

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

- Verstärkt die Bologna-Reform die Heterogenität zwischen den Studierenden?
– Eine empirische vergleichende Analyse aus dem Forschungsprojekt ILLEV
- Analyse von Studienverlaufsdaten
– Ein differenzierter Blick auf einen naturwissenschaftlichen Bachelor-Studiengang
- Studierbarkeit: Ein Konzept mit Einfluss auf den Studienerfolg?
- Gespräche mit Mechthild Dreyer und Lothar Zechlin zur Bologna-Reform

3
2012

Herausgeberkreis

Hans-Dieter Daniel, Dr., Professor für Sozialpsychologie und Hochschulforschung, ETH Zürich (CH), Leiter der Evaluationsstelle der Universität Zürich

Michael Heger, Dr., Evaluationsbeauftragter der Fachhochschule Aachen, Leiter des Bereichs Hochschuldidaktik und Evaluation in der zentralen Qualitätsentwicklung ZQE

Achim Hopbach, Dr., Geschäftsführer der Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland, Bonn

Stefan Hornbostel, Dr., Leiter des Instituts für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ), Berlin, Professor für Soziologie (Wissenschaftsforschung), Institut für Sozialwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin

René Krempkow, Dr., Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ), Berlin

Sandra Mittag, Dr., Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München

Philipp Pohlenz, Dr., Geschäftsführer des Zentrums für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium an der Universität Potsdam

Uwe Schmidt, Dr., Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung der Universität Mainz, Geschäftsführer des Hochschulevaluationsverbundes Südwest

Wolff-Dietrich Webler, Dr., Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway); Staatliche Pädagogische Universität Jaroslavl/Wolga

Don Westerheijden, Dr., Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), University of Twente, Netherlands

Lothar Zechlin, Dr., ehem. Rektor der Universität Duisburg-Essen, Professor für Öffentliches Recht und Politikwissenschaft, Vertreter der Agenturen im Akkreditierungsrat

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigelegten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage: „www.universitaetsverlagwebler.de“.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Anschrift Verlag, Redaktion, Abonnentenverwaltung:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld
Tel.: 0521-92 36 10-12, Fax: 0521-92 36 10-22

Satz: UVW, info@universitaetsverlagwebler.de

Anzeigen: Die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“ veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind der Homepage erhalten Sie auf Anfrage beim Verlag.

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 31.10.2012

Umschlaggestaltung: Wolff-Dietrich Webler, Bielefeld
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Druck: Sievert Druck & Service GmbH,
Potsdamer Str. 190, 33719 Bielefeld

Abonnement/Bezugspreis:

Jahresabonnement: 68 Euro zzgl. Versandkosten
Einzelpreis: 17,25 Euro zzgl. Versandkosten

Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de.

Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigelegt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

57

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

*Roland Happ, Olga Zlatkin-Troitschanskaia
& Manuel Förster*

Verstärkt die Bologna-Reform die Heterogenität
zwischen den Studierenden?
– Eine empirische vergleichende Analyse
aus dem Forschungsprojekt ILLEV

58

Karen Tinsner & Hans-Dieter Daniel

Analyse von Studienverlaufsdaten
– Ein differenzierter Blick auf einen
naturwissenschaftlichen Bachelor-Studiengang

64

Kerstin Burck & Uwe Schmidt
Studierbarkeit: Ein Konzept mit Einfluss
auf den Studienerfolg?

72

Qualitätsentwicklung/-politik

Gespräche mit Mechthild Dreyer und Lothar Zechlin
zur Bologna-Reform

81

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HSW, HM, P-OE und ZBS

IV

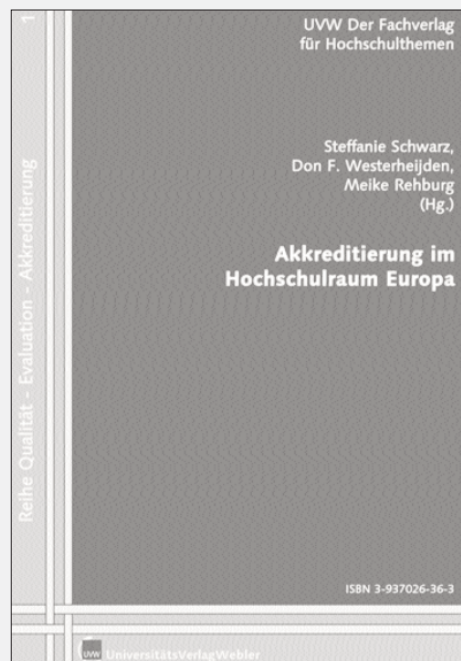
Reihe: „Qualität – Evaluation – Akkreditierung“ Unsere Empfehlung:

**Stefanie Schwarz, Don F. Westerheijden, Meike Rehbarg (Hg.)
Akkreditierung im Hochschulraum Europa**

Die gravierende Umstellung der Studiensysteme im Zuge des Bologna-Prozesses hat zunehmenden Bedarf an Qualitätssicherung ausgelöst. Infolgedessen haben fast alle europäischen Staaten Verfahren zur Akkreditierung von Hochschulen, Studienprogrammen oder Akademischen Graden entwickelt. Die Vielfalt ist kaum noch überschaubar. Nicht zuletzt interessiert die Frage, inwieweit es in Deutschland im Vergleich zu europäischen Nachbarländern gelungen ist, die Qualitätssicherungsmaßnahmen mit Augenmaß auf das Notwendige zu beschränken.

Der vorliegende Band gibt ausführlich Antwort auf Fragen zum derzeitigen Stand und den Entwicklungen der Akkreditierung im europäischen Hochschulraum. In einer vergleichenden Analyse werden zunächst 20 europäische Länder hinsichtlich ihrer Akkreditierungs- und Evaluierungsverfahren vorgestellt. Im Anschluss wird der aktuelle Stand der Implementierung von Akkreditierungsmaßnahmen im deutschen Hochschulsystem aufgezeigt. Danach werden sieben Beispiele ausgewählter länderspezifischer Ergebnisse detailliert dargestellt.

An Länderberichten wurden die großen europäischen Protagonisten berücksichtigt, ergänzt um osteuropäische Beispiele. Schließlich folgen Länder, deren Situation oft mit jener in Deutschland verglichen wird. Dabei wurden das Vereinigte Königreich, Frankreich und Spanien, Ungarn und Polen sowie Norwegen und Dänemark ausgewählt.



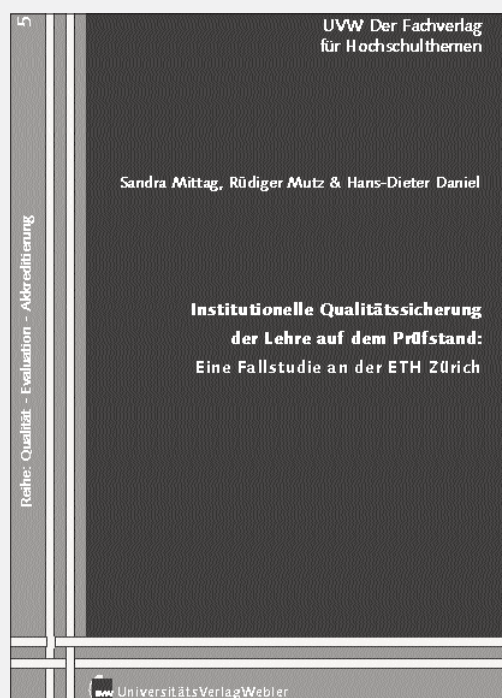
Bestellung
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

ISBN 3-937026-36-3,
Bielefeld 2005, 261 Seiten, 34.00 Euro

NEUERSCHEINUNG:

Sandra Mittag, Rüdiger Mutz & Hans-Dieter Daniel:

Institutionelle Qualitätssicherung der Lehre auf dem Prüfstand: Eine Fallstudie an der ETH Zürich



Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde das Qualitätssicherungssystem der ETH Zürich im Bereich Lehre einer umfassenden Meta-Evaluation unterzogen.

Das Qualitätssicherungssystem stützt sich auf die vier Instrumente Lehrveranstaltungsbeurteilung, Absolventenbefragung, Selbstevaluation und Peer Review.

Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass die ETH Zürich über etablierte Qualitätssicherungsinstrumente verfügt, die weitestgehend akzeptiert sind.

Allerdings bestehen bei allen vier Instrumenten Optimierungspotentiale.

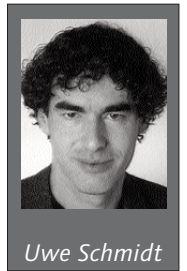
ISBN 3-937026-74-6, Bielefeld 2012, 115 S.,
19.50 Euro zzgl. Versandkosten

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Der Bologna-Prozess hat die europäischen Hochschulen in den vergangenen Jahren nachhaltig auf unterschiedlichen Handlungsebenen beschäftigt. Zu nennen sind hier zunächst die Umstellung auf Bachelor- und Master-Programme, die damit verbundene Modularisierung der Studiengänge, die stärker studienbegleitende Prüfungspraxis und die daran anschließende Reorganisation weiterer Teile des Studienmanagements. Diese in erster Linie strukturellen Veränderungen haben in den Hochschulen zu vielfältigen Initiativen, neuen oder zumindest zu Studiengängen in anderem Gewand und zu hohen Belastungen geführt.

Begleitet war der Bologna-Prozess von Beginn an durch eine hochschulpolitische Diskussion, in der der Prozess als solcher wie auch die unterschiedlichen Zielsetzungen der Reform zum Teil konträr erörtert wurden. Die zentralen hochschulpolitischen Absichten einer Homogenisierung des europäischen Hochschulraums, der daraus folgenden höheren internationalen Mobilität Studierender, einer in den Studiengängen ausgewiesenen Employability sowie der Verkürzung der Studienzeiten werden bis heute zum Teil kritisch oder aber als nicht erfüllt gesehen. So äußerte sich Horst Hippler in seiner Funktion als Präsident der Hochschulrektorenkonferenz jüngst sehr kritisch zu den Ergebnissen des inzwischen zehnjährigen Bologna-Prozesses: Bologna habe Versprechen formuliert, die nur zum Teil eingelöst worden seien. So sei u.a. die internationale Mobilität mitnichten erhöht worden und die enge Ausrichtung auf schnelle, berufsbezogene Abschlüsse sei vor allem für Universitäten, aber auch Unternehmen kein erfolgreiches Modell, da es nicht hinreichend zur Entwicklung von für die Berufswelt relevanten Persönlichkeiten beitrage.¹ Diese Kritik schlägt sich zumindest in einigen Fachgruppen in einer geringen Akzeptanz für die Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge sowie in einer damit verbundenen Praxis nieder, die sich als mehr oder weniger explizite Negierung der Bologna-Ideen beschreiben lässt. Schließlich hat ‚Bologna‘ zu einer wiedererstarteten Debatte um Lehr- und Lernprozesse sowie zu einer Neugestaltung der Qualitätssicherung an Hochschulen geführt. Betont der ‚shift from teaching to learning‘ die Aneignungsprozesse auf Seiten der Studierenden sowie die Ausrichtung an einem breiteren Kompetenzverständnis, so ist die Qualitätssicherung insbesondere durch die Einführung des Akkreditierungssystems und die zyklische Qualitätsprüfung von Studiengängen bzw. von internen Qualitätssicherungssystemen im Rahmen der Systemakkreditierung geprägt. Im Hinblick auf beide Entwicklungen stellt sich zunehmend die Frage, auf Grundlage welcher Evidenzen Handlungsempfehlungen gegeben und in Lehr-Lernprozesse interveniert wird. Mit anderen Worten: die empirischen Grundlagen zur Bewertung der Effekte des Bologna-Prozesses sind insgesamt kaum ausreichend, womit auch die Wirkungen einzelner curricularer und prozessoraler Maßnahmen nicht oder kaum valide abgebildet werden. Dies führt in den Hochschulen selbst wie auch in der hochschulpolitischen Diskussion zu einer Vielzahl von Plausibilitätsannahmen und Unterstellungen, die häufig normativen Charakter haben.

In Reaktion auf diese Entwicklung sind in den vergangenen Jahren unterschiedliche Initiativen zu beobachten, die insbesondere um eine stärkere wissenschaftliche Fundierung hochschulpolitischen Handelns bemüht sind. Zu nennen sind hier insbesondere entsprechende Förderlinien des BMBF wie auch unterschiedliche Einzelinitiativen, die sich u.a. in einer Tagung des Zentrums für Bildungs- und Hochschulforschung Anfang 2012 in Berlin unter dem Titel ‚Bologna-Reform. Eine Zwischenbilanz der empirischen Bildungs- und Hochschulforschung und Entwicklungsperspektiven‘ niedergeschlagen haben. Die Vorträge dieser Tagung bilden die Grundlage für die in dieser Ausgabe der QIW publizierten Beiträge.



Uwe Schmidt

Roland Happ, Olga Zlatkin-Troitschanskaia und Manuel Förster berichten erste empirische Ergebnisse aus dem Projekt ILLEV. Im Rahmen dieses Projektes konnten Studierende der Wirtschaftspädagogik, die zum einen im Diplom-Studiengang, zum anderen im Bachelor- und Master-Studiengang eingeschrieben waren, vergleichend befragt werden. Mit diesem Untersuchungsdesign nutzen die Autor/innen die ‚historische‘ Möglichkeit, beide Abschlussarten und damit auch die Effekte der Umstellung in den Blick zu nehmen. Im Vordergrund steht hierbei der Aspekt der Heterogenität innerhalb der Gruppe der Studierenden und den daraus folgenden Implikationen für Lehre und Studium. **Seite 58**

Karen Tinsner und Hans-Dieter Daniel widmen sich der Frage, inwiefern Studienverlaufsdaten einen Beitrag zur Vorhersage von Studienerfolgsaussichten leisten können. Auf der Grundlage der erreichten ECTS-Punkte im Sinne einer Outcome-Variable untersuchen sie anhand zweier Studienkohorten in einem naturwissenschaftlichen Studiengang die prognostische Qualität von Studienverlaufsdaten und insbesondere, ob das Erreichen unterschiedlicher Leistungspunktzahlen zu einem frühen Zeitpunkt im Studium Aufschlüsse über den Erfolg im weiteren Studium zulässt. **Seite 64**

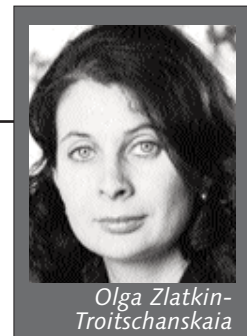
Kerstin Burck und Uwe Schmidt erörtern anhand des Konstrukts der Studierbarkeit mögliche Einflüsse bspw. der Betreuung, der Studienplangestaltung und der Prüfungsdichte auf den Studienerfolg. Ausgehend von einer Befragung unter mehr als tausend Studierenden im Bachelor of Education an der Universität Mainz untersuchen sie mögliche Effekte auf den Kompetenzzuwachs sowie die Zufriedenheit der Studierenden. **Seite 72**

Schließlich geben *Mechthild Dreyer und Lothar Zechlin* aus der Perspektive der Hochschulsteuerung bzw. der Governanceforschung Einschätzungen zum bisherigen Bologna-Prozess sowie zu den damit verbundenen Chancen und Risiken. **Seite 81**

¹ Vgl. Süddeutsche Zeitung vom 15. August 2012

*Roland Happ, Olga Zlatkin-Troitschanskaia
& Manuel Förster*

Verstärkt die Bologna-Reform die Heterogenität zwischen den Studierenden? – Eine empirische vergleichende Analyse aus dem Forschungsprojekt ILLEV



Die massiven Umbruchs- und Umstrukturierungsprozesse im Rahmen der Bologna-Reform stellen die Hochschulen vor vielfältige (neue) Herausforderungen. Besonders rege werden in der Öffentlichkeit die Übergangs- bzw. Transformationsprozesse von den in Deutschland „traditionellen“ Studienmodellen wie Diplom- und Magister-Studiengängen hin zu den neuen Bachelor- und Master-Studiengängen diskutiert. Neben der Strukturdebatte erfährt die Zusammensetzung der Studierendengruppen in den auslaufenden Modellen und den neuen Studienstrukturen einen zunehmenden Betrachtungsfokus. So wird in diesem Zusammenhang von einem Wandel von „traditionellen“ hin zu „nicht-traditionellen“ Studierendengruppen gesprochen, wobei die Betrachtung in Deutschland bislang einen weitgehend normativen Charakter hat. Als ein unbestritten geltendes Ergebnis dieser Wandlungsprozesse wird eine immer heterogener werdende Hochschullandschaft beobachtet und ein kompetenter Umgang mit dieser „Heterogenität“ wird verstärkt gefordert. Der vorliegende Beitrag nimmt eine vergleichende Perspektive zwischen den „neuen“ (Bachelor- und Master-) und den „alten“ (Diplom-) Studiengängen ein. Hierbei wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Bologna-Reform zu einer Steigerung der Heterogenität gerade mit Blick auf die Studierenden beigetragen hat und welche Implikationen sich hieraus für den Umgang mit dieser Heterogenität für die Hochschulpraxis in Bezug auf Lehre sowie die weitere Hochschulforschung ableiten lassen.

1. Problemstellung und Ausgangslage

Der Begriff der Heterogenität stellt für den tertiären Bildungssektor eines der zentralen Schlagworte in der öffentlichen Diskussion aber auch in der politischen Debatte dar. Hierbei fällt auf, dass das Stichwort der Heterogenität für den Hochschulsektor für äußerst unterschiedliche Bereiche angeführt wird. So lässt sich in Bezug auf die Vielzahl an bestehenden Studiengängen eine ausgesprochene Heterogenität beobachten, wie es Bauer et al. (2011, S. 629) z.B. an der vielfältigen Gestaltung von Lehramtsstudiengängen deutlich aufzeigen. Neben diesen heterogenen strukturellen Rahmenbedingungen für den Hochschulsektor fällt darüber hinaus auf, dass sich insbesondere die Adressaten der universitären Lehre, die Studierenden, als eine ausgesprochen heterogene Gruppe auszeichnen. Dieses betrifft z.B. die Vorbildung, Berufserfahrung, familiärer Hintergrund u.v.m.

Die vielfach kontroverse Diskussion, inwieweit gerade die Umgestaltung der Studiengänge von Magister- und Diplom-Abschlüssen hin zu Bachelor- und Master-Abschlüssen diese Heterogenität der Studierenden verstärkt bedingt, hat bislang jedoch einen vorwiegend normativen Charakter.¹ Es mangelt zum einen an deskriptiven Beschreibungen, ob und wie sich die Studierenden in den Studiengängen de facto unterscheiden. Zum anderen fehlt es an empirischen Studien, welche auf Basis dieser deskriptiven Beobachtungen evidenzbasierte Erkenntnisse für die Hochschulpraxis und -politik zur Verfügung stellen. Der vorliegende Beitrag setzt an diesem Forschungsdesiderat an, greift einige Fragen aus der aktuellen Bologna-Diskussion in Bezug auf die Heterogenität von Studierenden in den verschiedenen Studienformen auf und diskutiert sie kritisch auf Basis der Befunde aus vier Teilstudien innerhalb des Forschungsprojekts ILLEV.² Hierzu werden im folgenden Abschnitt zunächst das Design des Projekts, die eingesetzten Erhebungsinstrumente und die Stichprobe dargestellt (Kapitel 2). Nach einem Überblick über aktuelle Fragestellungen in Bezug auf die Heterogenität von Studierenden zwischen den auslaufenden Diplom- und den neuen Bachelor-/Master-Studiengängen (Kapitel 3) werden deskriptive Befunde aus dem Projekt skizziert. Der Beitrag schließt mit einigen Implikationen auf Basis dieser Ergebnisse für die Hochschulpolitik, -praxis und die weitere Hochschulforschung ab.

¹ Generell lässt sich der Hochschulsektor als ein Bereich charakterisieren, der trotz der enormen gesellschaftlichen Bedeutung in der nationalen und internationalen empirischen Bildungsforschung als vernachlässigt angesehen werden kann (Zlatkin-Troitschanskaia, Blömeke, Kuhn & Buchholtz 2012).

² ILLEV ist ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderter Projekt, das unter der Leitung von Prof. Dr. Olga Zlatkin-Troitschanskaia (Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Johannes Gutenberg-Universität Mainz) steht. Weitere Informationen s. unter <http://www.wipaed.uni-mainz.de/illev/>

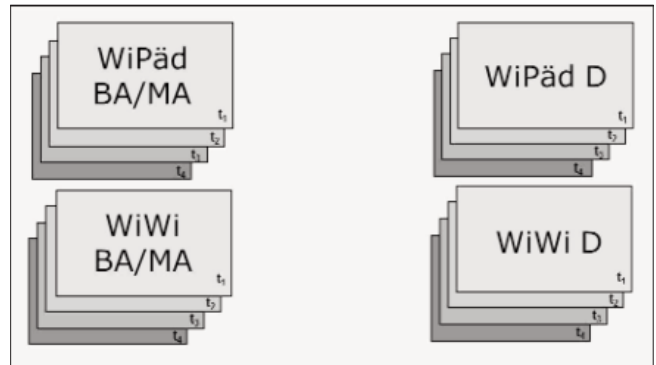
2. Das Forschungsprojekt ILLEV

Das Hauptziel der ILLEV-Studie besteht in einem systematischen Vergleich der neuen Bachelor- und Master-Studienmodellen mit den auslaufenden Diplom-Studienmodellen im Rahmen eines – historisch gesehen – quasi-natürlichen Experiments. Neben der umfassenden strukturellen und curricularen Analyse liegt der Betrachtungsfokus des Projektes insbesondere auf der Ausprägung und Entwicklung der Fachkompetenz von Studierenden des neuen Bachelor-/Master- im Vergleich zu der des alten Diplom-Studienmodells (weiterführende Informationen hierzu in Zlatkin-Troitschanskaia, Förster & Happ 2012). Hierbei wurde bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftspädagogik das wirtschaftswissenschaftliche Fachwissen, Aspekte der (epistemologischen) Überzeugungen und der motivationalen Orientierungen sowie das Studienverhalten erfasst.³ Darüber hinaus wurden weitere Einflussfaktoren auf diese Kompetenzaspekte kontrolliert. Hierzu zählen zum einen die kognitiven Voraussetzungen der Studierenden, welche mit Hilfe der Note der Hochschulzugangsberechtigung und zwei Skalen aus dem Intelligenzstrukturtest 2000 R (I-S-T) von Liepmann, Beauducel, Brocke und Amthauer (2007) erfasst wurden.⁴ Ebenso umfasst der Fragebogen einen soziodemografischen Teil, in dem das Alter, das Geschlecht, eine eventuell absolvierte Berufsausbildung u.v.m. erhoben wurden. In einem weiteren Fragebogenteil wurden die Angaben zu den strukturellen Rahmenbedingungen in den verschiedenen Studienmodellen wie bspw. Art und Zahl der besuchten Lehrveranstaltungen als strukturelle Einflussfaktoren erfasst.

Um eine Aussage zur *Entwicklung* der Fachkompetenz von Studierenden sowie den weiteren beobachteten Merkmalen treffen zu können, wird ein **Längsschnittdesign** mit vier Erhebungszeitpunkten im Projekt ILLEV realisiert. Die Stichprobe bezieht sich auf Studierende einer Universität (4 Erhebungszeitpunkte) und einer Fachhochschule (2 Erhebungszeitpunkte), wobei die berichteten Ergebnisse (in Kapitel 4) die Befunde aus der Universität darstellen. Es konnten Stichprobengrößen zwischen ca. 800 und 1300 Probanden pro Erhebungszeitpunkt erreicht werden. Die Erhebungen fanden jeweils zu Beginn der Wintersemester statt (WS 08/09; WS 09/10; WS 10/11; WS 11/12), so dass die Erhebungszeitpunkte als äquidistant angenommen werden können und somit möglichst geringe Verzerrungen aus dem Erhebungsdesign zwischen den jeweiligen Erhebungszeitpunkten zu erwarten sind.

Gerade das **Vergleichsgruppendesign** kann als charakteristisch für dieses Forschungsprojekt angesehen werden. Hierbei sind Vergleichsanalysen zwischen verschiedenen Gruppen von Studierenden möglich (s. Abb. 1). Da die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftspädagogik die gleichen wirtschaftswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, Übungen und Seminare) besuchen und sich die Studierenden je nach Schwerpunktsetzung im Studium lediglich in der Anzahl an besuchten Lehrveranstaltungen unterscheiden, sind zum einen Vergleiche zwischen Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftspädagogik möglich.⁵ Es lässt sich also der Frage nachgehen, inwieweit sich Studierende ohne Lehramtsoption mit Einfachstruktur (Wirt-

Abb. 1: Vergleichsgruppendesign der Untersuchung



schaftswissenschaften) von den Studierenden mit Lehramtsoption mit Dreifachstruktur⁶ (Wirtschaftspädagogik) unterscheiden.

Neben diesem Vergleich ist es zum anderen durch den Einbezug der Fachhochschule (ab dem dritten Erhebungszeitpunkt) möglich, Studierende der Universität und der Fachhochschule auf Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten hin zu untersuchen.

Als dritten und für den vorliegenden Beitrag zentralen Aspekt ist mit Blick auf die strukturellen Veränderungen im Zuge der Bologna-Reform der Vergleich zwischen Studierenden des Diplom-Studienmodells mit Studierenden im Bachelor- und Master-Modell hervorzuheben. Hierbei können Vergleiche aus unterschiedlichen Gesichtspunkten (siehe die Darstellung der erhobenen Merkmale im oberen Teil) durchgeführt werden. Eine Auswahl an Fragen, die sich insbesondere mit Blick auf die Heterogenität der Studierenden in den verschiedenen Studienmodellen anbieten, wird in dem nun folgenden dritten Kapitel gegeben.

