

2. Zur Ausgangssituation: Bologna-Prozess und Orientierungsprobleme von Studierenden

Christian Härtwig

2.1 Ziele und Berufsvorbereitung im Bologna-Prozess

Die Vorbereitung junger Erwachsener auf ihr künftiges Arbeitsleben und ihre selbstgesteuerte berufliche Entwicklung steht in Deutschland und Europa im Zeichen des fortlaufenden Strukturwandels der Arbeitsgesellschaft. Darauf kann hier zu Beginn nur kurz mit Verweis auf einige Schlüsselbegriffe eingegangen werden: Ganz generell spricht man vom Wandel der *Industriegesellschaft* (der etwa in den 1970er Jahren einsetzte) hin zur heutigen *Wissens- und Informationsgesellschaft* (Kübler 2009; Willke 2001). Damit ist u. a. gemeint, dass die Produktion von Wissen gegenüber der Produktion materieller Güter immer stärker an Bedeutung gewonnen hat und dass Prozesse der Wissensexpansion sowie der *Verwissenschaftlichung* des Lebens in allen Bereichen der Gesellschaft Hand in Hand mit der immer schnelleren Entwicklung der *neuen Informations- und Kommunikationstechnologien* gehen. Dementsprechend entstehen fortwährend neue Berufe, alte Berufe verschwinden oder sie verändern sich in mehr oder minder gravierender Weise. Das bedeutet, dass sich Menschen in ihren Berufsbiografien auf solche Veränderungen, auf Tätigkeitswechsel, auf *lebenslanges Lernen* und auf eine zunehmend selbstgesteuerte Entwicklung von Kompetenzen einstellen müssen, die nicht mehr nur an spezifische und konstante Tätigkeiten gebunden, sondern tätigkeitsübergreifend sind (vgl. dazu Kap. 4). Gleichzeitig wird der Arbeitsmarkt unübersichtlicher. Ungesicherte, befristete und Teilzeit-Beschäftigungsverhältnisse nehmen zu, besonders bei Berufseinsteigern (Grau 2010). Auch Mischformen selbstständiger und abhängiger Beschäftigung werden häufiger (Gottschall und Betzelt 2003; Wingerter 2009). Damit wird der Einstieg in ein „Normalarbeitsverhältnis“ sowie eine dauerhafte „Normalbiografie“ weniger wahrscheinlich. Diese Transformationen führen zusammen mit einer zunehmenden „Subjektivierung von Arbeit“ (Moldaschl 2002) dazu, dass sich neue Formen des Arbeitshandelns, der Lebensgestaltung (Ewers et al. 2006) und des biografisch bedeut-

samen Handelns (Behringer et al. 2004; Neuendorff und Ott 2006) entwickeln, festigen oder im Lebenslauf verändern (Härtwig und Hoff 2010).

Um auf diesen globalen Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft bereits im Bereich der Hochschulbildung zu reagieren, wurde in Europa der Bologna-Prozess eingeführt, eine der bis dahin weitreichendsten Studienstrukturreformen (Brändle 2010; Nagel 2006). Bis zum Jahr 2010 traten insgesamt 47 Mitgliedsstaaten dem Bologna-Prozess bei (Paetz et al. 2011). Ziel der Neugestaltung war die Einrichtung eines europäischen Hochschulraums, die Einführung eines zweistufigen Studiensystems mit den international einheitlichen Abschlüssen Bachelor und Master, die Implementierung des standardisierten Leistungspunktesystems ECTS und die Erhöhung der Mobilität von Studierenden und Absolventen innerhalb Europas (Bologna-Deklaration 1999). Zusätzlich sollten die Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung und Curriculum-Entwicklung, Mobilitätsprojekte und integrierte Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme gefördert werden. Auch das Verhältnis von Hochschulstudium und Berufsausbildung sollte sich wandeln (Walter Georg 2008): Für den Bachelor als berufsqualifizierenden Regelabschluss sollte ein ausgewogenes Verhältnis fachbezogener und überfachlicher Studieninhalte gefunden werden, um „Schlüsselqualifikationen“ zu vermitteln und das lebenslange Lernen (Sursock und Smidt 2010) sowie die „Employability“ der Bachelor-Studierenden zu fördern (Schaeper und Wolter 2008). Um diese „Beschäftigungsfähigkeit“ der Absolventen und die unmittelbare Verwertbarkeit des Studiums am Arbeitsmarkt zu gewährleisten, sollten Lehrinhalte und Lehrmethoden auf mögliche Berufsfelder und absehbare Entwicklungen der Arbeitswelt vorbereiten, und dazu erschien es sinnvoll, berufsvorbereitende Studieneinheiten in das Curriculum zu integrieren (Walter Georg 2008).

