

Tokai, Julia; Wehner, Christa

Research Report

Konzept und Resultate einer Online-Befragung von Marketing-Professoren an deutschen Fachhochschulen zum Bologna-Prozess

Beiträge der Hochschule Pforzheim, No. 127

Provided in Cooperation with:

Hochschule Pforzheim

Suggested Citation: Tokai, Julia; Wehner, Christa (2008) : Konzept und Resultate einer Online-Befragung von Marketing-Professoren an deutschen Fachhochschulen zum Bologna-Prozess, Beiträge der Hochschule Pforzheim, No. 127, Hochschule Pforzheim, Pforzheim, <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:951-opus-585>

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/233605>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

BEITRÄGE DER HOCHSCHULE PFORZHEIM

Julia Tokai, Christa Wehner

Konzept und Resultate einer Online-Befragung von Marketing-Professoren an deutschen Fachhochschulen zum Bologna-Prozess

Nr. 127

Herausgeber: Prof. Dr. Ansgar Häfner, Prof. Dr. Norbert Jost, Prof. Dr. Karl-Heinz Rau, Prof. Dr. Roland Scherr, Prof. Dr. Christa Wehner, Prof. Dr. Hanno Beck (geschäftsführend; han-no.beck@hs-pforzheim.de)

Sekretariat: Frau Alice Dobrinski
Hochschule Pforzheim
Tiefenbronner Str. 65
75175 Pforzheim
alice.dobrinski@fh-pforzheim.de
Telefon: 07231/28-6201
Telefax: 07231/28-6666

Ausgabe: Oktober 2008

Julia Tokai und Christa Wehner

**Konzept und Resultate einer Online-Befragung
von Marketing-Professoren an deutschen Fachhochschu-
len zum Bologna-Prozess**

Dipl. Betriebswirtin (FH) Julia Tokai
Offenburger Straße 47
71034 Böblingen
julia.tokai@gmx.de

Julia Tokai hat an der Hochschule Pforzheim Betriebswirtschaftslehre mit dem Schwerpunkt Markt- und Kommunikationsforschung studiert und absolviert ein Trainee-Programm im Vertrieb der Hewlett-Packard GmbH

Prof. Dr. Christa Wehner
Hochschule Pforzheim
Tiefenbronner Straße 65
75175 Pforzheim
christa.wehner@hs-pforzheim.de

Christa Wehner ist seit 1995 Professorin und (seit 2000) Studiendekanin für Markt- und Kommunikationsforschung.

Der Arbeit basiert auf einem gemeinsamen Forschungsprojekt von Prof. Dr. Hans Christian Gühlert (Hannover) und Prof. Dr. Christa Wehner (Pforzheim), aus dem eine Diplomarbeit von Julia Tokai hervorging. Die Verfasserinnen danken Prof. Dr. Gühlert für vielfältige Unterstützung und Anregungen bei der Konzeption und der Durchführung der Studie; Prof. Dr. Helmut Wienert war uns bei der Erstellung der Druckfassung behilflich, auch ihm gilt unser Dank.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung / Summary	2
1 Einleitung	3
2 Der Bologna-Prozess	5
3 Ziele, Methoden und Ablauf der Untersuchung	11
4 Untersuchungsergebnisse	15
4.1 Zusammensetzung der Stichprobe	15
4.2 Strukturdaten der einbezogenen Hochschulen	16
4.3 Der Bologna-Prozess an deutschen Fachhochschulen	18
4.4 Die Akkreditierung von Studiengängen	21
4.5 Die Lehrevaluation	25
4.6 Die Teilnahme an Weiterbildungen	28
4.7 Hochschulfinanzierung und die Einführung von Studiengebühren	29
4.8 Wettbewerb zwischen Fachhochschulen und Universitäten	33
4.9 Fragen aus der CHE-Absolventen-Befragung	37
5 Zusammenfassung und Schlussfolgerung	39
Literaturverzeichnis	42
Anhang	46

Zusammenfassung

Gegenstand der Untersuchung ist die Umsetzung des Bologna-Prozesses an deutschen Fachhochschulen. Nach einem kurzen Überblick über die wichtigsten Elemente des Prozesses werden das Konzept und die Ergebnisse einer Online-Befragung der Marketing-Professoren an deutschen Fachhochschulen vorgestellt. Die Einführung zweistufiger Abschlüsse wird grundsätzlich positiv beurteilt, allerdings mit viel Kritik im Detail (v.a. bei der Akkreditierung und der Hochschulfinanzierung). Die Lehrevaluationen werden an den Hochschulen erstaunlich flächendeckend durchgeführt, studentische Bewertungsportale werden sehr kritisch gesehen. Die Wettbewerbsposition mit den Universitäten wird mit Blick auf die Berufsfähigkeit sehr positiv eingeschätzt; ein Promotionsrecht wird zwar gewünscht, aber nicht erwartet.

Summary

The subject of this study is the implementation of the Bologna Process at Universities of Applied Sciences in Germany. After providing a brief overview of the most important aspects of the process, the basic ideas and results of a survey of marketing professors at German Universities of Applied Sciences are presented. Overall the introduction of two-tier degrees has been assessed positively, although there has been a lot of criticism about certain details (especially concerning accreditation and university funding). Surprisingly, the evaluation of teaching has been introduced all over the country. Public internet based professor ratings are being viewed very critically. Regarding the employability of graduates, the competitive position of Universities of Applied Sciences has been very good. The right to award doctorates is desired but not viewed as absolutely necessary.

1 Einleitung

Die Wettbewerbsfähigkeit hochentwickelter Länder auf dem Weltmarkt hängt entscheidend von ihrer Fähigkeit ab, neue Produkte und Produktionsverfahren zu entwickeln, denn nur durch Innovationen können sie die Nachteile ihrer hohen Lohnkosten kompensieren. Erfolge in der Forschung setzen ein leistungsfähiges Bildungssystem voraus, wobei der akademischen Ausbildung eine besondere Bedeutung zukommt. Die europäischen Hochschulen haben sich im Zuge der Aufklärung von kirchlicher und landesherrlicher Bevormundung emanzipiert und zu Stätten der zweckfreien Forschung entwickelt. Spätestens seit Beginn der Industrialisierung ist allerdings auch die ökonomisch verwertbare Forschung und die Ausbildung von akademisch geschulten Fachkräften für die Unternehmen ein wichtiger hochschulpolitischer Auftrag geworden. Die langjährige Dominanz der Nationalstaaten hat länderspezifische Ausprägungen der Hochschulen entstehen lassen, deren Abschlüsse zum Teil nur eingeschränkt vergleichbar sind. Im Zuge der europäischen Einigung, aber auch wegen der Konkurrenz der kontinentaleuropäischen Hochschulen mit dem anglo-amerikanischen System entstanden Forderungen nach einem einheitlichen europäischen Hochschulraum, der Bildungsabschlüsse vergleichbar macht, die Mobilität von Lehrenden und Lernenden erleichtert und die Wettbewerbsfähigkeit Europas auf dem zunehmend internationaler werdenden Bildungsmarkt verbessert. Seit 1998 sind diese Forderungen als sogenannter Bologna-Prozess¹ politische Beschlusslage. Ziel dieses Prozesses ist es, bis 2010 einen einheitlichen europäischen Hochschulraum auf Basis zweistufiger Bachelor-/Master-Abschlüsse zu schaffen, was eine erhebliche Umstrukturierung des deutschen Hochschulsystems zur Folge hat.

Die Notwendigkeit, die Leistungsfähigkeit der deutschen Hochschulen zu verbessern, ist weitgehend unstrittig, doch über den von der Politik beschlossenen Weg gehen die Meinungen sowohl in der Öffentlichkeit als auch in den Hochschulen weit auseinander. Ein Teil der großen Differenzen bezüglich der Sinn-

¹ Der Bologna-Prozess ist vom Bologna-Zentrum der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) in allen wichtigen Aspekten dokumentiert. Vgl. <http://www.hrk.de/bologna/de/home/index.php>

haftigkeit der Reform ist grundlegender Art: Wie weit sollen die Hochschulen ihr Lehrangebot auf die unmittelbare berufliche Verwertbarkeit ausrichten? Wie weit sollen Ausbildungsinhalte standardisiert und in einen engen zeitlichen Rahmen gepresst werden? Das sind letztlich normative Fragen, und die Antwort darauf wird je nach „ideologischer“ Grundposition unterschiedlich ausfallen. Ein Teil der Differenzen ist aber auch durch Unsicherheiten über den konkreten Weg bedingt: Wie ist die Umstellung zu bewerkstelligen? Wird die Politik die erforderlichen Mittel bereitstellen? Werden die Unternehmen die so ausgebildeten Absolventen bereitwillig aufnehmen? Solche Fragen werden in den Hochschulen naturgemäß besonders intensiv diskutiert, zumal sie zusammen mit anderen Änderungen wie der Einführung von Studiengebühren und einer Reform der Professorenbesoldung umgesetzt werden.

Weil der Bologna-Prozess so viele Fragen aufwirft, ist eine wissenschaftliche Begleitforschung unerlässlich, die inzwischen auch beachtliche Ergebnisse vorweisen kann.² Die vorliegende Arbeit steht in diesem Kontext und berichtet über die Ergebnisse einer Online-Befragung der Marketing-Professoren³ an deutschen Fachhochschulen zum Bologna-Prozess. Da Professoren neben den Studierenden zu den Hauptbetroffenen zählen und ihr Engagement bei der Umsetzung über den Gesamterfolg der Reform entscheiden dürfte, ist deren Einstellung von hohem Interesse. Die Studie war ursprünglich als Mitgliederbefragung der Professoren der Arbeitsgemeinschaft für Marketing (AfM) konzipiert⁴, wurde dann aber auf die Befragung aller Marketing-Professoren an deutschen Fachhochschulen ausgeweitet, um einen möglichen Selektionsbias zu vermeiden – ein nicht triviales Ergebnis der Studie war allerdings, dass die Arbeitsgemeinschaft die Gesamtheit recht gut repräsentiert.

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut: Zunächst wird kurz auf zentrale Elemente des Bologna-Prozesses eingegangen, dann werden die Verfahren der Sekundär-

² Die rasch wachsende Literatur zu verschiedenen Teilaspekten wird vom Bologna-Zentrum der HRK dokumentiert, vgl. HRK (URL1). Was bislang – angesichts des vergleichsweise kurzen Weges nicht verwunderlich – fehlt, sind zusammenfassende Übersichten und Bewertungen.

³ In der Arbeit wird der Einfachheit halber die männliche Grundform unabhängig von der konkreten Besetzung der Professur verwendet.

⁴ Informationen zur Arbeitsgemeinschaft finden sich unter <http://www.afm-net.de/>

analyse sowie das methodische Vorgehen bei der Online-Befragung erläutert. Der umfassendste Teil ist die Vorstellung der Untersuchungsergebnisse, den Abschluss bildet eine Zusammenfassung der wichtigsten Resultate.

2 Der Bologna-Prozess

Der Grundstein für den Bologna-Prozess wurde am 25. Mai 1998 mit der Sorbonne-Deklaration gelegt. Darin bekundeten die Bildungsminister aus Deutschland, Frankreich, Italien und dem Vereinigten Königreich den Willen zur Schaffung von vergleichbaren zweistufigen Abschlüssen (Bachelor/Master) und deren gegenseitige Anerkennung. Darüber hinaus forderten sie die übrigen europäischen Länder auf, sich ihrer Initiative anzuschließen.⁵ Die Aufforderung traf auf eine erstaunlich große und rasche Resonanz; am 19. Juni 1999 unterzeichneten die Bildungsminister aus 29 europäischen Staaten die Bologna-Deklaration zur Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums bis zum Jahr 2010, inzwischen wird dieser Prozess von 46 Staaten unterstützt.⁶

Kernpunkte der Bologna-Deklaration waren neben der Schaffung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen die Implementierung eines Leistungspunktesystems, die Förderung der Mobilität und die Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung, zudem wurden Folgekonferenzen im Abstand von zwei Jahren vereinbart.⁷ Die bislang durchgeführten Konferenzen widmeten sich einem breiten Kreis von Themen, der wohl wichtigste erweiternde Beschluss wurde auf der 2. Nachfolgekonferenz 2003 in Berlin gefasst, als die Doktorandenausbildung als dritte akademische Ausbildungsstufe neben der Undergraduate- und Graduate-Ausbildung in den Bologna-Prozess integriert wurde.

Das für die deutsche Öffentlichkeit auffälligste Element des Bologna-Prozesses ist zweifellos die Einführung der neuen Studienabschlüsse Bachelor und Master. Beide Begriffe tauchen zwar in keinem der vielen Kommuniqués auf, sie

⁵ Vgl. BMBF (1998), S. 1-3.

⁶ Vgl. BMBF (URL1). Die Bologna-Erklärung ist kein völkerrechtliches Abkommen, sondern eine zwischenstaatliche Vereinbarung mit politischer Selbstverpflichtung, vgl. BMBF (2005a), S. 17.

⁷ Vgl. BMBF (1999), S. 4f.

stellen jedoch das europaweit verbreitete Synonym für die zweistufige Studienstruktur dar. Durch sie soll eine Verkürzung des Studiums, eine Verringerung der Studienabbrecherquoten und eine vereinfachte Anerkennung der Studienleistungen erreicht werden.⁸ Mit dem Bachelor kann ein erster berufsbefähigender Studienabschluss bereits nach drei Jahren erworben werden, danach kann ein bis zu zweijähriges Masterstudium angeschlossen werden.⁹ Die Zulassungskriterien zu einem Master-Studiengang sind unterschiedlich gestaltet, meistens ist die Bachelor-Abschlussnote ausschlaggebend.¹⁰ Generell berechtigt der Master-Abschluss zur Aufnahme eines Promotionsstudiums, unabhängig davon, an welcher Hochschulart der Abschluss erworben wurde. Das Doktorat entspricht in der Regel einem drei- bis vierjährigen Vollzeitstudium und die Doktoranden werden sowohl als Studierende als auch als Nachwuchswissenschaftler anerkannt.¹¹

Im Wintersemester 2007/08 führten schon 61 % aller Studiengänge an deutschen Hochschulen zu den Abschlüssen Bachelor oder Master. Betrachtet man die Hochschularten getrennt voneinander, so wurden an den Universitäten 55 % aller Studiengänge mit den neuen Abschlüssen angeboten, an den Fachhochschulen waren es 86 %.¹² Fächergruppen wie Rechtswissenschaften und Medizin, die in der Regel mit einem Staatsexamen abschließen, stellen bei der Umstellung auf die neuen Studienabschlüsse eine besondere Herausforderung dar und sind noch nicht durch die neuen Studienabschlüsse ersetzt worden.¹³

Bachelor/Master-Abschlüsse werden mit dem Erwerb einer bestimmten Anzahl von so genannten Leistungspunkten erreicht. Deren Vergleichbarkeit soll durch das European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) hergestellt werden. Das ECTS ist ein System zur Messung und Übertragung von Studienleistungen. Es wurde bereits in den 1980er Jahren von der Europäischen

⁸ Vgl. Eckardt (2005), S. 77.

⁹ Vgl. Rehn (2007), S. 93.

¹⁰ Vgl. Rehn (2007), S. 104.

¹¹ Vgl. BMBF (URL1).

¹² Vgl. HRK (2007), S. 7-9.

¹³ Vgl. HRK (2007), S. 9.

Kommission im Rahmen des ERASMUS-Programms¹⁴ zur leichteren Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen entwickelt.¹⁵ „Credits“ sollen eine bestimmte zeitliche Arbeitsbelastung der Studierenden widerspiegeln; in den Teilnehmerstaaten des Bologna-Prozesses wird sie mit 25 bis 30 Stunden je Credit im Selbst- und Präsenzstudium angesetzt. Da pro Studienjahr 60 Credits erworben werden sollen, entspricht die durchschnittliche „Soll-Arbeitsbelastung“ eines Studierenden im Bologna-System rund 1500 bis 1800 Zeitstunden pro Jahr – das ist mehr als die durchschnittliche effektive Arbeitszeit eines Industriearbeiters. Für den Erwerb von Credits zählen naturgemäß nicht nur „Inputs“, also die aufgewendete Arbeitszeit, sondern zugleich auch die „Outputs“, also die per Prüfung (schriftlich oder mündlich) nachgewiesenen Leistungen. Die Bewertung soll anhand der deutschen Notenskala von 1 bis 5 sowie (zwecks besserer Vergleichbarkeit) durch eine relative Einordnung der Leistung des Studenten im Rahmen seiner Studiengruppe erfolgen.¹⁶ In Deutschland wird das ECTS-System in 74 % der Bachelorstudiengänge und 67 % der Masterstudiengänge angewendet.¹⁷

Eng verbunden mit der Einführung des Leistungspunktsystems ist die Modularisierung der Studiengänge. Die „Modularisierung ist die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen und mit Leistungspunkten versehenen abprüfbaren Einheiten.“¹⁸ Mit der Modularisierung soll eine bessere Strukturierung des Studiums erreicht werden und durch studienbegleitendes Prüfen eine unmittelbare Erfolgskontrolle ermöglicht werden.¹⁹ Darüber hinaus soll sich die Perspektive von der Input-Orientierung („Welche Lehrinhalte will ich vermitteln?“) hin zur Output-Orientierung („Welche erworbenen Kompetenzen sollen das Ergebnis von Lern- und Bildungsprozessen sein?“) ändern²⁰.

¹⁴ Das ERASMUS-Programm der EU fördert Auslandsaufenthalte von Studenten und Wissenschaftlern.

¹⁵ Vgl. Banscherus (2007), S. 78.

¹⁶ Vgl. KMK (2004), S. 4.

¹⁷ Vgl. BMBF, KMK (2007), S. 17.

¹⁸ HRK (2004), S. 91.

¹⁹ Vgl. HRK (2004), S. 90f.

²⁰ Eckardt (2005), S. 51.

Als zusätzliches Instrument zur Förderung der Mobilität wurde im Jahr 2003 auf der Nachfolgekonzferenz in Berlin beschlossen, das Diploma Supplement für jeden Studienabgänger einzuführen. Das Diploma Supplement ist ein ergänzendes Dokument zum Bachelor- bzw. Masterabschlusszeugnis. Es soll potenzielle Arbeitgeber, aber auch andere Hochschulen in verständlicher Weise über Studieninhalte und erworbene Qualifikation informieren. Die Standardform des Diploma Supplements wird in Deutschland in englischer Sprache mit folgenden Informationen ausgestellt: Art des verliehenen Abschlusses, Status der verleihenden Hochschule sowie detaillierte Informationen über das Studienprogramm (Zulassungsvoraussetzungen, Studienanforderungen, geprüfte Fächer und Noten)²¹. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) berichteten in ihrem zuletzt veröffentlichten Status-Report von einer Vergabe des Diploma Supplements in 63 % der Bachelor-Studiengänge und 55 % der Masterstudiengänge.²²

Neben der Einführung des Diploma Supplements zur Anerkennung von Studienleistungen wurde von der Nachfolgekonzferenz in Bergen im Jahr 2005 ein Qualifikationsrahmen verabschiedet, mit dem Niveaustufen über alle Bildungsbereiche und Lernstufen hinweg anhand bestimmter Merkmale wie z.B. der methodischen Kompetenz oder des Fachwissens beschrieben werden sollen.²³ Der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse wurde im Jahr 2005 von der Kultusministerkonferenz beschlossen. Er beinhaltet die Qualifikationsprofile für die Abschlüsse Bachelor, Master und Promotion. Die Übereinstimmung des Studiengangprofils mit dem Qualifikationsrahmen ist die Voraussetzung für die Akkreditierung des Studiengangs.

Auf europäischer Ebene wurde im Jahr 2003 das European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) damit beauftragt, gemeinsame europäische Standards und Prozeduren für die Qualitätssicherung zu entwickeln.²⁴ Diese wurden im Jahr 2005 unter dem Namen „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ (ESG) vorgestellt. Die

²¹ Vgl. HRK (URL2).

²² Vgl. BMBF, KMK (2007), S. 16.

²³ Vgl. Rathjen (2007), S. 231ff.

