigen, ob der Bewerber seinen letzten Abschluss an einer Fachhochschule oder Universität erworben hat.¹⁰ Dies kann jedoch nur gelingen, wenn auch hier ein Umdenken stattfindet und das individuelle Bewerberprofil wichtiger wird als die Hochschulart, an der der Abschluss erworben wurde. Nur so kann die Gleichwertigkeit von universitärer- und Fachhochschulausbildung Realität werden.

Durchlässigkeit zwischen Studiengängen und Fächern. Ein weiterer Vorteil der Bachelor-Masterstruktur ist, dass sie die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Studiengängen und Fächern befördert. An ein Bachelorstudium kann neben einem vertiefenden oder spezialisierenden Masterstudium im gleichen Fach auch ein Masterstudium in einem verwandten Fach anschließen, das eine berufliche oder wissenschaftliche Neuorientierung ermöglicht. Sicher ist nicht jede beliebige Kombination denkbar, jedoch ist das Spektrum sinnvoller Kombinationen sehr viel größer als im traditionellen deutschen Studiensystem. So lässt sich auf einen Bachelor der Ökonomie zwar wohl kein Master der Chemie aufsetzen, aber z.B. durchaus ein Master in Journalismus, Regionalplanung, Verwaltungswissenschaften, Europastudien, Internationaler Finanzwirtschaft oder Politischer Philosophie. Viele dieser Masterprogramme werden einen starken Anwendungsbezug aufweisen und könnten daher in „professional schools“ bzw. „Professionellen Zentren“ der Hochschulen als neue organisatorische Einheiten geführt und gebündelt werden; sie eröffnen aber zugleich interessante interdisziplinäre Forschungsmöglichkeiten und es wäre daher kontraproduktiv, den Zugang zur Promotion für Absolventen mit interdisziplinären Studienverläufen grundsätzlich unter Vorbehalt zu stellen.¹¹ Eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen bietet für den Einzelnen den Vorteil, dass mit der Studienfachentscheidung bei Studienbeginn die weitere berufliche und wissenschaftliche Entwicklung nicht in dem Maße festgelegt ist, wie das heute noch der Fall ist. Für eine inhaltliche Umorientierung gibt es dann eine bessere Alternative als den oft mit hohem Zeitverlust verbundenen Studienfachwechsel oder das studienzeitverlängernde Doppelstudium. Ein solches „atmendes“ System trägt zugleich der Tatsache Rechnung, dass im Bachelorstudium grundlegende Kompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens vermittelt werden, die prinzipiell auch auf verwandte Fächer anwendbar sind. Auch gesamtgesellschaftlich zahlt sich nicht nur die mit der erhöhten Flexibilität einhergehende Zeitersparnis aus, sondern auch die Möglichkeit eines gestuften Studiensystems, besser auf sich ändernde Bedarfe im Beschäftigungssystem und neu auftauchende Fragestellungen und Problemfelder an den Disziplinengrenzen einzugehen. Mit der Umstellung auf Bachelor und Master ist daher nicht nur die Flexibilisierung und Individualisierung der Zugangswege und Eingangsvoraussetzungen zu den Masterstudiengängen notwendig, sondern auch ein Umdenken dahingehend, dass Interdisziplinarität nicht unter einen prinzipiellen Qualitätsvorbehalt gestellt wird. Neben der notwendigen Pflege

der Disziplinarität muss auch die Pflege der Interdisziplinarität stärker institutionell verankert werden, als das bisher der Fall ist.