Betrachtet man unter dem Blickwinkel der Berufsvorbereitung den aktuellen Stand des Bologna-Prozesses in Europa, so zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Ländern hinsichtlich wichtiger Rahmenbedingungen, die einen erheblichen Einfluss auf die erfolgreiche Umsetzung der Reform haben: Generell gibt es in der Hochschulausbildung starke Abweichungen sowohl hinsichtlich des Verhältnisses staatlicher und privater Institutionen, als auch hinsichtlich der Anteile von Studierenden an der Gesamtzahl junger Erwachsener sowie ihrer Wachstumsraten (Eurydice/Eurostat/Eurostudent 2012). Die Chancen der Studierenden zur Erreichung eines höheren Bildungsabschlusses hängen zudem stark vom Bildungsstand der Eltern und dem Vorliegen eines Migrationshintergrundes ab. Staatliche Unterstützungen zur Erhöhung des Studierendenanteils und zur Reduzierung der Studienabbruchquoten werden in unterschiedlichem Ausmaß und Qualität gewährt: In Deutschland werden Studierende eher durch finanzielle Bei-

hilfen unterstützt, während z. B. in Frankreich und England systematischer auch akademische und persönliche Hilfen für Studierende angeboten werden. Dabei geht es sowohl um die Verbesserung der Studienleistungen, als auch um grundsätzliche Fragen der Studienfachwahl, um Mentoring und Karriereberatung, denn *„factors such as the wrong choice of course or subject, poor preparation and lack of readiness and commitment are commonly stated reasons for non-completion of studies. However, in a number of countries, academic guidance services, career guidance services, mentoring and psychological counseling are commonly provided“* (ebenda, S. 110).

2.2 Anhaltende Probleme in den Bachelor-Studiengängen

Zwar sind in Deutschland die Quoten für Berufseinstieg und Arbeitslosigkeit bei Hochschulabsolventen im Vergleich zu vielen europäischen Partnerländern insgesamt relativ günstig. Dennoch zeigen sich zwischen den verschiedenen Studienfächern nach wie vor Unterschiede, die sich sowohl mit deren heterogenem Berufsbezug und Arbeitsfeld, als auch mit einem anhaltenden Image-Problem des Bachelor, mit großen Varianzen in der berufsvorbereitenden Studiengestaltung sowie mit Einstellungsunterschieden bei den Studierenden begründen lassen (vgl. dazu die folgenden Abschnitte). In vielen Bachelor-Studiengängen besteht noch ein erheblicher Nachholbedarf bei der allgemeinen und berufsvorbereitenden Studiengestaltung. Sieht man von den Fächern Medizin und Jura ab, die bisher von der Reform ausgenommen worden sind (Harendza und Guse 2009; Katelhön 2006), so verlief die Einführung des Bachelor-Masters-Systems und die Ablösung der traditionellen Studienabschlüsse Diplom und Magister an deutschen (Fach-) Hochschulen relativ zügig (Krawietz 2007; Krüger-Hemmer und Becker 2008). Dennoch (oder gerade deshalb) gab und gibt es erhebliche Schwierigkeiten bei der Realisierung vieler modularisierter Studiengänge. Im Einzelnen betrifft dies die Vergleichbarkeit der Abschlüsse, die Anerkennung von Studienleistungen, die Verbesserung der Berufsorientierung, die zeitliche Belastung und die Fülle der Prüfungen. Generell wurde die Studierbarkeit angesichts der Überregulierung der neu konzipierten Studiengänge und angesichts strukturell mangelnder Ressourcen infrage gestellt (Bargel et al. 2009; Minks und Briedis 2005a; Moschner 2010). Auch die erwünschte Mobilität und Auslandsaufenthalte der Studierenden wurden eher erschwert denn gefördert (Kehm 2008). Die Studienabbruchquoten stiegen seit Einführung des Bachelor deutlich an (Heublein et al. 2005, 2008). Als Ursache werden die von den Studierenden vorgefundenen Studienbedingungen und Studienanforderungen angeführt (Blüthmann et al. 2008). In manchen

