

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

1 | 2014

Hasenberg/Schmidt-Atzert: Selbsttests zur Studienorientierung

Troche/Mosimann/Rammsayer: Vorhersage des Studienerfolgs

Brändle/Wendt: Kritiker und Befürworter des Bologna-Prozesses

Hilbrich/Schuster: Lehrprofessuren und Lehrqualität

Beiträge zur
HOCHSCHULFORSCHUNG
1 | 2014

Hasenberg/Schmidt-Atzert: Selbsttests zur Studienorientierung

Troche/Mosimann/Rammsayer: Vorhersage des Studienerfolgs

Brändle/Wendt: Kritiker und Befürworter des Bologna-Prozesses

Hilbrich/Schuster: Lehrprofessuren und Lehrqualität

Impressum

Beiträge zur Hochschulforschung

erscheinen viermal im Jahr

ISSN 0171-645X

Herausgeber: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung
und Hochschulplanung, Prinzregentenstraße 24, 80538 München

Tel.: 089/2 1234-405, Fax: 089/2 1234-450

E-Mail: Sekretariat@ihf.bayern.de

Internet: <http://www.ihf.bayern.de>

Herausgeberbeirat:

Mdgt. a. D. Jürgen Großkreutz, Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft,
Forschung und Kunst, München

Dr. Lydia Hartwig, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und
Hochschulplanung, München

Professor Dr. Dorothea Jansen, Deutsche Hochschule für Verwaltungswissen-
schaften, Speyer

Professor Dr. Dr. h. c. Hans-Ulrich Küpper, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschul-
forschung und Hochschulplanung und Ludwig-Maximilians-Universität, München

Thomas May, Wissenschaftsrat, Köln

Professor Rosalind Pritchard, AcSS, University of Ulster, United Kingdom

Redaktion: Dr. Lydia Hartwig (V.i.S.d.P.)

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

E-Mail: Hartwig@ihf.bayern.de

Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder.

Graphische Gestaltung: Haak & Nakat, München

Satz: Dr. Ulrich Scharmer, München

Druck: Steinmeier, Deinungen

Ausrichtung, Themenspektrum und Zielgruppen

Die „Beiträge zur Hochschulforschung“ sind eine der führenden wissenschaftlichen Zeitschriften im Bereich der Hochschulforschung im deutschen Sprachraum. Sie zeichnen sich durch hohe Qualitätsstandards, ein breites Themenspektrum und eine große Reichweite aus. Kennzeichnend sind zudem die Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Relevanz für die Praxis sowie die Vielfalt der Disziplinen und Zugänge. Dabei können die „Beiträge“ auf eine lange Tradition zurückblicken. Die Zeitschrift erscheint seit ihrer Gründung 1979 viermal im Jahr und publiziert Artikel zu Veränderungen in Universitäten, Fachhochschulen und anderen Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs sowie Entwicklungen in Hochschul- und Wissenschaftspolitik in nationaler und internationaler Perspektive.

Wichtige Themenbereiche sind:

- Strukturen der Hochschulen,
- Steuerung und Optimierung von Hochschulprozessen,
- Hochschulfinanzierung,
- Qualitätssicherung und Leistungsmessung,
- Studium und Studierende, Umsetzung des Bologna-Prozesses,
- Übergänge zwischen Schule, Hochschule und Arbeitsmarkt,
- Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs, akademische Karrieren,
- Frauen in Hochschulen und Wissenschaft,
- Wissenschaft und Wirtschaft,
- International vergleichende Hochschulforschung.

Die Zeitschrift veröffentlicht quantitative und qualitative empirische Analysen, Vergleichsstudien und Überblicksartikel, die ein anonymes Peer Review-Verfahren durchlaufen haben. Sie bietet die Möglichkeit zum Austausch von Forschungsergebnissen und stellt ein Forum für Hochschulforscher und Experten aus der Praxis dar. Zwei Ausgaben pro Jahr sind in der Regel einem aktuellen hochschulpolitischen Thema gewidmet, die beiden anderen sind inhaltlich nicht festgelegt. Es besteht die Möglichkeit, Aufsätze in deutscher und englischer Sprache einzureichen. Hinweise für Autoren befinden sich auf der letzten Seite.

Die „Beiträge“ richten sich an Wissenschaftler, die sich mit Fragen des Hochschulwesens und seiner Entwicklung befassen, aber auch an politische Entscheidungsträger, Hochschulleitungen, Mitarbeiter in Hochschulverwaltungen, Ministerien sowie Wissenschafts- und Hochschulorganisationen.

Alle Ausgaben der „Beiträge zur Hochschulforschung“ werden auf der Homepage unter www.bzh.bayern.de veröffentlicht, die einzelnen Artikel sind nach verschiedenen Kategorien recherchierbar.

Inhalt

Editorial	4
Abstracts	6
Svea Hasenberg, Lothar Schmidt-Atzert: Internetbasierte Selbsttests zur Studienorientierung	8
Stefan J. Troche, Mirjam Mosimann, Thomas H. Rammsayer: Die Vorhersage des Studienerfolgs im Masterstudiengang Psychologie durch Schul- und Bachelorstudienleistungen	30
Tobias Brändle, Björn Wendt: Kritiker und Befürworter – Die Wahrnehmung des Bologna-Prozesses durch Professorinnen und Professoren	46
Romy Hilbrich, Robert Schuster: Qualität durch Differenzierung? Lehrprofessuren, Lehrqualität und das Verhältnis von Lehre und Forschung	70
Buchvorstellungen	90
Hinweise für Autoren	93

Editorial

Hochschulforschung wird an vielen universitären und außeruniversitären Einrichtungen im deutschsprachigen Raum betrieben und gefördert, und die Nachfrage nach forschungsbasierten Erkenntnissen seitens des Hochschulmanagements sowie der Hochschulpolitik nimmt zu. Die „Beiträge zur Hochschulforschung“ spiegeln das breite Spektrum der Fragestellungen und methodischen Zugänge. Diese Ausgabe betrachtet verschiedene Aspekte des Themenbereichs Studium und Lehre. Sie stellt internetbasierte Selbsttests als ein Informations- und Beratungsangebot für Studieninteressierte vor, befasst sich mit der Vorhersage des Studienerfolgs anhand der Noten des Schulabgangszeugnisses und des Bachelorabschlusses, analysiert die Sichtweisen von Professoren und Professorinnen auf den Bologna-Prozess, und thematisiert die Ausbalancierung von Lehre und Forschung durch die Inhaber von Lehrprofessuren.

Viele Hochschulen bieten Studieninteressierten internetbasierte Selbsttests an, um ihnen frühzeitig die Möglichkeit einer Überprüfung ihrer individuellen Voraussetzungen für ein Studienfeld oder einen Studiengang zu geben. *Svea Hasenberg* und *Lothar Schmidt-Atzert* geben einen Überblick über die Merkmale solcher Selbsttests zur Studienorientierung, erläutern die Unterschiede zur Auswahl von Studienbewerbern mit Hilfe von Testverfahren, und zeigen dabei Nutzen, mögliche Nachteile sowie Evaluationskriterien auf. Es wird deutlich, dass Selbsttests Studieninteressierten schon vor einer konkreten Bewerbung auf einen Studienplatz eine differenzierte Selbsteinschätzung ihrer Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen ermöglichen können.

Eine wichtige Basis für die Auswahl geeigneter Studierender sind deren Vornoten. *Stefan J. Troche*, *Mirjam Mosimann* und *Thomas H. Rammsayer* untersuchen in ihrem Artikel die Vorhersagbarkeit des Studienerfolgs auf der Basis der Noten des Schulabschlusses und eines vorangegangenen Bachelorstudiums am Beispiel eines Masterstudiengangs Psychologie. Die Autoren empfehlen, bei der Auswahl von Bachelorstudierenden die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung aufgrund ihrer guten Prognosefähigkeit weiterhin zu verwenden, zusätzliche Studierfähigkeitstests können die Zuverlässigkeit weiter steigern. Für die Auswahl von Masterstudierenden ist die Abschlussnote des Bachelorstudiums ein aussagefähiges Kriterium.

Die Umsetzung des Bologna-Prozesses wird von einer Vielzahl von Meinungen konstruktiv und kritisch begleitet. *Tobias Brändle* und *Björn Wendt* fragen in Ihrem Aufsatz nach der Sichtweise von Professorinnen und Professoren auf den Prozess. Sie stellen fest, dass die Zielsetzungen der Reform allgemein und an der eigenen Universität unterschiedlich beurteilt werden und dass die Haltung gegenüber den Zielvorstellungen die Wahrnehmung ihrer Auswirkungen beeinflusst.

Mit der Einführung von Professuren mit Tätigkeitsschwerpunkt Lehre war das Ziel verbunden, die Lehrkapazitäten der Hochschulen auszuweiten und die Qualität der Lehre zu verbessern. *Romy Hilbrich* und *Robert Schuster* gehen in ihrem Artikel der Frage nach, wie sich das Verhältnis von Forschung und Lehre für die einzelnen Stelleninhaber darstellt. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die erhöhte Lehrverpflichtung eine erhebliche zeitliche Belastung mit sich bringt und es für viele schwierig ist, weiterhin Forschung zu betreiben.

Lydia Hartwig

**Svea Hasenberg, Lothar Schmidt-Atzert:
Web-based self-assessments provided by universities**

More and more universities introduce web-based self-assessments as an aid to orientation for prospective students to find out whether they are suited for a special course of studies before they apply for it. This article gives an overview of the characteristics of web-based self-assessments, explains the differences to selection procedures, and presents advantages as well as disadvantages. Different criteria can be used for evaluation: Surveys show that prospective students like to use self-assessments and that they appreciate them. Self-assessments may contribute to the students' satisfaction with their course of studies and to predict their grade, even beyond performance in university entrance qualification. Further research is needed concerning the impact of self-assessments on the attitude of prospective students.

**Stefan J. Troche, Mirjam Mosimann, Thomas H. Rammsayer:
On the prediction of Master performance by school grades and Bachelor performance**

The article investigates the validity of school grades and Bachelor performance as predictors of Master performance in Psychology at the University of Bern. School grades are valid predictors of both Bachelor and Master performance. There is a close association between Bachelor and Master mean performance which could be increased when two single subjects of study were considered. This improvement of prediction, however, did not sustain cross-validation. When school grades and Bachelor performance were used concurrently, school grades failed to explain unique portions of Master performance variance. The results are discussed regarding their consequences for student counseling and selection.

**Tobias Brändle, Björn Wendt:
Critics and supporters – The professors' perception of the Bologna Process**

Without any doubt the Bologna-Process is the most extensive and controversial reform in higher education in the recent past. Nevertheless, there is a lack of knowledge of its perception by the actors involved. Based on a census at three universities in North Rhine-Westphalia, the authors focus the current attitudes of professors towards the Bologna-Process. They outline general assessments of the reform, ratings of its goals as well as its implementation and its results. Along the cleavage of critics and supporters of the Bologna-Process, they analyse differences between these groups and show that the attitude towards the goals of the reform influences the perception of its effects.

Romy Hilbrich, Robert Schuster:

Quality by differentiation? Teaching professors, the quality of teaching and the relation between teaching and research

This article discusses whether role-differentiations of German professors have an impact on the quality of teaching in higher education. While until recently all professors equally had to pursue research and teaching, the newly established position of the teaching professor ("Lehrprofessur") has to do more teaching than a traditional professor. The authors conducted biographical interviews with teaching professors in order to identify their teaching-related self-expectancies, organisational expectations as well as conflicting experiences and individual coping strategies. They show that the integration of teaching and research is likely to improve teaching quality, because professors are able to deliver up-to-date research knowledge and do this authentically, whereas high increase in teaching loads makes this questionable. Deficits in the integration of research and teaching arise mainly from time problems. Teaching professors can only partly compensate these problems, especially when maintaining their scientific ambitions.

Internetbasierte Selbsttests zur Studienorientierung

Svea Hasenberg, Lothar Schmidt-Atzert

Internetbasierte Selbsttests zur Studienorientierung werden von immer mehr Hochschulen eingesetzt, um Studieninteressierten schon vor der Bewerbung die Möglichkeit einer kostenlosen Überprüfung ihrer eigenen studiengangbezogenen Passung anzubieten. Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über die Definitionsmerkmale von internetbasierten Selbsttests zur Studienorientierung und erläutert die Unterschiede zur Studierendenauswahl. Die mit den Selbsttests verbundenen Vorteile werden ebenso aufgezeigt wie mögliche Nachteile. Zur Evaluation können verschiedene Kriterien verwendet werden: Studien zeigen, dass die Selbsttests zur Studienorientierung gerne von Studieninteressierten genutzt und positiv beurteilt werden. Das Abschneiden im Selbsttest kann über die Note der Hochschulzugangsberechtigung hinaus zur Vorhersage des Notendurchschnitts im Studium sowie der Studienzufriedenheit beitragen. Forschungsbedarf besteht noch zur Auswirkung der Selbsttests auf das Verhalten der Studieninteressierten.

1 Hochschulpolitische Gründe für die Einführung von internetbasierten Selbsttests zur Studienorientierung

Die Hochschullandschaft ist mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen komplex und schwer überschaubar geworden. Heute (Stand 02.10.2013) verzeichnet die Internetseite studienwahl.de, die gemeinsam von den Bundesländern und der Bundesagentur für Arbeit betrieben wird, 16.402 Studiengänge an 430 Hochschulen in Deutschland. Die Hochschulen versuchen sich im Wettbewerb zu positionieren und richten Studiengänge mit spezifischen Schwerpunkten ein. So gibt es beispielsweise häufig nicht mehr „den“ Studiengang Betriebswirtschaftslehre, sondern Studiengänge wie „Personalmanagement/Personaldienstleistung“ oder „Finanzwirtschaft/Versicherungswesen“. Und selbst wenn zwei Studiengänge den gleichen Namen tragen, können sich dahinter unterschiedliche Inhalte und damit jeweils spezifische Anforderungen an die Studierenden verbergen.

Sich ausschließlich am Namen des Studiengangs zu orientieren, kann zu einer falschen Studienwahl führen. Jedes Jahr nehmen in Deutschland rund eine halbe Million meist junger Menschen ein Hochschulstudium auf; im Jahr 2011 betrug die Zahl 516.890 (*Statistisches Bundesamt 2012*, S. 18). Etwa ein Viertel aller Studienanfänger brechen ihr Studium ab: Von allen Studierenden, die 2002 ihr Erststudium begonnen hatten,

schlossen nur 75 Prozent ihr Studium bis zum Prüfungsjahr 2010 erfolgreich ab (Brugger/Threin/Wolters 2012). Eine Befragung von rund 2.500 Studienabbrechern (Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch 2009) zeigte, dass Überforderung bei der Studienabbruchentscheidung im Vordergrund stand. Insgesamt 31 Prozent der Studienabbrüche des Jahres 2008 wurden mit Leistungsproblemen und Prüfungsver-sagen erklärt. Auch mangelnde Studienmotivation (18 Prozent der Nennungen; Antwortmöglichkeiten wie: „Studienanforderungen waren zu hoch“) kann ein Hinweis auf Überforderung und einen potentiellen Studienabbruch sein.

Die Hochschulen haben ein starkes Interesse daran, eine möglichst gute Passung zwischen Hochschul-Profil und Bewerber-Profil herzustellen. *„Jemandem, der sich in einem bestimmten Studiengang an einer bestimmten Hochschule wohl fühlt und dort Herausragendes leistet, muss das nicht unbedingt auch in anderen Studiengängen oder gar im ähnlichen Studiengang an einer anderen Hochschule gelingen... [Die Hochschule] will Studierwillige mit guten Erfolgsaussichten anlocken. Sie will möglichst hohe ‚Trefferquoten‘ bei der Zulassung erzielen.“* (Trost 2008, S. 53). Bereits 2004 forderte der Wissenschaftsrat, dass Studierwillige ein Studium aufnehmen sollten, das ihren Fähigkeiten und Neigungen in besonderem Maße entspräche. Daran anknüpfend sprach er die Empfehlung aus: *„Die Qualität von Studienwahlentscheidungen muss durch geeignete Beratungs- und Informationsinstrumente erheblich verbessert werden, um Studierwilligen Hilfestellung bei der Vergewisserung über ihr individuelles Eignungsprofil zu geben und eine Objektivierung ihrer individuellen Eignungseinschätzung zu ermöglichen“* (Wissenschaftsrat 2004, S. 33).

Aus den aufgeführten Gründen ist ein effizientes internetbasiertes Informations- und Beratungsangebot nötig. Für das Internet als Medium spricht, dass es für viele Schüler das Informationsmedium Nummer Eins ist und dass Informationen schnell sowie unkompliziert aktualisiert werden können. Eine 2012 von mehreren Hochschulen durchgeführte Befragung von fast 10.000 Studieninteressierten ergab, dass 83 Prozent in der Orientierungs- und Studienentscheidungsphase Online-Medien nutzen; Printmedien wurden im Vergleich mit 61 Prozent der Nennungen deutlich seltener verwendet (Studienwahl.de 2013). In einer Befragung von 8.680 Studienanfängern im Wintersemester 2009/2010 (Willich/Buck/Heine/Sommer 2011) wurde das Internet mit 98 Prozent der Nennungen nicht nur als das am häufigsten genutzte Medium eingestuft, sondern auch als das ertragreichste (84 Prozent der Nennungen). Zu den Beratungsangeboten gehören gut verständliche, zutreffende Informationen über einen Studiengang – die auch über die Anforderungen an die Studierenden informieren. Aber was bedeuten Aussagen, dass für einen Studiengang „ausgeprägte Leistungsorientierung“, „Selbstorganisation“ oder etwa „gute Grundkenntnisse in ...“ erforderlich sind? Selbst wenn Studieninteressierte solche Aussagen richtig interpretieren, können sie nur schwer einschätzen, ob sie diese Voraussetzungen auch mitbringen. Für diesen

Fall kann die Hochschule ein spezielles Beratungsangebot unterbreiten: einen internetbasierten Selbsttest zur Studienorientierung, mit dem die Studieninteressierten selbst überprüfen, inwiefern sie die Voraussetzungen erfüllen.

2 Merkmale zur Definition und Differenzierung

Für internetbasierte Selbsttests zur Studienorientierung können in der Literatur verschiedene Bezeichnungen und Umschreibungen gefunden werden. Zumeist werden die Selbsttests mit dem englischen Ausdruck *Online-Self-Assessments (OSA)* oder noch kürzer nur als *Self-Assessments* bezeichnet (vgl. beispielsweise die verschiedenen Einzelbeiträge im Sammelwerk von *Rudinger/Hörsch 2009*). Trotz des recht allgemeinen, unspezifischen Charakters hat sich diese Benennung im deutschen Hochschulraum durchgesetzt. Entsprechend ist in der deutschen Übersetzung häufig einfach nur von Selbsttests die Rede.

Folgende Definitionsmerkmale charakterisieren einen Selbsttest zur Studienorientierung:

- *Zielgruppe Studieninteressierte*: Die Selbsttests werden von Hochschulen speziell für die Zielgruppe der Studieninteressierten angeboten.
- *Kostenlos*: Als Beratungsangebot werden die Selbsttests den Studieninteressierten kostenlos zur Verfügung gestellt.
- *Medium Internet*: Die Selbsttests werden alle online angeboten und können unkompliziert an jedem lokalen Rechner durchgeführt werden. Somit sind sie unabhängig von bestehenden Öffnungszeiten der Studienberatungen und weltweit zugänglich.
- *Aufgabenbearbeitung*: Die Selbsttests beinhalten Aufgaben und Fragen, die von den Studieninteressierten direkt online beantwortet werden. Dies können beispielsweise Aufgaben zum benötigten Vorwissen, Aufgaben zum logischen Denken oder Fragen zu den individuellen Interessen sowie zur Motivation sein.
- *Unmittelbare Rückmeldung*: Schon während der Bearbeitung oder unmittelbar nach der Beendigung des gesamten Selbsttests erhalten die Studieninteressierten eine direkte Rückmeldung ihrer Ergebnisse. Dazu werden ihre Antworten in Bezug gesetzt zu den Anforderungen eines Studiengangs oder Studienfelds.
- *Eigenverantwortung und Autonomie*: Die Studieninteressierten entscheiden selbst, ob sie einen Selbsttest zur Studienorientierung ernsthaft bearbeiten und wie sie mit den Ergebnissen umgehen. Die individuellen Ergebnisse haben keinen Einfluss auf eine Zulassung für einen Studienplatz.

Neben diesen gemeinsamen Merkmalen lassen sich Selbsttests zur Studienorientierung danach unterscheiden, welchen inhaltlichen Schwerpunkt sie legen (vgl. *Hell 2009*). Einige Selbsttests fokussieren auf die zielgruppenspezifische Aufbereitung von Informationen. Sie vermitteln Informationen zum Studium anhand von Texten, Bildern, aufgezeichneten Interviews sowie Videofilmen und enthalten Aufgaben aus dem Studienalltag wie das Erstellen eines Stundenplans oder das Lesen eines studienfachtypischen Textes. Diese Art der Selbsttests entspricht definitionsgemäß dem umweltzentrierten Self-Assessment-Ansatz (*Heukamp/Putz/Milbradt/Hornke 2009*). Als Beispiel können die HAW-Navigatoren der Hamburger Hochschule für Angewandte Wissenschaften genannt werden (www.haw-navigator.de, siehe auch *Diercks/Kast/Kupka/Bolten 2009*). Andere Selbsttests bieten eine eignungsdiagnostische Passungsanalyse an. Die Inhalte dieser Selbsttests beruhen auf wissenschaftlichen Anforderungsanalysen, mit denen sich die Fähigkeiten und Kompetenzen identifizieren lassen, die in einem konkreten Studienfach besonders wichtig sind, beispielsweise rechnerisches Denken oder Selbstdisziplin. Diese Personenmerkmale werden im Selbsttest über Testaufgaben operationalisiert, die streng nach psychometrischen Gesichtspunkten erstellt werden sollten (siehe *Westhoff u. a. 2010*). Diese Art der Selbsttests entspricht definitionsgemäß dem personenzentrierten Self-Assessment-Ansatz (*Heukamp/Putz/Milbradt/Hornke 2009*). Sie sollen den Studieninteressierten eine differenzierte und zutreffende Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen in Bezug auf ein bestimmtes Studienfach oder Studienfeld ermöglichen. Als Beispiel können die Selbsttests der RWTH Aachen genannt werden (www.assess.rwth-aachen.de, siehe auch *Zimmerhofer/Heukamp/Hornke 2006*). Eine Sonderform des personenzentrierten Ansatzes stellen die Selbsttests dar, die sich nur auf die Interessen oder Erwartungen der Studieninteressierten beziehen und auf eine Überprüfung von kognitiven Fähigkeiten verzichten. Beispiele hierfür sind die Selbsttests der Universität des Saarlandes (<http://www.uni-saarland.de/info/schueler/study-finder.html>, siehe auch *Stoll/Spinath 2008*) und der Universität Mannheim (<http://www2.sowi.uni-mannheim.de/dekanat/self-assessment>, siehe auch *Vent/Erdfelder/Heilig 2009*). Je nach Ausgestaltung eines konkreten Selbsttests können die beiden Schwerpunkte auch miteinander kombiniert werden. Ein Beispiel hierfür sind die Selbsttests der Universität Frankfurt (<http://www.osa.uni-frankfurt.de>), die sowohl umweltzentrierte als auch personenzentrierte Elemente enthalten.

Darüber hinaus existieren weitere Differenzierungsmerkmale, anhand derer sich die Selbsttests zur Studienorientierung im deutschen Hochschulraum unterscheiden lassen. Dies sind insbesondere:

- *Unterschiede in der Zusammensetzung der Module:* Die Variationsbreite der aufgenommenen inhaltlichen Module ist groß. Dies hängt zum einen mit der oben beschriebenen inhaltlichen Schwerpunktsetzung zusammen, also beispielsweise der Frage, ob ein reiner Interessen- oder Erwartungstest angestrebt wird oder ein Selbsttest, der alle für den Studienerfolg wesentlichen Anforderungsmerkmale beinhaltet. Zudem gibt es zahlreiche spielerische Informationsmodule. Zum anderen unterscheiden sich die Studiengänge in ihren Anforderungen. Dies betrifft vor allem die Studiengänge unterschiedlicher Studienfelder, aber auch namensgleiche Studiengänge an unterschiedlichen Hochschulen können differierende Anforderungen an ihre zukünftigen Studierenden stellen. Das Ergebnis eines Selbsttests ist aus diesem Grund auch nur eingeschränkt auf andere Studiengänge oder Hochschulen übertragbar.
- *Unterschiede in der Länge:* Die Unterschiede in der Zusammensetzung der Module bewirken auch sehr unterschiedliche Bearbeitungszeiten, die für die Selbsttests angesetzt werden müssen. Diese variieren von 20 Minuten (FachFinder der Fachhochschule Frankfurt, <http://fach-finder.fh-frankfurt.de>) bis zu zweieinhalb Stunden (Selbsttest für Informatik der Universität Frankfurt, <http://www.gdv.informatik.uni-frankfurt.de/self-assessment/Informatik>) und darüber hinaus.
- *Unterschiede im Fach- und Hochschulbezug:* Einige Hochschulen bieten gemeinsame Selbsttests an, so beispielsweise der Verbund Norddeutscher Universitäten mit Hochschulen aus Bremen, Greifswald, Hamburg, Kiel, Lübeck, Oldenburg und Rostock (<http://www.uni-nordverbund.de/selfassessment.html>) oder das Bundesland Baden-Württemberg mit einem einheitlichen Selbsteinschätzungstest für alle grundständigen Studiengänge (<http://www.was-studiere-ich.de>, siehe auch *Hell/Päßler/Schuler 2009*). Andere Hochschulen bieten einen fachübergreifenden Selbsttest an, der in der Auswertung alle Studiengänge berücksichtigt, die an dieser Hochschule studiert werden können. Ein Beispiel hierfür ist der Selbsttest der Universität Bochum (<http://www.ruhr-uni-bochum.de/borakel>, siehe auch *Montel 2009*). Wieder andere Hochschulen stellen fachspezifische Selbsteinschätzungstests zur Verfügung, die sich auf konkrete Studiengänge an einer bestimmten Hochschule beziehen, wie die Universität Bonn (<http://www3.uni-bonn.de/studium/studienangebot/studienscout-academicus>, siehe auch *Pietrangeli/Sindern 2009*) oder die Universität Marburg (<http://www.online.uni-marburg.de/self-assessments/testmaker>, siehe auch *Hasenberg/Schmidt-Atzert 2013a*).

