

Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung

Bülow-Schramm, Margret (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Bülow-Schramm, M. (Hrsg.). (2013). *Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004290w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen?

Ein empirisches Interventionsprojekt
zu hochschuldidaktischer Gestaltung

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

USuS

Untersuchung zu
Studienverläufen
und Studienerfolg



Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG



Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen?

Ein empirisches Interventionsprojekt
zu hochschuldidaktischer Gestaltung

Margret Bülow-Schramm (Hg.)

Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen?

**Ein empirisches Interventionsprojekt
zu hochschuldidaktischer Gestaltung**





Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG



HOCHSCHULE
FÜR ANGEWANDTE
WISSENSCHAFTEN
MÜNCHEN

tu technische universität
dortmund



University of Applied Sciences

HOCHSCHULE
EMDEN • LEER

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2013

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de

Umschlagabbildungen:

- Technische Universität Dortmund:
TU Dortmund, Referat Hochschulkommunikation
- Universität Hamburg: UHH/Dichant
- Hochschule für angewandte Wissenschaften München: Hochschule München,
Stabsabteilung Hochschulkommunikation
- Hochschule Emden-Leer: E. Bühler,
Hochschule Emden/Leer

Bestell Nr.: 6004290
ISBN: 978-3-7639-5096-6 (Print)
ISBN: 978-3-7639-5097-3 (E-Book)

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort der Herausgeberin	7
1 Wie alles anfing: Genese und Reichweite des Projekts <i>Margret Bülow-Schramm/Marianne Merkt</i>	11
2 Analysemodell und Methoden <i>Hilke Rebenstorf/Margret Bülow-Schramm</i>	27
3 Der Studienverlauf – zwei Perspektiven <i>Stefanie Schröder/Hilke Rebenstorf (unter Mitarbeit von Nina Kraushaar)</i>	57
4 Der Studienerfolg – Dimensionen und bestimmende Faktoren <i>Konstantin Schultes/Stefanie Schröder</i>	87
5 Erträge vor Ort: Studiengangsgestaltung und Implementationsstrategien in den Kooperationsstudiengängen	
5.1 Wie kommen hochschuldidaktische Erkenntnisse in die Fachbereiche – oder von der Notwendigkeit der kleinen Schritte. Ergebnisse der Studienverlaufsbeobachtungen am Standort West <i>Marion Kamphans/Nina Friese</i>	119
5.2 Dreigliedrigkeit und Prüfungslast im Lehramtsstudiengang (LAB) Standort Ost <i>Ulrike Greb/Sandra Weis</i>	140
5.3 Heterogenität als Herausforderung für Lehrende der angewandten Technikwissenschaft im Teilprojekt Nord <i>Maria Krüger-Basener/Luz Ezcurra Fernandez/Ina Gößling</i>	162
5.4 Mit E-Portfolios zu (viel) Qualität im Studium? – Studiengangsgestaltung und Implementierungsstrategien Süd <i>Patricia Arnold/Martin Lu Kolbinger</i>	190
6 „Es führt kein Weg zurück“ (Thomas Wolfe) – Bildungspolitische Überlegungen <i>Margret Bülow-Schramm</i>	215
7 Resümee: die Ernte unter Transfergesichtspunkten <i>Margret Bülow-Schramm/Konstantin Schultes</i>	231
Literaturverzeichnis	241
Profile der Autorinnen und Autoren	259

Vorwort der Herausgeberin

*Das Studium neu denken, die Studierenden stärken, die Strukturen klären.
(Variation eines v. Hentig-Mottos)*

Faktoren gelingenden Studierens in Bachelorstudiengängen aufzufinden, scheint als Fragestellung geeignet, eine Untersuchung anzuleiten, zu planen und durchzuführen (vgl. Kapitel 2).

Aber was ist gelingendes Studieren unter Bologna-Bedingungen, wie erscheint es aus verschiedenen Perspektiven und wer entscheidet darüber, was gelungen ist? Welche der unterschiedlichen Sichtweisen werden durch die Projektergebnisse gestützt und was kann hineingelesen werden? In welchen Kontext werden die praktischen Erprobungen gestellt und wie wird die Umsetzung von verschiedenen Beteiligten und Beobachtergruppen bewertet?

Diese Fragen kennzeichnen das hochbrisante Umfeld der Untersuchung:

Bachelorstudiengänge als Teil der Bologna-Reform des europäischen Hochschulraums sind umstritten auch noch zehn Jahre nach Bologna-Prozess-Beginn, als die Untersuchungen des USuS-Projekts¹ aus der Förderlinie des BMBF zur Professionalisierung der Hochschullehre starteten.

Der Bedarf an Daten, die eine Entscheidung zwischen unterschiedlichen Positionen zum Bologna-Prozess fundieren könnten, ist groß, wenngleich allen Beteiligten klar ist, dass sozialwissenschaftliche Daten keine Gewissheiten vermitteln können, weil sie keine Kausalzusammenhänge liefern. Vielmehr ist der Kontextabhängigkeit der Befunde Rechnung zu tragen und es ist ein zentrales Bemühen im USuS-Projekt, die Kontexte zu benennen:

- Die Sichtweise ist die der Studierenden,
- das Untersuchungsfeld sind spezifische Studiengänge,
- die Interventionen werden von denen entwickelt, die sie umsetzen wollten und sollten.

¹ USuS-Projekt steht für „Untersuchung von Studienverlauf und Studienerfolg in Bachelorstudiengängen“ und ist eine Kurzfassung des Themas im Projektantrag an das BMBF: „Studienverläufe und Studienerfolg: Wie Studium gelingt. Identifizierung der Faktoren gelingenden Lernens unter Bologna-Bedingungen mit dem Ziel der Entwicklung und Erprobung von Fördersystemen auf hochschuldidaktischer und organisatorischer Ebene“. Bülow-Schramm/Merkel 2008

In diesem Bericht über das USuS-Projekt werden die Ergebnisse und Prozesse von denen beschrieben, die an ihrer Entstehung und Gestaltung maßgeblich beteiligt waren. Das gilt unbeschadet der Tatsache, dass eine kollektive und kooperative Arbeitsweise im Projekt vorherrschte. So ist dieses Buch einerseits ein Sammelband mit Beiträgen autonomer Autorinnen, zugleich aber der Ausweis für gemeinsame Projektarbeit mit intensiven Aushandlungsprozessen und schließlich abgestimmten Grundannahmen und Vorgehensweisen. Insofern ist es eine Monografie über das USuS-Projekt.

Im ersten Kapitel werden das Erkenntnisinteresse, die Fragestellung und die Verfahren von den Initiatorinnen² und Leiterinnen des Projekts nachvollzogen (Margret Bülow-Schramm und Marianne Merkt).

Das zweite Kapitel beschreibt die Logik des Analysemodells, das die Wahl der Erhebungsinstrumente und die Auswertungsprozeduren anleitete, und begründet dessen Geltung für alle (arbeitsteiligen) Vorgehensweisen und empirischen Verfahren (Hilke Rebenstorf und Margret Bülow-Schramm).

Ab dem dritten Kapitel stehen die Befunde und Ergebnisse im Zentrum: zunächst die Analysen zum Studienverlauf, die mit qualitativen und quantitativen Methoden gewonnen wurden (Stefanie Schröder und Hilke Rebenstorf),

dann im vierten Kapitel die Faktoren des Studienerfolgs in ihrer Abhängigkeit von studieninternen und -externen Bedingungen ebenfalls aus quantitativer und qualitativer Sicht (Konstantin Schultes und Stefanie Schröder).

Das umfangreiche Kapitel 5 liegt in den Händen der Kooperationspartnerinnen, die an „ihren“ Standorten und Studiengängen auf der Basis der empirischen Ergebnisse maßgeschneiderte Innovationen unterschiedlicher Reichweite erprobten und evaluierten: Marion Kamphans und Nina Friese analysieren Chancen und Effekte einer hochschuldidaktischen Gestaltung von Technikstudiengängen; Ulrike Greb und Sandra Weis stellen die Dreigliedrigkeit des Lehramtsstudiums in den Mittelpunkt ihrer Innovationsansätze für das Lehramt an berufsbildenden Schulen; Maria Krüger-Basener, Luz Ezcurra Fernandez und Ina Gößling fokussieren auf die Heterogenität der Studierenden in angewandten Technikwissenschaften und Patricia Arnold nimmt mit Martin Lu Kolbinger die Implementation von E-Portfolios in Studiengängen der angewandten Sozialwissenschaften zum Anlass, deren Verbesserungspotenzial in Verbindung mit dem Forschungsdesign des USuS-Projekts zu ergründen und deren Möglichkeiten und Grenzen aufzuzeigen.

Im Kapitel 6 schließlich wird nach der bildungspolitischen Bedeutung des Projekts und seiner Befunde gefragt und eine Extrapolation in die Zukunft gewagt (Margret Bülow-Schramm).

2 Die Schreibweise führt die weibliche und männliche Form der Nomen auf, wo dies den Lesefluss unterbricht, haben wir uns für die weibliche Form entschieden, Männer sind mit gemeint.

Eine zusammenfassende Würdigung der Projektergebnisse unter Transfersgesichtspunkten nehmen Margret Bülow-Schramm und Konstantin Schultes in Kapitel 7 vor.

Ergänzend zur Abschlusstagung, die zu Projektende im Mai 2012 stattfand, soll diese Veröffentlichung zu Nachahmungen anregen und dafür die notwendigen Informationen liefern, aber auch die Begrifflichkeiten problematisieren, die Bologna kennzeichnen, und die Augen für neue (methodische, theoretische, praktische) Ansätze öffnen.

Dieser Bericht hat darüber hinaus die Funktion, Rechenschaft abzulegen über die Projektaktivitäten, für die öffentliche Gelder in Anspruch genommen wurden. Durch den mehrfachen Bezug auf den Projektantrag soll deutlich werden, wie die geplanten Untersuchungsschritte vollzogen wurden und dem Ziel des Projekts dienen. Ebenso sollen die Verweise auf bereits verfasste und veröffentlichte Beiträge wie in seltenen Fällen auf graues Material über das Projekt von Projektmitarbeiterinnen möglichst vollständig sein, um zu dokumentieren, dass von Anfang an der jeweilige Erkenntnisstand schriftlich fixiert, publiziert, projektintern nutzbar gemacht und zur Sicherung des Transfers in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht wurde. Daraus erwachsen oftmals wertvolle Anregungen, die im Projekt aufgegriffen und für dessen Fortgang genutzt wurden. Dafür allen, die dabei mitgemacht haben, aufrichtigen Dank. In dieser Hinsicht ist der Expertenrat besonders erwähnenswert, dem hochkarätige Hochschulforscherinnen angehörten.³ Sie haben das Projekt besonders in der Anfangsphase bei der Entwicklung und Funktionsbestimmung der Erhebungsinstrumente beraten und einige Kurzschlüsse verhindert. Ein großes Dankeschön für die Unterstützung bei der Herausgabe dieses Buchs gilt Konstantin Schultes, der unermüdlich seine E-Kompetenz eingebracht hat.

Margret Bülow-Schramm

Hamburg im Herbst 2012

3 Dem Expertenrat gehörten an: Tino Bargel, Heiner Bremer, Walburga Freitag, Harry Friebe, Christoph Heine, Hans-Christoph Koller, Nicole Naeve, Hildegard Schaeper, Tade Tramm.

1 Wie alles anfing: Genese und Reichweite des Projekts

MARGRET BÜLOW-SCHRAMM/MARIANNE MERKT

1.1 Genese des Erkenntnisinteresses

Die Befunde, die 2007 mit der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW in Kooperation mit der HIS GmbH)⁴ bekannt und zum Thema von wissenschaftspolitischen Auseinandersetzungen wurden⁵, waren dramatisch: Im deutschen Bildungswesen entscheidet die soziale Herkunft ganz maßgeblich über den Bildungsweg. Nach den Ergebnissen der PISA-Studien für Deutschland eine weitere Ernüchterung, denn für die Hochschulen schien nun Analoges zu gelten wie für den Schulbereich: Nicht die individuelle Lernfähigkeit ist maßgeblich für die Aufnahme eines Hochschulstudiums, sondern der Bildungsstatus der Eltern. Und dies bei unterdurchschnittlichen Studierquoten in Deutschland. Wie kann in dieser Lage eine gleichberechtigte Teilhabe an einem Studium erreicht werden, nicht nur aus arbeitsmarkt- und konjunkturpolitischen Gründen, sondern weil das „Bürgerrecht auf Bildung“ (Dahrendorf) konstitutiv für unsere Gesellschaft sein sollte? Die Rekrutierungspotenziale aus den hochschulnahen Milieus sind nahezu ausgeschöpft. Die zusätzlichen Studierenden, die für 40 % Studierende eines Altersjahrgangs (Studierendenquote) benötigt werden, erfordern eine größere Bildungsbeteiligung aller Bevölkerungsgruppen, und das Potenzial der hochschulfernen und einkommensschwächeren Bevölkerungskreise muss dafür ausgeschöpft werden.

„Wir müssen endlich der ungleichen Verteilung von Bildungschancen in Deutschland entgegenwirken und die extreme soziale Selektivität des Bildungs- und Hochschulsystems

-
- 4 Die 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks wurde vom BMBF herausgegeben und vom HIS Hochschul-Informationssystem durchgeführt: BMBF (2007). Zuvor waren die Trends schon von der Konstanzer Hochschulforschergemeinschaft analysiert worden: Bargel, T./Ramm, M./Multrus, F. (2005). Die inzwischen veröffentlichte 19. Sozialerhebung (BMBF 2010) stellt eine Erhöhung der Studierendenquote fest, jedoch wegen der stärkeren Jahrgänge keinen Rückgang der Selektivität.
- 5 Z. B. die Wissenschaftskonferenz „Vom Studentenbergr zum Schuldenbergr?“ veranstaltet von der GEW in Kooperation mit der Hans-Böckler-Stiftung, dem Deutschen Studierendenwerk und dem Bildungs- und Förderungswerk der GEW im August 2007 am Diemelsee.

überwinden. Wer eine höhere Bildungsbeteiligung will, muss für mehr Chancengleichheit auf dem Weg zur Hochschulbildung sorgen.“ (Dobischat 2008: 97)

Davor hatten schon die hohen Studienabbrecherquoten (Hörner 1999, Heublein/Schmelzer/Sommer/Spangenberg 2002, Heublein/Schmelzer/Sommer 2005) und der niedrige Anteil Studierender aus nicht-akademischen Milieus als Ausdruck der im internationalen Vergleich hohen Selektivität des deutschen Bildungssystems (Becker 2000, BMBF 2007) die Aufmerksamkeit der Hochschulreformer auf sich gezogen, die nach einer Lösung suchten. So wurde z. B. an der Universität Hamburg zeitweilig der bevorstehende Bachelorabschluss als zertifizierter Abbruch funktionalisiert, indem er in die bestehenden Diplom- und Magisterstudiengänge eingefügt werden und als „Abfederung bei Studienabbruch“ (Bülow-Schramm 1997: 1) dienen sollte. Dieses Modell bestand an der TU Hamburg-Harburg in einigen Studiengängen noch bis 2008/2009.⁶

Erst mit dem Rückenwind der Bologna-Reform fand in Deutschland eine gestufte Studienstruktur mit berufsqualifizierendem Bachelor Verbreitung, die bisher üblichen Magister-, Lehramts- und Diplomstudiengänge wurden sukzessive gemäß länderspezifischen Zeitplänen ersetzt.

Welche Rolle die Struktur der gestuften Studiengänge, die mit der „Bologna-Reform“ eingeführt wurde, in dem Szenario von sozialer Ungleichheit, Selektivität, Diversität und Studierendenzahlen spielt, lässt sich mit den erwähnten Daten noch kaum entscheiden: Die Erhebungszeitpunkte liegen zu früh, als dass Erkenntnisse über die sozialen und quantitativen Effekte der Studienstruktureform möglich waren.

Diese Daten sind 2007 aber der Anstoß, die Problemlage mit dem BMBF-Forschungsprojekt USuS⁷ aufzugreifen und in einen spezifischen Kontext einzubetten. Die Studierenden werden in den Mittelpunkt gestellt, um Kenntnisse darüber zu bekommen, worin aus ihrer Sicht die Barrieren für ein erfolgreiches Studium bestehen und wie sie mit hochschuldidaktischen Umgestaltungen gesenkt werden können, ein bisher vernachlässigter Aspekt für die Umsetzung des „Shift from Teaching to Learning.“ (Welbers/Gaus 2005, Bülow-Schramm 2008)

Betrachten wir den bisherigen Verlauf der Bologna-Reform, so tut sich ein Widerspruch auf zwischen ihren Zielen, die Studierendenquote zu erhöhen, die Abbrecherquote zu senken, die Möglichkeiten des Studienzugangs und damit des Erwerbs eines Hochschulabschlusses für heterogene Studierendenspopulationen zu verbreitern und ihrer Umsetzung in die Studienrealität.

Was aber sind die Stellschrauben für eine Korrektur?

6 Vgl. dazu „Stellungnahme von Prof. Dr. Hauke Trinks, Präsident der TUHH Okt 1996“, in: Bülow-Schramm 1997, S. 149–153.

7 Das Projekt wurde vom BMBF im Schwerpunkt „Zukunftswerkstatt Hochschullehre“ unter dem Kennzeichen 01PH08001 gefördert. Es stand unter der Leitung von Prof. Dr. Margret Bülow-Schramm und Dr. Marianne Merkt (Vertretungsprofessorin) am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg. Nähere Informationen unter: <http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/index.php>.

Noch findet die aus einem Ethos der Chancengleichheit heraus kritisierte eingeschränkte Diversität ihre Entsprechung in fehlenden Studienangeboten und Mikrostrukturen für eher mit Lebens- und Berufserfahrungen als mit abstraktem Faktenwissen ausgestattete Studierende.

Für das Ziel, Studienmöglichkeiten einer erweiterten Studierendenpopulation zu bieten, wurde einmal vom Input her gesteuert: mehr Transparenz des Studienangebots und kalkulierbare Kosten durch einhaltbare Studienzeiten. Aber auch die Output-Orientierung sollte dem dienen: Das Studium soll so qualifizieren, dass die Absolventinnen eine Chance auf dem Arbeitsmarkt haben, und zwar auch auf internationalen/europäischen Arbeitsmärkten. Dies sollte die Aufnahme eines Studiums für breitere Bevölkerungsschichten möglich und attraktiv machen.⁸ An die studiengestalterische Seite war dabei höchstens unterschwellig gedacht über das Instrument der Modulhandbücher und die studienbegleitenden Prüfungen. Aber auch für deren Konzeption gab es eher strukturelle Leitlinien. Das lassen die länderübergreifenden Strukturvorgaben der KMK, die der Akkreditierungsrat in Qualitätskriterien für die Akkreditierung der Studiengänge übersetzte, erkennen (Bülow-Schramm/Heumann 2012).

Wie schon im Kontext der Lehrevaluation, als sie in den 90er Jahren von der selbstbestimmten Anwendung durch die Lehrenden zum Instrument der neuen indirekten Steuerung durch die Hochschulleitungen verändert wurde, war die Hochschuldidaktik bei der Umsetzung der Bologna-Reform in den Studienalltag nicht gefragt. (Bülow-Schramm/Reisert 1993, Bülow-Schramm 2000). Die Bologna-Beauftragten, die die Fakultäten bei der Umsetzung des immer noch als Strukturreform bezeichneten Bologna-Prozesses unterstützen sollten, waren eher dem Verwaltungs- als dem Wissenschaftsbereich zugeordnet oder zwischendrin angesiedelt.

Erst als eine zweite Welle der Reform gefordert wurde, „die nicht in Organisationsveränderungen stecken bleibt, sondern zu einer neuen Qualität von Bildung und Ausbildung führt“ (Schneider/Szyrba/Welbers/Wildt 2009: 7), geriet die Hochschuldidaktik in den Blick: Was ist denn eigentlich kompetenzorientiertes Prüfen und wie gestalten die Lehrenden das? Wie können Wissensunterschiede in den Lehrveranstaltungen erkannt und beantwortet werden? Wie wird Employability hergestellt und was heißt sie für die Stoffaufbereitung und die Vermittlungsformen? Und was für die Konzeption des gesamten Studiums? Was macht den in aller Munde geführten Shift from Teaching to Learning, die Studierendenorientierung aus? Was brauchen Studierende, um die Selbststudienanteile ausfüllen zu können, die als wesentliche Lernzeiten in den neuen Studiengängen kalkuliert sind?⁹

8 Bargel/Bargel (2012) befürchten allerdings genau gegenteilige Effekte der Reform: Zum einen können Arbeiterkinder der gestiegenen Relevanz von Mobilität weniger entsprechen, zum anderen schneiden sie bei hochschulspezifischen Auswahlverfahren schlechter ab (Bargel/Bargel 2012: 117). Heine schreibt bezogen auf den Zugang zu den gestuften Studiengängen „von einer ‚neuen Unübersichtlichkeit‘“, durch die „sekundäre Effekte der sozialen Herkunft wirksam werden (können).“ (Heine 2012: 107). Vgl. dazu auch Witte/Sandfuchs/Mittag/Brummerloh (2011).

9 Vgl. zu diesen und weiteren hochschuldidaktischen Herausforderungen des Bologna-Prozesses die Loccumer Tagung: In Modulen lehren, lernen und prüfen. Loccumer Protokolle 78/09, darin Bülow-Schramm (2010 c).

Bis dahin waren die Studierenden auch nicht im Fokus der Hochschulforschung¹⁰, die den Bologna-Prozess aus politikwissenschaftlicher (Internationalisierung und Globalisierung im Zusammenhang mit Governance-Forschung), betriebswirtschaftlicher (Management- und Finanzierungsprobleme), soziologischer (Auswirkungen der Bologna-Reform auf die institutionelle Struktur des Bildungssektors, auf die Sozialstruktur der Studierendenschaft und Untersuchungen zur Selektivität des Bildungswesens), pädagogischer (der Bildungsauftrag der Hochschule, die Folgen für die Lehrerbildung) und psychologischer (Kompetenzmessung) Sicht analysierte, die Studierenden als Akteure aber kaum einbezog.

Obleich die Bachelor-Studiengänge in der medialen Kritik standen, Studierende in Protestdemonstrationen Konsequenzen forderten, wusste man darüber hinaus wenig über die Sicht der Studierenden auf das Studium seit Einführung der gestuften Studienstruktur und ihre Studierpraxis: Wie lernen sie, wie nutzen sie selbstorganisiertes Studium, welche Rolle spielen in ihren Augen die Lehrenden, wie bewältigen sie die Studienbedingungen (das Regelsystem Studium inkl. Prüfungsordnungen, Leistungspunkteerwerb und Modulstruktur) etc.?

Noch 2012 wird in der Expertise von Bargel/Bargel (2012), die auf Daten aus 2007 beruht, festgestellt, dass soziale Ungleichheit *im* Studium wenig untersucht ist. Mehr Aufmerksamkeit haben, wie dargestellt, Zugänge zum und Abbrüche des Studiums in der Hochschulforschung gefunden sowie bestimmte Teilaspekte:

„Ausnahmen ist davon (von der geringen Aufmerksamkeit, d. V.) die wirtschaftliche Lage der Studierenden, die Studienfinanzierung und die Vergabe von Stipendien (wie BAföG), wie sie regelmäßig seit 1951 im Rahmen der Erhebungen zur wirtschaftlichen und sozialen Lage der Studierenden erhoben werden – ohne dass aber deren Folgen für das Studium oder kompensatorische Wirkungen für die Studienbewältigung genauer untersucht wurden.“ (Bargel/Bargel 2012: 113)

All dies führt zur Formulierung eines Forschungsdesiderats, das den Fokus darauf richtet, was im Studium geschehen kann, damit Studierende erfolgreich sind. Es rankt sich um die im Folgenden dargelegte Forschungsfrage, die vorab im Rahmen eines Projektantrags präzisiert und in der Dynamik der Forschungsarbeit, der Mitarbeiterkonstellationen und der Ausdifferenzierung des Forschungsdesigns im Auswertungsprozess leichten Schwankungen unterlag, die am Erkenntnisinteresse aber nichts änderten: Wie kann ansetzend an der Sicht der Studierenden das Studium mit hochschuldidaktischen Maßnahmen so beeinflusst werden, dass Studierende mit unterschiedlichen Herkunftsbedingungen das Studium erfolgreich (ebenfalls aus ihrer Sicht) durchlaufen können? Es geht auch darum zu erkennen, wo die Grenzen eines solchen Vorgehens sind. Die werden vor allem in institutionellen Rahmenbedingungen vermutet wie finanziellen Ressourcen, politischen und rechtlichen Vorgaben, die kurzfristig mit Hochschuldidaktik nicht direkt beeinflussbar sind, deshalb jedoch nicht aus dem Blick geraten sollten.

¹⁰ Hochschuldidaktische Forschung, die dies zum Gegenstand hatte, hatte es zu den Zeiten noch schwer, von der und als Hochschulforschung anerkannt zu werden. Vgl. Gunkel/Freidank/Teichler (2003).

1.2 Entwicklung der Forschungsfrage und des angemessenen Vorgehens im Projektverlauf

Zentrales Forschungsinteresse des Projekts USuS ist es, Faktoren zu identifizieren, die den Studienverlauf und den Studienerfolg in Bachelor-Studiengängen beeinflussen.

Durch welche Faktoren werden Studienverläufe günstig oder ungünstig beeinflusst? Was führt zum Studienerfolg und was verstehen die Studierenden darunter?

Es ging im Projekt nach einem ersten Aufschlag, in dem noch die Reduktion *hoher Studienabbruchs- bzw. Studienschwundquoten* als Ziel auftauchte, bald vorrangig um die Identifizierung von Faktoren gelingenden Lernens und weniger um die Erforschung der Ursachen für Studienprobleme bis hin zum Studienabbruch. Das heißt, die Studierenden sollten nicht von vornherein als Problembehaftete angesprochen werden, weshalb die Methode des Appreciative Inquiry¹¹ als Vorbild diente, was sich insbesondere in den Fragen des Fragebogens und dem Gesprächsanreiz für die Interviews niederschlug.

Die Forschungsfrage resultiert aus der Annahme, dass ein Anstieg der Studierquote zu erreichen wäre und Selbstselektion nicht in dem vorfindbaren Maße zum Tragen käme, wenn die Hochschulen die Vermittlung hochschuldidaktisch fundierter Lehr-/Lernformen fördern und maßgerechte Unterstützungs- und Betreuungsmaßnahmen bereitstellen würden, die auch Menschen nicht-akademischer Herkunft die Chance einer Orientierung und Enkulturation im Studium eröffneten, worin ein noch unausgeschöpftes Potenzial liege. Die Entwicklung von hochschuldidaktisch konzipierten Betreuungs- und Strukturierungssystemen, speziell für den Studienbeginn, könnte so auch einen Anstieg der Studierquote bewirken, insofern die Hoffnung auf Studienerfolg für breitere Bevölkerungskreise Nahrung erhalte.

Grundlage dieser Annahme sind jene Studien, die den Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen einleiteten und die Wechselbeziehung zwischen Lernergebnissen und Lehrmethoden, zwischen Lernergebnissen und Lernstrategien sowie zwischen Lehrstrategien und Lernstrategien aufgedeckt haben: Studierendenzentrierte, lernorientierte Lehre führt zu hochwertigerem studentischen Lernen und sorgt dafür, dass die Studierenden eher einen vertiefungsorientierten Lernstil praktizieren und mit der Lehre zufriedener sind (vgl. Lübeck 2009, Berendt 2005 sowie die hier zitierten weiteren Arbeiten). Den daraus gezogenen Schlussfolgerungen für die Praxis effektiven Lehrens und Lernens fühlten sich die Projektmitarbeiterinnen verpflichtet, d. h. be-

11 Appreciative Inquiry (AI), eigentlich eine Methode des Change Management und in der Unternehmensberatung verankert, weist den Fragen (eines Fragebogens, Interviews, Erkundungsgesprächs etc.) eine orientierende Funktion zu, wie dies auch Karl Marx und in seiner Folge Max Frisch, Bertolt Brecht u. a. taten, der mit Fragen die Bewusstheit der Arbeiter für sich befördern wollte. Mit der Untersuchung verändert sich das Untersuchte und was wir finden, hängt davon ab, wie wir fragen. Um die Potenziale zu finden, muss auch die Fragehaltung in diese Richtung gehen. Vgl. Cooperrider, D. L./Whitney, D./Stavros, J. M. (2003).

teiligungsorientierte Lehrformen zu präferieren, die das individuelle Lernen von allen Studierenden fördern und forcieren.

Zugleich wurden diese Erkenntnisse reflexiv auf die eigene Forschungsarbeit angewendet: Wissen und Erkenntnis allein führen nicht zu einer Veränderung in der Haltung und Handlung von Menschen (Brendel 2005). Auch die USuS-Forschungsergebnisse können zu „trägem Wissen“ werden, dessen Transfer in die Anwendung nicht gelingt. Aus diesem Grund finden zusätzlich zu den quantitativen und qualitativen Erhebungen in den beteiligten Fachdisziplinen und Hochschulstandorten Interventionen im Feld der Lehre statt, um die spezifischen Ansatzpunkte für effektives Lehren und Lernen benennen und die Lehrenden vor Ort für eine nicht traditionelle Lehre qualifizieren und motivieren zu können, die bis in ihren Lehralltag vordringt.

Für die Möglichkeit, solche Betreuungssysteme anzubieten, ist also sowohl die Beeinflussung der Studienstruktur wichtig als auch die hochschuldidaktische Gestaltung der Lehr- und Lernsituationen innerhalb der Studienstruktur. Ansätze hat die hochschuldidaktische Forschung und Praxis zum Beispiel in Form von Orientierungseinheiten, tutoriellen und Mentorensystemen, projektorientierten Lernformen und Situationen forschenden Lernens entwickelt. Perspektivisch kann die Hochschuldidaktik auch Veränderungen der Strukturen bewirken, wie in der Vergangenheit die Institutionalisierung z. B. von Orientierungseinheiten oder die Erweiterung des Curriculums mit Veranstaltungen zu Studium und Beruf in einzelnen Studiengängen gezeigt hat.

Die Forschungsfragen zielten deshalb darauf, zum einen gelingendes Lernen im Studium zu identifizieren und zum anderen Interventionen den Weg zu bereiten, die die Bedingungen für gelingendes Lernen praktisch herstellen.

Um diese Möglichkeiten auszuloten und nicht bei einer Analyse der Wirklichkeit stehen zu bleiben, sondern Ansätzen für Veränderungen auf die Spur zu kommen, lautet daher die anschließende Frage: Wie kann der Studienerfolg beeinflusst werden durch Fördersysteme auf hochschuldidaktischer und organisatorischer Ebene?

„Ziel ist es, auf dem Hintergrund der Untersuchungsergebnisse Interventionsmaßnahmen in Form von Fördersystemen für Studierende zu entwickeln und Verfahrensstrukturen für die Gestaltung von Studiengängen zu erarbeiten“, heißt es im Projektantrag an das BMBF vom Februar 2008.

1.3 Die studiengangspezifische Wendung der Forschungsfrage

Das erfordert eine studiengangspezifische Wendung der Forschungsfrage und konkrete Studiengänge als Bezugspunkte, womit eine fachspezifische Perspektive eingenommen ist:

„So besteht das Ergebnis unserer Studien sowohl im Entwurf von forschungsbasierten (und praktisch erprobten; Anm. d. V.) Innovationsmaßnahmen als Weiterführung und

Komplettierung der Bologna-Reform in bestimmten Fachdisziplinen, als auch in ‚best practice‘-Vorschlägen hinsichtlich ihrer strategischen Umsetzung in den ausgewählten Studiengängen zur Weiterentwicklung der Hochschulstrukturen.“ (Bülow-Schramm/Merkt 2008: 2)

Die studiengangspezifische Wendung der Forschungsfrage bedarf einiger weiterer Erläuterungen.

Bereits mit Antragstellung müssen die Kooperationspartnerinnen feststehen, die aus fachlichen und strukturellen Erwägungen, aber auch nach dem Beziehungsgrad von den künftigen Projektleiterinnen angefragt wurden: Unterschiedliche Disziplinen sind vertreten, unterschiedliche Hochschultypen, unterschiedliche Regionen (Bundesländer). Auch wenn keine Kausalitäten zwischen diesen Faktoren und den jeweiligen Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Studiengangsgestaltung empirisch belegbar sind, so ist auf diese Weise doch eine Bandbreite von Problemlagen und Reaktionsmöglichkeiten gesichert, die unterschiedliche Strategien erfordern.

Die Fächerauswahl können wir in Anlehnung an Huber (Huber 1991) sowie an Lützen/Nicketta (1998) gemäß folgender Kriterien einordnen:

- a. Verregelung des Fachs (Studienordnungen, Verlaufspläne)
- b. Wissenschaftszweige bzw. Disziplinen¹²

	Naturwissenschaften	Geisteswissenschaften	Wirtschafts- und Sozialwissenschaft	Technikwissenschaft
Stärker verregelt	Medizin (hart-angewandt)	Jura (weich-angewandt)	Betriebswirtschaftslehre (hart-angewandt)	Universität (West) (hart-angewandt)
Weniger verregelt	Physik (hart-rein)	Anglistik (weich-rein)	Angew. Sozialwissenschaft (Süd) (weich-angewandt)	Angew. Technikwiss. (Nord) (hart-angewandt)
Kombinationsstudium	Lehramt (Ost)			

Abb. 1.1: Übersicht der ausgewählten Fächer¹³

Als interdisziplinär ausgerichteten Kombinationsstudiengang kann der Lehramtsstudiengang angesehen werden. Entsprechend der o. g. Auswahlkriterien sind die von uns einbezogenen Fächer typologisierend in die vorstehende Matrix eingeordnet (im Interesse einer Anonymisierung sind für die ausgewählten Studiengänge Disziplinbezeichnungen gewählt worden, weil sonst mit den weiteren Angaben Rückschlüsse auf Personen möglich wären), die wir um regionale Angaben ergänzt haben. Die anderen Beispiele haben wir der Anschaulichkeit halber stehen lassen.

12 Wir wählten diese Kriterien für die Fächerwahl, obgleich sie in der disziplinären Struktur fußen und für Studiengänge mit eher berufspraktischen Bezügen und interdisziplinärem Anspruch, wie sie die Bachelorstudiengänge teilweise darstellen, evtl. weniger geeignet sind. Dafür mangelt es jedoch noch an einer Terminologie.

13 Vgl. Bülow-Schramm/Garz (2004), im nicht-veröffentlichten Abschlussbericht QUEST an die DFG.

Wir haben so eine Variationsbreite von starker (Technikwissenschaft an Universitäten) und weniger verregelten (angewandte Sozialwissenschaft an Fachhochschulen) Disziplinen und von hart (quantitativ falsifizierend, fachsprachlich abgeschottet – Technikwissenschaften) und weich (qualitativ und mixed methods, sprachlich zugänglich – Sozialwissenschaften). Allerdings haben wir keine reine Disziplin (Grundlagenforschung) im Sample. Die Standorte der Studiengänge sind tatsächlich über alle Himmelsrichtungen verteilt.

Dem Frageansatz gemäß ist von besonderem Interesse, ob sich die soziale Zusammensetzung der Studierendenschaft je nach Studiengang unterscheidet, ob von daher unterschiedliche Ansatzpunkte für Veränderungen nahegelegt werden, um Studien-erfolg zu erzielen; wie sich die subjektiven Studienerfolgsdefinitionen studiengang-spezifisch unterscheiden und welche Faktoren dafür entdeckt werden können. Im Analysemodell, das im nächsten Kapitel beschrieben wird, werden systematische Bezüge zwischen den unabhängigen, den intervenierenden und den abhängigen Variablen hergestellt, die jeweils für die gesamte erfasste Population von Studierenden und differenziert nach Disziplinen mit empirischen Daten belegt werden. Auf die Gefahr der Konfundierung der Variablen und eine dadurch beschränkte Aussagekraft der Ergebnisse wird ebenfalls im nächsten Kapitel 2 eingegangen.

Welche Rolle der spezifische Studiengang für die Definitionen von Studienerfolg spielt, wird über die Entdeckung von statistischen Zusammenhängen hinaus auch durch die qualitativen Interviews erhellt, die die Rekonstruktionen des individuellen Erlebens und das Auffinden von Mustern in der je eigenen Verknüpfung von Phänomenen ermöglichen und so die Eigenlogiken der Studierenden darstellbar machen (vgl. Kapitel 2.2.2. in diesem Buch).

In der studiengangspezifischen Anwendung der Forschungsfrage wurde zunächst eine Dokumentenanalyse zur Struktur aller kooperierenden Studiengänge vorgenommen auf Basis von Unterlagen über den Studiengang (in erster Linie Studien- und Prüfungsordnungen) und dann hochschuldidaktisch interpretiert.

Diese Analyse und Interpretation diente zum Ersten als Grundlage für die Verständigung der Projektzentrale mit den Kooperationspartnerinnen über die jeweiligen Studienbedingungen in den konkreten Studiengängen. Dieses Verständnis war notwendig, um die Regelsysteme kennenzulernen, ohne das die Antworten der Studierenden, aber auch die Kommunikation mit den Kooperationspartnerinnen nicht deut- und einordenbar sind.

Zum Zweiten wurden darüber wesentliche Akteure vor Ort identifiziert (Module und ihre Verantwortlichen, Praktikumsbeauftragte, Prüfungsverantwortliche etc.) und auf dieser Grundlage von den Kooperationspartnerinnen ein Diskussionsprozess mit Kolleginnen und Akteurinnen in den Studiengängen in Gang gesetzt, der das Interesse für das Gesamtprojekt weckte. Damit waren über die Diskussion der Forschungsfragen und -ziele die Voraussetzungen für die im Projektantrag vorgesehenen hochschuldidaktischen Interventionen vor Ort geschaffen. Die Entwicklung spezifischer

Maßnahmenkonzepte für hochschuldidaktische Interventionen auf unterschiedlichen institutionellen Ebenen für jeden Studienstandort wurde auf dieser Grundlage von der Projektzentrale gemeinsam mit den Kooperationspartnerinnen entwickelt. Die konkreten Interventionskonzepte und deren Umsetzung sind in Kapitel 5 ausführlich dokumentiert.

Parallel dazu wurde der State of the Art bezogen auf hochschuldidaktische Konzepte systematisch erhoben und eine Matrix entwickelt, die zur Einordnung von hochschuldidaktischen Maßnahmen bezüglich ihrer Reichweite und ihrer Einbettung in den Studienablauf diente.

	Ebene							
	Studierende	Lehrveranstaltung	Modul	Studiengang	Fakultät	Universität	Weiterbildung Lehrende	Innovativ, außerhalb der Ebenen
Einführungsphase	Mentoringprogramm			Vorkurs Mathematik			Coaching zur Verbesserung der Interaktion in Lehrveranstaltungen	
ABK*								
Vertiefungsphase		Portfolio						
Bachelor-Arbeit								
* Allgemeine Berufsqualifizierende Kompetenzen								

Abb. 1.2: Matrix Studienphase/Interventionsebene (beispielhafte Einträge hochschuldidaktischer Interventionsmaßnahmen)

Entsprechend der zentralen Stellung der studentischen Perspektive und ihres subjektiven Erlebens der Studienbedingungen wurde sie zum einen mittels einer standardisierten Online-Befragung der Studierenden aller Studiengänge zu drei aufeinander folgenden Zeitpunkten erhoben sowie mittels vertiefender Interviews mit Studierenden, die über ein kriterien-gesteuertes Scouting ausgewählt worden waren. Damit sollte neben den praktischen Zielen auch die Forschungslücke gefüllt werden, die zum Zeitpunkt des Projektbeginns (2008) in der Diskussion über die Auswirkungen der Bologna-Strukturen, wie bereits ausgeführt, bestand. Durch die methodische Triangulation sollte die studentische Perspektive mit der Perspektive der Akteure vor Ort systematisch verschränkt und kontrolliert werden (vgl. Kapitel 2 in diesem Buch).

Bei der Operationalisierung der Forschungsfragen zu Studienverlauf und Studienerfolg rückten der subjektiv erlebte Kompetenzerwerb der Studierenden sowie die Herausarbeitung von Kompetenzdimensionen in den Vordergrund.

Ein wesentliches Erkenntnispotenzial von Forschungsdesigns mit Interventionskomponenten entsteht aus der gemeinsamen Validierung und Interpretation der Daten-

erhebungen und -analysen, da hier die Verschränkung der Sicht der eher grundlagenorientierten Projektzentrale mit der Sicht der eher anwendungsorientierten Kooperationspartnerinnen vor Ort erfolgt.

So führte die kollektive Validierung und gemeinsame Interpretation der qualitativen Daten der ersten und zweiten Welle zu Erkenntnissen, die zum einen zu Änderungen der vorgängigen eigenen Sichtweisen bei den Kooperationspartnerinnen führten und in weitere Vorschläge und Anpassungen für die Qualifizierung der Lehrenden und für die didaktischen Maßnahmen mündeten. Zum anderen wurden in den Diskussionen auch vorgängige theoretische Annahmen der Projektzentrale hinterfragt und weiterentwickelt.

Die Analyse der empirischen Daten gestaltete sich im Projektverlauf zuweilen schwierig, weil die vorgängigen Konstrukte, beruhend auf einem Bourdieu'schen Ansatz der Kapitalausstattung, im empirischen Material nicht aufgefunden werden konnten. So konnten die eingangs im Forschungsprojekt entwickelten Konstrukte der Studienstrategien als bewusste Ziel-Mittel-Relationen und die der Studienstile als Zusammensetzung von Praktiken und Werthaltungen zwar in ihren einzelnen Elementen festgestellt werden. Studienziele und -mittel und Studienpraktiken sowie Einstellungen/Werthaltungen verknüpften sich aber nicht so, wie eingangs im Modell formuliert (vgl. Kapitel 2 in diesem Buch).

Um die Perspektive zu erweitern, wurden im Sinne einer Exploration statt einer Hypothesenüberprüfung im Kontext der Analyse und Auswertung der quantitativen Erhebung in der zweiten Welle Dimensionen des Kompetenzerwerbs als Bestandteil des Studienerfolgs entwickelt. Um ein differenziertes Bild der Dimensionen des Kompetenzerwerbs bei Studierenden in unterschiedlichen Studiengängen zu erhalten, wurden die Itembatterien, die in eine Faktorenanalyse eingingen, nicht theoretisch entwickelt, sondern möglichst umfassend und ungeordnet konstruiert (23 Items). Wir gelangten so zu empirischen Indikatoren, die nicht deckungsgleich mit theoretisch abgeleiteten Kompetenzdimensionen sind.

Die Dimensionen des Kompetenzerwerbs können jetzt, nach Abschluss der Erhebung der dritten Welle, als längsschnittliche Entwicklung anhand von zwei Studierendekohorten über den gesamten Projektverlauf hinweg auf Studiengangspezifika hin analysiert und mit den Sozialdaten korreliert und interpretiert werden.¹⁴ In einem nächsten Schritt werden sie mit den Ergebnissen der qualitativen Erhebung verschränkt. Dadurch werden potenzielle Zusammenhänge zwischen Herkunft und Studienerfolg, definiert als subjektiv eingeschätzter Kompetenzerwerb, erkennbar. Diese spezifischen Ergebnisse stehen somit aber auch erst nach Abschluss der Interventionskonzepte zur Verfügung, und zwar für die Theoriegenerierung, können aber nicht mehr für eine formative Nutzung für die Interventionsmaßnahmen vor Ort genutzt werden.

14 Durch die fachliche Spezifizierung, d. h. den besonderen Blick auf bestimmte Studiengänge – beispielsweise kleine Studiengänge oder Ausfälle in der Beteiligung bei der Beantwortung der Fragebögen – besteht die Gefahr, dass die Grundgesamtheit in bestimmten Fällen zu klein ist und dadurch nicht alle gewünschten Berechnungen vorgenommen werden können.

Auf den Studienabbruch wurde in der USuS-Studie – wie oben ausgeführt – bewusst nicht fokussiert, weil die Studierenden mit den Befragungen im ersten, dritten und fünften Semester durch ihr Studium hindurch begleitet wurden. Stattdessen stand das Gelingen im Mittelpunkt der Studie mit dem Ziel, bewährte Studienpraxen und -stile, bisweilen auch aufgrund der Ableitung aus misslungenen Versuchen, in strukturierte Fördersysteme zu überführen. Umgangssprachlich formuliert wurde also eher danach gefragt, wie Studierende es anstellen, ihre eigenen und/oder die fremd gesetzten Ziele im Studium zu erreichen. Gerade diese Fokussierung ging besonders auch in die qualitative Analyse ein.

In Hinblick auf die Entwicklung der Forschungsfrage lässt sich nun zusammenfassen, dass gelingendes Lernen als Kompetenzerwerb in bestimmten Dimensionen definiert wird und der Fokus auf die Exploration der studiengangspezifischen Ausprägungen der Dimensionen des Kompetenzerwerbs gerichtet wurde.

Die Entwicklung der Fördersysteme geschah in den Studiengängen im Kontext der Interventionskonzepte parallel dazu und iterativ verschränkt und nicht in einem geordneten Nacheinander. Hier sehen wir ein wesentliches Merkmal der Interventions- oder Aktionsforschung bestätigt. Es besteht darin, dass die eingangs vorgenommenen Annahmen und Möglichkeiten, die in den auf theoretischer Basis formulierten Konstrukten und Modellen angelegt waren, sich durch die forschungsmethodisch systematisierte Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnerinnen vor Ort entwickeln und verändern. Die Sicht auf die Daten verändert sich in der Auseinandersetzung mit der Praxis.

Bereits an dieser Stelle soll angemerkt werden, dass damit ein Problem der Forschungsförderung über Drittmittel verbunden ist. Das Problem liegt im Tatbestand begründet, dass Interventionsforschung keine gesicherten Ergebnisse in knapp bemessenen Zeiträumen erbringen kann, sondern Freiräume innerhalb von Förderungszeiträumen braucht, die explorative und entwickelnde Forschungs- und Interventionsdesigns sowie ein iteratives Vorgehen zulassen und ermöglichen.

1.4 Die Ausgestaltung der Kooperation im Verbundprojekt

Der Ansatz der Interventions- oder Aktionsforschung, den wir oben beschrieben haben, unterlag in der Struktur des Projekts besonderen Bedingungen. Aussagen über das Studium, die Lehrenden, die Kommilitoninnen, das eigene Studierverhalten inkl. Vorlieben und Abneigungen sind, insbesondere in qualitativer Form erhoben, sensible Daten, die einer besonderen Sorgfalt bedürfen, was ihre Zugänglichkeit und Weitergabe betrifft, aber auch ihre Aufschließung durch Auswertung und Interpretation.

Die Datenerhebung und -verwaltung erfolgte deshalb in größtmöglicher und mindestens notwendiger Distanz (und höchstens notwendiger Nähe) zu den Quellen, den Studierenden: Die Fragebögen wurden anonymisiert verschickt und keine Mitarbei-

terin war in „ihrem“ Studiengang an Interviews beteiligt (zu den Details der quantitativen und qualitativen Datenerhebungen vgl. Kapitel 3 und 4 in diesem Buch).

Die Datenanalyse gehörte in den Zuständigkeitsbereich der Projektzentrale und es galt der Grundsatz, dass Rohdaten nicht an die Kooperationspartnerinnen, die mit den empirischen Ergebnissen arbeiten sollten, weitergegeben wurden. Das erforderte ein gutes Zusammenspiel zwischen der Zentrale und den Standorten, weil der Bedarf nach ausgewerteten Daten und die Zurichtung der Daten in statistischen Verfahren und komplexen Auswertungsprogrammen (SPSS) jeweils eigene Zeithorizonte haben.

Bevor eine systematische Analyse erstellt werden konnte, waren schon Detailauskünfte gefragt, die in die Verhandlungen um Interventionsmaßnahmen vor Ort einfließen sollten. Deshalb wurde möglichst zeitnah zur Erhebung eine Kurzanalyse der quantitativen Daten pro Studiengang erstellt (vgl. „Erste Ergebnisse der Studierenden im Studiengang x“, die sich auf der Homepage des Projekts befinden).

Diese Ungleichzeitigkeiten sollten das gesamte Projekt begleiten und sind paradigmatisch für eine Forschung, die zwei Bezugspunkte hat: die Praxis und deren Veränderung durch Akteure vor Ort *und* die empirische Erforschung der Praxis, womit die vorfindliche Realität gemeint ist (vgl. Abschnitt 1.5).

Die notwendige Verschränkung von Handeln und Forschen gewinnt eine gewisse Transparenz durch die Aufgabenteilung zwischen Erhebungsinstanz (Projektzentrale) und Umsetzungsinstanz (Kooperationspartnerinnen vor Ort). Sie birgt dadurch aber auch spezifische Konflikte: Was hat jeweils unter Handlungsdruck Priorität? Wo bestehen Sachzwänge? Wo fehlt die notwendige Einsatzbereitschaft zur Entfaltung von Handlungsmöglichkeiten auch gegen Widerständigkeiten? Wer ist für die (ausbleibenden) Folgen verantwortlich? Eine Trennung der Projektebenen ist zudem nicht konsequent durchzuhalten, weil auch die Datenerhebung nicht ohne Unterstützung vor Ort gelingen kann (vgl. insbesondere Kapitel 5.4.5.2 in diesem Buch).

Außerdem steht jede Dateninterpretation auf dem Prüfstand der Nützlichkeit für die Verständigung mit den Akteuren einerseits, der Rücksichtnahme auf die Betroffenheit der Studierenden als interpretierte Subjekte andererseits. Deren Sicht aber steht im Mittelpunkt des Projektansatzes, aus ihrer Sicht soll das Regelsystem des jeweiligen Studiengangs analysiert und geplanten Veränderungen zugänglich gemacht werden.

Die Kooperationspartnerinnen und ihre Mitarbeiterinnen, die als Interventionsmanagerinnen fungieren, stehen zwischen der Zentrale (Datenhoheit) und den Akteurinnen vor Ort (Handlungshoheit). Das hat Rückwirkungen auf den Komplex Datenerhebung und -auswertung. Eine Veröffentlichung von Ergebnissen, die aus Wissenschaftssicht wünschenswert ist und den Diskurs anregt, kann immer wieder unterbunden werden mit dem Hinweis auf die Gefährdung der Gewinnung von Bündnispartnerinnen und die unzureichende Anonymisierung der Befunde. Schlagkraft aber kann das Projekt zwischen Forschung und Intervention nur entwickeln, wenn auf eindrucksvolle Ergebnisse mit Auswirkungen auf das Handeln im Feld verwiesen werden kann.

Hoch aggregierte Daten sind es dann, die nach außen gegeben werden, Detailinformationen werden aber nur in direkten Kommunikationssituationen verwendet. Die disziplin- und studiengangspezifische Wende der Forschungsfrage bleibt so weitgehend ohne Belege, was besonders bedauerlich für die qualitativen Erkenntnisse ist. Der Lösungsweg besteht in einer nochmaligen Anonymisierung, der unvermeidlich der Nachvollzug einiger Einflussfaktoren zum Opfer fällt.

Aber auch die Kooperationsbeziehungen vor Ort sind davon betroffen. In Konkurrenz zur Übernahme der Studierendensicht steht die Reputation des Studiengangs und führt zu einer Suche nach Gründen für die Mängel, woanders als die Studierenden sie verorten: nämlich bei den Studierenden selbst. Oder es geschehen Versuche zur Marginalisierung der Studierendensicht und zur Entlarvung von „wahren“ Defiziten, die nicht einfach zu beheben sind bzw. außerhalb der eigenen Reichweite liegen.

Dieses Aufeinandertreffen von verschiedenen Interessen und Verpflichtungen der Projektbeteiligten gilt es sicht- und diskutierbar zu machen. Die spezifische Interessenkonstellation ist auch in ihren Konsequenzen unter größtmöglicher Beteiligung zu bedenken und für die Aussagekraft der Ergebnisse in Rechnung zu stellen. Das fängt mit der kollektiven Validierung der zentral erhobenen Daten an, geht über die Aushandlung von hochschuldidaktischen Innovationsansätzen und die Auswahl von Qualifizierungsmaßnahmen für die Bündnispartnerinnen in der Lehre bis hin zur Einschätzung des Projektertrags.

Für das strategische Meistern dieser Konstellation sind Parallelen zu entdecken zu Analysen, die im Kontext der Reformierbarkeit von Universitäten als Expertenorganisationen vorliegen. Zwar ist dies hier im Kontext von „Hochschulleitung“ abgehandelt, birgt aber übertragbare Weisheiten für die Abläufe in kooperativen Forschungsprojekten, insbesondere wenn wir den, wie Daxner vorschlägt, Begriff der Academic Leadership zugrunde legen, der mehr Führung als Leitung meint (Daxner 2000b).¹⁵ Nach Pellert ist in einer Expertenorganisation auch die Leitung als Widerspruchsmanagement auszugestalten. Leitung muss in der Lage sein, „mit Ambivalenz, Unklarheit, Komplexität und widersprüchlichen Spannungen umzugehen und ein entsprechendes Verständnis für die auch positiven Effekte dieser Paradoxa aufbringen. Schon aus der widersprüchlichen Zielsetzung bezieht die Organisation viele ihrer organisatorischen Schwierigkeiten, aber auch ihre intellektuelle Attraktivität“ (Pellert 2000: 50).

Insbesondere bei der kommunikativen Validierung von Deutungen ist auf die unterschiedliche Perspektive der Beteiligten nicht zu verzichten. Auch gewann das Spannungsverhältnis zwischen Aktion und Reflexion anschauliche Gestalt im USuS-Kooperationsprojekt.

Was in der Universität/Hochschule gegeneinandersteht und auch für Kooperationen zwischen ihren Institutionen und ganzen Hochschulen gilt, hat Heintel – bei Pellert referiert – gekennzeichnet:

¹⁵ Unter Führung versteht Daxner „Anleitung‘ aller Operationen der Hochschule, mit doppelter Legitimation nach innen und außen, die Inklusion und Exklusion von Akteuren betreffend“ (Daxner 2000b: 64).

„Gesellschaftsdistanz vs. Gesellschaftsrelevanz; kritisches Gewissen der Gesellschaft vs. Traditionsschutz; Experimentieren vs. Effizienz; Institutionscharakter vs. Kurzausbildungsstätte; Expertise vs. Transparenz; Planung vs. Flexibilität; Logik vs. Emotionalität; Expertokratie vs. Mehrheitsdemokratie.“ (a. a. O.)

Nichts weniger als dies gilt es in (überregionalen) Kooperationsprojekten mit dem Anspruch auf Transfer der empirisch gewonnenen Befunde (vergleichbar dem Reformanspruch in den angeführten Analysen) zu „handlen“.

Wird zunehmend Kooperation in der Forschung und eine Forschung, die zu evidenzbasiertem Transfer befähigt, von den Drittmittelgebern gefordert, ist zur Stärkung der Hochschulforschung dieser Thematik Aufmerksamkeit zu schenken.

1.5 Interventionsmaßnahmen und Reichweite des Projekts

Aus Projektmitteln finanziert waren die „Interventionsmanagerinnen“ in den kooperierenden Studiengängen. Sie hatten die Aufgabe, zum einen für das Forschungsprojekt, insbesondere für die Datenerhebungen (Fragebogen und Interviews) zu werben, deren Durchführung zu unterstützen und die Ergebnisse an die Befragten vor Ort wieder zurückzugeben. Zum anderen hatten sie Projektmittel für die Vergabe von Lehraufträgen für Weiterbildungen zur Verfügung, die die hochschuldidaktische Personalentwicklung der Studiengänge vor Ort initiieren und fördern sollten.

Parallel zur hochschuldidaktischen Analyse der kooperierenden Studiengänge aufgrund vorliegender Dokumente wurden auf der Basis einer aktuellen Recherche mit den wichtigen Akteuren in den Studiengängen Best practice-Konzepte und -Beispiele in einem Reader zusammengestellt, die Transferpotenzial auf den spezifischen Bedarf der kooperierenden Studiengänge enthielten. In der Projektzentrale wurde die Matrix (vgl. Abbildung 1.2) mit den Dimensionen der Studiengangs-Ebenen sowie Studienphasen, angelehnt an einen „student life cycle“ in Bologna-Studienstrukturen, entwickelt, die als Grundlage für die Analysen und Zuordnung von möglichen Interventionsmaßnahmen diente. Sowohl die hochschuldidaktischen Analysen als auch die vorgeschlagenen Interventionsmaßnahmen wurden für jeden Studiengang einzeln mit den Kooperationspartnerinnen diskutiert und zu einem Maßnahmenpaket mit thematischen und zeitlichen Priorisierungen weiterentwickelt. Die Interventionsmanagerinnen hatten als Zweites die Aufgabe, die durchgeführten Maßnahmen zu evaluieren. Auf den regelmäßigen Koordinationstreffen wurde von jedem Standort über die durchgeführten Maßnahmen berichtet, Verbindungen zu den Forschungsergebnissen der Erhebungen gezogen und Erfolge sowie Grenzen der Umsetzungen im Einzelnen diskutiert. So entstanden in enger Verknüpfung mit den Erhebungsergebnissen Interventionsmaßnahmen, die unter Alltagsbedingungen in den Studiengängen vor Ort getestet und erprobt sind und insofern weit über hochschuldidaktische Maßnahmenpakete hinausgehen, die auf der Konzeptebene stehen bleiben. Die Maßnahmen und die Umsetzung im Einzelnen werden in Kapitel 5 dargestellt.

Gegen Ende des Projekts USuS zeigt sich, dass die Verknüpfung von Daten und die Umsetzung der geplanten Maßnahmen unterschiedlich erfolgreich gelungen sind. Mit dem Bezug zu Befunden aus ähnlichen Untersuchungen sowie aufgrund theoretischer Bezüge kann nun mit Abschluss des Projekts USuS eine präzisere Einschätzung erfolgen, unter welchen konkreten Rahmenbedingungen hochschuldidaktische Interventionsmaßnahmen erfolgreich sind, bzw. wo Grenzen auftreten, die mit didaktischen Ansätzen nicht überwunden werden können. Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über die Reichweite der Maßnahmen an den Standorten gegeben werden.

Für eine erste Einschätzung wird die Reichweite der Interventionsmaßnahmen unterschieden nach strukturellen Ebenen, auf denen Veränderungen erfolgt sind. Sie beginnen bei der Ebene der Qualifizierung von Lehrenden in Weiterbildungsworkshops in einem Studiengang im Sinne einer Personalentwicklung. Auf der nächsthöheren Ebene, die zusätzlich zur Personalentwicklung die Lehrentwicklung betrifft, wurden hochschuldidaktische Veränderungen von Großveranstaltungen in enger Kooperation mit einzelnen Lehrenden vorgenommen. Auf der höchsten Ebene, der Ebene der Studienstrukturentwicklung wurde im Sinne einer Studienreform die Veränderung von curricularen Strukturen in einem Studiengang initiiert. Diese betrafen beispielsweise neue curriculare Formen der Lehre wie der studienbegleitende Einsatz von ePortfolio-Konzepten, Teilzeitstudienmodelle, die Einführung von berufsorientierten Tutorien oder studiengangsübergreifende Modelle im Bereich von fachlichen Brückenkursen oder Schlüsselqualifikationen.

Darüber hinausgehend sind die Diskurse, die im Kontext der hochschuldidaktischen Interventionsmaßnahmen stattgefunden haben, in Qualitätsoffensiven in Studium und Lehre eingegangen oder es wurden auf der Basis der Projektergebnisse von USuS neue Drittmittelprojekte für die Studiengangsgestaltung eingeworben.

Offensichtlich ist nach Abschluss des Projekts, dass trotz teilweise erheblicher Anstrengungen der Interventionsmanagerinnen in allen Standorten die Veränderungsbereitschaft in den Studiengängen sehr unterschiedlich war. Für die Bereitschaft der Studiengangsleitungen, sich auf Veränderungen einzulassen, spielen vermutlich eine Reihe von Rahmenbedingungen eine Rolle. Erste vorsichtige Interpretationen können mit Bezug auf ähnliche Untersuchungsergebnisse vorgenommen werden. Die Veränderungsbereitschaft hängt erstens von den Anreizstrukturen der Finanzierungen ab. Während forschungsstarke Universitäten sich auf die Einwerbung von Drittmitteln im Forschungsbereich verlassen können, müssen Hochschulen für angewandte Wissenschaften sich stärker um die Finanzierung über Hochschullehre bemühen und sich entsprechend um eine gute Studien- und Lehrqualität einsetzen (Bargel u. a. 2009). Zweitens wirken sich die regionalen Bedingungen der Studienstandorte aus. Angesichts der Prognosen zur Entwicklung der Studierendenzahlen in den nächsten beiden Jahrzehnten (Wolter 2012) wirkt sich auf die Veränderungsbereitschaft aus, ob die Studiengänge in strukturschwachen oder strukturstarken Standorten gelegen sind. Drittens wirkt sich vermutlich die Reputation einer akademischen Ausbildung und die damit verbundene, vermeintliche Sicherheit, mit dem Studienabschluss einen ent-

sprechenden Arbeitsplatz zu bekommen, darauf aus, was Studierenden im Studium zuzumuten ist. Viertens ist nach wie vor die Bereitschaft an Fachhochschulen größer als an Universitäten sich der Hochschuldidaktik zu öffnen und Strukturen entsprechend umzustellen.

Die Maßnahmen und ihre Umsetzung vor Ort werden in Kapitel 5 von den Kooperationspartnerinnen unter spezifischen Gesichtspunkten und ausführlicher dargestellt.

2 Analysemodell und Methoden

HILKE REBENSTORF/MARGRET BÜLOW-SCHRAMM

Die im Kapitel 1 entfaltete Fragestellung wurde im zentralen Projektteam in Form eines Analysemodells strukturiert und damit einer systematischen Auswertung zugänglich gemacht.

Für die quantitativen Daten gibt dieses Modell Hinweise zur Anordnung der in geschlossenen Fragen erhobenen Aussagen und für die Erstellung eines Auswertungsplans (vgl. unten Abschnitt 2.2.1).

Für das qualitative Material dienen die Annahmen über die Zusammenhänge von Herkunft und Studienerfolg und die Herausbildung von Studienstilen vor allem dem Scouting der Interviewten, das wir in Anlehnung an das theoretische Sampling von Glaser/Strauss (1967) durchgeführt haben. Trotz der begrenzten Anzahl der Interviews soll damit ein Möglichkeitsraum aufgespannt werden, der durch den Kapitalbesitz im Sinne Bourdieus, das Alter und das Geschlecht ebenso beeinflusst sein kann wie durch die Studiengänge, ihre Bedingungen und die didaktische Gestaltung (dazu mehr im Abschnitt 2.2.2).

2.1 Das Analysemodell

Das Analysemodell integriert mehrere Stränge theorie- und empiriebasierter wissenschaftlicher Diskurse, die in der Bildungsforschung z. T. eine bereits 50-jährige Tradition aufweisen, z. T. erst durch den Bologna-Prozess während der letzten Dekade eine breitere wissenschaftliche Rezeption erfuhren. Dies sind zuvorderst Arbeiten im Zusammenhang der Bourdieu'schen These zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das Bildungssystem (z. B. Bourdieu 1992, 2001; Bourdieu/Passeron 1971; Bourdieu et al. 1981; Baumgart 2007; Schmitt 2006), die auch in der studentischen Milieuforschung seit den 1980er Jahren breiten Niederschlag fanden und weithin als Referenz für die Analyse studentischer Lebenslagen dienen (z. B. Lange-Vester 2007, Köhler/Gapski 1997). Die Arbeiten Basil Bernsteins zur herkunftsspezifischen Passgenauigkeit von Schülern und Schülerinnen und den schulischen Regelsystemen (Bernstein 1977) wurden von Schaeper (1997, 2008) für den Hochschulbereich nutzbar

gemacht. Hochschuldidaktische Abhandlungen im Rahmen des Paradigmas „From Teaching to Learning“ (z. B. Berendt 2005; Wildt 2001; Wildt 2004; Ladwig/Selent 2008) sowie empirische Studien zur Wirklichkeit des Studierens unter Bologna-Bedingungen (z. B. Huber 2008; Bloch 2004; Bargel/Schmidt/Bargel 2010) runden den Theorieapparat ab und unterfüttern die im Analysemodell zum Ausdruck kommenden Annahmen. Die Faktoren, die den Studienverlauf und Studienerfolg beeinflussen, werden entsprechend in vier Bereichen vermutet:

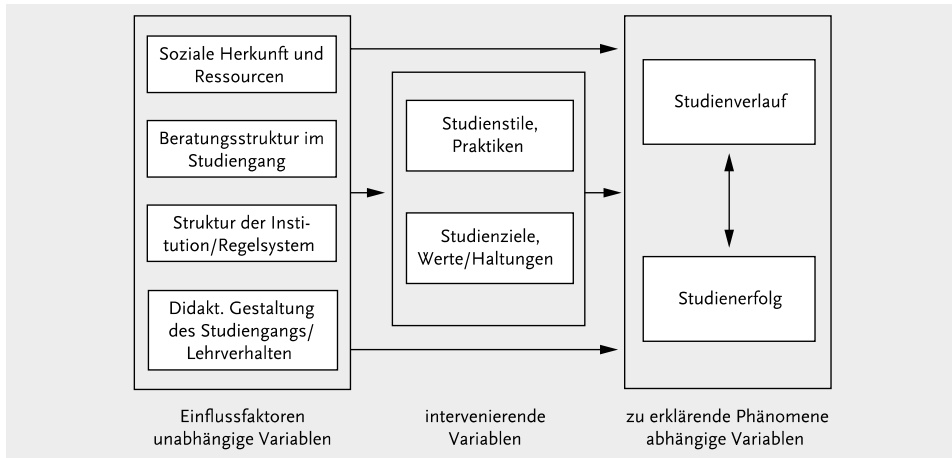


Abb. 2.1: Das Analysemodell zur Erklärung von Studienverlauf und Studienerfolg

Auf der linken Seite der Abbildung sind die unabhängigen Variablen eingetragen. Wir sehen diese Einflussfaktoren als „fixe“ Größen, als Momente, die zumindest zur Zeit der Studienaufnahme nicht durch die individuellen Studierenden beeinflussbar sind. Auf der rechten Seite der Abbildung sind die abhängigen Variablen, die zu erklärenden Phänomene, eingezeichnet. Die intervenierenden Variablen, die zwischen den abhängigen und unabhängigen Variablen vermitteln, sind Studierpraktiken und Studienstile sowie Studienziele und Einstellungen, die sich aus dem Wechselverhältnis von individuellen Ressourcen und Parametern des Studiensystems entwickeln.

Soziale Herkunft und Ressourcen: In der Bildungsforschung – und auch in der interessierten Öffentlichkeit und Politik – ist die strukturelle Benachteiligung von Kindern nicht-akademischer Familien seit den international vergleichenden OECD-Studien zum Stand des Kompetenzerwerbs von Schülern und Schülerinnen mittlerweile Standardwissen. Die auf der Bourdieu’schen Habitus-, Kapital- und Feldtheorie basierenden Erklärungsmodelle finden empirische Evidenz bereits in einer frühen Studie von Bourdieu und Passeron (1971) zum französischen Studierendenmilieu der 1960er Jahre. Studierende aus akademischen Elternhäusern studieren im Unterschied zu denen aus den Mittelschichten oder unteren Schichten in den prestigeträchtigeren Hochschulen und Fakultäten und haben keine Probleme mit der Akkulturation im akademischen Feld und mit der Bewältigung des offiziellen wie auch des verborgenen Curriculums (dies. 2007). Die Orientierung der Bildungseinrichtungen an den Standards

der oberen Mittel- und Oberschichten wirkt exkludierend auf die Angehörigen anderer Milieus. Die auch in Frankreich stattfindende Bildungsexpansion hat an diesen Mechanismen der sozialen Reproduktion nichts geändert, wie Bourdieu in detaillierten Analysen einige Jahrzehnte später feststellte – die Wissenschaft und der „Staatsadel“ rekrutieren aus den eigenen Reihen (Bourdieu 2004; Bourdieu 1988).

Für Deutschland ist zwar, insbesondere in den Sozialerhebungen des Studierendenwerkes, wiederholt festgestellt worden, dass die Beteiligung an der Hochschulbildung sozialstrukturell in hohem Maße ungleich ist, dass Beamtenkinder zu 67 % ein Hochschulstudium ergreifen, Arbeiterkinder zu 17 %, Kinder von Akademikern zu 71 %, Kinder von Nicht-Akademikern zu 24 % (Isserstedt et al. 2010: 113f.; vgl. auch Autorengruppe 2012: 125). Und erst kürzlich zeigte wieder eine Analyse von Mikrozensusdaten und Erhebungen des Sozioökonomischen Panels (SOEP), dass die Studienaufnahme herkunftsspezifisch stark variiert, dass sich die Selektion im bundesdeutschen Bildungssystem vom sekundären auf den tertiären Sektor verschoben hat (Lörz/Schindler 2011). Ob sich der Studienerfolg jedoch sozialstrukturell unterscheidet, ist noch eine empirisch offene Fragen. Hinweise hierauf geben die Untersuchungen zum Studienabbruch des Hochschul-Information-Systems (HIS). So sind die Abbruchquoten höher an Fachhochschulen als an Universitäten (Heublein u. a. 2009: 5–10) und höher unter Studierenden ohne allgemeine Hochschulreife als unter den klassischen Abiturienten (ebd.: 65). Darüber hinaus sind Finanzierungsprobleme ein häufiger Grund für den Studienabbruch (ebd.: 24f.). Sowohl die Hochschulzugangsberechtigung als auch der Besuch eines Hochschultyps variieren nach sozialer Herkunft (Multrus u. a. 2010: 1), wie auch die finanzielle Absicherung (Isserstedt u. a. 2010: 210f.). Zusammengefasst legen diese Daten einen nach Herkunft differierenden Studienerfolg nahe, was eine Benachteiligung Studierender nicht-akademischer Herkunft impliziert. Theoriegeleitete Analysen zu den Entwicklungen herkunftsspezifischer Beteiligung in der Hochschulbildung unter Bologna-Bedingungen geben keine deutliche Richtung vor. Es gibt Argumente sowohl für eine Verschärfung der sozialen Selektion als auch für eine Verringerung (Baumgart 2007).

Beratungsstruktur im Studiengang: Unter diesem Aspekt werden institutionalisierte Angebote zusammengefasst, die Studierenden zur Verfügung stehen, um eine Orientierung im Studium zu finden, ihr Studium individuell zu planen, Unterstützung in Entscheidungssituationen zu erhalten etc. Unterstützungs- und Betreuungssysteme in den Studiengängen und ein entgegenkommendes Hochschulmarketing haben mit der Einführung der zweistufigen Studienstruktur an Bedeutung gewonnen. So heißt es in der HRK-Entscheidung zur Weiterführung der Bologna-Reform: „Eigenständiges Lernen wird nicht allein durch spezifische Lehrstrategien und -methoden unterstützt, sondern erfordert auch eine Bandbreite von Beratungs- und Unterstützungsangeboten für Studierende. Diese beziehen sich sowohl auf die Gestaltung des Lernprozesses selbst, als auch auf die Studienplanung und Berufsvorbereitung.“ (HRK 2010: 2). Die Struktur der Beratungsleistungen an Hochschulen, insbesondere mit den Polen dezentral-zentral war bereits mit der Modernisierung der Hochschulen zu autonomen selbstverwalteten Organisationen und den damit einhergehenden Fakul-

tätsgesetzen (z. B. HmbHG vom 18.07.01) auf die Tagesordnung gesetzt worden (Bülow-Schramm 2001; Bülow-Schramm/Schindler 2002). Die Verquickung von Studierfolg und Qualität der Studienberatung auch aus historischer Sicht lenkt den Blick auf eine konzeptionelle Vielfalt, die Beratung neben Forschung und Lehre „zu einem Kernelement der Hochschulausbildung“ werden lässt (Rott 2001: 447). Der Ausbau von dezentralen Beratungseinrichtungen, die in ein flexibel gestaltetes Verbundsystem eingebettet sind, wird als wichtiger Schritt zu einem „zielgruppenspezifisch ausgerichteten Informations-, Service- und Beratungsangebot für unterschiedliche Studienphasen“ herausgearbeitet (Lotze/Schwarz 2001: 55).

Die *Struktur der Institution* ist eng verbunden mit dem *Regelsystem*. Es umfasst sowohl formale Strukturen, wie sie in den Zulassungs-, Studien- und Prüfungsordnungen niedergelegt sind, als auch das, was als „heimlicher Lehrplan“ in der Erziehungswissenschaft seit den 1970er Jahren prominent thematisiert wird. Die formale, in den Ordnungen festgelegte Struktur gibt einen mehr oder weniger engen Rahmen vor, innerhalb dessen die Studierenden ihre inhaltlichen Interessen verfolgen und auch ihre (Lern-)Zeit einteilen können. In ihr wird festgeschrieben, in welchem Turnus und in welcher Form der Nachweis über den Lernerfolg erbracht wird. Die Ordnungen bilden Aspekte der Studierbarkeit ab, zu der daneben noch Merkmale wie ausreichender Platz in Lehrveranstaltungen und Möglichkeiten zur Koordination verschiedener Lebensbereiche gehören. Zur Relevanz der weniger offenbar werdenden Seiten des Regelsystems hat Basil Bernstein eine umfassende Code-Theorie entwickelt (Bernstein 1977; Sertl 2009), in der Curricula danach betrachtet werden, wie die Inhalte klassifiziert und gerahmt werden, wobei zwei Grundtypen unterschieden werden. Bei Kursen des Sammlungstyps, die dem Sammlungscode entsprechen, „muss der Lernende eine Reihe von favorisierten Inhalten sammeln, um bestimmten Kriterien der Bewertung zu genügen“ (Bernstein 1977: 128), man könnte hier von einem klassischen Kanon sprechen. Bei Kursen des Integrierten Typs, dem integrierten Code entsprechend, stehen die verschiedenen Inhalte nicht getrennt nebeneinander, sondern in einer offenen Beziehung zueinander“ (ebd.), sie werden durch alltagsweltliche Bezüge vermittelt. Eine zusammenfassende Abbildung Sertls (2009: 317) zeigt, wie sich diese beiden Codes wiederum hierarchisch zueinander stellen – der Sammlungscode mit einer „Tendenz zu Fundamentalismus und Elitismus“ (ebd.) und der integrierte Code, der die Prozessorientierung der Lernwege betont (Sertl 2009: 317). Die Charakteristika von Sammlungs- und integriertem Code weisen Parallelen auf zu den beiden Modi der Wissensproduktion, wie sie von Nowotny u. a. (2004) beschrieben wurden. Der Sammlungstyp entspricht demnach dem Modus 1, der wissenschaftlichen Wissensproduktion, die „als akademisch, disziplinar, homogen, hierarchisch und konservativ charakterisiert“ und gleichgesetzt wird „mit dem, was im Allgemeinen unter Wissenschaft („Science“) verstanden wird.“ (Freitag 2010: 35) Der integrierte Code entspricht dem Modus 2, der „als anwendungsorientiert, transdisziplinär, heterogen und antihierarchisch charakterisiert“ wird (ebd.). In diesen Codes sind drei, von Bernstein als Vermittlungssysteme bezeichnete Komponenten enthalten: Curriculum, Unterrichtsgestaltung und Bewertung. „Das Curriculum bestimmt, was als gültiges Wissen zählt;

die Unterrichtsgestaltung („pedagogy“) definiert, was als gültige Vermittlung des Wissens gilt; und die Bewertung legt fest, was als gültige Realisierung jenes Wissens durch den Unterrichtenden gilt.“ (Bernstein 1977: 125) Die Verbreitung dieser Codes unterscheidet sich sowohl nach Hochschultypen als auch nach Disziplinen; Fachkulturen weisen in dieser Hinsicht charakteristische Differenzen auf (Windolf 1992; Schaeper 2008).

Mit „*Didaktische Gestaltung des Studiengangs/Lehrverhalten*“ ist die hochschuldidaktische Kompetenz der Lehrenden angesprochen, vor allem aber, wie die Situation in der Lehre von den Studierenden beurteilt wird. Hiermit wird angeknüpft an den lerntheoretischen Erkenntnissen, die dem hochschuldidaktischen „Shift from Teaching to Learning“ zugrunde liegen. „Hochschuldidaktik als (Wissenschaft von der) Kunst, Lehren und Lernen aufeinander zu beziehen“ (Wildt 2001a: 30) beinhaltet mehr als das, was mittlerweile an nahezu jeder Hochschule in Methodenwerkstätten als Handwerkszeug angeboten wird, um das klassische Lehrer-Schüler-Verhältnis zu beleben. Durch Bologna soll der Perspektivenwechsel vom Input zum Output vollzogen werden, von den Lehrinhalten hin zu den erworbenen Kompetenzen. Dies stellt neue Anforderungen an den Lehrstil, wie sie z. B. im Kontext des student-centred-learning formuliert sind: „Lernsettings, die auf der aktiven Beteiligung der Lerner und ihrer Selbstorganisation aufbauen. Es kommt in erster Linie darauf an, Aneignungs- und Selbststeuerungskompetenzen zu vermitteln, was ohne einen performativen Anteil nicht geht. D. h. die Lehre muss offen gestaltet sein, damit lebendiges Lernen stattfinden kann.“ (Bülow-Schramm 2011: 8, vgl. auch Kember 1997; Trigwell et al. 1999) Wie dies im Einzelnen ausgestaltet wird und werden kann, sollte der konkreten Zusammensetzung der Studierendenschaft angepasst sein, etwa deren Heterogenität im Hinblick auf dem Studium vorgängige Berufserfahrung, vorgängig erworbener Kompetenzen u. a. In USuS interessiert der Stellenwert von Lehrpraktiken für gelingendes Lernen und für Studienerfolg – ein Aspekt, dessen Zentralität sich unmittelbar aus dem Interventionsdesign erschließt.

Diese vier Einflussbereiche geben den Rahmen ab, innerhalb dessen sich die Studierenden bewegen, sie stellen die Parameter, mit denen sich Studierende auseinandersetzen, an denen sie sich abarbeiten. In der Milieu- und Fachkulturforschung finden wir einige Hinweise darauf, wie sich aus diesem Zusammentreffen spezifische *Praktiken im Studium*, *Lernstile* sowie *Einstellung zum Studium* entwickeln. Ausgehend vom Bourdieu'schen Habitus-Ansatz¹⁶, nach dem Studierende laubbahn- bzw. herkunftsbedingt je eigene Dispositionen mitbringen, findet Akkulturation in die Fachdisziplinen, in die dort vorherrschenden Arbeitsweisen, Legitimitätsüberzeugungen, Positionierung gegenüber anderen Disziplinen u. Ä. in milieuspezifisch unterschiedlicher Weise statt. Die Ergebnisse verschiedener mit qualitativen Ansätzen arbeitender Forschungsprojekte weisen auf herkunftsspezifische Akkulturationen hin, bei denen Studierende nicht-akademischer Herkunft aus den „unteren Milieus“ größere Schwierigkeiten im Umgang mit den Studienbedingungen haben (siehe für einen Überblick

16 Siehe zu Konzept und Begriff des Habitus bei Bourdieu: Kraus/Gebauer 2002.

Köhler/Bülow-Schramm 2008). Eine besondere Rolle wird dabei Fremdheitserfahrungen zugeschrieben, dem Gefühl, „bestellt und nicht abgeholt“ (Schmitt 2010) zu sein. Einige Studien haben gezeigt, dass diese zu Verzögerungen im Studienverlauf und auch zum Studienabbruch führen können (vgl. z. B. Lange-Vester 2007). Ob diese Befunde jedoch einer statistischen Prüfung standhalten, ist eine bislang noch offene Frage. Berücksichtigt werden muss nämlich auch die Habitus-Affinität bei der Studiengangswahl. So zeigen Untersuchungen aus den 1980er und 1990er Jahren Affinitäten zwischen Werten und Einstellungen der Studierenden und der Fachkultur. So schreibt Windolf: „Die Studienfachwahl beruht auf einer Wahlverwandtschaft zwischen den internalisierten Orientierungen der Studienanfänger und den Normen und Werten, die in den Fachkulturen institutionalisiert sind“ (Windolf 1992: 78). Zu ähnlichen Ergebnissen kam auch Apel (1989). Die Autoren gehen davon aus, dass Studienberechtigte sich einer Disziplin zuwenden, deren fachkulturelle Prägung ihrer eigenen entspricht, sodass Akkulturationsprozesse weniger problematisch sind als die Studien zu studentischen Milieus nahelegen. Unter Bologna-Bedingungen erhalten diese Prozesse jedoch eine spezifische Brechung. Wie Bloch (2004) feststellt, sind die klassischen Studierendenmilieus mit ihren entsprechenden Verhaltensweisen nur bedingt den neuen Herausforderungen im „Spannungsfeld zwischen Anforderungen des wissenschaftlichen und des ökonomischen Feldes.“ (ebd. 54) gewachsen. Der neue Typus des „flexiblen Studierenden“ ist dies. Dessen Kennzeichen besteht in der Ausrichtung des Studiums auf „antizipierte Anforderungen des ökonomischen Feldes und dabei besonders des Arbeitsmarktes“ (ebd. 51), die wiederum das Verhältnis zur Hochschule (technokratisch), zu den Kommilitonen (Wettbewerbsvorteile) und zur Umwelt (individuelle Qualifizierung) bestimmen und folglich auf Enkulturationsprozesse wirken. Wie und welche Studienstrategien, Studienstile, Praktiken, Haltungen zum Studium und dessen gewünschten Erträgen die Studierenden ausbilden, soll empirisch ermittelt werden.

Studienverlauf und *Studienerfolg* sind bislang überwiegend unter den Perspektiven von Studiendauer und Noten (z. B. Krempkow 2008; Mosler/Savine 2004) betrachtet worden, mitunter noch im Hinblick auf die Passung von im Studium erworbenen Kompetenzen mit beruflich geforderten Kompetenzen (Schaeper/Briedis 2004). In USuS soll dezidiert die studentische Perspektive eingenommen werden, d. h. dass neben der Frage des Kompetenzerwerbs auch die nach weiteren subjektiven Dimensionen gestellt wird, z. B. inwiefern das Studium hilfreich ist, eigene Ziele zu klären. In diesem Bereich, insbesondere auch im Hinblick des Zusammenwirkens von Studienverlauf und Studienerfolg, ist der kombinierte und aufeinander bezogene Einsatz quantitativer und qualitativer Datenerhebung fruchtbar.

2.2 Anlage der Untersuchung und Methoden

Die empirische Umsetzung des Analyse- und Interventionsmodells verlangt nach einem komplexen und mehrstufigen Erhebungsdesign. Die Frage nach dem Studienverlauf und der Beziehung zwischen Verlauf und Studienerfolg macht eine längsschnittliche Betrachtung erforderlich, d. h. Studierende werden vom Beginn ihres Studiums an über einen mehrjährigen Zeitraum beobachtet. Darüber hinaus ist es für das Interventionsmodell zwingend notwendig, komplette Studiengänge einzubeziehen.

In USuS wurden fünf verschiedene Studiengänge an vier Hochschulstandorten der Bundesrepublik einbezogen. Dies sind die Fachhochschul-Studiengänge angewandte Sozialwissenschaft als Präsenz- und als Online-Studiengang und angewandte Technikwissenschaft sowie die beiden Universitätsstudiengänge Technikwissenschaft und Lehramt für berufliche Schulen (für Details vgl. Kapitel 1 in diesem Buch).

In jeweils drei aufeinanderfolgenden Jahren, beginnend mit dem Wintersemester 2009/2010 wurden Studierende im ersten, dritten und fünften Semester mit einem standardisierten Online-Fragebogen in einer Vollerhebung befragt. Von den Erstsemestern des Jahres 2009/2010, die sich an der Online-Befragung beteiligten, wurde eine gezielte Auswahl zusätzlich in offenen Interviews befragt. Diese Interviews wurden jährlich mit denselben Studierenden wiederholt, wobei die Eingangsfrage zwischen den Erhebungen variiert wurde (vgl. unten Kapitel 2.2.2).

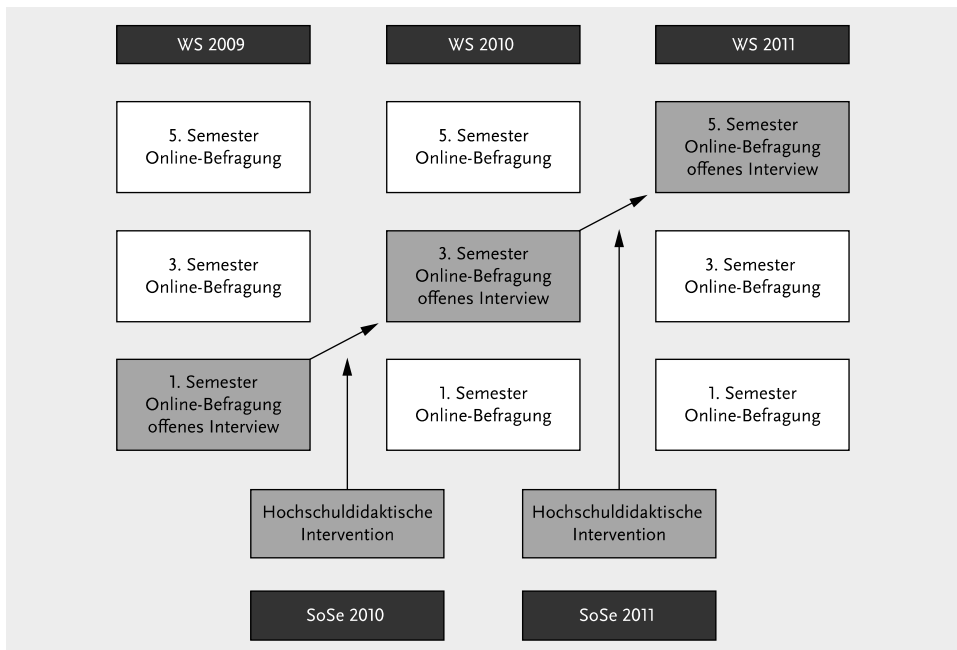


Abb. 2.2: Das Erhebungs- und Interventionsdesign im zeitlichen Ablauf

Wie Abbildung 2.2 zu entnehmen ist, sollte über dieses Erhebungsdesign ein Befragtenpanel sowohl für die Online- als auch für die qualitative Befragung generiert werden. Mithilfe des quantitativen Panels sollten statistische Kausalanalysen zu den Determinanten von Studienverlauf und Studienerfolg durchgeführt werden wie auch zum Zusammenhang beider. Im Unterschied zum qualitativen Panel ließ sich das Panel in der quantitativen Online-Befragung nicht wie geplant realisieren. Die üblicherweise auftretende Panelmortalität (vgl. z. B. Schnell/Hill/Esser 2005: 240; Diekmann 2007: 271) wurde in der USuS-Befragung potenziert durch spezifische Datenschutzbestimmungen (vgl. Fn. 3) und teilweise hohe Schwundquoten in den beteiligten Studiengängen (vgl. Heublein u. a. 2008), die zu einer nicht unerheblichen Reduktion der Grundgesamtheit der potenziellen Panelpopulation beitrug. Dies in Kombination mit den teilweise geringen Studierendenzahlen machte es unmöglich Fallzahlen zu generieren, die für komplexe statistische längsschnittliche Verfahren auf Ebene der einzelnen Studiengänge erforderlich gewesen wären. Dennoch haben wir auf eine längsschnittliche Betrachtung nicht verzichtet, sondern statt mit einem Panel mit einer Kohorte gearbeitet. Für die Querschnittsanalysen wurde die Baseline der ersten Erhebungswelle verwendet.

Zwischen den Erhebungsphasen, die jeweils im Wintersemester lagen, wurden hochschuldidaktische Interventionsmaßnahmen umgesetzt (vgl. Kapitel 5 in diesem Band), die jeweils im Sommersemester die Schulung von Lehrenden vorsah, und im darauffolgenden Wintersemester die Implementation.

Jeder Studiengang hat durch die Kombination zentraler Merkmale, wie sie im Analysemodell (Abbildung 2.1) auf der linken Seite abgebildet ist, seine Besonderheiten, die maßgeschneiderte Interventionen sinnvoll machen, wobei auf einen breiten Fundus hochschuldidaktischer Best-practice-Beispiele zurückgegriffen werden konnte. Eine systematische Auswertung des Neuen Handbuchs Hochschullehre (Berendt/Voss/Wildt 2002ff.), der Zeitschriften „Das Hochschulwesen“, „Die Hochschule“, der „Zeitschrift für Hochschuldidaktik“, die 2006 abgelöst wurde durch die „Zeitschrift für Hochschulentwicklung“, sowie des „Journal Hochschuldidaktik“ stellte neben der Expertise der Projektleiterinnen den Ausgangspunkt für die Entwicklung der hochschuldidaktischen Interventionsmaßnahmen dar. Für die systematische Adressierung von Interventionen wurde daraus eine Matrix entwickelt, die verschiedene Interventionsebenen identifizierbar macht (vgl. oben Abbildung 1.2). Bei hochschuldidaktischen Interventionsmaßnahmen sind zwei Momente zu unterscheiden: zum einen die Interventionsebene innerhalb der Organisation Hochschule (horizontale Achse in Abbildung 1.2), die von den einzelnen Studierenden über Lehrveranstaltungen, Module, Studiengänge, Fakultät bis hin zur Hochschule als ganzer reicht. Zum anderen gibt es die Interventionsebene der Studiengangphase (vertikale Achse in Abbildung 1.2), die sich sowohl am zeitlichen Ablauf des Studiums orientiert als auch den Bereich der allgemeinen berufsqualifizierenden Kompetenzen (Schlüsselqualifikationen) berücksichtigt.

Um das Analysemodell möglichst breit abbilden und die empirischen Ergebnisse adäquat interpretieren zu können, wurden zusätzlich, vorbereitend zur Datenerhebung

unter den Studierenden, noch weitere gezielte Informationen zu den Studiengängen erfasst. Der erste Zugriff bestand in einer Dokumentenanalyse der Studien- und Prüfungsordnungen, vervollständigt durch leitfadengestützte Interviews mit Studiengangsakteuren zu ihrer Wahrnehmung der Ressourcenausstattung, der Studiengangsorganisation, der Diversität der Studierenden, des Praxisbezugs, der Studienphasen, der Fachkultur.

Der Fragebogen für die Online-Erhebung wurde federführend von der koordinierenden Projektzentrale erarbeitet und im Juni 2009 einem Pretest¹⁷ unterzogen. Die Ergebnisse des Pretests dienten einer letzten Überarbeitung des Fragebogens.

Mit Beginn der vierten Vorlesungswoche des Wintersemesters 2009/10 wurden die Studierenden des ersten, dritten und fünften Semesters in den beteiligten Studiengängen erstmalig per E-Mail angeschrieben.¹⁸

Über die Online-Befragung erfolgte auch die Rekrutierung von Interviewpartnerinnen für die qualitative Befragung. Erstsemesterinnen des Wintersemesters 2009/10 wurden am Ende des Online-Fragebogens auf die qualitative Befragung hingewiesen und gebeten, im Falle ihrer Bereitschaft zur Teilnahme einen Kurzfragebogen auszufüllen, der der quotierten Auswahl der Interviewpartnerinnen diene (vgl. unten 2.2.2). Vorbereitet wurden die Befragungen an den Standorten durch die Projektteams vor Ort mit vielfältigen Maßnahmen zur Bekanntmachung und Erleichterung von Beteiligungsmöglichkeiten.

Das Erhebungsverfahren folgte in den Wintersemestern 2010/11 sowie 2011/12 dem gleichen Muster.

Die Beteiligung der Studierenden an der Online-Erhebung schwankte stark zwischen den Studiengängen und auch zwischen den Erhebungswellen. Sie reicht von einer quasi-Totalerhebung im Studiengang angewandte Technikwissenschaft in der ersten Welle bis zu einer fast schon problematischen Ausschöpfungsquote im universitären technikwissenschaftlichen Studiengang in der dritten Welle (vgl. Tabelle 2.1).

17 An diesem Pretest beteiligten sich Studierende der einbezogenen Studiengänge, die der USuS-Grundgesamtheit nicht mehr angehörten, sowie Studierende eines Seminars zu Methoden der empirischen Sozialforschung.

18 Für die Studiengänge angewandte Technikwissenschaft, angewandte Sozialwissenschaft und Lehrerbildung erhielten wir die E-Mail-Adressen der Studierenden von den kooperierenden Hochschulen. Diesen Studierenden konnten personalisierte Links auf den Fragebogen zugesandt werden, sodass sie das Ausfüllen des Fragebogens jederzeit und auch mehrfach unterbrechen und später an gleicher Stelle fortsetzen konnten. Für den Studiengang Technikwissenschaften war dies leider nicht der Fall. Dort wurden die Einladung zur Befragung wie auch die Erinnerungs-E-Mails über das Rechenzentrum vor Ort verschickt. Dies hatte den Nachteil, dass die Studierenden die Beantwortung des Fragebogens nicht beliebig unterbrechen konnten, was wahrscheinlich zu einer deutlich geringeren Ausschöpfungsquote beitrug.

Tab. 2.1: Grundgesamtheit, Beteiligung und Ausschöpfungsquoten in drei Erhebungen der Online-Befragung

Studiengang	Wintersemester 2009/10			Wintersemester 2010/11			Wintersemester 2011/12		
	Grundges. (N)	Teilnahme (N)	Quote	Grundges. (N)	Teilnahme (N)	Quote	Grundges. (N)	Teilnahme (N)	Quote
Angew. Technikwissenschaft FH Nord	96	81	84 %	100	76	76 %	110	82	74 %
Technikwissenschaft Universität West	644	300	47 %	583	126	22 %	727	113	16 %
Angew. Sozialwissenschaft Präsenz FH Süd	577	253	44 %	569	223	39 %	593	209	35 %
Angew. Sozialwissenschaft Online FH Süd	84	51	61 %	89	39	43 %	87	53	61 %
Lehrerbildung Universität Ost	436	259	59 %	218	198	38 %	558	156	28 %
Gesamt	1837	944	51 %	1559	662	42 %	2075	613	30 %

Wie Tabelle 2.1 entnommen werden kann, sank die Beteiligungsquote über die Zeit in allen Studiengängen. Am stärksten war die Teilnahmebereitschaft im Studiengang angewandte Technikwissenschaft, wo die Abnahme in der Beteiligung lediglich 10 Prozentpunkte beträgt, am geringsten ist die Ausschöpfung im Studiengang Technikwissenschaft, wo sie von 47 % in der ersten Erhebung auf 16 % in der dritten Erhebung abnahm. Ähnlich ist auch die Entwicklung in der Kohorte der Erstsemester der ersten Erhebungswelle (Tabelle 2.2).

Tab. 2.2: Kohorte der Studienanfängerinnen WS 2009/10 – Teilnahmezahlen und Ausschöpfungsquoten

Studiengang	WS 2009/10 Erstsemester		WS 2010/11 Drittsemester		WS 2011/12 Fünftsemester	
	Teilnahme (N)	Quote	Teilnahme (N)	Quote	Teilnahme (N)	Quote
Angew. Technikwissenschaft FH Nord	41	98 %	24	65 %	17	62 %
Technikwissenschaft Universität West	104	44 %	25	14 %	15	10 %
Angew. Sozialwissenschaft Präsenz FH Süd	99	51 %	56	34 %	47	32 %
Angew. Sozialwissenschaft Online FH Süd	147	71 %	93	48 %	53	29 %
Lehrerbildung Universität Ost	16	62 %	20	69 %	16	60 %
Gesamt	407	59 %	218	37 %	148	28 %

Die Beteiligung an den qualitativen Interviews war über die Zeit relativ stabil: Im ersten Erhebungsjahr wurden für die Studiengänge angewandte Technikwissenschaft, Technikwissenschaft, angewandte Sozialwissenschaft Präsenz und Lehrerbildung jeweils Interviews mit acht Studierenden geführt, im Studiengang angewandte Sozialwissenschaft online mit vier Studierenden. Das qualitative Panel umfasst insgesamt 36 Personen.

2.2.1 Quantitative Analysen

Die Daten der standardisierten Online-Befragung wurden auf mehreren Ebenen analysiert. Zunächst wurde für jeden Studiengang pro Erhebungswelle eine Grundauszählung über alle Variablen des Fragebogens erstellt, die auch den Kooperationspartnerinnen zur Verfügung stand. Diese ersten deskriptiven Daten gaben bereits deutliche Einblicke in die Frage von Heterogenität/Homogenität der Studierendenschaft sowie über die Frage der Konfundierung von Hochschultyp, Studiengang, Geschlecht und soziale Herkunft. Für die erste Welle der Datenerhebung, die aufgrund der hohen Ausschöpfung als repräsentativ für die von uns einbezogenen Studiengänge gelten kann, zeigen sich deutliche sozialstrukturelle Differenzen zwischen den Studiengängen und Hochschultypen, die für eine Konfundierung sprechen (Tabelle 2.3).

Tab. 2.3: Verteilung ausgewählter sozialstruktureller Merkmale in den Studiengängen
1. Welle der Datenerhebung

Studiengang	Frauen	Allgem. HS-Reife	Berufserfahrung	Bildungsaufsteigerinnen	BAföG-Empfängerinnen
Angew. Technikwissenschaft FH Nord	4 %	26 %	44 %	74 %	52 %
Technikwissenschaft Universität West	18 %	98 %	16 %	51 %	28 %
Angew. Sozialwissenschaft Präsenz FH Süd	83 %	26 %	49 %	61 %	23 %
Angew. Sozialwissenschaft Online FH Süd	80 %	24 %	98 %	82 %	0
Lehrerbildung Universität Ost	64 %	83 %	93 %	61 %	36 %
Gesamt	53 %	64 %	53 %	61 %	30 %

Wie unschwer erkennbar, sind die technikwissenschaftlichen Studiengänge männlich dominiert, die der angewandten Sozialwissenschaft weiblich, der Lehramtsstudiengang zu fast zwei Dritteln weiblich. Die Hochschulzugangsberechtigung differiert deutlich zwischen den Hochschultypen: allgemeine Hochschulreife an den Universitäten, Fachhochschulreife oder fachgebundene Hochschulreife an den Fachhochschulen. Berücksichtigt man, dass für den Lehramtsstudiengang einschlägige Berufserfahrung oder Praktikum Zulassungsvoraussetzung ist, wie auch für den berufsbegleitenden Online-Studiengang, so zeigt sich, dass der Anteil Studierender

mit Berufserfahrung an den Fachhochschulen ebenfalls deutlich höher ist als an der Universität. Gleiches gilt für den Anteil an Bildungsaufsteigerinnen (Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern). Der Anteil der Empfängerinnen von Leistungen nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) gibt einen Hinweis auf die finanzielle Situation im Elternhaus, sofern die Studierenden nicht bereits zu alt für eine Förderung sind, was z. B. für den Online-Studiengang zutrifft. Der größte Unterschied ist hier zwischen den beiden technikkwissenschaftlichen Studiengängen festzustellen und ergänzt das Bild von der differentiellen sozialen Herkunft: an den Universitäten eher bildungsnahe Elternhäuser mit besserer finanzieller Ausstattung, an den Fachhochschulen eher bildungsfern mit geringerer finanzieller Kraft. Die nach wie vor zu konstatierende sozialstrukturelle Homogenität der Studiengänge hat Konfundierung relevanter Merkmale zur Folge, weshalb bei den statistischen Analysen, die über einfache Deskriptionen hinausgehen, eine Kontrolle nach Hochschultyp und/oder Studiengang erfolgt ist.

Für die einzelnen Bereiche des Analysemodells wurden in der Online-Befragung zahlreiche Indikatoren erhoben. Zum Teil gingen sie als Einzelitems in weitere Analysen ein, zum Teil wurden Einzelvariablen gezielt zusammengefasst, um theoretische Konstrukte genau abbilden zu können. Dies ist z. B. das Konstrukt der Bildungsaufsteiger, das besagt, dass kein Elternteil einen akademischen Abschluss hat. Hierfür müssen die Angaben zur beruflichen Bildung der Eltern in entsprechender Weise integriert werden. Darüber hinaus bildeten wir auch komplexe Indizes, die durch das Verfahren der Faktoranalyse ermittelt wurden. Dieses Verfahren dient dazu, Konstrukte, die nicht direkt erfragt werden können, als latente Dimensionen aus einer Vielzahl von Einzelindikatoren zu ermitteln (vgl. zum Verfahren Backhaus u. a. 2000). Beispiele sind etwa die Ermittlung von Kompetenzdimensionen aus einer größeren Zahl einzelner Kompetenzen und Verhaltensweisen oder Stile des Lehrverhaltens aus einer Liste von Angaben zur Situation in der Lehre, wie sie im Folgenden beschrieben werden. Dieses Verfahren ist insofern theorie- und hypothesengeleitet, als die Auswahl der Variablen, die in die Analyse eingehen, auf Basis theoretischer Annahmen festgelegt wird. Zugleich ist es jedoch auch explorativ, da die Konstruktion des Indexes, also welche konkreten Items miteinander eine latente Dimension repräsentieren, strikt statistisch-empirisch ermittelt wird. Im Folgenden wird für jeden Bereich des Analysemodells dargestellt, welche Variablen erhoben und welche Indizes gebildet wurden. Die genaue Konstruktion der Indizes kann dem Anhang entnommen werden.

2.2.1.1 Unabhängige Variablen

Variablen des Bereichs *Soziale Herkunft und Ressourcen* lassen sich grob entsprechend der Bourdieu'schen Logik in kulturelles und ökonomisches Kapital gliedern. Zum kulturellen Kapital gehören die Art der Hochschulzugangsberechtigung, die Abschlussnote, die empfundene Vorbereitung auf das Studium durch die Schule, vorgängige Studienerfahrung, Arbeitserfahrung (mit oder ohne Bezug zum Studienfach), Schul- und Berufsabschlüsse der Eltern, Gespräche im Elternhaus, die Wohnsituation, Erlernen eines Musikinstruments, Mitgliedschaft in Jugend- oder Freizeitgruppe,

Staatsangehörigkeit, Geburtsland und zu Hause gesprochene Sprache. Zum ökonomischen Kapital gehören Fragen zu Pendeln oder Wohnen am Studienstandort, Tätigkeit des Partners oder der Partnerin, die drei wichtigsten Finanzierungsquellen, der Umfang von Erwerbsarbeit, Gründe für die Erwerbsarbeit, die finanzielle Situation im Elternhaus und eigenes verfügbares Einkommen (gruppiert). Als Indizes wurden gebildet: die beiden dichotomen Variablen „Bildungsaufsteiger“ und „Abitur“, eine Variable „kulturelles Kapital“ und mehrere dichotome Kombinationsvariablen zur Finanzierung.

Zum Bereich *Beratungsstruktur im Studiengang* wurden folgende Informationen im Online-Fragebogen erhoben: Nutzung von Beratungsgesprächen zur Prüfungsvorbereitung, Bewertung der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden, intensivere Betreuung durch Lehrende als gewünschte Veränderung.

