

H.-Hugo KREMER & Eva RÜSCHEN
(Universität Paderborn)

**Der Übergang Bachelor – Master aus studentischer
Perspektive: eine Rekonstruktion des Übergangshandelns
als beruflicher Entwicklungspfad**

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe26/kremer_rueschen_bwpat26.pdf

seit 13.10.2014

in

bwp@ Ausgabe Nr. 26 | Juni 2014

**Berufliche Bildungsprozesse aus der Perspektive der
Lernenden**

Hrsg. v. **Tade Tramm, Martin Fischer & Nicole Naeve-Stoß**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2014

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: www.bwpat.de/ausgabe26/kremer_rueschen_bwpat26.pdf

Übergänge in, aus und zwischen Bildungsgängen werden von Individuen an verschiedenen Stellen im (Berufs-)Bildungssystem durchlaufen (vgl. z. B. Frommberger 2012, 82). Übergänge werden oftmals mit Blick auf institutionelle Aspekte oder über Kennzahlen, z. B. Übergangsquoten, aufgenommen, weniger jedoch aus der Perspektive der Individuen betrachtet. Gleichsam kann davon ausgegangen werden, dass Übergänge eine bedeutsame und z. T. auch herausfordernde Zeit für Betroffene darstellen können.

Im Beitrag wird die Perspektive von Lernenden in Übergangssituationen ins Zentrum gestellt. Das Erkenntnisinteresse richtet sich darauf, wie Lernende den Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium wahrnehmen und wie sie ihn bewältigen. Im Beitrag werden mit Hilfe rekonstruktiver Forschungsmethoden (vgl. Schütze 1983; Bohnsack 2008) Wahrnehmungen, Interpretationen und Handlungsstrategien aus Subjektperspektive aufgenommen. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die Einflüsse und Überlegungen der Studierenden zur Rezeption des Studiums als beruflicher Entwicklungspfad gelegt. In diesem Kontext können Muster und typisierte Verläufe zum Übergangshandeln der Studierenden aufgezeigt werden. Damit leistet der Forschungsbeitrag einerseits einen Beitrag zur Aufarbeitung eines Übergangs aus Perspektive der Lernenden und andererseits kann mittels der gewählten Perspektive eine Einschätzung von Bachelor- und Masterstudiengängen als berufsqualifizierende Formate aufgenommen werden.

The transition between BA and MA from the student's perspective: a reconstruction of transition actions as a vocational development pathway

Transitions into, out of and between educational pathways are undertaken by individuals at varying points in the (vocational) education system (see, for example, Frommberger 2012, 82). Transitions are often recorded with regard to the institutional aspects or to the figures, for example, rates of transition, but they are less often, by contrast, considered from the perspective of the individuals. At the same time, it can be assumed that transitions can represent a significant and, to some extent, also challenging period for those affected.

In the article, the perspective of learners in transition situations is the focus. The research interest is related to how learners perceive the transition between BA and MA and how they deal with it. In the paper, with the help of reconstructive research methods (see Schütze 1983; Bohnsack 2008), perceptions, interpretations and strategies for action from the perspective of the subject are incorporated. In so doing, a particular focus is placed upon the influences and reflections of the students on the reception of the course of study as a vocational development pathway. In this context patterns and typical pathways of how students deal with transition are indicated. In this way the research contributes, on the one hand, to the processing of a transition from the perspective of the learners and, on the other hand, it can, using the chosen perspective, offer an assessment of BA and MA degree courses as vocationally qualifying formats.

Der Übergang Bachelor – Master aus studentischer Perspektive: eine Rekonstruktion des Übergangshandelns als beruflicher Entwicklungspfad

1 Hinführung: Übergänge als Herausforderung und Chance für Individuen

1.1 Übergänge als Herausforderung für Individuen

Menschen durchlaufen in ihrer gesamten Bildungsbiographie zahlreiche Übergänge in, aus und zwischen Bildungsgängen resp. -systemen. Übergänge ergeben sich an institutionellen Schnittstellen: In der beruflichen Ausbildung zeigen sich Übergänge z. B. an der ersten oder zweiten Schwelle (vgl. Frommberger 2009, 119 ff.; 140 ff.), in der Hochschulbildung werden Übergänge in, innerhalb oder aus der Hochschule aufgenommen (vgl. Banscherus et al. 2014; Gerholz/Sloane 2011 b). Gleichsam verschwimmen oder verschieben sich traditionelle Schnittstellen zwischen beruflicher und akademischer Bildung (vgl. z. B. Büchter/Frommberger/Kremer 2012; Severing/Teichler 2013). Dies zeigt sich bspw. an der Einführung dualer Studiengänge, aber auch in Diskussionen um Durchlässigkeit zwischen Bildungsbereichen oder mehr Praxisanteilen in Studiengängen. Durch eine Vielzahl und Vielfalt an möglichen Übergängen ist davon auszugehen, dass auch Herausforderungen für diejenigen, die die Übergänge durchlaufen – die Übergänger – zunehmen. Dies kann sie vor erhöhte Anforderungen in ihrer Berufs- und Studienorientierung, aber auch in der Anpassung an die neue Bildungsorganisation stellen.

Übergänge sind jedoch nicht nur für Bildungsorganisationen und Individuen bedeutsam, sondern sie sind auch aktuelles Thema im (berufs-)bildungspolitischen Diskurs (vgl. z. B. den Bildungsbericht 2008, der unter dem Leitthema der Übergänge im Anschluss an den Sekundarbereich I stand (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008)) sowie in der empirischen Bildungsforschung. Hier fällt jedoch auf, dass Übergänge oftmals anhand von Kennzahlen wie bspw. Übergangsquoten aufgenommen werden. Unseres Erachtens fehlt es an Erkenntnissen zu Übergangsverläufen und der Frage, wie Individuen Übergänge bewältigen. Welchen Herausforderungen müssen sie sich stellen und wie gehen sie damit um? Wie erleben und handeln sie im Übergang? Mit diesen und weiteren Fragen beschäftigt sich eine stärker subjektorientierte Übergangsforschung, bei der das Individuum ins Zentrum der Forschung gestellt wird, ohne die institutionelle Perspektive völlig auszublenden (vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007). Ein derartiger Zugang wird im vorliegenden Beitrag verfolgt. Es interessiert, wie Studierende im Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium gehandelt haben, mit welchen Herausforderungen sie umgehen und wie sie diese meistern. Mit diesem Blickwinkel wird zudem herausgearbeitet, wie Studierende ihre absolvierten Studiengänge

Bachelor und Master einschätzen und welche Bedeutung sie ihnen mit Blick auf die Berufsqualifizierung zurechnen. Nach einer Annäherung an Übergangshandeln (Kap. 1.2) erfolgt eine Betrachtung der gestuften Studiengänge Bachelor und Master aus System- und Studierendenperspektive (Kap. 2), bevor dann eine Fallstudie mit ersten Ergebnissen zum Übergangshandeln und zur Sichtweise der befragten Studierenden auf ihre Studiengänge vorgestellt wird (Kap. 3). Nach einer kurzen Diskussion der gewonnenen Ergebnisse (Kap. 4) schließt der Beitrag mit einem kurzen Fazit (Kap. 5).

1.2 Übergangshandeln als Aufgabe für Individuen

Die o. g. Herausforderungen verdeutlichen, dass Individuen in z. T. unsicheren oder unbekanntem Situationen des Übergangs handeln müssen. Wir sprechen daher im Beitrag vom Übergangshandeln, das wir anhand der theoretischen Konzepte Übergang und Handeln konkretisieren. Dabei greifen wir für die Konkretisierung eines Übergangsverständnisses auf Theorien aus den Sozialwissenschaften (vgl. z. B. v. Gennep 1986; Glaser/Strauss 1971; Welzer 1993), der Psychologie (vgl. Philipp/Aymanns 2010) und der Systemtheorie (vgl. König/Volmer 2005) zurück. In den Ausführungen zu Übergängen zeigt sich ein Zusammenhang zwischen individuellem Handeln und gesellschaftlichen resp. institutionellen Anforderungen, Rahmenbedingungen und Vorgaben (vgl. Kutscha 1991; Welzer 1993; v. Felden 2010). Für die Konkretisierung unseres Verständnisses von Handeln greifen wir auf Ausführungen eines funktionalen (vgl. z. B. Aebli 2003; Dilger/Sloane 2007), historischen (Schütz/Luckmann 2003) und interpretationstheoretischen (vgl. Lenk 1978) Handlungsverständnisses zurück. Übergangshandeln soll in diesem Beitrag als das Handeln eines Individuums in Situationen des Übergangs gekennzeichnet werden. Dabei verstehen wir Übergang in einem weiten Verständnis als Wechsel eines Individuums zwischen eingelebten Abschnitten oder Situationen in neue, ggfs. unbekannte. Dabei zeigt es sich durchaus als Herausforderung, Situationen resp. situative Kontexte zu lokalisieren. Im vorliegenden Beitrag fokussieren wir Übergänge an institutionellen Schnittstellen im Hochschulwesen, i. e. der Übergang von einem Bachelor- in einen Masterstudiengang. Es ist davon auszugehen, dass die Situationen des Übergangs – in Abhängigkeit der Deutungen und Wahrnehmungen des Individuums – komplex und damit auch herausfordernd für Menschen sein können (vgl. Dörner 2006, 61 ff.). Wir legen der Studie kein einheitliches Muster für Übergangshandeln zugrunde, sondern möchten genau die unterschiedlichen Handlungsformen, Bewältigungsstrategien und Erlebensformen aufarbeiten. Es ist daher von Bedeutung, wie Individuen den Übergang und ihr Handeln darin selbst deuten. Eine empirische Annäherung an Übergangshandeln aus Sicht von Studierenden wird im Rahmen der Fallstudie (vgl. Kap. 3) skizziert.