Studiendauer und -strukturierung. Der Gesetzgeber stellt es den Hochschulen frei, BMS in einer 4+1- oder 3+2-jährigen Struktur anzubieten, solange nicht die Regelstudienzeit von insgesamt fünf Jahren überschritten wird. In Ermangelung eines nationalen oder internationalen Orientierungsmaßstabs – weltweit gibt es die unterschiedlichsten Strukturmodelle – entsteht zurzeit ein buntes Muster unterschiedlichster Studienzeiten und Sequenzierungen. Dass jede Hochschule das Rad für sich neu erfindet, mag zwar Kreativität freisetzen, berücksichtigt aber nicht das Interesse der Studierenden an Mobilität, transparenten und kompatiblen Studienangeboten und an problemloser wechselseitiger Anerkennung von Studienleistungen bzw. „credits“. Welche Dauer und Strukturierung der Hochschulausbildung in einem Bereich angemessen ist, sollte in der Tat jeweils fachspezifisch entschieden werden und sich in erster Linie daran orientieren, innerhalb welchen Zeitrahmens der Anspruch der Berufsqualifizierung inhaltlich eingelöst werden kann. Die Fachvertreter sollten in der Entwicklungsphase die Verständigung innerhalb der Fachverbände und mit den entsprechenden Berufsverbänden suchen, um möglichst eine bundesweite Einigung über die sinnvolle Studiendauer von Bachelor- und Masterstudiengängen herzustellen (bzw. gegebenenfalls die Entscheidung für eine Abweichung bewusst zu treffen). Dabei sollte diese Frage in denjenigen Fächern, die sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen angeboten werden, auch im Hinblick auf die Durchlässigkeit zwischen den Hochschularten behandelt werden. In den meisten Sozial- und Geisteswissenschaften scheint dreijährigen Bachelorstudiengängen nichts entgegenzustehen, während sich die Situation in den Natur- und Ingenieurwissenschaften differenzierter darstellt. Bei der Entscheidung für vierjährige Bachelorstudiengänge muss allerdings mitgedacht werden, dass dies einjährige Masterstudiengänge zur Konsequenz hat, die zu verwirklichen sich im Semestersystem als – nicht unlösbarer – Herausforderung darstellt. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass es mit der Einlösung der angestrebten Durchlässigkeit zwischen Studienfächern, Hochschularten sowie Hochschule und Beruf auch Studierende geben wird, die insgesamt (und nicht notwendigerweise konsekutiv) 3+1 oder 4+2 Jahre studieren. Zulassungen im Rahmen der neuen Strukturen dürfen jedenfalls nicht derart rigide praktiziert werden, dass Absolventen dreijähriger Bachelorstudiengänge grundsätzlich nur zweijährige Masterstudiengänge und Absolventen vierjähriger Bachelorstudiengänge nur einjährige Masterstudiengänge offen stehen, weil dies die Flexibilität und Effektivität des neuen Systems empfindlich einschränken würde.

4. Ausgestaltung von BMS

Attraktive Bachelorcurricula. Wenn Bachelorstudiengänge attraktiv werden sollen, müssen sie breite Grundlagen sowohl für eine anschließende vertiefte wissenschaftliche Qualifizierung als auch für eine Berufstätigkeit außerhalb der Hochschule und Forschung legen. Sie dürfen nicht in beruflichen Einbahnstraßen enden, sondern müssen möglichst breit anschlussfähig sein, womit sich eine übermächtige Prägung durch ein einzelnes Fach und eine ausschließliche Ausrichtung auf konkrete berufspraktische Fertigkeiten oder Berufsfelder verbieten sollte. Gute Bachelorstudiengänge müssen berufsvorbereitend wirken, indem sie im besten Sinne akademisch sind: problem- und methodenorientiert, auf fachliche wie außerfachliche Kernkompetenzen konzentriert. Eine zentrale Funktion von Bachelorstudiengängen, unabhängig vom Studienfach, besteht darin, die Lernfähigkeit der Studierenden auf hohem Niveau zu entwickeln und ein belastbares Fundament für lebenslanges Lernen zu legen, damit sie den Anforderungen ständiger Weiterqualifikation zum Erhalt ihrer Berufsfähigkeit in einer wissensbasierten Arbeitswelt und Gesellschaft Rechnung tragen können. Dies gilt für Fachhochschulen und Universitäten gleichermaßen.

