



WESTFÄLISCHE
WILHELMS-UNIVERSITÄT
MÜNSTER



IfS Working Papers

April 2012, Nr. 1

Tobias Brändle und Björn Wendt

Die Wahrnehmung des Bologna-Prozesses durch Professorinnen und Professoren. Methodische Reflexionen

The professors' perception of the Bologna Process. Methodic reflections

Die Herausgeberschaft der Reihe liegt beim Institut für Soziologie.

Die Beiträge werden unter alleiniger Verantwortung der jeweiligen AutorInnen veröffentlicht.

Zitation: Brändle, Tobias, Björn Wendt (2012): Die Wahrnehmung des Bologna-Prozesses durch Professorinnen und Professoren. Methodische Reflexionen. IfS Working Papers Nr. 1. Münster.

IfS Working Papers. ISSN: 2194-265X

Zusammenfassung

In diesem Artikel reflektieren wir die methodische Ausgestaltung unserer Studie „Die Wahrnehmung des Bologna-Prozesses durch Professorinnen und Professoren“. Bei dieser Untersuchung handelt es sich um eine empirische Erhebung von Einstellungen und Haltungen von Hochschullehrerinnen und –lehrern dreier Universitäten gegenüber dem Bologna-Prozess. An dieser Stelle stellen wir unser Erkenntnisinteresse, das Untersuchungsdesign sowie das Erhebungsinstrument vor. Darüber hinaus diskutieren wir Aspekte des Rücklaufs und der Aufbereitung des Datensatzes. Abschließend geben wir einen Ausblick auf erste Ergebnisse.

Summary

In this article, we reflect the methodic framework of our study “The professors’ perception of the Bologna Process”. The study deals with the attitudes of professors facing the Bologna Process. At this point, we introduce the focus of our empirical survey, the research design in general and the questionnaire. In addition, we discuss aspects of the response rate and the editing of the dataset. Closing, we give a forecast of first findings.

Einleitung

Im Jahr 2010 eröffneten die Bildungsminister¹ von 47 beteiligten Staaten symbolisch den Europäischen Hochschulraum (vgl. BUDAPEST-WIEN ERKLÄRUNG 2010). Die Ausdehnung des Bologna-Prozesses bis mindestens 2020 (vgl. LEUVENER KOMMUNIQUE 2009) zeigt zugleich jedoch an, dass die Verwirklichung der europäischen Hochschulstrukturreform noch nicht abgeschlossen ist, sondern von Seiten der Minister offenbar weiterer Handlungsbedarf gesehen wird. Die bereits im Jahr 1998 angestoßene Reformidee (vgl. SORBONNE-ERKLÄRUNG 1998), welche bereits ein Jahr später von den Bildungsministern aus 29 europäischen Staaten aufgegriffen und konkretisiert wurde (vgl. BOLOGNA-DEKLARATION 1999), leitete bis heute einen weitreichenden Wandlungsprozess ein, der an den Hochschulen sehr unterschiedlich aufgenommen wurde.²

Infolge der unterschiedlichen Wahrnehmung des Bologna-Prozesses kristallisierten sich unterschiedliche Positionen gegenüber der Reform heraus, die von Unterstützung (vgl. BOLOGNA-ZENTRUM 2010), über gemäßigte Kritik (vgl. SCHOLZ/STEIN 2009) bis hin zur Ablehnung bzw. der Forderung der Reformierung des gesamten Reformvorhaben reich(t)en (vgl. DEUTSCHER HOCHSCHULVERBAND 2008, HUMBOLDT-GESELLSCHAFT 2010, LISSMANN 2006). Diese verschiedenen Haltungen spiegeln sich auch in der in der Vergangenheit erschienenen Literatur zum Bologna-

¹ Soweit als möglich wird im Folgenden eine genderneutrale Schreibweise verwendet. Aus Gründen der Lesbarkeit wird ansonsten die männliche Form genutzt, wobei die weibliche Form mit einbegriffen ist.

² Inzwischen haben sich 47 Staaten verpflichtet den Bologna-Prozess umzusetzen. Die einzelnen Etappen sind jeweils durch Bologna-Konferenzen und die dort produzierten Kommuniqués markiert (vgl. BERGEN-KOMMUNIQUE 2005, BERLINER KOMMUNIQUE 2003, BUDAPEST-WIEN ERKLÄRUNG 2010, LEUVENER KOMMUNIQUE 2009, LONDONER KOMMUNIQUE 2007, PRAGER KOMMUNIQUE 2001). Für eine zusammenfassende Darstellung der Geschichte des Bologna-Prozesses siehe BRÄNDLE (2010).

