

Und was mach' ich nun? - Der Übergang vom Bachelor zum Master aus einer empirischen und hochschuldidaktischen Perspektive

Abstract

Der Bologna-Prozess hat eine weitreichende Studienstrukturreform durch die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland ausgelöst. Eine bildungspolitische Intention ist es dabei, dass der Bachelor ein berufsqualifizierender Abschluss ist, der für die Mehrheit der Studierenden zum Regelabschluss und damit zum Eintritt in den Arbeitsmarkt führen soll. Empirische Studien zeigen jedoch genau das Gegenteil auf: Die Mehrheit der Studierenden schließt nach dem Bachelor- ein Masterstudium an. Die bildungspolitische Intention entfaltet somit keine steuernde Wirkung. Der Übergang vom Bachelor zum Master steht im vorliegenden Artikel im Mittelpunkt der Betrachtung. Hierbei wird insbesondere darauf fokussiert, welche Hinweise sich in empirischen Studien zu diesem Übergangsphänomen finden lassen. Auf Basis der Hinweise werden Problemlagen identifiziert, zu denen hochschuldidaktische Gestaltungsmöglichkeiten aus Sicht der Universität vorgestellt werden.

1 Hinführung

Die Vision des Bologna-Prozesses kann in der Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes gesehen werden. Zentrales Element – neben anderen – stellt dabei die Einführung von konsekutiven und somit europaweit vergleichbaren Studienabschlüssen dar (vgl. u. a. EUROPÄISCHE BILDUNGSMINISTER 1999; HABEL 2003, 15 f.; GERHOLZ 2010, 10 ff.).¹ So führen inzwischen 82 % aller Studiengänge in Deutschland zu einem Bachelor- oder Masterabschluss (vgl. HRK 2010, 5). Ein Schwerpunkt dieser Studiengänge liegt in der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden. Ziel ist es, Kompetenzentwicklungsprozesse hinsichtlich zukünftiger (beruflicher) Handlungssituationen anzustoßen (vgl. dazu u. a. GERHOLZ/ SLOANE 2008; DILGER/ GERHOLZ/ SLOANE 2008; KEHM/ TEICHLER 2006, 58). Mit dem Bachelorstudium soll in Konnotation der KMK ein erster berufsqualifizierender Abschluss erworben werden, der gleichzeitig als Regelabschluss für die Mehrheit der Studierenden gelten soll (vgl. KMK 2003, 2; KMK 2010, 3 f.). Somit soll bereits Absolventen eines Bachelorstudiums, d. h. in der Regel nach einem dreijährigen Studium, der Einstieg in das Berufsleben ermöglicht werden (vgl. dazu u. a. HRK 2004, 243).

Setzt man dieser bildungspolitischen Intention – Bachelor als Regelabschluss – die Übergangsquoten vom Bachelor in den Master entgegen, so ist festzustellen, dass die weitaus

¹ Ausführliche Anmerkungen zu den Zielen, Inhalten sowie zum Stand der aktuellen Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland siehe BMBF 2010; vgl. auch BANSCHERUS/GULBINS/HIMPELE/STAACK 2009.

überwiegende Mehrheit der Studierenden ein Masterstudium folgen lässt, ohne einen Einstieg in den Arbeitsmarkt vorzunehmen. So kommt eine aktuelle Studie zu Studien- und Berufsperspektiven von Bachelorstudierenden auf eine Übergangsquote von minimal 55 % und maximal 76 % für alle Studierenden. Der Anteil potentieller Masterstudierender speziell an Universitäten beträgt 68 % (vgl. GRÜTZMACHER/ ORTENBURGER/ HEINE 2011, 1).² Ähnlich gelagerte Studien kommen zu vergleichbaren Ergebnissen (vgl. u. a. ALESI/ SCHOMBURG/ TEICHLER 2010, 30; vertiefend: Abschnitt 3).

Dies sind Hinweise, dass die ordnungspolitische Intention des Bachelors als Regelabschluss mit berufsqualifizierender Funktion nur zum Teil eine steuernde Wirkung entfaltet. Die Mehrheit der Studierenden nimmt ein Masterstudium auf. An dieser Stelle wollen wir es nicht bildungstheoretisch bewerten und auch nicht der Frage nachgehen, ob eine Universität dieser bildungspolitischen Zielsetzung folgen kann. Zielstellung des Beitrages ist es vielmehr, Gründe und Rahmenbedingungen für dieses Übergangsphänomen aufzuzeigen. Dabei wird die Bildungsorganisation Universität in den Blick genommen.³ Methodisch werden dabei unterschiedliche empirische Studien analysiert und vor dem Hintergrund der Frage rekonstruiert, welche Gründe und Ursachen vorliegen, die dieses Studierverhalten – hohe Weiterstudierendenquote – nachvollziehbar machen. Dieses Vorgehen bietet sich an, da seit Beginn des Bologna-Prozesses die Veränderungen durch unterschiedliche empirische Studien begleitet werden (vgl. dazu SCHOMBURG/ TEICHLER 2007, 27; auch REHBURG 2006, 90; MANDLER 2005, 15 f.).

In Abschnitt zwei wird zunächst dargelegt, welche Wege nach einem Bachelorstudium von Studierenden eingeschlagen werden können. Dadurch wird die Bandbreite der Möglichkeiten aufgezeigt, um einen Vergleichsmaßstab zu haben, wofür sich Studierende bei einem anschließenden Masterstudium nicht entscheiden. In Abschnitt drei werden unterschiedliche empirische Ergebnisse vorgestellt. Dabei werden die Perspektiven bzw. Interessengruppen Studierende, Arbeitgeber und Hochschulen in den Fokus genommen, da diese sich einerseits in den empirischen Studien als Befragte widerspiegeln und andererseits diesen ein Verständnispotential für das Phänomen des Übergangs zugeschrieben werden kann. Auf Basis der Ergebnisse werden im vierten Abschnitt Möglichkeiten der hochschuldidaktischen Gestaltung des Übergangs vom Bachelor in den Master aufgezeigt.

2 Beschäftigungsfähigkeit und die Funktionen von Bachelor- und Masterstudiengängen

Bedingt durch den Bologna-Prozess und der daraus folgenden Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen kann auch von einer Verschiebung des Bildungsauftrags von Universitäten gesprochen werden. Es geht um einen stärkeren Arbeitsmarkt- und Berufsbezug in den

² Die Daten basieren auf einer Online-Befragung im Rahmen des HISBUS-Panels. Die Befragung wurde im Wintersemester 2009/2010 durchgeführt. Insgesamt nahmen 9.238 Probanden teil, wovon 3.927 Bachelorstudierende waren (vgl. Grützmacher/Ortenburger/Heine 2011, 6 f.).

³ Für Fachhochschulen, welchen eine grundsätzlich stärker berufsfeldbezogene Ausbildung nachgesagt wird, müssten die Fragen des Übergangs neu gestellt werden.