2 Zur Rezeption von Bachelor- und Masterstudiengängen

Der sog. Bologna-Prozess gilt als eine der großen Reformen des Hochschulwesens der letzten Jahrzehnte. Aufgrund unterschiedlicher Defizite – z. B. hohe Abbruchquoten, lange Studienzeiten oder mangelnde Mobilität/Internationalität der Studierenden (vgl. Wissenschaftsrat 2000, 4 ff.; HRK 2008, 11) – wurde der Prozess Ende der 90er Jahre mit einer Neugestaltung

der Studiengänge angestoßen. Zielsetzung – neben anderen – war und ist die Schaffung eines Europäischen Hochschulraums mit gestuften und vergleichbaren Studiengängen resp. -abschlüssen. Als flankierendes, allerdings nicht rechtsverbindliches Papier gilt die Bologna-Erklärung, in der die grundlegenden Zielsetzungen festgehalten wurden. Es zeigt sich über zehn Jahre nach Beginn der Reformen, dass ein Großteil der Studiengänge (87,4 %) in Deutschland auf die gestufte Studienstruktur umgestellt wurde und dass auch die Mehrheit der Studierenden in diesen Strukturen studiert (vgl. HRK 2013a, 5 ff.). Deutlich wird jedoch auch, dass die Intentionen und Sichtweisen auf die neuen Studiengänge variieren.

2.1 Gestufte Studiengänge nach ‚Bologna-Vorgaben‘

Der Bachelor gehört zum ersten Studienzyklus und gilt vielfach als erster berufsqualifizierender Abschluss oder auch als Regelabschluss, der für die Mehrheit der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung führen soll (vgl. KMK 2003, 2; KMK 2010, 3 f.). Weiter heißt es in den Ausführungen der KMK (2003): „Bachelorstudiengänge müssen die für die Berufsqualifizierung notwendigen wissenschaftlichen Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogenen Qualifikationen vermitteln“ (KMK 2003, 2). Zielsetzung ist „eine breite wissenschaftliche Qualifizierung“ (KMK 2010, 5). Die Regelstudienzeit soll mindestens drei und höchstens vier Jahre betragen. Im Zuge der Qualitätssicherung sollen Bachelorstudiengänge akkreditiert werden (vgl. KMK 2003, 3). Das Bachelorstudium hat zwei Funktionen: zum einen eine abschließende Funktion zur Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit auf dem Arbeitsmarkt und zum anderen eine transitorische Funktion zur Aufnahme eines weiterführenden (Master)Studiums (vgl. KMK 2003, 2; KMK 2010, 3 f.; vgl. auch Teichler 2005, 315).

Das Masterstudium gehört zum zweiten Studienzyklus, gilt als zweiter berufsqualifizierender Abschluss und umfasst eine Regelstudienzeit von mindestens einem und maximal zwei Jahren (vgl. KMK 2003, 3). Ein Masterstudium kann inhaltlich aufbauend auf ein Bachelorstudium studiert werden (konsekutiv), dieses fächerübergreifend erweitern (nicht-konsekutiv) oder als weiterbildender Studiengang studiert werden (mit vorheriger Berufserfahrung) (vgl. HRK 2008, 11; 22 f.). Masterstudiengänge sollen zur fachlichen und wissenschaftlichen Vertiefung beitragen und werden in anwendungsorientierte vs. forschungsorientierte Studiengänge unterschieden (vgl. KMK 2010, 5). Bachelor- und Masterstudiengänge können sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen studiert werden und sind ebenfalls zu akkreditieren (vgl. KMK 2003, 2 f.).

Im Zuge der Einführung der gestuften Studiengänge ist auch die Frage nach dem Bildungsauftrag und der Funktion von Hochschulen in die Diskussion geraten und es kann ein zunehmender Anspruch einer beruflichen Qualifizierung festgestellt werden. Dies zeigt sich bspw. an der Einführung gestufter Studiengänge, die berufsqualifizierend (s. o.) sein resp. den Eintritt in den Arbeitsmarkt für die Mehrheit der Studierenden ermöglichen sollen (vgl. z. B. Europäische Bildungsminister 1999; KMK 2003). Auch Fragen um die Verwertbarkeit eines Studiums schwingen in diesen Diskussionen mit. Hochschulen stehen damit im Spannungsfeld zwischen einem auf Wissenschaftlichkeit und Erkenntnisgewinnung ausgerichteten Bil-

dungsanspruch einerseits und einer auf Verwertbarkeit und Vermittlung beruflich relevanter Kenntnisse und Fähigkeiten ausgerichteten Zielsetzung andererseits (vgl. HRK 2013b, 7). Es ist kaum ersichtlich, inwiefern damit eine Veränderung der Studienanlage vorliegt. Gerholz/Sloane (2011a) konstatieren in diesem Zusammenhang eine Verschiebung des Bildungsauftrags von deutschen Universitäten in Richtung einer Orientierung an beruflichen Situationen (vgl. Gerholz/Sloane 2011a, 1 f.). Der Diskurs darf aus ihrer Sicht jedoch nicht verkürzt werden auf eine Orientierung am Arbeitsmarkt, sondern es sind bspw. auch Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden impliziert. Sie sprechen im Folgenden von einer wissenschaftlich basierten Handlungskompetenz (vgl. Gerholz/Sloane 2011a, 4 ff.).

Auffällig ist in den offiziellen Darstellungen zu Bachelor- und Masterstudiengängen, dass oftmals von ‚dem‘ Bachelor- oder ‚dem‘ Masterstudium resp. -abschluss die Rede ist. Die Vielfalt der faktisch vorliegenden Studiengangmodelle wird jedoch kaum berücksichtigt. Es zeigen sich Unterschiede bspw. mit Blick auf ihre institutionelle Verankerung (z. B. Universität, Fachhochschule, Kunst- und Musikhochschulen) oder curriculare/organisatorische Ausgestaltung (z. B. Vollzeitstudiengänge, duale Studiengänge, berufsbegleitende Studiengänge) (vgl. für einen Überblick www.hochschulkompass.de). Eine differenziertere Betrachtung der Studienlandschaft ist u. E. notwendig.

Gleichzeitig sollen die neuen Studiengänge insgesamt vergleichbarer werden (vgl. Europäische Bildungsminister 1999, 3). Nach Hochschulrahmengesetz soll „die Gleichwertigkeit einander entsprechender Studien- und Prüfungsleistungen sowie Studienabschlüsse und die Möglichkeit des Hochschulwechsels gewährleistet werden“ (§ 9, Abs. 2, HRG). In der Praxis zeigt sich jedoch, dass einzelne Studien- und Prüfungsleistungen und damit auch Studiengänge z. T. nur schwer vergleichbar sind und auch nicht gleichwertig sein müssen. Hochschulen können bspw. mit Blick auf den Zugang zum Masterstudium mittels eigener Verfahren selbst prüfen und entscheiden, ob die an einer fremden Hochschule erbrachten Leistungen resp. der erworbene (Bachelor)Abschluss gleichwertig zu Anforderungen sind, die sie selbst stellen.

2.2 Gestufte Studiengänge aus Studierendenperspektive

Wie schätzen nun Studierende, also die ‚Betroffenen‘, die neuen gestuften Studiengänge ein? Zur Beantwortung dieser Frage werden im Folgenden Aussagen zu fachlichen Anforderungen, zum Erwerb überfachlicher Qualifikationen und Berufsvorbereitung, Forschungs- und Praxisbezügen sowie Schwierigkeiten im Studium aus dem Studienqualitätsmonitor 2012¹ aus Sicht von Bachelor- und Masterstudierenden an Universitäten² skizziert.

¹ Im Studienqualitätsmonitor werden durch Vertreter des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW, früher: HIS Hochschulinformationszentrum) (Hannover) und der AG Hochschulforschung (Konstanz) seit 2007 ausgewählte Aspekte des Studiums jeweils aus Sicht von Studierenden aufgenommen und auch im Zeitvergleich betrachtet.

