

JUSTUS-LIEBIG-



UNIVERSITÄT
GIESSEN

Fachbereich 03
Institut für
Erziehungswissenschaft

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Bianka Kaufmann/Amina Fraij

Studienqualität vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses

Ein Vergleich der Studienqualität zwischen Diplom-, Bachelor-
und Masterstudierenden der erziehungswissenschaftlichen
Studiengänge an der Universität Gießen.

Eine querschnittliche Analyse

Heft Nr. 6, September 2013

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Bianka Kaufmann/Amina Fraij

Studienqualität vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses

Ein Vergleich der Studienqualität zwischen Diplom-, Bachelor- und Masterstudierenden der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge an der Universität Gießen.
Eine querschnittliche Analyse

Heft Nr. 6, September 2013

Der Autor trägt die Verantwortung für den Inhalt.

Impressum:

Herausgeber:

Prof. Dr. Claudia von Aufschnaiter, Prof. Dr. Thomas Brüsemeister, Dr. Sebastian Dippelhofer, Prof. Dr. Marianne Friese, PD. Dr. Sabine Maschke, Prof. Dr. Ingrid Miethe, Prof. Dr. Vadim Oswald, Prof. Dr. Ludwig Stecher

Geschäftsführender Herausgeber:

Dr. Sebastian Dippelhofer

Institut für Erziehungswissenschaft
Empirische Bildungsforschung
Karl-Glöckner-Straße 21B
35394 Gießen
E-Mail: Sebastian.Dippelhofer@erziehung.uni-giessen.de

Sämtliche Rechte verbleiben bei den Autoren.

Auflage: 50

ISSN: 2194-3729 (Internet)

Online verfügbar in der Giessener Elektronischen Bibliothek:

URN: urn:nbn:de:hebis:26-opus-100800

URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/10080/>



Dieses Werk bzw. Inhalt steht unter einer [Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell-KeineBearbeitung 3.0 Deutschland Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/).

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
2	Konzept, Design und Durchführung der Studie VerS	9
3	Studienqualität	12
3.1	Begriffliche Abgrenzung	12
3.2	Studienqualität im Rahmen von VerS	14
4	Die Studienqualität im Vergleich	17
4.1	Datengrundlage	19
4.2	Ergebnisse	22
5	Fazit	27
	Anmerkungen	29
	Literaturverzeichnis	30

1 Einleitung

Mit dem Bologna-Prozess wurde eine der weitreichendsten Reformen des deutschen Hochschulsystems eingeleitet. Er ist aus einer Initiative der für das Hochschulwesen zuständigen Ministerien Deutschlands, Frankreichs, Großbritanniens und Italiens entstanden, die auf der Konferenz von Sorbonne (1998) bereits wesentliche Eckpunkte des Reformprozesses festlegten. In der gemeinsam Erklärung geben sie „ihre Verpflichtung bekannt, sich für einen gemeinsamen Rahmen einzusetzen, um so die Anerkennung akademischer Abschlüsse im Ausland, die Mobilität der Studenten sowie auch ihre Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt zu fördern“ (Sorbonne-Erklärung 1998 zit. nach Schramm 2010, S. 19). Mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung am 19. Juni 1999 bekannten sich schließlich 30 europäische Staaten zu dem Ziel, bis zum Jahr 2010 einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen (vgl. BMBF o. J.). Wesentliche Eckpunkte des Bologna-Prozesses sind die „Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse“, die Förderung der Mobilität für Studierende, Lehrende, Wissenschaftler und Verwaltungspersonal, die „Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden“ sowie die Einführung eines Leistungspunktesystems (Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 1999, S. 3ff).

Kernelement der Reform ist die Einführung eines gestuften Studiensystems bestehend aus Bachelor- und Masterabschlüssen, womit in erster Linie eine bessere internationale Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse verbunden sein soll, die die Mobilität der Studierenden fördern soll. Ferner soll das neue Studiensystem zu einer Verkürzung der Studienzeiten und Verringerung von Studienabbruchsquoten beitragen (vgl. HRK 2008, S.11). In dem eingeführten System ist der Bachelor als grundständiger Studiengang der Regelabschluss. Gegenüber dem Diplom- und Magisterabschluss hat er ein eigenständiges berufsqualifizierendes Profil, welches durch wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen vermittelt werden muss. Der Master kann als vertiefender zweiter Abschluss an den Hochschulen erworben werden und ermöglicht entweder eine weitere Spezialisierung der im Bachelor erworbenen Kenntnisse oder einen Fachwechsel (vgl. HRK (a) o. J.). Durch die Einteilung der Studiengänge in Module – in in sich thematisch abgeschlossene Stoffgebiete – und die Einführung eines Leistungspunktesystems soll die Transparenz der Studieninhalte und Anforderungen verbessert werden (vgl. KMK 2004, S. 4). „Die Einführung von Modulen und Leistungspunkten gewährleistet die kalkulierbare Akkumulation und

einen leichteren Transfer von Studien- und Prüfungsleistungen und ermöglicht [...] eine flexible und offene Studiengestaltung [sieht], die dem zunehmenden Bedarf nach einem Teilzeitstudium sowie dem Erfordernis des lebenslangen Lernens angemessen ist“ (KMK 2004, S. 1).

Gleichzeitig rückt mit dem Bologna-Prozess das Konzept der „Employability“ stärker in den Fokus und avanciert dabei zu einem wichtigen Ziel von Hochschulbildung (vgl. Schaeper, Wolter 2008, S. 607). Employability zielt auf die Befähigung der Studierenden sich auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten ab. Das heißt Studierende sollen in die Lage versetzt werden, nach ihrem Abschluss in eine adäquate Erwerbstätigkeit einzumünden und darin dauerhaft zu bestehen (vgl. Schindler 2004, S. 6f). Die Berufsbefähigung der Absolventen/innen soll dabei einerseits durch den Erwerb von Schlüsselkompetenzen und andererseits durch die Integration berufsfeldorientierter Praktika erreicht werden (vgl. HRK 2008, S. 175).

Um die Qualität des neuen Studiensystems sicherzustellen, verständigten sich die europäischen Bildungsminister bereits in der Bologna-Erklärung auf die Förderung der Zusammenarbeit bei der Erarbeitung gemeinsamer Qualitätsstandards und -kriterien (vgl. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 1999). Während die Qualitätssicherung zu Beginn des Prozesses eher eine untergeordnete Stellung eingenommen hat, wurde ihr spätestens im Berlin Kommuniqué „die Funktion eines ‚Dreh- und Angelpunktes‘ innerhalb des zu schaffenden Europäischen Hochschulraumes zugeschrieben“ (Walter 2006, S. 153). Denn die Sicherung und Verbesserung der Studienqualität bildet die Grundlage für das Bestehen und Ansehen der Hochschulen im nationalen und internationalen Wettbewerb. Ferner ist sie für die Studierenden und Absolventen/innen eine verlässliche Größe im Hinblick auf ihre berufliche Zukunft (vgl. Weiss 2000, S. 7). Zentrales Instrument ist die Einrichtung eines nationalen Qualitätssicherungssystem, welches sowohl die Evaluation von Programmen und Institutionen als auch die Einrichtung eines Akkreditierungssystems beinhaltet (vgl. Walter 2006, S. 153).

Die erheblichen Umstrukturierungen, die sich im Zuge des Bologna-Prozesses im Hochschulbereich ergeben haben, bieten Grund zu der Annahme, dass die Art des Studienganges ein wesentlicher Einflussfaktor auf die Beurteilung der Studienqualität sein könnte. Mit dem Bologna-Prozess wurde die Struktur und Organisation des deutschen Hochschulsystems grundständig reformiert und verändert. Die neu eingeführten Bachelor- und Masterstudiengänge unterscheiden sich nicht nur in den

Lerninhalten und Zielen von den traditionellen Studiengängen, sondern vor allem auch im Hinblick auf die strukturelle Gestaltung und Organisation (vgl. Grotheer, Kerst 2011, S. 21). Aufgrund dieser Veränderungen und der Ziele, die mit der Bologna-Reform erreicht werden sollten, „wäre zu erwarten, dass Studierende in reformierten Studiengängen bessere Bewertungen für viele der Studienqualitätsaspekte abgeben. Angesichts der Diskussion über die teilweise mangelhafte Umsetzung der Studienreform sind jedoch auch gegenteilige Annahmen plausibel [...]“ (ebd., S. 21). Vor allem die starke Verschulung und die damit einhergehenden eingeschränkten Wahlmöglichkeiten, aber auch die Verkürzung der Studiendauer, die hohe Prüfungsdichte können in einigen Aspekten zu einer negativeren Einschätzung der Studienqualität führen (vgl. Sieverding u.a. 2013, S. 95). Es stellt sich demnach die Frage, wie die Studienqualität von den Studierenden im Bachelor-Master-System eingeschätzt wird und in welchen Aspekten sich ihre Bewertungen von denen der Studierenden in den traditionellen Studiengängen unterscheiden. Um dieser Frage nachzugehen und die Studienqualität vergleichend zu analysieren, werden Daten der Studie „VerS – Vergleichende Untersuchung der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge Bachelor/Master ‚Außerschulische Bildung‘ und Diplom ‚Erziehungswissenschaft‘ an der Justus-Liebig-Universität Gießen“ genutzt.¹

Zunächst soll im Folgenden das Konzept und Design der VerS-Studie vorgestellt werden. Im Anschluss daran wird das zentrale Konstrukt der Studienqualität skizziert und dessen Operationalisierung im Rahmen der vorliegenden Untersuchung beschrieben. Sodann erfolgt eine vergleichende Gegenüberstellung der studiengangsbezogenen Einschätzungen der Studienqualität. Der Beitrag schließt mit einer kritischen Betrachtung der Ergebnisse.

