

Harald Schomburg, Choni Flöther und Vera Wolf

Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen - Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden

Projektbericht



Harald Schomburg, Choni Flöther und Vera Wolf (2012): Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen - Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden. Projektbericht. Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER-Kassel), Universität Kassel.

Kassel, Dezember 2012

© Foto: Paavo Blåfield

Die Studie wurde in Kooperation mit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) durchgeführt und unter der Fördernummer 2010P70-002 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziell unterstützt. Der vorliegende Bericht wurde nicht vom Auftraggeber beeinflusst.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	10
1.1. Kernpunkte des Bologna-Prozesses.....	11
1.2. Diskussionen zum Stand und den Perspektiven des Bologna-Prozesses	12
1.3. Rahmenbedingungen: Studierendenzahlen und Personalentwicklung.....	14
1.4. Bisherige Studien zu den Einstellungen der Lehrenden und Studierenden	16
1.5. Zielsetzung der Studie	17
1.6. Aufbau des Berichts.....	18
1.7. Bisherige Veröffentlichungen und Vorträge von Projektergebnissen	18
1.8. Danksagung	18
2. Anlage und Durchführung der Studie	20
2.1. Fragebogenentwicklung und Pretest.....	20
2.2. Durchführung der Befragung.....	21
2.3. Verlauf der Feldphase.....	22
2.4. Beteiligung an der Befragung und Rücklaufquote.....	22
2.5. Die Befragten.....	24
2.6. Repräsentativität	27
3. Die Arbeitssituation der Lehrenden	31
3.1. Verbeamtete Professuren, befristeter Mittelbau - die Beschäftigungssituation der Lehrenden.....	31
3.2. Arbeitsaufgaben der Lehrenden: Verteilung des Zeitbudgets.....	37
3.3. Tätigkeiten in der Lehre (Dauer, Umfang, Ziele und Art der Lehre)	40
3.4. Präferenzen für Lehre oder Forschung: Zuwachs für die Lehre	49
3.5. Ressourcen für die Lehre	52
3.6. Zusammenfassung	56
4. Internationalisierung von Forschung und Lehre	58
4.1. Internationale Aktivitäten in Lehre und Forschung	63
4.2. Zusammenfassung	67
5. Bewertung der Ziele des Reformprozesses.....	68
5.1. Übergreifende Reformziele und Maßnahmen.....	68
5.2. Berufliche Relevanz	69
5.3. Durchlässigkeit	75
5.4. Qualität der Lehre	78
5.5. Internationale Mobilität	81
5.6. Berufliche Relevanz des Bachelor und das Bachelor/Master-System	84
5.7. Folgen des Wandels für Lehre und Studium	90
6. Gesamtbewertungen der Reformziele und Maßnahmen durch die Lehrenden	95
6.1. Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur	95
6.2. Determinanten der Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur	96
6.3. Bewertung der Veränderung der Arbeitsbedingungen.....	99
6.4. Zufriedenheit mit der Veränderung von Lehre und Studium.....	100
6.5. Determinanten der Zufriedenheit mit den Veränderungen in Lehre und Studium.....	101
7. Berufszufriedenheit	103
7.1. Generelle Berufszufriedenheit	103

7.2.	Stabilität der Berufszufriedenheit in den letzten 20 Jahren	104
7.3.	Determinanten der Berufszufriedenheit der Lehrenden	104
8.	Vorschläge zur Weiterentwicklung in den Hochschulen	106
9.	Kritische Reformbereitschaft - eine Zusammenfassung	110
10.	Literatur	117
Anhang A	Tabellen.....	123
Anhang B	Fragebogen und Einladungsschreiben	153

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

1. Einleitung	10
Abbildung 1.1 Entwicklung der Zahl der Prüfungen in Bachelor-, Master- und traditionellen Studiengängen 1993 bis 2010 (Anzahl)	14
Abbildung 1.2 Entwicklung der Zahl der Professorinnen und Professoren und der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter 1993 bis 2010 (Anzahl)	15
2. Anlage und Durchführung der Studie	20
Tabelle 2.1 Beteiligte Hochschulen an der LESSI Studie	23
Abbildung 2.1 Hochschultyp und Statusgruppe der Befragten (Prozent)	24
Tabelle 2.2 Höchste bisher erreichte Qualifikationsstufe nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent).....	25
Tabelle 2.3 Fächergruppe nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent)	26
Tabelle 2.4 Soziodemographische Angaben nach Hochschultyp und Qualifikationsstufe (Prozent)	27
Tabelle 2.5 Frauenanteil in der LESSI-Studie und unter den Lehrenden an Hochschulen in Deutschland insgesamt (Bund) nach Statusgruppe (Prozent)	28
Tabelle 2.6 Alter der Lehrenden in der LESSI-Studie und der Lehrenden an Hochschulen in Deutschland insgesamt (Bund) nach Personalgruppe (Jahre, arithmetischer Mittelwert)	29
Tabelle 2.7 Fächergruppen der Lehrenden in der LESSI-Studie und der Lehrenden an Hochschulen in Deutschland insgesamt (Bund) (Prozent; ohne Medizin und Gesundheitswissenschaften)	29
Tabelle 2.8 Personalgruppe der Lehrenden in der LESSI-Studie und der Lehrenden an Hochschulen in Deutschland insgesamt (Bund) nach Hochschultyp (Prozent)	30
3. Die Arbeitssituation der Lehrenden	31
Abbildung 3.1 Befristung der Arbeitsverträge nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent)	32
Abbildung 3.2 Befristung der Arbeitsverträge des wissenschaftlichen Mittelbaus an Universitäten nach Qualifikationsstufe (Prozent)	33
Tabelle 3.1 Beschäftigungssituation nach Hochschultyp und Qualifikationsstufe (Prozent)	34
Tabelle 3.2 Wöchentliche Arbeitszeit in der Vorlesungszeit und in der vorlesungsfreien Zeit nach Hochschultyp und Statusgruppe (Stunden pro Woche; arithmetischer Mittelwert)	35
Abbildung 3.3 Durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit der Vollzeitbeschäftigten in der Vorlesungszeit und in der vorlesungsfreien Zeit nach Hochschultyp und Statusgruppe (Stunden pro Woche; arithmetischer Mittelwert).....	36
Abbildung 3.4 Wöchentliche Arbeitszeit der Teilzeitbeschäftigten (50-Prozent-Stellen) nach Hochschultyp und Statusgruppe (Stunden pro Woche; arithmetischer Mittelwert)	37
Tabelle 3.3 Zeitaufwand der Vollzeitbeschäftigten für Arbeitsaufgaben (Stunden pro Woche) nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert)	39
Tabelle 3.4 Zeitaufwand für Arbeitsaufgaben (Stunden pro Woche) an Universitäten nach Statusgruppe im Zeitvergleich (2007/2012) (arithmetischer Mittelwert; alle Beschäftigten (Voll- und Teilzeit); Veränderungen zu 2007 um mehr als eine Stunde ↑↓).....	40
Tabelle 3.5 Dauer der Tätigkeit in der Lehre und an der derzeitigen Hochschule nach Hochschultyp und Qualifikationsstufe (Prozent; arithmetischer Mittelwert)	41
Tabelle 3.6 Funktionen an der Hochschule und eigene Beteiligung an Entscheidungen in Studium und Lehre nach Hochschultyp und Qualifikationsstufe (Prozent)	42
Tabelle 3.7 Tätigkeiten in der Lehre nach Hochschultyp und Qualifikationsstufe (Prozent)	44

Abbildung 3.5	Anteil der Statusgruppen am gesamten Lehrangebot in Deutschland nach Hochschultyp (nur hauptamtliches wissenschaftliches Personal; Prozent).....	45
Abbildung 3.6	Anteil der Statusgruppen am Zeitaufwand für Forschung in den Hochschulen in Deutschland nach Hochschultyp (nur hauptamtliches wissenschaftliches Personal; Prozent).....	46
Tabelle 3.8	Art der Studiengänge der Lehrtätigkeit nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent; Mehrfachnennungen; nur Befragte mit Lehrverpflichtung)	47
Tabelle 3.9	Art der Lehre nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent; Mehrfachnennungen).....	48
Tabelle 3.10	Wichtigkeit von Zielen in der Lehrtätigkeit nach Hochschultyp und Qualifikationsstufe (Prozent, Antwortkategorien 1 und 2 zusammengefasst; nur Befragte mit Lehrverpflichtung).....	49
Abbildung 3.7	Präferenzen in Forschung oder Lehre nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent)	50
Abbildung 3.8	Präferenzen in Forschung oder Lehre an Universitäten 2007 und 2012 nach Statusgruppe (Prozent).....	51
Abbildung 3.9	Präferenzen in Forschung oder Lehre nach Statusgruppe, Qualifikationsniveau und Art der Stellenfinanzierung	52
Tabelle 3.11	Bewertung der Ausstattung der Hochschule nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert)	53
Abbildung 3.10	Besuch von Veranstaltungen zur Verbesserung der Lehrkompetenz nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent).....	54
Tabelle 3.12	Veranstaltungen zur Verbesserung der Lehrkompetenz nach Hochschultyp und Statusgruppe (Mittelwerte)	55
4.	Internationalisierung von Forschung und Lehre	58
Tabelle 4.1	Zweck der Auslandsaufenthalte in den letzten drei Jahren nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent; Mehrfachnennungen).....	59
Tabelle 4.2	Zweck der Auslandsaufenthalte in den letzten drei Jahren nach Fächergruppen (Prozent; Mehrfachnennungen)	60
Tabelle 4.3	Effekte der Auslandsaufenthalte nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent; Mehrfachnennungen; nur Befragte mit Auslandsaufenthalt)	61
Abbildung 4.1	Effekte der Auslandsaufenthalte von Professorinnen und Professoren nach Geschlecht (Prozent; Mehrfachnennungen; nur Befragte mit Auslandsaufenthalt)	62
Tabelle 4.4	Internationale Aspekte der Lehre nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent)	63
Tabelle 4.5	Lehrveranstaltungen in einer anderen Unterrichtssprache als Deutsch nach Art der Studiengänge/Lehre der Befragten (Prozent; Mehrfachnennungen)	64
Tabelle 4.6	Umfang des fremdsprachigen Unterrichts in Bachelor- und Master-Studiengängen nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent; nur Lehrende in Bachelor- und Master-Studiengängen)	65
Tabelle 4.7	Art der Publikationen in den letzten drei Jahren nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent; Mehrfachnennungen).....	66
Tabelle 4.8	Art der Publikationen in den letzten drei Jahren nach Fächergruppe (Prozent; Mehrfachnennungen).....	66
5.	Bewertung der Ziele des Reformprozesses.....	68
Tabelle 5.1	Reformziele und -maßnahmen (Indexvariablen; Cronbach's Alpha und Faktorladungen).....	70
Abbildung 5.1	Einstellung zur Verstärkung der beruflichen Relevanz des Studiums nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent; Antwortkategorien zusammengefasst).....	71
Tabelle 5.2	Einstellung zur Verstärkung der beruflichen Relevanz des Studiums nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert)	72

Tabelle 5.3	Einstellung zum Reformziel der Verstärkung der beruflichen Relevanz des Studiums nach Fächergruppen, Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert; Indexvariable der übergreifenden Ziele).....	73
Tabelle 5.4	Verwirklichung von Zielen und Maßnahmen zur Verstärkung der beruflichen Relevanz des Studiums nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert).....	74
Abbildung 5.2	Einstellung zur Erhöhung der Durchlässigkeit im Bildungswesen nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent; Antwortkategorien zusammengefasst).....	76
Tabelle 5.5	Einstellungen zu Zielen und Maßnahmen zur Erhöhung der Durchlässigkeit im Bildungswesen nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert).....	77
Tabelle 5.6	Verwirklichung von Zielen und Umsetzung von Maßnahmen zur Erhöhung der Durchlässigkeit im Bildungswesen nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert).....	78
Abbildung 5.3	Einstellung zur Erhöhung der Qualität der Lehre nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent; Antwortkategorien zusammengefasst).....	79
Tabelle 5.7	Einstellungen zu Zielen und Maßnahmen zur Erhöhung der Qualität der Lehre nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert).....	80
Tabelle 5.8	Verwirklichung von Zielen und Umsetzung von Maßnahmen zur Erhöhung der Qualität der Lehre nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert).....	81
Abbildung 5.4	Einstellung zur Erhöhung der Internationalen Mobilität nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent; Antwortkategorien zusammengefasst).....	82
Tabelle 5.9	Einstellung zum Ziel der Erhöhung der internationalen Mobilität nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert).....	83
Tabelle 5.10	Verwirklichung von Zielen und Umsetzung von Maßnahmen zur Erhöhung der internationalen Mobilität nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert).....	84
Abbildung 5.5	Einstellung zum Ziel der Berufsfähigkeit des Bachelor nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent; Antwortkategorien zusammengefasst).....	85
Abbildung 5.6	Zustimmung zur Einführung einer zweistufigen Studienstruktur (Bachelor/Master) nach Hochschultyp, Statusgruppe und Fächergruppe (Prozent).....	86
Tabelle 5.11	Einstellungen zum Ziel der beruflichen Relevanz des Bachelor-Abschlusses und den Maßnahmen des Bachelor/Master-Systems nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert).....	87
Tabelle 5.12	Einstellung zu Maßnahmen im Rahmen der Einführung des Bachelor/Master-Systems nach Hochschultyp und Personalgruppe (Prozent; Antwortkategorien zusammengefasst).....	88
Tabelle 5.13	Umsetzung des Ziel der beruflichen Relevanz des Bachelor-Abschlusses und der Maßnahmen im Rahmen der Einführung des Bachelor/Master-Systems nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert).....	89
Tabelle 5.14	Folgen der Veränderungen von Lehre und Studium nach Hochschultyp (arithmetischer Mittelwert; Indexvariablen und Einzelvariablen).....	91
Abbildung 5.7	Beabsichtige und unbeabsichtigte Folgen der Veränderungen von Lehre und Studium (Prozent).....	92
Tabelle 5.15	Einstellungen zur Studienstrukturreform nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert).....	93
6.	Gesamtbewertungen der Reformziele und Maßnahmen durch die Lehrenden	95
Abbildung 6.1	Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent).....	95
Abbildung 6.2	Modell zur Erklärung der Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur	97

Abbildung 6.3	Determinanten der Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/ Master-Struktur (erklärte Varianz der Zufriedenheit in hierarchischen multiplen OLS-Regressionsanalysen).....	98
Abbildung 6.4	Bewertung der Veränderung der Arbeitsbedingungen nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent; arithmetischer Mittelwert)	99
Abbildung 6.5	Zufriedenheit mit der Veränderung von Lehre und Studium im letzten Jahrzehnt nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent; arithmetischer Mittelwert)	100
Abbildung 6.6	Determinanten der Zufriedenheit mit den Veränderungen in Lehre und Studium im letzten Jahrzehnt (erklärte Varianz der Zufriedenheit in hierarchischen multiplen OLS-Regressionsanalysen)	101
7.	Berufszufriedenheit	103
Abbildung 7.1	Zufriedenheit mit der beruflichen Situation 2012 nach Hochschultyp und Personalgruppe (arithmetischer Mittelwert)	103
Tabelle 7.1	Zufriedenheit mit der beruflichen Situation 1992 - 2012 nach Hochschultyp und Personalgruppe (arithmetischer Mittelwert)	104
Abbildung 7.2	Determinanten der Zufriedenheit mit der beruflichen Situation (erklärte Varianz der Zufriedenheit in hierarchischen multiplen OLS-Regressionsanalysen).....	105
8.	Vorschläge zur Weiterentwicklung in den Hochschulen	106
Abbildung 8.1	Wichtigkeit von Aspekten der Weiterentwicklung in den Hochschulen (Prozent; Antwortkategorien zusammengefasst)	107
Tabelle 8.1	Wichtigkeit von Aspekten der Weiterentwicklung in den Hochschulen nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent).....	109
9.	Kritische Reformbereitschaft - eine Zusammenfassung	110
10.	Literatur	117
Anhang A	Tabellen.....	123
Tabelle A.1	Soziodemographische Angaben der Befragten nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent).....	124
Tabelle A.2	Merkmale der Beschäftigungssituation nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent)	125
Tabelle A.3	Anzahl des wissenschaftlichen Personals an Hochschulen in Deutschland und Zeitaufwand für Lehre und Forschung nach Hochschultyp und Statusgruppe	126
Tabelle A.4	Bewertung der Ressourcen der Hochschule (Prozent, arithmetischer Mittelwert, Standardabweichung, Anzahl)	126
Tabelle A.5	Bewertung der Ausstattung der Hochschule nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert)	127
Tabelle A.6	Dimensionen der Bewertung der Ressourcen der Hochschule (Ladungen der rotierten Komponentenmatrix einer Hauptkomponentenanalyse; Varimax)	128
Tabelle A.7	Effekte der Auslandsaufenthalte nach Fächergruppe (Prozent; Mehrfachnennungen; nur Befragte mit Auslandsaufenthalt)	129
Tabelle A.8	Einstellung zu Zielen des Reformprozesses (Prozent, arithmetischer Mittelwert, Standardabweichung, Anzahl)	130
Tabelle A.9	Einstellung zu Zielen des Reformprozesses nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert)	131
Tabelle A.10	Dimensionen der Einstellung zu Zielen des Reformprozesses (Ladungen der rotierten Komponentenmatrix einer Hauptkomponentenanalyse; Varimax)	132
Tabelle A.11	Einstellung zu operativen Zielen/Maßnahmen des Reformprozesses (Prozent; arithmetischer Mittelwert; Standardabweichung; Anzahl)	133
Tabelle A.12	Einstellung zu operativen Zielen/Maßnahmen des Reformprozesses nach Hochschultyp und Personalgruppe (arithmetischer Mittelwert)	134

Tabelle A.13	Dimensionen der Einstellung zu operativen Zielen/Maßnahmen des Reformprozesses (Ladungen der rotierten Komponentenmatrix einer Hauptkomponentenanalyse; Varimax).....	135
Tabelle A.14	Verwirklichung von übergreifenden Zielen im Reformprozess (Prozent; arithmetischer Mittelwert)	136
Tabelle A.15	Ausmaß der Verwirklichung von übergreifenden Zielen im Reformprozess nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert).....	137
Tabelle A.16	Ausmaß der Umsetzung von operativen Zielen/Maßnahmen im Reformprozess (Prozent, arithmetischer Mittelwert, Standardabweichung, Anzahl)	138
Tabelle A.17	Ausmaß der Umsetzung von operativen Zielen/Maßnahmen nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert; Indexvariablen und Einzelvariablen).....	139
Tabelle A.18	Beabsichtige und unbeabsichtigte Folgen der Veränderungen von Lehre und Studium (Prozent, arithmetischer Mittelwert, Standardabweichung, Anzahl).....	141
Tabelle A.19	Folgen der Veränderungen von Lehre und Studium nach Hochschultyp und Personalgruppe (arithmetischer Mittelwert; Indexvariablen und Einzelvariablen).....	142
Tabelle A.20	Dimensionen der Folgen der Veränderungen von Lehre und Studium (Ladungen der rotierten Komponentenmatrix einer Hauptkomponentenanalyse; Varimax).....	143
Tabelle A.21	Einstellungen zu den Veränderungen durch Einführung der Bachelor/Master-Struktur (Prozent, arithmetischer Mittelwert, Standardabweichung).....	144
Tabelle A.22	Einstellungen zu den Veränderungen durch Einführung der Bachelor/Master-Struktur nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert).....	145
Tabelle A.23	Dimensionen der Einstellungen zu den Veränderungen durch Einführung der Bachelor/Master-Struktur (Ladungen der rotierten Komponentenmatrix einer Hauptkomponentenanalyse; Varimax).....	146
Tabelle A.24	Wichtigkeit von Aspekten der Weiterentwicklung in den Hochschulen (Prozent, arithmetischer Mittelwert, Standardabweichung, Anzahl)	147
Tabelle A.25	Wichtigkeit von Aspekten der Weiterentwicklung in den Hochschulen nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert)	148
Tabelle A.26	Dimensionen der Weiterentwicklung in den Hochschulen (Ladungen der rotierten Komponentenmatrix einer Hauptkomponentenanalyse; Varimax)	149
Tabelle A.27	Determinanten der Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/ Master-Struktur (R-Quadrat und standardisierte Regressionskoeffizienten Beta; OLS Regressionsanalysen).....	150
Tabelle A.28	Determinanten der Zufriedenheit mit den Veränderungen in Lehre und Studium im letzten Jahrzehnt (R-Quadrat und standardisierte Regressionskoeffizienten Beta; OLS Regressionsanalysen).....	151
Tabelle A.29	Determinanten der Berufszufriedenheit der Lehrenden (R-Quadrat und standardisierte Regressionskoeffizienten Beta; OLS Regressionsanalysen).....	152
Anhang B	Fragebogen und Einladungsschreiben	153

1. Einleitung

Im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts hat es in Deutschland Versuche gegeben, Lehre und Studium an deutschen Hochschulen weitreichend zu verändern. Zentrale Bedeutung kommt hierbei der Studienstrukturreform im Rahmen des Bologna-Prozesses zu, die tief in die bestehenden Strukturen von Lehre und Studium eingreift. Drei übergreifende Ziele des Reformprozesses werden dabei häufig genannt: Förderung der internationalen Mobilität, Verbesserung der Qualität der Studienangebote sowie Verstärkung der beruflichen Relevanz des Studiums („Employability“).

Das Jahr 2010 galt als einer der Meilensteine in der Umsetzung des Bologna-Prozesses. Das Jahr 2010 bot somit Anlass zu ministerialen Konferenzen, auf denen Zwischenbilanz gezogen wurde, veranlasste Stellungnahmen zur Fortsetzung des Reformprozesses aber auch die Wiederholung von Kritik, die am Bologna-Prozess immer wieder laut geworden war. So entstand im Meilenstein-Jahr 2010 die Idee zu der vorliegenden Studie, *„Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen - Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden (LESSI)“*, die, wie der Name bereits impliziert, die Sichtweise des Lehrpersonals auf die stattfindenden Reformen erheben soll. Die Studie wurde durch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) mit Finanzierung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Auftrag gegeben und durch das Internationale Zentrum für Hochschulforschung der Universität Kassel (INCHER-Kassel) umgesetzt. Die Zielgruppe der Befragung war das hauptberufliche Lehrpersonal an deutschen Hochschulen, also Professorinnen und Professoren wie wissenschaftlicher Mittelbau an Universitäten, Fachhochschulen und Kunst- und Musikhochschulen.¹ Alle Mitgliedshochschulen der HRK wurden zur Teilnahme an der Studie eingeladen. Daraufhin haben 83 Hochschulen ihr Lehrpersonal im Winter 2011/12 zur Befragung eingeladen, an der sich mehr als 8.000 Personen beteiligt haben.

Der Wandel von Lehre und Studium, der in den letzten Jahren an den deutschen Hochschulen stattgefunden hat und nach wie vor stattfindet, beschränkt sich nicht auf den Bologna-Prozess. Gleichzeitig hat sich im letzten Jahrzehnt die Hochschulsteuerung stark verändert, mit einer Umsetzung von New Public Management, einer stärkeren Ausrichtung an Wettbewerb und einer „Ökonomisierung der Studiengestaltung“ (Banscherus et al 2009:13). Auch eine Stärkung der zentralen Ebene der Hochschulen zulasten des staatlichen Einflusses aber auch zulasten der Autonomie der Fachbereiche und Lehrstühle ist festzustellen (vgl. Wilkesmann & Schmid, 2012: 254). Jacob und Teichler sprechen hier von der „wachsende Macht des Hochschulmanagements“ (2011: 12). Zugleich setzen sich Entwicklungen fort, die schon seit Jahrzehnten in der Diskussion sind, wie die Erhöhung der Studierendenzahlen, die Besonderheiten der akademischen Karrierewege an den deutschen Hochschulen, die fortschreitende Internationalisierung sowie die Frage der finanziellen Ausstattung der Hochschulen. In der Forschungsfinanzierung nimmt, nicht zuletzt durch die Exzellenzinitiative, die Drittmittelfinanzierung einen stetig wachsenden Stellenwert gegenüber der institutionellen Grundfinanzierung ein. Von dieser Verschiebung in der Hochschulfinanzierung kann die Lehre aber wenig profitieren (vgl. Wissenschaftsrat 2011, HRK 2011a). Alle diese Prozesse gestalten die Rahmenbedingungen für die Arbeitssituation der Lehrenden an den Hochschulen. Die aktu-

¹ Universitäten einschließlich pädagogischer und theologischer Hochschulen; Fachhochschulen einschließlich Verwaltungsfachhochschulen.

ellen Entwicklungen greifen an vielen Stellen ineinander, dennoch liegt das Hauptaugenmerk der vorliegenden Studie auf den Erfahrungen der Lehrenden mit den zentralen Elementen des Bologna-Prozesses und deren Beurteilung und versucht nicht, die ganze Bandbreite an Veränderungsprozessen aufzunehmen. Rahmenbedingungen wie die Personalentwicklung oder die Verschiedenartigkeit der Beschäftigungsbedingungen in unterschiedlichen Statusgruppen werden aber, soweit möglich, als Kontext berücksichtigt und im Folgenden entsprechend skizziert. Der Beitrag zur Förderung der Lehre durch den „Qualitätspakt für Lehre“ kann die vorliegende Studie hingegen nicht abbilden, da das Bund-Länder-Programm, für das der Bund bis 2020 rund zwei Milliarden Euro für die Verbesserung der Studienbedingungen zur Verfügung stellt, erst nach der Durchführung der LESSI-Studie an den Hochschulen umgesetzt wurde.

1.1. Kernpunkte des Bologna-Prozesses

1998/1999 wurden mit den Erklärungen der europäischen Wissenschaftsministerinnen - und -minister in Sorbonne und Bologna die Hochschulreformen im Rahmen des Bologna-Prozesses in Gang gesetzt. Die Bologna-Erklärung von 1999 beschränkte sich zunächst auf das Ziel, einen „europäischen Hochschulraum“ zu schaffen, der die internationale Anerkennung und Vergleichbarkeit von Hochschulabschlüssen beinhaltet, die Intensivierung der internationalen Mobilität, aber auch die Anhebung der internationalen Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Hochschulen. Zudem wird die arbeitsmarktrelevante Qualifikation der Hochschulabsolventinnen und -absolventen als Ziel definiert.

Seitdem wurde der Bologna-Prozess um weitere Ziele ergänzt, und so werden in den letzten Jahren auch die Qualitätssicherung, die Einbettung in das Konzept des lebenslangen Lernens sowie die soziale Dimension als Bestandteile des Bologna-Prozesses gesehen (vgl. Wojtysiak 2010; Homepage BMBF).

Wesentliche Maßnahmen, um diese Ziele zu erreichen, sind:

- Einführung eines zweistufigen Modells von Studienabschlüssen (Bachelor und Master), wobei der Bachelor bereits berufsqualifizierend sein soll,
- Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS) für die Vergleichbarkeit und Kompatibilität von erbrachten Studienleistungen,
- Modularisierung des Studiums,
- studienbegleitende Prüfungen,
- Orientierung der Lehre auf „learning outcomes“, Perspektivenwechsel von der Lehre zum Lernen (vgl. Winter 2009: 15f.),
- Stärkere Betonung von Schlüsselqualifikationen,
- Erleichterung der internationalen Anerkennung von Abschlüssen durch Diploma Supplements und Joint Degrees,
- Abbau von internationalen Mobilitätshemmnissen, sowohl für Studierende als auch für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler,

- Erhöhung der Durchlässigkeit des Hochschulsystems durch Verfahren für die Anerkennung von früheren, auch außerhalb der Hochschule erworbenen Kenntnissen,
- Einführung neuer Instrumente der Qualitätssicherung, vor allem die Akkreditierung von Studiengängen über externe Akkreditierungsagenturen.

1.2. Diskussionen zum Stand und den Perspektiven des Bologna-Prozesses

Die Mehrzahl der Studiengänge an deutschen Hochschulen ist heute auf das zweistufige Bachelor/Master-System umgestellt (85 Prozent der Studiengänge; vgl. HRK 2011b). Bei den nicht umgestellten Studiengängen handelt es sich vor allem um staatliche und kirchliche Abschlüsse (u.a. Medizin, Rechtswissenschaften, Lehramt) (vgl. ebd.). Modularisierung, Leistungspunktesystem (ECTS), studienbegleitendes Prüfen, eine stärkere Orientierung auf die Lehre und neue Lehr- und Lernziele, aber auch die Einführung von Qualitätssicherung sind weit vorangeschritten. So betont beispielsweise die HRK eine international verständliche Studienstruktur, eine kürzere Studiendauer sowie die Akzeptanz des Bachelors auf dem Arbeitsmarkt als bisherige positive Bilanz des Bologna-Prozesses. Eine bessere Studierbarkeit (durch klare Strukturen und Transparenz) und damit verbundene sinkende Abbrecherquoten und eine Erhöhung der Studierendenquote sowie steigende internationale Mobilität werden als wünschenswerte Ziele wahrgenommen (vgl. zusammenfassend Bargel et al. 2009: 15).

Tatsächlich hat sich die Studienanfängerquote im Zeitraum 2000 bis 2010 von 33 auf 45 Prozent erhöht (Statistisches Bundesamt 2011a). Die bisherige Realisierung anderer Ziele wird hingegen kontrovers diskutiert. Der besseren Studierbarkeit stehen nach Ansicht der Kritiker eine zu starke Verschulung, eine Überfrachtung der Curricula und eine hohe Prüfungsbelastung entgegen. So kann die Umsetzung einer stärkeren Strukturierung eine bessere Orientierung der Studierenden und eine höhere Transparenz zur Folge haben, aber volle und starre Studienpläne können auch die Flexibilität in der Studiengestaltung nicht wie gewünscht erhöhen, sondern einschränken. Auch eine nicht-intendierte Reduktion der Studierendenmobilität ist möglich, sowohl zwischen einzelnen Hochschulen als auch ins Ausland. Ob die internationale Mobilität der Studierenden durch die Bachelor/Master-Struktur nun abgenommen oder zugenommen habe, wird derzeit kontrovers diskutiert (vgl. Schomburg 2011; Isserstedt & Kandulla 2010).

Kritik an der Studienstrukturereform wird auf unterschiedlichen Ebenen formuliert: manches bezieht sich auf die konkrete Ebene der Umsetzung, beispielsweise bei der Modularisierung oder der Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS), wo Nachbesserungsbedarf gesehen wird und auch seitens der politischen Entscheidungsträger eingeräumt wird (vgl. Kultusministerkonferenz 2009). Andere Kritik setzt auf einer übergeordneten Ebene an und stellt Kernelemente der Studienstrukturereform, wie die Einführung des Bachelors, grundsätzlich in Frage. So führe Verschulung, aber auch die Betonung der Arbeitsmarktrelevanz zu einem befürchteten Verlust von Autonomie in Lehre (und Lernen) sowie – wenigstens im Bachelorstudium – von Wissenschaftlichkeit (vgl. Liessmann 2009; zusammenfassend Bargel et al. 2009: 15). Manchen (konservativen) Kritikerinnen und Kritikern der Studienstrukturereform wird entgegengehalten, dass ihre grundlegende Ablehnung durch die Verteidigung eigener Standesprivilegien motiviert sei und sie an einem elitären Bildungsverständnis

festhalten würden, das angesichts der seit Jahrzehnten bestehenden Massenuniversitäten nicht mehr angemessen sei (vgl. Banscherus et al. 2009: 14; Stichweh 2010).

Die Diskussion um negative Auswirkungen der Studienstrukturereform kommt in höherem Maße aus den Reihen der Universitäten, während an den Fachhochschulen, so Nickel (2011), eine „pragmatisch-unauffällige“ Umsetzung stattfindet. Die inhaltliche Kritik thematisiere vor allem den Wandel, der an den Universitäten stattfindet (vgl. Schomburg & Teichler 2007). Die unterschiedliche Rezeption der Studienstrukturereform an Universitäten und Fachhochschulen spiegelt eine grundlegende Diskussion der Hochschulentwicklung wider: die Auffassung von Hochschulbildung als „Bildung“ gegenüber einer Hochschulbildung als Berufsvorbereitung („Ausbildung“). Nickel sieht die Diskrepanz der Diskussion in Universitäten und Fachhochschulen zum einen im Stellenwert der Lehre an den jeweiligen Hochschultypen begründet, da an den Universitäten die Lehre zugunsten der Forschung stärker in den Hintergrund tritt, als dies bei den Fachhochschulen der Fall ist. Universitäten und Fachhochschulen unterscheiden sich zum anderen in der unterschiedlichen Positionierung zu Anwendungsorientierung und Arbeitsmarktbezug: während die Fachhochschulen grundsätzlich durch einen hohen Anwendungsbezug gekennzeichnet sind, greife die Studienreform ein Kernelement der „universitären Identität“ an, nämlich das Selbstverständnis der Freiheit von Forschung und Lehre, die „nicht der unmittelbaren Verwertung verpflichtet sind“ (ebd.: 9f.) und, so kann man zu Nickel noch hinzufügen, die Lehre als „Einsozialisierung“ in die Forschung und damit zuallererst in das Berufsfeld des Wissenschaftlers auffasst (vgl. Oevermann 2005). Auch die im Zuge des Bologna-Prozesses stattfindende Aufwertung und Strukturierung von Qualitätssicherung, zudem mit Beteiligung externer Akteure, wird zum Teil als schwer vereinbar mit der Freiheit von Forschung und Lehre empfunden. Trotz allem ist die Qualität der Lehre der großen Mehrheit der Lehrenden ein zentrales Anliegen. Aber übergeordnete Ziele und deren konkrete Umsetzung, sei es durch externe Instanzen, wie die politische Ebene oder Akkreditierungsagenturen, oder durch die Hochschulen, gehen dabei nicht notwendigerweise konform.

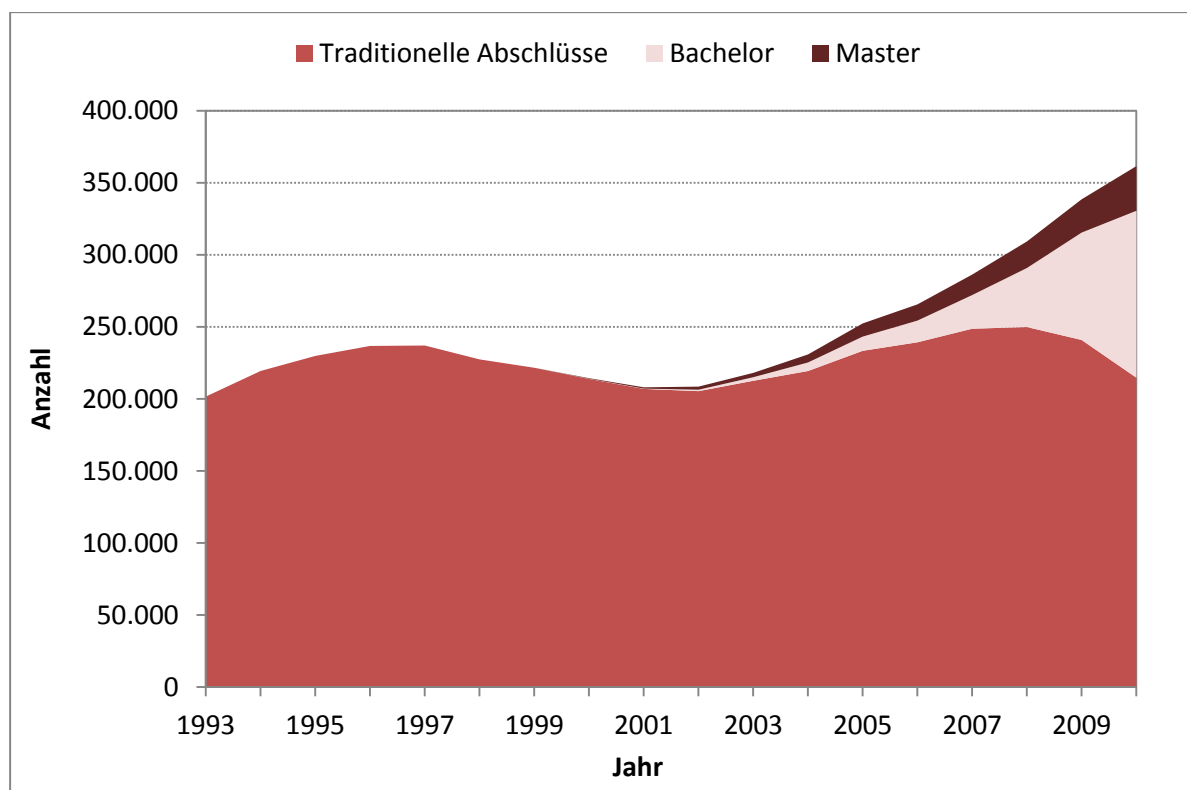
Mit der Umsetzung der Studienstrukturereform ist die Lehre zweifellos stärker in den Fokus gerückt und muss in höherem Maße als früher als Kernaufgabe der Hochschulen wahrgenommen werden. Der Stellenwert von didaktischer Professionalisierung, Lehrqualität, aber auch Qualitätskontrolle und –sicherung hat zugenommen. Dabei stellt sich aber die Frage, wie gut oder schlecht sich die Studienstrukturereform unter den gegebenen Rahmenbedingungen umsetzen lässt. So wird beispielsweise seitens der HRK oder der Gewerkschaften angemerkt, dass zwar die Ziele des Bologna-Prozesses weitgehend zu begrüßen sind, gleichzeitig wird aber auf die Hürden hingewiesen, die durch die gegebenen Rahmenbedingungen gesetzt werden (vgl. Banscherus et al. 2009:14; GEW 2009; HRK 2009; Heyden & Spiewak 2009). Insbesondere die seit längerem bestehende Unterfinanzierung und damit einhergehende (personelle) Ressourcenknappheit der Hochschulen stellen hindernde Rahmenbedingungen dar. Dies wird nicht nur seitens der Gewerkschaften angemahnt, auch von Hochschulleitungen werden die begrenzten finanziellen Ressourcen, insbesondere der Grundmittel, als ein wichtige Ursache für die Zuspitzung von Zielkonflikten gesehen. Erhöhte Anforderungen in der Lehre durch steigende Studierendenzahlen und wachsenden Betreuungsaufwand sind entweder mit einer verbesserten Ressourcenausstattung (vor allem personell) zu gewährleisten oder müssen mit Abstrichen in anderen Bereichen - sprich der Forschung - kompensiert

werden. Da eben beides zu den Kernaufgaben von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gehören, sind Zielkonflikte immanent. Diese sind für die Lehrenden an den Hochschulen nicht neu, werden aber durch die aktuellen Veränderungen in der Hochschullandschaft weiter verschärft (Esdar et al. 2011). Der Konflikt zwischen den wachsenden Aufgaben in der Lehre und hohen Anforderungen an (exzellente) Forschung werde heute eher zugunsten der Forschung entschieden, da diese sowohl mehr Reputation als auch mehr finanzielle Mittel mit sich bringt (vgl. Esdar et al. 2011: 196ff.). Ansatzweise wurde die Frage der Rahmenbedingungen in der Wien-Budapest-Erklärung (EHEA 2010) aufgegriffen, in der für eine erfolgreiche Weiterentwicklung des Reformprozesses unter anderem ein „supportive environment“ für die Beschäftigten an den Hochschulen anerkannt wird.

1.3. Rahmenbedingungen: Studierendenzahlen und Personalentwicklung

Die Studienstrukturereform hat die Relation von Studierendenzahlen und personellen Ressourcen noch einmal stärker in den Fokus gerückt. Denn der wachsende Stellenwert von Lehrqualität, der Wandel von „teaching to learning“, studienbegleitendes Prüfen und eine Intensivierung von Beratung und Betreuung ist häufig mit einem Mehraufwand seitens der Lehrenden verbunden, wie beispielsweise die Studie von Jaksztat und Briedis (2009) gezeigt hat.

Abbildung 1.1 Entwicklung der Zahl der Prüfungen in Bachelor-, Master- und traditionellen Studiengängen 1993 bis 2010 (Anzahl)

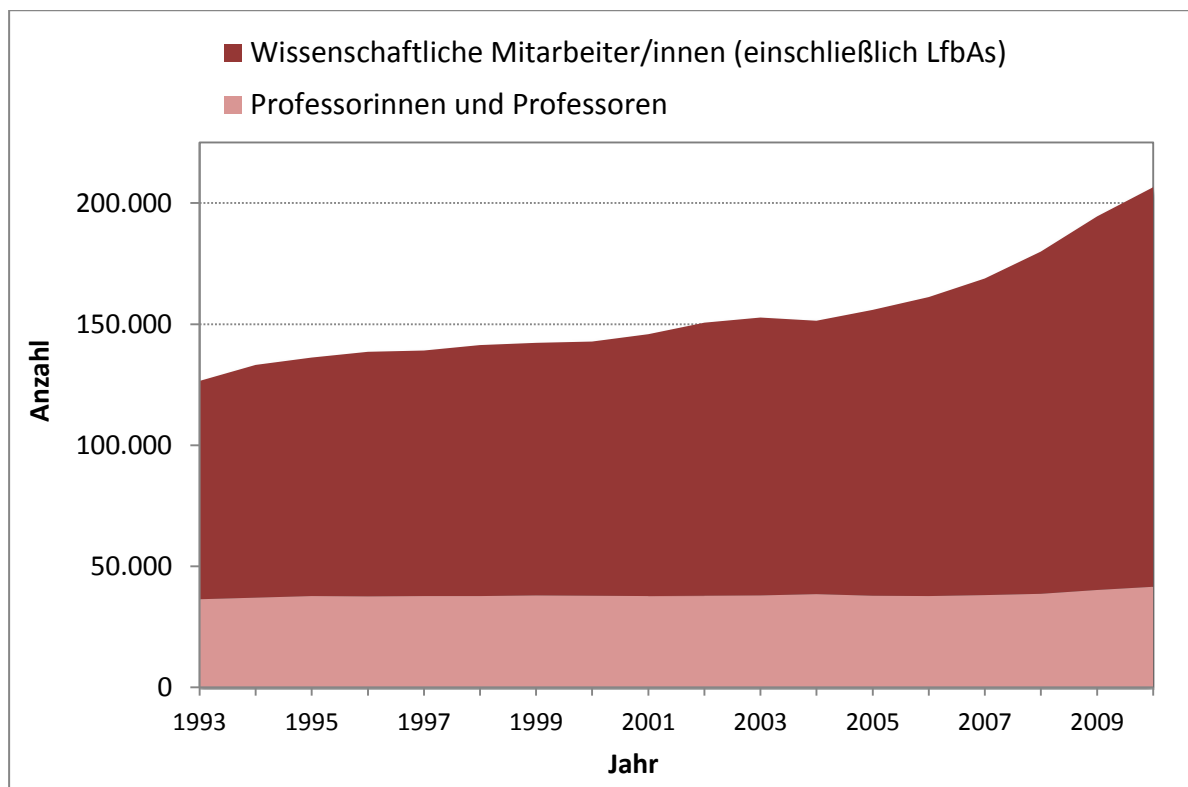


Quelle: Statistisches Bundesamt (2011), eigene Berechnung

Die Zahl der Studienabschlüsse hat im letzten Jahrzehnt stark zugenommen und erreichte 2010 eine Höhe von über 350.000 (vgl. Abbildung 1.1). Auf der Seite des Personals zeigt sich

ebenfalls ein Anstieg, der im letzten Jahrzehnt deutlich stärker ausfiel, als im Jahrzehnt davor. Der Anstieg des wissenschaftlichen Personals ist allerdings mit einer erheblichen Verschiebung der Personalstruktur hin zum wissenschaftlichen Mittelbau verbunden: zwischen 1993 und 2010 hat ein starker Zuwachs bei der Zahl der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stattgefunden (von 84.000 auf 157.000), ebenso bei den Lehrbeauftragten für besondere Aufgaben (LfbAs) (von 6.000 auf 8.500). Auch die Zahl der nebenberuflichen Lehrbeauftragten hat sich mehr als verdoppelt (von 40.000 auf 84.000). Die Zunahme der Zahl der Professorinnen und Professoren blieb demgegenüber im selben Zeitraum weit hinter der Entwicklung im wissenschaftlichen Mittelbau und der Studierendenzahlen zurück (von 36.000 auf 42.000; vgl. Abbildung 1.2).

Abbildung 1.2 Entwicklung der Zahl der Professorinnen und Professoren und der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter 1993 bis 2010 (Anzahl)



Quelle: Statistisches Bundesamt (2011), eigene Berechnung

Zudem wurde bereits im Bundesbericht zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses (BuWiN) gezeigt, dass der Zeitaufwand für die Lehre für den wissenschaftlichen Nachwuchs zwischen 1997 und 2007 erheblich gestiegen ist, während er für die Professorinnen und Professoren im gleichen Zeitraum sank (vgl. Burkhardt 2008: 132). Mehraufgaben an den Hochschulen werden somit in zunehmendem Maße durch die Gruppe des wissenschaftlichen Mittelbaus getragen (vgl. Gülker 2011: 16). Der Wandel der Personalstruktur bei steigender Lehrbelastung ist somit auch eines der Themen in der Diskussion um die zukünftige Hochschulentwicklung, mit Vorschlägen wie der Einführung von Professuren mit Schwerpunkt Lehre, Erhöhung der Zahl der Professuren insgesamt, Vorziehen von Berufungen, Einführung

neuer lehrbezogener Personalkategorien und einer Aufwertung der Lehre (vgl. Bloch & Burkhardt 2010: 54ff.; Bloch & Würmann 2010; Wissenschaftsrat 2007).

1.4. Bisherige Studien zu den Einstellungen der Lehrenden und Studierenden

Wenn man bedenkt, wie weitgehend die Studienstrukturreform in Lehre und Studium eingreift, mag es doch eher erstaunen, dass vergleichsweise wenige Studien die Erfahrungen und Meinungen der Lehrenden zum Thema haben. In der europaweiten Befragung durch Gallup aus dem Jahr 2007 zeigte sich, dass die Mehrheit der in Deutschland befragten Hochschullehrer die traditionelle Studienstruktur gegenüber der neuen gestuften Studienstruktur (Bachelor/Master) bevorzugt. In keinem anderen europäischen Land war die Ablehnung der neuen Bachelor/Master Studienstruktur so ausgeprägt wie in Deutschland. Auch der wissenschaftliche Mittelbau äußert sich ähnlich: So findet sich in der Befragung von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus dem Jahr 2009, die die HIS GmbH durchführte, nur bei 20 Prozent der Befragten eine positive Bewertung des Bologna-Prozesses „ganz allgemein“ (Jaksztat & Briedis 2009: 7). Jaksztat und Briedis kommen zu dem Ergebnis, dass die Einstellung zu Bologna am Beginn des Reformprozesses weniger negativ gewesen sei als zum Befragungszeitpunkt und schließen daraus, dass die weitgehend ablehnende Haltung aus der Enttäuschung über die konkrete Umsetzung resultiere. „Dieser Befund ist insofern beachtlich, weil an den Hochschulen selbst die neuen Studiengänge konzipiert wurden und das wissenschaftliche Personal somit durchaus Einflussmöglichkeiten auf die Gestaltung der Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge hatte und in vielen Fällen weiterhin hat“ (ebd.: 23). Außerdem stellt die Studie einen Anstieg des Arbeitsaufwands der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fest. Dieser werde aber insofern akzeptiert, soweit er der Verbesserung der Qualität der Lehre diene. Die hohe Prüfungsbelastung durch die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge wird hingegen eindeutig negativ beurteilt.

Ein weiterer Aspekt der Studienstrukturreform, die Beurteilung der beruflichen Relevanz des Bachelor-Abschlusses, hat sich anscheinend im Zeitverlauf gebessert. So ergab eine Befragung von Professorinnen und Professoren aus den Fächern Maschinenbau und Elektrotechnik, dass diese die Akzeptanz des Bachelor auf dem Arbeitsmarkt umso besser einschätzten, je länger das Bachelorstudium an ihrer eigenen Hochschule bereits eingeführt war (Fischer & Minks 2008: 66).

Während die Stimmen der Studierenden auch unter den Kritikern des Bologna-Prozesses deutlich hörbar waren und sind, stellen sich ihre konkreten Erfahrungen differenzierter dar. Die Bewertung der Veränderungen durch die Studierenden fällt positiver aus als die der Lehrenden. Die Zusammenfassung mehrerer Befragungen der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz zeigt, dass die Bachelor-Studierenden mehrheitlich wesentliche Ziele der Studienstrukturreform unterstützen (Vergleichbarkeit der Abschlüsse, Internationalisierung, Akkreditierung). Weniger wichtig ist den Studierenden hingegen die Umstellung auf die gestufte Studienstruktur (Bachelor/Master-Modell) sowie die studentische Partizipation. Die Einführung von ECTS und des Bachelors als ersten berufsqualifizierenden Abschluss werden von rund der Hälfte der Befragten unterstützt (vgl. Bargel et al. 2009: 95f.). Während es an der Umsetzung der Studienstrukturreform durchaus Kritik gibt (so die zu große

Reglementierung des Studiums und die Form, in der die Modularisierung umgesetzt wurde), werden viele Kernziele von den Studierenden geteilt.

Durch frühere Befragungen von Hochschullehrerinnen und -lehrern, an denen das INCHER-Kassel beteiligt war, besteht die Möglichkeit zu Zeitvergleichen. Dies betrifft vor allem Aspekte der Arbeitssituation (Zeitbudget für verschiedene Tätigkeiten, durchschnittliche Arbeitszeit), der Lehre (Präferenzen in Forschung und Lehre, Arten der Lehrtätigkeit, u.a.) sowie der Internationalisierung. Bei den Studien handelt es sich um die Carnegie Studie aus dem Jahr 1992 und der Studie „*The Changing Academic Profession (CAP)*“ aus dem Jahr 2007. Die Carnegie Studie war eine der ersten international vergleichenden Hochschullehrerbefragungen, an der sich ca. 19.000 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus 13 Ländern beteiligt haben. Vergleiche mit der LESSI-Studie beziehen sich auf den Bericht über die Befragten in Deutschland (Enders & Teichler 1995; Teichler, Daniel & Enders 1998). Die Studie „*The Changing Academic Profession (CAP)*“ ist die Nachfolgerstudie der Carnegie Studie. Thematische Schwerpunkte waren u.a. die Entwicklung des Hochschulmanagements, veränderte Schwerpunkte in der Forschung sowie Internationalisierung. Die Befragung wurde 2007 und 2008 in 18 Ländern durchgeführt und erreichte einen Rücklauf von über 25.000 Befragten. In Deutschland beteiligten sich 1.579 Personen. Der Bericht mit der deutschen Teilstudie wurde 2011 von Jacob und Teichler veröffentlicht.

1.5. Zielsetzung der Studie

Ausgehend von den bisherigen Studien und der anhaltenden Diskussion um die Studienstrukturreform rückt die vorliegende Studie die Sichtweise der Lehrenden in den Mittelpunkt. Als „Quasi“-Experten für die reale Situation in der Lehre sollen die Erfahrungen der Lehrenden mit der bisherigen Umsetzung der Reformen und ihre Einstellung zu den Zielen erfasst werden. Welche Ziele werden geteilt und bei welchen Zielen überwiegt die Skepsis? Wie weit geht die Meinung zu übergeordneten Zielen und konkreter Umsetzung der Studienstrukturreform auseinander? Haben die konkreten Erfahrungen mit der Umsetzung oder mit nicht-intendierten Effekten einen Einfluss auf die Akzeptanz der übergeordneten Ziele? Welche Rolle spielt die Ausgestaltung der Arbeitssituation und Ressourcenausstattung bei der Wahrnehmung der Veränderungen in Studium und Lehre? Und inwieweit sind es grundlegende Einstellungen der Lehrenden, die deren Position zu den Teilaspekten der Studienreform beeinflussen, die sich beispielsweise an Universitäten und Fachhochschulen deutlich unterscheiden könnten? Nicht zuletzt wurden die Lehrenden nach ihren Vorschlägen für zukünftige Veränderungen in Lehre und Studium befragt.

Die Studie wurde so konzipiert, dass eine große Bandbreite des lehrenden Hochschulpersonals einbezogen wird. So wurden Lehrende aus allen Fächern befragt, sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen, da hinsichtlich Lehrorientierung, Anwendungs- und Arbeitsmarktorientierung sowie internationaler Mobilität Unterschiede zu erwarten sind. Auch der Stand der Umsetzung ist in manchen Disziplinen weiter vorangeschritten als in anderen. Ebenfalls wurden an den teilnehmenden Hochschulen alle Statusgruppen des (hauptamtlichen) wissenschaftlichen Personals zur Befragung eingeladen, also sowohl Professorinnen und Professoren als auch der wissenschaftliche Mittelbau. Damit ermöglichen die vorliegenden Befragungsergebnisse erstmalig einen Einblick in die Erfahrungen und

Einstellungen der Lehrenden im Vergleich unterschiedlicher Hochschultypen, Statusgruppen und Disziplinen.

1.6. Aufbau des Berichts

In Kapitel 2 wird zunächst eine detaillierte Darstellung der methodischen Anlage sowie der Durchführung der Studie gegeben. Die Arbeitssituation der Lehrenden, insbesondere hinsichtlich der Lehre wird in Kapitel 3 dargestellt. Internationalisierung der Lehre sowie eigene internationale Erfahrungen sind in einem eigenen Kapitel zusammengefasst (Kapitel 4). Anschließend folgt die Bewertung der Ziele des Reformprozesses (Kapitel 5), bevor sich der Fokus auf die Gesamtbewertung der Reformziele und der Maßnahmen durch die Lehrenden (Kapitel 6) richtet. Kapitel 7 befasst sich mit der Berufszufriedenheit der Lehrenden. Darauf folgen in Kapitel 8 Vorschläge zur Weiterentwicklung von Studium und Lehre an den Hochschulen. Eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse findet sich in Kapitel 9.

Im Anhang sind ergänzende Tabellen und Abbildungen enthalten, der eingesetzte Fragebogen sowie die Anschreiben, mit denen die Befragten zur Teilnahme eingeladen wurden.

1.7. Bisherige Veröffentlichungen und Vorträge von Projektergebnissen

- Im März 2012 berichtete Harald Schomburg im Rahmen der Tagung „Studierbarkeit sichern: Studium und Lehre auf dem Prüfstand – Eine Zwischenbilanz“ an der Universität Hamburg über das Projekt.
- Im Mai 2012 haben Vera Wolf und Jennifer Lorenz auf der 7. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Wien einen Vortrag über die Arbeitssituation des wissenschaftlichen Nachwuchses gehalten.
- Im Mai 2012 wurde in der duz ein Artikel mit dem Titel „Hochdruckeinfluss im Bologna-Tief“ mit ersten Ergebnissen aus dem Projekt veröffentlicht.
- Im Juni 2012 wurden auf der internationalen Konferenz „Changing Conditions and Changing Approaches of Academic Work“ in Berlin erstmalig vorläufige Gesamtergebnisse des Projektes einem breiten Publikum vorgetragen.
- Ebenfalls im Juni 2012 hat Choni Flöther einen Vortrag beim Arbeitskreis Hochschul-lehre der Deutschen Gesellschaft für Geographie in Wertheim gehalten.
- Harald Schomburg präsentierte im Juni 2012 beim Bonner Gespräch „Lehre im Wandel: Akteure und Impulse“ vorläufige Ergebnisse des Projekts.

1.8. Danksagung

Bei der Durchführung der Studie haben neben den Autorinnen und Autoren viele weitere Personen mitgewirkt, für deren Mitarbeit wir uns an dieser Stelle herzlich bedanken möchten: Prof. Dr. Ulrich Teichler stand dem Projekt jederzeit hilfreich zur Seite. Bei Dr. Peter Zervakis sowie allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz möchten wir uns für die hilfreichen Diskussionen während der Projektentwicklung und vor allem für die Kooperation bei der Entwicklung des Fragebogens be-

danken. Die Durchführung der Befragung wurde ermöglicht durch die Zusammenarbeit mit den Hochschulen. Die Projektkoordinatorinnen und –koordinatoren der Hochschulen haben den Versand der Einladungen zur Teilnahme an der Befragung zusätzlich zu ihren regulären Tätigkeiten übernommen. Dafür möchten wir ihnen herzlich danken. Zuletzt gilt unser Dank allen Beteiligten, die sich die Mühe gemacht haben, den anspruchsvollen Fragebogen auszufüllen. Die Bereitschaft der Befragten, über ihre Lebens- und Beschäftigungssituation Auskunft zu geben und uns ihre Einstellung zum Reformprozess mitzuteilen, hat diese Studie erst möglich gemacht.

2. Anlage und Durchführung der Studie

Das Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz und das Internationale Zentrum für Hochschulforschung (INCHER) Kassel haben die Befragung „Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen - Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden“ mit finanzieller Unterstützung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gemeinsam durchgeführt.

2.1. Fragebogenentwicklung und Pretest

Der standardisierte Fragebogen wurde vom INCHER-Kassel in Kooperation mit dem Projekt nexus entwickelt. Dabei wurde vor allem auf Instrumente früherer INCHER-Studien (internationale Hochschullehrerbefragungen: Carnegie-Studie und CAP-Studie) zurückgegriffen sowie auf einzelne Fragen und Items aus HIS-Studien (Fischer & Minks 2008; Jaksztat & Briedis 2009).

Die Befragung wurde als Online-Befragung durchgeführt (Deutsch und Englisch). Zusätzlich wurde auch eine Fragebogenversion erstellt, die speziell auf Aspekte der Beschäftigten an Kunst- und Musikhochschulen oder in anderen künstlerischen Bereichen eingeht.

Der Fragebogen ist in acht Abschnitte unterteilt, die jeweils einen thematischen Schwerpunkt haben:

- Berufliche Situation und Lehrtätigkeit
- Einschätzungen von Veränderungen in Lehre und Studium
- Profil der Bachelor- und Master-Studiengänge
- Arbeitssituation, beruflicher Werdegang und Karriereperspektiven
- Internationalisierung
- Gesamtbeurteilungen
- Soziodemographische Angaben
- Kommentare/Anregungen.

Um den Fragebogen zu prüfen, wurde ein Pretest an der Universität Kassel durchgeführt. Im Juni 2011 wurde das wissenschaftliche Personal der Universität Kassel eingeladen, sich an der Befragung zu beteiligen. Im Juli und August 2011 wurde jeweils ein Erinnerungsschreiben an die Zielgruppe versandt. Da an der Universität Kassel kein E-Mail-Verteiler genutzt werden konnte, wurden die Einladungsschreiben als Serienbrief gedruckt und per Hauspost verteilt. Insgesamt beteiligten sich an der Universität Kassel 484 Personen an der Befragung. Angeschrieben wurden 1.802 Personen (allerdings wurden Personen mehrfach angeschrieben, wenn sie an mehreren Fachbereichen beschäftigt waren, daher ist die Grundgesamtheit vermutlich etwas kleiner als 1.802 Personen), daraus resultiert eine Brutto-Rücklaufquote von 27 Prozent, die als akzeptabel einzuschätzen ist. Nach dem Pretest wurde der Fragebogen etwas gekürzt und insgesamt geringfügig verändert.

2.2. Durchführung der Befragung

Alle Mitgliedshochschulen der HRK wurden im Vorfeld der Befragung über die Studie informiert und im August 2011 schriftlich eingeladen, sich an der Befragung zu beteiligen. Diejenigen Hochschulen, die sich zur Teilnahme an der Studie entschlossen hatten, wurden gebeten, eine/n Ansprechpartner/in zu benennen, der innerhalb der Hochschule für die Weitergabe der Einladungsschreiben an das Personal zuständig ist.

Das INCHER-Kassel stellte den Hochschulen alle notwendigen Materialien wie Einladungs- und Erinnerungsschreiben auf Deutsch und Englisch, Projektflyer sowie Fragebogen im Papierformat als Anschauungsexemplar zur Verfügung, um den Aufwand für die Hochschulen möglichst gering zu halten.

Die Befragung wurde als Vollerhebung durchgeführt: An den teilnehmenden Hochschulen wurde keine Stichprobe gezogen, sondern alle hauptamtlich wissenschaftlich Beschäftigten sollten angeschrieben werden². Die Definition der hauptamtlich wissenschaftlich Beschäftigten erfolgte anhand der Einteilung des Statistischen Bundesamtes. Demnach unterteilt sich das hauptberufliche wissenschaftliche Personal in:

- Professoren (inkl. Juniorprofessoren und hauptberufliche Gastprofessoren),
- Dozenten und Assistenten,
- Wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiter,
- Lehrkräfte für besondere Aufgaben.

Das INCHER-Kassel empfahl den Hochschulen einen dreistufigen Versand der Einladungsschreiben per E-Mail, um die Zielpersonen über die Befragung zu informieren. Als Versandart konnten die Hochschulen zwischen drei Möglichkeiten wählen: a) Versand der Einladung per E-Mail über vorhandene E-Mail-Verteilerlisten; b) Versand der Einladung als pdf-Dokument per E-Mail; c) Versand der gedruckten Einladung per Hauspost. Nach dem Einladungsschreiben sollten im Abstand von jeweils 2 Wochen insgesamt zwei Erinnerungsschreiben verschickt werden.

Durchgeführt wurde die Befragung zumeist mit dem Online-Fragebogen. Nur vereinzelt wurde die Möglichkeit in Anspruch genommen, eine Papiervariante des Fragebogens auszufüllen³. Insgesamt hatte der Fragebogen einen Umfang von 16 Seiten im Papierlayout und enthielt 70 Fragen mit 450 Einzelinformationen (Variablen). Die Befragung dauerte durchschnittlich 40 Minuten.

Der Zugang zum Online-Fragebogen war nicht durch ein individuelles Passwort beschränkt. Dieses Vorgehen war notwendig, da durch die hohe Anzahl an angeschriebenen Personen und die Vielzahl der Projektkoordinatoren an den Hochschulen nicht sichergestellt werden konnte, dass bei einer Zuteilung von individuellen Passwörtern diese auch entsprechend weitergeleitet werden. In vergangenen Projekten hatte sich bereits gezeigt, dass der Umgang mit individuellen Passwörtern, vor allem in Zusammenhang mit Einladungsschreiben per E-Mail oder Serienbriefen, aufwändig ist und einer hohen Kontrolle bedarf. Diese Kontrolle konnte im Rahmen dieses Projektes durch die beschränkten Personalressourcen nicht gewährleistet

² Lediglich eine Hochschule hat nur wenige, ausgewählte Personen angeschrieben.

³ Ca. 15 Fälle.

werden. Vor diesem Hintergrund wurde bewusst entschieden, den Fragebogen als offene Befragung online zu stellen. Allerdings war auf der Startseite des Fragebogens ein Passwort zu generieren. Dieses Passwort diente dazu, dass die Befragten das Ausfüllen des Fragebogens unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt fortsetzen konnten.

Die Feldphase umfasste insgesamt 6 Monate und dauerte von Oktober 2011 bis März 2012. Dieser relativ lange Zeitraum war notwendig, da es an den teilnehmenden Hochschulen unterschiedliche Startzeitpunkte gab.

Insgesamt haben 83 Hochschulen (35 Universitäten, 41 Fachhochschulen, 2 Kunsthochschulen, drei Pädagogische Hochschulen und eine Theologische Hochschule sowie eine private Hochschule) an der Studie teilgenommen und ihr wissenschaftliches Personal zur Teilnahme an der Studie eingeladen (siehe Tabelle 2.1). Insgesamt können die Ergebnisse als weitgehend repräsentativ für die Lehrenden an deutschen Hochschulen angesehen werden (siehe Kapitel 2.6).

2.3. Verlauf der Feldphase

Die Kontaktaufnahme mit den wissenschaftlichen Beschäftigten wurde dezentral von jeder teilnehmenden Hochschule eigenverantwortlich durchgeführt. Die meisten Hochschulen führten die Erhebungsphase wie empfohlen durch und verschickten ein Einladungsschreiben, gefolgt von zwei Erinnerungsschreiben im Abstand von etwa zwei bis vier Wochen. Der Versand per E-Mail über Personalverteiler war die häufigste Form der Kontaktaufnahme, nur in wenigen Fällen wurden personalisierte Serienbriefe erstellt und entweder per E-Mail oder Hauspost versendet.

In den Anschreiben waren die Adresse der Projekthomepage sowie wesentliche Informationen über die Befragung wie Inhalt und Ziel der Studie, Auftraggeber sowie Angaben zum Datenschutz enthalten.

Die Feldphase startete am 25.10.2011 und sollte ursprünglich bis zum 15.02.2012 andauern. Bereits zu Beginn des Projekts zeigte sich, dass einige Hochschulen einen späteren Starttermin benötigten bzw. die Entscheidungsprozesse über die Teilnahme an der Studie innerhalb der Hochschulen mehr Zeit beanspruchten. Daher wurde die Feldphase bis zum 31.03.2012 verlängert, so dass auch Hochschulen mit einem späteren Starttermin bis zu drei Anschreiben versenden konnten.

2.4. Beteiligung an der Befragung und Rücklaufquote

Im Durchschnitt der beteiligten Hochschulen haben sich 21 Prozent der Lehrenden an der Befragung beteiligt. Allerdings sind die Rücklaufquoten an den beteiligten Hochschulen sehr unterschiedlich. Insgesamt wurden ca. 12.600 Zugriffe mit unterschiedlichen Befragungspasswörtern registriert. Zieht man diejenigen ab, die den Fragebogen gar nicht oder nur zu einem geringen Teil ausgefüllt haben, und Personen, die nicht zur Zielgruppe gehörten, so liegen verwertbare Antworten von etwa 8.200 Lehrenden vor. Personen, die nicht zur Zielgruppe gehörten, sind beispielsweise nebenberufliche Lehrbeauftragte, die an manchen Hochschulen zur Teilnahme eingeladen wurde.

