60. Jahrgang

ISSN 0018-2974

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Forschung über Studierende

- Heranbildung der Forschungskompetenz von Studenten in China — Am Beispiel der Übungsstrategie im Fremdsprachencollege der Universität Zhejiang
- Bologna: Was ist die Haltung der Studierenden?
- Wie sind Studierende mit Migrationshintergrund definiert bzw. charakterisiert und haben sie mehr Probleme im Studium? Ergebnisse aus einer Studierendenbefragung an der Universität Duisburg-Essen
- Studierende mit Migrationshintergrund: Eine Gruppe mit speziellen Unterstützungsbedarfen? Zur Studiensituation an der ländlich gelegenen Universität Vechta
- Leistungsvergleich im vertrauten und im nicht vertrauten Prüfungsformat

UVW UniversitätsVerlagWebler

2 | 2012

www.hochschulwesen.info
www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. Dr. päd., Universität Lüneburg
Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc.phil., Universität Halle-Wittenberg
Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c., Universität Bielefeld
Clemens Klockner, Prof. Dr. h.c. mult., bis Dezember 2008 Präsident der Fachhochschule Wiesbaden
Jürgen Lüthje, Dr. jur., Dr. h.c., Hamburg
Beate Meffert, Prof. Dr.-Ing., Humboldt-Universität zu Berlin
Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover
Ulrich Teichler, Prof. em. Dr. phil., Universität Kassel
Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Universität Bergen (Norwegen), Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)
Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin, Institut f. Erziehungswissenschaften, Abt. Hochschulforschung

Herausgeber-Beirat

Christian Bode, Dr., ehem. Gen. Sekr. DAAD, Bonn
Rüdiger vom Bruch, Prof. Dr., Berlin
Michael Deneke, Dr., Darmstadt
Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin
Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung
Sigurd Höllinger, Prof. Dr., ehem. Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien
Gerd Köhler, Mitglied des Stiftungsrats der Universität Frankfurt/M & des Hochschulrates der Universität Halle/Saale (ehem. Leiter des Vorstandsbereichs Hochschule und Forschung im Hauptvorstand der GEW), Frankfurt am Main
Sigrid Metz-Göckel, Prof. em. Dr., Dortmund
Jürgen Mittelstraß, Prof. Dr., Konstanz
Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Emden
Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, ehem. Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt
Jürgen Schlegel, Min.Dirig. a.D., ehem. Gen. Sekr. GWK, Bonn
Johannes Wildt, Prof. ehem. Dr. Dr. h.c., Dortmund

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Origialbeiträge 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 „Autorenhinweisen" auf unserer Verlags-Homepage: „www.universitaetsverlagwebler.de".

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

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung
UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld
Tel.: (0521) 92 36 10-12, Fax: (0521) 92 36 10-22
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de
Übersetzung editorial: J. Knieper & R. Robbel

Druck: Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen:
Das HSW veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind folgender Homepage zu entnehmen: „www.hochschulwesen.info".

Bezugspreis:
Jahresabonnement: 92 Euro/Einzelpreis: 16 Euro
Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht bis 6 Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich
Redaktionsschluss: 18.04.2012

Grafik:
Ute Weber Grafik Design, München
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare 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.

60. Jahrgang

Gegründet 1953 als „Das Hochschulwesen", vereinigt mit „Hochschulausbildung. Zeitschrift für Hochschulforschung und Hochschuldidaktik", gegründet 1982 von der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD).

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

37

Hochschulentwicklung/-politik

Shen Guoqin
Heranbildung der Forschungskompetenz von Studenten in China — Am Beispiel der Übungsstrategie im Fremdsprachencollege der Universität Zhejiang 38

Hochschulforschung

Dominik Allenspach & Vera Husfeldt
Bologna: Was ist die Haltung der Studierenden? 45

Ursula M. Müller
Wie sind Studierende mit Migrationshintergrund definiert bzw. charakterisiert und haben sie mehr Probleme im Studium? - Ergebnisse aus einer Studierendenbefragung an der Universität Duisburg-Essen 51

Yvette Völschow & Maike Bajaa
Studierende mit Migrationshintergrund: Eine Gruppe mit speziellen Unterstützungsbedarfen? Zur Studiensituation an der ländlich gelegenen Universität Vechta 58

Oskar Frischenschlager, Lukas Mitterauer, Kadriye Burcu Coskun & Gerald Haidinger
Leistungsvergleich im vertrauten und im nicht vertrauten Prüfungsformat 67

Rezension

Michael Bailey & Des Freedman:
The Assault on Universities: A Manifesto for Resistance.
(Christian Potschka) 71

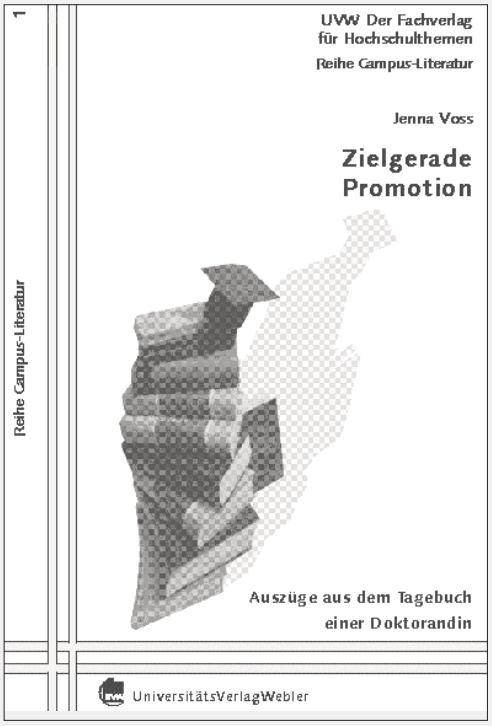
Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

2|2012

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Jenna Voss: Zielgerade Promotion. Auszüge aus dem Tagebuch einer Doktorandin



3-937026-75-4, Bielefeld 2012, 124 S., 18.90 Euro

Maja hat sich entschlossen, ihren beruflichen Traum wahr zu machen:

Sie will eine Doktorarbeit schreiben und Wissenschaftlerin werden.

Zuversichtlich startet sie ihr Promotionsprojekt, doch der Weg zum Titel wird schon bald zu einem unberechenbaren Schlängelpfad durch unübersichtliches Gelände.

Ihr Projekt verwandelt sich in ein siebenköpfiges Ungeheuer, das sie zu verschlingen droht.

Doch sie gibt nicht auf.

Das Tagebuch beschreibt den Umgang mit Höhen und Tiefen beim Schreiben einer Doktorarbeit auf der Prozessebene.

Die Ich-Erzählerin, Maja, schildert ihre Erfahrungen und zeigt Möglichkeiten und konkrete Bewältigungsstrategien auf, mit denen sie schwierige Phasen, Zweifel, Konflikte, Blockaden und sonstige Hürden in der Promotionsphase erfolgreich überwindet.

Sie nutzt ihre Erkenntnisse für eine tiefgreifende Persönlichkeitsentwicklung. Ihre beharrliche Selbstreflexion führt sie durch alle Hindernisse hindurch bis zum Ziel.

Reihe Campus-Literatur

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

demnächst im UniversitätsVerlagWebler:

Sandra Mittag, Rüdiger Mutz & Hans-Dieter Daniel:

Institutionelle Qualitätssicherung der Lehre auf dem Prüfstand: Eine Fallstudie an der ETH Zürich

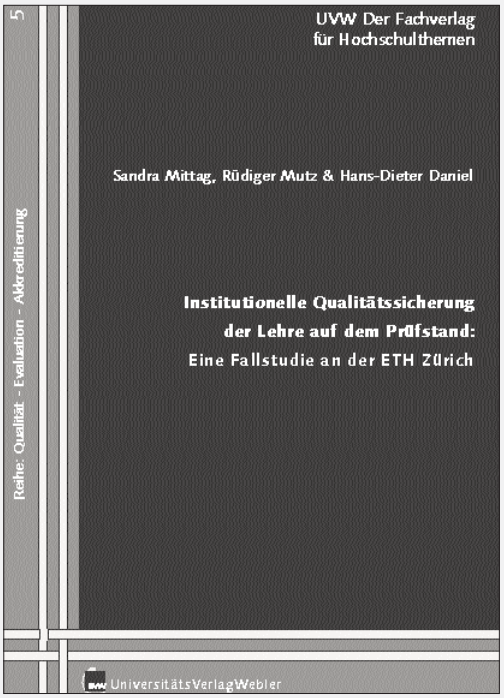
Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde das Qualitätssiche-rungssystem der ETH Zürich im Bereich Lehre einer umfassenden Meta-Evaluation unterzogen.

Das Qualitätssicherungssystem stützt sich auf die vier Instrumente Lehrveranstaltungsbeurteilung, Absolventenbefragung, Selbsteva-luation und Peer Review.

Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass die ETH Zürich über etablierte Qualitätssicherungsinstrumente verfügt, die weitestgehend akzeptiert sind.

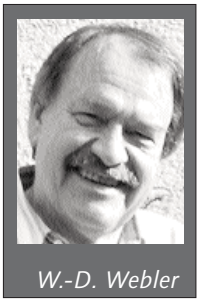
Allerdings bestehen bei allen vier Instrumenten Optimierungspotentiale.



ISBN 3-937026-74-6, Bielefeld 2012, 115 S.

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

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers



W.-D. Webler

In China werden mehr und mehr die positiven Wirkungen des forschenden Lernens für den Kompetenzerwerb bis hin zur Persönlichkeitsentwicklung erkannt und eingesetzt. An manche Grundidee der Humboldtschen Universität (hier vor allem die Einheit von Forschung und Lehre) bewusst anknüpfend, strebt die Universität Zhejiang danach, sich kontinuierlich in Richtung Weltspitze zu verbessern. *Shen Guoquin* (Germanistik-Professorin dort) berichtet in ihrem Beitrag **Heranbildung der Forschungskompetenz von Studenten in China – Am Beispiel der Übungsstrategie im Fremdsprachencollege der Universität Zhejiang** über die zugrundeliegenden Konzepte und die praktische Organisation. Dies geschieht zeitgleich damit, dass in manchen Fachbereichen in Deutschland Kontroversen darüber entbrennen, ob das Bachelorstudium überhaupt ein wissenschaftliches Studium sein soll und falls ja, wie das denn ins Werk zu setzen sei.

Seite 38

In Verbindung mit der Debatte um die Bologna-Reform werden in vielen Studien immer wieder höchst widersprüchliche Daten über die Studierenden und ihre Einstellungen veröffentlicht. Gibt es eine aussagefähige Basis? Dieser Frage gehen die schweizerischen Autoren *Dominik Allenspach & Vera Husfeldt* in ihrem Artikel: **Bologna: Was ist die Haltung der Studierenden?** methodenkritisch-vergleichend nach und kommen zu neuen, differenzierenden Erkenntnissen.

Seite 45

Die Ergebnisse der Schulforschung und der Hochschulforschung mit den Stichworten Heterogenität/Vielfalt und Inklusion und der daraus resultierenden Forderung, die z.T. alarmierend erhöhten Abbrecherquoten zu senken, haben zunächst zu einem erhöhten Interesse an empirischen Erkenntnissen über diese Gruppen von Bildungsaus- und -inländern geführt. Die inzwischen existierenden umfangreichen und verdienstvollen Surveys können aber lokalspezifische Kenntnisse über die am jeweiligen Studienort existierenden Verhältnisse nicht ersetzen. Außerdem weisen sie z.T. Lücken auf, die aber an bestimmten Orten von besonderem Interesse sind. Daher kommt es verstärkt zu lokalen Studien, von denen zwei hier im HSW präsentiert werden.

Die Universität Duisburg-Essen weist mit etwa 25% einen deutlich höheren (vielleicht sogar höchsten) Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund auf als der bundesweite Durchschnitt. Kein Wunder also, dass sich die Hochschule intensiv damit beschäftigt. Auf Veranlassung des dort existierenden Prorektorats für Diversity Management wurde eine große Studierendenbefragung durchgeführt. Zunächst stand die Eingrenzung des Gegenstandes an. Dem widmet sich der erste Teil der von *Ursula M. Müller* hier vorgestellten Studie **Wie sind Studierende mit Migrationshintergrund definiert bzw. charakterisiert und haben sie mehr Probleme im Studium? Ergebnisse aus einer Studierendenbefragung an der Universität Duisburg-Essen**. Was unter „Migrationshintergrund" verstanden wird und wie jeweils „Bildungshintergrund" definiert wird, zeigt bei der Durchsicht unterschiedlicher Studien bereits eine erstaunliche Bandbreite. Die dann folgende Untersuchung, ob diese Gruppe mehr oder spezifische Studienprobleme aufweist, findet ein zunächst überraschendes, aber dann ganz plausibles Ergebnis.

Seite 51

Yvette Völschow & Maike Bajaa untersuchen in ihrem Beitrag **Studierende mit Migrationshintergrund: Eine Gruppe mit speziellen Unterstützungsbedarfen? Zur Studiensituation an der ländlich gelegenen Universität Vechta** die spezifischen lokalen Verhältnisse und liefern dadurch eine verlässliche Informationsbasis, um prüfen zu können, ob besondere Unterstützungsangebote notwendig sind, und wie die aussehen müssten. Sie kommen jedoch zu ähnlichen Ergebnissen wie die Kollegin in Duisburg-Essen.

Seite 58

Ein Team aus *Oskar Frischenschlager, Lukas Mitterauer, Kadriye Burcu Coskun & Gerald Haidinger* hat an der Medizinischen Universität Wien im Zuge der dortigen Studien- und Prüfungsreform eine empirische Studie zum **Leistungsvergleich im vertrauten und im nicht vertrauten Prüfungsformat** durchgeführt. Anlass war die laufende Beobachtung, „dass das Prüfungsformat nicht nur das Lernverhalten sondern auch die Ergebnisse beeinflusst". Die aus der Studie gewonnenen Erkenntnisse sind beachtlich, weswegen wir diese Darstellung besonders gerne veröffentlichen.

Seite 67

W.D.W.

Shen Guoqin

Heranbildung der Forschungskompetenz von Studenten in China — Am Beispiel der Übungsstrategie im Fremdsprachencollege der Universität Zhejiang

Shen Guoqin

In China, the positive effects of discovery learning for the acquisition of competency and personal development are recognized and used more and more. Deliberately building on some basic ideas of the Humboldtian university (especially the unity of research and teaching), the Zhejiang University strives to continuously improve in the direction of world leaders. *Shen Guoquin* (German philology professor at said university) reports in her article **Training Up the Research Skills of Students in China - an Example of the Exercise Strategy in the Foreign Language College of Zhejiang University** about the underlying concepts and the practical organization. This occurs simultaneously with controversies flaring up in some faculties in Germany about whether the bachelor's programme is supposed to be a scientific study and, if so, how this is to be brought about.

In diesem Beitrag wird zuerst der Begriff „Forschungskompetenz" erläutet, und zwar aus zwei Aspekten, nämlich der Begriff der Kompetenz im Allgemeinen und der Begriff der Forschungskompetenz im Besonderen. Anschließend wird in Anlehnung an das Bildungsideal der Universität Zhejiang und an die Übungsstrategie im Fremdsprachencollege erklärt, wie die Forschungskompetenz von Studenten an chinesischen Universitäten herangebildet wird. Zum Schluss werden Wirkungen der Übungsstrategie aus didaktischer Perspektive und aus den Daten der Fragebogen analysiert und zugleich wird die Behauptung aufgestellt, dass die Studenten von einer zielorientierten Forschungsübung sehr profitieren können und später noch größerer Wert auf die praxisorientierte Forschungsübung an Universitäten gelegt werden soll.

1. Begriff der Kompetenz im Allgemeinen und Begriff der Forschungskompetenz im Besonderen

Im modernen Zeitalter werden Wissenschaft, Technik und Fachkräfte als ausschlaggebende Faktoren einer Nation bezeichnet. Seit der Durchführung des politischen Programms „Aufschwung durch Wissenschaft, Technik und Bildung" ist die Heranbildung von Studenten mit Forschungskompetenz zu einer der wichtigsten Aufgaben der chinesischen Universitäten geworden. Bevor ich auf die Frage zu sprechen komme, wie die Forschungskompetenz der Studierenden an chinesischen Universitäten herangebildet wird, möchte ich zuerst den Begriff „Forschungskompetenz" erläuten, und zwar unter zwei Aspekten, nämlich dem Begriff der „Kompetenz" im Allgemeinen und dem Begriff „Forschungskompetenz" im Besonderen.

Der Begriff „Kompetenz" leitet sich aus dem lateinischen Wort „Competentia" ab. Laut Duden (Drosdowski 1989, S. 866) bedeutet dieser Begriff „Fähigkeit" oder „Zuständigkeit". Kompetent zu sein heißt dann, sachverständig, befähigt, zuständig, maßgebend und befugt zu sein (Liu 2006, S. 125), anders gesagt, mit der Kompetenz wird damit gemeint, dass der Mensch imstande ist, ein komplexes Bedürfnis zu befriedigen oder eine komplexe Tätigkeit auszuführen bzw. eine komplexe Aufgabe zu bewältigen.

Heinz Klippert hat im Rahmen der „pädagogischen Schulentwicklung" sein Konzept als das „Neue Haus des Lernens" entwickelt (Klippert 2002, S. 40), worin er die persönliche Kompetenz wie Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz als Schlüsselkompetenzen der Schüler und Studenten definiert. Zugleich weist er darauf hin, dass Forschungskompetenz mit jeder Kompetenz im Zusammenhang steht und er argumentiert damit: Zuerst ist die Forschungskompetenz ein Teil der Fachkompetenz, die „in didaktischer Hinsicht eine Wiederholung und Vertiefung des Lernstoffes einfordert" (Klippert 2002, S. 40). Zweitens können Schüler und Studenten bei der wissenschaftlichen Forschung die Methodenkompetenz erweitern, die sich nicht nur auf fachspezifische, sondern auch auf Lern- und Forschungsmethoden, wie systematisches Organisieren eines Projektes, Verfassen der wissenschaftlichen Arbeit usw. bezieht. Nicht zuletzt ist die Forschungskompetenz von der Sozialkompetenz abhängig, die in einer Forschungsgruppe bei der Teamarbeit zu erreichen ist. In Anlehnung daran kann man die Forschungskompetenz der Studenten wie folgt definieren:

- Forschungsbewusstsein: Forschungskompetenz kann vor allem als Bewusstsein und Interesse, jede Forschungsgelegenheit zu ergreifen, und als Zuversicht auf den Forschungserfolg definiert werden.

- Klarheit über Forschungsprozesse: Im Mittelpunkt eines Forschungsprojektes stehen nicht nur Forschungsergebnisse, sondern auch Forschungsmethoden und Forschungserfahrungen, die bei der Durchführung der Forschung verwendet oder gesammelt werden. Daher bezieht sich Forschungskompetenz im Rahmen dieser Arbeit darauf, dass sich Studenten über Forschungsprozesse Klarheit verschaffen und bereit sind, jeden Forschungsprozess gewissenhaft durchzuführen.
- Handlungsfähigkeit im Forschungsprojekt: Auf der dritten Ebene geht es um die praktische Fähigkeit zur Durchführung eines Forschungsvorhabens, wie zum Beispiel genaue Festlegung des Forschungszieles, Erstellung eines Projektstrukturplanes, Darstellung der Ergebnisse, Bewertung des Arbeitsprozesses sowie Reflexion des Gesamtprojektes usw.

Im Verlauf der Erläuterung wird deutlich, dass die Forschungskompetenz keine eindimensionale, sondern eine mehrdimensionale Kunst ist, die die Leidenschaft der Studenten, die Klarheit über die Komplexität eines Projektes, die Organisation der Forschungsarbeit, den Teamgeist sowie die Zuversicht enthält, die Forschungsprojekte erfolgreich vollenden zu können.

2. Übungsstrategie der Forschungskompetenz von Studierenden im Fremdsprachencollege der Universität Zhejiang

2.1 Das Bildungsideal und das Bildungsziel der Universität Zhejiang

Unter dem Begriff „Universität" versteht man nach der Universitätsidee Humboldts einen Ort, in dem Forschung und Lehre getrieben werden, weil im Vordergrund der Universitätskonzeption Humboldts eine wechselseitige Beziehung zwischen Forschung und Lehre besteht. „Universitäten sind die Gemeinschaften von Wissenschaftlern und die gesellschaftlichen Orte zur Entwicklung, Diskussion und Aneignung von wissenschaftlichen Wissen und Methoden" (Euler 2005, S. 255). Daher sollte Universität großes Gewicht auf „zweckfreie Sucht nach wissenschaftlicher Wahrheit" (Vorländer 2003, S. 429-431) legen und die Studierenden dazu motivieren, sich in einer angemessenen Atmosphäre Forschungskompetenzen beim kritischen Studium anzueignen und zu erweitern.

Seit jeher hat China die Kernaspekte der Humboldtschen Idee der Universität: Einheit von Forschung und Lehre als Meilenstein und Vorbild in der Bildungsreform angesehen, um auf diese Weise die Heranbildung des kreativen Nachwuchses zu ermöglichen.

Die Universität Zhejiang ist eine der besten Universitäten in China, die unerschütterlich nach der weltweit erstrangigen Universität strebt. Um die Wiege der hochqualifizierten innovativen Fachkräfte zu werden, wird folgendes Bildungsideal der Universität als wichtiges Mittel zur Erreichung des Ziels betrachtet:

- Der Geist „Wahrheitsgetreu": „Wahrheitsgetreu" hat an der Universität Zhejiang eine lange Tradition. Ziel dieses wissenschaftlichen Geistes ist, exzellenten Nachwuchs mit gesellschaftlicher Verantwortung, wissenschaftlichem Geist sowie kritischer und selbständiger Denkfähigkeit heranzubilden.
- Das Prinzip „Wissen, Können und Qualität": In diesem Prinzip geht es darum, dass nicht nur Fachkenntnisse geschätzt werden sollen, sondern auch umfassende Fähigkeiten bzw. allseitige Qualifikationen der Studenten sollen durch Praxis verstärkt werden. Dies wird sowohl als die Grundlage wie auch als Triebkraft für wissenschaftliche Karriere betrachtet.

Im Zusammenhang mit dem o.g. Grundziel der Universität hat das Fremdsprachencollege ein eigenes Bildungsmodell entwickelt und humanistische Bildung, Anwendungsorientierung sowie Forschungskompetenz werden als grundsätzliches Bildungsziel des Fremdsprachencolleges betrachtet.

Im Folgenden werden die konkreten Maßnahmen zum Training der Forschungs- und Innovationsfähigkeit der Studenten im Fremdsprachencollege der Universität Zhejiang dargestellt.

2.2 Übungsstrategie im Fremdsprachencollege der Universität Zhejiang

2.2.1 Festlegung der Forschung als vorrangige Aufgabe des Colleges

Das Fremdsprachencollege ist eines der geisteswissenschaftlichen Colleges an der Universität Zhejiang, die eine sehr lange Geschichte und gute Tradition hinter sich haben. Im Laufe der Zeit wurden in diesem College viele berühmte Gelehrte, die im nationalen Fremdsprachenbereich einflussreich sind, ausgebildet. Aber aus unterschiedlichen Gründen weist das Lehr- und Organisationsmodell des Colleges viele Mängel auf. Als ein College an einer berühmten Forschungsuniversität Chinas musste es diese Situation ändern, um den gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Die Collegeleitung ist zur Erkenntnis gekommen, dass die Heranbildung der Forschungskompetenz der Studenten gute Forschungskompetenz des Lehrpersonals voraussetzt, weil die Forschungskompetenz der Lehrer eng mit der Forschungskompetenz der Studenten zusammenhängt. Daher legt das College die Forschung als vorrangige Aufgabe des Colleges fest. Im Jahr 2003 wurden Fakultäten abgeschafft, stattdessen 12 Forschungsinstitute gegründet. Diese Systemreform führt zur Einheit von Forschung und Lehre. Ferner wird eine Reihe von konkreten Maßnahmen ergriffen, damit sich das College schrittweise von einem lehrzentrierten in ein forschungszentriertes College verwandelt. Dies wird hier nicht im Einzelnen behandelt.

Es ist aber hier zu bemerken, dass das College nicht die Rolle der Lehre unterschätzen will, wenn es Forschung als die Hauptaufgabe betrachtet. In gewissem Grade ist Forschung auch eine Form der Lehre und Forschung kann Lehre fördern, weil Lehrer ihre Forschungsergebnisse in ihrer Lehre anwenden können.

2.2.2 Reform des Curriculums

Dem Bildungsziel des Colleges entsprechend hat das College sein Curriculum reformiert und das neue Curriculum setzt sich aus fünf Teilen zusammen, nämlich aus

Veranstaltungen zum Allgemeinwissen (mit mindestens 48 Punkten), aus dem Grundfachkurs (mit mindestens 42 Punkten, darunter 33 Punkte Pflichtkurs und 9 Punkte Wahlkurs), aus dem Fachkurs (mit mindestens 60 Punkten, darunter Pflichtkurs 46, Bachelorarbeit 8 Punkte, Praktikum 6 Punkte), aus dem Wahlkurs im anderen Fachbereich (mit mindestens 10 Punkten) und Forschungsprojekten außerhalb des Curriculums (4 Punkten). Wer die Mindestpunktzahl von 164 Punkten erreicht hat, kann das Studium beenden.*

Aus diesem Curriculum ist ersichtlich, dass der Fachkurs den größten Anteil am Curriculum hat. Er besteht überwiegend aus Seminaren, und alle Seminare sind Pflichtkurse. Der Fachkurs wird auch durch Praktikum und Bachelor-Arbeit ergänzt.

Seminare gliedern sich wiederum in unterschiedliche Module, beispielsweise in Sprachekenntnisse, Didaktik, Landeskunde, Wirtschaft und Literatur des Zielsprachelandes. In den Seminaren sollen Studenten zu bestimmten Themen reflektierte Seminararbeiten schreiben und präsentieren, damit sie sich auf diese Weise mit den Methoden der Forschungsarbeit vertraut machen.

