

KURZ- INFORMATION

HIS



HOCHSCHUL-INFORMATION-SYSTEM, GOSERIEDE 9, 30159 HANNOVER

April 2005

A 3 / 2005

Der Bachelor als Sprungbrett?

Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung
von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen

Teil I

Das Bachelorstudium

**Karl-Heinz Minks
Kolja Briedis**

Inhalt: Der Bachelor als Sprungbrett? - Teil I

Seite

Vorwort

Zusammenfassung	I
1 Anlass und Ziele der Untersuchung	1
2 Methodischer Ansatz und Untersuchungsdesign	5
3 Grunddaten	7
3.1 Fachrichtungen und Hochschulart	7
3.2 Geschlecht	8
3.3 Alter beim Studienabschluss	9
3.4 Berufliche Vorbildung	10
3.5 Art der Studienberechtigung	11
3.6 Bildungsherkunft	12
3.7 Schulabschlussnoten	13
4 Das Bachelorstudium	15
4.1 Outcome	15
4.1.1 Kompetenzen/Defizite	15
4.2 Studiengestaltung	23
4.2.1 Internationalisierung der Studienangebote	23
4.2.2 Praxis-, Berufs- und Forschungsbezug des Bachelorstudiums	32
4.2.3 Interdisziplinarität des Studienangebotes	45
4.2.4 Förderung des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen im Bachelorstudium	48
4.2.5 Verbesserung der Studierbarkeit	51
4.2.6 Förderung aktivierender Lehr- und Lernarrangements	60
4.3 Studiengestaltung und Kompetenz	62
4.3.1 Der Beitrag der Hochschule zur Kompetenzentwicklung aus der Sicht der Absolventen	63
4.3.2 Einflussfaktoren auf die Kompetenzentwicklung im Bachelorstudium	66
4.4 Verbesserungsvorschläge der Befragten zum Bachelorstudium	73
Anhang	A1
Tabellenverzeichnis	A3
Tabellen	A7

Inhalt: Der Bachelor als Sprungbrett? - Teil II	Seite
Vorwort	
Zusammenfassung	I
5 Übergänge aus dem Bachelorstudium	77
5.1 Übergangsprofile	77
5.2 Schwierigkeiten bei der Stellensuche	79
6 Der Weg ins Masterstudium	83
6.1 Übergänge in weitere Studien und Art des weiteren Studiums	83
6.2 Hochschule des weiteren Studiums	86
6.3 Zulassungsvoraussetzungen für das Masterstudium	87
6.4 Zeitpunkt der Entscheidung für das Masterstudium	90
6.5 Motive für die Aufnahme eines Masterstudiums	91
6.6 Fachliche Nähe des Masterstudiums zum absolvierten Bachelorstudium	94
7 Der direkte Einstieg in den Beruf	97
7.1 Übergänge in den Beruf	98
7.2 Probleme beim Berufsstart	102
7.3 Merkmale der ersten Beschäftigung von Bachelorabsolventen	104
7.3.1 Berufliche Positionen	105
7.3.2 Adäquanz	105
7.3.3 Stellenwert eines Hochschulabschlusses für die ausgeübte Tätigkeit	108
7.3.4 Einkommen	110
7.3.5 Beschäftigungsverhältnisse	112
7.4 Betriebe der erwerbstätigen Bachelorabsolventen	113
7.4.1 Beschäftigung im Öffentlichen Dienst und in der Privatwirtschaft	114
7.4.2 Größe des Betriebes	114
7.4.3 Internationalität des Betriebes und der Tätigkeiten	116
7.5 Berufszufriedenheit und Zukunftsperspektiven	119
8 Verbundenheit mit den getroffenen Bildungsentscheidungen	123
Literatur	129
Anhang	A1
Tabellenverzeichnis	A3
Tabellen	A11
Fragebogen: Der Bachelor als Sprungbrett?	A67

Vorwort

Für Deutschland und viele andere Staaten ist die Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes mit der umfassendsten Studienstrukturreform in der neueren Geschichte verknüpft. 40 Staaten haben sich auf der Berliner Konferenz im Jahr 2003 verpflichtet, bis 2010 diesen europäischen Hochschulraum zu verwirklichen, der zu einer international kompatiblen und vergleichbaren gestuften Hochschulausbildung führen soll. Spielraum für nationale kulturelle Besonderheiten und Traditionen soll und muss erhalten bleiben, wenn wesentliche Intentionen dieser Reform nicht schon im Ansatz scheitern sollen. Der Prozess ist in den beteiligten Ländern unterschiedlich weit fortgeschritten – für einige Länder ist er lediglich die Fortschreibung eines schon länger zurückliegenden Reformbeginns.

Die in Deutschland begonnene Studienstrukturreform ist an eine umfassende Studienreform gebunden. Ein erheblicher Teil dessen, was nun mit der Studienstrukturreform an Studienreform aufgegeben ist, stand auch unabhängig vom Bolognaprozess auf der Agenda – seien es der Praxisbezug, die Stärkung interdisziplinärer Ansätze im Studium oder die Verbesserung der Studierbarkeit angesichts hoher Schwund- und Abbruchquoten. Der Paradigmenwechsel vom Input-Denken zur Outcome-Orientierung – also von der Frage, „Was verlangt die Studienordnung?“ zu der Frage, „Was müssen die Studierenden am Ende des Studiums können?“ – erfordert eine durchgreifende Revision des gewohnten Denkens und Handelns auf Seiten der Lehrenden, aber auch der Studierenden. Manche Studienreformimpulse sind in der Vergangenheit vor und unabhängig von dem Bolognaprozess auf den Weg gebracht worden. Mit dem oben genannten Paradigmenwechsel und der Vorgabe eines berufsqualifizierenden und praxisorientierten Bachelorstudiums erhalten viele dieser Impulse eine äußere Form, die zu füllen den Hochschulen insgesamt aufgegeben ist. Für die Hochschulen und Fachbereiche ist die Einführung von Bachelorstudiengängen aber zwangsläufig auch mit vielen Fragen, Zweifeln und Unannehmlichkeiten verbunden. Welche neuen Probleme treten auf? Bleibt den Studierenden angesichts verdichteter Studienpläne noch genügend Raum zum Nachdenken und zu gesellschaftlichem Engagement? Wie soll der hohe Betreuungsaufwand projektorientierter Studien bewältigt werden? Wie vereinbaren sich geltende Kapazitätsverordnungen und Curricularnormwerte mit einer Reform auch der Lehr- und Lernkulturen? Haben Hochschulen und Fachbereiche in strukturschwachem regionalen wirtschaftlichen Umfeld überhaupt die Chancen einer engeren Kooperation mit der Wirtschaft? Wird die Wirtschaft zu dem Versprechen „Bachelor Welcome!“ stehen?

Der Umbau des Systems gelingt um so eher, je mehr Erfahrung aus den bislang beschrittenen neuen Wegen gezogen werden kann. Noch ist die Zahl der Studierenden in den neuen Studiengängen gering und die Abschlüsse umfassen bislang nur wenige Tausend Absolventinnen und Absolventen. Verlässliche Informationen über die Studienverläufe und insbesondere die Akzeptanz von Bachelorabschlüssen auf den Arbeitsmärkten lagen bislang noch nicht vor. So war man bisher weitgehend auf Erfahrungen aus Ländern angewiesen, in denen der Bachelorabschluss traditionell verankert ist. Mit dieser Untersuchung, die vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft gefördert wurde, liegen nun erste valide empirische Informationen sowohl über das Bachelorstudium als auch zum Berufsübergang vor. Eines muss aber deutlich hervorgehoben sein: Die Ergebnisse dieser Studie sind eine Momentaufnahme eines Zustandes zu Beginn des Bolognaprozesses und der Einführung von Bachelorstudiengängen in Deutschland. Aus den Befunden soll und kann kein Urteil über das Ge- oder Mislingen des Umbaus des deutschen Studiensystems gefällt werden. Sie sollen helfen, Chancen aufzuzeigen und Schwierigkeiten zu diagnostizieren.

Zusammenfassung Teil I

Die Studie mit dem Titel „Der Bachelor als Sprungbrett?“ ist eine erste Bestandsaufnahme zum Studium und zum Berufsübergang von Bachelorabsolventen¹ in Deutschland. Sie wurde vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft gefördert. Die Untersuchung basiert auf einer schriftlichen Befragung der Bachelors der Prüfungsjahrgänge 2002/2003 und wurde im Jahr 2004 durchgeführt. Es handelt sich mit Ausnahme weniger Hochschulen um eine Vollerhebung, die von einer Vergleichsbefragung von Absolventen ausgewählter Fachrichtungen traditioneller Abschlüsse als Kontrollgruppe begleitet wurde. Die Studie wird in zwei Teilen vorgestellt. Dieser erste Teil konzentriert sich ganz auf die Urteile der Absolventen über die Ausgestaltung des Bachelorstudiums und die Einschätzungen der Bachelorabsolventen über ihre erlangten Kompetenzen. Der zweite Teil, der sich mit den Übergängen in weitere Studien und in das Beschäftigungssystem sowie mit ersten Berufsmerkmalen der erwerbstätig gewordenen Bachelors befasst, wird im folgenden Heft der HIS-Kurzinformation erscheinen.

Bei dieser Untersuchung handelt es sich um eine Momentaufnahme zu Beginn eines längeren Veränderungsprozesses. Sie soll Erfahrungen und Probleme, aber auch Erfolge bei der Einführung der Bachelorstudiengänge zu diesem frühen Zeitpunkt aus der Perspektive der ersten Bachelorabsolventen dokumentieren. Den Fachbereichen, die schon Bachelorabsolventen haben, können sie als Feedback dienen, denjenigen, die in der Planungsphase sind, hoffentlich einige Hilfe geben.

Zusammensetzung der Bachelorabsolventen

In der frühen Phase der Einführung des Bachelorstudiums weicht die Fächerstruktur der Bachelors deutlich von der der Absolventen tradierter Studiengänge ab. Sie ist von den Fachrichtungen geprägt, in denen frühzeitig mit der Umstellung auf die gestufte Studienstruktur begonnen wurde. Die Bachelorabsolventen unterscheiden sich in ihrer sozialen und geschlechtsspezifischen Zusammensetzung von den Absolventen der tradierten Studiengänge: Ihre Bildungsherkunft ist etwas stärker einem akademisch-universitären häuslichen Hintergrund geprägt. Überdurchschnittlich viele Schulabgänger mit einer allgemeinen Hochschulreife haben sich für den Bachelor entschieden. Die Anteile der Frauen sind – besonders in den klassisch männerdominierten Fachrichtungen – vergleichsweise hoch. Gemessen an der Abiturnote sind die schulischen Leistungen etwas besser als die der Absolventen der tradierten Abschlüsse. Berufliche Vorerfahrung liegt insbesondere bei Bachelors aus Fachhochschulen nicht in dem für diesen Hochschultyp gewohnten Umfang vor. Berufsausbildungen wurden häufiger als bisher erst nach dem studienberechtigenden Schulabschluss absolviert.

Kompetenzen/Defizite

Es war zu erwarten, dass sich die bereichsspezifischen Fachkompetenzen in einem in der Regel sechssemestrigen Bachelorstudium nicht so weit vertiefen lassen, wie dies in einem Diplom- oder Masterstudium von erheblich längerer Dauer möglich ist. So erweisen sich die fachliche Tiefe und der theoretische Hintergrund bei Bachelorabsolventen von geringerem Niveau. In der Bereitstellung eines breiten Grundlagenwissens kann das Bachelorstudium jedoch mit dem herkömmlichen Studium Schritt halten. Dieses Grundlagenwissen bildet eine wichtige Voraussetzung sowohl für ein anschließendes Masterstudium als auch für berufliche Optionen. Die Methodenkompetenzen sind im Bachelorstudium in Teilaspekten ähnlich hoch wie in den Vergleichsstudiengängen. Die Stärken der

¹ Auf die jeweils männliche und weibliche (Absolventen und Absolventinnen) bzw. die verlängerte, geschlechtsneutrale (AbsolventInnen) Schreibweise wird verzichtet. Wenn nicht ausdrücklich auf Absolventen und Absolventinnen hingewiesen wird, sind unter der maskulinen Schreibweise sowohl männliche als auch weibliche Befragte zusammengefasst.

Bachelorstudiengänge gegenüber den tradierten Diplomstudiengängen liegen in der Aneignung der Schlüsselbereiche Sozialkompetenz, Präsentationskompetenz und bereichsunspezifische Sachkompetenzen – hier insbesondere die Fremdsprachenkompetenz.

Internationalität des Bachelorstudiums

Die Internationalität von Bachelorstudiengängen war für die ersten Bachelorkohorten bei ihrer Entscheidung für dieses Studium von erheblicher Bedeutung.

Der Anteil studienbezogener Auslandsaufenthalte erreicht trotz der Kürze des Bachelorstudiums meist mindestens die bei den Absolventen tradierter Studiengänge erreichte Quote und übersteigt diese zum Teil sogar deutlich. Die stärkere Internationalisierung der Bachelorstudiengänge setzt sich in den Lehr-/Lernkulturen fort. Die Ausstellung englischsprachiger Diploma Supplements ist aber noch bei weitem nicht vollständig erreicht.

Praxis-, Berufs- und Forschungsbezug

Praxisbezug wird als Motiv für die Entscheidung zu einem Bachelorstudium in besonderem Maße mit einem Studium an einer Fachhochschule verbunden. Dennoch sahen viele Absolventen zum Zeitpunkt der Studienentscheidung auch in den Bachelorstudiengängen an Universitäten attraktive praxisbezogene Angebote.

Die überwiegende Mehrheit der Bachelors hat während des Studiums eine praktische Phase durchlaufen. Praxissemester haben im Bachelorstudium nicht mehr den Platz, den sie insbesondere in den Diplomstudiengängen an Fachhochschulen haben bzw. hatten. Sie werden teilweise von weniger zeintensiven Praktika abgelöst.

Das Verhältnis von Studium und Praxisphasen bleibt auch in den Bachelorstudiengängen problematisch, weil die Vor- und Nachbereitung solcher Phasen zu wenig intensiv betrieben wird. Praxisorientierte Studienprojekte gehören vor allem im Rahmen des Bachelorstudiums an Fachhochschulen überwiegend zur Lehrkultur. An Universitäten drückt sich Praxisorientierung stärker durch forschungsbezogene Projektangebote aus.

Für Bachelorstudiengänge allgemein gilt, dass die Einübung in beruflich-professionelles Handeln noch nicht den Stellenwert gewonnen hat, den es mit dem Anspruch der Herstellung von Employability haben sollte. Gleichwohl geben die Bachelorabsolventen der Realisierung dieser Anforderung etwas bessere Bewertungen als ihre ehemaligen Kommilitonen der Diplom- und Magisterstudiengänge.

Interdisziplinarität

Der auffälligste und wesentliche Befund liegt in der Feststellung, dass das Studium in allen Bachelorstudiengängen deutlich häufiger als in den Vergleichsgruppen interdisziplinär angelegt ist. Obwohl es eine Reihe von Hindernissen gibt – wie zum Beispiel das Kapazitätsrecht und andere erschwerende Bedingungen -, die sich der Planung und Durchführung gemeinsamer Lehrveranstaltungen durch Vertreter verschiedener Fachrichtungen in den Weg stellen, ist diese Form der Lehre – auch als eine konsequente Fortentwicklung der Interdisziplinarität und der Modularisierung – in Bachelorstudiengängen schon relativ verbreitet.

Förderung des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen im Bachelorstudium

Alles in allem zeigt die vermehrte Nutzung von Veranstaltungen zur Unterstützung der Aneignung von Schlüsselkompetenzen in den Bachelorstudiengängen, dass die Notwendigkeit der Stärkung von Schlüsselkompetenzen zu einem beachtlichen Teil erkannt ist. Besonders die Bedeutung von Organi-

sationskompetenz, sei es das Management von Projekten, sei es das Zeitmanagement im eigenen Studium, scheint aber noch nicht hinreichend beachtet zu werden. Hier wäre eine Kombination aus projektorientiertem Lernen und begleitenden Handreichungen und Übungen zum erfolgreichen Management von erheblichem Nutzen. Dabei sollten, so weit möglich, auch Betriebe, in denen entsprechende Kompetenzen vorhanden sind, zur Unterstützung dieser Aufgabe verstärkt in die Pflicht genommen werden.

Verbesserung der Studierbarkeit

Die Erwartung der Studierbarkeit des gewählten Bachelorstudiums spielte bei der Studienentscheidung eine relativ große Rolle. Insbesondere die Kürze des Studiums sowie die Erwartung guter Studienbedingungen und ein klarer Studienaufbau machen das Bachelorstudium unter dem Gesichtspunkt der Studierbarkeit attraktiv.

Die Module erhielten von den Bachelors moderat positive Beurteilungen. Die inhaltliche und zeitliche Abstimmung der Lehrveranstaltungen innerhalb der Module lässt jedoch noch vielfach Wünsche offen. Die Urteile über die Strukturiertheit des Bachelorstudiums deuten auf eine stärkere Verbindlichkeit in ehemals schwach strukturierten Fachrichtungen und eine Tendenz zur Lockerung in solchen Bachelorstudiengängen hin, die in ihrer tradierten Form als Diplomstudiengänge stark strukturiert und zum Teil sehr verschult waren.

Die Bewertung der Betreuungsqualität als eine wichtige Bedingung der Studierbarkeit ist in einigen Bachelorfachrichtungen hinter die Werte der tradierten Studiengänge zurückgefallen.

Aktivierende Lehr- und Lernarrangements

Die Einführung von Bachelorstudiengängen hat eine deutliche Stärkung aktivierender Lehr- und Lernarrangements mit sich gebracht. Fachhochschulen binden Studierende traditionell fester in den Studienablauf ein als Universitäten. Dieser Vorsprung bleibt erhalten, wobei diese Einbindung weiter gestärkt wird. Die Übernahme von Lehrformen des tradierten Vordiplomstudiums vor allem an Universitäten behindert eine größere Aktivierung der Studierenden von Bachelorstudiengängen. Darauf deutet vor allem die geringe Änderung der Lehr- und Lernarrangements in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten hin.

Beitrag der Hochschule zur Kompetenzentwicklung aus der Sicht der Absolventen

Der Schwerpunkt des Beitrages der Hochschule zur Kompetenzentwicklung ihrer Studierenden liegt deutlich auf den *Fachkompetenzen*. Hier ist der Beitrag der tradierten Diplom- und Magisterstudiengänge erwartungsgemäß deutlich höher. Die Herausbildung von *Methodenkompetenzen* wird der Hochschule in etwas geringerem Maße zugeschrieben. Das Bachelorstudium fördert instrumentelle Selbstkompetenzen (Organisationsfähigkeit, selbständiges Arbeiten) stärker als das Studium in vergleichbaren Studiengängen der alten Abschlüsse. In der Förderung von *Sozialkompetenzen* ist das Bachelorstudium dem tradierten Diplom- und Magisterstudium überlegen. Hier werden Schwächen des tradierten Studiensystems zum Teil deutlich reduziert. Gleiches gilt auch für *Präsentationskompetenzen*. Bei der Herausbildung von Fremdsprachenkompetenzen hat der Beitrag des Bachelorstudiums ein deutlich höheres Gewicht als bei den tradierten Studiengängen.

Die *berufsvorbereitende Funktion des Bachelorstudiums* wird ambivalent und in den Vergleichsfächern der tradierten Studiengänge fast durchweg besser bewertet. Die beruflichen Direkteinsteiger unter den Bachelors, für die die Berufsvorbereitung von direkter Aktualität ist, urteilen über den Beitrag der Hochschule dazu etwas besser.

Die Regressionsanalysen zu Wirkungszusammenhängen zwischen den verschiedenen komplexen unabhängigen Merkmalen (Fachrichtung, Abschlussart, sozio- und bildungsbiographische Merkmale sowie Aspekte des Studiums) und der Entwicklung von Fach- und Schlüsselkompetenzen belegen, wie sehr der Erfolg des Bachelorstudiums von einer Stärkung der Lehr-/Lernkultur abhängig ist, die sich vor allem in der Bereitstellung aktivierender Lehr-/Lernformen, im Praxisbezug des Studiums, aber auch in einem internationalen und interdisziplinären Studienprofil ausdrückt. Außerordentlich wichtig erscheint auch der Befund, dass die im Bachelorstudium unvermeidbaren Abstriche an Fachkompetenzen mit Hilfe einer aktivierenden und praxisorientierten Lehr-/Lernkultur möglichst gering gehalten werden können.

Verbesserungsvorschläge zum Bachelorstudium

Die Verbesserungsvorschläge der Befragten konzentrieren sich stark auf die zwei Themen: Praxisbezug und Studierbarkeit. Beide Themen bilden Kernbereiche der Studienreform und sind für die Zukunft des Bachelorstudiums von größter Bedeutung. Die von Universitätsbachelors sehr häufigen Vorschläge zur Verbesserung des Praxisbezuges deuten darauf hin, dass die Universitäten dieses Reformfeld noch stärker in die Veränderungen einbeziehen müssen.

1 Anlass und Ziele der Untersuchung

In Anbetracht der kurzen Phase seit der Einführung der ersten Bachelorstudiengänge konnte und sollte es nicht das Ziel dieser Untersuchung sein, Erfolg oder Misserfolg der Einführung der Bachelorstudiengänge abschließend zu beurteilen. Die Frage, ob angesichts der im Folgenden dargestellten Befunde die Ziele der Studienstrukturreform verfehlt wurden oder ob diese eine Erfolgsgeschichte ist, wäre angesichts der Kürze der Zeit seit der Einführung von Bachelorstudiengängen viel zu verfrüht gestellt. Es kann also nicht um die Kritik oder das Lob eines Gebäudes gehen, das noch Baustelle ist. Es geht vielmehr hier um eine erste Bestandsaufnahme von schon zu diesem frühen Zeitpunkt erkennbaren Stärken und Schwächen in den Bachelorstudiengängen sowie von mehr oder weniger gelungenen Wegen und Strategien der beruflichen Integration der Bachelorabsolventen. Mit den Ergebnissen der Untersuchung sollen den Hochschulen und Fachbereichen, die dabei sind, neue Bachelor- und Masterstudiengänge zu konzipieren, nützliche Hinweise und Hilfestellungen zur Verfügung gestellt werden. Diese Untersuchung stellt somit auch eine Ergänzung der Informationslage über den Stand der Studienstrukturreform dar. Bisherige Ergebnisse einer Befragung der an der Umsetzung Beteiligten an den Hochschulen¹ können somit aus dem Blickwinkel der ersten Absolventengeneration vervollständigt werden.

Die Untersuchung soll insbesondere auch dazu dienen, die großen Unsicherheiten über die Akzeptanz des Bachelorabschlusses im Beschäftigungssystem zu verringern. Dass diese Unsicherheiten zu reservierten Haltungen Studienberechtigter gegenüber einem Bachelorstudium beigetragen haben, ist aus Befragungen von Studienberechtigten bestätigt (Heublein/Sommer 2002: 12). Solche Vorbehalte sind völlig normal, wenn man bedenkt, dass es für Deutschland keinen empirischen Erfahrungshintergrund gibt und die Studienberechtigten, die sich bewusst für den Bachelor entschieden haben, quasi „im Dunkeln ins kalte Wasser gesprungen sind“.

Die Ergebnisse der Untersuchung können in den Kontext der neueren HIS-Absolventenbefragungen der Prüfungsjahrgänge 1997 und 2001 (Kerst/Minks 2004, Briedis/Minks 2004, Schaeper/Briedis 2004) gestellt werden, um Vergleiche mit den traditionellen Studiengängen anzustellen. Gleichwohl war eine zusätzliche zeitgleiche Befragung von Kontrollgruppen aus traditionellen Studiengängen erforderlich. Damit sollte u. a. möglichen Fehlinterpretationen des Berufsverbleibs der Bachelorabsolventen vorgebeugt werden, der aufgrund kurzfristiger konjunktureller Entwicklungen anders ausfallen könnte als bei den Prüfungsjahrgängen davor. Ein wichtiger Grund für die zusätzliche zeitgleiche Befragung einer Kontrollgruppe lag aber auch im Vergleich von Studien- und Lehrkulturen.

Akzeptanz und Allokation der Bachelorabschlüsse im Beschäftigungssystem, Übergang und Berufsstart

Neue Qualifikationsprofile können mittel- und langfristig die Arbeitsmärkte verändern. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass die Chancen für die neuen Bachelorabschlüsse nicht allein von der derzeitigen Nachfrage bestimmt werden. Überzeugende Qualifikationsprofile und überzeugende Absolventen werden eigene Impulse für die Nachfrage nach Bachelorabschlüssen setzen können.

Ein wesentliches Ziel der Bachelorbefragung lag in der Beantwortung der Frage, inwiefern und in welcher Weise das neue Abschluss- und Studienprofil bereits heute Anerkennung im Beschäftigungssystem findet:

¹ vgl. Schwarz-Hahn/Rehburg (2004)

- Einen ersten Hinweis auf die Akzeptanz geben Vergleiche der *Zeitdauern zwischen Studienabschluss und Berufseintritt* und Erwerbsquoten von Absolventen mit traditionellen und mit Bachelorabschlüssen.
- Weitere Aufschlüsse über die Anerkennung des Bachelor auf Seiten der Betriebe ergeben sich mit der Erhebung der *Wege und Umwege in eine Beschäftigung*.

Dass die Notwendigkeit bestand und weiterbesteht, das eigene Qualifikationsprofil und den erworbenen Abschluss gegenüber potentiellen Arbeitgebern intensiv zu kommunizieren, war vor Beginn der Erhebung erwartet worden. Die Bereitschaft zur Einstellung von Bachelorabsolventen setzt das Wissen potenzieller Arbeitgeber über die einschlägigen Qualifikationsprofile voraus.

- Daher war es auch eine Aufgabe der Untersuchung, Erkenntnisse über die *Bekanntheit von Bachelorabschlüssen* zu gewinnen und eventuelle Probleme, auf die die Absolventen bei der Stellensuche trafen, aufzuspüren. Es wurde vermutet, dass der Bachelor bisher eher in Großunternehmen bekannt ist und daher in erster Linie dort Einstellungen vorgenommen werden, wohingegen sich kleine und mittlere Unternehmen eher zurückhaltend zeigen würden (DUZ 4/2003, S.12). Diese Annahme wird durch eine vom Institut der deutschen Wirtschaft durchgeführte Unternehmensbefragung gestützt, in der nur ein Viertel der 1999 befragten 281 Unternehmen in Deutschland angab, sich mit den neuen Abschlüssen Bachelor und Master sehr gut oder gut auszukennen (iwd 13/2001). Nur etwa zwei Jahre später (2001) kam dagegen eine Untersuchung des Teilarbeitsmarktes für IT-Fachkräfte für Deutschland zu dem Ergebnis, dass die Abschlussarten Bachelor und Master nicht mehr als unbekannt bezeichnet werden können; etwa drei Viertel der befragten Unternehmen und Betriebe waren die neuen Abschlüsse zu diesem Zeitpunkt bekannt (Weber u.a. 2002, S. 5f).
- Für den Erfolg des Bachelorabschlusses ist von ebenso großer Bedeutung, inwieweit dieses Qualifikationsprofil in der Personalentwicklung der Betriebe bereits Berücksichtigung findet. Die o. g. Untersuchung über IT-Fachkräfte berichtet, dass auf Arbeitgeberseite fast durchgehend die Bereitschaft vorhanden ist¹, Absolventen mit Bachelorabschluss einzustellen. Das Einstellungsverhalten von Unternehmen ist auch nach der Präsentation dieser ersten Ergebnisse noch nicht ausreichend erforscht. Vor allem fehlen Informationen darüber, welche Möglichkeiten (z. B. der innerbetrieblichen Einarbeitung) und Hemmnisse (z. B. Traditionen) den Weg der Bachelorabsolventen in den Beruf begleiten. Diese Untersuchung sollte Aussagen über *Spezifika der Betriebe* erlauben, *in denen Bachelorabsolventen bevorzugt eine Beschäftigung finden* (Betriebsgröße, internationale Vernetzung usw.).
- Der Erfolg des beruflichen Einstiegs sollte darüber hinaus an der Art und der *Adäquanz der Beschäftigung* sowie der *Allokation in der Beschäftigungshierarchie* analysiert werden. Für die Absolventen mit Bachelorabschluss gab es dazu unterschiedliche Vermutungen und Wahrnehmungen: Zum einen wurde erwartet, dass vor allem Tätigkeiten leicht gehobener Qualifikationsebenen (z. B. als Laborant/in oder Techniker/in) übernommen werden, was zu einer formalen Überqualifizierung und zu faktischem Downgrading führen könne; andere Meinungen gehen dahin, dass mit den neuen Abschlüssen auch neue berufliche Positionen zwischen Berufen mit mittlerer und hö-

¹ Mit der Erklärung „Bachelor welcome!“, haben führende deutsche Unternehmen im Juni 2004 eine Konzertierte Aktion ins Leben gerufen, um die Einführung neuer Studiengänge mit den Abschlüssen Bachelor und Master zu unterstützen. Die Unternehmen erklären darin: „Es ist uns bewusst, dass der Erfolg der neuen Studienstruktur nicht nur von der Qualität der Angebote, sondern auch von unseren Nachfrageentscheidungen abhängt.“ (http://www.stifterverband.de/pdf/bachelor_welcome_070604.pdf)

herer Qualifikation entstehen werden. Schließlich können sich die Formen der Statusallokation mittel- und langfristig mehr als bisher über innerbetriebliche Weiterbildung und Aufstiegswege verändern.

- Mit der beruflichen Allokation eng verbunden sind die beruflichen Entwicklungs- und Karrierechancen, die sich nach dem beruflichen Einstieg bieten. Vorhandene und transparente innerbetriebliche Aufstiegsperspektiven werden auf Seiten der Studienberechtigten zur Akzeptanz des Bachelorabschlusses beitragen. Da in der Untersuchung nicht auf längerfristige Karriereverläufe eingegangen werden konnte, musste auf die subjektive Erwartung, d. h. die Zuversicht bzw. Skepsis der Bachelorabsolventen hinsichtlich ihrer *beruflichen Entwicklungschancen* zurück gegriffen werden.
- Mit der Einführung der neuen Abschlüsse wird u. a. die Absicht verfolgt, die Tätigkeitshorizonte der Absolventen stärker zu internationalisieren. Dies würde eine erhöhte *internationale berufliche Mobilität* bzw. Mobilitätsbereitschaft der Studierenden bedeuten. Ob und in welchem Ausmaß Bachelorabsolventen sich mehr international orientieren, war daher ebenfalls Bestandteil der Untersuchung.

Studiengestaltung, -inhalte, -qualität

Die Qualität des Bachelorstudiums muss sich im Wesentlichen auf zwei Feldern erweisen. Unter dem Aspekt der berufsvorbereitenden Funktion des Studiums wird die Qualität davon bestimmt, wie die berufliche Verwendbarkeit hinsichtlich konkreter Qualifikationsmerkmale zu beurteilen ist. Das zweite Feld ist die Anschlussfähigkeit des Bachelorstudiums zu weiteren akademischen Qualifizierungen. Vor allem geht es hier um die Erfüllung der vorbereitenden Aufgabe des Bachelorstudiums für ein wissenschaftliches Masterstudium:

- Es war daher zu untersuchen, inwieweit fachliche und überfachliche Qualifikationsaspekte im Bachelorstudium den jeweiligen Erfordernissen in Beruf und wissenschaftlichem Weiterstudium gerecht werden.
- Die Studienerfahrungen von Bachelorabsolventen müssen, sofern sich ihr Studienaufbau von traditionellen Studiengängen unterscheidet, von denen der Kommilitonen anderer Abschlüsse abweichen. Von dieser Annahme konnte um so mehr ausgegangen werden, als mit einer neuen Struktur auch eine Neukonzeption und Modernisierung der Studieninhalte sowie der Lehr- und Lernformen intendiert ist. Ein wesentliches Ziel der Untersuchung bestand darin, vorhandene Elemente und Ansätze eines hochwertigen Bachelorstudiums aufzufinden, diese transparent zu machen und Hinweise darauf zu finden, an welchen Stellen aus der Sicht der Absolventen Verbesserungen möglich und wünschenswert sind. Dazu gehören vor allem Erfahrungen mit modernen didaktischen und methodischen Lehr-/Lernkonzepten (Lernen in Projekten), interdisziplinären Anteilen und lösungsorientiertem Lernen zur Entwicklung beruflicher Kompetenz.
- Die Internationalität des Bachelorstudiums – eines der wesentlichen Reformziele – war unter verschiedenen Aspekten zu untersuchen: Zum einen ging es darum, inwieweit internationale Elemente in den Bachelorstudiengängen in Deutschland verankert sind, ob es z. B. das Angebot fremdsprachiger Lehrveranstaltungen oder fachliche Kooperation mit ausländischen Gastdozenten gibt. Zweitens ging es um Auslandserfahrungen während des Studiums sowie die Einbindung in internationale soziale, wissenschaftliche und berufliche Netzwerke. Es sollte also geprüft werden, in welchem Umfang die ersten Bachelorstudiengänge bereits die Internationalisierung des Studiums sicherstellen.

Ein weiteres Ziel der Internationalisierung der Studienangebote, die Erhöhung der Attraktivität des Studiums in Deutschland für ausländische Studieninteressenten, wird im Folgenden nicht behandelt.

- Mit der inhaltlichen Neuorientierung der Bachelorstudiengänge ist die Frage nach Veränderungen der Studienorganisation verknüpft. Voraussetzung für einen erfolgreichen und zügigen Studienverlauf ist eine nachvollziehbare Struktur des Studiums, in dem Modulbeschreibungen klar die Inhalte und Lernziele transparent machen, wie das jeweilige Modul im Fach verortet ist und welche Funktion es einnimmt. Darüber hinaus soll durch stete studienbegleitende Prüfungen und regelmäßige Leistungskontrollen eine straffere Studienorganisation erreicht werden. Es sollte festgestellt werden, inwieweit diese neuen Strukturmerkmale bereits für die ersten Absolventen der Bachelorstudiengänge realisiert werden konnten.
- Gestufte Studienabschlüsse bieten die Möglichkeit, weitere Qualifizierungsabsichten in die eigene Lebens- und Karriereplanung einzubringen. Mögliche Varianten sind der direkte Einstieg in den Beruf, ohne weitere Studienabschlüsse zu erwerben, der Beginn eines Masterstudiums zu einem späteren Zeitpunkt oder der sofortige Anschluss eines Masterstudiums. Entsprechend dem Konzept der gestuften Studiengänge sollen Wechsel ins Masterstudium unabhängig von der Hochschulart möglich sein (Wissenschaftsrat 2000, S.126). Ein Ziel der Untersuchung war es zu ermitteln, in welchem Umfang und mit welcher Motivation Übergänge aus dem Bachelorstudium in aufbauende Masterstudien stattfinden bzw. beabsichtigt sind und wie diese Übergänge sich ggf. gestalten. Für die Umstellungsphase ist zu erwarten, dass neben den Übergängen in Masterstudiengänge vorübergehend eine Reihe von Mischformen von Doppelabschlüssen im Bachelor- und Diplombereich existieren werden. Daher soll auch der Umfang der Wahrnehmung solcher Optionen ermittelt werden.
- Die Erhöhung der (internationalen und nationalen) Mobilität von Studierenden ist ein tragendes Argument für die Einführung der neuen Studienabschlüsse. Entsprechend muss eine Untersuchung insbesondere die nach dem Abschluss eines Bachelorstudiengangs stattfindenden Mobilitätsprozesse anhand der weitergehenden Studienverläufe aufgreifen. Deshalb wurden Hochschulwechsel innerhalb der Bundesrepublik und Wechsel ins Ausland erfasst. Dabei war zu erheben, unter welchen Umständen und in welchem Maße ggf. die Anerkennung von erbrachten Studienleistungen an anderen Hochschulen und speziell an Hochschulen im Ausland erfolgt.

2 Methodischer Ansatz und Untersuchungsdesign

Stichproben und Anlage der Untersuchung

Bei der Befragung der Bachelorabsolventen mit Erstabschluss an einer deutschen Hochschule handelt es sich (soweit dies die Datenlage zuließ) um eine einmalige Vollerhebung der Prüfungsjahre 2002 und 2003. Ausgenommen waren die Fernuniversität Hagen, die privaten Hochschulen für Berufstätige und die Universitäten der Bundeswehr. Die Daten für die Vollerhebung der Bachelorabsolventen mussten über ein mehrschichtiges Verfahren ermittelt werden, z. T. über den Hochschulkompass der HRK und über die amtliche Prüfungsstatistik. Da zum Zeitpunkt der Ermittlung der Bachelorstudiengänge mit Absolventen noch keine amtlichen Daten für den Prüfungsjahrgang 2003 vorlagen, wurde mit Hilfe der amtlichen Studierendenzahlen in den Bachelorstudiengängen der Jahre 1998 bis 2002 auf Absolventen in entsprechenden Bachelorstudiengängen an den jeweiligen Hochschulen geschlossen.

Neben der Bachelorstichprobe wurde eine Stichprobe mit Absolventen tradierter Abschlüsse gezogen (Kontrollgruppe), deren Fächerzusammensetzung es erlaubte, für die zahlenmäßig bereits ausreichend großen Bachelorfächer Vergleiche mit tradierten Abschlüssen ziehen zu können. Es wurde darauf geachtet, dass die Kontrollgruppe aus Hochschulen gezogen wurde, die für die jeweiligen Fächer noch keine Bachelorstudiengänge angeboten haben, also möglichst kein Parallelangebot von Bachelor- und Diplom- bzw. Magisterabschlüssen vorliegt. Dadurch sollten für die Kontrollgruppen Einflüsse von bereits parallel vorhandenen neuen Studienstrukturen auf die tradierten Studiengänge möglichst ausgeschlossen werden. Da der Zweck der Erhebung der Kontrollgruppe ausschließlich im Vergleich auf Fachrichtungsebene lag (z. B. Bachelor FH Wirtschaftswissenschaften vs. Diplom FH Wirtschaftswissenschaften), wurde auf eine Gewichtung der Fächerstrukturen in den Kontrollgruppen von vornherein verzichtet. Bei den Bachelorabschlüssen wurde durch Gewichtung nach der Fachrichtungsstruktur und der Hochschulart (Bachelor Uni und FH) eine Anpassung der an der Befragung Beteiligten an die gesamte Bachelorpopulation vorgenommen, so dass repräsentative Aussagen über die Bachelorabschlüsse der Jahrgänge 2002 und 2003 möglich sind.

Die Befragung erfolgte schriftlich und postalisch mit Hilfe eines weitgehend standardisierten Fragebogens (s. Anhang). Die Befragungsinstrumente für die Bachelorabsolventen und die Absolventen der Kontrollgruppe wurden, so weit dies inhaltlich geboten war, möglichst identisch gehalten. Lediglich dort, wo spezifische Fragen nur für das Bachelorstudium bzw. den Bachelorabschluss sinnvoll und möglich sind, weichen die beiden Befragungsinstrumente voneinander ab.

Der Versand der Fragebogen und der beiden Erinnerungsschreiben erfolgte über Prüfungsämter der jeweiligen Hochschulen. Die Hochschulleitungen der in der Stichprobe vertretenen Hochschulen wurden über die vorgesehene Befragung informiert und ebenfalls um Unterstützung gebeten.

Für die Bachelorbefragung wurden 4009 Absolventen angeschrieben. 1603 haben (bisher¹) geantwortet. Der Rücklauf beträgt brutto 40,0 Prozent. Erfahrungsgemäß sind ca. 15 Prozent der Angeschriebenen postalisch nicht erreichbar. Eine genaue Zahl ist wegen des aus Datenschutzgründen gewählten Versandweges über die Prüfungsämter der Hochschulen nicht ermittelbar. Demnach läge die Beteiligungsquote bei etwa 47,0 Prozent. 1435 Fragebogen konnten in die Auswertungen einbezogen werden. Einige Fragebogen wurde ausgesondert, da sie nicht den Kriterien des Erstabschlusses gerecht wurden oder aus anderen Gründen nicht verwertbar waren.

¹ Auch bei Fertigstellung dieses Berichtes treffen noch immer Fragebogen ein.

Für die Kontrollstichprobe wurden 3533 Adressen eingesetzt. Der Bruttorücklauf liegt hier mit 1005 beantworteten Fragebogen bei 28,4 Prozent. Bei entsprechender Adressenausfallquote liegt die Beteiligungsquote bei etwa 33,5 Prozent.

Je nach dem letzten Prüfungsdatum besteht bei der Befragung der Abschlussjahrgänge 2002 und 2003 ein zeitlicher Abstand von zwischen 6 und 30 Monaten. Im Durchschnitt beträgt er ca. 16 Monate.

Hinweis zum Lesen der Tabellen und Abbildungen

Die im Anhang befindlichen Tabellen sind nach den Nummern der Fragen im Bachelorfragebogen, der ebenfalls im Anhang abgedruckt ist, durchnummeriert. Damit soll der Zugang zum Fragekontext im Fragebogen erleichtert werden. Wenn zu einer Frage mehrere Tabellen dokumentiert sind, wurden diese in Kleinbuchstaben in alphabetischer Reihenfolge gekennzeichnet (z. B. Tab. 3.5a und Tab. 3.5b).

Für Auswertungen von Teilgruppen, z. B. Befragte, die nach dem Studium direkt erwerbstätig wurden, lässt sich eine differenzierte Gliederung nach den Fachrichtungen (s. Abb. 3.1, S.7) nicht aufrecht erhalten, da die Fallzahlen für einzelne Fachrichtungen zu klein würden, um valide Ergebnisse zu erzielen. Deshalb wurde für diese Fälle auf grob aggregierte Fachrichtungsgruppen zurückgegriffen bzw. nur die Hochschulart (Fachhochschule vs. Universität) dokumentiert.

In den Tabellen und Abbildungen der Kapitel 6 und 7 im zweiten Teil dieser Veröffentlichung und in den zugehörigen Anhangstabellen (ab Tabelle 3.4 im Anhang) sind Angaben zum Beruf, wenn nicht extra hervorgehoben, immer nur auf diejenigen Bachelorabsolventen bezogen, die nicht parallel zur Erwerbstätigkeit weiter studieren.

3 Grunddaten

Die hier dokumentierten Grunddaten sollen die Gruppe der Bachelorabsolventen hinsichtlich der Fächerzusammensetzung, des Geschlechts, des Alters bei Studienabschluss, der beruflichen und schulischen Vorbildung, der Bildungsherkunft sowie der am Notendurchschnitt des Schulabgangszeugnisses gemessenen schulischen Leistung näher charakterisieren.

Diese soziodemographischen Merkmale können im Vergleich zu einem vollständigen Jahrgang von Absolventen der tradierten Studiengänge – hier des Prüfungsjahrgangs 2001, dessen Absolventen HIS in den Jahren 2002/2003 befragt hat – Aufschlüsse darüber geben, ob es sich bei den Bachelorabsolventen „der ersten Stunde“ um eine möglicherweise überdurchschnittlich leistungsfähige Gruppe handelt. Dies war zu vermuten, da die Entscheidung für einen Bachelorabschluss angesichts der vielfältigen mit diesem Schritt verbundenen Unsicherheiten und Risiken auf besondere Zielstrebigkeit und Orientierungssicherheit schließen lässt. Die Charakterisierung der Bachelorabsolventen nach den im Folgenden dargestellten Merkmalen kann auch Hilfestellung geben, die weiteren Befunde dieser Untersuchung zum Bachelorstudium und zum Übergang in neue Lebensbereiche angemessen zu interpretieren.

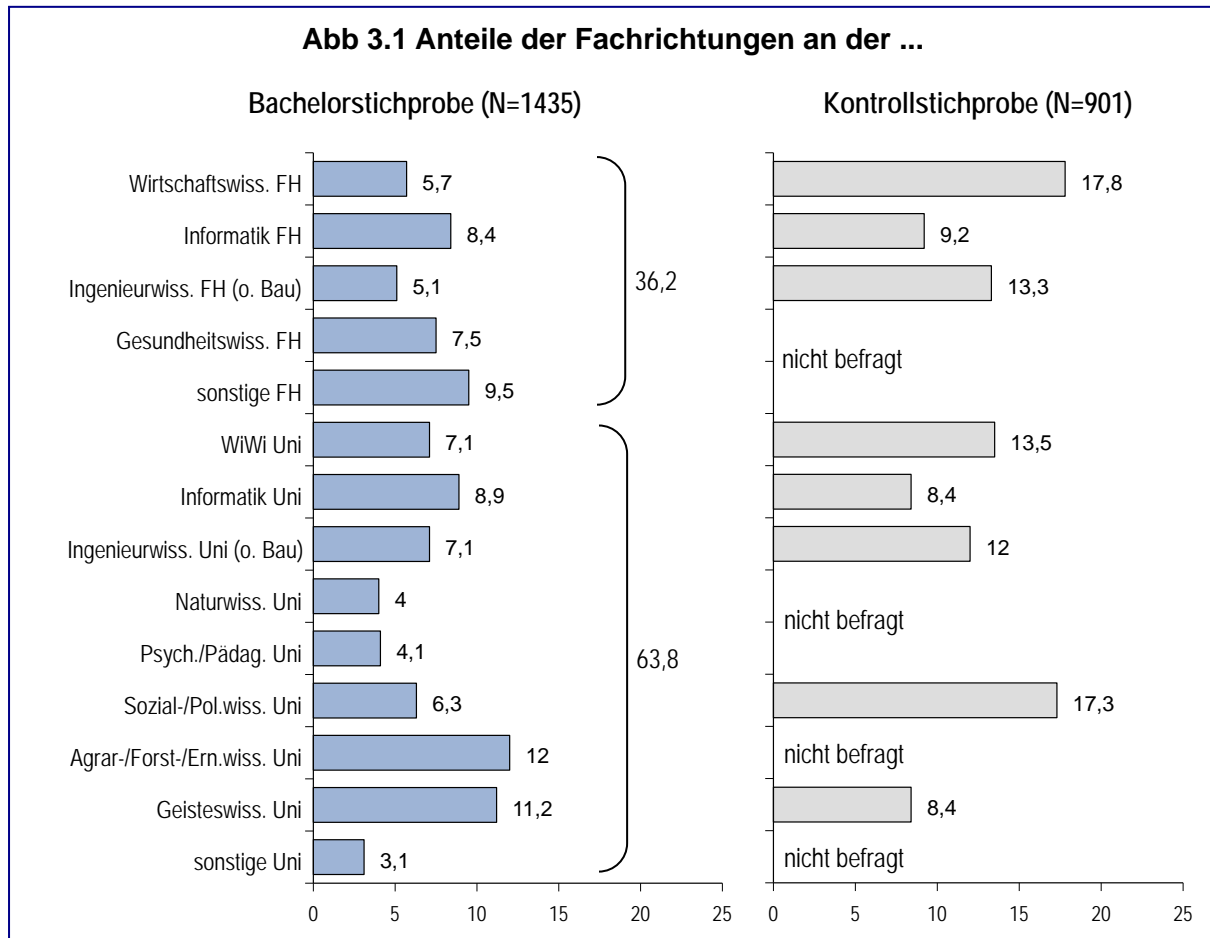
3.1 Fachrichtungen und Hochschulart

Der Anteil der Bachelorabsolventen der Jahrgänge 2002 und 2003, die ihren Studienabschluss an Fachhochschulen erlangt haben, liegt mit 36,2 Prozent um ca. sechs Prozentpunkte über dem Anteil der Absolventen von Fachhochschulen an den Absolventen aller Studiengänge und Hochschulen des Prüfungsjahrgangs 2001¹. Die unter den Absolventen der Bachelorstudiengänge repräsentierten Fachrichtungen weichen deutlich von den Anteilen an den Fachrichtungen aller Abschlussarten ab. Es sind naturgemäß die Fachrichtungen besonders stark vertreten, die an den Hochschulen schon früh als Bachelorstudiengänge eingeführt worden sind (s. Abb. 3.1). So sind es vor allem die Informatik, die Agrarwissenschaften der Universitäten, die Sozial- und die Geisteswissenschaften, die schon einen relativ hohen Anteil an Bachelorabsolventen aufweisen.