Prozess deutlich wieder, weshalb die akademische Diskussion häufig unter ausgeprägten normativ-politischen Vorzeichen steht und vor allem verschiedene gesellschaftstheoretische und bildungsidealistische Standpunkte reflektiert. Eine empirische Fundierung der jeweiligen Perspektiven auf den Bologna-Prozess blieb dabei in der Regel bisher aus - und die Frage nach ihrer Verbreitung und Akzeptanz damit im Unklaren.³

Um dieser Problematik entgegenzuwirken, startete im Wintersemester 2011/2012 das Lehrforschungsprojekt „Der Bologna-Prozess. Eine empirische Kritik der Hochschulreform“ am Institut für Soziologie der Universität Münster. Das Ziel des Projektes besteht in der empirischen Erkundung verschiedener Einstellungen und Haltungen gegenüber dem Bologna-Prozess. Der erste Fokus des Projektes richtete sich auf die Akteursgruppe der Universitätsprofessoren.

1 Erkenntnisinteresse und Untersuchungsdesign

Das Erkenntnisinteresse des Forschungsvorhabens liegt primär in der Untersuchung von (politischen) Haltungen und individuellen Einstellungen von verschiedenen Akteursgruppen gegenüber dem Bologna-Prozess. Aufgrund der hervorgehobenen (machtpolitischen) Stellung der Professoren an den Universitäten wurde zunächst diese Statusgruppe fokussiert, da mit diesem Posten auch eine exponierte Position im Reformprozess verbunden war und ist.⁴ Demnach können die Professoren als die Statusgruppe verstanden werden, die bei der Etablierung der Bachelor- und Masterstudiengänge eine zentrale Rolle eingenommen hat. Infolge dieser Position ist anzunehmen, dass die Haltungen dieser Gruppe - und damit auch deren eventuell bestehende Vorbehalte gegen die Umstrukturierung des Studiengangangebots - während des konkreten Reformprozesses an den einzelnen Fachbereichen, beziehungsweise Instituten zum Tragen kommen. Trotz dieser herausragenden Rolle der Professoren wurde im Zuge der Forschungen zur Studienstruktureform deren Bedeutung nur vereinzelt untersucht (vgl. FISCHER/MINKS 2007). Mit unserem Forschungsprojekt wollen wir letztlich auch einen Beitrag zur Reduktion dieser Forschungslücke leisten.

Auf Basis dieser grundlegenden Annahmen zielten wir mit dem Forschungsvorhaben darauf ab, die Einschätzungen des Bologna-Prozesses durch die Professoren differenziert zu ergründen. Dabei sollte nicht nur der Bologna-Prozess in seinen unterschiedlichen Facetten als relevante Veränderungsdeterminante im Zentrum der Untersuchung stehen, sondern auch die Auswirkungen verschiedener Hochschulreformen der letzten Jahre auf den universitären Alltag

³ Neuere Untersuchungen wagen sich inzwischen an die empirische Aufarbeitung der Wirkungen der Hochschulreform (vgl. NICKEL 2011, WINTER 2011).

⁴ Diese herausragende Stellung ist auch im Hochschulfreiheitsgesetz festgehalten (vgl. § 11, Abs. II HFG 2006).

der Befragten sowie ihre eigene Mitwirkung am Bologna-Prozess untersucht werden. Auf diese Weise lassen sich sowohl die wesentlichen Ursachen von (anhaltenden) Widersprüchen, als auch die Gründe von (fortdauernden) Widerständen gegen die Studienstrukturreform untersuchen und zugleich perspektivische Lösungsstrategien aus den Ergebnissen herausdeuten.

Infolge des sich daraus ergebenden Zusammenhangflechts ist davon auszugehen, dass neben inter- und intrapersonellen Faktoren auch kontextuelle Faktoren bei der Einschätzung des Bologna-Prozesses von Bedeutung sind. Aus diesem Grund wurde ein vergleichendes Design angestrebt, das auch der unterschiedlichen Umsetzung der Studienstrukturreform an verschiedenen Universitäten Rechnung trägt.

Nach der Abwägung der Vor- und Nachteile verschiedener Erhebungsmöglichkeiten entwickelten wir einen (halb-)standardisierten Fragebogen, der sowohl quantitative als auch qualitative Elemente der empirischen Sozialforschung miteinander koppelt. Gegenüber anderen Erhebungsmethoden, wie Face-to-Face-Interviews, telefonischen Befragungen, oder auch einem Online-Fragebogen, erhofften wir uns von dem klassischen Paper and Pencil Verfahren eine höhere Teilnahmebereitschaft der Professoren und damit auch eine höhere Rücklaufquote. So konnten die Befragten etwa selbst entscheiden, zu welcher Zeit und an welchem Ort sie den Fragebogen ausfüllen. Eine Vereinbarung von Terminen für Interviews war nicht notwendig und zudem konnte mit geringen finanziellen Mitteln eine große Zahl an Professoren erreicht werden. Darüber hinaus gingen wir davon aus, dass die postalische Verteilung der Fragebögen gegenüber einer Online-Befragung – aus der Perspektive der Befragten – die Bedeutung der Studie steigert.

