

Kritiker und Befürworter – Die Wahrnehmung des Bologna-Prozesses durch Professorinnen und Professoren¹

Tobias Brändle, Björn Wendt

Der Bologna-Prozess ist ohne Zweifel das weitreichendste und umstrittenste hochschulpolitische Reformvorhaben der letzten Jahre. Dennoch mangelt es an Wissen über die Wahrnehmung der Reform durch die Akteure an den Hochschuleinrichtungen. Im folgenden Artikel gehen die Autoren auf Basis einer Befragung von Professorinnen und Professoren an drei nordrhein-westfälischen Universitäten der Frage nach, wie die Studienstrukturreform gegenwärtig von Hochschullehrern bewertet wird. Neben generalisierten Bewertungen werden Einschätzungen der Zieldimensionen der Studienstrukturreform, ihrer Umsetzung und ihrer Resultate dargestellt. Entlang der Unterscheidung von Kritikern und Befürwortern des Bologna-Prozesses analysieren die Autoren charakteristische Unterschiede zwischen den Gruppen und zeigen auf, dass die Haltung gegenüber den Zielvorstellungen der Reform die Wahrnehmung ihrer Auswirkungen beeinflusst.

1 Einleitung

Im Frühjahr 2010 trafen sich die für Hochschulpolitik zuständigen Minister² aus 47 Ländern in Wien und Budapest, um „den Europäischen Hochschulraum (EHR), wie in der Bologna-Erklärung von 1999 vorgesehen“ (*Budapest-Wien Erklärung 2010, S. 1*), für eröffnet zu erklären. Wenngleich der Zeithorizont des Bologna-Prozesses bereits ein Jahr zuvor bis ins Jahr 2020 ausgedehnt wurde (*Leuvenner Communiqué 2009*) und somit punktuelle zukünftige Nachjustierungen nicht ausgeschlossen sind, deutet die offizielle Ausrufung des EHR darauf hin, dass der größte Teil der Studienstrukturreform von politischer Seite als abgeschlossen betrachtet wird. Diese Deutung lässt sich ebenfalls aus den Zwischenberichten über den Bologna-Prozess ableiten, in denen die meisten Zielindikatoren als weitgehend verwirklicht klassifiziert werden (*Rauhvargers et al. 2009, S. 98 ff.; EACEA et al. 2012, S. 32 ff.*). Auch das BMBF bilanziert den Bologna-Prozess zusammenfassend als eine „europäische Erfolgsgeschichte“ (*Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012*).

¹Wir danken den beiden anonymen Gutachtern für wertvolle Hinweise.

²Soweit als möglich wird im Folgenden eine genderneutrale Schreibweise verwendet. Aus Gründen der Lesbarkeit wird ansonsten die männliche Form genutzt, wobei die weibliche Form mit inbegriffen ist.

Die Studienstruktureform wurde – entgegen dieser Deutung als Erfolgsprojekt – seit ihrer Initiierung von kritischen Stimmen begleitet. Ein Höhepunkt dieser Kritik waren die Proteste von Studierenden im „heißen Herbst“ des Jahres 2009. Auch Mitglieder des Forschungs- und Lehrkörpers der Hochschulen beurteilten die Reformbemühungen des deutschen Hochschulsystems oftmals kritisch (*Liessmann 2006; Kellermann et al. 2009; Deutscher Hochschulverband 2009; Bollenbeck/Saadhoff 2007*). Eine empirische Fundierung dieser Kritik im Hinblick auf ihre Ursachen und ihre Verbreitung innerhalb verschiedener Akteursgruppen blieb bislang jedoch weitgehend aus. Während damit die Fragen nach den Ursachen für eine kritische Haltung gegenüber dem Bologna-Prozess und den Auswirkungen dieser Kritik auf den Hochschulalltag weitgehend unbestimmt bleiben, konzentriert sich der Diskurs über den Erfolg des Bologna-Prozesses auf vier Bereiche.

Erstens wird im internationalen Vergleich diskutiert, wie die Ziele des Bologna-Prozesses implementiert wurden und welche Auswirkungen er auf die beteiligten Länder hat (*Huisman/van der Wende 2004; Lažetić 2010; Ravinet 2008; Witte 2006*). Zweitens existiert ein breites Feld der begleitenden Evaluationsforschung, in der die Verwirklichung der Ziele des Reformvorhabens auf der Grundlage quantitativer Zielindikatoren beforscht wird (*Rauhvargers et al. 2009; EACEA et al. 2012; Kultusministerkonferenz/Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012*). Drittens werden durch Studierenden- und Absolventenbefragungen Daten über die Studienpraxis und Einschätzungen von Studierenden generiert, die sich in erster Linie auf die Folgen der Einführung der gestuften Studienstruktur für die Studierenden beziehen (*Bargel et al. 2012; Köhler 2010; Müller 2011*). Viertens werden fachdisziplinäre und -übergreifende *theoretische* Debatten geführt, in welchen Ideologien, Grundanliegen, Umsetzung und Wirkungen des Reformvorhabens aus hochschulpolitischer Perspektive diskutiert werden (*Lamnek 2002; Kellermann 2006*). Die Position der Lehrenden gegenüber dem Bologna-Prozess wurde dabei bisher nur in Ausnahmefällen im Rahmen der Hochschulforschung beleuchtet (*Fischer/Minks 2007; Gallup 2007; Jaksztat/Briedis 2009; Schomburg et al. 2012*), obwohl dieser Gruppe – insbesondere den Professoren – eine herausragende Rolle im Umsetzungsprozess der Studienstruktureform zukommt (*HFG 2006*).

Mit dem vorliegenden Beitrag wollen wir diese Forschungslücke verringern und fokussieren nach einer kurzen Darstellung des Forschungsstands, unseres Untersuchungsdesigns und unserer Grundannahmen die Frage, wie Universitätsprofessoren den Bologna-Prozess in Deutschland gegenwärtig beurteilen. Daran anschließend richten wir den Blick auf Kritiker und Befürworter der Studienstruktureform und zeigen auf, inwiefern sich diese beiden Gruppen in ihrer Zusammensetzung und hinsichtlich der Beurteilung des Bologna-Prozesses unterscheiden.

2 Der Bologna-Prozess im Urteil von Universitätsprofessoren

Erste Anhaltspunkte für den Verbreitungsgrad der Kritik am Bologna-Prozess lieferte eine im Jahr 2007 von Gallup durchgeführte Studie, für die Lehrende aus 31 Ländern zur Studienstrukturreform befragt wurden. Die Ergebnisse deuten auf eine ausgeprägte Skepsis der in Deutschland Befragten hin: So stimmen 53 Prozent der Lehrenden der Aussage zu, dass es besser gewesen wäre, wenn die alte Studienstruktur ohne Trennung von Bachelor und Master beibehalten worden wäre (*Gallup 2007: 14*). Darüber hinaus lehnen 62 Prozent der Befragten die Aussage ab, dass die Einführung der gestuften Studienstruktur die Qualität der Bildung verbessere (*Gallup 2007: 13*). Die Lehrenden in Deutschland befinden sich damit im europäischen Vergleich jeweils auf einem der ersten drei Plätze bezüglich des Ausmaßes der Kritik am Bologna-Prozess.

Fischer und Minks (*2007*) lieferten mit ihrer Befragung von Hochschullehrern des Maschinenbaus und der Elektrotechnik weitere Hinweise auf die Beurteilung des Bologna-Prozesses durch die Professorenschaft in Deutschland. Auf der Basis einer Selbsteinschätzung der Befragten gegenüber dem Bologna-Prozess unterscheiden sie zwei Gruppen – Aufgeschlossene (43 Prozent) und Skeptiker (57 Prozent) – und zeigen auf, dass sich diese hinsichtlich der Bewertung der Effekte der Studienstrukturreform unterscheiden (*Fischer/Minks 2007: 46 ff., 103 f.*). Letztlich stellen sie jedoch fest, dass „nicht von einem ‚gespaltenen Lehrkörper‘ gesprochen werden“ könne (*Fischer/Minks 2007: 48*).

Eine über die Fächer des Maschinenbaus hinausgehende Befragung ist die Studie „Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden (LESSI)“ (*Schomburg et al. 2012*), für die Lehrende von 83 Hochschulen befragt wurden. Die Kritik am Bologna-Prozess hängt den Ergebnissen zufolge insbesondere von den „Erfahrungen mit der Umsetzung [der gestuften Studienstruktur] und den Folgen der Veränderungen in Lehre und Studium“ (*Schomburg et al. 2012: 98*) sowie der Zustimmung zu den Zielen des Bologna-Prozesses im Allgemeinen ab. Abschließend bilanzieren die Autoren, dass „die Lehrenden [...] die Reformprozesse der letzten Jahre nicht generell kritisieren“ (*Schomburg et al. 2012: 116*). Die Mehrheit (64 Prozent) der befragten Universitätsprofessoren konstatiert jedoch, unzufrieden mit der Einführung der gestuften Studienstruktur zu sein (*Schomburg et al. 2012: 95*).

Alles in allem ist demnach festzuhalten, dass die Professoren in Deutschland dem Bologna-Prozess zu einem großen Teil kritisch gegenüberstehen. Dabei deutet sich an, dass die Kritik nicht nur durch die Umsetzung der Reform aufgekommen ist, sondern auch die Zielvorstellungen der Studienstrukturreform von den Professoren kritisiert werden. An diesem Punkt setzt die Studie „Die Wahrnehmung des Bologna-Prozesses durch Professorinnen und Professoren“ an, deren Design wir nachfolgend skizzieren.