Struktur der Institution/Regelsystem umfasst Fragen nach den formalen Regeln und fachkulturelle Aspekte. Zu den Formalien erhoben wir Einschätzungen der Studierenden, inwiefern Folgendes in ihrem Studium möglich sei: die Hochschule zu wechseln, ein Forschungspraktikum zu absolvieren, Auslandssemester, schneller Studienabschluss, direkter Anschluss eines Master-Studiums, die Wahl zwischen verschiedenen Modulprüfungsformen. Gefragt wurde auch, ob Lehrveranstaltungen mittels eines elektronischen Systems vergeben werden, Pflichtveranstaltungen zu voll sind und eventuell ein Studium abweichend von der vorgesehenen Modulreihenfolge damit zu tun hat, dass man keinen Platz bekommen habe. Gefragt wurde danach, ob die Prüfungskriterien als fair betrachtet werden und welche Kompetenzen im Studium gefordert werden. Eine Batterie von insgesamt 17 Aussagen zu verschiedenen Aspekten sollte von den Studierenden auf einer fünfstufigen Skala von sehr gut bis sehr schlecht bewertet werden. Diese Aussagen wiesen zum Teil inhaltliche Nähe zueinander auf, sodass sie einer Faktoranalyse (s. o.) unterzogen wurden. Es kristallisierten sich drei latente Dimensionen heraus: Prüfungstransparenz im Studiengang (zwei Items), Sachausstattung des Studiengangs (drei Items) und inhaltliche Dimension (sieben Items). Als einzelne Aussagen blieben erhalten: Verlass auf Lehrveranstaltungstermine, zeitliche Überschneidungsfreiheit von Pflichtveranstaltungen, Atmosphäre unter den Studierenden und Veranstaltungen zur Studieneinführung.

Didaktische Gestaltung des Studiengangs/Lehrverhalten: zu diesem Themenkomplex wurden die Studierenden im Online-Fragebogen danach gefragt, ob sie den inneren Aufbau der Module für sinnvoll halten, ob und wann es Zeiten der Spitzenbelastung gibt, wie hoch ihr Zeitaufwand für organisatorische Regelungen wie z. B. Prüfungsanmeldungen ist und an welchen speziellen Lern- und Arbeitsformen sie bereits teilgenommen haben. Letztere wiesen in der Beantwortung eine zu geringe Varianz auf, als dass sie für weitere Analysen verwendet werden konnten. Kern dieses Bereiches ist die Beurteilung der Situation in der Lehre, zu der den Studierenden zwölf Aussagen vorgelegt wurden, die sie auf einer fünfstufigen Skala von trifft völlig zu bis trifft überhaupt nicht zu beurteilen sollten. Diese zwölf Aussagen zeigten in der Faktoranalyse die beiden Dimensionen: Studierendenzentriertes Lehrverhalten mit fünf Aussagen und For-

schungs-/wissenschaftsorientiertes Lehrverhalten mit vier Aussagen. Drei weitere Aussagen wurden keiner Dimension zugeordnet.

Außerdem wurden die Studierenden noch gebeten für eine Liste von 17 Lehrmethoden und didaktischen Konzepten anzugeben, für wie sinnvoll sie diese hielten, um das Studium erfolgreich zu durchlaufen. Diese Liste wurde zusammengestellt aus Meldungen, die die Kooperationspartnerinnen über den aktuellen Einsatz von Lehrmethoden und didaktischen Konzepten machten. Auch die Angaben dieser Liste wurden auf Basis einer Faktoranalyse in vier Indizes mit zwei bis vier Formen zusammengefasst: Projekt-/Problemorientiertes Lernen, Fall-/Rollenspielerorientiertes Lernen, Distance Learning und studentische Präsentation. In keinen Index gingen Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Frontalunterricht, Einbeziehung vorhandener Berufserfahrung und Wikis (zur Dokumentation von Selbstlernphasen) ein.

2.2.1.2 Intervenierende Variablen

In der Diskussion um Studierende und ihren Umgang mit der Studienrealität ist oftmals von Studienstilen und Studienstrategien die Rede, ohne dass diese konkret benannt oder empirisch ermittelt werden.¹⁹ In USuS wollten wir diese Lücke füllen. Strategien, und damit auch Studienstrategien, basieren grundsätzlich auf einer Zieldefinition und dem Einsatz von bzw. der Suche nach Mitteln zur Erreichung dieses Zieles. Um also vom Vorhandensein einer Studienstrategie sprechen zu können, sollten (1) Ziele aufgestellt bzw. formuliert sein und (2) Mittel benannt sein, die erforderlich sind, um die entsprechenden Ziele zu erreichen. Hypothetisch könnten Studienstrategien danach unterschieden werden, welches Maß für den Studienerfolg (schneller und erfolgreicher Studienabschluss, Kompetenzerwerb oder Klärung eigener Ziele) von den Studierenden als prioritär betrachtet wird und welche Mittel sie dafür als sinnvoll ansehen. Wir vermuteten die Studienstrategien als latente Dimensionen in der Kombination von Zielen und Praktiken im Studium aufdecken zu können. Eine entsprechende Faktoranalyse brachte jedoch keinen Faktor hervor, auf dem sowohl Ziele als auch Praktiken luden. Alternativ konstruierten wir auf Basis von Zielen und Praktiken Cluster (vgl. zum Verfahren Backhaus et al. 2000) von Studierenden. Aber diese waren nicht ausreichend trennscharf, als dass man wirklich von klar unterscheidbaren strategischen Typen sprechen könnte.

Die Suche nach Studienstilen brachte ein etwas anderes Ergebnis. Gemäß unseren theoretischen Annahmen basiert der Studienstil auf dem bereits bestehenden Habitus und bildet seine konkrete Gestalt in der Auseinandersetzung der Studierenden als Habitusträger mit den vorgefundenen strukturellen Gegebenheiten aus. Das vorhandene kulturelle Kapital, die dominanten handlungsleitenden Wertorientierungen bzw. Haltungen gegenüber dem Studium gehen spezifische Kombinationen ein und wirken so in unterschiedlicher Weise auf die Praktiken ein, die von den Studierenden an den Tag gelegt werden. Es konnten zwei Studienstile (s. u.) in dem von uns definierten

19 Eine Ausnahme stellt hier die Untersuchung von Robert Bülow an der Ruhr-Universität Bochum dar, vgl. Bülow 1996, Rubens 1996.

Sinne identifiziert werden. Wir haben somit als intervenierende Variablen Studienstile, Praktiken, Studienziele und Werte und Haltungen gegenüber dem Studium.

Studienstile/Praktiken: In die Faktoranalyse zur Ermittlung von Studienstilen und Praktiken gingen zahlreiche Variablen ein, die sich auf konkretes Verhalten im Studium wie beispielsweise Lernverhalten, Zeitaufwand für verschiedene Studententätigkeiten, Umgang mit Belastungen im Studium, Einstellungen zum Studium u. Ä. bezogen. Zwei Studienstile im Sinne einer Kombination von Einstellungen zum Studium und Praktiken wurden ermittelt:

- a. Studienstil 1: Mit Zuversicht studieren aufgrund eigener Lern- und Organisationsfähigkeit umfasst Angaben zu sieben Items.
- b. Studienstil 2: Mit Spaß inhaltsorientiert studieren basiert auf den Angaben zu drei Items.

Neben diesen Studienstilen wurden noch vier Praktiken unterschieden, von denen drei komplexere Indizes bilden und eine Praktik aufgrund der Prominenz in hochschulinternen Diskussionen in weitere Analysen einbezogen wurde. Letzteres ist das „Durchwurschteln“. ²⁰ Die anderen drei Praktiken sind:

- a. Deep-Level-Learning (fünf Items)
- b. Nebenerwerbstätigkeit aus berufsstrategischen Gründen (drei Items)
- c. kooperatives netzwerkorientiertes Arbeiten (drei Items).

Studienziele: In der Frage nach den Zielen, die Studierende mit dem Studium verbinden, wurde in Anlehnung an die regelmäßigen Jugendsurveys ²¹ eine breite Palette an Berufs- und Lebenszielen vorgestellt. Darüber hinaus sollten sie angeben, welche Ziele im Studium für sie wichtig sind. Folgende sechs Zieldimensionen konnten ermittelt werden:

- a. verbesserte Berufschancen (vier Items)
- b. soziale Positionierung/Gesellschaftsbezug (drei Items)
- c. Ziel der allseitig entwickelten Persönlichkeit (drei Items)
- d. Streben nach Unabhängigkeit (vier Items)
- e. Cocooning/Einhausen (zwei Items)
- f. Gutes Examen: Mir ist es sehr wichtig, ein gutes Examen zu erreichen.

Werte, Haltungen zum Studium: In diesen Bereich gehören Angaben zur Studienmotivation, Studienentscheidung, Beurteilung politischen und gesellschaftlichen Engagements an der Hochschule. Sechs Indizes wurden zu dieser intervenierenden Variable gebildet:

- a. Wertschätzung hochschulpolitischen und studentischen Engagements in festen Strukturen (Interesse an den Aktivitäten von sechs vorgegebenen Gruppen/Gremien)
- b. Tief sitzende Neigung zum Fach und seiner Anwendung (sechs Items)

20 Die Frage lautete: „Wie kommen Sie im Allgemeinen mit Belastungen im Studium zurecht?“ mit der Antwortmöglichkeit „Ich habe keine besondere Strategie entwickelt und wurschtel mich irgendwie durch.“

21 Bekannt unter dem Begriff Shell-Jugendstudien, vgl. z. B. Shell Deutschland Holding 2006.

- c. Karriereorientierung (drei Items)
- d. Wertschätzung spontaner Initiativen und kultureller und sportlicher Aktivitäten (vier Items)
- e. Herkunftsinduzierte Studienmotivation (zwei Items)
- f. Instrumentelle Haltung bei der Studienentscheidung (zwei Items)

2.2.1.3 Abhängige Variablen

Beschreiben und erklären wollen wir in USuS den Studienverlauf und Studienerfolg. Was ist das jeweils in den Augen der Studierenden, wie entwickeln sie sich, wodurch werden sie befördert? Unterscheiden sich Studienverlauf, Studienerfolg und deren Determinanten zwischen den Studiengängen oder zwischen den Hochschultypen?

Für den *Studienverlauf* haben wir Informationen dazu erhoben, ob die Studierenden die Module in der vorgesehenen Reihenfolge absolvierten. Unsere Absicht, den Studienverlauf detailliert über die Abfolge der besuchten Module in einer geschlossenen Frage nachzuzeichnen, ließ sich aus studienorganisatorischen und technischen Gründen nicht realisieren. Jedenfalls wurden die entsprechenden Fragen im Online-Fragebogen kaum beantwortet; die Generalaussage „Haben Sie die Module in der vorgesehenen Reihenfolge des Studienplans absolviert?“ hingegen schon. Darüber hinaus interessieren beim Studienverlauf auch die Herausbildung der Studienstile sowie die Veränderung in den Praktiken und Einstellungen zum Studium entsprechend den oben vorgestellten Indikatoren.

Der *Studienerfolg* umfasst in unserem Verständnis mehrere Dimensionen: den Kompetenzerwerb, das Erbringen von Leistungsnachweisen, die Benotung der Leistungsnachweise sowie die Klärung eigener Ziele im Studium (die subjektive Sinngebung). Letzteres wird in den qualitativen Interviews erhoben. Für die Leistungsnachweise gilt, was bereits oben für den Studienverlauf im Hinblick auf den Modulbesuch beschrieben wurde: die detaillierten Fragen zu den Modulabschlüssen und -abschlussnoten wurden kaum beantwortet. Aber auch zu diesem Bereich haben wir einige pauschale Einschätzungen der Studierenden erfragt, etwa wie sie selbst ihren Studienerfolg einschätzen, wie zufrieden sie mit ihren Noten sind, welche Durchschnittsnote sie haben. Der Kern des Studienerfolgs in der quantitativen Online-Befragung besteht jedoch in den Fragen zum subjektiv wahrgenommenen Kompetenzerwerb. Den Studierenden wurde eine Liste von 23 Kompetenzen und Verhaltensweisen vorgelegt mit der Bitte, auf einer fünfstufigen Skala anzugeben, wie stark die Kompetenzen und Verhaltensweisen in ihrem Studiengang von ihnen gefordert seien und in welchem Maße sie diese in ihrem Studium bisher erworben bzw. umgesetzt hätten. Auf Basis einer Faktoranalyse wurden insgesamt fünf Kompetenzdimensionen ermittelt, drei davon sind komplexe Indizes, zwei sind einzelne Kompetenzen.

- a. Wissenschaft als Verantwortungs- und partizipative Kompetenz (neun Items)
- b. Wissenschaft als forschungsmethodische und theoriebezogene Kompetenz (neun Items)
- c. Vermittlungsorientierte Kompetenzen (drei Items)

- d. Erwerb von Faktenwissen
- e. Anwendungskompetenz: Umsetzung des Gelernten auf praktische Fragen und Anwendungen

2.2.1.4 Der Auswertungsprozess – die Analyse von Studienverlauf und Studienerfolg auf Basis der quantitativen Online-Erhebung

Die Auswertung der Daten zur Umsetzung des Analysemodells erfolgte schrittweise. Die erste Erschließung der Daten erfolgte über eine Grundauszählung, an die sich die Konstruktion der Indizes anschloss. Auch diese wurden dann wiederum zunächst uni- und bivariat betrachtet, z. B. in Form von Mittelwertvergleichen zwischen den Studiengängen, zwischen Herkunftsgruppen und Geschlechtern. Die vermuteten Zusammenhänge zwischen den unabhängigen, den intervenierenden und den abhängigen Variablen Studienverlauf und Studienerfolg wurden dann zunächst bivariat in Form von Korrelationsanalysen, Kreuztabellen und/oder Varianzanalysen ermittelt. Im letzten Schritt wurde dann über schrittweise Regressionsanalysen der Studienerfolg erklärt. Hierbei mussten z. T. aufgrund von Multikollinearitäten, also hoher Korrelationen der erklärenden Variablen untereinander, einzelne Variablen ausgeschlossen werden.

Die Regressionsanalysen wurden über mehrere Modellvarianten entwickelt. Das erste einfache Modell bezog lediglich die Variablen des Bereichs soziale Herkunft und Ressourcen ein. Das nächste Modell enthielt eine Ergänzung um das von den Studierenden wahrgenommene Lehrverhalten. Im darauffolgenden Schritt wurden Variablen zur Struktur der Institution und des Regelsystems eingeführt. Daran anschließend gab es eine Ergänzung um Ziele, Werte und Haltungen gegenüber dem Studium, und im vollständigen Modell waren dann noch die Praktiken und Studienstile enthalten. Hierbei zeigte sich, dass manche Prädiktoren, die in einem frühen, noch nicht vollständig entwickelten Modell signifikanten Einfluss aufweisen, ihre Vorhersagekraft verlieren, da der von ihnen ausgeübte Effekt durch andere Effekte überlagert oder in diesen aufgehoben wird. Die Ergebnisse werden in den Kapiteln 3 und 4 ausführlich dargestellt.

2.2.2 Qualitative Analysen: Modifikation des Analysemodells von einer Subsumtionslogik zu einer Rekonstruktionslogik

2.2.2.1 Auswertungsmodus der explorativen Interviews mit Narrationen (EIN)

Die Bearbeitung der qualitativen Interviews folgte einer Erhebungs- und Auswertungslogik, die sich an der Grounded Theory (Glaser/Strauss 1967) und dem Vorgehen im QUEST-Projekt (Bülow-Schramm/Garz 2004) orientierte. Dazu gehörten der zentrale Stellenwert des freien Erzählens für das Interview mit wenigen immanenten und exmanenten Nachfragen und die Durchführung von Auswertungs- und Interviewschulungen. Beides diente dazu, den Wert qualitativer Interviews auszuschöpfen und die Haltungen und Meinungen der Interviewten in den Vordergrund zu stellen. Um heterogene Lebenssituationen zu erfassen, wurde eine geschichtete Auswahl nach aus

dem Analysemodell abgeleiteten Kriterien²² vorgenommen, die aber nicht ihre Verteilung in der Gesamtpopulation widerspiegelt. Die Interviewerinnen waren angehalten eine normierte Eingangsfrage²³ als Erzählreiz zu stellen.

Grundlage für die Analyse war das gesprochene verschriftlichte Wort. Nah am Text wurden die genannten Phänomene identifiziert, in der Hoffnung, so Zufälligkeiten zu vermeiden und der Gefangenheit im hermeneutischen Zirkel zu entgehen. Das Verfahren der Auswertung in sieben Schritten war diesen Grundsätzen verpflichtet (Strauss 1994: 172 f.):

Schritt 1 – Markieren: Die federführende Auswerterin markiert die in den Textpassagen/ Äußerungen enthaltenen sozialen Phänomene und ordnet diesen Codes zu, die zu Themen zusammengefasst werden

Schritt 2 – Memos schreiben: Zu diesen Codes schreibt die Auswerterin Code-Memos²⁴, die Paraphrasen der Textpassagen und theoretisierende Assoziationen bzw. Deutungen und „Geistesblitze“ (Pierce) enthalten, die einen Bezug zwischen den Einzelergebnissen und gesichertem (Theorie-)Wissen herstellen.

Schritt 3 – Intersubjektive Validierung: Markierungen, Codes und Memos werden von einer Zweitbearbeiterin kritisch geprüft, ergänzt, ggf. korrigiert und auf diese Weise validiert.

Schritt 4 – Fallinterpretation: Die federführende Auswerterin verfasst ein Porträt als umfassende Darstellung der Phänomene mit den dazugehörigen Assoziationen, das ebenfalls von der Zweitauswerterin kritisch kommentiert wird. Für jedes Porträt wird eine Kurzcharakteristik erstellt, die das Studierverhalten des Einzelfalls prägnant kennzeichnet.

Schritt 5 – Standortprofile: Im fünften Schritt wird phänomenbezogen und horizontal vorgegangen, indem die Porträts eines Studiengangs phänomenbezogen miteinander verglichen werden. Die Verdichtungen der Phänomene zu studiengangspezifischen Themenfeldern bildeten die Grundlage für eine Auswertungsdiskussion mit den Kooperationspartnerinnen aus den Studiengängen (kollektive Validierung), die in die Studiengangprofile einfließen.

22 Die Kriterien für die Auswahl waren: alt – jung; männlich – weiblich; mit – ohne Migrationshintergrund; Finanzierung des Studiums über Eltern oder BAföG/eigenen Verdienst; Zugang zum Studium über Abitur oder nicht. Die beiden letzten Kriterien sollten Anhaltspunkte für das mitgebrachte kulturelle und ökonomische Kapital (Bourdieu) liefern.

23 Wortlaut der Eingangsfrage in der 1. Welle: „Du studierst jetzt seit einiger Zeit XX in YY. Erzähl uns doch bitte, wie du zum Studium gekommen bist. Uns interessiert alles, was dir dazu einfällt. Bitte erzähl ruhig ausführlich, ich höre erst mal nur zu und frage dann später einiges nach.“

Wortlaut der Eingangsfrage in der 2. Welle: „Sie studieren jetzt ein Jahr in diesem Studiengang und wir freuen uns auf das Interview. Bitte erzählen Sie ganz in Ruhe, ich höre erst einmal nur zu und frage dann später einiges nach. Uns interessiert, wie Sie das Studium bisher erlebt haben.“

Wortlaut der Eingangsfrage in der 3. Welle: „Bitte erzählen Sie ganz in Ruhe, ich höre erst einmal nur zu und frage später nach. Sie haben jetzt vier Semester im Studiengang XY studiert. Uns interessiert, wie Sie Ihren Erfolg im Studium einschätzen.“

24 Verwendet wurde das Auswertungsprogramm MaxQDA.

Schritt 6 – Studiengangsübergreifende Profile: Für den Vergleich aller Studiengänge wurden minimale und maximale Kontrastierungen anhand der leitenden Fragen nach besonders großen Differenzen und Ähnlichkeiten bei den angesprochen Themen analysiert sowie unter der Fragestellung, welche Fälle sich gleichen und welche Fälle differenzieren sind (Bülow-Schramm 201b).

Schritt 7 – Eckfallanalysen: Die Verdichtung der Studiengangsprofile über die Analyse von zwei bis drei Eckfällen pro Studiengang ist ein Schritt in Richtung auf eine Typenbildung, die der Vorstellung von einem Durchschnittsbild eines Studiengangs entgegenwirken soll. Grundlage der Eckfallauswahl ist erstens ein möglichst differentes Studierverhalten, identifiziert auf der Grundlage der „Kurzcharakteristiken“, die für jedes Porträt in jeder Welle erstellt wurden. Zum zweiten sollte der Eckfall bezogen auf die Verteilung der soziodemografischen Merkmale im Studiengang „typisch“ sein (Kapitel 3.1 und 4.2 in diesem Buch). Da entlang den Studiengängen eine starke Geschlechtersegregation vorlag (Bülow-Schramm 2010b: 313 und oben 2.2.1), wurde zusätzlich auf die Vertretung beider bekannter Geschlechter pro Studiengang geachtet in der Hoffnung, eine tiefer gehende Genderanalyse später nachreichen zu können (vgl. Bülow-Schramm 2010b).

2.2.2.2 Zur Aussagekraft des Analysemodells für den qualitativen Ansatz

Das Analysemodell ist in seiner Begrifflichkeit und Stringenz eng verwoben mit einem quantitativen empirischen Ansatz. Wenn wir allerdings die Beschreibung der „unabhängigen Variablen“ als Aufhänger für die theoretische Herleitung des USuS-Ansatzes (vgl. Kapitel 2.1) nehmen, so hat das Analysemodell unabhängig von dem gewählten empirischen Verfahren Geltung für die theoretische Einbettung des gesamten Projekts, die „the State of the Art“ kennzeichnet, den wir mit unseren Befunden bestätigen, modifizieren und – als Vision – zu überwinden trachten. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn wir die Reichweite unserer Ergebnisse realistisch einzuschätzen wissen.

Wir legen mit der Erhebung von qualitativen Daten zusätzlich zur quantitativen Herangehensweise den Grundstein für ein Mixed Methods Design. Dieses aufwendige Vorgehen der Verknüpfung von qualitativen und quantitativen Erhebungen mit den entsprechenden Auswertungsverfahren erfordert eine Betrachtung seines Mehrwerts und eine Abwägung des Verhältnisses von Aufwand und Ertrag.

Bei einem *komplementären* oder *additiven* Ansatz liegt der Wert der qualitativen Daten in der Möglichkeit des Entdeckens von subjektivem Sinn als Ergänzung und Vertiefung der subsumtionslogischen, hypothesenprüfenden Analyse. Die quantitativen Befunde können durch subjektives Wissen modifiziert oder angereichert oder im extremen Fall überhaupt erst erklärbar werden. Die qualitativen Daten fußen auf Primäraussagen der Zielgruppe („natürliche Protokolle der Wirklichkeit“, Heinrich 2009: 10), die als Fallbeschreibungen oder Porträts die quantitativen Analysen ergänzen. Das qualitative Material schließt so Lücken, die das quantitative Material lässt, weil nicht alle Freiheitsgrade des sozialen Handelns vorab in allgemeine Kategorien gefasst werden können und im Einzelfall Widersprüche konstituieren (Kelle 2008).

Solche komplementären Verknüpfungen qualitativer und quantitativer Daten sind in zwei Richtungen zu denken: Qualitative Verfahren zielen auf eine vertiefte Analyse quantitativer Daten und sind in diesem Falle zeitlich den quantitativen Erhebungen *nachgeordnet*. Oder sie können ein noch unbekanntes Feld strukturieren und sind den quantitativen Erhebungen zeitlich *vorgeordnet*.

Konkret führten in USuS die Fallbeschreibungen auf der Grundlage von Interviews zu neuen Auswertungsprozeduren für das quantitative Material, neue Indikatoren wurden gebildet und neue Fragestellungen geliefert. So wurden aus den Porträts und den Eckfallanalysen Hinweise zu einer vertiefenden Erfassung des Konstrukts Studierenerfolg und Studienverlauf gewonnen. In den Augen der Studierenden gibt es zudem in Einzelfällen einen Zusammenhang zwischen den Herkunftsressourcen und einem „erfolgversprechenden“ Studierverhalten, den wir statistisch nicht belegen konnten. Wir haben daraufhin versucht, mehr „weiche“ Faktoren der Herkunftsressourcen in der quantitativen Auswertung in den Blick zu nehmen (Bücher im Elternhaus, gemeinsam reden und/oder Mittag essen) und waren darin auch einigermaßen erfolgreich (vgl. Kapitel 4.1).

Die genannten möglichen Verschränkungen aber unterwerfen das qualitative Material den subsumtionslogischen Verfahren und zementieren ein Primat der quantitativen Verfahren, weil angenommen wird, dass nur der quantitative Ansatz zu generalisierenden Aussagen führt, die theoretisch gefasst werden können. Späteren empirischen Erhebungen, die die „neuen“ Erkenntnisse in empirische Erfassungskategorien transformieren, ist es dann vorbehalten, signifikante Zusammenhänge zu entdecken.

Demgegenüber beanspruchen Fallrekonstruktionen im Sinne von Oevermann und der Objektiven Hermeneutik²⁵ auch für qualitative Daten eine Generalisierbarkeit der aus ihnen gewonnenen Ergebnisse. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass sozialem Handeln eine Strukturgesetzlichkeit eigen ist, die prinzipiell in jedem unverstellten Protokoll der sozialen Wirklichkeit entdeckt werden kann. Gemäß der Prämisse, dass alle Erscheinungsformen sozialer Praxis durch Sequenziertheit strukturiert sind, ist jeder soziale Akt (hier eine Interviewäußerung) durch den vorhergehenden bedingt. Zugleich eröffnet er einen Handlungsspielraum für den folgenden. Die dem zugrunde liegende Logik lässt sich nun rekonstruieren, sodass generalisierungsfähige Aussagen über die soziale Struktur möglich sind, die in ihrer Reichweite gleichberechtigt neben quantitativen Aussagen stehen.

Wir haben das sequenzanalytische Verfahren und die darauf beruhende Analyse der Fallstruktur nicht vollständig ausbuchstabiert. Aber auch bei dem qualitativen Vorgehen, das wir praktiziert haben, ist der Stellenwert der Theorie ein anderer als in hypothesenprüfenden bzw. subsumtionslogischen Verfahren: Die subjektive Sicht wird nicht bereits in theoretischen Kategorien erhoben, was den subjektiven Sinn u. U. erst

25 In der Differenzierung von Fallbeschreibung und Einzelfallrekonstruktion folge ich Martin Heinrich, der von Fallrekonstruktion nur dann spricht, wenn das Verfahren der objektiven Hermeneutik angewandt wird und empirische Daten rekonstruktionslogisch durchdrungen werden. Entscheidende Operation ist hierfür die Sequenzanalyse und die Fallstrukturhypothese. Vgl. Martin Heinrich 2009, Kapitel 1.

gar nicht zum Ausdruck kommen lässt. Die Güte der Fallbeschreibung oder Porträts liegt vielmehr im Nachvollzug der Eigenlogik, die die Aussagen und ihre Verknüpfung im Primärmaterial leiten, und in der Schlüssigkeit der Deutungen, die in konsensualen Verfahren gewonnen werden. Die Kontingenz der Deutungen wird mit kollektiver Validierung versucht zu begrenzen, dennoch bleiben sie tentative Deutungen, deren letzte Festlegung noch aussteht.

Der andere Stellenwert des Analysemodells für die Analyse der qualitativen Daten drückt sich darin augenfällig aus, dass die dort unterstellten Abhängigkeiten im qualitativen Auswertungsprozess „vergessen“ werden müssen²⁶, um Offenheit für die je spezifischen Ausdrucksweisen und Verknüpfungen von Phänomenen der Interviewten zu erreichen und entsprechende theoretische Assoziationen fließen zu lassen.

Eine Sequenz- und Fallstrukturanalyse der 13 Eckfälle, die aus den 36 Interviewten und 102 Interviews ausgewählt wurden und die die Regelmäßigkeit sozialer Praktiken im Einzelfall aufdecken könnten, muss Anschluss- und Sekundärforschungen vorbehalten bleiben. Dass es bei diesem Vorgehen zu „gigantischen Missverständnissen zwischen Forschern und Erforschten“ (Kelle 2012) kommen kann, sei hier der Vollständigkeit halber erwähnt.

2.3 Die Brücke von empirischen Daten zu Interventionen. Zur Kohärenz von Empirie und Intervention im Analysemodell

Das Analysemodell spart den Aspekt der Ableitung hochschuldidaktischer Interventionen aus den empirischen Befunden sowie den Transfer von Maßnahmen in die Studiengänge aus. Während wir Letzteres den Kooperationspartnerinnen vor Ort überantworten können und so auf Kapitel 5 verweisen, sehen wir uns für das Erste in der Pflicht und versuchen, den Prozess nachzuvollziehen, wie forschungsbasierte hochschuldidaktische Maßnahmen generiert wurden (Bülow-Schramm/Rebenstorf 2012).

Einen ersten Einblick in das Prozedere der kollektiven Entwicklung hochschuldidaktischer Interventionen und Entwicklungsprogramme liefert der Umgang mit den qualitativen Interviews, die im Projekt mit Studienanfängerinnen geführt wurden. Sie waren innerhalb der Forschungsgruppe der Anstoß zu Diskussionen darüber, wo und wie in den Studiengängen angesetzt werden müsste, um „Stolpersteine“ im Studienverlauf aus dem Wege zu räumen. Diese Diskussionen schlossen sich meist an die kollektiven Interpretationen der Studiengangprofile an.

Wie in Kapitel 1.5 ausgeführt, fließen in das auf dieser Grundlage vorläufig erarbeitete hochschuldidaktische Entwicklungsprogramm sukzessive weitere Daten aus den em-

26 Insbesondere in der Phänomenologie Edmund Husserls ist dieser Akt des Erkennens der Realität traktiert worden unter dem Begriff der „Epoché“ (phänomenologische/eidetische Reduktion). Dies wird für die Soziologie fruchtbar gemacht in Luckmann/Schütz 2003.

pirischen Erhebungen ein, die den Kooperationspartnerinnen ein zunehmend vollständiges Bild „ihres“ Studiengangs aus dem Studierendenblickwinkel ermöglichen. Nicht immer wird dieser Blickwinkel als gerechtfertigt akzeptiert und es erfolgt in Reaktion darauf zuweilen eine eigene Darstellung des Studiengangs nach außen, was als wichtiges Aktionsfeld genutzt wird, um das empirische „Fremdbild“ zu beeinflussen bzw. „richtig“ zu stellen. Die Veränderungsvorschläge fürs Studium sind somit z. T. direkt aus den Aussagen der Studierenden abgeleitet, teilweise sind sie zusätzlich aus den Erfahrungen der Lehrenden und Studiengangsakteure gespeist. Teilweise liegen die Bestimmungsgründe für die Einflussfaktoren vor (Schule), hinter (Arbeitsmarkt) oder im Überbau (Hochschulpolitik) der Hochschulen (vgl. Bülow-Schramm 2010a). So werden die konkreten Veränderungsansätze einer hochschuldidaktischen Expertise unterzogen und in eine qualitativ hochwertige Fortbildung der Lehrenden, die die Innovationen in ihrer Lehre aufgreifen wollen, übersetzt. Damit wird nicht nur Nachhaltigkeit erzeugt, sondern die Qualität jeder einzelnen Maßnahme sowie der Kreis derer, die sich hochschuldidaktische Umgestaltungen zutrauen, vergrößert. Das Bemerkenswerte an den Interventionen im USuS-Projekt ist neben der Originalität des hochschuldidaktischen Vorschlags seine Implementation in den Lehralltag, die von den Lehrenden ausgeht und über ihre Fortbildungsbereitschaft zum Ausprobieren in der Echtsituation führt. Die Hoffnung ist, dass die Arbeit an der hochschuldidaktischen Gestaltung in naher Zukunft ein selbsttragender Prozess werden kann, beflügelt durch die Wirksamkeit der Eingriffe (Bülow-Schramm/Rebenstorf 2012:33).

Es sind also mehrere Ebenen zu betrachten bei der Verbindung zwischen Empirie und Intervention (vgl. auch Kapitel 1.3 und 1.4):

Die empirisch belegte Kritik der Studierenden (Ebene 1) in problemadäquate Maßnahmen übersetzen (Ebene 2), die von den weiteren Akteuren getragen werden (Ebene 3) und auf strukturelle Umsetzungsmöglichkeiten treffen (Ebene 4). Die Ebene der Ressourcen für die Finanzierung der Maßnahmen (5) kommt fallweise noch hinzu (im Projekt gab es z. B. Mittel für die gezielte Qualifizierung der Lehrenden). Schließlich ist bei der Ableitung von Maßnahmen aus den *deskriptiven Befunden* zu bedenken, dass damit noch kein Zusammenhang hergestellt werden kann zwischen den kritisierten Zuständen und der Angemessenheit des Eingriffs zu ihrer Behebung. So haben wir erst mit den *multiplen Regressionen* feststellen können, dass dem Lehrverhalten ein wichtiger Einfluss auf den Studienerfolg bestimmt als subjektiv wahrgenommener Kompetenzerwerb in verschiedenen Dimensionen zukommt (Ebene 6).

Die Prozesshaftigkeit des Analysemodells und seine Bedeutung für Eingriffe in die soziale Realität ist in einem grafischen Versuch verdeutlicht worden als Wirkweise empirischer Daten, die außerhalb ihrer kommunikativen Verwendung den Status von „Inert Knowledge“ (träges Wissen) haben, und erst im Prozess kollaborativer Arbeit zum Tragen kommen, wo sie zu aktivem, einflussreichem Wissen werden, mit dem die Studienrealität verändert werden kann.

Das Vorgehen im USuS-Projekt verdeutlicht einige methodische Implikationen von Interventionsforschung.

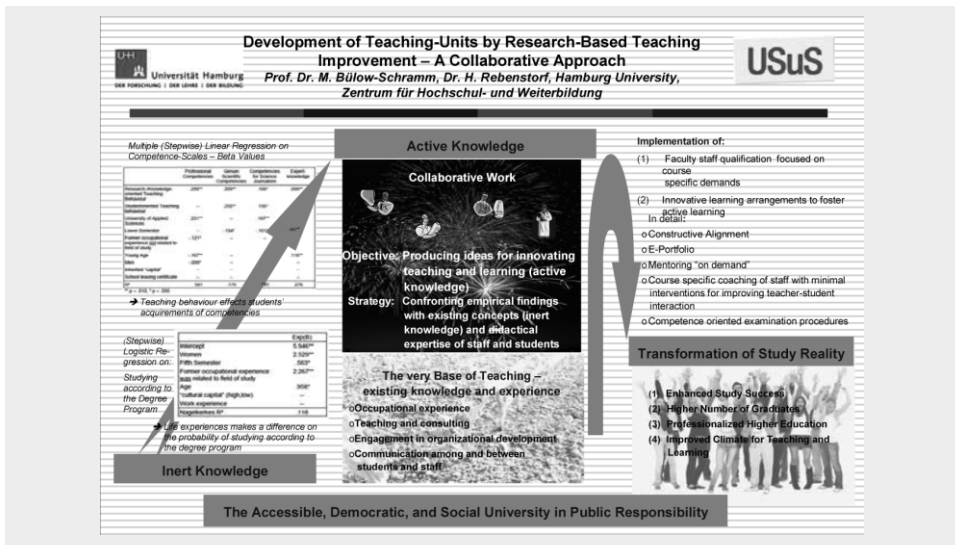


Abb. 2.3

Evidenzbasierte Interventionen versprechen eine Wirksamkeit des Eingriffs, weil es eine Datenbasis gibt, die den Eingriff als geeignet erscheinen lässt, das identifizierte Problem zu beheben. Und hier bekommen die Unterschiede des qualitativen und quantitativen empirischen Vorgehens noch einmal eine besondere Brisanz. Es besteht nicht nur ein starkes Interesse an der Erprobung empirisch fundierter Maßnahmen, die einer (langwierigen) Wirkungsanalyse (Evaluation) unterzogen werden.

Wenn es um Interventionen und Veränderung geht, sind darüber hinaus das Interesse an Neuem und der Wunsch, dieses zu entdecken, vital. Das quantitative Material mit vorgegebenen Erhebungskategorien wurde in USuS deshalb explorativen Verfahren wie Faktorenanalysen unterzogen, um z. B. Studienstile, d. h. die latenten unabhängigen Variablen zu entdecken. Neues ist hier in widersprüchlichen Befunden zu suchen, in neuen Kombinationen der Variablen, die zunächst kaum erklärbar erscheinen. Gänzlich unvorbelastete bzw. unstrukturierte Verfahren scheinen der noch bessere Weg, um der Emergenz von Neuem auf die Spur zu kommen. Die Evidenzbasierung mit einem Mixed Methods Design im USuS-Projekt hatte so ihren Wert nicht nur darin, vorgängiges Wissen im konkreten Anwendungsfall zu bestätigen, sondern auch Neues im Keim entdecken zu können. Evidenzbasierung wurde damit zum Türöffner für eine ernsthafte Auseinandersetzung mit Studienproblemen aufseiten der Hochschullehrerinnen und anderen Akteuren im Studiengang, um deren Reflexions- und Handlungsbereitschaft es bei allen Interventionsvorhaben geht.

Dann aber kommt es zusätzlich darauf an, mit Fantasie den Reiz einer Maßnahme zu erhöhen und so zu begeistern, mitzureißen, Engagement zu wecken, dass schon die Beteiligung an der Maßnahme attraktiv erscheint. All das ist am besten in einem Prozess der kommunikativen Validierung (Klüver 1984) aller Daten zu leisten, in den die

Akteure eingebunden werden und der die Situationsangemessenheit und Umsetzungschancen der Maßnahmen noch einmal vergrößern kann (s. o.).

Wir brauchen also beides, die Evidenzbasierung und das Engagement von Protagonistinnen, wenn es um Interventionsforschung und die Akzeptanz ihrer Ergebnisse in der Gesellschaft geht, um bis zur Implementierung voranschreiten zu können.

2.4 Anhang: Beschreibung der Indizes zu den Bereichen des Analysemodells

2.4.1 Unabhängige Variablen

2.4.1.1 Soziale Herkunft und Ressourcen

„Bildungsaufsteiger“	„Kulturelles Kapital“
1 keine Elternteil mit akademischem Abschluss 0 ein oder bei Elternteile mit akademischem Abschluss	1 niedrig=Studentin ohne Abitur und kein Elternteil mit Hochschulabschluss 2 mittel=Studentin hat Abitur oder mind. Ein Elternteil mit HS-Abschluss 3 hoch – Studentin hat Abitur und mind. Ein Elternteil mit HS-Abschluss
Dichotome Kombinationsvariablen zur Finanzierung „Aus welchen Quellen finanzieren Sie Ihr Studium hauptsächlich? Bitte geben Sie die drei wichtigsten (Geld-)Quellen an.“ Liste mit 11 Vorgaben und offene Angabe möglich.	
<ul style="list-style-type: none"> • Finanzierung nur durch Eltern • Finanzierung nur durch Arbeit • Finanzierung durch Eltern und BAföG • Finanzierung durch BAföG und Arbeit • Finanzierung durch Arbeit und Erspartes 	<ul style="list-style-type: none"> • Finanzierung nur durch BAföG • Finanzierung nur durch Ersparnen • Finanzierung durch Eltern und Arbeit • Finanzierung durch Eltern und Ersparnes

2.4.1.2 Struktur der Institution/Regelsystem

„Wie bewerten Sie Ihren Studiengang hinsichtlich der folgenden Aspekte?“ Antwortskala reicht von 1=„sehr gut“ bis 5=„sehr schlecht“

„Prüfungstransparenz im Studiengang“ (Cronbach's $\alpha = .682$, Pearson's $r = .519$)	„Sachausstattung des Studiengangs“ (Cronbach's $\alpha = .638$)
<ul style="list-style-type: none"> • Erläuterung der Ergebnisse von Studienleistungen/Prüfungen • Transparenz der Bewertungskriterien für Studien- und Prüfungsleistungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausstattung mit studentischen Arbeitsplätzen • Räumliche und sächliche Ausstattung im Studiengang • Zugänglichkeit des Internets an Ihrer Hochschule
„Inhaltliche Dimension“ (Cronbach's $\alpha = .795$)	Einzelitem
<ul style="list-style-type: none"> • Breite und inhaltliche Qualität des Lehrangebots • Inhaltliche Abstimmung zwischen den Lehrveranstaltungen • Praxisbezug des Studiengangs 	<ul style="list-style-type: none"> • Verlass auf Lehrveranstaltungstermine • Zeitliche Überschneidungsfreiheit von Lehrveranstaltungen, die nach dem Studienplan belegt werden müssen

<ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung der Fachkultur durch die Lehrenden • Mitwirkung bei der Planung und Durchführung des Lehrangebots • Vermittlung von überfachlichen Schlüsselqualifikationen • Internationale Ausrichtung des Studiengangs 	<ul style="list-style-type: none"> • Atmosphäre unter den Studierenden • Veranstaltungen zur Studieneinführung in Ihrem Fach
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2.4.1.3 Didaktische Gestaltung des Studiengangs/Lehrverhalten:

Lehrverhalten: „Wie ist die Situation in der Lehre nach Ihrer bisherigen Erfahrung hinsichtlich der folgenden Aspekte?“ Antwortskala reicht von 1=„trifft völlig zu“ bis 5=„trifft überhaupt nicht zu“ und „weiß ich nicht“

„Studierendenzentriertes Lehrverhalten“ (Cronbach's $\alpha = .810$)	„Forschungs-/wissenschaftsorientiertes Lehrverhalten“ (Cronbach's $\alpha = .707$)
<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrenden berücksichtigen Anregungen oder Vorschläge, die von Studierenden kommen. • Das Lernziel der Lehrveranstaltungen wird jeweils klar definiert. • Die Vorträge der Lehrenden sind gut verständlich und treffend. • Die Lehrenden vergewissern sich, dass die behandelten Inhalte verstanden werden. • Die Lehrenden bringen übersichtliche Zusammenfassungen und Wiederholungen. 	<ul style="list-style-type: none"> • In den Lehrveranstaltungen werden Fragen der laufenden Forschung angesprochen. • Die Lehrenden geben in den Veranstaltungen Anleitungen zum wissenschaftlichen Arbeiten und/oder zur Abfassung wissenschaftlicher Texte (Referate/Hausarbeiten). • Die Lehrenden halten zur vertieften Beschäftigung mit wissenschaftlichen Problemen an. • Die Lehrenden führen in die Anwendung von Forschungstechniken ein.
Lehrverhalten – Interaktionsterm, Produkt aus „Studierendenzentriertes“ und „Forschungs-/wissenschaftsorientiertes Lehrverhalten. Wegen hoher Korrelation der beiden Lehrverhalten können sie nicht gemeinsam in Regressionsanalysen eingehen. Dafür wurde der Interaktionsterm gebildet.	
Keiner Dimension zugehörig	
<ul style="list-style-type: none"> • In den Lehrveranstaltungen wird der Zusammenhang mit anderen Fächern/Disziplinen aufgezeigt. • In den Lehrveranstaltungen wird darauf hingewiesen, was für die Leistungsnachweise/Prüfungen wichtig ist. • Die Lehrenden schaffen es, den Lehrinhalt wie angekündigt innerhalb der Vorlesungszeit zu vermitteln. 	

Lehrmethoden und didaktische Konzepte: „Welche der folgenden Lehrmethoden und didaktischen Konzept halten Sie für sinnvoll, um das Studium erfolgreich durchlaufen zu können?“ Antwortskala reicht von 1=„sehr sinnvoll“ bis 5=„überhaupt nicht sinnvoll“ und „kenne ich nicht“

Projekt-/Problemorientiertes Lernen (Cronbach's $\alpha = .727$)	Fall-/Rollenorientiertes Lernen (Cronbach's $\alpha = .649$)
<ul style="list-style-type: none"> • Problemorientiertes Lernen • Planspiele • Projektarbeit (z. B. Konstruktionsprojekt) • Projektorientiertes Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsgespräch • Rollenspiele • Fallstudien
Distance Learning (Cronbach's $\alpha = .649$)	studentische Präsentationen (Cronbach's $\alpha = .559$, Pearson's $r = .388$)
<ul style="list-style-type: none"> • Videoaufzeichnungen bzw. Podcast von/für Vorlesungen • E-Learning-Plattform • Internetbasierte Lernsysteme 	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentation/Referate durch Studierende • Interaktive Powerpointnutzung

Keiner Dimension zugehörig	
<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenarbeit • Frontalunterricht • Wikis (zur Dokumentation von Selbstlernphasen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Einzelarbeit • Einbeziehung vorhandener Berufserfahrung

2.4.2 Intervenierende Variablen

2.4.2.1 Studienstile/Praktiken:

<p>Studienstil 1: „Mit Zuversicht studieren aufgrund eigener Lern- und Organisationsfähigkeit“ (Cronbach's $\alpha = .724$)</p> <p>„Wie weit treffen folgende Aussagen auf Sie und Ihren Studiengang zu?“ Antwortskala 1=„trifft völlig zu“ bis 5=„trifft überhaupt nicht zu“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ich mache mir oft Sorgen, ob ich mein Studium überhaupt schaffe. (umgepolt) <p>„Inwieweit treffen folgende Aussagen über Lernverhalten auf Sie persönlich zu?“ Antwortskala 1=„trifft völlig zu“ bis 5=„trifft überhaupt nicht zu“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mir fällt es leicht fachbezogene neue Inhalte zu lernen und zu behalten • Ich kann meinen Lernstoff gut organisieren und einteilen • Mir fällt es leicht einen roten Faden in mein Studium zu bringen • Ich kann über längere Zeit konzentriert arbeiten und eine Arbeit zuende führen • Ich kann meine Leistungsfähigkeit und meine Leistungsgrenzen einschätzen • In Prüfungssituationen bin ich oft so aufgeregt, dass ich Dinge, die ich eigentlich weiß, vollkommen vergesse (umgepolt)
<p>Studienstil 2: „Mit Spaß inhaltsorientiert studieren“ (Cronbach's $\alpha = .641$)</p> <p>„Inwieweit treffen folgende Aussagen über Lernverhalten auf Sie persönlich zu?“ Antwortskala 1=„trifft völlig zu“ bis 5=„trifft überhaupt nicht zu“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mir macht mein Studium Spaß • Obwohl ich alle Studienanforderungen erfüllt habe hat sich der Sinn des Studiums mir noch nicht erschlossen (umgepolt) <p>„Wie weit treffen folgende Aussagen auf Sie und Ihren Studiengang zu?“ Antwortskala 1=„trifft völlig zu“ bis 5=„trifft überhaupt nicht zu“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Beschäftigung mit bestimmten Studieninhalten wirkt sich positiv auf meine Stimmung aus
<p>„Deep-Level-Learning“ (Cronbach's $\alpha = .727$)</p> <p>„Wie häufig haben Sie in Ihrem Studium...:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ... das Zustandekommen eines Forschungsergebnisses geprüft • ... selbst Interessenschwerpunkte gesetzt und daran weitergearbeitet • ... selbst ein kleines Experiment/eine kleine Untersuchung durchgeführt • ... über den empfohlenen Umfang hinaus Fachliteratur gelesen • ... eigene Gedanken zur Lösung eines Problems entwickelt
<p>„kooperatives netzwerkorientiertes Arbeiten“ (Cronbach's $\alpha = .643$)</p> <p>„Inwieweit treffen folgende Aussagen über Lernverhalten auf Sie persönlich zu?“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ich bewältige mein Studium leichter, wenn ich mit anderen Studierenden zusammen arbeiten kann. (umgepolt, 5stufige Skala) <p>„Lernen Sie eher allein oder eher in einer Gruppe?“ – 5stufige Skala</p> <p>„Welche Faktoren aus der folgenden Liste sind für Sie die beiden wichtigsten, um erfolgreich zu studieren?“ (5 Vorgaben, dichotom)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Soziale Netzwerke unter Kommiliton(inn)en <p>Für die Indexbildung wurden die Skalen aller drei Variablen zentriert.</p>
<p>„Nebenerwerbstätigkeit aus berufsstrategischen Gründen“ (Cronbach's $\alpha = .777$)</p>
<p>„Geben Sie bitte die Gründe an, warum Sie während Ihres Studiums Geld verdienen.“</p>

- ... um praktische Erfahrungen für den späteren Beruf zu sammeln
 - ... um Kontakte für eine spätere Beschäftigung zu knüpfen
 - ... damit ich unabhängig vom Studienabschluss eine Beschäftigung habe
- Diese Frage wurde nur Studierenden gestellt, die auf die Frage nach den Hauptfinanzierungsquellen Erwerbstätigkeit angaben. Acht mögliche Gründe wurden vorgegeben. Für die Indexbildung wurden die 5stufigen Skalen dichotomisiert, trifft völlig zu, trifft eher zu, trifft teilweise zu gegenüber trifft eher nicht oder überhaupt nicht zu und nicht erwerbstätig

2.4.2.2 Studienziele:

„Welche Berufs- und Lebensziele verfolgen Sie mit Ihrem Studium?“ Antwortskala reicht von 1=„trifft völlig zu“ bis 5=„trifft überhaupt nicht zu“

verbesserte Berufschancen (Cronbach's $\alpha = .842$)	Streben nach Unabhängigkeit (Cronbach's $\alpha = .611$)
<ul style="list-style-type: none"> • ...ein möglichst hohes Einkommen zu erzielen • ...meine Chancen für den beruflichen Aufstieg zu erhöhen • ...ein hohes Ansehen und berufliches Prestige zu erwerben • ...auf alle Fälle Karriere zu machen 	<ul style="list-style-type: none"> • ...zu tun und zu lassen, was ich will • ...ganz allgemein durchsetzungsfähig zu sein • ...eine kritische Haltung zu allen Dingen einnehmen zu können • ...unabhängig zu sein
Ziel der allseitig entwickelten Persönlichkeit (Cronbach's $\alpha = .656$)	soziale Positionierung/Gesellschaftsbezug (Cronbach's $\alpha = .715$)
<ul style="list-style-type: none"> • ...meine eigenen Fähigkeiten zu entfalten • ...fundierte, ausbaufähige berufliche Kompetenzen zu erwerben • ...selbstverantwortliche Tätigkeiten auszuüben 	<ul style="list-style-type: none"> • ... zu lernen, auf andere Rücksicht zu nehmen • ...Verantwortung für andere zu übernehmen • ...im späteren Beruf Nützliches für die Gesellschaft zu leisten
Cocooning/Einhausen (Cronbach's $\alpha = .553$, Pearson's $r = .383$)	Mir ist es sehr wichtig, ein gutes Examen zu erreichen.
<ul style="list-style-type: none"> • ...Sicherheit im Leben zu haben • ...mich intensiv um meine Familie bzw. Partnerschaft zu kümmern 	Einzelitem der Frage „Wie weit treffen folgende Aussagen auf Sie und Ihren Studiengang zu?“

2.4.2.3 Werte, Haltungen zum Studium:

Wertschätzung hochschulpolitischen und studentischen Engagements in festen Strukturen (Cronbach's $\alpha = .786$)	Wertschätzung spontaner Initiativen und kultureller und sportlicher Aktivitäten (Cronbach's $\alpha = .700$)
„Wie groß ist Ihr Interesse an den Aktivitäten der folgenden Gruppen?“ 1=sehr groß bis 5=nicht vorhanden	
<ul style="list-style-type: none"> • Politische Studentenvereinigungen an der Hochschule (RCDS, Juso-HSG, Hochschul-Gewerkschaftsgruppen u.ä.) • Akademische Selbstverwaltungsgremien (Senat, Konzil u.ä.) • Studentische Selbstverwaltung/ Vertretung (Fachschaften, AStA u.ä.) • Studentenverbindungen (Burschenschaften, Corps u.ä.) • Studentengemeinde und andere religiöse Gemeinschaften • Gewerkschaften, Parteien oder Organisationen außerhalb der Hochschule (Greenpeace, Attac, Terre des Hommes u.ä.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Spontane (studentische) Aktionsgruppen und Initiativen an der Hochschule • Formal organisierte, kulturelle Aktivitäten (z. B. Theater-, Musik-, Orchestergruppen) • Studentensport, Sportgruppen • Bürgerinitiativen

Karriereorientierung (Cronbach's $\alpha = .726$)	Herkunftsinduzierte Studienmotivation (Cronbach's $\alpha = .614$, Pearson's $r = .$)
„Welche Faktoren haben die Entscheidung für Ihren jetzigen Studiengang beeinflusst?“ 1=trifft völlig zu bis 5= trifft überhaupt nicht zu	
<ul style="list-style-type: none"> • Gute Aussichten auf eine spätere Führungsposition im Beruf 	<ul style="list-style-type: none"> • Erwartung der Eltern • Familientradition
<ul style="list-style-type: none"> • Gute Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz • Einkommenschancen im späteren Beruf 	Instrumentelle Haltung bei der Studienentscheidung (Cronbach's $\alpha = .443$, Pearson's $r = .$)
	<ul style="list-style-type: none"> • Hochschulstandort • Vorteile des Studierendenstatus (z. B. Reputation, Semesterticket, Studentenjob)
<p>„Welche Faktoren haben die Entscheidung für Ihren jetzigen Studiengang beeinflusst?“ 1=trifft völlig zu bis 5= trifft überhaupt nicht zu Spezielles Fachinteresse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fester Berufswunsch • Mir fiel nichts Besseres ein (umgepolt) • Eigene Begabung, Fähigkeiten <p>„Wie weit treffen Aussagen auf Sie und Ihren Studiengang zu?“ 1=trifft völlig zu bis 5=trifft überhaupt nicht zu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schon vor dem Studium habe ich mich mit Inhalten meines Studienfaches auseinandergesetzt (z. B. Bücher gelesen, Computer als Hobby, „Autoschrauben“). • Ich bin mir sicher, das Fach gewählt zu haben, das meinen persönlichen Neigungen entspricht 	

2.4.3 Abhängige Variablen

2.4.3.1 Studienerfolg

„Wie stark werden folgende Kompetenzen und Verhaltensweisen in Ihrem Studiengang von Ihnen geordert? Und in welchem Maße haben Sie diese in Ihrem Studium bisher erworben bzw. umgesetzt?“ – hier erworben bzw. umgesetzt. Antwortskala reiche von 1=„in hohem Maße“ bis 5=„überhaupt nicht“

Wissenschaft als Verantwortungs- und partizipative Kompetenz (Cronbach's $\alpha = .859$)	Wissenschaft als forschungsmethodische und theoriebezogene Kompetenz (Cronbach's $\alpha = .853$)
<ul style="list-style-type: none"> • Beteiligung an Diskussionen in Lehrveranstaltungen • Interesse für soziale, politische und ethische Fragen aus der Sicht Ihres Fachgebietes • Selbständige Anwendung von Forschungsmethoden • Abwägendes und schlüssiges Argumentieren • Wissen von und Verständnis für Menschen, Kulturen und Gesellschaften anderer Länder • Bearbeitung/Lösung von Aufgaben gemeinsam mit Anderen • Konstruktives Austragen von Konflikten • Übernahme von Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft • Wahrnehmung von Mitsprache- und Mitgestaltungsrechten 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbständige Analyse komplexer Sachverhalte • Auseinandersetzung mit theoretischen Fragen und Systemen • Systematische Beschaffung, Strukturierung und Nutzung von Informationen und Materialien • Organisation komplexer Arbeiten nach Prioritäten • Finden eigener Lösungswege • Entwickeln kritischen Denkens und eigener Standpunkte • Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem • Fähigkeit zum selbstverantwortlichen Handeln • Intellektuelle Fähigkeiten (logisches, methodisches Denken)

Vermittlungsorientierte Kompetenzen (Cronbach's $\alpha = .599$)	Einzelitems
<ul style="list-style-type: none"> • Entwickeln eigener Interessenschwerpunkte • Breites, fächerübergreifendes Allgemeinwissen • Verständliche Darstellung komplexer Sachverhalte 	<ul style="list-style-type: none"> • Erwerb von Faktenwissen • Anwendungskompetenz: Umsetzung des Gelernten auf praktische Fragen und Anwendungen

3 Der Studienverlauf – zwei Perspektiven

STEFANIE SCHRÖDER/HILKE REBENSTORF
(UNTER MITARBEIT VON NINA KRAUSHAAR)

Bei der Analyse von Studienverläufen unter Bologna-Bedingungen wird in USuS ein Faden aus hochschulsozialisationstheoretischen Fragestellungen für ein gelingendes Studium neu aufgenommen und weitergesponnen. Die Entscheidungsprozesse beim Übergang ins Studium konfigurieren studiengangspezifische Studierendenmilieus, die sich im Laufe des Studiums in charakteristischer Weise weiterentwickeln: „Die Studierenden entwickeln Strategien, um ihr Studium dem Feld anzupassen; sie beeinflussen dieses Feld aber auch mit ihren Praktiken.“ (Köhler/Bülow-Schramm 2008: II-2). Formierung und Wandel nachvollziehbar zu machen, ist eine wesentliche Aufgabe für die Analyse von Studienverläufen, die in USuS einerseits als qualitatives Panel und andererseits im quantitativen Kohortenvergleich realisiert wurde. Eine weitere grundlegende Forschungsheuristik eröffnet sich unter Einbezug der Debatten und Erkenntnisse der Hochschulsozialisationsforschung, welche einen umfassenden Zugriff auf das Studium als „transitorisches Handlungsfeld“ etablieren. Köhler/Bülow-Schramm fassen diesen Zugang in Anlehnung an Huber folgendermaßen zusammen: Zwischen „Herkunfts-, Fach-, studentischer und antizipierter Berufskultur liegt danach das transitorische, also identitätsverändernde Handlungsfeld der Studierenden. Dieses auf den ersten Blick vielleicht eher einfach erscheinende Modell ist nicht zu unterschätzen. Es sollte durchaus als Kräftefeld begriffen werden, in dem sich Biografie organisiert.“ (Ebd.: II-14) Die in diesem Kapitel präsentierten Ergebnisse aus qualitativer und quantitativer Analyseperspektive dienen der Rekonstruktion des Blicks und der Handlungsformen der Studierenden im Studienverlauf unter besonderer Beachtung des Beitrags von einzelnen Studiengängen in diesem Prozess.

3.1 Der Studienverlauf im Erleben der Studierenden – die qualitativen Interviews

Der qualitative Forschungsstrang in USuS hatte insbesondere die Aufgabe, die Eigenlogiken und Relevanzsetzungen der Studierenden zu verdeutlichen, die ihrem Erleben des Studiums im ersten, dritten und fünften Semester zugrunde liegen. Wie bereits in Kapitel 2.2.2 dargestellt, wurde auf der Basis eines qualitativen Interview-Samples der Studienverlauf mittels explorativer Interviews mit Narrationen erhoben. Die einzelnen Interviews wurden auf der Ebene der Studiengänge zu sogenannten Studiengangsprofilen verdichtet. Diese geben die Wahrnehmungen des Studiums und die Haltung der Studierenden zu ihrem gewählten Studiengang wieder. Die Studiengangprofile der beteiligten Studiengänge wurden in kollektiven Validierungssitzungen mit den Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern der Standorte diskutiert, um gemeinsame empirisch fundierte Handlungsempfehlungen für die hochschuldidaktisch orientierte Studiengangsentwicklung abzuleiten.²⁷ Im Folgenden soll zunächst der Studienverlauf aus Sicht der Studierenden auf Basis der grundlegenden studiengangspezifischen Auswertungen des qualitativen Interviewsamples²⁸ näher beschrieben werden. Hierzu werden Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den Studiengängen über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg diskutiert (3.1.1). Um neben der thematischen Abstraktion auf Studiengangsebene auch Einzelfall-Logiken vertieft präsentieren zu können, wird auf qualitative Eckfallanalysen zurückgegriffen, die verdeutlichen können, inwiefern der Studienverlauf als eigenlogische Konstruktionsleistung der Studierenden zu betrachten ist. Die Eckfall-Analysen öffnen den Blick für die Vielfalt und die Eigensinnigkeit in der Entwicklung der Studierenden und ihrer Umgangsweisen mit den Bedingungen und Anforderungen des jeweiligen Studiengangs im Zeitverlauf (3.1.2).

3.1.1 Thematische Charakteristika der Studienverläufe – Eine studiengangsvergleichende Diskussion

In allen aus qualitativer Forschungsperspektive untersuchten Studiengängen in USuS stehen zu Studienbeginn *Fragen zur Lernorganisation und zum Leistungsniveau* im Raum: Bin ich dem Anspruchsniveau gewachsen? Habe ich passende Vorkenntnisse, und wenn nicht, wie kann ich sie erlangen? Wie kann ich meinen eigenen Leistungsstand einschätzen? Wie funktioniert ein angemessenes semesterbegleitendes Lernen? So wird im Studiengang angewandte Technikwissenschaft (FH) formuliert, dass das mitgebrachte Vorwissen nicht angemessen auf Kernfächer vorbereitet – eine Problematik, die sich über die Erhebungen hinweg zu der Auffassung verdichtet, es komme

27 Vgl. zum Beispiel für einen ersten Eindruck geeigneter Handlungsimpulse Bülow-Schramm 2010: 11f. Der projektinterne Diskurs über Daten und Interventionen wird hinsichtlich seiner methodischen Reichweite in Kapitel 2.3 dargestellt.

28 Die diesem Abschnitt zugrunde liegenden Studiengangsprofile der jeweiligen Studiengänge sind auf Anfrage über die Projektzentrale in Hamburg erhältlich. Die Themen des fünften Semesters sind den Eckfall-Analysen des Studiengangs entnommen, sie stehen als Download auf der USuS-Homepage zur Verfügung: <http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/Ergebnisse.161.0.html>.

im Studium vor allem darauf an, individuelle Kernfächer zu bestehen. Dieses Phänomen taucht ähnlich konnotiert auch bei der universitären Technikwissenschaft auf, hier allerdings erst in der zweiten Erhebung vor dem Hintergrund nicht bestandener Prüfungen. Eine besondere Ausprägung zeigt sich im Lehramt, wo berufliche Vorerfahrungen Zulassungsbedingung sind. Ihr Vorwissen sehen die Studierenden einerseits als gute fachliche Grundlage, fühlen sich aber andererseits im Hinblick auf ihre teils langjährige, einschlägige Berufserfahrung wenig anerkannt.

Die Frage nach den Möglichkeiten der *Einschätzung des eigenen Leistungsstands* und einer *Transparenz der gestellten Anforderungen* wird in den Studiengängen ähnlich formuliert, aber unterschiedlich beantwortet. So wird das Lernen in der angewandten Technikwissenschaft mit einer neuen Eigenverantwortlichkeit verknüpft, insbesondere ab dem dritten Semester versuchen die Studierenden, ihr Lernen anhand der absolvierten Prüfungen neu auszutarieren. Ein ähnliches Vorgehen verdeutlichen auch die Studierenden der universitären Technikwissenschaft. Sie reagieren auf die wahrgenommenen Lern- und Leistungsanforderungen mit einer im Studienverlauf zunehmenden Vertiefung des semesterbegleitenden Lernens und einer an Fleiß und Disziplin orientierten Haltung zum Studium. Im Studiengang angewandte Sozialwissenschaften wird besonders zu Studienbeginn ein Bedürfnis nach Feedback verdeutlicht, um den Leistungsstand einschätzen und das Lernen danach steuern zu können. Allerdings taucht dieses Phänomen im weiteren Verlauf nicht mehr auf – die Studierenden sehen im Gegenteil anfängliche Unsicherheiten als unbegründet an. Stattdessen wird das semesterbegleitende Lernen – gerade auch in Lerngruppen – und die Diskussionsatmosphäre in den Lehrveranstaltungen, die durch eine entsprechende Didaktik unterstützt wird, als besonders lernförderlich hervorgehoben. Den Studierenden gelingt es durch diesen Unterstützungskontext, sich intensiv mit den Studieninhalten auseinanderzusetzen und eine thematische Durchdringung der fachlichen Anforderungen zu erreichen. Die Orientierung an Lern- und Prüfungsanforderungen des Studiengangs erhält im Lehramt dadurch eine besondere Konnotation, dass die Studierenden eine scharfe Kritik an Intransparenz und Willkürlichkeit bei Bewertungskriterien und -maßstäben formulieren²⁹, die sich insbesondere aus der Dreifachstruktur des Lehramtsstudiums speist: Es gilt, die fachlich-inhaltlichen, organisatorischen, formellen und disziplinären Spezifika eines komplexen Anforderungskatalogs miteinander zu vermitteln (vgl. Kapitel 5.2).

Hier wie in den anderen Studiengängen lassen sich Konturen im Studienverlauf zunehmender *Routinen in Lernverhalten und Studien(selbst-)organisation*³⁰ nachzeichnen, die sich anhand einer zunehmenden Bedeutung des semesterbegleitenden Lernens, der motivationalen Aspekte eines möglichst interessegeleiteten Studierens und der produktiven Nutzung kollektiver Lernformen charakterisieren lassen. In den beiden

29 Dies stellt zugleich eine studiengangübergreifend und kontinuierlich im Studienverlauf geäußerte kritische Einschätzung dar, die insbesondere mit der Erwartungshaltung auf sinnvolle, verständliche und umsetzbare Rückmeldungen zu studentischen Leistungen verknüpft ist.

30 Vgl. dazu auch Bülow-Schramm (2011a: 7). Es handelt sich um ein internes Analysepapier, das auf Nachfrage in der USuS-Projektzentrale erhältlich ist.

technikwissenschaftlichen Studiengängen wird der eigene Lernerfolg besonders ausgeprägt als Erfolg in den Prüfungen konnotiert und das Lernen richtet sich in Rhythmus, Inhalt und Organisation an den geforderten Prüfungsleistungen aus. Dennoch halten die Studierenden im technikwissenschaftlichen Universitätsstudiengang wie auch im Lehramt an der Möglichkeit des interessegeleiteten Studierens fest. Im Studiengang angewandte Sozialwissenschaften wird einerseits die Wahrnehmung geschildert, die Studienorganisation biete einen verlässlichen Rahmen, der die Planbarkeit des persönlichen Studienverlaufs unter Nutzung ausreichender inhaltlicher Freiheitsgrade erlaubt, andererseits wird eine Kollision zwischen dem vorgegebenen Studienaufbau und -ablauf und dem interessegeleiteten Studieren empfunden. In diesem Kontext ist hervorzuheben, dass ein möglichst selbstständiges Lernen und das Setzen von inhaltlichen Schwerpunkten über alle betrachteten Studiengänge hinweg als besonders motivierend hervorgehoben werden. (Vgl. Bülow-Schramm 2010 a: 6) Merkt (2012 i. E.) weist darauf hin, wie über das Zusammenspiel des inhaltlichen Gestaltungswillens von Studierenden mit entsprechenden didaktischen Gestaltungsprinzipien der Studiengänge (Fach-)Identifikationsprozesse angeregt werden könnten, welche das Lernen im Sinne von „bedeutungsvollen Bildungsprozessen“ (Merkt 2012 i. E.) erleichtern und Studienverläufe positiv beeinflussen können. Wie an der vergleichenden Darstellung der Studiengänge erkennbar ist, spielt der *Lernkontext* hierbei eine entscheidende Rolle. In keinem der Studiengänge wird die Relevanz einer an Reflexion und Austausch orientierten Kommunikation in den Lehrveranstaltungen so betont wie im Studiengang angewandte Sozialwissenschaften, der zum einen eine hohe Bedeutung im Hinblick auf eine umfassende *Persönlichkeitsentwicklung* zugeschrieben wird und die zum anderen wiederum auf motivationale Aspekte in Bezug auf ein sinnvolles Lernen aus der Perspektive der Studierenden aufmerksam macht. Eine Stress verursachende Hierarchie, wie sie bisweilen bei der Kommunikation mit Lehrenden im Fall der universitären Technikwissenschaft empfunden wird, wird hier nicht thematisiert – im Gegenteil wird eine solidarische und wertschätzende Atmosphäre im Hinblick auf die Beziehung zu Lehrenden und Kommilitoninnen betont, die Lernprozesse unterstützen. Die Weiterentwicklung und Verbreitung von an motivationalen Aspekten orientierten didaktischen Prinzipien im Studienverlauf könnte also eine wesentliche Gestaltungsaufgabe für die Studiengänge sein.

Die in den Interviews hervorgehobenen Ziele, die mit dem gewählten Studiengang in Verbindung stehen, verweisen auf die bereits in der Einführung zu diesem Kapitel angesprochene *Bedeutung des Studiums als „antizipierte Berufskultur“* bzw. „transitorisches Handlungsfeld“ für das Erleben der Studierenden im Verlauf des Studiums. Auffällig ist, dass berufliche Vorstellungen in den Studiengängen divergierende Ausprägungen aufweisen. So bleibt in der angewandten Technikwissenschaft die antizipierte Berufskultur eher unkonkret, im Vordergrund stehen verbesserte Positionierungschancen auf dem Arbeitsmarkt und allgemein in der beruflichen Hierarchie durch einen akademischen Abschluss. Letzteres zeigt sich zunächst auch im Fall der universitären Technikwissenschaft, wobei sich die beruflichen Vorstellungen der Studierenden im Studienverlauf konkretisieren. Eine andere Ausprägung wird im Studi-

engang angewandte Sozialwissenschaft und im Lehramt deutlich. Die antizipierte Berufskultur scheint im ersten Fall bereits im Entscheidungsprozess über Studien- und Fachwahl eine bedeutende Rolle gespielt zu haben und wird im weiteren Studienverlauf kontinuierlich im Hinblick auf ihre Bedeutung für eine Professionalisierungsperspektive und den Kompetenzerwerb im Studium erwähnt. Obwohl im Fall des Lehramts zunächst auch Phänomene der Negativ-Auswahl den Prozess der Studienaufnahme begleitet haben, richtet sich das Erleben des Studiums in der Phase danach verstärkt an lehramtspezifischen Berufsvorstellungen aus. Die sukzessive Aufwertung der Relevanz lehramtspraktischer Inhalte führt bei einem Interviewten sogar so weit, dass der persönliche Studienerfolg erst dann als realisiert empfunden wird, wenn auch der Master-Abschluss geschafft wäre. Insgesamt nehmen die Lehramtsstudierenden einen Mangel an berufsspezifischem Praxisbezug³¹ wahr und orientieren sich zuweilen auch schon einmal stärker an der Fachwissenschaft, ohne allerdings den Plan eines Lehramtsmasters gänzlich aufzugeben. Die hierin des Weiteren aufscheinende *Kollision zwischen Studieninhalten und Praxiserwartungen* ist auch teilweise in der universitären Technikwissenschaft, nicht so sehr jedoch in der angewandten Technikwissenschaft und angewandten Sozialwissenschaft spürbar. Dabei folgt das Erleben einem bestimmten Muster, an dem die Einführung der neuen Studienstrukturen bisher scheinbar wenig verändern konnte: Insbesondere die Hochschulen für angewandte Wissenschaft kommen in ihrer Studiengangsgestaltung der Erwartung an eine hohe Praxisorientierung entgegen³², von den Studierenden an Universitäten wird diese dagegen – mit jeweils fachspezifischen Besonderheiten – eher vermisst. Insgesamt zeigt sich insbesondere im Lehramtsstudiengang, in der angewandten Sozialwissenschaft und der universitären Technikwissenschaft, wie sich *aktive Such- und Identifikationsprozesse* der Studierenden an entsprechenden Vorstellungen einer fachspezifischen Beruflichkeit und einer wissenschaftlich untermauerten Professionalisierung ausrichten und die Bindung an das Studium im Studienverlauf erhöhen können.

Alle Studiengänge – und selbstverständlich die Studierenden selbst – sind mit *studienexternen Belastungsfaktoren* konfrontiert, die einer individuellen Gestaltbarkeit des Studiums bisweilen Grenzen setzen und welche die Entwicklung der Studierenden im Studienverlauf beeinflussen können. Wie beispielsweise die letzte Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerks belegt, hat die Erwerbstätigenquote in der Studierendenschaft mittlerweile den stolzen Wert von 67 % erreicht. (Isserstedt u. a. 2010: 363) Die Autorinnen gehen so weit, eine Gruppe arbeitender Studierender zu beschreiben,

31 Dies scheint allerdings weniger als Spezifikum einer im Zuge des Bologna-Prozesses veränderten Studiengangsgestaltung der Lehramtsfächer interpretierbar zu sein, wenn in Rechnung gestellt wird, wie Rebenstorff/Bülow-Schramm (2012 i. E.) unter Verweis auf Schüssler u. a. festhalten, „dass Studierende in Lehramtsstudiengängen kaum jemals zufrieden gestellt werden können im Hinblick auf ihren Wunsch nach Praxisnähe im Studium“.

32 Zum Problem kann hier allerdings ein hoher „impliziter Praxisbezug“ werden, wie die Kritik der Studierenden hinsichtlich latent vorausgesetzter Fähigkeiten, zum Beispiel im Bereich der Programmierkenntnisse, im Studiengang angewandte Technikwissenschaft deutlich macht. (Vgl. Rebenstorff/ Bülow-Schramm 2012 i. E.).

die sich aus faktischen Teilzeitstudierenden zusammensetzt.³³ Anhand – im Hinblick auf die Problematik des Zeitmanagements vergleichbarer, aber qualitativ anders eingebetteter – Schilderungen aus unseren Interviews, in denen ein Studium mit Familienarbeit zu vereinbaren ist, fallen darüber hinaus die überaus hohen persönlichen Mühen und Kosten eines solchen Balance-Akts zwischen Studium und anderen Lebensbereichen auf.

Neben der Entwicklung von Routinen und der Vertiefung von aktiven und produktiven Bewältigungsstrategien sind *Muster gefährdeter Studienverläufe in verschiedenen Studiengängen* erkennbar. So kommt es beispielsweise in den beiden technikkissenschaftlichen Studiengängen vergleichsweise früh im Studienverlauf zu verschobenen und nicht-bestandenen Prüfungen, die den ohnehin schon als hoch empfundenen Leistungs- und Prüfungsdruck weiter erhöhen, und dem aus Sicht der betroffenen Studierenden nur mit einer Ausdehnung der Studiendauer über die anvisierte Regelstudienzeit hinaus beizukommen wäre. Die Kopplung zwischen einer Studienabbruchgefahr aus Leistungsgründen und wegen mangelnder finanzieller Sicherheiten zur Fortführung des Studiums ist insbesondere bei Studierenden, die auf Leistungen nach dem BAföG angewiesen sind, offensichtlich und zeigt sich neben den technikkissenschaftlichen Studiengängen auch im Lehramtsstudiengang und in den angewandten Sozialwissenschaften.

3.1.2 Fallanalysen – Der Studienverlauf als eigenlogische Konstruktionsleistung

Auf Basis des USuS-Analysemodells erscheint der individuelle Studienverlauf als Bindeglied zwischen objektiven Strukturen (Hochschulformen, akademische Disziplinen, Ordnung der Studiengänge, konkrete Studiengangsgestaltung) und habituellen Strukturen (vorhochschulische Erfahrungsaufschichtung, eigenes ökonomisches und kulturelles Kapital, konkrete Lebenslage).³⁴ Die spezifische Entwicklung der Studierenden im Studienverlauf dabei anhand einer Anpassungslogik zu deuten, verfehlt allerdings die Eigenlogik der Studierenden, die ihrer Konstruktion des Studienverlaufs zugrunde liegt, wie anhand der USuS-Interviews aufgezeigt werden kann. Es geht in der konkreten Studienpraxis nicht um eine bloße Anpassung³⁵ an strukturelle Vorgaben – die habituellen Strukturen der Studierenden entwickeln sich in Auseinandersetzung mit dem Studium im Sinne einer Habitusformation permanent weiter und produktive Bewältigungsstrategien können in diesem Prozess auf mehr oder weniger „entgegen-

33 „Ein nicht unerheblicher Teil der Studierenden – 2009 sind es 21 % [...] – betreibt de facto ein Teilzeitstudium, wobei dies nur bei acht Prozent durch extensive Erwerbstätigkeit bedingt ist. Während 29 % der Studierenden für Studium und Job zusammen maximal 35 Stunden pro Woche aufwenden, steigt bei 31 % der Studierenden das für Studium und Erwerbstätigkeit aufgebrauchte Zeitvolumen auf mehr als 50 Stunden in der Woche an“ (Isserstedt u. a. 2010: 24).

34 Vgl. die detaillierten theoretischen und methodischen Ausführungen zum Analysemodell in Kapitel 2 dieses Bandes. Insbesondere sei auf die Diskussion zur methodischen Reichweite des Analysemodells unter Bezug auf den qualitativen Forschungsstrang verwiesen.

35 Vgl. zum Beispiel CHE-Quest, wo die Frage nach Anpassungsleistungen an unabhängig von Zielen und Handlungen der Studierenden definierten Studienaspekten im Vordergrund steht.

kommende“ Studiengangsstrukturen und -kulturen treffen (vgl. Garz 2004: 392). So können die beiden Pole Aneignung und Anpassung auf einem Kontinuum unterschieden werden: Erstere sind charakterisiert durch „expansives Lernen“, was „zu bedeutungsvollen Bildungsprozessen führt“, Letztere zeichnen sich durch „defensives Lernen“ ohne sinnvolle Bildungserlebnisse aus. (Merkt 2012 i. E.)

Es scheint Studierende zu geben, bei denen sich die Vermittlungsleistung von Ressourcen und Studienanforderungen von Studienbeginn an nahezu reibungslos vollzieht. (Vgl. Bülow-Schramm 2010a: 7) Es scheint zudem die Möglichkeit gegeben, dass die Studierenden durch Reflexion der Bedingungen, unter denen sie studieren, zu einer inhaltlichen Selbstbestimmung finden. (Vgl. Bloch 2007: 81) Ähnlich deutet auch Schmitt den Übergang ins Hochschulfeld und den weiteren Studienverlauf als fort-dauernden Prozess der Habitusmodifikation. Dabei sieht er gerade in jenen studentischen sozialen Praktiken, bei denen eine bruchlose Anpassung an die besonderen Herausforderungen und Bedingungen des jeweiligen Studiums nicht vorliegt, ein emanzipatives Potenzial. In solchen Momenten kann die soziale Praxis des Studierens ihrer Selbstverständlichkeit, spezifischen Dringlichkeit und Unhinterfragbarkeit ent-rissen werden und reflexives, bzw. bewusstes Alltagshandeln wird möglich. Auch die Bedingungen, die Voraussetzung für ein im subjektiv gemeinten Sinn erfolgreiches Handeln sind, können einem rationalen Nachdenken zugänglich gemacht werden (vgl. Schmitt 2010: 141). Neben diesen Bewältigungsstrategien und Emanzipationsprozessen scheint darüber hinaus aber auch die Gefahr gegeben, dass die Vermittlungsleistungen der Studierenden zwischen der Ordnung der Studiengänge und ihren eigenen Ressourcen bzw. Lebenslagen scheitern. (Vgl. auch Horstkemper/Tillmann 2008: 300) So prognostizieren beispielsweise Alheit/Rheinländer/Watermann auf Basis der Untersuchung von Studienperspektiven sog. „nicht-traditioneller“ Studierender³⁶, „dass die rigider gewordenen Studienzeiten und Studienpläne [...] für einen beträchtlichen Teil der Non-traditionals im strengeren Sinn, also aus bildungsfernen Herkunftsmilieus und mit unkonventioneller Hochschulzugangsberechtigung“ (Alheit/Rheinländer/Watermann 2008: 600) eine ausschließende Wirkung zeitigen. Freitag weist zudem in ihrer Analyse von Übergängen beruflich Qualifizierter in ein Studium darauf hin, dass die Hochschulforschung nach wie vor zu wenig über die Prozesse weiß, „wie es möglich ist, Arbeit, Studium und Familie parallel zu verwirklichen und vor dem Hintergrund eines nach wie vor auf ‚Normalstudierende‘ ausge-richteten Hochschulsystems biografisch zu integrieren.“ (Freitag 2011: 121) In ihrer Untersuchung werden die gegenüber traditionellen Studierenden mitunter deutlich höheren biografischen und persönlich-emotionalen Belastungen rekonstruiert, die ein Studium in diesen Fällen nach sich ziehen kann.³⁷

36 Als „non-traditionals“ im oben definierten Sinn können im qualitativen Sample die Eckfälle Paul und Jana in der angewandten Sozialwissenschaft, Jan im Lehramtsstudiengang und Tina im Studiengang Technikwissenschaft betrachtet werden.

37 Dies trifft im qualitativen Sample auf die Eckfälle Jan im Lehramtsstudiengang, Caro und Jana im Studiengang angewandte Sozialwissenschaften und Tina im Studiengang Technikwissenschaft zu.

Zur Illustration der Spannweite an eigenlogischen Konstruktionsleistungen im Studium zwischen Anpassungs- bzw. Aneignungsstrategien, Emanzipationsprozessen sowie einer Logik des gefährdeten Studienverlaufs wird im Folgenden auf im Arbeitsbereich Qualitative Forschung des USuS-Projekts entstandene Eckfall-Analysen zurückgegriffen.³⁸ Die Eckfälle sollen die fachspezifisch typischen Studierendenmilieus im Hinblick auf die Merkmalkombination aus Ressourcen und soziodemografischen Faktoren in den Studiengängen abbilden, und sie lenken den Blick zugleich auf die eigensinnigen, von einer soziokulturellen oder ökonomischen Verankerung möglicherweise unabhängigen Umgangsweisen der Studierenden mit dem Studium. Die hier vorgeschlagene Typisierung löst sich von der Studiengangspezifik der Eckfälle und stellt die subjektiven und eigenlogischen Konstruktionsleistungen der Studierenden in den Vordergrund, die sich zu bestimmten Bewältigungsmustern gruppieren lassen (minimale Kontrastierung) und zugleich differenzierte Entwicklungspfade im Studienverlauf aufzeigen (maximale Kontrastierung). Dieses Vorgehen orientiert sich am DFG-Projekt „QUEST“³⁹, in welchem Eckfallauswahl und Typenbildung als aufeinander aufbauende analytische Phasen konzipiert wurden (vgl. Bülow-Schramm/Gerloff 2004 sowie Garz 2004). Die im Folgenden anhand von drei Eckfällen herausgearbeiteten Muster geben allerdings weder Aufschluss über reale Verteilungen im Sample noch ihre Relationierung zueinander. Auf diese Weise definiert stellen die Typisierungen eher theoretische Abstraktionen dar und es ist ausdrücklich vor einer essenzialisierenden Lesart zu warnen.⁴⁰ Die jede der drei Darstellungen einleitende Typisierung ist als Kondensat der Kurzcharakteristiken zu verstehen, die für alle Eckfälle in jeder Erhebungswelle neu formuliert wurden, um das Studierverhalten so prägnant wie möglich zu kennzeichnen.⁴¹

Umwege gehen und den Spaß am Studium nicht verlieren – Tom

Tom besitzt ein klassisches Abitur und wird durch seine Eltern im Studium finanziert. Seine Eltern haben keine akademischen Berufsabschlüsse. Er studiert Technikwissenschaft aus einer seit seiner Kindheit bestehenden Technikbegeisterung heraus, wie er im ersten Interview erzählt: „Klischee Autos schrauben, Roller schrauben und so was, das passte halt zu mir“. Obwohl die entsprechende Vertiefungsrichtung entgegen seiner ursprünglichen Erwartungen doch nicht angeboten wird, äußert er sich begeistert über die prinzipielle Möglichkeit der Spezialisierung im Schwerpunktbereich des Bachelor-Studiums. Dass er danach über verschiedenste Anschlussoptionen verfügt,

38 Die im qualitativen Analyseprozess vorgenommenen methodischen Verdichtungen bildeten die Grundlage einer studiengangs- und ressourcenspezifischen Auswahl von 13 Eckfällen. Insgesamt wurden in den drei Erhebungswellen 102 Einzelinterviews geführt. Vgl. zum Verhältnis zwischen Interviews, Porträts, Kurzcharakteristiken und Eckfall-Auswahl Kapitel 2 dieses Bandes bzw. die methodischen Vorbemerkungen der auf der USuS-Homepage zur Verfügung stehenden Eckfall-Analysen eines jeden Studiengangs. Abrufbar unter: <http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/Ergebnisse.161.0.html>.

39 Projekt „QUEST – Qualitativ empirische Untersuchung der Lebenswelten Studierender – Bedeutung von Hochschule und Studienphase heute“ (Laufzeit 2001 bis 2004, Leitung: Prof. Dr. Margret Bülow-Schramm und Prof. Dr. Detlef Garz).

40 Vgl. die ausführliche Diskussion zu dieser Problematik bei Köhler/Bülow-Schramm 2008: 11-26f.

41 Vgl. auch Schröder (2012a): Ergebnisse der qualitativen Analysen. Vortrag auf der Abschlusstagung des USuS-Projekts am 31.05.2012. Abrufbar unter: http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/uploads/media/USuS-Abschlusstagung_-_Ergebnisse_Qualitative_Forschung_-_Schroeder.pdf.

ist ihm bewusst: „Wenn ich das abgeschlossen habe, dann kann ich auch, habe ich mich schon mal informiert, dann kann ich auch Berufsschullehrer, also unterrichten an der Berufsschule. Das würde auch funktionieren.“ Er wird durch seine Tätigkeit als studentische Hilfskraft (SHK) an einen anderen als den ursprünglich gewünschten Spezialisierungsbereich herangeführt. Hierüber findet er eine neue Motivation zum Lernen und bekommt die Möglichkeit, sein Auslandspraktikum mit seiner Bachelorarbeit zu verknüpfen, was er als alternative Entwicklungsperspektive ansieht. Obwohl er sich über den Master zu Studienbeginn zurückhaltend äußerte („wenn ich es schaffe, wenn alles klappt. Aber so weit habe ich ehrlich gesagt noch nicht vorausgedacht. Jetzt erst mal das erste Semester schaffen“), kann er sich im fünften Semester sogar eine Promotion vorstellen: „Irgendwie Wissen weiter zu vermitteln oder eventuell auch an der Uni zu lehren oder in die Forschung zu gehen und, ja, ich sag auch mal, da steht natürlich auch ein finanzieller Hintergrund natürlich auch ein bisschen.“ Im Innern bleibt sein ursprünglicher Berufswunsch aber lebendig: „Mein Herz schlägt doch für den Automobil-Bereich, muss ich sagen“. Die Lehramtsoption erwähnt er nun nicht erneut.

Die Studienanforderungen erlebt er von Beginn an als besonders hoch und das Niveau als anspruchsvoll. Im Übergang beschäftigten ihn Orientierungsprobleme: Seinen Start empfand er als „schon schwierig“, da er sich „um alles kümmern“ musste, „gar nicht (wusste), wo alles hier ist“ und er „nicht irgendwo zu irgendjemand hingehen“ konnte, um Fragen zu klären. Der Studienaufbau erschließt sich ihm nicht: „Ich weiß immer noch nicht, was ein Modul ist, solche Sachen, ob das zusammengelegt wird jetzt oder ob diese Teilleistungen verlangt werden oder so“. Damit scheint er sich allerdings nicht lange aufzuhalten, sondern konzentriert sich auf das Lernen: „Das waren halt die stressigsten drei Monate, die ich bis jetzt hatte [...]. Da musste halt wirklich alles nachgearbeitet werden. Ich kann es auch nur jedem empfehlen, im Semester schon Gas zu geben.“ Bereits im Interview des ersten Semesters zeigte er sich davon überzeugt, durch kontinuierliches Nachbereiten im Stoff bleiben und ein sicheres inhaltliches Verständnis erreichen zu können: „Ich weiß auch, dass man dafür lernen kann, dass man sich hinsetzen kann und das so in den Griff bekommt, auf jeden Fall. Man muss nur Zeit investieren“. Er hält eine Zeitplanung im Studium für besonders wichtig: „Ohne vernünftige Zeiteinteilung und Zeitplanung geht es wirklich beim besten Willen nicht“. Seine generelle Haltung zum Lernen kennzeichnet er folgendermaßen: „Dann lerne ich den ganzen Abend und dann irgendwann begreift man es aber ..., vielleicht nicht nach dem zehnten Mal, vielleicht nicht nach dem 20. Mal, aber dann nach dem 22. Mal“. Dieses persönliche Pensum versucht er im Studienverlauf allerdings anhand der Ansprüche an sich selbst auszutarieren: „Ich sage, das Studium muss ja auch Spaß machen, die Erfolge sind da, und, ja, also ich bin bis jetzt zufrieden eigentlich.“ Für die Motivation spielen eigene Interessen eine wesentliche Rolle: „Was mich mehr interessiert, dafür mache ich natürlich auch mehr, selbstverständlich.“ Aber auch Praxiseinblicke, z. B. an seinem SHK-Arbeitsplatz, motivieren ihn: „Die Leute haben auch alle klein angefangen. Dann denke ich mir, okay, dann willst du das auch mal machen.“

Tom hat alle Prüfungen, zu denen er angetreten ist, bestanden und erwähnt im Interview der dritten Welle seinen guten Notendurchschnitt, der ihm auch für seinen Übergang in den Master wichtig erscheint: „Mein Schnitt ist auf jeden Fall noch im guten Zweier-Bereich, sag ich mal. Und das finde ich eigentlich schon eine gute Leistung. Deswegen bin ich schon sehr zufrieden mit mir, muss ich sagen“. Um diesen nicht zu gefährden, hat er einige Prüfungen verschoben, bei denen er sich aufgrund seines Leistungsstands und des ohnehin hohen Prüfungspensums nicht sicher genug war: „Also bis jetzt habe ich halt alle Klausuren in der Regelstudienzeit auch geschafft, aber dieses Semester werde ich, denke ich mal, eine Klausur nicht mitschreiben, weil es einfach nicht geht. Also das ist einfach, ich finde, das ist zu viel für dieses Semester“. Er verdeutlicht einen überlegten und souveränen Umgang mit der vorgesehenen Regelstudienzeit, wenn er sich selbst sagt: „Mensch, häng lieber ein, zwei Semester dran, machst einen gescheiten Schnitt im Endeffekt, als dann irgendwie durchzufallen durch eine Klausur.“

Das hier exemplarisch vorgestellte Muster produktiver Bewältigungsformen im Studium lässt sich auch bei weiteren Eckfällen – jeweils mit individuellen Schwerpunkten und Verlaufskurven – aufzeigen. Auch Nils (Technikwissenschaft Uni), Tina und Jan (Lehramtsstudiengang), Caro (angewandte Sozialwissenschaft) und Alex (angewandte Technikwissenschaft) entwickeln sich im Studienverlauf bewährende Routinen, in deren Fokus die Bewältigung von Studienanforderungen steht – und dies vor dem Hintergrund unterschiedlicher Studiengänge, Herkunftsressourcen und Herausforderungen durch die Verknüpfung anderer Lebensbereiche mit dem Studium.

Mit Enttäuschungen umgehen – Ria

Ria studiert nach einer einschlägigen Berufsausbildung mit dem Abschlussziel Berufsschul-Lehramt. Sie hat ein klassisches Abitur, kommt aus einem nicht-akademischen Elternhaus und finanziert sich über den eigenen Verdienst. Die Studienaufnahme erscheint als Abkehr von den Hierarchien und der schlechten Bezahlung in ihrem Ausbildungsberuf. Das Studium bedeutet für sie im positiven Sinne eine neue Herausforderung („mir war klar, dass ich jetzt noch mal eine Herausforderung brauche. Ja. Und da passte das eigentlich mit dem, mit dem Studienbeginn perfekt.“), andererseits ist dieser Schritt jederzeit revidierbar: „Ob es letztendlich das ist oder nicht, das sieht man, glaube ich, dann erst während des Studiums“. Über den Ausbildungsberuf sichert sie sich dabei ab. Ria kämpft im gesamten Studienverlauf mit Enttäuschungen hinsichtlich ihrer Praxiserwartungen. Sie vermisst lehramtsspezifische Inhalte und ihr fehlt die konkrete Berufsvorbereitung, aber „da muss man sich wahrscheinlich auch einfach dran gewöhnen“. Die Studienorganisation in der Dreifachstruktur erlebt sie als unkoordiniert und versucht „den Spagat“ zwischen den verschiedenen Studienbereichen selbst zu schlagen. Sie findet zu wenige inhaltliche Spielräume vor, um sich an eigenen Interessen und vor allem an ihren Vorstellungen einer beruflichen Qualifizierung in der Studienplanung zu orientieren. Immer wieder kommen Zweifel auf, das richtige Studium gewählt zu haben. Ria versucht, Stress („ich bin nicht der Typ, der sich viel Stress machen lässt“) und Aufwand („minimaler Ein-

satz, maximaler Erfolg“) für das Studium so gering wie möglich zu halten und konzentriert sich vor allem auf die benoteten Studienleistungen und Veranstaltungen mit einer hohen Anzahl an ECTS. In Bezug auf die Prüfungen meint sie, „ganz gut durchgekommen“ zu sein. Sie findet es wichtig, „dass man da auch so ein bisschen Selbstvertrauen entwickelt, dass das alles nicht so schlimm ist“. Nach und nach gelingt es ihr, sich auch innerhalb der Dreifachstruktur hinsichtlich der Leistungsmaßstäbe und Anforderungen zurechtzufinden. Rückblickend betont sie ihre schnelle Auffassungsgabe in Bezug auf prüfungsrelevante Inhalte, die ihr dabei geholfen hat: „Ich glaube, wenn ich ein Talent habe, dann ist es eigentlich, relativ gut das zusammenzufassen, was jetzt gerade für die Prüfung wichtig ist“. Die Prüfungsfrequenz ist in Rias Wahrnehmung allerdings so hoch, dass sie sich zu einem oberflächlichen Lernen gezwungen sieht: „Immer so von einem ins nächste irgendwie“. So werden auch ihre Erwartungen an Lernfortschritte enttäuscht und vertiefte Auseinandersetzungen mit Studieninhalten erscheinen unmöglich. Sie fragt sich manchmal, was sie im bisherigen Studienverlauf eigentlich gelernt hat, und meint, ihr Wissen habe sie nicht „großartig erweitert“. Es werde „an der Oberfläche gekratzt“ und vieles erscheint ihr „wie gewollt und nicht gekonnt“. Es „fehlt manchmal, das Ziel vor Augen zu haben“; für den späteren Beruf hat sie „noch gar nichts gelernt. Eher so den Zustand zu ertragen“. Sie will trotz aller Enttäuschungen versuchen, durchzuhalten: „Manche Sachen, die erschließen sich ja erst im Nachhinein, und ich gebe die Hoffnung nicht auf, dass ich irgendwann ein Aha-Erlebnis habe.“ Ria hat sich auch deshalb mit einiger Mühe einen Auslandsaufenthalt (und gerade kein Auslandssemester) organisiert. Sie will endlich praktische Erfahrungen in der Schule sammeln und findet hier Ruhe und Abstand vom Studienalltag: Die Aussicht auf diese „Pause“ vom regulären Studium hat sie „am Leben erhalten“. Sie hat darauf hingearbeitet, es bis hierher „durchzuziehen“. Zudem kann sie sich noch einmal anders mit ihrer Studienentscheidung auseinandersetzen: Ria unterrichtet auch „ein bisschen“; dabei kann sie prüfen, ob „denn Lehramt jetzt wirklich was für mich ist“.

Deutlich wird, dass Ria sich durch Widersprüche hindurch permanent sowohl mit der Studienentscheidung grundsätzlich als auch mit den vorgefundenen Studienbedingungen aktiv und kritisch auseinandersetzt. Es gelingt ihr damit, in selbstbewusster Distanz zu dem zu bleiben, was sie als Ansprüche vonseiten des Studiums an sich selbst wahrnimmt. Sie achtet sozusagen darauf, eine Art inneren Kompass im Kopf zu behalten, der sie durch das Studium führt. Ein in dieser Hinsicht ähnliches Emanzipationsmuster zeigt sich ebenfalls beim Eckfall Eva (angewandte Sozialwissenschaft) mit individuell von Ria zu unterscheidenden Schwerpunkten und vor dem Hintergrund anderer ökonomischer und kultureller Ressourcen.

Studium als „ganz andere Welt“ – Paul

Paul finanziert sich über elternunabhängiges BAföG und den eigenen Verdienst. Er hat kein klassisches Abitur, sondern eine berufliche Aufstiegsfortbildung wurde in seinem Fall als Fachabitur anerkannt. Er kommt aus einem nicht-akademischen Elternhaus. Mit der Studienaufnahme folgt er dem Wunsch nach einer deutlichen be-

ruflichen Veränderung. Einen solchen Weg „im sozialen Bereich“ zu gehen, eröffnet sich durch ehrenamtliche Tätigkeiten, und mit der Wahl des Studienfachs ist er zu Studienbeginn zufrieden: „Fragen Sie mich im zweiten Semester oder im dritten, wie es dann ist, aber bis jetzt bereue ich es nicht.“ Allerdings thematisiert er eine berufliche Ausbildung als Alternative, „falls es mit dem Studium nicht klappt“. Von Beginn an erlebt Paul die Studienorganisation als problematisch: „Zu eng, ja, dieses Korsett, also das lässt einem wenig Luft zum Atmen“, „Prüfungen schon vom ersten Semester ab toujours durch“. Da er seine im Umland liegende Wohnung aus finanziellen Gründen und wegen der räumlichen Nähe zum Nebenjob nicht aufgeben will, pendelt er und thematisiert die Studiengebühren als finanzielle Belastung. Trotzdem freut er sich über Gruppenarbeit und Projekte, „dialoge Diskussionen, dass man den Dozenten fragen kann“, dass es kleine Seminare gibt und „etwas in Richtung Mentorat“, die eine angenehme Atmosphäre schaffen. Durch lange Pendelzeiten sieht er das Lernen als zeitlich belastet an: „Diese Ausgewogenheit, diese Balance zu finden zwischen Pendeln, Vorlesungen, Nachbearbeitung, dann nebenher auch noch jobben, das wird nicht leicht.“ An der Studienorganisation kritisiert er besonders, dass er nicht selbst entscheiden kann, zu welchem Termin er an Veranstaltungen teilnimmt, um andere zu besuchen, für die er sich mehr interessiert (dies betrifft mitunter auch Veranstaltungen im Rahmen seines Nebenjobs, durch den er ins Studium gefunden hat und der ihm immer noch viel bedeutet). Im Interview des fünften Semesters äußert er das Gefühl, er werde „von einem Ding zum anderen gehetzt“, kann sich aber ja schließlich „nicht zerreißen“, denn „der Tag hat 24 Stunden“ und „man kann nicht auf allen Hochzeiten tanzen“. Zudem fühlt er sich mit gänzlich neuen Anforderungen konfrontiert – hier spricht er die Bereiche Selbststrukturierung und Selbstorganisation an. Paul erlebt die Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten seit Studienbeginn als besonders hoch. Durch intensive Betreuung und Beratung tritt er aber in einen Lernprozess ein, an dessen Ende er die Standards wissenschaftlichen Arbeitens anerkennen kann. Im Interview der dritten Welle wird deutlich, dass ihn die eben geschilderte Distanz weiterhin beschäftigt, da er selbst seine Probleme im Studium damit verknüpft, „nicht aus diesem Akademikerhaushalt“, sondern aus einem „klassischen Arbeiterhaushalt“ zu kommen. Das Studium hat bei ihm „eine andere Perspektive“ in Bezug auf Bildungsniveau und die Auseinandersetzung mit Theorien gefördert. Rückblickend betrachtet er das als „eine ganz andere Welt“, und in dieser Hinsicht schätzt er das Studium als wertvoll für seine Lebenserfahrung ein.

Seine Erfahrungen mit Prüfungen, zu denen er sich erst im Interview der zweiten Welle äußert, zeigen ihm, dass er früher mit den Vorbereitungen beginnen muss. Sein Lernpensum, das er ohnehin als besonders hoch einschätzt und dem er sich schon seit dem ersten Semester nicht gewachsen sieht, hat sich nach und nach dadurch erhöht, dass er Prüfungen nicht bestanden bzw. verschoben hat. Durch den Verzicht auf das Praktikum erreichte er zudem nicht die erforderliche Anzahl an Leistungsnachweisen, die für eine weitere BAföG-Förderung notwendig wäre. Zum Ende des dritten Semesters und Beginn des vierten stellen sich aufgrund des „Ballasts“ aus verschobenen Veranstaltungen gesundheitliche Schwierigkeiten ein. Er bemerkt selbst, dass er dem

Pensum nicht mehr standhalten kann und ihm „alles über den Kopf gewachsen“ ist. Insbesondere seine finanzielle Situation hat ihm „einen Strich durch die Rechnung“ gemacht. Pauls Situation scheint damit stellvertretend für all jene Studierenden zu stehen, die bei einem nicht dem Reglement entsprechenden Studienfortschritt aufgrund der Kopplung zwischen Studienleistungen und BAföG-Finanzierung keine zweite Chance mehr im Studienverlauf erhalten.

Das exemplarisch anhand von Paul beschriebene prekäre Bewältigungsmuster findet sich in der Gesamtschau der Eckfallanalysen auch bei Tina (universitäre Technikwissenschaft), Sven (angewandte Technikwissenschaft) und Jana (angewandte Sozialwissenschaft). Zwar zeigen sich je individuelle Schwerpunkte, die sich zu eigenlogischen Verläufen verknüpfen, und auch die BAföG-Finanzierung ist nicht zwingend Bestandteil dieser Problematik. Insgesamt aber können anhand dieser Eckfälle gefährdete Studienverläufe nachgezeichnet werden, bei denen zum letzten Erhebungszeitpunkt im fünften Semester weder über die Fortführung noch die Beendigung des Studiums gesicherte Aussagen gemacht werden können.

Tom, Ria und Paul als an dieser Stelle ausführlicher beschriebene Eckfälle studieren, wie eingangs einer jeden Eckfall-Beschreibung dargelegt wurde, mit einem nicht-akademischen familiären Hintergrund. Die exemplarisch anhand von Tom und Ria herausgearbeiteten Muster der aktiven und produktiven Auseinandersetzungsprozesse von Studierenden mit ihrem Studium finden wir verglichen über alle Eckfälle, Fächergrenzen und Hochschulformen hinweg immer auch bei Studierenden, die eine hohe ökonomische und kulturelle Ressourcenausstattung aufweisen. Etwas anders stellt es sich allerdings im Fall der gefährdeten Studienverläufe dar, die exemplarisch anhand von Paul rekonstruiert wurden. Diese Muster finden wir in unserem qualitativen Sample *gerade nicht* vor dem Hintergrund einer relativ stärkeren Kapitalausstattung.

3.2 Der Studienverlauf – Rekonstruktion aus der Online-Befragung

Das USuS-Analysemodell unterstellt, in Anlehnung an die Forschung zu Studierendenumilieus, dass Studierende in Auseinandersetzung mit den vorfindlichen institutionellen Parametern ihres Studiengangs spezifische Einstellungen und Verhaltensweisen ausbilden, die auf den von ihnen mitgebrachten Ressourcen beruhen. Hierbei gibt es jedoch entsprechend der Studienfachwahl spezifische Differenzierungen (vgl. Kapitel 2.1 und die Einführung zu diesem Kapitel 3). Im Folgenden wird auf Basis der Daten der Online-Befragung die Genese und Entwicklung einiger Praktiken und Studienstile nachgezeichnet sowie die Entwicklung dieser Praktiken und Stile wie auch von Haltungen zum Studium und die Beurteilung einiger Aspekte der Studiensituation. Es geht im Wesentlichen um den mittleren Teil des Analysemodells, die Entwicklung der intervenierenden Variablen. Hierfür soll zunächst kurz dargestellt wer-

den, inwiefern die Studierenden gemäß Modellstudienplan studieren, wird doch bildungspolitisch gern damit argumentiert, dass die klare Struktur der Bachelor-Studiengänge eine Erleichterung gerade auch für Studierende nicht-akademischer Herkunft darstellt.

3.2.1 Studium gemäß Modellstudienplan

In der Online-Befragung wurden die Studierenden im dritten und fünften Semester direkt danach gefragt, ob sie die Module ihrer Studiengänge in der laut Studienordnung vorgesehenen Reihenfolge absolviert hätten. Zusätzlich wurden sie darum gebeten im Falle einer Abweichung die Gründe hierfür zu benennen.

