

# 1 Die Auswirkungen der Studienstrukturreform auf den Kompetenzerwerb von Studierenden

Avenarius et al. beschreiben Bildungsprozesse ähnlich einem Input-, Prozess-, Output-Modell.<sup>60</sup> Input im Sinne eines Kontextes für Bildung umfasst die Merkmale der Umwelten von Bildungssystemen, wie bspw. im weiteren Sinne die demografische Entwicklung, die Struktur des Bildungssystems, aber auch im engeren Sinne die räumlich-materielle Ausstattung bei Bildungsprozessen. Jene Kontext-Merkmale, in denen sich institutionelles Lehren und Lernen vollzieht, werden im Rahmen des vorliegenden Interesses dieser Arbeit größtenteils durch die gegebenen, strukturellen Neuerungen gekennzeichnet, die ergo die Lehr- und Lernbedingungen bestimmen. Die konkrete Ausgestaltung des Kontextes in Form von bereitgestellten Lerngelegenheiten soll quasi einen geordneten Rahmen für systematisches Lernen schaffen. Ob und wie diese Kontextbedingungen den Bildungsprozess beeinflussen und wie sie genutzt werden, wird im weiteren Sinne auf Prozessebene erfasst. Hierbei handelt es sich um konkrete Handlungsabläufe innerhalb der Bildungseinrichtung und deren Steuerung. Im Falle der Hochschulausbildung wäre dies die inhaltliche und didaktische Gestaltung von Studium und Lehre. Im engeren Sinne determinieren nicht zuletzt individuelle Faktoren den Lernprozess jedes Studierenden. Die Lehr- und Lernbedingungen nehmen folglich bedeutenden Einfluss auf den Aneignungsprozess eines Lernenden und können wiederum als Effekte oder Wirkungen – dieser Begriff erscheint den pädagogischen Bedingungen angemessener als ‚Output‘ – von Bildungsprozessen gemessen werden, wie bspw. im weiteren Sinne der Ertrag eines Studiums oder der erlangte Bildungsabschluss. Das Abschlusszertifikat gibt durchaus Auskunft über die Qualität und die Inhalte des absolvierten Studiums. Im engeren Sinne werden die während des Studiums erworbenen bzw. ausgebauten Kompetenzen der Studierenden offenbar, die desgleichen das Ergebnis des Bildungsprozesses beschreiben. Diese drei Modell-Schritte sollen jedoch nicht als klar abgegrenzt und statisch-linearer Prozess verstanden werden, sondern sind durch Überschneidungen, Interdependenzen und Wechselwirkungen gekennzeichnet.

---

<sup>60</sup> Vgl. Avenarius et al. (2003), S. 12 f.

Anhand von Feedbackschleifen können rückwirkend Veränderungsprozesse in Gang gesetzt werden. In Abbildung 1-1 sind jene erkennbar, aber auch die verschiedenen Dimensionen der Prozess-Schritte abgebildet.

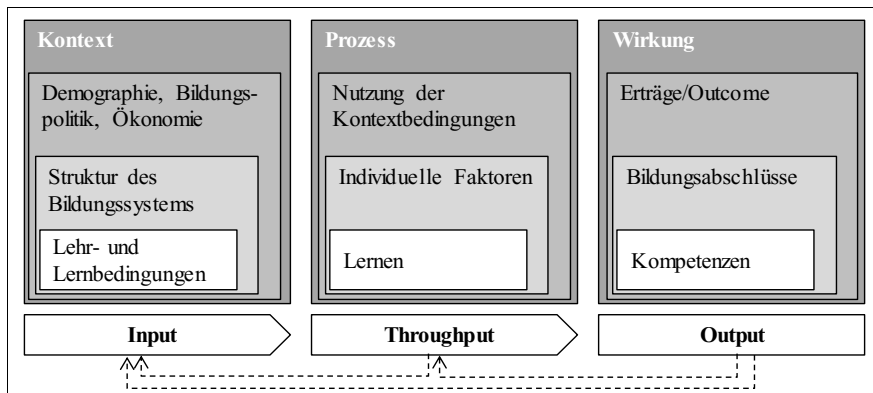


Abbildung 1-1: Prozessmodell institutionalisierter Bildung  
(Quelle: Eigene Darstellung; auf Basis von Avenarius et al., 2003, S. 12 f.)

Entsprechend dieses Modells kann davon ausgegangen werden, dass die Studienstrukturreform und deren Auswirkungen Einfluss auf die Kompetenzausstattung von Studierenden resp. Bachelorabsolventen hat. Dementsprechend soll der erste Teil der vorliegenden Arbeit eine Antwort auf die forschungsleitende Frage Eins finden:

F<sub>1</sub>: Wie trägt die Studienstrukturreform zu einem Unterschied in der Kompetenzausstattung von Bachelorstudierenden im Vergleich zu traditionellen oder/und Masterstudierenden bei?

Da der Bildungsprozess an Hochschulen grundlegend für die Zielsetzung und das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit ist, spiegelt dieser Teil in seinem Aufbau das obige Prozessmodell wider. Dementsprechend greift Kapitel 1.1 den Input und damit die kontextuellen Faktoren des Bildungsprozesses auf. Nachdem die Veränderungen durch die Studienstrukturreform beschrieben wurden, soll Kapitel 1.2 auf Basis definitorischer Grundlagen den Bildungsprozess an sich sowie dessen Output skizzieren. Ob die Studienstrukturreform und ihre Auswirkungen letztlich Einfluss auf die Kompetenzausstattung von Bachelorabsolventen nimmt, sodass die forschungsleitende Frage Eins zu beantworten ist, soll in resümierender Form das Kapitel 1.3 konturieren.

## 1.1 Kontextuelle Merkmale hochschulischer Bildung

Den Ursprung der deutschen Hochschulen und des deutschen Hochschulsystems lässt sich auf das 11./12. Jahrhundert (Jh.) zurückführen. In einem europaweiten Entstehungsprozess formierten sich die ersten Universitäten; allen voran Bologna und Paris, aber auch Oxford und Cambridge.<sup>61</sup> Dennoch existieren Universitäten ähnlich der heutigen Form in Deutschland erst seit dem ersten Drittel des 19. Jh. Im Zuge der neu-humanistischen Bildungsideologie setzte sich neben der akademischen Lehre auch die eigenständige Forschung als Aufgabe der Universitäten durch. Wilhelm von Humboldt war einer derjenigen Vorreiter, die ein neues Verständnis von Wissenschaft im Sinne einer Einheit von Forschung und Lehre, wenn auch mit einem Vorrang der Wissenschaft und Forschung gegenüber der Lehre, prägten. Die Weimarer Republik etablierte erstmals den Gedanken, den Zugang zu Universitäten allen Bevölkerungsschichten zu ermöglichen. Jene demokratischen Tendenzen wurden jedoch mit dem Nationalsozialismus wieder gemindert. Die Universitäten Deutschlands zeichneten sich zu jener Zeit – obgleich vorrangig durch ideologische Instrumentalisierung und Anpassung charakterisiert – dennoch mit einem gewissen Grad an Lehrfreiheit aus. Die Hochschulreform der sechziger/siebziger Jahre finalisierte in Deutschland letztlich im Hochschulrahmengesetz von 1976.<sup>62</sup> Sie war geprägt durch einen starken Finanzierungs- und Modernisierungsboom der Hochschulen.<sup>63</sup> Die aktuellsten Reformprozesse des Hochschulsystems wurden mit der Bologna-Deklaration 1999 in Gang gesetzt.<sup>64</sup> Insbesondere die Hochschulforschung<sup>65</sup> widmet sich diesem Thema und setzt sich intensiv mit

---

<sup>61</sup> Die ersten Universitäten Deutschlands wurden Ende des 14. Jh. (Heidelberg, Köln, Erfurt) sowie mit der Wende zum 15. Jh. (Würzburg, Leipzig, Rostock) gegründet.

<sup>62</sup> Vgl. Wex (2007), S. 71 f. So wurden bereits im Zuge dieser Reformen die Planung von Kurzzeitstudiengängen, die internationale Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands, die probeweise Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen sowie die hochschulpolitische Zusammenarbeit (z.B. Erasmus-Programm) diskutiert, vgl. Konegen-Grenier (2012), S. 6.

<sup>63</sup> Vgl. Klein (2007), S. 11-15.

<sup>64</sup> Für eine detaillierte Erläuterung der vorausgehenden Entwicklungen, die in der Bologna-Reform mündeten, sei insbesondere auf Klein (2007), aber auch auf Jahn (1998), Kühler (2005), Raidt (2009), Walter (2006) verwiesen.

<sup>65</sup> Die Hochschulforschung ist ein interdisziplinäres, problem- und gegenstandsbezogenes Forschungsfeld, welches die Interessen der Wissenschaftsforschung, der Bildungsforschung und der Hochschuldidaktik kreuzt. Zentrale Einrichtungen mit dem Schwerpunkt der Hochschulforschung sind die Abteilung Hochschulforschung am Institut für EWS der Humboldt-Universität zu Berlin, die AG Hochschulforschung der Universität Konstanz, das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF), das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW, ehem. HIS), das Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg, das International Centre for Higher Educational

ihren Auswirkungen für Hochschulen<sup>66</sup> und Studierende auseinander. So lässt sich konstatieren, dass diese Reform nicht nur strukturelle Neuerungen im tertiären Bildungsbereich auslöste, sondern parallel gleichermaßen ein Umdenken in der Studienorganisation und -qualität fordert. Als zentrales Element lässt sich sicherlich die Umstellung von der einstufigen auf die zweistufige Studiengangstruktur hervorheben, welche den Bachelor als neuen und ersten akademischen Hochschulabschluss etabliert. Folglich soll Kapitel 1.1.1 darlegen, welche strukturellen Neuerungen diese Reform bewirkt und mit welchen Bedingungen sich die Hochschulabsolventen rekrutierenden Unternehmen gleichbedeutend ausgesetzt sehen. Jene strukturellen Modifizierungen wirken sich auf die Studienorganisation und -qualität an Hochschulen, d. h. auf die Kontextbedingungen im engeren Sinne aus. Dieser damit einhergehende, sogenannte „Shift from Teaching to Learning“ ist in didaktischer Hinsicht konstituierend für die Veränderungen in der Hochschullehre, indem der Fokus weg vom Lehrenden und den zu vermittelnden Inhalten und nunmehr hin zu den Lernenden und den erreichten Lernergebnissen gelenkt wird. Die daraus entstehenden Herausforderungen die Studienqualität betreffend werden im Kapitel 1.1.2 erläutert. Letztlich soll Kapitel 1.1.3 den Status quo der Diskussion um die Studienstrukturreform wiedergeben, indem der aktuelle Stand der Reformen, die Befindlichkeiten der Studierenden und Unternehmen als auch deren Interdependenzen erläutert und zusammengefasst werden.

### *1.1.1 Strukturelle Neuerungen der Hochschullandschaft in Deutschland*

Bereits Mitte der neunziger Jahre zeigte sich eine starke Bereitschaft zu Hochschulreformen, insbesondere in Bezug auf einen zeitigeren Studienbeginn, kürzere Studienzeiten und geringere Studienabbruchquoten.<sup>67</sup> Letztlich wurden Bachelor- und Master-

---

Research der Universität Kassel (INCHER) und das Promotionskolleg „Verantwortliche Hochschule“ an der Universität Flensburg, vgl. Winter und Krempkow (2013). Typische Vertreter der Hochschulforschung, die insbesondere die Schnittstelle zur Wirtschaft berücksichtigen, sind Ulrich Teichler, vgl. Teichler (1990), Teichler (2003), Teichler (2003), Teichler (2009), Teichler (2012b), Martin Winter, vgl. Winter (2007), Winter (2009), Winter (2010), Winter (2011) und Christiane Konegen-Grenier, vgl. Konegen-Grenier (2011), Konegen-Grenier (2012), Konegen-Grenier et al. (2011a), Konegen-Grenier et al. (2011b).

<sup>66</sup> Vgl. HRG (12.04.2007), § 1. Als Hochschulen werden im Folgenden Universitäten und diesen gleichgestellte, spezialisierte Institutionen wie die theologischen und pädagogischen Hochschulen, Musik- und Kunsthochschulen sowie Fachhochschulen bezeichnet. Berufsakademien sind zwar Einrichtungen des tertiären Bereichs, gelten jedoch nicht als Hochschulen. Nichts desto trotz bieten manche Berufsakademien Bachelorstudiengänge an, deren Abschlüsse einem Bachelorgrad einer Hochschule gleichgestellt werden können.

<sup>67</sup> Vgl. Wedekämper (2007), S. 253 f.

studiengänge bereits ab 1998 mit der 4. HRG-Novelle probeweise eingeführt,<sup>68</sup> womit das Deutsche Parlament einen ersten Schritt in Richtung eines europäischen Hochschulraumes unternahm. Europäische Bemühungen um mehr Koordination und Kooperation in der Bildungspolitik waren bereits bei der Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), der Europäischen Union, dem Europarat oder der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) zu finden.<sup>69</sup> So reiht sich auch die *Bologna-Reform* in eine Entwicklungslinie europäischer Politik ein. Neu ist allerdings, dass die Bologna-Reform nicht von den zuständigen Institutionen oder betroffenen Personen, wie bspw. während der Reformen in den sechziger und siebziger Jahren, sondern von Politikern resp. vier europäischen Bildungsministern aus Frankreich, Deutschland, Großbritannien und Italien in Gang gesetzt wurde.<sup>70</sup> Dieser Prozess wurde, so konstatiert Toens, bewusst auf die europäische Politikebene gehoben, um die Vetomacht nationaler Interessengruppen zu umgehen und den Reformprozess ungehindert voran zu treiben. Er kann durchaus als auf staatlich initiierte Reformpolitik gründend charakterisiert werden, an dem Interessenverbänden aus Gesellschaft und Hochschule lediglich selektiv Zugang gewährt wird.<sup>71</sup>

Anlässlich der 800 Jahr-Feier der Universität zu Sorbonne am 25. Mai 1998 verständigten sich die Bildungsminister aus Frankreich, Deutschland, Großbritannien und Italien auf eine gemeinsamen Erklärung<sup>72</sup> mit dem Ziel der Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung.

„An open European area for higher learning carries a wealth of positive perspectives, of course respecting our diversities, but requires on the other hand continuous efforts to remove barriers and to develop a framework for teaching and learning, which would enhance mobility and an ever closer cooperation.“ (Sorbonne 1998)

---

<sup>68</sup> Vgl. 4. HRGÄndG (24.08.1998), §19. Bachelor- und Masterstudiengänge gibt es schon lange in der Hochschullandschaft Deutschlands, jedoch nochmals stark vorangetrieben durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst ab circa 1971. Bereits 1997/1998 wurden insgesamt 98 Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Universitäten und Fachhochschulen angeboten, vgl. Jahn (1998).

<sup>69</sup> Vgl. Winter (2009), S. 6 ff.

<sup>70</sup> Nicht zuletzt drängte ebenso die Wirtschaft zu Hochschulreformen. Dies liegt sicherlich darin begründet, dass sich die Wirtschaft mit einer Reform eine höhere Internationalisierung und Praxisorientierung des bis dahin langen und forschungsnahen Studiums erhoffte. vgl. Konegen-Grenier (2012), S. 4. Ferner waren deutsche Hochschulabsolventen im europäischen Vergleich im Durchschnitt bedeutend älter, sodass sie den internationalen Wettbewerb um hochqualifizierte Nachwuchskräfte nur teilweise anführten.

<sup>71</sup> Toens (2009), S. 231 und 235 f., spricht hier von einer „Strategie der selektiven Einbindung“, die für nationale Akteure mit Schließungsmechanismen in vielfältiger Hinsicht einhergeht.

<sup>72</sup> Vgl. Sorbonne (1998).

Angeregt durch die Sorbonne-Erklärung engagierten sich 29 Länder am 19. Juni 1999 in Bologna, um die Schaffung eines gemeinsamen, europäischen Hochschulraumes (European Higher Education Area, EHEA) zu initiieren. Die daraus entstandene, sogenannte Bologna-Erklärung<sup>73</sup> verfolgt das Ziel, auf europäischer Ebene bis zum Jahr 2010 vergleichbare und kompatible Hochschulsysteme herzustellen, d. h. die Bildungsabschlüsse zu vereinheitlichen und die europäische Lehre länderübergreifend kompatibel zu gestalten. Dies bedeutet im Einzelnen:

- „Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, auch durch die Einführung des Diplomzusatzes (*Diploma Supplement*) mit dem Ziel, die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern.
- Einführung eines Systems, das sich im wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt: einen Zyklus bis zum ersten Abschluß (*undergraduate*) und einen Zyklus nach dem ersten Abschluß (*graduate*). (...) Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluß attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene. (...)
- Einführung eines Leistungspunktsystems - ähnlich dem ECTS - als geeignetes Mittel der Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden. (...)
- Förderung der Mobilität (...).
- Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden.
- Förderung der erforderlichen europäischen Dimensionen im Hochschulbereich, insbesondere in bezug auf Curriculum-Entwicklung, Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Mobilitätsprojekte und integrierte Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme.“ (Bologna 1999; Hervor. i. Orig.)

Bis heute haben in einem zweijährigen Rhythmus sieben weitere Konferenzen in einem Mechanismus der wechselseitigen Anpassung zur Weiterentwicklung und Ausformulierung der oben genannten Ziele stattgefunden.<sup>74</sup> Mittlerweile schlossen sich 47

---

<sup>73</sup> Vgl. Bologna (1999).

<sup>74</sup> Es fanden im Jahr 2001 in Prag, 2003 in Berlin, 2005 in Bergen, 2007 in London, 2009 in Leuven/Louvain-la-Neuve, 2010 in Budapest/Wien und 2012 in Bukarest weitere Konferenzen zur Fortführung der Bologna-Reform statt.

Staaten<sup>75</sup> dem Bologna-Prozess und somit der Konsolidierung des europäischen Hochschulraumes an.<sup>76</sup> Dieser Prozess betrifft in erster Linie strukturelle Fragen der Hochschulsysteme,<sup>77</sup> wodurch sich die Bezeichnung Studienstrukturreform<sup>78</sup> herauskristallisiert hat. Die Umstellung<sup>79</sup> von der bisher einstufigen auf die zweistufige Studienstruktur zugunsten international vergleichbarer Abschlüsse ist ein zentrales Anliegen deutscher Hochschulpolitik<sup>80</sup> und stellt in Deutschland unter allen Neuerungen die größte Veränderung in der Hochschullandschaft mit den weitreichendsten Konsequenzen in Wissenschaft und Praxis dar. Ein Überblick über das Hochschulsystem Deutschlands<sup>81</sup> von gestern und heute bietet Abbildung 1-2.

---

<sup>75</sup> Am Bologna-Prozess beteiligt sind folgende Staaten: Albanien, Andorra, Armenien, Aserbaidschan, Belgien, Bosnien und Herzegowina, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, die "ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien", Estland, Finnland, Frankreich, Georgien, Griechenland, der Heilige Stuhl, Irland, Island, Italien, Kasachstan, Kroatien, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Malta, Moldau, Montenegro, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, die Russische Föderation, Schweden, Schweiz, Serbien, Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik, Türkei, Ukraine, Ungarn, Vereinigtes Königreich und Zypern.

<sup>76</sup> Vgl. Walter (2006), S. 121 ff.

<sup>77</sup> So bemerkt Winter (2009), S. 14 ff., dass die formalen Vorgaben die inhaltlichen überwiegen. Vgl. ebenso Winter (2010).

<sup>78</sup> Des Weiteren werden die Bezeichnung Hochschulreform, Bologna-Reform sowie Studienstrukturreform trotz der leicht divergierenden Fokusse in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet.

<sup>79</sup> Die mit einem Staatsexamen abzuschließenden Studiengänge bleiben von der Umstellung auf die neuen Studienabschlüsse bisher unberücksichtigt bzw. haben besondere Regelungen (z. B. Medizin, Jura, Lehramt, Theologie), vgl. Kultusministerkonferenz (2010), S. 1.

<sup>80</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (2003).

<sup>81</sup> An dieser Stelle als auch in der gesamten vorliegenden Arbeit soll vorrangig der Reformprozess in Deutschland betrachtet und als Ausgangsbasis näher beschrieben werden. Ein Vergleich zu anderen europäischen Staaten erscheint aus mehreren Gründen nicht sinnvoll: Einerseits sind neben unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in der Bildungspolitik die Bildungssysteme heterogen aufgebaut und damit die Voraussetzungen für den Reformprozess unterschiedlich gelagert. Andererseits und als Folge daraus haben die Maßnahmen zur Umsetzung der Bologna-Vorgaben in den betroffenen Staaten heterogene Fokusse und schreiten entsprechend ihrer Ausgangsvoraussetzungen, der politischen Entwicklungen und abhängig vom Umsetzungswillen der Akteure voran. Hierzu bspw. Konegen-Grenier (2012), S. 6.

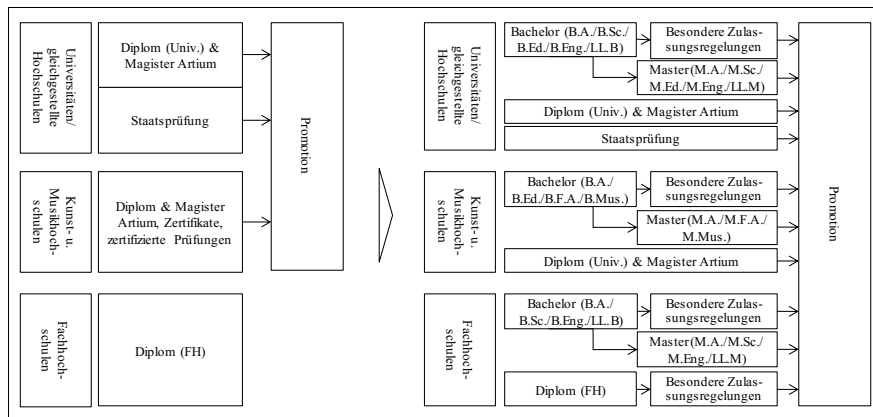


Abbildung 1-2: Umstellung von der einstufigen auf die zweistufige Studienstruktur im Zuge der Bologna-Reform ab 1999  
(Quelle: Eigene Darstellung; in Anlehnung an Hochschulrektorenkonferenz, 2012, S. 4)

(a) **Studienabschlüsse:** Nach §19 Abs.1 des Hochschulrahmengesetzes können nunmehr alle Hochschulen „Studiengänge einrichten, die zu einem Bachelor- oder Bakkalaureusgrad und zu einem Master- oder Magistergrad führen“ (Deutscher Bundestag, 2007, S. 7). Dies bedeutet konkret, dass als erster akademischer Grad und berufsqualifizierender Abschluss neben dem Diplom, Magister und Staatsexamen der *Bachelor* (BA; möglich sind derzeit Bachelor of Arts, of Science, of Education, of Engineering, of Law, of Fine Arts, of Music)<sup>82</sup> nach bestandener Prüfung verliehen werden kann. Bachelorstudiengänge sollen vornehmlich eine breite wissenschaftliche Qualifizierung sicherstellen, indem sie entsprechend des Profils der Hochschule und des Studienganges wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen vermitteln.<sup>83</sup> Der Bachelor als regulärer Hochschulabschluss soll damit nicht nur bislang unterrepräsentierten Bevölkerungsgruppen<sup>84</sup> zugänglich gemacht werden, sondern darüber hinaus Berufsbefähigung vermitteln als auch Praxisbezug

<sup>82</sup> Stand: 14.01.2014.

<sup>83</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (2010), S. 5, Kultusministerkonferenz (2005), S. 2.

<sup>84</sup> An Hochschulen unterrepräsentiert sind gegenwärtig Personen mit Migrationshintergrund sowie diejenigen, deren Eltern selbst keine hochschulische Ausbildung absolviert haben, vgl. Autorengruppe Bildungsbericht-erstattung (2012), S. 125.



und internationale Mobilität gewährleisten.<sup>85</sup> Er ist vergleichbar mit einem Diplomabschluss einer Fachhochschule.<sup>86</sup> Einschließlich der Abschlussarbeit sind drei bis vier Jahre bzw. sechs bis acht Semester für ein Bachelorstudium vorgesehen, in dem Studierende 180 bis 240 ECTS-Punkte sammeln können.<sup>87</sup> Dies bedeutet, dass dieser erste akademische Abschluss eine im Vergleich bedeutend kürzere Studienzeit zur Folge hat. Auch aus Sicht derjenigen Unternehmen, die Bachelorabsolventen rekrutieren, soll das Bachelorstudium zuvorderst einen berufsqualifizierenden Abschluss schaffen, welches einerseits adäquat auf die Berufstätigkeit vorbereitet und jüngere Absolventen hervorbringt, aber sich andererseits auch in stärkerem Ausmaß an den Wünschen der Unternehmen orientiert. Als zweite Stufe und aufbauender Studiengang kann ein vertiefendes Studium gewählt werden, dessen Abschluss die Bezeichnung *Master* (MA; möglich sind Master of Arts, of Science, of Education, of Engineering, of Law, of Fine Arts, of Music)<sup>88</sup> trägt.<sup>89</sup> Masterstudiengänge zielen auf eine fachliche und wissenschaftliche Spezialisierung.<sup>90</sup> Der Masterabschluss verleiht dieselben Berechtigungen wie ein Diplom- oder Magisterabschluss bzw. wie die traditionellen Abschlüsse von Universitäten.<sup>91</sup> Die Dauer eines Masterstudiums beträgt ein bis zwei Jahre bzw. zwei bis vier Semester, wobei sechzig bis 120 ECTS-Punkte gesammelt werden können. Konsekutive Masterstudiengänge sollen eine Gesamtstudiendauer von fünf Jahren bzw. zehn Semester einschließlich der Abschlussarbeit nicht überschreiten. Hier können insgesamt 300 ECTS-Punkte erlangt werden.<sup>92</sup> Somit kann konstatiert werden, dass die Hochschullandschaft eine Wandlung weg von einem die Grundlagen eines Faches, die Aneignung von Spezialwissen und die Einübung forschender Tätigkeiten integrierenden, langen Studiums hin zu einer Zweiteilung in ein grundlagenorientiertes Erststudiums und ein vertiefendes Zweitstudium erfährt. Die dritte Stufe ist, wie bereits vorhanden, die Promotion und führt zur Erlangung eines Doktorgrades.<sup>93</sup>

<sup>85</sup> Vgl. Konegen-Grenier (2012), S. 4 und 10.

<sup>86</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (2010), S. 8, Kultusministerkonferenz (2003), Punkt 8, aber auch Kultusministerkonferenz (2005), S. 1.

<sup>87</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (2010), S. 2 f., Kultusministerkonferenz (2005), S. 2 f.

<sup>88</sup> Stand: 14.01.2014.

<sup>89</sup> Zur Herleitung und Entstehung der Abschlussgrade Bachelor und Master u. a. Klein (2007), S. 47 ff.

<sup>90</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (2010), S. 5, Kultusministerkonferenz (2005), S. 2.

<sup>91</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (2010), S. 8, Kultusministerkonferenz (2003), Punkt 8, aber auch Kultusministerkonferenz (2005), S. 1.

<sup>92</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (2010), S. 2 f., Kultusministerkonferenz (2005), S. 4 f.

<sup>93</sup> Auch diese Stufe wurde an die europäischen Vorgaben angepasst. Da sie jedoch in zeitlicher Hinsicht wenig Änderungen erfuhr und zudem Bachelorabsolventen in quantitativer Hinsicht vergleichsweise stärker auf

(b) *Modifizierung des Studiensystems*: Das traditionell<sup>94</sup> eingliedrige System differenziert zwischen den einzelnen Hochschultypen,<sup>95</sup> wodurch eine klare Trennung zwischen Universität und Fachhochschule (horizontale Differenzierung) zu erkennen ist. Die Studiengänge waren stark gegliedert, sodass mit der Wahl des Studiums weitestgehend eine Berufswahl einherging.<sup>96</sup> Trotz der unterschiedlich stark ausgeprägten Wissenschaftsorientierung<sup>97</sup> von Universität und Fachhochschule zeichneten sich die Abschlüsse innerhalb eines Faches an jeder dieser Institutionen doch mit einer gleichwertigen Qualität aus. Mit der gestuften Studienstruktur werden nunmehr

„keine Unterschiede hinsichtlich der Dauer der Studiengänge, der Profiltypen und der Institutionen, an denen die Bachelor- oder Masterabschlüsse erworben wurden, gemacht“ (Kultusministerkonferenz, 2003, 8.).

Das bedeutet, jeder Hochschulabsolvent erhält unabhängig von der jeweiligen Institution, der wissenschaftlichen Orientierung oder der inhaltlichen Fokussierung des Studienganges nach bestandener, erster akademischer Prüfung den Bachelorgrad verliehen.<sup>98</sup> Universität wie auch Fachhochschule vergeben demnach gleichermaßen den Bachelor- und Mastergrad, sodass sich allein anhand des Abschlussesgrades keine Differenzierung bspw. in Bezug auf das Qualifikationsniveau der Absolventen ableiten lässt. Dementsprechend kritisiert Schramm, dass „aus gleich lautenden Titeln keineswegs eine inhaltliche Vergleichbarkeit“ (Schramm, 2007, S. 22) abgeleitet werden kann.<sup>99</sup> Aufgrund dessen, das nunmehr alle Hochschulen Bachelor- sowie Mastertitel verlei-

---

dem Arbeitsmarkt vertreten sind, hat die Promotion im Rahmen der vorliegenden Arbeit wenig Relevanz und findet demnach im weiteren Verlauf keine Erwähnung.

<sup>94</sup> Als traditionelle Absolventen werden hier und im Folgenden Studierende subsumiert, die einen Diplom- oder Magisterabschluss erlangen können oder erlangten. Das Staatsexamen wird aus den nachfolgenden Betrachtungen und Überlegungen ausgeschlossen.

<sup>95</sup> So betont Wex (2005), S. 371, dass die forschungsorientierte Ausbildung und die Pflege des wissenschaftlichen Nachwuchses Aufgaben der Universitäten seien. Die Praxisorientierung der Studiengänge ist Kern des Bildungsauftrages der Fachhochschulen.

<sup>96</sup> Vgl. Teichler (1990), S. 11 ff.

<sup>97</sup> Lohmar und Eckhardt (2011), S. 139, bemerken, dass die Ausbildung an Universitäten traditionell auf die Grundlagenforschung und theoretischen Erkenntnisse hinzielt. Die Ausbildung an Fachhochschulen bezieht sich auf die besondere Anwendungsorientierung und stärkere Ausrichtung auf die Anforderungen der beruflichen Praxis. Dies macht deutlich, dass die Absolventen durchaus eine divergierende Ausbildung genießen. Desgleichen eruiert Pasthor (2008), S. 377 f., dass sich Universitäten und Fachhochschulen durch unterschiedliche Leistungsfähigkeiten in Bezug auf die Ausbildung von Studenten auszeichnen. So bilden Universitäten vergleichsweise stark wissenschaftsorientiert aus. Als Resultat finden Unternehmen Absolventen vor, die über erkenntniszielgebundene und gleichfalls zweckungebundene Wissensstrukturen verfügen. Fachhochschulen hingegen legen ihren Fokus auf theoretisches sowie auch Anwendungswissen. Zu den Ausbildungsunterschieden zwischen Universität und Fachhochschule ebenso Baltes (2010).

<sup>98</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (2010), S. 6.

<sup>99</sup> Vgl. ebenso Schwarz-Hahn und Rehburg (2004), S. 131.

hen können und sich die Struktur als auch der Inhalt der Studiengänge annähern, vollzieht sich eine sogenannte horizontale Entdifferenzierung.<sup>100</sup> Dies hat zur Folge, dass sich die institutionellen Konturen von Universität und Fachhochschule abschwächen und sich die Aussagekraft eines Abschlusszertifikats einer Hochschule nunmehr lediglich auf den Studiengang bezieht.<sup>101</sup> Jene mit der Bologna-Reform einhergehende Strukturangleichung an das angelsächsische Studiensystem erzeugt parallel einen erhöhten Wettbewerb der Hochschulen um Studierende.<sup>102</sup> Der internationale Wettbewerb und die begrenzte Finanzierbarkeit des Wissenschaftssystems erhöhen den Druck auf die Wettbewerbsfähigkeit der Institutionen als auch auf ihre Studiengänge.<sup>103</sup> In strategischer Hinsicht empfiehlt sich demnach eine besondere Kontrastierung, d. h. die Auswahl und Förderung resp. eine Profilbildung der Studiengänge und somit eine eigene Schwerpunktsetzung.<sup>104</sup> Ergo gliedert sich das Ausbildungsangebot im Hochschulbereich gleichermaßen stärker auf, die Vielfalt der Studiengänge steigt stark an und die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen innerhalb eines Faches divergieren.<sup>105</sup> Wird daraufhin ein Vergleich zwischen dem Hochschulsystem vor Bologna und nach Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge angestellt, so fällt in institutioneller Hinsicht auf, dass diese Neustrukturierung der Hochschullandschaft in letzter Konsequenz weg von der horizontalen Differenzierung der Institutionen hin zu einer vertikalen Diversifizierung der Studienabschlüsse führt.<sup>106</sup> Die Abbildung 1-3 soll diese Wandlung beispielhaft veranschaulichen.

---

<sup>100</sup> Vgl. van Lith (2005), S. 448.

<sup>101</sup> Dieser Umstand ist vor allem für diejenigen Studien interessant, deren theoretischen Grundlagen auf der Signaltheorie fußen. Zur Vertiefung der Signaltheorie resp. der Signalwirkung von Ausbildungsabschlüssen u. a. Arrow (1973), Connelly et al. (2011), Franck und Schönfelder (2000), Karasek und Bryant (2012), Spence (1973), Stiglitz (1975), Wydra-Somaggio und Seibert (2010).

<sup>102</sup> Vgl. Winter (2009), S. 11.

<sup>103</sup> Vgl. Wex (2005), S. 172.

<sup>104</sup> So weist Spoun darauf hin, dass viele Bachelorstudiengänge soweit spezialisiert sind, dass adäquat zur Lehre in einem Unternehmen anstelle eines Studiums verstanden werden können, vgl. Spoun (2012), S. 131.

<sup>105</sup> Im Wintersemester 2012/2013 führten 13.934 Studienangebote zu einem Bachelor- oder Masterabschluss. Im Vergleich zu den Studiengängen mit staatlichem oder kirchlichem Abschluss (1.726) als auch mit Diplom, Magister etc. (422) stellen diese den Großteil (knapp 87%) aller angebotenen Studienmöglichkeiten dar, vgl. Dudek (2012), S. 7.

<sup>106</sup> Vgl. Pasthor (2008), S. 378.

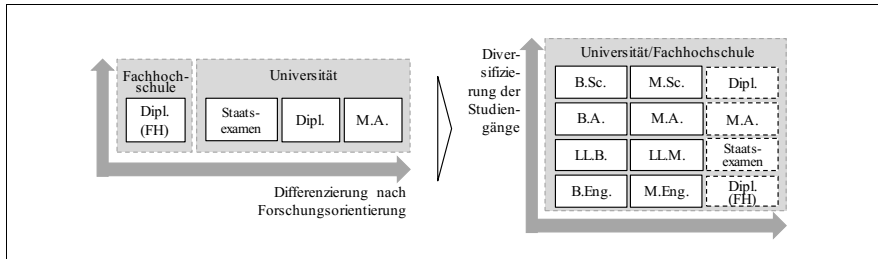


Abbildung 1-3: Horizontale Entdifferenzierung und vertikale Diversifizierung durch die Umstellung auf die zweistufige Studienstruktur im Zuge der Studienstrukturreform  
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Vielfalt des Studienangebots kommt jedoch einerseits den Studienanfängern und Studierenden zugute, indem sie einen Studiengang entsprechend ihrer Bedürfnisse nach Qualifikation auswählen und zwischen den Institutionen national wie auch international nach Belieben wechseln können. Andererseits kann hiermit die Wertigkeit der Abschlüsse verfallen und die Reputation der Institutionen sowie nicht zuletzt die Transparenz für Studierende und Unternehmen leiden. Dieses Spannungsfeld beschreibt Winter (2009) aus verschiedenen Blickwinkeln:<sup>107</sup> Die europaweite Angleichung der Hochschullandschaften soll zu einer Homogenisierung der Studienangebote und gleichermaßen zu einer gewissen Übersichtlichkeit für Studierende und Unternehmen führen. Dies ist Voraussetzung für Vergleichbarkeit, welche selbstredend die Transparenz, aber auch die Mobilität von Studierenden und Lehrenden erhöht. Diese Standardisierung erhöht wiederum den Wettbewerb zwischen den Institutionen, der konträr eine Spezifizierung der Studiengänge und damit eine Heterogenisierung der Hochschullandschaft herausfordert. Dies würde zu Unübersichtlichkeit, Intransparenz und erschwerter Mobilität zwischen den Institutionen für Studierende und Lehrende führen.<sup>108</sup> Dieses Spannungsfeld zwischen Homo- und Heterogenisierung als auch zwischen Mobilität und Diversität mündet in einer Zieldivergenz als konstituierendes Merkmal der Studienstrukturreform in Deutschland.

<sup>107</sup> Vgl. Winter (2009), S. 3-30.

<sup>108</sup> Vgl. Keres und Schmidt (2011), S. 186. Maximale Mobilität ist bestenfalls bei maximaler Standardisierung der Studiengänge möglich, vgl. Winter (2009), S. 20 ff. Ebenso Schneewind (2012), S. 172.

Nachdem auf Makro- resp. institutioneller Ebene das Dilemma zwischen Standardisierung und Vielfalt der Studienangebote expliziert wurde, soll der Fokus nunmehr auf die Mikroebene und somit auf die Maßnahmen der Studienstrukturreform gerichtet werden. Im Zuge der hochschulweiten Einführung der neuen Studienabschlüsse Bachelor und Master tragen weitere Maßnahmen zu einer Neustrukturierung der Studienangebote bei:

- *Modularisierung* der Studienstrukturen für inhaltlich abgestimmte und geschlossene Lehr- und Lerneinheiten
- Einführung eines *Leistungspunktsystems* zur Identifizierung der Studienleistung
- Einführung eines *Urkundenzusatzes* (Diploma Supplement) zur Dokumentation der erworbenen, arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen
- Einführung eines *Akkreditierungsverfahrens* zur Entwicklung und Sicherstellung der Qualität von Studium und Lehre

Die Einführung der neuen Studiengänge verpflichtet auf Seiten der Hochschule zur Akkreditierung – damit einhergehend zur Modularisierung und zu einem Leistungspunktsystem, welche als methodisch-didaktische Herausforderungen gesehen werden und im Abschnitt 1.1.2 näher expliziert werden sollen – und zum Diploma Supplement.<sup>109</sup> Sie sind somit wesentliche Strukturelemente der neuen Studiengänge und sollen nachfolgend näher beschrieben werden.<sup>110</sup>

(a) *Diploma Supplement*: Parallel zur Modularisierung und zum Leistungspunktsystem trägt auch das Diploma Supplement (DS) zur Transparenz für Studierende, Hochschulen und Unternehmen als auch zur Anerkennung der erreichten Qualifikationen bei. Als Bestandteil der offiziellen Abschlussurkunde bspw. eines erfolgreich abgeschlossenen Studiums enthält es – von der Europäischen Kommission, dem Europarat und der UNESCO/CEPES 1997/1998 entwickelt und bereits in der Bologna-Deklaration erwähnt – einheitliche Angaben zur Beschreibung von Hochschulabschlüssen und den damit verbundenen Qualifikationen.<sup>111</sup> Detailliert werden Angaben zum Inhaber der Qualifikation und zur absolvierten Qualifikation selbst, wie z. B. deren Bezeichnung, das entsprechende Studienfach und der Name der Einrichtung, genannt. Es umfasst

---

<sup>109</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (2010), S. 8.

<sup>110</sup> Vgl. Wex (2005), S. 130 ff.

<sup>111</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012), S. 17 f. Zur Vertiefung Hochschulrektorenkonferenz (2005).

weiterhin Angaben zur Ebene und zum Status der Qualifikation, als auch zum Inhalt und zu den erzielten Ergebnissen des Studiums, wie z. B. Anforderungen des Studienganges bzw. das Qualifikationsprofil des Absolventen oder die Gesamtnote.<sup>112</sup> Jene Angaben sind vor allem für die Hochschulabsolventen rekrutierenden Unternehmen relevant, da sie folgende Frage beantworten sollen: Welche Lernergebnisse und Kompetenzen werden durch den Studiengang vermittelt? Demzufolge gibt das DS durchaus Auskunft über die Kompetenzen des Absolventen sowie anhand der Noten deren Erreichungs- bzw. Ausprägungsgrad. Zur Einordnung des erlangten Abschlusses und der damit einhergehenden Informationen sind die letzten zwei Seiten des DS der Beschreibung des nationalen Hochschulsystems gewidmet. Das DS, seit 2005 verpflichtend in Deutschland eingeführt,<sup>113</sup> erleichtert und verbessert seitdem national als auch international die Bewertung und Einstufung von akademischen Abschlüssen.

(b) *Akkreditierung*: Die Qualitätssicherung vergleichbarer und europäischer Kriterien und Methoden wird wiederum durch eine Akkreditierung gewährleistet. Die Einrichtung oder Umstellung von Bachelor- oder Masterstudiengängen erfolgt im Zuge einer Akkreditierung, die nicht zuletzt u. a. die Modularisierung und das Leistungspunktsystem resp. die Qualität des Studiums und der Lehre beurteilt und bewertet. Diese sogenannte Programmakkreditierung ist folglich für die Einhaltung von Mindeststandards bei der Einrichtung eines Studienganges verantwortlich, die sogenannte Systemakkreditierung für hochschulinterne Qualitätssicherungssysteme und somit für die Einrichtung einer Hochschule.<sup>114</sup> Vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeit ist vor allem ersteres von Bedeutung. Die Akkreditierung und Reakkreditierung eines Studienganges wird von einer dezentralen Akkreditierungsagentur<sup>115</sup> durchgeführt, die wiederum

<sup>112</sup> Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (2012), S. 1-3.

<sup>113</sup> Im Zuge der Errichtung des Akkreditierungsrates durch das Gesetz zur Errichtung einer Stiftung „Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland“ am 15.02.2005 wurde das DS verpflichtend. Konkret sind die einzelnen Elemente – wie auch das DS – der Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen in den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben verbindlich festgelegt, vgl. Kultusministerkonferenz (2010), S. 8.

<sup>114</sup> Vgl. Wex (2005), S. 273 f.

<sup>115</sup> Aktuell (Stand: 16.01.2014) können elf Agenturen das Qualitätssiegel des Akkreditierungsrates verleihen: ACQUIN (Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut), AHPGS (Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Gesundheit und Soziales), AKASt (Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung kanonischer Studiengänge), AQ Austria (Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria), AQA (Österreichische Qualitätssicherungsagentur), AQAS (Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen), ASIIN (Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik), evalag (Evaluationsagentur Baden-Württemberg), FIBAA (Foundation for International Business Administration Accreditation), OAQ (Organ

vom Akkreditierungsrat (Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland) akkreditiert wurde. Der Akkreditierungsrat ist neben der Verwaltung einer Datenbank aller in Deutschland akkreditierten Studiengänge als zentrales Beschlussgremium der Stiftung verantwortlich und entscheidet über die Akkreditierung bzw. Reakkreditierung von Agenturen.<sup>116</sup> Der Akkreditierungsrat

„hat den gesetzlichen Auftrag, das System der Qualitätssicherung in Studium und Lehre durch Akkreditierung von Studiengängen zu organisieren. Sie versteht sich als Organisation, die in der Erfüllung dieser Aufgaben einen wichtigen Beitrag zur Sicherung und Entwicklung der Qualität von Studium und Lehre in den deutschen Hochschulen leistet, diese Qualität dokumentiert und dadurch die Reputation deutscher Studiengänge im In- und Ausland sichert und erhöht“ (Akkreditierungsrat, 2007).