Maßgeschneiderte Studienkonzepte. Im neuen Studienstrukturmodell gewinnt die Studieneingangsphase ein besonderes Gewicht; sie muss ebenso gut strukturiert wie flexibel angelegt sein. Im Einzelfall kann und muss es dabei höchst unterschiedliche Konzepte und Rezepte geben, wie die beschriebenen Anforderungen zu erfüllen sind. So kann es in bestimmten Fächergruppen ausgesprochen sinnvoll sein, die Studieninhalte des ersten Studienjahres besonders breit anzulegen (z. B. VWL, BWL, Politologie, Soziologie und Recht in einem sozialwissenschaftlichen Bachelor oder Physik, Chemie und Biologie in einem naturwissenschaftlichen Bachelor) und den Fächerkanon erst im zweiten und dritten Studienjahr pyramidenförmig zuzuspitzen.¹² Andererseits wird es auch Bachelorangebote geben, die von Anfang an stärker ein einzelnes Fach und seine Methoden betonen. Absolut unerlässlich wird aber künftig eine explizite Verständigung darüber sein, welchen Zielen die Ausbildung dienen soll, was den fachlichen wie überfachlichen „Kern“ eines Studienprogramms ausmacht und welche Kompetenzen durch das Studium vermittelt werden sollen.

Neue Lehr- und Lernkultur. Credits, Modularisierung und studienbegleitende Prüfungen mögen auf den ersten Blick rein strukturelle Änderungen sein. Ihre sachgemäße Umsetzung wird indes zu ebenso erheblichen wie nachhaltigen Veränderungen in der Lehrpraxis, -organisation und -verwaltung führen, die sich nicht en passant vollziehen oder an einzelne Stellen in der Hochschule als Prozessverantwortliche delegieren lassen. Die konsequente Umstellung des gesamten Studiensystems einer Hochschule auf BMS verlangt vielmehr einen ganzheitlichen Reformansatz: Dabei geht es nicht bloß um eine grundlegende Neukonzeption aller Curricula, sondern um einschneidende Veränderungen in der Studienorganisation und Studierendenbetreuung – d.h. in der gesamten Lehr- und Lernkultur.

Die Einführung von **Credits** erfordert eine konsequente Abkehr von Semesterwochenstunden (SWS) als zentraler Planungsgröße. An ihre Stelle tritt der durchschnittliche Arbeitsaufwand der Studierenden (*workload*). Dafür muss das Verhältnis von Präsenzzeiten zu Selbststudium neu (und in jedem Fach individuell) bestimmt werden, was in vielen Fällen mit einer deutlichen Fokussierung der Lehr- und Lerninhalte wird einhergehen müssen. Es reicht also grundsätzlich nicht, die 60 Credits pro Studienjahr als europäischen Standard einfach rechnerisch auf bisher schon angebotene Lehrveranstaltungen zu verteilen, ohne die tatsächliche Arbeitsbelastung der Studierenden zu bemessen. Das wahrscheinlichste Ergebnis dieses – mancherorts zu beobachtenden – unüberlegten Vorgehens sind überladene Curricula, die in der Regelstudienzeit nicht zu studieren sind. Die Einführung von Credits sollte darüber hinaus im Hinblick auf ihre Anschlussfähigkeit innerhalb und außerhalb der Hochschule entwickelt werden und sich zu diesem Zweck an die ECTS (European Credit Transfer System)-Vorgaben halten. Dazu bedarf es der hochschulweiten Koordination bzw. einer gemeinsamen Planung. Bei der derzeit entstehenden Vielfalt fachbereichsspezifischer Sonderinterpretationen des ECTS droht das zentrale Ziel der Credits, nämlich die Erhöhung von (internationaler) Transparenz, Kompatibilität und Mobilität verfehlt zu werden.

Modularisierung bedeutet, Studienangebote konsequent von den Qualifizierungszielen her zu konzipieren und den Stellenwert und Beitrag jeder einzelnen Lehrveranstaltung im Hinblick darauf zu definieren. Das in deutschen Hochschulen verbreitete Verständnis, der Kern der Modularisierung bestehe in der Zusammenfassung von Lehrveranstaltungen zu komplexen, sich über mehrere Semester erstreckenden Studieneinheiten, ist nicht zwingend und international keineswegs üblich. Es gilt zu bedenken, dass größere Lehreinheiten zwar eine größere curriculare Kohärenz bewirken, aber die Flexibilität der Studierenden und Programme empfindlich einschränken und damit dem Kerngedanken der Modularisierung widersprechen können. Um ein ausgewogenes Verhältnis zwischen wünschenswerter curriculärer Kohärenz und der Flexibilität und Mobilität von Studierenden zu gewährleisten, wie sie in der Bologna-

Erklärung gefordert werden, sollten Module sich nur in Ausnahmefällen über mehr als ein Semester erstrecken.