- *Unterschiede in der Freiwilligkeit der Bearbeitung:* Die meisten Selbsttests im deutschen Hochschulraum sind freiwillig. Einige Hochschulen verlangen für eine Bewerbung dagegen eine obligatorische Teilnahme am Selbsttest (z. B. die RWTH Aachen für ihre zulassungsfreien Bachelor- und Lehramtsstudiengänge). In diesen Fällen ist allerdings nur der Nachweis einer vollständigen Bearbeitung ausschlaggebend, das individuelle Ergebnis ist für die Hochschulen nicht zugänglich.

3 Abgrenzung zur Studierendenauswahl mit Hilfe von Testverfahren

Selbsttests zur Studienorientierung wirken auf den ersten Blick wie Tests zur Studierendenauswahl. Tatsächlich können in beiden Verfahren die gleichen Arten von Testaufgaben vorkommen. Dennoch sind zwei gravierende Unterschiede festzustellen. Der wichtigste Unterschied ist die Konsequenz, die sich aus dem Testergebnis ergibt. Vom Ergebnis eines Tests zur Studierendenauswahl hängt ab, ob ein Bewerber den Studienplatz bekommt oder nicht. Dies ist bei einem Selbsttest zur Studienorientierung anders, da die Hochschule das Ergebnis aus dem Selbsttest nicht erfährt. Es bleibt den Studieninteressierten überlassen, welche Konsequenzen sie aus ihren Ergebnissen ziehen.

Ein zweiter wichtiger Unterschied betrifft die Testinhalte. Es kann grob zwischen Leistungstests sowie Persönlichkeits- und Interessentests unterschieden werden. Leistungstests können Vorwissen, logisches Denken, Konzentrations- oder etwa Merkfähigkeit messen. Wenn sie – was bei Selbsttests zur Studienorientierung nicht vorkommt – unter Aufsicht durchgeführt werden, sind sie nicht nach oben verfälschbar. Das bedeutet, es ist nicht möglich, sich besser darzustellen. Anders Persönlichkeits- und Interessentests: Fragen wie „Ich helfe gerne kranken Menschen“, „Meine Bekannten und Freunde halten mich für sehr ehrgeizig“ oder „Fernsehsendungen zu naturwissenschaftlichen Themen finde ich interessant“ können ehrlich beantwortet werden oder auch nicht. Für Auswahltests sind sie tabu, weil hier die Motivation, einen guten Eindruck zu machen, stark ausgeprägt ist. Fragen zum Arbeitsverhalten, zu Interessen oder persönlichen Zielen sind aber sehr wertvoll, um den zukünftigen Studienerfolg abzuschätzen. Metaanalysen belegen, dass Persönlichkeitsmerkmale helfen, den Studienerfolg vorherzusagen. Gewissenhaftigkeit und Leistungsmotivation weisen einen deutlichen Zusammenhang mit Studienleistungen auf (*Richardson/ Abraham/Bond 2012; Robbins et al. 2004*): Je höher die Gewissenhaftigkeit und die Motivation ausgeprägt waren, desto bessere Noten schrieben die Studierenden. Eine geringe Motivation, akademische Ziele zu erreichen, ist dagegen ein relativ guter Prädiktor für Studienabbruch (*Robbins et al. 2004*).

4 Erwarteter Nutzen

Selbsttests zur Studienorientierung sollen dazu beitragen, die Passung zwischen Studierenden und Studiengang zu erhöhen, indem sie die Selbstselektion fördern. Das Prinzip der Selbstselektion beinhaltet eine Zuordnung (und damit letztlich eine Bewerbung) zu einzelnen Studiengängen durch die Studieninteressierten selbst auf Basis von Passungsüberlegungen. Auf die Selbsttests zur Studienorientierung bezogen bedeutet dies: Studieninteressierte mit geringer Eignung sollen durch die entsprechende Rückmeldung im Test selbst realisieren, dass sie dem Anforderungsprofil eines Studiengangs nicht entsprechen – sie also nicht zu diesem Studiengang passen – und von einer Bewerbung absehen. Studieninteressierte hingegen, deren Fähigkeiten und Kompetenzen mit den Anforderungen eines Studiengangs übereinstimmen, erkennen durch die Rückmeldung im Selbsttest ihre eigene Passung und fühlen sich in ihrer Bewerbungsabsicht bestätigt. Im Falle einer vollkommenen Selbstselektion bewerben sich somit nur die Studieninteressierten für einen Studiengang, die zu diesem eine hohe Passung aufweisen. Diese Passung ist wichtig für den späteren Studienerfolg und für die Studienzufriedenheit. Überforderte Studierende, die sich zudem wenig für das interessieren, was ihnen das Studium bietet, neigen eher dazu das Studium abzubrechen als solche mit einer guten Passung (vgl. *Brandstätter/Grillich/Farthofer 2002; Henrich 2011*).

Mit der Förderung der Selbstselektion ist zudem ein weiterer Nutzenaspekt verbunden: eine mögliche Reduzierung von Mehrfachbewerbungen. Für die Hochschulen stellt die große Zahl der Bewerbungen eine Herausforderung dar. Die meisten Studienplätze werden derzeit direkt von den Hochschulen vergeben. Viele Studieninteressierte möchten sich einen Studienplatz sichern und bewerben sich daher an vielen Studienorten, eventuell auch für mehrere Fächer. Solche Mehrfachbewerbungen führen dazu, dass die einzelne Hochschule unter Umständen sehr viele Bewerbungen für einen Studiengang erhält. Selbsttests zur Studienorientierung können dazu beitragen, die Flut relativ unspezifischer Bewerbungen einzudämmen: Wenn Studieninteressierte vor einer Bewerbung ihre Passung prüfen, werden diejenigen mit einer schlechten Passung vermutlich eher von einer Bewerbung absehen und sich auf die Hochschulen bzw. Fächer fokussieren, für die sich eine gute Passung ergab.

Ein zusätzlicher Nutzen liegt in der Unterstützung der Studienberatung. Grundsätzlich kann eine gute Studienberatung, eventuell mit Unterstützung durch psychologische Eignungstests, das Gleiche oder mehr leisten als ein Selbsttest zur Studienorientierung. Das an sich sehr sinnvolle persönliche Gespräch vermag jedoch zumindest in der Suchphase zunächst daran scheitern, dass die betreffende Hochschule am anderen Ende der Republik liegt. Eine individuelle Studienberatung ist zudem weitaus aufwändiger als ein Online-Test. Deshalb ist es aus Sicht der Hochschulen sinnvoll, beide

Angebote zu kombinieren. Die Selbsttests zur Studienorientierung ergänzen andere Beratungsangebote wie internetbasierte oder gedruckte Informationen über einzelne Studiengänge oder persönliche Gespräche mit Studienberatern. Keinesfalls stellen sie einen Ersatz dafür dar. Unterstützt durch die Ergebnisse aus einem Selbsttest ist es möglich, sich in der Studienberatung vor Ort auf die Personenmerkmale zu konzentrieren, bei denen sich Abweichungen zu den Studienanforderungen ergaben. In der persönlichen Beratung können die studienfachspezifischen Anforderungen konkretisiert und Strategien zur Verbesserung der Passung entwickelt werden.

5 Mögliche Nachteile

Eine Gefahr besteht darin, den Testergebnissen blind zu vertrauen. Studienerfolg und Studienzufriedenheit lassen sich nicht exakt vorhersagen – selbst wenn der Test sorgfältig konstruiert wurde und die einschlägigen psychometrischen Gütekriterien (vgl. *Westhoff u. a. 2010*) erfüllt. Erstens ist selbst eine perfekte Eignung vor Studienbeginn kein Garant für Erfolg und Zufriedenheit. Merkmale wie Leistungsbereitschaft oder Interesse für ein Thema können sich während des Studiums ändern. Zweitens ist es nicht möglich, die Anforderungen an ein Studium oder die daraus abgeleiteten Eignungsmerkmale exakt zu messen. Jede Eignungsaussage hat daher nur eine begrenzte Gültigkeit. Mit anderen Worten: Sie wird nicht in allen Fällen genau zutreffen. Ein Selbsttest zur Studienorientierung liefert wichtige Hinweise dafür, ob und wie gut eine Person zu einem bestimmten Studiengang passt. Es gibt jedoch auch weitere Informationsquellen, die genutzt werden sollten: Wie passen die Schulnoten zu den Anforderungen des Studiums? Wie beurteilen Eltern, Freunde und Lehrer studienrelevante Eigenschaften oder gar generell die Eignung für einen bestimmten Studiengang (sofern sie ihn genau genug kennen)? Wie beurteile ich selbst meine Fähigkeiten und meine Interessen? Immer wenn eine Testaussage mit einer anderen Informationsquelle nicht übereinstimmt, sollten Studieninteressierte versuchen, diese Diskrepanz aufzuklären. Die Selbsttests zur Studienorientierung bergen somit durchaus die Gefahr, dass die Studieninteressierten mit ihrer Eigenverantwortung hinsichtlich der Ergebnisverwertung allein gelassen werden und überfordert sind. Wesentlich sind daher Hinweise, die Ergebnisse kritisch einzuordnen und mit anderen durchzusprechen, z. B. in der Studienberatung.

Ein anderes Problem ergibt sich aus der Ernsthaftigkeit der Bearbeitung. Auch wenn die Ergebnisse nur den Teilnehmern selbst bekannt sind und es sich um eine Beratungssituation handelt, könnten einige Studieninteressierte dazu verleitet sein, die Aufgaben mithilfe des Internets oder im Freundeskreis zu lösen. Natürlich können die Rückmeldungen dann keine brauchbare Entscheidungsbasis mehr für die Studiengangentscheidung sein; sie stellen vielmehr eine positiv verzerrte Abbildung der eigenen Fähigkeiten dar. Die Tendenz zu Schummeln ist immer dann besonders groß,

wenn die Anonymität der Ergebnisse angezweifelt wird. Wichtig ist es daher, die Anonymität der Daten vollständig sicher zu stellen und dies so offen und verständlich wie möglich zu kommunizieren. Darüber hinaus sollten die Studieninteressierten explizit darauf hingewiesen werden, dass eine unernste Bearbeitung eine verzerrte Rückmeldung zur Folge hat – mit entsprechenden Konsequenzen für sie selbst. Eine Teilnahme am Selbsttest ist nur bei einer ehrlichen und gewissenhaften Mitarbeit sinnvoll.

Ein weiterer Nachteil könnte darin bestehen, dass die meisten Beratungstests nicht als „Navigationshilfe“ geeignet sind. Aus Sicht der Schüler, die vielleicht in einem Jahr ein Studium aufnehmen möchten, ist ein Testsystem hilfreich, das über Verzweigungen zu einer Gruppe von Studiengängen oder zu einigen wenigen konkreten Vorschlägen hinführt. Die meisten heute verfügbaren Selbsttests zur Studienorientierung sind als fachspezifische Selbsteinschätzungstests konstruiert, die detailliert über die Anforderungen eines konkreten Studienfachs informieren, aber keine Abwägung zwischen verschiedenen Fächern anbieten. Dies würde den Umfang eines fachspezifischen Selbsttests übersteigen, dessen Vorteil gerade in der intensiven Auseinandersetzung mit nur einem Fach liegt. Studieninteressierten sollte empfohlen werden, zur Orientierung zunächst an einem fächerübergreifenden Selbsttest teilzunehmen (wie beispielsweise der bundesweite Selbsttest in Baden-Württemberg www.was-studiere-ich.de oder der StudiFinder Nordrhein-Westfalen www.studifinder.de) und anschließend für einen detaillierten Einblick in einen einzelnen Studiengang einen fachspezifischen Selbsttest zu bearbeiten.

Die hier aufgeführten Nachteile sind Grenzen von Selbsttests zur Studienorientierung, die Hochschulen bewusst sein sollten. Ein wirklicher Nachteil entsteht erst dann, wenn Studieninteressierte dieses Instrument falsch einsetzen, indem sie den Test nicht ernsthaft bearbeiten, die Suche nach dem „richtigen“ Studiengang mit dem Selbsttest beginnen oder wenn sie die Ergebnisse überinterpretieren. Eine Übergeneralisierung wäre es auch, aus den Ergebnissen in einem Selbsttest auf die Eignung in einem namensgleichen Studiengang an einer anderen Hochschule zu schließen.

6 Evaluationskriterien und Evaluationsergebnisse

Wer den Nutzen und die Qualität von Selbsttests zur Studienorientierung untersuchen möchte, kann verschiedene Evaluationskriterien heranziehen, je nachdem, ob der Evaluationsschwerpunkt eher auf der Beeinflussung des Studienwahlverhaltens, auf der Akzeptanz durch die Studieninteressierten oder auf dem Zusammenhang mit dem späteren Studienerfolg liegen soll. Eine Übersicht über Evaluationsaspekte, die für Selbsttests zur Studienorientierung wichtig sind, findet sich bei *Milbradt/Zettler/Putz/Heukamp/Hornke (2008)*. Sie unterscheiden hinsichtlich der Ziele der Studieninteres-

sierten eine zeitlich und räumlich unabhängige Informationsbeschaffung, eine Verbesserung der Eignungseinschätzung sowie eine Unterstützung der Studiengangentscheidung und ordnen diesen Zielen die Evaluationskriterien quantitative Nutzung, Erreichen der Zielpopulation, eignungsdiagnostische Qualität, Informiertheit der Bewerber, Akzeptanz und Steuerungsfunktion zu. Das vorliegende Kapitel greift diese Evaluationskriterien auf und ergänzt sie um weitere Evaluationsaspekte, die sich aus den Nutzenversprechen der Selbsttests ableiten lassen. Für eine übersichtlichere Darstellung werden die einzelnen Punkte in vier verschiedene Evaluationsbereiche eingeordnet:

- Akzeptanz durch die Studieninteressierten,
- Wissens- und Einstellungsänderungen,
- Verhalten während der Studienwahl,
- Zusammenhang mit Studienerfolg.

Die Evaluationsbereiche sollen im Folgenden mit den dazugehörigen Evaluationskriterien jeweils kurz vorgestellt und inhaltlich erläutert werden. Zudem werden sie mit ersten Erfahrungswerten veranschaulicht, die von den Hochschulen, welche bereits mit Selbsttests zur Studienorientierung arbeiten, schon in dokumentierter Form vorliegen. Einschränkend muss angemerkt werden, dass die einzelnen Selbsttests im deutschen Hochschulraum sehr unterschiedlich sind (vgl. die Ausführungen in Kapitel 2 zur Differenzierung). Dies hat zur Folge, dass die Aussagen aus einzelnen Evaluationsstudien nur eingeschränkt verallgemeinert werden können.

6.1 Akzeptanz durch die Studieninteressierten

Der erste Evaluationsbereich bezieht sich darauf, wie der Selbsttest von der Nutzergruppe wahrgenommen und beurteilt wird. Zu den Evaluationskriterien gehören die Teilnahmebereitschaft (Nutzungsverhalten) und die Beurteilung durch die Studieninteressierten.

6.1.1 Nutzungsverhalten

Nur wenn die Selbsttests zur Studienorientierung von den Studieninteressierten auch tatsächlich im Rahmen ihrer Studienwahl genutzt werden, können sie einen Einfluss auf die Studiengangentscheidung haben. Wesentlich ist also, dass die Studieninteressierten am Selbsttest teilnehmen. Als Evaluationskriterium bietet sich daher die Teilnahmebereitschaft an. Hierfür können verschiedene Zahlen herangezogen werden, beispielsweise die Aufrufstatistik oder die Anzahl der abgeschlossenen Selbsttestungen.

Studien zeigen, dass Selbsttests zur Studienorientierung von Studieninteressierten gut angenommen und intensiv genutzt werden. So nahmen beispielsweise an dem studienfachübergreifendem Selbsteinschätzungstest www.was-studiere-ich.de (in der evaluierten Form noch ein reiner Interessentest) in den ersten zweieinhalb Jahren über 360.000 Ratsuchende teil (*Hell/Päßler/Schuler 2009*). Diese enorm hohe Nutzungsrate kann sicherlich nicht für jeden Selbsttest verzeichnet werden, insbesondere dann nicht, wenn es sich um studienfachspezifische Angebote handelt. Aber auch die studienfachspezifischen Selbsttests weisen Nutzungszahlen von über 400 (*Hasenberg 2012*) bis zu 2000 (*Heukamp/Hornke 2008*) Studieninteressierten pro Jahr auf.

6.1.2 Beurteilungen

Zur Akzeptanz eines Selbsttests durch die Studieninteressierten zählen Aspekte wie die Absicht zur Weiterempfehlung an Freunde, Beurteilungen zur Verständlichkeit der Ergebnisse, eine nachvollziehbare Bedeutung der Inhalte, Beurteilungen zum Informationsgehalt und der wahrgenommene Nutzen für die Studienfachwahl. Ein standardisiertes Instrument zur Überprüfung der Akzeptanz eines diagnostischen Verfahrens stellt der Akzeptanzfragebogen *Akzept!* dar (*Kersting 2003*). Dass sich dieser Fragebogen auch eignet, um die Akzeptanz eines Selbsttests zur Studienorientierung zu analysieren, wurde von *Zimmerhofer (2008)* gezeigt, der den Fragebogen zusätzlich um Fragen zur Beratungsqualität ergänzte. Andere Hochschulen setzen eine Sammlung eigener Evaluationsfragen ein, um die Akzeptanz ihres Selbsttests zu erfassen. Mehrheitlich bewerten die Studieninteressierten die Selbsttests sehr positiv (z. B. *Montel 2009; Zimmerhofer 2008*) und geben an, dass sie die Verfahren gerne weiterempfehlen (z. B. *Sonnleitner/Kubinger/Frebort 2009*), die Anforderungen eines Studienfachs besser einschätzen können (z. B. *Reiß/Moosbrugger/Tillmann/Krömker 2009*) und eine Entscheidungshilfe in Bezug auf die Studienwahl erhalten haben (z. B. *Diercks/Kupka/Bolten 2009*).

6.2 Wissens- und Einstellungsänderungen

Der zweite Evaluationsbereich beinhaltet mögliche Veränderungen im Wissen und in den Einstellungen der Studieninteressierten, ausgelöst durch eine Bearbeitung des Selbsttests. Zu den Evaluationskriterien in diesem Bereich gehören Veränderungen der Studienwahlsicherheit, des Informationsstandes sowie der ursprünglichen Studienexpectationen.

6.2.1 Studienwahlsicherheit

Die Selbsttests zur Studienorientierung sollen die Studienfachwahlsicherheit verändern: Die entscheidungsbezogene Unsicherheit sollte abnehmen; die Studieninteressierten sollten sich sicherer als vorher sein, ob sie ein bestimmtes Fach studieren möchten. Für die Selbsttests der RWTH Aachen zeigte sich wie erhofft eine statistisch bedeutende Abnahme der Unsicherheit durch die Teilnahme am Selbsttest (*Milbradt/Zettler/ Putz/Heukamp/Hornke 2008*), untersucht an einer Stichprobe von 2748 Interessierten für verschiedene Studiengänge. Auch eine Untersuchung der Philipps-Universität Marburg ergab eine Veränderung der Studienwahlsicherheit, gemessen vor und nach der Bearbeitung des Marburger Selbsttests für Biologie mit einer Stichprobe von 149 Studieninteressierten (*Hasenberg 2012*). Bei Rückmeldung einer sehr guten Passung erhöhte sich die Absicht der Studieninteressierten signifikant, sich für diesen Studiengang zu bewerben. Bei Rückmeldung einer fehlenden Passung fiel die Studienwahlsicherheit hingegen wie intendiert nach der Bearbeitung des Selbsttests geringer aus als vorher.

6.2.2 Informationsstand

Die Selbsttests zur Studienorientierung sollen den Informationsstand der Studieninteressierten erhöhen. So wird angestrebt, dass sich die Studieninteressierten nach der Bearbeitung eines Selbsttests ein klareres Bild über die Inhalte, Besonderheiten und formalen Schwerpunkte eines Studiengangs machen können. Eine Möglichkeit zur Beantwortung dieser Evaluationsfrage besteht darin, den Informationszuwachs durch die Teilnehmer nach der Bearbeitung selbst einschätzen zu lassen. Neben dieser subjektiven Einschätzung besteht auch die Möglichkeit, die Teilnehmer vor und nach der Bearbeitung angeben zu lassen, wie gut sie sich über den Studiengang informiert fühlen – und anschließend rechnerisch zu überprüfen, ob die Informiertheit zugenommen hat. Auf diese Weise kann präziser analysiert werden, wie groß der Informationszuwachs ist. Erste Untersuchungen hierzu zeigen auf, dass internetbasierte Selbsttests zur Studienorientierung den Informationsstand der Studieninteressierten signifikant erhöhen können (*Milbradt/Zettler/Putz/Heukamp/Hornke 2008*; ähnlich auch bei *Vent/ Erdfelder 2009*).

6.2.3 Erwartungen

Die Selbsttests zur Studienorientierung sollen unrealistische Erwartungen und Vorstellungen hinsichtlich der Studieninhalte und anderer Studienaspekte korrigieren. Falsche Erwartungen können im Studium zu Enttäuschungen und Unzufriedenheit führen (vgl. *Hasenberg/Schmidt-Atzert 2013b*). Selbsttests berücksichtigen die Studierenerwartungen entweder implizit über die im Selbsttest vermittelten Informationen oder explizit

über direkte Erwartungsfragen in Form von „Ich erwarte, dass ...“ (siehe auch *Vent/Erdfelder/Heilig 2009*). Für die direkte Erwartungsabfrage konnte nachgewiesen werden, dass die Studierenden, die sich vor Studienbeginn in einem Selbsttest mit der Korrektheit ihre eigenen Studierenerwartungen auseinandergesetzt hatten, zu Studienbeginn über signifikant realistischere Erwartungen verfügten als ihre Mitstudierenden (*Vent/Erdfelder 2009*, untersucht mit dem Mannheimer Informationssystem für Studieninteressierte anhand einer Stichprobe von 168 Studierenden für die Fächer Psychologie, Soziologie und Politikwissenschaft).

6.3 Verhalten während der Studienwahl

Im Kern geht es in diesem Evaluationsbereich um die Frage, ob die Bearbeitung eines Selbsttests zu einem veränderten Verhalten der Studieninteressierten während ihrer Studienwahl führt. Zu den Evaluationskriterien gehören die Nutzung der Studienberatung und das Bewerbungsverhalten (Selbstselektion). Eine Analyse dieser Evaluationskriterien wird durch die Tatsache erschwert, dass menschliches Verhalten immer im Kontext vieler verschiedener interner und externer Einflüsse stattfindet. Es ist daher nicht möglich, ein verändertes Verhalten der Studieninteressierten allein auf die Nutzung des Selbsttests zurückzuführen. Ebenso wäre es denkbar, dass sich andere potentielle Einflussfaktoren verändert haben, die nicht alle kontrolliert werden können.

Zudem ist eine Analyse der Verhaltensmaße aus dem Grunde schwierig, dass hierfür eine Beobachtung oder Nachbefragung der Studieninteressierten noch Wochen oder Monate nach der Bearbeitung des Selbsttests nötig wäre. Hierbei ergibt sich zunächst das Problem von verfügbaren Kontaktdaten, der Wahrung der Anonymität der Selbsttestergebnisse und datenschutzrechtlicher Aspekte (siehe auch *Milbradt/Putz 2008*). Selbst wenn bei den Selbsttests, die mit einer Registrierung arbeiten, häufig gültige E-Mail-Adressen verzeichnet werden, müssen die Studieninteressierten einer Nacherhebung zustimmen und an dieser teilnehmen. Erfahrungen zeigen jedoch, dass die Teilnahmebereitschaft meist sehr gering ausfällt, so dass mittel- bis langfristige Untersuchungen zum Verhalten der Studieninteressierten sehr schwierig sind. Die Studierenden zu Studienbeginn nachträglich zu ihrem Verhalten während der Studiengangswahl zu befragen, würde hingegen eine sehr selektive Stichprobe bedeuten, da zwangsläufig die Informationen von allen Selbsttestteilnehmern entfielen, die von einer Bewerbung oder Einschreibung abgesehen haben. Und gerade diese Substichprobe dürfte für eine gewissenhafte Analyse des Folgeverhaltens nicht fehlen.

