

„(Wie) Kann man sich die Universität als einen Ort guten Studierens vorstellen?“

Erwin Wagner und Kirsten König

Möglicherweise erscheint es ja geradezu verwegen, heute nach Möglichkeiten eines „guten“ Studiums zu fragen. Wie kommen wir dazu und was ist der Hintergrund für diese – wie wir meinen immer noch sehr aktuelle und sehr dringliche – Frage?

Wie kommt es zu der Frage nach einem guten Studium?

In der Zeit von April 2009 bis März 2012 wurde am *center for lifelong learning (cl³)*¹ der Stiftung Universität Hildesheim im Projektverbund ZEITLast² unter anderem zum Thema der zeitlichen Belastung im Studium geforscht. Mittels ausführlicher Zeitbudgetstudien und mit ergänzenden quantitativen und qualitativen Befragungen von Studierenden zeigte sich, dass die reine Zeit, die Studierende (und zwar an mehreren Universitäten und in verschiedenen Studiengängen) für das Studium aufwenden, nicht maßgeblich für das Empfinden von Belastung verantwortlich gemacht wird. Auf die Nachfrage, ob es denn überhaupt Belastung gebe und woher diese rühren könne, kamen eher Hinweise auf unübersichtliche und unklare Studienstrukturen sowie „belastende Kommunikationen“ im Studium wie im universitären Studenumfeld.

In welchem Kontext wurden die Forschungen durchgeführt? Wozu konnten sie demnach beitragen? Das *center for lifelong learning* der Stiftung Universität Hildesheim bearbeitete Fragen des lebenslangen bzw. lebensbegleitenden Lernens in verschiedenen Fokussierungen sowie konkreten Angebotsformen im Kontext von wissenschaftlicher Weiterbildung und berufsbegleitendem Studium (primär in den Formen von Fernstudium oder „virtuellem“ bzw. sogenanntem Onlinestudium) wie beispielsweise: Wie kann man erfolgreich studieren? Wie kann man Studienprozesse (bei sehr begrenzten zeitlichen Ressourcen) sinnvoll und wirkungsvoll unterstützen? Welche (Studien-)Kompetenzen brauchen Studierende? Heute würde man solche Fragen nicht mehr in einer Diskussion über die Bologna-Reform finden, sondern unter dem Begriff „Studierbarkeit“ diskutieren. Die Entwicklungen im Rahmen der Bologna-Reformen haben durch ihre spezifischen Organisations-, Übergangs- und Anrechnungsmodalitäten in Studienprogrammen diese Fragen neu ins Blickfeld gerückt.

Wie ist *lifelong learning* als eine relevante oder interessante Dimension universitären Lehrens und Lernens zu denken? Und mehr noch: Was ist dadurch zu gewinnen? Ganz allgemein könnte man zunächst feststellen, dass in einer Welt, in der Lernen aus gesellschaftlichen, ökonomischen und kulturellen Gründen zu einem notwendig lebensbegleitenden Phänomen wird, auch *das Studium* an einer Hochschule im Kern zu einer Phase in einem derart lebensbegleitend strukturierten Lern- und Entwicklungsprozess mutiert. Ein Studium bleibt gleichwohl eine ganz besondere Phase des Lernens, eine Phase besonderer Intensität, die durch spezifische Übergangsaspekte gekennzeichnet ist und für die weiteren Lernphasen nach dem Studium von prägender Bedeutung sein dürfte. Irgendwie lernt man dann eben doch „für das Leben“ – je nachdem, wie man ein Studium angeht, gestaltet, nutzt, „durchsteht“, bewältigt, genießt und in der eigenen Biografie einordnet. Damit werden Frage bedeutsam wie: Was bedeutet mein Studium für mich? Wie gehe ich mein Studium an? Was will ich mit einem Studium? Was bin ich bereit, in mein Studium zu investieren?

¹ Gegründet im Jahr 1978, verlagert im Jahr 2015.

² Die Webseite ist seit 2015 nicht mehr online. Teilnehmende Verbundpartner waren die TU Ilmenau, Universität Hamburg, Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Die Erfahrungen in der langen forschenden Arbeit zu den Themen lebenslanges Lernen und Lernen im Studium haben letztlich zu zwei zentralen Fragen geführt: a) Wie kann man gutes Studieren beschreiben bzw. charakterisieren, und b) welche Anforderungen und Herausforderungen können daraus möglicherweise an die Gestalter des Studiums an Hochschulen heute und künftig gestellt werden?

In diesem Beitrag versuchen wir, auf der Basis langjähriger Erfahrungen sowie unserer ZEIT-Last-bezogenen Forschungen die oben gestellten Fragen genauer zu bestimmen, zu begründen und partiell zu beantworten. Außerdem wollen wir diskutieren, ob und wie man daraus sowie aus vergleichbaren empirischen Forschungen anderer Teams Hinweise und Antworten finden kann, die „gutes Studieren“ einerseits bestimmen und andererseits auch praktisch gestalten helfen.

Was hat der Bologna-Prozess mit einem guten Studium zu tun?