Der Akkreditierungsprozess<sup>117</sup> mündet letztlich in einer positiven oder negativen Entscheidung einer Akkreditierungsagentur über die Erfüllung von Mindeststandards bspw. eines Studienganges, welche in Deutschland in den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusminister festgehalten sind.<sup>118</sup> Fällt diese Entscheidung positiv aus, erhält der geprüfte Studiengang das Siegel des Akkreditierungsrates und ist für die nächsten fünf bis sieben Jahre akkreditiert. Empfänger dieses Gütesiegels und der damit einhergehenden Qualität sind neben der Hochschule, vor allem die Studierenden, die Öffentlichkeit und die Kunden wie bspw. die Hochschulabsolventen rekrutierenden Unternehmen. Die Unternehmen erfahren von der Akkreditierung einer Hochschule oder eines Studienganges mithilfe des von der Akkreditierungsagentur vergebenen Siegels. Die mit der spezifischen Akkreditierung erlangten und über die Mindeststandards hinausgehenden Qualitätsmerkmale können jedoch nur bedingt verglichen werden, da jede Akkreditierungsagentur durchaus divergierende Akzente bei ihren Anforderungen setzt. Die Vorteile einer erfolgreichen Akkreditierung lassen sich wie folgt zusammenfassen: Erstens werden hiermit die fachlich-inhaltlichen Standards des Studiums und die Qualität der Lehre gesichert, womit sich durchaus die Reputation der Hochschule steigert. Damit einhergehend kann zweitens der Nachweis einer guten Studierbarkeit erbracht und drittens eine Vielfalt der Studiengänge, welche die indivi-

---

für Akkreditierung und Qualitätssicherung der Schweizerischen Hochschulen) und ZEvA (Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover). Zur Akkreditierung bspw. eines betriebswirtschaftlichen Bachelorstudiums bieten sich momentan die Agenturen ACQUIN, AQA, AQAS, AQ Austria, evalag, FIBAA, OAQ und ZEvA an.

<sup>116</sup> Zur Vertiefung der Aufgaben und rechtlichen Hintergründe des Akkreditierungsrates u. a. deren Homepage: <http://www.akkreditierungsrat.de> oder auch Kultusministerkonferenz (2010), Wex (2005), S. 263-296.

<sup>117</sup> Der Prozess ist vereinfacht u.a. bei Klein (2007), S. 73, Suchanek et al. (2004), S. 4, dargestellt.

<sup>118</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (2010).

duellen Studienverläufe der Studierenden Rechnung trägt, ermöglicht werden. Viertens schafft die Akkreditierung eines Studienganges Transparenz für Studierende, Lehrende und Unternehmen.<sup>119</sup> Als Nachteile<sup>120</sup> dieser Reglementierungen sei erwähnt, dass sich das Controlling der Forschenden, Lehrenden und Lernenden verstärkt und damit stromlinienförmig angepasste Studierende – aber auch Forschende – „reproduziert“ werden könnten.<sup>121</sup> Vermisst werden inhaltliche Größe und eine umfassende Bildungs-idee, die Entfaltung individueller Fähigkeiten und Interessen sowie die Flexibilität für außerhalb der Wege liegende Forschungs- bzw. Lerninteressen. Freiräume werden beschnitten, Querdenken und extravagante Wege der Forschung bleiben außen vor.<sup>122</sup>

Schlussendlich kann konstatiert werden, dass die in Deutschland am meisten diskutierte und bekannteste Konsequenz aus der Bologna-Reform die Tatsache ist, dass der Bachelor nunmehr als Regelabschluss eines Hochschulstudiums definiert wird und damit das Diplom bzw. den Magister als ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss ablöst. Die mit dieser Umstellung einher- und darüber hinausgehenden, in den obigen Ausführungen genannten Maßnahmen zielen zusammengefasst unter Berücksichtigung der Relevanz für die Hochschulabsolventen rekrutierenden Unternehmen vor allem auf folgende Punkte:<sup>123</sup>

- Öffnung der Hochschulen für weitere Bevölkerungsgruppen, wie bspw. beruflich Qualifizierte, Personen mit Migrationshintergrund oder Bildungsausländer
- Flächendeckende Umstellung auf die zweistufige Studienstruktur
- kürzere Studienzeit
- stärkerer Praxisbezug der Lehre
- höhere Internationalität der Studienangebote
- stärkere Kompatibilität von Studienleistungen
- größere Flexibilität im Studienverlauf
- größere Transparenz von Studium und Lehre mithilfe des Diploma Supplements und der mit einer Akkreditierung einhergehenden Mindeststandards

---

<sup>119</sup> Vgl. Klein (2007), S. 74.

<sup>120</sup> Überblicksartig fassen Hechler und Pasternack die Elemente und Charakteristika sowie die positiven und negativen Wirkungen der Studienstrukturreform zusammen, vgl. Hechler und Pasternack (2009), S. 10 ff.

<sup>121</sup> Vgl. Rosenstiel und Frey (2012), S. 61.

<sup>122</sup> Vgl. Rosenstiel und Frey (2012), S. 61, Schneewind (2012), S. 61, Spoun (2012), S. 131.

<sup>123</sup> Vgl. Konegen-Grenier (2012), S. 10, Schwarz-Hahn und Rehburg (2004), S. 175. Freilich nennt die Kultusministerkonferenz darüber hinausgehende Ziele, die jedoch im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur bedingt relevant sind.



- Akzeptanz der Bachelorabsolventen auf dem Arbeitsmarkt

In welchem Ausmaß diese Ziele bereits erreicht wurden und welche Auswirkungen sich daraus für Studierende und Unternehmen ergeben können, soll das Kapitel 1.1.3 zeigen.

Die soeben beschriebenen, strukturellen Veränderungen lassen sich entsprechend des Prozessmodells institutionalisierter Bildung dem Kontext und somit dem Input zuordnen.<sup>124</sup> Jene kontextuellen Faktoren im weiteren Sinne führen gleichermaßen zu methodisch-didaktischen und infolgedessen zu Veränderungen in der Art und Weise des Studierens und Lernens. Die daraus folgenden didaktischen Herausforderungen und damit im engeren Sinne die Lehr- und Lernbedingungen von Bildungsprozessen an Hochschulen sollen nachfolgend skizziert werden.

### *1.1.2 Herausforderungen in der Studienqualität der Hochschulausbildung*

Zugunsten der Errichtung eines europäisch einheitlichen Hochschulraums wurde bereits im Berliner Kommuniqué vereinbart, die Qualitätssicherung weiterhin auszubauen, sodass „Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile“ (Berlin Kommuniqué, 2003, S. 4) definiert und kompatibel werden. Dementsprechend sind spätestens mit der Errichtung des Stiftungsrates und der Beschließung des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse im Jahr 2005 die Akkreditierung und damit die Qualitätssicherung der Studiengänge gewährleistet.<sup>125</sup> Deren Vorgaben bieten Orientierung für die Studienqualität und ergo für die methodisch-didaktischen Modifikationen der Lehre an Hochschulen.

*(a) Modularisierung:* Entsprechend der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben sind für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen die Modularisierung und ein Leistungspunktsystem nachzuweisen.<sup>126</sup> Die Modularisierung meint „den Prozess der Erarbeitung einer neuartigen Form der Strukturierung von Studiengängen“ (Terhart, 2005, S. 87), welche demnach aus sogenannten Modulen bestehen. Module sind inhaltlich und zeitlich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheiten innerhalb eines

---

<sup>124</sup> Siehe erster Schritt des Prozessmodells institutionalisierter Bildung in der Abbildung 1-1: Input.

<sup>125</sup> Vgl. ASG (01.04.2008), Kultusministerkonferenz (2005).

<sup>126</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (2010), S. 8.

Studienganges.<sup>127</sup> Dies bedeutet, dass Lehrveranstaltungen zu thematischen Einheiten resp. Modulen zusammengefasst sind mit dem Ziel zunehmender Flexibilität, höherer Transparenz und Effizienz der Studienorganisation.<sup>128</sup> Eine modulare Studienstruktur ermöglicht eine flexible Ausgestaltung von Studienangeboten und somit eine gezielte Profilbildung der Studierenden. Eine höhere Transparenz kann durch die Darstellung der individuellen Studienverläufe im Transcript of Records<sup>129</sup> erreicht werden. Damit werden die Inhalte eines Studienganges als auch – und das ist für die vorliegende Arbeit besonders relevant – die erlangten Qualifikationen resp. Kompetenzen sichtbar. Des Weiteren vereinfacht ein modularisiertes Studiengangssystem die wechselseitige Anerkennung von Studienleistungen zwischen Institutionen im In- und Ausland. Voraussetzung zur Nutzung dieser Vorteile ist selbstredend eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Module als auch deren Dokumentation im Transcript of Records oder Diploma Supplement. So soll die Beschreibung eines Moduls die Inhalte und Qualifikationsziele, die angewandten Lehrformen, die Voraussetzungen für die Teilnahme und für die Vergabe von Leistungspunkten, die Verwendbarkeit des Moduls, die Leistungspunkte und Noten, die Häufigkeit des Angebots, den Arbeitsaufwand sowie die Dauer des Moduls umfassen.<sup>130</sup> Konkret die Qualifikations- bzw. Lernziele verweisen auf die von den Studierenden zu erwerbenden Kompetenzen während des Moduls. Je-ne Beschreibung soll nicht nur die Anrechenbarkeit von Studienleistungen institutionenübergreifend ermöglichen, sondern insbesondere die Gleichwertigkeit der Leistungen sicherstellen. Erstmalig ist das Qualifikationsprofil eines Absolventen mit Bachelor-, Master- oder Doktorabschluss detailliert skizziert und im Qualifikationsrahmen festgelegt. Es umfasst die angestrebten Lernergebnisse (sogenannte Learning Outcomes), die zu fördernden Kompetenzen und Fertigkeiten sowie die formalen Aspekten der Ausbildungslevel.<sup>131</sup> Somit werden nunmehr entgegen bisheriger Studienprogramme – die vorzugsweise nur die Studieninhalte, -länge und Zulassungskriterien beschreiben – die zu erreichenden Qualifikationen nach erfolgreich absolviertem Stu-

---

<sup>127</sup> Vgl. Bohn et al. (2002), S. 4.

<sup>128</sup> Vgl. ebd., S. 5 ff.

<sup>129</sup> Das „Transcript of Records“ dokumentiert alle während des Studiums erbrachten Studienleistungen: absolvierte Lehrveranstaltungen und Module als auch die erreichten ECTS-Punkte oder/und Noten.

<sup>130</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (2010), Anlage, S. 1.

<sup>131</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (2005), S. 2 f.

dium festgesetzt. Angelehnt an das TUNING-Projekt<sup>132</sup> werden die Qualifikationsprofile in die Kategorien Wissen und Verstehen, welches die Fachkompetenz wiedergeben soll, sowie Können, welches die Methodenkompetenz zur Anwendung des Wissens, aber auch die sozialen und kommunikativen Kompetenzen wiedergibt, unterteilt. Ein Bachelorabsolvent hat quasi ein Studium absolviert, das bez. der Wissensverbreitung „ein breites und integriertes Wissen und Verstehen der wissenschaftlichen Grundlagen ihres Lerngebietes“ (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 2) nachweist. In Bezug auf die Wissensvertiefung verfügen Bachelorabsolventen über „ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden ihres Studienprogramms und sind in der Lage ihr Wissen vertikal, horizontal und lateral zu vertiefen“ (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 2). In der Kategorie Können wird bei der instrumental-kompetenz darauf verwiesen, dass Bachelorabsolventen „ihr Wissen und Verstehen auf ihre Tätigkeit oder ihren Beruf anzuwenden und Problemlösungen und Argumente in ihrem Fachgebiet zu erarbeiten und weiterzuentwickeln“ (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 2) wissen. Bezüglich der systemischen Kompetenzen wird konstatiert, dass Bachelorabsolventen in der Lage sind, „relevante Informationen (...) zu sammeln, zu bewerten und zu interpretieren; daraus wissenschaftlich fundierte Urteile abzuleiten, die gesellschaftliche, wissenschaftliche, und ethische Erkenntnisse berücksichtigen [sowie; d. V.] selbstständig weiterführende Lernprozesse zu gestalten“ (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 2). In kommunikativer Hinsicht zeichnen sich Bachelorabsolventen dadurch aus, dass sie „fachbezogene Positionen und Problemlösungen zu formulieren und argumentativ zu verteidigen [wissen; d. V.]; sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen austauschen; [sowie; d. V.] Verantwortung in einem Team übernehmen“ (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 3) können. Überdies werden die in Form von Kompetenzen formulierten Lernziele detailliert und fachspezifisch im TUNING-Projekt beschrieben, bspw. die generischen und spezifischen Kompetenzen für Wirtschaftswissenschaftler.<sup>133</sup> Hiermit ist erstmals die Formulierung der Lernziele in Form von Kompetenzen existent. Es wird also nicht nur offenbar, welche Kompetenzen der Studierende im Laufe seines Studiums ausprägen wird, sondern gleichermaßen unterstützt die Offenlegung der zu erwerbenden Kompetenzen die Studiengestaltung nach individuellen Qualifikations-

<sup>132</sup> Vgl. González und Wagenaar (2008).

<sup>133</sup> Vgl. TUNING Educational Structures in Europe (2014), Specific Competences – Business.

bedürfnissen.<sup>134</sup> Darüber hinaus erhöht die Formulierung der Lernziele die Transparenz für Studierende, Hochschulen und Unternehmen.

Infolgedessen ist es das *Ziel eines Studiums*, entgegen der bisherigen Vermittlung von Inhalten durch die Lehrenden nunmehr die Kompetenzen der Studierenden zu entwickeln und zu fördern. Im Mittelpunkt stehen ergo die Studierenden und ihre Qualifikation resp. die zu erwerbenden Kompetenzen. Jene Neuausrichtung zeichnet eine Umorientierung weg von der Lehrendenzentrierung und dem damit einhergehenden Input hin zur Zentrierung auf den Studierenden und dem Output von Bildungsprozessen an Hochschulen. Hierbei wird auch von einem Wechsel weg von der lehrerorientierten hin zur lernerorientierten Sichtweise gesprochen. Gemessen an dem Prozessmodell institutionalisierter Bildung wird hiermit ein Wandel von der Input- zur Outputorientierung des Hochschulsystems offenbar,<sup>135</sup> welcher in der Abbildung 1-4 zusammengefasst ist und nachfolgend tiefergehend expliziert werden soll.

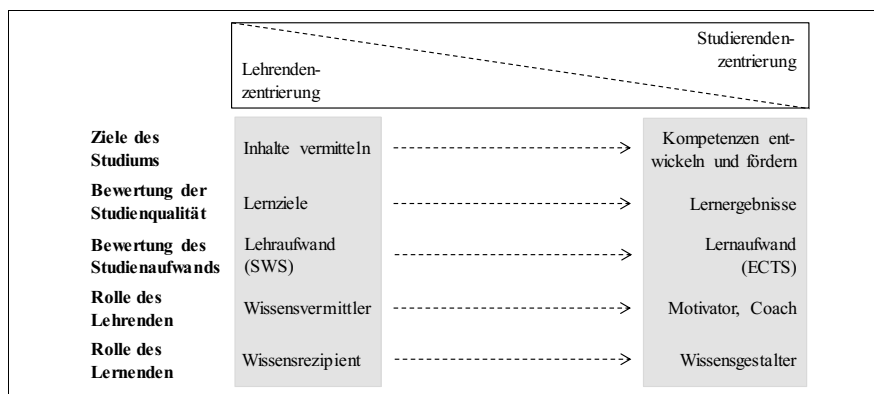


Abbildung 1-4: „Shift from Teaching to Learning“

(Quelle: Eigene Darstellung; SWS = Semesterwochenstunden, ECTS = European Credit Transfer System)

Wie bereits beschrieben, sind in den Modulbeschreibungen die von den Lehrenden vorab definierten Lernziele der einzelnen Module formuliert. Sie dienen als Orientie-

<sup>134</sup> So konstatiert Mattes et al. (2006), S. 40, dass sich mit der entsprechenden Modulauswahl ein gewünschtes Qualifikationsprofil auswählen ließe.

<sup>135</sup> Vgl. Jaudzims (2012), S. 106 ff., Leitner (2009), S. 11, Mattes et al. (2006), S. 37, Schaeper und Wildt (2010), S. 70, Welbers und Gaus (2005).

rung für die Bewertung der Studienleistung und sind somit für das erreichte Qualifikationsniveau der Studierenden, das sogenannte Lernergebnis, grundlegend. Wird demzufolge die *Qualität des Studiums* bewertet, findet die Orientierung nunmehr an den von den Studierenden erreichten Lernergebnissen und nicht wie bisher an den von den Lehrenden vorab definierten Lernzielen statt. Denn es scheint nicht gesichert, dass die vorgegebenen Lernziele von den Studierenden realiter erreicht werden.

Im Sinne der Studienstrukturreform ist jedoch zu unterscheiden zwischen den Lernergebnissen und Kompetenzen.<sup>136</sup> Lernergebnisse sind gewissermaßen die Beschreibungen davon, was von den Studierenden nach Abschluss bspw. eines Moduls erwartet wird. Sie beschreiben das erreichte Niveau und damit das tatsächlich Erlernte der Studierenden. Die erreichten Lernergebnisse basieren auf den Kompetenzen der Studierenden, welche im Zuge ihres Studiums erworben oder weiterentwickelt werden. Oder konträr betrachtet, die bei den Studierenden vorhandenen Kompetenzen ermöglichen es ihnen, die Lernergebnisse zu erreichen. Somit wird auch deutlich, dass die an den Lernzielen gemessenen Lernergebnisse die Resultate der Studierenden sind. Wohingegen die Kompetenzen von den Lernenden während des Studierens erworben werden. Lernergebnisse als auch Lernziele werden im DS festgehalten und sind somit für Hochschulen, Studierende als auch Unternehmen sichtbar.<sup>137</sup> Dies fördert freilich wiederum die Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Studieninhalte und -qualität. Die Lernergebnisse sind demnach der sogenannte Output des Studierens und bilden die Grundlage für eine Bewertung anhand von ECTS-Punkten.

(b) *Leistungspunktsystem*: Die letztlich zu erbringenden bzw. erbrachten Studienleistungen werden im Vergleich zu den früher genutzten Semesterwochenstunden (SWS), welche die Präsenzlehre maß, nunmehr durch die Verwendung von Leistungspunkten beurteilt und transparent.<sup>138</sup> Das Leistungspunktsystem European Credit Transfer System (ECTS) vergibt Leistungspunkte, sogenannte credit points, um den zeitlichen Arbeitsaufwand eines Studierenden inkl. deren Bewertung (Notenpunkt bzw. grade point)

---

<sup>136</sup> Vgl. Jaudzims (2012), S. 62 ff.

<sup>137</sup> Vgl. Zervakis (2011), S. 12. So beschreiben die generell zu erbringenden Studienleistungen eines bestimmten Studienganges im Diploma Supplement die vorab definierten Lernziele und die individuell erbrachten Studienleistungen die tatsächlich erreichten Lernergebnisse der Studierenden.

<sup>138</sup> Vgl. HRG (12.04.2007) §15 Abs. 3.

zu berechnen.<sup>139</sup> Entsprechend der Vorgaben der Kultusministerkonferenz soll ein Bachelorstudent während seines Studiums zur erfolgreichen Absolvierung mindestens 180 ECTS-Punkte – bei einer Studiendauer von drei Jahren – gesammelt haben.<sup>140</sup> Dies bedeutet, es sollten dreißig Leistungspunkte pro Semester erreicht werden bei einer Arbeitsbelastung<sup>141</sup> während eines Vollzeitstudiums von maximal 900 Stunden. Ein Leistungspunkt entspricht demzufolge dreißig Stunden. Dies würde bedeuten, so konstatiert Metzger, dass Bachelorstudierende eine 40 Stunden-Woche gemessen an 45 Wochen im Jahr hätten.<sup>142</sup> Je höher also der mit einem Modul verbundene Arbeitsaufwand ist, desto höher ist die Anzahl der zu vergebenen credits. So ist im Vergleich zum traditionellen Studiensystem zu bemerken, dass nunmehr alle Veranstaltungen mit dem Ziel der Erlangung von credits absolviert werden. Die reine Wissenserweiterung ohne Effizienzgedanke, gerät somit in den Hintergrund.<sup>143</sup> So weist Terhart zudem darauf hin, dass diese Art des Studierens nicht das tiefergehende Interesse an den Inhalten fördere.<sup>144</sup> Es wird folglich nicht qualitativ, d. h. der Schwierigkeitsgrad oder der inhaltliche Anspruch eines Moduls fokussiert, sondern lediglich der quantitative Arbeitsaufwand gemessen. Dementsprechend kritisiert Tönjes, dass die Einhaltung der Form den qualitativ wertvollen Inhalt dominiert: „Primat der Form über den Inhalt“ (Tönjes, 2009, S. 130). Die Ziele und Vorteile eines Leistungspunktsystems ähneln denen der Modularisierung: Klare Strukturierung der Studiengänge und gute Studierbarkeit, Dokumentation und Transparenz der zu erbringenden Leistungen, Kompatibilität und Wettbewerbsfähigkeit der Studiensysteme als auch damit einhergehende Akkumulation und Transfer von Studienleistungen, die nicht zuletzt die Mobilität der Studierenden fördern soll.<sup>145</sup> Die Bewertung des Studienaufwands wird also nicht mehr am Lehraufwand der Dozenten und dementsprechend an den zu lehrenden SWS, sondern nun-

<sup>139</sup> Eine detailliertere Explikation von Credit-Systemen generell und an deutschen Hochschulen findet sich bei Kloeters (2004).

<sup>140</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (2005), S. 2, Kultusministerkonferenz (2010), S. 2 (Anlage). Entsprechend einer längeren Studienzeit erhöhen sich freilich die zu erreichenden ECTS-Punkte: bei sieben Semester müssen 210 ECTS-Punkte, bei acht Semestern 240 ECTS-Punkte gesammelt werden.

<sup>141</sup> Der Arbeitsaufwand umfasst die Präsenzzeit während der Lehrveranstaltungen, deren Vor- und Nachbereitung, die Prüfungszeit und die Zeit des Selbststudiums.

<sup>142</sup> Vgl. Metzger (2010), S. 288.

<sup>143</sup> Vgl. Terhart (2005), S. 98 f.

<sup>144</sup> Die Disziplin definiert, welche Inhalte studiert werden sollen. Wer dies nicht imstande ist, zu absolvieren oder sich für weitere Inhalte interessiert, „bekommt nicht den Abschluss“ (Terhart, 2005, S.99). Konträr betrachtet, werden gleichermaßen vermeintlich exotische Lehrveranstaltungen zugunsten der Effizienz aufgrund zu geringer Nachfrage gestrichen, vgl. Tönjes (2009), S. 143.

<sup>145</sup> Vgl. Bohn et al. (2002), S. 39 f.

mehr am Lernaufwand der Studierenden und dementsprechend an den zu erwerbenden ECTS-Punkten gemessen.<sup>146</sup> Dies lässt jedoch nicht zwangsläufig einen Rückschluss auf die erlangte Ausprägung der jeweiligen Kompetenzen zu. Die Entwicklung und Förderung von Kompetenzen hängt neben individuellen Dispositionen maßgeblich vom Lehr-Lernarrangement bzw. der Methodik und Didaktik der Lehre ab.<sup>147</sup>

(c) *Outputorientierung*: Entsprechend dieser neuen Perspektive richtet sich die Entwicklung der fachspezifischen Curricula eines Studienganges weniger nach den zu vermittelnden Inhalten, d. h. an disziplinär zu vermittelnden Wissen und Fähigkeiten, spricht nach der Prozessqualität. Orientiert wird sich vielmehr an den von Hochschulabsolventen nach Abschluss ihres Studiums zu beherrschenden Kompetenzen, spricht an der Ergebnisqualität. Diese Sichtweise ist charakteristisch für die Position der Lern- bzw. Studierendenorientierung innerhalb des bereits oben erwähnten Perspektivenwechsels von der Input- zur Outputorientierung. So schlussfolgert Jaudzims nachvollziehbar, dass eine „kompetenzorientierte und damit stärkere studierendenzentrierte Hochschulbildung (...) den Lernenden in den Mittelpunkt [rückt] und (...) darüber auch eine veränderte Rolle des Lehrenden“ (Jaudzims, 2012, S. 72) schafft.<sup>148</sup> Demzufolge kommt der Prozessqualität, d. h. der Methodik und Didaktik des Lehrens, dennoch eine erhebliche Bedeutung für die Ergebnisqualität zu. So steht nach Schaeper und Wildt bei einer studierendenorientierten Lehrpraxis der Studierende im Mittelpunkt. Er ist selbststeuernd und aktiv an der Erwerbung von Erkenntnissen beteiligt.<sup>149</sup> Selbstgesteuertes Lernen würde nach Erpenbeck und Heyse – typische Vertreter des Kompetenzdiskurses – in diesem Kontext bedeuten, dass der Studierende den Lernweg, d. h. die Operationen/Strategien, Kontrollprozesse und deren Offenheit selbst vorgibt.<sup>150</sup> Aktiv an der Kompetenzentwicklung beteiligt zu sein, beschreibt nichts weniger als das sogenannte selbstorganisierte Lernen nach Erpenbeck und Heyse. Der Begriff der Selbstorganisation ist nicht zu verwechseln mit dem Begriff der Selbststeuerung, der – obwohl dieser oftmals mit Selbstorganisation gleich gesetzt wird – eine divergierende Sichtweise einnimmt. Die Steuerung meint letztlich die Zielsetzung und

<sup>146</sup> Vgl. HRG (12.04.2007) §15 Abs. 3.

<sup>147</sup> Vgl. Jaudzims (2012), S. 31 f., Mattes et al. (2006), S. 3. Diese sollen im Abschnitt 1.2.1 näher beschrieben werden.

<sup>148</sup> Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (2008), S. 3.

<sup>149</sup> Vgl. Schaeper und Wildt (2010), S. 74.

<sup>150</sup> Vgl. Erpenbeck und Heyse (1999), S. 130.

-führung. Folglich sind Handlungen dann selbstgesteuert, wenn das Individuum, die Gruppe oder das Unternehmen die Ziele und deren Erreichen selbst festlegt hat.<sup>151</sup> Beim selbstorganisierten Lernen begibt sich das lernende System selbst in komplexe, wechselnde, mit bisherigen Operationen/Strategien und Kontrollprozessen nicht zu bewältigende Lern- und Arbeitssituationen, um die eigenen Dispositionen zu erweitern.<sup>152</sup> Der *Lernende* nimmt demnach die Rolle eines Wissensgestalters als bisher eines anspruchslosen Wissensrezipienten ein. Schaeper und Wildt unterstützen diesen Ansatz, indem auch sie kompetenzorientiertes Lernen fordern, d. h. „Lernprozesse zu ermöglichen, die ein möglichst hohes Ausmaß an Selbstorganisation der Lernenden beinhalten“ (Schaeper und Wildt, 2010, S. 78).<sup>153</sup> Die Tätigkeiten des *Lehrenden* verschieben sich dementsprechend von der reinen Wissens- bzw. Informationsvermittlung hin zur Übernahme einer Lernbegleitung oder -beratung.<sup>154</sup> Das heißt, eine Trennung von Lehren und Lernen ist in jener Lernkultur nicht mehr nachzuvollziehen. Lehren ist folglich nicht mehr zwangsläufig eine Bedingung von Lernen.<sup>155</sup> Der Lehrende fungiert quasi als Berater, um dem Lernenden ein selbstgesteuertes und -organisiertes Lernen auch ohne den Lehrenden zu ermöglichen.<sup>156</sup> So konstatiert Baumeister, dass „aufgrund der sich stets verändernden und komplexer werdenden Arbeitsbedingungen in der heutigen Gesellschaft (...) Selbstorganisation die Anforderung der Zukunft [ist; d. V.], d. h. aufgrund der notwendigen Ausdifferenzierung, Spezialisierung und Individualisierung (...) Selbstorganisation zwingend notwendig“ (Baumeister, 2009, S. 24) ist. Im pädagogischen Sinne leistet der Lehrende Hilfe zur Selbsthilfe bzw. der Coach eröffnet den Lernenden Möglichkeiten, sich zu entfalten.<sup>157</sup> Als Coach soll der Lehrende die Lern- und Arbeitsprozesse der Studierenden begleiten, motivieren und unterstützen.<sup>158</sup> Dies setzt voraus, den Wissensstand der Studierenden zu kennen, aber auch die Interessen oder Überforderungen mithilfe verbaler und non-verbaler Signale lesen zu können. Dementsprechend müssen didaktische Konzepte, deren Methoden und

---

<sup>151</sup> Vgl. Erpenbeck und Heyse (1999), 129 ff.

<sup>152</sup> Vgl. ebd., S. 131.

<sup>153</sup> Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (2008), S. 3.

<sup>154</sup> Vgl. Blom (2000), S. 42 ff., Erpenbeck und Heyse (2007), S. 124 ff.

<sup>155</sup> Vgl. Arnold (2010c), S. 196.

<sup>156</sup> Vgl. Baumeister (2009), S. 23.

<sup>157</sup> Vgl. Blom (2000), S. 45.

<sup>158</sup> Vgl. Siebert (2010b), S. 186.



Aufgaben flexibel modifiziert werden.<sup>159</sup> Denn nur bei Berücksichtigung der Autopoiese und Selbstreferenz können selbstorganisierte Lernprozesse bei den Studierenden verwirklicht werden.<sup>160</sup> So sind es, wie Arnold konstatiert, nicht mehr die Lehrenden, die über den Einsatz der Lernmethode entscheiden, sondern vielmehr die Lernenden selbst aufgrund ihrer Selbststeuerung.<sup>161</sup> Im Abschnitt 1.2.1 werden die Zusammenhänge zwischen Lehren und Lernen tiefergehend expliziert sowie effektive Lehr- und Lernmethoden vorgestellt.

In welchem Ausmaß diese Neuorientierung der Lehre und die damit einhergehenden Modifizierungen die Studienorganisation und -qualität betreffend bereits realisiert wurden und welche Auswirkungen dies für Studierende und deren Akzeptanz bei den Unternehmen hat, soll im nachfolgenden Kapitel 1.1.3 eruiert werden.

### *1.1.3 Zwischenbilanz und Diskussion bisheriger Reform- und Forschungsbemühungen*

Die mit der Modifizierung des Hochschulsystems in Deutschland initiierten Maßnahmen verfolgen vielfältige Ziele, die je nach Blickwinkel durchaus voneinander abweichen können. Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen und unter Berücksichtigung der Relevanz für die Hochschulabsolventen rekrutierenden Unternehmen interessiert im Rahmen der Arbeit vor allem, welchen Bedingungen sich diese Unternehmen ausgesetzt sehen und welche Akzeptanz Bachelorabsolventen auf dem Arbeitsmarkt erfahren. Dementsprechend soll dieses Kapitel den Status quo der strukturellen Neuerungen (1.1.3.1), der Studienqualität (1.1.3.2), der Gestaltung des Übergangs der Hochschulabsolventen in den Arbeitsmarkt (1.1.3.3) und deren Beschäftigungsverhältnisse (1.1.3.4) hervorheben. In welchem Ausmaß die Modifizierungen jener Aspekte bereits ihre Ziele erreichen konnten und welche Auswirkungen sich daraus für Studierende und Unternehmen ergeben, soll nachfolgend expliziert werden. Da unter allen Neuerungen die Einführung des Bachelorabschlusses und somit die Einfüh-

---

<sup>159</sup> Vgl. Siebert (2010b), S. 186.

<sup>160</sup> Vgl. Erpenbeck und Heyse (2007), S. 125. Selbstorganisierte Lernprozesse umfassen „die Förderung von Selbstbestimmung, Selbständigkeit in der Auseinandersetzung mit der Umwelt, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Kommunikationsfähigkeit und undogmatischen, kreativen Denkens“ (ebd.). Diese Sichtweise steht in der Tradition systemisch-konstruktivistischen Denkens, siehe Kapitel 1.2.1.

<sup>161</sup> Vgl. Arnold (2010c), S. 196.

rung einer neuen Qualifikationsstufe im Vergleich zu Masterstudiengängen die größere Herausforderung für die Hochschulen, aber auch für Unternehmen bedeutet, soll diese Absolventengruppe im Zentrum des Interesses und der nachfolgenden Ausführungen stehen.

### 1.1.3.1 Strukturelle Aspekte

Obwohl die Anzahl an Schulabgängern (mit und ohne Schulabschluss) deutschlandweit innerhalb von zehn Jahren um 5% auf mittlerweile 883.000 (2011) sank, stieg gegenläufig der Anteil an potentiellen Studienanfängern. Die Anzahl derjenigen Schüler, die einen Schulabschluss mit Hochschul- bzw. Fachhochschulreife erwarben, stieg von 24% (2001) auf 37% (2011).<sup>162</sup> Dies bedeutet, dass trotz sinkender Schülerzahlen immer mehr Schüler einen Schulabschluss mit Hochschulberechtigung erreichen.<sup>163</sup> In derselben Weise erhöhte sich die *Studienberechtigtenquote*, d. h. der Anteil der Studienberechtigten an der gleichaltrigen Bevölkerung von 37% (2001) auf mittlerweile 57% (2011).<sup>164</sup> Jene zunehmende Tendenz hochschulberechtigter Schüler zeigt sich desgleichen bei der Aufnahme eines Studiums.<sup>165</sup> Vergleicht man die Anzahl der *Studienanfänger* an einer Hochschule im ersten Hochschulsesemester in Deutschland, so lässt sich vom Wintersemester 2001/2002 mit insgesamt 292.538 Studienanfänger bis zum Wintersemester 2012/2013 mit insgesamt 427.825 Studienanfänger ebenso ein Anstieg um circa 46% feststellen (siehe Abbildung 1-5).<sup>166</sup> Seit 1960 wurden die Hochschulen breiten Bevölkerungsgruppen geöffnet mit dem Ziel, auch unterrepräsentierten Bevölkerungsschichten Zugang zu einem Studium zu gewähren.<sup>167</sup> Die Frage, die sich in diesem Zuge stellt, ist die der unterschiedlichen kognitiven Lernvoraussetzungen der heterogenen Studierendenschaft. So fanden Zlatkin-Troitschanskaia, Förster und Happ

<sup>162</sup> Vgl. Krüger-Hemmer (2013), S. 73 f.

<sup>163</sup> Berücksichtigt werden muss hierbei zudem, dass immer mehr Menschen den dritten Bildungsweg zur Aufnahme eines Studiums nutzen, vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012), S. 127.

<sup>164</sup> Vgl. Krüger-Hemmer (2013), S. 74.

<sup>165</sup> Sicherlich muss hinsichtlich eines Anstiegs der Studienanfänger der temporäre Einfluss durch die Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Jahre (von G9 zu G8) seit 2010 sowie das Aussetzen der Wehrpflicht ab 2011 berücksichtigt werden.

<sup>166</sup> Vgl. Dudek (2011), S. 23, Dudek (2013), S. 21. Bei einem Vergleich zwischen dem Wintersemester 1999/2000 bis zum Wintersemester 2012/2013 zeigt sich sogar ein Anstieg um circa 74%. Allerdings muss konstatiert werden, dass im Vergleich zum Vorjahr (2011/2012) die Anzahl an Studienanfängern um 4,6% rückläufig war.

<sup>167</sup> Gegenwärtig gelten insbesondere Personen mit Migrationshintergrund sowie Personen, deren Eltern selbst keine Hochschulzugangsberechtigung erwarben oder kein Hochschulstudium absolvierten, an deutschen Hochschulen als unterrepräsentiert, vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012), S. 125.

heraus, dass sich Bachelorstudierende in ihren allgemeinen kognitiven Voraussetzungen bzw. hinsichtlich ihrer Intelligenz nicht von Diplomstudierenden unterscheiden.<sup>168</sup> Bachelorstudierende verfügen dennoch über eine signifikant bessere Note der Hochschulzugangsberechtigung bzw. Abiturnote.<sup>169</sup> Trotz alledem zeigen deren Ergebnisse gleichsam, dass mit der Heterogenität in der Studierendenschaft ebenso eine Chancengerechtigkeit einhergeht. Oder umgekehrt formuliert, dass das neue Bachelor-Master-System die Durchlässigkeit und Chancengerechtigkeit in der akademischen Bildung nicht fördert. Zlatkin-Troitschanskaia et al. konstatieren, dass Studierende mit Migrationshintergrund, weibliche Studierende sowie Studierende mit einer schwächeren Note der Hochschulzugangsberechtigung und geringerer, allgemein kognitiver Lernvoraussetzungen eine deutlich geringere Ausprägung ihres (wirtschaftswissenschaftlichen) Fachwissens als ihre Kommilitonen zeigen.<sup>170</sup> Dies bedeutet, dass das Geschlecht, „Deutsch“ als Muttersprache, die Note der Hochschulzugangsberechtigung sowie die allgemeinen kognitiven Lernvoraussetzungen einen Einfluss auf die Ausprägung des wirtschaftswissenschaftlichen Fachwissens haben. Aufbauend auf den soeben genannten Zahlen lässt sich dennoch schlussfolgern, dass das Ziel, das Studium auch unterrepräsentierten Bevölkerungsschichten zu eröffnen, aufgrund des bis heute steigenden Zulaufs der Hochschulen und dem damit einhergehende Trend zur Höherqualifizierung m. E. erreicht wurden.<sup>171</sup>

Gleichermäßen greift das *Studienangebot* die zunehmende Frequentierung der Hochschulen auf. Im Sommersemester 2004<sup>172</sup> boten Deutschlands Hochschulen insgesamt 11.183 Studiengänge und im Wintersemester 2013/2014 insgesamt 16.634 Studien-

---

<sup>168</sup> Vgl. Zlatkin-Troitschanskaia et al. (2012), S. 429 f. Dies ist freilich nicht überraschend, da sich das Schulsystem in großen Teilen nicht verändert hat.

<sup>169</sup> Die Gründe hierfür könnten einerseits in einer „Schönung“ der Noten aufgrund der Selbstangabe der Studierenden oder andererseits in einer oft thematisierten Inflation guter Noten in Schulen zu finden sein.

<sup>170</sup> Vgl. Zlatkin-Troitschanskaia et al. (2012), S. 432 f. Bei der Untersuchung vermeintlicher an den Hochschulen unterrepräsentierter Bevölkerungsgruppen muss jedoch Erwähnung finden, dass gegenwärtig lediglich Personen mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Familien, d. h. der höchste Bildungsabschluss des Vaters berechtigt nicht für ein Studium, hinzugezählt werden können.

<sup>171</sup> Vgl. Krüger-Hemmer (2013), S. 80. Sicherlich muss hier einerseits die Umstellung des Gymnasiums von G9 auf G8 und damit eine außerordentlich hohe Anzahl an Abiturienten dieses Doppelabiturjahrgangs berücksichtigt werden. Andererseits aber auch die Tatsache, dass einige unterrepräsentierte Bevölkerungsgruppen – wie bspw. Kinder mit Eltern, die über einen niedrigen Bildungsstatus verfügen – nach wie vor weniger an Hochschulen vertreten sind.

<sup>172</sup> Die statistischen Daten für alle an den Hochschulen Deutschlands angebotenen Studiengänge reichen lediglich bis ins Sommersemester 2004 zurück, vgl. Dudek (2011), S. 7.

gänge an, womit sich ein Anstieg um circa 33% verzeichnen lässt.<sup>173</sup> Obwohl die Umstellung auf das zweistufige Bachelor-Master-System bisher nur sehr schleppend in Deutschland verlief,<sup>174</sup> ist der Reformprozess gegenwärtig jedoch so weit vorangeschritten, dass man von einer annähernd bundesweiten Umstellung sprechen kann. So sind 87,4% aller angebotenen Studiengänge im Wintersemester 2013/2014 Bachelor- und Masterstudiengänge.<sup>175</sup> Parallel zeichnet sich dieser Trend bei der *Anzahl der Studienanfänger* neuerer Studiengänge ab. Lediglich bis zum Wintersemester 2003/2004 steigerte sich die Anzahl der Studienanfänger traditioneller Studiengänge konsequent, um letztlich die darauffolgenden Jahre stetig zu sinken.<sup>176</sup> Im Wintersemester 2007/2008 überwogen erstmals die Studienanfängerzahlen der neuen Studiengänge (insgesamt: 257.710) gegenüber den Studienanfängern traditioneller Studiengänge (147.982).<sup>177</sup> Entsprechend der Studienanfängerzahlen absolvierten – mit zeitlicher Verzögerung um die jeweilige Studiendauer – im Prüfungsjahr 2011 erstmalig vergleichsweise mehr Bachelor- und Masterstudenten ihr Studium als Studierende traditioneller Studiengänge. Noch im Prüfungsjahr 2010 überwogen die *Absolventen* traditioneller Studiengänge.<sup>178</sup> Auch im Prüfungsjahr 2012 bildeten die Absolventen der neuen Studiengänge mit circa 63% erneut die Mehrheit, sodass Bachelor- (183.169) als auch Masterabsolventen (58.560) m. E. vorrangig auf dem Arbeitsmarkt vorzufin-

---

<sup>173</sup> Vgl. Dudek (2011), S. 7, Dudek (2013), S. 7.

<sup>174</sup> Vgl. Alesi et al. (2005), S. 27 ff., Kimler (2007), S. 36, Winter (2010), S. 45. Obwohl mit dem Prager Kommuniqué (2001) veranschlagt wurde, dass die Studienstrukturreform und damit die Umstellung auf die Bachelor-Master-Struktur bis 2010 absolviert sein sollte, lag der Anteil von Bachelor und Master zu diesem Zeitpunkt bei 80,5%. Im Wintersemester 1999/2000 wurden lediglich 183 im Wintersemester 2007/2008 bereits 6.886 Bachelor- und Masterstudiengänge angeboten, was einen Anteil von 61% unter allen angebotenen Studiengängen ausmachte, vgl. Dudek (2011), S. 7.

<sup>175</sup> Vgl. Dudek (2013), S. 7. Im Wintersemester 2013/2014 wurden insgesamt 14.544 neue Studiengänge resp. 7.477 Bachelor- und 7.067 Masterstudiengänge angeboten. Die mit einem Staatsexamen abzuschließenden Studiengänge bleiben von der Umstellung auf die neuen Studienabschlüsse bisher unberücksichtigt bzw. haben besondere Regelungen, wie z. B. Medizin, Jura, Lehramt und Theologie, vgl. Kultusministerkonferenz (2010), S. 1.

<sup>176</sup> Lediglich im Wintersemester 2010/2011 stieg die Anzahl der Studienanfänger traditioneller Abschlüsse nochmals kurzzeitig an, vgl. Abbildung 1-5.

<sup>177</sup> Vgl. Dudek (2013), S. 22.