In der ersten Erhebungswelle im Wintersemester 2009/10 gaben von allen befragten Studierenden im dritten und fünften Semester 70,3 % an, die Module in der vorgesehenen Reihenfolge belegt zu haben. Die Differenzierung nach Semestern zeigte, dass mit Voranschreiten des Studiums diese Art der Modulbelegung abnimmt, von 72,7 % unter den Drittsemestern auf 67,2 % unter den Fünftsemestern. In der zweiten Welle der Online-Befragung im Wintersemester 2010/11 ist der Anteil der Studierenden, der angibt, die Module in der vorgesehenen Reihenfolge belegt zu haben, mit 83,7 % deutlich höher als in der ersten Welle. Dieser Unterschied ist jedoch weniger darauf zurückzuführen, dass die befragten Studierenden dieses Jahres stärker gemäß Plan studieren als vielmehr darauf, dass sie über eine größere Kenntnis des eigenen Handelns verfügen (der Anteil der „Weiß ich nicht“-Antworten ist deutlich geringer als bei den befragten Studierenden der ersten Erhebungswelle).

Neben den erwarteten Unterschieden zwischen den Studierenden des dritten und des fünften Semesters gibt es auch deutliche Differenzen zwischen den Studiengängen. In den technikwissenschaftlichen Studiengängen, egal ob an der Fachhochschule oder an der Universität, ist der Anteil derjenigen, der Module gemäß Studienplan belegt, deutlich geringer als in den angewandten Sozialwissenschaften oder im Lehramtsstudiengang – selbst wenn man berücksichtigt, dass im Studiengang angewandte Technikwissenschaft der niedrige Prozentsatz auch durch den hohen Anteil derjenigen bedingt ist, die schlicht nicht wissen, ob sie gemäß Modellstudienplan studieren oder nicht (vgl. Tabelle 3.1).

Tab. 3.1: Anteil Studierender, der Module in der vorgesehenen Reihenfolge belegt hat – erste Welle der Online-Befragung

Studiengang	3. Semester	5. Semester	Gesamt	Gesamt „Weiß ich nicht“	Basis (N)
Angew. Technikwissenschaft FH Nord	45,0 %	42,1 %	43,6 %	23,1 %	39
Technikwissenschaft Universität West	62,4 %	48,1 %	57,2 %	4,8 %	145

Studiengang	3. Semester	5. Semester	Gesamt	Gesamt „Weiß ich nicht“	Basis (N)
Angew. Sozialwissenschaft Präsenz FH Süd	78,7 %	67,6 %	74,5 %	8,2 %	98
Angew. Sozialwissenschaft online FH Süd	93,3 %	85,0 %	88,6 %	--	35
Lehrerbildung Universität Ost	82,0 %	85,2 %	82,8 %	6,0 %	151
Gesamt	72,7 %	67,2 %	70,3 %	7,1 %	468

Gefragt nach den Gründen, warum die Module nicht in der vorgesehenen Reihenfolge belegt wurden, sind zwei Argumente besonders bedeutsam: Die Studierenden fanden eine andere Reihenfolge sinnvoller oder sie haben Prüfungen nicht bestanden.⁴² Auch in diesem Fall unterscheiden sich die Studiengänge wieder deutlich voneinander.

Tab. 3.2: Gründe für abweichende Modulbelegung – erste Welle der Online-Befragung

Studiengang	Andere Reihenfolge sinnvoller	Prüfung nicht bestanden	Basis (N)
Angew. Technikwissenschaft FH Nord	16,7 %	75,0 %	12
Technikwissenschaft Universität West	22,6 %	77,4 %	53
Angew. Sozialwissenschaft Präsenz FH Süd	35,3 %	35,3 %	17
Angew. Sozialwissenschaft online FH Süd	--	--	3
Lehrerbildung Universität Ost	11,8 %	17,6 %	17
Gesamt	21,6 %	57,8 %	102

Die Angaben in Tabelle 3.2 bestätigen auf quantitativer Basis Informationen, die aus den qualitativen Interviews in nicht-repräsentativer Form vorliegen: In den technikwissenschaftlichen Studiengängen sind die Durchfallquoten bei Prüfungen deutlich höher als in den anderen Studiengängen und somit die Hauptursache für Studienverläufe, die vom vorgesehenen Modellstudienplan abweichen. In den angewandten Sozialwissenschaften, aber durchaus auch noch in beträchtlichem Maße im universitären Technikstudiengang scheinen Studierende aber auch bewusst von den Vorgaben abzuweichen, wenn es ihnen sinnvoll erscheint.

Die Angaben in der offenen Nachfrage zeigen ebenfalls deutliche Differenzen zwischen den Studiengängen, die z. T. auf die formale Struktur der Studiengangsorgani-

42 Den Studierenden wurde eine Liste mit sechs möglichen Gründen vorgelegt: „Ich habe ein Urlaubs-, Praxis- oder Auslandssemester gemacht“, „Ich fand eine andere Reihenfolge sinnvoller“, „Ich habe es so gemacht, wie meine Kommiliton(inn)en“, „Ich habe möglichst viele Module so früh wie möglich belegt (auf Vorrat studiert)“, „Ich habe in den vorgesehenen Modulveranstaltungen keinen Platz bekommen“, „Ich habe die Prüfungen nicht bestanden“. Daneben konnten noch offen weitere Gründe angegeben werden.

sation zurückzuführen sind. So wird in den Studiengängen der angewandten Sozialwissenschaft darauf verwiesen, dass Leistungen aus vorherigen Studiengängen angerechnet wurden. Im Lehramtsstudiengang wird auf Stundenplankonflikte/Überschneidungen bei Modulveranstaltungen verwiesen – das immer wiederkehrende Motiv der problematischen Dreifachstruktur (vgl. Kapitel 5.2) – sowie auf Vereinbarkeitsprobleme von Studium, Familie und Erwerbstätigkeit. Im universitären Technikstudiengang wird als Grund für die veränderte Modulreihenfolge angegeben, dass einfach alles zu viel sei, weshalb Lehrveranstaltungen, Module und Prüfungen „geschoben“ würden.

Diese Einlassungen zu formalen Studienverläufen, die entweder den Vorgaben folgen oder dies aus verschiedenen Gründen nicht tun, verweisen auf die, zumindest in Maßen, individuelle Ausgestaltung des Studiums mit eigenen Praktiken und Studienstilen sowie auf eigene Haltungen, die dem Studium und seiner Organisation gegenüber eingenommen werden. Wie sich diese im Studium herausbilden und entwickeln, soll nun in den nächsten Abschnitten betrachtet werden, und zwar für die Praktik des Deep-Level-Learning und die Studienstile.

3.2.2 Studierpraktiken und Studienstile – wodurch sind sie geprägt?

Aus den qualitativen Interviews wurde deutlich, dass die Studierenden sich bewusst sind über die Bedeutung semesterbegleitenden regelmäßigen Lernens für das Bestehen von Prüfungen und für ein tief gehendes Verständnis des Stoffes der Lehrveranstaltungen (vgl. oben Kapitel 3.1). Aus der Lerntheorie sind zwei grundsätzliche Lernstile bekannt: der Deep-Level- und der Surface-Approach, wobei Ersterer als reflektierte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zu einem nachhaltigen Verständnis führt, das Surface-Learning hingegen nur zum kurzfristigen Speichern von Informationen z. B. für eine Prüfung tauglich ist, das Gelernte jedoch rasch wieder vergessen wird.

In den Daten der Online-Befragung konnten wir eine Praktik identifizieren, die als Deep-Level-Learning bezeichnet werden kann. Dies ist ein Lernverhalten, bei dem die Studierenden selbst Interessenschwerpunkte setzen, eigene Gedanken zur Lösung eines Problems entwickeln, über den empfohlenen Umfang hinaus Fachliteratur lesen u. Ä. (vgl. für Details Kapitel 2.2.1 und 2.4 Anhang). Darüber hinaus konnten wir auch zwei markante Studienstile identifizieren, nämlich „mit Zuversicht studieren durch eigene Lern- und Organisationsfähigkeit“ sowie „mit Spaß inhaltsorientiert studieren“. Bei Ersterem geben die Studierenden u. a. an, sich den Lernstoff gut einteilen zu können, keine Angst davor zu haben, das Studium nicht zu schaffen, über längere Zeit konzentriert arbeiten zu können. Die in der Milieuforschung aufgestellte und in qualitativen Studien mit Evidenz versehene Vermutung, dass diese Stile sich in der Auseinandersetzung der Studierenden mit der Organisation herausbilden, soll nun genauer untersucht werden. Hierzu wurden die Zusammenhänge zwischen sozialstrukturellen und institutionellen Parametern mit den Praktiken und Stilen auf der

bivariaten Ebene einfacher Zusammenhänge und auf der multivariaten Ebene des simultanen Einflusses geprüft.

Studiengangübergreifend gibt es zahlreiche bivariate Zusammenhänge unabhängiger Variablen mit der Praktik des Deep-Level-Learning und den beiden Studienstilen. Einen durchgehenden Effekt stellt dabei der Hochschultyp dar, weshalb hier direkt eine studiengangspezifische Darstellung zu den Determinanten und der Entwicklung dieser Verhaltensweisen erfolgt, mit Verweis auf Gemeinsamkeiten.

Das Deep-Level-Learning zeigt in allen Studiengängen einen Zusammenhang mit der tief sitzenden Neigung zum Fach und seiner Anwendung und mit dem Lehrverhalten – in allen anderen Punkten gibt es kaum Gemeinsamkeiten zwischen den Studiengängen (vgl. Tabelle 3.3).

Tab. 3.3: Korrelations- und schrittweise Regressionsanalyse auf Deep-Level-Learning – differenziert nach Studiengängen⁴³

Unabhängige Variablen	Technik FH	Technik Uni	Angew. SoWi Präsenz	Angew. SoWi Online	Lehramt Uni
Geschlecht (1 = Mann, 2 = Frau)				–	
Alter	.314				.206
Abschlussnote					+
Fachsemester			.210		
Finanzierung nur BAföG		+	+		
Finanzierung nur Arbeit	+				
Finanzierung Eltern + BAföG	–				
Finanzierung Eltern + Arbeit				–	
Finanzierung Eltern + Ersparnes			–		
Lehrverhalten (integriert)	+	+	.156	+	(+)
Modulprüfungswahl möglich			.208		
Transparenz der Kriterien	(+)				
Inhalte des Studiengangs					.172
Ausstattung des Studiengangs					(+)
Studieneinführung	.315				
Beziehung Lehrende/Stud.					+
Wertschätzung HoPo Engag.		.294	.276	(+)	.214
Tiefe Neigung zum Fach	+	.320	.231	.393	.226
Karriereorientierung		+	+		

43 Die Zahlen in den Tabellen entsprechen standardisierten Regressionskoeffizienten (β -Koeffizienten), eingetragene „+“- und „-“-Zeichen indizieren positive und negative Korrelationen, die in der multivariaten Prüfung von anderen Effekten überlagert werden. In Klammern gesetzte „+“- und „-“-Zeichen zeigen an, dass die Korrelation mit anderen Einflussfaktoren so hoch (über .4) ist, dass diese Variablen zur Vermeidung von Multikollinearität nicht in die schrittweise Regressionsanalyse aufgenommen wurden.

Unabhängige Variablen	Technik FH	Technik Uni	Angew. SoWi Präsenz	Angew. SoWi Online	Lehramt Uni
Ziel: soz. Posit./Gesellschaftsb.		+	+		+
Ziel: Persönlichkeitsentwicklung	+	+	+		.236
Ziel: Unabhängigkeit		.156			
Ziel: Cocooning	.336				
Ziel: Schnelles, gutes Examen				-	+
Korrigiertes r ²	.276	.219	.270	.136	.252

Im FH-Studiengang angewandte Technikwissenschaft wird das Deep-Level-Learning positiv durch das Alter beeinflusst – je älter die Befragten, umso stärker das Deep-Level-Learning. Unter den sozialstrukturellen Variablen zeigen auch einige Finanzierungsmodi Zusammenhänge mit diesem Lernverhalten, bei gleichzeitiger Berücksichtigung aller Zusammenhänge zeigen sie jedoch keinen erklärenden Einfluss auf diese Praktik. Unter den Strukturparametern des Studiengangs ist es die Beurteilung der Studieneinführung, die sich auf das Lernverhalten auswirkt: je positiver diese gesehen wird, umso stärker ist das Deep-Level-Learning ausgeprägt. Zusammenhänge mit wahrgenommenem Lehrverhalten und Transparenz von Prüfungs- und Leistungskriterien werden in der multiplen Regression von anderen Effekten überlagert. Den stärksten Einfluss auf das Deep-Level-Learning hat das Ziel des Cocooning/Einhauens, also das Ziel von Sicherheit und Familie/Partnerschaft. Je stärker dieses Ziel ausgeprägt ist, umso stärker auch das Deep-Level-Learning.

Im universitären Studiengang Technikwissenschaft spielt das Alter keine Rolle. Die Finanzierungsmodi und das wahrgenommene Lehrverhalten zeigen zwar für sich Zusammenhänge mit diesem Lernstil, in der multivariaten Analyse ist aber kein Effekt mehr festzustellen. Strukturparameter des Studiengangs sind ohne Einfluss. In diesem Studiengang kommt eindeutig den Haltungen zum Studium sowie den Studienzielen der größte Effekt zu, nämlich neben der tiefen Neigung zum Fach und seiner Anwendung der Wertschätzung hochschulpolitischen Engagements und dem Ziel des Strebens nach Unabhängigkeit. Diese drei erklären allein 21 % der Varianz des Deep-Level-Learning.

Im Präsenzstudiengang angewandte Sozialwissenschaften ist das Bild im Hinblick auf Haltungen und Studienziele nahezu identisch. Hier finden wir aber auch Effekte von Studiengangparametern, namentlich positive Einflüsse des Lehrverhaltens und der Möglichkeit zwischen verschiedenen Modulprüfungsformen zu wählen. Positiv wirkt sich auch die Studiendauer aus (Fachsemester).

Im Online-Studiengang angewandte Sozialwissenschaften gibt es nur einen wirklichen Einflussfaktor, nämlich die tiefe Neigung zum Fach und seiner Anwendung, der rund 14 % der Varianz des Deep-Level-Learning erklärt.

Im universitären Lehramtsstudiengang gibt es vier Einflussfaktoren: das Alter, die Bewertung der inhaltlichen Dimensionen des Studiengangs, die tiefe Neigung zum Fach

und seiner Anwendung sowie das Ziel der Persönlichkeitsentwicklung. Diese erklären zusammen 25 % der Varianz des Deep-Level-Learning. Abschlussnote, Lehrverhalten, Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden, Wertschätzung hochschulpolitischen Engagements, die Ziele der sozialen Positionierung mit Gesellschaftsbezug sowie des schnellen und guten Examens korrelieren zwar positiv mit diesem Lernverhalten, zeigen aber keine unabhängigen Effekte.

Zusammengenommen kann man sagen, dass von den sozialstrukturellen Variablen lediglich das Alter einen Effekt auf das Deep-Level-Learning hat – in zwei Studiengängen – und als weitere Ressource das Fachsemester – in einem Studiengang, das Lehrverhalten und die Möglichkeit der Wahl der Prüfungsform ebenfalls in nur einem Studiengang, wie auch die Einführungsveranstaltung in den Studiengang und die Beurteilung dessen inhaltlicher Dimensionen. Die meisten Effekte gehen von den Haltungen zum Studium sowie den Studienzielen aus, insbesondere von der tiefen Neigung zum Fach und seiner Anwendung.

Auch für den Studienstil „Mit Zuversicht studieren durch eigene Lern- und Organisationsfähigkeit“ stellt die tiefe Neigung zum Fach und seiner Anwendung den bedeutendsten Prädiktor dar. Außer im Universitätsstudiengang Technikwissenschaften zeigt er in allen Studiengängen einen deutlich erkennbaren Effekt. Doch auch hier unterscheiden sich ansonsten die Studiengänge wieder klar voneinander (vgl. Tabelle 3.4). Im Lehramtsstudiengang werden mit der Regression lediglich 17 % der Varianz dieses Studienstils erklärt. Diese erfolgt neben dem Effekt der Fachneigung durch einen negativen Einfluss der Finanzierung ausschließlich über Eltern und BAföG sowie einen positiven Effekt der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden.

Tab. 3.4: Erklärung des Studienstils „Mit Zuversicht studieren durch eigene Lern- und Organisationsfähigkeit“

Unabhängige Variablen	Technik FH	Technik Uni	Angew. SoWi Präsenz	Angew. SoWi Online	Lehramt Uni
Abschlussnote		.273	.314		
Kinder	+				
Fachsemester			.206		
Finanzierung nur Eltern		-.184			
Finanzierung nur Arbeit		-.189			
Finanzierung Eltern + BAföG	-.339				-.217
Finanzierung BAföG + Arbeit		-.210			
Finanzierung Eltern + Erspartes		+			
Finanzierung Arbeit + Erspartes	.248				
Eltern nahmen Zeit zum Reden	+	+			
Lehrverhalten (integriert)		+	.210	(+)	(+)
Transparenz der Kriterien			.237		+
Inhalte des Studiengangs			(+)	(+)	

Unabhängige Variablen	Technik FH	Technik Uni	Angew. SoWi Präsenz	Angew. SoWi Online	Lehramt Uni
Ausstattung des Studiengangs	.317			.276	
Überschneidungsfreiheit der LV		+			
Atmosphäre unter Studierenden		.212	+		(+)
Studieneinführung			+		
Beziehung Lehrende/Stud.		.131	+		.275
Praxisbezug im Studiengang			+	+	
Tiefe Neigung zum Fach	.295	+	.247	.553	.228
Ziel: Verbesserte Berufschancen		.147			
Ziel: soz. Posit./Gesellschaftsb.			+		
Ziel: Persönlichkeitsentwicklung		.126	.212		+
Ziel: Schnelles, gutes Examen		+	+		
Korrigiertes r^2	.288	.326	.451	.432	.168

Im Online-Studiengang angewandte Sozialwissenschaften werden 43 % der Varianz dieses Studienstils aus allein zwei Einflussfaktoren erklärt: aus der tiefen Neigung zum Fach und seiner Anwendung sowie der Beurteilung der Ausstattung des Studiengangs. Sozialstrukturelle Variablen spielen nicht einmal auf bivariater Ebene eine Rolle, das Lehrverhalten sowie die Beurteilung der inhaltlichen Dimensionen des Studiengangs korrelieren sehr hoch mit der Beurteilung der Ausstattung, weshalb sie in die multivariate Analyse nicht aufgenommen werden konnten und quasi in der Beurteilung der Ausstattung aufgehoben sind.

Der Präsenzstudiengang weist auch keinen Zusammenhang von sozialstrukturellen Faktoren und dem Studienstil „Mit Zuversicht studieren durch eigene Lern- und Organisationsfähigkeit“ auf, aber zwei individuelle Ressourcen sind wichtig: die Abschlussnote des letzten Schulzeugnisses und das Fachsemester: je besser die Schulnote und je weiter fortgeschritten das Fachsemester, umso stärker ist dieser Studienstil ausgeprägt.

Unter den Studiengangparametern sind es die Wahrnehmung des Lehrverhaltens sowie die Transparenz der Prüfungs- und Leistungskriterien, die einen Effekt auf diesen Studienstil aufweisen. Neben der tiefen Neigung zum Fach ist es noch das Ziel der Persönlichkeitsentwicklung, das unter den Haltungen und Zielen einen Effekt ausübt.

Im universitären Technikstudiengang ist die Abschlussnote des letzten Schulzeugnisses ebenfalls ein Einflussfaktor, und hier finden wir auch sozialstrukturelle Effekte im Hinblick auf einen Einfluss des Modus der Studienfinanzierung: Finanzierung nur durch die Eltern, ausschließlich über Arbeit oder über die Kombination von Arbeit und BAföG haben negative Effekte auf diesen Studienstil der Zuversicht. Positive Effekte zeigen hingegen Studiengangparameter wie die Atmosphäre unter den Studierenden und die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden. Unter den Haltungen und

Zielen weisen die beiden Studienziele verbesserte Berufschancen und Persönlichkeitsentwicklung Effekte auf. Insgesamt werden 33 % der Varianz dieses Studienstils erklärt.

In der angewandten Technikwissenschaft üben auch Finanzierungsformen einen Effekt auf die Ausprägung des Studienstils der Zuversicht aus: negativ bei einer Finanzierung ausschließlich über Eltern und BAföG, positiv bei einer Finanzierung über Arbeit und Erspartes. Unter den Strukturparametern des Studiengangs ist es einzig die Beurteilung der Ausstattung, die einen positiven Effekt hat, unter den Haltungen und Zielen lediglich die tiefe Neigung zum Fach.

Der zweite Studienstil, „Mit Spaß inhaltsorientiert studieren“, wird natürlich stark beeinflusst durch die tiefe Neigung zum Fach und seiner Anwendung (vgl. Tabelle 3.5). Diesen Effekt finden wir in allen Studiengängen. Andere Haltungen und Ziele sind nur in Einzelfällen signifikant, wie auch sozialstrukturelle Faktoren. Die meisten Zusammenhänge zeigen sich mit Strukturparametern der Studiengänge und dem Lehrverhalten – aber auch diese sind meist nur auf bivariater Ebene vorhanden und haben in der multivariaten Überprüfung keinen Bestand – ausgenommen die Beurteilung der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden.

Tab. 3.5: Erklärung des Studienstils „Mit Spaß inhaltsorientiert studieren“

Unabhängige Variablen	Technik FH	Technik Uni	Angew. SoWi Präsenz	Angew. SoWi Online	Lehramt Uni
Geschlecht (1 = Mann, 2 = Frau)	-.338				
Fachsemester					-.270
Finanzierung nur Eltern					-.157
Finanzierung nur Arbeit		–			
Finanzierung nur Erspartes				–	
Finanzierung BAföG + Arbeit	-.292				
Lehrverhalten (integriert)	(+)	.277	+	(+)	(+)
Transparenz der Kriterien		+			(+)
Inhalte des Studiengangs	(+)	(+)		(+)	.233
Ausstattung des Studiengangs		+	+	+	
Überschneidungsfreiheit der LV		(+)	+	+	(+)
Atmosphäre unter Studierenden	.219	(+)	+	+	(+)
Studieneinführung	+	(+)	+	+	(+)
Beziehung Lehrende/Stud.	.228	+	.278	+	.203
Praxisbezug im Studiengang	+	(+)	.202	.269	(+)
Tiefe Neigung zum Fach	.232	.300	.375	.616	.182
Karriereorientierung			+		
Ziel: Verbesserte Berufschancen				+	
Ziel: soz. Posit./Gesellschaftsb.			+		(+)

Unabhängige Variablen	Technik FH	Technik Uni	Angew. SoWi Präsenz	Angew. SoWi Online	Lehramt Uni
Ziel: Persönlichkeitsentwicklung		+	+		.157
Ziel: Schnelles, gutes Examen		+			
Korrigiertes r^2	.387	.152	.341	.500	.356

Für den Studiengang angewandte Technikwissenschaft wird die Varianz des Studienstils „Mit Spaß inhaltsorientiert studieren“ zu 39 % erklärt. Er ist in stärkerem Maß bei Männern ausgeprägt als bei Frauen und er wird negativ beeinflusst bei einer Finanzierung über BAföG und Arbeit. Die Wahrnehmung des Lehrverhaltens korreliert positiv mit diesem Studienstil, es wird aber aufgehoben in den positiven Effekten der Atmosphäre unter den Studierenden und der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden. Studienziele sind für diesen Studienstil ohne Bedeutung.

Im universitären Technikstudiengang gibt es nur zwei Effekte, die gemeinsam 15 % der Varianz dieses Studienstils erklären. Neben der tiefen Neigung zum Fach ist es die Wahrnehmung des Lehrverhaltens, die auch in diesem Fall hoch korreliert mit der Atmosphäre unter den Studierenden und der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden. Sozialstrukturelle Variablen sind ohne Bedeutung.

Dies trifft auch für den Präsenzstudiengang angewandte Sozialwissenschaft zu. Hier ist es wieder die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden, die einen Effekt auf multivariater Ebene aufweist, sowie die Beurteilung des Praxisbezugs im Studiengang. Die Zusammenhänge mit Lehrverhalten, Atmosphäre unter den Studierenden, Ausstattung des Studiengangs und Überschneidungsfreiheit der Lehrveranstaltungen gehen in diesen Effekten auf.

Im Online-Studiengang angewandte Sozialwissenschaft ist die Beurteilung des Praxisbezugs neben der tiefen Neigung zum Fach einer von überhaupt nur zwei unabhängigen Effekten, die gemeinsam 50 % der Varianz dieses Studienstils erklären.

Im Lehramtsstudiengang gibt es fünf Effekte: je höher das Fachsemester, umso geringer ist dieser Studienstil ausgeprägt, negativ wirkt auch die Finanzierung allein durch die Eltern. Je besser hingegen die Bewertung der inhaltlichen Dimensionen des Studiengangs sowie der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden, umso stärker ist er ausgeprägt. Neben der Fachneigung ist unter den Zielen noch die Persönlichkeitsentwicklung wichtig für die Ausprägung dieses Studienstils.

Versucht man diese teils ähnlichen, teils stark divergierenden Befunde zu den Bestimmungsgründen des Deep-Level-Learning sowie der beiden Studienstile des zuversichtlichen Studierens und des mit Spaß inhaltsorientierten Studierens zusammenzufassen, so lassen sich drei Kernaussagen im Hinblick darauf treffen, wovon Effekte auf die hier betrachteten Studierpraktiken und -stile ausgehen.

1. Sozialstrukturelle Variablen, also die der sozialen Herkunft und Ressourcen spielen nur bei der Entwicklung des Studienstils „Mit Zuversicht studierenden durch eigene Lern- und Organisationsfähigkeit“ eine nennenswerte Rolle, und zwar im

Hinblick auf die Studienfinanzierung. In zwei Studiengängen ist hier auch die Abschlussnote von Bedeutung, die ja ohnehin als der beste Prädiktor für Studienerfolg gilt (Trapmann u. a. 2007) und entsprechend auch heute noch das wichtigste Kriterium bei der Studienzulassung darstellt. Das kulturelle Kapital des Elternhauses spielt keine Rolle, das Geschlecht nur in einem Fall.

2. Die wichtigste Größe sowohl für das Deep-Level-Learning als auch für Studieren mit Zuversicht wie mit Spaß stellt die tiefe Neigung zum Fach und seiner Anwendung dar. Dieser Befund ist nicht wirklich überraschend, in Anbetracht von Ergebnissen der Fachkulturforschung gibt er jedoch Hinweise darauf, warum sozialstrukturelle Größen trotz aller empirisch wie theoretisch fundierten Annahmen statistisch nicht durchschlagen: wie in Abschnitt 3.3 noch ausgeführt wird, überlagert anscheinend die „Feldlogik die Herkunftslogik“. Alle anderen Haltungen zum Studium sowie Studienziele divergieren in Bezug auf ihren Effekt sowohl zwischen den Praktiken/Stilen als auch zwischen den Studiengängen. Bemerkenswert ist jedoch, dass nicht Ziele wie verbesserte Berufschancen, ein schnelles und gutes Examen, Unabhängigkeit oder eine grundlegende Karriereorientierung wichtig sind, sondern häufiger das als postmaterialistisch charakterisierte Ziel der Persönlichkeitsentwicklung. Im Lichte der Schilderungen in den qualitativen Interviews gehören Lernen, Durchdringen der Lehrinhalte und die tiefe Neigung zum Fach eng zusammen und die Bewältigung der damit zusammenhängen Anforderungen wird als Persönlichkeitsentwicklung positiv vermerkt.
3. Die Beurteilungen der Studienorganisation, des Lehrverhaltens, der Beziehungen zwischen Studierenden untereinander sowie zwischen Studierenden und Lehrenden sind nicht unabhängig voneinander, wobei es jedoch Unterschiede zwischen den Studiengängen gibt. Die Effekte lassen sich jedoch zumindest im Hinblick auf den Studienstil „Mit Spaß inhaltsorientiert studieren“ nicht deutlich voneinander trennen, sie überlagern sich. Gerade für die Herausbildung dieses Stils scheint die Studienorganisation deshalb sehr wichtig zu sein, weniger jedoch für das Deep-Level-Learning.

3.2.3 Entwicklung von Studierpraktiken, Studienstilen, Einstellungen zum Studium und Beurteilung des Studiengangs

Die Vorstellung vom Studium als „transitorisches Feld“ (Huber u. a. 1983; Köhler/Bülow-Schramm 2008: II-13) im Sinne des Wandels der Herkunftskultur zur Berufskultur kollidiert mit der Annahme, dass der herkunftsspezifisch geprägte Primärhabitus ein hohes Maß an Persistenz aufweist, handelt es sich doch beim Habitus um ein System grundlegender Dispositionen zur Wahrnehmung der Welt (vgl. z. B. Bourdieu 1982). Veränderungen in Praktiken, Stilen und Einstellungen während des hier beobachteten Studienverlaufs von zwei Jahren sind deshalb in relativ geringem Umfang zu erwarten. Wie oben bei der Analyse der qualitativen Interviews dargestellt, wollen die Studierenden regelmäßig, semesterbegleitend lernen und darüber nicht nur die Prüfungen bestehen, sondern auch eine vertiefte Auseinandersetzung mit den sie interessierenden Studieninhalten finden, faktisch kommt es nur in bestimmten

Zusammenhängen zu Veränderungen. Ein Bild der Beharrlichkeit spiegelt sich auch in den Daten der Online-Befragung. Umso mehr Aufmerksamkeit verdienen die Befunde, die eine Veränderung über den beobachteten Zeitraum signalisieren.

Für den Blick auf die Entwicklung von Praktiken, Stilen und Haltungen im Studienverlauf wurde der Kohortendatensatz analysiert, d. h. wir beobachten die Studierendekohorte im Zeitvergleich, die zum Zeitpunkt der ersten Online-Befragung 2009 das Studium gerade aufgenommen hatte und bei der letzten Befragung 2011 im fünften Fachsemester studierte.⁴⁴

Die Praktik des Deep-Level-Learning ist unter den Erstsemestern in allen Studiengängen eher gering ausgeprägt. Auf der fünfstufigen Skala, auf der ein niedriger Wert für eine hohe Ausprägung steht, erreicht sie Werte um 3,5, liegt also unterhalb der Skalenmitte 3. Diese Praktik ist etwas geringer ausgeprägt im universitären Technikstudiengang, etwas stärker im Online-Studiengang angewandte Sozialwissenschaften. Über die Zeit findet auch nur in zwei Fachhochschul-Studiengängen eine Zunahme in der Intensität des Deep-Level-Learning statt, nämlich bei der angewandten Technikwissenschaft und im Präsenzstudiengang angewandte Sozialwissenschaft, sodass bei den Studierenden des fünften Semesters die Studierenden an den Fachhochschulen ein deutlich stärker ausgeprägtes Deep-Level-Learning aufweisen als die Studierenden der Universitätsstudiengänge. In den qualitativen Interviews äußern die Studierenden gerade dieser Studiengänge, dass sie aufgrund der Lehrveranstaltungs-dichte und der Stofffülle bestenfalls dazu kommen, die Inhalte nachzubereiten, schon dies mit einem großen zeitlichen Aufwand (vgl. z. B. den Eckfall Tom in Kapitel 3.1.2), aber nicht darüber hinaus Zeit finden, sich vertiefend mit dem Fach auseinanderzusetzen.

Stärker ausgeprägt als das Deep-Level-Learning sind die beiden Studienstile. Der Studienstil „Mit Zuversicht studieren durch eigene Lern- und Organisationsfähigkeit“ nimmt bei den Erstsemesterstudierenden einen Wert von knapp unter drei an, auch hier wieder im Online-Studiengang angewandte Sozialwissenschaft etwas stärker. Und auch dieser bleibt überwiegend stabil, wird nur im Präsenzstudiengang angewandte Sozialwissenschaft deutlich stärker, der Mittelwert verringert sich von 2,8 bei den Erstsemestern auf 2,3 bei den Fünftsemestern. Der Studienstil „Mit Spaß inhaltsorientiert studieren“ ist unter den Erstsemestern stark ausgeprägt mit Mittelwerten zwischen 2,1 und 2,4, und auch dieser bleibt stabil, mit allerdings einer beachtenswerten Ausnahme: im Lehramtsstudiengang ist eine drastische Abnahme zu verzeichnen, der Durchschnittswert sinkt von 2,4 auf 3,2.

Dass dieser Einbruch nicht in Verbindung steht mit etwaigen Veränderungen in den Studienzielen oder den Haltungen zum Studium wird deutlich, wenn man deren Entwicklung betrachtet. Die tiefe Neigung zum Fach und seiner Anwendung, der ja entsprechend der in Kapitel 3.2.1 vorgestellten Analyse ein großer Erklärungswert bei der Genese der Studienstile und des Deep-Level-Learning zukommt, ist mit Werten zwi-

44 Zu Fallzahlen und Ausschöpfungsquoten vgl. oben Kapitel 2.2.

schen 1,8 und 2,1 in allen Studiengängen sehr hoch ausgeprägt. Und daran ändert sich auch kaum etwas im Verlauf der ersten beiden Studienjahre. Aber in den beiden technikwissenschaftlichen Studiengängen nimmt diese Neigung vom ersten Semester zum fünften Semester signifikant ab, wenn auch nicht so dramatisch wie der Spaß am inhaltsorientierten Studieren im Lehramtsstudiengang. Der Durchschnittswert in der Neigung zum Fach und seiner Anwendung nimmt in der angewandten Technikwissenschaft von 1,8 auf 2,2 ab, im Universitätsstudiengang von 2,1 auf 2,5.⁴⁵ Im Lehramtsstudiengang bleibt die tiefe Neigung zum Fach und seiner Anwendung auf hohem Niveau stabil. Gleiches gilt für das Studienziel der Persönlichkeitsentwicklung, ein Moment, das auch in den qualitativen Interviews häufig angesprochen wird und mit Werten zwischen 1,3 (Online-Studiengang angewandte Sozialwissenschaft) und 1,8 (beide technikwissenschaftlichen Studiengänge) sogar noch stärker ausgeprägt ist als die tiefe Neigung zum Fach und seiner Anwendung. In den technikwissenschaftlichen Studiengängen verliert dieses Ziel an Bedeutung, unter den Fünftsemestern liegt der Durchschnittswert bei 2,2 (angewandte Technikwissenschaft) bzw. bei 2,4 (universitäre Technikwissenschaft). Dieses Ziel rangiert damit aber auch in diesen beiden Studiengängen immer noch deutlich vor dem Ziel der verbesserten Berufschancen. Dieses spielt im Präsenzstudiengang angewandte Sozialwissenschaften mit einem Durchschnittswert von 3,1 unter den Erstsemestern nur eine geringe Rolle, was sich auch im Verlauf des Studiums nicht ändert. Im Unterschied zum Präsenzstudiengang ist das Ziel verbesserter Berufschancen im Online-Studiengang angewandte Sozialwissenschaften durchaus von Bedeutung mit einem stabilen Durchschnittswert von rund 2,3. Diese Studierenden nehmen das Studium nach langjähriger Berufstätigkeit berufsbegleitend auf mit dem dezidierten Anspruch, sich beruflich zu verbessern, wogegen im Präsenzstudiengang zwar auch viele Studierende bereits über berufliche Erfahrungen verfügen, das Studium jedoch meist die Erstausbildung mit einem ersten Berufsziel darstellt. An Bedeutung verliert das Ziel verbesserter Berufschancen in den drei Studiengängen angewandte Technikwissenschaft (von 2,5 auf 3,0), im Universitätsstudiengang Technikwissenschaft (von 2,2 auf 2,7) und im Lehramtsstudiengang (von 2,8 auf 3,2), sodass im fünften Semester eigentlich nur noch die berufsbegleitenden Studierenden im Online-Studiengang diesem Ziel eine größere Bedeutung zumessen, für die anderen Studierenden sich dieses Ziel im Verlauf des Studiums relativiert hat.

Wenig Veränderung finden wir auch in der Wahrnehmung und Beurteilung von Strukturparametern des Studiengangs und des Lehrverhaltens. In den Fachhochschul-Studiengängen wird das studierendenzentrierte Lehrverhalten stärker wahrgenommen als in den Universitätsstudiengängen (1,8 Online-Studiengang, 2,8 angewandte Technik, 3,0 Präsenzstudiengang angew. Sozialwissenschaft, 3,2 Lehramt, 3,3 Technikwissenschaft Uni). Das wissenschaftsorientierte Lehrverhalten wird in den technikwissenschaftlichen Studiengängen etwas geringer wahrgenommen als in den anderen Studiengängen. Außer im Online-Studiengang, in dem beide Stile des Lehrverhaltens im fünften Semester weniger wahrgenommen werden als im ersten, ändert

45 Da die Ausschöpfungsquote im universitären Technikstudiengang unter den Dritt- und Fünftsemestern sehr gering ist, sind diese Angaben allerdings mit Vorbehalt zu interpretieren.

sich nichts an dieser Einschätzung. Anders sieht es aus bei der Bewertung des Praxisbezugs im Studiengang. Dieser wird erwartungsgemäß in den Fachhochschul-Studiengängen besser bewertet als in den Universitätsstudiengängen, die Bewertung verschlechtert sich aber im FH-Studiengang angewandte Technikwissenschaften (von 2,7 auf 3,1) und drastisch sogar im Lehramtsstudiengang (von 2,9 auf 3,8). Hierin könnte auch ein Grund dafür liegen, dass der Studienstil „mit Spaß inhaltsorientiert studieren“ im Lehramt an Bedeutung verliert, wissen wir doch auch aus den qualitativen Interviews, dass hierin einer der großen Kritikpunkte am Studiengang besteht.

Blicken wir zum Schluss noch auf einige weitere Aspekte der Studiengangsorganisation und deren Einschätzung durch die Studierenden im Verlaufe ihres Studiums. Das Problem der verbesserten Koordinationsmöglichkeiten verschiedener Lebensbereiche, das bereits oben in Kapitel 3.1 angesprochen wurde, haben wir in der Online-Befragung angesprochen als Wunsch nach verbesserten Koordinationsmöglichkeiten von Erwerbsarbeit und Studium.⁴⁶ Die Erwerbsquoten unterscheiden sich stark zwischen den Studiengängen, sie reichen von 31 % im Universitätsstudiengang Technikwissenschaften und 35 % in der angewandten Technikwissenschaft über 60 % im Präsenzstudiengang angewandte Sozialwissenschaft und 68 % im Lehramtsstudiengang bis zu 94 % im Online-Studiengang angewandte Sozialwissenschaft. Der Wunsch nach besserer Vereinbarkeit ist insgesamt recht hoch, am stärksten ausgeprägt im Lehramtsstudiengang (2,0) und im Präsenzstudiengang angewandte Sozialwissenschaft (2,2). Im Online-Studiengang, der den höchsten Anteil Erwerbstätiger hat, liegt er bei 2,6 – dieser Studiengang ist als berufsbegleitender Teilzeitstudiengang konzipiert, sodass die Vereinbarkeit eigentlich gegeben sein sollte. Im Universitätsstudiengang Technikwissenschaften ist der Wunsch gleich stark, im Studiengang angewandte Technikwissenschaften mit 2,8 noch etwas stärker. Im Zeitverlauf ändert sich hieran nichts.

Ein weiterer Aspekt, der in den Debatten um die Folgen der Bologna-Reform häufig thematisiert wird, sind die im Zuge der Reform zumindest in einigen Fächern erhöhten Prüfungsanforderungen. Der Wunsch nach deren Verringerung ist mit deutlichem Abstand am größten in den beiden Universitätsstudiengängen mit Durchschnittswerten von 1,9 (Lehramt) und 2,0 (Technik), in den Fachhochschul-Studiengängen liegen die Werte zwischen 2,4 und 2,8. In den beiden Studiengängen angewandte Sozialwissenschaften nimmt dieser Wunsch vom ersten bis zum fünften Semester sogar noch deutlich ab. Dafür nimmt der Wunsch nach mehr Freiräumen für die individuelle Auswahl von Studieninhalten dort deutlich zu, wie auch im Lehramtsstudiengang. Dieser Wunsch ist außer im Universitätsstudiengang Technikwissenschaften überall stärker ausgeprägt als der nach einer Verringerung der Prüfungsanforderungen.

46 Die Frage lautete „Welche Veränderungen würden Sie sich zur Verbesserung Ihrer Studiensituation wünschen?“ Vorgelegt wurde eine Liste mit 18 Items, die alle bewertet werden sollten mit einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr stark“ bis 5 = „überhaupt nicht“.

3.3 Vergleichende Zusammenfassung unter dem Aspekt „zwei Perspektiven“

Die qualitative Analyse legte den Fokus auf den Zusammenhang zwischen eigenlogischer Konstruktion und konkreten Lebenslagen. Wie die Detaildarstellung der drei ausgewählten Fälle und deren kursorischer Vergleiche mit den anderen Eckfällen zeigt, gibt es bei gleicher Ressourcenausstattung durchaus verschiedene Formen des Umgangs mit Herausforderungen und umgekehrt bei verschiedener Ressourcenausstattung auch ähnliche Formen. Allerdings zeigt der Vergleich der Bewältigungsmuster in unserer Analyse, dass Gefährdungen am ehesten bei Studierenden mit geringer Kapitalausstattung festzustellen sind. Diese Probleme entzündeten sich an problematischen Finanzierungssituationen und der Vereinbarkeit verschiedener Lebensbereiche.

In der quantitativen Analyse konnte im Bereich der Herkunftsressourcen kaum ein Zusammenhang mit Studienstilen, Deep-Level-Learning oder Haltungen zum Studium festgestellt werden, Finanzierungsfragen machten sich aber auch hier bemerkbar. Auch die Frage der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit wurde von den Studierenden als problematisch betrachtet, wenn auch nach Studiengängen differierend.

Wie unsere Analysen insgesamt zeigen, gibt es nicht *die* Bachelor-Studierenden, sondern es gibt Studierende verschiedener Studiengänge. Dies ist bereits deutlich an der sehr unterschiedlichen sozialstrukturellen Zusammensetzung, die studiengangsintern relativ homogen, studiengangübergreifend recht heterogen ist. Und erkennbar wird dies auch an den großen Differenzen im Studieren gemäß Modellstudienplan und den Gründen für die Abweichung hiervon – hohe Durchfallquoten sind nun einmal in technischen Studiengängen notorisch und daraus ergeben sich Zwänge, die die Studiensituation von den anderen Studiengängen unterscheiden. Was die Studierenden eint, ist ihre tiefe Neigung zu ihren Studienfächern und deren Anwendung sowie das Studienziel der Persönlichkeitsentwicklung. Bemerkenswert ist jedoch vor allem die Verschiedenheit im Hinblick auf die Bestimmungsgründe des Deep-Level-Learning und der beiden identifizierten Studienstile. Es unterscheiden sich nicht nur die Praktik und die Stile hinsichtlich der sie bestimmenden Faktoren, sondern auch die Studiengänge voneinander – abgesehen von der durchgehend hohen Bedeutung der tiefen Neigung zum Fach und seiner Anwendung.

Die Frage, auf welche Weise sich während des Studiums eine Passung zwischen (Herkunfts-) Ressourcen der Studierenden und der jeweiligen hochschulischen Umwelt herstellt, hat die Hochschulforschung schon lange beschäftigt. Dabei liegt ein wesentlicher Fokus auf der Binnenstruktur des Hochschulfelds, die Fachkulturen bzw. Studiengänge: „Auch die Hochschule und – innerhalb der Hochschule – die akademischen Disziplinen lassen sich als solche sozialen Felder begreifen. In ihnen gelten besondere Spielregeln, sie lassen sich mehr oder weniger deutlich hinsichtlich ihres ökonomischen, sozialen, kulturellen und symbolischen Kapitals voneinander abgrenzen und nehmen eine je spezifische Position im sozialen Raum bzw. im sozialen Feld

„Hochschule‘ ein“ (Schaeper 2008: 198). Das Wissenschaftssystem mit seinen Einrichtungen der Hochschulbildung stellt im Sinne Bourdieus ein relativ autonomes soziales Feld in modernen Gesellschaften dar. Soziale Felder zeichnen sich durch konstitutive Eigengesetzlichkeiten aus, die sich in einem historischen Prozess der Auseinandersetzung zwischen den feldspezifischen Akteursgruppen zu impliziten und vom individuellen Willen und Bewusstsein relativ unabhängigen Institutionen verdichtet haben. (Vgl. Bourdieu/Wacquant 2006: 127) Konzeptionell ist für Bourdieu eine individuelle Verknüpfungslogik zwischen Akteursressourcen und der Genese von Handlungsstrukturen in der sozialen Praxis nur in Bezug auf ein konkretes soziales Feld rekonstruierbar. Soziale Praxisformen leiten nach dem Prinzip von „trial and error“ die Auswahl geeigneter Handlungsstrategien innerhalb des in den Feldern festgelegten Spielraums an. Damit verdeutlicht ein Zugriff auf das Studieren als soziale Praxis einen Aneignungsprozess von fachspezifischen „Weltbilder[n] und Problem-sichten, normative[n] Orientierungen und Leistungsstandards. Vermittelt wird dieser fachspezifische Habitus durch je spezifische Interaktionsstrukturen und Lehr-Lern-kulturen in den verschiedenen Fakultäten.“ (Horstkemper/Tillmann 2008: 299)⁴⁷

Mit einer feldspezifischen Perspektive auf Studienverläufe und Studienerfolg wie in USuS gelingt es, die aktive Beteiligung der Studierenden in den beschriebenen Wechselwirkungsprozessen auf konzeptioneller Ebene systematisch einzuholen. Dies kann der Entwicklung einer Heuristik in Bezug auf das Zustandekommen der sozialen Praxis des Studierens dienen, um den entscheidenden Handlungsstrukturen und Handlungsbedingungen, die das Studium prägen, auf die Spur zu kommen: Die soziale Praxis des Studierens findet auf der Basis von vorgängigen Erfahrungsaufschichtungen und aktuell verfügbaren Ressourcen unter spezifisch gestalteten Bedingungen (Hochschulform, Studiengang, Lehr-/Lernkultur, soziales Klima) statt und wird in der alltäglichen Auseinandersetzung mit diesen Strukturen verstärkt oder verändert. (Vgl. ebd.: 297) Dies legt eine Unterscheidung zwischen Primär- und Sekundärhabitus nahe, die eng mit Bourdieus Habituskonzept verbunden ist.⁴⁸ In Kindheit und früher Jugend bildet sich das habituelle Fundament, eine Art „Ausgangskonfiguration“ heraus – also grundlegende Geschmacks- und Lebensstilpräferenzen sowie ein „gesellschaftlicher Orientierungssinn (sense of one’s place)“ (Bourdieu 1982: 728). Mit dem Eintritt in die „Spiele der Erwachsenen“, der über das Bildungssystem vermittelt wird und den Eintritt ins Berufsleben markiert, wird eine zweite Phase der Habitusentwicklung greifbar. Die „klassenspezifisch-familiäre Ausprägung“ (Schwingel 1993: 65) bleibt als dauerhafte Grundlage wirksam, wird aber um feldspezifische Momente ergänzt. Dieser Transformationsprozess ist allerdings weniger als deterministische Pfadabhängigkeit zu interpretieren. Eher geht es darum, die probabilistische Beziehung zu verdeutlichen, die zwischen klassen- und feldspezifischem Habitus besteht: „Was Neulinge in Wirklichkeit mitbringen müssen, ist nicht der stillschweigend oder aus-

47 Zuletzt unterstrich zum Beispiel Schaeper eindrucklich die Disziplin-, Geschlechts- und Generationenspezifik von Habitusformen und Lehr-/Lernkulturen, welche das Hochschulfeld fachspezifisch ausdifferenzieren. (Vgl. Schaeper 2008: 199).

48 Vgl. zum Folgenden insbesondere auch Schwingel 2003: 65ff.

drücklich geforderte Habitus, sondern ein praktisch kompatibler oder hinreichend nah verwandter und vor allem flexibler und in einen konformen Habitus konvertierbarer, kurz: kongruenter und biegsamer und somit einer möglichen Umformung zugänglicher Habitus.“ (Bourdieu 2001: 126) Aus dieser Perspektive erscheint es plausibel, dass die fachspezifischen Selektionsmechanismen im Übergang in das Hochschulfeld die Logik der Herkunftsressourcen und Bildungsvoraussetzungen integrieren. Insbesondere aus Perspektive der quantitativen Analyse fällt in diesem Zusammenhang die große Stabilität bei den Haltungen gegenüber dem Studium, den Praktiken und Stilen, der Wahrnehmung der Studiensituation während der beiden ersten Studienjahre auf – ein Befund, der angesichts der Erwartungen an das Studium als Transitionsphase erstaunt, welcher im Lichte der Habitus­theorie jedoch nahe­liegt. Nichtsdestotrotz lassen sich angesichts der oben referierten Ergebnisse einige positive Entwicklungen be­nennen: eine Intensivierung des Deep-Level-Learning (Ebene des Lernverhaltens), eine aktive, durch die Studierenden hergestellte Passung zwischen den eigenen Haltungen und Zielen und dem gewählten Studiengang (Ebene der Studienidentifikation) sowie konkrete Ressourcen und Studienbedingungen transzendierende Effekte umfassender Bildungserlebnisse (Ebene der Persönlichkeitsentwicklung).

4 Der Studienerfolg – Dimensionen und bestimmende Faktoren

KONSTANTIN SCHULTES/STEFANIE SCHRÖDER

Kaum ein Begriff wie der des Studienerfolgs erfährt häufig eine nahezu selbstverständliche Anwendung, besitzt jedoch ein Wesen, dessen inhaltliche Struktur und Definition komplexer und gleichzeitig bedeutsamer kaum sein könnte.⁴⁹

Die Diskussion um Studienerfolg ist dabei jedoch kein besonders junges Forschungsthema und nicht erst seit Beginn des Bologna-Prozesses Ende der 90er Jahre aktuell. Dennoch ist die Klärung dessen, was ihn ausmacht, wovon er abhängt und wie sich einflussnehmende Maßnahmen gestalten lassen, so notwendig wie selten zuvor. Erkenntnisinteresse besteht jedoch nicht nur auf Seiten der Hochschulforschung, auch die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Erwartungen sind gleichermaßen hoch (Schaeper 2004). Das Konstrukt des Studienerfolgs geriert sich zunehmend zu einem Universalmaß der Evaluation jeglicher Reformbemühungen in der Hochschullandschaft. Verantwortlich für diese Bedeutungszunahme ist vor allem das wachsende Interesse an Verfahren zur national und international einheitlichen Qualitätsbestimmung im Bildungssektor. Standardisierte Erfolgsparameter lassen sich operationalisieren, indikatorisieren und somit messen und vergleichen. Wenn ein zentrales Ziel im Bologna-Prozess darin besteht, Grenzen im internationalen Hochschulbereich durchlässiger zu gestalten, erscheint der gesteigerte Bedarf an validen Instrumenten zur Messung von Leistung und Erfolg als notwendig und konsequent. Hier jedoch wird bereits eine besondere Schwierigkeit innerhalb dieses Prozesses deutlich, denn die Reformbemühungen bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen Harmonisierungsstreben und Erhalt der Heterogenität (Bülow-Schramm 2010a und Kapitel 6.3 in diesem Buch). Die Hochschulen stehen damit vor einem kaum lösbaren Dilemma. Sie streben in Folge des Bologna-Prozesses und der damit verbundenen Umsetzung des Paradigmas vom lebenslangen Lernen eine erhöhte Diversität unter den Studierenden an, besitzen jedoch gleichzeitig, aufgrund des vorherrschenden Modells der „wissenschaftlichen Wissensproduktion“, einen für alle Studierenden einheitlichen Lehrplan mit entsprechender Didaktik. Stetige Wirkungsforschung und klare Konzeptualisie-

49 Zur Bedeutung des Begriffs siehe u. a. auch das Vorwort der Herausgeberin in diesem Band.

rung der Restrukturierungsvorhaben sind für die weitere Gestaltung des Reformprozesses und insbesondere zur theoretischen Fundierung der didaktischen Konzepte somit unerlässlich.

Die Studienerfolgswissenschaft nach Einführung der Bologna-Reform sieht sich des Weiteren der besonderen Herausforderung ausgesetzt, Reformtheorie und Reformpraxis *gleichzeitig* zu berücksichtigen. In einer Zeit, in der die Reform der Reform intensiver kaum diskutiert werden könnte, erscheint es daher umso wichtiger ein tief greifendes Verständnis davon zu bekommen, welchen Status quo es an den Hochschulen gibt, welche Effekte durch die bisher umgesetzten Veränderungen auftreten und in welchem Verhältnis diese zum Gesamtziel der Förderung des Studienerfolgs und der Steigerung der Studierendenquote allgemein stehen. Während die strukturprägende Eigenschaft, quasi der *Genotyp* des Reformvorhabens, auch mehr als zehn Jahre nach Beginn des Bologna-Prozesses noch immer nicht abschließend ausgestaltet ist, so hat sich längst eine *phänotypische* Realität der bisherigen Restrukturierungsprozesse entwickelt. Diese gerade aus Studierendensicht zu erfassen, ihre Abhängigkeiten und Wirkungen nachzuvollziehen sowie Impulse aus der Forschung erneut in die aktuelle Reformdiskussion einfließen zu lassen, ist ein zentrales Erkenntnisinteresse von USuS, dem Projekt zur Untersuchung von Studienverläufen und Studienerfolg (Rebenstorf/ Bülow-Schramm 2012).

Unter dem Einfluss des Paradigmenwechsels von institutionalisierter Ex-post-Zertifizierung von Lernprozessen hin zur outcome-orientierten Bewertung von Lernergebnissen entwickelt sich eine zunehmend komplexere Sicht auf das, was als Studienerfolg aufgefasst werden kann. Eine besondere Bedeutung erhält in diesem Zusammenhang der vielschichtige Bereich der Kompetenzforschung. Die Entwicklung und Analyse von Kompetenzmodellen markiert die Abkehr von statischer Wissensvermittlung mit dem Ziel der Ausbildung und Förderung von Schlüsselkompetenzen. Im Fokus aktueller Forschung stehen hierbei gleichermaßen generische und domänenspezifische Kompetenzdimensionen sowie die Konstruktion, Implementierung und Validierung von Instrumenten zur Kompetenzerfassung. Zentrales Nebenziel ist es hierbei, notwendige konzeptionelle Rahmenbedingungen für die weitere Fundierung der anstehenden Reformvorhaben zu setzen und einen wichtigen Beitrag zur Anschlussfähigkeit an internationale Kompetenzforschung in der Hochschule zu leisten.

4.1 Dimensionen und Komponenten des Studienerfolgs in quantitativer Perspektive

Studienerfolg ist keine feste Größe, in Theorie und Praxis finden sich unterschiedlichste Definitionen von *Erfolg*. Die Herausforderung aktueller Forschung besteht daher vor allem darin, einen Erfolgsbegriff zu definieren, der einerseits die enorme Komplexität universitärer Realität erfasst, andererseits aber für empirische Analysen

hinreichend handhabbar bleibt. Gerade hierbei gilt es zu berücksichtigen, dass Erfolg üblicherweise als eine auf einen von außen gesetzten Kontext relationierte Größe aufgefasst werden kann. Sie erhält ihr Gewicht und ihre Bedeutung somit immer in Abhängigkeit eines bereits bestehenden Bezugsrahmens. In USuS ist es jedoch vor allem der Erfolg aus Studierendensicht, der einer genauen Analyse unterzogen werden soll. Der Erfolgsbegriff definiert sich hierbei entlang dem individuell wahrgenommenen Anforderungsniveau, das gleichzeitig mit der Einschätzung des subjektiven Kompetenzerwerbs erhoben wird. Im Unterschied zu quasi objektiven Erfolgsmaßen wie Noten, Studiendauer oder Abbrecherquoten erhält das Konstrukt von Erfolg in USuS seine Gestalt und inhaltliche Bedeutung demnach erst durch die individuelle Interpretation und Reflexion der eigenen Situation durch die Befragten selbst und erscheint somit durch die Berücksichtigung wahrgenommener individuenspezifischer Kontextbedingungen nicht mehr als eine a priori formulierte Konstante.

Nach Analyse der konstruierten Erfolgsdimensionen soll die Identifikation zentraler Determinanten des Kompetenzerwerbs dazu dienen, relevante Abhängigkeiten und Kausalitäten aufzuzeigen, um dadurch Entstehungsprozesse besser verstehen und Entwicklungsverläufe nachzeichnen zu können. Die in USuS gewählte analytische Herangehensweise, gewonnenen Erkenntnisse und deduzierten Implikationen werden dazu nachfolgend im Detail vorgestellt. Nach Konkretisierung des empirischen Designs, des Forschungsobjekts und Erklärung der angewandten Analyseverfahren werden die entwickelten Konstrukte und Ergebnisse zunächst in ihre Komponenten zerlegt, interpretiert und anschließend zusätzlich einer Prozessanalyse unterzogen. Nachfolgend wird hierzu im Folgenden auf die quantitative Sicht auf den Studienerfolg fokussiert. In Abschnitt 4.2 wird die Perspektive dann in einem weiteren Schritt um eine qualitative Dimension ergänzt.

4.1.1 Studienerfolg als Kompetenzerwerb

Der in USuS verwendete Frageblock, der als Basis für die Entwicklung der Kompetenzdimensionen verwendet wurde, ist als Integration von vielfach validierten Item-Batterien aus Studien konzipiert, die einen inhaltsnahen Forschungsgegenstand aufweisen und deren methodisches Vorgehen sich in der Forschungspraxis bewährt hat. Erwähnenswert sind hierbei die Ansätze des 10. „Konstanzer Studierendensurveys“ (Bargel u. a. 2008) sowie des „Studienberechtigtenpanels 3 ½“ (Heine u. a.: 2007). Das generierte Instrument zur Messung des Kompetenzerwerbs (Frageblock 46) setzt sich aus insgesamt 23 Items zu basalen Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Einschätzungen zusammen, aus denen in einem weiteren Schritt fünf Kompetenzkonstrukte deduziert werden konnten. Da die Befragung jeweils zu Beginn der Semester durchgeführt wurde und davon auszugehen ist, dass Erstsemesterstudierende zu einem so frühen Zeitpunkt in ihrem Studium noch keine validen Aussagen über Anforderungsniveau oder Kompetenzerwerb treffen können, wurde das Instrument bei dieser Gruppe von Studierenden nicht angewandt.

Der Frageblock zielt jedoch nicht ausschließlich darauf ab, auf Basis von Selbsteinschätzungen zu Kompetenzdimensionen aus Sicht der Studierenden zu gelangen, sondern verfolgt gleichzeitig auch das Ziel die Dialektik von individueller Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung zu erfassen. Dem Design des Instruments ist daher eine doppelte Perspektive immanent: Wie eingangs beschrieben werden die Studierenden nicht nur in Hinblick auf ihren subjektiv empfundenen Kompetenzerwerb befragt, sondern geben zu jedem Item zugleich auch eine Beurteilung der wahrgenommenen Anforderung im Studium an. Diese Herangehensweise eröffnet die Möglichkeit zu prüfen, ob die Studierenden tatsächlich diejenigen Kompetenzen entwickeln, die entsprechend ihrer Beurteilung für ein erfolgreiches Studium im gewählten Fach auch gefordert werden.

Dieses Vorgehen trägt darüber hinaus auch dem Anspruch des Untersuchungsdesigns Rechnung, Unterschiede zwischen den Studienfächern in Hinblick auf Fachkulturen sowie insbesondere Hochschultypen zu berücksichtigen. Durch Gegenüberstellung der Kompetenzerwerbsdaten und der subjektiven Anforderungsprofile zu den jeweiligen Studiengängen ist es darüber hinaus auch möglich, Handlungsempfehlungen für Interventionskonzepte vor Ort abzuleiten.⁵⁰ Besondere Aufmerksamkeit erfordern demnach diejenigen Kompetenzbereiche, die im Erleben der Studierenden ein Ungleichgewicht in Form eines Defizits zwischen Anforderungsniveau und Kompetenzerwerb aufweisen.

Den Interventionsteams vor Ort wurden im Anschluss an jede Erhebungswelle gleich zu Beginn der weiteren Analysen entsprechende Befunde zurückgemeldet. Diese Form der simultanen Rückmeldung ermöglicht eine Ad-hoc-Intervention am Untersuchungsobjekt und ist somit einer der zentralen Bestandteile der Rekursivität im Studiendesign von USuS. Forschungsergebnisse finden somit bereits sehr frühzeitig Eingang in die Praxis.

Nachfolgend werden Auszüge aus den Ergebnissen der Gegenüberstellung der Werte aus dem Instrument zur Kompetenzmessung vorgestellt und insbesondere in Hinblick auf Unterschiede zwischen den betrachteten Hochschultypen interpretiert.

Abbildung 4.1.1 zeigt die Durchschnittswerte beider Universitäts-Studiengänge zu einer Auswahl von Dimensionen sowohl in Hinblick auf den subjektiven Erwerb sowie das wahrgenommene Anforderungsniveau. Die Heterogenität der Ausprägungen ist relativ stark und es sind deutliche Disparitäten zwischen Anforderungsniveau und Erwerb erkennbar. Die stärkste Diskrepanz zwischen beiden Einschätzungsdimensionen ist beim „Erwerb von Faktenwissen“ auszumachen. Nahezu grundsätzlich empfinden die Studierenden ein ungleich höheres Anforderungsniveau als dass sie den zugehörigen Erwerb erleben. Lediglich in Bezug auf die „Entwicklung eigener Interessenschwerpunkte sowie die „Fähigkeit zum selbstverantwortlichen Handeln“ überschreitet der Wert zum Erwerb den der wahrgenommenen Anforderung. „Intellektuelle Fähigkeiten“, der „Erwerb von Faktenwissen“ sowie Fähigkeiten in Bezug auf

50 Näheres zu den Interventions-Maßnahmen vor Ort ab Kapitel 5.

Selbstorganisation erscheinen an den Universitäten als die insgesamt mit Abstand am stärksten abverlangten Dimensionen.

Noch deutlicher werden die Befunde bei einem Vergleich mit den Ergebnissen aus den Befragungen an den drei Fachhochschul-Studiengängen.

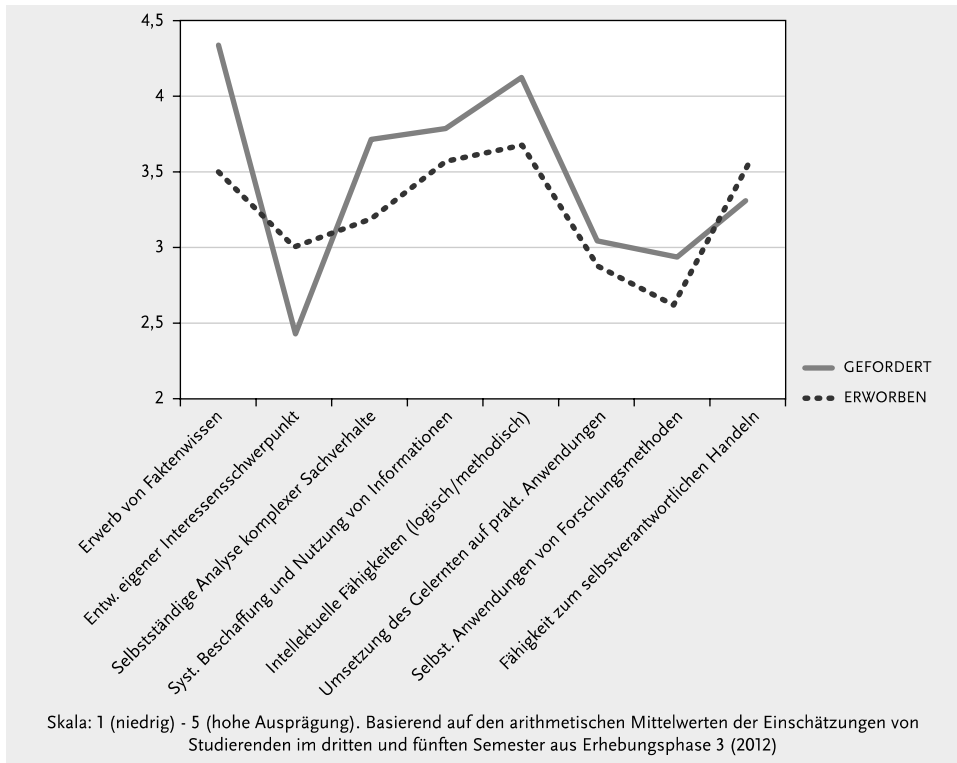


Abb. 4.1.1: Geforderte versus erworbene Kompetenzen und Verhaltensweisen (Universität) (Durchschnittswerte der zwei Universitäts-Studiengänge zu einer Auswahl von acht Dimensionen aus Frageblock 46)

Im Gegensatz zu Abbildung 4.1.1 zeichnen die Ausprägungen in Abbildung 4.1.2 zu den betrachteten Fachhochschulen ein weitaus einheitlicheres Bild. Zwar ist ein in etwa ähnliches Profil der Verteilung erkennbar, dennoch ist die Bandbreite der Werte im Vergleich zu den Universitäten relativ gering. Insgesamt bewegen sich die Einschätzungen sowohl zu Erwerb als auch zu Anforderung dabei zusätzlich auf höherem Niveau, es wird also eine stärkere Intensität von sowohl Anforderung als auch Erwerb wahrgenommen. Als Ausnahme erscheint hier allerdings die Beurteilung des „Erwerbs von Faktenwissen“, die sich in Bezug auf den Erwerb zwar nahezu mit den Angaben der Universitätsstudierenden deckt, bei dem jedoch ein weitaus niedrigeres Anforderungsniveau als an den Universitäten empfunden wird (gefordert: 3,9 FH versus 4,4 Uni). Der größte Unterschied zwischen Universität und Fachhochschule in Bezug auf das Anforderungsniveau erscheint bei dieser Auswahl von Dimensionen

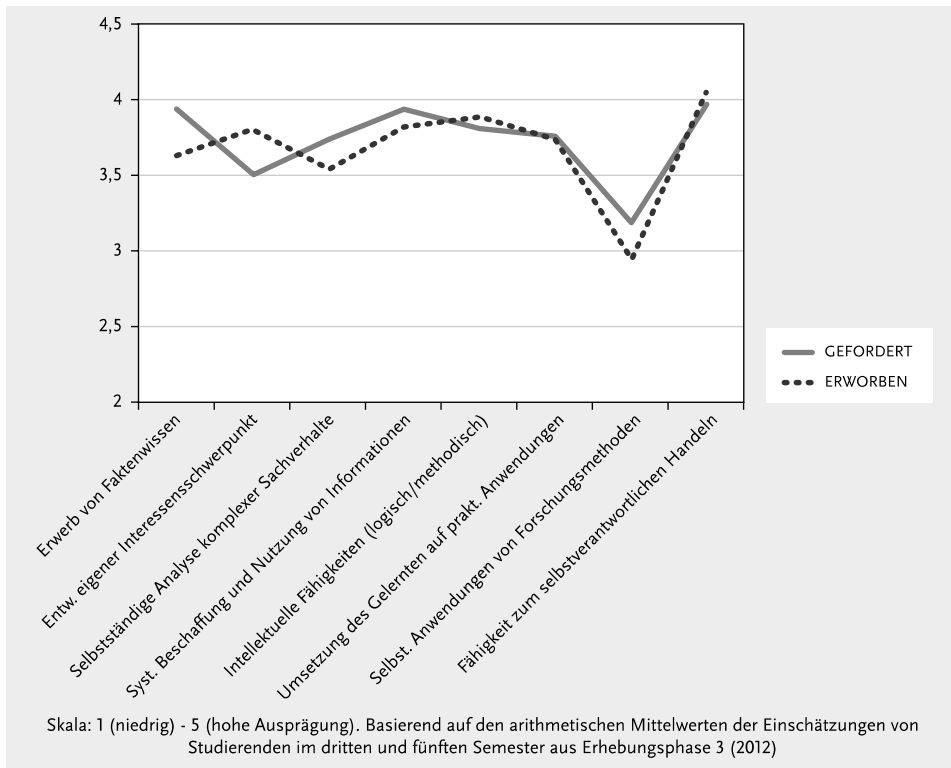


Abb. 4.1.2: Geforderte versus erworbene Kompetenzen und Verhaltensweisen (FH) (Durchschnittswerte der drei FH-Studiengänge zu einer Auswahl von acht Dimensionen aus Frageblock 46)

allerdings bei der „Entwicklung eigener Interessenschwerpunkte“ (gefordert: 3,5 FH versus 2,4 Uni). An den Fachhochschulen wird diese Fähigkeit der Wahrnehmung der Studierenden nach deutlich stärker benötigt.

Die Einschätzungen dienen als Basis, um die Erfolgsdimensionen zu konstruieren und dann anschließend deren Determinanten identifizieren zu können. Bevor die Bestimmungsfaktoren des Studienerfolgs jedoch überhaupt weitergehend analysiert werden können, erscheint es notwendig aus den Ergebnissen des Instruments zur Kompetenzmessung zunächst zu einer belastbaren Definition von Studienerfolg aus Sicht der Studierenden zu gelangen. Dazu, sowie auch zur Reduktion der Ergebniskomplexität wurden die Angaben zum Kompetenzerwerb zunächst einer Faktoranalyse unterzogen (vgl. Bülow-Schramm/Rebenstorf 2012). Mithilfe dieses explorativen Verfahrens konnten inhaltsnahe Kompetenz-Items zu neuen Kompetenzdimensionen zusammengefasst werden. Das Verfahren identifiziert somit Gleichförmigkeit im Antwortverhalten. Die interne Konsistenz der dabei neu konstruierten Indizes wurde darüber hinaus mithilfe von Reliabilitätsanalysen bestätigt. Es haben sich insgesamt fünf Kompetenzdimensionen ergeben: Drei Kompetenzdimensionen formieren sich als Konstrukte mehrerer Items, während die Einzelitems „Erwerb von Faktenwissen“ so-

wie die „Anwendungskompetenz“ in ihrer Bedeutung derart unabhängig erscheinen, dass sie im weiteren Verlauf direkt als eigenständige Dimensionen aufgefasst werden konnten.

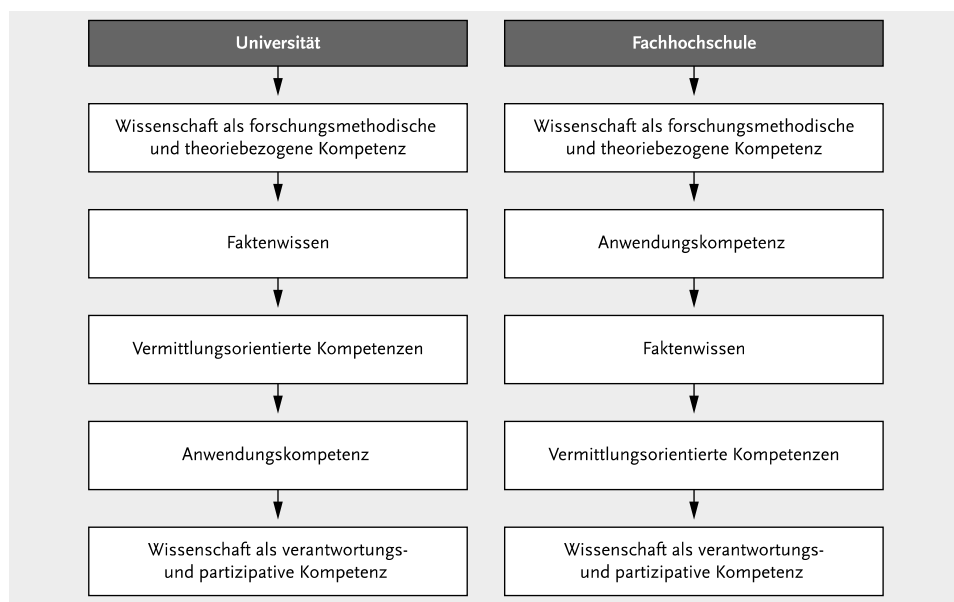


Abb. 4.1.3: Niveaus der Kompetenzdimensionen an den verschiedenen Hochschultypen

Die Dimensionen sind (von oben nach unten) absteigend je nach Ausprägungsniveau bei den Studierenden, die sich zum Zeitpunkt der Erhebungswelle 3 im fünften Semester befunden haben, sortiert.

Auch die Übersicht über die konstruierten Kompetenzdimensionen zeigt deutliche Unterschiede zwischen den betrachteten Hochschultypen. Zwar sind die erste und die letzte Position identisch belegt, erwartungsgemäß spielt jedoch die „Anwendungskompetenz“ an den Fachhochschulen eine weitaus bedeutsamere Rolle als an den Universitäten. Während diese Fähigkeit bei den Fachhochschulen an zweiter Position rangiert, so liegt sie an den Universitäten auf dem vorletzten Platz.

Die nachfolgenden deskriptiven Ergebnisse beziehen sich auf Studierende derjenigen Kohorte, die sich in Feldphase 2 im dritten und in Feldphase 3 im fünften Semester befunden haben, da nur bei dieser Gruppe entsprechende Verlaufsdaten über die Erhebungswellen hinweg abgeleitet werden können.⁵¹

Wissenschaft als forschungsmethodische und theoriebezogene Kompetenz

Über alle Studiengänge und Hochschultypen hinweg erscheint der Bereich „Wissenschaft als forschungsmethodische und theoriebezogene Kompetenz“ als diejenige Di-

⁵¹ Die ausführliche Beschreibung des Untersuchungsdesigns sowie die Gründe für die Entscheidung zugunsten einer solchen kohortenspezifischen Betrachtung finden sich in Kapitel 2.

mension, bei der das höchste Wertenniveau der Kompetenz zu verzeichnen ist. Der Zuwachs ist dabei jedoch nicht übermäßig stark und bereits das Ausgangsniveau liegt relativ hoch. Darüber hinaus sind jedoch deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Fächern und Hochschultypen erkennbar.⁵² Lediglich im Online-Studiengang ist das Niveau noch deutlich höher, jedoch ohne sich dabei über die Zeit zu verändern. Fächerübergreifend nimmt der Wert im Übergang von Welle 2 auf 3 signifikant von 3,51 auf 3,66 zu (Maximalwert: 5).

Erwerb von Faktenwissen

Der subjektiv wahrgenommene Erwerb von Faktenwissen steht fächerübergreifend an den Universitäten an zweiter und bei den Fachhochschulen an dritter Position. Die Betrachtung auf Studiengangsebene zeigt jedoch zusätzliche Unterschiede in der Rangfolge: Im Lehramt (Standort Ost) steht sie an erster Stelle, im Technikstudiengang (Standort West) steht Erwerb von Faktenwissen in der Welle 2 an erster Stelle, in Welle 3 hingegen an zweiter, im Technikstudiengang (FH Nord) in Welle 2 an dritter Stelle, in Welle 3 dann an erster Stelle, im Präsenzstudiengang Sozialwissenschaften (FH Süd) in Welle 2 an dritter Stelle, in Welle 3 dann sogar an letzter Stelle. In allen Studiengängen bis auf Technikwissenschaften (Universität West) ist eine Zunahme in der Ausprägung dieses Wertes zu verzeichnen. Fächerübergreifend entwickelt sich die Ausprägung im Verlauf lediglich von 3,4 in Welle 2 auf 3,48 in Welle 3 (Maximalwert: 5).

Anwendungskompetenz

Die Anwendungskompetenz erscheint an den Fachhochschulen als diejenige Dimension mit dem zweithöchsten Gewicht. An den Universitäten liegt sie an vierter Stelle des subjektiv wahrgenommenen Kompetenzerwerbs der fünf identifizierten Dimensionen. Die Differenzen zwischen den Studiengängen sind recht groß und decken sich mit der Erwartung, dass der Erwerb der Anwendungskompetenz in den FH-Studiengängen weitaus höher ausfällt als in den beiden Universitätsstudiengängen. Interessanterweise liegt das Ausgangsniveau bereits im dritten Semester an den Fachhochschulen weitaus höher als an den klassischen Universitäten. Über alle Fächer hinweg ist eine Veränderung von 3,24 auf 3,31 festzustellen (Maximalwert: 5).

Vermittlungsorientierte Kompetenzen

Der Bereich der vermittlungsorientierten Kompetenzen nimmt an den universitären Studiengängen den dritten und an den Fachhochschulen im Durchschnitt den vierten Rang ein. Die Entwicklung über die Zeit ist uneinheitlich: Im Technikstudiengang (FH Nord) äußern die Fünftsemesterstudierenden in der dritten Erhebungswelle einen geringeren Kompetenzerwerb als die Drittsemester der zweiten Erhebung, im Online-Studiengang Sozialwissenschaften (FH Süd) ist das Maß relativ stabil, während im Präsenzstudiengang derselben Hochschule in der dritten Erhebungswelle eine Zunahme festzustellen ist, in den beiden Universitätsstudiengängen ist ebenfalls ein

⁵² Weitere Ausführungen dazu siehe Abschnitt 4.1.1.2.

deutlicher Zuwachs erkennbar. Insgesamt entwickelt sich die Dimension fächerübergreifend von 3,29 in Welle 2 auf 3,6 in Welle 3 (Maximalwert: 5).

Wissenschaft als Verantwortungs- und partizipative Kompetenz

Aus den deskriptiven Analysen zu den fünf Kompetenzdimensionen geht hervor, dass „Wissenschaft als Verantwortungs- und partizipative Kompetenz“ diejenige Dimension ist, bei der das Niveau des Erwerbs generell am geringsten ausgeprägt ist. Dennoch ist trotz eines erhebungswellenübergreifend niedrigen Niveaus ein Zuwachs in dieser Kompetenzdimension im Zeitverlauf festzustellen. Im Vergleich der Studiengänge untereinander zeigt sich, dass die Studierenden des Online-Studiengangs angewandte Sozialwissenschaften (FH Süd) die stärkste subjektive Kompetenzausprägung in dieser Dimension aufweisen, gefolgt vom Präsenzstudiengang (FH Süd). Die geringsten Niveaus erscheinen im Technikstudiengang (Universität West), wobei hier jedoch immerhin der größte Zuwachs festgestellt werden kann. Das Verhältnis zwischen den Studiengängen bleibt im Zeitvergleich konstant. Insgesamt entwickelt sich die Dimension fächerübergreifend von 2,95 in Welle 2 auf 3,16 in Welle 3 (Maximalwert: 5).

4.1.1.1 Determinanten des Kompetenzerwerbs

Um zu klären welche Einflussfaktoren für das Ausmaß des Kompetenzerwerbs maßgeblich verantwortlich sind, wurde das Verfahren der schrittweisen multiplen Regression angewandt. Zur Bestimmung der in die Analyse eingehenden Einflussfaktoren wurden zunächst alle theoretisch fundierten Variablen aus den verschiedenen Bereichen des Analysemodells mit den Kompetenzdimensionen korreliert. Die methodische Vorgehensweise sieht hierbei vor sicherzustellen, dass die in die Regressionsanalysen eingehenden unabhängigen Variablen keine ergebnisverzerrenden Eigenschaften wie Multikollinearität oder Homoskedastizität aufweisen. Darüber hinaus wurden die Prädiktorvariablen selbst ebenfalls mithilfe von Korrelationsanalysen untersucht, um ein größeres Maß an Kontrolle über die in die Berechnungen eingehenden Variablen zu erhalten. Unabhängige Variablen, die in zu hohem Maße mit anderen Prädiktoren korrelieren, wurden entweder eliminiert oder zu Interaktionstermen zusammengefasst. Dies ist beispielsweise beim Lehrverhalten der Fall. Eine Unterscheidung in forschungszentriertes und studierendenzentriertes Lehrverhalten war in dieser Form nicht haltbar, so wurden beide Variablen letztlich zu einer Globalskala zum Lehrverhalten zusammengeführt. Zwar verlieren die Einzelvariablen so ihre Differenzierungskraft, können in den Berechnungen jedoch als kombinierter Einflussfaktor in Form eines Interaktionsterms erhalten bleiben.⁵³

Als Datenbasis für die nachfolgend dargestellten Regressionsanalysen diente der Querschnittsdatensatz der ersten Erhebungswelle, da hier die größte Fallzahl, insbesondere auch in den Studiengängen mit tendenziell geringer Beteiligung vorlag. Das jeweils untersuchte Regressionsmodell wurde entsprechend folgender Sequenz schrittweise um zusätzliche Variablenkategorien erweitert:

53 Für weitere methodische Erläuterungen siehe auch Kapitel 2.

1. Sozioökonomische und Ressourcenvariablen
2. Lehrverhalten
3. Merkmale des Studiengangs
4. Studienziele und Werte/Haltungen
5. Praktiken und Studienstile
6. Bewertung von Lernformen/didaktischer Konzepte

Die in den nachfolgenden Abbildungen gezeigten Variablen spiegeln nicht die Ganzheit der in den Modellen untersuchten Einflussfaktoren wider. Da die Variablen zur Bewertung von Lernformen und didaktischen Konzepten über alle Regressionsanalysen hinweg bspw. kaum einen Einfluss auf die Ergebnisse besitzen, beziehen sich die nachfolgenden Darstellungen der Übersicht halber auf die Regressionsmodelle bis zur fünften Ausprägungsstufe. Auch Variablen aus der Kategorie der Sozioökonomie sowie Herkunftsressourcen besitzen den Untersuchungen nach nur einen geringen Einfluss, bzw. werden von anderen Einflussfaktoren überlagert (dazu siehe auch Kapitel 3.2). Nachfolgend werden daher stellvertretend die besonders relevanten Dimensionen aus den jeweiligen Kategorien aufgeführt, die Anzahl tatsächlich untersuchter Elemente innerhalb der Kategorien ist jedoch weitaus höher.

Stellvertretend für die Vielzahl an durchgeführten Berechnungen wird das Prozedere der Bestimmung der einflussreichsten Determinanten des Kompetenzerwerbs anhand von zwei besonders aussagekräftigen Dimensionen vorgestellt. Die nachfolgenden Ausführungen konzentrieren sich daher auf die studiengangübergreifend wichtigste Kompetenzdimension der „forschungsmethodischen und theoriebezogenen Kompetenz“ sowie die für die Distinktion zwischen den Hochschultypen besonders charakteristische „Anwendungskompetenz“.

	ALLE Fächer	TECHNIK (UNI)	TECHNIK (FH)	SOWI P (FH)	LEHRAMT (UNI)
Eltern: Zeit zum Reden			++		++
Fachsemester				++	
Lehrverhalten	.166	.256		++	++
Transparenz			++		
Praxisbezug				++	.169
Ausstattung					.272
Ziel: Persönlichkeitsentw.	.144			++	.272
Ziel: Gesellschaftsbezug					
Wert: Neigung zum Fach	.134	.204		++	
Deep-Level-Learning	.221	.254		.283	.255
Stil: mit Zuversicht studieren	.260		.446	.379	.164
Stil: mit Spaß Inhalte stud.				.249	
R²	.373	.185	.174	.444	.362

Abb. 4.1.4: Wissenschaft als forschungsmethodische und theoriebezogene Kompetenz: Ergebnisse der Regressionsanalysen

	ALLE Fächer	TECHNIK (UNI)	TECHNIK (FH)	SOWI P (FH)	LEHRAMT (UNI)
Eltern: Zeit zum Reden					++
Fachsemester					
Lehrverhalten		++		++	
Transparenz					
Praxisbezug	.137			++	
Ausstattung					
Ziel: Persönlichkeitsentw.			.332		
Ziel: Gesellschaftsbezug					.207
Wert: Neigung zum Fach					
Deep-Level-Learning	.232			.232	.232
Stil: mit Zuversicht studieren					
Stil: mit Spaß Inhalte stud.	.238	.333		.305	
R²	.196	.101	.083	.168	.111

Abb. 4.1.5: Anwendungskompetenz: Ergebnisse der Regressionsanalysen

Die Erklärungskraft des in die Untersuchung eingegangenen Analysemodells besitzt ein breites Spektrum und variiert bei den beiden hier betrachteten Kompetenzdimensionen insgesamt zwischen 8 % und 44 % erklärter Varianz. Die forschungsmethodische und theoriebezogene Kompetenz wird generell durch die gegebenen Prädiktoren weitaus besser erklärt als die Anwendungskompetenz. Während die erklärte Varianz bei Ersterer zwischen knapp 20 % und gut 40 % liegt, so bewegen sich die Werte bei der Anwendungskompetenz im Bereich um knapp 20 % und darunter. Sehr deutlich sind auch die Unterschiede zwischen den Studiengängen sichtbar, die auf eine ausgeprägte Fachkulturspezifika schließen lassen. Im Studiengang der angewandten Technikwissenschaft bspw. erscheinen bei beiden dargestellten Kompetenzdimensionen das Lehrverhalten sowie die Praktik des „Deep-Level-Learning“ als nicht relevant, das Ziel verbesserter Berufschancen hingegen ist nur hier bedeutsam. Während in Bezug auf die „forschungsmethodische und theoriebezogene Kompetenz“ vor allem der Studienstil der „Zuversicht durch eigene Lern- und Organisationsfähigkeit“ relevant erscheint, besitzt in der angewandten Sozialwissenschaft hierbei zusätzlich der Studienstil „mit Spaß inhaltsorientiert studieren“ einen Einfluss. Auch das Ziel der Persönlichkeitsentwicklung tritt als ein signifikanter Prädiktor für den Erwerb forschungs- und theoriebezogener Kompetenzen ungleich stärker auf: Während es in den Studiengängen der angewandten Sozialwissenschaft und im Lehramt von Bedeutung ist, ist es in den anderen Studiengängen hingegen weitestgehend irrelevant.

Um die gewählte Zieldimension in Gestalt des Kompetenzerwerbs in ihrer Validität zu überprüfen, wurden die Studierenden auch direkt nach einer subjektiven Erfolgseinschätzung befragt. Die Regressionsergebnisse zu der Variable „Wie erfolgreich sehen Sie sich in Ihrem Studium?“ stützen die zuvor explizierten Ergebnisse und bestätigen damit sowohl die Subjektivität der gewählten Erfolgsdimension als auch deren

Stabilität in Hinblick auf die Eignung als Maß für die Abbildung des individuellen Studienerfolgs.

Obwohl es einige Prädiktoren gibt, die in nahezu allen Kompetenzdimensionen eine zentrale Bedeutung aufweisen, erscheint es dennoch auffällig, dass auch unterschiedliche Variablensets für die Kompetenzen ausschlaggebend sind. Als Ursache hierfür kommen die verschiedenen fachspezifischen Regelsysteme sowie fachkulturelle Besonderheiten infrage. Bei der „forschungsmethodischen und theoriebezogenen Kompetenz“ sind dies v. a. das Lehrverhalten, die Praktik des „Deep-Level-Learning“, der Studienstil „mit Zuversicht durch eigene Lern- und Organisationsfähigkeit studieren“, spezifische Merkmale des Studiengangs sowie die mit dem Studium verbundenen Ziele.

Im Gegensatz zur Praktik des „Deep-Level-Learning“ sowie dem Lehrverhalten, die bei beiden betrachteten Kompetenz-Dimensionen einen Einfluss besitzen, wirken die Studienstile äußerst selektiv. Während bei der Anwendungscompetenz der Stil der „Zuversicht durch eigene Lern- und Organisationsfähigkeit“ überhaupt keine Rolle spielt, besitzt hier der Stil des mit „Spaß inhaltsorientierten Studierens“ einen relevanten Einfluss. Genau umgekehrt verhält es sich mit den beiden Stilen in Bezug auf die „forschungsmethodische und theoriebezogene Kompetenz“. Hier ist es gerade der Stil der Zuversicht, der einen maßgeblich konstituierenden Einfluss besitzt. Trotz dieser Unterschiede lassen sich einige zentrale Prädiktoren identifizieren, die für die meisten Kompetenzen von Bedeutung sind und generell den stärksten Einfluss besitzen.

- **Lehrverhalten**
- **Praktik des Deep-Level-Learning**
- **Studienstile:**
 - Stil: Mit Spaß inhaltsorientiert studieren
 - Stil: Mit Zuversicht durch eigene Lern- und Organisationsfähigkeit studieren

4.1.1.2 Ausmaß und Entwicklung des Kompetenzerwerbs

Die zuvor explizierten Variablen und Konstrukte erscheinen für den Studienerfolg in Gestalt des Kompetenzerwerbs als die bedeutsamsten Einflussfaktoren. Sie tauchen vielfach auch bei den in dieser Zusammenfassung nicht ausführlicher dargestellten Kompetenzdimensionen auf, ihnen kann somit eine prinzipielle Relevanz in Bezug auf den Studienerfolg zugeschrieben werden. Entsprechend der theoretischen Konzeptionierung von USuS wird davon ausgegangen, dass sich der individuen spezifische Anteil der Einflussfaktoren in Auseinandersetzung mit den vorgefundenen Studienbedingungen und Kontextfaktoren generiert und entwickelt. Während die Veränderungen der verschiedenen Einflussfaktoren im Zeitverlauf im Kapitel 3 zu den Studienverläufen genauer betrachtet wurden, sollen nachfolgend noch die Entwicklungsverläufe der betrachteten Kompetenzdimensionen dargestellt werden.⁵⁴ Die den

⁵⁴ Für weitere Ausführungen zu Ausmaß und Entwicklung der bedeutsamsten Einflussfaktoren siehe auch den Bericht von der UsuS-Abschlussstagung (Schultes 2012b).

gezeigten Verlaufsdaten zugrunde liegende Datenbasis konstituiert sich erneut aus der Gruppe derjenigen Studierenden, die sich zum Erhebungszeitpunkt 2 im dritten und in Phase 3 im fünften Semester befunden haben, da nur bei dieser Kohorte entsprechende Entwicklungen über die Erhebungswellen hinweg interpretiert werden können.

Wie in den nachfolgenden vier Abbildungen verdeutlicht wird, ist tendenziell eine uneinheitliche Entwicklung festzustellen. In Bezug auf die relative Veränderung gegenüber dem Ausgangsniveau bei der „forschungsmethodischen und theoriebezogenen Kompetenz“ liegen die universitären Studiengänge sowie der Präsenzstudiengang Sozialwissenschaften (FH Süd) vorne (Abbildung 4.1.7). Bei der Anwendungskompetenz lassen sich bei den universitären Studiengängen erwartungsgemäß kaum bedeutsame Veränderungen erkennen (Abbildung 4.1.9). Allerdings fällt hier auch der Studiengang der angewandten Technikwissenschaften (FH Nord) deutlich ab. Ebenfalls auffällig ist, dass es anscheinend keinen direkten Zusammenhang zwischen den Entwicklungsprozessen sowie den absoluten Ausgangs- und End-Niveaus gibt. Beide betrachteten Kompetenzdimensionen sind bspw. im Online-Studiengang am stärksten ausgeprägt (Abbildung 4.1.6 und 4.1.8), bei der "forschungsmethodischen und theoriebezogenen Kompetenz" offenbart die Analyse der relativen Veränderung hier jedoch keine bedeutsame Entwicklung (Abbildung 4.1.6) und auch in Bezug auf die Anwendungskompetenz bewegt sich die Veränderung hier nur bei gut 5 %.

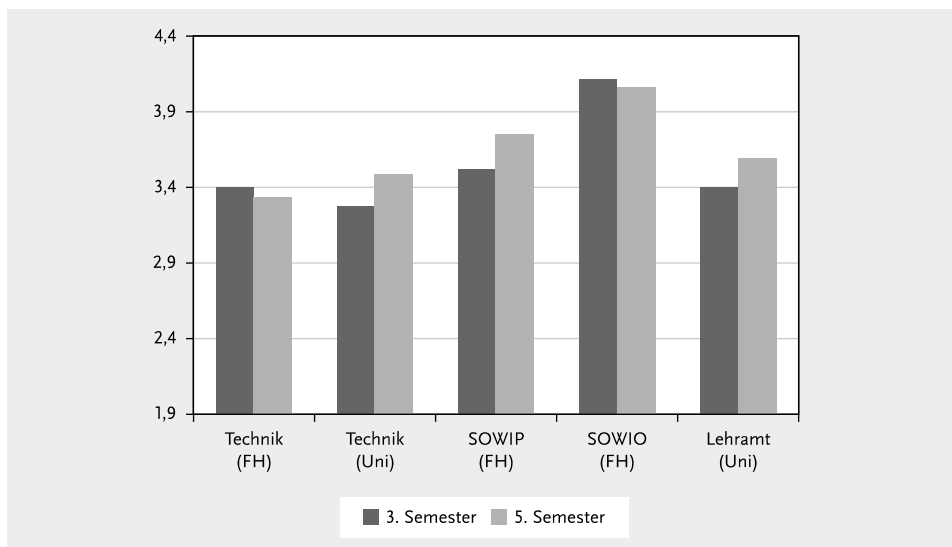


Abb. 4.1.6: Wissenschaft als forschungsmethodische und theoriebezogene Kompetenz: Entwicklung über die Zeit

Veränderung in der Kompetenz-Ausprägung von Studierenden der gleichen Kohorte zwischen den Erhebungszeitpunkten 2 und 3:

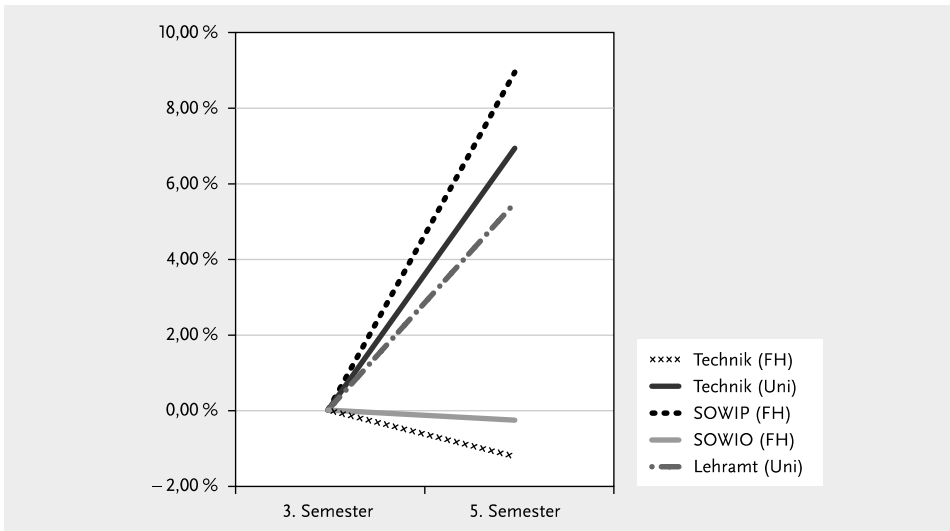


Abb. 4.1.7: Wissenschaft als forschungsmethodische und theoriebezogene Kompetenz: Veränderung in %

Die Abbildungen 4.1.6 und 4.1.7 zeigen, dass in Fachhochschul-Studiengängen Technik (FH Nord) sowie dem Online-Studiengang Sozialwissenschaften (FH Süd) gerade noch Stagnation zu verzeichnen ist. Die Studierenden der Universitätsstudiengänge sowie erstaunlicherweise der Präsenzstudiengang der Sozialwissenschaften (FH Süd) zeigen die stärksten Zuwächse.

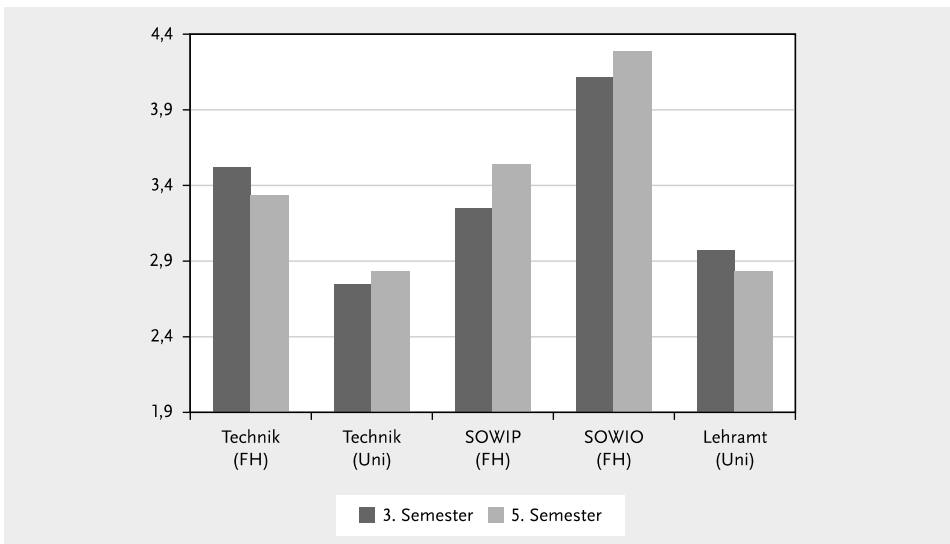


Abb. 4.1.8: Anwendungskompetenz: Entwicklung über die Zeit

Veränderung in der Kompetenz-Ausprägung von Studierenden der gleichen Kohorte zwischen den Erhebungszeitpunkten 2 und 3:

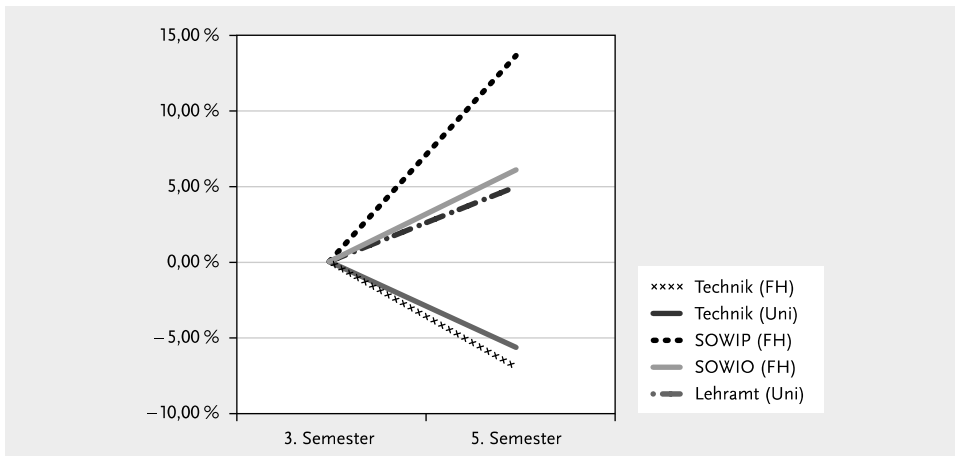


Abb. 4.1.9: Anwendungskompetenz: Veränderung in %

Die Abbildungen 4.1.8 und 4.1.9 zeigen deutlich, dass die „Anwendungskompetenz“ vor allem an den beiden Fachhochschul-Studiengängen zur Sozialwissenschaft (FH Süd) am stärksten zunimmt und am stärksten im Online-Studiengang ausgeprägt ist. An den Universitäten spielt sie hingegen kaum eine Rolle. Bemerkenswert ist hierbei jedoch, dass gerade im Studiengang angewandte Technikwissenschaften (FH Nord) eine deutliche Abnahme zu verzeichnen ist.

4.1.2 Zusammenfassung

Die Ergebnisse aus den quantitativen Analysen in USuS fundieren eine sowohl horizontale als auch vertikale Differenzierung von Studienerfolgsdimensionen, deren Komponenten und Determinanten. Neben der vertikalen Dimension in Gestalt der Identifikation und Gewichtung bedeutsamer Dependenz ermöglichen die Befunde auf einer horizontalen Darstellungsebene parallel auch die Nachzeichnung von Entwicklungsprozessen im Studienverlauf.

Es zeigt sich, dass eine derartige, auf den subjektiven Kompetenzbereich ausgerichtete, holistische Perspektive ein geeigneter Indikator für die Abbildung des Studienerfolgs ist und die Ausbildung spezifischer und generischer Kompetenzen wiederum eine geeignete Indikation eines erfolgreichen Studiums darstellt. Die Integration von Mehrdimensionalität durch die Berücksichtigung von sowohl Genese als auch Entwicklung ermöglicht darüber hinaus die Identifikation relevanter Ansatzpunkte für eine Verbesserung des aktuellen Reformprozesses zur Erhöhung des Studienerfolgs. Eine klassische und im Vergleich eindimensionale Erfolgsdefinition bspw. anhand der Orientierung an Noten wäre im Vergleich weniger als Methode geeignet, um sich den aktuellen hochschulpolitischen Herausforderungen anzunähern, da sich damit die komplexe Realität der "sozialen Praxis des Studierens" nicht adäquat fassen ließe. Eine auf Nachhaltigkeit ausgerichtete Hochschulpolitik sollte daher eine ganzheitliche Per-

spektive auf die Parameter der dem Studienerfolg zugrundeliegenden Entstehungsprozesse einnehmen, um die Entwicklung der Studierenden verstehen und sinnvoll fördern zu können.⁵⁵

Entsprechend den dargestellten Befunden erscheinen Studier- und Lehrverhalten als die maßgeblich kompetenzprägenden und damit erfolgsgestimmenden Einflussdimensionen. Die in USuS durchgeführten Analysen zu deren Komponenten konnten zeigen, dass das Studierverhalten in Form der Studien- und Lernstile zwar weniger ressourcen- dafür jedoch kontextabhängig sowie motivational geprägt ist und stützen damit die Auffassung vom Studium als "transitorischem Feld" (Huber u.a 1983; Köhler/Bülow-Schramm 2008: II-13). Die Ausprägung der Kompetenzdimensionen zeigt darüber hinaus einen deutlichen Zusammenhang mit dem Lehrverhalten und variiert hochschultyp- sowie fachkulturspezifisch. So sind bspw. an einer und derselben Hochschule disparate Entwicklungspfade erkennbar.⁵⁶ Diese Befunde bestätigen ebenfalls die Annahme, dass langfristig erfolgreiche Studierende ihre Studien- und Lernstile in Auseinandersetzung mit den vorgefundenen Studienbedingungen und Strukturen ausbilden und sich die vorgefundenen Bedingungen und Strukturen deutlich voneinander unterscheiden.

Der in USuS gewählte Ansatz der gleichzeitigen Berücksichtigung der Anforderungswahrnehmung und subjektiven Ausprägungseinschätzung erscheint als geeignete Methode sich dieser Heterogenität in den Kontextbedingungen anzunähern. Die Beurteilung der abgefragten Merkmale wird hierbei durch die simultane Erhebung des zugehörigen Anforderungsniveaus noch stärker auf die individuelle Situation bezogen. Wie anhand der Gegenüberstellungen gezeigt werden konnte, verstärkt die parallele Betrachtung beider Perspektiven den studienimmanenten Anspruch der Inkorporation der Studierenden auf den Studienerfolg und eröffnet darüber hinaus zusätzliche Interpretationsräume, die wiederum das Fundament des Interventionsansatzes in USuS schaffen.

Gerade bei der Annäherung an ein derart komplexes Konstrukt wie dem Studienerfolg erscheint es jedoch grundsätzlich sinnvoll, sich nicht exklusiv auf eine analytische Methodik zu konzentrieren. Die Integration verschiedener Analyseperspektiven und methodischer Herangehensweisen erscheint geradezu als Forschungsimperativ, um die Vielschichtigkeit des Untersuchungsgegenstands überhaupt adäquat erfassen zu können.