3 Untersuchungsdesign und Grundannahmen

Die Untersuchung zielt darauf ab, die Einstellungen von Universitätsprofessoren gegenüber dem Bologna-Prozess differenziert zu erfassen und mögliche Erklärungsfaktoren für Kritik sowie deren Ausmaß und Wirkungen zu erkunden. Bei der Erfassung der Haltungen gegenüber dem Bologna-Prozess können mindestens vier Aspekte unterschieden werden: Ziele, Umsetzungsprozess, Resultate und allgemeine Wirkungen. Die Zielebene umfasst sowohl die grundlegenden Intentionen des Bologna-Prozesses (Europäischer Hochschulraum, Mobilität, Employability usw.) als auch die zentralen Maßnahmen, die als *technische* Ziele gesetzt wurden (2-stufige Studienstruktur, Leistungspunktesystem, Modularisierung, europäisches Qualitätssicherungssystem usw.).³ Die Bewertung des Umsetzungsprozesses zielt hingegen auf die Mitgestaltung der Professoren an der Studienstrukturreform ab und beinhaltet die Art des Engagements wie auch die Wahrnehmung von Gestaltungsspielräumen und Einschränkungen. Mit der Bewertung der Resultate werden die Ergebnisse einzelner Zielvorstellungen erfasst. Demgegenüber adressieren die Wirkungen die Gesamtheit der Wirkungen und Nebenwirkungen, die durch den Bologna-Prozess ausgelöst wurden.

Variierende Haltungen von Professoren zum Bologna-Prozess können aus unterschiedlichen Perspektiven heraus thematisiert und erklärt werden. Gewinnbringend erscheint uns in diesem – auf Exploration angelegten – Zusammenhang vor allem eine sozialisationstheoretische Perspektive, aus welcher das Wechselverhältnis von individuellen Einstellungen und sozialer Umwelt beleuchtet werden kann (*Grundmann 2006*). Grundlegend ist dabei die Annahme, dass „Strukturmerkmale der sozialen Umwelt in persönliche Haltungen“ (*Grundmann 2006: 218*) transformiert werden und letztere wiederum die soziale Praxis strukturieren. Bezogen auf die hier im Zentrum stehende Thematik bedeutet dies, dass die Einstellungen der Professoren gegenüber dem Bologna-Prozess durch ihre Alltagspraxis an den einzelnen Hochschuleinrichtungen und durch die im Sozialisationsprozess verinnerlichten Wertestrukturen geprägt werden.

Die sozialisationstheoretische Rahmung legt nahe, dass die soziale Umwelt und der biographische Werdegang sowie die konkreten Arbeitsbedingungen der Befragten die Beurteilung des Bologna-Prozesses stärker beeinflussen als soziodemographische Merkmale. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass eine Ursache für unterschiedliche Haltungen gegenüber der Studienstrukturreform in verschiedenen Graden der Informiertheit über den Bologna-Prozess liegen könnte. Ein höherer Informiertheitsgrad setzt eine größere (Zeit)Investition in die Beschaffung und Auseinandersetzung mit Informationen voraus. Aus einer intensiveren Beschäftigung mit dem Bologna-Prozess folgt zudem, dass für die Akteure Spielräume innerhalb der Reform erkennbar werden,

³Die ursprünglichen sechs Ziele des Bologna-Prozesses wurden im Lauf der Jahre stetig ergänzt und ausdifferenziert (*Brändle 2010, S. 71*).

welche von ihnen zur Einbringung und Umsetzung eigener Ideen genutzt werden können, und der Bologna-Prozess damit als Chance begriffen wird. Insofern ist bezüglich der Informiertheit der Befragten anzunehmen, dass ein höherer Informiertheitsgrad zu einer Verringerung der Kritik an der Reform führt.

Erstens prüfen wir die Einflüsse *auf* die Haltung gegenüber den Zielen des Bologna-Prozesses entlang der folgenden vier Hypothesen:

- H1: Soziodemographische Merkmale (Alter und Geschlecht) haben keinen Einfluss auf die Bewertung des Bologna-Prozesses.
- H2: Biographische Merkmale (Universitätszugehörigkeit, Fachzugehörigkeit/Promotionsfach, Amtsdauer als Professor, Emeritierung) haben einen Einfluss auf die Bewertung des Bologna-Prozesses.
- H3: Eine hohe gegenwärtige Arbeitsbelastung (Anzahl an Lehrveranstaltungen, Mitarbeiterzahl, Engagement in der Selbstverwaltung) hat einen negativen Einfluss auf die Haltung zum Bologna-Prozess.
- H4: Fehlende Informationen über den Bologna-Prozess haben einen negativen Einfluss auf seine Bewertung.

Daran anschließend wird im zweiten Block überprüft, ob bereits die *Beurteilung des Zielkanons* des Bologna-Prozesses die Einschätzung seiner Umsetzung, Resultate und allgemeinen Wirkungen beeinflusst. Mit anderen Worten: Es wird angenommen, dass sich aus der Grundhaltung zu den Reformzielen Effekte auf die Bewertung seiner Ergebnisse und Wirkungen ergeben:

- H5: Die Kritiker des Bologna-Prozesses schätzen Veränderungen in ihrem Arbeitsalltag (Forschung und Lehre, Prüfungsbelastung) negativer als die Befürworter ein.
- H6: Die Befürworter nehmen den Umsetzungsprozess des Bologna-Prozesses positiver wahr als die Kritiker.
- H7: Die Reformkritiker schätzen die Resultate der Studienstrukturreform an ihren Fakultäten negativer als die Befürworter ein.
- H8: Die Befürworter des Bologna-Prozesses schätzen seine allgemeinen Wirkungen positiver als die Kritiker ein.

Um dieses Feld der Bologna-Kritik mit dem notwendigen Mindestmaß an Offenheit zu explorieren, entwickelten wir einen teilstandardisierten Fragebogen, der zentrale Dimensionen nicht nur standardisiert abfragt, sondern auch durch offene Fragen thematisiert.⁴ Die Befragung der Professoren wurde im Dezember 2011 als Vollerhebung an drei nordrheinwestfälischen Campus-Universitäten durchgeführt, die nach

⁴Die offenen Fragen sind im vorliegenden Beitrag nicht berücksichtigt.

dem Most-Similar-Design ausgewählt wurden (*Lauth et al. 2009, S. 68 ff.*). Die Untersuchung beschränkte sich aus Ressourcengründen auf drei Universitäten, wobei bei der Stichprobenziehung eine ähnliche Größe – im Hinblick auf Professoren und Studierende – sowie die Konzentration der Einrichtungen der Hochschulen auf einem Campus ausschlaggebende Kriterien waren.⁵ Insgesamt wurden 1171 Professoren auf postalischem Weg angeschrieben. In einem Zeitraum von fast vier Monaten erhielten wir 158 verwertbare Fragebögen zurück. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 13,5 Prozent.⁶

Im Datensatz variiert der Anteil der Befragten nach Universitätszugehörigkeit zwischen 39,2 Prozent (Universität A), 31,6 Prozent (Universität B) und 29,1 Prozent (Universität C), wobei sich die Unterschiede in erster Linie durch unterschiedliche Rücklaufquoten und nicht durch gravierende quantitative Unterschiede in der Grundgesamtheit ergeben. 7,7 Prozent der Befragten sind emeritiert. 57,6 Prozent der Professoren sind in sprach-, literatur- oder geisteswissenschaftlichen Fächern tätig, 10,8 Prozent in den technischen Wissenschaften oder Naturwissenschaften und 24,7 Prozent in den Rechts-, Wirtschafts- oder Sozialwissenschaften.⁷ Im Vergleich zu den im Jahr 2011 an den Universitäten in Deutschland beschäftigten Professoren sind in der Stichprobe technische und Naturwissenschaften sowie Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften geringfügig unterrepräsentiert (*Statistisches Bundesamt 2012: 93 ff.*).⁸ Der Anteil der Professorinnen in der Stichprobe entspricht etwa dem Anteil an Professorinnen an deutschen Universitäten (19,7 Prozent) und liegt bei 18,4 Prozent, womit sie sich etwas häufiger an der Befragung beteiligten als ihre männlichen Kollegen.⁹ Die auf Basis der vorliegenden Daten getroffenen Aussagen lassen demnach auch Rückschlüsse auf die Einstellungen der Universitätsprofessoren in Deutschland zu.

Bevor die Hypothesen geprüft werden, geben wir im folgenden Kapitel zunächst einen Überblick über die allgemeinen Befunde auf der Basis deskriptiver Verteilungen. Daran anschließend unterscheiden wir zwei Gruppen – Kritiker und Befürworter des Bologna-Prozesses. Alsdann untersuchen wir die oben skizzierten Annahmen mittels Zusam-

⁵Die Methodik wird an anderer Stelle ausführlich beschrieben (*Brändle/Wendt 2012*).

⁶Diese Rücklaufquote ist angesichts des Verzichts auf eine Erinnerung und der hohen Belastung der Professoren durch andere Befragungen als akzeptabel einzuschätzen. Es sind keine Anzeichen für systematische Antwortausfälle erkennbar, sodass die präsentierten Ergebnisse trotz der geringen Ausschöpfung belastbar sind.

