

Bachelor und Master – Alles nur ein Desaster? Was Lehrende in der Psychologie von der Umstellung der Studiengänge halten

Peter Sedlmeier, Anastasia Jänchen, Nadine Rauh, Sylvia Langer,
Ira Partschefeld¹

Die Umstellung von Diplom- auf Bachelor- und Masterstudiengänge ist mittlerweile an deutschen Universitäten in großem Ausmaß vollzogen. In den Medien ist die Resonanz auf die neuen Studiengänge eher negativ. Deckt sich das auch mit der Meinung der Lehrenden? Bislang liegen kaum systematische Umfragen dazu vor. In der vorliegenden Studie wurden Lehrende der Psychologie an allen relevanten deutschen Universitäten dazu befragt, was sie von der Umstellung halten. Die Mehrheit der Befragten konstatiert negative Veränderungen (z. B. weniger Freiheit in der Gestaltung der Lehre, weniger Wahlmöglichkeiten der Studierenden) und bewertet diese Veränderungen tendenziell negativ. Es scheint allerdings auch eine substantielle Minderheit von Lehrenden zu geben, die nach der Umstellung zumindest hinsichtlich mancher Aspekte mehr Möglichkeiten und Freiheiten sieht, diese aber nicht unbedingt positiv bewertet. Bei den Urteilen und Bewertungen gibt es kaum Unterschiede zwischen verschiedenen Personengruppen. Allerdings sind die Meinungen der Lehrenden, bei denen der Bachelorstudiengang erst kürzlich eingeführt wurde, tendenziell noch etwas negativer.

1 Einleitung

Nach der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes im Jahr 1998 begann in Deutschland die Umstellung von Diplomstudiengängen auf Bachelor-Master-Programme. Im Wintersemester 2009/2010 machten die neuen Studiengänge ca. 79 Prozent des gesamten Studienangebots an deutschen Hochschulen aus (*Hochschulrektorenkonferenz 2009a*) und auch die Mehrzahl der psychologischen Institute in Deutschland hat ihre Studiengänge bereits umgestellt. Hat sich die Umstellung gelohnt? Während im Juni 2006 beispielsweise rund zwei Drittel der befragten Bachelorstudierenden an der Freien Universität Berlin angaben, mit dem Studium zufrieden zu sein, scheint sich bundesweit der positive Trend schon umgekehrt zu haben: Nach einer Umfrage des Hochschul-Information-Systems in Hannover waren die angehenden Studierenden des Jahres 2005 weit weniger von den Vorteilen des neuen Studienabschlusses (Bachelor) überzeugt als die des Jahres 2004 (*Honert 2007*). In der letzten Zeit wird

¹ Wir danken Tilmann Betsch, Thomas Schäfer, Marianne Sedlmeier und zwei anonymen Gutachtern für ihre wertvollen Hinweise.

vermehrt massive Kritik an der Umstellung laut. So wird beispielsweise bemängelt, dass die Studierenden durch die Verschulung des Systems zwar mehr lernen, dass aber die Förderung selbstständigen Denkens darunter leidet, dass die Kompatibilität von Studiengängen innerhalb Europas entgegen den Erwartungen eher abnimmt und dass die Studiengänge auch nicht transparenter und übersichtlicher geworden sind (*Baumanns/Blumenthal/Buß/Markschies/Nida-Rümelin/Spiewak/Winckler 2008*). Ähnlicher Meinung ist auch der Deutsche Hochschulverband, der im September 2008 konstatiert, dass die Reform "weitgehend misslungen" sei und die gesteckten Ziele "bestenfalls partiell erreicht" seien (*Titz/Leffers 2008*). Allerdings legen neuere Statistiken nahe, dass im Bachelorstudium der Anteil von Studienabbrüchen zumindest in einigen Fächergruppen, wie etwa den Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften im Vergleich zum Diplomstudiengang etwas zurückgeht (*Heublein/Schmelzer/Sommer/Wank 2008*).

Bislang scheint es kaum systematische Umfragen unter den Lehrenden an den Hochschulen zu geben, die ja außer den Studierenden als Einzige direkt mit der Umstellung konfrontiert sind und die Unterschiede zwischen alten und neuen Studiengängen aus eigener Erfahrung beurteilen können. Die einzige uns bekannte Ausnahme ist eine Befragung von Hochschullehrern² in den Ingenieurstudiengängen Maschinenbau und Elektrotechnik an Universitäten und Fachhochschulen mit sehr gemischten Ergebnissen (*Fischer/Minks 2008*). Insgesamt wurde in dieser Befragung offenbar, dass die Professoren noch deutliche Defizite im Umsetzungsprozess sehen und dass vor allem die Universitätsprofessoren, im Unterschied zu den Fachhochschulprofessoren (siehe auch *Stewart 2006*), davon ausgehen, dass der Bachelor nicht berufsbefähigend ist, sondern als Zwischenetappe auf dem Weg zum Master betrachtet werden sollte. Über die Meinung von Lehrenden in anderen Fächern scheint es bislang nur Medienberichte zu geben, die insgesamt ein eher negatives Bild zeichnen. Es könnte jedoch durchaus sein, dass dieses negative Bild in den Medien hauptsächlich durch eine Minderheit sehr kritischer Zeitgenossen entsteht. Außerdem können sich Missstände durchaus von Fach zu Fach unterscheiden. Die gegenwärtige Studie ging der Frage nach, was die Lehrenden in der Psychologie von der Umstellung der Studiengänge halten. Das Fach Psychologie ist für eine solche Untersuchung insofern gut geeignet, als Rahmenprüfungs- und Studienordnungen der Deutschen Gesellschaft für Psychologie für die neuen Studiengänge vorliegen (*Deutsche Gesellschaft für Psychologie 2005*) und davon auszugehen ist, dass diese Rahmenordnungen sich weitgehend in den lokalen Prüfungs- und Studienordnungen niedergeschlagen haben. Insofern ist für dieses Studienfach eine relativ homogene Situation über die Hochschulen hinweg zu erwarten. Überdies sind Studierende des Studienfachs Psychologie hochgradig selegiert (früher über die ZVS und nun durch lokalen numerus clausus), so dass die

² Das männliche Geschlecht steht hier und im Folgenden für beide Geschlechter, falls nicht gesondert erwähnt oder eindeutig aus dem Kontext ersichtlich.

Gefahr einer Verfälschung der Ergebnisse durch eine Negativselektion von Studierenden sehr gering ist.

2 Methodisches Vorgehen

Um ein repräsentatives Meinungsbild der Psychologie-Lehrenden an deutschen Universitäten zu erhalten, sollten möglichst viele Dozentinnen und Dozenten an allen Universitäten befragt werden, die schon eigene Erfahrung mit der Umstellung hatten. Dies schloss aus Zeit- und Kapazitätsgründen eine offene Befragung mittels mündlicher Interviews aus. Trotzdem sollten alle wesentlichen Themenbereiche der Umstellung des Studiengangs möglichst breit erfasst werden. Wir entschlossen uns daher zu einem zweigeteilten Vorgehen: Um die wichtigsten Themenbereiche einzugrenzen, führten wir zunächst in einer Vorstudie Leitfadenterviews mit ausgewählten Lehrenden durch und konstruierten danach auf der Grundlage dieser Ergebnisse einen Fragebogen für die Hauptbefragung.

2.1 Vorstudie

Zur Erfassung aller wesentlichen Themenbereiche der Umstellung wurden jeweils drei Lehrende aus dem Kreis der Professoren und Mitarbeiter des Instituts für Psychologie der Technischen Universität Chemnitz befragt.³ Die Grundlage für diese Befragung waren zum einen die im Bologna-Prozess definierten Zielsetzungen mit den drei Hauptzielen der Förderung von Mobilität, von internationaler Wettbewerbsfähigkeit und von Beschäftigungsfähigkeit. Diese Hauptziele wurden jedoch auf den Ministerkonferenzen immer wieder ergänzt und umfassen u. a. die Qualitätssicherung der Lehre, die Verringerung der Studiendauer und die Berufsrelevanz der Ausbildung (Baumanns, et al. 2008; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2009; Hochschulrektorenkonferenz 2009b). Darüber hinaus wurden in der einschlägigen Literatur und in den Medien im Zusammenhang mit der Einführung des Bachelor/Master-Systems eine Vielzahl weiterer relevanter Themen und Aspekte der Reform diskutiert (Alpers/Vogel, 2004; Baumanns, et al. 2008; Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände 2004; Fydrich 2007; Grob/Opwis 2007; Groeger 2006; Krämer 2004; Sandfuchs 2008; Schwarz-Hahn/Rehburg, 2003; Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2005; Witte 2006). Aus diesen Quellen wurde eine exhaustive Themenliste erarbeitet und in einen Leitfaden für die Befragung der Lehrenden umgesetzt (siehe Anhang).