Tabelle 2.1 Beteiligte Hochschulen an der LESSI Studie

Baden-Württemberg:	Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Hochschule für Gestaltung Schwäbisch Gmünd, Hochschule Offenburg, Hochschule Ravensburg-Weingarten, Karlsruher Institut für Technologie, Katholische Hochschule Freiburg, Pädagogische Hochschule Freiburg, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Universität Stuttgart
Bayern:	Georg-Simon-Ohm-Hochschule für Angewandte Wissenschaften Nürnberg, Hochschule für angewandte Wissenschaften Coburg, Hochschule für angewandte Wissenschaften München, Hochschule für angewandte Wissenschaften Neu-Ulm, Hochschule Regensburg, Universität Würzburg
Berlin:	Alice Salomon Hochschule Berlin, Beuth Hochschule für Technik Berlin, Hochschule für Schauspielkunst „Ernst Busch“, Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin, Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin, Freie Universität Berlin
Brandenburg:	Brandenburgische Technische Universität Cottbus, Europa-Universität Viadrina, Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde (FH), Technische Hochschule Wildau (FH), Universität Potsdam
Bremen:	Hochschule Bremen, Hochschule Bremerhaven
Hamburg:	Bucerius Law School – Hochschule für Rechtswissenschaft, HafenCity Universität Hamburg, Universität Hamburg
Hessen:	Evangelische Hochschule Darmstadt, Hochschule Fulda, Hochschule RheinMain, Justus-Liebig-Universität Gießen, Philosophisch-Theologische Hochschule St. Georgen, Technische Hochschule Mittelhessen, Technische Universität Darmstadt, Universität Kassel
Mecklenburg-Vorpommern:	Keine teilnehmende Hochschule
Niedersachsen:	Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover, Hochschule Emden/Leer, Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, Hochschule Hannover, Hochschule Osnabrück, Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaft , Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig, Technische Universität Clausthal, Universität Hildesheim, Universität Osnabrück
Nordrhein-Westfalen:	Bergische Universität Wuppertal, Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe, Fachhochschule Bielefeld, Fachhochschule Münster, FernUniversität in Hagen, Hochschule Bochum, Hochschule Niederrhein, Hochschule Ostwestfalen-Lippe, Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen, Ruhr-Universität Bochum, Technische Universität Dortmund, Universität Bielefeld, Universität Duisburg-Essen, Universität Paderborn, Universität Siegen, Universität zu Köln, Westfälische Wilhelms-Universität
Rheinland-Pfalz:	Fachhochschule Worms, Hochschule Ludwigshafen am Rhein, Katholische Fachhochschule Mainz
Saarland:	Universität des Saarlandes
Sachsen:	Hochschule Mittweida, Hochschule Zittau/Görlitz
Sachsen-Anhalt:	Keine teilnehmende Hochschule
Schleswig-Holstein:	Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Fachhochschule Kiel, Fachhochschule Lübeck, Universität zu Lübeck
Thüringen:	Bauhaus-Universität Weimar, Fachhochschule Jena, Fachhochschule Schmalkalden

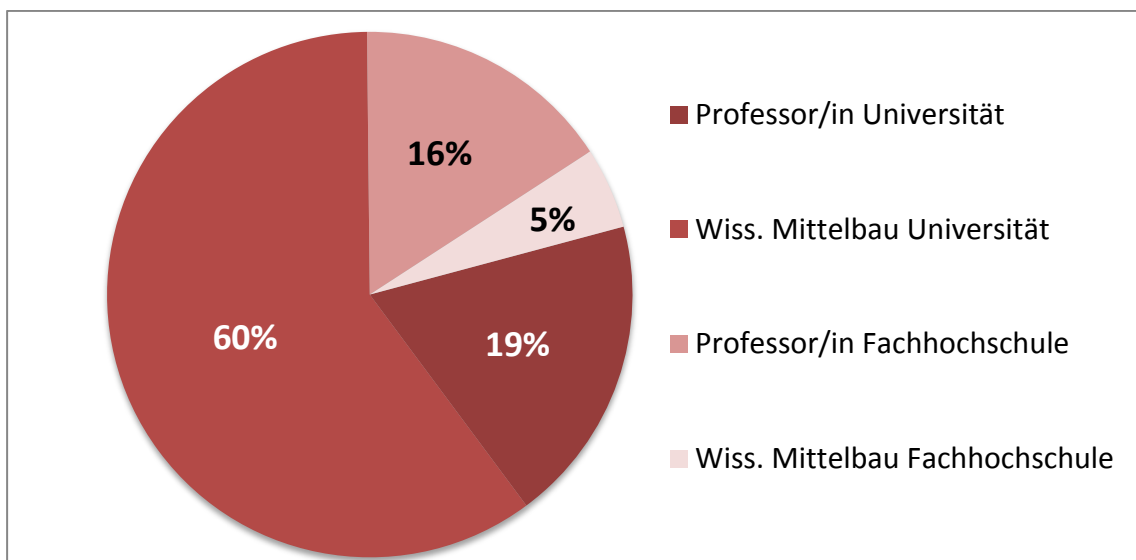
2.5. Die Befragten

Hochschultyp und Statusgruppe

Von den Befragten, die an der vorliegenden Studie teilgenommen haben, sind 79 Prozent an Universitäten beschäftigt, 21 Prozent an Fachhochschulen. Die meisten Auswertungen erfolgen getrennt nach Hochschultyp als auch nach Statusgruppe. Als Statusgruppen werden in der Regel die beiden Hauptgruppen Professorinnen und Professoren sowie wissenschaftlicher Mittelbau unterschieden. Die Gruppe der Professorinnen und Professoren schließt auch Juniorprofessuren ein. Unter „wissenschaftlichem Mittelbau“ werden alle wissenschaftlichen Beschäftigungsverhältnisse unterhalb der Professur und oberhalb der wissenschaftlichen Hilfskräfte subsumiert.⁴ Bei Differenzierungen nach Hochschultyp und Statusgruppe unterscheiden wir demnach vier Gruppen (vgl. Abbildung 2.1, in Klammer die in den Tabellen und Abbildungen verwendeten Abkürzungen):

- Professorinnen und Professoren an Universitäten (Prof-U),
- Wissenschaftlicher Mittelbau an Universitäten (WiMi-U),
- Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen (Prof-FH),
- Wissenschaftlicher Mittelbau an Fachhochschulen (WiMi-FH).

Abbildung 2.1 Hochschultyp und Statusgruppe der Befragten (Prozent)



Frage A2: An welcher Hochschule sind Sie beschäftigt? Frage A1: Zu welcher Personalgruppe gehören Sie?

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

⁴ Zum wissenschaftlichen Mittelbau zählen wir die Personalgruppe der wissenschaftlichen und künstlerischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (52 Prozent der Befragten), Privatdozentinnen und -dozenten (2 Prozent), Akademische Räte und Oberräte (6 Prozent) und Lehrkräfte für besondere Aufgaben (5 Prozent).

Höchste (bisherige) wissenschaftliche Qualifikation

Da sich bei einigen Fragen innerhalb des wissenschaftlichen Mittelbaus erhebliche Unterschiede zeigen, insbesondere bei Fragen zur Arbeitssituation, werden vereinzelt auch Auswertungen mit einer weiteren Differenzierung des wissenschaftlichen Mittelbaus durchgeführt. Wesentliches Unterscheidungsmerkmal ist dabei der Grad der Qualifikation: handelt es sich um Doktorandinnen und Doktoranden, Promovierte, die sich in der Phase der Habilitation befinden oder um Personen, die angeben, dass sie keine (weitere) Qualifikation anstreben? Die höchste (bisher) erreichte Qualifikationsstufe der Befragten ist in Tabelle 2.2 ersichtlich.

Tabelle 2.2 Höchste bisher erreichte Qualifikationsstufe nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
Höchste bisher erreichte Qualifikationsstufe					
Habilitiert	65	6	12	3	18
Promoviert	30	33	77	23	39
Doktorand/in	0	52	0	27	32
Nichts davon	5	9	11	46	10
Gesamt	100	100	100	100	100
Anzahl	1.410	4.306	1.171	385	7.272

Frage D1: Welche Studienabschlüsse haben Sie erreicht? Frage D4: Welche weitere akademische Qualifikation streben Sie an?

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Ausgehend von dieser zusätzlichen Unterteilung nach der erreichten Qualifikationsstufe werden einzelne Auswertungen dargestellt für (in Klammer die in den Tabellen und Abbildungen verwendeten Abkürzungen):

- Professorinnen und Professoren an Universitäten (Prof-U)
- Habilitandinnen und Habilitanden an Universitäten (Habil-U)
- Doktorandinnen und Doktoranden an Universitäten (Dokt-U)
- Wissenschaftlicher Mittelbau, der sich in keiner (weiteren) Qualifikation befindet an Universitäten (MB-Son-U)
- Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen (Prof-FH)
- Doktorandinnen und Doktoranden an Fachhochschulen (Dokt-FH)
- Wissenschaftlicher Mittelbau, der sich in keiner (weiteren) Qualifikation befindet an Fachhochschulen (MB-Son-FH).

Fachrichtung

Die Verteilung auf die Fächer entspricht, mit Ausnahme der Medizin, weitgehend der Verteilung an den Hochschulen insgesamt, so dass die Fächergruppen Sprach- und Kulturwissenschaften, Mathematik/Naturwissenschaften/Informatik und die Ingenieurwissenschaften mit 23, 22 und 20 Prozent am häufigsten in der Studie vertreten sind (vgl. Tabelle 2.3).

Tabelle 2.3 Fächergruppe nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
Fächergruppe					
Sprach und Kulturwissenschaften	28	27	4	15	23
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	15	14	29	20	17
Mathematik, Naturwissenschaften und Informatik	35	30	24	18	30
Ingenieurwissenschaften	11	18	29	25	19
Sonstige	11	11	14	22	12
Fachrichtung					
Sprach- und Kulturwissenschaften	28	27	4	15	23
Sozialwissenschaften	6	4	8	6	5
Rechtswissenschaften	4	2	3	2	3
Wirtschaftswissenschaften	6	7	18	12	9
Mathematik und Naturwissenschaften	30	26	13	12	24
Informatik	5	5	11	6	6
Ingenieurwissenschaften	11	18	29	25	19
Medizin und Gesundheitswissenschaften	4	2	2	4	3
Kunst und Musik	4	2	5	4	3
Sonstige Fächer	3	7	7	14	6
Gesamt	100	100	100	100	100
Anzahl	1.558	4.861	1.264	445	8.128

Frage A3: In welchem Fachgebiet sind Sie (hauptsächlich) beschäftigt?

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Soziodemographische Angaben

36 Prozent der Befragten sind Frauen, 64 Prozent sind Männer. Bei den Professorinnen und Professoren liegt der Frauenanteil bei 26 bzw. 24 Prozent (Universitäten/Fachhochschulen) (vgl. Tabelle 2.4).

Die Mehrheit der Befragten ist verheiratet oder lebt in einer Partnerschaft. 44 Prozent der Befragten haben Kinder, wobei auffällt, dass Frauen seltener Kinder haben als Männer (33 zu 50 Prozent).

Besonders groß ist die Differenz bei den Professorinnen und Professoren: so geben 50 Prozent (Uni) bzw. 51 Prozent (FH) der Professorinnen an, Kinder zu haben, bei den Professoren sind es 73 Prozent (Uni) bzw. 75 Prozent (FH). Die Geschlechterunterschiede verringern sich, je geringer das Qualifikationsniveau ist. Lediglich bei den Doktorandinnen an Fachhochschulen zeigt sich ein umgekehrtes Verhältnis, dort haben die Doktorandinnen häufiger Kinder als die Doktoranden. Die Geschlechterunterschiede bei der Kinderlosigkeit und die hierbei sichtbare Abhängigkeit vom Qualifikationsniveau können als deutliche Hinweise auf die schwierige Vereinbarkeit von Beruf und Familie in den Hochschullaufbahnen, die Frauen in höherem Maße als Männer trifft (vgl. hierzu auch Jaksztat, Schindler & Briedis 2010: 35ff.), gewertet werden.

Die Hälfte der Befragten stammt aus einem akademischen Elternhaus, 14 Prozent haben einen Migrationshintergrund (mindestens ein Elternteil im Ausland geboren), und vier Prozent haben keine deutsche Staatsbürgerschaft.

Tabelle 2.4 Soziodemographische Angaben nach Hochschultyp und Qualifikationsstufe (Prozent)

	Prof-U	Habil-U	Dokt-U	MB-Son-U	Prof-FH	Dokt-FH	MB-Son-FH	Gesamt
Geschlecht								
Weiblich	26	42	43	40	24	48	41	36
Männlich	74	58	57	60	76	52	59	64
Alter zum Befragungszeitpunkt								
Median	49	34	29	44	49	34	44	39
Alter bei erstem Studienabschluss								
Median	26	27	26	27	27	27	26	26
Alter bei Promotion								
Median	30	32	-	31	32	-	/	31
Alter bei Habilitation								
Median	37	-	31	39	39	-	/	38
Familienstand								
Verheiratet / Feste Partnerschaft	87	76	66	76	86	66	79	76
Alleinstehend	13	24	34	24	14	34	21	24
Kinder								
Ja - Gesamt	67	41	15	53	69	26	61	44
Ja - nur weibliche Befragte	50	35	16	48	51	30	52	33
Ja - nur männliche Befragte	73	45	14	57	75	22	67	50
Eltern mit Hochschulabschluss								
Ja	49	61	61	49	40	50	37	52
Nein	51	39	39	51	60	50	63	48
Staatsangehörigkeit								
Deutsche Staatsangehörigkeit	94	96	96	95	98	99	94	96
Andere Staatsangehörigkeit	7	7	6	7	3	2	7	6
Eltern im Ausland geboren								
Ja	14	16	15	14	10	8	13	14
Nein	86	84	85	86	90	92	87	86
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100	100
Anzahl	1.367	635	2.138	1.285	1.128	97	230	6.880

Frage G1: Was ist Ihr Geschlecht? Frage G3: Familienstand / Partnerschaft; Frage G4: Haben Sie Kinder?; Frage G5: Welchen höchsten beruflichen Abschluss haben Ihre Eltern (Vater/Mutter)?; Frage G6: Welche Staatsangehörigkeit haben Sie?; Frage G7: Sind Ihre Eltern in Deutschland geboren? Erläuterungen der Abkürzungen in den Spaltenbezeichnungen finden sich im Text des Kapitels 2.5. / = Fallzahlen zu gering

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

2.6. Repräsentativität

An der LESSI-Studie haben sich nicht alle Hochschulen in Deutschland beteiligt und nicht alle Lehrenden, die von Ihrer Hochschule zur Teilnahme eingeladen wurden, haben den Fragebogen ausgefüllt. Es stellt sich daher die Frage, inwieweit die Teilnehmerinnen und

Teilnehmer an der Befragung als repräsentativ für Grundgesamtheit aller Lehrenden an Hochschulen in Deutschland angesehen werden können. Eine solche Prüfung der Repräsentativität der Befragten für die Grundgesamtheit ist selbstverständlich nur eingeschränkt möglich, da lediglich von wenigen Merkmalen die Verteilung bekannt ist. Die durch das Statistische Bundesamt jährlich veröffentlichte Personalstatistik ("Personal an Hochschulen") enthält u.a. Informationen zu den Merkmalen Geschlecht, Alter, Staatsangehörigkeit, Hochschultyp, Personalgruppe und Fachgebiet, die hier mit den Ergebnissen der LESSI-Studie verglichen werden.

Die letzte Veröffentlichung des Statistischen Bundesamtes bezieht sich auf das Jahr 2010, während die Studie im Wintersemester 2011/12 durchgeführt wurde. Ungenauigkeiten des Vergleichs sind daher nicht zu vermeiden. Die Grundgesamtheit der Befragung bildet das hauptberuflich tätige wissenschaftliche Personal an deutschen Hochschulen. Insgesamt waren dies im Jahr 2010 in Deutschland 210.549⁵ Beschäftigte.

Hochschultyp

Von den Befragten der vorliegenden Studie sind 79 Prozent an Universitäten beschäftigt (Bund: 86 Prozent) und 21 Prozent an Fachhochschulen (Bund: 14 Prozent). Im Vergleich mit den Lehrenden an Hochschulen in Deutschland insgesamt haben sich demnach Lehrende an Fachhochschulen etwas häufiger an der Studie beteiligt.

Geschlecht

Der Anteil der Frauen unter den Befragten entspricht mit 36 Prozent exakt dem bundesweiten Wert (vgl. Tabelle 2.5).

Allerdings zeigt sich, dass in der Gruppe der Professorinnen und Professoren Frauen in der LESSI-Studie leicht überrepräsentiert sind (LESSI: 26 Prozent Frauen; bundesweit: 19 Prozent Frauen).

Tabelle 2.5 Frauenanteil in der LESSI-Studie und unter den Lehrenden an Hochschulen in Deutschland insgesamt (Bund) nach Statusgruppe (Prozent)

	LESSI	Bund
Statusgruppe		
Professorinnen und Professoren	26	19
Wissenschaftlicher Mittelbau	42	40
Lehrende insgesamt	36	36

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI) und Statistisches Bundesamt (2011)

Alter

Das durchschnittliche Alter der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der LESSI-Studie unterscheidet sich nur geringfügig vom bundesweiten Wert (LESSI: 41 Jahre; bundesweit: 39

⁵ Hauptberufliches wissenschaftliches und künstlerisches Personal, Quelle: Statistisches Bundesamt (2011).

Jahre) (vgl. Tabelle 2.6).⁶ Bei den Professorinnen und Professoren sind keine Unterschiede festzustellen (durchschnittlich 50 Jahre).

Tabelle 2.6 Alter der Lehrenden in der LESSI-Studie und der Lehrenden an Hochschulen in Deutschland insgesamt (Bund) nach Personalgruppe (Jahre, arithmetischer Mittelwert)

	LESSI	Bund
Personalgruppe		
Professorinnen und Professoren	50	50
Dozenten und Assistenten	45	41
Wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter	34	35
Lehrkräfte für besondere Aufgaben	43	45
Gesamt hauptberufliches Personal	41	39

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI) und Statistisches Bundesamt (2011)

Fächergruppen

Es haben sich nur sehr wenige Medizinerinnen und Mediziner an der LESSI-Studie beteiligt: lediglich 141 aus dem Bereich Humanmedizin und fünf aus der Zahnmedizin. Nimmt man die Fächergruppe Medizin und Gesundheitswissenschaften aus dem Fächergruppenvergleich heraus, dann zeigt sich eine recht hohe Übereinstimmung zwischen der Verteilung der Fächergruppen in der LESSI-Studie und der bundesweiten Verteilung. In der LESSI-Studie sind die Sprach- und Kulturwissenschaften etwas überrepräsentiert (vgl. Tabelle 2.7).

Tabelle 2.7 Fächergruppen der Lehrenden in der LESSI-Studie und der Lehrenden an Hochschulen in Deutschland insgesamt (Bund) (Prozent; ohne Medizin und Gesundheitswissenschaften)

	LESSI	Bund
Fächergruppe		
Sprach- und Kulturwissenschaften	23	16
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	17	17
Mathematik, Naturwissenschaften und Informatik	30	31
Ingenieurwissenschaften	19	21
Kunst und Musik	3	4
Sonstige Fächer	8	11
Gesamt	100	100
Anzahl	8.128	157.412

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI) und Statistisches Bundesamt (2011)

⁶ Leichte Abweichungen der Angaben im Vergleich zu Tabelle 2.4 ergeben sich den etwas geringeren Fallzahlen, die in Tabelle 2.4 einbezogen wurden.

Personalgruppe

An der Befragung haben sich Professorinnen und Professoren häufiger beteiligt als der wissenschaftliche Mittelbau (vgl. Tabelle 2.8). Dies ist sowohl an Universitäten als auch Fachhochschulen der Fall. So gehören bundesweit 14 Prozent der hauptberuflich Beschäftigten an Universitäten zur Gruppe der Professorinnen und Professoren, während ihr Anteil unter den Befragungsteilnehmern 24 Prozent beträgt. Die höhere Beteiligung der Professorinnen und Professoren kann zum Teil durch den spezifischen Fokus der Studie auf die Lehre erklärt werden: Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ohne Aufgaben in der Lehre haben sich möglicherweise nicht angesprochen gefühlt.

Tabelle 2.8 Personalgruppe der Lehrenden in der LESSI-Studie und der Lehrenden an Hochschulen in Deutschland insgesamt (Bund) nach Hochschultyp (Prozent)

	LESSI			Bund		
	Uni	FH	Gesamt	Uni	FH	Gesamt
Personalgruppe						
Professoren (Professor/in; Juniorprofessor/in)	24	74	35	14	62	20
Dozenten und Assistenten (Privatdozent/in)	10	2	8	2	2	2
Wiss. u. künstl. Mitarbeiter (Akademische/r Oberrat/- rätin; Wissenschaftliche/r u. künstlerische/r Mitarbeiter/in)	60	19	51	81	28	75
Lehrkräfte für besondere Aufgaben	6	5	5	3	7	4
Gesamt	100	100	100	100	100	100
Anzahl	6.495	1.752	8.247	183.075	27.474	210.549

Bund: ohne Verwaltungsfachhochschulen

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI) und Statistisches Bundesamt (2011)

Fazit zur Repräsentativität

Insgesamt können die Ergebnisse als weitgehend repräsentativ für die Lehrenden an deutschen Hochschulen angesehen werden, wenn der Vergleich der Merkmale, Geschlecht, Alter, Fächergruppe und Personalgruppe betrachtet wird. Abgesehen von der sehr geringen Beteiligung der Lehrenden aus der Fächergruppe Medizin/Gesundheitswissenschaften sind keine großen Unterschiede zwischen der Verteilung dieser Merkmale unter den Beteiligten der LESSI-Studie und den Lehrenden insgesamt festzustellen.

Selbstverständlich lässt sich eine Repräsentativität für alle 450 Variablen der Studie nicht nachweisen. Vergleiche mit den Ergebnissen aus anderen Befragungen von Lehrenden (Jaksztat & Briedis 2009; Enders & Teichler 1995; Jacob & Teichler 2011) sprechen jedoch ebenfalls für die Repräsentativität der LESSI-Studie.

3. Die Arbeitssituation der Lehrenden

Die Studienstrukturereform hat weitreichend in Lehre und Studium an den Hochschulen eingegriffen. Wer heute ein Studium aufnimmt, erlebt Bachelor- und Master-Studiengänge, Module und ECTS als Normalität. Was heißt das aber für die Lehrenden an den Hochschulen? Das folgende Kapitel beschreibt die Arbeitssituation der Befragten, vor allem hinsichtlich der Lehre. Zunächst werden die Beschäftigungsbedingungen für unterschiedliche Statusgruppen beschrieben, die in den Kapiteln zur Bewertung der Studienreform und zur beruflichen Zufriedenheit als Faktoren aufgegriffen werden. Danach wird auf folgende weitere Fragen eingegangen:

- Wie viel Zeit verwenden die Lehrenden auf die unterschiedlichen Tätigkeitsbereiche?
- In welchem Maß sind die Befragten an Entscheidungen zu Lehre und Studium beteiligt?
- Wer lehrt eigentlich wieviel und in welchen Studiengängen?
- Welchen Anteil nehmen dabei „traditionelle“ Studiengänge ein und welchen die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge?
- Inwieweit zeichnet sich ein Wandel in der allgemeinen Lehrsituation ab: hat sich der Stellenwert der Lehre erhöht und spiegelt sich die Betonung von Kompetenzerwerb und beruflicher Relevanz in veränderten Zielorientierungen in der Lehre wider?
- Wie werden die Ressourcen in der Lehre eingeschätzt?
- Gibt es an den Hochschulen Angebote zur Verbesserung der Lehrkompetenz und in welchem Maße werden diese wahrgenommen?

Bei einzelnen Aspekten wird die Entwicklung im Zeitverlauf dargestellt, sofern entsprechende Vergleichsdaten vorliegen. Hierfür wird auf Ergebnisse der Carnegie und CAP-Studie zurückgegriffen (vgl. Jacob & Teichler 2011; Enders & Teichler 1995).

Die Antworten der Befragten werden zumeist differenziert nach Hochschultyp und Statusgruppen dargestellt (Universitäten/Fachhochschulen; Professorinnen und Professoren/wissenschaftlicher Mittelbau). Da der wissenschaftlichen Mittelbaus sehr heterogen ist, wird insbesondere bei der Darstellung der Beschäftigungssituation der wissenschaftliche Mittelbau weiter ausdifferenziert (vgl. Kapitel 2).

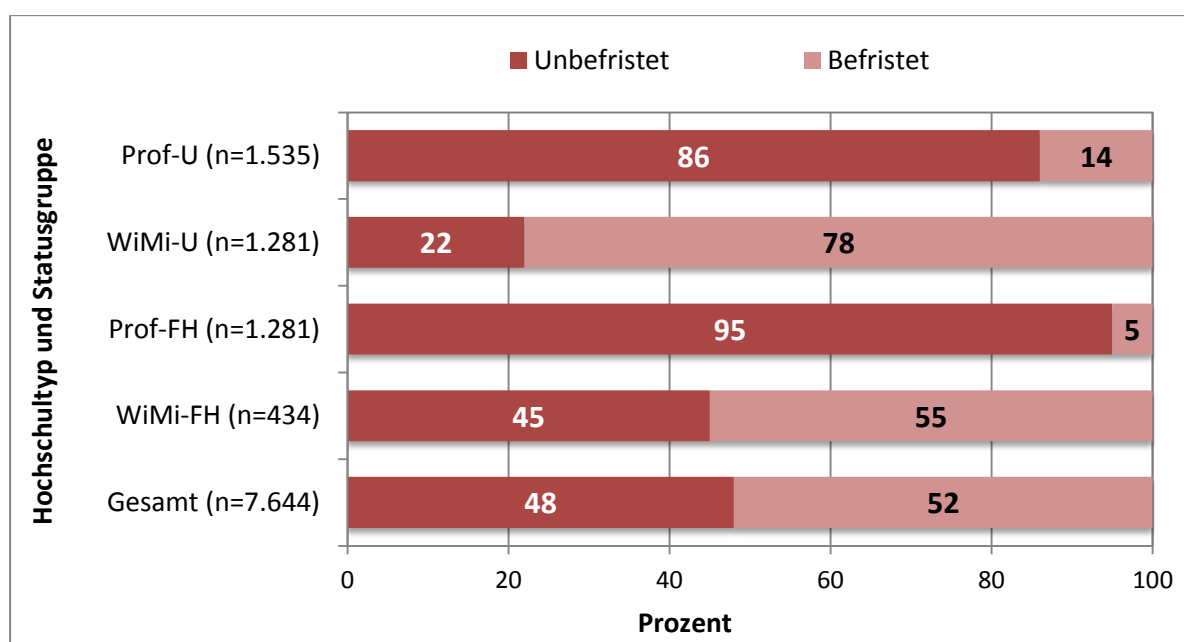
3.1. Verbeamtete Professuren, befristeter Mittelbau - die Beschäftigungssituation der Lehrenden

In der Einleitung wurde die Entwicklung des (hauptamtlichen) Lehrpersonals an den Hochschulen in den letzten zwanzig Jahren dargestellt: Auffallend ist der Anstieg des wissenschaftlichen Mittelbaus, deren Zahl sich nahezu verdoppelt hat, während sich die Zahl der Professorinnen und Professoren kaum verändert hat. Ein noch höherer Anstieg der Personalzahlen hat in den letzten Jahren beim nebenberuflichen wissenschaftlichen Personal stattgefunden⁷ (dabei handelt es sich vor allem um Lehrbeauftragte), die aber in die vorliegende

⁷ Vgl. Bloch & Burkhardt 2010: 25f.

Studie nicht einbezogen wurden. Mit dem absoluten und prozentualen Wachstum des Mittelbaus ist auch ein Anstieg befristeter Stellen verbunden, während die Zahl der unbefristeten Stellen im Mittelbau stagniert (vgl. Jongmanns 2011: 14).⁸ So geben die Befragten des wissenschaftlichen Mittelbaus mehrheitlich an, dass sie mit befristeten Verträgen eingestellt sind (78 Prozent an Universitäten, 55 Prozent an Fachhochschulen). Die Professorinnen und Professoren sind weitgehend unbefristet beschäftigt, durch die Juniorprofessuren findet sich aber auch hier ein kleiner Anteil mit befristeten Verträgen (vgl. Abbildung 3.1).

Abbildung 3.1 Befristung der Arbeitsverträge nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent)



Frage A4: Ist Ihr derzeitiger Arbeitsvertrag befristet?

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

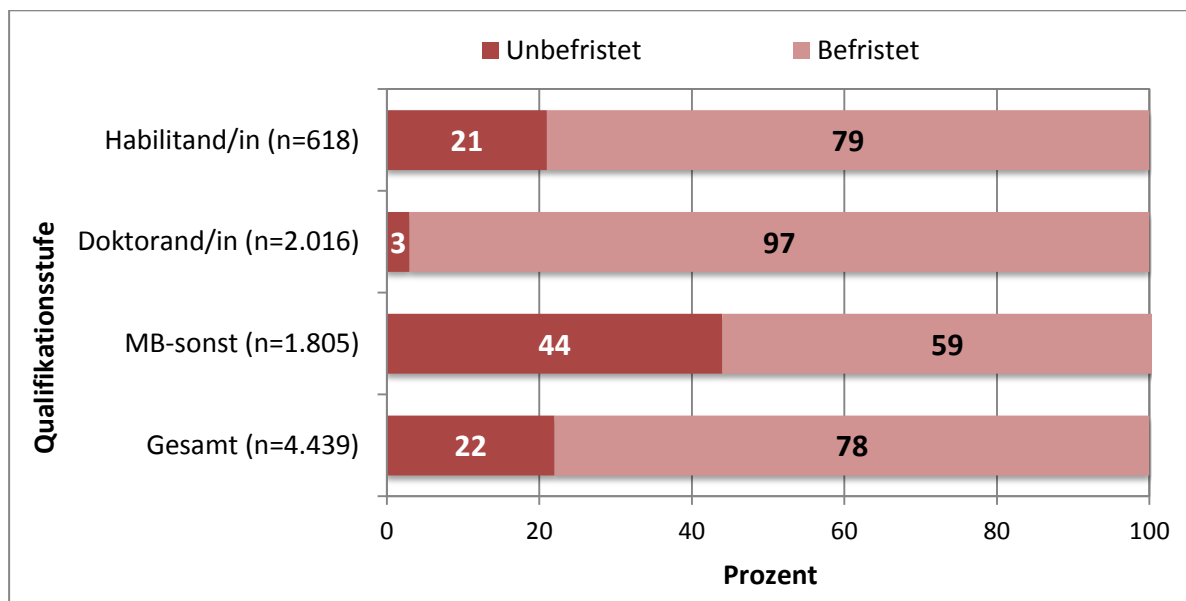
Betrachtet man den wissenschaftlichen Mittelbau differenziert nach der derzeitigen Qualifikationsphase, so kann man die Gruppen der Professorinnen und Professoren, Habilitierende, Doktorandinnen und Doktoranden und wissenschaftliche Mitarbeiter ohne Qualifikationsphase unterscheiden. Zieht man zu der Frage der Befristung noch die weiteren Eckpunkte Verbeamtung, Vollzeitbeschäftigung und Art der Stellenfinanzierung hinzu, so stellt sich die Beschäftigungssituation der unterschiedlichen Gruppen folgendermaßen dar (vgl. auch Abbildung 3.2 und Tabelle 3.1):

- Professorinnen und Professoren haben zum überwiegenden Teil unbefristete Verträge und sind verbeamtet, 14 Prozent haben einen befristeten Vertrag (u.a. Juniorprofessuren). Sie sind fast ausschließlich Vollzeit beschäftigt (96 Prozent).

⁸ Zu den unsicheren Karriereperspektiven in der Wissenschaft vgl. u.a. Burckhardt (2008); Kehm (2010); Kreckel (2010).

- Habilitierende (nur Universitäten⁹) haben zu 79 Prozent befristete Verträge, 23 Prozent werden über Drittmittel finanziert,¹⁰ weitere 23 Prozent sind verbeamtet (mehrheitlich befristete Verbeamtung). Vollzeitverträge dominieren (84 Prozent).
- Bei den Doktorandinnen und Doktoranden gibt es leichte Unterschiede nach Hochschultyp. Gemeinsam ist den Doktorandinnen und Doktoranden, dass knapp über die Hälfte in Teilzeit arbeitet (53 bzw. 55 Prozent) und dies hauptsächlich auf halben Stellen. Weiterhin werden rund 40 Prozent aus Drittmitteln finanziert. Verbeamtung spielt keine Rolle. Befristung dominiert deutlich, an den Universitäten mit 97 Prozent in noch höherem Maße als an den Fachhochschulen (84 Prozent).
- Der wissenschaftliche Mittelbau, der sich in keiner weiteren Qualifikationsphase befindet (MB-sonst), arbeitet zu 69 Prozent Vollzeit, 20 Prozent werden über Drittmittel finanziert. An den Universitäten haben 59 Prozent befristete Verträge, 25 Prozent sind verbeamtet. An den Fachhochschulen ist ein etwas kleinerer Teil befristet angestellt (46 Prozent), Verbeamtung ist selten (11 Prozent).

Abbildung 3.2 Befristung der Arbeitsverträge des wissenschaftlichen Mittelbaus an Universitäten nach Qualifikationsstufe (Prozent)



Frage A4: Ist Ihr derzeitiger Arbeitsvertrag befristet?

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

⁹ Habilitandinnen und Habilitanden an Fachhochschulen werden nicht ausgewiesen, da die Fallzahlen in dieser Gruppe sehr klein sind.

¹⁰ Der Anteil der Drittmittelbeschäftigten ist in den vorliegenden Daten etwas geringer als in anderen Studien (vgl. Bloch & Burkhardt 2010; Jongmanns 2011), was auf eine leichte Unterrepräsentanz dieser Gruppe in der vorliegenden Befragung hinweist. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass unter den Drittmittelbeschäftigten ein höherer Anteil keine Aufgaben in der Lehre ausübt und sich von der Studie in geringerem Maße angesprochen fühlte.

Tabelle 3.1 Beschäftigungssituation nach Hochschultyp und Qualifikationsstufe (Prozent)

	Prof-U	Habil-U	Dokt-U	MB-Son-U	Prof-FH	Dokt-FH	MB-Son-FH	Gesamt
Befristung des Arbeitsvertrages								
Befristet	14	79	97	59	5	84	46	52
Unbefristet	86	21	3	44	95	16	54	48
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100	100
Anzahl	1.535	618	2.016	1.805	1.281	97	301	7.653
Durchschnittliche Vertragslaufzeit (in Monaten; Median; nur befristet Beschäftigte)	36	36	24	24	30	24	24	24
Beschäftigung als Beamtin/Beamter								
Ja	87	23	2	25	89	1	11	40
Befristung und Verbeamtung								
Unbefristet + verbeamtet	79	9	1	22	87	1	11	37
Unbefristet + nicht verbeamtet	8	12	2	33	8	15	49	13
Befristet + verbeamtet	8	15	1	4	2	0	0	5
Befristet + nicht verbeamtet	5	64	96	42	3	84	39	46
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100	100
Anzahl	1.381	605	1.977	1.232	1.149	93	223	6.660
Art der Stellenfinanzierung								
Aus Landesmitteln	96	81	62	79	98	61	81	80
Aus Drittmitteln	4	23	43	20	1	38	20	21
Sonstiges	3	3	6	6	2	13	5	4
Gesamt	102	107	111	106	101	112	106	106
Anzahl	1.392	641	2.157	1.291	1.139	100	232	6.952
Vollzeit/Teilzeit								
Vollzeit	96	84	46	69	95	44	65	73
Teilzeit	1	15	53	23	4	55	30	25
Andere Vertragsformen (Lehrauftrag, S-Professur u.a.)	2	1	1	2	1	1	5	1
Unvergütete Tätigkeit	2	0	0	1	0	0	0	1
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100	100
Anzahl	1.552	650	2.125	1.881	1.277	102	303	7.890
Umfang der Teilzeitstellen (in Prozent einer Vollzeitbeschäftigung; nur Teilzeitbeschäftigte)								
bis 49 %	/	5	3	5	2	6	6	3
50 %	/	62	71	66	57	67	66	69
51 bis 74 %	/	10	8	10	11	9	10	9
75 %	/	20	17	15	21	16	15	16
mehr als 75 %	/	3	2	5	8	4	4	3
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100	100
Anzahl	15	103	1.234	582	61	57	103	2.155

Frage A4: Ist Ihr derzeitiger Arbeitsvertrag befristet? Frage D15: Aus welchen Mitteln wird Ihre Stelle finanziert? Frage D16: Sind Sie als Beamtin/Beamter beschäftigt? Frage A5: In welchem Umfang sind Sie derzeit an Ihrer Hochschule beschäftigt? Erläuterungen der Abkürzungen in den Spaltenbezeichnungen finden sich im Text des Kapitels 2.5. / = Fallzahlen zu gering.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Wöchentliche Arbeitszeit

Neben der Frage, ob die Lehrenden Vollzeit oder Teilzeit beschäftigt sind, wurden weitere Aspekte der Arbeitszeit erhoben. So wurde nach dem Umfang der wöchentlichen Arbeitszeit gefragt, wobei nach Vorlesungszeit und vorlesungsfreier Zeit unterschieden wurde, da von einer höheren Arbeitsbelastung während der Vorlesungszeit ausgegangen werden kann. Die Ergebnisse werden getrennt für Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigte dargestellt. Des Weiteren wurde nach der Verteilung der Arbeitszeit auf unterschiedliche Tätigkeiten und dem Umfang der Lehrverpflichtung gefragt, die in Abschnitt 3.2 dargestellt werden.

Bei der wöchentlichen Arbeitszeit geben die Befragten an, während der Vorlesungszeit durchschnittlich 47 Stunden pro Woche und während der vorlesungsfreien Zeit 42 Stunden pro Woche zu arbeiten (vgl. Tabelle 3.2). Rechnet man die beiden Zeiträume zusammen, liegt die durchschnittliche Arbeitszeit bei 45 Stunden pro Woche (die Vorlesungszeit wird hierbei mit 60 Prozent, die vorlesungsfreie Zeit mit 40 Prozent einberechnet, vgl. Jacob & Teichler 2011: 130).

Tabelle 3.2 Wöchentliche Arbeitszeit in der Vorlesungszeit und in der vorlesungsfreien Zeit nach Hochschultyp und Statusgruppe (Stunden pro Woche; arithmetischer Mittelwert)

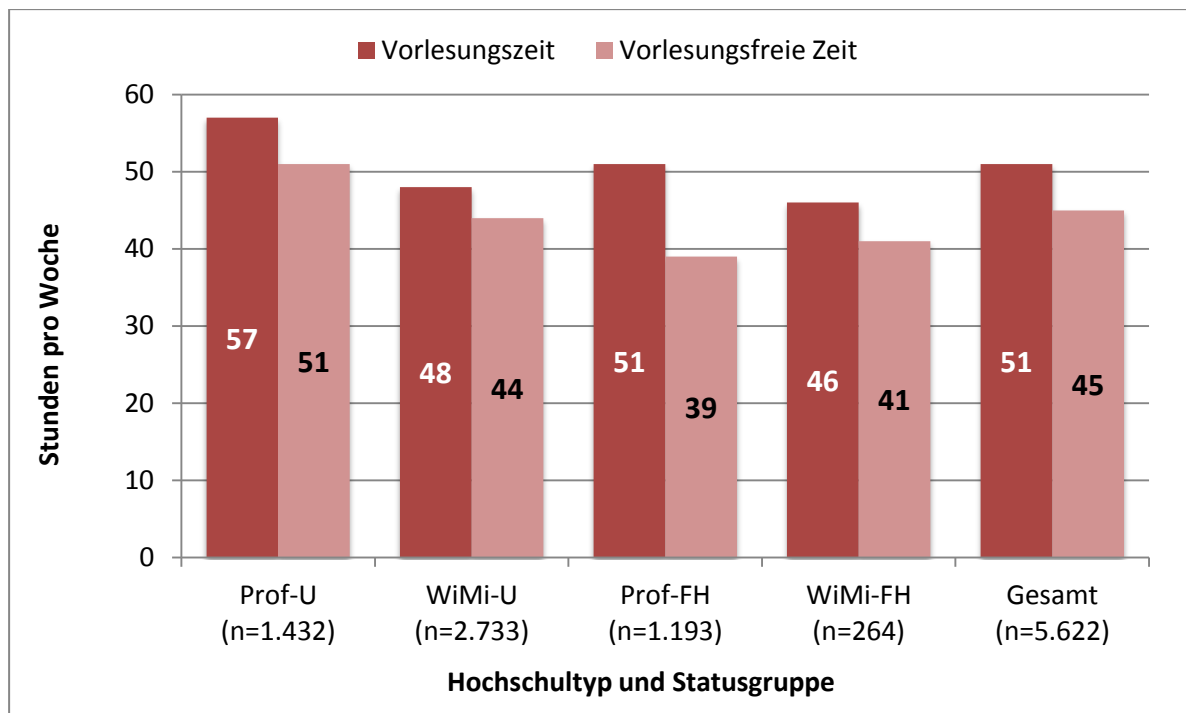
	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
Alle Beschäftigten					
Während der Vorlesungszeit (n=7.855)	56	43	50	40	47
Während der vorlesungsfreien Zeit (n=7.644)	50	40	38	35	42
Nur Vollzeitbeschäftigte					
Während der Vorlesungszeit (n=5.622)	57	48	51	46	51
Während der vorlesungsfreien Zeit (n=5.491)	51	44	39	41	45
Nur Teilzeitbeschäftigte (50%-Stellen)					
Während der Vorlesungszeit (n=1.404)	/	37	/	30	36
Während der vorlesungsfreien Zeit (n=1.364)	/	33	/	25	33

Frage A7: Wie viele Stunden arbeiten Sie durchschnittlich insgesamt pro Woche, wenn Sie alle Ihre Arbeitsaufgaben (Lehre, Forschung, Verwaltung, u.a.) berücksichtigen? / = Fallzahlen zu gering

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Die Arbeitszeit der Vollzeitbeschäftigten fällt entsprechend höher aus, mit 51 Stunden/45 Stunden pro Woche (Vorlesungszeit/vorlesungsfreie Zeit). Die Befragten an den Universitäten sowie generell die Professorinnen und Professoren geben höhere Arbeitszeiten an, der Spitzenwert liegt bei den Universitätsprofessoren mit 57 bzw. 51 Stunden pro Woche. Die vergleichsweise geringste Wochenarbeitszeit gibt der wissenschaftliche Mittelbau an den Fachhochschulen an (Vollzeitbeschäftigte: 46 bzw. 41 Stunden/Woche) (vgl. Abbildung 3.3).

Abbildung 3.3 Durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit der Vollzeitbeschäftigten in der Vorlesungszeit und in der vorlesungsfreien Zeit nach Hochschultyp und Statusgruppe (Stunden pro Woche; arithmetischer Mittelwert)

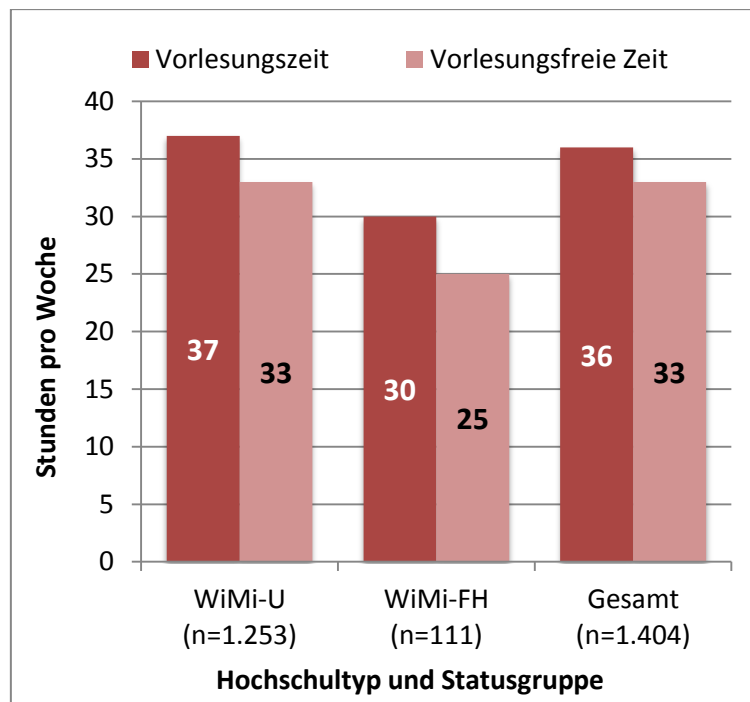


Frage A7: Wie viele Stunden arbeiten Sie durchschnittlich insgesamt pro Woche, wenn Sie alle Ihre Arbeitsaufgaben (Lehre, Forschung, Verwaltung, u.a.) berücksichtigen?

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Bei den Teilzeitbeschäftigten werden in der Tabelle 3.2 nur die Ergebnisse für Personen auf 50-Prozent-Stellen ausgewiesen. Professorinnen und Professoren sind hier nicht aufgeführt, da diese fast ausschließlich Vollzeit arbeiten. Die durchschnittliche Arbeitszeit der Teilzeitbeschäftigten im wissenschaftlichen Mittelbau liegt an den Universitäten bei 37 Stunden/33 Stunden pro Woche, an den Fachhochschulen bei 30 Stunden/25 Stunden (jeweils Vorlesungszeit/vorlesungsfreie Zeit) (vgl. Abbildung 3.4). Deutlich ist, dass die reale Arbeitszeit sowohl bei den Vollzeit- als auch Teilzeitbeschäftigten weit über der vertraglich festgelegten Zeit liegt. Grünh et al. (2009) hatten für den wissenschaftliche Mittelbau festgestellt, dass die Differenz zwischen vertraglicher und realer Arbeitszeit größer ist, je geringer das vertragliche Arbeitszeitvolumen ist. Vergleichbare Ergebnisse zeigen sich auch in der vorliegenden Befragung. Bei den Teilzeitbeschäftigten ist der Anteil der Arbeitszeit, der über den Arbeitsvertrag hinausgeht, sowohl absolut als auch prozentual wesentlich höher als bei den Vollzeitbeschäftigten: bei einer Vollzeitstelle liegt die Arbeitszeit in der Vorlesungszeit mit 51 Stunden 11 Stunden bzw. 28 Prozent über einer (geschätzten) vertraglichen Arbeitszeit von 40 Stunden. Bei den Teilzeitstellen bedeuten die angegebenen 36 Stunden hingegen ein Mehr von 16 Stunden bzw. 80 Prozent im Vergleich zum Arbeitsvertrag.

Abbildung 3.4 Wöchentliche Arbeitszeit der Teilzeitbeschäftigten (50-Prozent-Stellen) nach Hochschultyp und Statusgruppe (Stunden pro Woche; arithmetischer Mittelwert)



Frage A7: Wie viele Stunden arbeiten Sie durchschnittlich insgesamt pro Woche, wenn Sie alle Ihre Arbeitsaufgaben (Lehre, Forschung, Verwaltung, u.a.) berücksichtigen?

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

3.2. Arbeitsaufgaben der Lehrenden: Verteilung des Zeitbudgets

Die Aufgaben des wissenschaftlichen Hochschulpersonals sind durch eine hohe Komplexität gekennzeichnet. Insbesondere für Hochschullehrer an Universitäten gehören Lehre und Forschung zu den wesentlichen Tätigkeiten, die durch das Postulat der „Einheit von Forschung und Lehre“ als eng verwobene Kernaufgaben gelten. Zugleich ist der Arbeitsalltag durch weitere Aufgaben gekennzeichnet, wie akademische Selbstverwaltung, Dienstleistungen und Managementaufgaben. Gleichzeitig findet man im deutschen Hochschulsystem durch die Unterscheidung von Universitäten und Fachhochschulen zwei Hochschultypen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen: die Universitäten mit dem Ideal der Einheit von Forschung und Lehre, aber insgesamt hoher Forschungsorientierung und die Fachhochschulen mit einem stärkeren Ausbildungscharakter und höherer Anwendungsorientierung. Das vergleichsweise hohe Lehrdeputat für Professorinnen und Professoren der Fachhochschulen ist mit einem höheren Stellenwert der Lehre an den Fachhochschulen verbunden, geht aber mit einem geringeren Zeitbudget der Fachhochschullehrenden für Forschungsaufgaben einher (vgl. Enders 1998).

Mehr Lehre, mehr Verwaltung

Die CAP-Befragung aus dem Jahr 2007 zeigte, dass es zwischen 1992 und 2007 für die Professorinnen und Professoren bei gleichbleibendem Anteil für Forschung einen Anstieg „sonstiger“ Aufgaben gegeben hat, der zulasten des Zeitbudgets in der Lehre ging (vgl. Jacob & Teichler 2011: 130). Angesichts der steigenden Lehrbelastung durch die Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge stellt sich die Frage, ob sich diese Entwicklung fortgesetzt hat, oder die Lehre mittlerweile einen höheren Zeitanteil beansprucht.

Die Befragten wurden gebeten, ihre durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit für die verschiedenen Aufgabenbereiche Lehre, Forschung, Verwaltung und weitere Aufgaben anzugeben. Betrachtet man die Verteilung der wöchentlichen Arbeitszeit auf die verschiedenen Arbeitsaufgaben, so zeigt sich insgesamt, dass während der Vorlesungszeit die Lehre den größten Anteil einnimmt (20 von insgesamt 50 Wochenstunden), während in der vorlesungsfreien Zeit die Forschung den ersten Stellenwert hat (21 von insgesamt 46 Wochenstunden). Für eine bessere Vergleichbarkeit der Angaben sind im Folgenden die Ergebnisse für Vollzeitbeschäftigte angegeben.

Erwartungsgemäß unterscheidet sich die Verteilung der Arbeitszeit nach Hochschultyp und Statusgruppe (vgl. Tabelle 3.3):

- an den Fachhochschulen wird generell mehr Zeit für die Lehre aufgewandt als an den Universitäten;
- an den Universitäten fällt sowohl in der Vorlesungszeit als auch in der vorlesungsfreien Zeit der Anteil für Forschung bei den Professorinnen und Professoren doppelt so hoch aus wie an den Fachhochschulen;
- während der Vorlesungszeit verwendet der wissenschaftliche Mittelbau etwas weniger Zeit auf die Lehre und dafür etwas mehr Zeit auf die Forschung als die Professorinnen und Professoren. In der vorlesungsfreien Zeit sind die Stunden für Lehre und Forschung bei Professorinnen/Professoren und dem wissenschaftlichen Mittelbau ähnlich;
- Professorinnen und Professoren verwenden etwas mehr Stunden auf die Lehre als der wissenschaftliche Mittelbau (Vorlesungszeit: 5,6 Stunden mehr; vorlesungsfreie Zeit: 0,9 Stunden mehr). Allerdings ist das Lehrdeputat des wissenschaftlichen Mittelbaus wesentlich geringer, als das der Professorinnen und Professoren.¹¹

Vergleicht man die aktuellen Angaben mit der letzten CAP-Befragung (Jacob & Teichler 2011: 129ff.), zeigen sich eindeutige Veränderungen in der Verteilung des Zeitbudgets (vgl. Tabelle 3.4). An den Universitäten sind im Vergleich zu 2007¹²

- die Stunden, die für Lehre und für Verwaltungsaufgaben aufgewendet werden gestiegen,
- die Stunden für Forschung und sonstige Aufgaben hingegen gesunken.

¹¹ Tatsächliche Semesterwochenstunden zum Befragungszeitpunkt (Mittelwert): Professorinnen und Professoren an Universitäten 9 SWS, wissenschaftlicher Mittelbau an Universitäten 5 SWS, Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen 17 SWS, wissenschaftlicher Mittelbau an Fachhochschulen 9 SWS.

¹² Im Folgenden werden nur die Befragten an Universitäten verglichen, da die Zahl der Befragten an Fachhochschulen in der CAP-Befragung relativ gering war.

Tabelle 3.3 Zeitaufwand der Vollzeitbeschäftigten für Arbeitsaufgaben (Stunden pro Woche) nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
In der Vorlesungszeit					
A. Lehre ¹³	21,7	16,1	28,4	19,5	20,3
B. Forschung	14,5	16,5	7,8	10,7	13,9
C. Verwaltung/akademische Selbstverwaltung	12,7	7,3	9,7	6,9	9,2
D. Sonstiges	7,6	7,7	4,8	7,9	7,0
Wochenarbeitszeit in der Vorlesungszeit insgesamt	56,5	47,3	50,6	44,6	50,2
In der vorlesungsfreien Zeit					
A. Lehre	8,9	8,0	12,9	10,3	9,4
B. Forschung	24,9	22,4	14,4	15,3	21,1
C. Verwaltung/akademische Selbstverwaltung	9,8	6,7	7,4	6,7	7,7
D. Sonstiges	8,2	8,0	5,9	8,1	7,6
Wochenarbeitszeit in der vorlesungsfreien Zeit insgesamt	51,9	44,9	40,3	40,1	45,5
Anzahl	1.459	2.833	1.192	260	5.744

Frage D2: Wenn Sie an das vergangene Semester denken (Sommersemester 2011): Wie viel Zeit (Stunden) haben Sie durchschnittlich im vergangenen Semester für die folgenden Arbeitsaufgaben in einer Woche aufgewendet (Vorlesungszeit/vorlesungsfreie Zeit)?

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Damit unterscheiden sich die Ergebnisse deutlich von denen aus früheren Jahren. Trotz steigender Studierendenzahlen stellte die Carnegie-Studie zu Beginn der 1990er Jahre einen steigenden Zeitanteil für Forschung fest (vgl. Enders 1998: 63; Enders & Teichler 1995). Die CAP-Studie von 2007 hatte einen Anstieg von „sonstigen“ Aufgaben, einschließlich Verwaltungsaufgaben, zulasten der Lehre zum Ergebnis (vgl. Jacob & Teichler 2011). Erstmals sehen wir nun einen deutlichen Anstieg des Zeitaufwandes für die Lehre. Die gestiegenen Studierendenzahlen und die Umstellung auf das Bachelor/Master-System machen sich nun anscheinend bemerkbar und führen zu einem zeitlichen Mehraufwand in der Lehre (einschließlich Beratung). Der steigenden Anteil für Verwaltungsaufgaben ist hingegen ein bereits bestehender Trend, unterstreicht aber, dass der vielfach zu hörende Unmut über steigenden Verwaltungsaufwand berechtigt zu sein scheint.

Einschränkend sei erwähnt, dass die Veränderungen für die Bereiche Lehre und Forschung bei den Professorinnen und Professoren nur in der Vorlesungszeit festzustellen ist, nicht jedoch in der vorlesungsfreien Zeit. Beim wissenschaftlichen Mittelbau ist die Veränderung des Zeitbudgets hingegen sowohl in der Vorlesungszeit als auch vorlesungsfreien Zeit zu sehen.

¹³ Die Arbeitsaufgaben waren im Fragebogen beschrieben als:

A. Lehre (inkl. Vor- und Nachbereitung, Beratung und Betreuung)

B. Forschung (Lesen der Forschungsliteratur, Schreiben, Durchführung von Experimenten, Feldstudien u.ä.)

C. Verwaltung/akademische Selbstverwaltung (Mitarbeit in Hochschulgremien, allgemeine Berichte u.ä.)

D. Sonstiges = Zusammenfassung der zwei Kategorien: d. Dienstleistung (klienten- oder patientenbezogene Dienste, bezahlte oder unbezahlte Beratung, öffentliche oder private Dienstleistung u.ä.) und e. Weitere wissenschaftliche und künstlerische Aktivitäten, die den obigen Kategorien nicht eindeutig zurechenbar sind (einschließlich selbständige Arbeiten)

Tabelle 3.4 Zeitaufwand für Arbeitsaufgaben (Stunden pro Woche) an Universitäten nach Statusgruppe im Zeitvergleich (2007/2012) (arithmetischer Mittelwert; alle Beschäftigten (Voll- und Teilzeit); Veränderungen zu 2007 um mehr als eine Stunde ↑↓)

	Professorinnen und Professoren		Wiss. Mittelbau		Gesamt	
	2012	2007	2012	2007	2012	2007
In der Vorlesungszeit						
A. Lehre	↑ 21,3	18,5	↑ 14,2	10,1	↑ 17,7	11,0
B. Forschung	↓ 14,3	17,3	↓ 17,1	18,8	↓ 16,4	19,2
C. Verwaltung/akademische Selbstverwaltung	↑ 12,3	8,5	↑ 5,9	2,3	↑ 7,4	3,2
D. Sonstiges	↓ 7,6	11,8	↓ 6,6	8,0	↓ 6,8	8,5
Wochenarbeitszeit in der Vorlesungszeit insgesamt	55,6	56,1	↑ 43,4	39,2	↑ 46,3	41,9
In der vorlesungsfreien Zeit						
A. Lehre	8,7	7,9	↑ 7,1	4,8	↑ 7,5	5,1
B. Forschung	24,6	25,4	↓ 22,5	25,6	↓ 23,0	26,5
C. Verwaltung/akademische Selbstverwaltung	↑ 9,5	5,9	↑ 5,3	2,4	↑ 6,3	2,9
D. Sonstiges	↓ 8,2	12,3	↓ 6,8	9,1	↓ 7,1	9,3
Wochenarbeitszeit in der vorlesungsfreien Zeit insgesamt	51,1	51,6	41,2	41,9	43,6	43,9
Anzahl	1.546	134	4.800	751	6.346	809

Frage D2: Wenn Sie an das vergangene Semester denken (Sommersemester 2011): Wie viel Zeit (Stunden) haben Sie durchschnittlich im vergangenen Semester für die folgenden Arbeitsaufgaben in einer Woche aufgewendet (Vorlesungszeit/ vorlesungsfreie Zeit)?

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI); Jacob & Teichler 2011: 130

3.3. Tätigkeiten in der Lehre (Dauer, Umfang, Ziele und Art der Lehre)

Die befragten Professorinnen und Professoren verfügen im Durchschnitt über langjährige Erfahrungen in der Lehre: die Professorinnen und Professoren an Universitäten geben an, durchschnittlich seit 20 Jahren zu lehren, diejenigen an Fachhochschulen seit 16 Jahren. Beim wissenschaftlichen Mittelbau ist dieser Zeitraum deutlich kürzer, mit vier bis fünf Jahren Lehrtätigkeit bei den Doktorandinnen und Doktoranden und 14 Jahren beim wissenschaftlichen Mittelbau, der sich nicht in einer Qualifikationsphase befindet (vgl. Tabelle 3.5). An ihrer derzeitigen Hochschule sind die Professorinnen und Professoren durchschnittlich seit zwölf Jahren beschäftigt, und damit ebenso lang wie die Angehörigen des wissenschaftlichen Mittelbaus, die sich in keiner Qualifikationsphase befinden. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Qualifikationsphasen sind entsprechend kürzer an den Hochschulen tätig: Doktorandinnen und Doktoranden drei Jahre (Universitäten) bzw. vier Jahre (Fachhochschulen), Habilitierende sieben Jahre.

Tabelle 3.5 Dauer der Tätigkeit in der Lehre und an der derzeitigen Hochschule nach Hochschultyp und Qualifikationsstufe (Prozent; arithmetischer Mittelwert)

	Prof-U	Habil-U	Dokt-U	MB-Son-U	Prof-FH	Dokt-FH	MB-Son-FH	Gesamt
Dauer der Lehrtätigkeit								
bis 2 Jahre	2	8	40	8	5	36	12	16
3 bis 5 Jahre	4	22	47	16	8	36	15	22
6 bis 10 Jahre	12	41	10	21	17	16	17	17
11 bis 15 Jahre	19	20	2	17	20	7	17	13
15 bis 20 Jahre	20	6	1	13	21	1	11	11
mehr als 20 Jahre	43	3	0	25	29	3	27	20
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100	100
Anzahl	1.360	633	2.000	1.229	1.096	86	197	6.601
Arithmetischer Mittelwert	19,7	8,5	3,5	13,7	16,3	5,1	14,0	11,7
Dauer der Tätigkeit an der jetzigen Hochschule								
bis 2 Jahre	14	18	42	13	13	30	18	23
3-5 Jahre	19	33	47	20	18	51	19	29
6-10 Jahre	22	31	9	20	21	11	16	18
11-15 Jahre	14	14	1	15	17	6	15	11
15-20 Jahre	15	3	0	10	16	1	12	8
mehr als 20 Jahre	17	1	0	21	14	1	19	10
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100	100
Anzahl	1.367	643	2.177	1.308	1122	100	233	6.950
Arithmetischer Mittelwert	11,9	6,6	3,3	12,2	11,5	4,3	11,8	8,6

Frage D8: Seit wann arbeiten Sie an der derzeitigen Hochschule? Frage D9: Seit wann sind Sie in Ihrer derzeitige Position tätig?

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Entsprechend unterschiedlich sind die Erfahrungen, die die Befragten in der wissenschaftlichen Tätigkeit, insbesondere an ihren jetzigen Hochschulen gesammelt haben. Während ein Teil des wissenschaftlichen Mittelbaus demnach gleich lang an der jetzigen Hochschule beschäftigt ist wie die Professorinnen und Professoren, ist der zeitliche Erfahrungshorizont der Doktorandinnen und Doktoranden recht kurz. Knapp 90 Prozent der Doktorandinnen und Doktoranden ist seit maximal fünf Jahren in der Lehre und an der jetzigen Hochschule tätig, die Hälfte davon erst maximal zwei Jahre.

Funktionen an den Hochschulen und Einbindung in Entscheidungsstrukturen

Die längere Berufserfahrung der Professorinnen und Professoren und die paritätische Vertretung der Professuren in den Gremien der Hochschulen spiegeln sich in der Beteiligung an Entscheidungsprozessen in Lehre und Studium wider. So geben drei Viertel der Professorinnen und Professoren an, dass sie innerhalb der Hochschule Funktionen ausüben, die mit einer hohen Verantwortung für die Studiengestaltung verbunden sind (Studiendekan/in; Modul- oder Studiengangsverantwortliche/r oder Mitglied in der Studienkommission) (vgl. Tabelle 3.6).

Ebenfalls drei Viertel der Professorinnen und Professoren geben an, dass sie an Entscheidungen zu Lehre und Studium beteiligt waren. Beim wissenschaftlichen Mittelbau trifft dies nur auf eine Minderheit zu: Habilitierende und der Mittelbau außerhalb einer Qualifikationsphase geben zu ca. einem Drittel an, entsprechende Funktionen inne zu haben und an Entscheidungen zur Veränderung von Lehre und Studium beteiligt gewesen zu sein. Bei den Doktorandinnen und Doktoranden ist dies in noch geringerem Maße der Fall.

Eine Beteiligung an Entscheidungen außerhalb der Hochschulen, z.B. in Akkreditierungskommissionen, nennen nahezu ausschließlich Professorinnen und Professoren (16 Prozent an den Universitäten, 17 Prozent an den Fachhochschulen). Insgesamt war lediglich ein kleiner Teil der Professorinnen und Professoren nicht an Entscheidungen zu Veränderungen von Lehre und Studium beteiligt, während dies für über die Hälfte des wissenschaftlichen Mittelbaus zutrifft.

Tabelle 3.6 Funktionen an der Hochschule und eigene Beteiligung an Entscheidungen in Studium und Lehre nach Hochschultyp und Qualifikationsstufe (Prozent)

	Prof-U	Habil-U	Dokt-U	MB-Son-U	Prof-FH	Dokt-FH	MB-Son-FH	Gesamt
Funktion an der Hochschule zum Befragungszeitpunkt (Mehrfachantworten; n=6.306)								
Leitungsfunktion (Präsident/in, Rektor/in, Vizepräsident/in, Dekan/in)	6	0	0	0	9	0	0	3
Funktionen in der Studienplanung (Studiendekan/in, Modul- oder Studiengangsverantwortliche/r, Studienkommission)	71	28	10	34	73	10	27	40
Weitere studienbezogenen Aufgaben (Beauftragte/r für Qualität, Internationalisierung, Bologna, Praxis oder Anrechnung- und Anerkennung)	29	17	7	19	30	6	20	19
Sonstiges	22	18	11	14	25	13	17	17
Keine der angegebenen Funktionen oder Tätigkeiten	18	56	78	54	13	77	56	46
Beteiligung an Entscheidungen zur Veränderung von Lehre und Studium (Mehrfachantworten; n=6.753)								
Studiengangsentwicklung	62	33	16	26	67	25	32	39
Im Rahmen von Funktionen innerhalb der Hochschule; in Ausschüssen, etc.	76	30	14	34	77	21	32	43
Außerhalb der Hochschule (in Akkreditierungskommissionen u.ä.)	16	1	1	1	17	2	2	7
Sonstiges	10	13	10	12	15	13	18	11
Keine Beteiligung an Entscheidungen zu Veränderungen von Lehre und Studium	18	59	77	56	15	70	58	48

Frage D13: Üben Sie eine der folgenden Funktionen aus? Frage A13: Sind Sie in die folgenden Arten von Studienberatung und -entwicklung involviert? Frage D14: In welcher Weise sind/waren Sie an Entscheidungen zu Veränderungen von Lehre und Studium beteiligt? Erläuterungen der Abkürzungen in den Spaltenbezeichnungen finden sich im Text des Kapitels 2.5.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Wer lehrt in welchem Umfang?

Für Professorinnen und Professoren ist die Lehre fester Bestandteilen ihrer Arbeitsaufgaben. Beim wissenschaftlichen Mittelbau ist dies nicht notwendig der Fall. So geben 93 Prozent der Professorinnen und Professoren an Universitäten und 97 Prozent an den Fachhochschulen an, dass sie im Wintersemester 2011/12 Lehrverpflichtung haben und auch für die Habilitierenden trifft dies weitgehend zu (91 Prozent). Von den Doktorandinnen und Doktoranden sind hingegen nur 75 bzw. 78 Prozent (Universität bzw. Fachhochschule) in die Lehre eingebunden (vgl. Tabelle 3.7). Auch die Mehrheit der Drittmittelbeschäftigten ist in der Lehre aktiv, obwohl ihre Stellenfinanzierung primär der Erfüllung von Forschungsaufgaben dient. Es zeigt sich zudem, dass ein hoher Anteil der Drittmittelbeschäftigten zusätzliche Aufgaben in der Lehre auch über ihr vertraglich festgelegtes Lehrdeputat hinaus wahrnimmt.

Die vertraglich festgelegte Lehrverpflichtung, angegeben in Semesterwochenstunden (SWS), unterscheidet sich stark nach Statusgruppen und Qualifikationsstufe, bei den Professorinnen und Professoren zusätzlich auch nach Hochschultyp. Die vertragliche Lehrverpflichtung liegt bei:

- Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen: 17 SWS
- Professorinnen und Professoren an Universitäten: 8 SWS
- Wissenschaftlicher Mittelbau, der sich in keiner weiteren Qualifikationsphase befindet, an Fachhochschulen: 9 SWS
- Wissenschaftlicher Mittelbau, der er sich in keiner weiteren Qualifikationsphase befindet, an Universitäten: 6 SWS
- Habilitandinnen und Habilitanden an Universitäten: 5 SWS
- Doktorandinnen und Doktoranden an Fachhochschulen: 5 SWS
- Doktorandinnen und Doktoranden an Universitäten: 3 SWS.

Der tatsächliche Umfang der Lehre entspricht bei den Professorinnen und Professoren und den Habilitierenden der vertraglichen Lehrverpflichtung, bei den anderen Gruppen liegt er ungefähr eine Semesterwochenstunde darüber. In der Studienberatung sind Professorinnen und Professoren häufiger aktiv als der wissenschaftliche Mittelbau (vgl. Tabelle 3.7).

Tabelle 3.7 Tätigkeiten in der Lehre nach Hochschultyp und Qualifikationsstufe (Prozent)

	Prof-U	Habil-U	Dokt-U	MB-Son-U	Prof-FH	Dokt-FH	MB-Son-FH	Gesamt
Lehrveranstaltungen in diesem Semester								
Ja	93	91	75	83	97	78	75	86
Nein	7	9	25	17	3	22	25	14
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100	100
Anzahl	1.530	659	2.082	1.860	1.290	104	318	7.843
Lehrverpflichtung laut Vertrag (Semesterwochenstunden; nur Befragte mit Lehrtätigkeit)								
Arithmetischer Mittelwert	8,0	4,5	3,0	6,3	16,5	5,2	8,7	7,5
Tatsächlicher Umfang der Lehre (Semesterwochenstunden; nur Befragte mit Lehrtätigkeit)								
Arithmetischer Mittelwert	9,0	5,5	4,1	7,4	16,5	5,8	10,2	8,3
Anzahl	1.311	593	1.716	1.094	1.107	84	176	6.081
Umfang der Lehrverpflichtung (nur Befragte mit Lehrtätigkeit)								
1 bis 2 Semesterwochenstunden	3	17	48	21	0	23	18	19
3 bis 4 Semesterwochenstunden	9	45	32	23	2	23	15	20
5 bis 6 Semesterwochenstunden	9	16	9	13	2	19	13	10
7 bis 8 Semesterwochenstunden	18	8	4	14	4	6	11	10
9 bis 10 Semesterwochenstunden	48	6	3	11	9	5	8	16
11 bis 12 Semesterwochenstunden	8	2	1	5	8	8	8	5
13 bis 14 Semesterwochenstunden	3	2	1	4	9	1	5	4
15 bis 16 Semesterwochenstunden	1	2	1	4	14	5	4	4
17 bis 18 Semesterwochenstunden	1	1	0	2	29	3	4	6
19 bis 20 Semesterwochenstunden	1	0	1	1	14	1	3	3
21 bis 22 Semesterwochenstunden	0	0	0	0	5	1	1	1
Mehr als 22 Semesterwochenstunden	0	0	0	0	4	6	11	1
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100	100
Anzahl	1.396	593	1.547	1.509	1.226	80	232	6.583
Mitwirkung bei Studienberatung								
Studienberatung	50	34	18	28	51	29	28	34
Mentorenschaft	44	16	11	17	28	14	13	23
Anzahl	1.570	643	2.188	1.906	1.280	104	316	8.007

Frage A6: Halten Sie in diesem Semester Lehrveranstaltungen ab? Frage D11: Wie hoch ist in diesem Semester Ihre vertraglich festgeschriebene Lehrverpflichtung und in welchem Umfang halten Sie in diesem Semester tatsächlich Lehrveranstaltungen ab? Frage A13: Sind Sie in die folgenden Arten von Studienberatung und -entwicklung involviert? Erläuterungen der Abkürzungen in den Spaltenbezeichnungen finden sich im Text des Kapitels 2.5.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Obwohl der wissenschaftliche Mittelbau ein deutlich geringes Lehrdeputat zu erfüllen hat als Professorinnen und Professoren, führt der hohe Anteil des Mittelbaus unter den Lehrenden dazu, dass dieser insgesamt einen großen Teil der Lehre an den Hochschulen trägt. In den vorangegangenen Auswertungen ist ersichtlich geworden, wie viele Semesterwochenstunden die unterschiedlichen Statusgruppen an Universitäten und Fachhochschulen lehren. Außerdem haben die vorliegenden Daten verdeutlicht, wie groß der Anteil des wissenschaftlichen Personals ist, der überhaupt in der Lehre tätig ist. Überträgt man diese Angaben auf die Anzahl des hauptamtlichen wissenschaftlichen Personals, das insgesamt an Universitäten tätig ist, wird deutlich, dass 23 Prozent der Lehre an den Universitäten durch Professorinnen und Professoren geleistet wird und 77 Prozent durch den wissenschaftlichen Mittelbau (gemessen in Semesterwochenstunden).