²⁴ Vgl. Eckardt (2005), S. 58f.

Richtlinien dienen als Standards bei der nationalen Implementierung der Qualitätssicherung. An deutschen Hochschulen erfolgt die Qualitätssicherung hauptsächlich durch die interne und externe Lehrevaluation sowie durch die Akkreditierung von Studiengängen. Die Akkreditierung soll fachlich-inhaltliche Standards, Studiengangskonzepte, die Berufsrelevanz und Studierbarkeit des Lehrangebots überprüfen. Die Akkreditierung ist auf Grundlage von Landeshochschulgesetzen, Beschlüssen der KMK und des Akkreditierungsrates für alle Hochschulen in Deutschland einheitlich geregelt.²⁵

Der Akkreditierungsrat, auch Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland genannt, hat den gesetzlichen Auftrag, die Qualitätssicherung in Studium und Lehre durch Akkreditierung von Studiengängen zu organisieren und zu dokumentieren. Der Rat setzt sich aus Vertretern der Hochschulen, der Ministerien, der Berufspraxis und der Studierenden zusammen.²⁶ Die Akkreditierung selbst wird aber nicht vom Akkreditierungsrat vorgenommen, sondern von Akkreditierungsagenturen, die gegenüber dem Akkreditierungsrat die Transparenz und Qualität ihres Akkreditierungsverfahrens nachweisen müssen. Normalerweise ist die Akkreditierung von Studiengängen Voraussetzung für die Einführung und Aufrechterhaltung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Derzeit besteht allerdings bei der Akkreditierung von neuen Studiengängen noch ein erheblicher Stau; den Hochschulen fehlen die Kapazitäten für die Antragstellung und den Agenturen die Kapazitäten für die Bearbeitung.²⁷ Derzeit sind erst 37 % der neuen Studiengänge akkreditiert, bei deutlichen Unterschieden zwischen Universitäten (27 %) und Fachhochschulen (54 %).²⁸

Gegenwärtig müssen alle Bachelor- und Masterstudiengänge einzeln akkreditiert werden („Programmakkreditierung“). In Zukunft soll die Akkreditierung von Studiengängen schneller und kostengünstiger²⁹ durch eine so genannte Systemakkreditierung erfolgen.³⁰ Gegenstand der Systemakkreditierung ist nicht mehr der Studiengang und dessen Inhalte, sondern das interne Qualitätssiche-

²⁵ Vgl. BMBF, KMK (2007), S. 12f.

²⁶ Vgl. Akkreditierungsrat (2007).

²⁷ Vgl. BMBF (URL1).

²⁸ Vgl. HRK (2007), S. 12.

²⁹ Eine Programmakkreditierung kostet ca. 13 000 Euro; vgl. HRK (URL3).

³⁰ Vgl. Heinemann (URL).

rungssystem der Hochschule. Im Rahmen des neuen Akkreditierungsprozesses werden die für Lehre und Studium relevanten Strukturen und Prozesse darauf überprüft, ob sie zum Erreichen der Qualifikationsziele geeignet sind und eine hohe Qualität gewährleisten.³¹

Neben der Akkreditierung ist die Lehrevaluation ein zentraler Bestandteil der Qualitätssicherung. Die Evaluation ist als allgemeine Aufgabe der Hochschulen seit 1998 in den Landeshochschulgesetzen gesetzlich verankert. Allerdings besteht – anders als bei der Akkreditierung – keine national koordinierende Evaluationseinrichtung, die ländergemeinsame Verfahrensregeln für die interne und externe Evaluation festlegt.³² Auf Länderebene bestehen Einrichtungen wie z.B. die Evaluationsagentur Baden-Württemberg, auf überregionaler Ebene sind es Netzwerke und Verbünde, wie die Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover oder der Hochschulevaluierungsverbund, die die Durchführung der Maßnahmen zur Qualitätssicherung koordinieren und möglichst flächendeckend gestalten sollen.³³ Entsprechend dem Verfahren der Akkreditierung muss sich auch der Prozess der Evaluation an die ENQA-Richtlinien zur Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum halten.

Die Evaluation erfolgt in einem zweistufigen Verfahren, der internen und der externen Evaluation. Bei der internen Evaluation handelt es sich um eine Selbstbeschreibung anhand vorgegebener Indikatoren; u.a. Anzahl und Anteil der Studierenden innerhalb der Regelstudienzeit, Studiendauer, Studienerfolgsquote, Betreuung der Studierenden, Prüfungs- und Benotungspraxis und die Lehrevaluation. Darüber hinaus setzt die KMK auf die externe Evaluation als Instrument der Qualitätssicherung.³⁴ Hierbei machen sich Evaluationsagenturen vor Ort ein Bild von den zu evaluierenden Einheiten. Im anschließenden Bericht findet ein Abgleich mit der Selbsteinschätzung der Hochschule statt. Aufgrund dieses Berichtes werden Zielvereinbarungen für zukünftige Projekte und Maß-

³¹ Vgl. Akkreditierungsrat (2007), S. 1.

³² Vgl. BMBF, KMK (2007), S. 13.

³³ Vgl. KMK (2005), S. 6.

³⁴ Vgl. KMK (2005), S. 7.

nahmen getroffen.³⁵ Bislang besitzt lediglich eine Minderheit der Hochschulen ein mit den ENQA-Richtlinien kompatibles System der Qualitätssicherung.³⁶

Die aufgezeigten Veränderungen im Zuge des Bologna-Prozesses verlangen von allen Hochschularten erhebliche Anstrengungen, um den politischen Vorgaben gerecht werden zu können. Der Anpassungsdruck dürfte für Universitäten und Fachhochschulen aber unterschiedlich sein, da die Universitäten mit der Aufgabe, in 6 Semestern oder 7 Semestern beruflich einsatzfähige Bachelor auszubilden, völliges Neuland betreten, während das praxisorientierte Ausbildungskonzept der Fachhochschulen den neuen Anforderungen tendenziell eher entgegenkommt. Die Mehrheit der Hochschulabsolventen wird nach wie vor von den Universitäten ausgebildet, die Fachhochschulen gewinnen jedoch „Marktanteile“: Im Wintersemester 2007/08 entschieden sich 33 % aller Studienanfänger für ein Studium an einer Fachhochschule; im Gesamtbestand der Studierenden lag der Anteil der Fachhochschulen bei 28 %. Hinter den Durchschnittszahlen verbergen sich naturgemäß große Unterschiede in den einzelnen Studienfächern, denn die Fachhochschulen konzentrieren ihr Angebot auf die Ingenieurwissenschaften und die Betriebswirtschaftslehre, in beiden Disziplinen bilden sie jeweils rund die Hälfte aller Akademiker aus.

3 Ziele, Methoden und Ablauf der Untersuchung

Ziel des Forschungsprojekts war es, die Einstellung von Professoren zu den Bologna-bedingten Veränderungen im deutschen Hochschulraum zu erfragen. Methodisch wurde dazu eine Online-Befragung eingesetzt. Online-Befragungen sind eine immer wichtiger werdende Teildisziplin der schriftlichen Befragungen.³⁷ Ziel war die Erhebung von analysierbaren Daten³⁸ unter Beachtung der üblichen Gütekriterien Reliabilität (Zuverlässigkeit der Messung), Validität (Gültigkeit der Messung) sowie Objektivität (Unabhängigkeit des Ergebnisses von

³⁵ Vgl. Nickel (2007), S. 34.

³⁶ Vgl. BMBF, KMK (2007), S. 13f.

³⁷ Vgl. Brosius, Koschel, Haas (2008), S. 92.

³⁸ Vgl. Welker, Werner, Scholz (2005), S. 16.

der Durchführung der Messung).³⁹ Der *quantitative* Untersuchungsansatz wurde bewusst gewählt, da ein explorativer Ansatz zum Bologna-Prozess wenig neue Erkenntnisse versprochen hätte.

Von den Initiatoren der Studie wurde der Personenkreis auf Marketing-Professoren an Fachhochschulen begrenzt. Ursächlich für diese Eingrenzung war die schon bestehende Netzwerkstruktur der Arbeitsgemeinschaft für Marketing (AfM) und die Vermutung, dass die Rücklaufquoten im Kreis von Fachkollegen höher als sonst sein würden.⁴⁰

Der Ablauf der Untersuchung teilt sich in die beiden Schritte Sekundäranalyse und Primäranalyse auf.⁴¹ Bei der Sekundäranalyse (Desk Research) geht es um die Gewinnung von Informationen aus bereits bestehendem Datenmaterial; sie ist in der Regel nicht nur deutlich kostengünstiger und rascher realisierbar als eine primäre Datenerhebung, sondern auch als Vorstufe für eine effizient gestaltete Primärerhebung unverzichtbar.⁴² Ziel der **Sekundäranalyse** war zunächst die Bestimmung der einzubeziehenden Hochschulen und der dort lehrenden Marketing-Professoren (Grundgesamtheit). Darüber hinaus sollten ergänzende Strukturdaten zu den Hochschulen (wie z.B. Anzahl der Studierenden) gewonnen werden.

Zum Untersuchungszeitpunkt 2007 existierten 176 deutsche Fachhochschulen. Davon waren 99 in staatlicher und 77 in privater oder kirchlicher Trägerschaft. Da diese 77 Hochschulen lediglich 12 % der Studierenden umfassen,⁴³ wurden sie aus arbeitsökonomischen Gründen nicht berücksichtigt; von den staatlichen Hochschulen wurden nur die einbezogen, die betriebswirtschaftliche Ausbildungsgänge anbieten.⁴⁴ Angeschrieben wurden alle *hauptberuflichen* Professo-

³⁹ Vgl. Welker, Werner, Scholz (2005), S. 24. Darüber hinaus fanden die Qualitätskriterien für Online-Umfragen des Berufsverbandes Deutscher Markt- und Sozialforscher e.V. (BVM) und des Arbeitskreises Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e.V. (ADM) Anwendung.

⁴⁰ Vgl. Gläser, Laudel (2006), S. 10.

⁴¹ Vgl. Möhring, Schlütz (2003), S. 12f.

⁴² Vgl. Berekoven, Eckert, Ellenrieder (2006), S. 42.

⁴³ Vgl. HRK (URL4).

⁴⁴ Die Begrenzung auf betriebswirtschaftliche Ausbildungsgänge hat zur Folge, dass Marketing-Professoren in Studiengängen mit technischem Hintergrund (z.B. Wirtschaftsingenieurwesen oder Wirtschaftsinformatik) nicht einbezogen worden sind.

ren, die im Wintersemester 2007/08 im Bereich Marketing oder marketingnaher Fächer wie Werbung, Marktforschung oder Vertrieb eine Professur ausübten. Im Ergebnis sind 88 staatliche Fachhochschulen in Deutschland mit 300 Marketing-Professoren einbezogen worden.

Um den Fragebogen knapp zu halten (weil so höhere Rücklaufquoten zu erwarten sind) sollten folgende Merkmale per Sekundäranalyse bestimmt werden:

- Strukturdaten der Hochschule
- Art der Abschlüsse
- Vorlesungsgruppengrößen
- Zahl der Lehrbeauftragten
- Erhebung von Studiengebühren
- Zahl der akkreditierten Studiengänge

Nach der Operationalisierung der Forschungsfragen in so genannte Testfragen wurde der Sekundär-Recherchebogen (vgl. Anhang 1) entwickelt. Die Datenerhebung sollte aus Kosten- und Zeitgründen durch Internetrecherche erfolgen; nur bei unzureichender Information sollte per Mail oder Telefon nachgefragt werden. Während die Webseiten der Hochschulen zu den Strukturdaten und zur Umsetzung des Bologna-Prozesses (Abschlüsse, Akkreditierung) in der Regel gut gepflegt waren, konnten zu Vorlesungsgruppengrößen und Zahl der Lehrbeauftragten nur wenige Informationen gefunden werden. Daher musste die Internetrecherche stärker als geplant um die Recherche per Telefon und Email bei Fachbereichssekretariaten und Pressestellen ausgeweitet werden. Die Datenerhebung aus Webauftritten und ergänzenden Nachfragen wurde von September bis November 2007 durchgeführt, also zu Beginn des Wintersemesters.

Bei der **Primäranalyse** wurde beim Design des Online-Fragebogens wie üblich auf Verständlichkeit (zielgruppenorientierte Formulierung) und möglichst niedrige Hürden für die Auskunftswilligkeit der Befragten geachtet.⁴⁵ Der Fragebogen (vgl. Anhang 2) deckte folgende Aspekte ab:

⁴⁵ Vgl. Möhring, Schlütz (2003), S. 27.

- Bologna-Prozess im Allgemeinen
- Akkreditierung von Studiengängen
- Lehrevaluation
- Teilnahme an Weiterbildungen
- Hochschulfinanzierung/Studiengebühren
- Wettbewerb zwischen Fachhochschulen und Universitäten
- Fragen aus der CHE Absolventen-Befragung
- Öffentlichkeitsarbeit/Marketingaktivitäten der Hochschule

Der Online-Fragebogen wurde mittels des Programms RogEditor 1.2.0 angelegt und im RogManager⁴⁶ als HTML-Fragebogen auf den Server hochgeladen⁴⁷. Die technische Herausforderung bestand darin, den Fragebogen allen Teilnehmern in gleicher Ansicht zur Verfügung zu stellen, um dem Qualitätskriterium der Objektivität zu genügen.⁴⁸ Dies konnte durch einen ausgiebigen Pretest mit den gängigen Browsertypen Internet Explorer und Mozilla Firefox erreicht werden. ROGATOR sieht generell eine Frage pro Seite (One-Question-one-Screen) vor, um eine übersichtliche und klare Strukturierung zu erzielen.

Als Einladung zur Befragung erhielten die Studienteilnehmer ein „kollegiales“ Anschreiben per Email mit einem persönlichen Link zum Fragebogen. Zum einen diente dieser den Studienteilnehmer als Zugangscodes zur Befragung, zum anderen ermöglichte er die Ermittlung der Personen, die noch nicht an der Befragung teilgenommen hatten, so dass nur sie mit einem Reminder nochmals zur Beantwortung des Fragebogens aufgefordert werden konnten. Wichtig für den Erfolg einer Online-Befragung per Email-Einladung ist die Betreffzeile. Sie entscheidet neben der Absenderadresse nicht nur darüber, ob der Empfänger die Email öffnet und liest oder löscht, sondern auch, ob die Email in einem Spamfilter landet oder nicht.⁴⁹ Die Hochschuladresse des Absenders, die Ansprache als Fachkollegen mit dem Titel des Forschungsprojekts im Betreff hat

⁴⁶ Der RogManager ist eine Onlineplattform, die die eigenen Umfragen online aktiviert, verwaltet und kontrolliert (Rogator (URL)).

⁴⁷ Beispiele aus dem Online-Fragebogen sind im Anhang zu finden.

⁴⁸ Vgl. Welker, Werner, Scholz (2005), S. 88.

⁴⁹ Vgl. Welker, Werner, Scholz (2005), S. 77.

zum hohen Rücklauf sicher beigetragen; zusätzlich wurde im Anschreiben darauf hingewiesen, dass erste Ergebnisse („Wie haben die Kollegen geantwortet?“) bereits direkt nach dem Ausfüllen der Umfrage für den Antwortenden zu sehen seien (vgl. Anhang 3). Dieses immaterielle Incentive dürfte bei dieser Zielgruppe attraktiver sein als eine Teilnahme an Verlosungen o.Ä.

4 Untersuchungsergebnisse

4.1 Zusammensetzung der Stichprobe

Für 56 % der untersuchten 88 Fachhochschulen wurden alle Daten des Sekundär-Recherchebogens ermittelt, bei weiteren 30 % waren es immerhin zwei Drittel oder mehr. Von diesen insgesamt 75 vom Profil her gut bekannten Fachhochschulen haben 65 oder 87 % an der Online-Befragung teilgenommen. Mit einem Rücklauf von über 50 % (vgl. Tabelle 1) konnte die Online-Erhebungsphase nach dem Versand von zwei Remindern innerhalb von vier Wochen sehr erfolgreich beendet werden. Verglichen mit anderen Studien⁵⁰, in denen Professoren in der Rolle eines Experten per Online-Befragung interviewt wurden, stellt die erreichte Rücklaufquote ein überaus gutes Ergebnis dar.

Tabelle 1: Ausschöpfungsquote der Online-Befragung

	absolut	in %
Ausgangsbruttostichprobe	300	100
- Qualitätsneutrale Ausfälle	14	4,7
= Ausgangsnettostichprobe	286	100
Vollständige Beantwortung	142	49,7
Beantwortung zu 2/3	8	2,8
Beantwortung insgesamt	150	52,4

Eine Fehlerquelle, die die Ergebnisqualität von Online-Befragungen schmälern kann, ist die Drop-Out-Quote. 15 Befragte beantworteten den Fragebogen nur

⁵⁰ In einer Studie der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) wird ein Rücklauf bei Professoren-Befragungen von etwa 20 % berichtet. Vgl. Fischer, Minks (2007), S. 3.

zu Beginn, brachen dann die Befragung ab, sie zählen damit zu der Kategorie *Answering Drop-Outs*. Acht davon beantworteten allerdings mehr als zwei Drittel der Fragen, sie wurden daher in die Ergebnisauswertung mit einbezogen. Das eigentliche Phänomen bei Online-Befragungen sind so genannte *Lurker*, sie klicken sich durch die gesamte Befragung, beantworten allerdings keine einzige Frage. Diese Drop-Out-Form wurde nur in einem Fall festgestellt.⁵¹

Da sich bei einer schriftlichen oder Online-Befragung die Stichprobe selbst durch die Befragten selektiert, wurde das Qualitätsmerkmal Repräsentativität u.a. hinsichtlich des Aspekts der Geschlechterverteilung in der Grundgesamtheit und der selbstselektierten Stichprobe untersucht. Dabei wurde eine nahezu vollständige Übereinstimmung gefunden, so dass davon auszugehen ist, dass die Stichprobe für die Zielgruppe Marketing-Professoren an Fachhochschulen repräsentativ ist – Daten zur soziodemographischen Zusammensetzung der Stichprobe befinden sich in Anhang 4. Auch bei der Verteilung der Teilnehmer über die einzelnen Bundesländer hinweg war eine flächendeckende Beteiligung festzustellen (vgl. Anhang 5). Zudem waren, entsprechend der Verteilung in der Grundgesamtheit, 9 % der Antwortenden Nicht-Mitglieder und 91 % Mitglieder des AfM. Aufgrund der zu vermutenden Strukturgleichheit der selbstselektierten Stichprobe und der Grundgesamtheit wurde der Datensatz originär verwendet und nicht gewichtet.

4.2 Strukturdaten der einbezogenen Hochschulen

Im Wintersemester 2007/08 waren insgesamt 454 460 Studierende an den 88 zur Grundgesamtheit gehörenden Hochschulen eingeschrieben. Davon studierten 82 770, also ungefähr jeder Fünfte, in Fachbereichen, die Marketing und marketingnahe Fächer als Vertiefungsrichtung anbieten.

Von den 300 Professoren in marketingnahen Fächern an den 88 Fachhochschulen haben sich 150 an der Befragung beteiligt. Dabei ist die Bandbreite der Anzahl der Professoren an den einzelnen Hochschulen groß; sie reicht von ei-

⁵¹ Vgl. Bosnjak (2001), S. 82f.

nem Professor pro Fachbereich bis zu 14. Da die Fachhochschulen in ihrem Profil praxisnah ausgerichtet sind und Lehrbeauftragten aus der Praxis deshalb eine wichtige Rolle zukommt, ist die Anzahl der Lehrbeauftragten im Bereich der Marketing-Ausbildung von Interesse. Nur 13,6 % (n=54) der Hochschulen setzen keine Lehrbeauftragten im Bereich der Marketing-Ausbildung ein. Bei den übrigen werden durchschnittlich 3,3 Lehrbeauftragte aus der Praxis eingesetzt. Die Lehrbeauftragten unterrichten durchschnittlich 3,6 Semesterwochenstunden. Auffällig ist, dass der Einsatz von Lehrbeauftragten nicht signifikant von der Anzahl der Studierenden abhängig ist.