Für die Kontrollstichprobe der tradierten Abschlüsse wurden drei Fachhochschul-Diplomstudiengänge – Wirtschaftswissenschaften, Informatik und Ingenieurwissenschaften² – ausgewählt. Für die Universitätsstudiengänge wurden zu diesen drei genannten Fachrichtungen die Sozial- und Politikwissenschaften (im weiteren Text „Sozialwissenschaften“) und die Geisteswissenschaften (ohne Lehramtsstudiengänge und kirchliche Abschlüsse) hinzugenommen. Auf Basis dieser Vergleichsgruppen sollte es möglich sein zu erkennen, wie weit sich die Bachelorstudiengänge bereits ein von diesen unterscheidbares Profil gegeben haben.

¹ Unberücksichtigt geblieben sind beim Jahrgang 2001 Absolventen von Verwaltungsfachhochschulen, der privaten Hochschulen für Berufstätige sowie der Hochschulen der Bundeswehr. Ein Vergleich mit den Absolventen der Kontrollstichprobe ist nicht sinnvoll, da hierin nur ausgewählte Fächer enthalten sind.

² ohne Bauwesen und Architektur.



HIS Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003

3.2 Geschlecht

Die Verteilung der Geschlechter weicht in den Bachelorstudiengängen erheblich von der in allen Studiengängen des Absolventenjahrgangs 2001 ab. Der Anteil der Frauen unter den Bachelors liegt mit 56 Prozent um acht Prozentpunkte über dem Anteil in diesem Absolventenjahrgang (s. Tab. 3.1). Wegen der unterschiedlichen Fächerstrukturen und -relationen in den Bachelorstudiengängen und in den tradierten Studiengängen gibt erst ein Blick auf die Fachrichtungen präzisere Auskünfte darüber, ob sich die Attraktivität der Bachelorstudiengänge für die Geschlechter tatsächlich verändert hat.

Dieser Vergleich innerhalb der Fachrichtungen zeigt eine deutliche Erhöhung der Frauenanteile in den Bachelorstudiengängen an Fachhochschulen; sehr zugunsten höherer Frauenanteile haben sich die Geschlechterverhältnisse in den Wirtschaftswissenschaften verschoben. In den Ingenieurwissenschaften blieb die Dominanz der Männer erhalten, der Frauenanteil ist aber deutlich verbessert (10 % vs. 25 %). In den Bachelorstudiengängen an Universitäten sind die Frauenanteile ebenfalls höher. Auch hier sind sie in den Wirtschafts- und in den Ingenieurwissenschaften, aber zudem in der Informatik und in den Naturwissenschaften erheblich höher als in den Fachrichtungen des Absolventenjahrgangs 2001. Zwar handelt es sich noch um die Einführungsphase des Bachelors, doch scheinen die Studienprofile insbesondere der technischen und naturwissenschaftlichen Bachelorstudiengänge besser mit den Bedürfnissen und Interessen von studienberechtigten Frauen zu harmonieren. Aufgrund des zu erwartenden Fachkräftemangels in diesen hoch qualifizierten Sektoren wäre zu überprüfen, was diese Bachelorstudiengänge für Frauen attraktiver macht.

Tab. 3.1 Geschlecht nach Fachrichtung und Hochschulart – Vergleich Bachelorabsolventen 2002/2003 und alle Absolventen 2001 (in %)

Fachrichtung	männlich		weiblich	
	Bachelor 2002/2003	Absolventen 2001	Bachelor 2002/2003	Absolventen 2001
Wirtschaftswissenschaften FH	24	52	76	48
Informatik FH	81	86	19	14
Ingenieurwissenschaften FH	75	90	25	10
Soz.wesen/Gesundheitswiss. FH *	14	25	86	75
Fachhochschule gesamt ¹⁾	47	61	53	39
Wirtschaftswissenschaften Uni	36	64	64	36
Informatik Uni	72	91	28	9
Ingenieurwissenschaften Uni	73	91	27	9
Naturwissenschaften Uni	31	61	69	39
Psychologie/Pädagogik Uni	21	25	79	75
Sozial-/Politikwissenschaften Uni	30	31	70	69
Agrar-/Forst-/Ernährungsw. Uni	39	50	61	50
Geisteswissenschaften Uni	21	33	79	67
Universität gesamt ¹⁾	42	47	58	53
Gesamt ¹⁾	44	52	56	48

* für das Bachelorstudium nur Gesundheitswissenschaften

1) inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

HIS Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003

3.3 Alter beim Studienabschluss

Das Alter der Bachelorabsolventen ist zum Zeitpunkt des Studienabschlusses mit 25,1 Jahren entsprechend dem kurzen Studium von meist sechs Semestern deutlich niedriger als bei Absolventen der tradierten Studiengänge. Im Vergleich zum Ausland sind Bachelorabsolventen aus Deutschland dennoch relativ alt. In den USA und in den Niederlanden haben Hochschulabsolventen in diesem Alter im Durchschnitt bereits den Masterabschluss erreicht (vgl. Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse. S. 39. Abb. A4). Es müssen dabei aber verschiedene Faktoren in Rechnung gestellt werden, die vor allem das relativ hohe Studieneintrittsalter bedingen (Wehr- und Zivildienst, berufliche Ausbildungen und Erwerbstätigkeit vor dem Studium, zweite Bildungswege etc.). Hinzu kommt, dass ein Teil der Bachelorabsolventen nicht direkt mit dem Bachelorstudium begonnen, sondern zuvor ein Studium mit einem traditionellen Abschluss aufgenommen hat. Die hier untersuchten Bachelorabsolventen haben ihr Bachelorstudium im Durchschnitt im Alter von 21,9 Jahren begonnen (FH: 23 Jahre; Uni: 21,3 Jahre).

Eine Besonderheit weisen die Gesundheitswissenschaften FH auf. Die Absolventen dieser Bachelorstudiengänge haben überwiegend bereits eine Berufsausbildung in entsprechenden Berufen und blicken zum Teil auf mehrjährige Berufserfahrung zurück. Auch für die Gruppe der Psychologen/Pädagogen ist das hohe Durchschnittsalter beim Bachelorabschluss wesentlich auf berufliche Vorerfahrung zurückzuführen (s. Tab. 3.2).

Tab. 3.2 Alter der Bachelorabsolventen beim Studienabschluss (arithm. Mittel)

Fachrichtung	Alter	Fachrichtung	Alter
Wirtschaftswissenschaften FH	24,7	Wirtschaftswissenschaften Uni	24,1
Informatik FH	25,8	Informatik Uni	24,9
Ingenieurwissenschaften FH	24,9	Ingenieurwissenschaften Uni	24,4
Gesundheitswissenschaften FH	28,9	Naturwissenschaften Uni	24,3
		Psychologie/Pädagogik Uni	26,8
		Sozial-/Politikwissenschaften Uni	24,7
		Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaften Uni	24,7
		Geisteswissenschaften Uni	23,9
Fachhochschule gesamt ¹⁾	26,0	Universität gesamt ¹⁾	24,6
Gesamt ¹⁾	25,1		

1) inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

HIS Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003

3.4 Berufliche Vorbildung

Die dem Bachelorstudium vorgelagerten Bildungswege unterscheiden sich zum Teil stark von den traditionellen Zugangswegen zum Studium. Insbesondere berufliche Vorbildungen haben sich mehr auf die Phase nach dem Erwerb der Studienberechtigung verlagert und bei der überwiegenden Zahl der Bachelorstudiengänge zudem verringert (s. Tab. 3.3). Dies ist wesentlich dadurch bedingt, dass der klassische Weg von der Berufsausbildung über die Fachoberschule zur Fachhochschule bei Bachelorstudiengängen keine quantitativ vergleichbare Entsprechung findet. Wie in Tab. 3.4 zu erkennen ist, speisen sich die neuen Bachelorstudiengänge stark aus Studienberechtigten mit allgemeiner Hochschulreife. Aus diesem Grund haben sich berufliche Vorerfahrungen insgesamt stark auf die Zeit nach dem Erwerb der Studienberechtigung verlagert. Nur unter den Bachelors der Wirtschaftswissenschaften von Fachhochschulen ist ein Rückgang beruflicher Ausbildungen sowohl für den traditionellen Weg als auch für die Ausbildungen nach dem Schulabschluss zu verzeichnen. Neben der schon beschriebenen Besonderheit im Werdegang der Bachelors der Gesundheitswissenschaften verfügen auch die Informatikbachelors von Universitäten über einen höheren Anteil von Berufserfahrenen als die Fachkollegen der entsprechenden Diplomstudiengänge.

Hohe Anteile Berufserfahrener wie in den klassischen Fachhochschulstudiengängen werden sich auch nach der flächendeckenden Umsetzung des Bolognaprozesses vermutlich nicht wieder einstellen, denn es ist damit zu rechnen, dass das berufliche Bildungswesen in Zukunft stärker tertiarisiert wird. Dies führt direkt zu der Notwendigkeit eines erhöhten Praxis- und Berufsbezuges im Sinne der Herstellung von Employability im Bachelorstudium und zur notwendigen Einführung und Neugestaltung strukturierter beruflicher Einarbeitungsphasen in den Betrieben.

Tab. 3.3 Berufliche Vorbildung nach Fachrichtung und Hochschulart – Vergleich Bachelorabsolventen 2002/2003 und alle Absolventen 2001 (in %)

Fachrichtung	Berufliche Ausbildung ...					
	... vor dem Erwerb der Studienberechtigung		... nach dem Erwerb der Studienberechtigung		insgesamt	
	Bachelor 2002/2003	Absolventen 2001	Bachelor 2002/2003	Absolventen 2001	Bachelor 2002/2003	Absolventen 2001
Wirtschaftswissenschaften FH	9	30	22	37	31	67
Informatik FH	20	32	15	10	35	42
Ingenieurwissenschaften FH	19	44	31	14	50	58
Sozialwesen/Gesundheitswiss. FH *	16	39	59	11	75	50
Fachhochschule gesamt ¹⁾	14	34	30	21	44	55
Wirtschaftswissenschaften Uni	4	9	11	28	15	37
Informatik Uni	7	3	8	5	15	8
Ingenieurwissenschaften Uni	4	8	6	8	10	16
Naturwissenschaften Uni	5	4	3	4	8	8
Psychologie/Pädagogik Uni	16	17	19	19	35	36
Sozial-/Politikwissenschaften Uni	7	9	14	14	21	23
Agrar-/Forst-/Ernährungsw. Uni	2	13	17	16	19	29
Geisteswissenschaften Uni	3	6	9	11	12	17
Universität gesamt ¹⁾	5	8	10	12	15	20
Gesamt ¹⁾	8	16	18	15	26	31

* für das Bachelorstudium nur Gesundheitswissenschaften

1) inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

HIS Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003

3.5 Art der Studienberechtigung

Studienberechtigte mit Fachhochschulreife finden offenbar in der Einführungsphase der Bachelorstudiengänge noch selten den Weg zum Bachelorstudium (s. Tab. 3.4). In allen hier dokumentierten Bachelorstudiengängen an Fachhochschulen liegt der Anteil der Studienberechtigten mit allgemeiner bzw. fachgebundener Hochschulreife erheblich über dem der tradierten Fachhochschul-Diplomstudiengänge. Einen erkennbaren Zuwachs erfahren in Bachelorstudiengängen auch Studierende mit ausländischen Studienberechtigungen.

Tab. 3.4 Art der Studienberechtigung nach Fachrichtung und Hochschulart – Vergleich Bachelorabsolventen 2002/2003 und alle Absolventen 2001 (in %)

Fachrichtung	Allgemeine und fachgeb. Hochschulreife		Fachhochschulreife		Ausländische und sonst. Studienberechtigung	
	Bachelor 2002/2003	Absolventen 2001	Bachelor 2002/2003	Absolventen 2001	Bachelor 2002/2003	Absolventen 2001
Wirtschaftswissenschaften FH	88	64	7	35	5	1
Informatik FH	77	63	18	37	5	0
Ingenieurwissenschaften FH	79	55	21	44	0	1
Sozialwesen/Gesundheitswiss. FH *	76	50	23	49	1	1
Fachhochschule gesamt ¹⁾	81	62	16	37	3	1
Wirtschaftswissenschaften Uni	91	99	2	1	7	0
Informatik Uni	92	98	0	0	8	2
Ingenieurwissenschaften Uni	96	96	0	3	4	1
Naturwissenschaften Uni	97	99	0	0	3	1
Psychologie/Pädagogik Uni	93	97	1	0	6	3
Sozial-/Politikwissenschaften Uni	98	97	1	2	1	1
Agrar-/Forst-/Ernährungsw. Uni	98	100	0	0	2	0
Geisteswissenschaften Uni	100	97	0	0	0	3
Universität gesamt ¹⁾	96	98	0	1	4	1
Gesamt ¹⁾	91	86	6	13	3	1

1) inklusive sonstiger Fachrichtungen

* für das Bachelorstudium nur Gesundheitswissenschaften

HIS Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003

3.6 Bildungsherkunft

Mit der Einführung von Bachelorstudiengängen hatte man mit einem erhöhten Zulauf zur Hochschule vor allem aus Bildungsschichten gerechnet, die sich ein „Langstudium“ aus verschiedenen – auch finanziellen – Gründen möglicherweise nicht zutrauen. Die Zusammensetzung der Bachelorabsolventen nach der Bildungsherkunft der Eltern unterscheidet sich tatsächlich erheblich von der in den tradierten Studiengängen. Allerdings deutet sie in der Einführungsphase – noch – in eine andere als die erwartete Richtung (s. Tab. 3.5). Kinder von Eltern mit niedrigen beruflichen Bildungsabschlüssen finden sich unter den Bachelorabsolventen der ersten Jahrgänge deutlich seltener als unter den Absolventen des Abgängerjahrgangs 2001. Umgekehrt sind es vor allem Kinder von Eltern, die selbst ein Universitätsstudium absolviert haben, die den Bachelorstudiengängen zugesprochen haben.

Es dürfte sehr plausibel sein, diese in der Startphase der Studienstrukturreform herausgebildete Veränderung mit einer in den verschiedenen Bildungsschichten unterschiedlich stark ausgeprägten Experimentierfreude zu erklären, die nicht unbedingt auf höherer Risikobereitschaft, jedoch auf einem für Kinder von Akademikern leichter kalkulierbaren Risiko beruht. Vermutlich bietet auch die Internationalität, mit der die neue Studienstruktur anzutreten verspricht, Akademikerkindern eher als Kindern aus Arbeiterfamilien konkretere und attraktive Planungsperspektiven hinsichtlich der weiteren Bildungswege. Kinder aus niedrigeren Bildungsschichten bleiben dagegen angesichts der mit einer Studienaufnahme subjektiv häufig ohnehin schon verbundenen Risiken bei der Wahl eines traditionellen,

Tab. 3.5 Bildungsherkunft der Eltern nach Fachrichtung und Hochschulart – Vergleich Bachelorabsolventen 2002/2003 und alle Absolventen 2001 (in %)

Fachrichtung	Höchster Bildungsstand der Eltern							
	Universitätsstudium		Fachhochschulstudium, Fachschul- ausbildung		Meister/Facharbeiter mit Abitur, Fachhochschul- reife oder Realschulabschluss		Facharbeiter mit Hauptschulabschluss/ un-, angelernte Arbeiter/Angest.	
	Bachelor 2002/2003	Absolven- ten 2001	Bachelor 2002/2003	Absolven- ten 2001	Bachelor 2002/2003	Absolven- ten 2001	Bachelor 2002/2003	Absolven- ten 2001
Wirtschaftswissenschaften FH	26	18	25	21	46	37	3	24
Informatik FH	35	25	17	28	41	31	7	16
Ingenieurwissenschaften FH	27	15	23	19	46	39	4	27
Sozialw./Gesundheitswiss. FH *	32	21	23	21	45	34	0	34
Fachhochschule gesamt ¹⁾	32	19	22	22	42	36	4	23
Wirtschaftswissenschaften Uni	52	33	21	24	24	30	3	13
Informatik Uni	50	35	19	23	27	28	4	14
Ingenieurwissenschaften Uni	56	39	15	20	28	27	1	14
Naturwissenschaften Uni	44	44	20	18	36	25	0	13
Psychologie/Pädagogik Uni	33	36	34	13	26	29	7	22
Sozial-/Politikwissenschaften Uni	44	25	21	15	33	42	2	18
Agrar-/Forst-/Ernährungsw. Uni	50	38	17	14	32	32	1	16
Geisteswissenschaften Uni	55	39	20	17	24	30	1	13
Universität gesamt ¹⁾	51	40	19	18	28	28	2	14
Gesamt ¹⁾	44	34	20	19	33	31	3	16

1) inklusive sonstiger Fachrichtungen

* für das Bachelorstudium nur Gesundheitswissenschaften

HIS Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003

in der Vergangenheit bewährten Studiums. Mit der Gewöhnung an den Bachelorabschluss – und vorausgesetzt, der „Bachelor“ erweist sich in der Wirtschaft durchschlagend als „Welcome“ – wird sich die Zusammensetzung der Bachelorabsolventen nach der Bildungsherkunft der Eltern relativ rasch in die gewünschte Richtung entwickeln.

3.7 Schulabschlussnoten

Der Vergleich der Durchschnittsnoten der Schulabgangszeugnisse von Bachelorabsolventen und Absolventen tradierter Studiengänge belegt, dass das Bachelorstudium gegenwärtig eher die leistungsstärkeren Studienberechtigten anzieht (s. Tab. 3.6). Bei der Bewertung der unterschiedlichen Abiturnoten der Bachelors und der Absolventen der tradierten Studiengänge ist allerdings zuberücksichtigen, dass die Art der Studienberechtigung bei der Bildung der Durchschnittsnoten einen nicht unerheblichen Einfluss ausübt. Die Durchschnittsnoten der beruflichen Schulen, insbesondere der Fachoberschulen fallen i.d.R. etwas „schlechter“ aus, was die Notenunterschiede von universitären und Fachhochschulstudiengängen zum Teil erklärt. Insofern „verbessert sich“ durch den hohen Anteil von ehemaligen Studienberechtigten mit allgemeiner Hochschulreife an den Bachelors von Fachhoch-

schulen die Durchschnittsnote gegenüber den jeweiligen Vergleichsgruppen.

In einer Reihe von Fachrichtungen sind die Schulabschlussnoten der Bachelorabsolventen besser als die der hier zum Vergleich herangezogenen Absolventen des Prüfungsjahrgangs 2001. Am deutlichsten ist dies bei Absolventen der wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge an Fachhochschulen (Bachelor: 2,06 vs. FH-Diplom: 2,45) und bei den universitären Sozialwissenschaften (Bachelor: 2,22 vs. Diplom/Magister: 2,60) zu erkennen. In der Fachrichtungsgruppe Psychologie/Pädagogik ist die Verteilung beider Studiengänge im Bachelorstudium und im Diplomstudium nicht identisch. Der Anteil der Psychologie liegt in der Gruppe der Diplomabschlüsse etwas über dem Anteil, den sie bei der Bachelorgruppe hat. Da das Fach Psychologie ein sog. NC-Fach ist, schlagen deren gute Abschlussnoten bei der Gruppe des tradierten Diplomstudiums etwas stärker zu Buche. Möglicherweise erfolgt die Zulassung zum Bachelorstudium in Psychologie auch nach weniger strengen Kriterien als beim Diplomstudium. Dann wäre das Bachelorstudium ein einfacherer Weg, dennoch über ein Masterstudium das angestrebte Ziel zu erlangen.

Tab. 3.6 Abiturdurchschnittsnote nach Fachrichtung und Hochschulart – Vergleich Bachelorabsolventen 2002/2003 und alle Absolventen 2001 (arithm. Mittel)

Fachrichtung	Durchschnittsnote des Schulabgangszeugnisses	
	Bachelor 2002/2003	Absolventen 2001
Wirtschaftswissenschaften FH	2,06	2,45
Informatik FH	2,30	2,26
Ingenieurwissenschaften FH	2,32	2,49
Sozialw./Gesundheitswiss. FH *	2,50	2,43
Fachhochschule gesamt ¹⁾	2,31	2,47
Wirtschaftswissenschaften Uni	2,24	2,33
Informatik Uni	1,95	2,13
Ingenieurwissenschaften Uni	1,79	2,15
Naturwissenschaften Uni	1,92	1,92
Psychologie/Pädagogik Uni	2,34	1,93
Sozial-/Politikwissenschaften Uni	2,22	2,60
Agrar-/Forst-/Ernährungsw. Uni	2,36	2,34
Geisteswissenschaften Uni	2,03	2,18
Universität gesamt ¹⁾	2,09	2,21
Gesamt ¹⁾	2,17	2,29

* für das Bachelorstudium nur Gesundheitswissenschaften

1) inklusive sonstiger Fachrichtungen

HIS Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003

4 Das Bachelorstudium

Die Darstellung der Ergebnisse der Befragung orientiert sich an den Hauptkriterien der Umsetzung der Studienreform resp. Studienstrukturreform, soweit diese mit Hilfe des standardisierten Befragungsinstrumentes erhoben werden konnten: Im Kapitel 4.1 geht es um die Outcomes aus der Sicht und aufgrund der Erfahrung der befragten Bachelorabsolventen. An vorderster Stelle soll die Einschätzung des *Kompetenzniveaus* nach dem Bachelorstudium stehen.

Im Kapitel 4.2 wird die Studiengestaltung des Bachelorstudiums näher untersucht. Wesentliche mit der Studienreform intendierte Gestaltungsmerkmale betreffen die Internationalität des Studiums, den Praxis- und Berufsfeldbezug, die Interdisziplinarität, die Gestaltung der Möglichkeiten des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen, die Studierbarkeit sowie die Lehr- und Lernarrangements. Das Kapitel 4.3 greift die Ergebnisse aus der Analyse der Kompetenzen der Bachelorabsolventen auf und verbindet sie mit den Urteilen der Befragten darüber, was die Hochschule bzw. das Studium jeweils zu den einzelnen Kompetenzen beigetragen hat. Auch der *Beitrag des Studiums zum Erwerb dieser Fähigkeiten* wird, so wie die Bachelorabsolventen ihn einschätzen, an dieser Stelle behandelt. Des Weiteren wird im Kontext einer Gesamtbeurteilung durch die Befragten erörtert, *wie gut das Studium auf den Beruf vorbereitet hat*. Schließlich wird in mehreren Regressionsmodellen der Einfluss verschiedener studienbezogener und soziodemografischer Faktoren auf das Kompetenzniveau ausgewählter Kompetenzmerkmale untersucht. Am Schluss dieses vierten Kapitels kommen die Befragten mit Verbesserungsvorschlägen zum Bachelorstudium zu Wort.

4.1 Outcome

Eine in der Öffentlichkeit sehr kontrovers diskutierte Frage lautet: Kann man in einem in der Regel sechssemestrigen Studium die Kenntnisse und Kompetenzen erlangen, die eine Basis für berufliche Verwendbarkeit bieten? Eine zweite, damit zusammenhängende Frage lautet: Kann ein auf Employability und stärkeren Praxisbezug orientiertes Bachelorstudium eine hinreichende Grundlage für ein weiterführendes Masterstudium sein? Die folgenden Ergebnisse zu den selbst eingeschätzten Kompetenzen der Bachelorabsolventen können einige Hinweise über deren Kompetenzprofile geben. Selbstverständlich ist nicht zu erwarten, dass die Outcomes aus einem Bachelorstudium in jeder Hinsicht denen eines Diplomstudiums gleichwertig sind. Auch bei verbesserter Lehr-/Lernkultur (s. Kap. 4.2) kann ein Bachelorstudium in der Regel nicht die gleichen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen hervorbringen wie ein traditionell angelegtes „Langstudium“. Mit solch hohen Ansprüchen verbundene Erwartungsmaßstäbe würden ein Scheitern des Bachelorstudiums ohne Notwendigkeit einer empirischen Überprüfung vorzeichnen. Wenn im Folgenden dennoch der Vergleich mit den tradierten Diplom- und Magisterstudiengängen angestellt wird, so deshalb, weil Bewertungen und Einschätzungen der Kompetenzen von Bachelorabsolventen besser in Relation zu Bekanntem möglich sind, als wenn sie ohne jeden Vergleichsmaßstab blieben.

4.1.1 Kompetenzen/Defizite

Die sog. Outcomes oder Studienresultate werden im Folgenden aus der Sicht der Befragten analysiert. Im Mittelpunkt steht die Selbsteinschätzung hinsichtlich verschiedener Kompetenzmerkmale. Psychodiagnostische Verfahren oder Leistungstests können für schriftliche Befragungen der hier durchgeführten Art nicht in Betracht kommen. Zur Frage der Messbarkeit von Kompetenzen über

Übersicht 4.1 Empirisch erhobene Kompetenzmerkmale nach Dimensionen				
Bereichsspezifische Fachkompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz	Präsentationskompetenz	bereichsunspezifische Sachkompetenz
Breites Grundlagenwissen	Problemlösungsfähigkeit	Kooperationsfähigkeit	Schriftliche Ausdrucksfähigkeit	Fremdsprachen
Spezielles Fachwissen	Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden	Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen	Mündliche Ausdrucksfähigkeit	EDV-Kenntnisse
Fachspezifische theoretische Kenntnisse	Analytische Fähigkeiten	Kommunikationsfähigkeit		Wirtschaftskenntnisse
Kenntnis wissenschaftlicher Methoden	Organisationsfähigkeit			Fächerübergreifendes Denken
	Selbständiges Arbeiten			
HIS-Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003				

Selbsteinschätzungen gibt es eine Reihe von wissenschaftlichen Studien, die einen systematischen Zusammenhang von Selbsteinschätzungen und Ergebnissen aus Leistungstests bestätigen (vgl. Klie-me/Neubrand/Lüdtke 2001: 184f.).¹

Den Befragten wurde ein Katalog von 18 Kompetenzmerkmalen vorgelegt, die sich, wie die Übersicht 4.1 zeigt, auf verschiedene Kompetenzdimensionen beziehen. Die Frage zielte darauf ab, von den Befragten zu erfahren, wie weit die jeweilige Kompetenz beim Studienabschluss vorhanden war (Skala: 1 = in hohem Maße bis 5 = in geringem Maße). Zu jedem der Kompetenzmerkmale sollten die Befragten auch den Beitrag des Studiums zum Kompetenzerwerb einschätzen. In den folgenden Beschreibungen der einzelnen Kompetenzdimensionen liegt das Augenmerk auf dem Vergleich mit den tradierten Studiengängen und auf Vergleichen der an Fachhochschulen und Universitäten absolvierten Fachrichtungen. Auf die in den Ergebnissen erkennbaren fachkulturell unterschiedlichen Kompetenzprofile sei nur hingewiesen, sie bilden aber nicht den Hauptgegenstand der Erörterung.

Bereichsspezifische Fachkompetenz

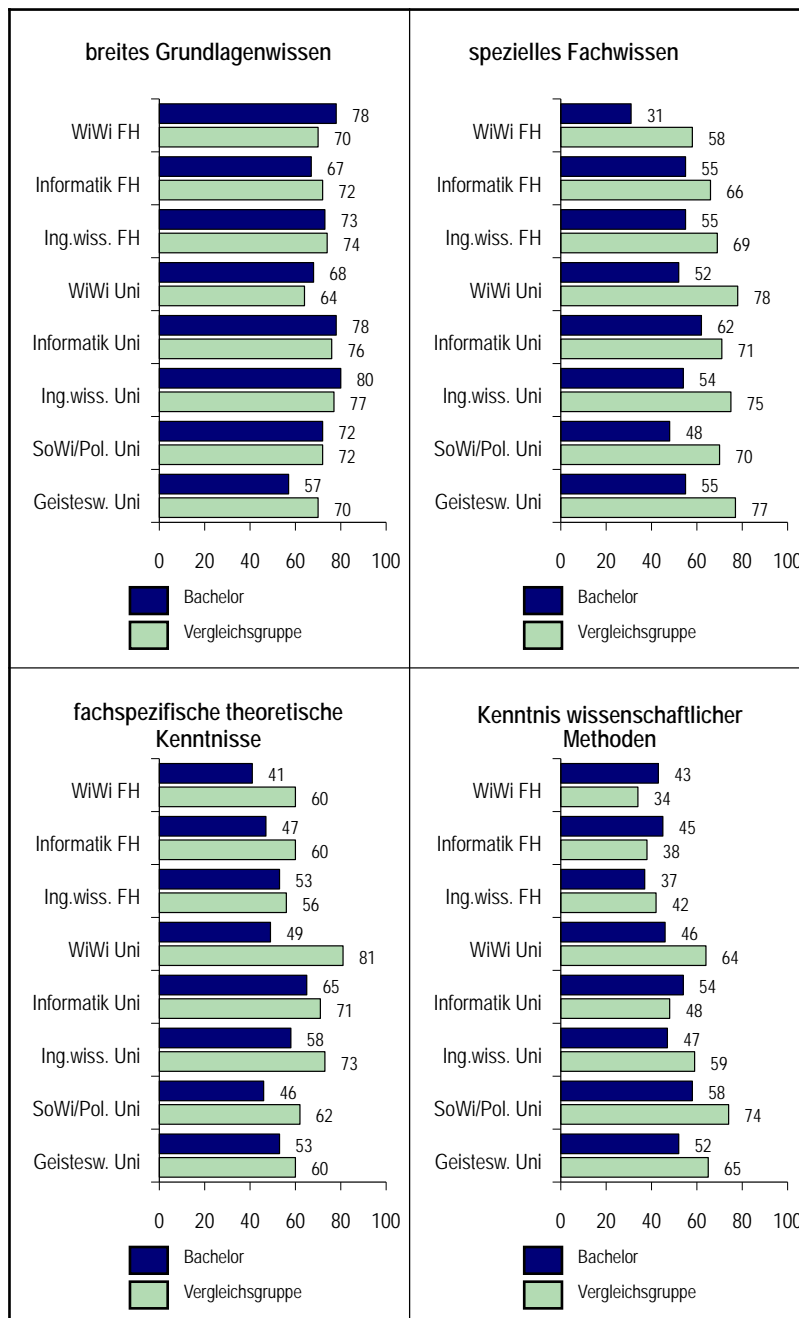
Dass sich die Bachelorabsolventen hinsichtlich des Niveaus der *bereichsspezifischen Fachkompetenz* nicht mit den Abgängern aus Diplom- und Magisterstudiengängen messen können, war von vornherein zu erwarten. Diese Vermutung wird durch die Ergebnisse der Selbsteinschätzung bestätigt. Absolventen der tradierten Studiengänge schätzen ihr spezielles Fachwissen und ihre fachspezifischen theoretischen Kenntnisse deutlich besser ein (s. Abb. 4.1). Einen höheren Kenntnisstand an wissenschaftlichen Methoden schreiben sich dagegen teilweise die Bachelorabsolventen zu – insbesondere Fachhochschulbachelors der Wirtschaftswissenschaften und tendenziell auch der Informatik. Informatikbachelors von Universitäten geben ebenfalls geringfügig bessere Selbsteinschätzungen als ihre ehemaligen Kommilitonen der Diplomstudiengänge. Breites Grundlagenwissen bewerten Bachelors und Absolventen der Vergleichsgruppen überwiegend ähnlich gut – Fachhochschulbachelors der

¹ Die Aussagekraft von Selbsteinschätzungen wurde in Briedis/Schaeper (2004) ausführlich erörtert. Aus befragungstechnischen Gründen wurde hier eine gegenüber der genannten Untersuchung verkürzte Merkmalsliste verwendet, die aber für alle wesentlichen Kompetenzdimensionen wichtige Merkmale enthält.

Wirtschaftswissenschaften sogar besser, Universitätsbachelors der Geisteswissenschaften dagegen schlechter als die jeweilige Vergleichsgruppe. Die Vermittlung breiten Grundlagenwissens ist eine der Stärken des Bachelorstudiums. Die anderen Fachkompetenzmerkmale stehen dagegen deutlich zurück.

Der Vergleich der Bachelorstudiengänge an Fachhochschulen und Universitäten zeigt, dass sich Universitätsbachelors fast jeden Studiengangs in jedem der vier Kompetenzmerkmale besser mit bereichsspezifischen Fachkompetenzen ausgestattet fühlen.

Abb. 4.1 Selbsteinschätzung bereichsspezifischer Fachkompetenzen bei Studienabschluss nach ausgewählten Fachrichtungen und Hochschulart (Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „in geringem Maße“, in %)



Methodenkompetenz

Ihre *Methodenkompetenz* schätzen Bachelorabsolventen deutlich höher ein als die bereichsspezifische Fachkompetenz. In den Selbsteinschätzungen von Bachelorabsolventen und Absolventen der tradierten Studiengänge sind in diesem Kompetenzbereich nicht durchgängig Unterschiede festzustellen (s. Abb. 4.2). In einigen Fachrichtungen und Merkmalen schneiden Bachelors sogar besser ab als die Absolventen der Vergleichsgruppen. Es handelt sich dabei insbesondere um das Kompetenz-

Abb. 4.2 Selbsteinschätzung der Methodenkompetenz bei Studienabschluss nach ausgewählten Fachrichtungen und Hochschulart
(Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „in geringem Maße“, in %)



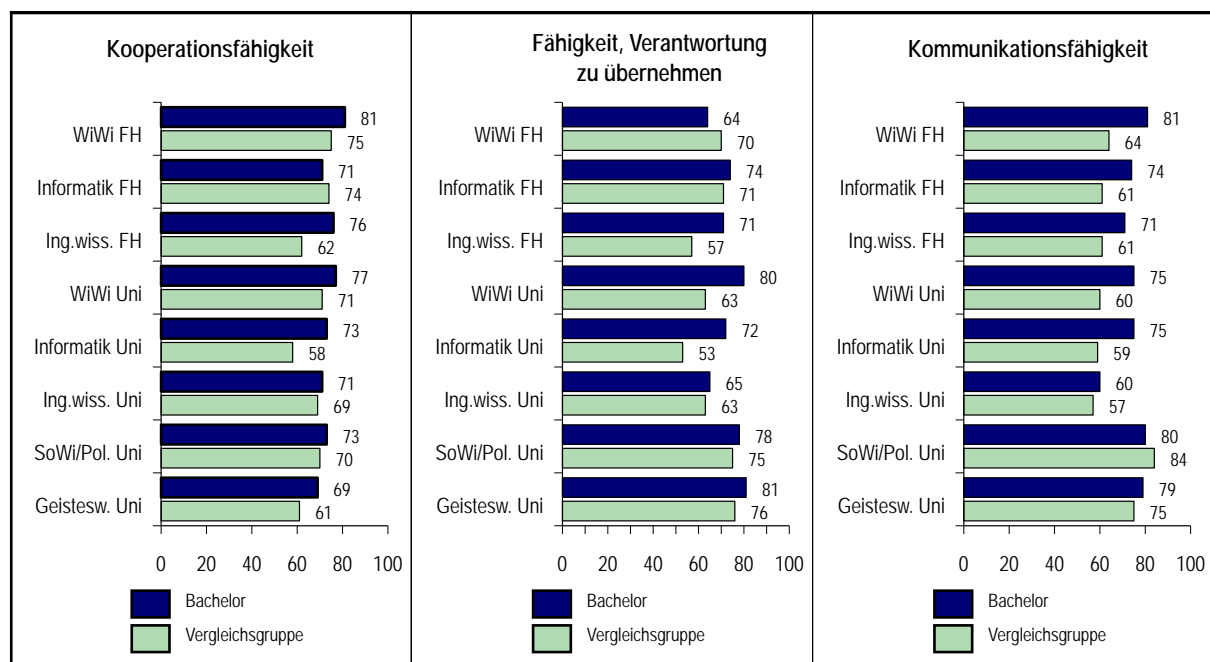
merkmal Problemlösungsfähigkeit; hier liegen die selbst eingeschätzten Stärken der Fachhochschulbachelors sowie der Informatiker und Ingenieure der universitären Bachelorstudiengänge höher als bei den jeweiligen Vergleichsgruppen, bei den Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlern der Bachelorstudiengänge dagegen niedriger. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch für die Organisationsfähigkeit; hier bleiben nur die Kompetenzen der Bachelors der Wirtschaftswissenschaften (FH) hinter denen der Vergleichsgruppe deutlich zurück.

Die Gegenüberstellung der Methodenkompetenzen von Fachhochschul- und Universitätsabsolventen der Bachelorstudiengänge fällt in der Tendenz wiederum zugunsten der Universitätsbachelors aus, wenn auch nicht so deutlich wie bei den bereichsspezifischen Fachkompetenzen. Am stärksten unterscheiden sich beide hinsichtlich der analytischen Fähigkeiten (s. Abb. 4.2).

Sozialkompetenz

In den drei hier erfragten Merkmalen der Sozialkompetenz liegen die größeren Stärken eindeutig auf Seiten der Bachelorabsolventen. Recht deutlich fällt dieser Kompetenzvorteil bei Fachhochschulbachelors der Ingenieurwissenschaften sowie bei den an Universitäten ausgebildeten Bachelors der Wirtschaftswissenschaften und der Informatik aus (s. Abb. 4.3). In allen drei Merkmalen geringfügig besser als die Absolventen der tradierten Studiengänge schätzen die Bachelors der Geisteswissenschaften ihre Sozialkompetenz ein. Im Vergleich der Bachelorstudiengänge der Fachhochschulen und Universitäten fällt lediglich auf, dass Fachhochschulbachelors der Ingenieurwissenschaften sich durchweg ein etwas höheres Maß an Sozialkompetenz attestieren.

Abb. 4.3 Selbsteinschätzung sozialer Kompetenzen bei Studienabschluss nach ausgewählten Fachrichtungen und Hochschulart
(Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „in geringem Maße“, in %)

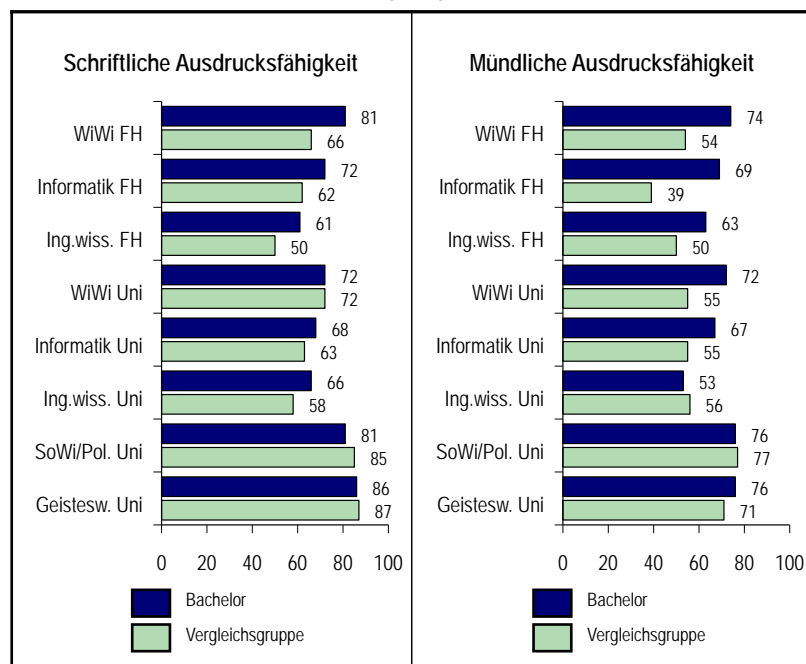


Präsentationskompetenz

In der schriftlichen und mündlichen Ausdrucksfähigkeit besitzen Bachelorabsolventen fast ausnahmslos eindeutige und zum Teil sehr erhebliche Vorteile (s. Abb. 4.4). Beide Merkmale der *Präsentationskompetenz* schätzen Fachhochschulbachelors durchweg besser ein als ihre ehemaligen Fachkommissionen mit FH-Diplom. Zumindest in der mündlichen Ausdrucksfähigkeit empfinden sich auch die Wirtschaftswissenschaftler und Informatiker der universitären Bachelorstudiengänge besser befähigt, während in den Sozial- und Geisteswissenschaften keine gravierenden Kompetenzunterschiede zwischen den Bachelors und den Absolventen der tradierten Abschlüsse erkennbar sind.

Bei Bachelorabsolventen wie bei den befragten Absolventen der Diplom- und Magisterstudiengänge liegen die Kompetenzen zumeist eindeutig auf Seiten des schriftlichen Ausdrucksvermögens. Das Training verbaler Kompetenzen erscheint vor allem bei Absolventen der an Universitäten absolvierten Ingenieurwissenschaften allgemein nach wie vor relativ stark vernachlässigt.

Abb. 4.4 Selbsteinschätzung von Präsentationskompetenzen bei Studienabschluss nach ausgewählten Fachrichtungen und Hochschulart (Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „in geringem Maße“, in %)



HIS-Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003

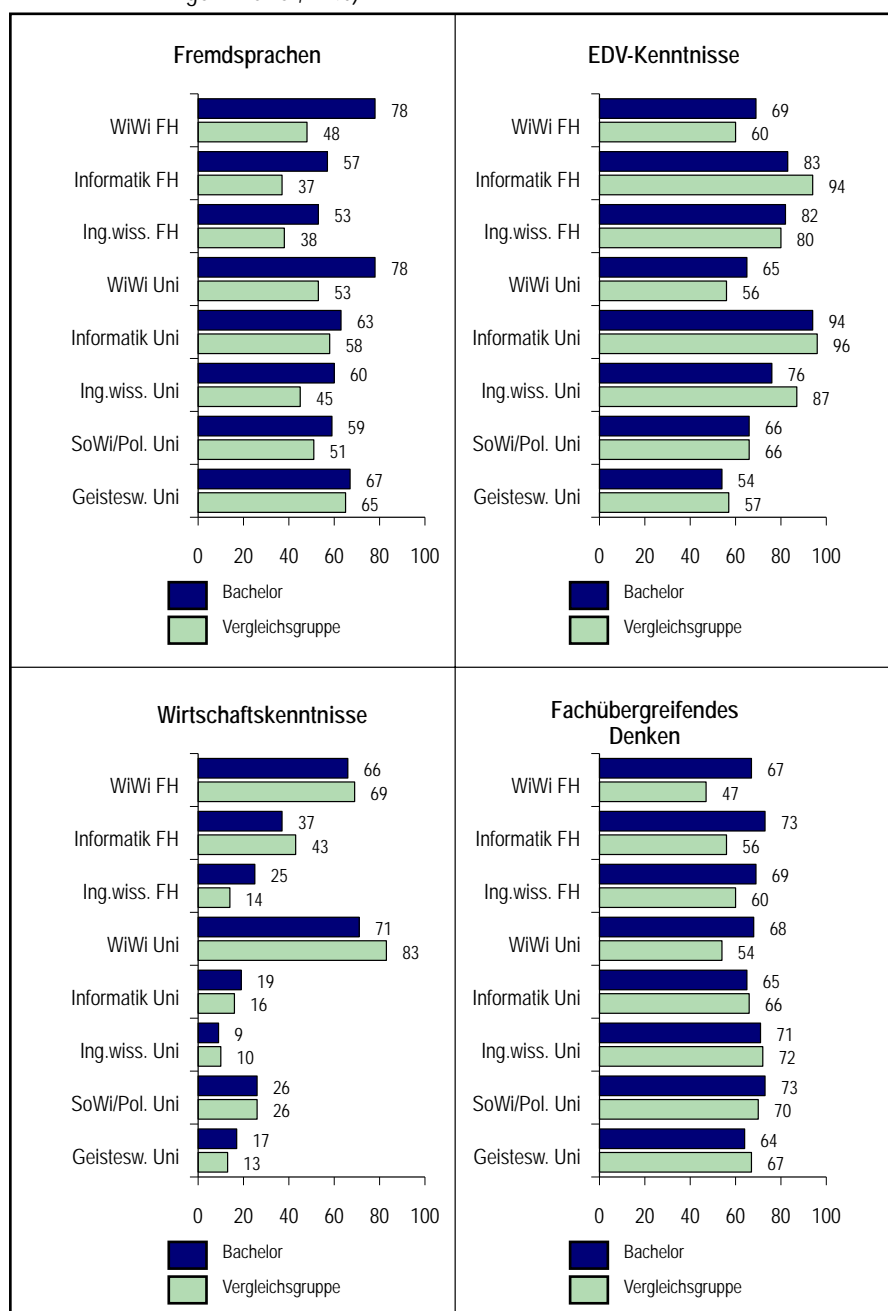
Bereichsunspezifische Sachkompetenz

In zwei der vier Merkmale der *bereichsunspezifischen Sachkompetenz*, den EDV- und den Wirtschaftskennnissen beschränken sich Differenzen in der Selbsteinschätzung fast ausschließlich auf die Fachrichtungen, in denen beide Merkmale an sich eher zu den Fachkompetenzen zählen (EDV-Wissen für Informatiker und Ingenieure, Wirtschaftskennnisse für Wirtschaftswissenschaftler, s. Abb. 4.5). So weisen Diplom-Informatiker der Fachhochschulen erheblich höhere Kompetenzwerte in EDV-Kennnissen auf als die Bachelors, und es ist eher erstaunlich, dass sich dieser Unterschied nicht

mindestens ebenso deutlich auch bei den beiden Informatikabschlüssen zeigt, die an Universitäten absolviert werden. Plausibler erscheinen die Bewertungen der Wirtschaftskennnisse: hier finden sich deutliche Vorteile der universitären Diplomabschlüsse der Wirtschaftswissenschaften gegenüber den Bachelors des gleichen Hochschultyps; bei den beiden an Fachhochschulen erworbenen Abschlüssen gibt es nur geringfügige Unterschiede.

Darüber hinaus sind gute Wirtschaftskennnisse unter Hochschulabsolventen nach wie vor eine Kompetenz von Wenigen, was allerdings nicht allein der Hochschulausbildung anzulasten ist. Auffällig ist

Abb. 4.5 Selbsteinschätzung bereichsspezifischer Sachkompetenzen bei Studienabschluss nach ausgewählten Fachrichtungen und Hochschulart (Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „in geringem Maße“, in %)



trotz des allgemein geringen wirtschaftskundlichen Kenntnisstandes, dass sich die Bachelorstudiengänge der technischen Disziplinen (Ingenieurwissenschaften und Informatik) an Fachhochschulen hier offensichtlich gegenüber den universitären Bachelorstudiengängen profilieren können.

Ihre Fremdsprachenkenntnisse schätzen Bachelorabsolventen deutlich höher ein als Absolventen der tradierten Abschlüsse. Die in Kap. 3 beschriebenen soziodemographischen Daten (Geschlecht, Bildungsherkunft, Art der Studienberechtigung) lassen erahnen, dass bestimmte fremdsprachliche Bildungsvorleistungen in das Bachelorstudium stärker eingebracht werden als in die tradierten Studiengänge.

Eine stärkere interdisziplinäre Ausrichtung der neuen Studiengänge gehört zu den Zielen, die mit der Studienstrukturreform und der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen angestrebt werden. Somit war zu erwarten, dass sich bei den Bachelorabsolventen auch ein Zuwachs an der Fähigkeit zu fachübergreifendem Denken zeigt. Für die Fachhochschulbachelors scheint dies uneingeschränkt zuzutreffen. In allen drei Fachrichtungen, für die ein Vergleich mit tradierten Fachhochschulstudiengängen möglich ist, schätzen die Bachelorabsolventen ihre Kompetenzen höher ein. Von den Bachelors der Universitäten zeigen nur die Wirtschaftswissenschaftler mehr Kompetenz in fachübergreifendem Denken als die Absolventen der Diplomstudiengänge.