Zunächst wollen wir kurz den Reformprozess rekonstruieren, der in den letzten Jahren zu neuen Strukturen in den Hochschulen geführt und damit auch die Frage nach der Güte der Studienbedingungen sowie den Faktoren, die hierauf Einfluss nehmen (können), neu aufgeworfen hat: den Bologna-Prozess. Die Bologna-Erklärung wurde am 19. Juni 1999 von 29 europäischen Staaten unterzeichnet. Sie kann als Folgebeschluss der Sorbonne-Erklärung vom 25. Mai 1998 verstanden werden. In der Sorbonne-Erklärung waren fünf Ziele formuliert worden. Es sollte dabei ein offener, europäischer Raum für Hochschulbildung geschaffen werden, die Mobilität gefördert werden, ein System zur Anrechnung von Studienleistungen aufgebaut, eine gestufte Studienstruktur eingeführt und die internationale Anerkennung von Abschlüssen gewährleistet werden (vgl. Brändle 2010, S. 19). In der Bologna-Erklärung werden diese Ziele erweitert und konkretisiert:

Wir bekräftigen unsere Unterstützung der in der Sorbonne-Erklärung dargelegten allgemeinen Grundsätze, und wir werden unsere Maßnahmen koordinieren, um kurzfristig, auf jeden Fall aber innerhalb der ersten Dekade des dritten Jahrtausends, die folgenden Ziele, die wir für die Errichtung des europäischen Hochschulraums und für die Förderung der europäischen Hochschulen für vorrangig halten, zu erreichen:

- Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, auch durch die Einführung des Diplomzusatzes (Diploma Supplement) mit dem Ziel, die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern,
- Einführung eines Systems, das sich im wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt: einen Zyklus bis zum ersten Abschluß (undergraduate) und einen Zyklus nach dem ersten Abschluß (graduate). Regelvoraussetzung für die Zulassung zum zweiten Zyklus ist der erfolgreiche Abschluß des ersten Studienzyklus, der mindestens drei Jahre dauert. Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluß attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene. Der zweite Zyklus sollte, wie in vielen europäischen Ländern, mit dem Master und/oder der Promotion abschließen.
- Einführung eines Leistungspunktesystems – ähnlich dem ECTS [European Credit Transfer System, EW/KK] – als geeignetes Mittel zur Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden. Punkte sollen auch außerhalb der Hochschulen – beispielsweise durch lebenslanges Lernen – erworben werden können, vorausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt.
- Förderung der Mobilität durch Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis im Wege stehen, insbesondere für Studierende: Zugang zu Studien- und Ausbildungsangeboten und zu entsprechenden Dienstleistungen – für Lehrer, Wissenschaftler und Verwaltungspersonal: Anerkennung und Anrechnung von Auslandsaufenthalten zu Forschungs-, Lehr- oder Ausbildungszwecken, unbeschadet der gesetzlichen Rechte dieser Personengruppen.
- Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden.
- Förderung der erforderlichen europäischen Dimensionen im Hochschulbereich, insbesondere in bezug auf Curriculum-Entwicklung, Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Mobilitätsprojekte und integrierte Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme (Bologna-Erklärung 1999, S. 4f.).

Betrachtet man die formulierten Ziele der Bologna-Erklärung, so fällt es zunächst im Rahmen einer europafreundlichen Perspektive nicht schwer, diesen Zielsetzungen eine positive Entwicklungstendenz zuzuschreiben. Gleichwohl waren die Bologna-Reformen von Beginn an auch umstritten. Sie wurden grundsätzlich aus hochschulpolitischen, kulturpolitischen, fachpolitischen und strukturellen Gründen in Frage gestellt (vgl. Scholz; Stein 2009). Zugleich wurden mehr und mehr auch Aspekte der Umsetzung kritisiert (ebenda). Die Reform ist damit in vieler Hinsicht umstritten. Das aber berührt unsere Thematik wenig, da wir weder den Sinn bzw. die Berechtigung noch die konkrete Umsetzung der Bologna-Reformen diskutieren wollen. In unserem Zusammenhang sind konzeptionelle und praktische Umsetzungen der Reformen insbesondere hinsichtlich organisational-struktureller sowie organisational-kultureller Implikationen von Interesse.

Insgesamt werden die „neuen“ Studiengänge oft als mit Inhalten sowie Leistungsanforderungen überfrachtet dargestellt. Die zeitliche Ausgestaltung und Taktung über „Workloads“ (also Zeitaufwände) und Leistungspunkte begünstigen offensichtlich die Einschätzung als ein zunehmend „verschultes“ System, in dem es nicht mehr um „Bildung“ im überkommenden Sinne geht (die aber auch nie ohne Widerspruch akzeptiert war), sondern um Leistung und Beschäftigungsfähigkeit. Mittlerweile haben die allermeisten Hochschulen ihre Reform- und Reorganisationserfahrungen gemacht. Erste Absolventen haben eine Arbeitsstelle auf dem Arbeitsmarkt gefunden, und Bildungsproteste finden kaum noch statt. Ob es so etwas wie empirisch nachweisbare „Überfrachtung“ gibt, wird diskutiert, ist aber auch empirisch analysiert worden.

Was aber lässt sich zu den Studierenden sagen? Lassen sich möglicherweise Veränderungen in deren Orientierungen und Handeln beobachten? Und weiter: Kann man solche Änderungen (so man sie denn findet), plausibel mit den organisational-kulturellen Veränderungen im Kontext der Bologna-Reformen verknüpfen? In dieser ganz anderen Perspektive beschreiben Forscher die derzeitige Generation von Studierenden heute gerne als „Ego-Taktiker“³ oder als „Perfektionierer“⁴. Es gehe den Studierenden nur noch darum, den formalen Anforderungen des Studiums gerecht zu werden, sich Vorteile zu verschaffen und einen möglichst geradlinigen Lebenslauf vorweisen zu können.⁵ Sind dies wirklich Folgen des Bologna-Prozesses? Ein evidenter Zusammenhang kann an dieser Stelle nicht hergestellt werden. Auch wurde der Ego-Taktiker-Ansatz bereits publiziert, als die ersten Umstellungen erst begannen. Insofern wäre im Blick auf die heutige Generation von Studierenden zumindest eingehender zu prüfen, ob diese Beobachtungen eher als Begleiterscheinung grundlegender gesellschaftlicher Entwicklungen interpretiert werden müssen. Der Arbeitsmarkt erscheint heute weniger beständig und weniger langfristig strukturiert als früher (vgl. Sennett 2000; Werle 2010). Auch über den Bereich der Arbeit hinaus werden die Lebensbedingungen zunehmend als unsicher und aufgrund vielfältiger Veränderungen und Verschiebungen als wenig vorhersehbar oder gar vorhersagbar dargestellt (ebenda). Eine subjektiv „logische“ Folgerung scheint darin zu bestehen, für sich selbst möglichst viel Sicherheit erreichen zu wollen, indem zum Beispiel das Studium möglichst effizient absolviert wird. Zertifikate können hierbei für Studierende den Eindruck schaffen, sich mit deren Hilfe von anderen Bewerbern vorteilhaft abgrenzen zu können.