2 Konzept, Design und Durchführung der Studie VerS

Die Studie „Vergleichende Untersuchung der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge Bachelor/Master ‚Außerschulische Bildung‘ und Diplom ‚Erziehungswissenschaft‘“ (VerS) untersucht die Veränderungen, die sich durch die Einführung des gestuften Studiensystems im Rahmen des Bologna-Prozesses ergeben haben. Ziel dieser Erhebung ist eine vergleichende Analyse im Hinblick auf die Zieldimensionen von Bologna. Dabei soll als übergeordnete Perspektive der Frage nachgegangen werden, ob sich aufgrund der strukturellen Veränderungen in den gestuften Studiengängen die

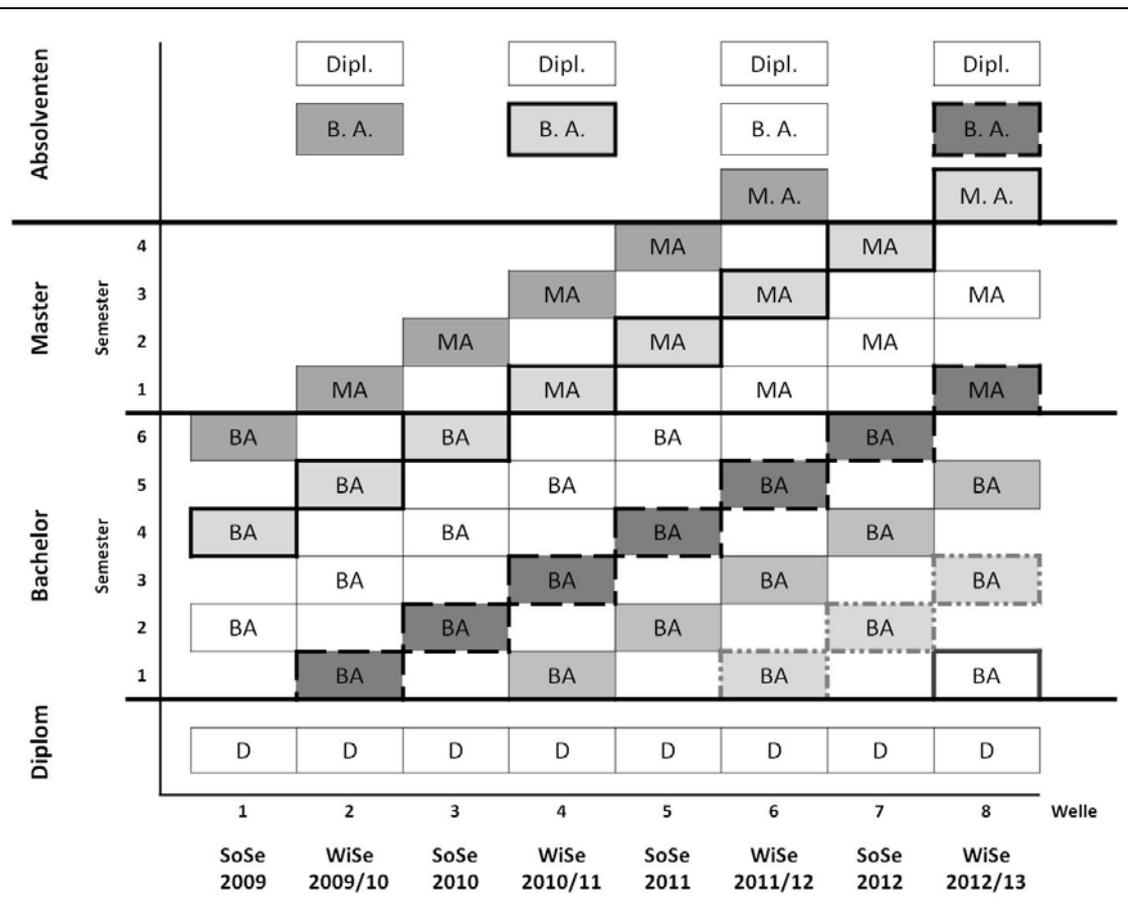
Erreichung der gewünschten Ziele abzeichnet und worauf ein solcher Erfolg oder aber auch ein entsprechendes Scheitern zurückzuführen ist. Ein Teilaspekt des Projektes liegt dabei auf der Studienqualität, die den Interessensschwerpunkt des vorliegenden Beitrags bildet.

Im Mittelpunkt der Erhebung stehen die Studierenden und Absolventen/innen des Bachelorstudienganges „Außerschulische Bildung“, des Masterstudienganges „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Außerschulische Bildung“ und des Diplomstudienganges „Erziehungswissenschaft“. Die erste Projektphase (2009/2010)² konzentrierte sich auf die Bachelor- und Diplomstudierenden, die zum Zeitpunkt der Befragung parallel am Institut für Erziehungswissenschaft (IfEW) studierten. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, Fragestellungen hinsichtlich der Qualität und Struktur des Bachelorstudienganges mit dem des (ehemaligen) Diplomstudienganges zu vergleichen. In der zweiten Förderphase (2011/2013) rückt der Masterstudiengang stärker in den Blick. Durch die Berücksichtigung der Masterstudierenden ist nun ein umfassender Vergleich möglich, wenn man den Masterabschluss als Äquivalent zum alten Diplomabschluss begreift.

Die Untersuchung ist als Panel-Kohorten-Studie angelegt, bei der dieselben Personen zu unterschiedlichen Zeitpunkten befragt werden, gleichzeitig aber auch neue Studieneinsteiger mit einbezogen werden. Durch die Befragung der jeweils selben Personen (Paneldesign) werden Entwicklungen im Studienverlauf sowie arbeitsmarktbezogene Platzierungsprozesse sichtbar, die ein Bild der strukturellen Qualität modularisierter Studiengänge ermöglicht (vgl. Abbildung 1).

Für die Online-Erhebung wurden alle Studierenden um Beteiligung gebeten, die zu dem jeweiligen Zeitpunkt in einem der Studiengänge immatrikuliert gewesen sind. Die einzelnen Erhebungswellen der Studierenden (Bachelor-, Diplom- und Masterstudiengang) fanden in einem halbjährigen Rhythmus statt. Die Erhebung der Absolventen/innen wurde jährlich im Dezember durchgeführt. Im Rahmen dieser Erhebung wurden alle einbezogen, die seit 2008 einen Abschluss in einem der drei Studiengänge erworben haben. Die im Folgenden berichteten Befunde beziehen sich nur auf die Studierenden.

Abbildung 1
Design der Studie



Quelle: VerS (2009-2013) Justus-Liebig-Universität Gießen

Für die Befragung der Studierenden stehen Fragen des aktuellen Studiums mit Blick auf Studierenerwartungen, Studienqualität, Vorbereitung auf spätere Handlungsfelder und allgemeine Angaben zum Studienverlauf im Mittelpunkt. Bei der Befragung der Absolvent/innen liegt der zentrale Fokus auf der Anschlussfähigkeit der Studienabschlüsse an den Arbeitsmarkt. Retrospektiv wird aus Sicht der Hochqualifizierten ihr Übergang ins Erwerbsleben in seinen einzelnen Schritten sowie in seinem abschließenden Erfolg beschrieben. Die Befragung der Masterstudierenden beinhaltet sowohl Fragen aus der Absolventen- als auch aus der Studierendenbefragung. Die Konstruktion der Fragebögen orientierte sich dabei an bewährten Instrumenten der Hochschulforschung, wie sie beispielsweise im Rahmen der HIS-Absolventenstudie (vgl. Briedis, Minks 2004) oder des Studierendensurveys (vgl. Bargel, Ramm, Multrus, 2008) angewendet werden, um die Anschlussfähigkeit bzw. Vergleichbarkeit zu wahren. Gleichzeitig wurden einzelne Fragen und Items angepasst, um der besonderen Situation gerecht zu werden.

3 Studienqualität

3.1 Begriffliche Abgrenzung

Die Diskussion im Bildungsbereich ist seit etwa einem Jahrzehnt von dem Begriff der Qualität geprägt. Er steht im Mittelpunkt der Bemühungen die Qualität von Einrichtungen, Prozessen und Ergebnissen zu prüfen, zu sichern und zu verbessern (vgl. Helmeke, Hornstein, Terhardt 2000, S. 7). Im Bereich der Hochschule erfuhr die Debatte durch die Einführung des gestuften Studiensystems eine verstärkte Aufmerksamkeit. Im Zuge des Bologna-Prozesses ist der Begriff der Qualität „mit den wichtigen Herausforderungen Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement und Qualitätsrahmen zwar in den Vordergrund gerückt, doch scheint die Bestimmung von Qualität selbst dabei eher in den Hintergrund zu treten“ (Multrus 2013, S. 42). Allgemein kann Qualität als ein „komplexes, multidimensionales und kontextabhängiges Konstrukt verstanden werden. [Er] kann für unterschiedliche Ebenen [...], durch unterschiedliche Anspruchsgruppen [...] unter variierenden Rahmenbedingungen [...] abweichend definiert werden und dabei auf ganz verschiedene, u.U. inkommsurable Aspekte (Beschäftigungsfähigkeit, subjektive Zufriedenheit oder persönliche Weiterentwicklung des Absolventen, effizienten Ressourceneinsatz etc.) fokussieren“ (Pixner u.a. 2009, S. 7). Unter dem Begriff der Qualität werden „verschiedene Perspektiven auf unterschiedliche Dinge“ (Harvey, Green 2000, S. 17) zusammengefasst, was dieses Phänomen als diffus erscheinen lässt. Zudem ist das Verständnis dabei einerseits abhängig von der jeweiligen Person, die den Begriff verwendet, wobei dieselbe Person ihn zu verschiedenen Zeitpunkten auch unterschiedlich anwenden kann. Andererseits ist er eng mit dem Kontext verbunden, indem er verwendet wird (vgl. ebd., S. 17).

