

# Bologna-Reform – Ergebnisse aus einer vergleichenden empirischen Studie zwischen den auslaufenden Diplom- und den neuen Bachelor-/Masterstudiengängen

**KURZFASSUNG:** Zwar lässt sich in der Öffentlichkeit eine rege Auseinandersetzung zur Thematik der Bologna-Reform beobachten, aber diese (vielfach kontroverse) Diskussion hat einen vorwiegend normativen Charakter. Allerdings mangelt es weiterhin an empirisch abgesicherten Erkenntnissen zu den Wirkungen dieser Reform. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags werden Fragen aus der aktuellen Bologna-Diskussion aufgegriffen und auf Basis der Befunde aus drei quantitativen Befragungen innerhalb des Forschungsprojekts ILLEV kritisch diskutiert. Hierbei wird eine vergleichende Perspektive zwischen den auslaufenden Diplom- und den neuen sich etablierenden Bachelor-/Masterstudiengängen der Wirtschaftspädagogik und der Wirtschaftswissenschaften eingenommen. Der Vergleich fokussiert in erster Linie kognitive, motivationale und soziale Voraussetzungen der Studierenden und ihr wirtschaftliches Fachwissen. Der Beitrag schließt mit einigen Implikationen für die Hochschulpolitik, -praxis und die weitere Hochschulforschung ab.

**ABSTRACT:** A vivid public discussion about the Bologna reform exists, however this (largely controversial) discussion has rather normative characteristics. Indeed there is still a lack of empirically-proven results of the reform's effects. This paper picks up questions from the topical Bologna debate and discusses them critically, based upon the results from three quantitative surveys that were part of the ILLEV research project. The phase-out "Diplom" and the new Bachelor and Master degrees in Business Education and Business Administration and Economics are being compared. The comparison is above all focused on cognitive, motivational and social preconditions of students and their content knowledge in business and economics. The paper closes with some implications for higher education politics, practice and further higher education research.

## 1. Einleitung

Im Zuge der Bologna-Reform hat das deutsche Hochschulsystem enorme Veränderungen zu meistern. Rund 13 Jahre nach der Bologna-Deklaration stellt sich allerdings auch heute weiterhin die Frage, welche Folgen diese Reform des tertiären Bildungssektors für die deutsche Hochschulbildung mit sich bringt. Die Konsequenzen dieser Umstrukturierung werden in der Literatur äußerst kontrovers diskutiert. Neben negativen Bewertungen des Bologna-Prozesses und den damit verbundenen strukturellen Veränderungen (z. B. SCHULTHEIS, COUSIN & ROCA I ESCODA 2008; NICKEL 2011) werden in der Literatur auch eine Vielzahl von Zielen genannt, die ursprünglich mit der Hochschulreform verbunden worden sind (DIPPELHOFER-STIEM 2008). Die öffentlichen und wissenschaftlichen Debatten um „Bologna“ haben bislang jedoch einen in erster Linie normativen Charakter, denn es mangelt weiterhin an empirisch gesicherten Erkenntnissen zu Wirkungen der Reform bzw. zum Vergleich der alten (Diplom) und neuen (Bachelor/Master) Studiengänge (s. z. B. ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA & KUHN 2010). An diesem Forschungsdesiderat setzt das vom BMBF geförderte

Forschungsprojekt ILLEV<sup>1</sup> (Innovativer Lehr-Lernortverbund in der akademischen Hochschulausbildung) an, indem es die alten und die neuen Studienstrukturen in einer über vier Jahre im Längsschnitt angelegten Studie systematisch untersucht.

Im Rahmen des Forschungsprojektes ILLEV wurde die Entwicklung und Ausprägung der Fachkompetenz von Studierenden der Studiengänge „Wirtschaftswissenschaften“ und „Wirtschaftspädagogik“ unter Kontrolle der alten und neuen strukturellen Rahmenbedingungen (Diplom und Bachelor/Master) untersucht. Das Konstrukt Fachkompetenz wurde in Anlehnung an BAUMERT und KUNTER (2006) modelliert und anhand der Komponenten wirtschaftswissenschaftliches Fachwissen, (extrinsische und intrinsische) Motivation und epistemologische Überzeugungen erfasst. Darüber hinaus wurden weitere strukturelle und personelle Einflussfaktoren auf diese Kompetenzaspekte (wie bspw. die Anzahl der besuchten Lehrveranstaltungen, das Geschlecht und die Muttersprache) kontrolliert. Im Rahmen der vier Erhebungszeitpunkte ist es gelungen, eine ausreichend große Anzahl an Probanden für einen Vergleich zwischen den Studierenden der auslaufenden Diplomstudiengänge und den Studierenden der neuen konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengänge zu gewinnen. Somit bieten die Ergebnisse aus dem ILLEV-Projekt einen ersten Ansatzpunkt, den primär politisch anvisierten Bologna-Prozess aus Sicht der empirischen Hochschulforschung zu bewerten. Da ein Großteil der alten Diplomstudiengänge in Deutschland schon seit einigen Jahren nicht mehr angeboten wird und somit heute keine Möglichkeit mehr besteht, Studierende im frühen Studienverlauf eines Diplomstudiengangs zu erreichen, bieten die im Rahmen des Projektes erhobenen Daten die Möglichkeit eines (auch historisch) einzigartigen Vergleiches zwischen den Studierenden beider Studienmodelle.

Im Rahmen dieses Beitrages wird auf der Basis der Ergebnisse des ILLEV-Projekts einigen zentralen Thesen bzw. Fragen aus der Bologna-Reform kritisch nachgegangen und auf der Grundlage dieser Forschungsbilanz einige hochschulpolitische und -praktische Konsequenzen herausgearbeitet. Im folgenden Abschnitt wird zunächst ein kurzer Überblick über das Projekt ILLEV gegeben, in dem neben den Zielfragen der Studie und den theoretischen Grundlagen auch das Design der Untersuchung und die eingesetzten Erhebungsinstrumente dargestellt werden (Kapitel 2). Danach werden einige Fragen aus der aktuellen kontroversen Bologna-Diskussion aufgegriffen (Kapitel 3) und es wird versucht, diesen Fragen mit Hilfe der Daten aus dem Projekt nachzugehen (Kapitel 4). Der Beitrag schließt mit Implikationen für die Hochschulpolitik, -praxis und für die weitere Hochschulforschung ab (Kapitel 5).

1 ILLEV ist ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördertes 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

### 2.1 Zielfragen und theoretische Grundlagen

Das Hauptziel der ILLEV-Studie besteht im systematischen Vergleich der Ausprägung und Entwicklung der *Fachkompetenz* von Studierenden der neuen Bachelor-/Master- mit der der alten Diplomstudiengänge.<sup>2</sup> Die wirtschaftswissenschaftliche Kompetenz der Studierenden ist damit das zentrale Untersuchungskonstrukt der Studie. Im Sinne der Weinertschen Definition können unter wirtschaftswissenschaftlicher Kompetenz die verfügbaren oder erlernbaren kognitiven Fähigkeiten oder Fertigkeiten eines Menschen verstanden werden, die dazu dienen, Lösungen für, in diesem Fall ökonomische, Probleme und Fragestellungen zu erarbeiten (WEINERT 2001). Ebenso spricht WEINERT die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften an, die Problemlösungen in (ökonomischen) Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Die hohe Bedeutung des fachwissenschaftlichen Wissens und dem darauf aufbauenden Denken stellt in diesem Zusammenhang eine fundamentale Dimension dieses Kompetenzkonstruktes dar (vgl. hierzu BROMME 1997; HELMKE 2009; SHULMAN 1986, 1987; BAUMERT & KUNTER 2006; WEINERT 2001).