Resümee: Kompetenzen/Defizite

Es war zu erwarten, dass sich die bereichsspezifischen Fachkompetenzen in einem in der Regel sechssemestrigen Bachelorstudium nicht so weit vertiefen lassen, wie dies in einem Diplom- oder Magisterstudium von erheblich längerer Dauer möglich ist. So erweisen sich die fachliche Tiefe und der theoretische Hintergrund bei Bachelorabsolventen von geringerem Niveau. In der Bereitstellung eines breiten Grundlagenwissens kann das Bachelorstudium jedoch Schritt halten. Dieses Grundlagenwissen bildet eine wichtige Voraussetzung sowohl für ein folgendes Masterstudium als auch für berufliche Optionen. Die Methodenkompetenzen sind im Bachelorstudium teilweise ähnlich hoch wie in den Vergleichsstudiengängen. Was im Bachelorstudium offenbar weniger zum Zuge kommt, ist die Anwendung und der Transfer von Wissen und Methoden auf neu gestellte Probleme. Auch die analytischen Fähigkeiten sind nicht so stark herausgebildet wie bei den Absolventen der tradierten Studiengänge. Die Stärken der Bachelorstudiengänge gegenüber den tradierten Diplomstudiengängen liegen vor allem in der Aneignung der Schlüsselbereiche Sozialkompetenz, Präsentationskompetenz und bereichsunspezifische Sachkompetenzen. Hier haben Bachelorstudiengänge meist deutlich mehr Profil entwickelt als die Vergleichsstudiengänge. Die Ausnahme bilden die Sozial- und Geisteswissenschaften, bei denen hinsichtlich der Schlüsselkompetenzen in der Regel keine signifikanten Unterschiede zu den entsprechenden tradierten Studiengängen bestehen. In diesen Kompetenzbereichen hatten die Geistes- und Sozialwissenschaften aber auch traditionell schon gewisse Stärken.

Im Kapitel 4.3 wird das Thema der Kompetenzentwicklung wieder aufgegriffen. Dort wird zum einen dargestellt, wie die Bachelorabsolventen im Vergleich zu den Absolventen der tradierten Studiengänge den Beitrag der Hochschule bzw. des Studiums zur Herausbildung ihrer Kompetenzen bewerten. Zum anderen werden dort Regressionsmodelle vorgestellt, die den Beitrag verschiedener Instanzen (Lehr-/Lernkultur, Geschlecht, Bildungsherkunft, Art der Studienberechtigung, etc.) zur Kompetenzentwicklung von Bachelorabsolventen schätzen.

4.2 Studiengestaltung

Die aus der Perspektive und Erfahrung der ersten Bachelorjahrgänge resultierenden Befunde zur Studiengestaltung nehmen sechs der wichtigsten Reformziele genauer unter die Lupe:

- die Internationalisierung der Studienangebote,
- den Praxis-, Berufs- und Forschungsbezug des Bachelorstudiums,
- die Interdisziplinarität des Studienangebotes,
- die Förderung des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen im Bachelorstudium,
- die Verbesserung der Studierbarkeit und
- die Förderung aktivierender Lehr-/Lernarrangements.

Es wurde versucht, die jeweiligen Themen aus verschiedenen Blickwinkeln (Motive, Beschreibungen, Bewertungen) zu untersuchen, um ein möglichst präzises Bild von den Fortschritten und Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Studienreform zu zeichnen.

4.2.1 Internationalisierung der Studienangebote

Die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes und die Herstellung international kompatibler Strukturen, die zu einer Vergleichbarkeit und Anschlussfähigkeit von Studiengängen in Europa und darüber hinaus führen sollen, bliebe ein lebloses Gebilde, wenn mit der Gewährleistung einer formalen Vergleichbarkeit nicht auch das Bestreben einer materiellen Ausfüllung der Internationalisierung einherginge. Erst wenn die angestrebte stärkere Internationalisierung der Studienangebote von den Studierenden angenommen wird, sind die Ziele der Reform erfolgreich umgesetzt. Ob die mit der Studienstrukturreform beabsichtigte Internationalisierung zu Beginn dieses Prozesses bereits erkennbare Spuren in der Studienwirklichkeit hinterlassen hat, ist die wesentliche Fragestellung, unter der sich die Bachelorbefragung dieses Themas angenommen hat.

Eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Umsetzung der Internationalisierung in der Praxis ist die Akzeptanz von bzw. die Nachfrage der Studierenden nach internationalen Elementen des Studiums. Deshalb steht an erster Stelle die Frage, welche Rolle internationale Studienbestandteile und daraus folgende weitere internationale Perspektiven im Ensemble der Motive für die Aufnahme von Bachelorstudiengängen spielen.

Des Weiteren war zu untersuchen, inwieweit Auslandsaufenthalte den Absolventen im Rahmen ihres Bachelorstudiums – sei es als Studienanteil, sei es als Praktikum im Ausland – internationale Erfahrungen ermöglicht haben. Dabei war auch von Interesse zu erfahren, ob es ggf. Schwierigkeiten gab, im Ausland erbrachte Leistungen im Rahmen des deutschen Studiensystems als studienrelevant anerkannt zu bekommen.

Als dritter Bereich der materiellen Umsetzung von Internationalität wurden Aspekte der Studiengestaltung in den Blick genommen: Im Kern geht es hier um die internationale Ausrichtung von Studieninhalten (z. B. internationale BWL, europäisches Recht, etc.), die Übung fremdsprachlicher Kompetenzen in Fachveranstaltungen oder in Sprachkursen sowie das Angebot von Lehrveranstaltungen durch ausländische Gastwissenschaftler.

Schließlich kann die Ausstellung eines differenziert ausgearbeiteten Diploma Supplements in englischer Sprache ein deutlicher Hinweis auf die Orientierung eines Bachelorstudiengangs auf internationale Arbeitsmärkte bzw. auf weitere, auf ausländische Hochschulen gerichtete Studienoptionen seiner Absolventen sein.

Internationalität als Motiv für die Aufnahme eines Bachelorstudiums

Die Aussicht auf Internationalität war für die Entscheidung zugunsten der Bachelorstudiengänge von herausragender Bedeutung. An erster Stelle dieses Motivbündels steht die *internationale Anerkennung des Bachelorabschlusses als berufsqualifizierender Abschluss* (69 %, vgl. Abb. 4.6). In zweiter Linie war es *die Internationalität der Studieninhalte*, die Studienberechtigte mit zur Aufnahme eines Bachelorstudiums bewogen hat (53 %), gefolgt von der Erwartung, *bessere Möglichkeiten des Auslandsstudiums in oder nach dem Bachelorstudium* zu besitzen (47 %). Für mehr als drei Viertel der Bachelorabsolventen (79 %) war mindestens eines der drei auf Internationalität zielenden Motive mit Ausschlag gebend für die gefällte Studiengangwahl.

Alle drei „internationalen“ Studienwahlmotive – vor allem aber *die Internationalität der Studieninhalte* – waren für Wirtschaftsbachelors aus beiden Hochschularten von herausragender Bedeutung. Die Bachelorstudiengänge dieses Studienbereiches waren von Beginn an sehr stark und erkennbar international ausgerichtet. Explizite internationale Studieninhalte bewegen Ingenieure und Informatiker der Fachhochschulen sowie Naturwissenschaftler vergleichsweise selten zu ihrer Studienwahl.

Es kann kaum überraschen, dass – nur im direkten Fächervergleich erkennbar – Bachelors aus Universitäten bei ihrer Studienentscheidung etwas häufiger auf die *Internationalität der Studieninhalte* und die *Möglichkeiten des Auslandsstudiums in oder nach dem Bachelorstudium* orientiert waren als Fachhochschulbachelors. Das Motiv der *internationalen Anerkennung des Bachelorabschlusses als berufsqualifizierender Abschluss* war dagegen nur für Informatikbachelors von Universitäten von deutlich höherer Bedeutung als für die ehemaligen Fachkommilitonen der Fachhochschule. Die in dieser Hinsicht ansonsten geringen Unterschiede zwischen Uni- und FH-Bachelors scheinen den klassischen Motivstrukturen zu folgen: Die Wahl eines Fachhochschulstudiums ist häufig unmittelbar berufsorientiert und ist weniger von internationalen Beweggründen beeinflusst als die Wahl universitärer Studiengänge.

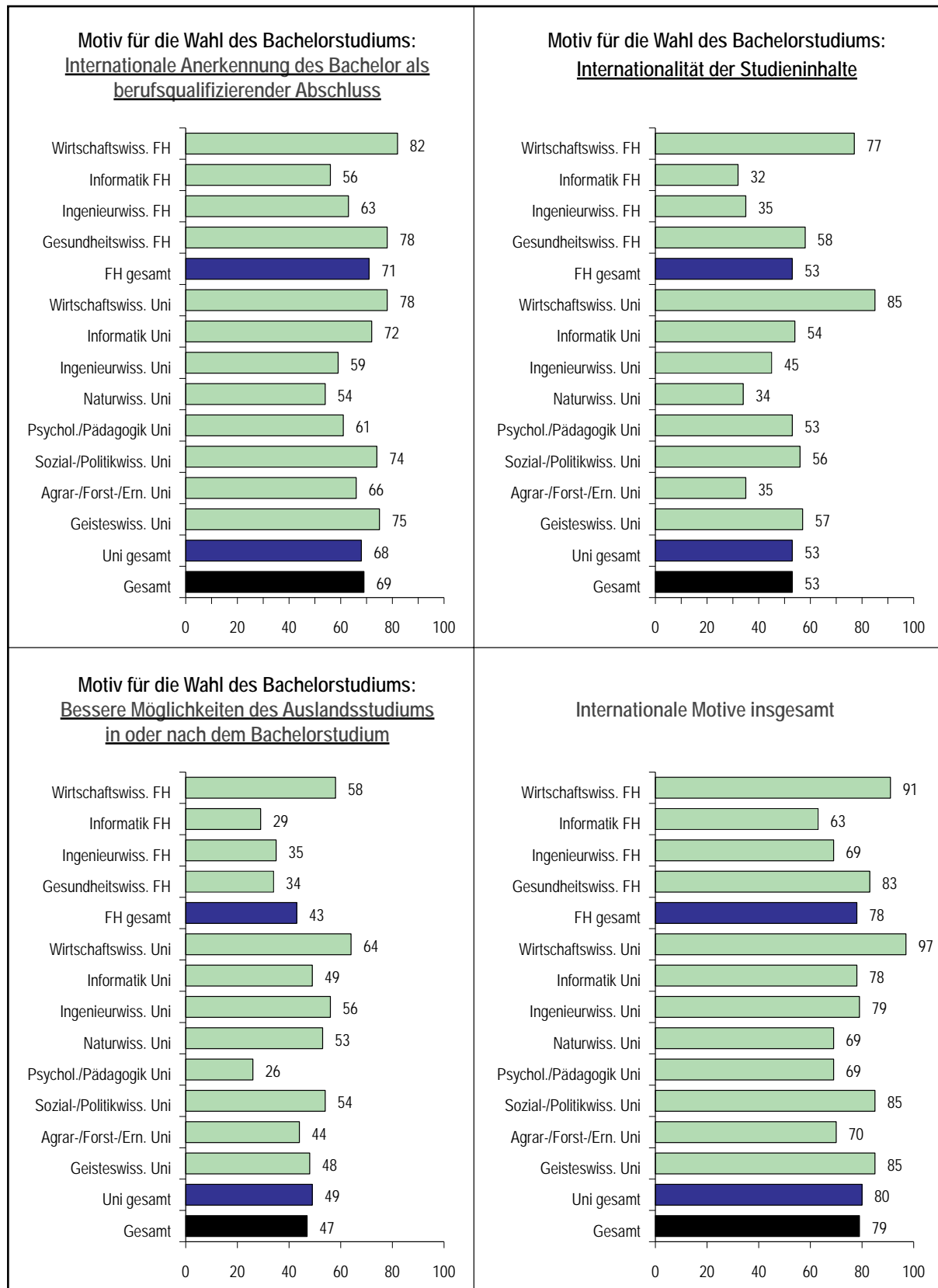
Es ist nicht unbedingt davon auszugehen, dass das insgesamt hohe Niveau internationaler Orientierung der heutigen Bachelorabsolventen mittelfristig bestehen bleiben wird, wenn größere Zahlen von Studienberechtigten in das Bachelorstudium streben und der Bachelorabschluss zur Normalität geworden ist. Dennoch zeigt eines der wichtigsten Argumente der Studienstrukturreform – nämlich die Notwendigkeit einer stärkeren internationalen Profilierung der Studienangebote – bei der gegenwärtigen ersten Bachelorgeneration ein besonderes Maß an Zugkraft, die zu erhalten sicherlich eine der wichtigeren Aufgaben beim Aufbau und bei der Weiterentwicklung der neuen Studienstrukturen ist.

Auslandserfahrung im Rahmen des Bachelorstudiums

Teile eines in Deutschland begonnenen Studiums im Ausland zu absolvieren, war in der Vergangenheit trotz verschiedener Programme zur Förderung des Auslandsstudiums mit allerlei bürokratischen Hürden und finanziellen Risiken verbunden, die manche vor einem solchen für die persönliche Entwicklung und die Schärfung eines internationalen Qualifikationsprofils sinnvollen Schritt zurückschrecken ließen. Aus dem Slogan „Kommt zu uns, wir schicken euch weg!“, wie er vor Jahren von einem Bremer Hochschullehrer formuliert wurde, ist mittlerweile für viele Studiengänge an Hochschulen eine verbindliche Praxis und ein fester Bestandteil der Studiums geworden, zum Teil im Rahmen von Austauschprogrammen oder internationalen Studiengängen. Das Bachelorstudium sollte dieses Motto der Integration von Studienphasen an ausländischen Hochschulen stärken. Wie sieht die Praxis aus?

Von den Bachelorabsolventen der Jahrgänge 2002 und 2003 hat knapp jeder Vierte eine Phase des Studiums im Ausland verbracht und gut ein Fünftel absolvierte im Rahmen des Studiums ein Aus-

Abb. 4.6 Internationalität als Motiv für die Wahl von Bachelorstudiengängen nach Fachrichtung und Hochschulart (Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr große Rolle“ bis 5 = „gar keine Rolle“, in %)



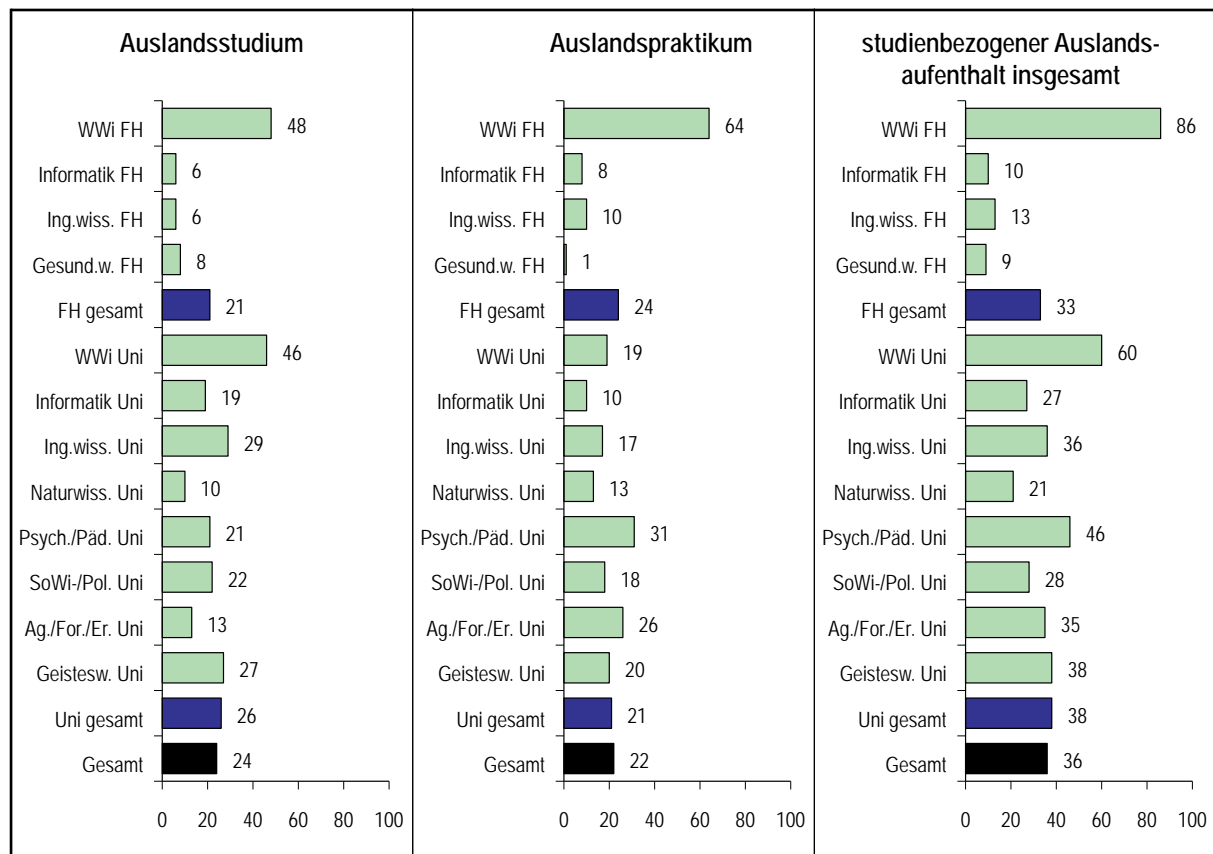
landspraktikum. Knapp zwei Drittel der Bachelorabsolventen blieben ohne studienbezogenen Auslandsaufenthalt – weder als *Auslandsstudium* noch als Auslandspraktikum.

Mit Ausnahme der Absolventen der Wirtschaftswissenschaften nutzten Bachelors von Universitäten die Chance zum Auslandsstudium häufiger als ihre ehemaligen Kommilitonen von Fachhochschulen. Auslandspraktika absolvierten nahezu zwei Drittel der Fachhochschulbachelors der Wirtschaftswissenschaften. Mit knapp jedem Fünften liegen Universitätsbachelors dieser Fachrichtung dagegen leicht unter dem Gesamtdurchschnitt aller Bachelorabsolventen. Deutlich darüber liegt der Anteil der Auslandspraktikanten bei den Psychologen/Pädagogen (31 %, s. Abb. 4.7).

Beide Formen des studienbezogenen Auslandsaufenthaltes zusammen betrachtet, liegen Fachhochschulbachelors der Wirtschaftswissenschaften (86 %) deutlich vor ihren Fachkommilitonen der Universitäten (60 %). Vergleichsweise selten haben Informatiker beider Hochschularten (10 % und 27 %), Ingenieurabsolventen an Fachhochschulen (13 %) und Naturwissenschaftler (21 %) im Zuge ihres Bachelorstudiums den Weg ins Ausland gefunden.

Ein Vergleich von studienbezogenen Auslandsaufenthalten zwischen Bachelorabsolventen und Absolventen traditioneller Studiengänge muss berücksichtigen, dass das Studium der Diplom- und Magisterstudiengänge allein wegen seiner längeren Dauer mehr Chancen zu solchen Auslandsphasen bietet als gegenwärtig ein Bachelorstudium. Insofern wäre schon ein den Absolventen der tradierten Abschlüsse annähernd vergleichbar hoher Anteil von Auslandsaufenthalten der Bachelorabsolventen ein

Abb. 4.7 Auslandserfahrung im Rahmen des Bachelorstudiums nach ausgewählten Fachrichtungen und Hochschulart (in %, Mehrfachnennung)

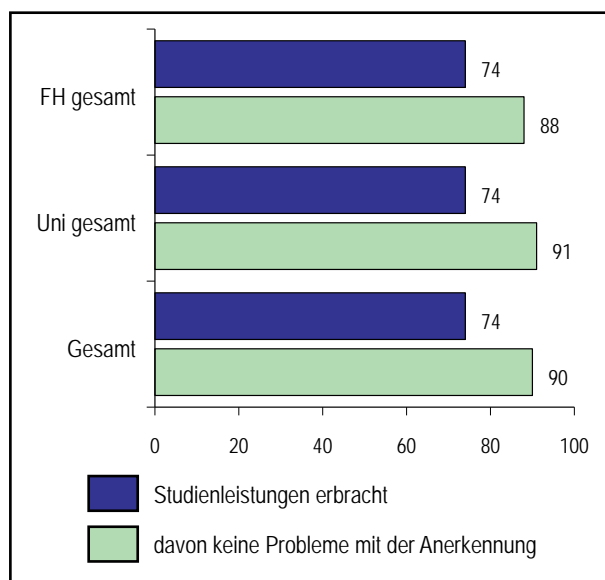


Indiz für einen Fortschritt in der Internationalisierung von akademischen Studien. In den meisten Fächern ist diese Marke mindestens erreicht, in einigen Fachrichtungen (Wirtschaftswissenschaften (FH und Uni) sowie Ingenieurwissenschaften (Uni)) ist sie sogar deutlich übertroffen. Nur die Bachelorstudiengänge der Sozial- und Geisteswissenschaften liegen in dieser Hinsicht noch deutlich hinter den herkömmlichen Abschlüssen zurück (s. Tab. 1.5 im Anhang).

Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen

Während ihres studienbezogenen Auslandsaufenthalts (Studium oder Praktikum) haben sich drei Viertel der Bachelorabsolventen um prüfungs- bzw. examensrelevante Studienleistungen bemüht. Die Anerkennung der im Ausland erbrachten Leistungen im heimischen Studiengang gestaltete sich unabhängig davon, ob das Bachelorstudium an einer Universität oder an einer Fachhochschule absolviert wurde, für die ganz überwiegende Mehrheit überraschend unkompliziert (s. Abb. 4.8). Nur etwa jeder

Abb. 4.8 Anerkennung der von Bachelorabsolventen im Ausland erbrachten Studienleistungen nach Hochschulart (in %)



HIS-Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003

Zehnte berichtet, dass entsprechende im Ausland erbrachte Leistungen am eigenen Fachbereich nicht anerkannt wurden. Auf dieser Ebene und in diese Richtung scheint sich also die Staaten übergreifende Anerkennung von Studienleistungen schon recht gut eingespielt zu haben. Es ist davon auszugehen, dass der Weg dieser Anerkennung zum Teil bereits vor der Einführung der Bachelorstudiengänge in Deutschland durch Kooperationen und Absprachen mit ausländischen Hochschuleinrichtungen geebnet worden ist. Auf lange Sicht dürfte sich die Anerkennung um so unproblematischer erweisen, je mehr neben der Entwicklung des ECTS- bzw. des Credit-Point-Systems eben auch solche vielfältigen direkten Kooperationen zwischen deutschen und ausländischen Fachbereichen gemeinsame Standards und inhaltliche Abstimmungen von Modulen hervorbringen.

Aspekte international orientierter Lehr-/Lernkulturen

Um die internationale Ausrichtung der Lehr-/Lernkulturen in den Bachelorstudiengängen messen zu können, wurden drei Aspekte der von den Bachelorabsolventen erlebten Lehr-/Lernkultur erhoben:

- *Die Inhalte waren international ausgerichtet,*
- *die Lehre fand in einer Fremdsprache statt,*
- *es wurden Lehrveranstaltungen von ausländischen Gastprofessor(inn)en angeboten.*

Diese Merkmale wurden mit Hilfe einer fünfstufigen Skala erfragt, die die Häufigkeit der jeweiligen Anwendung der Aspekte der Lehr-/Lernkultur ermitteln sollte (s. Abb. 4.9).

Hinsichtlich der Grundvoraussetzung für internationale Orientierungen in Lehre und Studium wurde zudem im Rahmen von Fragen zur Aneignung von Schlüsselkompetenzen danach gefragt, ob Angebote von *Fremdsprachentraining* genutzt wurden.

Welchen Anteil an der Internationalität des Studiums die Angebote des Fachbereiches bzw. der Hochschule haben und welcher Anteil zielgerichteten internationalen Orientierungen der Studierenden zukommt, ist nicht eindeutig zu bestimmen. Mit Sicherheit jedoch fiel die Entscheidung für ein Bachelorstudium, wie die hohe internationale Orientierung bei der Studienwahl gezeigt hat, nicht zufällig auf diese neue Abschlussart.

Internationale Ausrichtung der Inhalte

Für deutlich mehr als ein Drittel der Bachelorabsolventen waren Lehrveranstaltungen häufig bzw. sehr häufig international ausgerichtet. Eine solche Ausrichtung ist z. B. gegeben, wenn internationale Aspekte des Rechts oder interkulturelle Aspekte von Wirtschaftsbeziehungen mit Ländern fremder Kulturkreise thematisiert werden. Wie bei den studienbezogenen Auslandsaufenthalten zeigen sich die Bachelorstudiengänge der Universitäten im Fächervergleich etwas internationaler als die der Fachhochschulen (s. Abb. 4.9). Am häufigsten werden internationale Inhalte erwartungsgemäß in den Bachelorstudiengängen der Wirtschaftswissenschaften, gefolgt von den Sozial- und Geisteswissenschaften thematisiert (s. Tab. 1.8 im Anhang). Einen unterdurchschnittlichen Anteil internationaler Ausrichtung der Studieninhalte weisen die Informatik, die Ingenieur- und Naturwissenschaften und die Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaften auf. Unter den Bachelorstudiengängen an Fachhochschulen kommen die Gesundheitswissenschaften mit knapp einem Drittel immerhin auf einen durchschnittlichen Wert.

Abb. 4.9 Aspekte internationaler Lehr-/Lernkulturen im Bachelorstudium nach Hochschulart

(Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr häufig“ bis 5 = „gar nicht“, in %)

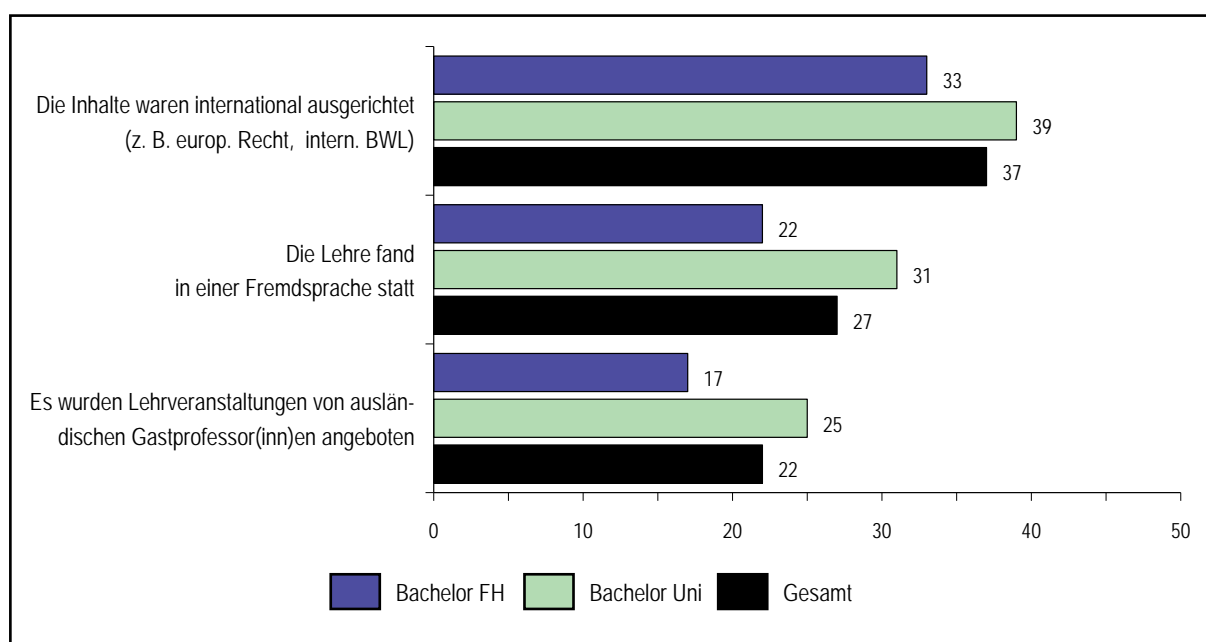
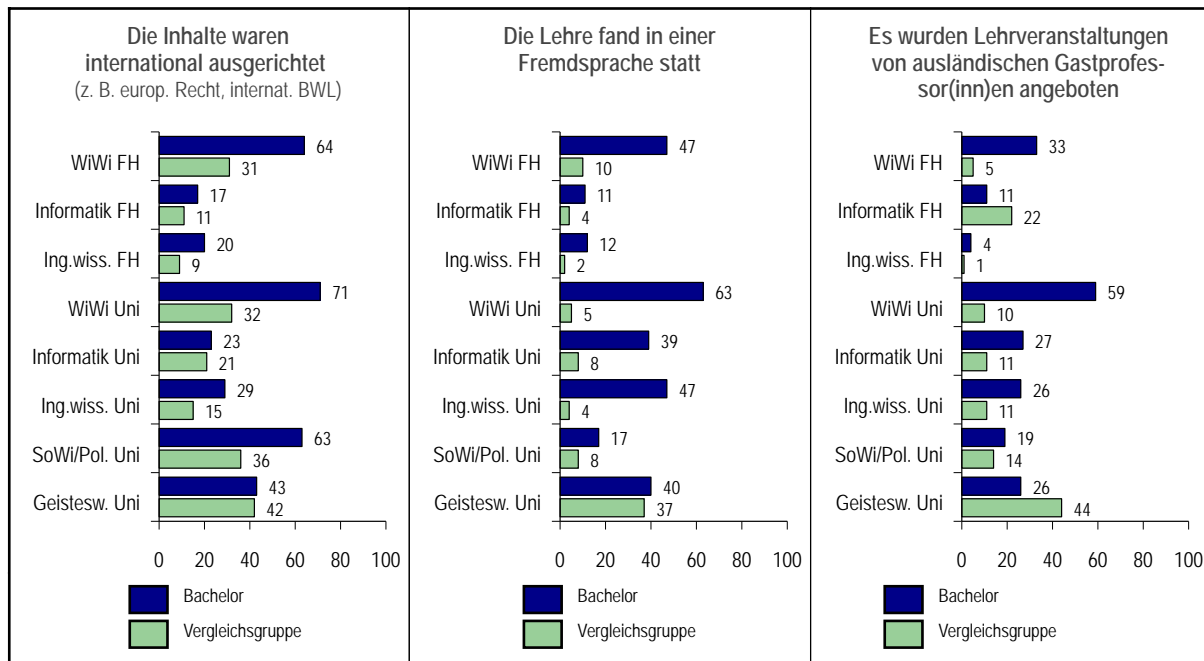


Abb. 4.10 Aspekte internationaler Lehr-/Lernkultur des Bachelorstudiums nach ausgewählten Fachrichtungen und Hochschulart (Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr häufig“ bis 5 = „gar nicht“, in %)



HIS-Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003

Für die ersten Absolventen der neuen Bachelorstudiengänge ist eine deutlich intensivere internationale Ausrichtung der Studieninhalte zu verzeichnen als für die Absolventen tradierter Diplom- und Masterabschlüsse. In keiner der vergleichbaren Fachrichtungen haben Bachelorabsolventen weniger inhaltliche Internationalität erfahren als in der Vergleichsgruppe, mit Ausnahme der universitären Informatik und der Geisteswissenschaften sogar meist deutlich mehr (s. Abb. 4.10).

Lehre in einer Fremdsprache

Die Internationalität der Studieninhalte war nicht zwangsläufig an fremdsprachlich durchgeführte Veranstaltungen gebunden, denn fremdsprachliche Lehrveranstaltungen wurden seltener belegt als Veranstaltungen mit internationalen Inhalten. Gut ein Viertel der Bachelorabsolventen besuchte häufig bis sehr häufig fremdsprachlich abgehaltene Lehrveranstaltungen. Auch diesbezüglich zeigen sich die Universitätsbachelors internationaler orientiert als die Fachkommilitonen der Fachhochschulen. In allen vergleichbaren Fachrichtungen ist der Anteil fremdsprachlicher Lehrveranstaltungen bei Universitätsbachelors deutlich höher als bei Fachhochschulbachelors.

Sehr hoch ist der Anteil bei Wirtschaftswissenschaftlern der Bachelorabschlüsse beider Hochschularten (FH: 47 %, Uni: 63 %). Auch Ingenieure der universitären Bachelorstudiengänge und Geisteswissenschaftler (darunter fremdsprachliche Fächer!) besuchten überdurchschnittlich häufig Lehrveranstaltungen, die in einer Fremdsprache abgehalten wurden.

Zwischen den Bachelorabsolventen und den Absolventen der Vergleichsfächer bestehen extreme Unterschiede in der Nutzung bzw. im Angebot fremdsprachlicher Lehrveranstaltungen (s. Abb. 4.10). Lediglich bei den Geisteswissenschaftlern liegen die Anteile bei beiden Gruppen ähnlich hoch (BA: 40 %, trad. Abschluss: 37 %).

Von ausländischen Gastprofessor(inn)en angebotene Lehrveranstaltungen

Gut ein Fünftel der Bachelorabsolventen berichtet von häufigen Gelegenheiten zur Wahrnehmung von Lehrveranstaltungen, die von ausländischen Gastprofessor(inn)en angeboten wurden; auch in diesem Fall war das Angebot an Universitäten offensichtlich erheblich zahlreicher als an Fachhochschulen. Die wirtschaftswissenschaftlichen Bachelorstudiengänge beider Hochschularten stehen auch in diesem Aspekt jeweils weit an der Spitze der Internationalisierung. Die ingenieurwissenschaftlichen Bachelorstudiengänge an Fachhochschulen haben in dieser Hinsicht bisher sehr wenig anzubieten (4 %). Ähnlich schwach ausgeprägt ist diese Form des internationalen Austausches bei den Gesundheitswissenschaften (FH: 9 %) und den Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaften (Uni: 5 %).

Mit Ausnahme der Informatik (FH: 11 %, Uni: 22 %) und der Geisteswissenschaften (Uni: 26 % vs. 44 %) erweist sich das Angebot von Lehrveranstaltungen durch ausländische Gastwissenschaftler(innen) in den Bachelorstudiengängen als mehr oder weniger deutlich größer als in den Vergleichsstudiengängen mit tradierten Abschlüssen.

Auslandsaufenthalt und international orientierte Lehr-/Lernkultur

Alle drei oben beschriebenen Formen internationaler Lehr-/Lernkultur korrelieren hoch mit der wahrgenommenen Chance eines studienbezogenen Auslandsaufenthaltes. So wird bei erfolgtem Auslandsaufenthalt eine häufig erfahrene *internationale Ausrichtung von Studieninhalten* von 55 Prozent der Bachelorabsolventen berichtet; von den ehemaligen Kommilitonen ohne Auslandsaufenthalt können dies nur 27 Prozent angeben. Häufig fremdsprachliche Lehrveranstaltungen nutzten 46 Prozent der international Mobilien, aber nur 17 Prozent derer, die im Studium ohne Auslandserfahrung blieben.

Die Existenz und Nutzung einer international orientierten Lehr-/Lernkultur an der heimischen Hochschule und die Häufigkeit von Auslandsaufenthalten der Studierenden bedingen und stärken sich offenkundig wechselseitig.

Nutzung von speziellen Angeboten des Fremdsprachentrainings

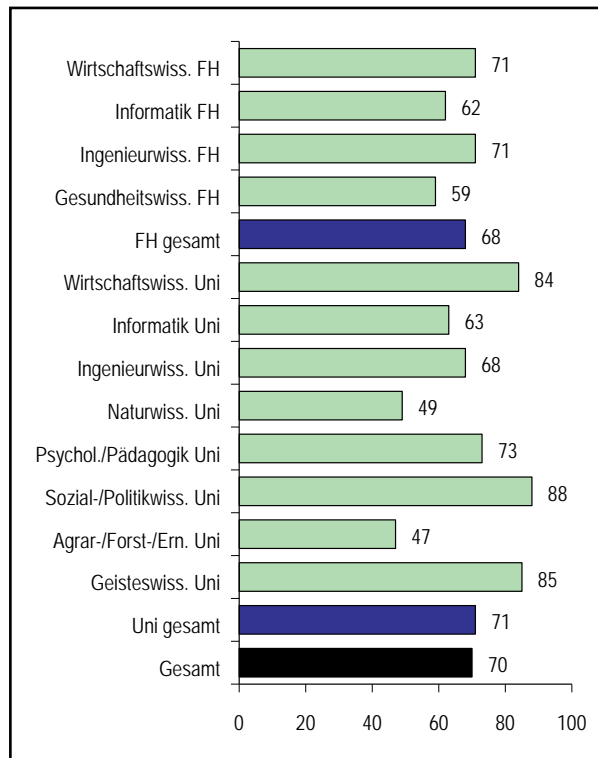
Fremdsprachentraining gehört zu den meist genutzten Angeboten zur Aneignung von Schlüsselkompetenzen. 70 Prozent der Bachelorabsolventen haben solche Angebote während ihres Studiums wahrgenommen, am häufigsten Bachelors der Sozialwissenschaften (Uni: 88 %), der Geisteswissenschaften (Uni: 85 %) und der Wirtschaftswissenschaften (Uni: 84 %), dagegen nur knapp jeder zweite Absolvent naturwissenschaftlicher und agrar-/forst-/ernährungswissenschaftlicher Bachelorstudiengänge (s. Abb. 4.11).

Fremdsprachentraining ist anders als die anderen Aspekte der Internationalität keine gegenüber den Absolventen tradierter Abschlüsse eindeutige Domäne der Bachelorabsolventen. Nur Bachelors der Wirtschafts-, Sozial- und Geisteswissenschaften haben signifikant häufiger spezielle Veranstaltungen zur Verbesserung der Fremdsprachen besucht als ihre ehemaligen Kommilitonen mit Diplom- und Magisterabschlüssen (vgl. Tab. 1.14 im Anhang).

Das Diploma Supplement in englischer Sprache

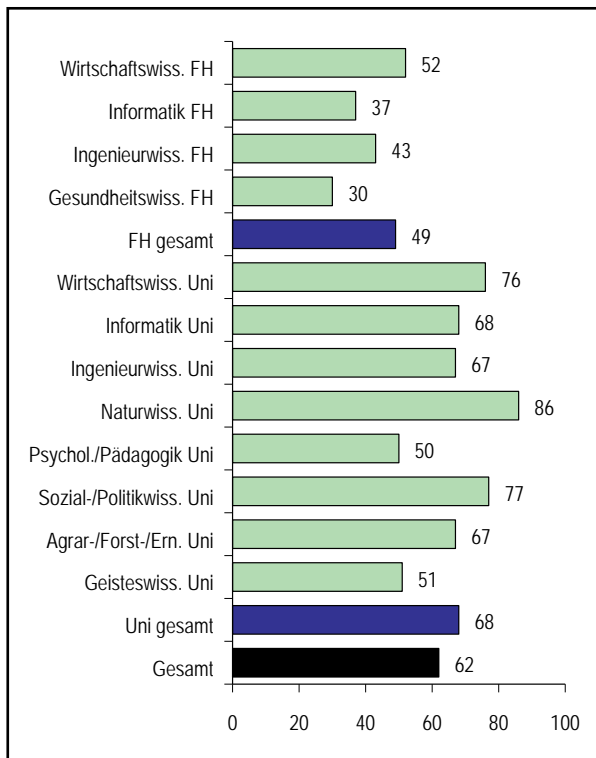
Die Vergabe eines Diploma Supplements ist in der Einführungsphase der Bachelorstudiengänge noch keine Selbstverständlichkeit. Nur drei Viertel der Bachelorabsolventen geben an, am Ende des Studiums ein Diploma Supplement erhalten zu haben, von den Fachhochschulbachelors nur zwei Drittel. Eine bei den Befragten erhobene Auflistung der im Diploma Supplement dokumentierten Angaben hat

Abb. 4.11 Nutzung von angebotenem Fremdsprachentraining im Bachelorstudium nach Fachrichtung und Hochschulart (in %)



HIS-Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003

Abb. 4.12 Diploma Supplement für Bachelorabschlüsse in englischer Sprache nach Fachrichtung und Hochschulart (in %)



HIS-Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003

gezeigt, dass nur eine Minderheit dieser Zertifikate den Kriterien entspricht, die das Diploma Supplement zu einer sinnvollen Ergänzung des Abschlusszeugnisses machen soll. Der Sinn dieser differenzierten, auch inhaltlich ausgewiesenen Dokumentation von Studienleistungen liegt in der erforderlichen Transparenz sowohl für potenzielle Arbeitgeber als auch für Hochschulen bei der Zulassung zu weiterführenden Masterstudiengängen. Mit der Ausstellung eines Diploma Supplements in englischer Sprache belegt ein Fachbereich zumindest in dieser Hinsicht ein wenig seine internationale Orientierung über das Studienangebot hinaus.

Von den ausgestellten Diploma Supplements sind weniger als zwei Drittel (62 %) auch in englischer Sprache verfasst, bei Fachhochschulbachelors nur die Hälfte (s. Abb. 4.12). Überdurchschnittlich verbreitet ist ein solches englischsprachiges Dokument bei den universitären Bachelorstudiengängen der Wirtschafts-, Natur- und Sozialwissenschaften, ausgesprochen selten dagegen bei Bachelors der Informatik an Fachhochschulen (37 %) und Gesundheitswissenschaften (FH: 30 %).

Resümee: Internationalität des Bachelorstudiums

Die Internationalität von Bachelorstudiengängen war für die ersten Bachelorkohorten bei ihrer Entscheidung für dieses Studium von erheblicher Bedeutung. Ob die Attraktivität der Bachelorstudiengänge wegen ihres häufig vorhandenen internationalen Profils langfristig so hoch bleibt, wenn diese flächendeckend und ohne Alternative angeboten werden, muss offen bleiben. Denn für Abiturienten aus Gymnasien, Akademikerkinder und Frauen unter den ersten Bachelorabsolventen bildeten die jeweils internationalen Aspekte des Studiums einen überdurchschnittlichen Anreiz bei der Wahl des

Bachelorstudiums. Alle drei Gruppen sind gegenwärtig noch unter Bachelorabsolventen stärker vertreten als unter den Hochschulabsolventen aller Studienabschlüsse.

In den studienbezogenen Auslandsaufenthalten ist ein durch die Bildungsherkunft bedingter Unterschied unter den Bachelors nicht auszumachen. Der Anteil solcher Aufenthalte erreicht trotz der Kürze des Bachelorstudiums meist mindestens die bei den Absolventen tradierter Studiengänge erreichte Quote und übersteigt diese zum Teil sogar deutlich. Die stärkere Internationalisierung der Bachelorstudiengänge setzt sich in den Lehr-/Lernkulturen fort. Noch allgemein unbefriedigend war für die Bachelors der Jahrgänge 2002 und 2003 die Ausstellung der Diploma Supplements geregelt. Hier ist auch die Ausstellung englischsprachiger Zertifikate noch bei weitem nicht vollständig erreicht.

4.2.2 Praxis-, Berufs- und Forschungsbezug des Bachelorstudiums

Wenn man den Praxisbegriff nicht auf eine allgemein gesellschaftliche Praxis erstreckt, sondern auf berufliche Praxisfelder beschränkt, dann steckt das, was in der neueren Diskussion um die Studien- und Studienstrukturreform Employability genannt wird, den Rahmen der Analyse ab. Über den Praxisbezug gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher und z. T. missverständlicher Vorstellungen und Begriffsdeutungen. Deshalb sei kurz auf das hier unterlegte Verständnis des Praxisbezugs eingegangen: Praxis- oder Berufsbezug ist in der hier gewählten, auf berufliche Tätigkeiten eingeschränkten Betrachtung nicht gleichbedeutend mit einer Orientierung auf kurzfristige Anwendbarkeit; der Praxisbegriff versteht sich stattdessen in einer langfristigen Perspektive der Sicherung von Berufsfähigkeit im persönlichen, einzelwirtschaftlichen und volkswirtschaftlichen Sinn. Der Forschungsbezug ist im Sinne der beruflichen Praxis der Forschenden bewusst in diese Fragestellung integriert. Ein immer wieder konstruierter Gegensatz von Forschungs- und Praxisbezug ist ein Scheingegensatz; Forschungsbezug will hier als eine besondere Ausformung eines allgemeinen Praxisbezuges verstanden werden.

Praxisbezug ist also im Rahmen dieser Untersuchung stark mit dem Begriff Employability verknüpft, welcher sich aus o. g. Grund auch auf die Hochschule als Lehr- und Forschungsarbeitsplatz und somit auf die Bildung des wissenschaftlichen Nachwuchses der Hochschulen bezieht.

In den Diskussionen der vergangenen Jahrzehnte haben sich weitere Begriffsgegensatzpaare (z. B. Theorie – Praxis, Anwendungsbezug – Forschungsbezug) herausgebildet, deren rationaler Gehalt einer ausführlicheren Überprüfung bedürfte, die aber hier nicht geleistet werden kann und soll. Kritisch wurde jedoch immer wieder eingewandt, dass sich die Hochschule mit der Beschränkung auf ihren ur-eigenen Berufsbezug, nämlich der Vorbereitung der Studierenden auf wissenschaftliche Forscherkarrieren, zu wenig mit den Berufsbildern derjenigen Absolventen auseinandersetzt, die die überwältigende Mehrheit bilden und in hoch qualifizierte Tätigkeiten außerhalb der akademisch geprägten Forschungsinstitutionen münden. Wie sehr sich die Kompetenzanforderungen an Hochschulen von denen in modernen Betrieben der privaten Wirtschaft unterscheiden, wurde in einer Studie zur Modernisierung der Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft nachgewiesen (Minks/Schaeper 2002). Dies verdeutlicht nur, dass sich Praxisbezug nicht vollständig verallgemeinern lässt und je nach dem Profil von Tätigkeitsfeldern und Berufsbildern unterschiedliche Ausprägungen entfaltet.

Employability wird häufig in einem Atemzug mit Schlüsselkompetenzen genannt. Als ein Ziel des Bachelorstudiums umfasst dieser Begriff jedoch mehr als die Herstellung von Schlüsselkompetenzen zwecks Bildung einer allgemeinen Berufsfähigkeit. Die wörtliche (falsche) Übersetzung von Employability als „Beschäftigungsfähigkeit“ trifft nicht dessen Bedeutungsgehalt. Beschäftigungsfähigkeit hat eine Konnotation von „überhaupt zu irgendeiner Arbeit fähig sein“. Das ist mit dem Begriff „Employabi-

lity“ nicht gemeint. Er schließt die qualitative Seite und damit selbstverständlich auch fachlich-inhaltliche und methodische Aspekte der Kompetenzentwicklung ein; ohne diese blieben Schlüsselkompetenzen unbrauchbare und sinnentleerte abstrakte Begriffe.

Zur Untersuchung des Praxisbezuges im Bachelorstudium wurden in der Befragung der Absolventen folgende Merkmalsbereiche erfasst:

- Praxisbezug im Studium als Motiv für die Aufnahme eines Bachelorstudiums,
- im Rahmen des Studiums vorgeschriebene Praktika und Praxissemester,
- die Beurteilung von Praktika und Praxissemestern,
- der Besuch praxisbegleitender Lehrveranstaltungen,
- der Praxisbezug im Rahmen der Lehr-/Lernkulturen,
- die Bewertung praxisbezogener Elemente des Studiums,
- das Diploma Supplement als Ausdruck des Praxisbezuges.

