

Christiane Konegen-Grenier

Die Bologna-Reform

**Eine Zwischenbilanz zur Neuordnung
der Studiengänge in Deutschland**

Positionen

Beiträge zur Ordnungspolitik
aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Christiane Konegen-Grenier

Die Bologna-Reform

Eine Zwischenbilanz zur Neuordnung
der Studiengänge in Deutschland

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie. Detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://www.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-602-24150-7 (Druckausgabe)

ISBN 978-3-602-45950-6 (E-Book|PDF)

Herausgegeben vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Grafik: Dorothe Harren

© 2012 Institut der deutschen Wirtschaft Köln Medien GmbH

Postfach 10 18 63, 50458 Köln

Konrad-Adenauer-Ufer 21, 50668 Köln

Telefon: 0221 4981-452

Fax: 0221 4981-445

iwmedien@iwkoeln.de

www.iwmedien.de

Druck: Hundt Druck GmbH, Köln

Inhalt

1	Einleitung	4
2	Ziele und Entwicklung der Bologna-Reform	5
2.1	Europäische und nationale Positionen	5
2.2	Die Erwartungen der Wirtschaft	7
3	Zwischenbilanz der Bologna-Reform	10
3.1	Daten zu Studium und Beschäftigung	11
3.2	Berufsbefähigung	14
3.3	Praxisbezug	24
3.4	Internationalisierung	27
3.5	Verkürzung der Studienzeiten	30
3.6	Berufsintegrierte Weiterbildung	31
3.7	Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung	38
3.8	Öffnung der Hochschulen	41
3.9	Zusammenfassung	42
4	Agenda für die Zukunft	43
4.1	Berufsbefähigung und Internationalisierung weiter stärken	43
4.2	Lebenslanges Lernen, Durchlässigkeit und Teilhabe voranbringen	45
4.3	Nachfrageorientierung und finanzielle Basis erweitern	49
5	Fazit	50
	Literatur	53
	Kurzdarstellung / Abstract	59
	Die Autorin	60

1

Einleitung

Das Stichwort „Bologna“ steht für einen der tiefgreifendsten Reformprozesse im deutschen Hochschulsystem. In Bologna, der ältesten Universitätsstadt Europas, verabredeten im Jahr 1999 zusammen mit Deutschland 29 weitere europäische Staaten den Aufbau eines gemeinsamen Hochschulraums. Vergleichbare gestufte Studienstrukturen und europaweit anerkannte Abschlüsse sollen dazu dienen, den Austausch zwischen den Staaten zu fördern und das gemeinsame Wissenspotenzial besser zu nutzen.

Sowohl die Hochschul- als auch die Arbeitswelt müssen somit die Umstellung auf eine neue Ausbildungslogik bewältigen. Bislang waren die Erschließung der Grundlagen eines Fachs, die Aneignung von Spezialwissen oder die Einübung in forschende Tätigkeiten in ein einziges Studium integriert. Nunmehr findet mit der Zweiteilung in Bachelor- und Masterstudium auch eine Aufteilung in ein grundlagenorientiertes Erststudium und ein vertiefendes Zweitstudium statt. Der Abschied von der Logik eines sowohl Grundlagen vermittelnden als auch forschungsnahen, meist entsprechend langen Studiums war und ist mit Skepsis verbunden. Bezweifelt wird, ob das kurze Bachelorstudium tatsächlich eine Berufsbefähigung vermittelt, die dem gewohnten Kompetenzprofil eines Akademikers entspricht. Neben der Erwartung, dass sich auch innerhalb eines kurzen Erststudiums eine ausreichende Berufsbefähigung vermitteln lässt, werden mit den gestuften Studiengängen auch Hoffnungen auf eine stärkere Internationalisierung und Praxisorientierung verbunden.

In den Jahren nach der Reform haben sich die Vorstellungen der europäischen Wissenschaftsminister zur Gestaltung des gemeinsamen Hochschulraums immer weiter ausdifferenziert. Zu den weiteren Reformzielen zählen die Förderung des lebenslangen Lernens, eine verbesserte Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung durch die Anerkennung außerhalb der Hochschule erbrachter Leistungen sowie die stärkere Öffnung der Hochschulen für bislang unterrepräsentierte Bevölkerungsgruppen.

Mit dem vorliegenden Beitrag wird zu dieser umfassenden Agenda eine erste Zwischenbilanz erstellt. Auf deren Basis werden weitere Handlungserfordernisse benannt. Um das Entstehen der Agenda zu verdeutlichen, skizziert Kapitel 2 die Ziele und die Entwicklung der Bologna-Reform. Zusätzlich wird erläutert, welche Erwartungen die Wirtschaft als Arbeitgeber mit der Reform verbindet. Auf eine Darstellung zentraler Rahmendaten zu Studium

und Beschäftigung folgt in Kapitel 3 eine Bilanzierung von sieben ausgewählten Zielen der Bologna-Reform. Dabei wird der zentralen Frage der Berufsbefähigung der Absolventen, die für die Hochschul- und Berufswelt gleichermaßen wichtig ist, besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Darauf aufbauend formuliert Kapitel 4 Handlungsempfehlungen an Politik, Hochschulen und Unternehmen, die in ein Fazit (Kapitel 5) münden.

2

Ziele und Entwicklung der Bologna-Reform

2.1 Europäische und nationale Positionen

Aufseiten der Politik war und ist die Bildung eines einheitlichen Europäischen Hochschulraums das entscheidende Motiv für den Bologna-Prozess. Er sollte bis zum Jahr 2010 geschaffen werden. Als weiteres Ziel wurde in der Bologna-Erklärung beschlossen, „die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern“ (Bologna-Deklaration, 1999, 279). Dazu wurden die folgenden sechs Schritte vereinbart:

- Schaffung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse,
- Einführung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen (Undergraduate/Graduate),
- Einrichtung eines Leistungspunktesystems nach dem ECTS-Modell (European Credit Transfer and Accumulation System),
- Förderung der Mobilität durch Beseitigung von Mobilitätshemmnissen,
- Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung,
- Förderung der europäischen Dimension in der Hochschulausbildung (unter anderem Kooperation zwischen Hochschulen und Mobilitätsprojekte).

Auf die Bologna-Konferenz des Jahres 1999 folgten im Zwei-Jahres-Rhythmus bis 2009 fünf weitere Konferenzen der Wissenschafts- und Bildungsminister, auf denen der Stand der Reformen geprüft und weitere Ziele vereinbart wurden (BMBF, 2011). Zu den konkreten bildungspolitischen Zielen der Konferenzen 2001 bis 2009 zählen:

- Förderung des lebenslangen Lernens,
- Förderung der Beteiligung von Hochschulen und Studierenden an der Errichtung des gemeinsamen Hochschulraums,
- Reform der Doktorandenausbildung als dritter Studienzyklus,

- Etablierung von gemeinsamen Standards zur Qualitätssicherung,
- Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in den jeweiligen Ländern als Vorstufe für einen Europäischen Qualifikationsrahmen,
- Einrichtung gemeinsamer Studienprogramme sowie Verleihung und Anerkennung gemeinsamer Abschlüsse,
- Schaffung von flexiblen Lernangeboten im Hochschulbereich,
- Anerkennung außerhalb des Studiums erbrachter Lernleistungen,
- stärkere Berücksichtigung sozial benachteiligter Studierendengruppen.

Eine Gesamtbilanz der Bologna-Reform seit 1999 war Gegenstand der Jubiläumskonferenz der Minister in Wien und Budapest 2010. Dabei stellten die Minister fest, dass die Aktionslinien des Europäischen Hochschulraums – beispielsweise die Reform von Abschlüssen und Lehrplänen, Qualitätssicherung, Anerkennung, Mobilität und die soziale Dimension – unterschiedlich gut umgesetzt worden waren. Die Konferenz von Wien und Budapest schloss mit der Verpflichtung, die in Leuven/Louvain-la-Neuve 2009 vereinbarte Agenda in der folgenden Dekade umzusetzen (Erklärung von Budapest und Wien zum Europäischen Hochschulraum, 2010). Die Ministerkonferenz in Bukarest 2012 bekräftigte die Agendaziele von 2009 und beschloss einen zusätzlichen Maßnahmenkatalog zur Förderung der Mobilität (EHEA Ministerial Conference, 2012).

In Deutschland war die Einführung des gestuften Studiensystems mit Bachelor und Master schon vor dem Bologna-Prozess möglich, allerdings nur zur Erprobung. Ab 2002 erlaubte das Hochschulrahmengesetz (HRG) den Hochschulen Studiengänge, die zum Bachelor und Master führen, als Regelangebot. Den Ländern oblag es, das HRG in Landesregelungen umzusetzen. 2003 verabschiedeten die zuständigen Minister in der Kultusministerkonferenz (KMK) ländergemeinsame Strukturvorgaben. Darin sind die Rahmenbedingungen für die neuen Studiengänge geregelt (KMK, 2003). Die Reform der Studiengänge verlief nicht überall gleichermaßen erfolgreich. Gegenstand von Protesten der Studierenden waren im Jahr 2009 die Ausgestaltung der Curricula, die Qualität der Lehre sowie die unzulängliche Praxis der wechselseitigen Anerkennung innerhalb des deutschen Hochschulsystems.

Die Kultusminister griffen die Kritik in ihrem Beschluss zur Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses 2009 und 2010 in ihren neuen ländergemeinsamen Strukturvorgaben auf. Die Hochschulen wurden aufgefordert, bei der Studiendauer stärker die möglichen Varianten zu nutzen, die Zahl der Prüfungen durch größere Prüfungseinheiten zu verringern, die gegenseitige

Anerkennung von Studienleistungen zu verbessern und Mobilitätsfenster einzuplanen (KMK, 2009a; 2010). Auf der Grundlage von Studierenden- und Absolventenbefragungen stellt der aktuellste nationale Bologna-Bericht für den Zeitraum 2009 bis 2012 Verbesserungen bei der Studierbarkeit der neuen Studiengänge und bei der Qualität der Lehre fest. Auch die Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt wird auf der Basis von empirischen Studien als gut eingestuft. Zukünftige Herausforderungen werden unter anderem in der Verbesserung der finanziellen Ausstattung, der weiteren Erleichterung von nationaler und internationaler Mobilität sowie in einer noch stärkeren Öffnung der Hochschulen für bislang unterrepräsentierte Gruppen gesehen (BMBF, 2012).

2.2 Die Erwartungen der Wirtschaft

Seit Beginn der Bologna-Reform haben sich die Wirtschaftsverbände in einer Reihe von Stellungnahmen zu den Zielen der Reform geäußert (BDA, 1999, 1; Wirtschaftsministerkonferenz et al., 2002). In ihrem 2003 veröffentlichten Memorandum zur gestuften Studienstruktur hebt die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) die folgenden Ziele der Reform hervor, die sie gleichzeitig als langbestehende Forderungen nach einer Modernisierung des Hochschulsystems kennzeichnet (BDA, 2003, 1):

- „Eine praxisnäher gestaltete Hochschulausbildung, die über die fachliche Ausbildung hinaus auch überfachliche Qualifikationen vermittelt.
- Eine Verkürzung der realen Studiendauer, damit die Absolventen auf dem nationalen wie internationalen Arbeitsmarkt konkurrenzfähiger werden.
- Eine stärkere Internationalisierung der Hochschulausbildung, zu der neben Auslandsaufenthalten während des Studiums auch fremdsprachige Unterrichtseinheiten gehören.“

Für den Bachelor sieht die BDA eine „disziplinär-fachlich geprägte Basisausbildung“ vor, für den Master eine „spezifisch berufsfeldorientierte Bildung“. Betont wird, dass eine Ausdifferenzierung von Spezialwissen im Rahmen des Bachelorstudiums nicht zu leisten sei. Besonders hervorgehoben wird sowohl für das Bachelor- als auch für das Masterstudium die Bedeutung der überfachlichen Sozial- und Methodenkompetenzen. Diese im Memorandum ausführlich erläuterten Kompetenzen sollen in enger Verknüpfung mit den fachlichen Inhalten vermittelt werden. Hinsichtlich der Vergütung von Bachelor- und Masterabsolventen plädiert die BDA dafür, die Gehälter an der Wertigkeit der Aufgabe und den dafür erforderlichen Kompetenzen und Fähigkeiten zu orientieren. Die Neustrukturierung der Hochschulausbildung muss nach Vorstellung der BDA sowohl in den Hochschulen als auch in den

Unternehmen mit einer „Kultur der Weiterbildung“ verbunden werden. Dazu sollten die Unternehmen den Bachelorabsolventen Traineeprogramme zur Weiterqualifizierung anbieten. Für den Erwerb weiterer Abschlüsse nach einer ersten Phase der Berufstätigkeit sollten die Hochschulen berufsbegleitende Masterstudiengänge entwickeln (BDA, 2003, 2). Auch das Thema „Durchlässigkeit“ wird angesprochen. Es solle geprüft werden, welche außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen im Rahmen des ECTS-Punktesystems auf die Hochschulausbildung angerechnet werden können. Weiterhin enthält das Memorandum ausführliche Empfehlungen zur Durchführung der Akkreditierung.

Auch der Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI) sieht in seinem 2005 veröffentlichten Positionspapier zu den Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland die Studienstrukturreform als eine Chance, „zu einem praxisnäheren, kürzeren und internationaler ausgerichteten Studium an deutschen Hochschulen zu kommen“ (BDI, 2005, 2). Betont wird die Relevanz methodischer und sozialer Schlüsselqualifikationen im Bachelorstudium. Spezielle Eingliederungshilfen im Betrieb sollten aus Sicht des BDI nicht erforderlich sein. Der Bachelor sollte mindestens das Niveau erreichen, welches die Diplomabsolventen der Fachhochschulen aufweisen. Die Qualifikation des Masters sollte über das Niveau des bisherigen Diplomabschlusses hinausgehen. Das Positionspapier enthält darüber hinaus eine Reihe von Empfehlungen zur Qualitätssicherung durch Akkreditierung und Evaluierung.

Neben den Spitzenverbänden äußerten sich auch Zusammenschlüsse verschiedener Unternehmen im Rahmen von „Bachelor-Welcome-Erklärungen“ (Stifterverband, 2004; 2006; 2008; 2010). Wie die Spitzenverbände BDA und BDI sehen auch die unterzeichnenden Unternehmen den Bologna-Prozess als Chance, die seit langer Zeit bestehenden Forderungen nach mehr Praxisnähe, kürzeren Studienzeiten und größeren internationalen Studienanteilen zu realisieren (Stifterverband, 2004, 1). Darüber hinaus äußern die Unternehmen eine Reihe von Erwartungen an Inhalt, Struktur, Qualität und Vergleichbarkeit der Studiengänge. Es wird davon ausgegangen, dass die Hochschulen die gestuften Studienangebote von Grund auf neu konzipieren. Diese Erwartung wird in der darauffolgenden Bachelor-Welcome-Erklärung besonders betont (Stifterverband, 2006, 1). Begleitend zu diesen Reformvorstellungen signalisieren Verbände und Unternehmen ihre Bereitschaft, durch die Bereitstellung von Praktikumsplätzen, durch Kooperationsprojekte und durch die Mitarbeit in den Akkreditierungsagenturen aktiv an der Reform mitzuwirken. Außerdem stellen sie den Absolventen der gestuften Studien-

gänge bedarfsgerechte Einarbeitungsangebote sowie flexible und durchlässige Karrierewege, unterstützt durch interne und externe Weiterbildungsmöglichkeiten, in Aussicht.

Mit der Bachelor-Welcome-Erklärung des Jahres 2008 verpflichteten sich die Unternehmen, „auch und gerade den MINT-Bachelorabsolventen attraktive Berufseinstiege und Karrierewege zu eröffnen“ (Stifterverband, 2008, 2). Ein weiteres Anliegen im Kontext des Fachkräftemangels war die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung. Die Unternehmen appellierten an die Hochschulen, besonders in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) berufsbegleitende, weiterbildende Bachelorstudiengänge einzurichten und berufliche Kompetenzen auf die Studienleistungen anzurechnen. Gleichzeitig sagten die Unternehmen ihre Unterstützung bei der Gestaltung der Praxisphasen zu. In der Bachelor-Welcome-Erklärung 2010 wurden Erfolge gewürdigt, als Problem dagegen wurde die zu starke Einschränkung der studentischen Eigenverantwortung und Wahlfreiheit in manchen Studiengängen gesehen. Die Unternehmen plädierten daher dafür, den Zeitrahmen von sechs bis acht Semestern beim Bachelorstudium stärker zu nutzen, mehr Zeit und damit mehr ECTS-Punkte für die selbstständige Abschlussarbeit zu geben und darüber hinaus Zeitfenster für Praktika und Auslandsaufenthalte zu schaffen. Als ein neuer Aspekt kam die Forderung hinzu, die Bologna-Reform dazu zu nutzen, neben den beruflich Qualifizierten auch verstärkt Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern und Schulabgänger mit Migrationshintergrund zur Aufnahme eines Studiums zu ermutigen (Stifterverband, 2010, 5).

Kritisch wurde von den Unternehmen angemerkt, dass manche Hochschulen den Master als Regelabschluss verstehen und dadurch nicht für eine ausreichende Berufsqualifizierung in den Bachelorstudiengängen sorgen. Die Unternehmen wenden sich in ihrer Welcome-Erklärung 2010 gegen die von einigen Technischen Universitäten geforderte Wiedereinführung der Diplomabschlüsse. Auch die Spitzenverbände BDA und BDI protestierten in einer gemeinsamen Erklärung mit der Industriegewerkschaft Metall sowie weiteren Wirtschafts- und Berufsverbänden gegen die vom Wissenschaftsministerium Mecklenburg-Vorpommerns geplante Wiedereinführung der Diplomabschlüsse (BDA et al., 2010).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich in Analogie zu den politischen Kommuniqués auch die Erwartungen der Wirtschaft im Verlauf des Bologna-Prozesses weiter ausdifferenziert haben. Zwar sind Verbesserungen in Bezug auf Studienzeiten, Internationalität und Praxisbezug nach wie vor

zentrale Wünsche, gleichzeitig rücken aber die Themen lebenslanges Lernen, Durchlässigkeit und Öffnung der Hochschulen stärker in den Vordergrund. Damit wird die Bologna-Reform auch aus der Perspektive der Wirtschaft mit Handlungsfeldern verknüpft, die weit über die ursprünglichen Intentionen der Schaffung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums hinausgehen.

3

Zwischenbilanz der Bologna-Reform

Im Lauf der Jahre haben sich die Ziele der Bologna-Reform zu einer umfassenden Agenda erweitert. In Anbetracht der Komplexität der Ziele ist der Zeitpunkt für eine abschließende Bewertung der Reform noch zu früh. Gleichwohl soll eine erste Zwischenbilanz gezogen werden. Die folgende Auswahl von sieben Reformzielen berücksichtigt in erster Linie Erwartungen, die auch vonseiten der Wirtschaft geäußert wurden (Übersicht 1).