Beide Gründe liefern eine Erklärung dafür, dass für den dritten Evaluationsbereich bislang keine veröffentlichten Studien vorliegen – zumindest sind den Autoren keine bekannt. Im Folgenden sollen die beiden Evaluationskriterien daher nur kurz beschrieben werden.

6.3.1 Konkretere Fragen in der Studienberatung

Die Ergebnisse im Selbsttest sollen zum Nachdenken über die individuellen Eignungen und Neigungen anregen. *„Insofern ist es durchaus erwünscht, dass die Interessierten mit den ausgedruckten Informationen aus dem Self-Assessment in die Studienberatung gehen und dort die Ergebnisse besprechen.“* (Zimmerhofer/Heukamp/Hornke 2006, S. 76). Das individuelle, auf die Anforderungen eines Studiengangs bezogene Stärken- und Schwächenprofil bildet eine gute Grundlage, um gemeinsam mit einem Studienberater weiterführende Überlegungen für eine fundierte Studienfachwahl anzustellen.

Für eine Evaluation wäre es sinnvoll, in der Zentralen Studienberatung und vor allem auch in den Fachstudienberatungen die Anliegen der Studieninteressierten und die Gesprächsthemen vor und nach der Einführung eines internetbasierten Selbsttests zur Studienorientierung zu dokumentieren. Es würde für die Effizienz der Selbsttests zur Studienorientierung sprechen, wenn nach ihrer Einführung weniger allgemeine Fragen zur Eignung (z. B. „Ich möchte gerne wissen, ob ich für dieses Studium geeignet bin“) gestellt würden. Stattdessen sollten die Selbsttestergebnisse und die Studienanforderungen vertiefend thematisiert werden (z. B. „Ich habe im Selbsttest den Eindruck gewonnen, dass ich für dieses Studium zu wenig Mathematikkenntnisse habe. Was kann ich tun, um dieses Defizit auszugleichen?“).

6.3.2 Selbstselektion

Eine weitere Evaluationsfrage ist, ob die Studieninteressierten die Rückmeldung, die sie im Selbsttest erhalten, auch tatsächlich bei ihrem Bewerbungsverhalten berücksichtigen. Mit internetbasierten Selbsttests zur Studienorientierung ist der erhoffte Nutzen verbunden, dass sie die Studieninteressierten zu einer fundierten Studienfachwahl befähigen und die Selbstselektion fördern. Ein Rückgang der Studienabbruchquoten (im Vergleich zu anderen Studiengängen, die keinen Selbsttest zur Studienorientierung anbieten) könnte als Indiz dafür gewertet werden, dass eine Selbstselektion stattgefunden hat. Ergänzend ist es auch möglich, Studienanfänger zu fragen, welche Motive für ihre Studiengangswahl entscheidend waren und ob das Ergebnis im Selbsttest ihre Studiengangswahl beeinflusst hat.

6.4 Zusammenhang mit Studienerfolg

Der vierte Evaluationsbereich konzentriert sich auf den Zusammenhang zwischen den Ergebnissen im Selbsttest und dem späteren Studienerfolg. Personen mit schwächeren Testergebnissen sollten tendenziell weniger erfolgreich im Studium sein als Personen mit sehr guten Testergebnissen (Zimmerhofer/Heukamp/Hornke 2006). Als Erfolgsmaße des Studiums gelten Studiennoten, Studiendauer und Studienzufrieden-

heit (vgl. *Rindermann/Oubaid 1999*). Auch der Erwerb des Studienabschlusses oder im negativen Fall der Abbruch des Studiums ist ein Maß des Studienerfolgs.

Der berechnete Zusammenhang wird auch als Kriteriumsvalidität oder prädiktive Validität eines Verfahrens bezeichnet, wobei der zweite Begriff präziser ist, da er den Zeitabstand zwischen der Teilnahme am Selbsttest vor oder unmittelbar zu Beginn des Studiums und der späteren Erhebung des Studienerfolgs im Studienverlauf berücksichtigt. Wesentlich ist dabei nicht nur der Zusammenhang an sich, sondern auch die Möglichkeit, über einen internetbasierten Selbsttest zur Studienorientierung den Studienerfolg besser vorherzusagen als dies allein über die Note der Hochschulzugangsberechtigung möglich wäre.

6.4.1 Studiennoten

Eine hinsichtlich der berücksichtigten Selbsttestmodule sehr umfangreiche Studie zu den Möglichkeiten, mit Hilfe eines internetbasierten Selbsttests zur Studienorientierung die späteren Studiennoten vorherzusagen, liegt mit der Arbeit von *Zimmerhofer (2008)* vor. Der von ihm anhand einer Stichprobe von 91 Studierenden analysierte Selbsttest für den Studiengang Informatik der RWTH Aachen enthielt zur Überprüfung der relevanten kognitiven Fähigkeiten Aufgaben zum logischen Denken und Mathematikaufgaben. Zusätzlich bearbeiteten die Studierenden, die zu Beginn ihres Studiums am Selbsttest teilnahmen, einen Interessentest und mehrere Fragemodule zu studienbezogenen Eigenschaften wie beispielsweise zur akademischen Selbstwirksamkeit. Bei alleiniger Verwendung der Abiturdurchschnittsnote konnte die spätere Vordiplomnote mit einer Varianzaufklärung von neun Prozent vorhergesagt werden. Die Varianzaufklärung ist ein Maß dafür, wie umfassend ein Prädiktor (hier die Abiturdurchschnittsnote) die Unterschiede zwischen Personen im Studienerfolg mathematisch erklären kann. Dies bedeutet: Die Unterschiede in den späteren Studiennoten konnten (nur) zu neun Prozent mit der Abiturnote erklärt werden. Wurden zusätzlich zur Abiturnote aber auch die Selbsttestergebnisse mit in die Rechnung einbezogen, erhöhte sich die Erklärung der Vordiplomnote signifikant auf insgesamt 35 Prozent. Dies ist ein eindrucksvoller Beweis dafür, dass internetbasierte Selbsttests zur Studienorientierung zusätzlich zur Abiturdurchschnittsnote einen prädiktiven Beitrag zu den Prüfungsleistungen im Studium leisten können. Weitere Studien zeigten ebenfalls positive Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen in einem Selbsttest zur Studienorientierung und späteren Studiennoten auf (z. B. *Hartweg 2010; Hasenberg/Schmidt-Atzert 2013a; Reiß/Moosbrugger/Tillmann/Krömker 2009*).

6.4.2 Studienzufriedenheit

Der vermutete Einfluss von internetbasierten Selbsttests auf die Studienzufriedenheit lässt sich zum einen über die durch den Selbsttest vermittelte Informationsstand-erhöhung und Erwartungskorrektur erklären. Wie in den Abschnitten 6.2.2 und 6.2.3 beschrieben, verfügen die Studieninteressierten nach der Selbsttestteilnahme über ein verbessertes Wissen zum Studiengang und über realistischere Erwartungen (*Milbradt/Zettler/Putz/Heukamp/Hornke 2008; Vent/Erdfelder 2009*). Sie können sich folglich fundierter für einen Studiengang entscheiden, der gut zu ihren persönlichen Wünschen und Interessen passt, und sie hegen im Idealfall keine unrealistischen Erwartungen, die später enttäuscht werden können. Zum anderen sollte die Förderung der Selbstselektion dazu führen, dass sich insbesondere die Studieninteressierten für einen Studiengang bewerben, die auch tatsächlich über die erforderlichen Fähigkeiten und Eigenschaften verfügen. Ihnen wird vermutlich der Einstieg ins Studium leichter fallen – wichtige Vorkenntnisse sind vorhanden – und sie werden die Anforderungen im Verlauf des Studiums leichter bewältigen als Studierende mit ungünstigen Leistungsvoraussetzungen. Alle diese Faktoren dürften einen Einfluss auf das Wohlbefinden und die Zufriedenheit der Studierenden haben.

Diese Annahme fand in einer Untersuchung zum Marburger Selbsttest für den Studiengang Biologie empirische Bestätigung, in welcher die Daten von 75 Biologiestudierenden analysiert wurden (*Hasenberg/Schmidt-Atzert 2013a*). Je besser die Studierenden direkt zu Beginn des Studiums im Selbsttest abschnitten, desto zufriedener waren sie im zweiten Semester – und zwar bezogen auf die Zufriedenheit mit den Studieninhalten und den Studienbelastungen (erhoben mit den Fragen zur Zufriedenheit von *Westermann/Heise/Spies/Trautwein 1996*). Zusätzlich zur Note der Hochschulzugangsberechtigung, die kaum einen Zusammenhang mit der Zufriedenheit aufwies, vermochten die Ergebnisse im Selbsttest die spätere Studienzufriedenheit mit einer Varianzaufklärung von 32 Prozent vorherzusagen. Auch für die Zufriedenheit können Selbsttests zur Studienorientierung somit einen wertvollen Prognosebeitrag leisten.

6.4.3 Studienabbruch

Bislang liegen noch keine veröffentlichten Untersuchungen zum Zusammenhang von Selbsttestergebnissen und Studienabbruchzahlen vor. Diese Evaluationsfrage ist allerdings auch nur langfristig sinnvoll zu beantworten, um kurzfristigen Einflüssen wie Kohorteneffekten weniger Gewicht beizumessen (vgl. auch *Frebort/Kubinger 2008*).

6.4.4 Studiendauer

Die allgemeine Hypothese, dass Studierende, die im Selbsttest besser abschneiden, ihr Studium auch erfolgreicher bewältigen, lässt sich auch auf die Studiendauer anwenden. Für die Vermutung, dass Personen mit guten Ergebnissen im Selbsttest später weniger Zeit für ihr Studium benötigen, liegen bislang allerdings noch keine empirischen Befunde vor.

7 Resümee

Internetbasierte Selbsttests zur Studienorientierung können – je nach ihrem inhaltlichen Schwerpunkt und der Zusammensetzung ihrer Module – Studieninteressierten eine differenzierte Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten, Kompetenzen, Interessen und anderer persönlicher Voraussetzungen hinsichtlich eines konkreten Studiengangs oder eines Studienfelds ermöglichen. Die Selbsttests stellen einen Versuch der Hochschulen dar, ihre Studieninteressierten zu einer fundierten Studienfachwahl zu befähigen und die Selbstselektion anzuregen. Langfristig wird eine Erhöhung des Studienerfolgs angestrebt.

Evaluationsstudien zeigen, dass internetbasierte Selbsttests zur Studienorientierung von den Studieninteressierten gut angenommen und positiv bewertet werden. Die Selbsttests können den Informationsstand und die Studienwahlsicherheit der Studieninteressierten erhöhen und unrealistische Erwartungen noch vor Studienbeginn korrigieren. Auch hinsichtlich des Studienerfolgs liegen bereits Studien zur Evaluation vor. So korrelieren die Ergebnisse aus dem Selbsttest mit dem späteren Studienerfolg: Studieninteressierte, die im Selbsttest gut abschneiden, erzielen im späteren Studium bessere Noten und sind mit ihrem Studium zufriedener als Studieninteressierte mit unbefriedigenden Selbsttestergebnissen. Darüber hinaus sind die Selbsttests in der Lage, einen Informationsgewinn hinsichtlich des Studienerfolgs zusätzlich zur Note der Hochschulzugangsberechtigung zu schaffen.

Allerdings muss bei den Evaluationsstudien immer beachtet werden, dass die Ergebnisse streng genommen nur für den konkreten evaluierten Selbsttest und in Bezug auf das jeweilige Fach Gültigkeit haben. Die im deutschen Hochschulraum bereits vorhandenen Selbsttests unterscheiden sich in vielfacher Weise. Sie dauern unterschiedlich lange in der Bearbeitung, beruhen auf unterschiedlichen Testverfahren mit unterschiedlicher psychometrischer Qualität, basieren auf unterschiedlichen Anforderungsanalysen und arbeiten mit unterschiedlichen Ergebnismeldungen. Es ist daher zwingend erforderlich, dass alle Hochschulen für ihre Verfahren eigene Evalua-

tionsstudien durchführen. Anderenfalls können sie nur Vermutungen zur Nützlichkeit anstellen und verfügen möglicherweise über einen Selbsttest, der die erwünschten Ziele nicht erreicht.

Ein Evaluationsbereich, für den bislang noch keine Erkenntnisse vorliegen, ist das Verhalten der Studieninteressierten nach der Teilnahme am Selbsttest. Es bleibt daher die Frage offen, ob und wie die internetbasierten Selbsttests zur Studienorientierung das Studienwahlverhalten beeinflussen können. Denn nur wenn die Selbsttests es tatsächlich zu leisten vermögen, dass sich mehr passende Studieninteressierte für einen Studiengang bewerben und einschreiben, ist auch eine Beeinflussung des Studienerfolgs möglich. Ansonsten bestehen zwar die empirisch nachgewiesenen Zusammenhänge zwischen dem Abschneiden im Selbsttest und dem späteren Studienerfolg. Diese können aber nur dann zum Tragen kommen, wenn die Selbsttests verhaltenswirksam werden und die Zusammensetzung einer Studiengangskohorte beeinflussen.

Literaturverzeichnis

Brandstätter, Hermann; Grillich, Ludwig; Farthofer, Alois (2002): Studienverlauf nach Studienberatung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16, 2002, S. 15–28

Brugger, Pia; Threin, Marco; Wolters, Miriam (2012): Hochschulen auf einen Blick (Ausgabe 2012). Wiesbaden

Diercks, Joachim; Kast, Jutta; Kupka, Kristof; Bolten, Katharina (2009): HAW-Navigator – internetbasierte Orientierungs- und Self-Assessment-Instrumente und ihre Verbindung mit der Studienberatung an der HAW Hamburg. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 4, 2009, S. 15–22

Frebort, Martina; Kubinger, Klaus D. (2008): Qualitätsansprüche an ein Self-Assessment zur Studienwahlberatung: Der Wiener Ansatz. In: Schuler, Heinz; Hell, Benedikt (Hrsg.): Studierendenauswahl und Studienentscheidung. Göttingen, S. 95–101

Hartweg, Verena (2010): Mechanisch-technisches Verständnis als Konstrukt in der testbasierten Studienberatung. <http://darwin.bth.rwth-aachen.de/opus/volltexte/2010/3363/> (Zugriff: 02. Oktober 2013)

Hasenberg, Svea (2012): Evaluation des Marburger Self-Assessments für Biologie. Unveröffentlichtes Projektdokument, Universität Marburg. Marburg

Hasenberg, Svea; Schmidt-Atzert, Lothar (2013a): Bessere Noten und zufriedener Studierende? Das Marburger Self-Assessment für den Studiengang Biologie. In: Wirtschaftspsychologie, 2013, 1, S. 25–33

Hasenberg, Svea; Schmidt-Atzert, Lothar (2013b): Die Rolle von Erwartungen zu Studienbeginn: Wie bedeutsam sind realistische Erwartungen über Studieninhalte und Studienaufbau für die Studienzufriedenheit? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27, 2013, S. 1–7

Hell, Benedikt (2009): Selbsttests zur Studienorientierung: nützliche Vielfalt oder unnützer Wildwuchs? In: Rudinger, Georg; Hörsch, Katharina (Hrsg.): Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung. Göttingen, S. 9–19

Hell, Benedikt; Päßler, Katja; Schuler, Heinz (2009): „was-studiere-ich.de“ – Konzept, Nutzen und Anwendungsmöglichkeiten. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 4, 2009, S. 9–14

Henrich, Dominik (2011): Durchführung und Validierung einer Anforderungsanalyse für den Studiengang Psychologie an der Universität Koblenz-Landau. Diplomarbeit, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau. Landau

Heublein, Ulrich; Hutzsch, Christopher; Schreiber, Jochen; Sommer, Dieter; Besuch, Georg (2009): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover

Heukamp, Verena; Hornke, Lutz (2008): Self-Assessment – Online-Beratung für Studieninteressierte. In: Schuler, Heinz; Hell, Benedikt (Hrsg.): Studierendenauswahl und Studienentscheidung. Göttingen, S. 78–84

Heukamp, Verena; Putz, Daniel; Milbradt, Annika; Hornke, Lutz (2009): Internetbasierte Self-Assessments zur Unterstützung der Studienentscheidung. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 4, 2009, S. 2–8

Kersting, Martin (2003): Der >Akzept!< Fragebogen zur Messung der Akzeptanz diagnostischer Verfahren. Unveröffentlichtes Testmanual. Aachen

Milbradt, Annika; Putz, Daniel (2008): Technische Herausforderungen bei webbasierten Self-Assessments. In: Schuler, Heinz; Hell, Benedikt (Hrsg.): Studierendenauswahl und Studienentscheidung. Göttingen, S. 102–109

Milbradt, Annika; Zettler, Ingo; Putz, Daniel; Heukamp, Verena; Hornke, Lutz F. (2008): Ziele von Self-Assessments und ihre Bedeutung für Entwicklung und Evaluation. In: Report Psychologie, 33, 2008, S. 352–362

Montel, Christian (2009): BORAKEL – das Online-Beratungsangebot der Ruhr-Universität Bochum: Motivation und Zielsetzung bei der Erstellung von BORAKEL. In: Rudinger, Georg; Hörsch, Katharina (Hrsg.): Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung. Göttingen, S. 21–34

Pietrangeli, Sandra; Sindern, Eva (2009): Entwicklung von fachspezifischen Online Self-Assessments an der Rheinischen-Friedrich-Wilhelms Universität Bonn: Ein Pilotprojekt. In: Rudinger, Georg; Hörsch, Katharina (Hrsg.): Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung. Göttingen, S. 111–122

Reiß, Siegbert; Moosbrugger, Helfried; Tillmann, Alexander; Krömker, Detlef (2009): Das Online-Self-Assessment für Psychologie an der Goethe Universität Frankfurt: Erfasste Merkmalsbereiche und Studien zur prognostischen Güte. In: Rudinger, Georg; Hörsch, Katharina (Hrsg.): Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung. Göttingen, S. 73–86

Richardson, Michelle; Abraham, Charles; Bond, Rod (2012): Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. In: Psychological Bulletin, 138, 2012, S. 353–387

Rindermann, Heiner; Oubaid, Viktor (1999): Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 20, 1999, S. 172–191

Robbins, Steven; Lauver, Kristy; Le, Huy; Davis, Daniel; Langley, Ronelle; Carlstrom, Aaron (2004): Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. In: Psychological Bulletin, 130, 2004, S. 261–288

Rudinger, Georg; Hörsch, Katharina (Hrsg.) (2009): Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung. Göttingen

Sonnleitner, Philipp; Kubinger, Klaus D.; Frebort, Martina (2009): Das Wiener Self-Assessment Psychologie mit seinen Verfahren der experimentalpsychologischen Verhaltensdiagnostik zur Messung studienfachübergreifender Soft Skills. In: Rudinger, Georg; Hörsch, Katharina (Hrsg.): Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung. Göttingen, S. 63–72

Statistisches Bundesamt (2012): Bildung und Kultur: Studierende an Hochschulen – Vorbericht (Fachserie 11, Reihe 4.1, Nr. 2110410128004). Wiesbaden

Stoll, Gundula; Spinath, Frank (2008): Ein Studienberatungstest für die Universität des Saarlandes. In: Magazin Forschung, 2, 2008, S. 36–41

Studienwahl.de (2013): Studien- und Berufswahl 2013/2014. www.studienwahl.de (Zugriff: 02. Oktober 2013)

Trost, Günter (2008): Zusammenführen, was zusammengehört. Gesucht: Die optimale „Passung“ zwischen Hochschul-Profil und Bewerber-Profil. In: Heine, Christoph u. a. (Hrsg.): Profil und Passung: Studierendenauswahl in einem differenzierten Hochschulsystem. Hannover, S. 53–65

Vent, Svea; Erdfelder, Edgar (2009): Das Mannheimer Informationssystem für Studieninteressierte der Sozialwissenschaften: Führt ein Erwartungstest als Self-Assessment tatsächlich zu korrekteren Erwartungen bei Studienanfängern? In: Rudinger, Georg; Hörsch, Katharina (Hrsg.): Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung. Göttingen, S. 99–110

Vent, Svea; Erdfelder, Edgar; Heilig, Birgit (2009): MISS – Mannheimer Informationssystem für Studieninteressierte der Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 4, 2009, S. 23–25

Westermann, Rainer; Heise, Elke; Spies, Kordelia; Trautwein, Ulrich (1996): Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 1996, S. 1–22

Westhoff, Karl u. a. (Hrsg.) (2010): Grundwissen für die berufsbezogene Eignungsbeurteilung nach DIN 33430 (3., überarbeitete Auflage). Lengerich

Willich, Julia; Buck, Daniel; Heine, Christoph; Sommer, Dieter (2011): Studienanfänger im Wintersemester 2009/10: Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. HIS: Forum Hochschule. Hannover

Wissenschaftsrat (2004): Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs. Berlin

Zimmerhofer, Alexander (2008): Studienberatung im deutschen Hochschulsystem auf der Basis psychologischer Tests: Studienfachprofile, Vorhersagevalidität und Akzeptanz. <http://darwin.bth.rwth-aachen.de/opus/volltexte/2008/2418/> (Zugriff: 02. Oktober 2013)

Zimmerhofer, Alexander; Heukamp, Verena; Hornke, Lutz F. (2006): Ein Schritt zur fundierteren Studienfachwahl – webbasierte Self-Assessments in der Praxis. In: *Report Psychologie*, 31, 2006, S. 68–78

Manuskript eingereicht: 15.01.2013
Manuskript angenommen: 10.10.2013

Anschrift der Verfasser:

Dr. Svea Hasenberg
Professor Dr. Lothar Schmidt-Atzert
Philipps-Universität Marburg
Fachbereich Psychologie
Gutenbergstraße 18
35032 Marburg
E-Mail: svea.hasenberg@staff.uni-marburg.de
E-Mail: schmidtl@staff.uni-marburg.de

Lothar Schmidt-Atzert ist Professor für Psychologische Diagnostik an der Universität Marburg.

Svea Hasenberg ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Persönlichkeit und Diagnostik der Universität Marburg. Beide entwickeln und betreuen seit 2009 verschiedene Self-Assessments für die Philipps-Universität Marburg.

Die Vorhersage des Studienerfolgs im Masterstudiengang Psychologie durch Schul- und Bachelorstudienleistungen

Stefan J. Troche, Mirjam Mosimann, Thomas H. Rammsayer

Die Studie untersucht, inwiefern der Erfolg im Masterstudiengang Psychologie durch die Durchschnittsnoten der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) und die Leistungen im vorangegangenen Bachelorstudiengang vorhergesagt werden kann. Die HZB-Durchschnittsnote erwies sich als ein valider Prädiktor für die Bachelor- und Masterabschlussnote. Die Bachelorabschlussnote sagte die Masterabschlussnote vorher, und diese Vorhersage wurde durch zwei Bacheloreinzelfachnoten noch verbessert. Diese Verbesserung der Vorhersage durch Bacheloreinzelfachnoten hielt jedoch einer näheren statistischen Überprüfung nicht stand. Über die Bachelorabschlussnote hinaus verbesserte die HZB-Durchschnittsnote die Vorhersage der Masterabschlussnote nicht. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund praktischer Anwendungsfelder wie Studierendenberatung und Studierendenselektion diskutiert.

1 Einleitung

Die valide Vorhersage des Studienerfolgs ist essentiell für die Auswahl geeigneter Studierender in Studienfächern mit Zulassungsbeschränkungen. Aber auch bei einer nicht beschränkten Anzahl von Studienplätzen können Erkenntnisse über Prädiktoren des Studienerfolgs wichtig sein, um beispielsweise Kandidatinnen und Kandidaten für Studienplätze adäquat bezüglich der Wahl eines Studiums zu beraten. Dass solche Entscheidungen richtig getroffen werden und zu möglichst erfolgreichen Studienabschlüssen führen, steht nicht nur im Interesse der zu beratenden Kandidatinnen und Kandidaten, sondern liegt auch im Interesse der Hochschulen und letztlich der Gesellschaft, welche von ihren finanziellen Investitionen in Hochschulen durch gut ausgebildete Absolventinnen und Absolventen profitieren möchte (*Schiefele/Streblow/Brinkmann 2007*).