Nach Angaben des Statistischen Bundesamts kommt im Bereich Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ein Fachhochschul-Professor auf 31,5 Studierende. Dieser statistische Durchschnittswert hat naturgemäß wenig Aussagekraft für die tatsächliche Gruppengröße im Unterricht, da Verwaltungstätigkeiten, Forschungssemester, krankheitsbedingte Fehlzeiten u.a. zu berücksichtigen sind. Nach den Ergebnissen der Sekundäranalyse werden im Bereich Marketing in einer Grundlagen-Vorlesung im ersten Studienabschnitt 67,6 Studierende (5 % getrimmtes Mittel, n=52) von einem Professor betreut. Bemerkenswert ist hierbei die große Streuung der Werte. Während an manchen Hochschulen 30 Studierende in einer Grundlagen-Vorlesung sitzen, sind es an anderen 280 Studierende. In einer Marketing-Schwerpunkt-Vorlesung im Hauptstudium steht ein Professor vor durchschnittlich 37 Studierenden (5 % getrimmtes Mittel, n=52).

Seminare werden naturgemäß in kleinerem Rahmen durchgeführt, hier sind um die 28 Studierende beteiligt (5 % getrimmtes Mittel, Basis: n=44). Geringere Gruppengrößen findet man ausschließlich in Übungen, z.B. in Computerlaboren, wobei ein Professor für etwa 22 Studierende verantwortlich ist (5 % getrimmtes Mittel, n=36). An diesen Betreuungsrelation dürfte sich künftig wenig ändern; lediglich 15,4 % (n=52) der untersuchten Hochschulen wollen in den nächsten zwei Semestern neue Marketing-Professoren einstellen, und zwar ausschließlich als Ersatz für ausscheidende Professoren.

4.3 Der Bologna-Prozess an deutschen Fachhochschulen

Die Einführung von Bachelor und Master-Abschlüssen war im Wintersemester 2007/08 bereits weit vorangeschritten, laut HRK waren 86,3 % der Fachhochschul-Studiengänge auf die neuen Abschlüsse umgestellt.⁵² Ergebnissen der Sekundäranalyse zufolge lagen die Hauptumstellzeitpunkte auf die neuen Studienabschlüsse im Wintersemester 2006/07 mit 34,5 % und im Wintersemester 2005/06 mit 27,4 % aller umgestellten Studiengänge (n=84). Drei Hochschulen hatten bis zum Wintersemester 2007/08 noch keine neuen Studiengänge im Bereich der Marketing-Ausbildung eingeführt. Eine Hochschule bietet bereits seit Jahren die neuen Studiengänge an, hat aber den alten Studienabschluss des Diploms noch nicht abgeschafft, so dass sich neue Studierende auch im Wintersemester 2007/08 noch für diesen Abschluss immatrikulieren konnten.

Zum Wintersemester 2007/08 bieten 84 der 88 untersuchten Hochschulen ausschließlich den Bachelor-Abschluss als Einstieg in das Studium an. Die gesetzlich vorgegebene Regelstudienzeit von 3 bis 4 Jahren zum Erwerb des ersten berufsbefähigenden Abschlusses wurde bei 57,1 % (n=84) der Fachhochschulen in einen 6-semesterigen Bachelor umgesetzt. 40,5 % der Fachhochschulen bieten ihren Bachelor-Abschluss in sieben Semestern an. Lediglich zwei Hochschulen (2,4 %) haben acht Semester zur Erreichung des Bachelor-Abschlusses gewählt. Die von der HRK veröffentlichten Daten bestätigen die Ergebnisse; danach bieten 41 % der Fachhochschulen den Bachelor-Abschluss in sieben Semestern an, Universitäten favorisieren dagegen eindeutig den Bachelor im Rahmen von sechs Semestern,⁵³ nur 3 % der Bachelor-Studiengänge dauern dort 7 Semester.

Neben den Fakten zum Stand der Umsetzung der gestuften Abschlüsse wurde ermittelt, was die Professoren darüber denken. Dazu wurden ihnen fünf Statements vorgelegt, die sie auf einer sechsstufigen Skala (1 = stimme voll und ganz zu und 6 = stimme überhaupt nicht zu) bewerten konnten; die beiden Endpunkte der Skala waren jeweils verbal beschrieben. Die Sechserkala wur-

⁵² Vgl. HRK (2007), S. 8.

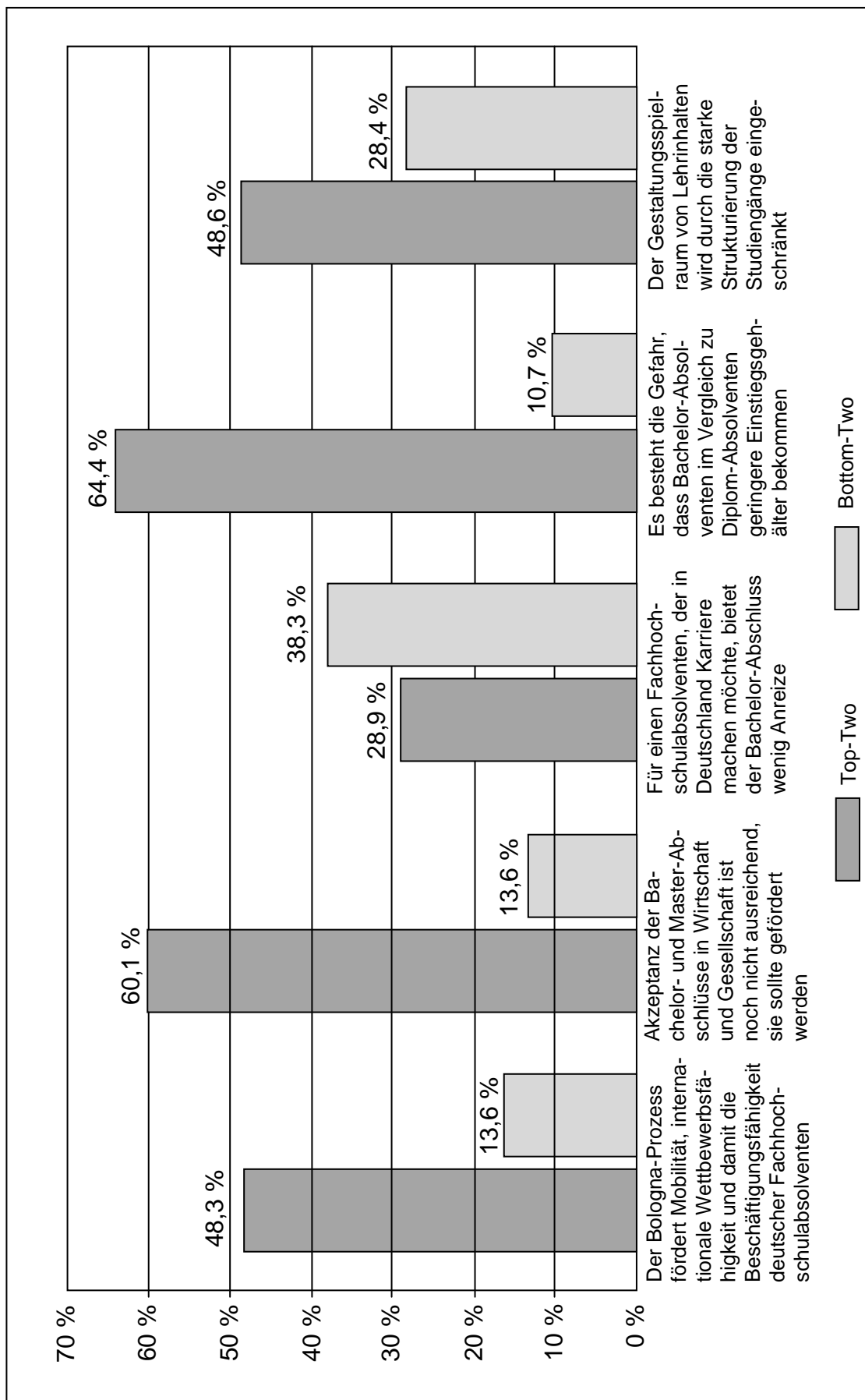
⁵³ Vgl. HRK (2007), S. 13.

de gewählt, weil im Online-Fragebogen auch Fragen der letzten Absolventen-Studie des „Centrum für Hochschulentwicklung“ (CHE) verwendet werden sollten und dort mit einer sechsstufigen Skala gearbeitet wurde.⁵⁴ Zur übersichtlichen Darstellung der Ergebnisse werden jeweils die „Top Two“-Ergebnisse bzw. „Bottom Two“-Ergebnisse verwendet. Unter Top Two sind dabei die beiden positiven Stimmanteile („stimme voll und ganz zu“ sowie „stimme zu“) zu verstehen; Bottom Two bildet dementsprechend die beiden negativen Stimmanteile ab („stimme überhaupt nicht zu“ bzw. „stimme nicht zu“).

Wenn es generell um den Bologna-Prozess geht, so wird er von den Befragten recht positiv bewertet. Knapp die Hälfte der Befragten (48,3 %; n=147) stimmte der These zu, dass der Bologna-Prozess seinen drei Hauptzielen nachkommt und damit die Mobilität, die internationale Wettbewerbsfähigkeit und die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden fördert. Darüber hinaus sehen 38,3 % (n=149) der befragten Professoren den Bachelor-Abschluss als sinnvoll an, auch wenn die Absolventen keine Karriere im Ausland anstreben. Allerdings empfinden dies immerhin knapp 29 % anders, sie glauben, dass der Bachelor-Abschluss für Absolventen, die in Deutschland Karriere machen wollen, keine Vorteile bietet. Wie aus Abbildung 1 ersichtlich, sind sich die Befragten in Bezug auf diese These nicht einig. Besonders kritisch sehen 60,1 % (Basis: n=148) der Professoren die Akzeptanz der neuen Studienabschlüsse in Wirtschaft und Gesellschaft. Sie wird als (noch) nicht ausreichend empfunden und sollte daher gezielt gefördert werden. Darüber hinaus befürchten 64,4 % (n=149), dass Bachelor-Absolventen im Vergleich zu Diplom-Absolventen *niedrigere* Einstiegsgehälter bekommen werden. Betrachtet man die persönliche Beeinträchtigung der Professoren durch den Bologna-Prozess, so sehen 48,6 % (n=148) den Gestaltungsspielraum von Lehrinhalten durch zu starke Strukturierung der Studiengänge eingeschränkt, knapp 30 % fühlen sich nicht eingeschränkt.

⁵⁴ Skalenvarianten sollten in einem Fragebogen stets durchgängig verwendet werden. Vgl. Möhring, Schlütz (2003), S. 93.

Abbildung 1: Einstellung der Befragten zum Bologna-Prozess



4.4 Die Akkreditierung von Studiengängen

Nach Informationen der HRK waren im September 2007 knapp 50 % der Bachelor-Studiengänge und 61 % der Master-Studiengänge an Fachhochschulen akkreditiert, das entspricht einem Gesamtanteil akkreditierter Studiengänge von 53,5 %⁵⁵. Nach der Sekundäranalyse (n=88) waren 55,7 % Studiengänge im Bereich der Marketing-Ausbildung akkreditiert, was in etwa den Daten der HRK entspricht.

Um möglichst viel über die Einstellung der Professoren zum Akkreditierungsprozess zu erfahren, wurde eine offene Einstiegsfrage gewählt. Zwar ist bekannt, dass Antworten auf offene Fragen am Computer teilweise ausführlicher ausfallen als bei Paper-Pencil-Befragungen,⁵⁶ bei der geringen Fallzahl der Grundgesamtheit konnte der Nachteil der aufwändigeren Auswertung aber in Kauf genommen werden.⁵⁷ Die Auswertung der offenen Frage erfolgte anhand einer evaluativen Inhaltsanalyse, mit deren Hilfe sich Inhalte von Texten beschreiben lassen.⁵⁸ Die Aufbereitung erfolgt in einem Kategoriensystem, das im vorliegenden Fall induktiv (a posteriori) gebildet worden ist, d.h. die Kategorien wurden aus dem Untersuchungsmaterial abgeleitet.⁵⁹ Bei der Erstellung eines Kategorienschemas ist besonders auf die Vollständigkeit und Trennschärfe der einzelnen Kategorien zueinander zu achten.⁶⁰

Auch die Inhaltsanalyse unterliegt den Qualitätskriterien Validität und Reliabilität. Zur Feststellung der Reliabilität wurde die Kategorienzuordnung (Codierung) von zwei Codierern vorgenommen. Die Codier-Ergebnisse wurden anschließend einem Intercoderreliabilitätstest (ICR) unterzogen, der Auskunft über die Verlässlichkeit der Codierung gibt.⁶¹ Hierzu wurde ein Kategorienschema (vgl. Anhang 6) in SPSS angelegt. Jeder Kategorie entsprach eine dichotome Variable, der bei Nennung durch den Befragten der Wert eins zugeordnet wur-

⁵⁵ Vgl. HRK (2007), S. 12.

⁵⁶ Vgl. Welker, Werner, Scholz (2005), S. 97.

⁵⁷ Vgl. Möhring, Schlütz (2003), S. 77f.

⁵⁸ Vgl. Brosius, Koschel, Haas (2008), S. 141.

⁵⁹ Vgl. Mayring (2007), S. 74f.

⁶⁰ Vgl. Brosius, Koschel, Haas (2008), S. 169.

⁶¹ Vgl. Mayring (2007), S. 110.

de. Zusätzlich zur genannten Kategorie wurde auch die entsprechende Überkategorie mit dem Wert eins codiert, um anschließend abstrahierte Aussagen treffen zu können. Über die Codierung der einzelnen positiven wie negativen Aspekte hinaus wurde die Grundhaltung zur Akkreditierung anhand einer fünfstufigen Skala (1 = sehr positiv, 2 = positiv, 3 = ambivalent, 4 = negativ, 5 = sehr negativ) durch den Codierer beurteilt. Ausschlaggebend für die Verortung in der Skala war die Aussage des Befragten als Ganzes unter Berücksichtigung der einzelnen positiven und negativen Argumente.⁶² Generell ist festzuhalten, dass sich der qualitative und quantitative Ansatz nicht gegenseitig ausschlossen, sondern sich ergänzten: Im Analyseverlauf entsprach die Kategorienbildung einer qualitativen Vorgehensweise, während die darauf folgende Auswertung der Kategorienhäufigkeiten quantitativ geprägt war.⁶³

Die Inhaltsanalyse ergab, dass knapp die Hälfte der Befragten (49,1 %; n=128) den Akkreditierungsprozessen eher negativ gegenüber stehen, wohingegen 35,2 % die Akkreditierungsprozesse eher positiv sehen. Hierbei ist allerdings anzumerken, dass die Mehrzahl (32 %) die Akkreditierungsprozesse nur „eher positiv“ einschätzt und nur ein sehr geringer Anteil (3,2 %) eine „sehr positive“ Meinung hat. 15,7 % haben eine ambivalente Auffassung zur Thematik, was nicht bedeutet, dass sie keine Meinung zu den Akkreditierungsprozessen haben, sondern sie haben gleich viele negative wie auch positive Argumente genannt. Professoren, die bereits ein Akkreditierungsverfahren durchlaufen haben, unterscheiden sich in ihrer Einstellung nicht von den Professoren, die noch keines durchlaufen haben.

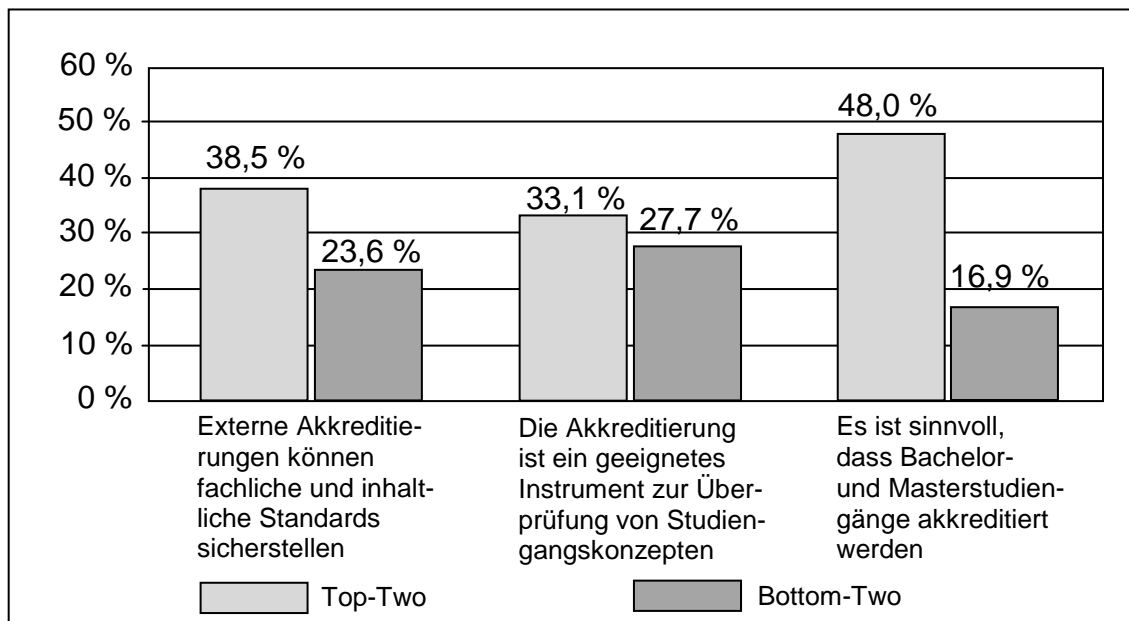
Als Hauptkritikpunkt führen die Gegner des Akkreditierungsprozesses das Argument der Kosten zu 41,4 % (n=128) an. Hierunter werden neben der „Geldverschwendung“ bzw. dem kostspieligen Verfahren (14,1 %), nicht ausschließlich die monetären Kosten verstanden, sondern auch der Zeitaufwand (18,8 %), die Bürokratie (17,2 %), der Arbeitsaufwand (12,5 %) und die Bindung der Arbeitskraft von Professoren und Mitarbeitern (7 %). Die Befragten kommentieren dies wie folgt: „Vollkommen überflüssige Verschwendung öffentlicher Gelder“,

⁶² Vgl. Köber (2007), S. 17.

⁶³ Vgl. Mayring (2005) S. 9.

„Kostet Zeit und Geld. Fazit nichts!“, „Trägt zu einer erheblichen Bürokratisierung bei, bindet Ressourcen und produziert viel heiße Luft.“ Neben den Kosten wird auch das Verfahren der Akkreditierung selbst von 27,3 % der Befragten kritisch gesehen. Kritikpunkte sind hierbei, dass die Akkreditierung zu starr und schematisch sei (11,7 %). Es würde *„nur die Vollständigkeit von Papieren überprüft. Wie die Lehre dann tatsächlich aussieht, interessiert niemanden.“* Ebenso wird dem Verfahren von 6,3 % der Befragten keine Objektivität zugesprochen, sondern Willkür unterstellt. Die Akkreditierung sei *„stark verfahrensabhängig, oft nicht aktuell, manchmal intransparent“*. Darüber hinaus kritisieren 23,4 % der Befragten die Agenturen. Die Kompetenz der Mitglieder der Akkreditierungskommission werden von 11,7 % bezweifelt, 7,8 % empfinden, dass die Qualität der Bewertung von der Besetzung der Peer-Group abhängig ist, 5,5 % sehen sogar *„reine Geldmacherei“* auf Seiten der Agenturen. Über die Kritikpunkte Kosten, Verfahren und Agenturen hinaus stellen 18 % der Befragten die Resultate der Akkreditierungsprozesse in Frage. 7,8 % sehen keine oder kaum Qualitätsverbesserungen durch den Akkreditierungsprozess.