Fächern wie z. B. der Sozialen Arbeit wird kontrovers diskutiert, ob die Bologna-Reform zur Professionalisierung oder zur Dequalifizierung der Studierenden mit Blick auf ihren späteren Beruf beiträgt (Hill 2012). Auch die eher unspezifische Leitidee der „Employability“ ist umstritten (Schaeper und Wolter 2008): Kritisiert wird, dass der Bologna-Prozess als beschleunigendes und vorstrukturierendes Element des Strukturwandels der Arbeitsgesellschaft gilt und dass mit dem personenbezogenen und curricularen „Jargon der Nützlichkeit“ der Bildungsprozess der Hochschule vor allem auf berufliche Anforderungen reduziert werde (Teichler 2011). Auch die zunehmende Ökonomisierung der Hochschulen in Lehre und Forschung (Kellermann et al. 2009) und die damit einhergehende „Vermessung der wissenschaftlichen Landschaft in Lehre und Forschung“ (Prisching 2009) z. B. durch Evaluationen und Rankings auf Basis umstrittener Kriterien wird hinterfragt. Es zeigt sich zudem ein Zielkonflikt zwischen den Leitideen und Begleiterscheinungen des Bologna-Prozesses einerseits und der angestrebten Förderung kritischen Denkens im Hochschulstudium andererseits: *„Die Bologna-Reform stellt die Hochschulen vor eine paradoxe Situation. Sie definiert neuerdings in vollem Einklang mit den Unterrichtstraditionen der deutschsprachigen Hochschulen kritisches Denken als wichtigste Zielgröße der Lehre, verändert aber die Rahmenbedingungen so, dass viele traditionelle Formen der Ausbildung von kritischem Denken nicht mehr greifen“* (Kruse 2010, S. 73).

Die skizzierten Widersprüche zeigen sich vor allem in den neu geschaffenen Bachelor-Studiengängen der Geistes- und Sozialwissenschaften (Althaus und Weiershausen 2010), in denen die Studienabbruch- und Studienwechselquoten ohnehin schon deutlich höher als in anderen Studiengängen liegen (Isserstedt et al. 2010). Hier erscheint das Unsicherheitspotenzial hinsichtlich der beruflichen Verwertbarkeit des Studiums und der weiteren beruflichen Entwicklung besonders groß. Ungeachtet der unterschiedlichen Positionen, die man mit Blick auf den unscharfen Leitbegriff der „Employability“ einnehmen kann, zwingt die Diskussion die Hochschulen dazu, sich mit den Folgen des Hochschulstudiums für das berufliche Leben ihrer Absolventen zu beschäftigen und daraus für die Gestaltung der Studienangebote und -bedingungen explizit Folgerungen zu ziehen (vgl. Teichler 2011). Allerdings gibt es bisher kaum konkrete Ansätze, die aus psychologischer Perspektive Handlungsempfehlungen dafür bieten, wie eine gesteigerte Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden tatsächlich gefördert werden kann (Seidel 2010) (vgl. dazu auch das folgende Kap. 3). Ausgehend von diesem Defizit setzen wir im Kompass-Programm mit einem Konzept zur Zielbildung und zur Förderung von Kompetenzen des selbstregulierten Handelns an (Hoff et al. 2009).