³ Dies bot sich aus praktischen Gründen an und sollte kein Problem für die Repräsentativität der Ergebnisse darstellen, da die Studiengänge in der Psychologie – insbesondere Bachelor und Master – durch die Vorgaben der Deutschen Gesellschaft für Psychologie weitgehend standardisiert sind.

Für die Erstellung des Fragebogens in der Hauptbefragung wurden dann jene Themen verwendet, welche (1) von der Mehrheit der Befragten als besonders relevant eingestuft, (2) eigenständig von mindestens drei der sechs Befragten angesprochen wurden und/oder (3) zu konträren Aussagen führten. Ausgeschlossen wurden die Themen, die sich aus der Umstellung der Ausbildung objektiv ergaben, wie beispielsweise die Veränderungen in der Prüfungsdichte. Weitere Themen, die sich nicht zwingend aus der Einführung des Bachelor/Master-Systems ergaben, wurden ebenfalls nicht übernommen. Hierzu zählt zum Beispiel die veränderte Zusammensetzung der Studierenden, welche sich auch aus den umgestellten Zulassungsbedingungen (Direktbewerbung bei der Hochschule/Universität anstelle einer Zentralbewerbung über die ZVS) ergeben kann. Die linke Spalte in Tabelle 1 zeigt die aus der Analyse der Ergebnisse in der Vorstudie resultierenden sechs Themenbereiche/Fragenkomplexe.

Tabelle 1: Themenbereiche aus der Vorstudie (links) und daraus abgeleitete Fragen für die Hauptstudie (rechts)

| Themenbereiche | Fragen |
|---|--|
| <p><i>1. Einschätzung der Umstellungsziele</i> Der Bologna-Prozess ist mit wesentlichen Zielstellungen verbunden. Welche Ziele sollten nach der Auffassung der DozentInnen mit der Umstellung des Studiensystems erreicht werden und inwiefern sind die Zielstellungen in den jeweiligen Universitäten realisiert worden?</p> | <p>a) Welche wesentlichen Ziele sollten Ihrer Meinung nach durch die Umstellung auf das Bachelor-/Master-System erreicht werden? b) Wie bewerten Sie die Umsetzung dieser Ziele?</p> |
| <p><i>2. Freiheitsgrade der Lehre</i> Durch die Straffung der Studienzeit und die Vereinheitlichung des Studienaufbaus verändern sich auch die Lehrveranstaltungen. Hat sich nach der Meinung der DozentInnen die Freiheit in der Gestaltung der Lehrveranstaltungen verändert? Hat die Umstellung der Studiensysteme Auswirkung auf die Wahlmöglichkeiten der Lehrveranstaltungen für die Studierenden?</p> | <p>Vergleichen Sie bitte das Bachelor-/Master- mit dem Diplom-Studium. Schätzen Sie hierfür den Grad der Veränderung folgender Aspekte ein. Bewerten Sie diesen anschließend. a) Wie hat sich die Freiheit in der Gestaltung der Lehrveranstaltungen verändert? Sie hat sich ... b) Wie hat sich die Freiheit in den Wahlmöglichkeiten der Lehrveranstaltungen für die Studierenden verändert? Sie hat sich ...</p> |
| <p><i>3. Lernerfolg</i> Durch die Umstellung des Studiensystems haben sich die Prüfungsmodalitäten für die Studierenden grundsätzlich geändert (beispielsweise hat sich die Anzahl der Prüfungen erhöht, das Verhältnis zwischen mündlichen und schriftlichen Prüfungen hat sich verschoben, es existieren mit dem neuen System vor allem kontinuierlich studienbegleitende Prüfungen statt Blockprüfungen). Wirkt sich diese Umstellung auf die Abrufbarkeit des Gelernten aus? Hat dies zudem Auswirkungen auf die Fähigkeit, Gelerntes anzuwenden?</p> | <p>Durch die Umstellung auf das Bachelor-/Master-System haben sich die Prüfungsmodalitäten für Studierende grundsätzlich geändert (z.B. Anzahl der Prüfungen; Verhältnis zw. mündlichen vs. schriftlichen Prüfungen; kontinuierlich studienbegleitende Prüfungen vs. Blockprüfungen). a) Wie wirkt sich dies auf die Abrufbarkeit des Gelernten aus? Sie hat sich ... b) Wie hat sich die Fähigkeit, Gelerntes anzuwenden, verändert? Sie hat sich ...</p> |

Tabella 1, Fortsetzung

| Themenbereiche | Fragen |
|---|---|
| <p>4. <i>Nationale/Internationale Vergleichbarkeit</i> Eines der wesentlichen Ziele des Bologna-Prozesses ist die Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse im nationalen sowie internationalen Raum. Hat sich nach Auffassung der DozentInnen mit der Einführung der neuen Abschlüsse die nationale und/oder internationale Vergleichbarkeit verändert im Hinblick auf die Vergleichbarkeit vorher existierender Abschlüsse?</p> | <p>Vergleichen Sie bitte das Bachelor-/Master- mit dem Diplom-Studium. Schätzen Sie hierfür den Grad der Veränderung folgender Aspekte ein.</p> <p>a) Wie hat sich die nationale Vergleichbarkeit der psychologischen Ausbildung durch die Einführung des Bachelorstudiengangs verändert? Sie hat sich ...</p> <p>b) Wie wird sich die nationale Vergleichbarkeit der psychologischen Ausbildung durch die Einführung des Masterstudiengangs Ihrer Erwartung entsprechend verändern? Ich erwarte, dass sie sich ...</p> <p>c) Wie hat sich die internationale Vergleichbarkeit der psychologischen Ausbildung durch die Einführung des Bachelorstudiengangs verändert? Sie hat sich ...</p> <p>d) Wie wird sich die internationale Vergleichbarkeit der psychologischen Ausbildung durch die Einführung des Masterstudiengangs Ihrer Erwartung entsprechend verändern? Ich erwarte, dass sie sich ...</p> |
| <p>5. <i>Möglichkeiten für zusätzliche Aktivitäten</i> Die Straffung des Studiums ist mit einer Erhöhung des zeitlichen Aufwandes für das Erreichen eines Studienabschlusses verbunden. Wie hoch schätzen die DozentInnen eine Veränderung der Möglichkeiten für zusätzliche Aktivitäten (z. B. Auslandssemester, Praktikumssemester, Familiengründung/-organisation, fakultativer Besuch von Lehrveranstaltungen etc.) ein?</p> | <p>Wie haben sich die Möglichkeiten für folgende zusätzliche Aktivitäten verändert und wie bewerten Sie dies?</p> <p>a) Auslandssemester b) Praktikumssemester c) Urlaubssemester d) Fakultativer Besuch von Lehrveranstaltungen e) Nebenjob f) Familiengründung/-organisation g) Freizeit Sie haben sich ...</p> |
| <p>6. <i>Berufsvorbereitung</i> Bei der Einführung neuer Abschlüsse muss darauf geachtet werden, dass die Absolventen den Anforderungen bestehender Berufsfelder gerecht werden. Inwiefern sehen die DozentInnen eine Veränderung in der Vorbereitung der Bachelor-Absolventen auf psychologische Berufsfelder?</p> | <p>Vergleichen Sie bitte das Bachelor-/Master- mit dem Diplom-Studium. Schätzen Sie hierfür den Grad der Veränderung des folgenden Aspekts ein. Bewerten Sie diesen anschließend.</p> <p>a) Wie hat sich die Vorbereitung der Bachelor-Absolventen auf psychologische Berufsfelder verändert (bezogen auf Ihre fachliche Ausrichtung)? Sie hat sich...</p> |

