



**Centrum**

**für Hochschulentwicklung**

**Ein Vergleich angelsächsischer Bachelor-Modelle:  
Lehren für die Gestaltung eines deutschen Bachelor?**

**Johanna Witte**

**Magnus Rude**

**François Tavenas †**

**Lars Hüning**

**Arbeitspapier**

**Nr. 55**

**Mai 2004**

François Tavenas ist während der Arbeit an dieser Studie plötzlich verstorben. Sie konnte daher nicht mehr gemeinsam weiterbearbeitet werden. Dennoch meinen wir, dass seine Gedanken in dieser Studie so präsent sind, dass seine Mitautorenschaft gerechtfertigt ist. Das Kapitel zu Kanada beruht auf einem früheren Arbeitspapier, das François Tavenas während seines Gastaufenthaltes am CHE im Frühjahr 2003 geschrieben hat. Um das Kapitel von Inhalt und Struktur her den anderen Teilen der Studie anzugleichen, haben wir einige Ergänzungen vorgenommen und hoffen, dies in seinem Sinne getan zu haben.

## Inhalt

<i>Ziel und Struktur des Papiers</i> .....	1
<b>Übergreifende Befunde zu angelsächsischen Bachelor-Modellen</b> .....	<b>5</b>
<i>Hochschulzugang</i> .....	5
<i>Studienmodelle</i> .....	6
<i>Bildungsziele und Beschäftigungssystem</i> .....	11
<i>Hochschultypen</i> .....	13
<b>Länderstudien</b> .....	<b>15</b>
<i>Englische Bachelor-Modelle</i> .....	16
Zusammenfassung .....	16
Hochschultypen .....	17
Das Bachelor-Studium .....	19
Hochschulzugang .....	19
Studienmodelle .....	20
Neuere Entwicklungen .....	21
Studienabschlüsse und Studiendauer .....	23
Das postgraduale Studium .....	25
Zugang .....	25
Studienmodelle .....	25
Durchlässigkeit des Hochschulsystems .....	26
Verhältnis zum Arbeitsmarkt .....	27
Verständnis von Berufsfähigkeit .....	27
Berufsfähigkeit im Curriculum .....	28
Fallstudie 1: Employability im Curriculum der University of Exeter .....	29
Rolle von Berufsverbänden .....	30
Fallstudie 2: <i>QAA und Higher Education Qualifications Framework</i> - Curricula im Spannungsfeld zwischen institutioneller Autonomie und übergreifenden Standards .....	31
<i>US-Amerikanische Bachelor-Modelle</i> .....	37
Zusammenfassung .....	37
Hochschultypen .....	37
Zu- und Übergänge .....	39
Zugang zum Bachelor .....	40
Zugang zum postgradualen Studium .....	41
Durchlässigkeit des Hochschulsystems .....	41
Fallstudie 3: Staatlich verordnete Durchlässigkeit – der kalifornische Masterplan for Higher Education .....	42
Studienmodelle .....	43
Bildungsziele .....	43
Fallstudie 4: General education an der University of Massachusetts, Amherst .....	45
Neue Entwicklungen .....	46

Gliederung und Ausgestaltung .....	47
Studentische Freiheit versus ‚Verschulung‘ .....	48
Wissenschaftlichkeit versus Praxisbezug .....	49
Curriculare Kohärenz versus Modularisierung .....	50
Studiendauer .....	51
Verhältnis zum Arbeitsmarkt .....	51
Verständnis von Berufsfähigkeit .....	51
Rolle von Berufsverbänden .....	52
<b>Australische Bachelor-Modelle .....</b>	<b>53</b>
Zusammenfassung .....	53
Hochschultypen .....	53
Zu- und Übergänge .....	54
Zugang zum Bachelor .....	54
Zugang zum postgradualen Studium .....	56
Durchlässigkeit des Hochschulsystems .....	57
Studienmodelle .....	58
Studienaufbau .....	58
Fallstudie 5: Das australische Pyramidenmodell am Beispiel des B.Sc. an der University of Newcastle .....	59
Abschlussarten .....	60
Modularisierung und credits .....	61
Studiendauer .....	62
Standardisierungsbemühungen .....	62
Verhältnis zum Arbeitsmarkt .....	63
Verständnis von Berufsfähigkeit .....	63
Rolle von Berufsverbänden .....	64
<b>Kanadische Bachelor-Modelle .....</b>	<b>65</b>
Zusammenfassung .....	65
Hochschultypen .....	65
Das Bachelor-Studium .....	66
Hochschulzugang .....	66
Studienmodelle .....	66
Fallstudie 6: Modularer Studienaufbau an der Faculty of Arts and Sciences der University of Toronto .....	68
Das postgraduale Studium .....	68
Zugang .....	68
Studienmodelle im Master-Bereich .....	69
PhD-Programme .....	70
Studiendauer .....	70
Durchlässigkeit des Hochschulsystems .....	70
Verhältnis zum Arbeitsmarkt .....	71
Verständnis von Berufsfähigkeit .....	71
Rolle von Berufsverbänden .....	72
Fallstudie 7: Bachelor- und Master-Programme an der <i>Université Laval</i> .....	73

Maschinenbau.....	73
Jura .....	73
Lehramt für Grundschulen.....	75
Pharmazie .....	75
Soziologie.....	76
Zahnmedizin.....	76
<b><i>Literatur</i></b> .....	<b>79</b>



## Ziel und Struktur des Papiers

Die gegenwärtige Umstellung des deutschen Studiensystems auf Bachelor- und Master-Studiengänge (BMS) steht zwar im Kontext der Bestrebungen, einen gemeinsamen *europäischen* Hochschulraum zu schaffen. Von Befürwortern wie Gegnern der Reform werden gleichwohl immer wieder *angelsächsische* Modelle als wichtiger Referenzpunkt in die Diskussion eingebracht. Dabei gibt es die Tendenz, die Umstellung auf BMS mit der Einführung ‚des angelsächsischen Systems‘ gleichzusetzen. Einzelne Aspekte insbesondere des US-amerikanischen und englischen Hochschulsystems – z.B. Wettbewerblichkeit, Studiengebühren, die Existenz von Elitehochschulen – rücken dabei leicht in den Vordergrund. In den Hintergrund gerät die Vielfalt unterschiedlicher Spielarten von Studienstrukturen im englischsprachigen Raum.

Dieses Papier möchte die Informationsbasis für eine Diskussion über die Ausgestaltung deutscher Bachelor-Studiengänge erweitern, indem es Strukturen und Inhalte von Bachelor-Studiengängen in England,<sup>1</sup> den USA, Australien und Kanada<sup>2</sup> genauer in den Blick nimmt. Neben einschlägiger Literatur zum Thema stützt es sich auf eine Reihe von Interviews mit Bildungsforschern und Hochschulpraktikern in den Vergleichsländern.<sup>3</sup> Das Papier erhebt nicht den Anspruch, eine lückenlose Untersuchung von Bachelor-Studiengängen im englischsprachigen Raum zu leisten. Auch kann trotz des Bemühens um Genauigkeit angesichts der inneren Vielfalt und Komplexität der behandelten Systeme nicht garantiert werden, dass jede Nuance richtig erfasst wurde. Vielmehr sollen einige Charakteristika der Studiengänge herausgearbeitet werden, die für die deutsche Debatte über die Einführung von BMS Impulse liefern können. Besondere Aufmerksamkeit wird den mit dem Bachelor verknüpften Bildungs- und Studienmodellen und der Einbettung dieser Modelle in den Kontext der jeweiligen Hochschulsysteme geschenkt. Dabei wird auch der Zusammenhang mit Abschlüssen unterhalb des Bachelor-Niveaus und mit dem (post)gradualen Studium behandelt.

Gerade zum gegenwärtigen Zeitpunkt, wo sich hochschulpolitische Vorgaben für Bachelor-Studiengänge in Deutschland verdichten, erscheint es geboten, sich die Positionierung deutscher Bildungsvorstellungen und entsprechender Studiengänge im internationalen Kontext

---

<sup>1</sup> Aussagen für das gesamte Vereinigte Königreich (UK) sind insofern nicht zu leisten, als Schottland auf eine abweichende Tradition von Bachelor- und Master-Studiengängen zurückblickt. Viele Merkmale des englischen Hochschulsystems finden sich aber ähnlich in Wales und Nordirland.

<sup>2</sup> In die Länderstudie zu Kanada wurde auch der französischsprachige Teil Quebec einbezogen, dennoch wird der Einfachheit halber von „angelsächsischen“ oder „englischsprachigen“ Ländern gesprochen.

<sup>3</sup> Unseren Interviewpartnern und Experten für Australien, England, die USA und Kanada danken wir herzlich:

*England:* Prof. Dr. Lee Harvey, Director Centre for Research & Evaluation, Sheffield Hallam University; Dr. Chris Rivlin, Associate Dean for Teaching, Faculty of Arts, Media and Social Sciences, University of Salford; Prof. Dr. Gareth Williams, Center for Higher Education Skills, Institute of Education, University of London.

*USA:* Dr. Ulrich Schreiterer, Senior Research Scholar, Yale University; Prof. Dr. Judith Goldstein, Cognizant Dean for Graduate and Undergraduate Studies, Stanford University; Christopher Vukicevich, Department for Political Science, Georgetown University Washington/D.C.; Dr. Brennan Pursell, Assistant Professor History, DeSales University/PA; Dandré DeSandies, Associate Director for Freshmen Advising, Stanford University; Marytza Gawlik, University of California, Berkeley.

*Australien:* Dr. Ditta Bartels, Australia Centre Berlin; Prof. Dr. Ingrid Moses, Vice-Chancellor der University of New England in Armidale, New South Wales; Prof. Dr. Ian Chubb, Vice-Chancellor Australian National University, Canberra; Prof. Dr. Simon Marginson, Faculty of Education, Monash University; Prof. Dr. Stephen Parker, Deputy Vice-Chancellor, Monash University.

*Kanada:* Anne Klemperer, Freiburg.

Für besondere Unterstützung und wertvolle Hinweise zur Verbesserung des vorliegenden Textes möchten wir darüber hinaus ausdrücklich Peter Findlay, Ulrich Schreiterer, Ditta Bartels, Ingrid Moses und Anne Klemperer danken. Für verbleibende Fehler tragen selbstverständlich wir die Verantwortung.

noch einmal bewusst zu machen. Die Vielfalt angelsächsischer Studienmodelle kann als Spiegel dienen, um die Frage nach den Stärken und Besonderheiten deutscher Bachelor-Studiengänge zu stellen.

Das Papier knüpft an eine Reihe von Veröffentlichungen des CHE an, die eine rasche und konsequente Umstellung bisheriger Studienprogramme auf BMS fordern sowie Handlungsfelder und Aufgaben benennen, die für eine erfolgreiche Reform an deutschen Hochschulen von entscheidender Bedeutung sind (Müller-Böling & Witte, 2003; Witte & Schreiterer, 2003).<sup>4</sup> Die vom CHE vorgeschlagenen Handlungsfelder gehen über die unmittelbare Neustrukturierung der Studiengänge selbst hinaus. Denn mit der Umstellung auf BMS verbinden sich weiterführende Fragen. Insbesondere betrifft dies die Ausweitung des Hochschulzugangs und die Ausgestaltung der Zugangsverfahren, Veränderungen im Verhältnis von Fachhochschulen und Universitäten zueinander, die Spannung zwischen Vielfalt und Vergleichbarkeit von Studieninhalten, Studienfinanzierung, die organisatorischen Voraussetzungen für das Angebot von Bachelor-Programmen innerhalb der Hochschulen, und nicht zuletzt das Verhältnis von Hochschule und Berufswelt.<sup>5</sup>

Ungeachtet der gegenwärtigen Sparzwänge im Hochschulbereich gehört es zu den ausgesprochenen Zielen der Einführung von BMS in Deutschland, eine Antwort auf die umwälzenden Veränderungen in der Berufswelt zu geben, die unter dem Stichwort ‚Wissengesellschaft‘ zusammengefasst werden. Dazu ist es nötig, den Zugang zu den tertiären Bildungseinrichtungen auszuweiten und ein Hochschulsystem zu schaffen, das flexibel genug ist, um das Spannungsfeld zwischen Forschung und Berufspraxis immer neu auszugleichen, indem es die wissenschaftliche und die berufliche Bildung von Absolventen gleichermaßen berücksichtigt. Damit dies gelingt, bedarf es nicht nur einer inhaltlichen und strukturellen Neukonzeption traditioneller Studiengänge, so dass die Studierbarkeit erhöht, die durchschnittliche Studienzzeit reduziert und die Zahl von Studienabbrechern gesenkt wird. Darüber hinaus muss die Durchlässigkeit zwischen Berufswelt und Hochschule, zwischen einzelnen Studiengängen und nicht zuletzt auch zwischen den Hochschularten vergrößert werden. Für den Erfolg der Umstellung auf die Bachelor-Master-Struktur spielt die überzeugende Ausgestaltung und Akzeptanz von Bachelor-Studiengängen eine entscheidende Rolle. Die vorliegende Studie konzentriert sich daher auf diesen Aspekt.

Im ersten Teil des Papiers werden - als eine Art ‚Quintessenz‘ - übergreifende Befunde aus den Länderstudien vorgestellt. Den übergreifenden Befunden folgen im zweiten Teil vier ausführliche Länderstudien zu englischen, US-amerikanischen, australischen und kanadischen Bachelor-Modellen in ihrem jeweiligen Kontext.

Das Papier erhebt nicht den Anspruch, unmittelbare Empfehlungen für die Ausgestaltung deutscher Bachelor-Studiengänge abzuleiten. Gleichwohl meinen wir, dass die Erfahrungen der Vergleichsländer hilfreich dabei sein können, eine realistische und angemessene Positionierung deutscher Bachelor-Studiengänge vorzunehmen. Welches Verständnis von Berufsfähigkeit ist dem Bachelor-Abschluss angemessen? Ist die Einführung von BMS zwingend mit einer Stärkung von Interdisziplinarität verbunden? Wie breit oder eng sollte man Bachelor-Programme anlegen? Wie flexibel sind die Strukturen, wie verbreitet sind Ausnahmen von der Regel? Wie können Hochschulen und Arbeitsmarkt in Systemen mit Bachelor- und Master-

---

<sup>4</sup> Diese Publikationen liegen auch als Arbeitspapiere des CHE vor und sind im Internet frei verfügbar unter: [www.che.de/downloads/Positionspapier1BMS.pdf](http://www.che.de/downloads/Positionspapier1BMS.pdf) und [www.che.de/downloads/Positionspapier2BMS.pdf](http://www.che.de/downloads/Positionspapier2BMS.pdf).

<sup>5</sup> Diese Gestaltungsdimensionen, die strukturgebend für die vorliegende Recherche waren, wurden erstmals in einer in Arbeit befindlichen Studie von Johanna Witte zur Einführung von gestuften Studienstrukturen in Europa entwickelt. Siehe auch Witte (2004, erscheint demnächst) .

Strukturen zusammenspielen? In welcher Richtung ist eine Ausweitung des Hochschulzugangs, wie sie oft mit der Einführung von BMS verbunden wird, realistisch? Wie wird die Anschlussfähigkeit des Berufsbildungssystems gewährleistet? Wie können Hochschulsysteme mit den Qualitätsdifferenzen zwischen formal gleich lautenden Abschlüssen umgehen? Zu vielen dieser Fragen liefert die vorliegende Studie Hinweise, auch wenn die unmittelbaren Schlussfolgerungen für das deutsche Hochschulsystem nicht in Bezug auf jeden Teilaspekt evident sind.

Einige besonders augenfällige ‚Lehren‘ für die Gestaltung des gestuften Studiensystems sollen gleichwohl vorangestellt werden:

1. Mit dem zeitlichen Rahmen für BMS wird in Deutschland zu dogmatisch umgegangen. Gerade wenn eine flächendeckende Umstellung erreicht werden und es gelingen soll, möglichst viele Fächer einzubeziehen, muss der zeitliche Rahmen flexibel und gestaltbar bleiben. In allen Vergleichsländern gibt es Varianten des jeweiligen Grundmusters und Ausnahmen von der Regel, insbesondere in den akademischen Professionen. Eine sich immer klarer abzeichnende politische Versteifung auf das 3+2-Konzept erscheint daher nicht zielführend. Abweichungen sollten allerdings aus Sachgründen und nicht mit dem Ziel der Besitzstandswahrung erfolgen; es gilt, einen angemessenen Mittelweg zwischen Überreglementierung und einem Wirrwarr von Ausnahmen zu finden.

2. Die Konzeption vieler deutscher Bachelor-Studiengänge erscheint inhaltlich zu eng. Das ist weder im Sinne der Studierenden, noch passt es in die internationale Hochschullandschaft. Gerade wenn in Zukunft die Massenfächer auf BMS umstellen, muss einer kleinteiligen Zergliederung der Fächer entgegengewirkt werden. Die in allen Vergleichsländern beobachtete Tendenz, mit breiten Studieneingangsphasen, interdisziplinären Programmen oder mit *double major*- und *major minor*-Modellen eine Verbreiterung der Inhalte und flexible Kombinationen zu ermöglichen, droht in Deutschland konterkariert zu werden.

3. Die deutsche Diskussion um die Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge ist überfokussiert auf Wertigkeits- und Berechtigungsdiskussionen, die sich an formalen Kriterien wie der Länge des Studium und vergebenen Graden festhalten. Der Blick in die Vergleichsländer zeigt, wie vielfältig und kontextabhängig solche Wertigkeiten sind. Einzeln herausgegriffene Beispiele aus dem Ausland sind als Orientierungsmarken ungeeignet. Vielmehr geht es darum, im eigenen Kontext inhaltlich überzeugende Angebote für unterschiedliche Bedarfe von Studierenden und Seitens des Arbeitsmarkts zu schaffen und diese transparent und untereinander anschlussfähig zu gestalten. Dabei spielen neben Bachelor- und Master-Graden auch andere, berufsorientierte Abschlüsse wie *diplomas* und *certificates* eine Rolle.

4. In Deutschland wird - von Ausnahmefällen abgesehen - noch nicht genügend über die Einbeziehung und Anschlussfähigkeit des berufsbildenden Systems an das Hochschulsystem nachgedacht. Das duale Ausbildungssystem genießt sehr hohes Ansehen in Deutschland. Was es aber im Vergleich zu den untersuchten Vergleichsländern nicht ausreichend leistet, ist Wege zu akademischen Abschlüssen zu eröffnen. Aber auch andere Ausbildungen, insbesondere im sozialen und medizinischen Bereich, sind wenig anschlussfähig gestaltet. Viele Studierende machen zunächst eine Ausbildung und nehmen anschließend ein Hochschulstudium auf, ohne dass ihre bisherigen Leistungen angerechnet würden. Dadurch verlängern sich die Qualifikationszeiten erheblich. Eine Erhöhung der Anschlussfähigkeit der beruflichen Ausbildung an die akademische Bildung bzw. ihre Integration ist eine wichtige Aufgabe, wenn eine Ausweitung der Absolventenzahlen erreicht werden soll.

5. Die Unterscheidung in ‚forschungsorientierte‘ und ‚anwendungsorientierte‘ Master-Studiengänge droht sich in Deutschland in kontraproduktiver Weise zu verfestigen. Zwar können der Tendenz nach solche Programme auch in den Vergleichsländern unterschieden werden, jedoch ist diese Unterscheidung weit weniger dominant als in Deutschland und zudem nicht mit unzweckmäßigen Wertigkeitsvorstellungen belastet. Auch gibt es dazu keine gesetzlichen oder gesetzesähnlichen Vorschriften. Vielmehr ist es gerade die Integration und Verzahnung von Forschung und Anwendung auf allen Niveaustufen, die eine Stärke angelsächsischer Hochschulsysteme ausmacht. Beispiele hierfür sind ebenso die US-amerikanischen *professional schools* wie die Fülle spezialisierter Master-Programme in England, die Experten auf den verschiedensten Gebieten ausbilden.

6. Um das Problem der Einhaltung von Regelstudienzeiten zu lösen, sollte der formale Status des Teilzeitstudierenden geschaffen bzw. stärker genutzt und verstärkt berufsbegleitende Programme angeboten werden. Natürlich tragen auch mangelnde Studienberatung und unstrukturierte Studienprogramme zu langen Studienzeiten an deutschen Hochschulen bei. Der Blick in die englischsprachigen Vergleichsländer zeigt aber, dass es überall Studierende gibt, die nebenher arbeiten oder familiären Verpflichtungen nachkommen und dadurch länger für ihr Studium brauchen. Da sie aber als Teilzeitstudierende eingeschrieben sind, sind sie von Langzeitstudierenden unterscheidbar. So können auch eventuelle Studiengebühren auf unbürokratische Weise an der tatsächlich in Anspruch genommenen Leistung festgemacht werden.

7. Die Aufgabe, studierbare und konsistente Studienkonzepte mit klaren Anforderungen und strukturiertem Verlauf zu entwickeln, verlangt eine höhere Verbindlichkeit seitens der Hochschule, als dies in einigen Fachkulturen an deutschen Universitäten tradiert ist. Diese Verbindlichkeit wird sich nur erreichen lassen, wenn die Bedeutung der Studienorganisation und der Lehre deutlich akzentuiert wird. Diese Akzentuierung spiegelt sich in den Vergleichsländern in der institutionell verankerten Gesamtverantwortung für Studienprogramme wider und schlägt sich z.B. in der besonderen Aufmerksamkeit nieder, mit der die Einstiegsphase des Studiums gestaltet wird.

# Übergreifende Befunde zu angelsächsischen Bachelor-Modellen

Der Vergleich angelsächsischer Studienstrukturen im Kontext der jeweiligen Hochschulsysteme ergab 16 übergreifende Befunde. Neben den Studienmodellen selbst beziehen sich diese auf die Aspekte Hochschulzugang, Hochschultypen und das Verhältnis von Hochschule und Berufswelt. Eine relativierende Bemerkung vorweg: In einigen der untersuchten Länder werden Einrichtungen zum Hochschulsektor gezählt, die unter dem Niveau der deutschen Fachhochschulen liegen bzw. Programme als akademisch aufgefasst, die in Deutschland teil des Berufsausbildungssystems sind. Die vorliegenden Befunde beziehen sich größtenteils auf die besseren, den deutschen Hochschulen vergleichbaren Einrichtungen, insbesondere wenn Aspekte wie Betreuung von Studierenden, wettbewerblicher Zugang und institutionelle Profilierung angesprochen sind.

## Hochschulzugang

*1. Als akademischer Regelabschluss übernimmt das Bachelor-Studium in allen untersuchten Hochschulsystemen die Funktion einer Art ‚Clearingstelle‘ zwischen Breiten- und Elitenbildung.*

Der Bachelor spielt in den angelsächsischen Ländern eine zentrale Rolle bei der Expansion des tertiären Bildungssektors. Dies wird ermöglicht durch ein differenziertes und vielfältiges Studienangebot, die in Teilen erfolgende Integration berufsbildender Elemente in das Curriculum und die Ausweitung des Zugangs für Quereinsteiger aus der beruflichen Praxis. Studierende ohne weitere wissenschaftliche Ambitionen können durch das gestufte Abschlusssystem nach einer überschaubaren Studienzeit mit einem akademischen Grad in das Berufsleben einsteigen. Für den Forschungsnachwuchs bieten Wahlmöglichkeiten innerhalb des Bachelor-Studiums und anschließende Master- oder Promotionsstudiengänge die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Professionalisierung. Zwischen Bachelor-Studium und Graduiertenstudium steht immer ein weiteres Auswahlverfahren. Im Ergebnis absolvieren deutlich mehr junge Menschen als in Deutschland ein Hochschulstudium.<sup>6</sup>

*2. Die in Deutschland mit dem Abitur verbundene Vorstellung einer ‚Hochschulzugangsberechtigung‘ im Sinne eines grundsätzlichen Anspruchs auf einen Studienplatz ist den angelsächsischen Hochschulsystemen fremd. Schulabgänger erwerben mit ihrem Abschluss nicht das Recht auf ein Studium, sondern erfüllen lediglich die Voraussetzung dafür, sich an einer Hochschule zu bewerben.*

Die Idee einer Hochschulzugangsberechtigung tritt in allen Vergleichsländern hinter das Prinzip zurück, dass die Aufnahme eines Studiums das Ergebnis eines zweifachen Wettbewerbs ist: der Studienbewerber untereinander um die attraktivsten Studienplätze einerseits, der Hochschulen untereinander um die interessantesten Studienbewerber andererseits. Gerade deshalb ermöglichen sämtliche englischsprachigen Länder insgesamt einen breiten Hochschulzugang. Dies gelingt durch Differenzierung: Für den Großteil der Bewerber findet sich

---

<sup>6</sup> Während in Deutschland lediglich 19 Prozent eines Altersjahrgangs einen Hochschulabschluss machen, sind es in den USA 33 Prozent, im Vereinigten Königreich 37,5 Prozent und in Australien 36 Prozent (OECD, 2003). Diese Zahlen beziehen sich auf das Jahr 2000 und umfassen Absolventen von Hochschulen, die den deutschen Universitäten und Fachhochschulen nach OECD-Klassifizierung entsprechen.

im Ergebnis eine ‚passende‘ Hochschule. Die Ausweitung des Hochschulzugangs steht also nicht im Widerspruch zu einem wettbewerblichen System des Hochschulzugangs, sondern wird dadurch erleichtert. Umgekehrt findet in einem derartigen System auch ein Großteil der Hochschulen ‚passende‘ Studienanfänger.

*3. Die weitgehende Autonomie der Hochschulen beim Zugangsverfahren fördert eine größere institutionelle Verantwortung für den individuellen Studienerfolg und schafft Anreize für eine intensive Betreuung gerade in der Studieneingangsphase.*

Der doppelt wettbewerbliche Hochschulzugang trägt dazu bei, die individuelle Verantwortung der Hochschulen für die von ihnen ausgesuchten Studienanfänger zu erhöhen. Erwerb und die Förderung der Studierfähigkeit (*learning to learn*) werden weniger als eine Bringschuld der Schule betrachtet denn als Aufgabe der Hochschulen, insbesondere in der Eingangsphase des Bachelor-Studiums, für eine intensive Betreuung der Studierenden zu sorgen. Diese Auffassung steht in deutlichem Gegensatz zu der deutschen Annahme einer ‚Hochschulreife‘, die die Hochschulen von einer Betreuungspflicht im engeren Sinne entbindet. Die Verwirklichung dieses Anspruchs wird jedoch auch in angelsächsischen Ländern durch die Bedingungen des Massenstudiums erschwert. Zudem liegt es in der Natur wettbewerblicher Hochschulsysteme, dass es auch Hochschulen gibt, die sich ihre Studierenden nicht aussuchen können, sondern im Gegenteil um ausreichend qualifizierte Studienbewerber werben müssen, und dass es Studierende gibt, die sich ihre Hochschule nicht aussuchen können, sondern froh sein müssen, überhaupt einen Studienplatz zu bekommen. Dennoch haben das aus *Oxbridge* stammende Tutoring- oder Mentoring-Modell für England und das *academic advisor*-Modell in den USA nach wie vor prägende Wirkung für den Hochschulalltag.

## **Studienmodelle**

*4. Mit der Bachelor-Master-Struktur verbindet sich kein bestimmtes Studienmodell. Länge und Ausgestaltung der Programme ist vielfältig. Zwar lassen sich für die jeweiligen nationalen Hochschulsysteme charakteristische Merkmale von Bachelor-Programmen identifizieren, die in engem Zusammenhang mit dem jeweiligen Zuschnitt der Sekundarstufe stehen und traditionell verankert sind. Allerdings sind alle diese Modelle im Zeichen von Interdisziplinarität, lebenslangem Lernen und der Ausweitung des Hochschulzugangs Veränderungen unterworfen; die Angebotsvielfalt nimmt weiter zu.*

Das herkömmliche Studienmodell in England ist das dreijährige, vertiefte Studium eines einzelnen Hauptfaches (*single subject*), aufbauend auf einem hohen Spezialisierungsgrad in der Sekundarstufe II. Durch die ausschließliche Konzentration der letzten beiden Schuljahre auf die so genannten *A-Levels* – zwei bis drei hochschulvorbereitende Schulfächer, die nach Klasse zehn gewählt werden müssen – wird die spätere Wahl des Studienfaches vorbereitet, aber auch eingeschränkt. Dieses System ermöglichte es den Hochschulen, Studierende in drei Jahren an den Forschungsstand in ihrem Fach heranzuführen. Heute wird dieses tradierte Modell zunehmend zugunsten breiterer Studiengänge aufgegeben, in denen entweder das Studienfach selbst interdisziplinär ist oder mehrere Studienfächer kombiniert werden. Dementsprechend wird unter dem Stichwort ‚*Baccalaureat*‘ auch eine Verbreiterung der schulischen Bildungsbasis diskutiert. Englischer Regelabschluss ist der *Bachelor with Honours*, - auch *Honours degree* - wobei der Zusatz ‚*with Honours*‘ keine besondere Auszeichnung (mehr) beinhaltet.

Typisch für das US-amerikanische Bachelor-Studium ist eine breite – oft zweijährige – Studieneingangsphase mit Betonung der *general studies* in einem insgesamt vierjährigen College-Studium. Der Umfang der *general studies* – zu denen die klassischen Natur-, Sozial- und

Geisteswissenschaften gehören – variiert, nimmt aber in der Regel mindestens ein Drittel des gesamten Studiums ein. Der breiten Studieneingangsphase entsprechend wird von den *high school*-Absolventen meist nicht die spezialisierte Vorbereitung auf ein bestimmtes Studienfach erwartet. Dies ist im Schulsystem auch nicht vorgesehen. Vielmehr wird über Indikatoren wie den Notendurchschnitt (*grade point average*), die Ergebnisse des *Student Aptitude Test* und die Einbeziehung von *extracurricular activities* in die Zulassungsentscheidung die allgemeine Aufnahmebereitschaft und -fähigkeit der Studienanfänger geprüft. Die fachliche Vertiefung und Spezialisierung erfolgt in der Regel erst am Ende des zweiten Studienjahres, typischer Weise durch Wahl eines Haupt- und eines Nebenfaches (*major* und *minor*). Der amerikanische Bachelor-Abschluss verbrieft also eine breite akademische Bildung mit verhältnismäßig geringer Spezialisierung gegen Studienende.

Das australische Studium nimmt eine Mittelposition zwischen dem US-amerikanischen und dem traditionellen englischen Modell ein. Im Vergleich zum traditionell hohen Spezialisierungsgrad englischer Studiengänge sind australische Bachelor-Programme breiter ausgerichtet, jedoch gibt es keine mit den USA vergleichbare Form von *general studies*. Vielmehr wird die Breite durch eine Fülle individueller Kombinationsmöglichkeiten realisiert. Der Regelfall ist zwar die Konzentration auf zwei Hauptfächer, möglich sind aber bis zu fünf Haupt- und Nebenfächer, die inhaltlich oft an die in den letzten Schuljahren belegten Kurse anknüpfen. Charakteristisch ist der ‚pyramidale Aufbau‘ mit einem breiteren Fächerkanon im ersten Studienjahr und zunehmender fachlicher Spezialisierung und Vertiefung in den beiden folgenden Jahren. In den meisten Fächern (*Arts*, *Science* und im Bereich der Wirtschaftswissenschaften) dauert das Bachelor-Studium drei Jahre. Besonders begabte Studierende dreijähriger Bachelor-Programme haben die Möglichkeit, das Studium durch eine große Forschungsarbeit in einem vierten Studienjahr zu vertiefen und mit einem *Bachelor Honours* abzuschließen. Der australische *Bachelor Honours* ist also etwas ganz anderes als der englische Regelabschluss und entspricht in seiner Funktion eher dem forschungsorientierten Master-Studium in England und den USA.

Auch die kanadischen Bachelor-Studiengänge können als Mittelweg zwischen dem traditionellen englischen und US-amerikanischen Modell betrachtet werden. Sie sind zwar typischer Weise Ein-Fach-Studiengänge in den klassischen akademischen Disziplinen; dennoch ist eine breite Eingangsphase üblich. Das Studium dauert in der Regel drei bis vier Jahre. In den ersten drei bis vier Semestern werden die Studierenden mit den Grundlagen des Faches vertraut gemacht, während die letzten Semester der fachlichen Vertiefung dienen. Hinzu treten die *breadth* oder *distribution requirements* in den ersten Semestern, die, ähnlich den US-amerikanischen *general studies*, der breiten Bildung und Orientierung dienen. Im Hinblick auf die Erfordernisse von lebenslangem Lernen ist aktuell eine Tendenz in Richtung auf einen geringeren Spezialisierungsgrad beobachtbar. Dennoch kommen interdisziplinäre Studiengänge selten vor. Meist erlaubt die Studienordnung die Vertiefung der studierten Disziplin in eine bestimmte Richtung, ohne dass dies aber zu einer speziellen Abschlussbezeichnung führt. Wie in Australien wird der *Honours degree* traditionell für ein vertiefendes viertes Forschungsjahr im Anschluss an ein dreijähriges Bachelor-Studium vergeben – oder aber für herausragende Leistungen in einem vierjährigen Programm.

5. Die traditionellen Bachelor-Modelle werden immer häufiger variiert und erweitert, z.B. durch neue, individuelle Fachkombinationen, interdisziplinäre und Doppelabschlüsse. Die Modularisierung der Studienabschlüsse unterstützt diese Tendenz.

In den USA und Kanada wird gerade an guten Universitäten immer häufiger die Kombination von zwei Bachelor-Studiengängen (*double majoring*), die Kombination eines *major* mit zwei *minors* und in besonderen Fällen auch die Integration eines Master-Studiums in ein *undergra-*

*duate*-Programm ermöglicht. In England gibt es neben den herkömmlichen Ein-Fach-Bachelor-Studiengängen zunehmend interdisziplinäre und stärker berufsbezogene Angebote auch an traditionellen Universitäten (*Double Honours, Joint Honours*). Ähnliche Tendenzen sind auch in Australien beobachtbar, wo vor allem durch die Kombination verschiedener Fachmodule eine große thematische Breite erreichbar ist. In den Rechtswissenschaften ist in Australien ein *double degree* die Regel; *Law* wird mit einem weiteren Bachelor-Studiengang zu einem insgesamt fünfjährigen Studium verknüpft. Diese alternativen Modelle entfernen sich sichtbar von der traditionellen Idee eines *liberal arts*-Studiums in Richtung auf breit angelegte praxis- und *skills*-orientierte Studiengänge.

6. In sämtlichen Vergleichsländern gibt es Ausnahmen von der klassischen Bachelor-Master-Struktur. Zum einen schwankt die Länge des Bachelor-Studiums, zum anderen ist in manchen Fächern ein Master-Abschluss nötig oder die Berufsausbildung erfolgt überhaupt erst postgradual. Typische Fächer für solche Ausnahmen sind die klassischen akademischen Professionen wie Medizin, Jura, Architektur, Ingenieurwissenschaften, Theologie, aber auch die bildenden Künste. Das Bachelor-Modell als zeitlicher und organisatorischer Rahmen wird also in den angelsächsischen Hochschulsystemen relativ undogmatisch aufgefasst.

In den USA beginnt die eigentliche Ausbildung in den Fächern Jura (üblicher Abschluss ist hier der *Juris Doctor (J.D.)*) und Medizin regelmäßig erst nach Abschluss des Bachelor-Studiums in so genannten *professional schools*. In Anlehnung an dieses Modell sind auch in anderen Berufsfeldern wie Bildung, Gesundheit, Politik, Entwicklungszusammenarbeit und Raumplanung *professional schools* eingerichtet worden. Ein grundständiges betriebswirtschaftliches Studium ist nicht üblich. Vielmehr erwerben erfolgreiche *mid career professionals* aller Fachrichtungen die für höhere Managementpositionen nötigen betriebswirtschaftlichen Kenntnisse in postgradualen *MBA*-Studiengängen. Ingenieurwissenschaften und Architektur können in den USA sowohl grundständig (meist fünfjährige Bachelor-Programme) als auch postgradual studiert werden.

In England gibt es neben den üblichen dreijährigen eine Reihe vierjähriger Bachelor-Studiengänge, insbesondere dann, wenn ein Sprachen- oder Austauschjahr oder eine weitere Disziplin integriert wird. Auch in den bildenden Künsten werden bis zum Bachelor regelmäßig nicht drei, sondern vier Jahre benötigt; hier ist ein *foundation year* üblich. Hinzu kommen Sonderregelungen in den klassischen akademischen Professionen. Das Medizinstudium ist zwar grundständig, weicht aber mit fünf Jahren Dauer von der dreijährigen Norm für ein Bachelor-Studium ab. Die juristische Ausbildung sieht nach dem dreijährigen Bachelor (*LLB*) weitere drei Jahre berufspraktischer Ausbildung durch die Anwaltsinnungen sowie ein Praxisjahr in einer Kanzlei vor, bevor die Anerkennung als Anwalt erfolgt. Neben dieser klassischen Route gibt es auch eine postgraduale Ausbildung zum Anwalt, die auf einem nichtjuristischen Bachelor aufsetzt. Es gibt zwei Wege in das Lehramt: Entweder man schließt ein *Postgraduate Certificate of Education (PGCE)* an einen regulären *Bachelor of Arts* oder *Science* an, oder studiert einen grundständigen *Bachelor of Education (B.Ed.)*. Beides dauert insgesamt vier Jahre. In den Ingenieur- und einigen Naturwissenschaften hat sich in den letzten zehn Jahren – als Antwort auf das sinkende Niveau der als Eingangsqualifikation geforderten einschlägigen *A-levels* – eine weitere Ausnahme herausgebildet: Ein vierjähriger grundständiger *Master of Engineering (M.Eng)* (oder z.B. *M.Phys.* oder *M.Chem.*) – der als *undergraduate degree* allerdings nicht mit dem postgradualen *M.Sc.* zu verwechseln ist.

Charakteristisch für Australien ist, dass in sämtlichen Studienrichtungen – auch den akademischen Professionen, mit der einzigen Ausnahme der Psychologie – der Bachelor-Abschluss berufsqualifizierend ist; ein Master wird nicht benötigt. Nur dauert das Bachelor-Studium in bestimmten Fachrichtungen eben länger, und zwar in den Ingenieurwissenschaften und der

Psychologie vier, in Architektur fünf und in Medizin sechs Jahre (das Studium der Medizin schließt in Australien üblicherweise mit dem Doppelabschluss *BS MB* ab). Um Lehrer zu werden, schließt man wie auch in England entweder ein *Diploma of Education* an einen regulären *Bachelor of Arts* oder *Science* an, oder studiert einen grundständigen *Bachelor of Education (B.Ed.)*. Beides dauert insgesamt vier Jahre.