Im Rahmen der Forschung zur Vorhersage des Studienerfolgs ist die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) der wohl am besten untersuchte Prädiktor (z. B. *Schuler/Funke/Baron-Boldt 1990; Trapmann/Hell/Weigand/Schuler 2007*). Trapmann und Kollegen (*2007*) berichten in einer Metaanalyse von 54 europäischen Studien und auf der Basis von 48'178 untersuchten Personen einen Zusammenhang von $r = .31$ zwischen der HZB-Durchschnittsnote und der Studienleistung. Dieser Zusammenhang stieg auf $r = .52$ an, wenn die Reliabilität auf Seiten des Krite-

riums sowie die Variabilitätseinschränkung durch Selektion korrigiert wurden. Die Analysen von Trapmann et al. (2007) belegen auch, dass die Validität der HZB-Durchschnittsnote für die Noten in frühen Studienabschnitten (z. B. Grundstudium, Bachelor oder vorklinische Abschnitte in medizinischen Studiengängen) mit durchschnittlichen unkorrigierten Korrelationen von $r = .34$ bis $r = .39$ höher ausfiel als für spätere Studienabschnitte (Hauptstudium oder klinische Studienabschnitte) mit Korrelationen zwischen $r = .23$ und $r = .25$. Auch hier stiegen die Zusammenhänge beachtlich an auf $r = .51$ bis $r = .55$ für die frühen Studienabschnitte und auf $r = .29$ bis $r = .32$ für die späteren Studienabschnitte, wenn für Reliabilität des Kriteriums und Variabilitätseinschränkungen korrigiert wurde. Dieser durchaus substantielle Zusammenhang zwischen HZB-Durchschnittsnote und Studienerfolg wird damit erklärt, dass die Anforderungen für die HZB ähnlich ausfallen wie diejenigen, die an Studierende gestellt werden (Rindermann/Oubaid 1999). Nach Rindermann (2005) sind dies allgemeine Fähigkeiten (z. B. Lesen, Schreiben, Rechnen, Problemlösen), spezifisches Wissen (z. B. Fremdsprachen), spezifische Fertigkeiten (z. B. Computerkenntnisse) und bestimmte Persönlichkeitsmerkmale (wie beispielsweise Fleiß und Gewissenhaftigkeit).

In einigen Studien wurden auch auf dem HZB-Zeugnis ausgewiesene Einzelfachnoten bezüglich ihrer Fähigkeit zur Vorhersage des Studienerfolgs untersucht, erwiesen sich aber in den meisten Fällen als der HZB-Durchschnittsnote unterlegen (z. B. Formazin/Schröders/Köller/Wilhelm/Westmeyer 2011; Gold/Souvignier 2005; Meier 2003; Steyer/Yousfi/Würfel 2005; Trapmann et al. 2007; Wedler/Troche/Rammsayer 2008). Dies mag darauf zurückgeführt werden, dass in die HZB-Durchschnittsnote mehrere Noten von mehreren Beurteilerinnen und Beurteilern über einen längeren Zeitraum einfließen, wodurch Bewertungsunterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern weniger stark ins Gewicht fallen als bei Einzelfachnoten und die psychometrische Qualität gesteigert wird (Formazin et al. 2011; Trapmann et al. 2007). Daneben besteht bei der Untersuchung von Einzelfachnoten ein gravierendes Problem darin, dass sie oftmals nicht vorliegen, weil die entsprechenden Unterrichtsfächer nicht belegt wurden (Meier 2003; Steyer et al. 2005).

Durch die Bologna-Reform wurden die universitären Ausbildungssysteme in weiten Teilen Europas auf konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge umgestellt (Gensch/Schindler 2003; Wex 2005). Mit dieser Umstellung haben sich grundlegende Veränderungen im Ablauf des Studiums sowie in der Vertiefung und Gewichtung der Studieninhalte ergeben (vgl. Schilling/Hornke 2007; Rammsayer/Troche 2007). So bestand ein Ziel der Bologna-Reform darin, dass die verschiedenen Hochschulstandorte spezifische Profile entwickeln sollten, die sich in der Ausgestaltung vor allem der Masterstudiengänge widerspiegeln. Zudem wurden viele Studiengänge als konsekutive Studiengänge konzipiert, die den Master als Abschlussziel haben (z. B. Deutsche Gesellschaft für Psychologie 2011), da angezweifelt wird, dass mit dem Bachelor-

abschluss bereits eine Berufsbefähigung vorläge (*Bargel, Bargel/Dippelhofer 2008*). In der Metaanalyse von Trapmann et al. (2007) zur Vorhersagbarkeit des Studienerfolgs aus der HZB-Durchschnittsnote finden sich keine Angaben zu Masterstudiengängen, und es liegen nur wenige Ergebnisse zu Bachelorstudiengängen vor, die sich jedoch auf Großbritannien und Norwegen beschränken. Ob die entsprechenden Befunde zum Zusammenhang zwischen Studienerfolg und HZB-Durchschnittsnote nach den grundlegenden Veränderungen der universitären Ausbildungssysteme immer noch Gültigkeit haben und damit auf die neu konzipierten Bachelor- und Masterstudiengänge übertragen werden können, wurde bislang noch nicht untersucht.

Beachtet man zudem, dass die Vorhersage des Studienerfolgs in späteren verglichen mit früheren Studienabschnitten durch die HZB-Durchschnittsnote weniger gut gelingt (*Trapmann et al. 2007*), ist es erstaunlich, dass sich bislang wenige Untersuchungen der Vorhersage des Studienerfolgs in späteren Studienabschnitten durch die Studienleistung in früheren Studienabschnitten gewidmet haben. Dabei belegten zum Beispiel Wedler/Troche/ Rammsayer (2008) für das Fach Psychologie einen durchaus hohen Zusammenhang zwischen der Studienleistung in der Diplomvor- und -hauptprüfung von $r = .75$. Die Höhe dieses Zusammenhangs mag darin begründet liegen, dass sowohl die zeitliche als auch die inhaltliche Nähe zwischen Prädiktor und Kriterium größer ist, wenn spätere Studienleistungen aus früheren vorhergesagt werden, als wenn die HZB-Durchschnittsnote zur Vorhersage späterer Studienleistungen herangezogen wird. Das Ergebnis von Wedler et al. (2008) kann als durchaus ermutigend für die Annahme angesehen werden, dass eine Vorhersage des Studienerfolgs im Masterstudiengang durch die Leistungen im Bachelorstudiengang möglich ist. Durch die Profilierung der Masterstudiengänge gegenüber den Bachelorstudiengängen ist aber unklar, inwiefern eine solche Verallgemeinerung von Befunden zu früheren Grund- und Hauptstudienabschnitten auf die derzeitigen Bachelor- und Masterstudiengänge gerechtfertigt ist.

Die vorliegende Studie untersuchte, inwiefern der Erfolg im Masterstudiengang Psychologie an der Universität Bern durch Leistungen im vorangegangenen Bachelorstudiengang Psychologie und durch Maturadurchschnittsnoten vorhergesagt werden kann. Vor dem Hintergrund, dass sich die durch Selektion eingeschränkte Variabilität auf Seiten des Prädiktors in der Metaanalyse von Trapmann et al. (2007) recht deutlich auf den Zusammenhang zwischen HZB-Durchschnittsnote und Studienerfolg auswirkte, ist das schweizerische universitäre Ausbildungssystem von besonderem Interesse. Denn in der Schweiz sind mit Ausnahme der medizinischen Studiengänge kaum Zulassungsbeschränkungen vorzufinden, wodurch Variabilitätseinschränkungen durch Selektion keinen mindernden Einfluss auf die Vorhersage des Studienerfolgs haben sollten.

Konkret wurden in der vorliegenden Studie folgende Fragestellungen untersucht:

1. Wie hoch ist die prognostische Validität von Maturadurchschnittsnoten für die Bachelor- und für die Masterabschlussnote?
2. Wie hoch ist die prognostische Validität der Bachelorabschlussnote für die Masterabschlussnote?
3. Verbessern Bacheloreinzelfachnoten über die Bachelorabschlussnote hinaus die Vorhersage der Masterabschlussnote?
4. Lässt sich durch eine Kombination von Maturaabschlussnote und Bachelorabschluss- bzw. -einzelfachnoten die Vorhersage der Masterabschlussnote verbessern?

2 Methoden

2.1 Stichprobe

Untersucht wurden 311 Absolventinnen und Absolventen der Universität Bern, die zwischen 2009 und 2012 den Masterstudiengang in Psychologie abgeschlossen haben. Von diesen 311 Studierenden erwarben 223 ihren Bachelorabschluss an der Universität Bern, 33 an der Universität Basel, 51 an der Universität Fribourg und 4 Studierende an der Universität Lausanne. Die Daten für die hier berichteten Analysen wurden über die Dokumentation der Immatrikulationsdienste der Universität Bern erhoben. Die für die verschiedenen Fragestellungen verfügbaren Substichproben variierten in ihrer Größe. Dies ist darauf zurückzuführen, dass nur für diejenigen Studierenden, die ihren Bachelorabschluss an der Universität Basel erworben haben, die Bachelorabschlussnoten in Form der Durchschnittsnote zugänglich waren. Die Bacheloreinzelfachnoten waren nur für die Studierenden, die den Bachelorabschluss an der Universität Bern erworben haben, in uns zugänglicher Form dokumentiert. Zudem erlangten einige Studierende Zugang zum Studium über ein Lehrerpapier oder einen anderen Vorbildungsausweis, sodass von diesen Studierenden keine Maturazeugnisse vorlagen.

Die erste Fragestellung nach der prädiktiven Validität der Maturadurchschnittsnote für die Masterabschlussnote konnte anhand von 282 Studierenden (Substichprobe 1a) und für die Bachelorabschlussnote anhand von 227 Studierenden untersucht werden (Substichprobe 1b).

Für die Frage nach der Vorhersagbarkeit der Masterabschlussnote durch die Bachelorabschlussnote (Fragestellung 2) konnten die Noten von 256 Studierenden berücksichtigt werden (Substichprobe 2; 223 Studierende mit Bachelorabschluss an der Universität Bern und 33 Studierende mit Bachelorabschluss an der Universität Basel). Die Eignung von Bacheloreinzelfachnoten zur Vorhersage der Masterabschlussnote über die Bachelordurchschnittsnote hinaus (Fragestellung 3) wurde anhand von 222 Studie-

renden überprüft (Substichprobe 3; ausschließlich Studierende, die den Bachelorabschluss an der Universität Bern erworben hatten).

Die prädiktive Validität einer Kombination von Maturadurchschnittsnote sowie Bachelordurchschnitts- und -einzelfachnoten für die Vorhersage der Masterabschlussnote wurde mit den Daten von 197 Studierenden untersucht (Substichprobe 4).

Tabelle 1 gibt einen Überblick über Mittelwerte und Standardabweichungen der entsprechend untersuchten Durchschnittsnoten, das Alter der Studierenden beim Abschluss des Masterstudiengangs sowie über die Geschlechterverteilung in den verschiedenen Substichproben. Es ist ersichtlich, dass sich weder in den Leistungsparametern noch im Alter oder der Geschlechterverteilung Veränderungen durch die variierenden Stichprobengrößen ergeben. Das Vorgehen zur Datenerhebung wurde mit dem Rechtsdienst der Universität Bern abgesprochen, um die Einhaltung datenschutzrechtlicher Bestimmungen zu gewährleisten.

Tabelle 1: Stichprobengröße (N) und prozentualer Anteil Frauen in den Substichproben sowie Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der Matura-, Bachelor- und Masterabschlussnoten und des Alters zum Zeitpunkt des Masterabschlusses

	N	% Frauen	Alter		Durchschnittsnoten					
					Matura		Bachelor		Master	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Substichprobe 1a	282	88%	26.7	2.5	4.81	.31	–	–	5.30	.28
Substichprobe 1b	227	87%	26.8	2.7	4.79	.31	4.95	.26	–	–
Substichprobe 2	256	86%	27.3	3.4	–	–	4.97	.26	5.31	.29
Substichprobe 3	222	85%	27.4	3.5	–	–	4.98	.25	5.31	.28
Substichprobe 4	197	86%	26.8	2.8	4.80	.31	4.96	.24	5.30	.27

Anmerkung: Bei den Durchschnittsnoten werden jeweils nur jene berichtet, welche für die mit der entsprechenden Substichprobe untersuchte Fragestellung relevant waren.

2.2 Maturaabschlussnoten

Bei der Sichtung der vorliegenden Maturazeugnisse offenbarte sich eine hohe Divergenz zwischen Zeugnissen aus verschiedenen Kantonen der Schweiz, aber auch innerhalb der Kantone zwischen verschiedenen Schulen in Bezug auf die Gewichtung einzelner Noten. Um hier Einheitlichkeit herzustellen, wurden alle im Maturazeugnis aufgeführten Einzelfachnoten ungewichtet gemittelt. Im schweizerischen Schul- und Universitätssystem variieren Zeugnisnoten in Halbschritten von 1 bis 6, wobei 6 die beste und 1 die schlechteste mögliche Leistung darstellt. Noten von 4 bis 6 zeigen an, dass die erbrachten Leistungen mindestens ausreichend sind.

2.3 Bachelorstudiengang Psychologie

Im Rahmen des Bachelorstudiengangs in Psychologie an der Universität Bern werden 180 Punkte nach dem European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) erworben. Davon entfallen 120 ECTS-Punkte auf das Hauptfach (Major) Psychologie und 60 ECTS-Punkte auf ein Nebenfach (Minor), welches aus dem Studienangebot der Universität Bern gewählt werden kann.

Die 120 ECTS-Punkte im Hauptfach Psychologie werden über Einführungs- und Überblickveranstaltungen (49 ECTS-Punkte), Methoden- und Statistikveranstaltungen (34 ECTS-Punkte), Anwendungsfächer (12 ECTS-Punkte), wahlfreie Proseminare (15 ECTS-Punkte) und die Bachelorarbeit (10 ECTS-Punkte) erbracht. Die Art der zu erbringenden Leistungen in den Nebenfächern wird von den einzelnen Nebenfächern sehr unterschiedlich definiert.

Zur Operationalisierung des Studienerfolgs im Bachelorstudiengang Psychologie wurde die auf dem Abschlusszeugnis ausgewiesene und nach ECTS-Punkten gewichtete Durchschnittsnote herangezogen, die im Folgenden als Bachelorabschlussnote bezeichnet wird. Zusätzlich wurden die Noten in den 32 Bacheloreinzelfächern untersucht, welche von den Studierenden im Laufe der sechssemestrigen Regelstudienzeit belegt werden mussten. Eine vollständige Auflistung dieser Fächer findet sich unter www.psy.unibe.ch/content/studium/bachelormajor/vpmajor/index_ger.html.

2.4 Masterstudiengang Psychologie

Für den erfolgreichen Abschluss des Masterstudiengangs Psychologie an der Universität Bern werden 120 ECTS-Punkte vergeben. Davon entfallen 30 ECTS-Punkte auf die Masterarbeit, 10 ECTS-Punkte auf ein Praktikum und 5 ECTS-Punkte auf Statistikveranstaltungen. Daneben besteht dieser Studiengang aus einem modularisierten System, in dessen Rahmen die Studierenden die Möglichkeit haben, zwei Module mit einem Umfang von insgesamt 60 ECTS-Punkten zu belegen. Dabei können beide Module mit 30 ECTS-Punkten gewichtet werden oder ein Modul mit 45 und das andere mit 15 ECTS-Punkten. Zur Auswahl stehen dabei folgende Module: „Allgemeine und Neuropsychologie“, „Kognitionspsychologie“, „Arbeits- und Organisationspsychologie“, „Entwicklungspsychologie“, „Klinische Psychologie und Psychotherapie“, „Sozialpsychologie“ sowie „Persönlichkeitspsychologie, Differentielle Psychologie und Diagnostik“. Die restlichen 15 ECTS-Punkte werden in psychologischen Wahlpflichtveranstaltungen erworben, welche aus dem Angebot des Masterstudiums zu wählen sind.

Der Studienerfolg im Masterstudiengang wurde als die auf dem Abschlusszeugnis ausgegebene und nach ECTS-Punkten gewichtete Gesamtnote operationalisiert. Die

Studiendauer, welche in der Literatur häufig als weiteres Leistungsmaß neben den Noten berichtet wird, konnte in der vorliegenden Studie nicht sinnvoll berechnet werden. Dies lag daran, dass Studierende bereits dann zum sogenannten „vorgezogenen“ Masterstudiengang zugelassen werden konnten, wenn sie das Hauptfach im Bachelorstudiengang abgeschlossen hatten und nur noch wenige Leistungsnachweise im Nebenfach fehlten. Dem elektronischen Verwaltungssystem der Universität Bern ist jedoch nicht zu entnehmen, welche Studierende in den regulären und welche in den vorgezogenen Masterstudiengang aufgenommen wurden. Dadurch war eine reliable Erfassung der Studiendauer nicht möglich.

3 Ergebnisse

Die prognostische Validität der Maturadurchschnittsnote für die Masterabschlussnote und für die Bachelorabschlussnote (Fragestellung 1) wurde anhand der Substichproben 1a (Masterabschluss) und 1b (Bachelorabschluss) bestimmt. Dabei korrelierte die Maturadurchschnittsnote zu $r = .37$ ($p < .001$; $N = 282$) mit der Masterabschlussnote und zu $r = .48$ ($p < .001$; $N = 227$) mit der Bachelorabschlussnote. Somit erwies sich die Maturadurchschnittsnote als valider Prädiktor für den Studienerfolg sowohl im Bachelorstudiengang Psychologie als auch im darauf aufbauenden Masterstudiengang.

Mit der zweiten Fragestellung sollte geprüft werden, inwiefern sich die Leistung im Masterstudiengang durch die Leistung im Bachelorstudiengang vorhersagen lässt. Die beiden Abschlussnoten korrelierten in der Substichprobe 2 zu $r = .58$ ($p < .001$; $N = 256$). Wenn für diesen Zusammenhang nur diejenigen Studierenden untersucht wurden, die ihren Bachelorabschluss an der Universität Bern erworben hatten, stieg die Korrelation geringfügig auf $r = .60$ ($p < .001$; $n = 223$). In der relativ kleinen Stichprobe der Studierenden, die den Bachelorstudiengang an der Universität Basel absolviert hatten, betrug die Korrelation $r = .49$ ($p < .01$; $n = 33$). Der statistische Vergleich der beiden Korrelationskoeffizienten ergab keinen signifikanten Unterschied ($z = .81$; $p = .42$). Trotz des numerischen Unterschieds scheint der Zusammenhang zwischen den Leistungen im Bachelor- und im Masterstudiengang also nicht abhängig davon zu sein, ob die Leistungen an der gleichen oder an unterschiedlichen Universitäten erbracht wurden.

Für die Fragestellung 3 wurde überprüft, inwiefern die Berücksichtigung von Einzelfachnoten im Bachelorstudiengang die Vorhersage der Masterabschlussnote über die Vorhersage durch die Bachelorabschlussnote hinaus verbessern kann. Mit Ausnahme von zwei Fächern (*Gesprächsführung und Beratung* sowie *Experimentelle Übungen*) waren alle Einzelfachnoten im Bachelorstudiengang mit der Masterabschlussnote statistisch signifikant korreliert (siehe Tabelle 2).

Da die Bachelorabschlussnote den höchsten Zusammenhang mit der Masterabschlussnote aufwies, wurde sie im Rahmen einer schrittweisen multiplen Regressionsanalyse als erster Prädiktor für die abhängige Variable „Masterabschlussnote“ aufgenommen. Danach wurden die Bacheloreinzelfachnoten nach der Höhe ihrer Korrelationen mit der Masterabschlussnote schrittweise in das Regressionsmodell aufgenommen (vgl. *Tabachnik/Fidell 2001*), aber nur dann beibehalten, wenn sich dadurch der Anteil aufgeklärter Varianz signifikant erhöhte.

Tabelle 2: Produkt-Moment-Korrelationen (r) zwischen der Masterabschlussnote und den Noten in den einzelnen Bachelorfächern bei 222 Studierenden (Substichprobe 3)

Bacheloreinzelfach	r	Bacheloreinzelfach	r
Allgemeine Psychologie		Anwendungsveranstaltungen	
Wahrnehmung	.20**	Gesprächsführung und Beratung	.12
Emotion und Motivation	.31***	Interview / Fragebogen	.31***
Lernen und Gedächtnis	.36***	Training sozialer Kompetenzen	.16*
Denken, Urteilen, Entscheiden	.24***	Methodenveranstaltungen	
Biologische Psychologie I	.26***	Methoden der Psychologie	.40***
Biologische Psychologie II	.25***	Experimentelle Übungen	.12
Einführungsveranstaltungen in		Grundlagen der Diagnostik	.26***
Psychologie I + II	.28***	Differentialdiagnostische Übungen	.33***
Arbeits-/Organisationspsychologie	.34***	Statistik I	.33***
Persönlichkeitspsychologie	.33***	Statistik II	.26***
Entwicklungspsychologie	.38***	Forschungsdesigns	.38***
Entwicklungspsychologie: AGs	.17*	Wissenschaftliches Arbeiten	.29***
Klinische Psychologie	.31***	Durchschnitt von drei Proseminaren	.39***
Sozialpsychologie	.23***	Ringvorlesung	.37***
Sozialpsychologie: AGs	.35***	Vertiefungsvorlesung	.43***
Geschichte der Psychologie	.29**	Bachelorarbeit	.38***

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$ (zweiseitig getestet)

Anmerkung: AGs = Arbeitsgruppen

Durch dieses Vorgehen reduzierte sich die Anzahl relevanter Prädiktoren auf insgesamt drei: Über die *Bachelorabschlussnote* hinaus trugen nur die Veranstaltungen *Vertiefungsvorlesung* und *Einführung in Interview und Fragebogen* zu einer zusätzlichen signifikanten Varianzaufklärung der Masterabschlussnote bei (siehe Tabelle 3). Um die Stabilität dieses Ergebnisses näher zu untersuchen, wurde die Substichprobe 3 zufällig in zwei gleich grosse Gruppen von jeweils 111 Studierenden unterteilt. Innerhalb dieser beiden Gruppen konnte die *Vertiefungsvorlesung* über die *Bachelorabschlussnote* hinaus keine Varianz der Masterabschlussnote vorhersagen. Die Veranstaltung *Einführung*

in Interview und Fragebogen erklärte in einer Gruppe, nicht aber in der anderen Gruppe über die Bachelorabschlussnote hinaus die Varianz der Masterabschlussnote. Damit hielten die Einzelfächer Einführung in Interview und Fragebogen sowie Vertiefungsvorlesung als Prädiktoren der Masterabschlussnote dieser Kreuzvalidierung nicht stand. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Einzelfächer im Bachelorstudiengang über die Bachelorabschlussnote hinaus keine Vorhersagekraft für die Masterabschlussnote besitzen. Es sei darauf hingewiesen, dass der Zusammenhang zwischen Bachelor- und Masterabschlussnote in den beiden Gruppen mit $r = .59$ ($p < .001$) und $r = .60$ ($p < .001$) fast identisch war mit demjenigen in der gesamten Substichprobe 3 ($N = 222$) mit $r = .60$ ($p < .001$), was die Robustheit dieses Zusammenhangs unterstreicht.

Tabelle 3: Regressionsmodell für die Vorhersage der Masterabschlussnote aus der Bachelorabschlussnote sowie Bacheloreinzelfachnoten ($N = 222$)

Prädiktoren	R^2	Zuwachs an aufgeklärter Varianz	
		%-Zuwachs	F-Wert
Bachelorabschlussnote	.355		121.24***
+ Vertiefungsvorlesung	.372	.017	5.66*
+ Einführung in Interview und Fragebogen	.397	.025	9.22**

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Da Bewerberinnen und Bewerber um Masterstudienplätze in der Regel sowohl Matura- als auch Bachelorabschlussnoten mitbringen, und sich beide Leistungsindikatoren als valide für die Vorhersage des Masterstudienerfolgs erwiesen haben, liegt es nahe zu überprüfen, inwiefern sich die beiden Prädiktoren ergänzen. Für die Fragestellung 4 wurden daher die Bachelorabschlussnote und die Maturadurchschnittsnote im Rahmen einer schrittweisen multiplen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Masterabschlussnote kombiniert, wofür die Daten von 197 Studierenden vorlagen (Substichprobe 4). Wenn nach der Bachelorabschlussnote die Maturadurchschnittsnote zusätzlich in das Regressionsmodell aufgenommen wurde, konnte letztere die Vorhersage der Masterabschlussnote mit einer Erhöhung der aufgeklärten Varianz um 1 Prozent jedoch nicht signifikant verbessern ($F = 2.77$; $p = .10$).

4 Diskussion

Die vier Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung lassen sich wie folgt beantworten. 1. Die HZB-Durchschnittsnote erwies sich als valider Prädiktor für die Bachelor- und Masterabschlussnote. Dabei war die Vorhersagekraft der HZB-Durchschnittsnote für die Bachelorabschlussnote höher als für die Masterabschlussnote. 2. Die Bachelorabschlussnote stellte einen validen Prädiktor für die Masterabschlussnote dar. 3. Diese Prädiktion konnte durch die zusätzliche Berücksichtigung von zwei Bachelor-

einzelnoten geringfügig (aber statistisch signifikant) gesteigert werden. Im Rahmen einer Kreuzvalidierung an zwei Substichproben konnten sich diese beiden Prädiktoren jedoch nicht behaupten. 4. Nach Berücksichtigung der Bachelorabschlussnote vermochte die HZB-Durchschnittsnote die Vorhersage der Masterabschlussnote nicht mehr zu verbessern.