Die Befürworter bezeichnen zu 28,9 % (n=128) die Akkreditierungsverfahren als eine prinzipiell hilfreiche Sache, ohne dies allerdings näher zu erläutern; sie haben also nicht mehr als ein unspezifisches Pro-Argument als Begründung. 23,4 % der Befürworter sehen das Akkreditierungsverfahren als Instrument der Qualitätssicherung an. *„Akkreditierungsverfahren sind grundsätzlich dringend notwendig, um Wildwuchs zu vermeiden und um Qualitätsstandards zu halten.“* *„Die Hochschule wird gezwungen, sich mit dem Studiengang intensiv zu beschäftigen.“* Neben der Qualitätssicherung entsteht aus Sicht von 5,5 % der Befragten auch eine bessere Vergleichbarkeit: *„Im internationalen Umfeld bieten Akkreditierungen einen guten Ansatz, internationale Partner zu bewerten und zu vergleichen, das dürfte die Transparenz erhöhen und die internationale Mobilität fördern.“* Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass die Mehrheit der Befragten die Akkreditierungsprozesse aufgrund der entstehenden Kosten, des Verfahrens selbst, der Agenturen und der teilweise zweifelhaften Ergebnisse eher negativ sieht. Diese Tendenz wird darüber hinaus dadurch bestätigt, dass 44,5 % der Befragten *keine* Vorteile nannten.

Abbildung 2: Einstellung zum Akkreditierungsprozess

Zusätzlich zur offenen Frage wurde das Meinungsbild der Professoren zu den Akkreditierungsprozessen in drei Statements erfragt. Hierbei ergab sich folgendes Bild (siehe Abbildung 2). 38,5 % (n=148) der Befragten empfinden die Akkreditierung als geeignetes Instrument zur Überprüfung von Studiengangskonzepten, 23,6 % stimmten dagegen. Darüber hinaus empfinden 33,1 %, dass externe Akkreditierungen fachliche und inhaltliche Standards sicherstellen können. Besonders auffällig bei diesem Statement ist allerdings, dass 30,7 % die Antwortalternative „stimme eher zu“ gewählt haben und sich somit nur leicht positiv entschieden haben. Vor diesem Hintergrund kann nicht verwundern, dass das skeptische Lager mit knapp 28 % fast gleich groß ist. Dass es sinnvoll ist, die Bachelor- und Masterstudiengänge zu akkreditieren, sagen 48 %, nur rund 17 % sehen dies nicht so. Ebenso wie in der offenen Frage unterscheiden sich Professoren, die bereits ein Akkreditierungsverfahren durchlaufen haben, nicht signifikant von ihren Kollegen, die noch keines durchlaufen haben.

Warum bietet die offene Frage nach den Akkreditierungsprozessen ein weitaus negativeres Meinungsbild als die geschlossene Frage? Das Antwortverhalten in der geschlossenen Frage lässt sich zum einen auf das Format der geschlossenen Frage zurückführen, bei der man zügiger eine Antwortalternative wählt und

sich nicht so tief wie bei einer offenen Frage mit dem Problem auseinandersetzt. Zum anderen ist dies wohl durch das Phänomen der sozialen Erwünschtheit zu erklären. Befragte tendieren dazu, ihre Antworten danach auszurichten, was innerhalb ihres sozialen Umfelds als sozial anerkannt und erwünscht gilt, wodurch der wahre Antwort-Wert verzerrt wird.⁶⁴ Das Problem der sozialen Erwünschtheit tritt in diesem Fall offenbar besonders bei der geschlossenen Frage auf. Hier nutzen die Befragten die Antwortvorgaben als Informationsquelle in Bezug auf „übliches Verhalten.“⁶⁵ Das bedeutet im konkreten Fall, dass das abgegebene Meinungsbild in der geschlossenen Frage aufgrund der angepassten Meinung verzerrt wäre; die Ergebnisse der offenen Frage wären dann valider.

4.5 Die Lehrevaluation

Die Lehrevaluation ist neben der Akkreditierung eines der wesentlichen Elemente zur Qualitätssicherung im Rahmen des Bologna-Prozesses. Bei der Lehrevaluation wird in besonderem Maße das Meinungsbild der Studierenden berücksichtigt. 98 % (n=146) der Befragten gaben an, dass bei ihnen Lehrevaluationen durchgeführt werden. 52,5 % der Befragten sind dazu verpflichtet, für alle Veranstaltungen und 27,3 % für einen Teil der Veranstaltungen eine Lehrevaluation durchzuführen. Das heißt, knapp 80 % der Befragten, die Lehrevaluationen durchführen, sind dazu verpflichtet, lediglich 20 % machen dies freiwillig. Diejenigen, die nur für einen Teil der Veranstaltungen Lehrevaluationen durchführen müssen, tun dies hauptsächlich nach folgenden Kriterien: 40 % (n=25) von ihnen evaluieren ihre Veranstaltung in zeitlichem Abstand, also alle x Semester, 24 % werden von einem Dritten ausgewählt, z.B. dem Studiendekan, und 12 % evaluieren eine bzw. zwei Veranstaltungen pro Semester. Bei der Frage nach der Ergebnisverwendung gaben 47,8 % (n=138) der Befragten an, dass die Ergebnisse der Lehrevaluation mit Kollegen, dem Dekan oder Studierenden besprochen werden und bei leistungsorientierter Bezahlung wie der W-Besoldung auch zu Gehaltsverhandlungen herangezogen werden können. In 25,4 % der Fälle erfolgt eine Veröffentlichung der Resultate;

⁶⁴ Vgl. Möhring, Schlütz (2003), S. 66.

⁶⁵ Möhring, Schlütz (2003), S. 79.

darüber hinaus dienen die Ergebnisse in Einzelfällen der Anordnung von Nachschulungen oder der Weiterleitung an Dritte (z.B. an das Ministerium oder die Studienkommission). Nur in knapp 20 % der Fälle erfolgt nach einer Evaluierung praktisch „nichts“.

In ihrer Einstellung zum Thema Lehrevaluation sind sich die Befragten weitgehend einig. 58,9 % (n=141) stimmen der These zu, dass Lehrevaluationen ihnen persönlich helfen, die Vorlesung zu optimieren. Es ist a priori anzunehmen, dass Lehrevaluationen jüngeren und unerfahrenen Professoren stärker nützen als erfahrenen. Dies kann jedoch statistisch signifikant *nicht* nachgewiesen werden. Grund könnte sein, dass selbst die Professoren, die nach jahrelanger Durchführung von Lehrevaluationen nicht mehr davon profitieren, dennoch die Meinung vertreten, dass Lehrevaluationen generell hilfreich zur Optimierung von Vorlesungen sind. Gelegentlich vermutete geschlechtsspezifische Unterschiede in der Wahrnehmung der Lehrevaluation konnten nicht festgestellt werden.

Mit der Öffnung des Bewertungsportals **www.meinProf.de** sollte laut Betreibern ein landesweiter Vergleich von Kursen und Dozenten nach dem US-Vorbild RateMyProfessors.com geschaffen werden. Dabei handelt es sich um eine Online-Plattform, in der Studierende einzelne Lehrveranstaltungen und die durchführenden Professoren bewerten können. Die Art und Weise der Bewertung hat in der Vergangenheit für viel Diskussionsstoff gesorgt und vereinzelt sogar zu Gerichtsurteilen geführt.⁶⁶ Vor diesem Hintergrund sollte herausgefunden werden, was die Marketing-Professoren über das umstrittene Bewertungsportal denken. Zunächst gaben 93 % (=148) der Befragten an, das Bewertungsportal zu kennen. Daraufhin wurden sie in einer offenen Frage gefragt, was sie generell von **www.meinProf.de** halten. Die Vorgehensweise der Auswertung verlief analog zur Analyse der offenen Frage nach den Akkreditierungsverfahren. Das zur Auswertung herangezogene Kategorienschema befindet sich in Anhang 7. Lediglich 20,3 % der Antwortenden (n=123) sehen die Plattform eher positiv,

⁶⁶ Vgl. Schmiedekampf (URL).

die überwiegende Mehrheit von 63,4 % sieht sie eher negativ, 16,3 % der Befragten haben eine ambivalente Einstellung.

Die Skeptiker führen zu 35,8 % (n=123) die Kritik an der Stichprobe als negatives Argument an. Die Aussagen seien „*nicht repräsentativ*“ und nur „*bedingt aussagekräftig, da zu geringe Fallzahlen pro Veranstaltung!*“ Darüber hinaus bestehe der Eindruck, dass „*sich besonders verärgerte Studenten zu Wort melden*“ bzw. dass einzelne Meinungen, ob stark positiv oder negativ, überbewertet werden. Neben der Kritik an der Stichprobe empfinden 28,5 % der Professoren das Portal hauptsächlich als „*Meckerkasten*“ und Ventil für frustrierte Studierende. Dabei vermuten 6,5 %, dass Studierende u.U. „*ihre Rechnungen begleichen*“ und die Plattform als „*Abstraforgan*“ nutzen. 4,1 % verstärken ihre Aussage noch: „*Es ist schon eine Art von Pranger, und Kollegen sind vor öffentlichen persönlichen Diffamierungen nicht geschützt*“. Selbst von „*Rufmord per Internet*“ ist die Rede. Grund hierfür ist u.a. die unsachliche Form der Beiträge, wie sie 3,3 % kritisieren („*Häufig ein Forum für unzufriedene Studenten, die teilweise in unangemessener Form ihre Kritik artikulieren*“). Daneben wird die Missbrauchs-Möglichkeit von 15,4 % der Befragten angeführt. „*Anonymität schafft Spielraum für Falschaussagen*“. Im Rahmen dessen „*kann man nicht kontrollieren, wer die Antworten eingegeben hat – waren es wirklich die Studenten oder der Prof selber?*“ Des Weiteren können Beiträge durch Mehrfachteilnahme („*Gefahr, dass verärgerte Studenten sich mehrfach anmelden, um schlechte Beurteilungen abzugeben*“) oder Beeinflussung der Studierenden durch die Professoren manipuliert werden. Allerdings könnte die Beeinflussung seitens der Professoren auch bei der gewöhnlichen Lehrevaluation auftreten.

Zusätzlich zu den bisher genannten Kritikpunkten wird die Methodik von 10,6 % der Professoren in Frage gestellt. Ebenso wird die Validität als höchst zweifelhaft bezeichnet („*Die Antworten sind inhaltlich nicht unabhängig, denn offenbar lesen die Studis erst einmal das, was ihre Vorgänger bemängelt/gelobt haben und beziehen sich inhaltlich häufig auf genau diese Aspekte*“). Auch die Bewertungskriterien von Lehrveranstaltungen werden kritisiert. („*Bei den Kriterien gefällt mir der Punkt 'Aufwand zu Ergebnis' nicht, denn das fördert den Anspruch 'ein Prof ist gut, wenn ich wenig tun muss, viel Spaß habe und eine gute Note*

erhalte´.“) Als letzten Kritikpunkt führten 8,9 % der Befragten die mangelhafte Umsetzung an. Die Betreiber seien unprofessionell, weil keinerlei Qualitätskontrolle der Beiträge vor Missbrauch schütze. (*„Unkontrolliertes und unkontrollierbares Forum, für eine Verbesserung der Lehre unbrauchbar.“*)

16,3 % der Antwortenden (n=123) halten www.meinProf.de für eine prinzipiell gute Idee. 5,7 % gaben an, dass zumindest Tendenzen erkennbar seien und ein Überblick gegeben werde. (*„Eine Möglichkeit, einen Überblick zu bekommen. Allerdings bedingt aussagekräftig, da zu geringe Fallzahlen pro Veranstaltung!“*) Ebenso sehen 5,7 % das Portal als hilfreiches Feedbackinstrument. (*„Bei genügend großer Anzahl von Nennungen ist es ein guter 'Spiegel'.“*) Darüber hinaus sehen 4,1 % www.meinProf.de als *„einen Baustein im Spektrum der Meinungsäußerungen“*. Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass die Befragten das Bewertungsportal sehr skeptisch einschätzen. Dies wird durch die Tatsache verdeutlicht, dass 59,3 % der Befragten keine Vorteile dazu nennen konnten und nur 10,6 % keine Nachteile nannten.

4.6 Die Teilnahme an Weiterbildungen

Neben dem Qualitätssicherungssystem von Akkreditierung und Evaluation dient auch die Weiterbildung der Professoren zur Verbesserung bzw. Qualitätssicherung der Lehre. Ebenso ist der Aspekt Weiterbildung unter dem Punkt des lebenslangen Lernens zu sehen, welcher in einer der Nachfolgekonferenzen zu Bologna als Element des Gesamtprozesses erfasst wurde. Deshalb wurden die Probanden im Rahmen des Online-Fragebogens danach gefragt, ob sie in den letzten drei Jahren an einer didaktischen Weiterbildung teilgenommen hatten. 43 % (n=147) der Antwortenden bestätigten dies; 57 % hatten an keiner Weiterbildung teilgenommen. Professoren, die an einer Weiterbildung teilnahmen, haben zu 52 % seit 2004 eine einzige Weiterbildung besucht, 48 % haben an mehreren Weiterbildungen teilgenommen. Frauen nehmen signifikant *häufiger* an Weiterbildungsmaßnahmen teil als Männer. Neben der Abhängigkeit vom Geschlecht konnte festgestellt werden, dass Professoren der Besoldungsgruppe C3 signifikant *seltener* an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen als ihre (in

der Regel jüngeren) Kollegen der W-Besoldungsgruppen. Die Vermutung, dass jüngere Professoren eher an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen als ältere, konnte jedoch statistisch signifikant nicht nachgewiesen werden.

Professoren, die Weiterbildungsseminare besuchten, wählten am häufigsten Seminare zur Hochschuldidaktik, Rhetorik und Redetechnik, zum E-Learning oder zu neuen und besonderen Lehrformen und -methoden. Darüber hinaus wurde an Seminaren zu Gruppenarbeiten, Planspielen, Fallstudien, Kommunikation und Interaktion mit Studierenden sowie Aktivierung von Studierenden in Lehrveranstaltungen teilgenommen. Auch Schulungen zur Methodenkompetenz, zu pädagogischen Methoden und Moderationstechniken wurden von den Befragten besucht. Die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen wurde von knapp 92 % (n=86) der Professoren als persönlich hilfreich beurteilt. Gründe hierfür waren *„neue Ideen, guter Austausch mit Kollegen“*, dass *„ein guter Überblick gegeben wurde“*, und *„es immer etwas Neues gibt“*. Darüber hinaus wurde *„in kurzer Zeit viel dazu gelernt“* und es war eine *„kritische Reflexion möglich“*. Nur 8 % der Befragten empfanden die von ihnen absolvierten Seminare als nicht hilfreich. Ursachen waren, dass *„keine neuen Erkenntnisse“* vermittelt wurden, das Seminar *„zu oberflächlich“* sowie *„der Dozent zu schlecht“* gewesen sei. Professoren, die innerhalb der letzten drei Jahre an keiner Weiterbildung teilgenommen hatten, planen dies mehrheitlich auch in den nächsten zwei Jahren nicht, nur 38 % (n=85) geben an, dass sie dies tun werden.

4.7 Hochschulfinanzierung und die Einführung von Studiengebühren

Die Hochschulfinanzierung ist neben dem Bologna-Prozess seit langer Zeit ein viel diskutiertes und umstrittenes Thema, weshalb die Einstellung der Befragungszielgruppe hierzu in drei Statements ermittelt werden sollte. Über die Hälfte der Befragten (52,1 %; n=140) hatte den Eindruck, dass der Staat sich langsam aus der Hochschulfinanzierung zurückzieht, nur 9,3 % der Antwortenden befürchten keinen Rückzug. Neue Finanzierungsmodelle wie Public Private Partnership wurden von knapp 70 % der Befragten gut bewertet, falls die Sponsoren keinen Einfluss auf Lehrinhalte nehmen; 11,4 % stimmen dem nicht

zu. Knapp 80 % (n=139) vermuten, dass Drittmittel zur Kompensierung sinkender staatlicher Grundbeiträge immer wichtiger werden, lediglich 3,6 % der Befragten sind nicht dieser Meinung.

Knappe Haushaltskassen haben nach langen Debatten und diversen Protesten in den vergangenen Semestern (Wintersemester 2006/07 und Sommersemester 2007) in einigen Bundesländern zur Einführung von Studiengebühren geführt. Studiengebühren heißen formal korrekt Studienbeiträge und sind Ländersache. 61,4 % (n=88) der untersuchten Hochschulen erheben Studiengebühren. Die eingenommen Beträge sind nicht unerheblich: Unter der Annahme, dass keine Studierenden von der Zahlung der Gebühren befreit sind und alle Gebühren den erhebenden Hochschule zu Gute kommen errechnet sich z.B. für die FH Aschaffenburg im WS 2007/08 ein Betrag von etwa 0,6 Mill. Euro, für Deutschlands größte Fachhochschule, die FH Köln mit 17 000 Studierenden sogar rund 8,5 Mio. Euro.

Um die Einstellung der Befragten zum Thema Studiengebühren zu ermitteln, wurde im Fragebogen folgende offene Frage gestellt: „Was halten Sie generell von Studiengebühren?“. Die Ergebnisermittlung verlief analog zu den offenen Fragen zur Akkreditierung und www.meinProf.de. Das zur Auswertung verwendete Kategorienschema befindet sich in Anhang 8. 74,1 % (n=131) der Antwortenden empfinden die Erhebung von Studiengebühren als positiv, nur 14,5 % negativ; 11,5 % haben keine eindeutige Meinung. 22,9 % der befragten Professoren halten Studiengebühren für eine prinzipiell gute Sache, ohne das allerdings näher zu begründen. Konkretere Vorteile sehen 18,3 % im Hinblick auf die Professionalisierung des Hochschulwesens. Darunter wird zum einen die Verbesserung der Studienbedingungen und der Ausstattung verstanden, zum anderen sehen 5,3 % der Antwortenden den Vorteil darin, dass der *„Kunde Student kritischer wird“* und der Anspruch an die Lehrenden und die Qualität der Lehre wächst. Dies wird laut 3,8 % der Befragten eine stärkere Serviceorientierung der Hochschulen zur Folge haben (*„Studiengebühren führen zu einer hohen Sensibilität gegenüber den Kunden = Studenten“*). Allerdings sehen nur 1,5 % eine Förderung des Qualitäts- und Leistungswettbewerbs zwischen den Hochschulen (*„Im internationalen Vergleich etwas ganz Normales, fördert den*

Leistungswettbewerb zwischen den Hochschulen.“) Ein weiterer Vorteil der Studiengebühren ist die Erhöhung der Motivation der Studierenden (9,2 %) sowie die Förderung kürzerer Studienzeiten (6,9 %): (*„Anreiz, sich über den richtigen Studiengang Gedanken zu machen, am Ball zu bleiben und schnell zu studieren“*). Darüber würden die Studierenden ihr Studium besser wertschätzen, denn *„was nichts kostet, ist auch nichts wert“*.

Bei 28,2 % (n=131) der Befragten knüpft sich die positive Einstellung zu den Studiengebühren an eine Einschränkung, d.h. die Befragten haben nur eine bedingt positive Einstellung. Im evaluativen Teil der Inhaltsanalyse wurden diese Aussagen mit dem ‚Wert 2 = eher positiv‘ skaliert und damit den 74,1 % (Top Two), die das Thema Studiengebühren generell eher positiv bewerten, zugeordnet. 13 % aus dieser Gruppe haben explizit geäußert, dass sie Studiengebühren nur als sinnvoll empfinden, wenn die Mittel *„zielgerichtet“* und *„zweckgebunden“* eingesetzt werden und damit der Verbesserung der Lehr- und Studienbedingungen dienen. Studiengebühren werden von 6,9 % nur dann als sinnvoll betrachtet, wenn es adäquate *„Finanzierungsmöglichkeiten für Studenten“* gibt. Darüber hinaus sollen Studiengebühren für 4,6 % nur bei sozialverträglicher Gestaltung Anwendung finden (*„Absolut begrüßenswert, wenn – und nur dann – sichergestellt ist, dass auch ´ökonomisch Schwächere´ über Gebühren(teil)erlass oder -stundung bzw. Stipendien Zugang zur Hochschulausbildung erhalten“*). 3,8 % bewerten die Studiengebühren als positiv, sofern *„nicht gleichzeitig staatliche Zuwendungen gekürzt werden“*.