3. Fragen aus der aktuellen Bologna-Diskussion bezüglich der Heterogenität von Studierenden

Googelt man den Begriff „Bologna-Reform“, so erhält man knapp zwölf Millionen Treffer allein für den deutschsprachi-

³ Bei der Erfassung des wirtschaftswissenschaftlichen Fachwissens wird eine Differenzierung zwischen dem volkswirtschaftlichen Fachwissen und dem betriebswirtschaftlichen Fachwissen vorgenommen. Für ersteres werden Aufgaben aus dem Wirtschaftskundlichen Bildungstest (WBT; Beck, Krumm & Dubs 1998) eingesetzt, wohingegen zur Erfassung des betriebswirtschaftlichen Fachwissens auf Items aus dem Business Administration Knowledge Test (BAKT; Bothe, Wilhelm & Beck 2007) zurückgegriffen wird (für weiterführende Analysen zur Validität der Aufgaben siehe Förster, Happ & Zlatkin-Troitschanskaia 2012). Bei den motivationalen Orientierungen wurde neben der intrinsischen Motivation der Studierenden auch deren extrinsische (berufsbezogene) Motivation erfasst. Für beide Konstrukte wurden Einstellungsfragen aus Schiefele, Krapp, Wild & Winteler (1993) eingesetzt. Zur Erfassung der epistemologischen Überzeugungen wurde auf eine leicht modifizierte Skala „Objektivität des Wissens“ von Schiefele und Moschner (1997) zurückgegriffen.

⁴ Bei den Skalen handelt es sich um "Analogien" und "Zahlenreihen", die einen Indikator für die verbale und numerische Intelligenz darstellen.

⁵ Dieses stellt die Anforderung an die statistische Modellierung, dass die unterschiedliche Anzahl an besuchten Lehrveranstaltungen in ILLEV gezielt zu kontrollieren sind.

⁶ Die Studierenden der Wirtschaftspädagogik studieren neben dem ersten Fach "Wirtschaftswissenschaften" auch ein zweites frei wählbares allgemeines Studienfach (Sprachen, Mathematik, Sport u.v.m.) sowie die wirtschaftspädagogischen Studienanteile, welche u.a. auch mehrere Praktika und fachdidaktische Veranstaltungen umfassen.

gen Raum. Davon stehen über eine Million Treffer in Bezug mit dem Stichwort „Heterogenität“. Die meisten dieser Treffer stammen jedoch aus den öffentlichen Medien, der Hochschulpolitik sowie der Hochschulpraxis. Die wenigen wissenschaftlichen Artikel zu diesem Stichwort haben i.d.R. einen normativen Charakter. Insgesamt betrachtet findet man eine Vielzahl von Behauptungen bzw. Thesen, jedoch kaum Forschungsbeiträge, die solchen „Thesen“ anhand empirisch basierter Untersuchungen kritisch nachgehen (vgl. hierzu auch Nickel 2011).⁷

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, erste Hinweise für die Frage anzuführen, ob aus den Zielsetzungen und den damit verbundenen strukturellen Veränderungen im Zuge der Bologna-Reform eine höhere Heterogenität der Studierenden in dem neuen Bachelor- und Master-Studienmodell im Vergleich zu dem Diplom-Studienmodell einhergeht bzw. ob sich wesentliche Differenzen zwischen diesen Studiengruppen empirisch ermitteln lassen. Zur kritischen Betrachtung werden in diesem Beitrag im Folgenden fünf Fragen zum Einfluss der Bologna-Reform auf die Heterogenität von Studierenden in den unterschiedlichen Studienmodellen aufgegriffen.

Bisher findet man kaum empirische Befunde darüber, ob sich die Studierenden in den neuen Studienmodellen von den bisherigen Studierenden in irgendeiner Art und Weise unterscheiden. So ist es bspw. denkbar, dass sich verstärkt Studierende mit schwächeren Leistungen zu einem Bachelor-Studium entscheiden, was zu einer breiteren Spanne zwischen sehr leistungsstarken und eher leistungsschwächeren Studierenden führen könnte und damit auch eine höhere Heterogenität der Studierenden zur Folge hätte. Faktisch liegen allerdings bislang kaum systematische Analysen vor, ob sich die Studierenden im neuen und alten Studienmodell in ihren kognitiven Voraussetzungen unterscheiden. Vor diesem Hintergrund lautet die erste Frage für diesen Beitrag:

1. Unterscheiden sich Studierende des auslaufenden Diplom-Studienmodells und Studierende des neuen Bachelor- und Master-Studienmodells hinsichtlich ihrer kognitiven Lernvoraussetzungen?

Bei der Beschreibung und einer kritischen Betrachtung der Heterogenität bzw. Unterschiede zwischen den Studierenden des Diplom-Studienmodells und den Studierenden des Bachelor- und Master-Studienmodells haben jedoch auch viele weitere sozio-demographische Faktoren eine große Bedeutung. Insbesondere das **Alter** der Studierenden sowie der Anteil an Studierenden, die vor Studienbeginn bereits eine **Berufsausbildung** absolviert haben, können wichtige Hinweise darüber liefern, zu welchem Lebensabschnitt Studierende ein Studium aufnehmen bzw. welchen Stellenwert sie dem Studium zumessen. So ist es bspw. denkbar, dass der wesentlich kürzere Bachelor-Studiengang als eine Art „Substitut“ zu einer nicht-akademischen Berufsausbildung von den Studierenden angesehen wird. In diesem Fall könnte der Anteil an Studierenden, die ein Studium ohne eine bereits absolvierte Berufsausbildung aufgenommen haben, im Bachelor-Studienmodell (wesentlich) höher ausfallen als im Diplom-Studienmodell. Umgekehrt könnte die Unsicherheit gerade im Zuge der Umstellung des Diplom-Studienmodells auf das Bachelor- und Master-Studienmodell („Generation Versuchskaninchen“, siehe Moschner

2010, S. 35) dazu geführt haben, dass sich Studierende z.B. aufgrund der unklaren Berufsperspektiven nach Abschluss eines Bachelor-Studienganges zunächst für eine nicht-akademische Ausbildung entschieden und erst danach ein Studium aufgenommen haben. In diesem Fall müsste sich dann das Durchschnittsalter der Studierenden in einem Semester zwischen den beiden Studienmodellen (Bachelor und Master vs. Diplom) deutlich voneinander unterscheiden. Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden auch deskriptive Befunde aus dem Projekt ILLEV zu diesen beiden Fragestellungen angeführt werden:

2. Unterscheiden sich Studierende des Diplom-Studienmodells von Studierenden des Bachelor- und Master-Studienmodells hinsichtlich des Anteils an Studierenden, die bereits vor Studienbeginn eine Berufsausbildung absolviert haben?
3. Unterscheiden sich Studierende des Diplom-Studienmodells hinsichtlich des Alters von den Studierenden des Bachelor- und Master-Studienmodells?

Ein weiteres zentrales Ziel der Bologna-Reform stellt die Erhöhung der Mobilität der Studierenden dar (Bologna Declaration 1999). Mobilität kann hierbei aus zweierlei Perspektiven betrachtet werden. Zum einen ist es ein Ziel der Bologna-Reform, die *Auslandsmobilität* zu erhöhen. Studierenden des Bachelor- oder Master-Studienmodells soll hierbei die Möglichkeit eines Studiums im Ausland oder eines Auslandsaufenthaltes wesentlich erleichtert werden. Dieses Ziel soll durch die Anerkennung von Leistungen im neuen „European Credit Transfer System“ (ECTS) unterstützt werden. Dementsprechend müsste sich im Vergleich zu den Studierenden im Diplom-Studienmodell ein erhöhter Anteil an Bachelor- und Master-Studierenden aus dem Ausland an deutschen Hochschulen und damit auch der betrachteten Universität erkennen lassen.

Mobilität kann jedoch auch aus der Perspektive der sozialen Mobilität und damit der sozialen Durchlässigkeit innerhalb des Bildungssystems betrachtet werden. Hierbei ist es die erklärte Zielsetzung der Bologna-Reform, vermehrt den Studierenden aus bildungsfernen Schichten die Aufnahme eines Studiums zu ermöglichen. Demnach müsste sich im Vergleich zum Diplom-Studienmodell ein höherer Anteil an Studierenden aus bildungsfernen Schichten in dem neuen Bachelor- und Master-Studienmodell erkennen lassen. Auf Basis dieser Überlegungen können die vierte und fünfte Frage für den Beitrag wie folgt formuliert werden:

4. Hat sich der Anteil an Studierenden aus dem Ausland in dem neuen Bachelor- und Master-Studienmodell im Vergleich zu dem Diplom-Studienmodell erhöht?
5. Hat sich der Anteil an Studierenden aus bildungsfernen Schichten in dem neuen Bachelor- und Master-Studienmodell im Vergleich zu dem Diplom-Studienmodell erhöht?

Im folgenden Kapitel werden ausgewählte deskriptive Ergebnisse aus dem ILLEV-Projekt im Sinne einer Gesamtbe-

⁷ Nickel (2011) macht deutlich, dass zwar der Begriff der „Bologna-Reform“ viel diskutiert wird, aber abseits rein subjektiver Einschätzungen kaum empirisch gesicherte Ergebnisse hierzu vorliegen.

trachtung der einschlägigen Befunde aus den ersten drei Erhebungszeitpunkten (t_1 , t_2 , t_3) präsentiert und kritisch diskutiert.⁸

4. Deskriptive Ergebnisse zur „Heterogenität“ der Studierendenschaft aus dem ILLEV-Projekt

Ad Frage 1: Unterscheiden sich Studierende des auslaufenden Diplom-Studienmodells und Studierende des neuen Bachelor- und Master-Studienmodells hinsichtlich ihrer kognitiven Lernvoraussetzungen?

Zur Beantwortung dieser Frage können im Rahmen der ILLEV-Erhebungen verschiedene „objektive“ Indikatoren herangezogen werden. So wurde die Note der Hochschulzugangsberechtigung bei den befragten Studierenden erhoben (s. die Ergebnisse hierzu bei Zlatkin-Troitschanskaia, Förster & Happ 2012). Die Abschlussnote gilt nach dem aktuellen Forschungsstand als einer der stärksten Prädiktoren für den Lern- bzw. Studienerfolg (Uthmann 2009; Rindermann & Oubaid 1999). Daneben wurden auch zwei Skalen (Analogien und Zahlenreihen) zur Erfassung der verbalen und numerischen Intelligenz eingesetzt. Der Bereich der allgemeinen kognitiven Voraussetzungen der Studierenden (wie Intelligenz) wird in der Literatur ebenfalls als starker Prädiktor für Lern- und Studienerfolg angesehen (Fritz, Hussy & Tobinski 2010; Wild, Hofer & Pekrun 2001; Schweizer & Koch 2002).

Basierend auf den Auswertungsergebnissen aus den drei ersten ILLEV-Befragungen können keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studierenden der beiden Studienmodelle bei den erhobenen Intelligenzdimensionen festgestellt werden. Dieser Befund deutet darauf hin, dass sich die befragten Studierenden im Bachelor-/Master-Studienmodell nicht in ihren objektiv gemessenen allgemeinen kognitiven Voraussetzungen (Intelligenz) von den Studierenden im Diplom-Studienmodell unterscheiden. Damit kann die oft verbreitete These im Rahmen der Bologna-Diskussion anhand der Befunde aus der ILLEV-Studie nicht bestätigt werden.

Ad Frage 2: Unterscheiden sich Studierende des Diplom-Studienmodells von Studierenden des Bachelor- und Master-Studienmodells hinsichtlich des Anteils an Studierenden, die bereits vor Studienbeginn eine Berufsausbildung absolviert haben?

Es zeigt sich, dass sowohl in t_2 als auch in t_3 mehr Diplom-Studierende im Vergleich zu Bachelor-Studierenden vor Studienbeginn eine Berufsausbildung absolviert haben. Dabei bleibt der Anteil in beiden Studiengängen relativ konstant und die Differenz zwischen den Studiengängen liegt bei 5,7% bzw. 8,6% zu Gunsten der Diplom-Studierenden. Somit haben im WS 2010/2011 31,8% der Diplom- und nur 23,2% der Bachelor-Studierenden vor Studienbeginn eine Berufsausbildung absolviert. Dieses Ergebnis spricht eher für die These, dass das neue Bachelor-Studium als ein Substitut für eine Berufsausbildung von den Studierenden angesehen wird. Betrachtet man die Regelstudienzeit von sechs Semestern bzw. drei Jahren für ein Bachelor-

Studium, so entspricht dies auch ungefähr dem zu erbringenden zeitlichen Investment für eine im Durchschnitt dreijährige Berufsausbildung. Durch die Einführung des Bachelor-Studiums sinkt somit der zeitliche Aufwand bis zu einem ersten Hochschulabschluss im Vergleich zum Diplom-Studiengang deutlich, so dass sich ggfs. auch mehr Abiturient/innen für ein Bachelor-Studium im Vergleich zu einer Berufsausbildung entscheiden.

Ad Frage 3: Unterscheiden sich Studierende des Diplom-Studienmodells hinsichtlich des Alters von den Studierenden des Bachelor- und Master-Studienmodells?

Hier zeigt der Gesamtbefund, dass zwischen den Diplom-Studierenden und den Bachelor-Studierenden hinsichtlich der Altersstruktur keine nennenswerten Unterschiede bestehen. Bei diesem Vergleich wurde nicht nur das Durchschnittsalter der Studierenden der beiden Studienmodelle miteinander verglichen, sondern auch andere Lageparameter wie z.B. die Spannweite des Alters, der Median oder der Modus zeigen zwischen den Studierenden der beiden Studienmodelle ähnliche Werte. Somit kann zunächst auf Basis dieser Befunde nicht die These bestätigt werden, dass sich die Studierenden des Bachelor- und Master-Studienganges in einem anderen Lebensabschnitt für eine akademische Ausbildung an der Hochschule entscheiden als die Studierenden des Diplom-Studienganges. Mit Blick auf die betrachteten Erhebungszeitpunkte (WS 08/09; WS 09/10, WS 10/11) zeigt sich allerdings auch, dass sich in den Stichproben bislang keine Effekte aus einem verkürzten Abitur oder der Abschaffung der Wehrpflicht auf das Alter der Studierenden niederschlagen. Es bleibt daher abzuwarten, ob in Zukunft aufgrund dieser Veränderungen verstärkt jüngere Studierende in den Bachelor- und Master-Studiengängen zu finden sind.

Ad Frage 4: Hat sich der Anteil an Studierenden aus dem Ausland in dem neuen Bachelor- und Master-Studienmodell im Vergleich zu dem Diplom-Studienmodell erhöht?

Als ein Indikator, um Studierende aus dem Ausland in ILLEV zu identifizieren, wurde im Fragebogen erhoben, ob die Studierenden ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben. Hier ist zu beobachten, dass sich – insgesamt betrachtet – der Anteil dieser Studierenden mit 2,6% im WS 09/10 und mit 4,3% im WS 10/11 auf einem niedrigen Prozentsatz bewegt. Bei der Betrachtung beider Erhebungszeitpunkte lässt sich keine eindeutige Aussage treffen, ob mehr Bachelor- oder Diplom-Studierende aus dem Ausland, z.B. im Zuge eines ERASMUS-Stipendiums, gekommen sind. Während zur zweiten Erhebung 3,6% der Diplom- und 2,1% der Bachelor-Studierenden ihre Hoch-

⁸ Die Ergebnisse beziehen sich auf die ermittelte Befundlage der querschnittlichen Analysen der ersten drei Befragungszeitpunkte. Eine detaillierte Darstellung der zentralen Ergebnisse zu allen drei Zeitpunkten wäre für den Artikel zu umfassend. Die dargestellten Befunde basieren auf mehreren manifesten Mittelwerts- und Regressionsanalysen. Zu detaillierten Befunden s. bspw. Förster, Happ & Zlatkin-Troitschanskaia 2012 und Förster & Zlatkin-Troitschanskaia 2010. Die Analyse des vierten Erhebungszeitpunktes und eine umfassende Längsschnittanalyse werden derzeit durchgeführt (s. hierzu auch Happ 2013).

schulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben, liegt der Anteil zum dritten Erhebungszeitpunkt bei den Bachelor-Studierenden mit 4,4% leicht höher als bei den Diplom-Studierenden (4,0%). Folglich lässt sich aus den Daten nicht schließen, dass ein höherer Anteil an ausländischen Studierenden in den neuen Studiengängen zu finden ist.

Als ein weiterer Indikator wurde erhoben, ob deutsch die Muttersprache der Studierenden ist. Hier zeigt sich, dass der Anteil der Studierenden, die nicht deutsch als Muttersprache erlernt haben, im Bachelor-Studiengang in der zweiten Erhebung 14,3% (12,7% im Diplom-Studiengang) und in der dritten Erhebung 16,5% (13,8% im Diplom-Studiengang) ist. Betrachtet man gleichzeitig, dass sich bei dem Anteil der ausländischen Studierenden kaum bzw. nur geringfügige Änderungen in den Studiengängen zeigen, so weisen die Ergebnisse zur Muttersprache darauf hin, dass ggfs. mehr Studierende mit Migrationshintergrund im Bachelor-Studienmodell zu finden sind. Diesen Befund stützt auch der aktuelle Bildungsbericht für Deutschland (2012, S.125), wonach Studierende mit Migrationshintergrund, die einmal die Studienberechtigung in Deutschland erworben haben, diese immer häufiger nutzen. Diese Entwicklung kann als Indikator für mehr Heterogenität in den neuen Studiengängen gewertet werden. Es bleibt jedoch abzuwarten, ob sich diese Trends auch in Zukunft weiter fortsetzen.

Ad Frage 5: Hat sich der Anteil an Studierenden aus bildungsfernen Schichten in dem neuen Bachelor- und Master-Studienmodell im Vergleich zu dem Diplom-Studienmodell erhöht?

Entgegen der oft verbreiteten Meinung und dem zentralen Ziel der Bachelor-Reform zeigt sich in der untersuchten Stichprobe nicht, dass die Studierenden im neuen Bachelor-/Master-Studienmodell im Vergleich zu Diplom-Studierenden verstärkt aus bildungsfernen Schichten kommen. Als ein Indikator wurde hier der höchste Bildungsabschluss des Vaters, der Mutter bzw. der wichtigsten Bezugsperson erhoben. So besitzen zum zweiten Erhebungszeitpunkt 9,5% der wichtigsten familiären Bezugsperson der Diplom-Studierenden keinen oder einen Hauptschulabschluss. Bei den Bezugspersonen der Bachelor-Studierenden ist dieser Anteil lediglich 4,5%. In dem dritten Erhebungszeitpunkt steigt der Anteil auf 6% bei den Bachelor-Studierenden und sinkt auf 7,4% bei den Diplom-Studierenden. Dieser Befund könnte zum einen bedeuten, dass sich die Studierenden aus bildungsfernen Familien durch das Bachelor- und Master-Studienmodell bislang nicht stärker „angesprochen“ fühlen als im Rahmen des alten Diplom-Modells. Zum anderen kann es jedoch als ein Hinweis auf die vorhandenen sozialen Selektionen im Bildungssystem gesehen werden. Weiterhin hat der Bildungsstatus der Eltern trotz oftmals gleicher Schulleistungen einen enormen Einfluss auf die Entscheidung, ein Studium aufzunehmen (Bildungsbericht 2012, S. 125). Demnach sind die im Rahmen der Bologna-Reform angestrebte verstärkte soziale Mobilität und damit auch eine soziale Durchlässigkeit innerhalb des Bildungssystems bislang nicht hinreichend realisiert worden. Diese Befundlage deutet auf wichtige Herausforderungen für die Hoch-

schulpraxis und -politik, die im Folgenden nach einer Gesamtschau der Befunde diskutiert werden sollen.

5. Implikationen für die Hochschulpolitik, -praxis und -forschung

Der vorliegende Beitrag hat sich der Frage zugewendet, inwieweit die strukturellen Veränderungen im Zuge der Bologna-Reform und der damit verbundenen Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge zu einer Steigerung der Heterogenität mit Blick auf die Studierendenschaft beigetragen hat. Hierzu wurde auf Basis der Ergebnisse des Forschungsprojektes ILLEV eine vergleichende Perspektive zwischen den auslaufenden Diplom-Studiengängen und den Bachelor- und Master-Studiengängen eingenommen. Die Ergebnisse dieses Vergleichs zeigen, dass sich Studierende der Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftspädagogik an der betrachteten Universität hinsichtlich der kognitiven Voraussetzungen, der Altersstruktur und des Anteils an ausländischen Studierenden in beiden Studienmodellen (Bachelor- und Master- vs. Diplom-Studienmodell) **nicht** bzw. kaum voneinander unterscheiden. Gerade die Tatsache, dass sich der Anteil der ausländischen Studierenden im Zuge der Bologna-Reform bislang kaum erhöht hat, zeigt, dass die Erreichung einer Steigerung der Mobilität von Studierenden als eher kritisch einzuschätzen ist. Allerdings zeigt sich im Rahmen des ILLEV-Projektes, dass in der betrachteten Universität der Anteil an Studierenden, die mit einem Migrationshintergrund ein Studium aufgenommen hat, im Bachelor- und Master-Studiengang im Vergleich zum Diplom-Studiengang zugenommen hat. Dieser Befund kann auch mit dem deutschen Bildungsbericht (2012, S. 125) gestützt werden, wonach eine hohe Übergangsquote von Studienberechtigten mit Migrationshintergrund beobachtet wird. Diese zunächst einmal positive Tendenz sollte allerdings auch Anlass zur Frage geben, ob es den Hochschulen in Deutschland vor dem Hintergrund dieser steigenden Heterogenität der Studierendenschaft gelingt, mit den unterschiedlichen Ansprüchen der Studierenden auch angemessen umzugehen. Hier sollte sich die Hochschulpolitik der Frage stellen, ob im Rahmen der aktuellen Lern- und Prüfungsformen eine angemessene (insbesondere individuelle) Förderung möglich ist.

Des Weiteren kann beobachtet werden, dass sich in dem auslaufenden Diplom-Studienmodell ein höherer Anteil an Studierenden mit einer vor Studienbeginn absolvierten Berufsausbildung wiederfinden lässt. Dies kann als ein Indiz dafür betrachtet werden, dass aus Sicht der Studierenden der sechs semestrige Bachelorstudiengang als eine Art „Substitut“ zu einer dreijährigen nicht-akademischen Berufsausbildung angesehen wird. Der Befund sollte jedoch im Rahmen von großflächigen Untersuchungen weiter geprüft werden. Mit Blick auf die aus Sicht der Bildungspolitik verfolgten Ziele der Bologna-Reform (Bologna-Declaration 1999 und Berliner Communiqué 2003) sind insbesondere die folgenden beiden Befunde hervorzuheben und kritisch zu diskutieren. Zum einen weisen die Befunde aus dem Projekt ILLEV darauf hin, dass entgegen der Zielsetzung der Bologna-Reform, sich an der betrachteten Universität sogar **weniger** Studierende aus bildungsfernen Schichten für die Aufnahme eines Bachelor- oder Master-Studienganges entschieden haben als dieses noch in den auslaufenden Di-

plom-Studiengängen der Fall war. Auch der aktuelle Deutsche Bildungsbericht (2012, S. 125) greift den Befund auf, in dem auf den starken Einfluss des Bildungsstatus der Eltern auf die Studienentscheidung der Kinder verwiesen wird. Selbst bei gleichen Schulleistungen variiert hierbei die Studierwahrscheinlichkeit je nach Abhängigkeit von dem Bildungsstatus der Eltern gravierend. Der sogar geringere Anteil an Studierenden aus den eher bildungsfernen Familien in den neuen Studiengängen sollte vor dem Hintergrund einer angestrebten Chancengerechtigkeit (in) der akademischen Ausbildung folglich Anlass sein, bildungspolitische Maßnahmen gegen diese immer noch ungenügende soziale Mobilität einzuleiten. Offensichtlich beeinflussen die sozialen Wandlungs- und Internationalisierungsprozesse – insbesondere im Rahmen der Bologna-Reform – in wesentlich stärkerem Maße, als es bildungspolitisch erwartet wurde, die Zugangs- und Gestaltungsmöglichkeiten der individuellen Bildungsprozesse. In diesem Kontext sollte für die deutschen Hochschulen das Thema des gerechten Zugangs zur akademischen Bildung und gleicher Bildungschancen und somit der Abbau geschlechtsspezifischer und sozialer Ungleichheiten im Hochschulbereich in zunehmendem Maße an Bedeutung gewinnen. Denn die ILLEV-Befunde in Zlatkin-Troitschanskaia, Förster & Happ (2012) weisen darauf hin, dass bislang die geschlechtsspezifischen oder sozialen Ungleichheiten allenfalls abgemildert, jedoch nicht komplett aufgehoben werden konnten. Im Kontext der zunehmenden Internationalisierung, Gleichstellungsförderung und Fokussierung auf Diversity soll dies zu einer zentralen Aufgabe der deutschen Hochschule werden und erfordert nicht zuletzt Entwicklung und Implementierung neuer hochschuldidaktischer Strategien bzw. innovativer (binnen-differenzierter) Lehr- und Lern- sowie Prüfungsangebote für die (zunehmend) heterogene Gruppe von Studierenden. Nicht zuletzt mit Blick auf die in der öffentlichen Diskussion anhaltende Kritik eines Fachkräftemangels kann durch gezielte Förderung der bildungsfernen Schichten und der Erleichterung der Aufnahme eines Hochschulstudiums dem steigenden Bedarf an Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen Rechnung getragen werden. Resümierend kann auch konstatiert werden, dass viele der weit verbreiteten „Thesen“ über die „Bologna-Reform“ empirisch nicht bestätigt werden. Vor diesem Hintergrund ist eine stärkere empirisch basierte wissenschaftliche Auseinandersetzung für eine – längst überfällige – Verwissenschaftlichung der Bologna-Reform dringend erforderlich. Solche Forschungsbefunde können im Sinne des „Steuerungswissens“ eine solide Basis für einen konstruktiven und zukunftsorientierten Dialog zwischen Hochschulpolitik, -praxis und -forschung bilden.

Literaturverzeichnis

Bauer, J./Diercks, U./Retelsdorf, J./Kauper, T./Zimmermann, F./Köller, O./Möller, J./Prenzel, M. (2011): Spannungsfeld Polyvalenz in der Lehrerbildung: Wie polyvalent sind Lehramtsstudiengänge und was bedeutet dies für die Berufswahlsicherheit der Studierenden? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 14, S. 629-649.