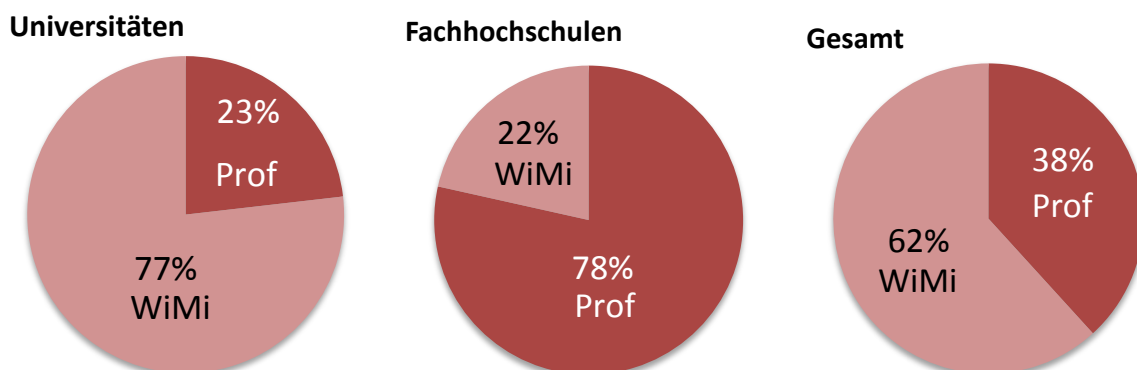
$$\text{Anteil Lehre durch Professor/innen} = \frac{\emptyset SWS_P(N_P * LV_P)}{\emptyset SWS_P(N_P * LV_P) + \emptyset SWS_M(N_M * LV_M)}$$

SWS = Tatsächliche Semesterwochenstunden zum Befragungszeitpunkt; P = Professor/innen; M = Wiss. Mittelbau; N = Anzahl Personal bundesweit; LV = Anteil der Personen mit Lehrverpflichtung.

Zusammenfassung der zugrundeliegenden Angaben siehe Tabelle A.2 im Anhang A.

Ein umgekehrtes Bild zeigt sich an den Fachhochschulen. Die Professorinnen und Professoren an den Fachhochschulen haben mit 17 SWS die vergleichsweise höchste Lehrverpflichtung. An den Fachhochschulen stellen die Professorinnen und Professoren auch die Mehrheit des hauptamtlichen Personals (60 Prozent; vgl. Statistisches Bundesamt 2011). Berücksichtigt man zusätzlich, dass auch an den Fachhochschulen der wissenschaftliche Mittelbau häufiger als die Professoren nicht in der Lehre aktiv ist so ergibt sich, dass an den Fachhochschulen 79 Prozent der Lehre, die durch das hauptberufliche Personal wahrgenommen wird, durch die Professorinnen und Professoren abgehalten wird. Der wissenschaftliche Mittelbau trägt hingegen 21 Prozent der Lehre an den Fachhochschulen (vgl. Abbildung 3.5).

Abbildung 3.5 Anteil der Statusgruppen am gesamten Lehrangebot in Deutschland nach Hochschultyp (nur hauptamtliches wissenschaftliches Personal; Prozent)



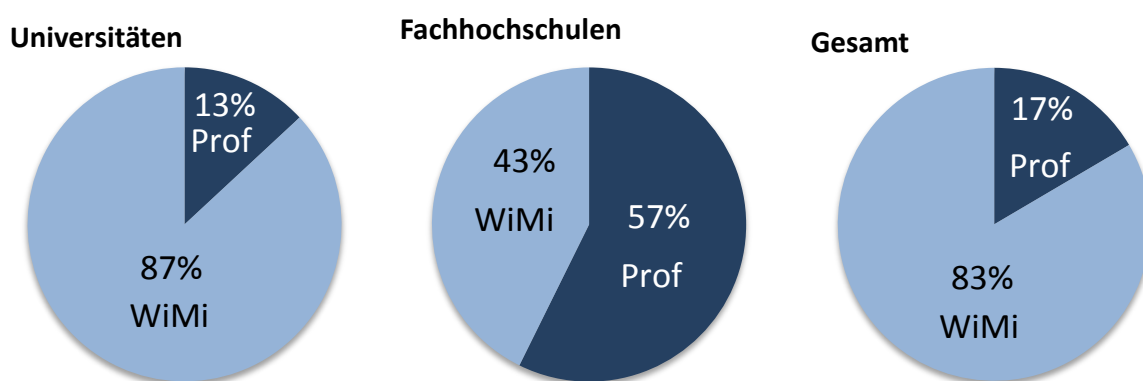
Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI) (Frage A6, D11); Statistisches Bundesamt (2011); eigene Berechnung.

Fasst man Universitäten und Fachhochschulen zusammen, werden an den deutschen Hochschulen 38 Prozent der Lehre von Professorinnen und Professoren und 62 Prozent vom

wissenschaftlichen Mittelbau geleistet (durch die größere Zahl der Beschäftigten an den Universitäten fallen die Universitäten im Gesamtbild stärker ins Gewicht als die Fachhochschulen). Berücksichtigt man zusätzlich das nebenberufliche wissenschaftliche Personal, steigt der Anteil der Lehre durch den wissenschaftlichen Mittelbau noch weiter an.¹⁴

In der Forschung ist der zeitliche Anteil der gesamten Arbeitszeit, der durch den wissenschaftlichen Mittelbau erbracht wird, noch größer als in der Lehre, da es im Mittelbau einen höheren Anteil an Beschäftigten gibt, die keine Lehrtätigkeit ausüben oder nur ein geringes Lehrdeputat haben und somit mehr Zeit für Forschung aufwenden. Insgesamt werden 83 Prozent der Forschung durch den Mittelbau erbracht (Universitäten: 87 Prozent, Fachhochschulen 43 Prozent; gemessen in Zeitaufwand; vgl. Abbildung 3.6).

Abbildung 3.6 Anteil der Statusgruppen am Zeitaufwand für Forschung in den Hochschulen in Deutschland nach Hochschultyp (nur hauptamtliches wissenschaftliches Personal; Prozent)



Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI) (Frage D2); Statistisches Bundesamt (2011); eigene Berechnung.

Die hohe quantitative Bedeutung des wissenschaftlichen Mittelbaus an Universitäten spiegelt sich nicht entsprechend in ihrer Beteiligung an Entscheidungen zum Wandel von Studium und Lehre wider. Wie weiter vorne ausgeführt, sind drei Viertel der Professorinnen und Professoren an Entscheidungen über Studium und Lehre, wie z.B. Studiengangsentwicklung beteiligt, der wissenschaftliche Mittelbau hingegen kaum. Dies wirft zum einen die Frage auf, ob sich dies auf die Akzeptanz der Veränderungen der letzten Jahre auswirkt. Steht der wissenschaftliche Mittelbau der Umsetzung der Studienstrukturreform kritischer gegenüber als die Professorinnen und Professoren, da sie selber nur in geringem Maße an Entscheidungen an der Hochschule beteiligt waren? Wie im Kapitel 5 dargestellt, ist dies nicht der Fall. Wenn der hohe Anteil von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und die aus der Befristung resultierende hohe Fluktuation unter anderem damit begründet wird, dass dies das Innovationspotential der Hochschulen fördert (vgl. HRK 2012; Leibniz Gemeinschaft 2011; u.a.), dann könnte man auch in der Lehre davon ausgehen, dass dieselben „jüngeren“

¹⁴ Nicht berücksichtigt wurde in dieser Modellrechnung das nebenberufliche Lehrpersonal (v.a. Lehrbeauftragte), da das nebenberufliche Personal nicht in die vorliegende Studie einbezogen wurde und deshalb keine Vergleichszahlen über deren Lehrverpflichtung vorliegen. Da das nebenberufliche Personal insgesamt eine sehr große Gruppe des Hochschulpersonals stellt (vgl. Statistisches Bundesamt 2011), sind die Anteile des hauptberuflichen Personals an der Lehre in der Realität insgesamt geringer.

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zur Innovation in der Lehre beitragen können und insgesamt innovativen Ansätzen offener gegenüberstehen. Zukünftige Veränderungsprozesse und Innovationen in der Lehre könnten demnach von einer stärkeren Mitgestaltung durch den wissenschaftlichen Mittelbau profitieren.

Lehre in Bachelor- und Master-Studiengängen

Mittlerweile ist es für die Lehrenden die Regel, in Bachelor- und Master-Studiengängen zu lehren (vgl. Tabelle 3.8). Lediglich 6 Prozent der Befragten geben an, weder in Bachelor- noch in Master-Studiengängen zu lehren. Im Vergleich dazu gibt mehr als die Hälfte an, nicht (mehr) in „traditionellen“ Studiengängen (Diplom, Magister, Staatsexamen) zu lehren. Insbesondere Lehre in Bachelor-Studiengängen ist an der Tagesordnung: An den Universitäten lehren über 80 Prozent in Bachelor-Studiengängen, an den Fachhochschulen sogar über 90 Prozent.

Tabelle 3.8 Art der Studiengänge der Lehrtätigkeit nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent; Mehrfachnennungen; nur Befragte mit Lehrverpflichtung)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
Art der Studiengänge					
Bachelor-Studiengänge	88	83	97	91	87
Master-Studiengänge	87	62	73	44	68
Keine Lehre in Bachelor- oder Masterstudiengängen	6	8	2	5	6
Hauptstudium im Rahmen von Diplom-, Magister- und Staatsexamens-Studiengängen	55	40	15	24	38
Grundstudium im Rahmen von Diplom-, Magister- und Staatsexamens-Studiengängen	34	33	10	22	28
Keine Lehre im Rahmen von Diplom-, Magister- und Staatsexamens-Studiengängen	42	48	83	69	54
Anzahl	1.433	3.805	1.252	351	6.841

Frage A8: In welchen Studiengängen/Bereichen unterrichten Sie derzeit?

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Bei der Lehre in Master-Studiengänge unterscheiden sich die Statusgruppen: Professorinnen und Professoren lehren ebenfalls häufig in Master-Studiengängen, der wissenschaftliche Mittelbau hingegen etwas seltener (an Fachhochschulen nur 44 Prozent). Lehre in „traditionellen“ Studiengängen (Diplom, Magister, Staatsexamen) hat vor allem an den Universitäten Bestand: knapp die Hälfte gibt an, in solchen Studiengängen (Hauptstudium) zu lehren. Besonders die Lehrenden aus der Medizin und den Rechtswissenschaften stechen hier hervor, aber auch in den Sprach- und Geisteswissenschaften geben dies mehr als die Hälfte der Lehrenden an.

An den Fachhochschulen gibt lediglich ein Drittel des Mittelbaus und 17 Prozent der Professorinnen und Professoren an, noch in „traditionellen“ Studiengängen zu lehren.

Art der Lehre

Bei den verschiedenen Arten der Lehraktivitäten, welche die Befragten wahrnehmen, werden von nahezu allen Professorinnen und Professoren Seminare, Übungen und Vorlesungen genannt, der wissenschaftliche Mittelbau ist ebenfalls häufig in Seminare und Übungen involviert, aber seltener in Vorlesungen (41 bzw. 46 Prozent). An den Fachhochschulen werden in beiden Statusgruppen häufiger praxisorientierte Lehraktivitäten angegeben als an den Universitäten (beispielsweise Praktika/Exkursionen, Betreuung von Projektstudium, Begleitung von Berufspraktika) (vgl. Tabelle 3.9). Angesichts der Weiterentwicklung im technischen Bereich könnte man annehmen, dass in den letzten Jahren ein Anstieg im Bereich E-Learning stattgefunden habe. Dies lässt sich in der Tat bei den Fachhochschulen feststellen, bei den Universitäten wird dies hingegen nicht häufiger genannt, als vor fünf Jahren (vgl. Jacob & Teichler 2011: 148). Die Betreuung im Projektstudium hat sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen im Vergleich zur früheren Studie abgenommen (vgl. ebd.).

Tabelle 3.9 Art der Lehre nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent; Mehrfachnennungen)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
Art der Lehre					
Seminare, Übungen u.ä.	97	86	92	76	88
Vorlesungen	94	41	94	46	60
Praktika (z.B. in Labors), Exkursion o. ä.	45	40	63	50	45
Betreuung im Projektstudium	37	23	57	31	31
E-Learning u.ä.	21	14	28	20	18
Begleitung von Berufspraktika/Berufspraktischen Studien (z.B. Vor- und Nachbereitung, Betreuung)	15	10	38	17	16
Anderes	8	10	7	8	9
Nein, in keiner der genannten Lehraktivitäten	0	4	0	5	3
Gesamt	317	379	227	253	270
Anzahl	1.572	4.909	1.290	460	8.231

Frage A9: Sind Sie in die folgenden Arten von Lehraktivitäten involviert?

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Ziele in der Lehre

Zu den Zielen, die den Befragten in der Lehre wichtig sind, gehören an erster Stelle die fachwissenschaftliche Qualität, gefolgt von der Förderung kritischen Denkens, aktivierendem Lernen und der engen Verbindung von Theorie und Praxis (Angabe „wichtig“: 94 bis 77 Prozent). Nur von 32 Prozent der Befragten genannt und damit am wenigsten wichtig ist den Befragten die Berücksichtigung heterogener Lebensbiographien der Studierenden (vgl. Tabelle 3.10).

Im Zuge der Studienstrukturreform wird ein Wandel von der Lehrzentrierung auf die Lernzentrierung gefordert („shift from teaching to learning“). In den Zielen des aktivierenden, forschenden und anwendungsorientierten Lernens kommt dies zum Ausdruck. Das Ziel des aktivierenden Lernens wird von sehr vielen Befragten geteilt (wenngleich beim Begriff des

aktivierenden Lernens eine weitere Konkretisierung, was dies praktisch bedeutet, wünschenswert wäre). Anwendungsorientiertes Lernen wird vor allem an den Fachhochschulen als Ziel der Lehrtätigkeit unterstützt, an den Universitäten weniger, umgekehrt wird forschendes Lernen von der Mehrheit der Lehrenden an den Universitäten angegeben, aber nur von der Hälfte der Fachhochschulangehörigen. Insgesamt zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen sowie - in geringerem Maße - zwischen den Qualifikationsstufen. Während von den Befragten der Fachhochschulen der Praxis- und Anwendungsbezug, aber auch die Förderung von Schlüsselqualifikationen häufiger als wichtig angesehen werden, betonen die Lehrenden an den Universitäten häufiger forschungsorientierte Aspekte in der Lehre. Anhand der unterschiedlichen Qualifikationsstufen der Befragten (Professur; Post-Doc; Doktorand/in) zeigt sich, dass an den Universitäten Forschungsbezug und forschendes Lernen, aber auch die Förderung kritischen Denkens und die Beschäftigung mit Werten und Ethik wichtiger erachtet werden, je höher das Qualifikationsniveau ist.

Tabelle 3.10 Wichtigkeit von Zielen in der Lehrtätigkeit nach Hochschultyp und Qualifikationsstufe (Prozent, Antwortkategorien 1 und 2 zusammengefasst; nur Befragte mit Lehrverpflichtung)

	Prof-U	Habil-U	Dokt-U	MB-Son-U	Prof-FH	Dokt-FH	MB-Son-FH	Gesamt
Fachwissenschaftliche Qualität	96	95	93	93	92	96	91	94
Förderung kritischen Denkens	91	92	86	87	89	88	86	88
Aktivierendes Lernen	80	80	77	81	85	89	85	80
Enge Verbindung von Theorie und Praxis	69	68	74	78	90	90	85	77
Einbeziehen aktueller Forschungsergebnisse/Forschungsbezug	84	80	64	69	66	68	50	71
Anwendungsorientiertes Lernen	57	64	70	73	86	85	85	71
Forschendes Lernen	76	75	60	64	52	58	44	64
Förderung von Schlüsselqualifikationen	61	67	60	62	74	72	68	64
Beschäftigung mit Werten und Ethik	53	51	37	46	57	61	56	48
Berücksichtigung der heterogenen Lebensbedingungen der Studierenden	28	30	30	33	37	38	39	32
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100	100
Anzahl	1.457	591	1.659	1.577	1.241	81	239	6.842

Frage A11: Wie wichtig sind Ihnen bei Ihrer Lehrtätigkeit die folgenden Ziele? Antwortskala von 1 = 'sehr wichtig' bis 5 = 'gar nicht wichtig'. Erläuterungen der Abkürzungen in den Spaltenbezeichnungen finden sich im Text des Kapitels 2.5.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

3.4. Präferenzen für Lehre oder Forschung: Zuwachs für die Lehre

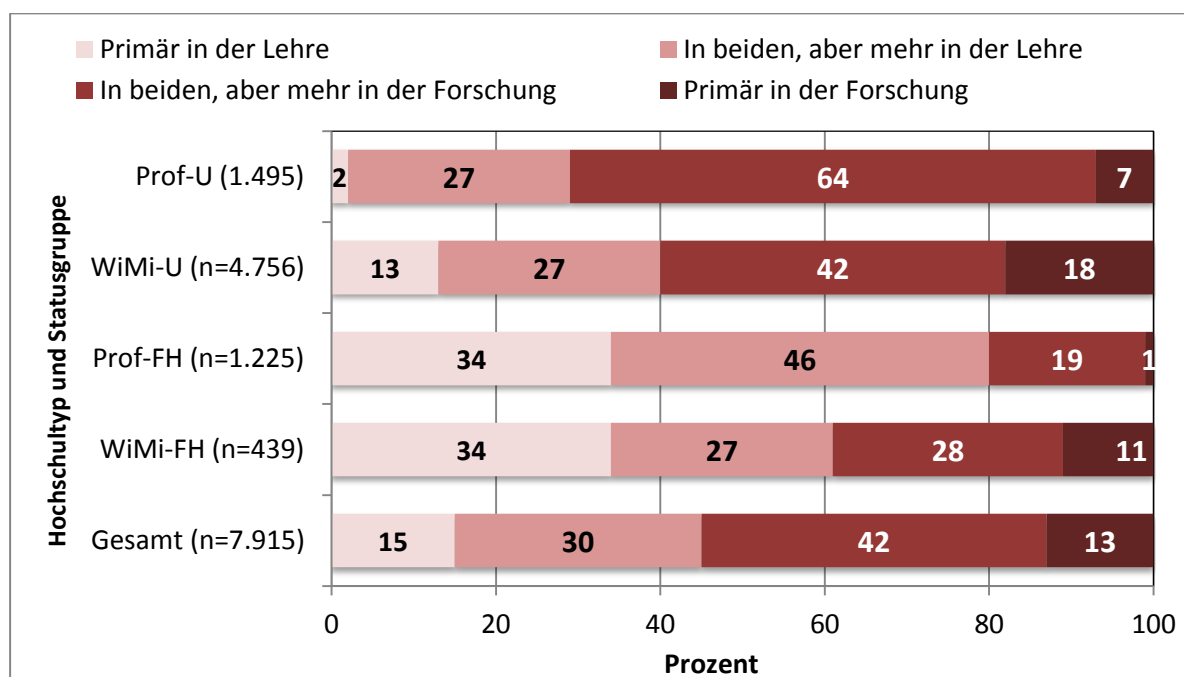
Bei der Verteilung des Zeitbudgets hat sich gezeigt, dass der Anteil der Lehre im Vergleich zu früheren Befragungen zugenommen hat, der Anteil der Forschung hingegen abgenommen. Aber geht diese Entwicklung konform mit den Orientierungen der Lehrenden auf Lehre und Forschung? Die Einheit von Forschung und Lehre spiegelt sich in den Präferenzen der Lehrenden wider. An den Universitäten gibt nur ein geringer Teil der Befragten an, dass ihre Präferenzen *primär in der Forschung* oder *primär in der Lehre* lägen. An den Fachhoch-

schulen zeigt sich eine stärkere Präferenz für Lehre, aber auch hier wird, wenn auch in geringerem Maß als an den Universitäten, mehrheitlich eine Orientierung sowohl auf Lehre *als auch* Forschung angegeben.

Fasst man die Antwortmöglichkeiten „Primär in der Forschung“ und „In beidem, aber mehr in der Forschung“ zusammen, so äußern die Professorinnen und Professoren an den Universitäten einen eindeutigen Schwerpunkt in der Forschung, an den Fachhochschulen hingegen liegt der Schwerpunkt in der Lehre. Eine Präferenz für Forschung geben 73 Prozent der Universitätsprofessorinnen und -professoren an, aber nur 20 Prozent der Fachhochschulprofessorinnen und -professoren (vgl. Abbildung 3.7).

Beim wissenschaftlichen Mittelbau weisen die Präferenzen je nach Hochschultyp die gleiche Tendenz auf, sind aber weniger einseitig ausgeprägt (Universitäten: 60 Prozent Präferenz für die Forschung, Fachhochschulen: 39 Prozent). Auch zwischen den einzelnen Hochschulen unterscheidet sich die Orientierung auf Forschung oder Lehre. Wertet man die Ergebnisse der einzelnen Hochschulen aus, so geben an einer Universität 86 Prozent der Professorinnen und Professoren eine Präferenz für Forschung an, an der Universität mit dem geringsten Wert hingegen nur 48 Prozent. Die Spannweite ist an den Fachhochschulen geringer, liegt aber auch hier zwischen 28 und 10 Prozent der Professorinnen und Professoren, die eine Präferenz in der Forschung angeben.

Abbildung 3.7 Präferenzen in Forschung oder Lehre nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent)



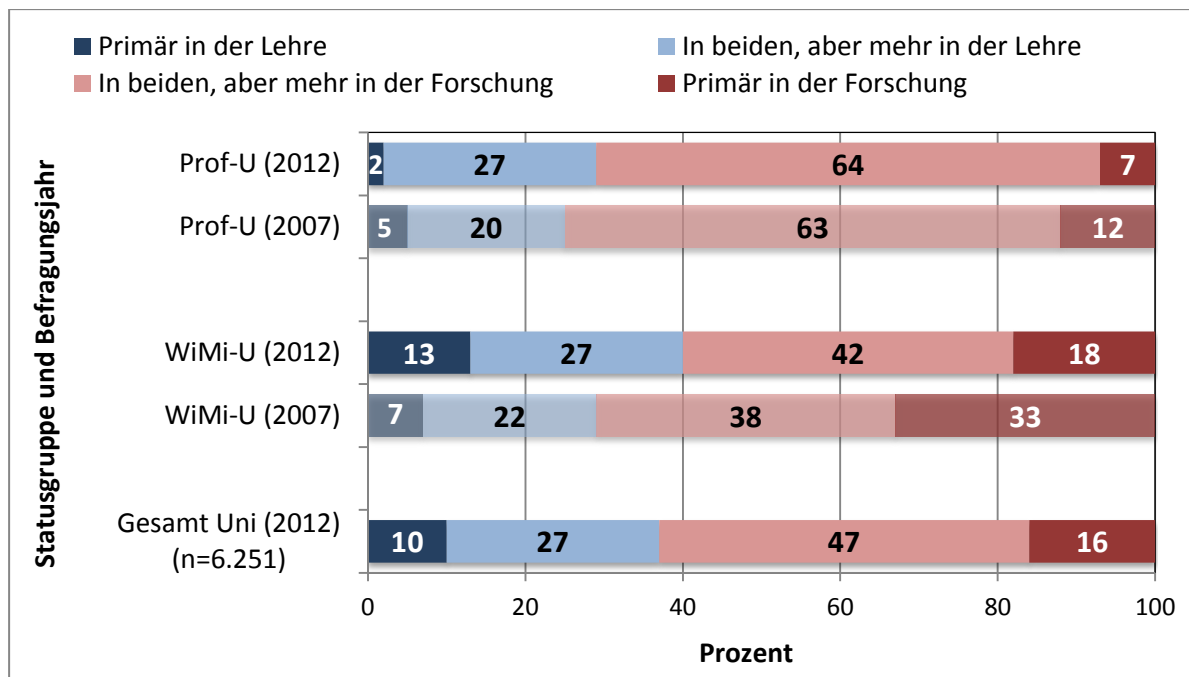
Frage A12: Wenn Sie Ihre eigenen Präferenzen insgesamt betrachten, liegen diese primär in der Lehre oder in der Forschung?

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Interessant ist auch hier der Zeitvergleich mit der CAP-Studie aus dem Jahr 2007: 2012 gibt an den Universitäten ein höherer Teil der Befragten eine Präferenz für Lehre an, unabhängig von der Statusgruppe (vgl. Abbildung 3.8). Zudem wird die Extremausprägung „Primär in der

Forschung“ seltener angegeben, dafür etwas häufiger die weichere Antwort „In beidem, aber mehr in der Forschung“. Der erhöhte zeitliche Aufwand in der Lehre, der beim Zeitbudget deutlich wurde, spiegelt sich also auch in einer etwas stärkeren Orientierung auf die Lehre wider.

Abbildung 3.8 Präferenzen in Forschung oder Lehre an Universitäten 2007 und 2012 nach Statusgruppe (Prozent)



Frage A12: Wenn Sie Ihre eigenen Präferenzen insgesamt betrachten, liegen diese primär in der Lehre oder in der Forschung?

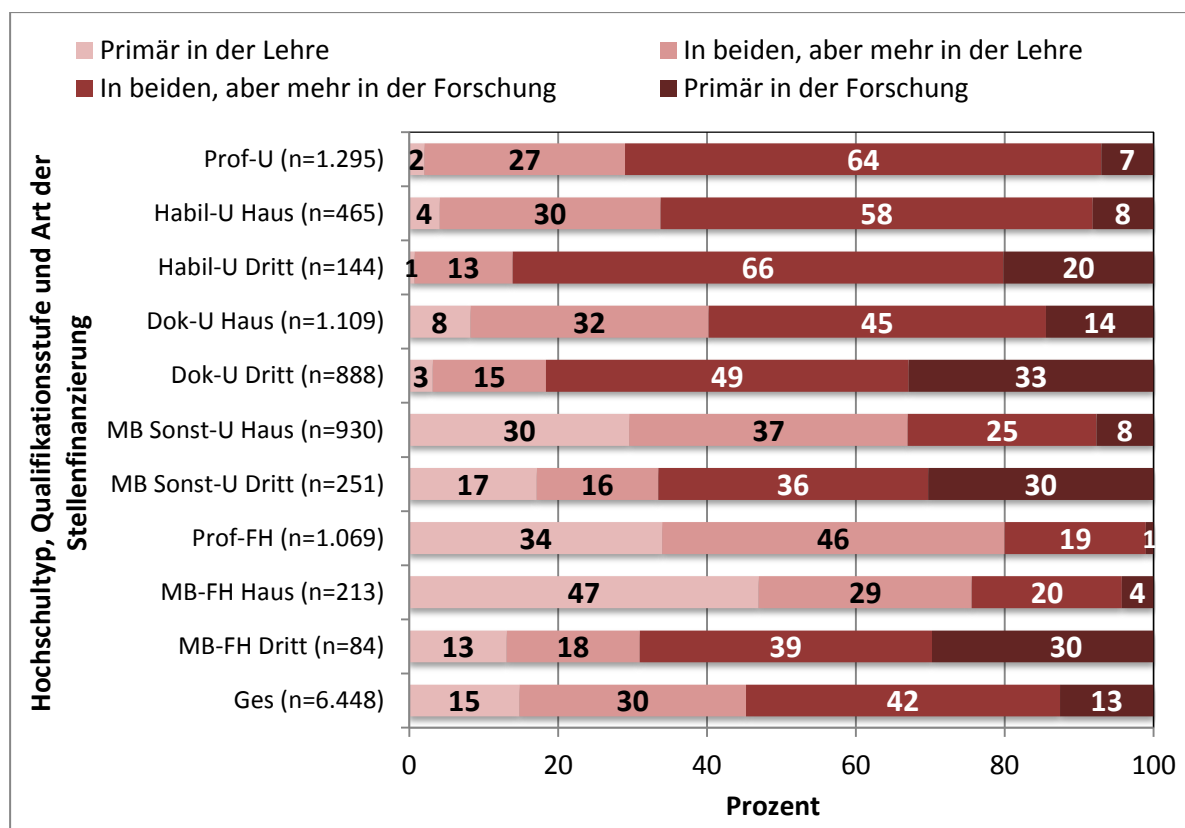
Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Überraschend ist dabei vor allem die Zunahme der Präferenz für Lehre beim wissenschaftlichen Mittelbau. Denn die steigende Zahl der Mittelbauangehörigen wird, beispielsweise von Jongmanns (2011) vor allem mit einem Wachstum im Drittmittelbereich begründet. Da die Drittmittelbeschäftigten vor allem im Forschungsbereich eingestellt werden, wäre zu erwarten gewesen, dass die Forschungsorientierung des wissenschaftlichen Mittelbaus weiter zugenommen hat. Dies zeigt sich in den vorliegenden Ergebnissen jedoch nicht. Trotz einer Zunahme der Drittmittelbeschäftigten hat die Orientierung des wissenschaftlichen Mittelbaus auf die Lehre zugenommen.

Ein differenzierter Blick auf den wissenschaftlichen Mittelbau ist an dieser Stelle deshalb angeraten (vgl. auch Hammer & Lähmann 1995) (vgl. Abbildung 3.9): wie zu erwarten war, geben die Drittmittelbeschäftigten häufiger eine Präferenz für Forschung als, als die Beschäftigten auf Haushaltsstellen. Aber auch auf Drittmittelstellen wird mehrheitlich eine Orientierung auf Forschung *und* Lehre angegeben, lediglich ein Drittel der Promovierenden und ein Fünftel der Habilitierenden an den Universitäten gibt eine primäre Forschungsorientierung an. Besonders tritt die Gruppe des Mittelbaus auf Haushaltsstellen hervor, der sich nicht weiterqualifiziert: diese Gruppe ist stärker auf Lehre als auf Forschung

ausgerichtet. Aber auch die anderen Gruppen des Mittelbaus geben, wenn sie Haushaltstellen haben, etwas häufiger Präferenzen für die Lehre an, als die Professorinnen und Professoren.

Abbildung 3.9 Präferenzen in Forschung oder Lehre nach Statusgruppe, Qualifikationsniveau und Art der Stellenfinanzierung



Frage A12: Wenn Sie Ihre eigenen Präferenzen insgesamt betrachten, liegen diese primär in der Lehre oder in der Forschung? Haus = Stellenfinanzierung über Haushaltsmittel, Dritt = Stellenfinanzierung über Drittmittel.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

3.5. Ressourcen für die Lehre

Bei den Ressourcen, die an den Hochschulen vorhanden sind, wurde die Ausstattung des Arbeitsplatzes und der Hochschulen berücksichtigt. Die Lehrenden wurden um eine Einschätzung der personellen und finanziellen Ausstattung von Forschung und Lehre gebeten, aber auch zu Angeboten zur Verbesserung der Lehrkompetenz. Bei den Weiterbildungsangeboten zur Lehrkompetenz interessierte auch, in welchem Maße vorhandene Angebote von der Lehrenden wahrgenommen werden.

Einschätzung der Ausstattung der Hochschulen

Bei der Einschätzung der Rahmenbedingungen an den Hochschulen werden im Mittel gute Bewertungen für den eigenen Arbeitsplatz und die grundlegende Infrastruktur abgegeben (Telekommunikationstechnik, Computer- und Bibliotheksausstattung, Sekretariate). Nur mittelmäßig wird hingegen die Unterstützung der Lehre beurteilt (didaktische Unterstützung

in der Lehre, Lernräume für Studierende) sowie die personelle und finanzielle Ausstattung in Lehre und Forschung. Dies zeigt sich sowohl in den zusammenfassenden Indices als auch bei den Einzelitems.¹⁵

Tabelle 3.11 Bewertung der Ausstattung der Hochschule nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
Telefon, Sekretariat u.a. (Index)	2,2	2,1	2,5	2,2	2,2
Telekommunikationstechnik (Internet, Telefon u.a.)	1,8	1,7	2,0	1,9	1,8
Ihren Arbeitsraum/Büro (Größe, Zustand, Ausstattung)	2,1	2,2	2,5	2,3	2,2
Sekretariatsunterstützung	2,6	2,4	3,1	2,5	2,6
Bibliotheksausstattung	2,6	2,4	2,4	2,4	2,4
Technische Ausstattung, Räume (Index)	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5
Laboratorien/Werkstätten/Ateliers	2,7	2,6	2,5	2,5	2,6
Forschungsausrüstung und Instrumente	2,5	2,5	3,0	2,6	2,6
Technische Ausstattung für die Lehre	2,5	2,4	2,3	2,3	2,4
Computerausstattung	2,2	2,3	2,1	2,2	2,2
Lehrräume, Hörsäle (Größe, Zustand, Anzahl)	2,8	2,8	2,6	2,7	2,7
Lehrunterstützung (Index)	3,4	3,4	3,2	3,3	3,4
Didaktische Unterstützung für die Lehre (z.B. Coaching, Kollegiale Beratung; Entlastung für hochschuldidaktische Weiterbildung)	3,2	3,3	3,0	3,1	3,2
Lernräume für Studierende	3,6	3,5	3,4	3,4	3,5
Personelle und finanzielle Unterstützung für Forschung und Lehre (Index)	3,4	3,3	3,8	3,3	3,4
Anzahl des Personals zur Unterstützung der Forschung	3,4	3,2	4,2	3,4	3,4
Finanzielle Unterstützung der Forschung	3,5	3,2	3,9	3,4	3,4
Anzahl des Personals zur Unterstützung der Lehre	3,4	3,3	3,8	3,3	3,4
Finanzielle Unterstützung der Lehre	3,5	3,5	3,4	3,3	3,4
Anzahl	1.404	4.169	1.151	370	7.094

Frage D17: Wie bewerten Sie die folgenden Ressourcen an Ihrer Institution, die Sie zur Unterstützung Ihrer Arbeit benötigen? Antwortskala von 1 = 'sehr gut' bis 5 = 'sehr schlecht'

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Die Ausstattung der Forschung mit Personal, Instrumenten als auch finanziell, wird an den Fachhochschulen noch einmal schlechter bewertet als an den Universitäten (vgl. Tabelle 3.11). Im Vergleich zu früheren Befragungen ist die Einschätzung der Ausstattung ausgesprochen konstant, auch die schlechtere Beurteilung der Ressourcen an Fachhochschulen hat sich seit Anfang der 1990er Jahre nicht verändert (vgl. Jacob & Teichler 2011: 135ff.; Enders 1998: 66).

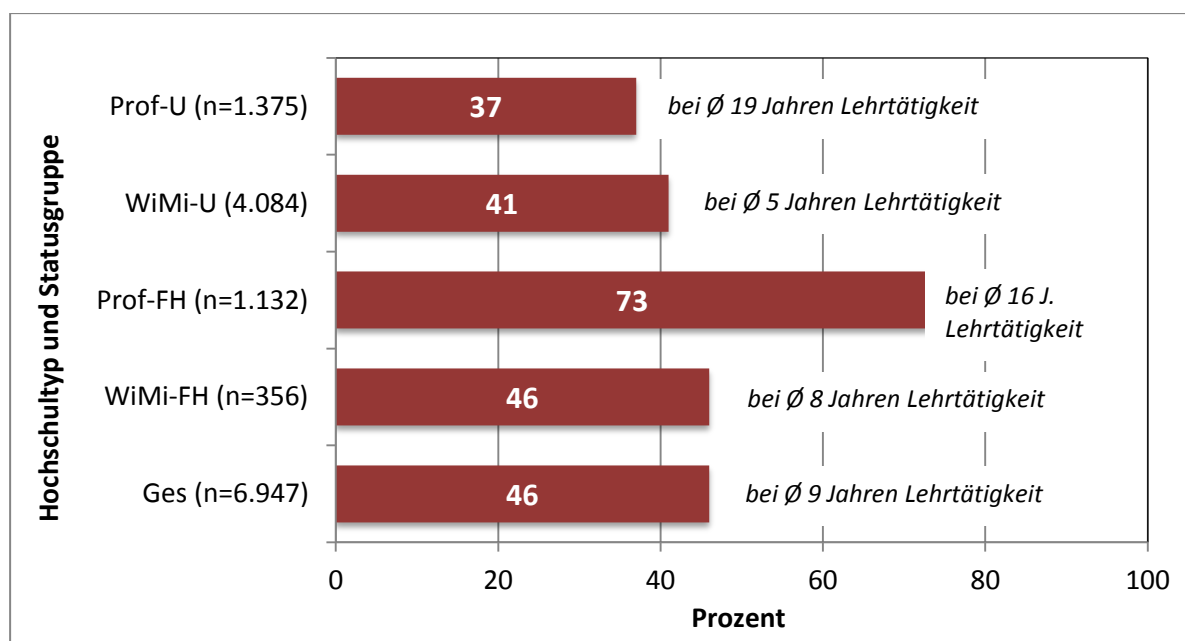
¹⁵ Die Bildung der Indices beruht auf einer Hauptkomponentenanalyse, die in Tabelle A.6 im Anhang A dokumentiert ist.

Weiterbildung in der Lehre

Qualität in der Lehre ist nicht zu trennen von der Qualifikation des Hochschulpersonals für seine Aufgaben in der Lehre. Ein wichtiges Element zur Sicherung und Verbesserung lehrbezogener Kompetenzen sind hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote. Zwei Fragen wurden hierzu in die Studie aufgenommen: a) nehmen die Befragten Angebote zur Verbesserung der Lehrkompetenz an den Hochschulen wahr und b) sind solche Angebote an den Hochschulen vorhanden?

Insgesamt geben 46 Prozent der Befragten an, dass sie Angebote zur Verbesserung ihrer Lehrkompetenz besucht haben. Wenn solche Angebote wahrgenommen wurden, dann mehrheitlich nicht nur einmal, sondern mehrfach (durchschnittlich vier Angebote; vgl. Tabelle 3.12 und Abbildung 3.10). Die Professorinnen und Professoren der Fachhochschulen geben am häufigsten an, solche Angebote wahrgenommen zu haben (73 Prozent), von den Universitätsprofessorinnen und -professoren geben dies nur 37 Prozent an. Die Universitätsprofessorinnen und -professoren machen hier auch seltener Angaben als der wissenschaftliche Mittelbau (Mittelbau Universitäten: 41 Prozent, Fachhochschulen: 46 Prozent).

Abbildung 3.10 Besuch von Veranstaltungen zur Verbesserung der Lehrkompetenz nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent)



Frage D19: Wie viele Veranstaltungen zur Verbesserung Ihrer Lehrkompetenz haben Sie bislang besucht? D10: Seit wann sind Sie in der Lehre tätig?

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Da die Professorinnen und Professoren bereits wesentlich länger in der Lehre tätig sind als der wissenschaftliche Mittelbau, kann man daraus zwei Folgerungen ziehen:

a) die vergleichsweise geringe Teilnahme an solchen Veranstaltungen seitens der Professorinnen und Professoren muss vor dem Hintergrund gesehen werden, dass diese bereits durchschnittlich 19 Jahre in der Lehre aktiv sind (der wissenschaftliche Mittelbau hingegen erst fünf Jahre),

b) die beiden Statusgruppen können auch als unterschiedliche Generationen gesehen werden: der etwas häufigere Besuch solcher Veranstaltungen seitens des wissenschaftlichen Mittelbaus lässt dann darauf schließen, dass die jüngere Generation solche Angebote häufiger wahrnimmt als die ältere Generation. Zukünftig sollte dann auch unter den Universitätsprofessoren die Teilnahme an solchen Angeboten zunehmen. Für die Fachhochschulen zeigt sich diese Diskrepanz von alter und junger Generation nicht.

Tabelle 3.12 Veranstaltungen zur Verbesserung der Lehrkompetenz nach Hochschultyp und Statusgruppe (Mittelwerte)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
Kenntnis über Angebote zur Verbesserung der Lehrkompetenz an der eigenen Hochschule					
Ja	82	78	84	73	80
Nein	6	5	10	11	6
Weiß ich nicht	12	17	6	16	14
Gesamt	100	100	100	100	100
Anzahl	1.399	4.107	1.141	366	7.013
Kenntnis über Möglichkeit des Erwerbs von Zertifikaten zur Lehrkompetenz an eigener Hochschule					
Ja	41	45	39	39	43
Nein	9	7	21	17	10
Weiß ich nicht	50	48	41	44	47
Gesamt	100	100	100	100	100
Anzahl	1.382	4.079	1.143	365	6.969
Besuch von Veranstaltungen zur Verbesserung der Lehrkompetenz					
Ja	37	41	73	46	46
Nein	63	59	27	54	54
Gesamt	100	100	100	100	100
Anzahl	1.375	4.084	1.132	356	6.947
Zahl der besuchten Veranstaltungen zur Verbesserung der Lehrkompetenz (nur Befragte, die Veranstaltungen zur Verbesserung der Lehrkompetenz besucht haben)					
Arithm. Mittelwert	3,7	3,9	4,5	4,7	4,1
Median	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0
Standardabweichung	5,8	5,2	6,4	4,7	5,6
Anzahl	505	1.657	830	160	3.152

Frage D18: Gibt es an Ihrer Hochschule Veranstaltungen zur Verbesserung Ihrer Lehrkompetenz? Frage D20: Besteht an Ihrer Hochschule die Möglichkeit, Zertifikate zur Lehrkompetenz zu erwerben? Frage D19: Wie viele Veranstaltungen zur Verbesserung Ihrer Lehrkompetenz haben Sie bislang besucht?

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

80 Prozent der Befragten geben an, dass es an ihrer Hochschule Angebote zur Verbesserung der Lehrkompetenz gibt, 6 Prozent verneinen dies und 14 Prozent wissen es nicht. Die Antwort „weiß ich nicht“ lässt sowohl die Interpretation zu, dass die Information über entsprechende Angebote gegebenenfalls optimiert werden kann, kann aber auch Ausdruck eines geringen Interesses der Befragten widerspiegeln. Bei der allgemeinen Frage nach dem Vorhandensein von Angeboten zur Verbesserung der Lehrkompetenz ist der Anteil der „weiß ich nicht“-Antworten mit 14 Prozent noch vergleichsweise gering, fragt man aber, ob an der Hochschule Zertifikate zur Lehrkompetenz erlangt werden können, so gibt fast die Hälfte der Befragten an, dies nicht zu wissen (vgl. Tabelle 3.12). Hier besteht offensichtlich großer Spielraum an den Hochschulen, die Möglichkeit zum Erwerb von Zertifikaten bekannt zu machen bzw. eine Einführung solcher Zertifikate zu erwägen.

3.6. Zusammenfassung

Die Lehre in Bachelor- und Master-Studiengängen gehört mittlerweile für die Lehrenden an den Hochschulen zur Normalität. Kaum ein Lehrender gibt an, dass er nicht in Bachelor- oder Master-Studiengängen lehrt, während nur noch die Hälfte in „traditionellen“ Studiengängen (Diplom, Magister, Staatsexamen) involviert ist. Mit Ausnahme der Befragten aus den Rechtswissenschaften und der Medizin haben so gut wie alle Befragten demnach konkrete Erfahrungen in den neuen Studiengängen des zweistufigen Systems.

Insgesamt lässt sich eine zunehmende Bedeutung der Lehre feststellen. Dies zeigt sich am Anteil, den die Lehre am Zeitbudget der Befragten einnimmt, an der gestiegenen Präferenz für Lehre sowie der Bereitschaft der Lehrenden an den Fachhochschulen und des wissenschaftlichen Mittelbaus an den Universitäten, sich hochschuldidaktisch weiterzubilden. Gleichzeitig muss für die Lehrenden an den Fachhochschulen und den wissenschaftlichen Mittelbau an den Universitäten ein Anstieg der durchschnittlichen Arbeitszeit festgestellt werden, sowie die Beibehaltung der bereits hohen Wochenarbeitszeit der Universitätsprofessorinnen und -professoren. Die Arbeitszeit hat sich für die Lehrenden insgesamt in den letzten Jahren weiterhin erhöht. Die Veränderungen im Zeitbudget sind ambivalent zu sehen, denn das Plus in der Lehre ist mit einem Minus in der Forschung verbunden. Auch der Zeitaufwand für Verwaltung/akademische Selbstverwaltung hat im Vergleich zu früheren Studien zugenommen.

Aufgrund der Personalentwicklung an den Hochschulen, insbesondere dem überproportionalen Anstieg des wissenschaftlichen Mittelbaus am hauptberuflichen Personal, kommt dem wissenschaftlichen Mittelbau ein zunehmender Stellenwert bei der Gewährleistung der Lehre zu. Dies trifft vor allem auf die Universitäten zu, an denen drei Viertel der Semesterwochenstunden des hauptamtlichen Personals durch den Mittelbau gelehrt werden. Gleichzeitig ist der wissenschaftliche Mittelbau mehrheitlich in befristeten Beschäftigungsverhältnissen, die zudem, insbesondere bei den Doktorandinnen und Doktoranden die auf Teilzeitstellen arbeiten, ein hohes Maß an unvergüteter Mehrarbeit beinhalten. Der (wachsende) Stellenwert des wissenschaftlichen Mittelbaus in der Lehre hat auch seine kritischen Seiten, weil im Mittelbau aufgrund der befristeten Qualifikationsphasen eine hohe Personalfluktuation stattfindet und im Vergleich zu Professorinnen und Professoren geringere berufliche Erfahrungen vorhanden sind. Eine erfolgreiche Qualitätssicherung in der Lehre wird durch die

fehlende Kontinuität erschwert. Insgesamt ist die Personalausstattung der Hochschulen ein Dauerthema von anhaltender Aktualität, was sich in der vorliegenden Studie in der mittelmäßigen Einschätzung der personellen und finanziellen Ausstattung in Lehre und Forschung widerspiegelt (die Frage wird im Folgenden auch in Kapitel 8 noch einmal aufgegriffen). Die Bewertung der konkreten Rahmenbedingungen zeigt des weiteren Handlungsbedarf bei der didaktischen Unterstützung in der Lehre.

4. Internationalisierung von Forschung und Lehre

Die Schaffung eines „europäischen Hochschulraums“ war erklärtes Ziel der Bologna-Erklärung von 1999. Dies beinhaltet die internationale Anerkennung und Vergleichbarkeit von Hochschulabschlüssen, die Intensivierung der internationalen Mobilität, aber auch die Anhebung der internationalen Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Hochschulen. In der Bologna-Erklärung wurde bekräftigt, dass die „Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis im Weg stehen“ sowohl Studierenden als auch dem Hochschulpersonal den Aufenthalt im europäischen Ausland erleichtern sollte (Europäische Kommission 1999). Im Jahr 2000 forderte die Europäische Kommission mit ihrer Erklärung „Hin zu einem europäischen Forschungsraum“ explizit eine Erhöhung der internationalen Mobilität von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern (vgl. Europäische Kommission 2000).

Neben der internationalen Mobilität der Lehrenden und Studierenden gelten „Internationalisierung daheim“ und internationale Kooperationen im Rahmen von Forschungsprojekten und Publikationen als wesentliche Elemente von Internationalisierungsbemühungen. Gerade die Möglichkeit der internationalen Mobilität, die lange Zeit als Kernaktivität zur Internationalisierung von Hochschulen verstanden wurde, wird inzwischen als begrenzt angesehen, während der Fokus auf Internationalisierungsaktivitäten an der eigenen Hochschule gestiegen ist. Lanzendorf und Teichler (2003) stellten sich überschneidende internationale Aktivitäten der Hochschulen fest, zugleich aber auch eine damit einhergehenden schwierige Verortung zwischen Kooperation und Wettbewerb. Sie betonen aber die „Chance zu schneller wissenschaftlicher Innovation und Horizonterweiterung aus der Erfahrung des Anderen in einem größeren Rahmen, als dies physische Mobilität in der Vergangenheit erreichen konnte“ (ebd.), die sich durch den internationalen Wettbewerb im Hochschulbereich biete. „Wenn nicht in stärkerem Maße »Internationalisierung daheim« gelinge, führten die Internationalisierungsbestrebungen der Hochschulen zu sehr zu einer Polarität von Gewinnern und Verlierern.[...] Die Stärke der Hochschulen liegt jedoch gerade darin, das Erfahrungslernen des Alltags durch systematisches Lernen jenseits des Alltags zu übertreffen, und das könnte als *internationales Lernen in die Kernaktivitäten* von Lehre, Studium und Forschung ausgebaut werden“ (Kehm & Teichler 2012: 454).

Das folgende Kapitel soll einen Beitrag dazu leisten, das Ausmaß der internationalen Mobilität der Lehrenden einschätzen zu können. Welche Auslandsaufenthalte haben die Lehrenden in den letzten drei Jahren vor der Befragung wahrgenommen? Inwiefern profitieren die Lehrenden, wenn sie international mobil sind? Welche Auswirkungen zeigen sich innerhalb der Hochschulen, wenn neben den Studierenden auch das wissenschaftliche Personal für kürzere oder längere Zeit ins Ausland geht?

Daher wird im Folgenden berichtet, zu welchem Zweck die Befragten im Ausland waren und welche Auswirkungen auf die Herkunftshochschulen die Auslandsaufenthalte der Befragten haben. Als weitere Aspekte der Internationalisierung wird aufgegriffen, inwieweit die Lehre in einer anderen Sprache als Deutsch stattfindet, ob die Lehrenden Veranstaltungen im Ausland anbieten und welchen Stellenwert internationale Publikationstätigkeiten mittlerweile einnehmen.

Auslandsaufenthalte in den letzten drei Jahren

Die Befragten wurden um Angaben über ihre Auslandsaufenthalte *in den letzten drei Jahren* vor der Befragung gebeten. Die Antwortoptionen waren vorgegeben und unterschieden vielfältige Aktivitäten. Neben kürzeren Aufenthalten (Teilnahme an Konferenzen, Workshops, eigene Ausstellungen etc. im Ausland) wurde auch nach längeren Aufenthalten wie Forschungsaktivitäten oder Lehraufenthalten im Ausland gefragt.

Eine wichtige Arbeitsaufgabe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ist die Teilnahme an Konferenzen, Workshops, Tagungen etc. 89 Prozent der Universitätsprofessorinnen und -professoren geben an, in den letzten Jahren vor dem Befragungszeitpunkt für derartige Aktivitäten im Ausland gewesen zu sein. Auch 60 Prozent des universitären wissenschaftlichen Mittelbaus haben sich aus diesem Grund im Ausland aufgehalten. An den Fachhochschulen ist der Anteil geringer, aber auch die Hälfte der Fachhochschulprofessorinnen und -professoren (52 Prozent) und ein Drittel des wissenschaftlichen Mittelbaus haben an internationalen Konferenzen teilgenommen.

Während an den Universitäten 56 Prozent der Professorinnen und Professoren und 28 Prozent des wissenschaftlichen Mittelbaus angeben, in den letzten 3 Jahren für Forschungsaktivitäten im Ausland gewesen zu sein, ist der Anteil an den Fachhochschulen wesentlich geringer: Hier sind es 21 Prozent der Professorinnen und Professoren und lediglich 14 Prozent des wissenschaftlichen Mittelbaus. Vor dem Hintergrund, dass an den Fachhochschulen insgesamt wesentlich weniger Zeit für Forschung zur Verfügung steht (vgl. Kapitel 3), ist der Anteil an den Fachhochschulen für wissenschaftliche bzw. forschende Aktivitäten im Ausland vergleichsweise hoch (siehe Tabelle 4.1).

Bei den Lehraufenthalten unterscheiden sich die Befragten beider Hochschultypen insgesamt hingegen weniger. Lehraufenthalte im Ausland werden ebenfalls hauptsächlich von Professorinnen und Professoren berichtet, wobei der Anteil an den Universitäten mit 34 Prozent etwas höher ist als an Fachhochschulen (27 Prozent). Der wissenschaftliche Mittelbau lehrt deutlich seltener im Ausland (Universitäten: 10 Prozent, Fachhochschulen: 11 Prozent).

Tabelle 4.1 Zweck der Auslandsaufenthalte in den letzten drei Jahren nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent; Mehrfachnennungen)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
Zweck der Auslandsaufenthalte					
Teilnahmen an Konferenzen, Workshops, eigene Ausstellungen etc. im Ausland	89	60	52	34	63
Forschungsaktivitäten im Ausland	56	28	21	14	31
Lehraufenthalte	34	10	27	11	17
Andere Internationalisierungsaktivitäten	26	9	21	9	14
Etwas anderes	6	6	7	6	6
Nein, ich hatte keinen derartigen Auslandsaufenthalt	7	32	34	55	28
Gesamt	218	144	162	128	161
Anzahl	1.352	3.930	1.129	358	6.769

Frage E5: Waren Sie in den letzten drei Jahren für die folgenden Zwecke im Ausland?

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Unterschiede nach Fächergruppen bestehen, fallen insgesamt aber eher gering aus. In den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie im Bereich Mathematik/Naturwissenschaften sind sowohl die Teilnahme an Konferenzen, Workshops etc. stärker verbreitet (Sprach- und Kulturwissenschaften: 65 Prozent, Mathematik/Naturwissenschaften: 70 Prozent) als auch internationale Forschungsaktivitäten (Sprach- und Kulturwissenschaften: 35 Prozent, Mathematik/Naturwissenschaften: 39 Prozent). Bei Lehraufenthalten und anderen Internationalisierungsaktivitäten treten nur geringe Unterschiede zwischen den Fächergruppen auf, wobei die Befragten im Bereich Mathematik/Naturwissenschaften am geringsten vertreten sind (siehe Tabelle 4.2).

Tabelle 4.2 Zweck der Auslandsaufenthalte in den letzten drei Jahren nach Fächergruppen (Prozent; Mehrfachnennungen)

	SPK	RWS	MNAT	ING	SON	Gesamt
Zweck der Auslandsaufenthalte						
Teilnahmen an Konferenzen, Workshops, eigene Ausstellungen etc. im Ausland	65	56	70	58	59	63
Forschungsaktivitäten im Ausland	35	25	39	23	24	31
Lehraufenthalte	20	21	14	15	18	17
Andere Internationalisierungsaktivitäten	15	16	12	15	17	14
Etwas anderes	6	6	5	8	6	6
Nein, ich hatte keinen derartigen Auslandsaufenthalt	27	33	24	32	30	28
Gesamt	168	157	164	151	154	160
Anzahl	1.565	1.092	2.059	1.237	749	6.702

Frage E5: Waren Sie in den letzten drei Jahren für die folgenden Zwecke im Ausland? Erläuterung der Abkürzungen in den Spaltenbezeichnungen: SPK = Sprach- und Kulturwissenschaften; RWS = Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften; MNAT = Mathematik, Naturwissenschaften und Informatik; ING = Ingenieurwissenschaften; SON = Medizin, Gesundheitswissenschaften, Kunst, Musik und sonstige Fächer.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Auswirkungen der internationalen Mobilität von Lehrenden auf die Heimathochschule

Auslandsaufenthalte können verschiedene Auswirkungen auf die Heimathochschule der Lehrenden haben. In der LESSI-Studie wurden den Befragten zwölf Aspekte zur Auswahl vorgegeben. Die drei am häufigsten genannten Auswirkungen lauten:

- Vermittlung von Wissen über andere Länder (54 Prozent),
- Aufgreifen von disziplinär/theoretischen Diskussionen, die ihren Ursprung im Ausland/Partnerland haben (39 Prozent),
- Komparative Behandlung von Themen (35 Prozent).

Aber auch organisatorische Effekte durch Auslandsaufenthalte werden genannt, wie die Entwicklung neuer Konzepte und Inhalte für Studiengänge, Initiierung von Austauschpro-

grammen, die Verwendung von fremdsprachigem Unterrichtsmaterial sowie das Angebot von fremdsprachigen Lehrveranstaltungen. Nicht zuletzt werden die eigenen Erfahrungen auch dazu genutzt, die Beratung für mobile Studierende zu verbessern (vgl. Tabelle 4.3).

Tabelle 4.3 Effekte der Auslandsaufenthalte nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent; Mehrfachnennungen; nur Befragte mit Auslandsaufenthalt)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
Effekte der Auslandsaufenthalte					
Vermittlung von Wissen über andere Länder/Europa etc.	54	54	55	54	54
Aufgreifen von disziplinär/theoretischen Diskussionen, die ihren Ursprung im Ausland/Partnerland haben	47	40	27	27	39
Komparative Behandlung von Themen	38	35	29	28	35
Koordination von Programmen zwischen Heimat- und Partnerhochschulen	37	20	43	27	29
Verwendung von fremdsprachlichen Materialien im Lehrangebot	33	26	28	29	28
Vermittlung von Wissen über internationale Beziehungen oder überstaatliche Organisationen	30	25	27	31	27
Verbesserung der Beratung für mobile Studierende	34	18	35	23	26
Entwicklung neuer Konzepte und Inhalte für Studiengänge	29	17	35	30	24
Angebot von Lehrveranstaltungen in einer Fremdsprache	24	14	29	13	20
Entwicklung neuer Lehrmethoden	18	16	18	23	17
Entwicklung von „double-degree“ Studiengängen	11	3	17	5	8
Integration von Sprachkursen in den Lehrplan	2	3	5	9	3
Sonstiges	7	7	7	7	7
Gesamt	363	279	354	307	317
Anzahl	1.028	1.897	691	137	3.753

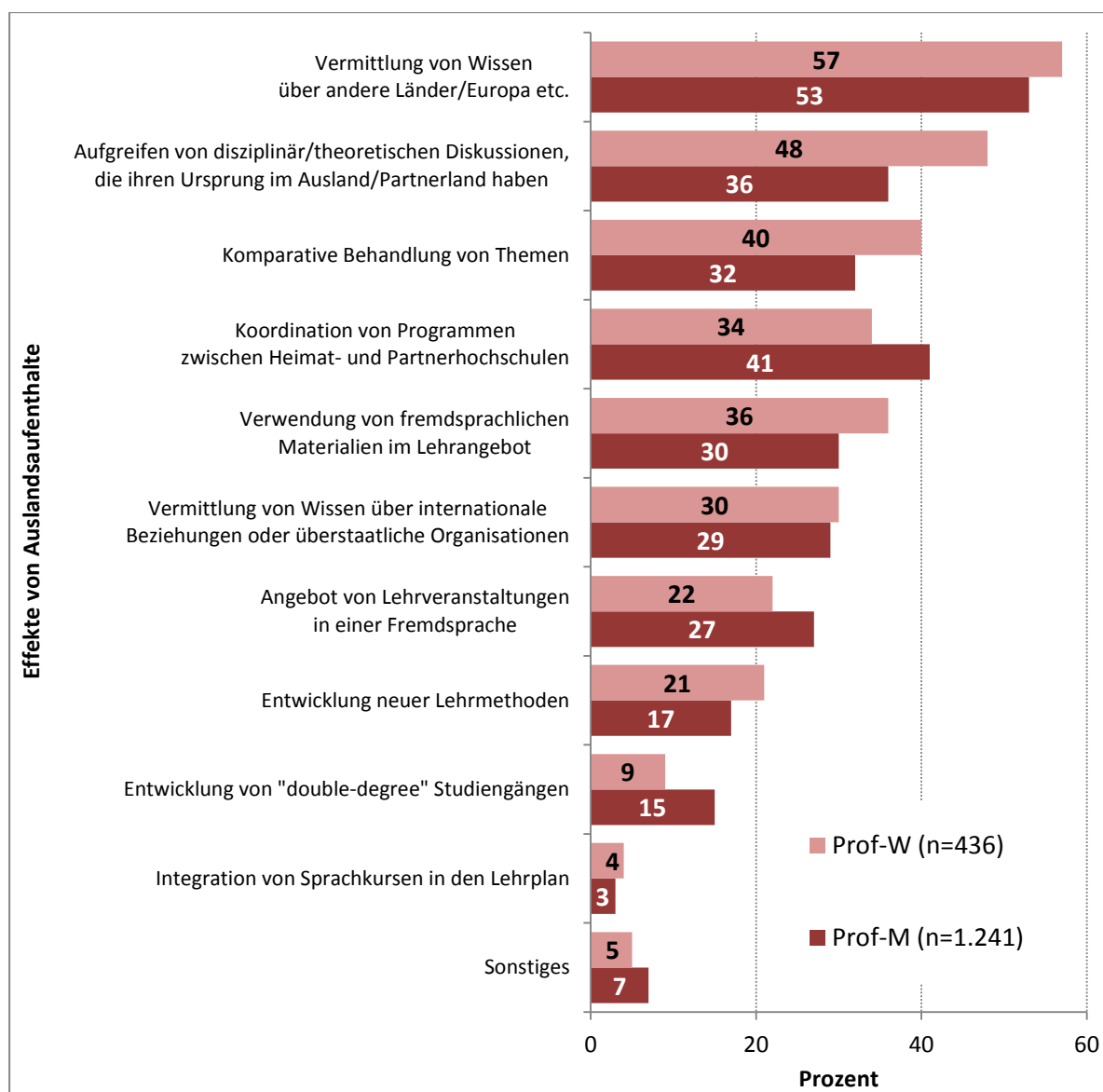
Frage E6: Welche Effekte hatten Ihre Lehr- oder Forschungsaufenthalte im Ausland auf Ihre Heimatuniversität(en)?

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Auffällig sind die Geschlechterunterschiede, die bei den Professorinnen und Professoren deutlicher ausgeprägter sind als beim wissenschaftlichen Mittelbau. Professorinnen beziehen sich stärker auf theoretische und inhaltliche Aspekte („Aufgreifen von disziplinär/theoretischen Diskussionen, die ihren Ursprung im Ausland/Partnerland haben“ und „Komparative Behandlung von Themen“), Professoren nennen eher praktische Auswirkungen („Entwicklung von 'double-degree' Studiengängen“, „Angebot von Lehrveranstaltungen in einer Fremdsprache“ und „Koordination von Programmen zwischen Heimat- und Partnerhochschulen“) (siehe Abbildung 4.1).

Beim wissenschaftlichen Mittelbau sind die Unterschiede zwischen Männern und Frauen insgesamt deutlich geringer, jedoch nennen Männer insgesamt häufiger Auswirkungen.

Abbildung 4.1 Effekte der Auslandsaufenthalte von Professorinnen und Professoren nach Geschlecht (Prozent; Mehrfachnennungen; nur Befragte mit Auslandsaufenthalt)



Frage E6: Welche Effekte hatten Ihre Lehr- oder Forschungsaufenthalte im Ausland auf Ihre Heimatuniversität(en)?

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Eine unterschiedliche Wahrnehmung der Auswirkungen von Lehr- oder Forschungsaufenthalten zeigt sich auch bei der Betrachtung der Fächergruppen. Nicht unerwartet werden in den Sprach- und Kulturwissenschaften disziplinäre/theoretische Diskussionen aus dem Ausland besonders häufig aufgegriffen, und auch fremdsprachige Materialien werden dort häufiger eingesetzt. In diesem Bereich sowie in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften findet außerdem verstärkt eine komparative Behandlung von Themen statt. Auswirkungen auf die Entwicklung von „double-degree“ Studiengängen werden besonders häufig von Lehrenden aus den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie den Ingenieurwissenschaften genannt.

4.1. Internationale Aktivitäten in Lehre und Forschung

Fremdsprachige Lehre und Lehrveranstaltungen im Ausland sind ein Indikator für die Umsetzung der Internationalisierung in der Lehre. Fremdsprachige Publikationen bzw. Publikationen in Kooperation mit ausländischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern bekommen einen immer höheren Stellenwert und können als ein Indikator für internationale Kooperationen gesehen werden.

Zunächst wird die Internationalisierung in der Lehre dargestellt. Auf der Individualebene werden die Lehrveranstaltungen im aktuellen Studienjahr (2011/2012) des einzelnen Lehrenden einerseits hinsichtlich der Unterrichtssprache untersucht („Bieten Sie in diesem Semester Lehrveranstaltungen an, in denen Deutsch nicht die Unterrichtssprache ist?“), andererseits wurde nach Lehrveranstaltungen im Ausland gefragt („Bieten Sie diesem Semester Lehrveranstaltungen im Ausland an?“). Auf der Ebene der Studiengänge wurde zudem gefragt, ob die Lehre vollständig, teilweise oder gar nicht fremdsprachig stattfindet, differenziert nach Bachelor- und Master-Studiengängen.

Insgesamt geben knapp ein Drittel der Universitätsprofessorinnen und -professoren und etwas weniger als ein Viertel der Fachhochschulprofessorinnen und -professoren an, auch in anderen Unterrichtssprachen als Deutsch zu lehren. Beim wissenschaftlichen Mittelbau, und zwar sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen, trifft dies nur auf 18 Prozent der Befragten zu (vgl. Tabelle 4.4).

Tabelle 4.4 Internationale Aspekte der Lehre nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
Lehrveranstaltungen mit anderer Unterrichtssprache als Deutsch					
Ja	32	18	23	18	22
Nein	68	82	77	82	78
Gesamt	100	100	100	100	100
Anzahl	1.369	3.934	1.145	347	6.795
Lehrveranstaltungen im Ausland					
Ja	15	4	13	4	8
Nein	85	96	87	96	92
Gesamt	100	100	100	100	100
Anzahl	1.364	3.919	1.141	340	6.764

Frage E1: Bieten Sie in diesem Semester Lehrveranstaltungen an, in denen Deutsch nicht die Unterrichtssprache ist?; Frage E2: Bieten Sie diesem Semester Lehrveranstaltungen im Ausland an?

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Lehrveranstaltungen im Ausland wurden von 15 Prozent der Universitätsprofessorinnen und -professoren und 13 Prozent der Fachhochschulprofessorinnen und -professoren angeboten. Die Beteiligung des wissenschaftlichen Mittelbaus mit jeweils 4 Prozent ist deutlich geringer. Trotz der unterschiedlichen Ausrichtung der Hochschultypen scheint die Internationalisierung

der Lehre unabhängig davon umgesetzt zu werden. Es sind zwar Unterschiede zwischen den Befragten an Universitäten und Fachhochschulen vorhanden, allerdings sind diese nicht so groß wie die Unterschiede zwischen den Statusgruppen.

Bei einer differenzierten Betrachtung nach der Beteiligung der Befragten an der Lehre in Bachelor-, Master- und/oder traditionellen Studiengängen sowie in Promotionsprogrammen, Auf- und Weiterbildungsstudiengängen, Summer Schools etc. zeigt sich, dass Lehrende aus Master-Studiengänge deutlich häufiger fremdsprachliche Lehre berichten (27 Prozent) als Lehrende aus traditionellen und Bachelor-Studiengängen (mit 17 bzw. 11 Prozent). Wenig verwunderlich ist der hohe Anteil fremdsprachiger Lehre bei Lehrenden in Promotionsprogrammen, Auf- und Weiterbildungsstudiengängen und Summer Schools. Diese Studienangebote sind demnach am häufigsten in einer Fremdsprache konzipiert, allerdings muss man an dieser Stelle das höhere Qualifikationsniveau berücksichtigen, dass in diesen Programmen und Studiengängen vorherrscht (siehe Tabelle 4.5).

Tabelle 4.5 Lehrveranstaltungen in einer anderen Unterrichtssprache als Deutsch nach Art der Studiengänge/Lehre der Befragten (Prozent; Mehrfachnennungen)

	Bachelor Studiengang	Master Studiengang	Traditioneller Studiengang	Sonstige Lehre	Gesamt
Lehrveranstaltungen in einer anderen Unterrichtssprache als Deutsch					
Ja	11	27	17	35	23
Nein	89	73	83	65	77
Gesamt	100	100	100	100	100
Anzahl	788	473	2.073	1.246	5.871

Frage E1: Bieten Sie in diesem Semester Lehrveranstaltungen an, in denen Deutsch nicht die Unterrichtssprache ist?