Der Befund, dass die HZB-Durchschnittsnote eine valide Vorhersage sowohl der Bachelor- als auch der Masterabschlussnote erlaubt, stimmt mit den Ergebnissen vorheriger Metaanalysen überein (*Schuler et al. 1990; Trapmann et al. 2007*). Auch in Übereinstimmung mit den metaanalytischen Befunden ist die HZB-Durchschnittsnote ein besserer Prädiktor für die Bachelorabschlussnote als für die Masterabschlussnote. Trapmann et al. (2007) machen hierfür vor allem den zeitlichen Abstand zwischen Prädiktor und Kriterium verantwortlich. Zusätzlich wäre auch denkbar, dass die Noten im Masterstudiengang eine schlechtere psychometrische Qualität aufweisen als die Noten im Bachelorstudiengang und daher niedriger mit der HZB-Durchschnittsnote korrelieren. Die vergleichbar großen Varianzen von Bachelor- und Masterabschlussnoten in den untersuchten Substichproben unterstützen diese Annahme zwar nicht, können sie aber auch nicht gänzlich ausschließen. Tendenziell fallen die hier festgestellten Zusammenhänge zwischen HZB-Durchschnittsnote und Studienabschlussnote sogar höher aus als die von Trapmann et al. (2007) metaanalytisch ermittelten, nicht für Reliabilität und Variabilitätseinschränkung korrigierten Koeffizienten. Dies mag zum Teil darauf zurückzuführen sein, dass in der vorliegenden Studie keine selektierte Stichprobe untersucht wurde, da in der Schweiz keine Zulassungsbeschränkung für das Fach Psychologie im Sinne eines Numerus Clausus und somit keine Varianzeinschränkung auf Seiten des Prädiktors besteht. (Einer möglichen Varianzeinschränkung durch Selbstselektion kann nicht nachgegangen werden, weil es die dafür notwendigen Statistiken zu den jährlichen Maturadurchschnittsnoten in der Schweiz nicht gibt.) Zusätzlich ist zu beachten, dass die Bachelorstudiengänge nach den Vorgaben der Bologna-Reform als verschulter betrachtet werden können im Vergleich zu früheren Lizentiats- oder Diplomstudiengängen. Über das ECTS wird der zu erbringende Arbeitsaufwand festgelegt und nicht nur mittels Modulabschlussprüfungen, sondern auch mittels Studienleistungen in den jeweiligen Veranstaltungen engmaschig sichergestellt (*Grob/Opwis 2007*). Damit nähern sich die Kriterien (Bachelor- und Masterabschlussnoten) inhaltlich dem Prädiktor (Maturadurchschnittsnote) an. Dies könnte dazu beigetragen haben, dass der Zusammenhang zwischen HZB-Durchschnittsnote und Studienerfolg in der vorliegenden Studie relativ eng ausgefallen ist, wenn er mit früheren Ergebnissen verglichen wird, die in der Regel für weniger strukturierte Studiengänge ermittelt wurden.

Die inhaltliche Nähe zwischen Prädiktor und Kriterium kann auch als Hauptgrund für den engen Zusammenhang zwischen Bachelor- und Masterabschlussnote betrachtet

werden, welche 34 Prozent ihrer Varianz teilten: In beiden Studiengängen werden psychologische und methodische Themen behandelt, die im Masterstudiengang vertieft werden bzw. auf den Grundlagen im Bachelorstudiengang aufbauen. Stellt man die nie perfekte Reliabilität von Studiennoten in Rechnung, die auf ca. $r_{tt} = .83$ geschätzt werden kann (Kuncel/Hezlett/Ones 2001), würde die gemeinsame Varianz nach einer doppelten Minderungskorrektur bei knapp 50 Prozent liegen ($r = .70$). Obwohl diese Schätzung den „wahren“ Zusammenhang wahrscheinlich besser widerspiegelt als die nicht korrigierte Korrelation, machen Hell et al. (2008) zu Recht darauf aufmerksam, dass in einer Auswahl-situation zumindest die Reliabilität des Prädiktors nicht gesteigert werden kann und diese Korrektur daher kaum von praktischer Relevanz ist. Für die Beratung von Studierenden in Bezug auf die Fortsetzung des Studiums im Rahmen eines Masterstudiengangs kann das Wissen um diesen Zusammenhang allerdings durchaus hilfreich sein, um das voraussichtliche Abschneiden im Masterstudiengang in Relation zu anderen Studierenden abzuschätzen. Beachtenswert ist zudem, dass der Zusammenhang zwischen Bachelor- und Masterabschlussnote nicht signifikant davon beeinflusst wurde, ob die Studierenden den Bachelor- und Masterabschluss an derselben Universität oder an unterschiedlichen Universitäten erworben hatten. Auch dieses Ergebnis kann von praktischem Nutzen sein, wenn bei der Vergabe von Studienplätzen Bewerberinnen und Bewerber von unterschiedlichen Universitäten miteinander konkurrieren. Hier ist allerdings einschränkend zu erwähnen, dass lediglich 33 Studierende mit Studienortwechsel untersucht werden konnten, was die Repräsentativität des ermittelten Zusammenhangs einschränkt.

Durch Bacheloreinzelfachnoten in den Veranstaltungen *Vertiefungsvorlesung* sowie *Interview und Fragebogen* konnte die Vorhersage der Masterabschlussnote über die Bachelorabschlussnote hinaus signifikant gesteigert werden. Einer Kreuzvalidierung an zwei Substichproben hielt dieses Ergebnis jedoch nicht stand. Vermutlich ist dieses Ergebnis also darauf zurückzuführen, dass eine vergleichsweise große Anzahl von Prädiktoren untersucht wurde, was im Sinne einer Inflation des Alpha-Fehlers die Wahrscheinlichkeit erhöhte, Zusammenhänge als statistisch signifikant zu identifizieren, obwohl sie das Signifikanzniveau nur zufällig überschritten haben. Es ist daher nicht plausibel anzunehmen, dass die Vorhersage der Masterabschlussnote verbessert werden kann, indem zusätzlich zur Bachelorabschlussnote noch Einzelfachnoten aus dem Bachelorstudiengang berücksichtigt werden. Eine Gewichtung von Einzelfachnoten bei der Selektion von Studierenden für die Aufnahme in den Masterstudiengang kann deshalb nicht empfohlen werden. Ohnehin wäre die praktische Relevanz von Bacheloreinzelfachnoten – ebenso wie von Maturaeinzelfachnoten – im Rahmen der Studierendenselektion dadurch eingeschränkt, dass entsprechende Einzelfachnoten nicht zwingend für alle Kandidatinnen und Kandidaten vorliegen, beispielsweise wenn diese ihren Bachelorabschluss an unterschiedlichen Universitäten erworben haben.

Obwohl sich sowohl die Bachelorabschlussnote als auch die HZB-Durchschnittsnote als valide Prädiktoren für den Erfolg im Masterstudiengang erwiesen haben, scheint eine Kombination dieser beiden Prädiktoren keinen Nutzen zu erbringen, da die HZB-Durchschnittsnote keine Varianz der Masterabschlussnote über die Bachelorabschlussnote hinaus vorhersagen konnte. Dies ist plausibel, wenn man bedenkt, dass der Bachelorabschluss zeitlich immer näher am Masterabschluss liegt als der Erwerb der HZB. Andererseits erklären Rindermann/Oubaid (1999) sowie Rindermann (2005) den Zusammenhang zwischen HZB-Durchschnittsnote und Studienerfolg damit, dass der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und das Studium ähnliche Anforderungen stellen. Bei diesen Anforderungen handelt es sich um allgemeine Fähigkeiten, spezifisches Wissen, spezifische Fertigkeiten und bestimmte Persönlichkeitsausprägungen (Rindermann 2005). Somit kann angenommen werden, dass dem Zusammenhang zwischen Maturadurchschnittsnote und Masterabschlussnote die gleichen Merkmalsvariablen zugrunde liegen wie dem Zusammenhang zwischen Bachelor- und Masterabschlussnote. Da Bachelor- und Masterstudiengang die Anforderungen an diese Merkmale aber in höherem Ausmaß und auf sehr ähnliche Weise stellen, kann die Matura keine eigenständige Varianz der Masterabschlussnote über die Bachelorabschlussnote hinaus erklären.

Insgesamt kann also festgehalten werden, dass die HZB-Durchschnittsnote die Bachelorabschlussnote auch nach den Veränderungen der universitären Ausbildungssysteme im Rahmen der Bologna-Reform gut vorhersagen kann und dass die Bachelorabschlussnote einen guten Prädiktor für die Masterabschlussnote darstellt. Für die Vorhersagbarkeit vor allem der Bachelorabschlussnote sollte aber beachtet werden, dass hier weniger als die Hälfte der Varianz durch die HZB-Durchschnittsnote aufgeklärt werden konnte. Vor diesem Hintergrund sind die derzeitigen Bemühungen zu begrüßen, weitere Prädiktoren für den Studienerfolg zur Verfügung zu stellen. Für die Auswahl von Studierenden stellen Studierfähigkeitstests sicherlich das Instrument der Wahl dar. Hell/Trapmann/Schuler (2007) belegten im Rahmen einer Metaanalyse die Validität von Studierfähigkeitstests im deutschsprachigen Raum, die an jene der HZB heranreicht, gleichzeitig aber auch deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Fachrichtungen aufweist. Für das Fach Psychologie berichteten Formazin et al. (2011), dass sich die Vorhersage früher Studienleistungen durch die HZB-Durchschnittsnote deutlich steigern ließ, wenn Tests für schlussfolgerndes Denken und studienfachrelevantes Vorwissen hinzugezogen wurden. Auf ähnliche Weise lässt sich die Vorhersage des Studienerfolgs durch die HZB-Durchschnittsnote im Fach Medizin durch den Test für medizinische Studiengänge (TMS) verbessern (Trost et al. 1998) sowie in sportwissenschaftlichen Studiengängen durch die Berücksichtigung von sportpraktischen Eignungsprüfungen (Troche/Pinard-Anderman/Rammsayer 2010). Auch in Metaanalysen wurde die inkrementelle Validität von Studierfähigkeitstests zur Vorhersage der Studienleistung über die HZB-Durchschnittsnote hinaus bestätigt (Hell et al. 2008).

Für die Beratung von Bewerberinnen und Bewerbern auf Studienplätze sind zudem die Self-Assessments von Bedeutung, welche von immer mehr Universitäten angeboten werden. Hier erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen detaillierten Einblick in die Inhalte und Anforderungen des Studiums. Diese Informationen können für den Entscheidungsprozess auf Seiten der Bewerberinnen und Bewerber förderlich sein und somit auch dazu beitragen, die Abbrecherquote vor allem in den frühen Studienabschnitten zu senken (*Heukamp/Hornke 2008*). Daneben liegen zusätzlich erste Befunde vor, dass sich die Leistungen in frühen Studienabschnitten recht gut aus den Leistungen in den Self-Assessments vorhersagen lassen (*Reiß/Jonkisz/Moosbrugger 2008*). Im Sinne der Studienberatung kann vermutet werden, dass die Informationen und Rückmeldungen aus einem Self-Assessment ein detaillierteres Profil der eigenen Studieneignungsvoraussetzungen im Verhältnis zu den Anforderungen liefern als die HZB-Durchschnittsnote.

Für die Praxis der Studierendenauswahl kann aufgrund der vorliegenden Ergebnisse empfohlen werden, bei der Auswahl von Bachelorstudierenden die HZB-Durchschnittsnote (weiterhin) zu verwenden, da sie sich als valider Prädiktor bewährt hat. Obwohl die prädiktive Validität durchaus als befriedigend beurteilt werden kann, ist sie nicht so hoch, als dass sie nicht durch geeignete Verfahren wie Self-Assessments oder Studierfähigkeitstests weiter gesteigert werden könnte. Für die Auswahl von Masterstudierenden kann die prädiktive Validität der Bachelorabschlussnote als sehr gut bezeichnet werden, und es dürfte schwierig sein, diese durch zusätzliche Verfahren zu steigern. Self-Assessments werden hier vermutlich wenig Nutzen bringen, da sich die Studierenden durch den absolvierten Bachelorstudiengang bereits umfassend im Fach Psychologie orientiert haben. Die psychometrische Qualität von Auswahlgesprächen ist nicht ausreichend (*Hell/Trapmann/Weigand/Schuler 2007*), um über die Bachelorabschlussnote hinaus zur Vorhersage der Masterabschlussnote beizutragen. Zudem würden die entstehenden Kosten für die Hochschulen sowie für die Bewerberinnen und Bewerber den möglichen zusätzlichen Nutzen von Studierfähigkeitstests vermutlich bei weitem übersteigen.

Es sei auch darauf hingewiesen, dass nach den Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (2011) der Masterabschluss das Ziel des Psychologiestudiums darstellt und der Bachelorabschluss weder eine Berufsqualifikation darstellt noch Arbeitsmarktchancen bietet (*Bargel, Bargel/Dippelhofer 2008*). Damit mag zwar die Bachelorabschlussnote ein valides Auswahlinstrument darstellen, dies bedeutet aber nicht, dass eine weitere Selektion beim Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium auch gesellschaftspolitisch unbedingt sinnvoll ist. Vor diesem Hintergrund ist auch zu betonen, dass sich die vorliegende Untersuchung auf die Studiennoten als Leistungsindikatoren beschränkt und alle untersuchten Studierenden den Masterstudiengang (mehr oder weniger) erfolgreich absolviert haben. Andere Indikatoren wie zum Beispiel

die Abbruchquote wurden nicht erfasst bzw. konnten nicht erfasst werden. Diese zusätzlichen Indikatoren sollten jedoch Gegenstand zukünftiger Studien sein, da sie für Fragen der Studierendenauswahl, aber auch im Rahmen der Studierendenberatung wichtige Beiträge liefern könnten.

Literatur

Bargel, Tino; Bargel, Holger; Dippelhofer, Sebastian (2008): Der Bachelor – Zum Image einer neuen sozialen Kategorie. Empirische Befunde zur Sicht der Studierenden. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 28, S. 377–391.

Deutsche Gesellschaft für Psychologie (2011): Die Quotierung von Masterstudienplätzen in der Psychologie – eine Stellungnahme der DGPs. In: Psychologische Rundschau 62, S. 195–196.

Formazin, Maren; Schröders, Ulrich; Köller, Olaf; Wilhem, Oliver; Westmeyer, Hans (2011): Studierendenauswahl im Fach Psychologie. In: *Psychologische Rundschau* 62, S. 221–236.

Gensch, Sigrid K.; Schindler, Götz (2003): Bachelor- und Master-Studiengänge an staatlichen Hochschulen in Bayern – Ergebnisse einer ersten Analyse. In: Beiträge zur Hochschulforschung 25, S. 78–104.

Gold, Andreas; Souvignier, Elmar (2005): Prognose der Studierfähigkeit. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 37, S. 214–222.

Grob, Alexander; Opwis, Klaus (2007): Bachelor- und Masterstudiengänge in Psychologie an Schweizer Universitäten. In: Psychologische Rundschau 58, S. 280–282.

Hell, Benedikt; Trapmann, Sabrina; Schuler, Heinz (2007): Eine Metaanalyse der Validität von fachspezifischen Studierfähigkeitstests im deutschsprachigen Raum. In: Empirische Pädagogik 21, S. 251–270.

Hell, Benedikt; Trapmann, Sabrina; Schuler, Heinz (2008): Synopse der Hohenheimer Metaanalysen zur Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs und Implikationen für die Auswahl- und Beratungspraxis. In: Schuler, Heinz; Hell, Benedikt (Hrsg.): Studierendenauswahl und Studienentscheidung. Göttingen, S. 43–54.

Hell, Benedikt; Trapmann, Sabrina; Weigand, Sonja; Schuler, Heinz (2007): Die Validität von Auswahlgesprächen im Rahmen der Hochschulzulassung – eine Metaanalyse. In: Psychologische Rundschau 58, S. 93–102.

Heukamp, Verena; Hornke, Lutz F. (2008): Self-Assessment – Online-Beratung für Studieninteressierte. In: Schuler, Heinz; Hell, Benedikt (Hrsg.): Studierendenauswahl und Studienentscheidung. Göttingen, S. 78–84.

Kuncel, Nathan R.; Hezlett, Sarah A.; Ones, Deniz S. (2001): A comprehensive meta-analysis of the predictive validity of the graduate record examinations: Implications for graduate student selection and performance. In: Psychonomic Bulletin 127, S. 162–181.

Meier, Bernd-Dieter (2003): Ist der Erfolg im Jurastudium vorhersagbar? Empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen Schulnoten und Abschneiden im ersten juristischen Staatsexamen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 25, S. 18–35.

Rammsayer, Thomas; Troche, Stefan (2007): Neue Studiengänge. Empfehlungen der DGPs zur Einrichtung von B.Sc./M.Sc.-Studiengängen in Psychologie und Probleme bei deren Umsetzung. In: Psychologische Rundschau 58, S. 270–282.

Reiß, Siegbert; Jonkisz, Ewa; Moosbrugger, Helfried (2008): Online-Self-Assessment an der J. W. Goethe-Universität Frankfurt am Main. In: Schuler, Heinz; Hell, Benedikt (Hrsg.): Studierendenauswahl und Studienentscheidung. Göttingen, S. 85–94.

Rindermann, Heiner (2005): Für ein bundesweites Auswahlverfahren von Studienanfängern über Fähigkeitsmessung. In: Psychologische Rundschau 56, S. 127–129.

Rindermann, Heiner; Oubaid, Viktor (1999): Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 20, S. 172–191.

Schiefele, Ulrich; Streblov, Lilian; Brinkmann, Julia (2007): Aussteigen oder Durchhalten. Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 39, S. 127–140.

Schilling, Jan; Hornke, Lutz F. (2007): Die Implementierung eines B.Sc./M.Sc.-Studiengangs Psychologie – Ein Erfahrungsbericht. In: Psychologische Rundschau 58, S. 272–274.

Schuler, Heinz; Funke, Uwe; Baron-Boldt, Jutta (1990): Predictive validity of school grades: A meta-analysis. In: Applied Psychology: An International Review 39, S. 89–103.

Tabachnick, Barbara G.; Fidell, Linda S. (2001): Using multivariate statistics. Boston.

Trapmann, Sabrina; Hell, Benedikt; Weigand, Sonja; Schuler, Heinz (2007): Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 21, S. 11–27.

Steyer, Rolf; Yousfi, Safir; Würfel, Katja (2005): Prädiktion von Studienerfolg: Der Zusammenhang zwischen Schul- und Studiennoten im Diplomstudiengang Psychologie. In: Psychologische Rundschau 56, S. 129–131.

Trost, Günter; Blum, Franz; Fay, Ernst; Klieme, Eckhard; Maichle, Ulla; Meyer, Matthias; Nauels, Heinz-Ulrich (1998): Evaluation des Tests für medizinische Studiengänge (TMS): Synopse der Ergebnisse. Bonn.

*Troche, Stefan J.; Pinard Anderman, Claudia; Rammsayer, Thomas H. (2010): Die Vorhersage des Studienerfolgs in sportwissenschaftlichen Studiengängen durch sportmotorische Eignungsprüfungen und Schulleistung. In: *Spectrum der Sportwissenschaften* 22, S. 64–79.*

Wedler, Bianca; Troche, Stefan; Rammsayer, Thomas (2008): Studierendenauswahl – Eignungsdiagnostischer Nutzen von Noten aus Schule und Studium. In: Psychologische Rundschau 59, S. 123–125.

Wex, Peter (2005): Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Ein Handbuch. Berlin.

Manuskript eingereicht: 19.06.2013
Manuskript angenommen: 03.12.2013

Anschriften der Verfasser:

PD Dr. Stefan Troche
Universität Bern
Institut für Psychologie
Fabrikstrasse 8
CH-3012 Bern
E-Mail: stefan.troche@psy.unibe.ch

Mirjam Mosimann
Universität Bern
Institut für Psychologie
Fabrikstrasse 8
CH-3012 Bern
E-Mail: mirjam.mosimann@gmail.com

Professor Dr. Thomas Rammsayer
Universität Bern
Institut für Psychologie
Abteilung Persönlichkeitspsychologie, Differentielle Psychologie und Diagnostik
Fabrikstrasse 8
CH-3012 Bern
E-Mail: thomas.rammsayer@psy.unibe.ch

Stefan Troche ist Psychologe und Dozent am Institut für Psychologie der Universität Bern. Seine Lehr- und Forschungstätigkeiten liegen in der Persönlichkeitspsychologie und der psychologischen Diagnostik.

Mirjam Mosimann schloss 2012 das Studium der Psychologie an der Universität Bern ab und arbeitete bei den Immatrikulationsdiensten der Universität Bern in der Informationsstelle für Studieninteressierte.

Thomas Rammsayer leitet die Abteilung für Persönlichkeitspsychologie, Differentielle Psychologie und Diagnostik an der Universität Bern mit dem Schwerpunkt experimentelle Persönlichkeitsforschung.

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 Studienstrukturreform 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 Studienstrukturreform 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 Studienstrukturreform 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 Zustimmungswert 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**

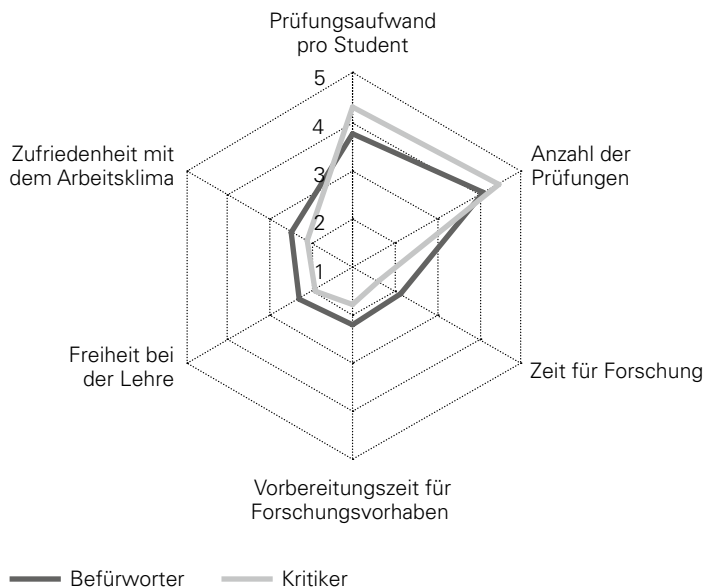
Insgesamt sind die Einstellungen gegenüber den Zielen des Bologna-Prozesses weder von soziodemographischen und biographischen Merkmalen noch von der quantitativen Arbeitsbelastung oder der Informiertheit abhängig. Im Folgenden wird untersucht, inwiefern sich Kritiker und Befürworter in ihrer Wahrnehmung 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.

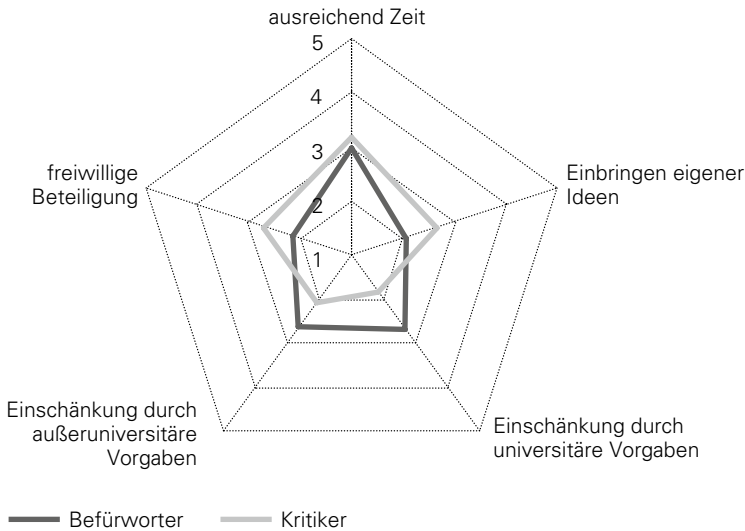
²¹Dargestellt sind die Mittelwerte innerhalb der beiden Vergleichsgruppen, wobei geringe Mittelwerte eine Verringerung und hohe Werte eine Erhöhung im jeweiligen Bereich bedeuten. Eine nahe am Zentrum verlaufende Linie bedeutet folglich, dass die Befragten eine Reduktion der entsprechenden Dimension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

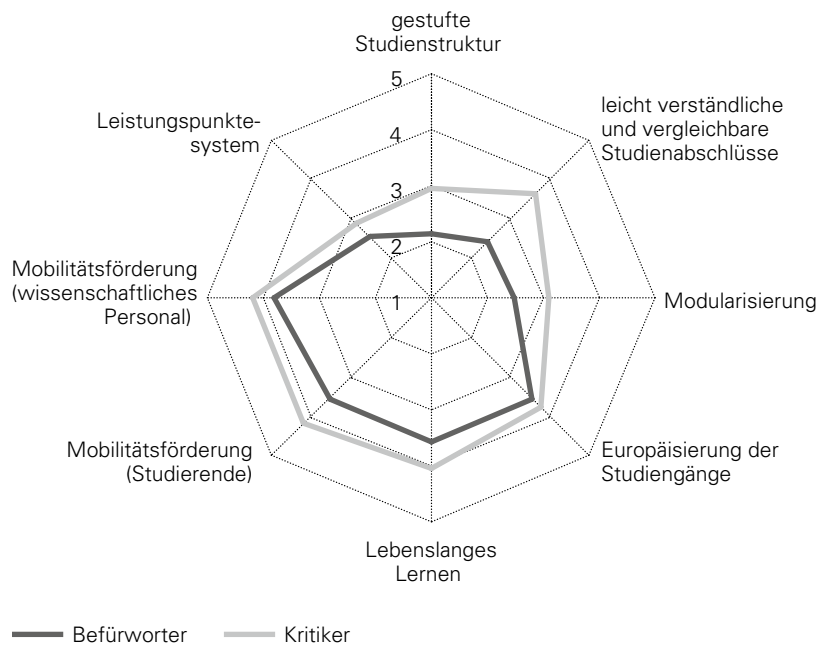
²⁴In der Gruppe der Befürworter gaben 80 Prozent an, aktiv an der Studienstrukturreform mitgewirkt zu haben. Unter den Kritikern liegt dieser Anteil bei 87,7 Prozent.