Studienbegleitende Prüfungen. Indem jedes Modul zeitnah mit einer studienbegleitenden Prüfung abgeschlossen wird, können Studien- und Prüfungsinhalte deckungsgleich werden und lange Examensvorbereitungszeiten gegen Studienende entfallen. Eignung, Studienerfolge und eventuelle Defizite lassen sich auf diese Weise frühzeitig und fortlaufend diagnostizieren und besser steuern. Die Abschlussnote ergibt sich als gewichteter Durchschnitt aus den studienbegleitenden Prüfungen, wobei die Gewichtung anhand der pro Modul vergebenen Credits erfolgt. Während die Credits ein reines Maß des investierten Arbeitsaufwandes der Studierenden darstellen, erfolgt die Leistungsbewertung über studienbegleitende Prüfungen. Für jede Studienleistung werden sowohl Credits als auch Noten vergeben; auch Abschlussarbeiten und bewertete Praktika lassen sich in dieses System integrieren. Studienbegleitende Prüfungen können über Referate, Hausarbeiten, Beteiligungsnoten, mündliche und schriftliche Abschlussprüfungen bzw. über eine Mischung dieser Elemente umgesetzt werden. Dieses Prinzip wird von vielen Hochschulen so noch nicht angewandt, wodurch absurde Mischformen aus altem und neuem Prüfungssystem entstehen, so z.B. das Sammeln unbenoteter Scheine als Bedingung für die Zulassung zu einer Modul-Abschlussprüfung. Die sachgerechte Umsetzung des Systems studienbegleitender Prüfungen erfordert daher erhebliche Änderungen in Prüfungspraxis, -organisation und -recht. So könnte die bestehende Regelung, die nur ein bis maximal zwei Wiederholungsprüfungen vorsieht, in Verbindung mit einer kleinteiligen und strengen Prüfungspraxis und einem engen Zeitrahmen schnell dazu führen, dass viele Studierende ihr Studienrecht dauerhaft verwirken. Studieninhalte müssen daher daraufhin überprüft werden, ob sie in begrenztem Zeitrahmen vermittelbar sind, das Verhältnis von Teilprüfungsleistungen (Referaten, Hausarbeiten) und (mündlichen und schriftlichen) Abschlussprüfungen neu justiert werden, die Prüfung in einem Modul erworbener Kompetenzen ganzheitlich erfolgen. Die Studierendenauswahl sollte vor Zulassung zum Studium statt durch „Rausprüfen“ stattfinden.

Studienorganisation und –verwaltung. Credits, Modularisierung und studienbegleitende Prüfungen sind ohne eine voll elektronisierte Studien- und Prüfungsverwaltung kaum zu realisieren, in der die Anmeldung zu Veranstaltungen, die Verzeichnung der einzelnen Prüfungsergebnisse, die Errechnung der Durchschnittsnote, die Erstellung des „diploma supplements“ und des Abschlusszeugnisses integriert sind. Termine für Prüfungen und Wiederholungsprüfungen müssen zuverlässig angekündigt und die Ergebnisse zeitnah kommuniziert werden. Ohne die reibungslose und transparente Organisation dieser Abläufe wird das neue Studiensystem nicht zu verwalten sein.