Ausgewählte Ziele der Bologna-Reform

Übersicht 1

- Gestaltung des Bachelors als berufsbefähigender Abschluss und Basis für lebenslanges Lernen
- Stärkung des Praxisbezugs
- Internationalisierung der Hochschulausbildung
- Verkürzung der Studienzeiten
- Bereitstellung von Bachelor- und Masterstudienangeboten zur berufsintegrierten Weiterbildung
- Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulausbildung
- Öffnung der Hochschulen für weitere Bevölkerungsgruppen

Eigene Zusammenstellung

Im Folgenden wird versucht, aus den bisher vorliegenden Unternehmens- und Absolventenbefragungen sowie aus der amtlichen Statistik relevante Hinweise zu einer ersten Bilanzierung der sieben ausgewählten Reformziele zu gewinnen. Einen besonderen Schwerpunkt bildet dabei die Untersuchung der Berufsbefähigung der Absolventen. Vor allem die Berufsbefähigung des Bachelors ist sowohl für die Absolventen als auch für die Arbeitgeber von besonderer Relevanz und steht seit Beginn der Reform im Fokus der Öffentlichkeit. Diese Bilanzierung ist als ein erster Schritt in der Bewertung der Bologna-Reform zu verstehen. Eine Reihe methodischer Unschärfen bleibt zu bearbeiten. So ist es beispielsweise kaum möglich, den Nachweis zu erbringen, dass die aufgezeigten Defizite und positiven Entwicklungen in

allen Fällen ursächlich auf die Bologna-Reform zurückzuführen sind. Die meisten der genannten Reformziele umfassen darüber hinaus mehr Aspekte, als in dieser Studie untersucht werden können.

3.1 Daten zu Studium und Beschäftigung

Im Wintersemester 2011/12 sind 85 Prozent aller Studiengänge auf das zweistufige Bologna-System umgestellt. Jeder dritte Hochschulabsolvent erwarb 2010 bereits einen Bachelorabschluss, etwa jeder zwölfte einen Masterabschluss (Tabelle 1). Besonders häufig erhielten die Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaftler diese Zertifikate. In Kunst, Sport und Medizin dagegen ist die Bologna-Reform erst teilweise angekommen (HRK, 2011).

Absolventen im Prüfungsjahr 2010

Tabelle 1

Fachrichtung	Bestandene Prüfungen insgesamt	Darunter			
		Bachelor	Anteil der Bachelor an allen Prüfungen, in Prozent	Master	Anteil der Master an allen Prüfungen, in Prozent
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	7.792	3.439	44,1	1.491	19,1
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	115.858	44.879	38,7	9.350	8,1
Mathematik, Naturwissenschaften	55.405	19.796	35,7	4.866	8,8
Ingenieurwissenschaften	59.249	20.326	34,3	5.912	10,0
Sprach- und Kulturwissenschaften	63.311	16.872	26,6	3.163	5,0
Kunst, Kunstwissenschaften	14.544	3.521	24,2	767	5,3
Sport	5.087	977	19,2	125	2,5
Medizin, Gesundheitswissenschaften	17.383	2.298	13,2	1.048	6,0
Insgesamt	338.629	112.108	33,4	26.722	8,0

Absolventen ohne Promotion; das Prüfungsjahr 2010 beinhaltet das Wintersemester 2009/2010 und das Sommersemester 2010. Quellen: HRK, 2011; eigene Berechnungen

Ein erheblicher Anteil der Bachelorabsolventen beginnt nach der Prüfung mit einem weiteren Studium, in der Regel mit einem Masterstudium. Amtliche Daten liegen aufgrund der fehlenden Studienverlaufsstatistik nicht vor. Anhaltspunkte für die Quote der Weiterstudierenden bieten die Befragung des Bachelor-Prüfungsjahrgangs 2009 durch die Hochschul-Informationssystem GmbH, HIS, (Briedis et al., 2011) sowie eine von der Universität Kassel durchgeführte Befragung von rund 70.000 Absolventen aller Abschluss-

Weiterstudierendenquote von Bachelorabsolventen Tabelle 2

der Prüfungsjahrgänge 2007 und 2008, in Prozent

Fachrichtung	Universität	Fachhochschule
Mathematik, Naturwissenschaften	89	–
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	86	48
Informatik	75	48
Kultur- und Sozialwissenschaften	74	31
Ingenieurwissenschaften	71	60
Wirtschaftswissenschaften	65	32
Insgesamt	78	43

Quelle: Schomburg/Teichler 2011, 100

arten aus den Prüfungsjahrgängen 2007 und 2008 (Schomburg/Teichler, 2011). Nach der HIS-Studie nahmen von den Bachelorabsolventen des Jahres 2009 an den Fachhochschulen 50 Prozent und an den Universitäten 72 Prozent ein Masterstudium auf.

Die Kasseler Studie zeigt, dass die Weiterstudierendenquote der Bachelorabsolventen je nach Studienfachgruppe und Hochschulart sehr unterschiedlich ausfällt. Einbezogen sind diejenigen, die ausschließlich studieren, sowie diejenigen, die neben ihrem Studium erwerbstätig sind (Tabelle 2). Während fast 60 Prozent der Bachelorabsolventen der Fachhochschulen den Sprung in die Berufspraxis wagt, ist es an den Universitäten lediglich rund ein Fünftel. Vor allem Absolventen in Mathematik und Naturwissenschaften studieren an Universitäten weiter. Besonders häufig direkt erwerbstätig werden demgegenüber die Wirtschaftswissenschaftler an den Fachhochschulen, von denen zwei Drittel der Bachelor in die Berufspraxis gehen.

Was die Beschäftigung in den Unternehmen betrifft, so bieten vier neuere Unternehmensbefragungen dank gesteigerter Rekrutierungszahlen der Bachelor- und Masterabsolventen eine verbesserte empirische Basis (Erhebungsjahr in Klammern):

- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW 2010), erschienen als Konegen-Grenier et al., 2011a;
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK 2010), erschienen als DIHK, 2011;
- Institut für Mittelstandsforschung (IfM 2010), erschienen als Maaß/Kay, 2011;
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD 2011), erschienen als DAAD, 2011.

Bachelor und Master beschäftigende Unternehmen

Tabelle 3

Angaben der Unternehmen aus Unternehmensbefragungen zu Bachelor und Master 2010/2011, in Prozent

	IW (2010)	DIHK (2010)	IfM (2010)	DAAD (2011)
Bachelor (hochgerechnet)	13,2	–	–	–
Master (hochgerechnet)	7,4	–	–	–
Bachelor (nicht hochgerechnet)	33,1	39	34,9 ¹	38,3
Master (nicht hochgerechnet)	21,6	17		25,9

Erhebungsjahr in Klammern.

¹ Bachelor und Master zusammen, eigene Berechnungen.

Quellen: Konegen-Grenier et al., 2011, 98; DIHK, 2011, 6; Maaß/Kay, 2011, 55; DAAD, 2011, 35

Hinzu kommen zwei repräsentative Absolventenbefragungen, die neben den Bachelor- und Masterabsolventen auch die Absolventen der traditionellen Studiengänge einbeziehen. Somit sind bei vielen Untersuchungsaspekten direkte Vergleiche der verschiedenen Abschlussgruppen möglich. Befragt wurden jeweils die Prüfungsjahrgänge 2007 und 2008 (Schomburg/Teichler 2011) sowie 2009 (Briedis et al., 2011; Rehn et al., 2011). Die nachfolgenden Aussagen zur Beschäftigungssituation beziehen sich ausschließlich auf Arbeitgeber aus dem Bereich der Privatwirtschaft. Für die im öffentlichen Dienst beschäftigten Hochschulabsolventen können auf der Grundlage der genannten Unternehmensbefragungen keine Aussagen getroffen werden. Hochgerechnet auf die private Wirtschaft lag der Anteil der Unternehmen mit Bachelorabsolventen 2010 bei 13,2 Prozent (Master 7,4 Prozent; Tabelle 3).

Bei diesen Prozentanteilen ist zu beachten, dass etwa die Hälfte der Unternehmen keine Akademiker beschäftigt. Berücksichtigt man nur diejenigen Arbeitgeber, die auch Akademiker beschäftigen, so erhöht sich der Anteil der Unternehmen mit Bachelorabsolventen auf 26,0 Prozent (Master: 14,7 Prozent; Konegen-Grenier et al., 2011a, 151). Ungewichtet liegt der Anteil der Unternehmen, die Bachelor beschäftigen, bei den aktuellen Umfragen zwischen 33 und 39 Prozent (Master: 17 bis 26 Prozent). In keiner der hier vorgestellten Befragungen wurden die Beschäftigungsquoten derjenigen analysiert, die in der Umfrage zwar kontaktiert wurden, sich aber nicht beteiligt haben (Non-Response-Analyse). Es ist daher nicht auszuschließen, dass sich überproportional häufig Unternehmen beteiligt haben, die Absolventen mit den neuen Abschlüssen beschäftigen.

Die beschäftigten Bachelor- und Masterabsolventen haben meist Wirtschaftswissenschaften studiert. An zweiter Stelle folgen die Ingenieurwissenschaften (Konegen-Grenier et al., 2011a, 100; Maaß/Kay, 2011, 59).

Eine Präferenz der Arbeitgeber für den Masterabschluss lässt sich nicht feststellen. Die große Mehrheit der Unternehmen (DAAD, 2011: 87,5 Prozent; Konegen-Grenier et al., 2011: 84 Prozent) beabsichtigt, nach dem Auslaufen der alten Abschlüsse sowohl Master- als auch Bachelorabsolventen einzustellen.

Wie aus den Absolventenbefragungen hervorgeht, sind diejenigen Bachelor, die sich dagegen entscheiden, weiter zu studieren, nicht häufiger arbeitslos als ihre Studienkollegen mit Master- oder Diplomabschluss. Bei den Prüfungsjahrgängen 2007 und 2008 lag die Arbeitslosenquote für Uni-Bachelor anderthalb Jahre nach Studienabschluss bei 2 Prozent, für FH-Bachelor bei 4 Prozent. Von den Masterabsolventen der Universitäten und Fachhochschulen waren jeweils 3 Prozent arbeitslos, bei den Diplomabsolventen der Universitäten 2 Prozent, bei den FH-Diplomabsolventen 3 Prozent (Schomburg/Teichler, 2011, 100). Noch günstiger fällt die Bilanz für die Bachelorabsolventen des Jahres 2009 aus: Von ihnen waren mit 2 Prozent (Universität) beziehungsweise mit 3 Prozent (Fachhochschule) anteilig weniger arbeitslos als bei den Diplomabsolventen (Universität und Fachhochschule: 4 Prozent; Rehn et al., 2011, 205 u. 212). Der Übergang in den Arbeitsmarkt vollzieht sich somit sowohl für die Master- als auch für die Bachelorabsolventen im Durchschnitt aller Fächer ohne große Probleme.

3.2 Berufsbefähigung

Anstelle des in der Debatte um die Bologna-Reform häufig verwendeten, aber in der Hochschulforschung umstrittenen Begriffs „Employability“ (Teichler, 2009) wird im Folgenden im Rückgriff auf die Stellungnahmen der Wirtschaft (BDA, 2003) der Begriff „Berufsbefähigung“ gewählt. Damit soll weniger die mit der Employability verbundene sozialpolitische Dimension einer Integration in den Arbeitsmarkt angesprochen werden. Vielmehr sollen mit dem Begriff Berufsbefähigung die verschiedenen Kompetenzen der Absolventen in den Blick genommen werden. Dass über die fachlichen Fähigkeiten hinaus methodische und soziale Schlüsselkompetenzen benötigt werden, um das erworbene Wissen im Kontext der Berufswelt produktiv anzuwenden, ist in der Kompetenzforschung der Berufspädagogik unbestritten (Clermont et al., 2010). Auch in den verschiedenen Umfragen zu den Erwartungen der Arbeitgeber an die Absolventen zeigt sich, dass Berufsbefähigkeit erst im Zusammenspiel unterschiedlicher Kompetenzen entsteht. Als ein Referenzmodell, dessen Begriffe in verschiedenen Unternehmensbefragungen wiederzufinden sind, kann die von der Hochschul-Informations-

System GmbH (HIS) etablierte Zuordnung der Einzelkompetenzen zu fünf Dimensionen verstanden werden, die durch eine Faktorenanalyse als voneinander abgegrenzt ermittelt wurden (Schaeper/Briedis, 2004, 10).

Kompetenzanforderungen und Beurteilungen

Sowohl in den Befragungen der Jahre 2010 und 2011 als auch in den weiter zurückliegenden Umfragen messen die Unternehmen den Fähigkeiten, die nach der HIS-Systematik den sozialen Kompetenzen zuzurechnen sind, die größte Bedeutung bei (DIHK, 2004, Konegen-Grenier, 2004, DAAD, 2007). In der DIHK-Befragung aus dem Jahr 2010 erweisen sich Einsatzbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein und selbstständiges Arbeiten für alle Hochschulabsolventen von insgesamt 29 untersuchten Kompetenzen als die drei wichtigsten (Tabelle 4, Seite 16).

Ein ähnliches Muster zeigt sich in der IW-Umfrage 2010, in der explizit nach den Anforderungen an Bachelorabsolventen gefragt wurde. Selbstständiges Arbeiten sowie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit bewerten über zwei Drittel der Unternehmen als sehr wichtig. Aus dem Bereich der methodischen Kompetenzen erreicht nur noch die Problemlösungsfähigkeit einen ebenso hohen Wert. Auch in der Studie des Instituts für Mittelstandsforschung (IfM) erweisen sich Sozialverhalten und Verantwortungsbewusstsein als die mit Abstand wichtigsten Auswahlkriterien bei der Rekrutierung von Hochschulabsolventen. Allen drei Umfragen ist gemeinsam, dass eher forschungsbezogene methodische Kompetenzen wie die Kenntnis wissenschaftlicher Methoden, das forschungsorientierte Studium oder die Forschungskompetenz allgemein (DIHK: Mittelwert 2,25 auf einer Skala von 1 = unwichtig bis 4 = sehr wichtig; DIHK, 2011, 16) als vergleichsweise wenig bedeutsam eingestuft werden. Entgegen den in offiziellen Stellungnahmen ausgesprochenen Erwartungen hinsichtlich der Auslandsorientierung und der kurzen Studienzeiten werden die entsprechenden Kriterien von den Unternehmen als vergleichsweise wenig relevant gesehen.

Aus diesen Befunden ist allerdings nicht abzuleiten, dass Auslandsaufenthalte bei nicht exportorientierten Unternehmen für das Berufsleben wenig Wert haben. In einer Unternehmensbefragung zum Nutzen der Auslandsaufenthalte konnte ermittelt werden, dass auslandserfahrene Absolventen im Hinblick auf Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen wie Initiative, persönliches Engagement sowie Durchhaltevermögen und auch hinsichtlich der Problemlösungsfähigkeit und der analytischen Kompetenzen besser bewertet werden als Absolventen ohne Auslandserfahrung (BMBF, 2009).

Rangfolge der Anforderungen an Hochschulabsolventen

Ergebnisse ausgewählter Unternehmensbefragungen

Tabelle 4

DIHK (2010): Anforderungen an Hochschulabsolventen allgemein Skala von 1 = unwichtig bis 4 = sehr wichtig, Mittelwerte	IW (2010): Anforderungen an Bachelorabsolventen So viel Prozent der Unternehmen bewerten die Anforderung als sehr wichtig	IfM (2010): Anforderungen an Hochschulabsolventen allgemein Skala von 1 = sehr hohe Bedeutung bis 5 = geringe/keine Bedeutung, Mittelwerte
Einsatzbereitschaft	3,86	73,9
Verantwortungsbewusstsein	3,84	71,7
Selbstständiges Arbeiten/Selbstmanagement	3,83	69,3
Kommunikationsfähigkeit	3,79	69,3
Teamfähigkeit	3,79	68,1
Erfolgsorientierung/Leistungswille	3,63	65,3
Analyse- und Entscheidungsfähigkeit	3,62	65,3
Belastbarkeit	3,51	52,5
Breites Fachwissen aus der Disziplin	3,47	50,3
Lernkompetenz	3,47	49,3
Kritikfähigkeit	3,43	45,5
Konfliktfähigkeit	3,43	43,3
Berufsspezifisches Wissen (Praktika/Neberjobs)	3,35	29,1
Flexibilität/Mobilitätsbereitschaft	3,34	10,9

Jahr der Erhebung in Klammern. In der DIHK-Befragung wurden noch weitere 15 Kriterien bewertet. Auf dem letzten Rang ist die Auslandsferfahrung mit einem Mittelwert von 2,19.
Quellen: DIHK, 2011; Maabß/Kay, 2011

Aufgrund des stark verkürzten Erststudiums wurden in der öffentlichen Diskussion in erster Linie Zweifel an der Berufsfähigkeit der Bachelor- und nicht der Masterabsolventen geäußert. Daher stehen im Folgenden die mit dem Bachelorabschluss vermittelten Kompetenzen im Mittelpunkt. Ob sich die hinsichtlich der Kompetenzen geäußerten Erwartungen bei den Bachelor- und Masterabsolventen erfüllt haben, wird in den Unternehmensbefragungen von 2010 und 2011 auf unterschiedliche Art ermittelt. Der DIHK fragt zunächst, ob sich die Erwartungen an die neuen Absolventen generell erfüllt haben. Dies bejahen für die Bachelorabsolventen 63 Prozent der befragten Unternehmen. Bei den Masterabsolventen kommen mit 65 Prozent geringfügig mehr Unternehmen zu dieser Wertung (DIHK, 2011, 7).

Auch die DAAD-Studie stellt über alle Kompetenzen hinweg die allgemeine Frage, ob die Bachelor- und Masterabsolventen ausreichend für ihren Beruf qualifiziert sind. Bei der Bewertung der Bachelorabsolventen zeigt sich ein deutlicher Einfluss des Umfangs der Erfahrungen mit den neuen Abschlüssen. Diejenigen, die zuvor angegeben hatten, umfangreiche Erfahrungen mit den Absolventen der neuen Abschlüsse zu haben, urteilten deutlich positiver als diejenigen Unternehmen, die nach eigenen Angaben zum Zeitpunkt der Befragung wenig Erfahrung mit den neuen Abschlüssen hatten (Tabelle 5).