Als Modus der Perspektivenerweiterung sowie darüber hinaus auch zur Ergänzung der Berücksichtigung des im Forschungsdesign immanenten Anspruchs, sich dem Studienerfolg aus Studierendenperspektive anzunähern, erhält in USuS auch die qualitative Forschung ein besonderes Gewicht. Durch die zusätzliche Anwendung einer

55 Die Deduktion konkreter Empfehlungen zum Praxistransfer erfolgt in Kapitel 7.

56 Bspw. Wissenschaft als forschungsmethodische und theoriebezogene Kompetenz im Fach angewandter Sozialwissenschaften Präsenz/ Online (FH Süd). Auch bei den Studien- und Lernstilen zeigt sich eine deutliche hochschul- und fachspezifische Abhängigkeit, da sie sich nicht nichtlinear ausbilden und an den verschiedenen Standorten unterschiedliche Entwicklungsverläufe aufzeigen.

qualitativen Analyseperspektive kann das zuvor deduzierte Verständnis von Studienerfolg an wesentlichen Stellen vervollständigt und erweitert werden. Während sich eine klassische quantitative Betrachtung üblicherweise innerhalb eines zuvor gesetzten logischen Rahmens bewegt, also primär auf Basis der im Forschungsdesign bereits eingangs berücksichtigten Variablen und Grundannahmen funktioniert, so besitzt eine wie in USuS gewählte qualitative Herangehensweise keine solchen Grenzen und ermöglicht somit eine weitestgehend vom Erhebungsinstrument unbeeinflusste Bedeutungszuweisung durch die Studierenden. Mit dem Ziel insbesondere auf individuen-spezifische Sinnzuschreibungen und Eigenlogiken zu fokussieren, wurden Interviews mit Studierenden durchgeführt und sequenziell analysiert, interpretiert und auf ihre Eignung zur Erklärung spezifischer Phänomene im Untersuchungskontext hin überprüft. Erst durch diese Kombination von Methoden der quantitativen und qualitativen Forschung kann die soziale Wirklichkeit von Studienerfolg so abgebildet werden, dass die Bestimmung und Ableitung von Erfolgsfaktoren hinreichend sinnvoll begründet werden kann. Etwaig bestehende blinde Flecken einer einzelnen Betrachtungsperspektive können durch die Anwendung solch eines dualen Methodensets kompensiert werden.⁵⁷

Der nachfolgende Abschnitt widmet sich dieser qualitativen Perspektive auf den Studienerfolg. Die Befunde stehen nicht in Konkurrenz zu den Ergebnissen aus den quantitativen Analysen, sondern beschreiben dezidiert ergänzende Individualsichten. Der qualitative Forschungsanteil in USuS erscheint somit als geeignetes Instrument zur Identifikation bisher nicht berücksichtigter Zusammenhänge, zur intensiveren Begründung bestehender und zusätzlicher Interpretationen sowie allgemein zur Vervollständigung der Befunde für die abschließend erfolgende Gesamtschau der Forschungsergebnisse in den Kapiteln 6 und 7.

4.2 Studienerfolg im Spiegel der qualitativen Analysen in USuS

Die inhaltliche Bestimmung und gesellschaftliche Relevanz von Studienerfolg lässt sich schwer eindeutig benennen ohne Widerspruch zu evozieren. Wird damit nach den Resultaten von Bildungsprozessen an Hochschulen und/oder nach ihrer spezifischen Qualität gefragt und wie werden sie gemessen? Was zeichnet Bildungsprozesse an Hochschulen gegenüber anderen Bildungssegmenten aus? Welche spezifischen Dimensionen charakterisieren die hochschulische Bildung dann und wie können sie erfasst werden? Auch nach dem Paradigmenwechsel „from Teaching to Learning“ und der Fokussierung auf Learning Outcomes sind diese und ähnliche Fragen längst nicht beantwortet, wohl aber besteht in der Richtung, in der wissenschaftlich zu fragen ist, eine gewisse Einmütigkeit: In den Vordergrund zu rücken scheinen Annahmen über die konstitutive und eigensinnige Beteiligung der Bildungssubjekte an den Prozessen

⁵⁷ Zur ausführlicheren Begründung dieses „Mixed-Methods“-Ansatzes siehe auch Kapitel 2.2.2.

des Lernens und des Kompetenzerwerbs während des Studiums. Erfolg im Studium wird damit zu einem gemeinsamen Anliegen von Studierenden und Hochschulen und ist als wechselseitiger Vermittlungsprozess zwischen Kompetenzen, Interessen und Motivationen der Studierenden mit der fachlichen Ausrichtung und den Bildungszielen der Studiengänge zu verstehen. Inspiriert von dieser Sichtweise werden in den USuS-Erhebungen Entwicklungsimpulse für die Hochschuldidaktik sowie die Studiengangsgestaltung vermutet und aufgedeckt. (Vgl. Bülow-Schramm 2012 sowie Merkt 2012 i. E.)

4.2.1 Die studiengangspezifischen Eckfälle – Studienerfolg in vergleichender Perspektive

Das Projekt USuS wendete sich auch im Arbeitsbereich Qualitative Forschung der subjektiven Perspektive der Studierenden auf ihr Erleben des Studiums und ihren Studienerfolg zu. Die Eingangsfrage des letzten „Explorativen Interviews mit Narrationen“⁵⁸ der insgesamt drei Erhebungswellen zielte direkt auf die subjektive Wahrnehmung des Studienerfolgs der Studierenden.⁵⁹ Leitend für die Wahl dieser Eingangsfrage war die Annahme, dass das Konstrukt „Erfolg im Studium“ seine eigentliche Bedeutung erst anhand der subjektiven Interpretation der Studiensituation durch die Studierenden selbst erhält.

Im Folgenden wird die anhand einer kriteriengestützten fachspezifischen Auswahl von Eckfällen⁶⁰ gewonnene subjektive Perspektive der Studierenden auf ihren Studienerfolg, so wie sie ihn im fünften Semester erleben, dargestellt. Hierzu wird die Reaktion auf die Eingangsfrage der 3. Welle in die im Arbeitsbereich Qualitative Forschung entstandenen Vergleichenden Eckfallanalysen eingebettet⁶¹, um Dimensionen des Studienerfolgs und spezifische Bedeutungszuweisungen aufzeigen zu können. In einem vergleichenden Zugriff auf die Eckfälle unter besonderer Berücksichtigung der in jeder Erhebungswelle neu formulierten Kurzcharakteristiken werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten beleuchtet, die die jeweilige Verknüpfungslogik von Studienerfolg und Erleben des Studiums verdeutlichen sollen.⁶² Im abschließenden zusammenfassenden Ausblick (4.2.2) soll die Studiengangsebene als Entwicklungsumwelt diskutiert werden, in der sich der subjektive Studienerfolg als wechselseitig angelegter Vermittlungsprozess zwischen Studierenden und Hochschule konstituiert.

58 Vgl. zur Erläuterung dieser Interviewform Kapitel 2 dieses Bands.

59 Vgl. zum Wortlaut FN 23.

60 Die im qualitativen Analyseprozess vorgenommenen methodischen Verdichtungen bildeten die Grundlage einer studiengang- und ressourcenspezifischen Auswahl von 13 Eckfällen. Insgesamt wurden in den drei Erhebungswellen 102 Einzelinterviews geführt. Vgl. zur Eckfall-Auswahl Kapitel 2 dieses Bandes bzw. die methodischen Vorbemerkungen der auf der USuS-Homepage zur Verfügung stehenden Eckfall-Analysen eines jeden Studiengangs. Abrufbar unter: <http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/Ergebnisse.161.0.html>.

61 Neben der kriteriengestützten Auswahl von Eckfällen, die als methodische Verdichtung der studiengangspezifischen Spannweite an Ressourcen und Studierpraktiken konzipiert wurde, wurden entlang der drei Erhebungswellen sogenannte „Vergleichende Eckfallanalysen“ erstellt, sodass Entwicklungsverläufe während des Studiums abgebildet werden konnten. Die Vergleichenden Eckfallanalysen für jeden Studiengang sind abrufbar unter: <http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/Ergebnisse.161.0.html>.

Angewandte Technikwissenschaft

Sven schätzt seinen Studienerfolg in Relation zu den Prüfungsergebnissen der Kommilitoninnen ein und verknüpft seine Einschätzung mit der Studiendauer: „Also ich bin nicht der Schlechteste, aber ich weiß, dass ich noch einiges nachzuholen habe und auch noch ein siebtes Semester auf jeden Fall noch dranhängen werde. Und ein achttes unger, aber wenn es dann so ist, ist es so.“

Sven war zu Studienbeginn 20 Jahre alt, finanzierte sich durch BAföG, hatte kein akademisches Elternhaus und ein fachgebundenes Abitur. Seine Einschätzung des Studienerfolgs ist mit seinem Erleben des Studiums vor allem hinsichtlich eines problematischen Studienverlaufs verknüpft. Er war zunächst mit einem gewissen Statusanspruch ins Studium gestartet, nach dem der Zweck eines Studiums vor allem mit einem unproblematischen Übergang in den Arbeitsmarkt verknüpft ist. In Bezug auf die Anforderungen im Studium äußerte er im ersten Semester noch keine Probleme. In der zweiten Welle zeigte er dann eine Sehnsucht nach festen Strukturen und Vorgaben. Er fand sich in der modularen Strukturierung nicht zurecht und stand vor der Herausforderung, einige Prüfungen zu wiederholen. Im Interview des fünften Semesters wurde deutlich, dass Sven einige Prüfungen weiterhin aufschiebt, weshalb er die Regelstudienzeit überschreiten wird. Dies stellt für ihn aber keinen Misserfolg dar, denn ihm ist es zunehmend wichtiger geworden, Stress im Studium möglichst zu vermeiden. Nicht zuletzt wegen seiner Fachschaftstätigkeit erhält er innerhalb der BAföG-Regelungen die Möglichkeit, die aufgeschobenen Prüfungen selbstständig auf die restliche Studienzeit zu verteilen.⁶³

Alex stellt den Erfolg in den Prüfungen in den Vordergrund: „Ja, bis zum Ende des dritten Semesters war alles sehr erfolgreich, aber das vierte Semester war leider nicht so erfolgreich. Also sonst hatte ich vielleicht mal eine Prüfung, die ich halt nicht bestanden habe, aber im vierten Semester waren es ... ja, vier Prüfungen hatten wir und zwei musste ich noch mal machen und eine davon habe ich.“

Alex kommt nach einer einschlägigen beruflichen Ausbildung, innerhalb derer er die Fachhochschulreife erlangte, im Alter von 20 Jahren ins Studium. Er hat ein akademisches Elternhaus und seine Studienfinanzierung erfolgt über die Eltern. Durch seine bereits erworbenen Kenntnisse fühlte er sich auf das im Studium verlangte Wissen gut vorbereitet und meinte auch, bereits über angemessene Lernstrategien zu verfügen. In der zweiten Welle äußerte er, das Studium bekomme er trotz der Arbeitsbelastung und hohen Studienanforderungen, die er gerade als das Besondere im Studium ansah, „ganz gut hin“. Auch erste nicht bestandene Prüfungen bereiteten ihm noch

62 Die Entwicklung der Eckfälle im Studienverlauf stützt sich insbesondere auf die in jeder Erhebungswelle neu formulierte Kurzcharakteristik des jeweiligen Eckfalls. Die Kurzcharakteristiken finden sich einleitend zu jeder Eckfalldarstellung in Kapitel 1 der jeweiligen Vergleichenden Eckfallanalyse. Die Vergleichenden Eckfallanalysen für jeden Studiengang sind abrufbar unter: <http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/Ergebnisse.161.0.html>.

63 Folgende Kurzcharakteristiken wurden für Sven formuliert: „Der Zweckorientierte mit Statusanspruch“ (Welle 1), „Studium heißt allein gelassen sein. Sehnsucht nach festen Strukturen und Vorgaben“ (Welle 2), „Der Stress vermeidende Aufschieber – schiebt den Besuch von Vorlesungen und Prüfungen vor sich her, ohne darin einen Misserfolg zu sehen. Plant siebtes und achttes Semester ein“ (Welle 3).

keine Sorgen. Erst in der dritten Welle beschrieb er, dass er sein Lernverhalten sukzessive verändert hat, um möglichst die Prüfungen (doch noch) innerhalb der Regelstudienzeit abschließen zu können.⁶⁴

Trotz der zu ihrer Auswahl führenden unterschiedlichen Kapitalausstattung orientieren sich beide Eckfälle in diesem Studiengang offensichtlich an formalen Leistungsanforderungen und den durch die Ergebnisse in Prüfungen zertifizierten Lernergebnissen. Darüber hinaus lassen sich keine Hinweise für weitere Dimensionen des Studienerfolgs finden. Es lassen sich aber Unterschiede zwischen den Eckfällen hinsichtlich der Wahrnehmung des geforderten Niveaus aufzeigen: Während Sven teilweise Überforderungsgefühle thematisiert, machen hohe Leistungsstandards und -anforderungen für Alex gerade das Besondere des Studiums aus. Ein weiterer Unterschied besteht vor allem hinsichtlich der Bedeutung der Regelstudienzeit. Zwar orientieren sich beide an deren Einhaltung als Hintergrundfolie zur subjektiven Einschätzung des Studienerfolgs, allerdings hatte dies für die Gestaltung des Studienverlaufs unterschiedliche Auswirkungen: Während Sven durch die Verlängerung der Studiendauer eine Streckung von Prüfungen erreicht, wodurch er aufgrund seiner Abhängigkeit von der BAföG-Förderung gezwungenermaßen eine potenziell gefährdete Strategie der Studiengestaltung entwickelt, stellt Alex sein Lernverhalten so lange um, bis er die Sicherheit hat, sein Studium möglichst noch in der Regelstudienzeit abschließen zu können.

Angewandte Sozialwissenschaft Präsenz

Caro thematisiert einerseits ihre Leistungen und andererseits umfassendere Bildungsvorstellungen: „Okay. Zum einen, ja, es gibt zwei Sachen, zum einen die messbaren Noten und zum anderen auch meine persönliche Entwicklung so. Und da bin ich eben vorne [...] manchmal passieren da auch so Momente, wo ich mich noch irgendwie besser fühle, weil mir das auf eine gewisse Art Energie dazu gibt, speziell solche Fächer, die mich auch sehr interessieren.“

Caro war zu Studienbeginn 34 Jahre alt, finanziert sich durch den eigenen Verdienst und hat ein Elternteil mit akademischem Berufsabschluss. Sie besitzt als Hochschulzugangsberechtigung ein klassisches Abitur. Sie nahm das Studium auf, nachdem sie bereits ein Lehramtsstudium begonnen, aber aufgrund von Kindererziehung nicht abgeschlossen hatte. Nach einer studiengangsaффinen beruflichen Ausbildung studiert sie nun neben dem Beruf, um sich beruflich und persönlich weiterzuentwickeln. Diese Mehrfachbelastung bereitete ihr mitunter Sorgen hinsichtlich des Studienverlaufs. In der zweiten Erhebung zeigte sie den Willen zu einer möglichst strukturierten Gestaltung des Studiums, wobei sie sich an fachlichen und beruflichen Interessen und einem guten Zeitmanagement bezüglich der Vereinbarkeit des Studiums mit beruflichen

64 Folgende Kurzcharakteristiken wurden für Alex formuliert: „Der spät Entschiedene“ (Welle 1), „Befürwortet die hohen Studienanforderungen (machen das Studium zu etwas Besonderem), leidet zwar unter der Arbeitsbelastung, kriegst dennoch das Studium ganz gut hin.“ (Welle 2), „Der Studienerfolgssichere – zeigt Sicherheit in Bezug auf eigene Leistungen, modifiziert durch Nachjustierungen sein Lernverhalten, um zu Studienerfolg zu kommen (= Einhaltung der Regelstudienzeit)“ (Welle 3).

und familiären Zeitstrukturen orientiert. In der dritten Welle verdeutlicht sie ihre Offenheit gegenüber fachlich-inhaltlichen und beruflich-professionellen Entwicklungsgelegenheiten, die ihr das Studium aus ihrer Sicht bietet. Die strukturierte Studiengestaltung ermöglicht es ihr zudem, gute Leistungen zu erbringen, was ihr neben dem Anspruch auf Persönlichkeitsentwicklung wichtig erscheint.⁶⁵

Paul vergleicht sich einerseits mit den Kommilitoninnen und geht andererseits auf seine persönlichen Vorstellungen von seiner Leistungsfähigkeit im Studium ein: „Ich würde mal sagen, ich bin so die goldene Mitte, vom Erfolg, wenn ich mich jetzt mit anderen vergleiche, wenn ich jetzt meinen Maßstab werten darf, Erfolg? Da würde ich sagen, ich war schon erfolgreich bis jetzt, weil ich jetzt nicht damit gerechnet habe, dass ich, in meinem Alter, weil ich ja doch zu den älteren Semestern zähle und noch mal studiere, dass ich es noch mal packe als Quereinsteiger.“

Paul entschied sich nach langer, ihn persönlich nicht zufriedenstellender Berufstätigkeit im kaufmännischen Bereich für den Studiengang. Durch das Niveau seiner beruflichen Ausbildung war eine Aufnahme des Studiums auch ohne Hochschulzugangsberechtigung möglich. Er kommt aus einem nicht-akademischen Elternhaus und finanziert das Studium durch elternunabhängiges BAföG. Das Studium war von Beginn an nicht alternativlos, da er auch über eine weitere Berufsausbildung im sozialen Bereich nachdachte. Im dritten Semester verdeutlichte Paul seinen Wunsch nach inhaltlicher Selbstbestimmung einerseits und beschrieb andererseits Überforderungsgefühle angesichts des spezifisch wissenschaftlichen Ausbildungsniveaus und hoher Anforderungen im Bereich der Zeit- und Selbststrukturierung. Das Interview im fünften Semester war geprägt von Schilderungen, die eine Überlastung in den Bereichen Selbstorganisation, Zeitmanagement und Finanzierung des Studiums aufzeigten, was eine Unterbrechung zur Folge hatte. Es wurde nicht klar, ob Paul das Studium erneut aufnehmen würde, zumal er auch seinen Anspruch auf BAföG verloren hatte. Insofern ist seine Reaktion auf die Eingangsfrage derart zu interpretieren, dass er es als persönlichen Erfolg ansieht, überhaupt bis ins vierte Semester hinein studiert zu haben. An anderer Stelle (Kapitel 3.1) wurde bereits aufgezeigt, dass er das Studium als „ganz andere Welt“ empfunden hat, der er sich langsam und unter großen Belastungen annähern konnte.⁶⁶

65 Für Caro wurden die folgenden Kurzcharakteristiken formuliert: „Die Aufbruchswillige, eingeschränkt durch Mehrfachbelastung“ (Welle 1), „Die Strukturierte – stark mit dem Studium identifiziert und mit klaren beruflichen Vorstellungen“ (Welle 2), „Die Offene – zum einen für neue Entwicklungen auch ihrer Persönlichkeit, zum anderen braucht sie eine gute Strukturierung um Leistungen zu erbringen (nach außen sichtbar an guten Noten)“ (Welle 3).

66 Für Paul wurden die folgenden Kurzcharakteristiken formuliert: „Der eigenwillige Quereinsteiger mit Bedürfnis nach Rückendeckung“ (Welle 1), „Der Unbestimmte – zwischen Selbstbestimmungswunsch und Überforderung“ (Welle 2), „Der Überlastete – hat sich aufgrund hoher Anforderungen in den Bereichen Selbstorganisation, Zeitmanagement und Finanzierung des Studiums eine Auszeit genommen“ (Welle 3).

Eva sieht sich durch die Aufforderung zur Einschätzung ihres Erfolgs im Studium in ihrer Studienentscheidung bestätigt und kann den Übergang in die Berufstätigkeit kaum mehr erwarten: „Also ich bin nach wie vor noch begeistert von dem Studium, also es macht mir immer noch Spaß. Jetzt kommt, wo ich die Praxisphase gerade eben habe, kommt so langsam der Drang auf, dann endlich mal arbeiten zu können und nicht mehr nur diese Theorie zu haben. Aber prinzipiell schätze ich den Erfolg im Studium recht gut ein, was jetzt zum Beispiel die Noten angeht oder so“.

Eva war bei Studienbeginn 23 Jahre alt, finanzierte sich durch elternabhängiges BAföG, hat kein akademisches Elternhaus und ein klassisches Abitur. Sie äußerte sich im ersten Semester sehr zufrieden mit ihrer Wahl des Studiengangs. Spezifische Erwartungen thematisierte sie zunächst nicht, sondern betonte ihr Interesse an Neuem. Auch im dritten Semester zeigte sie sich weiterhin sehr zufrieden vor allem angesichts einer angenehmen Atmosphäre im Studiengang und auch bezüglich der Entwicklung ihrer Leistungen, obwohl sie verdeutlichte, sich bei den Prüfungsvorbereitungen in der Regel zu lange Zeit zu lassen, insbesondere wenn sie thematisch wenig Interesse aufbringen konnte. Im Rahmen hochschulpolitischen Engagements versuchte Eva, ihr Studium aktiv mitzugestalten. Ihr fünftes Semester gestaltet Eva in Form eines Auslandsaufenthalts, der ihr für ihre weitere professionelle Entwicklung und auch die Persönlichkeitsentwicklung besonders wichtig erscheint. Wie sie selbst hervorhebt, bedeutet ihr das Feedback über ihre fachlich-professionelle Entwicklung mehr als formale Rückmeldungen in Gestalt von Noten.⁶⁷

Der Vergleich der drei Eckfälle in diesem Studiengang zeigt die Bedeutung des Wunsches nach einer spezifischen beruflichen Entwicklung an, wobei die hierbei hervorzuhebende Dimension bei Caro und Eva die der Persönlichkeitsentwicklung darstellt. In Bezug auf die Dimension der Einschätzung eigener Leistungen zeigt sich dann aber beim Vergleich von Eva und Caro ein Unterschied: Im Verlauf werden Rückmeldungen in Form von Noten Caro wichtiger, während sie bei Eva hinter die Wahrnehmung einer eigenen Professionalisierung zurücktreten. Beide halten aber am Ziel einer umfassenden Persönlichkeitsbildung fest, die Arbeit und Leben gleichermaßen betrifft. Dies deutet zudem einerseits eine studiengangspezifische Besonderheit an, denn in dieser Form finden wir dieses Merkmal nur noch im Online-Studiengang angewandte Sozialwissenschaft. Andererseits entwickelt sich diese spezifische Identifikation von Caro und Eva vor dem Hintergrund unterschiedlicher materieller und kultureller Ressourcen, was die Bedeutung des Studiengangs als Entwicklungsumwelt in Bezug auf die Genese professioneller Handlungskompetenzen unterstreicht. Angesichts des problematischen Studienverlaufs bei Paul scheinen derartige Dimensionen durch eine zunehmende Überforderung in anderen Bereichen überlagert zu werden. Der eckfallübergreifende Vergleich zeigt zudem, dass das Studium spezifische Ressourcen in den Bereichen Zeitmanagement und Selbststrukturierung verlangt und der „mismatch“

67 Für Eva wurden die folgenden Kurzcharakteristiken formuliert: „Die Zufriedene mit Interesse an Neuem“, „Die hochschulpolitisch Aktive, aber beim Lernen gemütliche – betont das Menschliche im Studium und kommt gut durch“ (Welle 2), „Die interessegeleitete Lernende – Studienerfolg als Bewährung in der Lebens- und Berufspraxis“ (Welle 3).

zwischen Studiengangsanforderungen und den eigenen Ressourcen bei Paul ein spezifisches Fremdheitsgefühl evoziert, das im Studienverlauf trotz aller Anstrengungen von seiner Seite immer weiter zunimmt.

Angewandte Sozialwissenschaft Online

Jana geht auf die Dimension der persönlichen Zufriedenheit mit Leistungen vor dem Hintergrund der eigenen Erwartungen ein: „Bezogen auf die Leistung bin ich mehr als zufrieden, also es ist so, dass ich solche Noten oder solche Ergebnisse eigentlich nicht erwartet habe. [...] Eigentlich habe ich drei Module sausen lassen jetzt, weil ich es einfach nicht geschafft habe. Damit bin ich jetzt nicht so ganz zufrieden, das ist klar, aber es ist auch kein Beinbruch, weil ich es einfach nachhole.“

Jana kam im Alter von 38 Jahren nach einer langen Phase der Berufstätigkeit und auf dem Weg einer besonderen Zugangsprüfung für Studierende ohne Hochschulzugangsberechtigung ins Studium. Sie kommt aus einem nicht-akademischen Elternhaus und finanzierte das Studium durch den eigenen Verdienst. Sie wollte es angesichts von Erfahrungen gesundheitlicher Einschränkungen, beruflichen Krisen und Arbeitslosigkeit schaffen, sich beruflich neu zu orientieren. In der zweiten Welle beschrieb sie sich zwar durch familiäre und berufliche Einschränkungen als zeitlich belastet, sie begriff das Studium aber als besondere inhaltliche Bereicherung. Im Interview der dritten Welle wurde deutlich, dass sie mit den bisher erzielten Leistungen (hierunter verstand sie anscheinend vor allem die Prüfungsergebnisse) angesichts ihrer Belastungen überaus zufrieden ist. Insbesondere gelang es ihr, die beiden Lebensbereiche Studium und Beruf inhaltlich gut miteinander zu vereinbaren, wozu aus ihrer Sicht vor allem der hohe Praxisbezug des Studiums entscheidend beigetragen hat. Allerdings haben sich im Studienverlauf gesundheitliche Einschränkungen ergeben, die ihren Studienfortschritt verzögerten.⁶⁸

Ole hat gerade mit dem Studium aufgehört und eine Stelle im akademischen Bereich angenommen und scheint zuallererst erklären zu wollen, wie es dazu gekommen ist: „Eigentlich, in der offiziellen Statistik wäre ich ja ein Abbrecher normalerweise, weil ich aufgehört habe. Persönlich sehe ich mich nicht so als Abbrecher, weil ich natürlich woanders im akademischen Bereich gewechselt bin.“ Ein zweites Mal auf die Einschätzung seines Erfolgs im Studium angesprochen antwortet er dann: „Ich glaube, dass ich insgesamt schon sehr erfolgreich war, weil meine Noten waren alle so im Einser- und Zweierbereich.“

Ole entschied sich nach einem ersten Studium und langjähriger Berufstätigkeit in der Wirtschaft für die Aufnahme eines weiteren Studiums. Zu Studienbeginn war er 34 Jahre alt, finanziert sich über eigenen Verdienst, hat kein akademisches Elternhaus und klassisches Abitur. Während seiner beruflichen Tätigkeiten hatte er sich von der

68 Für Jana wurden die folgenden Kurzcharakteristiken formuliert: „Die trotz Hypotheken (bildungsferne Herkunft), Selektionserfahrungen und Mehrfachbelastung Aufstiegsorientierte (Jede ist ihres Glückes Schmied)“ (Welle 1), „Die Belastete aber Zufriedene – erlebt das Studium als Bereicherung“ (Welle 2), „Die gesundheitlich und finanziell Angeschlagene – das Studium ist eine starke Belastung, aber aufgrund des Praxisbezugs auch sehr bereichernd“ (Welle 3).

sozialwissenschaftlichen Prägung seines ersten Studiums entfernt und strebte eine inhaltlich sinnvolle berufliche Neuorientierung an. In der zweiten Erhebung wurde deutlich, dass er vom Studium vor allem ein arbeitsmarktgängiges Zertifikat erwartete, das ihm einen Zugang zu sozialarbeiterischen Berufsfeldern erlaubte, für die er gemessen an seinem ersten Studienabschluss als überqualifiziert und praxisfern ausgebildet eingeschätzt worden war. Er zeigte besonders hohe Ansprüche an die Praxisrelevanz der Studieninhalte, wollte aber zugleich auch an einem Anspruch an Wissenschaftlichkeit festhalten, den er vor der Folie seines Erststudiums bewertete. Im Interview der dritten Erhebung beschrieb Ole seinen nun erfolgten Wechsel in die Wissenschaft als wesentlichen Studienerfolg. Die Idee einer Promotion im Bereich der Sozialwissenschaften hatte er während des Studiums nie ganz aufgegeben. Sein Studium der angewandten Sozialwissenschaften hatte ihm die benötigte Sicherheit verliehen, sich auf eine inhaltlich passende Promotionsstelle mit wissenschaftlicher Tätigkeit zu bewerben.⁶⁹

Der Vergleich zwischen Jana und Ole verdeutlicht insbesondere die Bedeutung des Praxisbezugs für die Einschätzung des Erfolgs im Studium. Beide nahmen das Studium auf der Basis einer konkreten Berufsfeldorientierung auf und verdeutlichen entsprechende Ansprüche an den Studiengang. Diese Erwartungshaltung wird allerdings bei Ole vor dem Hintergrund eines abgeschlossenen sozialwissenschaftlichen Studiums gebrochen. Wie seine Reaktion auf die Eingangsfrage verdeutlicht, hat das Studium anders als von ihm zunächst erwartet die Sicherheit in Bezug auf eine berufliche Orientierung in der Wissenschaft gestärkt. Obwohl beide so unterschiedliche Studienverläufe gestalten und auch mit differierenden biografischen Erfahrungen und Ressourcen ins Studium starten, zeigt sich in der Bedeutung der Generierung von Sicherheiten – bei Jana im Bereich der Noten in einer Art Anerkennungsdimension und der Verbindung zwischen Theorie und Praxis im Studiengang, bei Ole im Bereich der Bestärkung der wissenschaftlichen Orientierung – eine weitere Gemeinsamkeit. Dennoch divergieren insbesondere die Freiräume zur Gestaltung des Studiums zwischen Ole und Jana deutlich. Trotz des berufsbegleitenden Charakters des Studiengangs haben sich bei Jana gesundheitliche und finanzielle Belastungen ergeben, die ihren Studienerfolg zunehmend gefährden. Es ist nicht klar, ob sie unter diesen Umständen den Studienabschluss schaffen wird.

Lehramt

Ria thematisiert gefragt nach ihrer Einschätzung des Erfolgs im Studium einerseits Noten und andererseits persönliche Maßstäbe: „Also ich sehe den Erfolg immer auf zwei verschiedene Weisen. Zum einen was auf dem Papier steht und zum anderen, ob ich persönlich das Gefühl habe, irgendwie erfolgreich zu sein in dem, was ich tue.“

69 Für Ole wurden die folgenden Kurzcharakteristiken formuliert: „Der Innengeleitete, zu seinen sozialwissenschaftlichen Wurzeln Heimgekehrte mit der Wunschkonzeption auf eine sinnvolle Arbeit“ (Welle 1), „Der Ambivalente – Zwischen Zertifikat und beruflicher Nützlichkeit“ (Welle 2), „Der Wechsler – entschied sich für die Wissenschaft, sieht sich deshalb im Studium als erfolgreich und nicht als Abbrecher an“ (Welle 3).

Ria nahm das Studium nach einem klassischen Abitur, einer Berufsausbildung und anschließender beruflicher Tätigkeit auf. Zu Studienbeginn war sie 26 Jahre alt, kommt aus einem nicht-akademischen Elternhaus und finanziert sich durch den eigenen Verdienst. Ihre Erfahrungen mit beruflichen Hierarchien und ihr Wunsch nach einer Erweiterung von beruflichen Optionen haben die Wahl des Studiengangs begleitet. Sie begriff das Studium zugleich als intellektuelle Herausforderung und als Abkehr von den Zwängen des Berufsalltags, was in der recht widersprüchlichen Haltung resultierte, nicht mehr als unbedingt nötig an Aufwand für das Studium zu erbringen. In der zweiten Welle beschreibt sie ihre Entscheidung zum Studium weiterhin als richtig, vermisst aber die spezifischen akademischen Freiheiten, die sie erwartet hatte. Im letzten Interview äußerte sie sich besonders kritisch darüber, dass ihr ein Erwerb professioneller Kompetenzen durch das Studium kaum ermöglicht wurde, weshalb sie lehramtsnahe berufliche Tätigkeiten bei einem Auslandsaufenthalt erprobte.⁷⁰

Tina schätzt ihren Studienerfolg vor allem anhand der erzielten Ergebnisse und der wahrgenommenen Ansprüche ein: „Ich schätze den eigentlich ganz gut ein, würde ich mal so sagen. Ja, also das, was man an Noten bisher so bekommen hat, war so ganz zufriedenstellend, sage ich mal. Und ja, also von daher würde ich sagen, dass es nicht total schlecht ist und auch nicht ganz schwierig war, alles so insgesamt, aber in einigen Bereichen kann es natürlich immer noch besser werden.“

Tina fand nach einem klassischen Abitur über verschiedene Praktika im medizinisch-gesundheitlichen Bereich im Alter von 23 Jahren ins Studium. Beide Eltern haben akademische Abschlüsse und sie finanziert sich über den eigenen Verdienst. Aufgrund einer Überschneidungsproblematik musste sie ein Fach wechseln, was ihr den Studieneintritt auf der organisatorischen Ebene stark erschwerte und sie dazu veranlasste, die studiengangspezifischen Informations- und Beratungsleistungen besonders kritisch zu sehen. Sie erlebte einen hohen Leistungsdruck, dem sie nach eigenem Empfinden zunächst kaum standhalten konnte. Diesen Eindruck schilderte sie auch noch im Interview der zweiten Erhebung, obwohl sie schon teilweise einen routinierteren Umgang mit den Anforderungen gefunden hatte. In der letzten Erhebung in ihrem fünften Studiensemester begegnete sie den Herausforderungen des Studiums schon deutlich souveräner, da sie sich insbesondere im Hinblick auf ihren Übergang in ein Masterstudium und den damit verbundenen Ansprüchen an eigene Leistungen als gelassener einschätzt. Dies mag auch damit in Zusammenhang stehen, dass sie eine hohe Identifikation mit den fachwissenschaftlichen Bereichen des Studiums entwickelt hat. Dies bemerkt sie insbesondere anhand ihrer eigenen Fortschritte im Studi-

70 Für Ria wurden folgende Kurzcharakteristiken formuliert: „fühlte sich bisher häufig unterfordert — bzgl. des Studiums berichtet sie jedoch von Schwierigkeiten. Sie versucht, mit einem Min-Max-Prinzip (das Studium soll eine schöne Zeit sein) durchzukommen, es ist ein Widerspruch zwischen der Suche nach Herausforderung und ihrem Einsatz fürs Studieren erkennbar. Das Regelsystem ist für sie keine Schwierigkeit (Auswirkung des Abiturs?)“ (Welle 1), „Die Studienentscheidung war richtig, aber für das nette Studierendenleben fehlt die Zeit“ (Welle 2), „Die Kritische – vermisst den Erwerb professioneller Kompetenzen im Studium und weicht auf Kompetenzerwerb außerhalb des Studiums aus“ (Welle 3).

um, sodass sie im letzten Interview ihren Erkenntnisgewinn als Merkmal für die Einschätzung ihres Studienerfolgs benennt.⁷¹

Jan betont vor dem Hintergrund des konkreten Interviewzeitpunkts eine Art Anerkennungsdimension: „Das ist eine ganz tolle Frage, ich komme nämlich gerade heute Mittag aus einem Seminar, habe ein Referat gehalten, habe das nach bestmöglichen wissenschaftlichen Kenntnissen gemacht und habe schon wieder einen Tritt in den Hintern gekriegt.“ Nach der Bitte an die Interviewerin, die Eingangsfrage noch einmal zu wiederholen, erzählt er weiter: „Also ich schätze den so ein, dass ich das, was ich machen sollte an Prüfungen und so, so weit geschafft habe. [...] Ansonsten von den Noten her geht's eigentlich, bin ich fast zufrieden. [...] Noten sind ja relativ, also ich messe den Erfolg eigentlich daran, dass ich immer noch da bin und nicht abgebrochen habe, auch wenn es schwerfällt.“

Jans Weg ins Studium erfolgte auf Basis der Anerkennung von Fortbildungen und Berufstätigkeit auf fachlich einschlägigem Gebiet. Ein klassisches Abitur besaß er nicht, kommt aus einem nicht-akademischen Elternhaus und finanziert sich im Studium durch eigenen Verdienst. Zum Zeitpunkt der Studienaufnahme war er 34 Jahre alt. Er erlebte, dass er seine beruflichen Qualifikationen im Studium kaum zur Geltung bringen konnte. Die Gestaltung des Studiums empfand er als intransparent, insbesondere angesichts differierender Leistungsansprüche und Bewertungskriterien zwischen den beteiligten Fächern. Auch der Bezug zur Lehramtspraxis fehlte ihm, da er sie aus der eigenen Berufstätigkeit kannte. Im Interview der zweiten Welle verdeutlichte Jan sein Bemühen, sich im Gewirr der Anforderungsniveaus und -kriterien zu rechtzufinden. In der letzten Erhebung in seinem fünften Studiensemester zeigte er sich aufgrund der Dreifachbelastung aus Studium, Beruf und Familie gestresst und er verdeutlicht sein Empfinden, dass er bei einer stärkeren Transparenz der Leistungsanforderungen auch seinen eigenen Ansprüchen an ein gutes Studium besser gerecht werden könnte. Diese Ansprüche kreisen um gute Noten als Anerkennung des Geleisteten und ein Kompetenzerleben im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens.⁷²

Der Vergleich der drei Eckfälle verdeutlicht eine Orientierung an den Leistungsanforderungen des Studiengangs, wobei ein recht unterschiedlicher Umgang damit gefun-

71 Für Tina wurden die folgenden Kurzcharakteristiken formuliert: „erlebt nach ausgeprägten Suchbewegungen vor Studienantritt das Regelsystem der Universität als behindernd und enttäuschend, sie fühlt sich stark verunsichert und teilweise überfordert und geht im Regelsystem fast unter“ (Welle 1), „Fühlt sich mittlerweile routinierter, hat aber ständig das Gefühl, sie müsste immer noch mehr machen. Sie sehnt sich nach Erholungsphasen und betont die organisatorischen Probleme des Studiengangs.“ (Welle 2), „Die Gelassene (es muss nicht unbedingt der Master sein) – ist souverän, weil sie ihre eigene Leistungsfähigkeit und die Leistungsanforderungen einschätzen kann. Studienerfolg heißt, Dinge besser zu verstehen“ (Welle 3).

72 Für Jan wurden die folgenden Kurzcharakteristiken formuliert: „fühlt sich verkannt. Er kann sich (seine Vorkenntnisse und Potenziale) als Therapeut und Lehrender im Studium der beruflichen Bildung nicht hinreichend zur Geltung bringen. Er hat Schwierigkeiten mit dem intransparenten Regelsystem und stößt sich am Theorie-Praxis-Verhältnis des Hochschulstudiums.“ (Welle 1), „Vermisst Verlässlichkeit und verbindliche Kriterien in allen Bereichen“ (Welle 2), „Der Gestresste aufgrund von Dreifachbelastung (Familie, Job, Studium) und Intransparenz von Leistungsanforderungen – wird seinen Vorstellungen eines guten Studiums (gute Noten, wissenschaftliches Arbeiten) nicht gerecht“ (Welle 3).

den wird: Ria findet eine gänzlich vom Studium unabhängige Bewertungsgrundlage für den Studienerfolg, der sich an einer Art berufspraktischer Bewährung auszurichten scheint, und weicht auf einen (zeitweiligen) Kompetenzerwerb neben dem Studium aus. Tina entwickelt zwar nach und nach Routinen in Bezug auf die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit und der wahrgenommenen Leistungsanforderungen, orientiert sich aber weiterhin an Noten als formalen Rückmeldungen zu ihren Leistungen, wobei allerdings auch sie – darin Ria ähnlich – aufgrund ihrer neuen Gelassenheit gegenüber gewissen Leistungsansprüchen des Studiums unabhängiger wird, da für sie ein Wechsel in einen Masterstudiengang keine unbedingte Option, sondern eine Alternative der Studiengestaltung von mehreren ist. Für Jan scheint Studienerfolg auf den ersten Blick als Gegenteil von Studienabbruch definiert zu sein, der angesichts der Mehrfachbelastung bei ihm nahegelegen hatte. Ansonsten beschreibt er auch noch die Dimension eines anhand der Studienplanung messbaren Studienfortschritts, der sich über abgelegte Prüfungen erschließt. Vor allem aber versucht er aktiv eine Passung zwischen durch das Studium gesetzten Ansprüchen und seinen eigenen Vorstellungen von guten Studienleistungen herzustellen, die sich aber aufgrund der Vereinbarkeitsprobleme mit anderen Lebensbereichen nur schwer für ihn erzielen lässt. Insbesondere bei den beiden beruflich umfassend vorqualifizierten Eckfällen Ria und Jan taucht zudem ein weiterer Baustein subjektiven Erfolgserlebens in Form der Anerkennung vorgängig erworbener Kompetenzen und einer Erwartungshaltung an die spezifische Praxisnähe des Studiums auf. Diese beiden unterscheiden sich darüber hinaus in einem weiteren Aspekt von Tina: Wenn auch eher im späteren Studienverlauf beschreibt Tina die Rolle des eigenen Verstehens bei der Einschätzung des Studienerfolgs. Dieses Element erscheint als Motivationsfaktor, zu dem sowohl Ria als auch Jan kaum Zugang finden.

Universitäre Technikwissenschaft

Nils stellt sich als im Hinblick auf Prüfungen mit seinem Studienfortschritt zufrieden dar: „Ja, ich bin so weit damit zufrieden. Ja, viele Prüfungen habe ich so weit bestanden, bin halt in einigen durchgefallen. Und ja, andere gar nicht erst so wie im Studienverlaufplan vorgesehen geschrieben, sodass ich jetzt etwas im Verzug bin.“

Nils kommt aus einem akademischen Elternhaus und besitzt das klassische Abitur. Seine Eltern finanzieren sein Studium. Zu Studienbeginn war er 21 Jahre alt. Er stellte sich im Interview der ersten Welle als Person dar, die planvoll an die Studienaufnahme herangegangen ist. Seine Studienentscheidung war sicher und er sah seine Technikbegeisterung als Grundlage für die Fachwahl an. Seine Vorstellungen vom Studieren orientierten sich an Fleiß und Disziplin, er analogisierte das Lernen im Studium mit Arbeit. Dabei erwartete er, auf sich selbst gestellt zu sein, sowohl was das Lernen selbst als auch was seine Entscheidungen für bestimmte Fachinhalte und die inhaltliche Gestaltbarkeit des Studiums betraf. Auch im zweiten Interview stellte er sich als an der Logik und an den Inhalten der Fächer interessiert dar. Er verdeutlichte Schwierigkeiten in Bezug auf die Zeitrhythmen des Studiums: Die Lernfortschritte stellten sich nicht in der Geschwindigkeit ein, die er als angemessen ansah, und er hat Prüfungen ver-

schoben und teilweise auch nicht bestanden. Auf Basis des Interviews im fünften Semester erscheint Nils weiterhin als besonders gewissenhaft beim Lernen. Oberstes Ziel beim Lernen ist ein tief gehendes Verständnis auch der abstrakten und theoretischen Zusammenhänge des Fachstudiums. Er meint, eine spezifische Problemlösungskompetenz entwickelt zu haben, die ihn beim Lernen und den Prüfungsvorbereitungen unterstützt. Die zeitlichen Rhythmen des Studiums bereiten ihm immer noch Probleme, allerdings wirkt er hier nun gelassen und äußert sich zur Dauer des Studiums derart, dass er sich die Zeit nehmen will, die er persönlich braucht.⁷³

Tom führt vor allem die Ansprüche der Prüfungen zur Einschätzung des Studienerfolgs an: „Es ist auf jeden Fall schwieriger als ich es am Anfang gedacht hätte. Die ersten drei Semester gingen, die waren alle in Ordnung, von den Klausuren her habe ich auch alles bestanden. [...] Also durchgefallen bin ich jetzt nicht irgendwo, was ich mir hoch anrechne, auch positiv, aber Klausuren schieben musste ich halt schon, weil das erst mal so vom Umfang gar nicht drin war“.

Tom kommt aus einem nicht-akademischen Elternhaus, finanziert sein Studium durch die Eltern und verfügt über das klassische Abitur als Hochschulzugangsberechtigung. Er war zu Studienbeginn 21 Jahre alt. Wie Nils stellte auch Tom im ersten Interview seine Technikbegeisterung als entscheidungsleitend für die Aufnahme des Studiums heraus. Möglichst früh eigenes Geld zu verdienen war ihm nicht so wichtig. Er hat sich den Weg ins Studium wie er es sieht über Umwege erarbeitet und wollte im Studium Leistung bringen. Dazu stellte er sich vor, insbesondere diszipliniert zu lernen, da er das Studium als Chance sah, die es zu nutzen galt. Im Interview der zweiten Erhebung fällt seine besondere Strebsamkeit auf, die er allerdings mit seinem Sinn für Freizeit auszubalancieren versucht. Tom investierte viele Stunden ins Lernen und suchte einen Ausgleich, was ihm nicht immer gelang, da er die Anforderungen an seine Leistungsfähigkeit als hoch erlebte. Wie Nils musste auch er Prüfungen verschieben. Im letzten Interview wurde deutlich, dass er Spaß am Studium und Disziplin beim Lernen sinnvoll miteinander verbinden konnte. Er schaute zuversichtlich in die Zukunft, da er alle Prüfungen bestanden hatte und sich auch die beruflichen Perspektiven zunehmend konkretisierten. Deutlich wurde, dass ihn auch Umwege im Studium nicht von seinem Berufsziel abbrachten, später im Bereich der Automobilindustrie arbeiten zu können.⁷⁴

73 Für Nils wurden folgende Kurzcharakteristiken formuliert: „Der Planvolle: Priorität Studium mit Technikbegeisterung. Studium ist Lernen und Lernen ist Arbeit, die individuell und selbstbestimmt bewältigt werden muss.“ (Welle 1), „Der Eigenbrötler – An der Logik und den Inhalten der Fächer interessiert, trotz Langsamkeit zum Studienerfolg?“ (Welle 2), „Der Gewissenhafte – ist fleißig, will verstehen und seine Problemlösungskompetenz herausgefordert sehen. Nimmt sich die Zeit, die er braucht“ (Welle 3).

74 Für Tom wurden folgende Kurzcharakteristiken formuliert: „Mit rationalem Anspruch, technikbegeistert und diszipliniert im Lernen, versucht, seine über Umwege erarbeiteten Bildungschancen nun bestmöglich zu nutzen und setzt hier auf Leistung. Verzichtet bewusst auf frühes Geldverdienen zugunsten des Studiums.“ (Welle 1), „Der Kommunikationsorientierte und Strebsame mit Sinn für Freizeit/Sehnsucht nach Ausgleich“ (Welle 2), „Der Zuversichtliche – verbindet Spaß und Disziplin auf dem Weg zum gescheitern Schnitt. Gewinnt selbst Umwegen im Studium etwas Positives ab, um in den Bereich kommen, für den sein Herz schlägt“ (Welle 3).

Tina resümiert ihren gesamten bisherigen Studienverlauf um sich einer Einschätzung ihres Studienerfolgs zu nähern: „Also den Erfolg würde ich nicht so hoch ansehen, den ich in den Semestern geschafft habe. [...] Also es sind im Grunde genommen nur das erste und das vierte Semester gut gelaufen.“

Tina war zu Studienbeginn 28 Jahre alt. Sie erwarb ihr Abitur auf dem zweiten Bildungsweg, kommt aus einem nicht-akademischen Elternhaus und finanziert sich durch BAföG. Sie beschrieb im ersten Interview die Studienaufnahme als lang gehegten Traum, stellte dies allerdings auch in einen Zusammenhang mit hohen Bildungsaspirationen der eigenen Eltern. Ihre fachlichen Interessen am Studium beschränkten sich auf die Mathematik. Im Interview des dritten Semesters waren keine eigenständigen inhaltlichen Zielsetzungen in ihrer Erzählung über ihr Erleben des Studiums erkennbar. Stattdessen betonte sie Überlastungserfahrungen, denen sie angesichts von Studium, existenziell notwendigem Nebenverdienst und Kindererziehung ausgesetzt war und die dazu führten, dass sie einige Prüfungen teilweise mehrmals wiederholen und andere verschieben musste. Im Interview des fünften Semesters wird deutlich, dass sie die Leistungsanforderungen im Studium aus ihrer Lebenssituation heraus als unfaire Studienbedingungen erlebt. Deutlich kritisiert sie Selektionsmechanismen im Studium, orientiert sich aber zugleich stark an den Leistungsanforderungen, obwohl sie selbst ihnen kaum mehr gewachsen erscheint.⁷⁵

Im Vergleich der drei Eckfälle tritt die Orientierung an durch die spezifische Studiengangsgestaltung etablierten Leistungsnormen hervor. Während Nils und Tom trotz aller hohen Leistungsanforderungen zunehmend eine subjektive Bindung ans Studium entwickeln können, wird ein Identifikationspotenzial zum Beispiel im Hinblick auf anstrebare Berufsfelder – dies scheint die Logik der Bindung bei Tom auszumachen – oder mit der spezifischen Logik der Fachinhalte – dies scheint das entscheidende Bindungsmoment bei Nils zu sein – bei Tina bis ins fünfte Semester hinein nicht deutlich. Hier finden sich auch keine Hinweise auf Selbstmotivationsstrategien wie sie Nils und Tom entwickeln konnten und die im Hinblick auf die Bewältigung der Studienanforderungen offensichtlich eine wesentliche Funktion haben. Das Element der Selbstmotivation vereint bei beiden auf je spezifische Weise Fach- und Studienidentifikation mit Techniken des selbstorganisierten Lernens und einem Ausloten von Freiräumen innerhalb der Studiengangsgestaltung. Allerdings könnte die individuelle Lebenswirklichkeit, vor der hier ein Erfolg im Studium eckfallübergreifend eingeschätzt wird, unterschiedlicher nicht sein. Während Nils und Tom sukzessive dem entsprechen, was man als Bild des „fachspezifisch passfähigen Normalstudenten“ umschreiben kann, orientiert sich auch Tina subjektiv an diesem Ideal, obwohl ihre konkrete Lebenslage ihr keinen Spielraum gibt, mit den Studienanforderungen Schritt zu halten.

75 Für Tina wurden die folgenden Kurzcharakteristiken formuliert: „Das Studium ist ein von den Eltern verordneter Traum, das, trotz vieler Fehlschläge, zur Vermeidung eines ultimativen Fehlschlags geschafft werden muss.“ (Welle 1), „Mit Überlast leben und studieren bis zur Erschöpfung ohne eigene Zielsetzung“ (Welle 2), „Die durch Mehrfachbelastung und eigenen Leistungsdruck Überforderte – vermag unfaire Studienbedingungen zu kritisieren und leidet zugleich unter ihnen“ (Welle 3).

4.2.2 Zusammenfassende Diskussion und Ausblick – Die Bedeutung der Studiengänge als Entwicklungsumwelt

Es ist nun nicht so, dass der Studienerfolg in den USuS-Interviews eine simple Gleichsetzung mit einem Erfolg in Prüfungen erfährt. Dennoch spielen Prüfungen, deren Schwierigkeitsgrad und die dabei erzielten Noten in allen Interviews des fünften Semesters studiengangübergreifend eine große Rolle – ein Befund, der auch angesichts der oben referierten Erkenntnisse der quantitativen Analysen bestärkt wird, in denen der Studienerfolg aus Studierendensicht vor allem als Erfahrung mit einem individuell wahrgenommenen Anforderungsniveau konzipiert wurde. Dies erstaunt allerdings vor dem Hintergrund einer Studiengangskonstruktion nach der Bachelor-Master-Systematik wenig. Immer wieder wird in der wissenschaftlichen und hochschulpolitischen Diskussion die im Vergleich zu den alten Studienmodellen stärkere Prüfungsorientierung hervorgehoben, die teilweise auch als Kehrseite der oben beschriebenen Outcome-Orientierung betrachtet werden kann. Dennoch ist auf den Gestaltungsspielraum der Studiengänge in diesem Kontext hinzuweisen. Wie Merkt (2012 i. E.) verdeutlicht, nimmt die spezifische Studiengangsgestaltung wesentlichen Einfluss auf Aneignungs- und Anpassungsstrategien der Studierenden im Bereich des Lernens. Institutionelle Vorgaben können einerseits subjektiv bedeutungsvolle Bildungsprozesse anregen, insbesondere wenn sie ein expansives Lernen ermöglichen. Sie können andererseits aber auch eine Lernumgebung schaffen, in der die aktiven Auseinandersetzungsprozesse der Studierenden mit der Studiengangsgestaltung auf Anpassungsstrategien reduziert sind, „die auf das Bestehen der Prüfungen ohne sinnvolle Lernhandlungen im Sinne des ‚defensiven Lernens‘ beschränkt sind.“ (Ebd.) Wie auf Basis der unterschiedlichen Studiengangskontexte im Vergleich unserer Eckfälle herausgearbeitet werden konnte, betonen die Studierenden abseits der formalen Notenvergabe immer wieder eine Anerkennungsdimension von Leistungsbeurteilungen, anhand deren sich Sicherheiten generieren lassen, die für eine aktive Gestaltung ihres Studiums unabdinglich sind und die zugleich ihre Selbststrukturierungsfähigkeiten subjektiv sinnvoll vorantreiben. In diesem Kontext erfahren vermeintlich objektive Erfolgsmaße wie die Benotung, die Einhaltung der Regelstudienzeit und (die Vermeidung von) Studienabbruch eine subjektive Perspektivierung, ohne die ein so komplexes Konstrukt wie Studienerfolg notwendig unterdeterminiert bleiben würde. Somit lässt sich auch mittels der qualitativen Interviews in USuS, wie bereits in der Einleitung zu diesem Kapitel für die quantitative Forschungsperspektive hervorgehoben wurde, das analytische Potenzial solcher Erklärungsansätze besonders hervorheben, welche die Vermittlung von Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung im Studium in den Fokus von Analysen zur Genese des Phänomens Studienerfolg rücken.

Die von uns interviewten Studierenden beleuchteten über den Prüfungserfolg hinaus weitere Dimensionen des Studienerfolgs. Insbesondere die Studierenden der Studiengänge angewandte Sozialwissenschaft und Lehramt heben die Bedeutung der Persönlichkeitsentwicklung hervor und verknüpfen das Studium mit Erwartungen an eine berufliche Professionalisierung. In beiden Momenten spielt das Gefühl einer sinnvollen Wissens- und Kompetenzerweiterung eine wesentliche Rolle für ihre Bindung an

das Studium. Hierzu gehört auch die Erfahrung, dass Lernprozesse mit positiven Emotionen verknüpft werden können. Diese Verknüpfung ist auch teilweise bei den Studierenden der Technikwissenschaft erkennbar, allerdings deutlicher im universitären Studiengang als an der FH. Wie bereits anhand der Darstellung der Ergebnisse aus den quantitativen Analysen im ersten Teil dieses Kapitels unterstrichen, zeigt sich hierbei die konstitutive Bedeutung einer fachspezifischen Prägung des Studienerfolgslebens.

Zudem legen die interviewten Studierenden spezifische Maßstäbe an die Einschätzung des Studienerfolgs an, die mit ihrer konkreten Lebens- und Studiensituation verknüpft sind. So erscheint der Studienverlaufsplan studiengangübergreifend als wichtige Referenz, vor dessen Hintergrund sich die eigenen Lernfortschritte angemessen beurteilen lassen. Im Vergleich der Eckfälle kann er allerdings einerseits eine sinnvolle Strukturierungsfunktion einnehmen und andererseits die Basis für Überforderungserfahrungen sein. Dies scheint wesentlich mit den finanziellen Ressourcen und der Einbettung des Studiums in andere Lebensbereiche verknüpft zu sein.

Insbesondere entdecken wir die impliziten Voraussetzungen des Studiums in den Bereichen Selbstorganisation und Zeitmanagement, denen nicht alle Eckfälle gleichermaßen souverän begegnen (können). In den Fällen von Caro, Jan und Tina können wir darüber hinaus erkennen, dass das subjektive Erfolgserleben stark von der spezifischen Lebenssituation beeinflusst wird, in der das Studium mit Beruf und Familie vereinbart werden muss.

Die Ergebnisse in der Gesamtschau unterstreichen die Notwendigkeit einer Perspektive, die in Bezug auf einen „ganzheitlichen Blick“ auf den Studienerfolg Dimensionen von Studienzufriedenheit und Studierbarkeit systematisch berücksichtigt und darauf aufbauende Maßnahmen der Studiengangsgestaltung begründet. In diesem Zusammenhang ist auf die im ersten Teil dieses Kapitels herausgearbeitete Rolle der beiden Studienstile „Mit Spaß inhaltsorientiert studieren“ und „Mit Zuversicht durch eigene Lern- und Organisationsfähigkeit studieren“ für Kompetenzerwerbsprozesse der Studierenden hinzuweisen.⁷⁶ Rebenstorf/Bülow-Schramm (2012: 20) kommen beispielsweise zu der Empfehlung, die vorgängige Berufserfahrung systematisch zu unterstützen und zu berücksichtigen. Auch der Praxisbezug, der in den Interviews hochschultyp- und studiengangübergreifend als Bindeglied zwischen der Studiengangsgestaltung und dem subjektiven Studienziel der beruflichen Professionalisierung auftaucht, sollte ausgebaut werden – vor allem gilt es Praxiserfahrungen und -erwartungen kontinuierlich zu reflektieren. Auch die Schlussfolgerung, für die Studierenden Räume zum „Deep-Level-Learning“ zu schaffen, wird durch die Interviews des fünften Semesters ebenso wie anhand der quantitativen Ergebnisse unterstrichen. Das Erkennen eigener Lernfortschritte stärkt das Selbstbewusstsein und initiiert die angesichts der Herausforderungen an eine eigene Gestaltung des Studiums unter Bologna-Bedingungen notwendige Souveränität und scheint geeignet, sichere Handlungsroutinen zu etablieren.

76 Vgl. zu den in USuS entwickelten hochschuldidaktischen Interventionen das Kapitel 5 in diesem Band.

Gerade im Fall von Studierenden mit nicht-akademischer Herkunft gilt es zudem, ein Augenmerk auf den Abbau von „Startschwierigkeiten“ zu richten. Die entscheidende Differenz zu Kommilitoninnen, die mit einer relativ stärkeren kulturellen und ökonomischen Kapitalausstattung im Sinne Bourdieus das Studium beginnen, liegt in der Sicherheit der Studienaufnahme, wie es auch durch die Kontrastierung der Eckfälle unterstrichen werden konnte. Mithin wird sie als Schlüsselressource des Studienerfolgs angesehen, da die Studienmotivation von Beginn an als höher und weniger irritierbar eingeschätzt wird. (Vgl. Büchler 2012: 50) „Um die erforderliche Zielstrebigkeit überhaupt erst entwickeln zu können und nicht „ins Blaue“ hinein zu studieren, ist die *Befähigung zur Planung des Studiums* (über die Zeit) eine notwendige Voraussetzung, ebenso wie die Vergegenwärtigung der Frage, welche subjektive Intention mit dem Studium verbunden wird.“ (Ebd.: 51)

Die Studiengangsgestaltung setzt in der Regel auf eine spezifische Entscheidungs- und Strukturierungskompetenz der Studierenden, die ihnen eine frühzeitige Zukunftsorientierung und die selbstständige Planung des Studiums erlauben soll. Damit diese Ausrichtung nicht zu einem impliziten Selektionskriterium wird, müssen die Studiengänge darauf achten, angemessene Bedingungen für die eigeninitiative und reflexive Gestaltung des Studiums zu schaffen. Die Herausforderung für die Studiengangsgestaltung von morgen ist klar: „Hohe Ansprüche an Leistungen und Effizienz brauchen günstige Studienbedingungen“ (Bargel u. a. 2009: 41). Hiermit rekurriert Bargel auf die auch in diesem Kapitel eingenommene Doppelperspektive auf Anforderungen und Leistungen: Neben den durch die Studiengänge etablierten und damit hochschulseitig definierten Standards und Normen tritt die eigensinnig konstituierte Definition dessen, was die Studierenden selbst unter Studienerfolg verstehen, in den Mittelpunkt der Erklärung für Prozesse des Kompetenzerwerbs. Damit haben wir anhand der in USuS gewonnenen Erkenntnisse den Weg genauer beschrieben, auf dem wir einer empirisch abgesicherten und theoretisch fundierten Studiengangsgestaltung zur Erhöhung des Studienerfolgs ein Stück näher kommen können.

5 Erträge vor Ort: Studiengangsgestaltung und Implementationsstrategien in den Kooperationsstudiengängen

5.1 Wie kommen hochschuldidaktische Erkenntnisse in die Fachbereiche – oder von der Notwendigkeit der kleinen Schritte. Ergebnisse der Studienverlaufsbeobachtungen am Standort West

MARION KAMPHANS/NINA FRIESE

5.1.1 Vorbemerkung

Wer das Lernen und die Lehre in den Hochschulen in den Blick nimmt, kann unterschiedliche Perspektiven und Phänomene akzentuieren. Zum einen kann sich die Aufmerksamkeit auf die Lehrenden richten, die eine zentrale Rolle sowohl bei der Gestaltung und Durchführung ihrer eigenen Vorlesungen, Seminare und Übungen als auch im Kontext des studentischen Lernens spielen. Zum anderen können die Studierenden fokussiert werden, deren subjektive Sichtweisen und Überzeugungen, aber auch Motivlagen, Interessen und (Lern-)Strategien. Des Weiteren können strukturelle und curriculare Aspekte der Fach- sowie der Lehr- und Lernkultur, also z. B. die Organisation und Gestaltung eines Studiengangs stärker in den Mittelpunkt gerückt werden, um auszuloten, wie strukturelle mit inter- und intrapersonalen Faktoren zusammenwirken. Eine hochschuldidaktische und organisationssoziologische Sichtweise wiederum knüpft an die skizzierten Perspektiven an und fragt weiterführend, wie die Wissensvermittlung und damit das Lernen verbessert werden kann und welche Faktoren relevant sind, damit auf institutioneller Ebene die Anforderungen an „gute Lehre = gutes Lernen“ aufgegriffen und nachhaltig implementiert werden.

Diesen inhaltlichen Bogen und mehrperspektivischen Zugang im Sinne einer „Pluralität der Perspektiven“ (Prenzel 2004, 93–94, vgl. auch Prenzel 2000) greift der vorliegende Beitrag auf.⁷⁷ Am Beispiel eines ingenieurwissenschaftlichen Bachelor-Studiengangs an einer technischen Universität wird analysiert, wie sich die Lehr- und Lernkultur aus den subjektiven Perspektiven der Lehrenden wie Studierenden darstellen. Er beschreibt ausgewählte hochschuldidaktische Interventionen, die in diesem Studiengang durchgeführt wurden, um die mit der Bologna-Reform formulierten Anforderungen an eine bessere Studierbarkeit, hier vor allem ein kompetenzorientiertes Lernen und eine studierendenzentrierte Lehre anzuregen (vgl. Braun/Hannover 2008). Die in diesem Studiengang durchgeführten Analysen und empirischen Erhebungen auf der einen, und die daraus entwickelten hochschuldidaktischen Maßnahmen auf der anderen Seite waren Teil des BMBF-Verbundprojekts „USuS – Untersuchung zu Studienverläufen und Studienerfolg“. Dieses Forschungs- und Entwicklungsprojekt – wie an anderer Stelle in diesem Band ausführlicher dargestellt – verfolgte das Ziel, Faktoren herauszuarbeiten, die ein Studium in seinem Verlauf günstig beeinflussen.⁷⁸ In einem zweiten Schritt wurden auf der Grundlage dieser Ergebnisse spezifische Vorschläge für den Studiengang entwickelt, die in den beteiligten Fachbereichen und Fakultäten Entwicklungsprozesse initiieren sollten. Ein drittes übergeordnetes Ziel war es, die Studiengangsakteurinnen und -akteure dafür zu sensibilisieren, eine Gender- und Diversity-Perspektive mitzudenken und ihre Lehrveranstaltungen und den Studiengang entsprechend auf die Bedürfnisse und Interessen „neuer“ Studierendengruppen auszurichten (vgl. Bülow-Schramm 2010b). Für den untersuchten ingenieurwissenschaftlichen Studiengang bedeutete dies konkret, neue Differenzierungen in den Potenzialen von weiblichen Studienberechtigten, von Studierenden mit Migrations- und nicht-akademischem Hintergrund oder von Studienanfängerinnen und -anängern ohne Abitur wahrzunehmen.

Alles in allem war USuS Ausgangspunkt für Prozesse der Studiengangsentwicklung, in dem das Projekt Aktivitäten unterschiedlicher Qualität, Reichweite und Nachhaltigkeit initiierte – und in einer „Wirkungskette“ (Bülow-Schramm/Rebenstorf 2012) weitere Veränderungsaktivitäten auslöste. Maßgeblichen Anteil daran hatte die sogenannte Interventionsmanagerin, eine Funktion, die extra für das USuS-Projekt geschaffen wurde mit der Aufgabe, eine aufsuchende Beratung anzubieten und intervenierende Angebote zu initiieren, um Veränderungsprozesse anzustoßen und forschend zu begleiten.

77 Dieser Aufsatz basiert konzeptionell auf dem Vortrag, den Marion Kamphans im Rahmen der Abschlussstagung des BMBF-Projekts „USuS“ am 31. Mai 2012 in Hamburg gehalten hat, siehe auf der Homepage des USuS-Projekts http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/uploads/media/Dortmund_Kamphans_AbschlussstagungUSuS_31052012endf.pdf (Zugriff am 7. Juli 2012). Wir danken Sigrid Metz-Göckel für anregende und kritische Kommentare an vorherigen Entwürfen zu diesem Text.

78 Nachzulesen und ausführlicher dargestellt auf der Homepage des USuS-Projekts sowie im Projektantrag, s. Bülow-Schramm/Merkel (2008) und in verschiedenen Veröffentlichungen z. B. Kamphans/Wixfort 2009; Rebenstorf/Bülow-Schramm (im Erscheinen) und in Kapitel 1 in diesem Buch.

Um förderliche Kriterien für einen erfolgreichen Studienverlauf zu eruieren, wurde am Standort West – wie an den drei übrigen Standorten im USuS-Verbund – folgendes Forschungs- und Aktivitäts-Programm durchgeführt:

Eine *quantitative Online-Befragung* der Erst-, Dritt- und Fünft-Semester und ebenfalls zu drei Zeitpunkten qualitative Interviews mit ausgewählten Studierenden, die im Wintersemester 2009/10 ihr Studium aufnahmen.

Parallel wurden Gespräche mit Lehrenden durchgeführt, mit Professoren, wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie Personen, die im Fakultätsmanagement für die Organisation von Studium und Lehre zuständig sind.

Als Entwicklungsaktivitäten waren hochschuldidaktische Weiterbildungen und Beratungen zur Veränderung der Lehrroutine geplant.

Der vorliegende Beitrag fokussiert theorieinspirierte Reflexionen der hochschuldidaktischen Interventionen, die vom BMBF-Projekt USuS am Standort West ausgegangen sind. Retrospektiv und gebündelt als „Lessons learned“ geht es im Kern um gewonnene Erkenntnisse zu der Frage, welche konkreten Erfahrungen des Projekts sich für zukünftige Forschungs- und Beratungsprozesse zur Veränderung der Lehr- und Lernkultur von Studiengängen im Sinne eines „deep level learning approach“ ableiten lassen. Dabei wird auch thematisiert, welche Vorschläge sich als anschlussfähig für den untersuchten Studiengang erwiesen haben.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Nach einer Skizzierung der Rahmenbedingungen sowie der Lehr-Lern-Situation im untersuchten Studiengang schließt sich eine Darstellung der durch USuS initiierten (hochschuldidaktischen) Maßnahmen und ihrer Wirkung auf die Gestaltung des Studiengangs und der Lehr- und Lernprozesse an. Abschließend werden die Möglichkeiten der forschenden Beratung im Rahmen von Projekten wie USuS in Form von „Lessons learned“ thematisiert.

Die „Pluralität der Perspektiven“ bedeutete für die Autorinnen in diesem Forschungs- und Entwicklungsprozess, mehrfach die Perspektive zu wechseln und je nach Erfordernis und Interaktionssituation verschiedene Rollen einzunehmen und damit auch in der Kommunikation mit den Studiengangsakteurinnen und -akteuren eine flexible Distanz zum „Gegenstand“ einzunehmen. Als Nicht-Mitglieder der Fakultät und als Mitarbeiterinnen des Zentrums für Hochschulbildung (zhb)⁷⁹ waren wir sowohl Forscherinnen als auch Beraterinnen sowie hochschuldidaktische Praktikerinnen, hatten also die Perspektive der Fakultät, der Lehrenden und der Studierenden zu berücksichtigen.

79 Beim Zentrum für Hochschulbildung (zhb) der TU Dortmund handelt es sich um eine Neugründung, in die zum 1. Oktober 2011 das Zentrum für Weiterbildung, das Sprachenzentrum und das Hochschuldidaktische Zentrum integriert wurden.

5.1.2 Ausgangslage – Situation in einem technikwissenschaftlichen Studiengang

Der untersuchte Bachelor-Studiengang der Ingenieurwissenschaften war seit Wintersemester 2007/08 von der Diplom- auf die Bachelor-Master-Struktur umgestellt worden. Aktuell sind insgesamt 723 Studierende vorwiegend aus der Region in diese ingenieurwissenschaftliche Richtung eingeschrieben.⁸⁰

Der Studiengang weist die typischen Charakteristika ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge an deutschen Hochschulen auf. Es handelt sich sowohl auf der Seite der Lehrenden wie der Studierenden um einen männlich dominierten Studiengang, nur 8 % der Studierenden sind Frauen und auch das Lehrpersonal ist mit wenigen Ausnahmen männlich. Der Anteil an Studierenden mit einem Migrationshintergrund und/oder einem internationalen Pass beträgt zirka 9 %. Die Quote derjenigen, die im Laufe des Studiums das Studium abgebrochen haben und/oder an eine andere Hochschule gewechselt sind, beträgt 48 %. Dieser Prozentsatz von 48 % bezieht sich auf die Gruppe der Studienanfängerinnen und -anfänger des Wintersemesters 2009/10, die bis zum Sommersemester 2012 nicht mehr in dem untersuchten Studiengang eingeschrieben waren. Die Abbruchquote ist damit zwar im Vergleich zu nicht-ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen relativ hoch, entspricht aber der bundesweiten durchschnittlichen Studienabbruchquote in ingenieurwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen an Universitäten. Autoren und Autorin der Studie zur „Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen“ kommentieren diese Daten dahingehend, dass die verkürzte Studienzeit zu einer verschärften Arbeitsverdichtung, Leistungssteigerung und -anforderung geführt habe (s. ausführlicher Heublein et al. 2012, 16–17) – mit dem Ergebnis, dass durchschnittlich weniger als die Hälfte der Studienanfängerinnen und -anfänger das Examen erreicht. Je nach Lehrveranstaltung liegen die Durchfallquoten bei den Prüfungen in dem untersuchten Studiengang zwischen 20 % und 50 %.

Insgesamt bietet die Fakultät sieben ingenieurwissenschaftliche Studiengänge an, jeweils drei Bachelor- und vier Masterstudiengänge, davon einen in englischer Sprache.

Eine umfangreiche Forschungsaktivität und ein hohes Drittmittelaufkommen kennzeichnen diesen Studiengang bzw. die Leistungsfähigkeit und -stärke der gesamten Fakultät.

Um diesen allgemeinen Charakteristika weitere Perspektiven hinzuzufügen und das Bild der Lehr-Lernsituation im untersuchten Studiengang zu vervollständigen, werden ausgewählte Ergebnisse der Studierenden-Befragung sowie Sichtweisen aus den Experten-Gesprächen mit Lehrenden dargestellt. Dies ist sinnvoll, weil die Äußerungen als Hinweise gewertet werden können, an welchen Punkten Studierende wie Lehrende Veränderungsbedarfe und -möglichkeiten in der Gestaltung und Organisation des Studiengangs und der Wissensvermittlung sehen. Um aufzuzeigen, welche weiteren

80 Die Zahlen in diesem und im nachfolgenden Absatz sind auf der Basis der Statistik der Hochschule am Standort West berechnet, Stand September 2012.

Optimierungspotenziale sinnvoll wären, wird eine hochschulforschende und hochschuldidaktische Perspektive ergänzt.

5.1.2.1 Diskrepanz Einschätzungen: Durchfallen als studienstrategisch kalkulierte Möglichkeit

Ein Großteil der Studierenden wünscht sich „sehr“ oder „eher stark“, dass das geforderte Prüfungspensum verringert wird. Erstaunlicherweise ist aber der überwiegende Teil der Studierenden (72,7 %) mit seinen Leistungen und dem eigenen Studienerfolg zufrieden.⁸¹ Der Notendurchschnitt der bestandenen Prüfungen liegt bei 2,9. Hier handelt es sich um Angaben, die Dritt- und Fünftsemester im Fragebogen gemacht haben. Immerhin gaben 60 % der Studierenden an, eine Prüfung nicht bestanden und bereits wiederholen zu haben, und ein knappes Drittel der Studierenden ist mit ihren bisherigen Noten „kaum“ oder „überhaupt nicht zufrieden“. Dennoch bewerten die meisten Studierenden ihren bisherigen Studienverlauf positiv und äußern sich zufrieden, auch wenn Kriterien wie die Noten eine weniger optimistische Einschätzung erwarten ließen. Aus sozialpsychologischer Perspektive erstaunt diese Diskrepanz zwischen Selbsteinschätzung und Realität jedoch weniger, da eine positivere Einschätzung (oder ein Verkennen der Situation) verhindert, sich persönliches Versagen oder Leistungsdefizite einzugestehen. Gleichwohl gibt knapp die Hälfte der Studierenden (45 %, 3. Welle Wintersemester 2011/12; 46 %, 2. Welle Wintersemester 2010/11; 48 %, 1. Welle Wintersemester 2009/10) an, sich oft Sorgen zu machen, das Studium nicht zu schaffen.⁸² Bei den Studierenden selbst scheint es nicht generell als Versagen zu gelten, eine Klausur nicht zu bestehen, ja sie kalkulieren dies studienstrategisch ein.

Diese gewollt positive Einschätzung der eigenen Studienleistung kann – den festgestellten Mängeln zum Trotz – auch als deutliches Bekenntnis eines Großteils der Studierenden zu dem gewählten Studienfach gewertet werden, zumal weitere Ergebnisse zeigen, dass sich die Mehrheit (71 %, 3. Welle; 75 %, 2. Welle; 70 %, 1. Welle) der Studierenden sicher ist, ein Studienfach gewählt zu haben, das ihren persönlichen Interessen entspricht. Und mehr als die Hälfte (57 %, 1. Welle)⁸³ gibt an, das Studium mache ihnen Spaß. Für ein Zehntel (12 %, 1. Welle) trifft dies aber überhaupt nicht zu.

Die folgenden Befunde zum Kompetenzerwerb wurden ausgewählt, weil sie erstens deutlich machen, auf welche Kompetenzen es im untersuchten Studiengang aus Sicht der Studierenden besonders ankommt und zweitens, weil sie (erneut) auf die faktenorientierte Wissensvermittlung dieser ingenieurwissenschaftlichen Lehr- und Lernkultur hinweisen.

Diese inhaltliche Schwerpunktsetzung/Fokussierung auf die Inhaltsvermittlung findet sich seit Ende der 1970er in der Hochschulforschung, zuerst bei Bernstein (1977) und Entwistle/Ramsden (1983), dann bei Liebau/Huber (1985) und schließlich bei

81 Alle Zahlen und Ergebnisse in diesem Abschnitt sind Schultes 2012a (S. 4) entnommen.

82 Dieser und der nachfolgende Textabschnitt sind Friese et al. 2011 entnommen.

83 Die Frage wurde lediglich in der ersten Erhebung im Wintersemester 2009/10 gestellt.

Schaeper (1997: 110–111). Aufschlussreich wird diese ingenieurwissenschaftliche Lehr-Lern-Kultur erst im Vergleich mit einer sozial- und geisteswissenschaftlichen, die in der Forschung als eher studierendenzentriert und weniger direktiv, die Wissensvermittlung als tendenziell „reiterativ(...), ganzheitlich (...), interpretativ(...)“ (Schaeper 1997: 111) dargestellt wurde. Eine ingenieurwissenschaftliche Lehr- und Lernkultur zeichnet sich demnach dadurch aus, dass Fachinhalte sequenziell, hierarchisierend und sehr stark voneinander abgrenzbar vermittelt werden. Die Wissensstruktur selbst wird als „kristalin (...), kumulativ wachsend(...), linear(...), atomisiert(...)“ (Entwistle/Ramsden 1983, zitiert nach Schaeper (1997: 110) beschrieben. Kennzeichen sind außerdem

eine starke Ausrichtung an formalen Lehr- und Lerntechniken und Methoden,

eine klare Vorgabe der wesentlichen Studienziele,

eine Betonung des Studiums für die spätere berufliche Praxis,

ein hoher Arbeitsaufwand und

enormer Prüfungsdruck, der ein enges und kooperatives Lernen der Studierenden untereinander fördert (vgl. Entwistle/Ramsden 1983, zitiert nach Liebau/Huber 1985: 322 sowie vgl. Portele 1975, ebenfalls zitiert nach Liebau/Huber 1985: 321). Es bleibt aber offen, inwieweit Strategien eines tiefenorientierten Lernens angewendet werden.

Insgesamt wird die soziale Organisation des Fachs als hierarchisch und im Vergleich zu geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern als straff und autoritätsstrukturiert beschrieben. Dies lässt den Studierenden wenige Freiräume, z. B. das Tempo der Stoffvermittlung mit zu beeinflussen. Hierarchiezentrierung und Distanziertheit zeigen sich auch in der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden. Mit Blick auf den Lehrstil wird zudem eine „ausgeprägtere Forschungsorientierung“ (Schaeper 1997: 111) konstatiert, die auch in den Interviews mit Lehrenden sichtbar wurde.

Diese Charakterisierungen decken sich weitgehend mit Einschätzungen von Studierenden, die sich in der Online-Befragung und in Interviews an der Untersuchung des Studiengangs beteiligt haben. Sie werden auch in den Sichtweisen von Lehrenden und Personen des Fakultätsmanagements deutlich, deren Perspektiven und Haltungen wir anschließend darstellen.

Als eine besondere Anforderung an ihr Lernen schätzen die Studierenden den „Erwerb von Faktenwissen“, die „Auseinandersetzung mit theoretischen Fragen und Systemen“ und das Aneignen oder Einüben „intellektueller Fähigkeiten (logisches, methodisches Denken)“ ein. Andere Dimensionen des Lernens, die auf überfachliche oder soziale Kompetenzen zielen, z. B. sich an Diskussionen in Lehrveranstaltungen zu beteiligen, Konflikte konstruktiv auszutragen oder ein weitergehendes Interesse an sozialen, politischen und ethischen Fragen zu zeigen, werden dagegen als nachrangig und/oder wenig relevant eingeschätzt.

Welche Aspekte dieser Lehr- und Lernkultur aus hochschuldidaktischer Perspektive zu verändern wären, deuten Ergebnisse an, die sich auf den Kompetenzerwerb und

auf die Lernstrategien der Studierenden beziehen. Zwar geben 93 % der Studierenden an, dass sie die theoretischen Zusammenhänge zu verstehen versuchen, aber mehr als ein Drittel (40 %) sagt ebenfalls, dass sie den Stoff auswendig lernen und nur ein Viertel (26 %) hat den Anspruch, den gelernten Stoff kritisch zu hinterfragen. Werden diese Ergebnisse mit den Verständnisstufen des Lernens, mit der sogenannten Solo-Taxonomie von Biggs/Tang (2007) zusammengedacht, so lässt sich daraus ableiten, dass ein Großteil der Studierenden durchaus hohe Ansprüche an ein tiefen- bzw. verstehensorientiertes Lernen (deep approach to learning) hat und diese auch umzusetzen versucht. Die Solo-Taxonomie enthält fünf Stufen, mit denen sich Lernergebnisse klassifizieren und Rückschlüsse auf das Lernverhalten der Studierenden ziehen lassen:

Als „prestructural“ wird minimales Wissen oder eher Nicht-Wissen bezeichnet, das nur in einfachster Form und unzusammenhängend vorhanden ist (1. Stufe).

Wissen auf der Stufe des „unistructural“ wird erkennbar, wenn Studierende in der Lage sind, einige Aspekte aufzugreifen und diese definieren können (2. Stufe).

Mehrfach strukturiertes Wissen (multistructural) wird sichtbar, wenn mehrere Aspekte aufgegriffen werden und eine Struktur erkennbar ist, ohne dass Studierende in der inhaltlichen Auseinandersetzung die Zusammenhänge oder Bedeutungen erkennen können (3. Stufe).

Während die ersten drei Stufen die Lernstrategien eines oberflächlichen Lernens (surface approach to learning) kennzeichnen, stehen die beiden nächsten für ein komplexes und tiefenorientiertes Lernverständnis (deep approach to learning):

„Relational“ Wissen meint, dass Studierende die Zusammenhänge sehen und zwischen verschiedenen Aspekten differenzieren können (4. Stufe).

Umfassend abstraktes Wissen („extended abstract“) haben sie, wenn deutlich wird, dass sie eine Meta-Perspektive einnehmen können, ihr angeeignetes Wissen auf andere Bereiche übertragen und die Theorien und Hypothesen weiterdenken und -entwickeln können (5. Stufe).

Mit Blick auf die USuS-Befragungsergebnisse lässt sich jedoch eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen und der Praxis feststellen. Denn die Ergebnisse weisen darauf hin, dass etliche Studierende ungünstige, d. h. oberflächliche Lernstrategien wie stures Pauken einsetzen und damit scheitern, auch wenn sie viel Zeit und Mühe investieren, um sich den Lernstoff anzueignen. So verwundert es nicht, dass 60 % der Studierenden angeben, eine Prüfung wiederholt zu haben, ebenso wenig erstaunt die hohe Quote derjenigen, die das Studium nach einigen Semestern abbrechen.

Wie lässt sich diese Diskrepanz erklären? Es können verschiedene Gründe vorliegen, weshalb Studierende komplexere Lernstrategien meiden bzw. nicht anwenden. Zum einen kann hier eine Rolle spielen, dass jedenfalls in der Wahrnehmung der Studierenden diese Art des Zusammenhang-Lernens in ingenieurwissenschaftlichen Fachkulturen weniger gefordert und auch nicht gefördert wird und deswegen die entspre-

chenden Kompetenzen hierfür auch weniger ausgebildet sind. Zum anderen verbirgt sich hinter dieser studentischen Lernstrategie auch eine pragmatische Haltung, die dem Bemühen geschuldet ist, umfangreiche Lerninhalte in punktuellen Prüfungssituationen (Klausuren) abrufen zu können.

Wie anspruchsvoll und arbeitsam einerseits das Studium empfunden wird, und wie ein Großteil der Studierenden andererseits meint, diesen Erwartungen an ihre Leistungsfähigkeit und Arbeitsbereitschaft nicht entsprechen zu können, wird in der Diskrepanz der Bewertung zu den geforderten und erworbenen Kompetenzen deutlich. Faktenwissen zu erwerben, in der Lage zu sein, selbstständig komplexe Sachverhalte zu analysieren, sich angemessen mit theoretischen Fragen und Systemen auseinandersetzen zu können sowie die intellektuellen Fähigkeiten zu schulen, schätzen die Studierenden positiv ein. Gerade in diesen Dimensionen haben die Studierenden doch vielfach auch den Eindruck, den Anforderungen zu wenig zu genügen und dem Bild des Idealstudierenden kaum zu entsprechen. Denn sie schätzen diese Kompetenzen mehr als gefordert denn als erworben ein.

Umgekehrt verhält es sich damit, wie die Studierenden ihr Interesse für soziale, politische und ethische Fragen sowie ihr Wissen und Verständnis für Menschen, Kulturen und Gesellschaften anderer Länder bewerten. Diese Dimensionen betrachten sie im Ergebnis als wenig relevant und von daher als kaum erforderlich. Gleichwohl sind einige Studierende der Auffassung, sich bisher zu geringe soziale oder überfachliche Kompetenzen im Studium angeeignet zu haben.

Die Ergebnisse zusammengefasst lauten: Die Studierenden haben vielfach das Gefühl, dem Idealstudierenden in Gänze nicht zu entsprechen.

5.1.2.2 Zur Perspektive der Lehrenden

Wie sehen die Veränderungsbedarfe und -möglichkeiten zur Lehr- und Studiengangsgestaltung aus? Wie positionieren sich diejenigen, die maßgeblich die Lehre und das Studium studierendenzentrierter gestaltet könnten? In den Interviews mit Lehrenden und Fakultätsmanagerinnen wurden unterschiedliche Einschätzungen zur (eigenen) Lehre und zum Lernen der Studierenden deutlich. Ein wesentliches Resultat vieler Gespräche ist, dass Lehrende und Fakultätsmanagerinnen in ein konkretes Feld oder konkrete Verhältnisse eingebettet sind, in dem sie ihre Gestaltungsspielräume zur Veränderung der Lehre unterschiedlich wahrnehmen und bewerten, nämlich als eher möglich oder als kaum vorhanden. Entsprechend signalisieren sie unterschiedlich offen ihre Bereitschaft, sich auf hochschuldidaktische Veränderungen einzulassen, oder nennen Gründe, weshalb nur die Routinen möglich sind, die Lehr-Lernverhältnisse reproduzieren und alles beim Alten belassen.

Das Feld- und Habitus-Konzept des französischen Soziologen Bourdieu (vgl. Bourdieu/Wacquant 2006: 157–175) und die neo-institutionalistische Organisationstheorie (Meyer/Rowan 1977; Brunsson 1989) liefern einen theoretischen Rahmen dafür, ambivalente Verhaltensweisen und partielles Engagement von Akteurinnen zu erklären. Aus dem Blickwinkel von Bourdieu verfügen Akteurinnen über einen trägen, schwer

veränderbaren Habitus, der einmal festgelegt sich auch dann nicht großartig verändert, wenn kurzfristig neue politische Anforderungen, etwa die Lehre studienzentrierter auszurichten, an sie herangetragen werden und etwas anders als bisher üblich gemacht werden soll (vgl. hierzu Kapitel 3 in diesem Buch).⁸⁴ Aus neo-institutionalistischer Perspektive kann zum einen erklärt werden, dass Mitglieder in Organisationen weniger daran interessiert sind, sich rational zu verhalten, sondern ihr Verhalten vor allem als legitim erscheinen zu lassen. Außerdem liefert sie eine Erklärung für das beim organisationalen Handeln häufig beobachtete Phänomen der Entkopplung von „talk and action“. Dieser Mechanismus der Entkopplung deutet darauf hin, dass das Reden über Veränderungen und ein gesprächsweise signalisiertes Interesse an einer Optimierung der Hochschullehre weiter entwickelt ist, als es die Praxis belegt.

Einen ergänzenden und auf die Lehre bezogenen Ansatz aus der Lehr- und Lernforschung liefert das Teaching Perspectives Inventory von Pratt/Collins (2000). Die Lehrenden können in der Regel nicht gleichzeitig mehrere Perspektiven oder Lehrhaltungen einnehmen, vielmehr dominieren im Verständnis guter Lehre lediglich ein bis zwei Perspektiven. Aus vorliegenden Untersuchungen filtert Pratt (2002) fünf relevante Lehrausrichtungen heraus,

die Wissensvermittlung (transmission),

ein Interesse an (geistig-intellektuellen) Entwicklungsprozessen (developmental),

die (praktische) Ausbildung (apprenticeship) sowie

die Förderung des sozio-emotionalen Wachstums (nurturing) von Studierenden oder

die Ausrichtung der Lehre an den Anforderungen sozialer Reformen.

Jede der Lehrausrichtungen setzt eine andere Art der Interaktion zwischen der Lehrperson und den Lernenden voraus. Lehrende mit einer „transmission perspective“ zeichnen sich z. B. dadurch aus, dass sie den Studierenden einen kompetenten und systematischen Umgang mit den Inhalten vermitteln wollen:

“To do this teachers must provide clear objectives, well-organized lectures, beginning with the fundamentals, adjust the pace of lecturing (kursiv von MK), make efficient use of class time, clarify misunderstandings, answer questions, correct errors, provide reviews, summarize what has been presented, direct students to appropriate resources, set high standards or achievement and develop objective means of assessing learning” (Pratt 2002: 3).

Die Lehrpersonen verbringen viel Zeit damit, ihre Lehre gut vorzubereiten und legen Wert darauf, Inhalte effizient und effektiv zu vermitteln. Ihre Rückmeldungen an Studierende beziehen sich vor allem auf das Korrigieren von Fehlern oder auf Hinweise, wie die Studierenden ihre Leistung verbessern können. Charakteristisch für diesen Lehrtyp ist, dass es ihm in erster Linie darum geht, Wissen „richtig“ zu vermitteln, der Lernende und seine Interessen sind diesem Anspruch nachgeordnet.

84 Eine Veränderung des Habitus ist allerdings nicht ausgeschlossen, doch setzt dies einen umfassenderen und länger währenden Einfluss voraus.

Eine andere Lehrausrichtung ist die „developmental perspective“. Lehrende dieses Typs wollen intellektuelle Entwicklungsprozesse bei den Lernenden anstoßen und verfolgen eine konstruktivistische Didaktik, d. h. sie kreieren mit den Studierenden einen Lernprozess, der die Lernenden mit einbezieht und ihren kontinuierlichen Lernzuwachs und ganzheitliches Lernen ermöglichen soll. In der Interaktion mit Studierenden wenden Lehrende mit einer konstruktivistischen Lehrhaltung vor allem die beiden folgenden Strategien an:

“... First, the judicious use of effective questioning that challenges learners to move from relatively simple to more complex forms of thinking; and second, the use of examples that are meaningful to learners. Questions, problems, cases, and examples form the bridge that teachers use to transport learners from previous ways of thinking and reasoning to new, more complex and sophisticated forms of reasoning and problem solving. This, in turn, has implications for the use of the teachers’ knowledge. Developmental teachers adapt their knowledge to learners’ ways of understanding (kursiv von MK)” (Pratt 2002: 4).

Auch wenn sich diese Lehrhaltungen in der Praxis selten in Reinform präsentieren, lassen sich ihnen empirische Beispiele doch gut zuordnen.

Ein Professor, der erst seit einigen Jahren an der Universität arbeitet und im unteruchten Studiengang lehrt, praktiziert einen Lehrstil, den er sich, wie er sagt, bei seinem Doktorvater abgeschaut hat. Schon als Student und später als wissenschaftlicher Mitarbeiter habe ihn sein Doktorvater dadurch begeistert, dass er „sehr strukturiert [Inhalte] an die Tafel“ geschrieben habe. Da er die Lehre seines Doktorvaters „sehr genossen“ habe, hat er die Struktur und das Layout seines Tafelanschriebs übernommen und in seine Lehre integriert. Wichtig sei für ihn, ingenieurwissenschaftliche Inhalte systematisch und strukturiert zu vermitteln:

„Also die Systematik, was bringt man den Studenten überhaupt bei, ist überhaupt erst mal obenan. ... Bevor man dann zu sehr in die Didaktik geht und sagt, wie kann ich das, was ich jetzt vermittele, auch noch besonders gut vermitteln, sodass sie eigenständig mehr arbeiten. Das ist sozusagen der zweite Schritt, der dann für mich kommt.“

Eine hochschuldidaktische Weiterbildung hat er bis dahin nicht besucht, aber durch „learning by doing“ im außer- und universitären Job habe er gelernt zu lehren. Ein gutes Übungsfeld sei seine berufliche Beratungstätigkeit vor der Professur gewesen. Da habe er gelernt, anderen Menschen etwas anschaulich zu vermitteln. Lehre hat für ihn einen hohen Stellenwert, er halte es für „essenziell wichtig“, die „Studenten“ gut auszubilden. Schließlich sei sein Ziel, „gute Ingenieure auszubilden“. Die Lehrveranstaltungen vorzubereiten und durchzuführen, schätzt er ambivalent ein. Die Lehre bestehe für ihn nicht nur aus Arbeit im Sinne der regelmäßigen und zeitaufwendigen Vorbereitung. Das Durchführen und das Reden vor Publikum empfinde er als körperlich anstrengend. Andererseits bereite es ihm Freude zu sehen, dass der überwiegende Teil der Studierenden ein inhaltliches Interesse mitbringe und sich engagiere. Dass er sehr wohl die Dominanz einer Fakten-Vermittlung in seinen Veranstaltungen sieht, auch wenn er es nicht expliziert, wird an den Stellen im Interview deutlich, in

denen er darauf anspielt, stärker als bisher praktische Versuche, Projektarbeit und interaktives studentisches und problemorientiertes Lernen einsetzen zu wollen – alles Formate, die stärker die sinnliche als allein die kognitive Wahrnehmung der Studierenden ansprechen und darauf abzielen, dass sich die Studierenden intensiver mit den Inhalten auseinandersetzen und dadurch Strategien des tiefenorientierten Lernens anwenden und auch überfachliche Kompetenzen erwerben. Jedoch sagt er auch, und an diesem Punkt grenzt er seine Wünsche wieder ein, dass es vorläufig unmöglich sei, diese eher studierendenzentrierten Lehrprojekte umzusetzen, weil die Rahmenbedingungen es bislang nicht zuließen. Zum einen fehlten zusätzliche Ressourcen, z. B. Personal, zum anderen ließen es seine weiteren Aufgaben in der Forschung und im Fakultätsmanagement nicht zu, mehr als die ohnehin schon 50 % seiner bisherigen Arbeitszeit auf die Vorbereitung und Durchführung der Lehre zu verwenden. Offen gesteht er ein, angesichts der verschiedenen Anforderungen an ihn als Wissenschafts- und Lehrstuhlmanager sei es nicht immer leicht, überhaupt noch die Zeit zum Forschen zu finden und die eigene wissenschaftliche Arbeit voranzubringen. Er sagt, er sei für „alles“ aufgeschlossen, was die Lehre verbessert, z. B. mehr aktivierende Übungen einzusetzen und die Studierenden mehr als bisher Inhalte selbstständig erarbeiten zu lassen. Nur sehe er das Problem, dass die Studierenden sich dann die Grundlagen selbst erarbeiten müssten, um z. B. eine inhaltliche Aufgabe zu lösen. Dies sei schwierig, weil ihnen eben diese Grundlagen noch fehlten, die ihnen erst noch vermittelt werden müssten. Zusammenfassend lässt sich hierin die Ausprägung einer Wissen vermittelnden Lehrhaltung („transmission“) deutlich erkennen.

Ein anderer Professor, der über Erfahrungen der Fachsozialisation in einer amerikanischen Studienkultur verfügt, berichtet im Interview davon, dass gemeinsam mit der Fakultätsleitung überlegt werde, wie die hohen Abbruchquoten verringert werden könnten. Er verweist auf ein Projekt, das an einer anderen technischen Universität in einem ingenieurwissenschaftlichen Studiengang erfolgreich durchgeführt wird und zum Inhalt hat, Studienanfängerinnen bis zu einem Notendurchschnitt von 1,9 zuzulassen und mit den übrigen ein mündliches Auswahlgespräch zu führen, um deren Eignung zu prüfen. Mit dieser Aufnahmeprozedur sei es dem Fakultätsmanagement dieser Universität gelungen, die Abbruchquote stark (auf bis zu 10 %) zu senken und geeignetere und passfähigere Studierende als bisher auszuwählen.

Über die Qualität der ingenieurwissenschaftlichen Lehre äußert er sich kritisch. Sie sei nicht nur an seiner Fakultät, sondern deutschlandweit nicht sonderlich gut. Seiner Meinung nach werden Studierende für die Professionen der Ingenieurinnen in der Gesellschaft nicht gut ausgebildet. Lehrende würden sich zum Teil gar nicht in der Rolle sehen, verantwortlich für ein gutes Lernsetting zu sein. Vielfach hört er von Lehrenden das *Verschiebeargument*, für ihr Lernen seien die Studierenden selbst verantwortlich bzw. jeder Studierende müsse selbst lernen zu lernen. Diese weitverbreitete Einschätzung halte er für vorgeschoben. Er interpretiert diese als Schutzbehauptung der Lehrenden, nicht mehr Zeit in eine bessere Lehre investieren zu müssen.

Als weiteren Punkt für die schlechte/geringe Lehrqualität nennt er die „Mammutveranstaltungen“ mit weit über 100 Personen „absoluten Quatsch“. Seine Erinnerungen an seine erste Massenveranstaltung in Deutschland sind alles andere als gut:

„Ich bin verrückt geworden da. ... Ich kam mir vor wie ein Zirkusdirektor. Ich habe gesagt: ‚Die Vorlesung halte ich nicht mehr‘“.

Mitten im Semester hat er die Vorlesung abgebrochen und begonnen, sie zusammen mit seinen Mitarbeitern – unterstützt von hochschuldidaktischen Beratern – zu überarbeiten und zu verändern. Auch die Übungen würden wegen zu hoher Teilnehmerszahlen zu „Minivorlesungen“ mutieren. Dabei sollten gerade in den Übungen interaktive und aktivierende Lehrformate eingesetzt werden, damit die Studierenden die Komplexität der Studieninhalte begreifen und verstehen könnten. Ganz anders sei er es von seiner Heimathochschule gewohnt. Dort habe er Gruppen mit maximal 20 Studierenden unterrichtet. Verständnisvoll berichtet er von einer Studentin, die die Lehre an seiner jetzigen Fakultät so schlecht bewertete, dass sie an die Fachhochschule gewechselt ist und dort das „Spoon feeding“ von Lehrveranstaltungen kennen und schätzen gelernt hat.⁸⁵ In der Spoon feeding-Metapher wird ein lerntheoretisches Verständnis sichtbar, das eng verwandt ist mit dem Nürnberger Trichtermodell.

Seine Kritik an der hiesigen Lehr- und Lernkultur ist genereller: Verbindlichkeit, ein persönlicher Kontakt oder Austausch zwischen ihm und den Studierenden könne in diesen großen Veranstaltungen nicht aufkommen und sich nicht entwickeln und ein effektives Lernen sei kaum möglich. Den Studierenden würden zwar komplexe Inhalte vermittelt, die Inhalte aber nur passiv aufgenommen. Es bleibt unklar, ob die meisten die Komplexität überhaupt verstanden haben, denn sie würden sich nicht direkt äußern. Dass es eine unterentwickelte Rückmeldekultur gibt, diese Erfahrung hat er gleich zu Beginn gemacht, als er mit seinem Versuch scheiterte, eine lebhafte Feedbackkultur in einer großen Vorlesung zu initiieren. Explizit habe er seine Studierenden aufgefordert, sich kritisch zu allen Themen des Studiums und vor allem auch zu seinen Veranstaltungen zu äußern. Von zirka 700 Studierenden ist nur eine Person zu ihm gekommen, um eine direkte Rückmeldung auf seine Veranstaltung zu geben, etwa zehn Studierende haben ihre Kommentare als Mail an ihn geschickt.

Auch wenn in diesem Fallbeispiel der Professor eigene Erfahrungen mit dem Einsatz aktivierender didaktischer Methoden vorzuweisen hat, wird jedoch deutlich, dass er sie vor allem als Vehikel für eine effiziente Wissensvermittlung unter strukturell ungünstigen Rahmenbedingungen nutzt. Seine Kritik richtet sich auch auf die Kolleginnen und Kollegen, die es sich zu leicht machen, mangelnde Studienerfolge mit nicht erbrachter Holschuld der Studierenden zu erklären. Trotz seiner offenen Kritik ist dieser Professor ebenfalls einem das Wissen vermittelnden Lehrverständnis zuzuordnen.

Ein wissenschaftlicher Mitarbeiter berichtet im Interview davon, er habe damit begonnen, sowohl seine Veranstaltungen als auch seine Prüfungen studierendenzent-

85 Mit „Spoon feeding“ ist gemeint, Lehrinhalte in kleinen Häppchen zu verabreichen.

rierter zu gestalten. Sich Wissen verstehend anzueignen, sei sein Lehrkonzept. Bei vielen Studierenden, besonders bei asiatischen, sei ihm aufgefallen, dass sie wenig sinnvolle Lernstrategien wie stures Auswendiglernen einsetzen, um sich die Inhalte anzueignen. Er führt dies vor allem auf Sprachprobleme zurück. Diese Studierenden würden ganze Lehrbücher auswendig lernen und anschließend in den Klausuren anhand von Schlüsselbegriffen die Inhalte wiedergeben. Sobald allerdings die Reihenfolge der Prüfungsfragen bzw. die entsprechenden Schlüsselbegriffe geändert und/oder durch andere ersetzt würden, scheitern sie in der Klausur, aber nicht unbedingt auch im Studiengang, denn vielfach würden sie trotz geringer Sprachenkenntnisse „durchgeschleust“.

Um dies zu ändern, hat er in den vergangenen Jahren das Zertifikat „Kompetenz für professionelle Hochschullehre“ erworben und in diesem Rahmen einige hochschuldidaktische Weiterbildungsveranstaltungen, z. B. zu hochschuldidaktischen Grundlagen, wissenschaftlichem Schreiben für Studierende sowie zur Durchführung von Hochschulprüfungen absolviert und viele Anregungen erhalten, wie Lehre aus der Perspektive der Studierenden gestaltet werden kann, um letztlich deren Lernergebnisse zu verbessern. Zum Beispiel setzt er in einem Modul, in dem er ein Seminar durchführt, unterschiedliche aktivierende Lehr- und Lernmethoden ein, z. B. Fallstudien, Projektarbeit und/oder E-Learning-Einheiten, die von den Studierenden entweder in Kleingruppen oder allein bearbeitet werden müssen. An Stelle des sonst in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen üblichen und häufig eingesetzten Prüfungsformats „Klausuren“ am Ende einer Vorlesung oder eines Seminars bietet er den Studierenden an, ihre Prüfungsleistung mit einer Hausarbeit, einem Wiki⁸⁶ oder einer Simulation zu erwerben. Mit der Entscheidung, seine Lehre umzugestalten, ist er zufrieden, weil er merkt, dass die Studierenden ihm Rückmeldungen geben, sich insgesamt mehr engagieren und sich in seinen Seminaren beteiligen.

Das passive Zuhören der Studierenden in Großveranstaltungen und die damit einhergehende sinkende und damit geringe Aufmerksamkeit versucht er dadurch zu umgehen und aufzubrechen, dass er die Studierenden in den Übungen direkt anspricht und sie auch zu Wort kommen lässt. Seiner Auffassung nach fühlten sich die Studierenden durch seine persönliche Ansprache wertgeschätzt und motiviert, weil er ihnen das Gefühl vermittelt, sie als Personen wahr- und ernst zu nehmen. Nicht ohne Stolz verweist er darauf, dass zu seinen Übungen manchmal wesentlich mehr Studierende kommen, als in der eigentlichen Vorlesung gezählt werden, und dass die Studierenden seiner Meinung nach gern Prüfungsaufgaben bei ihm einreichen, weil er als aufgeschlossen gelte. Auch der Dozent im dritten Beispiel reflektiert die eigene Lehre in der Suche nach einer Optimierung der Wissensvermittlung und ist deswegen zwar dem Lehrtypus „transmission“ zuzuordnen. Die von ihm eingesetzten Methoden verweisen aber darauf, dass er an umfassenderen geistig- intellektuellen Entwick-

86 Wikis sind Texte, die in einem Content-Management-Zusammenhang entstehen und an denen verschiedene Personen mitarbeiten, sie schreiben und verändern können. Eines der bekanntesten Wikis ist das kollektive Online-Lexikon Wikipedia.

lungsprozessen (developmental) seiner Studierenden interessiert ist und daher beide Typen vereint/verbindet.

5.1.3 Hochschuldidaktische Interventionen im Studiengang – Bedarfsanalyse und Umsetzung

Aus den Analysen im USuS-Projekt wurden mehrfache Anknüpfungspunkte für Interventionen abgeleitet, konkrete Veränderungsvorschläge formuliert und der Fakultätsleitung zur Erprobung angeboten. Diese Vorschläge zur Veränderung der Lehr- und Lernkultur bewegten sich auf verschiedenen Ebenen:

Angebote zur strukturellen und organisatorischen Weiterentwicklung der Fakultät/ des Studiengangs und

konkrete Angebote zur individuellen Kompetenzentwicklung, vor allem hinsichtlich didaktischer Fähigkeiten.