Auch im Bereich der Hochschule existieren unterschiedliche Auffassungen und Verständnisse über die Qualität von Lehre und Studium. Es existieren „weder eindeutige noch allgemeingültige Indikatoren und Bewertungskriterien für Lehr- und Studienqualität [...]“ (Wolter 1996, S.52). Während für Studierende und zukünftige Arbeitgeber beispielsweise eine angemessene Vorbereitung auf die beruflichen Anforderungen ein wichtiges Kriterium für Qualität darstellt, steht für Lehrende in erster Linie die wissenschaftliche Ausbildung von qualifiziertem Nachwuchs im Fokus (vgl. Wissenschaftsrat 2008, S. 19; Grotheer, Kerst 2011, S. 3). Neben einer Differenzierung des Begriffs anhand der Akteure, lässt sich auch eine Unterscheidung von Lehre und Studium entlang der unterschiedlichen Handlungsebenen vornehmen. Qualitätskriterien können ansetzen auf der Mikroebene der Lehrveranstaltungen, auf der Mesoebene, die sich auf die

Organisation und den Aufbau der Hochschule bezieht (Institute, Fachbereiche, Studiengänge) sowie auf der Makroebene, welche die internen und externen Strukturen des Hochschulsystems einschließt (vgl. Wolter 1996, S. 52).

Ferner kann die Studienqualität durch die Differenzierung in Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität beschrieben werden. Die Strukturqualität bezieht sich sowohl auf die finanziellen und personellen Kapazitäten der Universität als auch auf die gesetzlichen Rahmenbedingungen der Hochschullehre. Zur Prozessqualität zählt beispielsweise die zeitliche Koordination und Planung der Lehrveranstaltungen sowie deren inhaltliche und didaktische Gestaltung (vgl. Grotheer, Kerst 2011, S. 3). Sie beschreibt somit „die Organisation und Verwaltung der Lehr- und Lernprozesse im engeren Sinne. [...] Ergebnisqualität wiederum bezieht sich auf die Lehr- und Lernresultate, die vor dem Hintergrund zukünftiger Anforderungen aufgebaut und partiell erst in den späteren Erträgen von Absolvent/inn/en offenbar werden. Kompetenzen und Studienerfolg sowie (erfolgreiche) Berufseinstiege und der weitere berufliche Verbleib sind entsprechende Outputindikatoren“ (ebd., S. 3f).

Das Verständnis von Studienqualität ist also abhängig von der Person, die den Begriff verwendet und dem Kontext in dem der Begriff angewendet wird. Deshalb ist „davon auszugehen, dass gleiche Bedingungen bzw. institutionelle Merkmale von unterschiedlichen Studierenden ungleich bewertet werden, da diese individuell unterschiedliche Voraussetzungen mit sich bringen und individuelle Interessen und Ziele verfolgen. Studienqualität – die als institutionelles Merkmal auf der Ebene von Hochschulen, Studiengängen oder Lehrveranstaltungen betrachtet werden kann – variiert also in den individuellen Wahrnehmungen immer mit den subjektiven Ansprüchen und Erwartungen, Studienzielen und fachlichen Kriterien“ (ebd., S. 6). Diese Kritik an der Gültigkeit und Verwendbarkeit studentischer Aussagen wird vor allem in Verbindung mit Lehrveranstaltungsevaluationen geäußert. Als Argumente gegen die Validität werden sowohl die Unerfahrenheit der Studierenden als auch die Beliebtheit und der Status des Lehrenden als verzerrenden Einflussgrößen genannt. Bei der Bewertung eines Studiengangs insgesamt können einige diese Faktoren jedoch ausgeschlossen werden (vgl. ebd., S. 6; El Hage 1996, S. 49ff). Ein wesentlicher Einflussfaktor auf die Beurteilung von Studienqualität könnte das Fachsemester haben. So konnten Grotheer und Kerst (2011) in ihrer Untersuchung zeigen, dass Prozessindikatoren mit Ausnahme der Beratung und Betreuung von Studierenden in niedrigeren Semestern besser bewertet werden als von ihren Kommilitonen/innen in höheren Semestern. Ferner zeigen sich in der Untersuchung auch geschlechtsspezifische Differenzen bei der Einschätzung der Stu-

dienqualität. Bei allen Prozessindikatoren urteilen die Männer positiver als die Frauen, wobei sich der stärkste Effekte bei der Betreuung und Beratung zeigt (vgl. Grotheer, Kerst 2011, S. 19ff, 53f).

3.2 Studienqualität im Rahmen von VerS

Im Rahmen der VerS-Studie wird Studienqualität vor dem Hintergrund des Bologna-Ziels Erhöhung der Erfolgsquoten/Verringerung von Studienabbruchsquoten erhoben. Die Befragten waren aufgefordert, Aspekte der Studienbedingungen (z.B. zeitliche Koordination und Zugang zu Lehrveranstaltungen; System und Organisation von Prüfungen), konkrete Erfahrungen im Verlauf des bisherigen Studiums (z.B. inhaltliche Qualität des Lehrangebotes; Betreuung und Beratung durch Lehrende) sowie praxis- und berufsbezogene Elemente des Studiums (z.B. Verknüpfung von Theorie und Praxis, praxisbezogene Lerninhalte) auf einer fünfstufigen Skala einzuschätzen. Die einzelnen Aspekte beziehen sich in erster Linie auf die Prozessqualität des Studiums – die Koordination, Planung und Gestaltung der Lehre. Die Strukturqualität wird beispielsweise über die Indikatoren „räumliche und sachliche Ausstattung in ihrem Fach“, „Internetzugang an Ihrer Hochschule“, „Aufbau und Struktur des Studienganges“ erhoben.

Die Items der Fragebatterien „Aspekte der Studienbedingungen“, „Erfahrungen im Verlauf des bisherigen Studiums“ sowie „praxis- und berufsbezogene Elemente des Studiums“ wurden anhand von sachlogischen Überlegungen und explorativen Faktorenanalysen (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation) in Dimensionen eingeteilt.

Studienbedingungen

Die Faktorenanalyse für die neun Items der Fragebatterie Studienbedingungen (fünfstufige Skala von sehr schlecht bis sehr gut) ergab drei Dimensionen (ausgeschlossen wurden die Aspekte „Kontakt zu Mitstudierenden“ und „Kontakt zu Lehrenden“). Mit dem Faktor „Studierbarkeit“, bestehend aus den Aspekten „Zeitliche Koordination der Lehrveranstaltungen“, „Zugang zu erforderlichen Lehrveranstaltungen“, „Möglichkeit die Studienanforderungen in der dafür vorgesehen Zeit zu erfüllen“ und „System und Organisation von Prüfungen“ kann 15 Prozent der Gesamtvarianz aufgeklärt werden (vgl. Tabelle 1). Den zweiten Bereich „Wissenschaftlichkeit“ bilden die Aspekte „Erwerb wissenschaftlicher Arbeitsweise“ und „Verfassen von wissenschaftlichen Texten“, der 13 Prozent der Gesamtvarianz erklärt. Die Items „didaktische Qualität der Lehre“, „fachliche Qualität der Lehre“ und „fachliche Vertiefungsmöglichkeiten“ lassen sich zur

Dimension „Lehrqualität“ zusammenfassen. Mit 36,9 Prozent klärt er den größten Teil der Varianz auf.

Tabelle 1

Explorative Faktorenanalyse – Studienbedingungen

„Wenn Sie an die Studienbedingungen in Ihrem Fach denken, wie würden Sie die folgenden Aspekte beurteilen?“

Faktor	Item	Faktorladung	Erklärte Varianz
Studierbarkeit	Zeitliche Koordination der Lehrveranstaltungen	0,711	15,0%
	Zugang zu erforderlichen Lehrveranstaltungen	0,818	
	Möglichkeit die Studienanforderungen in der dafür vorgesehenen Zeit zu erfüllen	0,633	
	System und Organisation von Prüfungen	0,523	
Wissenschaftlichkeit	Erwerb wissenschaftlicher Arbeitsweisen	0,918	13,0%
	Verfassen von wissenschaftlichen Texten	0,887	
Lehrqualität	Didaktische Qualität der Lehre	0,749	36,9%
	Fachliche Qualität der Lehre	0,825	
	Fachliche Vertiefungsmöglichkeiten	0,756	

Hauptkomponentenanalyse (Eigenwert >1) Varimax-Rotation

Quelle: VerS (2009-2013) Justus-Liebig-Universität Gießen

Erfahrungen im Verlauf des Studiums

Aus den Aspekten innerhalb der Frage nach den Erfahrungen im Verlauf des bisherigen Studiums (fünfstufige Skala von sehr schlecht bis sehr gut) ließen sich drei Dimensionen extrahieren (ausgeschlossen wurde der Aspekt „Nutzen von Veranstaltungen zur Studieneinführung“). Der Faktor „Struktur“ umfasst die Aspekte „Aufbau und Struktur ihres Studienganges“, „inhaltliche Qualität des Lehrangebots“ und „Art und Weise der Durchführung von Lehrveranstaltungen“ (vgl. Tabelle 2). Zur Dimension „Ausstattung“ gehören die beiden Aspekte „räumliche und sachliche Ausstattung in Ihrem Fach“ und „Internetzugang an Ihrer Hochschule“. Die Items „individuelle Studienberatung in Ihrem Fach“, „Besprechung von Klausuren und Hausarbeiten u. Ä.“ und „fachbezogene

Betreuung und Beratung durch Lehrende“ bilden den Faktor „Betreuung“. Alle drei Bereiche erklären zusammen 64,1 Prozent der Gesamtvarianz.