Kritiker der Studiengebühren sind 14,5 % der Antwortenden (n=131). 5,3 % halten ausdrücklich *„nichts“* von Studiengebühren, ohne dies allerdings zu begründen. 11,5 % sehen die Sozialverträglichkeit gefährdet bzw. die soziale Ungerechtigkeit gefördert (*„Lehne ich in der jetzigen Form ab – führt zu Ungerechtigkeiten und noch weniger Arbeiterkindern an den Hochschulen. Zudem arbeiten die Studierenden in Erwerbsarbeit jetzt noch mehr“*). Hierunter fällt auch die potenzielle Barriere für einen Studieneintritt bei sozial schwächer gestellten Arbeiterkindern bzw. Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern mit 3,8 % (*„gerade begabte Töchter aus bildungsfernen Elternhäusern und Migrantenkinder vor allem in konservativen Bundesländern wie Bayern und Baden-Württemberg“*).

könnten vom Studium abgeschreckt werden“). Zusätzlich wird von 2,3 % der Befragten kritisiert, dass die Studiengebühren zu hoch seien. 4,6 % der Befragten kritisieren die fehlende Transparenz und die starke Einschränkung bei der Mittelverwendung (*„die Restriktionen auf der Ausgabenseite sind zu hoch“*). Es besteht die Befürchtung, dass die Gebühren evtl. *„dazu dienen, Haushaltslöcher zu stopfen“*, 3,8 % sehen die Gefahr der Kürzung von öffentlichen Geldern, 2,3 % der Befragten befürchten, dass die Studierendenquote negativ beeinflusst wird.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass knapp drei Viertel der befragten Professoren das Thema Studiengebühren zwar positiv einschätzen, ein beträchtlicher Teil ist allerdings nur bedingt positiv eingestellt. A priori ist es nahe liegend anzunehmen, dass Professoren, an deren Hochschulen Studiengebühren eingeführt sind, anders urteilen als ihre Kollegen, bei denen noch keine Studiengebühren erhoben werden, statistisch ist dies allerdings nicht signifikant.

Zur Untermauerung der Ergebnisse wurden den Befragten zusätzlich zur offenen Frage zwei Statements zum Thema Studiengebühren vorgelegt. Dabei meinten 45,5 %, dass Studiengebühren vermutlich zu einer Verbesserung der Lehre führen, knapp 18 % verneinten dies. Der These *„Studiengebühren schrecken junge Leute aus bildungsfernen Elternhäusern vom Studium ab“*, stimmen 38,6 % zu, jedoch annähernd genauso viele (33,1 %) nicht. Zwischen den Antworten aus Hochschulen, die Studiengebühren erheben, und denen, die dies nicht tun, besteht kein statistisch signifikanter Unterschied. Generell ist festzustellen, dass das Meinungsbild, das durch die offene Frage entstanden ist, in der Tendenz durch die Antworten auf die Statements bestätigt wird.

Rund zwei Drittel der Befragten lehren an Hochschulen, die Studiengebühren erheben. Bei 63 % (n=105) der Antwortenden aus dieser Gruppe dienen die Studiengebühren allgemein der Verbesserung der Studienbedingungen. Darunter wird von 44,8 % der Befragten verstanden, dass die Lehre verbessert wird u.a. durch neue Stellen für Dozenten (13,3 %), zusätzliche Tutorien (10,5 %), zusätzliche Lehrmittel/-materialien (8,6 %) sowie zusätzliche Lehrangebote (6,7 %). Darüber hinaus werden bei 25,7 % der antwortenden Professoren die

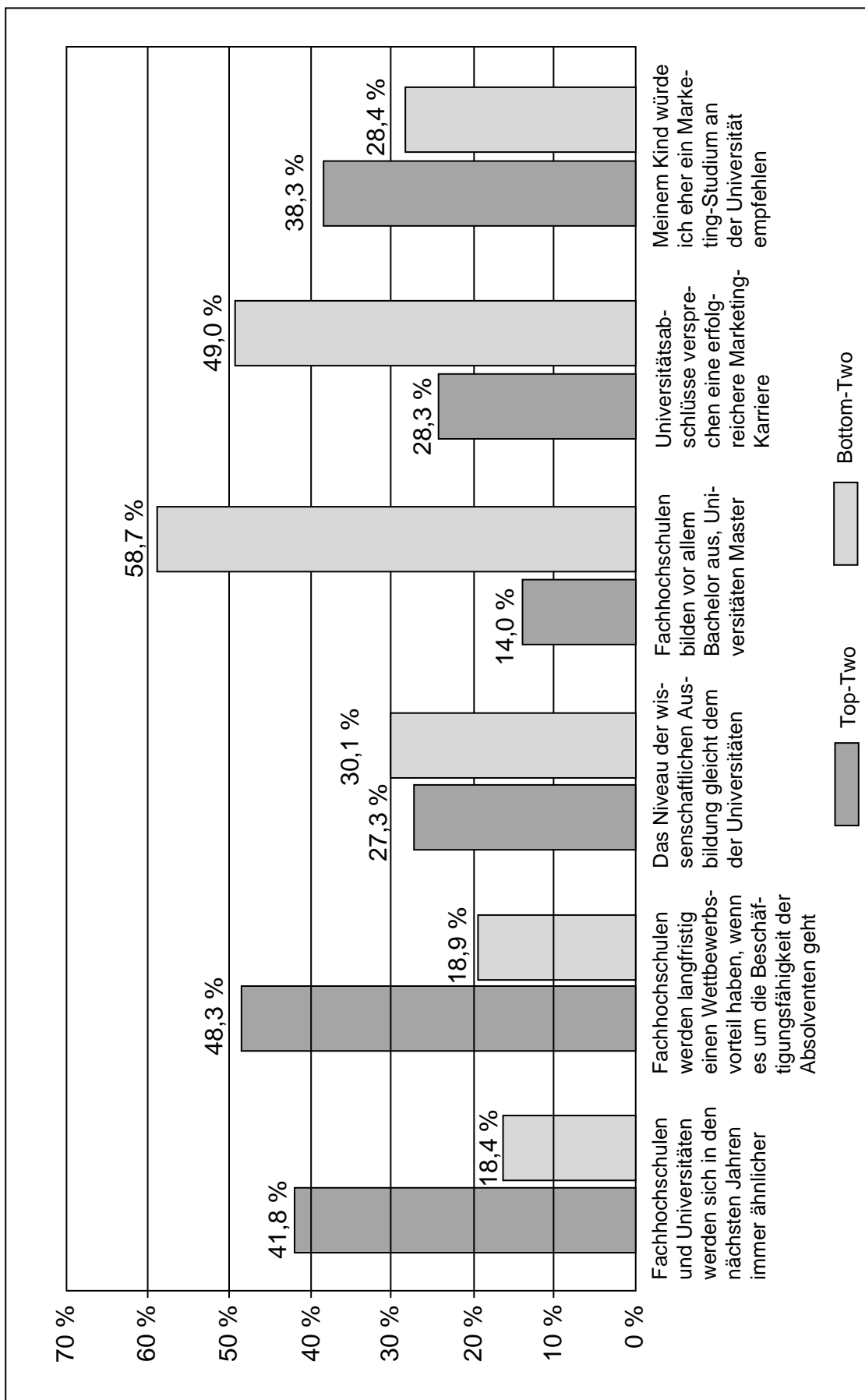
Studiengebühren zur Verbesserung der Infrastruktur und Ausstattung verwendet, vor allem (12,4 %) im Bereich Bibliothek (längere Öffnungszeiten, neue Bücher, Zeitschriften und andere Medien), EDV-Ausrüstung und Software (9,5 %) sowie Vorlesungsräume (2,8 %). 5,7 % erwähnen die verstärkte Anstellung von Assistenten sowie studentischer Hilfskräfte (*„Erste tastende Versuche in Richtung Lehrassistent/akad. Mittelbau in schwierigen Grundstudiumsfächern wie Wirtschaftsmathematik, Statistik“*), 4,8 % Verbesserungen im Bereich der Verwaltung, 3,8 % nennen zusätzliche Dienstleistungen für Studierende, z.B. *„Mentoring Programme für Erstsemester“* (1,9 %) oder verbesserte Studienberatung (1,9 %). Unter sonstigen Verwendungsmöglichkeiten wurde die Einzahlung in eine Stiftung für Leistungs- und Sozialstipendien (1,9 %) genannt.

Abschließend ist festzuhalten, dass die Studiengebühren in nahezu allen Fällen zur Verbesserung der Studienbedingungen dienen. Dies geschieht hauptsächlich durch die Verbesserung der Lehre, die Verbesserung der Infrastruktur und Ausstattung, den Personalaufbau (Mittelbau, studentische Hilfskräfte) sowie durch zusätzliche Dienstleistungen wie erweiterte Studienberatung. Anzumerken ist allerdings, dass die häufige Nennung bzw. Verwendung der Aussage *„zur Verbesserung der Lehre“* auf eine quasi vorformulierte Antwort schließen lässt, denn dieses Argument wurde während der heißen Diskussionsphase vor Einführung der Studiengebühren immer wieder als Legitimation genannt.

4.8 Wettbewerb zwischen Fachhochschulen und Universitäten

Durch den Bologna-Prozess dürfte sich nicht nur der Wettbewerb internationaler Hochschulstandorte verändern, sondern auch der Wettbewerb innerhalb Deutschlands zwischen Universitäten und Fachhochschulen. 41,8 % (Basis: n=141) der antwortenden Professoren vermuten, dass sich Fachhochschulen

Abbildung 3: Wettbewerb zwischen Fachhochschulen und Universitäten



und Universitäten in den kommenden fünf Jahren immer ähnlicher werden (vgl. Abbildung 3). Daneben stimmen 48,3 % (n=143) dafür, dass Fachhochschulen langfristig gesehen einen Wettbewerbsvorteil gegenüber Universitäten haben werden, wenn es um die Beschäftigungsfähigkeit von Absolventen geht; 18,9 % sehen das nicht so. Bezüglich des Niveaus der Ausbildung sehen 27,3 % (n=143) keinen Unterschied, 30,1 % stimmen dem nicht zu. Der These „Fachhochschulen bilden hauptsächlich den Bachelor aus, Universitäten den Master“ widersprechen knapp 60 % (n=143), nur 14 % stimmen zu. Die Ist-Situation sieht in dieser Frage aktuell so aus: Im Wintersemester 2007/08 haben Fachhochschulen in 30 % ihrer Studiengänge ein Masterstudium angeboten, Universitäten hingegen nur in 24 %, ⁶⁷ allerdings ist die Umstellung auf die neuen Studienabschlüsse an den Universitäten noch nicht so weit vorangeschritten wie an den Fachhochschulen. Um ein korrektes Bild zu erhalten, müsste man die Umstellung aller Studiengänge abwarten.

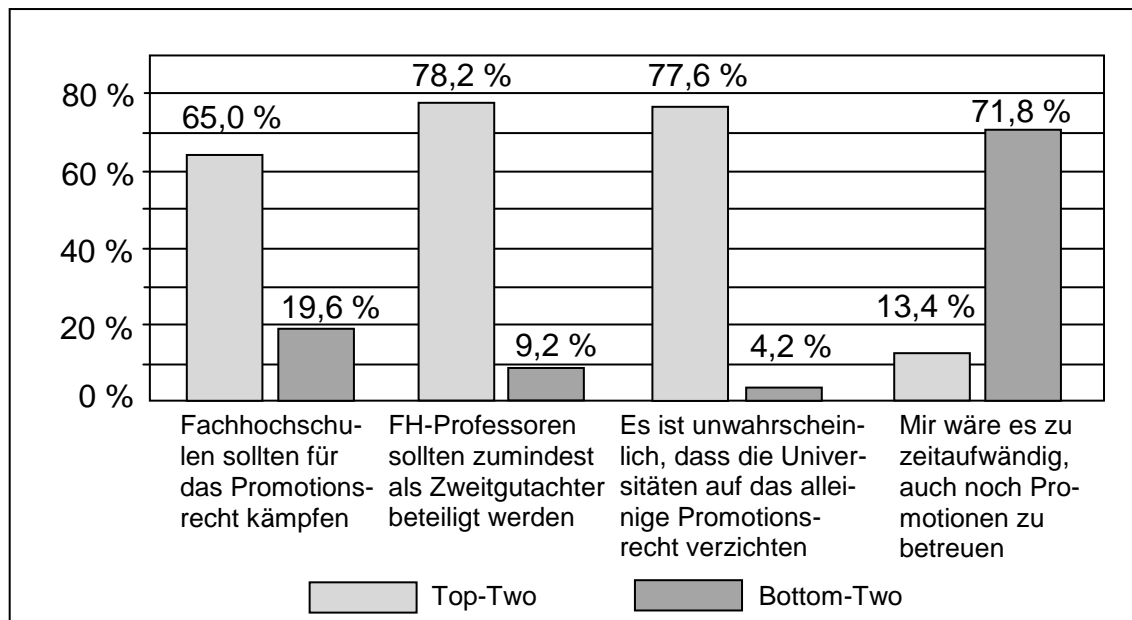
Betrachtet man die Marketing-Ausbildung der beiden Hochschultypen, so verspricht nach Ansicht von knapp 50 % der Antwortenden (n=143) ein Universitätsabschluss keine erfolgreichere Marketingkarriere; 23,8 % sind gegenteiliger Meinung. Dennoch würden 38,3 % (n=141) ihrem eigenen Kind eher ein Marketingstudium an einer Universität als an einer Fachhochschule empfehlen, nur 28,4 % würden dies nicht tun. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die Mehrheit der befragten Professoren selbst ein Universitätsstudium absolviert hat.

Das zentrale Alleinstellungsmerkmal der Universitäten gegenüber den Fachhochschulen ist zweifellos das Promotionsrecht. Wie aus Abbildung 4 ersichtlich, sind 65 % (n=143) der Befragten der Meinung, dass sich dies ändern sollte und die Fachhochschulen für das eigene Promotionsrecht kämpfen sollten, 19,6 % sehen dies allerdings nicht so. Knapp 80 % sind der Meinung, dass sich Fachhochschul-Professoren zumindest als Zweitgutachter an Promotionsverfahren beteiligen sollten, nur 9,2 % halten dies für nicht zustimmungswürdig. Obwohl ein großer Teil der Befragten dafür ist, dass die Fachhochschulen für

⁶⁷ Vgl. HRK (2007), S. 9.

das Promotionsrecht kämpfen sollten, sehen 77,6 % es als eher unwahrscheinlich an, dass die Universitäten ihr Promotionsrecht teilen werden, lediglich 4,2 % sehen eine Chance dafür. 13,4 % wäre es zu viel Zeitaufwand, neben allen anderen Aufgaben, auch noch Promotionen zu betreuen, für 71,8 % ist dies nicht der Fall, sie würden trotz anderer Aufgaben gerne Promotionen betreuen – möglicherweise ist dieses deutliche Statement durch das Phänomen der sozialen Erwünschtheit etwas verzerrt.

Abbildung 4: Einstellung zum Promotionsrecht



Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Befragten den Fachhochschulen einen sehr starken Wettbewerbsvorteil bescheinigen, wenn es um die Beschäftigungschancen der Absolventen geht. Des Weiteren wird erwartet, dass sich die beiden Hochschultypen nicht zuletzt durch den Bologna-Prozess bedingt in den kommenden fünf Jahren stärker annähern. Davon scheint das Promotionsrecht aber nicht betroffen zu sein, dies wird weiterhin bei den Universitäten gesehen, auch wenn eine Beteiligung als Zweitgutachter allgemein erwünscht ist.

4.9 Fragen aus der CHE-Absolventen-Befragung

In der CHE-Erhebung wurden 14 000 Absolventen betriebswirtschaftlicher Studiengänge der Abschlussjahrgänge 2000 bis 2004 an Fachhochschulen schriftlich oder per E-Mail zum Thema Studienbedingungen, Lehrangebot, Studienorganisation und weiteren Themenbereichen befragt. Mit einer Rücklaufquote von 18 % hatten sich 2 526 Absolventen an der Befragung beteiligt. Die Netto-Stichprobe für den Vergleich in der Betriebswirtschaft umfasste 2 293 Befragte. Die Bewertung erfolgte wie eingangs erwähnt anhand einer Sechskerskala mit dem positiven Pol „sehr gut“ (=1) und dem negativen Pol „sehr schlecht“ (=6).⁶⁸ Ein Teil dieser Fragen wurde auch den Marketing-Professoren auf dem Online-Bogen zur Beantwortung gestellt.

Mehr als drei Viertel der befragten Professoren (Basis n=137/138) vergaben die Noten „sehr gut“ und „gut“ für die folgenden Aspekte des Studiums an ihrer Fachhochschule:

- Zeitliche Koordination des Lehrangebotes (81 %)
- Didaktische Vermittlung des Lehrstoffes (78,3 %)
- Praxisbezug in Lehrveranstaltungen (94,2 %)
- Praxiskenntnisse/-erfahrungen der Professoren (89,1 %)
- Vermittlung von Diplomarbeitsthemen aus der Praxis durch die Hochschule (77,4 %)
- Inhaltliche Integration der Teilnehmer (74,6 %)

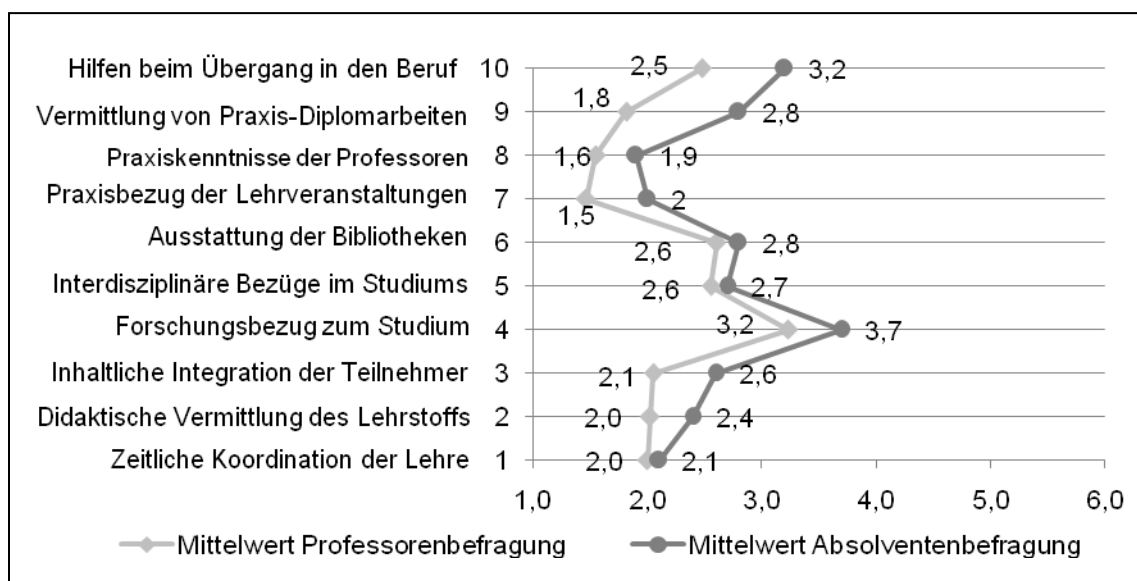
Wie den Anteilswerten zu entnehmen ist, werden besonders der Praxisbezug von Lehrveranstaltungen und die Praxiskenntnisse bzw. -erfahrungen von nahezu allen Professoren als positiv wahrgenommen. Mehr als die Hälfte der Befragten sieht die Themen interdisziplinäre Bezüge innerhalb des Studiums (56,2 %), Ausstattung und Bestand der Bibliotheken (55,0 %) sowie die Hilfen beim Übergang in den Beruf (61,8 %) z.B. durch Absolventen-Börsen oder auch auf individuellem Weg als sehr gut bis gut ausgeprägt. 12,3 % halten die Aus-

⁶⁸ Vgl. Federkeil (2005), S. 5.

stattung und den Bestand ihrer Bibliotheken für verbesserungswürdig, 8,1 % beurteilen die interdisziplinären Bezüge und die Hilfen beim Übergang in den Beruf als schlecht. Die insgesamt positiven Urteile fallen bei Forschungsbezug des Studiums ab, nur von 34 % wird dieses Merkmal als gut eingeschätzt, von 18,1 % als schlecht, was angesichts der Praxisorientierung der Fachhochschulen allerdings auch nicht verwundern kann. Wenn es um die Kenntnisse geht, die im Rahmen des Marketing-Studiums erworben werden sollten, so schätzen knapp 70 % das fächerübergreifende Denken und Wissen als an Fachhochschulen gut vermittelt ein. Des Weiteren werden Problemlösungs- und analytische Fähigkeiten von 72,2 % als gut bewertet, selbständiges Arbeiten und Lernfähigkeit von 78,9 %. Auch die Teamarbeit wird nach Meinung von 81,3 % der Befragten gut unterstützt. Geht es um die Übertragung des Gelernten auf praktische Probleme, so beurteilen nahezu alle Befragten (92,1 %) positiv, die Gegenstimmen sind zu vernachlässigen. 54,4 % sehen die Fremdsprachenkenntnisse durch ein Studium in ihrem Fachbereich als gut gefördert an, 11,5 % sind nicht dieser Meinung. Im Bereich Forschungskompetenz urteilen 27,5 % negativ, etwas mehr als es positive Nennungen gibt (23,9 %).