Es wurde nicht erwartet, dass die Fakultätsleitung allen Vorschlägen des USuS-Projektteams folgen würde, sondern im Abgleich mit eigenen Interessen und begrenzten Ressourcen eine Auswahl der Angebote vornehmen würde. Im Folgenden stellen wir ausgewählte Maßnahmen dar. Sie umfassen Intensiv-Coachings, zwei Weiterbildungen für Lehrende und Konzepte und Schulungen für Studierende.

5.1.3.1 Erfolgreiche Aktivitäten zur Verbesserung individueller Lehrkompetenz

Zu den aufwendigsten Interventionen, allerdings nur mit geringer institutioneller Durchdringungswirkung, gehörte die Durchführung von Intensiv-Coachings mit zwei Professoren.⁸⁷ Was wurde konkret gemacht und mit welchem Ziel? Diese Coachings hatten zum einen das Ziel, die jeweilige Lehrperson in intensiver Zusammenarbeit für weitergehende Veränderungsprozesse zu interessieren und aktivierende Formate erfahrbar zu machen. Das eigentliche Lehr-Coaching zielte darauf, die individuelle Lehrkompetenz zu fördern und eine Lehrperson dabei zu unterstützen, in ihrer Vorlesung aktivierende Mini-Übungen einzusetzen, beispielsweise eine Frage-Antwort-Sequenz, um die Aufmerksamkeit der Studierenden länger als bislang zu binden. Begleitend dazu wurden die Effekte dieser Mini-Übungen bei den Studierenden „gemessen“, um festzustellen, wie und ob sich diese Interventionen auf das Lernen, aber auch auf die Einstellung der beteiligten Lehrenden auswirken (ausführlicher zum Konzept s. Kamphans et al. 2011 sowie Metz-Göckel et al. 2010). Dazu wurden verschiedene Verfahren eingesetzt, wie teilnehmende Beobachtung, Fragebögen für die Studierenden und den Lehrenden sowie regelmäßige Feedbackgespräche, um die Ef-

87 Das Konzept für das Coaching wurde im BMBF-Projekt „LeWi – Lehre, Wirksamkeit und Intervention. Einstellung von Lehrenden zur Lehre, Studienerfolg und Wirksamkeit von Interventionen zugunsten guter Lehre“ entwickelt und ausprobiert. Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel und Marion Kamphans haben das Projekt geleitet (beide Zentrum für Hochschulbildung, TU Dortmund). Kooperationspartner des LeWi-Projekts sind die Leuphana Universität Lüneburg, die TU München, die TU Braunschweig und die TU Dortmund. Weitere Informationen: <http://www.hdz.tu-dortmund.de/101>

fekte in der konkreten Lehrveranstaltung zu untersuchen. Wie die Auswertungsergebnisse der beiden Fälle des Intensiv-Coachings zeigen, ergaben sich minimale positive Effekte auf den verschiedenen Ebenen der Lehrveranstaltung. Nachfolgend werden einige Beispiele konkreter Interventionen in die Lehrroutine dargestellt, die im Rahmen der Coachings durchgeführt wurden.

Im 1. *Fallbeispiel* nannte die Lehrperson, ein Professor, der im untersuchten Studiengang lehrt, drei Ziele für die Optimierung seiner Lehrveranstaltung, einer mittelgroßen Vorlesung mit begleitender Übung und etwa 50 Studierenden: Er wollte den Lernerfolg verbessern und – um die Durchfallquote der am Semesterende anstehenden Klausur zu senken – neue aktivierende Lernmethoden kennenlernen, anwenden und seine Vorlesung mittelfristig anders strukturieren. Mit Blick auf seine Optimierungswünsche wurden aufeinander aufbauende aktivierende Übungen entwickelt, die er im Verlauf der Veranstaltung umsetzte.⁸⁸ An einem der ersten Vorlesungstermine wurden die Studierenden aufgefordert, schriftlich und anonym Fragen zu den inhaltlichen Aspekten zu stellen, die ihnen rückblickend unklar geblieben sind. Die Studierenden sollten in den nachfolgenden Sitzungen die Fragen in Kleingruppen beantworten und anschließend ihre Lösungen vor der Gesamtgruppe präsentieren. Für die Studierenden war dies zuerst recht ungewohnt. Zwar wurden sie von dem Professor gelobt und freundlich motiviert, ihre Ergebnisse zu präsentieren und auch weitere eigene Fragen zu stellen, doch blieben die meisten anfangs zögerlich. Nur wenige stellten Fragen. Dies änderte sich im Verlauf weiterer Interventionen in den nachfolgenden Veranstaltungsterminen. Die Studierenden verließen ihre sichere Komfortzone und trauten sich auch ohne explizite Aufforderung durch die Dozentin, dann Fragen zu stellen, wenn Inhalte für sie unklar oder unverständlich blieben. Die Ergebnisse der Begleitforschung zeigen, dass sowohl die Studierenden als auch die Lehrperson die Interaktion zwischen ihnen positiver wahrnehmen als noch zu Beginn der Vorlesung. Die Lehrperson kündigte an, die Ideen für Mini-Interventionen, eine stärkere Aktivierung der Studierenden und mehr Selbsterarbeitungsphasen in nachfolgende Vorlesungen zu übernehmen.

Positiv bewerten die Studierenden in den schriftlichen Äußerungen, dass ihnen anhand dieser Frage-Antwort-Sequenzen deutlich wurde, den eigenen Lernstand besser einzuschätzen und sie sich stärker als bisher motiviert fühlten, den Stoff der Vorlesung nachzuarbeiten. Im Einzelnen zeigen die Ergebnisse der quantitativen Befragung der Studierenden, dass sie die Interventionen positiv bewerten, indem sie einen Nutzen des „neuen“ und mehr aktivierenden Lehrstils für sich erkennen. Das soziale Klima wird positiv beurteilt und ebenso die Vorlesung als zunehmend interessanter und auch strukturierter eingeschätzt. Bemerkenswert ist aber ebenfalls, dass die Studierenden mit jedem weiteren Messpunkt angeben, ihr Arbeitsaufwand und ihre Arbeitsbelastung seien gestiegen – wobei das nicht zwangsläufig mit den im Coaching eingesetzten aktivierenden Übungen zusammenhängen muss, sondern auch mit der nahenden Prüfung zusammenhängen kann.

88 Das Coaching wurde im Sommersemester 2010 durchgeführt.

Im 2. *Fallbeispiel* wollte ein Professor des Studiengangs eine einführende Vorlesung aktivierender und studierendenzentrierter für die durchschnittlich 70 Teilnehmenden gestalten, um sie für das Thema mehr zu interessieren und sie kontinuierlich „bei der Stange zu halten“. Zudem wünschte er sich eine stärkere Beteiligung der stillen und ruhigen Studierenden. Als weiteres Ziel formulierte er den Wunsch, die Zufriedenheit der Studierenden mit seiner Lehre zu erhöhen und erhoffte sich, durch die Teilnahme an dem Coaching seine Lehrkompetenz zu verbessern.⁸⁹ Gemeinsam mit der Lehrperson wurden vier Übungen entwickelt und in der Lehrveranstaltung eingesetzt. Hier bestanden die Aufgaben darin, dass sich die Studierenden mit der Konstruktion von Maschinen beschäftigen und deren Einsatz in der Praxis überlegen sollten – gemeinsam sollten sie innerhalb weniger Minuten Lösungen für die gestellten Aufgaben erarbeiten und sie entweder an die Tafel schreiben und/ oder mündlich im Hörsaal vortragen. Inhaltlich ging es dabei z. B. darum: Die Studierenden sollten sich überlegen, welche drei Schritte für den Produktionsprozess notwendig sind, um aus einem Blech maschinell eine Cremedose zu fertigen. Auch in dieser Veranstaltung ergaben sich im Verlauf der durchgeführten Mini-Interventionen geringe positive Veränderungen bei der Lehrperson, den Studierenden und in der Lehrveranstaltung. Der Dozent schätzte seine Selbstwirksamkeit, seine Lehrkompetenz und seine Zufriedenheit mit der Lehre im Verlauf des Coachings positiver ein. Gelernt habe er, so sein Fazit, souveräner durch die Vorlesung zu führen, einerseits unruhige und laute Studierende stärker einzubinden und andererseits die Mehrheit der Studierenden, aber auch die stilleren Studierenden mit aktivierenden Übungen dazu zu bringen, sich intensiver mit den Inhalten auseinanderzusetzen. Die Vorbereitung empfand er im Verhältnis zu dem daraus resultierenden Nutzen für sich und auch für die Studierenden als gering. Für die Studierenden schätzte er das Lernen interessanter und hilfreicher ein und für sich selbst entlastender. Er müsse nun weniger „vorturnen“ und habe auch einmal eine Pause. Als Konsequenz kündigte er an, die Interventionen in seine weiteren Veranstaltungen zu übernehmen. Minimale Veränderungen zeigten sich in den Befragungsergebnissen der Studierenden in der positiven Beurteilung der Lehrveranstaltung und der Lehrperson, des eigenen Lernens, der Interessantheit der Vorlesung sowie in der Einschätzung der Interaktion und des sozialen Klimas. In der schriftlichen Rückmeldung gaben einzelne Studierende an, dass sie die interaktive Vorlesung und den Praxisbezug und die Realitätsnähe der Aufgaben schätzen würden und den verständlichen Erklärungen gut folgen könnten. Positiv bewerteten sie, dass ihnen Zeit eingeräumt würde, sich eigenständig mit den Aufgaben auseinanderzusetzen und dass ihre Fragen vom Professor beantwortet werden.

Alles in allem lässt sich sagen: Die Coachings waren auf der individuellen Ebene der Lehrenden und der Studierenden insofern wirkungsvoll, als die meisten der formulierten Ziele erreicht wurden. Im Zuge der Durchführung ließ sich eine messbare Verbesserung des studentischen Lernens feststellen. Es gelang zudem, die Lehrenden für den Einsatz „neuer“ aktivierender Lehr-Lernmethoden zu sensibilisieren und

89 Das Coaching wurde im Wintersemester 2011/12 durchgeführt.

punktuell Veränderungen der Lehrroutine zu erreichen. Eine darüber hinausgehende Implementierung des Coachings als Dauerangebot gelang nicht, auch wenn die beiden Professoren als Werbeträger in ihrer Fakultät fungierten und einer der beiden z. B. in der monatlichen Hochschullehrerkonferenz anregte, die übrigen Kollegen und Kolleginnen mögen dieses Format ebenfalls ausprobieren.

Zu den weiteren Angeboten, die auf der Basis von Analysen des USuS-Projekts angeregt wurden, um die Lehre im Studiengang nachhaltig zu verändern, gehörten hochschuldidaktische Weiterbildungen. Sie dienten auch dazu, neue Lehr- und Lernansätze einer zeitgemäßen Hochschuldidaktik zu vermitteln und boten darüber hinaus eine Möglichkeit, die eigene Lehrpraxis zu reflektieren. Während der Laufzeit des USuS-Projekts wurden zwei Workshops durchgeführt, zum einen der Workshop „Forschendes Lernen als didaktisches Prinzip in den Ingenieurwissenschaften“, zum anderen die ebenfalls zweitägige Veranstaltung „Kompetenzorientiert Lehren und Prüfen – eine Weiterbildung für Lehrende in den Ingenieurwissenschaften“.⁹⁰ Beide Workshops waren für *alle* Lehrende der Fakultät/des Studiengangs geöffnet, also für Professorinnen wie wissenschaftliche Mitarbeiterinnen. Beide Workshops waren darauf angelegt, sowohl theoretisches Wissen als auch praxisnahe Anregungen zu vermitteln, um es den Teilnehmenden zu ermöglichen, Gelerntes und Erfahrenes in die eigene Lehrveranstaltung zu integrieren. Ging es in dem ersten Workshop vor allem darum, studierendenzentrierte, praxisintegrierende und kompetenzorientierte Lehr-Lern-Szenarien kennenzulernen, lag der Schwerpunkt des zweiten Workshops darin, unterschiedliche theoretische Ansätze für das Konzept des *Constructive Alignment*⁹¹ kennenzulernen, aber auch kompetenzorientierte Lernziele und Prüfungsaufgaben für die eigene Lehre zu erarbeiten. Beide Veranstaltungen wurden von den Teilnehmenden positiv bewertet und auch zurückgemeldet, dass sie die didaktischen Anregungen als sinnvoll für die eigenen Veranstaltungen ansehen würden und auch überlegt werde, sie umzusetzen. Ein Knackpunkt bei hochschuldidaktischen Weiterbildungen und Qualifizierungen ist allerdings, dass vielfach unklar bleibt, in welchem Umfang welche Aspekte und Inhalte schließlich von den Teilnehmenden in der Lehre umgesetzt werden und inwiefern die Studierenden letztlich davon profitieren, also ob es gelingt, ein Lernverhalten im Sinne eines „deep approach to learning“ zu etablieren. Um der Wirkung auf die Spur zu kommen, wurden die Teilnehmenden neun Monate nach dem ersten Workshop („Forschendes Lernen“) noch einmal befragt.⁹² Insgesamt war der Rücklauf begrenzt, dennoch liefern Begründungen seitens der Lehrenden Erklärungen dafür, weshalb in Einzelfällen die übliche Lehrroutine verändert wird und in an-

90 Der Workshop „Forschendes Lernen ...“ wurde an zwei Tagen im Sommersemester 2010 durchgeführt, das andere Seminar „Kompetenzorientiert Lehren und Prüfen ...“ im Wintersemester 2011/12.

91 Der wissenschaftliche Ansatz des *Constructive Alignment* von Biggs/Tang (2007) knüpft an ein konstruktivistisches Lernverständnis an und beinhaltet, Lehre und Prüfungen als Einheit zu planen bzw. „auszurichten“ (*alignment*), um Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln und in der Prüfungsphase Kompetenzen als Lernergebnisse zu ermitteln. Es handelt sich um einen sogenannten studierendenzentrierten Ansatz, d. h. die Phase der Wissensvermittlung enthält aktivierende Methoden und zielt darauf ab, dass sich Lernende intensiv und aktiv mit Inhalten auseinandersetzen.

92 Für den zweiten Workshop „Kompetenzorientiert Lehren und Prüfen ...“ steht eine erneute Befragung der Teilnehmenden noch an.

deren Fällen wenig passiert oder aber eben auch noch offen ist, was umgesetzt wird, weil Teilnehmende nicht direkt im Anschluss an eine hochschuldidaktische Weiterbildung Lehrveranstaltungen anbieten, sondern manchmal auch erst ein oder zwei Semester später. Zwei Lehrende gaben an, Gelerntes umzusetzen, indem sie z. B. ihre Stoffdichte ausdünnen und vermehrt aktivierende Übungen einsetzen. Eine Lehrperson sieht in ihren Erfahrungen mit Veränderungen der üblichen Lehrroutine eine partielle Qualitätsverbesserung der Lehrveranstaltung und kommentiert, dass auch die Mehrheit der Studierenden sich eben „nicht nur berieseln lassen“ möchte, sondern an einer aktiven inhaltlichen Auseinandersetzung interessiert ist.

Das Durchführen der beiden Workshops zeigt, dass es dem USuS-Projekt gelungen ist, Lehrende für neue Lehr- und Lernformate aufzuschließen und minimale Veränderungsprozesse in Gang zu setzen. Es zeigt aber auch, dass das Implementieren umfassender und nachhaltiger Veränderungsmaßnahmen, die vor allem das Lernen der Studierenden betreffen, längere Zeiträume braucht und von verschiedenen Faktoren abhängt, um wirksam werden zu können. Ein Projekt wie USuS kann dabei als Initiator und Impulsgeber wirken. Wenn immer wieder betont wird, dass es sich um *kleine* Veränderungen handelt, so resultiert dies aus der pragmatischen Erkenntnis, dass radikale, großflächige Veränderungen in der Lehrhaltung und Lehrpraxis nicht ad hoc und kurzfristig mit einmaligen Projektinterventionen möglich sind.

5.1.3.2 Systematische Kompetenzentwicklung im Geflecht konkurrierender Ziele

Weitere Vorschläge auf der Basis des USuS-Projekts beziehen die Rolle der Fakultät als Akteur von Organisationsentwicklungsprozessen ein und signalisieren ihre Bereitschaft, die institutionelle Lehr- und Lernkultur zu verändern. Im Folgenden werden drei Maßnahmen skizziert:

Qualifizierung der Studierenden in Lern- und Schlüsselkompetenzen

Tutorinnen-Schulung und

Mentorinnen-Konzept und Schulung.

Diese Maßnahmen haben gemeinsam, dass sie begonnen wurden, aber letztlich aus verschiedenen Gründen nicht erfolgreich umgesetzt und/oder abgeschlossen werden konnten.

Ausbildung von Schlüsselkompetenzen: Ein zentraler Punkt der USuS-Analysen bezieht sich auf die Ausbildung von Schlüsselkompetenzen und Lernkompetenzen der Studierenden als entwicklungsfähig. Nicht nur von den Studierenden, sondern auch von Lehrenden wird beklagt, dass es angesichts überfüllter Seminare kaum möglich sei, systematisch überfachliche Kompetenzen zu vermitteln. Um überfachliche Kompetenzen der Studierenden zu fördern, formulierte das Fakultätsmanagement schließlich einen Antrag um mehrere aufeinander aufbauende Seminare für Studierende z. B. zum Thema Lernen, Präsentation, Rhetorik, Teamarbeit finanzieren und anbieten zu können. Weil es bislang nicht gelang, eine Finanzierung für diesen Projektantrag einzuwerben, wurden diese konzipierten Seminare bislang nicht durchgeführt.

Tutorinnenschulung: Eine weitere Möglichkeit, Studierende im Studium zu unterstützen und ihnen „by the way“ überfachliche Kompetenzen zu vermitteln, aber auch um Lehrende in der Lehre, Beratung und Betreuung von Studierenden zu entlasten, bietet der Einsatz von Tutorinnen. Aus hochschuldidaktischer Sicht ist es sinnvoll, qualifizierte, hochschuldidaktisch geschulte Tutorinnen einzusetzen. Eine Qualifizierung der Tutorinnen auf Fakultätsebene ließ sich zum damalig genannten Zeitraum nicht realisieren, obwohl die Lehrenden in einer E-Mail-Befragung eine zusätzliche Qualifizierung vielfach befürworteten und als sinnvoll erachteten. Es signalisierten sogar diejenigen ihr Interesse, die zum Zeitpunkt der Befragung keine Tutorinnen beschäftigt hatten. Als Gründe für die Verschiebung der Qualifizierung auf einen späteren Zeitpunkt wurde die Aus- bzw. Überlastung genannt, aber auch, dass eine zweitägige Schulung zu umfangreich sei, weil die Tutorinnen dann den Lehrstühlen für ihre üblichen Aufgaben nicht zur Verfügung stehen würden.

Mentorinnen-Schulung: Eine systematische Schulung von studentischen Mentorinnen einzurichten, war eine weitere Aktivität, die begonnen wurde, aber aufgrund von Faktoren, die z. T. erst im Prozess sichtbar wurden, nicht nachhaltig implementiert werden konnte. Kurz zum Kontext: In der untersuchten Fakultät gibt es ein Peer-Mentoring-Programm, das darauf abzielt, dass erfahrene Studierende die Patenschaft für eine acht- bis zehnköpfige Gruppe von Anfängerinnen übernehmen und ihnen im ersten Studienjahr in Fragen zum Studium als Ansprechperson zur Verfügung stehen. Die Übernahme der Funktion als Mentorin ist freiwillig und endet häufig dann, wenn der Leistungsdruck für die Mentorperson im Studium ansteigt. Wie eine Ad-hoc-Befragung ergab, werden die beteiligten Mentorinnen kaum auf diese Aufgabe vorbereitet. Entsprechend wünschten sie sich eine Qualifizierung zu Themen, wie Gruppen leiten, Beratungsgespräche führen und Umgang mit Konflikten in der Gruppe⁹³, denn sie hatten z. T. die Erfahrung gemacht, dass gerade die Gruppenfindungsprozesse misslingen und auf Dauer angelegte Kontakte zwischen Mentorin und Mentee nur für kurze Zeit zustande kommen und dann schnell wieder abbrechen. Eine umfangreiche einwöchige Qualifizierung wurde aus zeitlichen Gründen zwar abgelehnt, aber schließlich wurde eine abgespeckte – und hochschuldidaktisch unbefriedigende – Variante von einem Schultag mit fünf Teilnehmenden zum Ende des Sommersemesters 2010 durchgeführt. Die Schulung beinhaltete die Themen Arbeit im Team/ Gruppenbildung und -zusammenhalt, Grundlagen der Gesprächsführung sowie Planung des eigenen Mentoringkonzeptes. Um alle Mentorinnen zu schulen, machten wir den Vorschlag, die inhaltliche Qualifizierung nicht mehr freiwillig und individuell durchzuführen, sondern in ein Modul „Schlüsselkompetenzen“ und damit ins Curriculum zu integrieren und flächendeckend zu verstetigen. Dies hätte auch bedeutet, ECTS-Punkte für die Lehrveranstaltungen zu vergeben. An diesem Punkt zeigte sich das lediglich *volatile* Interesse der Fakultät, denn das Projekt wurde aufgegeben. Ein solcher Verlauf der Diskussion war nicht überraschend, denn mit einer Verstetigung

93 Weitere Themen waren Netzwerkbildung, Projekte planen, die Organisation des Mentoring und Feedback geben.

und Institutionalisierung der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen wäre auch die verbindliche Beteiligung der Fakultät notwendig gewesen.

5.1.4 Lessons learned – abschließende Reflexion

Welche Erkenntnisse lassen sich aus der Durchführung der beschriebenen hochschuldidaktischen Aktivitäten zur Veränderung der Lehr- und Lernkultur im Sinne eines „deep level learning approach“ für Studierende ziehen? Welche Wirkung hat das Projekt USuS in dem ingenieurwissenschaftlichen Studiengang ausgelöst?

Zuerst auf der *Ebene der Studierenden*: In zwei Veranstaltungen im Rahmen der Coachings wurde erreicht, die Lehre punktuell an den Studierenden auszurichten und Ansätze und Strategien einer aktivierenden Lernkultur zu etablieren. In den Rückmeldungen zu beiden Veranstaltungen gaben die Studierenden an, dass sie für sich durch den Einsatz aktivierender Methoden einen Nutzen erkennen, auch wenn es bedeutete, ihre Komfortzone verlassen zu müssen, da von ihnen erwartet wurde, sich stärker als bisher zu engagieren und einzubringen. Um jedoch über eine punktuelle Veränderung hinaus eine grundsätzlichere Haltungsänderung und damit das Anwenden von Lernstrategien eines „deep level learning approach“ im Handeln zu etablieren, bedarf es stetiger, umfassender und dichter Interventionen als sie im USuS-Projekt durchgeführt wurden. Auch die Erforschung von Wirkungen müsste über einen längeren Zeitraum erfolgen, um Verhaltensänderungen erreichen und „messen“ zu können.

Schließlich auf der *Ebene der Fakultät und der Lehrenden*: Es wurde nicht der gesamte vorgeschlagene Maßnahmenkatalog umgesetzt, was auch nicht realistisch gewesen wäre. Vielmehr hat die Fachbereichsleitung selektiv ausgewählt, eigene Prioritäten gesetzt und entschieden, welche Vorschläge vorrangig sind. Allen Veränderungsanforderungen zum Trotz versteht und präsentiert sich die Fakultät als Organisationseinheit mit einem notwendigen Selbstschutz, da das operative Geschäft der Lehre, Forschung und Selbstverwaltung weiterhin durchgeführt werden muss. Es zeigt sich auch, dass es selbst „guten“ Ideen und (auf den ersten Blick) sinnvollen Aktivitäten nicht immer gelingt, nachhaltig in die Fachkultur implementiert zu werden, und, wie schwierig, uneben und langwierig die Prozesse der Studiengangs- und Fakultätsentwicklung sind. Aber es zeigt sich, dass Veränderungsprozesse angestoßen wurden, die als erste Schritte einer institutionellen Veränderung der Fakultätskultur und des Habitus angesehen werden können – auch wenn diese sich als homöopathisch (gering) erweisen oder kaum messbar sind.

Der Ansatz einer forschenden Beratung erweist sich als sinnvolle Unterstützung. Die forschungsbasierten Analysen zur Studiensituation der Studierenden sind hilfreich, weil sie methodisch kontrolliert Stärken und Schwächen der Lehre markieren, auf Resonanz stoßen und den Lehrenden als Wissenschaftler Argumente für Veränderungsprozesse liefern. Sie können aber nur ein Anfang sein.

Auch die Fachkultur und nicht zuletzt die Rahmenbedingungen entscheiden darüber, wie nachhaltig hochschuldidaktische Aktivitäten angelegt sind und zu einer umfassenden Veränderung von Prozessen der Wissensvermittlung und beidseitigen Lernprozessen führen. In einer Fachkultur, in der Lehre als weniger legitimitätsförderlich angesehen wird als Forschung, verwundert es nicht, dass kaum Ressourcen (Zeit, Geld, Personal) in Entwicklungsaktivitäten zur Qualitätssteigerung der Lehre fließen. Andererseits könnten der Anwendungsbezug und die Effizienzorientierung Anknüpfungspunkte für spezifisch zugeschnittene interaktive Lehrprojekte mit Lehrenden liefern und schnell Erfolge sichtbar werden, wenn nachdrücklicher ein größerer Ressourceneinsatz (an Aufmerksamkeit, Zeit und Finanzen) zugunsten guter Lehre erfolgen würde.

Dies markiert eine weitere Erkenntnis: Die Nutzendimension muss den Beteiligten erkenntlich sein. Lehrende lassen sich dann auf Veränderungen ihrer Lehre ein, wenn sie sich einen Effekt davon versprechen, so unsere Erfahrung mit dem USuS-Projekt, und wenn für sie ersichtlich wird, mit wie viel Aufwand ein klar benennbarer Effekt erzielt werden kann. Dieser Nutzen kann darin liegen, dass einzelne Lehrende eine individuelle Rückmeldung zu ihrer Lehre haben und ihre Vorlesung oder ihr Seminar studierendenzentrierter ausrichten. Weitere Nutzenaspekte können sein, dass aktivierte und selbstständig arbeitende Studierende nicht nur besser ausgebildet wären, sondern auch bessere Strategien des Lernens anzuwenden lernen. Damit könnten mittelfristig die Durchfallquoten in den Prüfungen gesenkt und langfristig die Absolvierendenquoten in ingenieurwissenschaftlichen Fächern gesteigert werden. Ein angenehmer Nebeneffekt und antizipierter Nutzen für Lehrende wäre, dass engagierte und qualifiziert lernende Studierende die Lehrenden auch entlasten und sich diese deshalb für Veränderungen ihrer Lehre engagieren. Ein weiterer Aspekt betrifft den legitimatorischen Nutzen. Sich an einer Optimierung der Wissensvermittlung zu beteiligen, sehen Funktionsträger als gute Möglichkeit, sich gegenüber Institutionen und Gremien der Hochschulpolitik sowie der Hochschulleitung (z. B. Akkreditierungsagenturen, hochschulinternen Kommissionen) als legitim zu präsentieren. Sie signalisieren damit, den Anforderungen der Bologna-Reform zu entsprechen, da sie ernsthafte Schritte unternehmen, ihre Lehre stärker als bisher an den Bedürfnissen und Interessen der Studierenden auszurichten.

Handeln aus einem legitimatorischen Interesse heraus ist erst einmal nachvollziehbar, aber auch problematisch, weil es darauf hindeutet, dass eine tiefere Überzeugung von der Notwendigkeit die Lehre im Studiengang umfassend zu verbessern, erst noch entwickelt werden muss. Dies wurde auch daran sichtbar, dass manche Projektidee nicht konsequent verfolgt wurde. Eine solche Überzeugung kann nur dadurch entstehen, wenn mit ersten Projekten – der Art wie das BMBF-Projekt USuS eines war – Veränderungen der Lehrroutine sichtbar und erfahrbar werden.

Lerneffekte aus der Forschungsperspektive: Institutioneller Wandel kann nicht durch ein Projekt allein angestoßen werden. Vielmehr ist eine mehrjährige konzertierte Aktion der gesamten Fakultät erforderlich, um beträchtliche und nachhaltige Veränderungen

der Lehr- und Lernkultur zu erreichen. Für uns als Forscherinnen, Beraterinnen und hochschuldidaktische Praktikerinnen mit einer dreifachen Perspektive auf diesen Forschungs- und Entwicklungsprozess bedeutete dies, sich auf eine Politik der kleinen Schritte einzulassen und Langmut zu entwickeln. Eine konzertierte Aktion zu initiieren, rückt noch einmal die Schlüsselakteurinnen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Einflussreiche Personen in der Leitung, im Fakultätsmanagement und unter den Lehrenden sind für eine nachhaltige Implementierung von Entwicklungsaktivitäten unabdingbar. Dies war für uns besonders spürbar, wenn bestimmte Prozesse ins Stocken geraten sind, weil für uns wichtige Interaktionspartner die Hochschule verlassen haben („Brain and Support Drain“) oder phasenweise keine oder weniger Zeit hatten sich zu engagieren. Ein intensiver Austausch und Zugang zu Schlüsselakteurinnen ist aber auch deshalb so wichtig, weil Veränderungsprozesse der Lehr- und Lernkultur selten mit einer institutionellen Veränderung beginnen, sondern erst einmal von einzelnen Beteiligten initiiert werden, und zwar mit solchen Entwicklungsaktivitäten, von denen sie am meisten profitieren oder einen persönlichen Nutzen haben. Einen Tür öffnenden Effekt kann es dann haben, wenn die Schlüsselpersonen ihren Kolleginnen informell und offiziell positiv darüber berichten. Dann ist zumindest der Anfang geschafft.

5.2 Dreigliedrigkeit und Prüfungslast im Lehramtsstudiengang (LAB) Standort Ost

ULRIKE GREB/SANDRA WEIS

5.2.1 Fachübergreifende und professionsspezifische Hochschuldidaktik

Als Forschungs- und Praxisdisziplin *untersucht* Hochschuldidaktik die Gesamtheit des Lehrens und Lernens an der Hochschule und wirkt *fachübergreifend* auf sie ein. Insgesamt mausert sie sich zum Steuerungsinstrument einer systematischen Hochschulentwicklung mit Bezug auf sämtliche in die Lehre involvierten Akteursgruppen, auf institutionelle Rahmenbedingungen sowie auf staatliche Finanzierungs- und Steuerungsstrategien.“ (WR 2008: 8, vgl. auch Wildt/Jahnke 2010) Ihre unmittelbaren Zwecke, so Reitz/Draheim (2006), erstrecken sich von der Verfahrenseffizienz bis hin zur Steuerung der Mittelvergabe. Zur Diskussion stehen deshalb ihre übergreifenden Effekte der erweiterten Rechenschaftsablegung als vielfältig nutzbares System wechselseitiger Beobachtung: „Kein Lehrangebot, keine didaktische Praxis, keine Anforderung, keine Lernerwartung und -motivation, kein Forschungsvorhaben oder -interesse, keine Kooperation, kein Instituts-, Fakultäts- oder Hochschulprofil bleibt mehr unthematisch, alles wird regelmäßig diskutiert und beurteilt.“ (Reitz/Draheim 2006: 388) Als fachübergreifende Rahmung einer *professionsspezifischen* Hochschuldidaktik in den Lehramtsstudiengängen für personenbezogene Dienstleistungsberufe verdient

sie insofern besondere Beachtung, als sich unter den Gesichtspunkten der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen und ihrer Evaluation, speziell der Paradigmenwechsel zu einer systemtheoretisch-konstruktivistischen Position⁹⁴, von einer input- zu einer outputorientierten Perspektive und die damit einhergehende *Kompetenzorientierung* als neues Leitprinzip der Hochschuldidaktik Widersprüche offenbaren. Brisant werden insbesondere die hochschulpolitischen Steuerungsinstrumente: Kreditpunktesysteme, EQR, DQR u. a. m. auf der normativen Ebene der Berufsgesetze, weil sie direkten Einfluss auf die Lehre nehmen. Wir fragen deshalb mit Hülsken-Giesler, „ob die vorzugsweise politisch motivierten Interessen um die Wettbewerbsfähigkeit des Standortes Europa die tief greifenden strukturellen Reformen auf der Ebene der hochschulischen Bildung legitimieren, die letztlich auch Rückwirkungen auf die inhaltliche Gestaltung von Studienprogrammen nehmen.“ (Hülsken-Giesler 2012: 71)

In der *professionsspezifischen* Hochschuldidaktik beruflicher Lehrerbildung (LAB), um die es in unserem Beitrag vorwiegend geht, fungiert die Didaktik selbstreferenziell als Gegenstand *und* Instrument ihrer Vermittlung. Das kann in gebotener Kürze an der beruflichen Fachrichtung Gesundheit/Pflege expliziert werden, die erst Ende des letzten Jahrhunderts den Weg an die Universitäten fand und eine Hochschuldidaktik aus ihrem eigenen Selbstverständnis heraus entwickelte (vgl. Greb 2003).⁹⁵ Demgemäß sind Gesundheits- und pflegedidaktische Ansätze durch zwei Besonderheiten gekennzeichnet. Erstens: Die Lehre wie ihr Gegenstand, die hochschulische Gesundheitsbildung (z. B. das pflegerische Handeln), sind dem Handlungstypus *personenbezogener Dienstleistungen* zuzuordnen. Zweitens: Der gemeinsame Ausgangspunkt aller gesundheitsbezogenen Studienprogramme ist im Kern ein körper- und leibbezogenes Handeln – das betrifft insbesondere die Lehrgegenstände Pflege und Physiotherapie – und unterscheidet sich dadurch von allen weiteren personenbezogenen Dienstleistungen. Diesem Spezifikum wäre also in hochschuldidaktischen Bezügen *professionsorientiert* Rechnung zu tragen: auf einer ersten Ebene dem professionellen Handeln in der beruflichen bzw. klinischen Praxis⁹⁶, auf einer zweiten Ebene den Studienprogrammen im Bereich des Pflegemanagements, der Lehre und Forschung und auf einer dritten Ebene dem Handlungsfeld der Hochschullehre selbst. Für das USuS-Teilpro-

94 Ludwig Pongratz fasst dessen paradoxe Handlungslogik als „konstruktivistischen Dreisatz“ zusammen: „Erstens: Autopoietische Systeme sind geschlossen; deshalb kann niemand in sie eingreifen. Zweitens: Weil niemand in sie eingreifen kann, deshalb sind sie autonom. Drittens: Diese Autonomie macht subtile, differenzierte Formen der Einflussnahme umso nötiger. Vielleicht ließe sich noch als Viertens hinzufügen: Das gesamte widersprüchliche Arrangement funktioniert dann am besten, wenn es unthematisiert bleibt. Denn die Lernenden sollen ‚sich selbst als maßgeblichen Konstrukteur von Wirklichkeit ... erleben und ... bemerken, dass auch die anderen Konstruktionen ... von Menschen gemacht sind‘ (Reich 1997, S. 80)“ (Pongratz 2009: 145).

95 Für pflegebezogene Studiengänge ist der Definitionsversuch von Ertl-Schmuck/Fichtmüller wegweisend: „Pflegedidaktik ist eine Handlungswissenschaft, die interdisziplinär angelegt ist. Sie macht Aussagen zu den pflegeberuflichen Lehr-Lernprozessen, insbesondere zu relevanten Aneignungsgegenständen und zu den am Lernprozess beteiligten Subjekten in institutionellen Kontexten. Die Aufgabe der Pflegedidaktik besteht zunächst darin, die Lehr-/Lernprozesse zu beschreiben und zu analysieren. Ihr Anliegen ist die Generierung von Begründungs-, Orientierungs- und Reflexionsrahmen zur zielgerichteten sowie strukturierten Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen und deren Bedingungsgefüge.“ (Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009: 45f.)

96 Vor allem in berufsqualifizierenden Bachelor-Masterprogrammen, die für die klinische Versorgung spezialisieren (z. B. Patientenberatung, Advanced Nursing Practice, ANP), erhalten diese Bezüge ein besonderes Gewicht.

jekt ist die hohe Komplexität entscheidend, die durch den engen Professionsbezug zum gesundheitsberuflichen Handeln entsteht und ein Kernproblem der Dreigliedrigkeit des Lehramtsstudiengangs darstellt.

Ein Beispiel: Pflegeberufliches Handeln zeichnet sich durch die (unter logischen Gesichtspunkten inkommensurable) Verschränkung eines wissenschaftlichen Regelwissens, insbesondere *empirische Erkenntnisse* der Pflegewissenschaft und weiterer Bezugswissenschaften (Medizin, Psychologie, Soziologie u. a.), mit den kontextgebundenen, lebensweltlich-situativen Besonderheiten des Einzelfalls aus (vgl. Greb 2003: 75–117). Seine Professionalität bewährt sich im Finden von Passungen aus generalisierbaren wissenschaftlichen Erkenntnissen und den Dimensionen einer subjektiv erlebten Krankheitserfahrung der betroffenen Individuen; d. h., als *hermeneutisch-individualisierende Deutungsarbeit* in einer kontextsensiblen Interaktion (zur Relevanz dieser Argumentation für die Pflegedidaktik vgl. auch Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009).

Eine professionsspezifische Hochschuldidaktik identifiziert also zunächst solche *inhaltlichen Herausforderungen* für die Lehre, wie die Spezifika der Kommunikation und Interaktion, Körperlichkeit und Leiblichkeit, Rahmenbedingungen gesundheitsberuflichen Handelns und differenziert sie aus – gemäß ihrer Relevanz für die konkreten Studienprogramme.

Im LAB verdoppelt sich diese Aufgabe, weil die *Didaktik* als zweiter Professionsbezug hinzutritt. Demgemäß sind die Professuren des Hamburger Instituts für Berufliche Bildung (IBW) fachrichtungsdidaktisch denominiert; d. h. die Lehrenden setzen spezifische Fachrichtungsdidaktiken auch hochschuldidaktisch um. Sie melden daher keinen Bedarf an Programmen und Maßnahmen fachübergreifender Hochschuldidaktik, die wie das USuS-Projekt am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) der Universität Hamburg verortet ist und deren Angebot sich gezielt an eher nicht pädagogisch qualifizierte Lehrende richtet. Diese Besonderheit des Hamburger Teilprojekts möge in die Bedingungen für die Umsetzung des USuS-Projekts einführen und wird bei der Darstellung der Konsequenzen für das Projektdesign (6.2.2) wieder aufgenommen.

5.2.2 Dreigliedrige Studiengangsstruktur im LAB Gesundheit/Pflege

Der konsekutive Studiengang „Lehramt an Berufsbildenden Schulen“ (LAB) wird seit dem Wintersemester 2007/08 in der Bachelor-Master-Struktur (im Folgenden BA/MA) angeboten. Da im USuS-Projekt ausschließlich Bachelor-Studiengänge in den Blick genommen werden, beschränken wir uns in diesem Kapitel auf die relevanten Merkmale der Bachelorphase, die im Rahmen des von politischer Seite postulierten Ziels der Studienzeitverkürzung zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss führen soll.⁹⁷

Im LAB Gesundheit/Pflege der Universität Hamburg führt der Bachelor of Science (B. Sc.) in das Berufsfeld Gesundheits- und Patientenberatung; alle anderen Fachrich-

tungen sehen keine Berufsqualifizierung nach dem ersten Studienabschnitt vor. Erfahrungswerte hinsichtlich der Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt sowie mit dem Berufseinstieg liegen derzeit noch nicht vor. Banscheraus et. al. (2009: 87) kritisieren jedoch in ihrer Expertise für die Max-Traeger-Stiftung, dass im Bologna-Prozess „der Begriff der Praxisnähe oft auf eine kurzfristige ‚Arbeitsmarktbefähigung‘ reduziert worden [sei], vielfach auf Kosten [...] einer umfassenden Qualifizierung für breite, sich im Wandel befindliche Tätigkeitsfelder.“

Aussagen über Abbrecherquoten im Bachelor-Studiengang LAB sind knapp fünf Jahre nach Einführung der Strukturreform nicht als repräsentativ zu werten (Zahlen liegen bis 2011 vor). Nach fünf Semestern hat im ersten Bachelor-Jahrgang jeder vierte der ursprünglich Immatrikulierten das Studium abgebrochen; das gilt für die Studierenden im Studiengang LAB gesamt sowie für die der beruflichen Fachrichtung Gesundheit/Pflege.

Studiengangsstruktur

Bachelorstudium „Lehramt an Beruflichen Schulen“ IBW Uni-Hamburg

	Fach 1: 90 LP Berufliche Fachrichtung	Fach 2: 45 LP Unterrichtsfach	Fach 3: 35 LP Pädagogik
1	Bau- und Holztechnik	<i>Biologie</i>	Berufs- und Wirtschaftspädagogik
2	Chemotechnik Elektrotechnik und Metalltechnik	<i>Chemie</i> <i>Deutsch</i> <i>Englisch</i> <i>Geografie</i>	
3	Ernährungs- und Haushaltswissenschaften	<i>Ev. Religion</i> <i>Französisch</i> <i>Geschichte</i>	davon 6 LP Fachdidaktik
4	Gesundheitswissenschaften	<i>Berufliche Informatik</i> <i>Mathematik</i> <i>Physik</i>	
5	Kosmetikwissenschaften	<i>Sozialwissenschaften</i>	
6	Medientechnik Wirtschaftswissenschaften	<i>Spanisch</i> <i>Sport</i> <i>Türkisch</i> <i>Betriebswirtschaftslehre</i> <i>BWL-Schwerpunktfach</i>	

USuS

Abb. 5.2.1: Dreigliedrige Studiengangsstruktur

Der Studiengang umfasst mit einem Umfang von 180 LP drei Teilstudiengänge: die berufliche Fachrichtung, das jeweilige Unterrichtsfach und den erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang (Abbildung 5.2.1). Die berufliche Fachrichtung wird je nach beruflichem Werdegang der Studierenden gewählt; eine Berufsausbildung bzw. ein einschlägiges berufliches Praktikum ist Voraussetzung für die Zulassung. Der

97 Erstmalig formuliert von den Bildungsministerinnen von Großbritannien, Italien, Frankreich und Deutschland in der Sorbonne-Erklärung 1998. In der Bologna-Erklärung, die dieses Ziel aufgreift und im Jahr 1999 von den Europäischen Bildungsministerinnen unterzeichnet wurde, heißt es dazu „Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluß attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene“ (Europäische BildungsministerInnen 1999).

fachwissenschaftliche Teilstudiengang ist mit 90 Leistungspunkten (im Folgenden LP) der umfangreichste Studienanteil. Das aus 16 Optionen zu wählende Unterrichtsfach umfasst 45 LP und der pädagogische Teilstudiengang – angesiedelt an der Fakultät für Erziehungswissenschaft Psychologie und Bewegungswissenschaft (EPB) – nimmt mit 35 LP den geringsten Studienanteil ein.

5.2.2.1 Projektschwerpunkt: Berufliche Fachrichtung Gesundheit

Im Rahmen der USuS-Erhebung stand die berufliche Fachrichtung Gesundheit im Mittelpunkt, was sich aus der bestehenden Personalunion von Fachdidaktik- Professur für Gesundheit am IBW und USuS-Teilprojektleitung in Hamburg ergab. Somit beziehen wir uns im Folgenden auf diesen Studiengang und die ihm eigenen Charakteristika und Besonderheiten. Erfahrungswerte zur Wahl der Unterrichtsfächer (Abbildung 5.2.1) zeigen, dass überwiegend die Fächer Deutsch, Sozialwissenschaften, BWL und Biologie in Kombination mit Gesundheit gewählt werden. Die pädagogischen Lehrveranstaltungen werden größtenteils allen Studierenden angeboten, vereinzelt weisen sie berufs- oder wirtschaftspädagogische Schwerpunkte auf, bzw. richten sich an Studierende *einer* beruflichen Fachrichtung. Hinsichtlich der Studieninhalte und Modulgestaltung sind die dargestellten Teilstudiengänge nicht systematisch miteinander vernetzt. Die nötigen hochschuldidaktischen Passungen sollen in den *Sozietäten* gelingen. Das sind 2001 hochschulweit ins Leben gerufene Arbeitsgruppen, die unter Beteiligung aller Statusgruppen fach- und institutionsübergreifende Fragen diskutieren. Sozietäten sind jedoch *keine Entscheidungsgremien*. Ohne rechtsverbindliche Absprachen treffen zu können, fördern sie lediglich die kommunikative Kooperation zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Studiengangsakteuren. Die „Sozietät 24“ ist die Arbeitsgruppe für die Lehrämter der personenbezogenen Dienstleistungen. Sie umfasst die Fachrichtungen Körperpflege, Gesundheit, Ernährungs- und Hauswirtschaft. Diese fehlende systematische Vernetzung zwischen den Teilstudiengängen hat weitreichende Konsequenzen für die Arbeit der beteiligten Akteure. Auch für die Umsetzung des USuS-Projekts im Studiengang LAB ergeben sich dadurch Schwierigkeiten und Hemmnisse.

5.2.2.2 Probleme der Dreifachstruktur und Konsequenzen für das Projektdesign

Die genannten Teilstudiengänge (Abbildung 5.2.1) verfügen jeweils über studienbezogene Richtlinien und „Fachspezifische Bestimmungen“⁹⁸. Das hat zur Konsequenz, dass sie zwar ihre eigenen fachbezogenen und institutionellen Ziele und Bedarfe im Blick haben, die der anderen Fächer jedoch nicht oder nur am Rande wahrnehmen. Es stellt sich somit die Frage, inwiefern die Studierenden als „Bewohner der Universität“ auf ihrer im ursprünglichen Sinne des Universitätsstudiums zu verstehenden „Suche nach Wahrheit und Wissen“ (Masschelein/Simons 2010: 44) unterstützt werden können, um sich in dieser verhältnismäßig komplexen institutionellen Struktur zurechtzufinden. Vor diesem Hintergrund wurde *Bologna 2.0* angestoßen, der „Kurswechsel im Bologna-Prozess“ (Banscherus et al. 2009: 8), welcher nach Meinung der

98 Die Fachspezifischen Bestimmungen umfassen an der Universität Hamburg den Studienaufbau und die Modulbeschreibungen.

Autoren „weniger auf die Geschwindigkeit der Umstellung auf die gestufte Studienstruktur [...] als vielmehr auf die Qualität der Reformen“ setzen soll (ebd. S. 11). So werden auch im Studiengang LAB innerhalb der Teilstudiengänge Module, Lehrveranstaltungen und Prüfungsformate neu modelliert und angepasst, ohne jedoch die anderen beteiligten Fächer im Detail zu bedenken. Die Dreifachstruktur des Studiengangs stellte daher ungünstige Bedingungen an die USuS-Daten-Erhebung und die durchzuführenden hochschuldidaktischen Interventionen:

- Das Projekt war (institutionell und personell) von Anbeginn am IBW, also im erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang verortet. Gleichzeitig musste der Fachwissenschaftliche Teilstudiengang (Gesundheit), verankert am Institut für Gewerblich-Technische Wissenschaften (IGTW), begutachtet und in das Erhebungsdesign einbezogen werden, um die Aussagen der Studierenden möglichst umfassend verstehen und weiterführend auswerten zu können.
- In Vorbereitung auf die erste USuS-Erhebungswelle wurden die Lehrenden beider Institute hinsichtlich ihrer Erfahrungen im Umgang mit der neuen Studienstruktur, möglicher Problemfelder sowie ihrer Wünsche und Bedarfe befragt. Es zeichnete sich bereits in dieser Phase ab, dass die Bedarfe und damit die Ansätze für Veränderungen mittels hochschuldidaktischer Maßnahmen in den beiden Bereichen unterschiedlich gelagert waren.
- Gemäß dem Hamburger Modell sind die Fachdidaktiken des Unterrichtsfaches und der beruflichen Fachrichtungen, wie in der Fachrichtung Gesundheit, mit ihren Professuren in der Fakultät EPB verortet. Für das IGTW hingegen ist charakteristisch, dass der größte Anteil der Lehrenden Lehrbeauftragte in Arbeitsverhältnissen auf Honorarbasis sind, also in der Regel hochschuldidaktisch weder eingebunden noch geschult.
- Eine Besonderheit des IGTW im Hinblick auf die hochschuldidaktischen Strukturen ist die Tatsache, dass die evidenzbasierte Medizin (EBM) in Form empirisch-quantitativer Studien den Forschungs- und damit auch den inhaltlich-zeitlichen Studienschwerpunkt bildet.
- Anforderungen, die sich zu Studienbeginn stellen, wie das Einfinden in die wissenschaftlichen Fachkulturen der drei Teilstudiengänge und das Kennenlernen ihrer jeweiligen Forschungsparadigmata, *kumulieren dreifach* und erschweren schon im Einstieg die erste Orientierung an der Universität.

So erstaunt es nicht, wie im Zuge der Rückmeldung ausgewählter Befragungsergebnisse an die Studiengangsleitungen deutlich wurde, dass die Verantwortlichkeit für handfeste Problemlagen und Ursachen der studentischen Unzufriedenheit im jeweils anderen Teilstudiengang gesehen wurde. Das Problembewusstsein hinsichtlich der benachbarten Studiengänge schien bei Weitem ausgeprägter zu sein als eine (öffentliche) kritische Betrachtung der Umsetzung von Zielen und Inhalten im jeweils eigenen. Diese Gegebenheiten erklären auch die Hemmnisse (5.2.2.3) in Hinsicht auf die durchzuführenden hochschuldidaktischen Interventionen; einerseits aufgrund fachlich-didaktischer Qualifikationen der Hochschullehrenden am IBW, andererseits als Folge unterschiedlicher personeller und fachbedingter Strukturen an den Instituten.

So erschienen den Akteuren die von „außen“ an die Studiengänge herangetragenen Maßnahmen, die zur Optimierung der Studiensituation im USuS-Projekt entwickelt wurden, aus unterschiedlichen Gründen und Blickwinkeln als wenig gewinnbringend.

5.2.2.3 Hemmnisse durch die Dreifachstruktur auf Projektebene

Im Folgenden wird zusammengefasst, inwiefern und auf welchen Ebenen bzw. in welchen Projektphasen sich die Dreifachstruktur des Studiengangs als problematisch erwiesen hat:

- Die *quantitative Fragebogen-Erhebung* wurde mit den Studierenden *aller* beruflichen Fachrichtungen des IBW durchgeführt, um eine möglichst umfangreiche Datenmenge zu erhalten. Im Rahmen der *qualitativen Erhebung* haben wir uns auf die Befragung von Studierenden aus der *Fachrichtung Gesundheit* beschränkt, da die Teilprojektleiterin gleichzeitig die verantwortliche Fachdidaktikerin für diese Fachrichtung war und insbesondere in diesem Bereich Einblicke gewonnen und Veränderungen angestoßen werden sollten. Die hochschuldidaktischen Interventionen sollten jedoch möglichst *allen* Studierenden zugutekommen, weshalb sowohl das IBW als auch das IGTW in die Interventionsplanung einbezogen wurden. Dieses Design führte zu der Schwierigkeit, dass in den beiden Erhebungen unterschiedliche Studierendengruppen befragt wurden. Gleichzeitig ergab eine Filterung der Studierendenaussagen aus der Gesundheit im Falle der quantitativen Befragung eine zu geringe Fallzahl für komplexe Rechenmodelle. Dies hatte zur Konsequenz, dass die Daten aus beiden Erhebungen separat und zunächst unabhängig voneinander ausgewertet werden mussten.
- Auch der *Umgang mit den Ergebnissen* erwies sich aufgrund der Dreifachstruktur als schwierig: Bei der Beantwortung des Fragebogens wurden die Studierenden aufgefordert, ihren *gesamten* Studiengang in den Blick zu nehmen, also Lob und Kritik nicht nach den Studienfächern zu unterscheiden. Die Befragten meldeten in allen drei Befragungswellen zurück, dass ihnen dies aufgrund der sehr unterschiedlichen Problemlagen schwergefallen sei. Die Lehrenden wiederum wehrten eine Verantwortlichkeit für die Kritikpunkte aus Studierendensicht ab und schoben sie anderen Fach- und Verantwortungsbereichen zu. Diesem Phänomen hatte das Projektdesign unbeabsichtigt Vorschub geleistet. Dementsprechend fühlten sich die Lehrenden durch die Einladung zur Veränderung mittels hochschuldidaktischer Maßnahmen in unterschiedlichem Maße angesprochen; denn wer sich nicht in der Verantwortung für Veränderungen sieht, verwehrt sich auch aktiver Mitarbeit. Erschwerend kommen die bereits geschilderten Personalstrukturen hinzu: es stellt eine große Herausforderung dar, das Interesse eines Lehrenden für (unbezahlte) Fortbildungsmaßnahmen zu wecken, der auf Stundenbasis mit Honorarvertrag beschäftigt ist.

Auf die kritischen Aussagen der Studierenden zu ihrer Studiensituation sowohl aus der quantitativen Online-Befragung als auch den Interviews mit Narrationen, die mit der Dreifachstruktur in Verbindung stehen, wird im folgenden Abschnitt detaillierter eingegangen.

5.2.3 Die USuS-Erhebung

Die auf drei Jahre angelegte Untersuchung kennzeichnete ein Methodenmix aus quantitativer Online-Befragung und qualitativer Sozialforschung in Form leitfadengestützter Interviews (zum Erhebungsdesign vgl. Kapitel 2).

- Zu Beginn des Wintersemesters 2009/10 fand die erste Befragung mittels *Online-Fragebogen* an den USuS-Standorten statt. Von 445 eingeschriebenen Studierenden im ersten, dritten und fünften Fachsemester nahmen 259 (58 %) an der Befragung teil. Jeweils zeitgleich wurden mit acht Studierenden im ersten Semester aus der beruflichen Fachrichtung Gesundheit die Interviews durchgeführt.
- Im Wintersemester 2010/11 fand planmäßig die zweite Befragungswelle statt. Mit 198 von 521 am IBW Eingeschriebenen wurde eine Beteiligung von 38 % erreicht. Die acht Interviewpartnerinnen waren jetzt im dritten Fachsemester.
- Die dritte Erhebungswelle fand im Wintersemester 2011/12 statt. Die Rekrutierung der Probandinnen gestaltete sich am Ende der Projektphase erwartungsgemäß schwierig. An der Beantwortung des Fragebogens beteiligten sich nur mehr 156 (23 %) der eingeschriebenen 552 Erst-, Dritt- und Fünftsemester. Die acht Interviewpartnerinnen waren jetzt im fünften Fachsemester.

Die zu implementierenden hochschuldidaktischen Interventionsmaßnahmen waren jeweils zwischen den drei Erhebungswellen, d. h. in den Sommersemestern 2010 und 2011 an den Standorten vorgesehen (vgl. Kapitel 2). Um Entwicklungstendenzen hinsichtlich der Einschätzung des Studiengangs zu erkunden, wurden die Aussagen der verschiedenen Kohorten, also Studierendenjahrgänge miteinander verglichen. Aus Gründen der Repräsentativität beziehen wir uns in diesem Beitrag weitestgehend auf die Ergebnisse der ersten beiden Erhebungswellen. Wir können vorwegnehmen, dass die Ergebnisse im USuS-Projekt mit den in den vergangenen Monaten öffentlich diskutierten Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess übereinstimmen: „z. B. (mögliche) Verschulung der Studiengänge, Inflexibilisierung, Erhöhung der Leistungsanforderungen, Steigerung des (wahrgenommenen) Drucks“ (Steinhardt 2011: 25) und, dass an Stelle inhaltlicher Reformen, wie Banscheraus et al. herausfanden, „die Studiengänge oft stark überladen“ wurden und „durch Anwesenheitspflichten und enge Prüfungsrhythmen“ eine „Disziplinierung der Studierenden in die Hochschule Einzug gehalten“ hat, „was zugleich Leistungsdruck, Stress und damit verbundene Probleme deutlich erhöht hat.“ (Banscheraus et al. 2009: 87) Im Lehramt erleben diese Aspekte aufgrund der besonderen Studiengangsstruktur eine deutliche Zuspitzung.

Wir nähern uns diesen Problembereichen aus Studierendensicht über die konkreten Ergebnisse aus der quantitativen Erhebung. Es sei angemerkt, dass in allen Befragungen und Befragungswellen das anhaltende Problem der *Prüfungslast* im Vordergrund stand. Insofern stehen die mit Prüfungen zusammenhängenden Anforderungen, Sorgen und Ängste der Studierenden im Mittelpunkt. Abschließend gehen wir auf die Bedeutung der (fehlenden) Handlungsspielräume für die Studierenden ein – zunächst jedoch fassen wir zusammen, was sich in welcher Weise seit der Umsetzung des Bo-

logna-Prozesses im Studiengang LAB verändert hat und welche Konsequenzen diese Veränderungen auf das Studium haben.

5.2.3.1 Veränderungen seit der Studienstrukturreform

Bei den Veränderungen durch die Studienstrukturreform ist das Hamburger Zeitfenstermodell an erster Stelle zu nennen, weil es viele weitere Hemmnisse zur Folge hat. Das enge Zeitkorsett muss den Studierenden der dreigliedrigen Lehramtsstudiengänge vorgegeben werden, um eine Vielzahl sinnvoller Kombinationen aus beruflicher Fachrichtung/Hauptfach, Unterrichtsfach/Nebenfach und Erziehungswissenschaftlichem Teilstudiengang anbieten zu können. Diese Studienbedingung trifft die Studierenden im Studiengang LAB besonders hart, denn sie sind aufgrund ihrer Berufsbiografie im Vergleich zu anderen Bachelor-Studiengängen älter. Zum Messzeitpunkt Wintersemester 2011/12 sind die Befragten durchschnittlich 27 Jahre alt, die Altersspanne reicht von 20 bis 47 Jahre. Die Tatsache, dass die Studierenden bei Studienbeginn bereits eine mehrjährige Berufsphase hinter sich haben, korreliert vielfach mit einem entsprechend höheren Lebensstandard, der nicht selten während des Studiums gehalten werden soll. Eine studienbegleitende Berufstätigkeit ist daher keine Seltenheit. Zudem sind etwa 10 % der Befragten bereits Eltern. Folglich ist die Sicherung des Lebensunterhalts für diese Gruppe von großer Bedeutung.

5.2.3.1.1 Das Hamburger Zeitfenstermodell

Das Hamburger Zeitfenstermodell wurde für die Umstellung auf das BA/MA-System entwickelt, um vonseiten der Universität die Studierbarkeit in der Regelstudienzeit zu gewährleisten. Im WS 2010 waren an der UHH rund 39.000 Studierende immatrikuliert, davon 5.500 in Lehramtsstudiengängen (vgl. Starcevic-Srkalovic/Jungwirth 2011: 126). An der Ausbildung sind vier Fakultäten der UHH beteiligt (EPB; Geisteswissenschaften; Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften) und vier weitere Hamburger Hochschulen: die Technische Universität Hamburg-Harburg (TUHH), die Hochschule für Musik und Theater Hamburg (HfMT), die Hochschule für Bildende Künste (HfBK) sowie die Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW).

Für das Lehramtsstudium stehen potenziell bis zu 200 Fächerkombinationen zur Auswahl. Jede Kombination birgt andere strukturelle und fachtraditionelle Charakteristika. Das Ziel einer möglichst umfassenden Studierbarkeit⁹⁹ ist aber nicht nur aus Studierendenperspektive von Bedeutung, sondern mit der Einführung der gestuften Studiengänge war auch das politische Ziel verbunden, „die Studiengänge stringenter, zielorientierter und damit auch schneller absolvierbar zu gestalten.“ (Starcevic-Srkalovic/Jungwirth 2011: 128). Die Studierbarkeit betrifft zunächst einmal die Vermeidung zeitlicher Überschneidung in den am häufigsten gewählten Fächerkombinationen. In

99 „Mit dem Begriff ‚Studierbarkeit‘ werden gemäß der Beschlüsse des Akkreditierungsrates alle Maßnahmen beschrieben die dazu beitragen, einen geordneten, geplanten und nach der Regelstudienzeit vorgesehenen Ablauf des Studiums zu ermöglichen“ (Starcevic-Srkalovic/Jungwirth 2011: 128; vgl. Kriterien lt. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 8.12.2009 i. d. F. vom 10.12.2010, Drs. AR 85/2010).

den weniger populären Fächerverbindungen kann das Ziel lediglich Überschneidungsminimierung lauten. Insgesamt sollten aus Sicht der Modellentwicklerinnen 80 % der Fächerkombinationen überschneidungsfrei studierbar werden. Das Hamburger Zeitfenstermodell basiert auf Verfahrensweisungen und wurde im WS 2008/09 an den beteiligten Hamburger Hochschulen implementiert. Die beruflichen Fachrichtungen im Studiengang LAB bilden eine von fünf Gruppen. Da im Studiengang LAB der Umfang der beruflichen Fachrichtung 90 LP beträgt, wurde hier ein eigener Zeitfensterplan entwickelt.¹⁰⁰ Die Pflichtveranstaltungen werden in sog. „Kernzeiten“ im Umfang von sechs bis acht SWS gelegt, Wahlpflichtveranstaltungen finden in sog. „Wahlzeiten“ statt. Die Zuteilung erfolgt in zweistündige Zeitfenster im Zeitraum von 8–18 Uhr. Eine zusätzliche Herausforderung für ein überschneidungsfreies Studium sind die *integrierten Praktikumsphasen*: das Orientierungspraktikum im Bachelor- und das Kernpraktikum im Master-Studiengang.

5.2.3.1.2 Studienleistungen und Modulprüfungen

Die *Modulprüfungsformen* in den sechs erziehungswissenschaftlichen Modulen (35 LP) sind vielfältig; Leistungen werden vorrangig in Form von Klausur, Thesenpapier, über Portfolio und Hausarbeit erbracht, mündliche Prüfungen sind die Ausnahme. Die Leistungsnachweise sind innerhalb bestimmter *Modulfristen* zu erbringen bzw. einzureichen, um als erfolgreich zu gelten. Eine Änderung dieser Bestimmung ist zwar in Sicht, wird jedoch frühestens im Studienjahr 2013/14 erwartet. Die Fokussierung auf vielfache und permanente Modulprüfungen (statt auf *eine* Zwischenprüfung und *eine* staatliche Examensprüfung am Studienende) führt möglicherweise dazu, dass die Studierenden kein Gefühl für das Studium als Ganzes entwickeln, also die inhaltliche Kontinuität ihrer akademischen Ausbildung nicht im Blick haben.¹⁰¹ Stattdessen planen, studieren bzw. lernen und denken sie in Semestereinheiten. Prüfungsrelevante Inhalte werden gelernt und abgeprüft und geraten sofort bis auf Weiteres in Vergessenheit. Trat eine Prüfungsrelevanz von Studieninhalten bis dato erst zum Ende eines Studiums schockartig ins Bewusstsein, so bilden die andauernden Prüfungsanforderungen der jetzigen Studienstruktur das Zentrum der Aufmerksamkeit – nicht selten unabhängig von jeglichem inhaltlichen Interesse.

5.2.3.1.3 Referenzsemester

Zeitpunkt und Abfolge der zu belegenden Module ist nicht in allen Fakultäten explizit festgelegt, allerdings ergibt sich aus den Bedingungen für eine erfolgreiche Zulassung in einzelne Veranstaltungen/Module, wie sie in den Fachspezifischen Bedingungen (FSB) verankert sind, indirekt eine verbindliche Modulreihenfolge. Damit einher geht als weitere Neuerung seit der BA/MA-Struktur das Studieren in festen Studierendenkohorten. Dem Klassenverband vergleichbar entwickeln sich dadurch relativ beständige gruppendynamische Strukturen, die durch Ab- und Zugänge während des Stu-

100 uni-hamburg.de/zeitfenster

101 So gaben knapp 63 % der Befragten bei USuS an, dass ihnen die Planung des Studiums über ein bis zwei Jahre im Voraus (sehr) schwerfiel.

diums empfindlichen Störungen unterliegen, was sich für Einzelne förderlich oder belastend auswirken kann.

5.2.3.2 Datenauswertung der quantitativen Erhebung

5.2.3.2.1 Spitzenbelastung im Prüfungsprozedere

Wir haben im USuS-Fragebogen zunächst nach Zeiten von Spitzenbelastung gefragt und wenig überraschende Antworten erhalten. Nach wie vor bildet das Ende der Vorlesungszeit für fast alle Studierenden die Zeit der Spitzenbelastung. Für mehr als die Hälfte der Befragten sind auch die Semesterferien eine Zeit der Spitzenbelastung.¹⁰² Zu der Frage, wie die Studierenden mit diesen Belastungen zurechtkommen, gab es mehrere Antwortoptionen, aus denen wir zwei herausgegriffen haben. In Welle 1 neigt mehr als jeder Dritte der Befragten zu Suchtverhalten, um den Prüfungsstress zu kompensieren¹⁰³ (hier waren neben Drogen und Alkohol auch Zigaretten, Kaffee, Essen und Schokolade eingeschlossen). In Welle 2 geben über 25 % der Befragten diese Auskunft. In der HIS-Studie zur Stresskompensation und Leistungssteigerung bei Studierenden (Middendorff/Poskowsky/Isserstedt 2012) werden diese Ergebnisse als ein allgemeiner Trend bestätigt. Demnach haben 12 % der Studierenden nach eigener Auskunft seit Beginn des Studiums eine oder mehrere leistungssteigernde Substanzen eingenommen, um die Studienanforderungen besser bewältigen zu können.“ (2012: 1) Und in der Zusammenfassung heißt es: „Etwa 5 % aller Studierenden betreiben pharmakologisches Hirndoping, das heißt sie nehmen verschreibungspflichtige Medikamente, Schmerzmittel, Beruhigungsmittel, Psychostimulanzien oder Aufputzmittel ein.“ (2012: 1) Für den Schwerpunkt unseres USuS-Teilprojekts erscheint uns bemerkenswert, dass in der HIS-Studie „Studierende der Fächergruppe Medizin/Gesundheitswissenschaften [...] mit 8 % einen signifikant höheren Anteil an Hirndopenden auf[weisen]“ als andere Fachrichtungen, wo der Wert zwischen 5 % und 6 % liegt. Anwendungsbereiche sind Prüfungsvorbereitung, genereller Stress und Prüfungssituationen. Der Leistungsdruck wird laut HIS weitgehend als stark bis sehr stark wahrgenommen. In der Fächergruppe Medizin/Gesundheitswissenschaften nehmen jedoch mit 35 % besonders viele Studierende den Druck als sehr stark wahr. Die Hauptursachen für Leistungsdruck sehen die Studierenden in der Bewältigung der Stoffmenge im Studium, der effizienten Prüfungsvorbereitung sowie dem Mangel an Freiräumen für die Wissensaufarbeitung und allgemeinen Leistungsanforderungen.

Dem „Durchwurschteln“ als weiterer Option unserer USuS-Befragung auf die Frage, wie mit Belastungen umgegangen wird, stimmen in der ersten Befragung mehr als die Hälfte der Studierenden zu. Im ziel- und orientierungslosen Abarbeiten der Anforderungen fehlt den Studierenden der Überblick, bzw. er kommt ihnen abhandeln.¹⁰⁴

102 Viele Prüfungen werden aus Gründen der Entzerrung in die vorlesungsfreie Zeit gelegt.

103 Frage: Wie kommen Sie im Allgemeinen mit Belastungen im Studium zurecht? Item: „Ich entwickle ein Suchtverhalten“.

104 Die Interpretation des Items wurde in mehreren Veranstaltungen mit den Studierenden im Rahmen von USuS diskutiert. Einzelne Studierende gaben diesen Eindruck als Grund für einen bevorstehenden Studienabbruch an.

Nach der *Prüfungsvorbereitung* und dem *Bestehen der zahlreichen studienbegleitenden Prüfungen* befragt, gibt mindestens jeder Dritte in Welle 1 an, damit große bis sehr große Schwierigkeiten zu haben. Das Erbringen der Leistungsnachweise im Fachstudium fällt sogar über 42 % der Studierenden schwer oder sehr schwer. In Welle 2 sehen die Zahlen ähnlich aus, hier führen 41 % die effiziente Prüfungsvorbereitung als größte Schwierigkeit an. Um das Prüfungsphänomen unter Bologna-Bedingungen aus Studierendenperspektive genauer zu verstehen, haben wir im Online-Fragebogen nach *Fairness und Transparenz* im Bewertungsprozess sowie nach der Erläuterung von Prüfungsergebnissen gefragt. Auch hier sind die Antworten eindeutig:

- Die Fairness sieht mindestens jede Vierte nicht als gegeben (in Welle 1 sind es sogar 35 %), ähnlich hoch ist der Anteil derjenigen, die die Bewertung zumindest teilweise als fair betrachten (in Welle 1 sind es fast 40 %).
- Die Transparenz im Bewertungsprozess wird von fast jeder Zweiten als eher oder sehr schlecht eingeschätzt (Abbildung 5.2.2).
- Die Unzufriedenheit im Bereich der Erläuterung der Prüfungsergebnisse tritt deutlich zutage: Um die 40 % der Befragten betrachtet diese als schlecht oder sehr schlecht, nur jeder Vierte bis Fünfte hält die Rückmeldungskultur für eher gut oder sehr gut (Abbildung 5.2.3).

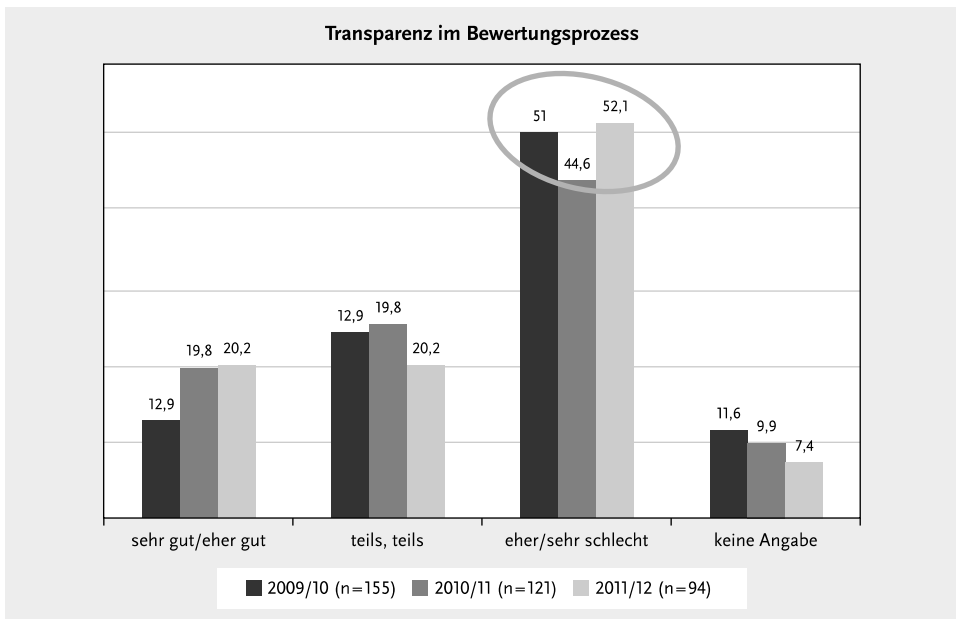


Abb. 5.2.2: Transparenz im Bewertungsprozess

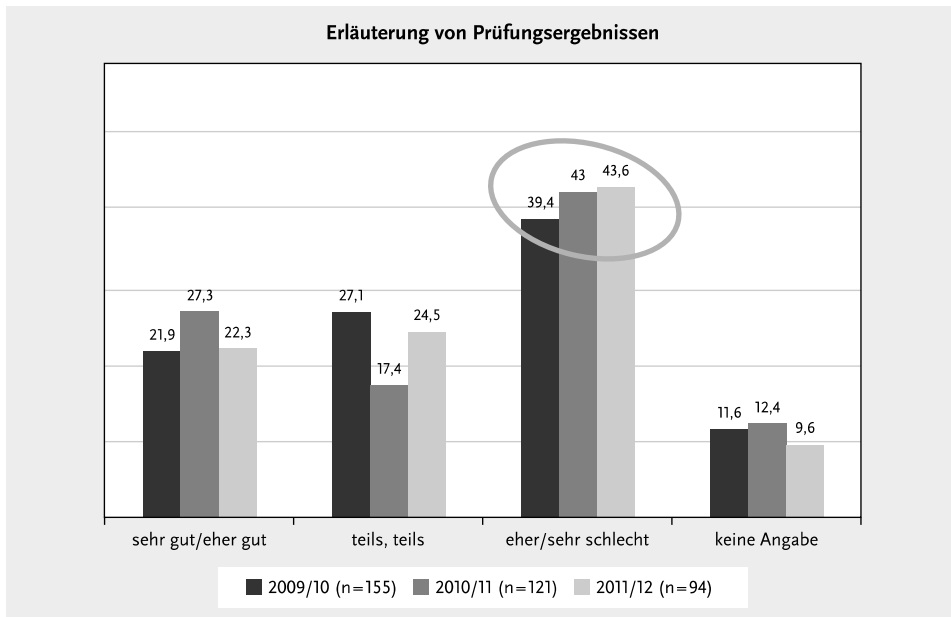


Abb. 5.2.3: Erläuterung von Prüfungsergebnissen

Die Studierenden waren aufgefordert, ihre Sorge um den Studienerfolg insgesamt einzuschätzen.¹⁰⁵ In der ersten Befragung hegen fast die Hälfte der Befragten große bis sehr große Sorgen um das Erreichen der Studienziele (Abbildung 5.2.4). In der zweiten Befragung sind es rund 40 %, in Welle 3 stimmen der Aussage noch 36,5 % zu.

Diese Zahlen haben die Lehrenden im Studiengang teilweise erschüttert; andere zeigten sich jedoch wenig überrascht. Offenbar wird darin auch eine Selbstverständlichkeit des Selektionsprozesses gesehen. Nicht zuletzt, weil das Thema in den Medien zunehmend Raum einnimmt, haben wir nach dem Umgang mit persönlichen Problemen, wie Ängsten und Depressionen gefragt. Auch diese Ergebnisse sind aus unserer Sicht durchaus besorgniserregend. In Welle 1 gibt jeder vierte Befragte an, keine Wege im Umgang mit persönlichen Problemen gefunden zu haben; in Welle 2 ist es jeder Fünfte. In einem Gefühl der Ausweglosigkeit befangen und unter extremen Prüfungsbedingungen das Regelsystem Hochschule zu durchschauen und sich zudem in mehreren Fachkulturen einzuarbeiten und zurechtzufinden, erscheint unseres Erachtens aussichtslos.

Im Rahmen von Faktoranalysen, Signifikanzüberprüfungen mittels Chi-Quadrat-Tests sowie AMOS-Strukturgleichungsmodellen (Abbildung 5.2.4) haben wir Korrelationen zwischen den genannten prüfungsbezogenen Belastungen und der Empfindung fehlender Wege im Umgang mit Ängsten und Depressionen festgestellt.

¹⁰⁵ Item im Fragebogen „Ich mache mir oft Sorgen, ob ich mein Studium überhaupt schaffe.“

Gemeinsam liefern diese Items einen Erklärungsbeitrag zu der sorgenvollen Haltung gegenüber dem Studium; mit anderen Worten: Es gibt Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen Prüfungsbelastung und einem Gefühl der Ausweglosigkeit, wenn Angstgefühle im Zusammenhang mit dem Studium auftreten.¹⁰⁶ Gemeinsam bedingen diese Einstellungen Zweifel am Studienerfolg, Zweifel an der eigenen Leistung und Person.

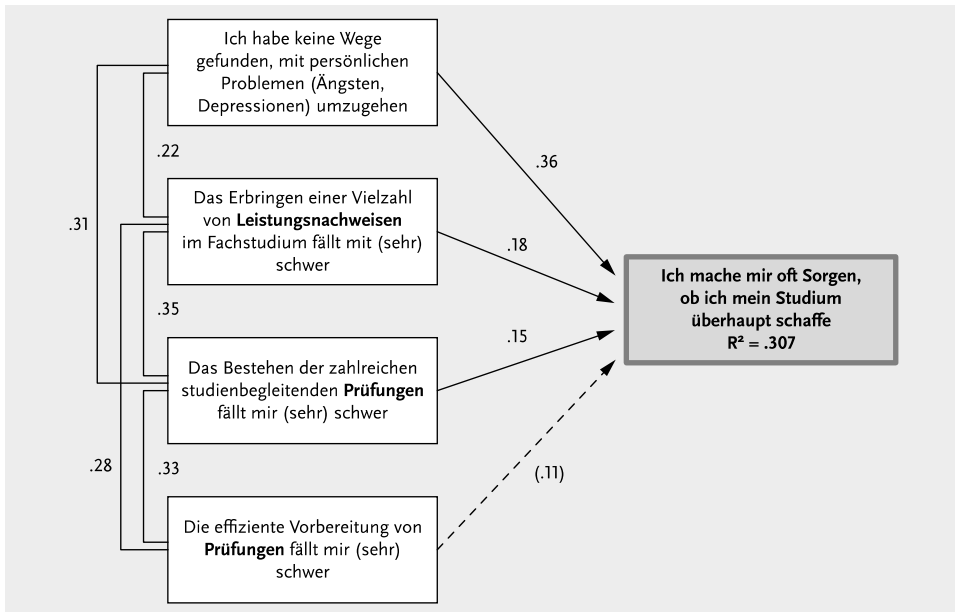


Abb. 5.2.4: Beitrag zur Erklärung prüfungsbedingter Belastungen zu Zweifeln am Studienerfolg

5.2.3.2.2 (Fehlende) Wahlfreiheit in den Bachelor-Studiengängen LAB

Anhand der Datenlage aus den beiden ersten repräsentativen Erhebungswellen stellen wir die Auswertung zweier Aspekte dar, welche die mangelnde Flexibilität und Wahlfreiheit bei der Studiengestaltung und Studienorganisation thematisieren.

Studiengestaltung: Der ausgeprägte Wunsch nach mehr Freiräumen bei der *Wahl von Studieninhalten* (Abbildung 5.2.5) ist bei den Studierenden des ersten Bachelor-Durchgangs (Jahrgang 2007/08) mit 90 % am stärksten ausgeprägt¹⁰⁷, aber auch in den anderen Semestern ist in beiden Wellen der Wunsch nach Veränderung der Situation sehr deutlich erkennbar. Weiterhin kann man im Kohortenvergleich der beiden Wellen zeigen, dass dieser Wunsch im Laufe des Studiums tendenziell zunimmt: 2009 gaben ungefähr 75 % der Erstsemester an, sich in eher bzw. sehr starkem Maße mehr

106 Die offenen Antworten im Fragebogen bestätigen dies.

107 Dies könnte daran liegen, dass die Veränderungen an den Hochschulen zu Beginn der Umstellung in den Medien und der Öffentlichkeit von besonderer Aufmerksamkeit begleitet wurden. Eine weitere Erklärung ist in den nachfolgenden Angleichungen und Veränderungen der Studienstruktur (meist Entlastung von Modulen) zu vermuten.

Freiräume für die individuelle Auswahl von Studieninhalten zu wünschen; 2010 wünschten sich das 85% der gleichen Gruppe (jetzt im dritten Fachsemester). Ausgehend von knapp 70% vergrößerte sich auch die Gruppe der Dritt- und späteren Fünftsemester mit dem Wunsch nach mehr Wahlmöglichkeiten bei Studieninhalten.

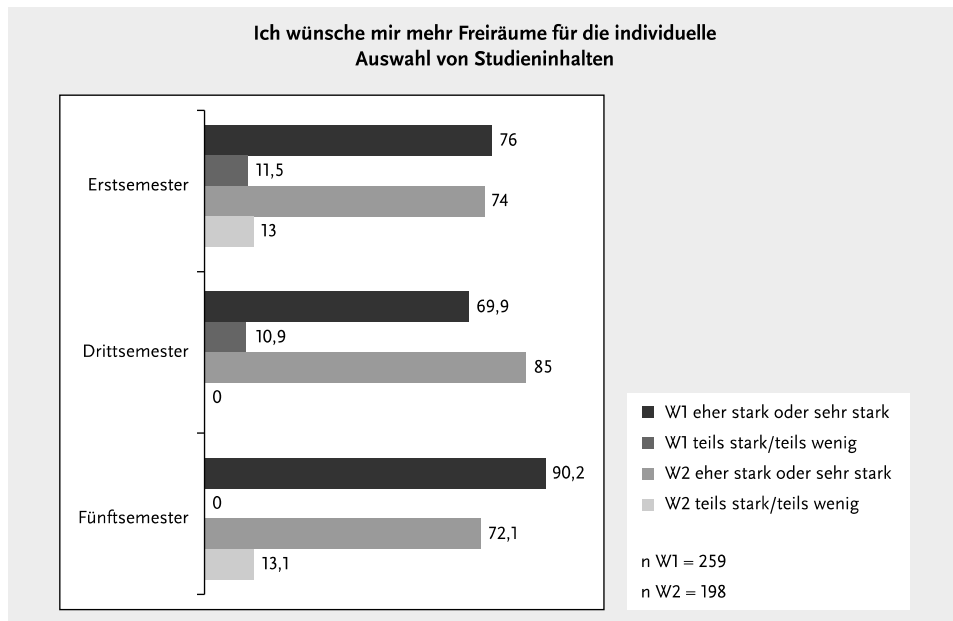


Abb. 5.2.5: Studierendenwunsch nach mehr Wahlfreiheit im Studium

Das studentische *Interesse an einem Blick über das Fachstudium hinaus* zeigt ein ähnliches Bild (Abbildung 5.2.6). In fast allen Jahrgängen sind über 70% der Befragten der Ansicht, die Gelegenheiten „einmal über den Tellerand hinaus“ schauen zu können, mögen in starkem Maße erweitert werden. Dieser Veränderungswunsch ist wiederum beim ersten Bachelor-Durchgang am stärksten ausgeprägt und es ist seine deutliche Zunahme im Laufe des Studiums erkennbar.

Hinsichtlich der *Wahl individueller Interessenschwerpunkte* konnten wir in beiden Erhebungswellen feststellen, dass diejenigen, die häufiger in ihrem Studium selbst Interessenschwerpunkte gesetzt und daran weitergearbeitet haben, in signifikantem Maße mehr Spaß am Studium verspürten. Jeweils ungefähr jeder zweite Befragte gibt an, dass die Entwicklung eigener Interessenschwerpunkte im Studiengang eher weniger oder überhaupt nicht gefordert sei. Dementsprechend haben mehr als die Hälfte der Studierenden nach eigener Einschätzung selten oder nie selbst Interessenschwerpunkte im Studium gesetzt.

Faktor Studienorganisation: Die Wahlmöglichkeiten im Hinblick auf einzelne Prüfungsformen scheinen im gesamten Studiengang ebenfalls sehr begrenzt zu sein, denn jeder dritte Befragte in Welle 1 und fast 90% in Welle 2 geben an, dass es keine Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Modulprüfungsformen gibt.

Bloch/Lischka (2007: 62) fokussieren in ihrem Aufsatz die politischen Ziele des Bologna-Prozesses und stellen aus dieser Perspektive die Frage, ob und inwiefern „die Studienreformen ein flexibles Studieren ermöglichen, das den Anforderungen des Arbeitsmarktes ebenso wie individuellen Bildungsinteressen entspricht?“ Sie kommen u. a. zu dem Schluss, dass das Studium „in Abhängigkeit von privaten Interessen [...] und der Lebenssituation [...] organisiert“ wird und postulieren, dass „der Erfolg der Studienreformen [...] somit auch davon ab[hängt], inwiefern Studierende weiterhin über solche Handlungsräume verfügen.“ (Bloch/Lischka 2007: 63) Setzen wir diese Aussagen in Relation zur Studiengangstruktur des Lehramtes und unseren Ergebnissen, so stellen wir fest, dass wir vom politischen „Erfolg“ des Bologna-Prozesses im obigen Sinne sehr weit entfernt sind.

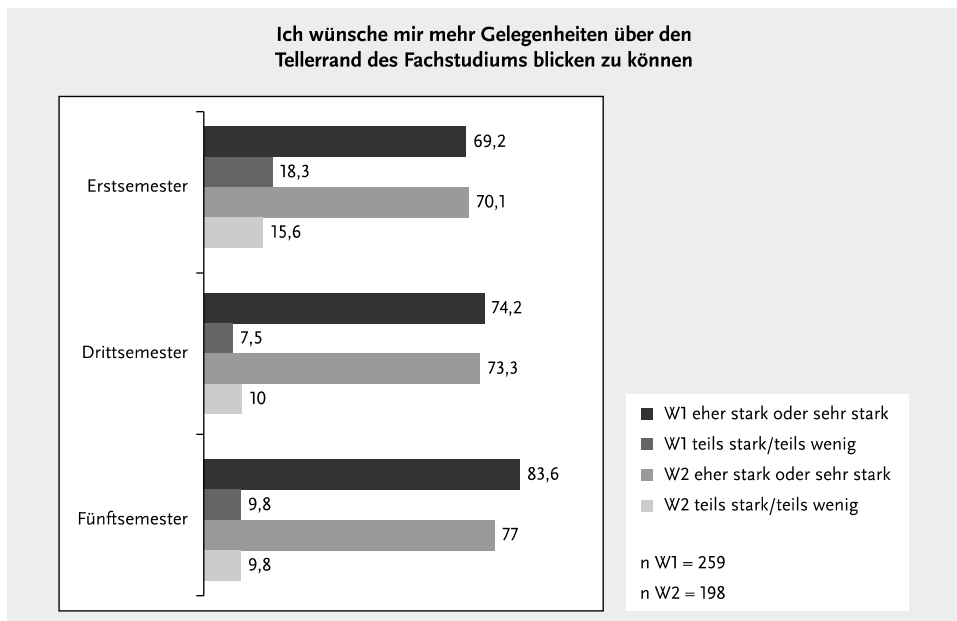


Abb. 5.2.6: Studierendenwunsch nach fachübergreifenden Perspektiven

5.2.3.3 Auswertung der qualitativen Erhebung

Jeweils im WS wurden mit acht Studierenden der beruflichen Fachrichtung Gesundheit Interviews mit Narrationen geführt. Die Themen, die in den Interviews von den Studierenden genannt werden, lassen sich wie folgt zusammenfassen: Das Studium wird unter den Befragten weitgehend als sehr verschult wahrgenommen. Gründe dafür seien beispielsweise die strenge Anwesenheitspflicht und die geringe Flexibilität des Stundenplans. Wahlmöglichkeiten gibt es lediglich im Rahmen fakultativer Veranstaltungen, welche allerdings aufgrund fehlender Zeit und wegen des wahrgenommenen Prüfungsdrucks kaum besucht werden können. Bloch (2009: 302) schreibt zum Thema Flexibilität in Handlungsräumen, die sich Studierende selbst erschließen – indem sie z. B. „Regeln flexibel auslegen, sich *survival skills* aneignen, alternative

Lernerfahrungen machen, sich selbst organisieren“, dass diese Freiräume sehr wohl der Identifikation mit dem Studium dienen, jedoch auch eine Distanzierung zur Folge haben können. Aufgrund ungünstiger Studienbedingungen und bürokratischer Hürden werde selbstständiges Handeln erzwungen statt gefördert – was ein Scheitern der Studierenden befördere.

Ein bei USuS Befragter schätzt entsprechend seinen freiwilligen Besuch einer Lehrveranstaltung nachträglich als Fehler ein. Eine andere Studierendenmeinung besagt, dass mit der Verschulung des Studiums eine „Konditionierung“ angestrebt werde. Im Laufe der weiteren Befragungen wird deutlich, dass diejenigen Studierenden, deren Schulzeit weniger als zwei Jahre zurückliegt, auch im Regelsystem Hochschule besser zurechtkommen. Hier hat die angesprochene „Konditionierung“ in der Institution Schule möglicherweise schon auf die Hochschule vorbereitet und die Praxis der „Verschulung“ wird weniger als Hemmnis empfunden. Jantowski (2008) kommt in seiner Belastungsstudie im Rahmen des Jenaer Lehrerbildungsmodells zu dem Schluss, dass die Zufriedenheit mit dem eigenen Arbeitsstil die Wahrnehmung von Belastungen bei den Studierenden mindert. Die Feststellung von Banscherus et al. (2009: 89) erläutert das, „die Individualität der Menschen braucht Freiräume, eine Überfrachtung der Studiengänge gepaart mit Disziplinierungen und Anwesenheitspflichten und enge Prüfungsrhythmen sind hierbei hinderlich“. Eine qualitative Studienreform brauche ihre Zeit, daher sei eine „Entschleunigung des Bologna-Prozesses mit dem Ziel einer Nach- und Neujustierung“ (Banscherus et al. 2009: 90) anzustreben.

Aufgabe der Politik, so schlussfolgert Steinhardt, sei es die Flexibilisierung der Studiengänge voranzubringen, zunächst indem sie „den eingeschlagenen Weg der Finanzierung von Studierenden in Regelstudienzeit wieder verlassen“ (Steinhardt 2011: 26), damit die Universitäten starre Stundenpläne und Modulstrukturen sowie Anwesenheitspflichten lockern.

5.2.3.4 Entwicklung hochschuldidaktischer Maßnahmen

Von zentraler Bedeutung für das USuS-Projekt waren die Durchführung und Implementierung hochschuldidaktischer Maßnahmen zur Verbesserung der Studiensituation mit möglichst langfristiger Perspektive. Bedingungen und Bedarfe wurden an den Standorten identifiziert und in Kooperation mit der Projektzentrale in konkrete Maßnahmen übersetzt. Zielgruppe der Maßnahmen war jeweils die Gruppe der Lehrenden im Studiengang. Bereits während der Lehrendenbefragung durch die USuS-Interventionsmanagerin im Sommersemester 2009 war deutlich geworden, dass *Prüfungen* und die damit zusammenhängenden Belastungen sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrenden ein zentrales Problem darstellten. Es kommt auf Studierendenseite nach wie vor zu einer Vielzahl von abzuleistenden Prüfungen sowie zu einer enormen Prüfungsdichte am Semesterende.¹⁰⁸ Dieser Faktor wird durch die beschriebene Dreifachstruktur nicht unerheblich verstärkt, weisen die Prüfungen zum Teil

108 Sechs bis acht Prüfungen in den letzten beiden Semesterwochen sind auch in der Phase Bologna 2.0 nach Aussage der Studierenden keine Seltenheit.

nicht nur sehr unterschiedliche Fachinhalte auf, sondern verlangen bereits früh fach-eigenes wissenschaftskulturell bedingtes Denken und Studieren. In diesem Zusammen-hang kommt auch der permanenten Leistungsbewertung in der BA/MA-Struktur eine besondere Bedeutung zu. Aufgrund dieser ersten Erkenntnisse bezogen sich die hochschuldidaktischen Maßnahmen, die an der Universität Hamburg in Kooperation mit der Projektzentrale diskutiert wurden, auf den umfassenden Bereich der Prüfungen. Damit sollte auch der geäußerten Unsicherheit mehrerer Lehrender im Umgang mit der Prüfungsbenotung in der neuen Studienstruktur Rechnung getragen werden. Um auch die Lehrbeauftragten im Studiengang zu erreichen, wurde zugleich die *creative Seminargestaltung* bzw. *Überarbeitung bestehender Lehrveranstaltungskonzepte* wäh-rend der Fortbildungsveranstaltung zum Ziel erklärt. Als Folge dieser Überlegungen und Prämissen wurde im Sommersemester 2010 am USuS-Standort Hamburg (in den Teilstudiengängen Fachwissenschaft und Pädagogik) ein ganztägiges Seminar zu den Themen „Constructive Alignment“ und „Kompetenzorientiert Prüfen“ angeboten. Ziel war es einerseits, die Lehrveranstaltungsziele mit den Inhalten und Leistungs-überprüfungen „auf Linie“ zu bringen und andererseits Kompetenzdimensionen in angemessener Form in die Studienziele aufzunehmen und in der Lehre umzusetzen. Verantwortliche Dozentinnen waren zwei Wissenschaftlerinnen der FU Berlin, Dr. Edith Braun und Anna Spexard.

Wie bereits dargestellt, wurde in allen Befragungen deutlich, dass es aus Sicht der Studierenden an *Transparenz bei der Leistungsbewertung*, *Notenvergabe* sowie bei der *Ergebnisrückmeldung* mangelte. Diese Unzufriedenheit führte bei nicht wenigen Stu-dierenden zu Unsicherheit und Zweifeln bzgl. der eigenen Leistung und beförderte, wie in den Diskussionen deutlich wurde, oftmals eine Orientierungslosigkeit, die sich bereits zu Studienbeginn aufgetan hatte. Da sich auch die Lehrenden in der Bachelor-struktur und der dazugehörigen Kultur der permanenten Leistungsmessung mit nicht unerheblichen Neuerungen konfrontiert sahen, haben wir auch die Maßnahme im zweiten Projektjahr auf den Bereich Prüfungen ausgerichtet. Im Sommersemester 2011 wurde den Lehrenden des pädagogischen sowie des fachwissenschaftlichen Teil-studiengangs ein Seminar zum Thema „Leistungsbewertung“ angeboten. Im Rahmen einer eintägigen Veranstaltung sollten in Zusammenarbeit zwischen beiden Instituten Bewertungskriterien für schriftliche, zu benotende Arbeiten formuliert werden. Der daraus entstandene Bewertungsbogen, der bei verschiedenen Formen schriftlicher, zu benotender Arbeiten Anwendung finden soll und dessen Evaluation auf Fakultätsse-bene aussteht, befindet sich im Anhang.

Obwohl die Maßnahmen eng an den aktuellen Wünschen der Studierenden und Leh-renden orientiert waren, konnte eine Bereitschaft, diesen Entwicklungen aktiv entge-genzuwirken, bei vielen Lehrenden kaum geweckt werden. Motive und Hemmnisse, die Teil der USuS-Problemanalyse sind, wurden bereits dargestellt (vgl. 5.2.1 und 5.2.2). In der Zusammenschau seien die mangelnde Akzeptanz von Maßnahmen zur Ver-besserung der inneren Situation von außen sowie eine kritische Haltung gegenüber der fachübergreifenden Hochschuldidaktik bei den Pädagogen auf der einen Seite und einer Studiengangsstruktur, die eine Kooperation im Sinne der Studierendenbedarfe

zwischen den Studiengangsakteurinnen nicht eben erleichtert, genannt. Hinzu kommt der langwierige und unebene Weg der Strukturreform selbst. Wir haben allgemein den Eindruck gewonnen, dass viele Akteure der Reformen und Modellierungen überdrüssig sind und weiteren Veränderungen eher skeptisch gegenüberstehen. Folglich schließen wir diesen Beitrag nicht mit der Erfolgsgeschichte hochschuldidaktischer Implementationen, sondern unternehmen einen Versuch, die unter 5.2.3.2 dargestellten Daten, die zweifelsohne Fragen an die Zukunft aufwerfen, weiterführend zu interpretieren.

5.2.4 Diskussion der Datenlage und Erklärungsversuche

Unsere Auseinandersetzung mit den Auswertungsergebnissen des in weiten Teilen bedrückenden Geschehens individueller Notlagen führte uns im Wesentlichen in drei generalisierende Interpretationskontexte, die wir abschließend zur Diskussion stellen: der strukturelle Niederschlag der Dreigliedrigkeit des Lehramtsstudiengangs im individuellen Erleben (5.2.4.1), gesellschaftliche Vermittlungsprozesse bzw. studentische Sozialisation durch implizite Zwecke der Studiengangsreform (5.2.4.2) und schließlich, vor dem Hintergrund einer Theorie der Salutogenese, zu Fragen langfristiger gesundheitlicher Gefährdungen im Sinne eines gestörten Kohärenzgefühls durch institutionelle Einschränkungen in der Studiengestaltung: Kohärenzgefühl oder die Kunst des Schwimmens (5.2.4.3).

5.2.4.1 Überkomplexität des Lehramtsstudiengangs

Im dreigliedrigen Studium des beruflichen Lehramtes (LAB) wird von den Studierenden die Erschließung unterschiedlichster natur-, sozial- und geisteswissenschaftlicher Fachkulturen erwartet, in welche sich einzuarbeiten eine recht hohe intellektuelle Leistung erfordert. Die Voraussetzungen, um diese Leistung zu erbringen, wären die sinnvolle fachdidaktische Vernetzung, hinreichend Zeit sowie inhaltliche und zeitliche Wahlmöglichkeiten zur persönlichen Schwerpunktsetzung. Diese institutionellen Bedingungen sind nicht gegeben.

Ein Beispiel: Wie Studierende berichten, vergleichen und beurteilen die in den Fachkulturen „beheimateten“ Lehrenden die jeweiligen Unterschiede der disziplinären Strukturen als „besser“ oder „schlechter“. Unter diesem Einfluss werden sie dann auch von den Studierenden strukturell bevorzugt oder abgelehnt. Während das „besser“ oder „schlechter“ auf Seiten der Lehrenden eine Haltung zum Metaparadigma der jeweils anderen Fachkultur zum Ausdruck bringt, kann die studentische, sich entwickelnde Urteilskraft auf solche Einsichten noch nicht zurückgreifen; „besser“ oder „schlechter“ bezieht sich dann eher darauf, wie leicht sich die jeweilige Fachkultur und deren Forschungsparadigmata für sie erschließen lassen.

Studierenden der beruflichen Fachrichtung Gesundheit/Pflege liegt von ihrer Ausbildung her mehrheitlich das *naturwissenschaftliche* Denken in seiner mathematischen Beweisführung und den klar strukturierten empirischen Forschungsdesigns näher als

die geisteswissenschaftliche oder kritische Interpretation. Das Erschließen der historischen Dimension, die prinzipielle Offenheit von Interpretationsprozessen, der Umgang mit vielschichtigen Deutungen und insbesondere die ideologiekritische Betrachtung erschließt sich ihnen nur mühsam, kann alles in allem nur mit großem Zeitaufwand einsichtig gemacht, begriffen und erworben werden. Im Kontext der neuen Studienstrukturen (Zeitfenster, Referenzmodell, hohe Prüfungsbelastung, fehlende Wahlmöglichkeiten – vgl. 5.2.3) erhalten Studierende nur selten die Chance ihre Vorlieben, Stärken und Schwächen herauszufinden; d. h. ihre eigenen Fähigkeiten und forschersche Fertigkeiten zu den Fachkulturen ins Verhältnis zu setzen, um sich begründet zu positionieren. Insofern begreifen Lehrende und Studierende je nach präferiertem Paradigma unter „Studium“ und „Bildung“ bzw. dessen Erfolg etwas gänzlich anderes. Das bringt in der Lehre (im LAB) nicht nur massive Kommunikationsprobleme mit sich, Konflikte zwischen Fachrichtungen, Lehrenden und Studierenden etc., es relativiert auch die Auswertung und Interpretation einer Studie, die nach den Studienverläufen und dem individuellen Studienerfolg fragt.

5.2.4.2 Implizite Zwecke der Studiengangstruktur und studentische Sozialisation

Schon 2006 boten Reitz/Draheim eine Interpretation der gesellschaftlichen Zwecke hinter jenen offiziellen Statistiken an, die zunehmend mehr Studierende und akademisch Ausgebildete führen, während zugleich weniger Geld für Lehrpersonal und gute Studienbedingungen ausgegeben wird:

„Vonnöten ist mithin eine intellektuelle Reservearmee, die sich von der klassischen industriellen dadurch unterscheidet, dass sie mit hohen Qualifikationen antritt und diese zwischen den Jobs beständig ergänzt. Die Hochschulen kommen ihr mit Modulen fürs lebenslange Learning on Demand entgegen, disziplinieren sie von Beginn an durch eine arbeitsförmige Ausbildung und machen ihr mittels verschärfter Selektion klar, wo ihr Platz in der sozialen Rangordnung ist“ (Reitz/Draheim 2006: 381).

Unsere Datenauswertung (5.2.3.2; 5.2.3.3) bestätigt diese Einschätzung einmal mehr. Die Ausführungen von Reitz/Draheim erklären mithin die gesellschaftlichen Vermittlungsprozesse, also den generalisierbaren Kern, in den von uns dokumentierten Mitteilungen der Studierenden in nahezu allen Facetten. Das betrifft insbesondere auch unsere Diskussion zu Veränderungen im Sozialcharakter im Anschluss an die qualitative Erhebung: ein „strukturell“ zu nennender Wandel in Lebensgefühl und Lebensentwurf der Studierenden infolge der verkürzten, gestrafften Studienstruktur mit erhöhter Prüfungsdichte. Die Autoren stellen fest, dass die Kultivierung experimenteller, gefährdeter, nicht-produktivistischer Lebensformen unterbunden wird, welche die Massenuniversität in den 70er Jahren einst hervorgebracht hatte, und generell eine Ideologie von Wettbewerb, Leistung und Verwertung, die an die Stelle anspruchsvollerer gemeinsamer Werte trete:

„Zielten Öffnung und Ausbau der Hochschulen in den 1970er Jahren auf soziale Egalisierung, so wird ihre gegenwärtig geplante Hierarchisierung zu erneuerten Klassenstrukturen beitragen. Wem oder was sie nutzen könnte, wird klarer absehbar, wenn man sich eine

komplementäre Tendenz der Reform vor Augen führt: die Anlage eines Reservoirs kompetenter, aber relativ anspruchsloser, außergeleiteter und folglich anpassungsfähiger, immer einsatzbereiter Wissensarbeiter, die in schweren Zeiten wie diesen auch ohne Festanstellung klarkommen“ (Reitz/Draheim 2006: 380).

Mit der neuen Studienstruktur erhalten studentische Strategien effizienter Studienorganisation eine besondere Bedeutung. „Strategen“ und Vertreter „normativer Flexibilität“¹⁰⁹, wie es Bloch (2009: 301) nennt, sollen unter dem Schlagwort „Empowerment“ ausgebildet und zur Verantwortungsübernahme genötigt werden.

Die neuen Studiengangsstrukturen fördern nach Bloch Kompetenzen, wie sie von zukünftigen Führungskräften verlangt werden und die den Leistungsgedanken in den Vordergrund stellen. „Die Studierenden *müssen* sich strategisch verhalten und sich Studieninhalte effizient aneignen, Prioritäten setzen, Netzwerke nutzen, Noten und Termine aushandeln und ihr Zeitmanagement optimieren. Die Studierenden unterwerfen ihr Handeln einem Kalkül der Effizienz bzw. Optimierung.“ (Bloch 2009: 304).

5.2.4.3 Kohärenzgefühl oder die Kunst des Schwimmens

Die Auswertung der USuS-Erhebung konfrontiert uns, bedingt durch Zeitmangel, hohe Prüfungsbelastung und fehlende Wahlmöglichkeiten, mit der überwiegenden Tendenz zu Erschöpfung und Einflusslosigkeit im Befinden der Studierenden. Sie sprechen von Ausweglosigkeit und Ängsten, von fehlenden Wegen im Umgang mit ihren Ängsten und depressiven Stimmungen, Zweifel am Studienerfolg, Zweifel an der eigenen Leistung und schließlich Zweifel an der eigenen Person (Abbildung 5.2.4 und Punkt 5.2.3.2.1), worauf sie in Zeiten der Spitzenbelastung mit beträchtlichen Suchttendenzen antworten. In diesem dritten und letzten Abschnitt unserer spekulativen Interpretation möchten wir deshalb auf der theoretischen Basis der *Salutogenese* von Aaron Antonovsky eine mögliche Wechselwirkung zwischen gesundheitlichen Schäden und der Studienstruktur zur Diskussion stellen. Dazu werden wir das *Kohärenzgefühl*, die wichtigste Kategorie des Modells, zunächst einführen.

