

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

Studieneinstieg und Studien(einstiegs-)erfolg

- Digitaler Studieneinstieg – Was wissen wir über die Vorhersage von Studienerfolg und welche Rolle könnten digitale Kompetenzen spielen?
- Herausforderungen von First-Generation-Studierenden im Studieneingang als qualitative Hinweise auf Studierbarkeit
 - Das berufsbegleitende Fernstudium aus Sicht nicht-traditioneller Studierender
 - Die Verbesserung der Rahmenbedingungen für Studienerfolg an Österreichs öffentlichen Universitäten
 - Wissenschaft als teures Hobby – eine Rezension zum Buch #IchBinHanna

2
2022

Herausgeber*innenkreis

Susan Harris-Huermann, Dr., Professor for International Educational Leadership and Management, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

René Krempkow, Dr., wissenschaftlicher Referent in der Stabsstelle Qualitätsmanagement der Humboldt-Universität zu Berlin

Lukas Mitterauer, Dr., stellvertretender Leiter der besonderen Einrichtung für Qualitätssicherung, Universität Wien

Rüdiger Mutz, Dr., senior researcher am Competence Center for Higher Education and Science Studies (CHESS), Universität Zürich

Ines Langemeyer, Dr., Prof., Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik, Wissenschaftliche Leitung des Lernlabors/House of Competence, Karlsruher Institut für Technologie

Philipp Pohlenz, Dr., Professor für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre, Humanwissenschaftliche Fakultät der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Uwe Schmidt, Dr., Prof., Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung der Universität Mainz, Geschäftsführer des Hochschulevaluationsverbundes Südwest

Wolff-Dietrich Webler, Dr., Prof., ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway), Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB)

Hinweise für die Autor*innen

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor*innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor*innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autor*innenhinweisen“ auf unserer Website: www.universitaetsverlagwebler.de.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Website.

Impressum

Anschrift Verlag, Redaktion, Abonnementenverwaltung:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Wissenschaft und Hochschule
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld
Tel.: 0521-92 36 10-12, Fax: 0521-92 36 10-22

Satz: UVW, info@universitaetsverlagwebler.de

Anzeigen: Die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“ veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise erhalten Sie auf Anfrage beim Verlag.

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 07.06.2022

Umschlaggestaltung: Wolff-Dietrich Webler, Bielefeld
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Druck: Sievert Druck & Service GmbH,
Potsdamer Str. 220, 33719 Bielefeld

Abonnement/Bezugspreis: (zzgl. Versandkosten)
Jahresabonnement: 89 Euro
Einzelheft: 23.50 Euro, Doppelheft: 44.90 Euro

Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften

sind an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de.

Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfasser*innennamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber*innen bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

Von René Krempkow

33

Qualitätsentwicklung/-politik

Michael Meznik

Die Verbesserung der Rahmenbedingungen für
Studienerfolg an Österreichs öffentlichen Universitäten

54

Qualitätsforschung

Pascale Stephanie Petri

Digitaler Studieneinstieg – Was wissen wir über die
Vorhersage von Studienerfolg und welche Rolle könnten
digitale Kompetenzen spielen?

34

Rezension

René Krempkow

Wissenschaft als teures Hobby – eine Rezension
zum Buch #IchBinHanna

61

Lukas Georg Hartleb

Herausforderungen von First-Generation-Studierenden
im Studieneingang als qualitative Hinweise auf
Studierbarkeit

41

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Günther Wenzel, Stefanie Kuso,

Ursula Höllhumer & Eszter Geresics-Földi

Das berufsbegleitende Fernstudium aus Sicht
nicht-traditioneller Studierender

47

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HSW, HM, P-OE und ZBS

IV

Neuerscheinung in der Reihe „Angewandte Wissenschaften und Künste“:

Hans-Kaspar von Matt
Die Schweizerischen Fachhochschulen: eine Biografie
Geschichte und Geschichten über die Bildung eines neuen Hochschultypus

Die schweizerischen Fachhochschulen nahmen 1997 ihre Tätigkeit auf. Die vorliegende Arbeit dokumentiert ihre verschlungene Entstehungsgeschichte. Im Zentrum stehen jene bildungspolitischen Institutionen, die den Prozess angestoßen, gefördert, unterstützt und teilweise auch behindert haben. Zur Sprache kommen auch das politische und wirtschaftliche Umfeld und sein Einfluss auf die Konzeption der Fachhochschulen sowie die Rolle einzelner Personen, die sich dabei hervorgetan haben. Dank den 34 Interviews mit Hauptakteuren, die ergänzend zur Auswertung der schriftlichen Quellen geführt wurden, wird ein neues Licht auf diese wichtige Phase der Bildungspolitik geworfen. Die Geschichten hinter der Geschichte bringen manches Detail ans Licht und zeigen anschaulich die unterschiedlichen Kulturen, Interessen und Agenden der daran beteiligten Institutionen und Personen.

Die Arbeit beeindruckt durch eine Fülle von Hintergrundwissen und zeigt die Komplexität des Bildungsraumes und die Entwicklung zu mehr Systematik mit all ihren Irr- und Umwegen. Durch die Chronologie und Quellensammlung ist sie ein willkommenes Arbeitsinstrument für Interessierte, zeichnet sie doch ein detailreiches, differenziertes Bild des Entstehungsprozesses der Fachhochschulen, das in dieser umfassenden Form gefehlt hat.

Die neue Reihe „Angewandte Wissenschaften und Künste“:

Diese Reihe hat einen prominenten Herausgeberkreis und Beirat aus der Schweiz, Österreich und Deutschland. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf der Aktionsebene auf den Spannungsbogen zwischen Grundlagen und Anwendung und dem Verschwimmen scharfer Abgrenzungen sowie – institutionell gesehen – von der Fraunhofer Gesellschaft bis zu den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und die Kunst- und Musikhochschulen.

Weitere einschlägige Werke sind zur Publikation willkommen. Das ausführliche Reihenkonzept finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de/buchreihen

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22



Bielefeld 2022, 231 Seiten,
ISBN (Print): 978-3-946017-26-4, € 39.90
ISBN (E-Book): 978-3-946017-27-1, € 36.90

Studieneinstieg und Studien(einstiegs-)erfolg sind wiederkehrende Themen in der QiW – und dies nicht ohne Grund. Denn dass der Studieneinstieg eine besonders kritische Phase ist, belegen viele theoretische und empirische Arbeiten. In der aktuellen Ausgabe wird dies in vier Beiträgen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet, die z.T. bisher noch selten eingenommen wurden.

Pascale Stephanie Petri stellt die Frage, ob die bisherigen Erkenntnisse zu validen Prädiktoren von Studierenerfolg und Studienabbruch auch für die digitale Hochschullehre gelten. Sie tut dies vor dem Hintergrund, dass die zahlreichen bisher vorliegenden Befunde größtenteils auf Daten aus Präsenzlehre-Settings basieren – während in der Corona-Pandemie und der daraus resultierenden (fast) flächendeckenden Umstellung der Hochschullehre auf digitale Formate einiges anders geworden ist als in der Präsenzlehre. Dabei rückt sie auch das Thema der digitalen Kompetenzen Studierender in den Vordergrund, da diese als zusätzlicher Prädiktor an Bedeutung gewonnen haben könnten. Welche Rolle digitale Kompetenzen im digitalen Studieneinstieg spielen könnten, wurde mit einer bundesweiten Längsschnittstudie untersucht – mit z.T. unerwarteten Ergebnissen.

Seite 34

Lukas Georg Hartleb thematisiert mit seinem Beitrag zu Herausforderungen von First-Generation-Studierenden im Studieneingang als qualitative Hinweise auf Studierbarkeit einen zentralen Begriff im hochschulpolitischen Diskurs des deutschsprachigen Raums „post Bologna“. Dessen Zentralität sei z.B. an der Novelle des Universitäts-Gesetzes 2021 in Österreich erkennbar. Für die Beantwortung der Frage, wie Studierbarkeit gefördert werden kann, sind ihm zufolge zwei Aspekte besonders relevant, die bisher im Forschungsdiskurs wenig berücksichtigt wurden: die Studieneingangsphase und die zunehmend heterogene Zusammensetzung der Studierenden. Die Studieneingangsphase ist deshalb besonders wichtig, weil Hochschulen von Studienanfänger*innen hohe Anpassungsleistungen fordern. Die soziale Heterogenität der Studierenden ist relevant aufgrund der vielfältiger gewordenen zu Studienbeginn verfügbaren individuellen Ressourcen, auf die sich die Hochschulen einstellen müssten. Besonders interessant ist hierbei die Gruppe der First-Generation-Studierenden, die er in seinem Beitrag fokussiert.

Seite 41

Günther Wenzel, Stefanie Kuso, Ursula Höllhumer und Eszter Geresics-Földi fokussieren mit ihrem Beitrag zum



René Krempkow

berufsbegleitenden Fernstudium aus Sicht nicht-traditioneller Studierender (NTS) eine noch etwas andere Gruppierung. Ihr Interesse gilt jedoch damit ebenfalls der besonderen Situation von Studierenden, die nicht dem Bild der „Normalstudierenden“ entsprechen. Dabei geht es darum, dass Studierende immer häufiger nicht den traditionellen Bildungsweg gehen, sondern sich beispielsweise erst nach einigen Jahren Berufstätigkeit für ein Studium entscheiden – und dann oft für ein berufsbegleitendes Fernstudium entscheiden. Fernstudiengänge, die mit ihrer Studienorganisation gute Studienbedingungen für diese Gruppe bereitstellen, werden zunehmend beliebter. Ziel des Beitrags ist es, erfolgsfördernde Aspekte im berufsbegleitenden Fernstudium aus der Perspektive von NTS zu identifizieren. Hierfür wurden Interviews mit Studierenden und Alumni einer Fernfachhochschule durchgeführt und Empfehlungen für die Gestaltung von Fernstudiengängen abgeleitet.

Seite 47

Michael Meznik thematisiert mit seinem Beitrag die Verbesserung der Rahmenbedingungen für den Studierenerfolg an Österreichs öffentlichen Universitäten, der als ein zentrales Ziel der Hochschulpolitik formuliert wurde. Hierbei stellt er die Rolle des Konzepts „Studierbarkeit“ im Rahmen einschlägiger hochschulpolitischer Initiativen in Österreich vor. Anschließend diskutiert er die wesentlichen Steuerungsinstrumente der Politik zur Förderung der „Studierbarkeit“, die Eignung des Konzepts zur Erreichung allgemeiner Ziele (Senkung von Abbruchquoten und Studiendauern), Herausforderungen der Umsetzung ausgewählter Maßnahmen – und auch solch grundsätzliche Fragen wie die Sinnhaftigkeit der Entwicklung einheitlicher Studierbarkeitsindikatoren.

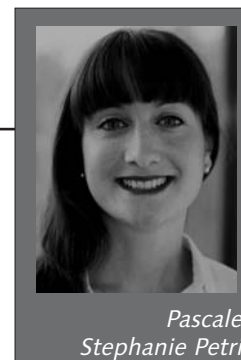
Seite 54

René Krempkow

Für weitere Informationen zu unserem gesamten Zeitschriftenangebot, dem Abonnement einer Zeitschrift, dem Erwerb eines Einzelheftes oder eines anderen Verlagsproduktes, zur Einreichung eines Artikels, den Hinweisen für Autor*innen oder sonstigen Fragen besuchen Sie unsere Website www.universitaetsverlagwebler.de oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de Telefon: 0521/ 923 610-12 Fax: 0521/ 923 610-22
Postanschrift: UniversitätsVerlagWebler, Bündler Straße 1-3, 33613 Bielefeld

Pascale Stephanie Petri



Pascale
Stephanie Petri

Digitaler Studieneinstieg – Was wissen wir über die Vorhersage von Studienerfolg und welche Rolle könnten digitale Kompetenzen spielen?

The wealth of literature on the prediction of study success and dropout is almost exclusively based on onsite data. As the Corona pandemic forced switching into the online mode, two questions arose. Do pre-pandemic findings still hold? Are digital competences an additional valid predictor now, as the virtual environment requires students to be especially digital competent? In a longitudinal study ($N_{t1} = 346$), self-reported digital competences, study success and dropout intentions were assessed. Besides replicating pre-pandemic findings, self-reported digital competences were proven to be negatively associated with the grade point average. Reflecting the need to examine the relation between self-reports versus knowledge tests, practical implications for daily digital higher education are discussed.

Die zahlreichen vorliegenden Befunde zu validen Prädiktoren von Studienerfolg und Studienabbruch basieren größtenteils auf Daten aus Präsenzlehre-Settings. Dass der Studieneinstieg als besonders kritische Phase in Bezug auf potenzielle Studienabbruchintentionen gilt, belegen viele theoretische und empirische Arbeiten. Vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie und der daraus resultierenden flächendeckenden Umstellung der Hochschullehre auf – mittlerweile übliche – digitale Formate, stellt sich einerseits die Frage, ob die bisherigen Erkenntnisse auch für die digitale Hochschullehre gelten. Andererseits rückt das Thema der digitalen Kompetenzen Studierender einmal mehr in den Vordergrund, da diese als zusätzlicher Prädiktor an Bedeutung gewonnen haben könnten. Neben der in verschiedenen Kompetenzrahmen verankerten Forderung, dass Studierende während und nach dem Studium digital kompetent sein sollen, fordert die virtuelle Lernumgebung diese Kompetenz möglicherweise in besonderem Maße. Welche Rolle digitale Kompetenzen im digitalen Studieneinstieg spielen könnten, wurde mit einer bundesweiten Längsschnittstudie ($N_{\text{Start}} = 346$) untersucht. Anhand einer fächerheterogenen Stichprobe von Studieneinsteiger*innen wurden an insgesamt drei Messzeitpunkten unter anderem die selbsteingeschätzten digitalen Kompetenzen, die Studienzufriedenheit, die aktuelle Durchschnittsnote und die Studienabbruchintentionen erfragt. Hierbei zeigte sich neben der Replikation prä-pandemischer Befunde (Selbstwirksamkeit ist auch im digitalen Studieneinstieg ein bedeutsamer Prädiktor), dass selbsteingeschätzte digitale Kompetenzen einen bedeutsamen negativen Zusammenhang mit der aktuellen Studiennote aufweisen. Mit Blick auf die praktischen Implikationen für die Gestaltung digitaler Hochschullehre werden sowohl die Notwendigkeit fachspezifischer (und studienphasenspe-

zifischer) Anforderungsprofile in Bezug auf digitale Kompetenzen sowie die Notwendigkeit weiterer Untersuchungen zur Bedeutsamkeit dieser diskutiert.

1. Individuelle Prädiktoren von Studienerfolg und Studienabbruch

Die letzten Jahrzehnte in der Hochschulforschung haben eine solide Basis an Befunden zur Vorhersage von Studienerfolg und Studienabbruch(-intentionen) hervorgebracht (Petri 2020a): Bereits meta-analytisch gesichert ist die Erkenntnis, dass sowohl Faktoren auf der Makro- als auch der Meso-, vor allem aber auf der Mikroebene (Individuum) Einfluss auf den Studienverlauf und damit auf Erfolg oder auch Studienabbruch nehmen (Richardson et al. 2012; Robbins et al. 2004; Schneider/Preckel 2017). Unter den bedeutsamsten einzelnen Prädiktoren findet sich die Selbstwirksamkeit (Schneider/Preckel 2017). Hierunter versteht man die Überzeugung, Herausforderungen erfolgreich meistern zu können. Im akademischen Kontext hat sich die kontextspezifische Erfassung (akademische Selbstwirksamkeit; Khine/Nielsen 2022) als äußerst valide in Bezug auf die Vorhersage verschiedener Operationalisierungen von Studienerfolg erwiesen. Die Operationalisierungen, die sich am häufigsten finden, sind Studienerfolg im Sinne des Erlangens eines Hochschulabschlusses per se, meist ergänzt um eine zeitliche Rahmung wie z.B. die Regelstudienzeit plus drei Jahre (OECD 2019). Etwas differenzierter ist die Operationalisierung von Studienerfolg als aktuelle Durchschnittsnote. Diese Variante lässt sich gut auch innerhalb des Studienverlaufs erfragen oder aus administrativen Daten extrahieren. Auch die subjektive Studienzufriedenheit wird gelegentlich als Form von Studienerfolg im weiteren Sinne verstanden (Heublein et al. 2015).

Studienabbruch (als Gegenteil von Studienerfolg) zu erfassen birgt verschiedene methodische Herausforderungen, sodass oft als Proxy Abbruchintentionen erfragt werden. Für eine ausführlichere Erläuterung sei an dieser Stelle auf Neugebauer et al. (2019) sowie Daniel et al. (2019) verwiesen.

Aus den internationalen Meta-Analysen ist ersichtlich, dass Selbstwirksamkeit einen bedeutsamen Zusammenhang mit der aktuellen Studiennote als Operationalisierung von Studienerfolg aufweist. So berichten Robbins et al. (2004) eine Korrelation von $\rho = .50$ mit der aktuellen Studiennote und $\rho = .36$ mit Persistenz im Studium (als Gegenteil von Abbruchintentionen). Richardson et al. (2012) berichten eine mittlere bereinigte Korrelation von $\rho = .28$ (academic self-efficacy) und $\rho = .67$ (performance self-efficacy). Schneider and Preckel (2017) schließlich fassen vorhandene Meta-Analysen zusammen und berichten für akademische Selbstwirksamkeit, die in der Rangreihe der besten Prädiktoren Platz 2 belegt, eine Effektstärke von Cohen's $d = 1.81$ [1.42, 2.34], was sich mit den zuvor genannten Befunden deckt.

Diese Befunde basieren größtenteils auf Daten aus Präsenzlehrebedingungen und sind je nach Primärstudien-design zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Studium erhoben worden. In der Regel sind dies korrelative Studiendesigns, sprich keine Longitudinaldaten.

2. Studieneinstieg als „kritische Phase“

Für die Hochschullandschaft in Deutschland belegen die regelmäßig vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) erhobenen Daten, dass insbesondere der Studieneinstieg (Semester 1 und 2) als besonders kritische Phase in Bezug auf potenzielle Abbruchintentionen gilt (Grunschel/Dresel 2021; Heublein et al. 2017). Untersuchungen und Interventionen, die sich gezielt mit dieser Phase beschäftigen, sind noch eher rar (Bosse/Mergner 2020). Die bereits vorhandenen zeigen, dass auch für diese Phase die oben genannten Zusammenhänge gelten (z.B. Petri 2021).

3. Studium in Pandemiezeiten

a. Erleben der Studierenden

Die Corona-Pandemie, die seit der ersten Hälfte des Jahres 2020 das gesamte öffentliche Leben und damit auch die Hochschulbildung beeinträchtigt hat, führte beinahe ad hoc zu einer Umwandlung nahezu aller Lehrveranstaltungen in digitale Formate (Zawacki-Richter 2020). Inzwischen vom DZHW durchgeführte, bundesweite Befragungen der Studierenden, wie sie die Lehre unter Pandemiebedingungen erleben, geben erste Einblicke in die veränderte Situation. Mehr als zwei Drittel der über 28.000 von Lörz et al. (2020) Befragten gaben an, ausschließlich an Online-Veranstaltungen teilgenommen zu haben. Mehr als die Hälfte gab zudem an, dass sie die persönliche Interaktion mit Peers und Lehrende vermisse. Marczuk et al. (2021) berichten basierend auf demselben Datensatz, dass 40% der Befragten mit der Studienorganisation unzufrieden oder eher unzufrieden zu seien. Immerhin fast ebenso viele gaben an, (eher) zufrieden mit ihrer eigenen Studienleistung während der Pandemie zu sein.

Inwiefern wir annehmen können, dass die eingangs beschriebenen Zusammenhänge aus der Präsenzlehre vor der Pandemie auch für die digitale Lehre (während der Pandemie) gelten, ist noch weitestgehend unbekannt. Wenn wir davon ausgehen, dass die bereits bekannten Prädiktoren weiterhin Validität für die Vorhersage von Studienerfolg und -abbruch aufweisen, so stellt sich dennoch die Frage, ob es möglicher Weise weitere Faktoren gibt, die zusätzlich relevant sind oder im digitalen Setting an Relevanz gewonnen haben.

b. Anforderungen im digitalen Studium

Konkret stellt sich die Frage, inwiefern die Studierenden für die digitale Lehre vorbereitet waren. Was die Ausstattung mit Hardware im weitesten Sinne betrifft, so berichteten die meisten von Lörz et al. (2020) Befragten, dass sie adäquat mit Endgeräten und Internetzugang etc. ausgestattet seien.

Wie aber steht es um die digitalen Kompetenzen der Studierenden im Sinne von vermutlich benötigten Softskills? Die Frage, welche Kompetenzen benötigt werden und wie diese erfasst werden sollten, ist nicht einfach zu beantworten. Eine Orientierung an nationalen oder internationalen Kompetenzrahmen wie dem Europäischen Qualifikationsrahmen (Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies, Ferrari, 2012) erscheint sinnvoll. Davon ausgehend entwickelte Krempkow (2019) einen Selbsteinschätzungsfragebogen mit einigen zusätzlichen Freitext-Wissensfragen. Er verweist darauf, dass Selbsteinschätzungen deshalb bedeutsam sind, weil sie handlungsleitend seien. Umfangreiche Normierungserhebungen aus der Präsenzlehre belegen, dass sich standortübergreifend Unterschiede in der Höhe der selbsteingeschätzten digitalen Kompetenzen zwischen verschiedenen Fächern und auch differenziert nach verschiedenen Kompetenzdimensionen ergeben.

Erste Befunde (unter Einsatz dieses Selbsteinschätzungsfragebogens) dazu, welche Rolle digitale Kompetenzen im Studieneinstieg unter Pandemiebedingungen spielen, liegen ebenso bereits vor (Krempkow/Petri 2022), wie erste Erkenntnisse zur Zuverlässigkeit dieses Instruments (Krempkow et al. 2022).

Eine andere methodische Herangehensweise sind Wissenstests (z.B. Senkbeil et al. 2019) oder Simulationstests (Katz 2007), in denen die digitalen Kompetenzen eher objektiv erfasst werden. Auch diese Instrumente basieren auf theoretischen Modellen wie dem vom ICT Educational Testing Service (ETS) entwickelten ICT Literacy Proficiency Model (Katz 2007). Unter Nutzung der NEPS-Daten konnten Senkbeil et al. (2019) zeigen, dass substantielle Anteile der Studierenden sowohl im Studieneinstieg als auch im sechsten Fachsemester gravierende Rückstände bei den digitalen Kompetenzen aufweisen, gemessen an normativ festgelegten Standards. Diese Befunde allerdings basieren auf Daten, die 2013 erhoben wurden; also weder im (pandemiebedingten) Online-Setting entstanden noch zwingend repräsentativ sind für den Kompetenzstand zu Beginn der 2020er Jahre.

Die digitale Welt unterliegt ständigem Wandel und hohem Innovationstakt (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2018), daher stellen sich heute und mit

Blick auf die digitale Hochschullehre mehrere übergeordnete Fragen:

- a) Was wissen wir über Prädiktoren von Studienerfolg unter den Bedingungen der digitalen Lehre?
- b) Welche digitalen Kompetenzen werden dabei benötigt?
- c) Wie sind diese in der Population der heutigen Studierenden ausgeprägt?

Was Frage a) betrifft, so liegt es nahe, Daten aus der digitalen Lehre zu sammeln und zu prüfen, ob bekannte Zusammenhänge repliziert werden können. Als einen der ersten empirischen Beiträge zur Klärung dieser Frage werden im Folgenden Befunde aus dem Studieneinstieg unter Pandemiebedingungen anhand einer bundesweiten Stichprobe von Studieneinsteiger*innen (Start im Wintersemester 2020/2021) berichtet.

Frage b) erscheint hingegen ein sehr komplexes Problem zu sein, dessen Bearbeitung den Rahmen dieses Artikels bei weitem übersteigt. Aus psychodiagnostischer Sicht erscheint es sinnvoll, neben dem Referenzieren bereits vorhandener Kompetenzrahmen möglicherweise auch fachspezifische Anforderungsprofile zu erstellen, die nicht nur wiedergeben, welche (digitalen) Kompetenzen für die Bewältigung des Studiums notwendig sind, sondern auch, welche Kompetenzen zum Abschluss des Studiums für den erfolgreichen Berufseinstieg und „[...] angesichts dieser voranschreitenden gesellschaftlichen Transformation [...] nicht nur für wirtschaftlichen Erfolg, sondern auch für gesellschaftliche Teilhabe“ (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2018, S. 2) relevant sind. Eine Möglichkeit zur Untersuchung oder ggf. zunächst zur Exploration, welche Kompetenzen für den erfolgreichen Berufseinstieg sowie den Berufserfolg einige Jahre nach Abschluss des Studiums relevant sind, eignet sich das Instrument der Absolventenbefragungen (vgl. ausführlicher hierzu z.B. Mitterauer 2019; Wolter 2016; Krempkow et al. 2010). Dieses könnte als Teil einer Anforderungsanalyse (Thunsdorff et al. 2015), die auch die Einschätzung potenzieller Arbeitgeber*innen einbezieht, angewendet werden.

Als weiteres Element dieses anforderungsanalytischen Ansatzes, der nicht nur im Hinblick auf den beruflichen Kontext, sondern gleichermaßen mit Blick auf das Studium relevant ist, geht es auch darum, welche empirischen Belege es für die Bedeutsamkeit dieser Kompetenzen im Studium gibt. In diesem Beitrag werden als ein möglicher Startpunkt erste Erkenntnisse zur fachspezifischen Ausprägung der digitalen Kompetenzen und zur prädiktiven Validität in Bezug auf Studienerfolg und -abbruch berichtet.

Aufbauend sollten dann, idealerweise unter Nutzung verschiedener methodischer Zugänge (Selbsteinschätzungsfragebogen, Tests), regelmäßig Daten zur Beantwortung von Frage c) erhoben werden.

4. Methodenteil

a. Stichprobe

Im Fokus des empirischen Teils dieses Beitrags stehen Studieneinsteiger*innen an Hochschulen in Deutschland. In Anlehnung an drei vorherige Längsschnittstudien je-

weils über den Studieneinstieg der Kohorten Wintersemester 2016/2017, 2017/2018 und 2018/2019 (Petri 2021) hinweg, wurde die Kohorte 2020/2021, die während der Corona-Pandemie einen nahezu vollständig digitalen Studieneinstieg erlebte, ebenfalls über die ersten beiden Semester hinweg wiederkehrend befragt. Dazu wurden bundesweit Erstsemesterstudierende zu Studienbeginn via E-Mail und Werbung in sozialen Netzwerken zur freiwilligen Teilnahme an der Längsschnittstudie rekrutiert. An insgesamt drei Messzeitpunkten (t1 = Beginn und t2 = Ende erstes Semester sowie t3 = Ende zweites Semester) wurden die Teilnehmer*innen zu verschiedenen Aspekten ihres Studiums befragt. Wer am ersten Messzeitpunkt teilnahm und eine E-Mailadresse hinterließ, wurde ins Panel aufgenommen und für den zweiten und dritten Messzeitpunkt eingeladen. Am zweiten Messzeitpunkt nach dem Anteil digitaler Lehre in ihrem bisherigen Studium befragt, gaben fast 80% an, ausschließlich digitale Veranstaltungen besucht zu haben.

Von $N_{t1} = 346$ Studierenden, die am ersten Messzeitpunkt ihre E-Mailadresse hinterließen, nahmen etwas weniger als zwei Drittel an letzten Messzeitpunkt teil. Tabelle 1 zeigt die Teilnehmer*innenzahl pro Messzeitpunkt sowie demografische Charakteristika der Stichprobe. Dabei wird (nominell) deutlich, dass sich die Stichprobe zu t1 hinsichtlich des durchschnittlichen Alters und der Verteilung auf die Geschlechter nicht bedeutsam von der zu t2 und t3 unterschied. Obgleich dieses Maß an Panel-Mortalität vergleichbar ist mit denen in ähnlichen Studiendesigns (Ehlert et al. 2017; Terenzini et al. 1981; Tieben 2016; Tinto 1997), schränkt es möglicherweise die Belastbarkeit der Ergebnisinterpretation ein, worauf in der Diskussion eingegangen wird.