Kanadische Bachelor-Programme befähigen traditionsgemäß direkt zum Einstieg ins Berufsleben. Dies gilt auch heute noch für sämtliche Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften wie Biologie, Biochemie, Chemie, Physik, für Betriebswirtschaft, aber auch für die gängigen ingenieurwissenschaftlichen Abschlüsse. Die Länge der Programme schwankt zwischen drei und vier Jahren, je nach Fach, Bundesstaat und Hochschule. Ein Master-Grad als Grundlage der Berufspraxis wird allerdings in einigen Fächern zunehmend üblich, entweder weil eine Spezialisierung erforderlich ist (z.B. Geotechnik in Bauwesen) oder auch weil sich dadurch bessere Karriereaussichten (z.B. in der Chemie oder Biochemie) eröffnen. Dies gilt insbesondere für die Naturwissenschaften und das Ingenieurwesen. In bestimmten Fachrichtungen ist ein Master oder gar ein Doktorgrad zum Berufseintritt erforderlich: Medizin, Zahnmedizin und neuerdings auch Psychologie erfordern einen Doktorabschluss; Jura, Finanz- und Rechnungswesen/Controlling setzen einen Master oder einen vom Niveau her ähnlich spezialisierten Abschluss voraus. Das Medizinstudium und Jura wird in Kanada – je nach Bundesstaat – sowohl grundständig als auch postgradual angeboten. Auch die Lehrerausbildung gibt es in beiden Varianten (*B.Ed.* oder als einjähriges Zertifikat nach einem relevanten Bachelor-Studium).

*7. Modularisierung in Verbindung mit credits und studienbegleitenden Prüfungen ist heute ein grundlegendes Merkmal angelsächsischer Bachelor-Programme. Die Stärke dieser Instrumente liegt darin, eine gelungene Balance aus Struktur und Flexibilität zu ermöglichen.*

Wichtiges Strukturprinzip angelsächsischer Bachelor-Programme ist die Möglichkeit, kompakte Lehreinheiten in einem vorgegebenen Rahmen zu einem individuellen Studienweg zusammenzustellen. Pflichtfächer, Wahlfächer und Wahlpflichtfächer lassen sich auf verschiedene Weise kombinieren, um den vorgesehenen Studienumfang und die dabei zu vermittelnden Kompetenzen zu erreichen. Diese Modularisierung des Studiums unterstützt einen klaren curricularen Aufbau sowie eine sinnvolle Gliederung des Studiums und erleichtert die Orientierung im Studienverlauf. Zudem erlaubt sie überzeugende Antworten auf die disziplinäre Ausdifferenzierung und den Ausbau von Interdisziplinarität. Neue Forschungsentwicklungen können relativ leicht in klassische Fächer integriert werden, ohne dass ein neuer Studiengang eingerichtet werden muss. Besonders an australischen Hochschulen werden Module zur unkomplizierten Erweiterung des Studienangebots genutzt, indem Themen aus Nachbardisziplinen, aber auch berufsorientierte Angebote als Wahlpflichtveranstaltungen in Studienprogramme integriert werden.

Die Erfahrungen im englischsprachigen Raum verdeutlichen aber auch die Notwendigkeit bewusster Studiengangskonzeption mit Blick auf das Curriculum insgesamt, damit das Studium mehr ist als eine Sammlung unzusammenhängender Kurse (Menü statt Cafeteria). Die angemessene Balance aus studentischer Wahlfreiheit und curricularer Kohärenz gilt es immer wieder neu zu finden. So sichern US-amerikanische Elitehochschulen über strikte *minimal requirements*, die die Belegung von Kursen aus definierten Bereichen vorschreiben, dass bestimmte Kompetenzen bei ihren Studierenden ausgebildet werden.

In England verbreitete sich die Modularisierung von Studiengängen unter dem Einfluss des US-amerikanischen Vorbilds erst in den letzten zehn Jahren; erst langsam entwickeln sich einheitliche Standards bei der Vergabe von *credits*. Bis heute steht die *credit accumulation* im

englischsprachigen Raum im Vordergrund vor dem *credit transfer*, da der Wechsel der Hochschule während eines Bachelor-Studiums unüblich ist.

8. Kennzeichnend für angelsächsische Bachelor-Studiengänge ist nicht zuletzt eine deutliche Orientierung am Studierenden, die mit ‚Verschulung‘ aber nichts zu tun hat.

Undergraduate-Studiengänge in den untersuchten Ländern sind tendenziell eher von den Interessen und Bedürfnissen der Studierenden her konzipiert, als aus der Eigenlogik einzelner wissenschaftlicher Disziplinen heraus. Dies zeigt sich auch bei der Messung studentischer Leistungen durch *credits*, die die konkrete Arbeitslast der Studierenden und eben nicht die am Dozenten orientierten Semesterwochenstunden<sup>7</sup> zum Maßstab haben. Neben der individuellen Betreuung der Studierenden bemühen sich Hochschulen auch durch Kleingruppenarbeit um hohe Studienintensität, sofern dies unter den Bedingungen des Massenstudiums realisierbar ist.

Das am Studienerfolg orientierte Studienmodell wird gerade von deutscher Seite gerne als Verschulung stigmatisiert. Die Vorteile einer klaren Strukturierung liegen aber dieser polemischen Kennzeichnung zum Trotz auf der Hand. Tatsächlich kennzeichnen eine klare Studienorganisation, eine vergleichsweise hohe Arbeitslast und dichte Taktung von zu erbringenden Leistungen, verbindliche Anwesenheitsregelungen sowie eine enge Betreuung durch die Dozenten den Studienverlauf. Auch beinhaltet das Belegen eines Kurses automatisch die Prüfungsanmeldung. Diese Elemente sind jedoch gerade Voraussetzung für ernsthaftes seminaristisches Arbeiten und ein anspruchsvolles Studium. Darüber hinaus unterstützt die Modularisierung individuelle Lernpfade.

Die Motivation für diese im Vergleich zu Deutschland starke Übernahme von Verantwortung für die Studierenden von Seiten der Hochschule basiert nicht zuletzt auf klaren Anreizen durch Studiengebühren und Konkurrenz um talentierte Studierende. Sie hat aber sicherlich auch mit dem vielfach geringeren Studieneingangsalter der Studierenden zu tun.

9. Ein Problem mit überlangen Studienzeiten gibt es im englischsprachigen Raum nicht.

Dazu tragen eine Fülle von Faktoren bei: klare Studienstrukturen, durchdachter Studienaufbau und enge Betreuung der Studierenden sowie Kohortenbildung unterstützen ein zügiges Studium. Studiengebühren machen den Wert des Studiums bewusst und stellen einen Anreiz dar, die Zeit an der Hochschule effektiv zu nutzen. Die Gehaltserwartungen von Hochschulabsolventen machen einen Studienabschluss auch ökonomisch lohnend. Hinzu kommt, dass die Regelstudienzeit an angelsächsischen Hochschulen nicht nur in Jahren, sondern entsprechend dem *credit system* auch durch die Anzahl von *credits* ausgedrückt wird. Dies hat u.a. den Vorteil, dass Teilzeitstudierende, die neben dem Studium arbeiten oder Kinder erziehen, sich formal als solche einschreiben können, entsprechend geringere Gebühren zahlen und nicht mit Langzeitstudierenden verwechselt werden. Gerade im Weiterbildungsbereich sind solche Arrangements in Australien und England verbreitet.

10. Im Gegensatz zu Deutschland gibt es im englischsprachigen Raum keine staatliche Normierung hinsichtlich der Nomenklatur der Abschlüsse.

Angelsächsische *undergraduate*-Programme schließen in der Mehrzahl mit dem Bachelor als erstem akademischem Grad ab. Neben den beiden klassischen Graden des *Bachelor of Arts (BA)* und *Bachelor of Science (BSc)* finden sich weitere Abschlussbezeichnungen, die entweder eine besondere fachliche Ausrichtung (*Bachelor of Education (BEd)*, *Bachelor of Engi-*

---

<sup>7</sup> In den USA sind zwar Semesterwochenstunden Basis der Verteilung von *credits*, sie dienen aber ausschließlich der *workload*-Berechnung und nicht der Bestimmung von Lehrdeputaten.

neering (BEng), etc.) oder die besondere Qualität des Abschlusses (*Bachelor with Honours (BHon)*) ausdrücken. Mit diesen Abschlusstiteln sind aber keine durchgängigen Wertigkeiten verbunden. Die Gepflogenheiten variieren von Land zu Land, zudem sind die Hochschulen weitgehend frei in der Vergabe und nutzen Gradbezeichnungen, um ein bestimmtes Studienprofil auszudrücken. Die in Kontinentaleuropa entstandene Vorstellung, BA und BSc als ‚akademische‘ oder ‚wissenschaftliche‘ Grade seien fachbezogenen Graden wie *Bachelor of Engineering, Education* o.ä. prinzipiell überlegen, findet im angelsächsischen Raum keine Entsprechung. Allerdings wird vereinzelt der Zusatz ‚Sc‘ als Ausweis besonderer Wissenschaftlichkeit gegenüber dem BA verwandt – zum Beispiel vergibt die *London School of Economics and Political Science (LSE)* auch in Fächern wie Philosophie und Geschichte neben dem klassischen BA den BSc, wenn die Studiengänge einen hohen Spezialisierungsgrad aufweisen. Auch der Zusatz ‚with Honours‘ schwankt in seiner Bedeutung, da er in England heute den Regelabschluss bezeichnet, in Australien – und teilweise in Kanada – aber an herausragende Studierende nach einem vierten Forschungsjahr vergeben wird.

## **Bildungsziele und Beschäftigungssystem**

*11. Die Mehrzahl angelsächsischer Bachelor-Programme zielt nicht auf Ausbildung in einem bestimmten Beruf, wohl aber auf eine allgemeine und umfassende Berufsbefähigung. Dem entsprechen die Erwartungen der Arbeitgeber. Der Bachelor ist damit in diesen Ländern der berufsqualifizierende Regelabschluss und bietet gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt.*

Mit Ausnahme einer überschaubaren Anzahl von klassischen Professionen (siehe Punkt 6) haben die Bachelor-Abschlüsse eine allgemeine Berufsbefähigung zum Ziel, an die sich die konkrete Berufsausbildung erst noch anschließt – meist durch den Arbeitgeber selbst in Form von *training on the job*, teilweise aber auch durch spezialisierte postgraduale Studienangebote. Mit dem Bachelor-Grad verbindet sich zumeist kein spezifisches Berufsbild, sondern ein verhältnismäßig umfassendes Verständnis von Berufsfähigkeit, das auch auf Arbeitgeberseite weitestgehend akzeptiert ist. Im Wesentlichen wird von Bachelor-Absolventen erwartet, dass es sich um intelligente Menschen mit einer guten Allgemeinbildung handelt, die sich schnell in neue Zusammenhänge eindenken können, sich neues Wissen aneignen und Probleme strukturieren und lösen können.

Für die große Mehrzahl der Absolventen beginnt nach dem Abschluss des Bachelor-Studiums der Eintritt in eine berufliche Tätigkeit. Nur eine Minderheit führt das Studium mit einem Master- oder Promotionsprogramm konsekutiv fort, wobei es sich nicht unbedingt um dasselbe Fach handeln muss. Ein Teil der Absolventen nimmt nach ein paar Jahren der Berufstätigkeit das Studium an einer Hochschule wieder auf. Dabei dient die Phase der beruflichen Tätigkeit neben der praktischen Erfahrung vielfach auch der Finanzierung des weiterführenden Studiums. In einigen Master-Programmen sind Berufserfahrungen Teil der Zulassungsvoraussetzungen.

*12. Auch wenn der Grad der fachwissenschaftlichen Ausrichtung variiert, ist das Bachelor-Studium stets wissenschaftlich fundiert; Ziel ist die Fähigkeit kritischer, individueller Wissensaneignung und -anwendung.*

Gemein ist den angelsächsischen Bachelor-Studiengängen der Anspruch von ‚Bildung durch Wissenschaft‘ – durchaus im Humboldtschen Sinne. Er basiert auf der Vorstellung, dass auf diese Weise zwar nicht die Ausbildung für einen bestimmten Beruf, wohl aber Berufsfähigkeit in einem umfassenden Sinne erreicht wird. Fach- und überfachliche Kompetenzen wer-

den miteinander verbunden. Die Gewichtung dieser Elemente variiert allerdings nach Land, Institution und Fach.

Das traditionelle englische Modell beruht eher auf der Vorstellung, dass auch überfachliche Kompetenzen am besten an dem vertieften Studium eines einzelnen Faches geübt werden. Im Gegensatz dazu setzt das US-amerikanische Studium Generale gerade auf die Auseinandersetzung mit einer Vielfalt von Gegenständen. Auch in Kanada gibt es eine verwandte Idee, die so genannten *breadth* oder *distribution requirements*. Australische Studiengänge zeichnen sich hingegen durch eine vergleichsweise starke *skills*-Orientierung aus, die auf eine traditionell enge Kooperation zwischen Universitäten und Unternehmensverbänden zurückgeht, d.h., für Arbeitgeber interessante Schlüsselkompetenzen haben oft ihren festen Platz in den Curricula.

*13. Die Idee der Berufsbefähigung durch Wissenschaft ist aber – nicht zuletzt durch die Expansion der Hochschulsysteme – auch an angelsächsischen Hochschulen nicht mehr überall innerhalb des Curriculums realisierbar.*

Angesichts der Expansion im tertiären Bildungswesen und den unterschiedlichen Fähigkeiten der Studienanfänger gehen einige angelsächsische Hochschulen mittlerweile dazu über, Defizite bei grundlegenden Lernkompetenzen durch ‚Stützkurse‘ zu kompensieren. Dies gilt insbesondere für mittlere und schwächere Hochschulen. Auch vermitteln immer mehr Hochschulen typische von Arbeitgebern geforderte *skills* (Präsentationstechniken, adressatenorientiertes Schreiben, bestimmte Computerprogramme u.ä.) in zusätzlichen Kursen neben dem Fachstudium. Darüber hinaus bieten immer mehr Einrichtungen des tertiären Bildungssektors akademische Programme an, die sich mit stark arbeitsmarktorientierten Fächerkombinationen an Studierende mit Interesse an einem Studium mit sehr konkretem Berufsbezug richten. Auch diese Programme sind aber zum Großteil anschlussfähig an ein postgraduales Studium.

*14. Angelsächsische Bachelor-Modelle weisen eine im Vergleich zu Deutschland hohe Durchlässigkeit 'von unten' auf. Berufsausbildung und Hochschulsystem sind weniger stark voneinander abgegrenzt. Die Hochschulsysteme selbst beteiligen sich an der Berufsausbildung, extern erworbene Berufsqualifikationen sind aber auch leichter auf ein Studium anrechenbar.*

Im angelsächsischen Raum gibt es eine Fülle berufsqualifizierender Abschlüsse unterhalb des Bachelor, die im Hinblick auf ein akademisches Studium anschlussfähig sind.

In England vergeben Universitäten selbst oder in Kooperation mit umliegenden *Colleges of Further Education* die von *EdExcel* akkreditierten berufsbildenden Abschlüsse *Higher National Certificate* (einjährig) und *Higher National Diploma* (zweijährig). Daneben gibt es mit dem *Certificate of Higher Education* (einjährig) und das *Diploma of Higher Education* (zweijährig) noch zwei so genannte *exit awards* auf dem Wege zu einem Bachelor. Neu eingeführt wurde im Jahre 2001 auch der *Foundation degree*, der ein auf entsprechende Bachelor-Programme anrechenbares zweijähriges berufsorientiertes Studium zertifiziert. Die Abschlüsse wurden in Zusammenarbeit mit den Arbeitgebern entwickelt und werden von Universitäten und *Colleges of Higher Education* vergeben. Darüber hinaus ist mit *Accreditation of Prior/Experimental Learning (APL/APEL)* ein Instrument geschaffen worden, um die in der Berufsausbildung erworbenen Qualifikationen als *credits* in ein Hochschulstudium einzubringen. Der Hochschulzugang wird auf diese Weise über den Kreis der *A-level-holder* hinaus erweitert.

Kennzeichnend für die Integration der Berufsausbildung in die Anschlussfähigkeit an das Hochschulstudium in den USA ist die Zusammenarbeit von *community colleges* mit benachbarten Universitäten und *liberal arts colleges* im öffentlichen Hochschulsystem. Zum Beispiel

besteht im kalifornischen öffentlichen Hochschulsystem für gute Absolventen der zweijährigen *community colleges* innerhalb von Rahmenabkommen die Möglichkeit, ihre in *associate degree* Programmen erworbenen *credits* in ein universitäres Bachelor-Studium einzubringen. Entscheidend für diese Form der Zusammenarbeit sind ein flexibles Modulsystem und ein gewisses Maß an Toleranz bei der Anrechnung von Studienleistungen. Diese wird von staatlicher Seite im Interesse der effizienten Nutzung öffentlicher Ressourcen eingefordert.

Eine zunehmende Verschränkung von postsekundärer Ausbildung und Hochschulbildung ist auch in Australien zu beobachten. Im Zuge der Schaffung eines *unitary system* gegen Ende der 80er Jahre wurden höhere Berufsschulen in das universitäre System integriert und viele bis dahin zweijährige Berufsausbildungen zum Bachelor ausgebaut. Gemäß der Empfehlungen der *national guidelines of cross-sectoral qualification linkages* bemühen sich die Hochschulen darüber hinaus um ein konsistentes System aufeinander aufbauender Qualifikationen, das durch ein verbessertes *credit*-Transfersystem berufliche Abschlüsse anschlussfähig macht.

In Kanada gibt es zwei reguläre akademische Abschlüsse unterhalb des Bachelor-Niveaus: *Certificate of Higher Education* (einjährig) und *Diploma of Higher Education* (zweijährig). Diese werden von Colleges und *community colleges* angeboten und können genutzt werden, um sich für Bachelor-Programme zu qualifizieren – in einigen Fällen können auch *credits* angerechnet werden. In der Provinz *British Columbia* gibt es so genannte *university colleges*, die sowohl *certificates* und *diplomas* als auch Bachelor-Abschlüsse anbieten.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass im englischsprachigen Raum Qualifikationen unterhalb des Bachelor verbreitet sind, die funktional mit der deutschen dualen Ausbildung vergleichbar sind. Sie sind jedoch im Unterschied zur dualen Ausbildung in Deutschland anschlussfähig an ein akademisches Studium. Die größere institutionelle Nähe der Berufsausbildung zum Hochschulstudium in diesen Ländern erleichtert die Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Abschlüssen auf ein Hochschulstudium.

## Hochschultypen

*15. Trotz unitarischer Tendenzen sorgen Differenzierung und Profilbildung innerhalb der Hochschulsysteme für inhaltliche und institutionelle Vielfalt der angebotenen Bachelor-Studiengänge.*

Unabhängig davon, ob die Hochschulen wie in England und Australien formal in einem *unitary system* zusammengefasst sind oder ob es wie in den USA eine deutliche formale und statusbezogene Unterscheidung von tertiären Bildungsinstitutionen gibt, zeichnen sich sämtliche angelsächsischen Hochschulsysteme durch einen hohen Differenzierungsgrad aus, der es erlaubt, unterschiedliche studentische Zielgruppen ihren Fähigkeiten und Interessen gemäß anzusprechen. Neben die vertikale Differenzierung – nach besserer und schlechterer Qualität – tritt also eine horizontale Differenzierung im Sinne von unterschiedlichen Angeboten für unterschiedliche Studierende. Nicht nur Studieninhalt und Abschlussnote, sondern auch Profil und Qualität der besuchten Hochschule sind daher entscheidend für die Einschätzung eines Bachelor-Abschlusses. Im Unterschied zu Deutschland gibt es in keinem angelsächsischen Vergleichsland eine gesetzliche Unterscheidung zwischen berufs- und wissenschaftsorientierten Hochschul- oder Programmtypen. Vielmehr bleibt es den einzelnen Hochschulen überlassen, den Stellenwert berufs- und wissenschaftsorientierter Elemente im curricularen Gesamtangebot zu bestimmen. Da die Berufsausbildung in viele Bachelor-Studiengänge integriert oder anschlussfähig gestaltet ist (siehe Punkt 14), kommt es zu einer relativ großen Durchlässigkeit zwischen den Programmen mit unterschiedlichem professionellem bzw. akademi-

schem Anspruch. Auch die verbreiteten Zwischenabschlüsse unterhalb des Bachelor-Grads sind ein wesentliches Element, um diese Durchlässigkeit zu erreichen.

*16. Die Verantwortung für einen konkreten Studiengang, inklusive Konzeption und Zulassung, ist in der Regel klar bei einer bestimmten organisatorischen Einheit innerhalb der Hochschule verortet und gebündelt.*

In den großen US-amerikanischen Forschungsuniversitäten werden *undergraduate* und *graduate*-Programme in der Regel von verschiedenen institutionellen Einheiten innerhalb einer Einrichtung verantwortet, die auf den nach disziplinären Gesichtspunkten organisierten Departments aufliegen und diese verbinden. Es gibt aber auch freistehende *undergraduate colleges* und *graduate* bzw. *professional schools*. Innerhalb der Hochschulsysteme der anderen Vergleichsländer ist eine institutionelle Trennung zwischen Bachelor und Master weniger deutlich ausgeprägt. Eine klare institutionelle Zuordnung der Verantwortung für Studienangebote (*programme leader, director of graduate studies*) ist aber ebenso verbreitet wie die Angliederung des Graduiertenstudiums an universitäre Forschungszentren.

## **Länderstudien**

## Englische Bachelor-Modelle

Das Vereinigte Königreich setzt sich mit England, Schottland, Nordirland und Wales aus vier Teilstaaten mit eigenen Hoheitsrechten in Bildungsfragen zusammen. Da die Regelungen im Hochschulbereich sich zwischen diesen Staaten mehr oder weniger stark unterscheiden, beschränken sich die folgenden Ausführungen auf das englische Hochschulsystem, das mit 73 Institutionen die große Mehrheit der 90 britischen Hochschulen umfasst. Viele Ausführungen zu Strukturen und Curricula gelten auch für Wales und mit Abstrichen auch für Nordirland; nicht aber für Schottland, das mit seinen 13 Universitäten eine stark abweichende Bildungstradition kennt.<sup>8</sup>

### Zusammenfassung

Englische Bachelor-Programme sind traditionell auf das dreijährige Studium einer einzelnen Disziplin angelegt; interdisziplinäre und anwendungsorientierte Studiengänge im Wirtschafts- und Medienbereich weichen dieses Muster aber zunehmend auf. Der Regelabschluss *Bachelor with Honours* führt die meisten Absolventen direkt in den Beruf. Gleichzeitig wächst das Angebot an berufsbefähigenden akademischen Abschlüssen unterhalb des *Bachelor degree*, wie u.a. dem *Foundation degree*.

Das englische Bachelor-Studium ist in ein differenziertes, seit 1992 aber formal vereintes Hochschulsystem eingebettet, in dem ehemalige *polytechnics* und *universities* gleichermaßen den Titel ‚*university*‘ tragen und vom Staat in weiten Teilen gleich behandelt werden. Daneben gibt es bis heute mit den *Colleges of Higher Education* einen weiteren Hochschultyp von oft kleineren und spezialisierten Einrichtungen, die selbstständig Hochschulgrade vergeben dürfen, sowie die *Colleges of Further Education*, die zwar nicht zum Hochschulbereich gehören, in Kooperation mit Hochschulen aber auch (Teile von) *undergraduate*-programme(n) anbieten. Die Unterschiede zwischen den Studienprogrammen der verschiedenen Hochschultypen wirken zwar bis in die Gegenwart weiter, jedoch treten die curricularen Unterschiede angesichts der hochschulübergreifenden Tendenz zu alternativen Studienfachkombinationen immer weiter zurück.

Anstrengungen zu universitätsübergreifenden Qualitätsstandards wurden in England erst seit Anfang der 90er Jahre unternommen, wobei in manchen Bereichen wie dem *credit*- und *Modulsystem* US-amerikanische Entwicklungen Pate standen. Die *Quality Assurance Agency (QAA)* hat, angestoßen durch den 1997er *Dearing Report*, intensive Anstrengungen unternommen, trotz des Grundsatzes einer weit reichenden Hochschulautonomie bei Programm- und Abschlussfragen übergreifende Standards zu entwickeln. Sie zielen vor allem auf eine größere Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen und Hochschulen.

Im Unterschied zu den USA (siehe nächstes Kapitel) ist in England die Binnendifferenzierung von *undergraduate* und *graduate education* wenig ausgeprägt. Es gibt keine separaten *professional schools*, alle Hochschulen im *unitary system* dürfen Bachelor-, Master- und PhD-Programme anbieten.

---

<sup>8</sup> In dieses Kapitel sind Rechercharbeiten für eine weitere Studie von Johanna Witte zum Vergleich europäischer Bachelor- und Master-Strukturen eingeflossen, die im Winter 2004 erscheinen soll.

## Hochschultypen

Von den 60er bis Anfang der 90er Jahre war das englische Hochschulsystem ähnlich wie das deutsche binär gegliedert; und zwar in stärker forschungsorientierte Universitäten und stärker berufsorientierte *polytechnics*. Daneben gab und gibt es mit den 42 englischen *Colleges of Higher Education*<sup>9</sup> einen weiteren Sektor oftmals kleinerer und spezialisierter Hochschulen, von denen die meisten eigenständig akademische Grade vergeben dürfen. Viele dieser Einrichtungen haben ihren Ursprung in der Lehrerbildung, auch künstlerische und Musikhochschulen sind hier stark vertreten. Die *Colleges of Higher Education* sind nicht zu verwechseln mit den *Colleges of Further Education*,<sup>10</sup> einem hoch diversifizierten Sektor von Einrichtungen der Jugend- und Erwachsenenbildung, die sowohl allgemein- als auch berufsbildende Kurse im sekundären und postsekundären Bereich vorhalten. In Zusammenarbeit mit Hochschulen werden in Ausnahmefällen auch (Teile von) Bachelor-Programme(n) angeboten. Letzteres erfordert die Validierung der Angebote durch die kooperierende Universität.

Die formale Unterscheidung zwischen *universities* und *polytechnics* wurde in den Jahren 1988 und 1992 mit zwei *Higher Education Acts* stufenweise aufgehoben, indem die *polytechnics* erst der Kontrolle der *Local Education Authorities (LEAs)* entzogen wurden und ihnen dann mit der *degree awarding power* Universitätsstatus verliehen wurde. Heute sind beide Hochschultypen in einem so genannten *unitary system* vereinigt, das insgesamt 73 Einrichtungen umfasst.<sup>11</sup> Dennoch wirken alte Statusunterschiede weiter, nicht nur zwischen den ehemaligen *polies* (auch ‚*new universities*‘) und den ‚*old universities*‘, sondern auch im klassischen Universitätssektor, innerhalb dessen sich verschiedene Hochschulgruppen, je nach Gründungszeitpunkt und -kontext, unterscheiden lassen (siehe auch Theisens, 2003).

So bilden die mittelalterlichen Hochschulgründungen Oxford und Cambridge bis heute den Kern und Referenzpunkt eines elitären Systems führender Lehr- und vor allem Forschungsuniversitäten, auch wenn Hochschulen wie *Imperial College*, die *London School of Economics* und *Warwick* in den Forschungsrankings längst auf ein ebenbürtiges Niveau aufgestiegen sind. Ein Großteil der forschungsstärksten Hochschulen ist heute zum Zweck der Interessenvertretung in der *Russell Group* zusammengeschlossen, die aktuell 19 Hochschulen umfasst.<sup>12</sup> Eine weitere Gruppe bilden die *red brick universities*, Hochschulgründungen des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts, benannt nach dem Baustil der Viktorianischen Zeit. Sie dienten den neuen akademischen Bedürfnissen der englischen Industrienation und sind daher vorwiegend technisch ausgerichtet. Im Gegensatz zu Oxford und Cambridge waren sie nicht religiös fundiert und basierten nicht auf dem College-System. Kern dieser Gruppe sind die in sechs Industriestädten gegründeten *big civic universities* (Manchester, Leeds, Liverpool und Sheffield, Bristol und Birmingham). Der Begriff weichte sich jedoch immer mehr auf. Heute wird manchmal fast jede Art von technisch orientierter Universität außerhalb des *polytechnics sector* unter diesem Begriff gefasst.<sup>13</sup> Die nach dem Zweiten Weltkrieg gegründeten Universi-

---

<sup>9</sup> [www.scop.ac.uk/](http://www.scop.ac.uk/)

<sup>10</sup> [www.aoc.co.uk:8080/aoc](http://www.aoc.co.uk:8080/aoc)

<sup>11</sup> Die nahe liegende Übersetzung „einheitliches System“ wird vermieden, da das *unitary system* gerade nicht der Vereinheitlichung der Hochschulen, sondern deren wettbewerblicher Profilierung auf Basis gleicher Spielregeln für alle Vorschub leisten soll.

<sup>12</sup> Dies sind die University of Birmingham, University of Bristol, University of Cambridge, Cardiff University, University of Edinburgh, University of Glasgow, Imperial College London, King's College London, University of Leeds, University of Liverpool, London School of Economics, University of Manchester, University of Newcastle upon Tyne, University of Nottingham, University of Oxford, University of Sheffield, University of Southampton, University College London, University of Warwick. Siehe auch [www.hero.ac.uk/reference\\_resources/russell\\_group3706.cfm](http://www.hero.ac.uk/reference_resources/russell_group3706.cfm) und [http://en.wikipedia.org/wiki/Russell\\_Group\\_of\\_Universities](http://en.wikipedia.org/wiki/Russell_Group_of_Universities)

<sup>13</sup> Siehe auch <http://encyclopedia.thefreedictionary.com/Red%20Brick%20University>.

täten werden, ebenfalls nach ihrem Baustil, manchmal als *glass plate universities* bezeichnet. Hier ist besonders eine Gründungswelle von Campusuniversitäten in den späten 60er Jahren zu erwähnen, die mit der Mission antraten, das *Oxbridge*-Modell breiteren Studierendenkreisen zugänglich zu machen und dabei das Curriculum zu liberalisieren. Dazu gehören Kent, Sussex, Yorck, Warwick, East Anglia und Essex. Diese (bis auf Kent) und andere Hochschulen sind heute in der ‚1994 Group‘ zusammengeschlossen<sup>14</sup>, eine ‚Mittelgruppe‘ von Universitäten mit hohen, aber nicht elitären Ansprüchen. Die ebenfalls in den 60er Jahren gegründeten *polytechnics* werden heute als *new universities* bezeichnet; viele von ihnen sind in der *Campaign for Mainstream Universities (CMU)* zusammengeschlossen, die 33 Mitglieder hat. Schließlich gibt es mit der 1969 gegründeten *Open University* auch eine erfolgreiche englische Fernuniversität.

Die 1973 gegründete *University of Buckingham*<sup>15</sup> ist die einzige rein private – d.h. ohne direkte staatliche Subventionen operierende – Hochschule. Da aber zum einen auch die öffentlichen Hochschulen Englands traditionell einen hohen Grad von Autonomie besitzen, andererseits auch für diese Hochschulen die Bedeutung öffentlicher wie privater Drittmittel für Forschung und Lehre steigt, verwischen die Grenzen zwischen öffentlichem und privatem Charakter immer mehr.

Die tradierten Unterschiede zwischen den Hochschulen wirken auch im Hinblick auf die akademischen Profile weiter. Die *old universities* werden von den elf Spitzenreitern der *Financial Times League Table* Hochschulen angeführt.<sup>16</sup> Als herausragende Forschungseinrichtungen beziehen sie den Löwenanteil der alle fünf Jahre nach einer intensiven Evaluation zugeteilten staatlichen Fördergelder. Ihr Schwerpunkt liegt im postgradualen Bereich; im *undergraduate*-Bereich bieten sie vorrangig akademisch orientierte Bachelor-Programme an, wobei einige *old universities* sich in Kooperation mit den Berufsverbänden auch immer mehr um praxisorientierte Angebote kümmern (Brennan & Woodley, 2000).

Im Vergleich zu den *old universities* zeichnen sich die ehemaligen *polytechnics* dadurch aus, dass ihr Programmschwerpunkt im *undergraduate*-Bereich auf berufsvorbereitenden Studiengängen liegt, vielfach im technischen und sozialen Bereich. Auch der medizinische und Pflegebereich sind prominent vertreten (Jenniskens, 1997; Ramsden, 2003). Wie auch manche *red brick universities* profitierten die ehemaligen *polytechnics* überdurchschnittlich von der Expansion im englischen Hochschulbereich. Das breite Angebot an berufsorientierten Abschlüssen unterhalb des *Bachelor degree* stellt einen zusätzlichen Anreiz zur Immatrikulation an einer *new university* dar. Diese zeigen sich auch offener für Quereinsteiger mit beruflichen Erfahrungen und weisen einen hohen Anteil an Teilzeitstudierenden auf (Brennan & Shah, 1993). Die Forschung ist an diesen Hochschulen nach wie vor nur schwach ausgeprägt (Brennan & Woodley, 2000).

Die beschriebenen unterschiedlichen Profile innerhalb eines formal ‚unitarischen‘ Systems werden seitens der Politik durch gesetzliche Rahmenbedingungen für den Hochschulzugang und die Ausgestaltung der Lehr- und Forschungsfinanzierung weiter gefördert.

---

<sup>14</sup> [www.1994group.ac.uk/indexIE.asp](http://www.1994group.ac.uk/indexIE.asp).

<sup>15</sup> [www.buckingham.ac.uk/facts/history/](http://www.buckingham.ac.uk/facts/history/)

<sup>16</sup> Derzeit gehören dazu Cambridge, Oxford, York, Warwick, Bristol, Nottingham, Birmingham, Durham, Imperial College London, University College London und die London School of Economics.

## Das Bachelor-Studium

### *Hochschulzugang*

Der englische Hochschulsektor ist heute ein integratives und stark diversifiziertes System, das 37,5 Prozent eines Alterjahrgangs zu einem akademischen Abschluss verhilft (OECD, 2002). In Folge einer aktiven staatlichen Expansionspolitik stieg im Zeitraum von 1988 bis 1994 die Zahl der Vollzeitstudierenden zwischen 18 und 21 Jahren um 60 Prozent und seitdem trotz der deutlichen Abschwächung der Steigerungsraten immerhin noch um weitere 40 Prozent (Bekhradnia & Aston, 2001). Mit dem *Dearing Report* von 1997 und dem jüngsten Weißbuch der britischen Regierung (DfES, 2003) wurden neue ehrgeizige Ziele bei der Expansion im tertiären Bildungsbereich formuliert. So soll der Anteil der Studierenden zwischen 18 und 30 Jahren bis zum Jahr 2010 von derzeit 43 auf 50 Prozent gesteigert werden (Eurydice, 2001; OECD, 2002). Die Entwicklung des Hochschulsystems von einem elitären zu einem System der Breitenbildung ist in England also deutlich zu beobachten.

Trotz des politischen Willens zur Ausweitung des Bildungssektors ist der Zugang zum englischen Hochschulsystem weiterhin wettbewerblich organisiert. Wie andere angelsächsische Länder kennt das englische Hochschulsystem keine formale Idee von Hochschulzugangsbe-rechtigung. Der Übergang vom sekundären zum tertiären Bildungssektor erfolgt zwar auf Grundlage formaler Zugangsvoraussetzungen, ist jedoch wettbewerblich ausgestaltet und liegt in der Hoheit der Universitäten. Allein im Jahre 2000 wurde insgesamt ein Viertel der Bewerber für einen Studienplatz abgewiesen, so dass sie sich entweder im folgenden Jahr neu bewerben oder um eine andere Weiterbildung außerhalb des traditionellen Hochschulstudiums kümmern mussten (Theisens, 2003).

Der in England stark ausgeprägten institutionellen Autonomie von Hochschulen entsprechend variieren die genauen Zugangsvoraussetzungen von Hochschule zu Hochschule und sogar innerhalb der einzelnen Fachbereiche. Hinzu kommen gesonderte Aufnahmeverfahren für Quereinsteiger, die Defizite bei den formalen Anforderungen durch Berufserfahrungen ausgleichen können. So hatten im Jahre 1996 lediglich 60 Prozent der immatrikulierten Studienanfänger das standardisierte Zugangsverfahren durchlaufen.

Für den Hochschulzugang spielen die letzten beiden Schuljahre der Sekundarstufe eine wichtige Rolle. Der deutschen gymnasialen Oberstufe entsprechen in England die so genannten *A-level*. Im Unterschied zum deutschen Abitur hat man in der englischen Oberstufe traditionell allerdings nur eine eng begrenzte Anzahl von Kursen belegt, so dass die Allgemeinbildung geringer, der Spezialisierungs- und Vertiefungsgrad aber höher war als in deutschen Leistungskursen. Noch heute verlangt ein Hochschulstudium in der Regel zwei bis drei erfolgreich bestandene *General Certificate of Secondary Education (GCSE)*-Kurse auf dem *Advanced level (A-level)*. Hinzu kommt eine variable Anzahl von *GCSE*-Kursen auf dem *Ordinary level (O-level)*. Gleichzeitig wird die Notwendigkeit einer Verbreiterung der Sekundarstufenausbildung in England im Moment unter dem Stichwort *Baccalaureat* intensiv diskutiert.<sup>17</sup> Schon heute ist es möglich, durch die Kombination halber *A-level*-Kurse, so genannter *AS*, fünf bis sechs Fächer zu kombinieren.

Neben den konkreten Leistungen in den einzelnen *O-* und *A-level*-Kursen, Empfehlungen durch Lehrer, Motivationsessays und in Ausnahmefällen (*University of Cambridge* und *Oxford University*) auch persönlichen Interviews spielt beim Hochschulzugangsverfahren die fachliche Ausrichtung der *A-level*-Kurse eine wichtige Rolle. Die einzelnen Fachbereiche der

---

<sup>17</sup> See the Tomlinson Report, [www.dfes.gov.uk/alevelsinquiry/docs/Tomlinson%20Final%20%20Report.doc](http://www.dfes.gov.uk/alevelsinquiry/docs/Tomlinson%20Final%20%20Report.doc).

Universitäten bestimmen, welche vertiefenden *A-level*-Kurse Bewerbungsvoraussetzung sind (*course requirements*). Für ein Medizinstudium ist dies ein *A-level* im Fach Biologie, während ein Fremdsprachenstudium schon an der Schule die Vertiefung der betroffenen Sprache erfordert. Die unterschiedlichen *course requirements* führen damit zu einer teilweisen Vorverlegung fachlicher Spezialisierung in den Sekundarbereich. Dies bedeutet, dass Schüler bereits mit 16 Jahren eine wichtige Entscheidung für das spätere Studium fällen müssen (Bekhradnia, 2003; Theisens, 2003). Allerdings verbindet sich gegenwärtig der Trend zu breiter ausgerichteten und interdisziplinären Bachelor-Programmen mit der Forderung nach einer breiteren schulischen Bildung, so dass der Nexus ‚spezialisierte Oberstufe – spezialisiertes Studium‘ sich in Zukunft immer mehr auflösen wird. Schon heute gibt es Bachelor-Programme mit spezifischen und Bachelor-Programme mit weniger spezifischen *A-level*-Auflagen. Interdisziplinäre, berufsfeldorientierte Studiengänge gehen oftmals auch weniger festen Anforderungen einher, was die Fachwahl in der Oberstufe betrifft.