Seit Antonovskys gesundheitswissenschaftlichen Untersuchungsergebnissen an israelischen Bürgern mit Konzentrationslagererfahrung bezeichnet man eine gewisse Grundhaltung im Leben als Kohärenzgefühl (*sense of coherence*, SOC). Antonovsky erläutert diese Persönlichkeitseigenschaft als die individuelle Kunst des Schwimmens in seiner zentralen *Metapher des Flusses*:

Die pathogenetische Herangehensweise an Gesundheitsprobleme und Krankheit ziele darauf ab, Menschen mit hohem Aufwand aus einem reißenden Fluss zu retten, ohne sich darüber Gedanken zu machen, wie sie da hineingeraten sind und warum sie nicht besser schwimmen können. „Ob Menschen kurz vor dem Ertrinken aus dem Fluss gezogen werden, ob der Flusslauf entschärft oder den Menschen das Schwimmen beigebracht wird, hängt von gesundheitspolitischen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen ab.“ (BZgA 2001: 25, Hervorhebung i. Orig.).

109 Normative Flexibilität basiert laut Bloch (2009:301) „auf der Annahme, dass persönliche Verhaltensweisen und Einstellungen sowohl gesellschaftlich als auch individuell ökonomisch nutzen.“

Wie alle Systeme, sei auch der menschliche Organismus der Kraft der *Entropie*¹¹⁰ ausgeliefert, der Verlust von Gesundheit müsse deshalb als natürlicher und allgegenwärtiger Prozess angesehen werden und die menschliche Existenz grundsätzlich als Ungleichgewicht, Krankheit und Leiden. Der menschliche Organismus verfüge jedoch über die grundlegende Fähigkeit seine organisierten Strukturen immer wieder aufzubauen (ebd.: 25f.). Die entscheidende Frage der Salutogenese ist deshalb: *Was erhält Menschen – trotz vieler potenziell gesundheitsgefährdender Einflüsse – gesund?* Bengel/Strittmatter/Willmann übersetzen das Kohärenzgefühl als „[...] eine grundlegende Lebenseinstellung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß jemand ein alles durchdringendes, überdauerndes und zugleich dynamisches Gefühl der Zuversicht hat, dass seine innere und äußere Erfahrungswelt vorhersagbar ist und eine hohe Wahrscheinlichkeit besteht, dass sich die Angelegenheiten so gut entwickeln, wie man vernünftigerweise erwarten kann.“ (BZgA 2001: 29)¹¹¹ Je ausgeprägter die Kohärenz einer Person ist, desto gesünder sollte sie sich fühlen und desto eher auch gesund bleiben.

Bei Antonovsky wird Gesundheit als Auseinandersetzung mit krank machenden Einflüssen (Stressoren) begriffen, in der sie sich ständig neu konstituiert. Dies gelingt dem Individuum mithilfe generalisierter Widerstandsressourcen (körperliche Konstitution, Intelligenz, soziale Unterstützungssysteme, sozialer Status, finanzielle Möglichkeiten, kulturelle Identität) und einem ausgebildeten Kohärenzgefühl (globale Orientierung, Selbstvertrauen, angemessene Einschätzung von Anforderungen, Engagement und Fähigkeiten). Daher eignet sich dieses Theorem zur Interpretation der persönlichen Aussagen in den Interviews besonders gut, in welchen uns von konkret erfahrenen Studiensituationen und resultierenden Bumerang-Effekten auf das eigene emotionale Erleben berichtet werden. Die Studierenden nennen Bedürfnisse nach *Anerkennung, Wertschätzung und Zufriedenheit* sowie *Erfolgserlebnisse* oder *Entlastungserleben*, die wir im Kontext der Salutogenese als wesentliche Widerstandsressourcen bezeichnen. Gerade in den gesundheits- und sozialen Berufen, wie dem des Lehrerberufs, spielt das eine entscheidende Rolle. Entscheidend ist nun das Fehlen dieser wörtlich aus dem Material gewonnenen Unterkategorien, das in Verbund mit der Unfähigkeit Auswege zu finden auf ein gefährdetes Kohärenzgefühl hinweist. Ziehen wir die Ergebnisse der Jenaer Belastungsstudie heran, so wird deutlich, dass diese Unterkategorien den entscheidenden Zusammenhang zum persönlichen Studienerfolg bezeichnen, der, wenn man so will, den Inhalt des Kohärenzgefühls ausmacht. Darin wird von den besonders zielstrebigem, ausdauernden und motivierten Studierenden vermutet, dass sie „Arbeitsstrategien ausgebildet haben und diese entsprechend anwenden, die das Belastungsempfinden erheblich reduzieren. Hinzu tritt die Fähigkeit und die Bereitschaft, mit Erfolgsaufschüben und verstärkten, temporär beschränkten erhöhten Anforderungen produktiv umgehen zu können.“ Die Zufriedenheit mit der

110 Entropie: Tendenz von Elementarteilchen, sich auf einen Zustand immer größerer Unordnung hinzubewegen.

111 „[...] a global orientation that expresses the extent to which one has a pervasive, enduring though dynamic, feeling of confidence that one's internal and external environments are predictable and that there is a high probability that things will work out as well as can reasonably be expected“ [35] (Antonovsky 1979 zit. n. BZgA 2001: 29).

eigenen Arbeitsweise ist demnach ein entscheidender Faktor für die subjektiv wahrgenommene Belastung. (Jantowski 2008)¹¹²

Die erlebte Studienstruktur erzeugt also in bedenkenswertem Maße *Inkohärenzgefühle*, ein gefühlsmäßig dissoziatives oder desintegratives Erleben, das zumindest als gesundheitsgefährdend einzustufen ist, auch wenn es über lange Zeiträume kompensiert werden kann. In den Interviews werden z. B. *Unsicherheit, Überforderung, Einschränkung autonomen Handelns, Ängste, Missachtung des Privaten und Enttäuschung* genannt. Bei den Angaben über die Ursachen für die Ängste und Unsicherheiten reichten die Äußerungen von persönlicher Kritik über Ergebniskritik der eigenen Studienleistung bis hin zu Ängsten, dem Studium grundsätzlich nicht gewachsen zu sein. Damit gepaart sind Gefühle wie Überforderung, Missachtung oder verschiedene Formen eines Mangelerlebens.

Das Kohärenzgefühl begünstigend, wird in den Interviews jedoch auch eine *kognitiv-rationale Seite* der persönlichen Einstellungen, Haltungen und nüchternen Feststellungen deutlich. In diesem Bereich zeichnen sich bezüglich des Studienerfolgs zweipolig zueinander stehende Hauptkategorien ab: erstens das *Gestaltungsinteresse* und zweitens *Vorbehalte* und *Widerstände*, an jenen Stellen des Studiums, an welchen die Anforderungen als zu hoch empfunden werden oder als „zu weit weg“ von ihren Bedürfnissen. Diese Resistenzkräfte in der Lehre und Studienbegleitung zu stärken kann hier abschließend als konkreter Beitrag zur Verbesserung der Studierbarkeit und des Studienerfolgs festgehalten werden.

5.3 Heterogenität als Herausforderung für Lehrende der angewandten Technikwissenschaft im Teilprojekt Nord

MARIA KRÜGER-BASENER/LUZ EZCURRA FERNANDEZ/INA GÖßLING

Angewandte Technikwissenschaft war bis zur Jahrtausendwende ein Modefach, zu dem es Studierende mit unterschiedlichen Voraussetzungen hinzog. Die Anzahl der Studierenden ist zwar inzwischen deutlich zurückgegangen, aber angewandte Technikwissenschaft ist weiterhin zu einem Sammelpunkt unterschiedlicher Studieninteressierter geworden, so die Beobachtungen von Lehrenden und die Erwartungen an die Daten, die das BMBF-Projekt USuS in seinem Teilprojekt Nord an einer kleineren Fachhochschule (hier als Hochschule bezeichnet) ermitteln sollte:

Die Motivationslage der Studierenden, mit der ein Studium – insbesondere an einer Hochschule in einer eher agrarisch orientierten Region – aufgenommen wird, erscheint äußerst unterschiedlich. Auch die Vorkenntnisse und die Bereitschaft, sich für das Studium zu engagieren, wirken gerade in der beschriebenen Situation sehr hete-

112 Entsprechend konnte in der quantitativen Gesamtanalyse bei USuS die Studienerfolgsvariable „Zuversicht durch Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit“ als mehrdimensional relevant identifiziert werden.

rogen. Deshalb soll im Folgenden das Teilprojekt Nord genauer unter dem Aspekt der Heterogenität analysiert werden.

Um die Ergebnisse entsprechend einzuordnen, sind vorab die Rahmenbedingungen des Studiengangs und das methodische Vorgehen beschrieben. Dazu werden zum einen der Begriff der Heterogenität in der Hochschuldidaktik und die aktuelle Diskussion um die Heterogenität in der Hochschule kurz erläutert. Zum anderen wird die feststellbare Heterogenität bei der betrachteten Untersuchungsgruppe, eine Gruppe von Studierenden dreier Studienjahrgänge dargestellt. Im Anschluss daran werden die Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität beschrieben, wie sie im vorliegenden Projekt erprobt und evaluiert wurden und wie sie Eingang in die Gestaltung des Studiengangs gefunden haben.

5.3.1 Heterogenität und Studiengangsgestaltung

Das Thema der Heterogenität scheint für die Hochschuldidaktik „entdeckt“ worden zu sein, gerade in technischen Fächern mit ihren hohen Abbruchquoten. So formulierte 2011 die Vizepräsidentin für Lehre der Fachhochschule Köln, Heuchemer, auf einer Konferenz zur „Hochschuldidaktik der Zukunft“ die Reaktion auf die heterogene Studierendenschaft als eine wichtige Aufgabe, „weil unsere Studierenden immer heterogener werden ... und die eigentliche Frage ist: Wie gehen wir mit der *Vielfalt der Studierenden* um?“ (vgl. Fachhochschule Köln 2011).

Wie und wie heterogen sich die Studierendenschaft in der angewandten Technikwissenschaft darstellt, lassen die (hohen) Schwundquoten, die regelmäßig veröffentlicht werden (BMBF (Hg.)), nur vermuten. Es gibt wenige Studien, die sich genauer mit der Zusammensetzung dieser Studierendenschaft oder gar – wie die vorliegende – mit der Studierendenperspektive auseinandersetzen. Beispielhaft sei hier dazu die Untersuchung zum Studienabbruch in den Ingenieurwissenschaften (z. B. Derboven/Winker 2010a, aber auch Wolfram/Winker 2005) genannt, die bundesweit durchgeführt wurde und in der 82 Studienabbrecherinnen der angewandten Technikwissenschaft enthalten sind. Diese Untersuchung gibt mit ihren Interviewergebnissen einen Einblick in die Unterschiedlichkeit von Studierenden, die keinen (formalen) Studienerfolg verzeichnen konnten – auch wenn die Befragungen vorrangig an Universitäten durchgeführt wurden und damit die Ergebnisse nicht vollständig vergleichbar sind.

Die Befragten nannten als bedeutsamsten Grund für ihren Studienabbruch den mangelnden Studienerfolg und dort speziell die hohe Anonymität sowie die Selektion durch Klausuren. Bindungsfaktoren an das gewählte Studium stellten damals (2006/07) positive Studienerlebnisse dar, die das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten stärkten (Self Efficacy). Das Interesse am Studienfach, das für die Studienfachwahl eine große Rolle spielte, war für den Studienabbruch weniger wichtig als das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten. Und obwohl immerhin 25 % der Studienabbrecher ein gutes bis sehr gutes Abitur mitbrachten und damit fachlich eher geeignet hätten sein

sollen, gelang es den Universitäten nicht, diese durch eine erfolgsverschaffende Didaktik an das Studienfach zu binden und zum Abschluss zu führen.¹¹³

Ange­sichts der hohen Abbruch- und Schwundquoten in den technisch-naturwissenschaftlichen Studienfächern stellen sich gerade (Fach-)Hochschulen die Frage, wie sie möglichst viele, auch unterschiedliche Studierende zum Studienerfolg¹¹⁴ führen können. Sie stellen sich damit die Frage danach, wie sie die Heterogenität fassen, also definieren und messen können, wie sich die Heterogenität auf den Studienerfolg auswirkt und wie diese Erkenntnisse mit einer erfolgsversprechenden Hochschuldidaktik in der Studiengangsgestaltung umzusetzen sind.

5.3.1.1 Begriff und Dimensionen der Heterogenität für die vorliegende Untersuchung

Der Begriff der Heterogenität wird in der Hochschuldiskussion wie auch in der hochschuldidaktischen Diskussion unterschiedlich genutzt.

Zum einen wird damit häufig ein *Defizit* bezeichnet, das sich zumeist daraus definiert, dass Studierende in der Hochschule ankommen, die die zu erwartenden Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht mitbringen, da sie – wenn sie aus einem nicht-akademischen Elternhaus kommen – nicht zum klassischen Klientel gehören (z. B. Bargel/Bargel 2012, Bülow-Schramm/Rebenstorf 2011) und somit „heterogen“ sind (Becker 2012, Pollak 2012). Dieser Heterogenitätsbegriff hat sich bereits in die aktuelle Diskussion um Studiereignung „eingeschlichen“, ohne dass dort konkret auf den Defizitcharakter eingegangen wird. Wenn Johannes Wildt (2001b: 2) zunächst davon spricht, dass „aus hochschuldidaktischer Sicht ... es dabei darum [geht], inwieweit die Hochschule Heterogenität der Studierenden in den Lernvoraussetzungen akzeptiert und in welchem Umfang sie Lernumgebungen bzw. Lernsituationen so gestaltet, dass sich Studierfähigkeit entwickeln kann“, dann ist mit dem zweiten Teil des Satzes wohl die Form der Heterogenität als Defizit (als noch nicht vorhandene Studierfähigkeit) definiert.

Zum anderen wird mit Heterogenität die „... *Verschiedenartigkeit, Ungleichartigkeit, Uneinheitlichkeit* im Aufbau und/oder in der Zusammensetzung bezeichnet, wie dies schon der Duden (2012) tut. Wildt (2001b: 2) betont gerade diese Form der Heterogenität als die *hochschuldidaktisch bedeutsame*, die sich von der Diskussion um die Ausbildung einer Elite oder aber einer Masse (wie im ersten Fall immer automatisch verknüpft) abhebt. „Sie grenzt sich damit von überkommenen Kontroversen zwischen einer Politik der Chancengleichheit versus Chancengerechtigkeit, Elite- versus Massenbildung ab.“ Die Arbeitsgruppe „Heterogenität“ der Universität Kassel (2010: 6) schränkt diese Definition der Heterogenität als „Unterschiede von lernrelevant eingeschätzten Merkmalen“ weiter ein.

113 Wolfram/Winker (2005) führten bereits 2003/04 eine Untersuchung zur Technikhaltung von Erstsemestern durch, in der 87 Studierende der angewandten Technikwissenschaft enthalten waren. Sie ging ebenfalls von der Studierenden­sicht aus und zeigte die Verteilung von Studienwahlmotiven auf.

114 In dieser Untersuchung allerdings nicht als wahrgenommener Kompetenzerwerb, sondern als Nicht-Studien(fach)abbruch gemessen.

Heterogenität wird in der hochschuldidaktischen Diskussion insbesondere hinsichtlich der soziodemografischen Variablen, hinsichtlich unterschiedlich vorhandener Leistungsmerkmale und hinsichtlich unterschiedlicher Einstellungen und Werthaltungen diskutiert und untersucht.

Viele der inzwischen beschriebenen möglichen Dimensionen, nach denen sich Studierende bezüglich der Anforderungen unterscheiden können (*Defizitbegriff*) oder *voneinander unterscheiden* können (oft auch positiv unter dem Begriff der Diversity erörtert; s. z. B. für die vorliegende Untersuchung auch Bülow-Schramm/Rebenstorf 2012 oder allgemeiner Wildt 2001b), sind auch der USuS-Befragung zugrunde gelegt und für die folgende Auswertung herangezogen worden (genauer in Abbildung 5.3.1).

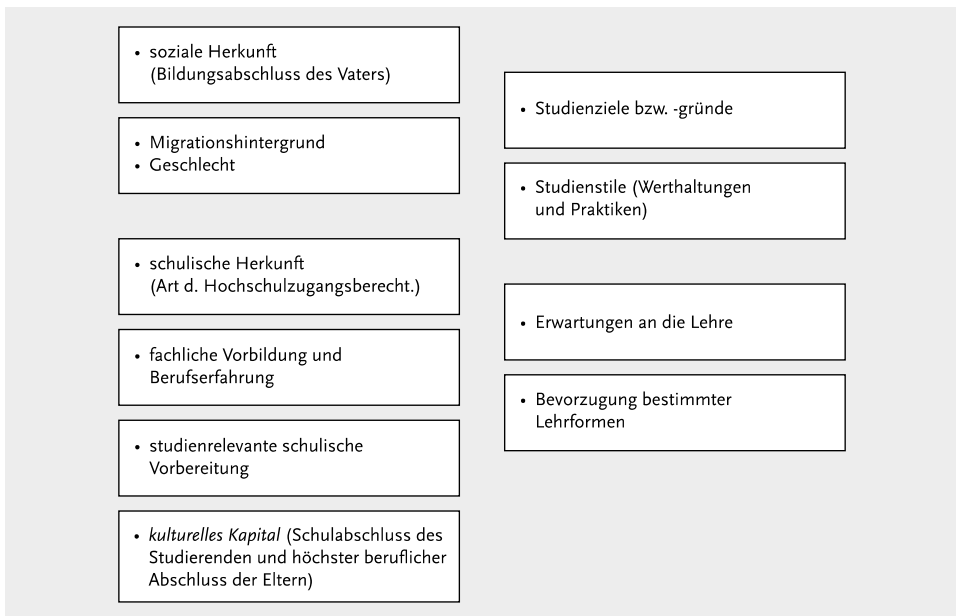


Abb. 5.3.1: Mögliche Heterogenitätskriterien für Hochschulen bzw. in USuS

Neben den *soziodemografischen Variablen* (wie soziale Herkunft, Migrationshintergrund und – komplexer – das kulturelle Kapital nach Bourdieu (1982)) sind *Leistungsmerkmale* erhoben worden (wie schulische Herkunft, fachliche Vorbildung und Berufserfahrung, studienrelevante Vorbereitung), aber auch *Werthaltungen und Einstellungsdaten* (Studienziele und -gründe, Studienstile). Zusätzlich wurde für die Fragestellung der Heterogenität im Hinblick auf die hochschuldidaktischen Konsequenzen auch die *direkte hochschuldidaktische Einschätzung aus Studierendensicht* herangezogen (Erwartungen an die Lehre, Bevorzugung bestimmter Lehrformen). Demgegenüber konnte die typische Heterogenitätsvariable „Geschlecht“ nicht weiter untersucht werden, da die Fallzahlen in diesem Studiengang zu gering waren.¹¹⁵

¹¹⁵ Zur Bedeutung der Variable Geschlecht vgl. ansonsten Bülow-Schramm 2010b.

Diese vier genannten Dimensionen wurden überwiegend in der quantitativen Analyse verfolgt; ihre Auswirkungen im Verlauf des Studiums (unterschiedliche Herangehensweisen ans Studium und unterschiedlicher Umgang mit Erfolgen und Misserfolgen) konnten zusätzlich in der begleitenden qualitativen Untersuchung exemplarisch nachgezeichnet werden.

5.3.1.2 Mögliche Strategien technischer Studiengänge im Umgang mit Heterogenität

Über die Auswirkungen der Heterogenität von Studierenden kann man bislang kaum detaillierte Studien finden. Allerdings belegen Untersuchungen einen statistischen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Studierenden und Studienerfolg (vgl. z. B. Pollak 2012), wobei die Höhe des elterlichen Bildungsabschlusses positiv mit der Wahrscheinlichkeit für einen erfolgreichen Studienabschluss korreliert. Praktische Erfahrungen der Lehrenden für technische Studienfächer zeigen, dass Studierende mit Leistungsdefiziten, die sie aus der Schule mitbringen, auch an Fachhochschulen eine schwierige Studieneingangsphase, hohen Studienabbruch und schlechteren Studienerfolg aufweisen (z. B. Krüger-Basener/Rabe 2011).

Lehrende und Lehreinheiten, die Heterogenität als *Defizit* (oder negative bzw. positive Abweichung) zu den (Leistungs-)Erwartungen erleben, stehen dann prinzipiell vor der Entscheidung, entweder zu selektieren (Herausprüfen, Sonderstudiengänge anbieten) oder das Leistungsniveau zu senken bzw. zu erhöhen und/oder (zusätzliche) kompensatorische Maßnahmen (wie Stützkurse, Vertiefungsangebote) zu ergreifen.

Die Heterogenität der Studierenden als *Verschiedenartigkeit* innerhalb der Gruppe bedeutet für den Lehrenden die Herausforderung, *alle* Studierenden zu erreichen. Ansonsten bleiben – je nach kommuniziertem Niveau – die Leistungsschwachen oder Leistungsstarken der Veranstaltung oder sogar der Hochschule fern. Bestimmte Hochschulen sind dann zum Beispiel für ein leichtes Durchkommen bekannt und ziehen keine leistungsstarken Studierenden mehr an und umgekehrt. Ganz praktisch kann eine solche hohe Heterogenität auch einfach zu Unruhe in den Lehrveranstaltungen bis hin zu Online-Spielen oder Facebook-Arbeiten in einer Mathematik-Vorlesung führen, bedingt durch die Unter- oder Überforderung jeweils eines Teils der Teilnehmerschaft.

Wie Initiativen in der Hochschuldidaktik zeigen, ist das Thema der Heterogenität sowohl als *Defizit* im Vergleich zu den Studienanforderungen (z. B. Konferenz zu Mathematik-Vorkursen in Kassel, vgl. kdmh 2011) als auch zum Umgang mit der Vielfalt (z. B. Workshop zur Hochschuldidaktik an der Fachhochschule Köln 2011, vgl. Fachhochschule Köln 2011) für die Hochschuldidaktik erschlossen worden. Der Handlungsdruck ist besonders in den technischen Fächern mit ihren hohen Abbruchquoten stark und er scheint sich – ganz praktisch – auf den Abbau von Leistungsdefiziten zu konzentrieren. Die Ergebnisse der oben zitierten Studie zum Studienabbruch, die das (Nicht-)Erleben von Erfolg auch bei schulisch gut qualifizierten Studierenden als wichtigen Bleibe- und damit Studienerfolgswert ermittelt haben, scheinen dabei noch

kaum Berücksichtigung zu finden (vgl. aber die Initiativen an der TU Hamburg-Harburg zum Einsatz aktivierender Lehre in einer Grundstudiumsveranstaltung mit großen Gruppen; Brose/Kautz 2012 i. E.).

Zunehmend stärker wird auch diskutiert, wie man auf die *Verschiedenartigkeit* (Diversity) bei Studierendengruppen hochschuldidaktisch reagieren sollte. Für Wildt (in Fachhochschule Köln 2011) „... lassen sich viele [didaktische; Anm. d. Verf.] Beispiele finden: Peer-Teaching, kooperatives und selbstorganisiertes Lernen, problembezogene, projektorientierte, fallbasierte oder forschende Lernansätze. Eine solche heterogenitäts-orientierte Didaktik, die mit Individualisierung und Binnendifferenzierung auf Diversity baut, schließt an Bildungskonzeptionen an, die Gleichheit und Differenz in ihrem Spannungsverhältnis aufeinander beziehen.“

Implizit ist in den meisten dieser hochschuldidaktischen Ansätze unterstellt, dass Heterogenität zu unterschiedlichem Studienerfolg führt, dass ein Studienerfolg möglichst aller Studienanfänger wünschenswert ist und dass dies mit hochschuldidaktischen Mitteln erschlossen werden soll bzw. kann (vgl. Kapitel 1 in diesem Buch). Implizit ist dabei allerdings oft auch unterstellt, dass Heterogenität etwas „Hinderliches“ ist und dass homogene Gruppen „besser wären“. Es wird nicht davon gesprochen, dass Heterogenität das Lehren und Lernen *erleichtern* kann und dazu auch eingesetzt werden sollte.

In der bisherigen (schul-)didaktischen Literatur finden sich allerdings Ansätze, die die Heterogenität nicht nur unter dem Aspekt des Abbaus von Defiziten (und damit der Heterogenität) betrachten: Schulen waren wegen der Schulpflicht immer schon stärker gezwungen, sich mit der Vielfalt der bei ihnen ankommenden Schülerschaft zu beschäftigen.

Dort kann man prinzipiell zwei Strategien unterscheiden: die Strategie der *Segregation* (oder „Entmischung“) und die der *Integration* (nach Tillmann 1995).¹¹⁶ Des Weiteren kann man – nun für Hochschulen – danach unterscheiden, ob die Studierenden *gehalten* oder *aus dem System selektiert* werden sollen.

Segregation kombiniert mit einer Selektionsstrategie bedeutet ein frühzeitiges Herausprüfen, gegebenenfalls mit einer dementsprechenden Studienberatung.

Segregation kombiniert mit Haltestrategien führt zu Maßnahmen wie unterschiedliche „Tracks“: Fast Track für sehr gut Qualifizierte und Slow Tracks für schlechter Qualifizierte (z. B. durch eine gezielt verlängerte Eingangsphase).

Wird hingegen eine *Integrationsstrategie* verfolgt, so konzentriert sich die Didaktik auf entweder den Abbau der Heterogenität (Stützkurse bis zum Beseitigen der Defizite (= Kompensation)) oder aber auf das Berücksichtigen der Heterogenität (Binnendifferenzierung innerhalb der Veranstaltungen durch z. B. unterschiedlich schwierige

116 Ähnliche Strategiegegensatzpaare finden sich als Separierung, Anpassung, Ergänzung; eine ganz andere Strategieeinteilung wählt als Strategiegegensätze Ignorieren vs. Anpassen; eine weitere diskutierte Form ist passive vs. substitutive Reaktionen auf Heterogenität oder aktive vs. proaktive Reaktionen. Grundlegendes dazu in Weinert 1997.

Aufgaben bei Gruppenarbeiten) oder sogar auf das Nutzen der Unterschiedlichkeit (durch Lehrmethoden wie Pair Working, Projektarbeit u. Ä., die gezielt die unterschiedlichen Qualifikationen für den Lernprozess einsetzen).

In den technischen Fächern wird angesichts der zurückgehenden Bewerberzahlen und hoher Abbruchquoten – soweit nicht schon üblich – zunehmend stärker über *Haltestrategien* „nachgedacht“. Damit wird Heterogenität geschaffen, während bisher durch eine Selektionsstrategie aus dem Studiengang hinaus Homogenität erreicht wurde. Hinsichtlich Segregation oder Integration lässt sich noch keine Aussage machen, da es diese Wahlmöglichkeit bislang nicht gab, denn Heterogenität war bislang kaum zugelassen.

Das USuS-Teilprojekt angewandte Technikwissenschaft Nord entschied sich bei seinen hochschuldidaktischen Interventionen bewusst und explizit für eine Haltestrategie, bei der auf die Heterogenität auch im Sinne der Verschiedenartigkeit eingegangen werden sollte und musste. Es wurde sowohl ein Abbau der Heterogenität (z. B. hinsichtlich grundlegender Mathematik-Kenntnisse) wie auch ein weiteres Fördern der Unterschiedlichkeit (Angebot eines Fast Tracks für alle Geeigneten und Interessierten bzw. Entwickeln eines Slow Tracks für Studierende mit erheblichen Defiziten) angestrebt. Außerdem wurde die Heterogenität bezüglich der Qualifikationen gezielt dazu genutzt, die Heterogenität im Sinne von Qualifikationsdefiziten abzubauen (Genaueres in Kapitel 5.3.2.2).

5.3.1.3 Rahmenbedingungen des Studiengangs

Das Teilprojekt Nord wurde an einer eher kleinen (Fach-)Hochschule mit insgesamt knapp 4.000 Studierenden durchgeführt. Die hier betrachtete Hochschule nahm den Studiengang angewandte Technikwissenschaft bereits vor mehr als 20 Jahren auf, obwohl sie in einer eher agrarisch orientierten Region in Randlage direkt an der niederländischen Grenze liegt. Die Studierenden in diesem Studiengang – so bereits vorliegende Analysen – stammen fast alle aus der Region; die Studierenden ihrerseits werden als sehr regional gebunden beschrieben. Eine Untersuchung von 2005 belegt für die Region ein geringes Interesse an technischen Studiengängen (Langer/von Stuckrad 2006: 7).

Die eher industrieschwache Region bietet den Studierenden bislang wenige berufliche Vorbilder in der Region selbst. Erfahrungen der Lehrenden zeigen, dass viele Studierende mit einem unklaren Berufsbild an die Hochschule kommen.

Der Studiengang angewandte Technikwissenschaft entwickelte sich an der hier betrachteten Hochschule aus dem Studiengang Elektrotechnik; die ursprüngliche technische Ausrichtung spiegelte sich beispielsweise in der (damaligen) Vertiefungsrichtung Technische Angewandte Informatik wider¹¹⁷ und steht auch heute in enger Beziehung zu den dortigen Forschungsprojekten.

117 Inzwischen sind weitere Spezialisierungen möglich.

Wie in vielen vergleichbaren Hochschulen und Universitäten wird für den betrachteten Studiengang keine Aufnahmebeschränkung wie z. B. Numerus Clausus oder Eingangstest gesetzt. Es gibt auch hier hohe Abbruchquoten. Da aber die Abbrecher nicht – wie bei vielen anderen Fachhochschulen möglich – durch Studierende ersetzt werden, die von umliegenden Universitäten zur praxisorientierter ausbildenden Fachhochschule wechseln¹¹⁸, ist auch die „Schwundquote“ sehr hoch.¹¹⁹ Ein Fach mit hohen Durchfallquoten ist das Fach Mathematik.

Der regionale Einzugsbereich des Studiengangs, die hohe Schwundquote und die demografische Entwicklung mit dem zu erwartenden Rückgang der Studierendenzahlen sowie die überschaubare Größe der Hochschule lassen die Studiengangsverantwortlichen immer wieder an Verbesserungsmöglichkeiten innerhalb der Studiengänge denken.

5.3.1.4 Methodisches Vorgehen zur Datengewinnung und zur Einführung von hochschuldidaktischen Maßnahmen

Wie bei allen Teilprojekten wurde auch am Standort des Teilprojekts Nord von Herbst 2008 bis zum März 2009 zunächst eine Bestandsaufnahme anhand einer Dokumentenanalyse erstellt und Interviews mit den Studiengangsakteuren durchgeführt (Dekan, Studiendekan, Studiengangssprecher angewandte Technikwissenschaft).

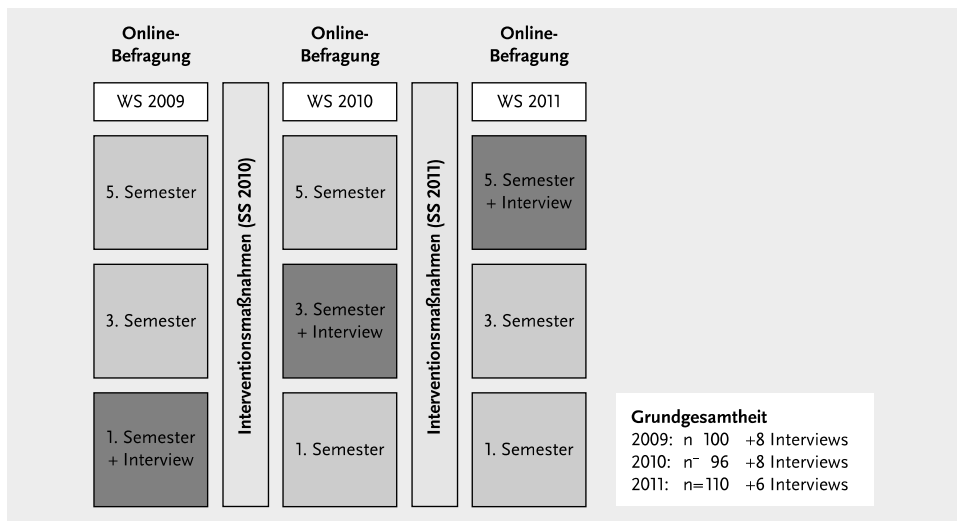


Abb. 5.3.2: Zeitplan der Untersuchungen und der Interventionen

Wie in Abbildung 5.3.2 zu sehen ist, erfolgten dann die *quantitativen Datenerhebungen* in drei aufeinander folgenden Jahren mittels Online-Befragungen. Aufgerufen waren alle Studierenden des jeweils ersten, dritten und fünften Semesters des betei-

118 Alle Universitäten in erreichbarer Nähe verfügen über einen noch näheren eigenen Fachhochschulstandort.

119 Zur Unterscheidung von Abbruch- und Schwundquote s. Heublein et al. 2008.

lichten Studiengangs. Zur Zielgruppe gehörten deshalb pro Studienjahr etwa 100 Studierende (davon zwischen 60 und 40 Erstsemester, die sich im Verlauf ihres Studiums jeweils mengenmäßig verringerten).

Die *qualitativen Erhebungen* erfolgten anhand von Interviews, die mit einer Auswahl von Freiwilligen aus dem Kreis der Studienanfängerinnen des WS 2009/10 geführt wurden. Diese Studierenden wurde als Erst-, Dritt- und Fünftsemester befragt und während des dreijährigen Projektzeitraums verfolgt (Kohorte). Die Interviews gaben damit auch Aufschluss über individuelle Veränderungen in Verhalten, Einstellung, Einschätzung der Studierenden während ihres Studienverlaufs. Ihre Daten wurden in Eckfallanalysen¹²⁰ kontrastierend zusammengefasst.

Nach der Befragung der Studiengangsakteure zu Projektbeginn wurden erste Interventionsmaßnahmen entwickelt, die insbesondere auf die Heterogenität der Studierenden sowohl als *Defizit* als auch als *Verschiedenartigkeit* der Studierenden abzielten, und mit den Daten der ersten Befragungswelle überprüft. Außerdem wurde in den Befragungsdaten der (tatsächliche) Umfang der Heterogenität ermittelt, wie er sich aus Studierendensicht darstellte, und mögliche Zusammenhänge zu Lehrmethoden untersucht.

In enger Zusammenarbeit mit der Studiengangsleitung und den Lehrenden wurden die Ergebnisse der mündlichen und schriftlichen Befragungen jeweils kritisch und lösungsorientiert diskutiert und aus den Daten der ersten (und später der zweiten) Befragungswelle gemeinsam gerade mit den Lehrenden der ersten Semester Maßnahmen entwickelt und umgesetzt, die geeignet waren, den Studienerfolg zu verbessern.

Die Wirkung der Interventionen wurde ebenfalls durch Befragungen der Studierenden noch innerhalb des Projekts gemessen, sowohl zentral innerhalb der zweiten und dritten Befragungswelle als auch gezielt isoliert durch speziell entwickelte Befragungen vor Ort.

Im Teilprojekt Nord wurden sehr hohe Rücklaufquoten erreicht, sodass die Ergebnisse – ungeachtet der geringen Fallzahlen – für diesen Standort sehr aussagekräftig sind: Im WS 2009 beteiligten sich 84 %, im WS 2010 waren es 76 % und im WS 2011 taten dies noch 75 %.¹²¹ Trotz des hohen Ausschöpfungsgrades sind die absoluten Zahlen

120 Die Interviews wurden durch die Projektzentrale durchgeführt und zentral und anonymisiert ausgewertet. Erst die Eckfallanalysen, die Stefanie Schröder erstellte (s. Kapitel 4.2), wurden – anonymisiert – an die Teilprojekte zurückgegeben.

121 Für alle drei Erhebungen kann man fast von einer Vollerhebung sprechen, auch deshalb, weil die rechnerische Grundgesamtheit der Studierenden gerade in den höheren Semestern durch eine merkbare Anzahl nicht mehr studierender Immatrikulierter erhöht war. Die *Erstsemester* erreichten jeweils eine Beteiligungsrate von nahezu 100 %.

Dies und die auch relativ hohe Rate bei den Dritt- und Fünftsemestern gelangen nicht nur aufgrund der Übersichtlichkeit und des eher persönlichen Verhältnisses zwischen Studierenden und Lehrenden (ohne dass sich die Studierenden beeinflusst fühlten), sondern auch durch begleitende Maßnahmen wie die Platzierung des Befragungstermins in eher projektorientierte oder Gruppenarbeits-Veranstaltungen mit Anwesenheitspflicht in einem Computerraum, bei denen dann ein „kleines Frühstück“ angeboten wurde. Da dieses immer in Abstimmung mit den Professorinnen und wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen stattfand, die ihrerseits das Projekt begrüßten bzw. sehr an seinen Ergebnissen interessiert waren, führten die Begleitmaßnahmen zusätzlich zu einem positiven Gruppeneffekt im jeweiligen Studienjahr.

allerdings aufgrund der kleinen Kohorte eher gering und viele überprüfte Zusammenhänge erscheinen deshalb statistisch oft nicht signifikant.

Diese Befragungsdaten wurden zusätzlich durch je acht (bzw. sechs (2011)) narrative Interviews pro Befragungswelle ergänzt, sodass weitere Daten aus insgesamt 22 Interviews vorliegen. Die Interviewdaten wurden mit einer Inhaltsanalyse – orientiert an der Grounded Theory von Glaser und Strauss (Glaser/Strauss 1967) – ausgewertet und durch die kontrastierende Eckfallanalyse gerade für das Thema der Heterogenität nutzbar. Quantitative und qualitative Befragungsdaten wurden darüber hinaus – wie oben erläutert – herangezogen, um die Wirkungen der Interventionsmaßnahmen – zusätzlich zu den Spezialevaluationen – gezielt zu überprüfen. Der zeitliche Ablauf der Interviews über die Projektlaufzeit hinweg und für die drei verschiedenen betrachteten Kohorten findet sich ebenfalls in Abbildung 5.3.3.

5.3.1.5 Vorgefundene Heterogenität im betrachteten Studiengang

Inwieweit Heterogenität überhaupt ein Thema für die Hochschuldidaktik des betrachteten Studiengangs sein könnte, wie es zunächst nach den Interviewaussagen der Studiengangsakteurinnen angenommen wurde, konnte in der ersten Befragungswelle genauer untersucht und in den beiden weiteren Befragungswellen bestätigt werden.

5.3.1.5.1 Heterogenitätsumfang

Heterogenität wurde zu Beginn des Projekts im März und April 2009 durch die Interviews identifiziert, die die Interventionsmanagerinnen mit den Studiengangsakteurinnen durchführten.¹²² Hier ging es vor allem um die Heterogenität der Studierenden mit zum Teil *sehr defizitären Mathematik-Vorkenntnissen* (Heterogenität im Sinne eines *Defizits*) sowie um Schwierigkeiten der Erstsemester beim *Hineinfinden in das Studium*, das – so die interviewten Lehrenden – durch bestimmte Verhaltensweisen der Studierenden gerade dieses Studiengangs (z. B. durch die Neigung zur Einzelarbeit) noch verstärkt wurde. Eine Heterogenität als eine *Unterschiedlichkeit* der Studierenden in ihren Vorkenntnissen oder ihrer Motivation wurde von den Studiengangsakteurinnen dieses technischen Studiengangs nicht berichtet, was sich auch in den quantitativen Daten tendenziell bestätigte (s. z. B. Abbildung 5.3.3 und Kapitel 5.3.1.5).

Darüber hinaus wies die zu Beginn des Projekts durchgeführte Dokumentenanalyse (Wölk 2009) des Studiengangs auf zwei Problemfelder hin, die später durch Daten aus der ersten Online-Befragungswelle bestätigt wurden und die ebenfalls zu einer gewissen Heterogenität führten: Zum einen ging es um den *Praxisbezug*: Es wurde weder ein Betriebspraktikum vor Studienbeginn gefordert noch eine obligatorische Beratung der Studierenden bezüglich ihrer Vertiefungsrichtung oder Berufsperspektiven im weiteren Studienverlauf vorgenommen. Allerdings bringt nur ein gewisser Prozentsatz der Studierenden bereits berufliche Erfahrungen mit. Zum anderen ging

122 Interviews mit Dekan, Studiendekan, Studiengangssprecher angewandte Technikwissenschaft, Hochschule Emden/Leer – durchgeführt entsprechend dem Leitfaden zur Befragung der Studiengangsakteurinnen.

– laut Analyse der Studienpläne und hier erst einmal unabhängig von der Heterogenitätsfrage¹²³ – die durch die Prüfungsorganisation bedingte *Arbeitsbelastung der Studierenden zum Semesterende* weit über die Maximalvorgaben im Rahmen des Bologna-Prozesses hinaus und verursachte so eine stark schwankende Auslastung.

Aus der Vielzahl der Daten ist für die Betrachtung der Heterogenität hier insbesondere die Diskussion zur Herkunft der Studierenden und zu den didaktischen Einschätzungen, die die Studierenden vornahmen, von Bedeutung.

Eine erste Überprüfung der Daten hinsichtlich der Homogenität und Heterogenität der Studierenden zeigt eine zunächst überraschend (?) homogene Stichprobe, auch im Vergleich mit den anderen untersuchten Studiengängen. Wie in Abbildung 5.3.3 erkennbar, ist die Gruppe erstaunlich *homogen* hinsichtlich Herkunft, Studienstil, Studienzielen und ähnlicher Variablen: Die Herkunft kann als eher nicht-akademisch bezeichnet werden (s. a. die quantitativen Daten bei Schultes (Kapitel 4.1 dieses Buches)), wie Tabelle 5.3.1 gut feststellen lässt, bei der die Ähnlichkeit der Studierenden anhand komplexer Merkmale aufgezeigt wird.

Tab. 5.3.1: Homogenität als Ähnlichkeit innerhalb der Studierendengruppe

- *mittleres bis schwaches kulturelles Kapital* (Mehrheit der Studierenden selbst ohne Abitur mit Eltern ohne Hochschulabschluss)
- *hoher Anteil an Bildungsaufsteigern* (80 % der Studierenden mit Eltern ohne Hochschulabschluss)
- *Studienerfolg* aus Sicht der Studierenden lediglich das *Bestehen von Prüfungen*, nicht der Erwerb von Wissen oder Methoden
- nach erstem Studienziel „*allseitig entwickelte Persönlichkeit*“ als zweitwichtigstes Studienziel das „*Cocooning*“ (Sicherheit, Familie und Partnerschaft)
- *tief sitzende Neigung zum Studienfach* bei fast allen Studierenden wichtigster Studienwahlgrund

Die soziale Herkunft der Studierenden zeigt eine für (Fach-)Hochschulen typische Verteilung der Zugangsvoraussetzung. Diese ist denn auch nicht das Abitur (26 %/29,5 %/39,5 % in 2009/2010/2011), sondern die Fachhochschulreife (69 %/63,6 %/50,6 %). Allerdings gibt es wegen der im Einzelnen doch unterschiedlichen Vorbildung (immerhin bringen z. B. 30 % der Studierenden die allgemeine Hochschulreife mit) für die Lehrenden im Studienalltag und in ihren Lehrsituationen merkbare Unterschiede und damit eine zu bewältigende Heterogenität.

123 In der Eckfallanalyse zeigte sich allerdings, dass der Studierende mit geringem kulturellem Kapital mit der zeitlichen Belastung das größere Problem hatte.

Eigene Hochschulzugangsberechtigung	Allgemeine Hochschulreife in %	Fachhochschulreife in %	Aufnahmeprüfung in %	Anderer Hochschulzugang in %	Schulabschluss Vater	Hauptschulabschluss in %	Realschulabschluss in %	(Fach)Hochschulreife in %	Hochschulabschluss in %
Informatik	26	73	0	1	Informatik	24	33	20	13
Ingenieurwesen	98	2	0	0	Ingenieurwesen	25	16	48	41
Soziale Arbeit Präsenz	26	70	3	1	Soziale Arbeit Präsenz	25	22	42	32
Soziale Arbeit Online	24	66	4	6	Soziale Arbeit Online	56	17	20	16
Lehramt berufl. Schulen	82	9	8	1	Lehramt berufl. Schulen	23	29	40	28
Gesamt	64	32	3	1	Gesamt	26	24	39	30

Frauenquote, Alter, Studierende mit Migrationshintergrund	Frauen in %	Ø Alter in Jahren	Migrationshintergrund in %
Informatik	4	23	12
Ingenieurwesen	18	21	11
Soziale Arbeit Präsenz	83	24	10
Soziale Arbeit Online	80	36	8
Lehramt berufl. Schulen	64	27	5
Gesamt	53	25	9

Arbeitsferfahrung der Informatik-Studierenden

66 % (2011)

49 % (2010)

45 % (2009)

Abb. 5.3.3: Homogenität der Untersuchungsgruppen im Vergleich

Die Heterogenität der augenscheinlich messbaren hohen Homogenität, die für die betrachtete Studierendengruppe und die ergriffenen Interventionsmaßnahmen wichtig ist, scheint jedoch besonders durch verschiedenartige Lebensverläufe, die zum Studienabschluss und zur Studienaufnahme führten, gekennzeichnet. Ein und dieselbe Zugangsvoraussetzung wird dann von jedem einzelnen Studierenden unterschiedlich bewertet. Das führte dazu, dass beispielsweise ein Fachabitur – individuell betrachtet – als großer Erfolg (Bildungsaufstieg) oder als persönliches Versagen eingeordnet wird, wie die qualitativen Daten aus den Interviews mit den Studierenden zeigten (dazu auch Bülow-Schramm 2010a).

Heterogenität bezieht sich in dieser Untersuchung auch stark auf die Ausstattung der einzelnen Studierenden mit Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in Elternhaus, Schule und beruflichem Umfeld erworben wurden. Diese Ausstattung hatte nach den USuS-Erkenntnissen aus den (qualitativen) Eckfallanalysen der Studierenden entscheidende Bedeutung für den Umgang mit auftretenden Schwierigkeiten und die Deutung hoher Anforderungen im Studium – beides wichtige Indikatoren für Erfolgswillen oder Resignation/Aufgabe. Die quantitativen Daten weisen darüber hinaus darauf hin, dass für den von den Studierenden wahrgenommenen Studienerfolg (in Form des erworbenen Wissens) die Vorbildung der Eltern unwichtiger ist als das Sich-mit-den-Kindern-Beschäftigen.¹²⁴

5.3.1.5.2 Heterogenität in den Leistungsvoraussetzungen

Wie bereits in Kapitel 5.3.1.1 beschrieben, ist eine praktische Definition von Heterogenität für die Hochschuldidaktik häufig an sog. lernrelevante Dimensionen (AG Heterogenität der Universität Kassel 2009) geknüpft. Für die vorliegende Untersuchung wurde u. a. die Schulabschlussnote von den Studierenden erfragt. Das Ergebnis in Abbildung 5.3.4 zeigt einen Schwerpunkt bei den schlechteren Noten, wie es auch in anderen Studien für Fachhochschulen beschrieben ist. Damit war bei einem großen Teil der Studierenden auf jeden Fall eine Heterogenität bezüglich der gewünschten Lernvoraussetzungen (*Defizit*) gegeben.

Offensichtliche Heterogenität als *Unterschiedlichkeit* lässt sich deskriptiv auf jeden Fall hinsichtlich der fachlichen Eingangsvoraussetzungen feststellen, neben den Schulnoten im relevanten Fach Mathematik (Daten hier in den Spezialauswertungen; auch in Krüger-Basener/Rabe 2011)¹²⁵, aber auch im Vorhandensein relevanter Spezialkenntnisse wie z. B. in Programmiersprachen oder vorheriger einschlägiger Arbeitserfahrung. Diese Unterschiedlichkeit in Spezialkenntnissen schien – wie bereits oben beschrieben – den Studiengangakteurinnen (Lehrenden) in den Interviews nicht bewusst zu sein.

124 Siehe Frage 78 Item 5 im Online-Fragebogen.

125 Dies wird auch durch die Daten der ersten Befragungswelle bestätigt, in der ebenfalls zum Teil sehr schlechte Mathematiknoten im letzten Schulabschluss erhoben wurden.

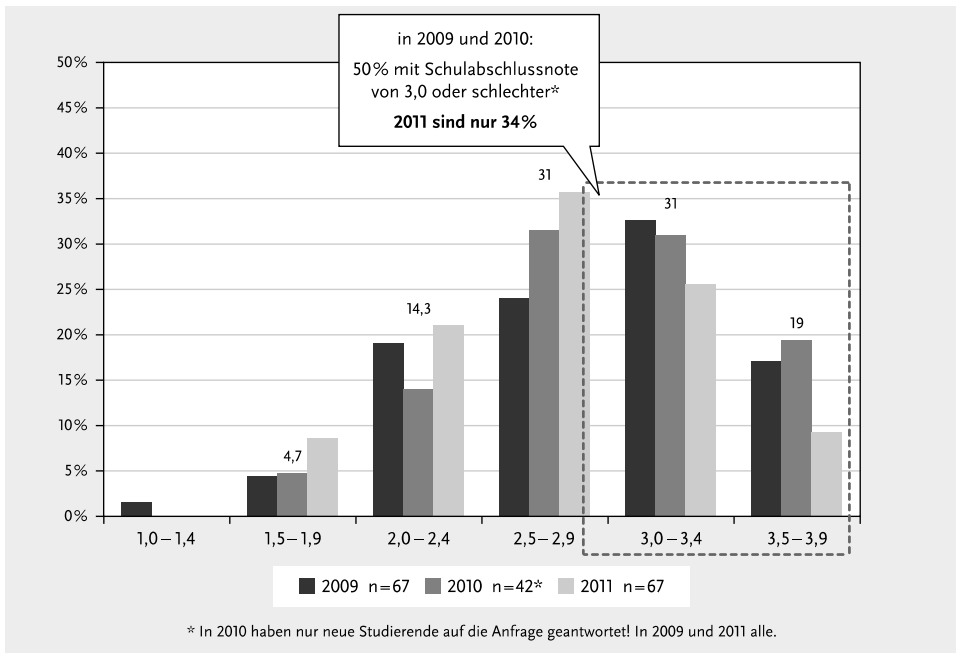


Abb. 5.3.4: Spannweite der Schulabschlussnoten

5.3.1.5.3 Heterogenität hinsichtlich der Zeitreserven für das Studium

Die erhobenen Daten weisen darauf hin, dass am hier betrachteten Studienstandort der Anteil der oft noch bei den Eltern wohnenden Pendler sehr hoch ist, während Ergebnisse einer weiteren Studie mit derselben Zielgruppe (Krüger-Basener 2012) zeigen, dass nur einige tatsächlich zum Gelderwerb nebenbei arbeiten – anders als in der HIS-Studie festgestellt (BMBF (Hg.)). Damit scheint das Kriterium „Arbeit neben dem Studium“ für Unterschiede innerhalb der betrachteten Studierendengruppe zunächst weniger relevant zu sein und die Leistungsfähigkeit weniger einzuschränken als zum Beispiel Fahrzeiten (auch hier Krüger-Basener 2011).

5.3.1.5.4 Heterogenität der sozialen Kapitalausstattung und wahrgenommener Studienerfolg

Mithilfe der Frage nach dem elterlichen Berufsabschluss und dem eigenen Schulabschluss wurden das kulturelle Kapital festgestellt und folgende Kategorien definiert:

- Hohes kulturelles Kapital: „selbst Abitur und mindestens ein Elternteil Hochschulabschluss“
- Mittleres kulturelles Kapital: „selbst Abitur oder mindestens ein Elternteil Hochschulabschluss“
- Geringes kulturelles Kapital: „selbst kein Abitur, kein Elternteil Hochschulabschluss“.

Die Eckfallanalyse wählte nun hinsichtlich der Kapitalausstattung zwei Extremfälle aus und verglich sie hinsichtlich verschiedener Dimensionen. Dabei zeigte es sich, dass

Unterschiede in der Kapitalausstattung den (wahrgenommenen) Studienerfolg beeinflussen konnten.

Zunächst gab es hinsichtlich der Einschätzungen in der Studieneingangsphase erhebliche Unterschiede, die sich in der Eckfallanalyse zeigten: Während der Studierende mit der hohen Kapitalausstattung die Tatsache, dass man am Studienanfang noch nicht mit allem vertraut ist, als Herausforderung sah, bewertete der Studierende mit der geringen Kapitalausstattung das gleiche Phänomen als Alleingelassensein.¹²⁶ Ein wichtiger Punkt hinsichtlich des Hineinfindens in das Studium wären deshalb Maßnahmen wie z. B. Erstsemesterpaten, die aber bei guter Kapitalausstattung stärker für die soziale Einbindung genutzt werden könnten als bei mangelnder Kapitalausstattung.

Die Höhe der Kapitalausstattung scheint auch die Bewertung der Anforderungen im Verlauf des Studiums zu beeinflussen: Anforderungen wurden einerseits als Elite-Indiz („schafft halt nicht jeder“ – bei hoher Kapitalausstattung) oder als Hürde gesehen („ob ich das wohl schaffe?“ – bei niedriger Kapitalausstattung). Hohes soziales und kulturelles Kapital scheint es somit den Studierenden zu ermöglichen, hohe Anforderungen im Studium als Herausforderung zu betrachten, die es sich anzunehmen lohnt, weil sie das Studium zu etwas Besonderem macht und nicht von jedem erfüllt werden kann. Durch diesen Ansporn wird das eigene Lernverhalten angepasst und mehr Zeit investiert – vielleicht sogar weg vom Kurzzeitlernen hin zum nachhaltigen Lernen, wie es von den Studiengangsakteurinnen auch unter Bachelorbedingungen gefordert wurde.

Zu Beginn ihres Studiums hatten die Studierenden – so die Ergebnisse der Eckfallanalyse – je nach Kapitalausstattung unterschiedlich konkrete Vorstellungen vom Berufsleben: Der Studierende, der über eine gute Kapitalausstattung verfügte, hatte eine relativ konkrete Vorstellung vom Berufsleben; möglicherweise wirkte dies motivierend. Sein Kollege mit der geringen Kapitalausstattung hingegen empfand Zukunftsgedanken als „belastend“. Er hatte mehr Enttäuschungen auf dem Arbeitsmarkt erlebt, und diese scheinen ihm im Vergleich zu Ersteren mehr „nachzuhängen“.

Die Eckfallanalyse beleuchtet insgesamt den entscheidenden Unterschied im Umgang mit Misserfolgen und Schwierigkeiten: Eine gute Kapitalausstattung ermöglicht Studierenden den Optimismus, dass die Probleme lösbar sind. Mangelndes kulturelles Kapital führt dazu, dass die Probleme kumulieren und sich aufschaukeln.

In einem weiteren Themenbereich wirkt sich die Heterogenität der Kapitalausstattung ebenfalls aus: *Selbstmotivation* fällt nach den Eckfallanalysen denen leichter, die ein hohes soziales und kulturelles Kapital mitbringen. Wie bereits beschrieben, zeigen die quantitativen Daten ebenfalls einen Zusammenhang zwischen Studienerfolg und Elternhaus: Der subjektiv wahrgenommene Studienerfolg aus Sicht der Studierenden (als Kompetenzerwerb in Form von Faktenwissen) ist nach der quantitativen Analyse

126 Kritisch könnte man hier auch anmerken, dass der Student mit hoher Kapitalausstattung (bereits?) über die Fähigkeit verfügt, sozial erwünschte Aussagen zu formulieren.

signifikant davon abhängig, ob die Eltern Zeit zum Reden hatten und noch zusätzlich vom Grad der Prüfungstransparenz. Hier geht es also nicht um den Bildungsabschluss der Eltern, sondern eher um die Zeit, die sich Eltern für ihre Kinder nehmen. Entscheidend ist dabei wohl das durch Zuwendung erworbene Selbstvertrauen (und Self Efficacy), nicht unbedingt die Wissensvermittlung. Bei mangelndem Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten – so wieder die qualitativen Daten – verschaffen sich die Betroffenen durch Entzerrung Entlastung und verschieben zum Beispiel Vorlesungen, Übungen oder Prüfungen mit der Folge, dass die objektive und subjektive Arbeitsbelastung und der damit verbundene Prüfungsdruck noch ansteigen und den Studien-erfolg erschweren.

5.3.1.5 Auswirkungen der Heterogenität auf die Lehrformpräferenz der Studierenden

Einig sind sich die befragten Studierenden hinsichtlich der bevorzugten Lehrformen: Alle befürworten Gruppenarbeit und lehnen Einzelarbeit ab, obwohl man Studierenden der angewandten Technikwissenschaft eher Individualismus nachsagt, allerdings mit unterschiedlich hoher Zustimmung. Die Frage nach der tatsächlich praktizierten Gruppenarbeit bietet dann auch deutlich geringere Prozentzahlen.

Berufserfahrung, besuchte Schultypen, Schulabschlussnoten und die gefühlte schulische Vorbereitung auf das Studium bewirken in der hier betrachteten Studierenden-Gruppe der angewandten Technikwissenschaft dann aber signifikante Unterschiede in der Bevorzugung von Lehrformen, so zeigen die quantitativen Daten:

1. Studierende mit Berufserfahrung mögen projektorientierte Lehre signifikant weniger gern und mögen auch internetbasierte Lehre weniger gern als „Nur-Schüler“.
2. *Frontalunterricht*¹²⁷ wird von Abiturienten stärker abgelehnt als von Fachschülern (bei Dritt- und Fünftsemestern).
3. Studierende mit guten Schulabschlussnoten mögen eher Frontalunterricht (überwiegend Fachschüler), während Studierende mit schlechten Schulabschlussnoten (überwiegend Abiturienten) problemorientierte oder projektorientierte Lehre bevorzugen (bei Dritt- und Fünftsemestern).
4. Studierende, die sich auf das *erste Semester durch die Schule gut vorbereitet fühlen*, mögen *Frontalunterricht weniger* als diejenigen, die sich schlecht vorbereitet fühlen; je besser sie sich vorbereitet fühlen, desto eher mögen sie *Gruppenarbeit*.

5.3.1.6 Didaktische Schlussfolgerungen

Die hier betrachtete Gruppe der Studierenden erwies sich im Vergleich zu den anderen untersuchten Studiengängen als recht homogen in ihrer Zusammensetzung. Aller-

127 Beim *Frontalunterricht* bleibt das Ergebnis noch unklar, denn dort kann man sich einerseits *gut verstecken* (käme Schülern mit eher schlechter fachlicher Ausstattung entgegen; Fachschüler mit guten Noten?) und andererseits wird dort der Lernstoff *zügiger* vermittelt (wird eher die gut vorbereiteten Schüler erreichen); die fachlich gut vorbereiteten Abiturienten mit den schlechten Noten, die häufig eher zur Fachhochschule gehen bzw. wechseln, wünschen sich die *Gruppenarbeit* zum Nachhaken, Verstehen, Weiterentwickeln).

dings fallen für die Lehrenden auch diejenigen ins Gewicht, die „anders als die anderen“ 20 bis 30 % einer Studierendengruppe ausmachen.

Auf der anderen Seite war die Gruppe hinsichtlich der Anforderungen der Hochschule recht defizitär-heterogen.

Gerade die Eckfallanalysen legen es nahe, Unterschiede in der sozialen und kulturellen Kapitalausstattung zu bedenken, die – wenn auch in geringem Maße – vorhanden sind. Dort zeigt sich besonders deutlich, dass weitergehende Maßnahmen zur Unterstützung der Studierenden für das System Hochschule und zum Defizitabbau unterschiedlich hilfreich sein werden:

Studierende mit geringer Kapitalausstattung brauchen demnach mehr Unterstützung bei Selbstorganisation und Selbsteinschätzung. Sowohl Kommilitonen als auch Lehrende sind hier als Unterstützende gefragt: Lerngruppen zur Selbstmotivation und Selbstkontrolle sowie Lehrende, um über prüfungsunabhängiges Feedback den Wissensstand zu spiegeln (Zwischenklausuren o. Ä.). Andererseits wird der Umgang mit Erfolg und Misserfolg, wie er durch die schwachen Leistungsvoraussetzungen sicherlich für einen Großteil der Studierenden relevant ist, je nach Kapitalausstattung unterschiedlich ausfallen. Auch das muss in der Didaktik Berücksichtigung finden.

5.3.2 Implementierung hochschuldidaktischer Interventionen

Der Fachbereich des hier betrachteten Studiengangs begrüßte das Projekt sehr, da ihm daran gelegen war, mehr über die Studierenden zu erfahren und den Studiengang weiter zu optimieren. Außerdem stand gerade die Re-Akkreditierung an, sodass die Ergebnisse der Untersuchung direkt berücksichtigt werden konnten. Entsprechend bereitwillig wurden Überlegungen zu Interventionen aufgegriffen und zeitnah umgesetzt, da sie die Chance boten, Neues kontrolliert und evaluiert zu erproben.

5.3.2.1 Vorgehen zur Entwicklung akzeptierter Interventionen

Aus der bereits beschriebenen *Dokumentenanalyse*, den Ergebnissen aus den *Interviews mit den Studiengangsakteurinnen* und aus Beobachtungen der Mitarbeiter vor Ort wurden die *ersten Ideen für Interventionsmaßnahmen* entwickelt. Dabei war es wichtig, solche Interventionsmaßnahmen zu wählen, die zum einen von den Studiengangsakteuren akzeptiert und – auch schon im Projektverlauf – umgesetzt werden konnten. Zum anderen sollten diese Maßnahmen erfolgversprechend sein, damit das Projekt weiterhin auf die Unterstützung der Akteure rechnen konnte und damit eine Chance zur Verstetigung der Maßnahmen auch über den Projektverlauf hinaus versprochen (vgl. Kapitel 2 in diesem Buch; auch Krüger-Basener 2010).

5.3.2.2 Gewählte Strategie zum Umgang mit Heterogenität und gewählte Maßnahmenfelder

Das – zunächst¹²⁸ – implizite Konzept des Umgangs mit Heterogenität war – wie bereits oben beschrieben – mehrheitlich ein Konzept der *Haltestrategie*. Damit kamen alle Angebote infrage, die die *defizitorientierte Segregation* ermöglichten (also Maßnahmen wie Brückenkurse, Zusatztutorien bis hin zu einer gestreckten Eingangsphase) wie auch – innovativer – das Einsetzen von Lehrformen, die die Heterogenität gezielt nutzen (*Integration*). Jedoch durften die Konzepte den Rahmen eines vorgegebenen Personal- und Finanzaufwandes nicht verlassen.

In Kooperation mit den Kollegen des Grundstudiums fiel die Entscheidung für ein Konzept, das man als eine Kombination von Segregation und Integration klassifizieren muss. Im Einzelnen wurde ein *neuer Einführungskurs mit Schwerpunkt Mathematik* entwickelt, der sowohl die Defizite als auch die Verschiedenartigkeit der Teilnehmer berücksichtigte, aber auch die Einführung ins Studieren ermöglichen konnte. Darüber hinaus wurden Elemente einer stärker am Berufsleben orientierten Eingangsphase weiterentwickelt und in Form von *Exkursionen* und *projektorientierter Lehre* schon im ersten Semester ein- bzw. durchgeführt.

Gleichzeitig wurden diejenigen, die sich als besonders leistungsstark darstellten, individuell angepasst in besonders schneller Form durchs Studium geführt. Gezielt wurde für diese Gruppe auch die Möglichkeit geschaffen, mit ihren bereits vorhandenen Stärken frühzeitig in Forschungsprojekte oder als Tutoren eingebunden zu werden und so – neben einem gezielten Wissenserwerb – weitere Leistungsanreize und Erfolgserlebnisse zu schaffen.

Auch Maßnahmen zur „Selbsthilfe“ wurden in der Projektzeit parallel zu USuS entwickelt: Vom Einsatz eines elektronischen Tools zur Registrierung der Zeitverwendung über Förderung von Arbeitsgruppen (schon durch die erste Gruppenbildung im Brückenkurs) bis hin zur Installation von MentorING¹²⁹, einem Projekt zur individuellen Beratung von Abbruchgefährdeten durch Bachelorabsolventen des gleichen Studiengangs. Damit wurde eine individualisierte Begleitung der Studierenden über die Eingangsphase hinaus ermöglicht. Außerdem konnten bedarfsorientierte Tutorien nicht nur in Mathematik, sondern auch in anderen Schlüsselfächern installiert werden, die von den Studierenden als Hilfe besucht und nicht – wie bisher – als zusätzliche zeitliche Belastung gesehen und nicht genutzt wurden.

Als Letztes wurden die Erkenntnisse des USuS-Projekts auch in die Neugestaltung des Studiengangs mit aufgenommen. So wurde eine neue Prüfungsorganisation mit Wiederholungsprüfungen gleich zu Beginn des neuen Semesters aufgrund der Befragungsergebnisse mit initiiert. Auch die Planung einer gestreckten Eingangsphase im Nachbarstudiengang Maschinenbau ist auf die USuS-Initiative zurückzuführen.

128 Erst im Verlauf der Diskussionen zur Didaktik wurde sich die Strategie hochschulintern bewusst gemacht.

129 Gefördert von Nordmetall Stiftung und der Stiftung der Metallindustrie im Nord-Westen.

Alles dies wurde und wird durch die Studiengangssituation gefördert, die eine *Haltestrategie* nahelegt und Heterogenität sowohl als *Defizit* (fehlende Vorkenntnisse etc.) wie auch als *Verschiedenartigkeit* ihrer Studierenden erlebt.

Im nun Folgenden wird die Interventionsmaßnahme, die die stärkste Wirkung in der Hochschule zeigte, genauer beschrieben, und ihre Auswirkungen werden evaluiert. Darüber hinaus finden sich in einem folgenden Kapitel weitere Maßnahmen, die positive Effekte zeigen konnten, aber nicht dieselbe weitreichende Wirkung hatten und nicht so umfangreich evaluiert wurden.

5.3.2.3 Interventionsmaßnahme „Einführungswochen mit dem Schwerpunkt Mathematik“

Die zentrale Rolle in der Implementierung und Weiterentwicklung von Interventionsmaßnahmen nahm eine zweiwöchige Einführungsveranstaltung ein, weil sie die Antwort auf mehrere der identifizierten Problemfelder bieten konnte. Ziele waren der Abbau der fachlichen Defizite in einem kritischen Studienfach durch Wiederholung wichtiger Kapitel der Mathematik und durch die Aufarbeitung von Wissenslücken. Gleichzeitig sollten die Sozialkontakte erleichtert und die Kommunikationsfähigkeit verbessert werden. Außerdem konnte das Lernumfeld durch ein touristisch-kulturelles Begleitprogramm erkundet und damit regionale Orientierung gegeben werden. Die Heterogenität der Studierenden sollte als Chance für verbesserte Lehr- und Lernerfolge eingesetzt werden. Insgesamt galt es, die Eingangsphase ins Studieren zu erleichtern – sowohl fachlich wie auch sozial, und das – für die Studierenden der angewandten Technikwissenschaft – über das „Vehikel“ Mathematik.

Da aus den Vorjahren bekannt war, dass viele Erstsemester nicht über die gewünschten Mathematikkenntnisse aus Schule oder Ausbildung verfügen, wurde eine Einführungsveranstaltung mit dem Schwerpunkt Mathematik entwickelt, die diese Defizite abbauen sollte. Dazu sollten alle Erstsemester kommen, (auch) die leistungsschwachen, die sonst solche Kurse meiden. Ziel war es, die Studierenden – insbesondere die sog. Bildungsaufsteiger ohne bisherigen Bezug zum Hochschulsystem (vgl. Kapitel 5.3.1.5.1) – durch eine gezielte Einführung auf das Studieren vorzubereiten und dazu unterschiedliche Lernchancen zu bieten. Elemente einer aktivierenden Lehre sollten den Zugang unterschiedlich Lernender zum Mathematikverständnis sicherstellen und so Heterogenität abbauen. Zusätzlich sollte sichergestellt werden, dass die eher „kommunikationsunwilligen“ Studierenden der angewandten Technikwissenschaft die für ihren Studienerfolg wichtigen Netzwerke rechtzeitig aufbauten.

Andererseits sollte vorhandene Heterogenität in den Lernvoraussetzungen, wie unterschiedliches Vorwissen, gezielt genutzt werden, um Lern- und Kennenlernprozess zu intensivieren.

Mit einer „quasi-verpflichtenden“ Einladung gelang es dann, 70 % (2010) bzw. 90 % (2011) der Erstsemester zu gewinnen. Am ersten Tag der Veranstaltung erfolgte für alle Teilnehmer eine sog. *Bestandsaufnahme* (= Eingangstest¹³⁰), um den Erstsemestern einen Aufschluss über ihren Leistungsstand zu geben. Darüber hinaus erhielten die

Lehrenden (Veranstalter) einen Überblick über die aktuell vorhandene Heterogenität bezüglich der Mathematikkenntnisse (s. Veranstaltungsaufbau in Abbildung 5.3.5). Ab dem zweiten Tag erfolgte eine immer wiederkehrende Kombination aus *Vorlesung*, *Übung mit PairWorking* und gemeinsam abzugebendem Aufgabenblatt sowie Korrektur. Die am darauffolgenden Tag stattfindende *Nachbesprechung* im Rahmen einer weiteren Übung bemühte sich, über unterschiedliche Lernwege und Wiederholung intensive und nachhaltige Lernerfolge zu erzielen.

	Tag 1	Tag 2	ab Tag 3		
08:30			Übungsbesprechung des Vortags • Gruppen à ca. 20 Studierende • Betreuung WiMi		
09:00	Begrüßung - Studiendekan				
09:30	Vorstellung der Vorkurs-Veranstaltung				
10:00	Pause		Pause		
10:30					
11:00	Mathematik: Bestandsaufnahme	Vorlesung Mathematik	Vorlesung Mathematik (wie Tag 2)		
11:30					
12:00	Mittagessen in der Mensa	Mittagessen in der Mensa	Mittagessen in der Mensa		
12:30	Freizeitaktivitäten: Erkundung Studienort / erste Kontakte	betreute Übungsbearbeitung • Gruppen à ca. 20 Studierende, Betreuung WiMis + Tutoren • Pair-Working (täglicher Partnerwechsel) • Paper-Work - bewusst keine rechnergestützten Übungen • Übungsabgabe / anschließende Übungskorrektur durch WiMis	betreute Übungsbearbeitung (wie Tag 2)		
13:00					
13:30					
14:00					
14:30					
15:00		Pause	Pause	Pause	
15:30		Freizeitaktivitäten	Freizeitaktivitäten		

Abb. 5.3.5: Aufbau des zweiwöchigen Mathematik-Vorkurses

Von den ersten Ideen und Diskussionen über wünschenswerte Struktur, Inhalte, begleitende Elemente und personelle Ausstattung bis zum fertigen Konzept eines völlig neu strukturierten und organisierten Einführungsverfahrens mit dem Schwerpunkt Mathematik liefen alle Fäden im USuS-Team zusammen, das den Kurs nicht nur initiierte, sondern maßgeblich mit gestaltete. Das mathematische Grundkonzept wurde von der USuS-Interventionsmanagerin erarbeitet¹³¹ und unter Beteiligung der Lehrenden und Betreuenden des Fachbereichs weiterentwickelt und optimiert. So wurde im zweiten Durchgang (2011) für die (wenigen) Leistungsstarken ein individueller Fast Track geöffnet, in dem sie sich – während der Vorbereitungskurszeit – auf die Mathematik-Prüfung vorbereiten konnten, die für sie bereits zu Beginn des ersten Semesters angeboten wurde. Hervorzuheben ist, dass dennoch fast alle (zusätzlich) den Vorbereitungskurs besuchten. Damit auch sie „Kontakt zu ihren neuen Kommilitonen auf-

130 Im *Ausgangstest* wurde im Rahmen der üblichen Vorklausuren zu Beginn der Vorlesungen der (kurzfristige) Lernerfolg erfasst (s. auch Langfristwirkung unter Kapitel 5.3.2.3.2).

131 Die Interventionsmanagerin Luz Ezcurra, die einen Master in Informatik abgeschlossen hatte, wurde – wie ihre Vorgängerin Shanna Tellaev – bewusst auch fachdidaktisch eingesetzt.

bauen können“ (so die Aussage eines Teilnehmers), haben sie offensichtlich gern beim PairWorking jeden Tag einem anderen Mitstudierenden die Zusammenhänge so erklärt, dass er die Aufgaben erfolgreich zusammen einreichen konnte. Sie selbst merkten, wie sich damit auch ihre eigenen Kenntnisse weiter verbesserten.

5.3.2.3.1 Didaktisches Konzept und seine Umsetzung – unter Berücksichtigung der Heterogenität der Studierenden

Didaktisch bedeutsam war die mehrfache Wiederholung bestimmter Lerninhalte in unterschiedlicher Weise, um eine Verfestigung des Wissens zu erreichen.

Die Kombination aus Vorlesung, Gruppenarbeit, Korrektur und Nachbesprechung der wichtigsten Fehlerquellen sorgte für eine nachhaltige und jeweils unterschiedliche Auseinandersetzung mit den vermittelten Inhalten. Die Arbeit in ständig wechselnden Zweiergruppen (PairWorking) erzwang Teamarbeit und Kommunikation, zwei im späteren Berufsalltag unabdingbare, aber bei Studierenden der angewandten Technikwissenschaft häufiger fehlende Kompetenzen. Bei der Paarbildung wurde auf zufällige Zusammensetzung geachtet, neigen doch Studierende zunächst dazu, eher leistungshomogene Gruppen zu bilden. Die schwächeren Partner lernten von den stärkeren, die stärkeren lernten ebenfalls noch einmal dazu (Lernen durch Lehren). Das Prinzip der täglich wechselnden Paare forderte von den Studierenden Flexibilität, indem sie sich täglich neu auf einen Arbeitspartner einstellen mussten, aber auch eine täglich neue Lernchance – und diente gleichzeitig dem Kennenlernen möglichst vieler Mit-Studierender. In Abbildung 5.3.6 wird auch die soziale Rolle der gewählten didaktischen Formen gut erkennbar.

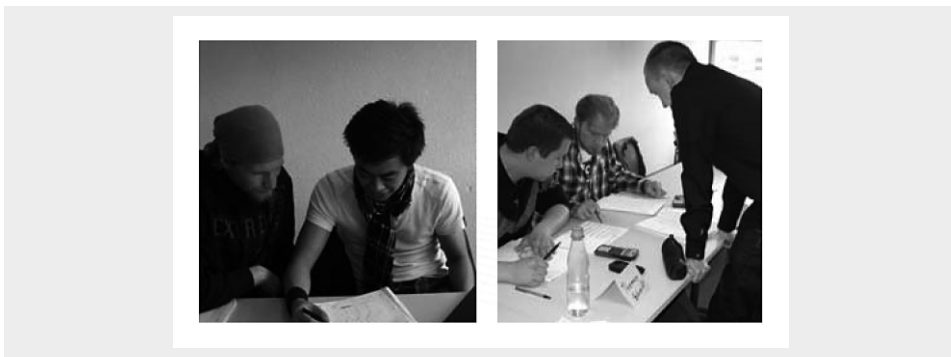


Abb. 5.3.6: PairWorking und Betreuung durch Tutoren

Das sportliche, kulturelle und touristische Aktivitäten umspannende Begleitprogramm half den Studierenden, einen positiven Eindruck ihrer neuen Lernumgebung zu gewinnen und sich schon vor Semesterbeginn mit den für sie wichtigen Einrichtungen vertraut zu machen, vor allem auch die anderen Erstsemester in weiteren Bereichen kennenzulernen.

Mit dieser Didaktik wurde zum einen die *Heterogenität reduziert*¹³² – und durch unterschiedliche Lehrangebote auf sie eingegangen, sodass für jede Lernformpräferenz (vgl. Kapitel 5.3.1.5.5) an jedem Tag eine gute Lernchance bestand – hier durch *Integration*. Durch die Fast Tracks jedoch wurde auch Studierenden mit sehr guten Leistungsvoraussetzungen die Chance geboten, ihre speziellen Kenntnisse und Fertigkeiten schneller zu vervollständigen, und damit wurde *Heterogenität* bewusst weiter *ausgebaut* – in diesem Fall durch *Segregation*.

5.3.2.3.2 Ergebnisse und Erkenntnisse

Die Evaluation der beiden Einführungsveranstaltungen 2010 und 2011 zeigten, dass diese Intervention als ein guter Weg zum Umgang mit Heterogenität in der Hochschullehre angesehen werden kann. Es gelang, eine heterogene (verschiedenartige und defizitäre) Gruppe in die Hochschule zu „locken“: Fast alle Erstsemester besuchten diese Einführungsveranstaltung, wovon die Mehrheit den Eingangstest nicht bestand. Eine kurze Eingangsbefragung zeigte – neben den schon durch USuS bekannten soziodemografischen Daten – eine Mathematiknote, die in 2010 (2011) in nur 49 % (2011 immerhin in 69 %) bei einer Note von 3 oder besser lag.

Die Wirkungen dieser Einführungsveranstaltung wurden nach ihrem Abschluss in Spezialerhebungen genauer untersucht, zeigten sich jedoch auch in den USuS-Online-Befragungen:

Kurzfristige Erfolge in Form von hohen Zufriedenheitswerten wiesen nach, dass alle Teilnehmer (also fast der gesamte Jahrgang) die Einführungsveranstaltung wichtig und „spannend“ fanden. Dass im zweiten Durchgang die Teilnehmerquote auf annähernd 95 % aller Erstsemester anstieg, zeigt sicherlich ebenfalls, dass es den Teilnehmern von 2010 gefallen hat und die in der Region vorhandene Mund-zu-Mund-Propaganda dies weitergetragen hat, bei Studierenden der angewandten Technikwissenschaft auch übers Internet. Im Einzelnen waren die Befragten der Meinung, dass ihnen die Veranstaltung eine Auffrischung (67 %) und Vertiefung (26 %) der Kenntnisse gebracht hatte. Sie hätten dadurch auch die Möglichkeit gehabt, neue Lerninhalte und Methoden kennenzulernen.

„*Mittelfristige*“ *Erfolge* wurden in Form von direkten fachlichen Lernzuwächsen (*Lernerfolg*) gemessen. Abbildung 5.3.7 zeigt beispielhaft die Verteilung der Gesamtpunktzahlen des Eingangs- und des Ausgangstests für das WS 2011/12. In der Waagerechten sind die erreichten Punkte (in Prozent zur Gesamtpunktzahl) dargestellt; in der Senkrechten ist der prozentuale Anteil der Studierenden im jeweiligen Punktebereich abgebildet.

132 Allerdings lernten die Leistungsstarken ja auch durch Lehren weiter dazu, sodass dennoch ein Ausbau der Heterogenität durch einen evtl. größer werdenden Abstand zwischen Leistungsschwachen und Leistungsstarken nicht ausgeschlossen werden kann.

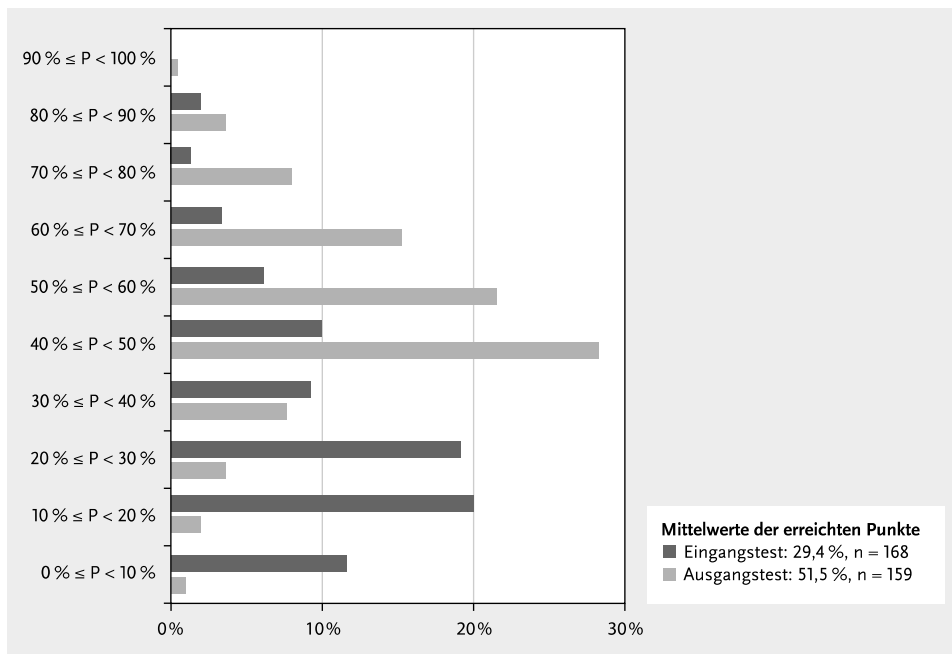


Abb. 5.3.7: Erfolgskriterium Lernzuwachs: Punktezuwachs von Eingangstest zu Ausgangstest (WS 2011/12)

Es ist deutlich zu erkennen, dass im Eingangstest (dunkelgraue Balken vorne) eine knappe Mehrheit der Studierenden weniger als 30 % der Punkte erreichte, sodass auch der Mittelwert der erreichten Punkte (29,4 %) noch unter dieser 30 %-Grenze lag. Nur 17 % der Studierenden erreichten die 50 %-Schwelle und einige wenige Studierende (4 %) brachten gute Grundkenntnisse (mehr als 70 % der erreichbaren Punkte) ins Studium mit.

Im Ausgangstest, der Vorklausur in der zweiten Vorlesungswoche (hellgraue Balken hinten), schnitten 93 % der Studierenden besser ab als im Eingangstest. Außerdem ist eine durchschnittliche Leistungssteigerung von gut 20 Prozentpunkten auf 51,5 % erkennbar. Die 50 %-Schwelle erreichten nun mehr als die Hälfte der Studierenden (mit 54 % eine Steigerung um mehr als das Dreifache gegenüber den Werten des Eingangstests). 15 % der Studierenden erzielten beim Ausgangstest 70 % der Punkte oder mehr, auch hier eine Steigerung um mehr als das Dreifache.

In Abbildung 5.3.8 lässt sich die *Langfristwirkung* des Mathematik-Vorkurses (*Transfererfolg*) auf die folgenden *Mathematik-Klausuren* erkennen – und damit die unerwarteten Potenziale, die in einigen Teilnehmern „schlummerten“: Betrachtet werden hier diejenigen, die in dem Eingangstest nur 0 bis 25 % der möglichen 80 Punkte erreichten und sich zu mindestens einer der beiden Mathematik-Klausuren am Ende des WS 2011/12 angemeldet hatten. Von diesen Studierenden hatten nach der ersten Mathe-

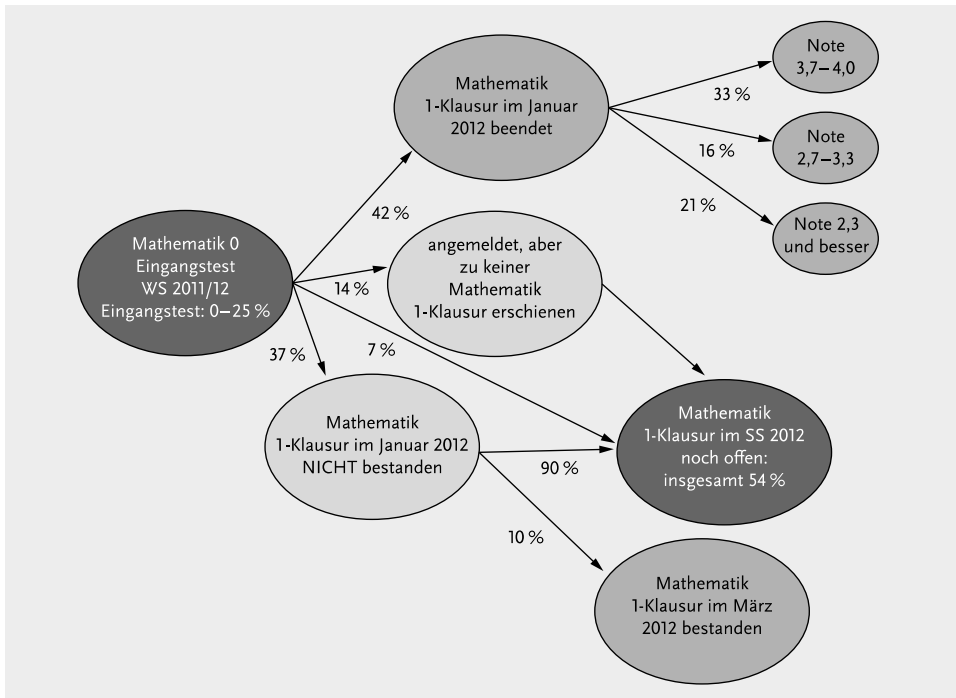


Abb. 5.3.8: Erfolgskriterium Transfererfolg (Bestehen der Klausur) WS 2010/11

matiki-Klausur im Januar 2012 immerhin schon 42 % die Klausur bestanden und weitere 4 % taten dies bei der zweiten Klausur im März.¹³³ Nur insgesamt 54 % dieser potenziell schwächsten Studierenden hatten zum Zeitpunkt der Datenerhebung die Mathematik-Klausur noch nicht bestanden, aber alle hatten zu diesem Zeitpunkt mindestens noch einen schriftlichen Klausurversuch vor sich, an dem sie diese Prüfung bestehen konnten.¹³⁴

Allerdings konnten die Studierenden grundlegende Wissenslücken nicht allein in nur zwei Wochen einer Einführungsveranstaltung schließen, wie die Ergebnisse der Mathematik-Klausuren belegen. Als Gründe für das Scheitern in der Klausur gaben die Studierenden bei einer kurzen Befragung zur Klausureinsicht an, dass sie nicht ausreichend semesterbegleitend gelernt und zu wenig Zeit für die Klausurvorbereitung kalkuliert hatten (40 %). Außerdem hatten viele – so ihr nachträglicher Eindruck – ihre Kenntnisse (immer noch) falsch eingeschätzt.¹³⁵ Damit zeigte es sich, dass nach der

133 Für Studierende mit noch erheblichen Lücken wurde im folgenden Wintersemester *ein Mathematik0-Repetitorium* quasi verpflichtend und als Voraussetzung für den Mathematik1-Übungsschein angesetzt.

134 Aufgrund der starken Kohortenunterschiede konnten keine Vergleichsdaten aus früheren Semestern herangezogen werden.

135 Die Gründe für das Scheitern in der Klausur sind damit zwar unterschiedlich, aber die meisten attribuierten es ihrem eigenen (Fehl-)Verhalten und hatten sich damit auch eine Möglichkeit eröffnet, ein weiteres Scheitern zu verhindern.

Einführungsveranstaltung das Lernverhalten erst noch auf das Hochschulverhalten umgestellt werden muss.

Auch in den Ergebnissen der jährlichen USuS-Erhebung zeigten sich Effekte der Interventionsmaßnahmen. So gingen beispielsweise die Wünsche nach Verbesserungen des Studiengangs in den betroffenen Bereichen zurück. Nach dem ersten Durchgang der Einführungsveranstaltung im September 2010 wurde in der im November stattfindenden USuS-Online-Befragung 2010 deutlich weniger nach Lern- und Arbeitsgruppen und weniger nach Brückenkursen und Tutorien gefragt.

Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation	2009	2010	2011
Erhöhung der BAföG-/Stipendienzätze	53,6	87,9	
Ausweitung der BAföG-/Stipendienberechtigung	55,2	89,2	
Gelegenheiten, um über den Tellerrand des Fachstudiums blicken zu können	56,1	66,1	68,5
Feste studentische Lern- und Arbeitsgruppen/Tutorien	61,8	48,5	45,8
Ausrichtung aller Lehrveranstaltungen an den Zielen des Studiengangs	66,7	61,3	68,6
Einrichtung von „Brückenkursen“ zur Aufarbeitung schulischer Wissenslücken in den Anfangssemestern	71,4	59,7	64,8
Freiräume für die individuelle Auswahl von Studieninhalten	73,5	64,5	64,9
Verknüpfung von Theorie und Praxis im Studiengang	79,4	74,6	70,7

Abb. 5.3.9: Wirkung der Maßnahmen: Rückgang von Verbesserungswünschen¹³⁶

Ebenso wird die Vorbereitung der Schule auf das Studium – nach den ernüchternden Werten der Eingangstests – realistischer (also weniger positiv) bewertet.

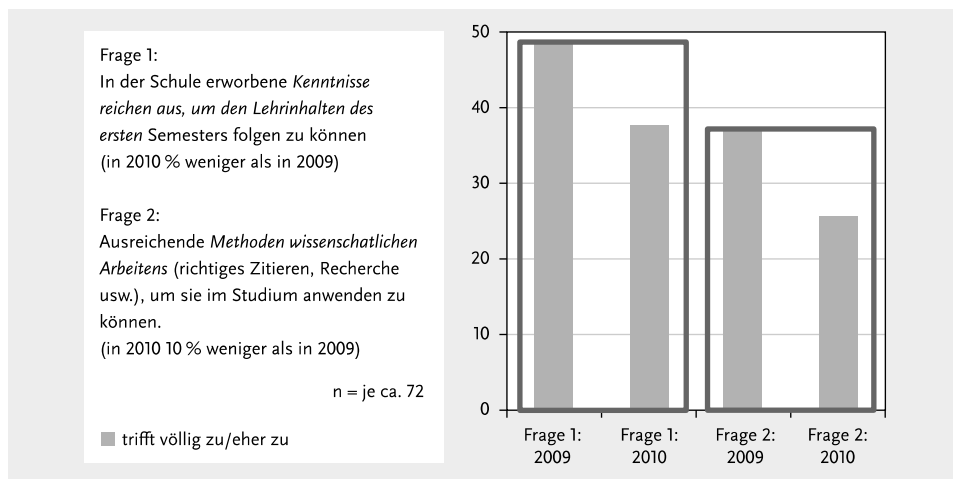


Abb. 5.3.10: Wirkung der Maßnahmen – realistischere Selbsteinschätzung

136 In der 3. Welle wurden die beiden ersten Items aus Kürzungsgründen nicht mehr gestellt.

Neben den Daten zum Erfolg der Maßnahme bei den Teilnehmenden wurden auch Erkenntnisse gewonnen, die die Implementierung der Maßnahme in der Abteilung betrafen.

Zum einen wurde deutlich, dass die zweiwöchige Einführungsveranstaltung ein guter Anfang zur Aufarbeitung von Defiziten sein kann, dass es aber auch in den nächsten Wochen und Semestern weiterer Maßnahmen bedarf. Zum anderen hat es sich bewährt, dass alle Studiengänge der Abteilung in diesen Prozess eingebunden werden, nicht nur die hier betrachtete angewandte Technikwissenschaft. Damit wurde eine Welle von Veränderungen von vielen Lehrenden mitgetragen.

Nicht zuletzt war die Motivierung und die Motivierbarkeit erfahrener wissenschaftlicher Mitarbeiter dieser Hochschule für Neuerungen eine wichtige Erkenntnis für Änderungsprozesse: Ihr Fach-Know-how und ihre Beteiligung wurden für die Einführungsveranstaltung erstmalig und frühzeitig einbezogen und ermöglichten so den Erstsemestern, in realistischer Studienumgebung zu lernen und sich auch schon an die Lehrenden der Hochschule zu „gewöhnen“. Umgekehrt bekamen die Lehrenden ein differenziertes Bild von den Lernvoraussetzungen ihrer Studienanfängerinnen.

5.3.2.3.3 Schlussfolgerungen für künftiges Einführungsverfahren

Obwohl das Einführungsverfahren zu positiven Wirkungen geführt hatte, stellten nicht alle Studienanfänger ihr Lernverhalten auf die Hochschulumgebung um. Deshalb werden neue Formen entwickelt, die der Tatsache Rechnung tragen, dass immerhin noch fast 40 % der Studierenden (WS 2011/12) die Vorbereitung auf das Studium durch die Schule im Hinblick auf Umgangs- und Verhaltensweisen und Zeitmanagement als unzureichend empfinden bzw. der Ablösungsprozess vom schulischen Lernen wohl mehr Zeit braucht, als die Einführungswochen bieten. Das hier beschriebene Einführungsverfahren wird deshalb weiterentwickelt und Themen der Mathematik werden teilweise projektorientiert bearbeitet. Damit sollen die Studierenden gezielter in Richtung Eigenverantwortung und Selbstorganisation gelenkt und es soll verhindert werden, dass Studienanfänger – wegen des schulähnlich aufgebauten Einführungsverfahrens – in der Hochschule nur eine einfache Fortführung ihrer Schulzeit sehen.

5.3.2.4 Weitere Interventionsmaßnahmen und ihre Wirkung hinsichtlich der Heterogenität

Um auf die Heterogenität, die in der ersten Phase der Untersuchung als Defizit ermittelt wurde, weiter einzugehen, wurden vom Interventionsteam vor Ort Maßnahmen entwickelt, die sich mit dem Praxisbezug des Studiums beschäftigten und einem Abbau der unklaren Berufsvorstellungen dienen sollten. Außerdem zeigte es sich (s. Kapitel 5.3.2.3.2), dass eine zweiwöchige Einführungsveranstaltung allein nicht die Heterogenität als Defizit in Mathematik abbauen konnte, sodass auch dazu weitere Interventionen entwickelt und erprobt wurden. Im Folgenden werden drei weitere Maßnahmen und der Einfluss auf die Studienorganisation kurz vorgestellt, die ebenfalls im Untersuchungszeitraum durchgeführt und in ihrer Wirkung evaluiert wurden.

Messebesuche:

Damit die Studierenden – auch schon der ersten Semester – eine Vorstellung über berufliche Perspektiven nach Abschluss des Studiums entwickeln, organisierte und begleitete das USuS-Team in drei aufeinanderfolgenden Jahren für Studierende des zweiten Semesters qualifizierte Besuche der Hannover Messe. Dies wurde dadurch gewährleistet, dass diese Besuche – in eine Lehrveranstaltung eingebettet – von den Studierenden inhaltlich vorbereitet wurden und dass die Lehrenden des Fachbereichs ihre Kontakte nutzten, um Termine auf den Messeständen wichtiger Unternehmen abzusprechen – insbesondere hinsichtlich Technischer angewandter Technikwissenschaft. Nach einer gemeinsamen kontaktfördernden Anreise per Bahn mithilfe des Semestertickets und zusammen mit Professorinnen und wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen der Abteilung wurden die Studierenden auf der Messe von Experten erwartet und zum Beispiel über Arbeitsbereiche, Forschung und Mitarbeiterstab der entsprechenden Firmen informiert. Hier konnte für viele ein erster nachhaltiger Eindruck von Arbeitsmöglichkeiten entstehen und Überlegungen in Richtung Praktikum, späterer Bachelor-Arbeit oder Bewerbungen angestellt werden.

Bewusst wurden für den Besuch Studierende der Studieneingangsphase gewählt, die dann einen guten Eindruck über das Feld der angewandten Technikwissenschaft in der Praxis bekamen und damit ihre Wissensdefizite über die praktische Anwendbarkeit ihres Studiums abbauten. Allerdings waren i. d. R. nur die Studierenden, die von Anfang an an der Studienspezialisierung der Technischen angewandten Technikwissenschaft interessiert waren, „begeistert“ und weiter interessiert. Insofern baute die Maßnahme wieder *weitere Heterogenität* auf. Im dritten Durchgang dieser Maßnahme, als die Vorbereitung nicht mehr in einer Lehrveranstaltung stattfinden konnte, ging das Interesse der Studierenden daran deutlich zurück, sodass ein neues „Format“ gefunden werden muss.

Ex-Studierende berichten:

Eine von den Studierenden mit großem Interesse aufgenommene Interventionsmaßnahme waren Vorträge von ehemaligen Studierenden des Studiengangs. Ihre Berichte umspannten alle Bereiche – angefangen mit den Gründen zur Aufnahme des Studiums über ihre Erfahrungen und Probleme während der Ausbildung und Strategien für deren Bewältigung bis hin zu ihren aktuellen Aufgaben im Betrieb. Vielen Studierenden wurde erst durch diese Berichte die Notwendigkeit bestimmter Fächer oder Anforderungen im Studium deutlich. Die Maßnahme findet in lockerer Folge etwa zweimal jährlich statt und wurde bereits von Lehrenden weiter aufgenommen. Auch hier gelang es, die Heterogenität der Vorkenntnisse abzubauen, aber auch Defizite zu schließen.

Bedarfsorientierte Tutorien:

Tutorien, also die gezielte Unterstützung von Studierenden in kleinen Gruppen zu definierten Themen über einen begrenzten Zeitraum hinweg, sind generell nichts Neues. Bisher wurden diese jedoch zu Beginn des Semesters zu festen Zeiten und mit festgelegten Inhalten angeboten. Durch Kooperation mit dem bereits erwähnten Men-

torING-Projekt wurde ein bedarfsgerechtes Angebot nicht nur in Mathematik, sondern auch in anderen Problemfächern möglich. Diese Tutorien wurden – im Gegensatz zur bisherigen Praxis – kurzfristig und „flächendeckender“ eingerichtet, wenn die Studierenden Bedarf äußerten. So wurden die Tutorien auch tatsächlich besucht. Bei dieser Maßnahme wurde ebenfalls Heterogenität als Defizit in Angriff genommen. Die Klausurergebnisse zeigen, dass die Tutorien gewirkt haben, und Gespräche mit den Studierenden zeigen auch, dass sie die „Hilfe zur Selbsthilfe“ angenommen und auf ihre Studienorganisation übertragen haben, indem sie sich z. B. zur Studienvorbereitung auch selbst Arbeitsgruppen mit einem selbst verpflichteten Tutor eingerichtet haben.

Einfluss auf die Studienorganisation:

Da zur Zeit der hier betrachteten Untersuchung gerade die Re-Akkreditierung anstand, sind die Ergebnisse der USuS-Befragungen und der Maßnahmen direkt in die im Sommersemester 2011 beantragte Re-Akkreditierung des Studiengangs eingeflossen. Dort wurde die Gesamtsemesterzahl des Studiengangs angewandte Technikwissenschaft *von sechs auf sieben Semester* erhöht und eine Änderung des Curriculums hin zu *noch größeren Praxisanteilen* (einschließlich eines wieder eingeführten Praxissemesters) vorgenommen: Anwendungsorientierte wurden in die frühe Studienphase verlegt, um dem Bedürfnis der Studierenden nach *Praxisnähe* gerecht zu werden. Im neuen Erstsemesterfach Arbeitstechniken wurde wieder mit *praxisorientierten Projekten* in Vierergruppen gearbeitet, um dieses Fach gezielt unter Einbeziehung der Heterogenität zu vermitteln. Um jedoch eine nach außen hin zu hoch erscheinende Belastung der Studierenden durch eine verpflichtende *Einführungsveranstaltung* („Vorkurs“ oder „Brückenkurs“) zu vermeiden, wurde diese erfolgreiche Veranstaltungsform explizit nicht ins Curriculum aufgenommen.

Die Projektergebnisse führten außerdem dazu, dass die *Prüfungsphase*, deren kompakte Gestaltung immer wieder bei den Befragungen bemängelt wurde, entzerrt wurde und Wiederholungsprüfungen nun gleich nach der vorlesungsfreien Zeit angeboten werden.

5.3.3 Umgang mit Heterogenität – ein Ausblick vor Ort und auf technische Studienfächer im Allgemeinen

Die sinkenden Studierendenzahlen, die in den technisch-naturwissenschaftlichen Fächern neben dem demografischen Wandel auch durch das insgesamt abnehmende Interesse an diesen Fächern bedingt sind, führen heute schon zu einer Aktivierung weiterer Bevölkerungsschichten für ein Studium. Mit der Öffnung der Hochschulen für breitere Bevölkerungsschichten mit anderen Zugangsvoraussetzungen, wie es beispielsweise das Konzept der offenen Hochschule (z. B. unter <http://www.oh.uni-oldenburg.de>) vorsieht oder von der niedersächsischen Regierung mit einer proklamierten Studierquote von 40 %¹³⁷ festgelegt ist, wird die Heterogenität zunehmen. In

137 Niedersächsischer Landtag – 16. Wahlperiode Drucksache 16/3562, S. 2.

technischen Fächern kommt als etwaige zunehmende Heterogenitätsdimension noch die durch die angestrebte Erhöhung des Frauenanteils dazu, obwohl die didaktischen Auswirkungen nicht eindeutig zu sein scheinen. (s. Derboven/Winker 2010b), die eine Ähnlichkeit feststellen, während Ihsen (2006) für Frauen Unterschiede herausgearbeitet hat). Auch eine zunehmende EU-Migration im Ingenieur- und technischen Bereich verlangt eine Heterogenitätsdiskussion, wie sie hier beispielhaft geführt wurde.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass Heterogenität als Unterschiedlichkeit der Zielgruppe zum Teil überschätzt, zum Teil auch unterschätzt wird. Gerade in dem hier untersuchten Studiengang der angewandten Technikwissenschaft an einer Fachhochschule sind sich die Studierenden erstaunlich *ähnlich*, während Heterogenität als *Defizit zu Erwartungen* oder zu bisherigem Klientel durchaus vorliegt.

Technische Studiengänge kämpfen mit hohen Abbruchquoten, die zum Teil dadurch entstanden sind, dass die Studierenden den Anforderungen nicht genügen und die Strategie des Heterogenitätsabbaus durch Exklusion verfolgt wird. Die *Strategieentscheidung* zum *Abbau der Heterogenität* muss in Zukunft noch genauer überlegt werden. Angesichts abnehmender Studierendenzahlen müssen gerade solche Studienorte, die weniger Bewerberinnen aufweisen, sich Gedanken zu neuen Formen des Umgangs mit Heterogenität machen. Die Erfahrungen der vorliegenden Untersuchung weisen darauf hin, dass man bei der Festlegung einer gewünschten Strategie auch daran denken könnte, die vorgefundene Heterogenität als Unterschiedlichkeit in der Hochschuldidaktik gezielt zu nutzen.

In der hier beschriebenen Hochschulsituation hat sich das Konzept, das für die angewandte Technikwissenschaft entwickelt wurde, schon im ersten Jahr auf alle Studiengänge der Abteilung ausgeweitet. Nach der Evaluation der Ergebnisse wird nun diskutiert, inwieweit eine jeweils adaptierte Umsetzung für die gesamte Hochschule sinnvoll wäre.

5.4 Mit E-Portfolios zu(viel) Qualität im Studium? – Studiengangsgestaltung und Implementierungsstrategien Süd

PATRICIA ARNOLD/MARTIN LU KOLBINGER

Der Begriff „E-Portfolio“ im Titel könnte vermuten lassen, dass es sich hier um einen Beitrag mit Schwerpunkt auf neuen Formen des E-Learning handelt. Dies ist nicht der Fall. E-Portfolios, digitale Sammelmappen als innovative Lern-, Lehr- und Prüfungsinstrumente sind in diesem Beitrag nur als exemplarische hochschuldidaktische Intervention ausgewählt, anhand derer sich die Erträge des Forschungs- und Interventionsprojekts USuS vor Ort in Süd am besten kritisch reflektieren lassen (zum generell engen Zusammenhang zwischen Hochschuldidaktik und E-Learning im Kontext von akademischer Qualität vgl. auch Merkt/Mayrberger 2007).