Wir scheinen es also derzeit in der Diskussion über Studierende mit zwei Phänomenen zu tun zu haben: zum einen mit der Diskussion, dass sie faul seien, zu wenig Zeit für ihr Studium aufwendeten und entsprechend gering qualifiziert die Hochschule verlassen würden.⁶ Zum anderen berichten Studien, die versuchen, die moderne Generation der Studierenden zu charakterisieren,

³ Klaus Hurrelmann (2002).

⁴ Klaus Werle (2010).

⁵ Vgl. Robert Grünwald et al. (2013).

⁶ So legte es beispielsweise die Berichterstattung zum Projekt ZEITLast nahe, mit Überschriften wie „Erschöpft vom Bummeln“ (Spiegel 38/2010) nahe.

davon, dass Studierende in hohem Maße bestrebt seien, sich effektiv darum zu kümmern, dass sie gut durch das Studium kommen, um sich entsprechend auf dem Arbeitsmarkt positionieren zu können (vgl. Bloch 2009). Wie werden beide Diskussionen begründet? Wie ist damit umzugehen, dass sich diese Ergebnisse doch zu widersprechen scheinen? Zur Klärung beider Vorannahmen soll zunächst ein Blick auf einige zentrale Ergebnisse der letzten Förderlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) „Zukunftswerkstatt Hochschullehre“ geworfen werden.⁷

Projekt ZEITLast: Annahmen, Ergebnisse, Beobachtungen, Fragen und neue Ansätze

Das Projekt „ZEITLast: Lehrzeit und Lernzeit: Studierbarkeit der BA-/BSc und MA-/MSc-Studiengänge als Adaption von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und Neuen Technologien“⁸ war ein Verbundprojekt, das im Zeitraum von April 2009 bis März 2012 durch das BMBF im Rahmen der „Zukunftswerkstatt Hochschullehre“ gefördert wurde. Einrichtungen an den Universitäten Hamburg, Mainz und Ilmenau waren daran beteiligt. Auftrag und Ziel des Projektes war es, empirisch verlässlich die Zeitbelastung der Studierenden im Kontext der Bologna-Reformen zu untersuchen und gegebenenfalls daraus Verbesserungsstrategien in der Gestaltung der Studienbedingungen zu entwickeln und zu erproben. Es sollte also ein praktischer Zusammenhang zwischen empirischer Evidenz und konkreter Ausgestaltung von Studienbedingungen hergestellt und nach Möglichkeit sogar erneut empirisch überprüft werden. Ohne diesen Erfahrungs- und Beobachtungshintergrund ist diese Wendung zur Frage nach Bedingungen eines „guten Studiums“ nicht verständlich.

An der Stiftung Universität Hildesheim wurde im Rahmen des Projektes insbesondere die Workload von Bachelorstudierenden untersucht. Dabei standen vier Bachelorstudiengänge im Fokus der Aufmerksamkeit: Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis, Sozial- und Organisationspädagogik, Informationsmanagement und Informationstechnologie und Polyvalenter 2-Fächer-Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption. Eingangs bestand die Annahme, dass durch die starke zeitliche Reglementierung der Bachelorstudiengänge auch die studentischen Freiheitsgrade geschrumpft und somit die zeitliche Belastung gestiegen sei. Um diese Annahme zu überprüfen, wurde ein eigenes Erhebungsinstrument entwickelt. Mittels webbasierter Zeiterfassungsbögen notierten die Studierenden täglich abends online, welche Tätigkeit sie wann und wie lange ausgeübt hatten. Hierbei wurden alle studienbezogenen Tätigkeitsdaten erhoben. Darüber hinaus hatten die Studierenden die Gelegenheit anzugeben, ob, wann und wie lange sie zum Beispiel einen Nebenjob ausübten, einer Weiterbildung nachgingen oder ihre Zeit privat nutzten. Die Studierenden trugen dabei täglich am Ende eines jeden Tages ein, womit sie ihre Zeit verbracht hatten. Es wurde hierbei eine Taktung von je 15 Minuten vorgegeben. Diese Daten wurden im Blick auf die Qualitätssicherung der Datengenerierung täglich von Projektmitarbeitenden auf ihre Plausibilität hin überprüft. Im Zweifel wurde Kontakt zu den Studierenden hergestellt, um die angegebenen Daten zu hinterfragen. Erfasst wurden dabei stets fünf Monate im laufenden Semester.

Die Ergebnisse waren von Beginn an überraschend. Sowohl am Standort Hildesheim als auch an den anderen Hochschulen, an denen die Untersuchung durchgeführt wurde, kamen nur einzelne Studierende auf zeitliche Umfänge, die den „Vorgaben“ durch den Bologna-Prozess und der Spezifizierung durch die Kultusministerkonferenz (KMK) (von ca. 40 Stunden wöchentlichem Aufwand) entsprachen. Der Durchschnitt der Studierenden brachte deutlich weniger Zeit für das Studium auf. Dies war nicht leicht zu verstehen. Durch den Eindruck von regelmäßigen

⁷ Vgl. <http://www.zukunftswerkstatt-hochschullehre.de/>, letzter Zugriff am 06.03.2016.