Beck, K./Krumm, V./Dubs, R. (1998): Wirtschaftskundlicher Bildungs-Test (WBT). Göttingen.

Berliner Communiqué (2003): Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin. Gefunden am 31.07.2012 unter www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique_dt.pdf

Bologna-Declaration (1999): The Bologna-Process. Gefunden am 31.07.2012 unter http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/index.htm

Bothe, T./Wilhelm, O./Beck, K. (2007): Business administration knowledge. Assessment of declarative business administration knowledge: Measurement development and validation. Unveröffentlichtes Manuskript.

Deutscher Bildungsbericht (2012): Bildung in Deutschland 2012. Gefunden am 31.07.2012 unter <http://www.bildungsbericht.de/index.html?seite=10203>

Förster, M./Happ, R./Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2012): Valide Erfassung des volkswirtschaftlichen Fachwissens von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftspädagogik – eine Untersuchung der diagnostischen Eignung des Wirtschaftskundlichen Bildungstests (WBT). In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 22, S. 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe22/foerster_etal_bwpat22.pdf (26-06-2012).

Förster, M./Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2010): Wirtschaftliche Fachkompetenz bei Studierenden mit und ohne Lehramtsperspektive in den Diplom- und Bachelorstudiengängen – Messverfahren und erste Befunde. In: Beck, K./Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hg.): *Lehrerprofessionalität – Was wir wissen und was wir wissen müssen (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Sonderheft)* (S. 106-125). Landau.

Fritz, A./Hussy, W./Tobinski D. (2010): *Pädagogische Psychologie*. München.

Happ, R. (2013): Die Entwicklung des wirtschaftswissenschaftlichen Fachwissens bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik und der Wirtschaftswissenschaften im Verlauf des Studiums – Eine Längsschnittstudie im Rahmen des Projektes ILLEV. (in Vorbereitung).

Liepmann, D./Beauducel, A./Brocke, B./Amthauer, R. (2007): *Intelligenz-Struktur-Test 2000 R*. Göttingen.

Moschner, B. (2010): Möglichkeiten und Grenzen in modularisierten Studiengängen. In: Eberhardt, U. (Hg.): *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 25-43). Wiesbaden.

Nickel, S. (2011): Zwischen Kritik und Empirie – Wie wirksam ist der Bologna-Prozess? In: Nickel, S. (Hg.): *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung: Analysen und Impulse für die Praxis* (S. 8-17). Gütersloh.

Rindermann, H./Oubaid, V. (1999): Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 20. Jg. 1999, H. 2, S. 172-191.

Schiefele, U./Krapp, A./Wild, K.-P./Winteler, A. (1993): Der "Fragebogen zum Studieninteresse" (FSI). In: *Diagnostica*, 39. Jg. 1993, H. 4, S. 335-351.

Schiefele, U./Moschner, B. (1997): Selbstkonzept, Lernmotivation, Lernstrategien, epistemologische Überzeugungen, Instruktionsqualität und Studienleistung: Längsschnittliche Verläufe und kausale Zusammenhänge (Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft). Bielefeld.

Schweizer, K./Koch, W. (2002): Fluide Intelligenz und mittelfristig erworbenes Wissen in einer spezifischen Wissensdomäne. In: *Zeitschrift für Psychologie*, 112. Jg. 2002, H. 3, S. 111-121.

Uthmann, C. (2009): Studierendenauswahl – Erprobung und Evaluation eines multidimensionalen testdiagnostischen Verfahrens zur Studienfolgsprognose an der Fachhochschule Heidelberg. Saarbrücken.

Wild, E./Hofer, M./Pekrun, R. (2001): *Psychologie des Lernalters*. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 207-270). Weinheim.

Zlatkin-Troitschanskaia, O./Blömeke, S./Kuhn, C./Buchholtz, C. (2012): Wirksamkeitsprüfungen im Hochschulbereich – Aufgaben und Herausforderungen des BMBF-Forschungsprogramms „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“. In: *Zeitschrift für Evaluation*, 12. Jg. 2012, H. 1, S. 95-103.

Zlatkin-Troitschanskaia, O./Förster, M./Happ, R. (2012): Bologna-Reform – Ergebnisse aus einer vergleichenden empirischen Studie zwischen den auslaufenden Diplom- und den neuen Bachelor-/Masterstudiengängen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Bd. 108, H. 3, S. 420-437

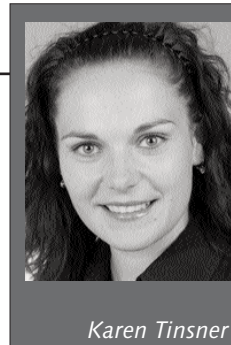
■ Roland Happ, Dipl.-Hdl., Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, E-Mail: Roland.Happ@uni-mainz.de

■ Dr. Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Professur für Wirtschaftspädagogik, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, E-Mail: IsTroitschanskaia@uni-mainz.de

■ Manuel Förster, Dipl.-Betw. (BA), Dipl.-Hdl., Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Johannes Gutenberg-Universität Mainz E-Mail: Manuel.Foerster@uni-mainz.de

Karen Tinsner & Hans-Dieter Daniel

Analyse von Studienverlaufsdaten – Ein differenzierter Blick auf einen naturwissenschaftlichen Bachelor-Studiengang



Karen Tinsner



Hans-Dieter Daniel

Die Hochschulen stehen vor der Herausforderung, eine qualitativ hochwertige Bildung einer zunehmend heterogeneren Studierendenschaft zur Verfügung zu stellen. Monitoring-Verfahren zu Fortschritten und Erfolgen der Studierenden während ihres Studiums können dazu beitragen, die notwendigen Informationen für eine systematische Verbesserung von Studienprogrammen und Unterstützungsdienstleistungen zu erzeugen. Der nachfolgende Beitrag stellt einen Ansatz vor, um Fortschritte von Studierenden in ihrem Studienverlauf verfolgen zu können und gleichzeitig Informationen darüber zu erhalten, wie ein implementiertes Curriculum tatsächlich von den Studierenden bewältigt wird. Wir gehen den Fragen nach, (1) ob bereits zu Studienbeginn unterschiedliche Studienleistungen einen Einfluss auf den Fortgang des gewählten Studienprogramms haben, (2) ob sich die im Studienprogramm verbleibenden Studierenden in ihrem Studienfortschritt unterscheiden und sich hierbei unterschiedliche „Typen“ im Studienverlauf identifizieren lassen? Die Datenerhebung basiert auf hochschulstatistischen Daten (erworbene Kreditpunkte, Prüfungsnoten, nicht bestandene Prüfungen) zweier Studienanfängerkohorten eines Studienprogramms.

1. Einleitung

Dass Studierende ihr Studium unterschiedlich erfolgreich bewältigen, ist aus zahlreichen Studien der Bildungs- und Hochschulforschung bekannt. Diese Studien diskutieren beispielsweise Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs hinsichtlich der Prognostizierbarkeit des Studienabbruchs, des Verbleibs im Studium oder des Erreichens eines Studienabschlusses (Hirschy/Bremer/Castellano 2011, Wintre et al. 2011). Doch erscheint in diesen Untersuchungen der Studienverlauf der Studierenden zumeist als „Black Box“ zwischen Studieneintritt und Studienaustritt (z.B. Studienabbruch, Studienabschluss). Mit der Einführung des European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) sowie der Implementierung elektronischer Datenbanksysteme an den Hochschulen (z.B. Modulbuchungssysteme, Studienleistungsdaten) wird für die Bachelor- und Master-Studiengänge eine Analyse von Studienverlaufs-Informationen möglich (Ayan/Garcia 2008). Die studienbegleitenden Modulprüfungen lassen – neben kontinuierlichen Leistungsrückmeldungen an die Studierenden – neue Möglichkeiten des Monitorings des Studienverlaufs zu. Laut einer europaweiten Umfrage im Auftrag der Euro-

pean University Association (2010) sind die Verfahren zum Monitoring von Studienprogrammen und Curricular an den Hochschulen sehr unterschiedlich (Loukkola/Zhang 2010, S. 33). Die meisten Institutionen nutzen Kombinationen von verschiedenen Prozessen. Doch ECTS werden hierbei nur von 41% der Hochschulen einbezogen und nur in Form von Befragungen zur studentischen Arbeitsbelastung im Studium (Loukkola/Zhang 2010, S. 30). Schulmeister und Metzger (2011, S. 7, 119ff.) weisen in ihrer Untersuchung zum Vergleich von Befragungsdaten zur Arbeitsbelastung und der objektiven zeitlichen Belastung von Bachelor-Studierenden darauf hin, dass erstere stark subjektiv geprägt sind.

Robinson (2004) und Robinson und Bornholt (2007) schlagen einen neuen Ansatz und eine neue Methode zur Untersuchung des Studienverlaufs von Studierenden an Hochschulen vor: die sogenannte „Pathways Theory“ bzw. „Pathways Technique“. Nach diesem Ansatz werden „Wege durch das Studium“ als eine vielfältige Reihe von Entscheidungen betrachtet, die Studierende im Laufe der Zeit in bestimmten Lern- bzw. Studiums-Kontexten treffen (Robinson/Bornholt 2007, S. 56-57). Die „Pathways Technique“ dokumentiert und kategorisiert für jeden einzelnen Studierenden Muster dieser „Wege durch das Studium“ (Robinson 2004, S. 5). Sie können so wertvolle Hinweise und Einblicke in „typische“ Studienverläufe aufzeigen. Allerdings geben diese „Verlaufs-Wege“ als Outcome-Variablen wenig Aufschluss über den Grad der Erreichung eines Kenntnisstandes oder über einen leistungsbezogenen Studienfortschritt. Die Verlaufsmuster sind zudem Variablen, die zusätzlich in Datenbanken der Hochschulen erhoben werden müssen, was wiederum mit einem höheren Aufwand verbunden ist und zusätzliche Dateneingaben und -speicherungen erfordert.

Ansätze des *modulbezogenen Monitorings* im europäischen Hochschulraum (Jäger/Sanders 2009) schlagen vor, vorliegende hochschulstatistische Daten zum Monitoring von Studienprogrammen und Curricular zu nutzen. Hierbei stellen *leistungsbezogene Studienverlaufsuntersuchungen* (z.B. durch Einbezug im Studienverlauf erbrachter Leistungen) neuere und erweiterte Ansätze zum hochschulstatistischen Monitoring dar (Pohlentz/Seyfried, 2008). Der im vorliegenden Beitrag vorgestellte Ansatz ist diesen neueren und erweiterten Ansätzen der leistungsbezogenen Studienverlaufsuntersuchung zuzuordnen.

2. Forschungsfragen

Ein wachsender Teil der Forschungsliteratur zielt auf die Identifizierung von „at-risk-Studierenden“ ab und die Entwicklung von Strategien zur Förderung des Studierens dieser Studierenden. Hierbei erwiesen sich in früheren Studien sowohl Prüfungsnoten, nicht bestandene Prüfungen als auch Kreditpunkte bzw. ECTS als geeignete Indikatoren des Studienverlaufs (Ayan/Garcia 2008, Bivin/Rooney 1999, Brandstätter/Grillich/Farthofer 2006, Herzog 2005, Pixner/Schüppach 2008) sowie zur Vorhersage des Erreichens des Studienabschlusses (Adelmann 1999 2006, Cabrera/Burkum/La Nasa 2005, DesJardins/McCall, Ahlburg/Moye 2002, Chen/Carroll 2005).

Als Indikator für die Studienleistung und den Studienverlauf von Studierenden sind die während eines bestimmten Zeitraums im Studium erzielten Kreditpunkte (bzw. ECTS) im Vergleich zu Notendurchschnitten und nicht bestandenen Prüfungen bislang wenig untersucht. Kreditpunkte bzw. ECTS gelten als vergleichbarer als Prüfungsnoten zwischen Studiengängen oder Studierendenkohorten (Nurmi/Aunola/Salmela-Aro/Lindroos 2003, S. 66; Bender 2009, S. 55). ECTS bauen gleichermaßen auf den Elementen Lernergebnisse und Arbeitspensum der Studierenden auf (Loukkola/Zhang 2010, S. 30). So ermöglichen die im Studienverlauf erworbenen ECTS Aussagen über den Studienfortschritt und Voraussagen über die voraussichtliche Studiendauer bis zum Erreichen der für den Abschluss notwendigen Anzahl an Kreditpunkten (Ayan/Garcia 2008, S. 276). Allerdings sagen sie, im Gegensatz zu Prüfungsnoten, nichts über den Grad der Aneignung der erworbenen Kenntnisse aus. Ayan und Garcia (2008, S. 286) zeigten, dass Studierende mit besseren Noten im ersten Studienjahr, ein geringeres Risiko aufwiesen, in ihrem Studienverlauf in Bezug auf erworbene ECTS hinter den Vorgaben des Curriculums zurückzubleiben. Auch in einer Untersuchung von Bivin und Rooney (1999, S. 626) im US-amerikanischen Hochschulraum erwiesen sich Notendurchschnitte im ersten Studienjahr als prädiktiv für den weiteren Studienverlauf des Erwerbs von Kreditpunkten.

Bislang wurde kaum untersucht, inwieweit sich erworbene ECTS als Variable des Studienfortschritts eignen, Studierende sowohl nach ihrem Niveau als auch nach ihrem Verlauf im Studium zu differenzieren. Dass Studierende unterschiedliche Wege durch ihr Studium beschreiten, ist bereits aus Untersuchungen mittels der „Pathways Technique“ bekannt (Robinson/Bornholt 2007, Robinson, 2004). Unterscheiden sich aber auch Studierende einer Studienanfängerkohorte innerhalb eines Studienprogramms, und lassen sich hierbei Studienverlaufstypen feststellen? Haben bereits zu Studienbeginn unterschiedliche Studienleistungen einen Einfluss auf den Fortgang dieses gewählten Studienprogramms?

3. Methode

3.1 Untersuchungsgegenstand und Datengrundlage

Als Untersuchungsgegenstand wurde ein naturwissenschaftlich ausgerichteter universitärer Bachelor-Studiengang etwa fünf Jahre nach Umsetzung der Studienstruk-

turenreform (Bologna-Prozess) untersucht. Besondere Beachtung kommt hierbei dem viersemestrigen Grundstudium zu, welches für alle Hauptfach-Studierenden des Studienprogramms obligatorisch ist. Der Stoff der Pflichtmodule wird anhand schriftlicher Modulprüfungen getestet und mit einer Skala von 1 bis 6 benotet (halbe Noten sind zulässig). Ist die erreichte Note 4 oder höher, werden die Kreditpunkte (ECTS) für das betreffende Modul vergeben. Für einzelne (Wahl-)Module werden keine Noten, sondern der Status „bestanden“ oder „nicht bestanden“ vergeben. Das Grundstudium gilt mit dem Erreichen von 120 ECTS als abgeschlossen (kürzest mögliche Zeit vier Semester als Vollzeitstudium). Es ist laut Studienordnung auch möglich, das Studienprogramm in Teilzeit zu absolvieren (maximal das Doppelte der Richtstudienzeit).

Datenerhebung

Die hochschulstatistischen Daten der akademischen Leistungen (erworbene ECTS, Prüfungsnoten, Anzahl nicht bestandene Prüfungen) der Studierenden wurden im Messwiederholungsdesign für die ersten vier Semester erhoben – jeweils nach Abschluss eines Semesters und vor Beginn des darauffolgenden Semesters. Zu besagtem Zeitpunkt waren die Wiederholungsprüfungen für das jeweilige Semester ebenfalls abgeschlossen. Die Erhebung umfasste daher neben den gebuchten und erworbenen ECTS sowie den erzielten Noten der Studierenden auch die Anzahl der nicht bestandenen Prüfungen pro Semester.

Die Daten wurden aus dem Campus Management System SAP (SAP CM) für zwei Studienanfängerkohorten des beschriebenen Studienprogramms als Excel-Dateien herausgezogen. In diesen Rohdaten stellt jedes von einem Studierenden gebuchte Modul mit den entsprechenden Leistungen (ECTS, Noten, Status bestanden vs. nicht bestanden) einen Einzelfall dar (insgesamt 5887 bzw. 5889 Einzelfälle pro Kohorte). Die Module sind je nach Studienprogramm für einen Studierenden z.B. entweder als Pflicht-, Wahlpflicht oder Wahlmodul buchbar. Zudem sollten in den hier untersuchten Studienanfängerkohorten, nur Studierende aufgenommen werden, die sich keine Vorleistungen aus anderen Studiengängen und/oder anderen Hochschulen anerkennen ließen. Die Aggregation und Bereinigung der Daten auf den Ebenen Studienanfängerkohorte (Beginn im Herbstsemester 2008 bzw. 2009), Studienprogramm (Studienfachrichtung nach Hauptfach) und Studienmodultyp (Pflicht- vs. Wahlmodule) fand außerhalb des SAP CM statt.

Studierendenkohorten

Die durchgeführten Analysen beruhen auf einer Vollerhebung der beschriebenen akademischen Leistungen zweier Kohorten von Studienanfängerinnen und -anfängern im Herbstsemester 2008 und 2009. Die Kohorte 2008 umfasst insgesamt 206 Studienanfängerinnen und -anfänger. Davon sind 62% (n = 128) weibliche und 38% (n = 78) männliche Studierende. Das Durchschnittsalter beträgt 22 Jahre (MD = 20; SD = 5.85). 89% (n = 183) der Studierenden dieser Kohorte besitzen die Schweizer Staatsangehörigkeit, ein Anteil von 11% (n =

23) hat eine ausländische Staatsangehörigkeit. Die Kohorte 2009 umfasst insgesamt 213 Studienanfängerinnen und -anfänger, davon 67% (n = 143) weibliche und 33% (n = 70) männliche Studierende. Das Durchschnittsalter beträgt ebenfalls 22 Jahre (MD = 20; SD = 4.19), und in besagter Kohorte besitzen 91% (n = 193) der Studierenden die Schweizer Staatsangehörigkeit.

4. Ergebnisse

Wir präsentieren zunächst die Ergebnisse bezüglich des Zusammenhangs der frühen Studienleistungen und des Fortführens des begonnenen Studiums. Im nächsten Schritt zeigen wir die Ergebnisse im Hinblick auf die Unterschiede im Studienverlauf und der Identifikation von Studienverlaufstypen bei den im Studienprogramm verbleibenden Studierenden.

4.1 Unterschiede in den Studienleistungen zu Studienbeginn

Das untersuchte Studienprogramm weist für die betrachteten Studienanfängerkohorten nach fünf Semestern jeweils eine Verbleibsrate von 56% („Weiterstudierende“) auf. Es liegt jedoch eine unterschiedliche Verteilung der Studienabbrecher und der Fachwechsler vor. In der Kohorte 2008 haben insgesamt 25% (Studienabbrecher: n = 52) das Studium abgebrochen, in der Kohorte 2009 sind dies 18% (n = 39). Der Anteil an Studienfachwechslern beträgt in der Kohorte 2008 insgesamt 19% („Fachwechsler“, n = 39), in der Kohorte 2009 liegt er bei 26% (n = 55). Insgesamt studiert also in beiden Kohorten ein Anteil von 43% nicht im ursprünglich immatrikulierten Studienprogramm weiter. Der höchste Schwund an Studierenden ist in beiden Kohorten nach dem zweiten Semester zu verzeichnen (Kohorte 2008: 16%; Kohorte 2009: 18%) (vgl. Abb. 1).

Erwartungsgemäß haben die „Weiterstudierenden“ in beiden Semestern des ersten Studienjahres bessere Prüfungsdurchschnittsnoten und erwerben mehr ECTS als

die beiden „Schwundgruppen“ (vgl. Tabelle 1). Die Ergebnisse für die Annahme, dass die Weiterstudierenden jeweils bessere akademische Leistungen (ECTS und Noten) erreichen als die beiden anderen Studierenden-Gruppen, fallen in beiden Kohorten jeweils signifikant (einseitige Testung) aus und mit etwas grösseren Effektstärken bei den ECTS im Vergleich zu den Prüfungsnoten (ECTS: $t(91.0) = 10.01$; $p < .001$, $d = 2.09$ bzw. $t(145.1) = 12.79$; $p < .001$, $d = 2.12$; Noten: $t(74.8) = 5.79$; $p < .001$, $d = 1.33$ bzw. $t(78.3) = 5.72$; $p < .001$, $d = 1.29$). In einer der untersuchten Kohorten unterscheiden sich allerdings auch die Fachwechsler und Studienabbrecher in ihren akademischen Leistungen. Im ersten Semester erreichen die Fachwechsler in der Kohorte 2008 bessere Leistungen als die Studienabbrecher hinsichtlich der erworbenen ECTS ($t(51.7) = 2.83$; $p < .001$, $d = 0.78$) und Notendurchschnitte ($t(49.0) = 2.14$; $p = .019$, $d = 0.61$). In der Kohorte 2009 ist keine statistisch signifikante Differenz zwischen den beiden Schwundgruppen zu verzeichnen (vgl. Tabelle 1).

4.2 Unterschiede im Studienfortschritt bei den im Studienprogramm verbleibenden Studierenden

Die Analysen zum Vorhandensein unterschiedlicher Studienverlaufstypen unter den im Studienprogramm verbleibenden Studierenden („Weiterstudierenden“) führen wir für beide Studienanfängerkohorten getrennt durch, um so das Ergebnis anhand zweier Datensätze kreuzvalidieren zu können.

Die durchschnittlichen Anteile erworbener ECTS unterscheiden sich nicht statistisch signifikant zwischen beiden Kohorten. Die Anteile erworbener ECTS sind allerdings signifikant durch die Semester beeinflusst ($F(2.4, 556.1) = 63.27$, $p < .001$, $\eta^2 = .23$). Die Innersubjekt-kontraste zeigen, dass vor allem im Vergleich zum zweiten Semester die Anteile erworbener ECTS im dritten Semester abfallen, $F(1, 228) = 125.65$, $p = .005$, $\eta^2 = .36$. Auch die Prüfungsdurchschnittsnoten unterscheiden sich nicht statistisch signifikant zwischen den Kohorten,

Abbildung 1: Verläufe der Entwicklung der Studierendenzahlen und Anteil an Fachwechsel und Studienabbruch in den zwei untersuchten Studienanfängerkohorten eines Studienprogramms. Betrachteter Zeitraum: jeweils 5 Semester.

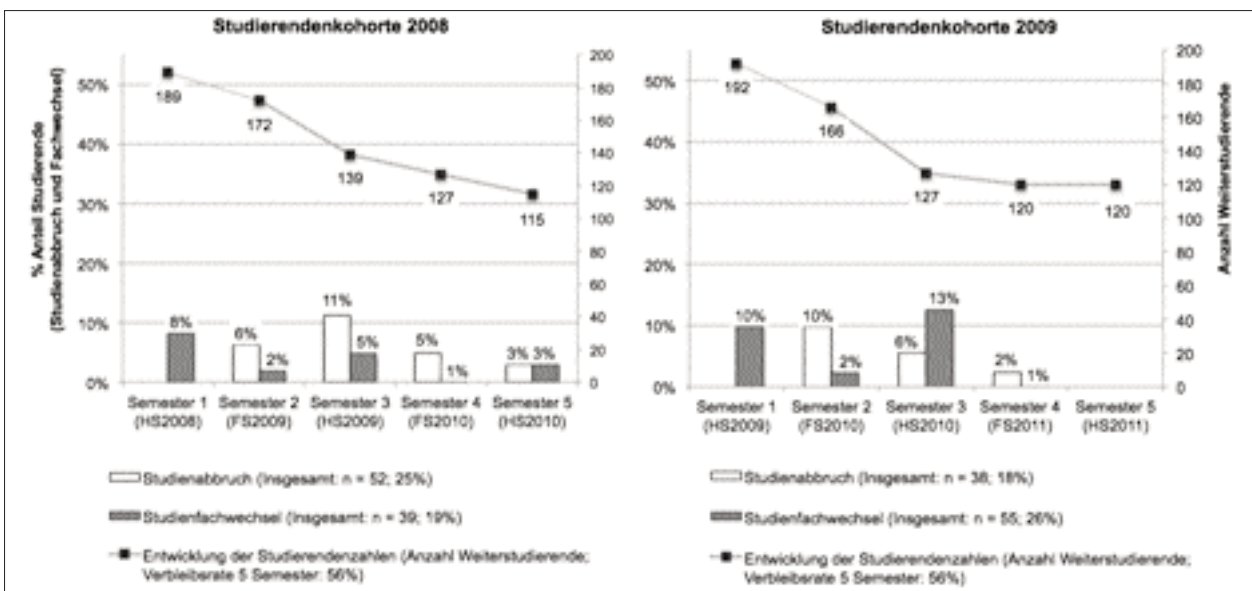


Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Anteile erworbener ECTS und Prüfungsnoten im ersten Semester, getrennt nach Studierendengruppen (Weiterstudierende, Fachwechsel, Studienabbruch)

Studierendengruppe	ECTS		Prüfungsnoten	
	N	M (SD)	N	M (SD)
<i>Kohorte 2008</i>				
Weiterstudierende	115	80.63 (21.62)	115	4.43 (0.63)
Fachwechsel ^{a)}	30	50.91 (30.90)	27	3.92 (1.01)
Studienabbruch	52	32.23 (32.18)	46	3.42 (0.85)
<i>Kohorte 2009</i>				
Weiterstudierende ^{b)}	115	83.59 (20.66)	115	4.49 (0.60)
Fachwechsel	50	43.00 (31.67)	42	3.76 (1.01)
Studienabbruch	38	29.91 (27.17)	29	3.60 (1.12)

Anmerkung: Anteil erworbener ECTS relativiert zu den pro Semester theoretisch zu erzielenden ECTS. a) Von der Analyse ausgeschlossen wurde eine Person, bei welcher hinsichtlich der erworbenen ECTS im ersten und zweiten Semester Extremwerte zu verzeichnen waren (82 ECTS, 52 ECTS). b) Von der Analyse ausgeschlossen wurden fünf Personen, die aufgrund von anerkannten Leistungen im ersten Semester Extremwerte mit Blick auf die Anzahl erworbener ECTS aufwiesen (zwischen 132 ECTS und 36 ECTS); M = Mittelwert, SD = Standardabweichung.

Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichungen der Anteile erworbener ECTS und Prüfungsnoten für die im Studienprogramm verbleibenden Studierenden

	Kohorte 2008				Kohorte 2009			
	ECTS (n = 115)		Noten (n = 111)		ECTS (n = 115)		Noten (n = 111)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Semester 1	80.55	21.62	4.45	0.62	83.59	20.66	4.51	0.59
Semester 2	82.64	23.95	4.52	0.61	88.03	21.76	4.69	0.58
Semester 3	64.20	27.21	4.42	0.48	68.12	30.56	4.36	0.59
Semester 4	70.46	28.03	4.60	0.63	76.52	28.94	4.40	0.59

Anmerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung.

sind aber auch durch die Semester beeinflusst, $F(2.6, 575.0) = 12.96, p < .001, \eta^2 = .05$. Wiederum zeigt sich der deutlichste Unterschied zwischen dem zweiten und dritten Semester, $F(1, 220) = 43.40, p < .001, \eta^2 = .16$. Zudem liegt bei den Prüfungsnoten ein statistisch signifikanter Interaktionseffekt der Kohorte mit der Messwiederholung vor, $F(2.6, 575.0) = 11.20, p < .001, \eta^2 = .04$. Was darauf hinweist, dass die Kohortenzugehörigkeit einen Effekt darauf hat, welche Noten erzielt werden in Abhängigkeit vom Semester (siehe Tabelle 2 für die Mittelwerte und Standardabweichungen).

Somit scheinen die erworbenen ECTS etwas vergleichbarer zwischen den Studierendengruppen als die Prüfungsnoten. Weiterhin ermöglichen sie in beiden Kohorten unter Einbezug der Vorgaben des implementierten Curriculums – deutlicher als Prüfungsnoten – die Identifizierung von Zeitpunkten, an denen Studierende in ihrem Studienfortschritt hinter den Vorgaben des Curriculums zurückbleiben.

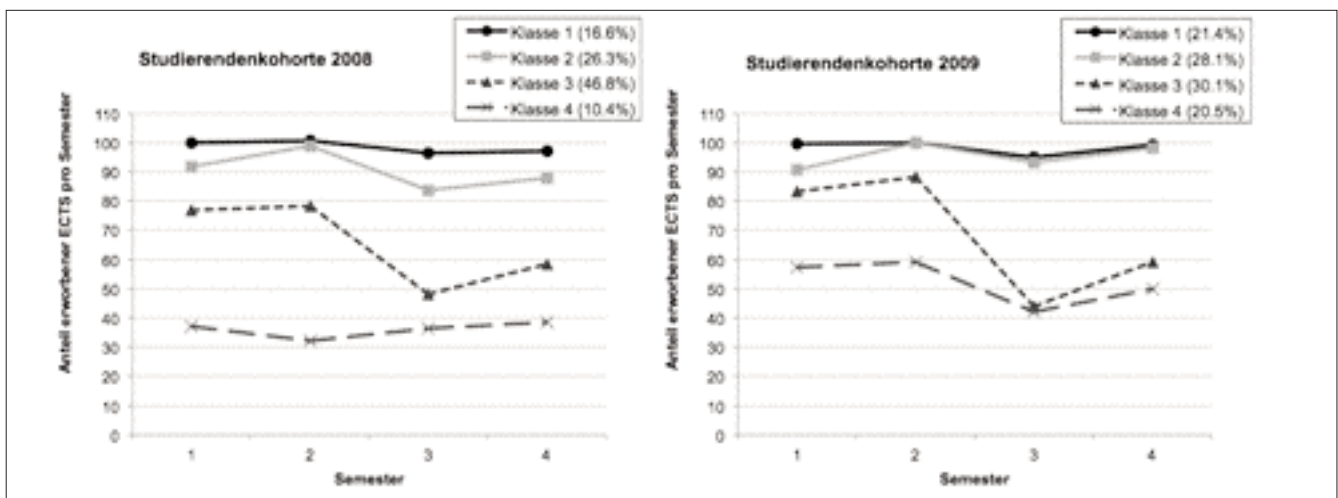
Ob sich hierbei Unterschiede zwischen den Studierenden innerhalb der Kohorten zeigen und sich unterschiedliche „Studienverlaufstypen“ des Studienfortschritts erworbener ECTS identifizieren lassen, prüfen

wir mittels *Latent Class Growth Curve Model* (LCGCM)¹. Abbildung 2 zeigt die geschätzten Wachstumskurven für die 4-Klassenlösung der Modellvariante mit klassenspezifischen *Intercept* und *Slope* und einbezogenen *Random Effects* (*Random Intercept* und *Slope*). In beiden Kohorten lassen sich vier latente Klassen identifizieren. Diese unterscheiden sich in ihren durchschnittlichen Anfangswerten und Veränderungskurven der erworbenen ECTS im Studienverlauf. Zudem gibt es innerhalb der latenten Klassen intra-individuelle Unterschiede im Niveau und Profilverlauf der erworbenen ECTS. Der für beide Kohorten insgesamt festgestellte Abfall erworbener ECTS vom zweiten zum dritten Semester betrifft jeweils insbesondere eine der latenten Klassen (47% bzw. 30% der Studierenden in den Kohorten; Klasse 3). In beiden Kohorten können fast die Hälfte der Studierenden zwei latenten Klassen zugeordnet werden (insgesamt 43% bzw. 49% der Studierenden), die nahezu über alle vier Semester hinweg die Vorgaben des Curriculums

¹ Zur Methode und Verfahren vgl. Tinsner, K. & Daniel, H.-D. (in preparation): Monitoring of student progress – Analysis of student progression through the first two years of a university degree course using latent class growth curve modeling. Higher Education.

für ein Vollzeitstudium erfüllen (geschätzte Mittelwerte bewegen sich zwischen 85% und 100% erworbener ECTS-Anteile, Klassen 1 und 2). Die latente Klasse 4, die in beiden Kohorten den kleinsten Anteil der Studierenden ausmacht (10% bzw. 20%), bleibt in beiden Kohorten im Vergleich zu den drei anderen Klassen in allen vier Semestern deutlich unter den Vorgaben des Vollzeit Curriculums (geschätzten Mittelwerte zwischen 32% und 39% (Kohorte 2008) und 42% und 59% (Kohorte 2009) erworbener ECTS-Anteile). Diese latente Klasse unterscheidet sich jedoch in ihrem Verlauf in den beiden Kohorten.

Abbildung 2: Verläufe der geschätzten durchschnittlichen Anteile erworbener ECTS pro Semester der latenten Klassen der 4-Klassenlösung (im Latent-Class-Regressions-Modell geschätzte Mittelwerte). In der Legende ist für jede Klasse in Klammern die geschätzte Klassengröße angeben. Kohorte 2008 (n = 115) und die Kohorte 2009 (n = 115).



Unterschiede zwischen den latenten Klassen in den Prüfungsnoten zu Studienbeginn und den Gesamtnotendurchschnitten

Für beide Kohorten zeigt sich ein statistisch signifikanten Effekt der latenten Klasse auf die Prüfungsnoten im ersten Studienjahr ($F(3, 111) = 69.53, p < .001, \eta^2 = .64$ bzw. $F(3, 114) = 24.70, p < .001, \eta^2 = .38$). Die latenten Klassen 1 und 2 unterscheiden sich in beiden Kohorten nicht statistisch signifikant ($p > .05$; einseitige Testung). Jedoch hat die Klasse 2 in beiden Kohorten im ersten Studienjahr einen signifikant besseren Prüfungsnotendurchschnitt als die Klassen 3 ($t(111) = 8.16, p < .001, d = 1.54$ bzw. $t(111) = 3.68, p < .001, d = 0.70$). Letztere haben auch in beiden Kohorten einen signifikant besseren Notendurchschnitt als die Klassen 4 ($t(111) = 6.55, p < .001, d = 1.24$ bzw. $t(111) = 3.39, p = .001, d = 0.64$). Auch mit Blick auf den Gesamtnotendurchschnitt mit Abschluss des zweiten Studienjahres unterscheiden sich die latenten Klassen beider Kohorten statistisch signifikant ($F(3, 114) = 44.05, p < .001, \eta^2 = .53$ bzw. $F(3, 114) = 26.21, p < .001, \eta^2 = .40$). In der Kohorte 2008 unterscheiden sich die Klasse 1 und 2 bei den Gesamtnotendurchschnitt, $t(111) = 2.07, p = .021$ (1-teiled), $d = 0.39$. In der Kohorte 2009 ist dies nicht der Fall. Die latenten Klassen 2 haben wiederum in beiden Kohorten signifikant bessere Gesamtnotendurchschnitte als die Klassen 3 ($t(111) = 6.84, p < .001, d = 1.29$; bzw. $t(111) = 5.02, p < .001, d = 0.95$). Diese haben erneut einen

signifikant besseren Gesamtnotendurchschnitt als die Klassen 4 ($t(111) = 3.69, p < .001, d = 0.70$; bzw. $t(111) = 2.19, p = .016, d = 0.41$).

Insgesamt sprechen die Ergebnisse beider Kohorten dafür, dass die Studierenden, die im Verlauf ihres Studiums deutlich hinter den Vorgaben des Curriculums als Vollzeitstudium zurückbleiben, auch schlechtere Prüfungsnoten aufweisen als Studierende, die die Vorgaben des Curriculums (nahezu) in allen vier Semestern erfüllen. Allerdings legen die Befunde auch nahe, dass sich die Klassen 1 und 2 kaum voneinander unterscheiden, was eher für eine 3-Klassenlösung sprechen könnte (vgl. Tabelle 3).

Gebuchte ECTS der latenten Klassen im Studienverlauf

Die gebuchten ECTS² zeigen für beide Kohorten, dass alle latenten Klassen im ersten Semester das Studium in Vollzeit beginnen. Ab dem zweiten Semester lässt sich für die latente Klasse 4 für beide Kohorten sagen, dass diese ihr Studium in Teilzeit absolvieren (zwischen 37%-39% (Kohorte 2009) bzw. 17%-22% (Kohorte 2008) weniger gebuchte durchschnittliche ECTS als für das Vollzeitstudium vorgesehen). In beiden Kohorten bucht die latente Klasse 4 in allen vier Semestern durchschnittlich weniger ECTS-Anteile im Vergleich zu den anderen latenten Klassen. Die latente Klasse 3 (steiler Abfall erworbener ECTS nach dem 2. Semester) studiert in der Kohorte 2009 in allen vier Semestern Vollzeit (mehr als 93% gebuchte ECTS-Anteile). In der Kohorte 2008 ist dies bis zum zweiten Semester der Fall, im dritten und vierten Semester bucht diese latente Klasse durchschnittlich 14% bzw. 22% weniger ECTS als für das Vollzeitstudium vorgesehen. Was einem de facto Teilzeitstudium entspricht.

² Wir konnten nicht auf der Grundlage eines formalen „Immatrikulationsstatus“ bestimmen, ob Studierende ihr Studium in Teilzeit oder in Vollzeit studieren. Daher legten wir analog zum Arbeitskontext fest, dass eine Studienintensität gebuchter ECTS-Anteile von 90%-100% einem Vollzeitstudium entspricht und 89% und weniger gebuchte ECTS klassifizierten wir als de facto Teilzeitstudium.

Tabelle 3: Mittelwerte und Standardabweichungen der Prüfungsnoten zu Studienbeginn und nach vier Semestern für die latenten Klassen der 4-Klassenlösung des Latent-Class-Regressions-Modells

Kohorte 2008				
Variable	Klasse 1 (n = 20)	Klasse 2 (n = 31)	Klasse 3 (n = 52)	Klasse 4 (n = 12)
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Prüfungsnoten (1. Studienjahr)	5.01 (0.30)	4.87 (0.35)	4.23 (0.38)	3.49 (0.27)
Prüfungsnoten (nach 4 Semestern)	4.97 (0.38)	4.77 (0.34)	4.26 (0.31)	3.87 (0.29)
Kohorte 2009				
	Klasse 1 (n = 26)	Klasse 2 (n = 29)	Klasse 3 (n = 39)	Klasse 4 (n = 21)
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Prüfungsnoten (1. Studienjahr)	5.02 (0.41)	4.81 (0.95)	4.41 (0.34)	4.00 (0.69)
Prüfungsnoten (nach 4 Semestern)	4.88 (0.40)	4.75 (0.37)	4.19 (0.36)	3.98 (0.59)

Anmerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung.

5. Zusammenfassung und Diskussion

Hinsichtlich der ersten Fragestellung zeigten unsere Ergebnisse auf, dass schwächere akademische Leistungen am Studienbeginn in Form von Prüfungsnoten und erworbenen ECTS sowohl den Verbleib an der ursprünglich gewählten Hochschule als auch das Weiterstudium im ursprünglich gewählten Studienprogramm gefährden. Unsere Ergebnisse bestätigten damit auch für die Variable erworbener ECTS die Befunde vorangegangener Untersuchungen (u.a. Chen/Carroll 2005; Herzog, 2005, Adelman 2006; Pixner/Schüppach 2008).

Bei den im Studienprogramm verbliebenen Studierenden zeigten Varianzanalysen für die erworbenen Kreditpunkte – deutlicher als für die Prüfungsnoten – dass die Studierenden vor allem im zweiten Studienjahr hinter den Vorgaben des Curriculums zurückblieben. Jedoch zeigten sich hierbei Unterschiede zwischen den Studierenden innerhalb der Kohorten. Mittels LCGCM konnten für beide Kohorten vier latente Klassen identifiziert werden, die sich in ihren durchschnittlichen Anfangswerten und Veränderungskurven erworbener Kreditpunkte im Studienverlauf unterschieden und innerhalb der Klassen in ihrem Niveau und Profilverlauf. Der insgesamt festgestellte Abfall erworbener Kreditpunkte im zweiten Studienjahr betraf vor allem eine latente Klasse. Eine weitere latente Klasse blieb in allen vier Semestern deutlich unter den Vorgaben des Curriculums. Jedoch konnten fast die Hälfte der Studierenden zwei latenten Klassen zugeordnet werden, die in allen vier Semestern die Vorgaben des Vollzeit-Curriculums nahezu erfüllten. Somit zeigten die Ergebnisse dieser Studie für zwei Kohorten Veränderungen im Studienverlauf sowie Variabilität zwischen den Studierenden im Studienfortschritt des ECTS-Erwerbs auf.

Die latenten Klassen, die im Verlauf ihres Studiums bzw. zu einem Zeitpunkt im Studium deutlich hinter den Vorgaben des Vollzeit-Curriculum zurückbleiben, wiesen auch schlechtere Prüfungsleistungen auf im Vergleich zu latenten Klassen, welche die Vorgaben des Curriculums erfüllen. Da die ECTS erworben werden, wenn eine entsprechende Prüfungsleistung erbracht wurde, ist ein Zusammenhang naheliegend. Für eine prädiktive Erklärungskraft von Studiennoten für den weiteren Studi-

enfortschritt des Erwerbs von Kreditpunkten sprechen auch vorangegangene Studien (Ayan/Garcia 2008; Bivins/Rooney 1999).

Neben schlechteren Prüfungsleistungen, kommt auch ein Teilzeitstudium als Erklärung für weniger ECTS-Erwerb in Frage. Die Betrachtung der Anteile gebuchter ECTS legt nahe, dass die latenten Klassen mit den wenigsten erworbenen ECTS (Klassen 4), ab dem zweiten Semester Teilzeit studieren. Allerdings war nur für eine Kohorte auszumachen, dass für die Klasse 3 der Zeitpunkt des Leistungsabfalls erworbener ECTS auch der Beginn des Teilzeitstudiums war. Demnach wäre also ein *de facto* Teilzeitstudium nur für einen Teil der Studierenden ab einem bestimmten Zeitpunkt im Studium eine Erklärung für weniger erworbene ECTS.

Einschränkend muss angemerkt werden, dass wir zwar in unserer Studie die Anzahl und vergleichbare Profilverläufe der latenten Klassen für zwei Kohorten replizieren konnten, dennoch weisen die beiden Klassen mit dem höchsten ECTS-Erwerb insbesondere in einer Kohorte einen sehr ähnlichen Profilverlauf bei nur leichten Unterschieden im Profilmiveau auf. Weiterhin gelten die Ergebnisse spezifisch für das hier untersuchte Studienprogramm und Studienfach. Keineswegs kann der Anspruch erhoben werden, diese auch auf andere Studienprogramme und -fächer zu übertragen (z.B. in Form einer Typologienbildung von Studienverläufen im Bachelor-Studium). Zudem präsentiert der vorgestellte Ansatz des ECTS-bezogenen Monitorings keine spezifischen Gründe für „Leistungsperformance“ oder Leistungsabfall (z.B. *Motivationsprobleme* aufgrund einer wahrgenommenen „Nicht-Passung“ zwischen Person und Umwelt, Rahmenbedingungen wie das Ausmaß der Erwerbstätigkeit). Für weitere Analysen wäre es wünschenswert, nähere Aufschlüsse zu Gründen für „Leistungsperformance“ sowie zur Beschreibung und Erklärung von Studienverlaufgruppen zu erhalten – z.B. durch eine Verknüpfung von Befragungsdaten und hochschulstatistischen Daten oder Fokusgruppengesprächen. Entsprechende Empfehlungen für Gestaltungsmöglichkeiten des Curriculums sowie Beratungs- und Informationsangebote, könnten dann spezifischer auf „at-risk-Studierende“ ausgerichtet werden.

Nachfolgend wollen wir Vorteile des ECTS-bezogenen Monitorings sowie Empfehlungen für dessen Optimierung anfügen. Zudem diskutieren wir mögliche Maßnahmen, die sich auf der Grundlage unserer Befunde für die Gestaltung von Studienprogrammen ableiten lassen können.

6. Schlussfolgerung und Empfehlungen

Die verbreiteten Variablen akademischer Leistungen (Studienabschluss, Noten, Studiendauer usw.) bieten ein nützliches Set an Leistungsindikatoren. Dieses sollte um Möglichkeiten des Monitorings ergänzt werden, die über wichtige Aspekte des Studienfortschritts informieren wie Zeitpunkte des Zurückbleibens hinter Vorgaben des Curriculums. Ein ECTS-bezogenes Monitoring bietet hierbei den Vorteil, der Nutzung bereits an den Hochschulen vorhandener und in zentralen Datenbanken gespeicherter Informationen. Um jedoch aus solchen Studienverlaufsstatistiken verlässliche Informationen ziehen zu können, müssen diese Daten längsschnittlich auf der Ebene von Studierendenkohorten und Studienprogrammen in den Management-Informationssystemen der Hochschulen verlässlich abrufbar sein. Eine weitere Schwierigkeit bei der Bestimmung von Kohorten tritt auf, wenn eine große Anzahl Teilzeitstudierender in Verlaufs- und Abschlussstatistiken einbezogen werden müssen (QAA 2008, S. 8). Ein formaler Immatrikulationsstatus (z.B. Vollzeit- vs. Teilzeitstudium) in den Campus Management Systemen wäre bei der Identifizierung von gewählten Studienformen der Studierenden und Erstellung verzerrungsfreier Verlaufs- und Abschlussstatistiken hilfreich.

Im Fall des hier untersuchten Studienprogramms war vor allem der Übergang von ersten zum zweiten Studienjahr für die Studierenden eine „Problemstelle“ bei der Bewältigung des Curriculums. Unsere Ergebnisse deuten weiterhin darauf hin, dass innerhalb eines als Vollzeitstudium konzipierten Curriculums, „de facto“ Teilzeitstudierende in ihren akademischen Leistungen wie Prüfungsnoten und der Anzahl nicht bestandener Prüfungen hinter den Leistungen der Vollzeitstudierenden zurückblieben. Mögliche Maßnahmen für die Gestaltung von Studienprogrammen, die sich auf der Grundlage unserer Befunde ableiten lassen, wären beispielsweise:

- **Gestaltung des 1. Studienjahres als eine Assessment-phase:** Bereits das erste Studienjahr – und nicht erst das dritte Semester – sollte anspruchsvoll und als Orientierungsphase und mit einer formativen Leistungsrückmeldung an die Studierenden gestaltet werden.
- **Einbindung von Peer Mentoring, Tutorien:** Zusätzlich angebotene Ferien-Kurse (Tutorien, Peer Mentoring), nach dem ersten Studienjahr, in denen sich Studierende bei Bedarf für das zweite Studienjahr (z.B. neue Studienfächer im Curriculum) vorbereiten können. Studien zeigten, dass Studierende, die an ergänzendem Unterricht (wie Tutorien oder Peer Mentoring) teilnahmen, danach bessere Noten erhielten als ihre Kommilitonen, die solche Angebote nicht wahrnahmen (Boylan/Bliss/Bonham 1997, S. 4; Pascarella/Terenzini 2005, S. 110-111, S. 421). Zudem erhöhte sich die Wahrscheinlichkeit des Erreichens ihres Abschlusses (Bourdon/Carducci 2002, S. 19).

- **Unterstützung von Teilzeitstudierenden:** Um den Anforderungen der Chancengleichheit und der Beachtung von unterschiedlichen Situationen von Studierenden gerecht zu werden, wären Modelle des Teilzeitstudiums im Curriculum zu konkretisieren und Angebote von flexiblen Lehr- und Lernformen (z. B. E-Learning) aufzunehmen.

Denkbar ist auch, ein ECTS-bezogenes Monitoring für ein „Early Warning System“ zu nutzen. „Early Warning“-Prozesse werden in der Regel ausgelöst, wenn Verantwortliche an Fakultäten oder in Studienprogrammen Studierende identifizieren, die Schwierigkeiten im Studienfortschritt haben. Beispielsweise können ihnen dann in Status-Gesprächen unterstützende Tutorien empfohlen werden oder sie können ermutigt werden, auf Dienstleistungen wie Betreuung, Peer-Mentoring oder Studiengruppen zuzugreifen (Kuh et al. 2005, S. 66-67, S. 142-144, S. 263). Untersuchungen zeigen, dass wenn Studierende auf ihre akademische Schwierigkeiten aufmerksam gemacht werden und auf entsprechende Hilfestellungen, sich die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass diese Studierenden den betreffenden Kurs erfolgreich abschließen und im Studium verbleiben (Bourdon/Carducci 2002, S. 18). Gleichzeitig sollte jedoch auch kritischen Bewertungen von Studienverlaufsstatistiken und leistungsbezogenen Verlaufsuntersuchungen etwa in Bezug auf datenschutzrechtliche Bedenken, die Gewährleistung von Vertraulichkeit und informationellen Selbstbestimmung bzw. flexibler Studiengestaltung Rechnung getragen werden (vgl. Winter 2009, S. 76).

Wie unsere Ergebnisse deutlich zeigen, weisen auch Studierende innerhalb einer Kohorte und eines Studienprogramms sehr unterschiedliche Studienverläufe auf. Studienverlaufs-kennzahlen für das Monitoring und die Qualitätssicherung von Studienprogrammen müssen dieser Heterogenität der Studierenden gerecht werden. Nur so lassen sich zuverlässige Einschätzungen zu Studienprogrammen und Maßnahmen für eine optimierte Studiengangsgestaltung ableiten.

Literaturverzeichnis

- Adelman, C. (1999): Answers in the Tool Box: Academic Intensity, Attendance Patterns, and Bachelor's Degree Attainment. Washington, DC: U.S. Department of Education. Unter: <http://www2.ed.gov/pubs/Toolbox/toolbox.html>, 04.06.2012
- Adelman, C. (2006): The tool box revisited: Paths to degree completion from high school through college. Washington, DC: U.S. Department of Education. Unter: www2.ed.gov/rschstat/research/pubs/toolboxrevisit/toolbox.pdf, 04.06.2012
- Ayan, M. N. R./Garcia, M. T. C. (2008): Prediction of university students' academic achievement by linear and logistic models. In: The Spanish Journal of Psychology, Vol. 11, No. 1, pp. 275–288.
- Bender, R. (2009): Credit-Eckdaten der Studien- und Prüfungsordnung als Basis zur Studienberatung. In: Jäger, M., & Sanders, S. (Hg.): Modularisierung und Hochschulsteuerung – Ansätze modulbezogenen Monitorings. Dokumentation zur HIS-Tagung am 29. Mai 2008 in Hannover (S. 51–56). HIS: Forum Hochschule Nr. F5/2009, Hannover: Hochschul-Informationssystem.
- Bivin, D./Rooney, P. M. (1999): Forecasting credit hours. In: Research in Higher Education, Vol. 40, No. 5, pp. 613–632.
- Bourdon, C./Carducci, R. (2002): What works in the community colleges: A synthesis of literature on best practices. Los Angeles, CA: UCLA Graduate School of Education. ERIC Document Reproduction Service Number ED471397, pp. 2–57.

Boylan, H./Bliss, L./Bonham, B. (1997): Program components and their relationship to student success. In: Journal of Developmental Education, Vol. 20, No. 3, pp. 2–8.

Brandstätter, H./Grillich, L./Farthofer, A. (2006): Prognose des Studienabbruchs. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 38. Jg. 2006, H. 3, S. 121–131.

Cabrera, A. F./Burkum, K. R./La Nasa, S. M. (2005): Pathways to a four-year degree: Determinants of transfer and degree completion. In Seidman, A. (Ed.), College Student Retention: Formula for Student Success (pp. 155–213): Westport, CT: Praeger Publishers.

Chen, X./Carroll, C. D. (2005): First generation students in postsecondary education: A look at their college transcripts. Washington, DC: U.S. Department of Education. Unter: <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2005171>, 04.06.2012

Desjardins, S. L./McCall, B. P./Ahlburg, D. A./Moye, M. J. (2002): Adding a timing light to the toolbox. In: Research in Higher Education, Vol. 43, No. 1, pp. 83–114.

Herzog, S. (2005): Measuring determinants of student return vs. dropout/stopout vs. transfer: A first-to-second year analysis of new freshmen. In: Research in Higher Education, Vol. 46, No. 8, pp. 883–928.