Neben den *course requirements* tragen auch die Qualitätsunterschiede zwischen unterschiedlichen privaten und öffentlichen Schulen dazu bei, dass die Schulausbildung zu einer entscheidenden Weichenstellung für den Hochschulzugang wird. So stammen bis heute 50 Prozent der englischen Studierenden in Oxford und Cambridge von Privatschulen (so genannten *public schools*), obwohl weniger als zehn Prozent der englischen Schüler solche Schulen besuchen (Eurydice, 2001). Die soziale Selektion beim Hochschulzugang ist denn auch ein Dauerthema in der englischen Presse. Kürzlich wurde vom *Department for Education and Skills* der britischen Regierung ein nationales *Office of Fair Access (OFFA)* eingerichtet, um auf eine soziale Ausgewogenheit bei der Zusammensetzung der Studierendenschaft an jeder Hochschule hinzuwirken.

Der eigentliche Bewerbungsprozess beginnt für die zukünftigen Studierenden bereits vor Abschluss der Schulexamina. Die Schüler reichen auf der Basis ihrer erwarteten Abschlussnoten bei *UCAS (Universities and Colleges Admission Services)* die Bewerbung für bis zu sechs unterschiedliche Studiengänge oder Hochschulen ein. Im Gegensatz zur deutschen ZVS ist *UCAS* eine reine Serviceagentur, die Bewerbungen ungeprüft an die betreffenden Hochschulen weiterleitet. Diese setzen dann auf Grundlage der Bewerberzahlen die jährlichen Aufnahmekriterien fest. Die eigentliche Entscheidung über die Aufnahme fällt dann erst kurz vor Beginn des akademischen Jahres auf Grundlage der tatsächlichen Examensnote. Erfüllen unerwartet viele Bewerber neben den *course requirements* auch die verlangten Mindestnoten, wird anhand der oben beschriebenen zusätzlichen Selektionsinstrumente eine weitere Auswahl vorgenommen.

Die *new universities* unterscheiden sich von den *old universities* bis heute u.a. darin, dass neben *A-levels* auch alternative Qualifikationen den Hochschulzugang eröffnen, ohne dass deshalb andere Abschlüsse vergeben würden.

## **Studienmodelle**

Klassische englische Bachelor-Studiengänge sind dreijährige Ein-Fach-Studiengänge mit einem hohen Grad an fachlicher Spezialisierung, der schon zu Studienbeginn einsetzt; der übliche Abschluss ist der *Bachelor with Honours*. Das englische *undergraduate*-Studium kennt keine dem US-amerikanischen System vergleichbare Idee eines Studium Generale. Weniger das breite Allgemeinwissen als das tiefe Verständnis für fachliche Inhalte und Methoden steht im Vordergrund. Zwar erlaubt die Vielfalt von Studienstrukturen auch Programme mit einer breiteren Stofffülle, doch generell gilt, dass bei Schwierigkeiten in der Organisation der Lehrinhalte Abstriche eher bei der Breite als der fachlichen Tiefe des Curriculums vorgenommen werden (Schnitzer, 1998).

Bereits ab dem ersten Studienjahr findet an englischen Universitäten eine inhaltliche Vertiefung der gewählten Disziplin statt. Grundlage für die frühe Spezialisierung ist das bereits beschriebene System anschlussfähiger *A-level*-Kurse, die in der Schulzeit die fachlichen Grundlagen für das spätere Studium legen. Jedoch erfolgt die Spezialisierung auch an englischen Hochschulen in bestimmten Schritten. Erst ab dem zweiten oder teilweise dritten Studienjahr wählen Studierende traditioneller *single subject*-Kurse innerhalb der Disziplin bestimmte Teilgebiete (Kiemle, 2003).

Diese Spezialisierung hängt mit dem Wissenschaftsbegriff zusammen. Im Gegensatz zur US-amerikanischen Vorstellung von Wissenschaftlichkeit im *undergraduate*-Studium sind die wissenschaftlichen Standards wie Recherche-, Analyse- und Präsentationstechniken auf eine konkrete Disziplin bezogen. Das fachwissenschaftliche Studium soll die Studierenden nach drei Jahren nicht nur mit den Prinzipien wissenschaftlichen Arbeitens vertraut machen, sondern auch an den jeweiligen Stand der Forschung in einer Disziplin heranführen.

Neben der fachlichen Spezialisierung kennzeichnen die studentenorientierte Programmorganisation und vor allem das gut ausgebaute Betreuungsangebot für jeden einzelnen Studierenden die englischen Bachelor-Studiengänge. Ähnlich dem *academic advisor*-System in den USA (siehe nächstes Kapitel) gibt es an englischen Hochschulen eine enge Beziehung zwischen Studierenden und Dozenten, die sich vor allem im Konzept der Kleingruppenarbeit ausdrückt. Hinzu kommt ein weiteres Spezifikum des englischen Universitätsmodells: Die besonders an den beiden Traditionsuniversitäten Oxford und Cambridge gepflegte intensive Betreuung der Studierenden durch akademische Tutoren, die auf die individuellen Anliegen der *undergraduates* in Bezug auf inhaltliche und organisatorische Fragen eingehen sollen und lange Zeit als ‚Leitbild‘ englischer Hochschulbildung dienten.

### **Neuere Entwicklungen**

Im Zeitraum von 1978 bis 1990 fanden kaum Strukturveränderungen bei Bachelor-Studiengängen an englischen Universitäten statt; die Studierenden folgten bei der Programmwahl relativ engen curricularen Vorgaben. Doch durch die bereits beschriebenen institutionellen Veränderungen in der englischen Hochschullandschaft und die damit verbundene Expansion der Studierendenzahlen in den letzten 15 Jahren verlor das Modell eines dreijährigen Bachelor mit Konzentration auf ein Hauptfach seine exklusive Stellung im Sinne einer dominanten Programmstruktur. Der Ausbau des tertiären Bildungssektors förderte nicht nur die Einrichtung neuer Fachbereiche vor allem in der Informationstechnologie und im Bereich von *health care*. Auch neue Programmstrukturen und die Möglichkeit der Kombination verschiedener Fächer traten auf den Plan, berufsfeldbezogene und interdisziplinäre Studienangebote im Bereich *media studies* und *business studies* breiteten sich aus. Orientiert am US-amerikanischen Vorbild fanden seit Anfang der 90er Jahre weitere, miteinander in Verbindung stehende Veränderungen im britischen Hochschulsystem statt, wie die Einführung von Modularisierung, *credits*, flexibleren Programmstrukturen und die Bemühungen zu verstärkter Standardisierung von Seiten der britischen Politik. Diese Entwicklungen kulminierten 1997 in den Empfehlungen des *Dearing Report* und der darauf folgenden Gründung der *Quality Assurance Agency*.

Jedoch verteilt sich dieser Trend bis heute nicht gleichmäßig auf die verschiedenen Hochschulinstitutionen. Während gerade die durch die Reform von 1992 entstandenen *new universities* sich durch ein großes Angebot an breit angelegten Programmen auszeichnen, orientieren sich die *old universities* weiterhin eher am Modell des *Single Honours*. Interessanter Weise waren jedoch *Single Honours degrees* gerade in *Oxbridge* nie das dominante Modell – im Gegenteil haben hier individuelle Wahlmöglichkeiten eine lange Tradition. Berühmtes Bei-

spiel ist das Bachelor-Programm *PPE – Philosophy, Politics, Economics* der *Oxford University*, aus dem viele britische Politiker hervorgegangen sind. Dennoch lehnen einige führende Universitäten eine Erweiterung ihres Programmangebots im *undergraduate*-Bereich mit dem Hinweis auf ihren Status als Forschungseinrichtungen ab (Fulton, 1996).

Aufgrund dieser Entwicklungen hat sich mittlerweile eine beachtliche Bandbreite von Studienstrukturen bei Bachelor-Studiengängen herausgebildet. Auch wenn das quantitative Verhältnis zwischen klassischen und alternativen Studienmodellen bisher nur ungenügend ermittelt ist, lässt sich doch ein Trend zu *Joint Honours*, *Combined Honours* und ähnlichen Abschlüssen feststellen. Nicht nur bei thematisch nahen Verbindungen wie Mathematik und Physik, sondern auch bei der Kombination von grundsätzlich unterschiedlichen Fächern wie Chemie und Marketing gibt es einen spürbaren Anstieg.

Eine weitere Entwicklungstendenz ist die zunehmende thematische Verbreiterung *innerhalb* einzelner Disziplinen. Diese Entwicklung steht in engem Zusammenhang mit der voranschreitenden Modularisierung des englischen Bachelor-Studiums. Durch die Untergliederung der einzelnen Fächer in thematisch kompakte Einheiten ergeben sich für Bachelor-Studierende neue Möglichkeiten, innerhalb einer einzelnen Disziplin auch Module mit sehr unterschiedlichen Themen zusammenzustellen, um so ein möglichst weites Feld von Studieninhalten zu kombinieren (Eurydice, 2000).

Der Einfluss von curricularen Neuerungen auf das traditionelle Ideal eines Ein-Fach-Bachelor äußert sich in den einzelnen Fachbereichen sehr unterschiedlich. Unterteilt man das reiche Angebot an Studiengängen wie in der folgenden Tabelle in berufsorientierte *professional studies*, die klassischen *liberal arts*-Fächer sowie die neue Forschungsrichtungen umfassenden *academic studies*, so lässt sich folgendes feststellen (Squires, 1992):

Professional	General	Academic
Agricultural/forestry	Arts and humanities	African Studies
Architecture/planning	Creative/performing arts	American Studies
Art and design	Human sciences/studies	Asian studies
Banking/finance	Natural sciences	Biophysics
Building/surveying	Social sciences	Biotechnology
Business studies	Language and business studies	Classics
Dentistry	Multidisciplinary studies <sup>18</sup>	Cognitive science
Education	Modular degrees	Communication
Engineering (all types)	Independent studies	Comparative literature
Food science/technology		Development studies
Management		Environmental studies
Medicine and veterinary		Hist./Phil. of science
Nautical studies		Latin-American studies
Nursing		Media studies
Public/social administration		Medieval studies

<sup>18</sup> Die letzten drei Typen von *general studies* beschreiben eher die Art der Fächerkombination als die Inhalte des Studiums selbst.

Recreation studies		Middle-Eastern studies
Secretarial studies		Operations/systems science
Social work		Peace/conflict studies
Sports science		Slavonic studies
Transport studies		

Sowohl bei den *professional studies* als auch bei den *academic studies* ist ein Trend zu breiter thematischer Ausrichtung und Interdisziplinarität beobachtbar – bei den *professional studies* durch die wachsende Integration jener neuen Lerninhalte, die für den Arbeitsmarkt immer wichtiger werden. So werden betriebswirtschaftliche Aspekte wie Kostenrechnung und Marketing verstärkt in klassische Berufsfelder integriert. Bei den *academic studies* ist die treibende Kraft eher die Veränderung der Wissenschaft in Richtung auf Interdisziplinarität: Gemäß der These, dass neue wissenschaftliche Erkenntnisse in Zukunft an den Schnittstellen der traditionellen Fächer entstehen, werden in die *single subject*-Kurse immer häufiger Themen der Nachbardisziplinen integriert.

Es bleibt daher abzuwarten, inwiefern die englische Idee eines studentenzentrierten, disziplinorientierten, Ein-Fach-Studiums im *undergraduate*-Bereich in Zukunft Bestand haben wird. Zwar haben diese Spezifika – zumindest als wichtiger Referenzpunkt – die verschiedenen Ausbaumwellen des Hochschulsektors bisher überdauert. Die neue Dimension von Massenbildung der 90er Jahre stellt für den englischen Bachelor jedoch eine ungleich größere Herausforderung dar. Mit der wachsenden Zahl von Studierenden bedarf es immer häufiger organisatorischer Lehrinstrumente, die verstärkt auf curriculare Standards und vereinfachte Vermittlungsinstrumente wie Massenvorlesungen setzen. Die Modularisierung des Curriculums und die Verpflichtung zur regelmäßigen Evaluation der Lehr- und Lernprozesse unterstützen die Tendenz von individuell-konzeptionellen zu standardisiert-faktenreichen Studiengängen. Einigen Kritikern zufolge entwickelt sich das traditionell holistische Modell des englischen Bachelor-Curriculums so immer mehr zu einem atomistischen System, das zwar mit Hilfe von Massenvorlesungen, standardisierten Tests (*multiple choice*) und flexiblen Modulen auf die Herausforderungen der Bildungsexpansion reagiert, dabei aber Defizite bei der studentorientierten Betreuung und der Kohärenz des Curriculums in Kauf nimmt (Becher, 1994).

### **Studienabschlüsse und Studiendauer**

Wie schon beschrieben ist der *Bachelor with Honours* heute der Regelabschluss eines englischen Bachelor-Studiums. Der Titel weist also – anders als in Australien und Kanada – weder auf einen besonders hohen Spezialisierungsgrad hin, noch stellt er eine Auszeichnung für herausragende Studienleistungen dar. Innerhalb des *Bachelor with Honours* werden verschiedene Abschlussnoten unterschieden: *BHons. First Level*, *BHons. Upper Second Level*, *BHons. Lower Second Level*, *BHons. Third Level* und *Pass degree*.

Der so genannte ‚*Ordinary Bachelor degree*‘ wurde bis vor kurzem an Studierende vergeben, die die Mindestansprüche für einen *Pass degree* im *Honours*-Programm nicht bestanden. In dem *Qualifications Framework* der *QAA* wurde er aber neu definiert als ein Abschluss, der formal weniger *credits* umfasst (siehe Fallstudie 1).

Nicht zu verwechseln mit dem *Ordinary degree* ist der *General degree*, der in der Vergangenheit für Programme mit drei oder mehr Fächern vergeben wurde, oftmals ohne *Honours classification*. Dieser Abschluss war besonders wichtig als so genannter *external award* der *University of London* für Studierende, die an anderen Einrichtungen, oft auch im Ausland,

studierten. Heute sind die *General degrees* unter die modularisierten Programme subsumiert worden und die Anzahl der Fächer spielt keine Rolle für die Frage, ob ein *Honours degree* vergeben wird oder nicht. So gibt es auch den *BA Hons General Studies*. Sowohl *Ordinary* als auch *General degrees* sind ausgesprochen selten.

Die Regelstudienzeit beträgt für den überwiegenden Teil der Bachelor-Programme drei Jahre. Je nach fachspezifischen Anforderungen kann sich dieser Regelfall aber ändern. So benötigen alternative Kombinationsmodelle teilweise ein viertes Studienjahr, insbesondere dann, wenn ein Sprachen- oder Austauschjahr oder eine weitere Disziplin integriert wird. Auch in den bildenden Künsten werden bis zum Bachelor regelmäßig nicht drei, sondern vier Jahre benötigt; hier ist ein *foundation year* üblich.

Hinzu kommen Sonderregelungen in den klassischen akademischen Professionen. Das Medizinstudium ist zwar grundständig, weicht aber mit fünf bis fünfeinhalb Jahren Dauer von der dreijährigen Norm für ein Bachelor-Studium ab.

Auch ein Bachelor in den Rechtswissenschaften führt nicht zu einer Berufsqualifizierung im Sinne einer Anwaltslizenz oder der Befähigung zum Richteramt. Nach dem dreijährigen Bachelor (*LLB*) bedarf es für eine Zulassung als Anwalt noch drei Jahre Praxistraining durch die Anwaltsinnungen (*law societies*) sowie mindestens ein weiteres Praxisjahr als *solicitor* in einer Anwaltskanzlei, bevor die Anerkennung als Anwalt erfolgt. Neben dieser klassischen Route gibt es auch eine postgraduale Ausbildung zum Anwalt, die auf einem nichtjuristischen Bachelor aufsetzt.

In den Ingenieur- und einigen Naturwissenschaften hat sich in den letzten zehn Jahren – als Antwort auf das sinkende Niveau der als Eingangsqualifikation geforderten einschlägigen *A-levels* – eine weitere Ausnahme herausgebildet: ein vierjähriger grundständiger *Master of Engineering (M.Eng)* (oder z.B. *M.Phys.* oder *M.Chem.*). Diese *undergraduate degrees* sind allerdings nicht mit dem postgradualen *M.Sc.* zu verwechseln.

Wie auch in den anderen angelsächsischen Vergleichsländern werden in England die Regelstudienzeiten relativ diszipliniert eingehalten: Etwa 80 Prozent der *undergraduate*-Studierenden schließen innerhalb der vorgeschriebenen Studienzeit von drei Jahren ab. Diese Erfolge werden immer wieder auf eine klare curriculare Strukturierung zurückgeführt. Dabei unterstützt die Kombination von definierten Lerneinheiten und übersichtlichen Lernmengen mit Hilfe von *credit*-Systemen und Curriculumssequenzen ein schnelles Studium (Schnitzer, 1998). Ein weiterer Grund ist die auf drei Jahre terminierte einkommensabhängige staatliche Unterstützung während des *undergraduate*-Studiums, die von den *Local Educational Authorities* – einer ungefähr den deutschen Bezirksregierungen vergleichbaren staatlichen Ebene, die ehemals auch die Hoheit über *polytechnics* innehatte – übernommen wird.<sup>19</sup> Auch der hohe Anteil an Vollzeitstudierenden und die nach wie vor hohe soziale Selektivität des Studiums tragen zur Einhaltung der Regelstudienzeiten bei. Allerdings verlassen immerhin zwölf Prozent der Studierenden die Hochschule vor Erwerb des Bachelor-Abschlusses, eine negative Begleiterscheinung der Hochschulexpansion in England (OECD, 2002).

---

<sup>19</sup> In Zukunft soll die Abwicklung der staatlichen Unterstützung über die *Student Loan Company* erfolgen.

## Das postgraduale Studium

### Zugang

Der Zugang zu postgradualen Studiengängen ist sehr viel individueller gestaltet als der Zugang zu Bachelor-Studiengängen und kommt ohne zentrale Koordinationsstelle aus; u.a. auch, weil die Größenordnungen viel überschaubarer sind. Die meisten Hochschulen verlangen einen guten *Bachelor with Honours* (in der Regel *upper second level*) als Voraussetzung für die Bewerbung auf ein Master-Programm. Die Auswahlentscheidung wird jedoch meist dezentral von dem jeweiligen Department getroffen und erfolgt aufgrund einer umfassenden, individuellen Bewertung der Motivation und des Potentials des Bewerbers. Die englische Hochschultradition ist hier bis heute vergleichsweise unkonventionell, so dass *equivalent experience* einen Bachelor-Abschluss durchaus ersetzen kann. Da der *BHons.* mittlerweile den Regelabschluss für das Bachelor-Studium darstellt und viele Studierende die formalen Anforderungen an ein konsekutives postgraduales Studium erfüllen, greifen Hochschulen auch bei Vorliegen der regulären Mindestanforderungen verstärkt auf individuelle Kriterien wie Motivationsessays und persönliche Interviews zurück. Die Auswahl zum Master-Studium ist sorgfältig, wer aber einmal aufgenommen ist, wird auch nicht so leicht fallen gelassen.

### Studienmodelle

Klassische Unterscheidungsmerkmale englischer Master-Studiengänge sind ihre Dauer – ein oder zwei Jahre; ihre Ausrichtung – stärker forschungs- oder stärker berufsorientiert; und ihre Organisation – *by coursework* oder *by research*. Jedoch sind zwischen diesen Merkmalen sowohl sämtliche Kombinationen als auch Mischformen derselben denkbar. Weder sind forschungsorientierte Studiengänge immer zweijährig, noch beinhalten sie immer eine große Forschungsarbeit. Umgekehrt können auch berufsorientierte Master-Programme zwei Jahre dauern und ein umfangreiches *project* beinhalten. Zudem ist die Unterscheidung in Forschungs- und Anwendungsorientierung für das englische Hochschulwesen weit weniger bestimmend als für das deutsche; es gibt dafür auch keine gesetzlichen Grundlagen.

Die Mehrheit englischer Master-Programme ist einjährig, ‚*taught*‘ – in Abgrenzung zu einem einzigen großen, eigenständigen Forschungsprojekt – und dient dazu, „*expertise in a specialist area*“ aufzubauen. Die Unterscheidung in Forschungs- und Anwendungsorientierung ist dabei sekundär. Solche Spezialisierungsgebiete können sich sowohl auf eine Disziplin beschränken als auch mehrere Disziplinen integrieren; sie sind neben den Entwicklungen der Berufswelt auch von wissenschaftlichen Entwicklungen getrieben. Beispiele sind Studienangebote wie *Master of Social Policy*, *Master of Public Health* oder *Master of Finance*.

Für zweijährige Master-Programme wird vielfach der *M.Phil.* vergeben, oft auch als Zwischenstufe auf dem Weg zum *Ph.D.*, wenn alle Vorarbeiten für die eigentliche Forschungsarbeit geleistet sind. Vielfach gibt es auch die Möglichkeit, sich nach einem einjährigen, vorrangig auf *coursework* basierenden *M.A.* oder *M.Sc.* ein weiteres Forschungsjahr anzuhängen, in der eine mögliche Doktorarbeit angelegt wird. Für das Konzept der Dissertation wird der *M.Phil.* vergeben, nach insgesamt vier Jahren dann der *Ph.D* oder *D.Phil* (ersterer Titel folgt der Tradition von Cambridge, letzterer der von Oxford; inhaltlich besteht kein Unterschied). Auch so genannte *professional doctorates* wie der *Ed.D.* sind üblich, sie basieren zu einem größeren Teil als PhD-Programm auf *coursework*.

Eine durchaus skurrile Besonderheit des englischen Hochschulwesens ist die Tradition von Oxford, den Master-Grad nach einigen Jahren Berufstätigkeit als Zeichen der Reife bzw. als

Ehre auszeichnung zu verleihen. Neben der Weiterführung dieser Tradition bietet aber auch Oxford heute reguläre Master-Programme an.

Neben dem Master bietet das englische Hochschulsystem weitere postgraduale Studiengänge an, die zu akademischen Abschlüssen zwischen Bachelor- und Master-Niveau führen und meist auf eine konkrete berufliche Tätigkeit vorbereiten. Dazu gehören das einjährige *Postgraduate Certificate (PGC)* und das *Postgraduate Diploma (PGD)*. Das *Postgraduate Certificate of Education (PGCE)* beispielsweise bereitet auf den Lehrerberuf vor. Aber auch auf Gebieten wie Management oder *Health Care* sind *certificates* und *diplomas* verbreitet. Der Inhalt ist oft eine Teilmenge des entsprechenden Master-Programms und wird modular angeboten. Dies bietet Berufstätigen die Möglichkeit, sich sukzessive an einen Master-Abschluss heranzuarbeiten, wobei jeder Zwischenschritt einen eigenständigen Wert hat.

## Durchlässigkeit des Hochschulsystems

Der typische Zeitpunkt für einen Hochschulwechsel liegt in England beim Übergang von Bachelor zu Master; ein Wechsel während des *undergraduate*-Studiums ist unüblich. Durchlässigkeit bezieht sich damit weniger auf die Aufgabe, Studierenden in einem qualitativ diversifizierten Hochschulsystem den Wechsel zwischen einzelnen Volluniversitäten zu ermöglichen und die Anrechenbarkeit bereits erbrachter Leistungen sicherzustellen. Vielmehr steht die Frage im Mittelpunkt, wie der Übergang zwischen postsekundären Ausbildungsinstitutionen außerhalb des Hochschulsektors und den Hochschulen geregelt werden kann und inwiefern die Hochschulen neben den klassischen Studierenden auch weiterbildungswillige Quereinsteiger aus der beruflichen Praxis integrieren können. Dieser Aspekt von Durchlässigkeit steht zugleich in enger Verbindung mit dem Ziel einer weiteren Expansion des tertiären Bildungsektors.

In England wurde in den letzten Jahren eine Vielzahl von Zugangswegen für Quereinsteiger aus der Berufspraxis an die Hochschulen geschaffen. Mit den von Berufsverbänden vergebenen *General Vocational Qualifications* können *mid career professionals* sich ihre berufliche Tätigkeit so zertifizieren lassen, dass sie von einigen neuen Universitäten als alternative Zugangqualifikation anerkannt wird (Brennan & Woodley, 2000). Mit Hilfe dieser Qualifikation machen Quereinsteiger fehlende Schulabschlüsse wett und qualifizieren sich für berufsorientierte Weiterbildungsprogramme.

So können Absolventen der *General Vocational Qualifications* den neu geschaffenen *Foundation degree* anstreben, ein zweijähriges berufsorientiertes Kurzstudium speziell für Studierende mit großer beruflicher Erfahrung und dem Willen zu einer anspruchsvolleren Weiterbildung, das auf ein entsprechendes Bachelor-Studium anrechenbar ist. Neben dem *Foundation degree* bieten einige Hochschulen eine Reihe von Teilzeitstudiengängen an, die ebenfalls für Quereinsteiger von Interesse sind, da diese durch eine gezielte Modularisierung so strukturiert wurden, dass an bereits gemachte Berufserfahrung angeknüpft werden kann. Hierbei werden in der Berufsausbildung erworbene Kompetenzen individuell akkreditiert und in *credits* umgerechnet (so genannte *Accreditation of Prior/Experimental Learning, APL/APEL*), so dass der Wechsel ohne großen Zeitverlust von statten gehen kann (BLK, 2003). Zudem ermöglichen gerade die *new universities* Quereinsteigern aus der beruflichen Praxis mit Hilfe von speziellen Vorbereitungskursen, Defizite bei grundlegenden wissenschaftlichen Kompetenzen auszugleichen.

Die *Foundation degree*-Initiative baut auf den an englischen Hochschulen schon länger angebotenen einjährigen *Higher National Certificates (HNC)* und zweijährigen *Higher National Diplomas (HND)* auf. Diese sind ebenfalls berufsorientiert und bedürfen der Akkreditierung

durch *EdExcel*,<sup>20</sup> einem nationalen Akkreditierer speziell für diese Abschlüsse. Mittelfristig sollen die bestehenden *HNC* und *HND* in die *Foundation degrees* integriert werden. Bisher bestehen sie aber unabhängig weiter. In der Regel kooperieren Universitäten zum Angebot dieser Abschlüsse mit benachbarten *Institutions of Further Education*.

Diese Kooperationen erhöhen die Durchlässigkeit zwischen Berufsausbildung und Hochschulsystem. Die *FE* bieten neben reinen Berufsausbildungen auch Programme mit einer verstärkt allgemein bildenden Ausrichtung an, die ein weiterführendes *undergraduate*-Studium an einer kooperierenden Universität erlauben. Außerdem entwickeln einige der *FE* eigene *undergraduate*-Programme, die in einem von benachbarten Hochschulen validierten Abschluss münden (siehe auch Kiemle, 2003).<sup>21</sup> Inzwischen nutzen an einzelnen Hochschulen über die Hälfte der Studierenden diese alternativen Bildungswege, ohne die formalen Voraussetzungen für einen Universitätszugang in Form eines höheren Schulabschlusses erbracht zu haben (Theisens, 2003).

Mit dem einjährigen *Certificate of Higher Education* und dem zweijährigen *Diploma of Higher Education* bieten englische Hochschulen die Möglichkeit an, sich die auf dem Wege zu einem Bachelor-Abschluss erbrachten Studienleistungen (dokumentiert als *credits*) nach einem oder zwei Jahren zu zertifizieren – im deutschen Sprachgebrauch würde man wohl von ‚Abbrecherdiplomen‘ sprechen, dies entspricht aber nicht dem Geist dieser Abschlüsse. Erstens wird Lernen zertifiziert, das wirklich stattgefunden hat, zweitens sollen die Studierenden motiviert werden, wiederzukommen, drittens werden Abschlüsse teilweise auch für freistehende Programme vergeben.

Im Ergebnis bietet das englische tertiäre Bildungswesen damit ein flexibles System unterschiedlicher Bildungswege, die den mehrfachen Wechsel zwischen Bildungseinrichtungen und Programmen erlauben und die Durchlässigkeit von beruflicher zu akademischer Bildung gewährleisten.

## **Verhältnis zum Arbeitsmarkt**

### ***Verständnis von Berufsfähigkeit***

Wie in den anderen Vergleichsländern gilt der Bachelor-Abschluss auch in England als berufsbefähigend selbst in jenen Fächern, die keinen direkten Berufsbezug außerhalb einer wissenschaftlichen Karriere aufweisen. Auch ist, wie eben dargestellt, der Bachelor nicht der niedrigste berufsbefähigende Abschlussgrad, der von Hochschulen vergeben wird. Das vielfältige System von Zwischenabschlüssen – *Higher National Certificate*, *Higher National Diploma*, *Certificate of Higher Education*, *Diploma of Higher Education*, *Foundation degree* – führt vielmehr dazu, dass sich eine Vielzahl von Hochschulabsolventen mit unterschiedlichen Qualifikationsprofilen auf dem englischen Arbeitsmarkt bewegt.

Im Jahre 2002 hatten ca. 60 Prozent der an Akademiker vergebenen Stellen im Vereinigten Königreich keinen direkten Bezug zu einer konkreten fachlichen Qualifikation (Brennan, Williams, & Blaskó, 2003). Diese offene Haltung in der englischen Wirtschaft gründet auf einem relativ breiten Verständnis von Berufsfähigkeit. Englische Arbeitgeber schätzen individuelle interpersonale Kompetenzen und Fähigkeiten allgemein höher als berufsspezifische Kompetenzen. Selbst in berufsnahen Studiengängen wie Medizin und Ingenieurwesen achten Arbeit-

---

<sup>20</sup> Siehe [www.edexcel.org.uk/](http://www.edexcel.org.uk/).

<sup>21</sup> Mit dem Universitätsstatus verbindet sich neben der *degree awarding power* auch das Recht, Studiengänge anderer Hochschulen zu validieren bzw., im englischen Sprachgebrauch, zu „akkreditieren“.

geber weniger auf das konkrete Fachwissen als darauf, ob der Bewerber die grundlegenden Prinzipien des Faches begriffen hat. So erachteten auch laut einer Umfrage aus dem Jahre 1994 über ein Drittel (38 Prozent) der befragten Arbeitgeber konkretes Fachwissen als von eher untergeordneter Bedeutung bei der Einstellung von Bachelor-Absolventen (Harvey & Green, 1994).

Englische Arbeitgeber suchen also weniger nach sofort einsetzbaren Bewerbern als vielmehr nach Absolventen mit einer breiten Grundbildung, die zwar angesichts eines nur begrenzten Fachwissens erst eingearbeitet werden müssen, die aber aufgrund allgemeiner wissenschaftlicher, sozialer und kultureller Kompetenzen ein für das Unternehmen wichtiges Entwicklungspotential versprechen. Diese Haltung in weiten Teilen der englischen Wirtschaft beruht sicher auch auf tradierten Vorstellungen von *gentlemen education*. Darüber hinaus spielt aber auch die Erkenntnis eine Rolle, dass Unternehmen und öffentliche Einrichtungen in den nächsten Jahrzehnten umfassenden Veränderungsprozessen ausgesetzt sind, die von allen Beschäftigten große Flexibilität erfordern und die Vorstellung einer lebenslangen Berufsbefähigung endgültig widerlegen. So sollen Absolventen nach Vorstellung der Arbeitgeber neben Kommunikations- und interpersonellen Kompetenzen wie Teamfähigkeit auch spezifisch individuelle Fähigkeiten aus dem Studium mitbringen, wie beispielsweise hohe Intelligenz, Problemlösungsfähigkeit, analytische Fertigkeiten, kritisches und reflektiertes Denken, Bereitschaft zum lebenslangen Lernen, sowie Flexibilität und Anpassungsbereitschaft (Harvey, 2003).

Ungeachtet des oben genannten Grundkonsenses bleiben Berufsfähigkeit und Kompetenzvermittlung intensiv diskutierte Fragen zwischen Hochschulen und Arbeitgeber(verbänden). Die *employability*-Debatte der letzten Jahre zeigt, dass auch in England die Frage, was ein Bachelor-Studium in Sachen Berufsfähigkeit leisten kann und soll, Gegenstand dauernder Auseinandersetzung bleibt.

### ***Berufsfähigkeit im Curriculum***

Schaut man auf die Vermittlung überfachlicher, praxisorientierter Kompetenzen im Studium, so fand diese bisher als eher untergeordneter Bestandteil der Fachkurse statt und war somit meist in das allgemeine Curriculum integriert. Diese Form der Kompetenzvermittlung basierte auf der Annahme der Curriculumsplaner, dass Studierende die notwendigen Schlüsselkompetenzen aus ihrer Schulzeit mitbrächten. In den Seminaren und Kursen sollten diese Fähigkeiten lediglich ausgebaut und für das jeweilige Fach nutzbar gemacht werden. Diese Annahme weicht aber immer mehr der Einschätzung, dass viele der geforderten überfachlichen Kompetenzen nicht mehr ausschließlich als automatisches Nebenprodukt der Fachkurse betrachtet werden können, sondern dass es zu ihrer Vermittlung spezieller Kompetenzkurse (*skills development courses*) bedarf (vgl. Fallstudie 2). Drei Entwicklungen sind dabei von entscheidender Bedeutung:

Erstens erhielt das Interesse an Fragen von *student learning* in den letzten Jahren durch Fortschritte in der Bildungsforschung neue Bedeutung. Diese Entwicklung ging einher mit der schon genannten *employability*-Debatte, die seit Mitte der 90er Jahre die englische Hochschulszene erreichte. Sichtbares Zeichen für die hohe Aufmerksamkeit für dieses Thema ist das *Enterprise in Higher Education (EHE) Project* des britischen *Employment Department*.<sup>22</sup> Mittlerweile steigt die Zahl an *skills development courses*, wobei zurzeit nur wenige Studierende diese Kurse auch wirklich annehmen.

---

<sup>22</sup> Siehe [www.lle.mdx.ac.uk/hec/journal/1-2/2-2.htm](http://www.lle.mdx.ac.uk/hec/journal/1-2/2-2.htm)

Zweitens bescherte die Hochschulexpansion der letzten Jahre den Universitäten eine wachsende Zahl an Studierenden, die in den Schulen nicht ausreichend vorbereitet wurden. Manche Universitäten versuchen mit zusätzlichen Pflichtkursen Defizite bei Präsentations- und Analysefähigkeit zu beheben (*remedial courses*).

Und nicht zuletzt gibt es einen starken Anstieg der Zahl von ausländischen Studierenden, der aufgrund der unterschiedlichen Eingangsniveaus ebenfalls Extrakurse notwendig macht.

Viele Maßnahmen, die auf eine Stärkung der Berufsbefähigung von Bachelor-Absolventen zielen, finden bisher in Zusatzveranstaltungen statt. Mittlerweile versuchen aber einige Universitäten, das modulare System außerfachlicher Veranstaltungen zu einem kohärenten Curriculum zusammenzufügen, indem Kompetenzvermittlung wieder ein integraler Bestandteil des regulären Fachstudiums wird (siehe Fallstudie 1). Auch in anderen Bereichen entwickeln die Curriculums-Planer verstärkt eine Art *employment awareness* gerade bei der Einführung neuer Studiengänge. Dabei hat sich mittlerweile eine ganze Reihe von fächerübergreifenden Ansätzen herausgebildet, die Absolventen eine größere Berufsbefähigung beim Studienabschluss vermitteln sollen. Dazu gehören Pflichtpraktika, die Kombination von Beruf und Studium in so genannten *sandwich courses*, Projektarbeit in Kooperation mit Unternehmen sowie die Integration von Praxiseinheiten in Fachseminare. Hinzu kommt ein derzeit viel beachtetes Kurskonzept, das zur individuellen Reflexion bereits erworbener Kompetenzen anregt (*personal planning processes*). Zudem soll mit Hilfe von *career centres* und Unternehmertagen an den Hochschulen die Verzahnung von Arbeitsmarkt und Universitäten verbessert werden (Brennan, Williams, & Blaskó, 2003).

### **Fallstudie 1: Employability im Curriculum der University of Exeter**

Die *University of Exeter* gilt als eine der führenden englischen Hochschulen bei der Integration von berufsvorbereitenden Aspekten in das Gesamtcurriculum (Lees, 2002). Die strategische Ausrichtung dieser Bildungsarbeit liegt in der Hand einer zentralen *employability group* unter Leitung des *Deputy Vice Chancellor for Learning and Teaching*. Diese Gruppe setzt sich aus den verschiedenen *Academic* und *Graduate Schools*, der *Business Relations Unit*, dem *Learning and Teaching Support Centre (LaTiS)*, dem *Careers Advisory Service* sowie den Studierenden- und Alumni-Organisationen zusammen.

Im Mittelpunkt der Bemühungen um die Steigerung der überfachlichen und berufspraktischen Fähigkeiten zukünftiger Absolventen steht die Integration von Modulen zur Herausbildung bestimmter Kompetenzen in das Gesamtcurriculum, die verstärkte Übernahme von Verantwortung für die eigene Berufsfähigkeit durch die Studierenden sowie die bessere Anbindung berufspraktischer Erfahrungen während des Studiums an das Curriculum. Alle Maßnahmen zielen auf die Entwicklung und Verbesserung eines standardisierten Kanons überfachlicher Kompetenzen, der in Anlehnung an die *subject benchmark statements* der QAA (siehe Fallstudie 2) folgende Punkte umfasst: Selbstorganisation, Kommunikation, Teamfähigkeit, Problemlösungskompetenzen, Umgang mit Daten, Managementfähigkeiten, Lerntechniken.

In Kooperation mit den jeweiligen Fachbereichen kümmert sich die *employability group* dabei um die Abstimmung des Fachstudiums mit diesen Kompetenzen, wobei weniger spezielle *skill*-Module als vielmehr die Einbettung dieser Kompetenzen in die bereits existierenden Module im Vordergrund steht.

Mit dem *Independent Work Experience- (IWE 2000)* Modul hat die Hochschule die Möglichkeit geschaffen, Berufspraktika ins Curriculum zu integrieren, dafür *credits* zu vergeben und die erbrachte Leistung zu bewerten. Dazu belegen Studierende das IWE-Modul, das ein Berufspraktikum und dessen systematische Vor- und Nachbereitung und kritische Reflexion in

Form eines Portfolios umfasst.<sup>23</sup> Eingangsvoraussetzungen für das Modul, erforderlicher Zeitaufwand, erwartete Leistungen und zu erwerbende Kompetenzen sind genau spezifiziert.

Darüber hinaus geht die *University of Exeter* auch neue Wege in Sachen individueller Lernkompetenz. Gemäß den Empfehlungen der QAA bemüht sich die Universität um die Einführung eines funktionierenden *Personal Development Planning-Systems (PDP)* bis zum Jahre 2005. Das *PDP* sieht regelmäßige Fortschrittsberichte der Studierenden vor, die darauf abzielen, dass zukünftige Absolventen selbstständig ihre Entwicklung in berufspraktischen Fragen reflektieren und kritisch überprüfen, um so auch in Zukunft Verantwortung für die eigenen Lernprozesse zu übernehmen. Mit Hilfe eines internetgestützten Lernsystems (*PESCA*) sollen die Studierenden ihre Fortschritte in den Bereichen *personal, employment, social, career* und *academic* selbstständig überprüfen und Defizite selbstständig beheben können.