Studiengängen sowie um die Forderung, die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden – insbesondere im Bachelorstudium – zu fördern (vgl. z. B. WISSENSCHAFTSRAT 2000, 55 f.; EUROPÄISCHE BILDUNGSMINISTER 1999). Dabei stellt sich die Frage, über welche Kompetenzen Studierende nach dem Studium verfügen sollen. Hierbei darf der Begriff ‚Beschäftigungsfähigkeit‘ nicht verkürzt auf eine reine Arbeitsmarktorientierung angesehen werden. Insbesondere KRAUS hat eine Analyse der Diskursstränge um Beschäftigungsfähigkeit – Employability – vorgenommen (vgl. u. a. KRAUS 2006, 2007). So geht es nicht nur um die Förderung einer Handlungsfähigkeit für zukünftige berufliche Situationen, sondern auch um die Persönlichkeitsentwicklung. Ziel ist es, dass Studierende in der Lage sind, sich an dynamische Entwicklungen anzupassen und unterschiedliche Übergänge in zukünftigen Handlungsfeldern zu bewerkstelligen (vgl. dazu u. a. KRAUS 2007; DILGER/ GERHOLZ/ SLOANE 2008, 86 ff.; BUSCHFELD/ DILGER/ LILIENTHAL 2010, 66 f.).

Das Ziel der Beschäftigungsfähigkeit soll bereits durch den Bachelorabschluss ermöglicht werden. Gleichzeitig ist der Bachelor Voraussetzung für ein Masterstudium, das wiederum in Konnotation der KMK stärker wissenschaftlich ausgerichtet sein soll (vgl. KMK 2001; KMK 2003). Insofern muss ein Bachelor zwei Funktionen erfüllen: einerseits eine ‚abschließende‘ Funktion im Sinne der Vorbereitung auf ein ‚Berufsfeld‘ und andererseits eine ‚transitorische‘ Funktion im Sinne der Vorbereitung auf eine weitere Stufe in der Bildungsorganisation Universität (vgl. TEICHLER 2005, 318). Der Master wiederum stellt prinzipiell einen weiteren beruflichen Abschluss dar, welcher sich aber in zwei Profiltypen aufspaltet: ‚stärker forschungsorientiert‘ und ‚stärker anwendungsorientiert‘ (vgl. KMK 2003, 2; HRK 2004, 35 ff.; KMK 2010, 55). Eine Zuordnung von Bachelorstudiengängen zu diesen Profiltypen soll nach der KMK nicht erfolgen (vgl. KMK 2003, 4 ff.). Die Masterstufe soll zur Vertiefung des Wissens führen (MINKS/ BRIEDIS 2005, 83).



Abb. 1: Übergänge nach dem Bachelorstudium. In Anlehnung an REHN 2007, 93.

Insgesamt sind mit dem Bachelorabschluss vielfältige Übergänge verbunden, wie in Abbildung 1 aufgezeigt wird. Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht der direkte Übergang vom Bachelor in das (konsekutive und nicht-konsekutive) Masterstudium.⁴ Im Hinblick auf Abbildung 1 wird dabei ersichtlich, dass Studierende sich beim direkten Übergang in den Master gegen die Option eines Berufseinstiegs resp. der möglichen Option eines späteren Masterstudiums oder auch gegen die Möglichkeit einer sich an das Bachelorstudium anschließenden direkten Promotion entscheiden.

3 Der Übergang vom Bachelor zum Master aus empirischer Perspektive

Seit Einführung der ersten Bachelor-/Masterstudiengänge werden die dadurch angestoßenen Veränderungen durch empirische Studien begleitet (vgl. SCHOMBURG/ TEICHLER 2007, 27; HEIDEMANN/ JANSON 2009; zur Übersicht vgl. u. a. REHBURG 2006, 90). Diese Studien betrachten größtenteils die Befragungsgruppen: (a) Studierende bzw. Absolventen, (b) Unternehmen und/oder (c) Hochschulpersonal. In den Studien geht es einerseits um die Frage der Veränderungen in den Bachelor-/ Masterstudiengängen im Vergleich zu den traditionellen Studiengängen und andererseits um die sich anschließenden Übergänge vom Bachelor resp. Master. Das empirische Design der Studien sowie Umfang und Rücklaufquoten sind teilweise sehr unterschiedlich ausgestaltet, weshalb eine direkte Vergleichbarkeit nur schwer gegeben ist. Im Folgenden geht es daher nicht um die direkte Gegenüberstellung der Studien, sondern vielmehr um die Intention, Hinweise aus dem empirischen Datenmaterial bezüglich der Frage nach den Gründen des Übergangs vom Bachelor in den Master aufzudecken. Dabei werden die Hinweise in der Logik der Befragungsgruppen Studierende (Abschnitt 3.1), Unternehmen (Abschnitt 3.2) und Hochschule (Abschnitt 3.3) strukturiert.

3.1 Der Übergang aus studentischer Perspektive

Eine der ersten Studien zum Verbleib von Bachelorabsolventen wurde von MINKS/ BRIEDIS (2005) durchgeführt. Sie untersuchten in einer bundesweiten Befragung den Verbleib von Bachelorabsolventen (n = 1.435) der Abschlussjahrgänge 2002 und 2003 (vgl. MINKS/ BRIEDIS 2005; REHBURG 2006, 134). Ein Ergebnis ist dabei, dass sich mehr als 75 % der Universitätsbachelorabsolventen neun Monate nach Studienabschluss in einem weiteren Studium befanden (vgl. MINKS/ BRIEDIS 2005, 83 f.). Von denjenigen Bachelorabsolventen von Universitäten, die sich für ein weiteres Studium entschieden haben, streben 78 % einen universitären Masterabschluss an. Lediglich ein kleiner Teil strebt einen Master an einer FH (2 %), ein Diplom an einer FH (1 %) oder ein Diplom an einer Universität (20 %) an (vgl. MINKS/ BRIEDIS 2005, 85 f.). Schaut man sich speziell Universitätsbachelorabsolventen aus dem Bereich Wirtschaftswissenschaften an, so streben 84 % der Weiterstudierenden einen

⁴ Nicht-konsekutiv verweist auf ein im Vergleich zum Bachelor-Abschluss fachfremdes Master-Studium und konsekutiv zielt auf ein fachähnliches Masterstudium (vgl. KMK 2000, 3; KMK 2010, 5).

Masterabschluss an einer Universität an (vgl. MINKS/ BRIEDIS 2005, 85).⁵ Die Studierenden verbleiben also zu Großteilen am gleichen Hochschultyp und zu 73 % sogar an derselben Hochschule (vgl. MINKS/ BRIEDIS 2005, 86). Studien aus dem Jahr 2010 bestätigen derartige Ergebnisse. ALESI/ SCHOMBURG/ TEICHLER (2010) befragten im Wintersemester 2008/2009 rund 37.000 Absolventen aller Abschlussarten des Jahrgangs 2006/2007. Mit besonderem Blick auf Bachelorabsolventen stellen die Autoren fest, dass sich 72 % der Bachelorabsolventen von Universitäten in einem weiteren Studium befinden (vgl. ALESI/ SCHOMBURG/ TEICHLER 2010, 1; 30 f.). In den Prozentangaben sind dabei jeweils Personen, die ausschließlich studieren, sowie Personen, die gleichzeitig studieren und berufstätig sind, enthalten (vgl. ALESI/ SCHOMBURG/ TEICHLER 2010, 1; 30 f.). Auch die im folgenden Wintersemester 2009/2010 von SCHOMBURG (2010) durchgeführte Studie, bei der ca. 33.000 Absolventen des Abschlussjahrgangs 2007/2008 ca. 1,5 Jahre nach erfolgreichem Abschluss befragt wurden, zeigt ebenfalls eine hohe Weiterstudierendenquote der Bachelorabsolventen von Universitäten (75 %) und Fachhochschulen (41 %) (vgl. SCHOMBURG 2010, 16 f.).