Tabelle 2

Explorative Faktorenanalyse – Erfahrungen im Verlauf des bisherigen Studium

„Erfahrungen im Verlauf des bisherigen Studiums/Wie bewerten Sie...?“

Faktor	Item	Faktorladung	Erklärte Varianz
Struktur	Aufbau, Struktur ihres Studiengangs	0,771	13,9%
	Inhaltliche Qualität des Lehrangebots	0,748	
	Art und Weise der Durchführung von Lehrveranstaltungen	0,627	
Ausstattung	Räumliche und sachliche Ausstattung in Ihrem Fach	0,589	11,4%
	Internetzugang an Ihrer Hochschule	0,893	
Betreuung	Fachbezogene Betreuung und Beratung durch Lehrende	0,681	38,8%
	Besprechung von Klausuren, Hausarbeiten u. Ä.	0,794	
	Individuelle Studienberatung in Ihrem Fach	0,826	

Hauptkomponentenanalyse (3 Faktoren vorgegeben) Varimax-Rotation

Quelle: VerS (2009-2013) Justus-Liebig-Universität Gießen

Praxis- und berufsbezogene Elemente

Die praxis- und berufsbezogenen Elemente (fünfstufige Skala von sehr schlecht bis sehr gut) konnten zu drei Faktoren dimensioniert werden (ausgeschlossen wurden die Aspekte „Vorbereitung auf den Beruf“ und „Angebot zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen“). Der Faktor „Praxisbezug“ setzt sich aus den Items „Aktualität der vermittelten Lerninhalte in Bezug auf Praxisanforderungen“, „Verknüpfung von Theorie und Praxis“ und „Praxisbezogene Lerninhalte“ zusammen, die 45,6 Prozent der Gesamtvarianz aufklären. Der zweite Bereich „Englischvermittlung“ bestehend aus den beiden Aspekten „Vorbereitung auf den Umgang mit englischsprachiger Literatur“ und „Vorbereitung auf englischsprachige Fachkommunikation“ klärt 20,5 Prozent der Varianz auf (vgl. Tabelle 3). Die Aspekte „Unterstützung bei der Stellensuche“ und „Angebot berufsorientierender Veranstaltungen“ bilden die Dimension „Unterstützung für den Berufseinstieg“, der 12,5 Prozent der Gesamtvarianz erklärt.

Tabelle 3**Explorative Faktorenanalyse – praxis- und berufsbezogene Elemente des Studiums**

„Wie bewerten Sie folgende praxis- und berufsbezogene Elemente in Ihrem Fach?“

Faktor	Item	Faktorladung	Erklärte Varianz
Praxisbezug	Aktualität der vermittelten Lehrinhalte in Bezug auf Praxisanforderungen	0,764	45,6%
	Verknüpfung von Theorie und Praxis	0,877	
	Praxisbezogene Lehrinhalte	0,803	
Englischvermittlung	Vorbereitung auf den Umgang mit englischsprachiger Literatur	0,940	20,5%
	Vorbereitung auf englischsprachige Fachkommunikation	0,927	
Unterstützung für den Berufseinstieg	Unterstützung bei der Stellensuche	0,858	12,5%
	Angebot berufsorientierender Veranstaltungen	0,756	

Hauptkomponentenanalyse (Eigenwert >1) Varimax-Rotation

Quelle: VerS (2009-2013) Justus-Liebig-Universität Gießen

4 Die Studienqualität im Vergleich

Ein wichtiger Unterscheidungsfaktor im Hinblick auf die Einschätzung der Studienqualität könnte die Art des Studienganges sein. Durch die Umstrukturierung des deutschen Hochschulsystems im Rahmen des Bologna-Prozesses und den damit angestrebten Zielen ist zu erwarten, dass Aspekte der Studienqualität von Bachelor- und Master-Studierenden besser bewertet werden als von Studierenden in den traditionellen Studiengängen (vgl. Grotheer, Kerst 2011, S. 21). Dieser Zusammenhang lässt sich in erster Linie im Hinblick auf die Aspekte Studierbarkeit und Struktur vermuten. Es ist zu erwarten, dass sich durch die Modularisierung und der damit angestrebten flexibleren Studiengestaltungen eine positivere wahrgenommene Studierbarkeit bei den Bachelor- und Masterstudierenden zeigt, die sich gleichzeitig auch in einer besseren Bewertung der Struktur und Organisation des Studiums und der Studieninhalte äußern könnte. Denn durch die Modularisierung sollten auch die Inhalte des Studiums stärker in das

Gesamtkonzept des Moduls bzw. Studienganges integriert und an den zu lernenden Kompetenzen und Fähigkeiten orientiert werden (vgl. Hünning, Buch 2005, S. 144).

Ferner wäre anzunehmen, dass sich durch den stärkeren Bezug auf Employability, der Höherbewertung von Schlüsselkompetenzen bzw. außerfachlichen Kompetenzen und der damit angestrebten Förderung der Beschäftigungsfähigkeit/Berufsqualifizierung der zukünftigen Absolventen/innen vor allem bei den Bachelorstudierenden eine verbesserte Bewertung im Hinblick auf Praxis- und Berufsbezug zeigt. Dies könnte sich ebenfalls in einer besseren Bewertung des Aspektes Unterstützung für den Berufseinstieg äußern. Allerdings könnte ebenfalls angenommen werden, dass die Diplomstudierenden den Praxis- und Berufsbezug besser bewerten als die Masterstudierenden, aufgrund der stärkeren wissenschaftlichen und forschungsorientierten Ausrichtung des Masterstudiengangs.

Kernelement des Bologna-Prozesses ist die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes zur Förderung der Mobilität und arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung (vgl. Gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister 1999, S. 2). In diesem Kontext kommt der Englischvermittlung eine entscheidende Bedeutung zu. Die Nachfrage nach englischer Sprache ist in den letzten Jahren kontinuierlich gewachsen, Englisch ist „the language of business, technology, science, the Internet [...]“. In academic contexts, Swales (1987) estimates that over 50% of the millions of academic papers published each year are written in English [...]“ (Nunan 2001, S. 605). Vor diesem Hintergrund wäre zu erwarten, dass Bachelor- und Masterstudierende den Aspekt der Englischvermittlung positiver einschätzen als die Studierenden im Diplomstudiengang.

Wenig Unterschiede beim Vergleich der drei Studiengänge sind dagegen bei den Aspekten Lehrqualität, Betreuung und Ausstattung zu erwarten, da alle drei Studierendengruppen die gleiche personelle, sachliche und räumliche Ausstattung vorfinden. Dennoch könnte die Betreuung und Beratung seitens der Lehrenden von den Masterstudierenden etwas positiver eingeschätzt werden, da die durchschnittliche Studierendenzahl dieser Gruppe pro Dozent deutlich kleiner ist und dadurch eine intensivere Betreuung möglich wäre. Eine positivere Bewertung seitens der Befragten in den neuen Studiengängen wäre auch bezüglich der Lehrqualität zu vermuten, da durch die Modularisierung der Inhalt, der Sinn und das Ziel der einzelnen Lehrveranstaltungen in den Modulbeschreibungen transparenter werden soll, was für die Motivation kein unbedeutender Faktor ist (vgl. Hünning, Buch 2005, S. 144).

4.1 Datengrundlage

Die folgenden Auswertungen beziehen sich auf das Sommersemester 2011, in dem Bachelor-, Master- und Diplomstudierende im Rahmen von VerS befragt wurden. Da Qualitätseinschätzungen unter anderem von der Semesterzahl beeinflusst sein können (vgl. Grotheer, Kerst 2011, S. 54), werden in die Analyse ausschließlich Bachelorstudierende ab dem 5. Semester einbezogen (vgl. Tabelle 4). Insgesamt beziehen sich die Analysen mit diesen Kriterien auf 43 Bachelorstudierende, 39 Masterstudierende und 27 Diplomstudierende. Die folgenden Ergebnisse sind aufgrund der geringen Fallzahlen als Tendenz zu verstehen und können nicht verallgemeinert werden.