In einer Sekundärauswertung der Daten der IW-Umfrage wurde über die Durchschnittsbetrachtung hinaus der Grad der Zufriedenheit für jedes einzelne Unternehmen analysiert (Konegen-Grenier et al., 2011b). Es zeigt sich für alle Kompetenzen, dass die Unternehmen ihre Erwartungen in unterschiedlichem Maß erfüllt sehen. Am besten schneiden die Bachelor mit ihren Kenntnissen wissenschaftlicher Methoden ab: Für mehr als zwei Drittel der Unternehmen können die Erwartungen in diesem Punkt als uneingeschränkt erfüllt gelten. Deutlich weniger günstig fällt die Bilanz der Unternehmensvoten bei der Fähigkeit aus, vorhandenes Wissen auf neue Probleme

Einschätzung der Berufsqualifikation der Bachelor Tabelle 5

in Abhängigkeit vom Erfahrungswissen der Unternehmen im Jahr 2010, Angaben in Prozent

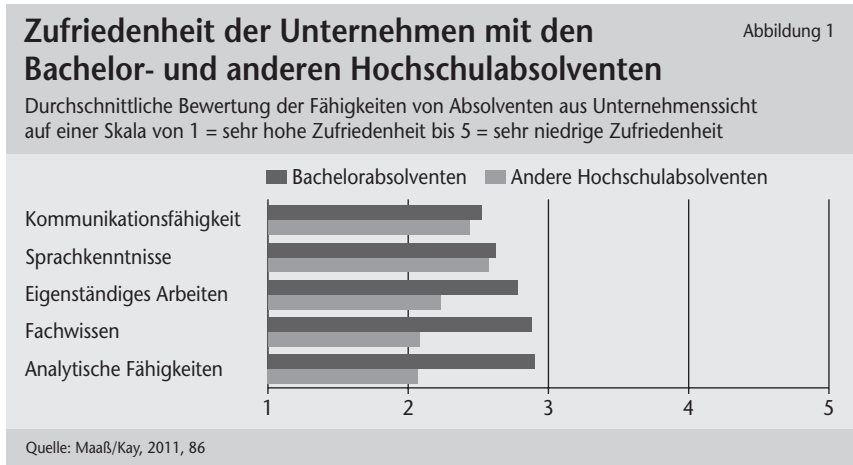
Ausreichende Qualifikation der Bachelor für ihren Beruf?	Unternehmen mit wenig Erfahrung	Unternehmen mit umfangreicher Erfahrung
Ja	13,9	16,7
Eher ja	45,5	65,5
Eher nein	35,5	16,9
Nein	5,2	0,8

Rundungsdifferenzen.
Quelle: DAAD, 2011, 55

zu übertragen. Unterschiedliche Voten ergeben sich für die Unternehmen auch beim Abgleich von Bedeutung und Bewertung der sozialen Kompetenzen. Am besten sieht die Bilanz bei der Kooperations- und der Kommunikationsfähigkeit aus. Besonders häufig zeigen sich hingegen große Diskrepanzen bei der Problemlösungsfähigkeit und beim selbstständigen Arbeiten. Die festgestellten Defizite kommen aber nicht erst durch die Bachelorstudiengänge zutage. Frühere Unternehmensbefragungen zeigen, dass auch die Diplomabsolventen Probleme hatten, die in der Hochschule erworbenen theoretischen Kenntnisse und Methoden in die berufliche Praxis einzubringen (Konegen-Grenier et al., 2011b, 10).

Im Unterschied zu den Studien von DIHK, DAAD und IW thematisiert die Studie des IfM den Leistungsvergleich zwischen Bachelorabsolventen und Absolventen anderer Hochschulabschlüsse. Welche anderen Abschlüsse gemeint sind, bleibt offen. Die Unternehmen sollten ihre Zufriedenheit mit ausgewählten fünf Kompetenzaspekten auf einer fünfstufigen Skala angeben (1 = sehr hohe Zufriedenheit bis 5 = sehr geringe Zufriedenheit). Es zeigt sich, dass die Bachelorabsolventen hinsichtlich des Fachwissens und der analytischen Fähigkeiten um knapp einen Skalenpunkt schlechter bewertet werden als die übrigen Hochschulabsolventen (Abbildung 1).

Auch beim eigenständigen Arbeiten schneiden die Hochschulabsolventen mit anderen Abschlüssen etwas besser ab. Fast gleich gut ausgeprägt im Vergleich zu den sonstigen Absolventen erscheinen den Unternehmen die Kommunikationsfähigkeit und die Sprachkenntnisse der Bachelorabsolventen. Überträgt man die fünfstufige Zufriedenheitsskala in das System der



Schulnoten, so wird für das Leistungsvermögen der Bachelor tendenziell die Note „befriedigend“ gegeben, während die übrigen Absolventen eher mit der Note „gut“ beurteilt werden.

Die Frage, ob das unterschiedliche Ausmaß an Zufriedenheit mit den Kompetenzen der Bachelor Einfluss auf weitere personalwirtschaftliche Entscheidungen hat, war ebenfalls Gegenstand der Sekundärauswertung der IW-Umfrage (Konegen-Grenier et al., 2011b). Es zeigen sich deutliche Konsequenzen für die Einschätzung des Einarbeitungsaufwands. Beim Einstiegsgehalt, den Einstiegspositionen und den weiteren Karriereaussichten machen die Unternehmen jedoch auch dann keine Abstriche, wenn ihre Erwartungen überwiegend nicht erfüllt wurden. Offensichtlich gestehen die Unternehmen den Absolventen der neuen Studiengänge eine gewisse Entwicklungszeit zu und nehmen ein Mehr an Einarbeitung in Kauf. Das mag bei den Ingenieuren bereits dem Fachkräftemangel geschuldet sein. Denkbar ist aber auch, dass die Unternehmen das Entwicklungspotenzial der Berufseinsteiger höher bewerten als aktuell vorhandene Kompetenzdefizite.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Mehrheit der Unternehmen mit den Kompetenzen der Bachelor- und Masterabsolventen zufrieden ist. Dabei legen die Unternehmen den größten Wert auf soziale Kompetenzen wie Verantwortungsbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit sowie auf das selbstständige Arbeiten. Hinter der im Durchschnitt der Unternehmen feststellbaren mehrheitlichen Zufriedenheit verbergen sich allerdings zum Teil beträchtliche Bewertungsunterschiede. So lassen sich je nach Kompetenz für einen Teil der Unternehmen größere negative Abweichungen zwischen Erwartung und Realität feststellen. Das betrifft bei den Bachelorabsolventen vor allem das selbstständige Arbeiten sowie bei allen Absolventen gleichermaßen die Fähigkeit, theoretisches Wissen in der Realität anzuwenden. Damit werden auch bei den neuen Studiengängen Defizite angesprochen, die schon bei den Diplomstudiengängen beklagt wurden.

Einstiegspositionen und -gehälter

In welchem Maß das Beschäftigungssystem die Bachelor- und Masterabsolventen als berufsbefähigt einstuft, lässt sich neben der Beurteilung der Kompetenzen auch an eindeutiger messbaren Indikatoren wie Einstiegspositionen und Gehalt ablesen. Typische Einstiegspositionen für Berufsanfänger unabhängig von der Art des Abschlusses sind die Sachbearbeitung nach Anweisung und die eigenständige Bearbeitung einer Projektaufgabe (Konegen-Grenier et al., 2011a; DAAD, 2011). Für Master- und Diplomabsolventen ist

Einstiegsgehälter von Bachelor- und Diplomabsolventen

Tabelle 6

Angaben der Unternehmen, in Prozent

Einstiegsgehälter der Bachelor- im Vergleich zu den Diplomabsolventen sind ...	IW (2010)	IfM (2010)
... niedriger	31,6	45,3 ¹
... etwa gleich hoch	68,0	54,6 ¹
... höher	0,5	- ²

Erhebungsjahr in Klammern; Rundungsdifferenzen.

¹ In Analogie zu den Gehaltsangaben in der IW-Studie wurden in der IfM-Studie auf der Basis der absoluten Werte die gültigen Prozentwerte, das heißt die Prozentwerte ohne die Berücksichtigung der Kategorien „keine Angabe“ und „weiß nicht“ berechnet. ² Nicht abgefragt.

Quellen: Maaß/Kay, 2011, 70; eigene Berechnungen

häufiger als für die Bachelor eine eigenständige Projektaufgabe als Einstiegsposition vorgesehen. Die Studie des IfM weist für die Bachelorabsolventen bei knapp der Hälfte der Unternehmen die gleichen Einstiegspositionen wie für Diplomabsolventen von Fachhochschulen aus. Bei etwa einem weiteren Drittel der Unternehmen werden

Bachelorabsolventen auf die gleichen Einstiegspositionen wie Master- oder Diplomabsolventen der Universitäten gesetzt (Maaß/Kay, 2011, 69).

Die Einstiegspositionen der Bachelorabsolventen unterscheiden sich somit zwar bei einem Teil der Unternehmen von denen der Master- und der Diplomabsolventen. Die Mehrheit der Unternehmen setzt die Bachelorabsolventen aber auf typischen Positionen akademischer Berufsanfänger ein. Diese Ergebnisse decken sich mit den Befunden der Absolventenbefragung durch die HIS. Danach nehmen Bachelorabsolventen ebenso häufig wie die Absolventen traditioneller Studiengänge bereits beim Berufseinstieg Positionen mit Leitungsfunktion ein (Rehn et al., 2011, 308).

Die Einstiegsgehälter für Masterabsolventen liegen bei der sehr großen Mehrheit der Unternehmen auf gleicher Höhe wie die Einstiegsgehälter von Diplomabsolventen (DAAD, 2011, 47). Den Bachelorabsolventen zahlen je nach Umfrage zwischen 55 und 68 Prozent der Unternehmen die gleichen Gehälter wie den Diplomabsolventen (Tabelle 6).

Wird weniger gezahlt, so fallen die Abschlüsse in den Unternehmensbefragungen im Vergleich zu Diplomabsolventen nicht übermäßig hoch aus. Sie liegen bei maximal 10 Prozent. In der Studie des IfM erhalten die Bachelorabsolventen 92 Prozent des sonst üblichen Gehalts für Master- oder Diplomabsolventen (Maaß/Kay, 2011, 69). In einer Studie, in der 902 Unternehmen zu Einstiegsgehältern von Hochschulabsolventen befragt wurden (alma mater, 2011), beträgt der Abstand der Einstiegsgehälter für Bachelor zu den Master- oder Diplomgehältern je nach Unternehmensgröße zwischen knapp 5 und gut 9 Prozent, bei den sehr kleinen Unternehmen verdienen Bachelorabsolventen sogar mehr (Tabelle 7).

Einstiegsgehälter für Hochschulabsolventen¹

Tabelle 7

im Jahr 2011 nach Unternehmensgröße, in Euro

Unternehmensgröße (Anzahl der Mitarbeiter)	Bachelor	Master	Diplom	Differenz Bachelor zu Diplom, in Prozent
Unter 10	34.753	33.786	33.735	3,0
10 bis 99	34.401	37.611	37.960	-9,4
100 bis 999	38.179	40.281	40.062	-4,7
1.000 bis 5.000	40.733	42.693	42.864	-5,0
Über 5.000	42.048	44.208	44.067	-4,6

¹ Durchschnittliches Jahresbruttogehalt inklusive Prämien oder finanzieller Nebenleistungen wie 13. Gehalt, Urlaubsgeld usw.
Quellen: alma mater, 2011, 16; eigene Berechnungen

Bei den Absolventenbefragungen kamen je nach Fachrichtung und Hochschultyp größere Gehaltsunterschiede zutage. Für FH-Bachelor zeigen sich geringere Gehaltsabstände zu den Diplomabsolventen, während bei den Universitätsabsolventen größere Unterschiede zwischen Bachelor- und Absolventen traditioneller Studiengänge festzustellen sind (Tabelle 8).

Auch in der Befragung des Absolventenjahrgangs 2007 durch die Universität Kassel zeigten sich die größten Differenzen im universitären MINT-Bereich, und zwar in der Fachrichtungsgruppe Mathematik/Naturwissenschaften, in welcher die Bachelor 21 Prozent weniger Jahresgehalt bezogen als die Diplomabsolventen. In den Ingenieurwissenschaften belief sich die Differenz auf 15 Prozent, in den Wirtschaftswissenschaften auf 12 Prozent. Für die FH-Bachelor fielen die Unterschiede (6 Prozent bei den Ingenieur-

Bruttajahreseinkommen bei erwerbstätigen Absolventen in Vollzeit

Tabelle 8

inklusive Zulagen im Jahr 2009, in Euro

Fachrichtung	Bachelor	Traditioneller Abschluss	Differenz Bachelor zum traditionellen Abschluss, in Prozent
Fachhochschule			
Ingenieurwissenschaften	35.850	40.600	-11,7
Informatik	35.200	38.000	-7,4
Wirtschaftswissenschaften	33.350	35.250	-5,4
Universität			
MINT ¹	32.600	38.650	-15,7
Wirtschaftswissenschaften	31.800	36.750	-13,5

¹ Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik; aufgrund der kleinen Fallzahlen ist keine Differenzierung möglich.
Quellen: Rehn et al., 2011, 327; eigene Berechnungen

und 4 Prozent bei den Wirtschaftswissenschaften) deutlich geringer aus. Bachelorabsolventen der Informatik verdienten sogar 5 Prozent mehr als ihre Diplomkollegen (Schomburg/Teichler, 2011, 103 f.).

Beide Absolventenbefragungen deuten darauf hin, dass die Arbeitgeber bei den naturwissenschaftlichen Bachelorabsolventen der Universitäten größere Abweichungen in der Berufsbefähigung im Vergleich zu den Diplomabsolventen sehen. Für die große Mehrheit der Bachelor lässt sich dagegen im Hinblick auf die Berufsbefähigung feststellen: Die überwiegende Orientierung an den für Akademiker üblichen Einstiegsgehältern und Einstiegspositionen spricht dafür, dass die Unternehmen den Bachelorabsolventen eine ebensolche Befähigung für die beruflichen Aufgaben zusprechen wie den Absolventen mit traditionellen Abschlüssen.

Karrierechancen und Gehaltsentwicklung

Auch die Frage nach dem Entwicklungspotenzial der vermittelten Kompetenzen kann Aufschluss für eine Beurteilung der Berufsbefähigung bieten. Vor allem für die Bachelorabsolventen stellt sich die Frage, ob sie mit ihrem Abschluss ausreichende Möglichkeiten haben, beruflich aufzusteigen. Der hohe Prozentsatz von Bachelorstudierenden, die einen weiteren Abschluss direkt anschließen oder dies berufsbegleitend planen, macht die Dringlichkeit dieser Frage deutlich. Es zeigte sich, dass die Leistungen der Akademiker in der betrieblichen Praxis bei den Auswahlentscheidungen für höhere Karrierepositionen ein stärkeres Gewicht haben als formale Bildungsabschlüsse (Konegen-Grenier et al., 2011a, 107).

Zusätzlich wurde den Unternehmen in der IW-Studie 2010 die ergänzende Frage vorgelegt, ob es in ihrem Unternehmen spezifische Karrierepositionen gibt, die einen höheren Abschluss als den Bachelorabschluss erfordern. Mit dieser nochmaligen Nachfrage sollte das Ergebnis einer vorangegangenen Untersuchung, der zufolge in einem Teil der Unternehmen hohe Führungspositionen den Diplom- oder Masterabsolventen vorbehalten sind, überprüft werden (DAAD, 2007). Bei der großen Mehrheit (85 Prozent) der im Jahr 2010 befragten Unternehmen gibt es solche Restriktionen nicht (Konegen-Grenier et al., 2011a, 110).

Aufgrund der noch relativ kurzen Berufsverläufe von Bachelorabsolventen können erst wenige empirische Hinweise auf erreichte Karrierepositionen erwartet werden. Die häufigste Position, die bereits besetzt werden konnte, ist nach den Ergebnissen der IW-Umfrage 2010 die des Projektleiters. In über 70 Prozent der befragten Unternehmen, die diese Karriereperspektive bieten,

sind Bachelorabsolventen bereits Projektleiter geworden. Bachelor konnten zum Teil auch schon Positionen erreichen, die in der Regel eine mehrjährige Berufserfahrung voraussetzen. In 40 Prozent der Unternehmen, in denen diese Karrieremöglichkeit grundsätzlich gegeben ist, haben es Bachelor bisher geschafft, Bereichs- oder Abteilungsleiter zu werden. Daneben geben 54 Prozent der befragten Arbeitgeber von Bachelorabsolventen an, dass Letztere bereits Fachgebietsleiter ohne Personalverantwortung geworden sind.

Was die Gehaltsentwicklung betrifft, so konnten in der IW-Umfrage sowohl die Bachelorabsolventen der technischen als auch die der wirtschaftswissenschaftlichen Fachrichtungen nach drei bis fünf Berufsjahren im Vergleich zu den Berufseinsteigern höhere Einkommensklassen erreichen (Konegen-Grenier et al., 2011a, 104 ff.).

In 87 Prozent der Unternehmen erhalten sie nach drei bis fünf Berufsjahren das gleiche Gehalt wie die Diplomabsolventen. Eine mit den Berufsjahren zunehmende Tendenz zur Angleichung an die Diplomgehälter zeigte sich auch in einer Unternehmensbefragung zur Beschäftigung von Ingenieuren mit Bachelor- und Masterabschluss (Konegen-Grenier/Koppel, 2010, 12).

Während die technischen Bachelorabsolventen beim Berufseinstieg lediglich bei rund 40 Prozent der Unternehmen ein Gehalt von mehr als 40.000 Euro erzielen, erreichen die berufserfahrenen Bacheloringenieure bei der großen Mehrheit von rund 82 Prozent der Unternehmen diese oberen Gehaltsklassen. Auch für die wirtschaftswissenschaftlichen Bachelorabsolventen mit Berufserfahrung lässt sich deutlich häufiger eine hohe Gehaltseinstufung feststellen als für die Berufseinsteiger. Während lediglich jedes vierte Unternehmen den Anfängern mehr als 40.000 Euro zahlt, kommen die berufserfahrenen Wirtschaftswissenschaftler mit Bachelorabschluss bei drei Viertel aller Unternehmen in diese Gehaltsklassen.

Da die vorliegenden Absolventenbefragungen jeweils kurze Zeit nach dem Studienabschluss stattfanden, lassen sich für die weitere Karriereentwicklung kaum Aussagen ableiten. Festgestellt werden konnte, dass die Bachelorabsolventen sowohl der Fachhochschulen als auch der Universitäten ihre berufliche Zukunft ähnlich positiv einschätzen wie ihre Kollegen mit Diplomabschluss (Rehn et al., 2011, 246).

Berufsbefähigung – ein Zwischenfazit

Bemisst man den Grad der Berufsbefähigung an den dargestellten personalwirtschaftlichen Eckwerten wie Gehalt, Einstiegs- und Karrierechancen, so lassen sich für die Bachelorabsolventen mit Ausnahme der universitären

Naturwissenschaftler insgesamt keine gravierenden Abweichungen im Vergleich zu den bisherigen Diplomabsolventen erkennen. Auch die mehrheitlich grundsätzlich offenen Karrierewege sowie die bereits erreichten Positionen und Gehaltssteigerungen können als Indiz dafür gewertet werden, dass das Bachelorstudium eine im Großen und Ganzen befriedigende Berufsbefähigung vermittelt.