Vergleicht man die Bewertungen der Marketing-Professoren und die der Absolventen der Abschlussjahre 2000 – 2004 anhand des jeweiligen Mittelwertes, so

Abbildung 5: Bewertung des Marketing-Studiums an Fachhochschulen



wird deutlich (siehe Abbildung 5), dass die Absolventen zwar ein ähnliches Bewertungsmuster wie die befragten Professoren haben, ihre Antworten tendenziell aber etwas negativer ausfallen; jedoch sind diese Unterschiede meist gering.

5 Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Der Bologna-Prozess ist in Deutschland inzwischen weit vorangeschritten, 86,3 %⁶⁹ der Fachhochschulstudiengänge sind bereits umgestellt. Von den untersuchten Fachhochschulen führen 57,1 % in sechs Semestern, 40,5 % in sieben Semestern und 2,3 % in einem achtsemestrigen Studium zum ersten berufsüblichen Abschluss des Bachelors. Die befragten Professoren bewerten den Bologna-Prozess insgesamt positiv, sehen aber bei der Akzeptanz des Bachelor-Abschlusses in der Öffentlichkeit und der Wirtschaft noch Defizite. Die Akkreditierungsverfahren werden von knapp der Hälfte der Befragten kritisch gesehen. Gründe sind die dabei entstehenden Kosten, das Verfahren selbst und die teilweise zweifelhaften Ergebnisse. Auch die Lehrevaluation wird als Qualitätssicherungsinstrument schon überraschend stark verwendet. 98 % der Befragten geben an, dass an ihrer Hochschule Lehrevaluationen durchgeführt werden. 80 % der Befragten sind verpflichtet, alle ihre Veranstaltungen oder einen Teil zu evaluieren. Generell sind sich die Befragten einig, dass Lehrevaluationen helfen, die Vorlesung zu verbessern. Diesen Vorteil sieht die Mehrheit der Befragten bei dem Online-Portal www.meinProf.de nicht. Mangelnde Objektivität und Validität sowie unsachliche Beiträge oder gar „Rufmord per Internet“ sind Gründe für das schlechte Abschneiden.

43 % der Befragten nahmen in den letzten drei Jahren an einer didaktischen Weiterbildung teil – Frauen und Professoren in W-Besoldungsgruppen statistisch signifikant häufiger. Vor allem Seminare zu Hochschuldidaktik, Rhetorik, E-Learning und zu anderen neuen Lehrformen und -methoden wurden besucht. Diese Veranstaltungen wurden von fast allen Befragten als hilfreich beurteilt.

⁶⁹ Vgl. HRK (2007), S. 9.

Das Thema Hochschulfinanzierung ist neben dem Bologna-Prozess ein seit langem viel diskutiertes Reformelement. Über die Hälfte der Befragten sieht die Gefahr, dass der Staat sich langsam aus der Hochschulfinanzierung zurückzieht. Daher werden Public Private Partnership-Projekte (solange kein Einfluss auf die Lehrinhalte ausgeübt wird) und Drittmittel zur Kompensierung für immer wichtiger gehalten. Mit der Einführung der Studiengebühren hat das Thema Hochschulfinanzierung neue Formen angenommen. 74,1 % der Befragten sehen die Erhebung von Studiengebühren positiv. Studiengebühren tragen zur Verbesserung der Lehre und Studienbedingungen bei, erhöhen die Studierend motivation und verkürzen Studienzeiten. Verwendet werden Studiengebühren hauptsächlich zur Verbesserung von Lehre, Infrastruktur und Ausstattung, für zusätzliches Personal (Mittelbau, studentische Hilfskräfte) sowie für zusätzliche Dienstleistungen (z.B. Studienberatung).

Beim Wettbewerb zwischen Fachhochschulen und Universitäten wird den Fachhochschulen ein Wettbewerbsvorteil bei der Beschäftigungsfähigkeit von Absolventen bescheinigt, dennoch würden knapp 40 % der antwortenden Fachhochschulprofessoren ihrem eigenen Kind ein Universitätsstudium empfehlen. 42 % der Befragten erwarten, dass sich die beiden Hochschultypen in den nächsten fünf Jahren immer ähnlicher werden. Von dieser Annäherung wird das Promotionsrecht aber nicht betroffen sein, 78 % sehen es als unwahrscheinlich an, dass die Universitäten ihr Promotionsrecht teilen werden.

Beim Vergleich mit dem CHE-Absolventen-Ranking wurde eine hohe Übereinstimmung der Bewertung durch Professoren und Absolventen gefunden, wobei die ehemaligen Studierenden meist etwas negativer urteilten. Bei den Punkten Vermittlung von Diplomarbeitsthemen aus der Praxis durch die Hochschule und Hilfen beim Übergang in den Beruf konnten größere Unterschiede festgestellt werden, die auf einen möglichen Handlungsbedarf seitens der Professoren hindeuten.

Abschließend ist festzustellen, dass die Akzeptanz des Bologna-Prozesses seitens der Befragten weder besonders positiv noch besonders negativ ausfällt. Die einzelnen Instrumente werden dabei jedoch ganz unterschiedlich beurteilt.

Das Instrument der Akkreditierung sehen die befragten Professoren eher kritisch. Diese Haltung ist vermutlich zum großen Teil darin begründet, dass das Verfahren zunächst einen großen Arbeitsaufwand für die Befragten darstellt und nicht zwangsläufig sofort einen Nutzen mit sich bringt. Langfristig gesehen dürfte das positive Kriterium der Qualitätssicherung aber sicherlich greifen. Die Lehrevaluation hat sich in den vergangenen Jahren in ihrem Einsatz und ihrer Nützlichkeit bewiesen und wird daher positiv bewertet. Die Erhebung von Studiengebühren wird überwiegend begrüßt, möglicherweise auch vor dem Hintergrund der ausgeprägten Erwartung, dass sich der Staat aus der Hochschulfinanzierung immer weiter zurückzieht.

Natürlich ist es für eine endgültige Bewertung des Bologna-Prozesses noch viel zu früh. Ein explizites Ziel war die Verringerung der Studienabbrecherquote, doch das ist bisher nicht gelungen. Die allgemeine Studienabbruchsquote an allen Hochschulen liegt bei 21 %, d.h. 21 von 100 Studierenden beenden ihr Studium ohne Abschluss. Betrachtet man ausschließlich die Studienanfänger der Jahre 2000 bis 2004, die ein Bachelorstudium aufgenommen haben, so bleiben an Fachhochschulen erschreckende 39 % der Studierenden auf der Strecke.⁷⁰ Die straffen Zeitpläne und die damit einhergehende höhere Arbeitsbelastung scheint die Fachhochschulstudierenden besonders hart zu treffen, da diese stärker als an Universitäten aus bildungsfernen Elternhäusern stammen und häufiger gezwungen sind, nebenbei zu arbeiten.⁷¹ Der Einfluss der derzeitigen Hochschulreformen auf den Arbeitsmarkt steht außer Frage. Einige Arbeitgeber werben bereits mit speziellen Programmen um Bachelor-Absolventen. Andere hingegen müssen ihre Personalauswahl, Personalentwicklungs- und Vergütungsmodelle noch anpassen. Daher ist es besonders wichtig, den Informationsstand zum Bologna-Prozess und dessen Auswirkungen auf Seiten der Arbeitgeber zu verbessern. Darüber hinaus besteht auch bei den potenziellen Studierenden, den heutigen Schülern, großer Informationsbedarf. So kann z.B. nicht an jeden Bachelor-Abschluss ein entsprechender Master-Abschluss angeschlossen werden. Die Schüler müssen sich daher frühzeitig informieren und sich darüber im Klaren sein, was sie studieren wollen.

⁷⁰ Vgl. Heublein, Schmelzer, Sommer (2008), S. 16.

⁷¹ Vgl. Spiewak, Wiarda (2008).

Literaturverzeichnis

- Akkreditierungsrat (2007): Kriterien für die Systemakkreditierung. URL:
[http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/
Beschluesse_AR/07.10.29_Kriterien_Systemakkreditierung_01.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/07.10.29_Kriterien_Systemakkreditierung_01.pdf)
(02.02.08)
- Banscherus, Ulf (2007): Die deutsche Studienreformdiskussion und der Bologna-Prozess. In: Bollenbeck, Georg, Wende, Waltraud (Hrsg.): Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft. Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren, Synchron Publishers GmbH: Heidelberg, S. 71-88.
- Berekoven, Ludwig, Eckert, Werner, Ellenrieder, Peter (2006): Marktforschung. Methodische Grundlagen und praktische Anwendung. 11. Aufl., Gabler Verlag: Wiesbaden
- BMBF (1998): Sorbonne Joint Declaration. URL:
http://www.bmbf.de/pub/sorbonne_declaration.pdf (23.01.08)
- BMBF (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. URL: [http://www.bmbf.de/pub/
bologna_deu.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf) (23.01.08)
- BMBF (2005): Europäische Zusammenarbeit in Bildung und Forschung. Eine Handreichung. URL:
[http://www.bmbf.de/pub/eu_zusammenarbeit_in_bildung_forschung.
pdf](http://www.bmbf.de/pub/eu_zusammenarbeit_in_bildung_forschung.pdf) (24.01.08)
- BMBF (URL1): Der Bologna-Prozess. URL: <http://www.bmbf.de/de/3336.php>
(24.01.08)
- BMBF, KMK (2007): Zweiter Bericht zur Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses von KMK und BMBF. URL: [http://www.bmbf.de/pub/
nationaler_bericht_bologna_2007.pdf](http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_bologna_2007.pdf) (30.01.08)
- Bosnjak, Michael (2001): Teilnahmeverhalten bei Web-Befragungen – Non-response und Selbstselektion. In: Theobald, Axel, Dreyer, Marcus, Starsetzki, Thomas (Hrsg.): Online-Marktforschung. Theoretische

Grundlagen und praktische Erfahrungen. Gabler Verlag: Wiesbaden, S. 79-95.

- Brosius, Hans-Bernd, Koschel, Friederike, Haas, Alexander (2008): Methoden der empirischen Kommunikationsforschung - Eine Einführung. 4. Aufl., Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Eckardt, Philipp (2005): Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik. Books on Demand GmbH: Bonn.
- Federkeil, Gero, Ziegele, Frank (2001): Globalhaushalte an Hochschulen in Deutschland - Entwicklungsstand und Empfehlungen. CHE: Gütersloh. November 2001. URL: <http://www.che.de/downloads/AP32.pdf> (19.02.08)
- Federkeil, Gero (2005): CHE Alumni-Ranking BWL (FH) Ergebnisse einer vergleichenden Absolventenbefragung des Centrums für Hochschulentwicklung. CHE (Hrsg): Arbeitspapier Nr. 66, Juni 2005. URL: [http://www.che.de/downloads/CHE_AlumniRanking_BWL_\(FH\)_AP66.pdf](http://www.che.de/downloads/CHE_AlumniRanking_BWL_(FH)_AP66.pdf) (08.03.08)
- Fischer, Lars, Minks, Karl-Heinz (2007): Acht Jahre nach Bologna – Professoren ziehen Bilanz. Ergebnisse einer Befragung von Hochschullehrern des Maschinenbaus und der Elektrotechnik. HIS (Hrsg.): Hannover, Projektbericht 10/2007. URL: http://www.vde.com/de/Karriere/Ingenieurausbildung/Documents/HIS_VDE%20Studie%20zum%20Stand%20des%20Bologna%20Prozess.pdf (28.02.08)
- Gläsel, Jochen, Laudel, Grit (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Heinemann, Karl-Heinz (URL): Pro Systemakkreditierung. Akkreditierungsrat erarbeitet neues Zulassungsverfahren für Studiengänge. In: Deutschlandfunk. Campus & Karriere. 09.05.2007. URL: <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/campus/623548/> (02.02.08)

- Heublein, Ulrich, Schmelzer, Robert, Sommer, Dieter (2008): Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006. HIS (Hrsg.): Hannover, Projektbericht Februar 2008. URL: <http://www.bmbf.de/pub/his-projektbericht-studienabbruch.pdf> (17.03.08)
- HRK (URL1): Bologna-Zentrum. Ziele und Motive. <http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1915.php> (10.01.08)
- HRK (URL2): Hintergrund. Diploma Supplement. URL: http://www.hrk.de/bologna/de/home/1997_2090.php (31.01.08)
- HRK (URL3): Akkreditierung. URL: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1923_2119.php (03.02.08)
- HRK (URL4): Statistik: Hochschulen nach Trägerschaft und Bundesland. URL: http://www.hochschulkompass.de/kompass/xml/index_hochschule.htm (22.02.08)
- HRK (2007): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2007/08. Statistiken zur Hochschulpolitik 3/2007. Bonn
- KMK (2004): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. URL: <http://www.kmk.org/doc/beschl/leistungspunktsysteme.pdf> (30.01.08)
- KMK (2005): Qualitätssicherung in der Lehre. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.09.2005. URL: http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050922_Qualitaetsversicherung_Lehre.pdf (02.02.08)
- Köber, Regine (2007): Die Methode der Inhaltsanalyse - eine deskriptive Annäherung. Münster, Sommersemester 2007. URL: http://egora.uni-muenster.de/pol/personen/zimmer/bindata/Hausarbeit_Inhaltsanalyse_Regine_Koeber.pdf (11.03.08)
- Nickel, Sigrun (2007): Institutionelle QM-Systeme in Universitäten und Fachhochschulen Konzepte - Instrumente - Umsetzung. CHE: Gütersloh.

Arbeitspapier Nr.94, September 2007. URL:

http://www.che.de/downloads/CHE_QM_Studie_AP94.pdf (02.02.08)

Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Aufl. Beltz Verlag: Weinheim und Basel

Möhring, Wiebke, Schlütz, Daniela (2003): Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Westdeutscher Verlag: Wiesbaden

Rathjen, Jan (2007): Qualifikationsrahmen - Ziele und Entwicklungen (HRK 2006). In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn, S. 231-250.

Rehn, Karin (2007): Der Übergang vom Bachelor zum Master. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn, S. 93-104.

Rogator (URL): RogManager. URL:

<http://www.rogator.de/software/details/rogmanager/> (26.02.08)

Schmiedekampf, Kathrin (URL): Gute Lehre, schlechte Lehre. MeinProf.de gewinnt Prozess. In: Spiegel Online, Unispiegel, 04.06.2007. URL: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,486540,00.html> (05.03.08)

Spiewak, Martin, Wiarda, Jan-Martin (2008): Heiße Ware. In: Die Zeit, 14.02.2008, Nr.08. URL: <http://www.zeit.de/2008/08/B-Bachelor> (17.03.08)

Welker, Martin, Werner, Andreas, Scholz, Joachim (2005): Online-Research. Markt- und Sozialforschung mit dem Internet. Dpunkt Verlag: Heidelberg

Anhang

Anhang 1:	Sekundär-Recherchebogen	47
Anhang 2:	Standardisierter Fragebogen zur Online-Befragung	49
Anhang 3:	Online-Fragebogen - beispielhafte Darstellung.....	56
Anhang 4:	Soziodemographische Daten der Befragten	58
Anhang 5:	Befragungsbeteiligung der Bundesländer	59
Anhang 6:	Kategorienschema zu: „Was halten Sie generell von Akkreditierungsprozessen?“	60
Anhang 7:	Kategorienschema zu: „Was halten Sie generell von www.meinProf.de?“	62
Anhang 8:	Kategorienschema zu: „Was halten Sie generell von Studiengebühren?“.....	64

Anhang 1: Sekundär-Recherchebogen

1. Die Hochschule

1.1 Name/Bezeichnung der Hochschule:

1.2 Bundesland:

1.3 Anzahl der Studierenden insgesamt:

Gesamtzahl: _____

2. Status der Marketingausbildung

2.1 Bezeichnung der Organisationseinheit, in der Marketing im Schwerpunkt gelehrt wird (Fachbereich, Fakultät,...):

2.2 Anzahl der Studierenden Fachbereich Wirtschaft / Marketing-Studiengänge

Gesamtanzahl: _____

Bachelor - Studenten: _____

Diplom - Studenten: _____

Master - Studenten: _____

2.3 Wann haben Sie Ihre Studiengänge auf Bachelor bzw. Master umgestellt?

SS ____ WS ____

Seit wann werden bei Ihnen keine neuen Diplom Studenten mehr immatrikuliert?

SS ____ WS ____

2.4 Wie viele Semester dauert ihr Bachelor?

Anzahl der Semester: ____

2.5 Wie hoch ist die Obergrenze der einzelnen BA – Gruppen bei Ihnen?

Vorlesung Grundstudium (1. Studienabschnitt): _____

Vorlesung Hauptstudium (2. Studienabschnitt): _____

Seminar: _____

Übung (z.B. in Laboren) _____

2.6 Anzahl der Marketing-Professoren an Ihrer Organisationseinheit (FB, Fakultät,...)?

2.7 Name + Email-Adresse der Marketing-Professoren an Ihrer Organisationseinheit (FB, Fakultät,...)?

2.8 Planen Sie einen personellen Ausbau, d.h. suchen Sie aktuell nach weiteren Marketing Professoren oder planen Sie das innerhalb der nächsten 2 Semester (Anzahl der Stellen, umgerechnet auf volle Stellen)?

2.9 Wie viele Lehrbeauftragte gibt es im Bereich der Marketingausbildung?

2.10 Wie viele Vorlesungen/Seminare werden regelmäßig von diesen Lehrbeauftragten gehalten? (Angaben in SWS)

2.11 Wer ist für das hochschulweite operative Marketing verantwortlich?

2.12 Wie hoch sind Studiengebühren pro Semester?

_____ €

2.13 Ist der Fachbereich / Fakultät bereits akkreditiert?

2.14 Wenn ja, von wem und welcher Studiengang?

Vielen Dank für Ihre Hilfe und den wichtigen Beitrag zu unserer Studie

Anhang 2: Standardisierter Fragebogen zur Online-Befragung

Professorenbefragung zu:

„Die Zukunft der Marketingausbildung an deutschen Fachhochschulen“

Bologna-Prozess

1. Immer häufiger wird in der öffentlichen Debatte über den Bologna-Prozess, dessen Ziele und Auswirkungen diskutiert. Wie sehr stimmen Sie folgenden Thesen aus der aktuellen Diskussion zu?
 - 1.1. Der Bologna-Prozess fördert die Mobilität, die internationale Wettbewerbsfähigkeit und damit die Beschäftigungsfähigkeit deutscher Fachhochschul-Absolventen.
 - 1.2. Die Akzeptanz der Bachelor- und Masterabschlüsse in Wirtschaft und Gesellschaft ist noch nicht ausreichend vorhanden. Sie sollte durch entsprechende Maßnahmen gefördert werden.
 - 1.3. Für einen Fachhochschul-Absolventen, der in Deutschland Karriere machen möchte, bietet der Bachelor-Abschluss wenig Anreize.
 - 1.4. Es besteht die Gefahr, dass Bachelor-Absolventen im Vergleich zu Diplom-Absolventen geringere Einstiegsgehälter bekommen werden.
 - 1.5. Der Gestaltungsspielraum von Lehrinhalten wird durch die starke Strukturierung der Studiengänge eingeschränkt.