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

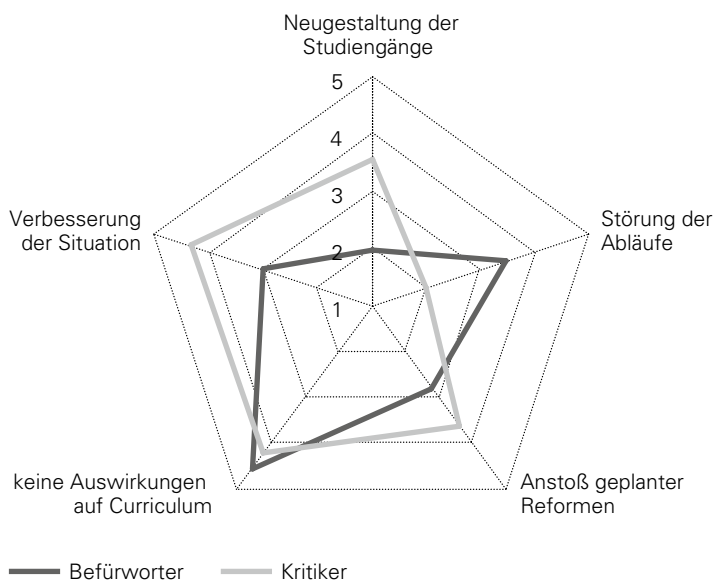
²⁵Die zugrunde liegende Frageformulierung lautet: „Wie gelungen ist die Umsetzung der folgenden Ziele an ihrer Fakultät?“ Die fünf Antwortmöglichkeiten spannen sich zwischen den Polen „sehr gelungen“ und „nicht gelungen“ auf. Dargestellt sind die Mittelwerte innerhalb der beiden Vergleichsgruppen. Je 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.

Qualität durch Differenzierung? Lehrprofessuren, Lehrqualität und das Verhältnis von Lehre und Forschung

Romy Hilbrich, Robert Schuster

Der Beitrag fragt am Gegenstand universitärer Lehrprofessuren nach Konsequenzen, die lehrbezogene Verschiebungen im Verhältnis von Lehre und Forschung für die Qualität universitärer Lehre haben. Hierfür wurden vor allem berufsbiographische Interviews mit Lehrprofessoren und -professorinnen hinsichtlich ihrer lehrbezogenen Selbsterwartungen, der an sie gerichteten organisationalen Lehrerwartungen sowie der von ihnen berichteten Konflikte und Bewältigungsstrategien ausgewertet. Es wird gezeigt, dass die Integration von Lehre und Forschung auf Ebene der Person Vorteile für die Lehrqualität vor allem in Form von aktuellem Wissen und der Authentizität der Lehrenden bereit hält, die bei einer Erhöhung des Lehranteils in Frage gestellt werden. Nachteile der Integration beider Bereiche äußern sich vor allem als Probleme der einzelnen Personen mit ihrem Zeitbudget. Diese können im Rahmen der Lehrprofessur nur teilweise gelöst werden und verschärfen sich, wenn Wissenschaftler mit Forschungsambitionen diese Stellen besetzen.

1 Einleitung

Die Qualität der universitären Lehre ist mit den Bologna-Reformen, dem „Qualitätspakt Lehre“ und dem Wettbewerb „Exzellente Lehre“ zunehmend Gegenstand hochschulpolitischer Diskussionen geworden. Doch bereits Ende der 1980er Jahre wurde sie in der Öffentlichkeit heftig diskutiert. Vorlesungen seien zu „*Massenveranstaltungen mit Berieselungscharakter*“ geworden (*DIE ZEIT* vom 19.05.1989 zitiert nach: Brunn 1991, S. 24), welche von „*Leuten, denen nie jemand beigebracht hat, wie man Vorlesungen hält*“ (*ebd.*) durchgeführt würden, so ein Vorwurf der damaligen Kritik. Studentische Protestaktionen im Streikwinter 1988/1989 verwiesen auf die unzureichenden materiellen Rahmenbedingungen der akademischen Lehre. Vor allem kostengünstige Maßnahmen sollten die Lehrqualität daraufhin verbessern: eine stärkere Gewichtung didaktischer Qualifikationen in Berufungsverfahren, Tutorinnen- und Tutorenprogramme, die Erstellung von Lehrberichten sowie die Einführung studentischer Evaluationen (*Schaeper 1997, S. 11*). Auch in der Hochschulforschung wurde das Thema der Lehrqualität zunehmend mit Aufmerksamkeit bedacht (*Webler/Otto 1991; Schaeper 1994; Enders/Teichler 1995; Schimank 1995*).

Fast zwanzig Jahre später fordert der Wissenschaftsrat erneut eine „*Qualitätsentwicklung im Bereich Studium und Lehre*“ (Wissenschaftsrat 2008, S. 7). Die aktuellen Herausforderungen für die Hochschulen bestünden vor allem darin, „*die Bologna-Reform unter restriktiven finanziellen Bedingungen erfolgreich umzusetzen, die Studierendenzahl ohne Qualitätsverluste in der Ausbildungsleistung zu erhöhen und gleichzeitig die Forschungsleistungen zu steigern*“ (ebd.). Ein neuer Reformvorschlag in diesem Zusammenhang ist die Ausdifferenzierung universitärer Stellenstrukturen, die die Etablierung von „*Hochschullehrerpositionen mit einem Tätigkeitsschwerpunkt in der Lehre*“ (Wissenschaftsrat 2007, S. 35) beinhaltet.

Drei Beobachtungen der sich an diese Empfehlungen anschließenden und zum Teil heftig geführten hochschulpolitischen Diskussion sollen an dieser Stelle herausgestellt werden. Zum einen wird die partielle Auflösung der Einheit von Forschung und Lehre, die als eine Lösung für das Lehrqualitätsproblem vorgeschlagen wurde, von kritischer Seite hauptsächlich als Risiko für die Lehrqualität thematisiert. Vor allem der Deutsche Hochschulverband (DHV) sieht in der Forschungsgebundenheit von Lehre eine unverzichtbare Qualitätsgarantie (DHV 2007b; DHV 2007a), die schon bei den üblichen Deputaten von acht bzw. neun Semesterwochenstunden (SWS) gefährdet sei. Von dieser Position aus wird die Professur mit Schwerpunkt Lehre (im Folgenden Lehrprofessur) mit Verweis auf die Lehrqualität abgelehnt. Zum zweiten wird in der Diskussion aber auch der Status quo, die Integration von Lehre und Forschung, im Hinblick auf die Lehrqualität problematisiert. In dieser Perspektive wird Lehre zur „*Nebensache*“ von hauptsächlich durch Forschung motivierten Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen (so bspw. KMK 2008, S. 1). Die dritte Beobachtung bezieht sich auf den argumentativen Gebrauch der Formel „Einheit von Forschung und Lehre“. Unabhängig davon, wie sie eingesetzt wird, fehlt in den meisten Fällen eine inhaltliche Konkretisierung – wie die Verbindung von Lehre und Forschung auf Personenebene aussehen soll und warum sie unverzichtbar ist, wird in aller Regel nicht näher bestimmt.

Im Anschluss an die Wissenschaftsratsempfehlungen wurden erste Professuren mit Lehrschwerpunkt zunächst (2008) an Universitäten in Bayern und Nordrhein-Westfalen eingerichtet, Universitäten in fünf weiteren Bundesländern¹ folgten. Diese Ausdifferenzierung von Professuren mit Lehrschwerpunkt wird im vorliegenden Beitrag daraufhin befragt, inwieweit sie geeignet ist, die intendierte Qualitätsverbesserung von universitärer Lehre herbeizuführen. Grundlage hierfür sind Daten aus einem Forschungsprojekt, das im Zeitraum 2010 bis 2013 am Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg durchgeführt wurde. Der vollständige Titel des von Anke Burkhardt und Karin Hildebrandt geleiteten Projekts lautet: „Männliche Forschung – weibliche Lehre? Konsequenzen der Föderalismus-

¹Im Rahmen des Projekts wurden Lehrprofessuren an Universitäten in BY, BW, BE, NI, NW, SH und HH identifiziert.

reform für Personalstruktur und Besoldung am Arbeitsplatz Universität“. Das Projekt wurde im Rahmen des BMBF-Programms „Frauen an die Spitze“ gefördert. Dieser Beitrag erörtert, welche spezifischen Probleme die Lehrprofessur das Verhältnis von Lehre und Forschung betreffend für die jeweiligen Stelleninhabenden erzeugt und wie dieses Verhältnis in der Arbeitspraxis der Lehrprofessoren und -professorinnen (um) gestaltet wird. Die Problembearbeitungsstrategien erzeugen Folgeprobleme, die, so wird argumentiert, als Risiken für die Lehrqualität wirksam werden.

Wir skizzieren zunächst die theoretischen Bezüge, die gewählt wurden, um strukturelle Schwierigkeiten der personellen Integration von Forschung und Lehre zu erklären (2). Nach einer Beschreibung der methodischen Vorgehensweise, der zugrunde gelegten Daten und Auswertungsmethoden (3) wird die hochschulpolitische Diskussion zur Ausdifferenzierung von Stellen, vor allem Lehrprofessuren, auf Argumentationen hin befragt, die einen Zusammenhang zwischen Lehrqualität und personeller Integration von Lehre und Forschung herstellen (4). Im Anschluss daran werden die Befunde zum Phänomen der Lehrprofessuren vorgestellt, die vor allem auf berufsbiographischen Interviews mit Lehrprofessoren und Lehrprofessorinnen basieren (5). Hierbei wird gefragt, welche Vorstellungen vom Verhältnis von Lehre und Forschung in den organisationalen Erwartungen² an die Lehrprofessorinnen und -professoren enthalten sind, wie dieses Verhältnis in den jeweiligen Selbsterwartungen der Stelleninhabenden entworfen wird und welche Probleme sich mit der Stellenkonstruktion Lehrprofessur für die Befragten verbinden. Es wird gezeigt, warum sowohl die Stellenkonstruktion an sich als auch die Problembearbeitungsstrategien der Professorinnen und Professoren als Risiken für die Qualität der Lehre wirksam werden. Der Beitrag schließt mit einer zusammenfassenden Diskussion der Befunde (6).

2 Theoretische Bezüge

Die Einheit von Forschung und Lehre wird in hochschulpolitischen Diskussionen als gleichermaßen selbstverständlicher wie auch unhinterfragter Bezugspunkt gebraucht. Sie ist allerdings nicht quasi-natürlich in der Organisation Universität angelegt, sondern vielmehr eine anspruchsvolle Leistung, die von Personen erbracht werden muss. Die Integration beider Aufgaben ist deshalb problematisch, weil die Universität systemtheoretisch gesprochen zwei primäre Systembezüge – in das Erziehungs- und in das Wissenschaftssystem – organisational integrieren muss (*Luhmann 1997, S. 784f.; Stichweh 2005, S. 123*), die sich grundlegend hinsichtlich ihrer organisationalen Gestaltung unterscheiden. Im Wissenschaftssystem findet Kommunikation primär ver-

²Organisationale Erwartungen umfassen diejenigen Anforderungen, mit denen die Universität ihre Mitglieder, in diesem Fall die Lehrprofessoren und -professorinnen, konfrontiert. Sie werden unter anderem in Berufungsverhandlungen, Ziel- und Leistungsvereinbarungen oder Arbeitsverträgen von verschiedenen Akteuren (Präsiden, Dekanaten, Studierenden, Kollegen und Kolleginnen) kommuniziert.

mittelt über Publikationen, dem „operative[n] Medium“ (Luhmann 1992, S. 432) der Wissenschaft, statt. Charakteristisch für die Kommunikation im Erziehungssystem ist demgegenüber die Interaktion im Seminar oder im Hörsaal (Baraldi/Corsi/Esposito 1997, S. 60). Entsprechend wird der Systembezug zum Erziehungssystem von der Universität stärker organisiert, denn die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden ist nur erfolgreich, wenn sie regelmäßig stattfinden kann (ebd.). Die Organisation erstellt entsprechende Vorgaben zu Ort, Zeit, Personen und Inhalten von Lehrveranstaltungen (Studienordnung, Curricula, Raumpläne etc.). Lehraktivitäten sind zudem von der Organisation leichter zu kontrollieren als Forschungsaktivitäten: „Entsprechend fällt derjenige, der nicht lehrt, sofort auf, während das Nichtforschen sich im Verborgenen vollziehen lässt“ (Luhmann 2005, S. 216). Der Bezug der Universität ins Wissenschaftssystem ist demgegenüber viel indirekter. „Die Universität forscht und publiziert nicht als Universität; vielmehr partizipiert sie am Wissenschaftssystem nur vermittelt über ihre einzelnen Mitglieder (Stichweh 2005, S. 125). Wenngleich auch Forschung – zum Beispiel in interdisziplinären Forschungsverbänden – organisiert wird, so sind Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler primär in scientific communities vernetzt. Der Einfluss der Universität als Organisation auf die Art und Weise dieser Netzwerkbildung ist vergleichsweise gering. Sie dient hier wissenschaftlichen Zwecken wie Adressbildung oder Kumulation von Reputation (Stichweh 2009, S. 11).

Eine Besonderheit der Universität gegenüber den meisten anderen Organisationen besteht in systemtheoretischer Annahme vor allem darin, dass keiner ihrer beiden primären Systembezüge von Organisationsseite priorisiert wird.³ Es gehört allerdings zum akademischen common sense, dass Reputation vorrangig durch Forschungstätigkeiten zu erreichen ist. Die *Differenz* zwischen Erziehungs- und Wissenschaftssystem ist also durch eine *Hierarchie* ungleichwertiger Gratifikationen überformt. Dieses Problem schlägt sich auf der Personenebene als Zeitbudgetproblem zwischen „Lehrbelastung“ und „Forschungsleistung“ nieder (Strohschneider/Kempfen 2007, S. 152). Engagement in der Lehre wirkt sich nicht, manchmal sogar negativ auf die wissenschaftliche Karriere aus.⁴ Die feld- und kapitaltheoretische Perspektive (Bourdieu 1985) erscheint besonders geeignet, die Reputationshierarchie zwischen Forschung und Lehre präziser herausarbeiten. Dieser Ansatz beruht auf der Grundannahme, dass Akteure mit bestimmten Dispositionen in einem sozialen Feld ein bestimmtes Spiel mit spezifischen Regeln spielen und dabei über unterschiedlich verteilte Ressourcen verfügen. Die entscheidende Kapitalform im wissenschaftlichen Kräftefeld ist das symbolische Kapital in Form von Prestige. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler versuchen, ihr

³Zwar kann ein Wirtschaftsunternehmen, ähnlich wie die Universität, auch eine Forschungsabteilung besitzen. Allerdings bleibt hier der primäre Systembezug durch die Positionierung des Unternehmens am Markt immer jener zum Wirtschaftssystem (Stichweh 2005, S. 124).

⁴Dies ist beispielsweise der Fall, wenn ausgezeichneten Lehrenden durch eine erhöhte studentische Nachfrage von Sprechzeiten weniger Zeit für die Forschung zur Verfügung steht (Schaepfer 1997).

ökonomisches, soziales oder kulturelles Kapital (Drittmittel, Vernetzung, Wissen) in Prestige zu transformieren, da es sich wieder in Drittmittel, Netzwerke oder Wissen umwandeln lässt (*Bourdieu 1975; Bourdieu 1997*). Dafür sind entsprechend ihrer verschiedenen Feld- bzw. Systemzugehörigkeiten unterschiedliche Quellen denkbar: Prestige kann aus Lehre, Forschung, Selbstverwaltung oder Beratungstätigkeit gewonnen werden. Jedoch scheint nur das symbolische Kapital, welches die Forschungsgemeinde vergibt, einigermaßen kalkulierbar, durch anerkannte Kriterien geregelt sowie international konvertierbar zu sein (*Huber/Frank 1991, S. 153*). Daraus ist auch die herrschende kulturelle Norm des Forschungsprimats und des Veröffentlichungsgebots zu erklären (*vgl. dazu im Anschluss an Bourdieu: Schaeper 1997*). Der Prestigege Gewinn als Lehrende ist demgegenüber von widersprüchlichen Kriterien und stark situativen Zufälligkeiten abhängig. „Lehrkapital“ ist unberechenbar und zudem kaum überregional oder international konvertierbar (*Huber/Frank 1991, S. 153*). Dies zeigt bspw. die methodische Diskussion zur Vergleichbarkeit studentischer Lehrevaluationen (*zusammenfassend: Kremkow 2007, S. 149ff.*). Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler erhalten karriererelevantes Kapital also vornehmlich über Forschungsleistungen. Daneben sind jedoch stets Leistungen im Erziehungssystem zu erbringen, die wiederum nicht dieselbe Karrierewertigkeit besitzen (*Huber/Frank 1991; Schaeper 1997*).

Eine Erhöhung der Lehranforderungen an einige Professoren und Professorinnen bedeutet in dieser Lesart, dass der Systembezug zum Erziehungssystem von Organisationsseite gestärkt wird. In diesem Artikel wird unter anderem der Frage nachgegangen, ob diese Priorisierung auch von der Personenseite so umgesetzt wird, oder ob die Akteure nicht weiterhin versuchen werden, vorrangig Forschungskapital zu akkumulieren. Bei einem erhöhten Lehrdeputat könnte dies zu Lasten der Lehrqualität gehen.

3 Methode

Für diesen Beitrag wurden Daten ausgewertet, die im Rahmen des oben genannten Forschungsprojekts zu Lehrprofessuren erhoben wurden. Wichtige Analyseebenen waren Organisationsumwelt, Organisation und Person. Die hochschulpolitische Debatte zur Lehrprofessur wurde auf Grundlage entsprechender Stellungnahmen der beteiligten Akteure (für den Zeitraum 2007–2010) systematisiert und ausgewertet. Organisationale Motive bei der Entscheidung für bzw. gegen Lehrprofessuren sowie die Art und Weise ihrer Institutionalisierung wurden mit Hilfe von zehn leitfadengestützten problemzentrierten Interviews mit Universitätsleitungen⁵ untersucht (Juli 2012 bis Januar 2013). Drei der befragten Universitäten hatten zu diesem Zeitpunkt Lehrprofessuren eingerichtet, an den restlichen sieben Universitäten sprachen sich die Leitungen bis

⁵(Vize)Präsidenten und -präsidentinnen, Kanzler und Kanzlerinnen

auf eine Ausnahme kategorisch gegen Lehrprofessuren aus. Die Interviews wurden aufgezeichnet, vollständig transkribiert, entlang der relevanten Analysedimensionen codiert (MAXQDA) und inhaltsanalytisch ausgewertet (*Mayring 2010*).

Nach der Identifizierung von bisher etablierten Lehrprofessuren⁶ wurden acht von ihnen nach dem Kriterium disziplinärer Vielfalt für berufsbiographische Interviews ausgewählt. Die Interviewten (2012 bis 2013) lehren an fünf unterschiedlichen Universitäten in den Fächergruppen Sprach- und Kulturwissenschaften, Medizin, Mathematik-Naturwissenschaften sowie Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.⁷ Die Interviews enthalten neben der narrativen Stehgreiferzählung einen immanenten Nachfrageteil zur Plausibilisierung bestimmter Passagen sowie einen exmanenten Nachfrageteil (*Brüsemeister 2000, S. 127*) zur Erschließung von Spezialproblemen, wie zum Beispiel der individuellen Gestaltung des Verhältnisses von Forschung und Lehre im Berufsalltag der Befragten. Die Interviews wurden aufgezeichnet, vollständig transkribiert und unter Zuhilfenahme von MAXQDA inhaltsanalytisch ausgewertet (*Mayring 2010, S. 92f.*). Für diesen Beitrag wurden im Material zunächst spezifische Probleme identifiziert, die die Lehrprofessur für die arbeitspraktische Gestaltung des Verhältnisses von Forschung und Lehre erzeugt. Anschließend wurden Problembearbeitungsstrategien der Lehrprofessorinnen und -professoren identifiziert und daraufhin befragt, inwieweit sie neue Probleme für die Qualität der universitären Lehre erzeugen. Hierfür wurde das Interviewmaterial entlang der folgenden Analysedimensionen bearbeitet: lehrbezogene Selbsterwartungen der Befragten, lehrbezogene organisationale Erwartungen an die Befragten, Lehre-Forschungs-Konflikte sowie Bewältigungsstrategien der Lehrprofessorinnen und -professoren.

4 Lehrprofessuren und Lehrqualität in der hochschulpolitischen Debatte

Die universitäre Lehre muss sowohl in quantitativer wie auch in qualitativer Hinsicht verbessert werden. Über diese Zielsetzung herrscht weitgehend Einigkeit in der hochschulpolitischen Debatte. Aber bereits die Frage danach, was unter Lehrqualität genau zu verstehen sei, ist kaum zu beantworten. Dementsprechend füllt die Diskussion über die Operationalisierung von Lehrqualität ganze Regale sozialwissenschaftlicher Fachbibliotheken. Exemplarisch sei hier auf die stetig wachsenden Sammlungen „*Handbuch Qualität in Studium und Lehre*“ (*Benz/Kohler/Landfried seit 2005*) sowie „*Neues Handbuch Hochschullehre*“ (*Berendt/Tremp/Voss/Wildt seit 2002*) verwiesen.

⁶Diese Personalkategorie wird nicht im Rahmen der amtlichen Statistik erfasst. Auch die jeweils zuständigen Ministerien verfügen nicht über entsprechendes Datenmaterial, so dass als einzige Informationsquellen die Universitäten selbst in Frage kommen. Die Suche nach Lehrprofessuren erfolgte deshalb durch schriftliche Befragungen an allen Universitäten (Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte), von ausgewählten Universitätsleitungen, durch online-Recherche und Nachrecherche über die Dekanate der Universitäten.

⁷Um die zugesicherte Anonymisierung zu gewährleisten, können die Angaben zu den Fächern nicht präzisiert werden.

Schon Anfang der 1990er Jahre machte *Wolff-Dietrich Webler (1991, S. 243)* darauf aufmerksam, dass es „*bisher keinen Konsens über Kriterien guter Lehre an deutschen Hochschulen*“ gäbe (vgl. auch *Krempkow 2007, S. 26*). Die Schwierigkeit einer Definition von Lehrqualität besteht zum einen darin, dass es sich um ein *mehrdimensionales Konstrukt* handelt. So kann Lehrqualität auf die Ebene der Hochschule, des Studiengangs oder der konkreten Lehrveranstaltung bezogen werden. Da es sich zudem um ein *soziales Konstrukt* handelt, wird Lehrqualität auch abhängig von den jeweiligen Anspruchsgruppen (Wirtschaft, Staat, Studierende etc.) und deren Interessen definiert (vgl. *Krempkow 2007*). Während bspw. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler hier die disziplinär jeweils spezifischen Standards der scientific community in den Mittelpunkt stellen, sehen Arbeitgebervertretungen vor allem „Employability“ als zentrales Kennzeichen der Qualität von Studium und Lehre an (*Banscherus 2011*). Die Maßstäbe, welche zur Beurteilung von Lehre herangezogen werden, sind entsprechend umkämpft und Gegenstand politischer Auseinandersetzung. Somit ist die Qualität der Lehre bzw. des Studiums nicht objektiv bestimmbar und hängt vielmehr vom jeweils angelegten Maßstab ab (*Pasternack 2006; Schmidt 2011*). Qualitätsmessungsverfahren bedienen sich dementsprechend entweder der Technik des Vergleichs (zwischen Institutionen, Messzeitpunkten bzw. Ziel und Zielerreichung) oder der Setzung von Maßstäben, welche vorher jedoch entweder diskursiv entwickelt oder aus Theorien abgeleitet wurden (*Schmidt 2011*).

So sind auch die Defizitbeschreibungen universitärer Lehre, wie sie vom Wissenschaftsrat oder auch im Rahmen des Qualitätspakts Lehre (QPL)⁸ erstellt werden, entsprechend allgemein gehalten. Sie beziehen sich im Wesentlichen auf Rahmenbedingungen wie „*unzureichende[n] Betreuungsrelationen*“ (*Wissenschaftsrat 2007, S. 24*), fehlende lehrbezogene Qualifizierungsangebote (*ebd.*) sowie „*Defizite[n] in der Curriculums- und Studiengangsgestaltung*“ (*ebd., S. 25*). Eine positive Bestimmung von Lehrqualität wird in diesem Zusammenhang nicht vorgenommen. In der Ausdifferenzierung universitärer Stellenstrukturen in Lehr- und Forschungsstellen sah der Wissenschaftsrat eine erfolversprechende Maßnahme zur „*Stärkung der Lehrqualität und -orientierung innerhalb der Universitäten*“ (*Wissenschaftsrat 2010, S. 78f.*). Als neue lehrorientierte Stellen wurden Lehrprofessuren sowie Lehrstellen unterhalb der Professur angedacht, die in entsprechende „*lehrorientierte[r] Karrierepfad[e]*“ (*ebd.*) eingebettet werden sollen.