Tab. 1: Umfang und demografische Angaben zu den Stichproben an den drei Messzeitpunkten

Messzeitpunkt (N)	% weiblich	Alter
t1 (N = 346)	79	M = 21.04 Jahre (SD = 3.96)
t2 (N = 252)	81	M = 20.95 Jahre (SD = 3.88)
t3 (N = 198)	83	M = 21.04 Jahre (SD = 3.92)

Die Verteilung auf die Studienfächer (zu t1) war sehr heterogen, wenn auch nicht gänzlich repräsentativ für die Gesamtpopulation: 9,8% Geisteswissenschaften, 7,2% Sport, 17,1% Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 14,2% Mathematik/Naturwissenschaften, 8,1% Medizin/Gesundheitswissenschaften, 15,3% Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaften/Veterinärmedizin und ca. 28% sonstige Fächer (darunter Ingenieurwissenschaften und Kunst). Zu t2 und zu t3 war die Verteilung der dann weiterhin teilnehmenden Studierenden auf die Studienfächer vergleichbar (maximale Abweichung pro Fachcluster: 2,1%).

b. Instrumente

In der umfangreichen Längsschnittstudie wurde eine Vielzahl an Variablen erhoben. In Tabelle 2 sind die für den vorliegenden Beitrag relevanten inklusive ihrer Operationalisierung aufgeführt. Zur Erfassung der digitalen

Kompetenzen wurde der Selbsteinschätzungsfragebogen von Krempkow (2019; Krempkow 2021) eingesetzt. Die insgesamt 21 Items sind auf fünf Dimensionen verteilt: Datenverarbeitung und -bewertung, Kommunikation und Kooperation, Erstellen von Inhalten, Sicherheit und Problemlösen.

Tab. 2: Instrumente: Erfasste Variablen, Anzahl Items, Reliabilität, Beispielitems

Variablen (Messzeitpunkt)	No. Items	Reliabilität (Cronbachs α)	Definition, Beispielitem (Instruktion in der Regel: „Bitte geben Sie an, inwiefern die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen.“), Referenz
Studieneinstiegs-selbst-wirksamkeit (t1)	13	.808 (N = 344)	Überzeugung, die Herausforderungen im Studieneinstieg erfolgreich meistern zu können, Bsp.: „Bitte geben Sie an, inwiefern Sie sich zutrauen, Ihren Stundenplan für die kommenden Semester selbstständig zusammenzustellen.“ (Petri 2020b)
Digitale Kompetenzen (t1)	21	.912 (N = 341)	selbst eingeschätzte Kompetenz in der digitalen (Lern-)Umgebung: „Ich kann fortgeschrittene Suchstrategien anwenden (z.B. Suchoperatoren) um eine Suchanfrage im Internet einzugrenzen.“ (Krempkow 2021)
Studienszufriedenheit (t2)	9	.528 (N = 238)	Zufriedenheit im Studium: „Insgesamt bin ich mit meinem jetzigen Studium zufrieden.“ (Hiemisch et al. 2005)
Abbruchintentionen (t3)	2	- (N = 166)	Intentionen, das Studium abzubrechen: „Ich habe vor, das Studium abzubrechen.“ (Petri 2021)
Studienerfolg (akt. Note) (t3)	1	- (N = 172)	aktuelle Studiennote: „Bitte schätzen Sie Ihre aktuelle Durchschnittsnote ein.“ (Dropdown-Menü mit 0 bis 15 Punkten, Selbstbericht) (Petri 2021)

Messzeitpunkte: t1 = Beginn erstes Semester, t2 = Ende erstes Semester, t3 = Ende zweites Semester, * $p < .05$, ** $p < .01$. Fallzahl variiert leicht aufgrund fallweiser Missings in einzelnen Variablen. Reliabilität nur angegeben, wenn mindestens drei Items verwendet wurden.

5. Ergebnisse

a. Selbst eingeschätzte digitale Kompetenzen

Tabelle 3 gibt exemplarisch für die beiden Dimensionen „Datenverarbeitung und -bewertung“ und „Problemlösen“ der digitalen Kompetenzen sowie den Gesamtscore die Mittelwerte der Selbsteinschätzung pro Fächergruppe wieder. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Fächergruppen in der Höhe der mittleren Selbsteinschätzung unterscheiden. Eine multivariate Varianzanalyse sichert das inferenzstatistisch ab: $F(30, 1845) = 1.55, p = .029$. Im Detail bewerten sich beispielsweise die Studierenden der Medizin in der Dimension „Datenverarbeitung und

Tab. 3: Digitale Kompetenzen im Fächervergleich

Fach	1	2	3	4	5	6	7
Dimension „Datenverarbeitung und -bewertung“							
M	3,53	3,38	3,54	3,61	3,75	3,44	3,39
SD	0,64	0,75	0,65	0,80	0,58	0,85	0,69
Dimension „Problemlösen“							
M	2,99	3,00	3,34	3,39	3,22	3,14	3,03
SD	0,86	0,79	0,86	0,73	0,84	0,81	0,87
Gesamtscore							
M	3,09	2,95	3,21	3,33	3,25	3,07	3,07
SD	0,65	0,59	0,60	0,63	0,64	0,66	0,63

Selbsteinschätzung auf der Skala von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (trifft vollkommen zu). Fächer: 1 = Geisteswissenschaften, 2 = Sport, 3 = Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwissenschaften, 4 = Mathematik, Naturwissenschaften, 5 = Humanmedizin, Gesundheitswissenschaften, 6 = Agrar-, Forst-, Ernährungswissenschaften, Veterinärmedizin, 7 = sonstige Fächer.

-bewertung“ vergleichsweise am höchsten, wohingegen die Studierenden der Mathematik und Naturwissenschaften dies in der Dimension „Problemlösen“ tun. Rein nominell ist der Mittelwert bei Letzteren auch im Gesamtscore am höchsten, was aber nicht signifikant wird.

Tabelle 4 zeigt die deskriptiven Statistiken sowie die bivariaten Korrelationen nullter Ordnung zwischen den oben aufgeführten Variablen. Es lässt sich feststellen, dass der Zusammenhang von Selbstwirksamkeit mit verschiedenen Studienerfolgsmaßen (Spalte 1) größtenteils vergleichbar ist mit den bereits metaanalytisch gesicherten Befunden (Richardson et al. 2012; Robbins et al. 2004; Schneider/Preckel 2017) oder denen aus vorangegangenen Längsschnittstudien im Studieneinstieg (Petri 2021), die auf Präsenzlehre-Daten basieren.

Dass die Selbstwirksamkeit im Studieneinstieg bedeutsam positiv assoziiert ist mit den selbst eingeschätzten digitalen Kompetenzen ist erwartungskonform: Ihnen gemeinsam ist das Zutrauen in die eigenen Bewältigungskompetenzen.

Überraschend ist, dass die selbst eingeschätzten digitalen Kompetenzen (Spalte 2) keinen Zusammenhang mit der Studienszufriedenheit oder den Abbruchintentionen, jedoch einen bedeutsamen negativen (!) Zusammenhang mit der aktuellen Studiennote aufweisen. Das bedeutet, je höher die selbst eingeschätzten digitalen Kompetenzen zu t1, desto geringer die Studiennote zu t3. Da es sich hierbei um Notenpunkte im Studium handelt (je höher desto besser), überrascht diese Beobachtung. Eine mögliche Erklärung wäre, dass einige Studieneinsteiger*innen ihre digitalen Kompetenzen zu Studienbeginn überschätzen und am Ende des Studieneinstiegs eben diejenigen, die sich eingangs als sehr kompetent eingeschätzt und damit potenziell überschätzt haben, die schlechteren Noten aufweisen. Belege für diesen Kausalzusammenhang bergen die korrelativen Ergebnisse jedoch nicht.

Tab. 4: Bivariate Zusammenhänge: Deskriptive Statistiken und Korrelationen nullter Ordnung

Variablen (Messzeitpunkt, N)	M (SD) [theo. Range]	1	2	3	4
1. Selbstwirksamkeit im Studieneinstieg (t1, N = 344)	3.64 (0.46) [1;5]				
2. Digitale Kompetenzen (t1, N = 345)	3.14 (0.64) [1-7]	.36**			
3. Studienszufriedenheit (t2, N = 240)	10.40 (2.24) [3-15]	.40**	-.03		
4. Abbruchintention (t3, N = 166)	2.71 (1.45) [1-7]	-.24**	-.04	-.41**	
5. Studienerfolg (akt. Note) (t3, N = 172)	9.88 (3.30) [0-15]	.09	-.16*	.08	-.11

Messzeitpunkte: t1 = Beginn erstes Semester, t2 = Ende erstes Semester, t3 = Ende zweites Semester, * $p < .05$, ** $p < .01$. Fallzahl variiert leicht aufgrund fallweiser Missings in einzelnen Variablen.

6. Diskussion

a. Zusammenfassung

In einer der ersten Längsschnittstudien während der Corona-Pandemie wurden an insgesamt drei Messzeit-

punkten unter anderem die selbsteingeschätzten digitalen Kompetenzen, die Studienzufriedenheit, aktuelle Durchschnittsnote sowie die Studienabbruchintentionen von Studieneinsteiger*innen erfragt. Hierbei zeigte sich wie auch in Befunden aus der Präsenzlehre, dass sich Studierende verschiedener Fächer in der Höhe der digitalen Kompetenzen unterscheiden (selbst eingeschätzt: Krempkow 2021; mit einem Wissenstest erfasst: Senkbeil et al. 2019): Im Einklang damit schätzen sich Studierende der Mathematik und Naturwissenschaften vergleichsweise hoch ein beim Problemlösen im digitalen Kontext, wohingegen sich Studierende der Medizin als besonders kompetent im Datenverarbeiten und -bewerten einschätzen.

Für die bivariaten Zusammenhänge im digitalen Setting ergab sich neben der Replikation prä-pandemischer Befunde, dass digitale Kompetenzen einen bedeutsamen negativen Zusammenhang mit der aktuellen Studiennote aufweisen. Dies könnte auf eine mögliche Selbstüberschätzung einiger Studierender hinweisen. Erste Befunde zum Delta zwischen Selbsteinschätzung und tatsächlichem Wissen finden sich bei Krempkow (2021). Dies muss andererseits aber nicht die einzige mögliche Erklärung sein, denn jüngste Analysen zur Validität anhand einiger korrespondierender Wissenstestfragen zeigen, dass zumindest für einen Teil der überprüfbareren Items keine Selbstüberschätzungen vorliegen (vgl. Krempkow et al. 2022). Eine Überprüfung aller Selbsteinschätzungsfragen mittels Wissenstestfragen steht derzeit ebenso noch aus wie weiterführende Analysen zur (prädiktiven) Kriteriumsvalidierung. Eine andere mögliche Erklärung ist, dass der vorliegende Befund lediglich „zufällig“ in dieser Stichprobe zu beobachten war oder konfundierende Drittvariablen vorliegen, die hier keine Berücksichtigung fanden. Um die tatsächliche Bedeutsamkeit digitaler Kompetenzen für den Studienerfolg zu belegen, also auch um Kausaleffekte aufzudecken, wären experimentelle Studiendesigns, wiederholte Messungen und Interviews als qualitative Ergänzung wünschenswert.

Weder mit Studienzufriedenheit noch mit Abbruchintentionen konnte ein Zusammenhang mit digitalen Kompetenzen beobachtet werden. Eine Möglichkeit das statistisch zu erklären, wäre der Verweis auf ggf. vorhandene Varianzeinschränkungen im Prädiktor (digitale Kompetenzen) und den beiden vorherzusagenden Kriterien. Insbesondere für die Abbruchintentionen ist dies nicht gänzlich von der Hand zu weisen. Dennoch sollte eine weitere Erklärung in Betracht gezogen werden: Entweder die hier abgefragten Dimensionen der digitalen Kompetenzen oder die Erfassung als Selbsteinschätzung bilden möglicherweise nicht in Gänze das ab, was in Bezug auf die Vorhersage von Studienzufriedenheit und Abbruchintentionen bedeutsam ist. Das würde erklären, warum die digitalen Kompetenzen als Prädiktor weniger Mehrwert bei der Varianzaufklärung in diesen Kriterien liefern.

b. Limitationen und Desiderate

Als Limitation der vorliegenden Empirie sind in erster Linie zwei Punkte zu nennen. Erstens gibt die Panelmortalität Anlass zur Vorsicht bei der Verallgemeinerung der Ergebnisse. Es besteht die Möglichkeit, dass Personen, die eher geneigt sind, das Studium abzubrechen und die

eher weniger zufrieden und leistungsstark sind, auch eher dazu tendieren, nicht wiederholt an einer solchen Längsschnittstudie teilzunehmen. Damit wären die im Panel Verbleibenden eingeschränkt repräsentativ für die Gesamtpopulation. Aus dieser Limitation leitet sich das Desiderat ab, zukünftig in einer großen bundesweit und längsschnittlich angelegten Untersuchung eine Replikation dieser Ergebnisse anzustreben. Hierbei wären hochschulübergreifend systematische Initiativen zur Rekrutierung der Studierenden und Entlohnung vollständiger Teilnahmen und sogar die Prüfung möglicher verpflichtender (pseudonymisierter) Teilnahmen wünschenswert. Würde so die Panelmortalität reduziert und idealerweise nur noch zufälliges Dropout vorliegen, wäre die Generalisierbarkeit sicherlich höher bzw. gäbe es weniger Anlass, eine potenzielle Verzerrung durch Selbstselektion der Teilnehmer*innen zu befürchten. Eine andere Alternative zu diesem prospektiven Längsschnittdesign sind retrospektive Befragungen, die ihrerseits aber auch methodische Probleme aufweisen (Tieben 2016).

Zweitens kann die Erfassung der digitalen Kompetenzen „nur“ als Selbsteinschätzung als Limitation gesehen werden. Das sich daraus ableitende Desiderat schließt sich an das vorherige an: Diese groß angelegten Untersuchungen sollten idealerweise noch stärker als bisher multimethodal (Selbsteinschätzung und Wissenstests) erfolgen. Dadurch böte sich auch eine Untersuchung des Zusammenhangs dieser Modi an, was vorangegangene Forschung (Senkbeil/Ihme 2020) in diesem Bereich komplementieren könnte.

c. Diagnostik digitaler Kompetenzen in der post-pandemischen Hochschullehre

Um abschließend noch einmal auf die eingangs adressierten übergeordneten Fragen a) bis c) zurückzukommen:

- a) Es liegen hiermit (erste) Anhaltspunkte vor, dass die in den letzten Dekaden gesammelten Erkenntnisse zur Vorhersage von Studienerfolg und Studienabbruch auch im digitalen Setting gelten. Des Weiteren gibt es Anhaltspunkte, dass zusätzlich im Hinblick auf die Studiennote als Maß für Erfolg auch die (selbst eingeschätzten und vielleicht überschätzten) digitalen Kompetenzen relevant sind.
- b) und c) Welche Anforderungen an digitale Kompetenzen aktuell relevant sind und es zukünftig sein werden, ist allerdings noch nicht ausreichend (empirisch) untersucht. Sinnvoll wäre es, die bestehenden Kompetenzrahmen regelmäßig systematisch auf den Prüfstand zu stellen, indem man kontinuierlich die Aktualität der einmal ermittelten Anforderungen und Instrumente und deren Validität in Longitudinalstudien empirisch prüft. Dieses Vorgehen gemäß „state-of-the-art“ (DIN Deutsches Institut für Normierung e.V. 2016) ist umso mehr erforderlich, als dass es bei ausreichend belegter prognostischer Validität wichtig wäre, die Erfassung digitaler Kompetenzen in Zulassungsverfahren und Online Self-Assessments für Studieninteressierte und -einsteiger*innen aufzunehmen (Kersting/Marquardt 2021; Petri et al. 2021).

Wenn also die Gestaltung zukünftiger Hochschullehre mit gewissen digitalen Anteilen diskutiert wird, sollte

neben ökonomischen Fragen der Ressourceneinsparung auch die Anforderungen an digitale Kompetenzen der Studierenden (und auch Lehrenden!) bedacht werden. Diese Anforderungen sind fachspezifisch regelmäßig zu prüfen und das tatsächlich vorliegende Kompetenzniveau ist zu erfassen, um mittel- und langfristig die (digitale) Hochschullehre zukunftsorientiert und bedarfsgerecht mit Unterstützungsangeboten stärken zu können. Mit Blick auf die Hochschulpraxis liegt es nahe, die vorhandene Expertise zu bündeln: Idealerweise würden Hochschulforscher*innen mit Expertise im Bereich der Anforderungsanalyse und Kompetenzmessung mit den entsprechenden Stabsstellen zur Qualitätssicherung kooperieren (falls nicht bereits dort angesiedelt), um so (fachspezifische) Anforderungen regelmäßig zu erfassen, ein ökonomisches Instrument zur Erfassung der digitalen Kompetenzen zu entwickeln und zu implementieren und dies entsprechend evaluativ zu begleiten. Exemplarisch zu nennen ist der auch in der vorliegenden Studie eingesetzte Selbsteinschätzungsfragebogen, der von Krempkow (2019) an der Stabsstelle Qualitätsmanagement der HU Berlin entwickelt wurde und eingesetzt wurde. Technisch gesehen erscheint auch eine Integration in bestehende oder ein Aufbau neuer Online Self-Assessments (Stoll/Weis 2021) unter Berücksichtigung des Themas digitaler Kompetenzen sinnvoll, um bereits bei Studieninteressierten im Sinn einer informierten Studienwahl (Delnoij et al. 2020) und dann später bei den Studierenden diesen Kompetenzbereich im Sinne der Förderdiagnostik zu erfassen. Daran anknüpfen sollten (online) Trainingsmodule, um ggf. vergleichsweise gering ausgeprägte Kompetenzen zu fördern. So gibt es z.B. an der Universität Graz spezielle Angebote zur Förderung digitaler Kompetenzen beim Studieneinstieg (Ebner/Hohla 2021), an denen man kostenfrei teilnehmen und ein Zertifikat erwerben kann.

Literaturverzeichnis

Bosse, E./Mergner, J. (2020): „Und das hat RICHTIG geholfen.“ – Wirkungsweisen von Angeboten für den Studieneinstieg. In: Zeitschrift Für Empirische Hochschulforschung, 3 (2), S. 5-6.

Daniel, H.-D./Schmidt, U./Krempkow, R. (2019): Studierenerfolg und -abbruch: Editorial. In: Qualität in Der Wissenschaft, 13 (3+4), S. II-65.

Delnoij, L. E. C./Janssen, J. P. W./Dirkx, K. J. H./Martens, R. L. (2020): Designing an Online Self-assessment for Informed Study Decisions: The User Perspective. In: Alario-Hoyos, C./Rodríguez-Triana, M. J./Scheffel, M./Arnedillo-Sánchez, I./Dennerlein, S. M. (eds.): Springer eBook Collection: Vol. 12315. Addressing global challenges and quality education: 15th European Conference on Technology Enhanced Learning, ECTEL 2020, Heidelberg, Germany, September 14-18; proceedings, 12315, pp. 74-86. https://doi.org/10.1007/978-3-030-57717-9_6

DIN Deutsches Institut für Normierung e.V. (2016): DIN 33430. Anforderungen an berufsbezogene Eignungsdiagnostik. <https://doi.org/10.31030/2514220>

Ebner, M./Hohla, K. (2021): Digitale Kompetenzen für Studienanfänger:innen: Selbstlernkurs der Technischen Universität Graz. <https://imoox.at/course/DigiStudiWS21>

Ehlert, M./Peter, F./Finger, C./Rusconi, A./Solga, H./Spieß, C. K./Zambre, V. (2017): The Berliner-Studienberechtigten-Panel (Best Up) – Methodological and Data Report. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.

Grunschel, C./Dresel, M. (2021): Studierenerfolg und Studienabbruch. In: ZeHF – Zeitschrift Für Empirische Hochschulforschung, 4 (1), S. 5-12. <https://doi.org/10.3224/zehf.v4i1.02>

Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen.

Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./Richter, J./Schreiber, J. (2015): Studienbereichsspezifische Qualitätssicherung im Bachelorstudium: Befragung der Fakultäts- und Fachbereichsleitungen zum Thema Studierenerfolg und Studienabbruch.

Hiemisch, A./Westermann, R./Michael, A. (2005): Die Abhängigkeit der Zufriedenheit mit dem Medizinstudium von Studienzielen und ihrer Realisierbarkeit. In: Zeitschrift Für Psychologie, 213, S. 97-108. <https://doi.org/10.1026/0044-3409.213.2.97>

Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies, Ferrari, A. (2012): Digital competence in practice: an analysis of frameworks. Publications Office. <https://doi.org/10.2791/82116>

Katz, I. R. (2007): Testing Information Literacy in Digital Environments: Ets's iSkills Assessment. In: Information Technology and Libraries, 26 (3), S. 3. <https://doi.org/10.6017/ital.v26i3.3271>

Kersting, M./Marquardt, C. (2021): Tests, Fragebogen & Co – worauf es bei diagnostischen Verfahren für OSA ankommt. In: Stoll, G./Weis, S. (Hg.): Online-Self-Assessments zur Studienfachwahl: Entwicklung – Konzepte – Qualitätsstandards.

Khine, M. S./Nielsen, T. (Eds.) (2022): Academic Self-efficacy in Education. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-16-8240-7>

Krempkow, R. (2019): Fächerübergreifende und digitale Kompetenzen für die Qualitätsentwicklung der Lehre erfassen – ein Projekt der HU Berlin. In: Qualität in Der Wissenschaft, 13 (2), S. 6465.

Krempkow, R. (2021): Wie digital kompetent sind Studierende? Ein Konzept und Erhebungsinstrument zur Erfassung digitaler und fächerübergreifender Kompetenzen. In: Qualität in Der Wissenschaft, 15 (1), S. 22-29.

Krempkow, R./Gäde, M./Hönsch, A./Boschert, C. (2022): Digitale Kompetenzen von Studierenden auf dem Prüfstand: Analysen zur Zuverlässigkeit der Erfassung digitaler Kompetenzen. In: Qualität in Der Wissenschaft, 16 (1), S. 20-28.

Krempkow, R./Petri, P. S. (2022): Digital Competences of Students: How they are assessed and what they can contribute to study success. In: Broucker, B./Kallenberg, T./Pritchard, R. M. O. (eds.): Higher Education: Linking Research, Policy and Practice. Brill, pp. 29-53.

Krempkow, R./Vissering, A./Wilke, U./Bischof, L. (2010): Absolventenstudien als outcome evaluation. Sozialwissenschaften Und Berufspraxis – SuB 31 (1), 43–63.

Lörz, M./Marczuk, A./Zimmer, L./Multrus, F./Buchholz, S. (2020): Studieren unter Corona – Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). https://doi.org/10.34878/2020.05.dzhw_brief

Marczuk, A./Multrus, F./Lörz, M. (2021): Die Studiensituation in der Corona-Pandemie: Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern- und Kontaktsituation von Studierenden. https://www.die-studierendenbefragung.de/fileadmin/user_upload/publikationen/dzhw_brief_01_2021.pdf

Mitterauer, L. (2019): AbsolventInnenstudien – grundsätzliche Überlegungen zu eingesetzten Befragungs- und Erhebungsinstrumenten. In: Paubits, A./Aichinger, R./Unger, M. (Hg.): Quo vadis, Hochschule? Beiträge zur evidenzbasierten Hochschulentwicklung: Studienreihe Hochschulforschung Österreich; Band 1, S. 187-202.

Neugebauer, M./Heublein, U./Daniel, A. (2019): Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. In: Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft, 22 (5), S. 1025-1046. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00904-1>

OECD (2019): Education at a Glance 2019: OECD Indicators. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8fd7880d-0e>

Petri, P. S. (2020a): Das Individuum im Fokus: Was wissen wir eigentlich über individuelle Gelingensbedingungen für ein Studium? Ergebnisse empirischer Primärstudien und Metaanalysen zu Studierenerfolg und Studienabbruch. In: Qualität in Der Wissenschaft, 14 (2), S. 33-43.

Petri, P. S. (2020b): Skala zur Erfassung der Studieneinstiegsselbstwirksamkeit (SESW-Skala). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS). <https://doi.org/10.6102/zis274>

Petri, P. S. (2021): Neue Erkenntnisse zu Studierenerfolg und Studienabbruch: Einblicke in die Studieneingangsphase. In: Das Hochschulwesen, 42.

Petri, P. S./Schütte, N./Beauducel, A. (2021): Mit OSA erfasste Personenmerkmale und deren Interaktion mit OSA-Rückmeldungen und Informationselementen. In: Stoll, G./Weis, S. (Hg.): Online-Self-Assessments zur Studienfachwahl: Entwicklung – Konzepte – Qualitätsstandards.

Richardson, M./Abraham, C./Bond, R. (2012): Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. In: Psychological Bulletin, 138 (2), pp. 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>

Robbins, S. B./Lauver, K./Le, H./Davis, D./Langley, R./Carlstrom, A. (2004): Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. In: Psychological Bulletin, 130 (2), pp. 261-288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>

Schneider, M./Preckel, F. (2017): Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. In: Psychological Bulletin, 143 (6), pp. 565-600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>

- Senkbeil, M./Ihme, J. M. (2020): Diagnostik von ICT Literacy: Messen Multiple-Choice-Aufgaben und simulationsbasierte Aufgaben vergleichbare Konstrukte? In: Diagnostica, 66 (3), S. 147-157. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000243>
- Senkbeil, M./Ihme, J. M./Schöber, C. (2019): Wie gut sind angehende und fortgeschrittene Studierende auf das Leben und Arbeiten in der digitalen Welt vorbereitet? Ergebnisse eines Standard Setting-Verfahrens zur Beschreibung von ICT-bezogenen Kompetenzniveaus. In: Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft, 22 (6), S. 1359-1384. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00914-z>
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. (2018): Future Skills: Welche Kompetenzen in Deutschland fehlen: Discussion Paper. www.stifterverband.org/download/file/fid/6360
- Stoll, G./Weis, S. (Eds.). (2021): Online-Self-Assessments zur Studienfachwahl: Entwicklung – Konzepte – Qualitätsstandards. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-63827-9>
- Terenzini, P. T./Lorang, W. G./Pascarella, E. T. (1981): Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions: A replication. In: Research in Higher Education, 15 (2), pp. 109-127. <https://doi.org/10.1007/BF00979592>
- Thunsdorff, C./Michaelis, L./Weis, S./Kersting, M./Schmidt, M./Ulfert, A. S. (2015): Studieneignung für spezifische Studienfächer – welche Rolle spielt die Auswahl der Anforderungsanalysemethode bei der Identifizierung erfolgsrelevanter Eigenschaften? In: Das Hochschulwesen, 63, S. 98-103.

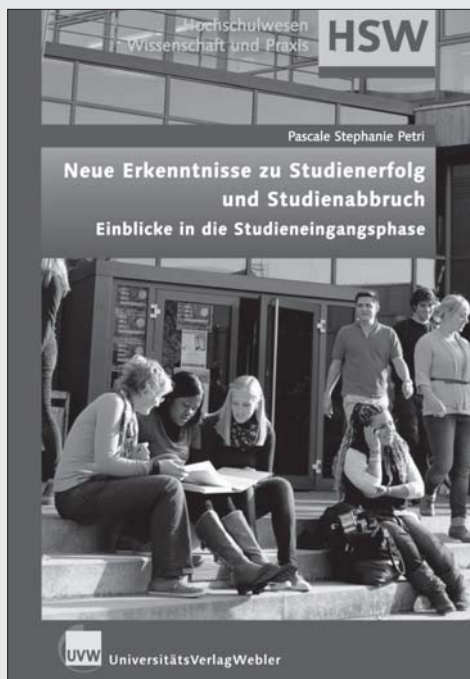
- Tieben, N. (2016): LEAD-Expertise – Studienverlauf, Verbleib und Berufsstatus von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern: Ergänzende Informationen zum Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Bundesinstitut für Berufsbildung. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_lead-expertise_nicole-tieben.pdf
- Tinto, V. (1997): Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. In: The Journal of Higher Education, 68 (6), p. 599. <https://doi.org/10.2307/2959965>
- Wolter, A. (2016): Absolventenstudien in Deutschland – eine Erfolgsgeschichte der empirischen Bildungs-forschung. In: Beiträge Zur Hochschulforschung, 38 (4), S. 4-11.
- Zawacki-Richter, O. (2020): Halb zog sie ihn, halb sank er hin... Covid-19 als Chance für die Digitalisierung von Studium und Lehre? In: Das Hochschulwesen, 68 (4+5), S. 1-8.

■ **Pascale Stephanie Petri, Dr.**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Psychologische Diagnostik, Fachbereich 06, Justus-Liebig-Universität Gießen, E-Mail: Pascale.S.Petri@psychol.uni-giessen.de

Im UVW erhältlich:

Pascale Stephanie Petri
Neue Erkenntnisse zu Studienerfolg und Studienabbruch
Einblicke in die Studieneingangsphase

Reihe: Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis



Die Studieneingangsphase gilt als besonders kritisch: Der Peak der Studienabbruchzahlen findet sich in den ersten beiden Hochschulsemestern. Schon seit langem werden zu hohe Abbruchquoten beklagt.