### **Rolle von Berufsverbänden**

In England übernimmt eine Vielzahl von Berufsverbänden Mitverantwortung bei der curricularen Steuerung. So stehen mittlerweile über 100 Einrichtungen der Wirtschaft und des öffentlichen Sektors in Fragen der Studieninhalte in Kontakt mit den Hochschulen (Harvey & Mason, 1995). Diese Verbände können eingeteilt werden in so genannte *regulatory bodies (RB)* wie beispielsweise den *General Medical Council* oder die *Teacher Training Agency*, und den freien Wirtschaftsverbänden (*Professional Body, PB*) wie der *Chartered Association of Certified Accountants* oder der *Institution of Mechanical Engineers*.

Die konkrete Tätigkeit der Verbände bei curricularen Fragen umfasst unterschiedliche Bereiche, die von Akkreditierung der Studiengänge, die Lizenzierung von Abschlüssen bis zur Mitwirkung bei der Definition von Kursinhalten und Vermittlungsstandards in den für sie interessanten Studiengängen reichen können. Sie verzichten dabei meistens auf detaillierte Vorgaben für die einzelnen Abschlüsse und auf eine Normierung der Inhalte und beschränken sich auf relativ flexible Gestaltungsempfehlungen. Grundsätzliches Ziel ist es, weniger einen bestimmten Kanon von Fachwissen durchzusetzen, als vielmehr gut vorbereitete und reflektierte Absolventen zu fördern.

Neben der Rolle als Akkreditierungsagenturen und Curriculums-Berater übernehmen einige Berufsverbände zudem die Rolle von Weiterbildungseinrichtungen. So bieten viele neue Universitäten in Kooperation mit Berufskörperschaften berufliche Weiterbildungsangebote für Bachelor-Absolventen an, die in Gestalt von *sandwich courses* Beruf und Bildung besser miteinander verzahnen sollen. Zudem sorgen einzelne große Firmen durch die teilweise Finanzierung von weiterbildenden Master-Studiengängen für eine bessere Ausbildung ihrer Mitarbeiter. Dabei werden hauptsächlich Teilzeitstudiengänge finanziert, die eine Anbindung der Beschäftigten an das Unternehmen erlauben. Diese Studiengänge stehen oft im engen inhaltlichen Zusammenhang mit der beruflichen Tätigkeit. So streben beispielsweise viele Ingenieure den Abschluss *Chartered Engineer* an, der ihnen als postgraduale Zusatzqualifikation die eigenständige Leitung von Großprojekten erlaubt. Alle diese Maßnahmen werden seit 1999 auch verstärkt finanziell von staatlicher Seite unterstützt, um so zu einer besseren Verzahnung von Hochschule und Arbeitsmarkt zu gelangen (Eurydice, 2001).

---

<sup>23</sup> Unter [www.ex.ac.uk/employability/iwe2000/descriptor.htm](http://www.ex.ac.uk/employability/iwe2000/descriptor.htm) ist eine genaue Modulbeschreibung zu finden.

## Fallstudie 2: QAA und *Higher Education Qualifications Framework* - Curricula im Spannungsfeld zwischen institutioneller Autonomie und übergreifenden Standards

Die Diskussionen der 90er Jahre um Reformen des englischen Hochschulstudiums drehten sich einerseits – unter dem Einfluss des US-amerikanischen Vorbilds – um eine Flexibilisierung der Curricula, um Modularisierung und die Einführung von *credits*, andererseits um eine bessere Vergleichbarkeit der schier unendlichen Vielfalt englischer Studienprogramme. Dies verband sich mit den durch die Expansion des Hochschulsektors gestiegenen Ansprüchen an die Rechenschaft englischer Hochschulen gegenüber dem Steuerzahler (Stichwort *accountability*). Diese Überlegungen kulminierten in den Empfehlungen des *National Committee of Inquiry into Higher Education* unter dem Vorsitz von Sir Ron Dearing (kurz Dearing Report, 1997) zum Reformbedarf der Hochschulen des Vereinigten Königreichs.

Dieser empfahl 1997 die Einrichtung einer *Quality Assurance Agency for Higher Education* (QAA), die noch im selben Jahr erfolgte. Entsprechend der traditionell starken Autonomie der britischen Universitäten in curricularen Fragen ist die QAA keine Akkreditierungsbehörde, sondern eine empfehlende Mittlerin zwischen institutioneller Vielfalt und Vergleichbarkeit von Studienprogrammen und Abschlüssen. Die QAA beschreibt ihren Auftrag wie folgt: „*The Agency's mission is to safeguard the public interest in sound standards of higher education qualifications and to encourage continuous improvement in the management of the quality of higher education.*“<sup>24</sup>

Sie tat dies zunächst durch so genannte *subject level reviews*, bei denen einzelne Studienprogramme nach dem Prinzip des *peer review* von durch die QAA ausgebildeten *auditors* besucht wurden. Anschließend wurden Empfehlungen zur Programmgestaltung und –organisation ausgesprochen.

Inzwischen hat die britische Regierung beschlossen, dass nur noch *institutional audits* – also Begutachtungen auf der Ebene der Gesamteinstitution – stattfinden sollen. Die *audits* wurden im akademischen Jahr 2002 eingeführt; bis 2005 sollen sämtliche Hochschulen in England das Verfahren durchlaufen haben.<sup>25</sup> Es prüft, ob der wissenschaftliche Betrieb und vor allem die Verleihung von akademischen Graden der Hochschulen den grundlegenden akademischen Ansprüchen entsprechen. Nur wenn die Untersuchungen auf der zentralen Ebene konkreten Anlass dazu geben, sollen in einem zweiten Schritt auch einzelne Fächer in die *audits* einbezogen werden. Im Vergleich zu den *academic reviews at subject level* stellt dies für die Hochschulen einen Widergewinn an institutionelle Autonomie dar.

Für eine Übergangszeit führt die QAA zudem noch so genannte *developmental engagements* auf Fachebene durch. Der Begriff *Review* soll damit vermieden werden. Diese *engagements* konzentrieren sich auf die Departments, in denen noch kein *subject level review* durchgeführt wurde und dienen der Beratung bei der Einrichtung und Verbesserung interner Prozessabläufe und Qualitätssicherungsverfahren.

Die Ergebnisse der verschiedenen QAA-Begutachtungen werden sämtlich auf den Internetseiten der QAA publiziert. Der Einfluss dieser Berichte basiert in erster Linie auf *political and reputational (peer) pressure*. Auf die Hochschulfinanzierung durch *HEFCE*, den *Higher Education Funding Council of England*, wirken sich die Ergebnisse nur bei extrem schlechten Ergebnissen aus.

Neben der Einrichtung der QAA empfahl der *Dearing Report*, den vorhandenen Wildwuchs von (Zwischen-) Abschlüssen im Hochschulbereich zu systematisieren. Dieser Empfehlung folgend entwickelte die QAA einen so genannten *qualifications framework for higher education*

---

<sup>24</sup> Siehe [www.qaa.ac.uk/aboutqaa/aboutqaa.htm](http://www.qaa.ac.uk/aboutqaa/aboutqaa.htm)

<sup>25</sup> Siehe [www.qaa.ac.uk/public/inst\\_audit\\_hbook/institutional\\_audit.htm](http://www.qaa.ac.uk/public/inst_audit_hbook/institutional_audit.htm)

on. Dieser Rahmen versucht, die vorhanden Abschlüsse verschiedenen Niveaustufen zuzuordnen, die inhaltlich durch Kompetenzniveaus definiert sind<sup>26</sup> (Dearing Report, 1997; QAA, 2001). Er gilt für England, Nordirland und Wales, aufgrund der anderen Studienstruktur aber nicht für Schottland. Unterschieden werden die Niveaustufen *Certificate*, *Intermediate*, *Honours*, *Masters* und *Doctoral*: Diesen Stufen sind folgende Grade zugeordnet:

<b>1</b> Certificate	<b>C</b> level	Certificates of Higher Education
<b>2</b> Intermediate	<b>I</b> level	Foundation degrees, Ordinary (Bachelors) degrees, Diplomas of Higher Education and other higher diplomas
<b>3</b> Honours	<b>H</b> level	Bachelors degrees with Honours, Graduate Certificates and Graduate Diplomas
<b>4</b> Masters	<b>M</b> level	Masters degrees, Postgraduate Certificates and Postgraduate Diplomas
<b>5</b> Doctoral	<b>D</b> level	Doctorates

Quelle: [www.qaa.ac.uk/crntwork/nqf/ewni2001/contents.htm#number](http://www.qaa.ac.uk/crntwork/nqf/ewni2001/contents.htm#number)

Diese Niveaustufen sind inhaltlich definiert, für den *Honours level* beispielsweise wie folgt:

“An Honours graduate will have developed an understanding of a complex body of knowledge, some of it at the current boundaries of an academic discipline. Through this, the graduate will have developed analytical techniques and problem-solving skills that can be applied in many types of employment. The graduate will be able to evaluate evidence, arguments and assumptions, to reach sound judgements, and to communicate effectively.

An Honours graduate should have the qualities needed for employment in situations requiring the exercise of personal responsibility, and decision-making in complex and unpredictable circumstances.

Honours degrees form the largest group of higher education qualifications. Typical courses last for three years (if taken full-time) and lead to a Bachelors degree with Honours, having a title such as Bachelor of Arts (BA(Hons)) or Bachelor of Science (BSc(Hons)). Also at this level are short courses and professional 'conversion' courses, based largely on undergraduate material, and taken usually by those who are already graduates in another discipline, leading to Graduate Certificates or Graduate Diplomas.”<sup>27</sup>

<sup>26</sup> Ziel der QAA ist, dass ab dem Akademischen Jahr 2003-04 Studienanfänger nur noch in Programmen zugelassen werden, die mit diesem Rahmen kompatibel sind.

<sup>27</sup> Siehe [www.qaa.ac.uk/crntwork/nqf/ewni2001/contents.htm](http://www.qaa.ac.uk/crntwork/nqf/ewni2001/contents.htm). Die Niveaustufen unterhalb des Honours level sind wie folgt definiert:

**Certificate level**

The holder of a Certificate of Higher Education will have a sound knowledge of the basic concepts of a subject, and will have learned how to take different approaches to solving problems. He or she will be able to communicate accurately, and will have the qualities needed for employment requiring the exercise of some personal responsibility. The Certificate may be a first step towards obtaining higher level qualifications.

**Intermediate level**

Holders of qualifications at this level will have developed a sound understanding of the principles in their field of study, and will have learned to apply those principles more widely. Through this, they will have learned to evaluate the appropriateness of different approaches to solving problems. Their studies may well have had a vocational orientation, enabling them to perform effectively in their chosen field. They will have the qualities necessary for employment in situations requiring the exercise of personal responsibility and decision-making. The intermediate level includes ordinary (non-Honours) degrees, the Foundation degree, Diplomas of Higher Education, and other higher diplomas.

Die Niveaustufen oberhalb des Bachelor Honours sind wie folgt beschrieben:

**Masters level**

Eine Gesamtschau der einzelnen Berichte und Dokumente, die im Umkreis des *qualifications framework* entstanden sind, ergibt einen klaren Kanon immer wiederkehrender Kompetenzen, die Studierende eines Bachelor-Programms am Ende des Studiums erworben haben sollen. Dazu gehören (QAA, 2001):

- Entwicklung eines grundsätzlichen Verständnisses für die Komplexität, Begrenztheit und Unsicherheit von Wissen,
- Entwicklung analytischer Techniken zur Lösung konkreter Probleme,
- Anwendung des erlernten Fachwissens in breiten praktischen Lebensbereichen,
- Fähigkeit zur Bewertung von Beweisen, Argumenten und Annahmen,
- Fähigkeit zur raschen Entscheidungsfindung,
- Fähigkeit zur schriftlichen und mündlichen Kommunikation,
- Fähigkeit zum selbstständigen lebenslangen Lernen,
- Führungsfähigkeit auf der Grundlage eines überzeugenden Fach- und Kompetenzwissens.

Mit dieser Empfehlungsliste greift die QAA eine breit geführte Debatte um Lehrinhalte des Bachelor-Studiums auf, die seit einigen Jahren unter dem Stichwort *employability* geführt wird und zu intensiven programmatischen Anstrengungen bei der Curriculumsplanung führte (Harvey & Green, 1994). Basierend auf solchen grundlegenden Kompetenzbeschreibungen arbeitet die QAA auch eng mit britischen Berufsverbänden zusammen.

In einem zweiten Schritt hat die QAA im Dialog mit den entsprechenden Fachverbänden so genannte Benchmark Statements erarbeitet, die als Orientierungspunkt für die Inhalte einzelner Studienprogramme dienen sollen. Inzwischen liegen solche Statements für 47 *Honours degrees* vor.<sup>28</sup> Im Unterschied zu den früheren deutschen Rahmenprüfungsordnungen beschreiben die Benchmark Statements keine Kurse und Fachanteile, sondern einen in einer Disziplin verbreiteten Konsens über die Kompetenzen von Bachelor-Absolventen des jeweiligen Faches. Die QAA benutzt die Benchmark Statements in ihren *audit*-Verfahren, indem sie die Fachbereiche fragt, wie sie sich zu den Benchmark Statements positionieren – d.h. es wird keine Konformität geprüft, wohl aber, ob eine bewusste und begründete Entscheidung für eine bestimmte curriculare Ausrichtung vorliegt.

---

Much of the study undertaken at Masters level will have been at, or informed by, the forefront of an academic or professional discipline. Students will have shown originality in the application of knowledge, and they will understand how the boundaries of knowledge are advanced through research. They will be able to deal with complex issues both systematically and creatively, and they will show originality in tackling and solving problems. They will have the qualities needed for employment in circumstances requiring sound judgement, personal responsibility and initiative, in complex and unpredictable professional environments. Masters degrees are awarded after completion of taught courses, programmes of research, or a mixture of both. Longer, research-based programmes often lead to the degree of MPhil. Most Masters courses last at least one year (if taken full-time), and are taken by persons with Honours degrees (or equivalent achievement). Some Masters degrees in science and engineering are awarded after extended undergraduate programmes that last, typically, a year longer than Honours degree programmes. Also at this level are advanced short courses, often forming parts of Continuing Professional Development programmes, leading to Postgraduate Certificates and Postgraduate Diplomas.

(Note: the MAs granted by the Universities of Oxford and Cambridge are not academic qualifications.)

Doctoral level

Doctorates are awarded for the creation and interpretation of knowledge, which extends the forefront of a discipline, usually through original research. Holders of doctorates will be able to conceptualise, design and implement projects for the generation of significant new knowledge and/or understanding. Holders of doctorates will have the qualities needed for employment requiring the ability to make informed judgements on complex issues in specialist fields, and innovation in tackling and solving problems. The titles PhD and DPhil are commonly used for doctorates awarded on the basis of original research. Doctoral programmes, that may include a research component, but which have a substantial taught element lead usually to awards that include the name of the discipline in their title (eg EdD for Doctor of Education). A doctorate normally requires the equivalent of three years' full-time study."

<sup>28</sup> und sind im Internet einsehbar unter: [www.qaa.ac.uk/crntwork/benchmark/index.htm](http://www.qaa.ac.uk/crntwork/benchmark/index.htm).

Der *qualifications framework* ist kein *credit framework*, und die QAA stellt es den Hochschulen bislang frei, ob sie *credits* verwenden oder nicht. Dennoch gab der *Dearing Report* auch den Anstoß zur Standardisierung der vorhandenen Vielfalt von *credit accumulation systems* an einzelnen englischen Hochschulen und deren Weiterentwicklung zu einem übergreifenden Kredittransfersystem, dem *Credit Accumulation and Transfer System (CATs)*.

Wie das ECTS misst auch das englische *credit system* den gesamten studentischen Arbeitsaufwand (*workload*) inklusive Selbststudium. Anknüpfungspunkt für die zu vergebenden *credits* sind nicht einzelne Kurse, sondern gesamte Kursmodule, womit die QAA gleichzeitig eine weitgehende Modularisierung des gesamten Programmangebots an den Hochschulen anregt. Das CATS arbeitet also nach den gleichen Prinzipien wie ECTS und die im Jahr vergebenen 120 *credits* sind problemlos in die 60 ECTS-credits pro Jahr umrechenbar (2 ECTS-credits = 1 UK-credit).

In Großbritannien gibt es eine Reihe von *credit bodies*, die auf freiwilliger Mitgliedschaft von Hochschulen beruhen. Angestoßen durch den *qualifications framework* haben diese sich bemüht, ihn in *credits* umzusetzen. Ein Zusammenschluss des *Credit and Qualification Framework for Wales Project (CQFW)*, des *Northern Ireland Credit Accumulation and Transfer System (NICATS)*, des *Northern Universities Consortium for Credit Accumulation and Transfer (NUCCAT)* und des *Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer (SEEC)* hat dabei folgende Entsprechungen erarbeitet (CQFW et al., 2001):

HEQF-Level	Abschlussgrad	Gesamt-Credits (Mindestanzahl)	Beinhaltet Kurse in Anforderungsgrad	Jahre (ca.)
Doctoral	Professional Doctorate	540	Level (6), 7, 8, mind. 360 <i>credits</i> auf Level 8	4 1/2
Master's	Master's Degree	180	Level (6), 7, mind. 150 <i>credits</i> auf Level 7	1 1/2
Master's	Integrated Master's Degree	480	Level (3) 4, 5, 6, 7 mind. 120 <i>credits</i> auf Level 7	4
Master's	Postgraduate Diploma	120	Level (6), 7, mind. 90 <i>credits</i> auf Level 7	1
Master's	Postgraduate Certificate	60	Level (6), 7, mind. 40 <i>credits</i> auf Level 7	1/2
Honours	Graduate Diploma	120	Level (3, 4, 5), 6, mind. 90 <i>credits</i> auf Level 6	1
Honours	Graduate Certificate	60	Level (3, 4, 5), 6, mind. 40 <i>credits</i> auf Level 6	1/2
Honours	Honours Degree	360	Level (3), 4, 5, 6, mind. 90 <i>credits</i> auf Level 6	3
Intermediate	Ordinary Degree	300	Level (3), 4, 5, 6, mind. 60 <i>credits</i> auf Level 6	3
Intermediate	Foundation Degree	240	Level (3), 4, 5, mind. 90 <i>credits</i> auf Level 5	2
Intermediate	Diploma of Higher Education	240	Level (3), 4, 5, mind. 90 <i>credits</i> auf Level 5	2
Intermediate	Higher National Diploma (HND)	240	Level (3), 4, 5, mind. 90 <i>credits</i> auf Level 5	2
Certificate	Higher National Certificate (HNC)	150	Level (3), 4, 5, mind. 30 <i>credits</i> auf Level 5	1
Certificate	Certificate of Higher Education	120	Level (3), 4, mind. 90 <i>credits</i> auf Level 4	1

Die Jahresangaben der Übersicht gelten nur bei Vollzeitstudium, denn ausschlaggebend für die Verleihung des Grades bleiben die erworbenen *credits*. Um die Anrechenbarkeit der *credits* zu regeln, empfehlen die *credit bodies* eine Sequenzierung der Kursmodule je nach Anforderungsgrad (*level descriptor*). Die für das Bachelor-Studium vorgesehenen Niveau-Sequenzen bewegen sich dabei hauptsächlich zwischen *level vier bis sechs*, wobei folgende Anforderungsprofile für die Kursmodule vorgesehen sind (CQFW et al., 2001):

**“Level 4:** Develop a rigorous approach to the acquisition of a broad knowledge base. Employ a range of specialised skills and evaluate information using it to plan and develop investigative strategies. Determine solutions to unpredictable problems.

**Level 5:** Generate ideas through the analysis of concepts at an abstract level with a command of specialised skills and the formulation of responses to well defined and abstract problems.

**Level 6:** Critically review, consolidate and extend a systematic and coherent body of knowledge. Critically evaluate new concepts and evidence from a range of sources. Transfer and apply diagnostic and creative skills and exercise significant judgement in a range of situations.”

Der *level descriptor* ordnet die verschiedenen *diplomas* und *certificates* sowie den *Foundation degree* den Schwierigkeitsgraden vier bis fünf zu. Studierende, die einen Bachelor-Abschluss anvisieren, sollen zusätzliche Kurse der Niveaustufe sechs besuchen. Dabei unterscheiden die Agenturen zwischen *Ordinary* und *Honours degree*. Für den *Ordinary degree* müssen innerhalb von drei Jahren mindestens 300 *credits* erworben werden, wobei mindestens 60 *credits* aus *level sechs* stammen müssen. Der *Honours degree* erfordert dahingegen insgesamt 360 *credits* und mindestens 90 *credits* aus *level sechs*. Wie schon oben beschrieben ist dies der Versuch einer völlig neuen inhaltlichen Bestimmung des *Ordinary degree*, der bisher für einen knapp nicht bestandenen *Honours degree* vergeben wurde und kein eigenständiger Abschluss war.

Es sollte abschließend noch einmal betont werden, dass die geschilderten ordnenden und systematisierenden Überlegungen der QAA und der *credit bodies* bis heute nur orientierenden und keinen verbindlichen Charakter haben; sie beschäftigen wenn überhaupt eher die Hochschulverwaltung, die interne Qualitätssicherung und Transferbüros als den einzelnen Akademiker. In den QAA *audits* wird der *higher education qualifications framework* als Anhaltspunkt für die Begutachtung hochschulinterner Qualitätssicherungsverfahren benutzt; von den Hochschulen wird erwartet, dass sie neu entwickelte Studiengänge daran ausrichten. Vorhandene und vergebene *degrees* werden aber nicht nachträglich angepasst. Es kann daher noch Jahrzehnte dauern, bis der Wildwuchs englischer Hochschulabschlüsse gelichtet ist – falls es je dazu kommt. Auch bleibt weiterhin umstritten, ob eine verstärkte Standardisierung englischer Hochschulabschlüsse überhaupt wünschenswert ist.



# US-Amerikanische Bachelor-Modelle

## Zusammenfassung

Der Bachelor-Abschluss gilt in den USA als allgemein berufsqualifizierend, auch wenn er nur selten für ein konkretes Berufsfeld ausbildet. Dies ist auch nicht der Anspruch, da sich abgesehen von einigen Ausnahmen keine festen beruflichen Vorstellungen mit dem Bachelor verbinden. Vielmehr zielen die *undergraduate*-Programme auf die Vermittlung grundlegender Kompetenzen und Techniken innerhalb und außerhalb der gewählten Disziplin, die später in unterschiedliche Berufe eingebracht werden sollen.

Bachelor-Programme werden in einem institutionell stark diversifizierten und stratifizierten Hochschulsystem angeboten: Hochschulen verschiedenster Ausrichtung, Trägerschaft und Niveaus bieten *undergraduate*-Programme an. Durch eine Kombination aus starker Marktorientierung und Differenzierung, *federal grants* und Stipendien für bedürftige Studierende, so genannten *pell grants*, gewährleistet das System einen breiten Zugang zum tertiären Bildungssektor, ohne das Recht der einzelnen Hochschulen auf Studierendenauswahl zu beschneiden. Der Bachelor funktioniert als eine Art Clearingstelle zwischen Breitenbildung und Wissenschaft beziehungsweise den *professional schools*, in denen die Ausbildung zu ‚höheren Berufen‘ erst postgradual erfolgt.

Das Bachelor-Studium an US-amerikanischen Hochschulen dauert in der Regel vier Jahre, wobei oftmals circa ein Drittel der Studienzeit für das Studium Generale (*general education*) reserviert ist. Als wichtiger Referenzpunkt dient das traditionelle Modell, in dem ein Hauptfach (*major*) mit einem Nebenfach (*minor*) kombiniert wird. Angesichts der voranschreitenden Expansion im tertiären Bildungssektor bietet die Mehrheit der Hochschulen aber auch alternative Kombinationsmöglichkeiten an, die neben der Wahl mehrerer Hauptfächer die Kombination von ganzen Bachelor-Studiengängen ermöglichen. Zudem stellt die konsequente Modularisierung des *undergraduate*-Curriculums eine große inhaltliche Flexibilität der Bachelor-Programme sicher.

Ungeachtet der gewählten Kombination nimmt *general education* einen wichtigen Teil des gesamten Bachelor-Studiums ein. Im Mittelpunkt des ersten Studienabschnitts steht die Vermittlung einer breiten Bildung sowie grundlegender methodischer Kompetenzen und wissenschaftlicher Techniken. Mit der Kombination von überfachlichem Allgemeinwissen und Methodenkompetenz repräsentiert *general education* eine Besonderheit US-amerikanischer Bachelor-Modelle, die es von anderen angelsächsischen Modellen unterscheidet. Eine weitere Besonderheit ist, dass für wichtige akademische Professionen wie *medicine* und *law* nur postgradual ausgebildet wird, so dass das Bachelor-Studium von der unmittelbar berufsbildenden Funktion für diese Berufe ‚entlastet‘ ist.

## Hochschultypen

Im Gegensatz zur binären Unterscheidung von Fachhochschulen und Universitäten gibt es in den USA keine staatlich verfügte institutionelle Trennung zwischen berufs- und wissenschaftsorientierten Hochschulinstitutionen. Dennoch handelt es sich in den USA auch nicht um ein ‚unitarisches‘ Hochschulsystem, wie es in England und Australien durch die Vereinigung verschiedener Hochschultypen Ende der 80er/Anfang der 90er Jahre entstanden ist. Vielmehr wird oft von einem ‚stratifizierten‘ System gesprochen. Dies charakterisiert die ‚Schichtung‘ von *two year institutions*, die nur Grade unterhalb des *Bachelor degree* wie den *associate degree* vergeben dürfen, ‚degree-fähigen‘ *four year institutions*, den so genannten

*Baccalaureate colleges*, *Master's colleges* bzw. *universities* und zuletzt der Hand voll *research universities*, die sich in der Doktorandenausbildung engagieren. Daneben gibt es eine Vielzahl von Institutionen, die als eigenständige *professional* oder *graduate schools* Studiengänge im postgradualen Bereich anbieten.

Laut der alle zwei Jahre erscheinenden *Classification of Institutions of Higher Education*, herausgegeben von der *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* (2000) verteilen sich die US-amerikanischen Hochschulen wie folgt:<sup>29</sup>

- *associate's colleges* (42,3 Prozent der postsekundären Einrichtungen) – unterteilt in öffentliche *community colleges* und private *junior* oder *technical colleges* – mit ihren zweijährigen *associate degree*-Programmen, die sowohl einen eigenständigen berufsbefähigenden Abschluss darstellen als ggf. auch den Transfer in ein Bachelor-Programm an einer Hochschule erlauben;
- *baccalaureate colleges* (15,4 Prozent) – unterteilt in *liberal arts colleges* (5,8 Prozent), die sich auf den klassischen geistes- und naturwissenschaftlichen Fächerkanon konzentrieren, sowie *general colleges* (9,5 Prozent), deren Angebot sich auf den berufsorientierten technischen und medizinischen Bereich konzentriert;
- *master's colleges/universities* mit starkem Schwerpunkt bei postgradualen Programmen (15,5 Prozent);
- forschungsorientierte *doctoral* beziehungsweise *research universities* (6,6 Prozent).

Allerdings zeichnet sich gerade das US-amerikanische Hochschulsystem dadurch aus, dass Differenzierung nicht nur über unterschiedliche Qualitätsniveaus, sondern über unterschiedliche Profile und Ausrichtungen erfolgt, so dass sich im Ergebnis für jedes Studieren ‚das Passende‘ findet. Das Angebot an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen mit unterschiedlichen Bildungszielen ist schier unüberschaubar. Obwohl die Zahl privater Hochschulen in den USA über der der öffentlichen liegt, sind die meisten Studierenden an einem der staatlichen Colleges beziehungsweise Universitäten eingeschrieben (Kiemle, 2003).

Die institutionelle Trennung zwischen *undergraduate*- und *graduate*-Studium ist in den USA deutlich ausgeprägt. Zum einen werden die meisten *undergraduate*-Programme von *baccalaureate* und *associate's colleges* angeboten. Aber auch an den großen Lehr- und Forschungsuniversitäten, die sowohl Bachelor als auch Master und oft auch PhD-Abschlüsse anbieten, sind die einzelnen Studiengänge in der Regel verschiedenen Colleges oder *schools* zugeordnet.<sup>30</sup> Master- und PhD-Programme werden entweder an forschungsorientierten *graduate schools* unterrichtet, oder an den *professional schools*, die gezielt auf bestimmte Berufsfelder wie Medizin und Jura vorbereiten. An letzteren sind P.hD.-Programme seltener. Bachelor-Studiengänge werden dagegen von separaten *undergraduate schools* oder Colleges angeboten

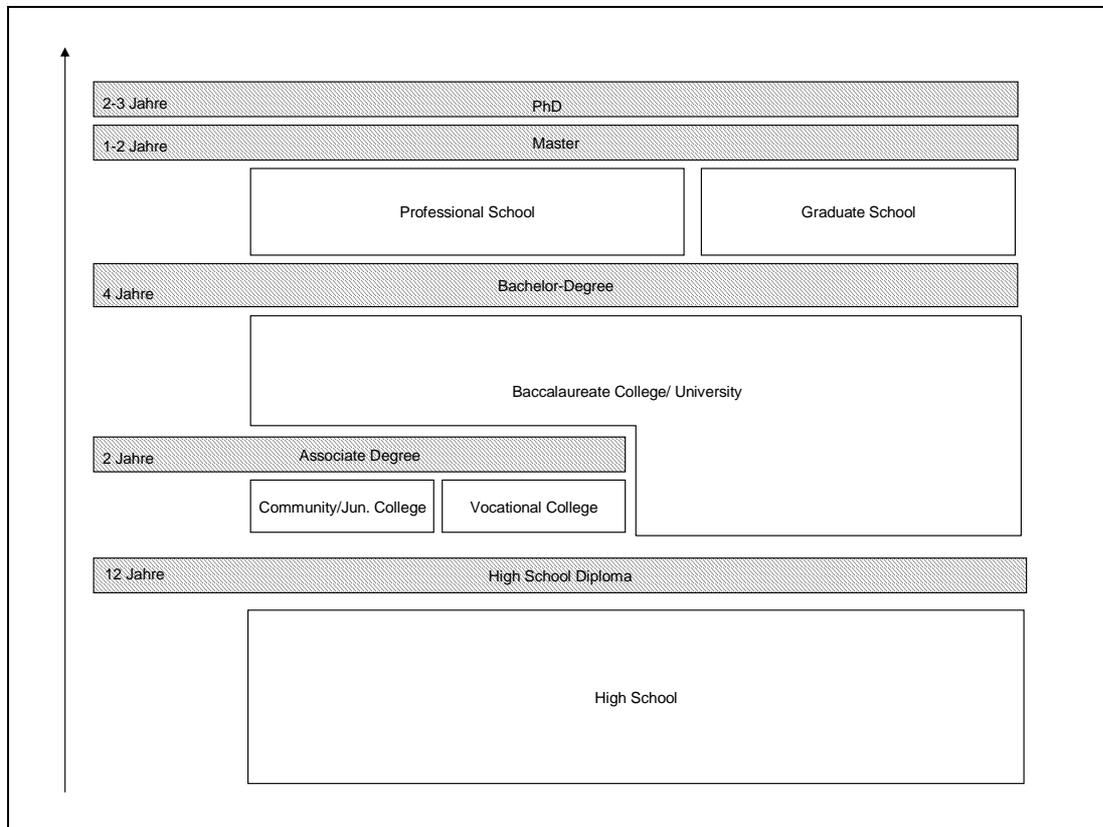
---

<sup>29</sup> Prozentangaben beziehen sich auf den Anteil an der Gesamtheit der 3.941 US-amerikanischen postsekundären Einrichtungen, die im Jahre 2000 von der *Carnegie Foundation* untersucht wurde. Einbezogen werden dabei alle postsekundären Bildungseinrichtungen der USA, die akademische Abschlüsse anbieten und durch eines der sechs *regional accreditation boards* anerkannt wurden. Die institutionelle Akkreditierung durch das jeweilige *regional accreditation board* ist Voraussetzung dafür, dass Studierende dieser Einrichtungen *federal grants* und *stipends* erhalten können – also eine sehr indirekte Form staatlicher Steuerung. Zum vertieften Verständnis der Klassifizierung siehe auch <http://nces.ed.gov/programs/coe/2003/notes/n08.asp>.

<sup>30</sup> Der Begriff „College“ führt immer wieder zu Verwirrung, da er sowohl eigenständige Hochschulinstitutionen im *undergraduate*-Bereich als auch bestimmte Fachbereiche oder Fakultäten an einer Universität beschreiben kann. Hinzu kommt, dass Hochschuleinrichtungen wie das *Boston College*, die vom Bachelor bis zum PhD alle möglichen akademischen Grade anbieten, aus Unterscheidungsgründen zu benachbarten Universitäten (in diesem Fall *Boston University*) auf die College-Bezeichnung nicht verzichten.

(Teichler, 2003). Dabei kann es bei den *undergraduate schools* auch noch zu einer fächerspezifischen Unterscheidung kommen. So sind im Falle von *Stanford University* die Bachelor-Programme zwischen drei unterschiedlichen *schools* aufgeteilt: *humanities & social sciences*, *earth sciences* und *engineering*.

### Graphik: Studienwege im US-amerikanischen Hochschulsystem im Überblick



### Zu- und Übergänge

Bei der Überbrückung des Spannungsfeldes zwischen Massenbildung und Wissenschaftlichkeit spielt das *undergraduate*-Studium in den USA eine entscheidende Rolle. Das stark ausdifferenzierte System von Colleges bietet eine Vielzahl von *undergraduate*-Abschlüssen bis hin zum Bachelor-Grad an. Diese Abstufung von Graden führt zusammen mit einem ausgebauten Stipendienprogramm und flexiblen Aufnahmeverfahren dazu, dass das Bachelor-Studium die Funktion einer Clearingstelle zwischen Breiten- und Elitenbildung übernimmt. Eine möglichst große Zahl von Schulabsolventen soll so an ein Studium herangeführt werden und dank der Qualitätsstufen zwischen den Hochschuleinrichtungen auch die Chance auf einen akademischen Abschluss erhalten (Teichler, 2003). Auch nach der Aufschwungsphase der 60er Jahre bleibt die Ausweitung von Beteiligungschancen Ziel US-amerikanischer Hochschulbildungspolitik. Neben der Förderung von ethnischen Minderheiten steht dabei die Ausweitung des Zugangs auch für Studierwillige ohne entsprechenden *high school*-Abschluss auf der Tagesordnung. Durch spezielle Weiterbildungsangebote sollen Quereinsteiger mit bestimmten beruflichen Erfahrungen gefördert werden, ohne die hohen Zulassungsvoraussetzungen für den Erhalt wissenschaftlicher Exzellenz zu senken. Laut dem *Chronicle of Higher Education Almanac* befanden sich im Jahr 2000 35,5 Prozent alle 18 bis 24-jährigen in *higher*

*education*, über 60 Prozent der *high school graduates* schreiben sich unmittelbar im Anschluss ein.<sup>31</sup>

### **Zugang zum Bachelor**

Auf der Grundlage einer weitgehenden institutionellen Autonomie regeln öffentliche und private Hochschulen in den USA die Aufnahme von zukünftigen Studierenden in eigener Regie. Dabei nutzen sie eine Vielzahl von Kriterien und Instrumenten. Grundlegende Voraussetzung für die Aufnahme eines Hochschulstudiums ist der Schulabschluss einer öffentlichen oder privaten *high school*. Im Gegensatz zu Deutschland ist der *high school degree* aber keine Schulabschlussprüfung, die automatisch zum Studium qualifiziert. Die eigentliche Hochschulreife wird erst in einem relativ aufwendigen Bewerbungsverfahren festgestellt, dessen Akteure die Hochschulen selber sind. Ein ‚Durchmarsch‘ vom Abitur bis zum Magister oder Diplom, wie es bisher mit dem deutschen Abitur ermöglicht wird, ist in den USA damit nicht vorgesehen (Schnitzer, 1998). Als Gesamtschule ist die *high school* nicht mit dem deutschen Gymnasium vergleichbar, Differenzierung erfolgt einerseits zwischen verschiedenen *high schools*, andererseits durch Kurswahl und Benotung innerhalb einer Schule.

Einzelne Hochschulen setzen die Schulabschlussnoten (*grade point average, GPA*) landesweit in eine Reihenfolge und erlauben nur den besten 20 oder 25 Prozent die Aufnahme (*quintile beziehungsweise quartile ranking*). Angesichts des großen qualitativen Gefälles zwischen einzelnen *high schools* und auch *high school districts* gewichten gerade führende Universitäten Schulnoten auch nach dem Ruf der besuchten Bildungseinrichtung. Üblicherweise wird von den Hochschulen zur Einschätzung individueller Leistungen auch der auf nationaler Ebene organisierte *Scholastic Aptitude Test (SAT)* hinzugezogen, mit dessen Hilfe sprachliche, mathematische und logische Fähigkeiten geprüft und mittels Punktzahlen bewertet werden. Jede Hochschule gibt jährlich die Durchschnittsnoten ihrer *freshmen* bekannt.

Sehr unterschiedlich wird die Frage gehandhabt, ob Schulabsolventen in den letzten Schuljahren Fächer belegt haben müssen, die in einem thematischen Zusammenhang mit dem angestrebten Studienfach stehen. Zwar gibt es dazu meist keine konkreten Vorschriften, da jedoch das Aufnahmeverfahren grundsätzlich kompetitiv gestaltet ist und Studierende ein Interesse an der Aufnahme an einer renommierten Hochschule haben, sorgen viele von sich aus durch eine geschickte Schulfachwahl dafür, dass ihre Aufnahmekancen steigen. Die öffentlichen Hochschulen in Kalifornien verlangen zusätzlich eine fachbezogene Eingangsprüfung von allen Studierenden (*subject matter exam*). Viele Hochschulen verlangen individuelle Motivationsessays sowie Empfehlungen von Lehrern. Seltener erfolgen im Zusammenhang von *undergraduate*-Programmen individuelle Bewerbungsgespräche.

Generell ist das Aufnahmeverfahren an den Elitehochschulen ganz anders ausgestaltet als an durchschnittlichen Universitäten oder Colleges. So ist die Konkurrenz der Schulabgänger um den Zugang zu renommierten privaten Hochschulen wie Stanford - angesichts von 20.000 Bewerbungen für 1.600 jährlich zu vergebenden Studienplätze - natürlich scharf. Kleine, oftmals finanzschwache private Einrichtungen wie beispielsweise *DeSales University* in Philadelphia müssen hingegen mit attraktiven Stipendien- und auch Sportprogrammen mit anderen Institutionen um leistungsstarke Studierende konkurrieren. Im Ergebnis kommt trotz kompetitiven Hochschulzugangs die große Mehrheit der Studienplatzbewerber im Hochschulsystem unter.

---

<sup>31</sup> [http://nces.ed.gov/commissioner/remarks2000/6\\_01\\_2000.asp](http://nces.ed.gov/commissioner/remarks2000/6_01_2000.asp)

Wichtig für dieses Ergebnis ist auch das Prinzip der *need blind admissions*, demzufolge die Eignungsprüfung durch die Hochschule unabhängig von der Zahlungsfähigkeit getestet wird; Studierenden aus finanzschwachen Elternhäusern stehen verschiedene *grants* und *stipends* zur Verfügung oder die Studiengebühren werden erlassen. Trotzdem spielen Gebührenfragen bei der Wahl einer Hochschule natürlich eine Rolle.