⁷Die Fächerverteilung an den einzelnen Universitäten weicht bis zu 10 Prozentpunkte von diesen Anteilen ab.

⁸Es ergibt sich ein maximaler Unterschied von 4,4 Prozentpunkten zu einer selbst gruppierten Fächerverteilung auf Basis der Daten des Statistischen Bundesamts.

⁹Der Anteil der Professorinnen unter den Angeschriebenen lag bei 16,7 Prozent. Die folgenden Auswertungen werden aufgrund der Fallzahlen nicht gesondert auf diese unterschiedlichen Universitäts- und Fachzugehörigkeiten sowie auf mögliche Geschlechterunterschiede eingehen, da diese Merkmale kaum auf die Haltungen einwirken (Abschnitt 5.1).

menhanganalysen, T-Tests und Varianzanalysen. Dabei wird eine Hypothese dann verworfen, wenn weniger als die Hälfte der getesteten Items signifikante Differenzen aufweist.

4 Die professorale Kritik des Bologna-Prozesses im Überblick

Die Haltungen gegenüber der Studienstrukturreform wurden – wie bereits erläutert – im Hinblick auf verschiedene Dimensionen erhoben. In Bezug auf die Grundidee des Bologna-Prozesses sowie bezüglich seiner Wirkungen wurden zunächst generalisierende Haltungen abgefragt. Die einzelnen Zielsetzungen und die Resultate der Studienstrukturreform sowie deren Umsetzungsprozess wurden hingegen konkreter, nämlich auf der Ebene der einzelnen Hochschulinstitutionen, thematisiert.

Eine generalisierende Abfrage der Haltungen gegenüber dem Bologna-Prozess dokumentiert ein Pauschalurteil über die Studienstrukturreform, indem sie von einer Trennung von Zielsetzungen, Umsetzungsprozess und Resultaten absieht und abstrakt fragt, für wie sinnvoll die Reformbemühungen gehalten werden. Wie *Tabelle 1* zeigt, fällt eine solche Beurteilung des Sinns des Bologna-Prozesses kritisch aus. Auch bei der Frage nach der Kongruenz der Ideen von Bologna mit den bildungspolitischen Idealen der Befragten ergibt sich ein negatives Bild. Gleiches gilt für die Einschätzung der Wirkungen des Bologna-Prozesses auf die allgemeine Situation der Universitäten.

Tabelle 1: Bewertung des Bologna-Prozesses im Allgemeinen (in Prozent)¹⁰

	positiv			negativ		\bar{x}
Sinn des Bologna Prozesses	12,8	21,6	21,6	15,5	28,4	3,3
Ideen im Hinblick auf eigene bildungspolitische Ideale	12,7	23,3	10,0	17,3	36,7	3,4
Wirkungen auf die allgemeine Situation der Universitäten	5,5	18,5	19,5	21,5	34,5	3,6

Die negativste Ausprägung kumuliert bei allen Items die meisten Antworten. Darüber hinaus liegt der Schwerpunkt der Verteilung stets bei den beiden negativen Ausprägungen, unabhängig davon, ob nach Sinn, Grundidee oder nach den Wirkungen des Bologna-Prozesses gefragt wurde – wengleich die Werte hier zwischen 43,9 Prozent¹¹ und 56 Prozent schwanken. Die absolute Mehrheit der Befragten fällt sowohl im

¹⁰Die Fragen konnten auf einer fünfstufigen Skala bewertet werden und lauteten: „Für wie sinnvoll halten Sie den Bologna-Prozess generell?“ (Endpunkte sehr sinnvoll/nicht sinnvoll); „Wenn ich an meine bildungspolitischen Ideale denke, begreife ich den Bologna-Prozess als ...“ (Endpunkte: Chance/Problem); „Haben die durch den Bologna-Prozess angestoßenen Veränderungen eher zu einer Verbesserung oder zu einer Verschlechterung der allgemeinen Situation der Universitäten geführt?“ (Endpunkte: Verbesserung/Verschlechterung).

¹¹Die Prozentangaben beziehen sich in diesem Abschnitt auf die beiden Ablehnungs- bzw. Zustimmungsausprägungen.

Hinblick auf die eigenen bildungspolitischen Ideale (54 Prozent) als auch in Bezug auf die Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf die allgemeine Situation der Universitäten (56 Prozent) ein negatives Urteil. Zugleich wird deutlich, dass die Meinungen der Befragten über die gesamte Skala streuen und zwischen einem Viertel und einem Drittel der Befragten den Bologna-Prozess positiv bewerten.

Werden demgegenüber die Resultate der Umsetzung des Bologna-Prozesses an den Fakultäten der Befragten mit Blick auf zentrale Ziele der Reform betrachtet, so variiert die Einschätzung erheblich, als wie gelungen die Umsetzung der verschiedenen Ziele wahrgenommen wird (*Tabelle 2*).

Tabelle 2: Bewertung der Resultate des Bologna-Prozesses an den Fakultäten (in Prozent)¹²

	gelungen		mislungen			\bar{x}
Gestufte Studienstruktur (B. A./M. A.)	18,7	34,5	31,7	7,2	7,9	2,5
Leistungspunktesystem	11,5	38,8	29,5	10,8	9,4	2,7
Modularisierung	12,9	32,4	28,1	16,5	10,1	2,8
Einführung verständlicher und vergleichbarer Studiengänge	9,3	27,1	33,6	13,6	16,4	3,0
Europäisierung der Studiengänge	3,2	8,7	32,5	31,7	23,8	3,6
Lebenslanges Lernen	3,4	6,0	34,5	23,3	32,8	3,8
Mobilität von Studierenden	4,4	8,8	21,3	27,2	38,2	3,9
Mobilität von Wissenschaftlern	1,5	4,6	26,7	27,5	39,7	4,0

Die Resultate des Bologna-Prozesses werden im Vergleich zu dessen generalisierender Beurteilung etwas positiver beurteilt. Insbesondere die Umstellung auf die gestufte Studienstruktur (15,1 Prozent), das Leistungspunktesystem (20,2 Prozent), die Modularisierung (26,6 Prozent) sowie die Einführung verständlicher und vergleichbarer Studiengänge (30 Prozent) werden nur von relativ wenigen Befragten als mislungen empfunden. Andererseits werden sowohl die Europäisierung der Studiengänge (55,5 Prozent), das Lebenslange Lernen (56,1 Prozent), insbesondere aber die Mobilität von Studierenden (65,4 Prozent) und wissenschaftlichem Personal (67,2 Prozent) von der absoluten Mehrheit der Befragten als Misserfolg bewertet. In Bezug auf die Resultate der Reform ist also ein differenzierteres Bewertungsmuster anzutreffen, das offenbar entlang der Zieldimensionen des Bologna-Prozesses streut. Anzumerken ist, dass hier implizite Selbstbewertungen der eigenen Umsetzungsleistung nicht auszuschließen sind. Demnach bewerten die Befragten den Bologna-Prozess im Allgemei-

¹²Die Befragten waren aufgefordert die einzelnen Bereiche, welche mit der Frage „Wie gelungen ist die Umsetzung der folgenden Ziele an ihrer Fakultät?“ eingeleitet wurden, auf einer fünfstufigen Skala (Endpunkte: sehr gelungen/nicht gelungen) zu bewerten.

nen schlechter als ihre eigene Arbeit an seiner Umsetzung. Dabei scheinen die Aspekte mit großen Einflussmöglichkeiten, wie die Studiengänge und das Leistungspunktesystem, positiv bewertet zu werden, während Facetten mit geringeren Gestaltungsspielräumen wie die Mobilitätsförderung schlechter abschneiden.

Auch bei der Beurteilung der Zieldimensionen des Bologna-Prozesses ist ein gespaltenes Bild zu beobachten (*Tabelle 3*).

Tabelle 3: Zustimmung zu den Zielen des Bologna-Prozesses (in Prozent)¹³

Ziel	Zustimmung			Ablehnung			\bar{x}
Mobilität von Studierenden	51,6	32,9	12,9	2,6	0,0	1,7	
Mobilität von Wissenschaftlern	50,6	33,3	10,3	4,5	1,3	1,7	
Lebenslanges Lernen	50,3	37,4	8,4	2,6	1,3	1,7	
Chancengleichheit	52,0	23,6	14,2	3,4	6,8	1,9	
Einführung verständlicher und vergleichbarer Studiengänge	31,8	31,2	15,6	10,4	11,0	2,4	
Europäischer Hochschulraum	32,5	26,0	14,9	13,6	13,0	2,5	
Employability	17,4	30,3	28,4	12,9	11,0	2,7	
Wettbewerbsfähigkeit	21,1	22,4	28,3	10,5	17,8	2,8	
Kompetenzerwerb	16,1	29,0	24,5	17,4	12,9	2,8	
Leistungspunktesystem	14,9	23,4	22,7	13,0	26,0	3,1	
Strukturierte Promotion	18,2	20,8	20,1	11,0	29,9	3,1	
Gestufte Studienstruktur (B. A./M. A.)	21,2	23,1	14,1	12,2	29,5	3,1	
Europäische Qualitätssicherung	9,4	27,5	16,1	20,8	26,2	3,3	
Europäisierung der Studiengänge	12,6	24,5	15,2	21,2	26,5	3,3	
Modularisierung der Studiengänge	11,0	21,4	16,2	15,6	35,7	3,4	