Die Ergebnisse der ACCESS BACHELOR-MASTER-STUDIE 2010 bestätigen dies ebenfalls. Demnach schließen 58 % der 1.797 befragten Bachelorstudierenden nach dem Abschluss unmittelbar ein Masterstudium an und 28 % sind noch unentschlossen. Lediglich 14 % geben an, dass sie mit dem Bachelorabschluss den Einstieg in den Arbeitsmarkt anstreben (vgl. ACCESS BACHELOR-MASTER-STUDIE 2010, 6). Die Ergebnisse quergelesen zeigen Hinweise auf, dass der Bachelor vielmehr als Zwischenschritt zum Masterstudium gesehen wird und nicht so stark in der Funktion eines berufsqualifizierenden Abschlusses mit direktem Einstieg in Berufsfelder.

Aufgrund der hohen Weiterstudierendenquote ist die Frage interessant, wann die Entscheidung für ein Masterstudium bei Studierenden fällt. Laut der Studie von MINKS/ BRIEDIS (2005) entschieden sich 55 % der Universitätsbachelors bereits vor Beginn des Bachelorstudiums für ein sich anschließendes Masterstudium (38 % während und 7% nach dem Bachelorstudium) (vgl. MINKS/ BRIEDIS 2005, 90 f.). Die Festlegung auf ein Masterstudium erfolgt somit frühzeitig und der direkte Übergang in den Beruf wird weniger in Betracht gezogen (vgl. MINKS/ BRIEDIS 2005, 90 f.). Nach den Ergebnissen von MINKS/ BRIEDIS liegen auch Hinweise vor, dass der häufig vermutete ‚Wartehalleneffekt‘ – wonach die hohe Weiterstudierendenquote durch eine schlechte Arbeitsmarktlage begründet wird – nicht unbedingt auftritt, da sich über 90 % der Befragten vor Abschluss des Bachelorstudiums für das Masterstudium entscheiden (vgl. dazu MINKS/ BRIEDIS 2005, 90).

Einen weiteren Fragekomplex stellen die Motive für die Aufnahme eines Masterstudiums seitens der Studierenden dar. In der Studie von MINKS/ BRIEDIS (2005) gaben 93 % der befragten Universitätsbachelorabsolventen die Verbesserung der Berufschancen als Hauptmotiv an. Danach folgen persönliche Weiterbildung (90 %), fachliche Neigung (88 %) und Spezialisierung (83 %).

⁵ Analog streben 47 % der Ingenieure, 91 % der Sozial- und Politikwissenschaftler, 83 % der Geisteswissenschaftler und 93 % der Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaftler einen Masterabschluss an einer Universität an (vgl. MINKS/BRIEDIS 2005, 85).

sierung für ein Fachgebiet (70 %). Weniger handlungsleitende Motive scheinen z. B. Forschungsorientierung (43 %) oder eine akademische Laufbahn (35 %) zu sein (vgl. MINKS/BRIEDIS 2005, 91 f.). Auch eine Studie des CHE aus dem Jahre 2009 zeigt ähnliche Motivlagen auf. An der Studie beteiligten sich im WS 2007/2008 1.381 Masterstudierende der Fachrichtung BWL. Hierbei gaben 93 % an, das Masterstudium aufgrund besserer Karrierechancen aufzunehmen. Danach folgen Motive wie ‚Weiterbildung durch ein Masterstudium‘ (69 %) oder ‚fachliche Vertiefung‘ (ca. 55 %). Weniger wichtig ist den Studierenden der Studie zufolge Forschungsorientierung bzw. das Ziel einer wissenschaftlichen Karriere (ca. 12 %) (vgl. HENNINGS/ ROESSLER 2009, 12). Auch die ACCESS BACHELOR-MASTER-STUDIE (2010) filtert Gründe für die Aufnahme eines Masterstudiums heraus. Als Hauptgründe für ein Masterstudium geben die Befragten der Studie zufolge bessere Karrieremöglichkeiten und Aufstiegschancen (54 %) sowie die Vertiefung fachlicher Neigungen (22 %) an (vgl. ACCESS BACHELOR-MASTER-STUDIE 2010, 7). Die Ergebnisse der MASTERSTUDIE aus dem Jahre 2009 zeigen jedoch ein etwas anderes Bild (n = 5.100, darunter 4.000 zu diesem Zeitpunkt Studierende). So geben 51 % der Befragten an, dass das fachliche Interesse bzw. die fachliche Spezialisierung ausschlaggebend für die Aufnahme eines Masterstudiums ist, und erst dann folgt das Motiv der verbesserten Berufseinstiegs- und Einkommenschancen (34 %) (vgl. MASTERSTUDIE 2009, 7).

Werden die Studien in Gänze gesehen, kristallisieren sich Hinweise heraus, dass ein Großteil der Studierenden ein Masterstudium aufgrund besserer Karriere- und Aufstiegsmöglichkeiten aufnimmt. Andere Motive, wie z. B. die Vertiefung fachlicher Inhalte, scheinen eine untergeordnete Rolle zu spielen. Betrachtet man dabei den Hinweis – wie bereits oben herausgestellt – dass sich die Mehrheit der Studierenden bereits vor bzw. während des Bachelorstudiums für ein Masterstudium entscheidet, so stellt sich die Frage, warum Studierende die Information oder Annahme haben, dass ein Masterstudium die Karrieremöglichkeiten verbessert.

Liest man die empirischen Studien quer, so entsteht das Bild, dass bei den Studierenden eine gewisse Informationslücke bezüglich des Bologna-Prozesses vorliegt. WILLIGE (2003) führte im Jahre 2003 eine Blitzbefragung unter Studierenden (n = 1.714) zu deren Sicht auf den Bologna-Prozess durch. Nur 8 % der Befragten konnten sich unter dem Stichwort ‚Bologna-Prozess‘ und deren Zielstellungen etwas vorstellen, während aber 93 % der Befragten angaben, die Bachelor-/Masterabschlüsse zu kennen (vgl. REHBURG 2006, 109 ff.). Eine weitere Studierendenbefragung haben BARGEL/ MULTRUS/ RAMM im Jahr 2005 vorgenommen, für die 28.000 Fragebögen versendet wurden (Rücklaufquote 36 %). Hinsichtlich des Informationsstandes der Universitätsstudenten gaben 6 % an, sehr gut informiert zu sein, jedoch knapp die Hälfte fühlt sich zu wenig informiert. Im Vergleich zum Survey von 2001 hatte sich der Informationsstand nicht wesentlich verbessert (vgl. BARGEL/ MULTRUS/ RAMM 2006, 50). Es lassen sich somit Hinweise herausfiltern, dass bei den Studierenden ein gewisser Informationsmangel bezüglich der Intentionen des Bologna-Prozesses vorliegt. Unter Umständen ist somit die berufsqualifizierende Funktion des Bachelors den Studierenden nur wenig präsent.