Verbesserung der Betreuungsrelationen und der Studierendenberatung. Darüber hinaus gilt es, die tatsächliche Betreuung der Studierenden im Vergleich zu der bisherigen Praxis in Diplom- und Magisterprogrammen deutlich zu verbessern. Wenn die Studierenden neben fachlichen Qualifikationen auch Schlüsselqualifikationen erwerben sollen, kann dies nur in kleinen Lerngruppen unter intensiver Betreuung erfolgreich geschehen. Unter dem Diktat der Kostenneutralität oder gar der Kosteneinsparungen müssen Staat und Hochschulen neue, kreative Modelle für die Bereitstellung der benötigten Lehrangebote und in der Personalplanung entwickeln (z.B. finanzielle Anreize für die freiwillige Übernahme höherer Lehrverpflichtungen, Stellenumwidmung oder die Schaffung von „Lehrdozenten“). Die Einführung von Studiengebühren würde weiteren Handlungsspielraum schaffen. Nicht zuletzt erfordert das neue Studiensystem auch eine intensiviertere Beratung der einzelnen Studierenden.

5. Qualitätssicherung

Qualitätsmanagement in den Hochschulen. Die erfolgreiche Implementierung der neuen Studienstrukturmodelle verlangt nach einem aktiven Qualitätsmanagement jeder einzelnen Hochschule für die von ihr angebotenen Studienprogramme. BMS erfordern ein hohes Maß institutioneller Verantwortung für die Studiengangsgestaltung, -durchführung, das Monitoring und die Evaluation von Studienangeboten, Studienverläufen und Studienerfolgen. Modularisierung, Credits und studienbegleitende Prüfungen bedürfen sorgfältiger Planung und Ablauforganisation. Die erhöhten Ansprüche an die Kohärenz, Relevanz und Studierbarkeit von Curricula stellen die Hochschulen vor große Herausforderungen. Sie sind daher gefordert, entsprechende Kompetenzen, Strukturen und Zuständigkeiten (z.B. Studiengangs-Teams und Studiengangs-Leiter mit klaren Verantwortlichkeiten, resource persons auf zentraler Ebene) zu entwickeln und zu pflegen, um diesen Aufgaben gerecht werden zu können. Ohne die Hochschulverwaltung einzubeziehen wird dies nicht gelingen.

Evaluation und Akkreditierung. In einem öffentlich finanzierten Hochschulsystem hat Qualitätssicherung mindestens zwei Seiten: Zum einen geht es um die institutionelle Verantwortung der Hochschule für die Qualität ihrer Lehrprogramme, Forschungsprojekte und Geschäftsprozesse, zum anderen um öffentliche Rechenschaftspflicht und den Nachweis, dass die Hochschule ihren Leistungsauftrag und die Zielvorgaben des Gesetzgebers erfüllt hat. Evaluationen und Akkreditierung lassen sich diesen beiden Funktionen so zuordnen, dass erstere primär ein Hilfsmittel für interne Managemententscheidungen darstellen, indem sie wertvolle Informationen über Stärken und Schwächen von Leistungsangeboten generieren, während Akkreditierungsverfahren darauf abzielen, die Marktfähigkeit eines Studienangebotes anhand bestimmter Mindestanforderungen zu überprüfen und auf der Angebotsseite Markttransparenz zu sichern: Akkreditierung reguliert den Marktzutritt, indem Angebote, die definierte Schwellenwerte erfüllen, dieses attestiert bekommen, ist aber – im Unterschied zur Evaluation – gerade kein Werkzeug für das fortlaufende Qualitätsmanagement und die Qualitätsentwicklung in einer Hochschule. Diese verschiedenen Funktion und Adressaten von Evaluation und Akkreditierung werden derzeit allerdings noch teilweise verwechselt bzw. vermischt. So übernimmt die Akkreditierung – insbesondere aufgrund von Anfangsschwierigkeiten der Hochschulen bei der Gestaltung und Organisation der neuen Studiengänge - vielfach Aufgaben der formativen Evaluation und wird dadurch aufwändig, langwierig und teuer. Nicht zuletzt wegen dieser Verfahrensprobleme und der erheblichen damit verbundenen Kosten ist sie zu einem Nadelöhr für die Umstellung des Studiensystems auf BMS geworden, da die Hochschulen sämtliche neuen BM-Studienangebote kostenpflichtig akkreditieren lassen müssen, wenn sie staatlich anerkannt werden sollen. Solange dabei jedoch einerseits ein Großteil der deutschen BMS aufgrund von Engpässen auf die Akkreditierung warten muss, andererseits fast jeder behandelte Studiengang letztlich auch durch das Verfahren gebracht wird, ist die Akkreditierung wenig aussagekräftig. In dem Maße, wie die Hochschulen ihre institutionelle Verantwortung für die Qualität und für die kontinuierliche Qualitätssicherung ihrer Studienangebote besser wahrnehmen, kann die Akkreditierung wesentlich unaufwändiger, schneller und kostengünstiger werden. Evaluation als Aufgabe der Hochschulen und Akkreditierung als externe Regulierungsaufgabe müssen dafür konzeptionell, institutionell und prozedural klar voneinander getrennt werden. Längerfristiges Ziel sollte sein, dass die Agenturen sich auf eine institutionelle Akkreditierung beschränken können, in der die Fähigkeit der Hochschulen zur aktiven internen Qualitätssicherung geprüft wird.