Das Praktikum wird in der Regel während der Ferien gemacht. Durch das Praktikum kann die Entscheidungsfähigkeit und Organisationskompetenz der Studenten herangebildet werden. Darüber hinaus kann das autonome Denken und der Teamgeist der Studenten gefördert werden. Die während des Praktikums gesammelten Erfahrungen sind sehr vorteilhaft für die spätere Entwicklung der Studenten.

Veranstaltungen zum Allgemeinwissen: Dieser Teil des Studiums bezieht sich vor allem auf Vorlesungen über Politik, Fremdsprachen, Computertechnik sowie Einführungen in andere Fachrichtungen. Sie werden in der Regel im ersten und zweiten Studienjahr belegt. Ihr Ziel besteht darin, den Studenten zur Erhöhung ihrer Allgemeinbildung, zur Entwicklung unterschiedlicher Denkweisen und zur Erweiterung ihres Wissenshorizonts zu verhelfen.

Forschungsprojekte außerhalb des Curriculums: Trotz des geringsten Anteils am Curriculum haben sie sich als ein unentbehrliches Mittel zur Förderung der Schlüsselkompetenz der Studenten bewährt. Die meisten Studenten zeigen großes Interesse daran. Bei dieser praktischen Gelegenheit befassen sie sich in Gruppen unter der Betreuung der Lehrer mit den vom ihnen selbst ausgewählten Forschungsthemen. Sie recherchieren themenbezogene Literatur und verfassen mit Hilfe der wissenschaftlichen Methoden ihre Forschungsarbeit. Ihre Forschungskompetenzen werden dadurch erweitert. Aus dem Gesamtzusammenhang des bisher Erörterten kann geschlossen werden, dass das neue Curriculum eine wichtige Maßnahme ist, Studenten mit interdisziplinären Kenntnissen und Forschungskompetenz heranzubilden.

2.2.3 Übungsprogramme und wissenschaftliche Veranstaltungen außerhalb des Curriculums

Im Vergleich zu den Mittelschulen haben Studenten an den Universitäten mehr Freihraum. Aus diesem Hintergrund kommt die Collegeleitung zur Erkenntnis, dass Forschungskompetenz auch in der Freizeit geübt werden kann. Zur Alternative bietet das Institut einige wissenschaftliche Übungsprogramme und Veranstaltungen. Wichtige Programme sind vor allem „SRTP-Projekt" und „Joint-Projekt Videokonferenz". Im Folgenden werden die beiden Programme getrennt dargestellt:

1) Übungsprogramm „SRTP-Projekt" : „SRTP" ist die Abkürzung für „Student Research Training Programm". Seit 1998 führt die Universität Zhejiang jährlich dieses Programm durch mit dem Ziel:

- den Studenten einen Zugang zum führenden Fachgebiet und einen Raum, in dem sie sich frei entfalten können, zu bieten und
- bei der Durchführung des Projektes die Schlüsselkompetenz der Studenten wie das Kreativitätsbewußtsein, die Selbständigkeit und Projektkompetenz zu entwickeln.

Diese Projekte werden in der Regel in Form von Gruppenarbeit durchgeführt, wobei sich die Projektgruppen in bestimmten Zeiträumen im Jahr aktiv, selbständig und kooperativ mit den Forschungsthemen beschäftigen. Als Forschungsergebnisse präsentieren sie ihre Arbeiten.

Inzwischen haben Studenten im Fremdsprachencollege in den Jahren zwischen 2005 und 2010 jeweils 16, 63, 75, 77, 74 und 89 Projekte durchgeführt. Die Beteiligungsrate der Studenten betrug 95% und die Anleitungsrate der Professoren etwa 63%. Die Anzahl der Teilnehmer aus dem Institut für Deutschland erhöht sich im Jahr 2010 erheblich: 14 von 20 Germanistik-Studierenden im 6. Semester haben an 10 Projekten teilgenommen.*

2) Das internationale Joint-Seminar: Ein weiteres Übungsprojekt ist das internationale Joint-Seminar, nämlich die „Videokonferenz" zwischen den Studenten vom Institut für Deutschlandstudien an der Universität Zhejiang und von der Universität Kassel im Fach DaF., wobei die folgenden angestrebten Lernergebnisse zu erwarten sind:

- Fähigkeit zur selbständigen Auswahl des Forschungsgegenstandes und Entwicklung einer wissenschaftlichen Fragestellung,
- Fähigkeit zur Durchführung der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung,
- Fähigkeit zur angemessenen Präsentation und kritischen Evaluation des eigenen Projektes,
- interkulturelle Kommunikationskompetenz und Fähigkeit zur Teamarbeit durch Diskussion mit deutschen Kommilitonen und
- Fremdsprachen- und Medienkompetenzen anhand des Medienwerkzeugs „Videokonferenz".

Das Joint-Seminar findet einmal in der Woche für zwei Stunden statt. Die beiden Gruppen werden weiterhin in kleine Projektgruppen so gegliedert, dass jede Projektgruppe aus 3-4 Mitgliedern besteht.

In jeder Einheit der Videokonferenz trägt zuerst eine chinesische Projektgruppe nach dem vorher versprochenen Plan ihre Präsentation zu einem bestimmten Thema mit Hilfe des PPTs von ca. 30 Minuten vor. Dann folgt

* Diese Daten werden von der Abteilung für Studienangelegenheit der Universität Zhejiang geliefert.

Tabelle 1: Themen des Sommersemesters 2009

Nr.	Themen
G1	Unterschiede und Analyse der Konsumkultur und -struktur zwischen chinesischen und deutschen Studentinnen
G2	Wechselwirkungen zwischen Werbung und Massenkultur
G3	Einflüsse großer Sportveranstaltungen auf den lokalen Tourismus am Beispiel FIFA-WM 2006 in Deutschland und der Olympiade 2008 in Beijing
G4	Die Entwicklung deutscher Aktiengesellschaften nach dem Zweiten Weltkrieg und deren Einfluss auf China
G5	Methoden des Wortschatzlernens
G6	Deutschland als Vorbild für China: - Anregungen aus dem deutschen „Wirtschaftskreislauf und Abfallbewirtschaftungsgesetz" für die Entwicklung des Wirtschaftskreislaufs in China - Warum ist Deutschland für chinesische Unternehmen das Messeland erster Wahl? - Die deutsche Politik des Finanztransfers und ihre Übertragbarkeit auf die chinesische Finanzpolitik

Tabelle 2: Themen des Wintersemester 2010

Nr.	Themen
G1	Die Autorität in der Familie – Diskussion über das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern
G2	Alternative zum Berufsleben oder zur Weiterbildung nach dem Abschluss des Bachelorstudiums --Eine Untersuchung
G3	Das Ideal des Konfuzius-Instituts im Vergleich zum Goethe-Institut
G4	Immer größerer Marktanteil der chinesischen Autos in China
G5	Abhängigkeit der chinesischen Studenten von Eltern
G6	Die Schulischen Uniformen in China

die Diskussion darüber. Anschließend präsentiert eine deutsche Projektgruppe mit Hilfe eines PPTs die von ihr korrigierten Präsentationen der chinesischen Projektgruppen, die letztes Mal präsentiert wurden und äußert didaktische Reflexionen über die Präsentationen. Alles läuft vor der Kamera mithilfe des Videokommunikationssystems. Die Themenauswahl des Seminars erfolgt nach dem Prinzip, die Interessen beider Seiten zu berücksichtigen. Die Themen sollen natürlich auch für den Kulturaustausch geeignet sein. Zum Schluss sollte jeder chinesische Teilnehmer einen Bericht über das gewählte Thema schreiben.Die Themen, die von chinesischen Projektgruppen präsentiert werden, werden im Folgenden aufgelistet. Sie beziehen sich auf Themen in zwei Semestern: Vor der Videokonferenz haben die Leiter beider Seiten ein „Gemeinsames Videokonferenzprojektkonzept" ausgearbeitet, worin die konkreten Aufgaben und Lernziele der beiden Gruppen festgelegt werden. Die Aufgaben der Hangzhouer Gruppe sehen wie folgt aus:

- Themenauswahl-und vorbereitung, Recherche,
- Vorbereitung der Präsentationen auf Deutsch,
- Vortrag per Videokonferenz,
- Beantwortung der Fragen der Kassler Gruppe,
- aktive Teihnahme an der Diskussion,
- Studie zu den Verbesserungsvorschlägen und Hilfsangeboten der Lernpartner.

Die zu erfüllenden Lernziele sehen wie folgt aus:

- Erweitung der Gruppenarbeitsfähigkeit, der Diskussions- und Argumentationsfähigkeit sowie der Fertigkeiten der deutschen Sprache,
- Aufbau von Forschungskompetenzen und anderen Schlüsselkompetenzen.

Die Kassler Gruppe hat folgende Aufgaben zu erfüllen:

- Perzeption der Präsentationen der chinesischen Gruppen,
- Beobachtung des Verlaufs der Videokonferenz,
- Fragenstellen und Diskussion nach den Präsentationen,
- Studie der Präsentationen,
- Verbesserungsvorschläge und Hilfsangebote der Präsentationen per Videokonferenz,
- Empirische Forschung zur Videokonferenz.

Und die Lernziele dieser Gruppe sehen wie folgt aus:

- mediendidaktische Analyse neuer Hilfswerkzeuge im DaF Unterricht,
- Teamorientierte didaktische Reflexion über die Präsentationen,
- Erweiterung von Medienkompetenzen und Vermittlungskompetenzen der eigenen Kultur,
- Erwerb von Schlüsselkompetenzen.

Zusammenfassend kann behauptet werden, dass die beiden Gruppen ihre Aufgaben und Lernziele gut erfüllt haben. Im Laufe der Videokonferenzen haben sie ihre Forschungskompetenzen beträchtlich verbessert. Neben o.g. Programmen beteiligen sich die Studenten noch an der Forschungsarbeit der Professoren, wodurch sie nicht nur ihren Wissenshorizont erweitert haben, sondern sich dabei auch wissenschaftliche Forschungsmethoden und Denkweisen erworben haben. Weiterhin bietet das Fremdsprachencollege den Studenten regelmäßig wissenschaftliche Vorträge, Diskussionen sowie fachbezogene Wettbewerbe mit dem Ziel, die Forschungskompetenz der Studenten allseitig zu entwickeln.

3. Bewertung und Wirkungen der Übungsstrategie

Bewertung der Übungsstrategie aus didaktischer Perspektive

Mit der anhaltenden Erneuerung der Bildungstheorien haben sich in der modernen Zeit verschiedenartige Lehrmethoden entwickelt, die auf die Bildung der vollständigen Menschen abzielen. Im Folgenden werden zwei didaktische Ansätze kurz erläutert, mit denen Studenten beim Studium sowohl Fach-, als auch Sozial-, Innovations-, Handlungs- und Denkkompetenz erwerben könnten.

1) Forschendes Lernen:

Dem Konzept „Forschendes Lernens" kommt im Rahmen der Heranbildung der Forschungskompetenz eine wichtige Bedeutung zu. Dieses Konzept lässt sich auf Humboldts Ideal der Universität: „Universitäten sind der gesellschaftliche Ort zur Entwicklung, Diskussion und Aneignung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Methoden" zurückführen (Euler 2005, S. 255). Den Begriff „Forschendes Lernen" können wir auch so verstehen, dass man von den Studenten verlangt, dass sie ihre Rolle zwischen passiven Empfängern und aktiven Fachkräften bei der Auseinandersetzung mit dem Wissen wechseln und dass die Studenten in eine studentenzentrierte Lernsituation gebracht werden, in der sie sich das

Neue wirklich aneignen (Reiber 2007, S. 9). Aber in welchem Zusammenhang steht „Forschendes Lernen“ mit der curricularen Struktur? Mit anderen Worten, welche Lehrveranstaltungen können den reibungslosen Ablauf des „Forschenden Lernens“ gewährleisten? Dies bleibt als zentrale Frage auf der Tagesordnung von Pädagogen. In Projekten lernen gewinnt hierbei an Bedeutung.

2) In Projekten lernen

Die Projektidee ist nicht neu, aber in der Pädagogik kommt sie erst in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts sowohl als Perspektive einer verstärkt diskutierten Schulreformidee, als auch in der Hochschuldidaktik vor. Kreajci hat das Lernen in Projekten wie folgt definiert: „Mit Projektunterricht bezeichnet man didaktische Unternehmungen, die auf Bewältigung eines oft umfangreichen und komplexen Vorhabens durch gemeinsame Anstrengung von Lernenden und Lehrenden abzielen“ (Schuster 1993, S. 194). In diesem Sinne unterscheidet sich der Projektunterricht theoretisch und praktisch vom klassischen Schulunterrricht, weil ihm ein Höchstmaß an curricularer Offenheit zukommt. Die Studenten können in diesem Zeitraum als Subjekte des Lernens, lediglich begleitet von notwendigen Instruktionen und Anregungen ihrer Lehrer ein selbst geplantes Projekt durchführen, meistens auch ohne strenge Begrenzung von Zeit und Ort.

Wie sieht denn die Beziehung zwischen der Übungsstrategie im Fremdsprachencollege der Universität Zhejiang und den didaktischen Ansätzen des „Forschenden Lernens“ und Projektunterrichts aus?

Wie angedeutet, besteht das Hauptziel des Fremdsprachencollges in der Erweiterung der interdisziplinären und innovativen Kompetenzen der Studenten durch zielorientierte Forschungsübung. Die o.g. drei Maßnahmen, insbesondere die Einführung der Seminare und der Übungsprogramme „SRTP-Projekt“ und „Joint-Projekt Videokonferenz“, verkörpern genau den Geist des „Forschenden Lernens“ und des Projektunterrichts.

Betrachten wir zuerst die Seminare: Als moderne interaktive Lehrveranstaltung haben Seminare die Vertiefung und Anwendung des schon von Studenten erworbenen Grundwissens zur Funktion. An der Unviersität Zhejiang wird in den letzten Jahren das Seminarkonzept verstärkt eingeführt. Im Institut für Deutschlandstudien zum Beispiel werden fast alle intensiven Deutschkurse in den ersten zwei Studienjahren von Studenten besucht, während das Seminar im dritten und vierten Studienjahr eine entscheidende Rolle spielt. Die Seminare bestehen in der Regel aus vier Teilen: Themen auswählen, Materialien sammeln und Referat vorbereiten, Referat halten und diskutieren sowie Seminararbeit verfassen. Im Seminar wird versucht, an konkretem Material problemorientiert zu arbeiten, Fragen zu stellen und zu lösen. Dabei wird gleichberechtigte Teilhabe von Gedanken, Kritik und Auseinandersetzung gefordert. In diesem Sinne wird das Konzept „Forschendes Lernen" zur Erfüllung gebracht und zwar je höher das Seminarniveau ist, desto tiefer geht in das Fachgebiet und entsprechend stärker verlangt vom Studierenden die Forschungskompetenz.

Das Joint-Seminar „Videokonferenz“ findet im Rahmen einer Kommunikationslernform und einer interaktiven Kooperation zwischen zwei entfernten Standorten statt, wobei die Durchführung eines wissenschaftlichen Forschungsprojektes und die Heranbildung der Schlüsselqualifikation im Vordergrund stehen. In Anbetracht dieser Tatsachen kann man behaupten, dass die „Videokonferenz" sowohl in Bezug auf die Form als auch in Bezug auf den Inhalt eine wichtige Maßnahme zum Forschungstraining ist. Sie befähigt die Studierenden zum kreativen Denken. Im Folgenden möchte ich näher auf dieses Thema zu sprechen kommen:

Zum interdisziplinären forschenden Lernen

Was die Forschungsgegenstände der Videokonferenz anbelangt, so weisen sie in hohem Maße einen interdisziplinären oder fachüberschneidenden Charakter auf. Das Zusammenspiel der verschiedenen Disziplinen stellt den Nährboden für Kreativität dar. Das verkörpert einerseits das Wesen der Universität Zhejiang, innovativen Nachwuchs heranzubilden, andererseits das Bildungsideal, das Zwei-Fächer-Studium zu motivieren und allseitige Fachkräfte heranzubilden. Was die Lernform der Videokonferenz betrifft, so steht eine hochschuldidaktische Innovation im Vordergrund. Kein Maßstab wird von beiden Forschungsgruppen erwartet, so dass das Verantwortungs-, Kooperations- und Gemeinschaftsbewusstsein der Beteiligten gefördert werden. Diese zugelassene Beliebigkeit durch keine Lehrbücher, wenig Rahmenbedingungen bietet den Teilnehmern eine ungeheure Bühne des selbstgesteuert kreativen Lernprozesses und eine Chance der Anwendung der Forschungsmethoden in eigenverantwortlicher Arbeit. Dies verkörpert die Bildungsidee der Universität Zhejiang, durch studentenzentrierte und forschungsorientierte Bildung in die Reihe der besten Universitäten der Welt zu rücken.

Zum Lernen in Projekten

Die Videokonferenz gehört zum projektorientierten Lernen, in dem den Teilnehmern bei der Auswahl, Vorbereitung, Durchführung und Reflexion der Projekte ein hohes Maß an Selbstbestimmung zukommt, was einerseits dem Bildungsideal der Universität und andererseits den Anforderungen der modernen Gesellschaft an Studenten entspricht.

Zur kommunikativen Plattform

Die Lernform der Videokonferenz ist durch reflexionsorientierte Diskussion geprägt. Im Hinblick auf diese kommunikative Lernweise ist Videokonferenz nützlich für die Erhöhung der Ausdrucks- und Formulierungsfähigkeit der Studenten, so dass diese Lernplattform viel zur Erreichung des sprachlichen Bildungsziels beiträgt.

Zum interkulturellen Ansatz

Die Videokonferenz geht aus dem interkulturellen Ansatz hervor. Unterschiedliche Lebenserfahrungen und Lernsituationen haben oft dazu geführt, dass zwei gleichaltrige Gruppen wegen unterschiedlicher Bewertungskriterien zu einem selben Thema entgegengesetzte Meinungen äußern. Man kann schwer beurteilen, wer richtig oder falsch ist, jedoch bietet das den Studenten gute Gelegenheit, mehrdimensionale Denkweise zu entwickeln, Kulturvielfältigkeit kennenzulernen und Refle-

xionen über eigene Kultur anzustellen. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass das Kennzeichen der Videokonferenz die interkulturelle Unterrichtsumgebung ist. Die Fähigkeiten, die in der Videokonferenz herangebildet werden, beziehen sich wie o.g. auf selbstständige Forschung der interkulturellen Themen, Teamfähigkeiten unter interkulturellen Bedingungen und Präsentationsfähigkeiten zu bestimmten interkulturellen Themen. Auch die Gestaltung der Videokonferenz ist durch die Interkulturalität geprägt. Dies kann von folgenden Seiten betrachtet werden:

- Die Methoden der Videokonferenzen werden miteinander geknüpft, worin eine Kohärenz leicht zu finden ist, z.B. sowohl die Präsentationen der chinesischen Gruppen als auch die von deutschen Gruppen angestellten didaktischen Reflexionen über die Präsentationen erfolgen in Form von Referaten. Die gegenseitige Interaktion von selben Methoden kann die chinesische Lerngruppe dazu bringen, über ihre eigenen Vorträge nachzudenken und von den deutschen Gruppen etwas Nützliches zu lernen. Auf diese Weise können ihre Präsentationsfähigkeiten verbessert werden. Wir können hier von „interkultureller Anlehnung" sprechen.
- Organisationsformen: Was die Sozialform der Videokonferenz betrifft, so ist sie eigenartig. Sie kann als Teilgruppenunterricht betrachtet werden. Obwohl die Verbindungen zwischen den deutschen Gruppen und den chinesischen Gruppen, vom Ort beschränkt sind, sind sie aber durch Videokommunikationstechnik „frontal" geworden. Diese Organisationsform ermöglicht die Gruppenarbeit zwischen der Zielkultur und der Ausgangskultur und die Interaktion der beiden Kulturen wird verwirklicht.
- Lehr-Lern-Weisen: Die Aktionsform der zwei Gruppen ist direkt. Die deutsche Gruppe wendet sich direkt an die chinesische Gruppe, gibt der chinesischen Gruppe ihre Vorschläge in Form eines Vortrages. Dies ermöglicht den Meinungsaustausch zwischen zwei Gruppen und bietet den chinesischen Studenten die Möglichkeiten, über fremde Kultur zu reflektieren. Weil die zwei Gruppen verschiedene Kulturen repräsentieren, gewinnt der Meinungsaustausch unter dem Blickwinkel vom Erwerb der interkulturellen Kompetenzen an Bedeutung.

Wirkungen der Übungsstrategie

Die Wirkungen der Übungsstrategie im Fremdsprachencollege der Universität Zhejiang lassen sich von zwei Seiten beleuchten, nämlich von der Seite der Universität und Chinas und von der Seite der Studenten.

Zuerst betrachten wir die Wirkungen der Übungsstrategie auf den Aufbau einer forschungsorientierten Elite-Universität und auf die Prosperität Chinas.

Die Universität Zhejiang zählt zu den forschungsorientierten Universitäten Chinas, die durch die Einheit von Lehre und Forschung geprägt sind. Sie befindet sich gerade auf dem Weg zu einer Elite-Universität, in der innovative Fachkräfte herangebildet werden sollen, die neues Wissen zu hinterfragen und Neuland zu beackern wagen. In Anbetracht dieser Tatsache sind die Forschungsübungen sowohl für die Erfüllung des Bildungsziels der Universität als auch für die Heranbildung der aktiven und kreativen Absolventen von Bedeutsamkeit. Daher kann man sagen, dass die Forschungsübungen entscheidend für die Entwicklung der Universität Zhejiang sind. Ferner ist die Übungsstrategie der studentischen Forschungskompetenz für die Entwicklung Chinas von strategischer Relevanz.

In der Geschichte spielte die Hochschulbildung eine unersetzliche Rolle in der Entwicklung eines Landes, wie die Universität zu Berlin im 19. Jahrhundert in Deutschland und die Universität Tokyo in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts in Japan zeigte. Daraus wäre der Schluss zu ziehen, dass die Prosperität Chinas von der Nachwuchskraft mit Forschungskompetenz und guter Persönlichkeit abhängt, die in der Lage und bereit ist, ihr Wissen und Können in die Praxis umzusetzen. Infolgedessen kann man behaupten, dass die Forschungsübungen an Universitäten eine wichtige Maßnahme zur Erreichung der nationalen Politik „Aufschwung durch Wissenschaft, Technik und Bildung" sind.

Nicht unerwähnt darf hier bleiben, dass die Übungen zum Erwerb der Forschungskompetenz das Tempo des Aufbaus eines innovativen Landes beschleunigen. Zur Zeit wird in China der Gedanke „Aufbau eines innovativen Landes" hervorgebracht. Die Realisierung dieser Idee hängt davon ab, ob es kreative Fachkräfte gibt. Diese Frage hängt wiederum davon ab, ob die chinesischen forschungsorientierten Universitäten, die als Stützpunkt zum Aufbau des innovativen Landes betrachtet werden, kreativen Nachwuchs mit Forschungskompetenz heranbilden können. Hinsichtlich dieser Tatsache müssen die praxisorientierten Übungsprogramme, die sich als eine Wiege kreativer Fachkräfte bewährt haben, an der Universität umfassend und tiefgehend durchgeführt werden.

Was die Studenten anbelangt, so haben sich die Forschungsübungen als wirkungsvolle Maßnahmen zu ihrer Kompetenzerhöhung bewährt. Zum Beleg dieser Behauptung werde ich anhand der Videokonferenz erklären, wie die Studenten in diesem Seminar interkulturelle Kompetenz erworben haben, und zwar in drei Richtungen, nämlich in kognitiver, affektiver und pragmatischer Dimension der interkulturellen Kompetenz.

Tabelle 3

Lehrziele	sehr gut	gut	befriedigend	unbefriedigend
Erweiterung des Wortschatzes	66.7%	16.7%	11.1%	5.50%
Verbesserung der Sprechfertigkeiten	55.6%	27.8%	12.6%	4%
Verbesserung der grammatischen Kenntnisse in Bezug auf das PPT-Schreiben	50.0%	22.2%	16.7%	11.1%
Hörverständnis	66.7%	16.00%	14.56%	2.74%
Erwerb interkulturellen Wissens	38.9%	33.3%	16.7%	11.1%

Tabelle 4

Fähigkeiten	Ja	Nein	einigermaßen
Interkulturelle Lernbereitschaft:	68.6%	0	31.4%
Kommunikationsfähigkeiten	72.2%	0	27.8%
Spontane Reaktionen	87.8%	5%	7.2%
Kreatives Verhalten im Kulturaustausch	80.0%	2.2%	17.8%
Toleranz gegenüber Fremdkultur	66.7%	11.1%	22.2%

Tabelle 5

Kompetenzen	Ja	Nein
Teamfähigkeiten unter interkulturellen Bedingungen	100%	0
Selbstständige Forschung über interkulturelle Themen	83.3%	16.7%
Fähigkeiten zur kulturbezogenen Informationsrecherche	86.7%	13.3%
Präsentationsfähigkeiten zu einem bestimmten Kulturthema (insbesondere PPT - Kompetenz)	87.8%	12.2%
Thematisierung eines Kulturphänomens	82.2%	17.8%

Ich habe 18 Teilnehmer der Videokonferenz schriftlich befragt, um die Resultate der Videokonferenz zu untersuchen. In kognitiver Dimension, nämlich im Hinblick auf Kulturwissen und Fremdsprachenkenntnisse: In Tabelle 3 kann man die Meinungen der Lernenden zu der Frage erfahren, inwiefern die Videokonferenz zu folgenden Lehrzielen beigetragen hat.