3.2 Die Perspektive der Unternehmensvertreter

Eine mögliche Erklärung für den Vorzug eines Masterstudiums zum direkten Berufseinstieg nach dem Bachelor könnte ein zurückhaltendes Rekrutieren von Bachelorabsolventen seitens der Unternehmen sein. Betrachtet man die Arbeitgeberseite, so geben in einer aktuellen Studie des DIHK (2011) – an der im Jahr 2010 insgesamt 2.175 Unternehmen aller Unternehmensgrößen in Deutschland teilgenommen haben – 45 % der Unternehmen an, Erfahrungen mit Bachelor- und Masterabsolventen zu haben. Dies stellt zum Jahr 2007, in dem nur 22 % der Unternehmen dies angaben, eine deutliche Steigerung dar (vgl. HEIDENREICH 2011, 6). Demgegenüber ist die Zufriedenheit mit Bachelor- und Masterabsolventen im Vergleich zum Jahr 2007 etwas zurückgegangen (von 67 % auf 63 % bei Bachelorabsolventen sowie von 70 % auf 65 % bei Masterabsolventen) (vgl. HEIDENREICH 2011, 7). Obwohl also die Bekanntheit der Studienabschlüsse steigt, sinkt die Zufriedenheit damit. Gründe für die Nichterfüllung der Erwartungen sind laut Angaben der Unternehmen bei Bachelorabsolventen v. a. fehlende praktische Erfahrungen (15 %), mangelndes Fachwissen (12 %) sowie mangelnde soziale und persönliche Kompetenzen (10%). Ähnliche Angaben werden auch bei Masterabsolventen seitens der Arbeitgeber vorgenommen: fehlende praktische Erfahrungen (11 %), mangelnde Führungskompetenzen (7 %), mangelnde überfachliche Kompetenzen (6 %) sowie mangelnde Forschungskompetenzen (2 %) (vgl. HEIDENREICH 2011, 8). Hinsichtlich der Studie des DIHK ist bei der Mehrheit der befragten Unternehmen eine Zufriedenheit mit den Bachelorabsolventen zu erkennen, auch wenn im Vergleich zu 2007 der Wert gesunken ist.

Die Zustimmung zu den Abschlüssen scheint zudem mit der Unternehmensgröße und dem Akademikeranteil im jeweiligen Unternehmen zusammenzuhängen und mit jeweils steigenden Anteilen zuzunehmen. Dies geht aus einer Studie des Instituts der Deutschen Wirtschaft aus dem Jahr 2004 hervor, bei der 672 Unternehmen aller Unternehmensgrößen und Branchen befragt wurden. Hier zeigt sich, dass mit steigender Unternehmensgröße auch der prozentuale Anteil von eingestellten Bachelor- und Masterabsolventen steigt. Einlenkend muss jedoch konstatiert werden, dass dies „den allgemeinen Strukturen der Akademikerbeschäftigung“ (KONEGEN-GRENIER 2004, 4) folgt. Den Ergebnissen der Studie zufolge steigt gleichzeitig auch die Akzeptanz der Abschlüsse in Abhängigkeit von der Unternehmensgröße (vgl. KONEGEN-GRENIER 2004, 6).⁶

Grundsätzlich ist anzumerken, dass die Akzeptanz der Abschlüsse der konsekutiven Studiengänge – insbesondere des Bachelors – umstritten ist und in Abhängigkeit der jeweiligen Perspektive unterschiedlich diskutiert wird. Die Unternehmen sind bemüht, den Prozess der Akzeptanz und des Umgangs mit dem Bachelorabschluss voranzutreiben. Exemplarisch können hierfür die ‚Bachelor Welcome‘-Erklärungen genannt werden, welche vom STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT bereits zum vierten Mal im Abstand von

⁶ Allerdings muss hierzu eingrenzend festgehalten werden, dass im Jahr 2004 erst 19 % von insgesamt ca. 11.000 Studiengängen Bachelor- oder Masterstudiengänge gewesen sind (vgl. KONEGEN-GRENIER 2004, 2) und somit die Aussagekraft der Studie von KONEGEN-GRENIER aus heutiger Sicht nochmals untersucht werden müsste.

jeweils zwei Jahren herausgebracht und von Personalvorständen führender deutscher Unternehmen unterzeichnet werden. Hierdurch soll – sowohl direkt als auch indirekt – die Befürwortung und Unterstützung der Arbeitgeber für den Bologna-Prozess sowie die gestuften Studiengänge dargestellt werden, wobei auch gleichzeitig Forderungen an Hochschulen und Politik zum Ausdruck gebracht werden (vgl. STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT 2010, 4 f.).

Eine Studie – die auch die Unternehmen der ‚Bachelor Welcome‘-Erklärungen mit einbezieht – wurde von SCHOLZ/ BUCHHEIT (2010) vorgelegt. Ihre Datengrundlage stellten 1.023 Stellenausschreibungen der online-Stellenbörse ‚monster.de‘⁷ sowie der Internetauftritte der Unternehmen, die die ‚Bachelor-Welcome‘-Erklärungen unterzeichnet haben, dar. Intention war es, die Akzeptanz von Bachelorabsolventen zu beschreiben. Als Ergebnisse halten sie fest, dass sich 41 % aller Angebote an aktuell Studierende im Bachelorstudium richten. 54 % der Angebote richten sich an Bachelorabsolventen, wobei hierbei jedoch anzumerken ist, dass hiervon wiederum 74 % der Stellen Berufserfahrung von Bachelorabsolventen voraussetzen. Weitere 5 % der Angebote konnten nicht zugeordnet werden (vgl. SCHOLZ/ BUCHHEIT 2010, 2 f.). SCHOLZ/ BUCHHEIT (2010) ziehen das Fazit: „Bezogen auf die ursprünglichen 1.023 Angebote gibt es damit nur 6 % (63 Angebote), die sich an Bachelor ohne Berufserfahrung wenden“ (SCHOLZ/ BUCHHEIT 2010, 2).⁸ Als Ergebnis aus der Analyse der Internetauftritte der die ‚Bachelor-Welcome‘-Erklärung unterzeichnenden Unternehmen lässt sich Ähnliches feststellen: Von insgesamt 889 Jobangeboten (explizit auch) für Bachelor sind 641 Praktika und 142 Angebote zum Direkteinstieg, bei denen jedoch ebenfalls Berufserfahrung vorausgesetzt wird (vgl. SCHOLZ/ BUCHHEIT 2010, 4). Auch wenn SCHOLZ/ BUCHHEIT selbst ausweisen, dass ihre Ergebnisse keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben – und durchaus diskutabel ist, inwiefern Akzeptanz über Stellenausschreibungen erhoben werden kann – so wird die Tendenz deutlich, dass sich der unmittelbare Berufseinstieg mit dem Bachelor schwierig gestaltet und auch Unternehmen hier nicht unbedingt Bachelorförderlich agieren (vgl. SCHOLZ/ BUCHHEIT 2010, 5).