Hirschy, A. S./Bremer, C. D./Castellano, M. (2011): Career and Technical Education (CTE) Student Success in Community Colleges: A Conceptual Model. In: Community College Review, Vol. 39, No. 3, pp. 296–318.

Jäger, M./Sanders, S. (Hg.) (2009): Modularisierung und Hochschulsteuerung - Ansätze modulbezogenen Monitorings. Dokumentation zur HIS-Tagung am 29. Mai 2008 in Hannover. HIS: Forum Hochschule Nr. F5/2009, Hannover: Hochschul-Informations-System.

Kuh, G. D./Kinzie, J./Schuh, J. H./Whitt, E. J./Associates (2005): Student success in college: Creating conditions that matter. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Lukkola, T./Zhang, T. (2010): Examining quality culture: Part 1 – Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions. Brussels: European University Association. Unter: www.eua.be, 21.06.2012

Nurmi, J.-E./Aunola, K./Salmela-Aro, K./Lindroos, M. (2003): The roles of success expectation and task-avoidance in academic achievement and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. Contemporary Educational Psychology, Vol. 28, pp. 59–90.

Pascarella, E. T./Terenzini, P. T. (2005): How college affects students: A third decade of research (Vol.2): San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Pixner, J./Schüpbach, H. (2008): Zur Vorhersagbarkeit von Studienabbrüchen als Kriterium des Studien(miss)-erfolgs. In: Schuler, H., & Hell, B. (Hg.), Studierendenauswahl und Studienentscheidung (S. 122–128): Göttingen: Hogrefe.

Pohlentz, P./Seyfried, M. (2008): Analyse von Studienverläufen mit Daten der Hochschulstatistik. Potenziale, Probleme und Anwendungsmöglichkeiten. In: Qualität in der Wissenschaft, 2. Jg. 2008, H. 4, S. 89–95.

Robinson, R. A. (2004): Pathways to completion: Patterns of progression through a university degree. In: Higher Education, Vol. 47, H. 1, pp. 1–20.

Robinson, R. A./Bornholt, L. J. (2007): Pathways theory of progression through higher education. In: Australian Journal of Educational and Developmental Psychology, Vol. 7, pp. 49–62.

Schulmeister, R./Metzger, Ch. (Hg.) (2011): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster [u.a.]: Waxmann.

QAA - Quality Assurance Agency for Higher Education (2008): Outcomes from institutional audit Second series: Progression and completion statistics. Gloucester: The Quality Assurance Agency for Higher Education. Unter: <http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/Outcomes-from-institutional-audit-Second-series-Progression-and-completion-statistics.aspx>, 21.06.2012

Winter, M. (2009): Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. HoF-Arbeitsbericht 1/2009, Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Wintre, M. G./Dilouya, B./Pancer, S. M./Pratt, M. W./Birnle-Lefcovitch, S./Polivy, J./Adams, G. (2011): Academic achievement in first-year university: who maintains their high school average? In: Higher Education, Vol. 62, No. 4, pp. 467–481.

■ **Karen Tinsner**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Evaluationsstelle der Universität Zürich; Wissenschaftliche Assistentin an der Professur für Sozialpsychologie und Hochschulforschung an der ETH Zürich, E-Mail: karen.tinsner@gess.ethz.ch

■ **Dr. Hans-Dieter Daniel**, Professor für Sozialpsychologie und Hochschulforschung an der ETH Zürich, Wissenschaftlicher Leiter der Evaluationsstelle der Universität Zürich, E-Mail: daniel@gess.ethz.ch

im Verlagsprogramm erhältlich:

Peter Viebahn:
Hochschullehrerpsychologie
Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre

ISBN 3-937026-31-2, Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro

Wolff-Dietrich Webler
Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit

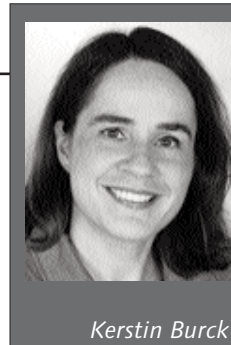
ISBN 3-937026-27-4, Bielefeld 2004, 45 Seiten, 9.95 Euro

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

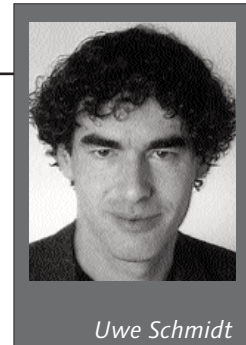
Reihe
 Gestaltung
 motivierender Lehre in Hochschulen:
 Praxisanregungen

Kerstin Burck & Uwe Schmidt

Studierbarkeit: Ein Konzept mit Einfluss auf den Studienerfolg?



Kerstin Burck



Uwe Schmidt

Mit den Bologna-Reformen sind die Begriffe der „Studierbarkeit“ und des Studienerfolgs mehr und mehr in den Fokus hochschulpolitischer Debatten gerückt. Unter Studierbarkeit versteht der Akkreditierungsrat verschiedene organisatorische und strukturelle Aspekte der Studiengänge (vgl. Akkreditierungsrat 2010, S. 11). Der Studienerfolg wird insbesondere mit Blick auf die gezielte Ausbildung von Kompetenzen in der Hochschule diskutiert. Hier wird von den Hochschulen ein weitreichender Perspektivwechsel verlangt, der als „shift from teaching to learning“ Eingang in die Bologna-Debatte gefunden hat. Bisher werden diese beiden intensiv geführten Debatten jedoch nur selten miteinander verknüpft. An diesem Punkt setzt der nachfolgende Beitrag an, der nach den Zusammenhängen zwischen Studierbarkeit und Studienerfolg fragt. Als Datenbasis wird eine Befragung zur Studierbarkeit in den Bachelor of Education-Studiengängen der Johannes Gutenberg-Universität Mainz aus dem Sommersemester 2010 genutzt.

1. Einleitung

Im Zuge der Bologna-Reformen wurden seit 1999 verschiedene Veränderungsprozesse in der Qualitätssicherung angestoßen (vgl. zusammenfassend Schmidt 2009). Dabei gilt die Akkreditierung von Studiengängen bzw. ganzen Hochschulen im Rahmen der Systemakkreditierung mittlerweile als etabliertes (externes) Instrument der Qualitätssicherung. Im Rahmen von Akkreditierungs-Verfahren ist unter anderem die Studierbarkeit der Studiengänge zu überprüfen (vgl. KMK 2009; 2011). Seitens des Akkreditierungsrates wird die Studierbarkeit sogar als „das entscheidende Kriterium für die Gestaltung von Studiengängen“ bezeichnet (Akkreditierungsrat 2009; vgl. auch 2012). Gewährleistet wird diese, so definiert es der Akkreditierungsrat im Rahmen der Kriterien für die Akkreditierung von Studienprogrammen, durch „die Berücksichtigung der erwarteten Eingangsqualifikationen, eine geeignete Studienplangestaltung, die auf Plausibilität hin überprüfte [...] Angabe der studentischen Arbeitsbelastung, eine adäquate und belastungsangemessene Prüfungsdichte und -organisation, entsprechende Betreuungsangebote sowie fachliche und überfachliche Studienberatung“ (Akkreditierungsrat 2012, S. 12).¹ Dabei wird die Studierbarkeit als notwendige Bedingung des Studienerfolgs gesehen (vgl. Akkre-

ditierungsrat 2012) und ihre Ausgestaltung determiniert entsprechend die strukturelle Ausrichtung ganzer Studiengänge. Ungeachtet des hohen Stellenwertes, der dem Konzept der Studierbarkeit im Rahmen der Akkreditierung zukommt, zeigt sich in der einschlägigen Literatur, dass bislang ein einheitliches Konzept der Studierbarkeit und in der Folge eine konsistente Operationalisierung des Begriffs in empirischen Arbeiten fehlt (vgl. ebenso Krempkow/Bischof 2010, S. 125, Kuhlee et al. 2009, S. 23). Zwar haben insbesondere die Studierendenproteste im Jahr 2009 einige Arbeiten zur Sicht der Studierenden auf die neuen Studiengänge hervorgebracht (vgl. u.a. Bargel 2011, Winter 2010); in Ermangelung einer Rückbindung an konzeptionelle Überlegungen zur Studierbarkeit sind die vorgelegten Analysen jedoch vielfach durch ein geringes Maß an Systematik gekennzeichnet. Zugleich ist bislang kaum geprüft, ob die Studierbarkeit von Studiengängen auch tatsächlich die erwarteten Wirkungen im Sinne eines erfolgreichen Studiums zeigt. Studienerfolg wird in der öffentlichen Debatte um die Hochschulausbildung eine hohe Bedeutung beigemessen. Während Studienerfolg gemeinhin als erfolgreicher Studienabschluss mit einer möglichst guten Abschlussnote verstanden wird, rücken nicht zuletzt im Rahmen der Bologna-Reform unter dem Begriff des sogenannten „shift from teaching to learning“ die Lernerorientierung sowie der Kompetenzerwerb verstärkt als ein Indikator des Studienerfolgs in den Blick und in das Zentrum hochschulpolitischer Diskussionen (vgl. Paetz 2011; Schaeper/Wolter 2008; van der Wende 2000). Noch kann die wissenschaftlich ausgerichtete empirische Kompetenzforschung im Hochschulbereich nur wenig abgesichertes Wissen zu den Bedingungsfaktoren des Kompetenzerwerbs liefern. Vielmehr liegt der Schwerpunkt laufender Projekte auf der Modellierung und der empirischen Überprüfung von Instrumenten zur Kompetenzerfassung (vgl. u.a. Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2011; Braun/Hannover 2011). Aber auch hinsichtlich alternativer Indikatoren des Studienerfolgs, wie bspw. Prüfungsergebnisse, Studiendauer oder Studienzufriedenheit, liegen bisher nur wenig gesicherte Erkenntnisse im Hinblick auf die neuen Studiengänge vor (vgl. u.a. Blüthmann 2012; Schiefele/Jacob-Ebbinghaus et al. 2006).

¹ Hinzu kommt die Anforderung, dass die Belange von Studierenden mit Behinderung zu berücksichtigen sind (vgl. Akkreditierungsrat 2012, S. 12).

Vor diesem Hintergrund stellen sich für den nachfolgenden Beitrag unterschiedliche Fragen auf konzeptioneller wie empirischer Ebene. Zeigen die verschiedenen Aspekte der Studierbarkeit, wie die Betreuungsangebote, die Studienplangestaltung oder die Prüfungsdichte einen Einfluss auf den Studienerfolg? Und kann sich die Studierbarkeit auch dann behaupten, wenn andere Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs, wie das Studienklima oder das Vorwissen, in die Betrachtung einbezogen werden?

Der vorliegende Beitrag gliedert sich in einen ersten konzeptionellen und einen zweiten empirischen Teil. Der erste Teil schlägt zunächst eine konzeptionelle Fundierung der Studierbarkeit vor und begründet mögliche Einflüsse auf den Studienerfolg. Anschließend wird, abgeleitet aus der Studienerfolgsforschung, ein empirisches Modell des Studienerfolgs skizziert. Der zweite, empirische Teil beschreibt die Datengrundlage und präsentiert die Ergebnisse. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und einer Diskussion der Resultate.

2. Konzeptioneller Hintergrund

2.1 Studierbarkeit – Konzept und mögliche Effekte

Die seit etwa 10 Jahren in Verbindung mit dem Bologna-Prozess geführte Studierbarkeits-Debatte bietet zum Teil nur wenig konzeptionelle Klarheit. Die aktuell diskutierten Konzepte liegen auf einem Kontinuum zwischen sehr engen Entwürfen des Begriffs und einem sehr breit gefassten Begriffsverständnis. **Studierbarkeit im engeren Sinn** bezieht sich dabei lediglich auf die zeitliche Komponente des Studiums und betrifft den notwendigen studentischen Arbeitsaufwand für das Absolvieren des Studienprogramms. Im Anschluss an diese Perspektive sind die Workload-Erhebungen zu sehen, die inzwischen in vielen deutschen Hochschulen Einzug gehalten haben (vgl. Blüthmann et al. 2006; Burck et al. 2011; Oppermann 2011).

Weiter gefasste Ansätze sehen Studierbarkeit als „die Abwesenheit von Faktoren, die das Studium behindern“ (Wijnen-Kommission 1992, zitiert nach Richter 2000, S. 161). Aus dieser Perspektive ist ein Studienprogramm so auszugestalten, „dass ein optimales Resultat realisiert werden kann“ (ebd.). Als dieses optimale Resultat wird im Allgemeinen der Studienerfolg, also ein (in der dafür vorgesehenen Zeit) erfolgreich abgeschlossenes Studium verstanden (vgl. Multrus et al. 2011, S. 6; Krempkow/Bischof 2010, S. 125; Nieder et al. 2004). Studierbarkeit ist in diesem Sinne als ein Faktor für Studienerfolg zu verstehen. Betrachtet man die weiter gefassten Ansätze der Studierbarkeit vor diesem Hintergrund genauer, so lassen sich unterschiedlich differenzierte Definitionen und sich daran anschließende Operationalisierungen feststellen. Während bspw. Bargel et al. (2009, S. 30ff.) unter „Studienorganisation und Studierbarkeit“ die Aspekte Lehrorganisation, Modularisierung und Vergabe von ECTS, Zeitbudget und die Einhaltung von Studienvorgaben und Verzögerungen fassen, nimmt die Untersuchung von Schubarth et al. (2008) einen etwas breiteren Blickwinkel ein und subsummiert unter Studierbarkeit sowohl Input-Indikatoren, wie Studienanfänger und Studienfinanzierung, als auch Output-Indi-

katoren, wie Studienabbrecher und Hochschulabsolventen. Hinzu kommen „In-the-Box“-Indikatoren wie Transparenz der Anforderungen und Kapazitäten (vgl. mit einer ähnlich breiten Anlage Krempkow/Bischof 2010; Steinhardt 2011). Innerhalb dieser weiter gefassten Studierbarkeits-Konzepte kommt es bisweilen jedoch zu einer Überdehnung des Studierbarkeit-Begriffs, wenn hierunter beinahe alle Faktoren zusammengeführt werden, die für ein erfolgreiches Studium von Bedeutung sein können oder auch der Studienerfolg selbst zum zentralen Indikator der Studierbarkeit wird (vgl. Schubarth et al. 2008; Krempkow 2009: S. 4ff.; Krempkow/Bischof 2010). Gemessen daran, dass Studienerfolg neben Aspekten der Studierbarkeit auch durch individuelle Faktoren der Studierenden, etwa deren Studierfähigkeit, oder auch gesellschaftliche Rahmenbedingungen beeinflusst wird (vgl. Trapmann 2008, Wetzel 2007; Rindermann/Oubaid 1999: S. 176; Blüthmann 2012), ist an dieser Stelle eine analytische Trennung zwischen den Effekten der Studierbarkeit und den individuellen Faktoren für den Studienerfolg sinnvoll. Letztlich werden erst auf diese Weise kausale Analysen möglich, um einerseits Fragen nach den Effekten der Studierbarkeit, andererseits den möglichen Ursachen des (nicht allein durch Studierbarkeit bedingten) Studienerfolgs, beantworten zu können.

Studierbarkeit wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung als „strukturelle Studierbarkeit“ gefasst.² Darunter werden Strukturen verstanden, die von der Hochschule bereitgestellt werden. **Strukturelle Studierbarkeit** ist damit als institutionelles Arrangement konzipiert, das Handlungen der Studierenden, wie z.B. das überschneidungsfreie Besuchen von Veranstaltungen oder die reibungslose Organisation eines Auslandsaufenthaltes, ermöglicht bzw. behindert. Sie wird als **formale Institution** aufgefasst und steht damit für (rechtlich) vorgegebene und von den Universitäten umgesetzte Strukturen (vgl. North 1992: S. 4; Mayntz/Scharpf 1995: S. 40). Diese enge Fassung der Studierbarkeit ist insbesondere dann sinnvoll, wenn man prüfen will, inwieweit strukturelle Studierbarkeit einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung des Studienerfolgs leisten kann. Aus dieser Perspektive ist es notwendig, dass sich die unabhängige Variable „strukturelle Studierbarkeit“ eindeutig von anderen möglichen Bestimmungsfaktoren des Studienerfolgs, wie z.B. der Studierfähigkeit, abgrenzt. Inhaltlich wurde die strukturelle Studierbarkeit, angelehnt an das Konzept der Studierbarkeit des Akkreditierungsrates (vgl. Akkreditierungsrat 2012), in **fünf Dimensionen universitärer struktureller Arrangements** gefasst. Im Folgenden werden diese Dimensionen vorgestellt und die möglichen Effekte dieser fünf Dimensionen der Studierbarkeit auf den Studienerfolg kurz begründet. Als theoretischer Hintergrund dient dabei der **Neue Institutionalismus**, der institutionelle Arrangements in erklärende Ansätze integriert (vgl. u.a. March/Olsen 1984; Held/Nutzinger 1999) und dabei auf die Rolle von Institutionen in Bezug auf menschliches Verhalten fokussiert (vgl. u.a. Hall/Taylor 1996, S. 936).

² Mit einem ähnlichen Ansatz siehe auch Kuhlee et al. 2009, S. 21ff.; Kamp-hans/Wixfort 2009; Bargel 2011, S. 19 sowie die Erläuterungen in Burck/Grendel 2011.

Die erste Dimension umfasst die Berücksichtigung der erwarteten Eingangsqualifikationen. Aus der Perspektive der institutionellen Studierbarkeit stehen hier das **Informationsangebot** im Mittelpunkt sowie der Aspekt, ob den Studierenden die geforderten Qualifikationen transparent gemacht werden können. Man kann annehmen, dass die Bereitstellung von Informationen zum Studienverlauf, zum Studienbeginn oder zu Ansprechpartnern, die Lösungsmöglichkeiten für spezifische studentische Probleme (wie z.B. die Anerkennung von Studienleistungen) anbieten, den Studierenden die Möglichkeit eröffnet ihr Studium schneller und gezielter, also erfolgreicher, zu absolvieren. Die zweite Dimension ist die **Studienplangestaltung**, also die Überschneidungsfreiheit des Studiums und die Möglichkeiten Mobilitätsfenster sowie Praktika in das Studium zu integrieren. Hier lässt sich argumentieren, dass eine überschneidungsfreie Organisation des Studiums, die auch die Einbindung von Praktika und studentische Mobilität zulässt, den Studierenden die Möglichkeit eröffnet ihren Studienerfolg zu steigern. Entsprechend ist ein positiver Effekt auf den Studienerfolg zu erwarten. Die Erfassung der **studentischen Arbeitsbelastung** bildet die dritte Dimension der Studierbarkeit. Es lässt sich vermuten, dass die Einschätzung, die anfallende Arbeit nicht gut bewältigen zu können, negative Effekte auf den Studienerfolg hat; dieser Effekt lässt sich vor dem Hintergrund bereits existierender Forschungsarbeiten (vgl. Blüthmann 2012: S. 276) insbesondere hinsichtlich der Zufriedenheitskomponente des Studienerfolgs vermuten. Ein vierter Bereich steht für die Aspekte der **Prüfungsdichte und Prüfungsorganisation**. Man kann annehmen, dass ein hoher Prüfungsumfang und eine hohe Prüfungsdichte negative Effekte auf den Kompetenzerwerb haben, da Studierende in diesen Situationen Belastungen erfahren, denen sie sich nicht gewachsen fühlen. Empirische Studien können zeigen, dass der auf diese Weise erzeugte negative Stress, negativ mit der Lernleistung korreliert (vgl. Schmidt et al. 2011, S. 249). Eine gute Prüfungsorganisation erlaubt es Prüfungen in für die Studierenden vertretbaren Abständen abzuleisten. So werden z.B. mehrere Prüfungen an einem Tag vermieden. Hier lässt sich annehmen, dass dies bei positiver Wahrnehmung durch die Studierenden positive Effekte auf den Studienerfolg hat. Die fünfte Dimension umfasst die Struktur der der **Betreuungsangebote und die Studienberatung**.³ Man kann vermuten, dass diese Angebote die Studierenden über eine für sie passende Vorgehensweise im Studium orientieren, ihnen Hilfe zur Überwindung von Schwierigkeiten im Studium anbietet und sie in der Umsetzung berät. Studierende können sich im Rahmen von Studienberatungsterminen bei Dozenten, Studienberatern und anderen Serviceeinrichtungen der Universität beraten und begleiten lassen. Beurteilen die Studierenden die ihnen zur Verfügung stehenden Angebote positiv, so ist anzunehmen, dass sie sich anknüpfend an diese Angebote in ihrem weiteren Studium daran orientieren und ihren Studienerfolg entsprechend steigern können. Entsprechend sind bei einer positiven Beurteilung der Betreuungsangebote positive Effekte auf den Studienerfolg zu erwarten.⁴

Grundsätzlich ist im Hinblick auf die zuvor genannten Dimensionen der Studierbarkeit davon auszugehen, dass sich fächerspezifische Differenzen zeigen. So u.a. im Hinblick auf Prüfungsdichte und die Relevanz von Beratungsangeboten, die je nachdem, wie viele optionale Angebote ein Studiengang bietet, variieren können. Auf diese kann im Folgenden aufgrund des auf Lehramtsstudiengänge bezogenen Untersuchungsdesigns nicht eingegangen werden.

2.2 Studierbarkeit im Kontext konkurrierender Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs

Im Hinblick auf die zentrale Fragestellung dieser Untersuchung nach den Effekten der Studierbarkeit auf den Studienerfolg werden die **Ergebnisse der Studienerfolgsforschung** kursorisch zusammengefasst. Sie dienen an dieser Stelle lediglich dazu zentrale alternative Einflussfaktoren des Studienerfolgs zu identifizieren. Nur wenige Studien, die sich mit dem Studienerfolg auseinandersetzen, liefern auch Modelle des Studienerfolgs (vgl. Trapmann 2008, S. 97; Blüthmann et al. 2008; Helmke et al. 2008; Rindermann/Oubaid 1999, S. 176). In diesen Beiträgen lassen sich vereinfachend zwei Bündel von Bedingungsfaktoren identifizieren. Dies sind zum einen Einflussfaktoren, die sich auf die Studierenden selbst beziehen. Darunter fallen u.a. das Vorwissen, der Bildungshintergrund oder auch eine eventuelle Erwerbstätigkeit. Diese Faktoren sind durch die Hochschule kaum zu beeinflussen. Ein zweites Bündel von Einflussfaktoren, das durch die Hochschule steuerbar ist, umfasst den universitären Kontext der Studierenden. Hier sind Studieninhalte, das Studienklima oder auch die Lehrqualität anzusiedeln. Dieses vereinfachte, zusammenfassende Modell des Studienerfolgs lässt zunächst mögliche Wechselwirkungen, intervenierende Einflüsse sowie eventuelle Verbindungen innerhalb dieser beiden Variablenbündel außer Acht, da diese für einen ersten Test der Relevanz der Studierbarkeit ausgeblendet werden können.

In Bezug auf die **individuellen Voraussetzungen** der Studierenden sind es insbesondere die nachfolgenden Bedingungsfaktoren, die in den bisher vorliegenden empirischen Analysen überzeugen können: Dies sind erstens die Schulnoten, die häufig in Form der Abiturnote abgebildet werden und die sich als eine der zentralen Determinanten des Studienerfolgs nachweisen lassen (vgl. u.a. Trapmann 2008, S. 17; Krempkow 2008, S. 92; Helmke et al. 2008, S. 151; Rindermann/Oubaid, 1999; Gold/Souvignier 2005). Auch die Intelligenz (vgl. Helmke et al. 2008, S. 152; Trapmann 2008, S. 22f.), das fachliche Interesse (vgl. u.a. Helmke et al. 2008, S. 152; Georg 2008; Schiefele/Jacob-Ebbinghaus 2006), die Leistungsmotivation (Robbins et al. 2004) und das Selbstvertrauen (vgl. Sarcletti/Müller 2011, S. 242) sind neben dem Bildungshintergrund (Heublein et al. 2003,

³ Diese Aspekte werden, abweichend von den Ausführungen des Akkreditierungsrates, zusammengefasst, da anzunehmen ist, dass diese Angebote in der Wahrnehmung der Studierenden kaum zu trennen sein werden.

⁴ Der Aspekt der Berücksichtigung der Belange behinderter und kranker Studierender wurde in dieser Untersuchung ausgeklammert, da empirische Untersuchungen hier vor dem Problem stehen, dass die Fallzahlen in diesen Studierendengruppen gering ausfallen, so dass belastbare Aussagen nicht zu erwarten sind.

S. 46) und einer Erwerbstätigkeit (vgl. Jirjahn/Kuzeawu 2005; Heublein et al. 2003, S. 46)⁵ bisher bestätigte Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs.

Im Hinblick auf den **universitären Kontext** der Studierenden spielt die Lehrqualität eine wichtige Rolle für den Studienerfolg (vgl. Wiers-Jenssen et al. 2002; Helmeke et al. 2008, S. 153; Blüthmann 2012; Schiefele et al. 2007). Als ebenfalls zentral für die Vorhersage des Studienerfolgs erweisen sich das Lernen und die Lernstrategien der Studierenden (vgl. u.a. Blüthmann 2012; Blüthmann et al. 2011; Schaeper/Wolter 2008, S. 616ff.).⁶ Aber auch das Studienklima ist von Bedeutung (vgl. Tinto 1972; Heublein et al. 2003, S. 70ff; Blüthmann 2012) und die Studieninhalte zeigen Effekte auf den Studienerfolg (vgl. Blüthmann 2012). Daneben werden auch Aspekte der Studienstruktur (wie z.B. Ausstattung, Studienberatung) untersucht und konnten in unterschiedlichen Studien als einflussreich hinsichtlich des Studienerfolgs identifiziert werden (vgl. u.a. Wiers-Jenssen et al. 2002; Blüthmann et al. 2008, S. 413; Brandstätter et al. 2002; Pohlenz/Tinser 2004, S. 157). Diese letzte Gruppe von Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs umfasst einige Aspekte, die auch Bestandteil des hier vorgestellten Studierbarkeits-Konzepts sind.