Interessanterweise ist die Lehrqualität argumentativer Bezugspunkt sowohl von Befürwortern der Lehrprofessur (Wissenschaftsrat, Deutsche Forschungsgemeinschaft, Hochschulrektorenkonferenz, Bundesministerium für Bildung und Forschung) (*Lübbert*

⁸Der Qualitätspakt Lehre ist ein Bund-Länder-Programm zur Verbesserung der Studienbedingungen und der Lehrqualität an Hochschulen. Im Zeitraum 2011 bis 2020 stellt der Bund hierfür ca. 2 Milliarden Euro zur Verfügung. (<http://www.qualitaetspakt-lehre.de/>, Zugriff am 21.1.2014)

2007), wie auch von ihren Kritikern (Deutscher Hochschulverband sowie Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft). Während für die einen die Lehrprofessur gerade eine Maßnahme zur Verbesserung der Lehrqualität darstellt, sehen die anderen die Lehrqualität durch die neue Stellenkategorie bedroht. Der Bezug zwischen Lehrprofessuren und Lehrqualität wird hierbei über die Formel der Einheit von Forschung und Lehre hergestellt: In der Stellenkonstruktion der Lehrprofessur wird das Verhältnis von Forschung und Lehre verändert, was die Qualität der Lehre beeinflusst. In der Debatte lassen sich grundlegende Annahmen zur Bedeutung des Verhältnisses von Lehre und Forschung für die Lehrqualität identifizieren:

Positive Auswirkungen der personellen Integration von Lehre und Forschung auf die Qualität universitärer Lehre werden zum einen im Hinblick auf die Aktualität des zu vermittelnden Wissens unterstellt. So betont der Wissenschaftsrat: *„Vertiefte Kenntnisse des aktuellen Erkenntnisstandes der Disziplin und Vertrautheit mit den in der jeweiligen Disziplin angewandten Forschungsmethoden sind unverzichtbar. Diese Kenntnisse müssen durch Einbindung in den Forschungsprozess ständig aktualisiert werden“* (Wissenschaftsrat 2007, S. 36). Außerdem soll die Integration der Lehrenden in Forschungsprozesse auch das Erreichen eines bestimmten (Aus)Bildungsziels sicherstellen. Eine solche *„wissenschaftsbasierte Ausbildung“* (GEW 2008, S. 2) wird verstanden als ein *„Prozess, in dem die Studierenden eine aktive Rolle spielen: als selbständige Produzenten ihres Wissens und als Gruppe, deren Beteiligung für den Wissenschaftsprozess und seinen Erkenntnisfortschritt konstitutiv ist“* (ebd.). Lehre wird in diesem Zusammenhang als ein Beitrag zur wissenschaftlichen und fachlichen Sozialisation der Studierenden verstanden. Hierzu zählt, eine wissenschaftliche Perspektive einzunehmen und Problemlösungen unter Rückgriff auf das jeweilige theoretische und methodische Instrumentarium des Faches zu entwickeln. Dieses Einüben einer wissenschaftlichen Haltung kann, so die Argumentation, nur erfolgreich stattfinden, wenn die Lehrenden authentisch sind, d. h. selbst in Forschungsprozesse eingebunden sind. Die Ausdifferenzierung von akademischen Stellen bis hin zu reinen Lehrstellen ohne unmittelbaren Forschungsbezug wird vor diesem Hintergrund als Problem der Lehrqualität kritisiert. In der Argumentation wird so auf das Authentizitätsproblem verwiesen, wenn Lehrveranstaltungen *„von Lehrenden abgehalten werden, die nie geforscht haben und nie forschen werden, sondern dazu angestellt sind, Wissen aus Einführungsbüchern schmackhaft aufzubereiten und an Studierende weiter zu reichen. Das wird vielleicht die Didaktisierung der universitären Lehre stärken, aber nicht deren Qualität heben“* (Trotha/Nassehi/Reichartz 2007, S. 290). Verkürzt formuliert: Forschen lässt sich am besten von Forscherinnen und Forschern lernen.

Negative Folgen der Forschungsintegration von Lehrenden für die Lehrqualität werden vor allem mit Blick auf Zeitbudgetprobleme und die Reputationsasymmetrie zwischen Lehre und Forschung konstatiert. In dieser Perspektive nehmen Wissenschaftler und

Wissenschaftlerinnen eine Priorisierung zwischen beiden Bereichen zu Lasten der Lehre vor (vgl. Kapitel 2.), die so zur „Nebensache“ (KMK 2008, S. 1) gerät. Dazu verschärfen zu hohe Lehrverpflichtungen das Zeitbudgetproblem für die Lehrenden. „Das gegenwärtig geltende Lehrdeputat für Universitätsprofessoren, für Juniorprofessoren und für wissenschaftliche Mitarbeiter sei im internationalen Vergleich zu hoch und gefährde die Qualität der Lehre“ kritisiert der DHV (2007a). Vor allem die von Lehrenden entwickelten Coping-Praktiken (Schimank 1995) zur Bearbeitung des Zeitbudgetproblems werden so problematisch für die Lehrqualität. Hierzu zählen Handlungsstrategien von Professoren, die trotz des „Verdrängungsdrucks der Lehre auf die Forschung“ (ebd., S. 22), weiter erfolgreich forschen, beispielsweise die Delegation von Lehraufgaben an Mitarbeiter, zeitsparende Veränderungen von Prüfungen, Standardisierung, Verkopplung von Lehre und Forschung und die Verringerung der Betreuungsintensität bei Seminar- und Abschlussarbeiten (Schimank 1995, S.97f.).

Dissens in der hochschulpolitischen Debatte besteht nun hinsichtlich der konkreten, vor allem quantitativen Ausgestaltung des Verhältnisses von Lehre und Forschung im Arbeitsalltag der Lehrenden. Die Kritiker der Lehrprofessur betonen entsprechend die Probleme einer partiellen Entkopplung von Lehre und Forschung für die Aktualität des zu vermittelnden Wissens und die Authentizität der Lehrenden. Die Befürworter der Lehrprofessur verweisen vor allem auf das Zeitbudgetproblem, das durch die Reduktion von Forschungsverpflichtungen zu Gunsten der Lehre und damit auch der Lehrqualität entschärft werden soll. Hierbei wird zumindest rhetorisch die Bedeutung des Reputationsgefälles für die einzelnen (reputationsorientierten) Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen anerkannt und eine begleitende Aufwertung der Lehre gegenüber der Forschung gefordert (bspw. Wissenschaftsrat 2007, S. 31). So muss es nach Ansicht des Wissenschaftsrats „gelingen, dass Kompetenzen und Engagement in der Lehre vergleichbare Reputation einbringen wie Forschungstätigkeiten“ (Wissenschaftsrat 2007, S. 36). Die Erfolgsaussichten hierfür werden allerdings von den Kritikern der Lehrprofessur bezweifelt.

5 Empirische Ergebnisse

5.1 Etablierung von Professuren mit Lehrschwerpunkt

Nach der Veröffentlichung der entsprechenden Empfehlungen des Wissenschaftsrats wurden schrittweise in fast allen Bundesländern die Landeshochschulgesetze und die jeweiligen Lehrverpflichtungsverordnungen geändert, um die Einrichtung von Lehrprofessuren formal zu ermöglichen. Zum Zeitpunkt der Erhebung bestand diese Möglichkeit in allen Bundesländern mit Ausnahme von Bremen und Rheinland-Pfalz.⁹ Konstitutives Merkmal der Lehrprofessur ist ein erhöhtes Deputat, dessen rechtliche

⁹Vgl. hierzu auch Franz et al. 2011, S. 26ff.

Obergrenze in der Regel bei zwölf Semesterwochenstunden (SWS), in Einzelfällen (bspw. Hessen) allerdings bei bis zu 18 SWS liegt. Neben der Lehrverpflichtung beinhalten diese Stellen auch weiterhin Forschungs- und Verwaltungstätigkeiten, eine ausschließliche Konzentration auf die Lehre ist nicht vorgesehen. Besetzt werden sollen diese Professuren vorrangig mit Bewerbern und Bewerberinnen, die „*ein besonderes Interesse an einer Tätigkeit in der Lehre und die Befähigung hierzu erkennen lassen*“ (Wissenschaftsrat 2007, S. 37).

Trotz der entsprechenden rechtlichen Spielräume wurden bisher nur sehr wenige Lehrprofessuren an deutschen Universitäten eingerichtet. In dem genannten Forschungsprojekt konnten 46 Professuren mit Lehrschwerpunkt an 18 Universitäten in sieben Bundesländern¹⁰ identifiziert werden. Sie verteilen sich auf die Fächergruppen der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (22), der Sprach- und Kulturwissenschaften (13), der Mathematik- und Naturwissenschaften (6), der Humanwissenschaften/Gesundheitswissenschaften (4) sowie der Kunst- und Kulturwissenschaften (1). In aller Regel sind sie nach W2, in wenigen Ausnahmefällen auch nach W3-besoldet. Lehrprofessuren wurden sowohl als unbefristete wie auch als befristete Stellen eingerichtet. Damit wurde die vom Wissenschaftsrat angestrebte Zielmarke, auf „*mittlere Sicht*“ (Wissenschaftsrat 2007, S. 6) 20 Prozent aller Universitätsprofessuren mit einem erhöhten Lehrdeputat auszustatten, bisher deutlich verfehlt.

5.2 Lehre in den professoralen Selbsterwartungen

Die Lehrtätigkeit ist für die befragten Lehrprofessorinnen und -professoren ein wichtiger Tätigkeitsbereich ihrer Arbeit, der aus verschiedenen Gründen von Bedeutung ist. Lehre wird als eine wesentliche Quelle von Erfolgserlebnissen beschrieben, insbesondere die Interaktion mit Studierenden ist für die Befragten attraktiv und motivierend (vgl. auch Esdar/Gorges/Wild 2013, v. a. S. 33f.). Fast alle der Befragten äußern, dass Lehre ihnen „*Spaß*“ mache. Ihre Lehrtätigkeit steht vor allem unter der Zielsetzung, „*[...] dass ich Menschen in ein Feld in gewisser Weise auch einsozialisiere, sie ins Nachdenken bringe, sie ins Reflektieren bringe über mein Fachgebiet*“ (LP16). Das „*Denken lernen*“ und die entsprechende fachliche Sozialisation bilden den Kern der lehrbezogenen Selbsterwartungen (vgl. auch Lohr/Peetz/Hilbrich 2013, S. 144ff). Darüber hinaus wird die Lehrtätigkeit als gewinnbringend für die eigene Forschungstätigkeit beschrieben. Die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses schafft in den naturwissenschaftlichen Fächern wichtige Gelegenheiten, um potentielle Forschungsgruppenmitglieder zu begutachten und zu rekrutieren. Außerdem nutzen die Befragten ihre Lehrtätigkeit, um sich selbst weiterzubilden, neue Themenfelder zu erschließen und bestehendes Wissen zu systematisieren: „*[...]weil jede Vorlesung, die man mal*

¹⁰Professuren mit Lehrschwerpunkt wurden in BW, BY, BE, NI, NW, SH, HH gefunden.

gehalten hat, ist ja auch eine Chance, dass man sich nochmal vertieft in das Thema einarbeitet dann, wenn man's dann erklären muss, dann muss man sich einfach nochmal einen besseren Überblick verschaffen" (LP12).

In der Beschreibung ihrer Vorstellungen von guter Lehre beziehen sich die Befragten positiv auf die Einheit von Lehre und Forschung, besonders im Hinblick auf die Lehrqualität, denn: *„[...] ich bin einfach besser, wenn ich zugleich auch forsche, und [...] die Studierenden sind auch einfach besser“ (LP15).* Die Verbindung von Lehre und Forschung im Sinne von „Facilitation“ (Riediger/Freund 2004, nach Esdar et al. 2013, S. 31f.), einer „förderlichen Zielbeziehung“ (ebd.), bei der *„die Zielverfolgung eines Ziels gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit, ein anderes Ziel zu erreichen, erhöht“ (ebd.),* wird von den Befragten vor allem als Motivationssteigerung wirksam: *„[...] weil's auch am meisten Spaß macht, [...] seine Forschungsthemen, davon die Leute zu überzeugen, zu begeistern“ (LP12).* Die eigene Motivation in der Lehre, *„wenn man selber am Haken ist [und] die Luft brennt“ (LP15),* wird als wichtiges Merkmal universitärer Lehrqualität angesehen. In diesem Zusammenhang ist die Authentizität der Lehrenden von Bedeutung, *„weil ich eben auch der Überzeugung bin [...], den wissenschaftlichen Nachwuchs auszubilden, das kannst du nicht vernünftig, wenn du nur Lehre machst. Sondern das kannst du nur, wenn du eben auch deine Forschungsthemen mit einbringst [...]. Und aus dem Prozess bist du komplett draußen, wenn du nur Lehre machst“ (LP12).*

Wenngleich die Lehre von den Befragten geschätzt wird, stellt sie mitnichten deren Hauptmotiv für die Bewerbung auf die Lehrprofessur dar, die Befragten beschreiben vielmehr ihr Interesse am Forschen als dominanten Beweggrund. Dieser auf den ersten Blick widersprüchliche Befund klärt sich auf, wenn weitere Entscheidungsfaktoren berücksichtigt werden, wie das Bedürfnis nach Sicherheit und der Transformation oftmals langjähriger prekärer Laufbahnen in sichere Beschäftigungsverhältnisse. Familienbezogene Motive, d.h. Betreuungsverantwortung für Kinder¹¹ sowie Abstimmung der eigenen beruflichen Tätigkeit mit der Erwerbstätigkeit von Partnern und Partnerinnen spielen hierbei eine wichtige Rolle.¹² Die Befragten bewarben sich um eine Lehrprofessur: *„[...] weil's ‚ne unbefristete ganze Stelle war – und weil sie heimatnah war“ (LP9) bzw. „[w]eil ich keine andere Möglichkeit hatte. Also ich habe mich überall beworben, landauf, landab, [...] ich bin bei uns in der Familie das Standbein und es war völlig klar, das erste, was ich bekomme, nehme ich“ (LP15).* Somit macht nicht der Lehrschwerpunkt die Lehrprofessur für die Befragten attraktiv, sondern die wenngleich reduzierte Forschungsmöglichkeit auf einer sicheren bzw. Sicherheit

¹¹ Alle der Befragten haben (bis auf eine Ausnahme) mindestens ein Kind im Kita- bzw. Grundschulalter.

¹² Alle der Befragten leben in Partnerschaften mit (bis auf eine Ausnahme) erwerbstätigen Partnern bzw. Partnerinnen.

versprechenden Stelle, die es in gewisser Weise ermöglicht, die jeweiligen familienbezogenen Ansprüche zu realisieren. Dementsprechend können und wollen sich die Befragten eine reine Lehrtätigkeit nicht vorstellen: *„Hätte ich abgesagt, weil das hätte ich nicht gewollt. Nur Lehre machen hier. Das wäre es mir nicht wert gewesen, dann hätte ich versucht, was anderes zu kriegen, wo das ausgewogener ist“* (LP12). Der Stellenwert der Lehre (als auszeichnendes Merkmal der Stellenkonstruktion Lehrprofessur) rückt also gegenüber anderen Faktoren (Forschung, Sicherheit, Vereinbarkeit) in der Bewertung der Befragten in den Hintergrund.

5.3 Lehre in den organisationalen Fremderwartungen

Da die Lehre also für die Befragten zum Zeitpunkt der Entscheidung für eine Lehrprofessur keinen herausgehobenen Stellenwert besaß, wäre zu erwarten, dass hieraus Konflikte mit den an sie adressierten organisationalen lehrbezogenen Erwartungen resultieren. Schließlich sollten Lehrprofessuren vor allem dazu beitragen, die Lehrqualität an den Universitäten zu verbessern.

Die universitären Strategien im Umgang mit Lehrprofessuren unterscheiden sich grundlegend voneinander. Ein Teil der Lehrprofessorinnen und -professoren berichtet, dass von ihren Universitäten keine lehrbezogenen Erwartungen formuliert werden, die über die numerische Lehrverpflichtung hinausgingen. In diesen Fällen werden die Anforderungen an die Lehrtätigkeit als diffus und unklar beschrieben. Für die jeweiligen Berufungsverfahren berichten die Befragten keine lehrbezogenen Besonderheiten: *„[...] da wird geguckt, was sind die wissenschaftlichen Leistungen, was hat der an Drittmitteln, und bitte, lieber Gott, lass ihn nirgendwo so schlechte Lehre gehalten haben, dass es da studentische Bewertungen gibt, dass es da irgendwo eskaliert ist, weil dann beruft man ja dann trotzdem nicht. Aber es ist jetzt nicht so, dass man erst mal die Rangliste nach der Lehre gemacht hat und dann geguckt hat, ob die Leute übrigens auch mal was publiziert haben, das kann man vergessen“* (LP6). Auch lehrbezogene Ziel- und Leistungsvereinbarungen wurden hier nicht abgeschlossen, die lehrbezogenen Evaluationskriterien für die Beurteilung der Lehrprofessorinnen und -professoren sind nicht transparent. Es liegt die Vermutung nahe, dass Universitäten diese Stellen einrichten, um die professorale Lehrleistung vor allem in quantitativer Hinsicht zu verbessern, aber darüber hinaus keine konkreten Ziele zur Verbesserung der Lehrqualität verfolgen. Eine der befragten Personen bestätigt, es ginge darum: *„[...] dass man einfach entlastet, die lästige Lehrlast nimmt“* (LP15). Qualitätsverbesserungen der Lehre erhofft man sich in diesen Fällen vor allem über die Verbesserung der Betreuungsrelationen. Ein Vertreter der Universitätsleitungen erläutert diese Strategie, in der Lehrprofessuren eher als „Notfallmaßnahme“ eingerichtet werden: *„[...] eben angesichts dieser Not, die vorhanden war mit nachher 180 Prozent Auslastung, haben wir gesagt, da muss irgendetwas passieren und haben die [die Lehr-*

professur, R.H.] dann trotzdem ausgeschrieben“ (UL8). Die vom Wissenschaftsrat und im Qualitätspakt Lehre intendierte Aufwertung der Lehre ist in diesen Fällen für die Befragten nicht erkennbar. Einer der Lehrprofessoren verweist darauf, dass „die Zielvereinbarung nicht lehrorientiert ist, sondern rein forschungsorientiert, und selbst für einen Lehrprofessor! Das beantwortet eigentlich schon die Frage, wo die Reputation ist. Die Lehre scheint eigentlich niemanden zu interessieren [...] und um das geht’s bei der Lehrprofessur: Man kauft mehr SWS, mehr Lehre ein und fordert auf der anderen Seite auch die Forschungsleistungen ein“ (LP9).

Andere Universitäten verfolgen eine eher qualitätsorientierte Strategie. Hier sind Lehrprofessuren Bestandteil vielseitiger organisationaler Anstrengungen zur qualitativen Verbesserung der Lehre in dem jeweiligen Fach. In einem Fall wurden bspw. mehrere Lehrprofessuren eines Faches in einem Institut zusammengefasst, dem sowohl die Examensvorbereitung der Studierenden als auch die didaktische Weiterbildung der Lehrenden obliegt. Spezifische Erwartungen an die Lehrprofessorinnen und -professoren umfassen vor allem ein besonderes Engagement in der Lehre wie die Entwicklung von Lehrkonzepten, Studiengängen und Curricula, die Entwicklung didaktischer Weiterbildungsmaßnahmen für andere Dozenten und Dozentinnen sowie ein lehrbezogenes Engagement in der universitären Selbstverwaltung. Diese Erwartungen werden bereits in den Berufungsverfahren kommuniziert, in individuellen Ziel- und Leistungsvereinbarungen formuliert und sind in Form lehrbezogener Zwischenevaluationen präsent. Die Vorstellungen von einer verbesserten Qualität der Lehre, die dieser Strategie zu Grunde liegen, umfassen neben der quantitativen Steigerung der Lehrleistung auch die Veränderung wichtiger Rahmenbedingungen der Lehre. Mit den lehrbezogenen Anforderungen an die Professorinnen und Professoren korrespondieren allerdings auch entsprechend reduzierte Erwartungen an deren Forschungstätigkeiten, die bis hin zur vollkommenen Abwesenheit von Forschungsaktivitäten reichen. Eine veränderte organisationale Anerkennung von Lehrleistungen wird in diesen Fällen durchaus beobachtet, so dass *„Lehre nicht irgendwas ist, was man so nebenbei macht, sondern dass man mit Lehre richtig Geld verdient, was sicherlich dazu beiträgt, dass der Stellenwert von Lehre höher ist als in vielen anderen Bereichen (LP3)*. Hierzu tragen neben lehrbezogenen Drittmitteln auch Lehrpreise bei.

5.4 Konflikte und Bewältigungsstrategien in der Verbindung von Lehre und Forschung

In aller Regel sind Lehrprofessuren jedoch nicht als reine Lehrstellen konzipiert, sondern beinhalten auch formale Forschungsverpflichtungen. Wenngleich für die Verbindung von Forschungs- und Lehrtätigkeiten auch Facilitation-Effekte beschrieben werden (s.o.), stellt die Vereinbarkeit von Lehre und Forschung *die* Hauptschwierigkeit der Befragten im Sinne von *„Interference“ (Riediger/Freund 2004)* dar. Interference be-

schreibt Zielkonflikte, bei denen die *„Zielverfolgung eines Ziels gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit, ein anderes Ziel zu erreichen, verringert“* (Esdar/Gorges/Wild 2013, S. 31). Diese Problematik wird in erster Linie als Zeitkonflikt wirksam. Ungenügende Zeitressourcen für die eigene Forschungstätigkeit werden von den Befragten als Wettbewerbsnachteil gegenüber Forschenden mit traditionellen Lehrverpflichtungen thematisiert, denn: *„Ich muss genauso Literatur lesen, ich muss genauso auf Kongresse gehen, muss genauso in den Methoden drinbleiben“* (LP3). Forschung steht in den Berichten der Befragten im *„Schatten der Lehre“*¹³ (Schimank 1995) und wird im Extremfall zur *„Feierabendforschung“* (LP3). Der Verdrängungsdruck, den die Lehre aufgrund ihrer spezifischen Organisiertheit auf die Forschung ausübt, stellt eine problematische Herausforderung für die Forschungsambitionen der Lehrprofessorinnen und -professoren dar. Sie sehen sich vor die Wahl gestellt, entweder ihre forschungsbezogenen Selbsterwartungen gegenüber den an sie adressierten Lehranforderungen zu stabilisieren oder sie an die neuen Rahmenbedingungen ihrer Stelle anzupassen. Beide Vorgehensweisen sind für die Frage der Lehrqualität von Bedeutung. Die Personen, die eine weitere Karriere als Forschende für sich entworfen haben und diese verfolgen, betreiben neben der Lehre weiterhin intensiv Forschung. Ihre Strategien zur Entschärfung des Zeitbudgetproblems umfassen zunächst die (weitere) Ausweitung der Arbeitszeit in die Freizeit hinein und die Rationalisierung von Lehrtätigkeiten über Routinisierung sowie das Delegieren von Lehre. So berichtet einer der Befragten über die Lehrtätigkeit seiner Drittmittelbeschäftigten: *„Also eigentlich mussten sie mehr machen, als mir lieb gewesen wäre, und hatten nicht so viel Zeit fürs Projekt, [...] faktisch war's oft so, dass in gewissen Semesterphasen keine Zeit fürs Projekt war, [...] da war man dann voll nur für die Lehre da“* (LP12). Schließlich ist auch die Ausrichtung von Lehrveranstaltungen an den eigenen Forschungsaktivitäten (vgl. auch Esdar/Gorges/Wild 2013) eine Möglichkeit der effizienten Arbeitsorganisation: *„[W]enn ich versuche zu forschen, dann ist das so, dass ich [...] daraufhin meine Seminarprogramme entwickle, [...] das ist eigentlich die Methode, wie ich mir neue Felder erarbeite“* (LP15). Die Einheit von Forschung und Lehre wird so unter Effizienzerwartungen gesetzt, denn gerade unter Bedingungen von Zeitknappheit „lohnt“ sich eine Vorlesung hauptsächlich dann, *„wenn man sowieso in dem Fachgebiet unterwegs ist“* (LP6). Auch die administrative Gestaltung von Lehre bietet Möglichkeiten der Entlastung. Veranstaltungen werden so konzipiert, dass möglichst viele SWS auf möglichst wenige verschiedene bzw. auf wenig zeitintensive Veranstaltungen entfallen. Auch die Verschiebung des Stellenantritts um einige Monate ist eine von mehreren Befragten beschriebene Strategie, die darauf abzielt, im so gewonnenen Zeitraum Forschungsaktivitäten zu initiieren, denn: *„Für mich war klar, wenn ich zwölf Stunden mache, komme ich zu nichts mehr [...]. Und das hat sich auch völlig bestätigt“* (LP15). Schließlich wird auch über die Absenkung der eigenen Ansprüche an die Lehrqualität als Strategie zur

¹³Uwe Schimank analysierte dieses Problem bereits 1995 für traditionelle Professuren.

Entschärfung von Zeitkonflikten berichtet: „*Und ich gehe auch mal unvorbereitet, hätt ich früher nie gemacht, und mir wär ganz schummerig gewesen, aber ich geh auch mal unvorbereitet in die Sitzungen*“ (LP24) oder: „[...] kein Vergleich zu der Solidität, mit der ich in [Ort] meine Seminare vorbereitet habe“ (LP15).