Insgesamt entsteht also ein differenziertes Bild hinsichtlich der Akzeptanz der Bachelorabsolventen auf dem Arbeitsmarkt. Die Unternehmen sind bemüht, den Bachelor als Abschluss anzunehmen, jedoch ist die Zufriedenheit zurückgehend, was insbesondere an den ‚klassischen‘ Argumenten wie mangelnde Berufserfahrung oder fehlendes Fachwissen in den vorgestellten Studien festgemacht wird. In einem ersten Blick finden sich somit Hinweise, dass das Studierverhalten im Sinne des sich direkt anschließenden Masterstudiums an einen Bachelorabschluss mit den unternehmerischen Vorstellungen durchaus affin ist. Auf den zweiten Blick kann aber auch kritisch nachgefragt werden, wie Berufserfahrungen ohne Möglichkeit des Berufseinstiegs gesammelt werden können und wieso von 12 % der Unternehmen als Grund für die Unzufriedenheit mangelndes Fachwissen angegeben wird, wo es doch vielmehr gesell-

⁷ Durch einen Suchlauf durch alle Stellenanzeigen am Stichtag 26.07.2010 nach dem Wort ‚Bachelor‘ wurden insgesamt 1.023 Angebote herausgefiltert (vgl. SCHOLZ/BUCHHEIT 2010, 2).

⁸ An dieser Stelle wäre durchaus interessant, welche Konstruktionen die Unternehmen mit ‚Berufserfahrungen‘ verbinden, d. h. von Werkstudententätigkeiten über Praktika bis Vollzeiterfahrung auf dem Arbeitsmarkt. Hier zeigt sich, dass weitere empirische Erhebungen bedeutsam wären.

schaftlich einen Common Sense darstellt, dass die Halbwertszeit des Wissens immer stärker sinkt. Insgesamt wird die Akzeptanz von Bachelorabsolventen auf dem Arbeitsmarkt – wie bereits häufig an anderer Stelle herausgestellt – ein wichtiger Schlüssel dazu sein, inwieweit Studierende vermehrt in weiterführende Masterstudiengänge wechseln oder (auch vermehrt) den direkten Berufseinstieg im Anschluss an den Bachelor wählen.

3.3 Der Übergang aus Sicht der Hochschullehrenden

Neben den Perspektiven ‚Studierende‘ und ‚Arbeitgeber‘ gilt es, die Hochschulen bzw. Universitäten zu differenzieren. Hierbei muss zunächst festgehalten werden, dass die empirischen Untersuchungen spärlicher als bei den anderen Interessensgruppen vorhanden sind. Insgesamt konnten im Rahmen einer Literaturanalyse drei Studien identifiziert werden (vgl. dazu auch REHBURG 2006, 90).

KLEMPERER/ VAN DER WENDE/ WITTE (2002) befragten im Jahre 2001 Hochschulleitungen und -verantwortliche von insgesamt 142 Hochschulen zur Studienstrukturreform. Auf die Frage nach der Fokussierung der Studiengänge (Theorie- resp. Forschungsorientierung vs. Anwendungs- resp. Berufsorientierung) ordneten 20 % der Universitätsvertreter ihre Bachelorangebote als berufsorientiert ein – im Vergleich dazu bezeichneten 63 % der Fachhochschulvertreter ihre Bachelorstudiengänge als berufsorientiert. Bei den Masterangeboten räumten nur noch ca. 10 % der Universitätsvertreter eine Berufsorientierung ein (46 % der Fachhochschulvertreter) (vgl. KLEMPERER/ VAN DER WENDE/ WITTE 2002, 48). Nach dieser Studie ist eine berufsorientierte Gestaltung in Bachelorstudiengängen nur in geringem Umfang zu erkennen.

In einer Studie von SCHWARZ-HAHN/ REHBURG (2003) aus den Jahren 2002/2003 wurden 569 Verantwortliche an 161 Hochschulen zur Ausgestaltung der neuen gestuften Studienstruktur befragt. Hinsichtlich praktischer Anteile im Studium (z. B. Berufspraktikum, Forschungspraktikum) – wie es auch die Arbeitgeber (vgl. Abschnitt 3.2) stärker fordern – wird geäußert, dass in 90 % der Bachelorstudiengänge und ca. 75 % der Masterstudiengänge mindestens ein praktisches Element enthalten ist (vgl. SCHWARZ-HAHN/ REHBURG 2003, 69). Auf die Frage nach der Involvierung von Vertretern aus der Unternehmenspraxis in die universitäre Lehre gaben 41 % direkte persönliche Beteiligung von ‚Praktikern‘ an, gefolgt von persönlicher Beteiligung an Forschung (19 %), Finanzierung von Forschung (20 %) oder Lehre (7 %). Bei 44 % der Angebote erfolgte keine Beteiligung durch Arbeitgeber (vgl. SCHWARZ-HAHN/ REHBURG 2003, 77 ff.).⁹

Eine fachspezifische Analyse unternahm MANDLER (2005), in der 45 Dekane ausschließlich von wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereichen befragt wurden. Der Frage, ob Universitäten eine berufsqualifizierende Ausbildung leisten können, stimmten 25 % zu und 25 % lehn-

⁹ SCHINDLER (2004, 6) weist daraufhin, dass ‚employability‘ nicht einfach mit Praxisorientierung gleichgesetzt werden kann. Von der Annahme, dass die Involvierung von Praktikern einen Berufsbezug widerspiegelt, geht u. a. das CHE-Ranking aus (vgl. BERGHOFF et al. 2009, 62 f.), auch wenn das Vorgehen im CHE-Ranking kritisch angesehen werden kann (vgl. dazu HERTLE et al. 2007).

ten dies ab. Der Aussage, dass ein Bachelorstudium berufsqualifizierend sein sollte, stimmten nur 30 % zu, 50 % stimmten tendenziell zu und 20 % stimmten dagegen (vgl. MANDLER 2005, 66). So wird auch in universitären Bachelorstudiengängen – so die Befragten – eher theoretisches Fachwissen vermittelt: 1/3 der Befragten räumten den theoretisch-methodischen Grundlagen und 1/3 dem anwendbaren Fachwissen eine Relevanz im Bachelorstudium ein. Als adäquate Übergangsquote vom Bachelor zum Master sehen die Dekane im Mittel 50 % als Ziel (vgl. MANDLER 2005, 71). Universitäre Masterstudiengänge werden als forschungsorientiert eingeordnet, und 70 % der Dekane sind der Meinung, dass Masterstudiengänge forschungsorientierter als Bachelorstudiengänge sein sollten (vgl. MANDLER 2005, 80 ff.).