2.3 Unterschiede im Berufsbezug und in der Berufsvorbereitung zwischen den Studiengängen

Ein zentraler Unterschied zwischen den Studienfächern liegt in ihrem unterschiedlichen Berufsbezug und späteren Arbeitsfeld begründet: So streben die Fächer nicht in gleichem Maße die Vermittlung arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen und den Zugang zu spezifischen Berufstätigkeiten an (Reimer 2008). Hinsichtlich der Vorbereitung auf das Erwerbsleben bleibt der konkrete Berufsbezug besonders bei Fächern der Geistes- und Sozialwissenschaften relativ unscharf. Demgegenüber findet sich in den Studienrichtungen Jura, Medizin, Pharmazie und Lehramt sehr deutlich ein fester Bezug auf „klassische“ Professionen mit ihren beruflich klar ausdifferenzierten Spezialgebieten, ihren institutionalisierten Berufsverläufen und professionsspezifischen sowie staatlichen Regelungen ausgerichteten (vgl. dazu die professions-soziologischen Ansätze, z. B. bei Dick et al., in Druck). Auch die Wirtschafts-, Ingenieur- und Naturwissenschaften bereiten Ihre Absolventen auf vergleichsweise klare berufliche Tätigkeitsfelder vor allem in der freien Wirtschaft vor. Die Unterschiede im Berufsfeldbezug, die bereits im Spektrum der Inhalte eines Studienfachs zum Ausdruck kommen, werden vor allem dann sichtbar, wenn sich Absolventen mit einer mehr oder minder schwierigen Arbeitsmarktsituation konfrontiert sehen. So stehen Studierende nach Abschluss eines geisteswissenschaftlichen Studiums viel häufiger vor dem Berufseintritt in heterogene und z. T. fachfremde Tätigkeitsfelder und Branchen (Briedis et al. 2008; Bundesagentur für Arbeit 2007) als die Absolventen anderer Studiengänge. Gemeinsam mit dem weniger eindeutigen Berufsbezug der Fächer erschwert dies eine Berufsorientierung schon im Studium gleich doppelt. Bezeichnenderweise konnten die Bologna-Reformen vor allem in den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen an den Fachhochschulen leichter bewältigt werden als an den Universitäten (Wehner und Wienert 2012): Die Vermittlung beruflich relevanter und überfachlicher Kompetenzen bzw. die praktische Beschäftigungsbefähigung sowie der Übergang der Absolventen ins Erwerbsleben gelingen hier besser als vor der Reform (Multrus 2009). Es muss jedoch beachtet werden, dass Fachhochschulen in der Regel Fächer mit klarem Tätigkeitsbezug anbieten und einen Schwerpunkt auf die entsprechend berufsorientierende Studiengestaltung legen, während Universitäten versuchen, in der Lehre immer auch Kompetenzen für die Forschung zu vermitteln (Briedis et al. 2011). Betrachtet man daher schwerpunktmäßig die Universitäten, zeigt sich hier besonders in den Sprach- und Kulturwissenschaften, dass Studierenden auch ihrerseits die Berufsvorbereitung und Vermittlung beruflich relevanter Kompetenzen als weniger gut empfinden als z. B. Studierende der sog. MINT-Fächern (Studiengänge für Mathematik, Infor-

matik, Naturwissenschaften, Technik) (vgl. Briedis et al. 2011). Aus Sicht vieler Studierender, Absolventen sowie Arbeitgeber bleibt die Verknüpfung von Studium und späterer beruflicher Praxis also problematisch (Briedis et al. 2011), vor allem angesichts der fehlenden Integration von Praktika (Cerny und Mader 2011). So überrascht es nicht, dass weiterhin eine generell abwartende oder auch skeptische Haltung im Hochschul- und Wirtschaftssystem hinsichtlich der Erwerbschancen von Bachelor- und Masterabsolventen dominiert, z. B. auch in den Erziehungswissenschaften (Rasch 2008).