Im Rahmen des Projektes wird die *Forschungsthese* vertreten, dass die wirtschaftswissenschaftliche Kompetenz als eine Funktion *aus strukturellen und personellen Merkmalen* modelliert und erfasst werden kann. Zu den strukturellen Faktoren zählen bspw. gerade die im Zuge des Bologna-Prozesses relevante Zugehörigkeit zu einem bestimmten Studienmodell (d.h. Bachelor-/Master- oder Diplomstudienmodell) und die Art und Anzahl der besuchten Lehrveranstaltungen. Zu den personellen Einflussfaktoren gehören bspw. die kognitiven Voraussetzungen der Studierenden (z. B. Intelligenz, Vorwissen, Abiturnote) und soziobiografische Merkmale (z. B. Geschlecht, Alter, Muttersprache etc.). Die individuellen Einflussfaktoren werden oft auch als individuelle Lernvoraussetzungen bezeichnet.

Aus der Zielstellung des Projekts ergeben sich zwei zentrale Untersuchungsfragen für die Studie:

1. Welchen Einfluss haben das neue Bachelor-/Master- und das alte auslaufende Diplomstudienmodell bzw. andere strukturelle Merkmale auf die Ausprägung der wirtschaftswissenschaftlichen Kompetenz bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftspädagogik?
2. Welche personellen Faktoren können die Varianz der Fachkompetenzausprägung erklären?

Im Rahmen der theoretischen Modellierung in Anlehnung an WEINERT (2001) wird die Fachkompetenz von Studierenden in vier Kompetenzaspekte untergliedert: das Fachwissen, die Überzeugungen bzw. Werthaltungen, die motivationalen Orientierungen und die selbstregulativen Fähigkeiten der Studierenden (vgl. KRAUSS et al. 2004; BAUMERT & KUNTER 2006).

- 2 Im Rahmen dieses Artikels können nicht alle Veränderungen angesprochen werden, die im Zuge des neuen Bachelor- und Master-Modells implementiert wurden. Ein großer Schwerpunkt liegt im innovativen Lehr-Lernort-Verbund, der im Zuge des Bachelorstudiengangs als neues hochschuldidaktisch-methodisches Treatment eingeführt wurde (ausführlicher s. BUSKE et al. 2010).

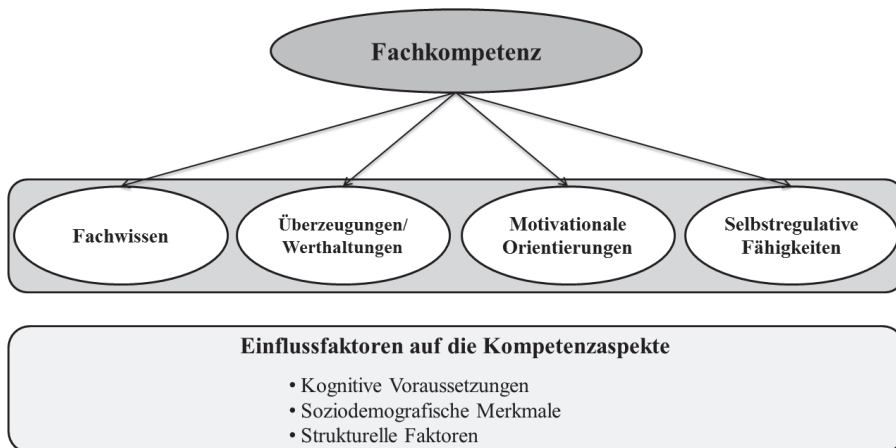


Abb. 1: Modellierung der Fachkompetenz von Studierenden (in Anlehnung an KRAUSS et al. 2004; BAUMERT & KUNTER 2006)

Im Rahmen des Projektes ILLEV werden das Fachwissen, Aspekte der (epistemologischen) Überzeugungen und der motivationalen Orientierungen der Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftspädagogik erfasst<sup>3</sup>. Des Weiteren werden Einflussfaktoren auf diese Kompetenzaspekte kontrolliert. Hierzu zählen die kognitiven Voraussetzungen sowie die soziodemografischen Merkmale der Studierenden und strukturelle Einflussfaktoren (s. Abb. 1).

Die strukturellen Faktoren können in folgende drei Ebenen unterteilt und dementsprechend zugeordnet werden: (1) Die Makroebene umfasst die formal-organisatorische Gestaltung; hier lässt sich bspw. die Zugehörigkeit zu dem Bachelor-/Master- oder Diplomstudienmodell verorten. (2) Die Mesoebene beschreibt die Lehr-Lern-Prozessgestaltung; hier wurden z.B. die Art und Anzahl der besuchten Lehrveranstaltungen erfasst. (3) Die Mikroebene bezieht sich auf die curriculare Gestaltung; hierzu zählt unter anderem die neue modularisierte, kompetenzorientierte Struktur im Studium<sup>4</sup> (s. Abb. 2).

## 2.2 Design der Untersuchung

Um eine Aussage zur Entwicklung der wirtschaftswissenschaftlichen Fachkompetenz von Studierenden treffen zu können, wird im Rahmen des Projektes ILLEV ein Längsschnittansatz mit vier Erhebungszeitpunkten verfolgt. Hierbei wird ein systematischer Vergleich der Fachkompetenz von Studierenden des alten Diplom-

3 Der Operationalisierung und Messung des fachdidaktischen Wissens der Studierenden der Wirtschaftspädagogik wird im Rahmen der Untersuchung von KUHN (2013) nachgegangen. Ebenso wird in ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA et al. (2012) die Beziehung zwischen fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen der Studierenden der Wirtschaftspädagogik analysiert.

4 Zu den Ergebnissen der curricularen Analysen für die hier betrachteten Studiengänge s. FÖRSTER, HAPP & ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA (2012).

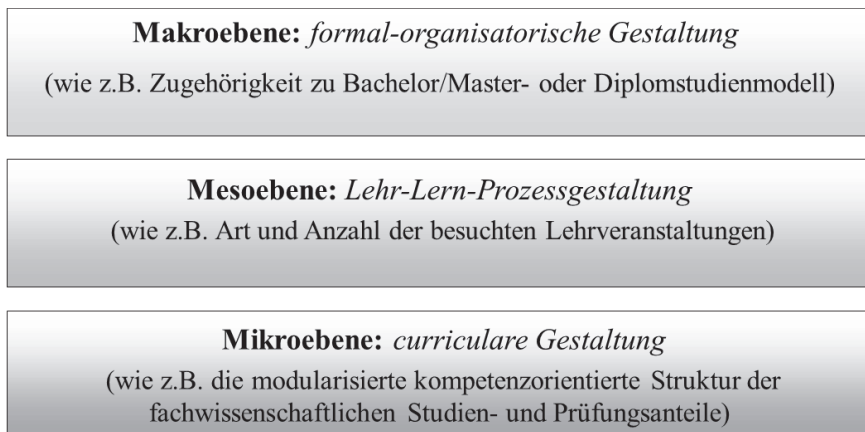


Abb. 2: Modellierung von strukturellen Einflussfaktoren und Kontrolle der Effekte auf drei Ebenen (vgl. BUSKE et al. 2010)

studienmodells mit den Studierenden des neuen Bachelor-/Master-Studienmodells der Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftspädagogik über einen Zeitraum von vier Jahren durchgeführt. Die Erhebung fand an einer Universität (4 Erhebungszeitpunkte) und einer Fachhochschule (2 Erhebungszeitpunkte) statt, wobei sich die berichteten Befunde auf die Universität beziehen. Hierbei konnten Stichprobengrößen zwischen ca. 800 und 1300 Probanden pro Erhebungszeitpunkt erreicht werden. Die Erhebungen fanden jeweils zu Beginn der Wintersemester statt (WS 08/09 N= 901; WS 09/10 N = 771; WS 10/11 N = 1198; WS 11/12 N = 1114)<sup>5</sup>, so dass die Erhebungszeitpunkte als äquidistant angenommen werden können und somit möglichst geringe Verzerrungen aus dem Erhebungsdesign zwischen den jeweiligen Erhebungszeitpunkten zu erwarten sind.