2 Erhebungsinstrument und Erhebung

Nach der Fixierung des Erkenntnisinteresses und der Festlegung des Untersuchungsdesigns wurde im nächsten Schritt das Erhebungsinstrument entwickelt. Wie erwähnt, handelte es sich dabei um einen (halb-)standardisierten Fragebogen, das heißt, die Fragen waren mehrheitlich geschlossen. Dennoch gaben wir den Befragten auch an verschiedenen Stellen die Möglichkeit sich fernab von zuvor definierten Kategorien zu äußern. Davon versprachen wir uns eine ausreichend breite Abdeckung des Themenkomplexes sowie eine hinlängliche Offenheit für freie Meinungsäußerungen der Befragten. Insgesamt erstreckte sich der Fragebogen über zwölf Seiten und insgesamt 125 Fragen. Die Fragen deckten im Einzelnen die folgenden Bereiche ab:

Eingangs wurde nach Veränderungen des Arbeitsalltags gefragt, wobei sowohl die Lehr- und Forschungsbelastung, als auch die akademische Selbstverwaltung sowie die Belastung

durch Prüfung und Betreuung von Studierenden fokussiert wurden. Zudem wurde nach der allgemeinen Arbeitsbelastung und der Zufriedenheit mit dem Arbeitsklima gefragt. Wie im ganzen Fragebogen setzten wir zur Erfassung der standardisierten Antworten dabei eine 5-stufige Likert-Skala ein, die jeweils ausschließlich an den Endpunkten mit spezifischen Begriffen gekennzeichnet wurde. Es wurde den Befragten folglich die Möglichkeit gegeben eine Mitte anzukreuzen, während die um das Zentrum angeordneten Antwortmöglichkeiten zur Abstufung der jeweiligen Kategorien dienten. In Bezug auf die Arbeitsbelastung wurde so etwa danach gefragt, ob sich spezifische Dimensionen der Belastung „erhöht“ oder „verringert“ haben. Die Kennzeichnung der Mitte würde demnach keinen Wandel anzeigen, während die anderen Kategorien im Sinne von eher erhöht/verringert oder stark erhöht/verringert gedeutet werden können.

Anschließend an die Dimension der Arbeitsbelastung wurden die (externen) Ursachen dieser Veränderungen betrachtet, indem nach dem Einfluss verschiedener Reformvorhaben auf die Entwicklung der Arbeitslast gefragt wurde. Ferner wurden die Einschätzungen zur aktuellen Lage der Universität offen erhoben. In diesem Zusammenhang sollten jeweils Verbesserungen und Probleme an den Universitäten beschrieben sowie die für diese Veränderungen verantwortlichen und für mögliche Lösungen infrage kommenden Akteure benannt werden. Darüber hinaus wurden die bildungspolitischen Ideale der Befragten mithilfe einer Itematterie erfragt.

In der Folge wurde die Studienstruktureform näher ins Zentrum gerückt. In diesem Zusammenhang wurden die Informiertheit der Befragten über den Bologna-Prozess, ihre Teilnahme an der Reform, ihre Einschätzung zu Veränderungen durch den Bologna-Prozess sowie ihre Haltungen zu den Zielen und zur Umsetzung der Reform ermittelt. Zudem waren die Befragten aufgefordert, Angaben zum Zusammenhang des Bologna-Prozesses mit den Entwicklungen an ihrer Universität zu machen und das Gesamtprojekt des Bologna-Prozesses zu bewerten. Abschließend wurden noch einige soziodemografische Merkmale, wie beispielsweise Alter und Geschlecht, erhoben und um Angaben zu der universitären Karriere gebeten.

Aufgrund von Unterschieden in der universitären Struktur der Hochschulen in der Stichprobe wurde der Fragebogen geringfügig im Hinblick auf die jeweilige Universität modifiziert. Das bedeutet, dass an einer Universität, die in erster Linie in Form von Fakultäten organisiert ist, auf die Einschätzung von Unterschieden hinsichtlich der Umsetzung des Bologna-Prozesses zwischen den Instituten und Fakultäten/Fachbereichen verzichtet wurde.⁵ Darüber hinaus wurde die Frage nach der Fakultätszugehörigkeit an die jeweils vorhandenen Fakultäten angepasst. Diese Anpassung ermöglichte den Befragten nicht nur eine einfachere Zuordnung zu

⁵ Dies hatte zur Folge, dass der Fragebogen an Universität C um neun Fragen und damit eine Seite gekürzt wurde.

den von uns vorgegebenen Kategorien, sondern bietet im Nachhinein auch die Option der Rekonstruktion der Universitätszugehörigkeit.