Es ist ersichtlich, dass für die Mehrheit der Zieldimensionen der Grad der Zustimmung höher als der Anteil der Ablehnung ausfällt. Insbesondere die Förderung des Lebenslangen Lernens (87,7 Prozent), die Förderung der Mobilität von Studierenden (84,5 Prozent) und wissenschaftlichem Personal (84 Prozent) finden besonders positive Resonanz. Auf der anderen Seite werden die Modularisierung der Studiengänge (51,3 Prozent) sowie die Berücksichtigung der Europäisierung bei der Erstellung von Studiengängen (47,7 Prozent) und die Einführung eines europäischen Qualitätssicherungssystems (47 Prozent) häufig abgelehnt. Es deutet sich demnach eine Differenz an: Die

¹³Die Zieldimensionen wurden aus den Erklärungen der europäischen Bildungsminister, der Sorbonne-Erklärung (1998), der Bologna-Erklärung (1999), dem Prager Kommuniqué (2001), dem Berliner Kommuniqué (2003), dem Bergen-Kommuniqué (2005), dem Londoner Kommuniqué (2007), dem Leuener Kommuniqué (2009) und der Budapest-Wien Erklärung (2010) herausdestilliert sowie in insgesamt 15 Statements überführt, zu welchen die Professoren auf einer fünfstufigen Skala (Endpunkte: stimme zu/stimme nicht zu) ihren Zustimmungsgang angeben konnten.

grundlegenden Intentionen des Bologna-Prozesses werden deutlich positiver bewertet als die technischen Ziele. Im Hinblick auf die Bewertung der Resultate der Reform an der eigenen Fakultät fällt darüber hinaus auf, dass jene Ziele, die durchgängig hohe Zustimmungswerte erhalten, als besonders misslungen in der Umsetzung betrachtet werden, während für die technischen Ziele tendenziell das Umgekehrte gilt (*Tabelle 2*). Dies kann zum einen auf unterschiedliche Einflussmöglichkeiten der Befragten auf das Erreichen der jeweiligen Ziele sowie auf verschiedene Verantwortungszuschreibungen zurückgeführt werden. Auch wenn die Professoren die neuen Studienstrukturen ablehnten, da sie beispielsweise die alten Studiengänge nicht für reformbedürftig hielten, waren sie selbst für die Umsetzung der Reform zuständig und bewerten diese in der Folge positiv. Die Förderung der Mobilität fiel hingegen nicht in ihren unmittelbaren Zuständigkeitsbereich, sodass die dort erzielten Resultate kritischer beurteilt werden.

Mit Blick auf die drei betrachteten Ebenen – Pauschalbewertung, Beurteilung der Resultate und Bewertung der Zieldimensionen – wird deutlich: Je nach adressierter Ebene variieren die Einschätzungen der Befragten, wobei unterschiedliche Spaltungsmuster deutlich werden. Insofern ist bei der Betrachtung der Kritik am Bologna-Prozess von hoher Relevanz, welche der genannten Ebenen in den Blick genommen wird.

5 Kritiker und Befürworter im Fokus

Kritiker und Befürworter des Bologna-Prozesses lassen sich auf verschiedene Arten voneinander unterscheiden. Eine einfache Variante dieser Differenzierung stellt eine generalisierte Selbsteinschätzung (*Fischer/Minks 2007*) dar. Diese hat jedoch den Nachteil, nicht frei von Verzerrungen durch Unzufriedenheit mit der Umsetzung des Bologna-Prozesses und durch ungleiche Gewichtung dessen einzelner Ziele zu sein. Eine Selbsteinschätzung der Haltung gegenüber dem Bologna-Prozess kann negativ ausfallen, wenn die Zieldimensionen des Bologna-Prozesses zwar befürwortet werden, jedoch deren Umsetzung als nicht zufriedenstellend eingestuft wird. Zudem kann selbige bereits ins Negative umschlagen, wenn ein Aspekt des Bologna-Prozesses als besonders wichtig erachtet wird, jener aber mangelhaft umgesetzt wurde, obwohl andere Teilbereiche positiv bewertet werden. Demnach ist die Unterscheidung von Kritikern und Befürwortern des Bologna-Prozesses auf Basis einer generalisierten Selbsteinschätzung problembehaftet.

Eine zweite Variante stellt die Gruppendifferenzierung auf Basis der Bewertung aller Zieldimensionen des Bologna-Prozesses dar. Mittels einer Addition aller fünfzehn Einzelaspekte (*Tabelle 3*) kann ein Summenscore gebildet werden, der Auskunft darüber gibt, wie viele Ziele die einzelnen Befragten eher positiv beurteilen.¹⁴ Erreicht

¹⁴Auf einer fünfstufigen Skala von „stimme zu“ bis „stimme nicht zu“ wurden die beiden Zustimmungswerte gezählt.

dieser Score den Wert 8, stimmen die Professoren also zu mehr als der Hälfte den abgefragten Zieldimensionen zu. In diesem Fall ist auf eine eher unterstützende Haltung gegenüber der Studienstrukturreform zu schließen. Wird dieser Schwellenwert nicht erreicht, haben die Befragten demnach eine eher kritische Grundhaltung.¹⁵ Der Vorteil dieses Verfahrens liegt darin, von einer Bewertung der Umsetzung des Bologna-Prozesses unabhängig zu sein und folglich möglichst unverzerrt zu einer Einschätzung seiner Ziele zu kommen. Zugleich räumt dieses Vorgehen allen Zielen die selbe Relevanz ein und ist damit robust gegen hohe Relevanzzuschreibungen zu einzelnen Zielen.¹⁶ Im Vergleich zu einer generalisierten Selbsteinschätzung ist dieses Verfahren damit überlegen. Die klare Trennung von Zieldimensionen und deren Umsetzung ermöglicht es zudem, kausale Aussagen über diesen Komplex zu treffen.

In unseren Daten führt die Operationalisierung über den Summenscore zu zwei ähnlich großen Gruppen. Die Gruppe der Befürworter (53,8 Prozent) ist dabei geringfügig gegenüber den Kritikern (46,2 Prozent) in der Mehrheit. Bei einer Bewertung des Sinns des Bologna-Prozesses beurteilen 7,4 Prozent der Kritiker denselben als sinnvoll, während 15 Prozent der Befürworter diesen als nicht sinnvoll einschätzen. Diese Abweichung macht deutlich, dass die Bewertung der Zielvorstellungen des Bologna-Prozesses nicht in allen Fällen mit der generellen Einschätzung der Sinnhaftigkeit der Reform übereinstimmt. Eine Ursache für diese Differenz kann, wie bereits erwähnt, in Effekten der Umsetzung und der unterschiedlichen Gewichtung einzelner Aspekte liegen. Diese Einteilung in Kritiker und Befürworter des Bologna-Prozesses bestätigt sich auch bei der Gegenüberstellung mit den Ergebnissen einer Clusteranalyse¹⁷ ($r = ,83^{**}$)¹⁸, welche jedoch den Nachteil hat, dass sie gegenüber fehlenden Werten anfälliger ist als die Gruppengenerierung über einen Summenscore. Zur Prüfung der zuvor aufgestellten Hypothesen verwenden wir im Folgenden deshalb den Summenscore zur Zuordnung eines Falls in die Gruppe der Kritiker oder der Befürworter.

Zunächst überprüfen wir mögliche Einflüsse auf die Haltung gegenüber dem Bologna-Prozess (Kapitel 5.1) und analysieren daraufhin, inwiefern sich Kritiker und Befürworter hinsichtlich der Einschätzung der Ergebnisse und Wirkungen desselben unterscheiden (Kapitel 5.2).

¹⁵Der Summenscore ist annähernd normalverteilt, es deuten sich jedoch mehrere Maxima an. Auf Basis einer Studie mit größerer Fallzahl ließe sich überprüfen, ob diese beiden Gruppen durch Subgruppen oder zusätzliche Gruppen ergänzt werden können. Cronbachs $\alpha = 0,8$.

¹⁶Kritisch eingewendet werden kann hier, dass sich die Ziele des Bologna-Prozesses im Grad ihrer Bedeutung und ihren Auswirkungen unterscheiden. Dieses Problem ließe sich durch eine entsprechende Gewichtung lösen.

¹⁷Nach der Kontrolle von Ausreißern wurde eine hierarchische Clusteranalyse mittels Ward-Verfahren gerechnet, die „in den meisten Fällen sehr gute Partitionen findet und die Elemente ‚richtig‘ den Gruppen zuordnet“ (Backhaus et al. 2008, S. 424).

¹⁸Die unterschiedlichen Signifikanzniveaus werden im Text wie folgt gekennzeichnet: ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, † $p < 0,1$. Keine Kennzeichnung = kein signifikanter Zusammenhang.

5.1 Einflüsse auf die Haltung gegenüber dem Bologna-Prozess

Nach den obigen Ausführungen scheint es plausibel anzunehmen, dass die Arbeitsbedingungen sowie der Grad der Informiertheit die Haltung gegenüber der Studienstrukturreform beeinflussen. Zudem wurde deutlich gemacht, dass sich Kritiker und Befürworter des Bologna-Prozesses nach ihren biographischen, jedoch nicht nach ihren soziodemographischen Merkmalen unterscheiden sollten. Diese Annahmen werden im Folgenden mittels Zusammenhangsanalysen untersucht.