Aus dieser Tabelle ist ersichtlich, dass nach Meinung der befragten chinesischen Studenten sowohl ihre Sprachkenntnisse wie der Wortschatz, die Sprechfertigkeiten und das Hörverständnis als auch ihre Kenntnisse über die Ziellandkultur durch die Videokonferenz wesentlich verbessert werden. Diese Ergebnisse zeigen, dass die Videokonferenz als guter Vermittelter der Sprachkenntnisse und des Kulturwissens dienen kann. In affektiver Dimension, im Hinblick auf kulturbezogene emotionelle Fähigkeiten: Heutzutage werden Kompetenzen wie interkulturelle Lernbereitschaft und Toleranz gegenüber Fremdkulturen sehr gefragt. Die chinesische Gruppe vertritt die Auffassung, dass durch die Videokonferenz diesbezügliche Fähigkeiten gut erworben werden können. Fast alle Befragten haben gemeint, dass sie durch die Videokonferenz gelernt haben, wie man sich an die interkulturellen Lernbedingungen anpassen kann. Die Ergebnisse zu der Frage, ob Sie in der Videokonferenz die folgenden Fähigkeiten erwerben konnten, lassen sich aus Tabelle 4 ablesen. Daher kann man die Videokonferenz als einen guten Lernraum für kulturbezogene emotionelle Fähigkeiten ansehen. Die Videokonferenz verlangt von den Lernenden, dass sie auf eine bestimmte interkulturelle Situation schnell reagieren. Dies setzt eine gute mentale Vorbereitung auf das Lernen unter interkulturellen Lernbedingungen voraus. Die Interaktion zwischen zwei fremden Kulturen in der Videokonferenz ermöglicht den chinesischen Lernenden, entsprechende Fähigkeiten zu erwerben. In pragmatischer Dimension, im Hinblick auf praktische Kulturkompetenz: Die Befragten haben diesbezügliche Kompetenzen sehr geschätzt. Die Ergebnisse zu der Frage: „Hat die Videokonferenz zu folgenden Fähigkeiten Hilfe geleistet?“ sind in Tabelle 5 zu sehen. Aus den Daten der Tabelle kann man feststellen, dass die Videokonferenz als eine „Übungsstelle“ der interkulturellen Kompetenz bezeichnet werden kann, weil die Lernenden in der Videokonferenz selbst ein interkulturelles Projekt durchführen und dessen Ergebnis präsentieren sollen. Die interkulturellen Kompetenzen der Studenten können auf diese Weise herangebildet werden. Aus dem bislang Ausgeführten wird ersichtlich, dass das Joint-Seminar „Videokonferenz“ den Studenten viel Nutzen bringt. Dieses Projektstudium mit Beteiligung von Kopf, Herz und Hand im interkulturellen Fremdsprachenunterricht leistet einen Beitrag zum Motivieren und zum Üben der studentischen Forschungskompetenz und es entspricht auch vollkommen den Prinzipien des forschenden Lernens und Klipperts Theorie über Forschungskompetenz.

4. Fazit

Angesichts der Globalisierung und Internationalisierung ist hochqualifizierter Nachwuchs mit internationalen Aspekten und Schlüsselkompetenzen sehr gefragt. Die chinesischen Universitäten sind mit der heiklen Frage konfrontiert, warum sie keine hervorragende Nachwuchsforscher bzw. Nobelpreisträger heranbilden können. Angesichts dieser Frage sind Reform und Modernisierung der Universität eine Daueraufgabe für chinesische Universitäten geworden. Aus diesem Grund schenkt die Universität Zhejiang der Steigerung der Forschungskompetenz und der Kreativität ihrer Studenten besondere Aufmerksamkeit, indem die Konzepte „Forschendes Lernen“ und praxisorientiertes Lernen in Projekten umfassend eingeführt werden. Die Tatsachen zeigen, dass die Studenten von den zielorientierten Forschungsübungen sehr profitiert haben. Infolgedessen sollte noch größerer Wert auf die praxisorientierte Forschungsübung an Universitäten gelegt werden, denn Forschung macht Wissen lebendig.

Literaturverzeichnis

Drosdowski, G. (Hg.) (1989): Duden: Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim/Wien/Zürich.

Euler, D (2005): Forschendes Lernen. In: Wunderlich, W./Spoun, S. (Hg.): Universität und Persönlichkeitsentwicklung. Frankfurt/New York, S. 255.

Liu, F. (2006): Entwicklung synergetischer Handlungskompetenz . München.

Reiber, K. (2007): Forschendes Lernen als Leitprinzip zeitgemäßiger Hochschulbildung. In: Baatz, C./Richter, R. (Hg.): Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik. Tübingen, S. 9.

Schuster, K. (1993): Einführung in die Fachdidaktik Deutsch (3. überarbeitete Auflage). Hohengehren.

Vorländer, H. (2003): Radikale Reform ohne Staat. In: Zeitschrift Forschung & Lehre, 10. Jg./H. 12, S. 429-431.

Klippert, H. (2010): Das neue Haus des Lernens; veröffentlicht unter: http://www.hs-pabneukirchen.at/beitraege/downloads/EVAHaus%20des%20Lernens.pdf [Aufruf am 30.11.2010]

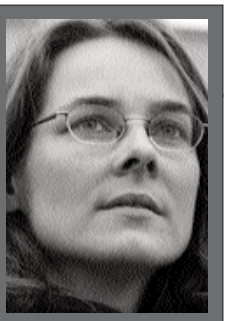
Klippert, H. (2010): Konzept der pädagogischen Entwicklung; veröffentlicht unter: http://www.rs-neumagen.de/pageID_6415506.html [Aufruf am 30.11.2010].

■ **Dr. Shen Guoqin,** Professorin für Deutsche Sprache und Literatur und das Bildungswesen, University of Zhejiang, School of Foreign Language, E-Mail: deuchn@zju.edu.cn

Dominik Allenspach & Vera Husfeldt

Bologna: Was ist die Haltung der Studierenden?

Dominik Allenspach



Vera Husfeldt

In connection with the debate on the Bologna reforms, highly contradictory data about the students and their attitudes are repeatedly published in many studies. Is there a meaningful basis? Swiss authors *Dominik Allenspach & Vera Husfeldt* pursue this question by comparing and critically appraising methods in their article **Bologna: What is the attitude of the students?** and arrive at new differentiating insights.

Ein Jahrzehnt nach der Konferenz zur Studienstruktur, die in Bologna den Grundstein für umfassende europaweite Veränderungen im Hochschulwesen legte, informiert eine Vielzahl von Analysen, Meinungsdarstellungen und Umfrageberichten über den Erfolg oder Misserfolg der Umsetzung der Empfehlungen aus der Bologna-Deklaration und den Papieren der Nachfolgekonferenzen. Nachdem die Einführung gestufter Studiengänge zunächst auf der einen Seite vor allem von den politischen Entscheidungsträgern euphorisch und auf der anderen Seite vor allem von wissenschaftlichen Verbänden sehr skeptisch und ablehnend aufgenommen wurde, schien sich in der Mitte des letzten Jahrzehnts eine breitere Akzeptanz durchzusetzen (Alesi et al. 2005; Reichert/Tauch 2005; Kehm/Teichler 2006). Die europaweiten Studierendenproteste im Jahr 2009 sind nun Zeugnis dafür, dass diese Akzeptanz zumindest in der jüngeren Zeit nicht mehr umfassend und für alle beteiligten Gruppierungen anzunehmen ist. Studierende scheinen wesentliche Aspekte der Reformen nicht gutzuheißen, dies zumindest kann den Aussagen der protestierenden Studierenden und Studierendenschaften entnommen werden. Protestveranstaltungen bringen es jedoch mit sich, dass nur die Haltungen derer zum Ausdruck kommen, die präsent sind, während die Haltung der meist größeren Anzahl von Betroffenen, die nicht präsent sind, unbekannt bleibt, egal ob sie den Protesten zustimmen, sie ablehnen oder eine neutrale Haltung dazu einnehmen. Gerade zur Beurteilung der aktuellen Situation im Hinblick auf die Akzeptanz des Bologna-Prozesses ist es jedoch von großer Bedeutung, umfassende Informationen über die Haltungen der Studierenden zu erhalten.

1. Zwischen Akzeptanz und Kritik: Forschung zu Bologna

In einer Phase höherer allgemeiner Akzeptanz gegen Mitte des letzten Jahrzehnts schien die größte Skepsis immer bei den Studierenden und den Lehrenden an den Hochschulen vorhanden zu sein. Wie Alesi et al. (2005) auf der Grundlage von Interviews berichten, wurden von dieser Gruppe vor allem die mangelnde Möglichkeit der Partizipation in den top-down gesteuerten Prozessen, ein Qualifikationsverlust durch Verkürzung der Studienzeit, der Verlust der Selbstbestimmung durch den erhöhten Druck zur Profilierung und Probleme der Studierbarkeit durch Überfrachtung hervorgehoben. Schaeper/Wolter (2008) kommen aufgrund einer Analyse der 2005 erhobenen Daten aus der deutschen Absolventenbefragung durch das HochschulInformations-Systems (HIS) (Briedis 2007) zu dem Ergebnis, dass in der Einschätzung der Studierenden die inhaltliche Qualität des Studiums durch die Reformen eher zu leiden hat. Bachelor-Absolventen von Universitäten schätzen demnach ihr spezielles Fachwissen, ihre Kenntnis wissenschaftlicher Methoden und ihre Methodenkompetenz geringer ein, als Diplom- oder Magister-Absolventen. Lediglich die eigene Sozialkompetenz wird von den Bachelor-Absolventen höher eingeschätzt.

Das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) in Gütersloh stellt im Gegensatz dazu aufgrund der Aussagen von ca. 94.000 befragten Studierenden vor allem in den Geistes- und Sozialwissenschaften einen deutlichen, messbaren Erfolg fest. Insbesondere Mobilität, Praxisbezug und Arbeitsmarktbezug würden nach den Ergebnissen einer vor kurzem veröffentlichten Studie (Chris-

toph/Roessler 2010) von allen Studierenden der neuen Studiengänge besser beurteilt. Nur bei den Ingenieurwissenschaften zeigten sich einzelne Probleme.
Die aktuelle HIS-Absolventenbefragung zeigt wiederum, dass Studierende der herkömmlichen Studiengänge ihre Studienbedingungen wesentlich günstiger beurteilen als Studierende der neuen Studiengänge. Es zeigen sich beispielsweise deutliche Probleme bei der Bewältigung des Stoffumfangs in den neuen Studiengängen (Heine 2010).
Im Rückblick auf das Jahrzehnt des Bologna-Prozesses gibt es gerade aus den Jahren 2009 und 2010 eine Reihe von Auswertungen, Analysen und Empfehlungen. Auffällig ist dabei, wie auch in den oben dargestellten Studien, immer wieder die große Heterogenität der Interpretationen. In einer Broschüre der Friedrich-Ebert-Stiftung wird beispielsweise in einem Artikel (Heine 2010) mit Besorgnis die in den neuen Studiengängen gestiegene Studienabbruchquote zur Kenntnis genommen und in einem nachfolgenden Artikel (Zervakis 2010) werden die geringeren Studienabbruchquoten als Erfolg des Bologna-Prozesses bezeichnet.
Vielfach werden Rahmenbedingungen des Studiums vor und nach Einsetzen der Reformen untersucht oder Studierenden werden zu ihren aktuellen Studienbedingungen und ihrer Studienzufriedenheit befragt. Aus dem Vergleich der Antworten von Studierenden der alten und der neuen Studiengänge wird dann implizit auf die Akzeptanz des Bologna-Prozesses geschlossen, ohne dass über die Haltungen der Studierenden zu diesem Thema empirische Evidenz bestünde. Es wäre ja durchaus denkbar, dass Studierende, die mit ihrer aktuellen Studiensituation im Bachelor-Studiengang zufrieden sind, dennoch eine kritische Haltung zum Bologna-Prozess haben. Auch die Akzeptanz oder Anerkennung der Ziele der Bologna-Deklaration ist nicht gleichbedeutend mit der Akzeptanz der Umsetzung dieser Ziele im Zuge des Bologna-Prozesses. So fragt eine Studie danach, ob die Studierenden die Ziele des Bologna-Prozesses unterstützen (Isserstedt et al. 2010). Die Ergebnisse fallen sehr positiv aus. Da hier aber explizit nach den Zielen und nicht nach der Umsetzung des Bologna-Prozesses gefragt wird, kann eine Akzeptanz des Bologna-Prozesses von Seiten der Studierenden nur bedingt abgelesen werden.
Deutlichere Ergebnisse zu dieser Frage liefert die Untersuchung der European Students Union "Bologna With Students Eyes" in 33 Ländern, die sich allerdings auf die Befragung von Studierendenschaften beschränkt und keine direkten Einschätzungen von den Studierenden selbst einholt (Cacciagrano et al. 2009). Der Bericht dieser Studie zeigt beispielsweise eindrücklich, dass nach Ansicht der Studierendenschaften die Reformen in den meisten europäischen Ländern nur oberflächlich in Form leerer Strukturen umgesetzt wurden. Insbesondere werden mangelnde Partizipationsmöglichkeiten und die Vernachlässigung der sozialen Dimension genannt. Gerade auch in Hinblick auf die sonst hoch gelobten Erfolge bei der Mobilität kritisieren die Studierendenvertretungen die Ungleichheit, mit der Mobilität für die Studierenden realisiert wird. Mobilität scheint dieser Umfrage zu Folge immer noch ein Privileg der Studierenden ohne Familien und ohne besondere Bedürfnisse zu sein. Insgesamt haben die Studierendenvertretungen eher den Eindruck, dass die soziale Dimension für ihre Regierungen keine politische Priorität darstellt, wobei andere Studien, wie beispielsweise die 19. Sozialerhebung in Deutschland (Isserstedt et al. 2010) ihnen in diesem Punkt deutlich recht geben. Die Studierendenschaften berichten von Diskriminierungen gegen sozio-ökonomisch schlechter gestellte Studierende, Studierende mit Kindern, behinderte Studierende und Studierende, die sich ihren Lebensunterhalt mit einer Arbeit finanzieren müssen. Die Studiengebühren, Lebenshaltungskosten etc. steigen der Umfrage zufolge so stark, dass immer mehr Studierende sich gezwungen sehen, Teilzeitbeschäftigungen anzunehmen.
Wenn also die Haltungen der Studierenden zum Bologna-Prozess betrachtet werden, scheint vor allem die soziale Dimension ein Kernthema zu sein. Auch für die Schweiz kann die Vernachlässigung der sozialen Dimension als einer der Hauptpunkte studentischer Kritik am Bologna-Prozess festgestellt werden. In dem von der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) und dem Verband der Schweizer Studierendenschaften (VSS) gemeinsam publizierten Bericht „Studieren nach Bologna - die Sicht der Studierenden" wird dieser Punkt von den Befragten besonders hervorgehoben (Dell'Ambrogio et al. 2009). Es zeigt sich auch für schweizerische Hochschulen eine Unterrepräsentanz von Studierenden aus sogenannten bildungsfernen Schichten. Trotz des Wortes „Bologna" in ihrem Titel ist jedoch auch die Studie des CRUS und VSS eher eine allgemeine Zufriedenheitsbefragung der Studierenden zu ihrer Studiensituation und lässt keine Aussagen über die Haltungen der Studierenden zum Bologna-Prozess zu.

2. Befragung von Studierenden in der Schweiz

Um nähere Informationen dazu zu bekommen, welche Haltungen die Studierenden an schweizerischen Hochschulen zur Umsetzung der Bologna-Reform insbesondere mit Blick auf die von den Studierendenschaften als äußerst wichtig betrachtete soziale Dimension haben, wurde im Herbstsemester 2009 im Rahmen eines Seminars zu empirischen Methoden an der Universität Basel eine Umfrage dazu durchgeführt. Ziel der Studie war es, herauszufinden, wie Studierende den Einfluss des Bologna-Prozesses auf unterschiedliche Aspekte ihres Studienlebens einschätzen. Aufgrund der oben dargestellten Bedeutung der sozialen Dimension in diesem Zusammenhang stand vor allem folgende Hypothese im Fokus: Finanziell schlechter gestellte Studierende, Studierende mit Kindern und Studierende, die sich ihren Lebensunterhalt mit einer Arbeit finanzieren müssen, haben tendenziell eine kritischere Haltung zum Bologna-Prozess als Studierende, die keine familiären Verpflichtungen und deren Lebensunterhalt auch ohne Beschäftigung gesichert ist. Dies gilt insbesondere für die Haltung gegenüber Aspekten, die die Rahmenbedingungen für ein selbstbestimmtes und sozial gestaltetes Studium betreffen.

3. Methode

Auf der Grundlage intensiver Auseinandersetzung mit der Thematik des Bologna-Prozesses wurden im Herbstsemester 2009 Aspekte zusammengestellt, die die Haltung der Studierenden zu verschiedenen Aspekten des Bologna-Prozesses zum Ausdruck bringen. Dazu gehören strukturelle, inhaltliche und persönliche Aspekte sowie Aspekte, die die Partizipation und die Hochschulebene oder hochschulübergreifende Ebene betreffen. In einem Online-Fragebogen an Studierende schweizerischer Hochschulen wurden diese Aspekte aufgenommen und jeweils mit der Frage verbunden, ob die Studierenden der Ansicht sind, dass der Bologna-Prozess positiv oder negativ zu den jeweiligen Punkten beitrage. Die Antwortmöglichkeiten sind auf einer fünfstufigen Likert-Skala mit Werten zwischen -2 und 2 gegeben, wobei negative Werte eine negative Haltung zum Bologna-Prozess auf die jeweiligen Aspekte meint, positive Werte stehen für eine positive Haltung und 0 für eine neutrale Haltung. Zusätzlich zu diesen Akzeptanzfragen wurden Hintergrundinformationen zum Studium, zum Bildungshintergrund und zur familiären und finanziellen Situation sowie zu den Gründen der Studienwahl einbezogen.
Da für die Datenerhebung eine systematische Adressierung des Fragebogens an die Studierenden wegen fehlender Zuwilligungen der Hochschulen leider nicht möglich war, wurde das Datenerhebungsverfahren des Snowball Sampling (Goodman 1961) gewählt. Von den Teilnehmenden des Seminars wurde der Fragebogen per Mail an ihnen bekannte Studierende an schweizerischen Hochschulen verteilt, mit der Aufforderung, diesen an weitere Studierende zu versenden. Die angefallene Stichprobe in der Größe von 320 befragten Studierenden zeigt eine recht große Variabilität auf. Die Antworten stammen von Studierenden von insgesamt 13 Hochschulen und Fachhochschulen sowie verschiedensten Fachrichtungen und stellen ein breites Bild der Haltungen von Studierenden dar. Dennoch muss betont werden, dass die vorliegende Stichprobe nicht repräsentativ für die Studierenden an schweizerischen Hochschulen ist. Ein Eindruck darüber, wie sich die vorliegende Stichprobe situieren lässt, kann anhand der Tabelle 1 gewonnen werden. Sie zeigt den Anteil der Bachelor- und Master-Studierenden an allen schweizerischen Hochschulen im Vergleich zur vorliegenden Stichprobe. Aufgrund der Nichtrepräsentativität der Stichprobe haben die nachfolgenden inferenzstatistischen Ergebnisse nur explorativen Charakter und sind vorsichtig zu interpretierende Hinweise auf die Haltung der Studierenden zum Bologna-Prozess. Um die Daten auszuwerten und die genannte Hypothese überprüfen zu können, wurden die folgenden datenanalytischen Schritte durchgeführt: Analyse der Datenstruktur mittels einer Hauptkomponentenanalyse; Item und Skalenanalysen; Zusammenfassung passender Items zu Skalen nach dem Graded-Response-Modell; Inferenzstatistische Überprüfung der Hypothese unter Verwendung der neu gebildeten Skalen.

Tabelle 1: Studierende nach Hochschule, Fachhochschule und Studienstufe 2009/2010

Studierende nach Hochschule, Fachhochschule und Studienstufe 2009/2010		Bachelor	Bachelor Sample	Master	Master Sample	Andere Studienstufe Sample	Total	Total Sample
ETH	Lausanne	3 617	0	1 490	0	0	5 107	0
	Zürich	7 037	7	3 656	22	1	10 693	30
Universitäten	Basel	6 202	68	2 165	35	6	8 367	109
	Bern	7 330	5	2 339	5	2	9 669	12
	Fribourg	5 139	1	2 091	2	4	7 230	7
	Genf	6 899	0	3 691	0	0	10 590	0
	Lausanne	6 282	0	2 624	0	0	8 906	0
	Luzern	1 405	0	608	0	0	2 013	0
	Neuchatel	1 980	0	1 085	1	0	3 065	1
	St. Gallen	3 550	0	1 864	3	0	5 414	3
	Svizzera italiana	1 141	0	1 178	0	0	2 319	0
	Zürich	12 159	3	1 282	4	1	13 441	8
	Andere	516	2	49	0	0	565	2
Fachhochschulen	HES-SO	12 816	0	1 022	0	0	13 838	0
	Berner FH	4 570	2	567	0	0	5 137	2
	FH Nordwestschweiz	6 551	77	1 052	12	17	7 603	106
	FH Ostschweiz	3 457	4	207	0	0	3 664	4
	FH Zentralschweiz	3 822	13	559	9	3	4 381	25
	Kalaidos FH	456	0	0	0	0	0 456	0
	Les Roches-Gruyère	10	0	0	0	0	0 010	0
	SUPSI	2 675	0	371	0	0	3 046	0
	Zürcher FH	12 015	11	1 162	0	0	13 177	11
	Andere	5 251	0	2 111	0	0	7 362	0
Total		114 880	193	31173	93	34	146053	320

Quelle: BFS / SHIS, Studierende und Abschlüsse der schweizerischen Hochschulen

4. Ergebnisse

Aus den Ergebnissen der Hauptkomponentenanalyse kann auf vier relevante Dimensionen von Haltungen geschlossen werden. Die Items, die hoch auf den Faktoren laden (Faktorladungen von 0.4 und mehr), lassen sich mit folgenden Begriffen kennzeichnen: 1. Rahmenbedingungen für ein effektives Studium, 2. Rahmenbedingungen für ein partizipatives Hochschulleben, 3. Rahmenbedingungen für ein inhaltlich anspruchsvolles Studium, 4. Rahmenbedingungen für ein selbstbestimmtes und sozial gestaltetes Studium. Die interne Konsistenz der zu Summenskalen zusammengefassten Items erreicht in allen vier Fällen Cronbach's-Alpha-Werte gleich oder über 0.8. Obwohl die Antwortkategorien der Items in einer kontinuierlich scheinenden Skala von -2 bis 2 angeordnet sind, schien es aufgrund der besonderen Bedeutung der neutralen Position angebracht, von einem ordinalen Skalenniveau auszugehen und die Skalenbildung nicht nach der klassischen Testtheorie, sondern mit dem Graded-Response-Modell der Item-Response-Theory vorzunehmen. Einzelne Items, die nicht zu dem Modell passten oder bei denen die fehlenden Werte mehr als 5% ausmachten, wurden ausgeschlossen. Jeder Person wurde mit diesem Verfahren ein Skalenwert auf

Abbildung 1: Skalenwerte und erwartete Antwortkategorien zur Skala Rahmenbedingungen für ein effektives Studium

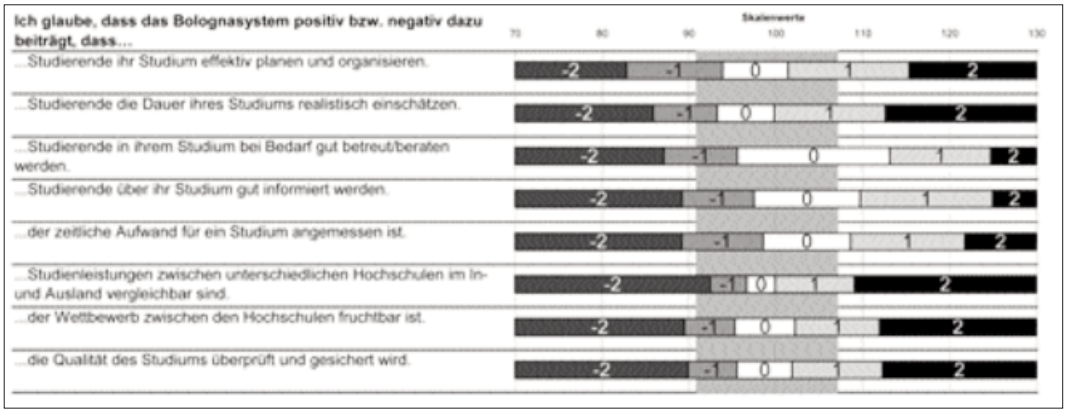


Abbildung 2: Skalenwerte und erwartete Antwortkategorien zur Skala Rahmenbedingungen für ein partizipatives Hochschulleben

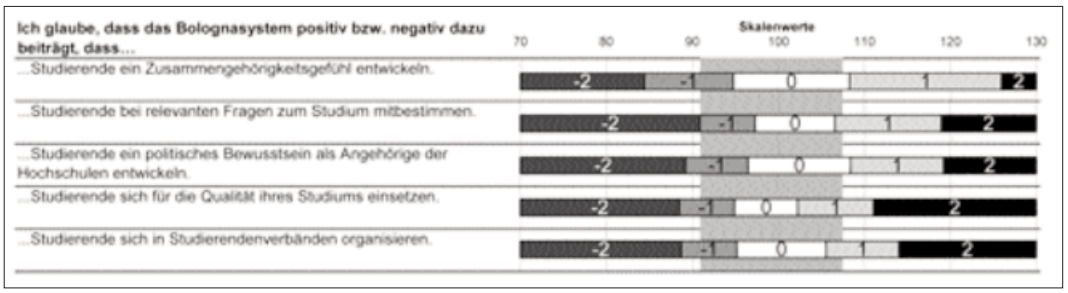


Abbildung 3: Skalenwerte und erwartete Antwortkategorien zur Skala Rahmenbedingungen für ein inhaltlich anspruchsvolles Studium

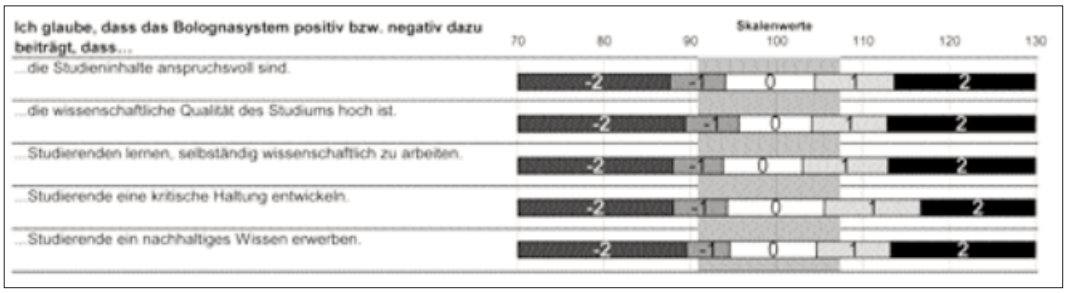
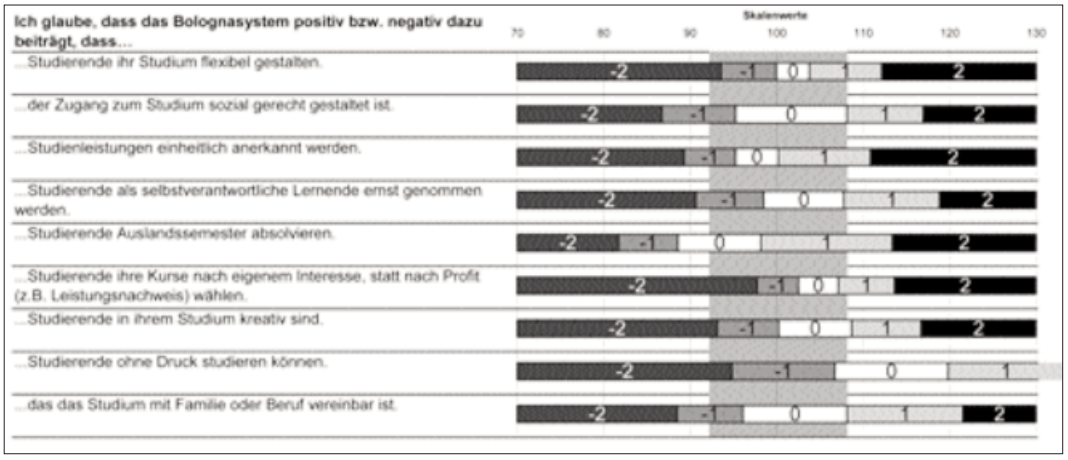


Abbildung 4: Skalenwerte und erwartete Antwortkategorien zur Skala Rahmenbedingungen für ein selbstbestimmtes und sozial gestaltetes Studium



jeder der vier Skalen zugeordnet, mit dem die anschließenden Analysen durchgeführt wurden. Die Werte wurden anschließend so transformiert, dass die Skalenmittelwerte bei 100 und die Standardabweichungen bei 5 liegen.