² Die in diesem Beitrag dargestellten Ergebnisse basieren auf Daten der durchgeführten Befragung im Jahr 2012 von 26.307 Bachelorstudierenden (davon: 14.882 Bachelorstudierende an Universitäten) sowie 6.172 Masterstudierenden (davon 4.583 Masterstudierende an Universitäten).

Die fachlichen Anforderungen im Studium werden unterschiedlich eingeschätzt: 51 % der befragten Bachelorstudierenden halten die fachlichen Anforderungen für angemessen, 14 % erachten sie als (sehr) niedrig, wohingegen 35 % der Befragten diese als (zu) hoch einschätzen (vgl. Bargel et al. 2014, 10 f.). Auch die Stoffmenge wird als (zu) hoch eingestuft: immerhin 56 % geben dies an (vgl. Bargel et al. 2014, 10 f.). Die zu erbringenden Leistungsnachweise werden von einer großen Gruppe der Befragten als zu hoch eingeschätzt (45 %). 48 % betrachten diese Anzahl als gerade richtig, lediglich 7 % als (zu) niedrig (vgl. Bargel et al. 2014, 10 f.). Im Vergleich dazu zeigt sich bei den befragten Masterstudierenden, dass diese ihre Situation in diesem Aspekt etwas besser einschätzen, indem bspw. nur 48 % der Befragten die Stofffülle als zu hoch empfinden (vgl. Bargel et al. 2014, 204).

Der Erwerb überfachlicher Qualifikationen und eine gute Berufsvorbereitung sind den Studierenden wichtig (vgl. Bargel et al. 2014, 4 ff.), allerdings wird deutlich, dass nur 34 % der befragten Bachelorstudierenden an Universitäten die Möglichkeit zum Erwerb überfachlicher Qualifikationen als (sehr) gut kennzeichnen und auch nur 25 % attestieren ihrem Studium eine gute Berufsvorbereitung (vgl. Bargel et al. 2014, 6). Masterstudierende hingegen attestieren ihrem Studium häufiger die Möglichkeit zum Erwerb überfachlicher Qualifikationen und einer (sehr) guten Berufsvorbereitung (40 % bzw. 36 % der Befragten geben dies an) (vgl. Bargel et al. 2014, 171, 177).

Forschungsbezüge im Studium werden von mehr als der Hälfte der befragten Bachelorstudierenden an Universitäten als wichtig eingestuft, allerdings sind sie einem nicht unwesentlichen Teil der Befragten auch nicht wichtig (vgl. Bargel et al. 2014, 15). Gleichzeitig zeigt sich, dass die Qualität des Forschungsbezugs von den Studierenden nicht sehr gut eingeschätzt wird. Hier zeigt sich eine Diskrepanz zwischen Wichtigkeit und der wahrgenommenen Qualität des Forschungsbezugs (vgl. Bargel et al. 2014, 20). Praxisbezüge im Bachelorstudium sind für die Mehrheit der befragten Bachelorstudierenden an Universitäten wichtig oder sehr wichtig (über 80 % der Befragten geben dies an) (vgl. Bargel et al. 2014, 21 f.). Während die Praxisbezüge für die Mehrheit der Befragten sehr wichtig sind, beurteilt sie nur ein Teil von ihnen als gut oder sehr gut (44 %) (vgl. Bargel et al. 2014, 24). Insgesamt fallen die studentischen Urteile mit Blick auf die Praxisbezüge etwas besser aus als bzgl. der Forschungsbezüge (vgl. Bargel et al. 2014, 27). Es entsteht der Eindruck, dass den Studierenden Praxisbezüge wichtiger sind als Forschungsbezüge (vgl. Bargel et al. 2014, IV). Dieses Bild zeigt sich sowohl bei den befragten Bachelorstudierenden als auch sehr ähnlich bei den Masterstudierenden (vgl. Bargel et al. 2014, 182 ff.).

Die Autoren des Studienqualitätsmonitors fragten die Studierenden auch nach ihren Schwierigkeiten im Studium. 45 % der Bachelorstudierenden an Universitäten berichten von großen Schwierigkeiten im Umgang mit der Stofffülle, weitere 41 % empfinden Schwierigkeiten bzgl. der Durchführung ihres Auslandsaufenthaltes ohne zeitliche Verzögerung und immerhin 39 % berichten jeweils von großen Schwierigkeiten in den Bereichen Flexibilität in der Studiengestaltung und Prüfungsvorbereitung (vgl. Bargel et al. 2014, 32). Problematisch erscheint auch den Masterstudierenden einen Auslandsaufenthalt ohne zeitliche Verzögerung im Studium durchzuführen (70 % haben hier (eher) große Schwierigkeiten). Für einige Mas-

terstudierende stellen eine geringe Flexibilität der Studiengestaltung (36 % haben (eher) große Schwierigkeiten), die Studienfinanzierung (34 %), die Bewältigung der Stofffülle (33 %) oder fehlender Freiraum zur Aufarbeitung von Wissenslücken (31 %) Problembereiche dar (vgl. Bargel et al. 2014, 214).

Insgesamt stellen die Autoren fest, dass Masterstudierende weniger Schwierigkeiten als Bachelorstudierende im Studium haben. Dies führen sie darauf zurück, dass Masterstudierende bereits Studienerfahrungen im Bachelor gemacht haben und zudem durch das Erfüllen von Zugangsvoraussetzungen eher zur Gruppe der leistungsstarken Studierenden gehören (vgl. Bargel et al. 2014, 150 ff.). Allerdings wäre hier ein weiterer vertiefender Blick auf unterschiedliche Studienfächer, Hochschulen und Studienformate zu richten.

Im Vergleich der hier skizzierten Sichtweisen von Bachelor- und Masterstudierenden zu ihren Studiengängen zeigen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Beide Studierendengruppen schätzen bspw. die fachlichen Anforderungen, die Stofffülle oder die zu erbringende Leistungsnachweise ihres Studiums als recht hoch ein, beiden Gruppen ist der Erwerb überfachlicher Qualifikationen und Berufsvorbereitung (sehr) wichtig, wobei die Umsetzung nicht in gleicher Weise gut bewertet wird. Auch wird deutlich, dass den Studierenden Forschungs- und Praxisbezüge des Studiums wichtig sind, sie jedoch auch hier die Umsetzung nicht so gut bewerten. Forschungsbezüge sind Masterstudierenden etwas wichtiger als Bachelorstudierenden, aber Praxisbezüge des Studiums sind beiden Studierendengruppen sehr wichtig, sogar wichtiger als Forschungsbezüge.

Studierende rechnen dem Arbeitsmarkt und ihrer individuellen Beschäftigungsbefähigung eine hohe Bedeutung zu, setzen sich damit aber verstärkt unter Druck, da sie die sich ständig verändernden Anforderungen kaum erreichen können. „Das hat ständige Anpassungsversuche und Eindrücke des Ungenügens bei den Studierenden zur Folge, was wiederum den Druck im Studium erhöht“ (Bargel 2013, 45). So konstatiert Bargel (2013), dass eine geringere Fokussierung von Beschäftigungsbefähigung und -systemen für die Studierenden ratsam wäre (vgl. Bargel 2013, 45).

2.3 Forschungsstand zum Übergang Bachelor – Master

Der Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium wird in unterschiedlichen empirischen Studien seit Beginn des Bologna-Prozesses aufgenommen und es liegen mittlerweile Ergebnisse aus Befragungen von Bachelor- und Masterstudierenden vor. Es zeigt sich in unterschiedlichen empirischen Studien aus Sicht von Bachelorstudierenden oder -absolventen, dass ein Großteil der Befragten – im Schnitt ca. 75 %³ – im Anschluss an ein Bachelor- ein Masterstudium anschließen möchte (vgl. Minks/Briedis 2005, 77 f.; Grützmaier/Ortenburger/Heine 2011, 17 f.). Dabei wird auch ersichtlich, dass Bachelorstudierende diese Entscheidung zu einem recht frühen Zeitpunkt (bereits vor Aufnahme eines Studiums (55 %) oder im Bachelorstudium (38 %)) treffen (vgl. Minks/Briedis 2005, 90 f.; vgl. ähnli-

³ Diese Befunde variieren in Abhängigkeit von den der Studie zugrunde liegenden Daten. Daneben finden sich Unterschiede nach Studienfach, Hochschultyp uvm.

che Ergebnisse bei Grützmaker/Ortenburger/Heine 2011, 18). Die Motive für die Aufnahme eines weiterführenden (Master)Studiums sind unterschiedlich, jedoch überwiegen die Verbesserung der Berufschancen (82 %) und die persönliche Weiterbildung (83 %). Bedeutsam scheint auch das vergleichsweise geringe Vertrauen in die beruflichen Chancen zu sein, die ein Bachelorabschluss aus Sicht der Bachelorstudierenden ermöglicht (75 %) (vgl. Grützmaker/Ortenburger/Heine 2011, 25). Daneben zeigt sich, dass „unübersichtliche Vorgaben und unterschiedliche Quoten (oft inoffiziell, aber wirksam) und eine differente Praxis der Hochschulen und Fächer zur Verunsicherung der Studierenden beitragen. Oft erscheinen den Studierenden die Kriterien für die Aufnahme eines Master-Studiums unklar oder zu eng gefasst“ (Bargel et al. 2009, 10).