Praxisbezug im Studium als Motiv für die Aufnahme eines Bachelorstudiums

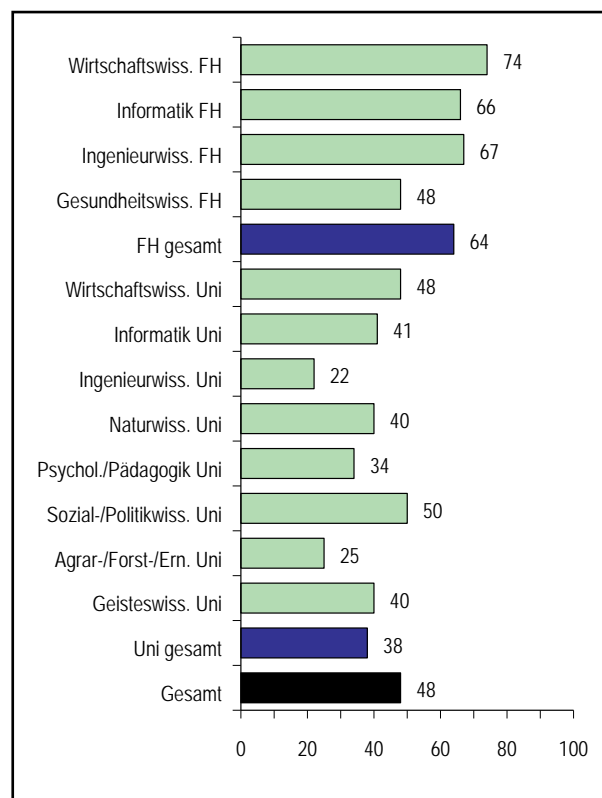
Der Praxisbezug eines Bachelorstudiengangs als Motiv für dessen Wahl unterstellt dessen Nachweis in den jeweiligen Studiengängen, zumindest aber ein nach außen sichtbares praxisorientiertes Profil der Studiengänge in ihrem Marketing. In das Motiv „Praxisbezug“ geht also auch ein Stück Vertrauensvorschuss mit ein. Welche konkreten Anreize diese Motive aktiviert haben, lässt sich im Rahmen dieser Untersuchung nicht klären.

Der Praxisbezug des gewählten Studiengangs wurde von knapp der Hälfte der Bachelorabsolventen als Motiv für dessen Wahl genannt. Sehr deutlich überwog dieser Beweggrund bei denen, die sich für ein Studium an Fachhochschulen entschieden haben. Traditierte Merkmalszuweisungen eines praxisbezogenen Fachhochschulstudiums setzen sich also ganz offensichtlich auch beim Bachelorstudium fort.

Bei Entscheidungen für Bachelorstudiengänge an Fachhochschulen hatte das praxisbezogene Motiv fast durchweg für zwei Drittel oder mehr eine hohe Bedeutung (s. Abb. 4.13). Nur für die Gesundheitswissenschaften ist ein durchschnittlicher Wert zu verzeichnen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Studiengänge (Physiotherapie, Ergotherapie) überwiegend von bereits in entsprechenden Berufen ausgebildeten Studienberechtigten gewählt wurden.

Für universitäre Bachelorstudiengänge erweist sich die Streuung des Motivs des Praxisbezuges als deutlich größer. Am häufigsten

Abb. 4.13 Motiv: Praxisbezug des Bachelorstudiums (Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr große Rolle“ bis 5 = „gar keine Rolle“, in %)



heben Sozialwissenschaftler (50 %), Wirtschaftswissenschaftler (48 %), selten dagegen Ingenieurwissenschaftler (22 %) und Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaftler (25 %) den Praxisbezug als wichtiges Studienwahlmotiv hervor.

Praxisbezug als Element des Bachelorstudiums

Im Rahmen des Studiums vorgeschriebene Praktika und Praxissemester

Praktika und Praxissemester werden nicht selten als die Kernbereiche des Praxisbezugs eines Studiums verstanden. Ob sie dies tatsächlich sind, hängt jedoch nicht unwesentlich von der Qualität dieser Praxisphasen ab. Bei einer qualitätvollen Praxisphase ist insbesondere die Erprobung einer beruflichen Realsituation zu erwarten, bei der ein Bezug zum Studium deutlich erkennbar ist.

30 Prozent der Bachelorabsolventen mussten weder ein Praktikum noch ein Praxissemester absolvieren (siehe Tab. 1.16 im Anhang).¹ Erwartungsgemäß ist dieser Anteil bei Bachelorabsolventen der Universitäten größer (35 %) als bei jenen der Fachhochschulen (21 %). Häufig ohne Praxisanteile im Studium bleiben die Bachelorabsolventen der Wirtschaftswissenschaften (Uni: 65 % ohne Praxisanteile), der Psychologie/Pädagogik (59 %) und der Geisteswissenschaften (50 %). Für das dreisemestrige Bachelorstudium der Gesundheitswissenschaften ist eine Praxisphase nicht unbedingt sinnvoll, da Berufserfahrung in diesem Bereich in der Regel ausreichend vorhanden ist.

Praktika an Hochschulen (Laborpraktika)

Praktika an Hochschulen wurden von Ingenieuren und Naturwissenschaftlern der universitären Bachelorstudiengänge am häufigsten absolviert (51 % bzw. 69 %). Diese Laborpraktika sind zwar wichtige Phasen, in denen experimentelles Arbeiten an Geräten eingeübt werden kann, betriebliche Erfahrung, das Kennenlernen betrieblicher Prozesse und Zielkonflikte bleiben jedoch bei solchen hochschulinternen Praktika außen vor.

Betriebspraktika

Betriebliche Praktika sind die insgesamt verbreitetste Form von Praxisphasen; nahezu jeder zweite Bachelorabsolvent hat ein solches externes Praktikum absolviert (46 %), wobei ein deutlicher Schwerpunkt bei den universitären Bachelorstudiengängen liegt.

Praxissemester

Praxissemester sind traditionell mit dem Diplomstudium an Fachhochschulen verbunden und gelten als eines der markanten Profilvermerkmale dieses Hochschultyps.

Mit der Verkürzung des ersten berufsqualifizierenden Studiums vom acht- bis neunsemestrigen Diplomstudium zum meist sechssemestrigen Bachelorstudium wird ein Verlust dieses praxisorientierten Profils befürchtet. Andererseits wird argumentiert, das Praxissemester sei im Rahmen eines Bachelorstudiums systemwidrig.

Im Bachelorstudium an Fachhochschulen scheint sich tatsächlich ein Ersetzen des Praxissemesters durch Betriebspraktika abzuzeichnen. Nur gut die Hälfte der Fachhochschulbachelors hat noch ein

¹ Für 26 Prozent war kein Praxisanteil vorgeschrieben, vier Prozent waren wegen anerkannter beruflicher Praxis vor dem Studium davon befreit.

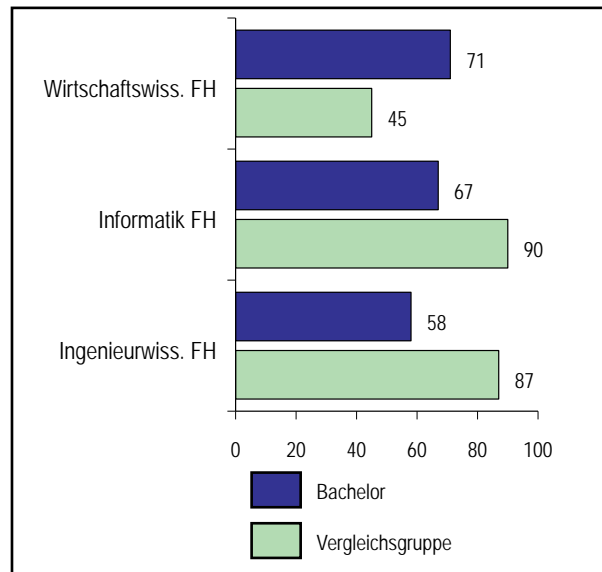
Praxissemester absolvieren müssen. Ob damit ein Verlust an Qualität verbunden ist, kann allerdings allein aus dem Rückgang der Praxissemester nicht ohne weiteres geschlossen werden.

Bei den Absolventen der an Fachhochschulen angebotenen Bachelorstudiengänge der Informatik (90 % vs. 67 %) und der Ingenieurwissenschaften (87 % vs. 58 %) ist ein im Vergleich zu den zeitgleich befragten Absolventen tradierter Abschlüsse deutlich verringerter Anteil der Praxissemester zu verzeichnen (s. Abb. 4.14).

Praxissemester sind in begrenztem Maße auch bei universitären Bachelorstudiengängen eingeführt. Auch hier scheint der Umfang der Praxissemester eher in Richtung betrieblicher Praktika reduziert zu werden. Im Studienbereich Informatik (Uni) liegt der Anteil von Praxissemestern bei den tradierten Abschlüssen bei 34 %, bei den Bachelorabschlüssen nur noch bei 12 %, dafür erhöht sich der Anteil von Betriebspraktika bei den Bachelorstudiengängen auf 50 % gegenüber 14 % bei den tradierten Informatikstudiengängen (s. Tab. 1.16 im Anhang).

Über die spezielle Praxiserfahrung im Zuge von Auslandspraktika wurde bereits im Abschnitt 4.2.1 berichtet.

Abb. 4.14 Praxissemester im Studium an Fachhochschulen nach Fachrichtung und Abschlussart (in %)



HIS-Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003

Die Beurteilung von Praktika und Praxissemestern

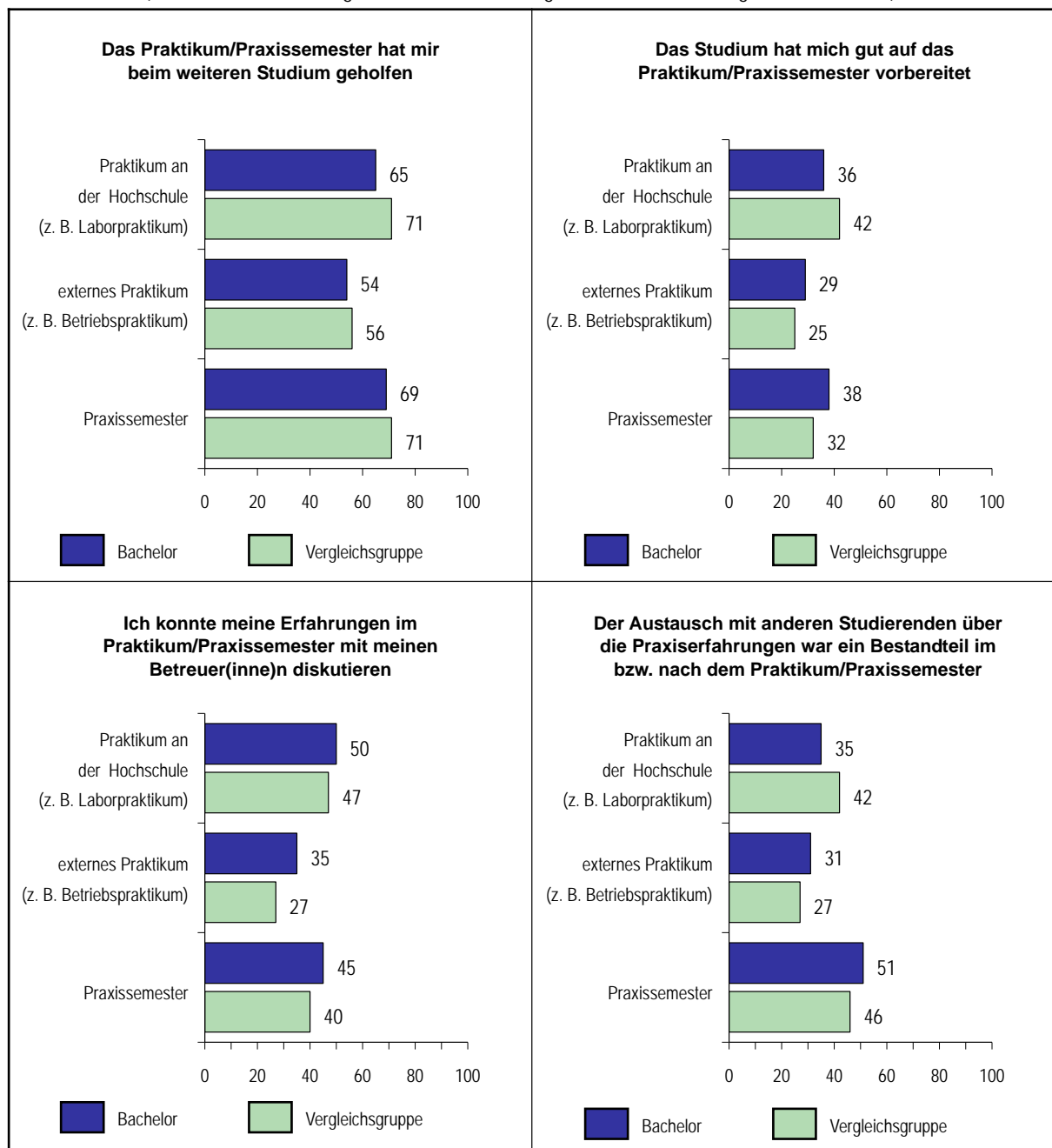
Die über Praktika und Praxissemester erhobenen Urteile beziehen sich im Kern auf das Verhältnis von Praktikum/Praxissemester und Studium. In den tradierten Studiengängen lautet eine verbreitete und seit langem bestehende Kritik, dass die Praxisphasen zu wenig an das Studium angebunden seien. Deshalb wurden folgende Formulierungen einer Bewertung unterzogen:

- Das Praktikum/Praxissemester hat mir beim weiteren Studium geholfen.
- Das Studium hat mich gut auf das Praktikum/Praxissemester vorbereitet.
- Ich konnte meine Erfahrungen im Praktikum/Praxissemester mit meinen Betreuer(inne)n diskutieren.
- Der Austausch mit anderen Studierenden über die Praxiserfahrungen war ein Bestandteil im bzw. nach dem Praktikum/Praxissemester.

Die Bewertungen der Praktika und Praxissemester zeigen, dass sie zwar für die große Mehrheit der Studierenden eine wichtige Orientierungsfunktion für den Fortgang des Studiums haben, andererseits sind die Vorbereitung und die Aufarbeitung solcher Praxiserfahrungen an der Hochschule nach wie vor für die Mehrheit nicht zufrieden stellend (s. Abb. 4.15). Praxisanteile erhalten im Rahmen des Bachelorstudiums keine wesentlich größere Aufmerksamkeit als bei den vergleichbaren Studiengängen mit tradierten Abschlüssen. Die hohe Orientierungsfunktion von Praxissemestern scheint sich unter den gegenwärtigen Bedingungen noch nicht vollständig durch betriebliche Praktika kompensieren

Abb. 4.15 Beurteilung von Praktika und Praxissemestern nach Art der Praxisphase - Bachelorabsolventen und Vergleichsgruppe

(Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „trifft genau zu“ bis 5 = „trifft gar nicht zu“, in %)



HIS-Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003

zu lassen. Vor allem dort, wo externe Praktika eingeführt werden oder zum Ersatz für Praxissemester werden, benötigen die Studierenden Möglichkeiten der Vorbereitung und der Reflexion, damit diese Praxisphasen ihre wichtige Orientierungsfunktion effektiver ausfüllen können.

Der Besuch Praxis begleitender Lehrveranstaltungen

Der Besuch Praxis begleitender Lehrveranstaltungen ist insbesondere dort von hohem Wert, wo es sich um die Vertiefung von benötigten Fachkenntnissen, aber besonders auch um die Thematisierung

von Aspekten der Aneignung von Schlüsselkompetenzen handelt. Die Erfahrungen mit praxisbegleitenden Lehrveranstaltungen sind dort, wo sie mit professioneller Hilfe und in Abstimmung mit den betrieblichen Kooperationspartnern stattfinden, so positiv, dass diese Form der Praxisreflexion allgemein zu empfehlen ist. Gleichwohl setzt eine solche Praxisbegleitung bei allen Beteiligten ein hohes Engagement voraus, das nicht immer allein von den Hochschulen geschultert werden kann.

Die Hälfte der Fachhochschulbachelors und gut zwei Drittel der Universitätsbachelors haben keine praxisbegleitenden Lehrveranstaltungen besucht, zu ganz überwiegenden Anteilen wegen des fehlenden Angebotes. Wurden solche Angebote wahrgenommen, so waren diese meist verpflichtend (Bachelor FH: 97 %, Bachelor Uni: 84 %, s. Tab. 1.18 im Anhang).

Die höchsten Anteile praxisbegleitender Lehrveranstaltungen weisen Sozial- und Naturwissenschaftler der universitären Bachelorstudiengänge und Informatiker der Fachhochschulstudiengänge auf. Bei Naturwissenschaftlern beziehen sich die Veranstaltungen allerdings überwiegend auf die hochschulinternen Laborpraktika an den jeweiligen Fachbereichen. Ausgesprochen gering ist das Angebot an praxisbegleitenden Lehrveranstaltungen in Bachelorstudiengängen

- der Wirtschaftswissenschaften (FH: Angebot 29 %, wahrgenommen 93 %),
- der Ingenieurwissenschaften (Uni: Angebot 24 %, wahrgenommen 88 %),
- der Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaften (Uni: Angebot 28 %, wahrgenommen 89 %) und
- der Geisteswissenschaften (Uni: Angebot 17 %, wahrgenommen 88 %).

Der Vergleich mit den tradierten Abschlüssen zeigt für die Bachelorstudiengänge (FH) deutlich höhere Anteile an wahrgenommenen praxisbegleitenden Veranstaltungen. Gleiches gilt für die universitären sozialwissenschaftlichen Bachelorstudiengänge; hingegen wurden solche Angebote von Informatikern (Bachelor Uni) seltener genutzt als von den Absolventen der tradierten Informatikstudiengänge.

Zugang zu erforderlichen Praktika/Übungen

Die Möglichkeit des Zugangs zu erforderlichen Praktika wird überwiegend positiv bewertet (Bachelor FH: 60 %, Bachelor Uni: 65 %). Besonders gute Urteile fällen Absolventen der technischen und naturwissenschaftlichen Bachelorstudiengänge (s. Tab. 1.19 im Anhang). Gegenüber den ausgewählten Vergleichsgruppen mit Diplomabschlüssen wird der Zugang zu Praktika bei diesen Fachrichtungen insgesamt jedoch nicht mehr ganz so einhellig gut beurteilt. In den Sozial- und Geisteswissenschaften gehen dagegen gegenüber den Vergleichsgruppen tradierter Abschlüsse erhöhte Anteile an Pflichtpraktika auch mit einer besseren Versorgung mit Praktikumsplätzen einher.

Der Praxisbezug im Rahmen der Lehr-/Lernkulturen

Praxisbezug beschränkt sich nicht auf Praxiserfahrung außerhalb des Lehr-/Lernsystems der Hochschulen. Auch innerhalb der Lehre sind Elemente des Praxisbezuges möglich und erkennbar. Hierzu wurden drei Aspekte aus den Merkmalen der Lehr-/Lernkultur erhoben. Es handelt sich um die Häufigkeit von Angeboten an

- *praxisorientierten Studienprojekten,*
- *forschungsorientierten Projekten,*
- *Lehrveranstaltungen durch Praktiker.*

Praxisorientierte Studienprojekte

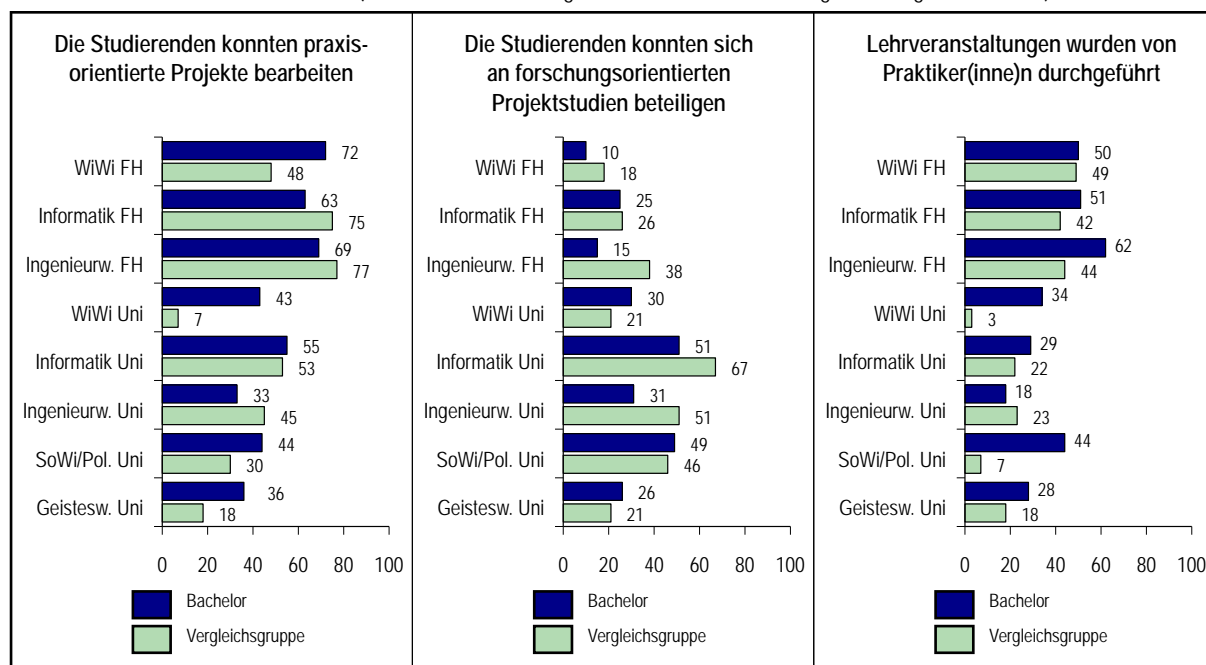
Das Projektstudium ist seit vielen Jahrzehnten eine der umstrittensten Lehr-/Lernformen an deutschen Hochschulen, zumal wenn es um die Frage geht, ob bereits in einem frühen Stadium (z. B. im Rahmen des Vordiplomstudiums) Praxisprojekte sinnvoll seien. Die Kritiker vertreten im Kern die Auffassung, vor einem praxisorientierten Projekt müssen erst die fachlichen Grundlagen erarbeitet werden. Der Sinn von Projektphasen bereits in der ersten Studienphase liege darin, das Lernen eben des erforderlichen Fachwissens effizienter und effektiver zu machen, die Motivation und somit das gesamte Lernklima zu optimieren – so die Gegenposition der Befürworter von Projekten in den ersten Studiensemestern.

Mittlerweile gibt es offensichtlich einen langsamen Trend in Richtung dieser letzten Position und empirische Befunde stützen unterdessen die Meinung der Befürworter früher Projektphasen (vgl. Hampe 2002: 228ff).

Eine verbreitete Befürchtung, das Lernen des notwendigen Grundlagenwissens käme zu kurz, ist von den empirischen Befunden entkräftet worden. Allerdings erfordert ein projektorientiertes Studium erheblich größeren Einsatz als ein tradiert disziplinorientierter Lehrbetrieb.

Das Lernen im Rahmen praxisorientierter Projekte ist bei den Bachelorstudiengängen eine Stärke der Fachhochschulen (68 %, s. Abb. 4.16). Eine häufige Teilnahme an praxisorientierten Projekten nennen diese in deutlich höherem Maße als die Absolventen der entsprechenden universitären Bachelorstudiengänge. Besonders extrem ist die Differenz zwischen den beiden Ingenieurstudiengängen (69 % vs. 33 %).¹

Abb. 4.16 Praxisbezug im Rahmen der Lehr-/Lernkulturen des Studiums nach ausgewählten Fachrichtungen und Abschlussart (Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr häufig“ bis 5 = „gar nicht“, in %)



HIS-Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003

¹ Die tradierte diatome Sicht von Praxisbezug und Forschung, wobei ersterer den Fachhochschulen und letztere den Universitäten zugewiesen wird, ist vermutlich ausschlaggebend für unterschiedliche Bewertungen des Praxisbezuges durch Absolventen von Universitäten und Fachhochschule.

Zunächst jedoch ein Blick auf die Vergleichsgruppen: In den Wirtschaftswissenschaften liegt die Intensität praxisorientierter Projekte eindeutig auf Seiten der Bachelorstudiengänge beider Hochschularten. Deutlich mehr praxisorientierte Projekte als in den Bachelorstudiengängen zeigen dagegen die Diplomstudiengänge der Informatik und die tradierten Ingenieurstudiengänge beider Hochschularten. In den Sozial- und Geisteswissenschaften haben wiederum die Bachelorstudiengänge einen höheren Anteil an praxisorientierten Projekten.

Beim Vergleich der Bachelorstudiengänge an Fachhochschulen mit den tradierten Fachhochschulstudiengängen der Informatik und auch beim Vergleich der ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge ist zu berücksichtigen, dass Praxisanteile in den tradierten Studiengängen aufgrund der schon erwähnten Vorbehalte gegen Praxisprojekte in frühen Studienphasen eher am Ende des Studiums, bisweilen erst im Rahmen der Diplomarbeit vorkommen. Man kann die geringen Anteile von Praxisprojekten in diesen Bachelorstudiengängen als einen deutlichen Hinweis auf ein starkes Beharrungsvermögen herkömmlicher Strukturen interpretieren. Eine Reihe weiterer Indizien, die im Folgenden dargestellt werden, erhärten die Triftigkeit dieser Interpretation.

Forschungsorientierte Projekte

Eingangs wurde betont, dass Forschung und forschungsorientierte Projekte nichts anderes sind als spezifische Ausformungen einer allgemeinen Praxis bzw. eines allgemeinen Praxisbezuges. Der Vergleich der universitären mit den FH-Bachelorstudiengängen zeigt deutlich, dass das Forschungsprofil in universitären Bachelorstudiengängen stärker ausgeprägt ist als in entsprechenden Studiengängen an Fachhochschulen. Besonders häufig werden forschungsorientierte Projekte in den universitären Studiengängen der Informatik, der Naturwissenschaften, der Psychologie/Pädagogik und der Sozialwissenschaften genannt (s. Tab. 1.8 im Anhang). Bei den ingenieurwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen an Universitäten ist ein nur durchschnittlicher Forschungsbezug erkennbar, im Verhältnis zu allen Bachelorstudiengängen an Universitäten ist er sogar unterdurchschnittlich. Der Vergleich mit den tradierten Diplomstudiengängen zeigt ebenfalls eine deutlich geringere Häufigkeit forschungsorientierter Projekte in dieser Fachrichtung.

Die enge Anbindung des Bachelorstudiums an das Masterstudium, wie es von den technischen Hochschulen und Universitäten propagiert wird, spiegelt bisher vor allem die herkömmliche curriculare Struktur der Diplomstudiengänge wider, in der Praxis-/Forschungsprojekte meist erst spät ins Studium einfließen.

In den Sozialwissenschaften sind forschungsbezogene Projekte traditionell relativ verbreitet. In den in der Regel sechssemestrigen Bachelorstudiengängen der Sozialwissenschaften hat sich diese Forschungsorientierung sogar im Vergleich zu traditionellen Abschlüssen noch leicht erhöht. Ähnliches gilt bei geringerem Ausgangsniveau auch für die geisteswissenschaftlichen Bachelorstudiengänge an Universitäten.

Von Praktiker(inne)n durchgeführte Lehrveranstaltungen

Dem traditionellen Profil der Fachhochschulen entspricht es, dass auch im Bachelorstudium Praktiker häufiger als bei den vergleichbaren Universitätsstudiengängen Lehrveranstaltungen bestritten haben (s. Abb. 4.16). Unter den FH-Bachelorstudiengängen ist nur das Ingenieurstudium (62 %) aus dem durchschnittlichen Anteil von 53 Prozent herausgehoben. Bei Bachelorstudiengängen der Universitäten liegen die Wirtschaftswissenschaften (34 %) und insbesondere die Sozialwissenschaften über

dem Durchschnitt (44 %, Durchschnitt 28 %). In diesen beiden universitären Bachelorstudiengängen erweist sich der häufige Einbezug von Praktikern in die Lehre als deutlich verändertes Lehrprofil gegenüber gleichen Fachrichtungen mit tradierten Abschlüssen.

Die Bewertung praxisbezogener Elemente des Studiums

Aus der Vielzahl der bei der Bachelorbefragung erhobenen Studienaspekte ergeben sich für den Praxisbezug des Bachelorstudiums drei Merkmale, die von den Befragten zu bewerten waren. Es handelt sich um die *Einübung in beruflich-professionelles Handeln*, die sicherlich um so eher Bestandteil des Studiums sein kann, je mehr sich ein Studium aus der traditionellen disziplinären Enge befreit. Dieses praxisbezogene Lernziel sollte im Rahmen von Bachelorstudiengängen, soweit sie interdisziplinäre Elemente integriert haben, relativ günstige Realisierungschancen haben.

Ein zweiter Aspekt richtet sich direkt auf das *Verhältnis von Theorie und Praxis*. Eines der mit der Entwicklung von Professionalität zusammenhängenden Probleme in tradierten Studiengängen liegt darin, dass Wissensbruchstücke und Theoriefragmente einerseits und Praxiserfahrungen andererseits häufig unverbunden nebeneinander bestehen bleiben. Es kann erwartet werden, dass bei den ersten Ansätzen der Modularisierung des Lehrangebotes auch hinsichtlich dieses Aspektes Fortschritte gegenüber den herkömmlichen Studienstrukturen erzielt werden.

Ein drittes zu bewertendes Merkmal des Praxisbezuges des Studiums ist die *Studien- und Berufsberatung*. Eine solche Zuordnung dieser Dienstleistung an den Studierenden zum Praxisbezug des Studiums mag ungewöhnlich sein, aber nur deshalb, weil die Hochschule diese traditionell eher als Nebenleistung begriffen hat. Zumindest ist sie im Urteil der Absolventen, seit sie durch Befragungen evaluiert wurde, nie über ausgesprochen mäßige Bewertungen hinausgekommen. Dies wohl deshalb, weil sie in aller Regel an die Peripherie der Lebensäußerungen und Bildungsprozesse der meisten Studierenden verwiesen war.

Angesichts der Veränderung der Hochschullandschaft, der Notwendigkeit größerer Eigenverantwortung für langfristige Qualifizierungsprozesse bei komplexeren und unübersichtlicher werdenden, vermehrt auch internationalen Angebotsstrukturen und aufgrund des Wandels des globalen Beschäftigungssystems wird ein hochwertiges Beratungsangebot für die Studiengestaltung, Schwerpunktsetzung und weitere Bildungs- und Karriereplanung künftig erheblich an Bedeutung gewinnen. Es wird sich in Zukunft um eine gänzlich veränderte Beratungsstruktur handeln müssen, das – stark an die Lehrenden angebunden – eher eine Art Bildungs- und Karrierenavigation sein wird, anstatt wie bisher eine Beratung vor allem für eine Minderheit orientierungssuchender „Hilfebedürftiger“.

Einübung in beruflich-professionelles Handeln

Nur gut jeder fünfte Bachelor sieht sich durch das Studium gut oder sehr gut auf *beruflich-professionelles Handeln* vorbereitet (s. Tab. 1.19 im Anhang). Unter denjenigen aus Fachhochschulen ist der Anteil nahezu doppelt so hoch wie bei den Universitätsbachelors (32 % vs. 17 %). Ausgesprochen unbefriedigend erscheint die Möglichkeit zur Aneignung beruflich-professioneller Handlungskompetenz bei den Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaftlern (8 %).

In allen Fachrichtungen, die einen Vergleich zwischen den neuen Bachelorabschlüssen und den tradierten Abschlüssen zuließen, ist die Vorbereitung auf diese beruflich zentrale Kompetenz im Zuge des Bachelorstudiums mehr oder weniger deutlich stärker in das Studium integriert. Die Ausnahme bildet auch hier das Ingenieurstudium mit dem Bachelorabschluss an Universitäten (s. Abb. 4.17).

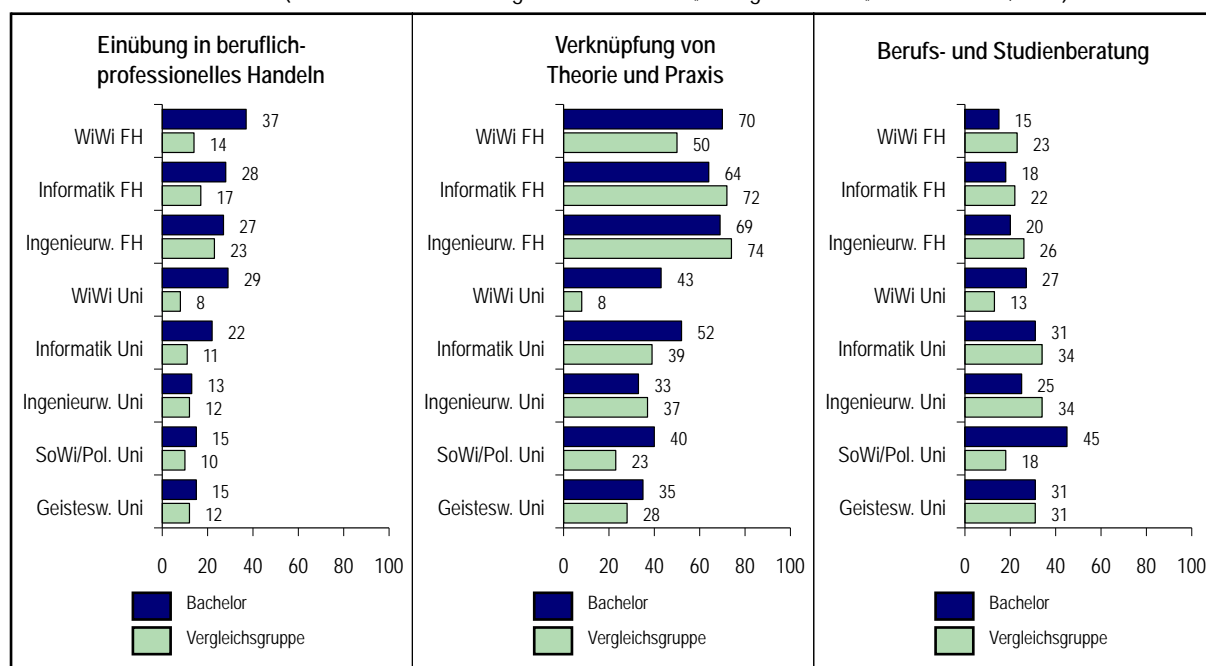
Hier ist – auf ohnehin niedrigem Niveau – keine Verbesserung in der Verfolgung dieses Studienziels erkennbar (13 % bzw. 12 % gute und sehr gute Bewertungen).

Insgesamt scheint es, als sei die Einübung in beruflich-professionelles Handeln noch nicht als wichtige Aufgabe zur Herstellung von Employability verstanden worden. Dass es dabei nicht um die Herstellung von vollständig berufsfertigen und von Anfang an hoch professionell agierenden Bachelorabsolventen gehen kann, wurde schon eingangs betont. Allerdings brauchen auch Berufsanfänger, ob mit Diplom, Bachelorabschluss oder Staatsexamen, wenigstens eine konkrete Vorstellung davon, was professionelle Arbeit in der Praxis vom Lernen eines disziplinären Wissenskanons unterscheidet. Das Bachelorstudium wird seine Akzeptanz bei den Beschäftigern dann erhöhen, wenn es gelingt, praxisbezogene Elemente des Studiums mit solidem Grundwissen gepaart zu einem betrieblich ausbaufähigen Kompetenzprofil zu entwickeln.

Verknüpfung von Theorie und Praxis

Die Möglichkeit der *Verknüpfung von Theorie und Praxis* im Studium ist eine wesentliche Voraussetzung, um einzelne Fähigkeiten in die Befähigung zu beruflich-professionellem Handeln zu überführen. Dass diese Theorie-Praxis-Verknüpfung aber allein dafür nicht ausreicht, zeigt die schlechte Bewertung des Merkmals „Einübung in beruflich-professionelles Handeln“ (s. Abb. 4.17). Wie beim obigen Merkmal fallen die Urteile der Fachhochschulbachelors eindeutig positiver aus als die der universitären Bachelorabsolventen. Bei ersteren streuen die Urteile meist nur gering um den Durchschnittswert von 68 Prozent positiver Bewertungen, während unter den Absolventen der universitären Bachelorstudiengänge die Informatiker (52 % gut oder sehr gut) und vor allem Naturwissenschaftler (62 %) deutlich über die durchschnittlichen Anteile positiver Urteile (Bachelors Uni: 41 %) hinausragen (s. Tab. 1.19 im Anhang).

Abb. 4.17 Bewertung praxisbezogener Elemente des Studiums nach ausgewählten Fachrichtungen und Abschlussart (Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“, in %)



Auch hier bleiben die Ingenieurstudiengänge hinter den Entwicklungen in anderen universitären Bachelorstudiengängen zurück. Die Absolventen aller einbezogenen universitären Bachelorstudiengänge fällen mit Ausnahme der Ingenieure deutlich bessere Urteile über die Verknüpfung von Theorie und Praxis als die ehemaligen Fachkommilitonen der jeweiligen Vergleichsgruppe.

Für Bachelorabsolventen der Fachhochschulen geht es vor allem darum, die bereits in den tradierten Fachhochschulstudiengängen starke Verknüpfung von Theorie und Praxis in einem verkürzten Studium auf hohem Niveau zu halten. Trotz der guten Bewertung dieses Studienziels scheint die Verkürzung auf ein dreijähriges Studium hier doch leichte Einbußen zu zeitigen. Eine Ausnahme bilden die FH-Bachelors der Wirtschaftswissenschaften, die dieses Studienmerkmal gegenüber der befragten Diplom-FH-Gruppe deutlich besser beurteilt (70 % vs. 50 %).

Berufs- und Studienberatung

Berufs- und Studienberatung ist, wie eingangs dieses Abschnitts bereits beschrieben, bislang ein aufgrund ihres randständigen Daseins an Hochschulen und ihrer eingeschränkten Rolle als Anlaufstelle für eine Minderheit von Ratsuchenden ein in den strategischen Überlegungen der Hochschulentwicklung wenig beachtetes Betätigungsfeld im Rahmen der Erfüllung praxisbezogener Aufgaben. Zwar hat sich im Zuge der Anglisierung der Begriffe einiges an Neuerungen ergeben¹, das Grunddilemma der Randständigkeit ist aber auch diesen neu gebildeten Einrichtungen weitestgehend erhalten geblieben. Dies scheint sich auch im Zuge der Herausbildung der ersten Bachelorstudiengänge nicht wesentlich verändert zu haben. Die Urteile der Bachelorabsolventen über die Berufs- und Studienberatung fallen eher noch ernüchternder aus als bei den Vergleichsgruppen mit Diplom- und Magisterabschlüssen (s. Abb. 4.17). Gegenüber den tradierten Studiengängen deutlich verbesserte Bewertungen erzielen nur die universitären Bachelorstudiengänge der Wirtschafts- und der Sozialwissenschaften. Von letzteren sehen sich immerhin 45 Prozent gut beraten.

Die für die Bachelorabsolventen ausgesprochen unbefriedigende Beratungssituation ist ohne Zweifel auch der Ratlosigkeit von Lehrenden und Beratern geschuldet, die sie angesichts der großen Unsicherheit über die beruflichen Perspektiven und die weiteren akademischen Chancen von Absolventen dieser neuen, noch wenig bekannten Abschlüsse zunächst ebenso erfassen musste wie die Studierenden selbst. Eine der wesentlichen Aufgaben, das Beratungsangebot mittelfristig zu verbessern, ist eine sehr konkrete und mit Leben ausgefüllte Vertrauensbildung zwischen Hochschulen und Beschäftigten. Diese Vertrauensbildung verlangt von den Hochschulen die Herstellung eines möglichst hohen Maßes an Transparenz über das, was man Bachelorabsolventen aufgrund der erworbenen Kompetenzen beim Berufsstart und darüber hinaus abverlangen kann, sowie eine enge Kooperation (nicht Unterordnung) zwischen Hochschulen und Betrieben in welcher Form auch immer: sei es durch eine Ausweitung des Angebotes an hochwertigen Praktikumsplätzen für Studierende, sei es durch anderweitige direkte Kontakte zwischen Studierenden und Lehrenden einerseits und für die Personalentwicklung verantwortlichen Vertretern der Betriebe andererseits.

Das Diploma Supplement als Ausdruck des Praxisbezuges

Die oben angesprochene Transparenz der Studienleistungen und erworbenen Qualifikationen soll in der neuen Studienstruktur durch das Diploma Supplement erreicht werden. Das Diploma Supplement kann als zeitlich und systematisch letzter Schritt innerhalb eines outcome-orientierten Studien-

¹ Es gibt seit einiger Zeit Hochschulteams und career services.

verständnisses betrachtet werden und soll ein neues Bindeglied zwischen Studium und Berufspraxis bilden. Die Europäische Kommission beschreibt den Nutzen des Diploma Supplement unter Bezug auf die verschiedenen Herausforderungen der Globalisierung und des technologischen Wandels wie folgt:

„Der Diplomzusatz [= Diploma Supplement, d. V.] ist eine Reaktion auf diese Herausforderungen, denn:

- Er fördert die Transparenz in der Hochschulbildung.
- Er trägt dem raschen Wandel bei den Qualifikationen Rechnung.
- Er erleichtert die Mobilität, den Zugang zur Bildung und das lebenslange Lernen.
- Er fördert die gerechte und sachkundige Beurteilung von Qualifikationen.“¹

Die Vergabe eines solchen differenzierten Dokumentes über Studienleistungen und erworbene Qualifikationen ist für die befragten Prüfungsjahrgänge 2002 und 2003 noch nicht vollständig durchgesetzt. Insgesamt geben nur drei Viertel der Bachelorabsolventen an, ein Diploma Supplement erhalten zu haben. Mit der Bereitstellung eines solchen Dokuments tun sich die Fachhochschulen in der Einführungsphase der Bachelorstudiengänge offenbar etwas schwerer als die Universitäten. Nur 64 Prozent der FH-Bachelors, aber 81 Prozent der Bachelors der Universitäten hielten nach dem Abschluss ihres Studiums ein solches Papier in der Hand, am seltensten die FH-Bachelors der Informatik (49 %).

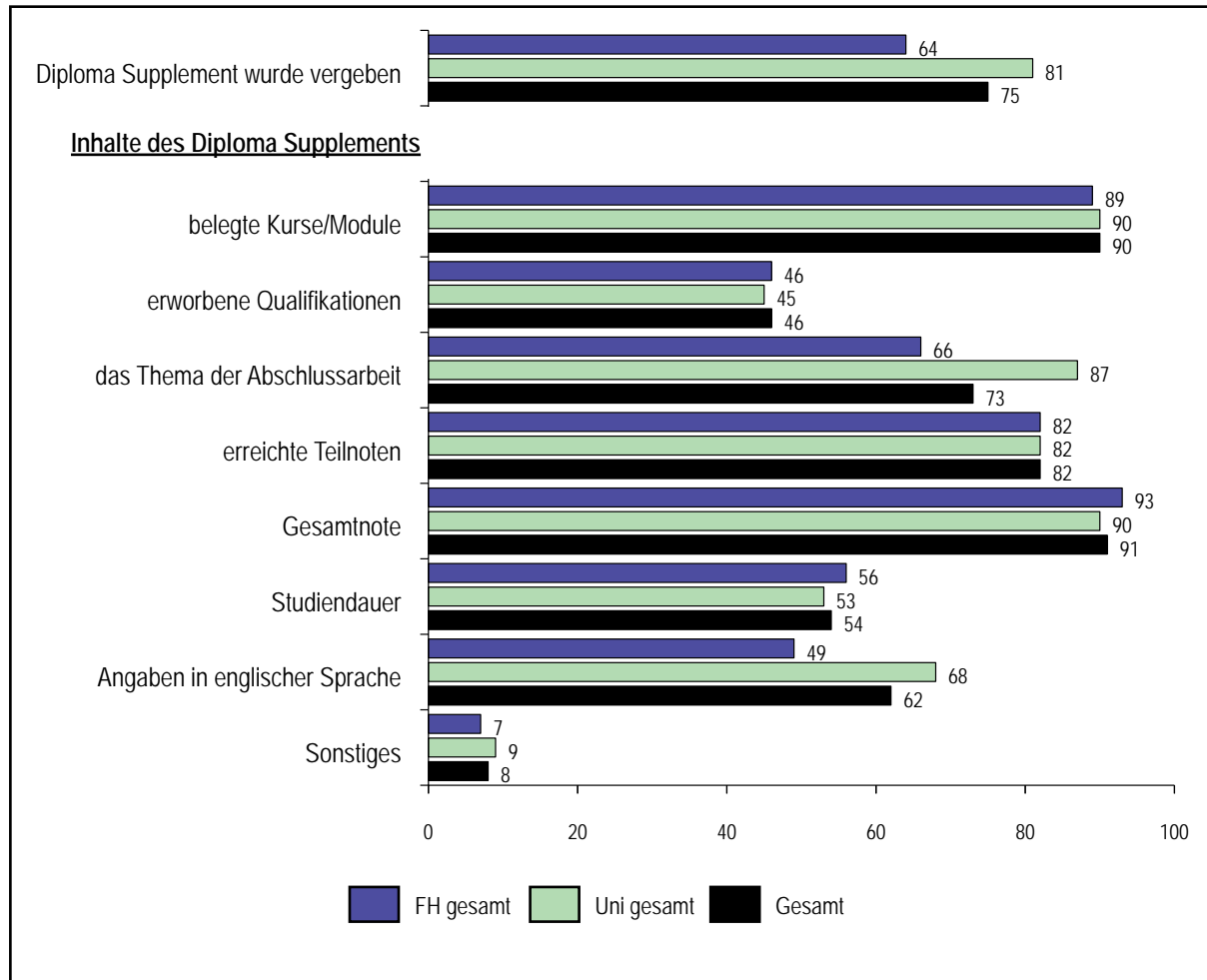
Die Inhalte des Diploma Supplement

Das Diploma Supplement wird in der Praxis noch sehr unterschiedlich differenziert ausgestaltet. Von den im Fragebogen angegebenen Informationen, die ein Diploma Supplement enthalten sollte, wurde nur selten in vollem Umfang Gebrauch gemacht. Manche Diploma Supplements unterscheiden sich in ihrem Informationsgehalt kaum von einem herkömmlichen Diplomzeugnis. Andere sind bereits weit ausdifferenziert formuliert.

Die *Gesamtnote* und *die im Studium belegten Kurse/Module* sind in den allermeisten Fällen dokumentiert (91 % bzw. 90 %, s. Abb. 4.18). Auch die *Auflistung erreichter Teilnoten* ist noch weitgehend üblich (82 %). Nur noch drei Viertel der Diploma Supplements enthalten das *Thema der Abschlussarbeit* (wobei allerdings zu bedenken ist, dass wohl nicht in allen Fällen Abschlussarbeiten verlangt wurden). Immerhin 62 Prozent dieser Zertifikate sind (auch) *englischsprachig* verfasst. In etwas mehr als der Hälfte ist die *Dauer des Bachelorstudiums* verzeichnet. Am schwersten tun sich die Hochschulen offenbar noch mit der radikalsten Neuerung im Nachweis des Studienerfolgs, nämlich der *Beschreibung der erworbenen Qualifikationen*. Weniger als die Hälfte der Bachelorabsolventen konnten eine solche Beschreibung in ihrem Dokument finden. Hier sind auch keine Fachrichtungen zu erkennen, die herausragende positive Ausnahmen bilden würden. Daran zu arbeiten dürfte eine der wichtigen Aufgaben der Weiterentwicklung der Studienreform sein; denn im Rahmen der Modularisierung des Studiums ist die Definitionsaufgabe, welche Qualifikationen und Kompetenzen sich die Studierenden in den jeweiligen Modulen angeeignet haben sollen, einer der wesentlichen Katalysatoren für eine am Outcome orientierte Lehre und damit von höchstem Wert für einen in diesem Sinne verstandenen Praxisbezug des Studiums.