5.1.1 Soziodemographische Merkmale

Hypothese H1 postuliert, dass soziodemographische Merkmale keinen Einfluss auf die Haltung zu den Zielen des Bologna-Prozesses haben. Die Ergebnisse entsprechen dieser Annahme. Zwischen den soziodemographischen Merkmalen der Befragten und der Haltung zu den Zielen des Bologna-Prozesses sind keine signifikanten Gruppenunterschiede zwischen den Kritikern und Befürwortern feststellbar.¹⁹ Sowohl Alter als auch Geschlecht unterscheiden sich nicht zwischen den Vergleichsgruppen. Ebenso variieren Amtsdauer, Universitäts- und Fachzugehörigkeit nicht mit der Gruppenzugehörigkeit.

5.1.2 Biographische Merkmale

Hinsichtlich Hypothese H2, die den Einfluss von biographischen Merkmalen fokussiert, ist nur ein signifikanter Unterschied zwischen Kritikern und Befürwortern feststellbar: Emeritierte Professoren sind positiver gegenüber dem Bologna-Prozess eingestellt als ihre noch lehrenden Kollegen ($r = ,22^{**}$). Aus sozialisationstheoretischer Perspektive bedeutet dies, dass unterschiedliche Umwelten zu verschiedenartigen Haltungen gegenüber dem Bologna-Prozess führen. Während sich dabei – entgegen der Erwartungen – keine Fächerunterschiede zeigen, geht der mit der Emeritierung verbundene zunehmende Abstand vom Alltagsgeschäft der akademischen Welt mit einer positiven Einschätzung des Bologna-Prozesses einher. Dennoch ist festzuhalten, dass biographische Merkmale die Haltungen gegenüber dem Bologna-Prozess nicht nennenswert beeinflussen. Hypothese H2 ist damit zu verwerfen, da nur eines der getesteten Items signifikante Differenzen ausweist.

5.1.3 Arbeitsbelastung

Im Hinblick auf die in Hypothese H3 vermutete Beziehung zwischen Arbeitsbelastungen und der Einstellung gegenüber dem Bologna-Prozess ist auf der Ebene von eindeutig quantifizierbaren Kriterien, wie Anzahl der Lehrveranstaltungen, der Anzahl

¹⁹Dies deckt sich mit den Befunden von Schomburg et al. (2012: 150).

an Mitarbeitern, dem zeitlichen Engagement in der akademischen Selbstverwaltung und der Wochenarbeitszeit nur ein einzelner überzufälliger Zusammenhang feststellbar. So arbeiten die Befürworter der Studienstrukturreform tendenziell etwas weniger als die Kritiker ($\tau = ,14^*$). Eine hohe zeitliche Arbeitsbelastung bestärkt demnach eine kritische Haltung gegenüber dem Bologna-Prozess. Hypothese H3 ist nichtsdestotrotz abzulehnen, da nur eines der getesteten Items signifikante Differenzen ausweist.

5.1.4 Informiertheit

Entgegen der Hypothese H4 entsprechenden Annahme eines negativen Zusammenhangs zwischen dem Grad der Informiertheit und der Kritik am Bologna-Prozess fühlen sich die Befragten nahezu durchweg ausreichend über den Bologna-Prozess informiert. So berichtet nur jeder Zehnte von einem ungenügenden Informationsgrad. 72 Prozent der Professoren konstatieren, sich intensiv mit der Studienstrukturreform auseinandergesetzt zu haben.²⁰ Infolge dieser durchgängig hohen Werte ist hinsichtlich der Informiertheit über den Bologna-Prozess auch kein signifikanter Unterschied zwischen Kritikern und Befürwortern feststellbar. Hypothese H4 wird damit abgelehnt: Der Informationsgrad hat keinen Einfluss auf die Haltung zum Bologna-Prozess. Werden die Bedeutung und der Startzeitpunkt der Reform zur Rahmung dieses Ergebnisses mitberücksichtigt, erscheint der Nullbefund plausibel. Der Beginn des Bologna-Prozesses und auch der Start der Umsetzung an den betrachteten Universitäten lag zum Erhebungszeitpunkt bereits längere Zeit zurück. Insofern waren die Befragten unausweichlich mit den Implikationen der Studienstrukturreform konfrontiert, da an den Hochschuleinrichtungen neue Studiengänge eingerichtet wurden und damit Informationen über die Umsetzung der Reform notwendig waren, um die neuen Studienangebote im Rahmen der Vorgaben etablieren zu können.

²⁰Die Intensität der Auseinandersetzung mit der Studienstrukturreform variiert dabei mit dem Interesse für Hochschulpolitik ($r = ,45^{**}$).

5.2 **Bewertungen der Ergebnisse und Wirkungen des Bologna-Prozesses**

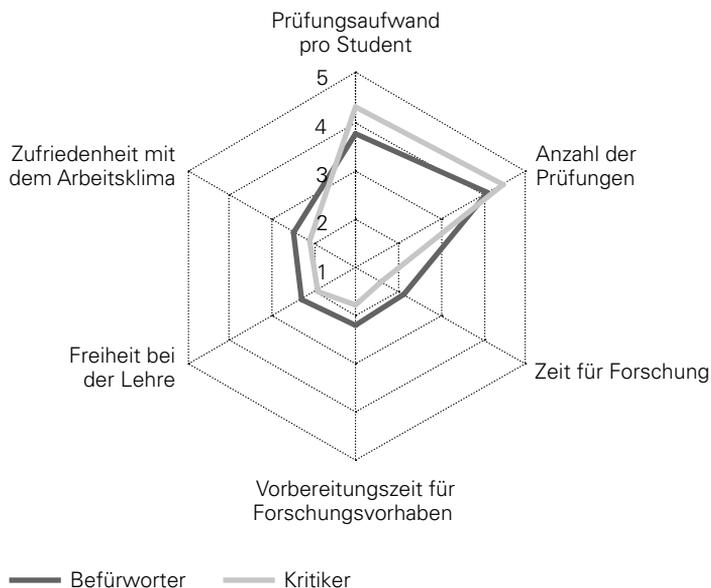
Insgesamt sind die Einstellungen gegenüber den Zielen des Bologna-Prozesses weder von soziodemographischen und biographischen Merkmalen noch von der quantitativen Arbeitsbelastung oder der Informiertheit abhängig. Im Folgenden wird untersucht, inwiefern sich Kritiker und Befürworter in ihrer Wahrnehmung der Ergebnisse und Wirkungen des Bologna-Prozesses unterscheiden, indem die Hypothesen H5 bis H8 mittels T-Tests und Varianzanalysen getestet werden.

5.2.1 **Veränderungen im Arbeitsalltag**

Hypothese H5 postuliert, dass die Kritiker des Bologna-Prozesses Veränderungen ihres Arbeitsalltags negativer als die Befürworter einschätzen. Zur Analyse dieser Annahme wurden die Befragten aufgefordert ihre Einschätzung zu insgesamt 13 Aussagen abzugeben, die Veränderungen im Arbeitsalltag binnen der vorangegangenen fünf Jahre beschreiben. Diese Statements erstrecken sich über vier Bereiche: Prüfungs- und Lehraufwand, Forschungsmöglichkeiten, Aufwand für die Betreuung von Studierenden und die akademische Selbstverwaltung sowie das Arbeitsklima, wobei die Befragten auf einer fünfstufigen Skala angeben konnten, ob im jeweiligen Bereich eine Erhöhung oder Verringerung stattgefunden hat.

Zunächst ist festzustellen, dass der Wandel des Arbeitsalltags von den Befragten durchweg als tiefgehend beschrieben wird, jedoch nicht bei allen Aussagen Unterschiede zwischen Kritikern und Befürwortern des Bologna-Prozesses feststellbar sind. Besonders starke Veränderungen werden bei der Anzahl der Prüfungen berichtet, wobei 53 Prozent eine Erhöhung feststellten. Unabhängig von der Einstellung gegenüber dem Bologna-Prozess konstatieren 45,3 Prozent eine Erhöhung des Zeitaufwands für die akademische Selbstverwaltung. Die Zeit für eigene Forschung (45,3 Prozent) und die Vorbereitungszeit für Forschungsvorhaben (41,9 Prozent) wird hingegen als knapper werdend beschrieben.

Abbildung 1: Veränderungen des Arbeitsalltags²¹



Die varianzanalytische Betrachtung der Gruppen ergibt einige signifikante Unterschiede in der Beurteilung der Befragten (*Abbildung 1*). Bei der Einschätzung des durchschnittlichen Prüfungsaufwands je Student ist die größte Differenz festzustellen, wobei die Kritiker des Bologna-Prozesses einen stärkeren Anstieg verspüren ($\eta^2 = ,076^{**}$)²². Diese teilen auch häufiger die Ansicht, dass die Prüfungsanzahl angestiegen ($\eta^2 = ,034^{**}$) und die Freiheit bei der Gestaltung der Lehrveranstaltungen zurückgegangen ist ($\eta^2 = ,054^{**}$). Die Befürworter der Studienstrukurreform konstatieren hingegen seltener als die Kritiker eine Verringerung der Zeit für die Anbahnung von Forschungsvorhaben ($\eta^2 = ,033^{**}$) und für Forschung ($\eta^2 = ,076^{**}$). Ebenso berichten die Befürworter weniger oft von einer gesunkenen Zufriedenheit mit dem Arbeitsklima ($\eta^2 = ,034^{**}$). Insgesamt betrachtet wird die Wahrnehmung von Veränderungen im Arbeitsalltag demnach von der Haltung gegenüber dem Bologna-Prozess mitbeeinflusst. Auch wenn die nachgewiesenen Effekte klein sind, so kann Hypothese H5 nicht verworfen werden: Kritiker des Bologna-Prozesses halten die Veränderungen in ihrem Arbeitsalltag für problematischer als die Befürworter.