2.4 Probleme des Berufseintritts von Bachelor-Absolventen

Auch wenn der Berufseinstieg von Bachelor-Absolventen der Fachhochschulen – hier wie schon ausgeführt derjenigen aus den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen – schnell als Erfolg der Bologna-Reform ins Felde geführt wird, darf dies nicht über Probleme des Berufseintritts von Absolventen aus etlichen universitären Fächern hinwegtäuschen (vgl. Briedis et al. 2011). Unabhängig von generellen Statistiken zu den Chancen von jungen Erwachsenen mit akademischer Ausbildung im Vergleich zu denen ohne eine solche Ausbildung wird in der einschlägigen Literatur kritisch auf die anhaltende subjektive Unsicherheit vieler Bachelor-Studierenden hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft hingewiesen. Im Vergleich zu den Absolventen der „alten“ Studiengänge, deren Abschluss häufig eher mit dem Master- als mit dem Bachelor-Abschluss vergleichbar war, müssen sie sich auf deutlich schlechtere Konditionen, befristete Beschäftigungsverhältnisse sowie länger andauernde berufliche Konsolidierungsphasen einstellen (Reimer 2008; Schiener 2010). Beispielsweise übt nur etwa ein Drittel der sprach- und kulturwissenschaftlichen Absolventen eine volladäquate Tätigkeit in diesem Bereich aus (Briedis et al. 2011). Für ca. die Hälfte der Bachelor-Kommunikationswissenschaftler gestaltet sich der Berufseinstieg eher kompliziert, nämlich über Volontariate, Trainee-Programme oder Praktika zur weiteren beruflichen Orientierung (Vogelgesang 2012). Ähnlich unklar sind die Aussichten in den Medienberufen. Die Studierenden beginnen ihre Ausbildung hier häufig mit einer eher diffusen Motivation („irgendwas mit Medien studieren“), und wie in etlichen anderen Studiengängen lassen sich auch kaum geradlinige oder klar antizipierbare berufliche Wege und Anforderungen benennen (Kritzenberger 2007). Daher überrascht es nicht, dass ein Großteil der Bachelor-Absolventen direkt nach Abschluss als weitere Qualifizierungsphase ein Masterstudium anstrebt, meist in demselben Fach an derselben Hochschule. Dies spiegelt sich in entsprechend hohen Übergangsquoten wieder (Rehn et al. 2011). Für den Übergang in ein Master-

studium sind einerseits Motive maßgeblich, die positiver und eher explizit formuliert werden: Hoffnungen auf berufliche Orientierungshilfen, eine Verbesserung der Berufschancen aufgrund der weiteren Kompetenzen und Qualifikationen, fachliches Interesse oder auch das Bestreben, wissenschaftlich tätig zu werden (Briedis et al. 2011). Andererseits lassen sich Antriebe für ein weiteres Studium aber auch negativ formulieren: Die Furcht, ohne weitere Qualifikationen und nur mit einem Bachelor-Abschluss in eine semiprofessionelle Sackgasse zu geraten sowie das nach wie vor ambivalente Image des Bachelor-Abschlusses führen die Studierenden dazu, das Masterstudium als weitere Qualifizierungsphase zu nutzen – im Sinne eines Aufschubes des Berufseinstiegs.