⁸ Prof. Dr. Rolf Schulmeister; Projektkoordination: Universität Hamburg; Prof. Dr. Stefan Aufenanger, Projektpartner: Johannes Gutenberg-Universität Mainz; Prof. Dr. Heidi Krömker; Projektpartnerin: Technische Universität Ilmenau.

studentischen Protesten sowie lautstark und prominent vorgetragenen Äußerungen⁹, dass das Studium heute kaum noch „studierbar“ sei und überdies einen hohen Belastungsfaktor darstelle (ebenda), schienen die Vorannahmen des Projektes ZEITLast sehr gut begründet. Gleichwohl sprachen plötzlich und unerwartet die empirischen Daten dagegen.

Weitere quantitative und qualitative Befragungen von an der Untersuchung beteiligten Studierenden zeigten dann auf, dass es wohl Aspekte zu geben scheint, die auf das Studium belastend wirken. Sie scheinen allerdings zwischen den Studierenden in deutlich ungleicher Weise belastend zu wirken, und sie sind auf mehreren Ebenen zu finden. Auf der einen Seite wurden Faktoren genannt, die auf Seiten der Lehrorganisation zu verorten sind. Hierzu gehören etwa Prüfungszeiträume und die Prüfungsdichte sowie die Informationslage zu Anforderungen des Studiums. Letztere scheint dadurch zum Problem zu werden, dass mehr Informationen verfügbar sind, als genutzt werden können (etwa durch die Dokumentation aller Studienordnungen im Internet und dass Studierende sich unsicher zeigten, wie verlässlich denn die jeweils veröffentlichte Version nun sei). Wir haben diese Beobachtung bereits 2011 thematisiert und das Phänomen als „Informations-Paradoxon“ beschrieben (Wagner; König 2011). Zudem wurde deutlich, dass auch Faktoren im Privatleben der Studierenden sowie die Bemühungen darum, das Studium mit den anderen lebensweltlichen Bereichen in Einklang zu bringen, für Studierende eine Herausforderung darstellen können. In das Blickfeld der Analyse gerieten somit ein gelingendes Zeit- und Selbst- sowie Studienmanagement der Studierenden. Gehört dieses in relevanter Weise zu den heutigen Bedingungen eines „guten“ Studiums? fragten wir uns.

Hier liegt der Ursprung für die zentrale Frage nach den Bedingungen und Faktoren für ein „gelingendes“ (bzw. ein „gutes“) Studium im Kontext reformierter Studienstrukturen. Zuvor ist allerdings noch eine andere Frage genauer in den Blick zu nehmen: Sind Studierende mittlerweile eventuell in ihrem Studium erfolgreich, weil die Anforderungen gesenkt wurden? Lässt sich möglicherweise so erklären, weshalb es systematisch möglich erscheint, ein Studium mit relativ geringem Zeitaufwand erfolgreich zu bewältigen? Der Wissenschaftsrat machte bereits im Jahr 2007 darauf aufmerksam, dass es sein könnte, dass deutsche Hochschulen zu gute Noten vergäben (Wissenschaftsrat 2007; 2012). Wenn diese Vermutung zuträfe (was sich aus verschiedenen Gründen nur sehr schwer wird nachweisen lassen), dann ließe das entweder den Schluss zu, dass die Vorgabe einer Orientierungs-Workload von 40 Stunden je Woche (etwa in Anlehnung an die übliche 40-Stunden-Woche im Arbeitsleben) von vornherein falsch oder unbegründet war. Oder es wäre zu schließen, dass sich das Problem sozusagen „unter der Hand“ bereits geregelt hätte, indem die Hochschulen (oder die Hochschullehrenden) ihre Anforderungen implizit so angepasst hätten, dass ein erfolgreiches Studium eben auch mit geringerem Zeitaufwand regelmäßig zu schaffen sei. Man kann an dieser Stelle schon ahnen, dass die Frage nach einem „guten“ Studium schwieriger zu beantworten sein wird als zunächst vielleicht vermutet. Denn: Ist ein erfolgreiches Studium (gleich unter welchen Rahmenbedingungen) zugleich als ein „gutes“ Studium zu bewerten?

Als im Jahr 1999 die Bildungsminister in Bologna zusammenkamen, ging es darum, das Studieren in Europa zu verbessern. Als ein zentraler Aspekt der Reform wurden die Orientierung an gemeinsamen Standards in der (Hochschul-)Bildung sowie ein explizites Qualitätsmanagement eingeführt. Hierbei ging man zunächst davon aus, dass eine Transformation der Studiengänge in ein zweigliedriges System einfacher und verständlicher Studienzyklen zu mehr Vergleichbarkeit – und darüber auch zu einem „besseren“ Studium – führe. Im Laufe der Jahre schlossen sich immer mehr Länder diese Orientierung an (wobei sicherlich auch politisch induzierter Vergleichsdruck eine Rolle gespielt haben dürfte). Im Abstand von zwei Jahren fanden Folgekonferenzen statt, in denen es auch darum ging, die Qualitätsentwicklungen im Studium zu beobachten

⁹ Vgl. zum Beispiel die „Heute“-Sendung des ZDF vom 17.11.2009.

und zu reflektieren. Zugleich wurden neue Fragen gestellt und es wurden weitere Entwicklungen im Hochschulbereich vorangetrieben.