Darüber hinaus wird die grundsätzlich kompetitive Ausgestaltung der Zugangsverfahren seit den 70er Jahren teilweise durch sozialpolitische Überlegungen modifiziert. Durch jüngste Gerichtsurteile wieder in die Diskussion gekommen ist die Förderung von ethnischen Minderheiten bei der Aufnahme eines Studiums (*affirmative action*). Daneben gibt es aber auch unterschiedliche bundesstaatliche Regelungen zum Ausgleich sozial oder regional bedingter Ungleichheiten. Eine zentrale Funktion spielt hierbei die Erleichterung des Zugangs für sozialschwache Gruppen durch Kooperationsabkommen zwischen den zweijährigen öffentlichen und privaten Colleges und weiterführenden Universitäten, wie sie z.B. im Bundesstaat Kalifornien ausgeprägt sind (vgl. Fallstudie 3).

### **Zugang zum postgradualen Studium**

Analog zum Aufnahmeverfahren in ein Bachelor-Studium erfolgt auch der Übergang in ein *graduate-* oder *professional program* nach wettbewerblichen Grundsätzen. Insgesamt wechselt etwa nur ein Drittel der amerikanischen Bachelor-Studierenden später auch in einen postgradualen Studiengang, wobei die Zahlen von Institution zu Institution stark variieren können (Kiemle, 2003). Weit über dem Durchschnitt liegen die Übergangsquoten an führenden Forschungsuniversitäten. So setzen beispielsweise über 60 Prozent der Bachelor-Absolventen an der *Stanford University* ihr Studium an einer *graduate* oder *professional school* fort.

Auch der Zugang zu *graduate*-Programmen wird ausschließlich durch die Hochschule geregelt, wobei es hier unterschiedliche Aufnahmekriterien und Instrumente zur individuellen Leistungseinschätzung gibt. Neben einem guten Bachelor-Abschluss verlangen die Hochschulen in der Regel die Teilnahme an einem standardisierten Test wie dem von dem privaten Anbieter (ETS) angebotenen *General Record Exam (GRE)* oder einer fachspezifischen Variante (beispielsweise *GMAT* für Wirtschaftswissenschaften oder *LSAT* für Jura). Für postgraduale Studiengänge werden auch vermehrt individuelle Bewerbungsverfahren durchgeführt. So gehören ausführliche Motivationsessays, Empfehlungsschreiben durch Hochschullehrer und auch Interviews zu den üblichen Verfahren. Beim Übergang in ein postgraduales Studium zählen im Gegensatz zum Zugang zum *undergraduate*-Studium keine sozialpolitischen Erwägungen, sondern ausschließlich die Leistung (*merit based admission*).

Der Übergang von Bachelor in ein weiterbildendes Master-Studium erfolgt selten ohne zeitliche Unterbrechung. Im US-amerikanischen Hochschulsystem ist es vielmehr üblich, zwischen Bachelor und Master eine Praxisphase einzulegen, die für die Finanzierung der meistens sehr teuren Master-Programme genutzt werden kann. Teilweise wird Berufserfahrung als Voraussetzung für ein weitergehendes Studium verlangt. Zum Beispiel verlangen viele Managementstudiengänge (*MBA*) ein- bis zweijährige Berufserfahrung in einem Wirtschaftsunternehmen, bevor der Master-Kurs begonnen werden kann.

### **Durchlässigkeit des Hochschulsystems**

Die Durchlässigkeit zwischen den Institutionen stellte lange Zeit keine größere Herausforderung für US-amerikanische Hochschulen dar, da der Wechsel des College bzw. der Universität während eines Studiums aufgrund der zweigliedrigen Struktur des Studiums unüblich war

und das weiterführende Studium auch dann ein Aufnahmeverfahren verlangte, wenn es an der selben Hochschulinstitution erfolgte.

Jedoch entwickelt sich angesichts der steigenden Vielfalt von Einrichtungen und Studienprogrammen die Durchlässigkeit zwischen Hochschulen und die damit verbundene Transferierbarkeit von Studienleistungen innerhalb eines Bachelor-Studiums verstärkt zu einer Herausforderung für die US-amerikanische Hochschulpolitik. Der zunehmende Anteil von Studierenden an *associate colleges* (laut *The Chronicle's Almanac* 25 Prozent) und die wachsende Beliebtheit von Fernstudien und virtuellen Universitäten stellt US-amerikanische Hochschulen und Akkreditierungsbehörden bei der Anerkennung von Studienleistungen vor große Herausforderungen. So besuchte bereits 1996 die Mehrheit von Bachelor-Absolventen mindestens zwei Colleges beziehungsweise Universitäten (CHEA, 2000).

In Kalifornien sorgen bilaterale Abkommen zwischen den jeweiligen Hochschuleinrichtungen für ein gewisses Maß an Durchlässigkeit (vgl. Fallstudie 3), innerhalb der USA sind solche Regelungen aber eher die Ausnahme. Insgesamt ist die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Hochschulen im US-amerikanischen Hochschulsystem eher gering ausgeprägt. Hingegen ist der Wechsel zwischen Fachbereichen innerhalb einer Hochschule relativ unproblematisch (Schnitzer, 1998).

Ein Instrument um Durchlässigkeit zu ermöglichen liefert das an allen Colleges und Universitäten gebräuchliche *credit*-System. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das US-amerikanische *credit*-System im Gegensatz zum europäischen *ECTS* (*European Credit and Transfer System*) keineswegs standardisiert ist. U.a. erschweren unterschiedliche Semestereinheiten die Vergleichbarkeit von Leistungen (Schwarz, 2000). Es wird von den Hochschulen in erster Linie als *credit accumulation system* und nur nachrangig auch für den *credit transfer* genutzt. Jedoch konnte in den letzten Jahrzehnten – auch dank der Arbeit der regionalen und berufsständischen Akkreditierungsagenturen – eine formale Angleichung der Studienleistungen erreicht werden, so dass es mittlerweile vergleichbare Vorgaben zur Anzahl von Kursen bis zum Abschluss eines Bachelor- beziehungsweise Master-Studiums gibt und der Wechsel zwischen den Hochschulinstitutionen grundsätzlich gewährleistet ist (Altbach, 2000).

### **Fallstudie 3: Staatlich verordnete Durchlässigkeit – der kalifornische Masterplan for Higher Education**

In Kalifornien gab es im Jahre 2001 insgesamt 217 akkreditierte und 300 nicht akkreditierte Hochschuleinrichtungen, an denen etwa acht Prozent der kalifornischen Bevölkerung studierten (CPEC, 2001). Der *Master Plan for Higher Education* liefert für die 141 öffentlichen Hochschulen einen generellen Rahmen, der die institutionelle Struktur, Zugangs- und Finanzierungsfragen sowie programmatische Richtlinien umfasst. Der Plan wurde erstmals 1959 vom damaligen *Regents and State Board of Education* formuliert und trat mit dem *Donhoe Higher Education Act* 1960 in Kraft.

Bei dem Masterplan handelt es sich nicht um ein einheitliches Gesetzeswerk. Er umfasst vielmehr generelle hochschulpolitische Richtlinien, die nur teilweise in bundesstaatliches Recht umgesetzt wurden. Obwohl viele Schlüsselbestimmungen ausschließlich empfehlenden Charakter haben und der Grundsatz weitgehender Organisations-, Personal- und Programmautonomie gewahrt bleibt, wird durch den Masterplan ein gewisses Maß an Koordination und Standardisierung erreicht.

Weitreichende Bestimmungen stellen die im Masterplan festgelegten Übergangsquoten zwischen *high schools* und den drei unterschiedlichen Hochschulsystemen *University of California* (UC), *California State University* (CSU) und *Community Colleges California* dar. Der Plan legt derzeit fest, dass die UC 12,5 Prozent der *high school*-Absolventen immatrikulieren

muss, die *CSU* sogar 33 Prozent. Das individuelle Auswahlrecht bleibt aber in der Kompetenz der Hochschulverwaltungen. Selbst der beste *high school*-Abschluss garantiert also noch lange keinen Studienplatz an einer der begehrten Institutionen. Die privaten Hochschulen sind von diesen Quoten nicht betroffen (Fox, 1993).

Neben festen Zugangsquoten im Übergang von Schule zu Hochschule sieht der Masterplan auch verbindliche Regelungen für den Übergang zwischen den 108 *community colleges* und Universitäten vor. Demnach sind *UC* und *CSU* verpflichtet, in ihrem Angebot an *undergraduate*-Programmen Kapazitäten für Absolventen der Colleges freizuhalten, die einen Bachelor anstreben. Konkret bedeutet das, dass diese Hochschulen im dritten und vierten Jahr eines Bachelor-Programms (*upper division*) ein Drittel mehr an Studienplätzen bereitstellen müssen als in den ersten beiden Studienjahren (*lower division*), um so eine möglichst große Anzahl von besonders qualifizierten Studierenden der *Community Colleges California* aufzunehmen.

Über das Quotensystem hinaus versucht der Masterplan auch das konkrete Programmangebot soweit zu standardisieren, dass Studienleistungen leichter angerechnet werden können. Die eher empfehlenden Bestimmungen beziehen sich aber ausschließlich auf den *undergraduate*-Bereich. Master- und PhD-Programme sind nicht in das Transfersystem miteinbezogen, sondern unterliegen der alleinigen Kompetenz der Hochschulen.

Seit Ende der 90er Jahre tagt unter Senator Dede Alpert eine Kommission zur Weiterentwicklung des Masterplans. Transferüberlegungen und die damit verbundenen curricularen Standardisierungsempfehlungen spielen in den aktuellen Reformüberlegungen weiterhin eine große Rolle (Alpert, Alquist, & Strom-Martin, 2002). Ein *transfer association degree program* soll in Zukunft den Übergang zwischen den *Community Colleges California* und anderen *UC/CSU*-Einrichtungen ohne größeren Verlust an Zeit und *credits* ermöglichen. Durch eine Stärkung der Lehrerbildung an *CSU*- und *UC*-Einrichtungen hofft die Kommission zudem auf eine bessere Verknüpfung von Schulunterricht und den Anforderungen an Kaliforniens führenden Hochschulen.

## **Studienmodelle**

### ***Bildungsziele***

Die große Diversität und die Qualitätsunterschiede im US-amerikanischen Hochschulsystem lassen es nicht zu, eine einheitliche Bildungsidee beziehungsweise konkrete Bildungsziele zu identifizieren, die sich mit dem Bachelor verbinden. Jede Hochschuleinrichtung verknüpft mit den angebotenen akademischen Programmen eine eigene Bildungsidee, die einen wesentlichen Teil ihres Profils darstellt. Der US-amerikanische Bachelor ist daher zunächst einmal nur die Bezeichnung für einen ersten akademischen Abschluss, der in fast allen Fachbereichen nach meist vier Jahren erworben werden kann und der den Weg in den Beruf ermöglicht. Denn weniger die Tatsache des Abschlusses, als vielmehr die individuelle Entscheidung über den Studieninhalt in einem zwischen Berufsausbildung und Wissenschaft diversifizierten Hochschulsystem bestimmt das spätere Profil der Absolventen (Schnitzer, 1998).

Dennoch fallen bei näherem Hinsehen übergeordnete Bildungsideen ins Auge, viele davon historisch bedingt. Ausgangspunkt für die US-amerikanische Ausgestaltung von Bachelor-Abschlüssen sind bildungs- und wissenschaftsgeschichtliche Entwicklungen am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Um die Jahrhundertwende wurde es üblich, die höhere akademische Berufsausbildung für Allgemeinmediziner, Zahnärzte, Juristen und Theologen dem *graduate*-Studium oberhalb des Bachelor zuzuordnen. Die von berufsspezifischen Aspekten befreiten *undergraduate*-Programme übernahmen nun nicht nur die Funktion zur Vorbereitung auf das Leben als Bürger und Gentleman in der gehobenen Gesellschaft. Mit ihnen

verbanden sich auch allgemeine berufsvorbereitende Aspekte (Calhoun, 2000) und die demokratische Idee, breiten Bevölkerungsschichten höhere Bildung zugänglich zu machen.

Kern des Bachelor bildeten auch damals jene Disziplinen, die bereits in den Artistenfakultäten des Mittelalters gelehrt wurden und heute unter dem Begriff *liberal arts* (= artes liberales) firmieren. Gemäß der *Carnegie Classification (2000)* sind darunter alle geistes-, natur- und sozialwissenschaftliche Fächer zu verstehen, die nicht direkt zu einem der klassischen akademischen Berufsfelder wie Medizin, Jura, Ingenieurwesen oder Theologie führen bzw. keine interdisziplinäre Fortentwicklung klassischer Fächer darstellen. Dazu gehören folgende Fächer: *English language and literature/letters; foreign languages and literatures; biological sciences/ life sciences; mathematics; philosophy and religion; physical sciences; psychology; social sciences and history; visual and performing arts; area, ethnic and cultural studies; liberal arts and sciences, general studies and humanities; and multi/interdisciplinary studies.*

Dieser Tradition folgend zeichnet sich das ideale US-amerikanische *undergraduate*-Studium im Gegensatz zum englischen oder australischen Bachelor-Modell dadurch aus, dass alle Studierenden Kurse aus einer möglichst breiten Auswahl von *liberal arts*-Fächern belegen und zu einem breiten Allgemeinwissen gelangen sollen (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2000). Dabei wird in der Regel mindestens ein Drittel aller Veranstaltungen in einem klassischen *liberal arts*-Programm außerhalb der gewählten Haupt- oder Nebenfächer besucht. Die Studierfähigkeit der *freshmen* wird dabei weniger als Bringschuld der *high schools* betrachtet denn als Bildungsaufgabe für die Colleges und Universitäten. Darüber hinaus bietet der allgemein bildende und einführende Abschnitt eines *undergraduate*-Studiums für die Hochschulen die Chance, eine spezifische Bildungsidee zu vermitteln, die der Hochschule ihr spezifisches Profil gibt (Brodhead, 2003). Meist kommt es erst im zweiten Teil des Studiums überhaupt zu einer stärker fachlich orientierten Ausrichtung.

Gemäß dieser *general education*-Idee steht im *undergraduate*-Studium die Vermittlung von fundiertem Analysewissen, Problemlösungskompetenzen und Präsentationsfähigkeiten auf der Grundlage einer breiten Allgemeinbildung im Vordergrund. Zu diesem grundlegenden Bildungsideal kommen weitere fächerübergreifende Inhalte des *undergraduate*-Studiums, die auf eine allgemeine wissenschaftliche, gesellschaftliche und politische Reife zielen. Die Akkreditierungsrichtlinien der *Western Association of Schools and Colleges (WASC)*, die eine der wichtigsten Akkreditierungsbehörden für die westlichen Bundesstaaten (u.a. Kalifornien) ist, empfehlen den Hochschulen, ihre Bachelor-Programme so anzulegen, dass Absolventen neben der Fähigkeit zum lebenslangen Lernen auch ein breites Faktenwissen in kulturellen, ästhetischen, sozialen, politischen, naturwissenschaftlichen und technischen Fragen erhalten und dadurch ein Verständnis für Vielfalt, bürgerliche Verantwortung und Teamfähigkeit entwickeln können (Stichwort: *good citizenship*) (WASC, 2003).

*General education* zielt damit auf die Vermittlung kognitiver und sozialer Kompetenzen ab. Auffallend ist dabei die Dominanz von geistes- und sozialwissenschaftlichen Themen (vgl. Fallstudie 4). Tatsächlich versprechen sich selbst Wirtschaftsmanager große Vorteile davon, wenn zukünftige Betriebswirte oder Ingenieure im Bachelor-Studium mit einem breiten Wissenskanon konfrontiert werden. Laut Roger Smith, dem ehemaligen Vorstandsvorsitzenden von *General Motors*, lernen sie dadurch "*the kind of creativity that leads to visionary solutions to business problems*" (Jenkins, 2002).

Sowohl führende Elitehochschulen wie *Berkeley* oder *Stanford* als auch eher durchschnittliche Universität wie *DeSales* sehen solche *breadth* und *distributional requirements* vor. Leitend ist dabei die Vorstellung, dass an der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Inhalten Fä-

igkeiten erworben und trainiert werden, die in vielfacher Weise beruflich einsetzbar sind, ohne dass Sie für einen speziellen Beruf ausbilden.

Von der Idee der Berufsbildung durch *general studies* sind einige wenige Professionen ausgenommen. So findet die Ausbildung zum Arzt, Anwalt und für gehobene Positionen in der Wirtschaft im Anschluss an den Bachelor in *graduate*-Studiengängen an speziellen *professional schools* statt: zum Arzt durch ein vierjähriges Studium an der *medical school* (*M.D., Medical Doctor*), zum Anwalt durch ein dreijähriges Studium an einer *law school* (*J.D., Juris Doctor*)<sup>32</sup>, zum Wirtschaftsmanager an einer der vielen *business schools* (*Master of Business Administration, MBA*). Für *high school*-Lehrer reicht in der Regel der Bachelor-Abschluss.

US-amerikanische Hochschulen bieten neben akademischen Programmen des *undergraduate*-Studiums auch eine Fülle von Freizeitangeboten in Bereichen wie Sport, Kunst, Theater, Journalismus und Politik, die als Teil einer umfassenden Bildung begriffen werden. Die sinnvolle Gestaltung der Freizeit junger Menschen mit vergleichbaren Interessen und Neigungen gilt führenden Universitäten wie *Yale University* als unerlässlicher Baustein und Agent für einen umfassenden Bildungsauftrag: „*The free-flowing interaction with contemporaries similar to oneself in talent and energy but different in background and outlook has a powerful capacity to open, enliven and stretch the mind. The spirited, inclusive community grounded in the residential colleges in Yale’s great training ground in living and working together in a heterogeneous society, an ethical education grounded in the realities of daily life*” (Brodhead, 2003). Das Konzept einer *campus university* bzw. *residential colleges* und der dadurch gewährleisteten geographischen Einheit von Studieren und Wohnen unterstützt dies.

#### **Fallstudie 4: General education an der University of Massachusetts, Amherst**

Am Beispiel der *University of Massachusetts, Amherst* (*UMass*) wird praktisch ersichtlich, welche Bildungsinhalte mit dem Studium Generale innerhalb von Bachelor-Studiengängen verfolgt werden (Jenkins, 2002). Mit über 24.000 Studierenden (davon 18.000 in Bachelor-Studiengängen), 4.000 Immatrikulationen im Jahr und annähernd 1.000 akademischen Beschäftigten ist *UMass* eine der großen öffentlichen Hochschulen der USA. In ihren zehn *schools* und *Colleges* bietet sie 90 Studienfächer für Bachelor- und 68 Fächer für Master-Studiengänge sowie 50 PhD-Programme an.

*General education* als Grundbestandteil des Bachelor-Studiums wird an der *UMass* große Aufmerksamkeit geschenkt und sie nimmt mittlerweile ein Drittel des Curriculums in den jeweiligen *undergraduate*-Fächern ein. Gemäß der *General Education Requirements* von 1986 sollen Studierende in den ersten Jahren in den Stand versetzt werden, die unterschiedlichen Fachkulturen und Problemlösungsansätze in den Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften sowie den Bildenden Künste nachzuvollziehen und auf dieser Grundlage ihr eigenes wissenschaftliches Handwerkszeug zu schärfen. Das Curriculum des Studiums Generale wurde hierfür in vier Bereiche eingeteilt:

1. Der Bereich *social world* umfasst Kunst und Literatur, Geschichte, Sozial- sowie Verhaltenswissenschaften und ist mit sechs Pflichtkursen im Studium Generale vertreten;
2. im Bereich *Biologie und Physik* müssen mindestens drei Kurse belegt werden;
3. aus dem Bereich *Mathematik und Logik* ist mindestens ein Grundlagenkurs verpflichtend;
4. schließlich sind zwei Kurse in *college writing* zu absolvieren.

---

<sup>32</sup> Der in Deutschland bekanntere LLM ist hingegen ein spezieller einjähriger Abschluss für ausländische Juristen, der einen Schnellkurs in amerikanischem Recht beinhaltet.

Diese vier Bereiche bilden das Herzstück des Studiums Generale für alle *freshmen* beziehungsweise *sophomores* (Studierende des ersten und zweiten Jahres).

Auch an der *UMass* steht seit 1996 die Frage nach einer stärker studentenorientierten Ausrichtung der allgemein bildenden Kurse sowie einer schnelleren Umgewöhnung der jungen Studierenden von der Lernkultur an den *high schools* in den akademischen Betrieb im Mittelpunkt der Reformdebatte. Eine spezielle *task force* aus 55 Dozenten sowie 70 weiteren Akademikern in insgesamt elf thematisch zusammengestellten Ausschüssen formulierte in den Jahren 1996 bis 2000 neue Ziele für das Studium Generale an der *UMass*. Das Ergebnis war ein modifiziertes Curriculum mit vier Kernbereichen, die die allgemein bildenden Lehrveranstaltungen im Bachelor-Studiengang vermitteln sollten:

1. Hilfestellung für Studierende, selbstständig **kritische Analysemethoden** auf der Grundlage eines breiten natur-, geistes- und sozialwissenschaftlichen Wissens zu entwickeln;
2. Befähigung zur **Wissensverknüpfung** durch die Verbindung von eigenständigem Lernen mit berufspraktischem, technischem und fachspezifischem Wissen in den Hauptfächern;
3. Vermittlung von **Orientierungsfähigkeit** durch Ausbildung von Absolventen, die durch ihr Fachwissen, ihre Kompetenzen und ihre intellektuelle Ausrichtung ethisch fundierte Problemlösungen in einer immer stärker vernetzten Welt erarbeiten;
4. Steigerung der internationalen und **interkulturellen Kompetenz** der Studierenden.

Über diesen vier Kernbereichen steht die Befähigung der Studierenden zum lebenslangen Lernen als eine Art Metakompetenz. Lebenslanges Lernen wird dabei als die Befähigung aufgefasst, sich auf der Grundlage breiten Wissens jederzeit in ganz unterschiedliche Themenfelder selbstständig einarbeiten zu können. *General education* soll die Aufgabe übernehmen, neben der breiten Wissensvermittlung bei Bachelor-Studierenden auch überfachliche Fähigkeiten wie analytisches Denken, kritisches Lesen, erörterndes Schreiben sowie überzeugendes öffentliches Reden zu vermitteln. Diese Kompetenzen sollen Bachelor-Studierende dazu befähigen, sich verschiedene Lernformen als Grundlage einer lebenslangen Lernkompetenz anzueignen. Dazu gehört auch, sich in Gruppenarbeit vorhandenes oder selbst zu erarbeitendes Wissen zu erschließen und durch eigene Ideen weiterzuentwickeln.

Die Reformmaßnahmen an der *UMass* zeigen, dass *general education* als Bestandteil US-amerikanischer Bachelor-Curricula mehr beinhaltet als der Bildungskanon der deutschen gymnasialen Oberstufe. Es handelt sich dabei weniger um ein Studium Generale im Sinne eines unverbindlichen breiten Überblicks über das Wissen der Welt. Die ersten beiden Studienjahre des Bachelor müssen vielmehr als verbindlicher Studienbestandteil aufgefasst werden, der auf eine Verknüpfung von breitem fachlichen Wissen und zentralen Lern- und Darstellungstechniken abzielt, um eine lebenslange Lernkompetenz auszubilden.

## **Neue Entwicklungen**

Die Zweiteilung der Studiengänge in einen *undergraduate*- und einen *graduate*-Abschnitt mit Bachelor und Master als Regelabschlüssen bietet im US-amerikanischen Hochschulsystem immer noch die Grundorientierung in einem ansonsten strukturell ausdifferenzierten Modell. In den meisten *liberal arts*-Studiengängen ist neben der Belegung von Pflichtveranstaltungen im Rahmen des Studium Generale zur fachlichen Vertiefung die Wahl eines Hauptfaches (*major*) vorgesehen. Obwohl nicht verpflichtend, wird zur Förderung der Interdisziplinarität auch die Belegung von Nebenfächern (*minor*) empfohlen.

Aufgrund der Vielfalt an Studieninhalten und der breiten Auswahl von Programmen zwischen forschungs- und praxisbezogenen Studieninhalten kommt es auch bei den traditionellen Studienstrukturen und Kombinationsmöglichkeiten zu Verschiebungen. Unterstützt durch das *credit point system* und durch das Modulsystem erhalten Studierende im Bachelor-Studium eine relativ große Freiheit hinsichtlich der Zusammenstellung der Fächer und der Auswahl der

Kurse. So variiert die konkrete Ausgestaltung von Bachelor-Programmen auf der Basis des beschriebenen Grundmodells von Hochschule zu Hochschule. *Harvard University* schränkt beispielsweise die Wahlmöglichkeit bei der Ausgestaltung des Bachelor-Studiums stark ein, indem es das Fachangebot auf traditionelle *single subject*-Programme nach englischem Vorbild ausrichtet. Andere Hochschulen lassen hingegen eine Vielzahl von Fächerkombinationen zu, die teilweise erheblich vom Grundmodell abweichen. Diese werden bei Studierenden zunehmend beliebt, da sie sich davon bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt versprechen.

Gerade in stark berufsorientierten Fachbereichen wie dem Ingenieurwesen erweisen sich kleinere Colleges bei der Ausgestaltung der Studiengänge als vergleichsweise experimentierfreudig. Statt des traditionellen Hauptfach-Nebenfach-Modells gibt es z. B. bei Bachelor-Studiengängen, die auf ein weiterführendes Ingenieursstudium vorbereiten, an mehreren Hochschulen die Möglichkeit, zwei Hauptfächer zu kombinieren. Diese Art des *double majoring* sprengt die traditionelle Regelstudienzeit von vier Jahren. Auf ein fünfjähriges Studium sind zudem jene Modelle angelegt, die nicht nur zwei Hauptfächer, sondern sogar zwei separate Bachelor-Studiengänge miteinander kombinieren und nacheinander in einem dreijährigen und einem zweijährigen Studienabschnitt absolviert werden können.

Aber auch in den *liberal arts*-Fächern ist ein Trend in Richtung alternativer Kombinationsmöglichkeiten beobachtbar. So finden neben der klassischen *major-minor*-Kombination ebenfalls *double majoring*-Modelle und sogar die Kombination von Bachelor und Master-Programmen innerhalb eines grundständigen *undergraduate*-Programmes (*co-terminal master program*) immer mehr Anhänger. Diese Programme dauern nicht nur länger, sondern sind für die Studierenden auch teurer, da die Studiengebühren sich nach der Anzahl der *credits* und nicht nach den tatsächlichen Studienjahren richten. Trotz dieser Nachteile versprechen sich Studierende aber bessere Berufschancen durch ein Studium, das gleichermaßen thematisch in die Breite und in die Tiefe geht.

### **Gliederung und Ausgestaltung**

Das klassische US-amerikanische Bachelor-Studium sieht eine relativ gleichmäßige Aufteilung des Arbeitspensums in intensive Arbeitseinheiten über das gesamte Jahr vor. Weit verbreitet ist dabei das Semestersystem, jedoch praktizieren einige Hochschulen auch Trimester- oder Quartalssysteme, wobei das vierte Quartal meistens als Auszeit für Selbststudium oder Praktika genutzt wird. Eine wichtige Zäsur erhält das klassische vierjährige Bachelor-Studium nach Abschluss der *general education*-Kurse. Der Übergang vom allgemein bildenden zum fachspezifischen Teil des Studiums erfolgt oftmals nicht automatisch, sondern nur nach entsprechendem Nachweis der geforderten Leistungen – jedenfalls dann, wenn es mehr Bewerber als freie Plätze gibt.

Die Studienabschnitte sind in Module bzw. *units* gegliedert, die sich aus einer bestimmten Anzahl von Kursen zusammensetzen. Jedem Kurs wird auf Grundlage der Bestimmungen der *Carnegie Unit* ein bestimmter *credit*-Wert zugewiesen. Ein *credit* entspricht dabei einer Stunde studentischer Präsenzzeit. Das Selbststudium wird – anders als im europäischen *ECTS* – nicht berücksichtigt. Typische Bachelor-Kurse erhalten drei bis vier *credits*, d.h. ein Kurs nimmt drei bis vier Stunden in der Woche in Anspruch. Davon zu unterscheiden sind diejenigen *credits*, die auf Grundlage von studienbegleitenden Prüfungen am Ende eines Semesters (*final exam*) erworben werden. Die Noten der einzelnen Abschlussprüfungen werden in so genannte *quality credits* umgerechnet. Pro belegten Kurs erhalten Studierende eines Bachelor-Programms somit drei bis vier Teilnahme-*credits* sowie den Durchschnitt an *quality credits*, der sich aus den Noten für die einzelnen Essays, dem *final exam* und der mündlichen Mitarbeit zusammensetzen (*Grade Point Average, GPA*). Am Ende einer akademischen Einheit

werden alle erreichten *quality credits* in einen *grade report* zusammengefasst. Das Abschlusszeugnis weist dann sowohl die vorgeschriebenen Anzahl an Teilnahme-*credits* (meistens 180) als auch den individuellen *grade point average* aus.

Die konkrete Anzahl an Studieneinheiten und die Bestimmungen, in welchen Bereichen *credits* erworben werden müssen, sind von Fach zu Fach und von Hochschule zu Hochschule verschieden. Als allgemeine Tendenz kann festgestellt werden, dass *liberal arts*-Fächer an renommierten Universitäten große Wahlfreiheiten erlauben, während in den Naturwissenschaften und in berufsorientierten Studiengängen im technischen Bereich durchaus eine klare Sequenzierung des Studiums durch vorbereitende Kurse (*co- beziehungsweise prerequisites*) üblich ist. Doch im Vergleich zum deutschen Jura- oder Ingenieursstudium weisen selbst technische Bachelor-Programme in den USA eine große Wahlfreiheit auf.

Auch die genaue Gewichtung zwischen *general education*, *majors* und *minors* variiert zwischen den Fächern und Hochschulen. So erfordert das politikwissenschaftliche Bachelor-Studium in *Berkeley* jeweils 15 frei gewählte Kurse (45-60 *credits*) im Bereich der *general electives*, weitere 15 im gewählten *major*, und 15 Kurse in den verschiedenen Nebenfächern. An der *Stanford University* variiert die Gewichtung des *major* im Vergleich zum übrigen Studium zwischen den drei *undergraduate schools*. Während der *major* im Fachbereich *humanities & social sciences* nur 65 bis 85 *credits* umfasst, sind es an der *school of earth sciences* 75 bis 90 *credits* und in den Ingenieurwissenschaften 100 *credits*.

Im Studienaufbau gibt es ebenfalls Unterschiede zwischen Fachbereichen und Hochschulen. Grundsätzlich gilt, dass im Vergleich zum englischen Studienmodell die fachlich vertiefenden Kurse im *undergraduate*-Studium relativ allgemein gehalten sind und einen eher einführenden Charakter für ein vertiefendes Master-Studium haben. Häufig gibt es bei den *major*- und *minor*-Modulen ein Gleichgewicht zwischen dem gewählten Teilbereich und den anderen Disziplinen innerhalb eines Faches. Ein Bachelor in Politikwissenschaft sieht beispielsweise am *The College of New Jersey (TCNJ)* 120 *credits* vor, wobei nur 60 *credits* im Bereich der Haupt- und Nebenfächer belegt werden müssen. Im Hauptfach wählen die Studierenden drei Module in einem Spezialgebiet, die anderen zwei Module werden aus anderen Teilbereichen des Faches zusammengestellt. Damit dienen weniger als ein Drittel eines Bachelor-Studiums in einem klassischen *liberal arts*-Studium der fachlichen Vertiefung des Hauptfaches. Die restlichen Kurse sind entweder für die *general studies* oder für die allgemeine Orientierung innerhalb der gewählten Haupt- und Nebenfächer vorbehalten.

In der Regel ist es die Aufgabe von so genannten *academic advisers*, den Studierenden bei der Modul- und Kurszusammenstellung zu helfen und ihnen Seminare und Vorlesungen gemäß ihrem individuellen Niveau zu empfehlen. Einige Fachbereiche kennzeichnen die Anforderungen und Schwierigkeitsgrade der Kurse zudem mit Niveau-Angaben.

### ***Studentische Freiheit versus ‚Verschulung‘***

Manche Bestimmungen wie die hohe Präsenzpflichten oder die Bewertung der mündlichen Mitarbeit bescheren dem US-amerikanischen Bachelor-Studium den Vorwurf, einen ‚verschulten‘ Charakter zu haben. Dieser Vorwurf greift jedoch zu kurz. Eher geht es im *undergraduate*-Studium um eine kohärente curriculare Führung, die weniger das Forschungsinteresse der Lehrenden als vielmehr die akademische Entwicklung der Studierenden in den Mittelpunkt der Studiengestaltung stellt. Ein wichtiges Instrument für die Studierendenorientierung stellt das weiter oben dargestellte *credit*-System dar. Zwar orientieren sich *credits* im US-amerikanischen Studiensystem an Präsenzzeiten; dennoch wird die tatsächliche Gesamt-

arbeitslast (*workload*) bei der Planung berücksichtigt. Die im *undergraduate*-Studium übliche Arbeitsbelastung ist dabei in der Regel durch ein beträchtliches Lesepensum geprägt.

Neben der rigiden Anwesenheitspflicht, der formalen Bewertung mündlicher Mitarbeit und der Kleinteiligkeit des Studiums durch Modularisierung spielt die europäische ‚Verschulungs‘-Kritik oftmals auch auf die vermutete Einschränkung studentischer Wahlmöglichkeiten durch ein ausgebautes Beratungssystem an. Tatsächlich kennen viele US-amerikanische Hochschulen mit der Institution des *academic advisers* eine Beratungseinrichtung, die weit über die Leistungen deutscher Studienfachberatungen hinausgeht. Das *freshmen advising* ist im Kontext von *undergraduate*-Studiengängen aber nicht nur ein optionales Angebot für Studierende, sich einen Überblick über das Studienangebot zu verschaffen. Die meistens fest angestellten akademischen Berater fungieren vielmehr als frequentierte Anlaufstellen, die helfen, innerhalb der klaren Struktur von Wahl-, Wahlpflicht und Pflichtfächern ein individuelles Studium zusammenzustellen. *Academic advisers* werden als wichtige Einrichtung der Hochschulen begriffen und sollen zu niedrigen Abbrecherquoten und kurzen Studienzeiten beitragen, die als Gütemerkmal von Hochschulen verstanden werden.

Insgesamt gilt, dass mit dem Renommee und der Finanzausstattung einer Hochschuleinrichtung tendenziell die Freiheit der Studierenden bei der Zusammenstellung der Kurse steigt. Während kleinere und weniger renommierte Hochschuleinrichtungen mit klaren Curriculumsstrukturen und einem intensiven Betreuungsangebot um das Gros der Schulabgänger konkurrieren, können Elitehochschulen aufgrund ihres Prestiges den meistens überdurchschnittlich begabten Studierenden relativ viele akademische Freiheiten einräumen. Doch selbst im Falle von *Stanford University* spielen Betreuungsfragen eine große Rolle und führen zu regelmäßigen Studienreformen. Die Frage, wie die Qualität der *college education* zu gewährleisten ist, ist an den elitären Forschungsuniversitäten ein Dauerbrenner, da die Professoren mit *tenure* viel forschen und reisen und sich – wenn überhaupt – nur für die *graduate students* interessieren. So stand in den jüngsten Reformbemühungen in Stanford die Frage im Mittelpunkt, wie neben den wissenschaftlichen Assistenten auch die Professoren besser in die Betreuungsarbeit integriert werden können, nicht zuletzt um die Studierenden auch früher mit der Forschungswelt in Berührung zu bringen.<sup>33</sup>

### ***Wissenschaftlichkeit versus Praxisbezug***

Der Begriff der Wissenschaftlichkeit erscheint im Kontext US-amerikanischer Bachelor-Studiengänge weniger als eine Forderung für ein zu erreichendes Studienziel. Nicht die Vermittlung der Qualifikation, die nötig ist, um nach vier Jahren eigenständig forschen zu können, steht im Vordergrund. Vielmehr steht hinter dem Begriff Wissenschaftlichkeit eine prozessuale Vorstellung. In Form von *college writing*, *presentation* und *research methods* wird wissenschaftliches Arbeiten von vornherein in den Mittelpunkt der Seminare gestellt. Demnach ist die Lehre im US-amerikanischen Bachelor-Studium zwar wissenschaftlich fundiert, jedoch nicht unbedingt fachwissenschaftlich ausgerichtet. Wissenschaftliche Standards spielen beim Umgang mit Lesetexten und bei der Anfertigung von Essays eine große Rolle, jedoch sorgt der hohe Anteil an allgemein bildenden Studieninhalten dafür, dass diese Standards weniger anhand eines Spezialgebiets als vielmehr anhand einer Vielzahl von Themenfeldern erprobt werden (Brodhead, 2003).

Diese Eigenheit von US-amerikanischen Bachelor-Modellen hängt auch mit der Vorstellung zusammen, dass selbst an den führenden Forschungsinstitutionen nicht unbedingt zukünftige

---

<sup>33</sup> Für ähnliche Bemühungen in Yale, siehe auch [www.yale.edu/cyce/report/cycereport.pdf](http://www.yale.edu/cyce/report/cycereport.pdf).

Wissenschaftler ausgebildet werden. Vielmehr soll das *undergraduate*-Studium für eine wissenschaftlich fundierte (Aus-)Bildung sorgen, die gleichermaßen eine Karriere in Wirtschaft und Wissenschaft ermöglicht. So gibt es auch keine einheitliche Regelung der Frage, ob für einen Bachelor-Grad eine Abschlussarbeit angefertigt werden muss. An vielen Hochschulen bleibt es den Studierenden freigestellt, ob sie ihr Studium mit einer *thesis* im Umfang von 10.000 bis 15.000 Wörtern oder mit zusätzlichen schriftlichen Examina abschließen wollen.

Für Wissenschaft und Praxis gleichermaßen bedeutend ist die stark diskutierte Frage der Vermittlung überfachlicher Kompetenzen (*skills*) durch das *undergraduate*-Studium. Wie dargestellt beinhaltet der mit der *general education*-Idee verbundene Bildungskanon viele Aspekte, die im deutschen Magisterstudium in propädeutischen Lehrveranstaltungen (Tutorien) vermittelt werden. Dennoch bleibt das Niveau der überfachlichen Kompetenzvermittlung in US-amerikanischen Bachelor-Kursen weiterhin sehr umstritten. Bildungsforscher machen vor allem in grundlegenden Bereichen wie *college writing* und *presentation* Defizite aus. Dabei wird der Ruf nach einer besseren Verzahnung von Fachstudium und fachbezogenen Kompetenzen immer lauter.

### **Curriculare Kohärenz versus Modularisierung**

Neben dem breiten Angebot an Fächerkombinationen, einer besseren individuellen Betreuung der Studierenden sowie dem Einbezug von Praxiseinheiten in das Fachcurriculum gilt die modulare Struktur der Lehrstoffvermittlung mittlerweile als erfolgreiches Mittel, akademisches Curriculum und Massenbildung miteinander zu vereinen.