Insgesamt wird aus den Befragungen deutlich, dass der Aspekt der Berufs(feld)qualifizierung im Hochschulstudium differenziert betrachtet wird und hierzu auf Grundlage der o. g. Studien noch keine generelle Aussage getroffen werden kann. Es lässt sich die Tendenz ablesen, dass die Universitätsvertreter für die Frage der berufsqualifizierenden Funktion des Bachelors sensibilisiert sind, aber dies in der universitären Lehre größtenteils nicht umgesetzt wird, da z. B. – vgl. die Studie von MANDLER (2005) – die Verantwortlichen es nicht als erstrebenswert erachten. Im Vergleich zu den Fachhochschulvertretern sehen Universitäten sich nicht als berufsqualifizierende Ausbildungsstätte, auch wenn die praktischen Anteile im Studium (vgl. Studie von SCHWARZ-HAHN/ REHBURG (2003)) in das Studium integriert werden.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse erscheint die Frage interessant, wie Universitäten die Übergangsquoten in den Master gestalten. Aus Perspektive der Hochschulpolitik ist der Bachelorabschluss die formale Zugangsberechtigung zum Masterstudium (vgl. KMK 2003; KMK 2001), und weitere Zulassungskriterien können von Seiten der Hochschulen festgelegt werden (REHN 2007, 94).¹⁰ Insgesamt zeigt sich, dass die an den Hochschulen diskutierten Übergangsquoten zwischen 30 % und 40 % liegen (vgl. hierzu z. B. REHBURG 2006, 134; WEBLER 2009, 3) und somit deutlich niedriger sind als die in der Praxis auffindbaren Übergangsquoten von z. T. über 70 % (s. Abschnitt 3.1). Demnach scheint die Frage nach den Übergangsquoten vermutlich „eine der hochschulpolitisch wohl brisantesten Fragen in der Umstellungsphase auf Bachelor- und Masterstudiengänge“ (STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT 2005, 8) zu sein. Überhöht ausgedrückt, wird von den Universitäten eine berufsqualifizierende Ausbildung in Bachelorstudiengängen sehr zurückhaltend betrachtet und auch umgesetzt; gleichzeitig wird aber von Übergangsquoten ausgegangen, denen zufolge im besten Fall 50 % der Bachelorabsolventen ein Masterstudium beginnen können.

3.4 Zusammenführung der Problemlagen des Übergangs

Der Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags geht der Frage nach, welche Hinweise sich in den empirischen Studien zum Bologna-Prozess zu dem Phänomen der hohen Übergangsquote

¹⁰ Zugangskriterien können u. a. der Nachweis einer Mindestnote, formale Leistungsnachweise oder der Nachweis beruflicher Erfahrungen sein (vgl. MINKS/BRIEDIS 2005, 88; vgl. auch REHN 2007, 94; vgl. auch NEUHAUS 2008, 158).

vom Bachelor zum Master finden lassen. Hierbei konnte auf die Perspektiven ‚Studierende‘, ‚Arbeitgeber‘ und ‚Hochschule‘ zurückgegriffen werden. Aus den Hinweisen, die aus der Betrachtung dieser drei Perspektiven resultieren, lassen sich erste Problemlagen herausfiltern.

So gibt es vermehrt Hinweise in den Studien, dass bei den Studierenden bei der Aufnahme eines Masterstudiums das Motiv der Verbesserung der Berufs- und Karrierechancen überwiegt, während Motive wie persönliche oder fachliche Weiterentwicklung eher in den Hintergrund rücken. Werden die Ergebnisse mit den Befragungen der Arbeitgeber kontrastiert, so gibt es Hinweise, dass diese mit Bachelorabsolventen durchaus zufrieden sind, jedoch Masterabsolventen in der Tendenz eine höhere Relevanz einräumen. Wird dazu die Studie von SCHOLZ/ BUCHHEIT (2010) (vgl. Abschnitt 3.2) und deren Untersuchung von Stellenausschreibungen herangezogen, scheint es, dass es Bachelorabsolventen schwer haben, adäquate Berufseinstiegsmöglichkeiten zu finden. Vor diesem Hintergrund kann das Studierverhalten durchaus als passend seitens der Studierenden beschrieben werden, da die Studien, die die Studierendenperspektive beleuchten, Hinweise aufzeigen, dass Studierende nach dem Bachelorabschluss einen direkten Berufseinstieg meist nicht in Betracht ziehen und dass das anschließende Masterstudium vielmehr als normaler – möglicherweise auch einziger – Weg wahrgenommen wird. Dadurch wird jedoch deutlich, dass die bildungspolitische Intention – Bachelor als berufsqualifizierender Regelabschluss – weniger in Erfüllung geht.

Ein Grund für das Studierverhalten könnte einerseits in der mangelnden Informiertheit der Studierenden über die Intentionen des Bologna-Prozesses liegen (vgl. dazu Abschnitt 3.1). Andererseits kann vermutet werden, dass den Studierenden am Ende ihres Bachelorabschlusses die Sichtweisen der Arbeitgeber in Gänze nicht präsent sind.

Wird die Gestaltung von Bachelor- und Masterstudiengängen aus Sicht der Universitäten in den Blick genommen, so zeigen sich in den Studien Hinweise, dass der berufsqualifizierenden Funktion des Bachelors in Tendenz wenig Relevanz eingeräumt wird resp. deren Sinnhaftigkeit nicht befürwortet wird. So werden tendenziell die Bachelorstudiengänge weniger berufsqualifizierend ausgestaltet, auch wenn die von den Universitäten angelegten Übergangsquoten eher davon ausgehen, dass die Mehrheit der Bachelorabsolventen den Berufseinstieg vornimmt. Hierbei liegt ein gewisser Widerspruch im Agieren der Universitäten – Fakultäten resp. Studiengangmanager – vor, da durch die Schneidung der Bachelorstudiengänge (Forschungsorientierung) die anvisierte Übergangsquote schwer erreicht wird.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse möchten wir im Folgenden stärker aus einer hochschuldidaktischen Sicht aufzeigen, welche Gestaltungsmöglichkeiten für Universitäten hinsichtlich der Problemlagen möglich sind. Zielstellung ist dabei, den Studierenden als reflexives Subjekt in den Mittelpunkt zu stellen, dem Unterstützungsangebote zur Verfügung gestellt werden. Somit soll weniger eine hochschuladministrative Steuerung (z. B. ‚Festlegung‘ von Übergangsquoten) oder hochschulpolitische Steuerung (z. B. Bachelor als berufsqualifizierender Abschluss) in den Blick genommen werden, sondern vielmehr eine hochschuldidaktische Steuerung fokussiert werden.

4 Hochschuldidaktische Gestaltungsfelder

Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Problemfelder lassen sich – verdichtet betrachtet – drei hochschuldidaktische Gestaltungsfelder extrahieren: (1) eine Informationsunterstützung, (2) eine Reflexionsunterstützung und (3) eine Entscheidungsunterstützung.

(ad 1) Informationsunterstützung

Die Relevanz einer Informationsunterstützung zeigt sich insbesondere bei den Studierenden, da hier ein gewisses Informationsdefizit bezüglich der Zielstellungen des Bologna-Prozesses und deren Folgen für die Gestaltung konsekutiver Studiengänge vorzuliegen scheint, was durch die Universitäten durch entsprechende Informationsangebote aufgefangen werden könnte. Dabei ist es bedeutsam, diese Zielstellungen auch mit den vor Ort angebotenen Studiengängen zu verknüpfen. Die Universitäten resp. Fachbereiche sollten über studiengangspezifische Besonderheiten informieren: Welche Ausrichtungen haben die Studiengänge? Welche Intentionen resp. Outcomes sind damit verbunden? Wo sind die Differenzierungen zu ähnlich gelagerten Studiengängen? Durch Ausrichtungen werden auch Übergänge vorgezeichnet. Hierbei ist es bedeutsam, den Studierenden aufzuzeigen, welche Möglichkeiten sich ihnen im Anschluss an ein Bachelorstudium bieten.