<sup>178</sup> Im Prüfungsjahr 2011 absolvierten 152.484 Bachelor- und 41.292 Masterstudierende ihr Studium im Vergleich zu lediglich 171.414 Übrige, vgl. Dudek (2012), S. 27.

den sind.<sup>179</sup> Vergleicht man Bachelor und Master untereinander, so überwiegen klar erstere, wie in der nachfolgenden Abbildung 1-5 veranschaulicht.<sup>180</sup>

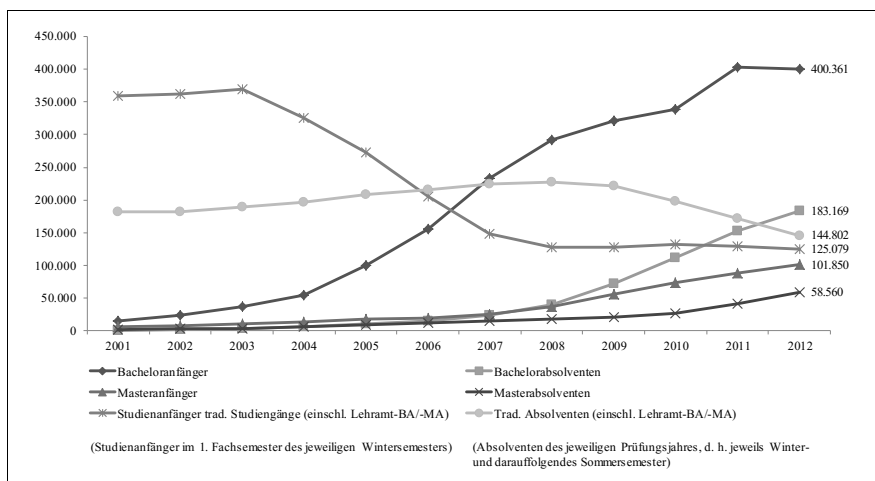


Abbildung 1-5: Statistische Daten der Studienanfänger und -absolventen nach Prüfungsgruppen  
(Quelle: Eigene Darstellung; auf Basis von Dudek, 2013, S. 22 und 27, Dudek, 2012, S. 27)

Diese Abbildung verdeutlicht neben der Dominanz von Bacheloranfängern und -absolventen außerdem, dass die Spanne zwischen der Anzahl an Studienanfängern und -absolventen bei Bachelor größer ist als bei Master. Vor dem Hintergrund des stetigen Anstiegs der Studienberechtigtenquote und aufgrund der Möglichkeit, ein Bachelorstudium jederzeit aufnehmen zu können, erklärt sich dieser Umstand folglich damit, dass Bachelorstudierende ihr Studium häufiger abbrechen.<sup>181</sup> Die Ursachen hierfür liegen möglicherweise darin, dass eine Studienaufnahme aufgrund von Unsicherheiten bei der Studien- bzw. Berufswahl desgleichen zu jeder Zeit abgebrochen werden kann<sup>182</sup>. Eine darauffolgende Umorientierung oder der Wunsch nach mehr Lebenserfahrung und damit einhergehender Verzögerung der Studienaufnahme können

<sup>179</sup> Vgl. Dudek (2013), S. 27.

<sup>180</sup> Hierbei ist anzumerken, dass die Absolventenzahlen der einzelnen Prüfungsgruppen verzerrt dargestellt sein können, da das Verhältnis zwischen einem langen oder zwei kürzeren Studiengängen nur bedingt vergleichbar ist, vgl. Winter (2011), S. 21.

<sup>181</sup> Die Studienabbruchquote in 2010 liegt bei Bachelorstudiengängen bei 28%, bei Diplom- bzw. Magisterstudiengängen bei circa 23%, vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012), S. 133.

<sup>182</sup> Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012), S. 125.

gleichfalls in einem Studienabbruch münden. Des Weiteren ist auffällig, dass im Wintersemester 2012/2013 fast viermal so viel Studierende ein Bachelor- anstatt ein Masterstudium aufnahmen. Nicht minder ist die Anzahl der Bachelorabsolventen im Prüfungsjahr 2012 dreimal höher als die der Masterabsolventen.<sup>183</sup> Dies ist freilich nicht überraschend, da Masterstudierende zuvor stets ein Bachelorstudium absolvieren müssen. Doch selbst wenn man diejenigen Bachelorabsolventen abzieht, die direkt im Anschluss ein Masterstudium aufnehmen, konkurrieren diese in quantitativer Hinsicht durchaus mit Masterabsolventen auf dem Arbeitsmarkt.<sup>184</sup> Die obere Abbildung verdeutlicht quasi nicht nur die Entwicklung der Studierendenzahlen und damit die Umstellung auf das Bachelor- und Mastersystem, sondern insbesondere die weiteren Bildungswege der Bachelorabsolventen und somit auch die Übergangsquote in ein Masterstudium.

Es kann – umgekehrt betrachtet – ebenso konstatiert werden, dass circa 79% der Bachelorabsolventen des Prüfungsjahres 2010 in einen konsekutiven Masterstudiengang wechselten.<sup>185</sup> Die Studierendenbefragung vom Stifterverband<sup>186</sup> zum *Übergang in ein weiterführendes Studiums* zeigt ähnliche Zahlen. Insgesamt planen circa 68% der Bachelorabsolventen ein aufbauendes Studium. Der Großteil derer (circa 52%) möchte ein Masterstudium direkt im Anschluss aufnehmen. Lediglich circa 16% wollen zunächst Praxiserfahrungen sammeln. Dessen ungeachtet wissen circa 20% noch nicht, was sie im Anschluss an ihr Bachelorstudium unternehmen werden.<sup>187</sup> Auch die HIS-

---

<sup>183</sup> Vgl. Dudek (2013), S. 27. Freilich muss man hier diejenigen Bachelorabsolventen berücksichtigen, die sich für einen konsekutiven Masterstudiengang und somit für ein umgehend anschließendes Masterstudium entscheiden.

<sup>184</sup> Im Prüfungsjahr 2010 absolvierten 112.108 Bachelor- und 26.722 Masterstudierende ihr Studium. Im Wintersemester 2011/2012 begannen hingegen 88.502 Studienanfänger ein Masterstudium, vgl. Dudek (2013), S. 27. Damit nahmen ggf. 23.606 bzw. 21% jener Bachelorabsolventen vorerst eine berufliche Tätigkeit auf und standen somit für Unternehmen auf dem Arbeitsmarkt zur Verfügung. Im Vergleich zu der Anzahl an Studienanfängern eines Masterstudiums bedeutet dies, dass Bachelorabsolventen durchaus mit Masterabsolventen auf dem Arbeitsmarkt konkurrieren. Freilich können diese Angaben verzerrt sein, da nicht alle Bachelorabsolventen einen konsekutiven Masterstudiengang wählen, sondern möglicherweise vorerst Berufserfahrung sammeln wollen und dementsprechend erst ein paar Jahre später ein Masterstudium aufnehmen. Überdies nehmen zumindest temporär die Verkürzung der Gymnasialstufe auf acht Jahre sowie die Aussetzung der Wehrpflicht Einfluss auf die Anzahl an Studienanfängern und folglich auch auf die Anzahl an Bachelorabsolventen.

<sup>185</sup> Vgl. Eigene Berechnung auf Basis von Dudek (2012), S. 22 und 27. Dies deckt sich annähernd mit den Angaben der Kultusministerkonferenz, vgl. Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012), S. 6.

<sup>186</sup> Vgl. Heine et al. (2011).

<sup>187</sup> Vgl. ebd., S. 41 ff.

Studie<sup>188</sup> bestätigt diese Übergangsquote.<sup>189</sup> Diejenigen Bachelorabsolventen, die ein weiterführendes Studium planen, schlagen folgenden Weg ein: Fachhochschulbachelor streben vor allem einen Master an der Fachhochschule an (43%; Master Universität: 18%) und die Universitätsbachelor nahezu ausschließlich einen Master an der Universität.<sup>190</sup> Die Motive für oder gegen die Aufnahme eines Masterstudiums sind in der nachfolgenden Abbildung 1-6 veranschaulicht.

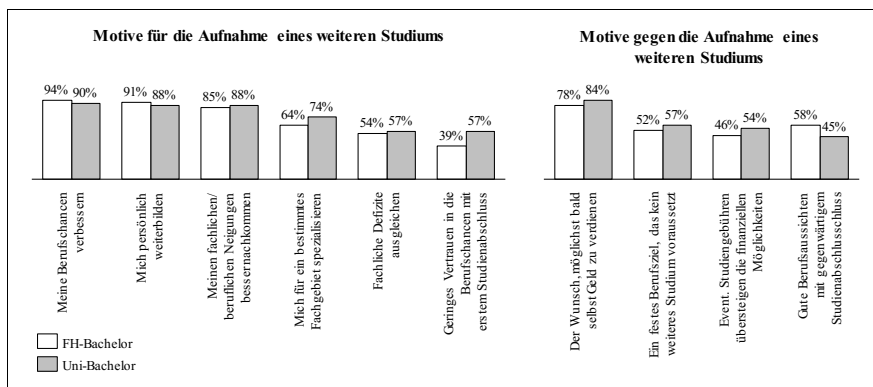


Abbildung 1-6: Motive der Bachelorabsolventen für oder gegen die Aufnahme eines weiterführenden Studiums<sup>191</sup>  
(Quelle: . Rehn et al., 2011, S. 149 und 151)

Im Rahmen der Aufnahme eines weiterführenden Studiums fällt auf, dass sich Universitäts- von Fachhochschulbachelor vor allem dadurch unterscheiden, dass ihnen eine fachliche Spezialisierung wichtiger erscheint. Diese Einschätzung scheint vor dem Hintergrund eines geringen Vertrauens in die Berufschancen eines Universitätsbachelorabschlusses besonderes Gewicht zu erlangen. Konträr dazu verhält es sich bei den Motiven gegen die Aufnahme eines Masterstudiums. Das Ziel der Studienstrukturreform, das Bachelorstudium als berufsqualifizierenden Abschluss zu etablieren, so dass die meisten Absolventen daraufhin eine Erwerbstätigkeit aufnehmen, spiegeln die

<sup>188</sup> Mithilfe der HIS (HIS Hochschul-Informationen-System eG) werden sehr umfangreiche Absolventenstudien und Studierenden surveys durchgeführt, wie bspw. Rehn et al. (2011).

<sup>189</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 122. Insgesamt 66% der Fachhochschulbachelor und 85% der Universitätsbachelor streben einen weiteren Studienabschluss an.

<sup>190</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 129.

<sup>191</sup> Die Daten umfassen die Werte 1 und 2 auf einer 5-stufigen Skala von 1 = „trifft genau zu“ bis 5 = „trifft gar nicht zu“.

Daten folglich nicht wider. Der größte Teil der Bachelorabsolventen hält sich weiterhin an der Hochschule auf und schließt ein weiterführendes Studium an.

Wie bereits erwähnt, sind bereits 87,4% aller angebotenen Studiengänge in Deutschland auf das zweigliedrige Studiensystem umgestellt.<sup>192</sup> Umso ausgeprägter die Standardisierung der Studiensysteme, der Aufbau der Studiengänge als auch die Anerkennung der Studienleistungen ist, desto höher ist die geforderte Mobilität<sup>193</sup> der Studierenden.<sup>194</sup> Die Einführung der neuen Studiengänge verpflichtet auf Seiten der Hochschule im Zuge der Akkreditierung zur Ausstellung eines DS, zur Modularisierung und zu einem Leistungspunktsystem,<sup>195</sup> welche die Standardisierung gewährleisten. Einhergehend mit einer europaweiten Angleichung der Studiensysteme sollen diese Elemente die Vergleichbarkeit der Curricula zwischen den Hochschulen und somit auch die Kompatibilität der Studienleistungen deutlich erleichtern. Dies fördert nicht nur die Mobilität der Studierenden in Deutschland als auch in Europa, sondern erhöht zugleich die Transparenz für alle Beteiligten.<sup>196</sup> Jene Angleichung kann durch europäische Standards und Leitlinien zur Qualitätssicherung (European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)), durch Vorgaben der Kultusministerkonferenz und nicht zuletzt durch konsequente *Akkreditierung* gewährleistet und vorangetrieben werden.<sup>197</sup> Zum gegenwärtigen Zeitpunkt sind von insgesamt 14.544 angebotenen Bachelor- und Masterstudiengängen<sup>198</sup> an deutschen Hochschulen 4.512 grundständige und 3.925 weiterführende Studiengänge akkreditiert.<sup>199</sup> Im Vergleich zu allen angebotenen Bachelor- und Masterstudiengängen entspricht dies einem Anteil von 58%. Dies bedeutet, dass die Hälfte aller angebotenen, neuen Studiengänge eine Akkreditierung erfolgreich durchlaufen hat. Parallel verfügen 56% der deutschen Hochschulen über ein hochschulweites Konzept der Qualitätssicherung, welches der Systemakkreditierung zuzuordnen ist.<sup>200</sup> Im Rahmen der Re-

---

<sup>192</sup> Vgl. Dudek (2013), S. 7.

<sup>193</sup> Zur Flexibilität im Studienverlauf siehe Abschnitt 1.1.3.2.

<sup>194</sup> Vgl. Winter (2009), S. 21.

<sup>195</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (2010), S. 8.

<sup>196</sup> Vgl. Winter (2009), S. 17 ff. sowie im Speziellen S. 18. Er vertritt den Standpunkt, dass sich Homogenisierungstendenzen im Hinblick auf vergleichbare Curricula bzw. Studieninhalte abzeichnen.

<sup>197</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012), S. 12.

<sup>198</sup> Vgl. Dudek (2013), S. 7. Sie Studienangebote betreffen das Wintersemester 2013/2014.

<sup>199</sup> Vgl. Akkreditierungsrat (2014).

<sup>200</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012), S. 14. Dass lediglich nur gut die Hälfte aller Hochschulen bislang akkreditiert ist, spiegelt wiederholt das langsame Vorschreiten bei der Umsetzung der Reformvorgaben wider. Trotz der nahezu flächendeckenden Umstellung auf



Akkreditierung und als Grundlage der Curriculumgestaltung wird zunehmend die Verwendung eines Leistungspunktsystems für die Messung studentischer Arbeitsbelastung erhoben. Die Kultusministerkonferenz bezeugt eine bei Bachelor- und Masterstudiengängen nahezu flächendeckende *Verwendung des ECTS*. Sind alle Studiengänge deutscher Hochschulen Grundlage der Messung, wird eine Nutzung von ECTS bei 75-99% bescheinigt.<sup>201</sup> Dieser Stand der Umsetzung zeigt, dass die Vergleichbarkeit von Studienleistungen noch nicht ausreichend ermöglicht wird. Desgleichen stellten Kerres und Schmidt trotz dieser Homogenisierungsbemühungen eine anhaltende Diversifizierung des Studienangebots fest.<sup>202</sup> Dies bedeutet, dass eine hohe Vielfalt der Studiengänge besteht und folglich die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der Studiengänge eines Faches von Hochschule zu Hochschule sehr heterogen sind. Jene Heterogenität begegnet zwar individuellen Studier- und Qualifikationsbedürfnissen, erschwert jedoch die Vergleichbarkeit der Curricula untereinander, damit einhergehend die Kongruenz innerhalb eines Faches, folglich der Austausch von Studienleistungen zwischen Hochschulen und letztlich die Mobilität der Studierenden.<sup>203</sup> Dies widerspricht der oben geforderten Kompatibilität von Studienleistungen. Das *Diploma Supplement* (DS) ist ähnlich der Umstellung auf die neuen Studiengänge annähernd bundesweit verbreitet. Im Jahr 2011 stellten über 86% der Hochschulen für ihre Bachelor- und Master-Studiengänge ein DS aus.<sup>204</sup> Vergleicht man den Anteil aller Studiengänge (auch traditionelle Abschlüsse), die ein DS ausstellen, so ist von 2007 auf 2011 eine Steigerung von 25% erkennbar.<sup>205</sup> Besondere Relevanz haben jedoch die Punkte 4.2 und 4.3 des DS zu den Einzelheiten, den Anforderungen des Studienganges und dem Qualifikationsprofil des Absolventen. Hier offenbart sich, dass die Mehrzahl der Hochschulen (91,9%) lediglich generell zu erbringende Studienleistungen eines bestimmten Studienganges beschreiben. Individuell erbrachte Studienleistungen werden lediglich von 35% der befragten Hochschulen im DS beschrieben. Ebenso werden individuelle Zusatzinformationen bei den meisten Hochschulen (37,6%) nicht in das DS

---

Bachelor- und Masterstudiengänge mangelt es insbesondere an den inhaltlichen und methodisch-didaktischen Modifizierungen an deutschen Hochschulen.

<sup>201</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012), S. 18.

<sup>202</sup> So fanden Kerres und Schmidt (2011), S. 186 ff., in einer qualitativen Studie heraus, dass die Modulhandbücher der Studiengänge aus unterschiedlichen Gründen noch sehr vielfältig sind.

<sup>203</sup> Vgl. Kerres und Schmidt (2011), S. 186.

<sup>204</sup> Vgl. Zervakis (2011), S. 6 ff. Über die Hälfte der befragten Hochschulen stellen für alle ihre angebotenen Studiengänge ein DS aus.

<sup>205</sup> Vgl. ebd., S. 6 ff.

integriert.<sup>206</sup> Die auf die Bewertung und Einstufung von akademischen Abschlüssen und damit vor allem zugunsten der Transparenz für Studierende und Unternehmen zielende Ausstellung eines DS, ist somit nicht an jeder Hochschule gegeben. Am häufigsten (40,3%) werden inhaltliche Gründe, wie bspw. die fehlende Ausformulierung der Inhalte, genannt, die zu Schwierigkeiten bei der Ausstellung des DS führen.<sup>207</sup> Aber auch bei der Zulassung zum Masterstudium und einem möglicherweise damit einhergehendem Wechsel zwischen den Institutionen greift ein Großteil der Hochschulen (78,4%) nicht auf Informationen aus dem DS zurück.<sup>208</sup> Auch diese Umstände sind der oben geforderten Kompatibilität von Studienleistungen nicht förderlich. Aus Unternehmenssicht wirken sich diese Umstände bedeutend auf die Transparenz aus. Knapp die Hälfte der befragten Unternehmen, die Hochschulabsolventen rekrutieren, fühlt sich nach wie vor lediglich hinreichend über die Detailfragen der Studienstrukturreform informiert. So fehlen den Unternehmen vor allem Informationen zu den Qualitätsmerkmalen der Studiengänge.<sup>209</sup> Nach Maaß und Kay ist davon auszugehen,

„dass eine umfassende Informiertheit über die Studienstrukturreform dazu beiträgt, dass Personalverantwortliche die Fähigkeiten von Hochschulabsolventen mit Bachelor-Abschluss zu beurteilen vermögen und [sich] damit deren grundsätzliche Bereitschaft erhöht, Hochschulabsolventen mit Bachelor-Abschluss einzustellen“ Maaß und Kay, 2011, S. 63).

Obschon also die im Studium erworbenen Fähig- und Fertigkeiten der Absolventen durch die Modularisierung und das DS transparenter wurden und Unternehmen jetzt adäquat auf die veränderten Studienbedingungen und die bei den Bachelorabsolventen vorhandenen Qualifikationen reagieren könnten, fordern sie weiterhin mehr Transparenz im Hinblick auf die Kompetenzausstattung der Absolventen.

Insgesamt 39% aller Studierenden absolvierten ihr Studium in der *Regelstudienzeit*. Die reguläre Dauer eines Bachelorstudiums von sechs Semestern hat sich etabliert.<sup>210</sup> Für ein weiterführendes bzw. Masterstudium benötigen die Studierenden im Median

<sup>206</sup> Vgl. Zervakis (2011), S. 12 f.

<sup>207</sup> Vgl. ebd., S. 14.

<sup>208</sup> Vgl. ebd., S. 15.

<sup>209</sup> Vgl. Maaß und Kay (2011), S. 40 ff. Ähnlich argumentiert auch Geighardt (2006), S. 11, und Rehburg (2006), S. 13.

<sup>210</sup> Vgl. Alesi et al. (2005), S. 29, Brugger et al. (2013), S. 18 f., Winter (2009), S. 20. Die Fachstudiendauer eines Bachelorstudiums im Jahr 2011 beträgt im Median 6,3 Semester. Die Gesamtstudiendauer (inkl. vorhergehender Studienfächer oder Studienunterbrechungen wie bspw. Urlaubssemester) eines Bachelorstudiums beträgt im Vergleich zum Diplomstudium mit 12,4 Semestern im Median 6,8 Semester, vgl. Brugger et al. (2013), S. 17.

10,6 Semester (Fachstudiendauer).<sup>211</sup> Im Vergleich zu den traditionellen und Masterstudiengängen rekrutieren Unternehmen nunmehr Bachelorabsolventen, die bedeutend kürzer studieren. Jene zeitliche Verkürzung des Studiums hat freilich eine Dezimierung des Lehrstoffs und somit eine vergleichsweise Absenkung des Qualifikationsniveaus zur Folge.<sup>212</sup> Bachelorstudiengänge sollen vornehmlich eine breite wissenschaftliche Qualifizierung sicherstellen, ohne fachlich zu spezialisieren oder zu vertiefen.<sup>213</sup> Desgleichen konstatiert Machlup, dass eine kürzere Ausbildung zwangsläufig weniger Kenntnisse vermittelt und niedrigere Anforderungen an die Studierenden stellt. Dementsprechend und vor dem Hintergrund der hohen Studienanfängerzahlen lässt sich ein Wandel von sinkender Qualität hin zu steigender Quantität beobachten.<sup>214</sup>

Unter Rücksichtnahme früherer Einschulungstermine, der Umstellung der Gymnasialzeit auf acht Jahre und des Aussetzens der Wehrpflicht bedeutet dies, dass die Absolventen eines Erststudiums insgesamt wesentlich jünger sind. Dieser Effekt wird in den kommenden Jahren weiterhin bedeutenden Einfluss nehmen. Das *Durchschnittsalter* von Bachelorabsolventen im Jahr 2011 beträgt 25,5 Jahre. Diplomabsolventen sind im Durchschnitt 27,9 Jahre alt und Masterabsolventen durchschnittlich 29,1 Jahre.<sup>215</sup> Diejenigen Unternehmen, die Bachelorabsolventen rekrutieren, müssen somit einem im Vergleich zu traditionellen oder Masterabsolventen bedeutend niedrigerem Alter ihrer zukünftigen Mitarbeiter begegnen.

In einer Woche wenden die Universitätsstudierenden insgesamt 33,4 Stunden für ihr Studium auf. Bachelorstudierende beider Hochschultypen haben einen *Studieraufwand* von insgesamt 34 Stunden pro Woche und damit de facto insgesamt und auch bez. der Präsenzzeit (18,6 h) keinen höheren zeitlichen Aufwand als andere Studierendengruppen.<sup>216</sup> Entgegen den Erwartungen stellt Metzger jedoch fest, dass Bachelorstudierende über eine höhere Studierbelastung klagen und sich damit eine Diskrepanz zwischen subjektiver Belastung und objektiv gemessenem Zeitaufwand offenbart.<sup>217</sup> Diese Dis-

<sup>211</sup> Vgl. Brugger et al. (2013), S. 17.

<sup>212</sup> Vgl. Hechler und Pasternack (2009), S. 8 f., Schneewind (2012), S. 172.

<sup>213</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (2010), S. 5, Kultusministerkonferenz (2005), S. 2.

<sup>214</sup> Vgl. Machlup (1973). Ähnlich argumentiert auch Bargel (2010), S. 193.

<sup>215</sup> Vgl. Brugger et al. (2013), S. 20 f.

<sup>216</sup> Vgl. Bargel et al. (2012), S. 30.

<sup>217</sup> Vgl. Metzger (2010), S. 297. Gegenüber der eigenen Studienplanung geraten Bachelorstudierende (25%) vergleichsweise häufiger in Verzug. Desgleichen erleben sie häufiger Überforderungen aufgrund der hohen Arbeitsbelastung und haben häufiger Schwierigkeiten mit der Planung und Reglementierung des Studiums

krepanz lässt sich sicherlich teilweise mit dem zeitlichen Aufwand für das Selbststudium erklären. Denn Metzger konstatiert zudem, dass sich das strategische Lernverhalten der Studierenden vornehmlich auf die Prüfungszeiten konzentriert, wodurch sich die Bezeichnung „Bulimie-Lernen“ herauskristallisiert hat.<sup>218</sup> Dies bedeutet, dass Bachelorstudierende vor allem punktuell lernen und die Lehrveranstaltungen nicht konstant vor- und nachbereiten. Nach Erachten von Metzger liegt die Ursache jedoch in der kleinteiligen Semesterorganisation verbunden mit zu häufigen Themenwechseln und wenig inhaltlicher Abstimmung, welche die Studierenden als Belastung empfinden.<sup>219</sup> Festgehalten werden kann somit, dass das mit der Studienstruktur geschaffene Lernarrangement weniger förderlich für kompetenzorientiertes Lernen zu sein scheint. Kontinuierliches und somit auch kompetenzorientiertes Lernen könnte durch eine höhere Rückmeldekultur hervorgerufen werden, sodass Tätigkeiten aus dem Selbststudium in den Lehrveranstaltungen aufgegriffen werden. Aber auch eine Überarbeitung der Curricula, bessere inhaltliche Abstimmung und Studienorganisation könnte der subjektiven Belastung entgegenwirken.<sup>220</sup> Diesen Themenfeldern widmet sich der nachfolgende Abschnitt.

#### *1.1.3.2 Studienorganisation und -qualität*

Die Qualität des Studiums wird mithilfe von Studierenden surveys oder Absolventenbefragungen besonders dank der Umfragen des HIS Hochschul-Informationssystem GmbH und der Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz erhoben. Besonders die Absolventen können vor dem Hintergrund ihrer bisherigen beruflichen Erfahrungen einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn zu der Studienqualität leisten. Eingangs sei überdies erwähnt, dass nicht nur die Befragungszeitpunkte, sondern gleichsam die befragten Zielgruppen heterogen sind. Dies bedeutet, dass je nach Studie die Studierenden bzw. Absolventen aufgrund ihres Abschlusses (traditioneller Diplom- bzw. Magisterabschluss oder Bachelor- oder Masterabschluss) oder des jeweiligen

---

oder leistungsbezogenen Aspekten, vgl. Multrus et al. (2010), S. 6 ff. Daraus ließe sich eine hohe subjektiv empfundene Belastung durchaus ableiten.

<sup>218</sup> Vgl. Metzger (2010), S. 296.

<sup>219</sup> Vgl. ebd., S. 297 ff. Weitere Ursachen könnten möglicherweise darin liegen, dass die methodisch-didaktische Umstellung auf eine studierendenorientierte Lehre (siehe Abschnitt 1.1.2, insbesondere Abbildung 1-4) an den Hochschulen oftmals nicht oder nur teilweise vollzogen wurde sowie dass die Lehrenden gleichermaßen jene Art des Lehrens nur bedingt umsetzen.

<sup>220</sup> Vgl. Metzger (2010), S. 300 ff.

Hochschultyps (Universität oder Fachhochschule), bei dem das Studium absolviert wurde, unterschieden und miteinander verglichen werden.

Traditionelle Absolventen bewerten die *Studienorganisation* im Vergleich zu Bachelorabsolventen durchschnittlich etwas besser.<sup>221</sup> Die Abbildung 1-7 zeigt auch, dass Bachelorabsolventen vor allem die fachlichen Vertiefungsmöglichkeiten ihres Studiums, aber vergleichsweise auch die Studierbarkeit in zeitlicher Perspektive bemängeln.

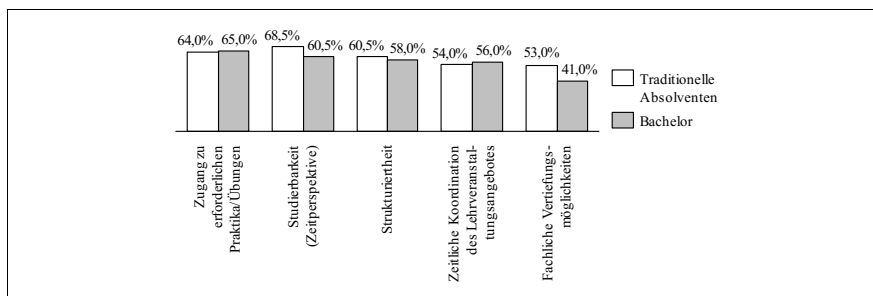


Abbildung 1-7: Beurteilung der Studienorganisation von traditionellen und Bachelorabsolventen<sup>222</sup>  
(Quelle: : Rehn et al., 2011, S. 39 und 47)

Strebt man einen institutionellen Vergleich an, so beurteilen Bachelorabsolventen der Fachhochschule die Studienorganisation durchschnittlich besser als jene von der Universität.<sup>223</sup> Aus Unternehmenssicht wird ein erheblicher Nachbesserungsbedarf bei den Bachelorstudiengängen formuliert.<sup>224</sup> Fast die Hälfte derjenigen Unternehmen, die bereits Erfahrungen mit Bachelorabsolventen sammeln konnten, sieht diesen bei der allgemeinen Studienorganisation.<sup>225</sup>

Jene Hinweise der Studienorganisation geben bereits erste Auskünfte über die *Qualität des Studiums*. Bei der Befragung des Stifterverbandes bewerteten traditionell Studierende im Vergleich zu Bachelorstudierenden die Qualität des Studiums insgesamt bes-

<sup>221</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 39 und 47.

<sup>222</sup> Die Daten umfassen die Werte 1 und 2 auf einer 5-stufigen Skala von 1 = „trifft genau zu“ bis 5 = „trifft gar nicht zu“.

<sup>223</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 39 und 47.

<sup>224</sup> Vgl. Konegen-Grenier et al. (2011c), S. 96.

<sup>225</sup> Vgl. ebd., S. 96.

ser.<sup>226</sup> Institutionell gesehen, schneiden die Fachhochschulen bedeutend besser ab. Die Abbildung 1-8 gibt einen Überblick über die einzelnen Aspekte der Studienqualität.

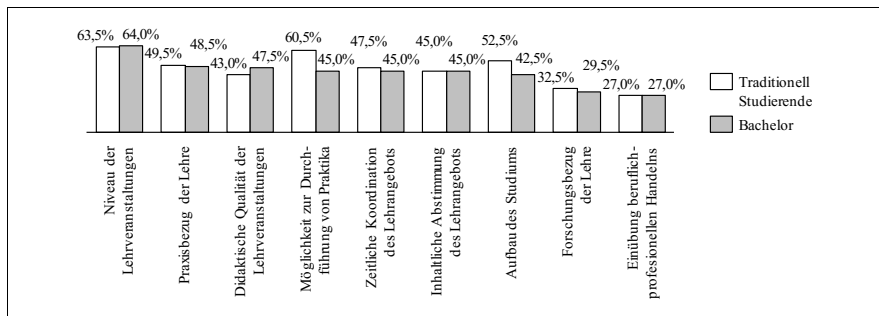


Abbildung 1-8: Bewertung einzelner Aspekte des Studiums durch traditionelle und Bachelorstudierende<sup>227</sup>  
(Quelle: Heine et al., 2011, S. 28)

Deutliche Diskrepanzen in der Bewertung zwischen traditionellen und Bachelorstudierenden bestehen in dem Aufbau des Studiums sowie damit verbunden in der Möglichkeit zur Durchführung von Praktika. Bachelor bewerten diese Aspekte bedeutend schlechter. Aus Unternehmenssicht ist es vor allem der Praxisbezug der Lehrinhalte, bei dem nahezu drei Viertel aller Unternehmen Nachbesserungsbedarf sehen.<sup>228</sup>

Daran anknüpfend haben die Studierenden auch mit *Schwierigkeiten und Beeinträchtigungen während ihres Studiums* zu kämpfen. Abbildung 1-9 zeigt, dass Studierende insbesondere mit der hohen Dichte im Studium und dem damit einhergehenden hohen Leistungsanspruch Schwierigkeiten haben. Aus ihrer Sicht wird weiterhin zu wenig Wert auf die Auseinandersetzung mit den Studieninhalten gelegt, was möglicherweise der hohen Studiendichte geschuldet sein kann.

<sup>226</sup> Vgl. Heine et al. (2011), S. 28.

<sup>227</sup> Die Daten umfassen die Werte 4 und 5 auf einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr schlecht“ bis 5 = „sehr gut“.

<sup>228</sup> Vgl. Konegen-Grenier et al. (2011c), S. 96.

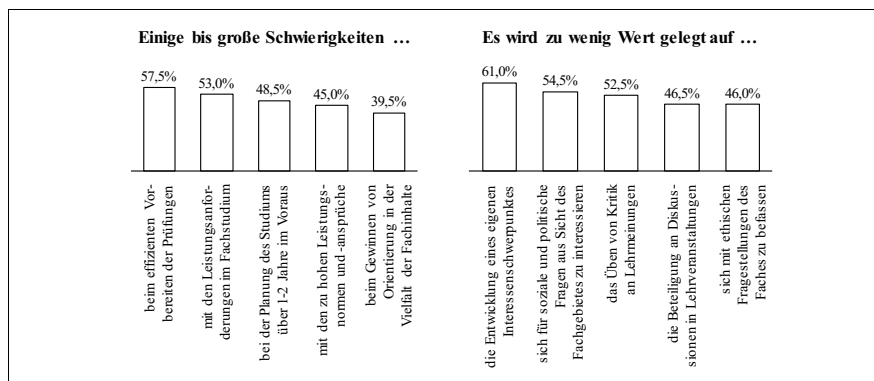


Abbildung 1-9: Schwierigkeiten und Beeinträchtigungen während des Studiums  
(Quelle: Multrus et al., 2012, S. 46 ff.)

Ein weiterer Aspekt der Studienorganisation und folglich auch der Studienqualität ist deren *Strukturierung*. Eine stark vorgegebene Strukturierung bedeutet einerseits, dass das Studium durch Studienordnungen und -verlaufspläne zwar genau festgelegt ist und somit Orientierung für Studierende bieten kann. Andererseits ist sie auch Ausdruck von wenig Flexibilität im Studienverlauf, worunter die Studiengestaltung nach individuellen Bedürfnissen leidet. Rehn et al. unterteilen die Strukturierung des Studiums anhand einer starken, mäßigen und geringen Festlegung durch Studienordnungen bzw. -verlaufspläne.<sup>229</sup> So wird in der nachfolgenden Abbildung 1-10 deutlich, dass die neuen Bachelorstudiengänge sehr stark festgelegt sind und zudem wenig Möglichkeiten bieten, einen eigenen fachlichen Schwerpunkt zu setzen. Bei einer detaillierten Betrachtung der einzelnen Fachrichtungen wird deutlich,<sup>230</sup> dass nahezu alle Bachelorabsolventen einer Universität ihr Studium als stark festgelegt beurteilten (Ausnahmen: Sprach- und Kulturwissenschaft mit 60%, Medien mit 68%). Bei den traditionellen Absolventen einer Universität gestaltet sich das Bild heterogener. Von insgesamt 26 angegebenen Studiengängen sind lediglich sechs stark festgelegt, acht Studiengänge sind mäßig festgelegt und die Mehrheit bzw. zehn Studiengänge sind nur gering festgelegt. Im institutionellen Vergleich ist außerdem auffällig, dass insbesondere Absol-

<sup>229</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 53.

<sup>230</sup> Vgl. ebd., S. 57 und 59.

venten (traditionelle als auch Bachelorabsolventen) der Fachhochschule ihr Studium durchgängig als stark festgelegt bewerteten.

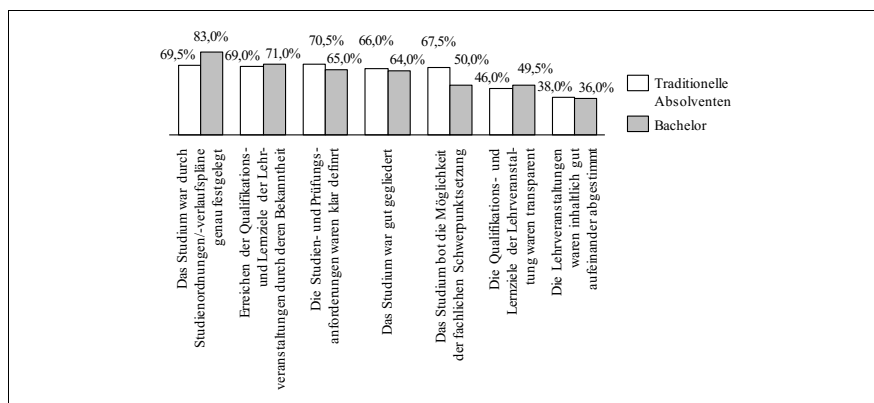


Abbildung 1-10: Gestaltung und Transparenz des Studiums<sup>231</sup>  
(Quelle: Rehn et al., 2011, S. 57 und 59)

Bachelorabsolventen absolvierten folglich unabhängig vom jeweiligen Hochschultyp ein Studium, das stark durch Studienordnungen oder -verlaufspläne festgelegt und somit nicht flexibel war. Die oftmals proklamierte Verschulung des Studiums wird u. a. durch diese starke Strukturierung hervorgerufen. Dies meint ein hoch verdichtetes Programm mit einer hohen Studienintensität.<sup>232</sup> Auch der Studienqualitätsmonitor bestätigt dies. Fast drei Viertel der Universitätsstudierenden (insg. 71%) und insgesamt 82% der Fachhochschulstudierenden beurteilen ihr Studium als überwiegend bis völlig festgelegt.<sup>233</sup> Die obigen Ergebnisse der Befragung von Rehn et al. zeigen außerdem, dass stark festgelegte bzw. unflexible Studiengänge zugleich mit einer guten Gliederung korrelieren. Eine gute Gliederung des Studiums fällt zugunsten der Transparenz für Studierende, aber auch für Unternehmen aus. Insgesamt kann bez. der Strukturierung des Studiums festgehalten werden, dass die Bachelorstudiengänge in zweierlei Hinsicht hervorstechen: Zum einen sind sie im Vergleich zu den traditionellen Studiengängen überaus stark festgelegt. Zum anderen sind die Transparenz als auch dieje-

<sup>231</sup> Die Daten umfassen die Werte 1 und 2 auf einer 5-stufigen Skala von 1 = „trifft genau zu“ bis 5 = „trifft gar nicht zu“.

<sup>232</sup> Vgl. Metzger (2010), S. 288.

<sup>233</sup> Vgl. Multus et al. (2012), S. 88.



gen Aspekte, die der persönlichen Vermittlung durch Lehrende bedarf, weitaus besser ausgeprägt. Ergo zeichnen sich insbesondere Bachelorstudiengänge zugunsten der Transparenz durch eine starke Strukturierung und gute Gliederung aus.

Kompatible Studiensysteme und -leistungen ermöglichen eine höhere Internationalität der Studienangebote. Jene Internationalität kann als weiteres Ziel der Bologna-Reform identifiziert werden, sodass deren Erreichungsgrad nachfolgend genauer beleuchtet werden soll. Eine höhere *Internationalität der Studienangebote* kann u. a. an der Anzahl an Auslandsaufenthalten gemessen werden. Im Vergleich zu traditionell Studierenden nehmen Bachelorstudierende deutlich seltener die Möglichkeit eines studienbezogenen Auslandsaufenthalts in Anspruch. Ein Auslandsstudium führten nur 4,5% der Bachelorstudierenden durch, hingegen 11% der traditionell Studierenden. Jenes Verhältnis spiegelt sich auch bei der Durchführung eines Auslandspraktikums wider. Lediglich 4,5% der Bachelorstudierenden absolvierten ein Praktikum im Ausland, traditionell Studierende dagegen mit einem Anteil von 12%.<sup>234</sup> Dies lässt sich womöglich mit der zeitlichen Verkürzung des Bachelorstudiums erklären. Auffällig ist jedoch, dass fast ein Drittel der Bachelorstudierenden einen Auslandsaufenthalt plant.<sup>235</sup> Dies könnte entweder im Anschluss an das Bachelorstudium, aber auch während eines weiterführenden Masterstudiums beabsichtigt werden. Die Kultusministerkonferenz deutet an, dass Masterstudierende deutlich häufiger als Bachelorstudierende einen Auslandsaufenthalt absolvieren.<sup>236</sup> Aus Unternehmenssicht bestätigt sich der Nachbesserungsbedarf bei der Realisierung von Auslandsaufenthalten bei Bachelorstudiengängen. So weisen sie daraufhin, dass Bachelorstudierende oftmals nicht die zeitlichen Möglichkeiten hätten, ein Semester im Ausland zu verbringen, was schlechtere soziale Kompetenzen und Fremdsprachenkenntnisse zur Folge hätte.<sup>237</sup>

*Flexibilität im Studienverlauf* ist neben dem Strukturierungsaspekt zudem bspw. anhand der Anzahl an Studienunterbrechungen messbar, welche für Praktika oder auch Auslandsaufenthalte genutzt werden kann. Flexibilität im Studienverlauf misst sich folglich auch an der Anzahl zusätzlich zu Pflichtpraktika durchgeführter resp. freiwilliger

<sup>234</sup> Vgl. Heine et al. (2011), S. 33 f. Insgesamt betrachtet, führen einen Auslandsaufenthalt durchschnittlich 3,38% der Bachelorstudierenden und 7,63% der traditionell Studierenden durch.

<sup>235</sup> Vgl. Heine et al. (2011), S. 33 f. Hingegen nur durchschnittlich 7,5% der traditionell Studierenden plant einen Auslandsaufenthalt.

<sup>236</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012), S. 22.

<sup>237</sup> Vgl. Konegen-Grenier et al. (2011c), S. 96.

liger Praktika. Aber auch das Nachgehen einer Erwerbstätigkeit während des Studiums kann Ausdruck von Flexibilität sein. Beide können einerseits Orientierungsfunktion bieten oder die berufliche Praxis näher bringen.<sup>238</sup> Andererseits spielen bei der Erwerbstätigkeit oftmals auch finanzielle Aspekte und damit die Finanzierung des Studiums eine Rolle. Ergo kann eine Erwerbstätigkeit, welche in Zusammenhang mit dem Studium steht, durchaus Vorteile für die Studierenden bieten oder aber – sobald die Tätigkeit keinen direkten fachlichen Zusammenhang hat – auch zu einem höheren zeitlichen Aufwand und somit zu Belastungen während des Studiums führen. Insgesamt absolvieren mehr Studierende traditioneller Studiengänge (circa 27,5%) als Bachelorstudierende (circa 22,5%) ein freiwilliges Praktikum.<sup>239</sup> Auch dies lässt sich womöglich mit der zeitlichen Verkürzung des Bachelorstudiums erklären. Multrus konstatiert, dass die Durchführung eines Praktikums mit dem Studienverlauf zusammenhängt.<sup>240</sup> So haben gegen Ende des Studiums bedeutend mehr Studierende ein Praktikum absolviert. Dennoch absolviert ein Viertel der Universitäts- und ein Fünftel der Fachhochschulstudierenden während der Studienzeit kein Praktikum.<sup>241</sup> Womöglich aufgrund der historisch gewachsenen, obligatorischen Integration eines Praktikums in den Studiengang haben diese an Fachhochschulen eine längere Dauer als Praktika an Universitäten.<sup>242</sup> Aus Unternehmenssicht werden allem voran die zu kurzen Praxisphasen kritisiert. Drei Viertel aller befragten Unternehmen sehen bei den Bachelorstudiengängen dahingehend Nachbesserungsbedarf und zwei Drittel dieser sind konkret mit der Länge der Praxisphasen unzufrieden.<sup>243</sup> Einer Erwerbstätigkeit während der gesamten Studiendauer gehen geringfügig mehr Studierende traditioneller Studiengänge (circa 40,5%) als Bachelorstudierende (circa 37%) nach. Umgekehrt formuliert, zeigen sich die Daten noch deutlicher. Vergleichsweise mehr Bachelorstudierende gehen keiner Erwerbstätigkeit während ihres Studiums nach (circa 15,5%, trad. Studierende: circa 11,5%).<sup>244</sup> Gut ein Viertel der erwerbstätigen, traditionell Studierenden führte Jobs ohne direkten fachlichen Zusammenhang aus (circa 27%). Der

<sup>238</sup> Diese und andere Motive für das Durchführen eines freiwilligen Praktikums und das Nachgehen einer Erwerbstätigkeit sind bei Heine et al. (2011), S. 35 f., genannt.