Mit Hilfe des kombinierten Kohorten- und Längsschnittdesigns (s. Abb. 3)<sup>6</sup> ist es möglich, Studierende, die zu Beginn des WS 08/09 ihr Bachelorstudium aufgenommen haben, über einen Zeitraum von drei Jahren zu verfolgen, was auch den Übergang in das Masterstudium umfasst. Daneben konnten zu jedem weiteren Erhebungszeitpunkt neue Studierende aus dem Bachelorstudiengang (z.B. die Studierenden mit Studienbeginn WS 09/10 über drei Messzeitpunkte) mit in die Erhebungen einbezogen werden. Wie aus Abbildung drei hervorgeht, wurden die Diplomstudierenden parallel zu den Bachelorstudierenden erfasst. So konnten bspw. die Diplomstudierenden, die zum WS 07/08 ihr Studium begonnen haben, auch über einen Zeitraum von drei Jahren befragt werden. Analog hierzu boten sich auch die höheren Semester aus dem Diplomstudiengang der Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftspädagogik zum Vergleich an (z.B. Beginn des Studiums WS 06/07). In der Abbildung drei wird deutlich, dass Diplom- und

5 Die angegebenen Stichproben beziehen sich nur auf die Universität.

6 Bei dieser Abbildung handelt es sich um eine vereinfachte Darstellung des Erhebungsdesigns des Projektes ILLEV, da bspw. auch Probanden, die länger als neun Semester im Diplomstudiengang studierten, mit in die Erhebungen eingeflossen sind.

Bachelorstudierende nicht parallel zum gleichen Zeitpunkt in den gleichen Fachsemestern zu finden sind, sondern dass eine Lag-Problematik vorliegt. Bei einer querschnittlichen Perspektive befinden sich die Diplomstudierenden zu jedem Zeitpunkt in höheren Semestern als die Studierenden im Bachelorstudiengang. Aus diesem quasi-experimentellen Design der Untersuchung, bei dem sich die neuen konsekutiven Bachelor-/Master-Studienmodelle neben den auslaufenden Diplomstudienmodellen etablieren und für den Vergleich nur ein kurzes Zeitfenster zur Verfügung steht, ergibt sich als spezielle Herausforderung für die spätere statistische Modellierung, dass diese Effekte gezielt und systematisch zu kontrollieren sind.

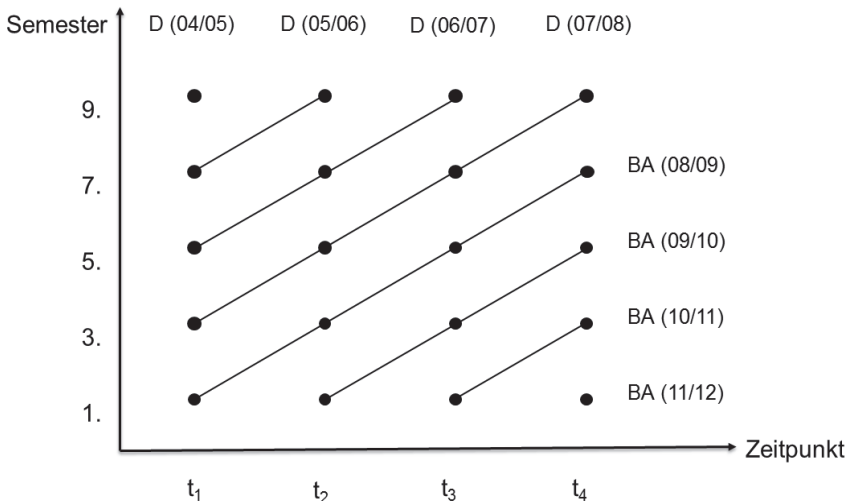


Abb. 3: Kombiniertes Kohorten- und Längsschnittdesign (in Anlehnung an REINECKE 2005)

### 2.3 Erhebungsinstrumente

Die im Rahmen der Studie eingesetzten Erhebungsinstrumente orientieren sich an dem bereits oben skizzierten theoretischen Modell des Projekts:

(1) Für das Fachwissen der Studierenden erweist sich das *wirtschaftswissenschaftliche* Fachwissen der Studierenden als zentral. Zur Erfassung dieses Konstrukts wird auf zwei Tests auf diesem Gebiet zurückgegriffen, die jedoch in einer gekürzten Version eingesetzt werden. Zum einen bietet der Wirtschaftskundliche Bildungstest (WBT) von BECK, KRUMM und DUBS (1998) eine Reihe von Aufgaben, die zwar primär für das Berufsausbildungswesen konzipiert wurden, aber bei denen die Autoren aufgrund der Differenzierung der Aufgaben in niedrige und höhere Anspruchsniveaus auch auf die Möglichkeit des Einsatzes bei Studierenden an Universitäten verweisen (BECK, KRUMM & DUBS 1998). Der WBT bietet eine Reihe von Aufgaben, die zur Erfassung des volkswirtschaftlichen Fachwissens herangezogen werden können. Aus zeitlichen Gründen und zur Sicherstellung der curricularen Validität mussten die Aufgaben jedoch eingegrenzt werden (FÖRSTER, HAPP & ZLAT-

KIN-TROITSCHANSKAIA 2012). Zu diesem Zweck wurde eine Befragung von Dozenten der einschlägigen Lehrstühle der Wirtschaftswissenschaften durchgeführt, mit der Bitte, die curriculare und inhaltliche Validität der Aufgaben zu beurteilen. So wurde z.B. danach gefragt, ob die in den Tests angesprochenen Inhalte auch relevante Bereiche des Studiums abdecken. Diese Befragungen und die Sichtung der Curricula und Vorlesungsskripte führten zu dem Ergebnis, die Aufgaben zum Bereich „Internationale Beziehungen“ nicht in den Fragebogen aufzunehmen. Daher wurden in der ILLEV-Studie die Bereiche „Grundbegriffe der Volkswirtschaftslehre“, „Mikroökonomie“ und „Makroökonomie“ fokussiert. Neben dem WBT wurde der Business Administration Knowledge Test (BAKT, BOTHE, WILHELM & BECK 2007) einbezogen. Dieser wurde eigens für den Hochschulbereich konzipiert und bietet die Möglichkeit, das *betriebswirtschaftliche* Fachwissen der Studierenden zu erfassen. Auch bei dem BAKT, der in seiner Langversion 286 Aufgaben zu verschiedenen Subdomänen der BWL umfasst, wurde auf Basis der Ergebnisse der Dozentenbefragung eine Auswahl an Aufgaben aus den Bereichen „Absatzwirtschaft“, „Bilanzierung“ und „Human Resources“ vorgenommen.

(2) Die motivationalen Orientierungen der Studierenden werden in der ILLEV-Studie mit Hilfe zweier Konstrukte erfasst, der extrinsischen berufsbezogenen Motivation sowie der intrinsischen Motivation (SCHIEFELE, KRAPP, WILD & WINTELER 1993). Die Skalen erfassen, aus welchen (motivationalen) Gründen die Probanden das Fach Wirtschaftswissenschaften studieren. Bei hoher extrinsischer Motivation wird das Fach gelernt, weil man sich bspw. einen sicheren Arbeitsplatz und gute Verdienstmöglichkeiten verspricht. Im Gegensatz dazu beschäftigen sich Studierende mit hoher intrinsischer Motivation mit Inhalten der Wirtschaftswissenschaften, weil sie diese für bedeutsam halten und ihnen die Beschäftigung mit diesen Inhalten Spaß macht.

(3) In dem von BAUMERT und KUNTER (2006) skizzierten Modell werden im Bereich der Überzeugungen und Werthaltungen unterschiedliche Wissensfacetten wie Wertvorstellungen, epistemologische Überzeugungen und subjektive Theorien zusammengefasst. Im Rahmen des Projektes ILLEV wird insbesondere den epistemologischen Überzeugungen der Studierenden nachgegangen. Als epistemologische Überzeugungen können die Überzeugungen eines Menschen über die Natur von Wissen angesehen werden (SCHOMMER 1990). Epistemologische Überzeugungen meinen bspw. die subjektiven Einstellungen eines Studierenden zu der gewählten Wissenschaft bzw. gegenüber dem Studienfach. Zur Erfassung dieses Konstrukts wurde im Rahmen von ILLEV die leicht modifizierte Skala „Objektivität des Wissens“ von SCHIEFELE und MOSCHNER (1997) eingesetzt.