Als Ergebnis dieses knappen Überblicks kann festgehalten werden, dass sich eine ganze Reihe von Variablen als Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs in empirischen Studien bestätigen ließen; auch wenn diese zum Teil in sehr unterschiedliche theoretische Zusammenhänge eingebunden werden (vgl. Sarcletti/Müller 2011, S. 236ff.). Dabei ist, wie oft in der empirischen Forschung, die Datengrundlage ein limitierender Faktor für die letztendliche Auswahl der Variablen. Vor diesem Hintergrund musste auch die Anzahl der zu testenden Einflussfaktoren des Studienerfolgs in dieser Untersuchung eingeschränkt werden. Der nachfolgende Abschnitt beschreibt die Datengrundlage und benennt die untersuchten Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs.

3. Empirische Ergebnisse

3.1 Datengrundlage und Messkonzepte

Datengrundlage für die nachfolgenden Analysen ist eine **Studierendenbefragung** an der JGU Mainz, die speziell zur Überprüfung der Studierbarkeit in den Bachelor of Education-Studiengängen durch das Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) konzipiert und durchgeführt wurde. Anlass waren die Studierendenproteste des Wintersemesters 2009/2010, die sich in erster Linie auf die hohen Belastungen im Studium und, eng damit verknüpft, die fehlende Studierbarkeit in den neuen Studiengängen bezogen. Neben den zentralen Dimensionen der Studierbarkeit konnten in der Untersuchung auch Indikatoren des Studienerfolgs sowie einige der im Forschungsstand bewährten Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs, wie die Studieninhalte, das Studienklima, das Vorwissen, der Bildungshintergrund, die Erwerbstätigkeit und das subjektive Belastungsempfinden, mit erhoben werden. Desweiteren wurde das Fachsemester der Studierenden als Kontrollvariable in die Untersuchung einbezogen, da anzunehmen ist, dass höhere Semester in den Bachelor of Education-Stu-

diengängen, die ja als erste die neuen Studienstrukturen durchliefen, andere Erfahrungen gemacht haben als die ihnen nachfolgenden Studierenden.

Grundgesamtheit der Untersuchung waren alle Studierenden, die im Sommersemester 2010 im Bachelor of Education der JGU Mainz eingeschrieben waren und aktiv studieren. Die paper&pencil-Befragung wurde zwischen dem 24. Juni und dem 7. Juli 2010 in den bildungswissenschaftlichen Veranstaltungen des Studiengangs durchgeführt. Insgesamt wurden 1.151 Studierende des **Bachelor of Education** befragt. Dies entspricht einer Ausschöpfung von 54%. Die Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer waren im Durchschnitt 21,8 Jahre alt; 61% sind Frauen und 39% Männer. Dabei wurde die Repräsentativität der Befragungsdaten anhand der Studierendenstatistik der JGU im Hinblick auf Fachsemester und die gewählten Unterrichtsfächer geprüft. Beide Verteilungen bewegten sich im akzeptablen Bereich und es wurde keine Gewichtung der Daten vorgenommen.

Tabelle 1 gibt einen Überblick zu den ausgewählten Indikatoren und präsentiert die Antwortskalen, die auf Basis von Faktorenanalysen gebildeten Skalen sowie die zentralen statistischen Kennwerte. Die dabei ermittelten Reliabilitäten liegen im mittleren bis guten Bereich. Die strukturelle Studierbarkeit wurde, wie auch alle anderen Variablen, auf der Ebene der Studierenden erfasst. Gemessen wurde also die individuelle Interpretation der Studierbarkeit durch die Studierenden und mithin die subjektiv wahrgenommene Qualität. Vorteil dieses Vorgehens ist, dass auf diese Weise direkt geprüft werden kann, wie die Dimensionen der strukturellen Studierbarkeit von den Studierenden wahrgenommen und bewertet werden. Dabei wurden die Dimensionen der Studierbarkeit einzeln operationalisiert. Aufgrund der inhaltlichen Breite dieses Konzepts wurde die Abbildung durch nur eine Skala nicht angestrebt.

Die Messung des Studienerfolgs erfolgt, in Abhängigkeit von der Datenlage, sehr unterschiedlich (vgl. u.a. Trappmann 2008, S. 57ff; Bülow-Schramm et al. 2011, S. 169ff.; Krempkow/Bischof 2010). In dieser Untersuchung wurden mit dem studentischen Kompetenzerwerb und der Studierendenzufriedenheit zwei subjektive Indikatoren genutzt. Die Messung des studentischen Kompetenzerwerbs erfolgt durch eine Selbsteinschätzung der Studierenden hinsichtlich ihres Erwerbs von fachlichen und berufsrelevanten Kompetenzen in ihrem Studium der Bildungswissenschaften. Damit liegt keine objektive Erfassung des Kompetenzerwerbs vor. Dieses Vorgehen wird häufig ob seines Mangels an Validität kritisiert, dennoch dominiert diese Variante der Kompetenzmessung aus ökonomischen Gründen die empiri-

⁵ Hinsichtlich der Erwerbstätigkeit sind die Befunde nicht einheitlich: Während z.B. Jirjahn/Kuzeawu 2005 einen negativen Einfluss der Erwerbstätigkeit feststellen, zeigt sich in der Arbeit von Wiers-Jenssen et al. 2002 kein bedeutsamer Effekt. Heublein et al. (2003: S. 86f.) stellen auf Basis empirischer Analysen fest, dass Erwerbstätigkeit erst ab einer wöchentlichen Arbeitszeit von 18 Stunden negative Effekte zeigt.

⁶ Lernen und Lernstrategien sind nicht eindeutig einem der beiden Bündel von Einflussfaktoren zuzuordnen. Sie wurden in dieser Untersuchung vor dem Hintergrund der Bologna-Reformen dem universitären Bereich zugeordnet, da vor diesem Hintergrund die Vermittlung von Lernstrategien als Teil eines Hochschulstudiums angesehen wird (vgl. Jaudzims 2011, S. 42ff.).

Tabelle 1: Indikatorenübersicht der geprüften Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs und statistische Kennwerte

Items und Skalenzuordnung	Reliabilität (Cronbach's alpha)	Mittelwert	Standardabweichung
Studierbarkeit:			
• Dimension 1: Informationsangebot			
○ Zufriedenheitsindex Informationsstrukturen und Informationsprozesse (Beurteilung des universitären Informationsangebotes erfolgt für die Bereiche Studienverlaufsplan, Einführungsveranstaltungen, Institutshomepage, Ansprechpartner für verschiedenen organisatorische Bereiche des Studiums, Widersprüchlichkeit von Informationen und Organisatorischer Aufwand); Skala von 1 „überhaupt nicht zufrieden“ bis 7 „voll und ganz zufrieden“.	0,67	4,26	1,01
• Dimension 2: Studienplangestaltung			
○ Einzelitem: „Ich habe oft viele ‚Lücken‘ zwischen meinen Veranstaltungen, die ich nicht sinnvoll nutzen kann.“; Skala von 1 = „viele Lücken“ bis 7 „keine Lücken“.	-	4,29	2,06
○ Möglichkeit des überschneidungsfreien Studiums im aktuellen Semester; (dummy-Variable: 1 = „ja“, 0 = „nein“).	-	-	-
○ Mobilität (dummy-Variable: 1 = „ja“, 0 = „nein“).	-	-	-
○ Multiplikativer Index zur Praktikaufriedenheit (Zufriedenheit mit der Passung der Schulpraktika in der Studienplan und der Dauer der Schulpraktika [Skala von 1 „überhaupt nicht zufrieden“ bis 7 „voll und ganz zufrieden“] multipliziert mit der Zufriedenheit mit der Schulpraktikumsanzahl [Multiplikation mit 2 bei Zufriedenheit mit Praktikumsanzahl, Multiplikation mit 1 bei Unzufriedenheit mit Anzahl] im Studium, Skala von 1 „überhaupt nicht zufrieden“ bis 14 „voll und ganz zufrieden“).	-	7,11	3,63
• Dimension 3: Arbeitsbelastung			
○ Einzelitem: „In der Regel kann ich meine Arbeitsmenge gut schaffen.“; Skala von 1 „Workload in Ordnung“ bis 4 „Workload zu hoch“.	-	2,66	0,79
• Dimension 4: Prüfungsichte und Prüfungsorganisation			
○ Zufriedenheitsindex Prüfungsumfang und Prüfungsdichte (Prüfungsanzahl, Prüfungsanzahl in Prüfungsphase, Umfang Lernstoff für Klausuren und mündliche Prüfungen); Skala von 1 „überhaupt nicht zufrieden“ bis 7 „voll und ganz zufrieden“.	0,87	5,17	1,1
• Dimension 5: Betreuungsangebote & Studienberatung			
○ Zufriedenheitsindex mit den Beratungs- und Betreuungsangeboten (Dozenten, Studienbüro, Studienfachberatung, Prüfungsamt) in den Bildungswissenschaften, Skala von 1 „überhaupt nicht zufrieden“ bis 7 „voll und ganz zufrieden“.	0,90	4,36	1,45
Studieninhalte:			
• Zufriedenheitsindex Studieninhalte (inhaltlicher Aufbau, inhaltliche Breite, Einbezug aktueller Forschungsergebnisse; Verknüpfung von Theorie- und Praxisanteilen); Skala von 1=sehr schlecht bis 7=sehr gut)	0,66	3,95	1,16
• Zufriedenheitsindex Prüfungsinhalte (Prüfungsanforderungen entsprechen Modulinhalt, Prüfungsinhalte zwischen Lehrenden abgestimmt); Skala von 1=trifft nicht zu bis 7=trifft voll und ganz zu.	0,78	4,68	1,33
Studienklima:			
• Studienklimaindex: additiver Index aus 6 Items (Kontakte zu Kommilitonen, Konkurrenz zwischen Studierenden, Arbeitsatmosphäre zwischen Kommilitonen, Ansprechpartner, Kontakt zu Lehrenden, Offenheit für Fragen der Studierenden); Skala von 1 = schlechtes Studienklima bis 7= gutes Studienklima.	0,70	5,21	1,13
Fachsemester Bildungswissenschaften	-	2,45	1,12
Vorwissen:			
• Abiturnote	-	2,39	0,58
Bildungshintergrund:			
• Index zum Bildungsstand der Eltern	-	4,52	1,63
Erwerbstätigkeit:			
• Erw. erbstätigkeit neben dem Studium in Stunden pro Woche (Mittelwert aus den wöchentlichen Arbeitsstunden während der Vorlesungszeit und während der vorlesungsfreien Zeit	-	15,32	10,5
Subjektives Belastungsmpfinden:			
• Belastungsindex (Belastung durch Studium, emotional ausgelaugt, Fitnessgefühl für Freizeit nach Arbeitstag, schlapp und abgespannt nach Arbeitstag, zu Beginn des Arbeitstages müde, längere Erholungszeiten nach Arbeitstag, Fitness während Arbeitstag); Skala von 1 „niedrige emotionale Belastung“ bis 4 „hohe emotionale Belastung“.	0,80	2,78	0,59
Quelle: Befragung zur Studierbarkeit, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, SoSe 2010, eigene Berechnungen.			

sche Kompetenzforschung im Hochschulbereich (vgl. Schaeper/Briedis 2004; Braun et al. 2008). Inzwischen existieren auch Studien, die zeigen können, dass zwischen der Selbsteinschätzung des Kompetenzerwerbs und alternativen Messungen ein systematischer Zusammenhang besteht (vgl. Braun/Hannover 2011: S. 26; Schaeper/Wolter 2008, S. 615). Aus forschungsökonomischen Gründen musste auf eine umfassende Kompetenzmessung verzichtet werden, so dass die Erfassung des Kompetenzerwerbs auf zwei Items beruht. Die Studienzufriedenheit wurde über ein Einzelitem erfasst.

Tabelle 2: Indikatorenübersicht Studienerfolg und statistische Kennwerte

Wortlaut der Items und Skalenzuordnung	Mittelwert	Standardabweichung
Studentische Einschätzung des Kompetenzerwerbs:		
• Fachkompetenz: „In Bezug auf mein fachliches Wissen habe ich in meinem bisherigen Studium der Bildungswissenschaften viel gelernt.“ (Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 7 „trifft voll und ganz zu“)	3,9	1,59
• Berufsrelevante Kompetenzen: „In Bezug auf meine berufsrelevanten Kompetenzen habe ich in meinem bisherigen Studium der Bildungswissenschaften viel gelernt. Mit den berufsrelevanten Kompetenzen meinen wir die Fähigkeiten, die Ihrer Ansicht nach für den Lehrerberuf wichtig sind.“ (Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 7 „trifft voll und ganz zu“)	3,4	1,61
Studienzufriedenheit:		
• „Im Allgemeinen bin ich mit meinem Studium zufrieden.“ (Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 7 „trifft voll und ganz zu“)	4,7	1,40

Quelle: Befragung zur Studierbarkeit, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, SoSe 2010, eigene Berechnungen.

Korrelationsanalysen der drei Studienerfolgsindikatoren unterstreichen, dass mit den hier genutzten Indikatoren unterschiedliche Aspekte des Studienerfolgs abgebildet werden. So fallen die Korrelationen (Pearson) zwischen den beiden Kompetenzeinschätzungen mit $r=.63$ ($p<0,001$) recht hoch aus, wohingegen die Korrelationen zwischen den beiden Kompetenzeinschätzungen und der Studienzufriedenheit niedriger liegen ($r=.12$ und $r=.16$, $p<0,001$).

3.2 Ergebnisse der empirischen Analysen

Die Überprüfung des vermuteten Einflusses der Studierbarkeit auf den Studienerfolg erfolgte über multivariate lineare OLS-Regressionen, die lediglich die direkten Effekte schätzten.⁷ Bei fehlenden Angaben auf einer der einzubeziehenden Variablen wurde der gesamte Fall aus der Analyse ausgeschlossen. Entsprechend verringerte sich die Zahl der Fälle in den Regressionsanalysen auf knapp über 600.⁸ Die Prüfung der unabhängigen Variablen auf Multikollinearität ergab keine entsprechenden Hinweise.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Regressionsanalysen für die drei untersuchten Varianten des Studienerfolgs vorgestellt (vgl. Tabelle 3). Es wurden jeweils alle in Tabelle 1 präsentierten möglichen Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs in die Analysen einbezogen. Die drei Modelle unterscheiden sich in ihrer Spezifikation lediglich durch die unterschiedliche Messung des Studienerfolgs. In Tabelle 3 sind nur die Koeffizienten aufgeführt, die mindestens auf dem 5%-Niveau signifikant sind.

Ein erster Blick auf die Ergebnisse verdeutlicht, dass der studentische Kompetenzzuwachs wesentlich besser durch die einbezogenen Faktoren erklärt werden kann als die Zufriedenheit der Studierenden. Der Anteil der erklärten Varianz liegt in den ersten beiden Modellen

beinahe doppelt so hoch und kann als gut bezeichnet werden. Das dritte Modell erreicht mit einem erklärten Varianzanteil von 17% lediglich ein ordentliches Niveau. Hinsichtlich der **Fachkompetenz** erweisen sich mit deutlichem Abstand die Studieninhalte als stärkster Erklärungsfaktor. Dieser Befund korrespondiert mit Resultaten aus dem Forschungsstand, die hinsichtlich eines vergleichbaren Variablenbündels zu ähnlichen Resultaten kommen (vgl. Blüthmann 2012, S. 297). Daneben ist mit der Studienplangestaltung ein Aspekt der Studierbarkeit von zentraler Bedeutung: Eine hohe Zufrieden-

heit mit den Schulpraktika bezüglich ihrer Passung in den Studienverlaufsplan, ihrer Dauer sowie ihrer Anzahl tragen positiv zum Erwerb der fachlichen Kompetenz bei. Dies deckt sich mit den formulierten Erwartungen. Für die anderen Indikatoren der Studienplangestaltung sowie die anderen Dimensionen der Studierbarkeit gilt dies nicht. Nimmt man Modell 2, und damit den Erwerb der **berufsrelevanten Kompetenzen** in den Blick, dann zeigen sich kaum Abweichungen in den Resultaten. Das dritte Modell misst den Studienerfolg über die **Studienzufriedenheit**. Für die Erklärung der Zufriedenheit gewinnen zwei Faktoren an Bedeutung, die bezüglich der Erklärung des Kompetenzzuwachses keine Rolle spielen. Dies ist zum einen die emotionale Belastung der Studierenden, die den stärksten Effekt hat: Liegt die emotionale Belastung hoch, dann verringert sich die Zufriedenheit. Ebenso spielt die Wahrnehmung des Studienklimas eine zentrale Rolle. Eine positive Wahrnehmung steigert die Zufriedenheit mit dem Studium. Dieses Resultat bestätigt bereits existierende Befunde im Forschungsstand (vgl. u.a. Heublein et al. 2003, S. 70ff.). Ebenfalls Relevanz hat die Zufriedenheit mit den Prüfungsinhalten; auch hier ergeben sich positive Effekte auf die Studienzufriedenheit. Effekte zeigt auch das Fachsemester der Studierenden: Erwartungsgemäß weisen Studierende höherer Fachsemester eine geringere Zufriedenheit mit ihrem Studium auf als Studierende in niedrigeren Fachsemestern. Mit der empfundenen Arbeitsbelastung ist eine Dimension der Studierbarkeit relevant: Wird die Arbeitsbelastung als zu hoch empfunden

⁷ Mehrebenenanalysen wurden nicht eingesetzt, da die Studierenden dieser Befragung alle einen Studiengang studieren und damit auf der Ebene des Studiengangs keine Varianz zu erwarten ist.

⁸ Die Reduktion der Fallzahlen ist insbesondere in den Items zu den Betreuungsangeboten und der Studienberatung begründet, da nur Studierende, die diese Angebote bereits genutzt haben, ein Urteil abgeben können.

Tabelle 3: Ergebnisse der Regressionsanalysen

	Modell 1: Studienerfolg = Fachkompetenzerwerb		Modell 2: Studienerfolg = Erwerb von berufsrelevanten Kompetenzen		Modell 3: Studienerfolg = Studierenden- zufriedenheit	
	b	beta	b	beta	b	beta
Studierbarkeit:						
• Informationsstrukturen und -prozesse	-	-	-	-	-	-
• Studienplangestaltung						
○ Lücken zwischen Veranstaltungen	-	-	-	-	-	-
○ Überschneidungsfreiheit	-	-	-	-	-	-
○ Mobilität	-	-	-	-	-	-
○ Praktikumszufriedenheit	0,04**	0,10	0,04**	0,10	-	-
• Arbeitsbelastung	-	-	-	-	-0,28***	-0,16
• Prüfungsumfang und Prüfungsdichte	-	-	-	-	-	-
• Beratungs- und Betreuungsangeboten	-	-	-	-	-	-
Studieninhalte:						
• Studieninhalte	0,74***	0,51	0,70***	0,47	-	-
• Prüfungsinhalte	-	-	-	-	0,09*	0,09
Studienklima - Studienklimaindex	-	-	-	-	0,16***	0,13
Fachsemester Bildungswissenschaften	-	-	-	-	-0,11*	-0,08
Vorwissen - Abiturnote	-	-	-	-	-	-
Bildungshintergrund	-	-	-	-	-	-
Erwerbstätigkeit	-	-	-	-	-	-
Belastungsindex	-	-	-	-	-0,45***	-0,18
N	629		638		627	
R ² / R ² korr.	0,33 / 0,31***		0,27 / 0,25***		0,19 / 0,17***	

Quelle: Befragung zur Studierbarkeit, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, SoSe 2010, eigene Berechnungen, * T-Wert der Effektkoeffizienten auf dem 95%-Niveau signifikant, ** T-Wert der Effektkoeffizienten auf dem 99%-Niveau signifikant, *** T-Wert der Effektkoeffizienten auf dem 99,9%-Niveau signifikant.

den, sinkt die Zufriedenheit mit dem Studium deutlich. Auch dieser Befund deckt sich mit den formulierten Erwartungen.

4. Zusammenfassung & Diskussion

Die Ergebnisse geben erste Anhaltspunkte dafür, dass die Studierbarkeit für den Studienerfolg zwar von Bedeutung ist, dass sich diese Bedeutung aber nicht aus dem gesamten Konzept der Studierbarkeit heraus ergibt. Vielmehr präsentieren sich zwei Dimensionen der Studierbarkeit als zentral. Dies ist zum einen die Studienplangestaltung, die über die Praktikumszufriedenheit deutliche Effekte auf den Kompetenzerwerb zeigt. Als zweite wichtige Dimension der Studierbarkeit erweist sich hinsichtlich der Studierendenzufriedenheit die empfundene Arbeitsbelastung. Alle anderen Dimensionen der Studierbarkeit können in diesem empirischen Test nicht überzeugen; sie zeigen keine Effekte auf den Studienerfolg. Daneben bestehen deutliche Unterschiede für die in dieser Untersuchung genutzten unterschiedlichen Indikatoren des Studienerfolgs. Hinsichtlich des Kompetenzerwerbs sind die Studieninhalte von zentraler Bedeutung. Im Hinblick auf die Studierendenzufriedenheit weisen die emotionale Belastung der Studierenden und die Wahrnehmung des Studienklimas überzeugende Effekte auf.

Welche **Schlüsse** kann die Qualitätssicherung aus diesen ersten Resultaten ziehen? Betrachtet man zunächst die stärksten Einflussfaktoren hinsichtlich des Kompetenzerwerbs dann sind es in erster Linie die Studieninhalte, die mögliche Ansatzpunkte bieten. So haben der inhaltliche Aufbau, die inhaltliche Breite, der Einbezug aktueller Forschungsergebnisse und die Verknüpfung von Theo-

rie- und Praxisanteilen einen starken Einfluss auf den empfunden Kompetenzgewinn der Bachelor of Education-Studierenden der JGU. Diese Aspekte gilt es im Sinne einer kooperativen Qualitätsentwicklung mit den Fachbereichen und Fächern gemeinsam zu gestalten. Aus der Perspektive der Qualitätssicherung ist das Augenmerk auch auf die Aspekte der Studienplangestaltung zu lenken. Die Schaffung von Mobilitätsfenstern für Praktika und deren Ausgestaltung spielen aus studentischer Wahrnehmung eine wichtige Rolle für den Kompetenzerwerb. In Rheinland-Pfalz haben diese Erfahrungen u.a. dazu geführt, dass die Anzahl der Praktika reduziert wurde, da die Praktikumsdichte als für die Studierenden belastend wahrgenommen wurde.

Hinsichtlich der Studierendenzufriedenheit erscheint es wesentlich den wahrgenommenen Arbeitsaufwand der Studierenden und ihr emotionales Belastungsniveau im Blick zu behalten. Aufgrund des hohen Aufwandes, den die Erhebung des tatsächlichen studentischen Workloads für die Hochschulen bedeutet (vgl. Burck et al. 2011), gilt es über Studierendengespräche, Lehrveranstaltungsbefragungen oder Studienverlaufsanalysen Studiengänge zu identifizieren, die möglicherweise eine zu hohe Arbeitsbelastung aufweisen und diese speziellen Workload-Erhebungen zu unterziehen. Teil dieser vertiefenden Workload-Erhebungen könnten auch Aspekte der emotionalen Belastung der Studierenden sein. So zeigen Erhebungen im Rahmen von Gruppengesprächen mit Studierenden unterschiedlicher Studiengänge, dass häufig nicht die Gesamtbelastung als zu hoch wahrgenommen wird, sondern dass es zum einen temporäre Belastungskumulationen, zum anderen Erwartungsunsicherheiten und fehlende Erfahrungswerte sind, die

einen negativen Effekt auf das Belastungsempfinden der Studierenden haben. Die Anzahl der Studiengänge, für die sich ein im Vergleich zum Studienplan zu hoher Workload feststellen lässt, ist nach diesen Erhebungsergebnissen äußerst gering. Auch der Befund, dass höhere Fachsemester eine geringere Zufriedenheit aufweisen, bedarf weiterer Untersuchungen. Erst diese können zeigen, ob ein Kohorteneffekt vorliegt, da höhere Semester in ihrem bisherigen Studium verschiedenen Revisionen und Anpassungen ausgesetzt waren, oder ob es sich um individuelle Enttäuschungen handelt, die sich im Verlauf eines Studiums einstellen.

Einschränkend muss angemerkt werden, dass die durchgeführten Analysen lediglich direkte Effekte der Studierbarkeit messen. Erst die Nutzung von Strukturgleichungsmodellen eröffnet die Möglichkeit auch indirekte Effekte der strukturellen Studierbarkeit abzubilden. Gerade die Konzeptualisierung der Studierbarkeit als institutionelles Arrangement legt eine solche Betrachtung auch aus theoretischer Sicht nahe. Zudem beruht die hier genutzte Kompetenzmessung lediglich auf zwei Items und ist damit nicht in der Lage, den studentischen Kompetenzgewinn umfassend abzubilden. Insbesondere der Zuwachs an Personal- und Selbstkompetenzen konnte in der zugrunde liegenden Erhebung nicht berücksichtigt werden. Überdies konnten objektive Indikatoren des Studienerfolgs nicht ermittelt werden. Somit fehlt hinsichtlich der Studienerfolgsmessung ein wichtiger alternativer Indikator, der es erlauben würde den Studienerfolg jenseits subjektiver Wahrnehmungen zu messen. Auf Seiten der möglichen Einflussfaktoren des Studienerfolgs konnten im Forschungsstand zentrale Variablen, wie die Lehrqualität oder das Lernverhalten der Studierenden, nicht abgebildet werden. Ebenfalls limitierend für die Aussagekraft der Ergebnisse ist die Beschränkung auf nur einen Studiengang an einer Universität. Wünschenswert wäre vor diesem Hintergrund die erneute Überprüfung der ermittelten Resultate für andere Studiengänge sowie die Möglichkeit die Zusammenhänge anhand eines universitätsübergreifenden Datensatzes zu prüfen.

Literaturverzeichnis

Akkreditierungsrat (2009): Pressemitteilung vom 09.12.2009: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Veroeffentlichungen/Mitteilungen/Pressemitteilung_091209.pdf, Stand: 13.04.2011

Akkreditierungsrat (2010): Regeln des Akkreditierungsrates für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung, 08.12.2009 i.d.F.v. 10.12.2010. Drs. AR 85/2010.