¹ vgl.: http://europa.eu.int/comm/education/policies/rec_qual/recognition/diploma_de.html

Abb. 4.18 Vergabe und Inhalt des Diploma Supplements im Bachelorstudium (in %)



HIS Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahre 2002/2003

Resümee: Praxis-, Berufs- und Forschungsbezug

Praxisbezug wird als Motiv für die Entscheidung zu einem Bachelorstudium in besonderem Maße mit einem Studium an einer Fachhochschule verbunden. Dennoch sahen viele Studienberechtigte auch in den Bachelorstudiengängen an Universitäten attraktive praxisbezogene Angebote.

Ohne eine praktische Phase während des Studiums blieb nur eine Minderheit der Bachelorabsolventen. Allerdings haben Praxissemester im Bachelorstudium nicht mehr den Platz, den sie insbesondere in den Diplomstudiengängen an Fachhochschulen haben. Sie werden teilweise von weniger zeitintensiven Praktika abgelöst.

Das Verhältnis von Studium und Praxisphasen – insbesondere externen Praktika – bleibt auch in den Bachelorstudiengängen problematisch, weil die Vor- und Nachbereitung solcher Phasen zu wenig intensiv betrieben wird. Dabei haben Praxisphasen eine hohe Orientierungsfunktion für das weitere Studium. Praxis begleitende Veranstaltungen haben insbesondere in den Bachelorstudiengängen der Fachhochschulen stärkeres Gewicht erhalten. Dennoch bleibt die Hälfte von ihnen ohne solche unterstützenden Begleitkurse.

Praxisorientierte Studienprojekte gehören im Rahmen des Bachelorstudiums an Fachhochschulen überwiegend zur Lehrkultur. An Universitäten drückt sich Praxisorientierung stärker durch forschungs-

bezogene Projektangebote aus. Trotz dieser traditionell ungleich verteilten Gewichte von Praxis bei Fachhochschulen und Forschung bei Universitäten auch bei den Bachelorstudiengängen scheint diese hochschulartbezogene Zuordnung keineswegs die Festigkeit zu haben, die in der hochschulpolitischen Diskussion bisweilen unterstellt wird. Dennoch erkennt man an einigen universitären Bachelorstudiengängen, dass dieses Studium zum Teil noch wenig als eigenständig praxis- und berufsbefähigend angesehen wird, sondern vielmehr im Hintergrund noch das Muster von Grund- und Hauptstudium der Diplomstudiengänge Pate steht.

Die Einübung in beruflich-professionelles Handeln hat in Bachelorstudiengängen allgemein noch nicht den Stellenwert gewonnen, den es mit dem Anspruch der Herstellung von Employability haben sollte. Gleichwohl geben die Bachelorabsolventen der Realisierung dieser Anforderung etwas bessere Bewertungen als ihre ehemaligen Kommilitonen der Diplom- und Magisterstudiengänge.

Große Lücken bleiben nach wie vor in der Wahrnehmung der Studien- und Berufsberatung und der Unterstützung bei der Stellensuche. Beide Aufgaben werden vermutlich dann effektiver erfüllt werden, wenn sie stärker in das Zentrum der Aufgaben der Hochschule gerückt und konzeptionell – wenn dieses Bild aus der Wirtschaft ausnahmsweise erlaubt ist – als Vertriebs- und Marketingaufgabe der Hochschule verstanden werden. Dazu gehört auch eine intensive Auseinandersetzung mit dem Zweck des Diploma Supplements, das in der hier berichteten Form bisher nur für eine Minderheit der Absolventen die Funktion erfüllen kann, sich auf den Arbeitsmärkten und in der internationalen Hochschullandschaft besser und zielgerichteter zu vermarkten.

4.2.3 Interdisziplinarität des Studienangebotes

Auf einem Kolloquium an der TU München dokumentierte im Sommer 2004 ein Referent den Auftrag interdisziplinärer Lehre für die Ingenieurwissenschaften mit der Formulierung:

„Interdisziplinäre Lehre muss individuelles Interesse, institutionell und curricular Vorgegebenes bzw. Mögliches und professionell Notwendiges verbinden ...“ (Stärk: 2004:2).

Unter dem Gesichtspunkt der Employability ist das „professionell Notwendige“ der Interdisziplinarität entscheidend. Mit Blick auf die Outcomes interdisziplinärer Lehre formulierte Stärk u. a. folgende Kriterien:

- „- An ability to function on multi-disciplinary teams
- An understanding of professional & ethical responsibility
- An ability to communicate effectively
- The broad education necessary to understand the impact of engineering solutions in a global/societal context ...“ (Stärk: 2004:9)

In einer Vielzahl von Empfehlungen und Memoranden ist die interdisziplinäre Profilierung der neuen Studiengänge als eine Chance einer praxisgerechten Hochschulausbildung in diesem oder ähnlichem Begründungskontext als ein wünschenswertes Ziel der Reform formuliert. Multiperspektivisches Denken, der Blick für andere Fachkulturen und – im betrieblichen Alltag – das Verständnis dafür, dass beste Lösungen selten ein Ergebnis eindimensionaler Fachsicht sind, ist eine der entscheidenden Kompetenzen in modernen Arbeitskulturen.

Interdisziplinarität als Motiv für die Aufnahme eines Bachelorstudiums

Interdisziplinäre curriculare Profile haben nicht wenige Studienberechtigte bewogen, sich für ein Bachelorstudium zu entscheiden. Für gut die Hälfte der Bachelorabsolventen spielte der *interdisziplinäre Ansatz des Studiums* eine große bzw. sehr große Rolle bei der Studienwahl (s. Tab. 1.7 im Anhang).¹ Eine besonders starke Anziehungskraft hatten interdisziplinäre Profile der FH-Bachelorstudiengänge der Gesundheitswissenschaften (72 %) sowie der Bachelorstudiengänge Sozial- (83 %) und Geisteswissenschaften (68 %). Im Vergleich der Bachelorstudiengänge an Universitäten und Fachhochschulen hatte die Interdisziplinarität als attraktives Studienprofil der universitären Bachelorstudiengänge in allen vergleichbaren Fachrichtungen eine stärkere Anziehungskraft.

Interdisziplinarität als Bestandteil der Lehr-/Lernkultur im Bachelorstudium

Unter dem Gesichtspunkt praktizierter Lehr-/Lernformen wurden zwei Aspekte der Interdisziplinarität erhoben:

- *Die Fragestellungen wurden aus Sicht verschiedener Fachrichtungen bearbeitet,*
- *Lehrveranstaltungen wurden gemeinsam von Vertreter(inne)n verschiedener Fachrichtungen angeboten.*

Für beide Merkmale zielte die Frage auf die Häufigkeit des Angebotes dieser Lehr-/Lernformen. Schließlich wurde unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzentwicklung das Ausmaß des *Beitrages des Studiums zur Entwicklung fachübergreifenden Denkens* erfragt.

Bearbeitung von Fragestellungen aus der Sicht verschiedener Fachrichtungen

Der auffälligste und wesentliche Befund bezieht sich auf den Vergleich zwischen den tradierten Studiengängen und dem Bachelorstudium. In allen Bachelorstudiengängen werden Fragestellungen des Studiums deutlich häufiger als in den Vergleichsgruppen mit interdisziplinärem Blick bearbeitet (vgl. Abb. 4.19). Insgesamt 44 Prozent der Bachelorabsolventen hatten häufig Gelegenheit, im Rahmen dieses Lehransatzes zu studieren (s. Tab. 1.8 im Anhang). Die fachrichtungsinternen Vergleiche zeigen zudem, dass die Häufigkeit dieser Form interdisziplinären Lehrens und Studierens in Bachelorstudiengängen nicht mit spezifischen Fachkulturen korrespondiert, die schon in den herkömmlichen Studiengängen angelegt wären; d. h. es scheint sich in dieser Hinsicht tatsächlich zu Teilen um Neukonzeptionen von Lehre und Studium zu handeln. Besonders ausgeprägt ist dieses interdisziplinäre Konzept bei den FH-Bachelorstudiengängen der Gesundheitswissenschaften (76 % häufig praktiziert), der Psychologie/Pädagogik (62 %) und den Sozialwissenschaften (63 %).

Gemeinsame Lehrveranstaltungen von Vertretern verschiedener Fachrichtungen

Die kooperative Gestaltung von Lehrveranstaltungen durch Vertreter verschiedener Fachrichtungen ist nicht in der gleichen Häufigkeit Bestandteil der Lehrkultur im Bachelorstudium wie das zuvor beschriebene Merkmal. Aber immerhin 38 Prozent der Bachelorabsolventen berichten über häufiges

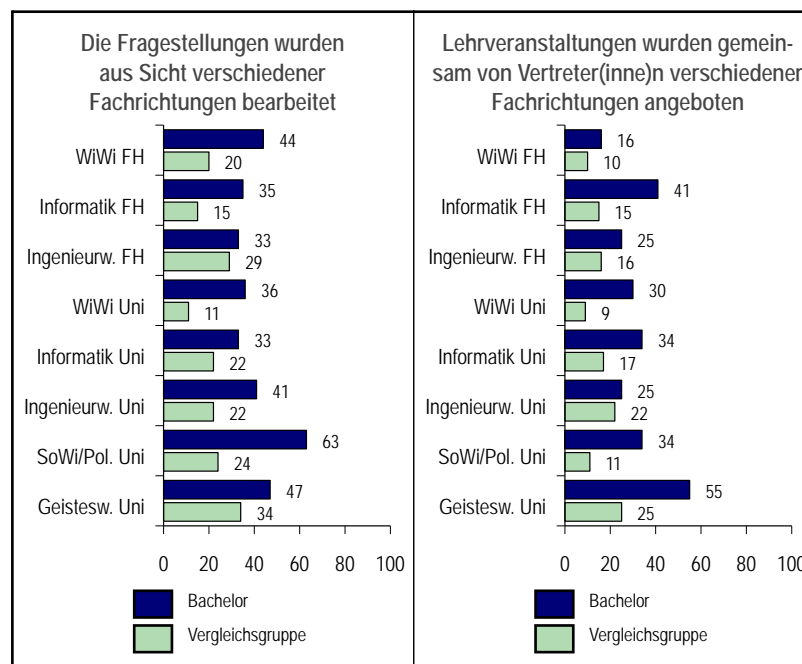
¹ Es mag eingewandt werden, dass Studienberechtigte noch keine konkreten Vorstellungen über interdisziplinäre Studienprofile haben. Häufig auf geringer Information und falschen Vorstellungen basierende Studienentscheidungen sprechen dafür. Dennoch ist zu vermuten, dass gerade diese ersten Bachelorstudierenden ihre Entscheidung für einen in Deutschland noch wenig bekannten Studiengang auf der Basis gründlicherer Recherchen und Überlegungen gefällt haben, als dies im Durchschnitt der Fall ist.

Praktizieren dieser für die Hochschulen noch ungewöhnlichen bzw. ungewohnten Form der Lehre, die nicht nur intensive Abstimmungsprozesse und extensiven Aufwand an Vorbereitung verlangt, sondern auch in vieler Hinsicht durch überholte Strukturvorgaben für die Lehre (Kapazitätsrecht, Curricularnormwerte etc.) erschwert wird (s. Tab. 1.8 im Anhang). Dennoch hat auch diese Form der Lehre mit der Einführung der Bachelorstudiengänge eine erhebliche Aufwertung erfahren, wenn man sie mit der Praktizierung in den tradierten Studiengängen vergleicht.

Beitrag des Bachelorstudiums zur Entwicklung fachübergreifenden Denkens

Die Stärkung von Elementen interdisziplinärer Lehr-/Lernkultur, die in den bisherigen Befunden aus der Perspektive der Bachelorabsolventen hervorscheint, wird in den Urteilen über den Beitrag des Studiums zur Entwicklung von fachübergreifendem Denken weitgehend bestätigt. Die Absolventen der meisten Bachelorstudiengänge bewerten diesen Beitrag höher als die Absolventen der Vergleichsgruppen. Mehr als die Hälfte der Bachelors messen dem Studium einen hohen bis sehr hohen Beitrag zur Entwicklung dieser Kompetenz zu. Es überrascht nicht, dass in den Fachrichtungen, in denen Interdisziplinarität am stärksten in der Lehr-/Lernkultur Eingang fand, auch der Beitrag zu fachübergreifendem Denken meist am höchsten eingeschätzt wird.

Abb. 4.19 Interdisziplinäre Lehr-/Lernformen nach ausgewählten Fachrichtungen und Hochschulart (Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr häufig“ bis 5 = „sehr selten“, in %)



HIS-Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003

Resümee: Interdisziplinarität des Studienangebotes

Der auffälligste und wesentliche Befund liegt in der Feststellung, dass in allen Bachelorstudiengängen Fragestellungen des Studiums deutlich häufiger als in den Vergleichsgruppen mit interdisziplinärem Blick bearbeitet werden. Trotz der erheblichen Hürden, die das Hochschulrecht und andere Bedingun-

gen und Gewohnheiten einer gemeinsamen Durchführung von Lehrveranstaltungen durch Vertreter verschiedener Fachrichtungen in den Weg stellen, ist diese Form der Lehre – auch als eine konsequente Fortentwicklung der Interdisziplinarität und der Modularisierung in Bachelorstudiengängen – schon relativ verbreitet.

4.2.4 Förderung des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen im Bachelorstudium

Im Zuge der seit einigen Jahren intensiv geführten Diskussion um die erhöhte Bedeutung von Schlüsselkompetenzen setzen sich zwei Erkenntnisse zunehmend durch: zum einen, dass der Erwerb dieser Kompetenzen in erster Linie nicht als ein Vermittlungs-, sondern vielmehr als ein Aneignungsprozess verstanden werden muss und zum anderen, dass der primäre Ort dieses Aneignungsprozesses die Fachveranstaltung sein muss. Gleichwohl sind begleitende Veranstaltungen zur Förderung von Schlüsselkompetenzen dann von hohem Nutzen, wenn das Fachstudium oder ein entsprechendes Praktikum in enger Anbindung an jene die Gelegenheit zum zeitnahen Einüben bietet. Im Folgenden konzentriert sich die Darstellung auf solche begleitenden Veranstaltungen.

Besuch von Veranstaltungen zur Aneignung von Schlüsselkompetenzen

Spezielle Veranstaltungen, die die Aneignung von Schlüsselkompetenzen unterstützen sollen, erfahren im Rahmen des Bachelorstudiums, aber auch in den tradierten Diplom- und Magisterstudiengängen relativ regen Zuspruch. Gut drei Viertel der Bachelorabsolventen haben entsprechende begleitende Angebote genutzt (s. Tab. 1.13 im Anhang). Für mehr als die Hälfte der Bachelorabsolventen waren begleitende Kurse allerdings verbindlicher Bestandteil des Curriculums. Im Fachrichtungsvergleich zwischen Bachelors und Absolventen tradierter Abschlüsse wird deutlich, dass der Aneignung von Schlüsselkompetenzen in den Bachelorstudiengängen durch eine höhere Verbindlichkeit größere Aufmerksamkeit geschenkt wird, während es sich in den entsprechenden Diplom- und Magisterstudiengängen der Vergleichsgruppe häufiger um die freiwillige Nutzung solcher Angebote handelt. Entsprechend haben Bachelorabsolventen solche Veranstaltungen vor allem dann deutlich häufiger als Absolventen tradierter Abschlüsse besucht, wenn diese im Vergleich zu jenen auch deutlich vermehrt mit dem Nachdruck einer Verpflichtung versehen waren.

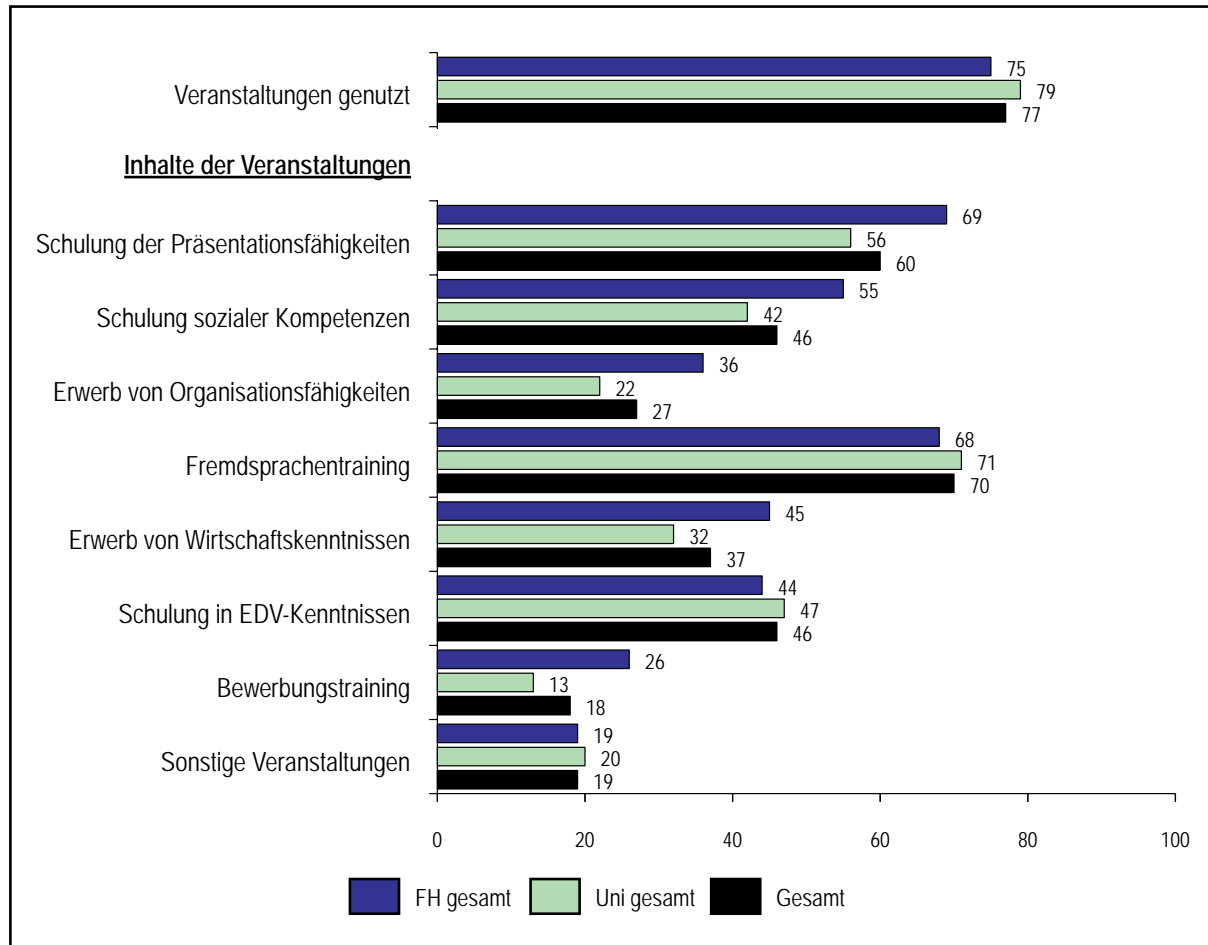
Inhalte der Veranstaltungen zur Aneignung von Schlüsselkompetenzen

Die Erhebung von Inhalten der Veranstaltungsangebote, die die Aneignung von Schlüsselkompetenzen unterstützen sollen, kann im Rahmen dieser Untersuchung nicht allzu detailliert erfolgen. Insofern sind die vielfältigen möglichen Themen relativ grob auf sieben Kompetenzbereiche komprimiert worden, die den Erwerb von außerfachlicher Sachkompetenz (Fremdsprachen, EDV und Wirtschaft), Sozialkompetenz, Selbstkompetenz (Organisationsfähigkeit) und Präsentationskompetenz (Bewerbungstraining, Präsentationsfähigkeiten) umfassen. Die verschiedenen Themenbereiche sind im Folgenden in der Reihenfolge der Häufigkeit ihrer Nutzung beschrieben.

Fremdsprachentraining

Mit 70 Prozent sind Fremdsprachenkurse die meist genutzten Angebote für Bachelors. Differenzierter wurde bereits im Abschnitt zur Internationalität (s. Kap. 4.2.1) des Bachelorstudiums auf den Erwerb von Fremdsprachenkompetenz eingegangen.

Abb. 4.20 Besuch von Veranstaltungen zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen
(Bachelors nach Hochschulart, in %)



HIS Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahre 2002/2003

Schulung in Präsentationsfähigkeiten

Die Beherrschung der technischen Handhabung einschlägiger Präsentationssoftware erscheint zwar als unerlässlich, stellt aber lediglich ein unter Umständen nützliches Werkzeug zur Entfaltung von *Präsentationsfähigkeit* zur Verfügung. Die eigentliche Kunst der Präsentation liegt vielmehr darin, Menschen für das, was es zu präsentieren gibt, einzunehmen. Im Kern geht es um die Fähigkeit, Zuhörern fachlich ggf. schwierige und komplexe Sachverhalte nicht nur verständlich, sondern auch interessant und überzeugend darzulegen. Unter dem Gesichtspunkt der Employability geht es also nicht um beliebige Sachverhalte, sondern um die Präsentation fachlich-professionellen Wissens gegenüber unterschiedlich gut unterrichteten und sachkundigen Zuhörern bzw. Zuschauern. Deshalb ist die Aneignung von Präsentationsfähigkeit eine von der fachlichen Seite des Studiums nicht zu trennende Aufgabe.

Inwiefern die Schulung der Präsentationsfähigkeit im Rahmen des Bachelorstudiums mehr war als eine Einführung in PowerPoint, ist nicht zu ermitteln. Die Nachfrage nach Präsentationsseminaren war jedoch mit 60 Prozent relativ groß (s. Abb. 4.20). Mit Ausnahme der Informatiker und der Ingenieure (jeweils FH) haben Bachelors erheblich häufiger Präsentationskurse besucht als die ehemaligen Fachkommilitonen der Diplom- und Magisterstudiengänge. Unabhängig von der Abschlussart wird an Fachhochschulen stärker auf die Einübung von Präsentationsfähigkeiten geachtet als in uni-

versitären Studiengängen. Außerordentlich selten haben sich Präsentationsschulungen bisher in den Bachelorstudiengängen der Naturwissenschaften etabliert; nur knapp jeder vierte Absolvent dieser Studiengänge hat an solchen Kursen teilgenommen.

Schulung in sozialen Kompetenzen

Soziale Kompetenzen umfassen eine Vielzahl von persönlichen Eigenschaften (wie z. B. Kooperationsfähigkeit, die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen, Kommunikationsfähigkeit usw.), die im Kontext der Bewältigung betrieblicher Aufgaben unerlässlich sind.

Auch in diesem Feld der Schlüsselkompetenzen waren die Aktivitäten der Bachelorabsolventen in fast allen vergleichbaren Fachrichtungen deutlich höher als bei den Absolventen der tradierten Abschlüsse. Mehr als die Hälfte der Fachhochschulbachelors (55 %) und 42 Prozent der Bachelors von Universitäten haben sich der Aneignung dieser Kompetenz in Extraveranstaltungen gewidmet. Wie bei den Präsentationskompetenzen sind die Naturwissenschaftler (9 %) die mit Abstand inaktivste Gruppe unter den Bachelorabsolventen.

Schulung in EDV-Kenntnissen

EDV-Kenntnisse und insbesondere allgemeine EDV-Anwendungen werden in den meisten hoch qualifizierten Berufsfeldern als selbstverständlich vorausgesetzt. In vieler Hinsicht gehören solche Kenntnisse mittlerweile zum instrumentellen Allgemeinwissen. Im Rahmen der Berufsvorbereitung, aber auch schon aufgrund der Studienerfordernisse geraten nicht selten vertiefte oder besondere Spezialkenntnisse in EDV-Anwendungen zur notwendigen Ausstattung der Studierenden, die einer besonderen Schulung bedürfen.

In der Nutzung solcher Angebote zur Aneignung von EDV-Kenntnissen haben Bachelorabsolventen nur in einigen Fachrichtungen einen Vorsprung vor den Absolventen der Diplom- und Magisterstudiengänge (deutlich vor allem Sozial- und Geisteswissenschaftler). Die geringe Teilnahme der Informatiker an entsprechenden Kursen erklärt sich aus der – ohnehin als gegeben anzunehmenden – hohen EDV-Kompetenz und der Zugehörigkeit des Großteils des benötigten EDV-Wissens zur Fachqualifikation.

Erwerb von Wirtschaftskenntnissen

Mit Ausnahme spezialisierter beruflicher Einsatzfelder würde ein solides Allgemeinwissen über allgmeinwirtschaftliche Zusammenhänge und betriebswirtschaftliche Grundlagen in der Regel ausreichen, um die meisten Anforderungen hoch qualifizierter Arbeit zu bewältigen.¹

Veranstaltungen zum *Erwerb von Wirtschaftskenntnissen* werden erwartungsgemäß von Studierenden der Fachrichtungen am häufigsten genutzt, die ihre berufliche Zukunft überwiegend in Betrieben der gewerblichen Wirtschaft finden. Bachelorabsolventen der Ingenieurwissenschaften aus Universitäten haben gegenüber den entsprechenden Vergleichsgruppen mit tradierten Abschlüssen einen deutlichen Vorsprung (s. Tab. 1.14 im Anhang). Gleiches gilt für Informatiker aus Fachhochschulen.

¹ Eine zusätzliche Komponente, die nicht allein durch Wissenserwerb, sondern vielmehr über Erfahrung in Projektarbeit angeeignet werden kann, ist das Verständnis für ökonomische Erfordernisse innerhalb professioneller Tätigkeit. Probleme treten in der betrieblichen Wirklichkeit immer dann auf, wenn z. B. technische Lösungen oder organisierte Prozesse nicht hinreichend auf Wirtschaftlichkeit, Sparsamkeit im Umgang mit Ressourcen, Kundenfreundlichkeit usw. geprüft sind. Eine Vorlesung in Betriebswirtschaftslehre kann diese Form ökonomischer Kompetenz allein nicht erbringen.

Dagegen haben Bachelors der Informatik aus Universitäten zu geringeren Anteilen Wirtschaftskurse belegt. Wie bei Ingenieurabsolventen der Fachhochschulen wurde hier im Rahmen der tradierten Abschlüsse mehr auf entsprechende Angebote zurückgegriffen als in den entsprechenden Bachelorstudiengängen.

Erwerb von Organisationsfähigkeiten

Die frühzeitige *Aneignung von Organisationsfähigkeiten* ist nicht nur ein Schlüssel für erfolgreiche Arbeit im Beruf, sondern ebenfalls eine wichtige Voraussetzung für eine zielgerichtete Studienplanung. Insbesondere der Umgang mit dem Faktor Zeit ist unter dem Gesichtspunkt verdichteter Lehr-/Lernprozesse von erheblicher Bedeutung. Das Fehlen von Organisationskompetenz dürfte daher schon im Studium und um so mehr im Beruf einer der Hauptgründe für das Scheitern sein. Insofern muss die Nutzung entsprechender Angebote, sofern es sie gab, trotz der im Vergleich zu tradierten Studiengängen etwas stärkeren Betonung dieser Angebote als zu gering betrachtet werden. Nur gut ein Drittel der Fachhochschulbachelors und etwas mehr als ein Fünftel der Bachelors von Universitäten haben derartige Veranstaltungen genutzt.

Bewerbungstraining

Der geringe Anteil des *Bewerbungstrainings* unter den genutzten Veranstaltungen zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen dürfte zum Teil den zahlreichen Optionen auf ein weiteres Studium geschuldet sein (s. Kap. 5 und 6). Aber auch unter den Absolventen der Vergleichsgruppen mit Diplom- und Masterabschlüssen ist Bewerbungstraining nach wie vor eine selten genutzte bzw. wohl auch nicht komfortabel angebotene Chance der Einübung von Selbstpräsentation und Selbstvermarktung.

Resümee: Förderung des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen im Bachelorstudium

Alles in allem zeigt die erkennbar vermehrte Nutzung von Veranstaltungen zur Unterstützung der Aneignung von Schlüsselkompetenzen in den Bachelorstudiengängen, dass die Notwendigkeit der Stärkung von Schlüsselkompetenzen zu einem beachtlichen Teil erkannt ist. Besonders die Bedeutung der Fähigkeit zur Organisation, sei es das Management von Projekten, sei es das Zeitmanagement im eigenen Studium, erscheint aber noch deutlich zu gering beachtet. Hier wäre eine Kombination aus projektorientiertem Lernen und begleitenden Handreichungen und Übungen zum erfolgreichen Management von erheblichem Nutzen. Dabei sollten, so weit möglich, auch Betriebe, in denen entsprechende Kompetenzen vorhanden sind, zur Unterstützung dieser Aufgabe verstärkt in die Pflicht genommen werden.

4.2.5 Verbesserung der Studierbarkeit

Die Verbesserung der Studierbarkeit eines Fachstudiums ist angesichts der hohen Studienabbrecherquoten und der langen, oftmals weit über die Regelstudienzeit hinausreichenden tatsächlichen mittleren Studiendauern in Deutschland eine der wichtigen Begründungen für nachhaltige Veränderungen der Studienstrukturen und vor allem für tiefgreifende Änderungen in der Studienorganisation. Studierbarkeit kann unter zwei Blickwinkeln betrachtet werden: zum einen aus der Sicht der Erwartungen der Studienberechtigten an ein erkennbares Profil eines Studiums, das wegen seiner zielführenden Strukturen, seiner Überschaubarkeit hinsichtlich der Leistungsanforderungen, der zeitlichen Verfassung des Studienablaufes und wegen der mit dem Studium verbundenen tragbar erscheinenden Opportuni-

tatskosten für Studienberechtigte als studierbar erscheint: „Man kann es leisten und man kann es sich leisten“. Der zweite Blickwinkel richtet sich auf die tatsächlichen Bedingungen und Prozesse von Lehre und Studium: Studierbarkeit ist dann gegeben, wenn die Anforderungen, die Organisation und die Randbedingungen so beschaffen sind, dass ein Studium bei definiertem Aufwand auch in einer definierten Zeitspanne erfolgreich zu beenden ist. Unter dem Gesichtspunkt der Regelstudienzeit müssen die meisten tradierten Studiengänge als nur eingeschränkt studierbar bezeichnet werden.

In dem folgenden Überblick über die verschiedenen Aspekte der Studierbarkeit muss ein wichtiges Merkmal ausgespart bleiben. Die Studiendauer als Maß für die Studierbarkeit eines Studienganges kann angesichts des kurzen Zeitraumes seit der Einrichtung von Bachelorstudiengängen noch keine realitätsnahe Varianz aufweisen. Allerdings sprechen einige Indizien dafür, dass ein Ziel der Studienstrukturreform, nämlich die faktische Studiendauer der vorgesehenen anzunähern, mit den Reforminstrumenten, die im Folgenden implizit oder explizit angesprochen sind, gelingen kann.

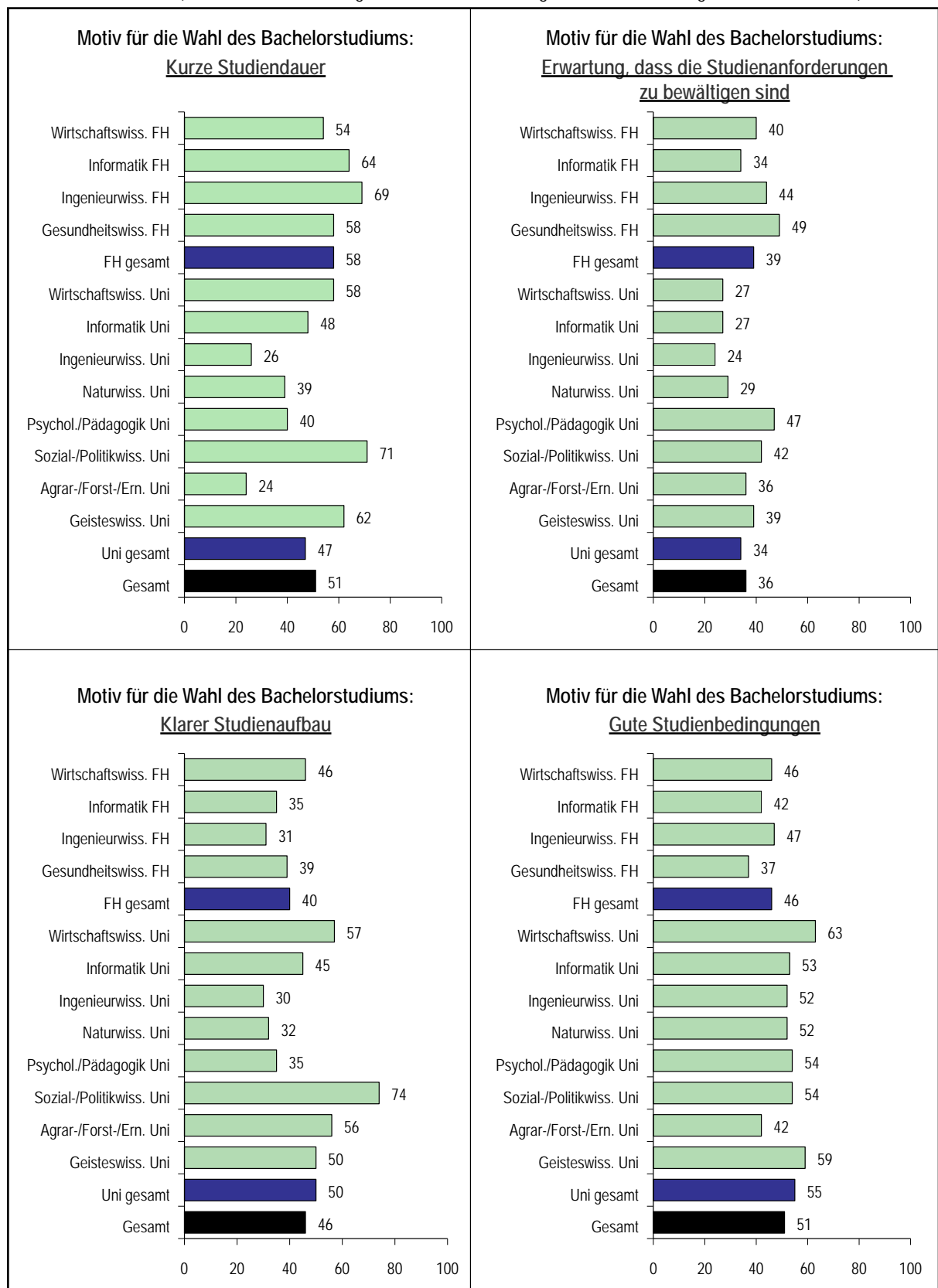
Studierbarkeit als Motiv für die Aufnahme eines Bachelorstudiums

Mit der Einführung der Bachelorstudiengänge erhofft man sich in verschiedener Hinsicht eine Erhöhung der Studierbarkeit. Man erwartet, dass subjektive und soziale Barrieren abgebaut werden und sich mittelfristig mehr junge Menschen aus den hochschulferneren Schichten zu einem Studium entschließen. Mit Blick auf den internationalen Vergleich, angesichts der zu erwartenden demographischen Entwicklungen und auch wegen der weiter zu erwartenden Tendenz zur Tertiarisierung von beruflichen Ausbildungswegen erscheint die Erhöhung der Studierendenquote an den künftigen einschlägigen Altersjahrgängen dringend erforderlich. Insbesondere die stärkere Orientierung an Employability und die kürzeren Perspektivintervalle hinsichtlich der Berufseinmündung nach einem Studium sollen die notwendigen Anreize dazu schaffen. Aber auch eine größere Transparenz der Anforderungen sowie ein konsistenterer und verbindlicherer Studienaufbau sollen die Gefahr des Orientierungsverlustes und der Desintegration aus dem Studienzusammenhang reduzieren helfen. Ob eine solche stärkere Strukturierung und Verbindlichkeit im Studienaufbau zwangsläufig mit übermäßiger Verschulung und der befürchteten Folge eines unkritischen und wenig reflektierten Stofflernens einhergehen wird, ist vermutlich in hohem Maße von der jeweiligen Lehr- und Lernkultur innerhalb dieser festeren Strukturen abhängig. Für nicht wenige derjenigen, die sich früh und ohne Sicherheiten für ein Bachelorstudium entschieden haben, waren einige der angesprochenen Aspekte der Studierbarkeit mit ausschlaggebend für ihre Wahl. Die im Folgenden beschriebenen Motive für die Wahl eines Bachelorstudiums richten sich nur bedingt auf das Bachelorstudium als solches, sondern müssen vor dem Hintergrund konkreter Studienangebote interpretiert werden. Das Motiv der *kurzen Dauer* ist eindeutig und allein auf das Bachelorstudium allgemein bezogen, ein *klarer Studienaufbau* als Beweggrund für die Wahl eines Bachelorstudiums bezieht sich vermutlich doch in hohem Maße auf ein konkretes, attraktiv erscheinendes Studienangebot.

Kurze Studiendauer

Für jeden zweiten Bachelorabsolventen spielte die kurze Studiendauer eine wichtige Rolle bei der Entscheidung für das Bachelorstudium (s. Abb. 4.21). Da die Fachhochschule traditionell mit einem vergleichsweise kurzen Studium identifiziert wird, ist es nicht verwunderlich, dass Studienberechtigte ihre Entscheidung für ein Bachelorstudium an einer Fachhochschule noch häufiger mit diesem Motiv verbunden haben (58 %). Sehr stark polarisiert die kurze Studiendauer als Wahlmotiv innerhalb der Fachrichtung der Ingenieurwissenschaften (FH: 69 % vs. Uni: 26 %); nicht ganz so stark unterschei-

Abb. 4.21 Aspekte der Studierbarkeit als Motive für die Wahl von Bachelorstudiengängen nach Fachrichtung und Hochschulart
(Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr große Rolle“ bis 5 = „gar keine Rolle“, in %)



det sich die Rolle des kurzen Studiums zwischen Informatikbachelors beider Hochschularten. Ganz gegen das Vorurteil waren Sozial- (71 %) und Geisteswissenschaftler (62 %) in besonders hohem Maße auch wegen seiner Kürze für das Bachelorstudium zu gewinnen.

Erwartung, dass die Studienanforderungen zu bewältigen sind

Die Erwartung, dass die Studienanforderungen zu bewältigen sind, half gut einem Drittel der Bachelorabsolventen, sich für ein solches Studium zu entscheiden. Die größere Rolle, die dieses Motiv für Bachelors von Fachhochschulen spielte (s. Abb. 4.21), hängt vermutlich mit der Erwartung zusammen, dass bei einer nüchternen Selbsteinschätzung der Fachhochschulbachelor eventuell doch eher zu meistern ist als das gleiche, eventuell theoretischer angelegte und mehr Abstraktionsfähigkeit fordernde Studium an einer Universität.

Klarer Studienaufbau

Ein *klarer Studienaufbau* dürfte ebenfalls hilfreich sein, das eigene Leistungsvermögen mit den zu erwartenden Studienanforderungen abzugleichen. Darüber hinaus hilft ein klarer, übersichtlicher Studienaufbau auch zu überprüfen, wie weit ein Studienangebot eines Faches mit den fachlichen und beruflichen Interessen übereinstimmt. Eine darauf basierende Entscheidung kann auch als „Kompliment“ für die Selbstdarstellung eines Studiengangs gewertet werden.

In besonders hohem Maße gilt dies für die sozialwissenschaftlichen Bachelorstudiengänge. Für drei Viertel der Absolventen dieser Studiengänge war der klare Studienaufbau von großer Bedeutung für die Studiengangswahl (Bachelors insgesamt 46 %). Für Bachelorabsolventen der Informatik, der Ingenieur- und Naturwissenschaften hatte dieser Aspekt eine vergleichsweise geringe Ausstrahlung in Bezug auf die Studienwahl.

Gute Studienbedingungen

Gute Studienbedingungen spielten als Motiv für die Wahl des Bachelorstudienganges in fast allen Fachrichtungen eine größere Rolle als der Studienaufbau. Nur für Sozialwissenschaftler und Absolventen der Agrar-/Forst- und Ernährungswissenschaften gab der klare Studienaufbau gegenüber den Studienbedingungen eindeutig den stärkeren Ausschlag.

Die Wahl eines Bachelorstudiums an einer Universität (55 %) war im Vergleich zur Fachhochschule (46 %) stärker von der Erwartung guter Studienbedingungen beeinflusst.

Transparenz der Prüfungsanforderungen

Über die *Transparenz der Prüfungsanforderungen* scheinen sich die meisten derjenigen, die ein Bachelorstudium gewählt haben, zum Zeitpunkt ihrer Studienentscheidung noch nicht allzu große Gedanken gemacht zu haben (s. Tab. 1.7 im Anhang). Wichtiger war eindeutig das allgemeine Gefühl, die Studienanforderungen des Bachelorstudiums meistern zu können (s. o). Lediglich für die Sozialwissenschaftler sowie die Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaftler hatten transparente Prüfungsanforderungen eine gewisse Bedeutung für die Studienwahl.

Module

„Module bezeichnen ein Cluster bzw. einen Verbund von Lehrveranstaltungen, die sich einem bestimmten thematischen oder inhaltlichen Schwerpunkt widmen. Ein Modul ist damit eine inhaltlich und zeitlich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheit, die sich aus verschiedenen Lehrveranstaltungen zusammensetzen kann. Es ist qualitativ (Inhalte) und quantitativ (Anrechnungspunkte) beschreibbar und muss bewertbar (Prüfung) sein.“ (BLK 2002).

Eines der wesentlichen Ziele der Einführung von Modulen liegt in der Erhöhung der Studierbarkeit eines Studienganges. Die darüber hinausgehenden Ziele (u. a. die flexible Ausgestaltung von Studienangeboten, die effiziente Studienorganisation und die Möglichkeit zur Gestaltung individueller Studienverläufe) verlangen – nicht nur – unter dem Gesichtspunkt der Studierbarkeit ein hohes Maß an inhaltlicher Klarheit, an Transparenz, Profil und Abstimmung.

Diese vier Merkmale, die gut eingeführte Module beschreiben, waren von den Bachelorabsolventen zu bewerten. Wie weit die Module inhaltlichen Zielvorstellungen der Modularisierung entsprachen (z. B. Orientierung an Inhalten statt an Fächern und Interdisziplinarität), wurde in diesem Kontext nicht erfragt.

Von den Bachelorabsolventen, die in den Jahren 2002 und 2003 ihr Studium beendet haben, gaben erst knapp zwei Drittel an, in modularisierten Studiengängen studiert zu haben (s. Tab. 1.9 im Anhang). Deutlich über diesem Durchschnitt liegen die Fachrichtungen Psychologie/Pädagogik (75 %), Sozialwissenschaften (84 %) und die Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaften (76 %). Bislang unterdurchschnittlich häufig unter den Bedingungen der Modularisierung studierten Informatikbachelors beider Hochschularten sowie die Wirtschafts- und Naturwissenschaftler der universitären Studiengänge.

Beurteilung der Module

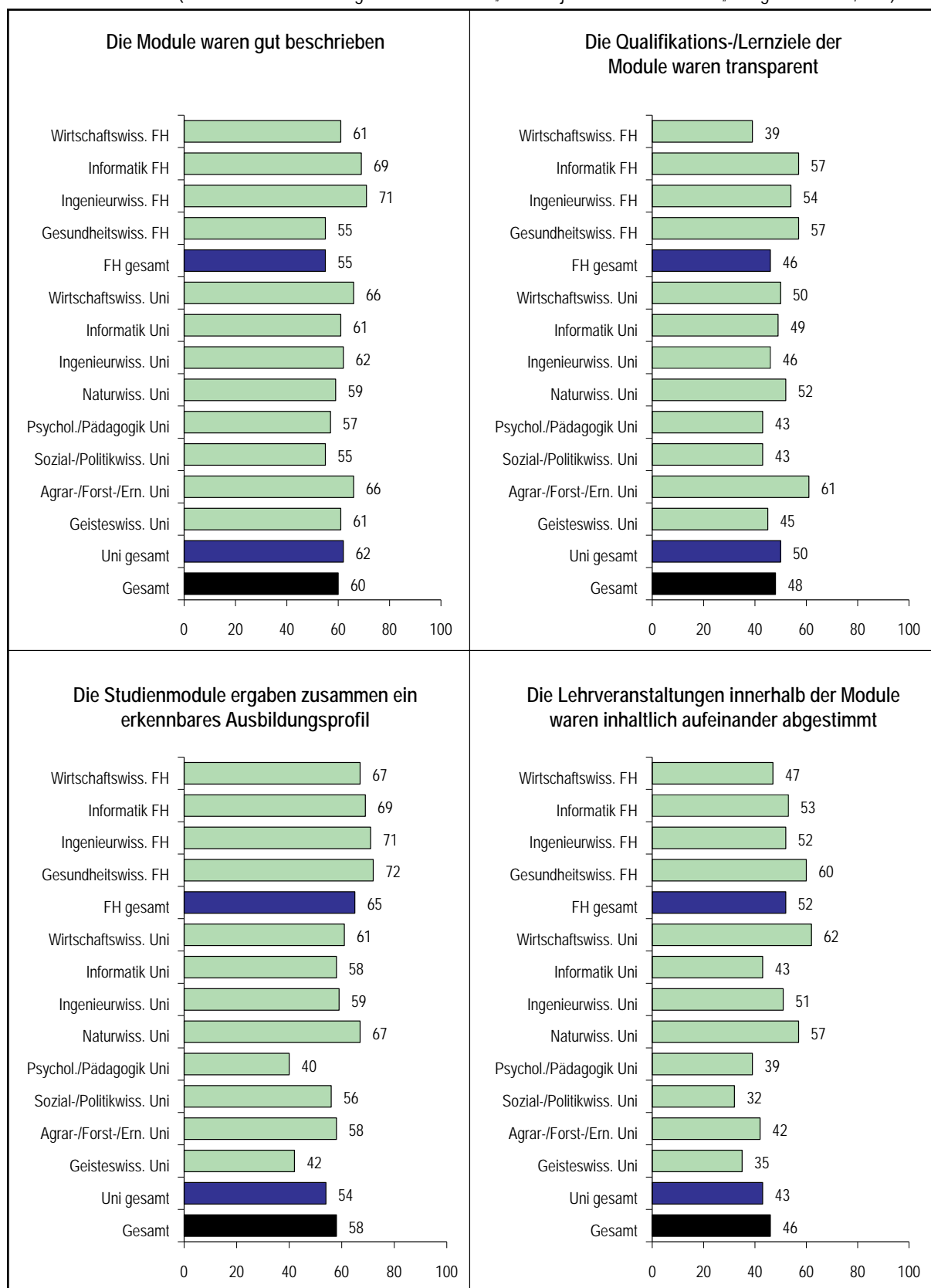
Folgende Beschreibungen der Module sollten hinsichtlich ihres Zutreffens bewertet werden:

- Die Module waren gut beschrieben.
- Die Qualifikations-/Lernziele waren transparent.
- Die Studienmodule ergaben zusammen ein erkennbares Ausbildungsprofil.
- Die Lehrveranstaltungen innerhalb der Module waren inhaltlich aufeinander abgestimmt.

Am positivsten heben die Bachelorabsolventen eine *gute Beschreibung der Module* hervor (60 %, s. Abb. 4.22). Ähnlich häufig wird hervorgehoben, dass die Studienmodule zusammen ein *erkennbares Ausbildungsprofil* ergaben (58 %). Diese Eigenschaft der Module loben vor allem Fachhochschulbachelors (65 %). Nur noch knapp die Hälfte der Bachelors findet, dass die *Qualifikations-/Lernziele* immer oder überwiegend *transparent* waren. Auch die *inhaltliche Abstimmung der Lehrveranstaltungen* innerhalb der einzelnen Module fand nur geteilte Zustimmung.