Zunächst werden dazu die Ausgangslage in Süd zu Beginn des Projekts skizziert und insbesondere die Interessenlagen und die vorhandenen Strukturen der Qualitätsentwicklung in den beiden in die Untersuchung einbezogenen Studiengängen dargestellt (Kapitel 5.4.1). Die Überlegungen und Interpretationen der Daten, die zu den ausgewählten Interventionen vor Ort geführt haben, werden in einem zweiten Schritt präsentiert (Kapitel 5.4.2). Das Interventionskonzept, mit seinem Schwerpunkt auf der Einführung von E-Portfolios in beiden Studiengängen, die konkrete Umsetzung sowie die kontinuierliche Anpassung bzw. Modifikation im Verlauf des Projekts bilden den Kern der Fallstudie (Kapitel 5.4.3). Im Anschluss werden andere Interventionen und Erträge aus dem Projekt in Süd dargestellt, die über die Einführung von E-Portfolios hinausgingen (Kapitel 5.4.4). Unter der bewusst mehrdeutig und provokativ formulierten Frage „Mit E-Portfolios zu viel Qualität im Studium oder zu zu viel Qualität?“ sollen in einer kritischen Bilanz die Erfolge der Interventionen betrachtet werden, aber auch das Forschungsdesign bzw. die Forschungskonstellation aus der Perspektive in Süd rückblickend bewertet werden. (Kapitel 5.4.5). Eine Zusammenfassung und ein Fazit runden den Beitrag ab (Kapitel 5.4.6).

5.4.1 Forschungsbasierte Qualitätsentwicklung im Studium – Ausgangslage Süd

Zum Zeitpunkt der Projektbeantragung (Frühjahr/Sommer 2008) war die Umstellung auf die gestuften BA/MA-Studiengänge noch jung: Der in USuS einbezogene BA-Studiengang in angewandten Sozialwissenschaften hatte im Wintersemester 2006/07 die erste Kohorte aufgenommen, der korrespondierende Studiengang im Online-Format¹³⁸ im Wintersemester 2007/08. Ein Forschungsprojekt zwischen Grundlagen- und Anwendungsforschung, das die Studienrealität unter Bologna-Bedingungen untersuchen wollte, schien generell attraktiv. Insbesondere überzeugte der klare Fokus auf die Perspektive der Studierenden: Neben mäßig genutzten Lehrveranstaltungsevaluationen und einzelnen Absolventenstudien (z. B. Buttner 2007, Falk/Reimer/Sarcelletti 2009), die sich aber noch auf den alten Studienabschluss des Fachhochschuldiploms bezogen, lagen in Süd kaum gesicherte Erkenntnisse über das Erleben der Studierenden der Studienreformen vor, auf deren Grundlage eine systematische Qualitätsentwicklung hätte aufsetzen können.

Der einbezogene Online-Studiengang war zudem speziell vor dem Hintergrund der „sozialen Dimension“ im Bologna-Prozess (vgl. z. B. Schnitzer 2003) gestartet, ermöglichte er doch durch die Flexibilität des Online-Formats auch nicht-traditionellen Zielgruppen das grundständige Studium. Zusätzlich setzte dieser Studiengang längere einschlägige Berufstätigkeit im Bereich der sozialen Arbeit voraus und hatte den Anspruch, Studieninhalte und Berufserfahrung der Studierenden auf besondere Weise zu vernetzen.

138 Der besseren Unterscheidung halber wird dieser Studiengang im Folgenden als Online-Studiengang beschrieben, obwohl er genauer betrachtet ein Studiengang im Blended Learning-Format ist, mit ca. 75 % Selbststudium anhand von Online-Modulen und ca. 25 % Studienzeit in Präsenzveranstaltungen vor Ort.

Qualitätsentwicklung in beiden Studiengängen basierte zu diesem Zeitpunkt auf regelmäßigen Koordinations- und Auswertungstreffen der Studiengangsakteurinnen und einzelnen thematisch fokussierten Arbeitsgruppen, noch ohne die Möglichkeit die Weiterentwicklung in größerem Maßstab datengestützt zu konzipieren: Im Präsenzstudiengang hatte sich aufgrund vielfach wahrgenommener Kritik an der ersten Fassung der BA-Studiengangsgestaltung eine Arbeitsgruppe zur curricularen Revision und zur Reform der Studien- und Prüfungsordnung gebildet. Im Online-Studiengang standen verbesserte Prozesse und Verfahren rund um den Studiengang mit seinem neuartigen Format und der neuen Zielgruppe berufstätiger Studierender im Fokus. Da der Online-Studiengang als Verbundstudiengang mit sechs anderen Fachhochschulen bundesländerübergreifend durchgeführt wurde, war er ebenfalls in die allgemeinen Verfahren der Verbundqualitätsentwicklung einbezogen (vgl. im Detail Arnold 2011). Aufgrund der Verbundstruktur war hier bereits zu Beginn deutlich, dass eventuelle strukturelle Änderungen z. B. in der Studien- und Prüfungsordnung nur in süd-spezifischen Studienanteilen ohne zusätzliche Abstimmungsschleifen mit den Verbundpartnern des Online-Studiengangs nicht auskommen würden. Trotz dieser Einschränkungen wurde die Möglichkeit der forschungsbasierten Qualitätsentwicklung, die das Projekt USuS eröffnete, aufgrund der doppelten Neuartigkeit des Studiengangs sehr begrüßt.

Gleichzeitig zeigten sich aber auch bereits zu Beginn das komplexe Interessengeflecht und die latenten Spannungsfelder, die ein Kooperationsforschungsprojekt wie USuS umgeben: Der besondere Charakter von USuS als Forschungsprojekt zwischen Grundlagen- und Anwendungsforschung (vgl. Kapitel 1.3) war innerhalb der Fakultät nicht leicht zu kommunizieren und erzeugte einen Möglichkeitsraum der Missverständnisse.

Die organisatorische „Dreiebenenstruktur“ aus Projektzentrale – Teilprojektleitungen als Kooperationspartnerinnen – sowie Studiengangsakteurinnen vor Ort mit einer Funktionsverteilung von Datenhoheit versus Handlungshoheit und den Teilprojektleitungen als Mittlerinnen (vgl. Kapitel 1.4) erhöhte die Komplexität der Forschungskonstellation noch zusätzlich.

Angesichts der Personalunion von Teilprojektleitung in Süd und Studiengangsleitung bzw. Prüfungskommissionsvorsitz im Online-Studiengang war die Anonymisierung der Daten von besonderer Bedeutung und stellte im gesamten Projektverlauf, verstärkt durch die kleine Studiengangsgruppe sowie die methodische Anlage der kommunikativen Validierung mit den Kooperationspartnerinnen (vgl. zum Design der Erhebung und zum Anonymisierungskonzept ausführlich Kapitel 2) eine forschungspraktische Herausforderung dar. Gleichzeitig existierte hier die Hoffnung, in Bezug auf die intendierten Veränderungen im Studiengang eine größere Hebelwirkung zu erzielen aufgrund des größeren formalen und informellen Einflusses auf die Studiengangsgestaltung in Folge dieser „Ämterhäufung“. Andererseits war die Verbundstruktur des Online-Studiengangs (s. oben) wiederum ein limitierender Faktor.

Darüber hinaus bestanden innerhalb der Fakultät zunächst Vorbehalte gegenüber der Untersuchung, da diese, und das Projekt als Ganzes, teilweise als „Evaluation von außen“ ohne Möglichkeit des Datenzugriffs und der Steuerung der Prozesse eingeschätzt wurde. Weiterhin wurde eine zunehmende Unübersichtlichkeit der Qualitätsbemühungen zum Studiengang befürchtet, die eine Zusatzbelastung der Beteiligten verursachen könne. Entsprechend erfolgte die Zustimmung zur Forschungsbeteiligung erst nach kontroversen Diskussionen und unter Zusicherung einer Beteiligungsstruktur wie der Etablierung eines Forschungsbeirats aus dem Kollegium der Fakultät zur Begleitung des gesamten Projekts.

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage resultierten bereits zu Beginn Eckpunkte der Implementierungsstrategie in Bezug auf die geplanten hochschuldidaktischen Interventionen:

- Begleitung der Untersuchung sowie der Veränderungsmaßnahmen durch einen Forschungsbeirat (durch Fakultätsbeschluss zur Begleitung des Projekts mandatiert)
- Möglichst enge Zusammenarbeit mit vorhandenen Qualitätsinitiativen zu den beiden Studiengängen mit dem Ziel der Realisierung von Synergieeffekten
- Regelmäßige Vorstellung der Ergebnisse und Interventionen bezogen auf den Online-Studiengang im Träger-Hochschulverbund.

5.4.2 Von den Daten zur Entwicklung eines Interventionskonzepts – ein unebener Weg

5.4.2.1 Eckpunkte der Studiengestaltung aus Studierendenperspektive

Das Forschungsdesign sah vor, zwischen den drei Wellen der Datenerhebung und -auswertung, im Sinne eines Interventionsprojekts, konkrete Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Studiengänge vor Ort zu initiieren. Ausschlaggebend für diese Interventionen sollten aus den Erhebungen sichtbar werdende Schwachpunkte sein (zum Design im Einzelnen vgl. Kapitel 2). In Süd stellt sich die Datenbasis für die Konzeption der Interventionen wie in Tabelle 5.4.1 zusammengefasst dar.

Tab. 5.4.1: Datenbasis für hochschuldidaktische Interventionen

Präsenzstudiengang	Online-Studiengang
Quantitative Daten – Online-Fragebogen • Erhebungswelle: angeschrieben 576, beteiligt 253, d. h. Rücklaufquote 44 % (1. Sem. 58 %, 3. Sem. 25 %, 5. Sem. 17 %) • Erhebungswelle: angeschrieben 569 beteiligt 223, d. h. Rücklaufquote 39 % (1. Sem. 40 %, 3. Sem. 42 %, 5. Sem. 18 %) • 3. Erhebungswelle: angeschrieben 593, beteiligt 209, d. h. Rücklaufquote 35 % (1. Sem. 46 %, 3. Sem. 28 %, 5. Sem. 26 %)	Quantitative Daten – Online-Fragebogen • 1. Erhebungswelle: angeschrieben 86, beteiligt 51, d. h. Rücklaufquote 57 % (1. Sem. 31 %, 3. Sem. 29 %, 5. Sem. 39 %) • 2. Erhebungswelle: angeschrieben 89 beteiligt 39, d. h. Rücklaufquote 43 % (1. Sem. 25,6 %, 3. Sem. 53,8 %, 5. Sem. 20,5 %) • 3. Erhebungswelle: angeschrieben 87, beteiligt 53, d. h. Rücklaufquote 61 % (1. Sem. 39,6 %, 3. Sem. 30,2 %, 5. Sem. 30,2 %)

Präsenzstudiengang	Online-Studiengang
Qualitative Interviews <ul style="list-style-type: none"> je drei Interviews zu den drei Erhebungszeitpunkten mit acht ausgewählten Studierenden (Studienanfängerinnen WS 2009) 	Qualitative Interviews <ul style="list-style-type: none"> je drei Interviews zu den drei Erhebungszeitpunkten mit vier ausgewählten Studierenden (Studienanfängerinnen WS 2009)
Dokumentenanalyse	Dokumentenanalyse
Gespräche mit Studiengangsakteurinnen zu Problemlagen im Studiengang	Gespräche mit Studiengangsakteurinnen zu Problemlagen im Studiengang

Für die Konzeption der Interventionsmaßnahme waren die Auswertungen der ersten Erhebungen naturgemäß von größter Bedeutung, die Ergebnisse und vertieften Interpretationen der zweiten Erhebungswelle konnten ggf. noch für Modifikationen und Feinabstimmungen genutzt werden. Die Resultate der dritten Erhebungswelle sowie die umfangreichen Faktoranalysen und Regressionen nach der dritten Erhebungswelle beeinflussten die Interventionen aufgrund des zeitlichen Ablaufs nur noch marginal. Das ursprüngliche Ziel in der Forschungsanlage, ggf. mit der dritten Erhebung schon Wirkungen der Interventionen feststellen zu können, hat sich in Süd nicht realisiert (auf die Gründe und die in diesem Punkt ggf. überhöhte Zielerwartung wird ausführlich in Kapitel 5.4.3 eingegangen).

Im Folgenden werden daher ausgewählte Eckpunkte zur Situation der Studierenden sowie zur Studiengangsgestaltung aus der Perspektive der Studierenden dargestellt, die die Grundlage für die Entwicklung des Interventionskonzepts in Süd bildeten.¹³⁹

5.4.2.1.1 Präsenzstudiengang

Wege zur Hochschule

Insgesamt fallen lange Wege zur Hochschule auf: Mehr als ein Drittel der Befragten wohnen nicht am Studienstandort in Süd. Von diesen Pendlerinnen braucht ca. ein Viertel für die einfache Fahrt zwischen Wohnort und Studienstandort bis zu 45 Minuten, ein weiteres Viertel benötigt eine Fahrtzeit von 45 bis 60 Minuten, die Hälfte benötigt über 60 Minuten. 10 % der Pendlerinnen nehmen sogar mehr als 90 Minuten für den einfachen Weg in Kauf. Diese Situation ist vermutlich einmal hohen Mieten in Süd, der relativ peripheren Lage des Campus innerhalb der Stadt sowie gleichzeitig einer sehr guten Fernzuganbindung geschuldet.

Subjektives Erleben der Studienanforderungen

Mit Blick auf die Studienanforderungen stellen – wenig überraschend – Prüfungen bzw. Leistungsnachweise die größte Herausforderung für Studierende dar sowie – schon eher überraschend – die Planung des Studiums über einen längeren Zeitraum im Voraus (vgl. Abbildung 5.4.1).

¹³⁹ Zahlen, Auswertungen und Diagramme z. T. aus projektinternen Dokumenten übernommen, die für die Kooperationspartnerinnen in der Projektzentrale erstellt wurden; zur ausführlichen Ergebnispräsentation vgl. Kapitel 3 und 4.

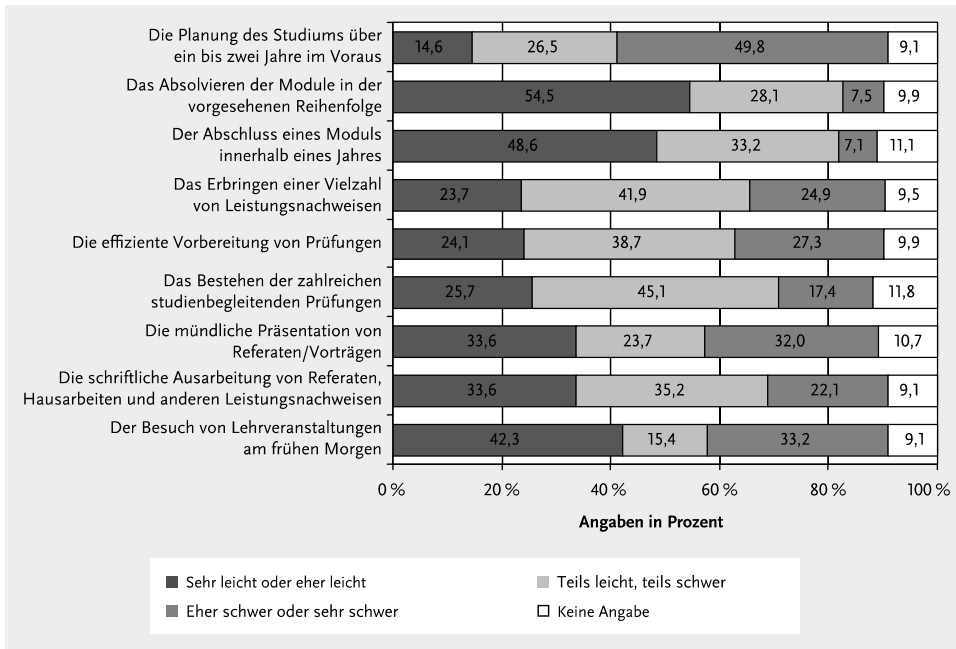


Abb. 5.4.1: Subjektives Erleben der Studienanforderungen (Welle 1, Studierende im Präsenz-Studiengang angewandte Sozialwissenschaften in Süd, n = 253)

Studentische Einschätzung zu Prüfungen

Während die Leistungsanforderungen in Prüfungen als solche von den Studierenden noch überwiegend als transparent empfunden werden (knapp die Hälfte der Befragten fühlt sich durch die Lehrveranstaltungen gut darüber informiert, was für Leistungsnachweise und Prüfungen wichtig ist), sieht es mit der Bewertung im Erleben der Studierenden schlechter aus: Nur 16 % der befragten Dritt- und Fünftsemester schätzen die Rückmeldungen zu Prüfungsergebnissen als eher gut oder sehr gut ein; 38 % dieser Befragten hat eine gegenteilige Meinung. Weiterhin kritisiert mehr als die Hälfte dieser Befragten die Transparenz der Bewertungskriterien für Studien- und Prüfungsleistungen. 17 % der Befragten schätzt die Bewertung insgesamt nicht als „fair“ ein.

Einschätzungen zur generellen Situation im Studiengang

Befragt zum generellen Erleben der Lehre sowie zur Bewertung einzelner Aspekte der Studiengangsgestaltung fallen folgende Einschätzungen der Studierenden auf: Knapp 40 % der Studierenden geben an, dass in der Lehre Fragen der aktuellen Forschung angesprochen werden („stimme völlig oder eher zu“), die Einführung in die Anwendung von Forschungstechniken erhält aber nur einen analogen Zustimmungswert von knapp 12 %, was allerdings auch dem verhältnismäßig hohen Anteil an Erstsemestern an den Befragten geschuldet sein könnte.

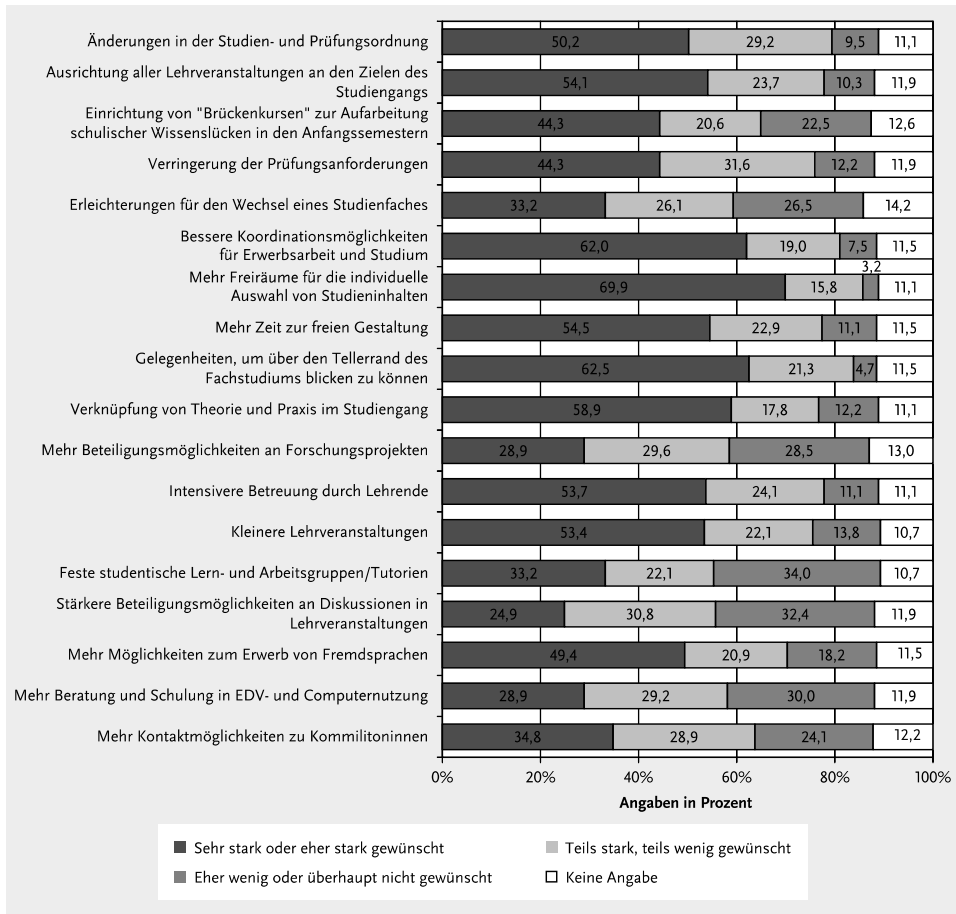


Abb. 5.4.2: Veränderungswünsche zum Studiengang (Welle 1, Studierende im Präsenz-Studiengang angewandte Sozialwissenschaften in Süd, n = 253)

Die Atmosphäre unter den Studierenden schätzen knapp 70 % als sehr gut oder eher gut ein, die der Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden 47 %. Auffällig niedrige Bewertungen erhalten die Möglichkeiten der Mitwirkung bei der Planung und Durchführung des Lehrangebots (knapp 9 % sehr gut oder eher gut) sowie die internationale Ausrichtung des Studiengangs (ca. 15 % sehr gut oder eher gut).

Veränderungswünsche der Studierenden zur Weiterentwicklung des Studiengangs

Neben einzelnen inhaltlichen Veränderungswünschen zielen die meistgenannten Veränderungsvorschläge der Studierenden auf organisatorisch-strukturelle Veränderungen im Studiengang: Mit mehr als 60 % der Nennungen als sehr stark oder stark gewünschte Veränderung treten die folgenden drei Veränderungsvorschläge deutlich hervor: (1) „mehr Freiräume zur individuellen Auswahl von Studieninhalten“, (2) (mehr) „Gelegenheiten, um über den Tellerrand des Fachstudiums blicken zu können“

und (3) „bessere Koordinationsmöglichkeiten für Erwerbsarbeit und Studium“ (vgl. Abbildung 5.4.2).

5.4.2.1.2 Online-Studiengang

Wege zur Hochschule

Im Vergleich zum Präsenzstudiengang ist die Frage der Zeiten für Fahrtwege im Online-Studiengang weniger relevant. Knapp 69 % der Befragten wohnen nicht am Studienstandort in Süd. Für die ca. 1-mal monatlich stattfindenden Präsenzveranstaltungen am Wochenende in Süd nehmen sie folgende Fahrtzeiten in Kauf: Mehr als die Hälfte (59 %) benötigt zwischen 45 Minuten und zwei Stunden für den einfachen Weg. Für ca. 30 % der Befragten dauert die einfache Fahrt zwischen zwei und dreieinviertel Stunden, ca. 10 % benötigen darüber hinaus eine Fahrtzeit von bis zu sechseinhalb Stunden, um nach Süd zu gelangen.

Subjektives Erleben der Studienanforderungen

Ähnlich wie im Präsenzstudiengang kristallisieren sich auch im Online-Studiengang die Planung des Studiums über einen längeren Zeitraum im Voraus sowie die Prüfungen als größte Herausforderungen bzw. Belastungen heraus, allerdings alles im geringeren Maße als im Präsenzstudium. Die Planung des Studiums über ein bis zwei Jahre im Voraus wird von ca. 39 % der Befragten als eher schwer oder sehr schwer eingeschätzt. Mehr als der Hälfte der Befragten fällt es zumindest teilweise schwer die große Anzahl der geforderten Leistungsnachweise zu erbringen und 35 % bzw. 37 % der Studierenden empfinden die effiziente Vorbereitung von Prüfungen bzw. das Bestehen zahlreicher studienbegleitender Prüfungen ebenfalls zumindest teilweise als schwer. Die generell geringer empfundene Belastung durch die Studienanforderungen im Online-Studiengang könnte einerseits an dem sehr stark durchstrukturierten Studium liegen, aber auch an der anderen Zusammensetzung der Studierenden, die im Schnitt deutlich älter, lebens- und berufserfahrener sind als die Studierenden im Präsenzstudiengang (vgl. Abbildung 5.4.3).

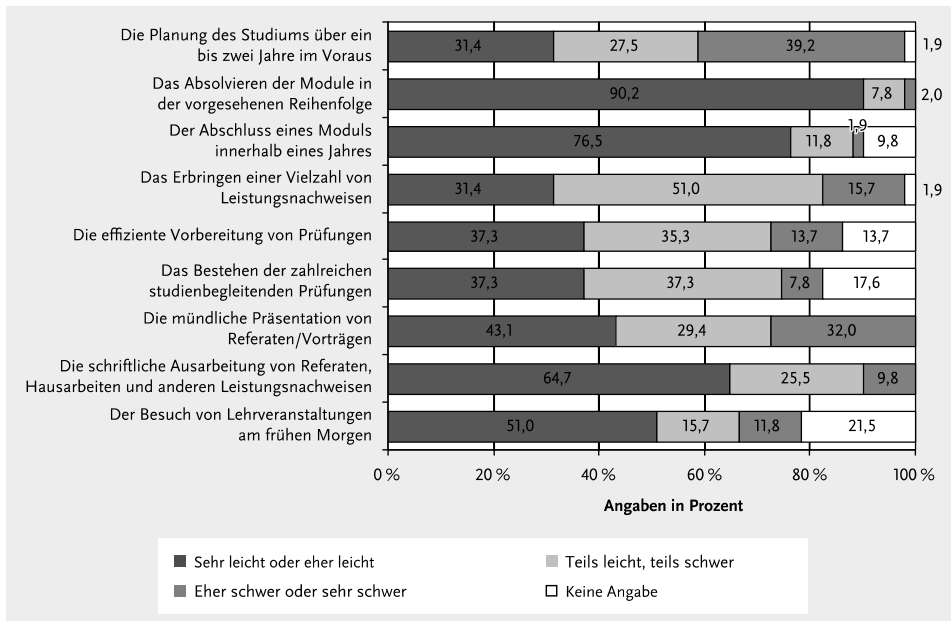


Abb. 5.4.3: Subjektives Erleben von Studienanforderungen (Welle 1, Studierende im Online-Studiengang angewandte Sozialwissenschaften in Süd, n = 51)

Studentische Einschätzung zu Prüfungen

Die Leistungsanforderungen in Prüfungen werden von den online Studierenden zu fast Dreiviertel als transparent eingeschätzt: Knapp 73 % der Befragten geben an, dass in den Lehrveranstaltungen darüber informiert wird, was für Leistungsnachweise und Prüfungen wichtig ist. Im Unterschied zum Präsenzstudiengang scheinen auch die Rückmeldungen zu Prüfungen und Leistungsnachweisen aussagekräftiger und die Bewertungskriterien im Erleben der Studierenden transparenter zu sein: Knapp 69 % der Studierenden im dritten und fünften Semester schätzen die Rückmeldungen sowie die Transparenz der Kriterien als eher gut bis sehr gut ein. Auch die Fairness wird hier höher eingeschätzt: 80 % der befragten Studierenden empfinden die Bewertungskriterien im Großen und Ganzen als „fair“.

Einschätzungen zur generellen Situation im Studiengang

Befragt zum generellen Erleben der Lehre sowie zur Bewertung einzelner Aspekte der Studiengangsgestaltung fallen folgende Einschätzungen der Studierenden auf: Knapp 69 % der Studierenden geben an, dass in der Lehre Fragen der aktuellen Forschung angesprochen werden („stimme völlig oder eher zu“), die Einführung in die Anwendung von Forschungstechniken erhält aber nur einen analogen Zustimmungswert von knapp 37 %. Hier dürfte die Verteilung der Befragten hinsichtlich der Semester keine Verzerrung mit sich gebracht haben, da sie in etwa gleich verteilt war, mit einem leichten Übergewicht auf die Fünftsemester. Allerdings ist das erste eigene Anwenden

von empirischen Forschungsmethoden im auf acht Semester ausgelegten Studiengang erst im sechsten Semester vorgesehen.

Die Atmosphäre unter den Studierenden schätzen knapp 92 % als sehr gut oder eher gut ein, die Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden 86 %. Auffällig niedrige Bewertungen erhalten die Möglichkeiten der Mitwirkung bei der Planung und Durchführung des Lehrangebots“ (knapp 18 % sehr gut oder eher gut) sowie die internationale Ausrichtung des Studiengangs (knapp 16 % sehr gut oder eher gut).

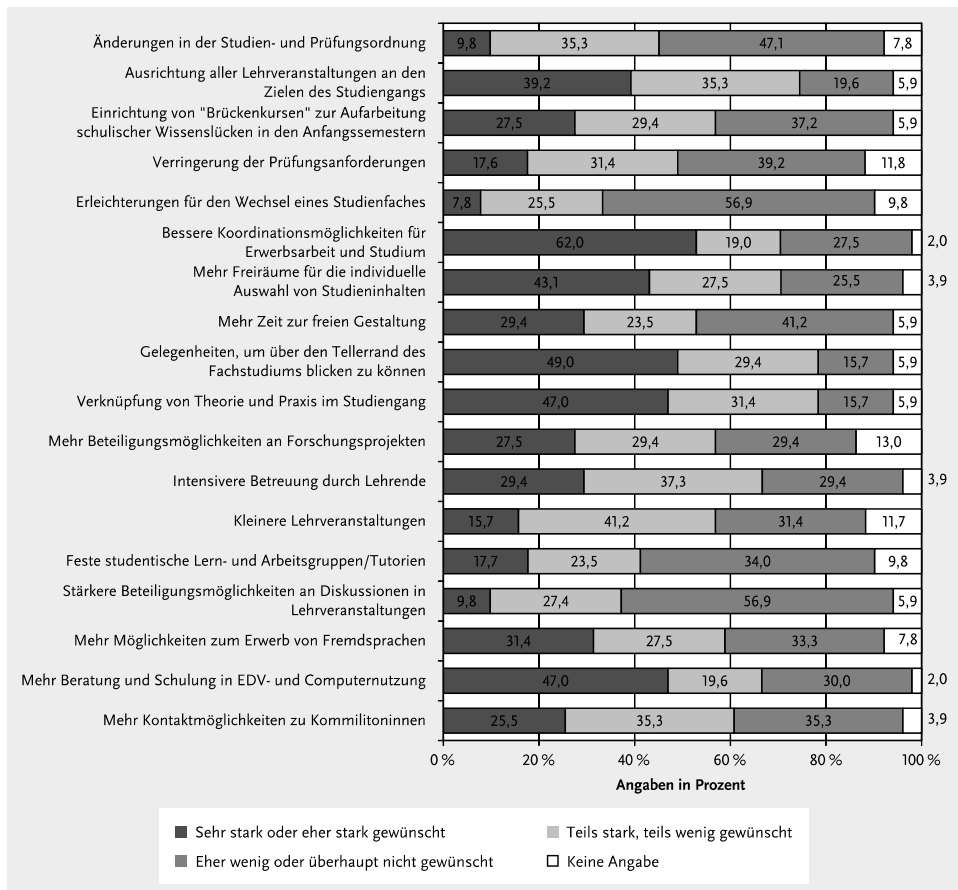


Abb. 5.4.4: Veränderungswünsche zum Studiengang (Welle 1, Studierende im Online-Studiengang angewandte Sozialwissenschaften in Süd, n = 51)

Veränderungswünsche der Studierenden zur Weiterentwicklung des Studiengangs
 Bei den Veränderungswünschen der Studierenden dominiert eindeutig eine organisatorisch-strukturelle Veränderung im Studiengang: Mehr als 66 % der Nennungen entfallen auf die „besseren Koordinationsmöglichkeiten für Erwerbsarbeit und Studium“ als sehr stark oder stark gewünschte Veränderung. In zweiter Linie sind ebenfalls

eher organisatorisch-strukturelle Veränderungen gewünscht: Ähnlich wie beim Präsenzstudiengang werden hier „Gelegenheiten, um über den Tellerrand des Fachstudiums blicken zu können“ (49 % der Nennungen) sowie „mehr Freiräume zur individuellen Auswahl von Studieninhalten“ (ca. 43 %) aufgeführt. In der gleichen Größenordnung sind eine stärkere Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie eine intensiviertere Beratung und Schulung hinsichtlich der EDV- und Computernutzung gewünscht (vgl. Abbildung 5.4.4).

5.4.2.2 Von Interventionsideen zum Interventionskonzept

Aus den erhobenen Daten wie auch aus der Zusammenschau und Systematisierung der in allen einbezogenen Studiengängen des Projekts eingesetzten hochschuldidaktischen Innovationen oder Fördersystemen (vgl. Kapitel 1.3) hätte sich prinzipiell eine Fülle von Ansatzpunkten zu Interventionen auf ganz unterschiedlichen Ebenen ergeben (z. B. Erhöhung der Transparenz der Bewertungskriterien bei Prüfungen, Erhöhung der Wahlmöglichkeiten bei Studieninhalten, bessere Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit, Intensivierung des wissenschaftlichen Arbeitens bzw. speziell der Anwendung von Forschungsmethoden, stärkere internationale Ausrichtung der Studiengänge und einiges mehr). Bei der Auswahl erster Ansatzpunkte in Süd war ausschlaggebend, dass mögliche Interventionen auf Resonanz bei Studiengangsakteurinnen stoßen würden und generell im Kollegium anschlussfähig waren. Idealerweise griffen sie bereits im Kollegium thematisierte Problemlagen im Studium auf. Weiterhin sollten aufgrund des gleichen Studienabschlusses und des gleichen Kollegiums – sowie aufgrund von Ressourcenbeschränkungen – keine zwei separaten Konzepte für beide Studiengänge, sondern ein integratives Konzept mit studiengangspezifischer Ausprägung ausgearbeitet werden (zum Zusammenhang zwischen empirischen Befunden und den entwickelten Interventionskonzepten vgl. auch Kapitel 2.3).

Vor diesem Hintergrund wurde der Schwerpunkt der hochschuldidaktischen Interventionen in Süd auf kompetenzorientierte Prüfungsformate sowie – in engem Zusammenhang damit – auf die Einführung von E-Portfolios gelegt. Beide Maßnahmen standen einerseits in einem inhaltlichen Zusammenhang, schienen in den Datenauswertungen ersichtliche Schwachpunkte in der Studiengangsgestaltung aufzugreifen und waren in unterschiedlichen Kontexten auch bereits im Kollegium vormals diskutiert worden (E-Portfolios in Form von Lerntagebüchern zur Erhöhung der Reflexionsfähigkeit und zur Dokumentation bzw. Anrechnung des Besuchs von Sonderveranstaltungen („Blick über den Tellerrand“); Prüfungen im Kontext von vergleichbaren und transparenten Bewertungskriterien bei parallel angebotenen Lehrveranstaltungen).

Geplant wurden Workshops zur Weiterqualifizierung der Lehrenden zu beiden Aspekten wie auch Präsentationen und Diskussion zu beiden Themen auf Fakultätsklausurtagungen bzw. in anderen Fakultätsgremien. Parallel dazu sollte an einer curricularen Verankerung der E-Portfolios gearbeitet werden. Flankierend sollten die anderen möglichen Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung der Studiengänge auf der

Grundlage der Datenauswertungen in die jeweiligen Qualitätsgruppen zu den Studiengängen und – im Überblick – ebenfalls auf Fakultätsklausuren eingebracht werden.

Generelle Implementierungsstrategie war dabei die Interventionen möglichst gut in die Fakultät bzw. die Hochschule einzupassen und damit eine hohe Akzeptanz und eine Nachhaltigkeit der Interventionen auch nach Projektende anzustreben:

- Auf Seiten der Lehrenden hieß dies Modalitäten der Interventionen vorab mit dem Forschungsbeirat zu diskutieren, die Workshops als Maßnahmen der Personalentwicklung auch über die Personalentwicklungsabteilung der Hochschule zu bewerben sowie mit dem zuständigen hochschuldidaktischen Zentrum des Bundeslandes zu vereinbaren, dass die Workshops auf ein angebotenes Hochschuldidaktik-Zertifikat angerechnet würden.
- Auf Seiten der Studierenden bedeutete dies, die USuS-Ergebnisse sowie die vorgeschlagenen Veränderungsschritte auch kontinuierlich mit ihnen zu validieren und zu diskutieren. Im Präsenzstudiengang wurde dazu eine sogenannte „Fokusgruppe USuS“ ins Leben gerufen, die das Projekt begleitet hat. Im Online-Studiengang wurden die Ergebnisse nach den ersten beiden Wellen in einem Online-Forum präsentiert und diskutiert.
- Weiterhin schien eine gute Vernetzung mit anderen Qualitätsentwicklungsgruppen und Vorhaben rund um die Studiengänge wichtig, um die Ergebnisse und Erkenntnisse aus den Interventionen, aber auch aus den USuS-Ergebnissen insgesamt in den Qualitätsdiskurs an der Fakultät einzubringen.

5.4.2.3 Stolpersteine und Grenzen der Interventionsentwicklung

Die Grenzen dieser Interventionsentwicklung klingen im vorausgegangenen Abschnitt bereits an: Aus den Datenerhebungen, die sowohl der Grundlagen- wie der Anwendungsforschung dienen und für die breite Vielfalt der in USuS einbezogenen Studiengänge zu verwertbaren Erkenntnissen führen sollten, ließen sich sinnvolle Interventionen nicht unmittelbar und eindeutig ableiten. Hier wären je studiengangspezifische *Nacherhebungen vor Ort* notwendig gewesen. Datenauswertungen und Interventionsentwicklung waren daher entgegen ersten Intentionen nur lose gekoppelt.

Als zweiter limitierender Faktor kamen *enge, inkompatible Zeitfenster* hinzu: Interventionen mussten im Prinzip konzipiert, geplant und vorbereitet werden, bevor die Datenauswertung der jeweiligen Welle überhaupt abgeschlossen war. In der Regel lagen zum planungsrelevanten Zeitpunkt nur erste deskriptive Datenauswertungen vor, vertiefte Auswertungen sowie die Auswertungen der Interviews lagen regelmäßig erst später vor und konnten so nur erweiternd und modifizierend in die Interventionsentwicklung einbezogen werden (vgl. auch Kapitel 1.5). Hinzu kam der Ansatz, Interventionsideen mit Studiengangsakteuren, inklusive der Studierenden zu diskutieren. Für die daraus resultierenden Aushandlungsprozesse und Verfahrensweisen mit widersprüchlichen Schwerpunktsetzungen und Resonanzen reichten die extrem eng getakteten Zeitfenster nicht aus.

Die Setzung, keine zwei *getrennten hochschuldidaktischen Interventionskonzepte* für die beiden Studiengänge zu entwickeln, stellte eine weitere Begrenzung dar. Verluste bei der Passgenauigkeit mussten damit akzeptiert werden.

Weniger für die Interventionsentwicklung an sich als für die Überprüfung der Wirksamkeit der Interventionen war der eintretende „*Streu*effekt“ ein Stolperstein: An den Personalentwicklungsmaßnahmen nahmen interessierte Lehrende des Kollegiums teil. Ob sie die neuen Erkenntnisse innerhalb der in USuS einbezogenen Studiengänge umsetzen oder in anderen Studiengängen der Fakultät, lag außerhalb des Einflussbereichs der Projektgruppe in Süd.

Der Ansatz, Projektergebnisse allgemein und insbesondere weitere Ansatzpunkte für Veränderungen im Sinne einer möglichst nachhaltigen Wirkung des Projekts breit zu kommunizieren und in zahlreiche Gremien und Arbeitsgruppen im Kontext der Qualitätsentwicklung einzubringen, scheint auch im Nachhinein betrachtet sinnvoll. Er trug aber mit dazu bei, dass innerhalb der Projektlaufzeit zahlreiche zeitgleiche, aber anders gelagerte Qualitätsbemühungen und -aktivitäten entstanden, die um die Aufmerksamkeit und die knappen Zeitressourcen der Lehrenden, zum Teil aber auch der Studierenden intern konkurrierten (s. auch Kapitel 5.4.5).

5.4.3 Fallstudie: Einführung von E-Portfolios

5.4.3.1 E-Portfolios – worum geht es?

E-Portfolios werden derzeit vielfältig als innovative Lern- und Lehrform sowie als kompetenzorientierte Prüfungsform im Bereich der Hochschullehre diskutiert (z. B. Arnold/Kilian, Thilloßen/Zimmer 2011, Häcker 2005, Reinmann/Sippel 2011, Himpsl-Gutermann/Bauer 2011). Was genau sind E-Portfolios? Zum einen können E-Portfolios als digitale Sammelmappe von „Studienprodukten“ verstanden werden, versehen mit einer Dokumentation und Reflexion des zugehörigen Lernprozesses und angelegt durch eine einzelne Studentin oder einen Studenten. Studienprodukte können ganz unterschiedliche Formate haben: Hausarbeiten, Rezensionen, Zusammenfassungen, Statements, Diskussionsbeiträge etc. und auch in multimedialem Format vorliegen (z. B. Mitschnitte von Interviews). Zusätzlich zu Studienprodukten gehören in der Regel eigene Kommentare (Gründe für die Auswahl, Stellenwert des Studienprodukts), Prozessreflexionen (Rückblick auf den Lernweg und -prozess) sowie Rückmeldungen (durch Mitstudierende oder durch Lehrende) zu einem E-Portfolio (Levin 2002, Barrett 2003).

Studierende können ihre „Schaufenster des Lernens“ (Bauer/Baumgartner 2012) individuell zusammenstellen und feingranular Zugriffsrechte für andere gewähren (bis hin zur Freigabe im Internet z. B. als Bewerbungsmappe). Einsatzszenarien und Schwerpunkte von E-Portfolios können variieren (z. B. Produkt- oder Prozessorientierung, Lehr-/Lerninstrument oder Prüfungsinstrument; für einen Überblick vgl. Baumgartner, Himpsl/Zauchner 2009).

Hochschuldidaktisch wird der Wert von E-Portfolios in der Studierendenorientierung durch den Fokus auf die Lernprozesse und -produkte („shift from teaching to learning“, vgl. auch Kapitel 1.1) gesehen. Weiterhin geht man von einer Förderung der Reflexionsfähigkeit und der Unterstützung der Ausbildung von meta-kognitiven Strategien aus (vgl. auch Arnold 2012). Allerdings sind auch potenzielle Nachteile des Einsatzes von E-Portfolios zu bedenken (vgl. ausführlich Meyer/Mayrberger/Münste-Goussar/Schwalbe 2010):

1. Als relativ neues Lern-, Lehr- und Prüfungsinstrument benötigen Lehrende wie Studierende eine gute Einführung in das Einsatzkonzept und benutzte Werkzeuge (vgl. Sippel/Kemper/Florian 2011).
2. Auf Seiten der Studierenden besteht die Gefahr des „over-acting“ (wahlloses Sammeln ohne durchdachte Auswahlkriterien) (vgl. Reinmann/Sippel 2011) ebenso wie
3. das Risiko des „over-reflecting“ (Reflexion als Selbstzweck und individuell verkürzt) (ebd.) und des „defensiven Reflektierens“ (das einzig der Vermeidung schlechter Noten dient; vgl. Häcker 2005).

5.4.3.2 Passung von E-Portfolios und Untersuchungsergebnissen

In den quantitativen Daten zur Studierendenperspektive auf das Studium ließen sich einige Hinweise finden, die für die Einführung von E-Portfolios sprachen. Die Ausprägungen waren in beiden Studiengängen unterschiedlich, aber in ihrem Muster vergleichbar. Ebenfalls gab es problematisierende Hinweise, die die Passung eher fraglich erscheinen ließen. Bei der konkreten Umsetzung wurde auf Letztere besondere Aufmerksamkeit gelegt, um negative Auswirkungen für die Studierenden möglichst zu vermeiden.

Als zentrale befürwortende Daten für E-Portfolios wurden interpretiert:

- Studierende kritisieren mangelnde *Transparenz von Bewertungskriterien*, wünschen sich ein schnelleres und detaillierteres *Leistungsfeedback* und erleben zahlreiche Leistungsnachweise als belastend. Werden E-Portfolios mit klar kommunizierter Aufgabenstellung und Bewertungskriterien als alternatives Prüfungsinstrument eingesetzt sowie kollegiales als auch Lehrenden-Feedback integriert, können E-Portfolios verschiedene Leistungsnachweise zusammenfassen und hier ein Lösungsansatz sein.
- Studierende wünschen sich mehr Wahlfreiheit bei den Inhalten des Studiums und möchten „über den Tellerrand“ des eigenen Fachstudiums hinausschauen. Mit E-Portfolios lassen sich Aufgabenstellungen verwirklichen, bei denen Studierende selbst gewählte Schwerpunkte setzen und sich ebenfalls mit Randthemen auseinandersetzen oder außerhalb des Fachstudiums liegende Lernerfahrungen integrieren.
- Studierende bewerten ihre Möglichkeiten der Planung und Mitgestaltung von Lehrangeboten als gering und wünschen sich eine größere Verzahnung von Theorie und Praxis. Mit E-Portfolios kann ihnen ein größeres inhaltliches Mitspra-

cherecht eingeräumt und die Reflexion zur engeren Verknüpfung von theoretischen Studieninhalten und praktischer Berufserfahrung genutzt werden.

- Die Atmosphäre unter den Studierenden wird in hohem Maße als gut eingeschätzt. Sie könnte eine hilfreiche Basis für selbstreflexives und kollegiales Feedback in E-Portfolios darstellen.
- Studierende wünschen sich mehr Beratung und Schulung im Bereich EDV und Computernutzung. Werden E-Portfolios gut eingeführt, können Studierende hier ihre Medienkompetenz erhöhen und sich eine zeitgemäße Form der computer-gestützten Leistungsdarstellung aneignen.

Als tendenziell problematisierende Hinweise, die bei der Gestaltung besonders zu berücksichtigen sind, wurden folgende Daten diskutiert, die zum Teil auch aus einer anderen Auslegung der oben bereits aufgeführten Ergebnisse resultieren:

- Der Wunsch nach mehr Beratung und Schulung im Bereich EDV und Computernutzung bedeutet auch, dass bei der Einführung für die Studierenden hinreichend Unterstützung bei der Benutzung der Portfolio-Software einzuplanen ist.
- Die teilweise wahrgenommene Intransparenz der Bewertungskriterien und die geringe Nachvollziehbarkeit der Notengebung stellen besondere Ansprüche an die ohnehin komplexe Bewertung von E-Portfolios.
- Da das Erbringen einer Vielzahl von Leistungsnachweisen als belastend empfunden wird, ist darauf zu achten, dass durch die Arbeit mit E-Portfolios keine permanente Leistungskontrolle suggeriert wird.

Auch im Lichte der Untersuchungsergebnisse zu den subjektiven Dimensionen des Studienerfolgs (vgl. ausführlich Kapitel 4) ergibt sich eine Passung: Eine eigene Lernstrategie zu finden erscheint als ein zentraler Studienerfolgskriterium. E-Portfolios mit ihrer Betonung der Reflexion des eigenen Lernwegs und -prozesses können die Herausbildung eigener Lernstrategien fördern.

5.4.3.3 Vorgehen bei der Einführung

Gestufte Workshops zur Personalentwicklung

Zur Einführung von E-Portfolios als neues hochschuldidaktisches Format wurden schrittweise Workshops zur Weiterqualifizierung für Lehrende angeboten, die auch jeweils auf das bundeslandspezifische Hochschuldidaktik-Zertifikat anrechenbar waren. Dabei wurde zu Beginn sehr viel Wert auf die grundsätzliche Idee der E-Portfolio-Arbeit und ihrer vielfältigen Ausprägungen und Einsatzformen gelegt und insbesondere die Verbindung zu kompetenzorientierten Prüfungsformen herausgestellt (Akzentverschiebung von der Leistungsfeststellung zur Leistungsdarstellung).

Aufbauend auf den Vorerfahrungen der Teilnehmenden mit dem Einsatz von Lern- und Arbeitsbüchern wurde anhand konkreter Einsatzbeispiele die Bandbreite der E-Portfolio-Arbeit aufgezeigt. Gleichzeitig beinhaltete jeder Workshop eine aktive Arbeitsphase, in der die Teilnehmenden erste Ideen entwickelten, wie E-Portfolios konkret in ihren Lehrveranstaltungen eingesetzt werden könnten. Die Umsetzung mit spezieller E-Portfolio-

Software blieb dabei zunächst im Hintergrund und kam erst zu einem späteren Zeitpunkt der Workshop-Sequenz hinzu, um das Primat der Didaktik vor der Technologie zu gewährleisten. Aus den ersten Einsatzerfahrungen, aber auch aus erweiterten Erkenntnissen der Datenauswertungen wurden die Workshopthemen dann immer spezieller. Im abschließenden Portfolio-Workshop wurde beispielsweise die Nutzung von E-Portfolios als Prüfungsform im Online-Studiengang und hier insbesondere die Bewertung vorgestellt und mithilfe einer externen Expertin diskutiert und verfeinert.

Einsatzszenarien in beiden Studiengängen

Die entwickelten Einsatzszenarien in beiden Studiengängen unterschieden sich und zeigten so zusätzlich die Vielfalt der Nutzungsmöglichkeiten auf:

- (1) Im Präsenzstudiengang wurde überwiegend der lehrveranstaltungsbegleitende Einsatz geplant mit dem Schwerpunkt der Lernprozessreflexion. Besonders großes Interesse bestand in den sogenannten praxisbegleitenden Lehrveranstaltungen des fünften Semesters, in dem die Studierenden ein sechsmonatiges Praktikum absolvieren.
- (2) Im Online-Studiengang wurde ein lehrveranstaltungsübergreifender Einsatz über vier Lehrveranstaltungen innerhalb eines Moduls geplant, das sich ausnahmsweise über zwei Jahre erstreckt und somit die gesamte zweite Studienphase der Studierenden begleitet. Es wurde zweifach erprobt. Der primäre Nutzungszweck ist hier die kompetenzorientierte Bewertung – und die Bündelung von Leistungsnachweisen bzw. die Entlastung der einzelnen Lehrveranstaltungen von zu benotenden Leistungsnachweisen. Gemäß dem Grundsatz der Erhöhung der Mitgestaltung des Lehrangebots durch die Studierenden wurde hier in der zweiten Erprobungsrunde beispielsweise den Studierenden auch die Möglichkeit der Mitgestaltung eines von fünf Bewertungskriterien (entsprechend der selbst eingeschätzten Stärke des Portfolios) eingeräumt. (zur Konzeption im Detail vgl. Arnold 2012).

Um Studierenden auch die Möglichkeit zu geben, sich vertieft mit dem Instrument der E-Portfolios auseinanderzusetzen, wurde darüber hinaus die Entwicklung eines Kursangebots zu E-Portfolios als Lehrangebot im Bereich Schlüsselqualifikationen der Virtuellen Hochschule Bayern erfolgreich angeregt und unterstützt (Kurs „E-Portfolios: Dokumentation und Reflexion von Lernprozessen“).

Von Workshops zur Assistenz

Obwohl die Evaluation der Workshops stets eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden und einen großen persönlichen Lernzuwachs signalisierten, schien die Einstiegschürde in die tatsächliche Verwendung von E-Portfolios in beiden Studiengängen konstant hoch zu bleiben: Lehrende konzipierten die Integration in ihre Lehrveranstaltungen, setzten sie dann aber mit wenigen Ausnahmen nicht in die Praxis um. Innerhalb der Workshop-Sequenz sank zudem die Anzahl der Teilnehmenden, trotz gleichbleibend guter Evaluationsergebnisse der vorausgegangenen Workshops.

Es wurde deutlich, dass die Workshops trotz des persönlichen Lerngewinns zum Teil als zusätzliche Belastung empfunden wurden – und offensichtlich nicht ausreichten,

um den Transfer in die eigene Lehrpraxis zu fördern. In einer Workshop-Evaluationsrunde wurde daher die Idee der *E-Portfolio-Assistenz* entwickelt: Statt eines weiteren Qualifizierungsworkshops sollten Lehrende die konkrete Unterstützung bei der Planung und Durchführung einer Lehrveranstaltung mit E-Portfolios im Rahmen eines individuellen Lehrcoachings durch eine E-Portfolio-Expertin in Anspruch nehmen können, um so die Transferschwelle zu senken.

Bereitstellung einer E-Portfolio-Software

Parallel zu den didaktischen Workshops und der Assistenz zu E-Portfolios galt es eine geeignete E-Portfolio-Software bereitzustellen. Alle Erprobungen der E-Portfolio-Verwendung erfolgten mithilfe der E-Portfolio-Software Mahara, einer weit verbreiteten und leistungsfähigen E-Portfolio-Software (vgl. auch Himpsl/Baumgartner 2009). Allerdings stellte die Hochschule diese Software zu Beginn des Projekts nicht zur Verfügung, sodass Installationen fremder Hochschulen genutzt werden mussten, die je andere Versionen bereitstellten und getrennte Zugangsdaten benötigten.

Gegen Ende des Projekts war eine Pilot-Installation an der Hochschule in Süd verfügbar, allerdings erfolgte die Bereitstellung geringfügig nach Semesterstart, was Lehrende erneut von der Nutzung abhielt. Noch gravierender als das ungünstige Timing war hingegen die Erkenntnis, dass die Hochschule derzeit keine Alumni-Accounts vergibt. Die Nutzung im Online-Studiengang richtete sich aber gezielt an Studierende im Abschlusssemester, sodass die Verwendung der hochschuleigenen Software auch hier nicht sinnvoll schien. Irritationen ob der Versionsvielfalt und -konflikte, unterschiedlicher Zugangsdaten und der schwachen Resonanz auf die eigens bereitgestellte Pilot-Installation blieben nicht aus.

5.4.3.4 Resümee: Möglichkeiten und Grenzen

Insgesamt lassen sich die Einführungsschritte wie folgt zusammenfassen (vgl. Abbildung 5.4.5):

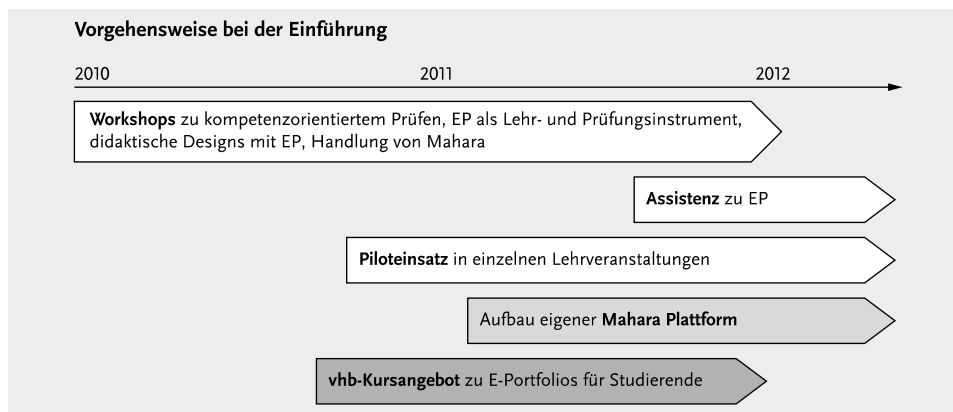


Abb. 5.4.5: Überblick über Vorgehensweise bei der E-Portfolio-Einführung in Süd

Resümierend kann man die Herausforderung einer hohen Einstiegshürde sowie diverser Stolpersteine im Detail festhalten: Trotz großen Interesses und guter Bewertung der Qualifizierungsveranstaltungen scheint die Neuigkeit des didaktischen Formats, verbunden mit einer neuen Software, (zu)viel Neuland auf einmal darzustellen. Die erfolgreiche Erprobung hängt an unerwartet vielen Faktoren, die zeitgleich vorliegen müssen: ein durchdachtes didaktisches Konzept, detailliert ausgearbeitete Leistungsanforderungen und Bewertungskriterien, Anschauungsbeispiele, die zeitnahe Bereitstellung einer geeigneten Software mit mittelfristiger Nutzungssicherheit (Beispiel Alumni-Accounts!), gute Unterstützung bei der Einarbeitung in die Software für Lehrende wie Studierende sowie generell Offenheit für hochschuldidaktische Innovationen.

Aus Sicht der Lehrenden steht zudem die Einführung in die E-Portfolio-Arbeit für Studierende in (zeitlicher) Konkurrenz zu der Vermittlung von Fachinhalten. Hier Entlastung durch das Angebot der Virtuellen Hochschule Bayern zu schaffen ist zumindest kurzfristig nicht im nennenswerten Umfang gelungen.

Gleichzeitig stand der Transfer in die eigene Lehrpraxis auch immer stärker in Konkurrenz mit den parallel entwickelten und beworbenen didaktischen Innovationen an der Fakultät (vgl. Kapitel 5.4.4). Teilweise gab es drei zeitgleiche Qualifizierungsworkshops oder Informationsveranstaltungen in diesem Kontext.

Die Übernahme hochschuldidaktischer Innovationen scheint zudem auch durch die Möglichkeit der eigenen (fach)didaktischen Profilierung bestimmt zu sein. Während E-Portfolios gerade für Lehrveranstaltungen wie beispielsweise die Praxisbegleitung mit bislang geringer Nähe zum E-Learning sinnvoll sein können, werden sie ggf. nicht als Möglichkeit der eigenen (fach)didaktischen Profilierung für Lehrende gesehen.

Im Interventionskonzept wurde der Ansatz freiwilliger Pilotanwendungen gewählt, um dann ggf. mittelfristig den Einsatz strukturell zu verankern. Das gegebene Kraftfeld an der Fakultät und das Prinzip Innovationen gut in die Fakultät einzupassen, schien kein anderes Vorgehen möglich zu machen, dennoch blieb mit diesem „bottom-up“-Ansatz die Aufnahme und die Verbreitung von E-Portfolios als hochschuldidaktische Innovation hinter den (überhöhten?) Erwartungen der Projektbeteiligten zurück.

5.4.4 Weitere Interventionen, andere Erträge und Parallelenwicklungen vor Ort

Die Interventionen zur Einführung von E-Portfolios wurden von verschiedenen weiteren Interventionen begleitet: Workshops zu kompetenzorientiertem Prüfen wurden von den Teilnehmenden als sinnvolle Weiterqualifizierung betrachtet und stießen in der Wahrnehmung des Kollegiums wertvolle Austausch- und Verständigungsprozesse an.

Erkenntnisse über eine ggf. zu gering ausgeprägte Studieneingangsphase im Online-Studiengang führten ergänzend zu einem Workshop zu Selbst- und Erfolgscoaching, der gemeinsam für Studierende wie auch für Lehrende angeboten wurde.

Erträge auf einer anderen Ebene hatte das Projekt mit Blick auf Folgeprojekte, die zu strukturellen Studienveränderungen führen könnten: Untersuchungsergebnisse, insbesondere die klaren Ergebnisse zu langen Anfahrtswegen, der tatsächlichen studienbegleitenden Erwerbsarbeit und dem dadurch nachvollziehbarem Wunsch der Studierenden nach einer besseren Koordinationsmöglichkeit von Studium und Beruf/Familie flossen erfolgreich in die Antragstellung im Kontext des „Qualitätspakts Lehre“ ein. Sie ließen sich zudem sinnvoll mit anderen aktuellen Studienergebnissen verbinden, die z. B. das Fehlen von Teilzeitstudienmöglichkeiten in Bayern konstatieren (Witte/Sandfuchs/Mittag/Brummerloh 2011). Das fünfjährige resultierende Projekt „Für die Zukunft gerüstet“, das im Rahmen des „Qualitätspakts Lehre“ vom BMBF gefördert wird, entwickelt für die Hochschule insgesamt flexiblere Studienformen und baut dazu auch die Supportmöglichkeiten im Bereich E-Learning weiter aus (es startete im Herbst 2011). Speziell an der Fakultät wird hier als Alternative zum in USuS untersuchten Präsenzstudiengang ein Teilzeitstudiengang eingerichtet.

Ebenfalls mitgewirkt wurde bei der Antragstellung des hochschulinternen Projekts „Mehr Qualität in der Lehre“ – in diesem Projekt werden seit 2010 im Zeitraum von drei Jahren im Präsenzstudiengang für die Studieneingangsphase ein erweitertes Mentoratskonzept, eine Peer-Beratung sowie eine veränderte Lehre im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens entwickelt.

Zusätzlich eingeflossen sind USuS-Ergebnisse in eine fakultätsinterne Arbeitsgemeinschaft zum Re-Design der Lehrevaluation an der Fakultät sowie in die hochschulweite Arbeitsgruppe „Reform der Reform“ zur Weiterentwicklung der Bologna-Reform an der Hochschule insgesamt.

So erfreulich die weitere Verwertung der Daten auch war, führte sie dennoch mit Blick auf die Qualitätsentwicklung in den hier betrachteten Studiengängen zu einer neuen Unübersichtlichkeit – sowie tendenziell zu einer „Aufmerksamkeitskonkurrenz“ und zu der anfangs befürchteten Mehrbelastung der Lehrenden, speziell der Funktionsträgerinnen und Initiatorinnen von Veränderungen: Alle genannten Projekte und Arbeitsgruppen offerierten Lehrenden der Fakultät Informations- und Weiterbildungsveranstaltungen bzw. banden Ressourcen durch Arbeitstreffen. Der Koordinierungsaufwand für den Ansatz der USuS-Projektgruppe, die eigene Projektarbeit mit den anderen Qualitätsinitiativen abzustimmen, nahm ebenso sprunghaft zu.

Zusammengefasst beinhaltet die Qualitätsentwicklung zu den Studiengängen gegen Ende des Projekts folgende Ebenen und Initiativen (vgl. Tabelle 5.4.2):

Tab. 5.4.2: Übersicht über Qualitätsinitiativen zu den untersuchten Studiengängen

Qualitätsentwicklung Studiengänge Süd		
Ebene	Entwicklungsprojekte	Arbeitsgruppen
Fakultät	Forschungsbasierte Qualitätsentwicklung USuS <ul style="list-style-type: none"> • Einführung von E-Portfolios • Kompetenzorientiertes Prüfen 	<ul style="list-style-type: none"> • AG Steuerungsgruppe Präsenzstudiengang • Qualitätsgruppe Online-Studiengang
	Hochschulinternes Qualitäts-Projekt „Mehr Qualität in die Lehre“ <ul style="list-style-type: none"> • Mentoratsmodell • Peer-Beratung • Wissenschaftliches Arbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • AG Evaluation
Hochschule	BMBF „Für die Zukunft gerüstet“ <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilisierung der Studiengänge • Einführung Teilzeitstudiengänge • Ausbau E-Learning 	<ul style="list-style-type: none"> • AG „Reform der Reform“

5.4.5 Zu(viel) Qualität in der Lehre? – ein kritischer Rückblick

Wie ist das Forschungs- und Interventionsprojekt mit seinen Erträgen in Süd insgesamt zu bewerten? Welche Konsequenzen lassen sich aus einer solchen Bilanz für die Weiterentwicklung des Forschungsdesigns ziehen? Zur Annäherung an diese Fragen soll abschließend eine kritische Einschätzung der Erträge sowie des Forschungsdesigns versucht werden.

5.4.5.1 Kritische Einschätzung der Erträge

In der Gesamtschau stellt sich die Frage, ob die hochschuldidaktischen Interventionen mit dem Schwerpunkt auf der Einführung von E-Portfolios *zu mehr Qualität* in der Lehre geführt haben oder ob – provokativ formuliert – eher ein „Zuviel“ an *Qualität*(sinitiativen) mit wenig greifbaren Ergebnissen entstanden ist?

Diskutiert werden sollte dazu zunächst einmal die Reichweite der realisierten hochschuldidaktischen Interventionen (zu den unterschiedlichen Reichweiten vgl. Kapitel 1.5). Für Süd lassen sich Maßnahmen mit geringerer und größerer Reichweite ausmachen. Neben den einzelnen Personalentwicklungsmaßnahmen wurde ein Lehrveranstaltungskonzept für ein Modul über zwei Jahre mit E-Portfolios etabliert, wenn auch nicht in der Studien- und Prüfungsordnung verankert. Der weitere Transfer in den Lehralltag ist geringer ausgefallen als erwartet. Deutlich wurde, dass die Einstiegshürde für die Arbeit mit E-Portfolios sehr hoch ist. Die Erkenntnis des Umsetzungsprinzips „Vom Workshop zur Assistenz“ ist wertvoll und kann nachfolgende Interventionen ggf. beschleunigen. Wenn auch nur mit geringer Reichweite ausgestattet, sind die Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Prüfungskultur an der Fa-

kultät, die in unterschiedlichen formalen und informellen Kreisen diskutiert wurden, als gewinnbringend für die Fakultät einzuschätzen.

Die im Laufe des Projekts an der Fakultät zusätzlich entstandenen Qualitätsinitiativen, in deren Beantragung USuS-Daten teilweise eingeflossen sind, haben zunächst die konkrete Implementierung der Interventionen durch die latente Konkurrenz um Aufmerksamkeit und Zeit erschwert. Kurzfristig hat das Projekt also zu der anfangs befürchteten unübersichtlichen Ausweitung von Qualitätsaktivitäten und damit zu einer Mehrbelastung der Studiengangsaakteurinnen geführt – in diesem Sinne ließe sich daher von einem „Zuviel“ an Qualität sprechen. Gleichzeitig wurden mit den weiteren Qualitätsinitiativen aber wertvolle Ansatzpunkte der Nachhaltigkeit für das Projekt geschaffen, so z. B. die Entwicklung von Teilzeitstudienmöglichkeiten. In welchem Umfang die in diesen Entwicklungsprojekten bzw. Arbeitsgruppen initiierten Maßnahmen aus Studierendenperspektive die Qualität des Studiums unter Bologna-Bedingungen erfolgreich erhöhen, werden Evaluationen in diesen Folgeprojekten zeigen. Mittelfristig ist aber zu hoffen, dass positive Effekte für Studierende und nachgelagert auch für die Lehrenden nachgewiesen werden können.

Neben den Erträgen aus der Anwendungsforschung vor Ort sind zusätzlich auch die Erkenntnisgewinne aus dem Grundlagenbereich – Dimensionen des subjektiven Studienerfolgs unter Bologna-Bedingungen (vgl. Kapitel 4.2) – mit zu bilanzieren. Besonders wertvoll erscheint hier auch im Nachhinein der Fokus auf die Perspektive der Studierenden: Die Ergebnisse bringen die „Stimmen“ der Studierenden in den Diskurs zur Bologna-Umsetzung ein.

Auch an der Schnittstelle zwischen Grundlagen- und Anwendungsforschung entstanden hilfreiche Instrumente für hochschuldidaktische Veränderungen: die Vergleichsfolie der Ergebnisse der Untersuchung an den anderen Studienstandorten mit ihren je anderen Fachkulturen und Standortbedingungen schärfte den Blick für die eigene Situation vor Ort. Ebenso förderten die andernorts festgestellten Problemlagen und ihre je unterschiedlichen hochschuldidaktischen Lösungsansätze eine kritische Reflexion der eigenen Studiengangsgestaltung und bereicherten das Repertoire an hochschuldidaktischen Interventionsideen.

5.4.5.2 Kritische Reflexion des Forschungsdesigns

Der Kooperationsverbund ebenso wie die Verbindung von Grundlagen- und Interventionsforschung erzeugten Spannungsfelder, die sich durch den gesamten Projektverlauf zogen und in deren Folge zahlreiche Themen immer wieder neuer Aushandlung bedurften. Die Diversität der einbezogenen Studiengänge mit Blick auf Hochschultyp, Fachkultur und Standort, die unterschiedlichen Positionen der Teilprojektleitungen im Feld ebenso wie der „Spagat“ zwischen angestrebten Grundlagenkenntnissen und für die Praxis vor Ort unmittelbar zu verwertenden Erkenntnissen erzeugten eine hohe Komplexität im Projekt. Die „Drei-Ebenen-Struktur“ von Projektzentrale – Kooperationspartnerinnen – Studiengangsaakteurinnen vor Ort erhöhte die strukturell bedingte Komplexität des Projekts noch einmal und hinterließ an den Standorten, so

auch in Süd, immer wieder den Eindruck einer reduzierten Aussagekraft der Ergebnisse für die eigenen Studiengänge und daraus resultierend einer verringerten Passgenauigkeit der diskutierten Interventionen. Im Einzelnen sind bei einer Weiterentwicklung des Forschungsdesigns folgende Punkte zu berücksichtigen, wobei sich die genannten Spannungsfelder nicht vollständig auflösen lassen werden.

Grundlagen- vs. Interventionsforschung: In Süd wären vielfach Nacherhebungen und unmittelbare kommunikative Validierungen mit Studierenden oder Studiengangsakteurinnen vor Ort hilfreich gewesen, um die Passgenauigkeit von Maßnahmen und die Verwertbarkeit der Daten vor Ort zu erhöhen. Speziell in Süd wäre ein vertiefter Vergleich der Ergebnisse der beiden Studiengänge mit gleichem Studienabschluss, aber unterschiedlichem Studienformat ggf. aufschlussreich gewesen. Angesichts der ebenfalls angestrebten Ergebnisse auf höher aggregiertem Niveau wären diese Nacherhebungen bzw. Auswertungen aber zusätzlich angefallen und überforderten ohnehin knappe Ressourcen. Gleichzeitig stellten sie immer eine Herausforderung an die Gewährleistung der Anonymisierung der Daten dar.

Drei-Ebenen-Struktur (Projektzentrale, Teilprojektteam vor Ort sowie andere Studiengangsakteurinnen inkl. Studierende): Besonders konfliktträchtig wurde diese Struktur bei der Frage des Zugriffs auf die Rohdaten und die Auswertungshoheit. Für sinnvolle Nacherhebungen oder Nachauswertungen vor Ort wäre ein Zugriff auf die Daten bzw. ein größerer Einfluss auf die Auswertungen notwendig gewesen. Ersteres stand wie bereits erwähnt im Zielkonflikt mit der Anonymisierung, Letzteres mit der Gesamtsteuerung des Projekts.

Interessen- bzw. Rollenkonflikte: In der Anlage des Projekts kam den Kooperationspartnerinnen eine Mittlerrolle zu. In Süd war mit der Personalunion von Teilprojekt- und Studiengangsleitung sowie Prüfungskommissionsvorsitz für einen der beiden untersuchten Studiengänge eine brisante Gemengelage von Interessen und Verstrickungen im Feld gegeben, die nicht immer leicht auszutarieren war und die ggf. auch „blinde Flecken“ in die Konzeption und Implementierung der hochschuldidaktischen Maßnahmen eingebracht hat.

Die genannten Spannungsfelder bzw. die Forschungsanlage mit dieser speziellen Forschungskonstellation hatte aber auch jeweils ihre Stärken: Grundlegende Erkenntnisse über Studienverläufe und Studienerfolg unter Bologna-Bedingungen wären durch einzelne Erhebungen in Süd kaum zu erzielen gewesen. Die Dreifachstruktur führte zu vielfachen Impulsen aus dem aktuellen hochschuldidaktischen wie auch dem Hochschulforschungsdiskurs, der die Qualitätsentwicklung der Studiengänge in Süd bereicherte. Interessen- und Rollenkonflikten durch die Mittlerposition bzw. die Funktionsbündelung in einer Person stand eine größere Hebelwirkung für Veränderungen vor Ort gegenüber.

Einzig zwei Dimensionen sind bei einem Re-Design der Forschungsanlage eindeutig zu verändern:

Längere Laufzeit: Die Projektdauer von 3,5 Jahren ist für eine solch ambitionierte Forschungsanlage eindeutig zu kurz bzw. Datenerhebung, -auswertung und daraus abgeleitete Interventionen sind zu eng hintereinander getaktet, um sich wie ursprünglich geplant geschmeidig zu ergänzen. Es entstanden zahlreiche „Ungleichzeitigkeiten“, die den Projektfluss hinderten.

Aktiverer Einbezug der Studierenden: Die zweite Empfehlung für die Weiterentwicklung des Designs würde zwar zunächst die Komplexität erneut erhöhen, wäre aber aus Sicht des Projektteams in Süd gewinnbringend. Im Sinne echter Aktionsforschung sollten Studierende nicht nur als Befragte, sondern auch als Auswertungs- und Steuerungsakteure einbezogen werden. In Süd wurden hierzu in Bezug auf Nacherhebungen bzw. Validierungen mit einer sogenannten „Fokusgruppe“ erste Schritte unternommen, aber da eine solche studentische Beteiligung nicht strukturell in der Forschungsanlage verankert war, konnten auch die Erkenntnisse und Steuerungsimpulse aus der Fokusgruppe nur sehr begrenzt in den gesamten Forschungsablauf eingebracht werden.

5.4.6 Zusammenfassung und Fazit

Forschungsbasierte Qualitätsentwicklung als Ergebnis des Interventionsparts des Projekts hat mit der Erprobung und ansatzweisen Verankerung von E-Portfolios in den beiden einbezogenen Studiengängen zu wichtigen Erträgen geführt, auch wenn eine stärkere Aufnahme und noch strukturellere Verankerung wünschenswert gewesen wären. Nachhaltigkeit wurde in Bezug auf die initiierten Veränderungen insofern erzielt, als Folgeprojekte etabliert werden konnten – nicht nur, aber auch auf der Basis der Untersuchungsergebnisse von USuS. Sie setzen z. B. mit Teilzeitstudienformaten an weiteren wichtigen „Stellschrauben“ der Studiengangsgestaltung an und können somit – so ist zu hoffen – aus *Studierendenperspektive* zu einer Verbesserung der Studienqualität beitragen.

Das anspruchsvolle Forschungsdesign in einer komplexen Kooperationsstruktur konnte nicht immer reibungsfrei und ohne Kompromisse für die beteiligten Akteure realisiert werden. Der Ansatz, zusätzlich zu höher aggregierten Erkenntnissen zur Studienrealität unter Bologna-Bedingungen auch die je spezielle Umsetzung an einzelnen Standorten zu erforschen und gleichsam weiterzuentwickeln, hat sich aber unzweifelhaft bewährt. Er findet auch im Nachhinein empirisch wie theoretisch Bestätigung: So fasst eine aktuelle Studie zu den bayrischen Bologna-Studiengängen ihre Ergebnisse unter der Überschrift „vielfältig und verbesserungsfähig“ zusammen (Sandfuchs/Mittag 2012). Die Studie belegt die große Umsetzungsvielfalt der Bologna-Reform und den erheblichen Gestaltungsspielraum, den Fakultäten bei der Studiengangsgestaltung jeweils haben. In seinen „Anmerkungen zum Bologna-Prozess“ argumentiert Franzjörg Baumgart (2012) organisationstheoretisch und weist ebenfalls darauf hin, dass Fakultäten als Teilsysteme von Hochschulen die Bologna-Reform sehr

eigensinnig, standort- und fachspezifisch umsetzen. Folgt man seinem Ansatz, der unter Rückgriff auf Weick (1976) Hochschulen als „loosely coupled systems“ begreift und die Kontingenz und Varianz des Bologna-Reformprozesses hervorhebt, wäre eine Hochschulforschung ohne den vertieften Blick auf die Umsetzung, die Kraftfelder und die Eigenlogiken vor Ort „blutleer“. Notwendig ist vielmehr, „dass die Akteure in Fakultäten und Fachbereichen ihre Kompetenzen zu einer systematischen und empirisch fundierten Selbstbeobachtung‘ verbessern [...]. Sie wissen zu wenig über das, was sie tun, obwohl sie mehr wissen könnten“ (Baumgart 2012: 28). Baumgart fügt dieser abschließenden Bemerkung die provokative Frage hinzu: „Aber wollen sie das?“ (ebd.).

Das Projekt USuS in Süd hat gezeigt, dass sie es vielleicht „nicht immer und sofort“ wollen, unter geeigneten Bedingungen aber Interesse und Veränderungsbereitschaft im Sinne einer forschungsbasierten Qualitätsentwicklung mobilisiert werden können.

6 „Es führt kein Weg zurück“ (Thomas Wolfe) – Bildungspolitische Überlegungen

MARGRET BÜLOW-SCHRAMM

6.1 Vorbemerkung

Studienerfolg und Studienverlauf in Bachelorstudiengängen wurden im USuS-Projekt mit dem Impetus empirisch untersucht, Hürden zu verringern und fördernde Faktoren zu stärken, damit Hochschulbildung all denen offen steht, die sie wollen (zu evidenzbasierter Hochschulpolitik vgl. Kapitel 6.4). Dies bedeutet, die Bologna-Realität als Fakt zu nehmen. Und dieses Faktum wird nicht nur gemessen an dem, was es sein will, sondern auch an dem, was es sein könnte: eine Reform, die die in Deutschland besonders enge Verbindung zwischen Herkunft und Bildungserfolg lockern, Potenziale erschließen und die individuelle mit einer institutionellen Entwicklung koppeln könnte. „Zukunft darf nicht von Herkunft abhängen“, so ein von einem der bildungspolitischen Sprecher der Grünen in Umlauf gebrachter Slogan, der eine philosophische Erkenntnis von Kierkegaard, die auch der Bourdieuschen Habitusstheorie zugrunde liegt, provokativ in sein bildungspolitisches Gegenteil verkehrt (keine Zukunft ohne Herkunft).

Anhaltspunkte für diese Hoffnungen bietet die Reform aufgrund ihrer Zielsetzungen und des Eintritts vieler Hochschulen in einen Reformprozess, der nach den umfassenden Evaluationen der Diplom- und Masterstudiengänge und den Ende der 90er Jahre an ausgewählten Universitäten implementierten Universitätsentwicklungsprojekten überfällig erschien.¹⁴⁰

Als Akteure waren in den vergangenen Projekten wie im Bologna-Prozess *die* Hochschulen angesprochen, sodass eine gesamthochschulische Strategie zur Reform sämt-

¹⁴⁰ Erwähnt seien hier die Initiative der Hamburger Wissenschaftsbehörde, 1995 mit dem IZHD der Universität Hamburg ein Pilotprojekt zur Evaluation nach dem Peer-Review-Verfahren zu starten, das paradigmatisch für den Nordverbund Evaluation wurde sowie die Förderlinie der Stiftung Volkswagenwerk „Leistungsfähigkeit durch Eigenverantwortung“ zur Etablierung des „Neuen Steuerungsmodells“ (vgl. FN 10) an Hochschulen.

licher Studiengänge in einem Prozess der offenen Koordinierung erfolgversprechend erscheinen konnte (dazu mehr in Kapitel 6.3).¹⁴¹

Im USuS-Projekt wurde mit umfangreichen empirischen Analysen der Situation an Verbesserungen im System gearbeitet, die nach Auftreten von Defiziten der neuen Studiengangsstruktur in der praktischen Durchführung weit über ihren konkreten Entwicklungszusammenhang hinaus gefragt waren. Im Projekt wurde nicht davon ausgegangen, dass der Bologna-Prozess in Deutschland zurückgedreht wird durch eine flächendeckende Wiedereinführung der „alten“ Studienabschlüsse Diplom und Magister, auch wenn dies vereinzelt besonders im Kontext ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge medienwirksam auf die Tagesordnung gebracht wurde.¹⁴² Sollte sich allerdings die Studienrealität als nicht reformierbar herausstellen, hat das auch Einfluss auf diese Position, und die Frage nach Alternativen muss neu gestellt werden. Als Faktor für die Reformierbarkeit der Studienstrukturen hat sich im USuS-Projekt die Ebene der Studiengänge herausgestellt, die bisher sowohl als Adressat hochschulischer Strategie wie Initiativen nicht im Mittelpunkt stand (Jenert 2012).

Wenn wir in diesem Schlusskapitel die Ergebnisse unter bildungspolitischen Gesichtspunkten gegen den Strich bürsten, so ist das also zum einen ein Beitrag zur Bologna-Diskussion, zum anderen ein Blick auf die Entwicklungsperspektiven der Hochschulen. Wir bleiben dabei der Haltung treu, die Studierenden in den Mittelpunkt zu stellen fußend auf einem akteurstheoretischen, vorwiegend interaktionistischen Ansatz. Wir folgen mit den Studiengangsverbesserungen den soziologischen Theorien, die den Mitgliedern der Gesellschaft Handlungsfähigkeit und eine Entwicklung dieser Handlungsfähigkeit zuerkennen (Berger/Luckmann 1966; Bourdieu/Wacquant 2006; Kelle 2008). Erst mit diesem Ansatz ergibt auch die Forderung „Gebt den Studierenden ihr Studium zurück“ Sinn.¹⁴³

Dafür sprechen Befunde, die auf die Entwicklung von Studierverhalten in Auseinandersetzung mit der Studienstruktur verweisen, die sich zu unterschiedlichen Typen der Studienbewältigung verdichten lassen. Es gibt nicht *den* Bachelorstudierenden, auch nicht auf Studiengangsebene.

Zwei Fragestellungen sind im Kontext dieser bildungspolitischen Überlegungen zu beantworten, die die Ergebnisse von USuS in einen größeren Rahmen stellen und

141 Allerdings ist – auch unter Bezug auf die USuS-Ergebnisse – diese Sichtweise auf Hochschule als monolithischer Block sehr vereinfachend und mit ein Grund für die Friktionen bei der Umsetzung der Bologna-Vorgaben.

142 Vgl. z. B. den Artikel in FOCUS vom 1.8.2010 mit der Überschrift „Technische Hochschulen, Rückkehr zum Diplom“, in dem es heißt: Zehn Jahre nach Einführung der Bachelor-Studiengänge wollen die neun führenden Technischen Hochschulen in Deutschland zum Diplom-Abschluss zurückkehren. Dies soll zunächst in den Ingenieursfächern gelten. Hier muss man allerdings differenzieren zwischen einer Rückkehr zu den Strukturen des Diplomstudiums und einem Erhalt lediglich des akademischen Grades: Vereinzelt wurden die Diplomstudiengänge nie abgeschafft. Die neun führenden technischen Hochschulen (TU 9) setzen sich im Gegensatz dazu „nur“ für den Erhalt des akademischen Grads „Diplom-Ingenieur“ ein (ASTA der RWTH 2010).

143 Dies schließt eine neoinstitutionalistische Sichtweise (Kühl 2011) auf die Entwicklung von Studierverhalten und Studienstilen nicht aus, wird im Gegenteil befördert durch die zentrale Bedeutung des „Eigensinns“ oder der „Eigenlogiken“ der Studierenden bei der Analyse des qualitativen Materials (vgl. Kapitel 2 und 3.1).

diesen Rahmen gleichzeitig hinterfragen, indem die Interessen der verschiedenen Akteure der Bildungspolitik betrachtet werden. So soll in den Blick geraten, dass Hochschulentwicklungen und der Bologna-Prozess interessegeleitet sind, wir selbst in diese Interessen eingebunden sind und die Befunde mit unterschiedlichen Intentionen von Dritten verwendet werden können:

1. Was ist gemäß Bologna-Bedingungen bildungspolitisch unter Studienerfolg zu verstehen? Welche Akademikerinnen sind gewünscht und sollen an den Hochschulen produziert werden?
2. Wohin treiben die Hochschulen?

6.2 Was ist gemäß Bologna-Bedingungen bildungspolitisch unter Studienerfolg zu verstehen?

6.2.1 Studienerfolg und Studiendauer

Warum steht der Studienerfolg im Zentrum der Analyse des USuS-Projekts? Ist dies schon Ausdruck der Unterwerfung unter eine einseitige betriebswirtschaftliche Perspektive auf das Studium und Anerkennung seiner Ökonomisierung?

Im USuS-Projekt wird im Gegenteil mit diesem Fokus die Auseinandersetzung darüber, was unter Studienerfolg verstanden werden kann, wieder eröffnet und aus dem Kontext gelöst, in dem allein die (kurze) Dauer des Studiums für ein erfolgreiches Studium steht, wie es im Zuge der Novellierung des HmbHG 1991 von einem Behördenvertreter in dem Ausspruch: „ein kurzes Studium muss wieder ein Wert an sich werden“ zum Ausdruck kam.

Auch in dem Gutachten der sog. Dohnanyi-Kommission von 2003, ebenfalls bezogen auf die Hamburger Universität steht als Erstes: Die Studienzeiten sind zu lang (BWF 2008). Und noch 2012 bezeichnet der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zur Akkreditierung zu lange Studienzeiten als hervorgehobenes Problem der Hochschulen (WR 2012: 7). Man könnte hier mit Banscherus von „Studienzeitverkürzung als politisches Leitmotiv“ (Banscherus 2007: 74) sprechen, das mit der Einführung gestufter Studiengänge zunächst durch strukturelle Eingriffe (two tiers study) eingelöst schien, sodass nun (endlich) in den Mittelpunkt gestellt wurde, was die Studierenden können sollen, wenn sie ihr Studium durchlaufen haben (Kompetenzorientierung).

Aber: Nun war die Geschwindigkeit das Problem, weil das Studium nicht inhaltlich reformiert, sondern nur gedrängter wurde. Ein Gewinn ist, dass das Problem nicht einseitig den Studierenden angelastet werden kann, sondern Studiengangskonstrukteure und -manager, Lehrende wie Bildungspolitiker im Brennpunkt stehen, denn die Ökonomisierung des Studiums scheint in der fehlenden Zeit und in den nun notwendigen Instrumenten, die zur Einhaltung der extern vorgegebenen Dauer eingesetzt

werden müssen (Module und Leistungspunkte), ihren bedrohlichen Ausdruck zu finden:

„Sie werden häppchen- und punktesystematisch gehetzt. Ihnen fehlt die Zeit, ihr Studium durch eigene Neugier und ein sich langsam bildendes Urteilsvermögen zu bestimmen.“ (Grottian/Narr 2006).

Die Studierenden selbst – so die USuS-Befunde – sehen allerdings in den Leistungspunkten nicht die Wurzel des Übels, wohl aber in der fehlenden Zeit, und die Module sind vor allem unter dem Aspekt problematisch, dass sie nicht frei wählbar sind.

An sozialer Dramatik gewinnt die knappe Zeit, weil nach unseren Befunden eine Vorbedingung für Studienerfolg (s. u.) die Bewältigung der formalen Studienanforderungen ist, die den gelernten Strategien in der Schule nicht entsprechen und je nach Nähe zu akademischer Bildung ein oder mehr Semester in Anspruch nehmen. Alle Versuche, das individuelle Studiertempo zu normieren, müssen u. E. bei einer gewünschten Heterogenität der Studierendenschaft in die Irre führen und sind zudem ein Fremdkörper in einer Orientierung des Studiums an „Learning outcomes“, die den europäischen Hochschulraum kennzeichnen soll¹⁴⁴ (Banscherus/Himpele 2011). Allerdings sind Kreditpunkte, über die die zeitliche Normierung durchgesetzt werden soll, andererseits eine Möglichkeit, die Überfrachtung der Studiengänge sichtbar zu machen und über die Qualitätssicherung zu ahnden. Sie taugen „als Argument zur zeitlichen Begrenzung der Belastung der Studierenden in Fächern mit besonders hohem Zeitaufwand, quasi als obere Belastungsgrenze“ (Banscherus/Himpele 2011: 96) und dienen dann tatsächlich dem „shift from teaching to learning“ (Berendt 2005).

Enge Zeit ist also nach wie vor ein Thema, das durch die Zweistufigkeit eher verschärft als gelöst wurde, sodass auch die KMK 2009 empfahl, die Sechs-Semester-Grenze nicht dogmatisch einzuhalten (KMK 2009b). Denn der Bachelor als Kurzstudiengang wird nach wie vor nicht allgemein akzeptiert, die Studiendauer wird individuell angepasst, sodass über die Hälfte der Studierenden zwei Semester über die Regelstudienzeit hinweg studiert (Statistisches Bundesamt 2012). Dem entsprechen die USuS-Befunde, dass individuell ein oder zwei Semester mehr eingeplant werden, wenn es eng wird, und dass deshalb in einem Studiengang die Regelstudienzeit von sechs auf sieben Semester erhöht wurde (vgl. Kapitel 5.3). Auch allgemein ist schon früh festgestellt worden, dass die neuen Studienstrukturen allein noch keine kürzeren Studienzeiten gewährleisten (Heublein/Schwarzenberger 2005).

Dennoch ist die Anzahl der Absolventen eines Studiengangs in der Regelstudienzeit einer der wichtigsten quantitativen Erfolgsindikatoren. Erst an zweiter Stelle wird danach gefragt, was die Studierenden in dieser Zeit geleistet haben und wozu sie selbst die Zeit nutzen wollen.

Diese Sichtweise gilt es umzukehren, indem zuerst gefragt wird, was die Studierenden an angestrebten Kenntnissen erworben haben, wie viel Zeit dafür notwendig war und

144 Die gesamte Europapolitik ist auf eine Output-Steuerung ausgerichtet, sie ist auch die Maxime der „Methode der offenen Koordinierung“ (MOK), die bereits erwähnt wurde (Bauer/Knöll 2003).

welche Kompetenzen sie nicht erwerben konnten, obwohl sie sie angestrebt haben. Dies könnte ein Indikator für die Studierbarkeit eines Studiengangs sein, der allerdings Angaben über den Kenntnis- und Kompetenzerwerb und die angestrebten Kompetenz- und Studienziele der Studierenden voraussetzt.

6.2.2 Studienerfolg und Erwerb von Kompetenzen¹⁴⁵

Kompetenzmessung ist ein aktuelles Thema der Hochschulforschung, das verstärkt drittmittelgefördert wird. Zunehmend werden auch Projekte akzeptiert, die nicht eine Perfektionierung der Messungen in quantitativer Hinsicht betreiben, sondern die verstärkt die Kontextbedingungen berücksichtigen.¹⁴⁶

In USuS wurden die Einflussfaktoren auf den Kompetenzerwerb, wie sie von den Studierenden wahrgenommen werden, in den Mittelpunkt von Studienerfolg gestellt und in vielfältiger Hinsicht untersucht (vgl. Kapitel 4 in diesem Buch).

Für die Studierenden steht die Fachlichkeit dabei im Vordergrund. Die tiefe Neigung zum Fach und fallweise die konkrete Tätigkeit in gewünschten Berufsfeldern ist oftmals Motor des Studiums und Abschlussmotivation, aber auch der Nährboden für Zweifel daran, ob es überhaupt Studienanteile gibt, in die die Studierenden ihre praktisch-fachlichen Interessen einbringen können (zu Beginn des Studiums) und ob das Studium etwas für die beruflichen Kompetenzen bringt (von der Mitte des Studiums an). Insofern hat sich die Orientierung an einem für den Beruf qualifizierenden Studium durchgesetzt, jedoch weniger in ihrem Aspekt einer generischen Kompetenz, wie der – ebenfalls umstrittene – Begriff der Employability (s. u.) es nahelegt.

Hier steht u. a. die Wissenschaftlichkeit des Studiums auf dem Prüfstand, die hinter der Employability zu verschwinden droht, insofern deren theoretische Grundlegung ausgeblendet oder isoliert von Fachwissen vermittelt wird. Im Laufe der langen Zeit der Reformen scheint die zusätzliche Berücksichtigung von überfachlichen Kompetenzen, die die Fachlichkeit aufschließen sollte, in ihr Gegenteil umgeschlagen zu sein. 1999 stand im Zentrum dieser Diskussion das Konzept des „Empowering Learners“ als Bindeglied zwischen traditionell verstandener Wissensvermittlung und der überwiegend den Anforderungen außeruniversitärer Berufspraxis folgender höherer Berufsausbildung (Richter 2003). Durch eine entsprechende Studiengestaltung sollten u. a. curriculare Wahlfreiheit, studentisches Feedback und systematische Reflexion die Entwicklung von Employability als Empowerment and Ownership fördern, ohne die „academic quality“ (Reichert/Tauch 2003 zitiert bei Richter 2003) zu schmälern

145 Die Diskussion über den Kompetenzbegriff als Frage nach seiner Angemessenheit für wissenschaftliche Inhalte wird hier nicht geführt, ist aber längst nicht abgeschlossen in der scientific community.

146 Ein Beispiel dafür ist die vom BMBF geförderte Koordinierungsstelle zur „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“ (KoKoHs), geleitet von Olga Zlatkin-Troitschanskaia (Johannes Gutenberg-Universität Mainz) und Sigrid Blömeke (Humboldt-Universität zu Berlin). Daneben laufen auch Bemühungen, eine internationale Vergleichbarkeit herzustellen. Vgl. dazu die Diskussionen zu AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes) z. B. in der GfHf (Gesellschaft zur Hochschulforschung).

und jedwede Verantwortlichkeit dafür auf die Studierenden abzuwälzen. Insbesondere der Wunsch nach Wahlfreiheit für ein interessegeleitetes Studium ist ebenfalls bei den USuS-Studierenden im Studienverlauf vielfach präsent und verstärkt sich in einzelnen Studiengängen im Studienverlauf noch (vgl. Kapitel 3.2.3).

In den Befunden aus Studierenden-Sicht findet das Thema „academic quality“ bzw. Wissenschaftlichkeit oftmals seinen Ausdruck als Theorie-Praxis-Problem in unterschiedlichen Erscheinungsweisen in den Studiengängen.

Noch scheint es gerade in den technischen Fächern nicht zu gelingen, den Zusammenhang der Theorie mit den technischen Kompetenzen zu vermitteln. Hier Theorie, deren Aneignung Schwierigkeiten bereitet und den Studienverlauf durch nicht bestandene Prüfungen durcheinanderzubringen droht, dort praktische Anteile, die scheinbar ohne Vorbereitung zu absolvieren sind – weswegen auch hier Kompetenzen vermisst werden – und wie Fremdkörper im Studienplan sind.

Aber auch im Lehramtsstudium bleibt unausgesprochen und zumindest in den Augen der Studierenden ungelöst, was die theoretische Grundlegung der gewählten Fächer oder der Erziehungswissenschaft mit dem Unterrichten und Lehrerkompetenz in engerem Sinne zu tun hat. In den angewandten Sozialwissenschaften vermissen die berufsbegleitend Studierenden zuweilen eine theoretisch fundierte Qualitätsverbesserung ihrer beruflichen Tätigkeit.

Verschärft wird dieses Unverhältnis von Theorie und Praxis durch die mangelnde Anerkennung des Vorwissens der Studierenden, die als Verweigerung einer Wertschätzung der Studierenden seitens der Lehrenden wahrgenommen wird. Den Studierenden wird so eine Hierarchie von theoretischem und praktischem Wissen vermittelt, die ihren eigenen Interessen zuwider läuft.

Studienerfolg ist in dieser Dimension vor allem die Einsicht in den Bezug der Theorie zur Praxis und in die Notwendigkeit wissenschaftlichen Arbeitens zur Weiterentwicklung der Praxis. Dafür müssen die bei den Studierenden vorhandenen Orientierungen an der immer schon gewussten Praxis, die keiner Begründung mehr bedarf (Theorieabstinenz), aber auch das Aneignen praktischer Vollzüge ermöglicht und der Reflexion zugänglich gemacht werden.

Diese kritische Reflexion erfolgt nicht von selbst. Aus hochschuldidaktischer Sicht muss es dafür strukturelle Einbettungen geben, wie sie auch das Konzept des „Empowering Learners“ vorsieht. Vor allem aber legen dies die Befunde zu den Haltungen und Studienstilen der Studierenden im USuS-Projekt nahe: Der oben bereits erwähnte Wunsch nach Wahlfreiheit und Beteiligung an der Gestaltung des eigenen Studiums enthält auch den Wunsch nach Orientierungspunkten und Halteseilen, denn eine Wahl zwischen einer begrenzten Anzahl von Alternativen wird einer völligen Freiheit vorgezogen.

Der aktuell verfolgte Ansatz der Employability, die im Bachelorstudium erfüllt werden muss, um in einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss münden zu können, hat

diese Probleme nicht gelöst, aber offen auf den Tisch gebracht und neue generiert, die unten im Abschnitt 2 dieses Kapitels noch einmal angerissen werden. Setzt sich allerdings die Tendenz fort, die in USuS als Wunsch auftaucht und sich in Einzelfällen im Verlaufe des Studiums verstärkt, dann ist das Problem der Employability von B.A.-Abschlüssen auf individueller Ebene obsolet, allerdings auch das Ziel einer Zwei-Zyklus-Studienstruktur weitgehend verfehlt: direkt an den B.A.-Abschluss ein Masterstudium anzuschließen und erst mit dem Masterabschluss auf den Arbeitsmarkt zu gehen. Umso genauer ist auf Maßnahmen zu schauen, die diese Möglichkeit beschränken.

6.2.3 Studienerfolg für alle?

Die bildungspolitisch gewollte Erhöhung der Studierenden-Anfängerzahlen aus dem erweiterten Kreis der Studienberechtigten (KMK 2009a) erfordert nicht nur eine gesetzliche Regelung der Hochschulzugangsberechtigung, sondern bedarf studiengestalterischer Vorkehrungen (Bülow-Schramm/Rebenstorf 2011 Online Dossier). Zwei Tatbestände machen das besonders dringlich. Die bisherige geringe Wirkung des sog. Meisterparagrafen¹⁴⁷ und die nicht nur in USuS vorgefundene studiengangspezifische Homogenität der Studierenden, der eine Heterogenität zwischen den Studiengängen gegenübersteht.

Dass Bemühungen um Studierende erfolgreich sein können, zeigen die gestiegenen Anfängerzahlen seit 2006: Der Höchststand von Studienanfängerinnen in 2011 übertrifft die Prognose von 2008 um 25 %. Es sind viele Faktoren, die dazu beigetragen haben können. Die deutlich gestiegene Studierneigung und die steigende Anzahl beruflich Qualifizierter unter den Studierenden sind zwei von sechs möglichen Faktoren, die von der KMK angeführt werden.¹⁴⁸ Mit einer steigenden Zahl von Studienanfängerinnen ist allerdings das Problem der Chancengleichheit nicht gelöst, solange die Kapazitäten nicht in demselben Maße steigen (Achenpöhlner 2012).

Studienerfolg für alle setzt über gesetzliche Regelungen hinaus den Ausgleich unterschiedlicher Ressourcen und Hypotheken bei den einzelnen Studierenden voraus. Dem unterschiedlichen Vermögen, mit dem Regelsystem Hochschule zurechtzukommen – so die USuS-Befunde –, kann Rechnung getragen werden durch Maßnahmen, die aus der Dialektik von Homogenität und Heterogenität heraus notwendig studiengangspezifisch und auf Studiengangsebene verortet sein müssen. Das wurde in USuS erprobt, ein eindringliches Beispiel sind die Innovationen am Standort Nord (Kapitel

147 Zwar kann der CHECK Up vom Juni 2012 fast eine Verdoppelung des Anteils von Studienanfängerinnen ohne Abitur und Fachhochschulreife melden, er steigt damit aber lediglich von 1,09 % in 2007 auf 2,08 % in 2010. Aber diese Bewegung kennzeichnet die notwendige Stoßrichtung der Maßnahmen: verbesserte rechtliche Zugangsmöglichkeiten im Verein mit breiteren Angeboten auf der Hochschulseite.

148 In der Pressemitteilung der KMK vom 4.7.12 werden außerdem angeführt: – höhere Abiturientenzahlen und doppelte Abiturjahrgänge in den Ländern; – die 2011 beschlossene Aussetzung der Wehrpflicht durch den Bund; - die Zuordnung von Berufsakademien in Baden-Württemberg und im Saarland zum Hochschulbereich; -eine höhere Anzahl von Studienanfängerinnen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben

5.3 in diesem Buch). Richtschnur für ihre Angemessenheit im Sinne des bildungspolitischen Credo der Chancengleichheit ist ihre Diskriminierungsfreiheit und die Vermeidung der Abwertung bestimmter Umgangsweisen mit den Studienanforderungen sowie der Inanspruchnahme von Ausgleichsregelungen. Kurz: Die Berücksichtigung von Diversität in der Studiengangsgestaltung darf nicht zu neuen Diskriminierungen führen und damit die Heterogenität in den Studiengängen behindern. Es muss im Anschluss an USuS noch evaluiert werden, ob „Sonderregelungen“ als zielgruppenspezifische und maßgeschneiderte Angebote zu steigender Komplexität als weitere „unbeabsichtigte“ Folge führen und dadurch zu einer wiederum erschwerten Durchschaubarkeit des Regelsystems.

Eine Vielfalt von Lernmöglichkeiten und institutionellen Angeboten, die gleichberechtigt nebeneinander stehen, kurzfristig wähl- und unbürokratisch wahrnehmbar sind, um deutlich zu machen „es ist normal, verschieden zu sein“, erscheint gegenüber Sonderregelungen als die bessere Variante.

Sollen aus Studienanfängerinnen Absolventinnen werden, die Spaß und Zuversicht beim Studieren über die Klippen des Studiums getragen haben (so die in USuS aufgefundenen Studienstile mit Einfluss auf den Kompetenzerwerb, vgl. Kapitel 4), müssen wir uns von dem Bild der Bachelorstudierenden als wenig wissenschaftlich, wenig autonom und wenig chancenreich¹⁴⁹ verabschieden. In den USuS-Befunden scheint in nuce auf, was eine heterogene Studierendenschaft verlangt: wählbare Alternativen, gesetzten Raum für kritische Reflexion des Studienangebots, vor allem Klärung des Verhältnisses von Studium und berufs- und lebenspraktischen Kenntnissen und eine Balance zwischen wissenschaftlich fundierter Fachlichkeit und Selbstwirksamkeit gemäß einem integrativen Ansatz (Friese/Wixfort 2012 i. E.:11). Notwendig dafür ist eine Studiengangsstruktur, die das stützt und trägt. Notwendig sind aber auch konkrete Studiengestaltungen, die kollektives Lernen begünstigen. Oftmals führt der Weg dorthin über vernetztes Lernen angedockt an Prüfungsvorbereitungen. Kollektives Lernen geht aber mit Perspektivenwechsel, dialogischen Prozessen und selbstbestimmtem Lernen darüber hinaus und scheint uns geeignet, die Brücke von Lernen zu Bildung zu schlagen.¹⁵⁰ Dabei sollte differenziert werden zwischen selbstbestimmtem und selbstorganisiertem Lernen, Letzteres wird von den Studierenden durchaus auch als belastend empfunden, wenn gleichzeitig mit der Forderung danach Mangel an Gestaltungsfreiheit im Studium besteht.

Einer Absenkung des wissenschaftlichen Niveaus reden wir damit nicht das Wort, vielmehr erwachsen aus der Verbindung von Theorie, gesellschaftlicher Praxis und Berufspraxis neue Impulse, die die Wissenschaft bereichern (vgl. auch 5.3); so die Befunde (Bülow-Schramm, Rebenstorff 2011 Online Dossier, Bülow-Schramm 2010a)). Deren Umsetzung in innovative Maßnahmen erfolgt in den beteiligten Studiengängen

149 Bargel (2010: 183) zum verbreiteten Image des Bachelor.

150 Bildung im Sinne von Koller u. a. gemeint als transformatorischer Prozess, in dem die Entfaltung des Menschen angestrebt und das Subjekt selbst verändert wird, in Abgrenzung zu Lernen, das lediglich in einer Aneignung von Wissen besteht (Koller u. a. 1989).

auf unterschiedlichen Wegen und mit unterschiedlichem Erfolg, was in Kapitel 5 einer eingehenden Analyse unterzogen wird.

6.3 Wohin treiben die Hochschulen?

Wie eng diese empirisch gestützten Maßnahmen zur Studiengangsgestaltung mit der Entwicklung der Hochschulen verknüpft sind, soll in den folgenden Überlegungen angerissen werden. Der Bologna-Prozess hat eine Dynamik angestoßen, die einerseits eine autonome Hochschule voraussetzt mit Elementen des Neuen Steuerungsmodells¹⁵¹, sie andererseits vermehrt einer Kontrolle anhand von kollektiv anerkannten Zielen unterwirft (die Bologna-Vorgaben), die in nationale bürokratische Regelungen überführt werden und neue Bürokratien schaffen (die komplizierte Gestaltung der Akkreditierung in Deutschland ist dafür greifbarer Ausdruck).

Mit der Anwendung der Methode der offenen Koordinierung ist eine Eigendynamik der Hochschulen gewollt:

Harmonisierung unter Betonung der Eigenverantwortung der Hochschulen (und Länder) statt Standardisierung und Vereinheitlichung ist die Zauberformel. Dies hat einerseits zu einer „neuen Unübersichtlichkeit“ geführt (vgl. Heine 2012: 107 f.) andererseits aber Prozessen Raum gegeben, in denen sich die Hochschulen die Ziele und Maßnahmen „einverleiben“ und mit ihrer Organisationslogik abstimmen können. Das birgt Risiken und Chancen, die sich in der Grauzone von Verweigerung bzw. formaler Zustimmung bewegen. Die Klage über den alten Wein in neuen Schläuchen, die mit der Defizitbenennung der BA/MA-Realität oftmals einhergeht, indiziert letzteren Tatbestand. Die Vielfalt der Strukturen und Gestaltungen auf Studiengangsebene sind Ausweis der andernorts noch brachliegenden Chance, in den Hochschulen verschiedene Ausprägungen zu realisieren, die den Fachkulturen adäquat sind und für ein Voneinander-Lernen genutzt werden können, was in USuS begonnen wurde und zur Nachahmung empfohlen wird.