Die zusammengefassten Items zu den Rahmenbedingungen für ein effektives Studium sind in Abbildung 1 dargestellt. Der grau unterlegte Bereich bezeichnet das Spektrum der Skalenwerte der mittleren 90% der Beteiligten. Um die Skalenwerte inhaltlich interpretierbar zu machen, zeigen die abgestuften Balken, die zu den Skalenwerten passenden wahrscheinlichsten Antwortkategorien. Eine Person mit einem durchschnittlichen Skalenwert auf dieser Skala wird also wahrscheinlich bei der ersten Frage die Antwortkategorie 0 wählen und bei der zweiten Frage die Antwortkategorie 1. Diese Darstellung macht auch deutlich, dass die einzelnen Items dieser Skala nicht gleich zu beantworten sind. Es scheint beispielsweise schwieriger zu sein, der Aussage zuzustimmen, das Bologna-System trage zu einer guten Beratung bei als der Aussage, es trage zu einer realistischen Einschätzung bei. Insgesamt zeigt sich an der Skala zu den Rahmenbedingungen für ein effektives Studium,

dass die befragten Studierenden durchschnittlich eine neutrale bis positive Haltung dazu einnehmen. Tendenziell wird eher nicht davon ausgegangen, dass das Bologna-System einen Einfluss auf diese Aspekte habe. Hinsichtlich einer realistischen Einschätzung des Studiums und einer besseren Vergleichbarkeit der Studienleistungen vermuten die befragten Studierenden jedoch eher einen positiven Einfluss.
Abbildung 2 zeigt in gleicher Weise die Rahmenbedingungen für ein partizipatives Studium. Tendenziell sind die befragten Studierenden in diesem Punkt etwas kritischer aber dennoch wird durchschnittlich weder von einem positiven noch von einem negativen Einfluss des Bologna-Systems auf diese Aspekte ausgegangen.
Ähnliche Ergebnisse ergeben sich für die Skala Rahmenbedingungen für ein inhaltlich anspruchsvolles Studium. Hier sind die Haltungen relativ ausgeglichen mit hohen Anteilen von Studierenden, die weder einen positiven noch einen negativen Einfluss des Bologna-Systems sehen und je kleineren Anteilen von Personen die Einflüsse in beide Richtungen annehmen.
Für die Rahmenbedingungen für ein selbstbestimmtes und sozial gestaltetes Studium ergibt sich, wie in Abbildung 4 dargestellt, hingegen ein etwas heterogeneres und in der Tendenz auch kritischeres Bild. Die Vernachlässigung der sozialen Dimension, die von den Studierendenschaften so deutlich als Problem dargestellt wird, scheint sich also auch hier abzuzeichnen. Die durchschnittlichen Einschätzungen zum Einfluss des Bologna-Sytems fallen überwiegend neutral bis negativ aus. Lediglich die Möglichkeit, dass Studierende Auslandssemester absolvieren können und Studienleistungen einheitlich anerkannt werden können, wird als positiver Effekt des Bologna-Systems herausgestrichen. Besonders negativ wird der Einfluss auf den Druck im Studium angesehen, aber auch andere Aspekte, die ein selbstbestimmtes und sozial gestaltetes Studium ausmachen, werden nach Meinung großer Teile der befragten Studierenden negativ durch das Bologna-System beeinflusst. Dazu gehören Aspekte wie Kreativität, Flexibilität und Interessensteuerung.
Eine generelle Tendenz dahingehend, dass die befragten Studierenden dem Bologna-System hinsichtlich eines selbstbestimmten und sozial gestalteten Studiums einen neutralen bis eher negativen Einfluss zuschreiben, zeigt sich an den Ergebnissen der oben dargestellten Analysen. Ob diese eher kritische Haltung vor allem bei den befragten Studierenden vorherrscht, die sich in einer finanziell eher schwierigen Lage befinden, kann anhand inferenzstatistischer Analyseverfahren überprüft werden.

5. Die Haltung Studierender mit besonderen Lebenssituationen

Um die finanzielle Situation der befragten Studierenden zu erfassen wurden verschiedene Variablen aufgenommen. Dazu gehört zum einen die Selbsteinschätzung der befragten Studierenden zu ihrer finanziellen Lebenssituation, die auf einer fünfstufigen Likert-Skala von ideal bis schwierig angegeben werden konnte. Es wurde weiterhin danach gefragt, ob die Studierenden einer Erwerbstätigkeit nachgehen und welche Höhe in diesem Fall das jeweilige Pensum hat. Um die Lebenssituation auch in Bezug auf die Familiensituation einzubeziehen, wurde ebenfalls nach zu versorgenden Kindern gefragt. Allerdings war die Anzahl der befragten Studierenden mit Kindern so gering, dass auf Auswertungen mit Einbezug dieser Information verzichtet werden musste.
Aus der Analyse der Daten ergeben sich keine Hinweise darauf, dass vor allem befragte Studierende in finanziell schwierigeren Lebenssituationen eine kritische Haltung zum Bologna-System und seinem Einfluss auf ein selbstbestimmtes und sozial gestaltetes Studium haben. Weder die Einschätzung der eigenen finanziellen Lebenssituation korreliert mit der Bewertung des Bologna-Systems hinsichtlich dieser Rahmenbedingungen, noch ergibt sich ein signifikanter Unterschied zwischen befragten Studierenden, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen und denen, die dies nicht tun. Die oben dargestellte studentische Kritik des Bologna-Systems im Hinblick auf Selbstbestimmung und soziale Gestaltung ist demnach ein Thema, dass die befragten Studierenden unabhängig von ihrer finanziellen Situation betrifft.
Interessanterweise lässt sich jedoch ein Effekt der finanziellen Situation auf die Einschätzung des Bologna-Systems bezüglich der Rahmenbedingungen für ein effektives Studium feststellen. Studierende, die ihre Situation schwieriger einschätzen, haben tendenziell eine kritischere Haltung zum Bologna-System in Bezug auf die Effizienz des Studiums (Pearsons $r = -0.12$; $\alpha = 0.05$; zweiseitiger t-Test). Möglicherweise ist dies durch höhere und deshalb unerfüllte Ansprüche zu erklären, die aus der Notwendigkeit entstehen, das Studium zügig und mit gutem Ertrag abschließen zu müssen. Da die Effizienz des Studiums eines der Hauptargumente für die Studienstrukturreformen war, ist die Verknüpfung der Erfahrung unerfüllter Ansprüche mit einer Kritik am Bologna-System hoch plausibel.
Geht man für Studierende mit schwieriger finanzieller Situation weiter von der oben genannten Notwendigkeit eines zügigen Studiums aus, verwundert es nicht, dass sich der oben festgestellte Effekt für die anderen Rahmenbedingungen (partizipatives Hochschulleben und inhaltlich anspruchsvolles Studium) nicht zeigt. Vermutlich sind die Ansprüche der finanziell schlechter gestellten befragten Studierenden an diese Rahmenbedingungen nicht in besonderem Masse ausgeprägt. Die Einschätzung zum Effekt des Bologna-Systems auf andere Rahmenbedingungen fällt dementsprechend durchschnittlich aus.
Die Analysen, bei denen die Erwerbstätigkeit berücksichtigt wird, zeigen anders als bei der Berücksichtigung der finanziellen Situation, dass erwerbstätige Studierende gerade bei den Rahmenbedingungen für ein partizipatives Studium kritischer gegenüber dem Bologna-System sind als nichterwerbstätige Studierende. Der Mittelwertsunterschied beträgt eine halbe Standardabweichung und ist auf dem 1%-Niveau statistisch signifikant (zweiseitiger t-Test). Auch zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Höhe des Pensums und der Einschätzung zum Einfluss des Bologna-Systems auf die Rahmenbedingungen eines partizipativen Hochschullebens. Je höher das Pensum ist, desto kritischer sehen die befragten Studierenden den Einfluss des Bologna-Sys-

tems hinsichtlich dieses Aspekts (Pearsons r = -0.19; α < 0.01; zweiseitiger t-Test).
Die kritischere Haltung der erwerbstätigen Studierenden hinsichtlich des Einflusses von Bologna auf die Partizipation an den Hochschulen, kann offenbar nicht auf eine schwierige finanzielle Lebenssituation zurückgeführt werden. Studierende, die erwerbstätig sind, schätzen im Gegenteil ihre finanzielle Situation tendenziell etwas besser ein, als nichterwerbstätige Studierende, obwohl dieser Unterschied nicht signifikant ist. Denkbar ist jedoch, dass erwerbstätige Studierende in ihrem Arbeitsumfeld andere Formen der Partizipation kennengelernt haben und daher höhere Erwartungen an die Partizipation an den Hochschulen stellen. Je höher das Erwerbspensum, desto älter ist der oder die Studierende in der Regel auch. Die Korrelation nach Pearson zwischen Pensum und Alter beträgt r = 0.43 und ist auf dem 1%-Niveau signifikant (zweiseitiger t-Test). Deshalb ist möglicherweise auch die Erfahrung zur Partizipation, die die befragten Studierenden vor Bologna gemacht haben, mit ausschlaggebend für die kritischere Haltung der erwerbstätigen Studierenden. Ältere Studierende haben generell in Hinblick auf die Rahmenbedingungen für ein partizipatives Hochschulleben einen kritischeren Blick auf das Bologna-System. Die Korrelation nach Pearson beträgt r = -0.18 und ist auf dem 1%-Niveau signifikant (zweiseitiger t-Test)

6. Zusammenfassung

Obwohl die europaweiten Studierendenproteste gegen die Bedingungen des Bologna-Systems eine insgesamt kritische Haltung vermuten ließen, zeigen die Ergebnisse dieser Umfrage hinsichtlich der meisten Rahmenbedingungen eher eine moderate Stimmung. Dem Bologna-System wird tendenziell von den meisten befragten Studierenden hinsichtlich der Effektivität, der Partizipation sowie des inhaltlichen Anspruchs weder ein positiver noch ein negativer Effekt zugesprochen. Etwas anders stellt sich das Bild hinsichtlich der Rahmenbedingungen für ein selbstbestimmtes und sozial gestaltetes Studium dar. Insbesondere für den hohen Druck, der auf den befragten Studierenden lastet, wird häufig das Bologna-System verantwortlich gemacht. Die Besorgnis über die Vernachlässigung der sozialen Dimension, die von den Studierendenschaften so deutlich gemacht wurde, scheint sich also auch in den Haltungen einer breiten Gruppe der Studierenden wiederzufinden. Entgegen der anfänglich formulierten Annahme betrifft dies jedoch nicht insbesondere befragte Studierende mit schwieriger finanzieller Lebenssituation. Diese kritisieren eher den negativen Einfluss des Bologna-Systems auf Rahmenbedingungen eines effektiven Studiums. Studierende, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen, bzw. nachgehen müssen, stehen hingegen dem Einfluss des Bologna-Systems auf die Partizipation an den Hochschulen kritischer gegenüber.
Insgesamt scheint eine Kritik am Bologna-System aus studentischer Sicht vor allem die Rahmenbedingungen für ein selbstbestimmtes und sozial gestaltetes Studium zu betreffen. Reformmaßnahmen, die auch die Erlangung einer höheren Akzeptanz seitens der Studierenden zum Ziel haben, sollten dementsprechend vor allem in diesem Bereich ansetzen.

Literaturverzeichnis

Alesi, B./Bürger, S./Kehm, B. M./Teichler, U. (2005): Bachelor- und Masterstudiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Bonn.

Briedis, K. (2007): Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss: Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005. Hannover.

Cacciagrano, A./Carapinha, B./Gielis, I./Burns, L./Deca, L./Sciriha, M./Oye, O./Proteasa, V. (2009): Bologna With Student Eyes 2009. Leuven.

Christoph, G./Roessler, I. (2010): Bachelor auf Erfolgskurs!? - Eine Überprüfung einzelner Reformziele anhand von Daten aus dem CHE-Hochschul-Ranking. Gütersloh.

Dell'Ambrogio, P./Rinaldi, J.-M./Stassen, J.-F./Burki, A./Czáka, V. (2009): Studieren nach Bologna - die Sicht der Studierenden: Resultate der nationalen Studierendenbefragung zu den Studienbedingungen an den Schweizer Universitäten 2008. Bern.

Goodman, L. A. (1961): "Snowball Sampling". In: The Annals of Mathematical Statistics, Vol. 32, 1961, No.1, pp. 148-170.

Heine, C. (2010): Aktuelle HIS-Studierendenuntersuchungen: Befunde und Schlussfolgerungen. In: Wernstedt, R./John-Ohnesorg, M. (Hg.): 10 Jahre nach Bologna Ziele und Umsetzung der Studienstrukturreform. Berlin, S. 13-15.

Isserstedt, W./Middendorff, E./Kandulla, M./Borchert, L./Leszczensky, M. (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009: 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Bonn.

Kehm, B. M./Teichler, U. (2006): "Which Direction for Bachelor and Master Programmes? A Stocktaking of the Bologna Process". In: Tertiary Education and Management, Vol. 12/No. 4, pp. 269-282.

Reichert, S./Tauch, C. (2005): Trends IV: European Universities Implementing Bologna. Brüssel.

Schaeper, H./Wolter, A. (2008): „Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess: Der Stellenwert von ‚Employability' und Schlüsselkompetenzen". In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 11/Nr. 4, S. 607-625.

Zervakis, P. A. (2010): Zum Stand der Umsetzung der Bologna-Reformen an den deutschen Hochschulen: Erfolge und Empfehlungen zur Weiterentwicklung. In: Wernstedt, R./John-Ohnesorg, M. (Hg.): 10 Jahre nach Bologna Ziele und Umsetzung der Studienstrukturreform. Berlin, S. 20-22.

■ **Dr. Dominik Allenspach,** Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Zentrum für Demokratie Aarau, E-Mail: dominik.allenspach@fhnw.ch
■ **Dr. Vera Husfeldt,** Leiterin Abteilung Qualitätsentwicklung, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, E-Mail: husfeldt@edk.ch

Ursula M. Müller

Wie sind Studierende mit Migrationshintergrund definiert bzw. charakterisiert und haben sie mehr Probleme im Studium?
Ergebnisse aus einer Studierendenbefragung an der Universität Duisburg-Essen

Ursula M. Müller

With about 25% the University of Duisburg-Essen has a significantly higher (maybe even the highest) percentage of students with immigrant backgrounds than the nationwide average. Thus it is no wonder that the university is intensively dealing with this. At the instigation of the there existing prorectorate for diversity management, a large student survey was conducted. First, narrowing down the object was due. This is addressed in the first part of the study H**ow Are Students with Immigrant Backgrounds Defined or Characterized and Do They Have More Problems when Studying? Results from a Student Survey at the University of Duisburg-Essen** presented here by *Ursula M. Mueller*. Reviewing various studies already reveals an amazing range on what is meant by "immigrant background" and how "educational background" is defined. The subsequent analysis on whether this group shows more or specific study problems comes to an initially surprising, but then very plausible result.

Vor dem Hintergrund der Alterung der (Erwerbs)-Gesellschaft und des demographischen Wandels wird es für Universitäten immer wichtiger werden, neue Studierendengruppen zu rekrutieren. Auch die Idee des lebenslangen Lernens sowie das Desiderat einer stärkeren Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Ausbildung gehen mit einer breiteren Partizipation an universitärer Aus- und Weiterbildung einher. Auch die arbeitsmarktpolitisch erwünschte Erschließung neuer Nachfragepotentiale für ein Hochschulstudium kann nur über eine stärkere soziale Öffnung der Hochschulen erfolgen. Insbesondere nach der erfolgreichen Unterbringung größerer Studierendenzahlen infolge des anstehenden doppelten Abiturjahrgangs wird es darum gehen, auch Gruppen von Schulabgängern für grundständige oder weiterbildende Studiengänge zu aktivieren, die bislang wenig Berücksichtigung gefunden haben. Neue Studierendengruppen, wie etwa Studierende mit Migrationshintergrund, müssen gezielt angesprochen werden. Aus verschiedenen Studien weiß man, dass der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund mit jeder Stufe auf der Bildungsleiter kleiner wird (7. Bericht der Bundesregierung 2007). In der Tat stellte man fest, dass es eine hohe Ungleichheit bezüglich Bildunsgentscheidungen und Bildungsergebnissen nach dem Abitur gibt. Denn Personen mit Migrationshintergrund gehen nicht so oft an die Universität wie Personen ohne Migrationshintergrund (Mayer/Müller/Pollak 2007).

Im Auftrag des eigens im Zuge der Profilbildung eingerichteten Prorektorats für Diversity Management wurde an der Universität Duisburg-Essen (UDE) im Sommer 2009 eine große Studierendenbefragung durchgeführt. An der Befragung haben 5.544 Studierende teilgenommen, was einem Rücklauf von 19,3% entspricht. Ziel der Erhebung war es, über einzelne Diversity-relevante Subgruppen der Studierenden (z.B. Studierende mit Migrationshintergrund) mehr zu erfahren und darauf aufbauend die Studiensituation zu verbessern (vgl. Schönborn/Stammen 2011). Im Folgenden werden zunächst verschiedene Operationalisierungen der latenten Konstrukte „Migrationshintergrund" und „Bildungshintergrund" vorgestellt, mit denen in dem vorliegenden Artikel gearbeitet wird. In einem zweiten Schritt werden ausgewählte Ergebnisse zu Studierenden mit Migrationshintergrund vorgestellt, insbesondere zur nationalen Herkunft, zu soziodemographischen Merkmalen und zu anderen Diversity-Merkmalen.

In einem weiteren Schritt wird untersucht, ob Studierende mit Migrationshintergrund öfter an Studienabbruch denken. Darüber hinaus wird analysiert, ob diese Gruppe mehr Schwierigkeiten bezogen auf einzelne Aspekte des Studienverlaufs erfährt. Im letzen Kapitel wird dann untersucht, inwiefern der Bildungshintergrund Einfluss auf den Zusammenhang zwischen „Migrationshintergrund" und „Schwierigkeiten mit allgemeinen Studienkompetenzen" hat. Im abschließenden Fazit werden die Ergebnisse kurz zusammengefasst und schließlich in einen größeren bildungssoziologischen Zusammenhang gesetzt.

1. Operationalisierung der latenten Konstrukte „Migrationshintergrund" und „Bildungshintergrund"

Es ist nicht leicht, das latente Konstrukt „Migrationshintergrund" zu erfassen (Settelmayer/Erbe 2010). In der großen Studierendenbefragung wurden diesbezüglich 12 manifeste Variablen[1] erhoben, die für die jeweiligen Operationalisierungen zu Grunde gelegt wurden.

Wer als Studierende/r „mit Migrationshintergrund" gilt, hängt von der jeweils gewählten Definition ab. Bezogen auf die Teilnehmenden der Befragung[2] zeigt sich, dass 12,2% einen Migrationshintergrund haben, wenn die Operationalisierung der 18. Sozialerhebung zugrunde gelegt wird. Repliziert man die 18. Sozialerhebung mit den UDE-Daten, so ergeben sich verschiedentlich besetzte Untergruppen, z.B. eingebürgerte Studierende (6,0%), Studierende mit doppelter Staatsangehörigkeit (3,1%) und Bildungsinländer/innen (3,1%). Werden wie in der 19. Sozialerhebung zusätzlich Studierende berücksichtigt, die mindestens einen Elternteil mit einer nicht-deutschen Staatsangehörigkeit haben, so erhöht sich der Prozentanteil der Studierenden mit Migrationshintergrund um gut 3% auf insgesamt 15,4%. Vergleicht man die Daten mit der bundesweit repräsentativen 19. Sozialerhebung, wird deutlich, dass der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund an der UDE deutlich höher liegt als im bundesweiten Durchschnitt, wo ein Durchschnitt von 11% ermittelt wurde (BMBF 2010).[3]
Wird der Fokus auf die gesprochene Sprache gelegt, beträgt der Anteil der Studierenden, die neben der deutschen Sprache in ihrer Familie/Verwandtschaft oder im Freundeskreis noch eine andere Sprache sprechen 16,3% und fällt somit ähnlich hoch aus wie der Anteil der Migrant/inn/en, wenn die Operationalisierung der 19. Sozialerhebung zugrunde gelegt wird.
Finden weitere Variablen, die sich auf die Eltern beziehen, Berücksichtigung, nimmt der Anteil der Studierenden mit einer Zuwanderungsgeschichte weiter zu.

Tabelle 2: Operationalisierungsmögichkeiten des „Bildungshintergrundes"

Bildungs-hintergrund I	• Kein Elterteil verfügt über akademischen Abschluss	52,1% (N= 2816)	**100% (N= 5406)**
	• Mindestens ein Elternteil verfügt über akademischen Abschluss	47,9% (N= 2589)	
Bildungs-hintergrund II	• Beide Elterteile haben keine Berufsausbildung	2,5% (N = 135)	**100% (N=5406)**
	• Mindestens ein Elterteil hat Berufsausbildung	29,9% (N = 1616)	
	• Mindestens ein Elterteil hat höhere Berufsausbiludng (Techniker etc.)	20,4% (N=1103)	
	• Mindestens ein Elternteil hat akademische Ausbildung	26,4% (N=1427)	
	• Beide Elternteile haben akademische Ausbildung	20,8% (N=1124)	

So zählen 24,1% von ihnen zu der Subgruppe der Migrant/innenen, wenn sie selbst und/oder mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurden und/oder sie eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit besessen haben bzw. besitzen. Allerdings werden hierbei weitere 0,3% (N=16) der Studierenden, deren Eltern keinen Migrationshintergrund haben, die aber angaben, dass sie nicht in Deutschland geboren wurden oder eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzen bzw. besaßen, nicht berücksichtigt. Es ist diese letzte Definition von Migrationshintergrund, gemäß der ein Anteil von 24,1% der Studierenden einen Migrationshintergrund aufweisen, mit der im Folgenden gearbeitet wird. Darüber hinaus ist auch die Operationalisierung von „Bildungshintergrund" alles andere als trivial. Wird ein „niedriger Bildungshintergrund" definiert als „kein Elternteil verfügt über einen akademischen Abschluss", so trifft dies auf 52,1% der Studierenden zu (Bildungshintergrund I). Fächert man die Variable weiter auf (Bildungshintergrund II), so beläuft sich der Anteil derjenigen Studierenden, von denen beide Elternteile noch nicht einmal eine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen können, auf nur 2,5% der Befragten.

Tabelle 1: Operationalisierungsmöglichkeiten des „Migrationshintergrundes"

	Operationalisierung		Insgesamt
Migranten I (in Anlehnung an den Mikrozensus 2005)	• Beide Elternteile mit Migrationshintergrund	16,7% (N = 904)	24,1% (N= 1304)
	• Ein Elternteil mit Migrationshintergrund	7,4% (N = 400)	
Migranten II (gemäß der 19. Sozialerhebung)	• Eingebürgerte Studierende	6,0% (N = 324)	15,4% (N = 834)
	• Studierende mit Doppelter Staatsangehörigkeit	3,1% (N = 168)	
	• Bildungsinländer/innen	3,1% (N = 170)	
	• *Deutsche* Studierende, die mind. ein Elternteil mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit haben	3,2% (N = 172)	
Migranten III (gemäß der 18. Sozialerhebung)	• Eingebürgerte Studierende	6,0% (N = 324)	12,2% (N = 662)
	• Studierende mit Doppelter Staatsangehörigkeit	3,1% (N = 168)	
	• Bildungsinländer/innen	3,1% (N = 170)	
Migranten IV (gesprochene Sprache)	• Studierende, die in der Familie sowohl deutsch als auch andere Sprachen sprechen	12,8% (N = 691)	16,3% (N = 879)
	• Studierende, die in Familien/Verwandtschaft ausschließlich bzw. überwiegend nicht deutsch sprechen	0,5% (N = 28)	
	• Studierende, die im Freundes – und Bekanntenkreis ausschließlich oder überwiegend nicht deutsch sprechen	0,2% (N = 9)	
	• Studierende, die sowohl in Familie als auch Freundeskreis überwiegend nicht deutsch sprechen	2,8% (N = 151)	

[1] Geburtsland des Studierenden, Staatsangehörigkeit des Studierenden, Staatsangehörigkeitswechsel des Studierenden, und vorherige Staatsangehörigkeit des Studierenden sowie diese vier Variablen jeweils auch für Vater und Mutter.