<sup>239</sup> Vgl. Heine et al. (2011), S. 35 f.

<sup>240</sup> Vgl. Multrus (2012), S. 46.

<sup>241</sup> Vgl. ebd., S. 46.

<sup>242</sup> Vgl. ebd., S. 47. Über alle Abschlussarten hinweg dauern die meisten Praktika an Fachhochschulen vier bis sechs Monate, an Universitäten lediglich ein bis drei Monate.

<sup>243</sup> Vgl. Konegen-Grenier et al. (2011c), S. 88.

<sup>244</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 19 ff.

Anteil der erwerbstätigen Bachelorstudierenden, die einer Tätigkeit ohne direkten fachlichen Zusammenhang nachging, machte allerdings ein Drittel aus (circa 32%).<sup>245</sup> Im Vergleich zu traditionell Studierenden unterbrechen Bachelorstudierende zwar weitaus weniger ihr Studium (Bachelor: circa 89,5%, trad. Studierende: circa 74,5%).<sup>246</sup> Allerdings ist die Studienabbruchquote bei Bachelorstudiengängen – obwohl insgesamt ein leichter Rückgang verzeichnet werden konnte – nach wie vor mit 28% vergleichsweise am höchsten.<sup>247</sup> Das bedeutet, dass zwar mehr Bevölkerungsgruppen Zugang zu einem Hochschulstudium haben, aber dennoch ein Drittel aller Studienanfänger ihr Bachelorstudium abbricht.<sup>248</sup> Mobilität im Sinne eines Hochschulwechsels während des Studiums ist bei Universitäts- als auch Fachhochschulstudierenden nur schwach ausgeprägt. Gut ein Zehntel der Studierenden hat erst die Hochschule gewechselt (Uni: 13%, FH, 11%).<sup>249</sup> Diese Daten zur Flexibilität im Studienverlauf deuten einerseits darauf hin, dass ein flexibler Studienverlauf eines Bachelorstudiums vergleichsweise schwerer zu gestalten ist. Dies würde bedeuten, dass Bachelorstudierende weniger mobil während ihrer Studienzeit sind. Andererseits können die Daten auch darüber Auskunft geben, dass jene Möglichkeiten für Bachelorstudierende unattraktiv sind und demzufolge weniger in Anspruch genommen werden. Überdies kann eine geringe Anzahl an Studienunterbrechungen bei Bachelorstudierenden auch eine Aussage darüber treffen, dass sie weniger Zweifel in Bezug auf ihre Studienwahl haben und dies somit einen positiven Studienverlauf zum Ausdruck bringt.

Einen höheren *Praxisbezug während des Studiums* fordern Unternehmen seit jeher.<sup>250</sup> Zentrales Merkmal dieser Dimension ist die (bessere) Verknüpfung von Theorie und

---

<sup>245</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 25 ff.

<sup>246</sup> Vgl. ebd., S. 6 ff.

<sup>247</sup> Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012), S. 133. Diplom- bzw. Magisterabsolventen haben eine Abbruchquote von circa 23%.

<sup>248</sup> Hierbei muss sicherlich berücksichtigt werden, dass ein Studienabbruch oftmals aus terminologischer Sicht mit einem Studienfachwechsel gleichgesetzt wird. Dies bedeutet, dass, obwohl der Studierende sein gegenwärtiges Studium abbricht und ein neues beginnt, dies in den relevanten Statistiken ggf. als Studienwechsel vermerkt und somit nicht der Summe der Studienabbrecher hinzugezählt wird. Dies könnte bedeuten, dass die Studienabbruchquote realiter ggf. höher ist als in den Statistiken erkennbar.

<sup>249</sup> Vgl. Multrus et al. (2012), S. 66. Als Grundlage wurden die Daten aus 2010 herangezogen.

<sup>250</sup> Vgl. Deutsche Industrie- und Handelskammer (2004), S. 9 f., Heidenreich (2011), S. 9, Konegen-Grenier et al. (2011b), S. 4, Lang (2007), S. 47, Lang (2011), S. 47, Lödermann und Scharer (2010), S. 82, Pankow (2008), S. 6, 8, 10 und 12, Sperling (2008), S. 23.

Praxis.<sup>251</sup> Der Praxisbezug ist folglich nicht nur für Studierende als Berufsvorbereitung und zur Unterstützung eines möglichst naht- und reibungslosen Übergangs in die Berufstätigkeit wichtig, sondern desgleichen für die Bachelorabsolventen rekrutierenden Unternehmen. Dieser kann in zweierlei Hinsicht Anwendung finden: Einerseits fokussiert das Bachelorstudium ein berufsbefähigendes Profil.<sup>252</sup> Das heißt, ein Bachelorstudium soll u. a. berufsfeldbezogene Qualifikationen vermitteln und damit eine gewisse Berufsbefähigung gewährleisten.<sup>253</sup> Überdies wird der Bachelorabschluss mit einem Diplomabschluss einer Fachhochschule verglichen, die – historisch gesehen – vergleichsweise mehr Praxis- bzw. Anwendungsbezug vermittelt.<sup>254</sup> Eine Berufsbefähigung während des Studiums kann demnach mithilfe praktischer Bezüge in der Lehre sichergestellt werden. Andererseits können praxisorientierte oder berufsvorbereitende Studienangebote der Hochschulen jenen Praxisbezug unterstützen und quasi als Transferhilfen dienen. Beide Aspekte sollen nachfolgend aus Studierenden- als auch Unternehmenssicht eruiert werden. Aus dem Blickwinkel der Studierenden lässt sich feststellen, dass allen die Praxis- im Vergleich zu den Forschungsbezügen im Studium bedeutend wichtiger sind.<sup>255</sup> Institutionell betrachtet, bescheinigen die Absolventen der Fachhochschule im Vergleich zu Universitätsabsolventen ihren Studiengängen einen wesentlich höheren Praxisbezug, was aufgrund der Historizität der Hochschultypen wenig überraschend ist.<sup>256</sup> Speziell die praxisorientierten Studienangebote divergieren in institutioneller Hinsicht. Die nachfolgende Abbildung 1-11 veranschaulicht, dass insbesondere die Vorträge aus der Praxis sowie die praxisorientierten Projekte an der Hochschule an Fachhochschulen weitaus häufiger angeboten werden.

---

<sup>251</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 34.

<sup>252</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (2010), S. 5.

<sup>253</sup> Vgl. Konegen-Grenier (2012), S. 4 und 10, Kultusministerkonferenz (2003), Kultusministerkonferenz (2010), S. 5.

<sup>254</sup> Vgl. Baltes (2010), S. 202.

<sup>255</sup> Vgl. Multrus (2012), S. 17 f.

<sup>256</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 34.

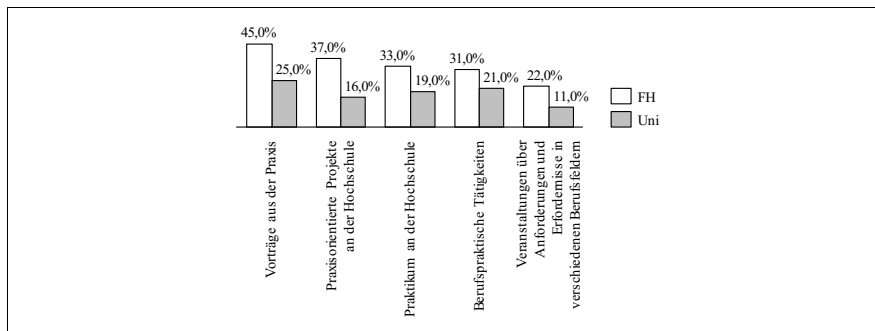


Abbildung 1-11: Praxisorientierte Studienangebote nach Hochschultyp<sup>257</sup>  
(Quelle: Multrus, 2012, S. 24)

Die Absolventenbefragung von Rehn et al. fällt insgesamt ähnlich aus. Neben den bereits oben beschriebenen institutionellen Divergenzen zeigen sich hier jedoch auch deutliche Unterschiede zwischen den traditionellen und Bachelorabsolventen. Bachelorabsolventen bescheinigen ihrem Studium insgesamt einen höheren Praxisbezug, insbesondere die Aktualität der Praxisanforderungen sowie die Verbindung von Theorie und Praxis betreffend. Die Abbildung 1-12 veranschaulicht dies nochmals.

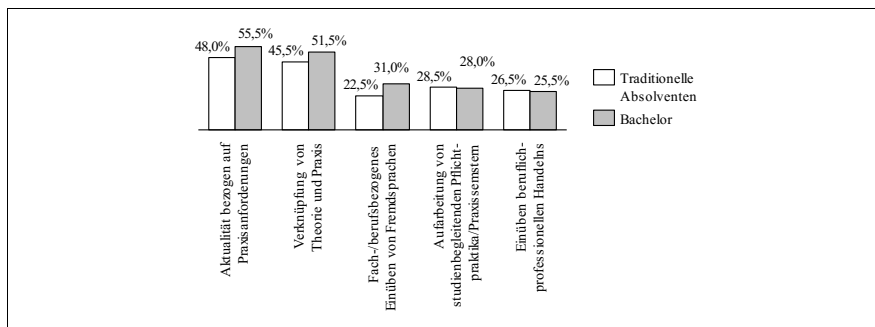


Abbildung 1-12: Praxisbezüge in der Lehre<sup>258</sup>  
(Quelle: Rehn et al., 2011, S. 41 f. und 49 f.)

<sup>257</sup> Die Daten umfassen die Werte 5 und 6 auf einer 7-stufigen Skala von 0 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 = „trifft voll und ganz zu“.

<sup>258</sup> Die Daten umfassen die Werte 1 und 2 auf einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“.

Die Befragung vom Stifterverband hebt zusätzlich die Verbesserungswünsche der Studierenden hervor.<sup>259</sup> So wünschen sich Bachelorstudierende vor allem einen stärkeren Praxisbezug in Lehrveranstaltungen (insg. 61,5%), aber auch die Einbindung von Unternehmen in gemeinsame Projekte (insg. 52,5%) und Lehrveranstaltungen von Dozenten aus der Praxis (insg. 46,5%). Bachelorstudierende an Universitäten bringen diese Wünsche vergleichsweise stärker zum Ausdruck. Traditionelle Universitätsstudierende äußern bei diesen drei Aspekten jedoch am häufigsten einen Verbesserungswunsch.<sup>260</sup> Zur Unterstützung des Praxisbezugs im Studium und als Transferhilfe dienen über die Lehre hinausgehende, praxisorientierte Studienangebote der Hochschulen wie die Vorbereitung auf den Beruf, Unterstützung bei der Stellensuche bzw. beim Berufseinstieg, das Angebot berufsorientierender Veranstaltungen und die individuelle Berufs- und Studienberatung. Parallel zum Praxisbezug der Lehre fällt das Urteil zu den unterstützenden Angeboten bei den Fachhochschulabsolventen gegenüber den Universitätsabsolventen generell positiver aus.<sup>261</sup> Auch hier stehen die Universitätsbachelor mit der wesentlich positiveren Beurteilung der Angebote berufsorientierender Veranstaltungen im Vergleich zu traditionellen Universitätsabsolventen heraus.<sup>262</sup> Institutionell betrachtet, leisten die Fachhochschulen gegenüber den Universitäten aufgrund ihrer Historie erwartungsgemäß einen wesentlich höheren Praxisbezug. Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass die Bachelorabsolventen gegenüber den traditionellen Absolventen den Praxisbezug im Studium als auch in Form unterstützender Angebote bedeutend positiver beurteilen, wenngleich sie sich diesen trotz alledem nach wie vor am stärksten wünschen. Demzufolge kann davon ausgegangen werden, dass den Bachelorstudiengängen die Verknüpfung von Theorie und Praxis etwas besser gelingt und somit der mit der Bologna-Reform geforderten Berufsbefähigung – wenn auch aus Unternehmenssicht noch längst nicht zufriedenstellend – teilweise gerecht werden. Jedoch erwarten Unternehmen von Bachelorstudiengängen weiterhin zuvorderst jenen Praxisbezug resp. eine stärkere Anwendungsorientierung der Studieninhal-

---

<sup>259</sup> Vgl. Briedis et al. (2011b).

<sup>260</sup> Vgl. ebd., S. 39.

<sup>261</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 42 und 50.

<sup>262</sup> Vgl. ebd., S. 42 und 50.

te sowie eine bessere Integration von Praktika in das Studium.<sup>263</sup> Dies bedeutet, dass deren Erwartungen noch nicht ausreichend erfüllt sind.<sup>264</sup>

Jene Berufsbefähigung soll letztlich helfen, einen reibungslosen Übergang in den Arbeitsmarkt zu gewährleisten, aber auch die Akzeptanz von Bachelorabsolventen bei den Unternehmen zu erhöhen. Denn diese fordern allem voran mehr Praxis- bzw. Anwendungsbezug im Studium, aber auch praktische Erfahrungen der Absolventen.<sup>265</sup>

### 1.1.3.3 Übergang in den Arbeitsmarkt

Das Bachelorstudium soll zuvorderst einen berufsqualifizierenden Abschluss schaffen, welches einerseits adäquat auf die Berufstätigkeit vorbereitet und jüngere Absolventen hervorbringt, aber sich andererseits auch in stärkerem Ausmaß an den Wünschen der Unternehmen orientiert. Aus diesem Grund soll im Folgenden ein kurzer Blick auf die Arbeitsmarktchancen von Bachelorabsolventen aus deren als auch aus Arbeitgeber-sicht geworfen werden. Darauf aufbauend wird der Übergang in das Beschäftigungssystem näher dargelegt. Sowohl die Stellensuche und die damit verbundenen Schwierigkeiten der Absolventen als auch deren verschiedene Erwerbstätigkeiten werden ausgeführt.<sup>266</sup> Wie bereits in den vorigen Abschnitten 1.1.3.1 bis 1.1.3.3 liegen die Bachelorabsolventen im Fokus des Interesses.

Nach einem Bachelorstudium plant zwar ein Großteil der Bachelorabsolventen ein *weiterführendes Studium*,<sup>267</sup> aber circa 27% eines Jahrgangs möchte vorerst Arbeitser-

<sup>263</sup> Vgl. Heidenreich (2011), S. 9, Lang (2011), S. 47, Pankow (2008), S. 10, Sperling (2008), S. 23.

<sup>264</sup> Die beruflichen Anforderungen haben durchaus mehr an Bedeutung gewonnen, wie an der Diskussion um die Employability (Beschäftigungsfähigkeit) deutlich wird. Leider greift die Absicht einer Arbeitsmarktorientierung der Lehre bzw. Hochschulausbildung und die daraus resultierende, vermeintliche Erhöhung der Arbeitsproduktivität der Absolventen zu kurz, vgl. Bargel et al. (2012), S. 36. Eine curriculare Anpassung an sich wandelnde wirtschaftliche Anforderungen ist dadurch nur schwer möglich. Desgleichen ist die darauf folgende berufliche Anpassungsfähigkeit der Bachelorabsolventen deutlich schwächer ausgeprägt, vgl. Klaus (2008), S. 150, Maaß und Kay (2011), S. 14 f. Ferner kann sicherlich berücksichtigt werden, dass aufgrund der Diversifizierung der Studiengänge die Vergleichbarkeit untereinander und damit einhergehend die Transparenz für Unternehmen erschwert wird.

<sup>265</sup> Vgl. Deutsche Industrie- und Handelskammer (2004), S. 9 f., Heidenreich (2011), S. 9, Konegen-Grenier et al. (2011b), S. 4, Lang (2007), S. 47, Lang (2011), S. 47, Lödermann und Scharrer (2010), S. 82, Pankow (2008), S. 6, 8, 10 und 12, Sperling (2008), S. 23.

<sup>266</sup> Die folgenden Ausführungen basieren vorwiegend auf den Ergebnissen der HIS-Absolventenstudie des Jahrgangs 2009 von Rehn et al. (2011), da diese Studie einerseits sehr umfassend und detailliert ist sowie andererseits den aktuellsten Stand erfasst. Anderweitige Quellen wurden separat ausgewiesen.

<sup>267</sup> Hasenberg et al. fanden heraus, dass es vorrangig der Wunsch ist, die eigenen Fachkenntnisse auszubauen (88%) und bessere Arbeitsmarktchancen zu erlangen (89%), die die Bachelorabsolventen zu einem Masterstudium antreiben, vgl. Hasenberg et al. (2011), S. 48 ff. Aber auch die persönliche Weiterentwicklung

fahrungen sammeln und steht somit dem Arbeitsmarkt zur Verfügung.<sup>268</sup> Rehn et al. unterscheiden nochmals zwischen den beiden Hochschultypen, sodass detailliertere Aussagen über Bachelorabsolventen getroffen werden können. So planen circa 85% der Universitätsbachelor und insgesamt zwei Drittel der Fachhochschulbachelor ein weiteres Studium.<sup>269</sup> Tatsächlich dem Arbeitsmarkt zur Verfügung steht jedoch nur circa die Hälfte der Bachelorabsolventen einer Fachhochschule und circa ein Viertel derer einer Universität.<sup>270</sup>

Doch wie bewerten Bachelorstudierende ihre *Arbeitsmarktchancen*? Bachelorstudierende schätzen die Chancen für andere Bachelorabsolventen der eigenen Fachrichtung insgesamt eher gut ein. Allerdings besteht hier eine so starke Diskrepanz zwischen Bachelorstudierenden einer Fachhochschule und einer Universität, dass beide Studiengruppen nahezu gegensätzliche Aussagen treffen. Das bedeutet, dass Bachelorstudierende einer Fachhochschule ihre Chancen als „gut“ bis „sehr gut“ (52%) und die einer Universität als schlecht bis sehr schlecht (43%) beurteilen.<sup>271</sup> Nicht ganz so stark ausgeprägt, aber dennoch leicht divergierend, sind die Bewertungen der Bachelorstudierenden zu den persönlichen Chancen. Mehr als die Hälfte der Bachelorstudierenden einer Fachhochschule schätzen ihre persönlichen Chancen eher als „sehr gut“ bis „gut“ ein (56%). Ein Drittel der Bachelorstudierenden einer Universität schätzen ihre persönlichen Chancen eher als schlecht bis sehr schlecht (34%), aber zugleich ein Drittel auch als „sehr gut“ bis „gut“ (32%) ein. Traditionell Studierende schätzen ihre persönlichen Chancen beim Berufseinstieg mehrheitlich und unabhängig von der Institution als „sehr gut“ bis „gut“ ein (FH: 67%, Uni: 62%).<sup>272</sup> Dies zeigt, dass trotz des zusätzlichen Zuspruchs durch die Wirtschaft bspw. in Form der „Bachelor Welcome!“-Initiativen die Diskussion um diesen Abschluss durchaus Unsicherheit bei den Bachelorstudierenden erzeugt. Die Studie des Stifterverbands erfragte zudem, welche Unterstützung sich die Studierenden beim Berufseinstieg durch den zukünftigen Arbeitsgeber wünschen würden. Es wünschten sich alle Studierenden unabhängig vom Hochschultyp zuvorderst Zugang zu Weiterbildungsangeboten (durchschn. 82%), ein

---

(69%), die Freude am Lernen (63%) und nicht zuletzt die Erwartung eines höheren Gehalts nach Studienabschluss (60%) gaben circa zwei Drittel der befragten Studierenden als Motiv an.

<sup>268</sup> Vgl. Heine et al. (2011), S. 42.

<sup>269</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 211.

<sup>270</sup> Vgl. ebd., S. 214 und 216.

<sup>271</sup> Vgl. Heine et al. (2011), S. 46.

<sup>272</sup> Vgl. ebd., S. 46.



strukturiertes Einarbeitungsprogramm (durchschn. 67%) und einen Mentor bzw. Coach (durchschn. 57%).<sup>273</sup>

Der *Übergang in das bzw. Übergänge im Beschäftigungssystem* sind nicht mehr zwangsläufig linear, einmalig und von kurzer Dauer. Oftmals ist der Übergang in die Erwerbstätigkeit ein komplexer, nicht-linearer und manchmal auch langwieriger Prozess, der bereits während der Studienphase beginnen kann.<sup>274</sup> Da viele Studierende bereits während ihres Studiums Praxiskontakte suchen, um sich für die Zeit danach zu rüsten, ist eine klare Trennung von Studien-, Bewerbungs- und Berufseintrittsphase nicht mehr möglich.<sup>275</sup> Je nach Studienfach und der jeweiligen Lage auf dem Teilarbeitsmarkt sind dennoch lange Suchphasen nicht ausgeschlossen.<sup>276</sup> So konstatieren Rehn et al., dass sich Absolventen jener Fächer mit vergleichsweise schwierigem Einstieg in die Erwerbstätigkeit schon frühzeitig um eine Stelle bemühen müssen, um erfolgreich und möglichst im Anschluss an ihren Studienabschluss eine adäquate Arbeitsstelle zu finden.<sup>277</sup> Wohingegen Absolventen mit unproblematischen Berufsübergängen weniger frühzeitig eine Arbeitsstelle suchen. Die Daten deuten darauf hin, dass alle Absolventen bereits vor Abschluss ihres Studiums mit der Stellensuche beginnen. Bachelorabsolventen nehmen sogar vor Beginn der Abschlussphase des Studiums die Stellensuche in Angriff (Bachelor: durchschn. 20%; trad. Absolventen: durchschn. 13,5%). Traditionelle Absolventen suchen vorrangig während der Abschlussphase (Bachelor: durchschn. 34,4%; trad. Absolventen: durchschn. 40%).<sup>278</sup> Die Anzahl der Bewerbungen hängt maßgeblich mit den unterschiedlichen Bewerbungsstrategien der einzelnen Fächer zusammen, sodass ein Vergleich zwischen Bachelor- und traditionellen Absolventen wenig lohnenswert wäre. Es kann quasi zwischen Fächern unterschieden werden, in denen eher eine geringe Anzahl von Bewerbungen ausreicht, weil sie sich sehr gezielt bewerben können, wie z. B. Elektrotechniker, Mediziner oder Pharmazeuten. Absolventen anderer Fächer haben sehr vielfältige Einsatzfelder, sodass hier auch ein breites Angebot an potenziellen Arbeitsstellen und -gebern vorliegt – wie z.

<sup>273</sup> Vgl. Heine et al. (2011), S. 48.

<sup>274</sup> Vgl. Felden und Schiener (2010), S. 10.

<sup>275</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 220.

<sup>276</sup> Da sich viele Bachelorabsolventen für ein weiterführendes Studium entscheiden, beziehen sich die nachfolgenden Ausführungen nur auf diejenigen, die nach dem Bachelorstudium eine berufliche Tätigkeit aufnehmen. Es betrifft folglich nur eine begrenzte Teilgruppe.

<sup>277</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 220.

<sup>278</sup> Vgl. ebd., S. 223.

B. bei Wirtschaftswissenschaftlern – oder sie in starker Konkurrenz zu Bewerbern aus anderen Fächern stehen. Absolventen anderer Fächer bewerben sich wiederum zentral und kriegen eine Stelle zugewiesen, wie z. B. Rechtswissenschaftler oder Lehramtsabsolventen. Nach Ansicht der Autoren bestätigt sich für Hochschulabsolventen auch nicht das Argument, dass bei guter wirtschaftlicher Lage weniger Bewerbungen versendet werden müssten und vice versa.<sup>279</sup> Dennoch haben die Absolventen auch *Schwierigkeiten bei der Stellensuche*, welche in der Abbildung 1-13 veranschaulicht sind.

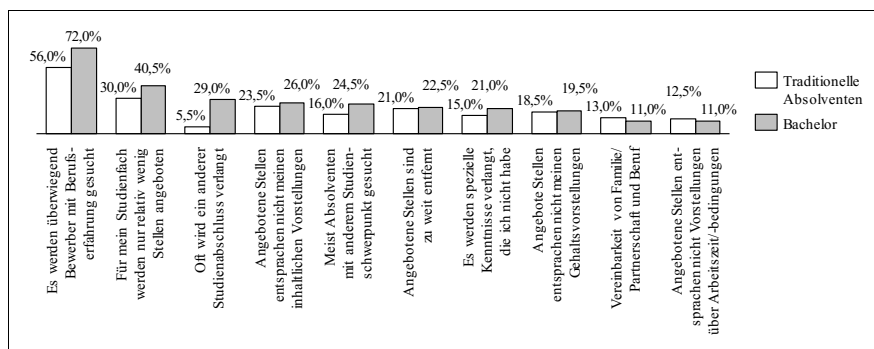


Abbildung 1-13: Schwierigkeiten von Bachelor- und traditionellen Absolventen bei der Stellensuche<sup>280</sup>  
(Quelle: Rehn et al., 2011, S. 238)

Insbesondere bei Stellen mit Berufserfahrung oder/und mit einem anderen gewünschten Studienabschluss oder -schwerpunkt haben Bachelorabsolventen vergleichsweise mehr Schwierigkeiten bei ihrer Stellensuche. Ähnlich wie bei den Bewerbungsstrategien bemerken die Autoren der HIS-Absolventenstudie, dass sich die angegebenen Schwierigkeiten in Anlehnung an Falk entsprechend dem angestrebten Berufsfeld in drei Gruppen unterteilen lassen.<sup>281</sup> Absolventen der Fächer mit starkem Bezug zu staatlich regulierten Berufen haben aufgrund ihres geregelten Berufseinstiegs am seltensten Probleme bei der Stellenfindung. Bei den Absolventen der Fächer mit klaren beruflichen Tätigkeitsfeldern sind es nach der fehlenden Berufserfahrung viel mehr die inhaltlichen Vorstellungen der angebotenen Stelle, die den Absolventen nicht entspra-

<sup>279</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 220.

<sup>280</sup> Befragung bis circa 1,5 Jahre nach Studienabschluss.

<sup>281</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 230 f.

chen. Absolventen der Fächer ohne klaren Berufsfeldbezug<sup>282</sup> wie Sprach- und Kulturwissenschaften, Geographie und Politikwissenschaften, die nahezu durchweg der Universität zugeordnet sind, haben vorrangig die Problematik, nur relativ wenig Stellenangebote vorliegen zu haben. In dieser Absolventengruppe finden sich überdies die wenigsten Absolventen, die bisher keine Probleme bei der Stellensuche hatten (bspw. Geisteswissenschaften: durchschn. 5,5%).<sup>283</sup> Insgesamt zeigen diese Daten deutlich, dass der Bachelorabschluss noch nicht vollends auf dem Arbeitsmarkt und bei den Arbeitgebern angekommen ist, da – so scheint es – noch wenig klar definierte berufliche Einstiegsmöglichkeiten existieren. So berücksichtigen bspw. viele Stellenausschreibungen nicht explizit Bachelorabsolventen, sondern sind neutral gehalten und adressieren Hochschulabsolventen im Allgemeinen.<sup>284</sup> Zudem ist die geforderte Spezialisierung erst Teil des Masterstudiums. Parallel zu den traditionellen Absolventen schätzen Bachelorabsolventen jedoch ihre beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten gleichermaßen hoch ein (trad. Absolventen: durchschn. 70%; Bachelor: durchschn. 74,5%).<sup>285</sup>

Doch welchen Tätigkeiten gehen Studienabsolventen im Allgemeinen im Anschluss an ihr Studium nach? Rehn et al. unterteilen die *Übergangsprofile der Absolventen* nach einer regulären Erwerbstätigkeit, Werk- und Honorarverträgen<sup>286</sup>, Übergangsjobs<sup>287</sup>, Praktika<sup>288</sup> und konsequenterweise auch Arbeitslosigkeit<sup>289</sup>. Jene Tätigkeitsverläufe sind für Bachelorabsolventen der Fachhochschule und Universität separat in der nachfolgenden Abbildung 1-14 veranschaulicht. Für traditionelle Absolventen liegen keine Daten vor, sodass der Vergleich zu Bachelor an dieser Stelle ausbleibt.

<sup>282</sup> Dies meint vielmehr, dass Absolventen dieser Gruppe sehr häufig in anderen Berufsfeldern tätig werden, da aufgrund der hohen Absolventenzahlen die entsprechenden Berufsfelder nicht allen offenstehen.

<sup>283</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 238.

<sup>284</sup> Vgl. ebd., S. 232.

<sup>285</sup> Vgl. ebd., S. 247 und 249.

<sup>286</sup> Werk- und Honorarverträge können einerseits Möglichkeiten zur Überbrückung bis zur Aufnahme einer regulären Tätigkeit, zur Überbrückung von Stellensuche bzw. Arbeitslosigkeit sein, aber andererseits auch erste Schritte in Richtung Selbstständigkeit als Unternehmer bedeuten. Zumeist zeichnen sie sich im Gegensatz zu Übergangsjobs durch einen fachlichen Zusammenhang mit dem Studium aus.

<sup>287</sup> Übergangsjobs umfassen meist Tätigkeiten ohne fachlichen Zusammenhang zum absolvierten Studium und gelten vielmehr der Vermeidung von Arbeitslosigkeit während der Suche nach einer angemessenen beruflichen Position.

<sup>288</sup> Auch Praktika können eine Möglichkeit sein, die Phase bis zur Aufnahme einer regulären Beschäftigung zu überbrücken. Sie stellen, so konstatieren die Autoren, konträr zur Diskussion um die Generation Praktikum, eher eine Randerscheinung dar, vgl. Rehn et al. (2011), S. 191. Eine Generation Praktikum meint Hochschulabsolventen, die nicht nur ein Praktikum nach Studienabschluss absolvieren, sondern sich vielmehr aufgrund mehrerer aufeinanderfolgender Praktika in einer prekären Situation befinden.

<sup>289</sup> Im Wesentlichen handelt es sich bei der Arbeitslosigkeit, die direkt im Anschluss an das Studium entsteht, um Sucharbeitslosigkeit, die im Verlauf eines Jahres rapide sinkt.

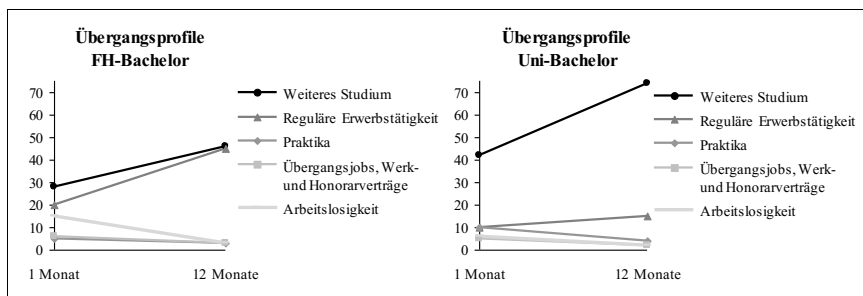


Abbildung 1-14: Verlauf der Tätigkeiten bei Bachelorabsolventen der Fachhochschule und der Universität direkt nach Studienabschluss sowie 12 Monaten danach<sup>290</sup>  
(Quelle: Rehn et al. (2011), S. 214 und 216)

Insgesamt fällt auf, dass sich insbesondere institutionelle Unterschiede in den Tätigkeitsverläufen zeigen. Im Vergleich nehmen mehr Bachelorabsolventen einer Universität ein weiteres Studium auf. Parallel dazu gehen vergleichsweise mehr Fachhochschulbachelor einer regulären Erwerbstätigkeit nach Abschluss ihres Studiums nach. Jedoch ist auch deren Arbeitslosigkeit direkt nach Studienabschluss doppelt so hoch wie die eines Universitätsbachelors, wenngleich diese im Verlauf eines Jahres auf ähnliches Niveau sinkt. Bei Bachelorabsolventen beider Hochschultypen spielen Übergangsjobs sowie Werk- und Honorarverträge so gut wie keine Rolle, da dieser Wert nach dem Studium als auch ein Jahr danach niemals über zehn Prozent liegt. Sie werden vielmehr zur Überbrückung von Stellensuche, Arbeitslosigkeit oder bis zur Aufnahme einer regulären Tätigkeit genutzt.

Nicht nur nach dem Studienabschluss haben Absolventen *Schwierigkeiten* mit der Stellensuche, sondern desgleichen *beim Berufsstart*. Jene Probleme sind überblicksartig in folgender Abbildung 1-15 dargestellt.

<sup>290</sup> Die Werte betreffen Absolventen des Jahrgangs 2009. Die Verläufe sind vereinfacht dargestellt und verhalten sich in der Primärstudie weniger linear.

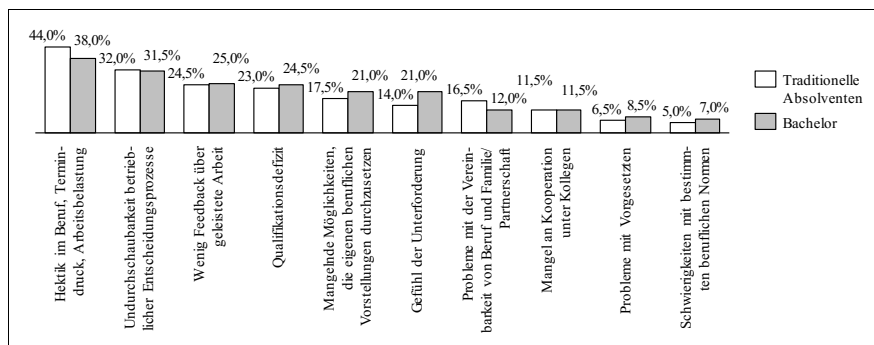


Abbildung 1-15: Probleme beim Berufsstart<sup>291</sup>  
(Quelle: Rehn et al., 2011, S. 281)

Die größte Problematik bei Antritt der neuen Tätigkeit über alle Absolventengruppen hinweg besteht jedoch mit der Hektik im Beruf, dem Termindruck und der Arbeitsbelastung. Im Vergleich scheinen damit Bachelorabsolventen resp. Bachelorabsolventen einer Universität (34%) besser zu Recht zu kommen. Die größte Diskrepanz zwischen Bachelor- und traditionellen Absolventen besteht hinsichtlich des Gefühls der Unterforderung zum Berufsstart. Bei Bachelorabsolventen scheint dieses Gefühl bedeutend stärker ausgeprägt zu sein. Die Autoren begründen diese Einschätzung mit deren höherem Anteil, eine inadäquate Tätigkeit auszuüben. Um die Umstellung von der akademischen Arbeitsweise auf die Praxis, d. h. die betrieblichen Arbeitsabläufe näher zu bringen und die Einstiegsschwierigkeiten der Absolventen zu mindern, können Arbeitgeber mit Angeboten zur Einarbeitung unterstützen. Der Umfang der *Unterstützungsangebote für Berufseinsteiger* hängt maßgeblich mit der Größe des Unternehmens zusammen, so konstatieren die Autoren.<sup>292</sup> In Großunternehmen sind Einarbeitungsangebote vergleichsweise weiter verbreitet als in kleinen oder mittleren Unternehmen. Gerade bei Bachelorabsolventen könnten aufgrund der kürzeren Regelstudienzeit und weniger Praktika Einarbeitungs- aber auch Weiterbildungsangebote von Arbeitgebern erwartet werden. Wer welche Angebote erhält, verdeutlicht Abbildung 1-16.

<sup>291</sup> Die Daten umfassen die Werte 1 und 2 auf einer 5-stufigen Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „gar nicht“.

<sup>292</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 282.

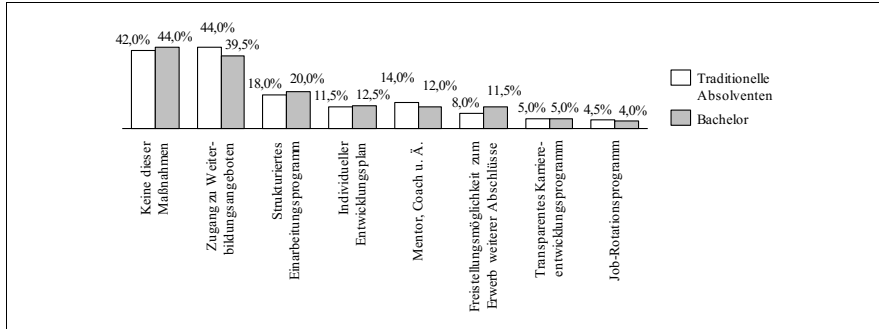


Abbildung 1-16: Einarbeitungsangebote vom Arbeitgeber an rekrutierte Hochschulabsolventen  
(Quelle: Rehn et al., 2011, S. 287)

Insgesamt fällt auf, dass fast die Hälfte der befragten Absolventen keinerlei Einarbeitungsangebote von ihrem Arbeitgeber angeboten wird.<sup>293</sup> Im institutionellen Vergleich betrifft dies insbesondere universitäre Bachelorabsolventen. Betrachtet man jedoch die Maßnahmen, wird deutlich, dass beide Absolventengruppen ungefähr ähnlich selten Unterstützungsangebote erhalten. Lediglich den Zugang zu Weiterbildung oder die Bereitstellung eines Mentors oder Coachs wird traditionellen Absolventen häufiger als Unterstützung angeboten. Zugunsten einer schneller organisationalen Integration eignen sich vor allem strukturierte Einarbeitungsprogramme, wie bspw. ein Traineeprogramm, aber auch die Unterstützung eines Mentors oder Coachs, um die betrieblichen Arbeitsweisen kennenzulernen. Individuelle Entwicklungspläne oder Karriereentwicklungsprogramme können die Perspektiven für den weiteren Werdegang im Unternehmen bereits zu Beginn der beruflichen Laufbahn erhellen. Jene Maßnahmen werden jedoch nur den Wenigsten zur Seite gestellt. Obwohl Bachelorabsolventen weniger praktische Erfahrungen während ihrer Studienzeit sammeln und eine vergleichsweise kürzere theoretische Ausbildung durchlaufen, offenbaren diese Daten, dass sie nicht dementsprechend mehr Unterstützung beim Berufseinstieg von den Unternehmen erfahren. Circa 60-85% der Bachelorabsolventen planen, ein weiterführendes Studium zu absolvieren.<sup>294</sup> Der hohe Anteil beim Zugang zu Weiterbildungsangeboten könnte

<sup>293</sup> Dies erscheint jedoch zugunsten einer besseren organisationalen Integration durchaus lohnenswert, vgl. Kapitel 2 sowie Abschnitt (2) in der Schlussbetrachtung.

<sup>294</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 211.

ein Indiz dafür sein, dass Unternehmen diesem Wunsch gerecht werden. Möglicherweise bieten sie selbst duale Masterstudiengänge an. Hiermit könnten jedoch gleichermaßen lediglich vom Unternehmen angebotene Weiterbildungsseminare gemeint sein, wie bspw. Zeitmanagement. Die Angaben der Autoren geben keinen Aufschluss darüber. Folgt man dem ersten Interpretationsweg, so wird selbst dann nur den wenigsten Bachelorabsolventen die Möglichkeit eröffnet, für ein weiterführendes Studium freigestellt zu werden.

#### 1.1.3.4 Beschäftigungsverhältnisse

Entscheidend für den Erfolg der Studienstrukturreform ist die Akzeptanz der neuen Absolventen auf dem Arbeitsmarkt. Zur Unterstützung bei der Systemumstellung aber auch bez. der angemessenen Beschäftigung der neuen resp. der Bachelorabsolventen sind die Unternehmen von elementarer Bedeutung. Bereits seit 2004<sup>295</sup> positionieren sich führende, deutsche Unternehmen zugunsten des neuen Hochschulsystems und des neuen Hochschulabschlusses Bachelor in Form der Initiative „*Bachelor Welcome!*“. In zweijährigem Turnus formulierten sie Zusagen, aber auch Forderungen an Politik, Hochschulen und Studierende. Diese vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft koordinierte Initiative, weist auf die Zusammenarbeit von Unternehmen und Hochschulen in verschiedenen Bereichen, wie z. B. der Weiterbildung oder der berufsbegleitenden Studienangebote, hin. Immerhin sieht die Mehrheit (60,4%) derjenigen Unternehmen, die bereits Erfahrungen mit Bachelorabsolventen hat, bei jenen Kooperationen noch Nachbesserungsbedarf auf Hochschuleseite.<sup>296</sup> Zuletzt 2012 unterzeichneten 62 Unternehmen die Erklärung „Bologna@Germany 2012“.<sup>297</sup> Hierin explizieren sie, dass die formale Umstellung auf die neue Studienstruktur mittlerweile weit vorangeschritten ist und die Bachelor- und Masterabsolventen in den Unternehmen willkommen sind, auch wenn in manchen Unternehmen nach wie vor große Anstren-

<sup>295</sup> Die Initiative startete mit insgesamt 37 Unternehmen: Deutsche Bahn AG, MAN-Akademie, ATLANTA AG, Voith AG, Bertelsmann AG, Allgaier Werke GmbH, Bayerische Hypo- und Vereinsbank AG, BASF Aktiengesellschaft, Allianz Versicherungs-Aktiengesellschaft, Dresdner Bank AG, Arend Oetker Holding GmbH & Co. KG, Deutsche Telekom AG, Continental Aktiengesellschaft, Bilfinger Berger AG, BMW AG, Lucent Technologies Network Systems GmbH, Sennheiser electronic GmbH & Co. KG, Agilent Technologies Deutschland GmbH, DaimlerChrysler AG, Philips GmbH, Heidelberger Druckmaschinen AG, Volkswagen AG, Wiesemann & Theis GmbH, Siemens AG, Deutsche Lufthansa AG, E.ON AG, IBM Deutschland GmbH, SAP AG, Vattenfall Europe Mining & Generation, METRO Group, Infineon Technologies AG, Münchener Rückversicherungs-Gesellschaft, Deutsche Bank AG, RWE AG, TUI AG, Axel Springer AG.

<sup>296</sup> Vgl. Konegen-Grenier et al. (2011c), S. 96.

<sup>297</sup> Vgl. Bachelor Welcome!-Initiative (2012).

gungen zur Integration der Absolventen in den Arbeitsprozess wirken müssen. Außerdem werden sechs zentrale Felder geäußert, in denen weiterhin deutliche Verbesserungen erzielt werden sollen:<sup>298</sup>

- Mehr berufsbegleitende und Vollzeit-Weiterbildung an Hochschulen
- Mehr Praxisorientierung und Praxisrelevanz in der Lehre
- Verstärkter Fokus auf gute, erfolgreiche Lehre, die vorzeitige Studienabbrüche verhindert
- Verstärkter Fokus auf überfachliche resp. soziale und personale Kompetenzen
- Mehr Vielfalt in der Studierenden- und Professorenschaft sowie bez. des Frauenanteils insbesondere in MINT-Fächern
- Beendigung der Ausnahmen für staatlich reglementierte Studiengänge.

Des Weiteren wird darauf hingewiesen, dass die Unterfinanzierung der Hochschulen beendet werden sollte.<sup>299</sup> Insgesamt kann konstatiert werden, dass eine positive Signalwirkung zugunsten der Akzeptanz von Bachelorabsolventen auf dem Arbeitsmarkt von dieser Initiative ausgeht. Ob dieses Anliegen jedoch auch in der Praxis seine Wirkung entfaltet, werden die nachfolgenden Abschnitte zeigen.