Realisierung eines staatsunabhängigen, wettbewerblichen und international durchlässigen Akkreditierungssystems. Mit der Akkreditierung wurde ein Paradigmenwechsel in der Qualitätssicherung von Studienangeboten eingeleitet, der konsequent weiterverfolgt werden

muss. Das gegenwärtige Akkreditierungssystem kann nur eine Übergangslösung, nicht aber den wünschenswerten Endpunkt dieser Entwicklung darstellen. So droht die maßgebliche Beteiligung staatlicher Vertreter an den Akkreditierungsverfahren und deren enge Anbindung an die Kultusministerkonferenz die ursprünglichen Reformziele zu konterkarieren, ein möglichst staatsfernes Qualitätssicherungssystem für Studienangebote an Stelle der vormaligen fachaufsichtlichen ex ante Qualitätssicherung durch Rahmenprüfungsordnung zu etablieren. Auch die sich derzeit abzeichnende Etablierung regionaler Akkreditierungsagenturen lässt sich nur schwer mit dem Ziel vereinbaren, eine größere Wettbewerbsorientierung im deutschen Hochschulwesen zu verankern. Dafür wäre nicht zuletzt eine erhöhte Durchlässigkeit des Systems für internationale Akkreditierungen dringend geboten.

6. Staatliche Hochschulsteuerung und -finanzierung

Schlüssige Finanzierung. Wenn die Hochschulen für weiterbildende Masterstudienangebote Gebühren erheben dürfen oder gar müssen, während sie konsekutive Masterstudiengänge gebührenfrei anzubieten haben, dann steht dies in einem klaren Widerspruch zu den politischen Zielen, den frühen Berufseintritt nach dem Bachelorabschluss attraktiv zu machen, eine stärkere Durchlässigkeit zwischen Studium und Beruf zu erreichen und die Voraussetzungen für lebenslanges Lernen zu verbessern. Denn durch diese Art der Gebührenregelung entsteht ein finanzieller Anreiz, das Studium direkt nach dem Bachelorabschluss fortzusetzen. Es ist jedoch weder sachgerecht noch volkswirtschaftlich zu begründen, diejenigen Bachelorabsolventen finanziell schlechter zu stellen, die sich erst nach einiger Zeit der Berufstätigkeit für eine wissenschaftliche Vertiefung und/oder berufliche Spezialisierung durch ein Masterstudium entscheiden. Auch die Anreize für Hochschulen sind falsch gesetzt, wenn sie mit weiterbildenden Master-Studiengängen Einnahmen erzielen können, mit konsekutiven hingegen nicht. Sachgerecht wäre es, wenn die Hochschulen die Unterscheidung und Übergänge zwischen konsekutiven und weiterbildenden Master-Studiengängen fließend handhaben könnten. Solange die Berufsperspektiven für Bachelorabsolventen in verschiedenen Fachrichtungen so ungleich verteilt sind wie zurzeit, sollten darüber hinaus auch das Bachelor- und Masterstudium gleich hohe Anteile staatlicher Finanzierung erhalten. Die schleichende Einführung von Studiengebühren, indem Masterstudiengänge als „weiterbildend“ ausgewiesen werden, ist jedenfalls ein falscher Weg. Besser wäre es, den Hochschulen freizustellen, Studiengebühren zu erheben, die jedoch in ein umfassendes, sozialverträgliches und symmetrisch für alle Studienstufen ausgebautes System der Studienfinanzierung eingebaut werden müssten.¹³ Dazu gehört auch die Anpassung der BAföG-Regelungen an die Realität des lebenslangen Lernens.