Die sozial- und erziehungswissenschaftliche sowie psychologische Forschung kann mit einer soliden Bandbreite an Theorien und empirischen Befunden zu Prädiktoren von Studienerfolg und -abbruch aufwarten, doch stehen diese meist disparat nebeneinander.

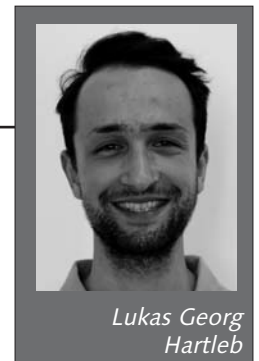
Die vorliegende Arbeit hat sich daher über den bloßen Vergleich der verschiedenen Perspektiven hinaus deren Integration zu einem Prozessmodell des Studieneinstiegs zum Ziel gemacht, welches detaillierte Einblicke auf Mikroebene bietet. Wie das empirisch bewährte Erlebens-Orientierte-Studieneinstiegs-Modell (EOS-Modell) die präventive Förderdiagnostik an Hochschulen inspirieren kann und welche praktischen Implikationen es für die Betreuung Studierender bietet, wird nicht nur diskutiert, sondern anhand einer Pilotstudie plastisch veranschaulicht.

ISBN 978-3-946017-23-3, Bielefeld 2021,
 272 Seiten, 43.90 Euro zzgl. Versand

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Lukas Georg Hartleb

Herausforderungen von First-Generation-Studierenden im Studieneingang als qualitative Hinweise auf Studierbarkeit



Lukas Georg
Hartleb

In recent years, the concept of "Studierbarkeit" (studyability) has gained major significance in German-speaking higher education policy and research. The research discussion mainly raises the question of what constitutes "Studierbarkeit" and how it can be promoted. Despite a variety of approaches, topics of students' entry into university and their social background have hardly been discussed in relation to the concept. This gap was the starting point for a qualitative study at the University of Graz, which is presented in the following. The article deals with the question which challenges first-generation students face in their first year at university, construing these as qualitative indications of "Studierbarkeit". The analysis shows that different dimensions are relevant for the manageability of a degree program. However, in the context of distance-learning didactical and social issues seem to play a special role.

Theoretische Hinführung

Studierbarkeit hat sich in den letzten Jahren zu einem zentralen Begriff im hochschulpolitischen Diskurs des deutschsprachigen Raums „post Bologna“ entwickelt. Das ist unter anderem an jüngeren Reformen in Österreich erkennbar, wie z.B. an der Novelle des österreichischen Universitäts-Gesetzes 2021. Hier dient der Begriff der Studierbarkeit dazu, eine möglichst qualitätsvolle und effiziente Ausbildung von Studierenden zu gewährleisten. Denn Hochschulen stehen nicht nur im Wettbewerb um Ressourcen des Staates, sie stehen auch unter Druck, gut ausgebildete Absolvent*innen für den Arbeitsmarkt hervorzubringen. Angesichts dieser hochschulpolitischen Relevanz des Konzepts spielt Studierbarkeit im Sinne der Bewältigbarkeit eines Studiums auch für das hochschulische Qualitätsmanagement und die Hochschulforschung eine wesentliche Rolle. Das Konzept beschränkt ein erfolgreiches Studium nicht auf das individuelle Können der Studierenden, sondern lenkt die Aufmerksamkeit der Hochschulen auf ihre strukturelle Verantwortung für die Studienbedingungen, die sie bereitstellen. In diesem Sinne kann das Konzept ein Anknüpfungspunkt für Hochschulen sein, um herauszufinden, wie sie ihre Studienstrukturen lokal verändern können, damit jede*r Studierende sein* ihr Studium erfolgreich durchlaufen kann.

Im bisherigen Forschungsdiskurs rund um Studierbarkeit gibt es zwar eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Beiträgen, aber keinen Konsens über eine einheitliche Definition des Konzepts. Als kleinster gemeinsamer Nenner einer Definition gilt jedoch: Studierbarkeit ist dann gegeben, wenn ein Studium in der dafür vorgesehenen Zeit unter dem geforderten Workload bewältigbar ist (Birke et al. 2019, S. 27). Über diesen Minimalkonsens hinaus existieren relativ wenige Beiträge, die

Studierbarkeit konzeptuell elaborieren und in ihren Wirkungszusammenhängen darstellen (Krempkow et al. 2021, S. 10). Was die Operationalisierbarkeit von Studierbarkeit betrifft, unterscheidet Krempkow (2009, S. 46f.) eine ergebnisorientierte Perspektive (Output-Indikatoren wie Studiendauer) von einer prozessorientierten Perspektive (subjektive Studienzufriedenheit). In Hinblick auf mögliche Wirkungszusammenhänge und Einflussfaktoren von Studierbarkeit gibt es ebenso verschiedene Ansätze. Gestaltungsspielräume werden unterschiedlich umfassend betrachtet, teils auch individuelle Voraussetzungen von Studierenden berücksichtigend. Rezenter Studien gehen aber häufig vom Begriff der strukturellen Studierbarkeit aus, welcher die Bewältigbarkeit eines Studiums primär auf die hochschulische Ausgestaltung von Studienbedingungen zurückführt (Buß 2019; Zucha et al. 2020). Dieses strukturelle Verständnis von Studierbarkeit spiegelt sich auch in aktuellen Beiträgen wider, die das bisher oft vage Verhältnis zwischen Studierbarkeit und Studienerfolg ausarbeiten. Studierbarkeit im Sinne guter Studienbedingungen gilt dabei als struktureller Faktor von Studienerfolg, während individuelle Studierendenmerkmale eher als separate Einflussgröße gefasst werden (Müller/Kleine 2021, S. 47-49). Weiters zeichnet sich eine Ausdifferenzierung der Forschungsdiskussion in mehreren Dimensionen ab, indem Studierbarkeit auf Aspekte wie Studierendenmobilität oder Fachdisziplin hin näher diskutiert wird (Krempkow et al. 2021).

Für die Beantwortung der Frage, wie Studierbarkeit gefördert werden kann, sind zwei Aspekte besonders relevant, die aber bisher im Forschungsdiskurs wenig berücksichtigt wurden: die Studieneingangsphase und die zunehmend heterogene Zusammensetzung der Studierenden. Die Studieneingangsphase ist deshalb beson-

ders wichtig, weil Hochschulen von Studienanfänger*innen hohe Anpassungsleistungen fordern. So müssen sich Studienanfänger*innen z.B. an die spezifischen Konventionen in ihrer Disziplin (Methoden, Textsorten etc.) gewöhnen. In diesem Sinne stehen Erstsemestrierte nicht nur vor sehr spezifischen Herausforderungen auf unterschiedlichen Ebenen (Bosse et al. 2019, S. 28), sondern die Bewältigung dieser Herausforderungen ist auch ausschlaggebend dafür, ob Studierende ihr Studium fortführen oder abbrechen (Heublein et al. 2017, S. 123). Die Studieneinstiegsphase ist also eine zentrale Phase im Student-Life-Cycle und dementsprechend auch entscheidend für die Frage der Studierbarkeit.

Ein zweiter relevanter Aspekt für Studierbarkeit ist die steigende soziale Heterogenität der Studierenden im Sinne von soziodemographischen Merkmalen und Lebenslagen. Je vielfältiger nämlich die Studierendenschaft ist, desto vielfältiger sind auch ihre zu Studienbeginn verfügbaren individuellen Ressourcen und desto mehr müssten die Hochschulen sich auf diese einstellen. Genau diese heterogenitätsbedingte Passungsfrage ist relevant für die Bewältigbarkeit eines Studiums; sie wurde aber bislang wenig systematisch diskutiert (für eine Ausnahme siehe Buß 2019). Besonders interessant ist hier die Gruppe der First-Generation-Studierenden, also Studierende mit Eltern ohne Hochschulabschluss. Diese bilden nicht nur einen wesentlichen Teil der Studienanfänger*innen (Unger et al. 2020, S. 121), sondern machen auch oft besondere Erfahrungen, die sich von jenen der Studierenden aus akademischen Haushalten unterscheiden (Dipfelhofer-Stiem 2017; Grunau/Rudolph-Petzold 2021). Mit Blick auf diese Studierenden-Gruppe bietet sich daher Forschung in Anschluss an den Habitus-Begriff von Bourdieu (2003) an, um zu verstehen, wie vermeintlich individuelle Probleme von Studierenden aus nicht-akademischen Familien im sozial ungleichen Raum „Hochschule“ eingebettet sind (Schmitt 2010).

1. Fragestellung und methodischer Zugang der Studie

Vor dem Hintergrund bisheriger Studien sind die beiden besprochenen Aspekte, Studieneingangsphase und soziale Herkunft der Studierenden, also durchaus bedeutsam für die Frage der Studierbarkeit. Da Studierbarkeit bislang aber kaum in Bezug zu diesen Aspekten diskutiert wurde, lohnt es sich, einen näheren Blick auf dieses Verhältnis zu werfen. Dieses Desiderat war der Ausgangspunkt für eine empirische Studie an der Universität Graz, in welche ich folgend einen Einblick geben möchte.¹ Konkret bin ich folgender Forschungsfrage nachgegangen: Welche Herausforderungen und Unterstützungsformen nehmen First-Generation-Studierende zu Studienbeginn an der Universität Graz im Sinne der Studierbarkeit aktuell wahr?

Um diese Fragestellung zu beantworten, wurde eine qualitative empirische Untersuchung umgesetzt. Dabei wurden elf problemzentrierte, leitfadengestützte Interviews in Anlehnung an Witzel (2000) und Przyborski/Wohlrab-Sahr (2014, S. 128f.) mit Studierenden zweier Bachelor-Studienrichtungen aus dem ersten Studienjahr sowie Expert*inneninterviews (Helfferich 2014) mit in-

stitutionellen Verantwortlichen an der Universität Graz im Sommersemester 2021 geführt. Bei den Studierenden-Interviews bot sich ein problemzentrierter Zugang insofern an, als die Untersuchung sich inhaltlich am bisherigen Forschungsstand zu Studierbarkeit und Studieneingang orientierte, gleichzeitig aber im induktiv-deduktiven Zusammenspiel auf die thematische Relevanzsetzung und Bedeutungsstrukturierung durch die Interviewten setzte. Auf diesem Weg generierten die Studierenden in narrativen Sequenzen retrospektiv und situativ Sinnkonstruktionen, welche ich als Herausforderungen und Erfahrungen im Studieneinstieg nachvollziehen konnte. Die transkribierten Interviews wurden sodann inhaltsanalytisch in Orientierung an Mayring (2015) ausgewertet, indem kombiniert deduktiv-induktiv Kategorien gebildet und folgend die Daten interpretiert wurden.

Die beiden Studienrichtungen Bildungs- und Erziehungswissenschaften und Pharmazeutische Wissenschaften wurden ausgewählt, da in diesen unterschiedliche Bedingungen beim erfolgreichen Absolvieren des Studiums gegeben sind und die soziale Herkunft der Studierenden unterschiedlich gelagert ist. Diese Fokussierung habe ich auf Basis von internen Informationen und Analysen der Universität Graz vorgenommen, genauer gesagt strukturelle Merkmale und Indikatoren der Studierbarkeit von Studienrichtungen sowie studierendendemographische Merkmale. Die qualitative Vorgehensweise war deswegen geeignet, weil bisher wenige Einsichten zur Verbindung zwischen Studieneingangsphase und sozialer Herkunft in Bezug auf die Erfahrungen von Studierenden vorliegen. Auch überwiegen bei der wissenschaftlichen Diskussion von Studierbarkeit und bei der internen Datenlage an der Universität Graz bislang quantitative Befunde (Krempkow et al. 2021, S. 14). Somit lag ein ergänzendes exploratives Vorgehen nahe, welches das betreffende Untersuchungsfeld thematisch ausleuchtet. Insgesamt war die Untersuchung von einem prozessorientierten Blick auf Studierbarkeit geleitet. Entsprechend lassen sich die Ergebnisse als qualitative Hinweise auf die Bewältigbarkeit der analysierten Studienrichtungen verstehen.²

2. Ergebnisse

Um in der Analyse offen zu bleiben, aber auch an den bisherigen Forschungsstand anzuschließen, wurden relevante Beiträge der Hochschulforschung in der Datenerhebung und -auswertung konzeptuell genutzt. Zentraler Referenzpunkt war dabei das multimethodische Forschungsprojekt „StuFHe“ von Bosse et al. (2019), welches empirisch ein Konzept von Anforderungen im Studieneinstieg entwickelt hat. Das Konzept bot sich deshalb an, weil es individuelle und strukturelle Dimensionen des Studieneingangs miteinbezieht. An dieses Kon-

¹ Die Ergebnisse stellen einen Auszug aus meiner Masterarbeit dar, welche ich 2022 am Institut für Soziologie an der Universität Graz fertiggestellt habe.

² Insgesamt sind die Ergebnisse in den spezifischen Kontext des Distance-Learning unter COVID-19 eingebunden. Angesichts der langfristigen Digitalisierung von Studium und Lehre können diese aber hilfreiche Impulse bei der Entwicklung nachhaltiger Maßnahmen liefern, um die Studienbedingungen an der Universität Graz zu optimieren, und eventuell auch Anregungen für andere Hochschulen bieten.

zept anschließend habe ich Herausforderungen von Studienanfänger*innen auf fünf Ebenen analysiert: personal, sozial, fachbezogen, organisatorisch-strukturell und in Bezug auf die soziale Herkunft der Studierenden. Diese Ebenen sind als analytisches Schema zu verstehen, das mir als Hilfsmittel bei der Dateninterpretation diente. In der sozialen Realität der Studierenden sind die fünf Dimensionen als solche natürlich nicht trennscharf voneinander vorzufinden, sondern sie überlappen sich. Zum Zwecke der Übersichtlichkeit werden die zentralen Ergebnisse der Analyse nun auf den genannten Ebenen diskutiert. Im Zentrum stehen im Folgenden vor allem fächerübergreifende Schwierigkeiten der Studierenden am Studienanfang. Dabei geht es weniger darum, konzeptuell zur Weiterentwicklung des Studierbarkeits-Konzepts beizutragen. Vielmehr besteht das Ziel des Beitrags darin, erste qualitative Forschungsergebnisse zu präsentieren, die die Studieneingangsphase und die soziale Herkunft von Studierenden in ihrer Bedeutung für die Bewältigbarkeit des Studierens berücksichtigen.

Eine erste Ebene von Herausforderungen im Studieneinstieg bezieht sich auf **organisatorisch-strukturelle Rahmenbedingungen** einer Hochschule. Je nachdem, wie gut Studienanfänger*innen mit diesen zurechtkommen, ist die Bewältigbarkeit eines Studiums an der betreffenden Hochschule mehr oder weniger gegeben. Dazu zählen etwa Informations- und Kommunikationssysteme sowie andere Infrastrukturen. Als zentral erwies sich in meiner Analyse die fächerübergreifende Schwierigkeit, die grundlegende Funktionsweise eines Universitätsstudiums zu verstehen. Diese äußert sich zum Beispiel, wenn sich Studierende schwertun, das Prinzip hinter der An- und Abmeldung zu Lehrveranstaltungen und Prüfungen zu verstehen. Bei dieser Anforderung gilt es, sich daran zu gewöhnen, dass nicht ein allgemeiner Stundenplan schulisch die Lernaktivitäten und Leistungsüberprüfungen pro Semester vorgibt, sondern einzelne Lehrveranstaltungen den Bildungsprozess gliedern und entsprechend dem Curriculum selbstständig zu absolvieren sind. Als Hintergrund für diese Verständnisprobleme zeigen sich in meiner Analyse vor allem fehlendes Wissen über das – im Bourdieuschen Sinne – akademische Feld, aber auch eine Divergenz zwischen Erwartungen an das Studium und der tatsächlichen, erlebten Studiensituation. Diese dissonanten Verhältnisse verweisen auf die theoretische Überlegung von Schmitt (2010), dass Studierende aus nicht-akademischen Haushalten ihre Biografie (Habitus) nicht gleich in die neue Struktur der Universität einbringen können wie Studierende aus Akademiker*innen-Familien. Dies haben Studierende in meinen Interviews teilweise explizit angesprochen, implizieren aber auch die Befunde von Grunau und Petzold-Rudolph (2021, S. 10). Das Phänomen, dass man am Studienanfang Schwierigkeiten beim Verstehen des Funktionsprinzips eines Studiums hat, scheint vor diesem Hintergrund First-Generation-Studierende besonders zu betreffen. Allerdings gilt es auch zu berücksichtigen, dass ein Mangel an Orientierung am Studienanfang nicht allein auf die soziale Herkunft reduziert werden kann. Auch die Intensität der individuellen Studienvorbereitung und die Effektivität von Unterstützungsangeboten spielen hier eine wesentliche Rolle (Bosse et al.

2019, S. 49), was aber in meiner Untersuchung nicht näher beleuchtet werden konnte.

Eine weitere strukturelle Herausforderung erweist sich als spezifisch für die interviewten Studienanfänger*innen der Pharmazie, nämlich der Mangel an Laborplätzen im Studium. Konkret besteht das Problem für sie darin, dass wenig Labor-Infrastruktur und eine begrenzte Anzahl an Plätzen in Labor-Lehrveranstaltungen einer vergleichsweise hohen Anzahl an Studienanfänger*innen gegenüberstehen. Auf Basis der geführten Interviews und der Beschreibung der Studienrichtung auf der Webseite der Universität Graz ist anzunehmen, dass diese Problematik sowohl von den Instituts- und Fakultätsverantwortlichen als auch von den Studierenden bereits zu Beginn ihres Studiums bewusst wahrgenommen wird. Für die Studienanfänger*innen sind die fehlenden Lehrveranstaltungsplätze in Laboren problematisch, weil sie zu Wartezeiten im Studium und somit zu starken Studienverzögerungen von mehreren Semestern führen können. Einem Expert*inneninterview zufolge liegt hierin auch ein Moment sozialer Ungleichheit, da nicht alle Studierenden ein überdurchschnittlich langes Studium finanziell gleich gut bewältigen können. Setzt man nun die in den Interviews besprochene Problemstellung in Bezug zum Konzept der Studierbarkeit im Sinne der eingangs skizzierten Definition, wird deutlich, dass die Studienrichtung Pharmazie im vorliegenden Fall angesichts der durchschnittlich stark verlängerten Studiendauer vermutlich nur eingeschränkt studierbar ist.

Als zweites nehmen Studienanfänger*innen Herausforderungen wahr, die auf einer **personalen Ebene** verortet werden können. Hierbei geht es um die individuelle Bewältigung des Studiums (z.B. Lernmotivation). Schwierigkeiten, die sich auf dieser Ebene stellen, verweisen zwar nicht direkt auf die strukturelle Bewältigbarkeit von Studienbedingungen, lassen aber sehr wohl Rückschlüsse darauf zu, bei welchen Anforderungen eine Hochschule ihre Studierenden noch besser unterstützen kann. In den Ergebnissen zeigt sich vor allem das Lernen als eine erlebte Herausforderung, die in beiden Studienrichtungen erwähnt wird. Für die interviewten Studierenden liegt die Schwierigkeit darin, dass sie ihre Lerntechniken und -strategien vom bisherigen Bildungs- oder Berufskontext umstellen und an die neuen Anforderungen im Studium anpassen müssen. Ein Beispiel hierfür ist das angesichts der vielen Vorlesungen im ersten Studienjahr besonders virulente Erfordernis des parallelen Lernens, das einige der Studierenden schwierig finden.

Neben dem Lernen wurden in den Interviews auch emotionale Herausforderungen im Umgang mit Studienanforderungen, Eigenleistung und Studiensituation angesprochen, z.B. enttäuschte Erwartungen. Für die Studierenden der Bildungswissenschaften spielt hier insbesondere das Distance-Learning unter COVID-19 eine Rolle (Motivationsprobleme, Frustration über mangelndes klassisches „Studentenleben“). Bei den interviewten Pharmazie-Studierenden waren hingegen eher negative Gefühle wie Leistungsdruck oder Verunsicherung präsent, die durch strukturelle Aspekte wie unverschuldete Wartezeiten und hoher studienbezogener Arbeitsbelastung verursacht werden. Gleichwohl wurden Studienab-

bruchsgedanken als größte emotionale Überforderungsreaktion nur von wenigen Interviewten angesprochen. Auch hier scheinen die strukturellen Rahmenbedingungen im Pharmazie-Studium den Hintergrund zu bilden für Gefühlszustände wie Verunsicherung oder das Empfinden von Machtlosigkeit.

Die dritte Ebene von Herausforderungen zu Studienbeginn betrifft **soziale Interaktionen** mit Studierenden und Lehrenden. Unter diese Dimension fasse ich – in Abgrenzung zur fachbezogenen Ebene – Interaktionen außerhalb von Lehrveranstaltungen. Als fächerübergreifende Herausforderung hat sich hier für einige Studienanfänger*innen der Kontakt zu Studienkolleg*innen erwiesen. Dieser Befund verweist zunächst auf Studien, die aufzeigen, wie sehr Studierende den eingeschränkten Kontakt zu ihren Kolleg*innen als Herausforderung im Distance-Learning der letzten Semester wahrnehmen (Berghoff et al. 2021, S. 24f.; Marczuk et al. 2021, S. 3f.). Gleichzeitig zeigt die Analyse meiner Interviews, dass die gefühlte Schwierigkeit, Peer-Kontakte zu knüpfen, unterschiedliche Hintergründe hat und keineswegs von allen Studienanfänger*innen als belastend empfunden wird. Neben dem Distance-Learning erweisen sich mitunter habituelle Unsicherheiten von Studienanfänger*innen als bedingend für das Kennenlernen von Kommiliton*innen. Dass Studierende im neuen Feld der Universität unsicher sind, was von ihnen erwartet wird und was sie sich von anderen erwarten können, wurde etwa an einer interviewten Studierenden greifbar, die befürchtet, ihre Kolleg*innen seien nur auf sich selbst konzentriert und nicht an Kontakt interessiert. Neben dieser Unsicherheit in sozialen Interaktionen zeigten sich im Material aber durchaus auch andere, selbstbewusstere Haltungen im Umgang mit Mitstudierenden und Lehrenden. Dies bekräftigt die kritische Einmahnung von Forscher*innen, dass man First-Generation-Studierenden nicht per se ein Fremdheitserleben im Studium zuschreiben kann, sondern unterschiedliche Typen an First-Generation-Habitus unterschiedliche Praktiken und Orientierungen aufweisen (Lange-Vester/Bremer 2020, S. 96ff.).

Ein weiterer erschwerender Faktor für das Kennenlernen von Peers kann das soziale Klima unter Studierenden sein, wie bei den interviewten Pharmazie-Studierenden deutlich wurde. Zwei Studierende berichteten hier in beinahe identer Weise von einer anonymen und ängstlichen Atmosphäre in ihrer Studienrichtung, wo Studienanfänger*innen gemeinsame Kommunikationskanäle (WhatsApp-Gruppen) wenig nutzen und bei Begegnungen vor dem Hörsaal kaum miteinander reden. Diese negative Stimmung ist vor dem Hintergrund des bereits erwähnten Mangels an Laborplätzen der betreffenden Hochschule auf der strukturellen Ebene zu verstehen. Infolge dieses Problems sehen sich die interviewten Studierenden bereits zu Beginn ihres Studiums weniger als Kolleg*innen denn als Konkurrent*innen und sind auch wenig bereit, sich gegenseitig zu unterstützen. An diesem Beispiel wird deutlich, wie gewisse Herausforderungen zu Studienbeginn in Zusammenhang mit strukturellen Problemlagen stehen. Diese Verknüpfungen zu sehen, ist wichtig, um die Bewältigbarkeit einer Studienrichtung ganzheitlich nachzuvollziehen und beurteilen zu können.

Eine zweite zentrale Herausforderung auf der sozialen Ebene ist die Kommunikation mit Lehrenden. Ausschlaggebend sind hier mitunter die beschränkten Kommunikationsmöglichkeiten im Distance-Learning und habituelle Unsicherheiten von Studierenden im neuen akademischen Feld. So finden die interviewten Studienanfänger*innen der Pharmazie die digitale Kommunikation mit Lehrenden auch deshalb schwierig, weil diese teilweise kaum Gesprächsbereitschaft zeigen. Zu einem ähnlichen Befund kommen andere Studien zum Distance-Learning unter COVID-19 (Janschitz et al. 2021, S. 112; Otto/Wanka 2021, S. 79f.). Das betreffende Problem drückt sich in meinen Ergebnissen in einem Beispiel aus, in dem eine Lehrperson E-Mails und andere Kontaktversuche von Studierenden bezüglich eines Prüfungsantritts über längere Zeit hin ignoriert hat. Diese fehlende Gesprächsbereitschaft der Lehrperson kommt einer Vernachlässigung ihrer Verantwortung gegenüber den Studierenden gleich. Denn der*die Studierende wird zusätzlich zum fehlenden Noteneintrag in seinem*ihrem Studienfortschritt behindert. Im besagten Fall ist dies besonders problematisch, weil die besuchte Lehrveranstaltung Voraussetzung für eine andere Lehrveranstaltung im folgenden Semester ist. Dieses Beispiel verdeutlicht, wie mangelnde Kommunikation der Lehrenden die Studierbarkeit einer Studienrichtung einschränken kann.

Neben der organisatorisch-strukturellen, personalen und sozialen Dimension erleben Studienanfänger*innen weiters Schwierigkeiten auf der **fachbezogenen Ebene**. Darunter fasse ich Herausforderungen, die sich auf Konventionen und Anforderungen des jeweiligen Fachs und die Qualität von Lehrveranstaltungen beziehen. Eine zentrale, fächerübergreifende Schwierigkeit dieser Dimension ist in meinen Ergebnissen die Teilhabe an Lehrveranstaltungen. Im Konkreten geht es dabei darum, sich in Lehrveranstaltungen mit einem digitalen, synchronen Lehr-Lern-Setting einzubringen, also z.B. in über Videokonferenzen abgehaltenen Vorlesungen. Hier sind besonders Interaktionen mit anderen Studierenden und der Lehrperson Ausgangspunkt für Unsicherheiten und Ängste der Studienanfänger*innen. Das äußert sich etwa in der Befürchtung von Studierenden, vermeintlich „dumme Fragen“ zu stellen und sich damit vor anderen zu blamieren. Dabei zeigt sich, dass diese Unsicherheiten deshalb bestehen, weil die eigene sinnliche Wahrnehmung im digitalen Raum einer Videokonferenz im Vergleich zu Präsenz-Settings eingeschränkt und damit auch die eigene Handlungsfähigkeit gehemmt ist. Folglich können Studierende nicht im gleichen Maß wie in einer face-to-face-Situation erfassen, wie ihre Wortmeldungen von Mitstudierenden und der Lehrperson aufgenommen und bewertet werden (Bangerl/Gürtl 2021, S. 52-54). Ein konkretes Beispiel ist das erlebte Unbehagen eines Interview-Partners beim „in den Bildschirm Hineinreden“. Damit gemeint ist das Beisteuern eines Redebeitrags in einer als Videokonferenz abgehaltenen Lehrveranstaltung, in der keine*r der Anwesenden die Kamera oder das Mikrofon aktiviert. Studierende sprechen in einer solchen Situation quasi in eine „black box“ hinein und erleben dabei eine eklatante Beschränkung ihrer Handlungsmacht.