Im Frühjahr 2010 befragte das Institut der deutschen Wirtschaft Köln 1.527 Unternehmen aller Wirtschaftsbranchen. Unter allen *Absolventengruppen* werden nach wie vor Diplomabsolventen am häufigsten beschäftigt (Diplom: 48,2%; Bachelor: 13,2%; Master: 7,4%).<sup>300</sup> Speziell Bachelorabsolventen werden zwar im Vergleich zu traditionellen Absolventen nicht so häufig rekrutiert, sind aber dennoch auch in Unternehmen jeder Größe vertreten (kleines Unternehmen (1-49 Mitarbeiter): 12,4%; mittleres Unternehmen: 27,8%; großes Unternehmen (ab 250 Mitarbeiter): 65,3%).<sup>301</sup> Auffällig ist, dass Bachelor- wie auch Masterabsolventen vorrangig in Dienstleistungsunternehmen, Diplomabsolventen jedoch sowohl in der Industrie- als auch in der Dienstleistungsbranche beschäftigt werden.<sup>302</sup> In jener Studie des Stifterverbandes werden am häufigsten wirtschaftswissenschaftliche Bachelorabsolventen von den befragten Unter-

<sup>298</sup> Vgl. Bachelor Welcome!-Initiative (2012), S. 2 ff.

<sup>299</sup> Vgl. ebd., S. 4.

<sup>300</sup> Vgl. Konegen-Grenier et al. (2011c), S. 98.

<sup>301</sup> Vgl. ebd., S. 98.

<sup>302</sup> Vgl. ebd., S. 98.



nehmen rekrutiert (70%). Nachgelagert sind es vorzugweise Diplomabsolventen der Fächer Wirtschafts- (67%) und Ingenieurwissenschaften (64%). Aber auch Masterabsolventen werden vergleichsweise am häufigsten als Wirtschaftswissenschaftler beschäftigt.<sup>303</sup> Dies zeigt deutlich, dass Bachelorabsolventen zwar auf dem Arbeitsmarkt akzeptiert werden, jedoch lediglich im Fach der Wirtschaftswissenschaften die traditionellen Abschlüsse dominieren.

Die Absolventenstudie gibt überdies Auskunft darüber, in welchem *Wirtschaftsbereich* die Absolventen ihre Tätigkeiten aufnehmen. Abbildung 1-17 veranschaulicht dies.

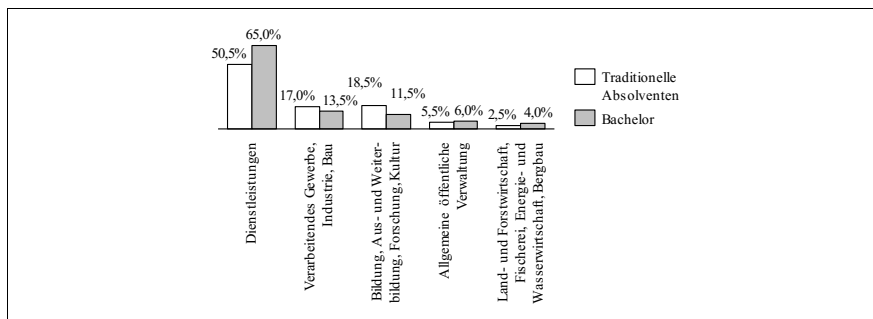


Abbildung 1-17: Wirtschaftsbereich der ersten Tätigkeit nach Studienabschluss  
(Quelle: Rehn et al. 2011, S. 333)

Obgleich insgesamt betrachtet über alle Absolventengruppen hinweg am häufigsten Tätigkeiten im Dienstleistungsbereich aufgenommen werden, dominieren Bachelorabsolventen im Vergleich zu den traditionellen Absolventen diesen Bereich etwas. Institutionell betrachtet zeigt sich, dass vor allem Fachhochschulabsolventen im sekundären Sektor tätig sind, was vor allem auf die hohe Anzahl an Absolventen der Fächer Elektrotechnik und Agrar- und Ernährungswissenschaften zurück zu führen ist. Hervorzuheben ist auch die hohe Anzahl an traditionellen (Universitäts-)Absolventen, die im Bildungsbereich, der Forschung und Kultur tätig sind. Dies lässt sich vorrangig mit den Lehramtsstudiengängen, aber auch mit den vielen Promotionsstellen in den Fächern Physik, Biologie und Chemie erklären. Da Bachelorabsolventen selbstverständlich nur in Einzel- und Sonderfällen direkt im Anschluss an ihr Studium promovieren,

<sup>303</sup> Vgl. Konegen-Grenier et al. (2011c), S. 101.

ist deren Anzahl erwartungsgemäß deutlich niedriger. Ferner bestätigt der Längsschnitt der Absolventenstudie die oft referierte Bewegung weg von Tätigkeiten im sekundären Sektor bzw. verarbeitenden Gewerbe, Industrie und Bau hin zu Tätigkeiten im Dienstleistungsbereich resp. weg von der Industrie- hin zur Dienstleistungsgesellschaft.

Wie bereits in dem vorherigen Abschnitt 1.1.3.3 angedeutet, zeugen die Übergangsphasen bzw. Einmündungsprozesse von Hochschulabsolventen nicht von Linearität. Ähnlich verhält es sich mit den *Beschäftigungsverhältnissen*. Eine Übersicht darüber gibt Abbildung 1-18.

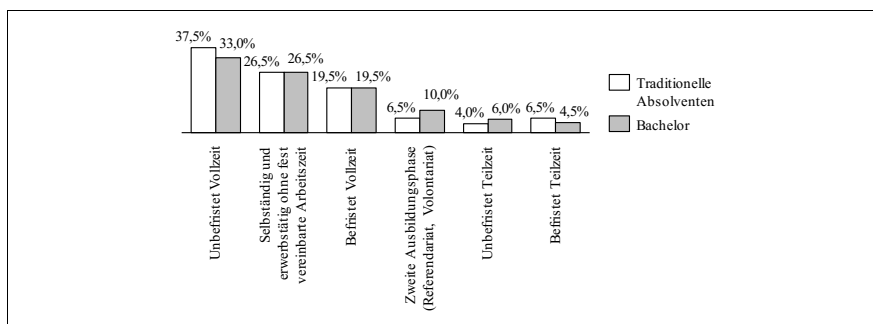


Abbildung 1-18: Beschäftigungsverhältnisse nach Studienabschluss  
(Quelle: Rehn et al., 2011, S. 297)

Die Ergebnisse der HIS-Absolventenstudien bestätigen, dass ein Normalarbeitsverhältnis, d. h. eine unbefristete Vollzeitstelle, in den letzten Jahren an Bedeutung verloren hat.<sup>304</sup> Dies bestätigt die obige Abbildung. Es sind zwar immer noch ein Drittel aller Absolventen in einem Normalarbeitsverhältnis tätig. Doch fast ein weiteres Drittel geht desgleichen einer selbständigen Tätigkeit nach, wodurch ein eindeutiger Trend gesetzt wird. Hinsichtlich einer Vollzeitstelle ohne zeitliche Befristung zeigen sich außerdem Disparitäten zwischen den Hochschultypen. Dieses Beschäftigungsverhältnis nehmen vor allem traditionelle Absolventen (50%) und Bachelorabsolventen (41%) der Fachhochschule in Anspruch. Für Absolventen der Universität zeigt sich ein deutlich schlechteres Bild. Nur ein Viertel von ihnen hat eine unbefristete Vollzeitstelle. Dies könnte einerseits darin gründen, dass die Ausbildungsfächer in adäquaten Berufs-

<sup>304</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 288.

bildern münden, sodass entsprechende Arbeitspositionen für eine spezifische Absolventengruppe vorgesehen und damit branchentypisch sind. Andererseits könnte die Ursache auch in dem hohen Praxisbezug an Fachhochschulen gründen, der mit einer Vollzeitstelle durch die Wirtschaft honoriert wird. Im Laufe eines Jahres korrigiert sich die Anzahl der unbefristeten Vollzeitstellen nach oben auf durchschnittlich 33,5% bei traditionellen als auch Bachelorabsolventen der Universität und auf durchschnittlich 54,5% bei Fachhochschulabsolventen. Jene Disparitäten fallen ebenso zugunsten der Fachhochschule aus.

Neben der Art des Beschäftigungsverhältnisses ist – gerade bei Bachelorabsolventen – interessant, welche *beruflichen Positionen* die Absolventen innehaben. Die Ergebnisse der HIS-Absolventenstudie sind in Abbildung 1-19 veranschaulicht.

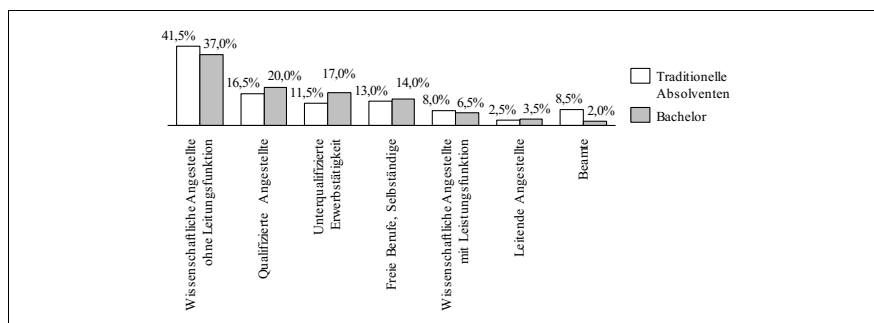


Abbildung 1-19: Berufliche Position in der ersten Tätigkeit nach Studienabschluss<sup>305</sup>  
(Quelle: Rehn et al. 2011, S. 316)

Diese Unterteilung der Stellungen im Beruf verweist nicht nur auf die rechtliche Form der Beschäftigung, sondern lässt zudem Rückschlüsse auf Tätigkeitsinhalte und Führungspositionen zu. Unabhängig vom Hochschultyp und der Abschlussart sind die meisten Absolventen in ihrer ersten Tätigkeit als wissenschaftliche Angestellte ohne Leitungsfunktion tätig, was vorrangig Tätigkeiten in der Forschung und Entwicklung umfasst. Vergleicht man beide Absolventengruppen miteinander, so zeigt sich, dass vor allem Bachelorabsolventen von unterqualifizierter Erwerbstätigkeit betroffen zu sein scheinen. Dies schätzen insbesondere universitäre Bachelorabsolventen so ein (21%).

<sup>305</sup> Die Befragung wurde bis circa 1,5 Jahre nach dem Hochschulabschluss durchgeführt, vgl. Rehn et al. (2011), S. 316.

Dass so viele traditionelle Absolventen nach Studienabschluss als Beamte tätig sind, erklärt sich freilich mit den typischen Positionen eines Lehramts- oder Juraabsolvents. Im institutionellen Vergleich sticht die Fachhochschule mit der höheren Anzahl von qualifizierten Angestellten heraus (FH: 21,5%; Uni: 15%). Da die Studie zweifach Daten zur beruflichen Position erfasst (in der ersten und in der aktuellen Tätigkeit), werden Positionswechsel, die sich innerhalb eines Jahres vollziehen, sichtbar. Hierbei wird eine Bewegung der Absolventen weg von vermeintlichen Übergangstätigkeiten, wie z. B. unterqualifizierter Tätigkeit, Werks- oder Honorarverträgen in Form von selbstständiger Tätigkeit, hin zu qualifizierten Tätigkeiten erkennbar. Parallel vollzieht sich bereits innerhalb eines Jahres eine Bewegung weg von Positionen ohne Leitungsfunktion hin zu Positionen mit Leitungsfunktion.<sup>306</sup> Letztlich kann dennoch festgestellt werden, dass eine Verbesserung der Position für (universitäre) Bachelorabsolventen vergleichsweise weniger stark ausfällt, was die hohe Anzahl der Absolventen mit unterqualifizierter Tätigkeit zeigt. Diese Daten bestätigen nochmals, dass bisher noch zu wenig klar definierte Positionen für Bachelorabsolventen vorhanden zu sein scheinen. Die Autoren untermauern gleichermaßen, dass „die Einschätzung, welche Art von Tätigkeit einem Bachelorabschluss angemessen ist, sowohl auf Absolvent(inn)en- als auch auf Arbeitgeberseite noch in der Entwicklung“ (Rehn et al., 2011, S. 336) ist.

Dementsprechend soll nunmehr der Fokus auf der *Adäquanz der Tätigkeiten* liegen.<sup>307</sup> Bildungsmeritokratische Beziehungen von Bildung und Beschäftigung beschreibt bereits Teichler.<sup>308</sup> Parallel verwenden die Autoren der HIS-Absolventenstudie entsprechende Zusammenhänge zu der Übereinstimmung zwischen der Qualifikation und der ausgeübten beruflichen Tätigkeit.<sup>309</sup> Vertikal adäquat ist eine Tätigkeit dann, wenn sie der Studiausbildung entsprechend auf einer angemessenen Position im Sinne der Berufs- und Staturebenen angesiedelt ist. Horizontale Adäquanz äußert sich in fachlich-inhaltlicher Angemessenheit entsprechend des absolvierten Faches. Folglich sind volladäquat Beschäftigte diejenigen Absolventen, deren ausgeübte, aktuelle Tätigkeit in horizontaler und vertikaler Hinsicht ihrem Studium angemessen ist. Absolventen die

---

<sup>306</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 316.

<sup>307</sup> Wohlgermerkt handelt es sich hierbei um die subjektive Einschätzung der Angemessenheit der Tätigkeit durch die Befragten. Diese ist, so konstatieren die Autoren, durchaus der objektiven Einschätzung vorzuziehen, vgl. Rehn et al. (2011), S. 334.

<sup>308</sup> Vgl. Teichler (2007a), S. 12.

<sup>309</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 334.

inadäquat beschäftigt sind, deren aktuelle Tätigkeit entspricht inhaltlich und bez. der Position nicht dem Hochschulabschluss. Abbildung 1-20 veranschaulicht die Aufteilung bei Bachelor- und traditionellen Absolventen.

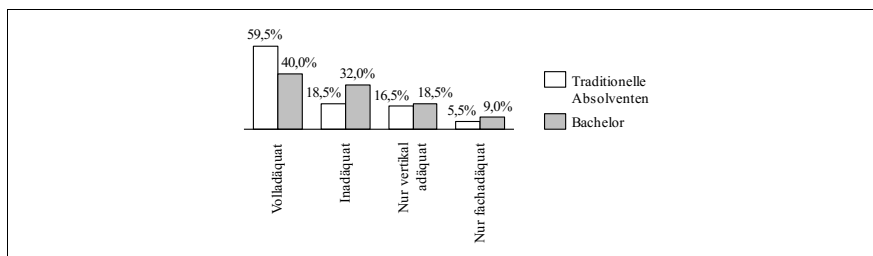


Abbildung 1-20: Vertikale und horizontale Adäquanz der beruflichen Tätigkeit nach Studienabschluss  
(Quelle: Rehn et al. 2011, S. 340)

Insgesamt arbeiten alle Absolventen am ehesten in einer volladäquaten Tätigkeit. Am meisten volladäquat beschäftigt sehen sich jedoch die traditionellen Absolventen. Sicherlich ist dies auf die hohen Anteile der staatlich regulierten Berufe, wie z. B. Mediziner (91%), Juristen (87%) und Lehrer (durchschn. circa 80%), aber auch auf klare berufliche Tätigkeitsfelder der Naturwissenschaften, wie z. B. Physik (94%), Biologie (88%), Chemie (88%), Pharmazie (88%), zurückzuführen. Dies bedeutet, dass die wesentlichsten Unterschiede zwischen den Fächern entsprechend des Berufsfeldbezugs der Studiengänge zu finden sind. Konträr dazu sehen sich nicht nur Bachelorabsolventen, sondern vor allem die universitären Bachelor (38%) am meisten inadäquat beschäftigt; die traditionellen Fachhochschulabsolventen hingegen am wenigsten (18%).<sup>310</sup> Wie bereits bei der Volladäquanz zeigt sich auch hier sowohl ein starker Zusammenhang zwischen den traditionellen Studiengängen und volladäquater Beschäftigung als auch zwischen Bachelorstudiengängen und In- bzw. Teiladäquanz. Dies bestätigt erneut, dass nicht nur die Einstiegsmöglichkeiten der Bachelorabsolventen nicht klar definiert sind, sondern desgleichen die Positionen und Entwicklungsmöglichkeiten. Denn sogar 18 Monate nach Studienabschluss sind immer noch ein Viertel aller Bachelorabsolventen und ein Drittel der universitären Bachelor inadäquat beschäftigt. In Bezug auf die Volladäquanz bleibt die Divergenz zwischen Fachhochschule und

<sup>310</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 340.

Universität (FH-Bachelor: 53%; Uni-Bachelor: 36%) als auch zwischen traditionellen und Bachelorabsolventen (tradit. Absolventen: 66,5%; Bachelor: 44,5%) auch im weiteren beruflichen Verlauf bestehen.

Entsprechend humankapitaltheoretischer Überlegungen verdeutlicht das Einkommen, ob sich die Investition in eine Hochschulausbildung rentiert. Aber auch bei der Betrachtung der Qualität des Berufserfolgs kann der Verdienst ein Merkmal dessen sein. Die obigen Ausführungen zu den Positionen der Absolventen werden nochmals anhand der *Einkommensverhältnisse* bestätigt, wie folgende Abbildung 1-21 veranschaulicht.

	FH-Bachelor	Uni-Bachelor	Trad. FH-Absolvent	Trad. Uni-Absolvent
Nach Studienabschluss	32.700	27.100	36.450	36.750
18 Monate nach Studienabschluss	33.650	27.700	37.250	37.500

Abbildung 1-21: Brutto-Jahreseinkommen<sup>311</sup> nach Studienabschluss und 18 Monate danach  
(Quelle: Rehn et al. 2011, S. 327)

Bei Betrachtung dieser Abbildung fällt sofort auf, dass insbesondere universitäre Bachelorabsolventen das geringste Einkommen verdienen. Vergleicht man die einzelnen Abschlussarten sowie Hochschultypen miteinander, wird das Bild differenzierter. Bachelorabsolventen beider Hochschultypen verdienen zu jeder Zeit durchschnittlich 6.700 € weniger als traditionelle Absolventen. Institutionell gesehen, verdienen Fachhochschulabsolventen entsprechend der häufigeren Position in einer Leitungsfunktion durchschnittlich 2.650 € mehr als Universitätsabsolventen. Die Differenz wird nach 18 Monaten sogar noch größer (5700 €). Nochmals nach Abschlussart separiert, verdienen Universitätsbachelor 5.950 € weniger als ihre ehemaligen Kommilitonen von der Fachhochschule. Traditionelle Universitätsabsolventen hingegen verdienen 250 € mehr als ihre ehemaligen Kommilitonen von der Fachhochschule. Lohnenswert erscheinen folglich ein Bachelorstudium an einer Fachhochschule und die Erlangung eines traditionellen Studienabschlusses an einer Universität. Ergo honorieren Arbeitgeber merklich

<sup>311</sup> Das Einkommen umfasst das aktuelle Brutto-Jahreseinkommen inklusive Zulagen von Vollzeiterwerbstätigen, die sich zur Zeit der Befragung nicht in einer weiteren Ausbildungsphase befanden, vgl. Rehn et al. (2011), S. 320, 327.

nicht nur die längere Ausbildungszeit der Absolventen traditioneller Studiengänge, sondern im institutionellen Vergleich gleichermaßen den Praxisbezug der Studiengänge einer Fachhochschule. Im zeitlichen Verlauf steigern sich alle Absolventengruppen. Den stärksten Einkommenszuwachs können die Fachhochschulbachelor mit 950 € vorweisen, den geringsten Zuwachs mit 600 € die Universitätsbachelor. Vergleicht man ferner die Einkommen von Bachelorabsolventen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung, die allein aufgrund ihrer Ausbildungsdauer durchaus vergleichbar wären, so zeigt sich, dass universitäre Bachelorabsolventen nach wie vor vergleichsweise mehr verdienen (circa 3.700 € mehr).

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ergebnisse interessieren neben den objektiven Daten letzten Endes auch die subjektiven Merkmale in Form der *Zufriedenheit der Absolventengruppen mit ihrer beruflichen Tätigkeit*. Die Zufriedenheit umfassen die individuelle Wahrnehmung der beruflichen Tätigkeit, aber auch deren Erwartungen und Ansprüche daran. Die HIS-Absolventenstudie erfasst die Zufriedenheit anhand dreier Dimensionen, welche wie folgt von den Absolventen priorisiert wurden: 1. Inhaltliche Ausgestaltung und Arbeitsbedingungen, 2. die zeitlichen Rahmenbedingungen sowie 3. Erträge und Perspektiven (materielle Gratifikation und die Möglichkeit zur weiteren beruflichen Entwicklung). Abbildung 1-22 zeigt ein detaillierteres Bild.

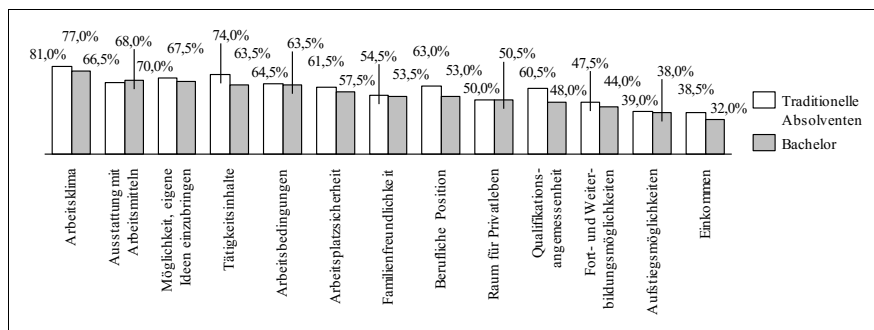


Abbildung 1-22: Berufszufriedenheit der Hochschulabsolventen<sup>312</sup>  
(Quelle: Rehn et al. 2011, S. 350)

<sup>312</sup> Die Daten umfassen die Werte 1 und 2 auf einer 5-stufigen Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“.

Zunächst veranschaulicht die obige Abbildung, dass die traditionellen Absolventen nahezu durchweg zufriedener mit ihrer Beschäftigung sind. Die Divergenzen sind jedoch insbesondere bei der Qualifikationsangemessenheit, den Tätigkeitsinhalten sowie bei der beruflichen Position stark ausgeprägt. Bachelorabsolventen sind in diesen Punkten bedeutend unzufriedener. Doch auch institutionell lassen sich Unterschiede vermerken. Universitäre Bachelorabsolventen sind gegenüber denen der Fachhochschule vor allem mit ihrer beruflichen Position (14 Prozentpunkte), mit ihrer Arbeitsplatzsicherheit (13 Prozentpunkte), mit der Qualifikationsangemessenheit ihrer Beschäftigung (12 Prozentpunkte) sowie mit ihrem Einkommen (10 Prozentpunkte) unzufriedener. Alle Merkmale gehören der Dimension Erträge und Perspektiven an. Herausstellen muss man an dieser Stelle außerdem, dass die Divergenzen zwischen Bachelor- und traditionellen Absolventen einer Universität weitaus größer sind als an einer Fachhochschule. Bachelor- wie auch traditionelle Absolventen der Fachhochschule haben folglich einen ähnlich gut gelungenen Berufsstart haben.

#### *1.1.3.5 Zusammenfassung der Studienbedingungen eines Bachelorstudiums und der Akzeptanz von Bachelorabsolventen auf dem Arbeitsmarkt*

Die obigen Ausführungen zum Status quo der strukturellen Neuerungen und didaktischen Herausforderungen, der Wahrnehmung von Studierenden und Unternehmen offenbaren verschiedene Spannungsfelder, aber auch Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Elementen der Studienstrukturreform.<sup>313</sup> Bezugnehmend auf die eingangs formulierten Interessenschwerpunkte lassen sich die im Kapitel 1.1.3 explizierten Daten wie folgt zusammenfassen: Unternehmen sehen sich zunehmend Absolventen ausschließlich der neueren Studiengänge ausgesetzt, da Studienanfänger mehrheitlich ein Bachelor- oder Masterstudium absolvieren und somit zukünftig überwiegend auf den Arbeitsmarkt strömen. Es nehmen zwar immer mehr Schulabgänger ein Hochschulstudium auf, jedoch ist die Studierendenschaft nicht nur stark heterogen, sondern gleichsam scheint die ausschließliche Absolvierung eines grundständigen Bachelorstudiums nur für die wenigsten resp. circa ein Drittel der Bachelorabsolventen attraktiv. Ergo rekrutieren Unternehmen gegenwärtig in der Tendenz vorrangig Masterabsolventen.<sup>314</sup>

---

<sup>313</sup> Ähnlich beschreibt Winter (2009) die Chancen und Risiken der Studienstrukturreform und deren Spannungsfelder.

<sup>314</sup> Dies könnte ggf. darin begründet sein, dass einerseits lange Zeit vonseiten der Hochschulen Widerstand gegen die mit der Studienstrukturreform einhergehenden Umstellungen signalisiert und verbalisiert wurden.



Diejenigen Bachelorabsolventen, die sich für einen Arbeitsmarkteinstieg entscheiden, sind gegenwärtig durchschnittlich zwei Jahre jünger als die traditionellen Absolventen – Tendenz sinkend.<sup>315</sup> Unternehmen sehen sich nach wie vor einer intransparenten Hochschullandschaft in Bezug auf die Ziele und Inhalte der neuen Studiengänge ausgesetzt. So ist die Akkreditierung der Studiengänge, die Einführung individuell aussagekräftiger Diploma Supplements und in Folge die Vergleichbarkeit der Studienleistungen nicht flächendeckend gewährleistet. Obgleich die Lernziele als wenig transparent durch die Bachelorabsolventen bewertet wurden, zeichnen sich insbesondere Bachelorstudiengänge durch eine starke Strukturierung und Gliederung aus, was im Grunde die Transparenz für Unternehmen erhöht. In den Genuss von diskursiven Lehrformen oder selbstgesteuertem Lernen kommt nicht mal die Hälfte aller Bachelorstudierenden, was sich nicht nur nachteilig auf die Ausprägung der methodischen, sondern ebenso der sozialen und personalen Kompetenzen auswirkt. Explizit zum Sammeln praktischer Erfahrungen vorgesehener Raum ist immer noch nicht fester Bestandteil in Bachelorstudiengängen. Dementsprechend konnte nicht nur die von den Unternehmen erwünschte höhere Internationalität der Studiengänge, sondern gleichermaßen der Praxisbezug bislang noch nicht umfassend realisiert werden. Obwohl den Bachelorstudiengängen eine bessere Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehre zu gelingen scheint, vermissen Unternehmen auch weiterhin eine stärkere Anwendungsorientierung der Studieninhalte und eine bessere Integration von Praktika im Studium. Beide Aspekte zeigen freilich Auswirkungen auf die Berufsbefähigung der Bachelorabsolventen und folglich auf die Akzeptanz und Integration in die Unternehmen. Hinsichtlich der Akzeptanz von Bachelorabsolventen sollten von den Unternehmen noch deutlichere Signale gesendet werden. Dies würde nicht nur die Übergangsquote in ein weiterführendes Studium, sondern parallel die Unsicherheiten der Bachelor mindern. Obwohl Bachelorabsolventen ein kürzeres und damit fachlich weniger tiefgehendes Studium absolvieren und zugleich über weniger praktische Erfahrungen verfügen, erfahren sie nicht mehr Unterstützung beim Berufseinstieg durch die Unter-

---

Trotz dass Vertreter der Wirtschaft mithilfe verschiedener Stellungnahmen, wie bspw. die „Bachelor Welcome!“-Initiative, die Bachelorabsolventen ausdrücklich begrüßen, formulieren andererseits die Studierende selbst, dass sie den Eindruck haben, dass der Bachelorabschluss nur bedingt auf dem Arbeitsmarkt akzeptiert ist.

<sup>315</sup> Selbstverständlich wirken hier gegenwärtig sowie in Zukunft die Effekte der Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Jahre sowie des Aussetzens der Wehrpflicht.

nehmen. Es scheinen wenig klar definierte berufliche Einstiegsmöglichkeiten, Positionen und Entwicklungsmöglichkeiten für Bachelorabsolventen existent zu sein. Sie sind oftmals in Positionen beschäftigt, die entweder in- oder nur teildäquat entsprechend ihrer Ausbildung sind. Parallel fühlen sie sich erwartungsgemäß am stärksten unterfordert. Unternehmen scheinen die Potenziale der Ressource Bachelorabsolvent noch nicht vollends auszuschöpfen und zu ihren Gunsten einzusetzen. Schlussendlich zeichnen die erhobenen Daten als auch der von den Unternehmen formulierte Nachbesserungsbedarf ein Bild, dass hinsichtlich der unternehmensseitigen Akzeptanz von Bachelorabsolventen auf dem Arbeitsmarkt ausbaufähig erscheint.

Zusammengefasst rekrutieren Unternehmen nunmehr Bachelorabsolventen, die im Vergleich zu traditionellen und Masterabsolventen kürzer und mit weniger Raum für Praxis- oder Auslandserfahrung studiert haben. Sie absolvierten eine breite wissenschaftliche Ausbildung, ohne fachlich zu spezialisieren oder zu vertiefen. Aufgrund der zeitlichen Verkürzung sind sie folglich nicht nur jünger, sondern verfügen außerdem über ein vergleichsweise dezimiertes Qualifikationsniveau. Inwiefern Unternehmen auf diese Umstände reagieren, soll im Teil Zwei dieser Arbeit detailliert dargelegt werden.

## **1.2 Lernprozesse und Wirkungen hochschulischer Bildung**

Die soeben beschriebenen, strukturellen Veränderungen lassen sich entsprechend des Prozessmodells institutionalisierter Bildung dem Kontext und somit dem Input zuordnen.<sup>316</sup> Jene kontextuellen Faktoren im weiteren Sinne beeinflussen die Ausgestaltung der Lehre und damit gleichermaßen den Bildungsprozess an Hochschulen. Der Wandel der Lehr- und Lernkultur skizziert eine Fokussierung auf den Studierenden und dessen Output, die sogenannten Kompetenzen. Die Ausgestaltung der Lehre hat infolgedessen Auswirkungen auf die Zusammenstellung und Entwicklung einer bestimmten Kompetenzausstattung bei Studierenden.<sup>317</sup> Die Wechselwirkungen zwischen Bildungsprozess und Bildungswirkung hebt dieses Kapitel hervor, sodass nachfolgend zunächst die Zusammenhänge zwischen der Gestaltung der Lehre und der Kompetenzentwicklung der Lernenden expliziert (1.2.1) und deren bisherige Berücksichtigung im Reformprozess

---

<sup>316</sup> Siehe Abbildung 1-1: erster Schritt des Prozessmodells institutionalisierter Bildung.

<sup>317</sup> Vgl. Rhein und Kruse (2011), S. 261.

näher gebracht werden (1.2.2). Vor diesem Hintergrund und weil diejenigen Unternehmen, die Bachelorabsolventen rekrutieren, mit einem veränderten Kompetenzniveau umgehen müssen, sollen darauf aufbauend die grundlegenden Aspekte zum Verständnis von Kompetenzen und deren Messung (1.2.3) eruiert werden.

### *1.2.1 Zusammenhänge zwischen Lehren und Lernen*

Kompetenzorientiertes Lernen kann ermöglicht werden durch kompetenzorientiertes Lehren.<sup>318</sup> Aus hochschuldidaktischer Sicht beschreibt der im Kapitel 1.1.2 behandelte „Shift from Teaching to Learning“ einen Wandel der Lehr- und Lernkultur.<sup>319</sup> Hierbei verschiebt sich der Fokus weg vom Lehrenden und dem zu vermittelnden Input hin zu dem Lernenden und zum Output des Studiums. Dennoch wirken die kontextuellen Faktoren auf den Bildungsprozess und dieser maßgeblich auf den Output hochschulischer Bildung. Aufgrund dieser Wechselwirkungen erlangen die strukturellen Bedingungen, die Gestaltung der Lehre und auch die Lernmodalitäten eine besondere Bedeutung für die Kompetenzentwicklung Studierender. Jene Zusammenhänge werden nachfolgend expliziert.

*(a) Lernkultur:* Im Zuge der Studienstrukturreform und der Umstellung auf das Bachelor-Master-System wurde die Modularisierung des Studiums und damit einhergehend ein Leistungspunktsystem zur Bewertung der Studienleistungen etabliert. Der Umfang eines Studiums wird anstatt in der Präsenzlehre in Form von Semesterwochenstunden nunmehr in studentischem Arbeitsaufwand in Form von ECTS-Punkten gemessen. Orientiert wird sich gewissermaßen am tatsächlich erreichten Lernergebnis der Studierenden. Entsprechend der Vorgaben der Kultusministerkonferenz soll ein Bachelorstudent zur erfolgreichen Absolvierung seines Studiums mindestens 180 ECTS-Punkte erreicht haben.<sup>320</sup> Je höher also der mit einem Modul verbundene Arbeitsaufwand ist, desto höher ist die Anzahl der zu vergebenen credits. Demnach erscheint es erstrebenswert, möglichst viele, punktreiche Module in kürzester Zeit zu absolvieren. Dies erhöht jedoch gleichbedeutend den Arbeits- bzw. Lernaufwand zu den Prüfungszeiten und potenziert sich mit steigender Anzahl zu absolvierender Modu-

<sup>318</sup> Vgl. Schaeper und Wildt (2010), S. 78.

<sup>319</sup> Vgl. Arnold und Schüßler (1998), Jaudzims (2012), S. 106 ff., Schaeper und Wildt (2010), S. 70.

<sup>320</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (2005), S. 2, Kultusministerkonferenz (2010), S. 2 (Anlage).

le. Entsprechend fand Metzger heraus, dass sich das strategische Lernverhalten der Studierenden vornehmlich auf die Prüfungszeiten konzentriert, wodurch sich die Bezeichnung „Bulimie-Lernen“ herauskristallisiert hat.<sup>321</sup> Jene damit etablierte Lernkultur<sup>322</sup> fördert folglich eher punktuelles Lernen für die zu absolvierenden Prüfungen anstatt gleichmäßiges und stetiges Lernen über das gesamte Modul hinweg. Eine Kultur selbstorganisierten Lernens zeichnet sich hingegen durch kontinuierliches Lernen aus.<sup>323</sup> Im Zentrum dieser Lernkultur steht die Herausbildung von Kompetenzen. Kompetenzorientiertes Lernen erfordert folglich „Muße, Zeit für Reflexion und Gelegenheit zum Experimentieren“ (Schaeper und Wildt, 2010, S. 72). Durch zunehmende Verschulung werden die Freiräume jedoch noch weiter beschnitten.<sup>324</sup> Im Vergleich zu den traditionellen Absolventen bemängeln Bachelorstudierende dementsprechend den zu hohen Lernaufwand und die zu vielen Einzelprüfungen pro Semester trotz des insgesamt gleichen Arbeitsaufwands.<sup>325</sup> Dementsprechend wird von Kritikern der Studienstrukturreform parallel befürchtet, dass die Vermittlung von Werten und die Bildung der Persönlichkeit mit dieser Lernkultur auf der Strecke bleiben.<sup>326</sup> Festgehalten werden kann somit, dass die durch die Studienstrukturreform konstruierten Studienbedingungen sich insofern auf das Lernen Studierender auswirken, als dass sie weniger förderlich für kompetenzorientiertes Lernen zu sein scheinen. Doch nicht nur die Studienbedingungen entscheiden darüber, welche Kompetenzen Studierende während ihres Studiums entwickeln. Neben den inhaltlichen Zielformulierungen wirken zwei weitere Elemente auf den Studienerfolg und die Kompetenzentwicklung Studierender: Erstens beeinflussen der Lehrende und der Lernende, d. h. die Akteure selbst, und zweitens das Lehr-Lernarrangement bzw. die methodisch-didaktische Ausgestaltung der Lehre das Lernverhalten der Studierenden. Um die Effektivität verschiedener Lehr-

<sup>321</sup> Vgl. Metzger (2010), S. 288, ähnlich auch Bargel et al. (2012), S. 33.

<sup>322</sup> Nach Arnold und Schüßler sind Lernkulturen „in und durch Lehr-Lern- sowie Kooperations- und Kommunikationsprozesse(n) immer wieder aufs neue hergestellte Rahmungen, die ihren Gruppenmitgliedern spezifische Entwicklungsmöglichkeiten bieten, andere aber vorenthalten“ (Arnold und Schüßler, 1998, S. 4 f.). Die Lernkultur umfasst somit alle kognitiven, kommunikativen und sozialstrukturellen Vorgänge, die sich mit Lernprozessen befassen und untergliedert sich in die drei Dimensionen Lernort, Lernprozess und Lernprodukt, vgl. Baumeister (2009), S. 21. Im Rahmen des vorliegenden Interesses ist die Hochschule der Lernort. Der Lernprozess kann selbst- oder fremdorganisiert, selbst- oder fremdgesteuert sein. Als Lernprodukt lassen sich Wissen, Kompetenzen etc. identifizieren.

<sup>323</sup> Vgl. Baumeister (2009), S. 22.

<sup>324</sup> Vgl. Rosenstiel und Frey (2012), S. 60, ebenso Schaeper und Wildt (2010), S. 72.

<sup>325</sup> Vgl. Bargel et al. (2012), S. 33, Schneewind (2012), S. 172, Spoun (2012), S. 131.

<sup>326</sup> Vgl. Rosenstiel und Frey (2012), S. 61.

formate hinsichtlich ihrer Wirkung auf das Lernen zu eruieren, bedarf es grundlegender und begrifflicher Informationen zum Lernen und zur Wirksamkeit einzelner Lernmethoden.

(b) *Lerntheoretische Perspektive:* Ziel und Produkt des Lernens ist neben der Wissensgenerierung und -erweiterung die Entwicklung bzw. der Aufbau von Kompetenzen. Wie Wissen und Kompetenzen beim Lernenden aufgebaut werden, eruieren heterogene Lerntheorien aus unterschiedlichen Sichtweisen. Nach dem Behaviorismus und Kognitivismus ist es nun vor allem der Konstruktivismus<sup>327</sup>, der das gegenwärtige Lernverständnis bestimmt.<sup>328</sup> Aus konstruktivistischer Sicht wird der Mensch als selbstorganisiertes, selbstreferentielles und damit in sich geschlossenes System beschrieben, ohne unmittelbaren Zugang zu seiner Umwelt.<sup>329</sup> Das System bzw. der Mensch ist autopoietisch bzw. selbstorganisiert,<sup>330</sup> sodass jede eingehende Information zwar Veränderungen auslösen kann, deren Ablauf oder das Ergebnis jener Veränderungen jedoch offen sind. Jede Wahrnehmung der äußeren Welt oder eingehende Information wird somit auf das System selbst bezogen und ist eine Konstruktion bzw. Produkt dessen.<sup>331</sup> Im Sinne der Selbstreferenz wird intern die Anschlussfähigkeit des Eingegangenen beurteilt.<sup>332</sup> Dementsprechend ist eine eingehende Information erst dann anschlussfähig oder integrierbar, wenn sie an den bisherigen Wissensstand anschließt.<sup>333</sup> In diesem Sinne sind die Lernergebnisse systemimmanent. Dies bedeutet, dass das Lernen aus Sicht des Konstruktivismus von der situativen und kognitiven Struktur des Lernenden abhängt.<sup>334</sup> Diese Sichtweise betont die Eigensinnigkeit und Eigenwilligkeit der Lernenden. Lernprozesse, d. h. die zu lernenden Inhalte und damit eingehenden Informationen aber auch die Ergebnisse des Lernprozesses werden vom Lernenden vor dem

<sup>327</sup> Der hier rezipierte Konstruktivismus erwächst u. a. aus erkenntnis-, systemtheoretischen, kognitionspsychologischen und wissenssoziologischen Ansätzen und kann somit als reflexiver Ansatz verstanden werden. Einen Überblick über die einzelnen Strömungen systemisch-konstruktivistischen Denkens gibt Siebert (2008), S. 39 ff. Ein typischer Vertreter der soziologischen Systemtheorie ist Luhmann, vgl. Luhmann (1987) und Luhmann und Baecker (2004), des interaktionalen Konstruktivismus ist Reich, vgl. Reich (2002), des radikalen Konstruktivismus ist Glaserfeld, vgl. Glaserfeld (1997), des kognitionspsychologischen Konstruktivismus sind Maturana und Varela, vgl. Varela und Maturana (1980) und Maturana und Varela (2009), und des wissenssoziologischen Konstruktivismus sind Berger und Luckmann, vgl. Berger und Luckmann (2007).

<sup>328</sup> Vgl. Erpenbeck und Sauter (2013), S. 37 ff.

<sup>329</sup> Vgl. Arnold (2010b), S. 173 f.

<sup>330</sup> Vgl. Siebert (2008), S. 24 ff.

<sup>331</sup> Vgl. Glaserfeld (1997), S. 244 ff.

<sup>332</sup> Vgl. Arnold (2010b), S. 173 f.

<sup>333</sup> Vgl. Siebert (2008), S. 28 ff.

<sup>334</sup> Vgl. Erpenbeck und Sauter (2013), S. 39 f.

Hintergrund des bereits vorhandenen Wissens selbst konstruiert. Infolgedessen ist das Lernen unweigerlich mit der Selbststeuerung des Lernenden verbunden. Es ist „ein autopoietischer, selbstreferenzieller, strukturdeterminierter, operational geschlossener Prozess, der von außen angeregt, aber nicht reguliert werden kann“ (Siebert, 2008, S. 125). Dies bedeutet, dass Lernprozesse individuell sind und ohne Einbeziehung des individuellen Erfahrungs- und Wissenshintergrunds nicht gelingen können. Für die Lehrenden bedeutet dies, einem grundsätzlich zur Selbststeuerung fähigen Lernenden zur Bildung zu verhelfen, indem Lehr-Lernarrangements erschaffen werden, die authentische Problemstellungen bieten, in multiplen Kontexten stattfinden, verschiedene Sichtweisen und Interaktionen ermöglichen.<sup>335</sup> Ein konstruktivistischer Bildungsbegriff gründet nach Siebert demnach auf folgenden Prinzipien: Individualität, Biografieorientierung, Konstruktivität, Offenheit, Kontingenz, Prozesshaftigkeit und Ironie.<sup>336</sup> Die weiteren Ausführungen zum Lernen fußen auf dieser konstruktivistischen Denkweise.

(c) *Lernen*: Wiater versteht unter Lernen im Allgemeinen „die abrufbare und relativ dauerhafte Änderung (d. h. Erweiterung, Umstrukturierung) seiner [des Menschen; d. V.] kognitiven, emotionalen, motorischen und volitionalen Strukturen und Verhaltensweisen auf Grund subjektiv verarbeiteter Umwelterfahrungen“ (Wiater, 2007, S. 80). Freilich wurzelt diese Definition in einem systemisch-konstruktivistischen Verständnis von Lernen.<sup>337</sup> Entgegen dem bisherigen Verständnis, dass Wissen vom Lehrenden auf den Lernenden übertragen werden kann – das sogenannte „Gießkannenprinzip“ –, fußt jenes Lernen darin, dass sich Wissen „nur in konkreten Situationen jeweils neu auf dem Hintergrund der eigenen Erfahrungswelt aufgebaut und konstruiert werden kann“ (Arnold und Schüller, 1998, S. 77). Dementsprechend kann Lernen im engeren Sinne verstanden werden als „eine individuelle Konstruktion von Denk-, Gefühls-, Handlungs- und Wollensstrukturen auf Grund von Erfahrungen“ (Wiater, 2007, S. 141). Lernen ist folglich ein aktiver, konstruktiver, situativer und sozialer, selbstgesteuerter und kumulativer Prozess.<sup>338</sup> Dies bedeutet einerseits, dass jeder Mensch resp. Studierender auf andere Art und Weise lernt. Aufgrund seiner Biographie und der dadurch

---

<sup>335</sup> Vgl. Erpenbeck und Sauter (2013), S. 40 f.