Weiterentwicklung der staatlichen Steuerungsinstrumente. Die Instrumente der staatlichen Ressourcenplanung und Hochschulfinanzierung müssen so weiterentwickelt werden, dass sie mit der Umstellung auf BMS kompatibel sind und diese unterstützen.

Die **Kapazitätsverordnung** beruht auf der Logik eng umrissener Studiengänge und diesen klar zugeordneter Berufsbilder. Weichen die Grenzen zwischen den Studiengängen durch stärkere Ausdifferenzierung der Studieninhalte auf und kann man einen Beruf auf vielen Studienpfaden erreichen, wird diesem Denkmodell gewissermaßen die Grundlage entzogen. Auch die Curricularnormwerte (CNWs) mit ihren ex ante festgelegten Bemessungsparametern für Studienangebote und –nachfrage in jedem Studiengang werden obsolet, denn für jeden neu entstehenden interdisziplinären Studiengang kombinierte CNWs zu berechnen wäre faktisch gar nicht praktikabel. Darüber hinaus erlauben modularisierte Studienangebote eine Fülle individueller Studienbiografien auch innerhalb eines „Studiengangs“, so dass im Extremfall für jeden Studierenden ein eigener CNW maßgeschneidert werden müsste. Kapazitätsverordnung

und CNWs sind daher dringend durch eine den veränderten Bedingungen entsprechende Form der Studienangebotsplanung zu ersetzen.¹⁴

Die *Semesterwochenstunde* (SWS) erfüllt bisher eine Doppelfunktion als Maßeinheit sowohl für die Erfüllung des Lehrdeputats durch die Hochschullehrer als auch für die Studiengangsgestaltung durch Prüfungsordnungen auf der anderen Seite. In modularisierten Studiengängen werden SWS durch Credits abgelöst. Im Gegensatz von SWS, die die Präsenzzeiten der Lehre messen, sind Credits eine Messgröße für den durchschnittlichen Arbeitsaufwand der Studierenden. Die beiden Größen sind nicht 1:1 umrechenbar, denn mit einer SWS kann je nach Typ der Lehrveranstaltung, Fachinhalt und Unterrichtsmethode ein ganz unterschiedlich hoher durchschnittlicher Arbeitsaufwand für die Studierenden verbunden sein. Die Beibehaltung der SWS als zentrale Messgröße für die staatliche und hochschulinterne Ressourcenplanung und –finanzierung würde daher einen Fehlanreiz in Richtung auf eine übermäßig hohe Anzahl von Lehrveranstaltungen bzw. auf einen zu engen Kanon von Veranstaltungstypen und Lehrmethoden (Vorlesung und Seminar) setzen. Konsequenz wäre daher die Umstellung der Hochschulplanung und –finanzierung auf Credits als zentrale Messgröße.

Eine mit modularisierten BMS kompatible Lösung wäre dabei eine Betonung des Prinzips *Geld folgt Studierenden* (GefoS). Demnach erhalten die Hochschulen staatliche Zuschüsse nach Anzahl der Studierenden - bzw. in Zukunft der von ihnen belegten Module (gemessen in Credits). Dieses Prinzip könnte auf breite Fachgruppen angewandt werden, so dass die Hochschulen für verwandte Fächer einen einheitlichen Geldbetrag überwiesen bekämen. Wie die Hochschulen diese Mittel intern verwenden, wie sie die Studiengänge im Detail realisieren, welche Arten von Lehrveranstaltungen, Lehrmethoden sie einsetzen und welche Betreuungsrelationen sie verwirklichen, bliebe dabei flexibel.

Dieses Papier erscheint im Herbst 2003 auch als Beitrag in dem Buch „Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte - Hochschulpolitische Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungspolitik“, herausgegeben von Norbert Benschel, Hans N. Weiler und Gert G. Wagner, W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld.