Allerdings werden auch Defizite im Kompetenzprofil der Bachelorabsolventen festgestellt: Vergleichsweise am häufigsten wird eine größere Unzufriedenheit im Hinblick auf die Problemlösungsfähigkeit, das selbstständige Arbeiten und die Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden, artikuliert. Führen derartige Defizite zu einem erhöhten Einarbeitungsaufwand, dann gereichen sie den betroffenen Bachelorabsolventen aber nicht zum Nachteil. Ihnen wird offensichtlich eine gewisse Zeit zur Fortentwicklung ihrer Berufsbefähigung zugestanden, zumal in der Vergangenheit auch die Absolventen mit Diplomabschlüssen beim Berufseinstieg noch Defizite aufwiesen. Inwieweit der Bachelor eine ausreichende Basis für lebenslanges Lernen ist, muss in weiteren Studien geklärt werden. Hierzu wäre es beispielsweise notwendig, die Masterabsolventen danach zu fragen, ob und in welchem Ausmaß das vorangegangene Bachelorstudium eine ausreichende Grundlage für das anschließende Masterstudium geboten hat. Ebenso wäre von Teilnehmern an einer berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung sowie von den durchführenden Unternehmen zu erfragen, ob das Bachelorstudium aus ihrer Sicht eine gute Ausgangsbasis bietet.

3.3 Praxisbezug

Erfahrungen der Unternehmen

Die Stärkung des Praxisbezugs ist vor allem eine zentrale Erwartung der Wirtschaft an die Bologna-Reform. Gleichzeitig artikulieren die Unternehmen im Hinblick auf den Praxisbezug besonders häufig Unzufriedenheit, und zwar bei den Bachelor- und bei den Masterstudiengängen. Sowohl in der IW- als auch in der DAAD- Studie ist der Praxisbezug der Hauptkritikpunkt (Tabelle 9).

Jeweils drei Viertel und mehr derjenigen Unternehmen, die einen Nachbesserungsbedarf benennen, sehen diesen beim Praxisbezug der Lehrinhalte. Etwas weniger Unternehmen, aber immer noch deutlich mehr als die Hälfte verweisen auf Verbesserungsbedarf bei der Kooperation mit Hochschulen und bei der Länge der Praxisphasen.

Nachbesserungsbedarf bei Bachelor- und Masterstudiengängen

Tabelle 9

Ja-Quoten bei den Unternehmen, die Nachbesserungsbedarf sehen

	IW (2010)	DAAD (2011)	
	Bachelor ¹	Bachelor	Master
	Von den 72 Prozent der Unternehmen, die Nachbesserungsbedarf sehen, nennen so viel Prozent die folgenden Bereiche	Von den 50 Prozent der Unternehmen, die Nachbesserungsbedarf sehen, nennen so viel Prozent die folgenden Bereiche	
Praxisbezug der Lehrinhalte	75,9	78,0	80,3
Vermittlung von sozialen und kommunikativen Kompetenzen	65,0	66,7	66,8
Kooperation der Hochschulen mit den Unternehmen	63,1	57,7	57,4
Länge der Praxisphasen	61,9	62,5	61,1
Allgemeine Studienorganisation	50,0	49,2	42,2
Vermittlung von theoretischem Fachwissen	40,9	51,5	25,8
Förderung analytischer Fähigkeiten	Nicht abgefragt	57,6	38,5
Realisierung von Auslandsaufenthalten	38,8	36,7	34,0

Erhebungsjahr in Klammern.

¹ Nach den Masterstudiengängen wurde in der IW-Umfrage 2010 nicht gefragt.

Quellen: Konegen-Grenier et al., 2011a; DAAD, 2011, 56 f.

Auch in der IfM-Studie zeigen sich Mängel im Hinblick auf den Praxisbezug: Die Aussage „Die Lehrinhalte sind praxisnah“ findet im Hinblick auf die alten Studienordnungen (Wert 3,02 auf einer fünfstufigen Skala von 1 = volle Zustimmung bis 5 = keine Zustimmung) mehr Zustimmung als in Bezug auf die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge (Wert 3,16). Auch bei diesem geringen Bewertungsunterschied muss festgehalten werden, dass sich aus den Voten der Unternehmen keine Verbesserung des Praxisbezugs durch die Bologna-Reform ableiten lässt.

Fehlende Praxiserfahrung erweist sich in der DIHK-Befragung als das am häufigsten konstatierte Defizit sowohl bei Bachelor- als auch bei Masterabsolventen. Dieser Aspekt rückt bei einer weiteren Fragestellung der DIHK-Untersuchung noch einmal in den Mittelpunkt. 34 Prozent der Unternehmen haben sich unabhängig von der Art des Studienabschlusses in den vergangenen zwei Jahren innerhalb der Probezeit wieder von einem Mitarbeiter getrennt.

Der Hauptgrund war für jedes vierte Unternehmen die mangelnde Umsetzung der Theorie in die Praxis. Dieser Befund trat im Hinblick auf Hochschulabsolventen allgemein bereits in früheren Umfragen zutage (DIHK, 2008, 9; DIHK, 2004, 17). Ein ebenso häufig genannter Trennungsgrund ist die Selbstüberschätzung des Mitarbeiters. Fehlendes Sozialverhalten und mangelnde Integrationsfähigkeit sind für 21 Prozent der Unternehmen ein Motiv für die vorzeitige Vertragslösung. An der mangelnden fachlichen Qualifikation der Bewerber lag es dagegen nur bei 14 Prozent der befragten Unternehmen (DIHK, 2011, 13).

Der Wahrnehmung dieser Mängel entsprechen die von den Unternehmen geäußerten Wünsche an eine weitere Verbesserung des Studienangebots der Hochschulen. An erster Stelle steht sowohl für Bachelor- als auch für Masterstudiengänge wie schon in den vorangegangenen Befragungen des DIHK der Wunsch nach einer stärkeren Anwendungsorientierung (DIHK, 2004; 2008). An zweiter Stelle wünschen sich die Unternehmen bei den Masterstudiengängen die Vermittlung von Führungskompetenzen, bei den Bachelorstudiengängen sind inhaltlich in das Studium integrierte Praktika der zweitwichtigste Wunsch (DIHK, 2011, 9 f.).

Erfahrungen der Absolventen

Aus der Sicht der Bachelorabsolventen gibt es bei etlichen Aspekten des Praxisbezugs im Studium noch Verbesserungsbedarf. In ihren Einschätzungen unterscheiden sie sich dabei kaum von ihren Kollegen in den traditionellen Studiengängen (Tabelle 10). Die Einschätzungsunterschiede finden sich dafür aber deutlich zwischen den Hochschularten. So gelingt beispielsweise

Beurteilung der Hochschulabsolventen von praxisbezogenen Studienmerkmalen				
	FH-Diplom	FH-Bachelor	Uni-Diplom¹	Uni-Bachelor
Zugang zu erforderlichen Praktika/Übungen	69	68	59	62
Verknüpfung von Theorie und Praxis	66	68	25	35
Vorbereitung auf den Beruf	43	44	18	20
Aufarbeitung von studienbegleitenden Pflichtpraktika	39	36	18	20
Einübung beruflich-professionellen Handelns	37	35	16	16

Werte 1 und 2 auf einer fünfstufigen Skala von 1 = sehr gut bis 5 = sehr schlecht, Angaben in Prozent

¹ Inklusive anderer traditioneller Abschlüsse.
Quelle: Rehn et al., 2011, 41 ff.

die Verknüpfung von Theorie und Praxis zwar mehrheitlich an den Fachhochschulen, an den Universitäten jedoch nur für gut ein Drittel der Bachelorabsolventen. Noch weniger entwickelt sind aus Absolventensicht beider Hochschularten die Aufarbeitung von studienbegleitenden Pflichtpraktika sowie die Einübung beruflich-professionellen Handelns und die Vorbereitung auf den Beruf generell. An den Universitäten sind die Zufriedenheitsquoten wiederum noch geringer als an Fachhochschulen.

In Anbetracht dieser Befunde muss festgestellt werden, dass sowohl aus Unternehmens- als auch aus Absolventensicht eine Stärkung des Praxisbezugs im Vergleich zu den herkömmlichen Studiengängen noch nicht erfolgt ist. Damit wird ein vor allem aus der Perspektive der Wirtschaft zentrales Ziel der Bologna-Reform bislang nicht erreicht.

3.4 Internationalisierung

Mobilität der deutschen Studierenden

Die Möglichkeit zu Auslandsaufenthalten ist nach Auffassung von rund einem Drittel der Unternehmen, die Nachbesserungen der Reform für notwendig halten, noch nicht ausreichend gegeben (vgl. Abschnitt 3.3, Tabelle 9). Dabei dürfte es sich um international aktive Unternehmen handeln, denn die Einstellung zu Auslandsaufenthalten hängt deutlich von der Exporttätigkeit des Unternehmens ab (DAAD, 2011, 58).

Ein differenziertes Bild der internationalen Mobilität der Absolventen bietet die Befragung der Jahrgänge 2007 und 2008 (Schomburg/Teichler, 2011, 97). Es zeigt sich, dass die Fachhochschulbachelor bereits während ihres

Internationale Mobilität von Hochschulabsolventen

Tabelle 11

Examensjahrgänge 2007 und 2008, in Prozent der Absolventen

Art des Auslandsaufenthalts	Absolventen insgesamt	Fachhochschule			Universität		
		BA	MA	Diplom	BA	MA	Diplom
Auslandssemester während des Studiums	15	14	9	9	16	17	19
Auslandspraktikum während des Studiums	13	15	8	10	12	15	15
Auslandsstudium nach dem ersten Studienabschluss	4	7	5	2	15	6	4
Auslandspraktikum nach dem ersten Studienabschluss	6	7	5	4	13	7	6

Quelle: Schomburg/Teichler, 2011, 97

Studiums mobiler sind als ihre Kommilitonen in den Diplom- und Masterstudiengängen (Tabelle 11). An den Universitäten sind die Bachelorstudierenden dagegen etwas weniger häufig mobil als die übrigen Studierenden. Dieses Mobilitätsmuster findet sich auch im Absolventenjahrgang 2009 (Rehn, 2011, 13 f.). Nach Einschätzung der Autoren der Absolventenstudie wurde bei den untersuchten Jahrgängen das im Leuener Kommuniké formulierte Ziel eines Anteils von 20 Prozent der Studierenden mit Auslandsstudium und Auslandspraktikum bereits erreicht. 28 Prozent der Universitätsbachelor und 27 Prozent der Fachhochschulbachelor können laut Absolventenstudie eine solche studienbegleitende Mobilität vorweisen (Schomburg/Teichler, 2011, 227). Diese Einschätzung wird auch für den Absolventenjahrgang 2009 getroffen (Rehn et al., 2011, 14).

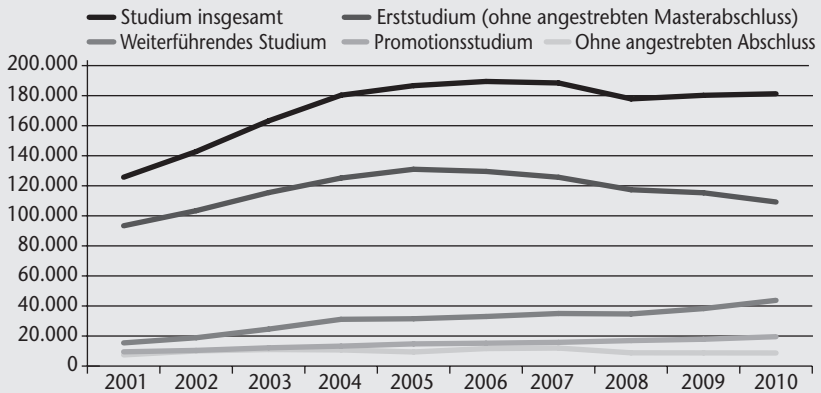
Einen deutlichen Anstieg erfährt die Auslandsmobilität der universitären Bachelor nach dem Studium. Überdurchschnittliche 15 beziehungsweise 13 Prozent entscheiden sich nach dem Examen für ein weiteres Studium im Ausland oder für ein Auslandspraktikum. Mit diesem hohen Anteil an sogenannter Degree Mobility liegt Deutschland im europäischen Trend. In den letzten zehn Jahren ist diese Form der Mobilität nach dem ersten Studienabschluss um 80 Prozent gestiegen (Kehm, 2011, 52). Bei der Anerkennung der im Ausland erbrachten Studienleistungen durch die deutschen Hochschulen stößt jeder fünfte Universitätsbachelor auf Probleme. Besser gelingt die Anerkennung der Studienleistungen bei den Fachhochschulbachelor, von denen lediglich 15 Prozent auf entsprechende Schwierigkeiten verweisen. Bei den Masterstudierenden treten durchweg weniger Probleme auf. Insgesamt lässt sich aber für alle Bachelor- und Masterstudierenden feststellen, dass die große Mehrheit keine Probleme mit den im Ausland erbrachten Studienleistungen hat (DAAD/BMBF, 2011, 10 f.).

Mobilität der ausländischen Studierenden

Was die umgekehrte Richtung der Internationalisierung betrifft – der Zustrom der ausländischen Studierenden nach Deutschland –, so sind die Befunde seit Beginn der Bologna-Reform gemischt: Der Anteil der ausländischen Studierenden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung nicht in Deutschland erworben haben (Bildungsausländer), ist im Zeitraum von 2000 bis 2010 von 6,4 Prozent auf 8,5 Prozent gestiegen (DAAD/HIS, 2011, 8). Zwischenzeitlich betrug der Anteil schon einmal 9,5 Prozent (2005 bis 2007). Eine durchgängige Steigerung des Ausländeranteils lässt sich somit nicht feststellen. Wird allerdings nach Erststudium und weiterführendem Studium

Angestrebte Abschlüsse von Bildungsausländern

Abbildung 2



Quellen: DAAD, 2011; eigene Berechnungen

differenziert, so zeigt sich bei den ausländischen Studierenden im weiterführenden Studium ein nahezu stetiger Anstieg der Studierendenzahlen, während im Erststudium ein Rückgang zu verzeichnen ist (Abbildung 2).

Betrachtet man die Absolventenzahlen, so erweisen sich die weiterführenden Studiengänge deutlich stärker internationalisiert als die Erststudiengänge. Im Prüfungsjahr 2009 lag der Anteil der Bildungsausländer an den Absolventen eines weiterführenden Studiums bereits bei 26,1 Prozent an Universitäten und 18,6 Prozent an Fachhochschulen. Im Erststudium waren die Anteile der Bildungsausländer erheblich geringer (Uni: 6,7 Prozent; FH: 5,2 Prozent; HIS/DAAD, 2011, 35). Die Bildungsinländer – also jene Ausländer, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben – streben dagegen deutlich weniger häufig ein weiterführendes Studium an (DAAD/HIS, 2011, 47).

Die starke Nachfrage ausländischer Studierender nach weiterführenden Studienangeboten zeigt sich auch in der aktuellen Entwicklung. Während die Zahl der ausländischen Studierenden (Bildungsausländer) im Erststudium im Studienjahr 2009 gegenüber dem Vorjahr sowohl an Fachhochschulen als auch an Universitäten zurückging, betrug der Zuwachs bei den weiterführenden Studiengängen an Universitäten 14 Prozent und an Fachhochschulen 17 Prozent (DAAD/HIS, 2011, 13).

Zusammenfassend lässt sich für das in der Bologna-Reform angestrebte Ziel der Internationalisierung feststellen, dass die Mobilität der FH-Bachelor

während des Studiums im Vergleich zu ihren Kommilitonen mit Diplom bereits gesteigert werden konnte, während dies an den Universitäten noch nicht der Fall ist. Nach dem Abschluss gehen die Bachelorabsolventen sowohl an den Universitäten als auch an den Fachhochschulen deutlich häufiger ins Ausland als die übrigen Absolventen. Was die internationale Attraktivität des Hochschulstandorts Deutschland betrifft, so bietet die gestufte Studienstruktur offenbar eine gute Basis, um dem besonderen Interesse ausländischer Studierender an einem weiterführenden Studium in Deutschland Rechnung zu tragen. Eine internationale Vergleichsstudie bescheinigt Deutschland zusammen mit Frankreich und dem Vereinigten Königreich einen europäischen Spitzenplatz im Wettbewerb um ausländische Studierende, die ein Zweitstudium absolvieren wollen (Kehm, 2011, 52). Damit bietet sich eine Voraussetzung, das Werben um ausländische Nachwuchskräfte erfolgreich zu gestalten. Das Internationalisierungsziel konnte – soweit es die hier vorgestellten Mobilitätsaspekte betrifft – somit überwiegend erreicht werden.

3.5 Verkürzung der Studienzeiten

Eine Verkürzung der Studienzeiten ist bei der Fachstudiendauer feststellbar. Wird bislang in den traditionellen universitären Studiengängen (ohne Lehramt) in demjenigen Fach, in welchem auch die Prüfung abgelegt wird, im Durchschnitt 11,8 Semester studiert (Fachhochschulen: 9,3 Semester), so sind es in den Bachelorstudiengängen lediglich 6,6 Semester (Statistisches Bundesamt 2011). Bei den Masterstudiengängen, die im Anschluss an einen Bachelorabschluss absolviert werden, sei es direkt nach dem Bachelor oder mit einer Unterbrechung durch Berufspraxis, liegt die durchschnittliche Fachstudienzeit bei 5,4 Semestern. Als Gesamtdauer für die Masterstudiengänge gibt die amtliche Statistik 11,3 Semester an. In diesen Wert gehen jedoch auch die Studienzeiten derjenigen ein, die ihren Bachelorabschluss im Ausland erworben haben. Bei einem Ausländeranteil von 28,4 Prozent bei den Masterabschlüssen (HRK, 2011, 33) dürfte sich dadurch eine erhebliche rechnerische Verkürzung der Gesamtstudiendauer ergeben.

Eine Summe der Gesamt- oder Fachstudiendauer für ein hierzulande absolviertes Bachelorstudium mit direkt angeschlossenen Masterstudium kann in der amtlichen Statistik nicht ausgewiesen werden, weil dazu eine individuelle Studienverlaufsstatistik nötig wäre. Addiert man die aktuellen jeweiligen durchschnittlichen Fachstudiendauern von Bachelor- und Masterabschluss, so ergibt sich eine rechnerische Gesamtstudiendauer von 12,0 Semestern, die damit 0,2 Semester über der gegenwärtigen Fachstudiendauer

an Universitäten liegt. Mitentscheidend für die Beurteilung, ob das Reformziel der Studienzeitverkürzung erreicht wurde, ist demnach, ob die Bachelor tatsächlich nach ihrem Abschluss ins Berufsleben starten oder ob sie weiterstudieren. Bislang nehmen 77 Prozent der Universitätsbachelor und 54 Prozent der Fachhochschulbachelor direkt ein Masterstudium auf (Briedis et al., 2011, 66). In diesen Fällen müssen bei der Beurteilung des Reformziels Studienzeitverkürzung die Zeiten für das Bachelor- und das Masterstudium addiert werden. Einzubeziehen sind dabei auch die Übergangszeiten von der Bachelor- in die Masterphase.

Bei den konsekutiven Masterstudiengängen, in denen nach dem Bachelorabschluss gleich weiterstudiert wird, liegt das Abschlussalter bei 28,0 Jahren und damit etwas höher als bei den Absolventen der traditionellen Abschlüsse an der Universität (27,8 Jahre; ohne Lehramt) und etwas niedriger als bei den Absolventen der traditionellen Fachhochschulstudiengänge (28,1 Jahre). Mit durchschnittlich 25,4 Jahren sind die Bachelorabsolventen erheblich jünger als die Absolventen der traditionellen Fachhochschul- und Universitätsstudiengänge. Betrachtet man also ausschließlich die Bachelorabsolventen, dann ist das Ziel einer Studienzeitverkürzung und einer damit verbundenen Herabsetzung des Erstabsolventenalters erreicht.