<sup>336</sup> Vgl. Siebert (2008), S. 197 f.

<sup>337</sup> Vgl. Wiater (2007), S. 141.

<sup>338</sup> Vgl. ebd., S. 142 f.

bedingten Dispositionen, Volitionen, Emotionen und Kognitionen bzw. des bereits existierenden Wissens sind bei unterschiedlichen Individuen verschiedene Inhalte anschlussfähig, d. h. er hat seine eigene „Logik“ und ist höchst subjektiv strukturiert.<sup>339</sup> Wie jeder einzelne Lernende mit Anregungen aus seiner Umwelt umgeht, hängt demnach von seiner internen Struktur ab. Bei der selbstständigen Aneignung neuer Informationen vollzieht der Lernende Prozesse der Konstruktion und Prozesse der Rekonstruktion, sobald er die Bedeutungen dieser Informationen rekapituliert. Letztlich vollziehen sich auch Prozesse der Dekonstruktion, wenn der Lernende merkt, dass seine bisherigen Konstruktionen nicht mehr greifen und diese folglich verändern muss.<sup>340</sup> Ähnliche Prozesse beschreibt auch Kolb mit seinem „Learning Cycle“, der ein zirkuläres Lernprozessmodell zum Erfahrungslernen etablierte,<sup>341</sup> das mit vier verschiedenen Lernstilen anschlussfähig ist.<sup>342</sup> Dementsprechend verfügt jeder Lernende über einen Eigensinn und individuelles Lernverhalten, das der Lehrende berücksichtigen sollte.<sup>343</sup> Andererseits bedeutet dies auch, dass das Lernen generell umso effektiver ist, wenn der Lernende dabei selbsttätig und eigenverantwortlich ist, er steuernd und kontrollierend am Lernprozess beteiligt ist, den Lernstoff in für ihn bedeutsamen Kontexten erfährt, damit der Lernprozess in und aus authentischen Problemsituationen und sozialen Kontexten heraus erfolgt, somit an soziale Diskurse bzw. Interaktionen mit anderen Menschen gebunden ist und Wissen angewendet werden kann.<sup>344</sup> Kurzum beschreibt dies das selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernen nach Erpenbeck und Heyse.<sup>345</sup>

(d) *Wissen*: Neben der Entwicklung von Kompetenzen – die im Abschnitt 1.2.3 näher expliziert wird – ist es vor allem Wissen, das als Produkt des Lernens während eines Hochschulstudiums erworben oder ausgebaut wird.<sup>346</sup> So unterscheidet Wiater not-

<sup>339</sup> Vgl. Erpenbeck und Heyse (2007), S. 84 ff., Wiater (2007), S. 141 f. Zur Vertiefung der Selbstorganisations-theorie Erpenbeck und Heyse (2007), S. 138 ff.

<sup>340</sup> Vgl. Wiater (2007), S. 142, Reich (2002), S. 118 ff.

<sup>341</sup> Freilich leiten sich aus diesem Modell didaktische Empfehlungen ab, die u. a. die Frage aufwerfen, ob im Rahmen des Lernens an Hochschulen nunmehr zuerst praktische Erfahrungen anstatt theoretischen Wissens gesammelt werden sollten, vgl. Blom (2000), S. 34 ff.

<sup>342</sup> Vgl. Blom (2000), S. 32 ff., Erpenbeck und Heyse (2007), S. 107, Schaeper und Wildt (2010), S. 78. Dieser zirkuläre und rekursive Prozess beschreibt ein Erfahrungslernen im Sinne des „Learning by doing“, wobei über Erfahrung, Beobachtung und Selbstreflexion im Handeln Modelle zur Lösung von Problemen entwickelt, angewendet, modifiziert und erweitert werden.

<sup>343</sup> Vgl. Erpenbeck und Heyse (2007), S. 100 ff.

<sup>344</sup> Vgl. Wiater (2007), S. 142 ff.

<sup>345</sup> Vgl. Erpenbeck und Heyse (1999), S. 130 f.

<sup>346</sup> Vgl. Baumeister (2009), S. 16. Freilich kann das Wissen resp. spezielles Fachwissen der Fachkompetenz zugeordnet werden.

wendigerweise zwischen Daten, Informationen und Wissen.<sup>347</sup> Entgegen der Daten, wie bspw. Zahlen, Buchstaben oder Symbole, die ohne eigene Bedeutung als Grundlage für Informationen dienen, stehen Informationen in einem Bedeutungs- und Problemkontext und sind systemabhängig. Wiater spricht vom Wissen erst, „wenn Daten und Informationen Eingang in die Denkstruktur des Menschen gefunden haben und Bedeutungen, Werteinsichten, Beziehungen und Impulse zum Weiterdenken und zum Handeln davon ausgehen“ (Wiater, 2007, S. 16). Das Individuum wählt das Wissen quasi aus, bewertet es aus dem individuellen Erfahrungskontext heraus, vergleicht es mit bereits abgespeichertem Wissen und vernetzt es damit. Wissen kann nach unterschiedlichen Kriterien entlang einzelner Fachwissenschaften differenziert werden.<sup>348</sup> Die allen Sichtweisen gemeinsame und auch gängigste Differenzierung ist eine Unterteilung in implizites und explizites Wissen. Implizites Wissen meint personenbezogenes, kontextspezifisches Erfahrungswissen, welches schwer zu kommunizieren und formalisieren ist. Explizites Wissen hingegen ist abrufbar und transparent. Somit kann es auch kommuniziert werden und ist präsent.<sup>349</sup> Aus betriebswirtschaftlicher Sicht stellt Wissen eine Ressource in zweierlei Hinsicht dar: Erstens ist es eine immaterielle Ressource, die als Produkt selbst in Form von Innovationen angeboten wird. Zweitens ist es Teil der Wertschöpfung, indem das Wissen des Mitarbeiters in das Vermögen des Unternehmens umgewandelt wird.<sup>350</sup> Wissen ist ergo eine kostbare Ressource in der heutigen Wissensgesellschaft.<sup>351</sup> Besonders die Explikation von implizitem Wissen ist demnach für Unternehmen von Belang, da dieses offensichtlich nur schwer genutzt werden kann und gleichermaßen an Personen gebunden ist. Wie dies möglich ist und welche anderen Formen der Wissensumwandlung von weiterem Interesse sind, wird in Abbildung 1-23 zusammenfassend dargestellt.

---

<sup>347</sup> Vgl. Wiater (2007), S. 15 ff.

<sup>348</sup> Vgl. Faulstich (2002), S. 192.

<sup>349</sup> Vgl. Wiater (2007), S. 22.

<sup>350</sup> Vgl. Porschen (2008), S. 30.

<sup>351</sup> Vgl. Porschen (2008), S. 72 ff., Wiater (2007), S. 29 ff.



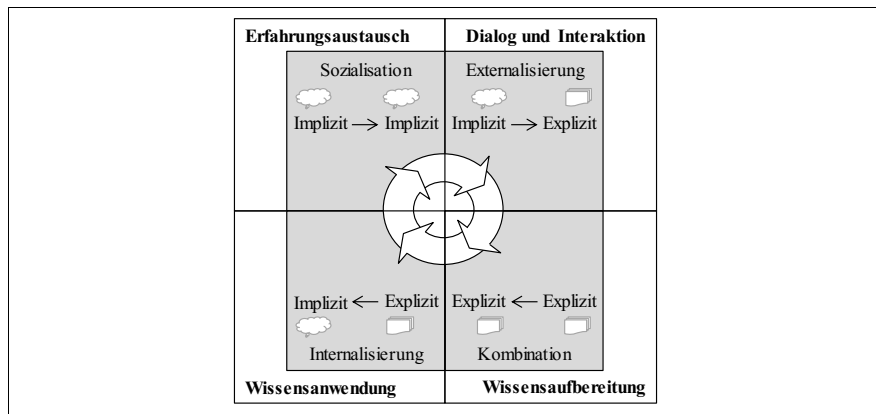


Abbildung 1-23: Vier Formen der Wissensumwandlung und ihre Methoden

(Quellen: Verändert übernommen aus Seufert et al., 2002, S. 140, Porschen, 2008, S. 62)

Grundlage der Entstehung von implizitem Wissen ist die Erfahrung bzw. Erfahrungsaustausch. Dies gelingt bspw. durch Beobachtung, Nachahmung oder durch gemeinsame Praxis und wird als Sozialisation bezeichnet.<sup>352</sup> Die Externalisierung von implizitem Wissen wird mithilfe von Artikulation ermöglicht. Das heißt, aus der Artikulation und dem Austausch von implizitem Wissen durch bspw. Interaktionen zwischen Studierenden und Lehrenden erwachsen Ausdrucksformen wie explizite Konzepte, Modelle oder Hypothesen.<sup>353</sup> Dank der Kombination von explizitem Wissen können Konzepte erfasst und demzufolge ausgetauscht oder durch Neukombination neues Wissen generiert werden.<sup>354</sup> Die Internalisierung expliziten Wissens beschreibt den Prozess der Eingliederung in das implizite Wissen.<sup>355</sup> Dies wird ermöglicht durch die Anwendung des Wissens und ist ergo eng gekoppelt an das „Learning by doing“ von Kolb. Basierend auf diesen Ausführungen ist der Ausgangspunkt von Lernprozessen an Hochschulen die Wissensaufbereitung. Hier erfassen Studierende das von den Dozenten aufbereitete Wissen. Sie internalisieren es jedoch erst durch Anwendung,

<sup>352</sup> Vgl. Porschen (2008), S. 63. Aus handlungspsychologischer Sicht kann unter Sozialisation die „Entwicklung von persönlicher Handlungskompetenz und Motivstruktur“ verstanden werden. Parallel zur Sozialisation meint die berufliche resp. organisationale Sozialisation demnach die „Entwicklung von Arbeitskompetenz und -motivation in der und durch die Arbeitstätigkeit selbst“ (Volpert, 1979, S. 30).

<sup>353</sup> Vgl. Porschen (2008), S. 61.

<sup>354</sup> Vgl. ebd., S. 63.

<sup>355</sup> Vgl. ebd., S. 63.

wodurch eine langfristig Speicherung und Wissensabruf gewährleistet werden kann. Die Wissensanwendung ist zentral im Rahmen von Lernprozessen und besonders relevant für die Hochschulabsolventen rekrutierenden Unternehmen. Jene Wissensanwendung kann direkt durch praktische Erfahrungen oder indirekt durch Fallbeispiele, Übungen oder Problemstellungen ermöglicht werden. Gleichsam konstatieren Schaeper und Wildt, dass kompetenzorientiertes Lernen vornehmlich in solchen Lehr-Lernarrangements gefördert würde,

„in denen das Studium sich auf komplexe Problem- bzw. Aufgabenstellungen bezieht, die möglichst einem authentischen Realzusammenhang entnommen und zum Lerngegenstand gemacht werden und deren Bearbeitung aus unterschiedlichen Perspektiven gefordert wird“ (Schaeper und Wildt, 2010, S. 77 f.).

Hiermit wird auf die Wechselwirkungen von Lehre und Lernen verwiesen. Demgemäß zeigt sich der Studienerfolg und infolgedessen die Qualität eines Studiums an der didaktischen Anlage des Studienganges.<sup>356</sup> Die didaktische Ausgestaltung kompetenzorientierten Lehrens kann quasi das Lernen der Studierenden und folglich deren Kompetenzentwicklung fördern.

(e) *Verknüpfung von Lehren und Lernen*: Durch die Kultusministerkonferenz wird hinsichtlich der Gestaltung der Lehre lediglich darauf hingewiesen, dass grundsätzlich unterschiedliche Lehr- und Lernformen zum Erreichen eines Qualifikationsziels beitragen sollen.<sup>357</sup> Entgegen älterer Lehrstiltypologien, wie bspw. autokratischer, laissez-faire oder partnerschaftlicher Ausrichtung, versucht die heutige Lehre eine „Passung zwischen der Psychologik, der Sach- bzw. Inhaltslogik und der Verwendungslogik herzustellen“ (Siebert, 2010b, S. 186). Der psychologische Lehrstil fokussiert die Reflexion und Erweiterung des Erfahrungswissens mithilfe von Visualisierungen, Moderation oder Streitgesprächen. Auf die didaktische Reduktion und Rekonstruktion des Themas und deren sachlich korrekter Darstellung legt der inhaltsorientierte Lehrstil Wert. Dies wird durch Referate oder auch Vorlesungen, Lehrgespräche oder Thesenpapiere ermöglicht. Die Verwendungslogik macht sich der handlungsorientierte Lehrstil zu Eigen. Dieser erinnert stark an die Wissensanwendung, indem er die Anforderungen und Kriterien der Praxisfelder mithilfe von Übungen, Projektlernen, Planspielen oder Simulationen betont. Entsprechend der Zielgruppe und deren Motivation, je nach Thema und Veranstaltungsformat lässt sich eine Tendenz zu einem dieser Lehrstile

---

<sup>356</sup> Vgl. Kerres und Schmidt (2011), S. 189.

<sup>357</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (2010), Anlage, S. 3.

feststellen.<sup>358</sup> Trotz alledem sei darauf hingewiesen, dass die Lehre und das Lernen zwei selbstreferentielle Systeme sind, die zwar – wenn oftmals auch nur lose – miteinander verkoppelt sind, sich jedoch entsprechend systemisch-konstruktivistischer Denkweisen nur unter Einschränkungen aufeinander auswirken können.<sup>359</sup> Vor diesem Hintergrund erklären sich dennoch die heterogenen Wirkungen unterschiedlicher Lernmethoden. Jene lassen sich entlang der sogenannten Lernpyramide nach Blom typisieren. Entsprechend der studierendenzentrierten Sichtweise leitet sich die Lehre vom Lernen der Studierenden ab. In Abbildung 1-24 ist die Effektivität der Lernmethoden, d. h. der Lerneffekt in Prozent angegeben.

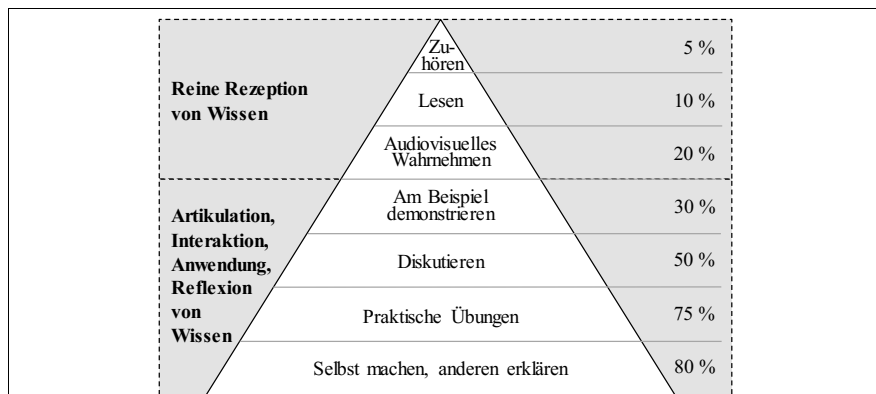


Abbildung 1-24: Lernpyramide zur Effektivität von Lernmethoden  
(Quelle: In Anlehnung an Blom, 2000, S. 8)

Während in rein rezeptiven Lernmethoden, wie bspw. das Zuhören, Lesen oder audiovisuelle Wahrnehmen, das Wissen wenig genutzt oder angewendet wird, kann deren Lerneffekt als wenig effektiv beschrieben werden. Die reine Vermittlungsdidaktik vernachlässigt die Selbsttätigkeit des Lernenden. Die Ermöglichungsdidaktik hingegen betont die Gestaltung anregender Lernumgebungen.<sup>360</sup> Dies bedeutet, dass in interaktiven Lernmethoden das Wissen artikuliert und reflektiert, wie bspw. beim Diskutieren, in praktischen Übungen oder beim Erklären, und somit in stärkerem Maße genutzt

<sup>358</sup> Vgl. Siebert (2010b), S. 186.

<sup>359</sup> Vgl. Siebert (2010a), S. 187.

<sup>360</sup> Vgl. Siebert (2010b), S. 186.

wird. Diese Lernmethoden zeichnen sich somit durch eine höhere Effektivität aus.<sup>361</sup> Umso mehr das Wissen in praktischen Zusammenhängen angewendet wird, desto höher ist der Lerneffekt und demzufolge die Bewahrung des Wissens bei den Studierenden. Wiederum rückschließend auf die Didaktik lässt sich schlussfolgern, dass bei einer Vorlesung oder einem Vortrag nicht erwartet wird, dass der Lehrende auf den Studierenden eingeht und ihn unterstützt, sodass sich dieser als kompetent erleben kann.<sup>362</sup> Der Lernende ist in diesem Lehrsetting als Zuhörer und Empfänger von Informationen vielmehr nur ein Wissensrezipient anstatt aktiv am Wissenserwerb beteiligt.<sup>363</sup> Der Lerneffekt ist des Weiteren umso höher, desto stärker das Wissen an einem Problem ausgerichtet ist und angewendet wird. Ähnlich verhält es sich mit dem Theorie-Praxis-Problem. Stark bezeichnet es als eine besondere Art von Transferproblem, da eine „Distanz zwischen Kontext der Wissensgenerierung und Kontexten der Wissensanwendung“ (Stark, 2004, S. 259) zugrunde liegt. Anhand komplexer, möglichst authentischer Problemstellungen können nicht nur anregende Lehrformen realisiert, sondern gleichermaßen Handlungsorientierung und Praxisbezug gewährleistet werden.<sup>364</sup> Da sich Interaktion und Kooperation eher in Seminaren, Übungen oder Projekten realisieren lassen, eignen sich diese Lehrformate vorzugsweise für die Umsetzung der Studierendenzentrierung. Sollen vorrangig kognitive Lernleistungen vollzogen werden – wie im Hochschulbereich üblich – empfehlen sich demnach interaktive Lernformen, die die aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten anregen.<sup>365</sup> Beispielsweise der Ansatz des situierten Lernens greift dies auf, indem er darauf verweist, dass Wissen immer durch einen aktiven Konstruktionsprozess des Lernenden in sozialen Kontexten entsteht.<sup>366</sup> Bei kooperativen Lehrmethoden wurde zudem ein höheres Autonomieerleben und soziale Eingebundenheit der Studierenden bewiesen.<sup>367</sup>

(f) *Lernmotivation*: In der Lehr-Lernforschung<sup>368</sup> wurde bereits erforscht, dass sich die Möglichkeit zu selbstorganisiertem Lernen maßgeblich auf die Lernmotivation aus-

<sup>361</sup> Vgl. Blom (2000), S. 8 f., Schaeper und Wildt (2010), S. 76.

<sup>362</sup> Vgl. Nass und Hanke (2013), S. 80, Schmidt und Tippelt (2005), S. 106.

<sup>363</sup> Vgl. Nass und Hanke (2013), S. 80.

<sup>364</sup> Vgl. Christmann et al. (2005), S. 84, Schaeper und Wildt (2010), S. 74.

<sup>365</sup> Vgl. Schmidt und Tippelt (2005), S. 105.

<sup>366</sup> Vgl. Winkler et al. (2000), S. 4 f.

<sup>367</sup> Vgl. Nass und Hanke (2013), S. 82.

<sup>368</sup> Die Lehr-Lernforschung befasst sich mit empirischen Untersuchungen zum Zusammenhang von Lehren und Lernen sowie mit der Erforschung des selbstgesteuerten und -organisierten Lernens, der Lernberatung und

wirkt.<sup>369</sup> „Selbstorganisiert lernende Untersuchungsgruppen [unterscheiden; d. V.] sich von traditionell lernenden Untersuchungsgruppen hinsichtlich der motivationalen Wirkung“ (Nass und Hanke, 2013, S. 81). Dies bedeutet, dass Studierende eine höhere Lernmotivation haben, sobald sie selbstorganisiert lernen können. Parallel zu Erpenbeck und Heyse meint auch hier selbstorganisiertes Lernen, Verantwortung auf die Lernenden zu übertragen.<sup>370</sup> Entsprechend der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan sind Menschen im Allgemeinen und Lernende im Speziellen dann intrinsisch motiviert, wenn ihre Bedürfnisse nach Kompetenz bzw. Wirksamkeit, Autonomie bzw. Selbstbestimmung und sozialer Eingebundenheit bzw. Zugehörigkeit befriedigt sind.<sup>371</sup> Studierende sind demnach dann motiviert zu lernen, wenn kompetenzorientierte Lehrformate diese drei Komponenten erfüllen.<sup>372</sup> Dementsprechend erleben sich Lernende in solchen Lehrsettings als kompetent und motiviert, wenn sie unterstützt werden, dem individuellen Anforderungsniveau adäquate Aufgaben erhalten, Erfolgserlebnisse haben und angemessen positives Feedback erhalten.<sup>373</sup> Ein lernendenzentriertes Lehr-Lernarrangement zeichnet sich dadurch aus, dass sich für die Lernenden Handlungs- und Entscheidungsräume eröffnen, was die Autonomie gewährleistet. Soziale Eingebundenheit erwächst aus einem Lehrklima grundlegender Wertschätzung und respektvollen Umgangs miteinander. Auch das Interesse der Lehrenden für die Perspektive des Lernenden unterstützt dies. Dies bestätigend fanden Nass und Hanke heraus, dass sich lernendenzentrierte entgegen lehrendenzentrierter Lehrsettings in Hochschulen dann bedeutend positiver auf die Lernmotivation auswirken, wenn die Bedürfnisse nach Autonomie und Kompetenz befriedigt wurden.<sup>374</sup> Die Befriedigung dieser Bedürfnisse gewährleisten vor allem interaktive bzw. kooperative Lehrformate, sodass

---

den Lernkulturen. Ihre Aufgabe sieht sie darin, Bildungsarbeit zu rekonstruieren, indem deren Faktorenkomplexion und Mehrdimensionalität aufgezeigt wird, vgl. Siebert (2010a), S. 187.

<sup>369</sup> Die Begriffe Selbstorganisation und Selbststeuerung zielen auf unterschiedliche Aspekte und werden dennoch oftmals gleichbedeutend oder gar verschieden eingesetzt, vgl. Arnold und Schüßler (1998), S. 84. Im Sinne konstruktivistischer Denkweisen betrifft diese Erkenntnis sicherlich gleichbedeutend selbstgesteuertes Lernen.

<sup>370</sup> Vgl. Nass und Hanke (2013), S. 81, Hochschulrektorenkonferenz (2008), S. 3, Erpenbeck und Heyse (1999), S. 129 ff.

<sup>371</sup> Vgl. Deci und Ryan (1993), S. 229. Dies greift die Hochschulrektorenkonferenz in ihrer Stellungnahme auf, Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (2008), S. 6.

<sup>372</sup> Vgl. Nass und Hanke (2013), S. 79 f.

<sup>373</sup> Vgl. ebd., S. 79 f.

<sup>374</sup> Vgl. Nass und Hanke (2013), S. 85 ff. Die Korrelation zwischen sozialer Eingebundenheit und höherer Lernmotivation war nicht signifikant.

der Studierende selbstorganisiert und selbststeuernd lernen kann.<sup>375</sup> Ergo lässt sich schlussfolgern, dass sich je nach Lehr-Lernarrangement und angewendetem Lehrformat die Lernmotivation der Studierenden steigert und folglich die Kompetenzentwicklung gefördert oder nicht gefördert wird.

Anknüpfend an anwendungsorientierte Lehr-Lernarrangements sollen Hochschulabsolventen resp. Bachelorstudierende entsprechend der Bologna-Vorgaben sogenannte berufsfeldbezogene Kompetenzen während ihres Studiums entwickeln, die deren Berufsbefähigung sicherstellen und Anwendungsorientierung gewährleisten.<sup>376</sup> Interaktive Methoden können bei praxisorientierter Ausrichtung der Lehre auch dies garantieren.<sup>377</sup> Allerdings weisen Bargel, Ramm und Multrus darauf hin, dass sich eine Ausrichtung am Arbeitsmarkt als Fallstrick erweisen könnte, da dieser nicht nur sehr heterogene, sondern ebenso wechselnde Anforderungen definiert. Die damit einhergehenden ständigen Anpassungsversuche führen letztlich zu Unübersichtlichkeit und Desorientierung, aber auch zu Unzufriedenheit, Unsicherheit und Zukunftsängsten bei den Studierenden, da diese ständig mit Eindrücken des Nicht-Genügens konfrontiert werden.<sup>378</sup> Dies wiederum steigert die Studienabbruchquote und mindert die Erfolgsquote studentischer Biografien. Schließlich sind der Lernerfolg und damit die Kompetenzentwicklung quasi abhängig von der methodischen Zusammensetzung der jeweiligen Lehrveranstaltung und deren didaktischer Gestaltung. In Bezug auf studierendenzentrierte Lehrsettings bestätigt sich der Einsatz interaktiver bzw. kooperativer Methoden.<sup>379</sup>

*(g) Einfluss der Studierenden:* Neben der methodisch-didaktischen Ausgestaltung der Lehre nehmen auch die Akteure selbst resp. die Studierenden Einfluss auf ihre Kompetenzentwicklung. Dementsprechend betont Benden, dass Bildung „zum einen als eine bestimmte Form des Erziehungsvorganges verstanden [wird; d. V.]; nämlich als ein Prozeß der entscheidend auf der Selbsttätigkeit des Lernenden beruht“ (Benden, 1982, S. 50). So weist Seeber daraufhin, dass neben der Motivation und den kognitiven Fähigkeiten der Lernenden zudem das Vorwissen und die Qualifikation für selbstorgani-

<sup>375</sup> Vgl. Terhart (2004), S. 147, Hochschulrektorenkonferenz (2008), S. 3 f.

<sup>376</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (2010), S. 5, Kultusministerkonferenz (2005), S. 2, Konegen-Grenier (2012), S. 4 und 10, Schaeper und Wildt (2010), S. 65.

<sup>377</sup> Jenes „Learning by doing“ wird anhand Kolbs Lernzyklus exemplifiziert, vgl. Kolb (1984).

<sup>378</sup> Vgl. Bargel et al. (2012), S. 36 f.

<sup>379</sup> Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (2008), S. 3 f.

siertes Lernen eine signifikante Bedeutung für die Lernleistung haben.<sup>380</sup> Dies können Höke, Hille und Kansteiner-Schänzlin bestätigen.<sup>381</sup> Sie fanden heraus, dass wenig zur Selbstständigkeit erzogene Kinder Probleme haben, sich selbstständig zu organisieren und infolgedessen ihren Lernprozess selbst zu steuern. Ergo, so schlussfolgern die Autoren, zeichnen sich selbstständigere Kinder durch eine bestimmte Methodenkompetenz aus, die es ihnen ermöglicht, gut in einer lernendenorientierten Lehrsituation zu arbeiten.<sup>382</sup> Neben dem Lehr-Lernarrangement beeinflussen außerdem jene individuellen Dispositionen der Studierenden deren Kompetenzerwerb. Jaudzims geht noch einen Schritt weiter und konstatiert, dass die Hauptaktivität in outputorientierten Lehr-Lernarrangements bei den Studierenden liegt, indem sie nicht nur selbstgesteuertes und selbstorganisiertes, sondern gleichermaßen selbstverantwortliches Lernverhalten zeigen.<sup>383</sup> So konstatiert Webler, dass aufgrund der starken Studienvorgaben die Möglichkeiten zum Beschreiten alternativer Wege und ein bewusstes Entscheiden dafür die Motivation der Studierenden mindert und dementsprechend auch die Verantwortung für das eigene Lernen und Studieren.<sup>384</sup> Beim Lernenden muss quasi vorausgesetzt werden, dass er die Verantwortung für seinen Lernprozess übernimmt.<sup>385</sup> In struktureller Hinsicht wird dies durch eine flexiblere Studiengestaltung ermöglicht. Didaktisch betrachtet, müssen günstige Lerngelegenheiten von den Lehrenden geschaffen werden.<sup>386</sup> Wiater weist darauf hin, dass die Lerninhalte über möglichst viele Eingangskanäle aufgenommen werden sollte, da sich dadurch mehr Assoziationsmöglichkeiten eröffnen. Diese wiederum gewährleisten „ein tieferes Verständnis, desto größer ist die Aufmerksamkeit und die Lernmotivation, desto besser wird die Information behalten und desto leichter lässt sie sich wieder erinnern, wenn sie benötigt wird“ (Wiater, 2007, S. 155). Jener Hinweis zeigt, dass ein möglichst facettenreiches methodisch-didaktisches Angebot den unterschiedlichen Dispositionen der Lernenden entgegenkommt. Gleichsam kritisiert Arnold die oft vorausgesetzte Synchronizität des Lernens,

---

<sup>380</sup> Vgl. Seeber (2005), S. 6.

<sup>381</sup> Vgl. Höke et al. (2012), S. 380 f.

<sup>382</sup> Vgl. Höke et al. (2012), S. 381.

<sup>383</sup> Vgl. Jaudzims (2012), S. 274.

<sup>384</sup> Vgl. Webler (2012), S. 35.

<sup>385</sup> Vgl. Blom (2000), S. 46.

<sup>386</sup> Zur weiteren Vertiefung der Systematik von Lernzielen empfiehlt sich Baumgartner (2011).

indem davon ausgegangen wird, dass sich individuelle Lernprozesse parallel zu den Lernprozessen anderer Lernender vollziehen.<sup>387</sup>

Dies aufgreifend weist die Hochschulrektorenkonferenz darauf hin, dass aufgrund einer breiteren Studienbeteiligung die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Studienanfänger stark heterogen sind. Sie sieht die Schule hier in der Verantwortung, angemessen auf das eigenverantwortliche Lernen im Studium vorzubereiten<sup>388</sup>

„Die Erfahrung dieser Herausforderung ist für den Lernenden unentbehrlich, denn die Forderung von Leistungen steht unter dem pädagogischen Prinzip der individuellen Förderung. Das pädagogische Leistungsprinzip gewährleistet zudem, daß der Lernende am Ende seiner Schul- oder Ausbildungszeit den harten gesellschaftlichen Leistungsanforderungen nicht unvorbereitet gegenübersteht.“ (Benden, 1982, S. 93 f.)

*(h) Einfluss der Lehrenden:* Damit wird gleichermaßen auf die Verantwortlichkeiten der Lehrkräfte verwiesen. Bei der Studie von Fendler, Seidel und Johannes zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Workshops hat sich herausgestellt, dass die Studierendenorientierung, das metakognitive Lehrwissen und die selbstregulatorischen Fähigkeiten der Lehrenden stärker ausgeprägt sind, umso höher deren Lehrmotivation ist.<sup>389</sup> Es besteht folglich eine positive Korrelation zwischen einem studierendenorientierten Lehransatz und der Anzahl besuchter hochschuldidaktischer Workshops.<sup>390</sup> Dies bedeutet, dass Lehrende, die weiterbildungsbereit sind, zugleich Interesse an den Perspektiven der Lernenden haben. In diesem Sinne kann die Lehrmotivation der Dozenten durchaus die oben angesprochene Lernmotivation der Studierenden steigern. Daraus lässt sich außerdem ableiten, dass bei der Berufung von Lehrenden entgegen bisheriger, häufig eingeforderter Lehrerfahrung nunmehr die Lehrmotivation und das Interesse an hochschuldidaktischen Weiterbildungen als entscheidende Kriterien empfohlen werden können.<sup>391</sup>

---

<sup>387</sup> Vgl. Arnold (2010c), S. 196.

<sup>388</sup> Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (2008), S. 6.

<sup>389</sup> Vgl. Fendler et al. (2013), S. 42. Die Hochschulrektorenkonferenz geht sogar so weit, die Habitualisierung einer Lehrstrategie zu fordern, die die Qualität der Lehre sichern soll, vgl. Hochschulrektorenkonferenz (2008), S. 5.

<sup>390</sup> Freilich fokussieren jene hochschuldidaktischen Workshops idealerweise zugleich Methoden studierendenorientierter Lehrformen.

<sup>391</sup> Dies fordert desgleichen die Hochschulrektorenkonferenz und gibt darüber hinaus Empfehlungen für die institutionellen Rahmenbedingungen guter Lehre und die Finanzierung durch die Länder, vgl. Hochschulrektorenkonferenz (2008), S. 5 ff.



Konkludiert bedeutet dies, dass das Lern- und das Lehrverhalten eng zusammenhängen und sich gegenseitig beeinflussen. Studierendenzentrierte Lehre ist hinsichtlich des Lernerfolgs und der Kompetenzentwicklung der Studierenden vergleichsweise bedeutend effektiver als lehrendenorientierte Lehre resp. traditionell reine Wissensvermittlung.<sup>392</sup> Studierende erlangen aufgrund studierendenzentrierter Lehr-Lernarrangements eine höhere Lernmotivation, zeigen größere Lernfortschritte und erreichen qualitativ bessere Lernergebnisse. Sie erzielen infolgedessen bessere Noten und erhöhen damit den Studienerfolg. Entsprechend des Lehr-Lernarrangements kann die Kompetenzentwicklung bedeutend gefördert werden. Ein größeres Selbstwertgefühl der Studierenden und stärker ausgeprägte Zufriedenheit mit der Lehre wirkt sich nicht zuletzt positiv auf den Studienerfolg und negativ auf die Studienabbruchquote aus.<sup>393</sup> Überdies bewirkt die Einübung selbstorganisierten und -gesteuerten Lernens, zukünftige Lernsituationen unabhängig von Lehrenden, aktiv und selbstregulierend bewältigen zu können.<sup>394</sup> Hiermit wird gleichermaßen auf eine autonome Steuerung des Lernprozesses und damit einhergehend auf eine gewisse Mündigkeit im pädagogischen Sinne verwiesen.<sup>395</sup> Benden betont, dass das Ziel von Bildung die Mündigkeit des Lernenden ist.

„Er [der junge Mensch; d. V.] soll sie [die Bildung; d. V.] jedoch in der Weise erwerben, daß er das Gelernte weiterzuentwickeln, Veränderungen zu beurteilen und aufzugreifen und selbstständig weiterzulernen vermag. Es liegt im Prinzip des lebenslangen Lernens, daß mit der Vermittlung von Inhalten das Lernen des Lernens Hand in Hand geht.“ (Benden, 1982, S. 91)

Bezug nehmend auf das lebenslange Lernen<sup>396</sup> setzen sich Lernprozesse freilich im Berufsleben fort. Dementsprechend erlangt die Selbstlernkompetenz des Lernenden bzw. das Lernen des Lernens eine besondere Bedeutung. Diese Faktoren sind selbstredend relevant für zukünftige Arbeitgeber und können die Akzeptanz der Studierenden auf dem Arbeitsmarkt steigern.

<sup>392</sup> Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (2008), S. 3, Schaeper und Wildt (2010), S. 75.

<sup>393</sup> Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (2008), S. 6.

<sup>394</sup> Vgl. Pachner (2011), S. 253.

<sup>395</sup> Vgl. Arnold und Schübler (1998), S. 86, Erpenbeck und Heyse (1999), S. 94.

<sup>396</sup> Lebenslanges Lernen meint, dass Lernprozesse während der gesamten Lebensspanne stattfinden, vgl. Pätzold (2010), S. 183.

Nachdem die Zusammenhänge zwischen Lehren und Lernen und deren Wirkungsmechanismen auf den Bildungsprozess und die Kompetenzentwicklung Studierender rezipiert wurden, soll nachfolgend der Status quo kompetenzorientierter Lehre wiedergegeben werden. Dieser verdeutlicht, ob die oben genannten Elemente bereits Berücksichtigung in der hochschulischen Praxis finden.

### *1.2.2 Zwischenbilanz bisheriger Reformbemühungen zur Gestaltung der Lehre*

Die Hälfte der Bachelorabsolventen bewertet die didaktische Qualität der Lehrveranstaltungen mit „sehr gut“ und „gut“.<sup>397</sup> Zur Gestaltung der Lehre bzw. zu deren methodisch-didaktischer Qualität gibt die HIS-Absolventenstudie jedoch noch detaillierter Auskunft. Die zu bewertenden Lehrformen werden hierbei nach deren Vielfalt, nach Diskursmöglichkeiten, nach Interdisziplinarität und nach Internationalität unterteilt.

Dass *unterschiedliche Lehrformen* während der Studienzeit eingesetzt wurden, beurteilen unter den traditionellen Absolventen durchschnittlich 32,5% und unter den Bachelorabsolventen 39,5%.<sup>398</sup> So fanden Kerres und Schmidt bei einer Analyse von Modulhandbüchern jedoch heraus, dass circa die Hälfte aller Lehrformen Vorlesungen sind (48,4%), die grundsätzlich wenig die Bedürfnisse der Studierenden oder die geforderte Handlungsorientierung befriedigen kann.<sup>399</sup> Interaktion und Kooperation ermöglichende Lehrformen, wie bspw. Übungen (24,2%), Seminare (16,8%) oder Tutorien (7,6%) werden bedeutend weniger eingesetzt. Vor diesem Hintergrund scheint es, dass die gegenwärtig in der Lehre eingesetzten Methoden nur bedingt studierendenzentrierte Lehr-Lernarrangements und damit die Kompetenzentwicklung Studierender fördern.

Bei der Befragung von Rehn et al. stechen die diskursiven *Lehrformen* vergleichsweise am meisten durch ihre positiven Bewertungen hervor. Am häufigsten wird die aktive Mitarbeit der Studierenden gefördert (Bachelor: durchschn. 44%; trad. Absolventen: durchschn. 39%).<sup>400</sup> Auch die gemeinschaftliche Bearbeitung von Arbeitsaufgaben scheint bei zwei Fünftel der Studiengänge Normalität zu sein (Bachelor: durchschn.

---

<sup>397</sup> Vgl. Heine et al. (2011), S. 28.

<sup>398</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 65.

<sup>399</sup> Vgl. Kerres und Schmidt (2011), S. 180.

<sup>400</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 65 und 69.

41%; trad. Absolventen: durchschn. 35,5%).<sup>401</sup> Die kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten wird der Reihung der einzelnen Merkmale entsprechend vergleichsweise eher bei den traditionellen Studiengängen gefördert (Bachelor: durchschn. 37%; trad. Absolventen: durchschn. 35%).<sup>402</sup> Dennoch bemängeln gerade Universitätsstudierende im Studienqualitätsmonitor, dass ihrer Einschätzung nach, etwas zu wenig Wert darauf gelegt wird, Kritik an Lehrmeinungen üben zu können (39%).<sup>403</sup> Nach dem Einsatz vielfältiger Lehrformen sind es die regen Diskussionen, die als methodisches Element in der Lehre eingesetzt werden (Bachelor: durchschn. 31,5%; trad. Absolventen: durchschn. 31%).<sup>404</sup> Unter allen befragten Aspekten werden Diskussionen am vierthäufigsten als methodisch-didaktisches Element in den Lehrveranstaltungen eingesetzt. Gleichmaßen wird beim Studienqualitätsmonitor bei mehr als der Hälfte der Universitätsstudierenden dennoch bemängelt, sich in den Lehrveranstaltungen an Diskussionen beteiligen zu können (insg. 53%).<sup>405</sup> Interdisziplinäre Formen der Lehre sind eher selten. Nur circa jeder fünfte Student konnte Fragestellungen aus verschiedenen Fachrichtungen bearbeiten (Bachelor: durchschn. 23,5%; trad. Absolventen: durchschn. 19,5%) oder hat die Lehre von Vertretern verschiedener Fachrichtungen erlebt (Bachelor: durchschn. 18%; trad. Absolventen: durchschn. 16%).<sup>406</sup> Vor allem bei Lehrveranstaltungen der Universität werden die Zusammenhänge mit anderen Fächern nur wenig bis manchmal aufgezeigt (insg. 67%; FH: insg. 60%).<sup>407</sup> Besonders selten sind internationale Aspekte in der Lehre zu finden. Mit Ausnahme in den Bachelorstudiengängen war die Lehre nur bei jedem zehnten Student international ausgerichtet (Bachelor: durchschn. 19%; trad. Absolventen: durchschn. 11,5%).<sup>408</sup> In einer Fremdsprache fand die Lehre nur höchst selten statt (Bachelor: durchschn. 7,5%; trad. Absolventen: durchschn. 4%).<sup>409</sup> Institutionell betrachtet, stechen durchaus Diskrepanzen bei einzelnen Merkmalen der Lehrformen hervor, die stets zugunsten der Fachhochschule ausfielen. In Bezug auf die Vielfalt der Lehrformen besteht bei den traditionellen Studiengängen eine große Diskrepanz zwischen den Hochschultypen. Diplomanden der

<sup>401</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 65 und 69.

<sup>402</sup> Vgl. ebd., S. 65 und 69.

<sup>403</sup> Vgl. Multrus et al. (2012), S. 46.

<sup>404</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 65 und 69.

<sup>405</sup> Vgl. Multrus et al. (2012), S. 47.

<sup>406</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 65 und 69.

<sup>407</sup> Vgl. Multrus et al. (2012), S. 111.

<sup>408</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 65 und 69.

<sup>409</sup> Vgl. ebd., S. 65 und 69.

Fachhochschule (40%) finden deutlich vielfältigere Lehrformen vor als Universitätsabsolventen (25%).<sup>410</sup> Ebenso verhält es sich bei der Förderung der aktiven Mitarbeit. Fachhochschulabsolventen (47%) wurden weitaus häufiger zur aktiven Mitarbeit angeregt als ihre ehemaligen Kommilitonen der Universität (31%).<sup>411</sup> Parallel wurde während der Lehrveranstaltungen an Fachhochschulen mehr diskutiert (FH: 38%; Uni: 24%).<sup>412</sup> Aber auch unter Bachelorabsolventen gibt es institutionelle Diskrepanzen. Ähnlich wie bei den traditionellen Studiengängen wurde die aktive Mitarbeit der Bachelorabsolventen an der Fachhochschule (50%) mehr gefördert als an der Universität (38%).<sup>413</sup> Aber auch das gemeinsame Bearbeiten von Arbeitsaufgaben wird in den Bachelorstudiengängen an Fachhochschulen (48%) häufiger eingesetzt als an Universitäten (34%).<sup>414</sup> Weitere methodisch-didaktische Aspekte stellt der Studienqualitätsmonitor hervor. So vergewissern sich mehr als zwei Drittel der Dozenten nur wenig bis manchmal, ob der behandelte Stoff verstanden wird (Uni: insg. 69%, FH: insg. 58%).<sup>415</sup> Parallel verhält es sich damit, dass nur wenige bis manche Dozenten übersichtliche Zusammenfassungen und Wiederholungen bringen (Uni: insg. 71%, FH: insg. 68%) oder für das Gebiet/den Stoff Interesse wecken und motivieren (Uni: insg. 69%, FH: insg. 67%).<sup>416</sup>

Auch der *Selbststeuerung*<sup>417</sup> des Lernen wird insgesamt nur in sehr wenigen Lehrveranstaltungen entsprochen (Bachelor: durchschn. 8,5%; trad. Absolventen: durchschn. 8%).<sup>418</sup> Die Selbststeuerung tangierend erfasst der Studienqualitätsmonitor zudem, inwieweit Autonomie und Selbstständigkeit im bisherigen Studium gefördert wurde. Circa die Hälfte aller Studierenden beurteilt, dass diese Elemente lediglich teilweise bis gar nicht/kaum gefördert wurden (Uni: insg. 51%; FH: insg. 61%).<sup>419</sup> Baltes fand heraus, dass Universitätsstudierende über ein vergleichsweise hohes Maß an Selbst-

---

<sup>410</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 65.