2.2 Online-Fragebogen

Aufgrund der Ergebnisse der Vorstudie wurde mit Hilfe des Programms *Lime Survey 1.7+* (Leneur/Schmitz 2008) ein Online-Fragebogen erstellt. Die Fragen wurden aus den in der Voruntersuchung gefundenen Themenbereichen abgeleitet. Die rechte Spalte in Tabelle 1 zeigt jeweils die Fragen, die zur Untersuchung der Themenbereiche verwendet wurden. Zusätzlich enthielt der Online-Fragebogen Fragen zum Zeitpunkt

der Umstellung auf das Bachelor-Master-System, zu demographischen Variablen (Alter, Geschlecht) und zu berufsbezogenen Informationen (berufliche Qualifikation, fachliche Ausrichtung, Lehrerfahrung).⁴ Der erste der sechs Themenbereiche, der sich mit den Zielen befasst, die nach Meinung der Lehrenden mit dem Bologna-Prozess verbunden werden, wurde mittels einer offenen Frage erfasst (siehe Frage 1a in Tabelle 1, rechte Spalte). Bis zu fünf Ziele konnten hier genannt werden. Die Befragten wurden auch gebeten, die Umsetzung dieser Ziele zu bewerten (Frage 1b). Für diese, wie auch alle folgenden Bewertungen, wurde eine 5-stufige Skala mit den Ausprägungen „negativ“, „eher negativ“, „neutral“, „eher positiv“ und „positiv“ verwendet. Die (vorgegebenen) Fragen zu den weiteren fünf Themenbereichen sind in Tabelle 1 (rechte Spalte) aufgeführt. Für die Beantwortung aller Fragen, die sich sämtlich mit erfahrenen oder erwarteten Veränderungen durch den Bologna-Prozess befassen, wurde auch eine fünf-stufige Skala mit den Ausprägungen „verringert“, „eher verringert“, „nicht verändert“, „eher erhöht“ und „erhöht“ verwendet. Alle Skalen wurden für zusätzliche Analysen in Zahlenwerte (-2, -1, 0, 1, 2) transformiert und die Werte tentativ als intervallskaliert betrachtet.

Anschließend an die Beantwortung jeder der Fragen für die Themenbereiche 2 bis 6 wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten, eine Bewertung der jeweils zuvor eingeschätzten erfahrenen (Bachelorstudiengang) oder erwarteten (Masterstudiengang) Veränderungen abzugeben. Hierfür wurde dieselbe 5-stufige Skala wie bei der Bewertung der Ziele in Themenbereich 1 benutzt. Am Ende des Online-Fragebogens hatten die Teilnehmer Gelegenheit für zusätzliche Anmerkungen.

2.3 Datenerhebung

Insgesamt waren zum Zeitpunkt der Befragung (Ende Sommersemester 2008) laut Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz (*Hochschulrektorenkonferenz 2008*) 30 Universitäten in Deutschland mit dem Psychologie-Abschluss Bachelor aufgeführt. Hiervon waren zwei doppelt aufgelistet und vier Universitäten konnten nicht berücksichtigt werden, weil dort die Umstellung erst zum Wintersemester 2008/2009 erfolgte. Da die Lehrenden der Technischen Universität Chemnitz schon in der Vorstudie mitgewirkt hatten, blieben noch Psychologie-Institute von 23 Universitäten mit Erfahrungen in beiden Studienformen. Diese Institute wurden über ihre Direktoren, Geschäftsführer oder Fachstudienberatungen sowie über die entsprechenden Sekretariate per E-Mail und Telefon kontaktiert und über die Studie informiert. Die Ansprechpartner wurden gebeten, die entsprechende E-Mail weiter zu leiten. Über einen Link in dieser E-Mail erfolgte der Zugriff auf den Online-Fragebogen. Etwa eine Woche nach dem Erstkontakt wurde eine Erinnerungsmail verschickt.

⁴ Eine vollständige Version des Fragebogens ist auf Nachfrage von den Autoren erhältlich.

3 Ergebnisse

Insgesamt füllten 152 Lehrende aus 21 Universitäten den Fragebogen vollständig aus. Das Alter der Teilnehmer lag zwischen 25 und 74 Jahren, wobei der Altersdurchschnitt 38,5 Jahre betrug. Die Geschlechterverteilung war über die gesamte Stichprobe annähernd gleich (weiblich: 77, männlich: 74). 18,4 Prozent der Lehrenden waren Professoren und 5,9 Prozent Privatdozenten. Der Anteil der wissenschaftlichen Mitarbeiter betrug insgesamt 71,1 Prozent, davon hatten 38,2 Prozent promoviert. Die restlichen 4,6 Prozent der Teilnehmer entfielen auf die Kategorie Sonstiges, die z.B. Studienberater umfasste. Die Anteile dieser Personengruppen weichen nicht dramatisch von den tatsächlichen Anteilen der Lehrenden in der Psychologie ab (24,2% Professoren, 7,4% Dozenten und Assistenten, 66,2% wissenschaftliche Mitarbeiter und 2,2% Lehrkräfte für besondere Aufgaben, siehe *Statistisches Bundesamt 2008*, S. 152)⁵. Innerhalb der zwölf erfassten Fachbereiche der Psychologie (Allgemeine Psychologie, Arbeitspsychologie, Biopsychologie, Diagnostik, Entwicklungspsychologie, Forschungsmethodik/Evaluation, Klinische Psychologie, Kognitionspsychologie, Organisationspsychologie, Pädagogische Psychologie, Persönlichkeitspsychologie, Sozialpsychologie) waren die Lehrenden jeweils in vergleichbarer Anzahl vertreten. Die durchschnittliche Berufserfahrung betrug 10,46 Jahre und schwankte zwischen 0 und 52 Jahren. Mehr als die Hälfte der Befragten (61,2%) gab an, dass der Bachelorstudiengang an ihrer Universität erst im Wintersemester 2007/2008 eingeführt wurde und bei 22,4 Prozent war der Einführungszeitpunkt das Wintersemester 2006/2007. An einigen Universitäten war der Bachelorstudiengang zu einem Sommersemester eingeführt worden und der früheste angegebene Zeitpunkt der Einführung war das Wintersemester 2002/2003 (6,6% der Befragten).

3.1 Umstellungsziele

Zu Anfang des Online-Fragebogens wurden die Lehrenden danach gefragt, welche Ziele ihrer Meinung nach durch die Umstellung auf das Bachelor-Master-System erreicht werden sollten und wie sie die Umsetzung dieser Ziele bewerteten. Insgesamt wurde eine Fülle von Zielen erwähnt (durchschnittlich etwa drei pro Person). Die entsprechenden Formulierungen wurden von zwei unabhängigen Ratern in Kategorien eingeordnet. Unter den Befragten ergab sich eine relativ große Übereinstimmung über die wichtigsten drei Ziele: Erhöhung der internationalen Vergleichbarkeit (von 80,3% genannt), Verkürzung der Studienzeit (75%) und Erhöhung der nationalen Vergleichbarkeit (35,1%). Da das erste und dritte Ziel auch im Themenbereich 4 behandelt

⁵ Das Statistische Bundesamt nahm keine Unterteilung nach promoviert/nicht promoviert vor und trennt auch nicht zwischen habilitierten Dozenten und (nicht-habilitierten) Assistenten. Wenn man annimmt, dass die Kategorie „Dozenten und Assistenten“ mehrheitlich aus nicht-habilitierten Lehrenden besteht, dann dürfte der Anteil habilitierter Lehrender in unserer Stichprobe mit dem Populationsanteil einigermaßen vergleichbar sein. Die Gruppe der Professoren ist allerdings in der Stichprobe leicht unterrepräsentiert.

werden (siehe Tabelle 1), soll hier nur die Bewertung der Verkürzung der Studienzeit erwähnt werden: Hier ergab sich über alle Personen, die dieses Ziel genannt hatten, ein Durchschnittswert von $M = 0,02$ ($S = 1,29$); die Umsetzung dieses Ziels wurde also generell weder positiv noch negativ bewertet. Über alle anderen Kategorien herrschte weit weniger Konsens. Beispiele für solche Kategorien waren etwa „größere Praxishöhe“, „frühere Spezialisierung“ oder „Reduktion der Abbrecherquote“. Vereinzelt wurden auch (wohl ironisch gemeint) negative Aspekte als Ziele genannt (z. B. „Absenkung des Bildungsniveaus“).