Neben den zentralen Kompetenzaspekten der Studierenden (Fachwissen, motivationale Orientierungen und Überzeugungen) werden weitere relevante Merkmale der Probanden erhoben, die als Kontrollvariablen dienen. Die zentrale Herausforderung, personelle und strukturelle Faktoren der Studierenden im Sinne einer systematischen Vergleichbarkeit gezielt zu kontrollieren, ist bereits oben mehrfach angesprochen worden. Hierzu zählen zum einen die kognitiven Voraussetzungen der Studierenden, die 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. Bei den Skalen handelt es sich um „Analogien“ und „Zahlenreihen“, die einen Indikator für die verbale und numerische Intelligenz darstellen. Darüber hinaus umfasst der Fragebogen einen soziodemografischen

Teil, in dem das Alter, das Geschlecht, eine eventuell absolvierte Berufsausbildung u.v.m. erhoben werden. In einem weiteren Fragebogenteil werden die Angaben zu den strukturellen Rahmenbedingungen in den verschiedenen Studienmodellen wie bspw. Art und Zahl der besuchten Lehrveranstaltungen u.v.m. als strukturelle Einflussfaktoren erfasst.

Anhand der im Projekt eingesetzten Erhebungsinstrumente zeigt sich, dass für den systematischen Vergleich zwischen Bachelor- und Diplomstudierenden im Rahmen der ILLEV-Studie viele Vergleichskriterien erfasst werden. Die Datenlage im ILLEV-Projekt erlaubt es somit, eine Reihe von Fragen aus der Bologna-Diskussion kritisch aufzugreifen und dazu empirisch fundiert Stellung zu nehmen. Die für diesen Beitrag ausgewählten Fragen sollen im Folgenden skizziert werden.

### 3. Fragen aus der aktuellen Bologna-Diskussion

Googelt man den Begriff „Bologna-Reform“, so erhält man knapp zwölf Millionen Treffer allein für den deutschsprachigen Raum. Die meisten dieser Treffer stammen aus den folgenden Bereichen: öffentliche Medien (ZEIT, Stern, Spiegel etc.), Hochschulpolitik (BMBF, KMK, HRK) sowie Hochschulpraxis (Universitäten, studentische Organisationen etc.). Wissenschaftliche Artikel zu diesem Stichwort haben i.d.R. einen stark normativen Charakter. Obgleich man in den öffentlichen und wissenschaftlichen Artikeln eine Vielzahl von Behauptungen bzw. Thesen zur Reform findet, liegen bislang kaum Forschungsbeiträge vor, die solchen „Thesen“ anhand empirisch basierter Untersuchungen kritisch nachgehen (vgl. hierzu auch NICKEL 2011).<sup>7</sup>

Zur kritischen Betrachtung in diesem Beitrag werden die folgenden fünf Fragen aufgegriffen, die im Rahmen der Bologna-Reform bisher recht kontrovers diskutiert werden:

1. Eines der Kernziele der Bologna-Reform ist es, den Anteil eines Absolventenjahrgangs, der ein Studium aufnimmt, zu erhöhen. Bisher findet man kaum empirische Befunde darüber, ob sich die neu gewonnen Studierenden von den bisherigen Studierenden in irgendeiner Art und Weise unterscheiden. So ist es denkbar, dass sich verstärkt Studierende mit schwächeren Leistungen zu einem Studium entscheiden. Weiterhin könnte es sein, dass sich vermehrt Studierende aus bildungsfernen Schichten für ein BA-Studium entschließen (vgl. hierzu auch Frage 5). Faktisch weiß man bisher nichts darüber, ob sich die Studierenden im neuen und alten Studienmodell in ihren kognitiven und motivationalen (Frage 2 und 3) Voraussetzungen unterscheiden. Vor diesem Hintergrund lautet die erste Frage für diesen Beitrag: *Unterscheiden sich Studierende der auslaufenden Diplomstudiengänge und Studierende der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge hinsichtlich ihrer kognitiven Lernvoraussetzungen?*
2. Eine verbreitete These bezieht sich auf die Berufsqualifizierung durch das Bachelorstudium. Obgleich laut der Bologna-Vereinbarung alle Bachelorstudiengänge so konzipiert werden mussten, dass sie einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss bieten, wird oftmals beklagt, dass dem de facto in der Praxis nicht

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.



so sei. Zum einen kritisieren einige Vertreter der Hochschulpraxis, dass dies in drei Jahren des Studiums grundsätzlich nicht möglich sei. Zum anderen wird behauptet, dass insbesondere seitens des Arbeitsmarktes (noch) kein hinreichendes Vertrauen in die Berufsfähigkeit von Bachelorabsolventen vorhanden wäre, so dass eine große Unsicherheit darüber herrscht, wie die ersten Bachelorabsolventen auf dem Arbeitsmarkt aufgenommen werden. Zudem ist bisher unbekannt, in wie weit sich die teils sehr negative Diskussion auf die Motivation der Bachelorstudierenden auswirkt. Es ist nicht sicher, ob sie in gleichem Maße deswegen studieren, weil sie sich davon einen sicheren Arbeitsplatz und gute Verdienstmöglichkeiten versprechen oder, ob diese Form der berufsbezogenen extrinsischen Motivation abgenommen hat. Daher stellt sich die Frage: *Haben Studierende im alten (Diplom-)Studienmodell eine höhere berufsbezogene Motivation als Studierende im neuen Studienmodell?*

3. Sowohl Studierende als auch Lehrende beklagen zum einen eine stark zunehmende „Verschulung“ und zum anderen eine zunehmende „Prüfungsdichte“ im Rahmen der Bachelorstudiengänge.<sup>8</sup> In diesem Zusammenhang wird oft von einem sogenannten „Bulimielernen“ bzw. einem „gedankenlosen“ Auswendiglernen für die vielen Prüfungen durch die Studierenden gesprochen. Damit wird unterstellt, dass die Studierenden im Rahmen des Bachelorstudienganges ein „Anpassungslernen“ praktizieren, welches jedoch für eine akademische Bildung eher destruktiv ist. Weiterhin wird in diesem Zusammenhang angenommen, dass das Lernen von Bachelorstudierenden primär „prüfungsorientiert“ wäre (wie Bestehen der Prüfung), jedoch weniger intrinsisch motiviert sei (wie Interesse an dem studierenden Fach). Insgesamt werden die starken Belastungen durch die hohe Prüfungsdichte, wobei gleichzeitig jede Prüfung bereits in die Abschlussnote einfließt und die hohe Verschulung, was zu einer geringer wahrgenommenen Autonomie führt, oft als mögliche Gründe angeführt, dass intrinsische Motivation der BA-Studierende für das gewählte Studienfach sinkt und sie unter diesen Bedingungen ihr Studienverhalten anpassen. Daher wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen: *Unterscheiden sich die Studierenden des Bachelor-/Master-Modells aufgrund der hohen Studiums- und Prüfungsbelastung in ihrer Motivation zum Studium und ihrem Studienverhalten von den Diplomstudierenden?*
  4. Eine zentrale These von Gegnern des Bachelorstudienmodells lautet, dass die strukturellen und inhaltlichen Schwächen des neuen Studienmodells folgerichtig zu negativeren Ausbildungsergebnissen führen (müssten), dass also die Bachelorstudierenden schlechter ausgebildet werden (könnten). *Zugespitzt formuliert* führen ein „abgespeckter Input“ (wie „schlechtere“ Studierende, reduzierte Studieninhalte in drei Jahren) und „eine geringere Prozessqualität“ (wie die stark „verschulte“ Struktur und eine erhöhte Prüfungsdichte) zu einem „geringeren Output“ (wie Studienleistungen) und „Outcome“ (wie Berufserfolg nach dem Studium). Daher lautet eine ganz entscheidende Frage für diesen Beitrag (und auch die „Strukturdebatte“ im Allgemeinen): *Hat das Studienmodell einen Einfluss auf die Ausprägung und Entwicklung des Fachwissens im Studienfach?*
- 8 In der Zeittlast-Studie (METZGER & SCHULMEISTER 2011) wird von oftmals höheren subjektiven Belastungen der Bachelorstudierenden berichtet, welche nicht zuletzt durch verschiedene hochschulbedingte Faktoren begründet werden. Dies gilt auch für die hier betrachtete Hochschule, wie es die aktuell hochschulintern durchgeführten Befragungen von Bachelorstudierenden zeigen.