Studienmodule stellen eine mittlere Ebene zwischen der Mikroebene des konkreten Seminars oder der Vorlesung sowie der Makroebene des Studienfachs dar. Sie fassen thematisch verwandte Kurse zu einer eigenständigen Einheit zusammen und ermöglichen damit neue Kombinationsmöglichkeiten innerhalb eines Studiengangs. Mit diesen curricularen Untereinheiten können sowohl thematische Neuerungen in ein Studienfach integriert als auch interdisziplinäre und berufsqualifizierende Aspekte an bestehende Fächer angegliedert werden, ohne dass die Fachbereiche neue Studiengänge einrichten müssen. Zudem ermöglichen Studienmodule eine bessere Untergliederung sowie erhöhte Übersichtlichkeit über den Studienverlauf und bieten neue Anknüpfungspunkte für studienbegleitende Leistungskontrollen.

Modularisierte Studiengänge stoßen aber in Fragen der curricularen Kohärenz an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit. Denn ein zu weites inhaltliches Auseinanderdriften zwischen den einzelnen Studienmodulen birgt die Gefahr, dass Studierende zwar ein breites Themenspektrum innerhalb ihres Studiums abdecken, die einzelnen Module aber wenig aufeinander abgestimmt sind. Das führt dann zu einem zwar kumulativen, aber wenig integrierten und thematisch kohärenten ‚Cafeteria‘-Studium. Diese Tendenzen lassen sich gerade an alternativen Fächerkombinationen wie *double majoring*- oder *double Bachelor*-Studiengängen beobachten, die erst kürzlich eingeführt wurden und daher noch einen stark provisorischen Charakter aufweisen. So gelten viele fünfjährige Ingenieurstudiengänge, die zwei ehemals unterschiedliche Bachelor-Programme kombinieren, als schlecht integriert, da es aufgrund fehlender Abstimmungen zu Überschneidungen und inhaltlichen Redundanzen kommt. Ähnliche Tendenzen lassen sich im Verhältnis von *general education* und Fachcurriculum beobachten. Demnach laufen in der Hochschulpraxis *general education*-Kurse Gefahr, zu wenig innovativen Pflichtveranstaltungen mit geringer curricularer Integration in das Gesamtstudium zu geraten. Selbst an herausragenden Universitäten wie der *Georgetown University* in Washington werden die Inhalte des Studiums Generale oft von *Assistant Professors* in standardisierten Massenveranstaltungen und Vorlesungen gelehrt, wohingegen *Associate Professors* und *Profes-*

sors sich auf fachspezifische Kurse in der zweiten Hälfte eines *undergraduate*-Studiums konzentrieren.

Die Gefahr einer fehlenden Integration von *general education*-Modulen in das Gesamtcurriculum liefert denn auch einen immer wiederkehrenden Anlass für Reformanstrengungen an US-amerikanischen Hochschulen. Wie im Falle der *University of Massachusetts* beispielhaft gezeigt, gilt dabei die enge Kooperation zwischen den einzelnen Fachbereichen und der für Lehre zuständigen Hochschulleitung als Schlüssel für die Sicherstellung curricularer Kohärenz (vgl. Fallstudie 4).

### **Studiendauer**

Die Einhaltung einer bestimmten Studiendauer spielt in der US-amerikanischen Hochschulreformediskussion keine Rolle. Im Vordergrund steht nicht die Anzahl der an einer Hochschule zugebrachten Jahre, sondern die erworbenen *credits*. Es ist durchaus üblich, das Studium zu unterbrechen oder nebenher zu arbeiten, ohne dass die erworbenen *credits* verfallen. Der überwiegende Teil der klassischen US-amerikanischen Bachelor-Studiengänge hat im Vollzeitstudium einen Umfang von vier Jahren. Eine Ausnahme bilden berufsorientierte Programme für Ingenieure oder Architekten mit einem Umfang von fünf Jahren. Auch Bachelor-Programme mit alternativen Fächerkombinationen können fünf Jahre dauern.

Trotz der nur relativen Bedeutung von Studienzeiten und der Anschlussfähigkeit erbrachter Studienleistungen werden Studienzeiten in den USA vergleichsweise diszipliniert eingehalten – je selektiver und teurer die Hochschule ist, desto eher. Gründe hierfür sind u.a. gute Betreuung und klare Studienstrukturen, ökonomische Anreize durch teilweise hohe Studiengebühren, aber auch gute Verdienstmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt. Nicht verschwiegen werden darf dabei, dass gerade kleinere Hochschulen mit einer hohen Abbrecherquote im ersten Studienjahr zu kämpfen haben.

### **Verhältnis zum Arbeitsmarkt**

#### **Verständnis von Berufsfähigkeit**

Die konkrete Berufsausbildung soll während der ersten Berufsjahre erfolgen (*training on the job*). Hierfür organisieren viele Unternehmen spezielle Trainee-Programme beziehungsweise *entry positions*, die den Absolventen stufenweise den Berufseintritt ermöglichen sollen.

In Fragen der Berufsorientierung unterscheiden sich US-amerikanische Hochschulen stark voneinander. Es gilt die Faustregel: Je renommierter die Hochschule, desto geringer die Relevanz des studierten Faches. Die kleinere Zahl von Absolventen der *Ivy League*-Universitäten ist also in der komfortablen Situation, dass bereits die Aufnahme an die Hochschule eine Qualitätsauszeichnung bedeutet, die am Arbeitsmarkt so gefragt ist, dass das studierte Fach sekundär wird. Gemäß dem Motto *employers hire smart people, they don't hire skills* (Judith Goldstein) wissen Arbeitgeber, dass sie bei der Einstellung von Elite-Absolventen weniger auf eine konkrete Berufsausrichtung als vielmehr auf ein sehr hohes akademisches und auch wissenschaftliches Niveau hoffen dürfen.

Umgekehrt ist für weniger renommierte Hochschulen angesichts der steigenden Studierendenzahlen die Frage der Vermittlung von Berufsfähigkeit in der konkreten Fachrichtung immer entscheidender. Die elitäre Idee einer generalistischen Berufsausrichtung des Bachelors tritt daher bei dem Gros der Studierenden allmählich zurück. Obwohl für viele Tätigkeiten die konkrete Ausbildung entweder im Beruf oder durch ein sehr berufsnahes Master-Studium an einer *professional school* erfolgt, versuchen immer mehr Studierende - bereits durch das Ba-

chelor-Studium - ein klares Berufsprofil zu erwerben. Zum Beispiel bereiten sich immer mehr Studierende, die an einem gradualen Jura-Studium interessiert sind, durch ein politikwissenschaftliches Bachelor-Studium auf die *law school* vor. Die studentischen Präferenzen fallen hier auffällig mit den Erwartungen der Arbeitgeber zusammen, die sich immer häufiger unzufrieden mit der ihrer Meinung nach zu starken Betonung der Allgemeinbildung in der klassischen Bachelor-Ausbildung zeigen. Sie fordern zusammen mit einer stärkeren fachlichen Vertiefung des Studiums gleichzeitig die Stärkung jener *research skills*, die sich später bei verschiedenen beruflichen Tätigkeiten einsetzen lassen und die sie gerade in integrierten Bachelor-Master-Studiengängen verwirklicht sehen.

### **Rolle von Berufsverbänden**

Mittlerweile gibt es eine Vielzahl von Kanälen, über die Berufsverbände auf die Formulierung von Bachelor-Programmen Einfluss ausüben können. Eine wichtige Rolle spielen dabei insbesondere im naturwissenschaftlichen und technischen Bereich staatlich anerkannte berufsständische Akkreditierungsbehörden. Einrichtungen wie das *Accreditation Board for Technology and Engineering (ABET)* leisten neben den für die institutionelle Akkreditierung zuständigen regionalen Akkreditierungsbehörden wichtige Arbeit bei der Formulierung fachlicher Standards, in die natürlich auch Fragen des Bedarfs auf dem Arbeitsmarkt und konkrete unternehmerische Interessen einfließen.

Während die führenden Universitäten sich aufgrund ihres Renommées gegenüber den Wünschen externer *stakeholder* zurückhaltend zeigen können, sind vor allem kleine finanzschwache Institutionen auf eine enge Kooperation mit Industrieverbänden und einzelnen Unternehmen angewiesen. Neben den Akkreditierungsbehörden, die nur in längeren Abständen bei der Programmformulierung und Evaluierung auf den Plan treten, kümmern sich einzelne Hochschulen daher immer wieder um eine vertiefte Einbindung externer Interessensgruppen in die curriculare Steuerung. So werben gerade durchschnittliche private Hochschulen wie *DeSales University* mit berufsnahen Bachelor-Angeboten wie *nursing*, *marketing* oder *accounting* um zahlungswillige Studierende. Für die Attraktivität dieser Programme ist es bedeutsam, inwiefern diese von einzelnen Unternehmen oder Unternehmensverbänden anerkannt werden beziehungsweise ob es eine Form von Jobgarantie gibt. Im Falle von *DeSales University* unterhält beispielsweise das *Department for Nursing and Health* enge Kontakte mit Krankenhäusern und anderen medizinischen Einrichtungen, um die Programme mit den tatsächlichen Arbeitsmarktbedürfnissen abzustimmen und zukünftigen Absolventen eine konkrete berufliche Perspektive zu bieten.

# Australische Bachelor-Modelle

## Zusammenfassung

Seit Anfang der 90er Jahre sind die australischen Hochschulen unterschiedlichen Typs in einem so genannten *unitary national system* zusammengefasst, das die ehemaligen *universities*, *institutes of technology* und *colleges of advanced education* umfasst. Unter diesem einheitlichen Dach bieten heute 37 *universities* eine Fülle von Bachelor-, Master- und PhD-Programmen unterschiedlichster Profile an und bringen ca. 100.000 Bachelor-Absolventen pro Jahr zum Abschluss.

Grob gesprochen lässt sich der australische Bachelor zwischen dem englischen und dem US-amerikanischen Bachelor-Modell verorten: Das Studium ist von Anfang an fachorientierter als das US-amerikanische, aber breiter als das englische, indem es die Kombination mehrerer – und in letzter Zeit auch zunehmend berufsbezogener – Fächer erlaubt. Charakteristisch ist der häufig ‚pyramidale‘ Aufbau von Studienprogrammen, der Studierenden eine sequenzielle Spezialisierung und Vertiefung ohne Zeitverlust in der Orientierungsphase erlaubt. Durch die konsequente Modularisierung sind aber auch andere Studienwege, wie ein breites Studium bis Studienende, realisierbar. Wie in den anderen angelsächsischen Vergleichsländern, so ist auch in Australien der Bachelor der berufsbefähigende Regelabschluss, und wird in den meisten Fächern nach drei Jahren erreicht (in den Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften mit den Abschlüssen *BSc.*, *B.A.*, *B.Ec.*, *B.Bus.*, *B.Comm.*). Ausnahmen sind die Ingenieurwissenschaften und die Psychologie mit einem vierjährigen Bachelor-Studium, Architektur mit fünf Jahren und Medizin mit sechs Jahren (das australische Medizinstudium schließt in der Regel mit dem Doppelabschluss *BS MB* ab). Psychologie ist das einzige Fach, in dem ein Master-Abschluss Voraussetzung für die Berufstätigkeit ist. In allen anderen Fächern hat der Master eine eher geringe Bedeutung für die Arbeitswelt außerhalb der Wissenschaft, insbesondere kann er nicht den entsprechenden Bachelor-Abschluss ersetzen, der in einigen Bereichen Voraussetzung für die Berufszulassung ist. Australische Master-Studiengänge werden klar in *Masters by Research* und *Masters by Coursework* unterschieden, erstere bereiten auf eine akademische Laufbahn vor und sind oft in PhD-Programme integriert, letztere dienen besonders ausländischen Studierenden zur Profilierung auf dem heimischen Arbeitsmarkt. Eine australische Besonderheit ist der *Bachelor Honours*, der, anders als in England, nach einem vierten zusätzlichen Forschungsjahr erreicht wird. Voraussetzung ist, dass man einen dreijährigen Bachelor mit herausragendem Ergebnis abgeschlossen hat. Der *Bachelor Honours* ist die Regelvoraussetzung für den Zugang zu einem PhD-Programm. Damit entspricht nicht der australische Master, sondern der australische *Bachelor Honours* am ehesten dem deutschen Diplom oder Magister.

Charakteristisch für das australische Hochschulsystem ist die Vielfalt des Angebots, die starke, marktgetriebene Ausweitung berufsbezogener Studienangebote insbesondere in den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, die ausgeprägte Öffnung für internationale Studierende und eine relativ starke *skills*-Orientierung im Studium überhaupt.

## Hochschultypen

Ähnlich wie in Großbritannien wurde in Australien Ende der 80er Jahre das traditionelle binäre Hochschulsystem abgeschafft. Unter einer von der *labour party* geführten Regierung und dem Bildungsminister John Dawkins wurden die damals 19 *universities*, fünf *institutes of technology* und 43 *Colleges of Advanced Education (CAEs)* zum so genannten *Unified National System (UNS)* vereinigt. Im Zuge dieser Reform wurden Fusionen von Hochschulen un-

terschiedlichen Typs befördert, so dass das heutige Hochschulsystem nur noch 37 Universitäten umfasst (Meek & O'Neill, 1996; Moses, 2004). Sämtliche dieser Hochschulen bieten sowohl Bachelor-, Master-, als auch PhD-Programme unterschiedlichster Profilierung an.

Neben den Hochschulen des *UNS* gibt es bis heute eine große Anzahl so genannter *Technical and Further Education Colleges (TAFE)*, die ein- und zweijährige Berufsausbildungen anbieten.<sup>34</sup> Diese Schulen wurden nicht mit ins *UNS* aufgenommen; indirekt sind aber einige von ihnen in das *UNS* integriert, indem sie als Teile von *CAEs* ihre *sub-degree courses* innerhalb der Hochschulen des *UNS* anbieten.

Ähnlich wie in den USA und England gibt es heute mit der so genannten Achtergruppe (*Group of Eight, Go8*) eine Gruppe herausragender Forschungs- und Lehruniversitäten, die den Großteil der öffentlichen Forschungsgelder auf sich vereinigt (u.a. die *University of Sydney*, die *Australian National University (ANU)* und die *University of New South Wales (UNSW)*). Diese Gruppe bildete sich Mitte der 90er Jahre heraus und formte 2000 eine offizielle Allianz.<sup>35</sup> Für die Lehre ist die Unterscheidung zwischen den *Go8* und den übrigen australischen Hochschulen hauptsächlich im Bereich des Graduiertenstudiums von Relevanz. Im *undergraduate*-Bereich bieten fast alle Hochschulen eine breite Palette von Studienangeboten an. Viele Hochschulen nutzten die Möglichkeit der Fusion mit anderen Hochschultypen im Zuge der Schaffung des *UNS* zur Komplettierung ihres Angebots, so dass die Hochschulen heute intern stark diversifiziert sind, die Unterschiede zwischen den Einrichtungen aber eher abgenommen haben (Meek & O'Neill, 1996). Die berufsorientierten Angebote der Colleges wurden unter dem Dach der Universitäten weitergeführt und vielfach zu Bachelor- (oder wo sie das schon waren) zu Master-Studiengängen aufgewertet.

## Zu- und Übergänge

### Zugang zum Bachelor

Auch in Australien gibt es keine mit dem deutschen Abitur vergleichbare Idee der Hochschulzugangsberechtigung. Der Zugang zum tertiären Bildungssektor ist vielmehr als wettbewerbliches Verfahren gestaltet. Studierende bewerben sich direkt an einer Hochschule ihrer Wahl; die Hochschulen wählen jene Bewerber aus, die am besten die fachspezifischen Anforderungen erfüllen und zum Profil der Einrichtung passen.

Neben dem klassischen Abschluss der australischen Sekundarstufe II nach zwölf Jahren Schule (die genaue Abschlussbezeichnung variiert zwischen den Bundesstaaten, sie lautet *Senior Secondary Certificate of Education o.ä.*) gibt es eine Fülle alternativer Zugangswege zum australischen Hochschulstudium. Als äquivalent anerkannt werden z.B. Berufsschulabschlüsse nach Klasse zehn, höheres Lebensalter, spezielle Brückenkurse, andere *undergraduate*-Programme und die berufsorientierten *Diplomas* oder *Advanced Diplomas* der *TAFEs*, oft im Zusammenhang mit Kooperations- und *credit transfer*-Abkommen (siehe Abschnitt zu ‚Durchlässigkeit‘) (AQF, 2002).

Schulabsolventen mit dem Abschluss der Sekundarstufe II werden gemäß ihrer Abschlussnoten in eine Rangordnung gebracht, auf deren Grundlage die Hochschulen für einzelne Studienfächer so genannte *cut offs* - ähnlich dem deutschen *Numerus clausus* - festlegen und damit die Bewerberströme lenken. Die Kapazitätsplanung erfolgt durch Zielvereinbarungen zwischen den einzelnen Hochschulen und der *Commonwealth*-Regierung für die jeweilige Hoch-

---

<sup>34</sup> Für Informationen zu TAFE in New South Wales, siehe [www.tafensw.edu.au/](http://www.tafensw.edu.au/).

<sup>35</sup> Die Website der Go8 findet sich unter [www.go8.edu.au/](http://www.go8.edu.au/).

schule insgesamt und steht im engen Kontext mit dem *Higher Education Contribution System (HECS)*, über das der Staat einen Großteil der Studienkosten finanziert. Die einzelne Hochschule kann auf der Basis der insgesamt vereinbarten Studienplätze die Verteilung der Studierenden auf verschiedene Fächer bestimmen. Die *cut offs* werden dann hochschulindividuell so gesetzt, dass eine Ausweitung bzw. Einschränkung des Studienplatzangebots erreicht wird. Die Höhe der *cut offs* ist ein wichtiger Indikator für den Status einer Hochschule: Wenn die *cut offs* im Vergleich zur Attraktivität einer Hochschule zu hoch gesetzt werden, kann sie nicht genug Studierende anziehen. Entscheidungen über die Höhe werden daher meist von der Hochschulleitung selbst getroffen und nicht den Fachbereichen überlassen. Die Nachfrage und Arbeitsmarkteinschätzungen von Seiten der Studienanfänger und der Eltern spielen natürlich auch eine große Rolle bei der Höhe der *cut offs*. Besonders hoch sind die *cut offs* in der Medizin, aber auch in den Wirtschaftswissenschaften und Jura, da diese zu den populärsten Fachrichtungen gehören.<sup>36</sup>

Neben den standardisierten Zugangsverfahren über *cut offs* bemühen sich australische Universitäten um die individuelle Bewertung von Studienplatzbewerbungen. Eine Form individualisierter Bewertung ist die so genannte *school moderation*, die ähnlich wie in den USA Schulnoten in einen Zusammenhang mit der Reputation der jeweiligen Schule bringt und auf dieser Basis bewertet. Die Reputation beruht dabei auf Erfahrungswerten. Eine zweite Form der individuellen Bewertung von Bewerbungen, die anhand des englischen Hochschulsystems bereits beschrieben wurde, stellen die *corequisite subjects* (studienvorbereitenden Schulfächer) dar. Je nach Studienfach müssen Bewerber demnach die Belegung bestimmter Leistungsfächer in der Schule nachweisen, die inhaltlich an das Curriculum des jeweiligen Bachelor-Programms anschließen. Bei den *corequisite subjects* handelt es sich zwar im seltensten Fall um formale Vorschriften. Aufgrund des kompetitiven Hochschulzugangs sind zukünftige Studienplatzbewerber aber von vornherein daran interessiert, durch entsprechende Schulfachbelegung ihre Chancen zu steigern, an einer guten Hochschule angenommen zu werden (Keedy, 1999).

Ungeachtet dieser formalen und individuellen Einschränkungen tritt die Bedeutung von Zugangsbeschränkungen aufgrund einer länger anhaltenden Expansion des tertiären Bildungsreichs Australiens immer mehr in den Hintergrund. Weniger die Limitierung von Bewerberzahlen, als die weitere Öffnung der Hochschulen für eine breite Schicht von Studierenden steht im Vordergrund vieler Reformmaßnahmen. Wie schon oben beschrieben, können inzwischen auch australische Studienplatzinteressenten ohne allgemeinen Sekundarstufenabschluss über eine Berufsausbildung Zugang zum Hochschulstudium erhalten.

Im Jahre 1993 wurde aus verschiedenen Regierungszuständigkeiten ein *Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA)*<sup>37</sup> gebildet, um die Durchlässigkeit des australischen Hochschulsystems zu befördern und koordinierend zwischen verschiedenen Bildungsangeboten zu wirken. Dieser *Council* verabschiedete 1995 einen nationalen Rahmen für Bildungsqualifikationen, der schulische, berufliche und hochschulische Bildung umfasst, den so genannten *Australian Qualifications Framework*. Der *AQF*

---

<sup>36</sup> Um einige Beispiele zu geben: Law at Sydney University – nahe 100; Commerce at Sydney University – hohe 90er; Arts at Sydney University – niedrige 70er; Medicine at UNSW – nahe 100; Arts at Southern Cross University – um die 60; Science at University of Western Sydney – um die 50 (100 Punkte sind die maximale Note im New South Wales Higher School Certificate).

<sup>37</sup> Siehe [www.mceetya.edu.au](http://www.mceetya.edu.au)

spielt kaum eine regulative Rolle im australischen Hochschulsystem, als ex-post Klassifizierung der vorhandenen Vielfalt ist er aber nützlich, um einen Überblick zu verschaffen.<sup>38</sup>

Über den *Australian Qualification Framework (AQF)* fördert die australische Regierung die Anschlussfähigkeit nachschulischer Bildungsleistungen, indem sie die Anrechenbarkeit berufspraktischer Abschlüsse wie das *Diploma* und *Advanced Diploma* als alternative Stationen für den Wechsel zu einem *undergraduate*-Studiengang unterstützt.<sup>39</sup> Auch Kooperationen zwischen Universitäten und Unternehmen bei berufsorientierten Teilzeitstudiengängen bieten alternative Zugangswege. Spezielle Teilzeitstudiengänge mit Kursangeboten abends, am Wochenende oder konzentriert auf bestimmte Werktage erlauben auch voll Berufstätigen ein paralleles Studium.

### **Zugang zum postgradualen Studium**

Da der Bachelor in sämtlichen Studienfächern mit der Ausnahme der Psychologie der berufsqualifizierende Regelabschluss ist – ist die Frage des Zugangs zum postgradualen Studium nicht unmittelbar mit der Frage des Berufszugangs verknüpft. Zudem sind Master-Studiengänge bei weitem nicht die einzige Möglichkeit eines *graduate*-Studiums in Australien. Laut *AQF* sind Bachelor-Absolventen grundsätzlich qualifiziert für den Zugang zu einem entsprechenden *Graduate Certificate*, *Graduate Diploma* oder *Masters degree program*.

Wer in die Forschung will, macht normalerweise keinen *Master*, sondern einen *Bachelor Honours* und bewirbt sich im Anschluss daran direkt für ein Doktorandenprogramm. In vielen Fällen gehören allerdings einige Jahre Berufserfahrung zu den Eingangsvoraussetzungen postgradualer Programme. Der *Bachelor Honours* ist also die Regelvoraussetzung für den *PhD* und in der Regel vom Niveau her höher als die entsprechenden Master-Programme. In *Arts*, *Science* und den Wirtschaftswissenschaften wird der *Bachelor Honours* in einem zusätzlichen vierten Studienjahr erworben, dessen wesentlichster Inhalt eine selbstständige Forschungsarbeit mindestens vom Umfang einer deutschen Diplom- oder Magisterarbeit ist. Studierende mit einem *First Class Honours*-Abschluss wechseln fast immer direkt in ein *PhD*-Programm. Der *Bachelor Honours* hat damit eine grundlegend andere Wertigkeit und Funktion als in England, wo er der Regelfall geworden ist und allenfalls auf einen gewissen Spezialisierungsgrad hinweist.

Da der *Bachelor Honours* die Funktion übernimmt, auf eine Forschungslaufbahn vorzubereiten, spielen Master-Studiengänge eine andere Rolle als in England. Sie dienen der beruflichen Umorientierung oder der individuellen Profilierung und sind besonders bei ausländischen Studierenden beliebt, da ihnen auf dem australischen Arbeitsmarkt keine unmittelbare Funktion für den Zugang zu bestimmten Berufen zukommt. Für Hochschulen stellen sie eine wichtige Einnahmequelle dar. Grundsätzlich werden die *Masters by Coursework* und die stärker forschungsorientierten *Masters by Research* unterschieden. *Masters by Coursework* sind im Allgemeinen leichter zugänglich als *Masters by Research*, die normalerweise schon Forschungserfahrung voraussetzen und eine weitere (aber weniger frequentierte) Route zum *PhD* für Studierende ohne *Bachelor Honours* darstellen.

Die Eignung für einen bestimmten *Masters degree* wird individuell geprüft. Die Zugangswege sind vielfältig und hängen von der jeweiligen Disziplin und dem Studiengangskonzept ab. Typische Programme und die jeweiligen Zugangswege sind:

---

<sup>38</sup> Der *AQF* ist im Internet einsehbar unter [www.aqf.edu.au/bachelor.htm](http://www.aqf.edu.au/bachelor.htm), die 2002 Ausgabe des *AQF implementation handbook* unter [www.aqf.edu.au/implem.htm](http://www.aqf.edu.au/implem.htm).

<sup>39</sup> Siehe die *guidelines on cross-sectional qualification linkages* unter [www.aqf.edu.au/cs.htm](http://www.aqf.edu.au/cs.htm).

- das *coursework Masters degree program*, das Seminare, Projektarbeit und Forschung in verschiedenen Gewichtungen kombiniert, kann mit einem *Bachelor degree*, einem *Bachelor Honours degree* oder einem *Graduate Diploma* begonnen werden. *Masters degrees* sind oft als drei- bis viersemestrige Programme aufgezogen, so dass nach einem Semester das *Graduate Certificate*, nach zwei Semestern das *Graduate Diploma* und nach drei oder vier Semestern der *Masters degree* vergeben werden. *Master by coursework* werden von *Bachelor Honours*-Absolventen vor allem dann belegt, wenn sie sich fachlich umorientieren wollen;
- das typische *research Masters degree program* besteht zu mindestens zwei Dritteln aus einer meist extern bewerteten Forschungsarbeit. Zugangsvoraussetzung ist ein *Bachelor Honours degree*, ein vorbereitendes Jahr, ein forschungsorientiertes *Graduate Diploma* oder eine andere Form von Forschungserfahrung auf vergleichbarem Niveau;
- das *professional coursework Masters degree program* kann eine berufsbezogene Projektarbeit vorsehen und ist in der Regel speziell für Berufstätige und Berufserfahrene konzipiert, so dass es meist eine entsprechende berufliche Qualifikation oder vertiefte relevante Berufserfahrung voraussetzt.

Entsprechend der Vielzahl von Zugangswegen und Studiengangskonzepten variiert auch die Länge von Master-Studiengängen. Die meisten Master-Abschlüsse erfordern das Äquivalent von zwei Jahren Vollzeitstudium nach einem dreijährigen Bachelor oder ein Jahr Vollzeitstudium nach einem *Bachelor Honours* oder einem vierjährigen (oder längeren) Bachelor-Studiengang.<sup>40</sup>

### **Durchlässigkeit des Hochschulsystems**

Wie in England bleiben australische Studierende in der Regel während ihres gesamten Bachelor-Studiums an einer Hochschule, so dass es wenig Bedarf für eine institutionelle Durchlässigkeit während des *undergraduate*-Studiums gibt. Die fachliche Neuorientierung innerhalb einer Hochschule wird durch breite Studieneingangsphasen und eine relativ großzügige Anrechnung von erworbenen *credits* erleichtert (Keedy, 1999).

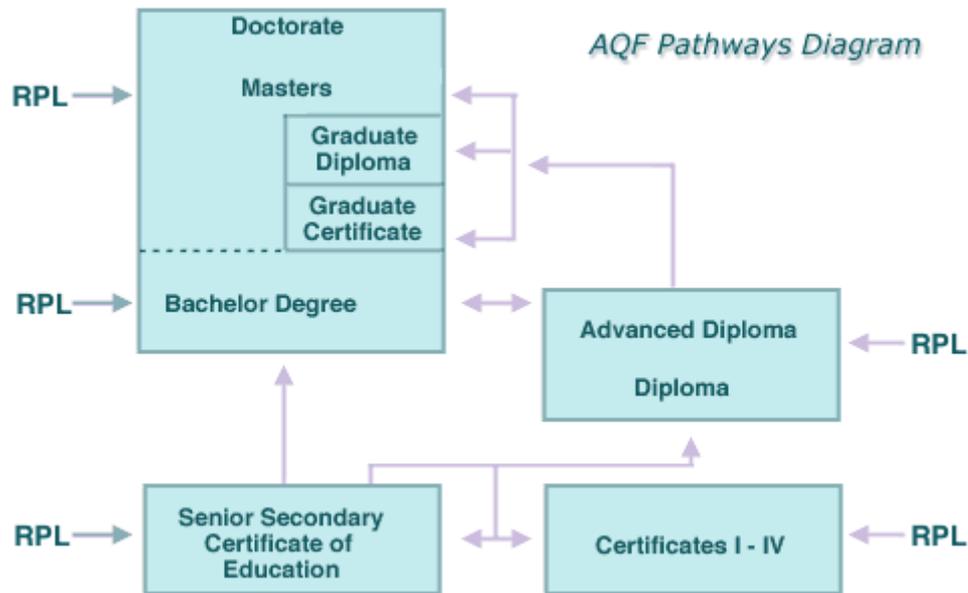
Das Thema ‚Durchlässigkeit‘ ist in Australien insbesondere im Hinblick auf die Verschränkung von Berufsausbildung und Hochschulstudium interessant. Mit Hilfe der *national guidelines of cross-sectoral qualification linkages* in der Neuauflage des *AQF* von 2002 wird in Australien derzeit der Versuch gestartet, das nachschulische Bildungssystem durch Verknüpfungen zwischen Berufsausbildung und Studium durchgängig zu organisieren. Die Empfehlungen des *AQF* zielen dabei auf die Schaffung eines konsistenten Systems aufeinander aufbauender Qualifikationen. Durch ein verbessertes *credit*-Akkumulations- und Transfersystem sollen erworbene berufliche Teilqualifikationen und Abschlüsse anrechenbar gemacht werden (BLK, 2003). Auf allen Bildungsstufen eröffnet die Anrechnung individuell erworbener Qualifikationen (*recognition of prior learning, RPL*) alternative Zugangswege.

Eine graphische Zusammenfassung der Zu- und Übergänge im australischen Hochschulsystem bietet folgende Graphik aus dem *AQF*:

---

<sup>40</sup> Dieser Abschnitt folgt in weiten Teilen dem unmittelbaren Wortlaut des *AQF* in der Fassung vom 27. Juli 2001, siehe [www.aqf.edu.au/bmdguide.htm](http://www.aqf.edu.au/bmdguide.htm).

## Zu- und Übergänge im australischen Bildungssystem



Quelle: [www.aqf.edu.au/lp.htm#rpl](http://www.aqf.edu.au/lp.htm#rpl). RPL = recognition of prior learning

## Studienmodelle

### Studienaufbau

Australische Bachelor-Modelle weisen zwar viele der auch in den USA und England beobachteten Merkmale auf, stellen aber eine durchaus eigenständige Tradition des *undergraduate*-Studiums dar. Ein vorherrschendes Studienmodell, wie es mit den *single subject*-Programmen in England oder den *general studies* in Verbindung mit einer *major-minor*-Kombination in den USA noch heute beobachtbar ist, lässt sich an australischen Hochschulen schwerer ausmachen. Charakteristisch ist gerade die große Bandbreite an Modulkombinationen, die auf Grundlage einer weitgehenden Hochschulautonomie zu einer großen Programmvielfalt führte. Allgemein gesprochen nimmt das traditionelle australische *undergraduate*-Studium eine Mittelposition zwischen der US-amerikanischen Idee eines breit angelegten und der englischen Idee des Ein-Fach-Bachelor ein.

In der Regel sehen australische Bachelor-Studiengänge das Studium von drei bis vier Haupt- und Nebenfächern (*major* und *minor*) sowie eines zusätzlichen Wahlfaches (*elective*) innerhalb von drei Jahren vor. Die genaue Gewichtung von *major*, *minor* und *elective* sowie der Grad der Spezialisierung bei den jeweiligen Fächern ist sehr stark disziplinabhängig. So sind die klassischen *liberal arts*-Fächer durch große Wahlfreiheiten gekennzeichnet, während berufsorientierte Studiengänge im Wirtschafts- und Ingenieurbereich oftmals eine straffe Struktur von vorgegebenen Kern- und Wahlfächern aufweisen.

Die meisten Studiengänge folgen einem ‚pyramidalen Aufbau‘ mit einem breiteren Fächerkanon im ersten Studienjahr und zunehmender fachlicher Spezialisierung und Vertiefung in den beiden folgenden Jahren. Ein typisches australisches Bachelor-Programm ist von der Struktur her wie folgt aufgebaut: Im ersten Studienjahr belegt man im ersten und zweiten Semester je vier Fächer (sog. *subjects*), im zweiten Studienjahr pro Semester je drei Fächer, und im dritten Studienjahr pro Semester je zwei Fächer. Durch die sukzessive Verringerung der

Fächeranzahl bei gleichzeitiger Steigerung der Zeitintensität pro Fach wird Vertiefung möglich, ohne dass Studierende sich im ersten Jahr festlegen müssen. Sie müssen Ihre Vertiefungsoptionen nur nach und nach einschränken und erhalten so mehr Zeit und Flexibilität für die Entscheidung. Auch Umorientierung zu Studienbeginn ist mit geringem Zeitverlust möglich, da aufgrund der breiten Eingangsphase viele Module anrechenbar sind. Die konsequente Modularisierung der Studiengänge in Verbindung mit dem pyramidalen Aufbau erlaubt zudem eine große Vielfalt an inhaltlichen Kombinationen und lässt verschiedene Grade der Breite versus Vertiefung zu.

Kennzeichnend für das australische Hochschulstudium ist neben der Ausweitung berufsorientierter Studiengänge in den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften auch die vergleichsweise starke Betonung berufspraktischer Fähigkeiten im Studium insgesamt.

### **Fallstudie 5: Das australische Pyramidenmodell am Beispiel des B.Sc. an der University of Newcastle**

An einem Beispiel aus den Naturwissenschaften an der *University of Newcastle* (siehe Keedy, 1999) wird die hohe Flexibilität des australischen Modells deutlich. Der dortige *Bachelor of Science* baut auf der Grundstruktur von neun unterschiedlich großen Blöcken in drei Jahren auf, wobei zwei Hauptfächer, ein Nebenfach und ein weiteres Wahlfach belegt werden. Das Studium folgt dabei einer Pyramidenstruktur, d.h. im ersten Jahr werden in vier Einheiten die beiden Hauptfächer, das Nebenfach und das Wahlzusatzfach belegt, im zweiten Jahr nur die beiden Hauptfächer und das Nebenfach, im dritten Jahr lediglich die beiden Hauptfächer. Da die Anzahl der insgesamt zu erwerbenden *credits* pro Studienjahr konstant ist, erhalten die Hauptfächer im zweiten und dritten Jahr ein zunehmendes Gewicht. Auch nehmen die Wahlmöglichkeiten nur sukzessive ab: nach dem ersten Studienjahr können drei von vier Fächern vertieft werden, nach dem zweiten Studienjahr immer noch zwei von dreien.

2. Hauptfach Stufe 3		1. Hauptfach Stufe 3	
Nebenfach Stufe 2	2. Hauptfach Stufe 2	1. Hauptfach Stufe 2	
Zusatzfach	Nebenfach Stufe 1	2. Hauptfach Stufe 1	1. Hauptfach Stufe 1

Quelle: Keedy (1999).

Dieses Modell eines pyramidenförmigen *undergraduate*-Studiums mit zunehmender Spezialisierung im zweiten und dritten Studienjahr wurde in den letzten Jahren durch eine Vielzahl alternativer Kombinationsmöglichkeiten erweitert. So wurden neue thematische Kombinationen entwickelt, in denen beispielsweise *science* und *engineering*, *arts* oder *commerce* gleichzeitig als Hauptfächer belegt werden können. Die Modelle bewegen sich dabei weiterhin in der auf drei Jahre angelegten Grundstruktur von neun Kurseinheiten.

## Abschlussarten

Die Länge und Struktur australischer Studiengänge ist je nach Studienfach sehr unterschiedlich:

- Ein Studium der klassischen *liberal arts*-Fächer dauert in der Regel drei Jahre und mündet in die Abschlüsse *Bachelor of Arts (BA)* oder *Bachelor of Science (BSc)*.
- Auch ein Studium der *Wirtschaftswissenschaften* dauert in der Regel drei Jahre und endet mit den Abschlüssen *B.Ec.*, *B.Bus.* und *B.Com.* In diesen Fächern gibt es die Möglichkeit, in einem vierten Studienjahr eine umfangreiche Forschungsarbeit anzufertigen und einen *Honours degree* zu erwerben (die Sprachregelung ist z.B. *Bachelor of Arts with First Class Honours*; oder *Bachelor of Commerce with Second Class Honours, Division 1*) Die Wirtschaftswissenschaften gehören zu den am stärksten nachgefragten Fächern in Australien; entsprechend hoch sind vielfach die Eingangsvoraussetzungen. Die wirtschaftswissenschaftliche Fakultät der *Monash University* umfasst z.B. 14.000 Studierende.
- Das Bachelor-Studium der *Ingenieurwissenschaften* und der *Psychologie* ist vier-, das Studium der Architektur fünfjährig; ein *Honours*-Jahr gibt es hier nicht. Die Psychologie ist das einzige Studienfach, in dem ein Master Berufsvoraussetzung ist.
- In den *Rechtswissenschaften* ist ein Doppelstudium bzw. ein so genannter *combined degree* üblich. Die meisten Studierenden kombinieren Jura mit *Science, Arts, Commerce* oder *Engineering*. Jedes Studium für sich dauert drei Jahre, in Kombination kann man es in fünf Jahren schaffen. Der Jura-Abschluss lautet *LLB*, daneben wird ein weiterer *B.A.*, *B.Sc.*, *B.Comm.* o.ä. erworben. Wer praktizierender Anwalt werden will, geht im Anschluss an den *LLB* an ein *College of Law*. Die Ausbildung dauert sechs Monate, kostet mindestens 6.000 australische Dollar und beinhaltet Praktika in Anwaltsbüros. Neben den Wirtschafts- gehören die Rechtswissenschaften zu den populärsten Studiengängen in Australien und gerade die talentiertesten Schulabgänger entscheiden sich für ein solches Studium. Entsprechend hoch sind die Eingangsvoraussetzungen. Der *Master by Coursework* in den Rechtswissenschaften (*LLM*) ist kein berufsqualifizierender Abschluss und ist besonders bei ausländischen Studierenden populär, obwohl er mit hohen Gebühren belegt ist. Australische Studierende belegen ein *LLM*-Studium, um ihre Karriere zu beschleunigen.
- Das *Medizinstudium* ist ein sechsjähriger Bachelor-Studiengang, der mit zwei Abschlüssen endet, dem *MB* und dem *BS*, an manchen Hochschulen auch dem *B Med.* Auch hier sind exzellente Schulabschlussnoten Voraussetzung. Während des Studiums kann ein zusätzliches Forschungsjahr eingeschoben werden, das von seiner Funktion her dem *Honours degree* entspricht, auch wenn es nicht so genannt wird. An manchen Hochschulen ist das Medizinstudium auch in den Graduiertenbereich verschoben worden und baut auf einen dreijährigen naturwissenschaftlichen Bachelor auf, was insgesamt aber auch auf sechs Jahre hinausläuft.
- Um *Lehrer* zu werden, gibt es zwei Alternativen: Entweder man schließt ein einjähriges *Diploma of Education* an ein dreijähriges Bachelor-Studium in *Arts* oder *Science* an, oder man studiert direkt einen *Bachelor of Education (B.Ed.)*. Beides dauert insgesamt vier Jahre. Lehrer werden meist für zwei Fächer ausgebildet, decken in der Praxis aber weitere Fächer ab.