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Die Befragten wurden zudem gebeten, das Ausmaß des fremdsprachlichen Unterrichts in den Bachelor- und Master-Studiengängen, in denen sie lehren, einzuschätzen (Frage C2: „In welchem Umfang findet die Lehre in den Studiengängen, in denen Sie lehren, in einer Fremdsprache statt (Bachelor und Master)?“). In Bachelor-Studiengängen findet demnach knapp ein Drittel der Lehre teilweise oder vollständig in einer Fremdsprache statt (vgl. Tabelle 4.6). In Master-Studiengängen wird wesentlich häufiger fremdsprachig gelehrt: 54 Prozent der Lehre finden zumindest teilweise in einer Fremdsprache statt.

Tabelle 4.6 Umfang des fremdsprachigen Unterrichts in Bachelor- und Master-Studiengängen nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent; nur Lehrende in Bachelor- und Master-Studiengängen)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
Unterricht in einer Fremdsprache in Bachelor-Studiengängen					
Vollständig	4	4	2	5	4
Teilweise	25	27	33	24	27
Gar nicht	72	69	65	71	69
Gesamt	100	100	100	100	100
Anzahl	1.245	3.322	1.119	306	5.992
Unterricht in einer Fremdsprache in Master-Studiengängen					
Vollständig	11	9	8	10	9
Teilweise	48	44	46	37	45
Gar nicht	41	47	46	53	46
Gesamt	100	100	100	100	100
Anzahl	1.299	3.072	941	220	5.532

Frage C2: In welchem Umfang findet die Lehre in den Studiengängen, in denen Sie lehren, in einer Fremdsprache statt?

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Wissenschaftliche Publikationen

Die Lehrenden veröffentlichten innerhalb der letzten drei Jahre vor der Befragung annähernd genauso häufig in deutscher Sprache (58 Prozent) wie in anderen Sprachen (57 Prozent). Gemeinsame Publikationen mit ausländischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern bzw. im Ausland veröffentlichte Publikationen werden jeweils von etwa einem Drittel der Befragten genannt (vgl. Tabelle 4.7). Bewusst wurde in der Fragestellung nach *fremdsprachigen* Publikationen gefragt, um sich nicht nur auf Englisch zu beschränken (auch wenn Englisch einen dominanten Stellenwert als internationale Wissenschaftssprache einnimmt).

Kein überraschendes Ergebnis ist die deutliche Überlegenheit der Professorinnen und Professoren im Publikationsverhalten. Für Fachhochschulen fällt der Unterschied zwischen Höherqualifizierten und dem wissenschaftlichen Mittelbau zwar geringer aus als an Universitäten, ist aber dennoch deutlich vorhanden. Bedacht werden muss auch der Umstand, dass viele Befragte des wissenschaftlichen Mittelbaus sich noch im Prozess der Weiterqualifizierung befinden und dementsprechend (noch) nicht über die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten für einen so hohen Publikationsoutput besitzen, wie es bei den Professorinnen und Professoren zu vermuten ist.

Tabelle 4.7 Art der Publikationen in den letzten drei Jahren nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent; Mehrfachnennungen)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
Art der Publikationen					
Publikation(en) in deutscher Sprache	72	52	67	46	58
Publikation(en) in einer anderen Sprache als Deutsch	84	56	39	30	57
Publikation(en) zusammen mit Wissenschaftlern/innen, die im Ausland tätig sind	63	27	21	14	32
Publikation(en) im Ausland	64	29	25	14	34
Keine derartigen Publikationen	1	22	24	42	19
Gesamt	285	184	175	145	201
Anzahl	1.370	3.974	1.146	358	6.848

Frage E3: Haben Sie in den letzten drei Jahren folgende Publikationen veröffentlicht?

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Tabelle 4.8 Art der Publikationen in den letzten drei Jahren nach Fächergruppe (Prozent; Mehrfachnennungen)

	SPK	RWS	MNAT	ING	SON	Gesamt
Art der Publikationen						
Publikation(en) in deutscher Sprache	75	73	34	58	66	58
Publikation(en) in einer anderen Sprache als Deutsch	48	45	74	57	49	57
Publikation(en) zusammen mit Wissenschaftlern/-innen, die im Ausland tätig sind	28	20	49	24	30	32
Publikation(en) im Ausland	34	29	41	34	25	34
Keine derartigen Publikationen	16	19	17	25	20	19
Gesamt	201	186	214	198	190	201
Anzahl	1.586	1.112	2.075	1.244	762	6.779

Frage E3: Haben Sie in den letzten drei Jahren folgende Publikationen veröffentlicht? Erläuterung der Abkürzungen in den Spaltenbezeichnungen: SPK = Sprach- und Kulturwissenschaften; RWS = Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften; MNAT = Mathematik, Naturwissenschaften und Informatik; ING = Ingenieurwissenschaften; SON = Medizin, Gesundheitswissenschaften, Kunst, Musik und sonstige Fächer.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Die Lehrenden aus dem Bereich Mathematik und Naturwissenschaften publizieren besonders häufig im internationalen Kontext: bei ihnen sind Publikationen in deutscher Sprache eher die Ausnahme. Etwa drei Viertel der Lehrenden aus Mathematik und Naturwissenschaften haben in den letzten drei Jahren in einer Fremdsprache publiziert und jeder Zweite hat auch zusammen mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern publiziert, die im Ausland tätig

sind. Letzteres trifft auf ein Drittel aller Lehrenden zu. In den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften wird dagegen nach wie vor mehr in deutscher Sprache publiziert als in einer anderen Sprache (vgl. Tabelle 4.8).

4.2. Zusammenfassung

Die Befragung der Lehrenden zeigt insgesamt ein hohes Ausmaß internationaler Aktivitäten, wenn Auslandsaufenthalte, Unterricht in einer Fremdsprache und internationale Publikationen betrachtet werden.

Knapp 80 Prozent der Befragten berichten über Auslandsaufenthalte in den letzten drei Jahren, wobei insbesondere die Teilnahme an internationalen Tagungen, Workshops usw. für Professorinnen und Professoren an Universitäten fast eine Selbstverständlichkeit darstellt.

Lehrveranstaltungen in einer anderen Sprache als Deutsch wurden von 22 Prozent der Befragten während des Wintersemesters 2011/12 durchgeführt und 8 Prozent der Befragten halten Lehrveranstaltungen im Ausland ab. In einem Drittel der Bachelor-Studiengänge wird zumindest teilweise in einer Fremdsprache gelehrt, in Master-Studiengängen ist dies bei der Hälfte der Studiengänge der Fall. Der Anteil der Studiengänge, in denen ausschließlich in einer Fremdsprache gelehrt wird, ist aber insgesamt gering (Master-Studiengänge: 9 Prozent, Bachelor-Studiengänge: 4 Prozent).

Viele Lehrende publizieren mittlerweile im internationalen Kontext. Unter den Professorinnen und Professoren an Universitäten berichten 84 Prozent über Publikationen in einer anderen Sprache als Deutsch im Zeitraum der letzten drei Jahre und von ihnen haben auch fast zwei Drittel gemeinsam mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern publiziert, die im Ausland tätig sind. An Fachhochschulen lauten die entsprechenden Prozentwerte der Professorinnen und Professoren 39 Prozent und 21 Prozent.

5. Bewertung der Ziele des Reformprozesses

Die Veränderungen in Lehre und Studium der letzten zehn Jahre sind in der öffentlichen Diskussion vielfach diskutiert worden und es sind auch viele Publikationen erschienen, in denen sich Hochschullehrer insbesondere mit den Folgen des Bologna-Prozesses auseinandersetzen. Eine Zusammenstellung einschlägiger Argumente findet sich etwa in dem vom Deutschen Hochschullehrerverband herausgegeben „Bologna-Schwarzbuch“ (Scholz & Stein 2009; siehe auch Eßbach 2009; Schultheis u.a. 2008; Kieserling 2009).¹⁶

In der vorliegenden Studie wurde in Deutschland erstmals umfassend erhoben, inwieweit die Lehrenden tatsächlich zentrale Ziele des Reformprozesses unterstützen und wie sie die Umsetzung der Reformmaßnahmen bewerten. Dabei wurde systematisch zwischen den Zielen und Maßnahmen einerseits und den intendierten und nicht-intendierten Folgen der Veränderungen von Lehre und Studium andererseits unterschieden. Bei insgesamt 43 unterschiedlichen Reformzielen konnten die Befragten differenziert angeben (Antwortskala mit 5 Ausprägungen), wie sinnvoll sie diese finden und in welchem Maße diese Ziele in ihrem Fach bereits umgesetzt wurden. Zusätzlich wurden Gesamteinschätzungen erhoben: die Zufriedenheit der Lehrenden mit den Veränderungen in Lehre und Studium, der Studienstruktureform und den Arbeitsbedingungen. In solche Gesamteinschätzungen gehen nicht nur die Erfahrungen mit dem Bologna-Prozess ein. Daher wurden weitere Aspekte der Arbeitssituation und der beruflichen Entwicklung thematisiert, um eine Interpretationsfolie der Einstellungen zu erhalten.

5.1. Übergreifende Reformziele und Maßnahmen

In diesem Kapitel geht es um die Bewertung der Ziele und Maßnahmen des Reformprozesses und ihre Umsetzung. In der Studie wurde die Einstellung der Lehrenden zu unterschiedlichen Reformzielen und -maßnahmen differenziert erfasst. Zunächst wurden die Lehrenden gebeten anzugeben, wie sinnvoll sie 18 verschiedene übergreifende Ziele finden (Frage B1: „Wie sinnvoll finden Sie die folgenden Ziele, die im letzten Jahrzehnt oft bei Veränderungen von Lehre und Studium genannt worden sind? Antwortskala von 1 = 'sehr sinnvoll' bis 5 = 'gar nicht sinnvoll'“). Anschließend wurde der Grad der Umsetzung der Reformziele erhoben (Frage B2: „Wie weit sind diese Ziele in Ihrem Fach, in dem Sie überwiegend lehren, Ihrer Ansicht nach tatsächlich verwirklicht worden? Antwortskala von 1 = 'in sehr hohem Maße' bis 5 = 'gar nicht'“). Entsprechend wurden die Einstellungen zu insgesamt 25 verschiedenen operativen Maßnahmen der Studienreform erhoben sowie eine Einschätzung über das Ausmaß ihrer Umsetzung. Beispiel eines übergreifenden Ziels: „Erhöhung der internationalen

¹⁶ Der Präsident des Deutschen Hochschulverbands, Prof. Bernhard Kempen, hat seine Kritik am Bologna-Prozess jüngst prägnant zusammengefasst: „Studiengänge, die überfrachtet sind, Studierende, die überfordert sind, Dozenten, die frustriert sind, und am Ende Absolventen, die keinen geeigneten Job am Arbeitsmarkt finden. Das ist die Realität. ... Bei dem Mobilitätsziel müssen wir konstatieren, dass unsere Studierenden weniger mobil sind denn je zuvor. Heute ist es sehr schwer, einen Studenten im dritten Semester auch nur von Köln nach Bonn zu schaffen. Versuchen Sie den mal von Köln nach London oder nach Lissabon zu bringen. Da werden Sie sehen, welche Erfolge wir mit der Reform hatten.“ (Quelle: Nullnummer statt Turbo-Abschluss: der Bachelor. In: Monitor, ARD-Sendung vom 26.04.2012)

Mobilität der Studierenden"; operatives Ziel/Maßnahme: „Unterstützende Maßnahmen für temporäres Auslandsstudium".

Es wurden dabei folgende fünf übergreifende *Reformziele* (A)¹⁷ unterschieden:

- A1 Berufliche Relevanz (vier Items)
- A2 Durchlässigkeit (fünf Items)
- A3 Qualität der Lehre (sechs Items)
- A4 Internationale Mobilität (zwei Items)
- A5 Berufliche Relevanz des Bachelor (ein Item).

Auf der Ebene der *operativen Ziele/Maßnahmen* (B) wurden ebenfalls fünf Bereiche unterschieden, die weitgehend den übergreifenden Zielen entsprechen¹⁸:

- B1 Berufliche Relevanz (vier Items)
- B2 Durchlässigkeit (sechs Items)
- B3 Qualitätssicherung (vier Items)
- B4 Internationale Mobilität (vier Items)
- B5 Bachelor/Master-System (vier Items).

Die Tabelle 5.1 informiert über die Zuordnung der einzelnen Items zu den Bereichen der Reformziele und -maßnahmen, die auf der Basis exploratorischer Faktorenanalysen vorgenommen wurden. Die Ergebnisse der Faktorenanalysen wie die Reliabilitätsanalysen lassen es gerechtfertigt erscheinen, die weiteren Analysen sowohl mit den 43 Einzelvariablen als auch mit den zehn Indexvariablen durchzuführen.

5.2. Berufliche Relevanz

Ziele

Hierunter fallen sowohl übergreifende Ziele wie „Stärkere Orientierung der Studieninhalte auf Arbeitsmarktrelevanz“ und „Praxisorientierung", die sich auf eine berufliche Relevanz des Studiums allgemein beziehen, als auch die in den letzten Jahren verstärkt vorgenommenen Bemühungen um „Kompetenzerwerb“ und „Schlüsselqualifikationen". Von den Befragten werden „Erhöhung der didaktischen Kompetenz der Lehrenden“ und die „intensive Beratung der Studierenden“ interessanterweise auch in diesem Zusammenhang der Maßnahmen zur Verstärkung der beruflichen Relevanz des Studiums gesehen (siehe zur Begründung der Verwendung des Begriffs „berufliche Relevanz“ und zur Kritik des Begriffs der „Employability", Teichler 2008).

¹⁷ Vergleiche Tabelle A.10 im Anhang A mit den Ergebnissen der Hauptkomponentenanalyse.

¹⁸ Vergleiche Tabelle A.13 im Anhang A mit den Ergebnissen der Hauptkomponentenanalyse.

Tabelle 5.1 Reformziele und -maßnahmen (Indexvariablen; Cronbach's Alpha und Faktorladungen)

A Übergreifende Ziele

A1 Berufliche Relevanz (Cronbach's Alpha: 0,78)

B1_6 Stärkere Orientierung der Studieninhalte auf Arbeitsmarktrelevanz (0,77); B1_5 Stärkere Praxisorientierung des Studiums (0,75); B1_7 Stärkere Orientierung des Studiums auf Kompetenzerwerb (0,73); B1_12 Stärkere Berücksichtigung von „Schlüsselqualifikationen“ in Curricula (0,68).

A2 Durchlässigkeit (Cronbach's Alpha: 0,74)

B1_16 Ermöglichung individueller Bildungsbiografien (z.B. Hochschulzugang ohne Abitur, Anrechnung extern erworbener Kompetenzen, Recognition of prior Learning) (0,79); B1_15 Erleichterung des Übergangs von beruflicher zu akademischer Bildung (0,73); B1_13 Anheben der Studienanfängerquote (d.h. des Anteils der Studienanfänger/innen eines Altersjahrgangs) (0,59); B1_17 Ausweitung interdisziplinärer Studienangebote (0,56); B1_14 Förderung überfachlicher Qualifikationen (0,54).

A3 Qualität der Lehre (Cronbach's Alpha: 0,70)

B1_3 Erhöhung der Transparenz von Anforderungen und Leistungen im Studium (0,71); B1_4 Erhöhung der „Studierbarkeit“ des Studiengangs (0,65); B1_2 Erhöhung von Wahlmöglichkeiten für Studierende (0,64); B1_10 Vielfältigere Formen fachlicher Spezialisierung bzw. Vertiefung in späteren Studienphasen (0,49); B1_11 Verbesserung der didaktischen Qualität von Lehren und Lernen (0,47); B1_9 Höhere fachlich-wissenschaftliche Qualifizierung der Studierenden (0,46).

A4 Internationale Mobilität (Cronbach's Alpha: 0,77)

B1_18 Erhöhung der internationalen Mobilität des wissenschaftlichen Personals (0,84); B1_8 Erhöhung der internationalen Mobilität der Studierenden (0,82).

A5 Berufliche Relevanz des Bachelor (nur ein Item)

B1_1 Erleichterung des Zugangs zum Beruf nach einer ersten Studienstufe (Bachelor) (0,67).

B Operative Ziele und Maßnahmen

B1 Berufliche Relevanz (Cronbach's Alpha: 0,79)

B3_11 Integration von Schlüsselqualifikation in die Fachlehre (0,77); B3_10 Besondere Veranstaltung zur Förderung von Schlüsselqualifikation (0,77); B3_6 Kompetenzorientierung in Lehre und Prüfungen (0,63); B3_8 Starkes Gewicht direkter Praxiselemente im Studium (Praktika, Projektstudium u.ä.) (0,63); {B3_19 Erhöhung der didaktischen Kompetenz der Lehrenden (0,42); B3_9 Intensive Beratung der Studierenden (0,45) }.

B2 Durchlässigkeit (Cronbach's Alpha: 0,84)

B3_16 Angebote von berufsbegleitendem Studium (0,80); B3_17 Angebote von Teilzeitstudiengängen (0,77); B3_14 Ausbau der Zugangsmöglichkeiten für Studierende ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung (0,76); B3_15 Erleichterung der Übergänge zwischen Fachhochschulen und Universitäten (0,73); B3_21 Anrechnung von Leistungen, die außerhalb der Hochschule erworben wurden (z.B. berufliche Qualifikationen) (0,62); B3_13 Größeres Angebot von weiterbildenden Studiengängen (0,46); {B3_20 Angebot von Brückenkursen (0,45) }.

B3 Qualitätssicherung (Cronbach's Alpha: 0,75)

B3_24 Akkreditierung des hochschulinternen Qualitätsmanagementsystems („System-Akkreditierung“) (0,74); B3_23 Studiengang-Akkreditierung („Programm-Akkreditierung“) (0,71); B3_12 Regelmäßige Evaluation von Lehrveranstaltungen (0,67); B3_25 Regelmäßige Befragungen von Absolventinnen und Absolventen (0,58).

B4 Internationale Mobilität (Cronbach's Alpha: 0,71)

B3_18 Maßnahmen für die Unterstützung ausländischer Studierender (0,73); B3_22 Anerkennung von Leistungen, die an ausländischen Hochschulen erbracht wurden (0,68); B3_7 Unterstützende Maßnahmen für temporäres Auslandsstudium (0,67); B3_9 Intensive Beratung der Studierenden (0,51).

B5 Bachelor/Master-System (Cronbach's Alpha: 0,76)

B3_2 Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS) (0,80); B3_1 Einführung einer zweistufigen Studienstruktur (Bachelor/Master) (0,74); B3_4 Modularisierung (0,68); B3_3 Vergabe von Diploma Supplement (0,65); {B3_5 Ausführliche schriftliche Darstellung der Studienangebote (z.B. Modul-Handbücher) (0,43)}.

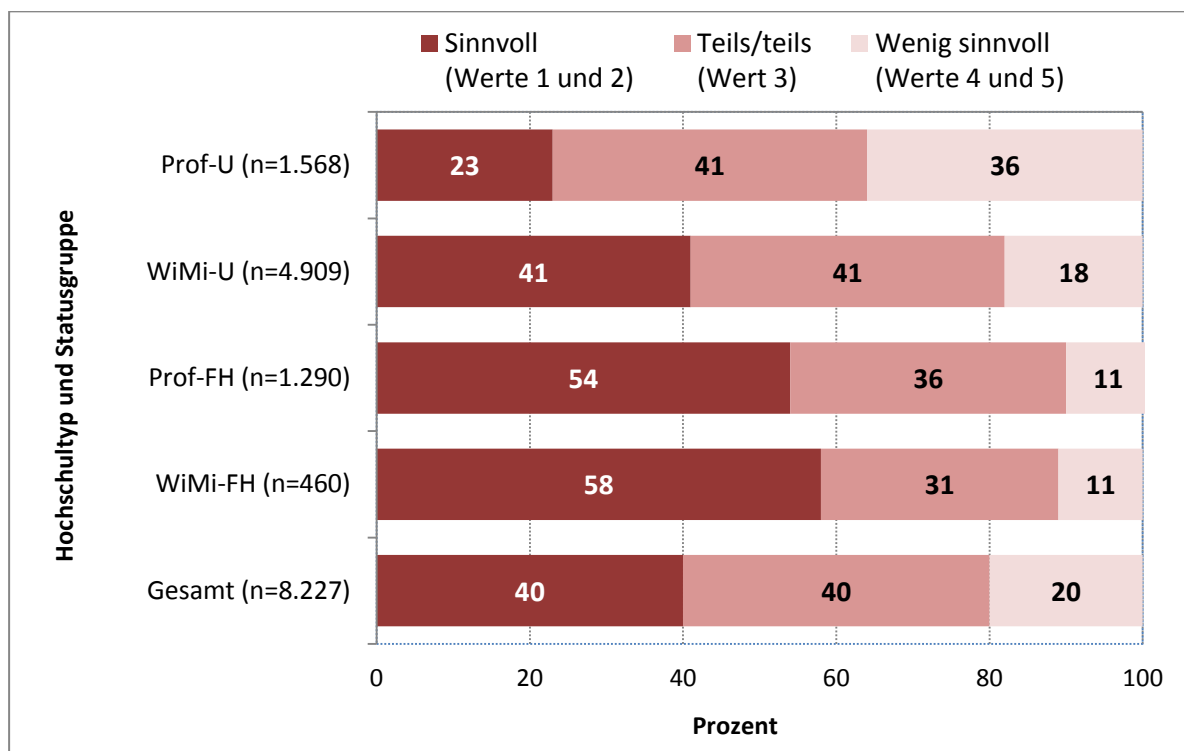
Zu jedem Item ist in runden Klammern die Faktorladung nach der Varimax-Rotation angegeben (nur Werte von mehr als 0,4 sind dargestellt). Für die Beurteilung der Zuverlässigkeit der Messung der Faktoren/Bereiche ist zudem der Wert für Cronbach's Alpha angegeben. Die in geschweiften Klammern dargestellten Items wurden wegen ihrer geringen Faktorladung nicht in die Indexbildung übernommen.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Reformziele, die auf eine Verstärkung der beruflichen Relevanz des Studiums zielen, werden von den Lehrenden überwiegend unterstützt, wie der Mittelwert von 2,7 auf einer Skala von 1 = 'sehr sinnvoll' bis 5 'gar nicht sinnvoll' zeigt (vgl. Tabelle 5.2 und Abbildung 5.1). Besonders die „stärkere Orientierung des Studiums auf Kompetenzerwerb“ findet häufig Zustimmung (Mittelwert 2,3). Nicht zu übersehen sind allerdings die Unterschiede zwischen den Hochschultypen und den Statusgruppen, wie Tabelle 5.2 zeigt.

Durchgängig wird die Verstärkung der beruflichen Relevanz des Studiums von den Professorinnen und Professoren an Universitäten weniger als sinnvoll angesehen als an Fachhochschulen. So ist die Zustimmung zu einer „stärkeren Praxisorientierung des Studiums“ deutlich geringer unter den Professorinnen und Professoren an Universitäten (Mittelwert 3,1) und eine „stärkere Orientierung der Studieninhalte auf Arbeitsmarktrelevanz“ wird mehrheitlich abgelehnt (Mittelwert 3,6).

Abbildung 5.1 Einstellung zur Verstärkung der beruflichen Relevanz des Studiums nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent; Antwortkategorien zusammengefasst)



Frage B1: Wie sinnvoll finden Sie die folgenden Ziele, die im letzten Jahrzehnt oft bei Veränderungen von Lehre und Studium genannt worden sind? Antwortskala von 1 = 'sehr sinnvoll' bis 5 = 'gar nicht sinnvoll'. Dargestellt sind die Werte für die Indexvariable „beruflichen Relevanz“.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Tabelle 5.2 Einstellung zur Verstärkung der beruflichen Relevanz des Studiums nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
A Übergreifendes Ziel: Berufliche Relevanz (Index)	3,1	2,6	2,4	2,3	2,7
Stärkere Orientierung des Studiums auf Kompetenzerwerb	2,7	2,3	2,1	2,1	2,3
Stärkere Praxisorientierung des Studiums	3,1	2,6	2,2	2,1	2,6
Stärkere Berücksichtigung von „Schlüsselqualifikationen“ in Curricula	3,0	2,6	2,5	2,4	2,7
Stärkere Orientierung der Studieninhalte auf Arbeitsmarktrelevanz	3,6	3,0	2,7	2,6	3,1
B Operatives Ziel/Maßnahme: Berufliche Relevanz (Index)	2,9	2,4	2,3	2,1	2,5
Starkes Gewicht direkter Praxiselemente im Studium (Praktika, Projektstudium u.ä.)	2,8	2,2	2,0	1,9	2,3
Integration von Schlüsselqualifikation in die Fachlehre	2,9	2,5	2,4	2,2	2,5
Kompetenzorientierung in Lehre und Prüfungen	2,9	2,4	2,4	2,2	2,5
Besondere Veranstaltung zur Förderung von Schlüsselqualifikation	3,0	2,5	2,6	2,3	2,6
Anzahl	1.574	4.918	1.291	460	8.243

Frage B1: Wie sinnvoll finden Sie die folgenden Ziele, die im letzten Jahrzehnt oft bei Veränderungen von Lehre und Studium genannt worden sind? Frage B3: Wie sinnvoll finden Sie die Maßnahmen zur Veränderung von Lehre und Studium, die im letzten Jahrzehnt häufig genannt worden sind? Antwortskala von 1 = 'sehr sinnvoll' bis 5 = 'gar nicht sinnvoll'.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Dabei scheinen Unterschiede nach Fachrichtungsgruppen weit weniger bedeutungsvoll für die Einstellung zur Verstärkung der beruflichen Relevanz des Studiums als der Hochschultyp. Professorinnen und Professoren an Universitäten sind in allen Fachrichtungsgruppen deutlich reservierter gegenüber einer stärkeren beruflichen Relevanz des Studiums gegenüber ihren Kolleginnen und Kollegen derselben Fachrichtung an Fachhochschulen.

Insgesamt fällt auf, dass die Angehörigen des wissenschaftlichen Mittelbaus an Universitäten die Verstärkung der beruflichen Relevanz des Studiums deutlich stärker befürworten als die Professorinnen und Professoren.

Maßnahmen

Die Zustimmung zu den operativen Zielen/Maßnahmen fällt in diesem Bereich der Reformen etwas positiver aus als die Zustimmung zu den übergreifenden Zielen (Mittelwert 2,5) (vgl. Tabelle 5.2):

- Starkes Gewicht direkter Praxiselemente im Studium (Praktika, Projektstudium u.ä.) (Mittelwert 2,3; Professorinnen und Professoren von Universitäten 2,8),
- Integration von Schlüsselqualifikation in die Fachlehre (Mittelwert 2,5; Professorinnen und Professoren von Universitäten 2,9),

- Kompetenzorientierung in Lehre und Prüfungen (Mittelwert 2,5; Professorinnen und Professoren von Universitäten 2,9),
- Besondere Veranstaltung zur Förderung von Schlüsselqualifikation (Mittelwert 2,6; Professorinnen und Professoren von Universitäten 3,0).

Die Unterschiede zwischen den Hochschultypen und Statusgruppen in den Einstellungen zu den Maßnahmen zur Verstärkung der beruflichen Relevanz sind sehr ähnlich wie zuvor bei den Einstellungen zu den übergreifenden Zielen. Professorinnen und Professoren von Universitäten unterstützen diese Maßnahmen deutlich weniger als ihre Kolleginnen und Kollegen von Fachhochschulen. Der wissenschaftliche Mittelbau an Universitäten urteilt dabei ähnlich wie die Professorinnen und Professoren von Fachhochschulen.

Tabelle 5.3 Einstellung zum Reformziel der Verstärkung der beruflichen Relevanz des Studiums nach Fächergruppen, Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert; Indexvariable der übergreifenden Ziele)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH
Fächergruppen				
Sprach- und Kulturwissenschaften	3,2	2,6	2,6	2,6
Sozialwissenschaften	3,1	2,7	2,4	2,3
Rechtswissenschaften	3,0	2,7	2,7	2,1
Wirtschaftswissenschaften	3,0	2,5	2,2	2,0
Mathematik, Naturwissenschaften und Informatik	3,2	2,7	2,5	2,6
Informatik	3,1	2,9	2,4	2,1
Ingenieurwissenschaften	3,0	2,6	2,3	2,3
Medizin und Gesundheitswissenschaften	2,5	2,3	2,4	2,3
Kunst und Musik	2,9	2,7	2,6	2,2
Sonstige Fächer	2,7	2,3	2,2	2,1
Anzahl	1.558	4.861	1.264	445

Frage B1: Wie sinnvoll finden Sie die folgenden Ziele, die im letzten Jahrzehnt oft bei Veränderungen von Lehre und Studium genannt worden sind? Antwortskala von 1 = 'sehr sinnvoll' bis 5 = 'gar nicht sinnvoll'. Dargestellt sind die Werte für die Indexvariable „beruflichen Relevanz“.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Tabelle 5.4 Verwirklichung von Zielen und Maßnahmen zur Verstärkung der beruflichen Relevanz des Studiums nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
A Übergreifendes Ziel: Berufliche Relevanz (Index)	3,3	3,3	2,7	3,0	3,2
Stärkere Orientierung des Studiums auf Kompetenzerwerb	3,2	3,2	2,8	3,0	3,1
Stärkere Praxisorientierung des Studiums	3,3	3,3	2,6	2,8	3,1
Stärkere Berücksichtigung von „Schlüsselqualifikationen“ in Curricula	3,2	3,2	2,8	3,0	3,1
Stärkere Orientierung der Studieninhalte auf Arbeitsmarktrelevanz	3,6	3,5	2,8	3,1	3,4
B Maßnahme: Berufliche Relevanz (Index)	2,9	3,0	2,4	2,7	2,9
Kompetenzorientierung in Lehre und Prüfungen	2,7	2,9	2,4	2,6	2,7
Starkes Gewicht direkter Praxiselemente im Studium (Praktika, Projektstudium u.Ä.)	2,8	2,9	2,0	2,5	2,7
Besondere Veranstaltung zur Förderung von Schlüsselqualifikation	2,9	3,0	2,6	2,8	2,9
Integration von Schlüsselqualifikation in die Fachlehre	3,0	3,2	2,6	3,0	3,0
Anzahl	1.555	4.614	1.272	436	7.877

Frage B2: Wie weit sind diese Ziele in Ihrem Fach, in dem Sie überwiegend lehren, Ihrer Ansicht nach tatsächlich verwirklicht worden? Frage B4: Wie weit sind die Maßnahmen in Ihrem Fachgebiet umgesetzt worden? Antwortskala von 1 = 'in sehr hohem Maße' bis 5 = 'gar nicht'.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Umsetzung

Das Ziel der Verstärkung der beruflichen Relevanz des Studiums ist an Universitäten nach Einschätzung der Befragten bislang recht wenig realisiert worden (Mittelwert Ziele 3,3). Etwas positiver fällt dagegen an den Universitäten das Ausmaß der Umsetzung der Maßnahmen in diesem Bereich aus (Mittelwert Maßnahmen Professorinnen und Professoren 2,9) (vgl. Tabelle 5.4). Erwartungsgemäß wird das Ziel der Verstärkung der beruflichen Relevanz des Studiums von den Befragten an Fachhochschulen in deutlich höherem Maße als verwirklicht angesehen als von den Befragten an Universitäten. Es ist allerdings keineswegs eine eindeutige Polarität festzustellen. Auch viele Lehrenden an Universitäten legen - wie gezeigt - Wert auf die Stärkung der beruflichen Relevanz des Studiums und sie berichten über beachtliche Umsetzungserfolge von Maßnahmen, z.B. im Bereich der „Kompetenzorientierung in Lehre und Prüfungen“. Insgesamt fällt auf, dass beim wissenschaftlichen Mittelbau an Universitäten eine erhebliche Diskrepanz zwischen der gewünschten stärkeren beruflichen Relevanz des Studiums und der tatsächlichen Realisierung besteht. So findet die Maßnahme „Starkes Gewicht direkter Praxiselemente im Studium (Praktika, Projektstudium u. ä.)“ bei den meisten Angehörigen des Mittelbaus Unterstützung (Mittelwert 2,2), aber die Umsetzung dieser Maßnahme wird deutlich schlechter bewertet (Mittelwert 2,9). Es bestehen kaum Unterschiede in der Bewertung der Umsetzung zwischen

den Statusgruppen an Universitäten: das lässt sich auch als Hinweis auf die Objektivität des Urteils auffassen.

Je mehr nach Einschätzung der Befragten die berufliche Relevanz des Studiums tatsächlich in den letzten Jahren verstärkt wurde, desto größer ist auch die Zustimmung zu Zielen und Maßnahmen in diesem Bereich der Studienreformen. Dies gilt für alle Statusgruppen, aber besonders eng ist der Zusammenhang zwischen Zielen und deren Umsetzung bei den Professorinnen und Professoren an Universitäten (Pearson-Korrelationskoeffizient: +0,38). Die kausale Deutung dieses Zusammenhangs ist nicht offensichtlich. Da viele Lehrende den Reformprozess u.a. durch die Beteiligung an Studienreformkommissionen beeinflusst haben, ist auch eine alternative Deutung möglich: die Ziele und Maßnahmen zur Verstärkung der beruflichen Relevanz des Studiums sind deshalb an Universitäten relativ wenig umgesetzt, weil sie bei den Professorinnen und Professoren als den maßgeblichen Entscheidungsträgern keine hohe Priorität haben.

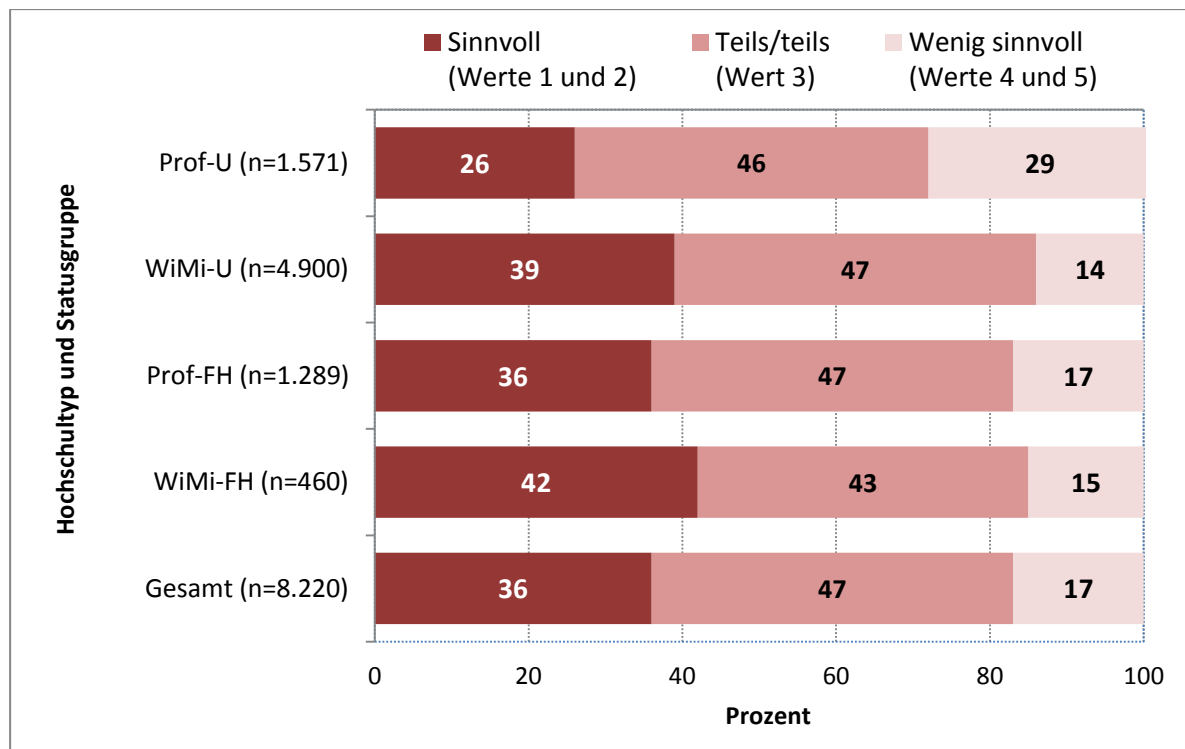
5.3. Durchlässigkeit

Ziele

Dieses Ziel ist erst relativ spät im Bologna-Prozess thematisiert worden. Es geht dabei vor allem um die Ermöglichung individueller Bildungsbiografien (z.B. Hochschulzugang ohne Abitur, Anrechnung extern erworbener Kompetenzen, Recognition of Prior Learning) und die Erleichterung von Übergängen von beruflicher zu akademischer Bildung. Für die Befragten sind aber auch die weitere Hochschulexpansion und die Förderung überfachlicher Qualifikationen in diesem Zusammenhang zu sehen. Als konkrete Reformmaßnahmen zur Förderung der Durchlässigkeit sind zu nennen: Angebote von berufsbegleitendem Studium und weiterbildenden Studiengängen, Angebote von Teilzeitstudiengängen und Erleichterung der Übergänge zwischen Fachhochschulen und Universitäten.

Die Erhöhung der Durchlässigkeit im Bildungswesen wird von der Mehrheit der Befragten als sinnvoll angesehen (Mittelwert 2,8) (vgl. Tabelle 5.5). Unterstützung finden dabei insbesondere die Ziele der Ausweitung interdisziplinärer Studienangebote und der Förderung überfachlicher Qualifikationen (Mittelwert jeweils 2,4). Dagegen wird eine weitere Hochschulexpansion (Anheben der Studienanfängerquote) eher abgelehnt (Mittelwert 3,5).

Abbildung 5.2 Einstellung zur Erhöhung der Durchlässigkeit im Bildungswesen nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent; Antwortkategorien zusammengefasst)



Frage B1: Wie sinnvoll finden Sie die folgenden Ziele, die im letzten Jahrzehnt oft bei Veränderungen von Lehre und Studium genannt worden sind? Antwortskala von 1 = 'sehr sinnvoll' bis 5 = 'gar nicht sinnvoll'. Dargestellt sind die Werte für die Indexvariable „Durchlässigkeit“.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Maßnahmen

Auch die verschiedenen Maßnahmen zur Erhöhung der Durchlässigkeit werden von den Befragten mehrheitlich befürwortet (Mittelwert 2,7). So wird ein größeres Angebot von weiterbildenden Studiengängen von vielen als sinnvoll angesehen (Mittelwert 2,5), ebenso wie Angebote von berufsbegleitendem Studium und Angebote von Teilzeitstudiengängen (Mittelwert jeweils 2,6). Geringer fällt die Unterstützung für Maßnahmen wie die Anrechnung von Leistungen, die außerhalb der Hochschule erworben wurden (Mittelwert 2,9), und den Ausbau der Zugangsmöglichkeiten für Studierende ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung aus (Mittelwert 3,0). Bei der Frage der Erleichterung der Übergänge zwischen Fachhochschulen und Universitäten fallen die Antworten nach Hochschultyp am stärksten bei den Professorinnen und Professoren auseinander. An Fachhochschulen findet diese Maßnahme gerade unter ihnen große Zustimmung (Mittelwert 1,8), während die Professorinnen und Professoren an Universitäten eine Erleichterung der Übergänge zwischen Fachhochschulen und Universitäten zumeist als wenig sinnvoll ansehen (Mittelwert 3,7).

Auffällig ist, dass der wissenschaftliche Mittelbau an Universitäten die Erhöhung der Durchlässigkeit im Bildungswesen deutlich stärker unterstützt als die Professorinnen und Professoren an Universitäten. Es gibt aber eine Ausnahme: bei der Frage der Ablehnung der

weiteren Hochschulexpansion sind sich die Befragten recht einig; hier sind nur geringe Unterschiede nach Statusgruppe und Hochschultyp festzustellen.

Tabelle 5.5 Einstellungen zu Zielen und Maßnahmen zur Erhöhung der Durchlässigkeit im Bildungswesen nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
A Übergreifendes Ziel: Durchlässigkeit (Index)	3,0	2,7	2,8	2,7	2,8
Ausweitung interdisziplinärer Studienangebote	2,7	2,4	2,5	2,4	2,4
Förderung überfachlicher Qualifikationen	2,7	2,3	2,4	2,3	2,4
Erleichterung des Übergangs von beruflicher zu akademischer Bildung	3,1	2,6	2,7	2,6	2,7
Ermöglichung individueller Bildungsbiografien (z.B. Hochschulzugang ohne Abitur, Anrechnung extern erworbener Kompetenzen, Recognition of prior Learning)	3,2	2,8	2,9	2,8	2,9
Anheben der Studienanfängerquote (d.h. des Anteils der Studienanfänger/innen eines Altersjahrgangs)	3,7	3,5	3,4	3,5	3,5
B Maßnahme: Durchlässigkeit (Index)	3,1	2,6	2,5	2,4	2,7
Größeres Angebot von weiterbildenden Studiengängen	2,8	2,4	2,5	2,3	2,5
Angebote von berufsbegleitendem Studium	3,1	2,5	2,3	2,2	2,6
Angebote von Teilzeitstudiengängen	3,0	2,6	2,4	2,2	2,6
Erleichterung der Übergänge zwischen Fachhochschulen und Universitäten	3,2	2,8	1,8	2,2	2,7
Anrechnung von Leistungen, die außerhalb der Hochschule erworben wurden (z.B. berufliche Qualifikationen)	3,3	2,7	3,0	2,6	2,9
Ausbau der Zugangsmöglichkeiten für Studierende ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung	3,4	2,9	3,0	2,9	3,0
Anzahl	1.573	4.914	1.291	460	8.238

Frage B1: Wie sinnvoll finden Sie die folgenden Ziele, die im letzten Jahrzehnt oft bei Veränderungen von Lehre und Studium genannt worden sind? Frage B3: Wie sinnvoll finden Sie die Maßnahmen zur Veränderung von Lehre und Studium, die im letzten Jahrzehnt häufig genannt worden sind? Antwortskala von 1 = 'sehr sinnvoll' bis 5 = 'gar nicht sinnvoll'.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Umsetzung

Die Ziele und Maßnahmen zur Erhöhung der Durchlässigkeit im Bildungswesen sind nach Einschätzung der Befragten bislang überwiegend nicht verwirklicht worden (Mittelwert Ziele 3,3; Mittelwert Maßnahmen 3,5) (vgl. Tabelle 5.6). Nicht zu übersehen sind hier die deutlichen Unterschiede in der Umsetzung zwischen Universitäten und Fachhochschulen. Die Befragten der Fachhochschulen berichten in deutlich höherem Maße über Umsetzungserfolge, z.B. beim „Ausbau der Zugangsmöglichkeiten für Studierende ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung“ (Mittelwert Professorinnen und Professoren an Universitäten: 3,6; Mittelwert Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen: 2,8) oder

bei den „Angeboten von berufsbegleitendem Studium“ (Mittelwert Universitäten 4,1 zu Fachhochschulen 2,9).

Tabelle 5.6 Verwirklichung von Zielen und Umsetzung von Maßnahmen zur Erhöhung der Durchlässigkeit im Bildungswesen nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
A Übergreifendes Ziel: Durchlässigkeit (Index)	3,5	3,3	3,1	3,1	3,3
Anheben der Studienanfängerquote (d.h. des Anteils der Studienanfänger/innen eines Altersjahrgangs)	3,2	2,9	2,7	2,6	2,9
Ausweitung interdisziplinärer Studienangebote	3,2	3,2	3,2	3,2	3,2
Förderung überfachlicher Qualifikationen	3,5	3,5	3,2	3,3	3,4
Erleichterung des Übergangs von beruflicher zu akademischer Bildung	3,8	3,7	3,1	3,2	3,6
Ermöglichung individueller Bildungsbiografien (z.B. Hochschulzugang ohne Abitur, Anrechnung extern erworbener Kompetenzen, Recognition of prior Learning)	3,8	3,7	3,1	3,3	3,6
B Maßnahme: Durchlässigkeit (Index)	3,7	3,7	3,1	3,2	3,5
Größeres Angebot von weiterbildenden Studiengängen	3,6	3,4	3,0	3,1	3,3
Erleichterung der Übergänge zwischen Fachhochschulen und Universitäten	3,3	3,4	3,1	3,3	3,3
Ausbau der Zugangsmöglichkeiten für Studierende ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung	3,6	3,6	2,8	3,0	3,4
Anrechnung von Leistungen, die außerhalb der Hochschule erworben wurden (z.B. berufliche Qualifikationen)	3,8	3,6	3,1	3,3	3,5
Angebote von berufsbegleitendem Studium	4,1	4,0	2,9	3,2	3,7
Angebote von Teilzeitstudiengängen	4,1	4,0	3,3	3,5	3,9
Anzahl	1.546	4.538	1.269	432	7.785

Frage B2: Wie weit sind diese Ziele in Ihrem Fach, in dem Sie überwiegend lehren, Ihrer Ansicht nach tatsächlich verwirklicht worden? Frage B4: Wie weit sind die Maßnahmen in Ihrem Fachgebiet umgesetzt worden? Antwortskala von 1 = 'in sehr hohem Maße' bis 5 = 'gar nicht'.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

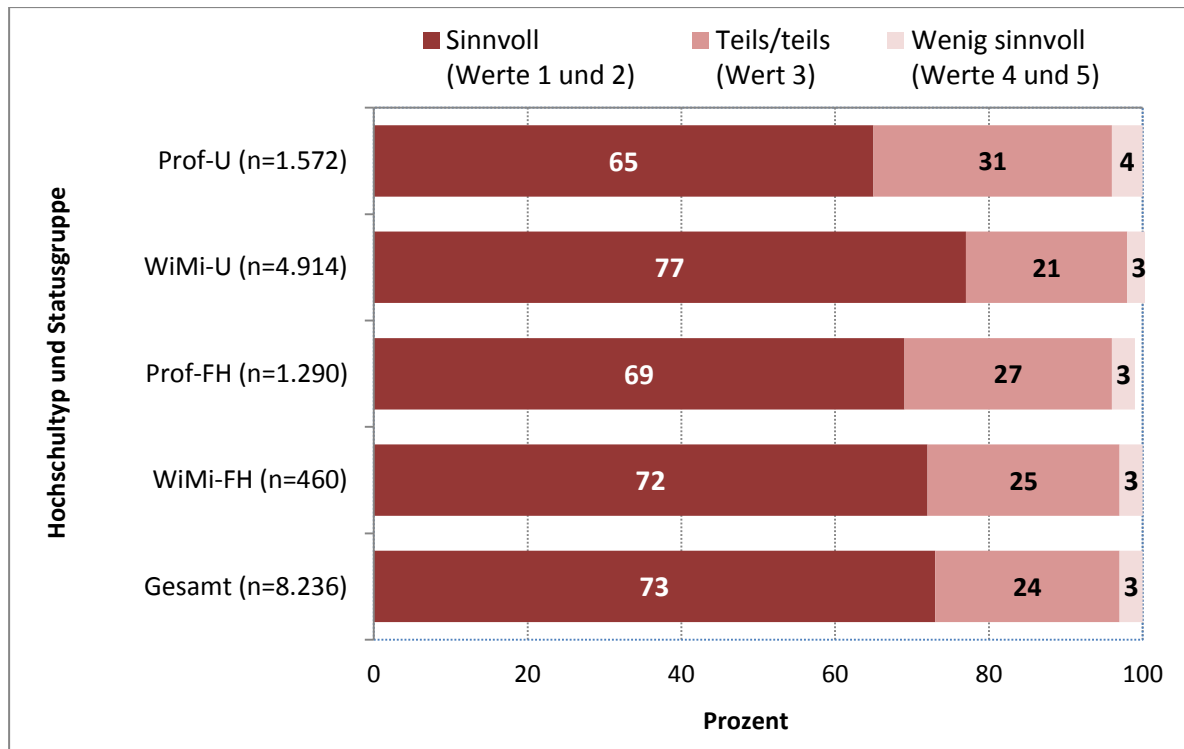
5.4. Qualität der Lehre

Ziele

Aspekte der Qualität der Lehre haben in Deutschland in der Studienreformdiskussion der letzten Jahre eine große Rolle gespielt. Im Kontext der Einführung neuer Bachelor- und Masterstudiengänge ging es dabei sowohl um Aspekte der Studierbarkeit als auch um Lehrstile und Lerninhalte. Einige dieser Aspekte wurden in den Fragebogen der LESSI-Studie aufgenommen: die Erhöhung von Wahlmöglichkeiten für Studierende, Transparenz von

Anforderungen und Leistungen im Studium, fachliche Spezialisierung und Verbesserung der didaktischen Qualität von Lehren und Lernen.

Abbildung 5.3 Einstellung zur Erhöhung der Qualität der Lehre nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent; Antwortkategorien zusammengefasst)



Frage B1: Wie sinnvoll finden Sie die folgenden Ziele, die im letzten Jahrzehnt oft bei Veränderungen von Lehre und Studium genannt worden sind? Antwortskala von 1 = 'sehr sinnvoll' bis 5 = 'gar nicht sinnvoll'. Dargestellt sind die Werte für die Indexvariable „Qualität der Lehre“.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Insgesamt finden die Ziele, die sich auf die Qualität der Lehre und des Studiums richten, eine große Unterstützung unter den Lehrenden (Mittelwert 2,1 der Indexvariable Qualität der Lehre) (vgl. Tabelle 5.7 und Abbildung 5.3). Knapp drei Fünftel der Lehrenden halten die Ziele für sinnvoll. Die Unterschiede nach Hochschultypen und Statusgruppen sind dabei gering.

Maßnahmen

Bei den konkreten Maßnahmen beschränkte sich der Fragebogen auf Aspekte der Qualitätssicherung, wie Lehrveranstaltungsevaluation, Absolventenstudien sowie Akkreditierungsverfahren. Sehr positiv werden die Lehrveranstaltungsevaluationen und Absolventenstudien als Maßnahmen der Qualitätssicherung eingeschätzt (Mittelwert jeweils 2,1). Deutlich schlechter fallen demgegenüber die Bewertung von Programm- und Systemakkreditierung aus (Mittelwert jeweils 3,3). Besonders die Professorinnen und Professoren an Universitäten stehen den Akkreditierungsverfahren sehr skeptisch gegenüber (Mittelwert 4,0 und 3,8).

Tabelle 5.7 Einstellungen zu Zielen und Maßnahmen zur Erhöhung der Qualität der Lehre nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
A Übergreifendes Ziel: Qualität der Lehre (Index)	2,2	2,1	2,2	2,1	2,1
Verbesserung der didaktischen Qualität von Lehren und Lernen	2,1	1,7	1,9	1,8	1,8
Höhere fachlich-wissenschaftliche Qualifizierung der Studierenden	1,7	1,8	2,0	2,0	1,8
Erhöhung der Transparenz von Anforderungen und Leistungen im Studium	2,2	2,0	2,1	2,0	2,0
Erhöhung von Wahlmöglichkeiten für Studierende	2,5	2,3	2,5	2,3	2,3
Erhöhung der „Studierbarkeit“ des Studiengangs	2,4	2,3	2,2	2,2	2,3
Vielfältigere Formen fachlicher Spezialisierung bzw. Vertiefung in späteren Studienphasen	2,4	2,3	2,5	2,4	2,3
B Maßnahme: Qualitätssicherung (Index)	3,1	2,6	2,8	2,5	2,7
Regelmäßige Befragungen von Absolventinnen und Absolventen	2,2	2,1	2,0	2,0	2,1
Regelmäßige Evaluation von Lehrveranstaltungen	2,4	2,1	2,4	2,1	2,2
Studiengang-Akkreditierung („Programm-Akkreditierung“)	4,0	3,1	3,4	2,9	3,3
Akkreditierung des hochschulinternen Qualitätsmanagementsystems („System-Akkreditierung“)	3,8	3,1	3,4	3,0	3,3
Anzahl	1.574	4.918	1.291	460	8.243

Frage B1: Wie sinnvoll finden Sie die folgenden Ziele, die im letzten Jahrzehnt oft bei Veränderungen von Lehre und Studium genannt worden sind? Frage B3: Wie sinnvoll finden Sie die Maßnahmen zur Veränderung von Lehre und Studium, die im letzten Jahrzehnt häufig genannt worden sind? Antwortskala von 1 = 'sehr sinnvoll' bis 5 = 'gar nicht sinnvoll'

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Umsetzung

Die Verbesserung der Qualität der Lehre stellt ein zentrales Anliegen der Lehrenden dar; dies zeigt sich deutlich in der vorliegenden Studie. Erfolge werden vor allem bei der Erhöhung der Transparenz von Anforderungen und Leistungen im Studium, dem Anheben der Studienanfängerquote, der stärkeren Berücksichtigung von Schlüsselqualifikationen in Curricula, der stärkeren Orientierung des Studiums auf Kompetenzerwerb und der stärkeren Praxisorientierung des Studiums berichtet. Auch vielfältigere Angebote zur fachlichen Spezialisierung beziehungsweise Vertiefung in späteren Studienphasen und Ausweitung interdisziplinärer Studienangebote werden relativ häufig genannt (mehr als 30 Prozent berichten von einer hohen Verwirklichung). Gleichzeitig ist aber auch erkennbar, dass in vielen Bereichen noch Handlungsbedarf besteht, wie sich aus dem Vergleich von Reformzielen und Ausmaß der Verwirklichung ergibt (vgl. Tabelle 5.8).

Dagegen berichten die befragten Lehrenden über ein hohes Ausmaß der Verwirklichung der Maßnahmen der Qualitätssicherung, insbesondere der Lehrevaluation und der Programmakkreditierung. Auch bei den Maßnahmen der Qualitätssicherung ergibt sich eine Diskrepanz zwischen Ist und Soll, allerdings mit umgekehrten Vorzeichen: die Maßnahmen, insbesondere

die Akkreditierungsverfahren, sind in hohem Maße umgesetzt aber sie werden von den meisten Befragten für wenig sinnvoll gehalten.

Tabelle 5.8 Verwirklichung von Zielen und Umsetzung von Maßnahmen zur Erhöhung der Qualität der Lehre nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
A Übergreifendes Ziel: Qualität der Lehre (Index)	3,3	3,3	3,0	3,1	3,3
Erhöhung der Transparenz von Anforderungen und Leistungen im Studium	2,9	3,0	2,6	2,9	2,9
Erhöhung der „Studierbarkeit“ des Studiengangs	3,3	3,4	2,8	3,1	3,2
Vielfältigere Formen fachlicher Spezialisierung bzw. Vertiefung in späteren Studienphasen	3,3	3,2	3,1	3,0	3,2
Verbesserung der didaktischen Qualität von Lehren und Lernen	3,3	3,4	2,9	3,1	3,3
Erhöhung von Wahlmöglichkeiten für Studierende	3,5	3,5	3,0	3,1	3,4
Höhere fachlich-wissenschaftliche Qualifizierung der Studierenden	3,6	3,6	3,3	3,4	3,6
B Maßnahme: Qualitätssicherung (Index)	2,1	2,1	1,8	2,1	2,1
Regelmäßige Evaluation von Lehrveranstaltungen	1,7	1,8	1,4	1,8	1,7
Studiengang-Akkreditierung („Programm-Akkreditierung“)	1,7	1,9	1,4	1,7	1,7
Regelmäßige Befragungen von Absolventinnen und Absolventen	2,6	2,7	2,0	2,4	2,5
Akkreditierung des hochschulinternen Qualitätsmanagementsystems („System-Akkreditierung“)	2,7	2,4	2,8	2,4	2,6
Anzahl	1.563	4.696	1.275	441	7.975

Frage B2: Wie weit sind diese Ziele in Ihrem Fach, in dem Sie überwiegend lehren, Ihrer Ansicht nach tatsächlich verwirklicht worden? Frage B4: Wie weit sind die Maßnahmen in Ihrem Fachgebiet umgesetzt worden? Antwortskala von 1 = 'in sehr hohem Maße' bis 5 = 'gar nicht'.

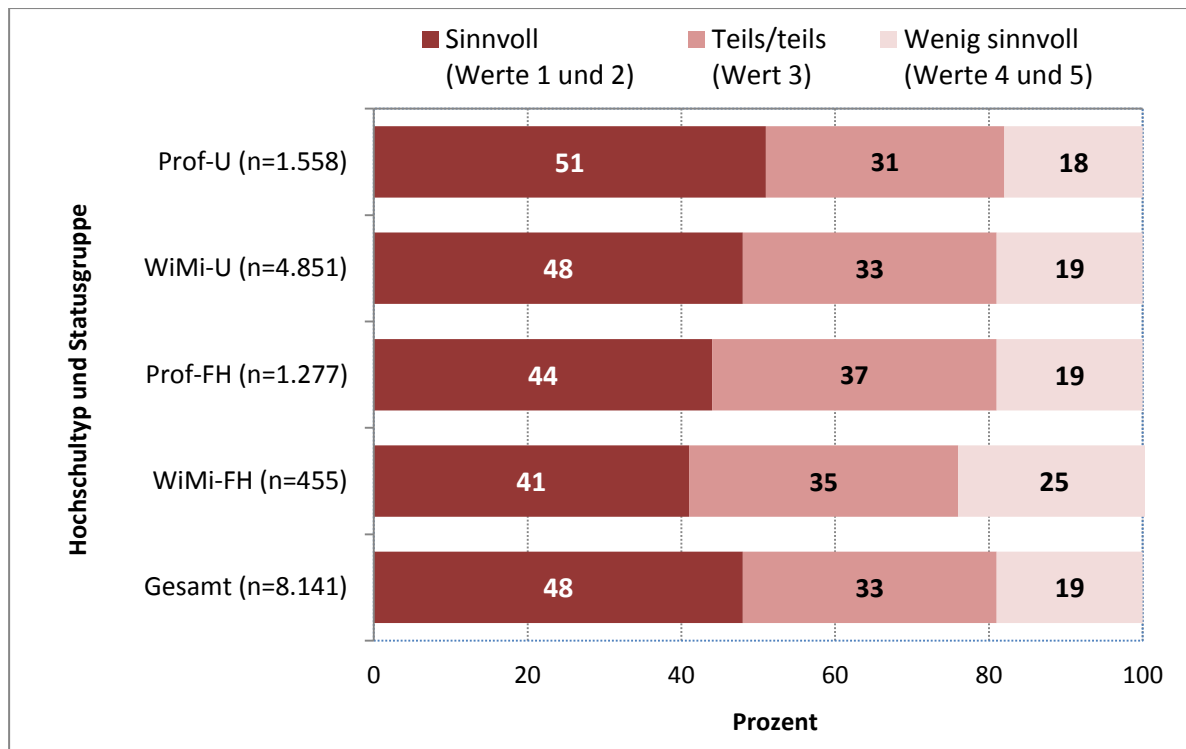
Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

5.5. Internationale Mobilität

Ziel

Die Förderung der internationalen Mobilität der Studierenden und der Lehrenden stellte von Beginn an ein zentrales Ziel des Bologna-Prozesses dar. Diese Ziele werden von den Lehrenden auch weitgehend unterstützt (Mittelwert 2,4) (vgl. Abbildung 5.4 und Tabelle 5.9). Bemerkenswert ist, dass der Anteil der Befragten, die das Ziel der Erhöhung der internationalen Mobilität für wenig sinnvoll halten mit 19 Prozent recht gering ist, aber 33 Prozent sind unentschieden in ihrem Urteil und knapp die Hälfte der Befragten halten dies Ziel für sinnvoll. Zwischen den Hochschultypen bestehen dabei kaum Unterschiede in der überwiegend positiven Bewertung der Erhöhung der internationalen Mobilität.

Abbildung 5.4 Einstellung zur Erhöhung der Internationalen Mobilität nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent; Antwortkategorien zusammengefasst)



Frage B1: Wie sinnvoll finden Sie die folgenden Ziele, die im letzten Jahrzehnt oft bei Veränderungen von Lehre und Studium genannt worden sind? Antwortskala von 1 = 'sehr sinnvoll' bis 5 = 'gar nicht sinnvoll'. Dargestellt sind die Werte für die Indexvariable „Internationale Mobilität“.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Maßnahmen

Noch stärker ist die Zustimmung zu den Maßnahmen zur Erhöhung der internationalen Mobilität (Mittelwert 1,9). „Anerkennung von Leistungen, die an ausländischen Hochschulen erbracht wurden“, „Intensive Beratung der Studierenden“, „unterstützende Maßnahmen für temporäres Auslandsstudium“ und „Maßnahmen für die Unterstützung ausländischer Studierender“ werden alle von den meisten Lehrenden als sinnvoll angesehen.

Tabelle 5.9 Einstellung zum Ziel der Erhöhung der internationalen Mobilität nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
A Übergreifendes Ziel: Internationale Mobilität (Index)	2,4	2,4	2,5	2,6	2,4
Erhöhung der internationalen Mobilität des wissenschaftlichen Personals	2,4	2,4	2,5	2,7	2,4
Erhöhung der internationalen Mobilität der Studierenden	2,4	2,4	2,4	2,5	2,4
B Maßnahme: Internationale Mobilität (Index)	2,0	1,9	2,0	2,0	1,9
Unterstützende Maßnahmen für temporäres Auslandsstudium	2,0	1,9	2,0	2,0	1,9
Anerkennung von Leistungen, die an ausländischen Hochschulen erbracht wurden	1,9	1,9	1,9	2,0	1,9
Intensive Beratung der Studierenden	1,9	1,9	1,9	1,8	1,9
Maßnahmen für die Unterstützung ausländischer Studierender	2,0	2,0	2,1	2,0	2,0
Anzahl	1.574	4.917	1.291	460	8.242

Frage B1: Wie sinnvoll finden Sie die folgenden Ziele, die im letzten Jahrzehnt oft bei Veränderungen von Lehre und Studium genannt worden sind? Frage B3: Wie sinnvoll finden Sie die Maßnahmen zur Veränderung von Lehre und Studium, die im letzten Jahrzehnt häufig genannt worden sind? Antwortskala von 1 = 'sehr sinnvoll' bis 5 = 'gar nicht sinnvoll'.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Umsetzung

Das übergreifende Ziel der Erhöhung der internationalen Mobilität der Studierenden und der Lehrenden ist nach Einschätzung der Befragten bislang kaum verwirklicht (Mittelwert 3,6). Die verschiedenen Maßnahmen zur Erhöhung der internationalen Mobilität, die zumeist von den Befragten auch als sinnvoll angesehen werden, sind dagegen weitgehend umgesetzt (Mittelwert 2,6). So berichten etwa zwei Drittel der Professorinnen und Professoren, dass „intensivere Beratung von Studierenden“ und „Anerkennung von Leistung, die an ausländischen Hochschulen erbracht worden“ in hohem Maße umgesetzt sei.

Tabelle 5.10 Verwirklichung von Zielen und Umsetzung von Maßnahmen zur Erhöhung der internationalen Mobilität nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
A Übergreifendes Ziel: Internationale Mobilität (Index)	3,7	3,5	3,5	3,5	3,6
Erhöhung der internationalen Mobilität der Studierenden	3,7	3,5	3,3	3,3	3,5
Erhöhung der internationalen Mobilität des wissenschaftlichen Personals	3,7	3,7	3,7	3,8	3,7
B Maßnahme: Internationale Mobilität (Index)	2,6	2,8	2,4	2,7	2,6
Intensive Beratung der Studierenden	2,3	2,6	2,1	2,5	2,4
Anerkennung von Leistungen, die an ausländischen Hochschulen erbracht wurden	2,2	2,6	2,2	2,7	2,4
Maßnahmen für die Unterstützung ausländischer Studierender	2,9	2,9	2,7	2,8	2,8
Unterstützende Maßnahmen für temporäres Auslandsstudium	2,9	3,0	2,6	2,8	2,9
Anzahl	1.553	4.577	1.265	428	7.823

Frage B2: Wie weit sind diese Ziele in Ihrem Fach, in dem Sie überwiegend lehren, Ihrer Ansicht nach tatsächlich verwirklicht worden? Frage B4: Wie weit sind die Maßnahmen in Ihrem Fachgebiet umgesetzt worden? Antwortskala von 1 = 'in sehr hohem Maße' bis 5 = 'gar nicht'.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

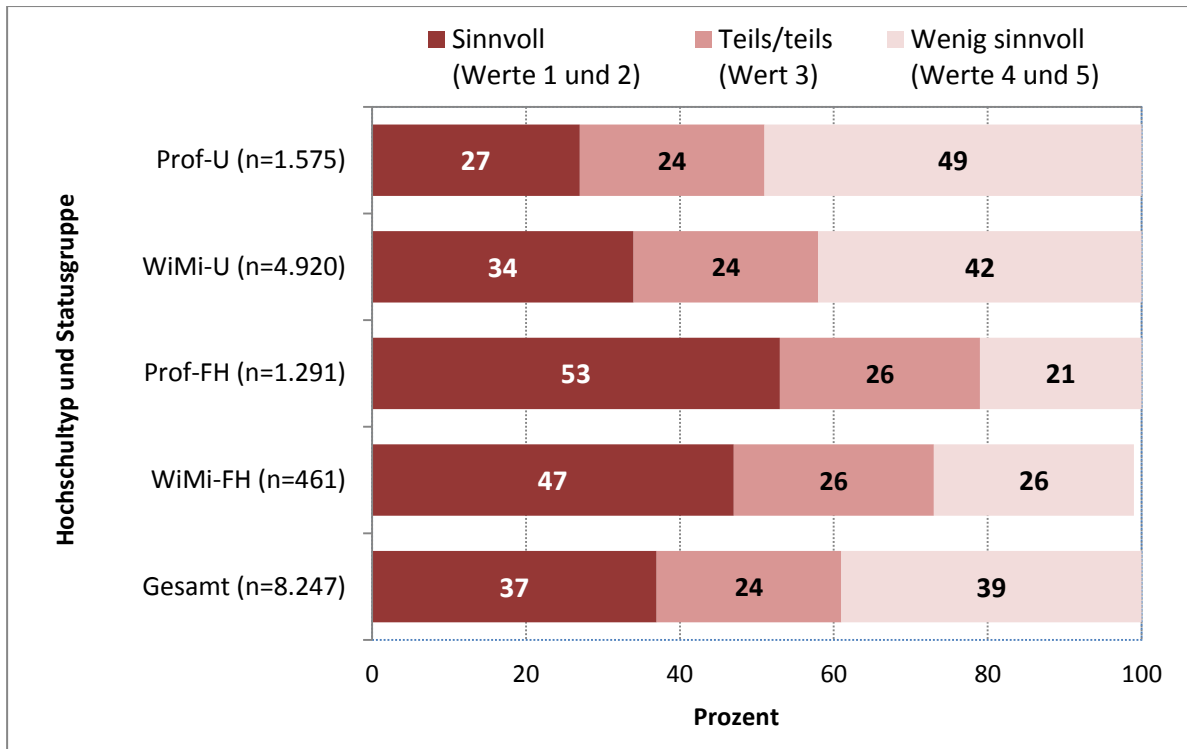
5.6. Berufliche Relevanz des Bachelor und das Bachelor/Master-System

Ziel

Das Ziel der Studienstruktureform bestand nicht nur formal in der Schaffung von gestuften Abschlüssen (Bachelor/Master). Mit dem ersten Abschluss war von Anfang an die Erwartung verknüpft, dass es sich dabei nicht nur um eine Neu-Etikettierung der alten Zwischenprüfungen handeln sollte ("bloße Zwischenetappe auf dem Weg zum Master"), sondern um einen eigenständigen berufsqualifizierenden Abschluss. Dies stellte insbesondere für universitäre Studiengänge eine Herausforderung dar, da kurze berufsqualifizierende Abschlüsse an Universitäten in Deutschland nicht angeboten wurden (vgl. Schomburg & Teichler 2007).

Die Ergebnisse der LESSI-Studie bestätigen, dass nach wie vor die Urteile der Lehrenden zum Ziel der beruflichen Relevanz des Bachelor-Abschlusses ("Erleichterung des Zugangs zum Beruf nach einer ersten Studienstufe (Bachelor)") nach Hochschultypen sehr unterschiedlich ausfallen (vgl. Abbildung 5.5 und Tabelle 5.11). An Universitäten wird dieses Ziel eher abgelehnt, während es an Fachhochschulen überwiegend Unterstützung findet.