3.2 Freiheitsgrade der Lehre

Sowohl die Gestaltungsfreiheit in der Lehre als auch die Freiheit der Studierenden bei der Auswahl von Lehrveranstaltungen haben sich nach Ansicht der Lehrenden durch die Umstellung eindeutig verändert. Tabelle 2 zeigt, dass die Mehrheit der Lehrenden der Meinung ist, dass die Freiheit abgenommen hat (65,1% bzw. 69,1%), aber es gibt auch eine deutliche Minderheit, die meint, dass sie sich eher erhöht hat (32,9% und 27,6%). Die Bewertung dieser Veränderungen ist deutlich negativ (70,4% und 78,9%). Abbildung 1 zeigt die Effekte im Überblick. Betrachten wir das linke Diagramm, das den Zusammenhang zwischen der Veränderung der Freiheit in der Gestaltung der Lehre (x-Achse) und der Bewertung der jeweils angegebenen Veränderung (y-Achse) zeigt. Zunächst verdeutlicht das Histogramm oben auf dem Diagramm, dass die Verteilung der relativen Häufigkeiten von Antworten nicht symmetrisch ist: Die Mehrheit der Befragten gab an, dass sich die Freiheit in der Gestaltung der Lehre verringert oder eher verringert hat (die zwei Balken links im Histogramm). Das Histogramm für die Bewertung dieser Veränderung ist am rechten Rand des Diagramms gezeichnet (die exakten Werte sind jeweils in Tabelle 2 zu finden). Hier wird deutlich, dass eine Mehrheit der Befragten die Veränderungen als eher negativ oder negativ bewertet (die beiden unteren Balken des Histogramms). Der Zusammenhang zwischen den beiden Variablen wird durch das Sonnenblumendiagramm deutlich: Hier wird die Anzahl der Befragten, die in eine der 25 möglichen Kategorien fallen, durch die Anzahl der „Blütenblätter“ verdeutlicht (je mehr Befragte in einer Kategorie, desto mehr Blätter). Es wird beispielsweise deutlich, dass relativ viele Befragte meinten, dass sich die Freiheit der Lehre eher verringert hat (–1 auf der x-Achse), dies aber als positiv bewerteten (2 auf der y-Achse). Um den Zusammenhang zwischen den beiden Variablen noch deutlicher herauszustellen wurde eine sogenannte *Lowess-Kurve* verwendet.⁶

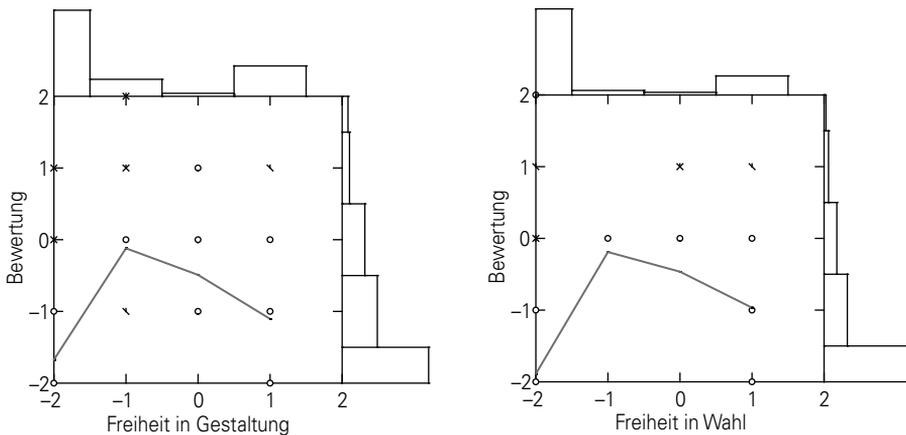
⁶ Eine *Lowess-Kurve* (*Locally Weighted Scatterplot Smoother*) kann man sich vorstellen als eine geglättete Verkettung von (fortlaufend über die x-Werte) für jeden Datenpunkt erstellten Regressionsgeraden. In die Berechnungen der Regressionsgeraden geht dabei immer nur ein Teil der Werte ein (bestimmt durch den Tension-Parameter: z. B. bei einem Tension-Parameter = 0,8 die 80% benachbarten Punkte), und zudem werden Punkte in der unmittelbaren Nachbarschaft des Datenpunkts, für den gerade eine Regressionsgerade berechnet wird stärker gewichtet als Punkte, die weiter davon entfernt sind (für Einzelheiten siehe *Cleveland 1985*).

Diese Kurve kann (im Gegensatz zu einer Regressionsgeraden) beliebige Zusammenhänge sichtbar machen. Sie zeigt – auch für das rechte Diagramm in der Abbildung – dass die Bewertungen nicht eindeutig mit den Veränderungen korrespondieren: Dozenten, die positive Veränderungen (erhöhte Freiheiten) sahen, bewerteten dies in der Tendenz negativer als Dozenten, die eine kleine Verringerung der Wahlmöglichkeiten oder keine Veränderungen konstatierten.

Tabelle 2: Prozentuale Anteile der Antworten, die auf die vorgegebenen Antwortkategorien für das Ausmaß der wahrgenommen Veränderung und deren Bewertung entfielen

| Themenbereiche/ Fragen | Ausmaß der Veränderungen | | | | | Bewertung der Veränderungen | | | | |
|---------------------------------|--------------------------|-------------------------|------------------------|--------------------|---------------|-----------------------------|----------------------|----------------|---------------------|----------------|
| | verringert (-2) | eher verringert (-1) | nicht verändert (0) | eher erhöht (1) | erhöht (2) | negativ (-2) | eher negativ (-1) | neutral (0) | eher positiv (1) | positiv (2) |
| <i>Freiheitsgrade der Lehre</i> | | | | | | | | | | |
| Gestaltungsfreiheit | 46,7 | 18,4 | 2,0 | 32,9 | 0,0 | 38,8 | 31,6 | 20,4 | 6,6 | 2,6 |
| Wahlfreiheit | 62,5 | 6,6 | 3,3 | 27,6 | 0,0 | 51,3 | 27,6 | 15,1 | 5,3 | 0,7 |
| <i>Lernerfolg</i> | | | | | | | | | | |
| a) Abrufbarkeit | 11,8 | 38,2 | 23,0 | 25,0 | 2,0 | 22,4 | 19,1 | 36,8 | 15,8 | 5,9 |
| b) Anwendbarkeit | 13,8 | 37,5 | 9,2 | 38,8 | 0,7 | 34,9 | 23,0 | 29,6 | 9,2 | 3,3 |
| <i>Vergleichbarkeit</i> | | | | | | | | | | |
| a) Bachelor national | 15,1 | 42,8 | 23,7 | 17,1 | 1,3 | 23,0 | 19,7 | 34,2 | 17,8 | 5,3 |
| b) Master national | 23,7 | 28,9 | 15,8 | 29,6 | 2,0 | 20,4 | 19,7 | 32,9 | 25,0 | 2,0 |
| c) Bachelor international | 9,9 | 34,9 | 36,8 | 12,5 | 5,9 | 19,7 | 19,1 | 28,3 | 22,4 | 10,5 |
| d) Master international | 7,9 | 34,9 | 34,2 | 17,1 | 5,9 | 12,5 | 21,1 | 30,9 | 26,3 | 9,2 |
| <i>Zusätzliche Aktivitäten</i> | | | | | | | | | | |
| a) Auslandssemester | 32,2 | 22,4 | 10,5 | 31,6 | 3,3 | 44,1 | 23,0 | 17,8 | 7,2 | 7,9 |
| b) Praktikumssemester | 35,5 | 20,4 | 5,9 | 36,2 | 2,0 | 42,1 | 30,2 | 19,7 | 5,9 | 2,0 |
| c) Urlaubssemester | 28,3 | 43,4 | 2,6 | 25,0 | 0,7 | 25,0 | 24,3 | 43,4 | 5,3 | 2,0 |
| d) Zus. Veranstaltungen | 53,3 | 9,9 | 3,3 | 32,2 | 1,3 | 55,9 | 28,3 | 11,8 | 3,3 | 0,7 |
| e) Nebenjob | 55,9 | 7,9 | 1,3 | 34,9 | 0,0 | 44,1 | 27,6 | 22,4 | 5,3 | 0,7 |
| f) Eigene Familie | 43,3 | 22,4 | 0,7 | 27,6 | 0,0 | 49,3 | 22,4 | 25,7 | 2,6 | 0,0 |
| g) Freizeit | 40,8 | 20,4 | 0,7 | 38,2 | 0,0 | 31,6 | 27,6 | 35,5 | 2,6 | 2,6 |
| <i>Berufsvorbereitung</i> | | | | | | | | | | |
| | 23,0 | 28,3 | 15,8 | 30,9 | 2,0 | 27,0 | 28,3 | 27,0 | 11,8 | 5,9 |