Studieren rückte dadurch außerdem in den Fokus des öffentlichen Interesses. Parallel hierzu klagten andere Stimmen über den drohenden Fachkräftemangel im Zuge der demografischen Entwicklung. Um die Quote der Absolventen zu steigern und die geburtenstarken Jahrgänge ausreichend in die akademische Welt zu integrieren, wurden sogenannte Hochschulpakete geschlossen.¹⁰ Das Bundesministerium für Bildung und Forschung begann damit, explizit Förderlinien auszuschreiben, die die Verbesserung der Lehre und des Lernens zum Ziel hatten.¹¹ Das Projekt ZEITLast gehörte zu den Forschungsprojekten, die in der Förderlinie „Zukunftswerkstatt Hochschullehre“ gefördert wurden. Dieses sowie 32 andere Projekte sind mittlerweile ausgelaufen und haben viele interessante Ergebnisse hervorgebracht, die es ermöglichen, die aktuelle Lehr- und Lernsituation an unseren Hochschulen genauer erfassen, beschreiben und bewerten zu können. Diese Entwicklung findet offenbar eine Fortsetzung in der Förderlinie „Qualitätspakt Lehre“ durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Zum Stand der Evidenz: Ergebnisse aus Projekten der „Zukunftswerkstatt Hochschullehre“

Was haben andere BMBF-Projekte empirisch „durchleuchtet“, und was haben sie herausgefunden? Welche Folgerungen für die Praxis im Studium ziehen sie und wie begründen sie diese? Wie eingangs erwähnt, wurden insgesamt 33 Projekte in dem Programm Zukunftswerkstatt Hochschullehre gefördert. Nicht alle fokussierten sich auf die Analyse der Studienbedingungen. Wir haben diejenigen Studien ausgewählt, aus deren Ergebnissen Informationen zu Bedingungen und Möglichkeiten eines guten bzw. gelingenden Studierens selektiert werden können.

Das Projekt QualitAS¹² analysiert die Wirksamkeit von Anreiz- und Steuerungssystemen der Länder auf die Qualität der Hochschullehre. Die Autoren kommen zu folgendem Schluss:

Ein Überblick zum Entwicklungsstand von Anreiz- und Steuerungsinstrumenten zeigt, dass mittlerweile in fast allen Bundesländern neue Verfahren eingeführt worden sind, sich jedoch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen ausmachen lassen. Unsere multivariaten statistischen Analysen zeigen, dass monetäre Verfahren durchaus nachweisbaren Einfluss auf quantitative Indikatoren des Hochschuloutputs, wie zum Beispiel Absolvent(inn)en oder Drittmittel, haben (Dohmen; Henke 2011, S. 240).

Die Wirksamkeit von „Leistungsorientierten Mittelzuweisungen“ (LOM) wirkt den Autoren zufolge allerdings nicht unmittelbar auf eine Steigerung der Lehrqualität. Die verschiedenen Mittelzuflüsse haben unterschiedliche Wirkungen. Studienbeiträge wirken nach den Autoren positiv auf die Quote der Absolventinnen und Absolventen und die Anzahl von weiblichen Professuren. Der Globalhaushalt zeige positive Einflüsse auf die Quote weiblicher Professuren, die Promotionen und die Habilitationen. Aber die Autoren kommen auch zu folgendem Ergebnis:

Mit Ausnahme des Indikators Absolvent(inn)en zeigen sich in der Lehre tendenziell negative Effekte, wenn durch die LOM hohe Budgetanteile umverteilt werden, während Budgetrelevanz positive Wirkung auf die Forschung entfaltet. Es kann ferner zu Nebenwirkungen durch die LOM kommen, was insbesondere den „Trade-off“ zwischen Lehr- und Forschungsindikatoren betrifft. Mit anderen Worten, es erscheint unwahrscheinlich, dass Forschungs- und Lehrindikatoren gleichzeitig durch die LOM verbessert werden (ebenda, S. 250).

Begünstigt werde jedoch der Anteil an Absolventinnen und Absolventen. Offen bleibt an dieser Stelle, ob diese Zunahme auch einen Rückschluss auf ein gutes Studieren zulässt. Die Autoren

¹⁰ Vgl. <http://www.bmbf.de/de/6142.php>, letzter Zugriff am 06.03.2016.

¹¹ Vgl. <http://www.zukunftswerkstatt-hochschullehre.de/>, letzter Zugriff am 06.03.2016.

¹² Vgl. <http://www.qualitas-lehre.de/inhalt-und-ziele.html>, letzter Zugriff am 06.03.2016.

gehen bei ihrer Untersuchung nicht auf weitere hochschulpolitisch relevante Aspekte ein. So wird zum Beispiel nicht abschließend geklärt, ob für die Steigerung der Absolventenquote nicht auch andere Faktoren (wie etwa die Verkürzung der Schulzeit in Gymnasien) ursächlich sein könnten. Aber: Kann denn eine reine Steigerung von Absolventenquoten bereits als Indiz für ein „besseres“ oder gar ein „gutes“ Studium betrachtet werden?

Das Forschungsprojekt STEP¹³ hat die „Subjektiven Theorien“ Studierender und Lehrender zum Verhältnis von Studium und Berufspraxis untersucht. Sie verweisen im Rahmen ihres Vorgehens darauf, dass es eine große Bandbreite

in den jeweiligen Konfigurationen von Studium und Berufspraxis zwischen den verschiedenen Studiengängen, zum anderen aber auch eine erhebliche Heterogenität im Verständnis von Praxisbezug innerhalb der einzelnen Studiengänge gibt (Oechsle et al. 2011, S. 179).