Abbildung 5.5 Einstellung zum Ziel der Berufsfähigkeit des Bachelor nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent; Antwortkategorien zusammengefasst)



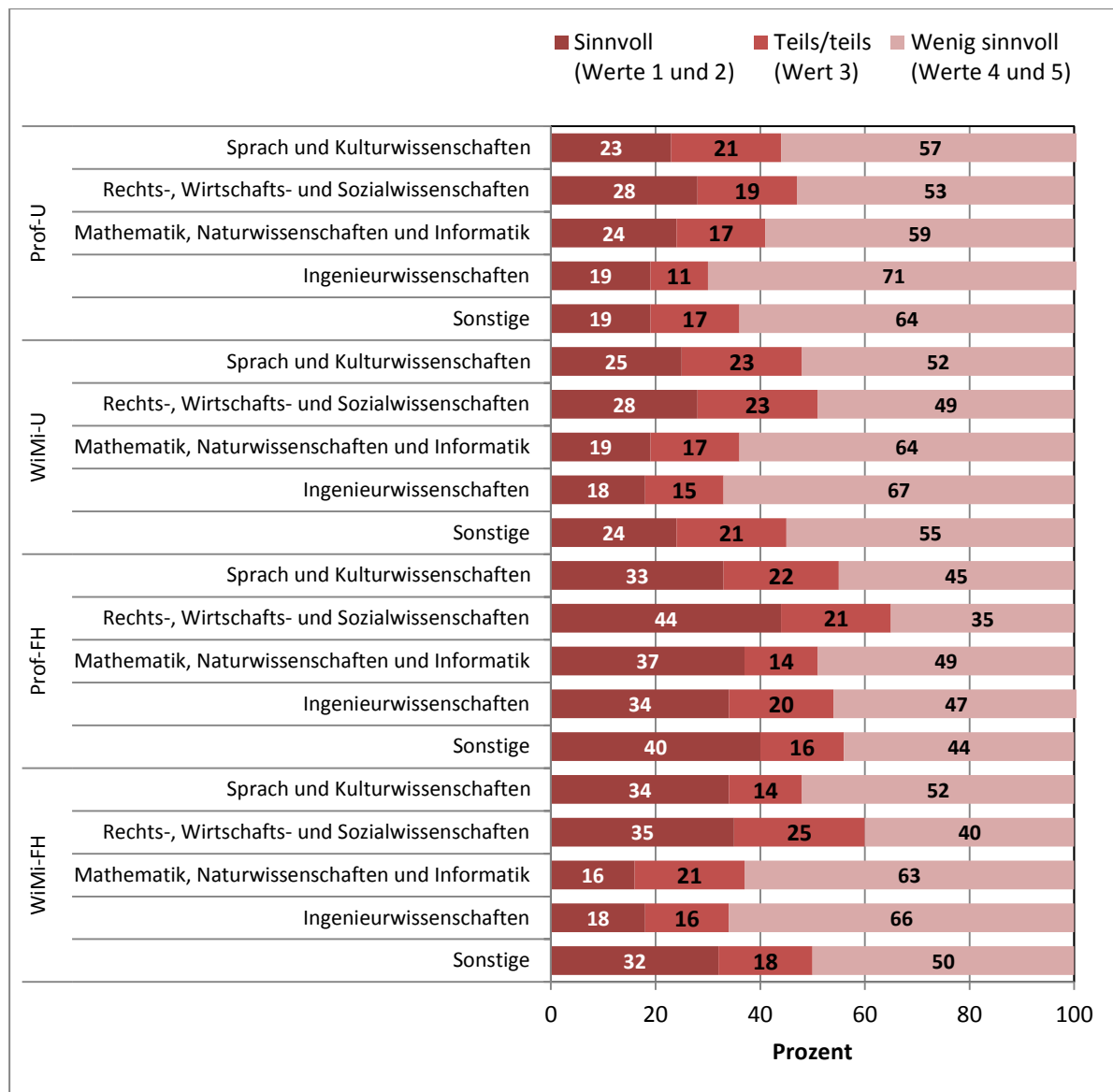
Frage B1: Wie sinnvoll finden Sie die folgenden Ziele, die im letzten Jahrzehnt oft bei Veränderungen von Lehre und Studium genannt worden sind? Antwortskala von 1 = 'sehr sinnvoll' bis 5 = 'gar nicht sinnvoll'. Dargestellt sind die Werte für das Item „Erleichterung des Zugangs zum Beruf nach einer ersten Studienstufe (Bachelor)“.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Maßnahmen

Die Einführung einer zweistufigen Studienstruktur (Bachelor/Master) als Kernelement der Studienstrukturreform wurde in Deutschland begleitet von weiteren Maßnahmen wie der Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS), die Modularisierung und Vergabe von Diploma Supplements. Die Einführung der gestuften Studienstruktur wird von 25 Prozent der Lehrenden in Deutschland als sinnvoll angesehen, knapp 20 Prozent sind unentschieden und die große Mehrheit von 56 Prozent hält diese Maßnahme für nicht sinnvoll (Mittelwert 3,6) (vgl. Tabelle 5.11 und Tabelle 5.12). Etwas positiver werden die Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS) (Mittelwert 3,2), die Vergabe von Diploma Supplements (Mittelwert 3,0) und die Modularisierung (Mittelwert 3,1) eingeschätzt. Auch bei diesen einzelnen Maßnahmen urteilen die Lehrenden von Universitäten deutlich negativer als Lehrende von Fachhochschulen.

Abbildung 5.6 Zustimmung zur Einführung einer zweistufigen Studienstruktur (Bachelor/Master) nach Hochschultyp, Statusgruppe und Fächergruppe (Prozent)



Frage B3: Wie sinnvoll finden Sie die Maßnahmen zur Veränderung von Lehre und Studium, die im letzten Jahrzehnt häufig genannt worden sind? Antwortskala von 1 = 'sehr sinnvoll' bis 5 = 'gar nicht sinnvoll'. Dargestellt sind die Werte für das Item „Einführung einer zweistufigen Studienstruktur (Bachelor/Master)“.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Die Abbildung 5.6 zeigt, dass bei der Frage der Zustimmung zur Einführung einer zweistufigen Studienstruktur sowohl erhebliche Fachrichtungsunterschiede bestehen als auch Unterschiede zwischen den Hochschultypen und den Personalgruppen.

Am höchsten ist die Zustimmung zum Bachelor/Master-System bei den Professorinnen und Professoren der Wirtschaftswissenschaften an Fachhochschulen und am geringsten bei den Professorinnen und Professoren und dem wissenschaftlichen Mittelbau an Universitäten in den Ingenieurwissenschaften. Relativ kritisch äußert sich auch der wissenschaftliche

Mittelbau an Fachhochschulen, insbesondere in den Ingenieurwissenschaften und der Fächergruppe Mathematik, Naturwissenschaften und Informatik.

Tabelle 5.11 Einstellungen zum Ziel der beruflichen Relevanz des Bachelor-Abschlusses und den Maßnahmen des Bachelor/Master-Systems nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
A. Übergreifendes Ziel: Berufliche Relevanz des Bachelor-Abschlusses	3,4	3,2	2,6	2,7	3,1
B. Maßnahme: Bachelor/Master-System (Index)	3,4	3,3	3,0	3,1	3,2
Vergabe von Diploma Supplement	3,1	3,1	2,9	2,9	3,0
Modularisierung	3,3	3,1	2,9	2,9	3,1
Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS)	3,4	3,2	3,0	3,1	3,2
Einführung einer zweistufigen Studienstruktur (Bachelor/Master)	3,7	3,7	3,1	3,6	3,6
Anzahl	1.575	4.920	1.291	461	8.247

Frage B1: Wie sinnvoll finden Sie die folgenden Ziele, die im letzten Jahrzehnt oft bei Veränderungen von Lehre und Studium genannt worden sind? Frage B3: Wie sinnvoll finden Sie die Maßnahmen zur Veränderung von Lehre und Studium, die im letzten Jahrzehnt häufig genannt worden sind? Antwortskala von 1 = 'sehr sinnvoll' bis 5 = 'gar nicht sinnvoll'.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Tabelle 5.12 Einstellung zu Maßnahmen im Rahmen der Einführung des Bachelor/Master-Systems nach Hochschultyp und Personalgruppe (Prozent; Antwortkategorien zusammengefasst)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
Einführung einer zweistufigen Studienstruktur (Bachelor/Master)					
Sinnvoll (Werte 1 und 2)	23	22	38	26	25
Teils/teils (Wert 3)	17	20	18	19	19
Nicht sinnvoll (Werte 4 und 5)	59	58	44	55	56
Gesamt	100	100	100	100	100
Anzahl	1.575	4.920	1.291	461	8.247
Vergabe von Diploma Supplement					
Sinnvoll (Werte 1 und 2)	34	29	41	39	33
Teils/teils (Wert 3)	27	41	30	35	36
Nicht sinnvoll (Werte 4 und 5)	39	30	29	26	31
Gesamt	100	100	100	100	100
Anzahl	1.464	4.401	1.231	419	7.515
Modularisierung					
Sinnvoll (Werte 1 und 2)	31	35	46	45	36
Teils/teils (Wert 3)	24	29	22	28	27
Nicht sinnvoll (Werte 4 und 5)	45	36	32	27	37
Gesamt	100	100	100	100	100
Anzahl	1.556	4.843	1.277	454	8.130
Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS)					
Sinnvoll (Werte 1 und 2)	30	33	43	37	34
Teils/teils (Wert 3)	21	23	22	28	23
Nicht sinnvoll (Werte 4 und 5)	50	43	35	36	43
Gesamt	100	100	100	100	100
Anzahl	1.559	4.871	1.277	457	8.164

Frage B3: Wie sinnvoll finden Sie die Maßnahmen zur Veränderung von Lehre und Studium, die im letzten Jahrzehnt häufig genannt worden sind? Antwortskala von 1 = 'sehr sinnvoll' bis 5 = 'gar nicht sinnvoll'.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Umsetzung

Das übergreifende Ziel der Erleichterung des Übergangs in den Beruf nach einer ersten Studienstufe (Bachelor) ist nach Einschätzung der Befragten an Universitäten nur in geringem Maße bereits erreicht, an Fachhochschulen dagegen in hohem Maße.

In formaler Hinsicht ist das Bachelor/Master-System nach dem Eindruck der Befragten weitgehend umgesetzt (vgl. Tabelle 5.13). Das betrifft die Einführung der zweistufigen Studienstruktur (Bachelor/Master), die Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS), die

Vergabe von Diploma Supplement und die Modularisierung. Auch bei diesen Maßnahmen wird ein höheres Maß an Verwirklichung von den Befragten an Fachhochschulen berichtet.

Tabelle 5.13 Umsetzung des Ziel der beruflichen Relevanz des Bachelor-Abschlusses und der Maßnahmen im Rahmen der Einführung des Bachelor/Master-Systems nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
A. Übergreifendes Ziel: Berufliche Relevanz des Bachelor-Abschlusses	3,9	3,8	2,6	3,2	3,6
B. Maßnahme: Bachelor/Master-System (Index)	1,5	1,5	1,3	1,5	1,5
Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS)	1,3	1,4	1,1	1,3	1,3
Einführung einer zweistufigen Studienstruktur (Bachelor/Master)	1,4	1,4	1,2	1,4	1,4
Modularisierung	1,4	1,5	1,3	1,5	1,5
Vergabe von Diploma Supplement	1,8	2,3	1,5	1,9	2,0
Anzahl	1.547	4.609	1.267	433	7.856

Frage B2: Wie weit sind diese Ziele in Ihrem Fach, in dem Sie überwiegend lehren, Ihrer Ansicht nach tatsächlich verwirklicht worden? Frage B4: Wie weit sind die Maßnahmen in Ihrem Fachgebiet umgesetzt worden? Antwortskala von 1 = 'in sehr hohem Maße' bis 5 = 'gar nicht'.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Zwischenfazit

Viele Reformziele werden von den Lehrenden unterstützt. Aspekte der *Qualität der Lehre* finden die größte Zustimmung, insbesondere eine „Höhere fachlich-wissenschaftliche Qualifizierung der Studierenden“, aber auch die „Verbesserung der didaktischen Qualität von Lehren und Lernen“. Bei den meisten Aspekten bestehen keine großen Unterschiede zwischen den Hochschultypen und den Personalgruppen. Ziele, die auf eine stärkere *berufliche Relevanz* des Studiums gerichtet sind, werden allerdings von den Professorinnen und Professoren von Universitäten deutlich weniger als sinnvoll angesehen als von den Fachhochschulprofessorinnen und -professoren. Der wissenschaftliche Mittelbau an Universitäten steht einer stärkeren Praxisorientierung deutlich aufgeschlossener gegenüber als die Professorinnen und Professoren.

Auch bei den meisten operativen Zielen und Maßnahmen zeigt sich insgesamt eine Zustimmung der Lehrenden, insbesondere bei den Maßnahmen, die auf eine Verbesserung der internationalen Mobilität zielen. Bei den operativen Zielen scheint aber insgesamt die Zustimmung der Professorinnen und Professoren von Universitäten deutlich geringer als bei den Angehörigen des wissenschaftlichen Mittelbaus dieses Hochschultyps und auch geringer als bei den Professorinnen und Professoren von Fachhochschulen.

Große Unterschiede zwischen den Professorinnen und Professoren der beiden Hochschultypen zeigen sich auch bei Maßnahmen zur Erhöhung der Durchlässigkeit, die an Universitäten relativ selten als sinnvoll angesehen werden.

Ein Kernelement des Bologna-Prozesses, die „Erleichterung des Zugangs zum Beruf nach einer ersten Studienstufe (Bachelor)“ wird an Universitäten mehrheitlich skeptisch betrachtet.

Die Befragten wurden neben der Bewertung der Sinnhaftigkeit von übergreifenden Reformzielen und Maßnahmen auch um eine Einschätzung gebeten, inwieweit diese in ihrem fachlichen Bereich auch umgesetzt sind. Ein Vergleich von übergreifenden Zielen und deren Umsetzung zeigt in fast allen Zieldimensionen an Universitäten eine Diskrepanz: die Reformziele sind zu wenig umgesetzt; dies ist insbesondere im Bereich der Lehrqualität und der internationalen Mobilität der Fall - hier sind Diskrepanzen in allen Personalgruppen zwischen Soll und Ist am größten. Geringer sind die Diskrepanzen an Fachhochschulen.

Im Kapitel 8 wird dargestellt, wie die Lehrenden Vorschläge zur Weiterentwicklung an den Hochschulen bewerten. Dabei wird deutlich, welche Aspekte der Veränderung in Studium und Lehre ihnen besonders wichtig sind.

5.7. Folgen des Wandels für Lehre und Studium

Die Veränderungen von Lehre und Studium der letzten Jahre können die intendierten Folgen haben, die zuvor thematisiert wurden, es können aber auch nicht-intendierte Folgen eingetreten sein. Dazu zählen etwa zentrale Kritikpunkte wie die angebliche „Verschulung des Studiums“ oder die vermeintliche „Einschränkung der Freiheit von Forschung und Lehre“.

Wie die Abbildung 5.7 zeigt, sind sich die Befragten ziemlich einig darin, dass sich für sie der Arbeitsaufwand in den letzten Jahren erhöht hat:

- „Durch Bürokratisierung hat sich der Arbeitsaufwand erhöht“ (82 Prozent).
- „Der Beratungs- und Betreuungsaufwand hat sich erhöht“ (72 Prozent)

Auch sind die meisten Lehrenden der Ansicht, dass die *Qualität des Studiums* abgenommen habe u.a. durch die Einschränkung der Freiheit von Forschung und Lehre und den Rückgang der intrinsischen Motivation der Studierenden.

- „Die Freiheit von Forschung und Lehre wird eingeschränkt“ (58 Prozent),
- „Intrinsische Motive von Studierenden haben abgenommen“ (56 Prozent),
- „Die Qualität des Studiums hat abgenommen“ (55 Prozent).

Diese negativen Folgen werden besonders häufig von den Professorinnen und Professoren an den Universitäten geäußert.

Eine Verbesserung der *Studierbarkeit* wird dagegen von den meisten Befragten nicht berichtet ebenso wenig wie eine Erhöhung der *Mobilität*:

- „Fachwechsel im Studienverlauf sind leichter geworden (z.B. zwischen Bachelor und Master)“ (20 Prozent)
- „Studienabbrüche haben abgenommen“ (16 Prozent)
- „Temporäres Studium im Ausland hat sich erhöht“ (20 Prozent)
- „Die Studierbarkeit hat sich verbessert“ (20 Prozent).

Tabelle 5.14 Folgen der Veränderungen von Lehre und Studium nach Hochschultyp (arithmetischer Mittelwert; Indexvariablen und Einzelvariablen)

	Universität	Fachhochschule	Gesamt
1. Arbeitsaufwand (Index)	2,0	2,0	2,0
Durch Bürokratisierung hat sich der Arbeitsaufwand erhöht	1,7	1,7	1,7
Der Beratungs- und Betreuungsaufwand hat sich erhöht	2,0	2,1	2,0
Kontrolle der Curricula durch Dritte (Hochschulleitung, Verwaltung, Akkreditierungsagentur) hat zugenommen	2,2	2,0	2,2
Die Notwendigkeit zur Absprache mit Kolleginnen/Kollegen und der Verwaltung hat sich vermehrt	2,2	2,2	2,2
2 Studierbarkeit (Index)	3,4	3,2	3,3
Das Studium wird öfter in der Regelstudienzeit abgeschlossen	3,0	3,0	3,0
Die Gesamtdauer des Studiums (bis zum Berufseintritt) hat sich verkürzt	3,1	2,8	3,1
Studienabbrüche haben abgenommen	3,5	3,5	3,5
Die Studierbarkeit hat sich verbessert	3,7	3,3	3,6
3. Geringere Studienqualität (Index)	2,4	2,7	2,5
Intrinsische Motive von Studierenden haben abgenommen	2,3	2,6	2,4
Die Freiheit von Forschung und Lehre wird eingeschränkt	2,4	2,7	2,5
Teilzeitiges Studium ist schwieriger geworden	2,4	2,8	2,5
Die Qualität des Studiums hat abgenommen	2,5	2,8	2,5
4. Mobilität (Index)	3,5	3,5	3,5
Hochschulwechsel im Laufe des Studiums haben zugenommen	3,4	3,5	3,4
Fachwechsel im Studienverlauf sind leichter geworden (z.B. zwischen Bachelor und Master)	3,5	3,3	3,5
Temporäres Studium im Ausland hat sich erhöht	3,6	3,5	3,6
5. Lehrorientierung (Index)	3,4	3,3	3,4
Der Stellenwert der Lehre hat zugenommen	3,3	3,3	3,3
Die Lehre ist anspruchsvoller geworden	3,5	3,3	3,5
Anzahl	5.916	1.639	7.555

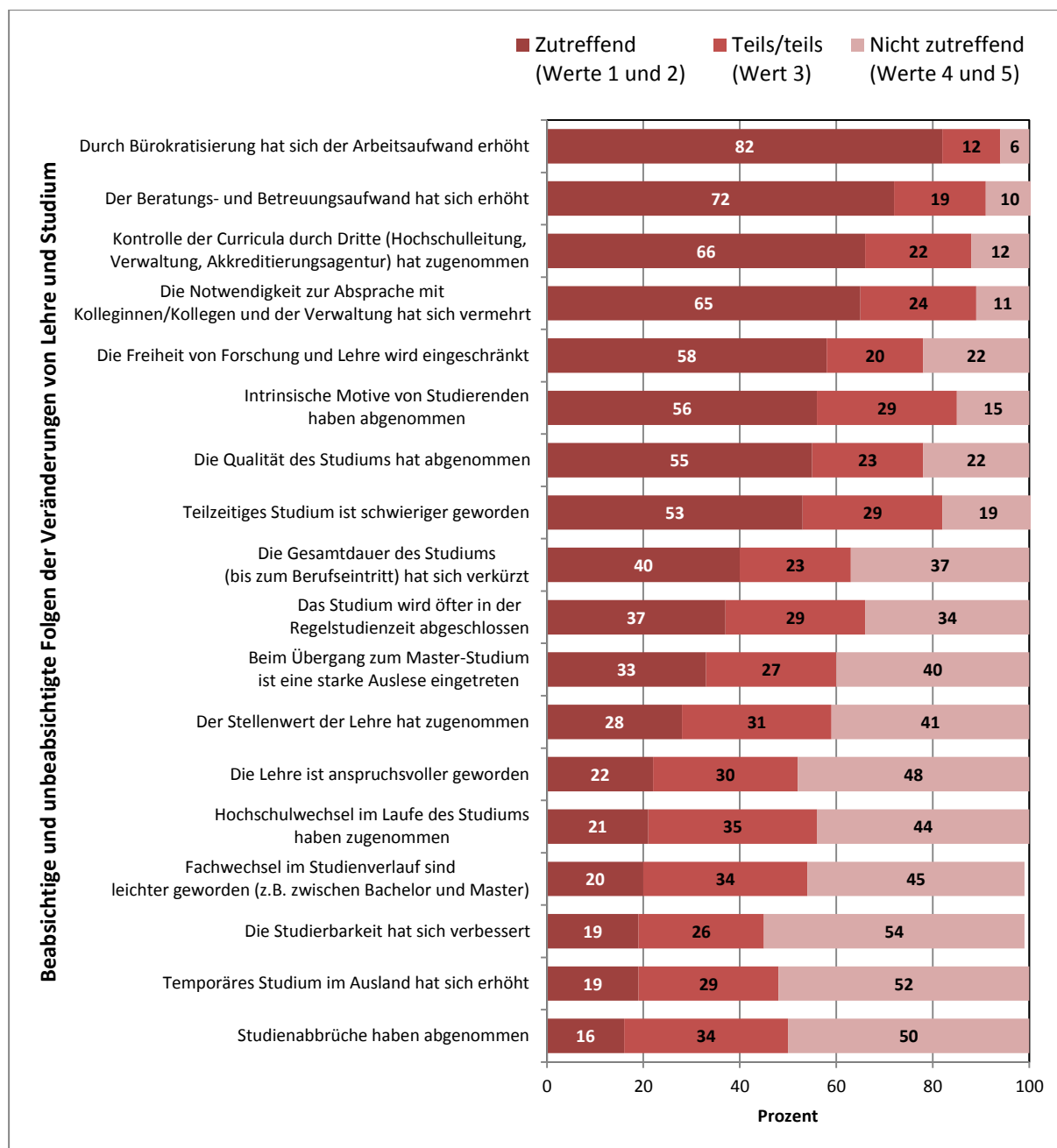
Frage B5: Bemühungen um Veränderungen haben beabsichtigte und unbeabsichtigte Folgen. Welche Folgen sind Ihrer Ansicht nach eingetreten? Antwortskala von 1 = 'in sehr hohem Maße' bis 5 = 'gar nicht'. Die Gruppierung der Items basiert auf Ergebnissen exploratorischer Faktorenanalysen (vgl. Tabelle A.20 im Anhang A). Für die Bildung der additiven Indexvariablen wurden nur Items verwendet, die Ladungen von mindestens 0,45 aufweisen.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Die Tabelle 5.14 informiert über die Unterschiede in den wahrgenommenen Folgen der Reformen zwischen den Befragten der Universitäten und der Fachhochschulen. Bei den meisten Aspekten bestehen kaum Unterschiede in der Einschätzung der Folgen der Veränderungen. Die Lehrenden der Universitäten berichten allerdings seltener eine Verbesserung der Studierbarkeit und häufiger dagegen eine geringere Studienqualität.

Es erscheint wenig sinnvoll, diesen Einstellungen der Lehrenden bislang vorliegende Ergebnisse der empirischen Forschung zu den Veränderungen von Lehre und Studium entgegenzusetzen. So sind etwa sehr unterschiedliche Forschungsergebnisse zu den Veränderungen der internationalen Mobilität der Studierenden publiziert worden (vgl. Schomburg 2011).

Abbildung 5.7 Beabsichtigte und unbeabsichtigte Folgen der Veränderungen von Lehre und Studium (Prozent)



Frage B5: Bemühungen um Veränderungen haben beabsichtigte und unbeabsichtigte Folgen. Welche Folgen sind Ihrer Ansicht nach eingetreten? Antwortskala von 1 = 'in sehr hohem Maße' bis 5 = 'gar nicht'.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

In Diskussionen über die Studienstruktureform spielen auch grundlegende Einstellungen zur Selektivität beim Übergang von der Bachelor- zur Masterstufe, zur Möglichkeit, eine Berufsbefähigung bereits mit einem Bachelor-Abschluss zu erreichen und zum Grad der Trennung der Lehraufgaben nach Hochschultypen eine Rolle. Bei diesen Einstellungen sind deutliche Unterschiede nach Fachrichtungen und Hochschultypen zu erwarten.

Tabelle 5.15 Einstellungen zur Studienstruktureform nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
1. Selektivität beim Übergang zum Master (Index)	3,3	3,4	2,7	3,0	3,3
Bei der Zulassung zum Master-Studium sollte eine Auswahl unter den Bewerber/innen stattfinden	2,6	2,9	2,1	2,5	2,7
Nur die besten Bachelor-Absolvent/innen sollten zum Master-Studium zugelassen werden	3,2	3,4	2,5	2,9	3,2
In meinem Fach sollte nur eine Minderheit der Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen zum Master-Studium übergehen	4,1	4,0	3,4	3,6	3,9
2. Mangelnde berufliche Relevanz des Bachelor (Index)	1,9	2,0	3,2	2,7	2,2
Das Bachelor-Studium führt zu einer unangemessenen Verschulung von Lehre und Studium	2,0	1,9	2,5	2,2	2,0
Das Bachelor-Studium ist in meinem Fach nur eine Zwischenetappe auf dem Weg zum Master	1,9	1,9	3,4	2,9	2,2
Ein Bachelorstudium ist in meinem Fach geeignet, berufsbefähigend auszubilden (umgepolt)	2,0	2,1	3,6	3,0	2,3
3. Betonung der Hochschultypen (Index)	3,4	3,5	4,5	4,1	3,7
Die Fachhochschulen sollten sich auf Angebote von Bachelor-Studiengängen konzentrieren	2,9	3,3	4,5	4,0	3,5
Die Universitäten sollten sich auf Angebote von Master-Studiengängen konzentrieren	3,9	3,8	4,5	4,1	3,9
Anzahl	1.470	4.415	1.213	407	7.505

Frage B6: Zur Bachelor-Master-Struktur und den damit verbundenen Veränderungen gibt es sehr unterschiedliche Bewertungen, die in den vorangehenden Fragen noch nicht angesprochen worden sind. Wie bewerten Sie die folgenden Aussagen? Antwortskala von 1 = 'stimme völlig zu' bis 5 = 'stimme gar nicht zu'. Die Gruppierung der Items basiert auf Ergebnissen exploratorischer Faktorenanalysen (vgl. Tabelle A.23 im Anhang A). Für die Bildung der additiven Indexvariablen wurden nur Items verwendet, die Ladungen von mindestens 0,45 aufweisen.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Mangelnde berufliche Relevanz des Bachelor

In einer der Kernfrage der Studienstrukturformen, inwieweit das Bachelorstudium zu einem berufsbefähigenden Studienabschluss führt, besteht eine deutliche Polarität der Hochschultypen. Lehrende an Universitäten sind überwiegend der Auffassung, dass das Bachelorstudium in ihrem Fachgebiet nur eine Zwischenetappe auf dem Weg zum Master sei (Mittelwert 1,9) (vgl. Tabelle 5.15). Diese Einstellung findet sich dagegen an Fach-

hochschulen relativ selten (Professorinnen und Professoren: Mittelwert 3,4). Entsprechend sind an Universitäten nur relativ wenige Befragte der Ansicht, dass ein Bachelorstudium in ihrem Fach geeignet sei, berufsbefähigend auszubilden.

An Universitäten wie an Fachhochschulen ist die Überzeugung weit verbreitet, dass das Bachelorstudium zu einer unangemessenen Verschulung von Lehre und Studium führt (Mittelwert 2,0).

Selektivität beim Übergang zum Master

Die Frage, ob beim Übergang vom Bachelor zum Masterstudium eine Auswahl unter den Studierenden stattfinden soll, wird von den Beteiligten im Reformprozess sehr unterschiedlich beantwortet. Die Befragten stimmen mehrheitlich der Aussage zu, dass eine Selektivität beim Übergang zum Masterstudium stattfinden soll (Mittelwert 2,7). Insbesondere Professorinnen und Professoren von Fachhochschulen sind dieser Ansicht (Mittelwert 2,1). Dass die Studienleistungen im Selektionsprozess eine zentrale Rolle spielen, findet ebenfalls vor allem an Fachhochschulen Unterstützung ("Nur die besten Bachelor-Absolvent/innen sollten zum Masterstudium zugelassen werden"). Vor allem an Universitäten, aber auch an Fachhochschulen findet die Zielvorgabe der Kultusministerkonferenz (vgl. Kultusministerkonferenz 2003a), dass der Bachelorabschluss der Regelabschluss sein soll, nur wenig Unterstützung.

Betonung der Hochschultypen

Unter den Professorinnen und Professoren an Universitäten findet die Auffassung, dass sich die Fachhochschulen auf Angebote von Bachelorstudiengängen konzentrieren sollen, eine gewisse Unterstützung (Mittelwert 2,9), während an Fachhochschulen diese Beschränkung der Studienangebote von den Professorinnen und Professoren zurückgewiesen wird (Mittelwert 4,5).

Eine Konzentration der Studienangebote der Universitäten auf das Masterniveau lehnen sowohl Professorinnen und Professoren der Universitäten wie der Fachhochschulen überwiegend ab (Mittelwert 3,9).

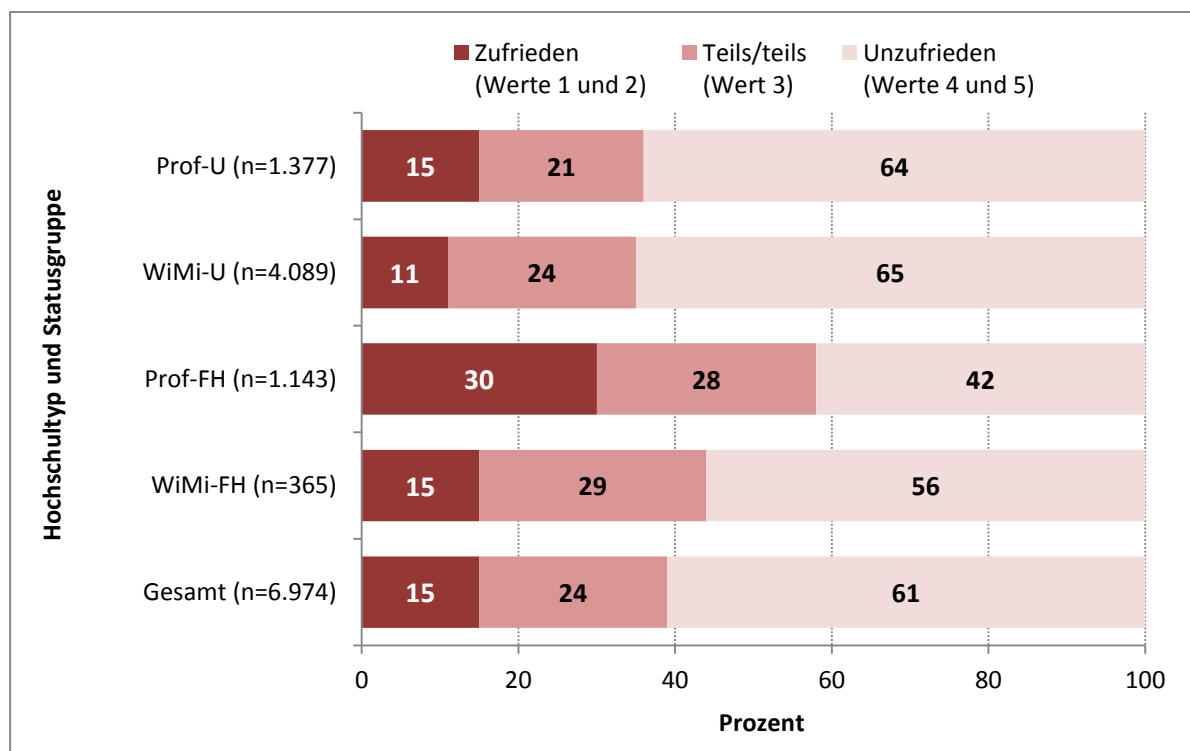
6. Gesamtbewertungen der Reformziele und Maßnahmen durch die Lehrenden

Zusätzlich zu den Einstellungen und Erfahrungen mit den verschiedenen Aspekten der Veränderungen von Lehre und Studium wurden die Befragten auch um Gesamtbewertungen gebeten. Die Lehrenden konnten sowohl angeben, wie zufrieden sie insgesamt mit den Veränderungen in Lehre und Studium an den deutschen Hochschulen im letzten Jahrzehnt sind, als auch wie zufrieden sie bisher insgesamt mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur sind. Auch hier wurde eine fünfstufige Antwortskala verwendet, die von 1 = 'sehr zufrieden' bis 5 = 'sehr unzufrieden' reichte.

6.1. Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur

Nur 15 Prozent der Professorinnen und Professoren von Universitäten sind mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur zufrieden, 21 Prozent sind weder zufrieden noch unzufrieden und die überwiegende Mehrheit von knapp zwei Drittel (64 Prozent) ist unzufrieden (vgl. Abbildung 6.1).

Abbildung 6.1 Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent)



Frage F2: Wie zufrieden sind Sie bisher insgesamt mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur? Antwortskala von 1 = 'sehr zufrieden' bis 5 = 'sehr unzufrieden'

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

An den Universitäten hat der wissenschaftliche Mittelbau eine sehr ähnliche Einschätzung wie die Professorinnen und Professoren. Positiver fällt dagegen die Bewertung der Ein-

führung der Bachelor/Master-Struktur unter den Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen aus: hier sind 30 Prozent zufrieden, 28 Prozent unentschieden und 42 Prozent unzufrieden. Der wissenschaftliche Mittelbau an Fachhochschulen ist mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur etwas weniger zufrieden als die Professorinnen und Professoren an diesem Hochschultyp.

Zwischen den Fächergruppen bestehen kaum Unterschiede in der Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur, und auch die individuellen Merkmale Alter, Geschlecht, Eltern mit akademischer Ausbildung und Dauer der Lehrerschaft scheinen ohne große Bedeutung.

Demgegenüber sind deutliche Zusammenhänge festzustellen zwischen der Übereinstimmung mit den Zielen und Maßnahmen des Bologna-Prozesses (siehe Kapitel 5) sowie der Bewertung der Folgen und der Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur. Je stärker die Reformziele, die im Bologna-Prozess eine große Rolle gespielt haben, wie Erhöhung der Qualität der Lehre/Studierbarkeit, die Steigerung der internationalen Mobilität und der Durchlässigkeit sowie die Erleichterung des Zugangs zum Beruf nach einer ersten Studienstufe (Bachelor) als *sinnvoll* angesehen werden, desto größer ist auch die Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur. Dies gilt in noch stärkerem Maße für die Umsetzung von Reformzielen: die Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur steigt mit dem *Ausmaß der Umsetzung der Ziele* „Erhöhung der Qualität der Lehre“ und „Erleichterung des Zugangs zum Beruf nach einer ersten Studienstufe (Bachelor)“.

Die Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur ist umso größer,

- je mehr die Bachelor/Master-Struktur als sinnvolles Reformziel angesehen wird,
- je stärker sich die Studierbarkeit verbessert hat,
- je weniger Einbuße der Lehrqualität berichtet werden,
- je mehr die Durchlässigkeit verbessert wurde und
- je mehr eine Lehrorientierung verstärkt wurde.

Auffällig ist, das selbst bei Lehrenden, die das zentrale Bologna-Ziel der Erleichterung des Zugangs zum Beruf nach einer ersten Studienstufe (Bachelor) als „sehr sinnvoll“ empfinden, die Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur lediglich moderat ausfällt (arithmetischer Mittelwert 3,2).

6.2. Determinanten der Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur

Wie lässt sich die Zufriedenheit/Unzufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur erklären? Welche Rolle spielen dabei soziodemographische Faktoren wie Geschlecht, akademisches Elternhaus, Migrationshintergrund und Alter? Wirken sich strukturelle Aspekte der Arbeitssituation wie der Hochschultyp, die Statusgruppe und die Fächergruppe aus? Haben die Einbindung in Entscheidungsstrukturen an den Hochschulen oder die internationale Mobilität Auswirkungen? Die genannten Aspekte fassen wir als

Kontrollvariablen auf, die berücksichtigt werden müssen, wenn die Effekte der Erfahrungen mit den Veränderungen in Lehre und Studium untersucht werden (Modell 1).

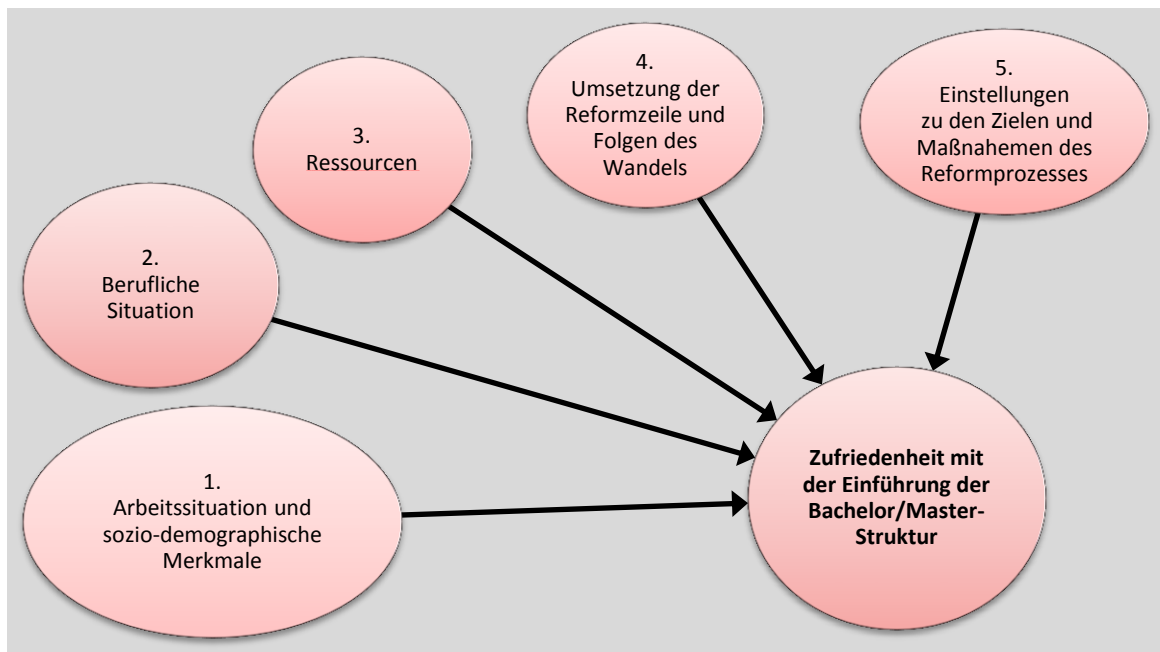
In multiplen hierarchischen Regressionsanalysen berücksichtigen wir ferner die Kernelemente der beruflichen Situation der Lehrenden (z.B. Grad der beruflichen Autonomie) (Modell 2).

Mit dem Modell 3 werden mit der Ausstattung/den Ressourcen für Lehre und Studium weitere Kontextbedingungen der Lehre in ihrer Relevanz für die Zufriedenheit/ Unzufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur analysiert.

Im Modell 4 werden die Erfahrungen mit der Umsetzung von Reformzielen und -maßnahmen sowie der weiteren intendierten und nicht-intendierten Folgen der Veränderungen analysiert. Inwieweit wird die Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur von diesen Erfahrungen beeinflusst, wenn auch die in den Modellen 1 bis 3 einbezogenen Variablen berücksichtigt werden?

In das Modell 5 wird zusätzlich zu den genannten Variablen noch die Übereinstimmung der Befragten mit den übergreifenden Reformzielen und Maßnahmen als Erklärungsvariablen aufgenommen. Damit kann geprüft werden, ob bei Kontrolle der übrigen potentiellen Einflussfaktoren Grundüberzeugungen der Befragten, die sich in der Zustimmung oder Ablehnung der Reformzielen niederschlagen, einen Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur haben.

Abbildung 6.2 Modell zur Erklärung der Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur



Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Insgesamt lassen sich durch die in die Modelle einbezogenen Variablen mehr als die Hälfte der Varianz der Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur erklären (vgl. Abbildung 6.3). Die strukturellen Bedingungen und die Charakteristika der beruflichen

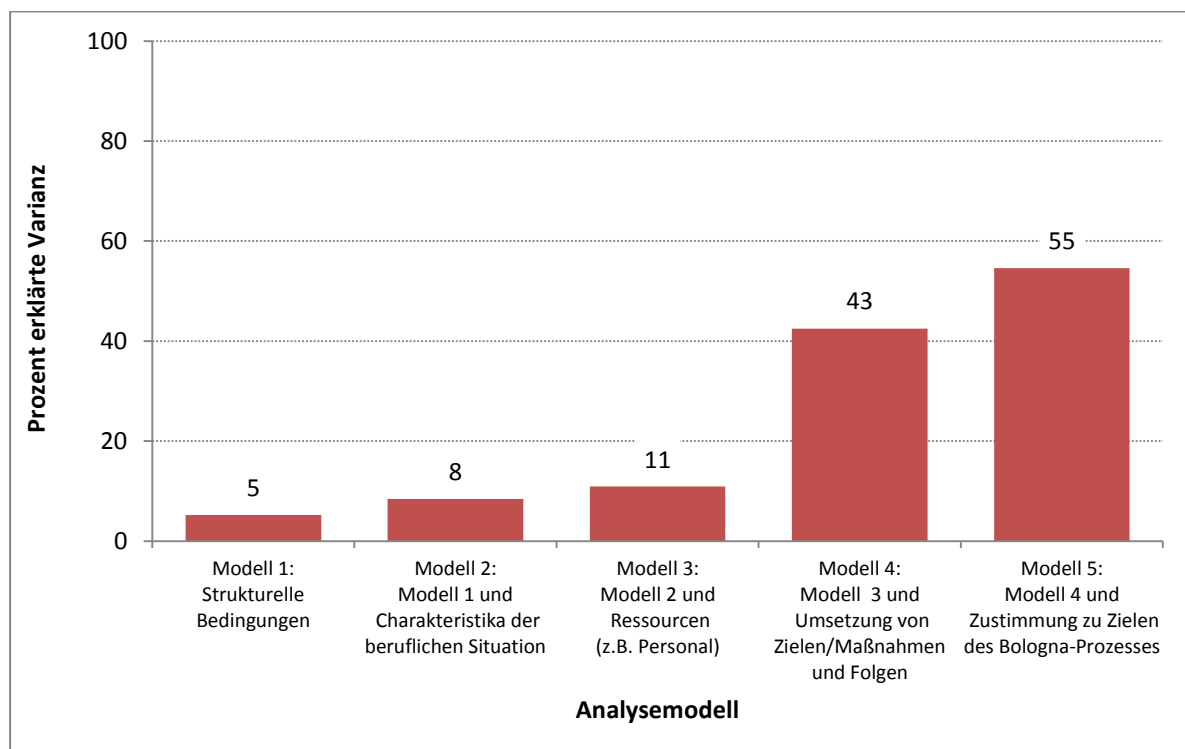
Situation erklären zusammen 8 Prozent der Varianz und die Ressourcen noch einmal weitere 3 Prozent.

Von entscheidender Bedeutung für die Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur sind die *Erfahrungen mit der Umsetzung und den Folgen* der Veränderungen in Lehre und Studium. Diese Variablen erklären zusätzlich 32 Prozent der Varianz der Zufriedenheit.

Aber auch die *Übereinstimmung mit den Zielen*, unabhängig von den Folgen, ist ein wichtiger Faktor, der noch einmal 12 Prozent der Varianz erklärt. Bei Kontrolle aller anderen Variablen sind insbesondere die Einstellungen zum Bachelor/Master-System (Beta +0,41) und zur beruflichen Relevanz des Bachelor (Beta +0,09) wichtige Erklärungsfaktoren der Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur.

Die Analysen zeigen deutlich, dass die Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/-Master-Struktur stark mit der Umsetzung der Reformziele insgesamt verbunden ist. Je stärker die Reformziele bereits verwirklicht wurden, desto höher fällt auch die Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur aus.

Abbildung 6.3 Determinanten der Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur (erklärte Varianz der Zufriedenheit in hierarchischen multiplen OLS-Regressionsanalysen)



Die in den Modellen verwendeten Variablen werden in Tabelle A.27 im Anhang A dargestellt.

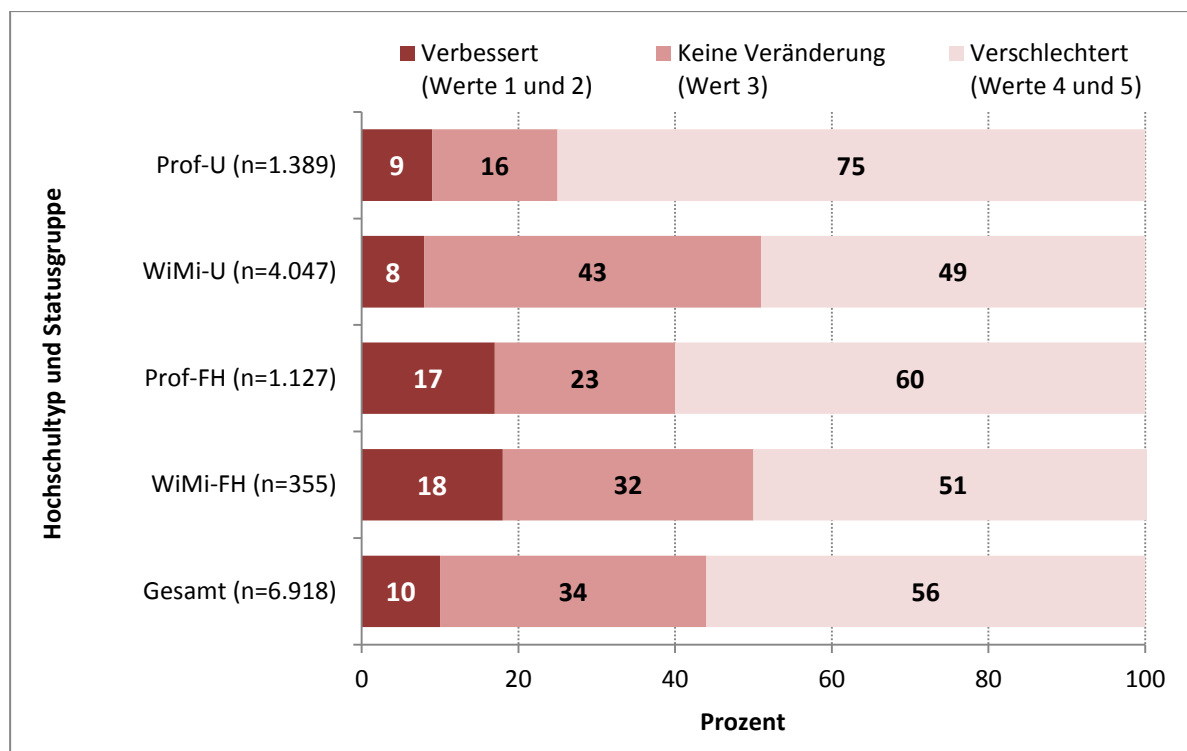
Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

6.3. Bewertung der Veränderung der Arbeitsbedingungen

Der Bologna-Prozess hat sicher vielfältige Auswirkungen auf die Arbeitsbedingungen der Lehrenden: durch die Modularisierung, das ECTS-System, die studienbegleitenden Prüfungen usw. haben sich erhebliche Veränderungen der Arbeitsbedingungen ergeben. Daneben haben aber auch andere Prozesse Spuren hinterlassen: im Zuge des New Public Management sollen Lehrprozesse effektiviert werden, gleichzeitig wird die Konkurrenz um Forschungsmittel im Rahmen der Exzellenzinitiativen verstärkt. Knappe Ressourcen für Lehre und Forschung stellen weitere relevante Rahmenbedingungen dar. Wir haben daher gefragt, inwieweit die Lehrenden die Veränderungen der Arbeitsbedingungen an den Hochschulen als Verbesserung oder Verschlechterung empfinden.

Die Ergebnisse sind eindeutig: nur 10 Prozent der Befragten berichten über eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen während 56 Prozent eine Verschlechterung konstatieren; 34 Prozent sind der Ansicht, dass keine Veränderung stattgefunden hat (vgl. Abbildung 6.4). Wie im Kapitel 7 gezeigt wird, hat die empfundene Verschlechterung der Arbeitsbedingungen kaum Auswirkungen auf die Berufszufriedenheit, die nach wie vor recht hoch ist.

Abbildung 6.4 Bewertung der Veränderung der Arbeitsbedingungen nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent; arithmetischer Mittelwert)



Frage F3: Inwieweit haben sich die Arbeitsbedingungen an Hochschulen in Deutschland, seit Sie wissenschaftlich bzw. in der Lehre tätig sind, verändert? Antwortskala: 1 = 'stark verbessert'; 3 = 'keine Veränderung'; 5 = 'stark verschlechtert'

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

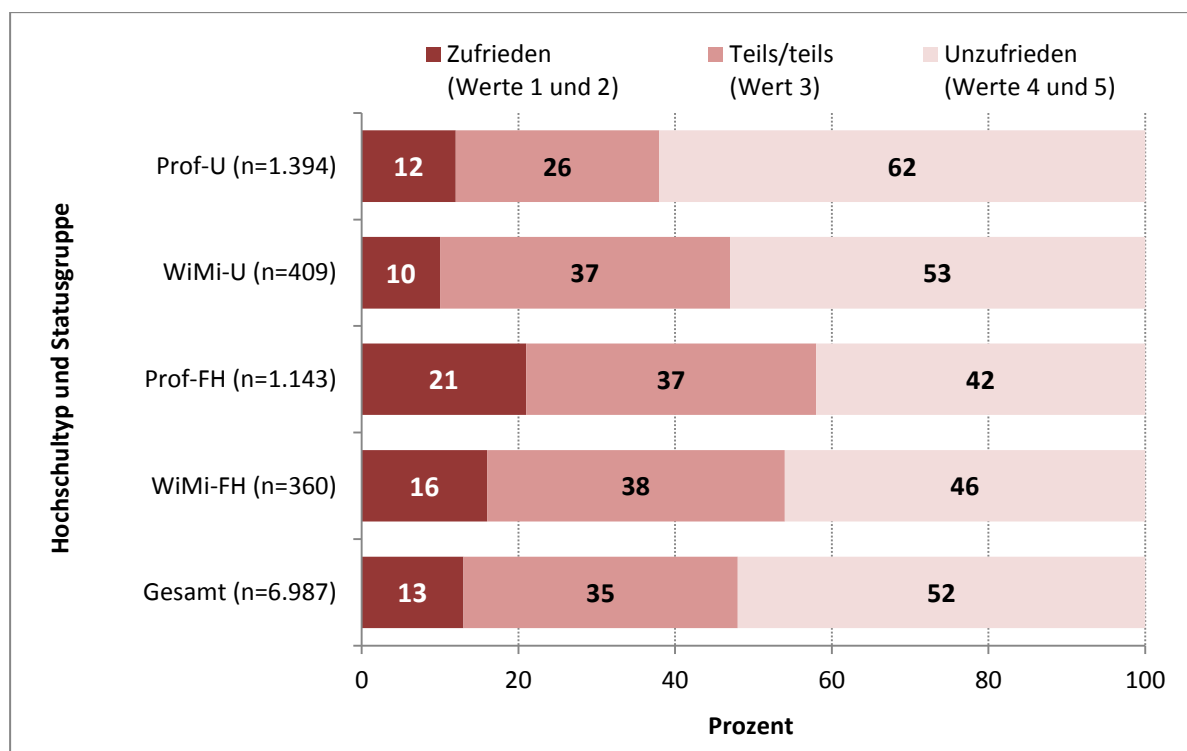
Bei diesen Ergebnissen ist zu berücksichtigen, dass der Erfahrungsraum der Befragten sehr unterschiedlich ist. Viele Angehörige des wissenschaftlichen Mittelbaus haben keine längere Berufserfahrung, sondern sind erst seit wenigen Jahren als Lehrende tätig. Ihr Urteil fällt

weniger negativ aus. Dagegen sind insbesondere Professorinnen und Professoren von Universitäten überwiegend davon überzeugt, dass sich ihre Arbeitsbedingungen verschlechtert haben (75 Prozent). Auch bei den Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen überwiegt diese Einschätzung (60 Prozent).

6.4. Zufriedenheit mit der Veränderung von Lehre und Studium

Abschließend wurden die Befragten um eine Gesamtbewertung der Veränderungen in Lehre und Studium gebeten ("Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit den Veränderungen in Lehre und Studium an den deutschen Hochschulen im letzten Jahrzehnt? Antwortskala von 1 = 'sehr zufrieden' bis 5 = 'sehr unzufrieden'"). In den Ergebnissen zeigt sich deutlich eine verbreitete *Unzufriedenheit mit den Veränderungen von Lehre und Studium* (Mittelwert 3,6). Nur 13 Prozent sind den eigenen Angaben nach zufrieden, aber 52 Prozent sind unzufrieden und 35 Prozent sind unentschieden (vgl. Abbildung 6.5).

Abbildung 6.5 Zufriedenheit mit der Veränderung von Lehre und Studium im letzten Jahrzehnt nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent; arithmetischer Mittelwert)



Frage F1: Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit den Veränderungen in Lehre und Studium an den deutschen Hochschulen im letzten Jahrzehnt? Antwortskala von 1 = 'sehr zufrieden' bis 5 = 'sehr unzufrieden'

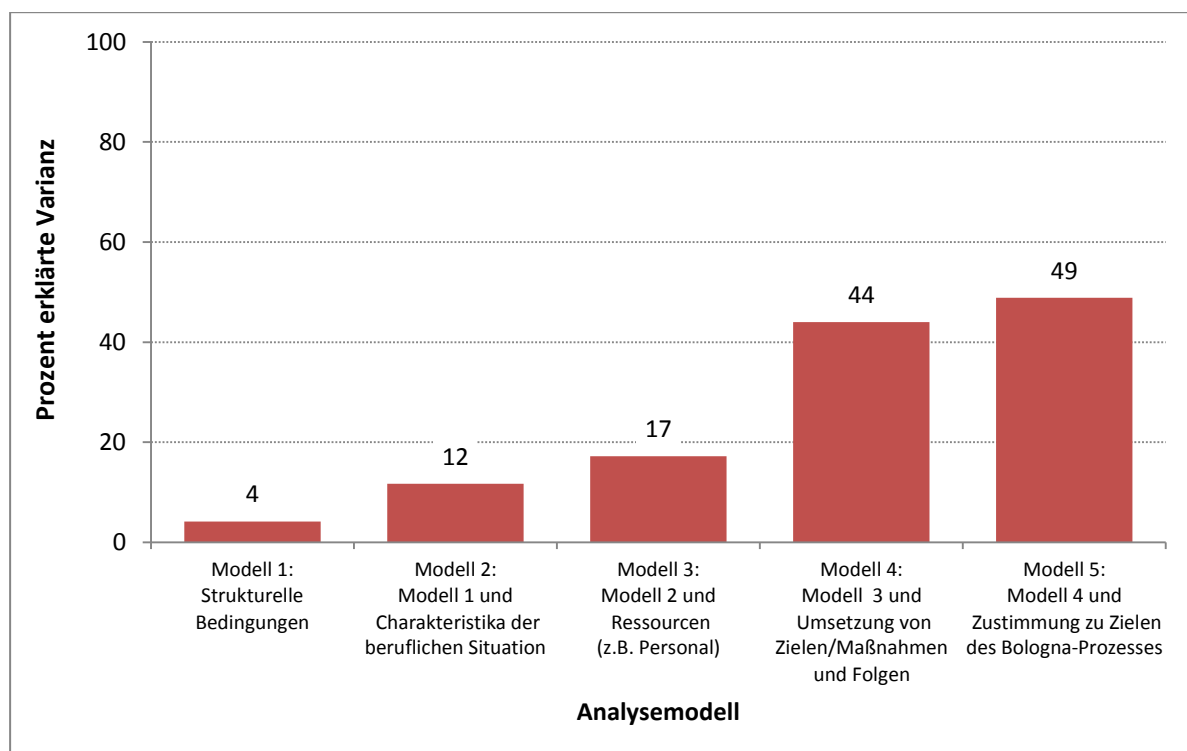
Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

6.5. Determinanten der Zufriedenheit mit den Veränderungen in Lehre und Studium

Abschließend wird untersucht, wie sich die Gesamtbeurteilung der Befragten zu den Veränderungen in Lehre und Studium an den deutschen Hochschulen erklären lässt. Dabei werden die gleichen Variablen und die gleiche methodische Vorgehensweise (hierarchische Regressionsanalysen) verwendet wie bei der Erklärung der Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur (siehe Tabelle A.28 im Anhang A).

Die strukturellen Bedingungen erklären 4 Prozent der Varianz der Zufriedenheit mit den Veränderungen in Lehre und Studium (Modell 1) (vgl. Abbildung 6.6 und Tabelle A.28 im Anhang A). Frauen sind demnach zufriedener als Männer, jüngere Befragte mehr als ältere, Befragte an Fachhochschulen stärker als jene an Universitäten und Professorinnen und Professoren weniger als der wissenschaftliche Mittelbau. Die Zufriedenheit ist in der Fächergruppe der Sprach- und Kulturwissenschaften relativ gering. Kaum Einfluss haben dagegen die soziale Herkunft und ein etwaiger Migrationshintergrund. Auch eine befristete Beschäftigung, der Arbeitszeitumfang, die Art der Stellenfinanzierung, die Übernahme von Aufgaben in der akademischen Selbstverwaltung und die internationale Mobilität haben keinen Einfluss auf die Zufriedenheit mit den Veränderungen in Lehre und Studium.

Abbildung 6.6 Determinanten der Zufriedenheit mit den Veränderungen in Lehre und Studium im letzten Jahrzehnt (erklärte Varianz der Zufriedenheit in hierarchischen multiplen OLS-Regressionsanalysen)



Die in den Modellen verwendeten Variablen werden in Tabelle A.28 im Anhang A dargestellt.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Im Modell 2 werden zusätzlich zentrale Charakteristika der beruflichen Situation in die Gruppe der unabhängigen Variablen aufgenommen. Es zeigt sich ein deutlicher Zuwachs der

erklärten Varianz der Zufriedenheit mit den Veränderungen (plus 8 Prozentpunkte erklärte Varianz). Die Zufriedenheit ist umso größer, je höher die berufliche Autonomie ist, je besser die Statusdimension (Einkommen/Aufstieg) eingeschätzt wird und je mehr die Integration von Familie/Freizeit und Beruf gelingt.

Auch die im Modell 3 einbezogenen Variablen der Ausstattung und Ressourcen für die Lehre (plus 5 Prozentpunkte erklärte Varianz) sind relevant. Die Zufriedenheit wird insbesondere von der personellen und finanziellen Unterstützung für die Lehre beeinflusst, aber auch die technische Ausstattung und die Räume sowie die Lehrunterstützung spielen eine Rolle.

Den stärksten Zuwachs an erklärter Varianz der Zufriedenheit mit den Veränderungen ergibt sich durch die im Modell 4 berücksichtigten Variablen der Umsetzung von Reformzielen und -maßnahmen sowie der weiteren intendierten und nicht-intendierten Folgen der Veränderungen (plus 27 Prozentpunkte erklärte Varianz). Die Zufriedenheit ist umso größer, je weniger Einbußen der Qualität des Studiums berichtet werden, je weniger sich der Arbeitsaufwand erhöht hat und je mehr sich die Studierbarkeit verbessert hat. Auch die Erhöhung der Mobilität und die stärkere Lehrorientierung haben positive Auswirkungen auf die Zufriedenheit.

Die in Modell 5 berücksichtigten Einstellungen zu den Reformzielen und -maßnahmen haben, unabhängig von den übrigen Variablen, ebenfalls einen relevanten Einfluss (plus 5 Prozentpunkte erklärte Varianz). Insbesondere die Übereinstimmung mit den Maßnahmen der Einführung des Bachelor/Master-Systems wirkt sich positiv auf die Zufriedenheit mit Veränderungen insgesamt aus.

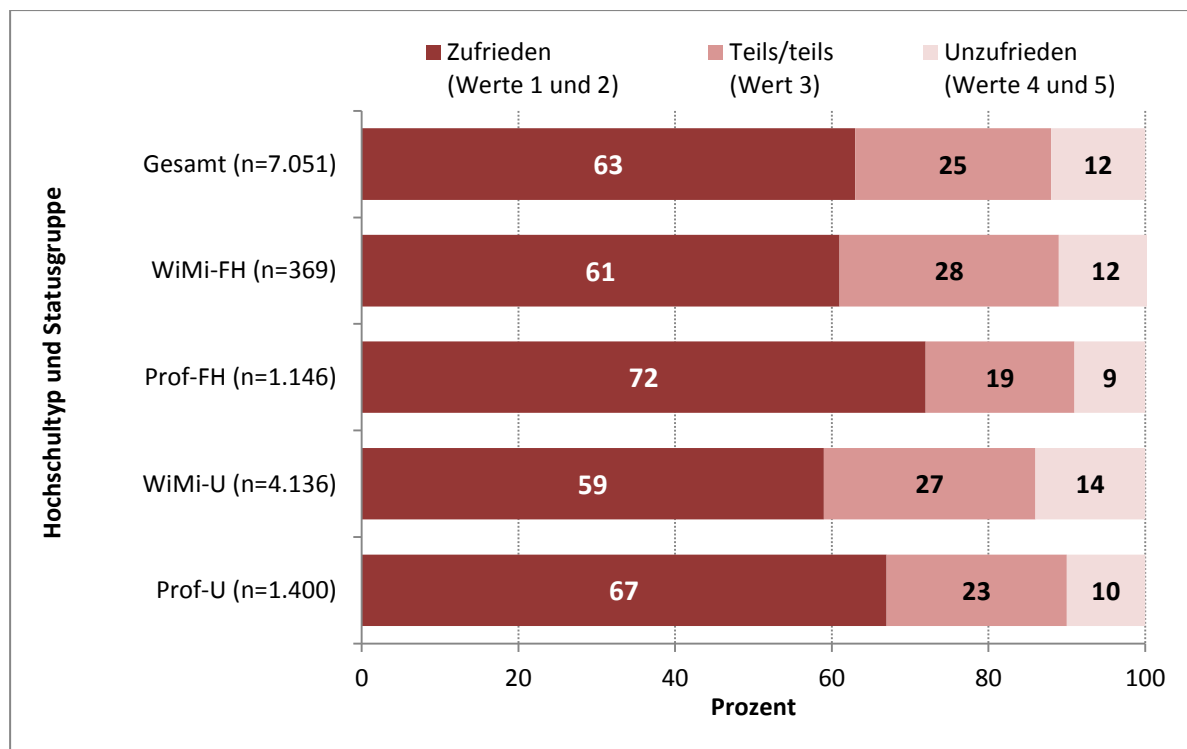
7. Berufszufriedenheit

Es ist in dieser Studie deutlich geworden, dass die Veränderungen in Studium und Lehre zum Teil sehr kritisch durch die Lehrenden beurteilt werden. Es stellt sich damit die Frage, ob die verbreiteten kritischen Einstellungen und Erfahrungen auch Auswirkungen auf die Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt haben. Sind die Lehrenden heute nach dem gravierenden Wandel in Lehre und Studium weniger zufrieden als zuvor? Da in früheren INCHER-Studien vergleichbare Ergebnisse zur Berufszufriedenheit vorliegen, kann geprüft werden, ob sich tatsächlich eine Veränderung im Zeitverlauf abzeichnet. Ferner werden in diesem Kapitel die Determinanten der beruflichen Zufriedenheit thematisiert.

7.1. Generelle Berufszufriedenheit

Die Lehrenden sind überwiegend mit ihrer beruflichen Situation insgesamt zufrieden: 68 Prozent der Professorinnen und Professoren von Universitäten und 72 Prozent der Professorinnen und Professoren von Fachhochschulen bezeichnen sich als zufrieden oder sehr zufrieden (vgl. Abbildung 7.1). Die berufliche Zufriedenheit ist beim wissenschaftlichen Mittelbau ebenfalls hoch, allerdings etwas geringer als bei den Professorinnen und Professoren. So sind den eigenen Angaben nach 59 Prozent des wissenschaftlichen Mittelbaus an Universitäten zufrieden, an Fachhochschulen sind es 62 Prozent.

Abbildung 7.1 Zufriedenheit mit der beruflichen Situation 2012 nach Hochschultyp und Personalgruppe (arithmetischer Mittelwert)



Frage F6: Inwieweit sind Sie mit Ihrer beruflichen Situation insgesamt zufrieden? Antwortskala von 1 = sehr zufrieden bis 5 = sehr unzufrieden.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

7.2. Stabilität der Berufszufriedenheit in den letzten 20 Jahren

Ein Vergleich mit den Ergebnissen früherer Hochschullehrerbefragungen aus den Jahren 1992 (Enders & Teichler 1995) und 2007 (Jacob & Teichler 2011) zeigt eine bemerkenswerte Stabilität der beruflichen Zufriedenheit im Zeitvergleich (siehe Tabelle 7.1).

Trotz der gravierenden Veränderungen in Lehre und Studium hat sich das hohe Niveau der beruflichen Zufriedenheit in den letzten Jahren kaum verändert. Im Vergleich mit der Situation vor zwanzig Jahren hat sich die berufliche Zufriedenheit der Professorinnen und Professoren an Universitäten leicht erhöht (Mittelwert von 2,4 auf 2,3). Stärkere Unterschiede sind beim wissenschaftlichen Mittelbau an Universitäten und bei den Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen festzustellen: bei diesen Gruppen hat sich die berufliche Zufriedenheit im Zeitverlauf deutlich erhöht (von 3,1 auf 2,5 bzw. von 2,7 auf 2,2). Auch haben sich die Unterschiede zwischen den Statusgruppen und den Hochschultypen deutlich verringert. Der Vergleich der aktuellen Ergebnisse mit den Ergebnissen der Befragung der Lehrenden aus dem Jahr 2007 zeigt für die Professorinnen und Professoren von Universitäten eine geringfügig geringere berufliche Zufriedenheit (Rückgang um 0,1 Skalenpunkte) und keine Veränderung bei den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Universitäten. An Fachhochschulen hat die berufliche Zufriedenheit der Professorinnen und Professoren etwas zugenommen (Zunahme um 0,1 Skalenpunkte).

Tabelle 7.1 Zufriedenheit mit der beruflichen Situation 1992 - 2012 nach Hochschultyp und Personalgruppe (arithmetischer Mittelwert)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH
Zufriedenheit mit beruflicher Situation				
2012 (LESSI-Studie)	2,3	2,5	2,2	2,4
2007 (CAP-Studie)	2,2	2,5	2,3	/
1992 (Carnegie-Studie) ¹	2,4	3,1	2,7	/

Frage F6: Inwieweit sind Sie mit Ihrer beruflichen Situation insgesamt zufrieden? Antwortskala von 1 = sehr zufrieden bis 5 = sehr unzufrieden. / = zu geringe Fallzahlen. ¹ 1992 nur Angaben für die Professorinnen und Professoren von Fachhochschulen

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI), Jacob & Teichler 2011: 144

7.3. Determinanten der Berufszufriedenheit der Lehrenden

Zur Erklärung der Berufszufriedenheit der Lehrenden wurden hierarchische multiple Regressionsanalysen durchgeführt. Dabei wurden ähnliche Modelle verwendet wie bereits bei den Analysen der Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur und der Zufriedenheit mit den Veränderung in Lehre und Studium insgesamt (siehe Kapitel 6).