3.6 Berufsintegrierte Weiterbildung

Angebote der Unternehmen

In Anbetracht des kürzeren Studiums stellt sich bei den Bachelorabsolventen die Frage des Weiterlernens direkt beim Berufseinstieg. Die Arbeitgeber nehmen den Einarbeitungsbedarf unterschiedlich wahr. Etwa die Hälfte sieht keinen größeren oder sogar weniger Aufwand als bei den Diplomabsolventen. 20 bis 25 Prozent sind dagegen der Auffassung, dass sie sich deutlich mehr Zeit für die Einarbeitung nehmen müssen als in der Vergangenheit (Konegen-Grenier et al., 2011a, 05).

Einen deutlichen Einfluss auf den Einarbeitungsaufwand hat dagegen das Ausmaß der Zufriedenheit mit den Kompetenzen der Absolventen. Für die Bachelorabsolventen konnte in der Sekundärauswertung der Daten der IW-Umfrage gezeigt werden, dass der Einarbeitungsaufwand im Vergleich zu den Diplomabsolventen deutlich häufiger höher eingeschätzt wird, wenn die Unternehmen ihre Qualifikationsanforderungen als wenig erfüllt ansehen (Konegen-Grenier et al., 2011b). Sind die Arbeitgeber mit den Fachkompetenzen der Bachelor überwiegend nicht zufrieden, dann sehen vier von zehn

einen deutlich höheren Einarbeitungsbedarf. Dagegen signalisieren nur 5 Prozent der Firmen, deren Erwartungen an die Fachkompetenzen überwiegend voll erfüllt wurden, für die Bachelor einen deutlich höheren Einarbeitungsbedarf.

Einarbeitungsmaßnahmen für Hochschulabsolventen haben etwa acht von zehn Unternehmen, die in der IW-Studie befragt wurden, im Programm (Konegen-Grenier et al., 2011a, 104). Die große Mehrheit bietet allen Hochschulabsolventen unabhängig von der Art des Abschlusses die gleichen Maßnahmen an. Spezielle Programme für Bachelorabsolventen werden entgegen den Ankündigungen in den Bachelor-Welcome-Erklärungen nicht angeboten. Ein Grund für diese Diskrepanz könnte darin liegen, dass die Unternehmen über eine Vielfalt von Schulungsangeboten verfügen, die sie an den individuellen Bedarf anpassen können. An erster Stelle stehen Fachtraining und Produktschulungen. 70 Prozent bieten außerdem einen individuellen Entwicklungsplan an und gut die Hälfte die Betreuung durch Mentoren. Knapp die Hälfte unterstützt die Absolventen mit Persönlichkeitstrainings und ein gutes Drittel mit Traineeprogrammen.

Während Fachtrainings und Produktschulungen unabhängig von der Unternehmensgröße angeboten werden, finden sich personalaufwendigere Maßnahmen in kleinen Unternehmen deutlich weniger häufig. Das gilt besonders für die in der Regel kostenintensiven Traineeprogramme, die bei den größeren Arbeitgebern jeder zweite, bei den kleinen aber nur gut jeder fünfte anbietet.

Auch nach der Einarbeitungsphase haben die Berufsanfänger nach Angaben der Firmen die Möglichkeit, ihre Qualifikationen weiterzuentwickeln und damit ihre Karrierechancen zu verbessern. Die verschiedenen Weiterbildungsaktivitäten werden meist in den regelmäßig stattfindenden Mitarbeitergesprächen und Zielvereinbarungen gemeinsam von Mitarbeiter und Vorgesetzten geplant (Tabelle 12).

Unabhängig vom Abschluss werden den Absolventen in den Umfragen von IW Köln und IfM bei nahezu neun von zehn Unternehmen interne und externe Weiterbildungsmaßnahmen angeboten oder sind in Planung (Konegen-Grenier et al., 2011a, 111; Maaß/Kay, 2011, 72). In der DAAD-Umfrage sind es mehr als drei Viertel der Arbeitgeber, die Weiterbildungsmaßnahmen anbieten oder dies planen (DAAD, 2011, 53). Damit passt das Angebot, was die inhaltliche Ebene betrifft, zu den Erwartungen der Bachelor- und Masterstudierenden: Gefragt nach der gewünschten Form der Unterstützung beim Berufseinstieg geben rund acht von zehn Studierenden den Zugang zu

Unterstützende Maßnahmen zur Karriereentwicklung

Tabelle 12

Ja-Quoten der Unternehmen, die diese Maßnahmen durchführen oder planen, im Jahr 2010, in Prozent

Mitarbeitergespräche, Zielvereinbarungen	90,9
Innerbetriebliche Weiterbildung	86,5
Externe Weiterbildungskurse	86,3
Maßnahmen zur Persönlichkeitsentwicklung	62,3
Coaching, Supervision, Förderkreise	49,1
Job Enrichment, Job Rotation	46,8
Berufsbegleitendes Masterstudium	45,6
Teilzeitbeschäftigung für individuelle Weiterbildung	44,7

Quelle: Konegen-Grenier et al., 2011a, 111

Weiterbildungsangeboten an (Briedis et al., 2011, 49). Für die Bachelorabsolventen von besonderem Interesse ist das berufsbegleitende Masterstudium. Knapp die Hälfte der Bachelorstudierenden an Fachhochschulen und 42 Prozent der Bachelorstudierenden an Universitäten wünschen sich diese Möglichkeit von ihrem zukünftigen Arbeitgeber (Briedis et al., 2011, 48). Laut den in Tabelle 12 gezeigten Ergebnissen ist das bei vier von zehn Firmen gegenwärtig oder künftig möglich. In der Studie des IfM geben 53,6 Prozent der befragten Unternehmen an, schon einmal einen Mitarbeiter bei der Aufnahme eines Hochschulstudiums unterstützt zu haben. Ein deutlicher Unterschied zeigt sich in Bezug auf die Größen der befragten Arbeitgeber. Während bei den Unternehmen mit weniger als 50 Beschäftigten nur 30 Prozent eine solche Unterstützung angeben, sind es bei denen mit mehr als 500 Beschäftigten 78,2 Prozent. Jede zwölfte Firma gibt an, dass sie ein Studium durch die Bologna-Reform häufiger fördert. Bei knapp der Hälfte dagegen hat sich die Häufigkeit der Förderung nicht verändert (Maaß/Kay, 2011, 72 ff.).

Der in der IfM-Umfrage ermittelte Anteil von gut 50 Prozent der Unternehmen, die ein Studium unterstützen, ist – wie die Autoren selbst kommentieren – erstaunlich hoch. In der Studie bleibt offen, ob es sich auch um ein anderes Studium als das Masterstudium handeln kann. Dass möglicherweise berufsbegleitende Bachelorstudiengänge gemeint sein könnten, legen die Ergebnisse der DIHK-Umfrage nahe. Danach setzten die Unternehmen in der Vergangenheit beim berufsbegleitenden Studium vor allem auf den Bachelorabschluss. Knapp jedes dritte der befragten Unternehmen hat einem

Vorgesehene Unterstützung beim Erwerb eines Masterabschlusses

Tabelle 13

Ja-Quoten der Unternehmen im Jahr 2010, in Prozent

	Insgesamt	Mitarbeiter		
		1 bis 49	50 bis 249	Ab 250
Die Übernahme der gesamten anfallenden Gebühren für die Ausbildung	22,0	16,7	23,0	23,2
Eine Rückkehrgarantie	70,4	82,1	73,0	64,8
Eine zumindest teilweise Freistellung bei Fortzahlung der Bezüge	66,7	66,7	60,1	70,8
Übernahme zumindest eines Teils der anfallenden Gebühren für die Ausbildung	79,3	74,4	76,4	82,8
Vollständige Freistellung bei Fortzahlung der Bezüge	4,6	5,1	6,1	3,4

Quelle: Konegen-Grenier et al., 2011a, 112

Mitarbeiter bereits einen solchen Abschluss ermöglicht. Dabei handelt es sich nach Angaben des DIHK vor allem um Fernstudiengänge. Die Möglichkeit zu einem berufsbegleitenden Masterstudium wurde bislang von 11 Prozent der befragten Unternehmen realisiert (DIHK, 2011, 19).

Wenn die Unternehmen einen berufsbegleitenden Masterabschluss unterstützen oder dies beabsichtigen, dann sind sie in der Mehrheit der Fälle auch bereit, eine finanzielle Förderung zu leisten. So geben acht von zehn derjenigen Unternehmen, die einen Masterabschluss fördern wollen, an, zumindest einen Teil der anfallenden Gebühren übernehmen zu wollen (Tabelle 13).

Die Bereitschaft, einen Teil der Gebühren zu übernehmen, findet sich nur geringfügig weniger häufig bei den kleinen und mittleren Unternehmen als bei den großen. Gleiches gilt für die teilweise Freistellung bei Fortzahlung der Bezüge. Die Bereitschaft, eine Rückkehrgarantie auszusprechen, ist bei den kleinen Firmen deutlich höher als bei den großen. Insgesamt bedeutend weniger häufig beabsichtigen die Arbeitgeber eine komplette Übernahme der Gebühren oder eine gänzliche Freistellung bei Fortzahlung der Bezüge. Wie oft eine finanzielle Hilfe tatsächlich stattgefunden hat, zeigt die Studie des IfM für die Studienunterstützung generell. Danach geben 40 Prozent der befragten Unternehmen an, bereits für einen Mitarbeiter Studiengebühren übernommen zu haben, 19,4 Prozent haben eine Freistellung bei Arbeitsplatzertand und Lohnfortzahlung bewilligt, 18,4 Prozent eine Freistellung bei Arbeitsplatzertand ohne Lohnfortzahlung (Maaß/Kay, 2011, 73).

Erwartungen und Erfahrungen der Absolventen

Zwischen dem Angebot der Unternehmen und den Erfahrungen der Absolventen zeigen sich Abweichungen: Einerseits verweist die Mehrheit der Unternehmen auf bestehende Einarbeitungsprogramme. Andererseits geben 50 Prozent der Universitätsbachelor und 38 Prozent der FH-Bachelor an, dass ihnen keine Einarbeitungsmaßnahmen angeboten wurden (Tabelle 14). Auffällig ist, dass die Universitätsabsolventen der traditionellen Studiengänge häufiger eine Einarbeitungsmaßnahme angeboten bekamen. In Anbetracht der Zusagen der Wirtschaftsvertreter, den Bachelorabsolventen Einarbeitungshilfen zu geben (vgl. Abschnitt 2.2), ist dieser Befund wenig zufriedenstellend. Am häufigsten wünschen sich die Bachelorabsolventen Zugang zu Weiterbildungsangeboten (FH: 84 Prozent; Uni: 77 Prozent) und strukturierte Einarbeitungsprogramme (FH: 72 Prozent; Uni: 65 Prozent; Briedis et al., 2011, 48). Das tatsächlich wahrgenommene Angebot bleibt deutlich dahinter zurück (Tabelle 14). Wiederum sind es die Absolventen der traditionellen Studiengänge, denen häufiger der Zugang zu Weiterbildungsangeboten eröffnet wird. Was die strukturierten Einarbeitungsprogramme betrifft, so hat von den befragten FH-Bachelorabsolventen lediglich knapp jeder Vierte und von den Uni-Bachelorabsolventen sogar nur jeder Sechste ein solches Programm durchlaufen.

Freistellungsmöglichkeiten zum Erwerb eines späteren Abschlusses wünschen sich 49 Prozent der FH-Bachelor und 42 Prozent der Uni-Bachelor (Briedis et al., 2011, 48). Demgegenüber geben 12 Prozent der FH-Bachelor

Angaben des Absolventenjahrgangs 2009 zu den angebotenen Einarbeitungsprogrammen

Tabelle 14

Mehrfachnennungen, in Prozent

	FH-Diplom	FH-Bachelor	Uni-Diplom ¹	Uni-Bachelor
Freistellungsmöglichkeit zum Erwerb weiterer Abschlüsse	8	12	8	11
Individueller Entwicklungsplan	13	14	10	11
Job-Rotationsprogramm	4	4	5	4
Keine dieser Maßnahmen	39	38	45	50
Mentor, Coach u. Ä.	13	12	15	12
Strukturiertes Einarbeitungsprogramm	22	24	14	16
Transparentes Karriereentwicklungsprogramm	6	5	4	5
Zugang zu Weiterbildungsangeboten	46	43	42	36

¹ Inklusive anderer traditioneller Abschlüsse.
Quelle: Rehn et al., 2011, 287 ff.

und 11 Prozent der Uni-Bachelor an, dass ihr Arbeitgeber ihnen eine Freistellung zum Erwerb weiterer Abschlüsse in Aussicht gestellt hat.

Angebote der Hochschulen

Ob die Wünsche der Absolventen nach einer weiteren, berufsbegleitenden akademischen Qualifizierung erfüllt werden können, hängt nicht nur von der organisatorischen, inhaltlichen oder finanziellen Unterstützung der Unternehmen ab, sondern auch von der Existenz eines entsprechenden Angebots an den Hochschulen.

Im Unterschied zu den strategischen Orientierungen in angelsächsischen und skandinavischen Ländern sind die deutschen Hochschulen immer noch überwiegend auf das Erststudium junger, nicht berufserfahrener Schulabsolventen mit allgemeiner Hochschulreife ausgerichtet (Kerres et al., 2010, 184). Aber selbst diese traditionelle Studierendenschaft ist nach Daten der Sozialerhebung zu zwei Dritteln während des Studiums erwerbstätig. Ein Viertel hat bereits vor dem Studium eine Berufsausbildung abgeschlossen (Kerres et al., 2010, 183). Im öffentlichen Bewusstsein sind die Hochschulen als Anbieter von berufsbegleitenden oder weiterbildenden Angeboten – von Einrichtungen wie der FernUniversität Hagen abgesehen – kaum verankert (Minks et al., 2011, 8). Das Prinzip des lebenslangen Lernens wurde im Hochschulbereich noch nicht in eine entsprechende Studienstruktur übersetzt.

Das betrifft auch die Finanzierungsmodalitäten. Obgleich die Weiterbildung in den meisten Landeshochschulgesetzen als Aufgabe der Hochschulen verankert ist, dürfen staatliche Grundmittel meist nicht zum Aufbau und zur Durchführung von weiterbildenden Studiengängen eingesetzt werden. Ausnahmen bestehen in Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Demzufolge kann das Engagement in der Weiterbildung auch meist nicht auf die Lehrdeputate der Hochschullehrer angerechnet werden (Minks et al., 2011, 6 ff.). Im Gegenzug sind die Hochschulen berechtigt, für weiterbildende Studiengänge Gebühren zu erheben. Gegenwärtig liegen die Gebühren für einen weiterbildenden Masterstudiengang an staatlichen Hochschulen durchschnittlich bei rund 9.500 Euro (Minks et al., 2011, 56). Für Bachelorabsolventen besteht dadurch ein erheblicher Anreiz, direkt ein konsekutives, kostenfreies Masterstudium anzuschließen. Für den weiterbildenden Bachelorstudiengang stellt sich die Finanzierungsproblematik umgekehrt dar, da Gebühren in den meisten Bundesländern nicht erhoben werden dürfen. In den meisten Hochschulgesetzen gilt ein Studienangebot nur dann als weiterbildend und damit potenziell kostenpflichtig, wenn ein erster akademischer Abschluss als Ein-

Berufsbegleitende Bachelor- und Masterstudiengänge Tabelle 15

im Jahr 2009

	FH-Bachelor	FH-Master	Uni-Bachelor	Uni-Master
Insgesamt	215	362	36	329
Anteil der wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge, in Prozent	40	52	50	37
Anteil der ingenieur- und naturwissenschaftlichen Studiengänge, in Prozent	22	15	0	9
Anteil der berufsbegleitenden Studiengänge an allen Bachelor- bzw. Masterstudiengängen, in Prozent	8	24	1	8

Quelle: Minks et al., 2011, 27

gangsvoraussetzung verlangt wird (Meyer-Guckel et al., 2008, 36). Da dies beim weiterbildenden Bachelor für Absolventen der beruflichen Bildung nicht der Fall ist, greifen für die Finanzierung die allgemeinen Regelungen zu Studiengebühren. Sind Studiengebühren in einem Bundesland nicht eingeführt, darf für einen weiterbildenden Bachelor keine Gebühr erhoben werden. Damit bestehen unter dem gegebenen Finanzierungsreglement für weiterbildende Studienangebote kaum Anreize, einen berufsbegleitenden Bachelor zu entwickeln. Es kann daher nicht überraschen, dass das Angebot berufsbegleitender Bachelor- und Masterstudiengänge aufseiten der staatlichen Hochschulen, vor allem bei den Universitäten, nicht sehr groß ist. Gegenwärtig bieten staatliche und private Hochschulen deutlich mehr berufsbegleitende Master- als Bachelorstudiengänge an (Tabelle 15).

Eher aktiv sind die Fachhochschulen, bei denen bereits 24 Prozent des Angebots an Masterstudiengängen berufsbegleitend möglich sind. Vor allem die privaten Hochschulen, die unabhängig von staatlichen Finanzierungsreglements agieren können, haben den Markt für berufsbegleitende Studienangebote erkannt. Sie bieten die Hälfte aller berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge sowie 23 Prozent aller Masterstudiengänge an (Minks et al., 2011, 28 und 38). Bei den Fachrichtungen dominieren klar die Wirtschaftswissenschaften. In den ingenieur- und naturwissenschaftlichen Studienbereichen ist das Angebot deutlich kleiner. Das mag damit zusammenhängen, dass diese Studiengänge an den privaten Hochschulen aufgrund der hohen Kosten für die wissenschaftliche Infrastruktur äußerst selten angeboten werden.

Deutlich kleiner ist das Angebot an berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen. Gegenwärtig machen sie erst 8 beziehungsweise 1 Prozent aller Bachelorstudiengänge aus und werden zur Hälfte von privaten Hochschulen

angeboten (Minks et al., 2011, 28). Das mangelnde Angebot an berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen hat auch Konsequenzen für das Ziel einer größeren Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulausbildung. Eine Befragung von Absolventen der Berufs- und Aufstiegsfortbildungen zeigt ein hohes Interesse an einem Studienabschluss. Gleichzeitig signalisiert die große Mehrheit, dass sie berufsbegleitende den Vollzeitstudienangeboten vorzieht. Die parallel interviewten Firmenverantwortlichen sprechen sich ebenfalls für berufsbegleitende Studienformen aus (IHK München, 2009, 12 und 24). Bei den berufsbegleitenden Angeboten finden sich gegenwärtig erst bei einem Fünftel Kooperationen mit der Wirtschaft (Minks et al., 2011, 79). Dagegen ist die Bereitschaft, speziell auf ein einzelnes Unternehmen zugeschnittene Studiengänge oder Zertifikatskurse anzubieten, bei jeder zweiten Hochschule vorhanden (Minks et al., 2011, 93).