5. Obgleich der Abbau von sozialen Ungleichheiten ein – sowohl von den Gegnern als auch von den Befürwortern – unbestrittenes zentrales Ziel der Bologna-Reform darstellt, findet dieser Aspekt bislang im Rahmen der einschlägigen Bologna-Debatte wesentlich weniger Beachtung als die obigen Punkte und insbesondere die Diskussion um die Strukturänderungen. Viel mehr gewinnt man den Eindruck, dass – z.T. stillschweigend unterstellt – es durch die Einführung von Bachelor und Master „per se“ mehr „strukturell gegebene Durchlässigkeit“ gibt und dass dadurch auch folgerichtig die Chancengerechtigkeit (in) der akademischen Ausbildung steigen sollte. Daher wird in diesem Beitrag abschließend die in der kontroversen „Strukturdebatte“ bislang eher vernachlässigte Frage fokussiert: *Erhöht das Bachelor- und Masterstudienmodell die Durchlässigkeit und steigert es die Chancengerechtigkeit (in) der akademischen Ausbildung?*

Im folgenden Abschnitt werden die ausgewählten Ergebnisse aus dem ILLEV-Projekt im Sinne einer Gesamtbetrachtung der einschlägigen Befunde aus den ersten drei Erhebungszeitpunkten ( $t_1$ ,  $t_2$ ,  $t_3$ ) präsentiert und kritisch diskutiert.<sup>9</sup>

#### 4. Empirische Ergebnisse aus dem ILLEV-Projekt

*Ad Frage 1: Unterscheiden sich Studierende der auslaufenden Diplomstudiengänge und Studierende der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge hinsichtlich ihrer kognitiven Lernvoraussetzungen?*

Im Rahmen der vier ILLEV-Erhebungen können zur Beantwortung dieser Frage zwei „objektive“ Indikatoren herangezogen werden. Zum einen wurde die Note der Hochschulzugangsberechtigung bei den befragten Studierenden erhoben. Laut dem aktuellen Forschungsstand gilt die Abschlussnote als einer der stärksten Prädiktoren für den Lern- bzw. Studienerfolg (UTHMANN 2009, S. 142; SCHULER & HELL 2008; RINDERMANN & OUBAID 1999, S. 178). Der andere starke Prädiktor wird im Bereich der allgemeinen kognitiven Voraussetzungen der Studierenden (wie Intelligenz) gesehen (FRITZ, HUSSY & TOBINSKI 2010, S. 172; WILD, HOFER & PEKRUN 2001, S. 244; SCHWEIZER & KOCH 2002, S. 111). Hierzu wurden, wie bereits beschrieben, im Projekt ILLEV zwei Skalen (Analogien und Zahlenfolgen) zur Erfassung der verbalen und numerischen Intelligenz eingesetzt.

Betrachtet man die ILLEV-Befunde aus den drei ersten Zeitpunkten, so kann man *keine* signifikanten Unterschiede zwischen den Studierenden der beiden Studienmodelle bei den erhobenen Intelligenzdimensionen feststellen. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass sich die befragten Studierenden im Bachelor-/Master-Studienmodell *nicht* in ihren allgemeinen kognitiven Voraussetzungen (Intelligenz) von den Studierenden im Diplomstudienmodell unterscheiden. Die Betrachtung der angegebenen Note der Hochschulzugangsberechtigung verdeutlicht jedoch, dass

9 Dabei wird auf eine Darstellung einzelner Befunde verzichtet. Die folgenden 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).

Studierende im Bachelorstudiengang im Vergleich zu den Diplomstudierenden zu allen Erhebungszeitpunkten eine signifikant bessere Note aufweisen. Es wird an dieser Stelle nicht weiter diskutiert, inwieweit die „Abiturnote“ an sich bzw. die Angaben seitens der Studierenden als ein hinreichend valider Indikator angesehen werden kann oder ob dies die Auswirkungen einer oftmals thematisierten Inflation guter Noten an den Schulen ist. Viel entscheidender ist jedoch der Gesamtbefund, wonach sich Studierende der auslaufenden Diplomstudiengänge und Studierende der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge hinsichtlich ihrer kognitiven Voraussetzungen *nicht* 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: Haben Studierende im alten Studienmodell eine höhere berufsbezogene Motivation als Studierende im neuen Studienmodell?*

Wie im Kapitel 2 bereits ausgeführt, wurde im Rahmen des ILLEV-Projekts die berufsbezogene Motivation von Studierenden mittels einer Skala zur extrinsischen Motivation von SCHIEFELE et al. (1993) erfasst. So wurden die Befragten gebeten, z.B. zu den folgenden Aussagen Stellung zu nehmen: „Ich lerne im Studium, um später gute Berufschancen zu haben.“ oder „Ich lerne im Studium, um später einen gut bezahlten Beruf ausüben zu können.“ In der einschlägigen Forschungsliteratur wird die Skala der berufsbezogenen Motivation als ein wichtiger Indikator für die Einschätzung der Studierenden von beruflichen Perspektiven im gewählten Studienfach angesehen (SCHIEFELE & SCHREYER 1994, S. 2; SCHIEFELE & KÖLLER 2010, S. 341).

Die Betrachtung der gewonnenen Befunde zu dieser Skala zeigt, dass die Bachelorstudierenden ihre berufsbezogene Motivation im Vergleich zu den befragten Diplomstudierenden als *höher* einschätzen. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Studierenden der neuen Studienmodelle ihre Berufschancen durchaus „optimistischer“ einschätzen als ihre Kommilitonen in den „alten“ Studiengängen – und eben nicht umgekehrt, wie es in der öffentlichen Debatte oft dargestellt wird. Ein weiterer Erklärungsgrund könnte in einem Sinneswandel der Studierenden in den letzten Jahren liegen. Vielleicht sorgt gerade die vorherrschende Unsicherheit bzgl. der Euro- und Finanzkrise dazu, dass die Studierenden wieder stärker sicherheitsorientiert ihr Studium wählen. Sie sehnen sich nach sicheren Arbeitsplätzen und wählen mit einem betriebs- und volkswirtschaftlichen Studiengang ein Studium, das ihnen dies – nach ihrer Einschätzung – mit hoher Wahrscheinlichkeit ermöglicht.

*Ad Frage 3: Unterscheiden sich die Studierenden des BA/MA-Modells aufgrund der hohen Studiums- und Prüfungsbelastung in ihrer Motivation zum Studium und ihrem Studienverhalten von den Diplomstudierenden?*

Diese Frage bezieht sich zum einen – wie oben bereits dargestellt – auf die intrinsische Motivation der befragten Studierenden im gewählten Studium und zum anderen auf ihr Lernverhalten während des Studiums. Zur Erfassung der intrinsischen Motivation wurde im ILLEV-Projekt ebenfalls eine Skala aus dem bewährten Instrumentarium von SCHIEFELE et al. (1993) eingesetzt. Die Beispiellitems sind: „Ich lerne im Studium, weil die Inhalte meinen persönlichen Neigungen entsprechen.“ oder „Ich lerne im Studium, weil ich die Inhalte für sehr bedeutsam halte.“ Die erhobenen Befunde zeigen zu allen Erhebungszeitpunkten *keine* signifikanten Differenzen zwischen den Antworten der Studierenden der beiden Studienmodelle. Dies deutet darauf hin, dass die befragten Bachelorstudierenden in ihrem Studium nicht weniger intrinsisch motiviert sind als ihre Kommilitonen in den Diplomstudiengängen.