[2] Da ausländische Studierende, die nur zum Studium nach Deutschland gekommen sind, eine besondere Subgruppe darstellen, werden diese aus der weiteren Analyse ausgeschlossen, so dass letztlich die Angaben von 5.406 Studierenden ausgewertet werden.

[3] Während der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund gemäß der 19. Sozialerhebung bundesweit bei 11% liegt, beträgt dieser Anteil bei den Befragten der UDE-Studierendenbefragung 15,4%.

Tabelle 3: Nationale Herkunft der Studierenden mit Migrationshintergrund (Operationalisierung Migranten I)

Nationale Herkunft	Studierende mit Migrationshintergrund		
	Anzahl der Studierenden	Prozentualer Anteil aller befragten Studierenden mit Migrationshintergrund	Prozentualer Anteil an allen Befragten (N = 5.406)
polnisch	287	22,0%	5,3%
türkisch	253	19,4%	4,6%
ehemalige Sowjetunion	182	13,9%	3,3%
andere nationale Herkunft	582	44,6%	10,8%
insgesamt	**1.304**	**100%**	**24,1%**

Tabelle 4: Zusammenhänge zwischen Migrationshintergrund und Studienunterbrechung bzw. -abbruch

	ohne Migrationshintergrund	mit Migrationshintergrund	Cramers V
Studienunterbrechung	10,8%	13,8%	0,040**
Vorhandensein von Studienabbruchsgedanken	28,8%	28,1%	0,007
Häufigkeit von Studienabbruchsgedanken („sehr starke" und „starke" Abschlussgedanken)	34,6%	35,6%	0,071*

2. Nationale Herkunft der Studierenden mit Migrationshintergrund

Über das formale Kriterium der Staatsangehörigkeit hinausgehend wurde untersucht, welche nationalen Wurzeln die Studierenden mit Migrationshintergrund aufweisen. Im Rahmen der Studierendenbefragung der UDE wurden neun Variablen erhoben, die eine nationale Zuordnung der Befragten erlauben. Neben der gegenwärtigen Staatsangehörigkeit zählen hierzu eine ggf. vorherige Staatsangehörigkeit sowie das Geburtsland der Studierenden als auch deren Eltern. Konkret bedeutet das Folgendes: Hat eine Person bei allen Variablen eine deutsche Staatsangehörigkeit ohne einen vorhergehenden Staatsangehörigenwechel und Deutschland als Geburtsland angegeben, so wird diese Person der Gruppe „Ohne Migrationshintergrund" zugeordnet. Sobald ein Fall auf nur einer der erhobenen Variablen eine „nicht-deutsche" Ausprägung hat, wird dieser der jeweiligen Nation zugeordnet. D.h., dass jemand, dessen Mutter zu einem bestimmten Zeitpunkt im Leben eine polnische Staatsbürgerschaft inne hatte und bei allen anderen Variablen deutsche Ausprägungen hat, im Folgenden als „polnisch" gilt.[4]
Es hat sich gezeigt, dass die Gruppe der polnisch-stämmigen Studierenden am größten ist, gefolgt von der türkisch-stämmigen und der Gruppe mit nationalen Wurzeln aus der ehemaligen Sowjetunion (Tabelle 3).

3. Demographische und andere Diversity-Merkmale

Im Vergleich zu ihren Kommiliton/inn/en ohne Migrationshintergrund fällt auf, dass Studierende mit Migrationshintergrund

- tendenziell häufiger verheiratet sind,
- überproportional oft aus bildungsfernen Elternhäusern stammen (Denn: Von den Studierenden, deren Eltern keine Berufsausbildung haben, haben fast 90% einen Migrationshintergrund!),
- häufiger familiäre Verpflichtungen zu erfüllen haben,
- vielfach auf eine eher ungewöhnliche Bildungsbiographie zurückblicken (sie waren nicht so oft auf einem Gymnasium wie ihre deutschstämmigen Kommiliton/innen),
- öfter nach einer Berufsausbildung das Abitur nachgeholt und erst dann ein Studium aufgenommen haben,
- und im Lehramt etwas unterrepräsentiert sind.

Deutliche Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund zeigen sich bei der Studienfinanzierung. So nehmen Studierende mit Migrationshintergrund fast doppelt so oft wie Studierende ohne Migrationshintergrund Leistungen nach dem BAföG in Anspruch und werden wesentlich seltener von den Eltern unterstützt. Darüber hinaus fragen Studierende mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich rege Beratungsangebote zum Thema „Finanzierung des Studiums" nach und erhoffen sich Unterstützung durch die Universität.

4. Studienabbruchsgedanken

Im Folgenden soll untersucht werden, ob Studierende mit Migrationshintergrund öfter ihr Studium unterbrechen oder sogar abbrechen. Gemäß den in Tabelle 4 ausgewiesenen Cramers V-Werten gibt es nur äußerst geringe Zusammenhänge.
Während 10,8% der Studierenden ohne Migrationshintergrund für ein Semester oder länger ihr Studium unterbrochen haben, sind dies bei den Studierenden mit Migrationshintergrund 13,8%. Weiterhin wurden die Studierenden gefragt, ob sie jemals mit dem Gedanken gespielt haben, ihr Studium an der UDE gänzlich abzubrechen: Diese Frage bejahten die Studierenden ohne Migrationshintergrund nur wenig häufiger (28,6%) als diejenigen mit Migrationshintergrund (28,1%). Doch von einem Zusammenhang kann man hier sicherlich nicht sprechen. Diejenigen, die mit „ja" antworteten, wurden zusätzlich nach der Häufigkeit ihrer Studienabbruchgedanken gefragt. Der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und der Häufigkeit von Studienabbruchsgedanken ist jedoch ebenfalls denkbar gering. Studierende mit Migrationshintergrund haben also – entgegen allgemeiner Vermutungen – kein höheres Risiko an Studienabbruch zu denken.

[4] Bei insgesamt 6 Fällen im Datensatz kam es vor, dass sie zwei unterschiedlichen, nicht-deutschen Einflüssen unterliegen. Beispielsweise war in einem Fall die Mutter Bulgarin und der Vater Türke. Aufgrund dieser Uneindeutigkeit wurden diese sechs Fälle der Ausprägung „andere nationale Wurzeln" zugeschlagen.

Tabelle 5: Cluster mit verschiedenen Studienabbruchstypen nach Migrationshintergrund

	N= 331 sehr anspruchsvolle, kritische und fordernde Studierende	N = 202 über Studienwahl unsichere Studierende	N = 473 fachlich überforderte Studierende mit sozialen Problemen	N = 225 Studierende mit großen finanziellen Problemen und teilweise familiären Verpflichtungen
(Cramers V = 0,092*)				
ohne Migrationshintergrund	24,9%	15,1%	36,3%	14,5%
mit Migrationshintergrund	23,2%	15,2%	33,7%	21,7%
Gesamt	*24,5%*	*15,1%*	*35,6%*	*16,3%*

Des Weiteren wurde denjenigen, die zum Zeitpunkt der Befragung ihr Studium bereits für ein oder mehrere Semester unterbrochen haben, eine Frage nach den Gründen für die Studienunterbrechung vorgelegt. Dabei gaben Studierende mit Migrationshintergrund insbesondere finanzielle (Cramers V = 0,113**), familiäre (Cramers V = 0,110*) sowie mit einer Erwerbstätigkeit (Cramers V = 0,067) zusammenhängende Gründe an. Nur beim Aspekt „um andere Erfahrungen zu sammeln" weist die Gruppe derjenigen, die keinen Migrationshintergrund haben, einen signifikant höheren Wert auf (Cramers V = 0,111**).

Mithilfe einer Clusteranalyse wurden vier verschiedene Studienabbruchstypen identifiziert (Tabelle 5). Im Anschluss soll gezeigt werden, dass es einen leichten, signifikanten Zusammenhang zwischen diesen Studienabbruchstypen und Migrationshintergrund gibt. In der Gruppe der sehr anspruchsvollen und kritisch fordernden Studierenden, die mit den Studienbedingungen unzufrieden sind, sind Studierende mit Migrationshintergrund leicht unterrepräsentiert.

In der Gruppe derjenigen, die über ihre Studienwahl unsicher sind, gibt es keine Unterschiede bezüglich des Anteils der Studierenden mit Migrationshintergrund.

Studierende mit Migrationshintergrund scheinen weniger aufgrund von fachlicher Überforderung bzw. sozialer Probleme an Studienabbruch zu denken.

Jedoch zeigt sich ein deutlicher Unterschied bei derjenigen Studienabbruchsgruppe, die aufgrund großer finanzieller Probleme bzw. teilweise familiären Verpflichtungen an Studienabbruch denken. Studierende mit Migrationshintergrund (21,7%) sind in diesem letzten Cluster deutlich öfter vertreten als Studierende ohne Migrationshintergrund (14,5%).

Dies ist jedoch immer vor dem Hintergrund zu sehen, dass Studierende mit Migrationshintergrund nicht signifikant häufiger an Studienabbruch denken, dass sie aber über die verschiedenen Abbruchstypen hinweg etwas anders verteilt sind.

5. Studienbezogene Schwierigkeiten

Nachdem dargelegt wurde, dass Studierende mit Migrationshintergrund nicht signifikant häufiger ihr Studium unterbrechen oder gar abbrechen, soll sich nun der Frage zugewandt werden, ob diese Gruppe mehr Schwierigkeiten bezogen auf einzelne Aspekte des Studienverlaufs erfährt.

Studierende mit Migrationshintergrund äußern dabei in höherem Maße im bisherigen Studienverlauf Schwierigkeiten gehabt zu haben als Studierende ohne Migrationshintergrund. Obwohl in Abbildung 1 mit bloßem Auge Unterschiede zu erkennen sind, bleiben die statistischen Zusammenhänge, z.B. zwischen Migrationshintergrund und „Verfassen schriftlicher Ausarbeitungen" (Cramers V = 0,077) bzw. zwischen Migrationshintergrund und „Halten von Referaten" (Cramers V = 0,054) sehr gering.

Um genauere Aussagen darüber treffen zu können, in welchen Bereichen Studierende mit Migrationshintergrund besonders hohe Schwierigkeiten haben, wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt. Damit konnte die Anzahl der Items auf einige, sich latent hinter den 13 Variablen „verbergende" Faktoren reduziert werden.

Abbildung 1: Schwierigkeiten im Studienverlauf

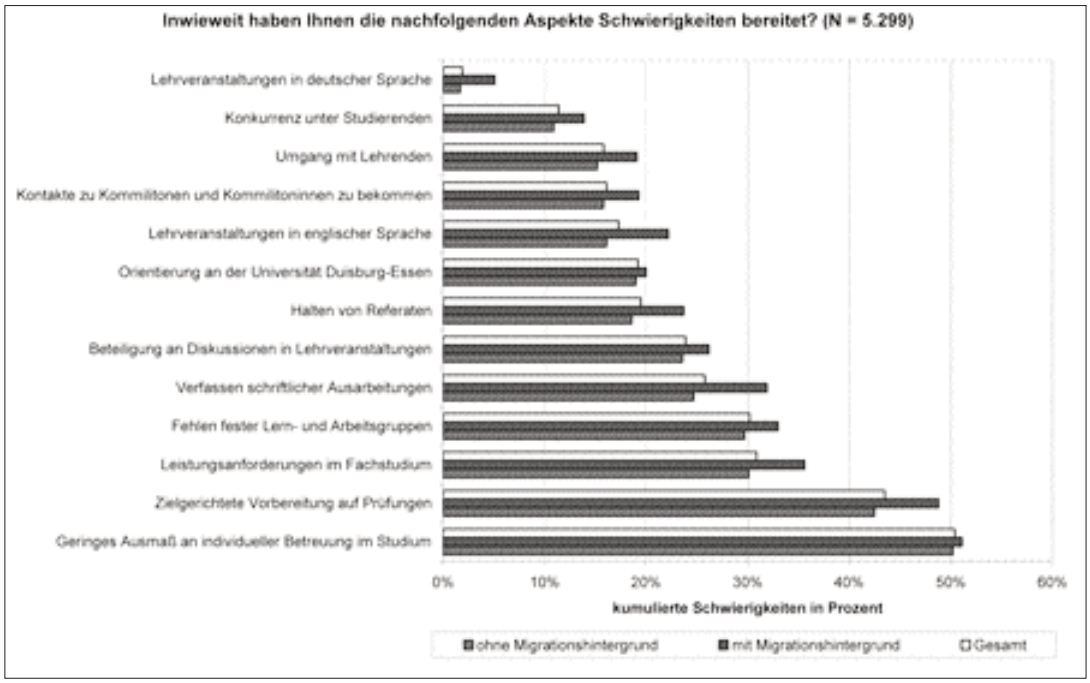


Tabelle 6: Rotierte Komponentenmatrix mit vier Faktoren

(N = 5.406)	1 Lehr-/Lernbezogene Schwierigkeiten	2 Schwierigkeiten mit allgemeinen Studienkompetenzen	3 Schwierigkeiten mit der sozialen Einbindung	4 Sprachliche Schwierigkeiten
Orientierung an der Universität Duisburg-Essen	0,189	0,032	**0,446**	-0,017
Fehlen fester Lern- und Arbeitsgruppen	0,41	0,058	**0,617**	0,015
Kontakte zu Kommilitonen und Kommilitoninnen zu bekommen	-0,063	0,174	**0,816**	0,095
Umgang mit Lehrenden	**0,481**	0,171	0,342	0,134
Konkurrenz unter Studierenden	**0,393**	0,004	0,195	0,277
Leistungsanforderungen im Fachstudium	**0,669**	0,148	-0,054	0,188
Geringes Ausmaß an individueller Betreuung im Studium	**0,71**	0,096	0,275	-0,049
Zielgerichtete Vorbereitung auf Prüfungen	**0,764**	0,157	0,103	-0,034
Halten von Referaten	0,06	**0,823**	0,086	0,094
Verfassen schriftlicher Ausarbeitungen	0,228	**0,712**	0,018	0,011
Beteiligung an Diskussionen in Lehrveranstaltungen	0,107	**0,694**	0,184	0,163
Lehrveranstaltungen in deutscher Sprache	0,009	0,039	0,142	**0,781**
Lehrveranstaltungen in englischer Sprache	0,143	0,193	-0,101	**0,676**

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.
Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert.

Tabelle 7: Zusammenhänge zwischen faktoranalytisch gewonnenen Schwierigkeitsbereichen und Migrationshintergrund (Cramers V-Werte)

(N = 5.406)	lehr-/lernbezogene Schwierigkeiten	Schwierigkeiten mit allgemeinen Studienkompetenzen	Schwierigkeiten mit der sozialen Einbindung	Sprachliche Schwierigkeiten
Migrations-hintergrund	0,029	0,072***	0,043*	0,037*

Im Folgenden wurden mit Hilfe der Hauptkomponentenanalyse (vgl. Bühl 2008, S. 509ff) (der gängisten Methode) einzelne Faktoren extrahiert und nach der so genannten Varimax-Methode[5] rotiert. Das Verfahren ergab anhand des Eigenwertkriterium > 1 eine vierfaktorielle Lösung.[6]

Die faktoranalytisch gewonnenen, neuen Variablen[7] wurden auf Zusammenhänge mit Migrationshintergrund hin untersucht. Dabei zeigt sich, dass es nur sehr geringe Zusammenhänge zwischen dem Migrationshintergrund und den einzelnen Schwierigkeitsfaktoren gibt. Den größten Zusammenhang (und auch den höchst signifikanten) gibt es bei den Schwierigkeiten mit allgemeinen Studienkompetenzen (Tabelle 7).

Nachdem sich kaum Zusammenhänge zwischen den Schwierigkeitsbereichen und der Variable Migrationshintergrund zeigen, soll im Folgenden untersucht werden, ob es gewisse Subgruppen von Studierenden mit Migrationshintergrund gibt, die mehr Schwierigkeiten haben als andere Subgruppen (Tabelle 8). Die Studierenden mit nationalen Wurzeln aus der ehemaligen Sowjetunion scheinen sowohl mit den lehr-/lernbezogenen Bedingungen als auch mit den allgemeinen Studienkompetenzen sowie den sprachlichen Voraussetzungen mehr Probleme zu haben als die anderen Subgruppen. Die Studierenden türkischer Abstammung haben die größten Probleme mit der sozialen Einbindung.

Darüber hinaus sind einige Variablen aufgeführt, die die Unterschiede in den verschiedenen Schwierigkeitsbereichen erklären könnten. Denn man sieht, dass Studierende, die aus der ehemaligen Sowjetunion stammen, deutlich öfter Bildungsausländer sind (ohne inländischer Hochschulzugangsberechtigung) und seltener über das allgemeine Abitur verfügen. Bei der türkischen Migrant/innengruppe hingegen handelt es sich deutlich öfter um Bildungsaufsteiger/innen aus bildungsfernen bzw. sehr bildungsfernen Elternhäusern.

6. Die Rolle des Bildungshintergrundes

Das letzte Kapitel hat gezeigt, dass die Zusammenhänge mit dem Migrationshintergrund im Bereich der allgemeinen Studienkompetenzen – wenngleich auch sehr gering – noch am höchsten waren (Cramers V = 0,072***). Im Folgenden soll nun untersucht werden, inwiefern der Bildungshintergrund Einfluss auf den Zusammenhang zwischen „Migrationshintergrund" und „Schwierigkeiten mit allgemeinen Studienkompetenzen" hat (Tabelle 9). Spaltet man nach nur zwei Gruppen auf (nämlich in Nicht-Akademiker- versus Akademiker-Familien), so ergeben sich nur sehr schwache Zusammenhänge zwischen der Variable „Migrationshintergrund" und „Schwierigkeiten mit allgemeinen Studienkompetenzen". Spaltet man hingegen den Bildungshintergrund in fünf Gruppen auf, so finden sich interessante Zusammenhänge. In der Gruppe derjenigen aus sehr bildungsfernen Familien, in denen kein Elternteil einen Berufsabschluss hat, besteht ein recht hoher Zusammenhang von fast 0.2 (Cramers V = 0,198).[8] Das heißt, dass ein Migrationshintergrund hier stärker „durchschlägt" und sich erschwerend auf die Schwierigkeiten mit allgemeinen Studienkompetenzen auswirkt. Allerdings ist der Zusammenhang nicht signifikant, wohl aufgrund der geringen Fallzahl von nur 119 Fällen in dieser sehr bil-

[5] Bei der Varimax-Methode werden die Achsen so rotiert, dass sich für jeden einzelnen Faktor eine möglichst geringe Anzahl von Variablen mit hohen Faktorladungen ergibt (vgl. Brosius 2008, S. 788).

[6] Dank der Rotation ergab sich eine so genannte Einfachstruktur, auf der ein Item jeweils nur auf einen Faktor hoch lädt (diese Faktorladungen sind in Tabelle 6 fett gedruckt). Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert. Die drei Faktoren erklären zusammen 52,7% der Gesamtvarianz.

[7] Auf Basis der vier extrahierten Faktoren wurden die Faktorwerte in der SPSS-Arbeitsdatei abgespeichert, so dass jedem Fall ein Faktorwert zwischen -3 und +3 zugeordnet wurde. Dabei wurde bei fehlenden Werten auf einzelnen Items so verfahren, dass dafür Mittelwerte eingesetzt wurden und so der Fall für die weiteren Analysen nutzbar blieb. Um mit den Faktorwerten weiter rechnen zu können, wurden für jeden der vier Faktoren eine gesonderte Variable angelegt, die die Faktorwerte in vier Perzentile einteilt (1 „überhaupt keine Schwierigkeiten", 2 "wenige Schwierigkeiten", 3 "eher große Schwierigkeiten" und 4 „sehr große Schwierigkeiten"). Mit diesen vier Perzentilen pro Faktor wurden dann Zusammenhangsanalysen mit den jeweiligen Operationalisierungen des Migrationshintergrunds vorgenommen.

Tabelle 8: Faktoranalytisch gewonnene Schwierigkeitsbereiche und nationale Herkunftsgruppen

	Deutsche Abstammung	Türkische Abstammung	Polnische Abstammung	Abstammung aus ehem. Sowjetunion
Lehr-/lernbezogene Schwierigkeiten (Angaben „sehr große Schwierigkeiten" und „große Schwierigkeiten", Angaben in Prozent)	49,3%[9]	57,3%	49,8%	54,4%
Schwierigkeiten mit allgemeinen Studienkompetenzen (Angaben „sehr große Schwierigkeiten" und „große Schwierigkeiten", Angaben in Prozent)	48,0%	58,5%	58,6%	66,5%
Schwierigkeiten mit der sozialen Einbindung (Angaben „sehr große Schwierigkeiten" und „große Schwierigkeiten", Angaben in Prozent)	49,6%	54,1%	47,4%	48,9%
Sprachliche Schwierigkeiten (Angaben „sehr große Schwierigkeiten" und „große Schwierigkeiten", Angaben in Prozent)	49,2%	52,6%	54,3%	56,0%
Hochschulzugangsberechtigung im Ausland	0%	4,0%	0,3%	7,2%
Abitur/Allgemeine Hochschulreife	96,0%	90,1%	95,8%	86,7%
Überwiegend nicht deutsch als Sprache in Familie/Verwandtschaft	0%	21,0%	7,7%	22,3%
Überwiegend nicht deutsch als Sprache im Freundes-/Bekanntenkreis	0,1%	2,4%	0,7%	5,1%
Nicht-akademischer Bildungshintergrund der Eltern	51,6%	83,8%	64,2%	41,3%
Sehr bildungsferner Hintergrund der Eltern	0,3%	32,5%	1,2%	1,8%

dungsfernen Gruppe. Bei Studierenden aus Elternhäusern mit mittlerer und hoher Qualifikation scheint es kaum einen Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und allgemeinen Studienkompetenzen zu geben.

7. Fazit

Die in diesem Beitrag vorgestellten Analysen haben gezeigt, dass Studierende mit Migrationshintergrund nicht häufiger an Studienabbruch denken (und damit sind sie nicht abbruchgefährdeter) als Studierende ohne Migrationshintergrund. Darüber hinaus haben Studierende mit Migrationshintergrund kaum mehr studienbezogene Schwierigkeiten als Studierende ohne Migrationshintergrund. Lediglich bezüglich allgemeiner Studienkompetenzen (wie z.B. dem Halten von Referaten bzw. dem Verfassen schriftlicher Ausarbeitungen) besteht ein leichter Zusammenhang, d.h. Studierende mit Migrationshintergrund haben diesbezüglich etwas mehr Probleme als Studierende ohne Migrationshintergrund. Während sich in der Gruppe der Studierenden aus bildungsfernem Elternhaus ein Migrationshintergrund dergestalt auswirkt, dass die betroffenen Studierenden mehr Probleme mit allgemeinen Studienkompetenzen haben, so hat ein hoher Bildungshintergrund kaum Einfluss auf die Schwierigkeiten, die jemand aufgrund eines Migrationshintergrundes verspüren könnte.

Diese Ergebnisse muss man vor dem Hintergrund zweier Selektionsmechanismen betrachten. Studierende mit Migrationshintergrund sind eine positiv selektierte Gruppe, da nur sehr durchsetzungsfähige Schüler mit Migrationshintergrund den Übergang zur Hochschule schaffen (Sarcletti/Müller 2011, S. 6). Denn Studien haben gezeigt, dass sie bei gleicher Leistung eine geringere Übergangswahrscheinlichkeit haben (vgl. Reisel/Brekke 2010, S. 694-696). Über diese erste Selektion hinaus, gibt es einen zweiten Selektionsmechanismus. Denn es ist anzunehmen, dass Studierende, die ernsthafte Abbruchsgedanken bzw. große studienbezogene Probleme haben, tendenziell seltener an der Studierendenbefragung teilgenommen haben. Auch dies mag eine Erklärung für die festgestellten, nur sehr geringen Zusammenhänge sein.

Aufgrund dieser Überlegungen kommt der Studieneingangsphase besondere Bedeutung zu. Weitere Analysen mit den Daten der Studierendenbefragung haben ergeben, dass Studierende mit Migrationshintergrund die Angebote im Rahmen der Orientierungswoche nur leicht unterdurchschnittlich oft nutzen und dass ein überdurchschnittlich hoher Anteil diese Angebote gar nicht kennt.

[8] Cramers V variiert immer zwischen 0 und 1. Da Cramers V immer positiv ist, kann keine Aussage über die Richtung des Zusammenhanges getroffen werden.

[9] Der Anteil der Studierenden mit Schwierigkeiten in den jeweiligen Bereichen wurde im Prozess der Faktoranalyse auf 50% normiert. Die Werte lassen daher erkennen, welche Gruppe nach oben oder unten abweicht.

Tabelle 9: Bildungshintergrund als Testvariable

	Anzahl	Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Schwierigkeiten mit allgemeinen Studienkompetenzen
Bildungshintergrund I		
Akademischer Bildungshintergrund	2340	0,042
Kein akademischer Bildungshintergrund	2603	0,093***
Bildungshintergrund II		
Beide Elternteile haben keinen Berufsabschluss	119	0,198
Mindestens ein Elternteil hat Lehre bzw. Facharbeiterabschluss	1486	0,122***
Mindestens ein Elternteil hat Fachschul-/Technikerabschluss	998	0,059
Mindestens ein Elternteil hat Hochschulabschluss	1285	0,063
Beide Elternteile haben Hochschulabschluss	993	0,061

Insgesamt scheinen die Daten der Studierendenbefragung zu bestätigen, dass die wirklich kritischen Phasen, in denen Bildungsungleichheiten zum Tragen kommen, in der frühen Phase der Bildungskarriere liegen. Personen mit Migrationshintergrund, die es an die Universität geschafft haben, haben bewiesen, dass sie erfolgreich mit ihrer benachteiligten Situation umgehen konnten. Sie haben verschiedene Selektionsprozesse erfolgreich gemeistert. Vor diesem Hintergrund ist also zu erklären, warum Studierende mit Migrationshintergrund, die an der UDE studieren und die an der Befragung teilgenommen haben (!) nicht signifikant mehr Studienprobleme haben bzw. ihr Studium nicht zu einer signifikant höheren Rate an Studienabbruch dachten. Daher scheint es besonders wichtig zu sein, Schüler mit Migrationshintergrund auf den Zugang zur Universität vorzubereiten bzw. sie in den ersten Semestern mit dem neuen akademischen Umfeld vertraut zu machen.