Verbunden mit diesen interaktionalen Herausforderungen konnte ich auch soziale Rückzugstendenzen bei einigen Studienanfänger*innen feststellen. Dieser Rückzug besteht darin, sich nicht in die Lehrveranstaltung einzubringen, etwa durch Deaktivieren der Kamera. Anhand meiner Ergebnisse zeigt sich, dass dieses sich Zurückziehen nicht auf eine rational überlegte Handlung zur reduzieren ist, sondern auch von der beschriebenen Unsicherheit einiger Studienanfänger*innen herrührt. Damit können diese sich der sozialen Kontrolle der Lehrpersonen entziehen. In diesem Sinn nehmen die interviewten Studienanfänger*innen den privaten Raum im Distance-Learning und die Möglichkeit, sich zurückzuziehen, auch positiv als Ressource wahr. Nimmt man nun den Habitus in den Blick, dann könnte dieses Handlungsmuster einiger Studienanfänger*innen als Rückzug aus dem Interaktionsraum „Videokonferenz“ in die Privatsphäre und damit ins Herkunftsmilieu verstanden werden (Schmitt 2010, S. 269). Im Fall einer Interview-Partnerin ist dies die gemeinsame Wohngemeinschaft mit ihren Freund*innen aus Schulzeiten, im Fall einer anderen Studierenden geschieht dies in der Wohnung ihrer Familie. Somit kann mit der Habitus-Perspektive besser die gesellschaftliche Bedingtheit (oft unbewusster) Handlungen verstanden werden. Beim partiellen Rückzug ins Herkunftsmilieu passiert das sich Zurückziehen, „um Schamgefühlen bzw. der Befürchtung von Missachtungserfahrungen vorzubeugen“ (Schmitt 2020, S. 163). Ob die Herausforderung, an digitalen synchronen Lehrveranstaltungen teilzuhaben, und die Rückzugstendenzen in diesem Rahmen nun First-Generation-Studierende besonders betreffen, lässt sich anhand der Ergebnisse nicht eindeutig sagen. Bisherige Studien zum Distance-Learning legen jedoch nahe, dass derartige in der Corona-Pandemie üblich gewordene didaktische Settings generell für Studienanfänger*innen herausfordernd sind (Bangerl/Gürtl 2021; Janschitz et al. 2021). Denn das Ausmaß und die Komplexität gänzlich digitalen Studierens war bisher den meisten (angehenden) Studierenden unbekannt und fordert auch von Studienanfänger*innen eine große Anpassungsleistung. Es lässt sich allerdings mit meiner Analyse und einer habitussensiblen Perspektive argumentieren, dass es Studierenden, die allgemein größere habituelle Unsicherheiten im Studieneinstieg erleben, unter den besagten Umständen besonders schwerfällt, an Lehrveranstaltungen teilzuhaben. Schließlich lässt sich die **soziale Herkunft der Studierenden** als fünfte Ebene von Herausforderungen im Studieneinstieg ausmachen. Auf dieser Ebene hat sich gezeigt, dass die Beziehung zur Familie Schwierigkeiten für die Studienanfänger*innen beider Studienrichtungen birgt. Beim Gros der interviewten Studierenden fehlt Unterstützung der Familie nicht nur praktisch im Sinne von Tipps für den Studienalltag, sondern auch ideell im Sinne einer unterstützenden Haltung gegenüber der Bildungsentscheidung des Kindes und in Form von Empathie für studienbezogene Herausforderungen. Mehrere Studierende thematisierten in den Interviews sogar eine distanzierte bis ablehnende Haltung ihrer Eltern gegenüber dem Studium, was sich u.a. in Klischees über Studierende manifestiert. Es ist anzunehmen, dass eine solche Abwehrhaltung der Eltern mit milieuspezifischen

Bildungsvorstellungen zusammenhängt, die Bildung als Ausbildung zu einer finanziell absichernden Facharbeit fassen und das Studium dementsprechend als unpassende Bildungsentscheidung bewerten (Vester 2015, S. 159). Als gegenteiliges Muster erleben zwei Interview-Partner*innen hohe Erwartungen der Familie an ihre Studienleistungen. Diese Leistungserwartungen der Eltern verweisen auf „familiäre Bildungs- und Aufstiegsaspirationen“, nach deren interner Logik der „Bildungsaufstieg der Kinder [...] der Reputation der Familie zugute[kommt]“ (Grunau/Petzold-Rudolph 2021, S. 11). Inwieweit die Beziehung der Studienanfänger*innen zu ihrer Familie die Bewältigbarkeit ihres Studiums beeinflusst, ließ meine Analyse nicht erkennen. Jedoch weist eine aktuelle quantitative Studie stark in diese Richtung (Feldhaus/Baalman 2019).

3. Resümee

Um die präsentierten Ergebnisse an das Konzept der Studierbarkeit rückzubinden, schildere ich abschließend einige Überlegungen und Schlussfolgerungen. Die vorgestellte Studie hat sich Studierbarkeit prozessorientiert angenähert, indem sie die wahrgenommenen Herausforderungen von Studienanfänger*innen als qualitative Hinweise auf die Bewältigbarkeit zweier Studienrichtungen gefasst hat. Diese Perspektive erweist sich insofern als eine sinnvolle Ergänzung zu quantitativen Zugängen (Fragebogenstudien, Output-Indikatoren), weil Problemlagen zu Studienbeginn direkt anhand der Rekonstruktion von studentischen Erfahrungen in ihrer Tiefe und Komplexität nachvollzogen werden können. Dies ermöglicht einen differenzierteren Blick auf die Hürden bei der Bewältigung eines Studiums. So wurden etwa Verknüpfungen zwischen verschiedenen Problem-Ebenen (z.B. soziales Klima und Infrastruktur) erkennbar und analytisch erschlossen. Dies ist besonders für die Qualitätssicherung an Hochschulen von Bedeutung, wenn es darum geht, Studierbarkeit möglichst ganzheitlich zu evaluieren.

Ebenso hat die präsentierte Studie eine empirische Annäherung an die Frage ermöglicht, welche Bedeutung die Phase des Studieneingangs und die soziale Herkunft von Studierenden für die Bewältigbarkeit einer Studienrichtung haben. In Bezug auf den Studieneingang hat die Analyse gezeigt, dass Studierende sowohl strukturelle als auch individuelle Problemlagen wahrnehmen und diese daher beide bedeutsam für die Studierbarkeit einer Studienrichtung sind. Für die interviewten Studienanfänger*innen stehen entgegen bisherigen Befunden „prae Corona“ (siehe Bosse et al. 2019, S. 77; Bargerl 2015, S. 25) aber nicht personale Herausforderungen an erster Stelle. Viel mehr erweisen sich unter den Rahmenbedingungen des Distance-Learning fachbezogene, aber auch soziale Schwierigkeiten als besonders wesentlich im ersten Studienjahr. Diese Einsicht macht auch gegenüber dem im Forschungsdiskurs präsenten Begriff der strukturellen Studierbarkeit deutlich, dass nicht nur formale Strukturen (Infrastruktur, Prüfungsmanagement etc.) Studierbarkeit ausmachen, sondern auch die didaktische Ausgestaltung eines Studienplans und die Kultur in einer Fachdisziplin. Hinsichtlich der sozialen Herkunft

der Studierenden lassen die Ergebnisse vermuten, dass bestimmte Schwierigkeiten im ersten Studienjahr First-Generation-Studierende besonders betreffen (z.B. Verstehen des Prinzips eines Studiums). Auch wenn Probleme wie habituelle Unsicherheit im Umgang mit Lehrpersonen auf den ersten Blick individuell wirken, sind sie dennoch für die Frage der Studierbarkeit von Bedeutung. Denn sie sagen auch immer etwas darüber aus, wie sensibel universitäre und fachliche Kultur gegenüber den potentiellen Passungsschwierigkeiten eines First-Generation-Habitus und der Struktur der Hochschule ist (Schmitt 2010) bzw. wie ungleichheitssensibel eine Hochschule den Studienerfolg der Studierenden ermöglicht. In Anschluss an die vorgestellte Studie wären sowohl empirische als auch konzeptuelle Vorhaben ertragreich für den künftigen Forschungsdiskurs zu Studierbarkeit. Empirisch würden sich u.a. vergleichende Analysen mit Studienanfänger*innen anderer Studienrichtungen und im Präsenz-Setting lohnen, um zu evaluieren, ob die in meiner Untersuchung aufgetretenen Schwierigkeiten im Kontext anderer Fachrichtungen und bei einem Präsenz-Studium gleich zum Tragen kommen. Konzeptuell wäre ein sinnvoller nächster Schritt, das Konzept der Studierbarkeit in Bezug auf die einzelnen Phasen des Student-Life-Cycle weiterzuentwickeln, besonders im Studieneinstieg, um Studierbarkeit in diesen Phasen differenzierter erfassen und fördern zu können. Auf theoretischer Ebene schließlich wäre eine konzeptuelle Ausarbeitung der Beziehung von Habitus-Strukturkonflikten und Studierbarkeit lohnend.

Literaturverzeichnis

- Bangerl, M./Gürtl, F. (2021): Exploring Interactional Challenges in Digital Learning. In: Cole, N./Jahrbacher, M./Getzinger, G. (eds.): Conference Proceedings of the STS Conference Graz 2021. Critical Issues in Science, Technology, and Society Studies. Graz, pp. 47-67.
- Bargel, T. (2015): Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft – neue Angebote und ihr Nutzen. Befunde des 12. Studierenden surveys an Universitäten und Fachhochschulen. In: Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung der Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung, 83. Konstanz.
- Berghoff, S./Horstmann, N./Hüsch, M./Müller, K. (2021): Studium und Lehre in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Sicht von Studierenden und Lehrenden. CHE Impulse Nr. 3. Gütersloh.
- Birke, B./Blüml, F./Meznik, M. (2019): Qualitätssicherung an österreichischen Hochschulen. Studierbarkeit. Bericht gemäß §28 HS-QSG, 2018. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Bosse, E./Mergner, J./Wallis, M./Jänsch, V./Kunow, L. (2019): Gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase. Ergebnisse und Anregungen für die Praxis aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre im Projekt StuFHe. Forschungsbericht. Berlin.
- Bourdieu, P. (2003): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.
- Buß, I. (2019): Flexibel studieren – Vereinbarkeit ermöglichen. Studienstrukturen für eine diverse Studentenschaft. Wiesbaden.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2017): Sind Arbeiterkinder im Studium benachteiligt? Empirische Erkundungen zur schichtspezifischen Sozialisation an der Universität. Weinheim/Basel.
- Feldhaus, M./Baumann, T. (2019): Soziales Kapital von Eltern und der Studienerfolg von Studierenden. In: Qualität in der Wissenschaft, 13 (3+4), S. 83-87.
- Grunau, J./Petzold-Rudolph, K. (2021): First Generation Students in den Studiengängen des Lehramts an berufsbildenden Schulen. In: bwp@Spezial, 18, S. 1-23.
- Heilferrich, C. (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N./Blasius, J. (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, S. 559-574.
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Bericht des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Hannover.
- Janschitz, G./Monitzer, S./Archan, D./Dreisiebner, G./Ebner, M./Hye, F./Kopp, M./Mossböck, C./Nagler, W./Orthaber, M./Rechberger, M./Rehatschek, H./Slepcevic-Zach, P./Stock, M./Swoboda, B./Teufel, M. (2021): Alle(s) digital im Studium?! Projektbericht für die Steirische Hochschulkonferenz zur Analyse digitaler Kompetenzen von Studienanfänger*inne*n. Graz.
- Krempkow, R./Vettori, O./Buß, I. (2021): Editorial: Studierbarkeit und Studienerfolg – zwischen Konzepten, Analysen und Steuerungspraxis. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 16 (4), S. 9-24.
- Krempkow, R. (2009): Von Zielen zu Indikatoren – Versuch einer Operationalisierung für Lehre und Studium im Rahmen eines Quality Audit. In: Qualität in der Wissenschaft, 3 (1+2), S. 44-53.
- Lange-Vester, A./Bremer, H. (2020): Zur Bedeutung des Habitus für die Aneignung des Studiums. In: Lange-Vester, A./Schmidt, M. (Hg.): Herausforderungen in Studium und Lehre. Weinheim/Basel, 86-103.
- Marczuk, A./Multrus, F./Lörz, M. (2021): Die Studiensituation in der Corona-Pandemie. Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern- und Kontaktsituation von Studierenden. In: DZHW Brief 01/2021.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- Müller, S./Kleine, J. (2021): Einbettung des Konzepts Studienerfolg in die Qualitätssicherung von Studium und Lehre. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 16 (4), S. 45-57.
- Otto, L./Wanka, A. (2021): Under Construction – Zum Umbau von Praxisarchitekturen des Lehrens und Lernens in pandemischen Zeiten. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 16 (3), S. 67-82.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München.
- Schmitt, L. (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden.
- Schmitt, L. (2020): „Auf dem Boden bleiben!“ Zum Studium von Bildungsaufsteiger*innen im Spannungsfeld von Sicherheit und Freiheit. In: Lange-Vester, A./Schmidt, M. (Hg.): Herausforderungen in Studium und Lehre. Weinheim/Basel, S. 156-171.
- Unger, M./Binder, D./Dibiasi, A./Engleder, J./Schubert, N./Terzieva, B./Thaler, B./Zaussinger, S./Zucha, V. (2020): Studierenden-Sozialerhebung 2019 – Kernbericht. Studie des Instituts für Höhere Studien im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Wien.
- Vester, M. (2015): Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus. In: Freericks, R./Brinkmann, D. (Hg.): Handbuch Freizeitsoziologie. Wiesbaden, S. 143-187.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 1 (1), S. 1-13.
- Zucha, V./Zaussinger, S./Unger, M. (2020): Studierbarkeit und Studienzufriedenheit. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019. Studie des Instituts für Höhere Studien im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Wien.

■ Lukas Georg Hartleb, MA, Projektmitarbeiter am Schreibzentrum der Universität Graz, E-Mail: lukas.hartleb@uni-graz.at

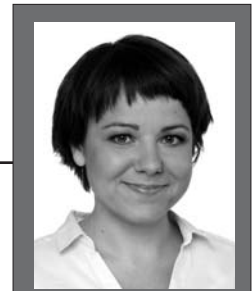
*Günther Wenzel, Stefanie Kuso,
Ursula Höllhumer & Eszter Geresics-Földi*

Das berufsbegleitende Fernstudium aus Sicht nicht-traditioneller Studierender

Against the backdrop of an increasing number of non-traditional students (NTS) away from linear educational pathways, distance learning concepts form a way to complete higher education. In this context, the individual aspects of study conditions play a major role. This paper identifies aspects in part-time distance learning from the perspective of NTS. 28 interviews with students and alumni of a distance learning university were conducted and recommendations for the design of distance learning programs were derived using thematic analysis. The results show that innovative study programs and course settings should be designed in a way that, students are encouraged to support each other to successfully complete their studies and that the framework allows flexibility for individual needs.



Günther Wenzel



Stefanie Kuso



Ursula Höllhumer



Eszter Geresics-Földi

1. Die Studiensituation im berufsbegleitenden Fernstudium

Immer häufiger gehen Studierende nicht den traditionellen Bildungsweg, sondern entscheiden sich beispielsweise erst nach einigen Jahren Berufstätigkeit für ein berufsbegleitendes Studium. Die Zahl nicht traditionell Studierender (NTS), die ein Studium nur mühevoll in die eigene Lebenssituation integrieren können, wächst (BMVFW 2020). Fernstudiengänge, die mit ihrer Studienorganisation gute Studienbedingungen für diese Gruppe bereitstellen, werden zunehmend beliebter. Ziel des Beitrags ist es, erfolgsfördernde Aspekte im berufsbegleitenden Fernstudium aus der Perspektive von NTS zu identifizieren. Gefördert vom Land Niederösterreich wurden 28 Interviews mit Studierenden und Alumni einer Fernfachhochschule durchgeführt und Empfehlungen für die Gestaltung von Fernstudiengängen abgeleitet.

1.1 Studierbarkeit als Grundlage erfolgreichen Studierens

Unter Studierbarkeit werden weitergefasst alle Aspekte subsumiert, die Studierenden ein Hochschulstudium sowie dessen erfolgreichen Abschluss ermöglichen (Krempkow/Bischof 2010). Burck/Grendel (2011) beschränken ihre Definition hingegen auf hochschulische Strukturen. Institutionelle Arrangements nehmen Einfluss auf studiumsbezogenes Handeln von Studierenden und fördern oder behindern das Vorankommen im Studium. Auch wenn keine Einigkeit über die konzeptionelle Operationalisierung des Begriffs vorliegt, ist die Wirkung auf den

Studienerfolg unbestritten. Festgemacht wird diese an Größen wie Studiendauer, Workload oder Studienzufriedenheit (Krempkow/Bischof 2010; Oppermann 2011; Zucha/Zaussinger/Unger 2020). Allerdings stellt die bewältigbare Gestaltung struktureller und institutioneller Rahmenbedingungen nur einen möglichen Gelingungsfaktor des Studienerfolgs dar, es müssen auch individuelle Aspekte und divergierende Bedarfe einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft miteinbezogen werden. Der Zugang zum Konstrukt der Studierbarkeit führt demnach auch über die Perspektive der Studierenden (Krempkow/Bischof 2010; Buß/Müller/Husemann 2015; Zucha/Zaussinger/Unger 2020). Zahlreiche Beiträge stellen Studierende in den Forschungsmittelpunkt (Buß/Müller/Husemann 2015; Krempkow/Bischof 2010; Oppermann 2011), im Kontext eines Fernstudiums sind nur wenige verortet (König/Wannemacher 2016; Czanderle 2017).

1.2 Die Perspektive der Studierenden im berufsbegleitenden Fernstudium

Ein berufsbegleitendes Studium verzahnt berufliche und praktische Erfahrungen mit wissenschaftlichem Wissen und Theorien (Cendon 2020). Das spricht besonders eine Zielgruppe an, die ihre Zeitverwendung nicht vorrangig dem Studium widmen kann. Ein zentrales Motiv für die Wahl eines Fernstudiums sind Aspekte wie die Vereinbarkeit von Privatleben, Beruf und Studium durch die Nutzung neuer Technologien und innovativer Lehr-/Lern-Formate wie Blended Learning (Müller/Javet 2019;

Wahl/Walenta 2018). Der Mix aus Präsenzveranstaltungen und (online) betreuten Fernstudienphasen bietet NTS eine gute Möglichkeit, um berufliche und private Verpflichtungen mit einem Studium in Einklang bringen zu können (Snow 2016; Zucha/Zaussinger/Unger 2020). Vor dem Hintergrund divergierender nationaler Bildungssysteme wird der Begriff der NTS kontrovers behandelt (Unger 2015). Isensee/Wolter (2017) beschreiben die Dimensionen Zugangsberechtigung, Zeitpunkt des Eintritts und Studienintensität (Voll- oder Teilzeitausprägung), woraus in Kombination unterschiedliche Typologien entstehen. In den Empfehlungen der österreichischen Hochschulkonferenz (BMWFW 2015) werden all jene Studierende als „nicht traditionell“ eingestuft, die von einem nicht linearen und konsekutiven Bildungsverlauf abweichen. Relevante Merkmale sind, neben dem verzögerten Übertritt, einem alternativen Hochschulzugang und der überwiegenden Erwerbstätigkeit im Sinne des „nebenbei Studierens“, das höhere Lebensalter der Studierenden sowie die finanzielle Unabhängigkeit. Darüber hinaus zählen auch Studierende mit Betreuungsverpflichtungen (z.B. für Kinder) zu dieser Gruppe.

Der Vollzug und erfolgreiche Abschluss eines jeden Studiums erfordert von Studierenden ein hohes Maß an Verantwortungsübernahme und Selbstbestimmung. NTS sind hinsichtlich des Aufbaus entsprechender Handlungskompetenzen mehrfach gefordert: Einerseits liegen Lernerfahrungen aus vorangehenden Bildungskontexten oftmals zeitlich weit zurück und andererseits können bekannte Lernstrategien nicht direkt übertragen werden. Diese Gruppe ist verstärkt auf eine gesicherte Studierbarkeit angewiesen, die Einstiegsbarrieren ins Studium verringert und einen kontinuierlichen Studienverlauf ermöglicht. Auch wenn Mehrfachbelastungen durch Beruf, Privatleben und Studium NTS gemeint sind, handelt es sich um eine heterogene Gruppe mit unterschiedlichsten Lebenssituationen und daraus resultierenden Bedarfen an ihr Studium. Es braucht einen Rahmen, der unterstützend dazu beiträgt, trotz vielfältigen Herausforderungen und Belastungen des privaten und beruflichen Umfelds das Interesse am sowie die Motivation für das Studium langfristig zu fördern.

1.3 Motivationsförderliche Rahmenbedingungen

Motivationsförderliche Rahmenbedingungen seitens der Hochschule haben Einfluss auf das studentische Handeln und die Studierbarkeit (Kühn/Herrmann 2012). Insbesondere bei Online-Lernsettings sind sie ein wichtiges Kriterium für die erfolgreiche Bewältigung und das Vorankommen im Studium (Street 2010). Intrinsisch motiviertes Lernen ist interessensbestimmt, extrinsisch motiviertes Lernen bedient sich externer Konsequenzen wie Beurteilungen oder in Aussicht gestellte Ziele. Ryan/Deci (2020) beschreiben mit der Selbstbestimmungstheorie Bedingungen intrinsischer als auch extrinsischer Motivation, um Lernprozesse selbstbestimmt und selbstgesteuert umzusetzen. Die Theorie postuliert, dass die Motivation für ein bestimmtes (Lern-)Verhalten vom Zusammenspiel dreier psychologischer Grundbedürfnisse geprägt ist: (1.) Autonomie, (2.) Kompetenz sowie (3.) soziale Eingebundenheit.

Autonomie beschreibt die Erfahrung von Freiheit im Sinne der eigenen Kontrollierbarkeit und auch der Kontrollierbarkeit nach außen. Flexibilitätsförderliche Hochschulstrukturen, beispielsweise im Hinblick auf Zeit und Ort des Lernens, aber auch Didaktik und Bereitstellung der Lerninhalte, bieten jenen Personen die Möglichkeit zu studieren, die ihre Zeitverwendung nicht vorrangig dem Studium widmen können (Birke/Blüml/Meznik 2019; Buß/Müller/Husemann 2015; Zucha/Zaussinger/Unger 2020). In einem berufs begleitenden Fernstudium im Blended Learning-Design ist keine regelmäßige (Präsenz-)Anwesenheit an der Hochschule erforderlich. Studierende werden in die Lage versetzt, den Zeitpunkt des Lernens und das eigene Lerntempo sowie den Lernpfad relativ autonom bestimmen zu können (Wenzel/Walenta/Wahl 2019).

Sich im Studium selbst als wirksam zu erleben, vermittelt Kompetenz. Bei Prüfungen, Übungen und Diskussionen nehmen Studierende den eigenen Lernfortschritt wahr. Innovative Lehrveranstaltungs-konzepte, die Nutzung neuer Technologien und intensive Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden gewährleisten auch in Online-Settings, Anforderungen des Studiums erfüllen zu können (Wahl/Walenta 2018).

Soziale Eingebundenheit umfasst alle Aspekte des sozialen Zugehörigkeitsgefühls, welches durch die Verbindung und Interaktion mit anderen Personen entsteht. Aktive Kommunikation, das Arbeiten in Gruppensettings sowie die Möglichkeit, sich auch Face-to-Face (z.B. in Präsenzveranstaltungen) kennenzulernen, wirken der Gefahr einer Isolation im Lernprozess entgegen und binden Studierende an ihr Studium (Wahl/Walenta 2018). NTS sind in ihrem privaten und beruflichen Umfeld vielfältigen Herausforderungen ausgesetzt. Um Lernerfolg und Vorankommen im berufs begleitenden Fernstudium zu unterstützen, müssen intrapersonelle Motivationsprozesse berücksichtigt und individuelle Bedürfnisse nach Autonomie (durch Wahlfreiheit und Selbstbestimmtheit in Lernprozessen), Kompetenz (durch das Erleben von Selbstwirksamkeit und Effektivität im Lernkontext) und sozialer Eingebundenheit (durch das Gefühl von Anerkennung und Zugehörigkeit zur Hochschule sowie zur Studierendenschaft) befriedigt werden. Die Selbstbestimmungstheorie (Ryan/Deci 2020) setzt für die empirische Erhebung einen Rahmen zur Identifikation relevanter Kriterien der Gestaltung von Studiengängen und strukturellen Rahmenbedingungen der Studien- und Prüfungsorganisation, Betreuung und Arbeitsbelastung.

2. Methode

Um herauszufinden, was NTS als relevant für ihr Vorankommen im Fernstudium wahrnehmen und um den Erfahrungen und Prioritäten der interviewten Personen genügend Raum zu geben, wurde ein qualitatives Vorgehen mittels problemzentrierter Interviews (Witzel 2000) gewählt. Themen des Interviewleitfadens waren unter anderem die Beweggründe zum Fernstudium und die Erfahrungen damit. Weiters wurde nach Faktoren gefragt, die als förderlich oder hinderlich für das Studium und damit verbundene Handlungen wahrgenommen werden.

Auf Basis einer weiter gefassten Definition von NTS (Teichler/Wolter 2004; BMWFW 2015) wurden über die Ferdinand Porsche Fernfachhochschule (FernFH) und deren Alumni-Netzwerk aktive und ehemalige Studierende zur Teilnahme gesucht, deren Bildungsverläufe nicht prototypisch linear sind, und deren Hochschulzugang sowohl von sozialen und/oder institutionellen Hürden, als auch biografischen Besonderheiten erschwert wurde. Die bundesfinanzierte FernFH unterstützt eine breite Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige. Alle angebotenen Studiengänge (Betriebswirtschaft & Wirtschaftspsychologie, Wirtschaftsinformatik und Aging Services Management) folgen dem Blended Learning-Ansatz. Zu Beginn, in der Mitte und am Ende jedes Semesters finden geblockte Präsenzveranstaltungen an der Hochschule, dazwischen betreute Fernlehre statt.

Es wurden insgesamt 28 problemzentrierte Interviews mit aktiven (21) und ehemaligen (7) Studierenden durchgeführt. Um eine Vielfalt an Perspektiven abzubilden, wurden aktiv Studierende vom 2. bis zum 6. (Bachelor-Studiengänge) bzw. 4. (Master-Studiengänge) Semester sowie Alumni, die vor maximal 3 Jahren Ihr Studium beendet haben, befragt. Auf eine gegenüberstellende Darstellung der Ergebnisse von aktiven und ehemaligen Studierenden wurde verzichtet, da dies für die Beantwortung der Forschungsfrage aktuell keinen Mehrwert hat. Die Interviews dauerten zwischen 17 und 69 Minuten und wurden zwischen 26.04.2021 und 07.05.2021 über Zoom oder MS Teams geführt, aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die 9 männlichen und 19 weiblichen Personen waren zwischen 29 und 59 Jahre alt, umfangreiche Lernerlebnisse vor Beginn des Fernstudiums lagen häufig bereits lange zurück. 9 Personen begannen ihr Studium ohne Matura. Neben beruflichen Verpflichtungen, oft im Ausmaß einer Vollzeitstellung, spannte sich der Bogen der erlebten Belastungen von Betreuungsverpflichtungen für Kinder, über die Bewältigung alltäglicher Haushaltsarbeiten bis zu einer Schwangerschaft während der aktiven Studienzeit.

Die Interviewtranskripte wurden mittels des Programms NVivo 12 kodiert und in Anlehnung an die Themenanalyse nach Braun/Clarke (2006, 2020) ausgewertet und dabei der „Codebook“-Ansatz verfolgt. Nach der gemeinsamen Kodierung von zwei Interviews wurde ein Kategorien-gerüst festgelegt, das sich an den Interviewfragen orientierte und um die in den Interviews genannten Themen erweitert wurde. Danach wurden die restlichen Interviews von den vier Autor*innen basierend auf diesem Kategoriengerüst kodiert und neue Kategorien und Unterkategorien bei Bedarf hinzugefügt. Themen und deren Charakteristika wurden so identifiziert und konzeptualisiert. Anschließend wurde dieses Kodierschema gemeinsam durchgesehen, um deduktiv Themen zu identifizieren, die entlang der drei Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit im Sinne der Selbstbestimmungstheorie (Ryan/Deci 2020) interpretiert werden können.

3. Ergebnisse

3.1 Autonomie und Struktur

Das Motiv der Autonomie findet sich in vielen Interviews wieder und wird mit Flexibilität in Verbindung ge-

bracht. Gleichzeitig sind für die Vereinbarkeit mehrerer Lebensbereiche ein guter Überblick und klare Strukturen wichtig. Weiters werden (arbeits-)rechtliche Regelungen und Persönlichkeitseigenschaften genannt, die mit Autonomie in Zusammenhang stehen.

3.1.1 Flexibilität als unabdingbare Voraussetzung

Bereits bei der Entscheidung für ein Fernstudium war die zeitliche und örtliche Flexibilität ein Muss-Kriterium gewesen, damit überhaupt ein Studium begonnen werden konnte, beispielsweise für NTS mit betreuungspflichtigen Kindern, mit Berufen ohne freie Zeiteinteilung oder mit langen Anfahrtswegen zu Hochschulorten. Das Blended Learning-Format mit geringer Anwesenheitspflicht ohne häufige Präsenztermine sowie asynchrone Kommunikationsmöglichkeiten werden besonders hervorgehoben, da so Terminkollisionen vermieden werden können.