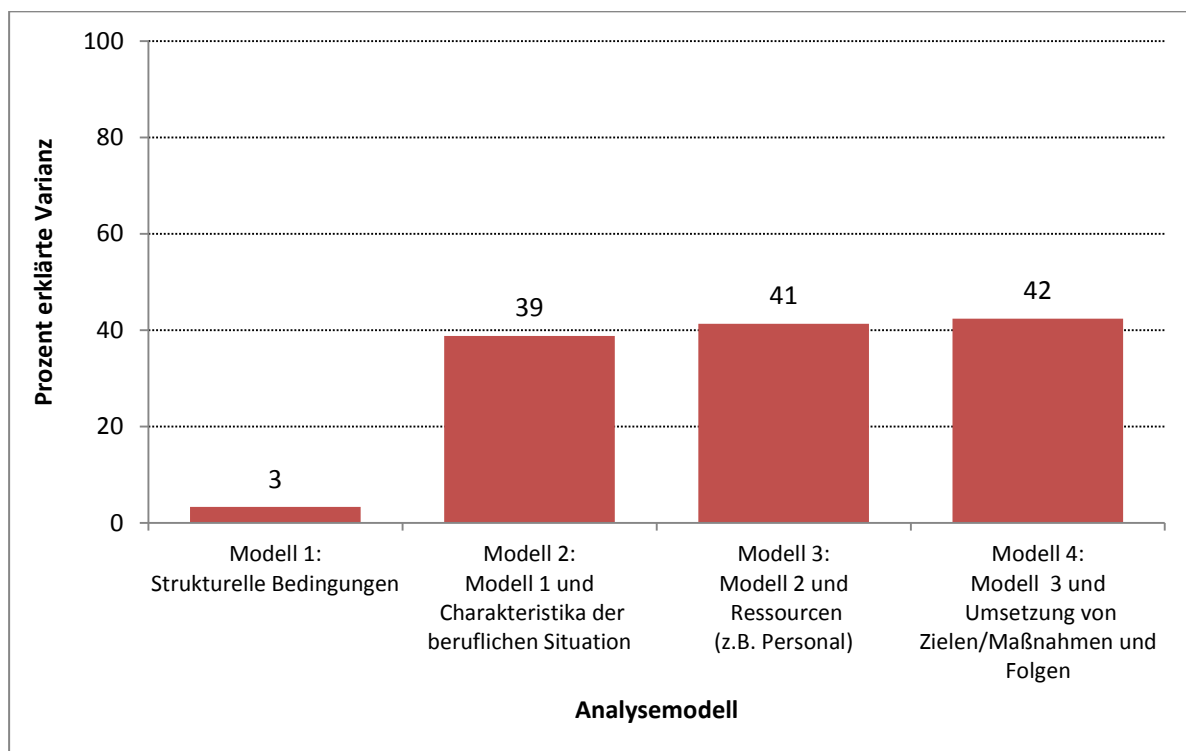
Strukturelle Faktoren und soziodemographische Merkmale der Befragten erklären nur insgesamt 3 Prozent der beruflichen Zufriedenheit. Auffallend ist allerdings, dass eine befristete Beschäftigung sich deutlich negativ auf die berufliche Zufriedenheit auswirkt.

Weitaus am bedeutungsvollsten sind die Charakteristika der beruflichen Situation (plus 36 Prozentpunkte erklärte Varianz), vor allem die berufliche Autonomie. Daneben sind auch die

Statusdimension (Einkommen/Aufstieg) und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf relevant. Diese Ergebnisse bestätigen Befunde neuerer Studien, die die hohe intrinsische Motivation der Lehrenden hervorgehoben haben (vgl. Wilkesmann 2012; Esdar & Gorges 2012; Heise & Zaepernick-Rothe 2012; Stegmüller et al. 2012).

Dagegen spielen Fragen der Ausstattung/Ressourcen und die Erfahrungen mit den Veränderungen in Lehre und Studium der letzten Jahre nur eine geringe Rolle für die berufliche Zufriedenheit, d.h. die kritische Haltung vieler Lehrenden zu den wahrgenommenen Veränderungen in Lehre und Studium berühren nicht den Kern ihres professionellen Selbstverständnisses. Die verbreitete Kritik an der Einführung der Bachelor/Master-Struktur oder die von vielen Lehrenden berichtete Verschulung des Studiums und die wahrgenommene Einschränkung der Freiheit von Forschung und Lehre hat bislang nicht die Identifikation mit den beruflichen Aufgaben als Lehrende beeinträchtigt.

Abbildung 7.2 Determinanten der Zufriedenheit mit der beruflichen Situation (erklärte Varianz der Zufriedenheit in hierarchischen multiplen OLS-Regressionsanalysen)



Die in den Modellen verwendeten Variablen werden in Tabelle A.29 im Anhang A dargestellt.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

8. Vorschläge zur Weiterentwicklung in den Hochschulen

In den vorangehenden Kapiteln ist sowohl die Zustimmung der Lehrenden zu vielen Reformzielen deutlich geworden, aber auch die Kritik an manchen Entwicklungen. Daraus lassen sich auch Handlungsempfehlungen für die Weiterentwicklung in den Hochschulen ableiten, wenn man die Einstellungen der Lehrenden zum Maßstab nehmen will. Allerdings ist das Gewicht der einzelnen Aspekte der weiteren Reformen für die Lehrenden dabei nicht hinreichend bestimmbar. Daher wurden die Lehrenden in der LESSI-Studie zusätzlich direkt um eine Bewertung der Relevanz von 19 Vorschlägen zur Weiterentwicklung von Lehre und Studium an den Hochschulen gebeten.

Am wichtigsten ist den Befragten für die Weiterentwicklung in den Hochschulen die Ressourcenfrage: Die „Ausstattung der Hochschulen mit mehr Personal in Forschung und Lehre“ wird von fast allen Befragten als wichtig eingestuft (93 Prozent). Insgesamt zeigen die Ergebnisse (siehe Abbildung 8.1 und Tabelle 8.1) ein breites Spektrum von für wichtig gehaltenen Veränderungen an den Hochschulen. Mindestens 60 Prozent halten für wichtig:

- Ausstattung der Hochschulen mit mehr Personal in Forschung und Lehre
- Mehr Anerkennung der Lehrkompetenzen (z.B. durch Lehrpreise, Berücksichtigung in Berufungsverfahren)
- Einrichtung von Mobilitätsfenstern für Auslandsaufenthalte der Studierenden
- Praktika/Praxisphasen als feste Bestandteile jedes Studiengangs
- Hochschuldidaktische Reformen und Innovation
- Frühzeitige Eignungsfeststellung bei Studierenden (bis zum 2. Semester)
- Inhaltliche Studienreform.

Weniger als 30 Prozent der Lehrenden betonen die Aspekte

- Beteiligung von Studierenden an der Lehrplangestaltung
- Mehr Wettbewerb unter den Hochschulen und
- Abschaffung von Zulassungsbeschränkungen.

Die einzelnen Aspekte lassen auf der Basis von exploratorischen Faktorenanalysen insgesamt sieben Bereichen zuordnen.

Ausstattung/Ressourcen

Eindeutig im Vordergrund steht die Frage der Ausweitung des wissenschaftlichen Personals an den Hochschulen. Gewünscht werden in diesem Zusammenhang aber auch relevante Anerkennung für Lehrleistungen.

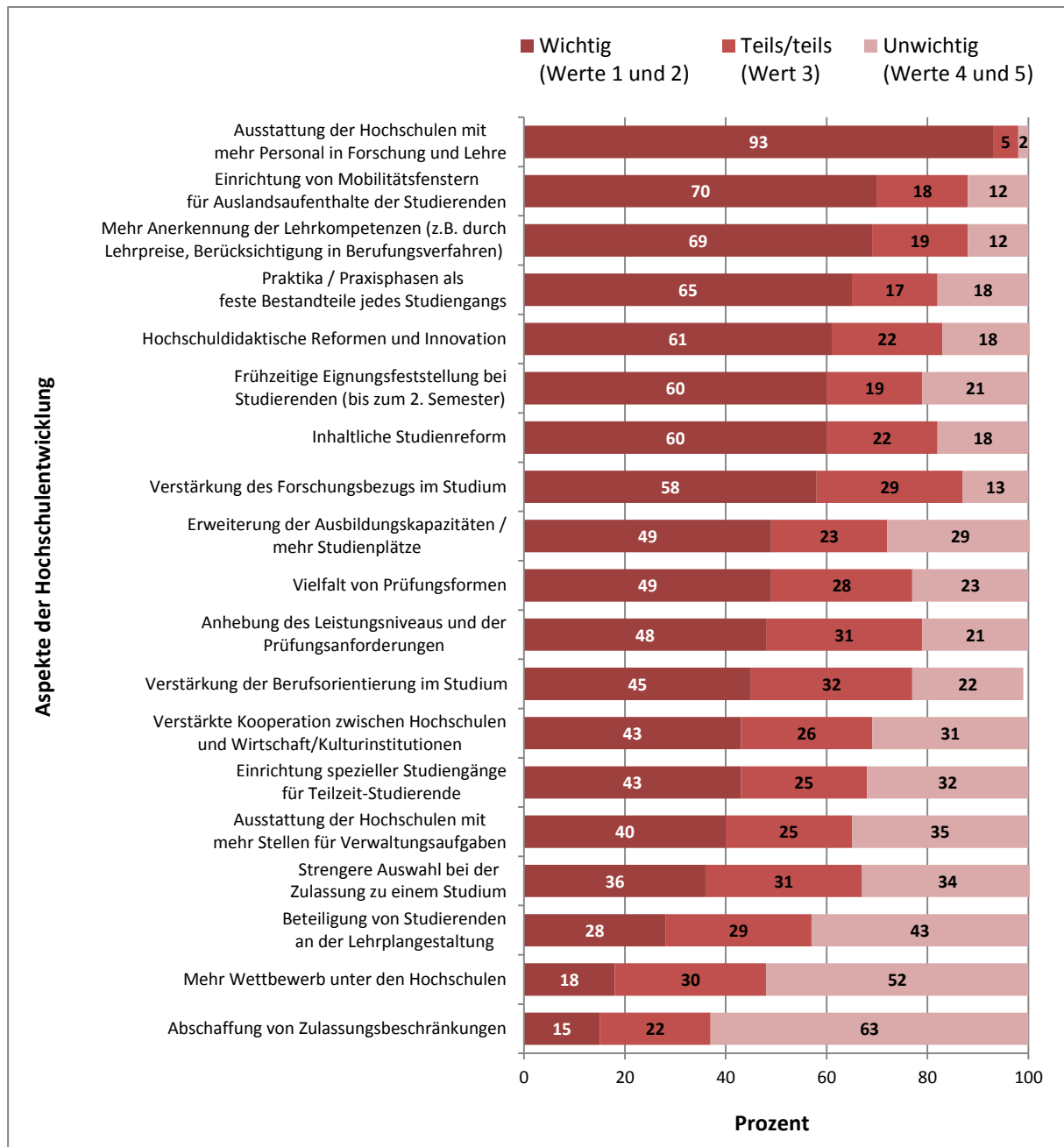
Forschungsbezug

Eine Verstärkung des Forschungsbezugs (Mittelwert 2,4) im Studium wird von den meisten Lehrenden gewünscht, aber insbesondere von den Befragten an Universitäten.

Mobilität

Wie bereits in Kapitel 5 gezeigt, finden Maßnahmen zur Unterstützung internationaler Mobilität große Unterstützung unter den Lehrenden (Mittelwert 2,5). Weniger eindeutig fällt dagegen die Frage der Ermöglichung individueller Bildungsbiografien ("Einrichtung spezieller Studiengänge für Teilzeit-Studierende") aus.

Abbildung 8.1 Wichtigkeit von Aspekten der Weiterentwicklung in den Hochschulen (Prozent; Antwortkategorien zusammengefasst)



Frage B8: Für wie wichtig halten Sie die folgenden Aspekte für die Weiterentwicklung in den Hochschulen? Antwortskala von 1 = 'sehr wichtig' bis 5 = 'gar nicht wichtig'.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Studienreform

Eine inhaltliche Studienreform ist den meisten Lehrenden ein wichtiger Aspekt der Steigerung der Qualität des Studiums (Mittelwert 2,7). Besonders der Mittelbau legt darauf Wert. Auch hochschuldidaktische Reformen und Innovation sind besonders für den Mittelbau wichtige Aspekte der Weiterentwicklung der Hochschulausbildung. Reservierter fällt die Frage der Beteiligung von Studierenden an der Lehrplangestaltung aus.

Selektivität

Die Lehrenden halten mehrheitlich Maßnahmen der Selektion im Studium für erforderlich (Mittelwert 2,7): dazu gehören die „frühzeitige Eignungsfeststellung bei Studierenden (bis zum 2. Semester)“ und die „Anhebung des Leistungsniveaus und der Prüfungsanforderungen“. Eine „strengere Auswahl bei der Zulassung zu einem Studium“ findet vor allem bei Professorinnen und Professoren Unterstützung.

Berufliche Relevanz

Die Einschätzung der Wichtigkeit der Verstärkung der beruflichen Relevanz des Studiums fällt an den beiden Hochschultypen sehr unterschiedlich aus (Mittelwert 2,8). „Praktika/Praxisphasen als feste Bestandteile jedes Studiengangs“ sind an Fachhochschulen eine Selbstverständlichkeit, während Professorinnen und Professoren an Universitäten diesen Studienelementen nach wie vor deutlich reservierter gegenüberstehen. Die meisten Befragten des Mittelbaus an beiden Hochschultypen halten Praktika/Praxisphasen dagegen für wichtig. Eine „Verstärkung der Berufsorientierung im Studium“ und eine „verstärkte Kooperation zwischen Hochschulen und Wirtschaft/Kulturinstitutionen“ wird ebenfalls vor allem von Befragten an Fachhochschulen und vom Mittelbau gewünscht. Die Lehrenden sind sich relativ einig in ihrem Urteil, dass sie einen verstärkten Wettbewerb unter den Hochschulen ablehnen.

Hochschulexpansion

Die Erweiterung der Ausbildungskapazitäten/mehr Studienplätze wird von vielen Befragten unterstützt (Mittelwert 2,7), allerdings nicht die Abschaffung von Zulassungsbeschränkungen.

Fazit

Es ist nicht zu übersehen, dass Lehrende in den Universitäten und den Fachhochschulen zum Teil recht verschiedene Vorstellungen der Weiterentwicklungen der Hochschulen haben, die den Traditionen des stärkeren Forschungsbezugs auf der einen Seite und dem Anwendungsbezug auf der anderen Seite zu entsprechen scheinen. Es fällt allerdings auch auf, dass in vielen Aspekten Gemeinsamkeiten bestehen und zum Teil die Unterschiede zwischen dem wissenschaftlichen Mittelbau und den Professorinnen und Professoren größer sind, als die Unterschiede zwischen den Hochschultypen. Es bleibt abzuwarten ob der stärker reformfreudige Mittelbau langfristig sich den gegebenen Strukturen anpasst oder den Reformimpuls beibehalten wird.

Tabelle 8.1 Wichtigkeit von Aspekten der Weiterentwicklung in den Hochschulen nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
1. Ausstattung (Index)	2,3	2,0	2,2	2,2	2,1
Ausstattung der Hochschulen mit mehr Personal in Forschung und Lehre	1,3	1,4	1,4	1,4	1,4
Mehr Anerkennung der Lehrkompetenzen (z.B. durch Lehrpreise, Berücksichtigung in Berufungsverfahren)	2,4	1,9	2,2	2,0	2,1
Ausstattung der Hochschulen mit mehr Stellen für Verwaltungsaufgaben	3,2	2,8	3,0	3,1	2,9
2. Forschungsbezug	2,2	2,3	2,7	2,6	2,4
Verstärkung des Forschungsbezugs im Studium	2,2	2,3	2,7	2,6	2,4
3. Mobilität (Index)	2,7	2,5	2,4	2,3	2,5
Einrichtung spezieller Studiengänge für Teilzeit-Studierende	3,2	2,8	2,7	2,5	2,9
Einrichtung von Mobilitätsfenstern für Auslandsaufenthalte der Studierenden	2,2	2,1	2,2	2,1	2,1
4. Studienreform (Index)	3,0	2,5	2,8	2,4	2,7
Inhaltliche Studienreform	2,7	2,3	2,5	2,1	2,4
Hochschuldidaktische Reformen und Innovation	3,0	2,1	2,6	2,0	2,4
Beteiligung von Studierenden an der Lehrplangestaltung	3,4	3,1	3,4	3,0	3,2
5. Selektivität (Index)	2,6	2,7	2,5	2,6	2,7
Frühzeitige Eignungsfeststellung bei Studierenden (bis zum 2. Semester)	2,3	2,5	2,1	2,3	2,4
Anhebung des Leistungsniveaus und der Prüfungsanforderungen	2,6	2,6	2,7	2,6	2,6
Strengere Auswahl bei der Zulassung zu einem Studium	2,8	3,1	2,7	2,9	3,0
6. Berufliche Relevanz (Index)	3,3	2,8	2,6	2,5	2,8
Praktika/Praxisphasen als feste Bestandteile jedes Studiengangs	2,8	2,2	1,9	1,8	2,3
Verstärkung der Berufsorientierung im Studium	3,2	2,6	2,5	2,3	2,7
Verstärkte Kooperation zwischen Hochschulen und Wirtschaft/Kulturinstitutionen	3,4	2,8	2,5	2,4	2,9
Mehr Wettbewerb unter den Hochschulen	3,7	3,6	3,5	3,4	3,6
7. Hochschulexpansion (Index)	3,3	3,2	3,5	3,2	3,3
Abschaffung von Zulassungsbeschränkungen	3,9	3,7	4,0	3,8	3,8
Erweiterung der Ausbildungskapazitäten/mehr Studienplätze	2,8	2,6	2,9	2,7	2,7
Anzahl	1.463	4.355	1.198	394	7.410

Frage B8: Für wie wichtig halten Sie die folgenden Aspekte für die Weiterentwicklung in den Hochschulen? Antwortskala von 1 = 'sehr wichtig' bis 5 = 'gar nicht wichtig'

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

9. Kritische Reformbereitschaft - eine Zusammenfassung

Die Studie

In der Studie „Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen - Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden“ (LESSI), die das Internationale Zentrum für Hochschulforschung der Universität Kassel (INCHER-Kassel) im Auftrag der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) durchgeführt hat, wird in Deutschland erstmals umfassend erhoben, inwieweit die Lehrenden zentrale Ziele und Maßnahmen unterstützen, die bei den Veränderungen in Lehre und Studium des letzten Jahrzehnts ("Bologna-Prozess") eine Rolle gespielt haben. Dabei wird systematisch zwischen den Zielen und Maßnahmen einerseits und den intendierten und nicht-intendierten Folgen der Veränderungen von Lehre und Studium andererseits unterschieden. Zusätzlich wird erhoben, wie zufrieden bzw. unzufrieden die Lehrenden mit den Veränderungen in Lehre und Studium, der Studienstruktureform und den Arbeitsbedingungen sind. Schließlich werden die Beschäftigungssituation und die berufliche Entwicklung thematisiert, um eine Interpretationsfolie zu den Einstellungen der Befragten zu erhalten.

Methode

Der Fragebogen enthielt 70 Fragen mit 450 Einzelinformationen (Variablen). Die Lehrenden wurden durch ihre Hochschulen eingeladen, einen standardisierten Onlinefragebogen auszufüllen, dessen Beantwortung durchschnittlich 40 Minuten erforderte. Die Befragung wurde im Wintersemester 2011/2012 durchgeführt. Die vorliegende Analyse basiert auf Antworten von ca. 8.200 Lehrende (2.800 Professorinnen und Professoren sowie 5.400 wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter - dazu werden auch Dozentinnen und Dozenten, akademische Räte und Lehrkräfte für besondere Aufgaben gerechnet) an mehr als 80 Hochschulen.

Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen

Die Lehre in Bachelor- und Master-Studiengängen gehört mittlerweile für die Lehrenden an den Hochschulen zur Normalität. Kaum ein Lehrender gibt an, dass er nicht in Bachelor- oder Master-Studiengängen lehrt, während nur noch die Hälfte in „traditionelle“ Studiengänge (Diplom, Magister, Staatsexamen) involviert ist. Mit Ausnahme der Befragten aus den Rechtswissenschaften und der Medizin haben demnach so gut wie alle Befragten konkrete Erfahrungen in den neuen Studiengängen des zweistufigen Systems.

Zunehmende Bedeutung der Lehre

Insgesamt lässt sich eine zunehmende Bedeutung der Lehre feststellen. Dies zeigt sich zum einen an der gestiegenen Präferenz der Befragten für Lehre sowie der Bereitschaft der Lehrenden an Fachhochschulen und des wissenschaftlichen Mittelbaus an Universitäten, sich hochschuldidaktisch weiterzubilden. Zum anderen entfällt tatsächlich ein wachsender Anteil des Zeitbudgets der Befragten auf die Lehre. Im Durchschnitt verwenden die Lehrenden an Universitäten während der Vorlesungszeit 18 Stunden pro Woche auf die Lehre und acht Stunden pro Woche während der vorlesungsfreien Zeit. In der CAP-Studie 2007 gaben die Befragten 11 Stunden bzw. 5 Stunden an (vgl. Jacob & Teichler 2011: 130f). Auch der Zeitaufwand für Verwaltung/akademische Selbstverwaltung hat im Vergleich zu früher zuge-

nommen. Dafür sind die Stunden, welche die Befragten für Forschung aufwenden im Vergleich zu 2007 gesunken.

Längere Arbeitszeit

Für die Lehrenden an den Fachhochschulen und den wissenschaftlichen Mittelbau an den Universitäten ist ein Anstieg der durchschnittlichen Arbeitszeit festzustellen, die Arbeitszeit der Universitätsprofessorinnen und -professoren verbleibt auf sehr hohem Niveau. Während der Vorlesungszeit geben die Professorinnen und Professoren an Universitäten eine wöchentliche Arbeitszeit von 57 Stunden an, an Fachhochschulen 51 Stunden. Der wissenschaftliche Mittelbau an Universitäten arbeitet durchschnittlich 48 Stunden pro Woche, an Fachhochschulen 46 Stunden, wenn sie Vollzeit beschäftigt sind. Befragte aus dem wissenschaftlichen Mittelbau mit 50-Prozent-Stellen geben eine Wochenarbeitszeit von 36 Stunden während der Vorlesungszeit, und 33 Stunden in der vorlesungsfreien Zeit an.

Steigende Bedeutung des wissenschaftlichen Mittelbaus für die Lehre

Aufgrund der Personalentwicklung an den Hochschulen, insbesondere dem überproportionalen Anstieg des wissenschaftlichen Mittelbaus am hauptberuflichen Personal, kommt dem wissenschaftlichen Mittelbau ein zunehmender Stellenwert bei der Gewährleistung der Lehre zu. Dies trifft vor allem auf die Universitäten zu, an denen drei Viertel der Semesterwochenstunden des hauptamtlichen Personals durch den Mittelbau gelehrt werden.

Gleichzeitig ist der wissenschaftliche Mittelbau mehrheitlich in befristeten Beschäftigungsverhältnissen, die zudem – insbesondere bei den Doktorandinnen und Doktoranden, die auf Teilzeitstellen arbeiten – ein hohes Maß an unvergüteter Mehrarbeit beinhalten. Der (wachsende) Stellenwert des wissenschaftlichen Mittelbaus in der Lehre hat auch kritische Seiten, weil im Mittelbau aufgrund der befristeten Qualifikationsphasen eine hohe Personalfluktuationsrate stattfindet und im Vergleich zu Professorinnen und Professoren geringere berufliche Erfahrungen vorhanden sind. Insgesamt ist die Personalausstattung der Hochschulen ein Dauerthema von anhaltender Aktualität, was sich in der vorliegenden Studie in der kritischen Einschätzung der personellen und finanziellen Ausstattung in Lehre und Forschung zeigt.

Vielzahl internationaler Aktivitäten und Publikationen

Die Befragung der Lehrenden zeigt insgesamt ein hohes Ausmaß internationaler Aktivitäten, wenn längere oder kürzere Auslandsaufenthalte, Unterricht in einer Fremdsprache und internationale Publikationen betrachtet werden.

Auslandsaufenthalte der Befragten

So berichten mehr als die Hälfte der Befragten über längere Aufenthalte im Ausland während unterschiedlicher Phasen ihrer beruflichen Entwicklung. Unter den Professorinnen und Professoren an Universitäten sind es sogar vier Fünftel mit temporären internationalen Mobilitätserfahrungen. Jeder Zweite von ihnen war in der Post-Doc-Phase (Zeitraum zwischen Promotion und Professur) längere Zeit im Ausland. Auch bei der Betrachtung von kürzeren Auslandsaufenthalten, wie die Teilnahme an Konferenzen und Workshops im Ausland, wird dieses Bild der hohen Bedeutung internationaler Aktivitäten für die Lehrenden an

Hochschulen in Deutschland bestätigt. Knapp 80 Prozent der Befragten berichten über Auslandsaufenthalte in den letzten drei Jahren, wobei insbesondere für Professorinnen und Professoren an Universitäten die Teilnahme an internationalen Tagungen, Workshops usw. fast eine Selbstverständlichkeit darstellt.

Fremdsprachige Lehre und Lehre im Ausland

In einem Drittel der Bachelor-Studiengänge wird zumindest teilweise in einer Fremdsprache gelehrt, in Master-Studiengängen ist dies bei der Hälfte der Studiengänge der Fall. Der Anteil der Studiengänge, in denen ausschließlich in einer Fremdsprache gelehrt wird, ist aber insgesamt gering (Master-Studiengänge: 9 Prozent, Bachelor-Studiengänge: 4 Prozent).

Internationale Publikationen

Viele Lehrende publizieren mittlerweile im internationalen Kontext. Unter den Professorinnen und Professoren an Universitäten berichten 84 Prozent über Publikationen in einer anderen Sprache als Deutsch im Zeitraum der letzten drei Jahre, und knapp zwei Drittel haben gemeinsam mit Wissenschaftlern/innen publiziert, die im Ausland tätig sind. An Fachhochschulen lauten die entsprechenden Prozentwerte der Professorinnen und Professoren 39 Prozent und 21 Prozent.

Viele Reformziele werden geteilt

Viele Reformziele werden von den Lehrenden unterstützt. Übergeordnete Ziele, die eine Verbesserung der *Qualität der Lehre* beinhalten, finden die größte Zustimmung, insbesondere eine „Höhere fachlich-wissenschaftliche Qualifizierung der Studierenden“, aber auch die „Verbesserung der didaktischen Qualität von Lehren und Lernen“. Auch bei den meisten operativen Zielen und Maßnahmen zeigt sich insgesamt eine Zustimmung der Lehrenden, insbesondere bei den Maßnahmen, die auf eine Verbesserung der internationalen Mobilität zielen.

Die Erhöhung der *Durchlässigkeit* im Bildungswesen wird zwar von der Mehrheit der Befragten befürwortet, große Unterschiede zeigen sich allerdings zwischen den Professorinnen und Professoren der beiden Hochschultypen. Die Erhöhung der Durchlässigkeit und die damit verbundenen Maßnahmen werden von den Professorinnen und Professoren an Universitäten relativ selten als sinnvoll angesehen. Auffällig ist, dass an Universitäten der Mittelbau die Erhöhung der Durchlässigkeit im Bildungswesen deutlich stärker unterstützt als die Professorinnen und Professoren. Es gibt aber eine Ausnahme: bei der Frage der Ablehnung der weiteren Hochschulexpansion sind sich die Befragten recht einig, hier sind nur geringe Unterschiede nach Statusgruppe und Hochschultyp festzustellen.

Ein Kernelement des Bologna-Prozesses, die „Erleichterung des Zugangs zum Beruf nach einer ersten Studienstufe (Bachelor)“ wird an Universitäten mehrheitlich skeptisch betrachtet. Lehrende an Universitäten sind überwiegend der Auffassung, dass das Bachelorstudium in ihrem Fachgebiet nur eine Zwischenetappe auf dem Weg zum Master sei. Diese Einstellung findet sich dagegen an Fachhochschulen relativ selten. Entsprechend sind an Universitäten nur relativ wenige Befragte der Ansicht, dass ein Bachelorstudium in ihrem Fach geeignet sei, berufsbefähigend auszubilden.

Umsetzung der Reformen

Über die Bewertung der Sinnhaftigkeit von Reformzielen und Maßnahmen hinaus sind die Befragten auch um eine Einschätzung gebeten worden, inwieweit diese in ihrem fachlichen Bereich auch umgesetzt sind. Es war nicht damit zu rechnen, dass alle Reformziele mit gleicher Intensität umgesetzt wurden.

Erwartungsgemäß wird das Ziel der Verstärkung der *beruflichen Relevanz* des Studiums von den Befragten an Fachhochschulen in deutlich höherem Maße als verwirklicht angesehen als von den Befragten an Universitäten. Es ist allerdings keineswegs eine eindeutige Polarität festzustellen. Auch die Lehrenden an Universitäten berichten über beachtliche Umsetzungserfolge, z.B. im Bereich der „Kompetenzorientierung in Lehre und Prüfungen“. Die Ziele und Maßnahmen zur Erhöhung der *Durchlässigkeit* im Bildungswesen sind nach Einschätzung der Befragten bislang überwiegend nicht verwirklicht worden. Nicht zu übersehen sind allerdings auch hier die Unterschiede in der Umsetzung zwischen Universitäten und Fachhochschulen, wobei von den Lehrenden an Fachhochschulen in deutlich höherem Maße über Umsetzungserfolge berichtet wird, z.B. beim „Ausbau der Zugangsmöglichkeiten für Studierende ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung“ oder bei den „Angeboten von berufsbegleitendem Studium“.

Die Verbesserung der *Qualität der Lehre* stellt ein zentrales Anliegen der Lehrenden dar; dies zeigt sich deutlich in der vorliegenden Studie. Erfolge werden vor allem bei der Erhöhung der Transparenz von Anforderungen und Leistungen im Studium, dem Anheben der Studienanfängerquote, der stärkeren Berücksichtigung von Schlüsselqualifikationen in Curricula, der stärkeren Orientierung des Studiums auf Kompetenzerwerb und der stärkeren Praxisorientierung des Studiums berichtet. Auch vielfältigere Angebote zur fachlichen Spezialisierung beziehungsweise Vertiefung in späteren Studienphasen und Ausweitung interdisziplinärer Studienangebote werden relativ häufig genannt. Gleichzeitig ist aber auch erkennbar, dass in vielen Bereichen noch Handlungsbedarf besteht, wie sich aus dem Vergleich von Reformzielen und Ausmaß der Verwirklichung ergibt.

Maßnahmen der Qualitätssicherung und die Einführung des Bachelor/Master-Systems sind nach Einschätzung der Befragten allerdings in hohem Maße umgesetzt, obwohl Vorbehalte bei diesen Maßnahmen stärker verbreitet sind.

Das übergreifende Ziel der Erhöhung der *internationalen Mobilität* der Studierenden und der Lehrenden ist nach Einschätzung der Befragten bislang kaum verwirklicht. Die verschiedenen Maßnahmen zur Erhöhung der internationalen Mobilität, die zumeist von den Befragten auch als sinnvoll angesehen werden, sind dagegen weitgehend umgesetzt. So berichten etwa zwei Drittel der Professorinnen und Professoren, dass eine „intensivere Beratung von Studierenden“ und die „Anerkennung von Leistung, die an ausländischen Hochschulen erbracht worden“ in hohem Maße umgesetzt seien.

An Universitäten zeigt ein Vergleich von übergreifenden Zielen und deren Umsetzung in fast allen Zieldimensionen eine Diskrepanz: die Reformziele sind zu wenig umgesetzt. Dies ist insbesondere im Bereich der Lehrqualität und der internationalen Mobilität der Fall, hier sind Diskrepanzen in allen Personalgruppen zwischen Soll und Ist am größten. Geringer sind die Diskrepanzen an Fachhochschulen.

Nicht-intendierte Folgen der Reform

Es werden auch nicht-intendierte Folgen der Reform genannt, vor allem eine Erhöhung des Arbeitsaufwands durch Bürokratisierung und eine Erhöhung des Beratungs- und Betreuungsaufwands.

Auch sind die meisten Lehrenden der Ansicht, dass die *Qualität des Studiums* unter anderem durch die Einschränkung der Freiheit von Forschung und Lehre und den Rückgang der intrinsischen Motivation der Studierenden abgenommen habe. Diese negativen Folgen werden besonders häufig von den Professorinnen und Professoren an den Universitäten geäußert. Die Überzeugung, dass das Bachelorstudium zu einer unangemessenen Verschulung von Lehre und Studium führt, ist sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen weit verbreitet.

Auch wird nur selten betont, dass sich die Hoffnung auf einen Rückgang von Studienabbrüchen, eine Verbesserung der *Studierbarkeit* und eine Erhöhung der *Mobilität* erfüllt habe.

Unzufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur

Die bekannten Vorbehalte gegen die Einführung der Bachelor/Master-Struktur kommen auch in der vorliegenden Studie zum Ausdruck. Die Antworten auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie bisher insgesamt mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur?“ zeigen, dass über 60 Prozent der Professorinnen und Professoren und auch des wissenschaftlichen Mittelbaus an Universitäten mit der Studienstrukturereform unzufrieden sind (als „unzufrieden“ werden hier die Werte 4 und 5 einer fünfstufigen Antwortskala von 1 = 'sehr zufrieden' bis 5 = 'sehr unzufrieden' gewertet). Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen sind demgegenüber weniger unzufrieden (42 Prozent).

Bemerkenswert ist, dass in der Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur kaum Unterschiede zwischen den Fächergruppen bestehen. Auch individuelle Merkmale der Befragten wie Alter, Geschlecht, Eltern mit akademischer Ausbildung und Dauer der Lehrerfahrung sind ohne große Bedeutung. Von entscheidender Bedeutung für die Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur sind die *Erfahrungen mit der Umsetzung und den Folgen* der Veränderungen in Lehre und Studium. Aber auch die *Übereinstimmung mit den Zielen*, unabhängig von den Folgen, ist ein wichtiger Faktor. Die Analysen zeigen deutlich, dass die Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur stark mit der Umsetzung der Reformziele insgesamt verbunden ist. Je stärker die Reformziele bereits verwirklicht wurden, desto höher fällt auch die Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur aus.

Auch die Zufriedenheit mit den Veränderungen in Lehre und Studium insgesamt ist umso größer, je weniger Einbußen der Qualität des Studiums berichtet werden, je weniger sich der Arbeitsaufwand erhöht hat und je mehr sich die Studierbarkeit verbessert hat. Auch die Erhöhung der Mobilität und die stärkere Lehrorientierung haben positive Auswirkungen auf die Zufriedenheit mit den Veränderungen in Lehre und Studium.

Konstant hohe berufliche Zufriedenheit

Unbeschadet der Unzufriedenheit mit einzelnen Aspekten der Studienreform zeigt sich, dass die Lehrenden überwiegend mit ihrer beruflichen Situation zufrieden sind: Mehr als zwei

Drittel der Professorinnen und Professoren von Universitäten und Fachhochschulen bezeichnen sich als „zufrieden“ oder „sehr zufrieden“. Die berufliche Zufriedenheit ist beim wissenschaftlichen Mittelbau etwas geringer. Im Vergleich mit den Ergebnissen früherer Hochschullehrerbefragungen, die INCHER-Kassel in den Jahren 1992 und 2007 durchgeführt hat, zeigt sich, dass die berufliche Zufriedenheit heute weitgehend gleich ist wie vor zwei Jahrzehnten.

Den deutlichsten Einfluss auf die berufliche Zufriedenheit haben Charakteristika der beruflichen Situation, vor allem die berufliche Autonomie, aber auch die Statusdimension (Einkommen/Aufstieg) und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Dagegen spielen Fragen der Ausstattung/Ressourcen, strukturelle Aspekte der Beschäftigungssituation und sozio-demographische Merkmale der Befragten nur eine geringe Rolle. Auffallend ist allerdings, dass eine befristete Beschäftigung sich deutlich negativ auf die berufliche Zufriedenheit auswirkt. Auch die Erfahrungen mit den Veränderungen in Lehre und Studium der letzten Jahre spielen nur eine geringe Rolle für die berufliche Zufriedenheit, d.h. die kritische Haltung vieler Lehrenden zu den wahrgenommenen Veränderungen in Lehre und Studium berühren nicht den Kern ihres professionellen Selbstverständnisses.

Vorschläge zur Weiterentwicklung an den Hochschulen

Wo sehen die Lehrenden den größten Handlungsbedarf für die Hochschulentwicklung? An erster Stelle steht die Ausstattung der Hochschulen mit mehr Personal in Forschung und Lehre - in diesem Punkt sind sich die Lehrenden sehr einig (über 90 Prozent halten diesen Aspekt für wichtig). Weiterhin werden häufig Maßnahmen genannt, die auf eine Erhöhung der Lehrqualität zielen (z.B. „Mehr Anerkennung der Lehrkompetenzen“ und „Hochschuldidaktische Reformen und Innovation“). Aber auch die Erhöhung der internationalen Mobilität ("Einrichtung von Mobilitätsfenstern für Auslandsaufenthalte"), die Einrichtung von „Praktika/Praxisphasen als feste Bestandteile jedes Studiengangs“ und eine „Inhaltliche Studienreform“ werden von mindestens 60 Prozent der Lehrenden als wichtige Maßnahmen der Hochschulentwicklung angesehen. Die Bewertung der konkreten Rahmenbedingungen zeigt darüber hinaus Handlungsbedarf bei der didaktischen Unterstützung in der Lehre.

Viele der als besonders wichtig eingeschätzten Reformmaßnahmen betreffen direkt den Handlungsrahmen der einzelnen Hochschule, etwa bei der Frage der Einrichtung von „Mobilitätsfenstern“ und der größeren Anerkennung von Lehrkompetenzen.

Es ist nicht zu übersehen, dass Lehrende in den Universitäten und den Fachhochschulen zum Teil recht verschiedene Vorstellungen der Weiterentwicklungen der Hochschulen haben, die den Traditionen des stärkeren Forschungsbezugs auf der einen Seite und dem Anwendungsbezug auf der anderen Seite zu entsprechen scheinen. Es fällt allerdings auch auf, dass in vielen Aspekten Gemeinsamkeiten bestehen und zum Teil die Unterschiede zwischen dem wissenschaftlichen Mittelbau und den Professorinnen und Professoren größer sind als die Unterschiede zwischen den Hochschultypen. Es bleibt abzuwarten, ob sich langfristig der reformfreudigere wissenschaftliche Mittelbau den gegebenen Strukturen anpasst oder den Reformimpuls beibehalten wird.

Fazit

Es wird in den Ergebnissen der Studie sehr deutlich, dass die Lehrenden in Deutschland die Reformprozesse der letzten Jahre nicht generell kritisieren. Bedenken richten sich in erster Linie auf befürchtete negative Auswirkungen für die Qualität der Lehre und damit für die Kompetenzen der Absolventinnen und Absolventen. Die Reformen erfordern nach Ansicht der Befragten deutlich mehr Ressourcen für die Lehre, aber auch eine größere Wertschätzung der Lehre. Bemerkenswert ist die große Unterstützung von hochschuldidaktische Reformen und Innovationen, der Förderung der internationalen Mobilität und einer inhaltlichen Studienreform.

10. Literatur

- Banscherus, Ulf; Gulbins, Annerose; Himpele, Klemens & Staack, Sonja (2009). *Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung.* Reihe Hochschule und Forschung. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): Frankfurt.
- Bargel, Tino; Multrus, Frank; Ramm, Michael & Bargel, Holger (2009). *Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz.* BMBF: Bonn, Berlin.
- Becker, Fred G., Krücken, Georg & Wild, Elke (Hrsg.) (2012). *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen.* Bertelsmann: Bielefeld.
- Bloch, Roland & Burkhardt, Anke (2010). *Arbeitsplatz Hochschule und Forschung für wissenschaftliches Personal und Nachwuchskräfte.* Arbeitspapier 207, Hans-Böckler-Stiftung: Düsseldorf.
- Bloch, Roland & Würmann, Carsten (2010). Gute Arbeit - gute Bildung: Personelle Voraussetzungen für eine erfolgreiche Studienreform. In: Klemens Himpele, Andreas Keller & Sonja Staack (Hrsg.). *Endstation Bologna? Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum.* Bertelsmann: Bielefeld, S. 173-177.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008). *Bundesbericht zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses (BuWiN).* BMBF: Bonn, Berlin.
- Burkhardt, Anke (Hrsg.) (2008). *Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland.* Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- EHEA (2010). Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. 12. März 2010.
- Enders, Jürgen & Teichler, Ulrich (1995). *Berufsbild der Lehrenden und Forschenden an Hochschulen. Ergebnisse einer Befragung des wissenschaftlichen Personals an westdeutschen Hochschulen.* BMBF: Bonn.
- Enders, Jürgen (1998). Berufsbild der Hochschullehrer. In: Teichler, Ulrich; Daniel, Hans-Dieter & Enders, Jürgen (Hrsg.). *Brennpunkt Hochschule. Neue Analysen zur Hochschule, Beruf und Gesellschaft.* Campus: Frankfurt, New York, S. 55-78.
- Engel, Constanze; Janson, Kerstin; Schomburg, Harald & Teichler, Ulrich (2009). *Der berufliche Ertrag der ERASMUS-Mobilität. Die Auswirkungen internationaler Erfahrung auf die Berufswege von ehemals mobilen Studierenden und Lehrenden.* BMBF: Bonn, Berlin.
- Esdar, Wiebke; Gorges, Julia; Kloke, Katharine; Krücken, Georg & Wild, Elke (2011). Lehre unter den Forschungshut bringen. Empirische Befunde zu multipler Zielverfolgung und Zielkonflikten aus Sicht von Hochschulleitungen und Nachwuchswissenschaftler(inne)n. In: Sigrun Nickel (Hrsg.). *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis.* CHE: Gütersloh, S. 192-203.
- Esdar, Wiebke & Gorges, Julia (2012). Ist Bologna angekommen? Nachwuchswissenschaftler/innen und die Umsetzung der Studienreform an deutschen Universitäten. In:

- Becker, Fred G., Krücken, Georg & Wild, Elke (Hrsg.). *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen*. Bertelsmann: Bielefeld, S. 99-114.
- Eßbach, Wolfgang (2009). Jenseits der Fassade. Die deutsche Bachelor-/Master-Reform. In: Jürgen Kaube (Hrsg.). *Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik*. Wagenbach: Berlin, S. 14-25.
- Europäische Kommission (1999). *Der Europäische Hochschulraum*. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. Europäische Kommission: Bologna.
- Europäische Kommission (2000). *Hin zu einem europäischen Forschungsraum*. Europäische Kommission: Brüssel.
- Fischer, Lars & Minks, Karl-Heinz (2008). *Acht Jahre nach Bologna – Professoren ziehen Bilanz. Ergebnisse einer Befragung von Hochschullehrern des Maschinenbaus und der Elektrotechnik*. HIS: Hannover.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2009). Chancengleichheit im Europäischen Hochschulraum – Für einen radikalen Kurswechsel im Bologna-Prozess. Beschluss des GEW-Gewerkschaftstages am 5. April 2009 in Nürnberg. In: Banscheraus, Ulf; et al. (2009). *Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Reihe Hochschule und Forschung. GEW: Frankfurt, S. 105-111.
- Grühn, Dieter; Hecht, Heidemarie; Rubelt, Jürgen & Schmidt, Boris (2009). *Der wissenschaftliche 'Mittelbau' an deutschen Hochschulen. Zwischen Karriereaussichten und Abbruchtendenzen*. Reihe Campus der Zukunft. Vereinte Dienstleistungsgesellschaft ver.di: Berlin.
- Gülker, Silke (2011). *Wissenschaftliches und künstlerisches Personal an Hochschulen. Stand und Zukunftsbedarf. Eine Expertise gefördert durch die Max-Traeger-Stiftung*. Reihe Hochschule und Forschung. GEW: Frankfurt.
- Hammer, Hildgard & Lähmann, Martin (1995). Der wissenschaftliche Mittelbau. In: Enders, Jürgen & Teichler, Ulrich (Hrsg.). *Der Hochschullehrerberuf. Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion*. Luchterhand: Neuwied [u.a.], S. 59-64.
- Heise, Elke & Zaepernick-Rothe, Ute (2012). Zufriedenheit von Lehrenden an deutschen Universitäten mit ihrer Lehrtätigkeit. In: Becker, Fred G., Krücken, Georg & Wild, Elke (Hrsg.). *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen*. Bertelsmann: Bielefeld, S. 115-135.
- Heyden, Wedig von; Spiewak, Martin (2009). *Reformen von oben*. In: Die Zeit, Nr. 7, 5. Februar, S. 32.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2012). *Leitlinien für die Ausgestaltung befristeter Beschäftigungsverhältnisse mit wissenschaftlichem und künstlerischem Personal*. Empfehlung der 12. Mitgliederversammlung der HRK am 24.04.2012.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2011a). *Finanzierung der Hochschulen*. Entschließung der 11. Mitgliederversammlung der HRK am 22.11.2011.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2011b). *Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Wintersemester 2011/12*. Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2011.

- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2009). *Die Stimme der Hochschulen: pro Bologna*. Stellungnahme der 7. Mitgliederversammlung der HRK vom 24.11.2009.
- Isserstedt, Wolfgang & Kandulla, Maren (2010). *Internationalisierung des Studiums. Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. BMBF: Bonn, Berlin.
- Jacob, Anna Katharina & Teichler, Ulrich (2011). *Der Wandel des Hochschullehrerberufs im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung in den Jahren 2007/08*. BMBF: Berlin, Bonn.
- Jaksztat, Steffen & Briedis, Kolja (2009). *Studienstrukturreform und berufliche Situation aus Sicht des wissenschaftlichen Nachwuchses. Ergebnisse der ersten WiNbus-Befragung*. HIS: Hannover.
- Jaksztat, Steffen; Schindler, Nora & Briedis, Kolja (2010). *Wissenschaftliche Karrieren. Beschäftigungsbedingungen, berufliche Orientierungen und Kompetenzen des wissenschaftlichen Nachwuchses*. Forum Hochschule, 14, HIS: Hannover.
- Janson, Kerstin; Schomburg, Harald & Teichler, Ulrich (2007). *Wege zur Professur - Qualifizierung und Beschäftigung an Hochschulen in Deutschland und den USA*. Waxmann: Münster.
- Jongmanns, Georg (2011). *Evaluation des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes (WissZeitVG). Gesetzesevaluation im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Forum Hochschule, 4, HIS: Hannover.
- Kehm, Barbara & Teichler, Ulrich (2012). Internationalität der Hochschulen als Thema neuerer Forschungsarbeiten. In: Kehm, Barbara; Schomburg, Harald & Teichler, Ulrich (Hrsg.). *Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung*. Campus: Frankfurt, New York, S. 445-458.
- Kehm, Barbara (2010). Die beruflichen Perspektiven von Nachwuchswissenschaftler/innen. In: Borgwardt, Angela (Hrsg.). *Der lange Weg zur Professur*. Friedrich-Ebert-Stiftung: Berlin. S. 9-16.
- Kehm, Barbara; Schomburg, Harald & Teichler, Ulrich (Hrsg.) (2012). *Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung*. Campus: Frankfurt, New York.
- Kieserling, André (2009). Die Wirklichkeit der Humboldt-Rhetorik oder Was soll aus den Studenten werden? In: Kaube, Jürgen (Hrsg.). *Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik*. Wagenbach: Berlin, S. 26-37.
- Kreckel, Reinhard (2010). Karrieremodelle an Universitäten im internationalen Verbleib. In: Borgwardt, Angela (Hrsg.). *Der lange Weg zur Professur*. Friedrich-Ebert-Stiftung: Berlin. S. 33-44.
- Kultusministerkonferenz (2009). *Eckpunkte zur Korrektur der „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen“ und der „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.12.2009.
- Kultusministerkonferenz (2003). *10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003.

- Lanzendorf, Ute & Teichler, Ulrich (2003). Globalisierung im Hochschulwesen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6(2), S. 219-238.
- Leibniz Gemeinschaft (2011). *Wissenschaftsorganisationen bekennen sich zu planbaren und verlässlichen Karriereperspektiven*. Presseerklärung der Allianz der Wissenschaftsorganisationen. 13. Dezember. URL: http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/Allianz-WissZeitV_Gesetz.pdf (04.12.2012)
- Leuvenner Communiqué (2009). *Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt*. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven/Louvain-la-Neuve.
- Liessmann, Konrad Paul (2009). Bologna: Die Leere des europäischen Hochschulraums. In: Kellermann, Paul; Boni, Manfred; Meyer-Renschhausen, Elisabeth (Hrsg.). *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster*. VSA Verlag für Wissenschaften: Wiesbaden, S. 13-26.
- Monitor (2012). Nullnummer statt Turbo-Abschluss: der Bachelor. ARD-Sendung vom 26.04.2012.
- Nickel, Sigrun (2011). Zwischen Kritik und Empirie – Wie wirksam ist der Bologna-Prozess? In: dies. (Hrsg.). *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis*. CHE: Gütersloh, S. 8-19.
- Oevermann, Ulrich (2005). Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: *die hochschule* 14(1), S. 15-49.
- Scholz, Christian & Stein, Volker (Hrsg.) (2009). *Bologna-Schwarzbuch*. Deutscher Hochschulverband: Bonn.
- Schomburg, Harald (2011). Wir sind schon da. Zum Ausmaß der temporären internationalen Mobilität von Studierenden in Deutschland. In: Leszczensky, Michael & Barthelmes, Tanja (Hrsg.). *Herausforderung Internationalisierung. Die Hochschulen auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum. Stand und Perspektiven. Dokumentation der 5. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung 2010*. Hannover: HIS, S. 25-45.
- Schomburg, Harald & Teichler, Ulrich (2007). Potentiale der professionellen Relevanz des universitären Bachelor – einige Überlegungen auf der Basis des internationalen Vergleichs. In: *Das Hochschulwesen*, 55(1), S. 25-32.
- Schomburg, Harald; Flöther, Choni & Wolf, Vera (2012). Hochdruckeinfluss im Bologna-Tief. In: *duzMagazin* 2012(06), S. 15-17.
- Schrittesser, Ilse (2009). Die Bologna-Reform: Ende oder Erneuerung der europäischen Universität? In: dies. (Hrsg.). *University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre. Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen*. Facultas/UTB: Wien, S. 51-76.
- Schultheis, Franz; Cousin, Paul-Frantz & Roca i Escoda, Marta (Hrsg.) (2008). *Humboldts Alptraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen*. UVK Verlagsgesellschaft: Konstanz.
- Schwarz-Hahn, Stefanie & Rehburg, Meike (2003). *Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform*. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität Kassel: Kassel.

- Statistisches Bundesamt (2011a). *Schnellmeldungsergebnisse der Hochschulstatistik zu Studierenden und Studienanfänger/-innen - vorläufige Ergebnisse. Wintersemester 2011/12*. Statistisches Bundesamt: Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2011b). *Bildung und Kultur - Personal an Hochschulen 2010*. Fachserie 11, Reihe 4.4. Statistisches Bundesamt: Wiesbaden.
- Stegmüller, Ralph; Tadsen, Wögen N.; Becker, Fred G. & Wild, Elke (2012). Die Lehrmotivation von Professorinnen und Professoren - Befunde zu ihrer Ausprägung und ihren Bedingungen. In: Becker, Fred G., Krücken, Georg & Wild, Elke (Hrsg.). *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen*. Bertelsmann: Bielefeld, S. 75-97.
- Stichweh, Rudolph (2010). *Universität nach Bologna. Zur sozialen Form der Massenuniversität*. Luzerner Universitätsreden Nr. 19, Universität Luzern, URL: http://www.unilu.ch/files/Luzerner_Unireden_19.pdf (20.05.2012)
- Teichler, Ulrich (2008). Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. In: *Das Hochschulwesen* 56(3), S. 68-79.
- Teichler, Ulrich; Daniel, Hans-Dieter & Jürgen Enders (Hrsg.) (1998). *Brennpunkt Hochschule. Neue Analysen zur Hochschule, Beruf und Gesellschaft*. Campus: Frankfurt, New York.
- Teichler, Ulrich; Ferencz, Irina & Wächter, Bernd (Eds.) (2011). *Mapping Mobility in European Higher Education. Volume I: Overview and Trends*. DAAD: Bonn.
- The Gallup Organization (2007). *Perceptions of Higher Education Reforms Survey among teaching professionals in higher education institutions, in the 27 Member States, and Croatia, Iceland, Norway and Turkey. Special Target Survey*. Flash Eurobarometer 198.
- Wilkesmann, Uwe (2012). Neue Governance und die Steuerung akademischer Lehre - Empirische Ergebnisse zweier repräsentativer Umfragen. In: Becker, Fred G., Krücken, Georg & Wild, Elke (Hrsg.). *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen*. Bertelsmann: Bielefeld, S. 75-97.
- Wilkesmann, Uwe & Schmid, Christian J. (2011). Lehren lohnt sich (nicht)? Ergebnisse einer deutschlandweiten Erhebung zu den Auswirkungen leistungsorientierter Steuerung auf die universitäre Lehre. In: *Soziale Welt* 61, S. 251-278.
- Winter, Martin (2009). *Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland* (HoF-Arbeitsbericht 1/2009). HOF: Wittenberg.
- Wissenschaftsrat (2011). *Neuere Entwicklungen der Hochschulfinanzierung in Deutschland*. Wissenschaftsrat: Köln.
- Wissenschaftsrat (2007). *Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten*. Wissenschaftsrat: Köln.
- Wojtysiak, Jenny (2010). *Stand der Umsetzung des Bologna-Prozesses*. Infobrief, Aktenzeichen: WD 8 – 3010 – 078/10. Deutscher Bundestag: Berlin.

Anhang A Tabellen

Tabelle A.1 Soziodemographische Angaben der Befragten nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
Geschlecht					
Weiblich	26	42	24	44	36
Männlich	74	58	76	56	64
Alter zum Befragungszeitpunkt					
Median (Jahre)	49,0	34,0	49,0	39,0	39,0
Alter bei erstem Studienabschluss					
Median (Jahre)	26,0	27,0	27,0	27,0	27,0
Alter bei Promotion					
Median (Jahre)	30,0	32,0	32,0	32,0	32,0
Alter bei Habilitation					
Median (Jahre)	37,0	39,0	39,0	/	38,0
Familienstand					
Verheiratet / Feste Partnerschaft	87	71	86	77	76
Alleinstehend (auch geschieden, verwitwet o.A. und nicht wieder in fester Partnerschaft lebend)	13	29	14	23	24
Kinder					
Ja - Gesamt	67	31	69	50	45
Ja - nur weibliche Befragte	50	29	51	44	35
Ja - nur männliche Befragte	73	33	75	55	51
Eltern mit Hochschulabschluss					
Ja	49	57	40	43	52
Nein	51	43	60	57	48
Staatsangehörigkeit					
Deutsche Staatsangehörigkeit	94	95	98	96	96
Andere Staatsangehörigkeit	7	7	3	5	6
Eltern im Ausland geboren					
Ja	14	15	10	12	14
Nein	86	85	90	88	86
Gesamt	100	100	100	100	100
Anzahl	1.370	4.119	1.121	361	6.971

Frage G1: Was ist Ihr Geschlecht? Frage G3: Familienstand / Partnerschaft; Frage G4: Haben Sie Kinder? Frage G5: Welchen höchsten beruflichen Abschluss haben Ihre Eltern (Vater/Mutter)? Frage G6: Welche Staatsangehörigkeit haben Sie? Frage G7: Sind Ihre Eltern in Deutschland geboren? Erläuterungen der Abkürzungen in den Spaltenbezeichnungen finden sich im Text des Kapitels 2.5. / = Fallzahlen zu gering

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Tabelle A.2 Merkmale der Beschäftigungssituation nach Hochschultyp und Statusgruppe (Prozent)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
Befristung des Arbeitsvertrages					
Befristet	14	78	5	55	52
Unbefristet	86	22	95	45	48
Gesamt	100	100	100	100	100
Anzahl	1.535	4.518	1.281	434	7.768
Durchschnittliche Laufzeit des Vertrags (in Monaten; Median; nur befristet Beschäftigte)	36,0	24,0	30,0	24,0	24,0
Beschäftigung als Beamtin/Beamter	87	13	89	9	40
Befristung und Verbeamtung					
Unbefristet + verbeamtet	79	9	87	9	37
Unbefristet + nicht verbeamtet	8	14	8	38	13
Befristet + verbeamtet	8	4	2	0	5
Befristet + nicht verbeamtet	5	73	3	53	46
Gesamt	100	100	100	100	100
Anzahl	1.381	3.862	1.149	350	6.742
Art der Stellenfinanzierung					
Aus Landesmitteln	96	71	98	75	80
Aus Drittmitteln	4	33	1	26	21
Sonstiges	3	5	2	7	4
Gesamt	102	109	101	108	106
Anzahl	1.392	4.140	1.139	368	7.039
Vollzeit/Teilzeit					
Vollzeit	96	61	95	62	73
Teilzeit	1	38	4	34	25
Andere Vertragsformen (Lehrauftrag, S-Professur u.a.)	2	1	1	4	1
Unvergütete Tätigkeit	2	1	0	0	1
Gesamt	100	100	100	100	100
Anzahl	1.552	4.752	1.277	441	8.022
Umfang der Teilzeitbeschäftigung (in Prozent einer Vollzeitbeschäftigung; nur Teilzeitbeschäftigte)					
bis 49 %	*	3	2	5	3
50 %	*	69	57	67	68
51 bis 74 %	*	8	11	9	9
75 %	*	17	21	15	17
mehr als 75 %	*	3	8	4	3
Gesamt	100	100	100	100	100
Anzahl	15	1.951	61	167	2.194

Frage A4: Ist Ihr derzeitiger Arbeitsvertrag befristet?; Frage D15: Aus welchen Mitteln wird Ihre Stelle finanziert?; Frage D16: Sind Sie als Beamtin/Beamter beschäftigt?; Frage A5: In welchem Umfang sind Sie derzeit an Ihrer Hochschule beschäftigt?; Frage A5: Offene Frage nach dem Umfang der Teilzeitbeschäftigung in Prozent.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Tabelle A.3 **Anzahl des wissenschaftlichen Personals an Hochschulen in Deutschland und Zeitaufwand für Lehre und Forschung nach Hochschultyp und Statusgruppe**

	Bund (Anzahl) (1)	Lehrverpflichtung (Prozent) (2)	SWS (Stunden) (3)	Std. Forschung (Stunden) (4)
Universitäten (inkl. Päd. Hochschulen, Theol. Hochschulen und Kunsthochschulen)				
Professoren (Professor/in; Juniorprofessor/in)	24.934	93	9,0	18,4
Wissenschaftlicher Mittelbau	158.141	81	5,4	19,3
Fachhochschulen (mit Verwaltungsfachhochschulen)				
Professoren (Professor/in; Juniorprofessor/in)	16.528	97	16,5	10,3
Wissenschaftlicher Mittelbau	10.946	77	8,6	12,8

Quelle: (2), (3) und (4) INCHER-Kassel, Frage A6, Frage D2, D11; (1) Statistisches Bundesamt (2011).

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Tabelle A.4 **Bewertung der Ressourcen der Hochschule (Prozent, arithmetischer Mittelwert, Standardabweichung, Anzahl)**

	1 Sehr gut	2	3	4	5 Sehr schlecht	Gesamt	Arithm. Mittel- wert	Standard- abwei- chung	An- zahl
Telekommunikationstechnik (Internet, Telefon u.a.)	44	40	11	4	1	100	1,8	0,9	7.037
Ihren Arbeitsraum/Büro (Größe, Zustand, Ausstattung)	33	35	16	10	6	100	2,2	1,2	7.020
Computerausstattung	24	43	21	9	3	100	2,2	1	6.980
Technische Ausstattung für die Lehre	16	45	24	12	3	100	2,4	1	6.958
Bibliotheksausstattung	19	40	24	12	5	100	2,4	1,1	6.967
Sekretariatsunterstützung	25	31	19	14	12	100	2,6	1,3	6.848
Laboratorien/Werkstätten/Ateliers	14	39	27	14	5	100	2,6	1,1	4.487
Forschungsausrüstung und Instrumente	14	37	29	15	6	100	2,6	1,1	5.140
Lehrräume, Hörsäle (Größe, Zustand, Anzahl)	12	35	27	19	7	100	2,7	1,1	6.998
Didaktische Unterstützung für die Lehre (z.B. Coaching, Kollegiale Beratung; Entlastung für hochschuldidaktische Weiterbildung)	6	23	31	23	17	100	3,2	1,2	6.378
Anzahl des Personals zur Unterstützung der Forschung	6	20	26	25	23	100	3,4	1,2	6.274
Anzahl des Personals zur Unterstützung der Lehre	5	19	27	28	21	100	3,4	1,2	6.641
Finanzielle Unterstützung der Forschung	6	19	26	25	24	100	3,4	1,2	6.252
Finanzielle Unterstützung der Lehre	4	17	29	27	22	100	3,4	1,1	6.462
Lernräume für Studierende	5	17	26	27	24	100	3,5	1,2	6.519

Frage D17: Wie bewerten Sie die folgenden Ressourcen an Ihrer Institution, die Sie zur Unterstützung Ihrer Arbeit benötigen? Antwortskala von 1 = 'sehr gut' bis 5 = 'sehr schlecht'

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Tabelle A.5 Bewertung der Ausstattung der Hochschule nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
1. Technische Ausstattung, Räume (Index)	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5
Laboratorien/Werkstätten/Ateliers	2,7	2,6	2,5	2,5	2,6
Forschungsausrüstung und Instrumente	2,5	2,5	3,0	2,6	2,6
Technische Ausstattung für die Lehre	2,5	2,4	2,3	2,3	2,4
Computerausstattung	2,2	2,3	2,1	2,2	2,2
Lehrräume, Hörsäle (Größe, Zustand, Anzahl)	2,8	2,8	2,6	2,7	2,7
2. Telefon, Sekretariat u.a. (Index)	2,2	2,1	2,5	2,2	2,2
Telekommunikationstechnik (Internet, Telefon u.a.)	1,8	1,7	2,0	1,9	1,8
Ihren Arbeitsraum/Büro (Größe, Zustand, Ausstattung)	2,1	2,2	2,5	2,3	2,2
Sekretariatsunterstützung	2,6	2,4	3,1	2,5	2,6
Bibliotheksausstattung	2,6	2,4	2,4	2,4	2,4
3. Personal für Forschung und Lehre (Index)	3,4	3,3	3,8	3,3	3,4
Anzahl des Personals zur Unterstützung der Forschung	3,4	3,2	4,2	3,4	3,4
Finanzielle Unterstützung der Forschung	3,5	3,2	3,9	3,4	3,4
Anzahl des Personals zur Unterstützung der Lehre	3,4	3,3	3,8	3,3	3,4
Finanzielle Unterstützung der Lehre	3,5	3,5	3,4	3,3	3,4
4. Lehrunterstützung (Index)	3,4	3,4	3,2	3,3	3,4
Didaktische Unterstützung für die Lehre (z.B. Coaching, Kollegiale Beratung; Entlastung für hochschuldidaktische Weiterbildung)	3,2	3,3	3,0	3,1	3,2
Lernräume für Studierende	3,6	3,5	3,4	3,4	3,5

Frage D17: Wie bewerten Sie die folgenden Ressourcen an Ihrer Institution, die Sie zur Unterstützung Ihrer Arbeit benötigen? Antwortskala von 1 = 'sehr gut' bis 5 = 'sehr schlecht'

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Tabelle A.6 Dimensionen der Bewertung der Ressourcen der Hochschule (Ladungen der rotierten Komponentenmatrix einer Hauptkomponentenanalyse; Varimax)

	1	2	3	4
1. Technische Ausstattung, Räume (Cronbach's Alpha: 0,81)				
Laboratorien/Werkstätten/Ateliers	,79			
Technische Ausstattung für die Lehre	,73			
Forschungsausrüstung und Instrumente	,71			
Lehrräume, Hörsäle (Größe, Zustand, Anzahl)	,61			
Computerausstattung	,60			
2. Personal für Forschung und Lehre (Cronbach's Alpha: 0,81)				
Anzahl des Personals zur Unterstützung der Forschung		,83		
Finanzielle Unterstützung der Forschung		,79		
Anzahl des Personals zur Unterstützung der Lehre		,72		
Finanzielle Unterstützung der Lehre		,65		
3. Telefon, Sekretariat u.a. (Cronbach's Alpha: 0,58)				
Telekommunikationstechnik (Internet, Telefon u.a.)			,74	
Ihren Arbeitsraum/Büro (Größe, Zustand, Ausstattung)			,69	
Sekretariatsunterstützung			,63	
Bibliotheksausstattung				
4. Lehrunterstützung (Cronbach's Alpha: 0,41)				
Didaktische Unterstützung für die Lehre (z.B. Coaching, Kollegiale Beratung; Entlastung für hochschuldidaktische Weiterbildung)				,71
Lernräume für Studierende				,66

Frage D17: Wie bewerten Sie die folgenden Ressourcen an Ihrer Institution, die Sie zur Unterstützung Ihrer Arbeit benötigen? Antwortskala von 1 = 'sehr gut' bis 5 = 'sehr schlecht'

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Tabelle A.7 Effekte der Auslandsaufenthalte nach Fächergruppe (Prozent; Mehrfachnennungen; nur Befragte mit Auslandsaufenthalt)

	SPK	RWS	MNAT	ING	SON	Gesamt
Effekte der Auslandsaufenthalte						
Vermittlung von Wissen über andere Länder/Europa etc.	57	57	47	56	55	54
Aufgreifen von disziplinär/theoretischen Diskussionen, die ihren Ursprung im Ausland/Partnerland haben	50	37	34	31	39	39
Komparative Behandlung von Themen	44	42	28	27	30	35
Koordination von Programmen zwischen Heimat- und Partnerhochschulen	29	32	24	34	31	29
Verwendung von fremdsprachlichen Materialien im Lehrangebot	33	27	26	24	31	28
Vermittlung von Wissen über internationale Beziehungen oder überstaatliche Organisationen	26	28	26	27	30	27
Verbesserung der Beratung für mobile Studierende	28	23	24	26	27	26
Entwicklung neuer Konzepte und Inhalte für Studiengänge	23	25	23	22	31	24
Angebot von Lehrveranstaltungen in einer Fremdsprache	17	27	19	18	18	19
Entwicklung neuer Lehrmethoden	20	18	15	14	22	17
Entwicklung von „double-degree“ Studiengängen	6	13	6	12	5	8
Integration von Sprachkursen in den Lehrplan	5	4	2	3	4	3
Sonstiges	7	6	8	7	7	7
Gesamt	343	339	282	300	332	316
Anzahl	962	599	1.086	616	447	3.710

Frage E6: Welche Effekte hatten Ihre Lehr- oder Forschungsaufenthalte im Ausland auf Ihre Heimatuniversität(en)?