- Die Musik- und Kunsthochschulen wurden im Zuge der Fusionen Anfang der 90er Jahre in die Universitäten mitaufgenommen. Beispiele sind das *COFA* an der *UfNSW* oder das *Sydney College of the Arts* an der *Sydney University*. Das Studium der Musik und der Kunst mündet daher in einen *Bachelor of Arts*, mit dem extra *Honours*-Jahr als Zusatzoption.
- Eine weitere australische Besonderheit ist die Möglichkeit eines *graduate entry degree*. Dies ist ein komprimierter, fachlich spezialisierter zweijähriger Bachelor-Abschluss für Schulabgänger, die sich von Anfang an für ein Graduiertenstudium in einer bestimmten Disziplin entscheiden und den ‚Umweg‘ eines längeren berufsqualifizierenden ersten Abschlusses vermeiden möchten.

In den Ingenieurwissenschaften, Architektur, Medizin und Jura ist ein zusätzliches *Honours*-Jahr zwar unüblich, es kann aber ein *Honours degree* aufgrund eines herausragenden Notendurchschnitts vergeben werden. Mit dem Forschungs-*Honours degree* ist diese Auszeichnung dennoch nicht vergleichbar.

Auch außerhalb der Rechtswissenschaften sind *combined degrees* möglich, jedoch weit weniger üblich. Die zunehmende Beliebtheit von *double degree*-Bachelor-Programmen gerade im juristischen Bereich erklärt sich einerseits aus der Erwartung von Arbeitgebern, möglichst breit ausgebildete Bachelor-Absolventen einstellen zu wollen, und in dem Wunsch der Studierenden, durch alternative Kombinationsmöglichkeiten ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen (McInnis, 2002). Darüber hinaus ist aber auch das 1989 eingeführte australische System der Hochschulfinanzierung (*HECS*) ein wichtiger Grund für die wachsende Beliebtheit kombinierter Bachelor-Studiengängen: Das *HECS* sieht niedrigere Gebührensätze für *undergraduate*- als für *graduate*-Studiengänge vor. Die Kombination zweier *undergraduate*-Studiengänge zu einem Bachelor-Studium von insgesamt bis zu sechs Jahren erlaubt den Studierenden, inhaltlich vergleichbares zu lernen wie in einem aufeinander folgenden Bachelor- und Master-Studium, gleichzeitig aber die erhöhte Gebühr zu vermeiden. Dennoch bietet die Kombination eines einfachen Bachelor in Verbindung mit einem *Masters by Coursework* bis heute bessere Karrierechancen als ein *double degree Bachelor*.

### **Modularisierung und credits**

Wie in anderen angelsächsischen Hochschulsystemen auch dienen im australischen *undergraduate*-Studium *credits* und Modularisierung dazu, das Studium zu strukturieren und für Studierende hilfreiche Programmorientierung zu ermöglichen. Der Umfang von Studienprogrammen wird in so genannten *Units of Credits (UOC)* dargestellt. Pro Studienjahr belegen australische Studierende insgesamt 48 *UOC*, das sind 24 *UOC* pro Semester. Bei vier Kursen pro Semester im ersten Studienjahr bedeutet dies eine durchschnittliche Größe von sechs *UOC* pro Kurs bzw. Modul (da jeder Kurs studienbegleitend geprüft wird, sind die Begriffe gleichbedeutend). Die Module unterscheiden sich aber in ihrer Größe, sowohl innerhalb als auch zwischen Studienfächern und -jahren. Ein dreijähriger Bachelor ist auf 144, ein vierjähriger *Bachelor Honours* auf 192 *credits* angelegt. *Double degree Bachelor*-Modelle oder andere alternative Programme variieren stark in der Anzahl der *credits* und Studienjahre.

Modularisierung spielt an australischen Hochschulen eine wichtige Rolle bei der Gestaltung des *undergraduate*-Curriculums. Durch die Zusammenfassung von Kursen in kompakte Arbeitseinheiten erhalten die Studienprogramme jene strukturelle Flexibilität, die es erlaubt, neue Forschungstendenzen und Arbeitsmarkterfordernisse in bestehende Programme zu integrieren. Die unterschiedlichsten Lehrveranstaltungen und Fachinhalte erhalten eine vergleichbare Form, so dass sie für verschiedene Studiengänge nutzbar sind (Polyvalenz).

Diese Effektivitätsüberlegungen in Zusammenhang mit Modulstrukturen werfen an australischen Hochschulen immer wieder Fragen der Kohärenz von Programmabläufen auf. Zudem entstanden durch die Verbindung von Modulstruktur und Gebührensystem in den letzten Jahren ungewollte Lenkungseffekte, die die Tendenz zu breiten und thematisch wenig zusammenhängenden Studiengängen förderten. Denn durch die Entscheidung für möglichst breit angelegte Module spekulieren Studierende auf Wettbewerbsvorteile bei der Jobsuche und erhoffen sich so eine möglichst ‚ertragreiche‘ Investition. So nahm die Zahl von berufsorientierten Studiengängen mit eher willkürlichen Fächerkombinationen in den letzten Jahren zu. Immer mehr Geistes- und Sozialwissenschaften versuchen Module aus dem IT- oder Marketing-Bereich zu integrieren, um durch diese Form der ‚Produktdifferenzierung‘ ihr Angebot möglichst attraktiv zu halten. Damit befördert ein flexibles Strukturmodell, das Interdisziplinarität und individuelles wissenschaftliches Profil der Universitäten fördern soll, im Ergebnis die Fragmentierung des Studienangebotes (McInnis, 2002).

Ein wichtiges Gegengewicht zu dieser Tendenz und zugleich ein weiteres Instrument zur Strukturierung der Bachelor-Programme liefert das System von aufeinander aufbauenden Kursen, so genannten *prerequisites*. Der Zugang zu Kursen ab dem zweiten Studienjahr erfordert dabei in der Regel die erfolgreiche Absolvierung einer Reihe vorgeschriebener Fachkurse. Gemeinsam mit dem Prinzip studienbegleitender Prüfungen soll dieses System dafür sorgen, dass trotz einer weitgehenden Modularisierung der Studiengänge auch in Zukunft eine integrierte Anordnung von Lehrveranstaltungen gewährleistet wird (Keedy, 1999).

### **Studiendauer**

Wie oben dargestellt variieren die einzelnen Bachelor-Studiengänge hinsichtlich Umfang und Dauer zwischen drei und sechs Jahren. Die Einhaltung der Studienzeiten stellt ähnlich wie in England und den USA auch für Australien ein nur untergeordnetes Thema dar, da nicht die Anzahl der an einer Universität zugebrachten Jahre, sondern vielmehr die Summe der besuchten Veranstaltungen ausschlaggebend ist. Bei allen *undergraduate*-Studiengängen sorgt die beschriebene kurs- und fachbezogene Messung der Studiengebühren, aber auch die studentenzentrierte Organisation der Programme im Sinne von übersichtlichen Modulstrukturen und enger Betreuung für kurze Studienzeiten. So beenden ca. 60 Prozent der Studierenden den Bachelor in der häufigsten Regelstudienzeit von drei bzw. vier Jahren, bei den restlichen 40 Prozent erfolgt der Abschluss meistens ein Jahr später. Hinzu kommen ökonomische Anreize, denn durch Studiengebühren, die konkreten Kursmodulen zugeordnet sind, haben die Studierenden ein Interesse an einem zügigen Studium.

Teilzeitstudiengänge für Berufstätige gehören in Australien auch im *undergraduate*-Bereich zum üblichen Studienangebot. Die für sie speziell entworfenen Bachelor-Studiengänge in *Arts*, *Science* und Wirtschaftswissenschaften sind durch die Halbierung der jährlichen *credit*-Zahl von vornherein auf sechs statt drei Jahre angelegt. Mittlerweile nutzt ein Drittel der Bachelor-Studierenden dieses Angebot. Die Attraktivität dieser Programme wächst seit der Einführung des Studiengebührensystems *HECS*, da dieses den Studierenden die Chance eröffnet, bei einer sofortigen Begleichung der Gebühren in den Genuss eines beträchtlichen Bonus zu gelangen.

### **Standardisierungsbemühungen**

Die traditionell große Autonomie australischer Hochschulen bei der Gestaltung von Curricula hat eine bemerkenswerte curriculare Vielfalt befördert. Seit kurzer Zeit ist zu beobachten, dass Hochschulen sich anstrengen, einen übergreifenden Standard curricularer Inhalte und überfachlicher Kompetenzen für Bachelor-Programme zu entwickeln. In Bezug auf die über-

fachlichen Kompetenzen beschrieb die australische Hochschulrektorenkonferenz (*Australian Vice-Chancellors' Committee, AVCC*) bereits 1998 die Aufgaben der Universitäten im Zusammenhang von Bachelor-Studiengängen folgendermaßen (McInnis, 2002):

- „to develop intellectual independence in their graduates, together with a set of cognitive and social capacities which support active participation of graduates in society;
- to open the mind, to strengthen and discipline the cognitive powers and sensibilities of the mind, to refine the mind, and to create efficient and effective independent learners and knowledge builders.“

Die Stellungnahme der australischen Hochschulrektoren lieferte die Grundlage für den oben schon vorgestellten *AQF*. In der Auflage von 2002 entwirft das Rahmenwerk zur Qualitätssicherung im Hochschulbereich folgende Bildungsziele für den ersten akademischen Abschluss (*AQF*, 2002):

- Aneignung eines systematischen Wissensbestands und der damit verbundenen Problemlösungskonzepten,
- Entwicklung von Forschungskompetenzen und Datenerhebungstechniken,
- Fähigkeit, erworbenes Wissen in unterschiedlichen Lebensbereichen anzuwenden,
- lebenslanges Lernen,
- Interpersonale und soziale Kompetenzen.

Während die Empfehlungen des *AQF* bei curricularen Detailfragen an australischen Universitäten noch sehr umstritten sind, spiegeln diese Formulierungen zu überfachlichen Kompetenzen doch einen sich entwickelnden Konsens im australischen Hochschulwesen wider, der wissenschaftliche Problemlösung und die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen als übergreifende Ziele der *undergraduate*-Bildung betont.

## **Verhältnis zum Arbeitsmarkt**

### ***Verständnis von Berufsfähigkeit***

Ähnlich wie in den USA und in England zielen auch australische Bachelor-Programme nur im Ausnahmefall auf ein eng umrissenes Berufsbild. Gemäß dem Motto *a prepared mind is trained on the job* liefert jeder Bachelor-Abschluss eine grundlegende Berufsqualifikation. Wie schon erwähnt, bildet allein das Fach Psychologie eine Ausnahme, da es für den Eintritt in den Arbeitsmarkt einen Master verlangt.

Dennoch sehen sich australische Hochschulen seit längerer Zeit der Kritik ausgesetzt, dass es bei der Kombination von Breitenbildung, Fachbildung und Berufspraxis zu Defiziten komme. Die Modulstruktur erlaubt nicht nur die Kombination einer bunten Vielfalt von klassischen Fächern. Immer mehr Studiengänge lassen auch die Verknüpfung von Modulen aus den Bereichen Informationstechnologie, Tourismus und Betriebswirtschaft zu, von denen sich Curriculumplaner und Studierende Vorteile auf dem Arbeitsmarkt versprechen. So fördert die flexible Struktur australischer *undergraduate*-Studiengänge einen allgemeinen Trend von wissens- und fachorientierten Programmen zu betont *skill*-orientierten Studiengängen mit vermeintlich großer Wirtschaftskompatibilität. Kritiker meinen, dass die zu starke Orientierung an berufsbefähigenden überfachlichen Aspekten die curriculare Kohärenz der *undergraduate*-Studiengänge gefährde. Die traditionell enge Verbindung zwischen Universitäten und Arbeitgebern in Australien habe eine utilitaristische und *outcome*-orientierte Haltung bei der Curri-

culumsplanung befördert. Verstärkt worden sei diese Tendenz durch das schon lange bestehende Recht der Universitäten, Gebühren für berufsnahe postgraduale Kurse zu erheben, was zu einem verstärkten Engagement der Hochschulen im berufsbildenden Bereich geführt habe, um v.a. die gut zahlenden ausländischen Studierenden für eine große Anzahl an postgradualen Angeboten im Bereich der Wirtschaftswissenschaften und Informationstechnologien zu gewinnen (Meek & O'Neill, 1996).

Angesichts dieser Tendenzen spielen Fragen der Gewichtung von Wissenschaftlichkeit und Berufsfähigkeit in Australien eine zentrale Rolle. Die vom *AQF* (2002) dokumentierten Empfehlungen von Regierungsseite liefern in diesem Zusammenhang neue Impulse für weitere curriculare Reformen: Weniger die zusammenhangslose Integration informationstechnologischer oder betriebswirtschaftlicher Module in klassische Studiengänge als vielmehr die Definition und Einbettung zentraler überfachlicher Techniken und Kompetenzen sollen zu einem neuen Gleichgewicht zwischen Fachstudium und Berufsvorbereitung führen. Hauptaugenmerk der *AQF*-Empfehlungen liegt auf der Fähigkeit, erlerntes Wissen und vermittelte Techniken regelmäßig kritisch zu überprüfen, zu festigen und in unterschiedlichen beruflichen Kontexten anzuwenden. Zusammen mit sozialen und kommunikativen Kompetenzen wie der Problemlösung im Team bilden diese Fähigkeiten die Grundlage für selbstständiges lebenslanges Lernen als zukünftige Schlüsselkompetenz (*generic skills concept*). Mit Ausnahme einiger naturwissenschaftlicher Fächer und der Medizin sollen diese überfachlichen Kompetenzen in die einzelnen Fachkurse integriert werden und nicht als eigenständige Module abseits des Fachstudiums stehen.

### **Rolle von Berufsverbänden**

Diese Reformbestrebungen zur Stärkung der überfachlichen Kompetenzen stehen in engem Zusammenhang mit dem Einfluss externer *stakeholder* bei der curricularen Steuerung. Australische Arbeitgeber nehmen v.a. in berufsorientierten Studiengängen konkreten Einfluss auf die Programmgestaltung. Bei explizit berufsvorbereitenden Bachelor-, aber auch Master-Programmen wie *engineering, accounting, architecture, medical science* oder *nursing* ist eine enge Kooperation mit den betroffenen Berufsverbänden üblich, wohingegen bei den eher generalistisch ausgerichteten Programmen in den Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften lediglich generelle Empfehlungen diverser Interessensgruppen berücksichtigt werden (McInnis, 2002). Diese Kooperation mit externen Interessensgruppen soll gemäß der Empfehlungen des *AQF* (2002) weiter gestärkt werden, indem die Universitäten das Recht erhalten, durch die Einrichtung von Beiräten zur Studiengangsgestaltung (*course advisory committees*) Vertreter aus Wirtschaft, Wissenschaft und Politik in die curriculare Steuerung zu integrieren. Die australischen Hochschulen des *UNS* sind aber weiterhin selbstakkreditierend.

# Kanadische Bachelor-Modelle

François Tavenas † und Johanna Witte

*François Tavenas ist während der Arbeit an dieser Studie plötzlich verstorben. Dieses Kapitel, das auf einem früheren Arbeitspapier beruht, das er während seines Gastaufenthaltes am CHE im Frühjahr 2003 geschrieben hat, konnte daher nicht mehr gemeinsam weiterbearbeitet werden. Dennoch meinen wir, dass die Gedanken von François Tavenas in diesem Papier nicht fehlen dürfen. Um das Kapitel von Inhalt und Struktur her den anderen Teilen der Studie anzugleichen, waren einige Ergänzungen nötig. Wir danken Anne Klemperer für die freundliche Auskunft zum kanadischen Hochschulsystem, die dabei sehr hilfreich war. Entsprechend den Erfahrungen von François Tavenas und Anne Klemperer bezieht diese Studie vorrangig auf die drei großen Provinzen Quebec, Ontario und British Columbia. Aufgrund der föderalen Verfassung Kanadas kann nicht ausgeschlossen werden, dass wichtige Abweichungen in anderen Provinzen unzureichend erfasst sind.*

## Zusammenfassung

Das kanadische Hochschulsystem hat mit dem seines US-amerikanischen Nachbarlandes zwar viel gemein, weist aber auch interessante Besonderheiten auf und ist in mancherlei Hinsicht ‚europäischer‘. Es ist föderal organisiert, so dass viele Details sich von Bundesstaat zu Bundesstaat unterscheiden. Dennoch ist der Universitätssektor homogener als in den USA. Neben den Universitäten gibt es den College-Sektor mit Einrichtungen, die verschiedene Abschlüsse unterhalb des Bachelor anbieten, wie das einjährige *Certificate* und das zwei- bis dreijährige *Diploma of Higher Education*; in British Columbia vergeben die so genannten *University Colleges* auch *Bachelor degrees*. In Bezug auf den Spezialisierungsgrad nimmt das kanadische Bachelor-Studium – ähnlich wie in Australien – eine Mittelposition zwischen dem US-amerikanischen und dem englischen Hochschulsystem ein. Denn in Kanada ist eine breite Studieneingangsphase zwar üblich, diese ist jedoch weniger von der *general education*-Idee geprägt. In erster Linie dient sie der Orientierung. Spätestens ab Mitte des zweiten Studienjahres ist eine klare fachliche Schwerpunktsetzung durch ein Hauptfach (*major*) üblich. Kanadische Bachelor-Studiengänge dauern drei oder vier Jahre und führen in den meisten Fächern direkt in den Beruf. In Vorbereitung auf ein forschungsorientiertes Master-Studium ist bei dreijährigen Bachelor-Programmen ein viertes *Honours*-Jahr üblich; bei vierjährigen Bachelor-Programmen dient eine eigenständige Abschlussarbeit diesem Zweck. In den Geistes- und Sozialwissenschaften ist es durchaus verbreitet, vor Beginn eines Master-Studiums einige Jahre zu arbeiten.

## Hochschultypen

In Kanada gibt es nur zwei Hochschultypen; Universitäten und Colleges. Während die Universitäten sämtliche Bachelor-, Master- und PhD-Programme anbieten, konzentrieren sich die Colleges auf Angebote unterhalb des Bachelor-Abschlusses. Die Colleges sind am ehesten mit den deutschen Berufsschulen vergleichbar. Sie zählen allerdings in Kanada zum *higher education*-Bereich, da sie im Anschluss an die *high school* besucht werden. In Ontario sind dies zum Beispiel die *Colleges of Applied Arts and Technology (CAATS)*, in *British Columbia* die *community colleges*. Sie bieten die einjährigen *Certificates of Higher Education* und die zwei bis dreijährigen *Diplomas of Higher Education* an. In *British Columbia* mit den *University Colleges* auch Einrichtungen, die neben *certificates* und *diplomas* auch *Bachelor degrees* anbieten.

Die *Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC)* zählt insgesamt 93 Hochschuleinrichtungen zu ihren Mitgliedern. Diese umfassen Hochschulen, die mindestens Bachelor-Abschlüsse vergeben. Die *Association of Canadian Community Colleges (ACCC)* hat 150 Mitglieder – von denen wie oben dargestellt einige neuerdings auch Bachelor-Programme anbieten. Laut *Statistics Canada* waren im Studienjahr 1998/99 an Universitäten 580.376 Vollzeit- und 245.985 Teilzeitstudierende eingeschrieben; an *community colleges* 403.516 Vollzeit- und 91.439 Teilzeitstudierende.

## **Das Bachelor-Studium**

### ***Hochschulzugang***

Wie in den USA ist die kanadische *high school* eine zwölfjährige Gesamtschule. Im Kurssystem der Oberstufe gibt es zwar relativ große Wahlfreiheiten, aber im Hinblick auf die Chancen bei der Bewerbung auf einen Studienplatz achten doch die meisten Schüler darauf, zentrale Fächer wie Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften abzudecken, insofern dies nicht sowieso durch *requirements* gesichert ist. Studieninteressenten bewerben sich in der Regel direkt bei der jeweiligen Fakultät. Das klassische Auswahlkriterium ist der *grade point average* des Schulabschlusszeugnisses. Je selektiver das Programm – sei es aufgrund des Rufes der Fakultät oder der Beliebtheit des Studiengangs – desto häufiger werden von der Fakultät weitere Kriterien hinzugezogen, wie die Vertiefung bestimmter Schulfächer und der Notendurchschnitt in diesen, Motivationsschreiben und auch Interviews. Vereinzelt wird auch von standardisierten Tests Gebrauch gemacht.

### ***Studienmodelle***

Bachelor-Studiengänge in Kanada haben eine Regelstudiendauer von sechs bis acht Semestern. Die Länge der Studiengänge variiert zwischen Fächern, Hochschulen und Bundesstaaten. Grob kann man aber sagen: Traditionell waren geistes- und sozialwissenschaftliche Studiengänge dreijährig, das vierte *Honours*-Jahr diente ambitionierten Studierenden zur Vorbereitung für ein forschungsorientiertes Studium. Inzwischen sind die Unterscheidungen weniger trennscharf. So hat die *Faculty of Art and Sciences* der *University of Toronto* kürzlich entschieden, nur noch vierjährige Bachelor-Programme anzubieten. Das Studium in den berufsorientierten Fachrichtungen – mit Ausnahme von Jura – ist üblicherweise auf acht Semester angelegt. Humanmedizin stellt mit einer Regelstudiendauer von elf Semestern und einem Umfang von 200 *credits* einen Ausnahmefall dar.

Kanadische Bachelor-Studiengänge bestehen aus 30 bis 40 fachbezogenen Lehrveranstaltungen, also fünf pro Semester, die mit je drei (*workload*-basierten) *credits* gewichtet sind. Dabei muss beachtet werden, dass der kanadische *credit* zwei *ECTS*-Punkten entspricht.

Im Normalfall handelt es sich um Ein-Fach-Studiengänge in den klassischen akademischen Disziplinen. In den Naturwissenschaften sind dies z.B. Biologie, Biochemie, Chemie, Mathematik, Physik; in den Geistes- und Sozialwissenschaften z.B. Geschichte, Politikwissenschaft, Soziologie, Betriebswirtschaft und Geographie oder auch angewandte Wissenschaften wie Agrarwissenschaft oder Forstwirtschaft; im Ingenieurwesen gibt es die Fächer Bauwesen, Elektrotechnik, Maschinenbau und Verfahrenstechnik etc. Meist erlaubt die Studienordnung die Vertiefung der studierten Disziplin in eine bestimmte Richtung, ohne dass dies aber zu einer speziellen Abschlussbezeichnung führt. Interdisziplinäre Studiengänge gibt es bisher relativ wenig, obwohl die Nachfrage danach in den letzten Jahren gestiegen ist.

Die Breite der Lehrinhalte in den ersten Semestern ist Gegenstand ständiger Diskussion. Die Tendenz geht aber dahin, im Hinblick auf die Erfordernisse von lebenslangem Lernen mehr Allgemeinbildung und weniger Spezialisierung anzubieten. In den ersten drei Semestern gibt es, ähnlich wie in den USA, so genannte *breadth* oder *distribution requirements* zu erfüllen. Allerdings ist die Struktur stärker vorgegeben als vielfach in den USA und der Umfang ist geringer. Gleichzeitig werden auch schon die *prerequisites* für das angestrebte Hauptfach – den *major* – belegt. Da Hauptfächer einer Richtung oft ähnliche *prerequisites* haben, bleibt den Studierenden etwas Zeit zur Orientierung. Das angestrebte Hauptfach muss zwar bei der Bewerbung genannt, kann aber im Lauf der ersten Semester noch gewechselt werden. Die *undergraduate*-Programme sind so gestaltet, dass die Studierenden in den ersten drei bis vier Semestern mit den Grundlagen des Faches vertraut gemacht werden, während die letzten Semester der fachlichen Vertiefung dienen.

Die Veranstaltungen sind in drei Gruppen eingeteilt: Pflichtfächer, Wahlpflichtfächer und echte Wahlfächer. Der Anteil der einzelnen Gruppen ist von Studiengang zu Studiengang sehr unterschiedlich. In den Geisteswissenschaften gibt es weniger Pflichtfächer; in den Naturwissenschaften und in den berufsorientierten Studiengängen stellen diese hingegen die Mehrheit dar. Wahlpflichtfächer werden zur Spezialisierung genutzt (*depth requirements*) und sind häufig als ‚*stream*‘ zusammengestellt. Freie Wahlfächer sollen es den Studierenden ermöglichen, ihren eigenen Interessen nachzugehen oder sich notwendige Schlüsselqualifikationen anzueignen. In der Regel werden auch die freien Wahlfächer in der eigenen Fakultät belegt, Ausnahmen sind aber möglich.

Schlüsselqualifikationen sind ein besonderes Thema, das in Kanada schon seit ca. 15 Jahren intensiv diskutiert und mit verschiedenen Modellen erprobt wird. In der heutigen Praxis werden zwei Wege beschritten: Viele Hochschulen setzen in erster Linie auf spezielle Veranstaltungen, etwa bei der Vermittlung von Fremdsprachen oder des wissenschaftlichen Schreibens sowie auf Übungen, wie etwa Kommunikations- bzw. Vortragstechniken, Teamarbeit etc., innerhalb von fachlichen Lehrveranstaltungen. Andere Hochschulen vermitteln die *key qualifications* integriert im Fachstudium. Wie auch immer die genaue Umsetzung aussieht, so ist es ein zentrales Anliegen, die Kommunikationskompetenz zu stärken, denn eine sach- und adressatengerechte Kommunikation stellt für die meisten Studierenden – insbesondere in den Natur- und Ingenieurwissenschaften – ein Problem dar.

Die Abfolge und der Aufbau der Lehrveranstaltungen entsprechen einer thematischen Logik. Die Reihenfolge wird von einem so genannten Programmkomitee<sup>41</sup> vorgeschrieben. Dementsprechend können aufeinander aufbauende Veranstaltungen nur nacheinander besucht werden, andere jedoch auch parallel zueinander. Die Sequenz der Fächer wird durch so genannte *level* beschrieben, die vielfach mit den Studienjahren zusammenfallen (also *level 100* in Jahr 1, *level 200* in Jahr 2 etc.). Auch werden Kurse für Hauptfach-Studierende von Kursen für Studierende unterschieden, die mit der Belegung lediglich ein *distribution requirement* erfüllen. Bei der Programmplanung wird versucht, die Anzahl der verpflichtend hintereinander zu besuchenden Veranstaltungen zu begrenzen, um den Studierenden ein zügiges und flexibles Studium zu ermöglichen.

---

<sup>41</sup> Jeder Studiengang hat sein eigenes Programmkomitee, das für die inhaltliche Zusammenstellung und die Steuerung des Programms verantwortlich ist. Das Programmkomitee besteht aus dem Programmdirektor als Vorsitzendem und mindestens zwei Professoren und zwei Studierenden, die im Programm tätig sind. Wenn es erforderlich ist, können mehr Professoren oder Studierende im Komitee tätig sein, solange das paritätische Verhältnis von Professoren zu Studierenden beibehalten wird. In berufsorientierten Fächern ist zusätzlich ein Vertreter aus der Praxis Mitglied des Komitees. Das Programmkomitee tagt mindestens einmal im Semester oder auch häufiger, z.B. wenn erhebliche Veränderungen geplant sind.

Die Veranstaltungen in den letzten zwei Semestern werden zur Vertiefung des Wissens und der Kompetenzen im jeweiligen Hauptfach – dem *major* – genutzt. In Studiengängen, die auf eine konkrete Berufspraxis vorbereiten, werden in dieser Zeit praxisnahe Inhalte vermittelt, und anwendungsorientierte Projekte oder auch Praktika angeboten. In wissenschaftsorientierten Programmen werden die Studierenden üblicherweise auf das Master-Studium vorbereitet. Dies geschieht in dreijährigen Bachelor-Programmen üblicherweise durch ein *Honours*-Jahr, in vierjährigen Programmen durch eine zusätzliche eigenständige Forschungsarbeit innerhalb der regulären Studienzeit.

Manche Studiengänge – insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften – sind in Haupt- und Nebenfächer (*major* und *minor*) gegliedert, wobei jede Komponente eine bestimmte Fachrichtung betrifft. Nebenfächer werden häufig als selbstständige Studienmodule so aufgebaut, dass sie auch für Weiterbildungszwecke genutzt werden können. Wie in den USA sind auch in Kanada sowohl *double majors* als auch die Kombination eines *major* mit zwei *minors* inzwischen weit verbreitet.

### **Fallstudie 6: Modularer Studienaufbau an der *Faculty of Arts and Sciences* der *University of Toronto***

Die modulare Organisation von Studiengängen an kanadischen Hochschulen erlaubt es den Studierenden, verschiedene Optionen mit mehr oder weniger großer Spezialisierung in einem oder mehreren Fächern zu realisieren. Studierende an der *Faculty of Arts and Sciences* der *University of Toronto*, einer großen *liberal arts*-Fakultät, haben die Möglichkeit, einen *specialist degree* mit Konzentration auf ein Hauptfach zu wählen, oder sich für ein *double major* zu entscheiden. Dann müssen sie eine bestimmte Anzahl von Kursen in zwei Fachgebieten belegen. Daneben gibt es noch die Möglichkeit, ein *major* mit zwei *minors* zu kombinieren. Um eine gewisse Breite innerhalb des Programms zu gewährleisten, muss jeder Studierende der Fakultät jeweils mindestens einen Kurs auf dem Gebiet der Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften belegen. Diese Auflage ist als *breadth* oder *distribution requirement* bekannt. Eine normale Arbeitslast sieht vier Kurse pro Semester vor.<sup>42</sup>

Die Kombination eines allgemeinen Rahmens mit fachspezifischen Anforderungen erlaubt es Studierenden, sich ein individuelles Programm zusammenzustellen, das ihren Interessen und beruflichen Bedürfnissen entspricht.

## **Das postgraduale Studium**

### **Zugang**

Für Master-Programme muss man sich neu bewerben. Die Zulassungsvoraussetzungen bestimmt die Fakultät. In Gebieten mit dreijährigen Bachelor-Programmen ist es üblich, sich – ähnlich wie in Australien – durch ein zusätzliches *Honours*-Jahr auf das Master-Studium vorzubereiten. In vierjährigen Bachelor-Programmen wird der *Honours degree* aufgrund herausragender Leistungen oder einer eigenständigen Forschungsarbeit vergeben.

Für Master-Programme in den Naturwissenschaften ist meist ein einschlägiger Bachelor-Abschluss Voraussetzung. In den Geistes- und Sozialwissenschaften geht man flexibler mit den Eingangsvoraussetzungen um. Exzellente Absolventen verwandter Fächer haben gute Chancen - mit den entsprechenden Auflagen - einen Fachwechsel zu vollziehen.

---

<sup>42</sup> [www.utoronto.ca/](http://www.utoronto.ca/)

Für die Zulassung in ein postgraduales Programm in *law*, *medicine* und *veterinary science* sind statt einem Bachelor-Abschluss auch zwei Jahre relevanter Universitätsstudien ausreichend. Die meisten Bewerber für Jura haben allerdings ein volles Bachelor-Programm absolviert. Eine Ausnahme bildet der französischsprachige Teil Kanadas, wo die Juristenausbildung grundständig angeboten wird.

### **Studienmodelle im Master-Bereich**

Master-Studiengänge haben eine Regelstudienzeit von zwei bis vier Semestern. In der Praxis sind es aber selten weniger als zwei Jahre, die zum Master-Abschluss benötigt werden. Man differenziert zwischen Master-Studiengängen, die für die Berufspraxis qualifizieren und Master-Studiengängen, die auf eine anschließende Doktorarbeit ausgerichtet sind und auf eine spätere Tätigkeit in der Forschung vorbereiten. Diese Differenzierung ist jedoch nicht in einer formalen Kategorisierung festgehalten.

Master-Studiengänge, die auf die Forschung vorbereiten, bestehen aus einer geringen Anzahl von Kursen und sonstigen Veranstaltungen, meistens fünf bis acht Kursen à drei *credits*, und einer Master-Arbeit, die 20 bis 30 *credits* wert ist. Es wird eine eigenständige, aber vom Umfang her begrenzte Forschungsleistung verlangt. Das große Problem besteht darin, den Umfang so zu limitieren, dass die Arbeit nicht zu einer Doktorarbeit wird. Tatsache ist, dass zu viele Studierende wesentlich mehr als die vorgeschriebenen drei Semester benötigen. Alle Zielvereinbarungen zur Finanzierung der Universitäten in Quebec enthalten heute Maßnahmen zur Verkürzung des Master-Studiums. Master-Studiengänge sind oft so aufgebaut, dass ein leistungsstarker Student nach zwei Semestern direkt in den Promotionsstudiengang überwechseln kann.

Master-Programme, die in die Berufspraxis führen, bestehen aus Veranstaltungen wie im Bachelor-Studium, haben aber eine gezielte Vertiefung von Fachkenntnissen zum Gegenstand. Mit Ausnahme des MBA, der 60 *credits* umfasst, sind sie normalerweise auf 45 *credits* begrenzt, wobei 30 bis 35 *credits* für reguläre Veranstaltungen bestimmt sind, und zehn bis 15 *credits* für ein Master-Projekt vorgesehen sind. Solche Master-Studiengänge sind in allen Bereichen des Ingenieurwesens häufig anzutreffen. Das Problem der langen Studiendauer taucht hier deutlich seltener auf als im forschungsorientierten Master.

Alle Universitäten bieten beide Typen von Master-Abschlüssen an, es ist jedoch hervorzuheben, dass die Durchlässigkeit zwischen beiden Typen sehr hoch ist. In den meisten Fällen ist es so, dass die Studierenden in den ersten zwei Semestern die gleichen Kurse belegen. Differenziert wird erst im letzten Semester, wenn es darum geht, entweder mehr Kurse zur praxisorientierten, fachlichen Vertiefung oder Veranstaltungen zu einem Forschungsprojekt anzustreben. An der *McGill University* z.B. entscheidet sich erst kurz vor dem Ende des Studiums, welchen Abschluss der Studierende erwirbt.

Interdisziplinäre Master-Programme werden zunehmend häufiger angeboten. Das gilt insbesondere für Ökologie, Entwicklung und Planung sowie ähnliche Fachgebiete. Diese Master-Programme können von den verschiedenen klassischen Disziplinen aus weitgehend gewählt werden. Sie sind so gestaltet, dass die Bachelor-Absolventen der unterschiedlichen Fachrichtungen in Vorbereitungskursen die notwendigen Vorkenntnisse der jeweils anderen Disziplin vermittelt bekommen.

Master-Programme, die der fachlichen Umschulung von Erwachsenen dienen, sind, mit Ausnahme des MBA, in Kanada nicht üblich. Zu diesem Zweck werden eher *certificates* oder *diplomas* angeboten. In den Geistes- und Sozialwissenschaften kommt es dennoch öfter vor, dass erfahrene Berufstätige nebenher einen Master erwerben, um sich weiterzubilden.

In Bereichen wie Bildung, Gesundheit, Ingenieurwissenschaften, Betriebswirtschaft und Jura gibt es ähnlich wie in den USA *professional schools*, allerdings sind diese tendenziell weniger eigenständig organisiert. *Professional schools* in *Education, Economics* und *Engineering* bieten auch grundständige Programme an. Im französischsprachigen Teil Kanadas ist auch die Juristenausbildung grundständig.

### **PhD-Programme**

Neben dem klassischen ‚akademischen‘ PhD sind in Kanada auch berufsorientierte Doktorandenprogramme üblich. So bietet das *Department of Education* an der *University of British Columbia* neben dem *PhD in Educational Studies* auch ein *Educational Doctorate (EdD)* in *Educational Leadership and Policy* an. Zulassungsvoraussetzung sind ein *Masters degree* und fünf Jahre relevante Berufserfahrung.<sup>43</sup> Ein Statusdenken, demzufolge der berufsorientierte Doktorgrad ‚weniger‘ wert wäre als der akademische, ist in Kanada nur schwach ausgeprägt.

### **Studiendauer**

Die meisten Bachelor-Studierenden absolvieren ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit. Weniger als zehn Prozent der Absolventen benötigen mehr als zwei zusätzliche Semester zum Abschluss. Die Erfolgsquoten liegen normalerweise zwischen 50 und 95 Prozent. Die höchsten Erfolgsquoten finden sich in der Medizin und der Zahnmedizin, was mit der strengen Auswahl der Studierenden sowie mit den hervorragenden Berufsaussichten zusammenhängt. In den Ingenieur- und Naturwissenschaften sind Erfolgsquoten von 75 bis 85 Prozent üblich. Die niedrigsten Erfolgsquoten finden sich in den Geisteswissenschaften und im Lehramt. Die Universitäten von Quebec haben sich jüngst verpflichtet, die Erfolgsquoten im Rahmen von Zielvereinbarungen bis auf 75 Prozent zu erhöhen.

Die Regelstudienzeiten von Master-Programmen werden weniger gut eingehalten. Absolventen, die bis zum Abschluss sieben oder acht Semester – also die doppelte Zeit – benötigen, sind nicht selten. Das Problem ist in forschungsorientierten Master-Programmen wesentlich deutlicher ausgeprägt als in Programmen, bei denen die fachliche Spezialisierung im Vordergrund steht. Im Bereich der Master-Programme haben sich die Universitäten von Quebec zu einer Verkürzung der tatsächlichen Studienzeiten verpflichtet.

### **Durchlässigkeit des Hochschulsystems**

Wie schon beschrieben übernimmt der College-Sektor in Kanada die Aufgabe, mit den *certificates* und *diplomas*, kurze berufsorientierte Abschlüsse anzubieten. Die *University Colleges* in British Columbia bieten sowohl *certificates* und *diplomas* als auch Bachelor-Abschlüsse an. Auch einige Universitäten machen solche Angebote, indem sie einzelne Module der regulären Studiengänge gesondert zusammenstellen. Diese Abschlüsse werden zwar als *higher education* betrachtet, über die mögliche Anrechnung auf Bachelor-Programme wird aber individuell entschieden – vom Status her niedriger einzustufende Hochschulen sind hier großzügiger als die renommierten.