Stimme voll und ganz zu

Stimme überhaupt nicht zu

kann ich nicht beurteilen

Akkreditierungsprozesse

2. Was halten Sie generell von Akkreditierungsprozessen ? (Offene Frage)
3. Neben den neuen Studienabschlüssen Bachelor und Master, ist die Akkreditierung von Studiengängen eine weitere Neuerung durch den Bologna-Prozess. Wie sehr stimmen Sie folgenden Thesen zu?
 - 3.1. Die Akkreditierung ist ein geeignetes Instrument zur Überprüfung von Studiengangskonzepten.
 - 3.2. Externe Akkreditierungen können fachliche und inhaltliche Standards sicherstellen.
 - 3.3. Es ist sinnvoll, dass Bachelor- und Master-Studiengänge akkreditiert werden.

Stimme voll und ganz zu

Stimme überhaupt nicht zu

kann ich nicht beurteilen

4. Ist Ihre Organisationseinheit (Fachbereich/Fakultät) bereits akkreditiert?

Ja

Nein

5. (wenn Frage 4= Ja) Von welcher Institutionen/Agenturen sind sie akkreditiert?

AACSB

ACQUIN

AQAS

- EQUIS
- EVALAG)
- FIBAA
- Zeva
- andere: _____

6. Welche Studiengänge sind in Ihrer Organisationseinheit akkreditiert? (offene Frage)

7. Werden weitere Akkreditierungen in Ihrer Organisationseinheit (Fachbereich/Fakultät) angestrebt?

Ja

Nein

8. (wenn Frage 7 = Ja) Von welcher Institutionen/Agenturen wird die Akkreditierung durchgeführt?

- AACSB
- ACQUIN
- AQAS
- EQUIS
- EVALAG)
- FIBAA
- Zeva
- andere: _____

9. Welche Studiengänge in Ihrer Organisationseinheit sollen akkreditiert werden? (offene Frage)

10. (wenn Frage 4= Nein) Wird Ihre Organisationseinheit derzeit akkreditiert?

Ja

Nein

11. (wenn Frage 10 = Ja) Von welcher Institutionen werden sie derzeit akkreditiert?

- AACSB
- ACQUIN
- AQAS
- EQUIS
- EVALAG)
- FIBAA
- Zeva
- andere: _____

12. Welche Studiengänge werden in Ihrer Organisationseinheit derzeit akkreditiert? (offene Frage)

13. (wenn Frage 10 = Nein) Bis wann wird eine Akkreditierung in Ihrer Organisationseinheit angestrebt? (offene Frage)

22. Was war der Inhalt der Weiterbildung (Offene Frage)

23. War die Weiterbildung für Sie persönlich hilfreich? (halboffene Frage)

- Ja, weil...
- Nein, weil...

24. Planen Sie in den nächsten 2 Jahren eine didaktische Weiterbildung?

- Ja
- Nein

Studiengebühren

25. Was halten Sie ganz generell von Studiengebühren (Offene Frage)

26. Wie schätzen Sie die folgenden Aussagen hierzu ein?

26.1. Studiengebühren führen vermutlich zu einer Verbesserung der Lehre

26.2. Studiengebühren schrecken junge Leute aus bildungsfernen Elternhäusern vom Studium ab

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stimme voll und ganz zu				Stimme überhaupt nicht zu		kann ich nicht beurteilen

27. Wofür werden die Studiengebühren in Ihrer Organisationseinheit hauptsächlich verwendet? (Offene Frage)

Fachhochschulen vs. Universitäten

28. Die Hochschullandschaft ist gegenwärtig stark in Bewegung. Wie schätzen Sie die folgenden Aussagen ein?

28.1. Fachhochschulen und Universitäten werden sich in den nächsten 5 Jahren immer ähnlicher.

28.2. Das Niveau der wissenschaftlichen Ausbildung an Fachhochschulen gleicht dem der Universitäten.

28.3. Fachhochschulen bilden hauptsächlich Bachelor aus, Universitäten hauptsächlich Master.

28.4. Langfristig werden die Fachhochschulen einen Wettbewerbsvorteil gegenüber Unis haben, wenn es um die Employability von Absolventen geht.

28.5. Ein Universitäts-Abschluss verspricht eine erfolgreichere Marketingkarriere als ein Fachhochschulabschluss.

28.6. Ich würde meinem eigenen Kind ein Marketingstudium eher an einer Universität als an einer Fachhochschule empfehlen

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stimme voll und ganz zu				Stimme überhaupt nicht zu		kann ich nicht beurteilen

Hilfen beim Übergang in den Beruf
(individuell, Absolventenbörsen,...)

Sehr gut sehr schlecht kann ich nicht beurteilen

32. Bitte geben Sie an, in welchem Maße die folgenden Kompetenzen durch das Marketingstudium an Ihrer Fachhochschule gefördert werden.

Fächerübergreifendes Denken/Wissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Übertragung des Gelernten auf praktische Probleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forschungskompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fremdsprachenkenntnisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problemlösungs-/Analytische Fähigkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbstständiges Arbeiten / Lernfähigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teamarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sehr gut					sehr schlecht	kann ich nicht beurteilen

Öffentlichkeitsarbeit / operative Marketingaktivitäten

33. In einer kürzlich veröffentlichten Studie wurde die große Bedeutung von Öffentlichkeitsarbeit an Universitäten und Fachhochschulen festgestellt.
Welche Aktivitäten werden an ihrer Hochschule im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit umgesetzt?
(Offene Frage)

34. Bitte beurteilen Sie die operativen Marketingaktivitäten ihrer Fachhochschule

34.1. Wie schätzen Sie die operativen Marketingaktivitäten ihrer Fachhochschule ein?

Sehr gut sehr schlecht kann ich nicht beurteilen

Angaben zur Person / Feedback

35. In den folgenden Fragen möchten wir Sie abschließend bitten einige Angaben zu Ihrer Person zu machen. (keine Frage, nur ein Hinweis)

36. Geschlecht

- männlich
- weiblich

37. Haben Sie Kinder?

- Ja
- Nein

38. (wenn Frage 37 = Ja) Wie viele Kinder haben Sie?

39. Bitte geben Sie ihr Alter an: _____

40. Besoldung

- W2
- W3
- C2
- C3

41. Welchen der folgenden Bildungsabschlüsse haben Sie? ([Mehrfachauswahl möglich](#))

- Diplom (FH)
- Diplom (Uni)
- Magister
- Promotion
- Habilitation

42. Wenn Sie uns auf weitere Aspekte hinweisen möchten, die bisher nicht angesprochen wurden, können Sie dies hier gerne tun. ([Offene Frage](#))

43. Abschließend würden wir Sie bitten folgende Frage zu beantworten


43.1. Wie interessant fanden Sie diesen Fragebogen?

- | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sehr interessant | | | | | überhaupt nicht
interessant | kann ich
nicht beurteilen |

44. Wie lange haben Sie schätzungsweise dafür gebraucht? _____ Minuten

Anhang 3: Online-Fragebogen - beispielhafte Darstellung


Erste Frage:

Fortschritt:  0%


1. Immer häufiger wird in der öffentlichen Debatte über den Bologna-Prozess, dessen Ziele und Auswirkungen diskutiert.
Wie sehr stimmen Sie folgenden Thesen aus der aktuellen Diskussion zu?

		Stimme voll und ganz zu					Stimme überhaupt nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
Der Bologna-Prozess fördert die Mobilität, die internationale Wettbewerbsfähigkeit und damit die Beschäftigungsfähigkeit deutscher Fachhochschul-Absolventen		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Akzeptanz der Bachelor- und Masterabschlüsse in Wirtschaft und Gesellschaft ist noch nicht ausreichend vorhanden. Sie sollte durch entsprechende Maßnahmen gefördert werden		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für einen Fachhochschul-Absolventen, der in Deutschland Karriere machen möchte, bietet der Bachelor-Abschluss wenig Anreize		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es besteht die Gefahr, dass Bachelor-Absolventen im Vergleich zu Diplom-Absolventen geringere Einstiegsgehälter bekommen werden		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Gestaltungsspielraum von Lehrinhalten wird durch die starke Strukturierung der Studiengänge eingeschränkt		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[weiter](#)



Letzte thematische Frage: (darauf folgten die soziodemographischen Angaben)


Fortschritt:  75%

20. Bitte beurteilen Sie die operativen Marketingaktivitäten ihrer Fachhochschule

Wie schätzen Sie die operativen Marketingaktivitäten ihrer Fachhochschule ein

		sehr gut					sehr schlecht	Kann ich nicht beurteilen
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[zurück](#)
[weiter](#)



Ansicht der vorläufigen Ergebnisse:

Sehr geehrte Kollegin, sehr geehrte Kollege,

im Folgenden sehen Sie vorläufig die Umfrageergebnisse. Sie basieren auf den bereits beantworteten Fragebögen.

Die Endergebnisse werden im November 2007 auf einer Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Marketing vorgestellt und diskutiert.

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme und einen guten Start in das Wintersemester


Persönliche Statistik

Umfragedauer	56:00 min
Umfragebeginn	09:54:23
Umfragebeginn	14.10.07
Umfrageende	11:50:23
Umfrageende	18.03.08








1. Immer häufiger wird in der öffentlichen Debatte über den Bologna-Prozess, dessen Ziele und Auswirkungen diskutiert.
 Anzahl der Antworten: 144
 Der Bologna-Prozess fördert die Mobilität, die internationale Wettbewerbsfähigkeit und damit die Beschäftigungsfähigkeit deutscher Fachhochschul-Absolventen

Stimme voll und ganz zu		19%
		26%
		19%
		12%
		10%







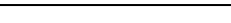
Beispielhafte Darstellung der Frage 2:

2. Was halten Sie generell von Akkreditierungsprozessen
 Anzahl der Antworten: 144
 -/-  99% ✓

3. Neben den neuen Studienabschlüssen Bachelor und Master, ist die Akkreditierung von Studiengängen eine weitere Neuerung durch den Bologna-Prozess.
 Anzahl der Antworten: 144
 Die Akkreditierung ist ein geeignetes Instrument zur Überprüfung von Studiengangskonzepten

Stimme voll und ganz zu		13%
		25%
		26%
		9%
		10%
Stimme überhaupt nicht zu		13%
Kann ich nicht beurteilen		1%

Externe Akkreditierungen können fachliche und inhaltliche Standards sicherstellen

Stimme voll und ganz zu		10%
		24%
		30%
		6%
		15%
Stimme überhaupt nicht zu		13%
Kann ich nicht beurteilen		1%

Anhang 4: Soziodemographische Daten der Befragten

Geschlecht:

20,4% der befragten Professoren sind weiblich (Basis: n=137)

Kinder:

78% der Befragten haben Kinder.

62,9% der Professorinnen, 81,9% der Professoren haben Kinder.

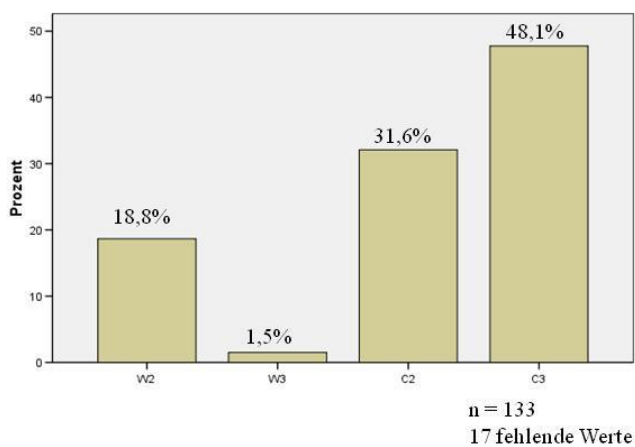
ca. 83% der Befragten, die Kinder haben, haben höchstens zwei Kinder.

Alter:

Das Durchschnittsalter der Befragten liegt bei 49,2 Jahre (Basis: n=115)

Besoldung:

Knapp die Hälfte der Befragten wird nach Besoldungsgruppe C3 entlohnt.



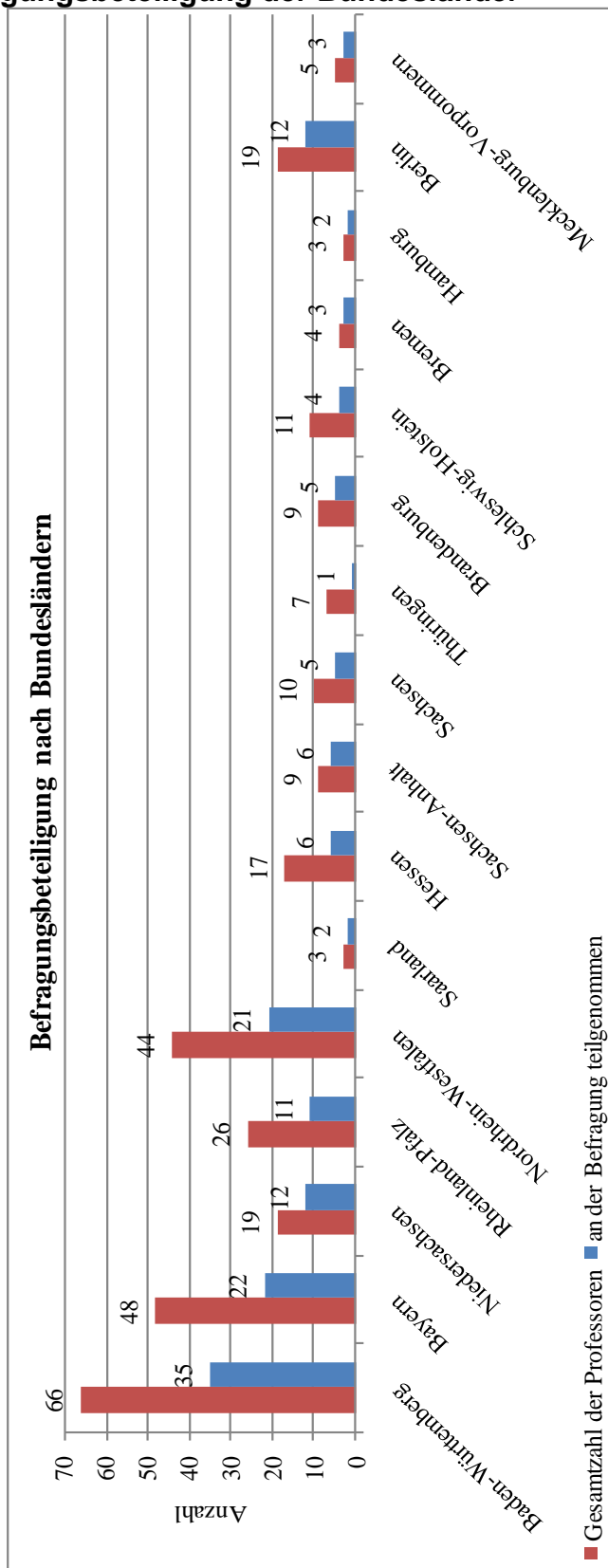
Bildungsabschlüsse der Befragten:

Häufigkeiten v on \$Abschluss

	Antworten		Prozent der Fälle	
	N	Prozent		
erreichte ^a Abschlüsse	Diplom (FH)	7	2,9%	5,1%
	Diplom (Uni)	96	39,2%	69,6%
	Magister	5	2,0%	3,6%
	Promotion	133	54,3%	96,4%
	Habilitation	4	1,6%	2,9%
Gesamt	245	100,0%	177,5%	

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Anhang 5: Befragungsbeteiligung der Bundesländer



Anhang 6: Kategorienschema zu: „Was halten Sie generell von Akkreditierungsprozessen?“

Hauptkategorie	Code	Unterkategorie
Haltung gegenüber Akkreditierungsprozessen	1	sehr positiv
	2	eher positiv
	3	ambivalent
	4	eher negativ
	5	sehr negativ
Vorteile / Positives	10	prinzipiell hilfreich / gute Sache
	11	lohnenswerte Investition
	18	keine Nachteile genannt
	19	sonstige Vorteile
	20	Qualitätssicherung allgemein
	21	Qualitätssicherung nach außen (einheitliche Standards)
	22	Qualitätssicherung nach innen (Lehre, Ausbildung, hochschulinterne Prozesse)
	23	Aufzeigen von Verbesserungspotentialen - Anregung durch Externe
	30	Vergleichbarkeit
	31	internationale Vergleichbarkeit von Hochschulen
	32	Erleichterung der studentischen Orientierung
	33	Möglichkeit zur Profilierung innerhalb der Hochschul-landschaft
	Nachteile / Negatives	40
41		Sinnlos - "heiße Luft"
42		schlechte Erfahrung gemacht
43		Eingriff in die Freiheit der Lehre / Einschränkung von Gestaltungsspielräumen
44		wenig
45		nichts
48		keine Vorteile genannt
49		Sonstige Nachteile
50		Kosten allgemein
51		Schlechte Kosten-Nutzen-Relation
52		Geldverschwendung / zu teuer
53		Arbeitsaufwand
54		Zeitaufwand
55		Bürokratie
56	Arbeitskraftbindung (Mitarbeiter + Professoren)	
57	Bindung administrativer Kapazitäten	

	60	Kritik an den Agenturen
	61	zweifelhafte "Experten" / mangelnde Professionalität
	62	Abhängigkeit von Besetzung der Peer-Groups bzw. Agenturen
	63	"money making" / Geldmacherei der Agenturen
	64	Arroganz der Macht / der Agenturen
	70	Kritik am Verfahren
	71	zu komplexes Verfahren
	72	Akkreditierung zu starr, schematisch (reine Prüfung von Katalogen / Formalien)
	73	lediglich Prüfung von Mindeststandards
	74	kein objektives Verfahren / Willkür des Verfahrens
	75	keine einheitlichen Standards (Prozesse / Kriterien)
	76	keine einheitlichen gesetzlichen Grundlagen
	77	fehlende Transparenz
	78	fehlende Integration der Lehrenden
	80	Kritik an Resultaten
	81	mangelnde qualitative Aussagekraft der Ergebnisse
	82	Schlechte Umsetzung in der Praxis / Umsetzung nicht garantiert
	83	Keine Qualitätssicherung / Qualitätsverbesserung garantiert
	84	Gleichmacherei von Abschlüssen, Hochschultypen - zu starke Standardisierung
Fehlende Werte	97	Nicht codierbar aufgrund fehlender/unvollständiger Infos
	98	Keine Angabe
	99	skipped = an dieser Frage nicht teilgenommen (da bereits per Rogator in SPSS so vorbelegt)

**Anhang 7: Kategorienschema zu: „Was halten Sie generell von
www.meinProf.de?“**

Hauptkategorie	Code	Unterkategorie
Haltung gegenüber www.meinProf.de	1	sehr positiv
	2	eher positiv
	3	ambivalent
	4	eher negativ
	5	sehr negativ
Vorteile / Positives	10	prinzipiell gute Idee
	11	gutes / wertvolles Instrument
	12	transparent, gut durchdacht
	18	Keine Nachteile genannt
	19	sonstige Vorteile
	20	Tendenzen sind erkennbar / Überblick wird gegeben
	21	Feedback-Instrument / hilfreicher "Spiegel" für Professoren
	22	motiviert Hochschullehrer, an ihrer Note zu arbeiten / zeigt Verbesserungspotenzial
	23	interessantes Instrument zur Orientierung für Studenten
	24	Instrument der Meinungsäußerung
Nachteile / Negatives	30	Nichts / Schwachsinn / Unfug
	31	wenig hilfreich
	32	Quatsch / eher als Spaß zu betrachten
	33	öffentliche Bewertung nur seitens Studenten möglich
	34	Verletzung von Persönlichkeitsrechten
	35	Verstoß gegen den Datenschutz
	36	Nicht notwendig, aufgrund bereits stattfindender Evaluation an der FH
	38	keine Vorteile genannt
	39	Sonstige Nachteile
	40	Meckerkasten / Ventil für frustrierte Studenten
	41	Abstraforgan für Durchfaller / Rache
	42	Öffentliches an den Pranger stellen
	43	Rufmord - Seite
	44	Medium, um persönliche Probleme mit einzelnen Dozenten darzustellen
	45	unsachliche Ebene der Beiträge
	50	Kritik an Stichprobe
	51	Verletzung der Repräsentativität
	52	Verzerrung der Stichprobe durch Selbstselektion
	53	Überbewertung einzelner Meinungen (stark positiv / stark negativ)
54	zu kleine Stichproben / geringe Fallzahlen / wird von Studenten zu wenig genutzt	