(...) und brauche da natürlich eine hohe Flexibilität, weil mit einem vierjährigen Kind (...) wo es halt sehr flexibel sein muss und wo du wenig verpflichtende Anwesenheitszeiten hast oder die halt irgendwie so gelagert sind, dass es mit dem Beruf auch zusammenpasst. (IP09)

Wenig Präsenz an der Hochschule wird mit der Notwendigkeit für mehr Selbstorganisation in Verbindung gebracht, jedoch nicht mit geringerem Zeitaufwand für das Studium per se.

3.1.2 Planbarkeit durch Überblick und Struktur

Bei NTS muss die Vereinbarkeit mehrerer Lebensbereiche zwangsläufig gelingen, weshalb Planungssicherheit im Studium wichtig ist. Dazu zählt, dass jegliche Termine für Präsenzphasen, Prüfungen oder Deadlines in Lehrveranstaltungen weit im Voraus bekanntgegeben werden, sodass die Teilnahme daran sicher organisiert und eine vorausschauende, flexible Planung des Workloads je nach Beanspruchung in anderen Lebensbereichen erfolgen kann.

Ja, da ist ganz ausschlaggebend für mich immer gewesen die zeitliche Organisation bzw. dass das auch sehr zeitig an uns Studierende kommuniziert wird, dass wir einen Zeitplan haben, wann die Präsenzphasen stattfinden, (...), wann welche Prüfungsleistungen in jeglicher Form abzugeben sind, damit man sich das einfach vom ersten Tag des Semesters wirklich gut einteilen kann. (IP19)

Die vorgegebene Studienstruktur wird auch als äußere Unterstützung für die Selbstorganisation wahrgenommen.

Also dieser organisatorische Hintergrund ist sicher ganz gravierend bedeutsam für den erfolgreichen Abschluss des Studiums, dass man da nicht so alles zusammenkommen lassen kann. (IP02)

3.1.3 Ambivalenz zwischen Autonomie und Struktur

Im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Struktur werden Abgabe-Deadlines und Prüfungstermine diskutiert. Die Dichte der Prüfungen in den Präsenzphasen wird als belastend erlebt, weswegen hier mehr Flexibilität gewünscht wird, indem Prüfungstermine frei gewählt werden können. Auch hinsichtlich der Leistungserbringung während der betreuten Fernlehrphasen wird eine ungleiche Verteilung wahrgenommen.

Ich habe zumindest den Eindruck, dass die Lehrenden natürlich den eigenen Gegenstand im Auge haben und dass dieser alleine betrachtet, gut abwickelbar ist. Nur in Kombination mit den anderen Gegenständen gibt es halt dann teilweise wirklich massive Spitzen, was Abgabetermine betrifft. (IP04)

Neben der Möglichkeit, Aufgaben auch später abgeben zu können, werden zwei weitere Lösungsmöglichkeiten genannt: Eine Harmonisierung der Abgabetermine über die Lehrveranstaltungen eines Semesters hinweg, um Spitzenzeiten zu vermeiden sowie die Bekanntgabe aller Teilleistungen schon zu Semesterbeginn, um eventuell vorarbeiten zu können. Das Vorhandensein von Fixterminen wird aber gleichzeitig als förderlich für den Studierenerfolg wahrgenommen.

Manchmal denke ich mir schon, es wäre ganz angenehm, wenn es noch ein bisschen flexibler wäre, (...) da muss ich selber zu mir so ehrlich sein, ich würde es unter Umständen dann einfach wieder zu lang mit-schleifen, mir denken, mache ich morgen, mache ich morgen, mache ich morgen, irgendwann ist dann übermorgen und dann ist es schon wieder so spät. (IP11)

3.1.4 Externe Rahmenbedingungen zur Verbesserung der Vereinbarkeit

Trotz aller Flexibilität im Studium kann eine Vereinbarkeit mit der Berufstätigkeit herausfordernd sein und Veränderungen nötig machen. Einige Befragte reduzierten im Laufe des Studiums ihre Arbeitszeit, einige konnten dies aufgrund damit verbundener finanzieller Einbußen nicht als Option wählen. Flexible Arbeitszeiten und die Möglichkeit, vor Prüfungen Urlaub zu nehmen, werden als Entgegenkommen der Arbeitgeber*innen genannt. Rahmenbedingungen wie Bildungsteilzeit, Bildungskarenz,¹ oder das Selbsterhalterstipendium² werden ebenso als Möglichkeit genannt, Bedingungen zugunsten des Studiums zu verbessern. Diese stehen allerdings nicht jeder Person gleichermaßen offen, zum Teil aus betrieblichen oder finanziellen Gründen. Ungeachtet dessen wurde positiv hervorgehoben, dass durch die Art der Studienorganisation tatsächlich ein Studium neben Vollzeiterwerbstätigkeit ermöglicht wird.

Das gehört ordentlich ausgebaut in Österreich, dieses Bildungsnetz für Berufstätige oder für Menschen, die einen zweiten Bildungsweg im höheren Alter einlegen möchten. Weil schlicht und ergreifend alle anderen Bildungsinstitute zwar berufsbegleitend studieren ermöglichen, aber (...) nicht in einer Form, dass ich sage, ich kann nebenbei wirklich Vollzeit arbeiten. (IP05)

3.1.5 Individuelle Merkmale von NTS

Das Vorhandensein oder die Entwicklung von Selbstorganisation und Zeitmanagement schafft eine realistische Einschätzung des Zeitaufwandes für das Studium. Angesichts der Mehrfachbelastungen ist es auch hilfreich, hohe Ansprüche zu reduzieren. Es muss individuell entschieden werden, welche Lebensbereiche wann priorisiert werden und was für eine Work-Study-Life-Balance wichtig ist.

Geplant läuft immer, aber ungeplant, (...) ich glaube, das Wichtigste ist, dass man in Krisensituationen die

Prioritäten setzt, was muss ich als erstes machen. Studium ist wichtig, Familie und die persönliche Existenz sind aber wichtiger. (IP22)

3.2 Kompetenz(erleben)

Die Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person stellen eine immanente Ressource für die erfolgreiche Bewältigung eines Studiums speziell für NTS dar. Einerseits erfordern deren Bedarfe und Lebenssituationen ein erhöhtes Maß an Handlungskompetenz, andererseits ermöglicht das Setting eines berufsbegleitenden Fernstudiums einen zusätzlichen Ausbau an Fach- und Methodenkompetenz. Verschiedene interne und externe Faktoren beeinflussen dabei die eigene Kompetenzwahrnehmung.

3.2.1 Persönlicher Antrieb im Lernprozess

Einige Befragte berichten von der Bedeutung des eigenen Anspruchsniveaus für das individuelle Kompetenzerleben. Dieses stellt eine variable Größe dar, abhängig von der Persönlichkeit und dem Umfeld der Studierenden, aber auch von vorangegangenen Erfahrungen und der Selbsteinschätzung.

Ich mache das nicht für einen Schein, sondern ich mache das schon natürlich auch um dieses Wissen zu erlangen, (...) Ich bin sehr ehrgeizig, ich mache das wirklich für mich. (IP25)

3.2.2 Kompetenzförderung durch Feedback und Austausch

Konstruktive Rückmeldungen durch Lehrende und Hochschuladministration sowie der Austausch mit Studienkolleg*innen unterstützen die Kompetenzwahrnehmung. Dabei ist auch der Grad der Detailliertheit bedeutend.

Die Hilfsbereitschaft war immer auf höchstem Niveau. Und das ist etwas, was einen sozusagen richtig beruhigt. Auch wenn man nicht weiß, was man anzufangen hat, wenn man dann eine ruhige Antwort und Hilfsbereitschaft spürt, das erfüllt einen. Das ist finde ich das Wichtigste, dass wir zu jeder Zeit, sei es in der Präsenzphase, die Lehrenden und das FH-Personal ansprechen durften und fragen. (IP22)

Die Möglichkeit, Gelerntes in der Praxis unmittelbar anzuwenden, wird als hilfreich und förderlich wahrgenommen, sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich.

Also für mich war es immer sehr, sehr gut, wenn ich die Sachen, die ich theoretisch im Studium gelernt habe, praktisch ausprobieren können. (...) das hat mir sehr geholfen, weil das praktische Feedback zu dem, was man theoretisch lernt, gleich da war. (IP28)

3.2.3 Kompetenzerleben in der studentischen Zusammenarbeit

Die Bedeutung der Gruppensettings im Studium wird ambivalent erlebt. Studierende erwerben dadurch Schlüsselkompetenzen wie Team-Kommunikation oder strukturiertes Arbeiten im vorgegebenen Zeitrahmen. Ei-

¹ Dies entspricht in etwa dem Bildungsurlaub bzw. der Bildungszeit in Deutschland.

² Eine bundesfinanzierte Beihilfe für Studierende, die während des Studiums bereits im Erwerbsleben stehen (sich finanziell „selbsterhalten“).

nerseits wird die Zusammenarbeit in Gruppen als sehr produktiv und entlastend empfunden.

Also da gibt es diese Lerngruppen und man tauscht sich einfach aus und ja wie geht es dir, wie hast du das verstanden und so. Also das ist schon super und vielleicht können die das auch übernehmen, dass man sagt, man bildet am Anfang so Lerngruppen, das war dieses World-Café glaube ich und bis heute haben wir den Kontakt mit ihnen. (IP03)

Andererseits werden Gruppensettings als hinderlich für den Kompetenzerwerb wahrgenommen. Es löst Frust aus, wenn Kolleg*innen nichts für die Gruppe leisten oder die Beiträge nicht den eigenen Vorstellungen entsprechen.

Wenn du einen dabei hast, der sagt, ‚Ich will nur durch mit einem Vierer und ich mache nur, wenn es mich freut und last Minute und die Qualität ist mir egal‘ und die anderen haben einen hohen Anspruch, brauchen vielleicht ein Stipendium, dann hast du natürlich ein Problem. (IP09)

Wahrnehmung und Einstellungen zu den Gruppenarbeiten können sich im Studienverlauf aber auch ändern und der Mehrwert erkannt werden.

Am Anfang haben wir alle geflucht über die Gruppenarbeiten. Man lernt wirklich sie zu schätzen, später dann. Wir hatten verschiedene Teams. Also wir hatten gute Teams, wo man nachher erst draufgekommen ist wie gut es ist, wo man dann andere erlebt hat, und wir hatten herausfordernde Teams, was auch in der Struktur der Arbeit ist und man lernt dann natürlich auch die Teams lenken. (...). Also dieses Gesamtpotpourri macht es einfach rund, die Sache. (IP08)

3.3 Soziale Eingebundenheit

Dieser Faktor zeigt sich in vielen Facetten als relevant. Die genannten Themen können unterteilt werden in die Gruppen der Studienkolleg*innen, die Hochschule und das private und berufliche Umfeld der Studierenden.

3.3.1 Gruppe als sozialer Anker

Viele Befragte bezeichnen die eigene Lerngruppe als wichtigsten Faktor, oder gar „das unterstützendste Studienbegleitinstrument“ (IP09) für ihren Studienerfolg.

Wenn die Lerngruppen nicht wären, dann hätte ich es wahrscheinlich sogar schon wieder aufgegeben. (IP06)

Diese entstehen durch Peergruppen, die im Rahmen der Studieneingangsphase gebildet werden, teilweise auch informell nach Sympathie. Zentral dabei ist die gegenseitige emotionale Unterstützung und Motivation, wenn jemand ein Lerntief durchlebt, sowie Rücksichtnahme in Phasen, in denen andere Lebensbereiche fordernd sind, etwa berufliche Spitzenzeiten oder Schwangerschaften. Innerhalb einer guten Lerngruppe fängt man einander auf, und sieht den Studienabschluss als Ziel, das gemeinsam erreicht werden soll.

Wir haben uns auch sozusagen emotional ermutigt, dass wir das durchdrücken. Weil immer wieder hat eine einen Hänger gehabt und wir haben gesagt, wir schaffen das alle fünf und das war wirklich ganz toll.

Also das war eine große Unterstützungsquelle. (IP14)

Auf der praktischen Seite werden die unterschiedlichen beruflichen Expertisen und Stärken hervorgehoben, wo-

durch einander schwierige Inhalte gegenseitig vermittelt werden können und interessanter Austausch möglich ist. Auch Lücken in der Selbstorganisation werden durch Gruppen ausgeglichen.

Alleine wenn jetzt zum Beispiel in WhatsApp eine Nachricht gekommen ist: ‚Leute ihr wisst eh, bis zum Freitag ist eine Onlineprüfung oder Abgabe fertig zu haben‘ und ich dann das komplett verpeilt habe, weil in der Arbeit jetzt wieder zu viel los war. (IP21)

Im Gegensatz dazu werden Leistungen, die gemeinsam mit Studienkolleg*innen zu erledigen sind, vielfach negativ thematisiert. Die Abhängigkeit wird als Einschränkung der eigenen Autonomie und Kompetenz empfunden.

Gruppenarbeiten einerseits mühsam, mehr Abstimmung, teilweise ein bisschen schwierig zu organisieren, wer macht was, dann sind die Sachen aufbauend, das heißt, der eine muss erst seines machen bis der nächste weitermachen kann. (...) man ist halt nicht so frei in seiner Zeiteinteilung, weil man immer auf die anderen Rücksicht nehmen muss. (IP02)

Darüber hinaus erschweren fehlende Sympathie oder persönliche Differenzen die Zusammenarbeit. Als positive Aspekte werden das Üben von Teamfähigkeit und Selbstreflexion genannt.

3.3.2 Kommunikation auf Hochschulebene

Im Kontakt mit der Hochschule werden die familiäre Atmosphäre und das Gemeinschaftsgefühl, das man sich von einem Fernstudium nicht erwartet hat, als förderlich empfunden. Der Kontakt zu diversen Ansprechpartner*innen, wird positiv hervorgehoben. Eine gute „Serviceleistung“ (IP19) zeige sich etwa in schnellen Antworten auf Anfragen, dem Finden individueller Lösungen für schwierige Umstände und dem Bemühen um Optimierung.

Speziell Lehrenden wird ein unterstützender Beitrag zum Lernerfolg zugesprochen. Besonders hervorgehoben werden die gute Erreichbarkeit, rasche Rückmeldungen, außerdem das Bemühen um den Studienerfolg der Studierenden, der Austausch auf Augenhöhe sowie Engagement und Motivation für das eigene Fach.

Der halt selber für das lebt oder das halt mit einem Schmah auch rüberbringt. (IP09)

3.3.3 Unterstützung durch das private und berufliche Umfeld von NTS

Bestehende soziale Beziehungen sollten unter dem Studium nicht leiden. Im beruflichen Umfeld ist die Unterstützung seitens der Vorgesetzten, sowie der Kolleg*innen ein Vorteil, zumal die Vereinbarkeit zwischen Beruf und Studium auch von Rücksichtnahme im Arbeitsumfeld abhängt. Im Privaten ist es wichtig, dass vor allem Partner*in und Familie dem Studium positiv gegenüberstehen. Deren Unterstützung – sowohl emotional wie praktisch – ist eine wichtige Ressource, insbesondere wenn Kinder zu betreuen sind.

Natürlich ist alles im Leben leichter, wenn man die Familie in der Nähe und die Möglichkeit hat, dass die einem auch mal was abnehmen können (...) wie ich die Masterarbeit geschrieben habe, war ich dann einmal die Woche bei meiner Oma. Die hat mit meiner Tochter gespielt, während ich an meiner Arbeit gesessen bin (...) Das macht schon viel aus. (IP23)

4. Fazit

Die vorliegenden Ergebnisse benennen wesentliche Themen der Studienbedingungen eines berufsbegleitenden Fernstudiums aus der Perspektive aktiver und ehemaliger NTS. Die Darstellung des Interviewmaterials entlang der Dimensionen der Selbstbestimmungstheorie (Ryan/Deci 2020) zeigt, dass ein hohes Ausmaß an Autonomie im Studium durch zeitliche und örtliche Flexibilität sehr bedeutsam ist. Dennoch ist der Wunsch nach strukturgebenden Elementen vorhanden, etwa in Form von lange im Voraus bekannt gegebenen Präsenz- und Prüfungsterminen. Auf den ersten Blick flexibelitätseinschränkend, ermöglichen diese eine vorausschauende Planung terminlicher und inhaltlicher Anforderungen und stellen die laufende Mitarbeit und Leistungserbringung und damit den zeitgerechten Studienabschluss sicher. Unabhängig von Gestaltungsmöglichkeiten der Hochschule wird Autonomie auch durch individuelle Voraussetzungen sowie externe Bedingungen, z.B. des Arbeitsplatzes, hergestellt. Das Erleben der eigenen Kompetenz in den Lernprozessen hat direkten Einfluss auf die Studienmotivation und wird von internen und externen Faktoren beeinflusst. Wertschätzendes Feedback von Lehrenden, der fachliche Austausch mit Studienkolleg*innen und Anwendbarkeit im sozialen und beruflichen Umfeld stellen wertvolle Ressourcen dar, um sich selbst als kompetent im Studium zu erleben. Als weiterer förderlicher Faktor für das Vorankommen im Fernstudium wird häufig die Teilhabe an Lerngruppen genannt. Auch wenn NTS ein hohes Maß an Autonomie beim Studieren einfordern, heißt das nicht, dass sie sich als Einzelkämpfer*innen verstehen. Ein stabiles Gefühl sozialer Eingebundenheit, sowohl zu anderen Studierenden als auch zu Akteur*innen der Hochschule und des privaten und beruflichen Umfelds, erleichtert gerade für Studierende mit vielfältigen Verpflichtungen die Vereinbarkeit. Kooperative Lernprozesse, etwa durch Gruppenarbeiten stellen einen regelmäßigen Kontakt der Studierenden untereinander sicher und machen unmittelbar Erfolg und damit Kompetenz erfahrbar. Einerseits fördern Gruppenarbeiten das individuelle Zugehörigkeitsgefühl, andererseits werden sie auch negativ bewertet, weil sie die eigene Autonomie einschränken. Für NTS stellen biografische Besonderheiten und Rahmenbedingungen individueller Lebensrealitäten häufig Barrieren im Studium dar. Werden in der Gestaltung von Studiengängen und Lehrveranstaltungen verstärkt motivationsförderliche Aspekte miteinbezogen, können den heterogenen Lebenslagen der Studierenden Aufmerksamkeit geschenkt und NTS besser unterstützt werden, das Studium erfolgreich abzuschließen. Diese Studie gibt Einblick, wie ein berufsbegleitendes Fernstudium im Blended Learning-Format den Studienerfolg begünstigt, wobei einschränkend anzumerken ist, dass die Aussagekraft durch spezifische Rahmenbedingungen der untersuchten Hochschule beschränkt ist. Die Möglichkeit, Lernprozesse flexibel umzusetzen, wie etwa durch mehr Autonomie auch bei beurteilungsrelevanten Leistungen, versetzt gerade NTS in die Lage, alle Bereiche ihrer Lebensrealitäten zu vereinbaren. Allerdings zeigen sich auch klar die Grenzen der Flexibilität:

ein Fernstudium erfordert eine unterstützende Struktur. Vorgegebene Termine wirken der individuellen Autonomie zwar entgegen, bieten aber Sicherheit im Lernprozess und schaffen Gemeinsamkeit bei den Verbindlichkeiten. König/Wannemacher (2016) berichten über diesen Umstand in ihrer Studie zu Studierbarkeit und eLearning. Um dieser Ambivalenz gerecht zu werden, soll in der Lehrgestaltung darauf geachtet werden, dass eine gute Balance zwischen Flexibilität und Struktur hergestellt wird. Zu starre oder zu verbindliche Strukturen würden als einschränkend empfunden werden (Wenzel/Walenta/Wahl 2019).

Bisherige Forschungen verweisen auf die hohe Bedeutung des Austausches zu fachlichen und organisationalen Fragen im (Fern-)Studium, sowohl mit Studienkolleg*innen als auch mit Lehrenden (Cendon 2020; Czanderle 2017). Die vorliegenden Befunde bekräftigen die Annahme, dass auch – oder vor allem – im Fernstudium das Grundbedürfnis nach sozialer Eingebundenheit von essenzieller Bedeutung für einen erfolgreichen Studienverlauf ist. Kommunikation und Informationsfluss auf Augenhöhe mit Akteur*innen der Hochschule und erlebte Zugehörigkeit zur Studierendenschaft werden als förderlich wahrgenommen. In der organisationalen Gestaltung kann dies durch außercurriculare Elemente, wie jahrgangs- und studiengangsübergreifende Kommunikationsplattformen, unterstützt werden. Auf Lehrveranstaltungsebene schaffen Gruppensettings zusätzliche Kommunikationsgelegenheit. Diese werden aber vielfach als ambivalent erlebt, weshalb ihr Nutzen im Rahmen des Studiums seitens der Hochschule aktiv herausgearbeitet und kommuniziert werden sollte. So hilft etwa ein tragfähiges soziales Netz innerhalb der Studierendenschaft, in schwierigen Zeiten im Fernstudium voranzukommen. Zudem sind die in Gruppensettings erlernten und erlebten sozialen Kompetenzen wie Teamfähigkeit und Konfliktmanagement und der daraus resultierende Selbstwert als Schlüsselqualifikationen für die beruflichen Karriere relevant.

Die hier diskutierten Themen ergänzen bestehende Diskussionen der Rahmenbedingungen berufsbegleitender Fernstudiengänge um die Perspektive von NTS. Innovative Studiengangs- und Lehrveranstaltungssettings sollten so gestaltet werden, dass sich Studierende gegenseitig unterstützen, ihr Studium erfolgreich zu absolvieren. Die genannten Maßnahmen stellen erste Empfehlungen dar, die es gilt, empirisch weiter zu fundieren. Der Bedeutung einzelner Studienbedingungen zur Förderung des Vorankommens im Fernstudium soll daher zukünftig vertiefend nachgegangen werden.

Literaturverzeichnis

- Birke, B./Blüml, F./Meznik, M. (2019): Qualitätssicherung an österreichischen Hochschulen – Studierbarkeit. Bericht gemäß § 28 HS-QSG, 2018. Wien: Facultas.
- BMWFW (2015): Empfehlungen der Hochschulkonferenz zur Förderung nicht-traditioneller Zugänge im gesamten Hochschulsektor. <https://www.uibk.ac.at/bologna/bologna-prozess/dokumente/empfehlungen-nicht-trad-hs-zugang.pdf> (24.08.2021).
- BMWFW (2020): Materialien zur sozialen Lage der Studierenden 2020. <http://www.sozialerhebung.at/images/Berichte/Materialien-zur-soziale-Lage-der-Studierenden-2020.pdf> (24.08.2021).
- Braun, V./Clarke, V. (2006): Using thematic analysis in psychology. In: *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), pp. 77-101.

- Braun, V./Clarke, V. (2020): One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? In: *Qualitative Research in Psychology*, 18 (3), pp. 328-352.
- Burck, K./Grendel, T. (2011): Studierbarkeit – ein institutionelles Arrangement? In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6 (2), S. 99-105.
- Buß, I./Müller, R./Husemann, B. (2015): Kriterien struktureller Studierbarkeit für berufstätige Studierende und Studierende mit Kind (Arbeitspapiere Nr. 2). Ludwigshafen: Hochschule Ludwigshafen am Rhein.
- Cendon, E. (2020): The Reective Practitioner? Entwicklung und Reflexion aus Sicht von Weiterbildungsstudierenden. In: Jütte, W./Konradtjuk, M./Schulze, M. (Hg.): *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld: Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis). Bielefeld, S. 225-240.
- Czanderle, B. (2017): Studierbarkeit. Wesen und Bedeutung für die Akteure im berufs begleitenden Fernstudium. In: *Hochschule und Weiterbildung*, 1, S. 39-44.
- Isensee, F./Wolter, A. (2017): Nicht-traditionelle Studierende in internationaler Perspektive. Eine vergleichende Untersuchung. In: *Hochschule und Weiterbildung*, 1, S. 13-23.
- König, K./Wannemacher, K. (2016): Studierbarkeit und eLearning: Potentiale, Nutzungsformen und Erwartungen. In: König, K. (Hg.): *Gut studieren? Heute!* München, S. 135-154.
- Krempkow, R./Bischof, L. (2010): Studierbarkeit: Der Beitrag von Absolventenstudien zur Analyse der Studienorganisation und Studienbedingungen. In: Pohlenz, P./Oppermann, A. (Hg.): *Lehre und Studium professionell evaluieren: Wieviel Wissenschaft braucht die Evaluation?* Bielefeld, S. 62-78.
- Kühn, J./Herrmann, M. (2013): Auswertung der Studiengangsbefragungen 2012 zur Studierbarkeit der Bachelor Studiengänge der Philosophischen Fakultät der Universität Potsdam. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/phifak/Dokumente/QSK/studierbarkeit_ba_2012.pdf.
- Müller, C./Javet, F. (2019): Flexibles Lernen als Lernform der Zukunft? In: Holtsch, D./Oepke, M./Schumann, S. (Hg.): *Lehren und Lernen in der Sekundarstufe: Gymnasial- und wirtschaftspädagogische Perspektiven*. Bern, S. 84-95.
- Oppermann, A. (2011): Zeitmessung und Zeiterleben – was der studentische Workload (nicht) aussagt. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6 (2), S. 47-60.
- Ryan, R. M./Deci, E. L. (2020): Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Snow, K. (2016): Social Justice or Status Quo? Blended Learning in a Western Canadian Teacher Education Program. In: *Canadian Journal of Learning & Technology*, 42 (3), pp. 1-17.
- Street, H. (2010): Factors influencing a learner's decision to drop-out or persist in higher education distance learning. In: *Online Journal of Distance Learning Administration*, 13 (4), pp. 1-5.
- Teichler, U./Wolter, A. (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 13 (2), S. 64-80.
- Unger, M. (2015): Nicht-traditionelle Studierende in Österreich. Institut für Höhere Studien (IHS). http://www.equi.at/dateien/Unger_Non_traditionals_V4.pdf (14.10.2021).
- Wahl, I./Walenta, C. (2018): Mehr Zeit und bessere Vereinbarkeit durch Blended-Learning? Befragungsergebnisse von Studierenden eines berufs begleitenden Studiengangs. In: Buß, I./Erbland, M./Rahn, P./Pohlenz, P. (Hg.): *Öffnung von Hochschulen*. Wiesbaden, S. 233-254.
- Wenzel, G./Walenta, C./Wahl, I. (2019): Flexibilität und Struktur am Beispiel einer Lehrveranstaltung im Blended-Learning-Design. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14 (3), S. 91-101.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1 (1), Art. 22.
- Zucha, V./Zaussinger, S./Unger, M. (2019): Studierbarkeit und Studienzufriedenheit: Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019. Institut für Höhere Studien (IHS). <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5433/1/ihs-report-2020-zucha-zaussinger-unger-studierenden-sozialerhebung-2019-zusatzbericht-studierbarkeit-studienzufriedenheit.pdf> (22.08.2021).

■ **Günther Wenzel, MA**, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Studiengang Betriebswirtschaft und Wirtschaftspsychologie Bachelor, Ferdinand Porsche FernFH, Wiener Neustadt, E-Mail: guenther.wenzel@fernfh.ac.at

■ **Stefanie Kuso, Mag.**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Studiengang Aging Services Management Bachelor, Ferdinand Porsche FernFH, Wiener Neustadt, E-Mail: stefanie.kuso@fernfh.ac.at

■ **Ursula Höllhumer, MA**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Studiengang Betriebswirtschaft und Wirtschaftspsychologie Master, Ferdinand Porsche FernFH, Wiener Neustadt, E-Mail: ursula.hoellhumer@fernfh.ac.at

■ **Eszter Geresics-Földi, Dipl.-Ing., MSc**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Studiengang Wirtschaftsinformatik Bachelor, Ferdinand Porsche FernFH, Wiener Neustadt, E-Mail: eszter.geresics-foeldi@fernfh.ac.at

Erhältlich in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Karsten König
Macht und Verständigung in der externen Hochschulsteuerung
Verhandlungsmodi in Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule

Zielvereinbarungen und Verträge zwischen Staat und Hochschulen sind ein zentrales Element der politischen Hochschulentwicklung. Dabei können Verhandlungen zwischen beiden Akteuren ebenso positionsbezogen geführt wie auch auf eine gemeinsame Verständigung ausgerichtet sein. Auf der Basis einer qualitativen Erhebung in 10 Bundesländern wird in dieser Studie gezeigt, wie nah positionsbezogenes Beharrungsvermögen und innovative Verständigung in der Vergangenheit lagen und wie zukünftig gezielt innovative Räume für eine gemeinsame Verständigung zwischen Staat und Hochschule geschaffen werden können.