Da im Zuge der Studie – aus Gründen der Ressourcenausstattung – nicht alle Professoren in Deutschland befragt werden konnten, wurde eine Stichprobe auf Universitätsebene gezogen, die dem Most-Similar-Design (vgl. LAUTH/PICKEL/PICKEL 2009: 68 ff.) folgt. Diese Auswahl erlaubt es, zu untersuchen inwiefern trotz der Ähnlichkeit der Universitäten lokale Faktoren als bedeutende Einflüsse auf die Bewertung des Bologna-Prozesses wirken. In der Folge wurde die Erhebung an drei Campus-Universitäten in Nordrhein-Westfalen durchgeführt, die sich hinsichtlich der Anzahl der dort tätigen Professoren ähneln. An den ausgewählten Universitäten wurden anschließend Vollerhebungen aller Professoren angestrebt.

Zur Ermittlung der Professorenzahl wurde zunächst auf Informationen über die Beschäftigten zurückgegriffen, die auf den Internetseiten der Universitäten zugänglich sind. Aufgrund des – für unsere Zwecke – nicht ausreichenden Informationsgrades dieses Materials wurden im nächsten Schritt die Webangebote der einzelnen Institute und Fakultäten nach Personenangaben durchsucht. Diese Angaben wurden in eine separate Datei übertragen, die neben der Ermittlung der tatsächlich bestehenden Professuren auch der daran anschließenden Individualisierung der Begleitschreiben⁶ des Fragebogens diente. In der Adresskartei wurden demnach alle Professoren aufgenommen, die auf den jeweiligen Internetseiten zu finden waren. Das Auswahlkriterium war dabei der Titel „Prof.“, der nicht nur von regulären Universitätsprofessoren, sondern auch von emeritierten Professoren, Juniorprofessoren, außerplanmäßigen Professoren und auch Honorarprofessoren geführt wird.

Nach dem Abschluss dieses Adressermittlungsverfahrens wurden mit den gewonnenen Informationen im Dezember 2011 insgesamt 1171 Fragebögen gedruckt und an die Professoren verteilt. Zu Zwecken der Kostenreduktion wurden die Briefe an den Poststellen der Universitäten abgegeben und durch den universitätsinternen Postdienst verteilt. Zudem fand an Universität A teilweise eine direkte Verteilung an die Befragten statt.

3 Rücklauf und Aufbereitung des Datensatzes

Der erste Rücklauf erfolgte bereits zwei Tage nach der Erhebung, der bislang letzte Fragebogen traf am 13. Februar 2012 ein. Während dieses Zeitraums erhielten wir 155 Fragebögen zurück. Daraus ergibt sich eine Rücklaufquote von 13,3 %. Darüber hinaus meldeten sich 22 Befragte unter der angegebenen Kontaktadresse und wiesen darauf hin, dass sie an der Befragung aus

⁶ Hierdurch erhofften wir uns einen positiven Effekt auf den Rücklauf.

verschiedenen Gründen nicht teilnehmen wollten.⁷ Folglich erhielten wir alles in allem eine Rückmeldung von 15,2 % der Befragten.

Der Rücklauf gestaltete sich jedoch an den verschiedenen Universitäten unterschiedlich. Besonders bemerkenswert ist hier der negative Zusammenhang zwischen der Anzahl angeschriebener Professoren und der Rücklaufquote: Universität C, an welcher in der Untersuchungsgruppe die meisten Professoren angeschrieben wurden (417), hatte den geringsten Rücklauf (11 %). Von Universität A – mit 373 Professoren die kleinste ausgewählte Einheit – meldeten sich hingegen 16,4 % der Befragten mit einem ausgefüllten Fragebogen zurück.⁸ Eine mögliche Erklärung für den höheren Rücklauf an der letztgenannten Universität liegt dabei in der zusätzlichen direkten Verteilung der Fragebögen an die Befragten.