2.5 Image und Akzeptanz des Bachelor bei Studierenden und Arbeitgebern

Die anhaltenden Vorbehalte gegen den Bachelor als berufsqualifizierenden Abschluss erscheinen weit verbreitet, wobei es sicher Wechselwirkungen zwischen den publizierten z. T. recht unterschiedlichen Einschätzungen von Arbeitgebern, Bildungspolitikern, Hochschullehrern sowie betroffenen Studierenden und Absolventen gibt. Entgegen bisherigen Prognosen verschlechterte sich auch nach mehreren Jahren seit Einführung des Bachelor dessen „Image als neue soziale Kategorie“ (Bargel et al. 2008a): Der Bachelor wird hinsichtlich der Wissenschaftlichkeit, der Arbeitsmarktchancen und des damit erreichten allgemeinen Sozialstatus von den Studierenden sogar schlechter eingeschätzt als zu Beginn des Bologna-Prozesses. Dieser Eindruck verstärkt sich durch Einschätzungen von potenziellen Arbeitgebern im öffentlichen Dienst, in der freien Wirtschaft und an Universitäten: Mit unterschiedlicher Intensität wird dem Bachelor im Vergleich zu den alten Abschlüssen Diplom, Magister und Staatsexamen eine gleichwertige praktische und wissenschaftliche Berufsqualifizierung abgesprochen und darauf hingewiesen, dass ein äquivalente professionelle Qualifikation nur mit dem Master zu erreichen sei (Jaksztat und Briedis 2009; Kündig 2004; TU9 2006). Gerade die Studiengänge, die in die ältesten, „klassischen“ und am stärksten institutionalisierten Professionen führen, nämlich Medizin und Jura, wurden zudem bisher von der Einführung des Bachelor und Master ausgenommen. Die anhaltenden öffentlichen Diskussionen und publizierten Meinungsbilder zu Vergleichen zwischen Professionen oder zwischen „altem“ Titel oder dem Master einerseits und dem Bachelor-Abschluss andererseits wirken offensichtlich fortwährend nicht nur auf Studierende, sondern auch schon auf ältere Schüler und Abiturienten zurück: Ein Großteil der jungen Erwachsenen strebt nicht lediglich erst im

oder nach dem Bachelor-Studium eine weitere Qualifikationsphase an wie z. B. ein Master-Studium (Minks und Briedis 2005b), sondern bereits vor Antritt ihres Bachelor-Studiums (Reimer 2008). Auch wenn aus einigen Studiengängen wie z. B. den Geowissenschaften durchaus von einer erfolgreichen Umstellung auf Bachelor (und Master) berichtet wird (Wohnlich 2007), werden auch dort Absolventen erst mit dem Master beruflich voll akzeptiert. Dagegen bewerten die Absolventen von Fachhochschul-Studiengängen den Bachelor häufig besser (Rehn et al. 2011).

Angesichts der skizzierten Befunde ergeben sich für Unternehmen und Organisationen neue Herausforderungen für die Personalentwicklung (Lang und Geithner 2010): Bachelor-Absolventen steigen mit einer anderen Kompetenzausstattung in den Beruf ein und weisen entweder zu geringe spezifische Tiefe in der Grundlagenausbildung wie z. B. einen Mangel an methodisch-analytischen Kompetenzen auf oder eine unzureichende Spezialisierung. Beides wird als Mangel an „Employability“ für spezifische Stellen ausgelegt – dies besonders dann, wenn praktische Erfahrungen (Cerny und Mader 2011) oder Souveränität im Umgang mit organisationalen Arbeitsabläufen fehlen (Briedis et al. 2011). Daher werden Bachelor-Absolventen zunehmend zur Zielgruppe spezifischer Personalentwicklungs- und Weiterbildungsmaßnahmen, um für die weitere berufliche Entwicklung, für Karriereoptionen oder eine Erweiterung ihres Berufsfeldes besser gerüstet zu sein. Beispielsweise werden in großen Unternehmen bereits sog. „Bachelor welcome“-Programme implementiert. Weiter gibt es berufsbegleitende Studiengänge, die im Sinne einer längerfristigen Strategie der Personalentwicklung und des lebenslangen Lernens genutzt werden (Lecke 2010).