Allerdings konnte im Rahmen der ILLEV-Studie ein Indikator für einen Unterschied im Studienverhalten gefunden werden. Die Studierenden wurden u. a. in der zweiten und dritten Erhebung danach gefragt, ob sie „neben der Pflichtlektüre in Ihrem Studium weitere relevante Fachliteratur verwenden (Fachbücher/Zeitschriften)?“ sowie „Wie oft informieren Sie sich über wirtschaftswissenschaftliche Themen in den Medien (Fernsehen, Tageszeitung, Online)?“ Die ILLEV-Ergebnisse zeigen, dass die Bachelorstudierenden zu beiden Erhebungszeitpunkten angeben, weniger oft auf die Zusatzliteratur zurückzugreifen als die befragten Diplomstudierenden. Dieser Befund kann als ein Anzeichen einer Veränderung im Studienverhalten im neuen Bachelor/Master-Studienmodell gedeutet werden und man sollte im Rahmen von Folgestudien der Frage nachgehen, worin die Gründe für diese Veränderungen liegen. Die Ursachen hierfür können in der oft beklagten „Verschulung“, dem „Schmalspurstudium“ oder dem „Bulimielernen“ liegen. Jedenfalls kann anhand der ILLEV-Ergebnisse die oft verbreitete These, dass die Bachelorstudierenden intrinsisch weniger motiviert seien und somit weniger Interesse am Studium ihres Faches hätten, empirisch *nicht* gestützt werden. Es gibt allerdings Indikatoren, die darauf hinweisen, dass sich das Studienverhalten in den neuen Bachelor- im Vergleich zu den alten Diplomstudiengängen geändert hat.

Ad Frage 4: *Hat das Studienmodell einen Einfluss auf die Ausprägung und Entwicklung des Fachwissens?*

Im Kapitel 2 wurde ausgeführt, dass im ILLEV-Projekt ein besonderer Fokus auf eine möglichst objektive und valide Erfassung des wirtschaftswissenschaftlichen Fachwissens gelegt wurde, indem zwei bewährte Fachwissenstests (zur Betriebswirtschaft und Volkswirtschaft) eingesetzt wurden. Alle Erhebungen wurden durch geschulte Testleiter kontrolliert durchgeführt (weitere Informationen s. FÖRSTER & ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA 2010).

Die ILLEV-Ergebnisse zeigen, dass zu jedem Messzeitpunkt Effekte zugunsten der Studierenden des Diplomstudienmodells festgestellt werden können. Dies bedeutet, dass die Ausprägung des Fachwissens zu allen Erhebungszeitpunkten bei den befragten Diplomstudierenden höher ausfällt als bei den Bachelorstudierenden. Dies ist zunächst insofern nicht überraschend, da sich die Diplom-Studierenden aufgrund der in Kapitel 2.2 beschriebenen Lag-Problematik im Durchschnitt in einem höheren Fachsemester als die Bachelor-Studierenden befinden. Im Rahmen der Bologna-Debatte ist es jedoch eine entscheidende Frage, ob die Mittelwert-Differenzen durch das *Studienmodell* bzw. durch weitere strukturelle Rahmenbedingungen (z. B. mehr besuchte Fachvorlesungen) oder vielmehr durch individuelle Faktoren (z. B. das Geschlecht) erklärt werden können. Hierzu wurden verschiedene statistische Analysen zu allen Erhebungszeitpunkten durchgeführt (s. FÖRSTER & ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA 2010). Im Rahmen dieser Betrachtungen zeigt sich, dass seitens des Studienmodells *kein* eindeutiger Effekt nachgewiesen werden kann: Insgesamt ist hier der Einfluss wenig bedeutsam oder nicht signifikant. Vor dem Hintergrund dieses Befundes kann zunächst nicht davon ausgegangen werden, dass das *Studienmodell* einen bedeutsamen Einfluss auf die Ausprägung und Entwicklung der Fachkompetenz hat. Von allen im Projekt ILLEV erhobenen strukturellen Merkmalen erweisen sich die Faktoren aus der Mesoebene, insbesondere die Anzahl und Art der besuchten Lehrveranstaltungen, als bedeutende Prädiktoren. Hier zeigt sich, dass sich die unterschiedlichen Lehrveranstaltungen in ihrem Einfluss auf das Fachwissen teils stark unterscheiden. Betrachtet man den Einfluss seitens aller erhobenen strukturellen

Faktoren, so können diese insgesamt nur eine relativ geringe Varianzaufklärung bzgl. der Fachwissensausprägung bei den Studierenden liefern. Ein stärkerer Einfluss kann hingegen seitens der erhobenen individuellen Faktoren festgestellt werden. Auf die markantesten Effekte wird im Folgenden eingegangen.

Ad Frage 5: *Erhöht das Bachelor- und Masterstudienmodell die Durchlässigkeit und steigert es die Chancengerechtigkeit (in) der akademischen Ausbildung?*

Eines der wichtigsten Ergebnisse aus dem ILLEV-Projekt stellt zweifelsohne der folgende Befund dar:

- a) Im Rahmen des neuen Modells zeigen Studierende mit Migrationshintergrund bzw. ausländische Studierende sowie weibliche Studierende ein deutlich geringeres wirtschaftswissenschaftliches Fachwissen über alle Messzeitpunkte hinweg.
- b) Die Studierenden mit ungünstigeren Eingangsvoraussetzungen (schwächere Note der Hochschulzugangsberechtigung bzw. geringere kognitive Fähigkeiten) zeigen über alle Messzeitpunkte hinweg ein geringeres wirtschaftswissenschaftliches Fachwissen.

Dabei sind diese Effekte hochsignifikant und über alle Messzeitpunkte hinweg stabil. Dieses Ergebnisbild zeigt, dass die Unterschiede in der Ausprägung des wirtschaftswissenschaftlichen Fachwissens bei den befragten Studierenden v.a. auf die Muttersprache „Deutsch“, das Geschlecht, die Note der Hochschulzugangsberechtigung und die allgemeinen kognitiven Lernvoraussetzungen zurückzuführen sind. Mit anderen Worten schneiden die Studierende mit einer anderen Muttersprache als Deutsch, weibliche Studierende, Studierende mit einer schwächeren Abiturnote oder mit geringerer Intelligenz systematisch und deutlich schlechter in den Fachwissenstests ab. Diese Befunde geben einen deutlichen Hinweis darauf, dass im Rahmen des neuen Studienmodells *faktisch* keine höhere Durchlässigkeit und Chancengerechtigkeit gegeben ist. Vielmehr wird offensichtlich, dass gerade die sozialen Gruppen, die laut einer Vielzahl der Befunde aus der empirischen Schulforschung (inkl. PISA-Befunde) bereits im Schulsystem systematisch benachteiligt werden, auch im Rahmen des Hochschulsystems weiterhin nicht besser gefördert werden, denn sie zeigen wiederum systematisch geringere Leistungen trotz gleicher struktureller Rahmenbedingungen.

Bzgl. der Durchlässigkeit ist darüber hinaus der Befund von Bedeutung, dass – entgegen der oft verbreiteten Meinung und dem Ziel der BA-Reform – die Eltern bzw. die wichtigste Bezugsperson bei Studierenden im neuen Bachelor-/Master-Studienmodell im Vergleich zu Diplomstudierenden in der ILLEV-Stichprobe verstärkt aus *bildungsnahen* Schichten kommen.<sup>10</sup> Dies kann als ein Indikator dafür gesehen werden, dass sich die Studierenden aus bildungsfernen Familien durch das Bachelor- und Masterstudienmodell noch weniger „angesprochen“ fühlen als im Rahmen des alten Diplommodells.