ISBN 978-3-946017-22-6, Bielefeld 2021, 207 Seiten, 36.60 €

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22



Michael Meznik

Die Verbesserung der Rahmenbedingungen für Studienerfolg an Österreichs öffentlichen Universitäten



Increasing student success is one of the central goals of higher education policy. The article sheds light on the role of the concept of "feasibility of study programmes" within relevant Austrian higher education policy initiatives. It analyses key policy tools for enhancing "feasibility of study programmes", the concept's fitness-for-purpose in achieving overarching goals (reducing drop-out rates and duration of study), challenges of implementing selected measures, and the potential usefulness of developing standardised indicators of "feasibility of study programmes".

1. Einführung: Motive der Hochschulpolitik

Die Erhöhung der Studienerfolgsquoten ist ein zentrales Ziel der österreichischen Hochschulpolitik, wobei hier ökonomische Überlegungen, die staatliche Bildungsausgaben als Investitionen in Humankapital sehen, im Zentrum stehen: Erfolgreiche Absolvent/inn/en erzielen häufig höhere Einkommen, sind weniger von Arbeitslosigkeit betroffen und liefern somit auch höhere Steuereinnahmen.¹ Zugleich sind an öffentlichen Universitäten in Österreich aber hohe Abbruchzahlen und lange Studiedauern zu beobachten.² Dies und auch das unterdurchschnittliche Abschneiden Österreichs im internationalen Vergleich (OECD 2019, Chapter 5.7) bilden den Ausgangspunkt für verstärkte Bemühungen der Hochschulpolitik um eine Erhöhung der Studienerfolgsquoten.

In diesem Zusammenhang ist die seit 2019 zur Anwendung kommende kapazitätsorientierte, studierendenbezogene Universitätsfinanzierung von Bedeutung, da durch diesen neuen Mechanismus der Mittelzuweisung erstmals bestimmte Aspekte des Studienerfolgs mit der Finanzierung der Universitäten verknüpft werden: Aus Sicht und nach dem Wunsch der Hochschulpolitik soll die Steigerung der – jetzt für die Finanzierung der Universitäten maßgeblich gewordenen – Prüfungsaktivität der Studierenden zu mehr und schnelleren Studienabschlüssen führen.

Die dem Studienerfolg allgemein förderlichen institutionellen Rahmenbedingungen des Studierens werden von der Politik im Anschluss an einschlägige Konzepte der Hochschulforschung (vgl. Burck/Grendel 2011, S. 102; Buß 2019, S. 10f) unter „Studierbarkeit“ (BMBWF 2019, S. 13f) gefasst.³ Damit sind die Studienorganisation, die Gestaltung von Curricula sowie Beratungs- und Unterstützungsangebote für Studierende als wichtige Handlungsfelder zur Verbesserung der Studienerfolgs angesprochen. Die Universitäten sollen bei der Gestaltung von Maßnahmen in den genannten Feldern stärker in die Pflicht genommen werden.

Allgemeine empirische Befunde (Zucha et al. 2020, S. 15) zeigen auch, dass aus Sicht der Studierenden grundsätzlich Verbesserungspotential vorhanden ist.⁴ Das bedeutet jedoch nicht, dass nicht seit längerer Zeit – und unabhängig von der aktuellen Forcierung des Themas der „Studierbarkeit“ durch die Hochschulpolitik – einschlägige Aktivitäten an den Universitäten etabliert sind.⁵

2. Wie Studienerfolg fördern? Instrumente der Hochschulpolitik

Die Hochschulpolitik betritt mit ihrer jüngsten Initiative zur Förderung von Studienerfolg keineswegs Neuland. Maßnahmen zur Verringerung von Studienabbrüchen stehen seit geraumer Zeit auf der Tagesordnung der öffentlichen Universitäten. Angesichts unterschiedlichster Maßnahmen und Angebote ist man seitens der Politik vor allem bestrebt, die Weiterentwicklung und den Ausbau bereits etablierter Aktivitäten der Universitäten zu fördern, und bedient sich dazu unterschiedlicher Steuerungsinstrumente. Dazu gehören neben der Universitätsfinanzierungsverordnung (UniFinV)⁶ vor allem die

¹ Vgl. systematisch zu den ökonomischen und gesellschaftlichen Effekten der öffentlichen Universitäten in Österreich Janger et al. 2017.

² Auswertungen im Rahmen der jüngsten Studierenden-Sozialerhebung 2019 zeigen, dass nach 14 Semestern nur 47% der Bachelorstudierenden ein Studium abgeschlossen haben, 17% sind weiterhin inskribiert und mehr als ein Drittel hat zu diesem Zeitpunkt alle Studien abgebrochen (vgl. Schubert et al. 2020, S. 61).

³ Neben diesem, für die hochschulpolitischen Initiativen maßgeblichen Verständnis der „Studierbarkeit“ gibt es seitens der Hochschulen auch andere Vorstellungen davon, was „Studierbarkeit“ ist und was mit ihr erreicht werden soll (vgl. AQ Austria 2019, S. 52ff).

⁴ So bewerteten rund 61% der Studierenden an öffentlichen Universitäten die „Studierbarkeit“ als „(eher) schlecht“, tendenziell werden die Rahmenbedingungen an großen Universitäten bzw. in großen Studienrichtungen kritischer beurteilt.

⁵ Vgl. hierzu auch Kapitel 2.2.

⁶ Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung über die Umsetzung der kapazitätsorientierten, studierendenbezogenen Universitätsfinanzierung (Universitätsfinanzierungsverordnung – UniFinV).

Leistungsvereinbarungen sowie auch einzelne Bestimmungen im Rahmen des Universitätsgesetzes (UG). Wie adressieren die genannten Instrumente das Thema Studierenerfolg im Einzelnen?

2.1 Universitätsfinanzierungsverordnung: Anreize zur Reflexion der Bedingungen des Studierenerfolgs

Über die Universitätsfinanzierungsverordnung (UniFinV) werden konkrete finanzielle Anreize für die Universitäten gesetzt, die in ihrem unmittelbaren institutionellen Gestaltungsbereich liegenden Rahmenbedingungen für zügiges Studieren zu analysieren und zu verbessern. So legt die UniFinV für den Leistungsbereich Lehre insgesamt drei Indikatoren⁷ fest: einen für den allergrößten Teil der im Rahmen der Budgetsäule Lehre zuzuteilenden Mittel (94%) zur Anwendung kommenden Basisindikator, der auf die „prüfungsaktiv“ – d.h. mit mindestens 16 ECTS-Anrechnungspunkten pro Studienjahr – betriebenen Studien zielt. Hinzu kommen zwei Wettbewerbsindikatoren, die einerseits auf die Anzahl der Studienabschlüsse, andererseits auf die Anzahl der mit mindestens 40 ECTS-Anrechnungspunkten pro Studienjahr betriebenen Studien zielen und auf die jeweils ein 3%-Anteil in der Budgetsäule Lehre entfällt.

Diese neue Art der Universitätsfinanzierung stellt einen Paradigmenwechsel⁸ dar, der zuvor rund ein Jahrzehnt in der Diskussion stand: Mittelzuweisungen für die wichtigste Budgetsäule (Lehre) werden jetzt direkt mit prüfungsaktiv betriebenen Studien verknüpft. Daraus folgt umgekehrt, dass Immatrikulationen, in denen keine oder eine unter dem Wert von 16 ECTS-Anrechnungspunkten pro Studienjahr liegende Prüfungsaktivität erreicht wird, den Universitäten auch keine Mittel einbringen.

Seitens der öffentlichen Universitäten wurde die Reform der Finanzierung insgesamt begrüßt (Uniko 2018), Kritik bezog sich auf Detailspekte des Vorhabens, etwa den Umstand, dass der Mechanismus ausschließlich auf prüfungsaktiv betriebene Studien, nicht jedoch auf die ECTS-Leistung einzelner Studierender abzielt (Blimlinger 2019, S. 5).⁹ Die praktische Umsetzung des neuen Finanzierungsmechanismus stellt die Universitäten aber durchaus vor Herausforderungen (vgl. Ecker et al. 2020, S. 58f): Wird die mit dem BMBWF im Rahmen der Leistungsvereinbarungen festgelegte Zahl prüfungsaktiver Studien nicht erreicht, hat dies – bei Überschreitung einer Toleranzmarge von 2% – entsprechende Budgetkürzungen zur Folge.¹⁰

Über die beiden Wettbewerbsindikatoren wird zugleich ein direkter Bezug zu den Bedingungen erfolgreichen Studierens hergestellt: So wird die Inanspruchnahme der einer Universität auf Grund der beiden Wettbewerbsindikatoren zustehenden Budgetmittel an die Bedingung der Durchführung bestimmter qualitätssichernder Maßnahmen in der Lehre geknüpft. Diese werden ebenfalls durch die UniFinV festgelegt und umfassen insgesamt sieben, unterschiedliche Aspekte der Lehre betreffende Maßnahmen (u.a. Prozessqualität in der Curriculumentwicklung, regelmäßige Beurteilung der Pflichtlehrveranstaltungen durch die Studierenden, Einbeziehung des Prüfungswesens in das interne Qualitätssicherungssystem, Monitoring und Befragung von Absolvent/inn/en).

Zwei der in der UniFinV aufgezählten Maßnahmen beziehen sich explizit auf „Studierbarkeit“:

- kontinuierliches, zumindest stichprobenweises Monitoring der Studierbarkeit in allen Studiengängen (z.B. unter Nutzung von Studiererfolgsstatistiken),
- externe Evaluierung der Studierbarkeit und universitätsübergreifender Austausch zu den Ergebnissen dieser Evaluierung.

Um die auf Grund der Wettbewerbsindikatoren zustehenden Mittel in voller Höhe zu erhalten, muss eine Universität mindestens fünf dieser Maßnahmen nachweisen. Um zumindest 50% der Mittel zu erhalten, sind mindestens drei dieser Maßnahmen nachzuweisen.

Die UniFinV liefert somit finanzielle Anreize für die Befassung mit unterschiedlichen Ansatzpunkten zur Verbesserung des Studierenerfolgs. Sie enthält jedoch keine näheren Bestimmungen hinsichtlich der konkreten Umsetzung und des Nachweises dieser Maßnahmen durch die Universitäten. Diese sind gemäß UniFinV in den zwischen dem BMBWF und den Universitäten abzuschließenden Leistungsvereinbarungen genauer zu regeln.

2.2 Leistungsvereinbarungen 2019-2021: Vorgaben zur Verbesserung des Studierenerfolgs

Von der grundsätzlichen Bedeutung der Frage des Studierenerfolgs zeugt auch die Tatsache, dass ein Bereich der zwischen dem BMBWF und den öffentlichen Universitäten abzuschließenden Leistungsvereinbarungen explizit den Maßnahmen zur Verringerung der Studienabbrüche gewidmet ist.¹¹ Eine Erhebung an den öffentlichen Universitäten (AQ Austria 2019, S. 54, 67-73) bestätigt auch, dass diese bereits in den für die Erhöhung des Studierenerfolgs relevanten Handlungsfeldern Maßnahmen setzen. Einschlägige Aktivitäten und Angebote der Universitäten firmieren zwar nicht explizit unter „Förderung

⁷ Basisindikator 1 (§ 2 Abs 1 Z 1 lit a UniFinV): „Ordentliche Bachelor-, Master- und Diplomstudien, die mit mindestens 16 ECTS-Anrechnungspunkten [...] pro Studienjahr prüfungsaktiv betrieben werden“, Wettbewerbsindikator 1a: „Anzahl der Studienabschlüsse in ordentlichen Bachelor-, Master- und Diplomstudien pro Studienjahr mit Gewichtung nach Fächergruppen“; Wettbewerbsindikator 1b: „Anzahl der mindestens mit 40 ECTS-Anrechnungspunkten oder 20 Semesterstunden prüfungsaktiv betriebenen ordentlichen Bachelor-, Master- und Diplomstudien pro Studienjahr mit Gewichtung nach Fächergruppen“ (§ 2 Abs 1 Z 1 lit b und c UniFinV)

⁸ Vgl. ausführlich zur „Universitätsfinanzierung NEU“ Stransky-Can et al. 2018, S. 260-281.

⁹ Erreicht ein/e Studierende/r etwa in zwei Studien jeweils 14 ECTS-Anrechnungspunkte liegt kein prüfungsaktives Studium im Sinne der UniFinV vor. Mehrfachinskriptionen lagen z.B. im Sommersemester 2019 bei rund 16% der Studierenden an öffentlichen Universitäten vor, tendenziell ist jedoch ein Rückgang der Mehrfachinskriptionen zu beobachten (Schubert 2020, S. 57).

¹⁰ Die Periode 2019-2021 brachte entgegen der ursprünglichen Erwartung einer negativen Auswirkung des pandemiebedingt breit praktizierten Übergangs auf Distanzlehre eine insgesamt positive Entwicklung der Prüfungsaktivität: Einige öffentliche Universitäten verzeichneten einen deutlichen Anstieg der Prüfungsaktivität, einige blieben hinter den vereinbarten Zahlen zurück, insgesamt wurden die Zielwerte hinsichtlich Prüfungsaktivität erreicht.

¹¹ Darunter werden u.a. gefasst: Erhebungen über die Ursachen von Studienabbrüchen, Aktivitäten zur Verbesserung der Abschlussquoten, Maßnahmen zum Ausbau der Studierendenberatung, zum Coaching und Mentoring in der Studieneingangs- und Orientierungsphase sowie zum Ausbau der Betreuungsangebote für Studierende mit Kindern (§ 13 Abs 2 lit d UG).

der Studierbarkeit“, zielen aber faktisch darauf, Studierenden grundsätzlich ein möglichst verzögerungsfreies Studieren und Abschlüsse in der vorgesehenen Studierendauer zu ermöglichen. Die Schwerpunkte der Maßnahmen variieren und können je nach Profil oder spezifischen Zielsetzungen der Universität etwa auf bestimmten Phasen des Student-Life-Cycle (Übergang von der Schule ins Studium, Studieneinstieg, Studienabschluss), auf die Förderung des Studienerfolgs bezogene Handlungsfeldern (Studienorganisation, Weiterentwicklung von Curricula, Unterstützungsangebote für Studierende) oder auch auf der gezielten Unterstützung bestimmter Studierendengruppen (berufstätige Studierende, unterrepräsentierte Studierendengruppen) liegen.

Die Analyse der für die Periode 2019-2021 abgeschlossenen Leistungsvereinbarungen (Wissenschaftsrat 2020, S. 75f; AQ Austria 2019, S. 31f) zeigt, dass diese intensiv zur Festschreibung konkreter Vorhaben zur Förderung des Studienerfolgs genutzt wurden. Die mit den Universitäten vereinbarten Maßnahmen beziehen sich auf alle Phasen des Student-Life-Cycles (Studieninformation, Studieneinstieg/StEOP, Studienabschluss), Fragen der Curricula-Gestaltung und des Prüfungswesens, Hochschuldidaktik und Lehr-/Lernprozesse.

Auch die allgemeinen Instrumente zur Weiterentwicklung der Bedingungen erfolgreichen Studierens aus der UniFinV („Monitoring“, „Evaluierung der Studierbarkeit“) haben fast durchgängig Eingang in die Leistungsvereinbarungen gefunden. So besteht für alle öffentlichen Universitäten¹² eine Verpflichtung zum „Monitoring der Studierbarkeit“. Für knapp die Hälfte der Universitäten sind hierfür jedoch keine Indikatoren festgelegt. Die im Rahmen eines Monitorings zu beobachtenden Aspekte oder zu erhebenden Daten sind nicht weiter definiert. In etwas mehr als der Hälfte der Vereinbarungen¹³ wird hingegen im Sinne der UniFinV auch auf ein konkretes Set quantitativer Indikatoren Bezug genommen, über das die „Studierbarkeit“ einzelner Studien erfasst werden soll. Konkret soll jeweils die Entwicklung folgender vier Indikatoren beobachtet werden:

- Studiendauer in Semestern,
- Anteil prüfungsaktiver Studierender,
- Anteil der Studienabschlüsse innerhalb der Toleranzstudiendauer,
- Studienabschlussquote.

Einige Leistungsvereinbarungen verweisen auf noch zu entwickelnde Indikatoren, die künftig für ein Monitoring herangezogen werden und auch Ansatzpunkte für Verbesserungen aufzeigen sollen. Diese Indikatoren sollen in weiterer Folge auch in die regulären Qualitätskreisläufe der Universitäten übernommen werden.¹⁴

Auch die zweite, aus der UniFinV kommende Maßnahme mit Bezug zum Studienerfolg, die externe Evaluierung der Studierbarkeit, wird in fast allen Leistungsvereinbarungen der laufenden Periode¹⁵ als Aufgabe für die Universitäten aufgegriffen. Zum Teil werden auch einzelne Studien festgelegt, die jedenfalls einer solchen Evaluierung zu unterziehen sind. Die Leistungsvereinbarungen legen auch grob die Zielsetzung dieser Evaluierungen fest: Evaluierungsergebnisse sollen eine Einschätzung des Status quo liefern, zur Identifikation von

Steuerungsoptionen beitragen und auch den Ausgangspunkt für einen universitätsübergreifenden Austausch zu möglichen Indikatoren und Maßnahmen zur Verbesserung der Studierbarkeit bilden. Die Leistungsvereinbarungen enthalten jedoch keine näheren Bestimmungen hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung dieser externen Evaluierung – die wesentlichen inhaltlichen Aspekte, einzelne Fragestellungen und die konkreten Modalitäten der Durchführung sind durch die Universitäten individuell festzulegen.¹⁶

2.3 UG-Novelle 2020/2021: neue Impulse für die Erhöhung des Studienerfolgs?

Auf Ebene des für die öffentlichen Universitäten maßgeblichen Universitätsgesetzes sind bereits seit längerer Zeit Bestimmungen verankert, die sich unmittelbar gegen – aus Sicht der Hochschulpolitik – unnötige Verlängerungen der Studienzeit richten und daher indirekt der Förderung des Studienerfolgs zugerechnet werden können.¹⁷ Auch die ebenfalls für erfolgreiches Studieren relevante Frage der Vereinbarkeit eines Universitätsstudiums mit einer Berufstätigkeit oder mit Betreuungspflichten wird im UG thematisiert.¹⁸ Die jüngste Novellierung des UG brachte weitere Impulse zur Verbesserung der Bedingungen für erfolgreiches Studieren an den öffentlichen Universitäten. So wurden neuartige Angebote und Maßnahmen in den Handlungsfeldern Studierendenberatung und Studienorganisation gesetzlich verankert.

Neuartige Beratungs- und Unterstützungsangebote sind künftig bestimmten Gruppen von Studierenden durch die Universitäten (§ 59b UG) zur Verfügung zu stellen: Studierende mit mindestens 120 absolvierten ECTS-Anrechnungspunkten sollen im Anschluss an ein prüfungs-inaktives Studienjahr im Rahmen von „Vereinbarungen über die Studienleistung“ (§ 59b Abs. 3 UG) von ihrer Universität gezielt auf dem Weg zum erfolgreichen Studienabschluss begleitet werden. Diese zwischen den Studierenden und dem Rektorat abzuschließenden Vereinbarungen verpflichten beide Seiten: Die Universitäten sollen unterstützende Maßnahmen (u.a. Zusage der Aufnahme in Lehrveranstaltungen mit beschränkter Teilnehmer/innenzahl, Rückerstattung von Studienbeiträgen) setzen, die Studierenden wiederum

¹² Die Universität für Weiterbildung Krems, die ausschließlich Studien der hochschulischen Weiterbildung anbietet, bildet hier eine Ausnahme.

¹³ Vgl. exemplarisch die Leistungsvereinbarung der Universität Salzburg (S. 50).

¹⁴ Vgl. exemplarisch die Leistungsvereinbarungen der Universität Linz (S. 42) und der Universität Wien (S. 65); die Aufnahme in Qualitätskreisläufe bezieht sich z.B. auf die Weiterentwicklung von Curricula.

¹⁵ In den Leistungsvereinbarungen 19 öffentlicher Universitäten ist eine solche externe Evaluierung festgeschrieben.

¹⁶ Umfassende Darstellungen zur praktischen Umsetzung dieser Evaluierungen oder gar Befunde zu deren Wirksamkeit liegen (noch) nicht vor.

¹⁷ Das UG bezieht sich auf das Problem der Nicht-Aufnahme in Lehrveranstaltungen (§ 58 Abs 8 UG) und auf Auslandsaufenthalte (§ 58 Abs 9 UG), aus denen Studierenden jeweils keine Studienzeitverlängerung erwachsen soll.

¹⁸ Grundsätzlich bestünde für berufstätige Studierende und Studierende mit Betreuungspflichten die Möglichkeit (§ 59 Abs 3 UG), bei der Zulassung für Lehr- und Prüfungsangebote geeignete Tageszeiten bekanntzugeben, der sich aus allen Meldungen von solchen Studierenden ergebende Bedarf wäre dann von den Universitäten „bei der Gestaltung ihres Lehr- und Prüfungsangebots zu berücksichtigen“.

sind zur Absolvierung bestimmter Lehrveranstaltungen und Prüfungen aufgefordert. Im Falle der Nicht-Erfüllung der Vereinbarung sind auch Sanktionen (keine Rückerstattung des Studienbeitrags) vorgesehen. Ein weiteres Informations- und Unterstützungsangebot (§ 59b Abs. 2 UG) zielt auf Studierende, die Schwierigkeiten mit dem Studieneinstieg haben und auf Grund neu geschaffener Anforderungen an die Mindeststudienleistung (16 ECTS-Anrechnungspunkte innerhalb der ersten vier Semester) Gefahr laufen, für zwei Jahre aus dem Studium ausgeschlossen zu werden.¹⁹

Studienorganisation, -planung: Universitäten haben künftig alle relevanten Informationen zu Lehrveranstaltungen und Prüfungsterminen bereits vor dem Beginn des Semesters zur Verfügung zu stellen (§ 76 Abs 3 UG) und den Studierenden so eine bessere Semesterplanung ermöglichen.

Auf der *curricularen Ebene* angesiedelte Maßnahmen wurden im Zuge der Novellierung des UG ebenfalls festgeschrieben: So sollen die Universitäten über Evaluierungen der Curricula eine angemessene Zuordnung der ECTS-Anrechnungspunkte (§ 14 Abs 2 UG) sicherstellen. Die Rektorate haben außerdem im Rahmen einer Richtlinienkompetenz (§ 22 Abs 1 Z 12a UG) das Recht erhalten, formale und strukturelle Vorgaben zur Gestaltung von Curricula zu machen.

3. Diskussion: Neue Maßnahmen als Schlüssel zur Erhöhung des Studienerfolgs?

Gerade in den neuen Beratungs- und Unterstützungsangeboten zeigt sich ein Leitgedanke der unter dem Schlagwort „Studierbarkeit“ vorangetriebenen Reform des Studiums an öffentlichen Universitäten: Studienerfolg soll gefördert werden, indem die Verbindlichkeit (vgl. Pichl/Wulz 2020, S. 115) für beide Seiten – Studierende und Universitäten – erhöht wird. Damit wird auch einer lange vorherrschenden Tendenz, die Ursachen für überlange Studiendauern und häufige -abbrüche jeweils ausschließlich der anderen Seite zuzuschreiben (vgl. Pechar 2007, S. 44ff), entgegengewirkt. Der Fokus auf „Studierbarkeit“ impliziert, dass die öffentlichen Universitäten stärker in die Pflicht genommen werden und auch (Mit)verantwortung für (Miss)erfolge ihrer Studierenden übernehmen sollen. Diese Entwicklung ist grundsätzlich zu begrüßen, in diesem Zusammenhang sind jedoch weitere Aspekte zu berücksichtigen.

3.1 Bessere Studienbedingungen gegen (zu) lange Studiendauer und Studienabbruch: Setzt die Politik an den richtigen Hebeln an?

Seitens der Hochschulpolitik wird davon ausgegangen, dass Maßnahmen, die im Kontext der Studierbarkeitsförderung gesetzt werden, tatsächlich wirksam sind und die Erreichung der übergeordneten Ziele (Senkung der Studiendauern, Abbruchquoten) zumindest unterstützen. Das wirft die Frage nach empirischen Befunden zu den Einflussfaktoren von Studiendauer und -abbruch auf.

Studienabbruch: Die reichlich vorhandenen Untersuchungen zu den Ursachen und Motiven eines Studienabbruchs (vgl. etwa Unger et al. 2009; Heublein et al. 2017; Neugebauer et al. 2019; Daniel et al. 2019; Petri

2021) haben gezeigt, dass ein Studienabbruch meist Folge eines komplexen Bündels von Faktoren ist: In einem umfassenden Überblick über die vorhandene Literatur unterscheiden etwa Neugebauer et al. (2019, S. 1034f) analytisch zwischen *Eingangsmerkmalen* (insbesondere soziodemographischen, leistungsbezogenen), der *Situation im Studium* und den *externen Lebensbedingungen*. Die Förderung von Studierbarkeit setzt jedoch im Wesentlichen an der Situation im Studium an, die beiden anderen Einflussgrößen bleiben unberücksichtigt bzw. liegen eindeutig außerhalb des Einflussbereichs einer Universität. Ergebnisse der großangelegten empirischen Untersuchung von Heublein et al. (2017, S. V) zeigen ebenfalls, dass die Studienbedingungen und -organisation letztlich von relativ geringer Bedeutung für den Studienabbruch sind. Hingegen führen fehlende fachliche Voraussetzungen, mangelnde Studienmotivation oder der Wunsch nach stärkerem Praxisbezug und eigenem Einkommen bei mehr als 60% der Abbrecher/innen zur Exmatrikulation. Unger et al. (2009, S. 102) haben in einer Untersuchung zu frühen Studienabbrüchen in Österreich gezeigt, dass gleich 18% der Abbrecher/innen überhaupt keinen Abschluss geplant hatten.

Aus den genannten Befunden ergibt sich die wesentliche Schlussfolgerung, dass eine Bewertung der Vermeidbarkeit des Studienabbruchs alle Bedingungsfaktoren einbeziehen muss, eine Bewertung von Hochschulen nur auf Basis von Quoten nicht angebracht ist (Neugebauer et al. 2019, S. 1032).

Studiendauer: Analog zur Frage des Studienabbruchs ist auch die Studiendauer nur aus dem Zusammenspiel von individuellen, institutionellen und Kontextfaktoren angemessen zu erfassen. Hochschulen können hier durch die in ihrem Einflussbereich liegenden institutionellen Rahmenbedingungen wirksam werden, zugleich gehören aber individuelle, dem Einfluss der Hochschulen entzogene Faktoren wie Schulabschlussnoten zu den stärksten Determinanten (vgl. Krempkow 2020, S. 49f).

3.2 Implementierung: Wie wollen/können die Universitäten Maßnahmen umsetzen?

Bei der Umsetzung der in den Leistungsvereinbarungen und zuletzt auch im UG verankerten Maßnahmen zur Erhöhung des Studienerfolgs bestehen für die Universitäten beträchtliche Spielräume. Die tatsächliche Wirksamkeit der einzelnen Maßnahmen wird daher stark durch die konkrete Ausgestaltung bestimmt:

So können etwa bei der *externen Evaluierung der Studierbarkeit* je nach Verständnis des Begriffs und den daraus abgeleiteten Zielsetzungen Schwerpunkte der Evaluierung frei gewählt werden. Denkbar wäre auch, ausgehend von vorhandenen empirischen Befunden (ZUCHA 2020, S. 87), Rahmenbedingungen für erfolgreiches Studieren zu reflektieren. Die Universitäten können hier weitgehend autonom agieren, die Spezifik der

¹⁹ Die verpflichtende Mindeststudienleistung ist nur in Erststudien (Bachelor-, Diplomstudien) zu erbringen. Ursprünglich seitens des BMBWF vorgesehene, restriktivere Regelungen (ECTS-Mindestanforderung von 24 ECTS-Anrechnungspunkten, Ausschluss für einen Zeitraum von 10 Jahren) wurden nach klar ablehnenden Reaktionen, insbesondere seitens der Österreichischen Hochschüler/innenschaft (ÖH 2020), wieder abgeschwächt.

eigenen Institution berücksichtigen, eigene Zugänge entwickeln und selbstgesetzten Prioritäten folgen – entscheidend für den Nutzen bleibt letztlich das Commitment der Stakeholder an den Universitäten.

Die Umsetzungsfrage stellt sich auch bei den *neuen Beratungs- und Unterstützungsangeboten* des UG: Wie sollen die „Vereinbarungen über die Studienleistung“ konkret ausgestaltet werden? Wie viel Individualisierung ist möglich? Grundsätzlich dürften bei den für diese Vereinbarungen in Frage kommenden Studierenden weniger die fehlende Passung zwischen Interessen/Leistungsfähigkeit der Studierenden und Anforderungen des Studiums, sondern eher die „externen Lebensbedingungen“ (Vereinbarkeitsprobleme, fehlende zeitliche Ressourcen) eine Rolle spielen. Die Universitäten werden hier in unterschiedlichem Maße Lösungen anbieten können. Da der bereits erfolgte Einsatz von Ressourcen der Universitäten und der Studierenden in diesen Fällen erheblich ist, sind Interventionen in der Art der „Vereinbarung“ dennoch eine gute Option.