Nachdem die ausgefüllten Fragebögen eingetroffen waren, wurden selbige mit Hilfe des Datenverarbeitungsprogramms EvaSys gescannt. Wie sich im weiteren Verlauf jedoch herausstellen sollte, erkannte der Scanner nicht alle Antworten, weshalb es notwendig war, den Datensatz hinsichtlich der standardisierten Items manuell zu überarbeiten, um die Korrektheit des Datensatzes gewährleisten zu können. Auch hinsichtlich der offenen Items produzierte das Programm keine zufriedenstellenden Ergebnisse, da auch Flächen gescannt wurden, die keine Angabe enthielten. Infolge dieser Problematik wurde die Entscheidung getroffen, die offenen Items vollständig zu transkribieren und damit die Grundlage für das weitere Vorgehen zu legen.

Nach der Transkription der offenen Items wurden diese zunächst mittels offenen Codierens – also möglichst nahe am Ausgangsmaterial – zusammengefasst (FLICK 2007: 388) und anschließend abstraktere Kategorien gebildet. Diese Vorgehensweise wurde auch auf die Items angewendet, die an die Universitäten angepasst waren, sodass auch die Promotionsfächer und die Fakultäts-/Institutszugehörigkeit quantifizierbar sind. Schließlich ermöglicht dieses Vorgehen eine Vergleichbarkeit der offenen Antworten mit statistischen Mitteln.

4 Methodische Reflexion

Nachdem wir zuvor unser methodisches Vorgehen erläutert haben, wollen wir uns nun folgenden Fragen zuwenden: Wie haben sich das gewählte Design, die gewählte Technik und die Erhebung als Ganzes aus methodischer Sicht bewährt? An welchen Stellen lässt sich die verwendete Methode optimieren?

⁷ Überwiegend waren dies bereits emeritierte Professoren. Zudem finden sich in dieser Gruppe Personen, die erst seit kurzer Zeit eine Professur bekleiden.

⁸ An Universität B, an welcher 381 Professoren angeschrieben wurden, ergab sich eine Rücklaufquote von 12,9 %.

Die Rücklaufquoten können auf Grund der fokussierten Personengruppe und der verwendeten Methode durchaus als hoch eingeschätzt werden (vgl. DIEKMANN 2005: 439 ff.). Angesichts einer ausschließlichen schriftlichen Befragung, die lediglich durch ein personalisiertes Anschreiben ergänzt wurde, und des Verzichts auf eine Nachbefragung, deutet die erzielte Rücklaufquote auf ein beträchtliches Teilnahmeinteresse der Befragten hin.⁹ Dieser Eindruck wird auch dadurch verstärkt, dass einige der Befragten Kommentare, wie etwa „Sie sind jetzt die elfte Befragung im Jahr 2011“ hinterließen.¹⁰ Berücksichtigt man diese hohe Befragungsbelastung vor dem Hintergrund der erzielten Rücklaufquote, so lässt sich daraus eine besondere Relevanz der Thematik für die Professoren ableiten. Insofern lässt sich der Rücklauf auch als Hinweis auf einen Äußerungsbedarf zum Bologna-Prozess interpretieren. Erste Auswertungen der vorliegenden Daten deuten darauf hin, dass dieses Bedürfnis auch als Signal auf weiteren – aus der Sicht der meisten Professoren bestehenden – Reformbedarf verstanden werden kann.

Über die Befragungsbelastung hinaus äußerten die Befragten auf einer ihnen zugestanden Seite für freie Äußerungen zum Fragebogen und zur Thematik im Großen und Ganzen recht wenig. Lediglich 25 von 155 Befragten vermerkte bei dieser offenen Frage etwas. Neben inhaltlichen Aspekten zum Bologna-Prozess lassen sich aus einigen Statements methodische Hinweise explizieren.

Insgesamt sechs Befragte äußerten, dass durch die erfragten soziodemografischen Angaben und die Daten über ihre berufliche Karriere Rückschlüsse auf ihre Person möglich sind. Die im Anschreiben zugesicherte Anonymität wurde folglich nicht im Sinne einer Anonymisierung im Hinblick auf die Darstellung und Aufarbeitung der Ergebnisse interpretiert, sondern auch im Sinne einer Anonymität gegenüber den Forschenden. An dieser Stelle ist ein grundsätzliches Spannungsfeld empirischer Sozialforschung berührt: Auf der einen Seite steht das Anonymitätsbedürfnis der Befragten, auf der anderen Seite das Interesse der Forschenden möglichst viele, mitunter sich als kritisch erweisende, Informationen zu generieren, die den jeweiligen Fall charakterisieren. Dieses Spannungsfeld lässt sich nur über die Berücksichtigung forschungsethischer Erwägungen, das heißt in der Praxis mittels Verschwiegenheit und Datenschutz innerhalb des jeweiligen Forschungsverbundes entschärfen. Im Hinblick auf die konkrete Praxis der Kommunikation lässt sich diese nähere Charakterisierung der gemeinten Anony-

⁹ Fischer/Minks erzielten in ihrer Befragung unter Professoren des Maschinenbaus und der Elektrotechnik durch die Integration einer zweifachen Erinnerung und verschiedener Branchenverbände eine Rücklaufquote von 35 %. (vgl. FISCHER/MINKS 2007: 3).