Insgesamt zeigen die ILLEV-Befunde, dass die wichtigsten Einflussfaktoren auf die Ausprägungen des Fachwissens in den individuellen (auch familiär bedingten) (Lern-)Voraussetzungen liegen und die daraus resultierende soziale „Ungleichheit“ im Schulsystem sich im Rahmen des neuen Bachelor-/Mastermodells „fortsetzt“.

<sup>10</sup> Als Indikator wurde hier der höchste Bildungsabschluss des Vaters, der Mutter bzw. der wichtigsten Bezugsperson erhoben.

Diese Ergebnisse deuten auf eine Reihe von wichtigen Implikationen für die Hochschulpolitik, -praxis und -forschung hin, auf die im Folgenden eingegangen wird.

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

Im Rahmen einer Gesamtbetrachtung der ILLEV-Ergebnisse können folgende Implikationen für die Hochschulpolitik und Hochschulpraxis hergeleitet werden:

1) Die ILLEV-Ergebnisse werfen die kritische Frage auf, ob der Fokus der Bologna-Reform bislang zu einseitig auf die Strukturen gelegt wurde. Denn die Befunde zeigen insgesamt betrachtet einen nur schwachen bis sehr schwachen Einfluss seitens der strukturellen Faktoren auf die Fachkompetenz der Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und Wirtschaftspädagogik.<sup>11</sup> Dieses Ergebnis legt nahe, die in der empirischen Schulforschung vorliegenden Modelle zur Erklärung des Schulerfolgs auch für den Bereich der Hochschule zu adaptieren und ggf. weiterzuentwickeln. Den meisten Modellen liegt der sogenannte Bildungsproduktionsgedanke zugrunde, wonach die kurzfristigen Wirkungen (Output: z.B. Lernerfolg, Note, Abschluss) sowie die langfristigen Wirkungen (Outcome: z.B. Übergang auf den Arbeitsmarkt, Berufserfolg) als Funktion aus Input (Ziele, Inhalte sowie strukturelle und personelle Rahmenbedingungen) und den Bildungsprozessen betrachtet wird. Folgt man der Modellannahme, so bedeutet dies, dass in der Zukunft der Betrachtungsfokus *neben* den Strukturen auch auf Ziele, Inhalte und personelle Rahmenbedingungen gelegt werden soll. Im Übrigen wird es seit jüngster Zeit auch von der Hochschulpolitik eingefordert. So konstatierte z.B. die deutsche Bildungsministerin Schavan am 24.02.2012 in der ZEIT: „Wir haben zu viel über Strukturen und zu wenig über Inhalte und Ziele von Bildung diskutiert.“

2) Insbesondere die individuellen Faktoren wie Geschlecht, Muttersprache und (kognitive) Eingangsvoraussetzungen haben einen starken Einfluss auf die Ausprägung und die Entwicklung des Fachwissens.

Die sozialen Wandlungs- und Internationalisierungsprozesse – insbesondere im Rahmen der Bologna-Reform – beeinflussen offensichtlich in wesentlich stärkerem Maße, als es bildungspolitisch erwartet wurde, die Zugangs- und Gestaltungsmöglichkeiten der individuellen Bildungsprozesse. In diesem Kontext gewinnt das Thema des gerechten Zugangs zur akademischen Bildung und gleicher Bildungschancen für die deutschen Hochschulen in zunehmendem Maße an Bedeutung. Der Umgang mit zunehmender Heterogenität für stärkere Chancengleichheit stellt eine zentrale Herausforderung im Rahmen der Bologna-Reform dar und ist für einen Abbau geschlechtsspezifischer und sozialer Ungleichheiten im Hochschulbereich von größter Wichtigkeit. Diese dringliche Notwendigkeit, mit dieser im Hochschulsystem in vielfältiger Weise vorliegenden Heterogenität umzugehen, wurde bereits in der Kommuniké der Konferenz der europäischen Hochschulminister/innen im Jahr 2003 ausdrücklich formuliert.<sup>12</sup> Die ILLEV-Befunde weisen jedoch darauf hin, dass bislang

11 In wie weit sich neben den im Rahmen des Projektes erhobenen Konstrukten (vgl. hierzu Kapitel 2) weitere Unterschiede zwischen den Studienmodellen (Bachelor und Master vs. Diplom) aufzeigen lassen, kann mit ILLEV nicht beantwortet werden.

12 „Die Notwendigkeit, die Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern, muss mit dem Ziel, der sozialen Dimension des Europäischen Hochschulraumes größere Bedeutung zu geben, in Einklang gebracht werden; dabei geht es um die Stärkung des sozialen Zusammenhalts sowie den Abbau sozialer

die geschlechtsspezifischen oder regionalen und 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 (binnendifferenzierter) Lehr- und Lern- sowie Prüfungsangebote für die zunehmend heterogene Gruppe von Studierenden.

3) Viele der weit verbreiteten „Thesen“ über die „Bologna-Reform“ können im Projekt ILLEV 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.

Es zeigen sich jedoch auch weiterhin zentrale Herausforderungen für die Entwicklung der empirischen Forschung im tertiären Bildungssektor. Hierbei wird insbesondere auf die folgenden beiden Aspekte näher eingegangen:

1. Um Effekte und Ursache-Wirkungszusammenhänge im Rahmen von empirischen Studien zu analysieren, ist es notwendig, Untersuchungen in einem längsschnittlichen Design durchzuführen. Hieraus ergeben sich allerdings gerade für den tertiären Bildungssektor (auch im Gegensatz zum schulischen Bereich) spezielle Herausforderungen. So lassen sich die Probleme des Feldzugangs im Hochschulbereich und die Problematik bei der Durchführung von Panelstudien im Hochschulsektor anführen. Verschiedene Studien (vgl. hierzu u.a. HEUBLEIN, SCHMELZER & SOMMER 2008, S. 4; ZLATKIN-TROI TSCHANSKAIA & KUHN, 2010, S. 15) aus dem Hochschulbereich haben bislang gezeigt, dass gerade im Hochschulbereich die hohe Panelmortalität als restriktiv bei der Durchführung von Panelstudien wirkt. Hohe Studienabbruchquoten oder der Wechsel der Hochschule sind nur zwei Gründe, die hierfür anzuführen sind. So wurden bspw. im Rahmen der ILLEV-Studie neben den Bachelorstudierenden auch die Studierenden des 1. Semesters im Masterstudium befragt. Hieraus verstärkt sich der Effekt der Panelmortalität, denn gerade bei dem Übergang vom Bachelor- in das Masterstudium beenden Studierende vermehrt ihr Studium, um in den Arbeitsmarkt überzugehen oder wechseln im Zuge des Übergangs in das Masterstudium die Hochschule. Somit ist die Erreichbarkeit der Studierenden im Rahmen einer Panelstudie gerade im Hochschulbereich stark eingeschränkt. Darüber hinaus ist im Rahmen des Projektes offensichtlich geworden, dass sich gerade die Wiedererfassung von bereits zu früheren Erhebungszeitpunkten erfassten Studierenden als problematisch herausstellt. Studierende wurden im Rahmen von zentralen wirtschaftswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen befragt. Hierbei zeigten gerade Studierende in den höheren Semestern im Vergleich zu den Kommilitonen in den niedrigeren Semestern eine deutlich geringere Bereitschaft zur Teilnahme an der Studie. Hier schließt die Forderung an, dass gerade für den Hochschulbereich Anreize zur konsequenten Teilnahme an derartigen Studien für die Studierenden geschaffen werden sollten. Dieses können neben Leistungsnachweisen für die Teilnahme

und geschlechtsspezifischer Ungleichheit auf nationaler und europäischer Ebene.“ (Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulminister/innen am 19. September 2003 in Berlin).

an derartigen Studien auch monetäre Anreize sein, die somit der mangelnden Bereitschaft effektiv entgegenwirken können.