Literaturverzeichnis

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Kultusministerkonferenz und BMBF) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.

Brosius, F. (2008): Das mitp-Standardwerk. Heidelberg.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Bonn, Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Bonn, Berlin.

Bühl, A. (2008): Einführung in die moderne Datenanalyse. München.

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Integration und Flüchtlinge. (2007): 7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin.

Klammer, U./Matuko, B. (2010): Diversity Management als Zukunftsaufgabe der Hochschulen – Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte. Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen. Jg. 18/H. 2.

Mayer U./Müller W./Pollak R. (2007): Germany: Institutional Change and Inequalities of Access in Higher Education. In: Shavit, Y./Arum, R./Gamoran, A. (Ed.): Stratification in Higher Education. A Comparative Study. Stanford: Stanford University Press.

Reisel, L. /Brekke, I. (2010): Minority dropout in higher education: A comparison of the United States and Norway using competing risk event history analysis. European Sociological Review, 26.

Sarcletti, A./Müller, S. (im Erscheinen): Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. In: Zeitschrift für Bildungsforschung. Online veröffentlicht am 8. November 2011 (DOI 10.1007/s35834-011-0020-2). Wiesbaden.

Schönborn, A. (2011): Diversity Management an Hochschulen – am Beispiel der Universität Duisburg-Essen. In: Kompetenzzentrum der Universität Siegen (Hg.): Managing Diversity. Werkstattbericht: Hochschuldidaktik, Siegen.

Schönborn, A./Stammen, K.-H. (2011): Vielfalt als Potential. Heterogenität von Studierenden im Kontext von Qualitätsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen. In: Qualität in der Wissenschaft. Jg. 5/H. 4. Bielefeld.

Settelmayer, A./Erbe, J. (2010): Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 112. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn.

Vedder, G. (2006): Die historische Entwicklung von Diversity Management in den USA und in Deutschland. In: Krell, G./Wächter, H. (Ed.): Managing Diversity. Impulse aus der Personalforschung. München/Mering.

■ **Ursula M. Müller,** Dipl.-Soziologin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung der Universität Duisburg-Essen,
E-Mail: ursula.mueller@uni-due.de

Reihe Witz, Satire und Karikatur über die Hochschul-Szene

im Verlagsprogramm erhältlich:

Otto Wunderlich (Hg.):

Entfesselte Wissenschaft.

Bielefeld 2004, ISBN 3-937026-26-6, 188 S., 19.90 Euro

Winfried Ulrich:

Da lacht der ganze Hörsaal. Professoren- und Studentenwitze.

Bielefeld 2006, ISBN 3-937026-43-6, 120 S., 14.90 Euro

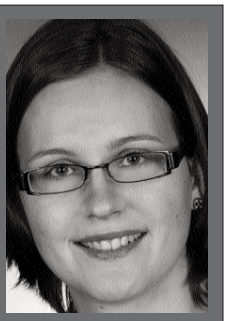
Bestellung:E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Yvette Völschow & Maike Bajaa

Studierende mit Migrationshintergrund: Eine Gruppe mit speziellen Unterstützungsbedarfen?

Zur Studiensituation an der ländlich gelegenen Universität Vechta

Yvette Völschow



Maike Bajaa

In their contribution **Students with an Immigrant Background: a Group with Extra Support Requirements? On the Situation in the Rural Situated University of Vechta** *Yvette Völschow & Maike Bajaa* examine specific local conditions and thereby provide a reliable basis of information in order to be able to examine whether extra support services are needed and what these have to look like. However, they come to similar conclusions as the colleague in Duisburg-Essen.

Die vorliegende Studie geht im Wesentlichen drei Fragen nach: Der nach der Zusammensetzung der Studierendenschaft der Universität Vechta mit Blick auf den Migrationsstatus; der nach der aktuell erlebten Studiensituation sowie der Frage, ob Studierende mit Migrationshintergrund in Bezug auf einen erfolgreichen Studienabschluss und die Berufsbefähigung besondere Bedarfe im Hochschulalltag haben, die spezielle Unterstützungsangebote notwendig machen. Für die Beantwortung wurde im Rahmen eines DAAD-PROFIN-Projektes eine Fragebogenerhebung durchgeführt.

1. Ausgangslage

Auch wenn sich eine aktuelle Studie des Deutschen Akademischen Austausch Dienstes (DAAD), durchgeführt durch das Hochschul-Informations-System (HIS), mit der Situation sogenannter Bildungsinländerinnen[1] und -inländer[2] auseinandersetzte, die mit 41% fast doppelt so häufig ihr Studium abbrechen wie ihre deutschen Kommilitonen (DAAD 2011, S. 54), ist die Situation der Gesamtgruppe Studierender mit Zuwanderungserfahrung aufgrund schwieriger Datenlagen nur schwer einschätzbar. Bislang wurden lediglich bestimmte Zuwanderungsgruppen untersucht. So existieren beispielsweise Studien zu Studierenden aus dem Ausland (z.B. BMBF 2005; Kimmel/Wosnitza 2006), zu Bildungsinländern (z.B. Zittlau/Meinhardt 2009; DAAD 2011) und zu Studentinnen mit Migrationshintergrund (z.B. Klees-Möller/Tarzi/Wolff-Bendik 2007). Mit Blick auf einen prognostizierten Fachkräftemangel (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) 2010; Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) 2010) und die Internationalisierung des Arbeitsmarktes könnte allerdings der gesamten Studierendengruppe mit Migrationshintergrund zukünftig eine größere Bedeutung zukommen.

Das von 2010 bis 2012 im Rahmen des DAAD-PROFIN-Programms geförderte Modellprojekt „Migration und Studium" der Universität Vechta untersucht daher mögliche Unterstützungsbedarfe in Bezug auf den Studienerfolg und die Berufsbefähigung von Studierenden mit Migrationshintergrund. Dabei wird an der ländlich gelegenen Hochschule im Oldenburger Münsterland mit Hilfe quantitativer und qualitativer Erhebungen auch nach möglichen besonderen Kompetenzen und Ressourcen dieser Studierenden gefragt.[3]

Unter Personen mit Migrationshintergrund werden dabei in Anlehnung an das Statistische Bundesamt (ebd. 2007, S. 8) und eine Studie des Deutschen Studentenwerkes (DSW) (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2010a, S. 501) diejenigen verstanden, die selbst, deren Eltern oder deren Großeltern nach 1949 auf das Gebiet der heutigen Bundesrepublik Deutschland immigriert sind – ungeachtet ihrer jetzigen Staatsangehörigkeit.

Um dementsprechend die genaue Zusammensetzung der Studierendenschaft nach Migrationsstatus an der Universität Vechta ermitteln zu können wurde vor Ort eine entsprechende Fragebogenerhebung durchgeführt. Bundesweit werden für diese Zielgruppe erst seit dem Sommersemester 2009 – und zwar im Dreijahresrhythmus – Erhebungen durchgeführt (BMBF 2010a). Aber

[1] Als Bildungsinländer/innen werden die Studierenden bezeichnet, die eine internationale Staatsangehörigkeit besitzen, die Hochschulzugangsberechtigung jedoch in Deutschland erworben haben. Bildungsausländer/innen haben eine internationale Staatsangehörigkeit und ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben.

[2] Im Folgenden wird jeweils die männliche Form gewählt.

[3] Die Universität Vechta weist ca. 3.200 immatrikulierte Studierende auf und bietet sowohl Bachelor- als auch Master-Studiengänge an.

auch hier werden nicht alle Migrationsgruppen bestimmt. Zudem können über die Immatrikulationsämter nur Daten zu Bildungsinländern und -ausländern abgerufen werden, die über die Staatsangehörigkeit und das Land, in dem die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde, identifizierbar sind.
Als Bedingungsfaktoren für einen Studienabbruch gelten z.B. unzulängliche Studienbedingungen, Finanzierungsprobleme oder mangelnde Berufsvorbereitung (Heublein et al. 2009, S. VII; 101ff.; 109ff.; 117ff.; 133ff.). Um sie vergleichend als mögliche Schwachpunkte aufzudecken und ihnen in einem nächsten Schritt mit gezielten Interventionen entgegen wirken zu können, wurden im Rahmen der Vechtaer PROFIN-Projektuntersuchung auch Informationen zur Studienzufriedenheit aller Studierenden – unabhängig vom Vorhandensein eines Migrationshintergrundes – erfragt. Die Ergebnisse dieser Datenanalyse werden im Folgenden u.a. in Bezug zu der Querschnittsstudie des DSW gesetzt (BMBF 2010a), um eventuelle Abweichungen bzw. Besonderheiten der Situation an der Universität Vechta zum Bundesdurchschnitt darstellen zu können. Sie könnten nicht zuletzt auch in Zusammenhang mit regionalen Besonderheiten, wie z.B. dem verstärkten Zuzug von (Spät-)Aussiedlern und der ländlichen Verortung der Hochschule stehen.

2. Durchführung der Studie

Die Befragung erfolgte zu Beginn des Wintersemesters 2010/11 bei 1.628 Studierenden mit Hilfe eines Fragebogens aus geschlossenen und Ergänzungsfragen. Damit wurden 51,9% der Gesamtstudierendenschaft (Stabsstelle Controlling/Berichtswesen 2011a; 2011b) berücksichtigt. Neben demografischen Merkmalen wurden Informationen über Studiengang, Studienfinanzierung sowie konkrete Daten zu Zuwanderungserfahrungen der Studierenden ermittelt, wie z.B. der Anteil eingebürgerter oder deutscher Studierender mit internationalem Elternteil. Zusätzlich wurde die wahrgenommene Unterstützung seitens der Universität in Bezug auf das Erreichen eines erfolgreichen Studienabschlusses und entsprechender Berufsbefähigung thematisiert, um auf diesem Weg weitere Erkenntnisse – auch zu Studierenden ohne Migrationshintergrund – zu erlangen. Die letztgenannte Gruppe dient in den folgenden Ausführungen als Vergleichsgruppe.

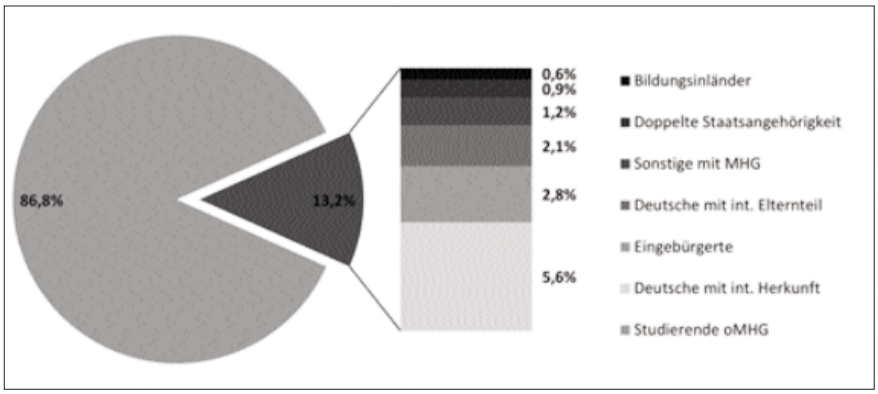
3. Studienergebnisse

Da die Stichprobe im Vergleich zur gesamten Studierendenschaft der Universität geringe Abweichungen in Bezug auf Studiengangs- und Geschlechterverteilung aufwies, wurde sie entsprechend gewichtet. Promovenden und Magister-Studiengänge wurden wegen besonderer Ausbildungsmerkmale und sehr geringer Beteiligung im Interesse der Aussagefähigkeit der Ergebnisse von der Auswertung ausgeschlossen. Auch ERASMUS- und andere Programm-Studierende sowie Bildungsausländer, die ein komplettes Studium an der Universität Vechta absolvieren, wurden daher in diesen Berechnungen nicht weiter berücksichtigt. Diese eindeutig identifizierbare Gruppe der internationalen Studierenden (etwa 3% der Studierendenschaft im WS 2010/11) gehört zudem nicht zur Zielgruppe des Projektes. Über sie liegen bereits aussagekräftige Studien (z.B. BMBF 2005; Kimmel/Wosnitza 2006) und Daten der Immatrikulationsämter vor.
Die Vechtaer Stichprobe belief sich nach der Datenbereinigung auf 1.557 Fälle. Die folgenden Aussagen beziehen sich, soweit nicht anders beschrieben, jeweils auf gewichtete Werte.

3.1 Interkulturelle Zusammensetzung der Vechtaer Studierendenschaft

Die Vechtaer Erhebung zeigt, dass zu Beginn des Wintersemesters 2010/11 mehr als 13% der Studierenden einen Migrationshintergrund aufwiesen. Obwohl die Universität Vechta schwerpunktmäßig pädagogische und soziale Fachrichtungen anbietet und keine juristischen, wirtschafts- oder naturwissenschaftlichen Studiengänge, die laut DSW-Studie vermehrt von Studierenden – sowohl mit (46%) als auch ohne Migrationshintergrund (41%) - gewählt werden (BMBF 2010a, S. 508), liegt dieser Wert leicht über dem Bundesdurchschnitt von 11% (ebd., S. 500).
Durch die gezielt weit gehaltene Definition von ‚Migrationshintergrund' und entsprechend konkretisierende Fragen lassen sich für die Universität Vechta die in Abbildung 1 dargestellten Gruppen von Studierenden mit Zuwanderungserfahrung identifizieren.[4]
Die Zusammensetzung der Vechtaer Studierendenschaft nach Migrationsstatus betrachtet (Abbildung 1) zeigt, dass sich die Verteilung insbesondere mit Blick auf die Bildungsinländer, die Eingebürgerten und die Deutschen mit internationalem Elternteil deutlich vom Bundesdurchschnitt unterscheidet. So wies die Studie von DSW

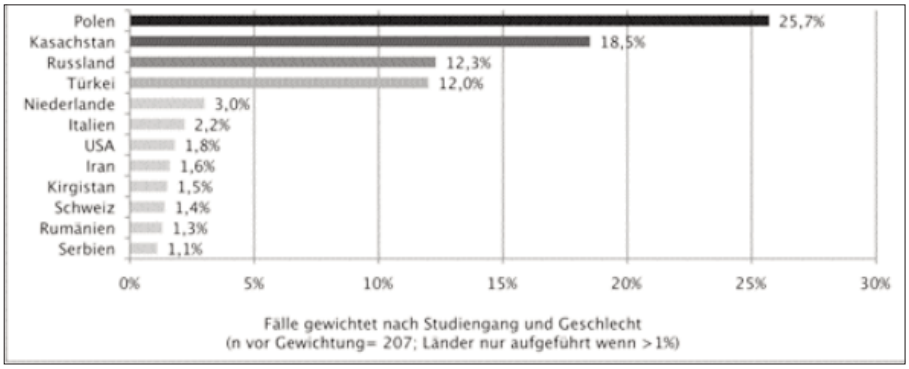
Abbildung 1: Studierende der Universität Vechta nach Migrationsstatus*



* Die Gruppe ‚Sonstige mit MHG` war zwar nach o.g. Definition als Studierende mit Migrationshintergrund zu identifizieren, aber aufgrund von fehlenden Antworten keiner der aufgeführten Gruppen zuzuordnen. Diese Gruppe wird deshalb in den folgenden gruppenspezifischen Auswertungen nicht berücksichtigt.

[4] Die niedrige Quote von Bildungsinländern an der Universität könnte in dem geringen Anteil von ausländischen Schülern an den Abiturienten bzw. Schulabgängern mit Fachhochschulreife im Landkreis Vechta begründet liegen. Dieser betrug im Schuljahr 2009 lediglich 1% (LSKN-online 2011a).

Abbildung 2: Herkunftsländer von Studierenden mit Migrationshintergrund oder deren Familien



und BMBF für den Bundesdurchschnitt 4% eingebürgerte Personen, 3% Deutsche mit internationalem Elternteil, 1% Deutsche mit doppelter Staatsangehörigkeit und 3% Bildungsinländer nach (BMBF 2010a, S. 503).[5]
Durch weiterführende Fragen, z.B. zur Einwanderungsgeneration und Staatsangehörigkeit der Eltern konnte für die vorliegende Untersuchung die in Abbildung 1 ausgewiesene Gruppe „Deutsche mit internationaler Herkunft" – Personen, die selbst und deren Eltern sowie Großeltern immer die deutsche Staatsbürgerschaft besaßen, jedoch aus einem anderen Land eingewandert sind – herausgearbeitet werden. Zu dieser Gruppe zählen fast 85% Personen aus Regionen, die einen (Spät-)Aussiedlerhintergrund nahe legen. Zudem lässt sich das Herkunftsland betrachtend bei mehr als 50% der Eingebürgerten und ca. 35% der Gruppe der Deutschen mit internationalem Elternteil ein (Spät-)Aussiedlerhintergrund vermuten.
Insgesamt bezieht sich der Migrationshintergrund von Vechtaer Studierenden auf 43 Herkunftsländer. Den größten Anteil bilden dabei nicht - wie die reinen Ausländerstatistiken für den Landkreis Vechta sowie für Niedersachsen (z.B. LSKN-online 2011b; Statistisches Bundesamt 2010, S. 67) und die Studien zu Bildungsinländern (DAAD 2011, S. 34f.) vermuten lassen - Personen mit türkischer Staatsangehörigkeit, sondern zunächst Zuwanderungen aus den Aussiedlergebieten Polen (25,7%), gefolgt von Kasachstan (18,5%) und Russland (12,3%), bevor die Türkei (12%) genannt wird (Abbildung 2). Die vergleichsweise starke Konzentration von Studierenden mit Bezug zu (Spät-)Aussiedlerregionen kann in dem Umstand der starken Zuwanderung dieser Gruppe in die Region seit 1950 (Wenzel 2002; Herwartz-Emden/Westphal 1997) verknüpft mit der Tatsache, dass die Vechtaer Studierendenschaft zu über 47% aus dem Umland rekrutiert wird (Universität Vechta 2011, S. 1f.) begründet liegen.

3.2 Studiensituation in Vechta: Studierende mit und ohne Migrationshintergrund im Vergleich

Im Folgenden wird die Studiensituation in Vechta aus der Perspektive der Studierenden beleuchtet und – soweit möglich – im Vergleich zu den Ergebnissen der Studie des DSW betrachtet, um eventuelle Besonderheiten aufzuzeigen.

Geschlechterverteilung
Die Studierendenschaft der Universität Vechta weist eine Geschlechterverteilung von 24,2% männlichen und 75,8% weiblichen Studierenden auf (Stabsstelle Controlling/Berichtswesen 2011a). Im Wintersemester 2010/11 waren an deutschen Hochschulen bundesweit jedoch nur knapp 48% Frauen immatrikuliert (Statistisches Bundesamt 2011a, S. 6). Die abweichende Verteilung in Vechta dürfte im Fächerkanon der Universität, der mit den Lehramts-Studiengängen für Grund-, Haupt- und Realschulen sowie dem Studienbereich Soziale Dienstleistungen traditionell überwiegend durch weibliche Studierende gewählt wird, begründet liegen (Stabsstelle Controlling/Berichtswesen 2011a).
Im Sommersemester 2009 wurde bundesweit auch für die Studierendengruppe mit Zuwanderungserfahrung eine Geschlechterverteilung von 48% Frauen und 52% Männern ermittelt (BMBF 2010a, S. 504). Der Anteil von Männern der Studierendengruppe mit Zuwanderungserfahrung betrug jedoch an der Universität Vechta im Wintersemester 2010/11 nur 22%. Dabei sind unter den Deutschen mit internationaler Herkunft 27,8%, bei den Eingebürgerten jedoch nur 15,1% männlich. Die Verteilung auf die Studiengänge innerhalb der genannten Gruppen entspricht dabei der Gesamtverteilung. Es ließen sich keine Korrelationen zwischen eventuellen Studiengangspräferenzen und Geschlecht bzw. Migrationsgruppe nachweisen.

Verteilung auf Studiengänge
Ausgehend von der Tatsache, dass Studierende mit Migrationshintergrund bundesweit betrachtet verstärkt rechts- und wirtschaftswissenschaftliche Fächer studieren sowie mathematische und naturwissenschaftliche Fachrichtungen wählen (BMBF 2010a, S. 507f.), wurde die Verteilung dieser Vechtaer Studierenden auf die Studiengänge und der Anteil der Studierenden an den jeweiligen Studiengängen ermittelt, um die Situation an der Universität zu beleuchten (Tabelle 1).
Studiengangsspezifische Betrachtungen zeigen, dass im BA Dienstleistungsmanagement – einem kleinen Studiengang der betriebswirtschaftlich ausgerichtet ist – der Anteil Studierender mit Migrationshintergrund am höchsten ist (22,8%); gefolgt vom MA Gerontologie mit 16,7% und BA Soziale Arbeit mit 16,2% (Tabelle 1, Abbildung 3). Die Tatsache, dass der Bachelor Dienstleistungsmanagement der Studiengang mit den meisten wirtschaftswissenschaftlichen Anteilen ist, bietet verglichen mit den Daten des DSW (BMBF 2010, S. 507f.) wiederum eine Ähnlichkeit beim hier erhöhten Anteil an

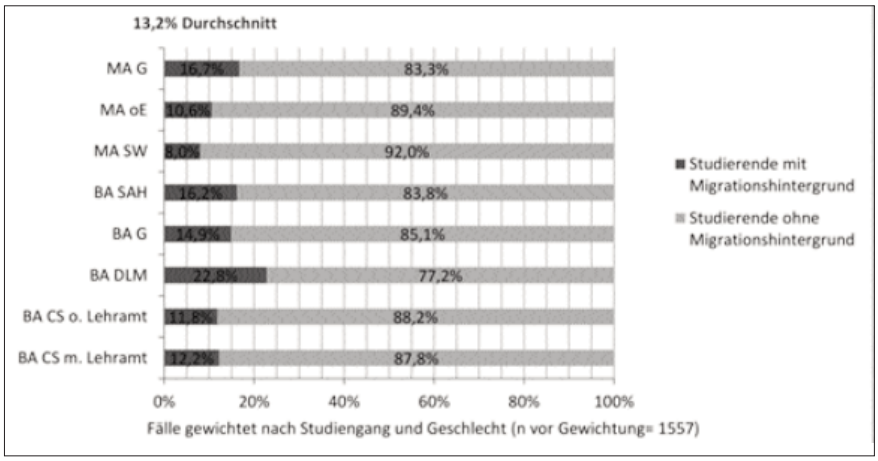
[5] Die niedrige Quote von Bildungsinländern an der Universität könnte in dem geringen Anteil von ausländischen Schülern an den Abiturienten bzw. Schulabgängern mit Fachhochschulreife im Landkreis Vechta begründet liegen. Dieser betrug im Schuljahr 2009 lediglich 1% (LSKN-online 2011a).

Tabelle 1: Differenzierte Betrachtung der Studierenden nach Studiengängen (n vor Gewichtung = 1.557)

Studiengang	Immatrikulierte Studenten im WS 2010/11*	Anteil der imm. Studenten an allen Studiengängen der Univ. und in Stichprobe (nach Gewichtung)**; in %	Anteil Studierender mit MHG am jeweiligen Studiengang	Verteilung aller Studierenden mit MHG auf die Studiengänge
BA Combined Studies (CS) mit Lehramt	1.012	35,3% (35,2%)	12,2%	32,5%
BA Combined Studies (CS) ohne Lehramt	564	19,7% (19,7%)	11,8%	17,5%
BA Dienstleistungs-management	104	3,6% (3,7%)	22,8%	6,3%
BA Gerontologie	220	7,7% (7,8%)	14,9%	8,7%
BA Soziale Arbeit in Humandiensten	496	17,3% (17,5%)	16,2%	21,4%
MA Social Work	45	1,6% (1,6%)	8,0%	1,0%
MA of Education	367	12,8% (12,7%)	10,6%	10,2%
MA Gerontologie	55	1,9% (1,9%)	16,7%	2,4%
Gesamt	2.863	100%		100%

* Stabsstelle Controlling/Berichtswesen 2011a; 2011b; 2011c.
** aus rechnerischen Gründen leichte Abweichungen von bis zu 0,2%

Abbildung 3: Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund an den Studiengängen



Studierenden mit Migrationshintergrund, sagt jedoch noch nichts über die tatsächlichen Motive der Studienwahl aus.

Bei der Wahl eines Studienganges spielen Fachinteresse sowie persönliche Begabungen und Neigungen eine Rolle, jedoch treten diese Motive je nach Studiengang in unterschiedlicher Konstellation auf. So sind z.B. in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen vor allem extrinsische Motive aufgezeigt worden (HIS 2005, S. 9ff.). Einer Befragung Studierender des BA Dienstleistungsmanagement der Universität Vechta nach sind hier jedoch auch intrinsische Motive wie z.B. fachliches Interesse oder Interesse an dem späteren Tätigkeitsfeld von studienwahlrelevanter Bedeutung. Betrachtet man diese Ergebnisse differenziert nach Migrationshintergrund, so sind die extrinsischen Beweggründe wie z.B. gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt sowie intrinsische Studienmotive, z.B. fachliches Interesse oder ein interessantes Tätigkeitsfeld, in beiden Gruppen – auf einer aufsteigenden Skala von 0 bis 10 mit einem Median von mindestens 6 - ähnlich stark ausgeprägt. Lediglich das für später vermutete attraktive Einkommen liegt bei Studierenden mit Migrationshintergrund mit einem Median von 7 als Studienmotiv deutlich höher als bei Studierenden ohne Migrationshintergrund (Median = 5).