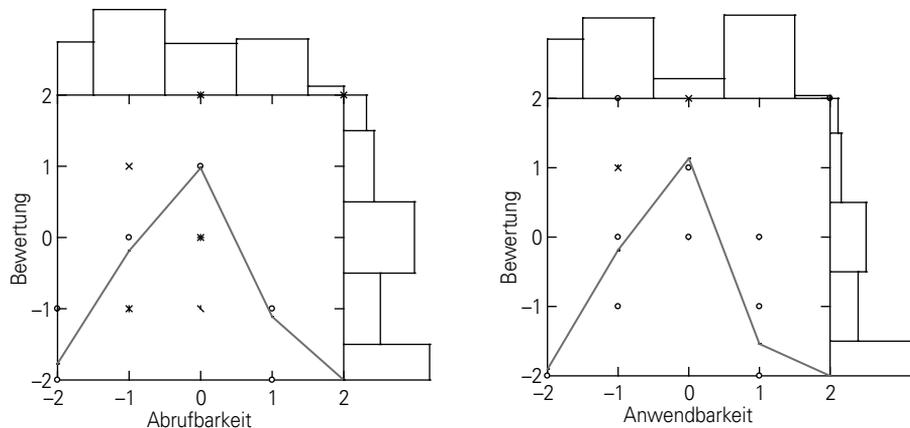
Abbildung 1: Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen der Veränderungen in der Freiheit der Lehrgestaltung (links) und der Freiheit bei der Auswahl von Lehrveranstaltungen (rechts), und den jeweiligen Bewertungen dieser Veränderungen. Die Häufigkeiten, mit der die einzelnen Kategorien gewählt wurden sind als Histogramm dargestellt und der Zusammenhang zwischen Veränderungseinschätzung und deren Bewertung ist mittels einer Lowess-Kurve (Tension=0,8) verdeutlicht.



3.3 Lernerfolg

Hat sich nach Meinung der Lehrenden die Abrufbarkeit des Gelernten erhöht? Tabelle 2 macht deutlich, dass das nicht generell der Fall ist: Während 27 Prozent der Lehrenden positive Veränderungen sehen, sind 50 Prozent zumindest tendenziell der Meinung, dass sich die Abrufbarkeit verringert hat. Dies wird eher negativ bewertet. In Bezug auf die Anwendbarkeit des erworbenen Wissens gibt es eine starke Minderheit von 38,8 Prozent der Befragten, die der Ansicht ist, dass sich diese „eher erhöht“ hat (nur 0,7% kreuzten „erhöht“ an) – dies wird allerdings nicht einhellig positiv gesehen: Nur 12,5 Prozent bewerten die Veränderungen positiv oder eher positiv. Wieder gehen positive Veränderungen nicht mit positiveren Bewertungen einher, sondern mit dem Gegenteil: Die Lowess-Kurven in Abbildung 2 machen deutlich, dass die Lehrenden, die eine höhere Abrufbarkeit und Anwendbarkeit des Gelernten konstatieren, dies allgemein als negativer einschätzen als diejenigen, nach deren Meinung sich hinsichtlich der Lerneffekte nichts verändert hat.

Abbildung 2: Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen der Veränderungen in der Abrufbarkeit von Lernergebnissen (links) und der Fähigkeit, Gelerntes anzuwenden (rechts), sowie den Bewertungen dieser Veränderungen



3.4 Nationale und internationale Vergleichbarkeit

Sind nach Ansicht der Lehrenden die Bachelor- und Masterstudiengänge nun über die deutschen Universitäten hinweg vergleichbarer als das die Diplomstudiengänge waren? Wie sieht es über die Ländergrenzen hinweg aus? Dies sind zentrale Ziele der Umstellung, was auch in unserer Umfrage von den Lehrenden selbst so gesehen wurde (s. o.). Tabelle 2 zeigt jedoch, dass immerhin 57,9 Prozent der Befragten der Meinung sind, dass sich die nationale Vergleichbarkeit bei den Bachelorstudiengängen verringert oder eher verringert hat. Bei den Prognosen für die Masterstudiengänge sieht es ähnlich aus: 52,6 Prozent erwarten, dass die nationale Vergleichbarkeit abnehmen wird. Bezüglich der internationalen Vergleichbarkeit sind die Meinungen etwas positiver, aber es gibt deutlich mehr Lehrende, die meinen, dass die Vergleichbarkeit abgenommen hat (Bachelor: 44,8%) oder vermutlich abnehmen wird (Master: 42,8%) als solche, die der Ansicht sind, dass nach der Umstellung die Studiengänge international vergleichbarer sind (Bachelor: 18,4%, Master: 23,0%, siehe Tabelle 2). Auch bei den Bewertungen überwiegen negative Einschätzungen, und etwa ein Drittel der Befragten bewertet die Veränderungen als neutral. Während bei der nationalen Vergleichbarkeit, zu der die Lehrenden wohl über die meiste Erfahrung verfügen, jede Veränderung, also auch eine Erhöhung, negativ bewertet wird (Zusammenhangsmuster ähnlich wie in Abbildung 2), ist das bei der internationalen Vergleichbarkeit des Bachelorstudienganges und auch bei der erwarteten nationalen Vergleichbarkeit des Masterstudienganges nicht der Fall. Hier wird eine Erhöhung der Vergleichbarkeit auch tendenziell positiver bewertet.

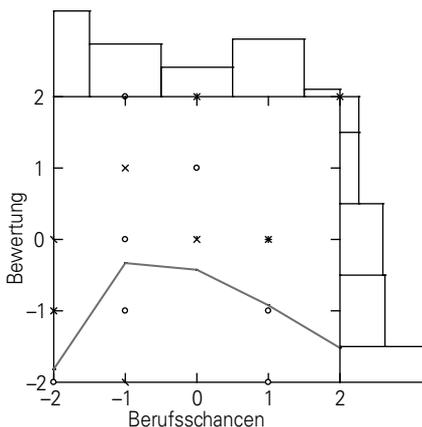
3.5 Möglichkeiten für zusätzliche Aktivitäten

Haben sich die Möglichkeiten, das Studium flexibel zu gestalten, nach Meinung der Lehrenden verändert? Wenn ja, in welche Richtung? Die Antwort ist eindeutig (Tabelle 2): 54,6 Prozent meinen, dass sich die Möglichkeiten für ein Auslandssemester verringert oder eher verringert haben. Bei allen anderen möglichen Aktivitäten sind die Einschätzungen noch negativer, wobei insbesondere die Möglichkeiten für ein Urlaubssemester (71,7% verringert oder eher verringert) sowie für Familiengründung und -organisation (65,7% verringert oder eher verringert) als deutlich eingeschränkt gesehen werden. Ähnlich wie beim Themenbereich *Freiheitsgrade der Lehre* wird eine leichte Einschränkung (eher verringert) bei Praktikums- und Urlaubssemestern sowie bei der Möglichkeit für Nebenjobs und der Zeit für Familie und Freizeit als positiver bewertet als alle anderen Veränderungskategorien (alle Zusammenhänge ähnlich wie in Abbildung 1). Dies trifft nicht zu für die Möglichkeit, Auslandssemester in Anspruch zu nehmen oder zusätzliche Lehrveranstaltungen zu besuchen. Bei diesen beiden Aktivitäten gehen erhöhte Möglichkeiten auch mit positiveren Einschätzungen einher.