Ihre Daten gewannen die Forscherinnen mittels leitfadengestützter und problemzentrierter Interviews. Hieraus entwickelten sie eine Typologie der Praxiskonzepte von Studierenden in den Studiengängen Lehramt und Soziologie und kommen zu folgendem Ergebnis:

Die Analyse der Interviews zeigt eine erhebliche Varianz in den Vorstellungen über einen Praxisbezug des Studiums. Diese Unterschiede ergeben sich weniger durch die Differenz im Berufsbezug der Studiengänge selbst als vielmehr durch unterschiedliche Subjektive Theorien von Studierenden innerhalb eines Studiengangs (ebenda, S. 184).

Sie folgern:

Es ist davon auszugehen, dass die von uns [Oechsle et al.] rekonstruierten Subjektiven Theorien einen Einfluss auf die Studiengestaltung, die Studienstrategien und mittelbar auch die Zufriedenheit mit dem Studium nehmen. Dabei ist zunächst festzuhalten, dass die Studierenden unerwartet unterschiedliche Deutungen des Verhältnisses von Studium und Beruf vorbringen. Dieser Heterogenität muss die Universität Rechnung tragen und differenzierte Angebote für die verschiedenen Gruppen von Studierenden anbieten (ebenda, S. 187).

Die Autoren empfehlen, Subjektive Theorien oder Deutungsmuster der Studierenden im Hochschulkontext zu thematisieren, damit Studierende die Möglichkeit erhalten, ihre eigenen Orientierungen und deren Angemessenheit auf dieser Basis zu reflektieren. Es geht hier also darum, genauer herauszufinden, wie sich Studierende Zusammenhänge von Studium und Beruf gedanklich konzipieren, begründen und deuten (Subjektive Theorien). Das ist eine interessante Perspektive. Wie aber ergeben sich daraus Hinweise auf ein gutes Studium? Sollten subjektive Deutungsmuster (unabhängig von ihrer Differenziertheit und sachlichen Angemessenheit) immer zum Gegenstand inneruniversitärer Reflexion gemacht werden, um Studium besser gestalten zu können? Sind diese Konzepte eher für das Studium bedeutsam oder doch eher für Übergangssituationen?

Den Studienerfolg aus Studierendensicht hat auch das Forschungsprojekt USUS beleuchtet.¹⁴ In ihrer Publikation zur ersten Erhebungswelle im Wintersemester 2009/2010 an vier Standorten und Hochschulen verschiedenen Typs (Universität, Technische Universität und Hochschule für angewandte Wissenschaften) untersuchte das Projekt, welche „Faktoren für ein erfolgreiches Studieren unter Bologna-Bedingungen“ verantwortlich seien und „worin eventuelle Barrieren eines erfolgreichen Studiums bestehen und wie die Studienbedingungen und -ergebnisse verbessert werden können“ (Bülow-Schramm; Merkt; Rebenstorf 2011, S. 167). Es soll hier also ganz direkt um „Faktoren“ und „Bedingungen“ eines „besseren Studiums“ (im Sinne eines erfolgreichereren

¹³ Vgl. <http://www.step-projekt.de/>, letzter Zugriff am 06.03.2016.

¹⁴ Vgl. [https://www2.uni-hamburg.de/newsletter/archiv/Oktober-2009-Nr-7-/Projekt-USuS-ndash-br-Untersuchung-zu-Studienverlaufen-und-Studienerfolg.html](https://www2.uni-hamburg.de/newsletter/archiv/Okttober-2009-Nr-7-/Projekt-USuS-ndash-br-Untersuchung-zu-Studienverlaufen-und-Studienerfolg.html), letzter Zugriff am 06.03.2016.

Studiums) gehen. Die Autorinnen kommen unter anderem zu dem Ergebnis, dass weniger als erwartet das „kulturelle Kapital“¹⁵ der Studierenden von Bedeutung für das erfolgreiche Studieren sei, sondern vielmehr das Lehrverhalten der Dozierenden Einfluss auf den studentischen Kompetenzerwerb nehme. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass sich in der Regel eine studienfachbezogene Ausbildung, die vor Studienbeginn abgeschlossen wurde, positiv auf den Studienverlauf auswirkt. Was können diese Ergebnisse beitragen zu einer systematischen Perspektive darauf, was ein gutes Studium ausmacht und wie dieses gegebenenfalls zu gestalten bzw. zu unterstützen ist? Nähere Erläuterungen hierzu schildern die Autorinnen in diesem Band.

Viel Aufmerksamkeit hat das Forschungsprojekt FAIRUSE im Zuge dieser Förderlinie auf sich gezogen.¹⁶ In diesem Projekt sollte geklärt werden, in welchem Maße „erfolgreiches“ Studieren durch Regelverstöße (also Betrug oder andere Formen „devianten Verhaltens“) bedingt ist. Das Medienecho war sehr stark, die Anzahl an wissenschaftlichen Publikationen stieg erst im Anschluss an das Projekt. Der Leiter der FAIRUSE-Studie Sebastian Sattler verweist in einem ZEIT-Onlineinterview auf eine gewisse Normalität von „deviantem Verhalten“ von Studierenden:

Die Mehrheit, rund 80 Prozent, bedient sich zumindest im Laufe eines Semesters unerlaubter Mittel, schreibt also einen Spickzettel, schaut in der Klausur vom Nachbarn ab oder gibt ein Plagiat ab. Das belegt unsere Studie. Ich würde aber nicht in allen Fällen von Betrug sprechen. Immerhin braucht es deutlich weniger kriminelle Energie, mal einen Spickzettel zu schreiben als ein glasklares Plagiat abzugeben (Sattler 2012a).