Tabelle 4
Rücklauf für das Sommersemester 2011

	Bachelor (ab 5. Semester)	Master	Diplom
Eingeschriebene ¹	144	69	115
Geantwortet ²	43	39	27
Rücklauf bei VerS (%) ²	29,9	56,5	23,5

Quelle:

1 Hochschulstatistik der Justus-Liebig-Universität Gießen (Stand 15.05.2011)

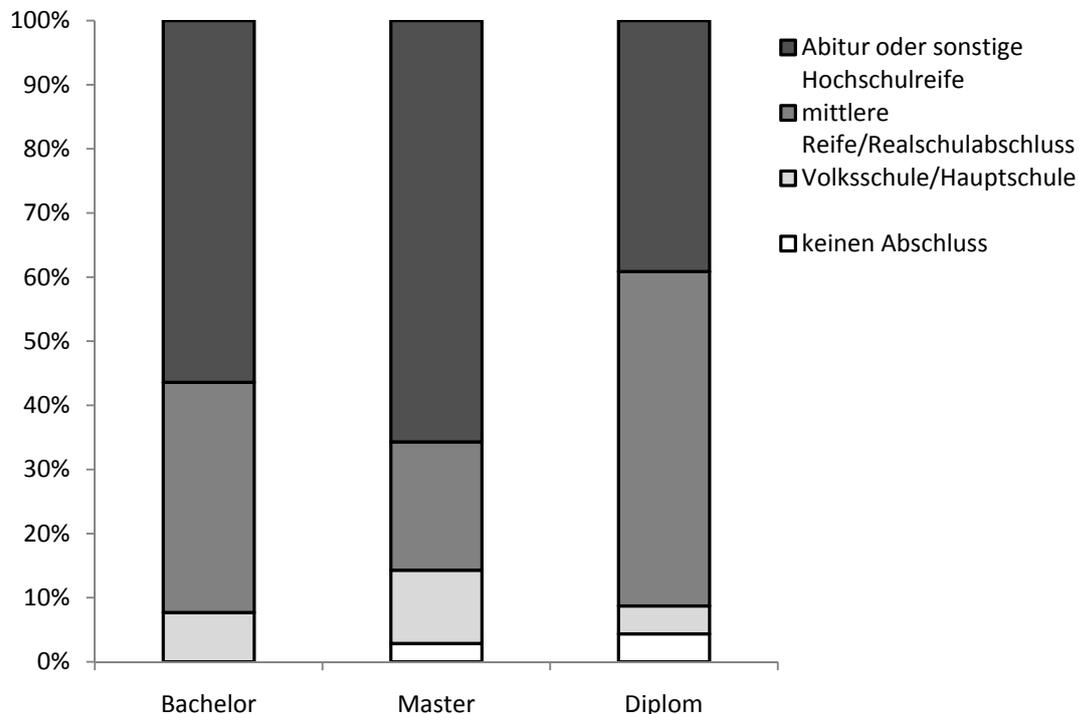
2 VerS (2009-2013) Justus-Liebig-Universität Gießen

Mit rund 80 Prozent je Studiengang werden die Studiengänge von Frauen dominiert. Laut Statistischen Bundesamt (2012) sind im Wintersemester 2011/2012 rund 74 Prozent der Studierenden eines Studiengangs der „Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung“ weiblich, für den Studiengang „Erziehungswissenschaft (Pädagogik)“ sind es rund 77 Prozent. Engler (2006) weist zudem darauf hin, dass es eine hohe Präferenz zur Erziehungswissenschaft als Studienwahl von Studentinnen gibt. Die Stichprobe repräsentiert damit die Anteile der Geschlechter sehr gut.

Der Bildungshintergrund der Studierenden wurde zum einen gemessen an dem höchsten Schulabschluss sowie am höchsten beruflichen Abschluss mindestens eines Elternteils (des Vaters und/oder der Mutter).

Abbildung 2

Höchster Schulabschluss mindestens eines Elternteils nach Studiengang (Prozent)



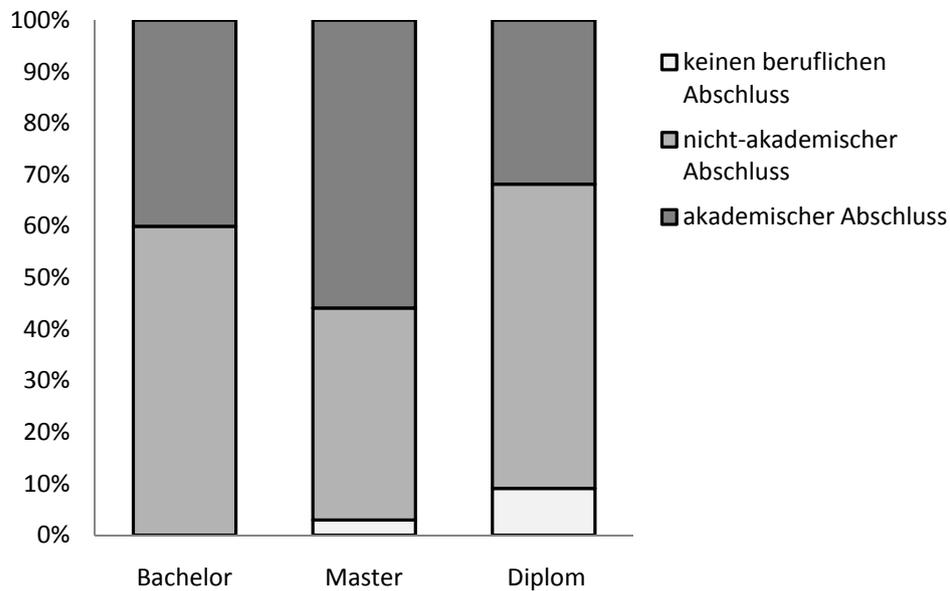
Quelle: VerS (2009-2013) Justus-Liebig-Universität Gießen

Hinsichtlich des höchsten Schulabschlusses der Mutter bzw. des Vaters zeigen sich Unterschiede zwischen den Studierendengruppen, die allerdings ebenfalls aufgrund der geringen Stichprobe als Tendenzen interpretiert werden sollten. Bei den Studierenden im gestuften Studiengang zeigt sich, dass über die Hälfte der Eltern(teile) ein Abitur oder eine sonstige Hochschulreife hat (vgl. Abbildung 2). Jeder dritte Bachelor- und jeder fünfte Masterstudierende hat ein Elternteil mit einer mittleren Reife/einem Realschulabschluss. Anders verhält es sich bei den Studierenden im traditionellen Studiengang: Bei ihnen hat die größte Gruppe Eltern mit einem Realschulabschluss. Eine kleine Gruppe von Studierenden hat mindestens ein Elternteil mit einem Hauptschulabschluss.

Bezüglich des höchsten Berufsabschlusses der Mutter und/oder des Vaters zeigen sich keine großen Unterschiede zwischen Bachelor- und Diplomstudierenden, denn die Mehrheit der Eltern hat einen nicht-akademischen Abschluss. Bei den Masterstudierenden ist es etwas anders: Die knappe Mehrheit hat mindestens ein Elternteil mit einem akademischen Abschluss (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3

Höchster beruflicher Abschluss mindestens eines Elternteils nach Studiengang (Prozent)



Quelle: VerS (2009-2013) Justus-Liebig Universität Gießen

Die Angehörigen der neuen Studiengänge zeigen mehr Variation bei der Studienzugangsberechtigung als Diplomstudierende (vgl. Tabelle 5). Dies liegt an den mehrfach geänderten Zulassungsvorschriften seit Beginn der Bologna-Reform, die den Hochschulen einen größeren Handlungsspielraum bei der Studierendenauswahl ermöglichen. Die Regelungen variieren dabei von Bundesland zu Bundesland und von Hochschule zu Hochschule (vgl. Klomfaß 2011, S. 244ff). So berechtigt in Hessen auch die Fachhochschulreife zu einem Studium im Bachelorstudiengang (vgl. HRK (b) o. J.).³

Tabelle 5

Studienberechtigung nach Studienart (Absolute Werte)

	Studienberechtigung			Gesamt
	Allgemeine Hochschulreife	Fachgebundene Hochschulreife	Fachhochschulreife	
Bachelor	30	4	8	42
Master	31	0	8	39
Diplom	25	1	0	26
Gesamt	86	5	16	107

Quelle: VerS (2009-2013) Justus-Liebig-Universität Gießen

Hinsichtlich der Durchschnittlichen Note zum Studienzugang zeigen sich keine großen Unterschiede (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6
Durchschnittsnote Studienberechtigung

Studiengang	Mittelwert	N	Standardabweichung
Bachelor	2,91	42	0,39
Master	2,72	39	0,45
Diplom	2,92	27	0,36
Insgesamt	2,84	108	0,42

Quelle: VerS (2009-2013) Justus-Liebig-Universität Gießen

Hinsichtlich des Alters der Befragten zeigt sich ein Unterschied. Die Diplomstudierenden sind mit durchschnittlich 27,22 Jahren ($SD^4 = 1,86$) älter als die Masterstudierenden mit 24,65 ($SD=1,49$) und Bachelorstudierenden mit 23,4 ($SD=1,53$) Jahren. Hinsichtlich der Fachsemester gibt es große Unterschiede zwischen den Gruppen, so ist das niedrigste Fachsemester der Diplomstudierenden das zehnte und das höchste das neunzehnte ($AM^5 = 12,33$; $SD=2,11$). Bei den Masterstudierenden ist das geringste Fachsemester das zweite und das höchste das vierte (in Hochschulsemestern wären das – wenn das Bachelorstudium in der Regelstudienzeit abgeschlossen wurde – zwischen dem achten und zehnten Semester) ($AM=2,92$; $SD=0,91$) und bei den Bachelorstudierenden zwischen dem sechsten und achten Fachsemester ($AM=6,10$; $SD=0,43$).