3.6 Berufsvorbereitung

Wie hat sich nach Meinung der Lehrenden die Vorbereitung der Studierenden auf psychologische Berufsfelder verändert und wie bewerten sie das? Wieder kommt die Mehrheit (51,3%) zu dem Schluss, dass sich die Vorbereitung eher verringert hat, aber immerhin 32,9 Prozent sind gegenteiliger Meinung. Erhöhte Berufschancen werden jedoch tendenziell negativer gesehen als unveränderte oder eher verringerte (Abbildung 3).

Abbildung 3: Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Veränderungen bei den Berufschancen der Bachelor-Absolventen und der Bewertung dieser Veränderungen



3.7 Beeinflusst die Lehrerfahrung die Urteile?

Die meisten Fragen in dieser Studie befassen sich mit Veränderungen. Es könnte sein, dass solche Veränderungen valider eingeschätzt werden können, wenn die Lehrenden über mehr Erfahrung verfügen. Um diese Frage zu überprüfen, verglichen wir habilitierte Lehrende (Professoren und Privatdozenten) mit nicht habilitierten Lehrenden. Nimmt man korrelative Effektgrößen über $r = 0,15$ (Zusammenhang zwischen Gruppenzugehörigkeit und Ausprägung der AV – äquivalent zu einem Gruppenunterschied zwischen den zwei Gruppen)⁷, dann ergeben sich kleinere Effekte nur hinsichtlich vier der untersuchten Veränderungseinschätzungen. Die Professoren und Privatdozenten waren etwas skeptischer als die Mitarbeiter in Bezug auf die Freiheit in der Gestaltung der Lehre ($r = -0,16$, $p = 0,048$) und in Bezug auf die erwartete nationale Vergleichbarkeit bei Masterstudiengängen ($r = -0,19$, $p = 0,021$). Dafür waren sie optimistischer was die Möglichkeit von Auslandssemestern ($r = .20$, $p = 0,012$) und die von Nebenjobs betrifft ($r = 0,17$, $p = 0,041$). Hinsichtlich der Bewertungen dieser und anderer Veränderungen gab es so gut wie keine Unterschiede. Insgesamt scheint also die Lehrerfahrung bei den Urteilen in dieser Studie eine vernachlässigbare Rolle gespielt zu haben.

3.8 Beeinflusst der Zeitpunkt der Einführung die Urteile?

Es ist zu erwarten, dass Lehrende an Universitäten, die den Bachelorstudiengang später eingeführt haben, die Einführung der neuen Studiengänge auch an anderen Universitäten verfolgt haben. Dies wiederum könnte dazu geführt haben, dass sie von den Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen profitierten und diese Informationen auch ihre Urteile über Bachelor und Master beeinflussten. Um diese Frage zu untersuchen, korrelierten wir „Zeitpunkt der Einführung“ (Skala von 0 = WS 02/03 bis 10 = WS 07/08) mit allen abhängigen Maßen. Es stellte sich heraus, dass die Veränderung in Bezug auf die nationale Vergleichbarkeit umso negativer eingeschätzt wurde je später der Bachelorstudiengang eingeführt wurde ($r = -0,21$, $p = 0,009$). Ein ähnliches Ergebnis fanden wir auch für die erwartete Veränderung in der internationalen Vergleichbarkeit ($r = -0,21$, $p = 0,009$). Für den Masterstudiengang (nicht für den Bachelorstudiengang) korrespondierte diese Einschätzung auch mit einer tendenziell negativeren Bewertung der Veränderung, je später die neuen Studiengänge eingeführt wurden ($r = -0,20$, $p = 0,041$). Ansonsten ergab sich nur noch ein Effekt bei der Bewertung der Berufschancen. Je später die neuen Studiengänge eingeführt

⁷ Hierbei wird die Gruppenzugehörigkeit mit zwei beliebigen unterschiedlichen Zahlen (z. B. 0 und 1) kodiert und mit der jeweiligen abhängigen Variable korreliert. Da die Gruppenvariable nur zwei Werte hat, ist automatisch Intervallskalenniveau gegeben (gleiche numerische Abstände entsprechen gleichen inhaltlichen Abständen). Identische Ergebnisse erhält man mit dem punkt-biserialen Korrelationskoeffizienten (Sedlmeier/Renkewitz 2007).

wurden, desto weniger günstig wurde die Vorbereitung auf den Beruf eingeschätzt ($r = -0,17, p = 0,041$).

3.9 Wie kommt die Bimodalität zustande?

Die Veränderungseinschätzungen bei der Mehrheit der Items sind nicht symmetrisch um die mittlere Kategorie herum verteilt, sondern bimodal, d. h. es kommt zu einer Häufung von Einschätzungen in den Kategorien „verringert“ und „eher verringert“, einer „Delle“ bei der Kategorie „nicht verändert“ und wieder einem Ansteigen der Häufigkeit in der Kategorie „eher erhöht“ (siehe die Histogramme oben in den Abbildungen 1 bis 3 und Spalten 2 bis 6 in Tabelle 2). Diese bimodalen Verteilungen lassen zunächst vermuten, dass es zwei unterschiedliche Gruppen unter den Befragten gibt: Eine Mehrheit, die nach der Umstellung generell verringerte Möglichkeiten und Freiheiten sieht und eine substantielle Minderheit, die entgegengesetzter Meinung ist. Betrachtet man jedoch die Verteilung der Mittelwerte der Veränderungseinschätzungen pro Person über alle „bimodalen Items“ hinweg, erhält man eine sehr gute Annäherung an die Normalverteilung – die Unterschiede scheinen also nicht durchgehend zu sein (nur positive oder nur negative Einschätzungen pro Person), sondern von der Art der Frage abzuhängen (sonst müsste man die Bimodalität auch in der Verteilung der „Personen-Mittelwerte“ wiederfinden.) Die Bimodalität und auch der Zusammenhang zwischen Veränderungseinschätzung und Bewertung bleiben bestehen, wenn Subgruppen betrachtet werden: Die Verteilungsmuster für die Veränderungseinschätzungen sowie die Zusammenhangsmuster zwischen Veränderungseinschätzung und Bewertung unterscheiden sich nicht systematisch für habilitierte versus nicht-habilitierte Lehrende sowie für Befragte, an deren Universitäten der Bachelorstudiengang bis zum Wintersemester 2005/2006 oder später eingefügt wurde. Auch das Geschlecht der Lehrenden scheint keinen Einfluss auf die Urteile gehabt zu haben. Es scheint sich bei dem Ergebnis also nicht um einen „Halo-Effekt“ zu handeln (Befragte mit einer positiven Gesamtbewertung der neuen Studiengänge beurteilen alle Aspekte positiv und umgekehrt), sondern um einen Ausdruck der Meinungsvielfalt unter den Befragten, die wohl am ehesten durch eigene Erfahrungen erklärt werden kann.