Masterstudierende wurden in einer Studie von Scheller et al (2013) (rückblickend) zu ihrem Übergang befragt. Sie haben ein Masterstudium aufgenommen, um ihre Berufschancen zu verbessern (89 %). Erst danach folgen Motive wie fachliches Interesse (85 %) oder geringes Vertrauen in die Berufschancen mit einem Bachelorabschluss (51 %). Für 43 % der Befragten ist ein Masterabschluss eine Voraussetzung zum Erreichen eines bestimmten Berufsziels (43 %) (vgl. Scheller et al. 2013, 9 f.). Der Zeitpunkt der Entscheidung zur Aufnahme eines Masterstudiums differiert nach Hochschultyp: während Masterstudierende an Universitäten sich vor/mit Beginn (43 %) oder während (45 %) des vorherigen Studiums für ein Masterstudium entschieden haben, trifft dies auf 15 % der Studierenden an Fachhochschulen vor/mit Beginn bzw. 62 % während des Studiums zu (vgl. Scheller et al. 2013, 11). Die Übergangsdauer beträgt für 82 % der Befragten weniger als fünf Monate. Die Autoren kennzeichnen dies als nahtlosen Übergang. Der Zugang zum Masterstudium wird in vielen Fällen begrenzt: 68 % der befragten Masterstudierenden gaben an, zwischen zwei bis vier Zugangsvoraussetzungen erfüllen zu müssen (vgl. Scheller et al. 2013, 17 f.). Die häufigsten Zugangsvoraussetzungen sind nach Angaben der befragten Studierenden der Studienabschluss in einem bestimmten Fach (73 %), der Nachweis einer Mindestnote (67 %), formale Leistungsnachweise (59 %) und Motivationsbegründung (31 %) (vgl. Scheller et al. 2013, 18). Diese Zugangsvoraussetzungen treten oftmals auch in Kombination auf.

In den Sichtweisen der in den Studien befragten Bachelor- und Masterstudierenden wird deutlich, dass beide Studierendengruppen die Bedeutung des Masterstudiums für ihre beruflichen Perspektiven als sehr hoch einschätzen. Es entsteht der Eindruck, dass Bachelor und Master als Einheit verstanden und dementsprechend studiert werden. Eine erste Berufseimündung von der Mehrheit der Bachelorabsolventen, wie sie von der KMK formuliert wird, ist derzeit nicht festzustellen.

In der Befragung der (Master)Studierenden wird auch deutlich, dass sie diverse Zulassungs- und/oder Zugangsvoraussetzungen erfüllen mussten, um ein Masterstudium aufzunehmen. Dies zeigt, dass die Aufnahme eines Masterstudiums nicht für jeden Bachelorabsolventen möglich, sondern an weitere Kriterien gekoppelt ist (vgl. auch Himpele 2014, 103).

In den o. g. Einschätzungen der Studierenden wird nicht deutlich, wie sie den Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium erleben und bewältigen. Es gibt u. E. keine Studien dazu, in

denen die Übergangsphase z. B. anhand von Übergangsverläufen genauer betrachtet wird. Aufgrund der Bedeutung dieses Übergangs für die Studierenden (vgl. Kap. 2.2 und Kap. 2.3) und der Notwendigkeit zum Handeln in Übergangssituationen (vgl. Kap. 1.2) nehmen wir den Übergang daher in einem subjektorientierten Zugang auf.

3 Fallstudie: Übergangshandeln als beruflicher Entwicklungspfad

3.1 Erkenntnisinteresse und Zielsetzung

Die Studie setzt an der skizzierten Forschungslücke an und nimmt den Übergang Bachelor – Master aus einem subjektorientierten Zugang auf. Das Erkenntnisinteresse der Fallstudie richtet sich im Folgenden auf zwei Dinge: zum einen interessiert, wie Studierende den Übergang vom Bachelor zum Master durchlebt und bewältigt haben, mit welchen Herausforderungen sie ggfs. umgehen mussten und wie sie diese bewältigt haben. Zum anderen zielt das Interesse auf die Frage, welche Bedeutung die Studierenden ihren Studiengängen Bachelor und Master als beruflichem Entwicklungspfad beimessen. Gerade im Prozess des Übergangs kann deutlich werden, wie die Studierenden ihre Studiengänge bewerten und welche Bedeutung resp. Relevanz die Studiengänge für ihre berufliche Entwicklung erhalten. Im Kern geht es darum, die Sichtweisen der Studierenden zum Übergang und auf ihre Studiengänge herauszuschälen. Die Ergebnisse könnten als Ausgangspunkt für die Entwicklung hochschuldidaktischer Maßnahmen sowie zur Gestaltung von Studiengängen dienen.

3.2 Zur forschungsmethodischen und -methodologischen Anlage der Studie

Die Erhebung wurde im Sommer 2012 an der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Paderborn durchgeführt. Insgesamt acht Masterstudierende⁴ aus fünf Masterstudiengängen und sieben beratende Akteure der Fakultät (Studiengangberater und Verantwortliche im Studienmanagement) wurden zu ihrer jeweiligen Sicht auf den Übergang befragt. In den folgenden Ergebnissen wird jedoch ausschließlich auf die Perspektive der Studierenden rekurriert, da diese als ‚Betroffene‘ im Zentrum der Forschung stehen und am besten etwas über ihr Erleben und Handeln im Übergang ausdrücken können. Die Fallstudie lässt sich in einer als rekonstruktiv zu kennzeichnenden Sozialforschung verankern, da das Handeln der an der Forschung beteiligten Akteure (i. e. der Beforschten und der Forschenden) im Zentrum des Interesses steht (vgl. z. B. Bohnsack 2008, 32 f.). Es interessieren in einem ersten Schritt Aussagen der Einzelfälle, die in einem zweiten Schritt auch zu fallübergreifenden Analysen verdichtet werden. Im vorliegenden Beitrag liegt der Fokus auf der Darstellung der fallübergreifenden Ergebnisse.

Die Studierenden wurden mittels narrativer Interviews befragt (vgl. Schütze 1983). Damit wurde das Ziel verfolgt, dass sie in ihrer eigenen Sprache von ihrem Übergang erzählen und

⁴ Bei der Auswahl der Studierenden war bedeutsam, dass einige Studierende ihren Bachelorabschluss an der Universität Paderborn und einige an einer anderen Hochschule erworben haben, um hier ggfs. Unterschiede feststellen zu können.

damit nicht den Kategorien der Forscherin folgen (vgl. Bohnsack 2008, 20; v. Felden 2012, 334 ff.). Im Anschluss an die Interviews wurden die Studierenden gebeten, ihren Übergang nochmals grafisch darzustellen. Hierzu wurde eine Flussdiagrammtechnik (vgl. Scheele/Groeben 1988; vgl. auch Kremer 2003, 239 ff.) zur graphischen Veranschaulichung der Handlungsabläufe und -alternativen verwendet (vgl. Scheele/Groeben 1988, 122).

Die Interviews wurden vollständig transkribiert und die Flussdiagramme fotografiert. Die Auswertung der Interviews erfolgt mit der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (vgl. Bohnsack 2008; vgl. auch Kremer 2003; für die dokumentarische Auswertung narrativer Interviews vgl. insb. Nohl 2012). Zielsetzung war, das handlungsleitende, atheoretische oder konjunktive Wissen der Befragten herauszuarbeiten. Mittels der komparativen Sequenzanalyse konnten erste Orientierungsmuster herausgearbeitet und durch einen fallinternen und fallübergreifenden Vergleich verdichtet werden (vgl. Schäffer 2012, 206).