Insgesamt ist das Angebot an berufsintegrierter Weiterbildung in den Hochschulen noch deutlich ausbaufähig. Aber auch bei den Firmen besteht Handlungsbedarf: Die Diskrepanzen zwischen den Unternehmensangaben zum Weiterbildungsangebot und den Erfahrungen der Absolventen mit tatsächlich durchgeführten Maßnahmen bedürfen der Aufklärung. Das Potenzial der gestuften Studiengänge wird für die berufsintegrierte Weiterbildung auf akademischem Level noch nicht ausreichend genutzt.

3.7 Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung

Die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne Abitur ist ein seit vielen Jahren diskutiertes bildungspolitisches Ziel, ohne dass es bislang zu nennenswerten Beteiligungsquoten beruflich Qualifizierter gekommen ist. Erste Schritte zur Erleichterung des Übergangs aus dem berufsbildenden in das akademische System sind gemacht worden. Seit 2009 gelten die Abschlüsse der beruflichen Aufstiegsfortbildung als allgemeine Hochschulreife. Bewerber mit abgeschlossener Lehre und Berufspraxis können die fachgebundene Hochschulreife durch eine Eignungsprüfung erhalten (KMK, 2009b). Bereits 2002 beschloss die KMK, dass bis zu 50 Prozent der ECTS-Punkte als außerhochschulische Leistungen auf ein Studium angerechnet werden können (KMK, 2002).

Die theoretische Diskussion um die Definition von anzurechnenden Kompetenzen zeigt, dass in Deutschland in diesem Feld nicht nur rechtlich und organisatorisch, sondern auch inhaltlich Neuland betreten wird. Wie in der vom Bundesbildungsministerium geförderten ANKOM-Initiative (Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge) sichtbar wurde, wird in den elf Studiengängen aus den Bereichen IT, Ingenieur- und

Wirtschaftswissenschaften sowie Gesundheit und Pflege, in denen im Rahmen der Initiative exemplarisch Anrechnungsverfahren entwickelt wurden, mit unterschiedlichen Definitionen des Kompetenzbegriffs gearbeitet. Unterschiedlich sind auch die Referenzrahmen, in die die jeweiligen Kompetenzen eingeordnet werden. Einige Studiengangprojekte richten sich nach dem Europäischen Qualifikationsrahmen, während andere den Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse zugrunde legen, eigene, fachspezifische Qualifikationsrahmen wählen oder aber die in der pädagogischen Fachwissenschaft gängigen Systematiken zur Hierarchisierung von Lernzielen nutzen (Stamm-Riemer et al., 2011, 15 ff.).

In allen Modellprojekten wurden sogenannte pauschale Anrechnungsverfahren entwickelt, in denen für bestimmte Zertifikate der beruflichen Bildung eine definierte Anzahl von ECTS-Punkten für den jeweiligen Studiengang vergeben wird. Etwa die Hälfte der Modellprojekte hat zusätzlich zu diesen pauschalen Verfahren Schritte zur Anrechnung individueller, auch nicht zertifizierter Lernleistungen entwickelt. Welche Standards der Qualitätsprüfung, bei aller Unterschiedlichkeit der inhaltlichen Dimensionen, eingehalten werden müssen, wurde in einer Anrechnungsleitlinie der Wissenschaftlichen Begleitung der ANKOM-Initiative in Absprache mit dem Akkreditierungsrat festgelegt (Stamm-Riemer et al., 73 f.). So ist beispielsweise zu gewährleisten, dass der erste Schritt des dreistufigen Verfahrens, die Lernergebnisbeschreibung, sich nachvollziehbar an wissenschaftlich anerkannten Referenzsystemen orientiert. Für den zweiten Schritt, die Äquivalenzprüfung, muss die Methode zur Überprüfung der Gleichwertigkeit transparent und verlässlich sein. Die Ergebnisse müssen in anonymisierter Form veröffentlicht werden. Schließlich muss als Drittes die Anrechnungsregelung in den Prüfungsordnungen der Hochschule rechtlich verbindlich verankert werden. Ein für alle Hochschulen generell gültiges Verfahren wird von der wissenschaftlichen Begleitung der ANKOM-Initiative mit Hinweis auf die Vielfältigkeit der Hochschullandschaft als nicht zielführend abgelehnt (Stamm-Riemer et al., 2011, 75). Gleichzeitig wünschen sich die für die Wissenschaftliche Begleitung Verantwortlichen, dass möglichst viele Hochschulen durch die ANKOM-Ergebnisse zur Entwicklung eigener Verfahren animiert werden.

In der Realität wird bislang wenig Nachahmung sichtbar: Zwar ist die Anrechenbarkeit mittlerweile in fast allen Landesgesetzen geregelt, aber diese Regelungen sind außer im Freistaat Sachsen als Kann- und nicht als Muss-Bestimmungen formuliert. Einen Rechtsanspruch auf Anrechnung beziehungsweise auf Prüfung der Anrechnungsmöglichkeiten gibt es demzufolge

nicht, zum Teil wird ein solcher Anspruch explizit ausgeschlossen (Freitag, 2011, 200 und 212). Es kann daher nicht verwundern, dass die Anrechnung an den Hochschulen uneinheitlich und oft intransparent erfolgt (Minks et al., 2011, 12). Bislang ist sie lediglich bei einem Drittel der berufs begleitenden Bachelorstudiengänge und bei einem Fünftel der berufs begleitenden Masterstudiengänge prinzipiell vorgesehen (Minks et al., 2011, 51 ff.). Formal abgesicherte und verbindliche Festlegungen in den sogenannten Modulhandbüchern finden sich nur in einem verschwindend geringen Teil. Eine Überprüfung von 3.889 Modulhandbüchern ergab, dass lediglich in fünf Fällen die Anrechnung konkret geregelt war (Wolff-Bendik/Schmidt, 2011, 26).

Vor diesem Hintergrund ist es wenig überraschend, dass sich die aktuelle Anrechnungspraxis oftmals darauf beschränkt, berufliche Erfahrungen auf die Praxis- und nicht auf die Theorieanteile eines Studiums anzurechnen. Die Anerkennung und Anrechnung von Qualifikationen, die in der beruflichen Bildung erworben wurden, ist die Ausnahme. Zumeist müssen sich die Studienbewerber zur Anerkennung ihrer beruflichen Leistungen einer Einstufungsprüfung unterziehen (Freitag, 2011, 211; Weiß, 2011, 4).

Die Bologna-Reform hat zusammen mit dem drei Jahre später eingeleiteten Kopenhagen-Prozess zur Stärkung der europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung das Potenzial, die bislang wenig vorhandene Durchlässigkeit von beruflicher und akademischer Bildung voranzubringen. Anstelle der formalen Abschlüsse werden in einem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) auf acht Niveaustufen Kompetenzen beschrieben, die in den unterschiedlichen Bildungsbereichen und Institutionen erworben werden können. Der Bachelor wurde zusammen mit dem Meister und dem Fachwirt sowie den Fachschulabschlüssen wie beispielsweise dem Techniker auf der Niveaustufe 6 angesiedelt (BMBF 2012 b). Im Prinzip ist somit durch den EQR beziehungsweise den DQR (Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen) ein theoretischer Rahmen für die Herstellung einer stärkeren Durchlässigkeit gegeben.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass wesentliche Voraussetzungen für eine stärkere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung noch nicht gegeben sind: Das aktuelle Reglement der Hochschulfinanzierung lähmt den Ausbau von berufs begleitenden, flexibel modularisierbaren, weiterbildenden Studienangeboten. Anders als im Hochschulbereich konnte beim DQR bislang noch keine Einigung über die Zuordnung der allgemeinen Schulabschlüsse zu Berufsbildungsabschlüssen gefunden werden. Erschwerend kommt hinzu, dass bei der pauschalen Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen in Form von ECTS-Punkten nur

allererste Ansätze zu verzeichnen sind. Es offenbaren sich hochschulpolitische Steuerungsdefizite: Auf der rechtlichen Ebene fehlt Verbindlichkeit, auf der institutionellen Ebene der Hochschulen fehlt es an Handlungsanreizen.

3.8 Öffnung der Hochschulen

Die im Vergleich zu den traditionellen Studiengängen deutlich kürzeren Bachelorstudiengänge stellen aus der Perspektive der Studienbewerber ein geringeres Investitionsrisiko dar. Eine Analyse der Studierendenzusammensetzung im Wintersemester 2006/2007 zeigte kaum Unterschiede zwischen traditionellen und Bachelorstudiengängen. So kamen in den traditionellen Studiengängen 18,5 Prozent der Studierenden aus Familien, in denen der Vater als Arbeiter berufstätig war. In den Bachelorstudiengängen waren es 20,5 Prozent. Diese Unterschiede erwiesen sich allerdings als statistisch nicht signifikant (Mühlenweg et al., 2010, 65 f.).

Auch wenn die Studienbeteiligung der Nichtakademiker in den letzten Jahren zugenommen hat, so ist die Unterrepräsentanz dieser Gruppe nach wie vor gegeben. Von 100 Kindern, deren Eltern keinen Hochschulabschluss haben, studieren 24, von den Kindern mit Akademiker-Eltern sind es 71 (BMBF, 2010, 11).

Auch die Studierenden mit Migrationshintergrund sind im deutschen Hochschulsystem stark unterrepräsentiert. Von den 20- bis unter 25-Jährigen ohne Migrationshintergrund studieren 23 Prozent und von der Bevölkerung mit Migrationshintergrund nur 16 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, 124). Auch in dieser Gruppe wird die soziale Selektivität kumulativ über die gesamte Bildungsbiografie hinweg aufgebaut (Wolter, 2011, 11) – allerdings mit einem wesentlichen Unterschied: Haben Jugendliche mit Migrationshintergrund eine Hochschulzugangsberechtigung erworben, dann nimmt von ihnen mit 75 Prozent ein höherer Anteil ein Studium auf als von ihren deutschen Altersgenossen, bei denen es 70 Prozent sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, 157). Betrachtet man innerhalb der Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund nur diejenigen, die keine deutsche Staatsangehörigkeit haben, ihre Hochschulzugangsberechtigung aber in Deutschland erworben haben (sogenannte Bildungsinländer), so sind diese Unterschiede mit 84 gegenüber 72 Prozent noch größer (DAAD/HIS, 2011b, 17). Problematisch wird es allerdings für diese jungen ausländischen Studierenden im Studienverlauf. Mit 41 Prozent brechen sie nahezu doppelt so häufig das Studium ab wie ihre deutschen Kommilitonen, bei denen es 24 Prozent sind (DAAD/HIS, 2011b, 54 f.).

Was die Absolventen mit Migrationshintergrund betrifft, so sind sie nach einer Analyse der Prüfungsjahrgänge 2007 und 2008 in den Bachelorstudiengängen an Universitäten gleich häufig und in den Bachelorstudiengängen an Fachhochschulen etwas seltener vertreten. Ein sehr hoher Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund zeigt sich mit rund einem Drittel in den Masterstudiengängen (Schomburg/Teichler, 2011, 93). Nach der in der Studie angewandten Definition für Migrationshintergrund (Vater oder Mutter im Ausland geboren) ist allerdings eine Doppelung mit ausländischen Studierenden nicht ausgeschlossen, deren Anteil in den Masterstudiengängen auch überdurchschnittlich hoch liegt.

Das Problem der sozialen Selektivität ist allerdings nicht allein an der Schwelle des Hochschulzugangs lösbar. Der eigentliche Filterungsprozess findet nicht dort statt, sondern umfasst den gesamten vorschulischen und schulischen Bildungsweg. „Soziale Selektivität wird dadurch biographisch kumulativ stufenweise aufgebaut“ (Wolter, 2011, 10). Die entscheidende Hürde ist der Übergang in die Sekundarstufe II. Diesen schaffen 81 von 100 Akademikerkindern, aber nur 45 Kinder aus nicht akademischen Familien (BMBF, 2010, 11).

Hinzu kommen hemmende Faktoren, die durch schulische Leistungsförderung offensichtlich nicht aufzufangen sind. Bei kontrollierter gleicher kognitiver Leistungsfähigkeit variiert die Studienaufnahme zwischen Jugendlichen mit mindestens einem akademischen Elternteil und Jugendlichen, deren Eltern höchstens einen Lehrabschluss haben, um gut 20 Prozentpunkte (Wolter, 2011, 10). Obwohl nicht ausschlaggebend, so sind Fragen der Studienfinanzierung für Jugendliche aus nicht akademischen Elternhäusern dennoch relevant (Wolter, 2011, 11).

Vor dem Hintergrund der derzeit vorliegenden Daten und Analysen lässt sich feststellen, dass die Bologna-Reform bislang weder negative noch positive Effekte für eine Öffnung der Hochschulen hervorgebracht hat. Weitere Beobachtungen des Studierverhaltens sind erforderlich, um mögliche Auswirkungen auf bislang unterrepräsentierte Bevölkerungsgruppen festzustellen.

3.9 Zusammenfassung

Mit dem Bachelor als erstem berufsqualifizierenden Hochschulabschluss wurde das Ziel der Studienzeiterkürzung erreicht. Als überwiegend erreicht können die Ziele „Berufsbefähigung des Bachelors“ und „Internationalisierung der Hochschulausbildung“ eingestuft werden (Übersicht 2).

Zwischenbilanz zu den Reformzielen

Übersicht 2

Ziel	Grad der Erreichung
Berufsbefähigung	überwiegend erreicht
Praxisbezug	noch nicht erreicht
Internationalisierung	überwiegend erreicht
Studienzeitverkürzung	erreicht
Berufsintegrierte Weiterbildung	bislang nur erste Ansätze
Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulausbildung	bislang nur erste Ansätze
Öffnung der Hochschulen	noch nicht überprüfbar

Eigene Zusammenstellung

Handlungsbedarf besteht vor allem beim Praxisbezug. Bei den übrigen Zielen, bei denen erst erste Ansätze sichtbar werden, handelt es sich um Reformabsichten, die deutlich über die ursprünglichen Ziele der Bologna-Reform hinausgehen und daher noch eine entsprechend längere Zeit zur Realisierung erfordern.

4

Agenda für die Zukunft

4.1 Berufsbefähigung und Internationalisierung weiter stärken

Bei der Berufsbefähigung der Absolventen gibt es aus Sicht der Arbeitgeber noch Defizite im Hinblick auf das selbstständige Arbeiten und bezüglich der Fähigkeit, theoretisches Wissen auf neue Probleme anzuwenden. Weitergehende statistische Analysen von Absolventenbefragungen haben gezeigt, dass aktive und praxisbezogene Formen des Lernens sowohl eine solche Transferfähigkeit fördern als auch die fachlichen Kenntnisse vertiefen (Briedis/Minks, 2005, 69). Auch die aus Sicht der Unternehmen entscheidende Fähigkeit des selbstständigen Arbeitens wird durch ein praxisorientiertes Studium besonders entwickelt. Als zentrale Merkmale des praxisorientierten Studiums gelten von Studierenden ausgeführte praxisorientierte Projekte und Lehrveranstaltungen, die von Vertretern der Praxis durchgeführt werden (Briedis/Minks, 2005, 66 ff.). Damit erweist sich der Praxisbezug im Hinblick auf die gewünschten Kompetenzen als ein entscheidender Faktor. Vor allem für Bachelorstudiengänge im Ingenieurbereich ist die Integration von relevanten Fragestellungen der Berufspraxis durch problem- und projektbasierte Lern-

formen von großer Bedeutung für die Vermittlung von Berufsfähigkeit (VDI, 2011, 5 ff.). Gerade beim Praxisbezug des Studiums fallen aber sowohl die Urteile der Absolventen als auch die Bewertungen der Unternehmen eher negativ aus (vgl. Abschnitt 3.3). Hier besteht dringender Nachbesserungsbedarf.

Beim Thema Praxisbezug decken sich die Wünsche der Unternehmen mit den Empfehlungen der didaktischen Hochschulforschung und mit den offiziellen Zielvorstellungen der europäischen Wissenschaftsminister für die nächste Dekade. So sollen laut Leuener Kommuniké unter anderem in das Studium integrierte Praktika die Beschäftigungsfähigkeit stärken. Die Hochschulen sollten die flexiblen Zeitvorgaben von sechs, sieben und acht Semestern dazu nutzen, längere Praxisphasen in das Bachelorstudium zu integrieren. Generell sollten Kooperationen von Hochschulen und Unternehmen ausgebaut werden. Dazu zählen auch die mittlerweile rund 900 dualen Studiengänge, die durch ihre Verzahnung von Anwendungsorientierung, Wissenschaftsbezug und unternehmensspezifischer Ausbildung gleichermaßen Vorzüge für Studierende, Unternehmen und Hochschuleinrichtungen bieten (BDA/Stifterverband, 2011, 7). Knapp 40 Prozent der Unternehmen haben bereits Erfahrungen mit dualen Studiengängen, weitere 24 Prozent beabsichtigen, sich an dualen Studiengängen zu beteiligen (DIHK, 2012, 3).

Neben dem Praxisbezug haben sich aktivierende Lernformen als förderlich sowohl für die fachlich-methodischen als auch für die sozialen Kompetenzen erwiesen. Als aktivierende Lernformen werden in der Befragung des Prüfungsjahrgangs 2009 Lehrveranstaltungen charakterisiert, in denen die Studierenden aufgefordert sind, aktiv mitzuwirken, und in denen in unterschiedlichen, auch interdisziplinären Formen gearbeitet wird (Rehn et al., 2011, 62). Mit der Bologna-Reform ist die Umstellung auf aktivierende Lernformen voran gekommen. Das zeigt ein Vergleich der Bewertungen von Absolventen traditioneller Studiengänge mit den Bewertungen der Bachelorabsolventen. Allerdings sind es auch in den neuen Studiengängen im Durchschnitt maximal 50 Prozent der Absolventen, die von aktivierenden Lernformen profitieren können (Rehn et al., 2011, 63 und 69). Diese Angebote sollten ausgebaut werden.

Was die Auslandsmobilität betrifft, so ist die Attraktivität der Masterstudiengänge für ausländische Studierende positiv hervorzuheben. Hinsichtlich der Mobilität der Bachelorstudierenden ist die Degree-Mobility nach dem Abschluss bereits vielversprechend. Gleichzeitig sollten aber die flexiblen Studienzeitsvorgaben von sechs bis acht Semestern nicht nur für Praktikums-

phasen genutzt werden, sondern auch, um Zeitfenster für Auslandsaufenthalte schon während des Bachelorstudiums zu schaffen. Ein Auslandsaufenthalt verbessert nicht nur die Chancen auf dem Arbeitsmarkt, sondern fördert auch die wichtige Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden (Briedis/Minks, 2005, 71).