2.6 Studienzufriedenheit und Studienabbruch in den Bachelor-Studiengängen

Die konstant hohen bzw. die in manchen Studiengängen sogar weiter ansteigenden Abbruchquoten im Bachelor-Studium (Heublein et al. 2005, 2008) sind ein klarer Indikator dafür, dass es um die Studienzufriedenheit als wichtiges Studienerfolgskriterium (Willige 2008) vor allem in den Geistes- und Sozialwissenschaften nach wie vor kritisch bestellt ist. Bis zu 35 % der Bachelor-Studierenden brechen ihr Studium an den Universitäten vorzeitig ab. Als Ursache werden Übergangs- und Anpassungsprobleme aus der Einführung der gestuften Studiengänge angeführt (Heublein 2012). An den Fachhochschulen lag der Wert mit 19 % deutlich niedriger, denn hier wurden konsequenter neue Studienstrukturen und bereits vorbeugende Maßnahmen zur Senkung der Studienabbruchquoten implementiert. Das Phänomen des Studienabbruchs ist allerdings nicht nur mit den Studienstrukturen,

sondern auch mit einem erhöhten Belastungsempfinden der Studierenden (Bargel, et al. 2009) zu erklären: So konnte gezeigt werden, dass vor allem die direkt mit dem Lernprozess verbundenen Variablen wie Lehrqualität, wahrgenommenes positives Studienklima, subjektive Lernmotivation sowie die Einschätzung des erworbenen Fachwissens zentralen Einfluss auf die Studienzufriedenheit haben (Blüthmann 2012) und dass der relative Einfluss der verschiedenen Prädiktoren sowohl auf Ebene des Individuums als auch auf Ebene des Studiengangs zu verorten sind (Thiel et al. 2010). Auch geringe Entscheidungsspielräume gehen mit erhöhter Unzufriedenheit einher: So konnte für Psychologie-Studierende gezeigt werden, dass Bachelor- im Vergleich zu Diplomstudierenden hier deutlich niedrigere Werte berichten, was gepaart mit hohen Anforderungen zu hohem Stress führt (Sieverding et al. 2013).

In ähnlicher Weise wird in der Forschung weiter diskutiert, in welchem Maße einerseits extern ansetzende Unterstützungsmaßnahmen und andererseits interne bzw. individuelle Personenmerkmale zur Reduktion des Abbruchrisikos beitragen können. Externe Maßnahmen richten sich auf eine möglichst gelungene soziale Integration der Studierenden in ihrer Hochschule sowie in die akademische Lebenswelt. Individuelle Merkmale betreffen das „kulturelle Kapital“, das der einzelne Studierende aus seiner bisherigen Sozialisation selbst für eine solche Integration mitbringt sowie Ausprägungen von bestimmten psychischen Merkmalen, z. B. von Selbstwirksamkeitserwartungen, Attributionsstilen, Handlungsstrategien, subjektiven Vorstellungen zur eigenen Laufbahnentwicklung oder auch von rationalen Strategien einer Abwägung (im)materieller Kosten und Erträge des eigenen Studierens (Saracetti und Müller 2011). Es erscheint offensichtlich, dass nicht allein verbesserte Studienstrukturen, sondern ebenso an der Person ansetzende Maßnahmen zur Unterstützung beim Abbau von Unsicherheiten und Orientierungsschwierigkeiten sowie zur Entwicklung handlungsleitender Zukunftsperspektiven notwendig sind. Allerdings sollte man einer ganz einseitigen Bewertung des Studienabbruchs als „bildungsökonomischem Verlustgeschäft“ kritisch entgegenreten (Buer 2011). Denn in etlichen Fällen beruht ein solcher Abbruch nicht nur auf einer resignativen Aufgabe bisheriger individueller Optionen, sondern er kann auch als Ausdruck aktiver Selbststeuerung und Kurskorrektur auf Basis einer differenzierten Argumentation und einer sehr bewusst herbeigeführten Entscheidung gegen die Verlängerung eines Studiums, das nicht zu den persönlichen Zielen passt verstanden werden. Gerade dann, wenn sich Personen nach intensiver Reflexion für einen Wechsel in ein anderes Studienfach entscheiden, passen ihre Interessen, Fähigkeiten und Ziele möglicherweise besser zu den dortigen Studieninhalten und -strukturen. Dann kann ein Abbruch auch eine Chance bedeuten.