4 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass sich nach Meinung der Lehrenden in der Psychologie durch die Umstellung der Studiengänge einiges verändert hat (Bachelor) oder verändern wird (Master). Für die deutliche Mehrheit der Befragten ist auch klar, in welche Richtung die Veränderung ging (oder gehen wird): Die Freiheit in der Gestaltung der Lehre und in den Wahlmöglichkeiten der Studierenden verringert sich und die Studierenden lernen weniger. Diese negative Einschätzung ist tendenziell bei den Lehrenden ausgeprägter, an deren Universitäten der Bachelorstudiengang erst vor kurzem eingeführt

wurde. Das könnte bedeuten, dass sich die Situation insgesamt verschlechtert hat, es könnte aber auch bedeuten, dass die Lehrenden mit weniger Bachelor-Erfahrung die neuen Studiengänge noch etwas pessimistisch beurteilen, möglicherweise auch beeinflusst durch das teilweise negative Bild, das in den Medien vermittelt wird. Auch ein politisches Hauptziel der Umstellung, die bessere nationale und internationale Vergleichbarkeit, sehen die Lehrenden als nicht erfüllt: Nur eine Minderheit sieht eine erhöhte Vergleichbarkeit. Für viele hat sich in diesem Punkt nichts verändert; noch mehr sehen eine verringerte Vergleichbarkeit für den Bachelor und erwarten dasselbe für den Master. Außerdem werden die Möglichkeiten, das Studium flexibel zu gestalten – durch Auslands-, Praktikums- und Urlaubssemester, zusätzlichen Besuch von Lehrveranstaltungen, Nebenjobs und Familiengründung – als deutlich verringert angesehen. Eine genauere Analyse der Daten zeigt allerdings zwei unerwartete Resultate: Zu vielen Fragen gibt es eine substantielle Minderheit von Lehrenden, die nach der Umstellung zumindest hinsichtlich einiger Aspekte mehr Möglichkeiten und Freiheiten sieht, was sich in bimodalen Verteilungen bei der Einschätzung der Veränderungen niederschlägt. Es gibt keine Hinweise darauf, dass dieses Ergebnis durch eine fälschliche Interpretation der Antwortskalen zustande kam und es deutet auch nichts darauf hin, dass die Lehrenden an bestimmten Institutionen insgesamt positivere oder negativere Urteile abgaben. Offensichtlich gibt es durchaus differenzierte Meinungen der Lehrenden in der Psychologie über die durch die Einführung der neuen Studiengänge erzielten Veränderungen: Ein und dieselbe Person kommt zu dem Schluss, dass die neuen Studiengänge sowohl zu positiven als auch zu negativen Veränderungen geführt haben. Dabei sind sich die Befragten aber nicht einig darüber, was sich zum Positiven oder zum Negativen hin verändert hat. Die zur Verfügung stehenden Daten erlauben keine überzeugenden Schlüsse darüber, wie die insgesamt sichtbare Bimodalität zustande kam. Das ist eine interessante und praktisch sehr relevante Forschungsfrage für Folgestudien.

Bemerkenswert ist auch der nicht-lineare Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Veränderung und deren Bewertung, der in vielen Items zu finden ist (alle außer der internationalen Vergleichbarkeit von Bachelor- und Masterstudiengängen, der Möglichkeit für Auslandssemester und der Möglichkeit, zusätzliche Lehrveranstaltungen zu besuchen). Eine leichte Verringerung der Möglichkeiten/Freiheiten oder keine Veränderung wurden durchschnittlich als positiver eingeschätzt als starke Veränderungen in beide Richtungen. Die Präferenz für kleine oder keine Veränderungen kann, neben einer Tendenz, den status quo (Diplomstudiengang) am liebsten beibehalten zu wollen, bedeuten, dass viele Lehrende der Meinung sind, dass zu viele Wahlmöglichkeiten und Freiheiten die Studierenden überfordern und von einem zügigen Studium abhalten. Das Ergebnis könnte auch bedeuten, dass angesichts der wahrgenommenen Einschränkungen bei den neuen Studiengängen positive Veränderungen bei einigen Aspekten zwangsläufig mit negativen bei anderen verbunden sind. Möglicherweise

spielte bei den entsprechenden Urteilen auch eine Rolle, dass mit den zusätzlichen Lehranforderungen (mehr Studierende mit längerer Regelstudienzeit, Bachelor- und Master-Studierende zusammengenommen) in der Regel kaum zusätzliche Mittel (z. B. für die Einstellung von mehr Lehrenden) einhergingen. Ein Indiz dafür könnte sein, dass in Ländern, in den die Einführung der neuen Studiengänge offensichtlich besser funktioniert hat, wie etwa den Niederlanden oder der Schweiz, für jeden Studenten deutlich mehr Geld ausgegeben wird als in Deutschland (*Rubner 2009*).

Die Relevanz der vorliegenden Ergebnisse hängt natürlich stark von ihrer Repräsentativität ab. Wer antwortet auf Online-Befragungen? Man könnte vermuten, dass im vorliegenden Fall verstärkt entweder Gegner oder aber auch Befürworter der Reform an der Befragung teilgenommen haben. Das könnte auf den ersten Blick auch eine Erklärung für die Bimodalität in den Urteilen bei vielen Fragen nach Veränderung sein. Dagegen spricht, dass man dann auch eine konsistente Bewertung dieser Veränderungen erwarten würde: Positive Veränderungen sollten positiver bewertet werden (von den Befürwortern). Das war jedoch nicht der Fall. Bei der Mehrzahl der Befragten war der Bachelorstudiengang erst kürzlich eingeführt worden – das entspricht auch den tatsächlichen Verhältnissen. Auch die Zusammensetzung der Stichprobe in Bezug auf den Status und die Lehrerfahrung entspricht in etwa der in der Population der Psychologie-Lehrenden in Deutschland. Es gibt also keine Hinweise darauf, dass unsere Stichprobe systematisch verzerrt war.

Bachelor und Master also doch (eher) ein Desaster? Wenn man die generellen Tendenzen betrachtet, dann ist das Bild sicherlich nicht positiv. Allerdings deuten die divergierenden Meinungen über die Veränderungen darauf hin, dass es durchaus Lehrende gibt, die positive Effekte der Umstellung sehen. Da sich an der generellen Umstellung in absehbarer Zeit wohl nichts ändern dürfte, ist es umso wichtiger, die Auslegung und Umsetzung des Bologna-Prozesses so zu gestalten, dass alle davon profitieren können. Ein Anfang könnte sein, systematisch nach den positiven Auswirkungen der Umstellung zu suchen. Diese zu spezifizieren und den Kolleginnen und Kollegen zugänglich zu machen, scheint eine lohnende Aufgabe zu sein. Ein weiterer interessanter Ansatzpunkt für die notwendige Diskussion könnte sein, sich mit den durch die Umstellung veränderten Freiheitsgraden auseinander zu setzen. Was sind die Vorteile einer Verringerung von Freiheitsgraden und Wahlmöglichkeiten? Welche positiven Auswirkungen kann eine solche Verringerung auf das Studium haben? Es könnte sein, dass das Potenzial, das in einer Umgestaltung der Studiengänge steckt, durch eine zu starke Fixierung auf den alten Diplomstudiengang nicht richtig ausgeschöpft wird. Andererseits muss man aber auch im Interesse aller darauf hin arbeiten, dass klare Nachteile, die durch die Umstellung für die Psychologie-Ausbildung entstanden sind, bei der Modifikation von Prüfungs- und Studienordnungen beseitigt werden. Bei der Beseitigung einiger Nachteile dürften zusätzliche Personalmittel sehr hilfreich sein.

Anhang: Interviewleitfaden für die Vorbefragung der Dozenten der TU Chemnitz

Einführung:

- Kurze Erläuterung der geplanten Studie und welche Rolle dem Interview dabei zukommt
- Offene Frage zum neuen Bachelor-System, die folgende Aspekte beinhalten sollte
 1. Unterschiede zwischen den Studiengängen
 2. Chancen/Vorteile des neuen Systems
 3. Defizite/Probleme/Konsequenzen des neuen Systems

Weiterführende Themengebiete (falls nicht angesprochen):

Lehrveranstaltungen

Wie haben sich die Lehrveranstaltungen verändert?

- Quantitativ: Anzahl Vorlesung/Seminare
- Qualitativ: Inhaltliche Anforderungen/Gestaltung/Stoffvermittlung (Vorlesungs-/Seminaraufbau)

Sehen Sie daraufhin Folgen? (Chancen/Vorteile – Defizite/Probleme)

Sehen Sie Unterschiede/Veränderungen in der Zusammensetzung der Studenten bei Diplom/Bachelor?

(Motivation, Ausgangsvoraussetzungen, Heterogenität in Leistungsstärke, Anzahl)

Sehen Sie daraufhin Folgen? (Chancen/Vorteile – Defizite/Probleme)

Haben Sie das Gefühl, dass sich das Curricula verändert hat?