<sup>411</sup> Vgl. ebd., S. 65.

<sup>412</sup> Vgl. ebd., S. 65.

<sup>413</sup> Vgl. ebd., S. 69.

<sup>414</sup> Vgl. ebd., S. 69.

<sup>415</sup> Vgl. Multus et al. (2012), S. 108 f.

<sup>416</sup> Vgl. ebd., S. 108 f.

<sup>417</sup> Beim selbstgesteuerten Lernen bestimmt der Lernender teilweise oder völlig die Lernziele, Operationen und Strategien, die Kontrollprozesse und deren Offenheit selbst, vgl. Erpenbeck und Heyse (1999), S. 129 ff. Zur intensiveren Auseinandersetzung wird auf Kapitel 1.1.2 verwiesen.

<sup>418</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 65 und 69.

<sup>419</sup> Vgl. Multus et al. (2012), S. 119.

ständigkeit und Eigenmotivation verfügen.<sup>420</sup> Auch Jirjahn konstatiert, dass das Studium durchaus die Studierenden hinsichtlich ihrer Selbstständigkeit und Eigenverantwortung selektiert.<sup>421</sup> Die Ergebnisse der Absolventenbefragung bestätigen dies jedoch nicht.

Diese Ergebnisse zeigen, dass die methodisch-didaktische Neugestaltung der Studiengänge nur bedingt zum Tragen kommt. Institutionell betrachtet, finden interaktive und kooperative Lehrmethoden vergleichsweise eher in Fachhochschulen Anwendung. Im Speziellen bei Bachelorstudiengängen werden diese Methoden meist nicht bei mehr als einem Drittel der Veranstaltungen eingesetzt. Dementsprechend sind die geäußerten Mängel der Studierenden hoch. Dies bedeutet, dass studierendenzentrierte Lehr-Lernarrangements unter allen Studiengängen an deutschen Hochschulen bisher noch wenig Berücksichtigung finden. Die Folge daraus ist einerseits, dass Studierende entgegen der vorhandenen Möglichkeiten wenig in ihrer Kompetenzentwicklung gefördert werden und die Potenziale noch nicht vollständig ausgeschöpft sind. Die durch die Vorgaben der Kultusministerkonferenz durchgeführten Qualitätskontrollen der Akkreditierung greifen – methodisch gesehen – nur bedingt. Andererseits verfehlt die gängige Lehrpraxis an deutschen Hochschulen damit teilweise die Ziele der Bologna-Reform, wodurch sich die Akzeptanz von Bachelorabsolventen auf dem Arbeitsmarkt wieder mindert.

Trotz dieser aus reformatorischer Sicht ernüchternden Ergebnisse, geben die strukturellen Neuerungen die Ausrichtung auf den Output hochschulischer Bildung durch die entsprechend erworbenen Zertifikate vor. Obwohl die Begriffe Outcome- und Output zumeist parallel verwendet werden, kann zwischen unmittelbaren (output), wie bspw. Zertifikate oder erworbene Kompetenzen, und langfristigen Wirkungen (outcome), wie bspw. Berufserfolg oder gesellschaftliche Bildungserträge, institutionalisierter Bildung differenziert werden.<sup>422</sup> Der auch im Rahmen des Paradigmenwechsels als Output bezeichnete Effekt hochschulischer Bildungsprozesse entfaltet sich u. a. in Form von

---

<sup>420</sup> Vgl. Baltes (2010), S. 202.

<sup>421</sup> Vgl. Jirjahn (2007), S. 311.

<sup>422</sup> Vgl. Avenarius et al. (2003), S. 167 f., Schaeper und Wildt (2010), S. 71.

Kompetenzen und interessiert deshalb im Rahmen der vorliegenden Arbeit. Er zeigt durchaus die Qualität der Lehr- und Lernprozesse auf, da diese neben den Akteuren selbst entscheidend für den Kompetenzerwerb bzw. -ausbau bei Studierenden verantwortlich sind. Die im Rahmen des Studiums erworbenen oder weiterentwickelten Kompetenzen liegen demnach den Lernergebnissen der Studierenden zugrunde und zeichnen letztlich das Ergebnis eines Bildungsprozesses. Aufbauend auf einem begrifflichen Verständnis ist der nachfolgende Abschnitt dem Erwerb von Kompetenzen und deren Messung gewidmet.

### *1.2.3 Kompetenzen als Output hochschulischer Bildung und deren Messung*

Berufliche Karrieren sind ursprünglich eng mit den erworbenen Bildungszertifikaten und Abschlussnoten gekoppelt.<sup>423</sup> Teichler beschreibt diese Kopplung anhand bildungsmeritokratischer Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Demnach führen die jeweiligen Bildungsabschlüsse zu entsprechenden Berufs- und Statusbereichen und die jeweils absolvierten Fächer zu entsprechenden Berufsbereichen.<sup>424</sup> Dies würde bedeuten, dass hinter gleichen Studienabschlüssen, die an unterschiedlichen Hochschulen erworben wurden, gleiche Qualifikationsniveaus ständen. Aufgrund der durch die Studienstruktur entstandenen horizontalen Entdifferenzierung und vertikalen Diversifizierung der Hochschullandschaft kommt es zwangsläufig gleichermaßen zu einer Entkopplung von Studienabschluss und Berufstätigkeit. Mit dem jeweiligen Abschlusszertifikat ist ergo die entsprechende Qualifikation nicht mehr sichergestellt und offenbar. Unternehmen sind für die Rekrutierung von Studienabsolventen nunmehr gezwungen, deren jeweils erlangte Kompetenzen zu überprüfen anstatt anhand der entsprechenden Zertifikate zu selektieren. Denn die Kompetenzen werden aufgrund der Akkreditierung der Studiengänge, mit der Modularisierung und dem Diploma Supplement transparent. Bereits 2003 werden im Berliner Kommuniqué erstmalig die Termini Qualifikation und Kompetenz verwendet. So wird hier empfohlen, „einen Rahmen vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse für ihre Hochschulsysteme zu entwickeln, der darauf zielt, Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren“

---

<sup>423</sup> Ähnlich argumentieren desgleichen Avenarius et al. für die Kopplung zwischen Schulform, Schulleistung und Schulabschluss, vgl. Avenarius et al. (2003), S. 176 ff.

<sup>424</sup> Vgl. Teichler (2007a), S. 11 f.

(Berlin Communiqué, 2003, S. 4). Unklar bleibt jedoch, in welcher Beziehung diese Begriffe zueinander stehen. Auch der Qualifikationsrahmen gibt darüber wenig Aufschluss. Er beschreibt zwar die „allgemeine Darstellung des Qualifikationsprofils eines Absolventen“ und umfasst damit die „Kompetenzen und Fertigkeiten, über die der Absolvent verfügen sollte“ (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 2 f.), wie die instrumentalen, systemischen und kommunikativen Kompetenzen, ohne diese jedoch näher zu explizieren oder empirisch zu fundieren. Qualifikationen, Kompetenzen, Fähig- und Fertigkeiten werden oftmals synonym oder überlappend verwendet. Die nachfolgenden Ausführungen sollen nicht nur für eine gewisse begriffliche Trennschärfe sorgen, sondern überdies in einem evidenzbasierten Kompetenzmodell münden (Abschnitt 1.2.3.1), welches als Grundlage für die Kompetenzmessung von Bachelorabsolventen dienen kann (Abschnitt 1.2.3.2).

#### *1.2.3.1 Kompetenzen als selbstorganisierte Handlungsdispositionen*

Mit der realistischen Wende Anfang der 70er Jahre rückte der Qualifikationsbegriff an die Stelle des Bildungsbegriffs. Damit einher stellte sich ein Perspektivenwechsel weg vom Subjekt und seiner Potenzialentwicklung hin zu einer Fokussierung ökonomischen und gesellschaftlichen Bedarfs in beruflichen und privaten Lebenssituationen ein.<sup>425</sup>

(a) *Qualifikation vs. Kompetenz*: Mit diesem Perspektivenwechsel lässt sich quasi von einer Ökonomisierung der Bildung sprechen, bei der vielmehr die Erlangung beruflicher Qualifikationen im Vordergrund steht. Desgleichen beschreibt auch Arnold Qualifikationen als „Fähigkeiten zur Bewältigung konkreter (in der Regel beruflicher) Anforderungssituationen“ (Arnold, 2010a, S. 172). Gnahn versteht unter Qualifikationen „definierte Bündel von Wissensbeständen und Fähigkeiten, die in organisierten Qualifizierungs- bzw. Bildungsprozessen vermittelt werden“ (Gnahn, 2007, S. 22). Auch jene Definition hebt die Verwendung und damit Objektivierung hervor. Aufgrund der Situationsgebundenheit von Qualifikationen ist deren Übertragbarkeit und damit deren flexible Verwendung nur bedingt gewährleistet. So lässt sich zusammenfassen, dass Qualifikationen die Erfüllung konkreter Anforderungen anstrebt und damit objektbezogen ist, sich auf unmittelbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten be-

---

<sup>425</sup> Vgl. Siebert (2011), S. 39.

zieht, oftmals in fremdorganisierten Lernprozessen vermittelt werden, sachverhaltszentriert ist und die zu zertifizierenden Elemente der individuellen Handlungsfähigkeit fokussiert.<sup>426</sup> An den Qualifikationsbegriff schließt gleichermaßen die *Employability*-Diskussion an. Diese spiegelt häufig den Wunsch der Unternehmen nach mehr Berufserfahrung bei Hochschulabsolventen wider. Zu bedenken ist hierbei jedoch, dass es einen Unterschied zwischen Beschäftigungsfähigkeit und Berufserfahrung gibt.<sup>427</sup> Trotz heterogener Verwendung und Konnotation,<sup>428</sup> wie bspw. als Erwerbsfähigkeit oder Berufsbefähigung, zielt die *Employability* darauf ab, die Beschäftigungsfähigkeit eines Individuums zu erhalten oder zu verbessern. Die Beschäftigungsfähigkeit subsumiert „individuelle Voraussetzungen (...), die zum einen den Zugang zu einem Arbeitsplatz oder einer beruflichen Tätigkeit, zum anderen die dauerhafte Behauptung auf dem Arbeitsmarkt über ein ganzes Berufsleben“ (Koepernik und Wolter, 2012, S. 312) schafft. Gleichbedeutend mit *Employment* entspringt dieser Begriff der Arbeitsmarktpolitik und -forschung und zielt vielmehr auf Personen, die generell schwer zu beschäftigen sind.<sup>429</sup> Der Fokus liegt demnach auf der Anpassungsfähigkeit und der Selbstverantwortung des Individuums, eine geeignete Ausstattung an von potentiellen Arbeitgebern gefragten Qualifikationen zu erlangen. Dies setzt gewissermaßen eine Antizipation des Bedarfs bzw. der Nachfrage voraus, die wiederum nur durch eine Ausrichtung am Arbeitsmarkt möglich wird. Bereits in der Sorbonne-Deklaration wurde auf die Wichtigkeit der Förderung von *Employability* bei den Studierenden hingewiesen: „and facilitating student mobility as well as employability“ (Sorbonne, 1998, S. 3). Dementsprechend wurde der *Employability*-Diskurs oftmals als Bestandteil des Bologna-Prozesses verstanden.<sup>430</sup> Die Hochschulen werden nunmehr in die Verantwortung gesetzt, die *Employability* der Studierenden zu gewährleisten, sodass diese nach Studienabschluss auch eine Beschäftigung aufnehmen können. Dies soll vorrangig durch eine stärkere Anwendungsorientierung der Studieninhalte, integrierte Praktika, vermehrte Kooperationen mit der Wirtschaft u. ä. ermöglicht werden.<sup>431</sup> Rosenstiel und Frey fordern, die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden durch mehr Praxiswissen

---

<sup>426</sup> Vgl. Arnold und Schüßler (1998), S. 107 f. Für eine vergleichende Darstellung von Qualifikation und Kompetenz ebenso Erpenbeck (2004), S. 119 ff.

<sup>427</sup> Hierzu vertiefend Schindler (2004), Hechler und Pasternack (2009), S. 9, Maaß und Kay (2011), S. 47.

<sup>428</sup> Vgl. Teichler (2009), S. 42.

<sup>429</sup> Vgl. ebd., S. 42.

<sup>430</sup> Vgl. Teichler (2012a), S. 95.

<sup>431</sup> Vgl. Rump und Völker (2007), S. 115.



bzw. der Verzahnung von Theorie und Praxis im Studium zu fokussieren.<sup>432</sup> Bislang bleibt jedoch der stärkere Praxisbezug – besonders an Universitäten – aus.<sup>433</sup> Unberücksichtigt ist hierbei dennoch das strukturelle Ineinandergreifen beider Seiten, der Hochschule und des Arbeitsmarktes.<sup>434</sup> Dementsprechend kann die Hochschule nur bedingt gewährleisten, dass die Absolventen nach entsprechender Ausbildung auch eine Beschäftigung erlangen werden, da die Einflussnahme auf die oder auch Antizipation der Entwicklung der Teilarbeitsmärkte für Hochschulabsolventen nur bedingt möglich zu sein scheint. Die Kompetenzen der Absolventen unter wandelnden Bedingungen zielgerichtet und angepasst einzusetzen, um die Beschäftigungsfähigkeit zu erlangen oder zu erhalten, erinnert etwas an das Kompetenzkonstrukt. Das Konzept der Employability steht jedoch unter dem Postulat der Wirtschaftlichkeit.<sup>435</sup> Es soll die ökonomischen, arbeitsmarktpolitischen und qualitativen Probleme lösen.<sup>436</sup> Dementsprechend ist es situationsgebunden, hat Verwendungscharakter und ist somit objektorientiert. Kompetenzen wiederum sind subjektorientiert und bilden sich „als generalisierte Dispositionen im biographischen Handeln heraus“ (Erpenbeck, 2004, S. 120).<sup>437</sup> Sie nehmen eine auf das Individuum bezogene ganzheitliche Sichtweise ein und haben zum Ziel, die Selbstorganisationsfähigkeit des Lernenden zu stärken. Es werden nicht nur Sachverhalte, sondern vielmehr verschiedene Ebenen der Lerninhalte fokussiert. Dementsprechend umfassen sie die Vielfalt individueller Handlungsdispositionen.<sup>438</sup> Basierend auf diesen gegenüberstehenden Aspekten beider Begrifflichkeiten, lässt sich Qualifikations- und Kompetenzerlernen folgendermaßen darstellen.

---

<sup>432</sup> Vgl. Rosenstiel und Frey (2012), S. 58 f., Schubarth (2014), S. 4.

<sup>433</sup> Vgl. Bargel et al. (2012), S. 35 ff.

<sup>434</sup> Vgl. Koepf und Wolter (2012), S. 124.

<sup>435</sup> Dies aufgreifend geht Schramm noch einen Schritt weiter und konstatiert, dass hinter dem Bologna-Prozess vielmehr nur eine rein wirtschaftspolitische Entscheidung stehe, vgl. Schramm (2007), S. 23.

<sup>436</sup> Vgl. Siebert (2011), S. 42. Dementsprechend verwies Teichler im Rahmen des Employability-Konzepts auf den „Jargon der Nützlichkeit“, vgl. Teichler (2007b).

<sup>437</sup> Vgl. Arnold (2010a), S. 172.

<sup>438</sup> Vgl. Arnold und Schüller (1998), S. 107 f.

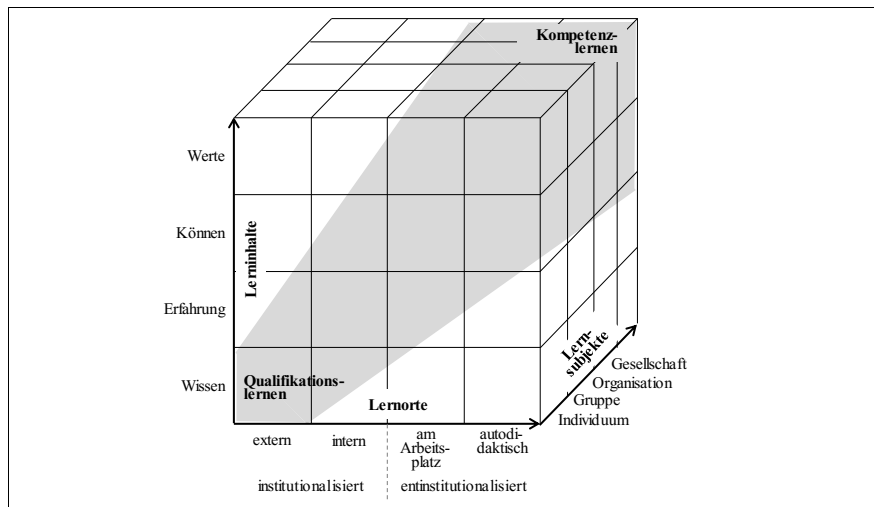


Abbildung 1-25: Dreifache Entgrenzung des Fachwissens

(Quelle: Verändert übernommen aus Arnold und Schüßler, 1998, S. 107 f.)

(b) *Kompetenzverständnis*: Obgleich die Abgrenzung zum Qualifikationsbegriff offensichtlich ist, findet der Kompetenzbegriff dennoch heterogene Verwendung.<sup>439</sup> Aus etymologischer Sicht leitet sich Kompetenz aus dem Lateinischen von „competentia“ ab, was so viel heißt wie „Zusammentreffen“.<sup>440</sup> Das dazugehörige Adjektiv „competens“ kann als „angemessen“ übersetzt werden.<sup>441</sup> So schlussfolgert Gnahs, dass Kompetenz offenbar wird, wenn „beim Zusammentreffen situativer Erfordernisse und dem individuell zur Verfügung stehenden Potenzial an Kenntnissen, Fertigkeiten etc. angemessen gehandelt werden kann“ (Gnahs, 2007, S. 20). Dies verdeutlicht den Handlungscharakter von Kompetenzen. Damit ist gemeint, dass Kompetenzen nicht situationsspezifisch zugeschnitten, sondern vielmehr generell als zugehörig zum Individuum stets verfügbar sind. Infolgedessen ist der flexible Einsatz deutlich eher gewährleistet

<sup>439</sup> Vgl. Schiersmann und Thiel (2008), S. 27.<sup>440</sup> Vgl. Duden (2013b).<sup>441</sup> Vgl. Gnahs (2007), S. 20.

als bei Qualifikationen. Gleichmaßen bezeichnet Arnold Kompetenz<sup>442</sup> als „das Handlungsvermögen der Person“ (Arnold, 2010a, S. 172). Ebenso betont dies Siebert.

„Kompetenzen sind ‚ganzheitlich‘, es sind Handlungsdispositionen, die eine (qualifizierte) Handlungsfähigkeit, aber auch eine (motivationale) Handlungsbereitschaft und eine (gesellschaftlich geregelte) Zuständigkeit einschließen. Zur Kompetenz gehört Wissen – und zwar explizites wie implizites Wissen –, aber auch biografische Erfahrungen.“ (Siebert, 2011, S. 43)

Siebert hebt noch einen weiteren wichtigen Aspekt von Kompetenz hervor, dessen unmittelbare Verbundenheit mit der Biografie eines Individuums.<sup>443</sup> Sie sind „komplexe Persönlichkeitsmerkmale, die nur begrenzt in Seminaren erlernt werden können, sondern in biografischen Sozialisationsprozessen, also im „Lauf des Lebens“ oft unbewusst erworben werden“ (Siebert, 2011, S. 44). Dies bedeutet, dass sich Kompetenzen folglich ein Leben lang und eigens während der Lernprozesse entwickeln. Im Vergleich zu Fähigkeiten sind Kompetenzen darüber hinaus stärker durch Lernprozesse veränderbar.<sup>444</sup> Da Kompetenzentwicklung im Studium in erster Linie mithilfe von Lern- bzw. Bildungsprozessen stattfindet, wird ergo eine pädagogische Sichtweise in konstruktivistischer Tradition eingenommen und aufbauend auf den obigen Ausführungen das Kompetenzmodell und die darauf gründende Kompetenzdefinition nach Erpenbeck und Heyse für die vorliegende Dissertation gewählt.<sup>445</sup> Hierbei werden unter Kompetenzen „Selbstorganisationsdispositionen des Individuums“ (Erpenbeck und Heyse, 2007, S. 159) verstanden, deren Definition gleichsam der Arbeitsdefinition der vorliegenden Arbeit entspricht:

Kompetenzen sind Dispositionen selbstorganisierten Handelns.

Dispositionen können dem Duden nach als Verfügbarkeiten oder eine bestimmte Veranlagung beschrieben werden.<sup>446</sup> Auch als Persönlichkeitseigenschaften betitelt, sind sie vergleichsweise stabil im Lebensverlauf.<sup>447</sup> Sie umfassen alle Anlagen, Fähigkeiten

<sup>442</sup> Der Begriff Kompetenz bezeichnet ein Bündel an verschiedenen Kompetenzen.

<sup>443</sup> Vgl. ebenso Erpenbeck (2004), S. 120.

<sup>444</sup> Vgl. Allemand et al. (2010), S. 193.

<sup>445</sup> Freilich zeichnet ebenso die Europäische Kommission einen Katalog an überfachlichen, d. h. instrumentellen, interpersonellen und systemischen Kompetenzen, und fachlich-spezifischen Kompetenzen. Das Projekt „TUNING - Educational Structures in Europe“ gibt anhand einer Auflistung und entsprechenden Fragebögen darüber Auskunft, vgl. González und Wagenaar (2008), TUNING Educational Structures in Europe (2014). Da jedoch die Ursprünge der Definition sowie der Unterteilung von Kompetenzen nicht offensichtlich sind, wird auf die Verwendung dieser Quelle im Rahmen begrifflicher Ausdifferenzierung für die vorliegende Arbeit verzichtet.

<sup>446</sup> Vgl. Duden (2013a).

<sup>447</sup> Vgl. Gnahn (2007), S. 25.

und Bereitschaften, die das Individuum dazu befähigen, selbstorganisiert Handlungen auszuführen.<sup>448</sup> Demgemäß sind Kompetenzen „durch Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, auf Grund von Willen realisiert.“ (Erpenbeck und Heyse, 1999, S. 162). Die Zusammenhänge dieser Komponenten sind nochmals in Abbildung 1-26 veranschaulicht.

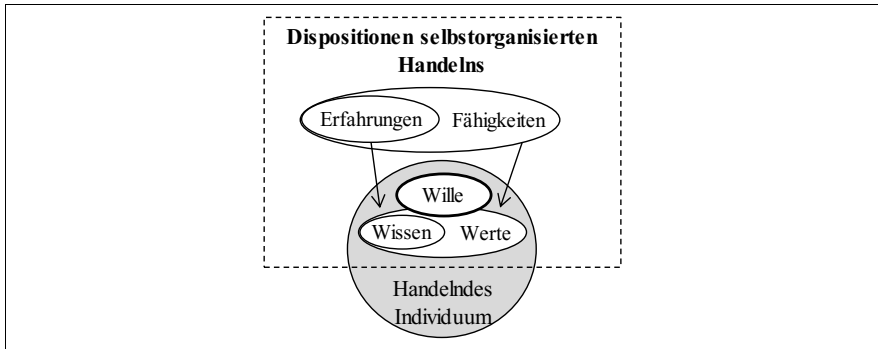


Abbildung 1-26: Komponenten kompetenten Handelns und deren Zusammenhänge  
(Quelle: Verändert übernommen aus Erpenbeck und Heyse, 1999, S. 162)

Die Voraussetzung für *kompetentes Handeln* ist die Verfügbarkeit von Wissen, d. h. von geistigen Resultaten wie Fakten, Informationen und Regeln. In einem nächsten Schritt wird dieses Wissen bewertet und in umfassendere Wertbezüge eingeordnet. Werte sind sozusagen die geistigen Resultate von Wertungsprozessen, die auf individueller Ebene als Haltungen und Einstellungen gegenüber Dingen, Personen oder Verhaltensweisen bestehen, aber auch Bedürfnisse, Emotionen und Motivationen sein können. Auf sozialer Ebene lassen sich Werte als Normen und gesellschaftliche Wertvorstellungen fassen. Damit wird eine wertgesteuerte Handlungsfähigkeit ermöglicht, die Handlungsorientierungen entwickelt und Handlungsentscheidungen antizipiert. Fähigkeiten sind demnach „bewertete Komplexe von Handlungsdispositionen, die Wissen und Werte (...) integrieren“ (Erpenbeck und Heyse, 1999, S. 161). Jene Hand-

<sup>448</sup> Selbstorganisierte Handlungen können i. w. S. als selbstinitiiert verstanden werden, vgl. Erpenbeck und Heyse (1999), 129 ff. Der Begriff der Selbstorganisation ist nicht zu verwechseln mit dem Begriff der Selbststeuerung, der, obwohl dieser oftmals mit Selbstorganisation gleich gesetzt wird, eine divergierende Sichtweise einnimmt. Die Steuerung meint letztlich die Zielsetzung und -führung. Folglich sind Handlungen dann selbstgesteuert, wenn das Individuum, die Gruppe oder das Unternehmen die Ziele und deren Erreichen selbst festlegt hat.

lungsfähigkeit umfasst neben dem Wissen und den Werten gleichermaßen die früheren Erfahrungen. Erfahrungen sind „bewertete Komplexe von Wissen und Werten, die in zurückliegenden Handlungsverläufen erprobt wurden und für neue dispositionell zur Verfügung stehen“ (ebd.). Die mit Wissen und Werten ausgestattete Handlungsfähigkeit wird durch frühere Erfahrungen und bereits bestehenden Fähigkeiten zu einer Handlungskompetenz. Hierbei gehen einerseits personale Kompetenzen in die Handlungskompetenz ein und andererseits wird sie selbst zum Bestandteil der Persönlichkeit. Doch erst mit dem Willen als individuell-psychisches Realisierungsvermögen können diese Selbstorganisationsdispositionen als Kompetenz realisiert werden. Kompetenzen können mit anderen Worten auch verstanden werden als innerpsychische Voraussetzungen, die sich in sichtbaren Handlungen niederschlagen und diese regulieren. Zusammengefasst dienen Kompetenzen ergo der produktiven und kreativen Bewältigung offener Zukünfte und machen Individuen damit biografisch zu Produzenten ihrer eigenen Entwicklung.<sup>449</sup> Die den Kompetenzen zugrunde liegenden Selbstorganisationsdispositionen befähigen das Individuum dazu, Handlungen selbstorganisiert auszuführen.<sup>450</sup> *Selbstorganisierte Handlungen* umfassen nach Erpenbeck und Heyse geistiges, instrumentelles, kommunikatives, reflexives und das Gesamthandeln.<sup>451</sup> Aufbauend auf diesen unterschiedlichen Arten des selbstorganisierten Handelns leiten sich vier grundlegende Formen individueller Kompetenzen ab: Fach-, Methoden-, sozial-kommunikative und personale Kompetenzen, welche in die integrale Handlungskompetenz münden.<sup>452</sup> Das bedeutet, dass „die unterschiedlichen **Dispositionen** (Anlagen, Fähigkeiten, Bereitschaften), eben diese Handlungen **selbstorganisiert** auszuführen, (...) unterschiedene **Kompetenzen**“ (Erpenbeck und Heyse, 2007, S. 159; Herv. i. O.) bilden. Die soeben angedeuteten Zusammenhänge zwischen den Arten selbstorganisierten Handelns und den entsprechenden Kompetenzen als Handlungsdispositionen sind anschaulich in der Abbildung 1-27 dargestellt.

---

<sup>449</sup> Vgl. Erpenbeck und Heyse (1999), S. 163.

<sup>450</sup> Die Selbstorganisation baut auf den folgenden Grundprinzipien auf: Prinzip der Nichtlinearität und Rückkopplung, Prinzip der inneren Bedingtheit, Verstärkungsprinzip, Prinzip der beschränkten Vorhersagbarkeit und das Prinzip der Historizität. Diese sind überblicksartig in Erpenbeck (2004), S. 121 f., dargestellt.

<sup>451</sup> Vgl. Erpenbeck und Heyse (1999), S. 157.

<sup>452</sup> Vgl. ebd., S. 156 ff.

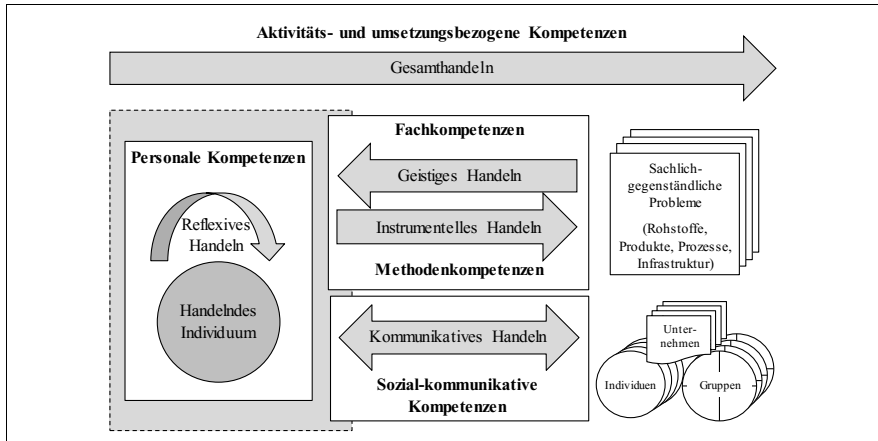


Abbildung 1-27: Kompetenzmodell mit Arten selbstorganisierten Handelns und den entsprechenden Kompetenzen als Handlungsdispositionen  
(Quelle: Verändert übernommen aus Erpenbeck und Heyse, 1999, S. 158)

Unter *Fachkompetenzen* werden Dispositionen verstanden, um geistig selbstorganisiert handeln zu können, „d. h. mit fachlichen Kenntnissen und fachlichen Fertigkeiten kreativ Probleme zu lösen, das Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten“ (Erpenbeck und Heyse, 1999, S. 157). *Methodenkompetenzen* sind Dispositionen, um instrumentell selbstorganisiert handeln zu können, „d.h. Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch kreativ zu gestalten und von daher auch das geistige Vorgehen zu strukturieren“ (ebd.). Jene werden zumeist aufgrund wechselseitiger Prozesshaftigkeit zusammengefasst,<sup>453</sup> sodass von fachlich-methodischen Kompetenzen gesprochen werden kann. Diese sind somit Dispositionen, „bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln, d. h. mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten; das schließt Dispositionen ein, Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch selbstorganisiert zu gestalten, sowie die Methoden selbst kreativ weiterzuentwickeln“. (Erpenbeck und Heyse, 2007, S. 159). Diejenigen Dispositionen, die ein Individuum dazu befähigen,

<sup>453</sup> Im weiteren Verlauf werden – wie auch bei Erpenbeck und Heyse (2007) – fachliche und methodische Kompetenzen zusammengefasst als Kompetenzbündel definiert.

kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert handeln zu können, werden *Sozialkompetenzen* genannt. Damit ist gemeint, „sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammenzusetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten, um neue Pläne und Ziele zu entwickeln“ (ebd.). Unter *personalen Kompetenzen* sind Dispositionen zu verstehen, um reflexiv selbstorganisiert handeln zu können, „d.h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen“ (ebd.). Diese vier Kompetenzen fließen in die *Handlungskompetenzen*<sup>454</sup> bzw. aktivitäts- und umsetzungsbezogenen Kompetenzen zusammen, die dazu befähigen, „aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen zu richten – entweder für sich selbst oder auch für andere und mit anderen, im Team, im Unternehmen, in der Organisation. Diese Dispositionen erfassen damit das Vermögen, die eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen und alle anderen Kompetenzen (...) in die eigenen Willensantriebe zu integrieren und Handlungen erfolgreich zu realisieren.“ (Erpenbeck und Heyse, 2007, S. 159) Alle soeben beschriebenen Kompetenzen manifestieren sich quasi im Handeln eines Individuums, um Probleme zu lösen und angemessen zu handeln. Sie kennzeichnen sich folglich durch ihren Handlungscharakter und durch ihre biografische Verbundenheit bzw. durch ihren Erwerb in biografischen Sozialisationsprozessen. Jene Faktoren sind Grundlage für deren Erfassung und Messung.

### 1.2.3.2 Kompetenzmessung bei Hochschulabsolventen

Bei der Messung akademisch vermittelter Kompetenzen offenbart sich in Deutschland eine erhebliche Forschungslücke.<sup>455</sup> So gibt es zwar Studien, die die subjektive Kompetenzeinschätzung von Studierenden einfangen.<sup>456</sup> Jedoch beruhen die subjektiven, indirekten Erhebungsverfahren auf Selbstwahrnehmungen und -einschätzungen der Studierenden und sind dementsprechend ein Stück weit unzuverlässig bei der Voraussage der tatsächlich erworbenen Kompetenzen. Die zahlreichen Studien zur retrospektiven Betrachtung des Studienverlaufs – Absolventenverbleibsstudien – fokussieren

<sup>454</sup> Nach Koepernik und Wolter (2012), S. 316, ist es das übergreifende Ziel einer universitären Bildung, eine wissenschaftsbasierte, professionelle Handlungskompetenz auszubilden.

<sup>455</sup> Vgl. Zlatkin-Troitschanskaia und Kuhn (2010), S. 3 ff.

<sup>456</sup> Vgl. bspw. Briedis et al. (2011b).

die berufsspezifischen Anforderungen an Hochschulabsolventen.<sup>457</sup> Damit zeichnen sie sich zwar durch ihre regionale Reichweite aus, geben jedoch nur partiell Auskunft über die an der Hochschule vermittelten und messbaren Kompetenzen. Hochschulrankings messen größtenteils die quantitativen Indikatoren des Hochschulsystems, wodurch nicht der Output der Studierenden, d. h. die im Studium erlangten Kompetenzen, sondern vielmehr deren Input gezeichnet wird.<sup>458</sup> Sie liefern quasi wichtige Informationen über die Rahmenbedingungen des Studiums, wodurch sicherlich ein Rückschluss auf Kompetenzen möglich wäre, eignen sich jedoch nur bedingt für die objektive Kompetenzmessung. Eine valide Kompetenzmessung setzt ergo nicht nur ein evidenzbasiertes Kompetenzmodell – wie das von Erpenbeck und Heyse skizzierte – voraus, sondern zeichnet sich gleichfalls durch entsprechenden Domänenbezug und eine hohe regionale Reichweite aus.<sup>459</sup> Mögliche Erhebungsverfahren, die diesem Anspruch gerecht werden, sollen nachfolgend vorgestellt werden.

Da im Rahmen der vorliegenden Arbeit insbesondere die Schnittstelle zwischen der Hochschule und dem Unternehmen interessiert, sollen beide Sichtweisen für die Erfassung und Messung von Kompetenzen beleuchtet werden. Zunächst die Hochschuleseite betrachtend lässt sich grundsätzlich unterscheiden zwischen der *Selbst- und der Fremdeinschätzung* zur Beurteilung studentischer Kompetenzen.

(a) *Selbsteinschätzung*: Eine Selbsteinschätzung der während des Studiums erlangten Kompetenzen würde freilich durch die Studierenden, die Fremdeinschätzung quasi durch die Lehrenden in Form von ECTS-Punkten und Noten, ferner auch mithilfe von Zertifikaten oder Gutachten erfolgen. Zur Messung hochschulischer Leistung werden im Sinne der Fremdeinschätzung die Lernergebnisse der Studierenden herangezogen, da sie beschreiben, was die Studierenden nach Absolvierung eines Moduls wissen, verstehen bzw. können sollen. Sie sind Grundlage für die Vergabe von ECTS-Punkten und messen damit die studentische Arbeitsbelastung. Dies umfasst die von Studieren-

---

<sup>457</sup> Insbesondere das HIS (Hochschul-Informationssystem GmbH), aber auch das bayerische Absolventenpanel stellen in großem Umfang Daten über den Verbleib der Studierenden zur Verfügung, vgl. bspw. Rehn et al. (2011).

<sup>458</sup> Das Centrum für Hochschulentwicklung bietet im Rahmen der sogenannten CHE Hochschulrankings umfassende Informationen zu den Studienbedingungen an deutschen Hochschulen, vgl. ZEIT ONLINE GmbH (2014).

<sup>459</sup> Vgl. Zlatkin-Troitschanskaia und Kuhn (2010), S. 4.



den benötigte Anzahl der Stunden zur erfolgreichen Absolvierung eines Moduls bzw. der spezifizierten Lernergebnisse des jeweiligen Niveaus.<sup>460</sup> Das erreichte Niveau wird mithilfe von Noten in Relation zu einer bestimmten Niveaustufe beurteilt. Hierbei sollen die erwünschten Lernergebnisse sowie deren Beziehung zu den zu entwickelnden Kompetenzen und die für die einzelnen Lehr- und Lernaktivitäten benötigte Zeit bewusst gemacht werden. Jenes hochschulische Prüfen setzt jedoch eine adäquate Modulentwicklung, -beschreibung und -durchführung voraus. Entsprechend der Analyse von Jaudzims und basierend auf den obigen Ergebnissen ist dies mehrheitlich nicht gegeben.<sup>461</sup> Dies bedeutet, dass aufbauend auf den Modulen bzw. Studieninhalten nicht auf die damit einhergehend entwickelten Kompetenzen bei den Studierenden geschlossen werden kann. Überdies kritisiert Gnahs, dass Noten häufig nur eine innerhalb der Lerngruppe vergleichende Rangfolge herstellen und damit nur bedingt aussagekräftig sind.<sup>462</sup> Somit kann festgehalten werden, dass die Fremdeinschätzung der Studienleistungen, d. h. die Studienzeugnisse und das Diploma Supplement nur bedingt Auskunft über die Kompetenzausstattung der Studierenden gibt. Folgt man dem Ansatz der Selbsteinschätzung, beurteilen und schätzen freilich die Studierenden selbst ihre im Rahmen des Studiums erlangten Kompetenzen ein.<sup>463</sup> Die Studierenden- und Absolventenforschung greift auf eine lange Tradition zurück.<sup>464</sup> Es ist davon auszugehen, dass diese Verfahren sicherlich nicht objektiv den Kompetenzstand der Studierenden messen, was fernerhin auch nicht bei der Fremdeinschätzung der Fall ist. Jenen subjektiven Erhebungsverfahren ist die Problematik der Über- und Unterschätzung der eigenen Kompetenzen sowie der sozialen Erwünschtheit inhärent. Andererseits hat sich herausgestellt, dass es einen „systematischen Zusammenhang zwischen

---

<sup>460</sup> Vgl. Jaudzims (2012), S. 81 ff.

<sup>461</sup> Vgl. ebd., S. 274.

<sup>462</sup> Vgl. Gnahs (2007), S. 61.

<sup>463</sup> Vor dem Hintergrund der Zusammenhänge zwischen Lehr- und Lernprozessen und den daraus erwachsenden Kompetenzen können Selbsteinschätzungen der Studierenden andersherum durchaus auch eine Aussage über die Lehrqualität treffen. Beispielsweise das Instrument BEvaKomp ermöglicht eine solche Lehrevaluation, vgl. Braun (2008), Braun und Vervecken (2009), Braun (2010).

<sup>464</sup> Erstmals 1974 wurden Absolventen im Rahmen der sogenannten HIS-Absolventenstudien befragt, vgl. Leitner (2009), S. 9. Die Hochschul-Informations-Systeme (HIS) ist heute vielmehr bekannt als Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Ebenso das INCHER-Kassel (International Centre for Higher Education Research Kassel) – 1978 gegründet – bieten Absolventendaten. Die AG Hochschulforschung der Universität Konstanz besteht bereits seit 1981 und führt regelmäßig Studierenden surveys durch. Der etablierte Studienqualitätsmonitor stammt aus deren Feder. Das Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg wurde 1991 gegründet. Tiefergehende Daten zu diesen Institutionen bietet Winter und Krempkow (2013), S. 19 ff.

dem Selbstkonzept eigener Kompetenzen und alternativen Messungen derselben Konstrukte“ (Schaeper und Wolter, 2008, S. 615) gibt. Dies bedeutet, dass die selbsteingeschätzten Kompetenzen durchaus mit empirisch validen Messungen übereinstimmen. Selbsteinschätzungen scheinen demnach eine prognostische Validität zu besitzen und können infolgedessen valide messen und voraussagen.<sup>465</sup> Für den Hochschulbereich gibt es viele Studien zu selbsteingeschätzten Kompetenzen von Studierenden als auch Absolventen. Aktuell die HIS-Absolventenstudie gibt Auskunft über die *Kompetenzausstattung der Studierenden* am Ende ihres Studiums. Sie untersuchte die zwei Kompetenzbereiche Methoden- und Sozialkompetenz, die Selbstorganisationsfähigkeit, bereichsspezifische Fachkompetenzen, Präsentationskompetenzen und verschiedene Einzelmerkmale.<sup>466</sup> Bei den befragten traditionellen Absolventen war zum Studienabschluss folgende Priorisierung der Kompetenzen und Fähigkeiten vorhanden:<sup>467</sup>

1. Methodenkompetenzen
2. Breites Grundlagenwissen
3. Fähigkeit, sich in neue Fachgebiete einzuarbeiten
4. Selbstorganisationsfähigkeit
5. EDV-Kenntnisse
6. Präsentationskompetenzen
7. Fächerübergreifendes Denken
8. Kenntnis wissenschaftlicher Methoden
9. Spezielles Fachwissen
10. Fähigkeit, wissenschaftliche Ergebnisse/Konzepte praktisch umzusetzen
11. Fremdsprachenkenntnisse
12. Sozialkompetenzen sowie andere Kulturen kennen und verstehen
13. Wissen über die Auswirkungen der Arbeit auf Natur und Gesellschaft
14. Wirtschaftskenntnisse

Wenig verwunderlich ist die Tatsache, dass die institutionellen Unterschiede zwischen Fachhochschule und Universität besonders auffällig bei der Kenntnis wissenschaftlicher Methoden (FH: 48%; Uni: 62%) und den Wirtschaftskenntnissen (FH: 35%; Uni:

---

<sup>465</sup> Vgl. Schaeper und Wolter (2008), S. 615, sowie Rehn et al. (2011), S. 71.

<sup>466</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 72 f.

<sup>467</sup> Vgl. ebd., S. 78 ff.

20%) sind. Bei den Bachelorabsolventen zeigt sich nahezu exakt das gleiche Bild.<sup>468</sup> Lediglich die Reihung bei der Ausprägung der Selbstorganisationsfähigkeit und der Fähigkeit, sich in neue Fachgebiete einzuarbeiten, ist vertauscht. Auch in institutioneller Hinsicht sind die Differenzen bei den gleichen Items vorhanden. Zusätzlich fällt auf, dass die EDV-Kenntnisse bei Universitätsbachelor vergleichsweise weniger stark ausgeprägt sind (FH: 70%; Uni: 58%).

Aufbauend auf dem Kompetenzmodell von Erpenbeck und Heyse (2007) wurde das Verfahrenssystem KODE<sup>®</sup> entwickelt, welches entlang der Kompetenzbereiche fachlich-methodisch, sozial-kommunikativ, personal und entlang der Aktivitäts- bzw. Handlungskompetenz 64 Teilkompetenzen in einem sogenannten „KompetenzAtlas“ konkludiert.<sup>469</sup> Basierend auf der validierten und gleichwertig gewichteten Kompetenzverteilung<sup>470</sup> bei KODE<sup>®</sup> können die bei Studienabschluss vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten von Bachelorabsolventen den vier Kompetenzbereichen und den dazugehörigen Kompetenzen bzw. deren Synonymen zugeordnet werden.<sup>471</sup> Somit ergibt sich für Bachelorabsolventen beider Hochschultypen insgesamt folgendes Bild (siehe Abbildung 1-28).