In der Gesamtbetrachtung werden die Module moderat positiv beurteilt; aus der Sicht der Bachelors der Psychologie/Pädagogik, der Sozial- und der Geisteswissenschaften waren die für sie bereitgestellten Module weniger gut konstruiert. Es betrifft in erster Linie die inhaltliche Abstimmung der Lehrveranstaltungen innerhalb der Module. Vermutlich liegen solchen fachrichtungsspezifisch unterschiedlichen Bewertungen auch die jeweiligen gewachsenen Fachkulturen von technischen und naturwissenschaftlichen Studiengängen auf der einen und human-, sozial- und geisteswissenschaftlichen Studiengängen auf der anderen Seite zugrunde.

Abb. 4.22 Bewertung der Module nach Fachrichtung und Hochschulart
(Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „trifft auf jeden Fall“ zu bis 5 = „trifft gar nicht zu“, in%)



Die Bewertung von Aspekten der Studierbarkeit im Studium

Die folgenden Aspekte der Studierbarkeit des absolvierten Studiums gehören seit dem Beginn der HIS-Absolventenstudien zum Standardrepertoire der Fragen über die Qualität des Studiums. Sie runden die bisher dargestellten Befunde zur Studierbarkeit des Bachelorstudiums ab. Für diese Aspekte ist ein direkter Vergleich mit den Absolventen der tradierten Diplom- und Magisterstudiengänge möglich.

Strukturiertheit

Die Strukturiertheit des Bachelorstudiums beurteilen Absolventen der Universitäten überwiegend gut, während unter Fachhochschulbachelors (insbesondere unter den Wirtschaftswissenschaftlern) deutlich nüchternere Urteile zu verzeichnen sind. Dieses Merkmal bewerten die Diplomabsolventen aus den Wirtschaftswissenschaften, der Informatik und den Ingenieurwissenschaften erheblich positiver als die Absolventen der entsprechenden Bachelorstudiengänge (s. Abb. 4.23). Genau umgekehrt verhält es sich bei den Geistes- und Sozialwissenschaften. Offensichtlich geben die traditionell stark strukturierten Studiengänge ein Stück gewohnter disziplinierter und disziplinärer Ordnung an das schon überwiegend modularisierte und flexiblere Studienangebot im Bachelorstudium ab. Umgekehrt entstehen in den ehemals häufig schwach strukturierten und bisweilen auch unorganisierten Geistes- und Sozialwissenschaften Strukturen, die, wie aus früheren Absolventenbefragungen hervorgeht, von den Befragten dieser Fachrichtungen häufig vermisst wurden.

Studierbarkeit (Zeitperspektive)

In die Urteile über die unter zeitlichen Gesichtspunkten bewertete Studierbarkeit fließen offensichtlich die unterschiedlichen Perspektivintervalle ein, die bei der Wahl von Fachhochschulstudiengängen und Universitätsstudiengängen traditionell vorgegeben sind. Fachhochschulbachelors, denen ein kurzes Studium von Beginn an ein wichtigeres Anliegen war als Bachelors der universitären Studiengänge, bewerten entsprechend den Vorzug des kurzen Bachelorstudiums höher als jene, deren Perspektiven möglicherweise ohnehin häufiger auf einem anschließenden Masterstudium liegen. Im Vergleich zum FH-Diplomstudium ist die Zustimmung zu der mit dem absolvierten Bachelorstudium verbundenen Zeitperspektive noch etwas höher. Sehr deutlich in positive Richtung deuten die Urteile über die Zeitperspektive bei den Bachelorabsolventen der Sozial- und vor allem der Geisteswissenschaften. Bei Letzteren liegt die Zustimmung mit 86 Prozent um 40 Prozentpunkte über der der Vergleichsgruppe.

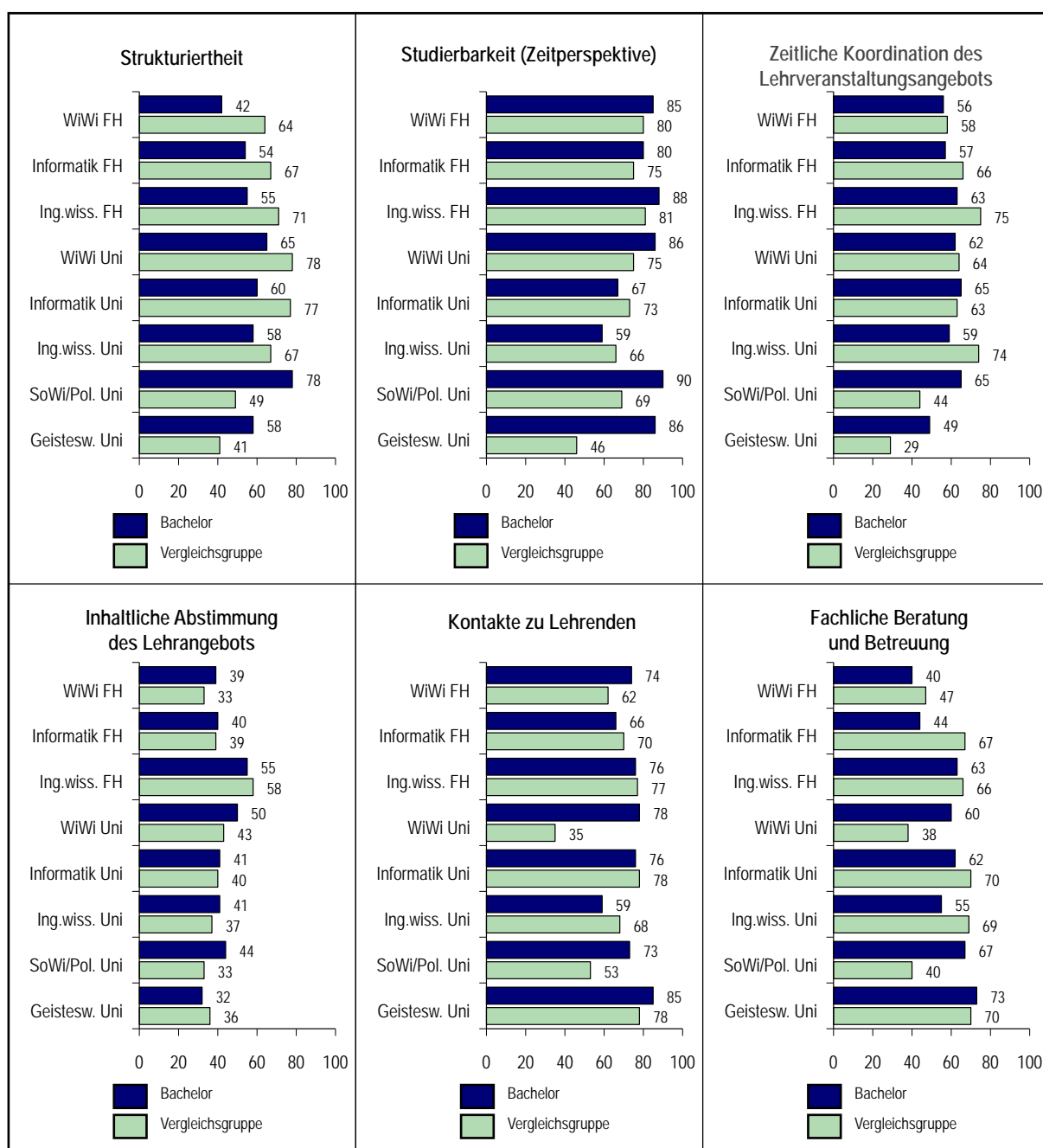
Zeitliche Koordination des Lehrveranstaltungsangebots

Die Bewertungen der *zeitlichen Koordination des Lehrveranstaltungsangebots* beschreiben die Rationalität der inneren Zeitstrukturen der Studienorganisation und stehen in engem Zusammenhang mit dem verfügbaren Zeitbudget der Studierenden. Vor allem wenn die Verfügbarkeit über die Zeit für das Studium durch Erwerbsarbeit reduziert ist und das Zeitschema der Lehre nicht in das der Studierenden passt, dürfte sich dies negativ auf die Bewertungen dieses Merkmals der Studierbarkeit auswirken. Ein zweites Problem der Koordination entsteht, wenn obligatorische Lehrveranstaltungen sich zeitlich überschneiden oder wenn längere Wartezeiten auf wichtige Veranstaltungen ein zügiges Studium erschweren.

Die Urteile der Bachelorabsolventen über die zeitliche Koordination des Lehrveranstaltungsangebotes deuten darauf hin, dass es noch nicht überall gelungen ist, die komplexeren Koordinationsanforderungen in einem modularisierten Studium befriedigend zu lösen. Im Vergleich mit den tradierten Studiengängen fallen die Urteile weitgehend zu Ungunsten der Bachelorstudiengänge aus. Nur Bachelors der Sozial- und Geisteswissenschaften bewerten die zeitliche Koordination der Lehrveranstaltungen besser als die entsprechenden Vergleichsgruppen.

Eine befriedigende Lösung dieser schwierigen Aufgabe hängt nicht zuletzt von der Lösung extern verursachter Probleme ab. Mit der Einführung eines Teilzeitstudiums und der Etablierung angepasster

Abb. 4.23 Bewertung von Aspekten der Studierbarkeit nach ausgewählten Fachrichtungen und Hochschulart (Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“, in %)



und flexibler curricularer Strukturen wäre ein großes Handicap für Erwerbstätige und Erziehende beseitigt, das Studium unter dem Gesichtspunkt der zeitlichen Koordination verschiedener Lebensanforderungen zu bewältigen.

Inhaltliche Abstimmung des Lehrangebotes

Eine durchdachte und für den Lernerfolg der Studierenden optimale *inhaltliche Abstimmung des Lehrangebotes* gehört zu den schwierigsten Aufgaben der Studienreform. Mit der Anforderung inhaltliche Cluster zu bilden, die eine querdisziplinäre Koordination der Beiträge der Einzeldisziplinen verlangen, stoßen die herkömmlichen Strukturen einer disziplin- und inputorientierten Lehre an die Grenzen ihrer Funktionalität. Die Bewertungen dieses zentralen Aspektes der Studierbarkeit lassen diese Probleme deutlich in Erscheinung treten. Die inhaltliche Abstimmung des Lehrangebotes wird von allen hier behandelten Merkmalen der Studierbarkeit am schlechtesten bewertet. Gleichwohl sind die Urteile auch nicht so schlecht, dass sie Grund zu der Meinung gäben, eine gute inhaltliche Abstimmung der Lehrangebotes sei unter den Bedingungen der Modularisierung nicht möglich oder kaum umzusetzen.

Nur Bachelorabsolventen der Sozialwissenschaften (44 % vs. 33 %) und – weniger ausgeprägt – der Wirtschaftswissenschaften beider Hochschularten urteilen über die inhaltliche Koordination besser als die entsprechenden Vergleichsgruppen der tradierten Abschlüsse. Ansonsten ergeben sich keine signifikanten Bewertungsunterschiede.

Kontakte zu Lehrenden sowie fachliche Beratung und Betreuung

Diese beiden Merkmale der Studierbarkeit stehen in einer mehr oder weniger engen Beziehung zueinander und es war zu erwarten, dass mit guten Kontakten zu Lehrenden auch eine gute fachliche Beratung und Betreuung einhergeht. Des Weiteren war zu vermuten, dass Kontakte und Betreuung in den Bachelorstudiengängen schon deshalb besser bewertet würden, weil diese – in der Einführungsphase noch – keine Massenveranstaltungen sind, wie es in tradierten Studiengängen nicht selten der Fall ist.

Beide Erwartungen werden zum Teil enttäuscht. In den meisten Fachrichtungen ist ein positiver Zusammenhang von Kontakten zu Lehrenden und Betreuungsqualität erkennbar. Für die FH-Bachelorstudiengänge der Wirtschaftswissenschaften und der Informatik gilt dies jedoch nicht (s. Abb. 4.23). Die Bewertung der fachlichen Betreuung fällt bei beiden gegenüber den Urteilen über die Kontakte zu Lehrenden sehr stark ab. Bei ersteren ergeben sich zudem hinsichtlich der Kontakte zu Lehrenden gegenüber der Vergleichsgruppe bessere (74 % vs. 62 %) hinsichtlich der Betreuung schlechtere Urteile (40 % vs. 47 %).

Auch die zweite Vermutung des positiven Einflusses eines relativ günstigen Betreuungsverhältnisses in den Bachelorstudiengängen wird nur in sehr begrenztem Umfang gestützt. Nur in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften werden die Kontakte zu Lehrenden in den Bachelorstudiengängen besser bewertet als in den entsprechenden Vergleichsgruppen. Besser fachlich betreut empfinden sich nur die Bachelors der Wirtschafts- und der Sozialwissenschaften von Universitäten. Die Erwartung eines besseren Betreuungsverhältnisses in den Bachelorstudiengängen muss jedoch partiell eingeschränkt werden. Die starke Strukturierung des Studiums, die Prüfungsdichte und die nicht selten eingeführte Anwesenheitspflicht haben nach Erfahrungsberichten in Bachelorstudiengängen zu unerwartet vollständiger Präsenz der Studierenden in Hörsälen und Seminaren über das ganze Semester hinweg geführt. Damit erfährt das faktische Betreuungsverhältnis durch die deutliche Annäherung an das sta-

tistische eine gewisse Verschlechterung. Hinzu kommen an etlichen Fachbereichen Parallelangebote von Bachelor- und Diplomstudiengängen, die eine Konzentration auf die Studierenden der Bachelorstudiengänge vermutlich eher erschweren.

Resümee: Verbesserung der Studierbarkeit

Die Erwartung der Studierbarkeit des gewählten Bachelorstudiums spielte bei der Studienentscheidung eine relativ große Rolle. Insbesondere die Kürze des Studiums sowie die Erwartung guter Studienbedingungen und ein klarer Studienaufbau machen das Bachelorstudium unter dem Gesichtspunkt der Studierbarkeit attraktiv.

Unter den verschiedenen zu bewertenden Aspekten der Studierbarkeit erhielten die Module moderat positive Beurteilungen. Die inhaltliche Abstimmung der Lehrveranstaltungen innerhalb der Module lässt jedoch noch vielfach Wünsche offen. Auch die zeitliche Koordination des Lehrveranstaltungsangebotes ist noch nicht überall so gelungen, dass diese in einem modularisierten Studium meist komplexer gewordenen Anforderungen befriedigend gelöst wären.

Die Urteile über die Strukturiertheit des Bachelorstudiums deuten auf eine stärkere Verbindlichkeit in ehemals schwach strukturierten Fachrichtungen und eine Tendenz zur Lockerung in Bachelorstudiengängen hin, die in ihrer tradierten Form als Diplomstudiengänge stark strukturiert und zum Teil sehr verschult waren.

Die Bewertung der Betreuungsqualität als eine wichtige Bedingung der Studierbarkeit ist in einigen Bachelorfachrichtungen hinter die Werte der tradierten Studiengänge zurückgefallen. Es könnte u. a. eine Folge eines Dilemmas sein, dass dann, wenn Bachelor- und Diplomstudiengänge parallel angeboten werden, die Konzentration der Lehrenden eher auf die gewohnten und betreuungsintensiven Phasen des Hauptstudiums von Diplomstudiengängen gerichtet wird. Dieses Dilemma wird auch im Verhältnis von Bachelor- und Masterstudium gelöst werden müssen.

4.2.6 Förderung aktivierender Lehr- und Lernarrangements

Lehr- und Lernarrangements, die von den Studierenden nicht nur die rezeptive Aufnahme vorhandenen Wissens fordern, sondern eine aktive Auseinandersetzung mit komplexen Problemstellungen und eine Anwendung des Gelernten in der Praxis verlangen, lösen deutlich positive Effekte bei der Herausbildung von Fach- und Schlüsselkompetenzen aus (Schaeper/Briedis 2004). Und sie erhöhen darüber hinaus die Effizienz und die Nachhaltigkeit der Lernprozesse.

Ein Teil solcher aktivierenden Lehr- und Lernarrangements wurde schon unter den Gesichtspunkten der Internationalität (Auslandsstudium und -praktikum) und des Praxisbezuges (Projekte, Betriebspraktika, etc.) erörtert. Dabei handelte es sich überwiegend um Lernformen, bei denen die Studierenden zumindest partiell und geplant aus dem „normalen“ Vorlesungs- und Seminarbetrieb heraustreten.

Es bleiben die Lehr- und Lernformen, die der normale Studienalltag in der heimischen Hochschule bietet, um Lernprozesse zu optimieren und sich Schlüsselkompetenzen anzueignen. In einem zeitlich relativ knapp bemessenen Studium, das weit mehr sein muss, als eine Phase komprimiertes Faktenlernens, um Employability zu gewährleisten, aber auch die Voraussetzungen zum Masterstudium zu erfüllen, sind Lernarrangements erforderlich, mit Hilfe derer die oben beschriebenen Effekte erzielt werden können.

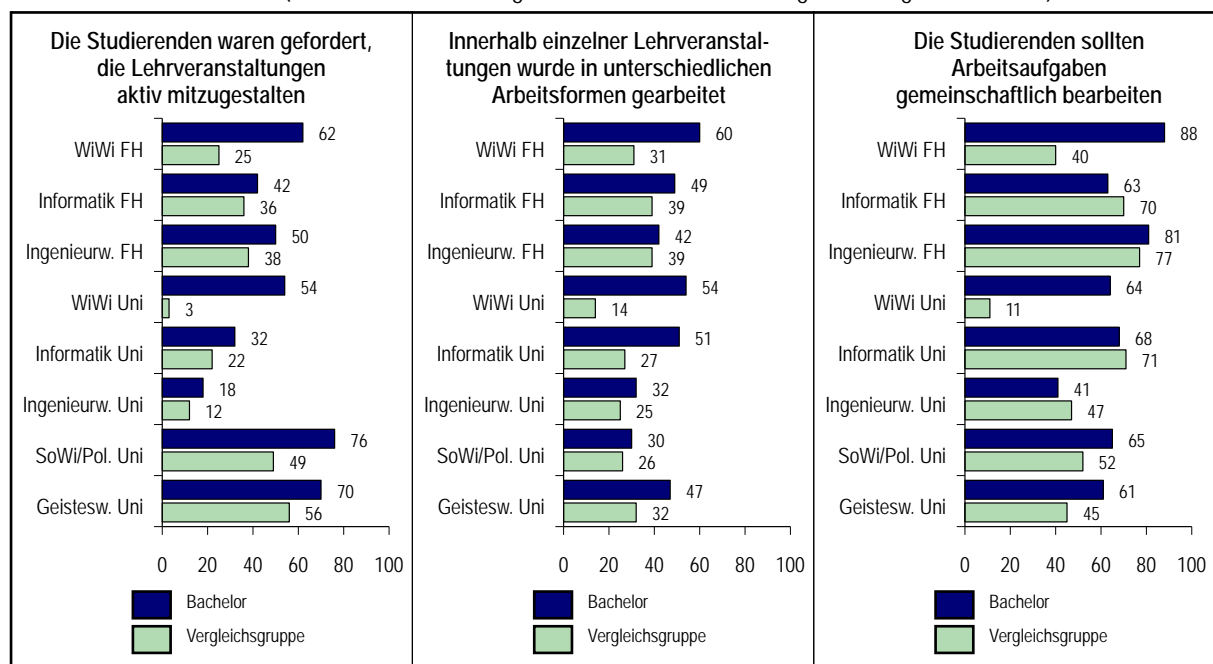
Als Merkmale aktivierender Lehr- und Lernarrangements wurde die Häufigkeit des Vorkommens folgender Lernanforderungen erfragt:

- Die Studierenden waren gefordert, die Lehrveranstaltungen aktiv mit zu gestalten.
- Innerhalb einzelner Lehrveranstaltungen wurde in unterschiedlichen Arbeitsformen gearbeitet.
- Die Studierenden sollten Arbeitsaufgaben gemeinschaftlich bearbeiten.

Aktive Mitgestaltung der Lehrveranstaltung durch Studierende

Lehrveranstaltungen aktiv mitzugestalten, wird von den Studierenden in den Bachelorstudiengängen mit deutlich mehr Nachdruck erwartet als in den tradierten Studiengängen. Selbst in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Fachrichtungen, wo eine aktive Mitgestaltung in den spezifischen Fachkulturen traditionell schon relativ stark verankert ist, erhöht sich in den Bachelorstudiengängen die Anforderung an aktives Mitwirken noch einmal deutlich (s. Abb. 4.24). Auch in den Fachrichtungen ohne ausgeprägte Kultur des Mitgestaltens durch Studierende wird in den entsprechenden Bachelorstrukturen erheblich häufiger die Aktivität der Studierenden herausgefordert. Nur im universitären Bachelorstudium der Ingenieurwissenschaften hat sich das traditionell sehr niedrige Anforderungsniveau an die aktive Mitgestaltung nur wenig verändert. Deutlich zeigt sich dies beim Vergleich der Fachhochschulstudiengänge mit den entsprechenden universitären Abschlüssen. Der schon im traditionellen Fachhochschulstudium gegebene Vorsprung, der nicht zuletzt durch die größere Verbindlichkeit und Nähe „ein Wegducken“ erschwert, bleibt gegenüber den universitären Diplomstudiengängen auf höherem Niveau erhalten.

Abb. 4.24 Bewertung aktivierender Lehr-/Lernarrangements nach ausgewählten Fachrichtungen und Abschlussart (Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr häufig“ bis 5 = „gar nicht“, in %)



Unterschiedliche Arbeitsformen in einzelnen Lehrveranstaltungen

Mit einer hohen *Variabilität in den Arbeitsformen innerhalb der Lehrveranstaltungen* geht in der Regel auch ein aktivierender Effekt einher, der die Studierenden entsprechend aktiv in die Erarbeitung der Fachinhalte einbindet. Daher weist die Frage nach der Häufigkeit wechselnder Arbeitsformen ein ähnliches Antwortmuster auf, wie die Urteile zur Anforderung an die aktive Mitgestaltung der Lehrveranstaltungen. Deutlich hat auch hier das Bachelorstudium sichtbare Impulse zu einer aktivierenden Lehr-/Lernkultur gegeben. Auch hinsichtlich der Variabilität der Arbeitsformen fallen die universitären Bachelorstudiengänge der Ingenieur- und Naturwissenschaften gegenüber dem Durchschnitt ab (s. Tab. 1.8 im Anhang). Anders als beim zuvor beschriebenen Merkmal sind vielfältige Arbeitsformen auch in den Sozialwissenschaften relativ selten (30 %).

Gemeinschaftliche Bearbeitung der Arbeitsaufgaben

Im Unterschied zuden beiden oben beschriebenen Merkmalen aktivierender Lernarrangements hat die gemeinschaftliche Bearbeitung von Arbeitsaufgaben in vielen tradierten Studiengängen bereits einen hohen Stellenwert. Nur in den Diplomstudiengängen der Wirtschaftswissenschaften hat diese Form des Studierens keine große Verbreitung. Dies ändert sich in den entsprechenden wirtschaftswissenschaftlichen Bachelorstudiengängen fundamental (s. Abb. 4.24). Kooperative Studienformen nehmen auch in den Bachelorstudiengängen der Sozial- und Geisteswissenschaften an Häufigkeit zu. Bei den anderen Studiengängen zeigen sich keine gravierenden Unterschiede zwischen tradierten Abschlüssen und dem Bachelor.

Resümee: aktivierende Lehr- und Lernarrangements

Alles in allem verbindet sich mit der Einführung von Bachelorstudiengängen eine deutliche Stärkung aktivierender Lehr- und Lernarrangements. Fachhochschulen binden Studierende traditionell verbindlicher in den Studienablauf ein als Universitäten. Dieser Vorsprung bleibt erhalten, wobei die Kultur des aktiven Mitgestaltens weiter gestärkt wird. Es ist zu vermuten, dass die Übernahme von Lehrformen des tradierten Vordiplomstudiums eine größere Aktivierung der Studierenden von Bachelorstudiengängen an Universitäten behindert. Darauf deutet vor allem die geringe Änderung der Lehr- und Lernarrangements in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten hin.

4.3 Studiengestaltung und Kompetenz

Im voranstehenden Abschnitt zur Studiengestaltung ergaben sich an vielen Stellen Anknüpfungspunkte zur Kompetenzentwicklung von Hochschulabsolventen, die nun einer systematischen Analyse unterzogen werden sollen. Zunächst wird der Beitrag der Hochschule bzw. des Studiums zur Kompetenzentwicklung der Bachelorabsolventen, wie er sich aus der Sicht der Befragten ergibt, untersucht. In einem zweiten Schritt wird mit Hilfe mehrerer Regressionsanalysen schrittweise untersucht, welchen Einfluss verschiedene Aspekte der Studiengestaltung und weitere personenbezogene bzw. soziodemographische Merkmale auf ausgewählte Kompetenzen haben. Beide Ansätze stellen den Vergleich zwischen den Bachelorstudiengängen und den tradierten Diplom- und Magisterstudiengängen in den Mittelpunkt der Erörterung. Es soll untersucht werden, ob sich Hinweise darauf ergeben, dass sich die mit der veränderten Studienstruktur einhergehenden Reformansätze des Studiums positiv bzw. negativ auf die Kompetenzentwicklung auswirken und in welchem Maße andere Faktoren für die bei Studienabschluss vorhandenen Kompetenzen der Bachelorabsolventen (mit) verantwortlich sind.

4.3.1 Der Beitrag der Hochschule zur Kompetenzentwicklung aus der Sicht der Absolventen

Die Frage nach dem Beitrag des Studiums zur Kompetenzentwicklung unterstellt den beinahe trivialen Sachverhalt, dass Studienberechtigte ein Studium nicht völlig voraussetzungslos beginnen, sondern bereits aus dem häuslichen Bildungs- und Berufsumfeld, aus den schulischen Leistungen und Erfahrungen und ggf. aus beruflichen Vorerfahrungen etc. unterschiedlich ausgeprägte und tiefe Vorkenntnisse und Schlüsselkompetenzen in das Studium einbringen und dass auch während der Studienzzeit Kompetenzentwicklungen nicht allein auf den unmittelbaren Einfluss von Lehrveranstaltungen zurückzuführen sind. Gerade die Aneignung von Schlüsselkompetenzen und im weiteren Sinne auch der Fachkompetenzen ist in nicht unerheblichem Maße von informellen Lernprozessen gesteuert, die nicht in abfragbarem und messbarem Wissen, sondern in sachgerechtem und am Ende professionellem Handeln ihren Niederschlag finden.

Der Beitrag der Hochschule bzw. des Studiums zur Kompetenzentwicklung war ein begleitender Bestandteil der Frage nach der Selbsteinschätzung von Kompetenzen, die in Kap. 4.1 untersucht wurde (s. Fragebogen Frage 1.15 im Anhang des Teil II). Zu jedem Kompetenzmerkmal sollten die Befragten einschätzen, welchen Beitrag davon das Studium geleistet habe. Selbstverständlich interessieren an dieser Stelle vor allem die guten und sehr guten Kompetenzeinschätzungen, weshalb Kompetenzwerte von 3 bis 5 (entspricht „mittel“ bis „in geringem Maße“) der fünfstufigen Skala aus der Analyse herausgenommen wurden. Nur für diese guten und sehr guten Kompetenzwerte wurde also der Beitrag des Studiums (s. Übersicht 4.2).

Übersicht 4.2 Frageformulierung und Antwortskala zur Kompetenz von Bachelorabsolventen				
1.15	In welchem Maße verfügten Sie bei Studienabschluss über folgende Kenntnisse und Fähigkeiten (linke Spalte)? In welchem Maße trug Ihr Bachelorstudium zur Ausbildung der genannten Kenntnisse und Fähigkeiten bei (rechte Spalte)?			
	bei Studienabschluss vorhanden		Beitrag des Studiums	
	in hohem Maße	in geringem Maße	in hohem Maße	in geringem Maße
	1 - 2 - 3 - 4 - 5	Breites Grundlagenwissen1 - 2 - 3 - 4 - 5

Wie die Tab. 4.1 zeigt, sehen Bachelorabsolventen wie auch Absolventen der Vergleichsgruppen den Beitrag des Studiums in erster Linie im Erwerb *bereichsspezifischer Fachkompetenzen*; dies verdeutlichen die im Vergleich zu anderen Kompetenzdimensionen niedrigen Mittelwerte, die einen hohen Beitrag des Studiums belegen. Zugleich wird deutlich, dass zumindest in den universitären Studiengängen die Absolventen der tradierten Abschlüsse diesen Beitrag des Studiums durchweg höher einschätzen.¹

Am Zustandekommen hoch eingeschätzter *Methodenkompetenzen* wird dem Studium von den Absolventen insgesamt ein etwas geringerer Anteil zugerechnet. Die Absolventen der tradierten Studiengänge sehen durchweg nur in der Herausbildung analytischer Fähigkeiten einen größeren Beitrag

¹ Der geringere Anteil guter bis sehr guter Selbsteinschätzungen in den bereichsspezifischen Fachkompetenzen unter den Absolventen der Fachhochschulstudiengänge ließ die Fallzahlen für diese Auswertung teilweise zu stark absinken, um hier noch valide Ergebnisse zu erzielen.

Tab. 4.1 Beitrag des Studiums zur Kompetenzentwicklung aus der Sicht der Befragten nach ausgewählten Fachrichtungen und Hochschulart (Mittelwerte einer 5-stufigen Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „in geringem Maße“, in %)

Beitrag des Studiums zu hohen Kompetenzen																		
Fachrichtung	bereichsspez. Fachkompetenzen				Methodenkompetenzen													
	breites Grundlagenwissen		spezielles Fachwissen		fachspezifische theoret. Kenntnisse		Kenntnis wissenschaftlicher Methoden		Problemlösungsfähigkeit		Fähigkeit, vorhand. Wissen auf neue Probleme anzuwenden		Analytische Fähigkeiten		Organisationsfähigkeit		Selbständiges Arbeiten	
	Ba.	Vgl.	Ba.	Vgl.	Ba.	Vgl.	Ba.	Vgl.	Ba.	Vgl.	Ba.	Vgl.	Ba.	Vgl.	Ba.	Vgl.	Ba.	Vgl.
Wirtschaftswiss. FH	-		*		*		*		2,2	2,8	2,1	2,5	-		2,5	2,9	2,3	2,5
Informatik FH	2,2	1,9	-		-		-		-		2,4	2,2	-		-		2,3	2,5
Ingenieurwiss. FH	-		*		*		*		2,7	2,4	-		2,6	2,2	2,6	2,8	-	
Wirtschaftswiss. Uni	-		1,7	1,4	1,7	1,3	1,8	1,5	-		-		2,4	1,7	2,7	2,9	-	
Informatik Uni	-		-		1,7	1,4	1,7	1,9	-		-		-		3,0	3,2	2,3	2,5
Ingenieurwiss. Uni	-		1,8	1,6	1,6	1,3	1,8	1,6	-		-		-		3,0	3,2	-	
Fachrichtung	Sozialkompetenzen				Präsentationskomp.		bereichsunspezif. Sachkompetenzen											
	Kooperationsfähigkeit		Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen		Kommunikationsfähigkeit		Schriftliche Ausdrucksfähigkeit		Mündliche Ausdrucksfähigkeit		Fremdsprachen		EDV-Kenntnisse		Wirtschaftskenntnisse		Fachübergreifendes Denken	
	Ba.	Vgl.	Ba.	Vgl.	Ba.	Vgl.	Ba.	Vgl.	Ba.	Vgl.	Ba.	Vgl.	Ba.	Vgl.	Ba.	Vgl.	Ba.	Vgl.
Wirtschaftswiss. FH	2,3	3,0	2,6	3,4	2,3	2,8	-		-		2,2	2,7	-		2,0	1,8	2,2	2,4
Informatik FH	-		3,0	3,3	2,6	2,9	3,1	3,4	2,8	3,1	-		-		-		-	
Ingenieurwiss. FH	2,9	2,6	3,3	3,0	2,5	2,7	3,2	3,0	3,3	2,9	3,1	3,4	3,0	2,5	*		-	
Wirtschaftswiss. Uni	2,5	3,5	3,0	3,6	2,5	3,6	2,9	3,2	2,8	3,6	2,2	3,0	2,7	3,5	1,8	1,6	2,5	3,2
Informatik Uni	2,7	3,1	3,2	3,5	2,7	3,3	-		3,0	3,4	3,5	3,8	2,0	2,4	*		-	
Ingenieurwiss. Uni	3,0	3,2	3,3	3,6	3,3	3,5	-		-		3,3	4,0	-		*		2,3	2,6

- kein sign. Unterschied zw. Bachelors und Vergleichsgruppen

* zu geringe Fallzahl

HIS-Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003

des Studiums, was angesichts der stärkeren Forschungsorientierung nach dem Vordiplomstudium wenig überrascht. Wo es mehr um instrumentelle Selbstkompetenzen geht, wie z. B. um Organisationsfähigkeit und die Fähigkeit zu selbständigem Arbeiten, wird dem Bachelorstudium ein größerer Anteil an der Kompetenzentwicklung zugemessen.

Angesichts des insgesamt nicht sehr hohen Beitrags des Studiums zur Herausbildung von *Sozialkompetenzen*, kann man nicht davon sprechen, dass dies eine Stärke des Bachelorstudiums sei; bei fast durchweg besseren Einschätzungen der Bachelorabsolventen erscheint die Aussage präziser, dass das Bachelorstudium die Schwächen des tradierten Studiums deutlich reduziert hat. Bedenklich erscheint aber nach wie vor die allgemein gering eingeschätzte Wirksamkeit des Studiums an Hochschulen bei der Herausbildung von Verantwortungsfähigkeit.

Auch der Beitrag des Studiums zur *Präsentationskompetenz* zeigt mit Ausnahme der Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen überwiegend bessere Werte für das Bachelorstudium. Die Mittel-

werte um den Wert „3“ verweisen aber auch für das Bachelorstudium auf einen noch recht bescheidenen Beitrag zur Entfaltung von Präsentationskompetenz.

Unter den Merkmalen der *bereichsunspezifischen Sachkompetenz* fällt der hohe Beitrag der Bachelorstudiengänge der Wirtschaftswissenschaften zur Fremdsprachenkompetenz auf. Auslandsstudien und Auslandspraktika, die Bachelors dieser Fachrichtung mit Abstand am häufigsten absolviert haben (s. Kap. 4.2), dürften dazu wesentlich beigetragen haben. Der Erwerb von guten Fremdsprachenkenntnissen ist im Bachelorstudium insgesamt etwas stärker gefördert worden als in den tradierten Studiengängen; mit Ausnahme der Wirtschaftsstudiengänge hat es aber keinen allzu großen Einfluss ausgeübt.

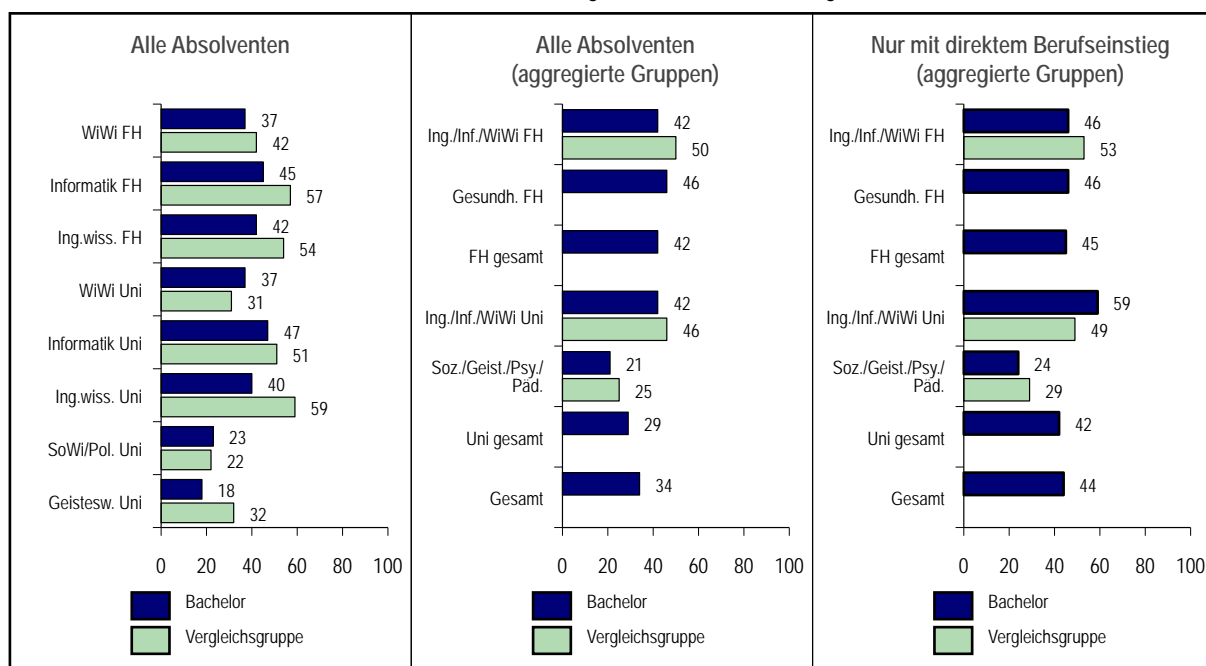
Erheblich größer als die Vergleichsgruppen schätzen Wirtschaftsbachelors der Universitäten den Beitrag des Studiums zum Erwerb von EDV-Kenntnissen ein (2,7 vs. 3,5). Erstaunlich ist, dass dem Bachelorstudium der Informatik an Universitäten mehr Einfluss auf gute EDV-Kenntnisse zugemessen wird als dem entsprechenden Diplomstudium (2,0 vs. 2,4).

Bachelorabsolventen der Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften (Uni) schätzen den Beitrag des Studiums zur Herausbildung der Fähigkeit, fachübergreifend zu denken, besser ein als ihre ehemaligen Fachkommilitonen. In diesen Bewertungen des Studiums erscheint die Wirkung des gestärkten interdisziplinären Profils dieser Bachelorstudiengänge.

Vorbereitung auf den Beruf

Die berufsvorbereitende Rolle des Studiums beurteilen die Befragten insgesamt ambivalent, wobei die allgemeine und die eigene Unsicherheit über die beruflichen Chancen und Einstufungen diese Urteile beeinflusst haben dürften. Etwas mehr als ein Drittel der Bachelorabsolventen sieht die berufsvorbereitende Aufgabe des Studiums als weitgehend erfüllt an (s. Abb. 4.25). Jeder Vierte fällt ein ten-

Abb. 4.25 Bewertung des Beitrags des Studiums zur Berufsvorbereitung nach ausgewählten Fachrichtungen und Hochschulart (Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“, in %)



denziell negatives Urteil. Im Vergleich der Bachelorstudiengänge an Universitäten und Fachhochschulen zeigen sich keine Unterschiede in der Bewertung. Damit haben die universitären Bachelorstudiengänge den Vorsprung der Fachhochschulen, die der Berufswelt traditionell näherstehen, aufgeholt. Relativ schlechte Bewertungen erhalten die Sozial- und Geisteswissenschaften sowie die Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaften (s. Tab. 4.3a im Anhang). Die berufsvorbereitende Rolle des Studiums erscheint in den Bachelorstudiengängen noch weniger entwickelt als in den vergleichbaren Studiengängen der tradierten Abschlüsse. Mit Ausnahme der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Uni) fühlen sich die Absolventen der Vergleichsgruppen besser für den Beruf präpariert.

Für die universitären Studiengänge relativiert sich das Bild, wenn man nur die Bewertungen der beruflichen Direkteinsteiger nach dem Studienabschluss betrachtet, für die die Berufsvorbereitung eine unmittelbar aktuelle Anforderung war. Hier sind es die Bachelorabsolventen der zusammengefassten Gruppe der Ingenieure/Informatiker/Wirtschaftswissenschaftler, die ihre Berufsvorbereitung durch das Studium besser einschätzen (59 % gut und sehr gut) als die gleiche Gruppe der tradierten Abschlüsse (49 %).

Resümee: Der Beitrag der Hochschule zur Kompetenzentwicklung aus der Sicht der Absolventen

Der Schwerpunkt des Beitrages der Hochschule zur Kompetenzentwicklung ihrer Studierenden liegt deutlich auf der *Fachkompetenz*. Hier ist der Beitrag der tradierten Diplom- und Magisterstudiengänge erwartungsgemäß deutlich höher. Die Entwicklung von *Methodenkompetenz* wird dem Bachelorstudium in etwas geringerem Maße zugeschrieben. Das Bachelorstudium fördert nach der Einschätzung der Absolventen instrumentelle Selbstkompetenzen (Organisationsfähigkeit, selbständiges Arbeiten) stärker als das Studium in vergleichbaren Studiengängen der alten Abschlüsse. In der Herausbildung von *Sozialkompetenz* ist das Bachelorstudium dem tradierten Diplom- und Magisterstudium überlegen. Hier werden Schwächen des tradierten Studiensystems zum Teil deutlich reduziert, ohne bereits von einem hohen Beitrag des Bachelorstudiums sprechen zu können. Gleiches gilt auch für *Präsentationskompetenz*. In den bereichsunspezifischen Sachkompetenzen hat der Beitrag des Bachelorstudiums bei der Herausbildung von Fremdsprachenkompetenzen ein deutlich höheres Gewicht als bei den tradierten Studiengängen.

Die *berufsvorbereitende Funktion des Bachelorstudiums* wird ambivalent und in den Vergleichsfächern der tradierten Studiengänge fast durchweg besser bewertet. Die beruflichen Direkteinsteiger, für die die Berufsvorbereitung von direkter Aktualität ist, beurteilen den Beitrag der Hochschule hierzu etwas besser.

4.3.2 Einflussfaktoren auf die Kompetenzentwicklung im Bachelorstudium

Die Schätzung der Effekte verschiedener Einflussfaktoren auf das bei Studienende vorhandene Kompetenzniveau wird exemplarisch für neun Kompetenzmerkmale dargestellt. Dabei wurde darauf geachtet, dass aus jedem der fünf in Kap. 4.1 beschriebenen Kompetenzbereiche mindestens ein Merkmal berücksichtigt ist. Die Schätzung wurde mit Hilfe einer Regressionsanalyse nach dem OLS-Verfahren durchgeführt. Die in die Analyse eingehenden unabhängigen Merkmale (Kovariaten) lassen sich zu vier Gruppen zusammenfassen.

Die erste „Gruppe“ besteht nur aus der *Abschlussart* als Einflussfaktor: Bachelorstudium vs. Vergleichsgruppe der tradierten Abschlüsse.

Die zweite Gruppe besteht aus den in die Analyse einbezogenen *Fachrichtungen*. Für die Fachrichtungen, die sowohl an Fachhochschulen als auch an Universitäten angeboten werden (hier: Wirtschaftswissenschaften, Informatik und Ingenieurwissenschaften), wurde zusätzlich jeweils ein Konditionaleffekt der Hochschulart Universität berechnet. Die Abschlussart unabhängig von diesen Fachrichtungen zu verwenden, wäre wegen der Inhomogenität der Fächerzusammensetzung an Universitäten und Fachhochschulen nicht praktikabel gewesen. Als Referenzkategorie, an der die Koeffizienten ausgerichtet sind, wurde hier die Fachrichtung der Geisteswissenschaften gewählt.

Die dritte Gruppe unabhängiger Merkmale besteht aus Variablen, deren Wirkungen auf die Kompetenzniveaus zeitlich wie systematisch vor dem Studium angesiedelt sind und als *sozio- bzw. bildungsbiographische Merkmale* bezeichnet werden können. Es sind die individuelle Leistungsbilanz in der Schule (Abiturnote), vor dem Studium ggf. absolvierte berufliche Ausbildungen sowie das Geschlecht und die Bildungsherkunft (mindestens ein Elternteil mit Universitätsabschluss vs. alle anderen Bildungsstufen).

Als letzte Gruppe werden *Merkmale des Studiums* in die Analyse einbezogen. Es sind

- externe Praktika,
- aktivierende Lehr-/Lernformen („*Die Studierenden waren gefordert, die Lehrveranstaltungen aktiv mitzugestalten*“ und „*Innerhalb einzelner Lehrveranstaltungen wurde in unterschiedlichen Arbeitsformen gearbeitet*“, s. Frage 1.8 des Fragebogens im Anhang),
- ein praxisorientiertes Studium („*Die Studierenden konnten praxisorientierte Projekte bearbeiten*“ und „*Lehrveranstaltungen wurden von Praktiker(inne)n durchgeführt*“,
- eine internationale Studienausrichtung („*Die Inhalte waren international ausgerichtet*“ und „*Die Lehre fand in einer Fremdsprache statt*“),
- interdisziplinäre Lehrveranstaltungen („*Die Fragestellungen wurden aus Sicht verschiedener Fachrichtungen bearbeitet*“ und „*Lehrveranstaltungen wurden gemeinsam von Vertreter(inne)n verschiedener Fachrichtungen angeboten*“). Hinzu kommt als weiteres Merkmal
- ein Studienaufenthalt im Ausland im Rahmen des Bachelorstudiums.

Zunächst werden die erste und zweite Gruppe (Abschlussart und Fachrichtungen) analysiert. Die zwei zuletzt beschriebenen Merkmalsgruppen werden sodann schrittweise in die Analyse eingeführt, so dass drei aufsteigende Modelle entstehen, die stufenweise erkennen lassen, welche Merkmale mit dem Kompetenzstand der Absolventen zum Studienende in einem Wirkungszusammenhang stehen.

Spezielles Fachwissen

Die Tabelle 4.2a zeigt zunächst für das Modell 1, dass das Kompetenzmerkmal „spezielles Fachwissen“ für das Bachelorstudium ein doppeltes Minuszeichen aufweist, was bedeutet, dass in den tradierten Langstudiengängen gegenüber dem Bachelorstudium ein signifikantes Mehr an Fachwissen vorliegt. Darüber hinaus ist zu erkennen, dass Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaftler (Uni) ihr Fachwissen besser bewerten als die Referenzgruppe der Geisteswissenschaftler. Schließlich kann ein positiver Konditionaleffekt für ein Universitätsstudium in der Informatik und in den Wirtschaftswissenschaften festgestellt werden. Das bedeutet, dass ein Studium dieser Fächer, wenn es an einer Universität absolviert wurde (Konditionaleffekt), zu einer höheren Einschätzung des Fachwissens führt als in der Referenzgruppe der Geisteswissenschaften. Im Falle eines Wirtschaftsstudiums an einer Fachhochschule fallen die Selbsteinschätzungen hinsichtlich des Fachwissens gegenüber den Geisteswissenschaften signifikant ab.

Tab. 4.2a Vorhandene Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen: Regressionsmodelle auf Indikatoren vorhandene Kompetenzen

Kovariate	Kompetenzmerkmale								
	spezielles Fachwissen			analytische Fähigkeiten			selbständiges Arbeiten		
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Bachelorstudium <i>Referenzkategorie: Vergleichsgruppe</i>	--	--	--	-	o	--	o	o	-
<u>Fachrichtungen</u> <i>Referenzkategorie: Geisteswiss.</i>									
Ingenieurwissenschaften FH	o	o	o	o	o	o	--	o	o
Konditionaleffekt für Ing.wiss. Uni	o	o	o	+	o	o	o	o	o
Informatik FH	o	o	o	+	+	++	-	o	o
Konditionaleffekt für Informatik Uni	+	+	+	++	+	+	o	o	o
Wirtschaftswissenschaften FH	--	--	--	o	o	o	--	--	--
Konditionaleffekt für Wirtsch. Uni	++	++	++	++	++	++	++	+	++
Naturwissenschaften Uni	o	o	o	+	o	+	-	o	o
Gesundheitswissensch. FH	o	o	o	o	o	o	-	o	o
Psychologie/Pädagogik Uni	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Sozial-/Politikwissensch. Uni	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Agrar-/Forst-/Ernäh. Uni	++	++	++	o	o	o	--	--	o
sonstige Fachrichtungen	-	-	o	o	o	o	o	o	o
Abiturnote		o	o		++	++		++	++
Berufsausbildung vor Studium		-	-		--	--		o	o
Geschlecht: männlich		o	o		++	++		--	--
Eltern Akademiker		o	o		o	o		o	o
externes Praktikum			o			o			o
Auslandsstudium			o			o			o
aktivierende Lehr-/Lernkultur			++			o			o
Praxisorientiertes Studium			o			+			++
Internationale Lehr-/Lernkultur			o			+			o
Interdisziplinäre Lehrveranstaltungen			o			o			o

++ p<=0,01 sign. positiver Effekt; + p<=0,05 sign. positiver Effekt; -- p<=0,01 sign. negativer Effekt; - p<=0,05 sign. negativer Effekt; o nicht signifikant

HIS-Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003

Zieht man im Modell 2 die sozio- und bildungsbiographischen Merkmale hinzu, so ist ein schwach signifikanter negativer Effekt für diejenigen geschätzt, die vor dem Studium eine Berufsausbildung abgeschlossen haben. Alle anderen hinzugekommenen Merkmale (Abiturnote, Geschlecht und Bildungsniveau der Eltern) zeigen keinen Zusammenhang zum Vorhandensein von speziellem Fachwissen. Auch die bereits in Modell 1 eingeführten Merkmale ändern sich weder in der Richtung des Zusammenhangs noch im Signifikanzniveau.