Weiterhin scheint ein stärkerer Informationsaustausch zwischen Studierenden und Arbeitgebern bzw. Unternehmen wichtig zu sein. Hierbei ist es sinnvoll, dass Universitäten resp. Fachbereiche versuchen, stärker über die Wahrnehmungen und Einstellungsweisen der Unternehmen zu informieren oder einen stärkeren Austausch zwischen den Interessengruppen zu organisieren.

(ad 2) Reflexionsunterstützung

Reflexionsunterstützung meint die Anregung des Studierenden, über die eigenen Fähigkeiten, Motive und Interessen nach dem Studium nachzudenken. Es geht darum, Reflexionsprozesse während des Studiums auszulösen und damit Orientierung für die Zeit nach dem Studium zu schaffen. Dies könnte z. B. mit Hilfe von pädagogischen Portfolios im Sinne eines Lehr-, Lern- und Entwicklungsinstruments geschehen (vgl. BREUER 2009, 168 f.; HÄCKER/LISSMANN 2007, 209 ff.; HORNUNG-PRÄHAUSER ET AL. 2007, 20). Portfolios können hier bereits während des Studiums zur Dokumentation und Reflexion von Lernprozessen und -produkten herangezogen werden und den Studierenden damit eine Basis bieten, bewusst Entscheidungen aufgrund sichtbar gewordener Fähigkeiten, Motive und Interessen zu treffen.

(ad 3) Entscheidungsunterstützung

Die Informations- und Reflexionsprozesse sollten in eine Entscheidung seitens des Studierenden münden. Ziel ist es, den Studierenden bei der Wahl des Weges nach Abschluss des Bachelorstudiums zu unterstützen, d. h., dass der Übergang intentional und nicht nur ‚aus dem Bauch heraus‘ gestaltet wird. Hierbei bedarf es somit eines Abgleichs zwischen den individuellen Interessen (Ergebnis Reflexionsunterstützung) und der weiteren Möglichkeiten (Ergebnis Informationsfunktion) (vgl. dazu u. a. DILGER/ GERHOLZ/ KLIEBER/ SLOANE 2008,

14 f.). Organisatorisch könnten diese Angebote in s. g. Career Service Centern installiert werden (vgl. dazu BUSCHFELD/ PECHUEL/ REHBOLD 2009; GERHOLZ/ KAISER/ SLOANE 2011), da es darum geht, die Studierenden während des Bachelor- und auch Masterstudiums hinsichtlich ihres Studien- und Berufswahlprozesses zu begleiten.

Literatur

ACCESS BACHELOR-MASTER-STUDIE (2010): Kurzexposé zu ausgewählten Ergebnissen der access Bachelor-Master-Studie 2010. Sichtweisen und Erfahrungen der Studenten bezüglich Karriereplanung, -chancen und Employability.

Online: <http://www.access.de/pdfloader/pdf.aspx?id=2949> (28.02.2011).

ALESI, B./ SCHOMBURG, H./ TEICHLER, U. (2010): Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse in Deutschland: Weiteres Studium, Übergang in das Beschäftigungssystem und beruflicher Erfolg von Bachelor- und Master-Absolventen. Online: http://www.e-fi.de/fileadmin/Studien/Studien_2010/13_2010_Humankapitalpotenziale_Bologna_INCHER.pdf (26.02.2011).

BANSCHERUS, U./ GULBINS, A./ HIMPELE, K./ STAACK, S. (2009): Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Online: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/GEW_Bologna-Studie_09-2009.pdf (28.02.2011).

BARGEL, T./ MULTRUS, F./ RAMM, M. (2005): Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Online: http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_und_studentische_orientierungen_2005.pdf (20.05.2011).

BERGHOFF, S./ FEDERKEIL, G./ GIEBISCH, P./ HACHMEISTER, C.-D./ HENNINGS, M. / ROESSLER, I./ ZIEGELKE, F. (2009): CHE-Hochschulranking. Vorgehensweise und Indikatoren. Online: http://www.che.de/downloads/CHE_AP119_Methode_Hochschulranking_2009.pdf (26.04.2011)

BMBF (2010): Der Bologna-Prozess. Online: <http://www.bmbf.de/de/3336.php> (28.02.2011).

BREUER, A. C. (2009): Das Portfolio im Unterricht. Theorie und Praxis im Spiegel des Konstruktivismus. Münster.

BUSCHFELD, D./ DILGER, B./ LILIENTHAL, J. (2010): Forschungsorientiertes Lehren und Lernen in wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor-Studiengängen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 5, H. 2/2010, 63-86.

BUSCHFELD, D./ PECHUEL, R./ REHBOLD, R. R. (2009): Das Professional Center der Universität zu Köln – Konzeption, Erfahrungen, Strukturelemente von Career-Arbeit. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, Jg. 24, H. 46, 21-49.

DILGER, B./ GERHOLZ, K.-H./ KLIEBER, S./ SLOANE, P. F. E. (2008): Analyse und Beurteilung von Self-Assessment-Systemen. Paderborn.

EUROPÄISCHE BILDUNGSMINISTER (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. 19. Juni 1999, Bologna. Online: http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf (26.02.2011).

GERHOLZ, K.-H. (2010): Innovative Entwicklung von Bildungsorganisationen. Eine Rekonstruktionsstudie zum Interventionshandeln in universitären Veränderungsprozessen. Paderborn.

GERHOLZ, K.-H. / SLOANE, P. F. E. (2008): Der Bolognaprozess aus curriculärer und hochschuldidaktischer Perspektive – Eine Kontrastierung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf der Bachelor-Stufe. In: *bwp@* Ausgabe 14: Berufliche Lehr-Lernprozesse – Zur Vermessung der Berufsbildungslandschaft. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe14/gerholz_sloane_bwpat14.pdf (24.11.2008).

GERHOLZ, K.-H./ KAISER, V./ SLOANE, P.F.E. (2011): Career Service Arbeit an deutschen Universitäten – Ausgangspunkte, Bestandsaufnahmen und Entwicklungen. In: *bwp@* Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop Hochschule, hrsg. v. GERHOLZ, K.-H. / SLOANE, P. F. E. (2011).

GRÜTZMACHER, J./ ORTENBURGER, A./ HEINE, C. (2011): Studien- und Berufsperspektiven von Bachelorstudierenden in Deutschland. Übergangsverhalten, Studiengangsbewertungen und Berufsaussichten von Bachelorstudierenden im Wintersemester 2009/10. Online: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201107.pdf (20.05.2011).

HABEL, W. (2003): Weder „überflüssig“ noch „Mogelpackung und Irrweg“, sondern Einstieg in den Wandel des deutschen Studiersystems: Bachelor- und Masterstudiengänge in der BRD. In: *Erziehungswissenschaft*, Jg. 14, Nr. 27, 6-22.

HÄCKER, T./ LISSMANN, U. (2007): Möglichkeiten und Spannungsfelder der Portfolioarbeit - Perspektiven für Forschung und Praxis. In: GLÄSER-ZIKUDA (Hrsg.): *Lerntagebuch und Portfolio auf dem Prüfstand*. Landau, 209-239.

HEIDEMANN, L./ JANSON, K. (2009): Gemeinsamkeit in der Vielfalt – das Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB). In: *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, Jg. 24, H. 46, 63-73.