4.2 Ergebnisse

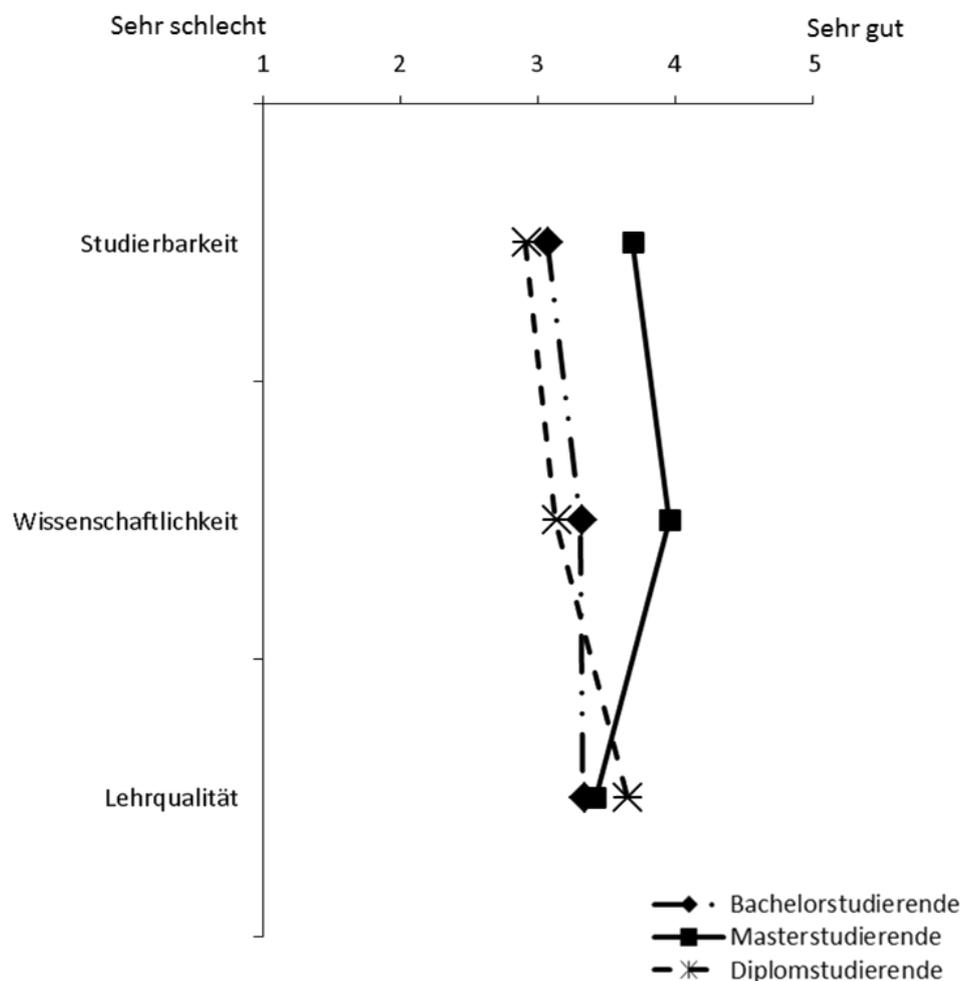
Die folgenden Analysen beziehen sich auf die in Kapitel 3.2 aufgeführten Faktoren der Studienqualität. Für jeden Befragten wurde aus den erhobenen Variablen ein Mittelwert für den jeweiligen Faktors gebildet, so dass dieser innerhalb der ursprünglichen fünfstufigen Skala interpretiert werden kann. Dabei wurden nur Fälle einbezogen, die keine fehlenden Werte innerhalb der Items des entsprechenden Faktors haben.

Die Hypothese, dass bei den Bachelor- und Masterstudierenden eine positiver wahrgenommene Studierbarkeit des Faches (vgl. Abbildung 4) zu beobachten sein wird, lässt sich nicht pauschal bestätigen. Zwar wird im Mittel die Studierbarkeit von den

Masterstudierenden (AM=3,69) und den Bachelorstudierenden (AM=3,07) positiver bewertet als bei den Diplomstudierenden (AM=2,91), jedoch ist nur der Unterschied der Masterstudierenden zu den anderen beiden Studierendengruppen signifikant (Unterschied zu den Bachelorstudierenden: $t_{95}=-4,021$; $p=.000^6$, Unterschied zu den Diplomstudierenden: $t_{95}=4,285$; $p=.000$).

Abbildung 4

Mittelwerte der Faktoren der Studienbedingungen nach Studiengängen



Quelle: VerS (2009-2013) Justus-Liebig-Universität Gießen

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei dem Aspekt Wissenschaftlichkeit (vgl. Abbildung 4). Auch hier bewerten die Masterstudierenden im Mittel den Aspekt besser als die Bachelorstudierenden – und letztere wiederum besser als die Diplomstudierenden, jedoch wird erneut lediglich der Unterschied zwischen Master- (AM=3,96) und Bachelor- (AM=3,31)/Diplomstudierenden (AM=3,13) signifikant (Unterschied zu den Bachelor-

studierenden: $t_{67,555}=-2,98$; $p=.004$, Unterschied zu den Diplomstudierenden $t_{32,935}=2,88$; $p=.007$).

Die Annahme, dass nur wenig Unterschiede im Hinblick auf die Einschätzung der Lehrqualität zu verzeichnen sein werden, da alle drei Studierendengruppen prinzipiell das gleiche Lehrpersonal vorfinden, lässt sich bestätigen. Allerdings wird – entgegen der Annahme, dass die neuen Studiengänge diesen Aspekt tendenziell positiver bewerten – die Lehrqualität (vgl. Abbildung 4) von den Diplomstudierenden (AM=3,65) im Mittel ein wenig besser beurteilt als von den Master- (AM=3,42) und Bachelorstudierenden (AM=3,33), die Unterschiede sind jedoch nicht signifikant.

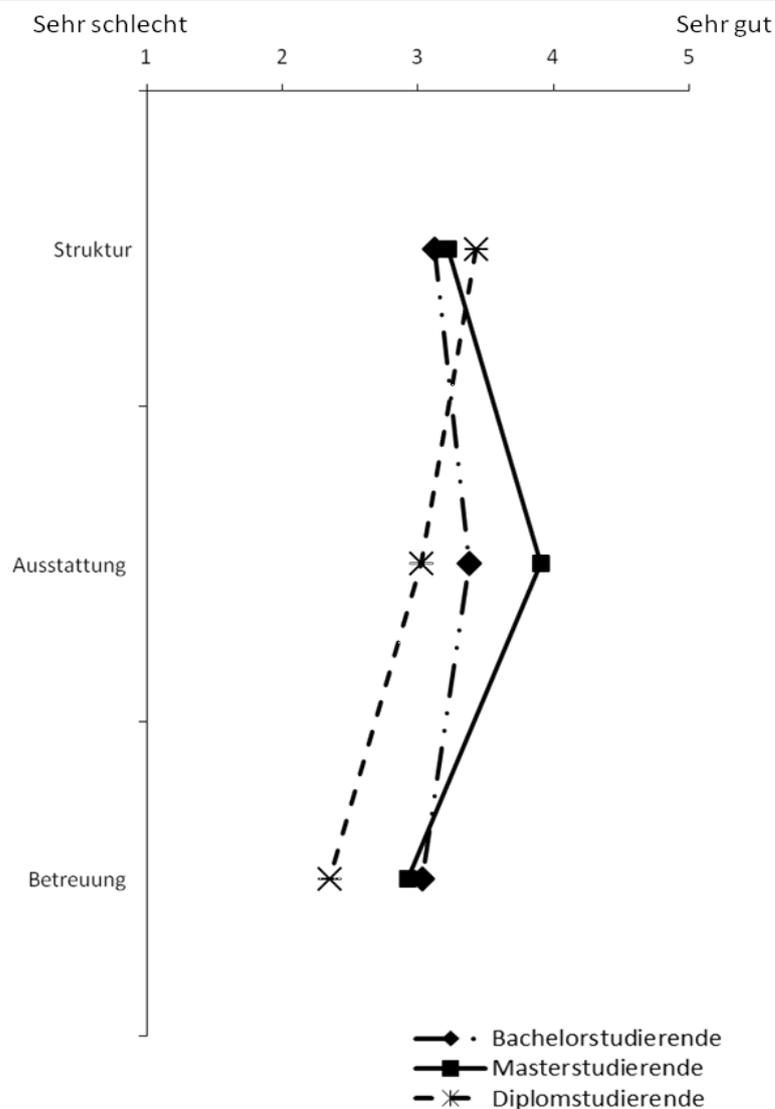
Im Hinblick auf die Struktur (vgl. Abbildung 5) zeigen sich, entgegen der Annahme, dass durch die Modularisierung die Struktur im Bachelor-Master-System positiver wahrgenommen wird, keine signifikanten Unterschiede in den Urteilen der Studierenden. Im Mittel bewerten die Diplomstudierenden (AM=3,43) die Struktur tendenziell etwas besser als die Bachelor- (AM=3,13) und Masterstudierenden (AM=3,23).

Bezüglich der Betreuung seitens der Lehrenden wurden von den Studierendengruppen ähnliche Einschätzungen erwartet. Es zeigt sich jedoch ein signifikanter Unterschied zwischen den Diplomstudierenden und den Studierenden im gestuften Studiensystem (vgl. Abbildung 5). Im Mittel bewerten Diplomstudierende diesen Faktor schlechter (Unterschied zu den Masterstudierenden: $t_{73}=2,3714$; $p=.020$, Unterschied zu den Bachelorstudierenden: $t_{73}=2,828$; $p=.006$). Zwischen den Bachelor- und Masterstudierenden gibt es hinsichtlich der Bewertung der Betreuung keinen signifikanten Unterschied.

Hinsichtlich der Qualitätsdimension Ausstattung der Hochschule/des Faches zeigt sich (vgl. Abbildung 5) – entgegen der Annahme, dass es keine Unterschiede zwischen den Studierendengruppen gibt –, dass die Masterstudierenden (AM=3,91) diese Dimension signifikant besser bewerten als Diplom- (AM=3,03) oder Bachelorstudierende (AM=3,38) (Unterschied zu den Diplomstudierenden: $t_{90}=4,372$; $p=.000$, Unterschied zu den Bachelorstudierenden: $t_{90}=-3,182$; $p=.002$).