Insgesamt betrachtet steht eine flächendeckende Neukonzeption der Studiengänge noch aus. Auch wenn bereits vielversprechende und innovative Ansätze sichtbar werden, die die Hochschulrektorenkonferenz in ihrem Nexus-Projekt online zugänglich macht, so scheinen etliche Hochschulen, vor allem die Universitäten, nach Einschätzung von Hochschulforschern noch vor erheblichen Kraftanstrengungen zu stehen (Winter, 2011, 31). Eine Integration der Elemente „Auslandsaufenthalt“, „Praxisbezug“ und „aktivierende Lernformen“ in möglichst alle Studienangebote könnte die Berufsfähigkeit der Bachelor- und Masterabsolventen noch weiter verbessern. Erforderlich ist es, im Rahmen der (Re-)Akkreditierung die für die Entwicklung der Berufsfähigkeit wirksamen aktivierenden und praxisintegrierten Lernformen noch stärker einzufordern. Darüber hinaus könnte eine stärkere Nachfrageorientierung der Hochschulfinanzierung (vgl. Abschnitt 4.3) weitere Handlungsanreize setzen.

4.2 Lebenslanges Lernen, Durchlässigkeit und Teilhabe voranbringen

Nicht nur im Hinblick auf die Ziele der Bologna-Reform ist es relevant, in welchem Maß Unternehmen attraktive Angebote zur Weiterentwicklung der Kompetenzen machen. Vielmehr werden die Möglichkeiten sich weiterzuentwickeln bei zunehmender Verknappung des Fachkräfteangebots ein entscheidender Faktor im Wettbewerb um talentierten Nachwuchs werden. Das Beispiel des bayerischen Hochschulgesetzes zeigt, dass neben berufs begleitenden Masterstudiengängen auch berufs begleitende Bachelorstudiengänge möglich sind. Diese Angebote sowie die Studienmöglichkeiten im Masterbereich gilt es, in Kooperation mit Unternehmen auszubauen.

Die einzelnen Module der Studiengänge sollten zeitlich flexibel einzeln studierbar sein und zu einem Bachelor- oder Masterabschluss kumuliert werden können. Alternativ sollte es möglich sein, einzelne Module auch separat mit Hochschulzertifikaten abzuschließen. Die Zertifizierung von Weiterbildungsleistungen unterhalb der Länge eines kompletten Studiengangs ist an den Hochschulen bereits weit verbreitet (Minks et al., 2011, 42 ff.). Ein flexibler Mix aus Präsenzveranstaltungen, Fernstudieneinheiten und

E-Learning sollte das berufsbegleitende Studieren erleichtern. Eine beispielhafte Realisierung zeigt die Universität Oldenburg mit einem berufsbegleitenden Bachelorangebot, in welchem einzelne Module als Zertifikate erworben werden können, berufliche Vorerfahrung anrechenbar ist und das Studium in einem Mix aus online- und Präsenzphasen studiert werden kann. Die Möglichkeit, anstelle ganzer Studiengänge kleinere Module belegen zu können, die sich später flexibel in unterschiedliche Studiengänge einbringen lassen, wird von den im BMBF-Projekt „Aufstieg durch Bildung“ befragten Experten aus Hochschulen und Unternehmen gleichermaßen befürwortet (Kerres et al., 2011, 185). Angebote dieser Art sind ein wegweisender Ansatz, um die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern und sollten ausgebaut werden.

Was die berufsbegleitende wissenschaftliche Weiterbildung auf dem Niveau des Masterabschlusses betrifft, so besteht für die Bachelorabsolventen noch ein erheblicher Anreiz, auf berufsbegleitende Formen zu verzichten und ein Masterstudium direkt an den Bachelorabschluss anzuschließen. Das strikte Prinzip der Vollkostendeckung, das zu vergleichsweise hohen Studiengebühren für weiterbildende Studiengänge führt, sollte aufgehoben werden. Schließlich fallen auch bei einem weiterbildenden Master gesellschaftliche Erträge an, die eine staatliche Mitfinanzierung rechtfertigen. Im Gegenzug sollte vor dem Hintergrund der ebenfalls anfallenden privaten Erträge in allen Studienangeboten eine private Mitfinanzierung durch Studiengebühren eingeführt werden. In einem Kontext des lebenslangen Lernens ist die Unterscheidung zwischen konsekutivem und weiterbildendem Master ohnehin wenig überzeugend und sollte daher aufgehoben werden. Flexible, modularisierbare Bildungsgutscheine für eine fünfjährige Gesamtstudienzeit können dem einzelnen Studierenden die Möglichkeit eröffnen, die öffentlichen Gelder in Kombination mit Studiengebühren auch später für die Finanzierung eines berufsbegleitenden Masters einzusetzen. Entsprechende Vorschläge enthält das Finanzierungsmodell der Wirtschaft (BDA et al., 2008, 25).

Will man flexible berufsbegleitende Studienangebote für das Bologna-Ziel einer höheren Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung nutzbar machen, so ist ein verbindlicher rechtlicher Rahmen zur Anrechnung von erworbenen Kompetenzen eine unabdingbare Voraussetzung. Die gegenwärtigen Kann-Bestimmungen der Landeshochschulgesetze reichen nicht aus. Erforderlich ist ein Rechtsanspruch auf die Prüfung einer Vergabe von Leistungspunkten für berufliche Qualifikationen, die auf das ECTS-Konto des jeweiligen Studiums übertragbar sind. Das vom Bundesbildungsministe-

rium geförderte ANKOM-Projekt hat in Absprache mit dem Akkreditierungsrat eine Leitlinie für Kriterien und Verfahren zur Anrechnung in der beruflichen Bildung erworbener Kompetenzen entwickelt. Inwieweit diese Anrechnungsleitlinie von den Hochschulen als verbindliche Vorgabe zu sehen ist, ist allerdings noch nicht geklärt (Freitag, 2011, 213). Hier bedarf es einer verbindlichen Absprache der Bundesländer.

Die Hochschulen müssten außerdem ihre im Rahmen dieser Leitlinie entwickelten Anrechnungsregelungen in ihre Prüfungsordnungen aufnehmen (Weiß, 2011, 4). Duale Studiengänge und sonstige Formen der Lernkooperationen zwischen Unternehmen und Hochschulen könnten als ein Weg gelten, die Anrechnungsverfahren zu erleichtern und die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zu stärken. Die dualen Studiengänge bieten jetzt schon Erfahrungswerte bei der Anrechnung beruflicher Kompetenzen (Hartmann, 2011, 174). Diese Erfahrungen sollten systematisch ausgewertet werden. Darüber hinaus sollte eine enge regionale Kooperation mit Bildungsträgern aus der Wirtschaft genutzt werden, um Verfahren der pauschalen Anrechnung von außerhalb der Hochschule erbrachten Leistungen in Form von ECTS-Punkten weiterzuentwickeln.

Die Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen ist eine zentrale Voraussetzung für das erfolgreiche Studium beruflich Qualifizierter. Erforderlich sind darüber hinaus auch begleitende Infrastrukturmaßnahmen. So gibt es bislang weder eine vollständige Erfassung berufs begleitender und dualer Studienangebote noch eine umfassende Präsentation der weiterbildenden Zertifikatskurse. Für Studieninteressierte ist es nicht möglich, sich aus einer Quelle über passende hochschulische Weiterbildungsmöglichkeiten zu informieren. Ein entsprechendes bundesweites Informationsportal – orientiert beispielsweise an der Internetplattform des bayerischen Wissenschaftsministeriums (www.weiter-studieren-in-bayern.de) – sollte umgehend aufgebaut werden. Aber auch in den Unternehmen sollte der Informationsfluss über Weiterbildungsmöglichkeiten verbessert werden. Die Diskrepanz, die hinsichtlich der Einarbeitungs- und Weiterbildungsaktivitäten zwischen den Erfahrungen der Absolventen und den Angaben der Unternehmen sichtbar geworden ist, könnte auf Informationsprobleme zurückzuführen sein, die es zu beheben gilt.

Die Bereitstellung von Informationen ist aber nicht alles. Die Personalentwicklung der Unternehmen muss für die akademische Höherqualifizierung der Mitarbeiter ein System von Beratungsangeboten entwickeln. Es geht darum, mit dem Mitarbeiter gemeinsam Potenziale zu identifizieren und ihn

bei der formalen Anerkennung durch die akademische Seite zu unterstützen. Das erfordert eine vertiefte Kenntnis in den Bereichen der Diagnostik von Kompetenzen und der Studienorganisation. Erfolgreiche Beispiele zeigen, dass Unternehmen sich hierbei auch von externen Beratungsagenturen unterstützen lassen können (Feller, 2010).

An den Hochschulen muss die Infrastruktur der Studienberatung für studieninteressierte Berufstätige erweitert werden. Es fehlen vielfach Brückenkurse zur Ergänzung und Vertiefung des Wissens und Beratungsangebote zur Orientierung in der Hochschule (Stamm-Riemer et al., 2011, 77; VDI, 2011, 9). Auszubauen ist außerdem das Angebot von Aufstiegsstipendien durch die vom Bundesministerium für Bildung initiierte Stiftung Begabtenförderung berufliche Bildung (Weiß, 2011, 3).

Ebenso wie die Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung ist die Öffnung der Hochschulen für bislang unterrepräsentierte Bevölkerungsgruppen in Deutschland noch nicht sehr weit vorangeschritten. Sehr gute Erfolge bei der Öffnung des Hochschulzugangs für nicht traditionell Studierende konnte das Vereinigte Königreich durch eine Kombination unterschiedlicher Maßnahmen erzielen. Durch Brückenkurse für beruflich qualifizierte sowie Partnerprogramme von Universitäten und Unternehmen (work-based-learning) konnten seit den 1980er Jahren beträchtliche Resultate erzielt werden (Nickel/Leusing, 2009, 24). Darüber hinaus existiert eine Vielfalt von Programmen, um Jugendliche aus bildungsfernen Familien an die Hochschulen zu bringen. Feste Bestandteile sind Mentoringinitiativen und frühzeitige Beratung in den Schulen.

Ein weiterer nachahmenswerter Ansatzpunkt ist die im Vereinigten Königreich verbindliche Vorgabe, einen Teil der Studiengebühren für eine Erhöhung des Anteils unterrepräsentierter Studierendengruppen zu verwenden. Die Einhaltung dieser Vorgabe überwacht das 2004 gegründete Office for Fair Access (OFFA), das im gegebenen Fall die Rückzahlung staatlicher Gelder verlangen kann (Nickel/Leusing, 2009, 28 f.). Insgesamt haben diese Maßnahmen zu einem deutlichen Anstieg von Studierenden aus bildungsfernen Schichten geführt (Hefce, 2010, 6). In Deutschland lässt sich aufgrund der föderalen Struktur ein solches Vorgehen nur auf Länderebene realisieren. Im Zusammenhang mit einem bundesweiten Gutscheinpool wäre es allerdings denkbar, die Gutscheine für Studierende aus bildungsfernen Elternhäusern ebenso wie für nicht traditionell Studierende mit berufsbildendem Hintergrund mit zusätzlichen Finanzmitteln auszustatten und so – flankierend zu speziellen Länderinitiativen – einen zusätzlichen Anreiz für die Aufnahme dieser Studierenden zu schaffen.

4.3 Nachfrageorientierung und finanzielle Basis erweitern

Im Finanzierungssystem müssen Anreize gesetzt werden, damit die Hochschulen stärker als bisher die Interessen der beruflich Qualifizierten berücksichtigen und sich vermehrt um eine Öffnung für bislang unterrepräsentierte Bevölkerungsgruppen bemühen. Der vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft gemeinsam mit den Ländern 2010 initiierte Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ setzt hier einen wichtigen Akzent. Nachhaltig könnten die Ziele der Durchlässigkeit und der Öffnung durch eine stärkere Nachfrageorientierung in der Hochschulfinanzierung verfolgt werden. Obgleich die Hochschulen mittlerweile über mehr Autonomie und Handlungsfreiräume verfügen und obwohl auch die HRK für eine stärkere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung plädiert (HRK/DIHK, 2008), sind bislang kaum Resultate zu verzeichnen.

Handlungsleitend ist nach wie vor der Wettbewerb um Reputation in der Forschung. Bislang werden deutlich mehr Mittel in der Forschung als in der Lehre im Wettbewerb vergeben. Eine aktuelle Analyse der leistungsorientierten Mittelvergabe zeigt zudem, dass im Vergleich zur Forschung weniger Effekte für die Lehre festgestellt werden können. Darüber hinaus gibt es Anzeichen dafür, dass die Hochschulen die flexiblen Möglichkeiten der Globalhaushalte eher dazu genutzt haben, Schwerpunkte in der Forschung zu setzen (Dohmen/Henke, 2011, 251). Auch der Wissenschaftsrat konstatiert einen einseitigen Schwerpunkt der Wettbewerbsanreize, die letztlich zu einer forschungsorientierten Homogenisierung der institutionellen Profile führen (Wissenschaftsrat, 2010, 82).

Zur Umsetzung des Prinzips „Geld folgt Studierenden“ sind verschiedene Modelle entwickelt worden (zum Beispiel BDA et al., 2008). Auch der Wissenschaftsrat hält es für einen geeigneten Weg, die Studierenden mit „Kapital“ in Form von Gutscheinen auszustatten, um den Hochschulen Anreize zu bieten, sich „auf die Leistungsdimension einer qualitativ hochwertigen Lehre auszurichten“ (Wissenschaftsrat, 2010, 83).

Werden die Studiengänge als flexible Module angeboten, die entweder zu Abschlüssen akkumuliert oder als einzelne Zertifikate genutzt werden können, so müssen auch nachfrageorientierte Finanzierungsmodi – beispielsweise Bildungsgutscheine – einer solchen Modularisierung angepasst werden. Die mit öffentlichen Mitteln finanzierten Gutscheine sollten mit privat zu finanzierenden Studienbeiträgen kombiniert werden. Sowohl in einem Master- als auch in einem Bachelorstudium fallen gesellschaftliche und private Erträge an. Dieser Sachverhalt rechtfertigt eine Mischung aus privater und staatlicher Finanzierung

in beiden Studienabschnitten. Dass es eine Bereitschaft zur individuellen Beteiligung an den Studienkosten gibt, zeigt nicht zuletzt der Erfolg der privaten Hochschulen als Anbieter für berufsbegleitende Studiengänge.

Gegenwärtig sind die Studiengebühren für das grundständige Studium aber in den meisten Bundesländern auf dem Rückzug. Damit wird die Chance vertan, den Interessen der Nachfrager mehr Geltung zu verschaffen und die Lehre zu verbessern. Die vom Wissenschaftsrat für die Realisierung der Bologna-Ziele veranschlagten zusätzlichen 1,1 Milliarden Euro pro Jahr könnten durch bundesweite Gebühren in der bisherigen Höhe von 1.000 Euro pro Jahr mehr als abgedeckt werden. Neue Studien zeigen, dass es keine Abschreckung durch Studiengebühren in dieser Höhe gegeben hat (Baier/Helbig, 2011). Für junge Leute aus einkommensschwachen Elternhäusern entstehen Probleme der Finanzierung weniger durch 1.000 Euro Studiengebühren im Jahr als durch die zu geringe Verfügbarkeit von Stipendien und kostengünstigen Darlehen. Für diese Studierenden könnten mehr Mittel bereitgestellt werden, wenn die Tendenz zu einer Gleichverteilung der vielfältigen Formen der Studiensubvention auf Studierende aller Einkommenschichten durch eine gezieltere Mittelvergabe ersetzt würde.

5

Fazit

Die Umstellung auf ein zweistufiges Studiensystem ist in Deutschland mittlerweile fast flächendeckend abgeschlossen. Der neue Modus einer Kompetenzorientierung hat Eingang in die Curricula gefunden, wenn auch noch nicht überall im wünschenswerten Ausmaß. Das Beschäftigungssystem hat die ersten Absolventenjahrgänge der deutlich kürzeren Bachelorstudiengänge überwiegend problemlos auf einem akademischen Beschäftigungslevel integriert. Mit den Kompetenzen sind die Arbeitgeber im Wesentlichen zufrieden. Bemängelt werden zwar der fehlende Praxisbezug oder einzelne unzureichend entwickelte soziale und personale Kompetenzen. Doch diese Defizite wurden auch schon vor der Reform moniert. Festzuhalten ist allerdings, dass die Chancen, die ein zweistufiges, nach zu vermittelnden Kompetenzen modularisiertes Studiensystem bietet, bislang noch nicht ausreichend genutzt werden. Das gilt vor allem für die Bereiche lebenslanges Lernen und Durch-

lässigkeit. Lebenslanges Lernen erfordert flexible berufsbegleitende Formen des akademischen Lernens. Ein berufsbegleitendes Angebot ist gleichzeitig Voraussetzung dafür, dass berufstätige Absolventen des Berufsbildungssystems ihre Chancen wahrnehmen können, ohne ihre schon gesicherte Berufsposition aufgeben zu müssen. Dieses Studienangebot muss durch Beratungs- und Nachschulungsangebote flankiert werden, die den Bedürfnissen der unterschiedlichen, nicht traditionellen Studienanfänger gerecht werden. Dazu zählen neben den Bildungsaufsteigern mit beruflichem Hintergrund beispielsweise Studienanfänger mit nicht akademischer oder sozial niedriger Herkunft oder junge Menschen mit Migrationshintergrund. Besondere Beratung und Betreuung sind auch erforderlich, um ausländische Interessenten zu gewinnen, sie in ihrem Studium zu unterstützen und sie nach dem Studium als hochqualifizierte Fachkräfte in Deutschland zu halten.

Flexible Studiengänge, die in aktivierenden, praxisbezogenen Lehr- und Lernformen fachliche und soziale Kompetenzen integriert vermitteln, sowie Beratungs- und Schulungsangebote, die differenzierte Unterstützung für die unterschiedlichen Studienvoraussetzungen bieten, sind ohne didaktischen, organisatorischen und finanziellen Mehraufwand nicht zu haben. Für die Finanzierung der Lehre bedeutet dies eine stärkere Hinwendung zu nachfrageorientierten Finanzierungsformen bei gleichzeitiger Erhöhung der Mittel. Bei der Abschaffung der Studiengebühren in vielen Bundesländern wurde übersehen, dass durchaus eine Bereitschaft zur Investition in die eigene Ausbildung besteht. Das zeigt der private Hochschulsektor mit seinem stark gewachsenen Angebot an berufsbegleitenden Studiengängen sehr deutlich. Diese Bereitschaft könnte noch wachsen, wenn ein bundesweites Stipendien- und Darlehenssystem existierte, das auch die Bedürfnisse nicht traditioneller Studienanfänger berücksichtigt. Das Deutschlandstipendium ist ein guter Ansatz, richtet sich allerdings lediglich an eine kleine Leistungsspitze. Will man eine private Beteiligung an den Studienkosten (wieder) einführen, so fehlt ein Darlehens- und Stipendienangebot, welches die unterschiedliche Finanzierungskraft der breiten Mehrheit der Studierenden stärker berücksichtigt.