Beachtenswert sind auch die Ergebnisse zu den Lehramts-Studiengängen, da die Datenlage zu Lehramts-Studierenden mit Migrationshintergrund in Deutschland trotz verstärkter Forderungen nach Lehrkräften mit Migrationshintergrund bisher wenig verlässlich ist (z.B. Karaksoglu 2010). Die Ergebnisse der Vechtaer Fragebogenerhebung zeigen, dass aufgrund der verhältnismäßig großen Studienplatzkapazität in diesem Bereich zwar über 40% aller Studierenden mit Migrationshintergrund entweder BA Combined Studies mit Lehramtsoption oder Master of Education studieren; in der studiengangsspezifischen Betrachtung liegt jedoch der Anteil der Studierenden mit Zuwanderungserfahrung am Studiengang noch unter den ermittelten durchschnittlichen 13,2% (Tabelle 1, Abbildung 3).

Studienfinanzierung

Da eine ausreichende Studienfinanzierung eine bedeutende Bedingung für einen erfolgreichen Studienverlauf und -abschluss und damit nicht zuletzt auch für einen gelungenen Berufseinstieg darstellt (Heublein et al. 2009, S. 133ff.), wurde das Thema auch in der Vechtaer Befragung berücksichtigt (Tabelle 2).

Die Ergebnisse für den ländlichen Studienort decken sich in Teilen mit denen der genannten bundesweiten Befragung des BMBF und des DSW. Demzufolge bestreiten Studierende mit Migrationshintergrund im Vergleich zu denen ohne Zuwanderungserfahrung einen wesentlich höheren Anteil ihrer Studienfinanzierung durch BAföG-Förderung statt durch elterliche Finanzierung (BMBF 2010a, S. 510). Das dürfte als Hinweis für engere finanzielle Verhältnisse in den Familien der Studierenden mit Migrationshintergrund sprechen.

Tabelle 2: Studienfinanzierung Vechtaer Studierender nach Migrationshintergrund (Mehrfachnennungen möglich)

Finanzierungsquelle	Studierende mit MHG (n vor Gewichtung= 211)	Studierende ohne MHG (n vor Gewichtung=1.346)
Eltern	63,3%	71,1%
BAföG	53,4%	41,9%
Eigener Verdienst	43,5%	45,6%
Andere Finanzierung	3,9%	8,8%

Tabelle 3: Studienfinanzierung von Studierenden mit Migrationshintergrund nach Gruppen (Mehrfachnennungen möglich)

Finanzierung	Bildungsinländer (n vor Gewichtung =9)	Eingebürgerte (n vor Gewichtung = 45)	Deutsche mit int. Elternteil (n vor Gewichtung = 33)	Doppelte Staatsangehörigkeit (n vor Gewichtung =15)	Deutsche int. Herkunft (n vor Gewichtung =87)
Eltern	72,4%	38,5%	80,3%	78,8%	70,5%
BAföG	66,5%	74,0%	37,7%	47,5%	50,8%
Eigener Verdienst	8,9%	44,3%	34,3%	52,1%	52,0%
Andere Finanzierung	/	2,6%	8,8%	7,3%	3,6%

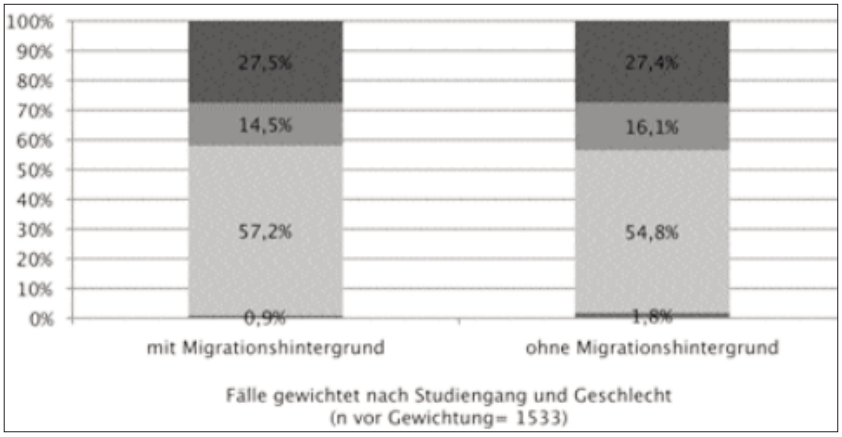
Betrachtet man die Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund an der Universität Vechta differenziert (Tabelle 3), so wird deutlich, dass in sämtlichen Studierendengruppen unabhängig vom Migrationsstatus – bis auf die Gruppe der Eingebürgerten – in mindestens 70% der Fälle eine Finanzierung durch die Eltern gegeben ist. Hier könnte sich ggf. die regionale wirtschaftliche Stärke im Landkreis Vechta mit geringen Arbeitslosenzahlen widerspiegeln (Bundesagentur für Arbeit 2011; Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2009, S. 8). Andererseits könnte das Ergebnis auch ein Indiz dafür sein, dass – wie seit der PISA-Studie bekannt – Kinder mit Eltern, die selbst eine gute Ausbildung aufweisen, bessere Chancen auf einen akademischen Abschluss haben (z.B. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 2001; BMBF 2006, S. 74ff.). Demnach würden sich an einer Universität grundsätzlich eher junge Menschen finden, deren Eltern nicht zuletzt auch finanziell mehr zur Ausbildung beitragen können. Hieraus bietet sich ein Anhaltspunkt für die sozioökonomische Zusammensetzung der Vechtaer Studierenden.

Besonders deutlich kommt diese These bei den Deutschen mit internationalem Elternteil zum Tragen. Bei dieser Gruppe ist die Studienfinanzierung durch BAföG mit knapp 38% wesentlich geringer ausgeprägt als bei den anderen Gruppen mit Zuwanderungserfahrung. Zugleich ist bei ihnen die Finanzierung durch die Eltern am höchsten. Das lässt den Schluss zu, dass Studierende mit Migrationshintergrund dieser Gruppe mehrheitlich aus finanziell ‚gut situierten' Familien stammen und die Integration hier vermutlich am besten gelungen ist.

Zufriedenheit mit der Unterstützung durch die Universität in Bezug auf Studienabschluss und Berufsbefähigung

Mit Blick auf mögliche gruppenspezifische Bedarfe wurde auch die Zufriedenheit der Studierenden mit der universitären Unterstützung in Bezug auf einen erfolgreichen Studienabschluss und anschließende Berufsbefähigung ermittelt, um Studierende mit Migrationshintergrund ggf. durch konkrete Angebote unterstützen zu können. Diese Thematik wurde in der Studie des DSW (BMBF 2010a) nicht verfolgt. Für die hier qualitativ mittels Ergänzungsfragen erhobenen Daten wurde keine Gewichtung vorgenommen. Die Angaben beruhen auf den Antworten einer Samplestichprobe von jeweils 211 Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund.

Abbildung 4: Unterstützung durch die Universität in Bezug auf Studienabschluss



Wahrgenommene Unterstützung durch die Universität in Bezug auf einen erfolgreichen Studienabschluss

Wie aus Abbildung 4 ersichtlich, sind knapp 28% der Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund mit der Unterstützung durch die Universität Vechta in Bezug auf das erfolgreiche Erreichen des Studienabschlusses zufrieden. Schwachstellen bzw. Unzufriedenheit gaben 14,5% der Befragten mit Migrationshintergrund bzw. 16,1% ohne Migrationshintergrund an. Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Studierendengruppen ist hier nicht erkennbar. Die Befragung zeigte jedoch auch, dass nur ca. 40% der Studierenden überhaupt eine klare Einstellung zu diesem Thema haben (Abbildung 4).

Abbildung 5: Gründe für Zufriedenheit in Bezug auf Studienabschluss (Angaben ungewichtet)

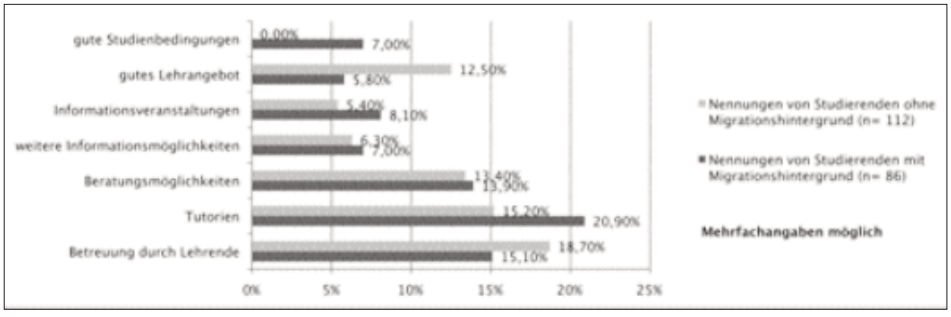


Abbildung 6: Gründe für Unzufriedenheit in Bezug auf Studienabschluss (Angaben ungewichtet)

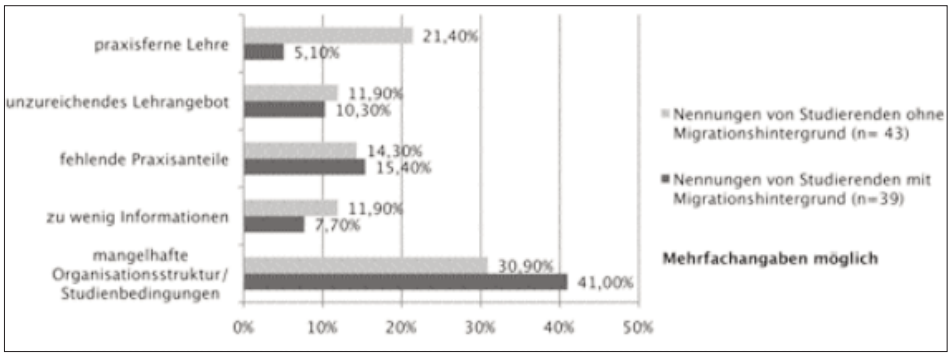
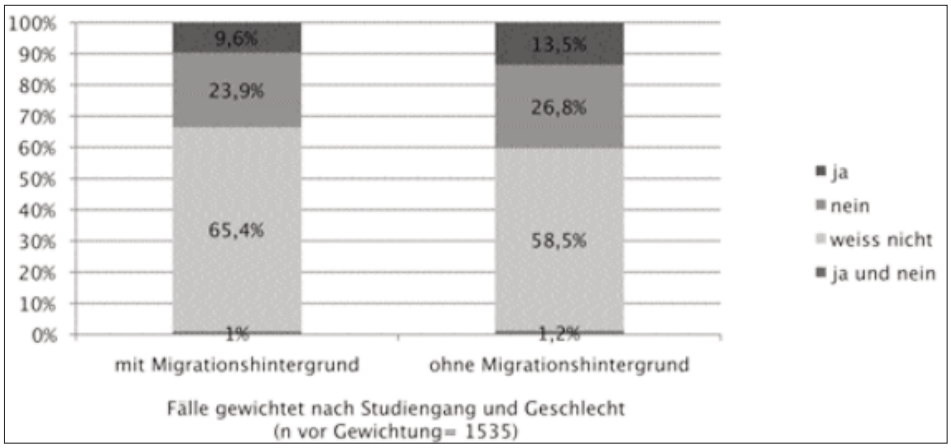


Abbildung 7: Unterstützung durch die Universität in Bezug auf Berufsbefähigung



Betrachtet man die Gründe für die Zufriedenheit genauer, werden von beiden Studierendengruppen vor allem die Betreuung durch die Lehrenden, Beratungsmöglichkeiten und Tutorien an der relativ überschaubaren, ländlich gelegenen Universität genannt (Abbildung 5). Die als positiv empfundene Betreuung zeigt sich im Kontext der Studienzufriedenheit als ein wesentliches Qualitätsmerkmal der kleinen Universität. Sie gilt nach Heublein et al. als eine wesentliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Studienabschluss, da sie u.a. ein tiefergehendes Verständnis des Lehrstoffes fördert und in Folge bessere Leistungsbedingungen geschaffen werden (ebd. 2009, S. 109ff.). Studierende, die Beratungsmöglichkeiten als Grund für ihre Zufriedenheit nennen (13,4% ohne, 13,9% mit Migrationshintergrund), führen hier konkret die Studienberatung und das Studierenden Service Center (SSC) an.

12,5% der Studierenden ohne Migrationshintergrund, so zeigt die Feinbetrachtung, sehen ihr Studium – wenn überhaupt – durch ein gutes Lehrangebot unterstützt (Abbildung 5). Etwa 10% der Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund geben dies andereseits jedoch als Grund für Studienunzufriedenheit an (Abbildung 6). Die aufgezeigte Ambivalenz bei Studierenden ohne Migrationshintergrund ist dabei studiengangsunspezifisch.

Praxisferne Lehre, fehlende Praxisanteile im Studium, eine mangelhafte Organisationsstruktur bzw. die Studienbedingungen vor Ort sind die meist genannten Gründe für Studienunzufriedenheit. Dabei sind die Studierenden ohne Migrationshintergrund vor allem mit der praxisfernen Lehre, die mit Migrationshintergrund aber mit den Studienbedingungen unzufriedener.

Als Organisationsstruktur bzw. Studienbedingungen wurden in diesem Kontext organisatorische Schwierigkeiten auf Studiengangs- oder Universitätsebene, wie z.B. überfüllte Veranstaltungen, Überschneidung von Pflichtveranstaltungen und Schwierigkeiten durch Umstrukturierung der Studiengänge verstanden (Abbildung 6).

Betrachtet man diese Angaben differenziert nach Studiengängen und Migrationshintergrund, so lassen sich keine gruppenspezifischen Unterschiede mehr identifizieren. Allerdings zeichnet sich bei Studierenden des BA Combined Studies mit Lehramtsoption eine besondere Zufriedenheit mit den – aus Studiengebühren finanzierten – Tutorien ab (35% aller zufriedenen Studierenden dieses Studiengangs). Obwohl quantitativ betrachtet studiengangsspezifische Unterschiede in der Einschätzung der Unterstützung deutlich werden, lassen sich aus den qualitativen Antworten der Studierenden keine differenzierenden Ursachen hierfür ermitteln.

Wahrgenommene Unterstützung durch die Universität in Bezug auf Berufsbefähigung

Spätestens mit Umstellung der Studienstruktur auf Bachelor- und Master-Studiengänge rückte die Betrachtung der Berufsbefähigung als Studienziel bundesweit in den Vordergrund. Insgesamt gesehen sind die Studierenden mit Migrationshintergrund der Universität Vechta – die die Studiengangsumstellung bereits 2003 vornahm – zu 9,6% mit der Unterstützung durch die Universität in Bezug auf ihre Berufbefähigung zufrieden; Studierende ohne Zuwanderungserfahrung zu 13,5%. Die direkt genannte Unzufriedenheit in Bezug auf die Berufsbefähigung ist jedoch bei Studierenden mit Migrationshintergrund auch etwas niedriger (23,9%; ohne Migrationshintergrund: 26,8%); hier ist ein größerer Teil ohne klare Einstellung. Ingesamt ist ein wesentlicher Anteil der Studierenden mit Blick auf die Erlangung von Berufsbefähigung unzufrieden. Die Ergebnisse unterscheiden sich somit deutlich von denen zur Zufriedenheit mit der Universität bezüglich des Erreichens eines Studienabschlusses (Abbildung 7).

Die Tatsache, dass über 50% beider Gruppen keine klare Meinung zu dem Thema haben, lässt dabei vermuten, dass eine Auseinandersetzung mit dem Berufseinstieg im

Studium selbst – und vor allem zu Beginn der akademischen Laufbahn – wenig stattfindet. Betrachtet man daher die Stichprobe ohne die Erstsemester-Studierenden (n vor Gewichtung= 843), so sinkt der Anteil derer, die die Frage nach Unterstützung durch die Universität in Bezug auf Berufsbefähigung mit ‚ich weiss nicht' beantworteten (Abbildung 7), bei Studierenden mit Migrationshintergrund auf nur noch 54,1% und bei Studierenden ohne Zuwanderungserfahrung auf 45,1%. Der Zusammenhang von Unsicherheit und Semesteranzahl wurde mit einem Korrelationskoeffizienten von -0,266 nach Pearson auf einem Signifikanzniveau von $p < .01$ in einer bivariaten Datenanalyse nachgewiesen. Die geäußerte Unzufriedenheit steigt dabei jedoch bei beiden Gruppen gleichzeitig zur sinkenden Unsicherheit bei der Gruppe der ‚erfahreneren' Studierenden auf über 37% an. Der Zufriedenheitswert stagniert (7,2% mit und 14,7% ohne Migrationshintergrund). Der Zusammenhang von Unzufriedenheit und Semesteranzahl wurde durch eine bivariate Datenanalyse bestätigt ($r = 0,184$; $p < .01$). Die angedeutete Entwicklung zeigt auf, dass die Dauer des Studiums anscheinend einen Einfluss auf die Studien(un)zufriedenheit hat. Sind Studierende zu Beginn des Studiums noch unentschlossen, hoffnungsvoll bzw. ohne feste Erwartungen an die Universität, kristallisiert sich im weiteren Verlauf eine Unzufriedenheit heraus, die möglicherweise auf nicht erfüllten Erwartungen der Studierenden basiert. Auch bei Betrachtung der Antworten zur empfundenen Zufriedenheit mit universitärer Unterstützung in Bezug auf den Studienabschluss ist eine ähnliche, wenngleich weniger stark ausgeprägte Entwicklung zu erkennen (n vor Gewichtung= 845). So sind die Studierenden der ersten Semester ebenfalls unsicherer ($r = -0,103$; $p < .01$) und das Unzufriedenheitsempfinden steigt auch hier mit zunehmenden Semestern ($r = 0,199$; $p < .01$).[6]

Die Betrachtung der Gründe für die Zufriedenheit in Bezug auf die Berufsbefähigung zeigt, dass sowohl die Studierenden mit als auch ohne Migrationshintergrund Praxisanteile (25%/ 29,4%) und ein gutes Lehrangebot (28,6%/ 26,5%) am meisten schätzen (Abbildung 8). Lediglich Studierende ohne Migrationshintergrund geben auch eine praxisorientierte Lehre (14,7%) als Grund für Zufriedenheit an.

Unterschiedliche Wahrnehmungen zeigen sich jedoch bei der Nennung von praxisferner Lehre und einem wahrgenommenen Praxisdefizit als Gründe für Unzufriedenheit in Bezug auf die Berufsbefähigung. Den 14,7% Studierenden ohne Zuwanderungserfahrung, die eine praxisorientierte Lehre als positive Unterstützung zur Berufsbefähigung empfinden (Abbildung 8), stehen – zusätzlich zu 26,7% Studierenden mit Migrationshintergrund – 37,8% gegenüber, die hier einen Mangel diagnostizieren. Das Praxisdefizit macht mit 40,5% bei Studierenden ohne und 45% bei Studierenden mit Zuwanderungserfahrung den größten Anteil der Unzufriedenheit aus (Abbildung 9).

Betrachtet man die Nennungen separat nach Studiengängen und Migrationshintergrund so fallen keine gruppenspezifischen Unterschiede auf. Jedoch nennen Studierende des BA Combined Studies mit Lehramtsoption und des Master of Education insgesamt vermehrt praxisferne Lehre (33% aller unzufriedenen BA Combined Studies Studierenden, 60% aller unzufriedenen MA of Education Studierenden) und, zusammen mit Studierenden des BA Soziale Arbeit, vor allem ein Praxisdefizit als Grund für Unzufriedenheiten (44% der unzufriedenen BA Combined Studies Studierenden, 66% der unzufriedenen BA Soziale Arbeit Studierenden, 64% der unzufriedenen MA of Education Studierenden). Das deutet auf verstärkte Schwierigkeiten in diesen Studiengängen hin, die jedoch aktuellen bundesweiten Studien zufolge nicht hochschul- oder studiengangsspezifisch sind (z.B. BMBF 2010b, S. 30ff.). Besondere Ursachen für die (Un-)Zufriedenheit an der Universität Vechta bezüglich der Unterstützung hinsichtlich der Berufsbefähigung ließen sich in weiteren

[6] Die o.g. Korrelationen der polynomen Variablen ‚Zufriedenheit mit Unterstützung in Bezug auf Studienabschluss' und ‚Berufsbefähigung' wurden nach jeweiliger Umkodierung in dichotome Ausprägungen berechnet.

Abbildung 8: Gründe für Zufriedenheit in Bezug auf Berufsbefähigung (Angaben ungewichtet)

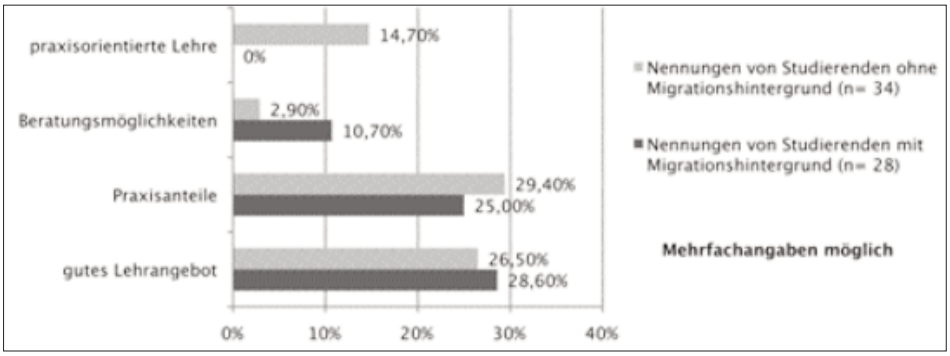
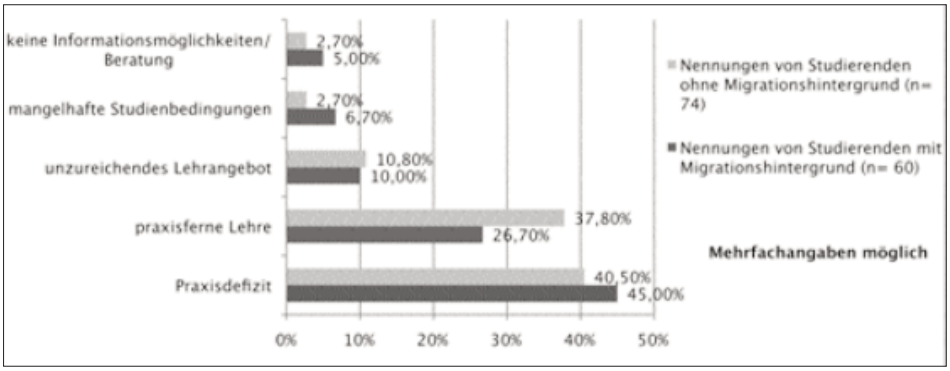


Abbildung 9: Gründe für Unzufriedenheit in Bezug auf Berufsbefähigung (Angaben ungewichtet)



Studiengängen trotz unterschiedlicher (Un-)Zufriedenheitswerte nicht identifizieren.
Mit Hilfe der zuvor genannten Ergebnisse konnte aufgezeigt werden, dass Studierende mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren Kommilitonen mit der Unterstützung der Universität Vechta in Bezug auf den Studienabschluss etwas zufriedener sind; sich aber in Bezug auf die Berufsbefähigung die Studierenden ohne Migrationshintergrund besser unterstützt fühlen.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Mit der vorliegenden Studie stehen erstmals Daten zur Verfügung, die gezielte Erkenntnisse zu der gesamten Gruppe Studierender mit Migrationshintergrund an einer ausgewählten Universität erlauben. Vechta erweist sich dabei als ein attraktiver Hochschulstandort für Migranten aus dem nahen Umland. Welche Faktoren genau die Universität zu einem attraktiven Standort für Studierende mit Migrationshintergrund werden lassen, wird derzeit in einer qualitativ angelegten Teilstudie des PROFIN-Projektes „Migration und Studium" genauer untersucht.
Der Vergleich der Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund brachte keine nennenswerten Unterschiede mit Blick auf Studienfinanzierung oder besondere migrationsspezifische Unterstützungsbedarfe hinsichtlich Studienabschluss oder Berufsbefähigung bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Dieser Befund bestätigt nicht zuletzt Ansätze der Hochschule Bremen (Berninghausen 2010, S. 20) die sich inzwischen gegen eine spezifische Förderung Studierender mit Migrationshintergrund aussprechen.
Die Vechtaer Studierenden mit Migrationshintergrund scheinen dennoch einige Besonderheiten im Vergleich zum Bundesdurchschnitt aufzuweisen. So sind mit über 13% etwa 2% Studierende mit Migrationshintergrund mehr an der Universität Vechta eingeschrieben als im Bundesdurchschnitt – und das obwohl in Vechta kaum insbesondere von Studierenden mit Migrationshintergrund bevorzugten Studiengänge mit hohem wirtschafts- oder naturwissenschaftlichem Anteil angeboten werden. Die Nutzung eines weiten Migrationsbegriffes verändert die Datenlage zu den Herkunftsländern erheblich zugunsten osteuropäischer Länder, die auch Aussiedlergebiete umfassen. Bei 8,5% aller Studierenden – und damit gut 65% aller Studierenden mit Zuwanderungserfahrung – lässt sich auf Grund der Herkunftsländer ein Spätaussiedlerhintergrund annehmen.
Die Auswertung der Fragebogenerhebung zeigt zudem, dass Studierende mit Migrationshintergrund in Vechta im wirtschaftwissenschaftlich orientierten Bachelor Dienstleistungsmanagement mit 22,8% am häufigsten vertreten sind. Der Anteil Studierender mit Migrationshintergrund an den Studiengängen BA Combined Studies mit Lehramtsoption und Master of Education – deren Absolventen mit Migrationshintergrund dringend auf dem Arbeitsmarkt benötigt werden – liegt jedoch mit 12,2 bzw. 10,6% unter dem Durchschnitt von 13,2% und ist somit leicht unterrepräsentiert.
Mit der Lehramtsoption für das Grund-, Haupt- und Realschullehramt aber auch mit dem Studiengang Bachelor Soziale Arbeit eröffnen sich den Studierenden sehr praxisnahe Berufsfelder mit klarer Arbeitsperspektive. Allerdings wurden für die pädagogischen Studiengänge und den Bachelor Soziale Arbeit eher Unzufriedenheit in Bezug auf die Berufsbefähigung aufgezeigt.
Möchte man an dieser Stelle einige Handlungsanweisungen geben, so ist nicht auszuschließen, dass die Unzufriedenheit in Bezug auf eine praxisorientierte Lehre auch aufgrund falscher Erwartungen seitens einiger Studierender darüber, was ein Universitäts-Studium leistet und was nicht, entstanden sein kann. Daher könnte es sich empfehlen, beispielsweise vor bzw. zu Studienbeginn noch stärker über die Ziele und Grenzen des Universitäts-Studiums in Abgrenzung zu einer Berufsausbildung aufzuklären, um damit der in höheren Semestern stärkeren Unzufriedenheit entgegenzuwirken. Zudem könnte sich hier der Bedarf verdeutlichen, den Austausch zwischen Studierenden, Lehrpersonal und Hochschulleitung hinsichtlich der – bislang in Vechtaer Lehrevaluationen weniger beleuchteten – Praxisorientierung auszubauen und ggf. entsprechend nachzubessern.
Zudem könnte die Zusammenarbeit der Fächer bzw. des Career-Service mit einer Jobbörse oder eine verstärkte Kooperation mit der Arbeitsagentur die Unsicherheiten in Bezug auf spätere Berufsmöglichkeiten verringern und den Übergang vom Studium in den Beruf erleichtern. Hier bieten sich Möglichkeiten zur Intervention, allerdings unabhängig davon ob es um Studierende mit oder ohne Migrationshintergrund geht.