Eine grundsätzlich andere Zielsetzung verfolgen diejenigen, die sich mit dem erhöhten Lehrdeputat arrangieren, indem sie ihre Forschungsambitionen an das ihnen zur Verfügung stehende Zeitbudget anpassen. Diese Personen haben, wie einer der Befragten schildert, „*beschlossen für mich, dass ich diese [Fach]-Forschung effektiv hinter mir lassen werde*“ (LP3) bzw. widmen sich vor allem der Betreuung von Promovierenden. Auch diese Strategie tangiert in der Einschätzung der Befragten die Qualität ihrer Lehrleistungen. Hier wird zunächst auf die Aktualität des zu vermittelnden Wissens verwiesen, die bei eingeschränkter Forschungsaktivität gefährdet wird. Je nach Fachrichtung stellt sich dieses Problem in unterschiedlicher Intensität. Besonders in den Technik- und Naturwissenschaften erzeugt der „*rasante Fortschritt*“ (LP3) die Notwendigkeit, eine permanente Aktualisierung des eigenen Wissens vorzunehmen, da „*sich insbesondere viele [Naturwissenschaft] Labormethoden sehr stark weiterentwickeln, ganze Forschungstrends da sich verändern*“ (LP3). Obwohl die Möglichkeit, ihr Wissen im Rahmen von Forschungsaktivitäten zu aktualisieren, durch die hohe Lehrverpflichtung eingeschränkt ist, formulieren die Befragten einen entsprechenden Anspruch: „*Ich kann nicht rein aus alten Büchern irgendwas vermitteln, wo ich nicht drinstecke, das funktioniert über dieses Semester, über die Jahre ja immer schlechter, grade in so einem Thema [...]. Aber grade in meinem Bereich kann ich es mir eigentlich nicht vorstellen, wie das gehen soll, ohne dass ich an Innovation und am Forschen dran bin*“ (LP9). In diesem Zusammenhang werden auch Probleme der Authentizität der Lehrenden deutlich, denn sie sehen in der Verbindung von Lehre und Forschung eine wichtige Voraussetzung dafür, den wissenschaftlichen Nachwuchs authentisch und überzeugend auszubilden. Hierfür ist auch die eigene Motivation wichtig, die durch die Verbindung zu eigenen Forschungsthemen positiv beeinflusst wird: „*Da merkt man die Vorlieben der Professoren für Grundveranstaltungen, die halt näher am eigenen Forschungsgebiet sind, [...] die halten die dann auch besser, weil halt die Motivation höher ist*“ (LP6).

6 Zusammenfassung und Diskussion

Der Beitrag ist am Gegenstand der Lehrprofessuren der Frage nachgegangen, welche Konsequenzen die Ausdifferenzierung von Lehrstellen für die Qualität universitärer Lehre hat. Universitäten, die Lehrprofessuren bisher etabliert haben, verfolgen unterschiedliche Strategien im Umgang mit der neuen Stellenkategorie. In einigen Fällen wird eine Verbesserung der Lehrqualität über eine rein quantitative Erhöhung der organisationalen Lehrleistung angestrebt. In anderen Fällen soll eine verbesserte

Lehrqualität über komplexere organisationale Reformen erreicht werden. In diesem Zusammenhang werden Lehrprofessoren und -professorinnen verstärkt in die organisationale Weiterentwicklung der Lehre einbezogen.

Für Lehrprofessorinnen und -professoren selbst ist die Lehrprofessur allerdings nicht in erster Linie eine Stelle, in der sie besondere lehrbezogene Ambitionen und Präferenzen realisieren können, sondern vor allem eine Möglichkeit, eine unbefristete und damit sichere Stelle mit Forschungsoptionen zu erlangen sowie familien- und arbeitsbezogene Orientierungen und Anforderungen zu verbinden. Insbesondere in den Fällen der quantitativ orientierten Strategie ist es fraglich, ob unter dieser Voraussetzung die Lehrqualität über die *„Herausbildung einer spezifischen Professionalität, eines erkennbaren Kompetenzprofils für Hochschullehrer mit Tätigkeitsschwerpunkt in der Lehre“* (Wissenschaftsrat 2007, S. 36) gesteigert werden kann.

Für die Lehrenden resultiert aus der erhöhten Lehrverpflichtung vor allem ein Zeitkonflikt zu Lasten ihrer Forschungstätigkeit. Die Strategien der Lehrenden im Umgang mit dieser Problematik unterscheiden sich in der Stabilität ihrer forschungsbezogenen Selbsterwartungen. Sowohl die Stabilisierung wie auch die Anpassung der jeweiligen Forschungsorientierungen können für die Lehrqualität problematisch sein. Bei der Aufrechterhaltung der Forschungsambitionen wird der Lehre Zeit und Engagement entzogen, indem Lehrende bspw. ihre Lehre rationalisieren oder eigene Qualitätsansprüche absenken. Bei der Reduktion von Forschungsaktivitäten werden Probleme vor allem hinsichtlich der Wissensaktualität und der Authentizität der Lehrenden berichtet.

Die Lehrprofessur, entstanden aus der Intention, Universitäten ohne zusätzliche Mittelaufwendungen in die Lage zu versetzen, ihre Lehrqualität zu verbessern, erweist sich bei näherer Betrachtung als zweischneidiges Schwert. Die Erhöhung des Lehrdeputats führt in den untersuchten Fällen zu einer Verbesserung der universitären Lehrleistung im Sinne der daraus resultierenden Zahl von Veranstaltungen, der Betreuungsrelationen und ggf. (bei der qualitätsorientierten Strategie) zu zusätzlichen Leistungen bei der Weiterentwicklung von Studiengängen und lehrbezogenen Reformmaßnahmen. Sie entzieht der Lehre durch die partielle Entkopplung von der Forschung allerdings auch wichtige Ressourcen (Wissensaktualität, Authentizität der Lehrenden).

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus diesem ersten Einblick ziehen? Würden ausschließlich lehrambitionierte Personen auf Lehrprofessuren eingesetzt, ließe sich ohne Frage ein Teil des beschriebenen Problems, nämlich der Zeitbudgetkonflikt zwischen Lehre und Forschung, auflösen, da die beschriebenen Coping-Strategien nicht zur Anwendung kämen. Die Probleme der Aktualität des Wissens und der Authentizität der Lehrenden allerdings würden sich vermutlich eher noch verschärfen.

Nur eine äußerst differenzierte und kontextsensible Betrachtung (die an dieser Stelle nicht geleistet werden kann) könnte auch die langfristigen Konsequenzen einer solchen Vorgehensweise benennen. Nicht in allen Situationen erscheint eine unmittelbare, dauerhafte und paritätische Verbindung von Lehre und Forschung erforderlich, um aktuelles Wissen authentisch und motiviert zu vermitteln. Ein Forscherinnenhabitus löst sich nicht auf, wenn ein Semester lang nicht geforscht wird, ein Grundlagenseminar kann durchaus auch auf Lehrbüchern basieren, Forschungsbezüge können auch über die Rezeption aktueller Entwicklungen im Fachgebiet hergestellt werden. Da es sich beim Qualitätsbegriff im Kontext von Bildungsprozessen letztlich um eine unbestimmbare Größe handelt, die keinen *absoluten* Wert annehmen kann, ist auch das notwendige Ausmaß an Forschungseinbindung nicht definierbar, das eine „qualitätsvolle“ Lehre garantieren würde. Dennoch sollten die Problematisierungen derjenigen ernst genommen werden, die aktuell Lehre betreiben, da nicht zuletzt ihre Motivation die Lehrqualität entscheidend beeinflusst.

Literatur

Banscherus, Ulf (2011): Qualitätssicherung von Studium und Lehre in der hochschulpolitischen Auseinandersetzung. Über Stellvertreterdebatten, wechselseitige Blockaden und konzeptionelle Alternativen. Bericht im Auftrag der Max-Träger-Stiftung. <http://www.gew.de/Binaries/Binary92520/Banscherus%20Qualitaetssicherung.pdf> (Zugriff 10. November 2013)

Baraldi, Claudio; Corsi, Giancarlo; Esposito, Elena (1997): GLU: Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt a. M.

Benz, Winfried; Kohler, Jürgen; Landfried, Klaus (Hrsg.) (seit 2005): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen (Loseblatt-Sammlung). Berlin

Berendt, Brigitte; Tremp, Peter; Voss, Hans-Peter, et al. (Hrsg.) (seit 2002): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehre und Lernen effizient gestalten (Loseblatt-Sammlung). Berlin u. a.

Bourdieu, Pierre (1975): The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason. In: *Social Science Information* 14, 1975, 6, S. 19–47

Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und Klassen. *Leçon sur la leçon*. Zwei Vorlesungen. Frankfurt a. M.

Bourdieu, Pierre (1997): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz

Brunn, Anke (1991): Maßnahmen des Landes NRW zur Verbesserung der Lehrqualität. In: *Webler, Wolff-Dietrich u. a. (Hrsg.): Der Ort der Lehre in der Hochschule: Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb*. Weinheim, S. 23–29

Brüsemeister, Thomas (2000): Qualitative Forschung. Ein Überblick (Studentexte zur Soziologie). Wiesbaden

DHV (2007a): Exzellenz in der universitären Lehre ohne "Lehrprofessur". Deutscher Hochschulverband legt Empfehlung vor. Pressemitteilung Nr. 3/2007 Bonn/Bremen, 20. März 2007. <http://www.hochschulverband.de/cms/fileadmin/pdf/pm/pm03-2007.pdf> (Zugriff: 07.10.2011)

DHV (2007b): Resolution des 57. Hochschulverbandstages in Bremen. Exzellenz in der Lehre. <http://www.hochschulverband.de/cms1/fileadmin/redaktion/download/pdf/resolutionen/Resolution-Exzellenz%20in%20der%20Lehre.pdf> (Zugriff: 07. Oktober 2011)

Enders, Jürgen; Teichler, Ulrich (1995): Berufsbild der Lehrenden und Forschenden an Hochschulen. Ergebnisse einer Befragung des wissenschaftlichen Personals an westdeutschen Hochschulen. Bonn

Esdar, Wiebke; Gorges, Julia; Wild, Elke (2013): Synergieeffekte und Ressourcenkonflikte von Forschung & Lehre auf dem Weg zur Professur. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 8, 2013, 3, S. 29–41

Franz, Anja, Claudia Kieslich, Robert Schuster und Doreen Trümpler (2011): Entwicklung der universitären Personalstruktur im Kontext der Föderalismusreform. HoF-Arbeitsbericht. (Hof), Institut Für Hochschulforschung. Halle/Wittenberg. HoF. 3, S. 1–81.

GEW (2008): Die Lehre in den Mittelpunkt. Bildungsgewerkschaft GEW fordert Qualitätsoffensive für gute Hochschullehre. Beschluss des Hauptvorstands der GEW vom 21.6.2008. http://www.gew.de/Binaries/Binary92522/Dok-HuF-2008-10_Pos.-Papier_GEW_zur_Qualitaet_der_Hochschullehre.pdf (Zugriff am 06. November 2013).

Huber, Ludwig; Frank, Andrea (1991): Bemerkungen zum Wandel des Rollenverständnisses von Hochschullehrerinnen. In: Webler, Wolf-Dietrich u. a. (Hrsg.): Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb. Weinheim, S. 143–160

KMK (2008): Wettbewerb exzellente Lehre. Eine gemeinsame Initiative der Kultusministerkonferenz und des Stifterverbands für die deutsche Wissenschaft. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2008 http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_03_06-Wettbewerb-exzellente-Lehre.pdf (Zugriff: 09. Juli 2013)

Krempkow, Rene (2007): Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre. Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz. Bielefeld

Lohr, Karin; Peetz, Thorsten; Hilbrich, Romy (2013): Bildungsarbeit im Umbruch. Zur Ökonomisierung von Arbeit und Organisation in Schulen, Universitäten und in der Weiterbildung. Berlin

Lübbert, Daniel (2007): Lecturer und Lehrprofessur: Neue Personalmodelle für die Hochschulen. Deutscher Bundestag. Wissenschaftliche Dienste 29/07. http://www.bundestag.de/wissen/analysen/2007/Lecturer_und_Lehrprofessur.pdf (Zugriff: 15 Dezember 2008)

Luhmann, Niklas (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.

Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.

Luhmann, Niklas (2005): Zwischen Gesellschaft und Organisation. Zur Situation der Universitäten. In: Luhmann, Niklas (Hrsg.): Soziologische Aufklärung 4. Wiesbaden, S. 214–224

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 11., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel

Pasternack, Peer (2006): Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes. Bonn: Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft mbH.

Riediger, Michaela; Freund, Alexandra M. (2004): Interference and Facilitation among Personal Goals: Differential Associations with Subjective Well-Being and Persistent Goal Pursuit. In: Personality and Social Psychology Bulletin 30, 2004S. 1511–1523

Schaeper, Hildegard (1994): Zur Arbeitssituation von Lehrenden an westdeutschen Universitäten. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in fünf ausgewählten Disziplinen. In: HIS-Kurzinformation, 1994, A 12

Schaeper, Hildegard (1997): Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen. Weinheim

Schimank, Uwe (1995): Hochschulforschung im Schatten der Lehre. Frankfurt/ Main

Schmidt, Uwe (2011): Wie wird Qualität definiert? Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement. Praxisbeispiele an Hochschulen. Winde, Mathias. Essen. Stifterverband für die deutsche Wissenschaft, S. 10–17.

Stichweh, Rudolf (2005): Neue Steuerungsformen der Universität und die akademische Selbstverwaltung. In: Sieg, Ulrich u. a. (Hrsg.): Die Idee der Universität heute. München, S. 123–132

Stichweh, Rudolf (2009): Universität in der Weltgesellschaft. <http://www.unilu.ch/files/Universitaet-in-der-Weltgesellschaft.pdf> (Zugriff: 15. März 2011)

Strohschneider, Peter und Bernhard Kempen (2007): Professur, Schwerpunkt Lehre? Pro und Kontra. Forschung & Lehre 3: S. 152–153.

Trotha, Trutz von; Nassehi, Armin; Reichertz, Jo (2007): Email-Debatte: „Lehrprofessuren“ und „Lehrkräfte für besondere Aufgaben“. In: Soziologie 36, 2007, 3, S. 280–293

Webler, Wolff-Dietrich; Otto, Hans- Uwe (Hrsg.) (1991): Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb. Weinheim

Webler, Wolff-Dietrich (1991): Kriterien für gute akademische Lehre In: Das Hochschulwesen, 1991, 6, S. 243–249

Wissenschaftsrat (2007): Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten Drs. 7721-07. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7721-07.pdf> (Zugriff: 01. Dezember 2008)

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf> (Zugriff: 15. Juni 2010)

Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf> (Zugriff: 09. Juni 2013)

Manuskript eingereicht: 07.01.2013

Manuskript angenommen: 08.11.2013

Anschriften der Verfasser:

Romy Hilbrich
Institut für Erziehungswissenschaften
Abteilung Hochschulforschung
Humboldt-Universität Berlin
Unter den Linden 6
10099 Berlin
E-Mail: romy.hilbrich@hu-berlin.de

Robert Schuster
Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Collegienstraße 62
06886 Wittenberg
E-Mail: robert.schuster@hof.uni-halle.de

Romy Hilbrich ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Arbeitssoziologie, Organisationssoziologie und Geschlechterforschung.

Robert Schuster ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Forschungsschwerpunkte sind Gleichstellung in der Wissenschaft, Personalstruktur, wissenschaftlicher Nachwuchs sowie Hochschulstatistik.

Buchvorstellungen

Asdonk, Jupp; Kuhnen, Sebastian U.; Bornkessel; Philipp (Hrsg.) (2013): Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs. Münster u. a.: Waxmann, ISBN 978-3-8309-2789-1, 343 Seiten

Der Übergang von der Schule zur Hochschule ist seit vielen Jahren ein relevantes Forschungsfeld, denn hier stehen sich zwei Ausbildungssysteme mit unterschiedlichen Organisationsstrukturen und Lehrpraktiken gegenüber. Der vorliegende Band widmet sich dieser Schnittstelle und präsentiert aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse, empirische Befunde sowie praktische Erfahrungen. Die 21 Beiträge des Tagungsbands sind fünf Schwerpunktthemen zugeordnet. Der erste Teil des Bandes thematisiert die zentralen, zum Teil auch gegensätzlichen Entwicklungslinien in der theoretischen und empirischen Bildungsforschung im Schul- und Hochschulbereich. Der zweite Teil richtet den Blick auf die Studierfähigkeit und die Bedingungen des Lernens in der gymnasialen Oberstufe. Der dritte Teil stellt die individuellen Informations-, Entscheidungs-, Eignungs- und Entwicklungsprobleme der zukünftigen Studierenden in den Mittelpunkt. Im vierten Teil werden die Folgen der Einführung des Bachelor-Master-Systems und des Leitbildes der unternehmerischen Hochschule auf die Ausgestaltung der Zugangsbedingungen, der Studieneingangsphase sowie der Studieninhalte und -strukturen diskutiert. Im fünften Teil wird die Frage nach sozialen Ungleichheiten in der Übergangsphase aufgegriffen. Das Buch bietet einen umfassenden Überblick der Forschung zur Übergangsphase. Die einzelnen Beiträge machen die aktuellen Probleme des Übergangs sichtbar, zeigen aber auch Lösungsperspektiven für anstehende Aufgaben der Schulen und Hochschulen auf.

Wolbring, Tobias (2013): Fallstricke der Lehrevaluation. Möglichkeiten und Grenzen der Messbarkeit von Lehrqualität. Frankfurt, New York: Campus Verlag, ISBN 978-3-593-39961-4

Immer wieder taucht die Frage auf, wie aussagefähig studentische Evaluationen von Lehrveranstaltungen sind, insbesondere wenn es darum geht, die Ergebnisse als eines von mehreren Parametern in die leistungsorientierte Mittelzuweisung einzubeziehen. Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Dissertation methodische Fallstricke bei der gängigen Messung von Lehrqualität in Form studentischer Lehrevaluationen und analysiert Einflüsse wie Geschlecht der Lehrpersonen, Attraktivität, Noten-

gebung sowie Testanforderungen. Zudem werden Unterschiede in den Urteilen und Anspruchshaltungen der Studierenden in Bezug auf soziale Herkunft, Vorwissen, Fachsemester etc. erforscht. Basis sind Lehrevaluationsdaten der sozialwissenschaftlichen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München. Neben theoretischen und methodischen Einsichten ergibt die vorliegende Studie auch wichtige Erkenntnisse, die für die Gestaltung der Lehrevaluationspraxis an Hochschulen Relevanz besitzen.

Good, Phillip I.; Hardin, James W. (2012): *Common Errors in Statistics (and How to Avoid Them)*. Hoboken, New Jersey: Wiley, ISBN: 978-1-118-29439-0, 336 Seiten

Das bereits in der vierten Auflage erschienene Buch „Common Errors in Statistics (and How to Avoid Them)“ thematisiert die Chancen und Fallstricke statistischer Analyseverfahren. Das Buch umfasst einen äußerst weit gespannten Rahmen. Im ersten Teil werden die Grundlagen statistischer Datenanalyse behandelt. Dabei richten die Autoren die Aufmerksamkeit auf typische Fehlerquellen, die entscheidungstheoretische Begründung von Hypothesen und die Datensammlung. Der zweite und dritte Teil des Buches widmet sich statistischen Auswertungsverfahren. Die Themen im zweiten und dritten Teil des Buches sind ähnlich. Der zweite Teil richtet sich an Schreibende, die statistische Verfahren aktiv anwenden. Im dritten Teil wird der gleiche Inhalt aus der Sicht des Lesenden (des Konsumenten von Statistik) erläutert. Die thematisierten statistischen Analyseverfahren reichen von univariaten Regressionsanalysen über Zählmodellen bis hin zu komplexen Längsschnittverfahren (Fixed- und Random Effects Panelmodelle sowie ereignisanalytische Verfahren). Das Buch beinhaltet eine Mischung aus schemenhafter Kurzeinführung in unterschiedliche statistische Methoden sowie praktischen Handlungsempfehlungen für den Umgang mit Statistiken und Graphiken. Diese praktischen Handlungsempfehlungen sind hilfreich – auch als Checkliste für die Fertigstellung quantitativ-empirischer Publikationen. Eine Darstellung und Einführung in komplexe Analyseverfahren kann das Buch jedoch aufgrund der Breite der thematisierten Verfahren nicht leisten, dafür sind zu viele statistische Analyseverfahren zu knapp dargestellt. Hier empfiehlt es sich, ergänzend auf einschlägige Statistikk-literatur zu den jeweils besprochenen Verfahren zurückzugreifen.

Pritchard, Rosalind; Karlsen, Jan Erik (Ed.)(2013): Resilient Universities. Confronting Changes in a Challenging World. Oxford u. a.: Lang, ISBN 978-3-0343-1716-0, 412 Seiten

Ausgehend von dem Disziplinen übergreifendem Begriff „resilient“ (belastbar) – von den Herausgebern verstanden als die Fähigkeit, unvorhersehbare Veränderungen zu bewältigen – behandelt dieser Sammelband aus theoretischen und empirischen Studien die Veränderungen, denen die Hochschulen in Europa durch weltweite Trends wie demographische Veränderungen, Globalisierung, Finanzknappheit und neue elektronisch gestützte Lehrformen unterworfen sind. Die einzelnen Kapitel geben theoretische Erläuterungen zur Verwendung des Begriffs „Resilience“ (Kapitel zwei), beschreiben aus verschiedenen nationalen Sichtweisen wichtige Herausforderungen der Hochschulen in Bezug auf eine qualitätsvolle Ausbildung wachsender Studierendenzahlen, die Anforderungen der Wissensgesellschaft und die Sicherung einer nachhaltigen Finanzierung (Kapitel drei bis fünf), skizzieren neue Governanceformen und das Selbstverständnis von Wissenschaftlern (Kapitel sechs bis zehn), befassen sich mit Fragen der Qualitätssicherung und -messung sowie zusätzlichen Finanzierungsquellen (Kapitel elf bis zwölf) und werfen schließlich einen Blick auf zukünftige Szenarien (Kapitel 13 und 14). Dieses durchaus kritische Buch namhafter europäischer Autoren versucht einen ganzheitlichen Blick auf die Anpassung von Universitäten an weitreichende Veränderungen zu werfen und verschiedenen nationalen Debatten neue Richtung zu geben.

Hinweise für Autoren

Konzept:

Die Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“ bietet Hochschulforschern und Akteuren im Hochschulbereich die Möglichkeit zur Erstveröffentlichung von Artikeln, die wichtige Entwicklungen im Hochschulbereich aus unterschiedlichen methodischen und disziplinären Perspektiven behandeln. Dabei wird ein Gleichgewicht zwischen quantitativen und qualitativen empirischen Analysen, Vergleichsstudien und Überblicksartikeln angestrebt.

Eingereichte Artikel sollten klar und verständlich formuliert, übersichtlich gegliedert sowie an ein Lesepublikum aus unterschiedlichen Disziplinen mit wissenschaftlichem und praxisbezogenem Erwartungshorizont gerichtet sein.

Review-Verfahren:

Wie für eine wissenschaftliche Zeitschrift üblich, durchlaufen alle eingereichten Manuskripte eine zweifache Begutachtung durch anonyme Sachverständige (double blind) innerhalb und außerhalb des Instituts. Dabei kommen je nach Ausrichtung des Artikels folgende Kriterien zum Tragen: Relevanz des Themas, Berücksichtigung des hochschulpolitischen Kontexts, Praxisbezug, theoretische und methodische Fundierung, Qualität der Daten und empirischen Analysen, Berücksichtigung der relevanten Literatur, klare Argumentation und Verständlichkeit für ein interdisziplinäres Publikum. Die Autoren werden über das Ergebnis schriftlich informiert und erhalten gegebenenfalls Hinweise zur Überarbeitung.

Umfang und Form der eingereichten Manuskripte:

Manuskripte sollten bevorzugt per E-Mail eingereicht werden und einen Umfang von 20 Seiten/50.000 Zeichen mit Leerzeichen nicht überschreiten (Zeilenabstand 1,5, Arial 11). Ergänzend sollten je ein Abstract (maximal 1000 Zeichen mit Leerzeichen) in deutscher und in englischer Sprache sowie Anschrift und Angaben zur beruflichen Funktion des Autors beigefügt sein. Die Druckfassung wird extern von einem Grafiker erstellt.

Bitte beachten Sie in jedem Fall die ausführlichen Hinweise für Autoren unter <http://www.bzh.bayern.de>.

Kontakt:

Dr. Lydia Hartwig

E-Mail: Hartwig@ihf.bayern.de

Aus dem Inhalt

Svea Hasenberg, Lothar Schmidt-Atzert:
Internetbasierte Selbsttests zur Studienorientierung

Stefan J. Troche, Mirjam Mosimann, Thomas H. Rammsayer:
Die Vorhersage des Studienerfolgs im Masterstudiengang Psychologie durch
Schul- und Bachelorstudienleistungen

Tobias Brändle, Björn Wendt:
Kritiker und Befürworter – Die Wahrnehmung des Bologna-Prozesses durch
Professorinnen und Professoren

Romy Hilbrich, Robert Schuster:
Qualität durch Differenzierung? Lehrprofessuren, Lehrqualität und das
Verhältnis von Lehre und Forschung