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Tabelle A.8 Einstellung zu Zielen des Reformprozesses (Prozent, arithmetischer Mittelwert, Standardabweichung, Anzahl)

	1 Sehr sinnvoll	2	3	4	5 Gar nicht sinnvoll	Ge- samt	Arithm. Mittel- wert	Stan- dardab- weichung	An- zahl
Verbesserung der didaktischen Qualität von Lehren und Lernen	43	38	14	4	2	100	1,8	0,9	8.199
Höhere fachlich-wissenschaftliche Qualifizierung der Studierenden	41	39	16	3	1	100	1,8	0,9	8.189
Erhöhung der Transparenz von Anforderungen und Leistungen im Studium	31	42	20	5	2	100	2,0	0,9	8.184
Stärkere Orientierung des Studiums auf Kompetenzerwerb	24	40	22	9	5	100	2,3	1,1	8.159
Erhöhung der „Studierbarkeit“ des Studiengangs	26	36	25	9	4	100	2,3	1,1	8.131
Erhöhung von Wahlmöglichkeiten für Studierende	21	39	27	10	3	100	2,3	1,0	8.176
Vielfältigere Formen fachlicher Spezialisierung bzw. Vertiefung in späteren Studienphasen	20	40	27	9	3	100	2,3	1,0	8.132
Förderung überfachlicher Qualifikationen	17	41	29	10	3	100	2,4	1,0	8.171
Erhöhung der internationalen Mobilität der Studierenden	22	35	28	11	4	100	2,4	1,1	8.186
Ausweitung interdisziplinärer Studienangebote	20	36	28	12	4	100	2,4	1,1	8.171
Erhöhung der internationalen Mobilität des wissenschaftlichen Personals	23	33	28	11	5	100	2,4	1,1	8.188
Stärkere Praxisorientierung des Studiums	19	31	29	15	6	100	2,6	1,1	8.207
Stärkere Berücksichtigung von „Schlüsselqualifikationen“ in Curricula	14	32	34	14	6	100	2,7	1,1	8.137
Erleichterung des Übergangs von beruflicher zu akademischer Bildung	13	31	36	15	5	100	2,7	1,0	8.139
Ermöglichung individueller Bildungsbiografien (z.B. Hochschulzugang ohne Abitur, Anrechnung extern erworbener Kompetenzen, Recognition of prior Learning)	14	26	29	19	11	100	2,9	1,2	8.182
Stärkere Orientierung der Studieninhalte auf Arbeitsmarktrelevanz	10	24	29	22	15	100	3,1	1,2	8.186
Erleichterung des Zugangs zum Beruf nach einer ersten Studienstufe (Bachelor)	13	23	24	20	19	100	3,1	1,3	8.247
Anheben der Studienanfängerquote (d.h. des Anteils der Studienanfänger/innen eines Altersjahrgangs)	6	14	29	27	24	100	3,5	1,2	8.174

Frage B1: Wie sinnvoll finden Sie die folgenden Ziele, die im letzten Jahrzehnt oft bei Veränderungen von Lehre und Studium genannt worden sind? Antwortskala von 1 = 'sehr sinnvoll' bis 5 = 'gar nicht sinnvoll'.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Tabelle A.9 Einstellung zu Zielen des Reformprozesses nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
A1 Berufliche Relevanz (Index)	3,1	2,6	2,4	2,3	2,7
Stärkere Orientierung des Studiums auf Kompetenzerwerb	2,7	2,3	2,1	2,1	2,3
Stärkere Praxisorientierung des Studiums	3,1	2,6	2,2	2,1	2,6
Stärkere Berücksichtigung von „Schlüsselqualifikationen“ in Curricula	3,0	2,6	2,5	2,4	2,7
Stärkere Orientierung der Studieninhalte auf Arbeitsmarktrelevanz	3,6	3,0	2,7	2,6	3,1
A2 Durchlässigkeit (Index)	3,0	2,7	2,8	2,7	2,8
Förderung überfachlicher Qualifikationen	2,7	2,3	2,4	2,3	2,4
Ausweitung interdisziplinärer Studienangebote	2,7	2,4	2,5	2,4	2,4
Erleichterung des Übergangs von beruflicher zu akademischer Bildung	3,1	2,6	2,7	2,6	2,7
Ermöglichung individueller Bildungsbiografien (z.B. Hochschulzugang ohne Abitur, Anrechnung extern erworbener Kompetenzen, Recognition of prior Learning)	3,2	2,8	2,9	2,8	2,9
Anheben der Studienanfängerquote (d.h. des Anteils der Studienanfänger/innen eines Altersjahrgangs)	3,7	3,5	3,4	3,5	3,5
A3 Qualität (Index)	2,2	2,1	2,2	2,1	2,1
Verbesserung der didaktischen Qualität von Lehren und Lernen	2,1	1,7	1,9	1,8	1,8
Höhere fachlich-wissenschaftliche Qualifizierung der Studierenden	1,7	1,8	2,0	2,0	1,8
Erhöhung der Transparenz von Anforderungen und Leistungen im Studium	2,2	2,0	2,1	2,0	2,0
Erhöhung von Wahlmöglichkeiten für Studierende	2,5	2,3	2,5	2,3	2,3
Erhöhung der „Studierbarkeit“ des Studiengangs	2,4	2,3	2,2	2,2	2,3
Vielfältigere Formen fachlicher Spezialisierung bzw. Vertiefung in späteren Studienphasen	2,4	2,3	2,5	2,4	2,3
A4 Internationale Mobilität (Index)	2,4	2,4	2,5	2,6	2,4
Erhöhung der internationalen Mobilität der Studierenden	2,4	2,4	2,4	2,5	2,4
Erhöhung der internationalen Mobilität des wissenschaftlichen Personals	2,4	2,4	2,5	2,7	2,4
A5 Berufsfähigkeit des Bachelor (Index)	3,4	3,2	2,6	2,7	3,1
Erleichterung des Zugangs zum Beruf nach einer ersten Studienstufe (Bachelor)	3,4	3,2	2,6	2,7	3,1
Anzahl	1.575	4.920	1.291	461	8.247

Frage B1: Wie sinnvoll finden Sie die folgenden Ziele, die im letzten Jahrzehnt oft bei Veränderungen von Lehre und Studium genannt worden sind? Antwortskala von 1 = 'sehr sinnvoll' bis 5 = 'gar nicht sinnvoll'. Die Gruppierung der Items basiert auf Ergebnissen exploratorischer Faktorenanalysen (siehe Tabelle A.10). Für die Bildung der additiven Indexvariablen wurden nur Items verwendet, die Ladungen von mindestens 0,45 aufweisen.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel in Studium und Lehre 2012 (LESSI)

Tabelle A.10 Dimensionen der Einstellung zu Zielen des Reformprozesses (Ladungen der rotierten Komponentenmatrix einer Hauptkomponentenanalyse; Varimax)

	1	2	3	4	5
A1 Berufliche Relevanz (Cronbach's Alpha: 0,78)					
B1_6 Stärkere Orientierung der Studieninhalte auf Arbeitsmarktrelevanz	,76				
B1_5 Stärkere Praxisorientierung des Studiums	,75				
B1_7 Stärkere Orientierung des Studiums auf Kompetenzerwerb	,73				
B1_12 Stärkere Berücksichtigung von „Schlüsselqualifikationen“ in Curricula	,67				
A2 Durchlässigkeit (Cronbach's Alpha: 0,74)					
B1_16 Ermöglichung individueller Bildungsbiografien (z.B. Hochschulzugang ohne Abitur, Anrechnung extern erworbener Kompetenzen, Recognition of prior Learning)		,80			
B1_15 Erleichterung des Übergangs von beruflicher zu akademischer Bildung		,73			
B1_13 Anheben der Studienanfängerquote (d.h. des Anteils der Studienanfänger/innen eines Altersjahrgangs)		,59			
B1_17 Ausweitung interdisziplinärer Studienangebote		,56			
B1_14 Förderung überfachlicher Qualifikationen		,55			
A3 Qualität der Lehre (Cronbach's Alpha: 0,70)					
B1_3 Erhöhung der Transparenz von Anforderungen und Leistungen im Studium			,72		
B1_4 Erhöhung der „Studierbarkeit“ des Studiengangs			,64		
B1_2 Erhöhung von Wahlmöglichkeiten für Studierende			,64		
B1_10 Vielfältigere Formen fachlicher Spezialisierung bzw. Vertiefung in späteren Studienphasen			,51		
B1_9 Höhere fachlich-wissenschaftliche Qualifizierung der Studierenden			,48	,44	
B1_11 Verbesserung der didaktischen Qualität von Lehren und Lernen			,47		
A4 Internationale Mobilität (Cronbach's Alpha: 0,77)					
B1_18 Erhöhung der internationalen Mobilität des wissenschaftlichen Personals				,84	
B1_8 Erhöhung der internationalen Mobilität der Studierenden				,82	
A5 Berufsfähigkeit des Bachelor					
B1_1 Erleichterung des Zugangs zum Beruf nach einer ersten Studienstufe (Bachelor)					,65

Frage B1: Wie sinnvoll finden Sie die folgenden Ziele, die im letzten Jahrzehnt oft bei Veränderungen von Lehre und Studium genannt worden sind? Antwortskala von 1 = 'sehr sinnvoll' bis 5 = 'gar nicht sinnvoll'.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel in Studium und Lehre 2012 (LESSI)

Tabelle A.11 Einstellung zu operativen Zielen/Maßnahmen des Reformprozesses (Prozent; arithmetischer Mittelwert; Standardabweichung; Anzahl)

	1 Sehr sinnvoll	2	3	4	5 Gar nicht sinnvoll	Ge- samt	Arithm. Mittel- wert	Stan- dardab- weichung	An- zahl
Erhöhung der didaktischen Kompetenz der Lehrenden	49	33	13	3	2	100	1,8	0,9	8.101
Intensive Beratung der Studierenden	40	39	16	4	1	100	1,9	0,9	8.135
Anerkennung von Leistungen, die an ausländischen Hochschulen erbracht wurden	39	40	16	4	1	100	1,9	0,9	8.081
Unterstützende Maßnahmen für temporäres Auslandsstudium	37	41	17	4	2	100	1,9	0,9	8.082
Maßnahmen für die Unterstützung ausländischer Studierender	32	42	20	5	2	100	2,0	0,9	8.062
Regelmäßige Befragungen von Absolventinnen und Absolventen	32	38	20	7	3	100	2,1	1,0	8.090
Regelmäßige Evaluation von Lehrveranstaltungen	33	33	19	9	6	100	2,2	1,2	8.159
Starkes Gewicht direkter Praxiselemente im Studium (Praktika, Projektstudium u.ä.)	27	37	23	9	4	100	2,3	1,1	7.913
Ausführliche schriftliche Darstellung der Studienangebote (z.B. Modul-Handbücher)	24	36	22	11	8	100	2,4	1,2	8.157
Größeres Angebot von weiterbildenden Studiengängen	17	37	31	11	4	100	2,5	1,0	8.012
Kompetenzorientierung in Lehre und Prüfungen	18	37	29	9	7	100	2,5	1,1	8.008
Integration von Schlüsselqualifikation in die Fachlehre	18	34	28	12	7	100	2,5	1,1	8.027
Angebot von Brückenkursen	17	30	39	9	5	100	2,5	1,0	7.441
Besondere Veranstaltung zur Förderung von Schlüsselqualifikation	17	33	30	13	7	100	2,6	1,1	8.048
Angebote von berufsbegleitendem Studium	20	33	26	14	8	100	2,6	1,2	8.073
Angebote von Teilzeitstudiengängen	21	31	24	15	9	100	2,6	1,2	8.046
Erleichterung der Übergänge zwischen Fachhochschulen und Universitäten	22	27	25	16	10	100	2,7	1,3	7.896
Anrechnung von Leistungen, die außerhalb der Hochschule erworben wurden (z.B. berufliche Qualifikationen)	13	28	31	17	11	100	2,9	1,2	8.046
Ausbau der Zugangsmöglichkeiten für Studierende ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung	13	22	30	20	15	100	3,0	1,2	8.076
Vergabe von Diploma Supplement	12	21	36	15	16	100	3,0	1,2	7.515
Modularisierung	9	27	27	18	19	100	3,1	1,2	8.130
Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS)	11	23	23	19	24	100	3,2	1,3	8.164
Studiengang-Akkreditierung („Programm-Akkreditierung“)	9	20	28	17	25	100	3,3	1,3	7.926
Akkreditierung des hochschulinternen Qualitätsmanagementsystems („System-Akkreditierung“)	9	20	30	17	24	100	3,3	1,3	7.863
Einführung einer zweistufigen Studienstruktur (Bachelor/Master)	9	16	19	20	36	100	3,6	1,3	8.247

Frage B3: Wie sinnvoll finden Sie die Maßnahmen zur Veränderung von Lehre und Studium, die im letzten Jahrzehnt häufig genannt worden sind? Antwortskala von 1 = 'sehr sinnvoll' bis 5 = 'gar nicht sinnvoll'

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel in Studium und Lehre 2012 (LESSI)

Tabelle A.12 Einstellung zu operativen Zielen/Maßnahmen des Reformprozesses nach Hochschultyp und Personalgruppe (arithmetischer Mittelwert)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
B1 Berufliche Relevanz (Index)	2,9	2,4	2,3	2,1	2,5
Starkes Gewicht direkter Praxiselemente im Studium (Praktika, Projektstudium u.Ä.)	2,8	2,2	2,0	1,9	2,3
Integration von Schlüsselqualifikation in die Fachlehre	2,9	2,5	2,4	2,2	2,5
Kompetenzorientierung in Lehre und Prüfungen	2,9	2,4	2,4	2,2	2,5
Besondere Veranstaltung zur Förderung von Schlüsselqualifikation	3,0	2,5	2,6	2,3	2,6
B2 Durchlässigkeit (Index)	3,1	2,6	2,5	2,4	2,7
Größeres Angebot von weiterbildenden Studiengängen	2,8	2,4	2,5	2,3	2,5
Angebot von Brückenkursen	2,8	2,6	2,2	2,3	2,5
Angebote von berufsbegleitendem Studium	3,1	2,5	2,3	2,2	2,6
Angebote von Teilzeitstudiengängen	3,0	2,6	2,4	2,2	2,6
Erleichterung der Übergänge zwischen Fachhochschulen und Universitäten	3,2	2,8	1,8	2,2	2,7
Anrechnung von Leistungen, die außerhalb der Hochschule erworben wurden (z.B. berufliche Qualifikationen)	3,3	2,7	3,0	2,6	2,9
Ausbau der Zugangsmöglichkeiten für Studierende ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung	3,4	2,9	3,0	2,9	3,0
B3 Qualitätssicherung (Index)	3,1	2,6	2,8	2,5	2,7
Regelmäßige Befragungen von Absolventinnen und Absolventen	2,2	2,1	2,0	2,0	2,1
Regelmäßige Evaluation von Lehrveranstaltungen	2,4	2,1	2,4	2,1	2,2
Studiengang-Akkreditierung („Programm-Akkreditierung“)	4,0	3,1	3,4	2,9	3,3
Akkreditierung des hochschulinternen Qualitätsmanagementsystems („System-Akkreditierung“)	3,8	3,1	3,4	3,0	3,3
B4 Internationale Mobilität (Index)	2,0	1,9	2,0	2,0	1,9
Unterstützende Maßnahmen für temporäres Auslandsstudium	2,0	1,9	2,0	2,0	1,9
Anerkennung von Leistungen, die an ausländischen Hochschulen erbracht wurden	1,9	1,9	1,9	2,0	1,9
Intensive Beratung der Studierenden	1,9	1,9	1,9	1,8	1,9
Maßnahmen für die Unterstützung ausländischer Studierender	2,0	2,0	2,1	2,0	2,0
B5 Bachelor/Master System (Index)	3,3	3,1	2,8	2,9	3,1
Ausführliche schriftliche Darstellung der Studienangebote (z.B. Modul-Handbücher)	2,9	2,4	2,3	2,1	2,4
Vergabe von Diploma Supplement	3,1	3,1	2,9	2,9	3,0
Modularisierung	3,3	3,1	2,9	2,9	3,1
Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS)	3,4	3,2	3,0	3,1	3,2
Einführung einer zweistufigen Studienstruktur (Bachelor/Master)	3,7	3,7	3,1	3,6	3,6
Anzahl	1.575	4.920	1.291	461	8.247

Frage B3: Wie sinnvoll finden Sie die Maßnahmen zur Veränderung von Lehre und Studium, die im letzten Jahrzehnt häufig genannt worden sind? Antwortskala von 1 = 'sehr sinnvoll' bis 5 = 'gar nicht sinnvoll'. Die Gruppierung der Items basiert auf Ergebnissen exploratorischer Faktorenanalysen (siehe Tabelle A.13). Für die Bildung der additiven Indexvariablen wurden nur Items verwendet, die Ladungen von mindestens 0,45 aufweisen.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel in Studium und Lehre 2012 (LESSI)

Tabelle A.13 Dimensionen der Einstellung zu operativen Zielen/Maßnahmen des Reformprozesses (Ladungen der rotierten Komponentenmatrix einer Hauptkomponentenanalyse; Varimax)

	1	2	3	4	5
B2 Durchlässigkeit (Cronbach's Alpha: 0,84)					
B3_16 Angebote von berufsbegleitendem Studium	0,80				
B3_17 Angebote von Teilzeitstudiengängen	0,77				
B3_14 Ausbau der Zugangsmöglichkeiten für Studierende ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung	0,76				
B3_15 Erleichterung der Übergänge zwischen Fachhochschulen und Universitäten	0,73				
B3_21 Anrechnung von Leistungen, die außerhalb der Hochschule erworben wurden (z.B. berufliche Qualifikationen)	0,62				
B3_13 Größeres Angebot von weiterbildenden Studiengängen	0,46				
B3_20 Angebot von Brückenkursen	0,45				
B1 Berufliche Relevanz (Cronbach's Alpha: 0,79)					
B3_11 Integration von Schlüsselqualifikation in die Fachlehre		0,77			
B3_10 Besondere Veranstaltung zur Förderung von Schlüsselqualifikation		0,77			
B3_6 Kompetenzorientierung in Lehre und Prüfungen		0,63			
B3_8 Starkes Gewicht direkter Praxiselemente im Studium (Praktika, Projektstudium u.Ä.)		0,63			
B3_19 Erhöhung der didaktischen Kompetenz der Lehrenden		0,42			
B5 Bachelor/Master-System (Cronbach's Alpha: 0,76)					
B3_2 Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS)			0,80		
B3_1 Einführung einer zweistufigen Studienstruktur (Bachelor/Master)			0,74		
B3_4 Modularisierung			0,68		
B3_3 Vergabe von Diploma Supplement			0,65		
B3_5 Ausführliche schriftliche Darstellung der Studienangebote (z.B. Modul-Handbücher)			0,43		
B3 Qualitätssicherung (Cronbach's Alpha: 0,75)					
B3_24 Akkreditierung des hochschulinternen Qualitätsmanagementsystems („System-Akkreditierung“)				0,74	
B3_23 Studiengang-Akkreditierung („Programm-Akkreditierung“)				0,71	
B3_12 Regelmäßige Evaluation von Lehrveranstaltungen				0,67	
B3_25 Regelmäßige Befragungen von Absolventinnen und Absolventen				0,58	
B4 Internationale Mobilität (Cronbach's Alpha: 0,71)					
B3_18 Maßnahmen für die Unterstützung ausländischer Studierender					0,73
B3_22 Anerkennung von Leistungen, die an ausländischen Hochschulen erbracht wurden					0,68
B3_7 Unterstützende Maßnahmen für temporäres Auslandsstudium					0,67
B3_9 Intensive Beratung der Studierenden		0,45			0,51

Frage B3: Wie sinnvoll finden Sie die Maßnahmen zur Veränderung von Lehre und Studium, die im letzten Jahrzehnt häufig genannt worden sind? Antwortskala von 1 = 'sehr sinnvoll' bis 5 = 'gar nicht sinnvoll'

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Tabelle A.14 Verwirklichung von übergreifenden Zielen im Reformprozess (Prozent; arithmetischer Mittelwert)

	1 In sehr hohem Maße	2	3	4	5 Gar nicht	Ge- samt	Arithm. Mittel- wert	Standard- abweichung	An- zahl
Erhöhung der Transparenz von Anforderungen und Leistungen im Studium	10	32	29	18	11	100	2,9	1,1	7.395
Anheben der Studienanfängerquote (d.h. des Anteils der Studienanfänger/innen eines Altersjahrgangs)	15	28	25	16	16	100	2,9	1,3	5.837
Stärkere Berücksichtigung von „Schlüsselqualifikationen“ in Curricula	6	25	34	22	13	100	3,1	1,1	6.669
Stärkere Orientierung des Studiums auf Kompetenzerwerb	6	26	32	23	14	100	3,1	1,1	7.183
Stärkere Praxisorientierung des Studiums	8	24	30	23	15	100	3,1	1,2	7.366
Vielfältigere Formen fachlicher Spezialisierung bzw. Vertiefung in späteren Studienphasen	6	25	28	23	17	100	3,2	1,2	7.140
Ausweitung interdisziplinärer Studienangebote	7	24	28	24	18	100	3,2	1,2	6.863
Erhöhung der „Studierbarkeit“ des Studiengangs	8	22	28	23	20	100	3,2	1,2	7.132
Verbesserung der didaktischen Qualität von Lehren und Lernen	5	23	32	21	19	100	3,3	1,2	7.200
Stärkere Orientierung der Studieninhalte auf Arbeitsmarktrelevanz	5	20	28	26	21	100	3,4	1,2	7.003
Erhöhung von Wahlmöglichkeiten für Studierende	6	21	25	24	24	100	3,4	1,2	7.342
Förderung überfachlicher Qualifikationen	3	18	33	28	19	100	3,4	1,1	6.792
Erhöhung der internationalen Mobilität der Studierenden	7	20	22	24	28	100	3,5	1,3	7.041
Höhere fachlich-wissenschaftliche Qualifizierung der Studierenden	4	17	26	25	28	100	3,6	1,2	7.351
Erleichterung des Übergangs von beruflicher zu akademischer Bildung	3	16	27	28	25	100	3,6	1,1	5.316
Ermöglichung individueller Bildungsbiografien (z.B. Hochschulzugang ohne Abitur, Anrechnung extern erworbener Kompetenzen, Recognition of prior Learning)	5	17	23	25	29	100	3,6	1,2	5.192
Erleichterung des Zugangs zum Beruf nach einer ersten Studienstufe (Bachelor)	8	16	19	24	33	100	3,6	1,3	6.353
Erhöhung der internationalen Mobilität des wissenschaftlichen Personals	4	14	25	25	32	100	3,7	1,2	6.455

Frage B2: Wie weit sind diese Ziele in Ihrem Fach, in dem Sie überwiegend lehren, Ihrer Ansicht nach tatsächlich verwirklicht worden? Antwortskala von 1 = 'in sehr hohem Maße' bis 5 = 'gar nicht'.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Tabelle A.15 Ausmaß der Verwirklichung von übergreifenden Zielen im Reformprozess nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
A1 Berufliche Relevanz (Index)	3,3	3,3	2,7	3,0	3,2
Stärkere Orientierung des Studiums auf Kompetenzerwerb	3,2	3,2	2,8	3,0	3,1
Stärkere Praxisorientierung des Studiums	3,3	3,3	2,6	2,8	3,1
Stärkere Berücksichtigung von „Schlüsselqualifikationen“ in Curricula	3,2	3,2	2,8	3,0	3,1
Stärkere Orientierung der Studieninhalte auf Arbeitsmarktrelevanz	3,6	3,5	2,8	3,1	3,4
A2 Durchlässigkeit (Index)	3,5	3,3	3,1	3,1	3,3
Förderung überfachlicher Qualifikationen	3,5	3,5	3,2	3,3	3,4
Ausweitung interdisziplinärer Studienangebote	3,2	3,2	3,2	3,2	3,2
Erleichterung des Übergangs von beruflicher zu akademischer Bildung	3,8	3,7	3,1	3,2	3,6
Ermöglichung individueller Bildungsbiografien (z.B. Hochschulzugang ohne Abitur, Anrechnung extern erworbener Kompetenzen, Recognition of prior Learning)	3,8	3,7	3,1	3,3	3,6
Anheben der Studienanfängerquote (d.h. des Anteils der Studienanfänger/innen eines Altersjahrgangs)	3,2	2,9	2,7	2,6	2,9
A3 Qualität der Lehre (Index)	3,3	3,3	3,0	3,1	3,3
Verbesserung der didaktischen Qualität von Lehren und Lernen	3,3	3,4	2,9	3,1	3,3
Höhere fachlich-wissenschaftliche Qualifizierung der Studierenden	3,6	3,6	3,3	3,4	3,6
Erhöhung der Transparenz von Anforderungen und Leistungen im Studium	2,9	3,0	2,6	2,9	2,9
Erhöhung von Wahlmöglichkeiten für Studierende	3,5	3,5	3,0	3,1	3,4
Erhöhung der „Studierbarkeit“ des Studiengangs	3,3	3,4	2,8	3,1	3,2
Vielfältigere Formen fachlicher Spezialisierung bzw. Vertiefung in späteren Studienphasen	3,3	3,2	3,1	3,0	3,2
A4 Internationale Mobilität (Index)	3,7	3,5	3,5	3,5	3,6
Erhöhung der internationalen Mobilität der Studierenden	3,7	3,5	3,3	3,3	3,5
Erhöhung der internationalen Mobilität des wissenschaftlichen Personals	3,7	3,7	3,7	3,8	3,7
A5 Berufsfähigkeit des Bachelor (nur ein Item)	3,9	3,8	2,6	3,2	3,6
Erleichterung des Zugangs zum Beruf nach einer ersten Studienstufe (Bachelor)	3,9	3,8	2,6	3,2	3,6
Anzahl	1.545	4.646	1.265	426	7.882

Frage B2: Wie weit sind diese Ziele in Ihrem Fach, in dem Sie überwiegend lehren, Ihrer Ansicht nach tatsächlich verwirklicht worden? Antwortskala von 1 = 'in sehr hohem Maße' bis 5 = 'gar nicht'. Die Gruppierung der Items basiert auf Ergebnissen exploratorischer Faktorenanalysen (siehe Tabelle A.10). Für die Bildung der additiven Indexvariablen wurden nur Items verwendet, die Ladungen von mindestens 0,45 aufweisen.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Tabelle A.16 Ausmaß der Umsetzung von operativen Zielen/Maßnahmen im Reformprozess (Prozent, arithmetischer Mittelwert, Standardabweichung, Anzahl)

	1 In sehr hohem Maße	2	3	4	5 Gar nicht	Ge- samt	Arithm. Mittel- wert	Standard- abwei- chung	An- zahl
Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS)	82	11	3	1	3	100	1,3	0,8	7.287
Einführung einer zweistufigen Studienstruktur (Bachelor/Master)	80	11	3	1	5	100	1,4	1	7.430
Modularisierung	72	17	6	2	2	100	1,5	0,9	7.258
Regelmäßige Evaluation von Lehrveranstaltungen	55	27	10	5	2	100	1,7	1	7.287
Ausführliche schriftliche Darstellung der Studienangebote (z.B. Modul-Handbücher)	58	22	12	5	3	100	1,7	1,1	6.928
Studiengang-Akkreditierung („Programm-Akkreditierung“)	58	23	10	3	5	100	1,7	1,1	5.664
Vergabe von Diploma Supplement	58	14	11	4	12	100	2	1,4	4.642
Anerkennung von Leistungen, die an ausländischen Hochschulen erbracht wurden	20	37	26	13	4	100	2,4	1,1	5.513
Intensive Beratung der Studierenden	23	33	26	13	5	100	2,4	1,1	6.717
Regelmäßige Befragungen von Absolventinnen und Absolventen	28	29	20	11	13	100	2,5	1,3	5.514
Akkreditierung des hochschulinternen Qualitätsmanagementsystems („System-Akkreditierung“)	32	24	18	8	18	100	2,6	1,5	4.298
Starkes Gewicht direkter Praxiselemente im Studium (Praktika, Projektstudium u.ä.)	17	28	28	18	9	100	2,7	1,2	6.722
Kompetenzorientierung in Lehre und Prüfungen	13	28	37	16	6	100	2,7	1,1	6.369
Maßnahmen für die Unterstützung ausländischer Studierender	11	31	32	18	9	100	2,8	1,1	5.571
Unterstützende Maßnahmen für temporäres Auslandsstudium	14	27	28	19	11	100	2,9	1,2	6.052
Besondere Veranstaltung zur Förderung von Schlüsselqualifikation	13	26	30	20	12	100	2,9	1,2	6.246
Integration von Schlüsselqualifikation in die Fachlehre	10	23	34	22	12	100	3	1,1	6.201
Erhöhung der didaktischen Kompetenz der Lehrenden	6	24	30	21	18	100	3,2	1,2	6.765
Angebot von Brückenkursen	12	20	25	18	25	100	3,2	1,3	4.024
Erleichterung der Übergänge zwischen Fachhochschulen und Universitäten	9	21	24	21	25	100	3,3	1,3	4.383
Größeres Angebot von weiterbildenden Studiengängen	8	18	28	23	23	100	3,3	1,2	5.664
Ausbau der Zugangsmöglichkeiten für Studierende ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung	9	19	23	21	28	100	3,4	1,3	4.431
Anrechnung von Leistungen, die außerhalb der Hochschule erworben wurden (z.B. berufliche Qualifikationen)	6	15	26	24	29	100	3,5	1,2	4.508
Angebote von berufsbegleitendem Studium	8	13	18	18	43	100	3,7	1,3	4.891
Angebote von Teilzeitstudiengängen	8	11	16	18	47	100	3,9	1,3	4.819

Frage B4: Wie weit sind die Maßnahmen in Ihrem Fachgebiet umgesetzt worden? Antwortskala von 1 = 'in sehr hohem Maße' bis 5 = 'gar nicht'.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Tabelle A.17 Ausmaß der Umsetzung von operativen Zielen/Maßnahmen nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert; Indexvariablen und Einzelvariablen)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
B1 Berufliche Relevanz (Index; Cronbach's Alpha: 0,78)	3,0	3,1	2,5	2,8	2,9
Kompetenzorientierung in Lehre und Prüfungen	2,7	2,9	2,4	2,6	2,7
Starkes Gewicht direkter Praxiselemente im Studium (Praktika, Projektstudium u.ä.)	2,8	2,9	2,0	2,5	2,7
Besondere Veranstaltung zur Förderung von Schlüsselqualifikation	2,9	3,0	2,6	2,8	2,9
Integration von Schlüsselqualifikation in die Fachlehre	3,0	3,2	2,6	3,0	3,0
Erhöhung der didaktischen Kompetenz der Lehrenden	3,3	3,4	2,7	3,2	3,2
B2 Durchlässigkeit (Index; Cronbach's Alpha: 0,84)	3,7	3,6	3,0	3,2	3,5
Größeres Angebot von weiterbildenden Studiengängen	3,6	3,4	3,0	3,1	3,3
Ausbau der Zugangsmöglichkeiten für Studierende ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung	3,6	3,6	2,8	3,0	3,4
Angebot von Brückenkursen	3,5	3,4	2,7	3,0	3,2
Erleichterung der Übergänge zwischen Fachhochschulen und Universitäten	3,3	3,4	3,1	3,3	3,3
Anrechnung von Leistungen, die außerhalb der Hochschule erworben wurden (z.B. berufliche Qualifikationen)	3,8	3,6	3,1	3,3	3,5
Angebote von berufsbegleitendem Studium	4,1	4,0	2,9	3,2	3,7
Angebote von Teilzeitstudiengängen	4,1	4,0	3,3	3,5	3,9
B3 Qualitätssicherung (Index; Cronbach's Alpha: 0,63)	2,1	2,1	1,8	2,1	2,1
Regelmäßige Evaluation von Lehrveranstaltungen	1,7	1,8	1,4	1,8	1,7
Studiengang-Akkreditierung („Programm-Akkreditierung“)	1,7	1,9	1,4	1,7	1,7
Regelmäßige Befragungen von Absolventinnen und Absolventen	2,6	2,7	2,0	2,4	2,5
Akkreditierung des hochschulinternen Qualitätsmanagementsystems („System-Akkreditierung“)	2,7	2,4	2,8	2,4	2,6
B4 Internationale Mobilität (Index; Cronbach's Alpha: 0,73)	2,6	2,8	2,4	2,7	2,6
Anerkennung von Leistungen, die an ausländischen Hochschulen erbracht wurden	2,2	2,6	2,2	2,7	2,4
Intensive Beratung der Studierenden	2,3	2,6	2,1	2,5	2,4
Maßnahmen für die Unterstützung ausländischer Studierender	2,9	2,9	2,7	2,8	2,8
Unterstützende Maßnahmen für temporäres Auslandsstudium	2,9	3,0	2,6	2,8	2,9

B5 Bachelor/Master System

(Index; Cronbach's Alpha: 0,85)

	1,5	1,6	1,3	1,6	1,5
Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS)	1,3	1,4	1,1	1,3	1,3
Einführung einer zweistufigen Studienstruktur (Bachelor/Master)	1,4	1,4	1,2	1,4	1,4
Modularisierung	1,4	1,5	1,3	1,5	1,5
Regelmäßige Evaluation von Lehrveranstaltungen	1,7	1,8	1,4	1,8	1,7
Ausführliche schriftliche Darstellung der Studienangebote (z.B. Modul-Handbücher)	1,6	1,9	1,4	1,8	1,7
Anzahl	1.499	4.405	1.233	418	7.555

Frage B4: Wie weit sind die Maßnahmen in Ihrem Fachgebiet umgesetzt worden? Antwortskala von 1 = 'in sehr hohem Maße' bis 5 = 'gar nicht'. Die Gruppierung der Items basiert auf Ergebnissen exploratorischer Faktorenanalysen. Für die Bildung der additiven Indexvariablen wurden nur Items verwendet, die Ladungen von mindestens 0,45 aufweisen.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Studium und Lehre an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Tabelle A.18 Beabsichtige und unbeabsichtigte Folgen der Veränderungen von Lehre und Studium (Prozent, arithmetischer Mittelwert, Standardabweichung, Anzahl)

	1 In sehr hohem Maße	2	3	4	5 Gar nicht	Gesamt	Arithm. Mittel- wert	Standard- abwei- chung	An-
Durch Bürokratisierung hat sich der Arbeitsaufwand erhöht	55	27	12	4	2	100	1,7	1,0	7.395
Der Beratungs- und Betreuungsaufwand hat sich erhöht	36	35	19	7	3	100	2,0	1,0	7.368
Kontrolle der Curricula durch Dritte (Hochschulleitung, Verwaltung, Akkreditierungsagentur) hat zugenommen	35	31	22	7	4	100	2,2	1,1	7.248
Die Notwendigkeit zur Absprache mit Kolleginnen/Kollegen und der Verwaltung hat sich vermehrt	29	36	24	7	4	100	2,2	1,1	7.320
Intrinsische Motive von Studierenden haben abgenommen	26	31	29	9	6	100	2,4	1,1	7.160
Die Freiheit von Forschung und Lehre wird eingeschränkt	27	30	20	12	10	100	2,5	1,3	7.377
Teilzeitiges Studium ist schwieriger geworden	25	27	29	10	9	100	2,5	1,2	7.122
Die Qualität des Studiums hat abgenommen	23	32	23	12	10	100	2,5	1,2	7.446
Das Studium wird öfter in der Regelstudienzeit abgeschlossen	8	29	29	19	15	100	3,0	1,2	7.263
Die Gesamtdauer des Studiums (bis zum Berufseintritt) hat sich verkürzt	11	29	23	18	19	100	3,1	1,3	7.386
Beim Übergang zum Master-Studium ist eine starke Auslese eingetreten	13	20	27	21	19	100	3,1	1,3	7.240
Der Stellenwert der Lehre hat zugenommen	7	21	31	22	19	100	3,3	1,2	7.387
Hochschulwechsel im Laufe des Studiums haben zugenommen	5	15	35	20	24	100	3,4	1,2	7.083
Die Lehre ist anspruchsvoller geworden	5	17	30	23	25	100	3,5	1,2	7.379
Fachwechsel im Studienverlauf sind leichter geworden (z.B. zwischen Bachelor und Master)	4	16	34	21	24	100	3,5	1,1	7.120
Studienabbrüche haben abgenommen	3	13	34	26	24	100	3,5	1,1	7.224
Temporäres Studium im Ausland hat sich erhöht	5	15	29	23	29	100	3,6	1,2	7.191
Die Studierbarkeit hat sich verbessert	4	16	26	25	29	100	3,6	1,2	7.470

Frage B5: Bemühungen um Veränderungen haben beabsichtigte und unbeabsichtigte Folgen. Welche Folgen sind Ihrer Ansicht nach eingetreten? Antwortskala von 1 = 'in sehr hohem Maße' bis 5 = 'gar nicht'.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Studium und Lehre an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Tabelle A.19 Folgen der Veränderungen von Lehre und Studium nach Hochschultyp und Personalgruppe (arithmetischer Mittelwert; Indexvariablen und Einzelvariablen)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
1. Arbeitsaufwand (Index)	1,7	2,1	1,9	2,2	2,0
Durch Bürokratisierung hat sich der Arbeitsaufwand erhöht	1,4	1,9	1,6	1,9	1,7
Der Beratungs- und Betreuungsaufwand hat sich erhöht	1,8	2,1	2,1	2,2	2,0
Kontrolle der Curricula durch Dritte (Hochschulleitung, Verwaltung, Akkreditierungsagentur) hat zugenommen	1,7	2,4	1,9	2,3	2,2
Die Notwendigkeit zur Absprache mit Kolleginnen/Kollegen und der Verwaltung hat sich vermehrt	1,9	2,3	2,2	2,3	2,2
2. Studierbarkeit (Index)	3,4	3,3	3,1	3,3	3,3
Das Studium wird öfter in der Regelstudienzeit abgeschlossen	3,1	3,0	2,9	3,1	3,0
Die Gesamtdauer des Studiums (bis zum Berufseintritt) hat sich verkürzt	3,2	3,1	2,8	2,9	3,1
Studienabbrüche haben abgenommen	3,6	3,5	3,5	3,6	3,5
Die Studierbarkeit hat sich verbessert	3,7	3,7	3,3	3,5	3,6
3. Geringere Studienqualität (Index)	2,4	2,4	2,8	2,6	2,5
Intrinsische Motive von Studierenden haben abgenommen	2,3	2,3	2,6	2,6	2,4
Die Freiheit von Forschung und Lehre wird eingeschränkt	2,4	2,4	2,6	2,7	2,5
Teilzeitiges Studium ist schwieriger geworden	2,5	2,4	2,9	2,6	2,5
Die Qualität des Studiums hat abgenommen	2,6	2,4	2,9	2,6	2,5
4. Mobilität (Index)	3,7	3,4	3,5	3,4	3,5
Hochschulwechsel im Laufe des Studiums haben zugenommen	3,6	3,3	3,6	3,3	3,4
Fachwechsel im Studienverlauf sind leichter geworden (z.B. zwischen Bachelor und Master)	3,6	3,4	3,3	3,4	3,5
Temporäres Studium im Ausland hat sich erhöht	3,8	3,5	3,6	3,4	3,6
5. Lehrorientierung (Index)	3,3	3,4	3,2	3,3	3,4
Der Stellenwert der Lehre hat zugenommen	3,1	3,3	3,3	3,2	3,3
Die Lehre ist anspruchsvoller geworden	3,5	3,5	3,2	3,4	3,5
Anzahl	1.494	4.422	1.224	415	7.555

Frage B5: Bemühungen um Veränderungen haben beabsichtigte und unbeabsichtigte Folgen. Welche Folgen sind Ihrer Ansicht nach eingetreten? Antwortskala von 1 = 'in sehr hohem Maße' bis 5 = 'gar nicht'. Die Gruppierung der Items basiert auf Ergebnissen exploratorischer Faktorenanalysen (vgl. Tabelle A.20). Für die Bildung der additiven Indexvariablen wurden nur Items verwendet, die Ladungen von mindestens 0,45 aufweisen.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Tabelle A.20 Dimensionen der Folgen der Veränderungen von Lehre und Studium (Ladungen der rotierten Komponentenmatrix einer Hauptkomponentenanalyse; Varimax)

	1	2	3	4	5
1. Arbeitsaufwand (Cronbach's Alpha: 0,75)					
B5_12 Durch Bürokratisierung hat sich der Arbeitsaufwand erhöht	0,81				
B5_11 Kontrolle der Curricula durch Dritte (Hochschulleitung, Verwaltung, Akkreditierungsagentur) hat zugenommen	0,74				
B5_13 Die Notwendigkeit zur Absprache mit Kolleginnen/Kollegen und der Verwaltung hat sich vermehrt	0,73				
B5_10 Der Beratungs- und Betreuungsaufwand hat sich erhöht	0,70				
2. Studierbarkeit (Cronbach's Alpha: 0,75)					
B5_4 Das Studium wird öfter in der Regelstudienzeit abgeschlossen		0,87			
B5_3 Die Gesamtdauer des Studiums (bis zum Berufseintritt) hat sich verkürzt		0,86			
B5_2 Studienabbrüche haben abgenommen		0,62			
B5_1 Die Studierbarkeit hat sich verbessert		0,51			
3. Geringere Studienqualität (Cronbach's Alpha: 0,68)					
B5_5 Die Qualität des Studiums hat abgenommen			0,68		
B5_6 Intrinsische Motive von Studierenden haben abgenommen			0,67		
B5_7 Teilzeitiges Studium ist schwieriger geworden			0,65		
B5_8 Die Freiheit von Forschung und Lehre wird eingeschränkt			0,61		
B5_9 Beim Übergang zum Master-Studium ist eine starke Auslese eingetreten			0,46		
4. Mobilität (Cronbach's Alpha: 0,66)					
B5_17 Hochschulwechsel im Laufe des Studiums haben zugenommen				0,84	
B5_18 Temporäres Studium im Ausland hat sich erhöht				0,75	
B5_16 Fachwechsel im Studienverlauf sind leichter geworden (z.B. zwischen Bachelor und Master)				0,66	
5. Lehrorientierung (Cronbach's Alpha: 0,62)					
B5_15 Die Lehre ist anspruchsvoller geworden					0,79
B5_14 Der Stellenwert der Lehre hat zugenommen					0,72

Frage B5: Bemühungen um Veränderungen haben beabsichtigte und unbeabsichtigte Folgen. Welche Folgen sind Ihrer Ansicht nach eingetreten? Antwortskala von 1 = 'in sehr hohem Maße' bis 5 = 'gar nicht'.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Studium und Lehre an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Tabelle A.21 Einstellungen zu den Veränderungen durch Einführung der Bachelor/Master-Struktur (Prozent, arithmetischer Mittelwert, Standardabweichung)

	1 Stimme völlig zu	2	3	4	5 Stimme gar nicht zu	Ge- samt	Arithm. Mittel- wert	Standard- abwei- chung	An- zahl
Das Bachelor-Studium führt zu einer unangemessenen Verschulung von Lehre und Studium	46	25	12	9	7	100	2,0	1,2	7.452
Das Bachelor-Studium ist in meinem Fach nur eine Zwischenetappe auf dem Weg zum Master	43	22	15	9	11	100	2,2	1,4	7.355
Bei der Zulassung zum Master-Studium sollte eine Auswahl unter den Bewerber/innen stattfinden	24	28	20	13	15	100	2,7	1,4	7.390
Nur die besten Bachelor-Absolvent/innen sollten zum Master-Studium zugelassen werden	12	22	23	20	23	100	3,2	1,3	7.441
Die Fachhochschulen sollten sich auf Angebote von Bachelor-Studiengängen konzentrieren	15	14	20	15	37	100	3,5	1,5	7.342
Ein Bachelorstudium ist in meinem Fach geeignet, berufsbefähigend auszubilden	10	13	16	21	39	100	3,7	1,4	7.420
Die Universitäten sollten sich auf Angebote von Master-Studiengängen konzentrieren	8	8	16	16	51	100	3,9	1,3	7.370
In meinem Fach sollte nur eine Minderheit der Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen zum Master-Studium übergehen	6	9	17	23	45	100	3,9	1,2	7.336

Frage B6: Zur Bachelor-Master-Struktur und den damit verbundenen Veränderungen gibt es sehr unterschiedliche Bewertungen, die in den vorangehenden Fragen noch nicht angesprochen worden sind. Wie bewerten Sie die folgenden Aussagen? Antwortskala von 1 = 'stimme völlig zu' bis 5 = 'stimme gar nicht zu'.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Tabelle A.22 Einstellungen zu den Veränderungen durch Einführung der Bachelor/Master-Struktur nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
1. Selektivität beim Übergang zum Master	3,3	3,4	2,7	3,0	3,3
Nur die besten Bachelor-Absolvent/innen sollten zum Master-Studium zugelassen werden	3,2	3,4	2,5	2,9	3,2
Bei der Zulassung zum Master-Studium sollte eine Auswahl unter den Bewerber/innen stattfinden	2,6	2,9	2,1	2,5	2,7
In meinem Fach sollte nur eine Minderheit der Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen zum Master-Studium übergehen	4,1	4,0	3,4	3,6	3,9
2. Keine berufliche Relevanz des Bachelor	1,9	2,0	3,2	2,7	2,2
Das Bachelor-Studium führt zu einer unangemessenen Verschulung von Lehre und Studium	2,0	1,9	2,5	2,2	2,0
Das Bachelor-Studium ist in meinem Fach nur eine Zwischenetappe auf dem Weg zum Master	1,9	1,9	3,4	2,9	2,2
Ein Bachelorstudium ist in meinem Fach geeignet, berufsbefähigend auszubilden (Item wurde umgepolt)	2,0	2,1	3,6	3,0	2,3
3. Betonung der Hochschultypen	3,4	3,5	4,5	4,1	3,7
Die Fachhochschulen sollten sich auf Angebote von Bachelor-Studiengängen konzentrieren	2,9	3,3	4,5	4,0	3,5
Die Universitäten sollten sich auf Angebote von Master-Studiengängen konzentrieren	3,9	3,8	4,5	4,1	3,9
Anzahl	1.470	4.415	1.213	407	7.505

Frage B6: Zur Bachelor-Master-Struktur und den damit verbundenen Veränderungen gibt es sehr unterschiedliche Bewertungen, die in den vorangehenden Fragen noch nicht angesprochen worden sind. Wie bewerten Sie die folgenden Aussagen? Antwortskala von 1 = 'stimme völlig zu' bis 5 = 'stimme gar nicht zu'. Die Gruppierung der Items basiert auf Ergebnissen exploratorischer Faktorenanalysen (vgl. Tabelle A.23). Für die Bildung der additiven Indexvariablen wurden nur Items verwendet, die Ladungen von mindestens 0,45 aufweisen.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Tabelle A.23 Dimensionen der Einstellungen zu den Veränderungen durch Einführung der Bachelor/Master-Struktur (Ladungen der rotierten Komponentenmatrix einer Hauptkomponentenanalyse; Varimax)

	1	2	3
1. Selektivität beim Übergang (Cronbach's Alpha: 0.80)			
Nur die besten Bachelor-Absolvent/innen sollten zum Master-Studium zugelassen werden	0,87		
Bei der Zulassung zum Master-Studium sollte eine Auswahl unter den Bewerber/innen stattfinden	0,83		
In meinem Fach sollte nur eine Minderheit der Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen zum Master-Studium übergehen	0,78		
2. Berufliche Relevanz des Bachelor (negativ) (Cronbach's Alpha: 0.63)			
Das Bachelor-Studium ist in meinem Fach nur eine Zwischenetappe auf dem Weg zum Master		0,73	
Ein Bachelorstudium ist in meinem Fach geeignet, berufsbefähigend auszubilden		-0,78	
Das Bachelor-Studium führt zu einer unangemessenen Verschulung von Lehre und Studium		0,70	
3. Besonderheiten der Hochschultypen (Cronbach's Alpha: 0.74)			
Die Universitäten sollten sich auf Angebote von Master-Studiengängen konzentrieren			0,89
Die Fachhochschulen sollten sich auf Angebote von Bachelor-Studiengängen konzentrieren			0,88

Frage B6: Zur Bachelor-Master-Struktur und den damit verbundenen Veränderungen gibt es sehr unterschiedliche Bewertungen, die in den vorangehenden Fragen noch nicht angesprochen worden sind. Wie bewerten Sie die folgenden Aussagen? Antwortskala von 1 = 'stimme völlig zu' bis 5 = 'stimme gar nicht zu'.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Tabelle A.24 Wichtigkeit von Aspekten der Weiterentwicklung in den Hochschulen (Prozent, arithmetischer Mittelwert, Standardabweichung, Anzahl)

	1 Sehr wichtig	2	3	4	5 Gar nicht wichtig	Gesamt	Arithm. Mittel- wert	Standard- abwei- chung	An- zahl
Ausstattung der Hochschulen mit mehr Personal in Forschung und Lehre	74	19	5	1	0	100	1,4	0,7	7.362
Mehr Anerkennung der Lehrkompetenzen (z.B. durch Lehrpreise, Berücksichtigung in Berufungsverfahren)	40	29	19	8	4	100	2,1	1,1	7.340
Einrichtung von Mobilitätsfenstern für Auslandsaufenthalte der Studierenden	33	36	18	7	5	100	2,1	1,1	7.311
Praktika/Praxisphasen als feste Bestandteile jedes Studiengangs	35	31	17	11	7	100	2,3	1,2	7.341
Hochschuldidaktische Reformen und Innovation	27	34	22	11	7	100	2,4	1,2	7.302
Inhaltliche Studienreform	26	34	22	12	6	100	2,4	1,2	7.317
Verstärkung des Forschungsbezugs im Studium	20	38	29	9	3	100	2,4	1	7.329
Frühzeitige Eignungsfeststellung bei Studierenden (bis zum 2. Semester)	27	34	19	13	8	100	2,4	1,2	7.338
Anhebung des Leistungsniveaus und der Prüfungsanforderungen	17	31	31	14	6	100	2,6	1,1	7.325
Vielfalt von Prüfungsformen	20	29	28	14	10	100	2,6	1,2	7.291
Verstärkung der Berufsorientierung im Studium	13	32	32	15	7	100	2,7	1,1	7.336
Erweiterung der Ausbildungskapazitäten/mehr Studienplätze	22	27	23	16	13	100	2,7	1,3	7.329
Einrichtung spezieller Studiengänge für Teilzeit-Studierende	16	27	25	18	14	100	2,9	1,3	7.277
Verstärkte Kooperation zwischen Hochschulen und Wirtschaft/Kulturinstitutionen	16	27	26	17	14	100	2,9	1,3	7.314
Ausstattung der Hochschulen mit mehr Stellen für Verwaltungsaufgaben	20	20	25	19	16	100	2,9	1,4	7.318
Strengere Auswahl bei der Zulassung zu einem Studium	13	22	31	23	11	100	3,0	1,2	7.310
Beteiligung von Studierenden an der Lehrplangestaltung	8	20	29	27	17	100	3,2	1,2	7.338
Mehr Wettbewerb unter den Hochschulen	5	13	30	24	28	100	3,6	1,2	7.297
Abschaffung von Zulassungsbeschränkungen	5	9	22	26	37	100	3,8	1,2	7.332

Frage B8: Für wie wichtig halten Sie die folgenden Aspekte für die Weiterentwicklung in den Hochschulen? Antwortskala von 1 = 'sehr wichtig' bis 5 = 'gar nicht wichtig'.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Tabelle A.25 Wichtigkeit von Aspekten der Weiterentwicklung in den Hochschulen nach Hochschultyp und Statusgruppe (arithmetischer Mittelwert)

	Prof-U	WiMi-U	Prof-FH	WiMi-FH	Gesamt
Berufliche Relevanz (Index)	3,3	2,8	2,6	2,5	2,8
Praktika / Praxisphasen als feste Bestandteile jedes Studiengangs	2,8	2,2	1,9	1,8	2,3
Verstärkung der Berufsorientierung im Studium	3,2	2,6	2,5	2,3	2,7
Verstärkte Kooperation zwischen Hochschulen und Wirtschaft/Kulturinstitutionen	3,4	2,8	2,5	2,4	2,9
Mehr Wettbewerb unter den Hochschulen	3,7	3,6	3,5	3,4	3,6
Selektivität (Index)	2,6	2,7	2,5	2,6	2,7
Frühzeitige Eignungsfeststellung bei Studierenden (bis zum 2. Semester)	2,3	2,5	2,1	2,3	2,4
Anhebung des Leistungsniveaus und der Prüfungsanforderungen	2,6	2,6	2,7	2,6	2,6
Strengere Auswahl bei der Zulassung zu einem Studium	2,8	3,1	2,7	2,9	3,0
Qualität des Studiums (Index)	3,0	2,5	2,8	2,4	2,7
Inhaltliche Studienreform	2,7	2,3	2,5	2,1	2,4
Hochschuldidaktische Reformen und Innovation	3,0	2,1	2,6	2,0	2,4
Beteiligung von Studierenden an der Lehrplangestaltung	3,4	3,1	3,4	3,0	3,2
Mobilität (Index)	2,7	2,5	2,4	2,3	2,5
Einrichtung von Mobilitätsfenstern für Auslandsaufenthalte der Studierenden	2,2	2,1	2,2	2,1	2,1
Einrichtung spezieller Studiengänge für Teilzeit-Studierende	3,2	2,8	2,7	2,5	2,9
Ausstattung (Index)	2,3	2,0	2,2	2,2	2,1
Ausstattung der Hochschulen mit mehr Personal in Forschung und Lehre	1,3	1,4	1,4	1,4	1,4
Mehr Anerkennung der Lehrkompetenzen (z.B. durch Lehrpreise, Berücksichtigung in Berufungsverfahren)	2,4	1,9	2,2	2,0	2,1
Ausstattung der Hochschulen mit mehr Stellen für Verwaltungsaufgaben	3,2	2,8	3,0	3,1	2,9
Hochschulexpansion (Index)	3,3	3,2	3,5	3,2	3,3
Erweiterung der Ausbildungskapazitäten/mehr Studienplätze	2,8	2,6	2,9	2,7	2,7
Abschaffung von Zulassungsbeschränkungen	3,9	3,7	4,0	3,8	3,8
Forschungsbezug (nur ein Item)	2,2	2,3	2,7	2,6	2,4
Verstärkung des Forschungsbezugs im Studium	2,2	2,3	2,7	2,6	2,4
Anzahl	1.463	4.355	1.198	394	7.410

Frage B8: Für wie wichtig halten Sie die folgenden Aspekte für die Weiterentwicklung in den Hochschulen? Antwortskala von 1 = 'sehr wichtig' bis 5 = 'gar nicht wichtig'. Die Gruppierung der Items basiert auf Ergebnissen exploratorischer Faktorenanalysen (vgl. Tabelle A.26). Für die Bildung der additiven Indexvariablen wurden nur Items verwendet, die Ladungen von mindestens 0,45 aufweisen.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Tabelle A.26 Dimensionen der Weiterentwicklung in den Hochschulen (Ladungen der rotierten Komponentenmatrix einer Hauptkomponentenanalyse; Varimax)

	1	2	3	4	5	6	7
Berufliche Relevanz (Cronbach's Alpha: 0.72)							
B8_11 Verstärkte Kooperation zwischen Hochschulen und Wirtschaft/Kulturinstitutionen	0,81						
B8_15 Verstärkung der Berufsorientierung im Studium	0,78						
B8_12 Praktika/Praxisphasen als feste Bestandteile jedes Studiengangs	0,74						
B8_13 Mehr Wettbewerb unter den Hochschulen	0,53						
Selektivität (Cronbach's Alpha: 0.70)							
B8_7 Strengere Auswahl bei der Zulassung zu einem Studium	0,79						
B8_6 Anhebung des Leistungsniveaus und der Prüfungsanforderungen	0,75						
B8_8 Frühzeitige Eignungsfeststellung bei Studierenden (bis zum 2. Semester)	0,72						
Qualität der Lehre (Cronbach's Alpha: 0.66)							
B8_4 Hochschuldidaktische Reformen und Innovation	0,79						
B8_3 Inhaltliche Studienreform			0,73				
B8_5 Beteiligung von Studierenden an der Lehrplangestaltung			0,59				
Mobilität (Cronbach's Alpha: 0.53)							
B8_9 Einrichtung spezieller Studiengänge für Teilzeit-Studierende				0,78			
B8_10 Einrichtung von Mobilitätsfenstern für Auslandsaufenthalte der Studierenden				0,76			
Ausstattung/Ressourcen (Cronbach's Alpha: 0.40)							
B8_17 Ausstattung der Hochschulen mit mehr Personal in Forschung und Lehre				0,72			
B8_18 Ausstattung der Hochschulen mit mehr Stellen für Verwaltungsaufgaben				0,68			
B8_19 Mehr Anerkennung der Lehrkompetenzen (z.B. durch Lehrpreise, Berücksichtigung in Berufungsverfahren)				0,53			
Hochschulexpansion (Cronbach's Alpha: 0.58)							
B8_2 Erweiterung der Ausbildungskapazitäten/mehr Studienplätze						0,81	
B8_1 Abschaffung von Zulassungsbeschränkungen						0,70	
Forschungsbezug							
B8_14 Verstärkung des Forschungsbezugs im Studium							0,86

Frage B8: Für wie wichtig halten Sie die folgenden Aspekte für die Weiterentwicklung in den Hochschulen? Antwortskala von 1 = 'sehr wichtig' bis 5 = 'gar nicht wichtig'

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Tabelle A.27 Determinanten der Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor/Master-Struktur (R-Quadrat und standardisierte Regressionskoeffizienten Beta; OLS Regressionsanalysen)

	M1	M2	M3	M4	M5
1. Kontrollvariablen					
A01 Weibliches Geschlecht	0,06	0,06	0,07	0,05	0,04
A02 Alter	-	-	-	-	0,05
A03 Eltern mit Hochschulabschluss	-	-	-	-	-
A04 Eltern im Ausland geboren	0,04	0,04	0,04	0,02	-
A05 Professor/in	-	-	-	-	-
A06 Universität	-0,16	-0,16	-0,16	-0,04	-0,03
Fächergruppe (Ref. Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswiss.)					
A07 Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften	-0,08	-0,07	-0,05	-	0,03
A08 Fächergruppe Mathematik und Naturwiss.	-0,07	-0,07	-0,07	-	-
A09 Fächergruppe Ingenieurwissenschaften	-0,04	-	-	-0,03	-
A10 Sonstige Fächergruppe	-	-	-	-	0,03
A11 Unbefristete Beschäftigung	-	-	-	-	0,04
A12 Vollzeit beschäftigt	-	-	-	-	-
A13 Stellenfinanzierung aus Drittmitteln	-	-	-0,03	-	-
A14 Funktion in der Selbstverwaltung	0,07	0,08	0,08	0,04	-
A15 Internationale Mobilität	0,04	0,05	0,04	0,05	0,03
2. Professionelle Situation					
B01 Berufliche Autonomie	-	0,09	0,06	-	-
B02 Einkommen/Aufstieg	-	0,10	0,06	-	-
B03 Freizeit/Familie	-	0,06	0,04	-	-
3. Ausstattung/Ressourcen für die Lehre					
C01 Technische Ausstattung, Räume	-	-	0,04	-	-
C02 Personal für Forschung und Lehre	-	-	0,10	-	-
C03 Telefon, Sekretariat u.a.	-	-	-	-	-
C04 Lehrunterstützung	-	-	0,09	-	-
4. Umsetzung der Reformen und Folgen					
D01 Arbeitsaufwand	-	-	-	-0,05	-
D02 Studierbarkeit	-	-	-	0,21	0,13
D03 Geringere Qualität des Studiums	-	-	-	-0,31	-0,21
D04 Mobilität	-	-	-	0,09	0,04
D05 Lehrorientierung	-	-	-	0,10	0,06
E01 Berufliche Relevanz (Verwirklichung der Ziele)	-	-	-	-	-
E02 Durchlässigkeit (Verwirklichung der Ziele)	-	-	-	-	-
E03 Qualität der Lehre (Verwirklichung der Ziele)	-	-	-	0,13	0,10
E04 Internationale Mobilität (Verwirklichung der Ziele)	-	-	-	-0,04	-
E05 Berufsfähigkeit des Bachelor (Verwirklichung der Ziele)	-	-	-	0,13	0,05
F01 Beruflichen Relevanz (Umsetzung der Maßnahmen)	-	-	-	-	-
F02 Durchlässigkeit (Umsetzung der Maßnahmen)	-	-	-	-	-
F03 Qualitätssicherung (Umsetzung der Maßnahmen)	-	-	-	-0,03	-
F04 Internationale Mobilität (Umsetzung der Maßnahmen)	-	-	-	-0,03	-
F05 Bachelor/Master-System (Umsetzung der Maßnahmen)	-	-	-	0,08	0,04
5. Einstellung zu übergreifende Reformzielen und Maßnahmen					
G01 Berufliche Relevanz (übergreifendes Reformziel)	-	-	-	-	-
G02 Durchlässigkeit (übergreifendes Reformziel)	-	-	-	-	-
G03 Qualität der Lehre (übergreifendes Reformziel)	-	-	-	-	-0,04
G04 Internationale Mobilität (übergreifendes Reformziel)	-	-	-	-	-
G05 Berufsfähigkeit des Bachelor (übergreifendes Reformziel)	-	-	-	-	0,09
H01 Berufliche Relevanz (Maßnahmen)	-	-	-	-	-
H02 Durchlässigkeit (Maßnahmen)	-	-	-	-	-
H03 Qualitätssicherung (Maßnahmen)	-	-	-	-	-
H04 Internationale Mobilität (Maßnahmen)	-	-	-	-	-0,03
H05 Bachelor/Master-System (Maßnahmen)	-	-	-	-	0,41
R-Quadrat	0,05	0,08	0,11	0,43	0,55
Änderung in R-Quadrat	0,05	0,03	0,03	0,32	0,12

Die Tabelle enthält nur signifikante Beta-Koeffizienten ($p < 0,05$). Ca. 7.000 Befragte. Fehlende Werte wurden paarweise aus den Berechnungen ausgeschlossen.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Tabelle A.28 Determinanten der Zufriedenheit mit den Veränderungen in Lehre und Studium im letzten Jahrzehnt (R-Quadrat und standardisierte Regressionskoeffizienten Beta; OLS Regressionsanalysen)

	M1	M2	M3	M4	M5
1. Kontrollvariablen					
A01 Weibliches Geschlecht	0,05	0,04	0,06	0,04	0,02
A02 Alter	0,07	0,05	0,04	0,05	0,07
A03 Eltern mit Hochschulabschluss	-	-	-	-	-
A04 Eltern im Ausland geboren	-	-	-	-	-
A05 Professor/in	-0,05	-0,07	-0,06	-0,04	-
A06 Universität	-0,13	-0,15	-0,15	-0,06	-0,04
Fächergruppe (Ref. Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswiss.)					
A07 Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften	-0,15	-0,14	-0,12	-0,05	-0,04
A08 Fächergruppe Mathematik und Naturwiss.	-0,09	-0,09	-0,09	-	-
A09 Fächergruppe Ingenieurwissenschaften	-	-	-	-	-
A10 Sonstige Fächergruppe	-0,04	-	-	-	-
A11 Unbefristete Beschäftigung	-	-	-	-	-
A12 Vollzeit beschäftigt	-	-	-	-	-
A13 Stellenfinanzierung aus Drittmitteln	-	-	-	-	-
A14 Funktion in der Selbstverwaltung	-	0,04	0,05	-	-
A15 Internationale Mobilität	-	-	-	-	-
2. Professionelle Situation					
B01 Berufliche Autonomie	-	0,15	0,10	0,05	0,05
B02 Einkommen/Aufstieg	-	0,15	0,10	0,04	0,04
B03 Freizeit/Familie	-	0,08	0,05	-	-
3. Ausstattung/Ressourcen für die Lehre					
C01 Technische Ausstattung, Räume	-	-	0,05	0,03	0,03
C02 Personal für Forschung und Lehre	-	-	0,17	0,09	0,08
C03 Telefon, Sekretariat u.a.	-	-	-	-	-
C04 Lehrunterstützung	-	-	0,10	0,03	0,04
4. Umsetzung der Reformen und Folgen					
D01 Arbeitsaufwand	-	-	-	-0,08	-0,05
D02 Studierbarkeit	-	-	-	0,17	0,12
D03 Geringere Studienqualität	-	-	-	-0,27	-0,20
D04 Mobilität	-	-	-	0,06	-
D05 Lehrorientierung	-	-	-	0,15	0,13
E01 Berufliche Relevanz (Verwirklichung der Ziele)	-	-	-	-	-
E02 Durchlässigkeit (Verwirklichung der Ziele)	-	-	-	-	-
E03 Qualität der Lehre (Verwirklichung der Ziele)	-	-	-	0,16	0,13
E04 Internationale Mobilität (Verwirklichung der Ziele)	-	-	-	-0,03	-0,03
E05 Berufsfähigkeit des Bachelor (Verwirklichung der Ziele)	-	-	-	0,06	-
F01 Beruflichen Relevanz (Umsetzung der Maßnahmen)	-	-	-	-	-
F02 Durchlässigkeit (Umsetzung der Maßnahmen)	-	-	-	-0,03	-0,03
F03 Qualitätssicherung (Umsetzung der Maßnahmen)	-	-	-	-	-
F04 Internationale Mobilität (Umsetzung der Maßnahmen)	-	-	-	-	-
F05 Bachelor/Master-System (Umsetzung der Maßnahmen)	-	-	-	-	-0,03
5. Einstellung zu übergreifende Reformzielen und Maßnahmen					
G01 Berufliche Relevanz (übergreifendes Reformziel)	-	-	-	-	0,05
G02 Durchlässigkeit (übergreifendes Reformziel)	-	-	-	-	-
G03 Qualität der Lehre (übergreifendes Reformziel)	-	-	-	-	-0,03
G04 Internationale Mobilität (übergreifendes Reformziel)	-	-	-	-	-
G05 Berufsfähigkeit des Bachelor (übergreifendes Reformziel)	-	-	-	-	0,04
H01 Berufliche Relevanz (Maßnahmen)	-	-	-	-	-
H02 Durchlässigkeit (Maßnahmen)	-	-	-	-	-
H03 Qualitätssicherung (Maßnahmen)	-	-	-	-	0,06
H04 Internationale Mobilität (Maßnahmen)	-	-	-	-	-
H05 Bachelor/Master-System (Maßnahmen)	-	-	-	-	0,22
R-Quadrat	0,04	0,11	0,17	0,44	0,49
Änderung in R-Quadrat	0,04	0,07	0,06	0,27	0,05

Die Tabelle enthält nur signifikante Beta-Koeffizienten ($p < 0,05$). Ca. 7.000 Befragte. Fehlende Werte wurden paarweise aus den Berechnungen ausgeschlossen.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Tabelle A.29 Determinanten der Berufszufriedenheit der Lehrenden (R-Quadrat und standardisierte Regressionskoeffizienten Beta; OLS Regressionsanalysen)

	M1	M2	M3	M4
1. Kontrollvariablen				
A01 Weibliches Geschlecht	-	-0,04	-0,03	-0,03
A02 Alter	0,07	0,06	0,05	0,05
A03 Eltern mit Hochschulabschluss	-	-	-	-
A04 Eltern im Ausland geboren	-	-	-	-
A05 Professor/in	0,05	-	-	-
A06 Universität	-	-0,04	-0,06	-0,04
Fächergruppe (Ref. Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswiss.)				
A07 Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften	-0,06	-0,05	-0,03	-
A08 Fächergruppe Mathematik und Naturwiss.	-	-	-	-
A09 Fächergruppe Ingenieurwissenschaften	-	-	0,03	-
A10 Sonstige Fächergruppe	-0,04	-	-	-
A11 Unbefristete Beschäftigung	0,14	0,16	0,16	0,16
A12 Vollzeit beschäftigt	0,04	-	-	-
A13 Stellenfinanzierung aus Drittmitteln	-	-	-0,03	-
A14 Funktion in der Selbstverwaltung	-0,04	-	-	-
A15 Internationale Mobilität	-	-	-	-
2. Professionelle Situation				
B01 Berufliche Autonomie	-	0,45	0,41	0,40
B02 Einkommen/Aufstieg	-	0,19	0,15	0,14
B03 Freizeit/Familie	-	0,18	0,15	0,14
3. Ausstattung/Ressourcen für die Lehre				
C01 Technische Ausstattung, Räume	-	-	-	-
C02 Personal für Forschung und Lehre	-	-	0,11	0,09
C03 Telefon, Sekretariat u.a.	-	-	0,08	0,08
C04 Lehrunterstützung	-	-	0,03	-
4. Umsetzung der Reformen und Folgen				
D01 Arbeitsaufwand	-	-	-	-0,04
D02 Studierbarkeit	-	-	-	-
D03 Geringere Studienqualität	-	-	-	-0,07
D04 Mobilität	-	-	-	-
D05 Lehrorientierung	-	-	-	0,03
E01 Berufliche Relevanz (Verwirklichung der Ziele)	-	-	-	-
E02 Durchlässigkeit (Verwirklichung der Ziele)	-	-	-	-
E03 Qualität der Lehre (Verwirklichung der Ziele)	-	-	-	-
E04 Internationale Mobilität (Verwirklichung der Ziele)	-	-	-	-
E05 Berufsfähigkeit des Bachelor (Verwirklichung der Ziele)	-	-	-	-
F01 Beruflichen Relevanz (Umsetzung der Maßnahmen)	-	-	-	-
F02 Durchlässigkeit (Umsetzung der Maßnahmen)	-	-	-	-
F03 Qualitätssicherung (Umsetzung der Maßnahmen)	-	-	-	-
F04 Internationale Mobilität (Umsetzung der Maßnahmen)	-	-	-	-
F05 Bachelor/Master-System (Umsetzung der Maßnahmen)	-	-	-	-
R-Quadrat	0,03	0,39	0,41	0,42
Änderung in R-Quadrat	0,03	0,35	0,03	0,01

Die Tabelle enthält nur signifikante Beta-Koeffizienten ($p < 0,05$). Ca. 7.000 Befragte. Fehlende Werte wurden paarweise aus den Berechnungen ausgeschlossen.