Von den in Modell 3 hinzugenommenen Merkmalen des Studiums zeigt nur die „aktivierende Lehr-/Lernkultur“ einen positiven Effekt auf das Fachwissen. An den Effekten der Modelle 1 und 2 ändert sich nur sehr wenig. Wenn man aber die Effektkoeffizienten genauer betrachtet (s. Tab. 1.15c im Anhang), dann kann man einen höheren negativen Wert für das Bachelorstudium erkennen (von -0,36 in Modell 2 auf -0,46 in Modell 3). Faktisch bedeutet dies, dass das Bachelorstudium gegenüber dem tradierten Studium hinsichtlich der Verfügbarkeit von speziellem Fachwissen ohne die dort vermehrt angesiedelte „aktivierende Lehr-/Lernkultur“ weiter ins Hintertreffen geraten wäre.

Analytische Fähigkeiten

Modell 1 verweist auf positive Zusammenhänge zwischen analytischen Fähigkeiten und den Fachrichtungen Informatik und Naturwissenschaften; zugleich sind bei allen drei betreffenden Fachrichtungen (Ingenieurwissenschaften, Informatik und Wirtschaftswissenschaften) Konditionaleffekte zu erkennen, d. h., wenn an einer Universität studiert wurde, ist mit größeren analytischen Fähigkeiten zu rechnen. Bei der Einführung der sozio- und bildungsbiographischen Merkmale zeigen sich plausible positive Zusammenhänge zu einer guten Abiturnote und zum Geschlecht sowie negative zu einer absolvierten Berufsausbildung. Bei den Konditionaleffekten werden die Zusammenhänge schwächer und in den Naturwissenschaften lösen sie sich auf. Die universitären Studiengänge der genannten Fachrichtungen verlieren an eigenständigem Effekt auf die Herausbildung analytischen Denkens, wenn die Abiturnote, das Geschlecht und Berufsausbildungen vor dem Studium „kontrolliert“ sind.

Von Interesse ist hier jedoch vor allem der Übergang von Modell 2 auf Modell 3. Wie beim „speziellen Fachwissen“ haben Aspekte des Studiums einen Effekt auf die Herausbildung analytischer Fähigkeiten. Es sind ein „praxisorientiertes Studium“ und eine „internationale Lehr-/Lernkultur“. Die Fähigkeit des Bachelorstudiums, analytisches Denken zu fördern, verlöre an Wirksamkeit, wenn die genannten Studienmerkmale nicht gegeben wären.

Selbständiges Arbeiten

Beim Übergang vom Modell 1 zum Modell 2 wird deutlich, dass die in diesem Aspekt geringere Kompetenz von Männern sich negativ auf das Kompetenzniveau in den männerdominierten Fachrichtungen auswirkt. Sehr deutlich erscheint die Stärke der Fähigkeit selbständigen Arbeitens, wenn ein Wirtschaftsstudium an einer Universität studiert wird. Durch praxisorientierte Projekte gewinnt es zusätzlich an Effekt. Unter Einbeziehung der studienbezogenen Merkmale in die Analyse zeigt sich auch hinsichtlich des Aspektes „selbständiges Arbeiten“, dass vor allem praxisorientierte Projekte das Kompetenzniveau bei den Bachelors heben.

Kommunikationsfähigkeit

Während die Fachrichtungen und die sozio- und bildungsbiographischen Merkmale nur vereinzelt Einflüsse auf die Kommunikationsfähigkeit der Bachelors erkennen lassen, geben auch hier die Lehr-/Lernkulturen den Ausschlag für die Qualität der Herausbildung dieser Kompetenz im Bachelorstudium. Die in den Modellen 1 und 2 noch hoch signifikant erscheinenden Effekte des Bachelorstudiums lösen sich in Modell 3 in der Wirkung „aktivierender Lehr-/Lernkultur“ und eines „praxisorientierten Studiums“ auf.

Tab. 4.2b Vorhandene Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen: Regressionsmodelle auf Indikatoren für vorhandene Kompetenzen

Kovariate	Kompetenzmerkmale								
	Kommunikationsfähigkeit			Kooperationsfähigkeit			mündl. Ausdrucksvermögen		
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Bachelorstudium <i>Referenzkategorie: Vergleichsgruppe</i>	++	++	○	++	++	○	++	++	+
<u>Fachrichtungen</u> <i>Referenzkategorie: Geisteswiss.</i>									
Ingenieurwissenschaften FH	○	○	○	○	+	+	--	--	-
Konditionaleffekt für Ing.wiss. Uni	-	-	○	○	○	○	○	○	○
Informatik FH	○	○	○	++	++	++	--	-	○
Konditionaleffekt für Informatik Uni	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Wirtschaftswissenschaften FH	○	○	○	++	++	++	--	-	-
Konditionaleffekt für Wirtsch. Uni	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Naturwissenschaften Uni	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Gesundheitswissensch. FH	○	○	○	○	+	+	-	○	○
Psychologie/Pädagogik Uni	○	○	○	○	○	○	-	-	○
Sozial-/Politikwissensch. Uni	○	○	○	++	++	++	○	○	○
Agrar-/Forst-/Ernäh. Uni	--	-	○	○	○	○	○	○	○
sonstige Fachrichtungen	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Abiturnote		○	○		○	○		++	++
Berufsausbildung vor Studium		○	○		-	-		○	○
Geschlecht: männlich		-	-		○	○		○	○
Eltern Akademiker		○	○		○	○		○	○
externes Praktikum			○			○			○
Auslandsstudium			○			○			+
aktivierende Lehr-/Lernkultur			++			○			+
Praxisorientiertes Studium			++			++			○
Internationale Lehr-/Lernkultur			○			○			+
Interdisziplinäre Lehrveranstaltungen			○			○			○

++ p<=0,01 sign. positiver Effekt; + p<=0,05 sign. positiver Effekt; -- p<=0,01 sign. negativer Effekt; - p<=0,05 sign. negativer Effekt; ○ nicht signifikant

HIS-Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003

Kooperationsfähigkeit

Die ausgeprägten Fachkulturen in den Fachrichtungen Informatik FH, Wirtschaftswissenschaften FH und Sozialwissenschaften zeigen – von sozio- und bildungsbiographischen Merkmalen und auch von Lehr-/Lernkulturen nahezu unbeeinflusst – positive Effekte auf die Kooperationsfähigkeit. Das Bachelorstudium kann vor allem aufgrund des praxisorientierten Studiums derartige die Kooperations-

fähigkeit günstig beeinflussende Wirkungen erzielen. Es ist auch hier beim Übergang vom Modell 2 zum Modell 3 der entscheidende Effekt zu erkennen, den die vergleichsweise hohe Praxisorientierung des Bachelorstudiums bewirkt (s. Tab. 4.2b).

Mündliches Ausdrucksvermögen

Das mündliche Ausdrucksvermögen zeigt sich im Modell 1 zunächst als eine Schwäche der Absolventen der Fachhochschulen, erklärt sich aber unter Einbeziehung der Abiturnote (Modell 2) zumindest teilweise aus dieser; denn die negativen Effekte der Fachhochschulstudiengänge schwächen sich im Modell 2 leicht ab. Leichte positive Einflüsse auf das mündliche Ausdrucksvermögen lassen sich aus den Studienmerkmalen „Auslandsstudium“, „aktivierende Lehr-/Lernkultur“ und „internationale Lehr-/Lernkultur“ am heimischen Fachbereich ermitteln. Diese verbessern offensichtlich die verbalen Kompetenzen der Informatiker und Ingenieure von Fachhochschulen und auch die der Bachelorabsolventen zusätzlich.

Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden

Im ersten Modell zeigt sich zunächst das Universitätsstudium als positiver Konditionaleffekt für die Fachrichtungen Ingenieurwissenschaften, Informatik und Wirtschaftswissenschaften, während die letztgenannte Fachrichtung – als FH-Studium absolviert –, in einem signifikant negativen Wirkungszusammenhang mit der Fähigkeit steht, vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden (s. Tab. 4.2c). Das Bachelorstudium zeigt keine Unterschiede zu den tradierten Studienabschlüssen.

Mit der Hinzunahme der sozio- und bildungsbiographischen Merkmale im Modell 2 treten mit der Abiturnote und dem Geschlecht zwei Merkmale hinzu, die sich hoch signifikant förderlich auf das Niveau dieser Kompetenz auswirken können. Eine vor dem Studium absolvierte Berufsausbildung beeinflusst diese Fähigkeit des Wissenstransfers dagegen negativ. Mit der Kontrolle des Geschlechts und der Abiturnote verringern sich alle Effektkoeffizienten der Konditionaleffekte eines Universitätsstudiums – bei Ingenieuren und Informatikern so weit, dass diese Effekte nicht einmal mehr schwach signifikant sind ($p > 0,05$). Die Effekte des Bachelorstudiums in Modell 1 werden durch das Modell 2 nicht berührt.

Dies ändert sich, wenn wiederum die Studienmerkmale in die Analyse einbezogen werden. Ohne eine „aktivierende Lehr-/Lernkultur“, ein „praxisbezogenes Studium“ und die Erfahrung von „Auslandsstudien“ wäre das Bachelorstudium hinsichtlich der Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden, signifikant schwächer als die Vergleichsstudiengänge der tradierten Abschlüsse.

Fremdsprachen

Fremdsprachenkompetenz, als eine der wichtigen Schlüsselkompetenzen von hoch Qualifizierten, ist im Modell 1 überwiegend mit negativen Vorzeichen besetzt. Der Grund liegt in den vergleichsweise guten Fremdsprachenkenntnissen der Referenzkategorie Geisteswissenschaften. Neben schwach signifikant positiven Koeffizienten bei den Konditionaleffekten für ein Universitätsstudium von Informatikern und Wirtschaftswissenschaftlern hebt sich das Bachelorstudium deutlich positiv von den tradierten Abschlüssen der Vergleichsgruppe ab.

Im Modell 2 zeigen sich weitere, Fremdsprachenkompetenz begünstigende Effekte in einer guten Abiturnote und in einem akademisch-universitären elterlichen Hintergrund. Beinahe alle in Modell 1 signifikanten Effektkoeffizienten schwächen sich ab, wobei sich in einer Reihe von Merkmalen auch das Signifikanzniveau entsprechend ändert.

Tab. 4.2c Vorhandene Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen: Regressionsmodelle auf Indikatoren für vorhandene Kompetenzen

Kovariate	Kompetenzmerkmale								
	Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden			Fremdsprachen			fachübergreifendes Denken		
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Bachelorstudium <i>Referenzkategorie: Vergleichsgruppe</i>	○	○	--	++	++	++	++	++	○
<u>Fachrichtungen</u> <i>Referenzkategorie: Geisteswiss.</i>									
Ingenieurwissenschaften FH	○	○	○	--	-	○	○	○	○
Konditionaleffekt für Ing.wiss. Uni	+	○	○	○	○	○	○	○	○
Informatik FH	○	○	○	--	-	○	○	○	○
Konditionaleffekt für Informatik Uni	+	○	○	+	○	○	○	○	○
Wirtschaftswissenschaften FH	--	-	-	○	○	○	--	-	○
Konditionaleffekt für Wirtsch. Uni	++	++	++	+	○	○	++	++	++
Naturwissenschaften Uni	○	○	○	--	--	○	○	○	○
Gesundheitswissensch. FH	○	+	+	--	--	--	○	○	○
Psychologie/Pädagogik Uni	○	○	○	--	--	-	○	○	○
Sozial-/Politikwissensch. Uni	○	○	○	--	-	-	+	+	++
Agrar-/Forst-/Ernäh. Uni	○	○	++	--	--	--	○	○	++
sonstige Fachrichtungen	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Abiturnote		++	++		++	++		++	++
Berufsausbildung vor Studium		-	--		--	--		-	--
Geschlecht: männlich		++	++		○	-		+	+
Eltern Akademiker		○	○		++	+		○	○
externes Praktikum			○			○			○
Auslandsstudium			+			++			○
aktivierende Lehr-/Lernkultur			++			○			+
Praxisorientiertes Studium			++			○			+
Internationale Lehr-/Lernkultur			○			++			○
Interdisziplinäre Lehrveranstaltungen			○			○			++

++ p<=0,01 sign. positiver Effekt; + p<=0,05 sign. positiver Effekt; -- p<=0,01 sign. negativer Effekt; - p<=0,05 sign. negativer Effekt; ○ nicht signifikant

HIS-Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003

Die studienbezogenen Merkmale „Auslandsstudium“ und „Internationale Lehr-/Lernkultur“ sind in Modell 3 erwartungsgemäß Faktoren, die die Fremdsprachenkenntnisse signifikant verbessern helfen. Drei Fachrichtungen, die in den Modellen 1 und 2 im Verhältnis zu den Geisteswissenschaften noch in negativem Wirkungszusammenhang mit Fremdsprachenkompetenz standen, unterscheiden sich bei Kontrolle der Studienmerkmale nicht mehr signifikant von der Referenzkategorie. Der Effektkoeffizient

für das Merkmal Bachelor wird dadurch wie fast alle Koeffizienten aus den Modellen 1 und 2 schwächer, er bleibt aber hoch signifikant positiv gegenüber der Vergleichsgruppe der tradierten Abschlüsse. Es kann angenommen werden, dass zusätzliches Engagement, z. B. in Form der Wahrnehmung von zusätzlichem Fremdsprachentraining, aber auch eine über die erfassten sozio- und bildungsbiographischen Merkmale hinausgehende internationale Orientierung der Bachelorabsolventen (s. Motive der Studienwahl) diesen stabil signifikanten Wirkungszusammenhang des Bachelorstudiums hervorrufen.

Fachübergreifendes Denken

Das letzte der ausgewählten Kompetenzmerkmale, die Befähigung zu fachübergreifendem Denken, erhält im Modell 1 eine Stärkung durch den Konditionaleffekt Universitätsstudium für Wirtschaftswissenschaftler. Umgekehrt reicht ein entsprechendes Fachhochschulstudium bei weitem nicht an die Kompetenz der Referenzgruppe der Geisteswissenschaftler heran.

Die Hinzunahme der sozio- und bildungsbiographischen Merkmale führt zu keinen deutlichen Veränderungen der im Modell 1 vorliegenden Effekte. Gleichwohl sind Abiturnote und eine abgeschlossene Berufsausbildung von Bedeutung für das fachübergreifende Denken, wobei das erste (gute Abiturnote) in positive Richtung weist.

Die im Modell 3 hinzukommenden Studienmerkmale verdeutlichen wiederum den Stellenwert, den diese für die Kompetenzentwicklung im Bachelorstudium haben. Eine aktivierende Lehr-/Lernkultur, ein praxisorientiertes Studium und vor allem interdisziplinäre Veranstaltungen heben das Niveau des fachübergreifenden Denkens.

Resümee: Einflussfaktoren auf die Kompetenzentwicklung im Bachelorstudium

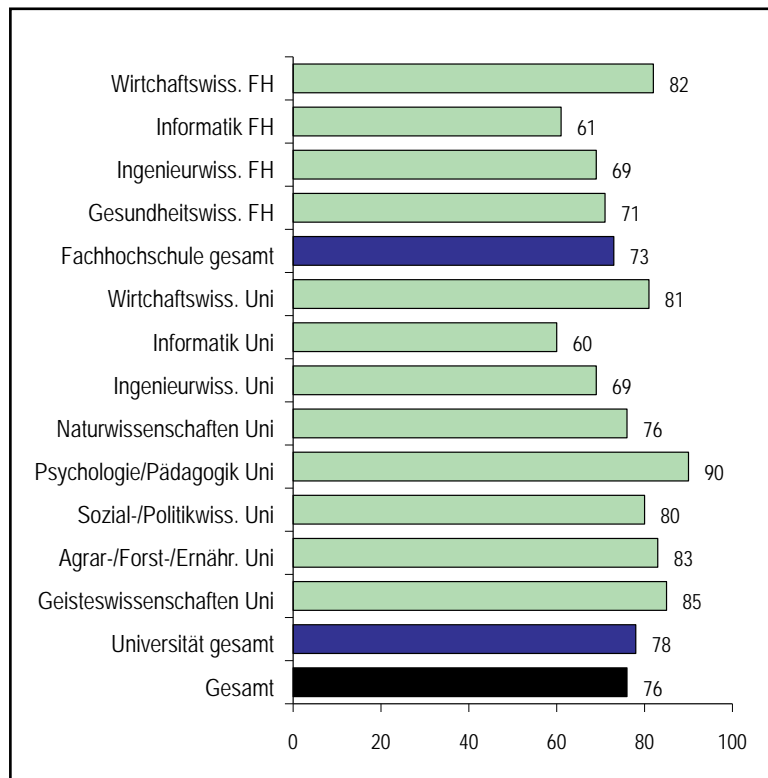
Die hier vorgestellten Regressionsanalysen zu Wirkungszusammenhängen zwischen den verschiedenen Komplexen unabhängiger Merkmale und der Entwicklung von Fach- und Schlüsselkompetenzen belegen deutlich, wie sehr der Erfolg des Bachelorstudiums von der Lehr-/Lernkultur abhängig ist, die sich vor allem in der Bereitstellung aktivierender Lehr-/Lernformen, im Praxisbezug des Studiums, aber auch in einem internationalen und interdisziplinären Studienprofil ausdrückt. Außerordentlich wichtig erscheint auch der Befund, dass die im Bachelorstudium unvermeidbaren Abstriche an Fachkompetenzen mit Hilfe jener aktivierenden und praxisorientierten Lehr-/Lernkultur möglichst gering gehalten werden können.

4.4 Verbesserungsvorschläge der Befragten zum Bachelorstudium

Was lässt sich im Bachelorstudium verbessern? Diese Frage wurde den Bachelorabsolventen in offener Form gestellt. Damit ist am besten gesichert, dass die Antworten nicht durch Vorurteile der Verfasser des Fragebogens in bestimmte Antwortrichtungen gesteuert werden.

Zunächst ist jedoch der hohe Anteil derer zu beachten, die grundsätzlich der Auffassung sind, dass es Möglichkeiten der Verbesserung bei der Gestaltung der Bachelorstudiengänge gebe. Insgesamt drei Viertel der Bachelorabsolventen sehen Bedarf an Verbesserungen (s. Abb. 4.26). Absolventen der Wirtschaftswissenschaften, der Psychologie/Pädagogik, der Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaften und der Geisteswissenschaften sehen überdurchschnittlich häufig Verbesserungsbedarf. Dieser insgesamt hohe Anteil ist keinesfalls als grundsätzlich negative Haltung zum Bachelorstudium zu inter-

Abb. 4.26 Häufigkeit von Verbesserungsvorschlägen für das Bachelorstudium nach Fachrichtung und Hochschulart (in %)



HIS-Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003

pretieren. Direkt ablehnende Haltungen zum Bachelorstudium bilden die Ausnahme. Eher zeigt die Fülle der konstruktiven Verbesserungsvorschläge, dass aus Sicht der meisten Befragten die Reform nicht konsequent und schnell genug durchgeführt wird und noch an für derartige Neuerungen üblichen Kinderkrankheiten leidet.

Verbesserungsvorschläge

Die Vielzahl der einzelnen Äußerungen zur Verbesserung des Bachelorstudiums bedurfte einer Systematisierung, um sie der Beschreibung zugänglich zu machen. Die Tabelle 4.3 zeigt in der Reihenfolge der Häufigkeit der Nennungen, welche Aussagen jeweils unter die Themenbereiche gefasst wurden.

Die häufigsten Vorschläge zur Verbesserung des Bachelorstudiums beziehen sich auf eine *Stärkung seines Praxisbezuges*. Sehr deutlich liegt das Schwergewicht der Verbesserungsvorschläge hierbei auf den von Universitäten angebotenen Bachelorstudiengängen (33 % vs. 16 %). Neben der am häufigsten genannten allgemeinen Forderung nach mehr Praxisnähe beziehen sich etliche Vorschläge auf die Einführung von Pflichtpraktika. Auf die Fachrichtungen bezogen, wird von Psychologen/Pädagogen, Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaftlern sowie Geisteswissenschaftlern ein verbesserter Praxisbezug gewünscht (s. Tab. 4.4). Von Bachelors der Naturwissenschaften kommen dagegen vergleichsweise selten Verbesserungsvorschläge, die auf den Praxisbezug zielen (18 %). Für Fachhochschulbachelors der Wirtschaftswissenschaften ist dieser Praxisbezug offensichtlich weitgehend gegeben; nur acht Prozent ihrer Verbesserungsvorschläge beziehen sich auf dieses Thema.

Die zweithäufigste Zahl der Verbesserungsvorschläge für das Bachelorstudium richtet sich auf die *Studierbarkeit*, d. h. auf die Verbesserung von Studienbedingungen. Innerhalb dieses Themenbereiches geht es überwiegend um die Verbesserung der Organisation der Lehrveranstaltungen und eine klarere Struktur des Studienaufbaus. Mit Ausnahme der Informatiker zeigen die Bachelors der Fachhochschulen und der Universitäten keine wesentlichen Unterschiede in der Häufigkeit der Nennungen zur Studierbarkeit. Lediglich den Naturwissenschaften (30 % vs. 21 % im Gesamtdurchschnitt) werden deutlich überdurchschnittlich häufig Verbesserungsvorschläge zur Studierbarkeit unterbreitet. Zu den vergleichsweise häufig genannten konkreten Vorschlägen zur besseren Organisation und Abstimmung der Lehre und zu klareren Studienstrukturen kommt hier auch ein erhöhter Betreuungs- und Beratungsbedarf hinzu.

Tab. 4.3 Verbesserungsmöglichkeiten für das Bachelorstudium aus der Sicht der Befragten nach Fachrichtung und Hochschulart (offene Frage, in % der Nennungen)

Themenbereich	Verbesserungsvorschläge	Fachhochschule gesamt	Universität gesamt	Gesamt
Praxisbezug	mehr Praxisnähe, Zusammenarbeit mit Betrieben, Einführung/mehr Pflichtpraktika, bessere Berufsvorbereitung, mehr Projektarbeit, Praktika auslagern, mehr Hilfe beim Berufseinstieg	16	33	27
Studierbarkeit	mehr Selbständigkeit lassen, geringere Prüfungsbelastung, bessere Ausstattung, bessere Organisation der Lehrveranstaltungen, klarere Struktur des Studiums, kleinere Kurse, längere Regelstudienzeit, mehr Betreuung/Beratung	22	21	21
Rahmenbedingungen	Akzeptanz des Bachelors erhöhen, vorher (besser) über Bachelor informieren, anderes Benotungssystem, Studiengänge akkreditieren, Diplom und Bachelor nicht parallel anbieten, einheitliches Studium in Deutschland, das Masterangebot ausbauen, den Bachelor wieder abschaffen	17	12	13
Fachliche Qualität	mehr Grundlagenwissen, mehr Spezialisierung/Schwerpunktbildung ermöglichen, höheres Niveau anstreben, keine alten Inhalte anbieten, Studium wissenschaftlicher gestalten	15	10	11
Internationalität	mehr Fremdsprachen anbieten, (mehr) Auslandssemester integrieren, mehr internationale Anteile anbieten, bessere internationale Abstimmung	13	10	11
Schlüsselkompetenzen	mehr Wert auf Schlüsselkompetenzen legen, mehr interdisziplinäre Anteile anbieten	2	6	5
Lehrqualität	das Lehrangebot verbessern, besser geschulte Dozenten	4	4	4

HIS-Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003

Der dritte Themenbereich mit 13 Prozent der vorgeschlagenen Verbesserungen bezieht sich auf *äußere Rahmenbedingungen und Strukturen des Bachelorstudiums*. Darunter wird als häufigster Einzelwunsch die Erhöhung der Akzeptanz des Bachelorabschlusses in der Wirtschaft genannt. Die meisten Vorschläge zu den Rahmenbedingungen äußern Fachhochschulbachelors der Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften, mithin diejenigen, die besonders stark auf direkte Erwerbstätigkeit nach dem Bachelorstudium orientiert sind.

Etwas mehr als jeder zehnte Verbesserungsvorschlag ist auf eine *Verbesserung der Qualität des Fachstudiums* gerichtet. Während unter den Einzelnennungen der Bachelors von Universitäten kein Merkmal besonders hervorsticht, dominiert bei den Fachhochschulbachelors der Wunsch nach mehr Möglichkeiten der Spezialisierung bzw. Schwerpunktbildung (7 % aller Vorschläge).

Tab. 4.4 Verbesserungsmöglichkeiten für das Bachelorstudium aus der Sicht der Befragten nach Fachrichtung und Hochschulart (offene Frage, in % der Nennungen)

Themenbereiche der Verbesserungsvorschläge								
Fachrichtung	Praxisbezug	Studierbarkeit	Rahmenbedingungen	Fachl. Qualität	Internationalität	Schlüsselkompetenzen	Lehrqualität	sonstiges
Wirtschaftswiss. FH	8	16	27	15	18	5	4	7
Informatik FH	17	21	17	14	12	2	4	12
Ingenieurwiss. FH	18	19	26	9	14	2	2	11
Gesundheitswiss. FH	25	26	7	13	9	1	6	13
Fachhochschule gesamt ¹⁾	16	22	17	15	13	2	4	10
Wirtschaftswiss. Uni	34	16	12	10	12	8	2	6
Informatik Uni	35	14	12	11	13	5	4	7
Ingenieurwiss. Uni	26	24	11	10	5	8	5	11
Naturwissenschaften Uni	18	30	16	13	11	4	1	7
Psychologie/Pädagogik Uni	42	19	9	9	5	3	7	7
Sozial-/Politikwiss. Uni	29	19	9	6	21	6	6	4
Agrar-/Forst-/Ernäh. Uni	38	21	12	7	8	5	3	6
Geisteswissenschaften Uni	37	20	10	12	8	5	5	3
Universität gesamt ¹⁾	33	21	12	10	10	6	4	6
Gesamt ¹⁾	27	21	13	11	11	5	4	7

1) inklusive sonstiger Fachrichtungen

HIS-Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003

In gleichem Umfang (11 %) bewegt sich der Anteil der Nennungen zur Hebung der *Internationalität des Bachelorstudiums*. Dabei geht es in erster Linie um die Angebote fremdsprachlicher Veranstaltungen und das Angebot von mehr internationalen Anteilen im Studium. Die meisten Vorschläge zur Internationalität unterbreiten Fachhochschulbachelors der Wirtschaftswissenschaften (18 %) und die Bachelors der Sozialwissenschaften (21 %).

Vorschläge zur *Verbesserung der Schlüsselkompetenzen* (5 %) und zu einem *Angebot an besser qualifizierten Lehrenden* (4 %) gehören offenbar nicht zu den am dringlichsten gewünschten Verbesserungen im Bachelorstudium.

Resümee: Verbesserungsvorschläge zum Bachelorstudium

Die Verbesserungsvorschläge konzentrieren sich stark auf die zwei Themen: Praxisbezug und Studierbarkeit. Beide Themen bilden Kernbereiche der Studienreform und sind für die Zukunft des Bachelorstudiums von größter Bedeutung. Die von Universitätsbachelors sehr häufig genannten Vorschläge zur Verbesserung des Praxisbezuges deuten darauf hin, dass die Universitäten dieses Reformfeld noch stärker in die Veränderungen einbeziehen müssen. Ein Erfolg versprechender Weg kann in einer Gemeinschaftsanstrengung von Betrieben und Hochschulen liegen, praxisnahe Elemente des Studiums zu stärken, sei es durch ein größeres Angebot hochwertiger Betriebspraktika, sei es als in das Studium integrierte praxis- und projektorientierte Module. Für die Annahme einer dadurch verminderten wissenschaftlichen Qualität spräche nur etwas, wenn in den Praktika oder praxisorientierten Modulen keine wissenschaftlich anspruchsvollen Aufgaben zu lösen wären.

ANHANG

Tabellenverzeichnis

Tabellen

Tabellenverzeichnis

Hinweise zum Lesen der Anhangstabellen

Die folgenden Tabellen sind nach den Nummern der Fragen im Bachelorfragebogen, der im Anhang von Teil II dieser Studie abgedruckt ist, durchnummeriert. Damit soll der Zugang zum Fragekontext im Fragebogen erleichtert werden. Wenn zu einer Frage mehrere Tabellen dokumentiert sind, wurden diese in Kleinbuchstaben in alphabetischer Reihenfolge gekennzeichnet (z. B. Tab. 1.15a und Tab. 1.15b).

Tabellenverzeichnis	Seite
Tab. 1.5 Auslandserfahrungen im Rahmen des Studiums nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, in %, Mehrfachnennung)	A9
Tab. 1.7 Motive für das Bachelorstudium nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor, Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr große Rolle“ bis 5 = „gar keine Rolle“, in %)	A10
Tab. 1.8 Beurteilung der Lehrveranstaltungen nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr häufig“ bis 5 = „gar nicht“, in %)	A13
Tab. 1.9 Einteilung des Bachelorstudiums in Module nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart	A17
Tab. 1.10 Beurteilung der Module nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor, Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „trifft auf jeden Fall zu“ bis 5 = „trifft gar nicht zu“, in %)	A18
Tab. 1.11 Vergabe eines Diploma Supplements mit dem Abschluss nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor, in %)	A19
Tab. 1.12 Bestandteile des Diploma Supplements nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor, in %, Mehrfachnennung)	A20
Tab. 1.13 Besuch von Lehrveranstaltungen mit außer- oder überfachlichen Inhalten nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, in %, Mehrfachnennung)	A21
Tab. 1.14 Inhalte von Veranstaltungen zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, in %, Mehrfachnennung)	A22
Tab. 1.15a Bei Studienabschluss vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „in geringem Maße“, in %)	A24
Tab. 1.15b Beitrag des Studiums zur Ausbildung der vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „in geringem Maße“, in %)	A27
Tab. 1.15c OLS-Regression vorhandener Kompetenzen von Hochschulabsolventen (unstandard. Regressionskoeffizienten)	A30
Tab. 1.16 Vorgeschriebene Praktika/Praxissemester im Studium nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, in %, Mehrfachnennung)	A33
Tab. 1.17 Beurteilung des Praktikums/Praxissemesters nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „trifft genau zu“ bis 5 = „trifft gar nicht zu“, in %)	A34

	Seite
Tab. 1.18 Besuch von praktikums-/praxissemesterbegleitenden Lehrveranstaltungen nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, in %)	A35
Tab. 1.19 Beurteilung von Studienmerkmalen nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“, in %)	A36
Tab. 4.3a Bewertung der Berufsvorbereitung durch das Studium nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (<u>alle</u> Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, 5-stufige Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“, in %)	A39
Tab. 4.3b Bewertung der Berufsvorbereitung durch das Studium nach abgeschlossener Fachrichtung (aggregiert) und Hochschulart (<u>alle</u> Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, 5-stufige Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“, in %)	A40
Tab. 4.3c Bewertung der Berufsvorbereitung durch das Studium nach abgeschlossener Fachrichtung (aggregiert) und Hochschulart (erwerbstätige Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen <u>ohne paralleles Studium</u> , 5-stufige Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“, in %)	A41
Tab. 4.4a Verbesserungsmöglichkeiten für das Bachelorstudium nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (in %)	A42
Tab. 4.4b Verbesserungsvorschläge für das Bachelorstudium nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (in %, Mehrfachnennung)	A43

A7

Tabellen

Tab. 1.5

Auslandserfahrungen im Rahmen des Studiums nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, in %, Mehrfachnennung)
Frage 1.5: Haben Sie im Rahmen Ihres Studiums Auslandserfahrungen gemacht?

Fachrichtung	Auslandserfahrungen im Rahmen des Studiums					
	Auslandsstudium		Auslandspraktikum		Kein Auslandsaufenthalt	
	Bachelor	Vergleichsgruppe	Bachelor	Vergleichsgruppe	Bachelor	Vergleichsgruppe
Wirtschaftswissenschaften FH	48	28	64	19	14	65
Informatik FH	6	6	8	21	90	74
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	6	5	10	13	87	84
Gesundheitswissenschaften FH	8	-	1	-	91	-
FH gesamt²⁾	21	*	24	*	67	*
Wirtschaftswissenschaften Uni	46	43	19	24	40	48
Informatik Uni	19	12	10	13	73	76
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	29	11	17	18	64	72
Naturwissenschaften Uni	10	-	13	-	79	-
Psychologie, Pädagogik Uni	21	-	31	-	54	-
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	22	37	18	17	72	57
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	13	-	26	-	65	-
Geisteswissenschaften Uni	27	37	20	33	62	43
Uni gesamt²⁾	26	*	21	*	62	*
Gesamt	24	*	22	*	64	*

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

* keine Summen, da nur ausgewählte Fächer erhoben

2) Bachelorabsolventen inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

- für traditionelle Abschlüsse nicht erhoben

Tab. 1.7

Motive für das Bachelorstudium nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor, Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr große Rolle“ bis 5 = „gar keine Rolle“, in %)

Frage 1.7: Welche Rolle spielten die folgenden Motive bei Ihrer Entscheidung für das Bachelorstudium?

Fachrichtung	Motive für das Bachelorstudium				
	Kurze Studiendauer	Chance, schnell Berufserfahrungen zu machen	Gute Berufsperspektiven	Möglichkeit, in einem Masterstudiengang weiter zu studieren	Bessere Möglichkeit des Auslandsstudiums in oder nach dem Bachelorstudium
Wirtschaftswissenschaften FH	54	39	49	67	58
Informatik FH	64	48	35	72	29
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	69	42	35	75	35
Gesundheitswissenschaften FH	58	14	47	64	34
FH gesamt²⁾	58	36	39	68	43
Wirtschaftswissenschaften Uni	58	36	42	75	64
Informatik Uni	48	29	33	72	49
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	26	14	23	72	56
Naturwissenschaften Uni	39	22	1	78	53
Psychologie, Pädagogik Uni	40	19	28	66	26
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	71	38	30	66	54
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	24	11	12	75	44
Geisteswissenschaften Uni	62	32	26	69	48
Uni gesamt²⁾	47	25	27	70	49
Gesamt	51	29	31	69	47

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

2) inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

Forts. 1 Tab. 1.7

Motive für das Bachelorstudium nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor, Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr große Rolle“ bis 5 = „gar keine Rolle“, in %)

Frage 1.7: Welche Rolle spielten die folgenden Motive bei Ihrer Entscheidung für das Bachelorstudium?

Fachrichtung	Motive für das Bachelorstudium				
	Möglichkeit, vor einem weiteren Studium Berufserfahrungen zu sammeln	Inhaltliche Attraktivität des Studiengangs	Praxisbezug des Studiums	Internationalität der Studieninhalte	Internationale Anerkennung des Bachelorabschlusses als berufsqualifizierender Abschluss
Wirtschaftswissenschaften FH	19	75	74	77	82
Informatik FH	20	46	66	32	56
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	15	65	67	35	63
Gesundheitswissenschaften FH	13	80	48	58	78
FH gesamt²⁾	19	67	64	53	71
Wirtschaftswissenschaften Uni	29	82	48	85	78
Informatik Uni	27	70	41	54	72
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	21	72	22	45	59
Naturwissenschaften Uni	20	73	40	34	54
Psychologie, Pädagogik Uni	17	74	34	53	61
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	30	88	50	56	74
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	17	50	25	35	66
Geisteswissenschaften Uni	29	74	40	57	75
Uni gesamt²⁾	24	71	38	53	68
Gesamt	22	70	48	53	69

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

2) inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

Forts. 2 Tab. 1.7

Motive für das Bachelorstudium nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor, Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr große Rolle“ bis 5 = „gar keine Rolle“, in %)

Frage 1.7: Welche Rolle spielten die folgenden Motive bei Ihrer Entscheidung für das Bachelorstudium?

Fachrichtung	Motive für das Bachelorstudium					
	Klarer Studienaufbau	Interdisziplinärer Ansatz des Studiums	Transparenz der Prüfungsanforderungen	Gute Studienbedingungen	Erwartung, dass die Studienanforderungen zu bewältigen sind	Studienentscheidung war eine Ausweichlösung
Wirtschaftswissenschaften FH	46	33	21	46	40	7
Informatik FH	35	30	21	42	34	12
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	31	41	21	47	44	10
Gesundheitswissenschaften FH	39	72	18	37	49	9
FH gesamt²⁾	40	46	19	46	39	10
Wirtschaftswissenschaften Uni	57	54	21	63	27	17
Informatik Uni	45	44	32	53	27	12
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	30	62	15	52	24	1
Naturwissenschaften Uni	32	56	24	52	29	17
Psychologie, Pädagogik Uni	35	60	24	54	47	12
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	74	83	41	54	42	9
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	56	36	38	42	36	9
Geisteswissenschaften Uni	50	68	27	59	39	13
Uni gesamt²⁾	50	56	29	55	34	11
Gesamt	46	52	25	51	36	10

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

2) inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

Tab. 1.8

Beurteilung der Lehrveranstaltungen nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr häufig“ bis 5 = „gar nicht“, in %)

Frage 1.8: In welchem Ausmaß waren die Lehrveranstaltungen in Ihrem Studium nach folgenden Kriterien gestaltet?

Fachrichtung	Beurteilung der Lehrveranstaltungen					
	Die Studierenden waren gefordert, die Lehrveranstaltungen aktiv mitzugestalten		Die Fragestellungen wurden aus Sicht verschiedener Fachrichtungen bearbeitet		Die Inhalte waren international ausgerichtet (z. B. europ. Recht, internat. Betriebswirtschaft)	
	Bachelor	Vergleichsgruppe	Bachelor	Vergleichsgruppe	Bachelor	Vergleichsgruppe
Wirtschaftswissenschaften FH	62	25	44	20	64	31
Informatik FH	42	36	35	15	17	11
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	50	38	33	29	20	9
Gesundheitswissenschaften FH	76	-	76	-	32	-
FH gesamt²⁾	57	*	47	*	33	*
Wirtschaftswissenschaften Uni	54	3	36	11	71	32
Informatik Uni	32	22	33	22	23	21
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	18	12	41	22	29	15
Naturwissenschaften Uni	32	-	31	-	23	-
Psychologie, Pädagogik Uni	69	-	62	-	31	-
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	76	49	63	24	63	36
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	23	-	41	-	21	-
Geisteswissenschaften Uni	70	56	47	34	43	42
Uni gesamt²⁾	45	*	42	*	39	*
Gesamt	49	*	44	*	37	*

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

* keine Summen, da nur ausgewählte Fächer erhoben

2) Bachelorabsolventen inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

- für traditionelle Abschlüsse nicht erhoben

Forts. 1 Tab 1.8

Beurteilung der Lehrveranstaltungen nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr häufig“ bis 5 = „gar nicht“, in %)

Frage 1.8: In welchem Ausmaß waren die Lehrveranstaltungen in Ihrem Studium nach folgenden Kriterien gestaltet?

Fachrichtung	Beurteilung der Lehrveranstaltungen					
	Die Studierenden konnten praxisorientierte Projekte bearbeiten		Innerhalb einzelner Lehrveranstaltungen wurde in unterschiedlichen Arbeitsformen gearbeitet		Die Studierenden konnten sich an forschungsorientierten Projektstudien beteiligen	
	Bachelor	Vergleichsgruppe	Bachelor	Vergleichsgruppe	Bachelor	Vergleichsgruppe
Wirtschaftswissenschaften FH	72	48	60	31	10	18
Informatik FH	63	75	49	39	25	26
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	69	77	42	39	15	38
Gesundheitswissenschaften FH	47	-	75	-	18	-
FH gesamt²⁾	68	*	58	*	22	*
Wirtschaftswissenschaften Uni	43	7	54	14	30	21
Informatik Uni	55	53	51	27	51	67
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	33	45	32	25	31	51
Naturwissenschaften Uni	64	-	26	-	67	-
Psychologie, Pädagogik Uni	45	-	51	-	44	-
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	44	30	30	26	49	46
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	26	-	36	-	24	-
Geisteswissenschaften Uni	36	18	47	32	26	21
Uni gesamt²⁾	40	*	42	*	36	*
Gesamt	50	*	48	*	31	*

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

* keine Summen, da nur ausgewählte Fächer erhoben

2) Bachelorabsolventen inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

- für traditionelle Abschlüsse nicht erhoben

Forts. 2 Tab. 1.8

Beurteilung der Lehrveranstaltungen nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr häufig“ bis 5 = „gar nicht“, in %)

Frage 1.8: In welchem Ausmaß waren die Lehrveranstaltungen in Ihrem Studium nach folgenden Kriterien gestaltet?

Fachrichtung	Beurteilung der Lehrveranstaltungen					
	Lehrveranstaltungen wurden von Praktiker(inne)n durchgeführt		Die Lehre fand in einer Fremdsprache statt		Es wurden Lehrveranstaltungen von ausländischen Gastprofessor(inn)en angeboten	
	Bachelor	Vergleichsgruppe	Bachelor	Vergleichsgruppe	Bachelor	Vergleichsgruppe
Wirtschaftswissenschaften FH	50	49	47	10	33	5
Informatik FH	51	42	11	4	11	22
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	62	44	12	2	4	1
Gesundheitswissenschaften FH	47	-	0	-	9	-
FH gesamt²⁾	53	*	22	*	17	*
Wirtschaftswissenschaften Uni	34	3	63	5	59	10
Informatik Uni	29	22	39	8	27	11
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	18	23	47	4	26	11
Naturwissenschaften Uni	20	-	16	-	15	-
Psychologie, Pädagogik Uni	27	-	18	-	20	-
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	44	7	17	8	19	14
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	16	-	2	-	5	-
Geisteswissenschaften Uni	28	18	40	37	26	44
Uni gesamt²⁾	28	*	31	*	25	*
Gesamt	37	*	27	*	22	*

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

* keine Summen, da nur ausgewählte Fächer erhoben

2) Bachelorabsolventen inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

- für traditionelle Abschlüsse nicht erhoben

Forts. 3 Tab. 1.8

Beurteilung der Lehrveranstaltungen nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr häufig“ bis 5 = „gar nicht“, in %)

Frage 1.8: In welchem Ausmaß waren die Lehrveranstaltungen in Ihrem Studium nach folgenden Kriterien gestaltet?

Fachrichtung	Beurteilung der Lehrveranstaltungen			
	Lehrveranstaltungen wurden gemeinsam von Vertretern verschiedener Fachrichtungen angeboten		Die Studierenden sollten Arbeitsaufgaben gemeinschaftlich bearbeiten	
	Bachelor	Vergleichsgruppe	Bachelor	Vergleichsgruppe
Wirtschaftswissenschaften FH	16	10	88	40
Informatik FH	41	15	63	70
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	25	16	81	77
Gesundheitswissenschaften FH	57	-	95	-
FH gesamt²⁾	36	*	81	*
Wirtschaftswissenschaften Uni	30	9	64	11
Informatik Uni	34	17	68	71
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	25	22	41	47
Naturwissenschaften Uni	45	-	37	-
Psychologie, Pädagogik Uni	59	-	68	-
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	34	11	65	52
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	38	-	33	-
Geisteswissenschaften Uni	55	25	61	45
Uni gesamt²⁾	39	*	53	*
Gesamt	38	*	63	*

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

* keine Summen, da nur ausgewählte Fächer erhoben

2) Bachelorabsolventen inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

- für traditionelle Abschlüsse nicht erhoben

Tab. 1.9

Einteilung des Bachelorstudiums in Module nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (in %)

Frage 1.9: War Ihr Bachelorstudium in Module (d. h. thematisch zusammenhängende Lehreinheiten) eingeteilt?

Fachrichtung	Modularisierung	
	Ja	Nein
Wirtschaftswissenschaften FH	57	43
Informatik FH	42	58
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	54	46
Gesundheitswissenschaften FH	66	34
FH gesamt²⁾	61	39
Wirtschaftswissenschaften Uni	55	45
Informatik Uni	57	43
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	70	30
Naturwissenschaften Uni	44	56
Psychologie, Pädagogik Uni	75	25
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	84	16
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	76	24
Geisteswissenschaften Uni	72	28
Uni gesamt²⁾	67	33
Gesamt	65	35

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

2) inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

Tab. 1.10

Beurteilung der Module nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart
(Bachelor, Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „trifft auf jeden Fall zu“ bis 5 = „trifft gar nicht zu“, in %)

Frage 1.10: Bitte bewerten Sie die Module hinsichtlich folgender Aussagen:

Fachrichtung	Bewertung der Module			
	Die Module waren gut beschrieben	Die Qualifikations-/ Lernziele der Module waren transparent	Die Studienmodule ergaben zusammen ein erkennbares Ausbildungsprofil	Die Lehrveranstaltungen innerhalb der Module waren inhaltlich aufeinander abgestimmt
Wirtschaftswissenschaften FH	61	39	67	47
Informatik FH	69	57	69	53
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	71	54	71	52
Gesundheitswissenschaften FH	55	57	72	60
FH gesamt²⁾	55	46	65	52
Wirtschaftswissenschaften Uni	66	50	61	62
Informatik Uni	61	49	58	43
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	62	46	59	51
Naturwissenschaften Uni	59	52	67	57
Psychologie, Pädagogik Uni	57	43	40	39
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	55	43	56	32
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	67	61	58	42
Geisteswissenschaften Uni	61	45	42	35
Uni gesamt²⁾	62	50	54	43
Gesamt	60	48	58	46

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

2) inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

Tab. 1.11

Vergabe eines Diploma Supplements mit dem Abschluss nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor, in %)

Frage 1.11: Haben Sie mit Ihrem Bachelorabschluss ein „diploma supplement“ (d. h. eine detaillierte Beschreibung Ihrer Studienleistungen) erhalten?

Fachrichtung	Vergabe eines Diploma Supplements	
	Ja	Nein
Wirtschaftswissenschaften FH	57	43
Informatik FH	49	51
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	58	42
Gesundheitswissenschaften FH	75	25
FH gesamt²⁾	64	36
Wirtschaftswissenschaften Uni	75	25
Informatik Uni	79	21
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	81	19
Naturwissenschaften Uni	72	28
Psychologie, Pädagogik Uni	71	29
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	90	10
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	87	13
Geisteswissenschaften Uni	81	19
Uni gesamt²⁾	81	19
Gesamt	75	25

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

2) inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

Tab. 1.12

Bestandteile des Diploma Supplements nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor, in %, Mehrfachnennung)
Frage 1.12.: Welche Bestandteile enthält dieses Diploma Supplement?