Ob unter Harmonisierung auch der Extremfall fällt, zentrale Ziele abzulehnen, ist offen. Zwar haben sich die Kritiker des Prozesses vielfach auf die Formel geeinigt, die Ziele zu teilen, deren Umsetzung aber zu kritisieren; jedoch ist insbesondere die Indienststellung der Universitäten für das Ziel, die „stärkste wissenschaftsbasierte Wirtschaftsmacht der Welt“ zu werden, zurückgewiesen worden.

„So entsteht der Verdacht, dass die Umgestaltung des Hochschulraums nur ein Anhängsel der Schaffung des europäischen Wirtschaftsraums ist, den es schlagkräftig zu gestalten gilt, was ohne den Wissenschaftsbereich nicht geht (der aber dafür seiner Logik unterworfen werden muss).“ (Bülow-Schramm 2007: 157)

151 Das neue Steuerungsmodell (NSM) oder New Public Management (NPM) ist ursprünglich für die Verwaltungsreform in Bund, Ländern und Gemeinden entwickelt und von Beginn der 90er Jahre an für die Hochschulen nachvollzogen worden (Nullmeier 2000).

In der (auch begrifflichen) Vermischung der alternativen Paradigmen von Wissenschaftlichkeit und Wirtschaft mit der Tendenz zur Dominierung der Universitätswelt durch das Geschäftsdenken sieht Kellermann das Chaos an den Hochschulen begründet und die Reduzierung von Universität und Wissenschaft auf Märkte, die dem Streben nach Erkenntnis um ihrer selbst willen zuwiderläuft (Kellermann 2011: 53 ff.).

Aber diese Kritik scheint die Ausdehnung der Bologna-Strukturen nicht ernsthaft zu gefährden, zumal von diesem Standpunkt auch nicht die Forderung nach Rückgängigmachen des europaweiten Bologna-Prozesses erhoben wird.

Vielmehr stellt sich die Frage, wie gefährlich die Ökonomisierung der Wissenschaftlichkeit konkret werden kann¹⁵², die nie die alleinige Funktion von Universitäten oder gar Fachhochschulen war.

Nach Daxner hat die Universität neben einer Mischung vieler Funktionen (aber eben auch nicht nur die eines Wirtschaftsfaktors) das *differentium specificum* der biografische Ort zu sein, an dem die normale Erziehung durch eine Erziehung und Bildung durch Wissenschaft abgelöst wird. Erst dann kann das kritische Element wissenschaftlicher Arbeit in der Universität seinen Ausdruck finden.

„Eine Gesellschaft denkt sich nicht in ihren Parlamenten und wenig in ihren Medien. Sie muss sich aber selbst denken können, um ihre Komplexität zu verstehen und um ihre künftige Entwicklung antizipieren zu können. Diese Art der Bildung bedarf qualifizierter Menschen, keine Frage. Aber sie bedarf vor allem solcher Menschen, die sich distanzieren zur Erlebnisswelt des Here-and-Now und zur Weltsicht, die der Common Sense vermittelt, verhalten. Kurz: Diese Qualifikation muss über Alltagsdistanz und Wissenschaftlichkeit laufen.“ (Daxner 2000a: 227).

Wissenschaftliche Arbeit als „bedürfnis- und interessegeleitete Kritik der Realität, die der Alltagsverstand nicht leisten kann“ (Daxner 2000a), bedarf immer auch der Selbstreflexion und ein Sich-in-Beziehung-Setzen zur Welt mit dem Ziel der reflexiven Praxis (Schülein 1983: 115 f) auf institutioneller (Hochschulforschung) wie individueller Ebene (Studieren als Bildungsprozess).

Die Universität als kritische Instanz zu begreifen erfordert „im Anschluss an Foucault zu fragen, auf welche Weise und in welchem Ausmaß die Universität heute den gesellschaftlichen Diskurs erweitert, ergänzt, befruchtet; aber auch: auf welche Weise die Universität den gesellschaftlichen Diskurs einschränkt.“ (Kappeler 2000: 493) Das aber ist nicht zu vereinbaren mit einer Vereinnahmung der Universität durch partikuläre – und seien es gesamtgesellschaftliche – Wirtschaftsinteressen.

152 Das Institut für Sozialforschung in Frankfurt a. M. widmete unter der Leitung von Max Horkheimer dieser Frage von Anfang die größte Aufmerksamkeit: „Die Hauptaufgabe ...ist es, die Abhängigkeit der gesamten sogenannten Kultur von wirtschaftlichen Vorgängen zu erforschen ...unter Benutzung aller wissenschaftlichen Hilfsmittel...“ (Horkheimer 1932, zugänglich gemacht von Ruggieri 2012: 287). Dass es bis heute auf der Tagesordnung steht, zeigt die tiefe Verwurzelung des Problems in seiner allgemeinen Form mit der spätbürgerlichen bzw. industriekapitalistischen Gesellschaft bis hinein in ihre Globalisierung und Europäisierung.

„Studieren ist dabei als ein Prozess zu sehen (...). Er soll ermöglichen, dass das Denken in Bewegung kommt und dass reflektierende Mitglieder oder Absolventen der Universität entstehen, die sich in dem Maß besser in die Situationen, in die sie gestellt sein werden, zurechtfinden, indem sie als 'reflektierende Praktiker' tätig sein können.“ (Kappeler 2000: 494).

Kann Employability als Kernkompetenz der Bachelorstudierenden und Kristallisationspunkt des Vorwurfs der Ökonomisierung des Studiums in diese Richtung umgedeutet und produktiv genutzt werden?

In diesem Kontext ist darauf verwiesen worden, dass eine berufliche Orientierung des wissenschaftlichen Studiums nicht erst mit dem Bologna-Prozess Einzug in die Hochschulen gehalten hat (Bülow-Schramm/Heumann 2012), vielmehr „bestand in Deutschland also traditionell eine Dauerspannung zwischen einer nicht-zweckgebundenen Wahrheitssuche der Universität in der ‚Idee‘ und einer fachlich relativ engen Zulieferungsleistung für bestimmte Berufe durch grundlegende Qualifizierung“ (Teichler 2008: 71). In dieser Debatte hat Humboldt eine solch prägende Position bezogen, dass in der Folge Beruflichkeit von vornherein als Gefährdung von Wissenschaftlichkeit konnotiert wird.

Zu den genannten Aspekten der Employability-Debatte, die Teichler unter der Überschrift „Jargon der Nützlichkeit“ zusammenfasst und in gewissem Sinne entdramatisiert (Teichler 2008: 77f.), möchte ich einen ideologiekritischen Aspekt hinzufügen. Er besteht in dem Verdacht, bei Employability könnte es um die Fähigkeit gehen, widerstandslos in einem unübersichtlichen Arbeitsmarkt Flexibilität zu beweisen und kritiklos in berufliche Positionen zu schlüpfen, die weder den Gehalts- und Staturerwartungen, noch den Handlungsspielräumen eines Akademikers, noch der einsichtigen Anwendung des Gelernten entsprechen (Bülow-Schramm 2012b). Die Figur des „akademisch Angelernten“, die bereits Mitte der achtziger Jahre auftauchte, ist personifizierter Ausdruck dieser Fähigkeiten (Bülow/Martens/Nullmeier 1987). Employability wäre so ein Gegenkonzept zur Einordnung akademischer Berufe als Profession.¹⁵³ Es wäre dann kein Versehen, dass nicht der Begriff „professional relevance“ (Teichler) für die Ausrichtung der Bachelorstudiengänge gewählt wurde, sondern stattdessen Employability als Deprofessionalisierung, die genau gemünzt ist auf das Bachelorstudium und seine Absolventinnen.

Dies wäre die Ökonomisierung, die sowohl im Widerspruch stünde zu den Befunden über die Sichtweise der Studierenden als auch zu dem Bedarf der Gesellschaft an wissenschaftlicher Kritik der Realität und an Problemlösung, aber auch zum Selbstverständnis einer Wissenschaft mit dem Ansatz der Verbindung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, der auf die Ausbildung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz als künftige Entwicklung zielt. Sie würde im Gegenteil die Hochschullandschaft in Deutschland weiter in eine Zweiteilung in Form des Breite-

153 Profession im Sinne von Bülow (1984: 11 ff.) als Ausstattung von Berufspositionen mit Autonomie, Anwendung von Sonderwissen und Interpretationskompetenz sowie Möglichkeiten zur Entfaltung der Persönlichkeit.

Spitze-Dilemmas (Kehm 2008, Bultmann 2012) treiben, wie es im Kontext der Exzellenzinitiative als Kritik¹⁵⁴ formuliert wurde, und das Hierarchiegefälle zwischen Fachhochschulen und Universitäten weiter zementieren.

Für all jene, die von der Bologna-Reform mehr Chancengleichheit beim Erwerb wissenschaftlicher Kompetenzen und Qualifikationen, einen Brückenschlag zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung und eine Verringerung sozialektiver Effekte erhofft hatten (Bargel/Bargel 2012:113 f., Baumgart 2007), wäre das nicht die erhoffte neue Ordnung, die in einem dialektischen Prozess aus dem Chaos entstehen könnte (Kellermann 2011: 62). Vielmehr käme es darauf an, diesen „entscheidenden Fehler“ der Dominanz von Employability schleunigst zu korrigieren und ins Zentrum die (wissenschaftliche d. V.) Qualifikation zur beruflichen Selbstständigkeit zu stellen (Bargel 2010: 193). Dazu gehört auch, dass für die Studiengangskonstruktion eine veränderte Studierendenschaft akzeptiert wird, die in parallelen Lebensbereichen aktiv ist, das Studium nicht als Lebensmittelpunkt betrachtet, die auf ganz unterschiedlichen Wegen mit unterschiedlichen Erwartungen, Hypotheken und Ressourcen in die Hochschule gekommen ist, kurz: einer Studiengangsgestaltung, die einer gewollten Heterogenität der Studierenden Rechnung trägt. Die Befunde liegen vor. Wie daraus eine entgegenkommende Lebenswelt Hochschule entstehen kann, die auf begeisterungsfähige Studierende trifft, die dazu beitragen, dass Wissenschaftlichkeit, Bildung und berufliche Qualifikation keine Gegensätze sind, haben die USuS-Maßnahmen insbesondere in den Studiengängen der angewandten Technik- und Sozialwissenschaften (vgl. Kapitel 5.3 und 5.4) erfahrbar gemacht. Diese Studiengänge ermöglichten Neuerungen in der Studiengestaltung, wie sie unsere Kooperationspartnerinnen an den Universitätsstudiengängen nicht erreichen konnten. Dass dennoch die Reichweite begrenzt bleibt, liegt nicht an fehlenden Ideen, nicht an mangelnder Bereitschaft oder Überzeugungskraft der Daten auf Studiengangsebene, sondern an einer unzureichenden strategischen Ausrichtung und Vernetzung der Ansätze, die zu Überdruß, Überlastung und Perspektivlosigkeit führen. Nicht nur die Studierenden vermissen Anerkennung und Würdigung und eine ausgewogene Balance der Lebensbereiche, um Kraft für die aktive Gestaltung der Hochschule aufbringen zu können und zu wollen.

154 Programm des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen mit drei Förderlinien in Regie der Deutschen Forschungsgemeinschaft und des Wissenschaftsrats.

6.4 Chancen und Risiken einer evidenzbasierten Hochschulpolitik

Evidenzbasierung als Schlagwort gegenwärtiger Bildungspolitik hat im USuS-Projekt Modifikationen erfahren, die bereits in Kapitel 1 und 2 beschrieben wurden. Zum Schluss soll es um eine Bilanz und Zuspitzung gehen, die auf den methodologischen Grundüberlegungen aufsetzen und die Wirkweise in den verschiedenen Studiengängen einbeziehen (Kapitel 5 in diesem Buch). Dass in den Sozialwissenschaften anders als in der Medizin Evidenzbasierung und Intervention nicht als ein geordnetes, womöglich hierarchisches Nacheinander zu denken sind, darauf hat Groeben in seiner Kritik am wissenschaftstheoretischen Kaskaden-Modell hingewiesen: „Das lineare Modell des Wissenstransfers von der Grundlagenforschung (= Erkenntnisinteresse) über die Anwendungsforschung (= Nutzungsinteresse) hin zu Beratung, Entwicklung, Gestaltung ist nicht adäquat, wie wissenschaftstheoretische und -historische Analysen immer wieder ergeben haben.“ (Groeben 2006: 13 f.).

So gibt es Rückkoppelungsschleifen von Anwendungsfragen auf die Theorieentwicklung. Bezogen auf die Datenqualität reicht bei praktischen Problemlösungen die Entdeckung kontextualisierter, nicht-generalisierter funktionaler Abhängigkeiten aus. Weiter verschmelzen bei komplexen gesellschaftlichen Problemen Grundlagen- und Anwendungsforschung zunehmend (Durchdringung von Erkenntnis- und Praxisinteresse).

Das beeinflusst den Forschungsprozess von Anfang an und beginnt bei der Benennung bzw. Explikation des Problems, das mit der Forschung einer praktischen Lösung zugeführt werden soll. Alltagserfahrungen fließen in die Bestimmung der Einflussfaktoren zusätzlich zu theoretischen Herleitungen ein (Zusammenführung von Theorie- und Erfahrungsheuristik). Bei der Untersuchungsplanung für praktische Forschung ist zentral, dass es nicht isolierte Faktoren sind, die den Gegenstandsbereich beeinflussen, sondern ein komplexes Bedingungsgefüge, das durch Theorien mittlerer Reichweite und Theoriefamilien eher zu erfassen ist als durch „parzellierte Minitheorien“. Weiter geht es bei praktischer Forschung um die Akzeptanz ihres geplanten Eingriffs. Die Effektivität und Robustheit der Interventionen ist es, die über die Geltung der Forschungsergebnisse Auskunft gibt (externe Validierung). Schließlich spielt die Zeit in praktischer Forschung eine große Rolle, die im Spannungsfeld der Dringlichkeit der Problemlösungen einerseits, der langsamen Entfaltung der Wirkungen von Eingriffen in die Realität andererseits steht. Dass die Effektivität als Geltungskriterium einen längeren Atem braucht als eine statistische Überprüfung, darauf haben Metz-Göckel u. a. (Metz-Göckel u. a. 2011) im Rahmen des Konzepts einer „aktivierenden Hochschulforschung“ hingewiesen. Dies sollte seinen Niederschlag auch in den Förderbedingungen für Drittmittelforschung finden.

Das iterative Vorgehen (das Hin- und Hergehen zwischen Konzept, Realisierung, Evaluierung und Modifikation einer Maßnahme) mit Rückwirkungen auf die Eingangsfrage (vgl. Kapitel 1), das im USuS-Projekt die Entwicklung der Interventionen kenn-

zeichnete, die sukzessive Entwicklung von Theoriebezügen und ihre Eklektik sind demnach keine Mängel, sondern der Eigenart praktischer Forschung geschuldet. Ein komplexes Forschungsdesign mit Triangulationen (unterschiedliche Erhebungsmethoden) und mixed methods (speziell die Integration von qualitativen und quantitativen Methoden) erscheint unter der Notwendigkeit der Kontextualisierung als Muss, um die Akzeptanz und Alltagstauglichkeit von Veränderungen einschätzen und vergrößern zu können.

Dort, wo im USuS-Kontext frühzeitig (d. h. mit Beginn der empirischen Erhebungen) Foren geschaffen werden konnten, die die empirischen Befunde begleitend interpretierten und die vorgeschlagenen Veränderungsschritte kontinuierlich validierten, konnten Maßnahmen umgesetzt werden, die über konkrete Erprobungen bis in die Studienstruktur wirkten (Süd und Nord). Wo die Kooperationspartner weniger gut vernetzt bzw. als Externe in den Studiengang hinein wirkten, konnten Denkanstöße und individuelle Interventionen realisiert werden (Ost und West).

Eine Erweiterung erfährt Interventionsforschung, wenn die Wirkung der „intendierten Veränderung“ nicht nur für den aktuellen Handlungszusammenhang angestrebt wird, sondern auf andere Kontexte übertragen werden soll. Wir möchten das Transfer 2 nennen. Als Transfer 1 bezeichnen wir, womit wir uns bisher beschäftigt haben, nämlich die Erforschung, Erprobung und Implementation von Interventionen im Entwicklungskontext. Für diesen Transfer konnten wir einen Zusammenhang zwischen der Reichweite und Wirksamkeit der Maßnahmen mit dem Untersuchungsdesign ausmachen (s. o.).

Da praktische Forschung mit kontextualisierten Wirkungsbeziehungen arbeitet, ist die Übertragung einer Maßnahme auf andere Kontexte nicht mit ihren Befunden abgedeckt. Jedoch sind die spezifischen Kontexte Bestandteil sowohl der Problemdefinition wie der Untersuchungsplanung, die Kontextabhängigkeit also benennbar. Das vereinfacht das Auffinden und die Übertragung auf vergleichbare Kontexte und kann durch formative Evaluationsstudien optimiert werden.

In USuS hat Transfer 2 eine Chance durch qualifizierte und in innovativen Lehrformen geschulte Lehrende, die ihr Wissen in unterschiedlichen Kontexten anwenden können. Ansatzweise ist durch die Bildung von Expertenräten und studentischen Fokusgruppen vor Ort die Bildung einer Community of Practice begonnen worden, die als verstetigte Einrichtung eine begleitende kommunikative Validierung von Maßnahmen für verschiedene Kontexte leisten könnte. Dies könnte zum Ausgangspunkt einer Lehr-/Lernforschung werden, die sowohl Nutzen- wie Theoriegewinn anstrebt und über den Entwicklungszusammenhang hinausweist. Forschungsfragen würden im Prozess der Anwendung von Forschungsergebnissen für Interventionen generiert, die auf die Verbesserung einer Maßnahme zielen. In der Grounded Theory (Glaser/ Strauss 1967) wie neuerdings im Design- Based Research (Fischer/Wecker 2006) werden ähnliche Verfahren beschrieben, in denen durch kollektive Praxis Forschungsprozesse sukzessive angestoßen und theoretische Erkenntnisse gewonnen werden im Prozess der Planung und Umsetzung von Interventionsmaßnahmen. Eine Entwick-

lung der Evaluation in diese Richtung wird gestützt durch bildungspolitische Förderprogramme zur Qualitätsentwicklung der Hochschullehre, in die an dem USuS-Standort Süd bereits Erkenntnisse aus dem USuS-Projekt eingeflossen sind (vgl. Kapitel 5.4). Ein weiterer Transfer 2 bahnt sich an dem USuS-Standort Nord an, wo die für den kooperierenden Studiengang entworfenen Maßnahmen auf ihre Ausweitung auf die gesamte Hochschule geprüft werden, nachdem sie schon im ersten Jahr auf alle Studiengänge der Abteilung ausgeweitet worden sind (vgl. Kapitel 5.3).

7 Resümee: die Ernte unter Transfergesichtspunkten

MARGRET BÜLOW-SCHRAMM/KONSTANTIN SCHULTES

Die Ernte, die wir einfahren wollen, stammt von verschiedenen Feldern: dem Theoriefeld, dem Maßnahmenfeld, dem Projektmanagementfeld, dem Methodenfeld. Es sind darüber hinaus nicht nur bewährte und seit Langem geschätzte Früchte, sondern auch neue Sorten, die wir auffinden konnten und als Erkenntnisse für die Gestaltung und Erforschung von Studiengängen zur Nachahmung empfehlen wollen.

7.1 Das Feld der empirischen und theoretischen Erträge

Die Grundthese von USuS lautete, dass hochschuldidaktisch fundierte Lehr-/Lernformen und Studiengangsgestaltungen mit begleitenden Beratungsangeboten eine Erhöhung des Studienerfolgs insbesondere auch von Studierenden nicht-akademischer Herkunft bewirken können.

Die Ergebnisse zu Faktoren gelingenden Lernens bestätigen diese Grundthese:

Studienerfolg gemessen am Kompetenzerwerb in verschiedenen Dimensionen hängt stark mit der Wahrnehmung des Lehrverhaltens und beteiligungsorientierten Lernformen zusammen.

Auch auf der Studiengangsebene, auf der in USuS die Daten erhoben wurden, spielen Lehr- und Lernformen sowie Lehrverhalten eine große Rolle für den Wissens- bzw. Kompetenzerwerb. Im Einzelnen werden die Dimensionen des Kompetenzerwerbs in unterschiedlicher Weise in den Studiengängen erworben und sind dort von unterschiedlichen Faktoren abhängig.

Deutlich wird in unseren und anderen Befunden, dass auch mit der Bologna-Reform die Studierenden als aktive Gesellschaftsmitglieder in verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen nicht als handlungsleitend bei der Studiengangskonstruktion anerkannt und ihr zugrunde gelegt wurden.

Dies geschieht nicht trotz der allgemein als Bologna-Ziele anerkannten Qualifikationsziele der „Befähigung zum zivilgesellschaftlichen Engagement“ und „Persönlichkeitsentwicklung“. Ihnen kommt als Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen ein hoher Stellenwert zu.

So erscheint es höchste Zeit, die angemessenen Schlussfolgerungen z. B. aus QUEST (Qualitativ-empirische Untersuchung der Lebenswelten Studierender – Bedeutung von Studienphase und Hochschule heute) zu ziehen, einer Studie, die ein Jahrzehnt zurückliegt. „Auch und gerade die Lehrenden, die Universitätsleitungen (wie die Verwaltungen) müssen die Veränderungen in der Studentenschaft anerkennen“ heißt es in „Studium als biographische Entwicklungschance“ von Detlef Garz, dem Koeiter von Margret Bülow-Schramm in dem genannten Projekt. Es kann nicht als Ausreißer angesehen werden, wenn Studierende Jobben oder Familie haben oder Studierende nicht erst das Abitur machen, um zu studieren, sondern auf ganz unterschiedlichen Wegen in die Hochschule wollen. Das sind keine Ausreißer, die mit Druck (insbes. durch hohen workload eines Studiengangs) zu einem verdichteten Vollzeitstudium in überschaubarer Zeit zu heilen wären. Es verbergen sich darin andere Lebensformen mit einer großen Spannbreite, die es auch im kurzen Bachelorstudium zu respektieren gilt.

Aus der nicht hinterfragten, aber selbstverständlich vorausgesetzten Vorrangstellung des Studiums zu anderen Lebensbereichen der Studierenden resultiert eine Blindheit gegenüber der sogenannten Heterogenität in der Studierendenschaft. Das evoziert Zustände, die die Studierenden als Schwierigkeiten im Bachelor-Studium wahrnehmen gemäß unseren Ergebnissen und die z. B. auch Bargel u. a. (2012) mit Daten unterlegen.

Wir nehmen das als Folie, vor der sich die Stolpersteine im Studium neu interpretieren lassen:

- Da erscheint die Vereinbarkeitsproblematik (wie bekomme ich die vielfältigen Aktivitäten wie Familie, Sport oder andere Hobbys, Beruf und das Studium unter einen Hut?) als ein Faktor für die Unplanbarkeit des Studiums.
- Die besonderen Schwierigkeiten von Müttern im Studium sind eine extreme Variante dieses Tatbestands.
- Die beklagte mangelnde Berücksichtigung des Vorwissens erschwert eine inhaltliche Orientierung im Studium und gebiert den Wunsch nach mehr Wahlfreiheit, um bereits vorhandene Kenntnisse nutzen zu können für Themenbearbeitungen im Kontext aktueller Leistungserbringung.
- Der Theorie-Praxis-Bezug ist zu einem Gütekriterium für die Studiengänge geworden, er beeinflusst die Entwicklung eines deep-level-learning und die Freude am Studium und auch die Zuversicht nimmt zu, je besser der Theorie-Praxis-Bezug im Studium bewertet wird. Aus den qualitativen Interviews wissen wir aber, dass Studierende Schwierigkeiten haben, den Bezug zwischen bestimmten Studieninhalten und der Praxis herzustellen und auch keine Unterstützung dafür erfahren.

- Der unter Bachelorbedingungen zunehmenden Sorge, das Studium nicht schaffen zu können, entspricht mit umgekehrtem Vorzeichen der Studienstil „mit Zuversicht studieren aufgrund der eigenen Lern- und Organisationsfähigkeit“. Organisationsfähigkeit gewinnt in den Strukturen der Verzeitlichung und Taktung entsprechend einem Normalarbeitstag eine große Bedeutung. Der Studienstil „mit Spaß inhaltsorientiert studieren“ nimmt im Laufe des Studiums ab. War Spaß mit Studium verbunden, weil die raue Wirklichkeit (Job/Beruf/Familie) zu Beginn des Studiums das Härtere zu sein schien und sich der Ernst des Studiums erst nach mehreren (evtl. nicht bestandenen) Prüfungen aufdrängte? Äußerungen in den Interviews legen diese Deutung nahe.
- Wir finden einen ambivalenten Stellenwert der Beratungsangebote bei den Studierenden und sehen unsere Grundthese in diesem Aspekt *nicht* bestätigt: Anscheinend würde es nicht helfen, nur das institutionelle Beratungsangebot zu erhöhen, sondern es käme auch auf die Durchschaubarkeit der Studiengangskonstruktion und die Berücksichtigung der studentischen Lebensplanung an.
- Geschieht das nicht, wird die Bedeutung konkreter einzelner Lehrpersonen erhöht, denn sie sind diejenigen, die Sonderregelungen vereinbaren können bei ansonsten starren Strukturen in Prüfungs- und Studienordnungen.
- Und so nehmen Prüfungsprobleme einen breiten Raum ein. Wieder liefert das qualitative Material hier Hintergrunderklärungen: „Wollen die uns nicht?“ Der Verdacht des Rausgeprüftwerdens kommt bei einigen schon bei den ersten Leistungsnachweisen hoch, andere zweifeln schlicht an sich selbst. Die Hochschule hält jedenfalls für differierende Ressourcenausstattung kaum Entgegenkommen bereit.

Dennoch: Entwicklungschancen bietet das Studium auch. Deep-level-learning bildet sich über die Zeit heraus und erhöht den Kompetenzerwerb. Eine Entstehungsbedingung für das deep-level-learning liefert das qualitative Material (diesen Zusammenhang haben wir in den quantitativen Daten nicht so deutlich auffinden können): „Erben“ (der Begriff ist von Bourdieu/Passeron (2007) entliehen und kennzeichnet diejenigen Studierenden unter unseren Interviewten, die Abitur haben, die Studienwahl aus eigenem Antrieb vorgenommen haben, denen die Eltern das Studium finanzieren und die für gewöhnlich im Elternhaus wohnen) nehmen sich die Zeit, sich verschiedene Lehrangebote anzuschauen. Sich langsam ein Urteil bilden, vor allem erst einmal Leute kennenlernen, scheint unter diesen Bedingungen auch im Bachelorstudium möglich. Sie haben die Gelassenheit, auch unter Prüfungsdruck *Neues zu reflektieren*, die den meisten anderen fehlt.

Es ist also nicht so, dass die Bachelorstudiengänge aufgrund ihrer Struktur und der erhofften besser berechenbaren Studienzeit die soziale Ungleichheit *im Studium* abgebaut hätten – dazu bedarf es zusätzlicher Angebote und einer grundsätzlichen Akzeptanz der Tatsache, dass Studierende auch durch credits nicht dazu gezwungen werden können, sich ausschließlich auf das Studium zu konzentrieren und die anderen Lebensbereiche hintan zu stellen. Lieber nehmen sie ein zusätzliches Semester in Kauf! Die Studiendauer und die Berechnung der workload jedenfalls tragen den au-

ßerhochschulischen Aktivitäten keine Rechnung! Das ist unserer Analyse nach *kein Versehen*, dahinter steckt auch, dass die zwei Modi der Wissensproduktion immer noch *in einer Hierarchie der Anerkennung* stehen: Die den Universitäten angemessene Wissensproduktion ist der wissenschaftliche Modus *eins*, demgegenüber der anwendungsorientierte Modus *zwei* auch *zweitrangig* erscheint. Das ist zugleich falsch und schwer zu verändern. Zu Kants Synthese, keine Gedanken (Erkenntnis) ohne Inhalt, keine Anschauung ohne Begriffe, müssen wir, so scheint es, im Universitätsalltag erst hingelangen.

Bedenken wir, dass Studierende befragt wurden, die nichts anderes kennen als Bachelor, ist es nicht sehr verwunderlich, dass für sie die Leistungspunkte nicht die große Rolle spielen. Wohl aber Wahlmöglichkeiten, die, wie Stefan Kühl (2012) gezeigt hat, durch die spezifischen Vergabebedingungen der Leistungspunkte mit voranschreitendem Studium immer enger werden (Sudoku-Effekt).

Weckt das Studium Begeisterung? Hat das Studium Bindungskraft und wirkt so gegen etwaige Resignation und Abbruchsgedanken? „Wenn, dann auf Studiengangsebene!“ lautet die Antwort. „Und dann, wenn die Organisationsstrukturen durchschaubar sind.“ Das ist nicht nur eine Frage der Transparenz, sondern des aktiven Durchschauens, d. h. es besteht bei den Studierenden die Bereitschaft, Mühen aufzuwenden, um zu begreifen, wie z. B. die Noten- oder Punktvergabe funktionieren. Strukturen sind in ihrer Notwendigkeit anerkannt bei den Studierenden, aber als Orientierungspunkte, nicht als Fesseln oder Zwangsjacken. Diese Bereitschaft setzt aber voraus, dass klare Strukturen, aber auch deren Sinnhaftigkeit sowie zugleich Möglichkeiten zur Selbstorganisation erkennbar sind, also ein *Entgegenkommen der Hochschule* wahrnehmbar ist.

→ *Empfehlung: Hieran knüpfen wir den konkreten Umsetzungsvorschlag, die Studiengangsebene verstärkt in den Fokus zu rücken: So sollten Evaluationen auch studiengangsbezogen konzipiert und durchgeführt werden; die Anerkennung von Vorwissen und vorgängigen Erfahrungen ebenso wie die Vereinheitlichung von Beurteilungskriterien für studentische (Prüfungs-) Leistungen auf dieser Ebene ausgehandelt und geregelt und regelmäßig in den Studiengangsevaluationen reflektiert werden.*

Insbesondere die Transparenz der Beurteilungskriterien hat sich als wichtige Voraussetzung dafür herausgestellt, dass Studierende durch Feedback zur Selbstfindung gelangen und Fremdheit abgebaut werden kann. Die vergebenen Punkte und Noten müssen transparent und kontextuiert sein, damit die eigenen Leistungen beurteilt werden können. Die Studierenden brauchen arbeits- und lernprozessbegleitende formative Beurteilungen zur Entwicklung ihres Selbstbildes und ihrer Organisationsfähigkeit, die in einer Verknüpfung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen entstehen. Wo das Regelsystem Hochschule nicht durchschaut wird, werden Befürchtungen geäußert, das Studium nicht zu schaffen, wechseln zu müssen etc. Die Planbarkeit des Studiums geht unter diesen Bedingungen verloren, eigentlich eine Grundvoraussetzung der neuen Studienstruktur, die bei der Berechnung des workload auf eine Kombination von „Kontaktstunden“ und „Selbstlernzeiten“ setzt.

In der USuS-Studie konnte gezeigt werden, dass die Studienstile „mit Spaß inhaltsorientiert studieren“ und „Zuversicht durch eigene Lern- und Organisationsfähigkeit studieren“ sowie die Praktik des „deep-level-learning“ für den Studienerfolg von zentraler Bedeutung sind. Für den Transfer erscheint es jedoch vor allem wichtig die Frage zu beantworten, was eigentlich genau hinter diesen Bezeichnungen steckt. Auch wenn für die exakte Klärung dessen weitere Regressionen nötig wären, in denen diese Konstrukte als abhängige Variablen auftreten, so kann aus den bisherigen Befunden dennoch abgeleitet werden, dass hierbei insbesondere zwei Aspekte eine zentrale Rolle spielen: Motivation und Autonomie.

Aus diesem Zusammenhang möchten wir auch Empfehlungen zur Theorieentwicklung ableiten:

Der „Theorie-Praxis-Bezug“ erscheint als besonders prägend für die *Motivation*. Er kann Türöffner für den Einstieg in die Wissenschaft sein. Zwar gibt es noch eine Reihe weiterer Determinanten, doch dieser Punkt scheint geeignet, um mit passenden Maßnahmen anzusetzen. Das heißt, dass Theorielastigkeit im Curriculum immer auch durch Transparenz und eine nachvollziehbare Zweckorientierung bzw. einen Nutzen geleitet sein sollte.¹⁵⁵ Die Studierenden dürfen gerade bei der starken Modularisierung des Studiums unter Bologna das „Große Ganze“ nicht aus den Augen verlieren.

→ *Deshalb empfehlen wir – wie im USuS-Kontext mit Erfolg erprobt – Berufsfeldanalysen schon in den Orientierungseinheiten und untermauernd in den Einführungsveranstaltungen zu verankern, in denen vielfach für den weiteren Studienverlauf die Weichen gestellt werden.*

Praxisbezug als nur generische Kompetenz losgelöst von der Fachlichkeit und konkreten Anwendungszusammenhängen geht allerdings an den Interessen der Studierenden vorbei.

→ *Wir empfehlen, die Schlüsselqualifikationen oder allgemein berufsbefähigenden Kompetenzen restlos in die Fachinhalte zu integrieren und über die Modulbeschreibungen die generischen Anteile messbar zu machen.*

Die Unterscheidung in extrinsisch und intrinsisch vollziehen die Studierenden in den Aussagen über das, was sie zum Studium gebracht hat und im Studium hält, nicht nach.

→ *Empfehlung: Außer dem Bild eines Kontinuums (Deci/Ryan 1993) scheint uns auch eine neue Begrifflichkeit erforderlich, die die Intersektionalität der Motivation ausdrückt.*

Bezüglich der *Autonomie* liegt ein theoretischer Ertrag darin, den Begriff zu dekonstruieren und seine Milieubezogenheit zu berücksichtigen (Grotlischen/Krämer 2009, Bremer 2004). Rückgekoppelte Autonomie inform angeleiteter Wahlfreiheiten scheint insbes. für berufsbegleitend Studierende und auf zusätzlichen Verdienst Angewiesene eine Identifikation mit dem Studium zu begünstigen.

155 Vom „Nutzen der Wissenschaft“ hieß eine Diskussionsrunde der DFG (DFG 2010) über den Anwendungsbezug der Wissenschaften, und Teichler (2008) hat das als Jargon der Nützlichkeit auf den Punkt gebracht.

- *Empfehlung: Das Studium sollte so gestaltet sein, dass Selbstorganisation entlang den fachlichen Interessen durch Wahlmöglichkeiten (von Seminarthemen, Prüfungsformen etc.) auf der institutionellen Seite ermöglicht wird, die in die Struktur eingebettet sind.*

Andernfalls drohen Lernwiderstände, die sich in Auswendiglernen oder Ausweichen vor den Anforderungen (Übersprungshandlungen) manifestieren.

Aus der Sicht der Studierenden, ihrer Wahrnehmung der Studienrealität und den erkennbaren Studienstilen (eine neue Konstruktion, die es weiter zu fundieren und theoretisch zu verankern gilt) haben wir Hinweise auf notwendige Veränderungsprozesse gezogen.

7.2 Das Maßnahmenfeld

Da Veränderungen Akteure brauchen, die sie tragen, geht das nur über die Einbeziehung der potenziellen Akteure – die Hinweise der Studierenden werden also gebrochen durch die Rezeption der Akteure, die unsere Kooperationspartnerinnen sind, aber auch andere Lehrende, Dekaninnen etc. Und erst das Zusammenspiel der verschiedenen Akteurinnengruppen führt zu Interventionen oder auch nur zu der Bereitschaft, sich für die Interventionen die notwendigen Qualifikationen anzueignen.

Die Lessons Learned in den vier beteiligten Studiengängen sind dort ausführlich beschrieben (Kapitel 5), sodass sie hier nur kurz Revue passieren, um den Überblick zu erleichtern. Diese Darstellungsform widerspricht der methodischen Erkenntnis, dass die Maßnahmen und ihre Verwirklichung eng an ihren Entstehungs- und Auffindungskontext gebunden sind. Sie dient hier einer pragmatischen Antwort auf Fragen nach dem Transfer, für den eine nochmalige Kontextuierung – diesmal in die geplante Umgebung – aussteht.

In den *universitären Technikwissenschaften* (Kapitel 5.1), wo die Kooperationspartnerinnen als „Externe“ agierten, war durch den Einsatz aktivierender Methoden ein Nutzen für die Studierenden zu erkennen, auch wenn er für sie bedeutete, eine „Komfortzone“ verlassen zu müssen. Denn es wurde von ihnen erwartet, sich stärker als bisher zu engagieren und einzubringen. Um einen „deep level approach“ in der Lernhaltung zu etablieren, hätte es jedoch umfassenderer und dichter Interventionen bedurft.

Bei den Lehrenden war mit dem Ansatz der forschenden Beratung dafür eine Basis geschaffen: Die forschungsbasierten Analysen zur Studiensituation der Studierenden sind hilfreich, weil sie methodisch kontrolliert Stärken und Schwächen der Lehre markieren, auf Resonanz stoßen und den Lehrenden als Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen Argumente für Veränderungsprozesse liefern.

Allerdings – so eine weitere Erkenntnis – muss die *Nutzendimension der Beteiligten* erkenntlich sein. „Lehrende lassen sich dann auf Veränderungen ihrer Lehre ein, wenn sie sich einen Effekt davon versprechen und wenn für sie ersichtlich wird, mit wie viel

Aufwand ein klar benennbarer Effekt erzielt werden kann.“ (a. a. O. S. 142). Aber eine Überzeugung zur Studiengangsverbesserung entsteht erst, wenn wie in USuS Veränderungen der Lehroutine sicht- und erfahrbare werden.

In der *angewandten Technikwissenschaft* wurden vielfältige Maßnahmen für den Umgang mit Heterogenität erprobt (auf ihre „Wirksamkeit“ hin untersuchte neu konzipierte Einführungsveranstaltungen, Messebesuche zur Berufsorientierung, bedarfsorientierte Tutorien – kurzfristig und flächendeckend, Veränderung der Studienorganisation). Die Studierenden und Lehrenden konnten täglich erleben, dass etwas in Bewegung war und sich die Studiensituation tatsächlich nachhaltig änderte. Allerdings war der Leidensdruck auch hoch (wegbrechende Studierendenzahlen), sodass die Initiativen im Studiengang auf allen Ebenen aufmerksam begleitet und diskutiert wurden. Das Fazit verdient hervorgehoben zu werden:

→ *Eine Strategie zum Abbau von Heterogenität durch Exklusion droht kontraproduktiv zu wirken. Besser sollte man „bei der Festlegung der gewünschten Strategie auch daran denken, die vorgefundene Heterogenität als Unterschiedlichkeit in der Hochschuldidaktik gezielt zu nutzen.“ (S. 207)*

Dies geschah in Nord durch die Schaffung von fast und slow tracks, Einbindung der Studierenden von Beginn des Studiums an zur kollektiven (Pairworking) Auffrischung und Vertiefung der Kenntnisse, Weckung von Potenzialen durch Hilfen bei der Umstellung des Lernverhaltens auf Hochschul Anforderungen und insbes. beständige Revision der Maßnahmen entlang den erzielten Wirkungen.

→ *Diese Revision verbunden mit einer begleitenden Reflexion in einer studiengangsrelevanten Gruppe (z. B. Expertenrat, Fokusgruppe oder begleitende Arbeitsgruppe) stufen wir als entscheidenden Gelingensfaktor auf organisationaler Ebene ein.*

Im Kontext der *angewandten Sozialwissenschaft* wird deutlich, dass es auch ein „Zuviel“ an Qualitätsinitiativen geben kann. So wurde ein anspruchsvolles Lehrveranstaltungs-konzept etabliert, bei dem sich herausstellte, dass die Einstiegshürde für seinen Transfer in den Lehralltag sehr hoch war.

→ *Die daraus gezogene Konsequenz „vom Workshop zur Assistenz“ erwies sich als wertvoll für diese und nachfolgende Interventionen.*

Weitere Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Prüfungskultur wurden ergriffen und auch hier zeigt sich, dass die informellen und formalen Kreise – zu denen in Süd ein Forschungsbeirat zählte – zur Reflexion der Maßnahmen und ihrer Umsetzung das Gewinnbringende dieses Vorgehens ausmachten.

Transfer 2 (vgl. Kapitel 6.4) fand bereits zu Projektzeiten in andere Projekte mit Konsequenzen für die Studienstruktur statt (Mentorate, Teilzeitstudium, flexiblere Studienformen, Ausbau der Supportmöglichkeiten im Bereich E-Learning etc.).

Der *Lehramtsstudiengang berufsbildende Schulen* zeigt schließlich ein strukturelles Dilemma auf, das nicht direkt angegangen werden konnte, aber so in seinen Konstitutionsbedingungen und Auswirkungen entfaltet wird, dass die *Legitimität dieser Struktur fraglich erscheint* und Angriffsflächen erkennbar werden. Die Undurchschaubarkeit der

Leistungsbewertung, Notenvergabe und Ergebnismeldung ist bei der Dreifachstruktur des Lehramtsstudiums dreifach gesteigert. Eine kontinuierliche Auseinandersetzung damit unter den Lehrenden im Studiengang konnte trotz mehrfacher Workshopangebote nicht angestoßen werden. Den Studierenden aber werden Perspektiven eröffnet mit dem Ansatz der Salutogenese: Es sind Ansätze vorhanden *die Resistenzkräfte der Studierenden – bei allen derzeit feststellbaren Inkohärenzgefühlen – zu stärken*, die zur Verbesserung der Studierbarkeit und des Studienerfolgs führen können. Sie liegen erstens in dem *Gestaltungsinteresse* und zweitens in *Vorbehalten* und *Widerständen* an jenen Stellen des Studiums, an welchen die Anforderungen als zu hoch empfunden werden oder als „zu weit weg“ von ihren Bedürfnissen (sinngemäß S. 171).

7.3 Die Projektmanagement- und Methodenfelder

Die Interventionsmethode soll hier weniger unter methodologischen Aspekten betrachtet werden – dies geschah in Kapitel 6.4 – als im Lichte von Projektmanagement.

Ein Ertrag der komplexen Projektstruktur von USuS ist ihre häufige Thematisierung und das Suchen von Lösungsansätzen in diesem Prozess. Verwiesen sei hier besonders auf Kapitel 5.4.5.2.

Ihre Schwäche lag in der nicht unbegrenzten Verfügbarkeit des empirischen Materials, das aus Anonymitätsgründen von der Projektzentrale erhoben und aufbereitet wurde. Es wurde an die Kooperationspartnerinnen, die zum großen Teil Lehrende der Studierenden waren, die sich frei äußern können sollten, nicht als Rohdaten ausgehändigt.

Allerdings waren die Begehrlichkeiten groß, eigene Auswertungen machen und schnell auf Fragen aus dem Kolleginnenkreis reagieren zu können. Die Projektzentrale als Zwischenebene, an die die Wünsche nach Auswertung gerichtet werden mussten, erschien manchmal zu schwerfällig und zu langsam. Die „Passgenauigkeit von Maßnahmen und die Verwertbarkeit der Daten vor Ort“ (S. 228) wurden so von den Kooperationspartnerinnen als verbesserungswürdig beurteilt.

→ *Mehr Zeit für die gesamte Datenerhebung bzw. mehr Ressourcen wären hilfreich gewesen – musste doch das Forschungsdesign mit nachträglich gekürzten Mitteln und Stellen realisiert werden.*

Auch über ausgeklügelte Abstraktionstechniken sollte nachgedacht werden, sodass Grundauszählungen von kleinen Grundgesamtheiten verfügbar gemacht werden können, ohne mit dem Datenschutz zu kollidieren.

Die gewollte Doppelrolle der Kooperationspartnerinnen rief auch Konflikte hervor, die den Stellenwert der Anonymisierung der Daten noch unterstreichen: Lehrende, Forschende, Studiengangsleiterin zu sein führt zu „Verstrickungen“, die auch den Horizont für Maßnahmen beeinflussen können. Dennoch ist diese Koppelung wichtig für

die Akzeptanz und Durchsetzbarkeit von Maßnahmen – die Schwierigkeiten unserer Kooperationspartnerinnen, die als „Externe“ oder wenig Integrierte in die Fakultäten hinein wirken mussten, legen davon Zeugnis ab.

Dass in einem Standort dem gesamten Projekt als Eingriff von außen skeptisch gegenübergetreten und Hochschuldidaktik nicht als geeigneter Ansatz für die Veränderung der Bologna-Studienstrukturen angesehen wurde, konnte in der Projektzeitlauf trotz intensiver Öffentlichkeitsarbeit nicht vollständig ausgeräumt werden. Dem liegen jahrzehntelange Konkurrenzkonflikte zugrunde.

Für einen versöhnlichen Schluss enden wir mit der Aufzählung von Stärken des Forschungsdesigns, die von Kooperationspartnerinnen genannt werden:

- *Die gleichzeitige Untersuchung von Studiengängen verschiedener Disziplinen an verschiedenen Hochschulen mit einem Zeithorizont von fünf Semestern, die Expertise der Projektzentrale im aktuellen hochschuldidaktischen und Hochschulforschungsdiskurs entfalteten Impulse, die einzelne und isolierte Erhebungen nicht hätten liefern können.*

Türen sind durch die Personalunion oder konzertierte Aktionen mit Schlüsselakteuren geöffnet worden. Die Bereitschaft, Interventionsprojekte in Angriff zu nehmen, ist gestärkt, allerdings nur mit längerer und ausfinanzierter Projektlaufzeit und mit stärkerer Ausprägung des Aktionsforschungscharakters auch realisierbar, der eine Einbeziehung der Studierenden auch in die Auswertung und Steuerung des Projekts erlauben würde.

Literaturverzeichnis

- Achenpöhler, Wilhelm (2012):** Numerus Clausus und das Recht auf Bildung. In: Forum Wissenschaft Nr. 3, S. 4–7.
- AG Heterogenität (2009):** Empfehlungen zum Umgang mit der Heterogenität in den Lernvoraussetzungen der Studierenden. Abschlussbericht Juni 2009. Kassel.
- Alheit, Peter/Rheinländer, Katrin/Watermann, Rainer (2008):** Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller“ Studierender. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11/2008, S. 577–606.
- Apel, Helmut (1989):** Fachkulturen und studentischer Habitus. Eine empirische Vergleichsstudie bei Pädagogik- und Jurastudierenden. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 1/1989, S. 2–22.
- Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung (2012):** Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld.
- Arnold, Patricia (2011):** Bologna revisited in Bavaria – Impulse für die Qualitätsentwicklung aus dem Forschungsprojekt „Studienverläufe und Studienerfolg“ für den Online-Studiengang Basa-Online. In: Helmstädter, Hans Georg/Tippe, Ulrike (Hg.): Schriftenreihe zu Fernstudium und Weiterbildung Band 5, S. 9–38.
- Arnold, Patricia (2012):** Reflective Practitioners via E-Portfolios? Innovative Formats of Teaching and Assessment in Degree Programs of Social Work. Proceedings of EDULEARN Conference 2012. Barcelona.
- Arnold, Patricia/Kilian, Lars/Thillosen, Anne/Zimmer, Gerhard (2011):** Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Bielefeld.
- AStA der RWTH Aachen (2010):** Zurück zum Diplom? Studierende verunsichert! Pressemitteilung des AStA der RWTH Aachen vom 3. August 2010. Abrufbar unter: <http://www.asta.rwth-aachen.de/presseportal/61-pressemitteilungen/202-zurueck-zum-diplom-studierende-verunsichert>
- Backhaus, Klaus u. a. (2000):** Multivariate Analysemethoden. Berlin u. a.
- Banscherus, Ulf (2007):** Die deutsche Studienreformdiskussion und der Bologna-Prozess. In: Bollenbeck, Georg/Wende, Wara (Hg.): Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft. Heidelberg, S. 71–88.

- Banscherus, Ulf/Gulbins, Annerose/Himpele, Klemens/Staack, Sonja (2009):** Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Bericht im Auftrag der Max-Träger-Stiftung. Frankfurt am Main.
- Banscherus, Ulf/Himpele, Klemens (2011):** Studium heute – mehr als Workload und Kreditpunkte?! In: ZFHE 2/2011, S. 93–98.
- Bargel, Holger/Bargel, Tino (2012):** Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. In: Hans-Böckler-Stiftung (Hg.): Expertisen für die Hochschule der Zukunft. Bad Heilbrunn, S. 113–141.
- Bargel, Tino (2010):** Chancen und Risiken gestufter Studiengänge – eine Zwischenbilanz. Welcher Studierendentypus wird im Bachelorstudium begünstigt? In: HIS Institut für Hochschulforschung (Hg.): Perspektive Studienqualität. Bielefeld, S. 182–195.
- Bargel, Tino/Ramm, Michael/Multrus, Frank (2005):** Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin.
- Bargel, Tino/Ramm, Michael/Multrus, Frank (2008):** Studiensituation und studentische Orientierung. Berlin.
- Bargel, Tino/Ramm, Michael/Multrus, Frank (2012):** Schwierigkeiten und Belastungen im Bachelorstudium – wie berechtigt sind die studentischen Klagen? In: IHF (Hg.): Beiträge zur Hochschulforschung 1/2012, S. 26–41.
- Bargel, Tino/Schmidt, Monika/Bargel, Holger (Ed) (2010):** The Bachelor – Changes in Performance and Quality of Studying? AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Heft 58.
- Bargel, Tino u. a. (2009):** Bachelor-Studierende – Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Bonn/Berlin.
- Barrett, Helen (2003):** Electronic Portfolios. In: Kovalchick, Ann/Dawson, Kara (Hg.): Educational Technology – an Encyclopedia. Santa Barbara.
- Bauer, Michael W./Knöll, Ralf (2003):** Die Methode der offenen Koordinierung: Zukunft europäischer Politikgestaltung oder schleichende Zentralisierung? In: APuZ B1–2/2003. Bonn, S. 33–38.
- Bauer, Reinhard/Baumgartner, Peter (2012):** Schaufenster des Lernens. Eine Sammlung von Mustern zur Arbeit mit E-Portfolio. Münster.
- Baumgart, Franzjörg (2007):** Soziale Selektion in der Hochschule. Stufung, Modularisierung und Kreditierung auf dem Prüfstand. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 309–323.
- Baumgart, Franzjörg (2012):** Zwischen Reformlyrik und Fundamentalkritik – Anmerkungen zum Bologna-Prozess. In: Schäffer, Burkhard/Schemmann, Michael/Dörner, Olaf (Hg.): Erwachsenenbildung im Kontext. Theoretische Rahmungen, empirische Spielräume und praktische Regulative. Festschrift zum 60. Geburtstag von Jürgen Wittpoth. Bielefeld, S. 17–29.
- Baumgartner, Peter/Himpsl, Klaus/Zauchner, Sabine (2009):** Einsatz von E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen: Zusammenfassung. (Teil I des BMWF-Abschlussberichts „E-Portfolio an Hochschulen“: GZ 51.700/0064-VII/10/2006) Krems.

- Bauschke-Urban, Carola/Kamphans, Marion/Sagebiel, Felizitas (Hg.) (2010):** Subversion und Intervention. Wissenschaft und Geschlechter(un)ordnung. Opladen.
- Becker, Rolf (2000):** Determinanten der Studierbereitschaft in Ostdeutschland. Eine empirische Anwendung der Humankapital- und Werterwartungstheorie am Beispiel sächsischer Abiturienten in den Jahren 1996 und 1998. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarktforschung 2/2000, S. 261–276.
- Becker, Rolf (2012):** Wie kann Vielfalt erkannt und genutzt werden? Heterogenität als Problem oder Potenzial. Forum auf der BMBF-Tagung „Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven“ am 29.03.2012 in Berlin.
- Behörde für Wissenschaft und Forschung (BWF) (2008):** Fünf Jahre Hochschul-Strukturreform in Hamburg. Bericht an die Mitglieder der Strukturkommission fünf Jahre nach Vorlage ihrer Empfehlungen zur Reform der Hamburger Hochschulen. Hamburg. Abzurufen unter: http://bildungsklick.de/datei-archiv/50359/hh_o8_bwf30-anlage1.pdf
- Berendt, Brigitte (2005):** The Shift from Teaching to Learning. In: Welbers, Ulrich/Gaus, Olaf (Hg.): The Shift from Teaching to Learning. Bielefeld, S. 35–41.
- Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (2002 ff.):** Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten, Loseblatt-Sammlung. Stuttgart.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1966):** The Social Construction of Society. New York.
- Bernstein, Basil (1977):** Über Klassifikation und Rahmung pädagogisch vermittelten Wissens. In: Ders. (1977): Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt am Main, S. 125–160.
- Biggs, John/Tang, Catherine (2007):** Teaching for Quality Learning at University. Maidenhead.
- Bloch, Roland (2004):** Flexible Studierende. In: Die Hochschule, 2004/2, S. 50–63.
- Bloch, Roland (2007):** Flexibel studieren? In: Die Hochschule, 2007/2, S. 73–87.
- Bloch, Roland (2009):** Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Bloch, Roland/Lischka, Irene (2007):** Veränderte Bedingungen, veränderte Studienentscheidungen, verändertes Studienverhalten? Studierendenforschung und Studienreform. In: Die Hochschule, 2007/1, S. 58–64.
- BMBF (Hg.) (2007):** Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn/Berlin.
- BMBF (Hg.) (2010):** Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn/Berlin.
- Bourdieu, Pierre (1982):** Die feinen Unterschiede. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, Pierre (1988):** Homo Academicus. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, Pierre (1992):** Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg.
- Bourdieu, Pierre (2001):** Meditationen. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, Pierre (2004):** Der Staatsadel. Konstanz: UVK.

- Bourdieu, Pierre (2005):** Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Ders./Steinrück, Margareta (Hg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, S. 49–56.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. (2006):** Reflexive Anthropologie. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971):** Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (2007):** Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur. Konstanz.
- Braun, Edith/Hannover, Bettina (2008):** Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehrgestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Sonderheft 9: Perspektiven der Didaktik), S. 277–291.
- Bremer, Helmut (2004):** Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und der Bildungspraxis unterschiedlicher sozialer Milieus. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus, Weinheim, S. 189–213.
- Brendel, Sabine (2005):** Soziales Geschlecht und Soziale Herkunft. In: Welbers, Ulrich/Gaus, Olaf: The Shift from Teaching to Learning. Bielefeld, S. 56–59.
- Brose, Andrea/Kautz, Christian H. (2012 i. E.):** Aktives Lernen in Mechanik-Grundvorlesungen. In: Krueger-Basener, Maria/Rabe, Dirk/Freesemann, Frauke (Hg.): Initiative Niedersachsen – Best Practice. Emden.
- Brunsson, Nils (1989):** The Organization of Hypocrisy: Talks, Decisions and Actions in Organizations. Chichester.
- Büchler, Theresa (2012):** Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern im Studium. Düsseldorf.
- Bülow, Margret (1984):** Der soziale Wandel in der Struktur der akademischen Berufe. In: Bülow, Margret (Hg.): Akademikertätigkeit im Wandel. Frankfurt a. M./New York, S. 9–25.
- Bülow, Margret (Hg.) (1984):** Akademikertätigkeit im Wandel Frankfurt a. M./New York.
- Bülow, Robert (1996):** Studienstrategie und Studiengestaltung: eine empirische Untersuchung an der Ruhr-Universität Bochum. Marburg.
- Bülow-Schramm, Margret (Hg.) (1997)** unter Mitarbeit von Hauser, Beatrix: Gestufte Studiengänge an Universitäten. Fakten, Meinungen, Tendenzen. Hochschuldidaktische Arbeitspapiere – Sonderheft. Hamburg.
- Bülow-Schramm, Margret (2000):** Evaluation als Qualitätsmanagement – Ein strategisches Instrument der Hochschulentwicklung? In: Hanft, A. (Hg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 170–190.
- Bülow-Schramm, Margret (Hg.) (2001):** Zukunftsmodell Studierendenzentrum. Dokumentation der Tagung des Projekts ProUni an der Hamburger Universität am 19.1.2001, Hamburg.

- Bülow-Schramm, Margret (2007):** Von Bergen nach London. In: Merkt, Marianne/Mayrberger, Kerstin (Hg.): Die Qualität akademischer Lehre. Innsbruck/Wien/Bozen, S. 157–168.
- Bülow-Schramm, Margret (2008):** Hochschuldidaktische Prüfungskritik revisited unter Bologna-Bedingungen. In: Dany, Sigrid/Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (Hg.): Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Bielefeld, S. 27–45.
- Bülow-Schramm, Margret (2010a):** Wohin des Wegs Bachelorstudierende? Zur Sicht von Studierenden auf ihr Studium. ZHW-Almanach 2/2010. Hamburg.
- Bülow-Schramm, Margret (2010b):** Frauen im Bologna-Prozess. In: Bauschke-Urban, Carola/Kamphans, Marion/Sagebiel, Felizitas (Hg.): Subversion und Intervention. Wissenschaft und Geschlechter(un)ordnung. Opladen, S. 305–316.
- Bülow-Schramm, Margret (2010c):** Acht Anmerkungen und zehn Empfehlungen zur Hochschuldidaktik im Bologna-Prozess. In: Terbuyken, Gregor (Hg.): In Modulen lehren, lernen und prüfen. Rehburg-Loccum.
- Bülow-Schramm, Margret (2011a):** Themen der Interviewten zur Einschätzung des ersten Studienjahrs. Unveröffentlichtes Manuskript. Hamburg.
- Bülow-Schramm, Margret (2011b):** Arbeitsanleitung zur Auswertung der Qualitativen Interviews – 2. Welle.
- Bülow-Schramm, Margret (2011c):** Von der Kompetenzorientierung der Lehre zum didaktisch-induktiven Curriculumdesign. Präsentation im Rahmen des Fortbildungskurses „Didaktische Konzepte gestalten“ an der PH Zürich, 14./15.4.2011. Abrufbar unter: http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/uploads/media/Vom_Kompetenzerwerb_zum_didaktisch-induktiven_Curriculumdesign.pdf
- Bülow-Schramm, Margret (2012a):** Begrüßungsrede auf der Abschlusstagung des USuS Projekts. Abrufbar unter: http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/uploads/media/Margret_Buelow-Schramm_Begrueessung_USuS_UE_1_.pdf
- Bülow-Schramm, Margret (2012b):** Bologna-Prozess und studentisches Bewusstsein. Referat auf dem Eröffnungsplenum der Tagung „Zwischen Resignation und Revolte“ am 20.4.2012 in Köln, veranstaltet von der Rosa-Luxemburg-Stiftung und dem AstA der Universität zu Köln. Abrufbar unter: <http://www.nrw.rosalux.de/documentation/45609/zwischen-resignation-und-revolte-soziale-lage-und-politisches-bewusstsein-vonstudierenden.html>
- Bülow-Schramm, Margret/Garz, Detlef (2004):** Qualitativ-empirische Untersuchung der Lebenswelten Studierender – Studienphase und Hochschule heute (QUEST), DFG-gefördertes Projekt 2001 – 2003. Abschlussbericht für die DFG, Sachbeihilfe BU 486/4–2. Hamburg.
- Bülow-Schramm, Margret/Gerloff, Karsten (2004):** Lebensweltliche Konstruktionen von Studierenden – Brücken zum Habitus? In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim, S. 141–159.
- Bülow-Schramm, Margret/Heumann, Christoph (2012):** Akkreditierung im Widerstreit: Entwicklungspfade in die Zukunft externer Qualitätssicherung. Bad Heilbrunn.

- Bülow-Schramm, Margret/Martens, Bernd/Nullmeier, Frank (1987):** Akademiker und akademisch Angelehrte. Frankfurt a. M./New York.
- Bülow-Schramm, Margret/Merkt, Marianne (2008):** Studienverläufe und Studienerfolg: Wie Studium gelingt. Identifizierung der Faktoren gelingenden Lernens unter Bologna-Bedingungen mit dem Ziel der Entwicklung und Erprobung von Fördersystemen auf hochschuldidaktischer und organisatorischer Ebene, Projektskizze an das BMBF. Hamburg.
- Bülow-Schramm, Margret/Merkt, Marianne/Rebenstorf, Hilke (2009):** Vorschläge zu hochschuldidaktischen Interventionen im Studiengang Informatik der Fachhochschule Emden- Leer.
- Bülow-Schramm, Margret/Rebenstorf, Hilke (2011):** Neue Wege in die Hochschule als Herausforderung für die Studiengestaltung. In: Heinrich Böll-Stiftung (Hg.): Dossier Öffnung der Hochschule – Chancengleichheit, Diversität, Integration. Berlin, S.16–22. Ab-rufbar unter: http://www.migration-boell.de/web/integration/47_2767.asp.
- Bülow-Schramm, Margret/Rebenstorf, Hilke (2012):** So gelingt Studieren in Bachelorstudien-gängen. In: Das Hochschulwesen 1/2012, S. 28–33.
- Bülow-Schramm, Margret/Rebenstorf, Hilke (i. E., Stand 2011):** Durchlässigkeit und Diver-sität in transnationalen Studiengängen. Erste Ergebnisse eines Multimethoden-Surveys zum Studieren unter Bologna-Bedingungen. DGS-Kongressband zur 35. Jahrestagung 2010 in Frankfurt a. M.
- Bülow-Schramm, Margret/Reissert, Reiner (1993):** Evaluation der Lehre in Deutschland – eine hochschulpolitische Aufgabe mit Vergangenheit und Zukunft. In: Beiträge zur Hochschulforschung 4/1993, S. 393–406.
- Bülow-Schramm, Margret/Schindler, Delia (2002):** Das Service Center der ifu: Möglichkeiten und Grenzen eines modernen Betreuungskonzepts für Studierende. In: Metz-Göckel, Sigrid (Hg.): Lehren und Lernen an der Internationalen Frauenuniversität. Ergeb-nisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung. Opladen, S. 259–316.
- Bultmann, Torsten (2012):** Förderranking 2012 der DFG. In: Forum Wissenschaft 3/2012, S. 33–37.
- Buttner, Peter (Hg.) (2007):** Das Studium des Sozialen. Aktuelle Entwicklungen in Hoch-schule und sozialen Berufen. Freiburg.
- BZgA (2001):** Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Dis-kussionsstand und Stellenwert. In der Reihe Forschung und Praxis der Gesundheitsför-derung, Bd. 6: Eine Expertise von Jürgen Bengel, Regine Strittmatter und Hildegard Willmann im Auftrag der BZgA, erw. Neuauflage, Köln.
- Cooperrider, David L./Whitney, Diana/Stavros, Jaqueline M. (2003):** Appreciative inquiry handbook. Bedford Heights.
- Das Hochschulwesen – Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik (HSW):** Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Daxner, Michael (2000a):** Jenseits des Marktes. Überlegungen zur Universität der Zukunft. In: Laske, Stephan u. a. (Hg.): Universität im 21. Jahrhundert. München und Mering, S. 224–237.

- Daxner, Michael (2000b):** Akademische Leitungsqualität – Führung an Hochschulen. In: Hanft, Anke (Hg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 59–69.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993):** Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39, S. 223–238.
- Derboven, Wibke/Winker, Gabriele (2010a):** Ingenieurwissenschaftliche Studiengänge attraktiver gestalten. Vorschläge für Hochschulen. Berlin/Heidelberg.
- Derboven, Wibke/Winker, Gabriele (2010b):** „Tausend Formeln und dahinter keine Welt.“ Eine geschlechtersensitive Studie zum Studienabbruch in den Ingenieurwissenschaften. In: Beiträge zur Hochschulforschung 1/2010, S. 56–78.
- DFG:** Wissenschaftspolitischer Abend beim Emmy Noether Jahrestreffen 2010: Grundlagenforschung vs. Anwendungsperspektive? 16.7.2010.
- Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung (dhs),** hrsg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Diekmann, Andreas (2007):** Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 17. Auflage. Reinbek b. Hamburg.
- Dobischat, Rolf (2008):** Zum Stellenwert der Sozialerhebung – Folgerungen und Forderungen des Deutschen Studentenwerks. In: Andrea Adams/Andreas Keller (Hg.): Vom Studentenberg zum Schuldenberg? Bielefeld, S. 95–101.
- Dudeck, Anne/Jansen-Schulz, Bettina (Hg.) (2006):** Hochschuldidaktik und Fachkulturen. Gender als didaktisches Prinzip. Bielefeld.
- Entwistle, Noel J./Ramsden, Paul (1983):** Understanding Student Learning. London.
- Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska (2009):** Pflagedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung. Weinheim und München: Juventa.
- Europäische BildungsministerInnen (1999):** Der europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. 19.6.1999, Bologna.
- Europäischer Rat, 23. und 24. März 2000, Lissabon:** Schlussfolgerungen des Vorsitzes.
- Fachhochschule Köln (Hg.) (2011):** Eine Hochschule in Bewegung. Online verfügbar unter http://www.fh-koeln.de/imperia/md/content/www_exzellente_lehre/1.tag_fu_r_die_exlehre_broschu_re.pdf
- Falk, Susanne/Reimer, Maike/Sarletti, Andreas (2009):** Studienqualität, Kompetenzen und Berufseinstieg in Bayern: Der Absolventenjahrgang 2004. München.
- Fischer, Frank/Wecker, Christof (2006):** Pasteurs Quadrant und die Diskussion in den USA um die Verbesserung des praktischen Nutzens der Bildungsforschung. In: Brüggemann, Anne/Bromme, Rainer (Hg.): Entwicklung und Bewertung von anwendungsorientierter Grundlagenforschung in der Psychologie. Berlin, S. 27–37.
- Freitag, Walburga Katharina (2010):** „Recognition of Prior Learning“ – Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen: EU-Bildungspolitik, Umsetzung in Deutschland und Bedeutung für die soziale und strukturelle Durchlässigkeit zur Hochschule. Düsseldorf.
- Freitag, Walburga Katharina (2011):** Berufsbegleitend Studieren in Anrechnungsstudiengängen – biografische Erfahrungen und Herausforderungen. In: Dies u. a. (Hg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster, S. 121–144.

- Friebertshäuser, Barbara (2007):** Heterogenität als hochschuldidaktische Herausforderung. In: Reiber, Karin (Hg.): Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik – ein Blick zurück nach vorn. Berlin, S. 167–186.
- Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladig, Markus/Wigger, Lothar (Hg.) (2007):** Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden.
- Friese, Nina/Kamphans, Marion/Wixfort, Jessica (2011):** Ergebnisse der quantitativen Erhebung zur studentischen Einschätzung des Studiums, Motiven der Studienaufnahme und des Kompetenzerwerbs im Studium – Vergleiche der Erhebungswellen WS 2009/10 und WS 2010/11. Bericht für die Fakultät. Dortmund.
- Friese, Nina/Wixfort, Jessica (i. E., 2012):** Kompetenzerwerb im ingenieurwissenschaftlichen Bachelor-Studiengang verglichen mit beruflichen Anforderungen.
- Garz, Detlef (2004):** Studium als biografische Entwicklungschance. In: Soziale Welt 3/2004, S. 387–412.
- Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung GmbH (Hg.):** CHECK up 1/Juni 2012. Gütersloh.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1967):** The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago.
- Glaser, Barney G./Strauß, Anselm L. (1967; 1997, 2. Aufl.):** Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern.
- Gunkel, Sonja/Freidank, Gabriele/Teichler, Ulrich (Bearb.) (2003):** Directory der Hochschulforschung. Personen und Institutionen in Deutschland. Bonn.
- Greb, Ulrike (2003):** Identitätskritik und Lehrerbildung. Ein hochschuldidaktisches Konzept für die Fachdidaktik Pflege. Frankfurt a. M.
- Groeben, Norbert (2006):** Die Überwindung der Grundlagen-Anwendungs-Implikation und Zielkriterien für praktische und epistemische Forschung – eine wissenschaftstheoretische Perspektive. Brüggemann, Anne/Bromme, Rainer (Hg.): Entwicklung und Bewertung von anwendungsorientierter Grundlagenforschung in der Psychologie. Berlin, S. 13–27.
- Grotlüschen, Anke/Krämer, Judith (2009):** Vom Vergessen der Einflüsse: Vermeintliche Selbstbestimmung bei der Interessengenese. In: bildungsforschung 1/6. Jg., S. 17–39.
- Grottian, Peter/Narr, Wolf-Dieter (2006):** Bachelor macht dumm. In: taz – die tageszeitung, Ausgabe vom 8.11.2006.
- Häcker, Thomas (2005):** Das Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 8/2005. Abrufbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe8/txt/haecker_bwpat8-txt.htm.
- Heine, Christoph (2012):** Soziale Ungleichheiten im Zugang zu Hochschule und Studium. In: Hans Böckler Stiftung (Hg.): Expertisen für die Hochschule der Zukunft. Bad Heilbrunn, S. 73–111.
- Heine, Christoph/Spangenberg, Heike/Lörz, Markus (2007):** Nachschulische Werdegänge. HIS, Hannover.
- Heinrich, Martin (2009):** Die Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern auf Schulentwicklung. Münster.

- Heublein, Ulrich u. a. (2009):** Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover.
- Heublein, Ulrich/Richter, Johanna/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter (2012):** Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010. (HIS: Forum Hochschule 3/2012), Hannover.
- Heublein, Ulrich/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter (2005):** Studienabbruchstudie 2005. Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen. Hannover: HIS-Kurzinformation.
- Heublein, Ulrich/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter/Spangenberg, Heike (2002):** Studienabbruchstudie 2002. Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen. Hannover: HIS-Kurzinformation.
- Heublein, Ulrich/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter/Wank, Johanna (2008):** Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006. Hannover: HIS Projektbericht.
- Heublein, Ulrich/Schwarzenberg, Astrid (2005):** Studiendauer in zweistufigen Studiengängen. HIS-Kurzinformation, S. 295–308.
- Himmel, Swantje (Hg.):** Diversity-Management als Beitrag zur qualitativen Steigerung der Ausbildung des ingenieurwissenschaftlichen Nachwuchses am Beispiel von Maschinenbau und Elektrotechnik. Technische Hochschule Münster, Aachen: Lit. (5).
- Himpsl, Klaus/Baumgartner, Peter (2009):** Evaluation von E-Portfolio-Software – Teil III des BMWF-Abschlussberichts „E-Portfolio an Hochschulen“: GZ 51.700/0064-VII/10/2006. Forschungsbericht. Krems: Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau Universität Krems.
- Himpsl-Gutermann, Klaus/Bauer, Reinhard (2011):** Kaleidoskope des Lernens. E-Portfolios in der Aus- und Weiterbildung von (österreichischen) LehrerInnen. In: Zeitschrift für Elearning, 6 (2011) 3, S. 20–36.
- Hörner, Walter (1999):** Studienerfolgs- und Studienabbruchsquoten im internationalen Vergleich. In: Schröder-Gronostay, Manuela/Daniel, Hans-Dieter (Hg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. Neuwied, S. 1–16.
- Horstkemper, Marianne/Tillmann, Klaus-Jürgen (2008):** Sozialisation in Schule und Hochschule. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. vollst. überarb. Aufl. Weinheim, S. 290–305.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2010):** Weiterführung der Bologna-Reform – Kontinuierliche Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium. Entschließung der 8. Mitgliederversammlung der HRK am 11.5.2010. http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_5568.php?datum=8.+Mitgliederversammlung+am+11.5.2010
- Huber, Ludwig u. a. (1983):** Fachcode und studentische Kultur. In: Becker, E. (Hg.): Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Blickpunkt Hochschuldidaktik 75, Weinheim, S. 144–170.
- Huber, Ludwig (1991):** Fachkulturen. In: Neue Sammlung 31, S. 3–24.

- Huber, Ludwig (2008):** Wie studiert man in Bologna? In: Kehm, Barbara (Hg.): Hochschule im Wandel. Frankfurt a. M./New York, S. 295–308.
- Hülken-Giesler, Manfred (2012):** Hochschuldidaktik – eine Einführung. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (Hg.): „Pflegedidaktik als Disziplin – Ausgewählte Handlungsfelder“, Weinheim: Beltz Juventa, S. 68–91.
- Ihsen, Susanne (2006):** Von der homogenen technischen Fachkultur zu Mixed Teams, Gender, Diversity. In: Jansen-Schulz, Bettina/Dudeck, Anne (Hg.): Hochschuldidaktik und Fachkulturen. Gender als didaktisches Prinzip. Bielefeld: Universitäts Verlag Webler, S. 33–45.
- Isserstedt, Wolfgang u. a. (2010):** Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn/Berlin.
- Isserstedt, Wolfgang/Middendorf, Elke/Kandulla, Maren/Borchert, Lars/Leszczensky, Michael (2010):** Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn/Berlin: BMBF.
- Jantowski, Andreas (2008):** Studie zur Erhebung studentischer Belastungen im Lehramtsstudiengang an Studierenden im ersten Fachsemester nach dem Jenaer Modell der Lehrerbildung, FSU Jena, (Zusammenfassung unter www.uni-jena.de/unijenamedia/Downloads/einrichtungen/zfd/ZusBelastungsstudie.pdf).
- Jenert, Tobias (2012):** Programmgestaltung als professionelle Aufgabe der Hochschulentwicklung. In: Brinkner, Tobina/Tremp, Peter (Hg.): Einführung in die Studiengangsentwicklung. Bielefeld, S. 27–43.
- Journal Hochschuldidaktik**, hrsg. vom Zentrum für Hochschulbildung (zhh), Bereich Hochschuldidaktik, Lehrstuhl für Hochschuldidaktik und Hochschulforschung, Technische Universität Dortmund, Online-Ressource: <http://www.zhh.tu-dortmund.de/hd/journal/>
- Kamphans, Marion/Ernst, Christiane/Eickelmann, Jennifer/Metz-Göckel, Sigrid (2011):** Lehr-Coaching in der Praxis – das „LeWI-Coaching“. In: Journal Hochschuldidaktik, 22. Jg. Nr. 2, September 2011, S. 16–19.
- Kamphans, Marion/Wixfort, Jessica (2009):** Wie und wodurch gelingt ein Studium? Faktoren des Studienverlaufs und Studienerfolgs auf der Spur. In: Journal Hochschuldidaktik, 20. Jg. Nr. 1, (März 2009), Dortmund, S. 28–30.
- Kappeler, Ekkehard (2000):** Unbeantwortete Fragen – Begeisterung als Bedingung universitärer Entwicklung. In: Laske, Stephan u. a., S. 491–509.
- Kehm, Barbara (2008):** Die Universität als Forschungsgegenstand. In: Kehm, Barbara (Hg.), Hochschule im Wandel. Frankfurt a. M./New York, S. 9–33.
- Kelle, Udo (2008):** Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden.
- Kelle, Udo (2012):** „Kontingente Strukturen“ – Überlegungen zu theoretischen Grundlagen von „Mixed Methods“. Vortrag am 3. Mai 2012 im Rahmen des Graduiertenprogrammes der Fakultät EPB Universität Hamburg.

- Kellermann, Paul (2011):** Geschäft versus Wissenschaft, Ausbildung versus Studium – Zur Instrumentalisierung von Hochschulbildung und Universität. In: Boni, Manfred/Kellermann, Paul/Meyer-Renschhausen, Elisabeth (Hg.): Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik, Wiesbaden.
- Kember, David (1997):** A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching, in: *Learning and Instruction*, 7. Jg., Nr. 3, S. 255–275.
- Klüver, Jürgen (1984):** Kommunikative Validierung – einige vorbereitende Bemerkungen zum Projekt „Lebensweltanalyse von Fernstudenten“. In: Heinze, Thomas (Hg.): *Hermeneutisch geschichtliche Forschung Band 1*. Fernuniversität Hagen.
- KMK-Beschluss (2009a):** „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ vom 6.3.2009.
- KMK-Beschluss (2009b):** Eckpunkte zur Korrektur der „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen“ vom 10.12.2009.
- Köhler, Thomas/Bülow-Schramm, Margret (2008):** Milieuspezifische Bildungsbarrieren nach der Einführung von Gestuften Studiengängen und Studiengebühren. Literaturstudie und empirische Exploration. Gefördert von der Hans-Böckler-Stiftung. Hamburg: Universität Hamburg. Online verfügbar über: <http://www.boeckler.de/11145.htm?projekt=S-2007-74-5>, letzter Aufruf 5.7.2012.
- Köhler, Thomas/Gapski, Jörg (1997):** Studentische Lebenswelt. Analysen zum Alltag und Milieu, zu Bildungs- und Studienstilen, zur Lebensphase Studium bei Studierenden der Universität Hannover. Hannover.
- Koller, Hans-Christoph/Kokemohr, Rainer/Marotzki, Winfried (1989):** Biographien in komplexen Institutionen. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris.
- Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2002):** *Habitus*. Bielefeld: transcript.
- Krempkow, René (2008):** Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit. Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen. In: *Die Hochschule*, 2008/1, S. 91–107.
- Krüger-Basener, Maria (2010):** Computer Science Studies within Bachelor Conditions – Drop-Out Rate and its Avoidance. In: *Proceedings of the 6th International Seminar on Quality Management in Higher Education – QMHE Tulcea 2010*.
- Krüger-Basener, Maria (2011):** Zeitaufwand von Bachelorstudenten in den ersten Semestern. In: *Die neue Hochschule* (6), S. 244–249.
- Krüger-Basener, Maria/Rabe, Dirk (2011):** *Matheo* – der Einführungskurs für alle Erstsemester einer technischen Lehreinheit an der Hochschule Emden/Leer. Vortrag auf der Konferenz KDHM (Tagungsband in Vorbereitung): Kassel, 6.11.2011.
- Kühl, Stefan (2011):** *Organisationen*. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Kühl, Stefan (2012):** Der Sudoku-Effekt. In: *Forschung und Lehre* 3/12, S. 680–683.
- Ladwig, Annette/Selent, Petra (2008):** Shift from Teaching to Learning and Jobbing. Ein Modell zur Integration der studentischen Jobkompetenzen in das ingenieurwissenschaftliche Studium. In: Berendt, Brigitte u. a. (Hg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Griffmarke G 5.8.

- Langer, Markus F./Stuckrad, Thimo von (CHE Datenatlas 2006):** Datenatlas für das deutsche Hochschulsystem – Schnellinformation „Fächerpräferenzen“. Präferenzen der StudienanfängerInnen auf der Ebene von Fächergruppen und Kreisen/kreisfreien Städten für das Studienjahr.
- Lange-Vester, Andrea (2007):** Bildungsaußenseiter. Sozialdiagnosen in der „Gesellschaft mit begrenzter Haftung“. In: Friebertshäuser, Barbara u. a. (Hg.), S. 269–287.
- Laske, Stephan u. a. (Hg.) (2000):** Universität im 21. Jahrhundert. München und Mering.
- Levin, Barbara (2002):** Reflection as the Foundation for E-Portfolios. In: Proceedings of SITE (Society for Information Technology and Teacher Education) International Conference, März 2002, Nashville, Tennessee (USA).
- Liebau, Eckart/Huber, Ludwig (1985):** Die Kulturen der Fächer. In: Neue Sammlung, 25 (1985) 3, S. 314–339.
- Lörz, Markus/Schindler, Steffen (2011):** Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme oder Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse – eine Frage der Perspektive? In: Zeitschrift für Soziologie (ZfS), 40. Jg., Heft 6, S. 458–477.
- Lotze, Gerhard/Schwarz, Stefanie (2001):** Bericht der Arbeitsgruppe Schnittstelle zentrale/dezentrale Beratung. In: Bülow-Schramm, Margret (Hg.) (2001), Zukunftsmodell Studierendenzentrum, Tagung des Projekts ProUni an der Hamburger Universität am 19.1.2001, Hamburg, S. 54–57.
- Lübeck, Dietrun (2009):** Zusammenhänge zwischen Lehransätzen in der Hochschullehre und lehrebezogener Weiterbildungsteilnahme. In: Bülow-Schramm, Margret (Hg.): Hochschulzugang und Übergänge in die Hochschule: Selektionsprozesse und Ungleichheiten, 3. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung, Peter Lang Verlag, Frankfurt a. M., S. 237–255.
- Luckmann, Thomas/Schütz, Alfred (2003):** Strukturen der Lebenswelt. Konstanz.
- Lüpsen, Susanne/Niketta, Reiner (1998):** Der Blick über den Tellerrand des eigenen Faches. Fachüberschreitende Aktivitäten von Studierenden. Weinheim.
- Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2010):** Jenseits der Exzellenz – Eine kleine Morphologie der Welt-Universität. Zürich.
- Merkt, Marianne (2011):** Von der Intervention zur Innovation. Vortrag auf der Konferenz „BolognJa: Studienzeit, Studienstruktur, Studienmanagement“ am 24.3.2011 in Hildesheim. Präsentation verfügbar unter: http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/uploads/media/Bolognja_Hildesheim_Praesentation_Merkt.pdf
- Merkt, Marianne (2012, i. E.):** Wer bestimmt den Studienerfolg? Die Perspektive der Studierenden als Gestaltungskriterium für Studienqualität und Lehrinnovation. S. 343–352.
- Merkt, Marianne/Mayrberger, Kerstin (Hg.) (2007):** Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Festschrift für Rolf Schulmeister (Band 2): Innsbruck.
- Metz-Göckel, Sigrid u. a. (2011):** Inspiration und Intervention: Aktivierende Lehre zur Hochschulforschung. Entwurf Dortmund im Oktober 2011.

- Metz-Göckel, Sigrid/Kamphans, Marion/Ernst, Christiane/Funger, Anna (2010):** Mythos guter Lehre, individuelles Coaching und die Wirksamkeit genderintegrativer Lehrinterventionen. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole/Ladwig, Annette/Stahr, Ingeborg (Hrsg.): Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule. Opladen/Farmington Hills, MI: Budrich UniPress, S. 13–29.
- Metz-Göckel, Sigrid/Kamphans, Marion/Scholkmann, Antonia (2012):** Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. Ein Rückblick, Überblick und Ausblick. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15. Jg. (2012), H. 2, S. 213–232, DOI: 10.1007/s11618-012-0274-z.
- Meyer, John W./Rowan, Brian (1977):** Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology, Vol. 83 (1977), No. 2, S. 340–363.
- Meyer, Torsten/Mayrberger, Kerstin/Münste-Goussar, Stefan/Schwalbe, Christina (Hg.) (2010):** Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden.
- Middendorff, Elke/Poskowsky, Jonas/Isserstedt, Wolfgang (2012):** Formen der Stresskompensation und Leistungssteigerung bei Studierenden. HISBUS-Befragung zur Verbreitung und zu Mustern von Hirndoping und Medikamentenmissbrauch. HIS: Forum Hochschule.
- Mosler, Karl/Savine, Alexandre (2004):** Studienaufbau und Studienerfolg von Kölner Volks- und Betriebswirten im Grundstudium. Köln: Seminar für Wirtschafts- und Sozialstatistik. Universität zu Köln, Diskussionsbeiträge zur Statistik und Ökonometrie Nr. 1/04.
- Multrus, Frank/Ramm, Michael/Bargel, Tino (2010):** Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn/Berlin: BMBF.
- Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael (2004):** Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit. Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Nullmeier, Frank (2000),** Moderne Organisationsmodelle und die Zukunft der Hochschulen. In: Hanft, Anke (Hg.): Hochschulen managen? Neuwied/Kriftel/Berlin.
- o. V. (2010):** Heterogenität am Fachbereich 05 der Universität Kassel – Ein Vergleich der Hochschulzugangsberechtigungen. Universität Kassel.
- Pellert, Ada (2000):** Expertenorganisationen reformieren. In: Hanft, Anke (Hg.): Hochschulen managen? Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 39–55.
- Pollak, Reinhard (2012):** Vielfalt und Potenziale in der sozialen Herkunft: Heterogenität der Bildungschancen und Bildungserfolge. Vortrag auf der Tagung Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven. Berlin, 29.3.2012.
- Pongratz, Ludwig A. (2009):** Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. Paderborn/München/Wien/Zürich.
- Portele, Gerhard (1975):** Sozialisation in der Hochschule. In: Bargel, Tino et al. (Hg.): Sozialisation in der Hochschule. Hamburg. Blickpunkt Hochschuldidaktik 37.
- Pratt, Daniel (2002):** Good Teaching: One size fits all? In: Pratt, Daniel: An Up-date on Teaching Theory, Jovita Ross-Gordon (Ed.), San Francisco: Jossey-Bass, Publishers. <http://teachingperspectives.com/PDF/goodteaching.pdf> (Zugriff 3.9.2012).

- Pratt, Daniel/Collins, John B. (2000):** The Teaching Perspectives Inventory, Proceedings of the 41st Adult Education Research Conference, Vancouver, B. C.
- Prenzel, Annedore (2000):** Perspektivitätstheoretische Fragen an die (De-) Konstruktionsdebatte. In: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Dorle/Schlüter, Anne (Hg.) (2000): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen, S. 86–95.
- Prenzel, Annedore (2004):** Zwischen Gender-Gesichtspunkten gleiten – Perspektivitätstheoretische Beiträge. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prenzel, Annedore (Hg.) (2004): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 90–101.
- Rebenstorf, Hilke (2010):** Hochschuldidaktische Interventionsmaßnahmen in USuS – Bedarfsanalyse, Planung und Umsetzung. Verfügbar unter: http://www.zhwi.uni-hamburg.de/usus/uploads/media/HoDiDa_Interventionsmassnahmen.pdf
- Rebenstorf, Hilke/Bülow-Schramm, Margret (2012, i. E.):** Ergebnisse des BMBF-Projektes USuS: Was fördert den Studienerfolg? In: Henssler, Gudrun/Oechsle, Mechthild/Scharlau, Ingrid (Hg.): Studium und Beruf – zum Verhältnis von Wissenschaft und Berufspraxis. Bielefeld.
- Reichert, Sybille/Tauch, Christian (2003):** Bologna four years after (Trends III).
- Reinmann, Gabi/Sippel, Silvia (2011):** Königsweg oder Sackgasse? E-Portfolios für das forschende Lernen. In: Meyer, Torsten/Mayrberger, Kerstin/Münste-Goussar, Stefan/Schwalbe, Christina (Hg.): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 185–202.
- Reitz, Tilman/Draheim, Susanne (2006):** Die Rationalität der Hochschulreform. Grundzüge eines postautonomen Wissensregimes. In: Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis. 2006/4, Jahrgang 57, S. 373–396.
- Richter, Roland (2003):** „Employability“ – „Beschäftigungsfähigkeit“. In GEW, Dok-HuF 2003/07, Frankfurt a. M.
- Rott, Gerhard (2001):** Studienberatung. In: Hanft, Anke (Hg.), Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied: Kriftel, S. 443–449.
- Rubens – Nachrichten**, hrsg. von der Ruhr-Universität Bochum, 4. Jg., 1996, Nr. 20. Online verfügbar unter: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/rubens/pdfs/rubens20.pdf>
- Ruggieri, Davide (2012):** Ein unveröffentlichter Brief von Max Horkheimer an Sigmund Freud, In: Soziologie Jg. 41, Heft 3, S. 283–292.
- Sandfuchs, Gabriele/Mittag, Sandra (2012):** Bachelor- und Masterstudiengänge in Bayern – vielfältig und verbesserungsfähig. ihf kompakt, Juni 2012, 1–4. Online verfügbar unter <http://www.ihf.bayern.de/?download=IHF%20kompakt%20Juni%202012.pdf> (25.8.2012).
- Schaeper, Hildegard (1997):** Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen. Weinheim.
- Schaeper, Hildegard (2008):** Lehr-/Lernkulturen und Kompetenzentwicklung: Was Studierende lernen, wie Lehrende lehren und wie beides miteinander zusammenhängt. In: Zimmermann, Katrin/Kamphans, Marion/Metz-Göckel, Sigrid (Hg.): Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden, S. 197–213.

- Schaeper, Hildegard/Briedis, Kolja (2004):** Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform (HIS-Kurzinformation A6/2004), Hannover: HIS.
- Schmitt, Lars (2010):** Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur- Konflikte im Studium. Wiesbaden.
- Schneider, Ralf/Szyrba, Birgit/Welbers, Ulrich/Wildt, Johannes (2009):** Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Blickpunkt Hochschuldidaktik Nr. 120. Bielefeld.
- Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke (2005):** Methoden der empirischen Sozialforschung. 7. völlig überarb. u. erw. Auflage, München/Wien: R. Oldenbourg.
- Schnitzer, Klaus (2003):** Die soziale Dimension im europäischen Hochschulraum .Der EURO STUDENT REPORT als Monitorsystem. Hannover: HIS.
- Schröder, Stefanie (2012a):** Ergebnisse der qualitativen Analysen. Vortrag auf der USuS-Abschlussstagung am 31.5.2012. Hamburg. (als ppt im Netz: <http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/index.php>).
- Schröder, Stefanie (2012b):** Vergleichende Eckfallanalyse Technikwissenschaft West. Hamburg (USuS-Papier) (<http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/Ergebnisse.161.o.html>) (Zugriff 30.5.2012).
- Schüle, Johann August (1983):** Hochschule und Hochschulforschung. In: Becker, Egon (Hg.): Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Weinheim und Basel.
- Schultes, Konstantin (2012a):** Erste Ergebnisse der Befragung der Dortmunder Studierenden im Bachelorstudiengang Maschinenbau an der TU Dortmund. Hamburg (USuSPapier) (<http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/Ergebnisse.161.o.html>) (Zugriff 30.5.2012).
- Schultes, Konstantin (2012b):** Studienverläufe aus quantitativer Perspektive. Vortrag auf der USuS-Abschlussstagung.
- Schwarze, Barbara (Hg.) (2008):** Gender und Diversity in den Ingenieurwissenschaften und der Informatik. Bielefeld: Universitäts Verlag Webler (16).
- Schwingel, Markus (1993):** Analytik der Kämpfe. Hamburg.
- Schwingel, Markus (2003):** Pierre Bourdieu zur Einführung. Hamburg.
- Sertl, Michael (2009):** Can Schools Compensate for Society? Basil Bernsteins Theorie der pädagogischen Codes. In: Fleissner, Peter/Wanek, Natascha (Hg.): Bruchstücke. Kritische Ansätze zu Politik und Ökonomie im globalisierten Kapitalismus. Berlin: trafo Wissenschaftsverlag, S. 313–324.
- Shell Deutschland Holding (Hg.) (2006):** Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Sippel, Sylvia/Kamper, Marianne/Florian, Alexander (2011):** Studierende zur E-Portfolio-Arbeit befähigen. Erfordernis einer Einführung in Theorie und Praxis. Zeitschrift für e-Learning, 6 (3), S. 8–19.
- Starcevic-Srkalovic, Leijla/Jungwirth, Martin (2011):** Das Zeitfenstermodell der Universität Hamburg: Sicherung der Studierbarkeit im Lehramtsstudiengang. In: Steinhardt, Isabel (Hg.): Studierbarkeit nach Bologna. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung. Bd. 17, Mainz: ZQ, S. 126–142.

- Steinhardt, Isabel (Hg.) (2011):** Studierbarkeit: eine erweiterte Begriffsbestimmung, oder wie Studierbarkeit im weiteren Sinne ein Qualitätsmerkmal sein kann. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung. Bd. 17, Mainz: ZQ, S. 15–34.
- Strauss, Anselm L. (1994):** Grundlagen qualitativer Forschung. München.
- Teichler, Ulrich (2008):** Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. HSW 3/2008, S. 68–79.
- Terbuyken, Gregor (2010):** In Modulen lehren, lernen und prüfen. Herausforderung an die Hochschuldidaktik. Loccumer Protokolle 78/09. Rehburg-Loccum.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1995):** Separierung und Integration. Oder: was will „Integrative Pädagogik“? In: Pädagogik (Weinheim), 47 (1995) 10, S. 6–9.
- Trapmann, Sabrina u. a. (2007):** Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studien Erfolgs – eine Metaanalyse. Zeitschrift für pädagogische Psychologie 2007/1, S. 11–27.
- Trigwell, Keith/Prosser, Michael/Waterhouse, Fiona (1999):** Relations between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning. In: Higher Education, 35. Jg., S. 57–70.
- Weick, Karl E. (1976):** Educational Organizations As Loosely Coupled Systems, Administrative Science Quarterly, 21, S. 1–19.
- Weinert, Franz E. (1997):** Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeiten der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers. In: Friedrich-Jahresheft 1997 Wege zur Selbständigkeit. Seelze, S. 50–52.
- Welbers, Ulrich/Gaus, Olaf, (Hg.):** The Shift from Teaching to Learning. Bielefeld.
- Welbers, Ulrich/Gaus, Olaf (2005):** The Shift from Teaching to Learning, Blickpunkt Hochschuldidaktik Nr. 116. Bielefeld.
- Welzel, Andreas (Hg.) (1985):** Heterogenität oder Elite. Hochschuldidakt. Perspektiven für den Übergang Schule – Hochschule. Weinheim: Beltz (78).
- Wildt, Johannes (1985):** Zum Umgang mit der Heterogenität: Didaktische Modelle für den Studienanfang. In: Welzel, Andreas (Hg.): Heterogenität oder Elite. Hochschuldidakt. Perspektiven für den Übergang Schule – Hochschule Weinheim: Beltz (78), S. 91–115.
- Wildt, Johannes (2001a):** Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen. In: Welbers, Ulrich (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master, Neuwied: Luchterhand, S. 25–42.
- Wildt, Johannes (2001b):** Hochschuldidaktische Aspekte einer Reform der Studieneingangsphase. Online verfügbar unter <http://www.his.de/publikation/seminar/Tagung2001/Wildt.pdf>, zuletzt geprüft am 25.9.2012.
- Wildt, Johannes (2004):** The Shift from Teaching to Learning – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studiengängen. In: Ehlert, Holger/Welbers, Ulrich (Hg.): Qualitätssicherung und Studienreform. Düsseldorf: Grupello, S. 168–178.
- Wildt, Johannes/Jahnke, Isa (2010):** Konturen und Strukturen hochschuldidaktischer Hochschulforschung – ein Rahmenmodell. In: Journal Hochschuldidaktik 21 (1), S. 4–8.
- Windolf, Paul (1992):** Fachkultur und Studienfachwahl. Ergebnisse einer Befragung von Studienanfängern. In: KZfSS 44. Jg., Heft 1, S. 76–98.

- Witte, Johanna/Sandfuchs, Gabriele/Mittag, Sandra/Brummerloh, Sven (2011):** Stand und Perspektiven bayerischer Bachelor- und Masterstudiengänge. IHF Studien zur Hochschulforschung 82, München.
- Wolfram, Andrea/Winker, Gabriele (2005):** Technikhaltungen von Studienanfängerinnen und -anfängern in technischen Studiengängen. Auswertungsbericht der Erstsemesterbefragung an der TUHH im WS 03/04. Hamburg: Technische Universität Hamburg-Harburg.
- Wolter, André (2012):** Perspektiven für lebenslanges Lernen im Studium 2020. Vortrag auf der Tagung: Studium 2020 – Positionen und Perspektiven. Berlin, 27. Januar 2012. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften.
- WR Wissenschaftsrat (2008):** Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Verabschiedet am 04.07.2008, Berlin.
- WR Wissenschaftsrat (2012):** Empfehlungen zur Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung. Bremen 25.5.2012
- Zeitschrift für Hochschuldidaktik (ZFHD),** hrsg. von der Österreichischen Gesellschaft für Hochschuldidaktik, bis 2006.
- Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE),** hrsg. von der Österreichischen Gesellschaft für Hochschuldidaktik, seit 2006, Online-Ressource: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe>
- Zimmermann, Katrin/Kamphans, Marion/Metz-Göckel, Sigrid (Hg.) (2008):** Perspektiven der Hochschulforschung, Wiesbaden.

Profile der Autorinnen und Autoren

Patricia Arnold, Dr. phil., Professorin für Sozialinformatik an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der Hochschule München. Wissenschaftliche Leiterin des E-Learning-Centers der Hochschule und Studiengangsleiterin des Online-Studiengangs BA Soziale Arbeit (basa-online). Studium der Erziehungswissenschaft, Mathematik und Sportwissenschaft an den Universitäten Hamburg und London, langjährig in Erwachsenenbildung, IT-Training und Projektmanagement transnationaler Bildungsprojekte tätig. Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschuldidaktik, insbesondere Qualitätsmanagement, Flexibilisierung des Studiums, E-Portfolios, Open Educational Resources, Communities of Practice.

Margret Bülow-Schramm, Dr. phil. habil., Professorin i. R. für Hochschuldidaktik, Projektleiterin BMBF-Forschungsprojekt USuS, Vorsitzende der GfHf (Gesellschaft für Hochschulforschung), Mitglied Akkreditierungskommission Programme ASIIN, Leiterin Ref. D GEW LV Hamburg, Aufsichtsrat VTG, Gutachterin in Evaluations- und Akkreditierungsverfahren, Dozentin des Studienmoduls „Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen“ im Masterstudiengang Educational Management, Universität Oldenburg. Studium der Altphilologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft an den Universitäten Frankfurt a. M. und Hamburg, Promotion an der Universität Hamburg, Habilitation an der Universität Hannover. Forschungsschwerpunkte: Hochschulforschung, Berufssoziologie, Qualitätsmanagement, innovative Lehr-/Lernmethoden.

Luz Dorisa Ezcurra Fernandez, Dipl.-Informatikerin (Studium der Computerwissenschaften in der Ukraine) und Master of Engineering (Studium im Masterstudiengang „Industrial Informatic, Hochschule Emden/Leer, Deutschland). Wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Projektverbund USuS bis Juni 2012 und im Projekt BEST₄HEL (Bessere Studienbedingung und Qualität in der Lehre für die Hochschule Emden/Leer) seit Oktober 2011. Im Projekt BEST₄HEL als Koordinatorin für die Organisationseinheit E+I (Elektrotechnik und Informatik) zuständig. Hochschule Emden-Leer. Fachbereich Technik.

Nina Friese, Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschulbildung an der Technischen Universität Dortmund und des Arbeitsbereiches Interne Fortbildung und Beratung an der Ruhr Universität Bochum. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Ingenieurdidaktik, wissenschaftliche Begleitung von Lehrprojekten, hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung.

Ina Gößling, Dipl.-Biologin und seit 2000 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Emden-Leer beschäftigt – zurzeit am Fachbereich Technik, Abteilung Elektrotechnik und Informatik, 2009 bis 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Projekt USuS.

Ulrike Greb, Dr. phil., M.A. Pädagogik; Krankenschwester und Lehrerin für Pflegeberufe, ist Professorin für Berufspädagogik mit dem Schwerpunkt Didaktik der Beruflichen Fachrichtungen Gesundheit und Pflege an der Universität Hamburg, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft.

Marion Kamphans, promovierte Sozialwissenschaftlerin, Projektleiterin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschulbildung an der Technischen Universität Dortmund. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Hochschulforschung, Frauen- und Geschlechterforschung, Fachkulturforschung, Medien in der Bildung, Weiterbildung und Lehre. Kontakt: marion.kamphans@tu-dortmund.de.

Martin Lu Kolbinger (promovierter Erziehungswissenschaftler und Rehabilitationspädagoge) hat viel Praxiserfahrung in Erwachsenenbildung, Jugendhilfe, Erlebnispädagogik, Hochschullehre, Rehabilitationspädagogik, Hochschuldidaktik, Konzepterstellung und E-Learning. Im Rahmen von USuS war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule München (Fakultät für Sozialwissenschaften) tätig. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen handlungsorientierte (Erlebnis-)Pädagogik, Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung. Er arbeitet aktuell am E-Learning Center der Hochschule München, leitet die hochschulzertifizierte Weiterbildung „Integrierte Erlebnispädagogik“ der Hochschule Landshut.

Nina Kraushaar studiert Soziologie/Diplom mit den Nebenfächern Politikwissenschaften, Philosophie, Sozial- und Wirtschaftsgeschichte an der Universität Hamburg und war von 2010 bis 2012 als studentische Mitarbeiterin im BMBF-Forschungsprojekt USuS für den Bereich Qualitative Sozialforschung tätig.

Maria Krüger Basener, Dipl.-Kffr., Dipl.-Psych., seit 2003 Professorin für Schlüsselqualifikationen im Fachbereich Technik, Abteilung Elektrotechnik und Informatik an der damaligen Fachhochschule Oldenburg, Ostfriesland, Wilhelmshaven, heute Hochschule Emden-Leer; zusätzlich Projektleiterin in den schul- und hochschuldidaktischen Forschungsprojekten POPBL Problem Based and Project Organized Learning (2006–2008), USuS Teilprojekt Nord (2008–2012), MentorING (2010–2013), M4S (2012–2013) sowie Mitarbeit beim hochschuleigenen BMBF-Projekt BEST4HEL zur Verbesserung der Lehre (2011–2016); Industrieerfahrung in technischen Unternehmen als Managementberaterin und Trainerin (1989 bis heute).

Marianne Merkt, Dr. phil., W3-Professur für Hochschuldidaktik und Wissensmanagement, Leitung des Zentrums für Lehrqualität und Hochschuldidaktik an der Hochschule Magdeburg-Stendal, Vorstandsvorsitzende der DGHD und Mitglied des wissenschaftlichen Beirats des „Zentrums für rechtswissenschaftliche Fachdidaktik“ (ZerF) der Universität Hamburg und des „Zentrums für Lehrkompetenz“ der Univer-

sität Graz. Bis 2012 Leitung des Zentrums für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg auf einer Vertretungsprofessur für Hochschuldidaktik, Studiendekanin des „Master of Higher Education“ und stellvertretende wissenschaftliche Leiterin des im Qualitätspakt Lehre vom BMBF geförderten „Universitätskollegs“ der Universität Hamburg. Ko-Leitung des BMBF-Projekts USuS (Untersuchung von Studienverläufen und Studienerfolg), Leitung des Teilprojekts ProfiLe Hamburg (Professionalisierung der Hochschullehre), Forschung zu Auswirkungen der Interaktion zwischen Studienstrukturen und Studierendenhandeln im Studienverlauf sowie zu Professionalisierungsprozessen von akademisch Lehrenden.

Hilke Rebenstorf, Dr. phil. habil., Soziologin. Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Sozialwissenschaftlichen Institut der EKD, Privatdozentin an der Universität Hildesheim. Von 2009 bis 2012 Projektkoordinatorin im Forschungsprojekt USuS.

Stefanie Schröder M.A. Betreute von Juli 2010 bis Juli 2012 die Datenerhebung und -auswertung im Arbeitsbereich Qualitative Forschung des USuS-Projekts. Seit August 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der HIS GmbH – Institut für Hochschulforschung in der wissenschaftlichen Begleitforschung der BMBF-Initiative „Ankom-Übergänge“ tätig. Sie bereitet ihre Promotion zu Handlungs- und Bewältigungsstrategien im Studium am Beispiel „nicht-traditionell(er)“ Studierender vor.

Konstantin Schultes, Dipl.-Soz. Wissenschaftlicher Mitarbeiter im BMBF-Verbundprojekt USuS an der Universität Hamburg im Arbeitsbereich Quantitative Forschung. Seit 2012 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung im Universitätskolleg der Universität Hamburg. Parallel selbstständig tätig im Bereich der Organisationsberatung und des Wissensmanagements.

Sandra Weis ist Sprachlehrforscherin und Romanistin und wirkt seit 2001 in verschiedenen Bereichen der Sprachausbildung im In- und Ausland. Fragen über Heterogenität und herkunftsbedingte Studien- und Lernkultur begleiten diese Arbeit und bilden zwei Hauptschnittstellen mit dem USuS-Projekt.