Ein durchlässiges, weiterbildungsaktives und internationalisiertes Hochschulsystem ist nur dann zukunftsfähig, wenn es in Forschung und Lehre exzellente Leistungen hervorbringt. Dabei muss nicht jede Hochschule alle Ziele gleichzeitig im Blick haben. Eine in erster Linie forschungsorientierte Einrichtung muss nicht im gleichen Ausmaß praxisorientierte, berufsbegleitende Studienformen anbieten wie eine Hochschule, die sich in besonderem

Maß an Bildungsaufsteiger aus dem Berufsbildungssystem richten will. Damit solche Differenzierungen möglich sind, brauchen die Hochschulen eine institutionelle Autonomie, die es ihnen erlaubt, ihre finanziellen und personellen Ressourcen gemäß ihrem Profil einzusetzen. Gleichzeitig müssen die staatlichen Akteure durch entsprechende Finanzierungsstrukturen Anreize setzen, damit die gesamtgesellschaftlich wichtigen Ziele der Chancengerechtigkeit und der Exzellenz gleichermaßen berücksichtigt werden.

Literatur

alma mater, 2011, Gehaltsstudie 2011. Einstiegsgehälter von Hochschulabsolventen und Vergütungen für Praktika und Abschlussarbeiten, URL: <http://www.alma-mater.de/img/almamater-PDF/Unternehmen-Gehaltsstudie-2011-final.pdf> [Stand: 2012-03-19]

Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2006, Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld

Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld

Baier, Tina / Helbig, Marcel, 2011, War all die Aufregung umsonst? Über die Auswirkung der Einführung von Studiengebühren auf die Studierbereitschaft in Deutschland, WZB-Discussion Paper, No. 2011-001, Berlin

BDA – Bundesverband der Deutschen Arbeitgeberverbände, 1999, Kölner Erklärung zur Entwicklung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Internationalität und Marktakzeptanz als Markenzeichen sichern, Köln

BDA, 2003, Memorandum zur gestuften Studienstruktur (Bachelor/Master), Positionspapiere der BDA zur Bildungspolitik, Nr. 7, Berlin

BDA et al., 2010, Stellungnahme zur geplanten Wiedereinführung des Diploms in Mecklenburg-Vorpommern, URL: http://www.stifterverband.org/meinung_und_debatte/2011/umfrage_diplom_mecklenburg-vorpommern/stellungnahme_zur_geplanten_wiedereinfuehrung_des_diploms_in_mecklenburg-vorpommern.pdf [Stand: 2011-10-21]

BDA / BDI – Bundesverband der Deutschen Industrie / IW Köln – Institut der deutschen Wirtschaft Köln / Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2008, Eckpunkte einer investitionsorientierten Hochschulfinanzierung. Ressourcen – Freiheit – Wettbewerb, Edition Stifterverband, Essen

BDA / Stifterverband, 2011, Erfolgsmodell duales Studium. Leitfaden für Unternehmen, URL: http://www.stifterverband.org/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/erfolgsmodell_duales_studium/erfolgsmodell_duales_studium.pdf [Stand: 2012-03-16]

BDI – Bundesverband der Deutschen Industrie, 2005, BDI-Positionspapier: Bachelor-/Masterstudiengänge in Deutschland. Chancen für Wettbewerb und Transparenz im Hochschulsystem nutzen, URL: <http://www.bdi-online.de/Dokumente/Technologie-Innovationspolitik/bachmast.DOC> [Stand: 2011-10-21]

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), 2009, Der berufliche Ertrag der ERASMUS-Mobilität. Die Auswirkungen internationaler Erfahrungen auf die Berufswege von ehemals mobilen Studierenden und Lehrenden, Bonn

BMBF, 2010, Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn

BMBF, 2011, Die Entwicklung von den Anfängen bis heute, URL: <http://www.bmbf.de/de/15553.php> [Stand: 2012-03-23]

BMBF, 2012a, Bericht über die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland, URL: http://www.bmbf.de/pubRD/umsetzung_bologna_prozess_2012.pdf [Stand: 2012-03-16]

BMBF, 2012b, Wichtiger Schritt hin zum Bildungsraum Europa, Pressemitteilung vom 31.1.2012, URL: [http://www.bmbf.de/_media/press/pm_0131-012\(1\).pdf](http://www.bmbf.de/_media/press/pm_0131-012(1).pdf) [Stand: 2012-05-30]

Bologna-Deklaration, 1999, Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), Bologna-Reader, Beiträge zur Hochschulpolitik, Nr. 8/2004, S. 277–282, Bonn

Briedis, Kolja / **Minks**, Karl-Heinz, 2005, Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen, Teil I: Das Bachelorstudium, HIS-Kurzinformation A3/2005, Hannover

Briedis, Kolja / **Brandt**, Gesche / **Fabian**, Gregor / **Rehn**, Thorsten, 2011, Bachelorabsolventen im Fokus, in: Briedis, Kolja / Heine, Christoph / Konegen-Grenier, Christiane / Schröder, Ann-Katrin, Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen, Reihe „Positionen“, Essen, S. 53–75

Clermont, Marcel / **Gerets**, Britta / **Meyer**, Mathias, 2010, Kompetenz(v)ermittlung an Hochschulen, Working Paper Stand Oktober 2010, URL: <http://www.lut.rwth-aachen.de/Marcel%20Clermont?action=AttachFile&do=get&target=Kompetenzvermittlung+an+Hochschulen.pdf> [Stand: 2011-12-06]

DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.), 2007, Bachelor, Master und Auslandserfahrungen: Erwartungen und Erfahrungen deutscher Unternehmen, Durchführung der Untersuchung: IW Consult GmbH, Bericht von Thorsten Lang, Bonn

DAAD (Hrsg.), 2011, Bachelor und Master auf dem Arbeitsmarkt. Die Sicht deutscher Unternehmen auf Auslandserfahrungen und Qualifikationen, Eine Befragung im Auftrag des DAAD, durchgeführt von der Institut der deutschen Wirtschaft Consult GmbH und dem Institut der deutschen Wirtschaft, Bonn

DAAD / BMBF, 2011, 5. Fachkonferenz „go out! studieren weltweit“ zur Auslands-mobilität deutscher Studierender. Ausgewählte Ergebnisse aus der 2. Wiederholungs-untersuchung zu studienbezogenen Aufenthalten deutscher Studierender in anderen Ländern, URL: http://www.bolognanet.hrk.de/fileadmin/user_upload/Downloads/2011-08-24-HIS-DAAD-Studierendenumfrage-Mobilitaet.pdf [Stand: 2012-03-16]

DAAD / HIS – Hochschul-Informations-System GmbH (Hrsg.), 2011a, Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland, Bielefeld

DAAD / HIS (Hrsg.), 2011b, Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung, Bonn

DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2004, Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt. Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben zu Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen, Berlin

DIHK, 2008, Die Studienreform zum Erfolg machen! Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen, Berlin

DIHK, 2010, Auslandsinvestitionen in der Industrie. Ergebnisse der DIHK-Umfrage bei den Industrie- und Handelskammern Frühjahr 2010, Berlin

DIHK, 2011, Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen, URL: www.dihk.de/ressourcen/downloads/hochschulumfrage-2011 [Stand: 2012-03-29]

Dohmen, Dieter / Henke, Justus, 2011, Wirksamkeit von Anreiz- und Steuerungssystemen der Länder auf die Qualität der Hochschullehre, in: Nickel, Sigrun (Hrsg.), Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis, CHE-Arbeitspapier, Nr. 148, S. 240–257, Gütersloh

Erklärung von Budapest und Wien zum Europäischen Hochschulraum, 2010, URL: http://www.bmbf.de/pubRD/erklaerung_budapest_wien.pdf [Stand: 2011-10-19]

EHEA Ministerial Conference, 2012, Making the Most of Our Potential. Consolidating the European Higher Education Area, Bucharest Communiqué, URL: [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bucharest%20Communique%202012\(2\).pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bucharest%20Communique%202012(2).pdf) [Stand: 2012-05-25]

Feller, Carola, 2010, Kompetenzen anerkennen – Potenziale entwickeln (Interview), in: VDMA-Nachrichten, 89. Jg, Nr.7, S. 24–25

Freitag, Walburga K., 2011, Anrechnung. Eine Analyse der rechtlichen Regelungen in den Hochschulgesetzen der Länder sowie ausgewählter Prüfungsordnungen von Hochschulen, in: Freitag, Walburga K. et al. (Hrsg.), Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel, S. 191–217, Münster

Hartmann, Ernst E., 2011, Anrechnung und Durchlässigkeit im Kontext von regionalen Innovationssystemen und Clustern, in: Freitag, Walburga K. et al. (Hrsg.), Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel, S. 161–176, Münster

Hefce – Higher Education Funding Council for England, 2010, Trends in young participation in higher education: core results for England, URL: http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2010/10_03/10_03.pdf [Stand: 2012-03-16]

HRK – Hochschulrektorenkonferenz, 2011, Statistische Daten zu Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2011/2012, URL: http://www.hrk.de/de/download/dateien/HRK_StatistikBA_MA_WiSe_2011_12_mit_Cover.pdf [Stand: 2012-03-16]

HRK / DIHK, 2008, Für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung! Gemeinsame Erklärung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), URL: http://www.hrk.de/de/download/dateien/081014_HRK_DIHK_Endfassung.pdf [Stand: 2012-03-16]

IHK München – Industrie- und Handelskammer München, 2009, Wollen Meister und Fachkräfte studieren? Das neue Hochschulzugangsgrecht in Bayern, URL: <http://www.muenchen.ihk.de/mike/presse/Anhaenge/Hochschulzugang-Studie.pdf> [Stand: 2012-03-16]

Kehm, Barbara M., 2011, Where does Germany stand in international comparison?, in: Nickel, Sigrun (Hrsg.), 2011, Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis, CHE-Arbeitspapier, Nr.148, S. 50–58, Gütersloh

Kerres, Michael / Hanft, Anke / Wilkesmann, Uwe, 2010, Lifelong Learning an Hochschulen. Neuausrichtung des Bildungsauftrags von Hochschulen, in: Das Hochschulwesen, 10. Jg., Nr. 6, S. 183–186

KMK – Kultusministerkonferenz, 2002, Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I), Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002, Bonn

KMK, 2003, Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), Bologna-Reader, Beiträge zur Hochschulpolitik, Nr. 8/2004, S. 21–30, Bonn

KMK, 2007, Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 15.06.2007, Bonn

KMK, 2009a, Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses. Beschluss der 327. Kultusministerkonferenz am 15.10.2009, Bonn

KMK, 2009b, Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009, Bonn

KMK, 2010, Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010, Bonn

Konegen-Grenier, Christiane / Koppel, Oliver, 2009, Akzeptanz und Karrierechancen von Ingenieuren mit Bachelor- oder Masterabschluss, in: IW-Trends, 36. Jg., Nr. 4, S. 65–78

Konegen-Grenier, Christiane / Placke, Beate / Stangl, Theresa, 2011a, Unternehmen im Fokus, in: Briedis, Kolja / Heine, Christoph / Konegen-Grenier, Christiane / Schröder, Ann-Katrin, Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen, Reihe „Positionen“, Essen, S. 83–111

Konegen-Grenier, Christiane / Placke, Beate / Stettes, Oliver, 2011b, Bewertung der Kompetenzen von Bachelorabsolventen und personalwirtschaftliche Konsequenzen der Unternehmen, in: IW-Trends, 38. Jg., Nr. 3, S. 1–16

Leuener Communiqué, 2009, Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen

zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009, URL: http://www.bmbf.de/pubRD/leuvenner_communique.pdf [Stand: 2011-10-19]

Maab, Frank / Kay, Rosemarie, 2011, Erfahrung mittelständischer Unternehmen mit den neuen Abschlüssen Bachelor und Master, IfM-Materialien, Nr. 207, Bonn

Meyer-Guckel, Volker / Schönfeld, Derek / Schröder, Ann-Katrin / Ziegele, Frank, 2008, Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen, Essen

Minks, Karl-Heinz / Netz, Nikolai / Völk, Daniel, 2011, Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven, HIS: Forum Hochschule, Nr. 11/2011, URL: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201111.pdf [Stand: 2012-03-16]

Nickel, Sigrun / Leusing, Britta, 2009, Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine Empirische Analyse, CHE-Arbeitspapier, Nr. 123, Gütersloh

Mühlenweg, Andrea / Sprietsma, Maresa / Horstschaer, Julia, 2010, Humankapitalpotenziale der Gestuften Studiengänge in Deutschland. Auswertungen zu Studienbeteiligung, Studienabbrüchen, Mobilität und Eingangsselektion, Studien zum deutschen Innovationssystem, Nr. 14-2010, Berlin

Rehn, Thorsten / Brandt, Gesche / Fabian, Gregor / Briedis, Kolja, 2011, Hochschulabschlüsse im Umbruch. Studium und Übergang von Absolventinnen und Absolventen reformierter und traditioneller Studiengänge des Jahrgangs 2009, HIS: Forum Hochschule, Nr.17, Hannover

Schaeper, Hilde / Briedis, Kolja, 2004, Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform, HIS-Projektbericht, Hannover

Schomburg, Harald / Teichler, Ulrich (Hrsg.), 2011, Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe, Rotterdam

Stamm-Riemer, Ida / Loroff, Claudia / Hartmann, Ernst A., 2011, Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative, HIS: Forum Hochschule, Nr. 1/2011, Hannover

Statistisches Bundesamt, 2011, Prüfungen an Hochschulen 2010, Fachserie 11, Reihe 4.2, Wiesbaden

Stifterverband – Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2004, Bachelor welcome! Erklärung führender deutscher Unternehmen zur Umstellung auf Bachelor- und Master-Abschlüsse in Deutschland, URL: http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschule_und_wirtschaft/bachelor_welcome/bachelor_welcome_erklaerung_2004.pdf [Stand: 2012-05-30]

Stifterverband, 2006, More Bachelors and Masters Welcome! Reformen konsequent umsetzen – Ausbildungsqualität deutlich steigern. Erklärung der Personalvorstände führender Unternehmen in Deutschland zur Hochschulreform vor dem Hintergrund steigender Studierendenzahlen, URL: http://www.stifterverband.info/wissenschaft_

und_hochschule/hochschule_und_wirtschaft/bachelor_welcome/more_bachelors_welcome_erklaerung_2006.pdf [Stand: 2012-05-30]

Stifterverband, 2008, Bachelor welcome – MINT-Nachwuchs sichern. Erklärung der Personalvorstände führender Unternehmen in Deutschland zum strukturellen Mangel an Hochschulabsolventen in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik), URL: http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschule_und_wirtschaft/bachelor_welcome/bachelor_welcome_mint_nachwuchs_erklaerung_20_06_2008.pdf [Stand: 2012-05-30]

Stifterverband, 2010, Bachelor Welcome 2010. Was die Studienreform erreicht hat und was noch vor uns liegt. Erklärung der Personalvorstände führender Unternehmen in Deutschland zum Umsetzungsstand der Bologna-Reform an den Hochschulen, URL: http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschule_und_wirtschaft/bachelor_welcome/bachelor_welcome_erklaerung_2010_wortlaut.pdf [Stand: 2012-05-30]

Teichler, Ulrich, 2009, Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), 2009, Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen, Bonn, S. 30–53

VDI – Verein Deutscher Ingenieure, 2011, Chancen von Bologna nutzen: Ingenieurinnen und Ingenieure für die Zukunft ausbilden, URL: http://www.vdi.de/fileadmin/vdi_de/redakteur_dateien/bildung_dateien/VDI_Stellungnahme_Chancen_von_Bologna_nutzen.pdf [Stand: 2012-03-16]

Weiß, Reinhold, 2011, Übergänge erleichtern. Studium von beruflich Qualifizierten, in: Erwachsenenbildung – Vierteljahreszeitschrift für Theorie und Praxis, 57. Jg., Nr. 1, S. 2–5

Winter, Martin, 2011, Die Revolution blieb aus: Überblick über empirische Befunde zur Bologna-Reform in Deutschland, in: Nickel, Sigrun (Hrsg.), 2011, Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis, CHE-Arbeitspapier, Nr.148, S. 20–36, Gütersloh

Wirtschaftsministerkonferenz et al., 2002, Gemeinsame Erklärung von Wirtschaftsministerkonferenz (WMK), Kultusministerkonferenz (KMK), Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI), Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) und Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) vom 28.11.2002 in Berlin, URL: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2002/wmk-kmk-bdi-bda-dihk-zdh/gemeinsame-erklaerung.html> [Stand: 2012-05-30]

Wissenschaftsrat, 2010, Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen, Drucksache Nr. 10387-10, Lübeck

Wolff-Bendik, Karola / **Schmidt**, Andreas, 2011, Öffnung der Hochschule für neue Zielgruppen. Zwischen ökonomischer Notwendigkeit und gesellschaftlicher Verantwortung, in: Wissenschaftsmanagement, 17. Jg., Nr. 4, S. 25–28

Wolter, Andrä, 2011, Hochschulzugang und soziale Ungleichheit in Deutschland, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), Öffnung der Hochschule. Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration, Dossier, Berlin, S. 9–15

Kurzdarstellung

Das Kernziel der Bologna-Reform war im Jahr 1999 die Schaffung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums. Innerhalb eines zweistufigen Studiensystems soll der Bachelor als ein erster Studienabschluss sowohl Berufsbefähigung vermitteln als auch kurze Studienzeiten, Praxisbezug und internationale Mobilität gewährleisten. Das gestufte Studiensystem soll dazu genutzt werden, Angebote zur berufsintegrierten Weiterbildung zu entwickeln, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu fördern und die Hochschulen stärker für bislang unterrepräsentierte Bevölkerungsgruppen zu öffnen. Bislang konnten die Ziele Berufsbefähigung, internationale Mobilität und Studienzeitverkürzung weitgehend erreicht werden. Defizite bestehen beim Praxisbezug. Bei der berufsintegrierten Weiterbildung sind nur erste Ansätze sichtbar. Die Durchlässigkeit hat sich bislang kaum verbessert. Ob die Bologna-Reform zur Öffnung der Hochschulen beigetragen hat, lässt sich noch nicht sagen. Erforderlich sind Veränderungen in den rechtlichen Rahmenbedingungen bei weiterbildenden Studienangeboten und bei der Anrechnung von beruflichen Ausbildungsleistungen. Notwendig sind außerdem eine stärkere Nachfrageorientierung in der Finanzierung der Hochschullehre sowie zusätzliche Mittel durch Studiengebühren.

Abstract

The main aim of the 1999 Bologna reform was the creation of a common European higher education area. Within a two-stage system of university studies the bachelor was to serve as an initial tertiary degree, qualifying graduates for a profession and ensuring short study times, practical relevance and international mobility. The staged system of studying should be used to develop further education for those already in employment, promote permeability between occupational training and an academic education and make universities more accessible. Of the objectives formulated in this wide-ranging agenda those of providing professional qualifications, international mobility and reduced study times have largely been achieved. There is still work to be done on practical relevance and ongoing part-time education. To date, permeability has barely improved. Whether the Bologna reforms have contributed to an opening of the universities cannot yet be said. There is a need for changes to the legal framework for part-time university courses and awarding university credits for occupational training. It is also necessary to orient the financing of university teaching more clearly towards demand and to generate additional funds from tuition fees.

Die Autorin

Christiane **Konegen-Grenier**, geboren 1956 in Mülheim an der Ruhr; Studium der Geschichte, Germanistik, Pädagogik und Philosophie in Köln und Bordeaux; seit 1986 im Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Senior Researcher im Kompetenzfeld „Schulische und akademische Bildung“.