2. Der tertiäre Bildungssektor in Deutschland lässt sich als äußerst heterogen kennzeichnen. Der Umgang mit dieser Heterogenität kann als besondere Herausforderung für die Kompetenzmodellierung im Hochschulbereich angesehen werden. Praktisch zeigt sich zum einen eine außerordentliche Vielfalt der Curricula an deutschen Hochschulen, die je nach Hochschule sehr individuell ausgestaltet sind. Hier lassen sich für den Hochschulbereich nicht wie bspw. für den schulischen Bereich Rahmenlehrpläne bzw. „Kerncurricula“ finden. Dieses Problem wird unter anderem in einer Analyse der unterschiedlichen Pflicht- und Wahlpflichtanteile zwischen Universitäten deutlich. Zum anderen äußert sich die Heterogenität auch bei den Studierenden durch unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen, mit denen diese ihr Studium beginnen.

Diesen und vielen weiteren spezifischen Herausforderungen gilt es weiter mit einer konsequenten Stärkung der empirischen Hochschulforschung in Deutschland, auch innerhalb der empirischen Bildungsforschung, zu begegnen.

## Literatur

- BAUMERT, J. & KUNTER, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- BECK, K., KRUMM, V. & DUBS, R. (1998). *Wirtschaftskundlicher Bildungs-Test (WBT)*. Göttingen: Hogrefe.
- BOTHE, T., WILHELM, O. & BECK, K. (2007). Business administration knowledge. Assessment of declarative business administration knowledge: Measurement development and validation. Unveröffentlichtes Manuskript.
- BROMME, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. WEINERT (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D: Praxisgebiete. Serie 1: Pädagogische Psychologie. Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen u.a.: Hogrefe, 177–212.
- BUSKE, R., FÖRSTER, M., KLINKE, S., KUHN, C., PREUSSE, D. & ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. (2010). Innovativer Lehr-Lernortverbund (ILLEV) in der akademischen Hochschulausbildung. In B. SCHWARZ, P. NENNIGER & R. S. JÄGER (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung – nachhaltige Bildung. Beiträge zur 5. DGfE-Sektionstagung „Empirische Bildungsforschung“/AEPF-KBBB im Frühjahr 2009 (S. 27–33)*. Landau: Empirische Pädagogik.
- DIPPELHOFER-STIEM, B. (2008). Der Bologna-Prozess – Potenziale und Folgen für Hochschule und Studium. Einführende Gedanken zum Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28(4), 341–346.
- 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@*, Nr. 22 (Beitrag angenommen).
- FÖRSTER, M. & ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. (2010). Wirtschaftliche Fachkompetenz bei Studierenden mit und ohne Lehramtsperspektive in den Diplom- und Bachelorstudiengängen – Messverfahren und erste Befunde. In K. BECK & O. ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität – Was wir wissen und was wir wissen müssen (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Sonderheft) (S. 106–125)*, Landau: Verlag für empirische Pädagogik.
- FRITZ, A., HUSSY, W. & TOBINSKI D. (2010). *Pädagogische Psychologie*. Reinhardt: 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).
- HELMKE, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- HEUBLEIN, U., SCHMELZER, R. & SOMMER, D. (2008). Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006. HIS-Projektbericht.
- KRAUSS, S., KUNTER, M., BRUNNER, M., BAUMERT, J., BLUM, W., NEUBRAND, M. et al. (2004). COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In J. DOLL & M. PRENZEL (Hrsg.), Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerforderung als Strategien der Qualitätsverbesserung (S. 31–53). Münster: Waxmann.
- KUHN, C. (2013). Fachdidaktisches Wissen von (angehenden) Lehrkräften im kaufmännisch-verwaltenden Bereich – Modellierung und Erfassung. (in Vorbereitung)
- LIEPMANN, D., BEAUDUCEL, A., BROCKE, B. & AMTHAUER, R. (2007). Intelligenz-Struktur-Test 2000 R. Göttingen: Hogrefe.
- METZGER, C. & SCHULMEISTER, R. (2011). Die tatsächliche Workload im Bachelorstudium. Eine empirische Untersuchung durch Zeitbudget-Analysen. In S. NICKEL (Hrsg.), Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung: Analysen und Impulse für die Praxis (S. 68–78). Gütersloh: CHE (gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung).
- NICKEL, S. (2011). Zwischen Kritik und Empirie – Wie wirksam ist der Bologna-Prozess? In S. NICKEL (Hrsg.), Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung: Analysen und Impulse für die Praxis (S. 8–17). Gütersloh: CHE (gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung).
- REINECKE, J. (2005). Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften. München & Wien: Oldenbourg.
- RINDERMANN, H. & OUBAID, V. (1999). Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 20(2), 172–191.
- SCHAVAN, A. (2012). Die Politik hat Fehler gemacht. Interview in der ZEIT am 24.02.2012. verfügbar unter <http://www.zeit.de/2012/09/C-Interview-Schavan>
- SCHIEFELE, U. & KÖLLER, O. (2010). Intrinsische und extrinsische Motivation. In: D. H. ROST (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 336–344). Weinheim: Beltz.
- SCHIEFELE, U., KRAPP, A., WILD, K.-P. & WINTELER, A. (1993). Der „Fragebogen zum Studieninteresse“ (FSI). Diagnostica, 39 (4), 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: Universität, Abteilung für Psychologie.
- SCHIEFELE, U. & SCHREYER, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 8(1), 1–13.
- SCHOMMER, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. Journal of Educational Psychology, 82, 498–504.
- SCHULER, H. & HELL, B. (2008). Studierendenauswahl und Studienentscheidung. Göttingen: Hogrefe.
- SCHULTHEIS, F., COUSIN P.-F. & ROCA I ESCODA, M. (2008). Humboldts Alptraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- SCHWEIZER, K. & KOCH, W. (2002). Fluide Intelligenz und mittelfristig erworbenes Wissen in einer spezifischen Wissensdomäne. Zeitschrift für Psychologie, 210(3), 111–121.
- SHULMAN, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(2), 4–14.

- SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. The Elementary School, 57(1), 1–22.
- UTHMANN, C. (2009). Studierendenauswahl – Erprobung und Evaluation eines multidimensionalen testdiagnostischen Verfahrens zur Studienerfolgsprognose an der Fachhochschule Heidelberg. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- WEINERT, F. E. (2001). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.
- WILD, E., HOFER, M. & PEKRUN, R. (2001). Psychologie des Lernalerns. In A. KRAPP & B. WEIDENMANN (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch (S. 207–270). Weinheim: Beltz.
- ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. & KUHN, C. (2010). Messung akademisch vermittelter Fertigkeiten und Kenntnisse von Studierenden bzw. Hochschulabsolventen – Analyse zum Forschungsstand. Johannes Gutenberg-Universität Mainz: Arbeitspapiere Wirtschaftspädagogik, 56.
- ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O., BECK, K., FÖRSTER, M., HAPP, R., KUHN, C. & PREUSSE, D. (2012). Professionalitätsentwicklung angehender Wirtschaftspädagogen in den alten und neuen konsekutiven Studiengängen – Modellierung und Messung der domänenspezifischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenz im Rahmen des ILLEV-Projekts. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Sonderheft) (Beitrag angenommen).

Anschrift der Autoren: Prof. Dr. Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Jakob Welder-Weg 9, 55128 Mainz, E-Mail: [lsTroitschanskaia@uni-mainz.de](mailto:lsTroitschanskaia@uni-mainz.de)  
Dipl.-Betw. (BA), Dipl.-Hdl. Manuel Förster, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Jakob Welder-Weg 9, 55128 Mainz, E-Mail: [manuel.foerster@uni-mainz.de](mailto:manuel.foerster@uni-mainz.de)  
Dipl.-Hdl. Roland Happ, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Jakob Welder-Weg 9, 55128 Mainz, E-Mail: [roland.happ@uni-mainz.de](mailto:roland.happ@uni-mainz.de)