Akkreditierungsrat (2012): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009 i.d.F.v. 23.02.2012. Drs. AR 25/2012.

Bargel, T. (Hg.) (2011): Student Experiences and Evaluation of Bologna-Process and Bachelor. Empirical Results of the German Student Survey. Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 61.

Bargel, T./Multrus, F./Ramm, M./Bargel, H. (2009): Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Bonn und Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Blüthmann, I. (2012): Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15. Jg. 2012, H. 2, S. 273-303.

Blüthmann, I./Ficzko, M./Thiel, F. (2006): FELZ – ein Instrument zur Erfassung der studienbezogenen Arbeitsbelastung. In: Berendt, B., Voss, H.-P., Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre 24. Berlin Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation. Berlin: Raabe Verlag, S. 1-30.

Blüthmann, I./Lepa, St./Thiel, F. (2008): Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11. Jg. 2008, H. 3, S. 406-429.

Brandstätter, H./Grillich, L./Farthofer, A. (2002): Studienverlauf nach Studienberatung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16. Jg. 2002, H.1, S. 15-28.

Braun, E./Gusy, B./Leidner, B./Hannover, B. (2008): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEva-Komp). In: Diagnostica, 54. Jg. 2008, H. 1, S. 30-42.

Braun, E./Hannover, B. (2011): Gelegenheiten zum Kompetenzerwerb in der universitären Lehre. Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen Studierender und unabhängigen Beobachtungen relevanter Merkmale universitärer Lehrveranstaltungen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 43. Jg. 2011, H. 1, S. 22-28.

Bülöw-Schramm/Rebenstorf, H./Wölk, M. (2009): USuS Untersuchungen zu Studienverläufen und Studienerfolg. Zentrale Forschungsfragen und Analysemodell. Unter: <http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/uploads/media/Forschungsfragen-Analysemodell.pdf>, 30.08.2011

Burck, K./Grendel, T. (2011): Studierbarkeit – Ein institutionelles Arrangement? In: ZFHE, 6. Jg. 2011, Nr. 2, 2011, S. 1-8.

Burck, K./Heil, K./Böhres, M. (2011): Quantitative Workload-Erhebungen an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. In: Steinhardt, I. (Hg.): Studierbarkeit nach Bologna. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Band 17, S. 15-34.

Georg, W. (2008): Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch: Eine Mehrebenenanalyse mit Daten des Konstanzer Studierendensurveys. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 28. Jg. 2008, H. 2, S. 191-206.

Gold, A./Souvignier, E. (2005): Prognose der Studierfähigkeit. Ergebnisse aus Längsschnittanalysen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 37. Jg. 2005, H. 4, S. 214-222.

Hall, P. A./Taylor, R. (1996): Political Science and the Tree New Institutionalisms. In: Political Studies, Vol. 44, No. 5, pp. 936-957.

Held, M./Nutzinger, H. G. (1999): Institutionen prägen Menschen – Menschen prägen Institutionen. In: Dies. (Hrsg.): Institutionen prägen Menschen. Bausteine zu einer allgemeinen Institutionenökonomik. Frankfurt, New York: Campus Verlag, S. 7-29.

Helmke, A./Rindermann, H./Schrader, F.-W. (2008): Wirkfaktoren akademischer Leistungen in Schule und Hochschule. In W. Schneider & M. Haselhorn (Hg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie (Handbuch der Psychologie, Band 10, S. 145-155). Göttingen.

Heublein, U./Spangenberg, H./Sommer, D. (2003): Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. HIS GmbH Hannover.

Jaudzims, S. (2011): Learning Outcomes in der Hochschulbildung. Chancen, Herausforderungen und Grenzen eines lernerorientierten Ansatzes in der Hochschullehre. Dissertation Hannover. Unter: <http://oops.uni-oldenburg.de/volltexte/2012/1288/pdf/jaulea11.pdf>, 30.08.2012.

Spangenberg, H./Sommer, D. (2003): Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. HIS GmbH Hannover.

Jirjahn, U./Kuzeawu, A. (2005): Determinanten der Studien- und Lebenszufriedenheit. Eine empirische Untersuchung für wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge an den Universitäten Hannover, Paderborn und Regensburg. In: L. Bellmann & D. Sadowski (Hg.), Bildungsökonomische Analysen mit Mikrodaten, (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 295), Nürnberg, S. 85-102.

Kamphans, M./Wixfort, J. (2009): Wie und wodurch gelingt ein Studium? Faktoren des Studienverlaufs und Studienerfolgs auf der Spur. In: Journal Hochschuldidaktik, 20. Jg., H. 1, S. 28-30.

KMK (2011): Bestandsaufnahme und Perspektiven der Umsetzung des Bologna-Prozesses. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2011. Unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_03_10-Bestandsaufnahme-Bologna-Prozess.pdf, 30.08.2012.

KMK (2009): Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz, Minister Henry Tesch, zur Weiterentwicklung der Bachelor- und Masterstudiengänge an den Hochschulen, 16.11.2009, [http://www.kmk.org/no_cache/presse-und-aktuelles/meldung/erklarung-des-praesidenten-der-kultusministerkonferenz-minister-henry-tesch-zur-weiterentwicklung.html?cHash=682c7e56ad&sword_list\[0\]=studierbarkeit](http://www.kmk.org/no_cache/presse-und-aktuelles/meldung/erklarung-des-praesidenten-der-kultusministerkonferenz-minister-henry-tesch-zur-weiterentwicklung.html?cHash=682c7e56ad&sword_list[0]=studierbarkeit), Stand vom 13.04.2011.

Krempkow, R./Bischof, L. (2010): Studierbarkeit: Der Beitrag von Absolventenstudien zur Analyse der Studienorganisation und Studienbedingungen. In: Pohlenz, P. & Oppermann, A. (Hrsg.): Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation?, Bielefeld, S. 123-136.

Krempkow, R. (2008): Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit. Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen. In: die hochschule, 2008, H. 1, S. 91-107.

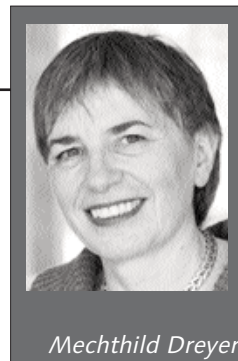
Krempkow, R. (2009): Von Zielen zu Indikatoren – Versuch einer Operationalisierung für Lehre und Studium im Rahmen eines Quality Audit. In: Qualität in der Wissenschaft, H. 1 2009, S. 2-11.

- Kuhlee, D./Buer, J./Klinke, S. (unter Mitarbeit von T. Kubis) (2009): Strukturelle Studierbarkeit und Wirksamkeit der Lehrerbildung. Arbeitsbericht 2 zur Evaluation der Studiengänge Bachelor mit Lehramtsoption und Master of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin. Schriftenreihe zum Qualitätsmanagement an Hochschulen Band 1. Berlin.
- March, J.G./Olsen, J.P. (1984): The New Institutionalism: Organizational Factors in Political Life. *The American Political Science Review*, Vol. 78 1984, No. 3, S. 734-749.
- Mayntz, R./Scharpf, F.W. (1995): Der Ansatz des akteurszentrierten Institutionalismus. In: Dies. (Hrsg.): *Gesellschaftliche Selbstregulierung und politische Steuerung*. Frankfurt, New York: Campus Verlag, S. 39-72.
- Multrus, F./Ramm, M./Bargel, T. (2011): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzfassung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin
- Nieder, T./Frühau, S./Langfeldt, H.-P. (2004): Studentische Beurteilung organisatorischer und struktureller Aspekte der Studienqualität – Vorstellung eines standardisierten Verfahrens. In: *Zeitschrift für Evaluation*, H. 2/2004, S. 213-222.
- North, D. C. (1992): Institutionen, institutioneller Wandel und Wirtschaftsleistung. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Oppermann, A. (2011): Zeitmessung und Zeiterleben – was der studentische Workload (nicht) aussagt. In: *ZFHE*, 6. Jg. 2011, Nr. 2, S. 47-60.
- Paetz, N.-V. (2011): Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Wiesbaden.
- Pohlentz, P./Tinsner, K. (2004): Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs. Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten. Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation (Band 1). Potsdam.
- Richter, R. (2000): Studierbarkeit des Studiums herstellen. Ein Auftrag für die Studienreform. *Das Hochschulwesen*, H. 5 2000, S. 158-162.
- Rindermann, H./Qubaid, V. (1999): Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten - Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 20. Jg. 1999, H. 3, S. 172-191.
- Robbins, S.B./Lee, H./Davis, D./Carlstrom, A./Lauver, K./Langley, R. (2004): Do psychological and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. In: *Psychological Bulletin*, Vol. 130, No. 2, pp. 261-288.
- Sarceletti, A./Müller, S. (2011): Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, H.1 2011, S. 235-248.
- Schaeper, H./Briedis (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. HIS Projektbericht. Hannover.
- Schaeper, H./Wolter, A. (2008): Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11. Jg. 2008, H. 4, S. 607-625.
- Schiefele, U./Jacob-Ebbinghaus, L. (2006): Lernmerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20. Jg. 2006, H. 3, S. 199-212.
- Schiefele, U./Strebblow, L./Brinkmann, J. (2007): Aussteigen oder Durchhalten. Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden?. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39. Jg. 2007, H. 3, S. 127-140.
- Schmidt, U. (2009): Anmerkungen zum Stand der Qualitätssicherung im deutschen Hochschulsystem. In: *Qualität in der Wissenschaft* H. 3 2009, S. 3-10.
- Schmidt, K./Allgaier, A./Lachner, A./Stucke, B./Rey, S./Frömmel, C./Fink S.; Nückles, M. (2011): Diagnostik und Förderung selbstregulierten Lernens durch Self-Monitoring-Tagebücher. In: *ZFHE*, 6. Jg. 2011, Nr. 3, S. 246-269.
- Schubarth, W./Wendland, M./Pohlentz, P. (2008): Untersuchung der Universität Potsdam zur Studierbarkeit. Vortrag zur HRK-Tagung in Potsdam, 29.09.2008. http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Schubarth_Vortrag_HRK_Uni_Potsdam_09_2008-2.pdf, Stand vom 20. April 2010.
- Steinhardt, I. (2011): Studierbarkeit: Eine erweiterte Begriffsbestimmung, oder wie Studierbarkeit im weiteren Sinne ein Qualitätsmerkmal sein kann. In: Dies. (Hg.): *Studierbarkeit nach Bologna. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung*, Band 17, S. 15-34.
- Tinto, V. (1972): *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago 1972.
- Trapmann, S. (2008): Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs. Berlin.
- Van der Wende, M.C. (2000): The Bologna Declaration: Enhancing the Transparency and Competitiveness of European Higher Education. In: *Higher Education in Europe*, Vol. 25 2000, No. 3, pp. 305-310.
- Wetzel, C. (2007): Soft Skills und Erfolg in Studium und Beruf. eine vergleichende Studie von hochbegabten Studenten und Unternehmensberatern. Münster u.a.
- Wiers-Jenssen, J./Stensaker, B./Groggaard, J.B. (2002): Student Satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept. In: *Quality in Higher Education*, Vol. 8 2002, No. 2, pp. 183-195.
- Winter, M. (2010): Effekte der Studienstrukturreform. Versuch einer Einordnung von Beiträgen der empirischen Hochschulforschung zur Debatte um die Bologna-Reform in Deutschland. In: *Das Hochschulwesen*, H. 2 2010, S. 45-55.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O./Blömeke, S./Kuhn, Ch./Brückner, S. (2011): Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor – Aufgaben und Herausforderungen des BMBF-Forschungsprogramms KoKoHos. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107. Jg. 2011, Heft 4, S. 617-625.

■ Dr. Kerstin Burck, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ), Johannes Gutenberg-Universität Mainz, E-Mail: kerstin.burck@zq.uni-mainz.de

■ Dr. Uwe Schmidt, Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ), Johannes Gutenberg-Universität Mainz, E-Mail: Uwe.Schmidt@zq.uni-mainz.de

Gespräche mit Mechthild Dreyer und Lothar Zechlin zur Bologna-Reform



Mechthild Dreyer



Lothar Zechlin

Gespräch mit Mechthild Dreyer

QiW: Welches sind aus Ihrer Perspektive die wesentlichen Veränderungen, die durch den Bologna-Prozess initiiert wurden?

Mechthild Dreyer: Der Bologna-Prozess hat in den vergangenen Jahren ganz unterschiedliche Entwicklungen angestoßen. Zu nennen ist zunächst die Möglichkeit, ein verkürztes Studium mit einem berufsqualifizierenden Studienabschluss zu absolvieren. Mit der Differenzierung des Studiums in Bachelor- und Master-Abschlüsse wird letztlich eine stärkere Öffnung der Hochschulen für außerwissenschaftliche Perspektiven gefördert, die häufig mit dem Begriff der Employability umschrieben werden. Gleichzeitig wird durch den Master-Abschluss und die engere Verknüpfung zwischen Master-Programmen und Promotion eine Verwissenschaftlichung des Studiums angestrebt, ein Aspekt der häufig vergessen wird. Man kann dieser Entwicklung durchaus kritisch gegenüberstehen, doch muss man gleichzeitig resümieren, dass die Hochschulen in Anbetracht der höheren Partizipation von immer mehr jungen Menschen am tertiären Bildungssektor strukturelle Anpassungen vornehmen müssen, die eine Differenzierung in den Hochschulen selbst erlaubt.

Die aus meiner Sicht zweite nennenswerte Entwicklung, die mit dem Bologna-Prozess einhergeht, ist die explizite Benennung von Lehr- und vor allem von Lernzielen. Der sogenannte shift from teaching to learning, der die Lernerperspektive in den Vordergrund rückt, und die damit verbundene Orientierung an Kompetenzerwartungen zeigt meines Erachtens zumindest erste Wirkungen auf der konzeptionellen Ebene. Auch hier muss man sicher darauf achten, dass nicht unter dem Kompetenzbegriff alles Denkbare subsumiert wird und Kompetenzen nicht gegen Fachinhalte diskutiert werden. Und sicher sind in diesem Zusammenhang auch Entwicklungen zu beobachten, die fragwürdig erscheinen. Doch das veränderte, stärker an den Lernerfolgen als am reinen Lehrinput orientierte Paradigma hat sicher dazu geführt, dass mehr über Lehre reflektiert wird und dass innovative Konzepte erprobt werden.

Als dritter erwähnenswerter Aspekt ist die Modularisierung des Studiums zu sehen, die vielleicht noch viel zu häufig als rein technische Fingerübung missverstanden wird. Richtig verstanden kann die Modularisierung ein Gegengewicht zu der nach wie vor dominanten Präsenz der „individualisierten“, nicht auf Kooperation angelegten Lehre setzen. Die fehlende Abstimmung von Lehrinhalten war und ist sicher

auch heute noch aus meiner Sicht ein wesentliches Desiderat für eine gute Lehre.

Schließlich kann als vierter wesentlicher Effekt des Bologna-Prozesses die Entwicklung von Qualitätssicherungssystemen genannt werden. Die Akkreditierung von Studiengängen hat zu einem kontinuierlicheren Monitoring in der Lehre geführt, wenngleich man hierbei gelegentlich den Eindruck einer gewissen Übersteuerung gewinnen kann. Vor allem mit der Möglichkeit zur Systemakkreditierung ist allerdings ein zweiter Aspekt zu beobachten, der in den Hochschulen zunehmend an Bedeutung gewinnt: die Möglichkeit, aber auch die Erfordernis zur Selbststeuerung nicht nur in Budgetfragen, sondern auch im Hinblick auf die Entwicklung eigener Qualitätsstandards und Profile.

QiW: Die gegenwärtige hochschulpolitische Diskussion resümiert den Erfolg des Bologna-Prozesses in zum Teil sehr unterschiedlicher Weise. Wie fällt Ihr Resümee insgesamt aus?

Dreyer: Bologna als Projekt und Idee ist uneingeschränkt positiv zu bewerten. Gleichzeitig darf man sicher nicht außer Acht lassen, dass die Umsetzung der Ideen des Bologna-Prozesses teils auch misslungen ist und zu Recht einer intensiven Nachsteuerung bedarf. Bologna in diesem Sinne als Projekt zu verstehen, das in den kommenden Jahren immer wieder Modifikationen durchleben wird, nimmt der hochschulpolitischen Diskussion vielleicht etwas an Intensität. Meiner Meinung nach führten und führen die häufig an Glaubenskämpfe erinnernden Diskurse um die Sinnhaftigkeit der Bologna-Reform leider allzu häufig dazu, dass die vorhandenen Gestaltungsspielräume nicht gesehen oder unterschätzt werden. Und vergessen wird leider auch, dass die vormaligen Magister- und Diplom-Studiengänge alles andere als frei von Fehlern waren.

QiW: Welche Aspekte des Bologna-Prozesses lassen sich als Erfolge, welche als Misserfolge charakterisieren?

Dreyer: Betrachtet man die Erfolge des Bologna-Prozesses, so sind dies die bereits eingangs genannten Entwicklungen, insbesondere die höheren Selbststeuerungsmöglichkeiten der Hochschulen sowie die veränderte Studienstruktur, die zur Reflexion und zur kreativen Neugestaltung von Lehr- und Lernprozessen beiträgt.

Aber selbstverständlich sind auch negative Entwicklungen und Misserfolge zu beobachten. So ist es bislang nicht hinreichend gelungen, die Potenziale, die mit dem Bologna-Prozess verbunden sind, zu nutzen und zu kommunizieren.

Auch ist der häufig bei Studierenden aufgrund des öffentlichen Meinungsbildes selbst entfachte Druck, das Studium nach Möglichkeit schnell zu beenden und damit zu glauben, man habe keine Zeit nach links und rechts über die Grenzen des eigenen Studiengangs hinaus zu schauen sicher nicht das, was man sich unter einem Gewinn bringenden Studium vorstellt. Hier benötigen Studierende wie auch Lehrende noch Zeit, um sich an die veränderte Studienstruktur zu gewöhnen und Modi zu finden, die unterschiedlichen Formen des Studierens zuzulassen.

QiW: Ein zentrales Ergebnis der Tagung „Bologna-Reform. Eine Zwischenbilanz der Bildungs- und Hochschulforschung und Entwicklungsperspektiven“ Anfang des Jahres in Berlin war, dass der Strukturfrage der Bologna-Reform künftig eine nachgeordnete Bedeutung zukomme und dass es viel mehr um die inhaltliche Ausgestaltung gehe. Welche Inhalte sind aus Ihrer Sicht hiermit adressiert?

Dreyer: In der Tat ist auch mein Eindruck, dass die grundsätzliche Strukturdebatte zunehmend an Bedeutung verliert und die neue Studienstruktur eine höhere Akzeptanz erfährt oder zumindest doch ein gewisser Gewöhnungseffekt eingetreten ist. Somit geht es weniger um die Frage, ob die Bologna-Struktur angemessen ist, sondern viel mehr darum, wie sie auszugestaltet ist, um sie den aktuellen Bedarfen anzupassen. In diesem Zusammenhang sind es sehr unterschiedliche Aspekte, die gegenwärtig und wohl auch künftig von Relevanz sind. Neben den bereits angesprochenen Fragen um die Kompetenzorientierung des Studiums, die stärkere Lernerorientierung, die zurzeit ihren Niederschlag unter anderem in Konzepten zur Verbesserung der Selbstlernfähigkeit findet, sind es aus meiner Sicht insbesondere zwei Aspekte, die in den kommenden Jahren die Fortentwicklung des Bologna-Prozesses prägen könnten: die Frage der Persönlichkeitsentwicklung und jene der Diversität und Interkulturalität.

Der Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung spielte, denkt man bspw. an das traditionelle Selbstverständnis einer Lehrer-Schüler-Beziehung, an Universitäten von jeher eine Rolle – allerdings eher implizit und damit gewissermaßen zufällig, zumal Massenuniversitäten diese Form der engen Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden kaum zulassen. In Zukunft wird diese Frage nicht zuletzt deshalb verstärkt an Relevanz gewinnen, als die Studierenden aufgrund der verkürzten Schulzeit und der Abschaffung der Wehrdienstpflicht früher an die Hochschulen kommen und manchen Entwicklungsschritt mehr noch vor sich haben. Die Frage der Persönlichkeitsentwicklung könnte daher in systematischer und nicht nur in Form individualisierter Lehrer-Schüler-Verhältnisse zum Tragen kommen und ganz neue Anforderungen an die Praxis und das Selbstverständnis der Hochschulen stellen.

Der zweite genannte Aspekt lässt sich unter dem Begriff der Diversität zusammenfassen. Die breitere Partizipation am tertiären Bildungsbereich führt zwangsläufig auch dazu, dass sich die Eingangsvoraussetzungen zunehmend unterscheiden. Augenfällig wird dies bspw., wenn man die sehr unterschiedlichen Voraussetzungen betrachtet, die beruflich Qualifizierte im Vergleich zu jenen Studierenden haben, welche die „klassische“ Schullaufbahn absolviert haben. Der Umgang mit unterschiedlichen Vorerfahrungen und -kenntnissen wird uns meiner Auffassung nach nicht

zuletzt in den Master-Studiengängen perspektivisch noch intensiver beschäftigen. Ein zweiter Aspekt der Diversität bezieht sich auf unterschiedliche Formen des Studierens. Hier ist insbesondere an die Option des Teilzeitstudiums zu denken, die bislang vielerorts noch nicht hinreichend Berücksichtigung gefunden hat. Schließlich ist auf die ursprünglich im Bologna-Prozess mitgedachte Forderung einer stärker Internationalisierung hinzuweisen. Hierbei wird es weiterhin um Fragen der gegenseitigen Anerkennung von Studienleistungen entsprechend der Lissabon-Konvention, insbesondere aber auch um die Ausgestaltung der Idee von Interkulturalität gehen.

QiW: Wenn Sie den Bologna-Prozess aus Ihrer Sicht Revue passieren lassen: Wie bewerten Sie die politische Prozesssteuerung?

Dreyer: Der Bologna-Prozess war oder ist für alle Akteure – so auch für die Politik – eine anspruchsvolle Aufgabe. Die Reorganisation des Studiums für ganz Europa zu bewerkstelligen, ist kein einfaches Unterfangen. Allerdings wären aus meiner Sicht einige Dinge vielleicht deutlich einfacher gewesen, hätte man die Bologna-Reform nicht von Beginn an mit vielleicht nicht ganz so realistischen Zielen unterlegt. Häufig stand in der Diskussion der Gedanke der größeren Effizienz, die sich unter anderem in der Verkürzung der Studienzeiten ausdrücken sollte, im Vordergrund, was der gesamten Debatte nicht immer gutgetan hat. In diesem Zusammenhang wurde und wird häufig übersehen, dass ein konsekutives Bachelor- und Master-Studium letztlich eine höhere Regelstudienzeit aufweist als Diplom- und Magister-Studiengänge.

Gleichzeitig muss man resümieren, dass durch den Bologna-Prozess Entwicklungen angestoßen wurden, die noch zu Beginn der 1990er Jahre kaum denkbar gewesen wären. Zu nennen ist hier bspw. die Verlagerung der inhaltlichen Entscheidung über die Studiengänge in die Wissenschaft selbst durch die Etablierung des Akkreditierungssystems, wengleich die Akkreditierung sich zum Teil bürokratischer gerierte als die Ministerien selbst. Etwas kritischer sehe ich allerdings in diesem Zusammenhang die Beteiligung vieler Akteure mit zum Teil divergenten Interessen. Bspw. ist eine Beteiligung der Berufspraxis im Sinne der Einbindung zusätzlicher externer Expertise sicher hilfreich, solange sie nicht dazu führt, die Wissenschaft mit systemfremden Logiken zu steuern.

QiW: Betrachtet man die Widerstände gegen den Bologna-Prozess, so lassen sich partiell deutliche Unterschiede zwischen einzelnen Fächergruppen beobachten. Zeigen sich aus Ihrer Erfahrung heraus fachspezifische Differenzen im Hinblick auf Positiva und Negativa des Bologna-Prozesses?

Dreyer: Nach meiner Erfahrung war oder ist die Bologna-Skepsis unter allen Disziplinen in den Geistes- und Sozialwissenschaften am größten, wobei mir die Erfahrungen im Bereich der Ingenieurwissenschaften fehlen, denen ja eine ähnlich große Skepsis nachgesagt wird. In den Geistes- und Sozialwissenschaften wurde bzw. wird die neue Studienstruktur zum Teil als Abgesang auf das entsprechende Fachstudium empfunden. Gerade die im Studium breit angelegten Fächer haben aber oft die Erfahrung gemacht bzw. machen sie noch, dass ein stärker strukturiertes Studium zu höherem Lern- und Studienerfolg der Studierenden führen

kann als das alte Magister-Studium mit den schönen, manchmal aber auch das Fortkommen behindernden Studienfreiheiten.

QiW: Welches sind Ihrer Auffassung nach die zentralen Entwicklungsaufgaben im Bereich von Studium und Lehre in den kommenden Jahren?

Dreyer: Wie bereits zuvor ausgeführt, wird das zentrale Thema sein, wie angesichts wachsender Diversität unter den Studierenden Studium und Lehre zu gestalten sind. Hierzu gehören als wichtigste Formen: erstens die Diversität hinsichtlich der Studieneingangsvoraussetzungen, d.h. insbesondere, ob das Abitur oder berufliche Qualifikationen als Studieneingangsvoraussetzungen relevant sind und damit auch, inwieweit Fach- oder Selbstkompetenzen von Bedeutung sind; zweitens die Diversität hinsichtlich der Lebensform, also inwieweit bspw. familiäre oder Betreuungsaufgaben andere Studiermodi verlangen, und drittens die Diversität hinsichtlich der Studienart, also ob das Studium bspw. berufs begleitend gestaltet wird.

Darüber hinaus lassen sich sicher viele weitere Entwicklungsaufgaben identifizieren, wie jene nach der Konkretisierung und Ausgestaltung der Kompetenzorientierung und der sukzessiven Anpassung der Lehrkompetenzen an die neuen Herausforderungen, die Bologna mitbringt.