¹⁰Ein weiterer Befragter schrieb etwa: „Dies ist die 4. Umfrage in zwei Jahren.“ Ein Anderer: „Sie sind jetzt der fünfte Fragebogen.“ Diese hohe Befragungsbelastung äußert sich auch in folgender Aussage: „Mein Interesse an der Teilnahme an weiteren Befragungen ist gering.“

mität damit als ausweisungsrelevant für die Interaktion zwischen Befragern und Befragten kennzeichnen, in unserem Fall: innerhalb des Anschreibens.

Neben der Anonymitätsdimension wurden hinsichtlich der Länge des Fragebogens einige Rückmeldungen gegeben. So teilten uns drei Professoren mit, der Fragebogen sei zu lang: „Aufwand: 40 Minuten (wie gehabt Angaben mit 2 multiplizieren).“ Auch hier zeigt sich ein strukturelles Problem von Sozialforschung: Die Schätzung der Zeitdauer von Erhebungen hängt stark mit dem Ausfüllverhalten der Befragten zusammen. Nehmen sich die Befragten Zeit und denken mitunter länger über die einzelnen Items nach oder füllen sie eher intuitiv und mit einer hohen Geschwindigkeit die Felder aus? Auch die - in Folge einer erhofften Steigerung des Teilnahmeinteresses - häufig sehr optimistische Angabe der zum Ausfüllen des Fragebogens wahrscheinlich benötigten Zeit mag diese Äußerungen erklären. Um sich einem möglichst guten Orientierungswert anzunähern, wäre in diesem Sinne mitunter über eine zusätzliche Angabe nachzudenken, welche die exakte Zeit des Ausfüllens während der Planungs- und Entwicklungsphase erfasst.

Insgesamt drei Befragte merkten darüber hinaus an, dass der Fragebogen stellenweise wiederholend wirkte: „Der Fragebogen mag durchdacht sein, wirkt aber repetitiv.“ Infolge des Wunsches der Unterscheidung der Wirkungen des Bologna-Prozesses und der Universitätsentwicklung im Allgemeinen sowie der Differenzierung der Universitätsebene von der Ebene der Fakultäten/Fachbereiche und Institute wirkten diese Differenzierungen mitunter offenbar vor allem über die Variable Zeit auf das Ausfüllverhalten. An dieser Stelle wäre folglich zu überlegen, ob der Gewinn eines möglichst differenzierten Bildes die Kosten der Ausfüllbarkeit (sowohl zeitlich als auch hinsichtlich Abwechslung) aufwiegt.

Einige weitere Äußerungen wurden darüber hinaus hinsichtlich der Fragestellungen vorgenommen. So schrieb ein Befragter etwa, ihm gefalle „die öfters wiederkehrende Prämisse ‚Probleme mit Bologna‘ nicht. Zumindest an unserer Fakultät haben sich sehr wenig bolognaspezifische Probleme ergeben.“ Ein anderer äußerte zudem Modifizierungsbedarf hinsichtlich der Ausgestaltung der standardisierten Item-Batterien: „Sie haben Fragen gestellt, die als Beantwortungsoption ‚stimme zu‘ bis ‚stimme nicht zu‘ versahen, um den Bologna-Prozess zu charakterisieren: Es fehlte die Option ‚überflüssig‘ bei einigen dieser Fragen. ‚Überflüssig‘ charakterisiert am besten meine Einschätzung des Bologna-Prozesses.“ In zwei Fällen wurden die standardisierten Fragen zudem als zu pauschal bezeichnet.

Neben diesen Anmerkungen stach ein Befragter heraus, der einen kritischen Punkt berührt. „Die Fragen sind ungeschickt formuliert, da in meinem Fach an meiner Universität das Bachelor-/Mastersystem bereits vor ca. 8 Jahren eingeführt wurde.“ Hinsichtlich des Arbeitsalltages