HEIDENREICH, K. (2011): Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen. DIHK-Studie 2011. Berlin. Online: http://www.dihk.de/ressourcen/downloads/hochschulumfang-2011/at_download/file?mdate=1295599747088 (01.03.2011).

HENNINGS, M. / ROESSLER, I. (2009): Im Blickpunkt: Bachelor und was dann? Befragungen von Masterstudierenden und Lehrenden im Fach BWL. Online: http://www.che.de/downloads/CHE_IB_Uebergang_Bachelor_Master.pdf (02.03.2011).

HERTLE, E./ NORDHOFF, D./ SLOANE, P. F. E./ SURETH, C. (2007): CHE Rating: Beschäftigungsfähigkeit (Employability) deutscher Bachelorabsolventen: Das Fatale daran ist das Fatale darin! In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103, H. 4, 597-622.

HORNUNG-PRÄHAUSER, V./ GESER, G./ HILZENS AUER, W./ SCHAFFERT, S. (2007): Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen. Salzburg. Online: http://edumedia.salzburgresearch.at/images/stories/e-portfolio_studie_srfg_fnma.pdf (09.05.2011).

HRK (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. In: Beiträge zur Hochschulpolitik 8 / 2004. Online: http://www.hrk.de/bologna/de/Bologna_Reader_gesamt.pdf (26.02.2011).

HRK (2010): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2010/2011. Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2010. Online: http://www.hrk.de/de/download/dateien/HRK_StatistikBA_MA_WiSe_2010_11_final.pdf (25.05.2011).

KEHM, B. M./ TEICHLER, U. (2006): Mit Bachelor- und Masterstudiengängen und -abschlüssen wohin? Eine Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess. In: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik, Jg. 54, Heft 2, 57-67.

KLEMPERER, A./ VAN DER WENDE, M. / WITTE, J. (2002): Die Einführung von Bachelor- und Masterprogrammen an deutschen Hochschulen. Online: http://www.che.de/downloads/BMStudie_deutsch.pdf (25.05.2011).

KMK (2001): Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen. Beschluss der KMK vom 05.03.1999 in der Fassung vom 14.12.2001. Online: <http://www.hrk.de/de/download/dateien/strukvor.pdf> (26.02.2011).

KMK (2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_06_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf (26.02.2011).

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 (26.02.2011).

KONEGEN-GRENIER, C. (2004): Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen. In: iw-trends 03/2004. Online: http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Studie_IDW_September_2004.pdf (02.03.2011).

KRAUS, K. (2006): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden.

KRAUS, K. (2007): Beruflichkeit, Employability und Kompetenz. Konzepte erwerbsorientierter Pädagogik in der Diskussion. In: DEHNBOSTEL, P. / ELSHOLZ, U. / GILLEN, J. (Hrsg.): Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin, 235-249.

MANDLER, U. (2005): Gestufte Studiengänge und Hochschulreform. Ergebnisse einer Befragung wirtschaftswissenschaftlicher Fachbereiche. Münster.

MASTERSTUDIE (2009): Qualifikation und Berufseinstieg: Wie Studierende ihre Zukunft planen. Online:

http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschule_und_wirtschaft/master_studie_2009/master_studie_2009_zusammenfassung.pdf (28.02.2011).

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 (26.02.2011).

NEUHAUS, P. A. (2008): Zulassung und Anerkennung. In: HRK (Hrsg.): Bologna-Reader III. FAQs – Häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2008, 157-174.

REHBURG, M. (2006): Hochschulreform und Arbeitsmarkt. Die aktuelle Debatte zur Hochschulreform und die Akzeptanz von konsekutiven Studienabschlüssen auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Online: <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/03624.pdf> (26.02.2011).

REHN, K. (2007): Der Übergang vom Bachelor zum Master (HRK 2006). In: HRK (2007): Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Service-Stelle Bologna. Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007. Bonn, 93-104.

SCHINDLER, G. (2004): Employability und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung. Online: http://www.ihf.bayern.de/beitraege/2004_4/4-2004%20Schindler.pdf (26.03.2011)

SCHOLZ, C./ BUCHHEIT, S. (2010): Chancen für Bachelor: Eine Momentaufnahme. Saarbrücken. Online: <http://www.orga.uni-sb.de/files/94.pdf> (01.03.2011).

SCHOMBURG, H./ TEICHLER, U. (2007): Potentiale der professionellen Relevanz des universitären Bachelor – einige Überlegungen auf der Basis des internationalen Vergleichs. In: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik, Jg. 55, H. 1, 25-32.

SCHOMBURG, H. (2010): Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Germany. Beitrag zur internationalen Konferenz EMBAC 2010, Berlin. Online: http://www.uni-kassel.de/wz1/pdf/10EMBAC_Beitag_DE_Schomburg_2003.pdf (28.02.2011).

SCHWARZ-HAHN, S. / REHBURG, M. (2003): Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Online: http://www.bmbf.de/pub/bachelor_und_master_in_deutschland.pdf (25.05.2011).

STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (2005): Karriere mit dem Bachelor. Berufswege und Berufschancen. Essen. Online:

http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/karriere_mit_dem_bachelor_2005.pdf (28.02.2011).

STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (2010): Bachelor-Welcome 2010 – Was die Studienreform erreicht hat und was noch vor uns liegt. Erklärung der Personalvorstände führender Unternehmen in Deutschland zum Umsetzungsstand der Bologna-Reform an den Hochschulen. Online:

http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschule_und_wirtschaft/bachelor_welcome/bachelor_welcome_erklaerung_2010_wortlaut.pdf (01.03.2011).

TEICHLER, U. (2005): Berufliche Relevanz und Bologna Prozess. In: WILBERS, U./ GAUS, O. (Hrsg.): The Shift from Teaching to Learning. Bielefeld, 314-320.

WEBLER, W.-D. (2009): Übergangsquoten zwischen Bachelor und Master stimmen nicht. In: Das Hochschulwesen, Jg. 57, Heft 1/2009, 3-5.

WISSENSCHAFTSRAT (2000): Beschäftigungssystem – Hochschulausbildung – Studienreform. Stellungnahme und Empfehlungen. Köln.

Zitieren dieses Beitrages

GERHOLZ, K.-H./ RÜSCHEN, E. (2011): Und was mach‘ ich nun? Der Übergang vom Bachelor zum Master aus einer empirischen und hochschuldidaktischen Perspektive. In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 29*, hrsg. v. GERHOLZ, K.-H./ SLOANE, P. F. E., 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws29/gerholz_rueschen_ws29-ht2011.pdf (26-09-2011).

Die AutorInnen:



Dr. KARL-HEINZ GERHOLZ

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik I, Universität Paderborn

Warburger-Str. 100, 33098 Paderborn

E-mail: gerholz@wiwi.upb.de

<http://pfbf5www.uni-paderborn.de/www/fb5/WiWi-Web.nsf/id/Gerholz>



EVA RÜSCHEN, M. Sc.

Professur für Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn

Warburger-Straße 100, 33098 Paderborn

E-mail: eva.rueschen@wiwi.uni-paderborn.de

<http://pfbf5www.uni-paderborn.de/www/fb5/WiWi-Web.nsf/id/Rueschen>