Gespräch mit Lothar Zechlin

QiW: Welches sind aus Ihrer Perspektive die wesentlichen Veränderungen, die durch den Bologna-Prozess initiiert wurden?

Lothar Zechlin: Der Bologna-Prozess hat mit den gestuften Abschlüssen, der Modularisierung, dem Kreditpunktesystem und der Qualitätssicherung alle diejenigen Maßnahmen implementiert, die in der Sorbonne- und der Bologna-Erklärung angekündigt worden sind. Das hat er erreicht. Seine eigentlichen Ziele, nämlich trotz quantitativer Ausweitung des tertiären Sektors gleichzeitig die Qualität aufrecht zu erhalten oder sogar anzuheben (soziale Kompetenzen, Mobilität, europäische Dimension, Kompetenzorientierung) hat er nicht erreicht. Das liegt, wie so oft bei politischen „Großvorhaben“, daran, dass bei der Umsetzung die inhaltlichen Ziele aus dem Blick geraten und technisch-formale Probleme in den Vordergrund getreten sind.

QiW: Die gegenwärtige hochschulpolitische Diskussion resümiert den Erfolg des Bologna-Prozesses in zum Teil sehr unterschiedlicher Weise. Wie fällt Ihr Resümee insgesamt aus?

Zechlin: Dadurch, dass mehr Studierende an die Hochschulen kommen, nimmt auch ihre Heterogenität, die Unterschiedlichkeit ihrer sozialen, ökonomischen und kulturellen Prägungen zu. Darauf müssen die Hochschulen mit einer größeren Vielfalt in ihren Studienangeboten reagieren. Schon seit Jahrzehnten kommen Studierende eines „neuen Typus“ in die Hochschulen, der sich eine stärkere Strukturierung und Berufsorientierung des Studiums wünscht. Darauf mit einer stärkeren Verbindlichkeit und Formalisierung in der Curriculumgestaltung reagiert zu haben, ist einer der richtigen Ausgangspunkte von „Bologna“. Insofern stimme ich der markanten Formulierung von Uwe Schimank „Humboldt – Falscher Mann am falschen Platz“ zu. Man darf das Kind aber nicht mit dem Bade ausschütten und es bei der

formalen Standardisierung belassen. Das geschieht aber leider in der Umsetzung des Bologna-Prozesses. So, wie derzeit Module, Lernergebnisse, soziale Kompetenzen, Kreditpunkte und Prüfungen definiert sind, führt das mit einer gewissen Zwangsläufigkeit zu dem sog. „Bulimie-Lernen“. Und damit wird man Niemandem gerecht, weder den „alten“ noch den „neuen“ Studierenden.

Der Bologna-Prozess wird nur dann noch zu einem Erfolg entwickelt werden können, wenn er in den Hochschulen als Anstoß für eine produktive Auseinandersetzung mit den fachlich-disziplinären, den berufspraktischen und den didaktischen Anforderungen an die Studiengangsgestaltung begriffen wird. Sie wäre innerhalb des Lehrkörpers und zwischen dem Lehrkörper und den ehemaligen und gegenwärtigen Studierenden zu führen. Im Moment wird „Bologna“ aber als eine Auflistung formaler Anforderungen verstanden, als eine bürokratische Maschine, für deren Einrichtung und Betrieb bestimmte Spezialistenrollen ausgebracht sind, die solange geduldet werden, wie sie die Herzogtümer der einzelnen Lehrstühle nicht tangieren. Das führt dann nach innen zu Friedhofsruhe und nach außen – wie gerade jüngst zu beobachten – zu einer pauschalen Zurückweisung des gesamten Prozesses und Schuldzuweisungen. Ein Prozess, der als Initiative für eine Reform des Lernens begonnen hat, hat zu einer weitgehenden Blockade des organisationalen Lernens geführt!

QiW: Welche Aspekte des Bologna-Prozesses lassen sich als Erfolge, welche als Misserfolge charakterisieren?

Zechlin: Erfolge sehe ich in der stärkeren Strukturierung des Studiums, also der Tatsache, dass die Abschlüsse gestuft, dass Module eingeführt sind und dass Lernziele benannt werden. Das eröffnet nämlich Chancen: Die Stufung kann z.B. zu einer größeren Mobilität bei dem Übergang von BA zu MA oder zu einer deutlicheren Unterscheidung zwischen breiter Grundlagenbildung und spezielleren forschungs- oder praxisorientierten Studiengängen führen. Die Modularisierung kann dazu beitragen, dass es den Lernenden erleichtert wird, ein größeres Verständnis für inhaltliche Zusammenhänge zu entwickeln, und eine Festlegung von Lernzielen kann zu einer höheren Rationalität bei der Studiengangsentwicklung führen.

Misserfolge sehe ich in der konkreten Umsetzung der allgemein und formal gehaltenen Ziele, also der Art und Weise, wie die Abschlüsse gestuft, wie die Module konzipiert und wie die Lernziele gebildet werden. Es sind nämlich die Chancen überwiegend nicht genutzt worden und stattdessen die mit dem Bologna-Prozess einhergehenden Gefahren eingetreten: Ein vernünftiger Praxisbezug und damit eine wohlverstandene „Employability“ sind in der Regel in dreijährigen BA-Programmen nicht erreichbar und eine Fülle höchst individueller Profile bei den BA Programmen verhindert geradezu Mobilität. Viele Module tragen bei völliger Erfüllung der „länderübergreifenden Strukturvorgaben“ nicht zu einem tieferen Verständnis ihrer Themen bei, weil sie eher die internen Machtverhältnisse innerhalb des Lehrkörpers spiegeln, und die meisten Lernzielangaben sind nach außen gerichtete Fassaden ohne Verbindung mit den innen stattfindenden Lehr-/Lernprozessen.

QiW: Ein zentrales Ergebnis der Tagung „Bologna-Reform. Eine Zwischenbilanz der Bildungs- und Hochschulforschung

und Entwicklungsperspektiven“ Anfang des Jahres in Berlin war, dass der Strukturfrage der Bologna-Reform künftig eine nachgeordnete Bedeutung zukomme und dass es viel mehr um die inhaltliche Ausgestaltung gehe. Welche Inhalte sind aus Ihrer Sicht hiermit adressiert?

Zechlin: Wer den Bologna-Prozess zu einem Erfolg bringen will, muss mehr tun als hehre Zielsetzungen in Sonntagsreden zu proklamieren (dazu rechne ich auch die Ankündigung, künftig gehe es um „die Inhalte“), sondern sich den „Mühen der Ebene“ unterziehen. Dann landet man schnell bei den Grunderkenntnissen darüber, wie sich Veränderungsprozesse beeinflussen lassen. Dabei handelt es sich im Wesentlichen um drei Ansatzpunkte, nämlich Strukturen (die die Handlungsmöglichkeiten der Akteure beschränken), Prozesse (z.B. Evaluationen und darauf gestütztes organisationales Lernen) und natürlich die Akteure in den Studiengängen selbst. Deshalb teile ich nicht die Ansicht, dass Strukturen künftig nur noch von nachrangiger Bedeutung seien. Ich habe im Gegenteil den Eindruck, dass diejenigen, die sich bislang hauptsächlich mit der Strukturgestaltung beschäftigt und dabei nichts Gutes zustande gebracht haben, also die Kultusminister, der Akkreditierungsrat und eine Reihe von Leitungsverantwortlichen in den Hochschulen selbst, sich nunmehr davon stehlen wollen, indem sie auf „die Inhalte“ verweisen und Schuldzuweisungen vorbereiten. Es gibt noch viel zu tun auf dem Feld der Strukturen, z.B. bei der Zusammensetzung des Akkreditierungsrates (mehr Expertise, weniger Politik und Ministerialverwaltung), der Mindestgröße von Modulen (oft bestehen sie nur aus einer Vorlesung und einem Seminar, weil jeder Kollege aus Prestige Gründen sein eigenes Modul haben muss), bei dem Prinzip, dass Modulprüfungen nicht aus einer Ansammlung von „Modulteilprüfungen“ bestehen können, bei der Frage des Übergangs von Bachelor- in Master-Studiengänge, bei der völlig unzureichenden Arbeits- und Verantwortungsteilung zwischen Staat und Hochschulen in der „Steuerung“ des Prozesses und anderes mehr. Solange das „institutionelle Setting“ nicht stimmt, werden Fehlanreize für die Studiengangsgestaltung in die Welt gesetzt, die sich nur schwer kompensieren lassen. Institutionenökonomien können einem das leicht erklären.

Natürlich spielt neben den Strukturen eine genauso große Rolle das konkrete Handeln der Studiengangsverantwortlichen, Lehrenden und Lernenden in den Hochschulen, von denen die Methoden und Inhalte des Lehrens und Lernens abhängen. Wenn diese Akzentsetzung mit der Abkehr von den Strukturfragen gemeint sein sollte, findet das meine Zustimmung. Am meisten bewegt mich dabei die Frage, wie man dazu beitragen kann, dass sich Lernprozesse zu sinnstiftenden „Aneignungsprozessen“ (also weit mehr als dem bloßen Wissenserwerb) entwickeln.

QiW: Wenn Sie den Bologna-Prozess aus Ihrer Sicht Revue passieren lassen: Wie bewerten Sie die politische Prozesssteuerung?

Zechlin: Sicherlich war bei einer ganzen Reihe der politischen Promotoren viel good will vorhanden, aber es fehlte an politischer Steuerungskompetenz; vielleicht ist das ja ein Kennzeichen auch anderer Europa-Projekte? Vor allem ist unter dem Leitbild der „Autonomie“ die bisherige Rollenverteilung zwischen Politik und Ministerialverwaltung auf der einen und den Hochschulen auf der anderen Seite auf-

gelöst worden, ohne dass ein stimmiges Konzept an seine Stelle getreten wäre, so ähnlich wie bei der Abschaffung der ZVS. Bei dem Übergang von den Rahmenprüfungsordnungen zu Akkreditierung, leistungsorientierter Mittelverteilung und Kontraktmanagement zwischen Staat und Hochschulen ist das Verhältnis von Hierarchie und Wettbewerb als Steuerungsmodi der zentralen Ebene und der Selbstorganisation durch kollektives oder individuelles Handeln auf der dezentralen Ebene aus den Fugen geraten. Mittlerweile bestimmt der Staat einerseits zu wenig, indem er z.B. offenlässt, ob das Profil von Studiengängen an Fachhochschulen und Universitäten gleich oder unterschiedlich ausgestaltet sein soll, ob Bachelor-Programme drei Jahre dauern – dann aber bitte ohne den Zwang zu „Employability“ – oder berufsqualifizierend sein sollen – dann aber bitte erst nach vier Jahren – oder ob sich die Profile eines Bachelor-Programmes in einer bestimmten Disziplin, z.B. Chemie, an den Universitäten A und B weitgehend ähneln oder ob sie auch völlig verschieden sein können – wenn Letzteres der Fall ist, sollte man aber keine Erwartungen mehr an Mobilität innerhalb der Bachelor-Phase propagieren! Andererseits bestimmt er über „ländergemeinsame“ und „länderspezifische Strukturvorgaben“, Landesgesetze, Ziel- und Leistungsvereinbarungen und anderes zu viel, indem er z.B. scheinbar studierendenfreundlich weitgehend studienbegleitende Prüfungen vorschreibt, damit aber faktisch ein prüfungsbegleitendes Studieren erzeugt. Und nach wie vor besteht eines der Hauptprobleme darin, dass für die Karriere als Hochschullehrer die Beschäftigung mit Fragen des Lehrens und Lernens deutlich weniger attraktiv ist als Forschung. Dieser Trend verstärkt sich noch durch die Exzellenzinitiative.

Das alles soll aber nicht darüber hinweg täuschen, dass auch in den Hochschulen selbst wesentlich mehr hätte gemacht werden können. Im Kern liegt die Krux darin, dass die Politik unter dem Label der „Hochschulfreiheit“ Kompetenzen auf die Hochschulen überträgt, ohne dass diese bislang unter Beweis gestellt hätten, dass sie diese Freiräume sinnvoll ausfüllen können.

QiW: Betrachtet man die Widerstände gegen den Bologna-Prozess, so lassen sich partiell deutliche Unterschiede zwischen einzelnen Fächergruppen beobachten. Zeigen sich aus Ihrer Erfahrung heraus fachspezifische Differenzen im Hinblick auf Positiva und Negativa des Bologna-Prozesses?

Zechlin: Die Fachhochschulen haben die Umstellung in der Regel deutlich besser geschafft als die Universitäten. In den Universitäten sind bei Studiengängen mit klaren Berufspraxisbezügen (z.B. BWL) weniger Probleme deutlich geworden als in den weniger praxisorientierten Studiengängen.

QiW: Welches sind Ihrer Auffassung nach die zentralen Entwicklungsaufgaben im Bereich von Studium und Lehre in den kommenden Jahren?

Zechlin: Meines Erachtens geht es um zwei nur scheinbare Paradoxien, die eigentlich leicht behebbar sind.

In vielen (nicht in allen) Fächergruppen liegt der Dreh- und Angelpunkt der Studienreform schon seit den 70er Jahren in der Konzipierung eines wissenschaftlichen Praxisbezuges. Dieser setzt sich ab gegenüber einem naiven Verständnis von Praxisbezug in dem Sinne, dass die Berufspraxis den Hochschulen sagen und ihnen gegenüber durchsetzen

könnte, wie ihre Studiengänge zu gestalten wären. Er setzt sich aber auch ab gegenüber einem Verständnis der Wissenschaft als um sich selbst kreisendes Geschehen, dem „Elfenbeinturm“, in dem praktische Anforderungen schlicht nicht vorkommen. „Wissenschaftlicher Praxisbezug“ bedeutet, dass Hochschulen sich mit den Anforderungen der Praxis kritisch, d.h. reflexiv auseinandersetzen und sie selbstbestimmt beantworten. Erst in einer solchen Wechselwirkung wird die Eigenlogik der Wissenschaft „gesellschaftlich relevant“ oder, um einen berühmten Satz von Kurt Lewin zu zitieren „There is nothing more practical than a good theory“. Der zweite Punkt bezieht sich auf das bereits erwähnte Verständnis von Lernen als subjektiv bestimmter „Aneignungsvorgang“ von Wissen, der sich von dem entfremdeten Auswendiglernen und Hersagenkönnen prüfungsrelevanten Wissens unterscheidet. Wichtig wird dabei die eigene Auseinandersetzung mit den Gegenständen der Lehre, die dadurch „Bedeutung“ für die Lernenden gewinnen und über die sie sich auch selbst verändern. Im Vordergrund steht der Prozess des Wissenserwerbs und nicht (entgegen den Lehren des New Public Management) der Output oder das Produkt. Es ist so ähnlich wie beim Fußball, wo manchmal „das schöne Spiel“ wichtiger als das Er-

gebnis ist. Häufig werden dabei allerdings bessere Ergebnisse erzielt als wenn man es von Anfang an nur auf das Ergebnis abgesehen hat. „Learning outcomes“ könnten das berücksichtigen, bei dem vorherrschenden Prüfungsverständnis geschieht das aber nicht. Die erforderlichen Interessen und Motivationen auf Seiten der Lernenden lassen sich nicht „steuern“, wohl aber durch abgestimmte Wahl- und Kombinationsmöglichkeiten, die Möglichkeit individueller Schwerpunktsetzungen, durch Phantasie und Kreativität aktivierender Lehrmethoden u.ä. anregen. Gefragt ist „Anleitung zur Selbständigkeit“.

Die Gespräche führte Uwe Schmidt.

Gesprächspartner:

Dr. Mechthild Dreyer, Professorin für Philosophie und Vizepräsidentin für Studium und Lehre an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Dr. Lothar Zechlin, Professor für Öffentliches Recht im Institut für Politikwissenschaft, Universität Duisburg

Reihe:
Motivierendes
Lehren und Lernen
in Hochschulen:
Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

Wim Görts (Hg.): Tutoreneinsatz und Tutorenausbildung

ISBN-10: 3-937026-70-3, Bielefeld 2011, 247 Seiten, 27.90 Euro

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autor/in. Wenn das Konzept der „Qualität in der Wissenschaft“ Sie anspricht - wovon wir natürlich überzeugt sind - dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- Qualitätsforschung,
- Qualitätsentwicklung/-politik,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen,
- Tagungsberichte,
- Interviews.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de.

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

Format der Anzeige: JPEG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung

UVW UniversitätsVerlagWebler, Der Fachverlag für Hochschulthemen, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld, Fax: 0521 - 92 36 10-22

Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, HM, P-OE und ZBS

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Forschung 1+2/2012
Brückenschlag im Dialog zwischen Wissenschaft und allgemeiner Öffentlichkeit

Wolff-Dietrich Webler
Brückenschlag zwischen Wissenschaft und allgemeiner Öffentlichkeit – das gesellschaftliche Umfeld

Gespräch mit Markus Weißkopf, Wissenschaft im Dialog (WiD)
Gespräch mit mit Andrea Frank, Stifterverband

Überblick: Auftrag, Zielgruppen und Initiativen der WiD GmbH

Science-Festivals werden populärer – nur Stadtmarketing/Popularisierung/PR von Wissenschaft?
Als Beispiele: Die Science Festivals in Bielefeld („Geniale“) und Lübeck („Hanse trifft Humboldt“)

Stefan Stöcklin
„Citizen Science“ – Bürgerwissenschaft – soll Bürgerinnen und Bürger zu Forschenden machen
Die neuen Medien erleichtern die Mobilisierung

Peer Pasternack & Henning Schulze
Wissenschaftsräte zwischen Autonomie und Verbindlichkeit

Michael Krohn
Forschungsmanagement durch Großgruppenverfahren - das Beispiel World Café

Rezension:
Michael Bailey & Des Freedman:
The Assault on Universities:
A Manifesto for Resistance
(Christian Potschka)

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 4/2012

Hochschulentwicklung/-politik

Isabelle Dorenkamp & Tobias Jost
Fünf Jahre nach der Reform – Was macht das Universitätsmanagement von heute?

Dina Kuhlee
Brauchen wir eine Workload-Diskussion?
Zur Rolle formaler Studienworkloads für das Lern- und Studierhandeln
Eine empirische Studie bei Lehramts-Studierenden des Master of Education

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

Hans Georg Tegethoff
Aneignung von Verfahren qualitativer Sozialforschung im sozialwissenschaftlichen Studium

Wim Görts
Feedback geben anders – Rückmeldung in Seminaren und Trainings nicht als Beurteilung, sondern als Dialogelement

Heinz Bachmann
Zündende Ideen – eine Website für good practices in der Hochschullehre

Wolff-Dietrich Webler
Die studentische Sicht auf Lehre, Lehrende und Lehrveranstaltungen – und ihre angemessene Berücksichtigung (auch im Rahmen von Lehrpreisen)

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 3/2012
Lehrcontrolling und -anreize – Tagung Performance Management im Hochschulbereich 2011 in Braunschweig

Entwicklung, Gestaltung und Verwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Marcel Clermont, Britta Gerets & Matthias Meyer
Wie lässt sich Kompetenz an Hochschulen (v)ermitteln?
Eine Fragestellung für das Hochschulmanagement bzw. -controlling

Axel Oberschelp
Berichtswesen und Hochschul-Steuerung
Was und wie viel müssen Hochschul-Manager über Erfolg in der Lehre wissen?

Philipp Pohlentz, Olaf Ratzlaff & Markus Seyfried
Studiengang Fact Sheets für eine evidenzbasierte Steuerung von Lehre und Studium

Susanne In der Smitten & Michael Jaeger
Hochschulische Lehrleistungen im Kontext der W-Besoldung

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

P-OE 3/2012
Programme und Maßnahmen der Personalentwicklung

Christine Böckelmann
Gleichstellung im Mittelbau an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen – Ergebnisse aus einer Studie in der Schweiz

Nicole Auferkorte-Michaelis, Renate Petersen, Helga Rudack, Martina Schmohr & Ute Zimmermann
Eine Universitätsallianz geht neue Wege: ScienceCareerNet Ruht – eine Kooperation zur akademischen Personalentwicklung

Sören Brune, Felix Mutter & Dirk Rohr
Systemische Personalentwicklung an Hochschulen: Workshops & individuelle Beratung für Einsteiger

Anja Thiem, Julia Weitzel & Annika Sohre
Mentoring-Prozesse im Kontext von Bologna gestalten

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 3/2012
Fort- und Weiterbildung für Beratungspersonal an Hochschulen

Beratungsentwicklung/-politik

Elke Mittag
Aus- und Fortbildung niedersächsischer Studienberaterinnen und Studienberater durch die Zentrale Koordinierungsstelle für Studieninformation und -beratung in Niedersachsen

Martin Scholz
Der Weg zum GIBeT-Zertifikat – Das Umsetzungskonzept zum Fortbildungscurriculum der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen

Sigrid Eicken, Oliver Orth & Irmgard Rieder
Die Professionalisierung der Studienberatung in Baden-Württemberg – wie aus einer Fortbildungsidee ein landesweit getragenes Programm wurde

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Krischan Brandl
Das Weiterbildungsprogramm des csnd e.V. für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Career Services

Karin Gavin-Kramer
Qualifikations- und Eingruppierungs-Dumping bei der Studienberatung?

Thea Rau, Birgit Luderer & Claus Kaiser
Qualitätssicherung in der psychosozialen Beratung von Studierenden Einführung eines Qualitätsmanagementsystems im Studentenwerk Ulm



Für weitere Informationen

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen bisher 14 Bände erschienen – aktuelle Empfehlung:

Judith Ricken (Hg.): lehrreich – Ausgezeichnete Lehrideen zum Nachmachen

„lehrreich“ – so hieß ein Wettbewerb um innovative Lehrideen, der im Wintersemester 2008/09 an der Ruhr-Universität Bochum durchgeführt wurde.

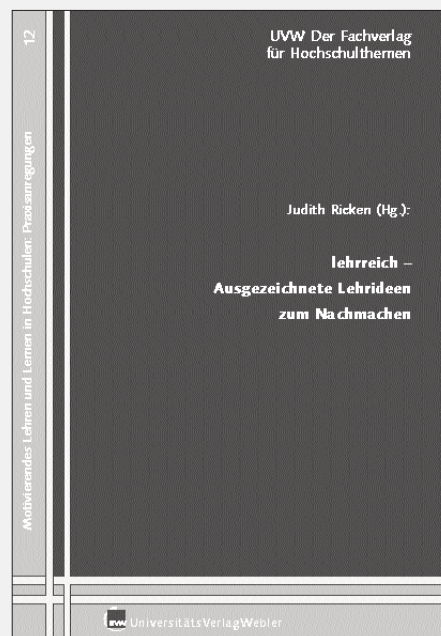
Lehrreich waren die in seinem Rahmen geförderten Projekte an der Ruhr-Universität, erdacht und umgesetzt von Projektgruppen aus Studierenden und Lehrenden.

Um die guten Ideen und gewonnenen Erfahrungen auch für andere nutzbar zu machen, werden sie in diesem Sammelband dokumentiert. Mit Simulationspatienten üben, schlechte Nachrichten zu überbringen, in kleinen Teams frei, aber begleitet forschen oder mit einem Planungsbüro ein Gutachten für den Bau einer Straße anfertigen – diese und andere Ideen wurden durch die Wettbewerbsförderung umgesetzt.

Die Beiträge in diesem Sammelband beschreiben diese Projekte nicht nur, sie reflektieren auch den Projektverlauf und geben konkrete Hinweise, beispielsweise zu Besonderheiten der Methodik, Vorlaufzeiten, Zeitaufwand oder Kosten.

Denn Nachmachen ist ausdrücklich erwünscht!

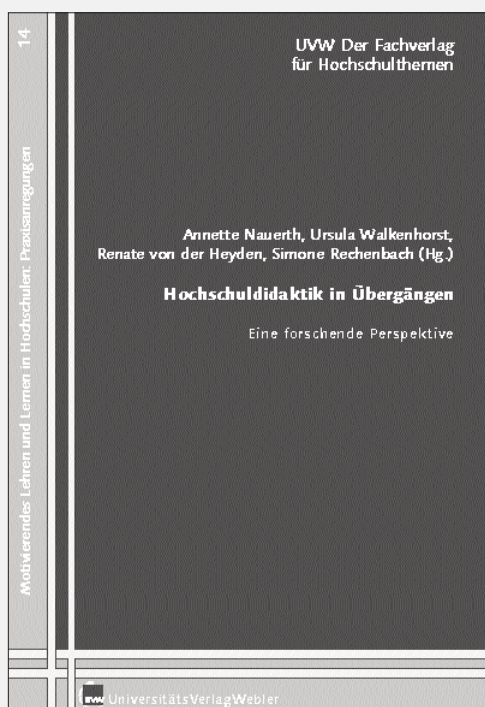
ISBN 3-937026-71-1, Bielefeld 2011, 105 Seiten, 14.90 Euro



Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

NEUERSCHEINUNG:

Annette Nauerth, Ursula Walkenhorst, Renate von der Heyden, Simone Rechenbach (Hg.): Hochschuldidaktik in Übergängen - Eine forschende Perspektive



Übergänge in ein unbekanntes System sind mit Unsicherheiten und Lernbedarfen verbunden. Am Beispiel von Studiengängen für Gesundheitsfachberufe an der FH Bielefeld wird das Erleben der Studierenden und Absolventen in den Übergängen in das Studium bzw. in den Beruf dargestellt.

Die Erfahrungen wurden genutzt, spezifische Unterstützungsangebote zu entwickeln. Die entsprechenden Konzeptionen und Evaluationsergebnisse werden für die Einführungswochen mit den integrierten Tutorien und der Arbeit mit Portfolios beschrieben. Im Hinblick auf den Übergang in den Beruf werden ein Mentoring- sowie ein Berufseinsteiger -Programm diskutiert.

Das vorliegende Buch beruht auf Ergebnissen eines Forschungsprojektes im Rahmen der BMBF Förderlinie „empirische Bildungsforschung“.

ISBN 3-937026-79-7, Bielefeld 2012,
360 Seiten, 39.80 Euro

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22