Etwas anders stellt sich die Situation bei wahrscheinlich abbruchgefährdeten Studierenden mit geringer ECTS-Leistung im ersten Studienjahr dar: Die Gründe für eine niedrige Studienleistung sind komplex. In der Studieneingangsphase gesetzte institutionelle Interventionen (vgl. Petri 2021) wie zum Beispiel Tutoring, Kurse zur Schließung von Kompetenzlücken oder individuelle Beratungsformate können die Abbruchprävention unterstützen. Zu bedenken ist gleichzeitig, dass qualitätsvolle, auf die spezifischen Bedarfe Studierender zugeschnittene Beratungsangebote aufwendig und kostenintensiv sind. Es stellt sich daher die Frage, ob ihre Bereitstellung durch die Universitäten sichergestellt werden kann und ob alle betroffenen Studierenden durch solche Angebote tatsächlich erreicht werden können. In diesem Zusammenhang könnten perspektivisch auch Frühwarnsysteme, die auf Grund der Analyse administrativer Studiendaten ehemaliger Studierender die Identifizierung besonders abbruchgefährdeter Gruppen von Studierenden ermöglichen (Berens/Schneider 2019), zunehmend eine wichtige Rolle spielen. Zu beachten ist jedoch auch, dass selbst bei Vorhandensein eines hochwertigen Beratungsangebots für eine nicht zu vernachlässigende Gruppe von Studierenden wahrscheinlich wenig zu erreichen sein wird.²⁰

Generell eröffnet das Ziel der Erhöhung des Studienerfolgs auch ein breites Handlungsfeld für studienbezogene Monitoring-Maßnahmen. So kann das gezielte Monitoring von Studierendenkohorten²¹ (Entwicklung der Prüfungs/in/aktivität, Prüfungsleistungen/Prüfungen mit hohen Durchfallquoten, Abbruchzeitpunkte) perspektivisch zur Identifikation von Ansatzpunkten für Verbesserungen durch Weiterentwicklung der Curricula und durch Unterstützungsangebote genutzt werden. Das Monitoring kann auch genutzt werden, um gezielt Studierende, die nur knapp unter der finanzierungsrelevanten Grenze von 16 ECTS-Anrechnungspunkten pro Studienjahr bleiben, anzusprechen und bei der Intensivierung des eigenen Studiums zu unterstützen. Aus der Verknüpfung solcher Monitoringdaten mit bestimmten Eingangsmerkmalen der Studierenden könnten perspektivisch auch präzisere Beratungsangebote für be-

stimmte Studierendengruppen entwickelt werden. Anstöße zur Verbesserung können darüber hinaus die Ergebnisse aus LV-Evaluationen und einschlägiger Befragungsformate (Abschlussbefragungen, Befragungen zu Studienbedingungen) liefern.

3.3 Perspektiven: Braucht es einheitliche Studierbarkeitsindikatoren?

Das in zahlreichen Leistungsvereinbarungen festgelegte „Monitoring der Studierbarkeit“ zielt auf typische Indikatoren des Studienerfolgs (Studiendauer in Semestern, Anteil der prüfungsaktiven Studien, Anteil der Studienabschlüsse innerhalb der Toleranzstudiedauer, Studienabschlussquote). Die Ergebnisse lassen gewisse Schlüsse auf den Ist-Stand des an der jeweiligen Universität Erreichten sowie auch die Identifizierung von Fachbereichen/Studien mit Verbesserungspotential zu und können – entsprechende universitätsinterne Kommunikation vorausgesetzt – perspektivisch zur Bewusstseinsbildung bei relevanten Gruppen an der Universität (Curricularkommissionen, Studiengangverantwortliche, Verantwortliche für die Ausgestaltung von Beratungsangeboten) beitragen. Aus der Kombination solcher Monitoringmaßnahmen und einer auf die Gegebenheiten an der jeweiligen Universität zugeschnittenen Evaluierung sind in weiterer Folge auch Beiträge zur (Weiter-)Entwicklung von Maßnahmen zur Förderung des Studienerfolgs zu erwarten.

In den Leistungsvereinbarungen der Periode 2019-2021 wurde jedoch auch mehrfach Bezug auf die Entwicklung weiterer Indikatoren Bezug genommen. Der Nutzen solcher, möglicherweise zu einem späteren Zeitpunkt für die universitätsübergreifende Messung der „Studierbarkeit“ und darauf aufbauende politische Steuerung (Mittelzuweisung) ist jedoch fraglich:

Ergebnisse empirischer Hochschulforschung (vgl. Abschnitt 3.1) zeigen, dass die gegenwärtig etwa im Rahmen des Monitorings der Studierbarkeit angewandten Indikatoren von den Universitäten nur bis zu einem gewissen Grad beeinflussbar sind. Hinzu kommen große Unterschiede hinsichtlich der Voraussetzungen zwischen Universitätstypen, etwa zwischen jenen, die traditionell oder im Zuge der Einführung von Zulassungsverfahren tatsächlich selektive Aufnahmeprüfungen durchführen, und solchen, die kaum Einfluss auf die Anzahl und die Zusammensetzung der Studienanfänger/innen nehmen können. Die Nutzung von diese Unterschiede nicht berücksichtigenden Indikatoren – etwa auch zur Mittelzuweisung – wäre letztlich sogar kontraproduktiv: Universitäten mit relativ höherem Anteil von Studienanfänger/innen mit bestimmten Eingangsmerkmalen, die – im Sinne der Zielsetzungen im Kontext der Nationalen Strategie zur Sozialen Dimension – eigentlich zusätzliche Mittel benötigen würden, könnten dadurch weniger Mittel erhalten. Auch die zum Teil im Rahmen leistungsorientierter Mittelvergabe in Deutschland praktizierte

²⁰ Vgl. den oben angeführten Befund von Unger et al. 2009, S. 102 – demnach hatten 18% der frühen Abbrecher/innen überhaupt keine Absicht, das Studium abzuschließen.

²¹ Vgl. allgemein zu Potentialen und Gelingensbedingungen des Studienmonitorings etwa Pohlentz 2018.

Verknüpfung mit Absolvent/inn/enquoten und dem Anteil Studierender in der Regelstudiendauer (vgl. Krempkow 2020, S. 39f) ist daher kritisch zu beurteilen.²²

Die aktuell für die öffentlichen Universitäten maßgebliche Universitätsfinanzierungsverordnung (UniFinV) richtet das Hauptaugenmerk auf die Zahl prüfungsaktiver Studien. Überlegt werden könnte in diesem Zusammenhang, wie die Festlegung von Zielwerten prüfungsaktiver Studien pro Studienjahr für den Zeitraum einer Leistungsvereinbarungsperiode flexibler gestaltet werden kann, um etwa – von den Universitäten nicht beeinflussbare – rückläufige Anfänger/inn/enzahlen zu kompensieren. Andere Indikatoren, die mit der Studierbarkeit in Verbindung gebracht werden können (Absolvent/inn/enquoten, Anteil der Abschlüsse in der vorgesehenen Studiendauer), spielen keine Rolle. Mit Blick auf die weiter oben skizzierten Befunde sollte an diesem Prinzip festgehalten werden. Im Rahmen der Weiterentwicklung der Universitätsfinanzierung könnte die Schaffung neuer Anreize überlegt werden: So könnte etwa die Erreichung spezifischer, von den Universitäten vorzuschlagender Zielsetzungen (z.B. relative Steigerung der Abschlüsse in einer bestimmten Studiendauer, Erhöhung des Studienerfolgs von Studierenden mit bestimmten Eingangsmerkmalen) im Rahmen der Leistungsvereinbarungen mit gewissen finanziellen Anreizen verknüpft werden.

Mit Blick auf die Erreichung der übergeordneten Ziele der Hochschulpolitik dürfen jedenfalls auch andere, nicht unmittelbar auf die Bedingungen während des Studiums bezogene Stellschrauben nicht aus dem Blick verloren werden. So können beispielweise Online-Self-Assessments die Informationsgewinnung, die selbständige Überprüfung der Eignung durch Studieninteressierte und folglich eine erfolgversprechende Studienwahl unterstützen. Frühe Erfahrungen der Universität Wien mit verpflichtenden Online-Self-Assessment-Tools (vgl. Gleeson et al. 2014, S. 144f) zeigen, dass diese von den Zielgruppen als hilfreich empfunden wurden, insgesamt geeignete Mittel der Selbstselektion darstellen und auch weitere Stufen in Aufnahmeverfahren überflüssig machen können. Generell sollten die Potentiale einer intensiven und verbindlichen Beratung der Studierenden durch die Universitäten vor Aufnahme eines Studiums (Bauer 2020) noch stärker ausgeschöpft werden. An den Universitäten vorhandene Beratungsangebote sollten angesichts des derzeit noch relativ eingeschränkte Nutzer/innenkreises (Schubert 2020, S. 34) – nur etwas mehr als die Hälfte der Studienanfänger/innen an öffentlichen Universitäten nutzt einschlägige Angebote – ausgebaut werden. Hier sollten insbesondere auch Bemühungen zum Erreichen bestimmter, tendenziell schlechter über fachliche Voraussetzungen, Aufbau und Inhalte von Studien informierte Zielgruppen wie beispielsweise ältere Studienanfänger/innen oder Anfänger/innen mit Migrationshintergrund (vgl. ebd., S. 36) verstärkt werden.

Die mit der Einführung von Zugangsregelungen möglich gewordenen, zuletzt auch ausgebauten Eingriffe in das Prinzip des „freien Hochschulzugangs“, vor allem Aufnahmeverfahren mit selektivem Test, können sich ebenfalls positiv auf den Anteil prüfungsaktiver Studierender und Erfolgsquoten auswirken. Gleichzeitig wirken sie

sich negativ auf die Studienaufnahme durch Personen aus nicht-akademischem Elternhaus und ältere Studienanfänger/innen aus (vgl. Haag et al. 2020, S. 201f). Die hier zum Ausdruck kommende soziale Selektion ist in der österreichischen Diskussion traditionell ein zentrales Argument gegen jede Art von Aufnahmeverfahren und Zugangsbeschränkungen (vgl. Pechar 2019, S. 41). Gerade deshalb sind bestehende Verfahren laufend hinsichtlich eines potentiellen sozialen Bias zu evaluieren und in Richtung größtmöglicher Fairness weiterzuentwickeln.

Abschließend kann festgehalten werden: Die von der Hochschulpolitik geförderte Auseinandersetzung mit Fragen der Studierbarkeit kann sehr wahrscheinlich auch einen Kulturwandel an den öffentlichen Universitäten befördern. Diese werden sich stärker als bisher für Fortschritte der Studierenden verantwortlich fühlen und perspektivisch die institutionell gestaltbaren Rahmenbedingungen für zügiges Studieren weiterentwickeln. Dies allein wird die Erreichung übergeordneter Ziele (Erhöhung des Studienerfolgs, kürzere Studiendauer) nicht sicherstellen, stellt jedoch einen wichtigen Baustein auf dem Weg dahin dar.

Literaturverzeichnis

- AQ Austria (2019): Qualitätssicherung an österreichischen Hochschulen – Studierbarkeit. Bericht gemäß § 28 HS-QSG. Wien.
- Bauer, J. (2020): Studienwahlaktivitäten, Binding Study Advice und Honours Programmes – Impulse aus dem niederländischen Studienrecht. In: Zeitschrift für Hochschulrecht, 19 (4), S. 132-138.
- Berens, J./Schneider, K. (2019): Drohender Studienabbruch: Wie gut sind Frühwarnsysteme?. In: Qualität in der Wissenschaft (QiW), 13 (3+4), S. 102-107
- Blimplinger, E. (2019): (Prüfungs-)aktives Studieren. In: Neue @Hochschulzeitung, (1), S. 5-6.
- BMBWF (2019): Mehr Geld für gutes Studieren und Forschen an den Universitäten. Wien.
- Burck, K./Grendel, T. (2011): Studierbarkeit – ein institutionelles Arrangement? In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6 (2), S. 99-105.
- Buß, I. (2019): Flexibel studieren – Vereinbarkeit ermöglichen. Studienstrukturen für eine diverse Studierendenschaft. Wiesbaden.
- Daniel, H.-D./Schmid, U./Krempkow, R. (Hg.) (2019): Studienerfolg und -abbruch. In: Qualität in der Wissenschaft (QiW), 13 (3+4).
- Ecker, B./Campbell, D./Danler, C./Gogola, G. (2020): Universitäten als unternehmerisch handelnde Institutionen. Wien: WPZ Research.
- Gleeson, R./Kriegler-Kastelic, G./Bugelnig, A./Schott, R. (2014): Self-Assessments als Mittel zur Selbstselektion in mehrstufigen Aufnahmeverfahren. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9 (5), S. 131-147
- Haag, N./Thaler, B./Stieger, A./Unger, M./Humpl, S./Mathä, P. (2020): Evaluierung der Zugangsregelungen nach § 71b, 71c, 71d UG 2002. Wien: IHS.
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hannover.
- Janger, J./Firgo, M./Hofmann, K./Kügler, A./Strauss, A./Streicher, G./Pechar, H. (2017): Wirtschaftliche und gesellschaftliche Effekte von Universitäten. Wien: WiFo.
- Krempkow, R. (2020): Determinanten der Studiendauer – individuelle oder institutionelle Faktoren? Sekundärdatenanalyse einer bundesweiten Absolvent(innen)befragung. In: Zeitschrift für Evaluation, (1), S. 37-63.
- Neugebauer, M./Heublein, U./Daniel, A. (2019): Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22 (5), S. 1025-1046.

²² Vgl. dazu auch die kritische Einschätzung des deutschen Wissenschaftsrats (2018, S. 22), der explizit auf die Schwierigkeit hinweist festzustellen, „inwieweit diese Gründe [für Studienerfolg] im Verantwortungsreich der Hochschulen liegen und von diesen beeinflussbar sind“.

OECD (2019): Benchmarking Higher Education System Performance. Paris.
 ÖH (2020): Offener Brief an Bundesminister Univ.-Prof. Dr. Heinz Fassmann. Wien.
 Pohlenz, P. (2018): Studiengang-Monitoring als Instrument der Qualitätsentwicklung. Erfahrungen und zukünftige Herausforderungen (nexus Impulse für die Praxis). Berlin.
 Pechar, H. (2007): Der offene Hochschulzugang in Österreich. In: Badelt, C./Wegscheider, W./Wulz, H. (Hg.): Hochschulzugang in Österreich. Graz: Grazer Universitätsverlag, S. 21-81.
 Pechar, H. (2019): Aufnahmeverfahren an Hochschulen aus gerechtigkeits-theoretischer Perspektive. In: Zeitschrift für Hochschulrecht, 18 (2), S. 37-42.
 Petri, P. S. (2021): Neue Erkenntnisse zu Studienerfolg und Studienabbruch. Einblicke in die Studieneingangsphase. Bielefeld.
 Pichl, E./Wulz, H. (2020): Tempora mutantur – und auch das Studienrecht muss sich ändern. In: Zeitschrift für Hochschulrecht, 19 (4), S. 113-116.
 Schubert, N./Binder, D./Dibiasi, A./Engleder, J./Unger, M. (2020): Studienverläufe – Der Weg durchs Studium. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung. Wien: IHS.
 Stransky-Can, K./Eisenstädter, C. (2018): Universitätsfinanzierung NEU. In: W. Hauser (Hg.): Hochschulrecht. Jahrbuch 2018. Wien: Neuer Wissenschaftlicher Verlag, S. 260-281.

Unger, M./Wroblewski, A./Latcheva, R./Zaussinger, S./Hofmann, J./Musik, C. (2009): Frühe Studienabbrüche an Universitäten in Österreich. Wien: IHS.
 UNIKO (2018): Stellungnahme zur Universitätsfinanzierungsverordnung (UniFinV). Wien
 Wissenschaftsrat (2018): Hochschulbildung im Anschluss an den Hochschul-pakt 2020. Positionspapier. Trier.
 Wissenschaftsrat (2020): Analyse der Leistungsvereinbarungen 2019-2021 und Empfehlungen. Wien.
 Zucha, V./Zaussinger, S./Unger, M. (2020): Studierbarkeit und Studienzufriedenheit. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019. Wien: IHS.

■ Michael Meznik, Dr., Projektmanager Audit, Beratung und Evaluation/Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria, Wien, E-Mail: michael.meznik@aq.ac.at

Jetzt erhältlich in der Reihe Campus-Literatur:

Stefan von Strahlow
Wissenschaft und Wahnsinn
 42 Geschichten aus dem Innenleben der
 Berliner Hochschulen und ihrer Umwelt

Wie heißt es so schön auf der Homepage der Senatskanzlei: „Berlin verfügt über eine einzigartige Wissenschaftslandschaft, die sich durch eine große Vielfalt an leistungsstarken Hochschulen und durch ein einmalig breites Spektrum an herausragender Forschung auszeichnet.“ Und es stimmt ja auch. Aber es gibt auch eine „dunkle“ Seite, nämlich die der Fehltritte, des Versagens und der Abwegigkeiten.

Stefan von Strahlow berichtet in 42 Geschichten von 30 Dienstjahren als Ministerialaufsicht über die Berliner Hochschulen. Zwischen Komik und Tragödie oder Verbrechen und Klamauk wird dabei nicht unterschieden.

ISBN 978-3-946017-25-7, Bielefeld 2021,
 95 Seiten, 18.90 Euro zzgl. Versand



Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22



Amrei Bahr, Kristin Eichhorn & Sebastian Kubon (2022):
#IchBinHanna
Prekäre Wissenschaft in Deutschland
 Berlin: Suhrkamp Verlag,
 ISBN 978-3-518-02975-6,
 144 Seiten, 13.00 €

Wissenschaft als teures Hobby – eine Rezension zum Buch #IchBinHanna

René Krempkow

Die Initiator*innen von #IchBinHanna erreichten innerhalb nicht einmal eines Jahres über 135.000 Tweets. Zudem wurden einige wesentliche ihrer Forderungen in den Koalitionsvertrag der aktuellen Bundesregierung aufgenommen.¹ Nun haben sie mit dem Buch #IchBinHanna – Prekäre Wissenschaft in Deutschland (Bahr et al. 2022) eine „Streitschrift“ vorgelegt. Damit wollen sie ein traditionelleres Publikum erreichen. Kann ihnen dies gelingen?

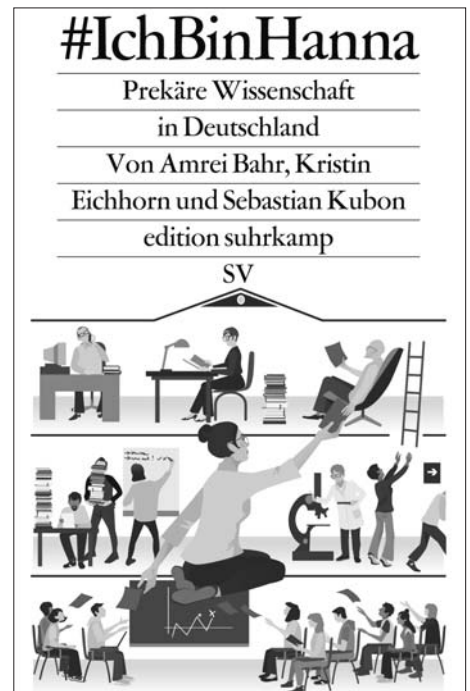
Um es vorwegzunehmen: Dafür dürften sie gute Chancen haben. Denn das Buch bietet in verständlicher Sprache und in drei Teile klar gegliedert einige im öffentlichen Diskurs bisher wenig ausgeleuchtete Einsichten: So enthält Teil 1 eine historische Rekonstruktion unter Einschluss der Rolle wesentlicher Protagonisten zur Frage: Wie kam es zur gegenwärtigen Situation? In Teil 2 beschreiben die Autor*innen nicht nur die Beschäftigungsbedingungen des befristeten wissenschaftlichen Personals, sondern auch die Auswirkungen auf das und Zusammenhänge mit dem deutschen Wissenschaftssystem als Ganzem. In Teil 3 diskutieren sie Lösungsvorschläge und Reformansätze.

Auf den Punkt gebrachte Formulierungen und zugleich argumentative Potenziale

Nachfolgend möchte ich exemplarisch ein paar Inhalte aus den Teilen des Buches vorstellen, die mir wesentlich erscheinen, und die mir ob ihrer auf den Punkt gebrachten Formulierungen gefallen.

Für den vorderen Teil des Buches möchte ich stellvertretend nennen, wie sie mit der ersten Reaktion der Hochschulrektorenkonferenz umgingen: Am 23. Juni 2021 hatte deren Vizepräsidentin Kerstin Kriegelstein in der „ZEIT“ argumentiert, sie sehe „keine Alternative“ zum System der generellen Befristungen. Die #IchBinHanna-Initiator*innen halten ihr im Buch entgegen: Die Absurdität dieser angeblichen Alternativlosigkeit werde schnell offensichtlich, wenn man versucht, dies Menschen in der freien Wirtschaft zu erklären (S. 19).

Dies hat mir gefallen, denn damit haben sie in wunderbarer prägnanter Weise ein Prinzip der Hochschulforschung angewandt, nämlich „die Problemhorizonte der Hochschulentwicklungsakteure zu erweitern bzw. zu überschreiten“ (Pasternack 2006, S. 108). Zugleich möchte ich aber hierfür und für ein paar folgende Argumentationen aufzeigen, dass deren Potenziale für die weitere Diskussion mittels Einbezug von Ergebnissen



empirischer Forschung noch gestärkt werden könnten. So blieb hier in der Entgegnung der Autor*innen die Möglichkeit ungenutzt, Ergebnisse der Hochschulforschung zu den Anteilen befristet Beschäftigter in beiden Sektoren gegenüberzustellen. Diese sind geradezu gegensätzlich und liegen in der Privatwirtschaft in Forschung und Entwicklung bei 9%, für Nachwuchsforschende in der Wissenschaft (also im öffentlichen Dienst) dagegen bei 92%. Seit Einführung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes ist letzterer Anteil damit entgegen von der Bundespolitik formulierten Zielen nicht gesunken, sondern fast kontinuierlich gestiegen (vgl. BuWiN 2021, 2017, 2013, 2008, Überblick in Krempkow 2020).

Wie kam es zur gegenwärtigen Situation?

Im Teil 1 arbeiten die Autor*innen heraus, dass die heute dominanten Überzeugungen (wie die o.g. von Kriegelstein geäußerte) dies keineswegs schon immer waren; und wer diese zuerst formuliert und durchgesetzt hat, bis sie schließlich (im WissZeitVG) in Gesetzesform gegossen wurden (S. 31ff.). Vielmehr habe der Wissenschaftsrat 1960 einen Nachwuchsmangel konstatiert und zur Schaffung neuer (Dauer-)Stellen aufgerufen, statt etwa zur Teilung oder Befristung vorhandener Stellen (S. 34). Das änderte sich dann ab Mitte der 70er Jahre, indem der Wissenschaftsrat deutlich Position für mehr befristete Stellen bezog.² Dies ging einher mit

¹ Einige der wesentlichen Forderungen existieren freilich schon länger, so u.a. formuliert von GEW, Mittelbauinitiativen und dem Netzwerk für Promovierende und Promovierte Thesis e.V.; #IchBinHanna verschaffte ihnen via Twitter aber neue bzw. größere Resonanz.

² Fairerweise ist hierzu zu ergänzen, dass die sich in den folgenden Jahrzehnten bis heute vollziehende Fehlentwicklung zwischenzeitlich erkannt wurde und sich der Wissenschaftsrat (2014) mit der insbes. von der Abteilungsleiterin Tertiäre Bildung, Sabine Behrenbeck, vorangetriebenen Empfehlung (Drs. 4009-14) korrigierte. In dieser wurden – rund 40 Jahre später – deutlich mehr unbefristete Stellen gefordert.

einer neuen Rhetorik, „die Promovierte zunehmend infantilisierend als primär in der Qualifikation befindliche Personen definiert (...), nicht als Mitarbeiter*innen mit anspruchsvollen Aufgaben“ (ebd.). Aber auch die Westdeutsche Rektorenkonferenz (Vorläufer der HRK) und insbesondere die Max-Planck-Gesellschaft (MPG) sprachen sich seit den 70ern für diesen Weg aus. Bereits damals fand sich in den MPG-Verlautbarungen das Argument, einzig neue Mitarbeiter*innen könnten neue Problemstellungen bearbeiten (S. 35). Diese Formel sei bis heute aktuell, obwohl sie – wenn sie zuträfe – gerade für die unbefristeten Professor*innen wenig schmeichelhaft ist. Zu deren Durchsetzung habe nicht zuletzt auch die personelle Verflechtung auf den Leitungsebenen der wissenschaftlichen Großorganisationen beigetragen: So war z.B. der Astrophysiker Reimar Lüst zunächst Gründungsdirektor eines MPI, bevor er Anfang der 70er Vorsitzender des Wissenschaftsrates und anschließend bis in die 80er MPG-Präsident war (ebd.).

Diese historische Rekonstruktion unter Einschluss der Rolle wesentlicher Protagonisten ist nicht nur sehr hilfreich für die Nachvollziehbarkeit, wie es zur gegenwärtigen Situation kam. Sie kann darüber hinaus – bei in den letzten Jahren wieder beobachtbarer personeller Verflechtung auf den Leitungsebenen der wissenschaftlichen Großorganisationen insbes. der „Allianz der Wissenschaftsorganisationen“ – nützlich sein für das Verständnis, inwieweit Machtpositionen einzelner Personen Entwicklungen im Wissenschaftssystem beeinflussen und ggf. Weiterentwicklungen behindern können. Vielleicht sollte hier auch über eine Begrenzung der Machtfülle nachgedacht und – ähnlich wie bei anderen Präsidentschaften – maximal 2 Amtszeiten erlaubt werden (alle Großorganisationen einberechnend). Dies könnte ein flankierender Lösungsvorschlag zusätzlich zu den in Teil 3 des Buches genannten sein.

Wissenschaft in Deutschland „nichts für Leute, die sie sich nicht leisten können“

In Teil 2 fand ich die Formulierung besonders prägnant und treffend: „Wissenschaft ist in Deutschland nichts für Leute, die sie sich nicht leisten können. Sie ist über viele Jahre eher ein teures Hobby für Menschen mit finanziellem Polster...“ Dies bringt die Problematik der sozialen Selektivität anstelle vorgegeblicher Leistungsselektivität auf dem Weg zur Professur in zwei Sätzen auf den Punkt. Allerdings könnte auch dies mittels Einbezug von Ergebnissen empirischer Forschung noch gestärkt werden.³ Kurz zusammengefasst lässt sich nämlich aufgrund empirischer Studien sagen, dass Nichtakademikerkinder im Vergleich zu Akademikerkindern zuletzt eine dreifach geringere Chance hatten, einen Dokortitel zu erwerben (vgl. Stifterverband 2021; Krempkow 2021a). Und diejenigen Nichtakademikerkinder, die den Dokortitel erwarben, haben dann wiederum eine rund vierfach geringere Chance auf eine Berufung. Nach den letzten verfügbaren Zahlen ist der Zugang zur Professur im Zeitvergleich damit so sozial selektiv wie nie in den letzten 50 Jahren. Damit einher geht, und dies wird im Buch ebenfalls klar benannt, dass das deutsche Wissenschaftssystem zwar eines der teuersten, aber gemessen an seiner seit einigen Jahrzehnten dominanten Logik von Wettbewerb, Inno-

vation, Publikations- und Zitationsoutput keines der weltweit besten ist. Zur Ineffizienz wesentlich bei trage allerdings wiederum das Befristungs(un)wesen: Eine von dessen Folgen für die Wissenschaft sei nämlich, dass in kurzer Folge immer wieder neu eingestellte Personen eine gewisse Einarbeitungszeit brauchen, die außerhalb der Wissenschaft häufig auf ca. ein Jahr angesetzt wird. Diesen Hinweis sehe ich ebenfalls als sehr wertvoll; allerdings ließe sich diese Überlegung mit Hilfe empirischer Studienergebnisse noch weiterführen: Denn nach letzten Erhebungen beträgt die durchschnittliche Vertragslaufzeit etwa zwei Jahre (vgl. BuWiN 2021; Krempkow 2020)). Demnach wäre die genannte Einarbeitungszeit bereits etwa die Hälfte davon!⁴ Ginge man hier grob von einer Produktivität von 50% oder 65% über die gesamte Vertragslaufzeit aus (entsprechend der Argumentation vieler Befristungsbefürworter, dass Qualifikand*innen ihrer Qualifikation entsprechend nur 50% oder 65%-Teilstellen erhalten), so wäre im ersten Vertragsjahr rein rechnerisch nur mit einer sehr geringen bis gegen Null gehenden Produktivität zu rechnen. Selbst wenn diese Überschlagsrechnung u.a. aufgrund höherer als unterstellter Qualifikation sowie massiver unentgeltlichen Mehrarbeit nicht ganz zutreffen dürfte (was oft auch auf Missachtung von Arbeitszeitgesetzen beruht, z.B. Wochenendarbeit ohne Arbeitszeitausgleich, sowie vorgeschriebene Ruhezeiten nach Nachtarbeit), so bleibt eine enorme Ineffizienz durch die erzwungene Fluktuation.⁵ Hier können dies nur durch das Buch angeregte erste Überlegungen sein. Es wäre für eine umfassende Folgenabschätzung m.E. wichtig, dies von hierfür Ausgewiesenen komplett durchzurechnen⁶ und den angeblich von den Hochschulen und Forschungsinstituten nicht tragbaren zusätzlichen Kosten des entfristeten Personals gegenüberzustellen (die v.a. die mit den Jahren höher werdenden Erfahrungsstufen im TV-L bzw. TVÖD betreffen).