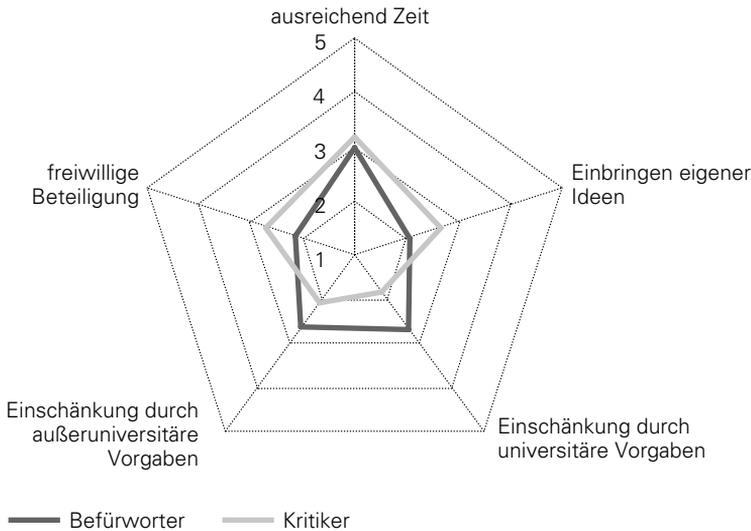
²¹Dargestellt sind die Mittelwerte innerhalb der beiden Vergleichsgruppen, wobei geringe Mittelwerte eine Verringerung und hohe Werte eine Erhöhung im jeweiligen Bereich bedeuten. Eine nahe am Zentrum verlaufende Linie bedeutet folglich, dass die Befragten eine Reduktion der entsprechenden Dimension berichten.

²²Mit dem Eta-Koeffizienten ist eine Aussage über den Anteil der Varianz möglich, welcher durch die Gruppenzugehörigkeit erklärt wird. Bortz und Döring klassifizieren die Effektgrößen wie folgt: $\eta^2 \geq 0,25$ großer Effekt, $\eta^2 \geq 0,1$ mittlerer Effekt, $\eta^2 \geq 0,01$ kleiner Effekt (2006: 606).

5.2.2 Wahrnehmung des Umsetzungsprozesses

Ebenso wie die Veränderungen des universitären Arbeitsalltags von den Kritikern und Befürwortern des Bologna-Prozesses unterschiedlich bewertet werden, variieren auch die Einschätzungen der Umsetzung des Bologna-Prozesses am eigenen Institut, wie in Hypothese H6 angenommen (*Abbildung 2*).

Abbildung 2: Bewertung des eigenen Umsetzungsprozesses²³



Die Befürworter des Bologna-Prozesses konstatieren häufiger, dass sie sich freiwillig an der Erarbeitung der neuen Studiengänge beteiligt haben ($\eta^2 = ,039^*$). Demgegenüber berichten die Kritiker häufiger von Einschränkungen außeruniversitärer ($\eta^2 = ,049^*$) und inneruniversitärer ($\eta^2 = ,126^{**}$) Art. Die Befürworter des Bologna-Prozesses geben zudem häufiger als die Kritiker an, dass sie während des Umsetzungsprozesses eigene Ideen einbringen konnten ($\eta^2 = ,081^{**}$). Lediglich bei der Frage, ob ausreichend Zeit für die Etablierung der neuen Studiengänge vorhanden war, herrscht Einigkeit zwischen den Gruppen. Hier hätten sich die Befragten teils mehr Zeit für die Umsetzung gewünscht.²⁴ Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Kritiker sich stärker an Vorgaben gebunden fühlten und seltener eigene Vorstellungen in den Reformprozess eingebracht

²³Die Befragten sollten auf einer fünfstufigen Skala ihren Zustimmungsgrad zu den jeweiligen Aussagen angeben, die mit dem Statement „Bei der Erarbeitung der neuen Studiengänge...“ eingeleitet wurden. Dargestellt sind die Mittelwerte innerhalb der beiden Vergleichsgruppen. Je näher die Linie am Zentrum verläuft, desto stärker stimmen die Befragten dem jeweiligen Item zu.

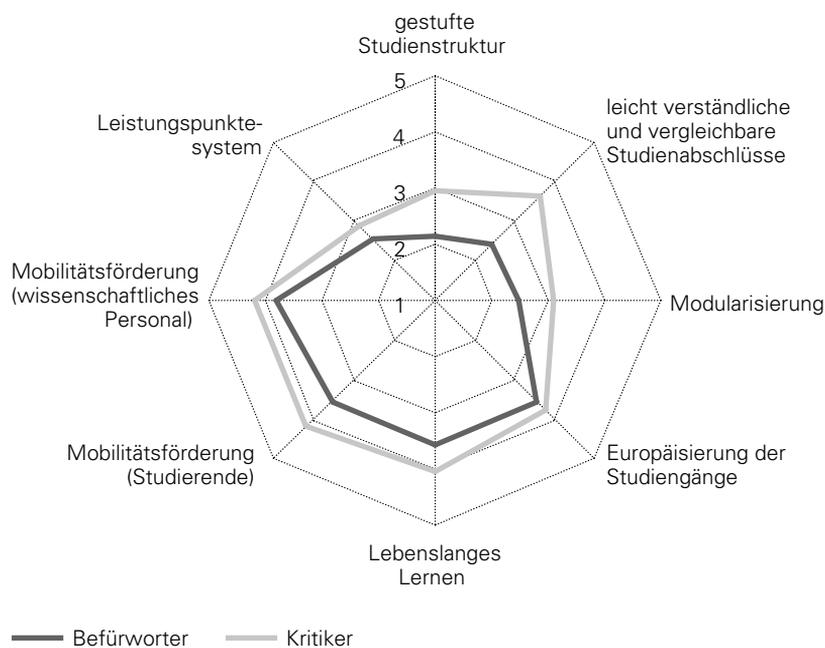
²⁴In der Gruppe der Befürworter gaben 80 Prozent an, aktiv an der Studienstrukturreform mitgewirkt zu haben. Unter den Kritikern liegt dieser Anteil bei 87,7 Prozent.

haben. Hypothese H6 ist aufrechtzuerhalten: Eine zustimmende Haltung gegenüber den Zielen des Bologna-Prozesses beeinflusst die Wahrnehmung des Umsetzungsprozesses positiv.

5.2.3 Bewertung der Resultate des Bologna-Prozesses

Im vorigen Abschnitt wurde bereits gezeigt, dass die Wahrnehmung des Umsetzungsprozesses mit der Gruppenzugehörigkeit variiert. Nachfolgend verdeutlichen wir, inwiefern Kritiker und Befürworter des Bologna-Prozesses die Resultate an den eigenen Fakultäten unterschiedlich bewerten (Hypothese H7). Einen Überblick über diese Unterschiede bietet *Abbildung 3*.

Abbildung 3: Bewertung der Resultate der Studienstrukturreform²⁵



Der größte Unterschied zwischen den beiden Gruppen ergibt sich bei der Bewertung der Verständlichkeit und Vergleichbarkeit der neuen Studienabschlüsse. Während diese von den Befürwortern mehrheitlich als gelungen eingeschätzt werden (55,4 Prozent), liegt der entsprechende Anteil in der Gruppe der Kritiker lediglich bei 15,1 Prozent

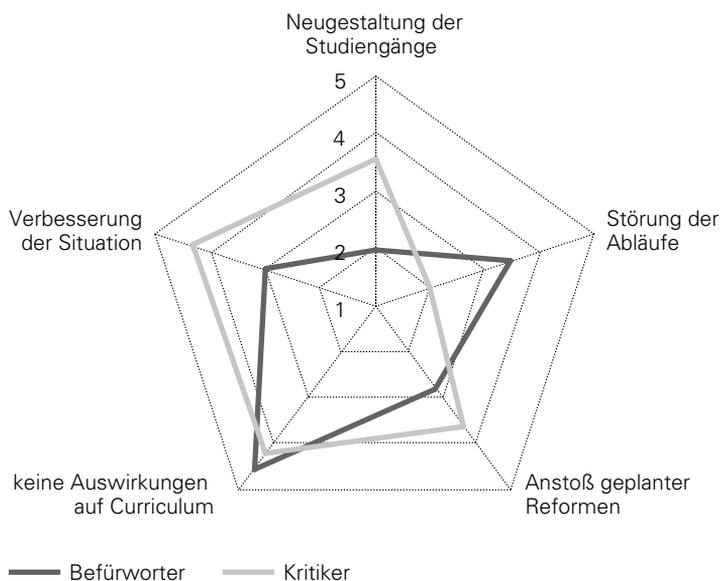
²⁵Die zugrunde liegende Frageformulierung lautet: „Wie gelungen ist die Umsetzung der folgenden Ziele an ihrer Fakultät?“ Die fünf Antwortmöglichkeiten spannen sich zwischen den Polen „sehr gelungen“ und „nicht gelungen“ auf. Dargestellt sind die Mittelwerte innerhalb der beiden Vergleichsgruppen. Je näher die Linie am Zentrum verläuft, als umso gelungener wird die Umsetzung der Studienstrukturreform bewertet.