3.3 Erste Ergebnisse der Studie aus Studierendenperspektive

In diesem Kapitel werden erste Ergebnisse zum Übergangshandeln und zur Einschätzung der gestuften Studiengänge aus Sicht von drei Studierenden (im Folgenden: S1, S2, S3) vorgestellt. Die Auswertungen der Interviews ergeben in einem ersten Schritt fallbezogene und in einem zweiten Schritt fallübergreifende Ergebnisse. Aus Darstellungsgründen sollen an dieser Stelle jedoch lediglich die fallübergreifenden Ergebnisse vorgestellt werden, die auf den durchgeführten Fallbeschreibungen der Einzelfälle basieren. Zur besseren Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse werden die Studierenden zunächst anhand vorliegender personen- und studiengangspezifischer Angaben charakterisiert:

Tabelle 1: **Personen- und studiengangspezifische Angaben zu den Studierenden**

Studierende	Geschlecht	Zum Bachelorstudium	Zum Masterstudium
S1	Männlich	Absolvierte ein „ausbildungsbegleitendes Studium“ (S1, Z. 11), (Kooperation zwischen Fachhochschule und Unternehmen) Bachelorstudium ist „halt nicht das klassische Studium“ (S1, Z. 117)	Interesse an M. Sc. Wirtschaftsinformatik Zum Zeitpunkt des Interviews im vierten Semester im M. Sc. Management Information Systems
S2	Männlich	Absolvierte „ein duales Studium“ (S2, Z. 12) an einer „dualen Hochschule“ (S2, Z. 13) in Kooperation mit einem Unternehmen Wunsch nach Abschluss des Bachelors: im Unternehmen bleiben (dies jedoch nicht möglich), daraufhin: Wunsch zur Aufnahme eines Masterstudiums	Interesse an M. Sc. Wirtschaftsinformatik Zum Zeitpunkt des Interviews im zweiten Semester im M. Sc. Wirtschaftsinformatik

Studierende	Geschlecht	Zum Bachelorstudium	Zum Masterstudium
S3	Weiblich	Duales Bachelorstudium in International Business Studies an einer Fachhochschule in Kooperation mit einem Unternehmen Bachelorstudium war sehr kurz und „getaktet“ (S3, Z. 14)	Interesse an M. Sc. Betriebswirtschaftslehre Zum Zeitpunkt des Interviews im dritten Semester im M. Sc. Betriebswirtschaftslehre

3.3.1 Übergangshandeln: Phasen und Orientierungsmuster

In den einzelnen Auswertungsschritten und insb. im komparativen Sequenzvergleich der Fälle zeigte sich fallübergreifend, dass Übergangshandeln in bestimmte Abschnitte – hier bezeichnet als Phasen – unterteilt werden kann. In den bisherigen Auswertungen kristallisieren sich sieben Phasen heraus. Eine erste Phase „Die eigene aktuelle (Problem)Situation als Ausgangspunkt“ bildet den Startpunkt für das Handeln der Studierenden. Die Studierenden erzählen jeweils von einem individuell relevanten, z. T. problembehafteten Ausgangspunkt für ihr Handeln. Die zweite Phase des Übergangshandelns kann als „Die erste Entscheidung“ gekennzeichnet werden. In dieser Phase formulieren die Studierenden ihre Entscheidung, (zunächst irgend) ein Masterstudium aufnehmen zu wollen. Eine dritte Phase lässt sich umschreiben als „Die erste (unspezifische) Orientierung“. In dieser Phase wird deutlich, dass die Studierenden sich – zunächst noch oberflächlich – informieren und sich im Vergleich zur vorherigen Phase mit ihrer Studienorientierung beschäftigen. Die vierte Phase kann als „Die zweite, konkretere Orientierung“ bezeichnet werden. In dieser Phase zeigt sich, dass die Übergänger sich intensiver mit ihrem Übergang beschäftigen, Informationen beschaffen, aus- und bewerten und daraus Schlüsse für ihr eigenes Handeln ziehen. Als nächste Phase zeigt sich „Die zweite Entscheidung und Einschreibung“. In dieser Phase fällen die Studierenden ihre Studienentscheidung und schreiben sich entsprechend in einen Masterstudiengang ein. In einer sechsten Phase sind die Studierenden in der Universität Paderborn angekommen, bevor sie in einer siebten Phase im gewünschten Masterstudium angelangt sind.

Innerhalb der identifizierten Phasen zeigten sich individuell unterschiedliche handlungsleitende Orientierungsmuster, die durch den komparativen Vergleich nochmals deutlicher herausgeschält werden konnten. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die bisher identifizierten Phasen und Orientierungsmuster des Übergangshandelns:

Tabelle 2: **Phasen und Orientierungsmuster des Übergangshandelns**

Phasen	Orientierungsmuster
Phase 1: Die eigene aktuelle (Problem)Situation als Ausgangspunkt	S1: Handeln aufgrund eigenen Könnens und Wollens S2: Handeln aufgrund von Handlungsdruck, als Reaktion auf das Handeln anderer S3: Bachelor (BA) und Master (MA) als nicht erklärungsbedürftige Einheit; Orientierung an formalen Vorgaben

Phasen	Orientierungsmuster
Phase 2: Die erste Entscheidung	<p>S1: Erstes oberflächliches Matching eigener Interessen und Studienangebot</p> <p>S2: Widersprüchliches Handeln: ‚ich wollte sowieso noch MA machen‘ vs. ‚im Unternehmen bleiben wollen‘; handeln orientiert an den jeweils gegebenen Möglichkeiten</p> <p>S3: Handeln mit unvollständigem Wissen, orientiert an der Einheit von BA & MA</p>
Phase 3: Die erste (unspezifische) Orientierung	<p>S1: Handeln als Suche von (zunächst oberflächlichen) Informationen, ausschließlich & bewusst an der Universität Paderborn (UPB)</p> <p>S2: Handeln unter Druck (Zeitdruck, Veränderungsdruck) als Suche von (zunächst oberflächlichen) Informationen an UPB</p> <p>S3: Handeln abhängig vom Ort der Hochschule (PB); erste (noch unspezifische) Feststellung bzgl. möglicher Schwierigkeiten im Übergang</p>
Phase 4: Die zweite, konkretere Orientierung	<p>S1: Handeln als suchen, finden, aus- und bewerten von Informationen für die eigene Person; Orientierung an Zugangsvoraussetzungen für Masterstudiengänge</p> <p>S2: Handeln als suchen, finden und auswerten von Informationen, diese erweisen sich jedoch als unvollständig bzw. falsch</p> <p>S3: Eigenes Handeln orientiert sich an formalen Vorgaben; das Handeln anderer ermöglicht die Schaffung von Rahmenbedingungen für die Aufnahme des MA; BA und MA als Einheit</p>
Phase 5: Die zweite Entscheidung und Einschreibung	<p>S1: Auswertung und Anwendung des erworbenen Wissens; Orientierung an Zugangsvoraussetzungen</p> <p>S2: Handeln mit unvollständigen/falschen Informationen; Handeln der anderen, das nicht angezweifelt wird, zwingt zum eigenen Handeln</p> <p>S3: Handeln auf das Ziel hin bezogen und orientiert an Vorgaben der Organisation, die nicht nachvollzogen werden können; handeln wird als intensiv und anstrengend empfunden; Übergang bedeutet Zeitverlust</p>
Phase 6: In der Universität ankommen	<p>S1: Handeln im Spannungsfeld zwischen ‚Job‘ und ‚Studium‘</p> <p>S2: Eigenes Handeln ist stark gesteuert vom Handeln und Vorgaben der anderen; handeln unter Zeitdruck und unter starker emotionaler Belastung (‚Panik‘)</p> <p>S3: Unterschiede im Studium zwischen Universität und Fachhochschule</p>
Phase 7: Im Masterstudium	<p>S1: Studium eher als Nebensache, Job im Fokus</p> <p>S2: Handeln mit unvollständigen Informationen und aufgrund des Handelns der Akteure der Organisation; Übergang als kritisches Ereignis, das positiv endet</p> <p>S3: Handeln als Berücksichtigen formaler Vorgaben; stark zielbezogenes Handeln im Studium</p>

Es zeigt sich phasenübergreifend, dass das Handeln von S1 in vielen Phasen stark geleitet ist von individuellen Interessen und Kenntnissen, die er jeweils in ein Matching mit organisatorischen Rahmenbedingungen und Vorgaben bringt. Im Vergleich dazu wird bei S2 deutlich, dass sein Handeln als Reaktion auf das Handeln von anderen (z. B. Akteure des Unternehmens oder der Universität) zu kennzeichnen ist. S2 handelt an vielen Stellen mit unvollständigen und z. T. auch falschen Informationen, was dann zu für ihn problematischen Situations-

nen führt. Im Gegensatz dazu sticht bei S3 die Einschätzung hervor, dass Bachelor und Master eine Einheit bilden, die nicht erklärungsbedürftig ist. Ihr Handeln orientiert sich oftmals an formalen Vorgaben, die von Seiten der Akteure der Hochschule gesetzt sind oder verändert werden.

3.3.2 Berufliche Relevanz des Studiums

Im Auswertungsprozess wird auch deutlich, wie die Studierenden ihre Studiengänge Bachelor und Master kennzeichnen und bzgl. ihrer beruflichen Relevanz einschätzen. Die Ergebnisse werden im Folgenden fallspezifisch dargestellt.