Abbildung 5

Mittelwerte der Faktoren der Erfahrungen im Verlauf des Studiums nach Studiengängen

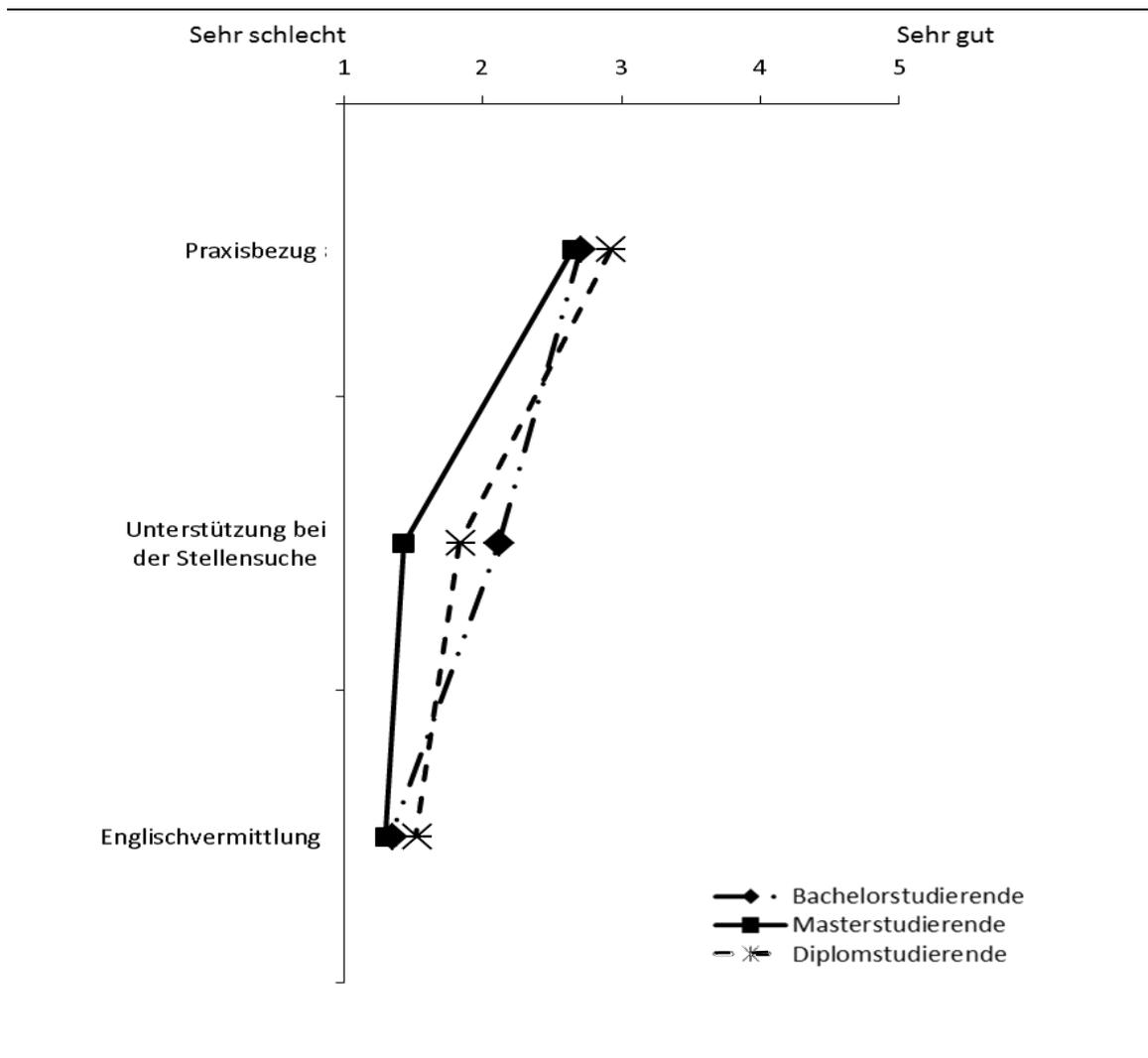


Quelle: VerS (2009-2013) Justus-Liebig-Universität Gießen

Die erwarteten Unterschiede bei den Studierendengruppen im Kontext des Praxisbezugs zeigen sich nur teilweise (vgl. Abbildung 6). Im Mittel bewerten die Diplomstudierenden (AM=2,92) diese Facette besser als die Bachelor- (AM=2,70) und Masterstudierenden (AM=2,65), jedoch nicht signifikant. Des Weiteren zeigen sich signifikante Unterschiede bei der Bewertung hinsichtlich der Unterstützung bei der Stellensuche. Allerdings nicht in dem Maße, wie angenommen. Die Masterstudierenden (AM=1,43) bewerten diesen Aspekt schlechter als die Bachelor- (AM=2,11) und Diplomstudierenden (AM=1,83) (Unterschied zu den Bachelorstudierenden: $t_{44,684}=3,493$; $p=.001$, Un-

terschied zu den Diplomstudierenden: $t_{36,348} = -2,474$; $p = .018$), während es zwischen den Diplom- und Bachelorstudierenden keine signifikanten Unterschiede gibt.

Abbildung 6
Mittelwerte der Faktoren der praxis- und berufsbezogenen Elemente nach Studiengängen



Quelle: VerS (2009-2013) Justus-Liebig-Universität Gießen

Als letzte Qualitätsfacette wurde die Englischvermittlung auf Unterschiede geprüft. Die Annahme, dass der Aspekt von Bachelor- und Masterstudierenden höher eingeschätzt wird als von den Diplomstudierenden, lässt sich nicht bestätigen. Im Gegenteil: im Mittel bewerten die Diplomstudierenden ($AM = 1,52$) die Englischvermittlung etwas besser als die Bachelor- ($AM = 1,34$) und Masterstudierenden ($AM = 1,30$), jedoch nicht signifikant (vgl. Abbildung 6).

5 Fazit

Die vor dem Hintergrund der Bologna-Reform erhobenen Daten der Studie VerS wurden in diesem Beitrag genutzt, um die Einschätzung der Studienqualität bei Bachelor-, Master- und Diplomstudierenden vergleichend zu untersuchen. Die erheblichen Veränderungen in der Studienorganisation und -gestaltung im Zuge des Bologna-Prozesses bieten Grund zu der Annahme, dass die Art des Studiengangs ein Einflussfaktor auf die Beurteilung der Studienqualität haben könnte (vgl. Grotheer, Kerst 2011). Innerhalb des Beitrages sollte daher der Frage nachgegangen werden, wie die Studienqualität von den Studierenden in dem gestuften Studiensystem wahrgenommen wird und in welchen Aspekten sich ihre Einschätzung von den Diplomstudierenden unterscheidet. Die vorgestellten Befunde beziehen sich auf die Erhebung im Sommersemester 2011 am IfEW. In diesem Zusammenhang sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die Ergebnisse aufgrund der geringen Fallzahlen als Tendenz zu betrachten sind und nicht verallgemeinert werden können.

Bei der Analyse wurde insgesamt deutlich, dass Bachelor- und Diplomstudierende in vielen Studienqualitätsaspekten ähnlich urteilen. Die Masterstudierenden hingegen nehmen eine gesonderte Stellung ein, da sie meist eine höhere Studienqualität berichten. Dies zeigt sich in der Bewertung der Aspekte Studierbarkeit und Wissenschaftlichkeit, die im Mittel allein von den Masterstudierenden signifikant positiver eingeschätzt werden. Auch im Hinblick auf die Ausstattung zeigt sich, widererwartend der Annahme, dass es keine Unterschiede in den Bewertungen geben wird, dass Masterstudierende ein signifikant positiveres Urteil fällen. Im Vergleich dazu bewerten sie die Unterstützung bei dem Berufseinstieg signifikant schlechter. Keine Unterschiede zwischen den Studierendengruppen zeigen sich in der Einschätzung der Lehrqualität, der Englischvermittlung und des Praxisbezugs, wobei Diplomstudierende in diesen Aspekten tendenziell ein positiveres Urteil fällen. Die Betreuung wird von ihnen dagegen signifikant schlechter bewertet.

Die dargestellten Ergebnisse geben einen ersten Einblick in die Studienqualität in dem neu eingeführten gestuften Studiensystem. Durch die vergleichende Analyse von Studierenden in den traditionellen und neuen Studiengängen ergeben sich ferner erste Anhaltspunkte in welchen Aspekten die Studienqualität weiter verbessert werden kann, um die angestrebten Ziele in den Bologna-Vereinbarungen zu erreichen. Positiv hervorzuheben ist die tendenziell bessere Bewertung der Bachelor- und Masterstudierenden bei den Aspekten Studierbarkeit, Wissenschaftlichkeit und Betreuung. Vor allem

der Aspekt der Studierbarkeit ist eng mit der Einführung des gestuften Studiensystems verbunden, da mit der Reform auch eine Reduzierung der Studienzeiten angestrebt wurde (vgl. Schwarzenberger 2005, S. 27). Befunde zur Studiendauer aus der VerS-Studie zeigen, dass sich deutlich mehr Bachelor- als Diplomstudierende mit dem Verlauf ihres Studiums in der Regelstudienzeit befinden und die deutliche Mehrheit ihr Studium auch innerhalb der Regelstudienzeit abschließt (vgl. Kaufmann u.a. 2010, S. 18, 33).