($\eta^2=,212^{**}$). Demgegenüber schätzen die Kritiker die Einführung einer gestuften Studienstruktur zu einem großen Teil als gelungen ein (39,4 Prozent). Bei den Befürwortern liegt dieser Anteil jedoch deutlich höher bei 65,7 Prozent ($\eta^2=,115^{**}$). Auch die übrigen Bewertungen der Resultate der Studienstrukturreform verdeutlichen positivere Ergebniseinschätzungen der Befürworter des Bologna-Prozesses. Die in Hypothese H7 postulierte Annahme, dass die Haltungen zu den Zielsetzungen die Bewertung der Resultate an den eigenen Fakultäten beeinflusst, kann damit nicht falsifiziert werden.

5.2.4 Bewertung der Wirkungen des Bologna-Prozesses

Diese Übereinstimmung zeigt sich auch bei der Betrachtung der Wirkungen, die dem Bologna-Prozess im Allgemeinen zugeschrieben werden (Hypothese H8), wenn die Ebene der einzelnen Fakultäten verlassen und der Bologna-Prozess in seiner Gesamtheit bewertet wird (*Abbildung 4*).

Abbildung 4: Wirkungen des Bologna-Prozesses²⁶



²⁶Die Befragten sollten auf einer fünfstufigen Skala von „stimme zu“ bis „stimme nicht zu“ die Frage „Welchen Zusammenhang sehen Sie zwischen den [...] Veränderungen in ihrem Arbeitsalltag und dem Bologna-Prozess?“ beantworten. Für die Itemformulierungen siehe Fischer/Minks (2007: 14). Dargestellt sind die Mittelwerte innerhalb der beiden Vergleichsgruppen. Je näher die Linie am Zentrum verläuft, desto größer ist die Zustimmung der Professoren zu dem jeweiligen Item.

Die Mehrheit der Statements, welche die Auswirkungen des Bologna-Prozesses betreffen, werden von den Befürwortern positiver als von den Kritikern eingeschätzt.²⁷ So bewerten die Befürworter der Studienstrukturreform die Neugestaltung der Studiengänge überaus positiv, während die Kritiker selbige weitaus negativer einschätzen ($\eta^2 = ,275^{**}$). Letztere konstatieren hingegen häufiger, dass die Abläufe durch den Bologna-Prozess gestört wurden, ohne dass es positive Impulse gab ($\eta^2 = ,279^{**}$). Diese beiden Aussagen deuten auch auf ein unterschiedliches Reformbedürfnis innerhalb der Vergleichsgruppen hin. So sind die Kritiker mit dem Status vor Bologna scheinbar zufriedener gewesen als die Befürworter des Bologna-Prozesses. Darauf weist auch der höhere Zustimmungswert der Befürworter bei der Aussage hin, dass der Bologna-Prozess ohnehin geplante Reformen angestoßen hat ($\eta^2 = ,114^{**}$). Ebenso wird deutlich, dass die Befürworter häufiger konstatieren, dass der Bologna-Prozess zu einer Verbesserung der allgemeinen Situation der Universitäten geführt hat ($\eta^2 = ,277^{**}$).²⁸

Demnach werden die Einschätzungen der Resultate der Studienstrukturreform an den eigenen Fakultäten und deren allgemeine Wirkungen deutlich von den Haltungen der Befragten gegenüber den Zielen des Bologna-Prozesses beeinflusst. Vor der zusammenfassenden Diskussion aller vorgestellten Ergebnisse kann damit festgehalten werden, dass die Befragten mit einer positiven Einstellung gegenüber den einzelnen Zielen des Bologna-Prozesses dessen allgemeine Wirkungen positiver als die Kritiker des Bologna-Prozesses beurteilen – Hypothese H8 kann demnach nicht verworfen werden.

6 Schlussbetrachtung

Ein Großteil der von uns befragten Professoren teilt die Einschätzung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung nicht, dass der Bologna-Prozess ein Erfolgsmodell sei. Im Gegenteil, etwa die Hälfte der Befragten fällt bei einer generalisierten Abfrage ihrer Haltung zur bedeutungsvollsten Hochschulreform der jüngeren Vergangenheit ein negatives Urteil. Dieses Gesamtbild verschiebt sich, wenn nicht allgemeine Urteile, sondern einzelne Ziele des Bologna-Prozesses und Einschätzungen zu den Resultaten an der eigenen Universität abgefragt werden. Hier konnte eine erhebliche Varianz entlang der einzelnen Zielsetzungen festgestellt werden. Nichtsdestotrotz zeigt sich auch bei einer Gruppierung der Befragten – in Kritiker und Befürworter – auf Basis

²⁷Eine Ausnahme bildet hierbei die Einschätzung der Wirksamkeit der Reform im Allgemeinen. Unter 84,8 Prozent der Befragten besteht Einigkeit, dass der Bologna-Prozess starke Auswirkungen auf das Curriculum hatte.

²⁸Dabei ergibt sich für die Befürworter über eine fünfstufige Skala nahezu eine Normalverteilung ($v = 12$). Das bedeutet, innerhalb dieser Gruppe ist knapp ein Drittel der Meinung, dass der Bologna-Prozess zu einer Verschlechterung geführt hat. Demgegenüber sehen 82,6 Prozent der Kritiker die Studienstrukturreform als Verschlechterung an. Entsprechend ergibt sich hier eine deutlich linksschiefe Verteilung ($v = 1,33$).

eines Summenscores, dass fast die Hälfte der Professoren den Zielen des Bologna-Prozesses eher kritisch gegenübersteht.

Eine Untersuchung der Einflüsse und Auswirkungen der Haltung gegenüber dem Bologna-Prozess veranschaulicht dabei, dass weder soziodemographische noch biographische Faktoren – mit Ausnahme der Emeritierung – diese Einstellung systematisch beeinflussen. Auch der Informationsgrad und die Arbeitsbelastung weisen – bis auf die tatsächliche Arbeitszeit – keine nennenswerten Einflüsse auf die Haltung zum Reformvorhaben auf.

Hinsichtlich der Veränderungen im Arbeitsalltag sind demgegenüber deutlichere Unterschiede zwischen den Kritikern und Befürwortern des Bologna-Prozesses zu beobachten. So berichten die Kritiker der Studienstrukturreform deutlich häufiger von einem erhöhten Prüfungsaufwand, einer Verringerung der Zeit für Forschung und einer Abnahme der Freiheit in der Lehre. Insofern kann konstatiert werden, dass die Befürworter des Bologna-Prozesses den Wandel ihres Arbeitsalltags positiver als die Kritiker einschätzen.

In der Gruppe der Kritiker wurde der Umsetzungsprozess der Studienstrukturreform darüber hinaus häufig aufgrund von inner- und außeruniversitären Vorgaben als Einschränkung und Zwang erfahren. Insbesondere die Vorgaben von Universitätsleitungen und universitätsinternen Gremien waren – aus der Sicht der Kritiker – strikter als hochschulexterne Vorgaben. Die Reformkritiker bemängeln darüber hinaus häufiger ein Nichtvorhandensein von Möglichkeiten zur Einbringung eigener Ideen. Insgesamt deuten die Ergebnisse bezüglich der Erfahrungen während des Umsetzungsprozesses der Studienstrukturreform darauf hin, dass die Befürworter häufiger vorhandene Gestaltungsspielräume genutzt haben, während die Kritiker vermehrt berichteten, durch Vorgaben eingeschränkt gewesen zu sein.

Bei der Betrachtung der Resultate des Bologna-Prozesses an den Fakultäten und seinen allgemeinen Wirkungen zeigen sich die stärksten Gruppendifferenzen. So fördert eine kritische Haltung gegenüber den Zielsetzungen der Studienstrukturreform die Unzufriedenheit mit den Reformergebnissen. Dabei sind besonders starke Effekte bei der Einführung leicht verständlicher und vergleichbarer Studienabschlüsse sowie der Einführung der gestuften Studienstruktur zu beobachten. Noch größere Effekte liegen auf der Ebene der allgemeinen Wirkungen. Die Einstellung gegenüber dem Bologna-Prozess hat einen starken Einfluss auf die Einschätzungen seiner Bedeutsamkeit für die Neugestaltung der Studiengänge und die gegenwärtige Entwicklung der Universitäten. Die Kritiker konstatieren, dass sich die allgemeine Universitätssituation durch den Bologna-Prozess verschlechtert hat und die institutionellen Abläufe an den Universitäten durch die Reform gestört wurden, ohne dass positive Impulse vermittelt

wurden. Demgegenüber sind die Befürworter weitaus zufriedener mit den neu etablierten Studiengängen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Kritik am Bologna-Prozess nicht nur an dessen Umsetzung, Effekten und Wirkungen entzündet. Ein großer Teil der Kritiker teilt auch die Zielsetzungen des Bologna-Prozesses nicht.²⁹ Insbesondere die technischen Ziele, mit denen die Grundanliegen des Bologna-Prozesses verwirklicht werden sollten, werden weithin abgelehnt. Die Studienstrukturreform wird von den Kritikern eher als Korsett verstanden, welches das Einbringen eigener Ideen bei der Gestaltung neuer Studiengänge verhindert und die Freiheit in der Gestaltung des eigenen Arbeitsalltags beschneidet. Im Hinblick auf den fortwährenden Reformprozess an den Universitäten und die Konstruktion des Bologna-Prozesses als andauerndes Reformprojekt (Bukarester Communiqué 2012) scheint es somit unabdingbar, die Spielräume bei der Umsetzung der Vorhaben deutlicher herauszustellen. Ebenso wichtig scheint es, im Sinne der europäischen Bildungsminister die „kritischen Stimmen aus dem Kreis des Hochschulpersonals und der Studierenden“ (Budapest-Wien Erklärung 2010, S. 1) im weiteren Fortgang der Ausgestaltung des EHR anzuerkennen und verstärkt zu berücksichtigen.