Forschende als egozentrische Karriereoptimierer?

Ein weiterer sehr wichtiger im Buch als Folge der aktuellen Situation angesprochener Aspekt ist die Gefährdung

³ Zugunsten der Buch-Autor*innen möchte ich erwähnen, dass der offizielle Bundesbericht zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchts (BuWiN 2021) es ihnen nicht leicht macht: Denn obwohl ein Schwerpunktthema „Chancengerechtigkeit“ lautete, finden sich darin über die Kategorie „Schlecht hinaus, so z.B. bezogen auf eine Herkunft aus dem Ausland, sowie bezogen auf die soziale Herkunft (insbes. Bildungsherkunft, also Nichtakademikerkinder), sowie Menschen mit Behinderung nur wenige Aussagen, geschweige denn eine durchgehende Differenzierung der Ergebnisse zumindest zu den zentralen Indikatoren (vgl. auch Krempkow 2021b). Dies gilt trotz Vorliegen von Studien mit entsprechenden Ergebnissen (vgl. insbes. Möller 2018; Zimmer 2018; Stifterverband 2017. Diese und weitere Literatur s. Überblick in Krempkow 2019).

⁴ Selbst wenn man davon ausginge, dass inzwischen alle Hochschulen eine Mindestvertragslaufzeit von z.B. drei Jahren für Qualifikationsstellen einhalten würden (was nach bisherigen Erfahrungen mit freiwilligen Selbstverpflichtungen unwahrscheinlich ist), wäre dies immer noch ein Drittel der Vertragslaufzeit.

⁵ Hierbei wurden zunächst nur Lehre und Forschung betrachtet. Die zusätzlich vom wissenschaftlichen Personal zu leistenden Bewerbungs- und Einstellungsprozesse usw., die sich aufgrund der meist sehr konservativen Auslegung der Personalabteilungen bzgl. „Entfristungsrisko“ als oft sehr zeit- und nervenraubend gestalten, sind hier noch nicht mit eingerechnet.

⁶ Für die Privatwirtschaft wurden direkte und indirekte Fluktuationskosten pro Fluktuationsfall von ca. 43.000€ (Mindestkosten) ermittelt (vgl. Wolf 2020). Dies entspräche an Hochschulen etwa dem Brutto einer 80%-Stelle (E13) für 1 Jahr.

der Wissenschaftsfreiheit. Die Autor*innen weisen darauf hin, dass insbesondere befristet Forschende sich im Interesse ihrer (vorläufigen) Verbleibchancen gezwungen sehen, ihre Forschungsthemen und methodischen Ansätze an wissenschaftsfremden Gesichtspunkten auszurichten. Zu welchem Thema geforscht wird, mit wem sich vernetzt wird und wem nicht, welche Fragestellungen riskant sein und das eigene Fortkommen gefährden könnten – solche Entscheidungen würden vorrangig unter einer egozentrischen Sichtweise getroffen (werden müssen, um unter vorgegebenen Rahmenbedingungen Karriere- bzw. Verbleibchancen zu optimieren). Auch hierzu gibt es empirische Fakten, die dies nicht nur als (wenngleich plausible) Behauptung erscheinen lassen, sondern die die Argumentation noch stärker fundieren könnten: Einer bundesweit repräsentativen Wissenschaftlerbefragung zufolge nimmt selbst die i.d.R. verbeamtete deutsche Professorenschaft bereits seit längerem einen hohen Druck zur Einwerbung von Drittmitteln wahr, sodass Forschung ohne Drittmittel für viele kaum möglich ist: Bereits vor etwa einer Dekade gaben nur 18% der Professor*innen an, auch ohne Drittmittel ihren Forschungsfragen nachgehen zu können (vgl. Krempkow 2016). Seitdem wurde der Drittmitteldruck nicht geringer. Allerdings gilt dies keineswegs für alle Forschenden und nicht für alle Fächergruppen gleichermaßen.⁷ Es gibt glücklicherweise auch solche, die unbeirrt riskante Fragestellungen angehen. Dies zeigte schon der enorme Zuspruch z.B. zur „Experiment“-Förderlinie der VolkswagenStiftung (vgl. Barlösius/Philipps 2021). Solche Forschende mittels mehr – auch staatlicher – Förderinitiativen stärker zu unterstützen, könnte demzufolge ein zusätzlicher Lösungsvorschlag sein.

Es geht nicht nur um Arbeitsbedingungen, es geht um die Grundpfeiler der Wissenschaft

In Teil 3 haben es die Autorinnen vermocht, nicht nur die bisher diskutierten Lösungsvorschläge zusammenzutragen, sondern auch prägnant zu synthetisieren: Demnach „führt kein Weg an einer großen Reform vorbei, die an mehreren Punkten ansetzen muss. Neben dem Befristungsrecht müssen insbesondere die Finanzierung, die Personalstruktur und die Rekrutierung von Grund auf neu zugeschnitten und aufeinander abgestimmt werden. (...) Die Kunst besteht also darin, mit Fachkompetenz und viel diplomatischem Geschick eine umfassende Reform zu erarbeiten und breite Unterstützung für ihre Umsetzung zu mobilisieren.“

Ihre einzelnen konkreten Forderungen,⁸ denen eine Reform des deutschen Wissenschaftssystems in jedem Fall genügen sollten, sind (hier von mir kurz zusammengefasst):

- Promotionen auf 100%-Stellen;
- Vielfalt von Stellenprofilen anstelle Professur als vermeintlichem Zentrum der Wissenschaft;
- Bestenauslese im Wissenschaftssystem, die diesen Namen verdient;
- Sicherung der Expertise von Wissenschaftler*innen in der Wissenschaft selbst.

Mein Fazit: Dies Buch ist eine durchweg lesenswerte und sehr gut lesbare Zusammenfassung der Diskussion

der letzten Jahre um Befristungen in der Wissenschaft in Deutschland, ihrer historischen Entwicklung und Folgen sowie von Lösungsvorschlägen und Reformansätzen. Lediglich in Hinblick auf die Fundierung einiger Argumentationen mit empirischen Studien ist noch etwas Luft nach oben.

Literaturverzeichnis

- Bahr, A./Eichhorn, K./Kubon, S. (2022): #IchBinHanna. Prekäre Wissenschaft in Deutschland. Berlin.
- Barlösius, E./Philipps, A. (2021): Verlosung von Forschungsgeldern: Welche Losverfahren können sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vorstellen? In: Qualität in der Wissenschaft (QiW), 15 (3+4), S. 67-72.
- Pasternack, P. (2006): Was ist Hochschulforschung? Eine Erörterung anlässlich der Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung. In: Das Hochschulwesen (HSW), 54 (3), S. 105-112.
- Krempkow, R. (2021a): Soziale Selektivität gesunken, aber noch groß – auch im Hochschulsystem. These 116, S. 34-40.
- Krempkow, R. (2021b): Einordnung und Stellungnahme zum BuWiN – Bundesbericht zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses. These 114, S. 27-31.
- Krempkow, R. (2020): Die Beschäftigungsbedingungen des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland: Empirische Ergebnisse. In: Forschung (Fo), 13 (1+2), S. 16-24.
- Krempkow, R. (2019): Wieviel zählt Leistung bei Berufungen, und wieviel Herkunft? In: Qualität in der Wissenschaft (QiW), 13 (1), S. 28-31.
- Krempkow, R. (2016): Wissenschaftliche Integrität, Drittmittel und Qualität in der Wissenschaft: Empirische Befunde. In: Qualität in der Wissenschaft (QiW), 10 (2), S. 28-31.
- Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zu Karrierezielen und -wegen an Universitäten. Drs. 4009-14, Dresden.
- Wolf, G. (2020): Mitarbeiterbindung: Strategie und Umsetzung im Unternehmen. Freiburg.

⁷ Die Notwendigkeit, eine Finanzierungsquelle für die Umsetzung von Forschungsideen zu finden, gilt insbes. für die Lebenswissenschaften sowie für experimentelle Naturwissenschaften, und dies in ähnlich starker Weise. Dagegen trifft dies z.B. für die Geisteswissenschaften und die Wirtschafts-/Sozialwissenschaften deutlich weniger zu, aber auch dort immer noch für etwa die Hälfte. Diese Angaben korrespondieren mit der bekannten unterschiedlichen Drittmittelintensität der Fächer (ausführlicher vgl. Krempkow 2016).

⁸ Die Forderungen decken sich in wesentlichen Teilen mit denen von GEW, Mittelbauinitiativen und Thesis e.V.

■ René Krempkow, Dr., wissenschaftlicher Referent in der Stabsstelle Qualitätsmanagement der Humboldt-Universität zu Berlin, E-Mail: krempkor@hu-berlin.de

Evaluation des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes: HRK begrüßt Ergebnisse und verweist auf Grenzen gesetzlicher Regelungen

Zu den kürzlich veröffentlichten Ergebnissen der Evaluation der Auswirkungen des 2015/2016 novellierten Wissenschaftszeitvertragsgesetzes (WissZeitVG) äußerte sich der Präsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Professor Dr. Peter-André Alt, am 20. Mai in Berlin:

„Die Ergebnisse der vom Gesetzgeber geforderten und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung beauftragten Evaluation des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes liegen auf dem Tisch – jetzt muss eine gründliche Bewertung durch das Ministerium in enger Abstimmung mit den betroffenen Interessengruppen erfolgen. Auf dieser Basis kann der Bundestag über weitere mögliche Anpassungen befinden. Die Evaluation zeigt, dass sich die Befristungspraxis der Hochschulen, Forschungseinrichtungen und Universitätskliniken aufgrund der letzten Gesetzesnovelle verändert hat; vielfach im Sinne größerer Transparenz von Karrierewegen für Beschäftigte und Wissenschaftseinrichtungen. Zugleich werden die Grenzen des gesetzlich Regelbaren deutlich.“

Wie aus der Evaluation hervorgeht, haben sich im Bereich der Qualifizierungsbefristung die durchschnittlichen Vertragslaufzeiten in den letzten Jahren erkennbar verlängert. Besaßen befristete Arbeitsverträge an den Universitäten 2015 noch eine mittlere Laufzeit von 15-17 Monaten, so sind diese Mittelwerte bereits 2017 auf 21-22 Monate gestiegen. Maßgeblich dafür war eine Zunahme dreijähriger Verträge, mit der die Hochschulen die Vorgaben zur Festlegung angemessener Vertragslaufzeiten umsetzen. Auch im Bereich der mit sogenannten Drittmitteln finanzierten Verträge haben die Hochschulen der Novellierung entsprochen und die individuelle Vertragslaufzeit üblicherweise der Projektlaufzeit angepasst.

Alt erklärte weiter: „Das Wissenschaftszeitvertragsgesetz regelt wesentliche Befristungsgrundsätze im Wissenschaftsbereich, und die Hochschulen setzen diese um. Das Engagement und die Verantwortung für Wissenschaftler:innen insbesondere in frühen Karrierephasen geht allerdings über diesen arbeitsrechtlichen Rahmen hinaus. Wissenschaft und Politik sind gefordert, in einem umfassenden Sinn für attraktive Beschäftigungsbedingungen zu sorgen. Dazu gehört für die nötige Planungssicherheit zwingend eine verlässliche und auskömmliche Finanzierung wissenschaftlicher Einrichtungen. Die Hochschulen selbst sind aufgefordert, von ihnen eröffnete Karrierewege klar zu strukturieren und nicht allein für Laufbahnen in Forschung und Lehre, sondern für verschiedene Tätigkeiten in Wirtschaft, Verwaltung und Gesellschaft zu qualifizieren. Insbesondere die

in der Evaluation aufgenommenen Perspektiven wissenschaftlich oder künstlerisch beschäftigter Postdocs geben wertvolle Hinweise darauf, wo aktuell Verbesserungsmöglichkeiten gesehen werden.“

Dass 74 Prozent der Promovierten mittelfristig eine Beschäftigung in der Wissenschaft anstrebten, spreche für die ungebrochene Attraktivität wissenschaftlichen Arbeitens und der damit verbundenen besonderen Gestaltungsfreiheiten und Entfaltungsmöglichkeiten. So erkläre sich auch, dass diejenigen, die eine dauerhafte Anstellung in der Wissenschaft erhofften, vielfach eher kritisch auf den Qualifizierungsprozess schauen. Zu einer nüchternen Analyse gehöre es aber anzuerkennen, dass die Beschäftigungsmöglichkeiten in der Wissenschaft begrenzt und die Auswahlverfahren notwendigerweise hochkompetitiv sind.

Professorin Dr. Anja Steinbeck, Sprecherin der Mitgliedergruppe Universitäten in der HRK und HRK-Vizepräsidentin, unterstrich mit Blick auf die anstehende Debatte: „Die Evaluation liefert sehr wichtige und interessante Ergebnisse. Aus ihr lassen sich aber kaum zwingende Folgerungen für eine Reform des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes ableiten. Daher werden die Universitäten ihre Beratungen über angemessene Personalstrukturen und Wege zur Professur, aber auch über die Vorbereitung auf außeruniversitäre Berufsfelder fortsetzen und sich mit fundierten Vorschlägen in den vom BMBF geplanten Stakeholder-Prozess einbringen. Das Hochschulsystem sieht sich klar in der Verantwortung für seine Beschäftigten sowie für seine Absolventinnen und Absolventen. Hochschulspezifische Personalentwicklungskonzepte können dazu beitragen, nachhaltig attraktive Arbeitsmöglichkeiten zu gewährleisten. Und Zusatzqualifikationen für außeruniversitäre Berufsfelder können die Durchlässigkeit von Karrierewegen auch für promovierte Wissenschaftler:innen weiter erhöhen.“

Kontakt:
Susanne Schilden (Pressesprecherin)
Tel.: +49 228 887-152
schilden@hrk.de

Dr. Christoph Hilgert
Tel.: +49 228 887-151
hilgert@hrk.de

Quelle:
<https://www.hrk.de/presse/pressemitteilungen/>
(20.05.2022)

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“ (QiW)

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag **Format der Anzeige:** JPeG- oder EPS-Format, min. 300dpi Auflösung
Kontakt: UVW, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), D-33613 Bielefeld,
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Der UniversitätsVerlagWebler (UVW) möchte sich personell erweitern.

Er sucht daher:

- zwei Auszubildende im Bereich **Medienkaufmann/-frau sowie Bürokaufmann/-frau (m/w/d)**,
- eine erfahrene **Verlagsmitarbeiter*in** mit Interesse für unser Profil,
- zwei Mitarbeiter*innen aus Projekten der Forschung und Entwicklung, die nach befristeten Verträgen für sich einen neuen Kurs zu unbefristeter Beschäftigung durch ein **Redaktionsvolontariat** im Themenbereich Wissenschaft/Hochschulen einschlagen wollen (12-18 Monate-Volontariat).

Vollzeit- und Teilzeitverträge nach Wahl (z.B. für Eltern). Arbeitsbeginn: So bald wie individuell möglich.

Wer sind wir? – wir sind...

- ein kleines, leistungsstarkes, renommiertes Medienunternehmen – exzellent vernetzt im Themenfeld Hochschule & weitere Wissenschaft,
 - wir publizieren 11 Buchreihen und 6 Fachzeitschriften,
 - eng verbunden mit Forschung und Weiterbildung in unserem Themenfeld.
- Näheres unter <https://www.universitaetsverlagwebler.de>

Wen sprechen wir an – mit wem möchten wir zusammenarbeiten?

- Mitarbeiter*innen mit Interesse an Wissenschaft und Bildung und deren Reform,
- Mitarbeiter*innen, die auf Sinnsuche sind – die den „Sinn“ ihrer Arbeit verstärken wollen,
- Mitarbeiter*innen, die mit ihren praktischen Arbeitsbedingungen zufriedener werden möchten,
- Mitarbeiter*innen, die von der Aufgabe angezogen werden, einen Verlag weiter aufzubauen und zu expandieren,
- Mitarbeiter*innen, die davon überzeugt sein wollen, mit ihrer Arbeit etwas gesellschaftlich Nützliches zu unterstützen.

Was bieten wir?

- Großes Aufgabenspektrum, d.h. geringe Spezialisierung der Aufgaben, keine Arbeitsteilung – also keine Über-spezialisierung mit dem Ergebnis = Monotonie,
- kaum Hierarchisierung der Zuständigkeiten, kleines Team kollegialer Zusammenarbeit bei bestem Betriebsklima,
- Ideen von Mitarbeiter*innen haben große Chancen, verwirklicht zu werden,
- eine Arbeit voller Sinn für idealistische Ziele, die die Beteiligten äußerst zufriedenstellt,
- hohe Wertschätzung der Einzelleistungen der Mitarbeiter*innen,
- eine sehr vielseitige berufliche Tätigkeit in einem attraktiven Themenfeld (mit Engagement für Reformen im Bildungswesen),
- zeitlich und örtlich extrem flexible Arbeitsbedingungen in Präsenz und Homeoffice (inkl. Hund am Arbeitsplatz, wenn nötig) in selten guter Arbeitsatmosphäre – und vieles mehr.
- Festes Einkommen mit Respekt vor der erbrachten Leistung, ohne Spitzengehälter, aber gesteigert mit weiteren, geldwerten Leistungen,
- gutes Gefühl, die eigene Arbeit in die Verfolgung dieser Ziele einbringen zu können – also: neben materieller auch immaterielle Zufriedenheit.

Welche beruflichen Perspektiven bieten sich?

- Nach Abschluss der Ausbildung unbefristete Tätigkeit (bei gegenseitigem Gefallen),
- Chance zu erheblichen Fortschritten in der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit als Mitglied in einem vertrauensvollen Team mit bestem Kooperationsklima,
- Weiterbildungsmöglichkeiten in vorderster Linie der Entwicklung in Print- und Digitalmedien.

Ergänzende Information:

- Bielefeld ist eine schöne Stadt mit vielen kulturellen Angeboten, die bisher viel zu wenig aus sich macht.
- Der Verlag liegt neben dem Nordpark – einem der schönsten Parks der Stadt.
- Die Bereitschaft, nach Bielefeld oder in unmittelbare Nachbarschaft umzuziehen, wird bei längerer Zugehörigkeit zum Verlag vorausgesetzt.

Wir bitten um eine zweistufige Interessensbekundung:

- a) formlose Anmeldung von Bewerbungsinteresse als Notiz (möglichst schnell, noch unverbindlich, per E-Mail an webler@universitaetsverlagwebler.de);
- b) förmliche Bewerbung bis zum 1. Juli 2022. Bewerbungsadresse: Holundergrund 1, 33619 Bielefeld.

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, HM, P-OE und ZBS

Auf unserer Website www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2021

Stellungnahme der Allianz der Wissenschaftsorganisationen zur Wissenschafts- und Innovationspolitik in der Legislaturperiode 2021-2025

Kommentare von Dagmar Simon und Clemens Blümel

René Krempkow, Klaus Wannemacher & Harald Gilch
Was wissen wir zum Stand der Digitalisierung der Forschung an Hochschulen?

Isabella Helmreich, Donya Gilan, Markus Müssig, Marie Himbert & Klaus Lieb

Förderung der psychischen Gesundheit: Das Employee Assistance Program am Leibniz-Institut für Resilienzforschung Mainz

Werner Mellis
Sind die deutschen Hochschulen hinsichtlich der Forschung international wettbewerbsfähig?

Bruno S. Frey, Andre Briviba & Fabian Scheidegger
Publikationsdruck in der Betriebswirtschaftslehre? Eine empirische Untersuchung

Wolff-Dietrich Webler
Paare in wissenschaftlicher Arbeit. Bericht über die Entstehung eines Forschungsprojekts

u.v.m.

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 1+2/2022 (Vorschau)
Zum Wandel des Verhältnisses von beruflicher und allgemeiner Bildung

Deutschlands älteste Hochschul-Fachzeitschrift *Das Hochschulwesen* wird 70 Jahre jung!

Andrä Wolter
Entgrenzung zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung?
Neue Qualifizierungswege in Deutschland jenseits der Segmentierung zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung

Wolff-Dietrich Webler
Neue Wege in Bildung und Ausbildung – Die Berufliche Hochschule Hamburg als Verzahnung zwischen beruflicher und akademischer Bildung

HSW-Gespräch zwischen dem Gründungskanzler der Beruflichen Hochschule Hamburg, Christian Scherf und Wolff-Dietrich Webler

Nicolai Götze, Georg Krücken & Tim Seidenschnur
Reflexionspfade bei Ausschreibungswettbewerben
Die Exzellenzinitiative und der Qualitätspakt Lehre im Vergleich

u.v.m.

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 4/2021

Organisations- und Managementforschung

Alexander Dilger
Die Bedeutung des Wettbewerbs in Wissenschaft und Hochschule

Pietro Morandi, Richard Blaese & Brigitte Liebig
Formale und informelle Rahmenbedingungen für Gründungsaktivitäten an Schweizer Fachhochschulen
Die Sicht des wissenschaftlichen Personals

Anna Gerchen
Berufungsmanager*innen an deutschen Universitäten
Profilmerkmale eines neuen Stellentypus

Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung

Joachim Preusse & Annika Boentert
Integrierte Kommunikationsplanung in Projekten: Empfehlungen für den Hochschulalltag

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

P-OE 1+2/2022
Personalführung an Hochschulen

Fred G. Becker
„Moderne“ Personalführung ...an sich und an Hochschulen

Stefan Kühl & Marcel Schütz
Die Organisation der Hierarchie und die Hierarchie der Hochschule

Bernd Kleimann
Personalführung im Governance-Mix

Cornelia Meurer & Vanessa Bader
Führungszertifikate an Nachwuchsakademien in Deutschland

Michael Gutjahr et al.
Qualifizierung zur Personalführung an deutschen Universitäten

Kristin Knipfer et al.
Verantwortungsvoll Führen: Destruktive Führung in der Wissenschaft und Ansätze zur Förderung von Führungskompetenzen

P-OE-Gespräche mit Lambert T. Koch, Christina Reinhardt und Robert Wolf

Korinna Strobel & Irena Wiederspohn
Was ist hier eigentlich der Job? Aufgabenfelder von Führung in der Wissenschaft und ihre Vermittlung am Beispiel der Helmholtz-Akademie für Führungskräfte

Julia Dreher et al.
Kompetenzmodell für Führung – ein Praxisbericht zur Entwicklung und Nutzung im Forschungszentrum Jülich

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2022
Mental Health in der Promotionsphase

Ivona Kafedjiska, et al.
The Mental Health Crisis among Doctoral Researchers – Findings and Best Practices

Volker Kreß, Michael Sperth & Rainer M. Holm-Hadulla
Integratives Coaching für junge Forschende
Entwicklung und Evaluation eines speziellen Beratungsangebots zur Optimierung der Leistungsfähigkeit und psychosozialen Stabilität von jungen Wissenschaftler:innen

ZBS-Gespräch mit Professor Andreas de Bruin zum Thema „Achtsam Promovieren“

Angela Heinrich
Psychische Belastung Promovierender – mit dem Leitfaden BAOBAB zu besserer psychischer Gesundheit durch Beratung

Alena Fröde
Promotion – Ja oder Nein!? Ein Workshop-Programm für Studentinnen zur Begleitung und Motivation im Promotionsentscheidungsprozess



Für weitere Informationen

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Hinweisen für Autorinnen und Autoren

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Website: universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

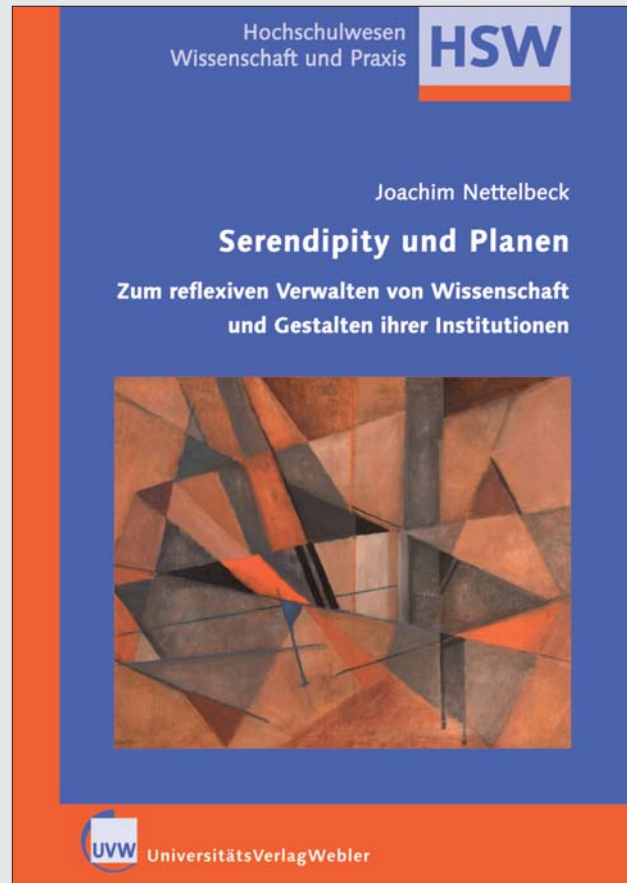
Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld

Haben Sie mit Wissenschaftsverwaltung als Praxis oder wissenschaftlichem Gegenstand zu tun?

Joachim Nettelbeck
Serendipity und Planen

Zum reflexiven Verwalten von Wissenschaft und Gestalten ihrer Institutionen

Aus der Einleitung: „Neue Einsichten sind nicht vorhersehbar. Sie unterliegen dem, was Robert Merton für die Forschung mit Serendipity gekennzeichnet hat, und sind deshalb davon abhängig, dass den Wissenschaftlern Freiräume eingeräumt werden. Auch Studierende brauchen diesen Freiraum. Auch die bildende Wirkung des Studiums ist unvorhersehbar, die Wirkung, wie eigene Fragen und Anliegen sich mit dem verbinden, was im Studium oder durch Lehrbücher vermittelt wird. Die Methoden des New Public Management haben sich auch in der Wissenschaft ausgebreitet. Indikatoren sind zunächst einmal nützliche Informationen. Wenn sie jedoch das Verhalten von Politik und Verwaltung bestimmen, werden sie für die Wissenschaftler zu zwingenden Normen, führen zur Standardisierung und behindern die kreative Seite der Wissenschaft. Demgegenüber plädiert dieses Buch dafür, die Verwaltung von den Wissenschaftlern und der Eigenart von Wissenschaft her zu denken, von ihrer Unvorhersehbarkeit, und sich den widrigen Wirkungen der Steuerung über Indikatoren zu widersetzen. Es plädiert für eine reflexive Verwaltung.“ Der Autor verdeutlicht dies an ihm vertrauten Vorgängen und erklärt, welche Haltung der Verwalter er sich wünschen würde. „Eine solche Verwaltung ist eine anspruchsvolle, kreative Tätigkeit, die ihren Teil zu einer demokratischen Gestaltung öffentlich finanzierter Forschung beizutragen hat, sowohl im Interesse der Wissenschaftler und des Gemeinwohls wie zur Zufriedenheit des Verwalters.“



Bielefeld 2021, ISBN 978-3-946017-21-9,
246 Seiten, 49.80 Euro zzgl. Versand



Joachim Nettelbeck

© Foto: Wissenschaftskolleg/Maurice Weiss

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22