	60	Kritik an Methodik / wird in Frage gestellt
	61	Sichtbarkeit vorheriger Antworten beeinflusst Meinung
	62	Verletzung der Validität: Fragestellungen/abgefragte Kriterien nicht immer einleuchtend / passend
	63	Beurteilung der Lehrveranstaltungen nach Unterhaltungswert
	64	keine Aussage über die Qualität der Lehrveranstaltung
	70	Kritik an Umsetzung
	71	Betreiber unprofessionell
	72	mangelhafte Umsetzung
	73	keinerlei Qualitätskontrolle/-sicherung der Beiträge
	74	fehlende Zugangskontrolle
	80	Mißbrauch
	81	Anonymität schafft Spielraum für Falschaussagen
	82	Manipulation der Beiträge durch Mehrfachteilnahme
	83	Manipulation der Beiträge durch Beeinflussung der Studenten durch Professor
Fehlende Werte	97	Nicht codierbar aufgrund fehlender/unvollständiger Infos
	98	Keine Angabe
	99	skipped = an dieser Frage nicht teilgenommen (da bereits per Rogator in SPSS so vorbelegt)

Anhang 8: Kategorienschema zu: „Was halten Sie generell von Studiengebühren?“

Hauptkategorie	Code	Unterkategorie
Haltung gegenüber Studiengebühren	1	sehr positiv
	2	eher positiv
	3	Ambivalent
	4	eher negativ
	5	sehr negativ
Vorteile / Positives	10	prinzipiell eine gute Sache / grundsätzlich akzeptabel
	11	absolut richtig und notwendig
	12	soziale Gerechtigkeit - Bildung kostet Geld, das nicht der Steuerzahler zahlen soll
	13	zusätzliche Mittel sind hilfreich
	18	Keine Nachteile genannt
	19	sonstige Vorteile
	20	Förderung kürzerer Studienzeiten / Beschleunigung
	21	Erhöhung der Studierendenmotivation
	22	Selektionsinstrument - nur noch Studenten, die tatsächlich studieren wollen
	23	Wertschätzung des Studiums / "was nichts kostet, ist auch nichts wert"
	24	Eigenbeitrag der Studenten zu den Kosten des Studiums
	30	Professionalisierung des Hochschulwesens
	31	Verbesserung der Qualität der Lehre
	32	Verbesserung der Studienbedingungen / Ausstattung
	33	Kunden-/Serviceorientierung seitens der Hochschule wird verbessert
	34	Kunde Student kritischer: Anspruch an die Lehrenden / Qualität der Lehre wächst
	35	Förderung von Qualitäts- und Leistungswettbewerb zwischen den Hochschulen
	40	Positive Einstellung mit Einschränkungen
	41	Sinnvoll bei zielgerichtetem / zweckgebundenen Einsatz - Verbesserung d. Lehre und Studienbedingungen
	42	Sinnvoll bei frei wählbarem Einsatz der Mittel von Hochschulen
	43	Sinnvoll, wenn keine Streichung von öffentlichen Geldern
	44	Sinnvoll, wenn das Geld den Studierenden zu Gute kommt
	45	Sinnvoll bei studentischer Mitsprache zur Verwendung
	46	Sinnvoll bei adäquaten Finanzierungsmöglichkeiten für Studenten - Bafög, Stipendien
47	Sinnvoll bei sozialverträglicher Gestaltung - keine Barriere für Schwächer gestellte	
48	Sinnvoll, wenn Studiengebühren nicht zu hoch	
49	sonstige Einschränkungen	

Nachteile / Negatives	50	Nichts
	51	Wenig
	52	nicht motivierend
	53	erhöhter Verwaltungsaufwand
	54	Studierendenquote wird nicht gefördert
	55	Gefahr der Verkürzung von öffentlichen Geldern / Staat zieht sich aus der Finanzierung zurück
	58	keine Vorteile genannt
	59	Sonstige Nachteile
	60	Kritik an Verwendung der Mittel/Gelder
	61	Verwendung der Gelder zu stark eingeschränkt
	62	Verwendung der Mittel nicht transparent
	63	Einsatz zum "Stopfen" von Haushaltslöchern
	64	Verwendung bereitet Probleme, ist teils noch nicht festgelegt
	70	Kritik an Sozialverträglichkeit / Förderung der sozialen Ungerechtigkeit
71	Bildung sollte einkommensunabhängig sein	
72	potenzielle Barriere für Studieneintritt bei sozial schwächer gestellten/Arbeiterkindern/Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern	
73	Studiengebühren zu hoch	
74	Studierende müssen noch mehr arbeiten / Studium als Teilzeitausbildung	
Fehlende Werte	97	Nicht codierbar aufgrund fehlender/unvollständiger Infos
	98	Keine Angabe
	99	skipped = an dieser Frage nicht teilgenommen (da bereits per Rogator in SPSS so vorbelegt)

Verzeichnis der bisher erschienenen Beiträge

- | | |
|--|---|
| <p>52. Werner Pepels Aug. 1990
Integrierte Kommunikation</p> <p>53. Martin Dettinger-Klemm Aug. 1990
Grenzen der Wissenschaftsfreiheit. Überlegungen zum Thema: Freiheit und Verantwortung des Wissenschaftlers</p> <p>54. Werner Pepels Sept. 1990
Mediaplanung – Über den Einsatz von Werbegeldern in Medien</p> <p>55. Dieter Pflaum Sept. 1990
Werbeausbildung und Werbemöglichkeiten in der DDR</p> <p>56. Rudi Kurz (Hrsg.) Nov. 1990
Ökologische Unternehmensführung – Herausforderung und Chance</p> <p>57. Werner Pepels Jan. 1991
Verkaufsförderung – Versuch einer Systematisierung</p> <p>58. Rupert Huth, Ulrich Wagner (Hrsg.) Aug. 1991
Volks- und betriebswirtschaftliche Abhandlungen. Prof. Dr. Dr. h.c. Tibor Karpati (Universität Osijek in Kroatien) zum siebzigsten Geburtstag. Mit einem Vorwort von R. Huth und Beiträgen von H.-J. Hof, H. Löffler, D. Pflaum, B. Runzheimer und U. Wagner</p> <p>59. Hartmut Eisenmann Okt. 1991
Dokumentation über die Tätigkeit einer Industrie- und Handelskammer – Dargestellt am Beispiel der IHK Nordschwarzwald</p> <p>60. Ursula Hoffmann-Lange Dez. 1991
Eliten und Demokratie: Unvereinbarkeit oder notwendiges Spannungsverhältnis?</p> <p>61. Werner Pepels Dez. 1991
Elemente der Verkaufsgesprächsführung</p> <p>62. Wolfgang Berger Dez. 1991
Qualifikationen und Kompetenzen eines Europa-managers</p> <p>63. Günter Staub Jan. 1992
Der Begriff „Made in Germany“ – Seine Beurteilungskriterien</p> <p>64. Martin W. Knöll, Hieronymus M. Lorenz Mai 1992
Gegenstandsbereich und Instrumente der Organisationsdiagnose im Rahmen von Organisationsentwicklungs (OE)-Maßnahmen</p> <p>65. Werner Lachmann Juni 1992
Ethikversagen – Marktversagen</p> <p>66. Paul Banfield Juni 1993
Observations On The Use Of Science As A Source Of Legitimation In Personnel Management</p> <p>67. Bernd Noll Aug. 1993
Gemeinwohl und Eigennutz. Wirtschaftliches Handeln in Verantwortung für die Zukunft – Anmerkungen zur gleichnamigen Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland aus dem Jahre 1991</p> <p>68. Siegfried Kreutzer, Regina Moczadlo Aug. 1993
Die Entdeckung der Wirklichkeit – Integrierte Projektstudien in der Hochschulausbildung</p> | <p>69. Sybil Gräfin Schönfeldt Aug. 1993
Von Menschen und Manieren. Über den Wandel des sozialen Verhaltens in unserer Zeit. Vortrag gehalten im Rahmen des Studium Generale der Hochschule Pforzheim, Wintersemester 1992/93</p> <p>70. Hartmut Löffler Dez. 1993
Geld- und währungspolitische Grundsatzüberlegungen für ein Land auf dem Weg zur Marktwirtschaft – Das Beispiel Kroatien</p> <p>71. Hans-Georg Köglmayr, Kurt H. Porkert Nov. 1994
Festlegen und ausführen von Geschäftsprozessen mit Hilfe von SAP-Software</p> <p>72. Alexa Mohl Febr. 1995
NLP-Methode zwischen Zauberei und Wissenschaft. Vortrag gehalten im Rahmen des Studium Generale der Hochschule Pforzheim, Wintersemester 1994/95</p> <p>73. Bernd Noll Mai 1995
Marktwirtschaft und Gerechtigkeit: Anmerkungen zu einer langen Debatte</p> <p>74. Rudi Kurz, Rolf-Werner Weber Nov. 1995
Ökobilanz der Hochschule Pforzheim. 2. geänderte Auflage, Jan. 1996</p> <p>75. Hans Lenk Mai 1996
Fairneß in Sport und Wirtschaft. Vortrag gehalten im Rahmen des Studium Generale der Hochschule Pforzheim, Wintersemester 1995/96</p> <p>76. Barbara Burkhardt-Reich, Hans-Joachim Hof, Bernd Noll Juni 1996
Herausforderungen an die Sozialstaatlichkeit der Bundesrepublik</p> <p>77. Helmut Wienert März 1997
Perspektiven der Weltstahlindustrie und einige Konsequenzen für den Anlagenbau</p> <p>78. Norbert Jost Mai 1997
Innovative Ingenieur-Werkstoffe</p> <p>79. Rudi Kurz, Christoph Hubig, Ortwin Renn, Hans Diefenbacher Sept. 1997
Ansprüche in der Gegenwart zu Lasten der Lebenschancen zukünftiger Generationen</p> <p>80. Björn Engholm Okt. 1997
Ökonomie und Ästhetik. Vortrag gehalten im Rahmen des Studium Generale der Hochschule Pforzheim, Wintersemester 1996/97. 2. geänderte Auflage. Jan. 1998</p> <p>81. Lutz Goertz Sept. 1998
Multimedia quo vadis? – Wirkungen, Chancen, Gefahren. Vortrag gehalten im Rahmen des Studium Generale der Fachhochschule Pforzheim, Wintersemester 1996/97</p> <p>82. Eckhard Keßler Nov. 1998
Der Humanismus und die Entstehung der modernen Wissenschaft. Vortrag gehalten im Rahmen des Studium Generale der Hochschule Pforzheim, Wintersemester 1996/97</p> <p>83. Heinrich Hornef Febr. 1998
Aufbau Ost – Eine Herausforderung für Politik und Wirtschaft. Vortrag gehalten im Rahmen des Studium Generale der Fachhochschule Pforzheim, Wintersemester 1997/98</p> |
|--|---|

Verzeichnis der bisher erschienenen Beiträge

- | | |
|--|---|
| <p>84. Helmut Wienert Juli 1998
50 Jahre Soziale Marktwirtschaft – Auslaufmodell oder Zukunftskonzept? Vortrag gehalten im Rahmen des Studium Generale der Hochschule Pforzheim, Sommersemester 1998</p> <p>85. Bernd Noll Sept. 1998
Die Gesetzliche Rentenversicherung in der Krise</p> <p>86. Hartmut Löffler Jan. 1999
Geldpolitische Konzeptionen - Alternativen für die Europäische Zentralbank und für die Kroatische Nationalbank</p> <p>87. Erich Hoppmann Juni 1999
Globalisierung. Vortrag gehalten im Rahmen des Studium Generale der Hochschule Pforzheim, Sommersemester 1999</p> <p>88. Helmut Wienert (Hrsg.) Dez. 1999
Wettbewerbspolitische und strukturpolitische Konsequenzen der Globalisierung. Mit Beiträgen von Hartmut Löffler und Bernd Noll</p> <p>89. Ansgar Häfner u.a. (Hrsg.) Jan. 2000
Konsequenzen der Globalisierung für das internationale Marketing. Mit Beiträgen von Dieter Pflaum und Klaus-Peter Reuthal</p> <p>90. Ulrich Wagner Febr. 2000
Reform des Tarifvertragsrechts und Änderung der Verhaltensweisen der Tarifpartner als Voraussetzungen für eine wirksame Bekämpfung der Arbeitslosigkeit</p> <p>91. Helmut Wienert April 2000
Probleme des sektoralen und regionalen Wandels am Beispiel des Ruhrgebiets</p> <p>92. Barbara Burkhardt-Reich Nov. 2000
Der Blick über den Tellerrand – Zur Konzeption und Durchführung eines „Studium Generale“ an Fachhochschulen</p> <p>93. Helmut Wienert Dez. 2000
Konjunktur in Deutschland - Zur Einschätzung der Lage durch den Sachverständigenrat im Jahrestgutachten 2000/2001</p> <p>94. Jürgen Wertheimer Febr. 2001
Geklonte Dummheit: Der infantile Menschenpark. Vortrag gehalten im Rahmen des Studium Generale der Hochschule Pforzheim, Wintersemester 2000/01</p> <p>95. Konrad Zerr März 2001
Erscheinungsformen des Online-Research – Klassifikation und kritische Betrachtung</p> <p>96. Daniela Kirchner April 2001
Theorie und praktische Umsetzung eines Risikomanagementsystems nach KontraG am Beispiel einer mittelständischen Versicherung</p> <p>97. Bernd Noll Mai 2001
Die EU-Kommission als Hüterin des Wettbewerbs und Kontrolleur von sektoralen und regionalen Beihilfen</p> <p>Peter Frankenfeld
EU Regionalpolitik und Konsequenzen der Osterweiterung</p> <p>98. Hans Joachim Grupp Juni 2001
Prozessurale Probleme bei Beschlu smängelstreitigkeiten in Personengesellschaften</p> <p>99. Norbert Jost (Hrsg.) Juli 2001
Technik Forum 2000: Prozessinnovationen bei der Herstellung kaltgewalzter Drähte. Mit Beiträgen von</p> | <p>Peter Kern, Wilhelm Bauer, Rolf Ilg; Heiko Dreyer; Johannes Wol ner und Rainer Menge</p> <p>100. Urban Bacher, Mikolaj Specht Dez. 2001
Optionen – Grundlagen, Funktionsweisen und deren professioneller Einsatz im Bankgeschäft</p> <p>101. Constanze Oberle Okt. 2001
Chancen, Risiken und Grenzen des M-Commerce</p> <p>102. Ulrich Wagner Jan. 2002
Beschftigungshemmende Reformstaus und wie man sie auflösen könnte
Jürgen Volkert
Flexibilisierung durch Kombi-Einkommen? Die Perspektive der Neuen Politischen Ökonomie</p> <p>103. Mario Schmidt, René Keil März 2002
Stoffstromnetze und ihre Nutzung für mehr Kostentransparenz sowie die Analyse der Umweltwirkung betrieblicher Stoffströme</p> <p>104. Kurt Porkert Mai 2002
Web-Services – mehr als eine neue Illusion?</p> <p>105. Helmut Wienert Juni 2002
Der internationale Warenhandel im Spiegel von Handelsmatrizen</p> <p>106. Robert Wessolly, Helmut Wienert Aug. 2002
Die argentinische Währungskrise</p> <p>107. Roland Wahl (Hrsg.) Sept. 2002
Technik-Forum 2001: Weiterentwicklungen an Umformwerkzeugen und Walzdrhten. Mit Beiträgen von Roland Wahl, Thomas Dolny u.a., Heiko Pinkawa, Rainer Menge und Helmut Wienert</p> <p>108. Thomas Gulden April 2003
Risikoberichterstattung in den Geschäftsberichten der deutschen Automobilindustrie</p> <p>109. Günter Altner Mai 2003
Lasset uns Menschen machen – Der biotechnische Fortschritt zwischen Manipulation und Therapie. Vortrag gehalten im Rahmen des Studium Generale der Hochschule Pforzheim, Sommersemester 2003</p> <p>110. Norbert Jost (Hrsg.) Juni 2003
Technik-Forum 2002: Innovative Verfahren zur Materialoptimierung. Mit Beiträgen von Norbert Jost, Sascha Kunz, Rainer Menge/Ursula Christian und Berthold Leibinger</p> <p>111. Christoph Wuterich Februar 2004
Professionalisierung und Doping im Sport. Vortrag gehalten im Rahmen des Studium Generale der Hochschule Pforzheim, Sommersemester 2003</p> <p>112. Sabine Schmidt Mai 2004
Korruption in Unternehmen – Typologie und Prävention</p> <p>113. Helmut Wienert August 2004
Lohn, Zins, Preise und Beschäftigung – Eine empirische Analyse gesamtwirtschaftlicher Zusammenhänge in Deutschland</p> <p>114. Roland Wahl (Hrsg.) Sept. 2004
Technik-Forum 2003: Materialentwicklung für die Kaltumformtechnik. Mit Beiträgen von Andreas Baum, Ursula Christian, Steffen Nowotny, Norbert Jost, Rainer Menge und Hans-Eberhard Koch</p> <p>115. Dirk Wenzel Nov. 2004
The European Legislation on the New Media: An Appropriate Framework for the Information Economy?</p> |
|--|---|

Verzeichnis der bisher erschienenen Beiträge

116. **Frank Morelli, Alexander Mekyska, Stefan Mühlberger** Dez. 2004
Produkt- und prozessorientiertes Controlling als Instrument eines erfolgreichen Informationstechnologie-Managements
117. **Stephan Thesmann, Martin Frick, Dominik Konrad** Dez. 2004
E-Learning an der Hochschule Pforzheim
118. **Norbert Jost (Hrsg.)** Juni 2005
Technik-Forum 2004: Innovative Werkstoffaspekte und Laserbehandlungstechnologien für Werkzeuge der Umformtechnik
119. **Rainer Gildeggen** Juni 2005
Internationale Produkthaftung
120. **Helmut Wienert** Oktober 2005
Qualifikationsspezifische Einkommensunterschiede in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung von Universitäts- und Fachhochschulabsolventen
121. **Andreas Beisswenger, Bernd Noll** Nov. 2005
Ethik in der Unternehmensberatung – ein verminntes Gelände?
122. **Helmut Wienert** Juli 2006
Wie lohnend ist Lernen? Ertragsraten und Kapitalendwerte von unterschiedlichen Bildungswegen
123. **Roland Wahl (Hrsg.)** Sept. 2006
Technik-Forum 2005: Umformwerkzeuge - Anforderungen und neue Anwendungen. Mit Beiträgen von Edmund Böhm, Eckhard Meiners, Andreas Baum, Ursula Christian und Jörg Menno Harms
124. **Mario Schmidt** Dez. 2006
Der Einsatz von Sankey-Diagrammen im Stoffstrommanagement
125. **Norbert Jost (Hrsg.)** Oktober 2007
Technik-Forum 2006: Innovative neue Techniken für Werkzeuge der Kaltverformung. Mit Beiträgen von Franz Wendl, Horst Bürkle, Rainer Menge, Michael Schiller, Andreas Baum, Ursula Christian, Manfred Moik und Erwin Staudt.
126. **Roland Wahl (Hrsg.)** Oktober 2008
Technik-Forum 2007: Fortschrittsberichte und Umfeldbetrachtungen zur Entwicklung verschleißreduzierter Umformwerkzeuge. Mit Beiträgen von Klaus Löffler, Andreas Zilly, Andreas Baum und Paul Kirchhoff.
125. **Julia Tokai, Christa Wehner** Okt. 2008
Konzept und Resultate einer Online-Befragung von Marketing-Professoren an deutschen Fachhochschulen zum Bologna-Prozess