der Befragten wurde jedoch danach gefragt, wie sich spezifische Belastungen in den letzten fünf Jahren ihrer Einschätzung nach entwickelt haben. Die Festlegung von fünf Jahren erfolgte dabei aus verschiedenen Erwägungen. Zunächst hätte eine Ausweitung auf die letzten 12 bis 13 Jahre, also die Zeit vor Bologna, zur Folge gehabt, dass alle Professoren, die ihren Titel bzw. Lehrstuhl erst in diesem Zeitraum erlangt haben - über ein Drittel der gesamten Befragten - aus dem Raster der professoralen Sicht auf den Wandel gefallen wären. Darüber hinaus setzen wir als Bezugspunkt nicht den Beginn des Bologna-Prozesses an, sondern jenes Jahr an dem die Wirkungen des Bologna-Prozesses und daraus folgende Umgestaltungen an den Universitäten sich breitenwirksam materialisierten und folglich die Belastung der akademischen Selbstverwaltung auf einem hohen Niveau vermutet werden könnte.¹¹ Hinsichtlich des ursprünglichen Ziels der Umsetzung des Bologna-Prozesses bis 2010 sollte im Sinne der Reform eigentlich zum Befragungszeitpunkt ein Rückgang der Belastung in diesem Feld zu verzeichnen sein. Zugleich sollte es möglich sein, Veränderungen, die sich infolge und nicht bereits mit der Einführung der neuen Studiengänge ergeben haben, zu adressieren und nicht voreilig die Effekte in der Übergangszeit dem Konzept als solchem zuzuordnen.

Ein letzter Hinweis von einem Befragten erfolgte schließlich im Hinblick auf die verwendete Erhebungstechnik: „Was spricht gegen eine Online-Befragung?“ Die Gründe, die *für* eine Paper and Pencil Befragung sprechen, wurden weiter oben bereits expliziert, ob die erhofften Wirkungen tatsächlich eingetreten sind, kann jedoch nur mithilfe einer Vergleichsstudie geklärt werden. Insbesondere der geringere finanzielle und koordinierende Aufwand macht eine zusätzliche Online-Erhebung aber durchaus attraktiv, weshalb nach der Auswertung der erhobenen Daten zu überlegen wäre, inwiefern eine zweite Kohorte, die per Online-Befragung fokussiert wird, aus inhaltlicher und methodischer Perspektive fruchtbar wäre.

Wenngleich die soeben diskutierten methodischen Hinweise in der Summe nur von vereinzelten Befragten stammen, so wird deutlich, dass deren Berücksichtigung mitunter Signale für eine weitere Optimierung des methodischen Rahmens liefern, die nicht ohne weiteres übergangen, sondern zum Gegenstand methodischer Reflexionen gemacht werden sollten.

¹¹ Nach unseren erhobenen Daten hatten bis 2003 erst 43 % der Institute begonnen die neuen Studiengänge zu entwickeln, bis 2005 70,3 %, bis 2007 82,8 %, bis 2009 89,8 % und bis 2011 93 %. Im Mittel begann die Entwicklung in den Jahren 2004/2005. Berücksichtigt man, dass die durchschnittliche Dauer bis zum Start eines Studiengangs bei 19 bis 24 Monaten lag, so ist der Bezugspunkt Dezember 2006 im Sinne von fünf Jahren, seit denen die Reform an den Universitäten verankert wurde, durchaus treffgenau gewählt worden.

5 Ausblick: Auswertung und erste Einschätzung der Ergebnisse

Nachdem die quantitativen Daten inzwischen aufbereitet und die qualitativen Daten codiert wurden, wird derzeit die quantitative Auswertung vorgenommen. Hierzu wurden zunächst übliche deskriptive Auswertungsverfahren (Häufigkeitsauszählungen, Kreuztabellierung, Maße der zentralen Tendenz, usw.) zur Generierung eines ersten Gesamtbildes durchgeführt. Anschließend wird entlang unserer theoretischen Vorannahmen mit Hilfe struktorentdeckender Verfahren der multivariaten Datenanalyse erprobt, ob spezifische Zusammenhänge und Muster der Beantwortung sichtbar werden. Anschließend gilt es den Blick erneut auf die qualitativen Antworten zu richten und spezifische Zusammenhänge und deren Beziehungen zueinander näher auszuleuchten.

Erste Auswertungen der vorliegenden Daten deuten darauf hin, dass unsere Untersuchung infolge des zufriedenstellenden Rücklaufes zunächst, wie oben erwähnt, als Signal eines - aus der Sicht der Professoren - bestehenden Äußerungsbedarfs gelesen werden kann. Der Bologna-Prozess wird von diesen an der Jahresschwelle der Jahre 2011 und 2012 immer noch äußerst kritisch betrachtet. Auf die Frage, ob die durch den Bologna-Prozess angestoßenen Veränderungen eher zu einer Verbesserung oder Verschlechterung der Lage der Universitäten geführt haben, entfielen über 56 % der Antworten auf eine sich eher verschlechternde Lage, während weniger als 25 % der Professoren eine Verbesserung erkennen konnten. Ähnlich stellt sich das Ergebnis bei der Frage dar, inwiefern die Befragten im Bologna-Prozess eine Chance oder ein Problem hinsichtlich ihrer bildungspolitischen Ideale sehen, wenngleich die Ablehnung bei diesem Item nicht ganz so stark ist, wie bei dem zuvor genannten (über 54 % sehen den Bologna Prozess eher als Problem, knapp 36 % eher als Chance). Kurzum: Dem ersten Eindruck nach scheint die Kritik an Bologna unter den befragten Universitätsprofessoren weit verbreitet zu sein. In den noch ausstehenden Analysen werden wir den Gründe und der Art dieser Kritik weiter nachgehen.