Fall S1

„Bachelor haben viele, Master haben wenige“ (...), „wenn man höher qualifiziert ist, hat man bessere Berufsperspektiven“ (S1, Z. 87f.). In diesen Äußerungen wird bereits deutlich, dass S1 den Wunsch hat, sich von der Masse abzuheben und die beruflichen Chancen mit einem Masterabschluss zu verbessern. Bereits zu Beginn, aber auch im weiteren Interviewverlauf zeigt sich die hohe Bedeutung von Praxisanteilen sowie ein hoher Berufsbezug: S1 entscheidet sich für die Aufnahme eines Masters mit hohem SAP-Anteil, da ihm dies persönlich und beruflich sehr wichtig ist (vgl. S1, Z. 16 ff.; Z. 90 ff.). Auch die Entscheidung für den Hochschulort ist stark beeinflusst durch den Sitz des Unternehmens, in dem S1 vor und während des Masterstudiums arbeitet (vgl. S1, Z. 16 ff.; Z. 99 ff.). Im gesamten Interview werden immer wieder Bezugspunkte, Herausforderungen und Chancen seiner beruflichen Tätigkeit in Verbindung mit dem Studium deutlich (vgl. z. B. S1, Z. 41 ff.; S1, Z. 70 ff.). An einigen Stellen stellt sich die Frage, ob das Studium oder eher die berufliche Tätigkeit im Vordergrund steht. Zumindest ist eine hohe Identifikation mit und Bedeutsamkeit der beruflichen Tätigkeit während des Masterstudiums an vielen Stellen erkennbar (z. B. „dann leidet meine Firma“ (S1, Z. 49); „teilweise das erste Semester (...) 30 Stunden gearbeitet (...) neben Vollzeitstudium“ (S1, Z. 50 f.); „im vierten Semester, schreibe [ich] die Masterarbeit nebenbei“ (S1, Z. 79). Auch in den Erzählungen zum Masterstudium hebt er Praxisanteile, Projektarbeit oder ein Auslandssemester hervor. S1 kennzeichnet den Preis, den er für eine Projektarbeit in einem bundesweiten Wettbewerb erhalten hat, als „das Highlight meines Studiums“ (S1, Z. 64).

Daneben werden in den Erzählungen auch unterschiedliche Sichtweisen auf die absolvierten Studiengänge deutlich. Das Bachelorstudium wird als „das nicht-klassische Studium“ (S1, Z. 117; Z. 208), das „ausbildungsbegleitende Studium“ (S1, Z. 11; Z. 112) oder auch „(Unternehmensname)-Ausbildung“ (S1, Z. 113) charakterisiert. Im Masterstudium wird deutlich, dass er anfangs Orientierungsschwierigkeiten hatte (S1, Z. 205 ff.) und das „Unileben nicht [kannte]“ (S1, Z. 247). Die Lehr-/Lernmethoden waren für S1 nicht neu, allerdings beurteilt er die Einteilung in unterschiedliche Teilmodule („das eine ist ein Praktikum, das andere ist ein bisschen Theorie, das andere ist ein Projekt“) (S1, Z. 258 f.) an der Universität Paderborn als gut. Im eigenen Fazit beurteilt er das „Niveau (...) Bachelor, Master“ (S1, Z. 265) als ähnlich. Einzige Ausnahme bilden für ihn Module, die von einem

bestimmten Professor durchgeführt wurden. Diese Module sind „ein bisschen härter (...), die haben schon richtig reingehauen“ (S1, Z. 265 ff.).

Fall S2

S2 hat sich zunächst keine Gedanken über ein Masterstudium gemacht. „Das System ist ja schon eher darauf ausgelegt, dass man dann auch meistens in der Firma bleibt“ (S2, Z. 223). S2 hat ein duales Studium mit der Zielsetzung absolviert, danach in den Beruf einzusteigen. Bereits hier wird ein deutlicher Praxis-/Arbeitsmarktbezug deutlich. Er wurde nach Abschluss des Bachelorstudiums nicht vom Unternehmen übernommen, will sich dann jedoch nicht bei anderen Firmen bewerben, sondern er „wollte sowieso noch einen Master machen“ (S2, Z. 23). Er vermutet, dass es schwieriger wird, ein Masterstudium zu einem späteren Zeitpunkt aufzunehmen, also einen Übergang vom Beruf zur Hochschule vorzunehmen (vgl. S2, Z. 24 f.) – ein Übergang, wie er durchaus in den Bologna-Rahmenbedingungen vorgesehen ist. Gleichzeitig stellt S2 auch Schwierigkeiten im direkten Übergang Bachelor – Master fest, da er nach einer sog. Gleichwertigkeitsprüfung 42 ECTS aus dem Bachelor nachstudieren muss, bevor er ein Masterstudium in Wirtschaftsinformatik an der Universität aufnehmen darf. Hier zeigt sich dann sein Verständnis von gestuften Studiengängen: „war ich natürlich erst einmal ein bisschen geschockt (lacht), weil ich hatte auch gedacht, dass durch das Bachelor-Master-System das auch einfacher wäre und dann auch quasi die Uni zu wechseln“ (S2, Z. 280 f.). Für S2 bedeutet das Nachholen der Bachelormodule, dass er ein Jahr Zeit investieren muss – Zeit, die ihm fehlt, um schnell in den Beruf einzusteigen, wie er es sich eigentlich wünscht (vgl. S2, Z. 280 ff.). Deutlich wird: Er möchte nach dem Bachelor schnell eine berufliche Tätigkeit aufnehmen, und gleiches zeigt sich auch mit Blick auf den Übergang nach dem Master. Diese Sichtweise hat sich im Verlauf seines Studiums etwas relativiert, da er die Zeit des Nachstudierens nicht (mehr) als Verschwendung interpretiert (vgl. S2, Z. 291 f.), dennoch wird der Gedanke mitgeführt. Im Übergangsprozess erfährt er, dass einige seiner Annahmen zu gestuften Studiengängen zumindest in seinem Fall nicht zutreffen (bspw. vereinfachter Hochschulwechsel; ‚System‘ des dualen Studiums).

Fall S3

S3 hat sich nach eigenen Angaben „recht früh“, „zur Hälfte des [Bachelor]Studiums“ (S3, Z. 13; Z. 21) entschieden, ein Masterstudium aufzunehmen. Es fehlte ihr an inhaltlicher Tiefe in ihrem Studium (vgl. S3, Z. 23 ff.). Sie wollte im Bachelorstudium herausfinden, „ist das auch die Richtung, wo ich später wirklich drin arbeiten möchte, also wo ich mein Leben quasi mit verbringen möchte“ (S3, Z. 92 f.) und hat sich dann für die Aufnahme eines Masterstudiums entschieden. Im Orientierungsprozess hat S3 „das erste Mal festgestellt, dass es sehr schwierig ist von der Fachhochschule auf eine normale Universität zu wechseln“ (S3, Z. 30 f.). Sie bezieht dies darauf, dass sie einen Bachelor of Arts an der Fachhochschule erworben hat und an der Universität gerne einen Master of Science studieren würde, dafür jedoch nicht die Zugangsvoraussetzungen vollständig erfüllt. In diesem Zusammenhang wurde dann von Vertretern der beiden Hochschulen eine Vereinbarung getroffen, die es Studierenden der Fachhochschule ermöglicht, nach dem Nachholen bestimmter Module ein

Masterstudium an der Universität aufzunehmen (vgl. S3, Z. 39 ff.). Den Bachelorstudierenden fehlten Anteile in Mathematik und Informatik, die sie nachstudieren mussten und die dann von der Universität anerkannt wurden. Das Nachstudieren hat jedoch auch dazu geführt, dass die Studierenden „halt ein Semester länger studiert“ (S3, Z. 49) haben.

Daneben werden in den Erzählungen der Studentin Sichtweisen zu den Studiengängen Bachelor und Master deutlich: während das Bachelorstudium als „verschult“ (S3, Z. 174), „getaktet“ (S3, Z. 14) und „sehr kurzlebig“ (S3, Z. 23) skizziert wird, gilt das Masterstudium als „sehr viel theoretischer“ (S3, Z. 68), „es wurde sehr viel mit Studien gearbeitet, die erhoben wurden oder ähnliche – also man hat sehr viele Papiere (betont) gelesen, sehr viele Thesenpapiere“ (S3, Z. 68 ff.). Der Übergang selbst wird in den Worten der Studentin als „der Weg, der etwas kompliziert war und etwas aufwendig“ (S3, Z. 59) oder als der „Werdegang“ (S3, Z. 86) gekennzeichnet.

Zusammenführung und Kontrastierung

In den Darstellungen der Studierenden zum Übergang lassen sich Hinweise erkennen, wie die Studierenden ihre Studiengänge Bachelor und Master rezipieren und welche Bedeutung diese für ihren beruflichen Werdegang haben. Die Sichtweisen wurden anhand ausgewählter Kriterien⁵ nochmals zusammengefasst und kontrastiert:

Tabelle 3: **Rezeption der Studiengänge als beruflicher Entwicklungspfad**

	S1	S2	S3
Rezeption des Bachelorstudiums	„Wirtschaftsbachelor“; Bachelor generell als Massenstudium	Verschulter Bachelor, „System des dualen Studiums“	Verschult; getaktet; kurzlebig; z. T. fehlt es an inhaltlicher Tiefe
Wahrgenommene berufliche Chancen nach Abschluss des Bachelors	Geringe Chancen	Chancen theoretisch vorhanden, im Fall von S2 jedoch nicht gegeben	Bachelor reicht nicht
Motivation zur Aufnahme eines (Master)Studiums	Sich von der Masse abheben, höhere Qualifizierung, bessere berufliche Chancen, „Kraft“ für MA ist noch vorhanden	„sowieso noch einen MA machen wollen“	BA reicht nicht; es fehlt im BA an inhaltlicher Tiefe
Studierbarkeit und fachliche Anforderungen im Bachelor- und Masterstudium	Niveau von Bachelor und Master sind ähnlich; In einigen Modulen im Master hohe Anforderungen	keine Wahlmöglichkeiten im BA; im MA Wahlmöglichkeiten vorhanden; In einigen Modulen im (BA und MA) hohe	Im MA Wahlmöglichkeiten vorhanden

⁵ Die Auswahl der Kriterien erfolgte unter Berücksichtigung der in den empirischen Studien verwendeten Kriterien (vgl. Kap. 2.2 und Kap. 2.3). Darüber hinaus wurde das empirische Material bzgl. der erzählten, von den Studierenden selbst gewählten Aspekte analysiert.