Fachrichtung	Bestandteile des Diploma Supplements							
	Angaben über belegte Kurse/Module	Angaben über erworbene Qualifikationen	Angaben über das Thema der Abschlussarbeit	Angaben über erreichte Teilnoten	Gesamtnote	Studiendauer	Angaben in englischer Sprache	Sonstiges
Wirtschaftswissenschaften FH	91	45	85	73	97	55	52	6
Informatik FH	76	51	90	80	100	41	37	7
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	93	33	77	90	90	50	43	7
Gesundheitswissenschaften FH	91	51	100	84	84	58	30	11
FH gesamt²⁾	89	46	66	82	93	56	49	7
Wirtschaftswissenschaften Uni	96	40	73	86	99	67	76	13
Informatik Uni	91	40	88	91	96	46	68	7
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	92	49	92	90	97	51	67	10
Naturwissenschaften Uni	93	50	59	86	98	43	86	14
Psychologie, Pädagogik Uni	85	30	33	97	98	65	50	0
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	96	43	46	57	49	41	77	9
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	83	52	78	68	93	45	67	6
Geisteswissenschaften Uni	88	44	57	89	94	62	51	9
Uni gesamt²⁾	90	45	87	82	90	53	68	9
Gesamt	90	46	73	82	91	54	62	8

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

2) inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

Tab. 1.13

Besuch von Lehrveranstaltungen mit außer- oder überfachlichen Inhalten nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, in %, Mehrfachnennung)

Frage 1.13/1.12: Haben Sie in Ihrem Studium neben den fachlichen Lehrveranstaltungen auch solche mit außer- oder überfachlichen Inhalten (Schlüsselqualifikationen) besucht?

Fachrichtung	Besuch von Lehrveranstaltungen mit außer- oder überfachlichen Inhalten					
	Ja, der Besuch solcher Veranstaltungen war verpflichtend		Ja, ich habe solche Angebote freiwillig wahrgenommen		Nein	
	Bachelor	Vergleichsgruppe	Bachelor	Vergleichsgruppe	Bachelor	Vergleichsgruppe
Wirtschaftswissenschaften FH	60	16	34	60	16	31
Informatik FH	70	44	28	40	20	28
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	46	43	38	45	33	22
Gesundheitswissenschaften FH	53	-	36	-	24	-
FH gesamt²⁾	55	*	34	*	25	*
Wirtschaftswissenschaften Uni	66	3	30	53	18	46
Informatik Uni	34	39	33	36	47	36
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	59	39	54	51	14	20
Naturwissenschaften Uni	40	-	37	-	27	-
Psychologie, Pädagogik Uni	62	-	45	-	12	-
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	73	8	39	65	8	31
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	29	-	54	-	31	-
Geisteswissenschaften Uni	64	30	40	58	11	28
Uni gesamt²⁾	53	*	41	*	21	*
Gesamt	54	*	39	*	23	*

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

2) Bachelorabsolventen inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

* keine Summen, da nur ausgewählte Fächer erhoben

- für traditionelle Abschlüsse nicht erhoben

Tab. 1.14

Inhalte von Veranstaltungen zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, in %, Mehrfachnennung)
Frage 1.14: Welche Inhalte hatten die von Ihnen besuchten Veranstaltungen?

Fachrichtung	Inhalte der Veranstaltungen							
	Schulung der Präsentationsfähigkeiten		Schulung sozialer Kompetenzen		Erwerb von Organisationsfähigkeiten		Fremdsprachentraining	
	Bachelor	Vergleichsgruppe	Bachelor	Vergleichsgruppe	Bachelor	Vergleichsgruppe	Bachelor	Vergleichsgruppe
Wirtschaftswissenschaften FH	73	62	67	24	35	14	71	61
Informatik FH	69	75	72	43	41	35	62	70
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	57	62	43	21	34	32	71	70
Gesundheitswissenschaften FH	79	-	55	-	33	-	59	-
FH gesamt²⁾	69	*	55	*	36	*	68	*
Wirtschaftswissenschaften Uni	75	30	51	15	32	10	84	72
Informatik Uni	45	27	36	37	23	10	63	67
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	44	23	38	13	28	21	68	67
Naturwissenschaften Uni	24	-	9	-	9	-	49	-
Psychologie, Pädagogik Uni	64	-	72	-	28	-	73	-
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	69	31	36	16	19	12	88	74
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	53	-	24	-	0	-	47	-
Geisteswissenschaften Uni	58	31	49	13	20	17	85	76
Uni gesamt²⁾	56	*	42	*	22	*	71	*
Gesamt	60	*	46	*	27	*	70	*

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

* keine Summen, da nur ausgewählte Fächer erhoben

2) Bachelorabsolventen inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

- für traditionelle Abschlüsse nicht erhoben

Forts. Tab. 1.14

Inhalte von Veranstaltungen zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, in %, Mehrfachnennung)
Frage 1.14: Welche Inhalte hatten die von Ihnen besuchten Veranstaltungen?

Fachrichtung	Inhalte der Veranstaltungen							
	Erwerb von Wirtschaftskenntnissen		Schulung von EDV-Kenntnissen		Bewerbungstraining		Sonstige Veranstaltungen	
	Bachelor	Vergleichsgruppe	Bachelor	Vergleichsgruppe	Bachelor	Vergleichsgruppe	Bachelor	Vergleichsgruppe
Wirtschaftswissenschaften FH	31	20	43	45	18	33	12	21
Informatik FH	54	30	28	13	18	18	31	12
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	37	57	29	38	14	13	11	15
Gesundheitswissenschaften FH	60	-	66	-	48	-	19	-
FH gesamt²⁾	45	*	44	*	26	*	19	*
Wirtschaftswissenschaften Uni	40	9	62	55	17	27	12	19
Informatik Uni	43	51	23	20	29	6	16	35
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	58	44	18	22	8	9	15	21
Naturwissenschaften Uni	44	-	40	-	7	-	22	-
Psychologie, Pädagogik Uni	16	-	55	-	12	-	12	-
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	25	19	70	55	16	18	19	10
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	12	-	41	-	7	-	24	-
Geisteswissenschaften Uni	21	9	59	41	7	13	18	31
Uni gesamt²⁾	32	*	47	*	13	*	20	*
Gesamt	37	*	46	*	18	*	19	*

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

* keine Summen, da nur ausgewählte Fächer erhoben

2) Bachelorabsolventen inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

- für traditionelle Abschlüsse nicht erhoben

Tab. 1.15a

Bei Studienabschluss vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „in geringem Maße“, in %)

Frage 1.15a/1.17a: In welchem Maße verfügten Sie bei Studienabschluss über folgende Kenntnisse und Fähigkeiten?

Bei Studienabschluss vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten												
Fachrichtung	Breites Grundlagenwissen		Spezielles Fachwissen		Fachspezifische theoretische Kenntnisse		Kenntnis wissenschaftlicher Methoden		Fremdsprachen		Selbständiges Arbeiten	
	Bachelor	Vgl.-gruppe	Bachelor	Vgl.-gruppe	Bachelor	Vgl.-gruppe	Bachelor	Vgl.-gruppe	Bachelor	Vgl.-gruppe	Bachelor	Vgl.-gruppe
Wirtschaftswissenschaften FH	78	70	31	58	41	60	43	34	78	48	88	83
Informatik FH	67	72	55	66	47	60	45	38	57	37	82	84
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	73	74	55	69	53	56	37	42	53	38	80	84
Gesundheitswissenschaften FH	60	-	60	-	63	-	50	-	26	-	88	-
FH gesamt²⁾	68	*	47	*	48	*	42	*	54	*	85	*
Wirtschaftswissenschaften Uni	68	64	52	78	49	81	46	64	78	53	85	89
Informatik Uni	78	76	62	71	65	71	54	48	63	58	88	84
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	80	77	54	75	58	73	47	59	60	45	87	88
Naturwissenschaften Uni	63	-	61	-	53	-	75	-	48	-	80	-
Psychologie, Pädagogik Uni	55	-	47	-	60	-	51	-	43	-	90	-
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	72	72	48	70	46	62	58	74	59	51	90	93
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	80	-	63	-	70	-	43	-	43	-	79	-
Geisteswissenschaften Uni	57	70	55	77	53	60	52	65	67	65	85	96
Uni gesamt²⁾	70	*	56	*	58	*	51	*	59	*	84	*
Gesamt	69	*	53	*	55	*	48	*	58	*	84	*

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

2) Bachelorabsolventen inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

* keine Summen, da nur ausgewählte Fächer erhoben

- für traditionelle Abschlüsse nicht erhoben

Forts. 1 Tab. 1.15a

Bei Studienabschluss vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „in geringem Maße“, in %)

Frage 1.15a/1.17a: In welchem Maße verfügten Sie bei Studienabschluss über folgende Kenntnisse und Fähigkeiten?

Bei Studienabschluss vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten												
Fachrichtung	Kommunikationsfähigkeit		Problemlösungsfähigkeit		Organisationsfähigkeit		EDV-Kenntnisse		Schriftliche Ausdrucksfähigkeit		Mündliche Ausdrucksfähigkeit	
	Bachelor	Vgl.-gruppe	Bachelor	Vgl.-gruppe	Bachelor	Vgl.-gruppe	Bachelor	Vgl.-gruppe	Bachelor	Vgl.-gruppe	Bachelor	Vgl.-gruppe
Wirtschaftswissenschaften FH	81	64	72	64	67	75	69	60	81	66	74	54
Informatik FH	74	61	79	73	66	57	83	94	72	62	69	39
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	71	61	73	66	67	57	82	80	61	50	63	50
Gesundheitswissenschaften FH	80	-	71	-	72	-	46	-	72	-	69	-
FH gesamt²⁾	77	*	73	*	70	*	69	*	71	*	69	*
Wirtschaftswissenschaften Uni	75	60	72	80	79	77	65	56	72	72	72	55
Informatik Uni	75	59	84	76	73	58	94	96	68	63	67	55
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	60	57	81	72	70	65	76	87	66	58	53	56
Naturwissenschaften Uni	66	-	73	-	72	-	57	-	71	-	61	-
Psychologie, Pädagogik Uni	77	-	73	-	73	-	59	-	76	-	63	-
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	80	84	67	87	76	81	66	66	81	85	76	77
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	67	-	66	-	73	-	55	-	71	-	68	-
Geisteswissenschaften Uni	79	75	72	75	78	67	54	57	86	87	76	71
Uni gesamt²⁾	72	*	73	*	74	*	65	*	75	*	69	*
Gesamt	74	*	73	*	73	*	66	*	74	*	69	*

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

2) Bachelorabsolventen inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

* keine Summen, da nur ausgewählte Fächer erhoben

- für traditionelle Abschlüsse nicht erhoben

Forts. 2 Tab. 1.15a

Bei Studienabschluss vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „in geringem Maße“, in %)

Frage 1.15a/1.17a: In welchem Maße verfügten Sie bei Studienabschluss über folgende Kenntnisse und Fähigkeiten?

Bei Studienabschluss vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten												
Fachrichtung	Wirtschafts- kenntnisse		Kooperations- fähigkeit		Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden		Fach- übergreifendes Denken		Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen		Analytische Fähigkeiten	
	Bache- lor	Vgl.- gruppe	Bache- lor	Vgl.- gruppe	Bache- lor	Vgl.- gruppe	Bache- lor	Vgl.- gruppe	Bache- lor	Vgl.- gruppe	Bache- lor	Vgl.- gruppe
Wirtschaftswissenschaften FH	66	69	81	75	62	61	67	47	64	70	59	63
Informatik FH	37	43	71	74	74	73	73	56	74	71	72	71
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	25	14	76	62	63	65	69	60	71	57	65	70
Gesundheitswissenschaften FH	22	-	71	-	74	-	76	-	74	-	51	-
FH gesamt²⁾	33	*	71	*	68	*	70	*	72	*	60	*
Wirtschaftswissenschaften Uni	71	83	77	71	69	76	68	54	80	63	76	86
Informatik Uni	19	16	73	58	80	79	65	66	72	53	80	83
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	9	10	71	69	79	83	71	72	65	63	85	82
Naturwissenschaften Uni	10	-	60	-	72	-	56	-	73	-	66	-
Psychologie, Pädagogik Uni	10	-	71	-	62	-	65	-	79	-	57	-
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	26	26	73	70	67	78	73	70	78	75	57	73
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	37	-	65	-	70	-	68	-	73	-	55	-
Geisteswissenschaften Uni	17	13	69	61	66	80	64	67	81	76	59	63
Uni gesamt²⁾	27	*	70	*	72	*	66	*	75	*	67	*
Gesamt	29	*	70	*	70	*	68	*	74	*	65	*

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

2) Bachelorabsolventen inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

* keine Summen, da nur ausgewählte Fächer erhoben

- für traditionelle Abschlüsse nicht erhoben

Tab. 1.15b

Beitrag des Studiums zur Ausbildung der vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „in geringem Maße“, in %)

Frage 1.15b/1.17b: In welchem Maße trug das Studium zur Ausbildung der folgenden Kenntnisse und Fähigkeiten bei?

Beitrag des Studiums zu vorhandenen Kenntnissen und Fähigkeiten												
Fachrichtung	Breites Grundlagenwissen		Spezielles Fachwissen		Fachspezifische theoretische Kenntnisse		Kenntnis wissenschaftlicher Methoden		Fremdsprachen		Selbständiges Arbeiten	
	Bachelor	Vgl.-gruppe	Bachelor	Vgl.-gruppe	Bachelor	Vgl.-gruppe	Bachelor	Vgl.-gruppe	Bachelor	Vgl.-gruppe	Bachelor	Vgl.-gruppe
Wirtschaftswissenschaften FH	69	69	45	78	74	82	53	58	62	35	59	51
Informatik FH	66	71	77	76	71	80	61	55	24	16	59	47
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	67	62	75	80	71	76	49	56	31	18	43	49
Gesundheitswissenschaften FH	63	-	56	-	73	-	81	-	11	-	56	-
FH gesamt²⁾	64	*	63	*	70	*	57	*	31	*	56	*
Wirtschaftswissenschaften Uni	66	55	71	84	71	95	70	83	56	30	66	69
Informatik Uni	68	65	69	84	77	93	69	67	21	12	54	49
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	73	71	72	84	77	92	64	72	22	5	48	46
Naturwissenschaften Uni	57	-	89	-	85	-	89	-	23	-	62	-
Psychologie, Pädagogik Uni	71	-	61	-	74	-	72	-	29	-	58	-
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	67	56	71	76	71	81	81	85	27	21	64	65
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	76	-	82	-	83	-	68	-	11	-	42	-
Geisteswissenschaften Uni	56	58	78	89	76	77	70	81	47	47	65	75
Uni gesamt²⁾	67	*	75	*	78	*	71	*	30	*	55	*
Gesamt	66	*	71	*	75	*	66	*	30	*	55	*

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

2) Bachelorabsolventen inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

* keine Summen, da nur ausgewählte Fächer erhoben

- für traditionelle Abschlüsse nicht erhoben

Forts. 1 Tab. 1.15b

Beitrag des Studiums zur Ausbildung der vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „in geringem Maße“, in %)

Frage 1.15b/1.17b: In welchem Maße trug das Studium zur Ausbildung der folgenden Kenntnisse und Fähigkeiten bei?

Beitrag des Studiums zu vorhandenen Kenntnissen und Fähigkeiten												
Fachrichtung	Kommunikationsfähigkeit		Problemlösungsfähigkeit		Organisationsfähigkeit		EDV-Kenntnisse		Schriftliche Ausdrucksfähigkeit		Mündliche Ausdrucksfähigkeit	
	Bachelor	Vgl.-gruppe	Bachelor	Vgl.-gruppe	Bachelor	Vgl.-gruppe	Bachelor	Vgl.-gruppe	Bachelor	Vgl.-gruppe	Bachelor	Vgl.-gruppe
Wirtschaftswissenschaften FH	57	33	57	37	41	36	38	45	33	23	45	28
Informatik FH	42	33	45	42	38	25	76	83	29	13	36	13
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	45	31	42	55	40	27	42	53	21	22	21	26
Gesundheitswissenschaften FH	55	-	47	-	31	-	45	-	41	-	51	-
FH gesamt²⁾	51	*	47	*	38	*	55	*	32	*	41	*
Wirtschaftswissenschaften Uni	48	9	44	46	49	29	41	18	35	25	42	15
Informatik Uni	38	20	40	53	34	20	73	61	29	25	28	25
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	25	11	43	39	30	20	43	41	22	19	21	17
Naturwissenschaften Uni	23	-	43	-	25	-	37	-	41	-	38	-
Psychologie, Pädagogik Uni	47	-	48	-	40	-	46	-	51	-	52	-
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	48	35	41	40	41	40	32	24	45	47	53	44
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	26	-	32	-	26	-	37	-	33	-	40	-
Geisteswissenschaften Uni	41	44	40	40	43	40	38	24	59	65	52	52
Uni gesamt²⁾	36	*	40	*	35	*	42	*	39	*	40	*
Gesamt	41	*	43	*	36	*	47	*	36	*	40	*

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

* keine Summen, da nur ausgewählte Fächer erhoben

2) Bachelorabsolventen inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

- für traditionelle Abschlüsse nicht erhoben

Forts. 2 Tab. 1.15b

Beitrag des Studiums zur Ausbildung der vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „in geringem Maße“, in %)

Frage 1.15b/1.17b: In welchem Maße trug das Studium zur Ausbildung der folgenden Kenntnisse und Fähigkeiten bei?

Beitrag des Studiums zu vorhandenen Kenntnissen und Fähigkeiten												
Fachrichtung	Wirtschafts- kenntnisse		Kooperations- fähigkeit		Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden		Fach- übergreifendes Denken		Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen		Analytische Fähigkeiten	
	Bache- lor	Vgl.- gruppe	Bache- lor	Vgl.- gruppe	Bache- lor	Vgl.- gruppe	Bache- lor	Vgl.- gruppe	Bache- lor	Vgl.- gruppe	Bache- lor	Vgl.- gruppe
Wirtschaftswissenschaften FH	69	77	54	32	48	47	55	39	36	22	52	52
Informatik FH	38	49	38	37	52	60	56	48	36	16	56	55
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	35	31	35	41	48	57	48	44	25	29	50	55
Gesundheitswissenschaften FH	48	-	42	-	71	-	71	-	36	-	48	-
FH gesamt²⁾	43	*	43	*	53	*	56	*	35	*	48	*
Wirtschaftswissenschaften Uni	81	83	52	12	55	56	49	26	37	16	52	81
Informatik Uni	31	28	36	25	48	56	41	41	27	13	60	66
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	25	18	29	22	63	51	49	44	18	11	63	60
Naturwissenschaften Uni	7	-	30	-	47	-	36	-	38	-	56	-
Psychologie, Pädagogik Uni	16	-	37	-	58	-	69	-	31	-	56	-
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	30	25	44	26	52	53	71	56	26	19	56	58
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	54	-	25	-	52	-	52	-	17	-	46	-
Geisteswissenschaften Uni	23	15	37	23	51	55	68	52	32	35	49	55
Uni gesamt²⁾	36	*	34	*	53	*	54	*	26	*	54	*
Gesamt	39	*	37	*	53	*	55	*	29	*	52	*

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

2) Bachelorabsolventen inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

* keine Summen, da nur ausgewählte Fächer erhoben

- für traditionelle Abschlüsse nicht erhoben

Tab. 1.15c

OLS-Regression vorhandener Kompetenzen von Hochschulabsolventen (unstandard. Regressionskoeffizienten)

Kovariate	Kompetenzmerkmale								
	spezielles Fachwissen			analytische Fähigkeiten			selbständiges Arbeiten		
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Bachelorstudium <i>Referenzkategorie: Vergleichsgruppe</i>	0,37	0,36	0,46	0,10	0,08	0,17	0,01	0,04	0,12
<u>Fachrichtungen</u> <i>Referenzkategorie: Geisteswiss.</i>									
Ingenieurwissenschaften FH	0,09	0,08	0,04	-0,15	-0,14	-0,18	0,22	0,15	0,15
Konditionaleffekt für Ing.wiss. Uni	-0,17	-0,14	-0,18	-0,22	-0,10	-0,08	-0,06	-0,04	-0,07
Informatik FH	-0,02	-0,04	-0,08	-0,23	-0,23	-0,27	0,17	0,07	0,07
Konditionaleffekt für Informatik Uni	-0,32	-0,27	-0,29	-0,40	-0,26	-0,26	-0,14	-0,07	-0,07
Wirtschaftswiss. FH	0,45	0,38	0,35	0,10	-0,02	-0,01	0,26	0,21	0,24
Konditionaleffekt für Wirtsch. Uni	-0,49	-0,41	-0,47	-0,58	-0,45	-0,49	-0,21	-0,20	-0,27
Naturwissenschaften Uni	-0,09	-0,05	-0,19	-0,32	-0,27	-0,35	0,26	0,26	0,20
Gesundheitswissensch. FH	-0,16	-0,26	-0,26	0,25	0,06	0,00	0,22	0,15	0,13
Psychologie/Pädagogik Uni	0,03	0,09	0,06	0,01	0,00	-0,05	0,02	0,01	-0,04
Sozial-/Politikwissensch. Uni	0,13	0,13	0,11	-0,03	-0,04	-0,04	-0,02	-0,02	-0,02
Agrar-/Forst-/Ernäh. Uni	-0,25	-0,27	-0,39	-0,01	-0,06	-0,17	0,32	0,26	0,16
sonstige Fachrichtungen	0,28	0,27	0,24	-0,12	-0,15	-0,11	0,17	0,14	0,19
Abiturnote		0,02	0,03		0,21	0,20		0,09	0,09
Berufsausbildung vor Studium		0,14	0,14		0,20	0,19		0,06	0,06
Geschlecht: männlich		-0,05	-0,05		-0,20	-0,18		0,12	0,12
Eltern Akademiker		-0,01	-0,02		0,03	0,04		0,02	0,02
externes Praktikum			-0,07			-0,09			-0,07
Auslandsstudium			0,08			-0,11			-0,03
aktivierende Lehr-/Lernkultur			0,10			0,01			0,04
Praxisorientiertes Studium			0,02			0,06			0,07
Internationale Lehr-/Lernkultur			0,04			0,05			0,04
Interdisziplinäre Lehrveranstaltungen			0,00			0,01			-0,01

Anm.: Effekte mit $p < 0,05$ fett gedruckt

HIS-Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003

Forts. 1 Tab. 1.15c

OLS-Regression vorhandener Kompetenzen von Hochschulabsolventen (unstandard. Regressionskoeffizienten)

Kovariate	Kompetenzmerkmale								
	Kommunikationsfähigkeit			Kooperationsfähigkeit			mündl. Ausdrucksvermögen		
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Bachelorstudium <i>Referenzkategorie: Vergleichsgruppe</i>	-0,24	-0,20	0,07	-0,20	-0,18	-0,09	-0,21	-0,21	-0,11
Fachrichtungen <i>Referenzkategorie: Geisteswiss.</i>									
Ingenieurwissenschaften FH	0,10	0,02	-0,01	-0,16	-0,23	-0,21	0,31	0,29	0,22
Konditionaleffekt für Ing.wiss. Uni	0,22	0,24	0,18	0,09	0,10	0,05	0,02	0,09	0,06
Informatik FH	0,11	0,06	0,03	-0,24	-0,31	-0,30	0,27	0,23	0,17
Konditionaleffekt für Informatik Uni	-0,06	-0,04	-0,07	0,07	0,09	0,06	-0,11	-0,02	-0,03
Wirtschaftswiss. FH	0,11	0,06	0,07	-0,32	-0,37	-0,29	0,23	0,17	0,18
Konditionaleffekt für Wirtsch. Uni	-0,04	-0,02	-0,11	-0,01	0,01	-0,09	-0,16	-0,10	-0,14
Naturwissenschaften Uni	0,20	0,19	0,08	0,03	0,05	0,00	0,19	0,24	0,12
Gesundheitswissensch. FH	0,05	0,00	0,01	-0,18	-0,26	-0,26	0,26	0,15	0,10
Psychologie/Pädagogik Uni	0,07	0,09	0,05	-0,04	-0,01	-0,04	0,25	0,24	0,19
Sozial-/Politikwissensch. Uni	-0,14	-0,13	-0,14	-0,21	-0,21	-0,20	-0,08	-0,08	-0,10
Agrar-/Forst-/Ernäh. Uni	0,25	0,20	0,04	0,01	-0,02	-0,11	0,11	0,07	-0,08
sonstige Fachrichtungen	0,03	0,00	0,03	0,03	0,00	0,09	0,11	0,12	0,14
Abiturnote		0,01	0,01		0,03	0,02		0,12	0,11
Berufsausbildung vor Studium		0,06	0,07		0,10	0,10		0,08	0,08
Geschlecht: männlich		0,10	0,11		0,07	0,07		-0,06	-0,05
Eltern Akademiker		-0,07	-0,07		-0,02	-0,01		-0,04	-0,03
externes Praktikum			-0,06			-0,04			-0,03
Auslandsstudium			-0,04			-0,10			-0,11
aktivierende Lehr-/Lernkultur			0,09			0,05			0,07
Praxisorientiertes Studium			0,07			0,09			0,04
Internationale Lehr-/Lernkultur			0,04			0,03			0,06
Interdisziplinäre Lehrveranstaltungen			0,03			-0,01			0,00

Anm.: Effekte mit $p < 0,05$ fett gedruckt

HIS-Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003

Forts. 2 Tab. 1.15c

OLS-Regression vorhandener Kompetenzen von Hochschulabsolventen (unstandard. Regressionskoeffizienten)

Kovariate	Kompetenzmerkmale								
	Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden			Fremdsprachen			fachübergreifendes Denken		
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Bachelorstudium <i>Referenzkategorie: Vergleichsgruppe</i>	0,03	0,02	0,16	-0,36	-0,30	-0,19	-0,18	-0,19	-0,04
Fachrichtungen <i>Referenzkategorie: Geisteswiss.</i>									
Ingenieurwissenschaften FH	0,05	0,08	0,03	0,44	0,25	-0,07	-0,09	-0,07	-0,13
Konditionaleffekt für Ing.wiss. Uni	-0,25	-0,16	-0,21	-0,20	0,00	0,18	-0,01	0,05	-0,04
Informatik FH	-0,12	-0,09	-0,15	0,40	0,25	-0,05	-0,03	0,00	-0,06
Konditionaleffekt für Informatik Uni	-0,25	-0,18	-0,21	-0,29	-0,14	-0,03	-0,05	-0,01	-0,07
Wirtschaftswiss.FH	0,26	0,19	0,19	0,16	0,00	0,00	0,24	0,18	0,12
Konditionaleffekt für Wirtsch. Uni	-0,42	-0,34	-0,43	-0,25	-0,13	-0,02	-0,33	-0,27	-0,36
Naturwissenschaften Uni	-0,11	-0,05	-0,21	0,42	0,46	0,11	0,01	0,02	-0,10
Gesundheitswissensch. FH	-0,10	-0,27	-0,28	1,20	0,90	0,62	-0,04	-0,16	-0,11
Psychologie/Pädagogik Uni	0,11	0,10	0,07	0,58	0,44	0,31	-0,10	-0,05	-0,02
Sozial-/Politikwissensch. Uni	-0,08	-0,09	-0,10	0,24	0,20	0,19	-0,16	-0,16	-0,21
Agrar-/Forst-/Ernäh. Uni	-0,10	-0,15	-0,31	0,72	0,60	0,30	-0,07	-0,10	-0,25
sonstige Fachrichtungen	-0,03	-0,05	-0,02	0,12	0,02	0,05	0,06	0,10	0,07
Abiturnote		0,15	0,14		0,28	0,22		0,11	0,10
Berufsausbildung vor Studium		0,13	0,13		0,26	0,20		0,13	0,15
Geschlecht: männlich		-0,17	-0,16		0,09	0,13		-0,11	-0,10
Eltern Akademiker		-0,05	-0,04		-0,14	-0,10		0,01	0,00
externes Praktikum			-0,08			-0,05			0,00
Auslandsstudium			-0,13			-0,61			-0,09
aktivierende Lehr-/Lernkultur			0,09			0,00			0,08
Praxisorientiertes Studium			0,07			-0,02			0,06
Internationale Lehr-/Lernkultur			0,03			0,17			0,00
Interdisziplinäre Lehrveranstaltungen			0,05			-0,01			0,16

Anm.: Effekte mit $p < 0,05$ fett gedruckt

HIS-Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003

Tab. 1.16

Vorgeschriebene Praktika/Praxissemester im Studium nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, in %, Mehrfachnennung)
Frage 1.16/1.14: War für Sie ein studienbegleitendes Praktikum oder ein Praxissemester vorgeschrieben?

Fachrichtung	Praktika/Praxissemester									
	Nein		Praktikum war vorgeschrieben, musste aber von mir nicht absolviert werden		Praktikum an der Hochschule (z. B. Laborpraktikum)		Externes Praktikum (z. B. Betriebspraktikum)		Praxissemester	
	Bachelor	Vgl.-gruppe	Bachelor	Vgl.-gruppe	Bachelor	Vgl.-gruppe	Bachelor	Vgl.-gruppe	Bachelor	Vgl.-gruppe
Wirtschaftswissenschaften FH	16	18	0	26	3	0	34	16	71	45
Informatik FH	7	1	7	0	13	7	28	14	67	90
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	2	2	2	5	15	16	48	32	58	87
Gesundheitswissenschaften FH	61	-	0	-	0	-	22	-	21	-
FH gesamt²⁾	18	*	3	*	9	*	33	*	56	*
Wirtschaftswissenschaften Uni	63	98	2	0	0	0	27	2	9	0
Informatik Uni	22	37	4	0	24	33	50	14	12	34
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	6	12	4	3	51	36	87	61	2	23
Naturwissenschaften Uni	21	-	0	-	69	-	23	-	2	-
Psychologie, Pädagogik Uni	57	-	2	-	7	-	33	-	2	-
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	22	47	15	1	2	18	61	35	2	1
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	18	-	8	-	18	-	57	-	17	-
Geisteswissenschaften Uni	48	68	2	1	2	3	46	26	4	3
Uni gesamt²⁾	30	*	5	*	18	*	52	*	7	*
Gesamt	26	*	4	*	15	*	46	*	25	*

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

* keine Summen, da nur ausgewählte Fächer erhoben

2) Bachelorabsolventen inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

- für traditionelle Abschlüsse nicht erhoben

Tab. 1.17

Beurteilung des Praktikums/Praxissemesters nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „trifft genau zu“ bis 5 = „trifft gar nicht zu“, in %)

Frage 1.17/1.15: Wie beurteilen Sie das Praktikum/Praxissemester hinsichtlich folgender Aspekte?

Fachrichtung	Beurteilung des Praktikums/Praxissemesters							
	Das Praktikum/Praxissemester hat mir beim weiteren Studium geholfen		Das Studium hat mich gut auf das Praktikum/Praxissemester vorbereitet		Ich konnte meine Erfahrungen im Praktikum/Praxissemester mit meinen Betreuer(inne)n diskutieren		Der Austausch mit anderen Studierenden über die Praxiserfahrungen war ein Bestandteil im bzw. nach dem Praktikum/Praxissemester	
	Bachelor	Vergleichsgruppe	Bachelor	Vergleichsgruppe	Bachelor	Vergleichsgruppe	Bachelor	Vergleichsgruppe
Wirtschaftswissenschaften FH	59	61	29	24	24	25	47	21
Informatik FH	69	74	39	27	47	36	59	58
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	56	69	34	30	56	46	46	62
Gesundheitswissenschaften FH	**	-	**	-	**	-	**	-
FH gesamt²⁾	68	*	36	*	43	*	52	*
Wirtschaftswissenschaften Uni	**	**	**	**	**	**	**	**
Informatik Uni	58	56	38	42	49	44	30	33
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	39	62	26	39	26	35	9	22
Naturwissenschaften Uni	84	-	59	-	63	-	47	-
Psychologie, Pädagogik Uni	**	-	**	-	**	-	**	-
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	42	59	20	26	63	35	70	26
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	74	-	20	-	26	-	19	-
Geisteswissenschaften Uni	40	**	21	**	12	**	14	**
Uni gesamt²⁾	55	*	30	*	38	*	28	*
Gesamt	60	*	33	*	40	*	38	*

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

- für traditionelle Abschlüsse nicht erhoben

* keine Summen, da nur ausgewählte Fächer erhoben

2) Bachelorabsolventen inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

** Werte für die Gesamtgruppe nicht repräsentativ

Tab. 1.18

Besuch von praktikums-/praxissemesterbegleitenden Lehrveranstaltungen nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, in %)

Frage 1.18/1.16: Haben Sie praktikumsbegleitende/praxissemesterbegleitende Lehrveranstaltungen besucht?

Fachrichtung	Besuch praktikums-/praxissemesterbegleitender Lehrveranstaltungen							
	Besuch war verpflichtend		Besuch erfolgte freiwillig		Trotz Angebots praktikumsbegleitender Lehrveranstaltungen kein Besuch		Kein Angebot praktikumsbegleitender Lehrveranstaltungen	
	Bachelor	Vergleichsgruppe	Bachelor	Vergleichsgruppe	Bachelor	Vergleichsgruppe	Bachelor	Vergleichsgruppe
Wirtschaftswissenschaften FH	27	3	0	6	2	1	71	90
Informatik FH	75	54	1	5	3	1	21	40
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	52	26	2	6	0	5	46	63
Gesundheitswissenschaften FH	**	-	**	-	**	-	**	-
FH gesamt²⁾	48	*	1	*	4	*	47	*
Wirtschaftswissenschaften Uni	**	**	**	**	**	**	**	**
Informatik Uni	21	27	8	8	5	2	66	63
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	15	24	6	5	3	2	76	69
Naturwissenschaften Uni	67	-	2	-	2	-	29	-
Psychologie, Pädagogik Uni	**	-	**	-	**	-	**	-
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	77	28	0	9	0	6	23	57
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	18	-	7	-	3	-	72	-
Geisteswissenschaften Uni	10	**	5	**	2	**	83	**
Uni gesamt²⁾	26	*	5	*	3	*	66	*
Gesamt	35	*	4	*	3	*	58	*

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

- für traditionelle Abschlüsse nicht erhoben

* keine Summen, da nur ausgewählte Fächer erhoben

2) Bachelorabsolventen inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

** Werte für die Gesamtgruppe nicht repräsentativ

Tab. 1.19

Beurteilung von Studienmerkmalen nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“, in %)

Frage 1.19/1.18: Wie beurteilen Sie die folgenden Aspekte Ihres abgeschlossenen Studiums?

Fachrichtung	Beurteilung von Studienmerkmalen											
	Strukturiertheit		Studierbarkeit (Zeitperspektive)		Zeitliche Koordination des Lehrveranstaltungs- angebotes		Inhaltliche Abstimmung des Lehr- angebotes		Zugang zu er- forderlichen Praktika/ Übungen		Aktualität erlernter Methoden/ Verfahren	
	Bache- lor	Vgl.- gruppe	Bache- lor	Vgl.- gruppe	Bache- lor	Vgl.- gruppe	Bache- lor	Vgl.- gruppe	Bache- lor	Vgl.- gruppe	Bache- lor	Vgl.- gruppe
Wirtschaftswissenschaften FH	42	64	85	80	56	58	39	33	48	46	68	40
Informatik FH	54	67	80	75	57	66	40	39	65	80	74	55
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	55	71	88	81	63	75	55	58	76	91	69	62
Gesundheitswissenschaften FH	44	-	86	-	47	-	42	-	44	-	84	-
FH gesamt²⁾	45	*	81	*	55	*	42	*	60	*	75	*
Wirtschaftswissenschaften Uni	65	78	86	75	62	64	50	43	52	47	66	48
Informatik Uni	60	77	67	73	65	63	41	40	81	87	87	53
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	58	67	59	66	59	74	41	37	85	85	70	66
Naturwissenschaften Uni	43	-	67	-	61	-	35	-	84	-	85	-
Psychologie, Pädagogik Uni	52	-	67	-	44	-	34	-	41	-	67	-
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	78	49	90	69	65	44	44	33	54	37	73	55
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	72	-	83	-	58	-	38	-	68	-	63	-
Geisteswissenschaften Uni	58	41	86	46	49	29	32	36	47	35	70	47
Uni gesamt²⁾	63	*	76	*	57	*	40	*	65	*	72	*
Gesamt	56	*	78	*	56	*	41	*	63	*	73	*

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

* keine Summen, da nur ausgewählte Fächer erhoben

2) Bachelorabsolventen inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

- für traditionelle Abschlüsse nicht erhoben

Forts. 1 Tab. 1.19

Beurteilung von Studienmerkmalen nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“, in %)

Frage 1.19/1.18: Wie beurteilen Sie die folgenden Aspekte Ihres abgeschlossenen Studiums?

Beurteilung von Studienmerkmalen												
Fachrichtung	Modernität/ Aktualität bezogen auf den Forschungs- stand		Verknüpfung von Theorie und Praxis		Fachliche Vertiefungs- möglichkeiten		Einübung in wissen- schaftliche Arbeitsweisen		Einübung in mündliche Präsentation		Erlernen des Anfertigens wissen- schaftlicher Texte	
	Bache- lor	Vgl.- gruppe	Bache- lor	Vgl.- gruppe	Bache- lor	Vgl.- gruppe	Bache- lor	Vgl.- gruppe	Bache- lor	Vgl.- gruppe	Bache- lor	Vgl.- gruppe
Wirtschaftswissenschaften FH	48	34	70	50	19	42	30	27	84	30	54	28
Informatik FH	56	45	64	72	36	49	27	24	55	49	36	24
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	52	50	69	74	48	59	39	43	55	47	37	31
Gesundheitswissenschaften FH	82	-	58	-	41	-	58	-	69	-	67	-
FH gesamt²⁾	63	*	68	*	35	*	34	*	68	*	42	*
Wirtschaftswissenschaften Uni	66	66	43	8	48	59	49	48	63	10	54	39
Informatik Uni	85	63	52	39	60	78	58	53	54	33	48	39
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	65	72	33	37	68	77	47	49	34	33	33	35
Naturwissenschaften Uni	85	-	62	-	57	-	75	-	46	-	46	-
Psychologie, Pädagogik Uni	74	-	34	-	43	-	54	-	65	-	56	-
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	76	60	40	23	41	45	61	64	69	37	57	61
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	70	-	36	-	58	-	43	-	51	-	42	-
Geisteswissenschaften Uni	77	71	35	28	50	70	60	70	65	58	68	67
Uni gesamt²⁾	75	*	41	*	54	*	54	*	56	*	51	*
Gesamt	71	*	51	*	47	*	47	*	61	*	48	*

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

* keine Summen, da nur ausgewählte Fächer erhoben

2) Bachelorabsolventen inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

- für traditionelle Abschlüsse nicht erhoben

Forts. 2 Tab. 1.19

Beurteilung von Studienmerkmalen nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“, in %)

Frage 1.19/1.18: Wie beurteilen Sie die folgenden Aspekte Ihres abgeschlossenen Studiums?

Fachrichtung	Beurteilung von Studienmerkmalen									
	Einübung in beruflich-professionelles Handeln		Kontakte zu Lehrenden		Fachliche Beratung und Betreuung		Berufs- und Studienberatung		Unterstützung bei der Stellensuche/ beim Berufseinstieg	
	Bachelor	Vgl.-gruppe	Bachelor	Vgl.-gruppe	Bachelor	Vgl.-gruppe	Bachelor	Vgl.-gruppe	Bachelor	Vgl.-gruppe
Wirtschaftswissenschaften FH	37	14	74	62	40	47	15	23	9	15
Informatik FH	28	17	66	70	44	67	18	22	17	11
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	27	23	76	77	63	66	20	26	19	26
Gesundheitswissenschaften FH	47	-	70	-	64	-	18	-	6	-
FH gesamt²⁾	32	*	74	*	55	*	19	*	13	*
Wirtschaftswissenschaften Uni	29	8	78	35	60	38	27	13	9	7
Informatik Uni	22	11	76	78	62	70	31	34	9	14
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	13	12	59	68	55	69	25	34	13	16
Naturwissenschaften Uni	20	-	69	-	62	-	25	-	12	-
Psychologie, Pädagogik Uni	30	-	86	-	64	-	39	-	11	-
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	15	10	73	53	67	40	45	18	16	6
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	8	-	68	-	61	-	26	-	12	-
Geisteswissenschaften Uni	15	12	85	78	73	70	31	31	6	15
Uni gesamt²⁾	17	*	75	*	64	*	31	*	12	*
Gesamt	22	*	75	*	61	*	27	*	12	*

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

* keine Summen, da nur ausgewählte Fächer erhoben

2) Bachelorabsolventen inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

- für traditionelle Abschlüsse nicht erhoben

Tab. 4.3a

Bewertung der Berufsvorbereitung durch das Studium nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (alle Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, 5-stufige Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“, in %)

Frage 4.3: Wie gut hat Sie Ihr Studium auf den Beruf vorbereitet?

Fachrichtung	Bewertung der Berufsvorbereitung					
	sehr gut ▼ 1 + 2		3		sehr schlecht ▼ 4 + 5	
	Bachelor	Vergleichs- gruppe	Bachelor	Vergleichs- gruppe	Bachelor	Vergleichs- gruppe
Wirtschaftswissenschaften FH	37	42	47	39	16	18
Informatik FH	45	57	45	34	11	9
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	42	54	40	32	17	14
Gesundheitswissenschaften FH	46	-	33	-	20	-
FH gesamt ²⁾	42	*	42	*	16	*
Wirtschaftswissenschaften Uni	37	31	37	34	26	35
Informatik Uni	47	51	32	25	21	24
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	40	59	34	21	26	21
Naturwissenschaften Uni	33	-	44	-	24	-
Psychologie, Pädagogik Uni	24	-	42	-	35	-
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	23	22	49	37	28	41
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	15	-	46	-	38	-
Geisteswissenschaften Uni	18	32	41	34	41	34
Uni gesamt ²⁾	29	*	39	*	32	*
Gesamt	34	*	40	*	26	*

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

* keine Summen, da nur ausgewählte Fächer erhoben

2) Bachelorabsolventen inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

- für traditionelle Abschlüsse nicht erhoben

Tab. 4.3b

Bewertung der Berufsvorbereitung durch das Studium nach abgeschlossener Fachrichtung (aggregiert) und Hochschulart (alle Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen, 5-stufige Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“, in %)

Frage 4.3: Wie gut hat Sie Ihr Studium auf den Beruf vorbereitet?

Fachrichtung	Bewertung der Berufsvorbereitung					
	sehr gut ▼ 1 + 2		3		sehr schlecht ▼ 4 + 5	
	Bachelor	Vergleichsgruppe	Bachelor	Vergleichsgruppe	Bachelor	Vergleichsgruppe
Ingenieurwissenschaften ¹⁾ , Informatik, Wirtschaftswissenschaften FH	42	50	44	36	14	14
Gesundheitswissenschaften FH	47	-	33	-	20	-
FH gesamt²⁾	42	*	42	*	16	*
Ingenieurwissenschaften ¹⁾ , Informatik, Wirtschaftswissenschaften Uni	42	46	34	27	24	27
Sozial-, Geisteswissenschaften, Psychologie, Pädagogik Uni	20	25	44	36	36	39
Uni gesamt²⁾	29	*	39	*	32	*
Gesamt	34	*	40	*	26	*

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

* keine Summen, da nur ausgewählte Fächer erhoben

2) Bachelorabsolventen inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

- für traditionelle Abschlüsse nicht erhoben

Tab. 4.3c

Bewertung der Berufsvorbereitung durch das Studium nach abgeschlossener Fachrichtung (aggregiert) und Hochschulart (erwerbstätige Bachelor- vs. Diplom-/Magisterabsolventen ohne paralleles Studium, 5-stufige Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“, in %)

Frage 4.3: Wie gut hat Sie Ihr Studium auf den Beruf vorbereitet?

Fachrichtung	Bewertung der Berufsvorbereitung					
	sehr gut ▼ 1 + 2		3		sehr schlecht ▼ 4 + 5	
	Bachelor	Vergleichs- gruppe	Bachelor	Vergleichs- gruppe	Bachelor	Vergleichs- gruppe
Ingenieurwissenschaften ¹⁾ , Informatik, Wirtschaftswissenschaften FH	46	53	38	35	16	12
Gesundheitswissenschaften FH	46	-	33	-	21	-
FH gesamt²⁾	45	*	36	*	19	*
Ingenieurwissenschaften ¹⁾ , Informatik, Wirtschaftswissenschaften Uni	59	49	20	27	21	24
Sozial-, Geisteswissenschaften, Psychologie, Pädagogik Uni	24	29	34	36	42	35
Uni gesamt²⁾	42	*	26	*	32	*
Gesamt	44	*	32	*	24	*

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

2) Bachelorabsolventen inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

* keine Summen, da nur ausgewählte Fächer erhoben

- für traditionelle Abschlüsse nicht erhoben

Tab. 4.4a

Verbesserungsmöglichkeiten für das Bachelorstudium nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (in %)

Frage 4.4: Gibt es aus Ihrer Sicht Verbesserungsmöglichkeiten für das Bachelorstudium?

Fachrichtung	Verbesserungsmöglichkeiten	
	Nein	Ja
Wirtschaftswissenschaften FH	18	82
Informatik FH	39	61
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	31	69
Gesundheitswissenschaften FH	29	71
FH gesamt²⁾	27	73
Wirtschaftswissenschaften Uni	19	81
Informatik Uni	40	60
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	31	69
Naturwissenschaften Uni	24	76
Psychologie, Pädagogik Uni	10	90
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	20	80
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	17	83
Geisteswissenschaften Uni	15	85
Uni gesamt²⁾	22	78
Gesamt	24	76

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

2) inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

Tab. 4.4b

Verbesserungsvorschläge für das Bachelorstudium nach abgeschlossener Fachrichtung und Hochschulart (in %, Mehrfachnennung)
Frage 4.4: Wo sehen Sie Verbesserungsmöglichkeiten für das Bachelorstudium?

Fachrichtung	Dimensionen der Verbesserungsvorschläge							
	Praxisbezug	Studierbarkeit	Rahmenbedingungen	Fachl. Qualität	Internationalität	Schlüsselkompetenzen	Lehrqualität	sonstiges
Wirtschaftswissenschaften FH	8	16	27	15	18	5	4	7
Informatik FH	17	21	17	14	12	2	4	12
Ingenieurwissenschaften FH ¹⁾	18	19	26	9	14	2	2	11
Gesundheitswissenschaften FH	25	26	7	13	9	1	6	13
FH gesamt²⁾	16	22	17	15	13	2	4	10
Wirtschaftswissenschaften Uni	34	16	12	10	12	8	2	6
Informatik Uni	35	14	12	11	13	5	4	7
Ingenieurwissenschaften Uni ¹⁾	26	24	11	10	5	8	5	11
Naturwissenschaften Uni	18	30	16	13	11	4	1	7
Psychologie, Pädagogik Uni	42	19	9	9	5	3	7	7
Sozial-, Politikwissenschaften Uni	29	19	9	6	21	6	6	4
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. Uni	38	21	12	7	8	5	3	6
Geisteswissenschaften Uni	37	20	10	12	8	5	5	3
Uni gesamt²⁾	33	21	12	10	10	6	4	6
Gesamt	27	21	13	11	11	5	4	7

1) ohne Bauingenieurwesen und Architektur

2) inklusive sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen



Impressum:

Herausgeber: HIS-Hochschul-Informationen-System GmbH,
Goseriade 9, 30159 Hannover
Tel.: 0511 / 1220-0, Fax: 0511 / 1220-250
E-Mail: ederleh@his.de

ISSN 1611-1966

Verantwortlich: Dr. Jürgen Ederleh

Redaktion: Barbara Borm

Erscheinungsweise: 8 x jährlich

"Gemäß § 33 BDSG weisen wir jene Empfänger der HIS-Kurzinformationen, denen diese zugesandt werden, darauf hin, dass wir ihren Namen und ihre Anschrift ausschließlich zum Zweck der Erstellung des Adressaufklebers für den postalischen Versand maschinell gespeichert haben."