¹ Siehe dazu: Johanna Witte et al. (2003): „Argumente für die rasche und konsequente Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen – Positionspapier I zu Bachelor- und Masterstudiengängen“. CHE: Gütersloh. Download unter: <http://www.che.de/Intranet/upload/Positionspapier1BMS.pdf> - Das Papier erscheint im Herbst 2003 auch als Beitrag in dem Buch „Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte - Hochschulpolitische Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungspolitik“, herausgegeben von Norbert Bensel, Hans N. Weiler und Gert G. Wagner, W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld.

² KMK (2001): „Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen“. Beschluss der KMK vom 05.03.1999 in der Fassung vom 14.12.2001.

³ Akkreditierungsrat (2001): „Referenzrahmen für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magister-Studiengänge“. Verabschiedet im Rahmen der 18. Sitzung des Akkreditierungsrates am 20. Juni 2001.

⁴ HRK (1997): „Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen.“ Entschließung des 183. Plenums vom 10. November 1997; HRK (2000): „Einordnung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magister-Abschlüssen im öffentlichen Dienst.“ Position des HRK-Präsidiums, 21. Februar 2000; und HRK (2001): „Deutschland im europäischen Hochschulraum“, Entschließung des 193. Plenums vom 19./20. Februar 2001.

⁵ Wissenschaftsrat (2000): „Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und Abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland“. Drs. 4418/00.

⁶ Wissenschaftsrat (2002a): „Empfehlungen zur Reform der staatlichen Abschlüsse.“ Drs. 5460/02.

⁷ KMK (2000). „Laufbahnrechtliche Zuordnung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterabschlüssen gem. §19 HRG.“ Beschluss der KMK vom 14.04.2000.

⁸ Innenministerkonferenz und KMK (2002). „Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen“. Beschluss der Innenministerkonferenz vom 06.06.2002 und der KMK vom 24.05.2002.

⁹ Siehe dazu: Johanna Witte et al. (2003): „Argumente für die rasche und konsequente Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen – Positionspapier I zu Bachelor- und Masterstudiengängen“. CHE: Gütersloh. Download unter: <http://www.che.de/Intranet/upload/Positionspapier1BMS.pdf> - Das Papier erscheint im Herbst 2003 auch als Beitrag in dem Buch „Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte - Hochschulpolitische Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungspolitik“, herausgegeben von Norbert Bensel, Hans N. Weiler und Gert G. Wagner, W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld.

¹⁰ Wissenschaftsrat (2002b): Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen.

¹¹ Der Referenzrahmen des Akkreditierungsrates lässt in Bezug auf den Promotionszugang mit so genannten „Hybrid-Master“-Abschlüssen zumindest Fragen offen.

¹² Für konkrete Beispiele der curricularen Gestaltung im „Pyramidenmodell“ aus der australischen Praxis, siehe: Keedy, Leslie J. (1999). In *Stufen zum Ziel: Zur Einführung von Bachelor- und Master-Graden an deutschen Universitäten*. Stuttgart: DUZ Edition im Raabe Verlag.

¹³ Siehe dazu: Stifterverband/CHE (1999): „InvestiF und GefoS: Modelle der individuellen und institutionellen Bildungsfinanzierung im Hochschulbereich.“ Essen; Stifterverband/CHE (1998): „Modell für einen Beitrag der Studierenden zur Finanzierung der Hochschulen (Studienbeitragsmodell).“ Essen; sowie: Ziegele, Frank: „Studiengebühren als Option für autonome Hochschulen: ein Vorschlag für Eckpunkte einer Modellgestaltung.“ Gütersloh, 2001

¹⁴ Siehe dazu: Müller-Böling, Detlef (2001): „Für eine nachfrageorientierte Steuerung des Studienangebots an Hochschulen: Vorschläge zur Ablösung der Kapazitätsverordnung.“ Arbeitspapier Nr. 31, Gütersloh; und Kluth, Winfried (2001): „Nachfrageorientierte Steuerung der Studienangebote.“ Rechtsgutachten, Gütersloh.