Neben der Verkürzung der Studienzeiten ist auch die Verbesserung der Berufsqualifizierung und Arbeitsmarktfähigkeit ein wesentlicher Eckpunkt im Rahmen des Bologna-Prozesses (vgl. BMBF o. J.). Die tendenziell schlechtere Bewertung des Praxisbezugs von den Bachelor- und Masterstudierenden, ist in diesem Zusammenhang problematisch zu sehen. Sie deutet darauf hin, dass in diesem Bereich noch Verbesserungen angestrebt werden können bzw. sollten, um der Erreichung dieses Ziels näherzukommen. Um jedoch ein abschließendes Bild über die Berufsqualifizierung der Studierenden im neuen Studiensystem zu zeichnen, sollte die Positionierung der Bachelor- und Masterabsolventen/innen auf dem Arbeitsmarkt abgewartet werden. Die Mehrheit der Bachelorabsolventen/innen schließt aktuell direkt ein Masterstudium an, daher lassen sich kaum Aussagen im Hinblick auf den Übergang in den Arbeitsmarkt treffen. Die Motive, die von ihnen für die Aufnahme des Masterstudiums in erster Linie genannt werden – „meine Berufschancen verbessern“, „mich persönlich weiterbilden“, „meine fachlichen/beruflichen Neigungen besser nachkommen können“, „mich für ein bestimmtes Fachgebiet spezialisieren“, „geringes Vertrauen in die Berufschancen mit dem Bachelorabschluss“ und „fachliche Defizite ausgleichen“ – zeigen jedoch, dass aktuell bei den Studierenden noch eine hohe Unsicherheit bezüglich der Arbeitsmarktchancen mit einem Bachelorabschluss herrscht (vgl. Kaufmann u.a. 2010, S. 36).

Anmerkungen

- 1 Die Studie wird seit 2009 unter der Leitung von Prof. Dr. Michael Schemmann und Prof. Dr. Ludwig Stecher durchgeführt und im Rahmen des Studienstrukturprogramms vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst (HMWK) und der Justus-Liebig-Universität Gießen gefördert.
- 2 Weitere Informationen zum Projekt sowie der Abschlussbericht der ersten Projektphase können auf der Homepage der Professur für Weiterbildung unter <http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb03/institute/ifezw/prof/wb/projekte/aktuelle-projekte/evaluation-ab-ma> und der Professur für Empirische Bildungsforschung unter [http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb03/institute/ifezw/prof/empi/Projekte/Projekte/Vergleichende Untersuchung](http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb03/institute/ifezw/prof/empi/Projekte/Projekte/Vergleichende%20Untersuchung) eingesehen werden.
- 3 Nähere Informationen zu den Zulassungsvoraussetzungen an der Justus-Liebig-Universität Gießen sind unter <http://www.uni-giessen.de/cms/studium/bewerbung/voraussetzungen> einsehbar; Stand: 08.07.2013
- 4 SD= Standard Deviation (Standardabweichung)
- 5 AM= Arithmetic Mean (arithmetisches Mittel)
- 6 t_{df} = T-Wert (T-Test) mit df = degrees of freedom (Freiheitsgrade), Varianzheterogenität durch Komma getrennt; p = Signifikanzniveau

Literaturverzeichnis

- Bargel, Tino; Ramm, Michael; Multrus, Frank (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (o. J.): Der Bologna Prozess. Online im Internet verfügbar unter: <<http://www.bmbf.de/de/3336.php>> Stand: 16.11.2010
- Briedis, Kolja; Minks, Karl-Heinz (2004): Zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Eine Befragung der Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen des Prüfungsjahres 2001. Hochschul-Informationssystem. Hannover
- El Hage, Natalija (1996): Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik. Projekte, Instrumente und Grundlagen. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn
- Engler (2006): Studentische Lebensstile und Geschlecht. In Bremer, Helmut; Langevester, Andrea (Hrsg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. Wiesbaden, S. 169-185
- Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister (1999): Der europäische Hochschulraum. Bologna-Erklärung. Bologna. Online im Internet verfügbar unter: <http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf> Stand: 15.08.2013
- Grotheer, Michael; Kerst, Christian (2011): Studienqualität in system- und hochschulbezogener Perspektive. Auswertungen mit Daten des Studienqualitätsmonitors und des Konstanzer Studierendensurveys. HIS Projektbericht. Hannover
- Harvey, Lee; Green, Diana (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik 41. Beiheft. Weinheim und Basel
- Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zur Einleitung in das Beiheft. In: Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik 41. Beiheft. Weinheim und Basel
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2008): Bologna-Reader III. FAQs – Häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen. Bologna-Zentrum. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2008. 1. Auflage. Bonn
- HRK (a) (Hochschulrektorenkonferenz) (o. J.): Profile der neuen Abschlüsse. Online im Internet verfügbar unter: <<http://www.hrk.de/bologna/de/home/1937.php>> Stand: 27.05.2010
- HRK (b) (Hochschulrektorenkonferenz) (o. J.): Hochschulkompass. Hochschulzugangsberechtigung. Online im Internet: <http://www.hochschulkompass.de/studium/voraussetzungen-fuers-studium/hochschulzugangsberechtigung/deutsche-hochschulreife.html>> Stand: 08.07.2013
- Hüning, Lars; Buch, Florian (2005): Beschäftigungsfähigkeit und Hochschulpolitik – Trends und Perspektiven im Bologna-Prozess. In: Prager, Jens U.; Wieland, Clemens (Hrsg.): Von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungspfade im europäischen Vergleich. Gütersloh.
- Justus-Liebig-Universität Gießen (o. J.): Zulassungsvoraussetzungen. Online im Internet verfügbar unter: <<http://www.uni-giessen.de/cms/studium/bewerbung/voraussetzungen>> Stand: 08.07.2013
- Justus-Liebig-Universität Gießen (2011): Studierendensstatistik gesamt Sommersemester 2011. Online im Internet verfügbar unter: http://www.uni-giessen.de/cms/org/admin/kb/stat/stat_publ/studstat_jlu_intern/aktuell-3/jlu-studierendensstatistik-gesamt-ss-2011.pdf> Stand: 26.03.2013

- Kaufmann, Bianka; Schemmann, Michael; Stecher, Ludwig; Zirk, Anna; Greeb, Birgit (2010): Vergleichende Untersuchung des Bachelor-Studienganges „Außerschulische Bildung“ und des Diplom-Studienganges „Erziehungswissenschaft“ – Abschlussbericht. Gießen. Online im Internet verfügbar unter: <<http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb03/institute/ifezw/prof/wb/projekte/aktuelle-projekte/evaluation-ab-ma>> Stand: 02.04. 2013
- Klomfaß, Sabine (2011): Hochschulzugang und Bologna-Prozess. Bildungsreform am Übergang von der Universität zum Gymnasium. Wiesbaden
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2004): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000 i. d. F. vom 22.10.2004. Online im Internet verfügbar unter: <http://www.tu-chemnitz.de/verwaltung/studentenam/abt11/bologna/dokumente/1912-3_Leistungspunktsysteme.pdf> Stand: 02.05.2013
- Multrus, Frank (2013): Referenzrahmen zur Lehr- und Studienqualität. Aufarbeitung eines facettenreichen Themenfeldes. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, Nr. 67. Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung
- Nunan, David (2001): English as a Global Language. In: TESOL Quarterly Volume 35, Issue 4, S. 605-606
- Pixner, Johann; Mocigemba, Dennis; Kraus, Michael; Krempkow, Rene (2009): Sag mir, wo die Studis sind. Wo sind sie geblieben? Outputorientierte Qualitätssicherung auf Studieneingangsebene mithilfe der Studienverlaufsanalyse. In: Das Hochschulwesen. Heft 2, S. 6-13
- Schaeper, Hilde; Wolter, Andrä (2008): Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von Employability und Schlüsselkompetenzen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Volume 11, Number 4, S. 607-625
- Schindler, Götz (2004): Employability und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 26. Jahrgang, Heft 4, S. 6-26
- Schramm, Kathrin (2010): Erziehungswissenschaft im Bologna Prozess. Zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung. Marburg
- Schwarzenberger, Astrid (2005): Studiendauer in zweistufigen Studiengängen – Ergebnisse eines internationalen Vergleichs. In: Leszczensky, Michael; Wolter, Andrä (Hrsg.): Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. HIS-Kurzinformation. Hannover. S. 27-35
- Sieverding, Monika; Schmidt, Laura I.; Obergfell, Julia; Scheiter, Fabian (2013): Stress und Studienzufriedenheit bei Bachelor- und Diplom-Psychologiestudierenden im Vergleich. Eine Erklärung unter Anwendung des Demand-Control-Modells. In: Psychologische Rundschau, 64 (2), S. 94-100
- Statistisches Bundesamt (2012): Studierende an Hochschulen. Fachserie 11, Reihe 4.1 Bildung und Kultur. Wiesbaden
- Walter, Thomas (2006): Der Bologna- Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik? 1. Auflage. Wiesbaden
- Weiss, Cornelius (2000): Begrüßung. In: HRK (Hochschulrektorenkonferenz): Leitbild der Hochschule – Qualität der Lehre. Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2000. Projekt Qualitätssicherung. Bonn
- Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Berlin. Online im Internet verfügbar unter: <<http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf>> Stand: 26.03.2013
- Wolter, Andrä (1996): Qualität und Evaluation der Hochschullehre – Ein Beitrag zur aktuellen Debatte in Sachsen. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Technischen Universität Dresden 45, S. 46-58

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Bisher erschienen:

- Heft 1 Sebastian Dippelhofer: Students' Political and Democratic Orientations in a Long Term View. Empirical Findings from a Cross-Sectional German Survey
- Heft 2 Sebastian Dippelhofer: Politische Orientierungen und hochschulpolitische Partizipation von Studierenden. Empirische Analysen auf Grundlage des Konstanzer Studierendensurveys
- Heft 3 Nina Preis/Frauke Niebl/Ludwig Stecher: Das Schülerbetriebspraktikum – Pädagogische Notwendigkeit oder überflüssige Maßnahme?
- Heft 4 Stephan Kielblock: Forschungsfeld „Lehrkräfte an Ganztagschulen“. Eine Übersicht aus Perspektive der Bildungsforschung
- Heft 5 Sebastian Dippelhofer: Studierende und ihre Sicht auf Lehre Eine empirische Analyse am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Gießen

In Vorbereitung:

Maike Buck: Ethnographische Analyse zum finnischen Bildungssystem