6 Quellenverzeichnis

- BERGEN-KOMMUNIQUÉ (2005). http://www.bmbf.de/pubRD/bergen_kommunique_dt.pdf [letztmalig abgerufen am 18.11.2011].
- BERLINER KOMMUNIQUÉ (2003). http://www.bmbf.de/pub/berlin_communique.pdf [letztmalig abgerufen am 10.03.2010].
- BOLOGNA-DEKLARATION (1999). http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf [letztmalig abgerufen am 18.11.2011].
- BOLOGNA-ZENTRUM (2010): Kreative Vielfalt. Wie deutsche Hochschulen den Bologna-Prozess nutzen. Bonn. Hochschulrektorenkonferenz.
- BRÄNDLE, TOBIAS (2010): 10 Jahre Bologna-Prozess. Chancen, Herausforderungen und Problematiken. Wiesbaden. VS.
- BUDAPEST-WIEN ERKLÄRUNG (2010). http://www.bmbf.de/pubRD/erklaerung_budapest_wien.pdf [letztmalig abgerufen am 18.11.2011].
- DEUTSCHER HOCHSCHULVERBAND (2008): Zur Reform des Bologna-Prozesses. <http://www.hochschulverband.de/cms/fileadmin/pdf/pm/pm12-2008-Anlage.pdf> [letztmalig abgerufen am 14.02.2012].
- DIEKMANN, ANDREAS (2005): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen.¹³ Reinbek bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuch.
- FISCHER, LARS, KARL-HEINZ MINKS (2007): Acht Jahre nach Bologna – Professoren ziehen Bilanz. Ergebnisse einer Befragung von Hochschullehrern des Maschinenbaus und der Elektrotechnik. HIS:Projektbericht 10|2007. <http://www.his.de/pdf/22/befragungmaschinenbauelektrotechnik.pdf> [letztmalig abgerufen am 01.02.2012].
- FLICK, UWE (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuch.
- Hochschulfreiheitsgesetz (HFG) (2006). http://www.wissenschaft.nrw.de/objekt-pool/download_dateien/hochschulen_und_forschung/HFG_22_10.pdf [letztmalig abgerufen am 28.04.2010].
- HUMBOLDT-GESELLSCHAFT (2010): Erstes Positionspapier zum Bologna-Prozess. Position der Humboldt-Gesellschaft zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraums gemäß der Bologna-Vereinbarung <http://humboldt-gesellschaft.org/publikationen/positionspapiere-bologna-prozess> [letztmalig abgerufen am 14.02.2012].
- LAUTH, HANS-JOACHIM, GERT PICKEL, SUSANNE PICKEL (2009): Methoden der vergleichenden Politikwissenschaft. Eine Einführung. Wiesbaden. VS.
- LEUVENER KOMMUNIQUÉ (2009). http://www.bmbf.de/pubRD/leuvenner_communique.pdf [letztmalig abgerufen am 10.03.2010].
- LIESSMANN, KONRAD PAUL (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien. Paul Zsolnay.
- LONDONER KOMMUNIQUÉ (2007). http://www.bmbf.de/pubRD/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf [letztmalig abgerufen am 18.11.2011].
- NICKEL, SIGRUN (2011): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. http://www.che.de/downloads/CHE_AP_148_Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf [letztmalig abgerufen am 30.10.2011].
- PRAGER KOMMUNIQUÉ (2001). http://www.bmbf.de/pubRD/prager_kommunique.pdf [letztmalig abgerufen am 18.11.2010].
- SCHOLZ, CHRISTIAN, VOLKER STEIN (2009): Bologna-Schwarzbuch. Bonn. Deutscher Hochschulverband.
- SORBONNE-ERKLÄRUNG (1998). http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Sorbonne_Erklarung.pdf [letztmalig abgerufen am 18.11.2011].
- WINTER, MARTIN (2011): Die Revolution blieb aus: Überblick über empirische Befunde zur Bologna-Reform in Deutschland. In: *Nickel, Sigrun* (Hg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. S. 20-35.