Literatur

Backhaus, Klaus; Erichson, Bernd; Plinke, Wulff; Weiber, Rolf (2008): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin

Bargel, Tino; Ramm, Michael; Multrus, Frank (2012): Schwierigkeiten und Belastungen im Bachelorstudium – wie berechtigt sind die studentischen Klagen? In: Beiträge zur Hochschulforschung 34, 2006, 1, S. 26–41

Bergen-Kommuniqué (2005): Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister. http://www.bmbf.de/pubRD/bergen_kommunique_dt.pdf (Zugriff: 25.07.2013)

Berliner Kommuniqué (2003): „Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“ Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister. http://www.bmbf.de/pubRD/berlin_communique.pdf (Zugriff: 25.07.2013)

Bollenbeck, Georg; Saadhoff, Jens (2007): Humboldts Tod. Über die Effekte der Hochschulstrukturreform. In: Bollenbeck, Georg; Wende, Waltraud (Hrsg.): Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft. Beiträge zum Symposium „Der Bologna-Prozess und die Veränderungen in der Hochschullandschaft“. Heidelberg, S. 11–30

²⁹Insofern ist der Hochschulrektorenkonferenz zu widersprechen, wenn sie davon ausgeht, dass sich „Lehrende an deutschen Hochschulen [...] mit den inhaltlichen Zielen der Bologna-Reform“ (*Hochschulrektorenkonferenz 2013: 1*) identifizieren.

Bologna-Erklärung (1999). Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf (Zugriff: 25.07.2013)

Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Aufl. Heidelberg

Brändle, Tobias (2010): 10 Jahre Bologna-Prozess. Chancen, Herausforderungen und Problematiken. Wiesbaden

Brändle, Tobias; Wendt, Björn (2012): Die Wahrnehmung des Bologna-Prozesses durch Professorinnen und Professoren. Methodische Reflexionen. In: *IfS Working Papers* 1, 2012, 1. http://www.uni-muenster.de/Soziologie/forschung/papers/docs/ifs-working-papers_1.pdf Zugriff: 25.07.2013)

Budapest-Wien Erklärung (2010): Erklärung von Budapest und Wien zum Europäischen Hochschulraum. http://www.bmbf.de/pubRD/erklaerung_budapest_wien.pdf (Zugriff: 25.07.2013)

Bukarester Kommuniqué (2012): Unser Potenzial bestmöglich nutzen: den Europäischen Hochschulraum konsolidieren, http://www.bmbf.de/pubRD/Bukarest-Kommunique_2012.pdf (Zugriff: 25.07.2013)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Der Bologna-Prozess: eine europäische Erfolgsgeschichte. <http://www.bmbf.de/de/3336.php> (Zugriff: 25.07.2013)

Deutscher Hochschulverband (2009): Resolution Bologna 2.0. Forderungskatalog des DHV. Bonn. <http://www.hochschulverband.de/cms1/690.html> (Zugriff: 25.07.2013)

EACEA; Eurydice; Eurostat; Eurostudent (2012): The European Higher Education Area in 2012. Bologna Process Implementation Report. Brüssel

Fischer, Lars; Minks, Karl-Heinz (2007): Acht Jahre nach Bologna – Professoren ziehen Bilanz. Ergebnisse einer Befragung von Hochschullehrern des Maschinenbaus und der Elektrotechnik. Hannover

Gallup (2007): Perceptions of Higher Education Reforms. Survey among teaching professionals in higher education institutions, in the 27 Member States, and Croatia, Iceland, Norway and Turkey. Special Target Survey. Flash Eurobarometer 198

Grundmann, Matthias (2006): Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie. Konstanz

HFG (2006): Hochschulfreiheitsgesetz. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=1460&vd_back=N474&sg=0&menu=1 (Zugriff: 25.07.2013)

Hochschulrektorenkonferenz (2013): Reformbereit, aber kritisch: Studie über die Zufriedenheit der Lehrenden mit den Zielen und der Umsetzung der europäischen Studienreform. http://www.hrk.de/uploads/media/HRK_PM_Lessi_Studie_18042013_01.pdf (Zugriff: 25.07.2013)

Huisman, Jeroen; van der Wende, Marijk (2004): The EU and Bologna: are supra- and international initiatives threatening domestic agendas? In: *European Journal of Education* 39, 2004, 3, S. 349–357

Jaksztat, Steffen; Briedis, Kolja (2009): Studienstrukturreform und berufliche Situation aus Sicht des wissenschaftlichen Nachwuchses. Ergebnisse der ersten WiNbus-Befragung. Hannover

Kellermann, Paul (2006): Von Sorbonne nach Bologna und darüber hinaus. Zur Ideologie derzeitiger europäischer Hochschulpolitik. In: *Soziologie* 35, 2006, 1, S. 56–69

Kellermann, Paul; Boni, Manfred; Meyer-Renschhausen, Elisabeth (Hrsg.) (2009): Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster. Wiesbaden

Köhler, Gerd (2010): Ziele und Umsetzung klaffen weit auseinander. Vorschläge für eine Revision des Bologna-Prozesses. In: Wernstedt, Rolf; John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): 10 Jahre nach Bologna. Ziele und Umsetzung der Studienstrukturreform. Berlin, S. 16–19

Kultusministerkonferenz; Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2009–2012. Unter Mitarbeit von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DSW und Sozialpartner. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_00_00-Bologna-Bericht-2009-2012.pdf (Zugriff: 25.07.2013)

Lamnek, Siegfried (2002): Globalisierung – Internationalisierung – Amerikanisierung – Bachelorisierung – McDonaldisierung? Die Hochschulreform und ihre Konsequenzen. In: *Soziologie* 31, 2002, 1, S. 5–25

Lauth, Hans-Joachim; Pickel, Gert; Pickel, Susanne (2009): Methoden der vergleichenden Politikwissenschaft. Eine Einführung. Wiesbaden

Lažetić, Predrag (2010): Managing the Bologna Process at the European Level: institution and actor dynamics. In: *European Journal of Education* 45, 2010, 4, S. 549–562

Leuvenner Communiqué (2009): Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. http://www.bmbf.de/pubRD/leuvenner_communique.pdf (Zugriff: 25.07.2013)

Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien

Londoner Communiqué (2007): Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung. http://www.bmbf.de/pubRD/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf (Zugriff: 25.07.2013)

Müller, Jennifer Ch. (2011): Bildung in Zeiten von Bologna? Hochschulbildung aus der Sicht Studierender. Wiesbaden

Prager Communiqué (2001): Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum. http://www.bmbf.de/pubRD/prager_kommunique.pdf (Zugriff: 25.07.2013)

Rauhvargers, Andrejs; Deane, Cynthia; Pauwels, Wilfried (2009): Bologna Process Stocktaking Report 2009. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf (Zugriff: 25.07.2013)

Ravinet, Pauline (2008): From Voluntary Participation to Monitored Coordination: why European countries feel increasingly bound by their commitment to the Bologna Process. In: *European Journal of Education* 43, 2008, 3, S. 353–367

Schomburg, Harald; Flöther, Choni; Wolf, Vera (2012): Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen - Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden. Projektbericht. Kassel

Sorbonne-Erklärung (1998): Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung. http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Sorbonne_Erklaerung.pdf (Zugriff: 12.02.2013)

Statistisches Bundesamt (2012): Personal an Hochschulen. Fachserie 11 Reihe 4.4. Wiesbaden

Witte, Johanna Katharina (2006): Change of degrees and degrees of change. Comparing adaptations of European higher education systems in the context of the Bologna process. Enschede

Manuskript eingereicht: 12.02.2013
Manuskript angenommen: 15.12.2013

Anschriften der Verfasser:

Tobias Brändle
Universität Hamburg
Fachbereich Sozialökonomie
Von-Melle-Park 9
20146 Hamburg
E-Mail: tobias.braendle@wiso.uni-hamburg.de

Björn Wendt
Institut für Soziologie
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Scharnhorststraße 121
48151 Münster
E-Mail: bjoern.wendt@uni-muenster.de

Dr. Tobias Brändle ist Post-Doc im Projekt „Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium – PETS“ am Fachbereich Sozialökonomie der Universität Hamburg.

Björn Wendt ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand am Institut für Soziologie der Universität Münster.