Auch für so genannte *mature students*, erwachsene Berufstätige mit einigen Jahren Berufserfahrung, ist der kanadische Hochschulsektor relativ offen. In vielen Studienfächern ist es normal, nach Abschluss eines Bachelor zunächst für einige Jahre arbeiten zu gehen und dann einen Master-Programm zu absolvieren, oft auch in Teilzeit an Abenden und Wochenenden, während man weiterarbeitet. In interdisziplinären Gebieten ist dies verbreiteter als in den

---

<sup>43</sup> [www.ubc.ca](http://www.ubc.ca)

klassischen akademischen Disziplinen, in den Sozial- und Geisteswissenschaften verbreiteter als in den Naturwissenschaften. Dies hängt u.a. auch damit zusammen, dass in ersteren weniger Geld für Stipendien bereitsteht und Studierende sich häufiger selbst finanzieren müssen.

Master-Programme mit beruflicher Ausrichtung sind verbreitet. In manchen Fachrichtungen sind *mature students*, die Master-Programme in Teilzeit absolvieren, gegenüber ihren jüngeren Mitstudierenden in der Überzahl. Die modulare Organisation der Studiengänge erleichtert es, Programme in Teilzeit zu absolvieren oder sogar flexibel ein oder mehr Jahre Teilzeitstudium mit einem oder mehr Semestern Vollzeitstudium zu kombinieren. Ähnliches gilt für Bachelor- und auch PhD-Programme.

Die Forderung nach lebenslangen Lernen wird neben Teilzeit-Angeboten der üblichen Bachelor- und Master-Studiengänge auch durch spezielle Programme bedient, die sich an solche berufstätigen Erwachsene richten, die weder die Zeit noch das Interesse und die Ausdauer für ein Bachelor- oder Master-Studium mitbringen. Dementsprechend haben die Universitäten eine ganze Reihe von *certificates* und *diploma*-Programmen entwickelt, um den besonderen Bedürfnissen der Erwerbstätigen entgegenzukommen (s.o.). Solche Angebote richten sich demnach nicht nur an Interessenten ohne Hochschulabschluss, sondern auch an Bachelor-Absolventen mit zeitlich begrenztem Weiterbildungsinteresse. *Certificates* bestehen aus fünf bis zehn Veranstaltungen, die je drei *credits* umfassen. Die Lernziele sind stark spezialisiert und auf eine praktische Anwendung ausgerichtet, wie zum Beispiel *change management*, Aufbau und Management von Computernetzwerken, Gesundheit am Arbeitsplatz etc. Teilweise sind die Veranstaltungen deckungsgleich mit den spezialisierten Angeboten der letzten Semester im Bachelor, können aber auch speziell für den Bereich des lebenslangen Lernens entwickelt werden. Es gibt zurzeit Überlegungen, wie man das grundständige Studium und das lebenslange Lernen besser in ein Gesamtkonzept integrieren kann.

## **Verhältnis zum Arbeitsmarkt**

### ***Verständnis von Berufsfähigkeit***

Bachelor-Programme befähigen traditionsgemäß direkt zum Einstieg ins Berufsleben. Dies gilt auch heute noch für sämtliche Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften wie Biologie, Biochemie, Chemie, Physik, für Betriebswirtschaft, aber auch für die gängigen ingenieurwissenschaftlichen Abschlüsse. Mehr und mehr wird es aber üblich, dass der Master-Grad als Grundlage einer Berufspraxis bevorzugt wird, entweder weil eine Spezialisierung erforderlich ist (z.B. Geotechnik in Bauwesen) oder auch weil sich dadurch bessere Karriereaussichten (z.B. in der Chemie oder Biochemie) eröffnen. In bestimmten Fachrichtungen ist ein Master oder gar ein Doktorgrad zum Berufseintritt erforderlich: Medizin, Zahnmedizin, und neuerdings auch Psychologie machen einen Doktorabschluss erforderlich. In Jura sowie in Finanz- und Rechnungswesen/Controlling wird ein Master oder ein im Niveau ähnlich spezialisierter Abschluss benötigt. In der Regel aber gilt: Der Bachelor ermöglicht den Berufseinstieg, der Master bietet eine Vertiefung und Spezialisierung der Ausbildung und ermöglicht so interessantere berufliche Entwicklungsperspektiven.

Wer Lehrer werden will, kann entweder ein grundständiges pädagogisches Studium absolvieren (*B.Ed.*) oder nach Abschluss eines relevanten Bachelor-Programms ein einjähriges Zertifizierungsprogramm anschließen. Für den Grund- und den Sekundarschulbereich gibt es unterschiedliche Programme, die aber beide mit dem *B.Ed.* abschließen. Bei vielen Bachelor-Programmen wird mit dem Studienabschluss automatisch die Zertifizierung zur Lehrtätigkeit in der jeweiligen Provinz vergeben, so z.B. mit dem *B.Ed.* des *Department of Education* der *University of Toronto* das *Ontario Teaching Certificate of Qualification*. Alternativ dazu muss

nach Abschluss der Ausbildung eine Prüfung der jeweiligen Provinz bestanden werden. Die Ausgestaltung der Studienprogramme berücksichtigt diese staatlichen Anforderungen, auch wenn sie in der Hand der Hochschulen liegt.

### **Rolle von Berufsverbänden**

Der Zugang zur Berufspraxis ist in Kanada streng kontrolliert. Dafür sind gesetzlich so genannte *professional corporations* (Berufsfachverbände) zuständig. Wie in Deutschland ist der Zugang zu manchen Berufen wie Jura, Lehramt oder auch Medizin staatlich reguliert. Der einzige Unterschied besteht darin, dass die Regulierungsfunktion, die in Deutschland vom Staat selbst durch das Staatsexamen ausgeübt wird, in Kanada vom Staat an Berufskammern, so genannte *professional corporations*, übergeben wurde. Der Staat hat seine Verantwortung für die Qualität der beruflichen Qualifizierung also übertragen, hat aber einen gesetzlichen Rahmen geschaffen, der sicherstellt, dass die Berufsverbände ihre Rolle verantwortungsvoll ausüben. Jede Berufsgruppe hat ihr eigenes System zur Kontrolle der Qualifizierung ihrer Mitglieder. Es gibt zwei Modelle:

*1. Akkreditierung der universitären Studiengänge:* Dieses Modell wird in den Bereichen Ingenieurwesen, Medizin, Zahnmedizin, u.a. angewandt. Die Akkreditierungsgremien veröffentlichten Richtlinien, die von den Universitäten beim Aufbau der Programme eingehalten werden müssen. Alle fünf Jahre findet eine Akkreditierung statt, die von einem *visiting committee* durchgeführt wird. Dabei werden die Übereinstimmung des Studiengangs mit den Richtlinien und die Qualität des Lehrpersonals sowie des Lehrmaterials geprüft. Wenn ein Programm in dieser Weise akkreditiert ist, werden alle Absolventen ohne weiteres von den Arbeitsgebern akzeptiert.

Befürchtungen, dass dieses Akkreditierungssystem zu einem übermäßigen Einfluss der Wirtschaft führen könnte, sind unbegründet, denn die Akkreditierungsgremien setzen sich hauptsächlich aus Professoren zusammen. Hinzu kommt, dass die Akkreditierungsvorschriften sehr allgemein formuliert sind und auf erwünschte Berufsqualifikationen hinweisen, so dass die Universität die volle Kontrolle über Studiengang und curriculare Inhalte behält.

*2. Berufszulassungsexamen:* Dieses Modell ist dem deutschen Staatsexamen verwandt, die Prüfung liegt aber auch hier in den Händen der Berufsverbände, es gilt z.B. für Jura oder auch Finanz- und Rechnungswesen/Controlling. Geprüft wird die Fähigkeit der Hochschulabsolventen, praktische Probleme zu lösen. Um zum Beruf zugelassen zu werden, muss zunächst ein passendes Universitätsstudium erfolgreich absolviert werden. Anschließend, in der Regel nach einem oder zwei Jahren als ‚Referendar‘, muss das Berufs-Zulassungsexamen bestanden werden. Dieses Modell hat in der Vergangenheit zu Auseinandersetzungen zwischen den zuständigen Fakultäten und den Berufszulassungsgremien geführt, etwa bezüglich des Inhaltes der Studiengänge und der entsprechenden Vorbereitung der Studierenden. Es hat Situationen gegeben, in denen die Examensergebnisse nicht nur von der Qualität der Leistung der Studierenden abhingen, sondern auch von der Anzahl der Nachwuchskräfte, die der Berufsverband zur Praxis zulassen wollte.

Die Qualität von Absolventen wird also entweder durch die Akkreditierung der Bachelor-Studiengänge, wie z.B. im Ingenieurwesen oder in der Medizin, oder durch ein zusätzliches Examen der Absolventen sichergestellt, wie beispielsweise im Lehramt. Sowohl die Akkreditierung als auch die ergänzenden Examina stehen in der Verantwortung der jeweils zuständigen *professional corporation*.

## Fallstudie 7: Bachelor- und Master-Programme an der *Université Laval*

Die folgenden Programme aus dem Angebot der *Université Laval* sind im Großen und Ganzen für die französischsprachige Provinz Quebec repräsentativ und mit Abstrichen auch für den Rest von Kanada – auch wenn natürlich die Studienprogramme an verschiedenen kanadischen Hochschulen durchaus unterschiedlich gestaltet sind.<sup>44</sup>

### **Maschinenbau**

**Bachelor.** Die Ausübung des Ingenieurberufs wird in Kanada von einer *professional corporation* kontrolliert. Dies trifft für alle Branchen des Ingenieurwesens zu. Um als Ingenieur zugelassen zu werden, muss man ein akkreditiertes Bachelor-Programm in einem der üblichen Bereiche des Ingenieurwesens absolvieren. Die Akkreditierung erfolgt nach Überprüfung durch ein Komitee, das vom *Canadian Bureau for Accreditation of Engineering Programs* beauftragt wird und normalerweise fünf Jahre gültig ist. Akkreditierungsbesuche finden also im Fünf-Jahres-Takt statt. Die Akkreditierungsorganisation *CBAEP* hat Mindestnormen für Bachelor-Programme im Ingenieurwesen veröffentlicht, nach denen sich alle kanadischen Universitäten richten.

Zulassungsvoraussetzung für den Bachelor in Maschinenbau an der *Université Laval* ist das *DEC* (das Abitur des Bundesstaates Quebec) mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt (das *DEC* ist dem französischen *Baccalaureat* sehr ähnlich, z.B. im Hinblick auf die Möglichkeit, bestimmte fachliche Schwerpunkte zu setzen). Eine Zugangsbeschränkung gibt es nicht. Das Programm hat eine Regelstudierendauer von acht Semestern und einen Umfang von 120 *credits*.<sup>45</sup> Davon sind 95 *credits* in Pflicht- und 25 *credits* in Wahlfächern zu belegen. Die Studierenden können sich vom fünften Semester an spezialisieren. Da das Programm akkreditiert ist, werden alle Absolventen automatisch als Ingenieur zugelassen und in der *professional corporation* als Mitglied aufgenommen. Sie tragen zu Beginn den Titel „Junior-Ingenieur. Nach zwei Jahren Berufspraxis erhalten sie automatisch den Titel ‚Ingenieur‘.<sup>46</sup>

**Master.** Die meisten Bachelor-Absolventen gehen direkt in die Praxis. Nur die besten 15 bis 20 Prozent der Absolventen machen einen Master, um sich zu spezialisieren. Im Maschinenbau ist es üblich, diese Spezialisierung durch einen Forschungsmaster zu erwerben, da die Forschungserfahrung als nützliche Voraussetzung für eine selbstständige berufliche Tätigkeit betrachtet wird. Die *Université Laval* bietet einen Forschungsmaster in Maschinenbau an. Das Programm hat eine Regelstudierendauer von vier Semestern und einen Umfang von 45 *credits*. Davon wird ein *credit* für ein Pflichtfach vergeben, elf *credits* entfallen auf ein Wahlfach und 33 *credits* auf ein Forschungsprojekt mit dazugehöriger Master-Arbeit. Das Forschungsprojekt wird in Absprache mit einem Professor definiert. Normalerweise handelt es sich um einen Teilaspekt seiner laufenden Forschung.<sup>47</sup>

Master-Absolventen finden in der Regel attraktive Stellen in der Wirtschaft und haben bessere Aussichten auf eine erfolgreiche Karriere als Bachelor-Absolventen. Dies gilt in allen Branchen des Ingenieurwesens.

### **Jura**

Sowohl Anwälte als auch Notare müssen als Voraussetzung für ihre Berufsausübung ein universitäres Jurastudium absolvieren und dann die Aufnahmeprüfung der *bar association* erfolgreich absolvieren. Diese Prüfung wird normalerweise nach einem Praxisjahr abgelegt. In dieser Zeit besucht der Kandidat auch die *bar school*, an der eine praktische Ausbildung

---

<sup>44</sup> Diese Beispiele stammen von François Tavenas und wurden nur leicht editorisch überarbeitet.

<sup>45</sup> 1 kanadischer *credit* entspricht zwei ECTS-Punkten.

<sup>46</sup> Die Liste der Fächer und der Programmaufbau mit den vorhandenen Spezialisierungsmöglichkeiten finden sich im Internet unter der Adresse: [www.ulaval.ca/sg/PR/C1/1.336.01.html](http://www.ulaval.ca/sg/PR/C1/1.336.01.html)

<sup>47</sup> Die Liste der Fächer findet sich im Internet unter: [www.ulaval.ca/sg/PR/C2/336A.html](http://www.ulaval.ca/sg/PR/C2/336A.html)

angeboten wird. Um Richter zu werden, braucht man mehrere Jahre Berufserfahrung und muss von der Regierung ernannt werden. Üblicherweise werden erfahrene Rechtsanwälte mit zehn bis 15 Jahren Berufserfahrung berufen, die sich häufig auch politisch engagiert haben.

**Bachelor.** Anders als in anderen Teilen Kanadas sind die Jura-Studiengänge in Quebec grundständig. Sie sind an allen Universitäten ähnlich aufgebaut.

Zugangsvoraussetzung für ein Jurastudium an der *Université Laval* ist das *DEC*, das dem Abitur entspricht. Alle *DEC*-Schwerpunktfächer werden anerkannt. Der Zugang ist durch einen Numerus clausus begrenzt. Die Zulassungszahlen werden von der Fakultät bestimmt und sind seit mehr als zehn Jahren stabil.

Der Bachelor-Studiengang hat eine Regelstudiendauer von sechs Semestern und einen Umfang von 96 *credits*. Davon entfallen 48 *credits* auf vorgeschriebene Pflichtfächer, 42 *credits* auf Wahlpflichtfächer, die übrigen sechs *credits* können die Studierenden frei zusammenstellen. Die Wahlmöglichkeiten sind groß: Studierende können entweder Schwerpunkte bilden oder auch eine breite Ausbildung anstreben. Beide Ausbildungsstrategien werden von Studierenden in gleichem Maße genutzt.<sup>48</sup>

Eine Besonderheit stellt das **National Bachelor Program** an der *McGill University* dar. Dieses Studium bietet eine Ausbildung in beiden kanadischen Rechtssystemen, also dem französischen *droit civil* und dem englischen *common law*. Die Regelstudiendauer beträgt acht Semester. Auf Basis eines Zulassungsexamens der Provinz Quebec ermöglicht es sowohl den Zugang zur Ausübung eines juristischen Berufs in Quebec als auch in den angelsächsischen Provinzen. Absolventen dieses Programms haben erfahrungsgemäß auch international sehr gute berufliche Perspektiven.<sup>49</sup>

**Master.** Relativ wenige Studierende in Quebec schließen an den Bachelor ein Master-Studium an. Dies hängt damit zusammen, dass in der beruflichen Praxis kein besonderer Wert auf den Master gelegt wird. Die hervorragenden Absolventen von Bachelor-Programmen ziehen es vor, für zwei Jahre als *clerk* bei einem *Supreme Court of Justice* zu arbeiten, wo sie eine hochwertige praktische Ausbildung erhalten.

Master-Programme in Jura gelten daher hauptsächlich der Vorbereitung auf eine Promotion und spätere Forschungslaufbahn. Es gibt aber auch spezifische Master-Angebote zur Spezialisierung in juristischen Teilbereichen. Die *Université Laval* bietet neben dem forschungsorientierten Master zwei solche praxisorientierte Master-Programme an.

Der **Master in Betriebsrecht** ist für Bachelor-Absolventen in Jura konzipiert. Auch Absolventen anderer Fachrichtungen werden aber zugelassen, wenn sie nachweisen können, dass sie bestimmte Kurse in Jura erfolgreich belegt haben. Das Studium hat eine Regelstudiendauer von vier Semestern und einen Umfang von 45 *credits*. Davon sind 30 *credits* für Kurse vorgesehen und 15 für eine Master-Arbeit. In der Wahl der Kurse am Fachbereich Betriebsrecht sowie in relevanten Fächer in BWL sind die Studierenden relativ frei. Anstelle eines Wahlfaches können sie auch ein Praktikum machen, das mit sechs *credits* gewichtet wird, die aufgrund eines Praktikumsbericht gewährt und bewertet werden.<sup>50</sup>

Ähnlich ist auch der **Master in internationalem und transnationalem Recht** aufgebaut; nur dass die 30 Kurs-*credits* in Lehrveranstaltungen erworben werden müssen, die sich mit dem internationalen und transnationalen Recht befassen.

Daneben gibt es noch einen **forschungsorientierten Master**, der nur für Absolventen des juristischen Bachelor zugänglich ist. Das Programm hat eine Regelstudiendauer von vier

---

<sup>48</sup> Für Details zum Studienaufbau, siehe auch [www.ulaval.ca/sg/PR/C1/1.541.01.html](http://www.ulaval.ca/sg/PR/C1/1.541.01.html).

<sup>49</sup> [www.law.mcgill.ca/undergraduate/programmes-en.htm](http://www.law.mcgill.ca/undergraduate/programmes-en.htm).

<sup>50</sup> [www.ulaval.ca/sg/PR/C2/541A.html](http://www.ulaval.ca/sg/PR/C2/541A.html).

Semestern und einen Umfang von 45 *credits*. Davon werden 13 *credits* für vorgeschriebene Pflichtfächer, neun *credits* für Wahlfächer und 23 *credits* für eine forschungsorientierte Master-Arbeit vergeben. Das Forschungsprojekt wird in Absprache mit einem Professor definiert und durchgeführt.<sup>51</sup>

## **Lehramt für Grundschulen**

In Quebec erfolgt der Zugang zum Beruf als Grundschullehrer nach erfolgreichem Abschluss eines akkreditierten Bachelor-Studiums an einer der Universitäten. Die Studieninhalte müssen den Vorschriften eines Akkreditierungsrates folgen, der vom Bildungsministerium bestellt wird und unter dessen Kontrolle steht. Die Studiengänge an den verschiedenen Hochschulen sind im Aufbau wenn nicht ganz identisch, so doch sehr ähnlich. Kanadische Lehrer sind nicht Staatsbeamte, sondern Angestellte der jeweiligen Schulbezirke. Berufseinsteiger bewerben sich direkt bei den Schulbezirken und werden je nach Bedarf eingestellt. Am Anfang der Karriere stehen meistens nur Teilzeitstellen zur Verfügung.

**Bachelor.** Das Bachelor-Programm an der *Université Laval* nimmt Studierende auf, die ein *DEC* haben; alle *DEC*-Schwerpunktfächer werden als gleichwertig anerkannt. Ein Numerus clausus begrenzt den Zugang, wobei die Zulassungszahlen vom Bildungsministerium bestimmt werden und sich nach dem Bedarf an Lehrkräften in den Grundschulen in Quebec richten. Die Regelstudienzeit wurde vor vier Jahren von sechs auf acht Semester erhöht, um eine verlängerte Praxisphase zu integrieren. Der Umfang beträgt 120 *credits*, davon 108 *credits* im Pflicht-, zwölf im Wahlbereich. Insgesamt müssen die Studierenden sechs Praktika absolvieren, die zusammen 23 *credits* umfassen: Jeweils ein Praktikum von zwei *credits* während des zweiten, dritten, vierten oder fünften Semesters, ein Praktikum von drei *credits* im sechsten Semester und ein Ganztagspraktikum mit einer Gewichtung von zwölf *credits* im siebten Semester. Die Praktika finden in Schulen statt, die zu einem Netzwerk von Partnerschulen der Fakultät für Unterrichtswesen gehören. Dabei bilden die regulären Klassenlehrer die Praktikanten unter der Aufsicht eines Hochschullehrers aus.<sup>52</sup> Ein Referendariat wie in Deutschland gibt es in Kanada nicht. Stattdessen ist ein Ganztagspraktikum im siebten Semester üblich sowie eine Berufseinstiegsphase, in der die jungen Lehrer zumeist auf Teilzeitstellen beschäftigt sind.

## **Pharmazie**

**Bachelor.** Zugangsvoraussetzung für den Bachelor-Studiengang Pharmazie ist ein *DEC* mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt. Die Zulassungszahlen werden von der Fakultät gesetzt und wurden auf Bitten der Wirtschaft in den letzten Jahren um 30 Prozent erhöht. Zur Steuerung dient ein Numerus clausus. Das Programm hat eine Regelstudiendauer von acht Semestern und einen Umfang von 128 *credits*. Davon müssen 100 *credits* im Pflichtbereich und 28 *credits* im Wahlbereich belegt werden, einschließlich eines Praktikums.<sup>53</sup> Die Berufszulassung erfolgt nach Abschluss eines viermonatigen Praktikums unter Anleitung eines praktizierenden Pharmazeuten. Die Ausübung des Berufs des Pharmazeuten wird in Kanada von einer *professional association* reguliert.

**Master.** Die Fakultät für Pharmazie der *Université Laval* bietet zwei Master-Programme an: Eines, das in den Beruf führt und eines, das auf die Promotion vorbereitet.

Der **Master in Krankenhaus-Pharmazie** bereitet auf eine Tätigkeit als Pharmazeut in Krankenhäusern vor, ist aber dazu nicht unbedingt erforderlich. Das Programm ist auch bei französischen Pharmazieabsolventen populär, weil es speziell auf den Kontext des Krankenhauses abgestimmt ist. Das Programm umfasst eine Regelstudienzeit von vier Semestern mit

---

<sup>51</sup> Für Details zum Studienaufbau, siehe auch [www.ulaval.ca/sg/PR/C2/541A.html](http://www.ulaval.ca/sg/PR/C2/541A.html).

<sup>52</sup> Für Details zum Studienaufbau, siehe auch [www.ulaval.ca/sg/PR/C1/1.662.01.html](http://www.ulaval.ca/sg/PR/C1/1.662.01.html).

<sup>53</sup> Für Details zum Studienaufbau, siehe auch [www.ulaval.ca/sg/PR/C1/1.428.91.html](http://www.ulaval.ca/sg/PR/C1/1.428.91.html).

insgesamt 48 *credits*: 19 *credits* im Pflichtbereich, 23 *credits* für ein Krankenhaus-Praktikum und sechs *credits* für eine Master-Arbeit. Das Praktikum wird von Universitätsprofessoren beaufsichtigt.<sup>54</sup> Die *Université du Québec à Montréal* bietet einen allgemeinen Master in Pharmazie an. Andere kanadische Universitäten bieten auch Master-Studiengänge mit Industriebezug an.

Der **Master of Science** berechtigt zur Aufnahme eines Promotionsstudiums und bereitet auf eine Karriere in der Industrieforschung vor. Dieses Programm umfasst 48 *credits*: drei *credits* in einem Pflichtfach, neun *credits* in Wahlfächern und 36 *credits* in einem Forschungsprojekt.<sup>55</sup>

## **Soziologie**

**Bachelor.** Zulassungsvoraussetzung für das Bachelor-Programm in Soziologie ist ein *DEC* mit beliebigem fachlichem Schwerpunkt. Zugangsbeschränkungen bestehen nicht. Das Programm hat eine Regelstudiendauer von sechs Semestern und umfasst 90 *credits*. Davon sind 51 *credits* vorgeschriebene Pflichtfächer und 39 *credits* Wahlfächer.<sup>56</sup> Das Studium bereitet nicht auf eine spezielle Berufspraxis vor. Die Absolventen finden normalerweise einen Einstieg in Bereichen wie öffentlichen Behörden, Gewerkschaften, Großunternehmen, der Medienbranche, etc.

**Master.** Die *Université Laval* bietet lediglich einen Forschungsmaster in Soziologie an. Die Entwicklung von Forschungskompetenz wird als nützliche Zusatzqualifikation für eine Berufstätigkeit als Soziologe betrachtet. Bachelor-Absolventen, die eine berufsorientierte Spezialisierung und Vertiefung suchen, würden eher einen Master in einem anderen sozialwissenschaftlichen Fachgebiet erwerben, wie z.B. *International Studies*, Jura, o.ä. Das forschungsorientierte Master-Programm in Soziologie hat eine Regelstudiendauer von vier Semestern und einen Umfang von 48 *credits*. Davon sind vier *credits* für Pflichtfächer, 20 *credits* für Wahlfächer und 24 *credits* für eine Forschungsarbeit vorgesehen. Das Forschungsprojekt wird in Absprache mit einem Professor festgelegt. Die Regelstudiendauer wird nur selten eingehalten. Es ist nicht ungewöhnlich dass Master-Studierende für ihr Master-Studium sieben bis acht Semester benötigen.<sup>57</sup>

## **Zahnmedizin**

Wie die Ausübung der übrigen Professionen steht die Zahnmedizin in Kanada unter der Kontrolle einer *professional corporation*. Ähnlich wie im Ingenieurwesen bei den Bachelor- und Master-Programmen werden in der Zahnmedizin nur die Absolventen akkreditierter Promotionsprogramme zur Berufspraxis zugelassen. Die Studiengänge werden von einer nordamerikanischen Akkreditierungsbehörde überprüft und akkreditiert. Die Akkreditierung ist normalerweise sechs Jahre gültig, bevor ein erneuter Akkreditierungsbesuch stattfindet. Trotz des Titels ‚Doktor‘ sind diese Programme de facto vom Niveau und Aufbau her eher mit Bachelor-Programmen vergleichbar.

**Doktor.** Für den Studiengang *Doktor in Zahnmedizin* werden Studieninteressierte aufgenommen, die ein *DEC* mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt haben. Der Zugang ist durch einen Numerus clausus beschränkt. Die Zulassungszahlen hängen unmittelbar von der Anzahl der Arbeitsplätze im Labor ab, da alle Studierenden in den verschiedenen Kursen mehrmals in der Woche einzeln an einem Zahnarzt-Stuhl praktizieren müssen.

Das Programm hat eine Regelstudiendauer von acht Semestern und umfasst 173 *credits*, ist also wesentlich anspruchsvoller als normale Bachelor-Programme, die 90 bis 120 *credits*

---

<sup>54</sup> Für Details zum Studienaufbau, siehe auch [www.ulaval.ca/sg/PR/C2/428A.html](http://www.ulaval.ca/sg/PR/C2/428A.html).

<sup>55</sup> Für Details zum Studienaufbau, siehe auch [www.ulaval.ca/sg/PR/C2/428A.html](http://www.ulaval.ca/sg/PR/C2/428A.html).

<sup>56</sup> Für Details zum Studienaufbau, siehe auch [www.ulaval.ca/sg/PR/C1/1.535.01.html](http://www.ulaval.ca/sg/PR/C1/1.535.01.html).

<sup>57</sup> Für Details zum Studienaufbau, siehe auch [www.ulaval.ca/sg/PR/C2/535A.html](http://www.ulaval.ca/sg/PR/C2/535A.html).

umfassen. Denn da die Regelstudiendauer die gleiche ist wie bei Programmen mit 120 *credits* Umfang, müssen die Studierenden eine wesentlich höhere Arbeitsbelastung pro Semester auf sich nehmen. Diese ist hauptsächlich durch die zahlreichen Laborstunden bedingt. Das Curriculum sieht vor, dass die Studierenden 149 *credits* in Pflicht-, 18 *credits* in Wahlpflicht- und sechs *credits* in Wahlfächern absolvieren. Die meisten Kurse enthalten sehr zeitintensive Laborphasen. In den letzten Semestern beinhaltet diese Labortätigkeit auch die Behandlung von Patienten unter Aufsicht eines Professors oder eines *adjunct professor*, d.h. einem praktizierenden Zahnarzt, der auf Teilzeitbasis für die Fakultät arbeitet.<sup>58</sup>

**Master.** Die Fakultät für Zahnmedizin der *Université Québec* bietet eine Reihe von Programmen nach dem ersten Abschluss an, also nach dem ‚Doctorat‘, das, wie bereits erwähnt, vom Niveau her dem Bachelor entspricht. Die zahnmedizinische Spezialisierung dauert normalerweise drei bis vier Jahre und vollzieht sich hauptsächlich durch Praxis unter Aufsicht. Daneben gibt es aber auch die Möglichkeit, einen Master in Zahnmedizin zu erwerben. Die Tatsache, dass man einen Master nach dem Doktorgrad erwerben kann, zeigt, dass der Dokortitel in Zahnmedizin nicht mit einem regulären Doktorgrad in anderen Fächern verwechselt werden darf. Das Master-Programm hat eine Regelstudiendauer von vier Semestern und umfasst 45 *credits*. Davon sind zwölf *credits* für Pflichtfächer und 33 *credits* für ein Forschungsprojekt mit dazugehöriger Master-Arbeit vorgesehen.<sup>59</sup>

Nur wenige Absolventen entscheiden sich für ein Master-Studium, da der wirtschaftliche Wert eines solchen Abschlusses relativ gering ist. Die große Mehrheit der Absolventen eröffnet direkt eine private zahnmedizinische Praxis.

---

<sup>58</sup> Für Details zum Studienaufbau, siehe auch [www.ulaval.ca/sg/PR/C1/1.403.92.html](http://www.ulaval.ca/sg/PR/C1/1.403.92.html)

<sup>59</sup> Für Details zum Studienaufbau, siehe auch [www.ulaval.ca/sg/PR/C2/403A.html](http://www.ulaval.ca/sg/PR/C2/403A.html)



## Literatur

- Alpert, D., Alquist, E., & Strom-Martin, V. (2002). The California Master Plan for Education: Joint Committee to Develop a Master Plan for Education.
- Altbach, P. G. (2000). Die Messung von Lehr- und Lernleistung: Credit-Systeme an US-amerikanischen Hochschulen. In S. Schwarz & U. Teichler (Eds.), *Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten - Große Wirkung* (pp. 79-88). Neuwied: Luchterhand.
- AQF. (2002). *Implementation Handbook*, from [www.aqf.edu.au](http://www.aqf.edu.au)
- Becher, T. (1994). The State and the University Curriculum in Britain. *European Journal of Education*, 29(3), 231-245.
- Bekhradnia, B. (2003, January 21). Admissions of error. *The Education Guardian*.
- Bekhradnia, B., & Aston, L. (2001). *Supply and demand in higher education* (No. 01/62): Higher Education Funding Council for England.
- BLK. (2003). *Perspektiven für die duale Bildung im tertiären Bereich* (No. Heft 110): Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Brennan, J., & Shah, T. (1993). Hochschulpolitik in Großbritannien. In E. d. Weert (Ed.), *Hochschulpolitik im internationalen Vergleich* (pp. 162-193). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Brennan, J., Williams, R., & Blaskó, Z. (2003). *The English Degree and Graduate Careers*. Retrieved 0929, 2003, from [www.english.itsn.ac.uk/resources/general/publications/reports/gradcareers.pdf](http://www.english.itsn.ac.uk/resources/general/publications/reports/gradcareers.pdf)
- Brennan, J., & Woodley, A. (2000). Higher Education and Graduate Employment in the United Kingdom. *European Journal of Education*, 35, 239-249.
- Brodhead, R. (2003). *Report on Yale College Education*: Yale University.
- Calhoun, C. (2000). The Specificity of American Higher Education. In R. Kalleberg, F. Engelstad, G. Brochmann, A. Leira & L. Mjoset (Eds.), *Comparative Perspectives on Universities* (pp. 47-81). Stamford (Connecticut).
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (2000). *The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education. With a foreword by Lee S. Shulman*. Retrieved 11-13, 2003, from [www.carnegiefoundation.org/Classification/downloads/2000\\_Classification.pdf](http://www.carnegiefoundation.org/Classification/downloads/2000_Classification.pdf)
- CHEA. (2000). A Statement to the Community. Transfer and the Public Interest: Council for Higher Education Accreditation (CHEA).
- CPEC. (2001). *The Condition of Higher Education in California 2001*: California Postsecondary Education Commission (CPEC).
- CQFW, NICATS, NUCCAT, & SEEC. (2001). Credit and Higher Education qualifications. Credit guidelines for HE qualifications in England, Wales and Northern Ireland. Summary Edition: Credit and Qualification Framework for Wales Project (CQFW), Northern Ireland Credit Accumulation and Transfer System (NICATS), Northern Universities Consortium for Credit Accumulation and Transfer (NUCCAT), Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer (SEEC).

- Dearing Report. (1997). *Higher Education in a Learning Society: Report of the National Committee for Inquiry into Higher Education*: The National Committee of Inquiry into Higher Education.
- DfES. (2003). *The Future of Higher Education, White Paper*. London: Department for Education and Skills.
- Eurydice. (2000). *Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 onwards. United Kingdom, Wales and Northern Ireland*. Retrieved 0923, 2003, from [www.eurydice.org/Documents/ref20/en/FrameSet.htm](http://www.eurydice.org/Documents/ref20/en/FrameSet.htm)
- Eurydice. (2001). *Eurybase: The Information Database on Education Systems in Europe*. Retrieved 0923, 2003, from [www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language=VO](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language=VO)
- Fox, W. (1993). Hochschulpolitik in Kalifornien. In L. Goedegebuure, F. Kaiser, P. Maassen, L. Meek, F. v. Vught & E. d. Weert (Eds.), *Hochschulpolitik im internationalen Vergleich* (pp. 225-261). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Fulton, O. (1996). Differentiation and Diversity in a Newly Unitary System: The Case of the U.K. In L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen & R. Rinnen (Eds.), *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education* (pp. 163-187). Oxford: Pergamon.
- Harvey, L. (2003). *Transitions from Higher Education to Work: A Briefing Paper*: Centre for Research and Evaluation, Sheffield Hallam University & Enhancing Student Employability Co-ordination Team (ESECT) & Learning and Teaching Support Network (LTSN) Generic Centre.
- Harvey, L., & Green, D. (1994). *Employer Satisfaction*. Birmingham: QHE Quality in Higher Education Project.
- Harvey, L., & Mason, S. (1995). *The Role of Professional Bodies in Higher Education Quality Monitoring*. Birmingham: QHE Quality in Higher Education Project.
- Jenkins, J. A. (2002). General Education in the University of Massachusetts Amherst: A New Rationale. *Higher Education Policy*, 15, 45-54.
- Jenniskens, I. (1997). *Governmental Steering and Curriculum Innovations. A comparative study of the relation between governmental steering instruments and innovations in higher education curricula*. Maassen: CHEPS & Elsevier/De Tijdstroom.
- Keedy, L. J. (1999). *In Stufen zum Ziel: Zur Einführung von Bachelor- und Master-Graden an deutschen Universitäten*. Stuttgart: Raabe Verlag.
- Kiemle, C. (2003). *Hochschulabschlüsse nach dem "Bologna-Prozess" im Vergleich zu angloamerikanischen Bachelor- und Mastergraden*. Bad Honnef.
- Lees, D. (2002). *Information for Academic Staff of Employability, University of Exeter*. Retrieved 12-09, 2003, from [www.ltsn.ac.uk/application.asp?app=resources.asp&process=full\\_record&section=generic&id=188](http://www.ltsn.ac.uk/application.asp?app=resources.asp&process=full_record&section=generic&id=188)
- McInnis, C. (2002). The place of foundational knowledge in the Australian undergraduate curriculum. *Higher Education Policy*, 15, 33-43.
- Meek, L., & O'Neill, A. (1996). Diversity and Differentiation in the Australian Unified National System of Higher Education. In L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen & R.

- Rinnen (Eds.), *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education* (pp. 61-79). Oxford: Pergamon.
- Moses, I. (2004). Unified National System or Uniform National System? The Australian Experience. In O. Weiter entfesseln - den Umbruch gestalten. Studienprogramme, Hochschultypen. (Ed.), Berlin. [www.che.de](http://www.che.de): CHE Centrum für Hochschulentwicklung.
- Müller-Böling, D., & Witte, J. (2003). Argumente für eine rasche und konsequente Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen. In N. Bensel, H. N. Weiler & G. G. Wagner (Eds.), *Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte: Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik* (pp. 155-158). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- OECD. (2002). *Education at a Glance 2002 - Briefing Notes United Kingdom*. Paris: OECD.
- OECD. (2003). *Education at a Glance: Indicators 2003*. Paris: OECD.
- QAA. (2001). Framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland (pp. 11-26): Quality Assurance Agency for Higher Education, UK.
- Ramsden, B. (2003). *Patterns of higher education institutions in the UK: Third report. A report by Professor Brian Ramsden to the Longer Term Strategy Group of Universities UK*: Universities UK.
- Schnitzer, K. (1998). *Bachelor- und Masterstudiengänge im Ausland: Vergleich der Systembedingungen gestufter Abschlüsse*. Retrieved 09/23, 2003, from [www.his.de/Service/Publikationen/Kia/pdf/Kia/kia199803.pdf](http://www.his.de/Service/Publikationen/Kia/pdf/Kia/kia199803.pdf)
- Schwarz, S. (2000). Das US-amerikanische Credit-System: Einheitliches Rahmenwerk - Vielfältige Gestaltung. In S. Schwarz & U. Teichler (Eds.), *Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten - Große Wirkung* (pp. 90-107). Neuwied: Luchterhand.
- Squires, G. (1992). Interdisciplinarity in Higher Education in the United Kingdom. *European Journal of Education*, 27(3), 201-210.
- Teichler, U. (2003). Master-Level Programmes and Degrees in Europe: Problems and Opportunities, *Bologna Process: International Conference on Master-level Degrees*. Helsinki.
- Theisens, H. (2003). *Higher education in the United Kingdom: CHEPS Country Report*. Retrieved 5. September, 2003, from [www.utwente.nl/cheps/documenten/unitedkingdom.pdf](http://www.utwente.nl/cheps/documenten/unitedkingdom.pdf)
- WASC. (2003). *Accreditation Reference Handbook*. Retrieved 24.05.2004, 2004, from <http://www.accjc.org/>
- Witte, J. (2004, erscheint demnächst). The introduction of tiered study structures in the context of the Bologna process: A theoretical framework for an international comparative study of change in higher education systems. *Higher Education Policy*, 17(4).
- Witte, J., & Schreiterer, U. (2003). Die Umstellung von Bachelor- auf Masterstudiengänge als Herausforderung für die deutschen Hochschulen: Handlungsfelder und Aufgaben. In N. Bensel, H. N. Weiler & G. G. Wagner (Eds.), *Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte: Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik* (pp. 225-240). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