Darüber hinaus macht Sattler auf mangelnde Plagiatskontrollen aufmerksam: „Nur ein Viertel der Arbeiten wird stichprobenartig mit Suchmaschinen geprüft und nicht einmal jede fünfte mit einer Plagiatssoftware“ (ebenda). Dies führe dazu, dass 94 Prozent aller Plagiate unerkannt blieben. Im Interview mit dem Kölner Stadtanzeiger findet Sattler erste Erklärungsversuche, weshalb es zu Plagiaten von Studierenden komme. Unter anderen benennt er Aspekte wie das Prokrastinieren (also das „Aufschiebeverhalten“) von Studierenden, aber auch mangelnde Unterstützung von ihren Lehrenden. Allerdings räumt Sattler auch Fehler beim Zitieren ein, die aus Unkenntnis des Handwerks resultieren könnten (vgl. Sattler 2012b). In seiner ersten Fachpublikation, die aus diesem Projekt resultiert, zieht er zur Erklärung den Rational-Choice-Ansatz heran (Sattler 2013) und konzipiert ein Modell, in dem die Häufigkeit des Auftretens von Plagiaten oder anderen Formen von Betrug insbesondere aus dem „errechneten“ Nutzen sowie den „günstigen Gelegenheiten“ erklärt werden. „As long as the net utility is positive, a rational student would invest in creating or advancing situations in which plagiarism is possible“ (Sattler 2013, S. 459). Im Kontext von aufgeschobenen Tätigkeiten sieht Sattler somit eine begünstigende Voraussetzung für das Auftreten von Plagiaten. Was wären sinnvolle Folgerungen für ein besseres oder ein gutes Studium? Wäre das zum Beispiel ein Studium, in dem weder „Aufschieberitis“ noch Betrug vorkommen würden, weil sie sich schlicht nicht lohnen würden oder weil sie durch konsequente Kontrollen als zu riskant erscheinen und deshalb vermieden würden?

Das Forschungsprojekt „ProDI-H – Prokrastination im Hochschulkontext: Ein Programm zur differentiellen Diagnose und individualisierten Interventionen“¹⁷ hat sich dem Thema des Aufschiebens direkt gewidmet.

Prokrastination, das Aufschieben von Handlungen, ist unter Studierenden ein weit verbreitetes Phänomen: Anstatt mit der Vorbereitung auf eine wichtige Prüfung zu beginnen, müssen noch ‚wichtige‘ E-Mails beant-

¹⁵ Im Sinne von Pierre Bourdieu.

¹⁶ Vgl. <http://www.uni-bielefeld.de/soz/fairuse/>, letzter Zugriff am 06.03.2016.

¹⁷ Vgl. <https://www.uni-bielefeld.de/psychologie/ae/AE12/forschung/ProDI-H/>, letzter Zugriff am 06.03.2016.

wortet oder die Wohnung sorgfältig aufgeräumt werden. Nicht selten erweist sich das Phänomen der Prokrastination als Hindernis für ein effizientes und zufriedenstellendes Studium. Dementsprechend äußert ein Teil der betroffenen Studierenden den Wunsch, das eigene Aufschiebeverhalten gezielt zu verändern.¹⁸

Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass ein zentraler Aspekt, der das Aufschieben begründe, eben auch in der Frage zu sehen sei, ob man das Richtige studiere. Zur Unterstützung ihrer Studierenden wurden im Rahmen der Untersuchung von Fries et al. Trainings konzipiert, die den Studierenden eine Unterstützung gegen ihr Aufschiebeverhalten bieten. Diese Trainings bewerten die Forscher bis heute positiv.¹⁹

Dies lässt den Schluss zu, dass Prokrastination zwar Stress und deviantes Verhalten bei Studierenden im Studium begünstigen kann, darauf aber nicht beschränkt sein muss. Vielmehr scheint es sich um eine Art generalisiertes Verhaltensmuster zu handeln, das in engem Zusammenhang mit der Frage nach dem Sinn des Studiums und der damit verbundenen Motivation zu sehen ist. Es ist damit klar, dass Prokrastination und deviantes Verhalten nicht zwangsläufig die Ursache für ein misslingendes Studium darstellen müssen. Welche Rolle spielen derartige – mehr oder weniger „individualisierbare“ – Verhaltensmuster für das Gelingen eines Studiums oder gar dafür, dass man von Bedingungen für ein gutes Studium sprechen kann? Es wird jedenfalls offensichtlich, dass auch individuell zurechenbare Muster in Orientierung und Verhalten bedeutsam werden, wenn es darum geht, Bedingungen eines guten Studiums zu diskutieren – und zwar gerade auch dann, wenn diese „individuellen“ Muster im universitären Studienkontext „kollektiv“ auftreten (können). Hiermit werden Studierende gleichfalls zu Akteuren bei der Gestaltung eines gelingenden Studiums.

Wird damit (auch) studentische Kompetenz zu einem Schlüssel für ein gutes bzw. gelingendes Studium? Darauf zielt (zumindest teilweise) das Forschungsprojekt „Transitionen – Gelingende Übergänge an den Schnittstellen Schule – Studium und Studium – Beruf durch anschlussfähige Interventionen in der Hochschuldidaktik“.²⁰ Es geht sowohl um mögliche Kompetenzen von Studierenden, Übergänge gut zu schaffen, als auch um hochschuldidaktisch angelegte Interventionen dafür.

Für die Studiengänge des Fachbereichs Wirtschaft und Gesundheit, Lehreinheit Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld sollen auf curricularer und formal-organisatorischer Ebene Transitionen zu Beginn des Studiums sowie beim Einstieg in die anschließende Berufstätigkeit fokussiert, wissenschaftlich begleitet und analysiert werden. Ein Forschungsschwerpunkt liegt dabei in der Kompetenzentwicklung. Hier wird insbesondere wissenschaftlich untersucht, mit welchen Kompetenzen die Studierenden in die Hochschule kommen und wie diese durch adäquate hochschuldidaktische Interventionen sowohl berücksichtigt als auch erweitert werden können (ebenda).