2.7 Berufsbezogene Kursbestimmung und Selbststeuerung bei Bachelor-Studierenden

Studierende aus verschiedenen Fächergruppen unterscheiden sich mitunter deutlich in ihrer Einstellung zum Studium und späteren Beruf: Besonders bei Geistes- und Sozialwissenschaftlern scheinen eine pragmatische berufliche Orientierung und Überlegungen zur späteren Berufstätigkeit den starken fachlich-inhaltlichen Interessen nachgeordnet zu sein (Werner Georg 2008). Diese Interessen bestimmen vielfach bereits die Studienwahl und sie orientieren sich am „klassischen“ Ideal der allgemeinen Bildung, der Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und der freien Entwicklung von Ideen. Die spätere berufliche Verwertbarkeit des Studiums oder eine intensive Karriereorientierung, die häufig bei Studierenden der wirtschafts- oder rechtswissenschaftlichen Fächer dominiert, spielt dabei zunächst eine untergeordnete Rolle (Schunn 2010). Studierende der „schöngestigen“ Fächer begreifen ihr Studium oft auch häufiger als eine Art Moratorium, um eine konkrete Berufsplanung und entsprechende Festlegung aufzuschieben (Bargel et al. 2008b). Später sehen sie sich dann aber (ebenso wie die Studierenden anderer Fächer schon von Beginn ihres Studiums an) auch mit gesellschaftlichen Ansprüchen an eine am Arbeitsmarkt orientierte, ökonomische Lebensplanung konfrontiert. Eine solche Lebensplanung erfordert nun eigentlich ein möglichst schnelles und zielorientiertes Studium sowie ein selbstverantwortliches und möglichst perfektes „Upgrading“ ihrer persönlichen Kompetenzen, Qualifikationen und Erfahrungen zur Steigerung der persönlichen „Employability“. Die Internalisierung derartiger Ansprüche nach qualifikatorischer Selbstoptimierung bei kontrolliertem Ressourceneinsatz und einem möglichst auch langfristig ökonomischen Einsatz dieser eigenen Ressourcen entspricht jenen idealtypisch von Voß und Pongratz (1998) formulierten Eigenschaften des „Arbeitskraftunternehmers“, die angesichts des Wandels der Arbeitsgesellschaft als immer wichtiger gelten. Besonders für Studierende, die einen hohen Anspruch an eine vertiefte fachlich-inhaltliche Hochschulbildung mit entsprechenden inhaltlichen Interessen haben, entwickelt sich daraus u. U. ein Zielkonflikt zwischen persönlichen Neigungen sowie dem Streben nach „Selbstverwirklichung“ einerseits und dem marktorientierten Selbstmanagement andererseits. Hinter den hohen Übergangsquoten zum Masterstudium stehen also das im Studienverlauf dominanter werdende Motiv zur Verbesserung der eigenen Berufschancen (Heine 2012) und u. U. auch der weiterhin ungelöste Zielkonflikt bzw. das Motiv, Selbstverwirklichung und Existenzsicherung in Übereinstimmung zu bringen. Die als unzureichend wahrgenommene Berufsqualifizierung in den Bachelor-Studiengängen trägt offensichtlich zur

Berufliche Zielklärung und Selbststeuerung
Ein Programm für Studierende: Konzepte,
Durchführung, Evaluation

Olos, L.; Hoff, E.-H.; Härtwig, C. (Hrsg.)

2014, XII, 220 S. 24 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-03649-2