Quelle: INCHER-Kassel, Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen 2012 (LESSI)

Anhang B Fragebogen und Einladungsschreiben

Der Anhang B enthält den Papierfragebogen sowie die Einladungsschreiben (Einladung zur Teilnahme an der Befragung).

Der hier abgedruckte Fragebogen stellt eine Umsetzung des Online-Fragebogens dar. In der vorliegenden Papierfassung sind manche Fragen aus technischen Gründen anders dargestellt als im Online-Fragebogen. Die Seitennummerierung bezieht sich nicht auf den vorliegenden Bericht, sondern auf die Papierfassung.

Die Einladungsschreiben waren zweisprachig (deutsch / englisch) und wurden den Hochschulen für den ersten, zweiten und dritten Kontakt zur Verfügung gestellt. Die Seitennummerierung bezieht sich nicht auf den vorliegenden Bericht, sondern auf die Einladungsschreiben.

HRK Hochschulrektorenkonferenz
Projekt **nexus**
Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre

Fragebogen



Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen

Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden

Sehr geehrte Damen und Herren,

die bundesweite Befragung "Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen" richtet sich an alle Personen, die an Hochschulen in Lehre und Forschung beschäftigt sind. Wenn Sie als Professorin oder Professor, wissenschaftliche/r oder künstlerische/r Mitarbeiter/in, Dozent/in oder Lehrkraft an einer Hochschule tätig sind, möchte ich Sie hiermit herzlich einladen, an der Befragung teilzunehmen.

In den vergangenen Jahren hat es in Deutschland Versuche gegeben, die Lehre und das Studium an Hochschulen weitreichend zu verändern. Die Einschätzungen über die Ziele, das Ausmaß und die Wirkungen der Veränderungen fallen sehr unterschiedlich aus. Auch die Erfahrungen, Wahrnehmungen und Bewertungen der Situation durch die Lehrenden sind sehr unterschiedlich. Diese Studie ist von der Überzeugung getragen, dass zum jetzigen Zeitpunkt eine Zwischenbilanz wertvoll und notwendig ist. Ihre Beteiligung ist entscheidend dafür, dass ein zutreffendes Bild entstehen kann. Wie sind Ihre Erfahrungen in der Lehre, wie gestaltet sich Ihre Arbeitssituation und wo sehen Sie den größten Handlungsbedarf?

Die Befragung erfolgt online. Um den Fragebogen auszufüllen, gehen Sie bitte auf die folgende Internetseite. Dort wird Ihnen auch das Vorgehen beim Ausfüllen der Online-Befragung erläutert.

Internetadresse: **www.lessi-2011.de**

Die Ergebnisse dieser Studie werden bundesweit sowie auf der Ebene einzelner Hochschulen ausgewertet. Sämtliche von Ihnen im Fragebogen gemachten Angaben werden unter strengster Einhaltung der Datenschutzbestimmungen behandelt und die Ergebnisse werden so veröffentlicht, dass eine Identifikation von Personen oder Hochschulen nicht möglich ist.

Die Untersuchung wird von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung der Universität Kassel (INCHER-Kassel) durchgeführt. Wenn Sie nähere Fragen zu dieser Studie haben, wenden Sie sich bitte an Frau Vera Wolf (Tel.: 0561/804-2503 oder E-Mail: wolf@incher.uni-kassel.de).

Für Ihre Teilnahme möchte ich mich schon jetzt herzlich bedanken.

Mit freundlichen Grüßen

Harald Schomburg
(Projektleiter)

INCHER-Kassel (Internationales Zentrum für Hochschulforschung) - Universität Kassel

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens

Bitte beantworten Sie die Fragen in der vorgegebenen Reihenfolge und kreuzen Sie die entsprechende Antwort an bzw. füllen Sie möglichst leserlich die dafür vorgesehenen Textfelder aus.

Verwenden Sie hierzu bitte nur Kugelschreiber oder Füllfederhalter, keinen Bleistift oder hellen Faserstift.

In den meisten Fällen ist ein Kästchen anzukreuzen. Falls mehrere Kästchen angekreuzt werden können, ersehen Sie dies aus dem Hinweis "Mehrfachnennungen möglich".

Falls Sie versehentlich das falsche Kästchen angekreuzt haben: schwärzen Sie bitte die falsche Markierung und markieren Sie das richtige Kästchen.

Manche Fragen erfordern die Auswahl aus einer Liste. Bitte schlagen Sie die Listen im Anhang des Fragebogens nach und übertragen Sie die zutreffende Nummer.

Gelegentlich werden Sie im Fragebogen aufgefordert, für Sie nicht zutreffende Fragen zu überspringen; dies geschieht mit dem Hinweis: "→ Bitte weiter mit Frage ...".

Falls der Platz für Ihre Angaben bei einzelnen Fragen nicht ausreicht, machen Sie diese bitte auf einem gesonderten Blatt und fügen Sie dieses dem Fragebogen bei.

Nachfolgend finden Sie einen Überblick über den Inhalt des Fragebogens.

- A Berufliche Situation und Lehrtätigkeit
- B Einschätzungen von Veränderungen in Lehre und Studium
- C Profil der Bachelor- und Masterstudiengänge
- D Arbeitssituation, beruflicher Werdegang und Karriereperspektiven
- E Internationalisierung
- F Gesamtbeurteilungen
- G Sozio-demographische Angaben
- H Kommentare / Anregungen

Kommentare zum Fragebogen sind uns willkommen!

Bitte schicken Sie den ausgefüllten Fragebogen an das Projektteam der Universität Kassel

A BERUFLICHE SITUATION UND LEHRTÄTIGKEIT

Zunächst möchten wir Sie um einige Angaben zu Ihrer derzeitigen beruflichen Situation bitten, die es uns erlauben sollen, Ihre späteren Antworten zum Wandel von Studium und Lehre besser einzuordnen.

A1 Zu welcher Personalgruppe gehören Sie?

- 1 ☐ Professor/in
- 2 ☐ Juniorprofessor/in
- 3 ☐ Honorarprofessor/in
- 4 ☐ Privatdozent/in
- 5 ☐ Akademische/r Oberrat/-rätin
- 6 ☐ Akademische/r Rat/Rätin
- 7 ☐ Wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in
- 8 ☐ Wissenschaftlich-künstlerische/r Mitarbeiter/in
- 9 ☐ Lehrkraft für besondere Aufgaben
- 10 ☐ Lehrbeauftragte/r
- 11 ☐ Administrativ-technische/r Mitarbeiter/in
- 12 ☐ Wissenschaftliche Hilfskraft
- 13 ☐ Andere Position (bitte eintragen):
.....

A2 Bitte geben Sie den Namen Ihrer Hochschule an.

.....
.....

A3 In welchem Fachgebiet sind Sie (hauptsächlich) beschäftigt?

- 1 Bitte zutreffende Nummer aus Liste 1 eintragen (siehe letzte Seite des Fragebogens)

A4 Ist Ihr derzeitiger Arbeitsvertrag befristet?

- 1 ☐ Ja, mit einer Vertragslaufzeit von insgesamt Monaten
- 2 ☐ Nein

A5 In welchem Umfang sind Sie derzeit an Ihrer Hochschule beschäftigt?

- 1 ☐ Vollzeit
- 2 ☐ Teilzeit mit % einer Vollbeschäftigung
- 3 ☐ Andere Vertragsformen (Lehrauftrag, S-Professur u.a.) (bitte eintragen):
.....

- 4 ☐ Unvergütete Tätigkeit (bitte eintragen):
.....

A6 Halten Sie in diesem Semester Lehrveranstaltungen ab?

- 1 ☐ Ja, Semesterwochenstunden
- 2 ☐ Nein

A7 Wie viele Stunden arbeiten Sie durchschnittlich insgesamt pro Woche, wenn Sie alle Ihre Arbeitsaufgaben (Lehre, Forschung, Verwaltung, u.a.) berücksichtigen?

- 1 Stunden pro Woche in der Vorlesungszeit
- 2 Stunden pro Woche in der vorlesungsfreien Zeit

Falls Sie in diesem Semester keine Lehrveranstaltungen abhalten → **bitte weiter mit Frage A9**

A8 In welchen Studiengängen/Bereichen unterrichten Sie derzeit?

Mehrfachnennungen möglich

- 1 ☐ Bachelor-Studiengänge
- 2 ☐ Master-Studiengänge
- 3 ☐ Grundstudium im Rahmen von Diplom-, Magister- und Staatsexamens-Studiengängen
- 4 ☐ Hauptstudium im Rahmen von Diplom-, Magister- und Staatsexamens-Studiengängen
- 5 ☐ Strukturierte Promotionsprogramme (z.B. Graduiertenkollegs, Graduate Schools, Promotionsstudiengänge)
- 6 ☐ Aufbau- und Weiterbildungsstudiengänge u.ä.
- 7 ☐ Sonstige (einzelne Weiterbildungsveranstaltungen, Summer Schools u.ä.) (bitte eintragen):
.....

A9 Sind Sie in die folgenden Arten von Lehraktivitäten involviert?

Mehrfachnennungen möglich

- 1 ☐ Vorlesungen
- 2 ☐ Seminare, Übungen u.ä.
- 3 ☐ Betreuung im Projektstudium
- 4 ☐ Praktika (z.B. in Labors), Exkursion o.ä.
- 5 ☐ Begleitung von Berufspraktika / Berufspraktischen Studien (z.B. Vor- und Nachbereitung, Betreuung)
- 6 ☐ E-Learning u.ä.
- 7 ☐ Anderes (bitte eintragen):
.....
- 8 ☐ Nein, in keiner der genannten Lehraktivitäten

Falls Sie in diesem Semester keine Lehrveranstaltungen abhalten → **bitte weiter mit Frage A12**

A10 Welche der folgenden Formen von Prüfungsleistungen nutzen Sie in diesem Semester?

Mehrfachnennungen möglich

- | | Bachelor | Master | |
|----|--------------------------|--------------------------|------------------------------|
| 1 | ☐ | ☐ | Klausur |
| 2 | ☐ | ☐ | Hausarbeit |
| 3 | ☐ | ☐ | Essay |
| 4 | ☐ | ☐ | Präsentation / Referat |
| 5 | ☐ | ☐ | Projektbericht/ -arbeit |
| 6 | ☐ | ☐ | Mündliche Prüfung |
| 7 | ☐ | ☐ | Übungen |
| 8 | ☐ | ☐ | Versuchsprotokoll |
| 9 | ☐ | ☐ | Praktische Arbeit |
| | | | Sonstiges (bitte eintragen): |
| 10 | ☐ | ☐ | |
| | | | |

A11 Wie wichtig sind Ihnen bei Ihrer Lehrtätigkeit die folgenden Ziele?

- | | Sehr wichtig | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Gar nicht wichtig | |
|----|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------|---|
| 1 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | | Fachwissenschaftliche Qualität |
| 2 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | | Enge Verbindung von Theorie und Praxis |
| 3 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | | Einbeziehen aktueller Forschungsergebnisse/ Forschungsbezug |
| 4 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | | Aktivierendes Lernen |
| 5 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | | Forschendes Lernen |
| 6 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | | Anwendungsorientiertes Lernen |
| 7 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | | Berücksichtigung der heterogenen Lebensbedingungen der Studierenden |
| 8 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | | Förderung kritischen Denkens |
| 9 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | | Beschäftigung mit Werten und Ethik |
| 10 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | | Förderung von Schlüsselqualifikationen |

A12 Wenn Sie Ihre eigenen Präferenzen insgesamt betrachten, liegen diese primär in der Lehre oder in der Forschung? Bitte nur eine Antwort

- 1 ☐ Primär in der Lehre
- 2 ☐ In beiden, aber mehr in der Lehre
- 3 ☐ In beiden, aber mehr in der Forschung
- 4 ☐ Primär in der Forschung

A13 Sind Sie in die folgenden Arten von Studienberatung und -entwicklung involviert?

Mehrfachnennungen möglich

- 1 ☐ Studienberatung
- 2 ☐ Mentorenschaft
- 3 ☐ Kontakte mit Studierenden außerhalb von Lehrveranstaltungen und Studienberatung
- 4 ☐ Studiengangsentwicklung
- 5 ☐ Anderes (bitte eintragen):
.....
- 6 ☐ Nein, in keine der genannten Tätigkeiten

B EINSCHÄTZUNGEN VON VERÄNDERUNGEN IN LEHRE UND STUDIUM

Im folgenden Teil möchten wir Ihre Meinung zu verschiedenen aktuellen Veränderungen in Lehre und Studium erfahren.

B1 Wie sinnvoll finden Sie die folgenden Ziele, die im letzten Jahrzehnt oft bei Veränderungen von Lehre und Studium genannt worden sind?

Bitte beziehen Sie sich auf das Fach, in dem Sie überwiegend lehren (falls zutreffend).

	Sehr sinnvoll		Gar nicht sinnvoll		
	1	2	3	4 5	
1	☐	☐	☐	☐	Erleichterung des Zugangs zum Beruf nach einer ersten Studienstufe (Bachelor)
2	☐	☐	☐	☐	Erhöhung von Wahlmöglichkeiten für Studierende
3	☐	☐	☐	☐	Erhöhung der Transparenz von Anforderungen und Leistungen im Studium
4	☐	☐	☐	☐	Erhöhung der „Studierbarkeit“ des Studiengangs
5	☐	☐	☐	☐	Stärkere Praxisorientierung des Studiums
6	☐	☐	☐	☐	Stärkere Orientierung der Studieninhalte auf Arbeitsmarktrelevanz
7	☐	☐	☐	☐	Stärkere Orientierung des Studiums auf Kompetenzerwerb
8	☐	☐	☐	☐	Erhöhung der internationalen Mobilität der Studierenden
9	☐	☐	☐	☐	Höhere fachlich-wissenschaftliche Qualifizierung der Studierenden
10	☐	☐	☐	☐	Vielfältigere Formen fachlicher Spezialisierung bzw. Vertiefung in späteren Studienphasen
11	☐	☐	☐	☐	Verbesserung der didaktischen Qualität von Lehren und Lernen
12	☐	☐	☐	☐	Stärkere Berücksichtigung von "Schlüsselqualifikationen" in Curricula
13	☐	☐	☐	☐	Anheben der Studienanfängerquote (d.h. des Anteils der Studienanfänger/innen eines Altersjahrgangs)
14	☐	☐	☐	☐	Förderung überfachlicher Qualifikationen
15	☐	☐	☐	☐	Erleichterung des Übergangs von beruflicher zu akademischer Bildung
16	☐	☐	☐	☐	Ermöglichung individueller Bildungsbiografien (z.B. Hochschulzugang ohne Abitur, Anrechnung extern erworbener Kompetenzen, Recognition of prior Learning)
17	☐	☐	☐	☐	Ausweitung interdisziplinärer Studienangebote
18	☐	☐	☐	☐	Erhöhung der internationalen Mobilität des wissenschaftlichen Personals

B2 Wie weit sind diese Ziele in Ihrem Fach Ihrer Ansicht nach verwirklicht worden?

Bitte beziehen Sie sich auf das Fach, in dem Sie überwiegend lehren (falls zutreffend).

	In sehr hohem Maße		Gar nicht		Kann ich nicht beurteilen	
	1	2	3	4 5	6	
1	☐	☐	☐	☐	☐	Erleichterung des Zugangs zum Beruf nach einer ersten Studienstufe (Bachelor)
2	☐	☐	☐	☐	☐	Erhöhung von Wahlmöglichkeiten für Studierende
3	☐	☐	☐	☐	☐	Erhöhung der Transparenz von Anforderungen und Leistungen im Studium
4	☐	☐	☐	☐	☐	Erhöhung der „Studierbarkeit“ des Studiengangs
5	☐	☐	☐	☐	☐	Stärkere Praxisorientierung des Studiums
6	☐	☐	☐	☐	☐	Stärkere Orientierung der Studieninhalte auf Arbeitsmarktrelevanz
7	☐	☐	☐	☐	☐	Stärkere Orientierung des Studiums auf Kompetenzerwerb
8	☐	☐	☐	☐	☐	Erhöhung der internationalen Mobilität der Studierenden
9	☐	☐	☐	☐	☐	Höhere fachlich-wissenschaftliche Qualifizierung der Studierenden
10	☐	☐	☐	☐	☐	Vielfältigere Formen fachlicher Spezialisierung bzw. Vertiefung in späteren Studienphasen
11	☐	☐	☐	☐	☐	Verbesserung der didaktischen Qualität von Lehren und Lernen
12	☐	☐	☐	☐	☐	Stärkere Berücksichtigung von "Schlüsselqualifikationen" in Curricula
13	☐	☐	☐	☐	☐	Anheben der Studienanfängerquote (d.h. des Anteils der Studienanfänger/innen eines Altersjahrgangs)
14	☐	☐	☐	☐	☐	Förderung überfachlicher Qualifikationen
15	☐	☐	☐	☐	☐	Erleichterung des Übergangs von beruflicher zu akademischer Bildung
16	☐	☐	☐	☐	☐	Ermöglichung individueller Bildungsbiografien (z.B. Hochschulzugang ohne Abitur, Anrechnung extern erworbener Kompetenzen, Recognition of prior Learning)
17	☐	☐	☐	☐	☐	Ausweitung interdisziplinärer Studienangebote
18	☐	☐	☐	☐	☐	Erhöhung der internationalen Mobilität des wissenschaftlichen Personals

B3 Wie sinnvoll finden Sie die Maßnahmen zur Veränderung von Lehre und Studium, die im letzten Jahrzehnt häufig genannt worden sind?

Bitte beziehen Sie sich auf das Fach, in dem Sie überwiegend lehren (falls zutreffend).

	Sehr sinnvoll					Gar nicht sinnvoll					
	1	2	3	4	5						
1	☐	☐	☐	☐	☐	Einführung einer zweistufigen Studienstruktur (Bachelor/Master)					
2	☐	☐	☐	☐	☐	Einführung eines Kreditpunktesystems (ECTS)					
3	☐	☐	☐	☐	☐	Vergabe von Diploma Supplement					
4	☐	☐	☐	☐	☐	Modularisierung					
5	☐	☐	☐	☐	☐	Ausführliche schriftliche Darstellung der Studienangebote (z.B. Modul-Handbücher)					
6	☐	☐	☐	☐	☐	Kompetenzorientierung in Lehre und Prüfungen					
7	☐	☐	☐	☐	☐	Unterstützende Maßnahmen für temporäres Auslandsstudium					
8	☐	☐	☐	☐	☐	Starkes Gewicht direkter Praxiselemente im Studium (Praktika, Projektstudium u.ä.)					
9	☐	☐	☐	☐	☐	Intensive Beratung der Studierenden					
10	☐	☐	☐	☐	☐	Besondere Veranstaltung zur Förderung von Schlüsselqualifikation					
11	☐	☐	☐	☐	☐	Integration von Schlüsselqualifikation in die Fachlehre					
12	☐	☐	☐	☐	☐	Regelmäßige Evaluation von Lehrveranstaltungen					
13	☐	☐	☐	☐	☐	Größeres Angebot von weiterbildenden Studiengängen					
14	☐	☐	☐	☐	☐	Ausbau der Zugangsmöglichkeiten für Studierende ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung					
15	☐	☐	☐	☐	☐	Erleichterung der Übergänge zwischen Fachhochschulen und Universitäten					
16	☐	☐	☐	☐	☐	Angebote von berufsbegleitendem Studium					
17	☐	☐	☐	☐	☐	Angebote von Teilzeitstudiengängen					
18	☐	☐	☐	☐	☐	Maßnahmen für die Unterstützung ausländischer Studierender					
19	☐	☐	☐	☐	☐	Erhöhung der didaktischen Kompetenz der Lehrenden					
20	☐	☐	☐	☐	☐	Angebot von Brückenkursen					
21	☐	☐	☐	☐	☐	Anrechnung von Leistungen, die außerhalb der Hochschule erworben wurden (z.B. berufliche Qualifikationen)					
22	☐	☐	☐	☐	☐	Anerkennung von Leistungen, die an ausländischen Hochschulen erbracht wurden					
23	☐	☐	☐	☐	☐	Studiengang-Akkreditierung („Programm-Akkreditierung“)					
24	☐	☐	☐	☐	☐	Akkreditierung des hochschul-internen Qualitätsmanagementsystems („System-Akkreditierung“)					
25	☐	☐	☐	☐	☐	Regelmäßige Befragungen von Absolventinnen und Absolventen					

B4 Wie weit sind die Maßnahmen in Ihrem Fachgebiet umgesetzt worden?

Bitte beziehen Sie sich auf das Fach, in dem Sie überwiegend lehren (falls zutreffend).

	In sehr hohem Maße					Gar nicht	Kann ich nicht beurteilen	
	1	2	3	4	5	6		
1	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Einführung einer zweistufigen Studienstruktur (Bachelor/Master)	
2	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Einführung eines Kreditpunktesystems (ECTS)	
3	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Vergabe von Diploma Supplement	
4	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Modularisierung	
5	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Ausführliche schriftliche Darstellung der Studienangebote (z.B. Modul-Handbücher)	
6	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Kompetenzorientierung in Lehre und Prüfungen	
7	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Unterstützende Maßnahmen für temporäres Auslandsstudium	
8	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Starkes Gewicht direkter Praxiselemente im Studium (Praktika, Projektstudium u.ä.)	
9	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Intensive Beratung der Studierenden	
10	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Besondere Veranstaltung zur Förderung von Schlüsselqualifikation	
11	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Integration von Schlüsselqualifikation in die Fachlehre	
12	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Regelmäßige Evaluation von Lehrveranstaltungen	
13	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Größeres Angebot von weiterbildenden Studiengängen	
14	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Ausbau der Zugangsmöglichkeiten für Studierende ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung	
15	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Erleichterung der Übergänge zwischen Fachhochschulen und Universitäten	
16	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Angebote von berufsbegleitendem Studium	
17	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Angebote von Teilzeitstudiengängen	
18	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Maßnahmen für die Unterstützung ausländischer Studierender	
19	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Erhöhung der didaktischen Kompetenz der Lehrenden	
20	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Angebot von Brückenkursen	
21	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Anrechnung von Leistungen, die außerhalb der Hochschule erworben wurden (z.B. berufliche Qualifikationen)	
22	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Anerkennung von Leistungen, die an ausländischen Hochschulen erbracht wurden	
23	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Studiengang-Akkreditierung („Programm-Akkreditierung“)	
24	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Akkreditierung des hochschul-internen Qualitätsmanagementsystems („System-Akkreditierung“)	
25	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Regelmäßige Befragungen von Absolventinnen und Absolventen	

Falls Sie keine Lehre in Bachelor- oder Masterstudiengängen durchführen → bitte weiter mit Frage B6

B5 Bemühungen um Veränderungen von Studium und Lehre haben beabsichtigte und unbeabsichtigte Folgen. Welche Folgen sind Ihrer Ansicht nach eingetreten?

	In sehr hohem Maße				Gar nicht	
	1	2	3	4	5	
1	☐	☐	☐	☐	☐	Die Studierbarkeit hat sich verbessert
2	☐	☐	☐	☐	☐	Studienabbrüche haben abgenommen
3	☐	☐	☐	☐	☐	Die Gesamtdauer des Studiums (bis zum Berufseintritt) hat sich verkürzt
4	☐	☐	☐	☐	☐	Das Studium wird öfter in der Regelstudienzeit abgeschlossen
5	☐	☐	☐	☐	☐	Die Qualität des Studiums hat abgenommen
6	☐	☐	☐	☐	☐	Intrinsische Motive von Studierenden haben abgenommen
7	☐	☐	☐	☐	☐	Teilzeitiges Studium ist schwieriger geworden
8	☐	☐	☐	☐	☐	Die Freiheit von Forschung und Lehre wird eingeschränkt
9	☐	☐	☐	☐	☐	Beim Übergang zum Master-Studium ist eine starke Auslese eingetreten
10	☐	☐	☐	☐	☐	Der Beratungs- und Betreuungsaufwand hat sich erhöht
11	☐	☐	☐	☐	☐	Kontrolle der Curricula durch Dritte (Hochschulleitung, Verwaltung, Akkreditierungsagentur) hat zugenommen
12	☐	☐	☐	☐	☐	Durch Bürokratisierung hat sich der Arbeitsaufwand erhöht
13	☐	☐	☐	☐	☐	Die Notwendigkeit zur Absprache mit Kolleginnen/Kollegen und der Verwaltung hat sich vermehrt
14	☐	☐	☐	☐	☐	Der Stellenwert der Lehre hat zugenommen
15	☐	☐	☐	☐	☐	Die Lehre ist anspruchsvoller geworden
16	☐	☐	☐	☐	☐	Fachwechsel im Studienverlauf sind leichter geworden (z.B. zwischen Bachelor und Master)
17	☐	☐	☐	☐	☐	Hochschulwechsel im Laufe des Studiums haben zugenommen
18	☐	☐	☐	☐	☐	Temporäres Studium im Ausland hat sich erhöht

B6 Zur Bachelor-Master-Struktur und den damit verbundenen Veränderungen gibt es sehr unterschiedliche Bewertungen, die in den vorangehenden Fragen noch nicht angesprochen worden sind. Wie bewerten Sie die folgenden Aussagen?

	Stimme völlig zu				Stimme gar nicht zu	
	1	2	3	4	5	
1	☐	☐	☐	☐	☐	Nur die besten Bachelor-Absolvent/innen sollten zum Master-Studium zugelassen werden
2	☐	☐	☐	☐	☐	Das Bachelor-Studium führt zu einer unangemessenen Verschulung von Lehre und Studium
3	☐	☐	☐	☐	☐	Die Fachhochschulen sollten sich auf Angebote von Bachelor-Studiengängen konzentrieren
4	☐	☐	☐	☐	☐	Die Universitäten sollten sich auf Angebote von Master-Studiengängen konzentrieren
5	☐	☐	☐	☐	☐	Ein Bachelorstudium ist in meinem Fach geeignet, berufsbefähigend auszubilden
6	☐	☐	☐	☐	☐	In meinem Fach sollte nur eine Minderheit der Bachelor-Absolvent/innen zum Master-Studium übergehen
7	☐	☐	☐	☐	☐	Das Bachelor-Studium ist in meinem Fach nur eine Zwischenetappe auf dem Weg zum Master
8	☐	☐	☐	☐	☐	Bei der Zulassung zum Master-Studium sollte eine Auswahl unter den Bewerber/innen stattfinden

B7 Viele Bachelor-Studierende der letzten Jahre haben unmittelbar nach ihrem Abschluss ein Master-Studium aufgenommen. Was sind Ihrer Meinung nach wichtige Motive der Studierenden für ein Masterstudium?

	Sehr wichtig			Gar nicht wichtig		
	1	2	3	4	5	
1	☐	☐	☐	☐	☐	Geringes Vertrauen in die Berufschancen mit einem Bachelor-Abschluss
2	☐	☐	☐	☐	☐	Um später promovieren zu können
3	☐	☐	☐	☐	☐	Fachliches Interesse
4	☐	☐	☐	☐	☐	Möglichkeit zur persönlichen Entfaltung
5	☐	☐	☐	☐	☐	Bessere Verdienstmöglichkeiten
6	☐	☐	☐	☐	☐	Um einen Beruf als Wissenschaftler/in, Forscher/in ausüben zu können
7	☐	☐	☐	☐	☐	Keine angemessene Beschäftigung gefunden
8	☐	☐	☐	☐	☐	Konkretes angestrebtes Berufsbild

B8 Für wie wichtig halten Sie die folgenden Aspekte für die Weiterentwicklung in den Hochschulen?

	Sehr wichtig			Gar nicht wichtig		
	1	2	3	4	5	
1	☐	☐	☐	☐	☐	Abschaffung von Zulassungsbeschränkungen
2	☐	☐	☐	☐	☐	Erweiterung der Ausbildungskapazitäten / mehr Studienplätze
3	☐	☐	☐	☐	☐	Inhaltliche Studienreform / Entrümpelung von Studiengängen
4	☐	☐	☐	☐	☐	Hochschuldidaktische Reformen und Innovation
5	☐	☐	☐	☐	☐	Beteiligung von Studierenden an der Lehrplangestaltung
6	☐	☐	☐	☐	☐	Anhebung des Leistungsniveaus und der Prüfungsanforderungen
7	☐	☐	☐	☐	☐	Strengere Auswahl bei der Zulassung zu einem Studium
8	☐	☐	☐	☐	☐	Frühzeitige Eignungsfeststellung bei Studierenden (bis zum 2. Semester)
9	☐	☐	☐	☐	☐	Einrichtung spezieller Studiengänge für Teilzeit-Studierende
10	☐	☐	☐	☐	☐	Einrichtung von Mobilitäts-Fenstern für Auslandsaufenthalte der Studierenden
11	☐	☐	☐	☐	☐	Verstärkte Kooperation zwischen Hochschulen und Wirtschaft
12	☐	☐	☐	☐	☐	Praktika / Praxisphasen als feste Bestandteile jedes Studiengangs
13	☐	☐	☐	☐	☐	Mehr Wettbewerb unter den Hochschulen
14	☐	☐	☐	☐	☐	Verstärkung des Forschungsbezugs im Studium
15	☐	☐	☐	☐	☐	Verstärkung der Berufsorientierung im Studium
16	☐	☐	☐	☐	☐	Vielfalt von Prüfungsformen
17	☐	☐	☐	☐	☐	Ausstattung der Hochschulen mit mehr Personal in Forschung und Lehre
18	☐	☐	☐	☐	☐	Ausstattung der Hochschulen mit mehr Stellen für Verwaltungsaufgaben
19	☐	☐	☐	☐	☐	Mehr Anerkennung der Lehrkompetenzen (z.B. durch Lehrpreise, Berücksichtigung in Berufungsverfahren)

C PROFIL DER BACHELOR- UND MASTERSTUDIENGÄNGE

In den folgenden Fragen bitten wir Sie um detaillierte Informationen zu den Bachelor- und Masterstudiengängen, in denen Sie lehren. Falls Sie in diesen Studiengängen nicht lehren, bitte weiter mit Frage D1.

C1 In welchem Studiengang lehren Sie hauptsächlich?

1 Bachelor:

.....
(bitte eintragen)

2 Master:

.....
(bitte eintragen)

C2 In welchem Umfang findet die Lehre in den Studiengängen, in denen Sie lehren, in einer Fremdsprache statt?

	Bachelor	Master	
1	☐	☐	Vollständig
2	☐	☐	Teilweise
3	☐	☐	Gar nicht

C3 Gibt es in den Studiengängen, in denen Sie lehren, folgende Maßnahmen zur Förderung temporärer Auslandsaufenthalte? Mehrfachnennungen möglich

	Bachelor	Master	
1	☐	☐	Pflichtphasen im Ausland
2	☐	☐	Reservierung von Zeit für besondere Phasen ("Mobilitätsfenster")
3	☐	☐	Systematische und transparente Anrechnung von im Ausland erbrachten Leistungen
4	☐	☐	Bereitstellen von Informationen zum Auslandsaufenthalt für Studierende
5	☐	☐	Schaffung klarer Ansprechpartner/innen für Anrechnungsfragen
6	☐	☐	Strukturierte Studienangebote für Auslandsphasen durch Partnerhochschulen
7	☐	☐	Andere Maßnahmen zur Förderung temporärer Mobilität: (bitte eintragen)
8	☐	☐	Nichts davon

C4 Bitte ergänzen Sie ggf. Informationen zum Profil des Bachelor- und des Master-Studiengangs. Beispiele: berufsbegleitend, international, double degree, forschungsorientiert, u.ä.

1 Bachelor:

.....
.....
(bitte eintragen)

2 Master:

.....
.....
(bitte eintragen)

D ARBEITSSITUATION, BERUFLICHER WERDEGANG UND KARRIEREPERSPEKTIVEN

Im Folgenden möchten wir Ihnen noch einige ergänzende Fragen zu Ihrer beruflichen Situation und Ihrem beruflichen Werdegang stellen.

D1 Welche Studienabschlüsse haben Sie erreicht? In welchem Jahr? In welchem Land?

	A. Art des Abschlusses (bitte Nummer aus nachfolgender Liste eintragen)	B. Jahr des Abschlusses (bitte eintragen)	C. Land des Abschlusses
1. Abschluss			☐ Deutschland; bitte Name der Hochschule eintragen ☐ Anderes Land; bitte Name der Hochschule und Land eintragen
2. Abschluss			☐ Deutschland; bitte Name der Hochschule eintragen ☐ Anderes Land; bitte Name der Hochschule und Land eintragen
3. Abschluss			☐ Deutschland; bitte Name der Hochschule eintragen ☐ Anderes Land; bitte Name der Hochschule und Land eintragen
4. Abschluss			☐ Deutschland; bitte Name der Hochschule eintragen ☐ Anderes Land; bitte Name der Hochschule und Land eintragen
5. Abschluss			☐ Deutschland; bitte Name der Hochschule eintragen ☐ Anderes Land; bitte Name der Hochschule und Land eintragen

Liste der Abschlussarten

- | | | | |
|---|-----------------|----|--|
| 1 | Diplom | 9 | Künstlerischer Abschluss |
| 2 | Magister | 10 | Solistenexamen |
| 3 | 1. Staatsexamen | 11 | Graduiertenschule |
| 4 | 2. Staatsexamen | 12 | Künstlerisches Zertifikat |
| 5 | Bachelor | 13 | Meisterklasse |
| 6 | Master | 14 | Sonstiger Abschluss (bitte eintragen): |
| 7 | Promotion | | |
| 8 | Habilitation | | |

D2 Wenn Sie an das vergangene Semester denken (Sommersemester 2011): Wie viel Zeit (Stunden) haben Sie durchschnittlich im vergangenen Semester für die folgenden Arbeitsaufgaben in einer Woche aufgewendet?

	Vorlesungszeit Std./pro Woche	Vorlesungsfreie Zeit Std./pro Woche	
1			Lehre (inkl. Vor- und Nachbereitung, Beratung und Betreuung)
2			Forschung (Lesen der Forschungsliteratur, Schreiben, Durchführung von Experimenten, Feldstudien u.ä.)
3			Dienstleistung (kunden- oder patientenbezogene Dienste, bezahlte oder unbezahlte Beratung, öffentliche oder private Dienstleistung u.ä.)
4			Verwaltung / akademische Selbstverwaltung (Mitarbeit in Hochschulgremien, allgemeine Berichte u.ä.)
5			Weitere wissenschaftliche Aktivitäten, die den obigen Kategorien nicht eindeutig zurechenbar sind

D3 Streben Sie derzeit eine weitere akademische Qualifikation an?

- 1 ☐ Ja
- 2 ☐ Nein → *bitte weiter mit D8*

D4 Welche weitere akademische Qualifikation streben Sie an?

- 1 ☐ Promotion
- 2 ☐ Habilitation
- 3 ☐ Anderes (bitte eintragen):
.....

D5 Ist in Ihrem Arbeitsvertrag ein bestimmter Anteil der Arbeitszeit für Ihre Qualifikationsarbeit vorgesehen?

- 1 ☐ Ja
- 2 ☐ Nein → *bitte weiter mit Frage D8*

D6 Wie hoch ist der Arbeitszeitanteil, der für Ihre Qualifikationsarbeit im Arbeitsvertrag vorgesehen ist, in Prozent?

- 1 Prozent der Arbeitszeit für Qualifikationsarbeit laut Arbeitsvertrag

D7 Wie hoch ist der Arbeitszeitanteil, den Sie tatsächlich für Ihre Qualifikationsarbeit zur Verfügung haben?

- 1 Prozent der Arbeitszeit für Qualifikationsarbeit tatsächlich zur Verfügung

D8 Seit wann arbeiten Sie an der derzeitigen Hochschule? Bitte das Jahr der ersten Erwerbstätigkeit an dieser Hochschule angeben; ohne Verträge als Tutor oder studentische Hilfskraft.

- 1 Jahr der ersten Erwerbstätigkeit an dieser Hochschule (ohne Verträge als Tutor oder studentische Hilfskraft)

D9 Seit wann sind Sie in Ihrer derzeitigen Position tätig?

- 1 Jahr der Aufnahme der derzeitigen Position

D10 Seit wann sind Sie in der Lehre tätig?

- 1 Jahr des Beginns der Lehrtätigkeit
- 2 ☐ Ich habe noch keine Lehrtätigkeit ausgeübt → *bitte weiter mit Frage D12*

D11 Wie hoch ist in diesem Semester Ihre vertraglich festgeschriebene Lehrverpflichtung und in welchem Umfang halten Sie in diesem Semester tatsächlich Lehrveranstaltungen ab?

- 1 Vertraglich festgeschriebene Semesterwochenstunden
- 2 Tatsächliche Lehrverpflichtung in Semesterwochenstunden

D12 Waren Sie seit Ihrem ersten Studienabschluss in den folgenden Bereichen tätig? Mehrfachnennungen möglich

- 1 ☐ An außeruniversitären Forschungsinstitutionen
- 2 ☐ An andern Institutionen des öffentlichen Sektors
- 3 ☐ In der Industrie oder im privaten Sektor
- 4 ☐ Selbstständig
- 5 ☐ Sonstiges (bitte eintragen):
.....

D13 Üben Sie eine der folgenden Funktionen aus? Mehrfachnennungen möglich

- 1 ☐ Präsident/in oder Rektor/in
- 2 ☐ Vizepräsident/in oder Prorektor/in
- 3 ☐ Dekan/in
- 4 ☐ Studiendekan/in
- 5 ☐ Studiengangsverantwortliche/r
- 6 ☐ Mitglied in der Studienkommission
- 7 ☐ Qualitätsbeauftragte/r
- 8 ☐ Modulverantwortliche/r
- 9 ☐ Beauftragte/r für Internationalisierung, ERASMUS, ö.ä.
- 10 ☐ Anrechnungs- und Anerkennungsbeauftragte/r
- 11 ☐ Bolognabeauftragte/r
- 12 ☐ Praxisbeauftragte/r
- 13 ☐ Sonstiges (bitte eintragen):
.....
- 14 ☐ Ich habe keine der angegebenen Funktionen oder Tätigkeiten

D14 In welcher Weise sind / waren Sie an Entscheidungen zu Veränderungen von Lehre und Studium beteiligt? Mehrfachnennungen möglich

- 1 ☐ Als Dekan, Studiendekan o.ä. offizielle Funktion in der Hochschule
- 2 ☐ Im Rahmen besonderer Ausschüsse; als Beauftragte(r) für Veränderungen in Lehre und Studium; als Mitglied im Prüfungsausschuss
- 3 ☐ Außerhalb der Hochschule (in Akkreditierungskommissionen u.ä.)
- 4 ☐ Sonstiges (bitte eintragen):
.....
- 5 ☐ Ich war nicht an Entscheidungen zu Veränderungen von Lehre und Studium beteiligt

D15 Aus welchen Mitteln wird Ihre Stelle finanziert? Mehrfachnennungen möglich

- 1 ☐ Aus Drittmitteln
- 2 ☐ Aus Landesmitteln
- 3 ☐ Sonstiges (bitte eintragen):
.....

D16 Sind Sie als Beamtin/Beamter beschäftigt?

- 1 ☐ Ja
- 2 ☐ Nein

D17 Wie bewerten Sie die folgenden Ressourcen an Ihrer Institution, die Sie zur Unterstützung Ihrer Arbeit benötigen?

	Sehr gut			Sehr schlecht		Nicht zutreffend	
	1	2	3	4	5	6	
1	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Lehrräume, Hörsäle (Größe, Zustand, Anzahl)
2	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Technische Ausstattung für die Lehre
3	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Laboratorien / Werkstätten / Ateliers
4	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Forschungsausrüstung und Instrumente
5	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Computerausstattung
6	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Bibliotheksausstattung
7	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Ihren Arbeitsraum / Büro (Größe, Zustand, Ausstattung)
8	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sekretariatsunterstützung
9	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Telekommunikationstechnik (Internet, Telefon u.a.)
10	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Anzahl des Personals zur Unterstützung der Lehre
11	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Anzahl des Personals zur Unterstützung der Forschung
12	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Finanzielle Unterstützung der Lehre
13	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Finanzielle Unterstützung der Forschung
14	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Lernräume für Studierende
15	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Didaktische Unterstützung für die Lehre (z.B. Coaching, Kollegiale Beratung; Entlastung für hochschuldidaktische Weiterbildung)

D18 Gibt es an Ihrer Hochschule Veranstaltungen zur Verbesserung Ihrer Lehrkompetenz?

- 1 ☐ Ja
- 2 ☐ Nein
- 3 ☐ Weiß ich nicht

D19 Wie viele Veranstaltungen zur Verbesserung Ihrer Lehrkompetenz haben Sie bislang besucht?

- 1 ☐ Anzahl der besuchten Veranstaltungen zur Verbesserung der Lehrkompetenz
- 2 ☐ Ich habe keine Veranstaltungen zur Verbesserung der Lehrkompetenz besucht

D20 Besteht an Ihrer Hochschule die Möglichkeit, Zertifikate zur Lehrkompetenz zu erwerben?

- 1 ☐ Ja
- 2 ☐ Nein
- 3 ☐ Weiß ich nicht

E INTERNATIONALISIERUNG

In diesem Abschnitt möchten wir Ihre internationalen Erfahrungen etwas genauer thematisieren.

E1 Bieten Sie in diesem Semester Lehrveranstaltungen an, in denen Deutsch nicht die Unterrichtssprache ist?

- 1 ☐ Ja
2 ☐ Nein

E2 Bieten Sie in diesem Semester Lehrveranstaltungen im Ausland an?

- 1 ☐ Ja
2 ☐ Nein

E3 Haben Sie in den letzten drei Jahren folgende Publikationen veröffentlicht? Mehrfachnennungen möglich

- 1 ☐ Publikation(en) in deutscher Sprache
2 ☐ Publikation(en) in einer anderen Sprache als Deutsch
3 ☐ Publikation(en) zusammen mit Wissenschaftlern/innen, die im Ausland tätig sind
4 ☐ Publikation(en) im Ausland
5 ☐ Keine derartigen Publikationen

E4 Haben Sie während des Studiums und/oder Ihrer Berufstätigkeit eine längere Zeit im Ausland verbracht? Mehrfachnennungen möglich

- 1 ☐ Ja, während des Studiums (ohne Promotion) Insgesamt Monate
2 ☐ Ja, während der Promotionsphase Insgesamt Monate
3 ☐ Ja, zwischen Promotion und Professur (falls zutreffend) Insgesamt Monate
4 ☐ Ja, seit der Professur (falls zutreffend) Insgesamt Monate
5 ☐ Ja, während einer anderen Lebensphase Insgesamt Monate
6 ☐ Nein

E5 Waren Sie in den letzten drei Jahren für die folgenden Zwecke im Ausland? Mehrfachnennungen möglich

- 1 ☐ Lehraufenthalte
2 ☐ Forschungsaktivitäten im Ausland
3 ☐ Teilnahme an Konferenzen, Workshops, eigene Ausstellungen etc. im Ausland
4 ☐ Andere Internationalisierungsaktivitäten
5 ☐ Etwas anderes (bitte eintragen):
.....
6 ☐ Nein, ich hatte keinen derartigen Auslandsaufenthalt
→ bitte weiter mit Frage F1

E6 Welche Effekte hatten Ihre Lehr- oder Forschungsaufenthalte im Ausland auf Ihre Heimatuniversität(en)? Mehrfachnennungen möglich

- 1 ☐ Entwicklung neuer Lehrmethoden
2 ☐ Entwicklung neuer Konzepte und Inhalte für Studiengänge
3 ☐ Koordination von Programmen zwischen Heimat- und Partnerhochschulen
4 ☐ Entwicklung von "double-degree" Studiengängen
5 ☐ Vermittlung von Wissen über andere Länder/Europa etc.
6 ☐ Vermittlung von Wissen über internationale Beziehungen oder überstaatliche Organisationen
7 ☐ Aufgreifen von disziplinär/theoretischen Diskussionen, die ihren Ursprung im Ausland/Partnerland haben
8 ☐ Komparative Behandlung von Themen
9 ☐ Angebot von Lehrveranstaltungen in einer Fremdsprache
10 ☐ Verwendung von fremdsprachlichen Materialien im Lehrangebot
11 ☐ Integration von Sprachkursen in den Lehrplan
12 ☐ Verbesserung der Beratung für mobile Studierende
13 ☐ Sonstiges (bitte eintragen):
.....

E7 Wie zufrieden waren Sie insgesamt mit Ihrem/Ihren Auslandsaufenthalt(en)?

- | | Sehr zufrieden | | | Sehr unzufrieden | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

F GESAMTBEURTEILUNG

F1 Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit den Veränderungen in Lehre und Studium an den deutschen Hochschulen im letzten Jahrzehnt?

	Sehr zufrieden			Sehr unzufrieden		
	1	2	3	4	5	
1	☐	☐	☐	☐	☐	Allgemeine Zufriedenheit mit den Veränderungen in Lehre und Studium

F2 Wie zufrieden sind Sie bisher insgesamt mit der Einführung der Bachelor-Masterstruktur?

	Sehr zufrieden			Sehr unzufrieden		
	1	2	3	4	5	
1	☐	☐	☐	☐	☐	Zufriedenheit mit der Einführung der Bachelor-Masterstruktur

F3 Inwieweit haben sich die Arbeitsbedingungen an Hochschulen in Deutschland, seit Sie wissenschaftlich bzw. in der Lehre tätig sind, verändert?

	Stark verbessert		Keine Veränderung		Stark verschlechtert		
	1	2	3	4	5		
1	☐	☐	☐	☐	☐	Veränderung der Arbeitsbedingungen an Hochschulen	

F4 Wie wichtig sind Ihnen persönlich die folgenden Aspekte des Berufs?

	Sehr wichtig					Gar nicht wichtig					
	1	2	3	4	5						
1	☐	☐	☐	☐	☐	Weitgehend eigenständige Arbeitsplanung					
2	☐	☐	☐	☐	☐	Möglichkeit zur wissenschaftlichen Arbeit					
3	☐	☐	☐	☐	☐	Übersichtliche und geregelte Arbeitsaufgaben					
4	☐	☐	☐	☐	☐	Möglichkeit zur Verwendung erworbener Kompetenzen					
5	☐	☐	☐	☐	☐	Arbeitsplatzsicherheit					
6	☐	☐	☐	☐	☐	Gesellschaftliche Achtung und Anerkennung					
7	☐	☐	☐	☐	☐	Möglichkeit, eigene Ideen zu verwirklichen					
8	☐	☐	☐	☐	☐	Gutes Betriebsklima					
9	☐	☐	☐	☐	☐	Möglichkeit zur beruflichen Weiterqualifizierung					
10	☐	☐	☐	☐	☐	Hohes Einkommen					
11	☐	☐	☐	☐	☐	Möglichkeit zur gesellschaftlichen Einflussnahme					
12	☐	☐	☐	☐	☐	Eine Arbeit zu haben, die mich fordert					
13	☐	☐	☐	☐	☐	Gute Aufstiegsmöglichkeiten					
14	☐	☐	☐	☐	☐	Übernahme von Koordinations- und Leitungsaufgaben					
15	☐	☐	☐	☐	☐	Möglichkeit, Nützliches für die Allgemeinheit zu tun					
16	☐	☐	☐	☐	☐	Gute Möglichkeit, familiäre Aufgaben mit dem Beruf zu vereinbaren					
17	☐	☐	☐	☐	☐	Genug Zeit für Freizeitaktivitäten					
18	☐	☐	☐	☐	☐	Interessante Arbeitsinhalte					
19	☐	☐	☐	☐	☐	Mitbestimmungsmöglichkeiten					

F5 In welchem Maße treffen die folgenden Aspekte auf Ihre gegenwärtige berufliche Situation zu?

	In sehr hohem Maße					Gar nicht					
	1	2	3	4	5						
1	☐	☐	☐	☐	☐	Weitgehend eigenständige Arbeitsplanung					
2	☐	☐	☐	☐	☐	Möglichkeit zur wissenschaftlichen Arbeit					
3	☐	☐	☐	☐	☐	Übersichtliche und geregelte Arbeitsaufgaben					
4	☐	☐	☐	☐	☐	Möglichkeit zur Verwendung erworbener Kompetenzen					
5	☐	☐	☐	☐	☐	Arbeitsplatzsicherheit					
6	☐	☐	☐	☐	☐	Gesellschaftliche Achtung und Anerkennung					
7	☐	☐	☐	☐	☐	Möglichkeit, eigene Ideen zu verwirklichen					
8	☐	☐	☐	☐	☐	Gutes Betriebsklima					
9	☐	☐	☐	☐	☐	Möglichkeit zur beruflichen Weiterqualifizierung					
10	☐	☐	☐	☐	☐	Hohes Einkommen					
11	☐	☐	☐	☐	☐	Möglichkeit zur gesellschaftlichen Einflussnahme					
12	☐	☐	☐	☐	☐	Eine Arbeit zu haben, die mich fordert					
13	☐	☐	☐	☐	☐	Gute Aufstiegsmöglichkeiten					
14	☐	☐	☐	☐	☐	Übernahme von Koordinations- und Leitungsaufgaben					
15	☐	☐	☐	☐	☐	Möglichkeit, Nützliches für die Allgemeinheit zu tun					
16	☐	☐	☐	☐	☐	Gute Möglichkeit, familiäre Aufgaben mit dem Beruf zu vereinbaren					
17	☐	☐	☐	☐	☐	Genug Zeit für Freizeitaktivitäten					
18	☐	☐	☐	☐	☐	Interessante Arbeitsinhalte					
19	☐	☐	☐	☐	☐	Mitbestimmungsmöglichkeiten					

F6 Inwieweit sind Sie mit Ihrer beruflichen Situation insgesamt zufrieden?

	Sehr zufrieden			Sehr unzufrieden		
	1	2	3	4	5	
1	☐	☐	☐	☐	☐	Zufriedenheit mit der derzeitigen beruflichen Situation insgesamt

G SOZIO-DEMOGRAPHISCHE ANGABEN

Um uns die Interpretation der Ergebnisse zu ermöglichen, bitten wir Sie um einige ergänzende Angaben zu Ihrer Person. Die Befragungsergebnisse werden selbstverständlich ausschließlich so veröffentlicht, dass eine Identifikation von einzelnen Personen nicht möglich ist.

G1 Was ist Ihr Geschlecht?

- 1 ☐ Weiblich
2 ☐ Männlich

G2 Ihr Geburtsjahr?

- 1 Geburtsjahr

G3 Familienstand / Partnerschaft

- 1 ☐ Verheiratet / Feste Partnerschaft
2 ☐ Alleinstehend (auch geschieden, verwitwet o.A. und nicht wieder in fester Partnerschaft lebend)

G4 Haben Sie Kinder?

- 1 ☐ Ja
2 ☐ Nein

G5 Welchen höchsten beruflichen Abschluss haben Ihre Eltern?

- | | Vater | Mutter | |
|---|--------------------------|--------------------------|--|
| 1 | ☐ | ☐ | Lehre oder Facharbeiterabschluss |
| 2 | ☐ | ☐ | Berufsfach- oder Handelsschulabschluss |
| 3 | ☐ | ☐ | Meisterprüfung oder staatlich geprüfter Techniker |
| 4 | ☐ | ☐ | Abschluss an einer Hochschule (Universität, Kunst-, Musik-, oder Fachhochschule) |
| 5 | ☐ | ☐ | Promotion oder Habilitation |
| 6 | ☐ | ☐ | Habilitation |
| 7 | ☐ | ☐ | Keinen beruflichen Abschluss |
| 8 | ☐ | ☐ | Nicht bekannt |
| 9 | ☐ | ☐ | Sonstiges (bitte eintragen): |

G6 Welche Staatsangehörigkeit haben Sie? Mehrfachnennungen möglich

- 1 ☐ Deutsche Staatsangehörigkeit
Andere Staatsangehörigkeit (bitte eintragen):
2 ☐

G7 Sind Ihre Eltern in Deutschland geboren?

Vater

- 1 ☐ Ja
2 ☐ Nein, bitte Land angeben:

Mutter

- 1 ☐ Ja
2 ☐ Nein, bitte Land angeben:

H ERGÄNZUNGEN, KOMMENTARE UND VORSCHLÄGE

Wenn in dem Bereich, in dem Sie lehren, keine Bachelor- Master-Struktur umgesetzt wurde, fahren Sie bitte mit Frage H3 fort.

H1 Worin sehen Sie die zentralen Schwächen der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge in Ihrem Fachbereich/Ihrer Fakultät?

.....

.....

.....

.....

.....

H2 Worin sehen Sie die Stärken der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge in Ihrem Fachbereich/Ihrer Fakultät?

.....

.....

.....

.....

.....

H3 Welche Veränderungen von Lehre und Studium sollten an deutschen Hochschulen im Allgemeinen in den nächsten Jahren vor allem erfolgen?

.....

.....

.....

.....

.....

H4 Welche Veränderungen von Lehre und Studium sollten speziell in Ihrem Arbeitsbereich in den nächsten Jahren erfolgen?

.....

.....

.....

.....

.....

◀ ▶

H5 Über weitere Anmerkungen, Kritik oder Anregungen zur Befragung würden wir uns freuen.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

VIELEN HERZLICHEN DANK FÜR IHRE BETEILIGUNG AN DIESER BEFRAGUNG!

Bitte schicken Sie den ausgefüllten Fragebogen an das Projektteam der Universität Kassel
(Internationales Zentrum für Hochschulforschung; INCHER-Kassel):

**Universität Kassel - INCHER
Forschungsprojekt
Wandel von Lehre und Studium (LESSI)
Dr. Choni Flöther
34109 Kassel**

Liste 1: Studienfachrichtung/Fachgebiet

10 Sprach- und Kulturwissenschaften

- 01 Sprach- und Kulturwissenschaften allgemein
- 02 Evangelische Theologie, Religionswissenschaften oder -pädagogik
- 03 Katholische Theologie, Religionswissenschaften oder -pädagogik
- 04 Philosophie
- 05 Geschichte
- 06 Bibliothekswissenschaft, Dokumentation
- 07 Allgemeine und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft
- 08 Altphilologie (klass. Philologie)
- 09 Germanistik (Deutsch, Germanische Sprachen ohne Anglistik)
- 10 Anglistik, Amerikanistik
- 11 Romanistik
- 12 Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik
- 13 Sonstige außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften
- 14 Kulturwissenschaften i.e.S.
- 15 Psychologie
- 16 Erziehungswissenschaften
- 17 Sonderpädagogik

20 Sport, Sportwissenschaft

30 Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

- 31 Regionalwissenschaften
- 32 Politikwissenschaften
- 33 Soziologie
- 34 Sozialwissenschaften
- 35 Sozialwesen
- 36 Rechtswissenschaften
- 37 Verwaltungswissenschaften
- 38 Betriebswirtschaftslehre
- 39 Management
- 40 Volkswirtschaftslehre
- 41 Wirtschaftswissenschaften
- 42 Wirtschaftsingenieurwesen mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt

50 Mathematik und Naturwissenschaften

- 51 Mathematik
- 52 Informatik
- 53 Physik, Astronomie
- 54 Chemie
- 55 Pharmazie
- 56 Biologie
- 57 Geowissenschaften (ohne Geographie)
- 58 Geographie

60 Medizin und Gesundheit

- 61 Gesundheitswissenschaften
- 62 Humanmedizin (ohne Zahnmedizin)
- 63 Zahnmedizin
- 64 Veterinärmedizin

70 Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften

- 71 Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften allgemein
- 72 Agrarwissenschaften, Lebensmittel- und Getränketechnologie
- 73 Forstwissenschaft, Holzwirtschaft
- 74 Ernährungs- und Haushaltswissenschaften

80 Ingenieurwissenschaften

- 81 Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt
- 82 Bergbau, Hüttenwesen
- 83 Maschinenbau/Verfahrenstechnik
- 84 Elektrotechnik
- 85 Verkehrstechnik, Nautik
- 86 Architektur
- 87 Raum-/Stadtplanung
- 88 Landschaftsplanung, Landespflege, Umweltgestaltung
- 89 Bauingenieurwesen
- 90 Vermessungswesen

100 Kunst und Musik

- 101 Freie Kunst
- 102 Kunstgeschichte, Kunstwissenschaft
- 103 Bildende Künste
- 104 Gestaltung und Design
- 105 Darstellende Künste (z.B. Tanz, Schauspiel, etc.), Film und Fernsehen bzw. Medien
- 106 Theaterwissenschaft
- 107 Musik
- 108 Musikwissenschaft
- 109 Kunstpädagogik
- 110 Musikpädagogik
- 999 Sonstiges (*bitte eintragen*):

.....

888 Trifft nicht zu, beschäftigt in einer zentralen Einrichtung

HRK Hochschulrektorenkonferenz
Projekt **nexus**
Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre

Kontakt:

Vera Wolf
Tel.: +49-561-804 2503
Mail: wolf@incher.uni-kassel.de

Dr. Choni Flöther
Tel.: +49-561-804 2408
Mail: c.floether@incher.uni-kassel.de

INCHER-Kassel
Mönchebergstr. 17
34109 Kassel

Homepage: www.lessi-2011.de

Projektteam:

Prof. Dr. Ulrich Teichler (wiss. Berater), Vera Wolf,
Harald Schomburg (Projektleitung), Dr. Choni Flöther,
Elyas Samadi (v. l. n. r.)



NAME

Anschrift

Datum

**Einladung zur Befragung
"Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen"**

Sehr geehrte Damen und Herren,

in den folgenden Wochen wird die bundesweite Befragung "Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen" durchgeführt. Die Studie richtet sich an alle Personen, die an Hochschulen in Lehre und Forschung beschäftigt sind. Wenn Sie als Professorin oder Professor, wissenschaftliche/r oder künstlerische/r Mitarbeiter/in, Dozent/in oder Lehrkraft an einer Hochschule tätig sind, möchte ich Sie hiermit herzlich einladen, an der Befragung teilzunehmen.

In den vergangenen Jahren hat es in Deutschland Versuche gegeben, die Lehre und das Studium an Hochschulen weitreichend zu verändern. Die Einschätzungen über die Ziele, das Ausmaß und die Wirkungen der Veränderungen fallen sehr unterschiedlich aus. Auch die Erfahrungen, Wahrnehmungen und Bewertungen der Situation durch die Lehrenden sind sehr unterschiedlich. Diese Studie ist von der Überzeugung getragen, dass zum jetzigen Zeitpunkt eine Zwischenbilanz wertvoll und notwendig ist. Ihre Beteiligung ist entscheidend dafür, dass ein zutreffendes Bild entstehen kann. Wie sind Ihre Erfahrungen in der Lehre, wie gestaltet sich Ihre Arbeitssituation und wo sehen Sie den größten Handlungsbedarf?

Die Befragung erfolgt online. Um den Fragebogen auszufüllen, gehen Sie bitte auf die folgende Internetseite. Dort wird Ihnen auch das Vorgehen beim Ausfüllen der Online-Befragung erläutert.

Internetadresse: www.lessi-2011.de

Die Ergebnisse dieser Studie werden bundesweit sowie auf der Ebene einzelner Hochschulen ausgewertet. Sämtliche von Ihnen im Fragebogen gemachten Angaben werden unter strengster Einhaltung der Datenschutzbestimmungen behandelt und die Ergebnisse werden so veröffentlicht, dass eine Identifikation von Personen oder Hochschulen nicht möglich ist.

Die Untersuchung wird von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung der Universität Kassel (INCHER-Kassel) durchgeführt. Wenn Sie nähere Fragen zu dieser Studie haben, wenden Sie sich gerne an Frau Vera Wolf (Tel.: 0561/804-2503 oder E-Mail wolf@incher.uni-kassel.de).

Für Ihre Teilnahme möchte ich mich schon jetzt herzlich bedanken.

Mit freundlichen Grüßen

Harald Schomburg

(Projektleiter)

INCHER-Kassel (Internationales Zentrum für Hochschulforschung)

Universität Kassel

NAME

Anschrift

Date

**Invitation to participate:
"Transformation of Teaching and Studies at German Higher Education Institutions"**

Dear Ladies and Gentlemen,

In the following weeks, the nationwide survey "Transformation of Teaching and Studies in German Higher Education Institutions" will be conducted. This study is addressed to all personnel engaged in teaching and research in German higher education institutions. If you are currently occupied as professor, lecturer or researcher, herewith I would like to invite you to participate in the study.

In recent years many attempts were made to change teaching and studies in German higher education institutions. Estimations of the goals, the extent and the effects of this change turn out to be very different. Similarly, the experiences, perceptions and assessment of the situation by teachers in higher education vary to a large extent.

This study is born out of the belief that at this point of time taking stock is of great value and necessity. Your participation is important in order to capture a comprehensive picture of the situation. What are your experiences in teaching, what are your current employment conditions and where do you see the greatest need for action?

The survey will be conducted online. In order to fill in the questionnaire please go to the following internet homepage.

Internet homepage: www.lessi-2011.de

The questionnaire is subject to strict data protection regulations and the results will be published in such a way that an identification of individual persons or higher education institutions is excluded.

The study is conducted by researchers of the International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel). For further questions please contact Mrs Vera Wolf (Tel.: 0561/804-2503 or E-Mail wolf@incher.uni-kassel.de).

Thank you very much for your kind support.

Harald Schomburg

(Project co-ordinator)

INCHER-Kassel (International Centre for Higher Education Research)

University of Kassel

NAME

Anschrift

Datum

**Einladung zur Befragungsteilnahme
"Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen"**

Sehr geehrte Damen und Herren,

vor einigen Wochen haben Sie eine Einladung zur Teilnahme an der Befragung "Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen" erhalten. Wenn Sie den Fragebogen schon beantwortet haben, möchte ich Ihnen sehr herzlich dafür danken. Bitte betrachten Sie dann den weiteren Wortlaut dieses Schreibens als gegenstandslos. Falls Sie bislang noch keine Zeit für die Beantwortung gefunden oder aus anderen Gründen den Fragebogen noch nicht ausgefüllt haben, möchte ich Sie hiermit erneut bitten, an der Befragung teilzunehmen.

Die Studie bietet die Möglichkeit, wichtige Informationen über die Arbeitssituation der Lehrenden und Ihre Einschätzung der Veränderungen in Lehre und Studium zu erhalten. Diese Erkenntnisse können durch die Anlage der Studie in einen bundesweiten Kontext eingeordnet werden. Da die Aussagekraft der Ergebnisse jedoch mit Ihrer Teilnahmebereitschaft steht und fällt, würde ich es ausdrücklich begrüßen, wenn Sie sich etwa 20 bis 30 Minuten Zeit für die Beantwortung der Fragen nehmen würden.

Um den Fragebogen auszufüllen, gehen Sie bitte auf die folgende Internetseite: www.lessi-2011.de

Die Ergebnisse dieser Studie werden bundesweit sowie auf der Ebene einzelner Hochschulen ausgewertet. Sämtliche von Ihnen im Fragebogen gemachten Angaben werden unter strengster Einhaltung der Datenschutzbestimmungen behandelt und die Ergebnisse werden so veröffentlicht, dass eine Identifikation von Personen und Hochschulen nicht möglich ist.

Die Untersuchung wird von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung der Universität Kassel (INCHER-Kassel) durchgeführt. Wenn Sie weitere Fragen zu dieser Studie haben, wenden Sie sich bitte an Frau Vera Wolf (Tel.: 0561/804-2503 oder E-Mail: wolf@incher.uni-kassel.de).

Für Ihre Teilnahme möchte ich mich schon jetzt herzlich bedanken.

Mit freundlichen Grüßen

Harald Schomburg

(Projektleiter)
INCHER-Kassel (Internationales Zentrum für Hochschulforschung)
Universität Kassel

NAME

Anschrift

Date

**Invitation to participate:
"Transformation of Teaching and Studies at German Higher Education Institutions"**

Dear Ladies and Gentlemen,

A few weeks ago I invited you to participate in the survey "Transformation of Teaching and Studies in German Higher Education Institutions". If you have already filled in the questionnaire I would like to thank you for doing it. In that case, please disregard the rest of this letter. If, so far, you have not had time or for any other reason have not filled in the questionnaire yet, I would like to invite you again to take part in this survey.

The study provides the opportunity to get important information about the working situation of teaching staff and their opinion of changes in teaching and studies. Due to the design of the study the findings can also be evaluated at a national level. Your personal contribution is of great importance to the success of this study, so I would kindly ask you to take the 20 - 30 minutes necessary to fill in the questionnaire.

In order to participate please go to: www.lessi-2011.de

The questionnaire is subject to strict data protection regulations and the results will be published in such a way that an identification of individual persons or higher education institutions is not possible.

The study is conducted by researchers of the International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel). For further questions please contact Mrs. Vera Wolf (Tel.: 0561/804-2503 or E-Mail wolf@incher.uni-kassel.de).

Thank you very much for your kind support.

Yours sincerely,

Harald Schomburg

(Project co-ordinator)
INCHER-Kassel (International Centre for Higher Education Research)
University of Kassel

NAME

Anschrift

Datum

**Einladung zur Befragungsteilnahme
"Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen"**

Sehr geehrte Damen und Herren,

Im [Monat ergänzen] hatten Sie eine Einladung zur Teilnahme an der Befragung "Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen" erhalten. Wenn Sie den Fragebogen schon beantwortet haben, möchte ich Ihnen sehr herzlich dafür danken. Bitte betrachten Sie dann den weiteren Wortlaut dieses Schreibens als gegenstandslos. Falls Sie bislang noch keine Zeit für die Beantwortung gefunden oder aus anderen Gründen den Fragebogen noch nicht ausgefüllt haben, möchte ich Sie hiermit erneut bitten, an der Befragung teilzunehmen.

Die Studie bietet die Möglichkeit, wichtige Informationen über die Arbeitssituation der Lehrenden und Ihre Einschätzung der Veränderungen in Lehre und Studium zu erhalten. Diese Erkenntnisse können durch die Anlage der Studie in einen bundesweiten Kontext eingeordnet werden. Da die Aussagekraft der Ergebnisse jedoch mit Ihrer Teilnahmebereitschaft steht und fällt, würde ich es ausdrücklich begrüßen, wenn Sie sich etwa 20 bis 30 Minuten Zeit für die Beantwortung der Fragen nehmen würden.

Um den Fragebogen auszufüllen, gehen Sie bitte auf die folgende Internetseite: www.lessi-2011.de

Die Ergebnisse dieser Studie werden bundesweit sowie auf der Ebene einzelner Hochschulen ausgewertet. Sämtliche von Ihnen im Fragebogen gemachten Angaben werden unter strengster Einhaltung der Datenschutzbestimmungen behandelt und die Ergebnisse werden so veröffentlicht, dass eine Identifikation von Personen und Hochschulen nicht möglich ist.

Die Untersuchung wird von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung der Universität Kassel (INCHER-Kassel) durchgeführt. Wenn Sie weitere Fragen zu dieser Studie haben, wenden Sie sich bitte an Frau Vera Wolf (Tel.: 0561/804-2503 oder E-Mail: wolf@incher.uni-kassel.de).

Für Ihre Teilnahme möchte ich mich schon jetzt herzlich bedanken.

Mit freundlichen Grüßen

(Projektleiter)
INCHER-Kassel (Internationales Zentrum für Hochschulforschung)
Universität Kassel

NAME

Anschrift

Date

**Invitation to participate:
"Transformation of Teaching and Studies at German Higher Education Institutions"**

Dear Ladies and Gentlemen,

In [*Monat ergänzen*] I invited you to participate in the survey "Transformation of Teaching and Studies in German Higher Education Institutions". If you have already filled in the questionnaire I would like to thank you for doing it. In that case, please disregard the rest of this letter. If, so far, you have not had time or for any other reason have not filled in the questionnaire yet, I would like to invite you again to take part in this survey.

The study provides the opportunity to get important information about the working situation of teaching staff and their opinion of changes in teaching and studies. Due to the design of the study the findings can also be evaluated at a national level. Your personal contribution is of great importance to the success of this study, so I would kindly ask you to take the 20 - 30 minutes necessary to fill in the questionnaire.

In order to participate please go to: www.lessi-2011.de

The questionnaire is subject to strict data protection regulations and the results will be published in such a way that an identification of individual persons or higher education institutions is not possible.

The study is conducted by researchers of the International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel). For further questions please contact Mrs. Vera Wolf (Tel.: 0561/804-2503 or E-Mail wolf@incher.uni-kassel.de).

Thank you very much for your kind support.

Yours sincerely,

(Project co-ordinator)
INCHER-Kassel (International Centre for Higher Education Research)
University of Kassel