(verfügbare Mittel: finanziell/Lehrkräfte)

Sehen Sie daraufhin Folgen? (Defizite/Probleme)

Prüfungen

Haben sich die Studienleistungen/Prüfungen verändert?

(Art/Anzahl/Inhalte/Schwierigkeit, Verteilung/Anordnung)

Sehen Sie daraufhin Folgen? (Chancen/Vorteile – Defizite/Probleme)

Zufriedenheit

Wie zufrieden sind Sie mit der neuen Studienordnung insgesamt? Warum?

Welchen Eindruck haben Sie von der Zufriedenheit der Studenten mit der neuen Studienordnung?

Beruf

Sehen Sie Chancen und/oder Schwierigkeiten im Berufsleben mit den neuen Abschlüssen?

Sehen Sie daraufhin Folgen? (Chancen/Vorteile – Defizite/Probleme)

Wie schätzen Sie die internationale Vergleichbarkeit der neuen Abschlüsse ein?

Literatur

Alpers, Georg W.; Vogel, Heiner (2004): Bachelor oder Master, wer wird Psychotherapeut? Was die Neufassung der Studienabschlüsse für die Psychotherapieausbildung bedeutet. <http://www.psychotherapeutenjournal.de/pdfs/2004-4/alpers.pdf>. (Zugriff: 27.04.2008)

Baumanns, Markus; Blumenthal, Ulrike; Buß, Imke; Marksches, Christoph; Nida-Rümelin, Julian; Spiewak, Martin; Winckler, Georg (2008): Bachelor und Master – Alles nur ein Desaster? Deutschlandfunk. [Audio Recording]. 30. ZEIT FORUM WISSENSCHAFT. 1:39:10 h. <http://www.psychotherapeutenjournal.de/pdfs/2004-4/alpers.pdf>. (Zugriff: 21.05.2008)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009): Der Bologna-Prozess. <http://www.bmbf.de/de/3336.php#inhalte>. (Zugriff: 30.12.2009)

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2004): Aufbau eines Kriterienkataloges für den Aspekt der „Berufsbefähigung“ im Akkreditierungsverfahren von Studiengängen. <http://www.fibaa.de/ger/downlo/Kriterienkatalog%20f%FCr%20die%20Berufsbef%EA%20higung.pdf>. (Zugriff: 27.04.2008)

Cleveland, William. S. (1985): The elements of graphing data. Pacific Grove, CA: Wadsworth & Brooks/Cole

Deutsche Gesellschaft für Psychologie (2005): Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Psychologie e.V. (DGPs) zur Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Psychologie an den Universitäten (Revision) <http://www.dgps.de/studium/abschlusse/zielsetzungen.php>. (Zugriff: 31. 12. 2009)

Fischer, Lars; Minks, Karl-Heinz. (2008): Acht Jahre nach Bologna – Professoren ziehen Bilanz. Ergebnisse einer Befragung von Hochschullehrern des Maschinenbaus und der Elektrotechnik. Hannover: Hochschul-Informations-System GmbH

Fydrich, Thomas. (2007): Aktuelle Entwicklungen im Studiengang Psychologie. Evaluation der Veränderung der Psychologieausbildung im Zuge der Bachelor/Master-Einführung 30 <http://www.ptk-nrw.de/seiten/aktuelles/aktuelltexte/documents/03.Fydrich.EntwicklungenPsychologiestudiengaenge.pdf>. (Zugriff: 27.04.2008)

Grob, Alexander & Opwis, Klaus (2007): Bachelor- und Masterstudiengänge in Psychologie an Schweizer Universitäten. <http://psycontent.metapress.com/content/a6475053r8511271/fulltext.pdf>. (Zugriff: 27.04.2008)

Groeger, Wolfgang M. (2006): Psychotherapie-Ausbildung im Rahmen der Bachelor-/Masterstudienreform Was sich alles ändert, wenn sich nichts ändert – und wie das geändert werden kann. http://www2.bptk.de/uploads/02_groeger.pdf. (Zugriff: 27.04.2008)

Heublein, Ulrich; Schmelzer, Robert; Sommer, Dieter; Wank, Johanna (2008): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Hannover: Hochschul-Informations-System GmbH

Hochschulrektorenkonferenz (2008): Grundständige Studienangebote nach Fächern. <http://www.hochschulkompass.de> (Zugriff: 05.05.2008)

Hochschulrektorenkonferenz (2009a): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. <http://www.hrk.de/bologna/de/index.php>. (Zugriff: 31. 12. 2009)

Hochschulrektorenkonferenz (2009b): Bologna für Hochschulen. <http://www.hrk.de/bologna/de/home/1923.php>. (Zugriff: 31. 12. 2009)

Honert, Moritz (2007): Praxisfern und unbeliebt. Schneller, praktischer, besser: Bachelor und Master sollten das deutsche Studium international wettbewerbsfähig machen. Zwei Studien zeigen nun, wie es wirklich ist. ZEIT ONLINE, 24.1.2007 24.1.2007 – 02:40 Uhr. http://www.gew-nds.de/E_W/maerz07/26.pdf (Zugriff: 21.12.2009)

Krämer, Michael (2004): Diplom, Bachelor oder Master in Psychologie – welcher Studienabschluss führt in den Beruf? In: Report Psychologie, 29 (7/8), S. 436–442

Leneur, Thibault; Schmitz, Carsten (2008): Lime Survey 1.7+. [Online-Tool zur Fragebogenerstellung]. <http://www.tu-chemnitz.de/projekt/survey/>

Rubner, Jeanne (2009): Die Unis der anderen: Reform der Bologna-Reform löst deutsche Probleme nicht. In: Süddeutsche Zeitung (vom Mittwoch den 30. Dezember 2009, S. 14)

Sandfuchs, Gabriele (2008): Qualitätskultur und Qualitätsmanagement im Rahmen des Bologna-Prozesses am Beispiel der Universität Bayreuth. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 30(4), S. 60–80

Schwarz-Hahn, Stefanie; Rehbarg, Meike (2003): Bachelor und Master in Deutschland – Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. http://www.bmbf.de/pub/bachelor_und_master_in_deutschland.pdf. (Zugriff: 21.05.2008)

Sedlmeier, Peter; Renkewitz, Frank (2007): Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie. München: Pearson Education

Statistisches Bundesamt (2008): Statistisches Jahrbuch 2008.(Kapitel 6 Bildung und Wissenschaft.) <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/SharedContent/Oeffentlich/AI/IC/Publikationen/Jahrbuch/Bildung,property=file.pdf> (Zugriff: 20.9.2009)

Stewart, Gerdi (2006): Praxisbezug als profilbildendes Element in Bachelorstudiengängen an bayerischen Fachhochschulen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 30(4). S. 90–114

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. (2005): Karriere mit dem Bachelor – Berufswege und Chancen. http://www.stifterverband.de/pdf/positionen_april_2005.pdf. (Zugriff: 27.04.2008)

Titz, Christoph; Leffers, Jochen (2008): Professoren-Lobby springt auf die Bremse. Spiegel-Online. <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,druck-576339,00.html> (Zugriff: 7. 12. 2008)

Witte, Erich H. (2006): Das Studierverhalten von DiplompsychologInnen in Hamburg und mögliche Hinweise für die Konzeption eines Bachelor/Master-Studiums. (Hamburger Forschungsbericht zur Sozialpsychologie Nr. 68). Hamburg: Universität Hamburg, Arbeitsbereich Sozialpsychologie. <http://www.uni-hamburg.de/fachbereicheeinrichtungen/fb16/absozpsy/HAFOS-68.pdf>. (Zugriff: 27.04.2008)

Anschrift der Verfasser:

Professor Dr. Peter Sedlmeier
Anastasia Jänchen, Nadine Rauh, Sylvia Langer, und Ira Partschefeld
Institut für Psychologie
Technische Universität Chemnitz
09107 Chemnitz
E-Mail: peter.sedlmeier@psychologie.tu-chemnitz.de

Peter Sedlmeier ist Professor für Forschungsmethodik und Evaluation am Institut für Psychologie der TU Chemnitz und alle Koautorinnen sind cand. psych.