Die Autoren sehen in Anlehnung an Grossmass und Hofmann (2009) den Übergang in das Studium als „Statuspassage“:

Um die sich daraus ergebenden individuellen, emotionalen, intellektuellen und sozialen Anforderungen zu verstehen, sind die Veränderungen und Unterschiede zwischen dem Status, aus dem die Studienanfänger kommen, und dem Status, in den sie wechseln, sorgfältig zu erheben (Nauerth et al. 2011, S. 1).

Es wurden Studierende mit Abitur, beruflich Qualifizierte und Studierende mit einer Fachhochschulreife befragt. In der Publikation ihrer Ergebnisse berichten die Autoren von Befragun-

¹⁸ Vgl. <http://www.uni-bielefeld.de/empihof/prodih.html>, letzter Zugriff am 06.03.2016.

¹⁹ Vgl. http://www.hochschulforschung-bmbf.de/_media/18_ProDIH.pdf, letzter Zugriff am 06.03.2016.

²⁰ Vgl. <http://www.kompass.fh-bielefeld.de/projekte/abgeschlossene-forschungsprojekte/transitionen>, letzter Zugriff am 06.03.2016.

gen von Studierenden hinsichtlich ihrer Selbsteinschätzung sowie von intervenierenden Maßnahmen in der Studieneingangsphase. Dabei kommen sie zu dem Ergebnis, dass Studierende mit Abitur ihre Fähigkeiten

in den Bereichen: Beteiligung an Diskussionen in Lehrveranstaltungen, Ergebnisse verständlich und präzise präsentieren, theoretisch, abstrakt denken sowie auf Prüfungen vorbereiten besser einschätzen als Studierende mit Fachhochschulreife bzw. ohne formale Hochschulzugangsberechtigung (ebenda, S. 5).

In Zusammenhang mit der Hochschulzugangsberechtigung erhoben sie gleichfalls die Prüfungsnoten in einzelnen Modulen und folgern, dass die Art und Weise der Hochschulzugangsberechtigung nicht auf die Prüfungsnoten wirke (ebenda, S. 7). Sie kommen im Weiteren zu dem Ergebnis, dass die Implementation unterstützender Maßnahmen im ersten Semester positive Einflüsse zeige:

Stellt man die Ergebnisse der Befragungen im Übergang Schule – Studium dem Übergang Studium – Beruf gegenüber, so ist deutlich, dass in beiden Übergängen die Leistungsanforderungen für ca. 50 % der Befragten von Relevanz sind. Dagegen ist der Übergang in das Studium mit einem höheren Ausmaß an Orientierungsproblemen, Veränderungen im persönlichen Umfeld sowie mit dem Verlust von vertrauten und Sicherheit gebenden Strukturen verbunden, was sich in einer deutlich höheren Angst zu versagen widerspiegelt (ebenda, S. 7).

Die Ergebnisse sprechen dafür, das Studium als einen Prozess zu verstehen, den es in der jeweiligen Studienphase zu managen gelte (vgl. dazu auch Wagner; König 2011). Was lässt sich daraus für die Frage nach einem „guten Studium“ gewinnen? Auf jeden Fall schärft dieses Projekt den Blick dafür, dass ein Studium fruchtbar als eine Form der „Statuspassage“ konzipiert werden kann. Für die Frage, wie gut ein Studium gelingt, kommen damit sowohl zurechenbare Kompetenzen als auch gelingende „Passungen“ (von organisierten Anforderungen und Kompetenzen) ins Blickfeld. Ob ein Studium als gut oder gelingend wahrgenommen werden kann – und zwar sowohl aus der Sicht von Studierenden wie aus der Perspektive von Lehrenden und Organisationen –, hängt dann auch davon ab, welcher Status und welche (Übergangs-)Prozesse betrachtet werden.

Das Projekt „ProfiLe – Professionalisierung in der Lehre – Qualitätssteuerung und hochschuldidaktische Kompetenzentwicklung“²¹ untersucht Bedingungen, Strategien und Probleme der Professionalisierung von Lehrenden an Universitäten. „Ziel ist die Modellierung der Entwicklung von Lehrkompetenz in formellen und informellen Lernprozessen und die wissenschaftliche Fundierung von Verfahren der Qualitätssteuerung“ (ebenda). In den Ergebnissen finden sich sowohl eine Kompetenzmodellierung mit ausformulierten Kompetenztypen als auch deren Einbindung in eine übergreifende Qualitätssteuerung. Der Autor Heiner kommt zu dem Schluss:

Der Wirkungszusammenhang zeitgemäßer und innovativer Lehrkompetenzentwicklung ist komplex und damit hochgradig prekär für eine Qualitätssteuerung, die akademische Personalentwicklung auf dem Gebiet der Lehre und des Studiums an den Bologna-Zielen ausrichtet (Heiner 2011, S. 281).

Heiner richtet seinen Blick auf die Lehrenden. Mit Sicherheit darf die Bedeutung von Lehre und Lehrkompetenz in dieser Diskussion nicht vernachlässigt werden. Wie Heiner es beschreibt, muss dabei darauf verwiesen werden, dass dieses Feld äußerst heterogen ist und mit großer Wahrscheinlichkeit stets im Kontext der jeweiligen Fachkultur zu diskutieren ist (ebenda).

²¹ Vgl. <http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/profile/>, letzter Zugriff am 06.03.2016.