	S1	S2	S3
		Anforderungen	
Bedeutung von Praxisbezügen im Studium	Hohe Bedeutung von Praxisanteilen im Studium; hohe Bedeutung der eigenen beruflichen Nebentätigkeit		
Bedeutung von Forschungsbezügen im Studium			Interesse an Forschungsbezügen, wissenschaftlichem Arbeiten vorhanden
Zukünftige Berufliche Vorstellungen		Schnell in den Beruf einsteigen: das (duale) BA-Studium ist darauf ausgelegt	Lebenslang in der Richtung des Studiums arbeiten

4 Einordnung und Diskussion der Ergebnisse

In der durchgeführten Studie zeigen sich fallspezifische und fallübergreifende Phasen und Muster sowie Sichtweisen auf die eigenen Studiengänge Bachelor und Master von Studierenden.

In den Ergebnissen zum Übergangshandeln können – nach derzeitigem Stand der Auswertung – sieben Phasen herausgearbeitet werden (vgl. zu Handlungsmodellen, -schemata z. B. Rehbein 1977, 141 ff; Dörner 2006, 67 ff.). Nach einem Ausgangspunkt, der jeweils in der individuellen (Problem)Situation des Studierenden zu finden ist, folgen unterschiedliche Orientierungsphasen, bis die Studierenden dann in der Universität und im Masterstudium ankommen. Übergangshandeln kann damit als Prozess gekennzeichnet werden, der jeweils von individuellen Wahrnehmungen und Sichtweisen abhängt, die sich wiederum in den individuellen Orientierungsmustern zeigen. Ein und dasselbe Phänomen kann damit bspw. als Statuspassage (Glaser/Strauss 1971), aber auch als kritisches Ereignis (Filipp/Aymanns 2010) erlebt werden. In den Orientierungsmustern werden dann die individuellen Sichtweisen und Handlungsstrategien der Studierenden deutlich, die jeweils von subjektiven Deutungen und Interpretationen abhängen (vgl. Lenk 1978).

In den Einschätzungen der Studierenden zu ihren Studiengängen zeigt sich in allen drei Fällen, dass das absolvierte Bachelorstudium von ihnen als nicht ausreichend empfunden wird. Das Studium und insb. der Abschluss des Bachelors sind negativ besetzt: die befragten Studierenden kennzeichnen ihr Bachelorstudium als kurz, getaktet, insgesamt nicht ausreichend. Es entsteht der Eindruck, dass das Bachelorstudium nicht als vollwertiges Studium aufgefasst wird. Es zeigt sich zudem der Wunsch, sich von der Masse abzuheben und die beruflichen Chancen mit einem weiteren Studium zu erhöhen (vgl. auch Kap. 2.3). Bei S1 und S2 sind berufliche, praxisrelevante Aspekte des Studiums bedeutsam. Es zeigen sich Hinweise, dass ihnen eine Qualifizierung für (eine derzeit noch nicht bestimmbar) berufliche Zukunft sehr

wichtig ist (vgl. Bargel 2013). Etwas anders verhält es sich im Fall von S3: Hier zeigen sich Hinweise, dass nach einem eher auf berufliche Relevanz fokussierten Bachelorstudium Interesse an einer wissenschaftlich ausgerichteten akademischen Ausbildung im Masterstudium besteht.

Fraglich ist, woher diese Einschätzungen stammen. Denkbar sind unterschiedliche Entwicklungen:

- Fehlende Erfahrungen mit gestuften Studiengängen und deren ‚Wertigkeit‘: Es liegen kaum Erfahrungen mit den gestuften Studiengängen vor (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 174). Die beruflichen Möglichkeiten mit einem Bachelor-, aber auch mit einem Masterstudium sind unklar und es gibt keine Erfahrungswerte zur Akzeptanz der Studiengänge und -abschlüsse.
- Zunahme von Unsicherheiten: Studierende treffen Entscheidungen unter Unsicherheit, da ihnen die o. g. Informationen und Erfahrungswerte fehlen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 174).
- „Bachelor als *Abschluss zweiter Klasse*“ (Himpele 2014, 107; Hervorh. i. O.): Aufgrund der Bildungsexpansion der letzten Jahre nimmt eine immer größere Zahl an Studieninteressierten ein Studium auf. Dies könnte bei den Studierenden dazu führen, dass sie sich einem zunehmenden Wettbewerb – auch mit Blick auf ihre berufliche Zukunft – ausgesetzt fühlen. Sie streben in diesem Wettbewerb nach höheren Bildungsabschlüssen und erwerben gleichzeitig Zusatzqualifikationen. Ein Bachelorabschluss allein reicht aus ihrer Sicht oftmals nicht mehr aus.
- Allgemeiner Trend zur wachsenden Bedeutung von formalen Berechtigungen und Abschlüssen: Die Bedeutung von (höheren) Bildungszertifikaten steigt immer stärker, da sie im Bildungssystem Übergänge in Bildungsgänge ermöglichen und gleichzeitig als Garant für beruflichen Erfolg gesehen werden. Gleichsam reichen diese Zertifikate nicht mehr aus, sondern weitere Kriterien müssen erfüllt werden (vgl. Wolter 2014, 34 f.).

Die o. g. Aspekte könnten verantwortlich dafür sein, dass Studierende alles tun, um den (vermuteten) Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden, indem sie neben einem (Master)Studienabschluss bspw. Zusatzqualifikationen sammeln, Praktika absolvieren und damit frühzeitig (vermeintlich) zusätzliche Zertifikate vorweisen können (vgl. Bargel 2013). Dieses Streben nach zusätzlichen Qualifikationen kann zu erhöhtem Stress und Ängsten im Studium führen (vgl. Bargel 2013, 41). Bestehen bleibt allerdings das Problem, dass sich Anforderungen des Arbeitsmarktes verändern können. Unter diesem Blickwinkel wäre eine Orientierung der Studierenden am Umgang mit resp. dem Lösen von Problemen erforderlich (vgl. Gerholz/Sloane 2011a, 12).

5 Fazit

Im Beitrag erfolgte eine Annäherung an Übergangshandeln und die Rezeption der Studiengänge über einen theoretischen und empirischen Zugang. Dabei wurde die Perspektive der Lernenden fallübergreifend ins Zentrum gestellt. Durch die eingenommene Forschungsperspektive konnte gezeigt werden, dass Übergangshandeln – nach derzeitigem Stand der Auswertung – in sieben Phasen erfolgt. Innerhalb der Phasen zeigen sich individuell unterschiedliche Orientierungsmuster und Handlungsstrategien, die im fallübergreifenden Vergleich nochmals geschärft werden können. Es zeigt sich auch, dass Studierende ihr Studium als beruflichen Entwicklungspfad wahrnehmen und sich zunehmend am Arbeitsmarkt und dessen Anforderungen orientieren. Sie streben nach einem Masterstudium resp. -abschluss und Zusatzqualifikationen, um ihre Chancen für ihre berufliche Entwicklung voranzutreiben, womit sie sich gleichsam unter Druck setzen. Eine stärkere Orientierung am Umgang mit Problemen wäre ratsam, da sich berufliche Situationen stetig verändern.

Aus hochschuldidaktischer Sicht können die Erkenntnisse zum Übergangshandeln und zur Rezeption der Studiengänge Anknüpfungspunkte zur Gestaltung der Übergänge und Studiengänge liefern. Hier wären dann Formate zur Studienorientierung und -anpassung denkbar. Gleichsam sind Angebote denkbar, in denen die Studierenden sich und ihre individuellen Zielsetzungen mit ihrem Studium reflektieren können. Zumindest eine Sensibilisierung hierfür kann bedeutsam sein, um Orientierung für das eigene Studium und berufliche Entwicklungen zu erhalten resp. sich dessen bewusst zu werden.