---

<sup>468</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 84 f.

<sup>469</sup> Vgl. Erpenbeck und Heyse (2007). Neben der quantitativen Erfassung der Kompetenzen fokussiert dieses Verfahren – entsprechend der ressourcenorientierte Forschungsperspektive – zudem die Potenziale der Individuen und achtet bei der Ermittlung der Kompetenzanforderungen als auch bei der Kompetenzentwicklung auf eine Herleitung und Integration der Unternehmensstrategie.

<sup>470</sup> Zur Reliabilität und Validität des Messinstruments, vgl. Schwarz (2004).

<sup>471</sup> Freilich verweist Heyse darauf, dass die Kompetenzbegriffe nicht trennscharf sind, vgl. Heyse (2007), S. 27. Für eine detaillierte Darstellung der einzelnen Kompetenzen, deren Kurzcharakteristika sowie deren Begriffsumfänge der Kompetenzkombinationen, vgl. Heyse (2007), S. 33 ff.

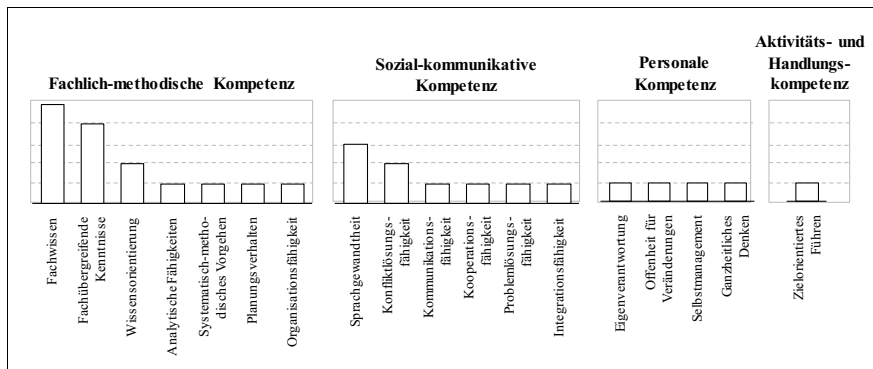


Abbildung 1-28: Die von Bachelorabsolventen eingeschätzten, nach Studienabschluss vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten nach Kompetenzbereichen kategorisiert.<sup>472</sup>  
(Quelle: Eigene Darstellung; basierend auf Rehn et al., 2011, S. 84 f.)<sup>473</sup>

Die befragten Bachelorabsolventen äußerten insgesamt sieben fachlich-methodische Kompetenzen. Jene sieben Kompetenzen wurden in der Primärstudie von Rehn et al. (2011) insgesamt 15 Mal genannt. Sechs sozial-kommunikative Kompetenzen mit insgesamt neun Nennungen sehen die Bachelorabsolventen bei sich ausgeprägt. Die personale Kompetenz wurde mit vier Kompetenzen insgesamt auch vier Mal genannt. Die Aktivitäts- und Handlungskompetenz wurde mit einer Kompetenz gleichsam einmal genannt. Entsprechend ihrer relationalen Häufigkeit sind die Kompetenzbereiche folgendermaßen priorisiert ausgeprägt: 1. Fachliche-methodische Kompetenz (0,51), 2. Sozial-kommunikative Kompetenz (0,31), 3. Personale Kompetenz (0,14) und 4. Aktivitäts- und Handlungskompetenz (0,03). Somit verdeutlicht diese Abbildung, dass die fachlich-methodische Kompetenz nach Einschätzung der Absolventen bei der Absolvierung des Studiums am stärksten ausgeprägt ist.<sup>474</sup> Die sozial-kommunikative, personale und Aktivitäts- und Handlungskompetenz werden nachgeordnet eingeschätzt. Dies bedeutet, dass das Bachelorstudium derzeit nach Einschätzung der Absolventen

<sup>472</sup> Von den selbsteingeschätzten Kompetenzen der Uni- und FH-Bachelorabsolventen finden lediglich Folgende hier Erwähnung: Nennung der Kompetenzen, die die Werte 1+2 auf einer 5-stufigen Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „in geringem Maße“ erhalten.

<sup>473</sup> Die in der Primärstudie genannten Kompetenzen wurden entsprechend des „KompetenzAtlas“ des Verfahrenssystems KODE® kategorisiert.

<sup>474</sup> Die Nennungshäufigkeit der einzelnen Kompetenzen und Kompetenzbereiche kann durchaus in den angebotenen Items und somit in dem Forschungsdesign der Studie von Rehn et al. (2011) gründen.

vor allem die Fach- und Methodenkompetenz fördert. Inwiefern sich dieses Kompetenzprofil mit den Erwartungen der Unternehmen deckt, offenbart Kapitel 2.2.1.

Im Vergleich zu den Einschätzungen der traditionellen Absolventen<sup>475</sup> fällt auf, dass sich die Ausprägungen der Kompetenzen – mit Ausnahme des Fachwissens – mit denen der Bachelorabsolventen nahezu decken. Dies bedeutet, dass sich die traditionellen Absolventen lediglich durch eine höhere Ausprägung des Fachwissens auszeichnen. Dieses Ergebnis ist durchaus überraschend. Denn traditionelle Absolventen haben allein die Studiendauer betreffend durchschnittlich mehr Zeit für die Ausprägung von Kompetenzen zur Verfügung als Bachelorstudierende. Dementsprechend sollte deren Selbstwahrnehmung der Kompetenzen höher ausgeprägt sein als die der Bachelorabsolventen. Außerdem befördern die veränderten Lehr- und Lernbedingungen der neuen Bachelorstudiengänge resp. die starke Festlegung der Studiengestaltung und die hauptsächlichliche Durchführung von Lehrformaten wie Vorlesungen eine Kompetenzausprägung, die von der Kompetenzausstattung der traditionellen Absolventen abweichen sollte. Möglicherweise beruht dieser Effekt darauf, dass die Studiengänge anfangs nur sukzessive und nach wie vor nur teilweise auf die neue studierendenorientierte Lehrgestaltung und -formate umgestellt sind. Die Ursachen können überdies in vielfältigen Messfehlern, Urteilsheuristiken und normativen Einflüssen gesucht werden. *Erstens* könnte durchaus der Effekt der sozialen Erwünschtheit<sup>476</sup> und damit ein grundsätzlicher Bias gegeben sein, indem die Kompetenzentwicklung während eines Studiums als selbstverständlich angesehen wird. Damit ist gemeint, dass – bspw. aufgrund der vermittelten Inhalte und der dafür verwendeten Zeit – dem Studium generell ein Effekt zugesprochen wird, obwohl dieser realiter möglicherweise nicht so stark ausgeprägt ist. *Zweitens* kann ein Bestätigungsbias, der durch den Effekt sich selbst erfüllender Prognosen zustande kommt, dieses Ergebnis erklären.<sup>477</sup> Demnach ist die Selbstwahrnehmung der Absolventen selektiv, indem sie von vornherein davon ausgehen, dass sie ihre Kompetenzen während des Studiums entwickeln werden und entwickelt haben. *Drittens* kann sicherlich das Response-Set eine Fehlerquelle sein.<sup>478</sup> Das bedeutet, dass aufgrund der Antwortmöglichkeiten im Fragebogen die Ausprägung der Kompetenzen

---

<sup>475</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 78 f.

<sup>476</sup> Vgl. Diekmann (1995), S. 382 ff.

<sup>477</sup> Vgl. ebd., S. 47.

<sup>478</sup> Vgl. ebd., S. 382 ff.

fälschlicherweise zu hoch wiedergegeben wird. *Viertens* kann dieses Ergebnis selbstredend auch institutionellen Ursachen zugrunde liegen. Möglicherweise wurden die traditionellen Studiengänge nur komprimiert auf die Bachelorstudiengänge übertragen im Sinne der Redewendung „alter Wein in neuen Schläuchen“, sodass die gleichen Inhalte lediglich mit einer neuen Bezeichnung des Abschlusses versehen wurden.<sup>479</sup> *Fünftens* kann die Ursache auch darin liegen, dass die Einschätzung der Studierenden entsprechend des Unterschieds zwischen einer Nominal- und Ordinalskala bzw. den nicht vorhandenen Vergleichsmöglichkeiten ohne Relation bestehen.<sup>480</sup> *Sechstens* können Urteilsheuristiken in Form des Aspirationsniveaus – d. h. mit wie viel Anstrengung die Lernziele erreicht werden –, der Motivation und des Interesses der Studierenden am Inhalte, aber auch Situationsmerkmale eine Rolle bei der Beurteilung der wahrgenommenen Kompetenzen spielen.<sup>481</sup> Überdies haben diese Ergebnisse in Anbetracht der Vielfalt an Studiengängen insgesamt und innerhalb einer Fachdisziplin eher generischen Charakter.

Konträr zum obigen Ergebnis fanden bspw. Schaeper und Wildt heraus, dass sich Absolventen von Bachelorstudiengängen im Vergleich zu Absolventen mit traditionellem Studienabschluss hinsichtlich ihres speziellen Fachwissens und ihrer Methodenkompetenz signifikant schlechter einschätzen.<sup>482</sup> Die obige Kritik wiederholend ist folglich die Aussagekraft über die im Studium entwickelten Kompetenzen nicht sehr stark ausgeprägt und damit nur bedingt für die Personalauswahl der Unternehmen geeignet.

*(b) Fremdeinschätzung:* Vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses und aufgrund der oben geäußerten Kritik an den Absolventenstudien soll nunmehr parallel die Unternehmensseite der Schnittstelle zwischen Hochschule und Unternehmen betrachtet werden. Dies betreffend ist es vorrangig die Berufseignungsdiagnostik<sup>483</sup>, die die Rekrutierung und damit die Selektion von Hochschulabsolventen fundiert. Dem diagnostischen Ansatz folgend lassen sich Kompetenzen einerseits nicht direkt beobachten und

<sup>479</sup> Vgl. Schneewind (2012), S. 172 f.

<sup>480</sup> Vgl. Diekmann (1995), S. 255, Wolbring (2013), S. 71.

<sup>481</sup> Vgl. Wolbring (2013), S. 71 f.

<sup>482</sup> Vgl. Schaeper und Wildt (2010), S. 72, oder auch Schaeper und Wolter (2008), S. 617. Das Kompetenzniveau wurde auch hier anhand von Selbsteinschätzungen der Absolventen gemessen.

<sup>483</sup> Die Berufseignungsdiagnostik ist ein Teilbereich der Arbeits- und Organisationspsychologie. Typische Vertreter sind Heinz Schuler, vgl. Schuler (2001b), Schuler (2001b), und Lutz von Rosenstiel, vgl. Rosenstiel und Nerdinger (2011), aber auch Rüdiger Hossiep, vgl. Wottawa und Hossiep (1987), Werner Sarges, vgl. Sarges (2013), und Eberhard Ulich, vgl. Ulich (2005).

messen, sondern lediglich das kompetente Verhalten.<sup>484</sup> Es müssen also vielmehr Indikatoren für Kompetenzen gefunden werden, wodurch jegliche Kompetenzmessung als „entäußert“ zu charakterisieren ist.<sup>485</sup> Somit würden sich infolgedessen simulationsorientierte Verfahren zu deren Messung bspw. in Form von Arbeitsproben oder Rollenspielen eignen, da sie Verhalten beurteilen.<sup>486</sup> Andererseits können Selbstorganisationsdispositionen gleichbedeutend als Persönlichkeitsmerkmale beschrieben und somit auch mit Methoden der Persönlichkeitspsychologie erfasst werden. Der Eigenschafts- oder Konstruktansatz würde dementsprechend mit dem typischen Messverfahren des Persönlichkeitstests Anwendung finden.<sup>487</sup> Darüber hinaus entwickeln sich Kompetenzen lebenslang, sodass biografische Ansätze der qualitativen Sozialforschung ihre Messung ermöglichen.<sup>488</sup> Jene subjektiv-deutenden Verfahren würden ebenso dem konstruktivistischen Ansatz gerecht, indem sie Kompetenzen als Produkte biografischer Entwicklung interpretieren. Adäquat zum biografischen Ansatz eignen sich biografische Fragen in schriftlicher oder mündlicher Form.<sup>489</sup> Jene drei Ansätze, die typischen Methoden und ihre Validierungslogiken sind in Abbildung 1-29 bildlich dargestellt.

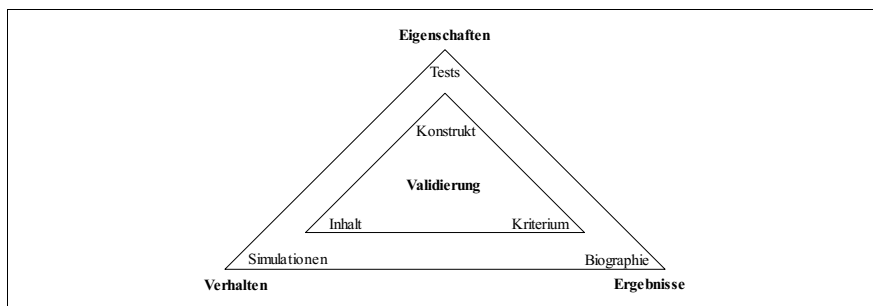


Abbildung 1-29: Die Ansätze der Eignungsdiagnostik und ihre Validierungslogik  
(Quelle: Schuler und Höft, 2001, S. 95)

<sup>484</sup> Vgl. Schaeper und Briedis (2004), S. 6.

<sup>485</sup> Vgl. Gnahn (2007), S. 53, 58.

<sup>486</sup> Vgl. Schuler und Höft (2001), S. 95.

<sup>487</sup> Vgl. ebd., S. 95.

<sup>488</sup> Vgl. Erpenbeck und Heyse (1999), S. 172.

<sup>489</sup> Vgl. Schuler und Höft (2001), S. 95.

Entsprechend dieser vielfältigen Möglichkeiten betonen auch Schuler und Höft, dass erst durch den Einsatz unterschiedlicher Verfahren sichergestellt werden kann, dass alle Facetten des zu untersuchenden Merkmals erfasst werden.<sup>490</sup> Zur Rekrutierung von Bachelorabsolventen eignen sich aus Unternehmenssicht folglich alle drei Ansätze zur kompetenzorientierten Selektion. Auf Basis des erfassten, aktuellen Kompetenzprofils des Absolventen kann folglich dessen berufliche Eignung für die entsprechende Arbeitsstelle überprüft werden. Somit wird die Passung zwischen Person und Position kontrolliert und darauf aufbauend die Erfolgswahrscheinlichkeit des Absolventen bez. der Bewältigung der positionsinhärenten Tätigkeiten. Selbstredend wird die Erstellung eines empirisch fundierten Anforderungsprofils der zu besetzenden Position vorausgesetzt.<sup>491</sup> Doch auch bei dieser Herangehensweise gibt es Einschränkungen. Die prognostische Validität der einzelnen Verfahren ist je nachdem eher gering oder eher höher ausgeprägt, sodass die Aussagekraft der Vorhersagevalidität eher gering oder stark ausgeprägt ist. Die Vorhersagevalidität (predictive validity) ist Teil der Kriteriumsvalidität der klassischen Testtheorie und sagt bez. eines prognostiziertes Kriteriums aus, „in welchem Grad die mit einem Meßinstrument erzielten Resultate mit anderen relevanten Merkmalen empirisch korreliert sind“ (Diekmann, 1995, S. 224). Prognostiziert werden soll somit, inwiefern der Absolvent für die entsprechende Position geeignet ist. Einen Überblick über eher gering und eher höher ausgeprägte valide Verfahren gibt die Abbildung 1-30.

<b>Eher geringe Validität</b>	<b>Eher höhere Validität (ab <math>r=.30</math>)</b>
Bewerbungsunterlagen	Arbeitsproben
Arbeitszeugnisse, Referenzen	Leistungsbeurteilung (auch Probezeit)
Schulnoten (für Berufserfolg)	Schulnoten (für Ausbildungserfolg)
Personalfragebogen	Biographischer Fragebogen
Unstrukturiertes Einstellungsgespräch	Strukturiertes, anforderungsbezogenes Einstellungsgespräch
Graphologisches Gutachten	Assessment Center
Persönlichkeitstest	Kognitiver Fähigkeitstest (Intelligenztest)

Abbildung 1-30: Unterscheidung von Auswahlverfahren nach ihrer prognostischen Validität  
(Quelle: Schuler, 1996, S. 169)

<sup>490</sup> Vgl. Schuler und Höft (2001), S. 95.

<sup>491</sup> Vgl. Schuler (2001a), S. 44.



Selbstverständlich ist die Generalisierbarkeit der Validität bei unterschiedlichen Verfahren nur bedingt möglich. Dennoch lassen sich Tendenzen definieren. Beispielsweise kann die Wahrscheinlichkeit, die Eignung resp. das explizite Arbeitsverhalten zu messen, eher in einer Arbeitsprobe überprüft werden anstatt anhand der Bewerbungsunterlagen. Im Vergleich zu einem Personalfragebogen kann der biografische Fragebogen – bei empirisch fundierter Erstellung – aussagekräftiger sein. Wie ersichtlich ist, haben die Schulnoten für den Berufserfolg im Gegensatz zur Vorhersage über den Ausbildungserfolg eine eher gering ausgeprägte Vorhersagewahrscheinlichkeit,<sup>492</sup> sodass diese möglichst nicht als Kriterium zur Auswahl der Absolventen herangezogen werden sollten.<sup>493</sup> Für eine gültige Selektion der Absolventen zur Rekrutierung in Unternehmen empfiehlt sich neben einer empirisch fundierten Anforderungsanalyse der zu besetzenden Position eine möglichst vielfältige Methodenauswahl mit möglichst höher ausgeprägter Validität.

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass entsprechend der oben beschriebenen Zusammenhänge neben Wissen und Werten auch Erfahrungen und personale wie auch Handlungskompetenzen für den Kompetenzerwerb unabdingbar sind. Kompetenzerwerb ist demnach nicht gleichzusetzen mit Wissenserwerb. Somit wird offenbar, dass als Wirkung hochschulischer Bildungsprozesse nicht nur fachliches Wissen und Können im Vordergrund stehen, sondern darüber hinaus die Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden.<sup>494</sup> Studierende sollen nach Absolvierung ihres Studiums folglich in der Lage sein, zukünftige Probleme selbstständig bewältigen zu können. Dies bedingt einerseits geistiges und instrumentelles, aber auch kommunikatives und reflexives Handeln. Dementsprechend sollen während eines Studiums nicht nur Fach- und Methodenkompetenzen, sondern gleichermaßen sozial-kommunikative und personale Kompetenzen erworben und ausgebaut werden. Aus ihrem Blickwinkel nehmen die Bachelorabsolventen wahr, dass allem voran Methodenkompetenzen im Lauf des Stu-

<sup>492</sup> Die Wahrscheinlichkeit, dass die Schulnoten den Ausbildungserfolg vorhersagen, ist höher ausgeprägt als für den Berufserfolg. Dies lässt sich damit begründen, dass ähnlich zum Schulsystem die erfolgreiche Absolvierung einer beruflichen Ausbildung ebenso darin besteht, die zu erlernenden Schulinhalte zu erlernen und wiederzugeben. Diese Wiedergabe von Lerninhalten ist jedoch kein Prädiktor für Berufserfolg, der vorrangig in der praktischen Absolvierung von Tätigkeiten besteht.

<sup>493</sup> Sicherlich muss hierbei berücksichtigt werden, dass die Erhebung der Validität älteren Datums ist und sich folglich mittlerweile und je nach Studiendesign Änderungen ergeben haben können.

<sup>494</sup> Vgl. Frey et al. (2012), S. 6, Schneewind (2012), S. 174.

diums gefördert wurden. Jene erworbenen Kompetenzen sollten letztlich im Diploma Supplement erfasst und auf diesem Weg nach außen kommuniziert werden. Da jedoch die Outputorientierung der einzelnen Module bisher nur teilweise umgesetzt wurde, die Messung der Kompetenzen anhand von ECTS-Punkten und Noten nur bedingt valide ist, die Fixierung im Diploma Supplement vorrangig generisch anstatt individuell ist und darüber hinaus Studiengang-spezifische Aussagen aufgrund der heterogenen Hochschullandschaft notwendig wären, gewährleisten jene Elemente wenig Transparenz und Gültigkeit für die Absolventen rekrutierenden Unternehmen. Aus diesen Gründen erscheinen valide Methoden und Instrumente zur Auswahl der Absolventen sowie zur Positionierung innerhalb des Unternehmens als unabdingbar. Dementsprechend fokussiert Teil zwei dieser Arbeit das Humanressourcen-Management sowie dessen Funktionen und stellt jenes als theoretisch-konzeptionellen Rahmen der vorliegenden Arbeit zugrunde.

### **1.3 Zwischenfazit I: Veränderte Kompetenzausstattung bei Bachelorabsolventen**

Zu Beginn dieses ersten Teils der vorliegenden Arbeit wurde das dreistufige Prozessmodell institutionalisierter Bildung vorgestellt, welches sich durch die drei Schritte Input, Throughput/Prozess und Output auszeichnet. Diese drei Schritte wirken in einem wechselseitigen Prozess aufeinander ein. Demgemäß wird das Lernen an den Hochschulen maßgeblich durch die Lehr- und Lernbedingungen beeinflusst. Die Lernergebnisse wiederum werden als Wirkungen der Bildungsprozesse in Form von Kompetenzen wahrgenommen. Konträr bedeutet dies, dass die jeweils erlangten Kompetenzen der Hochschulabsolventen ebenso Auskunft über die Studienqualität und deren Inhalte geben können. Trotz teils heterogener Datenlage, Stichprobengröße und Zielgruppe skizzieren die oben genannten Studien ein relativ klares Bild über die konstituierenden Merkmale eines Bachelorstudiums und deren Auswirkungen auf die Beschäftigungsverhältnisse von Bachelorabsolventen. In einem wechselseitigen Prozess wirkt sich die Gestaltung des Studiums auf die Kompetenzausstattung der Studierenden und letztlich auf deren Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt aus. Bachelorabsolventen zeichnen sich somit durch ein neues Kompetenzprofil aus. Dementsprechend skizzierten sich im Verlauf des ersten Teils bereits Hinweise darauf, dass die Studienstrukturen

form und deren Auswirkungen einen bedeutsamen Einfluss auf die Kompetenzausstattung der Bachelorstudierenden nehmen. Vor diesem Hintergrund sollen die nachfolgenden Ausführungen eine Antwort auf die erste forschungsleitende Frage geben:

F<sub>1</sub>: Wie trägt die Studienstrukturreform zu einem Unterschied in der Kompetenzausstattung von Bachelorstudierenden im Vergleich zu Diplom- oder/und Masterstudierenden bei?

Durch welche Merkmale ein Bachelorstudium gekennzeichnet ist, kann zunächst in einer zusammenfassenden Darstellung (Abbildung 1-31) verdeutlicht werden.

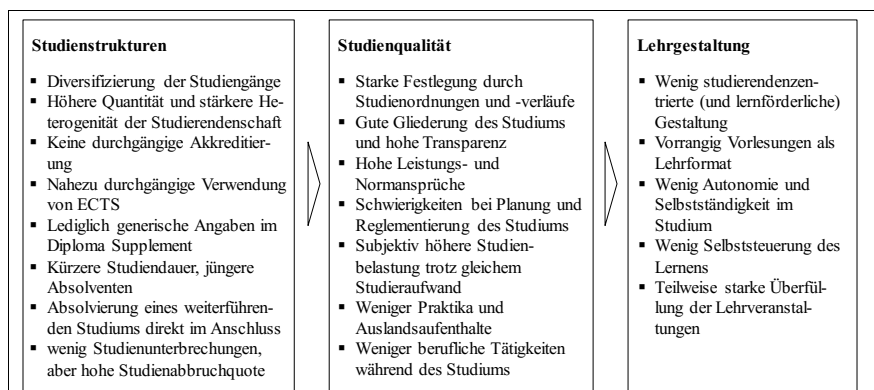


Abbildung 1-31: Zusammenfassende Darstellung der gegenwärtig konstituierenden Merkmale eines Bachelorstudiums

(Quelle: Eigene Darstellung;<sup>495</sup> Angaben im Vergleich zu Master- bzw. Diplomabsolventen)

(a) *Studienstruktur*: Im Sinne einer Harmonisierung der Architektur europäischer Hochschulbildung wurden vergleichbare und kompatible Hochschulsysteme hergestellt, die sich durch drei Zyklen auszeichnen: Bachelor, Master und Promotion. Die Bachelorstufe mit einem grundständigen Studium beschreibt den ersten akademischen Grad und soll als regulärer Hochschulabschluss fungieren. Das Bachelorstudium kennzeichnet damit ein neues Ausbildungsniveau an deutschen Hochschulen, welches durch folgende strukturelle Merkmale charakterisiert ist: Einhergehend mit der institutionellen Entdifferenzierung vollzieht sich eine vertikale Diversifizierung in der Hoch-

<sup>495</sup> Basierend auf Akkreditierungsrat (2014), Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012), Bargel et al. (2012), Brugger et al. (2013), Dudek (2011), Dudek (2013), Krüger-Hemmer (2013), Heine et al. (2011), Kerres und Schmidt (2011), Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012), Multrus et al. (2010), Multrus et al. (2012), Rehn et al. (2011), Zervakis (2011).

schullandschaft. Dies gründet darin, dass nunmehr an allen Hochschultypen Bachelor- wie Masterabschlüsse vergeben werden und sich somit die institutionellen Grenzen aufweichen. Als Folge daraus, um die Wettbewerbsfähigkeit der eigenen Institution und der eigenen Studiengänge zu erhalten sowie um sich gegenüber anderen Institutionen abzugrenzen, bilden sich eine Vielzahl neuartiger Studiengänge heraus, die gleichsam über heterogene Curricula verfügen. Dieser Umstand führt neben der Möglichkeit individueller Studienverläufe insbesondere zu Intransparenz und Immobilität für alle Beteiligten, da die Abschlüsse aufgrund der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen schlecht vergleichbar sind. Die Instrumente zur Qualitätssicherung zugunsten von Transparenz und Vergleichbarkeit konnten jedoch bis heute keine bzw. nur teilweise konsequente Anwendung finden. So zeichnen sich die Studiengänge zwar nahezu durchgängig durch ein Leistungspunktsystem und eine Modularisierung aus, haben jedoch nur zum Teil eine Akkreditierung erfahren. Dies könnte möglicherweise darin gründen, dass den Hochschulen zwar die Umbenennung der Abschlusstitel leicht fällt, jedoch die inhaltliche Modifizierung sowie die Ausrichtung auf eine studierendenorientierte Lehre einen erheblichen zeitlichen und personellen Aufwand bedeuten, der nicht immer geleistet werden kann. Diese von der jeweiligen Akkreditierungsagentur spezifisch vorgegebenen Modifizierungen sind jedoch notwendig, um einen Studiengang zertifizieren zu lassen. Überdies verspricht eine Akkreditierung nicht zwangsläufig eine Vergleichbarkeit unter den Bachelorstudiengängen, da unterschiedliche Akkreditierungsagenturen auch verschiedene Schwerpunkte in ihrer Zertifizierung setzen können. Ebenso beinhalten die Angaben in den zumindest an deutschen Hochschulen fast vollständig ausgestellten Diploma Supplements oftmals nur generische Angaben über die erbrachten Studienleistungen und zeichnen kein individuelles Bild ausgeprägter Kompetenzen. Die heterogenen Curricula, die unvollständige Akkreditierung und nur spärlich individualisierten Diploma Supplements machen es Unternehmen, die Bachelorabsolventen rekrutieren, schwer, die Qualität des Studiums und die daraus resultierende Kompetenzausstattung der Absolventen zu antizipieren und miteinander zu vergleichen. Das grundständige Bachelorstudium wurde an Hochschulen bislang unterrepräsentierten Bevölkerungsschichten zugänglicher gemacht, sodass deren Studierendenschaft mittlerweile nicht nur sehr heterogen ist, sondern sich gleichbedeutend durch einen enormen quantitativen Zuwachs auszeichnet. Jedoch ist nach wie vor in Frage zu stellen, ob die Hürden, einerseits ein Studium aufzunehmen, realiter für unter-

repräsentierte Bevölkerungsgruppen niedriger und andererseits für Personen mit beruflichem Bildungsabschluss durchlässiger sind. Ferner besteht die Annahme, dass der quantitative Zuwachs an Studierenden mithilfe von Signalen aus der Wirtschaft insofern befördert wird, indem anstatt einer beruflichen Ausbildung nunmehr ein Bachelorstudium für entsprechende Positionen oder Karriereverläufe notwendig zu sein scheint. Dementsprechend überrascht es weniger, dass Bachelorstudiengänge eine hohe Studienabbruchquote haben. Die Ursache hierfür muss jedoch nicht zwangsläufig in der Heterogenität der Studierendenschaft liegen, sondern könnte gleichfalls in der Diversität der Studienangebote gründen. Das Bachelorstudium umfasst für gewöhnlich sechs Semester und ist somit kürzer als die bisherigen traditionellen Diplom- und Masterstudiengänge. Dies wirkt sich neben der Verkürzung der Gymnasialzeit und dem Aussetzen der Wehrpflicht freilich auf das Alter der Bachelorabsolventen aus, die durchweg jünger sind. Geht man davon aus, dass einer zeitlichen Verkürzung des Studiums eine inhaltliche Dezimierung folgt, so wundert es nicht, dass die meisten Bachelorabsolventen ggf. zur Angleichung an das Masterniveau ein weiterführendes Studium absolvieren wollen. Dies kann mehrere Ursachen haben: Einerseits könnte insbesondere zu Beginn des Reform-Prozesses der durchaus auch verbalisierte und publizierte Widerstand mancher Hochschulen bei den Studierenden den Eindruck hinterlassen haben, dass das Bachelorstudium nicht dem akademischen Anspruch – im Vergleich zum Diplomstudium – genügt. Um also einen vollwertig akademischen Abschluss zu erlangen, bedarf es eines Masterstudiums. Darauf aufbauend könnte andererseits vonseiten der Hochschulen und ggf. auch vonseiten einzelner Unternehmen die Erwartung bei Bachelorstudierenden geweckt worden sein, dass ein Masterstudium notwendig wird, um trotz jener akademischen Ungenügsamkeit dennoch in der Wirtschaft als Hochschulabsolvent akzeptiert zu werden. Beide Aspekte führen dazu, dass die Studierenden selbst den Bachelorabschluss nicht als vollwertigen Hochschulabschluss begreifen und in der Annahme sind, die Wirtschaft verlangt nach einem Masterabschluss. Dies würde wiederum durch die von Bachelorabsolventen angegebenen Gründe – Fachkenntnisse ausbauen, bessere Arbeitsmarktchancen erlangen oder sich persönlich weiterentwickeln – bestätigt werden.

*(b) Studienqualität:* Festzuhalten ist, dass die Struktur des reformierten Bildungssystems im engeren Sinne Einfluss auf die Qualität der Bachelorstudiengänge hat. Durch

die Vorgaben im Hochschulrahmengesetz und den darauf aufbauenden Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse ist das Studium nunmehr sehr stark durch Studienordnungen und -verläufe festgelegt. Dies hat einerseits den Vorteil, dass Bachelorstudiengänge zugunsten der Vergleichbarkeit und intra- bzw. internationaler Kompatibilität gut gegliedert und transparenter sind. Andererseits gehen mit einer starken Festlegung neben den geringen zeitlichen Möglichkeiten für Praktika, Auslandserfahrungen oder beruflichen Erfahrungen während des Studiums auch gleichsam Nachteile einher, die von den Bachelorabsolventen offen kritisiert werden. So erfahren Bachelorstudierende hohe Leistungs- und vor allem Normansprüche, die zu Schwierigkeiten bei der Planung des Studiums bzw. zu häufigerem Studienverzug führen. Ebenso wird die Studienbelastung trotz vergleichbarem Studieraufwand als höher eingeschätzt, wodurch ggf. die hohe Studienabbruchquote stammt. Jene konstituierenden Merkmale der Studienqualität zeigen sich gleichbedeutend in den Lehr- und Lernbedingungen.

*(c) Lehrgestaltung:* Die gesetzlichen Vorgaben bringen die Hochschulen nicht nur auf den Weg zu einer Modularisierung, sondern insbesondere zu einer Lernergebnis- oder auch Outputorientierung des Studiums. Die Ausrichtung an den von den Studierenden erreichten Lernergebnissen gibt Hinweise auf eine studierendenzentrierte bzw. lernförderliche Gestaltung der Lehre. Die methodisch-didaktische Ausgestaltung der Lehre setzt sich jedoch nicht konsequent in der Lehrpraxis um. Das meistgenutzte Lehrformat ist nach wie vor die Vorlesung, die wenig Spielraum für Diskussion, Reflexion oder Anwendung des Gelernten gibt, was – nebenbei bemerkt – förderlich für eine hohe Lerneffektivität wäre. So bemängeln Bachelorstudierende gleichsam die geringe Förderung der Autonomie und Selbstständigkeit im Studium. Die Lehrformate ermöglichen zudem wenig Selbststeuerung des Lernens. Nicht zuletzt tragen sicherlich die teilweise stark überfüllten Lehrveranstaltungen dazu bei, dass aufgrund jener Quantität der Studierendenschaft eben solche Lehrformate gewählt werden.

Letztlich schätzen Bachelorabsolventen ihre Kompetenzausstattung in diesem Maße ein, dass insbesondere die fachlich-methodischen Kompetenzen stark ausgeprägt sind.<sup>496</sup> Im Vergleich zu traditionellen Absolventen stellt sich jedoch heraus, dass sich Bachelorabsolventen hinsichtlich ihres Fachwissens und ihrer Methodenkompetenz

---

<sup>496</sup> Vgl. Rehn et al. (2011), S. 82 f.

schlechter einschätzen.<sup>497</sup> Dies bestätigend fanden bspw. Zlatkin-Troitschanskaia, Förster und Happ heraus, dass die Ausprägung des Fachwissens bei Bachelorstudierenden geringer ausfällt als bei Diplomstudierenden.<sup>498</sup> Zusammengefasst bedeutet dies, dass ein Bachelorstudium hauptsächlich fachlich-methodische Kompetenzen zu fördern scheint, die jedoch im Vergleich zu den traditionellen Studiengängen weniger stark ausgeprägt sind.

Die soeben beschriebenen konstituierenden Merkmale eines Bachelorstudiums beeinflussen, wie eingangs skizziert, die Kompetenzausprägung der Bachelorstudierenden und zeichnen damit einhergehend das Kompetenzniveau bzw. aus Unternehmensperspektive das Leistungsniveau von Bachelorabsolventen. Deren Ausstattung an Kompetenzen wirkt über das Studium hinaus auf die Akzeptanz von Bachelorabsolventen auf dem Arbeitsmarkt. Welche Schwierigkeiten und Probleme beim Übergang in die Arbeitswelt bewältigt werden müssen und welchen Beschäftigungsverhältnissen sich Bachelorabsolventen gegenübersehen, ist in der Abbildung 1-32 konkludiert dargestellt.

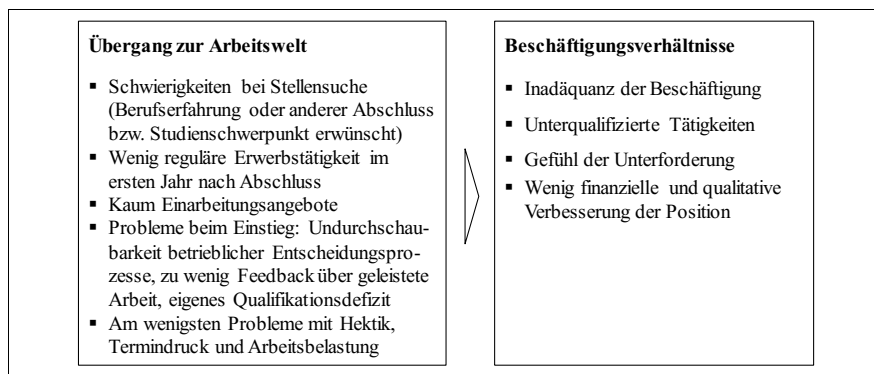


Abbildung 1-32: Rekapitulation der konstituierenden Merkmale beim Übergang und den Beschäftigungsverhältnissen von Bachelorabsolventen  
(Quelle: Eigene Darstellung; basierend auf Rehn et al., 2011; Angaben im Vergleich zu Master- bzw. Diplomabsolventen)

<sup>497</sup> Vgl. Schaeper und Wildt (2010), S. 72 f.

<sup>498</sup> Vgl. Zlatkin-Troitschanskaia et al. (2012), S. 431 f.

(d) *Übergang zur Arbeitswelt:* Aufgrund des kurzen und stark festgelegten Bachelorstudiums haben insbesondere die universitären Studierenden – wenn sie ihr Studium in der vorgegebenen Zeit absolvieren wollen – keine Möglichkeit, ein über zwei Monate hinausgehendes Praktikum oder einen Auslandsaufenthalt durchzuführen. Daher verfügen universitäre Bachelorstudierende nur bedingt über berufliche Erfahrungen, die jedoch von zukünftigen Arbeitgebern zumeist gewünscht werden. Ebenso die heterogenen Curricula der Studiengänge machen es den Bachelorabsolventen schwer, den Erwartungen der Unternehmen im Hinblick auf bestimmte Studieninhalte bzw. -schwerpunkte zu entsprechen. Diese Schwierigkeiten bei der Stellensuche zeigen sich gleichsam in den Erwerbstätigkeiten im Laufe des ersten Jahres nach Studienabschluss. Bachelorabsolventen gehen vorzugsweise irregulären Erwerbstätigkeiten wie Praktika oder Übergangsjobs nach. Aufgrund der fehlenden praktischen Erfahrungen fällt es ihnen zumeist schwer, die Undurchschaubarkeit betrieblicher Entscheidungsprozesse zu durchdringen. Aus diesem Grund bemängeln sie die nur bedingt zur Verfügung gestellten Einarbeitungsangebote, die in die ggf. noch fremden Unternehmensprozesse einführen sollen und für eine erste Orientierung in der Berufswelt sicherlich hilfreich wären. Sie kritisieren des Weiteren, dass sie zu wenig Feedback über die geleistete Arbeit erhalten und erachten das eigene Qualifikationsniveau – möglicherweise auch als Folge daraus – als defizitär. Auch dies führt ggf. dazu, dass Bachelorstudierende ihr Studium als nicht ausreichend betrachten und dementsprechend ein weiterführendes Studium als notwendig erachten. Bei diesen Wahrnehmungen muss man sicherlich im Hinterkopf bewahren, dass Bachelorstudierende aufgrund der modularisierten Studienwelt permanent eine Rückmeldung über ihre geleistete Arbeit in Form von ECTS und Noten erhalten. Konträr ist es Bachelorstudierenden gerade aufgrund dieser kleinteiligen Semesterorganisation und dem höheren Prüfungsaufkommen bekannt, sich an verschiedenen Terminen zu orientieren, sodass sie im beruflichen Zusammenhang am wenigsten Probleme mit Hektik, Termindruck oder Arbeitsbelastung äußern.

(e) *Beschäftigungsverhältnisse:* Dass diejenigen Unternehmen, die Bachelorabsolventen rekrutieren, noch nicht angemessen auf das veränderte Kompetenzniveau dieser Absolventengruppe eingestellt sind, zeigt sich bereits bei deren Akquisition bzw. den Stellenausschreibungen. Denn diese sind zumeist nicht spezifisch an Bachelorabsol-



venten gerichtet, sondern sprechen vielmehr Hochschulabsolventen im Allgemeinen an. In gleicher Weise zeigt sich dieser Umstand bei den Beschäftigungsverhältnissen von Bachelorabsolventen. Sie sind häufig entweder nur positionsangemessen, fachlich angemessen oder in beider Hinsicht inadäquat beschäftigt, sodass sich deren Tätigkeiten als unterqualifiziert beschreiben lassen. So ist es wenig überraschend, dass Bachelorabsolventen im Vergleich zu Masterabsolventen aufgrund dieser unterqualifizierten oder inadäquaten Tätigkeiten am häufigsten von einem Gefühl der Unterforderung berichten. Jenes Gefühl der Unterforderung könnte jedoch ebenso einer Selbstüberschätzung der Bachelorabsolventen zugesprochen werden. Denn aus wirtschaftlicher bzw. Unternehmenssicht gibt es keinen Anlass, rekrutierte Mitarbeiter unter deren Qualifikationsniveau zu beschäftigen. Ferner artikuliert die Wirtschaft mithilfe der „Bachelor Welcome!“-Erklärungen wiederholt die Akzeptanz von Bachelorabsolventen. Doch nicht nur zu Beginn einer Beschäftigung, sondern gleichsam im weiteren Verlauf zeigt sich, dass insbesondere universitäre Bachelorabsolventen benachteiligt sind oder zumindest nicht in gleicher Art und Weise wie Master- bzw. Diplomabsolventen umgegangen wird. Denn sie erleben in finanzieller Hinsicht sowie auch im Hinblick auf ihre Positionen bzw. Karriereverläufe nur wenig Verbesserung.

Im Zuge des ersten Teils der vorliegenden Arbeit konnte bewiesen werden, dass die Studienstrukturreform einen Unterschied in der Kompetenzausstattung von Bachelorabsolventen im Vergleich zu traditionellen oder/und Masterabsolventen bewirkt, wodurch die erste forschungsleitende Frage beantwortet werden konnte. Aufgrund der Studienstrukturreform wurde ein zweistufiges Bachelor-Master-System anstelle der traditionellen Diplom- und Magisterstudiengänge an den Hochschulen eingeführt, wodurch Letztere nur bedingt angeboten werden. Folglich strömen Bachelorabsolventen in immer steigender Zahl auf den Arbeitsmarkt, sodass sich ihnen insbesondere diejenigen Unternehmen gegenübersehen, die Hochschulabsolventen im Allgemeinen oder Bachelorabsolventen im Speziellen rekrutieren. Die Schwierigkeiten, mit denen Bachelorabsolventen beim Einstieg in das Berufsleben zu kämpfen haben, verdeutlichen jedoch, dass jene Absolventengruppe bislang nicht auf weitläufige Akzeptanz bei potenziellen Arbeitgebern gestoßen ist. Da Bachelorabsolventen – nicht zuletzt aufgrund ihrer Leistungsbereitschaft – großes Potenzial bergen, könnte dies bedeuten,

dass deren Kompetenzausstattung bzw. aus Unternehmensperspektive deren Leistungsniveau (Ist) nicht mit den Unternehmensanforderungen (Soll) übereinstimmt. Um diese humanen Ressourcen und deren Leistungsangebote adäquat zu nutzen, müssen sich zukünftige Arbeitgeber noch mehr mit dem Leistungsniveau von Bachelorabsolventen auseinandersetzen. Bezogen auf die dieser Arbeit zugrundeliegenden Ursache-Wirkungs-Beziehung wurden im ersten Teil die ursächlichen Bedingungen expliziert, die infolgedessen zum Auftreten des Phänomens führen sollten. Inwiefern ergo Unternehmen der veränderten Kompetenzausstattung begegnen und mit welchen Humanressourcen-Maßnahmen sie auf Bachelorabsolventen reagieren, wird Teil Zwei dieser Arbeit aufdecken.

Humanressourcen-Management von  
Bachelorabsolventen

Eine ressourcenorientierte Perspektive

Gazawi-Triebke, A.

2017, XVIII, 328 S. 56 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-16613-7