Einschränkend gilt jedoch darauf hinzuweisen, dass dies erste Ergebnisse einer Fallstudie mit kleinen Fallzahlen darstellen. Die Fokussierung auf die Subjektperspektive bietet hier Befunde, die in dieser Form im bestehenden Diskurs zur Gestaltung und Rezeption der Bachelor- und Masterstudiengänge noch nicht vorliegen und einen forschungsmethodischen Weg zur Aufnahme dieser Perspektive darlegen. Eine Verallgemeinerung ist damit nicht möglich, es können jedoch erste Hinweise zum Übergangshandeln gewonnen und verdichtet werden. Offen bleibt, wie Studierende, die ihren Bachelorabschluss an derselben Universität absolviert haben, ihren Übergang gestalten und ihre Studiengänge einschätzen.

Literatur

Aebli, H. (2003): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. 12. Auflage. Stuttgart.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld. Online: http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf (18.06.2014).

Banscherus, U./Bülow-Schramm, M./Himpele, K./Staack, S./Winter, S. (Hrsg.) (2014): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld.

Bargel, T./Heine, C./Multrus, F./Willige, J. (2014): Das Bachelor- und Masterstudium im Spiegel des Studienqualitätsmonitors. Entwicklung der Studienbedingungen und Studienqualität 2009-2012. Hannover. Online: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201402.pdf (18.06.2014).

Bargel, T. (2013): Studierende heute – Bekanntes und Unbekanntes. Einstellungen, Motive und Studienstrategien. In: Hessler, G./Oechsle, M./Scharlau, I. (Hrsg.): Studium und Beruf. Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis. Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform. Bielefeld, 39-55.

Bargel, T./Multrus, F./Ramm, M./Bargel, H. (2009): Bachelor-Studierende – Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Online: http://www.bmbf.de/pub/bachelor_zwischenbilanz_2010.pdf (18.06.2014).

Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Opladen und Farmington Hills.

Büchter, K./Frommberger, D./Kremer, H.-H. (2012): Akademisierung der Berufsbildung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online, Ausgabe 23, Editorial. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/editorial_23.pdf (18.06.2014).

Dilger, B./Sloane, P. F. E. (2007): Die wirklich vollständige Handlung – Eine Betrachtung des Handlungsverständnisses in der beruflichen Bildung unter dem Fokus der Selbstregulation. In: Horst, F.-W./Schmitter, J./Tölle, J. (Hrsg.): Lernarrangements wirksam gestalten. Aus dem Modellversuch MOSEL (2005 - 2007). Paderborn, 66-103.

Dörner, D. (2006): Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. 5. Auflage. Hamburg.

Europäische Bildungsminister (1999): Bologna-Erklärung. Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999. Bologna. Online: http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf (18.06.2014).

Filipp, S.-H./Aymanns, P. (2010): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart.

Frommberger, D. (2009): Transitions and Research on Transitions in Vocational Education and Training. In: Hippach-Schneider, U./Toth, B. (Hrsg.): VET Research Report 2009. ReferNet-Research Report, 117-153. Online: http://www.refernet.de/images_content/ResearchReport-de-2009.pdf (18.06.2014).

Frommberger, D. (2012): Mainstream Durchlässigkeit – Relevanz, Begründungen und Konzepte zur Förderung von Übergängen in Bildung und Berufsbildung. In: Büchter, K./Dehnbostel, P./Hanf, G. (Hrsg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR): Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld, 81-97.

Gerholz, K.-H./Sloane, P. F. E. (2011a): Lernfelder als universitäres Curriculum? - Eine hochschuldidaktische Adaption. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online Ausgabe 20. Online: <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/20/gerholz-sloane/> (18.06.2014).

Gerholz, K.-H./Sloane, P. F. E. (2011b): Übergangsforschung über die Bildungsorganisation Universität. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online, Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 29, hrsg. v. Gerholz, K.-H./Sloane, P.F.E. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws29/editorial_ws29-ht2011.pdf (18.06.2014).

Glaser, B. G./Strauss, A. (1971): Status passage. New Brunswick.

Grütmacher, J./Ortenburger, A./Heine, C. (2011): Studien- und Berufsperspektiven von Bachelorstudierenden in Deutschland. Übergangsverhalten, Studiengangsbewertungen und Berufsaussichten von Bachelorstudierenden im Wintersemester 2009/10. In: HIS Projektbericht Januar 2011. Online: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201107.pdf (18.06.2014).

Himpele, K. (2014): Der Übergang von einem Bachelor- in ein Masterstudium. In: Banscheraus, U./Bülow-Schramm, M./Himpele, K./Staack, S./Winter, S. (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld, 99-116.

Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506) geändert worden ist.

HRK (2008): Bologna-Reader III: FAQs – Häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen. Bonn. Online: http://hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2008-08_BolognaReader_III_FAQs.pdf (18.06.2014).

HRK (2013a): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland, Wintersemester 2013/2014. In: Statistiken zur Hochschulpolitik 01/2013. Bonn. Online: http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Stat-2013_WS_2013_14.pdf (18.06.2014).

HRK (2013 b): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. HRK Fachgutachten, September 2013. Online: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability.pdf (18.06.2014).

KMK (2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der KMK vom 12.06.2003. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_06_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf (18.06.2014).

KMK (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der KMK vom 10.10.2003 in der Fassung vom 04.02.2010. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (18.06.2014).

König, E./Volmer, G. (2005): Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung. Weinheim.

Kremer, H.-H. (2003): Implementation didaktischer Theorie – Innovationen gestalten. Annäherungen an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula. Paderborn.

Kutscha, G. (1991): Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich. In: Beck, K./Kell, A. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim, 113-155.

Lenk, H. (1978): Handlung als Interpretationskonstrukt. Entwurf einer konstituenten- und beschreibungstheoretischen Handlungsphilosophie. In: Lenk, H. (Hrsg.): Handlungstheorien interdisziplinär. Band 2, Erster Halbband. München, 279-350.

Minks, K.-H./Briedis, K. (2005): Der Bachelor als Sprungbrett. Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Teil II: Der Verbleib nach dem Bachelorstudium. In: HIS-Kurzinformation. A4/2005. Online: http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200504.pdf (18.06.2014).

Nohl, A.-M. (2012). Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 4., aktualisierte Auflage. Wiesbaden.

Rehbein, J. (1976): Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart.

Schäffer, B. (2012): Dokumentarische Methode. Einordnung, Prinzipien und Arbeitsschritte einer praxeologischen Methodologie. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, Berlin, Toronto, 196-211.

Scheller, P./Isleib, S./Hauschildt, K./Hutzsch, C./Braun, E. (2013): Das Masterstudium als 2. Phase der gestuften Studienstruktur. Motive, Zeitpunkt und Zugang zum Masterstudium. Ergebnisse der Befragung der Masteranfängerinnen und -anfänger. In: HIS Forum Hochschule 9/2013. Online: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201309.pdf (18.06.2014).

Scheele, B./Groeben, N. (1988): Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien. D. Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel- Argumentation u. kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen. Tübingen.

Schütz, A./Luckmann, T. (2003): Strukturen der Lebenswelt. Stuttgart.

Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13, H. 3, 283-293.

Severing, E./Teichler, U. (2013): Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen? In: Severing, E./Teichler, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? In: Berichte zur beruflichen Bildung Nr. 13. Bielefeld, 7-18.

Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (2007): Ein neuer Blick auf die Übergänge junger Frauen und Männer. In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung.

schung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, 7-18.

Teichler, U. (2005): Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Frankfurt a. M., New York.

v. Felden, H. (2010): Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze. In: v. Felden, H./Schiener, J. (Hrsg.): Lernprozesse in Transitionen: Subjektive Konstruktionen in strukturellen Übergangsprozessen. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden, 21-41.

v. Felden, H. (2012): Narratives Interview. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, Berlin und Toronto, 334-346.

v. Genep, A. (1986): Übergangsriten. (Les rites de passage). Paris.

Welzer, H. (1993). Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen.

Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland. Berlin. Online: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4418-00.pdf> (Stand: 18.06.2014).

Wolter, A. (2014): Eigendynamik und Irreversibilität der Hochschulexpansion: Die Entwicklung der Beteiligung an Hochschulbildung in Deutschland. In: Banscheraus, U./Bülow-Schramm, M./Himpele, K./Staack, S./Winter, S. (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld, 19-38.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format**: **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

Kremer, H.-H./Rüschchen, E. (2014): Der Übergang Bachelor – Master aus studentischer Perspektive: eine Rekonstruktion des Übergangshandelns als beruflicher Entwicklungspfad. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 26, 1-22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe26/kremer_rueschen_bwpat26.pdf (13-10-2014).

Die AutorInnen



Prof. Dr. H.-HUGO KREMER

Professur für Wirtschaftspädagogik, insbes. Mediendidaktik und Weiterbildung, Universität Paderborn

Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

hugo.kremer@wiwi.uni-paderborn.de

<http://wiwi.uni-paderborn.de/departments/professur-prof-dr-h-hugo-kremer/>



EVA RÜSCHEN

Professur für Wirtschaftspädagogik, insbes. Mediendidaktik und Weiterbildung, Universität Paderborn

Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

eva.rueschen@wiwi.uni-paderborn.de

<http://wiwi.uni-paderborn.de/departments/professur-prof-dr-h-hugo-kremer/>