Literaturverzeichnis

Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (2009): Land mit Aussicht. Was sich von dem wirtschaftlichen und demografischen Erfolg des Oldenburger Münsterlandes lernen lässt. Berlin, [online] URL: http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Land-mit_Aussicht/LmA_final.pdf [Aufruf am 14.7.2011].

Berninghausen, J. (2010): Förderung interkultureller Vielfalt an der Hochschule Bremen, [online] URL: http://www.che-con-sult.de/downloads/Veranstaltungen/CHE_Vortrag_Berninghausen_HS_Bremen_Foerderung_Interkultureller_Vielfalt_PK274.pdf [Aufruf am 13.12.1011].

Bundesagentur für Arbeit (2011): Report für Kreise und kreisfreie Städte. Vechta (02460). November 2011, [online] URL: http://statistik.arbeitsagentur.de/nn_30152/SiteGlobals/Forms/Themenauswahl/themenauswahl-Form.html?view=processForm&resourceId=210342&input_=&pageLocale=de&regionInd=03460&year_month=201111&topicId=17544&topicId.GROUP=1&search=Suchen [Aufruf am 7.12.2011].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005): Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland-Deutsche Studierende im Ausland. Berlin und Bonn.

BMBF (2006): Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003. Bildungsforschung Band 19. Berlin und Bonn.

BMBF (2010a): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Berlin und Bonn.

BMBF (2010b): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin.

Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD) (2011): Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung. Bonn, [online] URL: http://www.daad.de/imperia/md/content/presse/bildungsinlaender_2011_neu.pdf [Aufruf am 8.12.2011].

Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) (2010): Wochenbericht, 77. Jg. 2010, H. 46, [online] URL: http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.363684.de/10-46.pdf [Aufruf am 11.10.2011].

Herwartz-Emden, L./Westphal, M. (1997): Die Fremden Deutschen: Einwanderung und Eingliederung von Aussiedlern in Niedersachsen. In: Bade, K.: Fremde im Land: Zuwanderung und Eingliederung im Raum Niedersachsen seit dem Zweiten Weltkrieg. Osnabrück, S. 167-212.

Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, D./Besuch, G. (2009): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover.

Hochschul-Informations-System (HIS) (2005): Studienanfänger 2003/04 und 2004/05. Bildungswege, Motive der Studienentscheidung und Gründe der Hochschulwahl. Hannover.

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (Hg.) (2010): Arbeitsmarktbilanz bis 2025. Demografie gibt die Richtung vor. IAB-Kurzbericht 2010, o.A., H. 12, [online]
URL: http://doku.iab.de/kurzber/2010/kb1210.pdf
[Aufruf am 11.10.2011].

Karaksoglu, Y. (2010): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund im Fokus der Wissenschaft. Eröffnungsvortrag, [online]
URL: http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/projekte/lehrkraefte-mit-zuwanderungsgeschichte/250310/Lehrkraefte-mit-Migrationshintergrund-Paderborn-032010.pdf [Aufruf am 21.6.2011].

Kimmel, K./Wosnitza, M. (2006): Ausländische Studierende an deutschen Hochschulen - Gründe für ein Studium in Deutschland und mögliche Konsequenzen für die deutsche Hochschullandschaft. In: Das Hochschulwesen, 54. Jg./H. 6, S. 190-195.

Klees-Möller, R./Tarzi, H./Wolff-Bendik, K. (2007): Diversity als Chance? Mentoringprogramme für Frauen mit Migrationshintergrund an der Universität Duisburg-Essen. In: Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen, 1. Jg/H. 3, S. 70-74.

Landesbetrieb für Statistik und Kommunikationstechnologie Niedersachsen (LSKN)-online (2011a): Absolventen/Abgänger an allgemein bildenden Schulen in Niedersachsen (einschließlich Abendgymnasien und Kollegs). Tabelle K3002520, [online]
URL: http://www1.nls.niedersachsen.de/statistik/
[Aufruf am 19.10.2011].

Landesbetrieb für Statistik und Kommunikationstechnologie Niedersachsen (LSKN)-online (2011b): Ausländische Bevölkerung in Niedersachsen – Ausländerzentralregister- Tabelle A1050102, [online]
URL: http://www1.nls.niedersachsen.de/statistik/
[Aufruf am 19.10.2011].

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (2001): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin, [online]
URL: http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/ergebnisse.pdf
[Aufruf am 7.12.2011].

Stabsstelle Controlling/Berichtswesen (2011a): Studierende nach Abschluss, 1. Studiengang, Geschlecht und Fachsemestern. Wintersemester 2010/11. Vechta (unveröffentlicht).

Stabsstelle Controlling/Berichtswesen (2011b): Studierendenzahlen im WiSe 2010/2011 (ohne Beurlaubte). Aufteilung nach deutschen und ausländischen Studierenden. Vechta (unveröffentlicht).

Stabsstelle Controlling/Berichtswesen (2011c): Fächerkombinationen des Zwei-Fächer-Bachelors ohne Beurlaubte WiSe 2010/2011. Vechta (unveröffentlicht).

Statistisches Bundesamt (2007): Bevölkerung nach Migrationsstatus regional. Ergebnisse des Mikrozensus, [online]
URL: https://www.ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=102457 [Aufruf am 27.9.2011].

Statistisches Bundesamt (2010): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters. Fachbericht 1, Reihe 2. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2011a): Bildung und Kultur. Studierende an deutschen Hochschulen –Vorbericht-, Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden, [online]
URL: http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichun-gen/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulen-Vorb2110410118004,property=file.pdf [Aufruf am 5.10.2011].

Statistisches Bundesamt (2011b): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Fachserie11, Reihe 1, Wiesbaden.

Universität Vechta (2011): UNIintern. Newsletter der Universität Vechta, Ausgabe 2011, o.A., H. 3. Vechta.

Wenzel, H.J. (2002): Aussiedlerintegration als kommunalpolitische Aufgabe. Aktivitäten und Maßnahmen am Beispiel des Landkreises Osnabrück. In: Bade, K./Oltmer, J.: Zuwanderung und Integration in Niedersachsen seit dem Zweiten Weltkrieg. Osnabrück, S. 167-197.

Zittlau, B./Meinhardt, R. (2009): BildungsinländerInnen an deutschen Hochschulen am Beispiel der Universität Oldenburg: eine empirische Studie zu den erfolgshemmenden Faktoren im Studienverlauf und Empfehlungen zur Verbesserung der Studienleistungen durch HochschullotsInnen. Oldenburg.

■ **Dr. Yvette Völschow,** Professorin für Sozial- und Erziehungswissenschaften, Institut für Soziale Arbeit, Bildungs- und Sportwissenschaften, Universität Vechta; Leitung des vom DAAD mit Mitteln des BMBF geförderten PROFIN-Projektes „Migration und Studium", E-Mail: yvette.voelschow@uni-vechta.de

■ **Maike Bajaa,** M.A., Doktorandin und wissenschaftliche Mitarbeiterin, PROFIN-Projekt „Migration und Studium", Institut für Soziale Arbeit, Bildungs- und Sportwissenschaften, Universität Vechta,
E-Mail: maike.bajaa@uni-vechta.de

Reihe Gestaltung motivierender Lehre in Hochschulen: Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

Peter Viebahn:
Hochschullehrerpsychologie
Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre

ISBN 3-937026-31-2, Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro

Wolff-Dietrich Webler
Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit

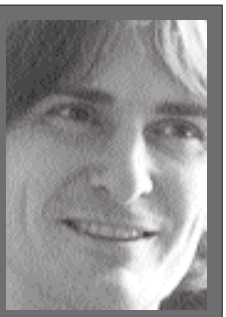
ISBN 3-937026-27-4, Bielefeld 2004, 45 Seiten, 9.95 Euro

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

Oskar Frischenschlager, Lukas Mitterauer, Kadriye Burcu Coskun & Gerald Haidinger

Leistungsvergleich im vertrauten und im nicht vertrauten Prüfungsformat

Oskar Frischenschlager



Lukas Mitterauer

Kadriye Burcu Coskun

Gerald Haidinger

A team of *Oscar Frischenschlager, Luke Mitterauer, Kadriye Burcu Coskun & Gerald Haidinger* has conducted an empirical study **Comparing Performance in Familiar and Unfamiliar Test Format** at the Medical University of Vienna in the course of the study and examination reform there. The cause was the current observation that "the test format not only affects the learning behaviour, but also the results." The findings gained from the study are significant, which is why we particularly enjoy publishing this exposition.

Im Rahmen der Reform des Studienplans der Medizinischen Universität Wien wurde auch das Prüfungsformat umgestellt und es wurden summative Jahresprüfungen mit Multiple Choice Fragen eingeführt. In der vorliegenden Studie wird untersucht, inwieweit das früher verwendete offene Fragenformat mit dem nun verwendeten MC-Fragenformat im Hinblick auf die Erfassung der Prüfungsleistung der Studierenden vergleichbar ist. Es wurden 128 Studierenden des achten Semesters des neuen Medizinstudiums zu bereits positiv absolvierten Stoffinhalten (Physiologie, Pharmakologie und Immunologie) neun Fragen in jeweils beiden Formaten vorgelegt. Bei sieben der neun Fragen wurden signifikant bessere Ergebnisse im MC-Format erzielt, im Schnitt wurde im MC-Format eine Frage mehr richtig beantwortet. Eine längerfristige Verankerung des Lernstoffes konnte nicht bestätigt werden. Bei einer Bestehensgrenze von 60% richtigen Antworten würden im MC-Format 36%, im offenen Format nur 13% der Stichprobe die Prüfung bestehen. Unsere Ergebnisse zeigen, dass das Fragenformat in der Curriculumsplanung einen wichtigen Stellenwert einnimmt.

Fragestellung

Im Studienjahr 2002/03 wurde nach mehrjährigem Diskussionsprozess und einem Pilot-Jahrgang im Studienjahr 2001/02 mit 150 freiwilligen Studierenden das reformierte Curriculum an der Medizinischen Universität Wien implementiert. Die besondere Charakteristik dieses Studienplans ist der Ersatz des fächerzentrierten Aufbaus, in dem die Studierenden konsekutiv 24 fachspezifische mündliche Prüfungen zu absolvieren hatten, durch eine fächerübergreifende Themenblockstruktur. Die Integration zahlreicher Fachrichtungen in Themenblöcke soll das Lernen in Zusammenhängen fördern, anstatt, wie zuvor, die Integration der Wissenspartikel den Studierenden zu überlassen. Aufgrund dieser Veränderung, aber auch aus anderen Gründen, wie der Verbesserung von Objektivität und Reliabilität der Prüfung, musste eine neue Prüfungsform zur Anwendung kommen.

Wenn die bekannten Nachteile mündlicher Prüfungen vermieden werden sollen und fächerübergreifend geprüft werden soll, so liegt die Präferenz bei schriftlichen Prüfungen, für die mehrere Fragenformate zur Verfü-

gung stehen. Epstein (2007) unterscheidet Multiple-Choice-Questions, „Key-Feature and Script-Concordance Questions", „Short Answer-Questions" und „Structured Essays". Abgesehen davon, dass nicht gänzlich gesichert ist, dass diese Fragenformate eine realitätsnahe Problemlösekapazität erfassen, sind auch auswertungsökonomische Überlegungen ausschlaggebend.

Die Entscheidung der Medizinischen Universität Wien fiel auf ein Multiple-Choice-System. Grundsätzlich unterscheidet die Literatur zwischen einem „True-False-Questions" und einem „Single-Best-Option" System (McCoubrie 2004; Schuwirth/Van der Vleuten 2004). Das erstgenannte System, bei dem lediglich „richtig" oder „falsch" anzukreuzen ist, ist in der Fragenerstellung anspruchsvoller und die Quote der richtigen Antworten ohne adäquates Wissen ist hoch. Dieses Fragenformat ist am besten zur Überprüfung, ob der Prüfling die Richtigkeit einer Hypothese feststellen kann, geeignet (Schuwirth/Van der Vleuten 2003). Für andere Anwendungen ist von diesem Fragentyp abzuraten. „Single-Best-Option" ist die weitest verbreitete Fragenvariante und zeichnet sich durch hohe Reliabilität und Objektivität aus. Weiters können hohe Kandidatenzahlen bewältigt bzw. kann aufgrund der raschen Beantwortbarkeit ein breites Wissensspektrum abgefragt werden (Epstein 2007; Schuwirth/Van der Vleuten 1996; McCoubrie 2004; Schuwirth 2004; Schuwirth/Van der Vleuten 2003, Schuwirth/Van der Vleuten 2004). Obwohl das Erfragen von mehr als Faktenwissen möglich ist (Palmer/Devitt 2007) und auch berichtet wird, dass es effizient zwischen guten und schlechten Leistungen unterscheiden kann (Schwartz/Loten 1999), wird gerade diese Prüfungsmethode kontrovers diskutiert (McCoubrie 2004; Pickering 1979; Srivastava et al 2004), da folgende Aspekte zu großen Mängeln zählen: kontextreiche Fragenerstellung gilt als sehr schwierig und es besteht die Gefahr, dass man sich auf die Themen konzentriert, die auf diesem Weg leicht abzufragen sind (Epstein 2007). Weiters ermöglichen „Single-Best-Option" fragen die korrekte Beantwortung der Frage allein durch Rekognition. Diese Rekognition an die richtige Antwort wird „Cueing-Effekt" genannt (Schuwirth/Van der Vleuten 1996).[1]

Die Reduzierung der früher zahlreichen mündlichen Prüfungsereignisse auf insgesamt sechs schriftliche summativ-integrative Prüfungen (SIP) über den jeweiligen Jahresstoff verfolgt das Ziel, eine Integration des Gelernten durch eine längerfristige Verankerung des Wissens zu erreichen. Inwieweit dies gelingt und inwieweit ein auf das MC-Prüfungssystem mit „Single-Best-Option" ausgerichtetes Lernen auch die Fähigkeit vermittelt, erlerntes Wissen frei zu reproduzieren und nicht nur zu rekognieren, sind die grundlegenden Fragestellungen dieser Studie.

Die Fragestellung gewinnt durch ein Spezifikum des Wiener Medizinstudiums an Bedeutung, da durch einen ministeriellen Erlass Prüfungsfragen veröffentlicht werden müssen und die Studierenden ihr Lernverhalten stark an diesen Fragenkatalogen (veröffentlichte MC-Fragen inkl. richtiger Antwort, ohne Distraktoren) ausrichten (Mitterauer et al 2010). Aufgrund dieser Situation sind die Ergebnisse anderer Studien, die diesen Effekt explizit ausschließen (Oppitz et al 2007) nicht unmittelbar vergleichbar.

Methode

Zufällig ausgewählte Studierende (n=128, 64 Frauen, 64 Männer) des siebenten Semesters des Studiums der Humanmedizin der Medizinischen Universität Wien bekamen neun Fragen vorgelegt; jeweils drei aus den Themenbereichen „Physiologie", „Immunologie und Hämatologie" sowie „Pharmakologie". Zuerst wurden die neun Fragen als „open ended questions" (OE-Format), bei welchen eine offene Kurzantwort zu geben war, vorgegeben und danach als Multiple-Choice-Fragen (MC-Format, eine von fünf Antworten ist richtig bzw. die Beste). Die Fragen wurden von drei FachexpertInnen, allesamt ProfessorInnen der Medizinischen Universität Wien, so ausgewählt, dass sie in beiden Formaten möglichst gleich gut, d.h. mit identen Antwortstichworten zu lösen waren (Beispiel siehe Anhang). Alle drei Themenbereiche wurden im Studienjahr davor unterrichtet und alle Studierenden haben die Jahresprüfungen (SIP), in welche diese Themenbereiche einflossen, bestanden. Somit konnte grundsätzlich die Fähigkeit, die Fragen korrekt zu beantworten, vorausgesetzt werden. Um eine Zufallsstichprobe zu erhalten, wurden Studierende während eines Seminars mit verpflichtender Anwesenheit gebeten, an dem Test teilzunehmen. Es wurden 13 Gruppen zu je zehn Studierenden nach dem Zufall ausgewählt. Zwei Studierende verweigerten die Teilnahme. Die Testdauer betrug 10 bis 15 Minuten. Die Studierenden mussten zuerst die offenen Fragen schriftlich beantworten, danach die MC-Fragen. Sie durften nicht zurückblättern, keine nachträglichen Ausbesserungen vornehmen und keinerlei Hilfsmittel verwenden. Nicht beantwortete Fragen wurden als falsch gewertet.

Die Datenauswertung erfolgte durch Mittelwertsvergleiche (t-Tests) und Verteilungstests (Chi-Quadrat-Test) mittels SPSS 15.

Ergebnisse

Das Durchschnittsalter der Teilnehmer/innen beträgt 23 (weiblich) bzw. 23,5 (männlich) Jahre bei einem Range von 21-32 Jahren. 126 der 128 Studierenden gaben die Noten ihrer bisherigen SIP´s und die Anzahl der Prüfungsantritte bekannt. Die meisten Befragten (n=117, 93%) hatten die SIP 3 (Jahresgesamtprüfung nach dem dritten Studienjahr) beim ersten Antritt bestanden, sieben Studierende beim zweiten und zwei beim dritten Antritt. 56% hatten dabei die Noten „sehr gut" oder „gut", 44% „befriedigend" oder „genügend".

Lösungshäufigkeit der Themenbereiche

Die Lösungshäufigkeit der Fragen (Tabelle 1) variiert im OE-Format von 5% - 73% und im MC-Format von 30%

[1] Der Einsatz von MC-Fragen wird auch in einem ganz anderen als dem lernpsychologischen Zusammenhang in Frage gestellt. Ein maßgebliches Oberverwaltungsgerichts-Urteil in Sachsen/Deutschland macht deutlich, dass von der Frage der Prüfungsform hochrangige Rechtsgüter betroffen und entsprechend sorgfältige Abwägungen zu treffen sind, wenn MC-Prüfungen eingesetzt werden sollen (OVG Bautzen 2002).

Tabelle 1: Lösungshäufigkeit der Fragen, zusammengefasst nach Themenbereichen

		Open ended		Multiple Choice	
	Frage	N richtig	% richtig	N richtig	% richtig
Physiologie	1	67	52%	76	59%
	2	46	36%	72	56%
	3	89	70%	58	45%
	Gesamt	202	53%	206	54%
Immunologie Hämatologie	4	40	31%	77	60%
	5	93	73%	105	82%
	6	82	64%	70	55%
	Gesamt	215	56%	252	66%
Pharmakologie	7	29	23%	46	36%
	8	7	5%	47	37%
	9	14	11%	39	30%
	Gesamt	50	13%	132	34%

Tabelle 2: Anzahl und relativer Anteil der Personen, die bei einer Bestehensgrenze von 60% die beiden Prüfungsformen (MC und OE) bestanden bzw. nicht bestanden hätten

		Multiple Choice Fragen		
Open Ended Fragen		nicht bestanden	bestanden	Gesamt
nicht bestanden	Anzahl	79	32	111
	% von OE bestanden	71%	29%	100%
	% von MC	96%	70%	87%
bestanden	Anzahl	3	14	17
	% von OE bestanden	18%	82%	100%
	% von MC	4%	30%	13%
Gesamt	Anzahl	82	46	128
	% von OE bestanden	64%	36%	100%

-82%. Sie variiert aber auch deutlich zwischen den Themenbereichen. Im Themenbereich Physiologie besteht nahezu kein Unterschied zwischen den Frageformaten (OE: 53% richtige, MC: 54% richtige). Im Themenbereich Immunologie/Hämatologie ist der Unterschied deutlicher (OE: 56% richtige, MC: 66% richtige) und im Bereich Pharmakologie am stärksten ausgeprägt (OE: 13% richtige, MC: 34% richtige).

Lösungshäufigkeit der einzelnen Fragen

Frage 1 wurde in der offenen Version 67 mal richtig, 61 mal falsch beantwortet, in der MC-Version beträgt das Verhältnis 76:52 (p=0,093). Bei Frage 2 ergab sich bei der offenen Frageform ein Verhältnis von 46:82, bei der MC-Version betrug das Verhältnis 72:56 (p<0,001).
Die dritte Physiologiefrage ergab eine signifikante Umkehrung der bisherigen Tendenz: 89:39 , also mehr richtige Beantwortungen beim offenen Format und weniger, konkret 70:58, beim MC-Format (p=0,009).
Im zweiten Fragenblock (Immunologie und Hämatologie) wurde Frage 1 im offenen Format 40 mal richtig und 88 mal falsch beantwortet, im MC Format hingegen 77 mal richtig und 51 mal falsch (p<0,001).
Frage 2 zeigte insgesamt hohe Trefferquoten, im offenen Format 93:35 im MC-Format 105:23 (p=0,004). Bei Frage 3 ergab sich wieder eine Umkehrung dieser Tendenz: Offenes Format: 82:46, MC-Format: 70:58 (p=0,090). Im letzten Fragenblock Pharmakologie zeigten sich bei Frage 1 folgende Verhältnisse:
Offenes Format: 29:99, MC-Format: 46:82 (p=0,005). Bei Frage 2 gab es im OE-Format kaum richtige Antworten: 7:121, im MC-Format jedoch 47:81 (p<0,001). Bei Frage 3: Offenes Format: 14:114, MC-Format: 39:89 (p<0,001).

Gesamtergebnis und hypothetische Bestehensquote

Die Gesamtauswertung, der Vergleich der Mittelwerte aller offenen Fragen (MW=3,6) mit dem Mittelwert aller MC-Frageergebnisse (MW=4,7) bei jeweils 9 maximal zu erreichenden Punkten ergab, dass im Durchschnitt beim MC-Format eine Frage mehr richtig beantwortet wurde (p<0,001). Nur 13 Studierende (10%) schnitten bei den MC-Fragen schlechter ab, 36 Studierende (29%) in beiden Frageformaten gleich gut, jedoch 79 Studierende (63%) erzielten im MC-Format bessere Ergebnisse.
Wenn man dem hier durchgeführten Test eine Bestehensgrenze von 60% richtigen Antworten unterlegt, wie dies bei der SIP gehandhabt wird, wenn also die Beurteilung bei sechs und mehr richtig beantworteten Fragen positiv ausfiele, so würden 17 Studierende (13,3%) die Prüfung mit offenen Fragen, jedoch 46 Studierende (36%) die Prüfung mit MC-Fragen bestehen. Von diesen 46 Studierenden erreichen aber nur 14 die Bestehensgrenze bei offenen Fragen.
Drei Studierende bestehen die OE-Version, während sie bei der MC-Version das geforderte Limit nicht erreichen würden (siehe Tabelle 2).
In der gesamten Auswertung zeigen sich keine Geschlechtsunterschiede (p= 0,082).

Diskussion

Ziel der Untersuchung war zu prüfen, ob Fragen im OE-Format, die auf die Reproduktionsleistung des gelernten Wissens abzielen, schwieriger zu lösen sind als MC-Fragen, wie sie bei den Jahresprüfungen (SIP) im Medizinstudium an der Medizinischen Universität Wien überwiegend verwendet werden und welche, wie eingangs dargestellt, durch Rekognition (Wiedererkennen) gelöst werden können, statt durch Reproduktion, die als die höhere Wissensfunktion erachtet wird (Newble et al. 1979; Palmer/Devitt, 2007).
Zu diesem Zweck wurden einer Stichprobe von 128 Studierenden neun Fragestellungen aus drei Fachbereichen in identer Formulierung zuerst im OE-Format und danach im MC-Format vorgegeben. Erwartungsgemäß konnten die Studierenden im MC-Format durchschnittlich eine Frage mehr beantworten. Wir vermuten, dass zwei Faktoren dieses Ergebnis erklären können. Zum einen ist seit langem bekannt, dass MC-Fragen generell höhere Lösungshäufigkeiten aufweisen als offene Fragen (Hettiaratchi 1978; McClosky/Holland 1976; Newble et al 1979), zum anderen konnten wir auch in eigenen Studien zeigen, dass Studierende in einem hohen Ausmaß ihr Lernverhalten strategisch an die Prüfungsgegebenheiten anpassen (Haidinger et al 2008; Mitterauer et al 2010). Auch Tang (1992) konnte zeigen, dass Studierende in Reaktion auf einen als groß erlebten Stoffumfang ihr Lernverhalten in Richtung Rekognition adaptieren, dass sie sich hingegen eher in Zusammenhänge vertiefen, wenn der Prüfungsstoff überschaubar ist. Wir vermuten, dass ein auf Rekognition ausgerichtetes Lernverhalten dazu führt, dass die Behaltensleistung sinkt, weil

der Stoff nicht verständnisorientiert verankert wird. Dies würde auch erklären, warum nur ein geringer Prozentsatz der befragten Studierenden das (virtuelle) SIP-Kriterium (60% richtige Antworten) erfüllt, insbesondere, wenn sie im OE-Format, das der ärztlichen Berufspraxis näher kommt, geprüft werden. Wenn diese Interpretation zutrifft, dann würde eine der zentralen Zielsetzungen der Curriculumsreform, nämlich, dass die integrierte Stoffvermittlung und die Verringerung der Prüfungsereignisse zu einer dauerhafteren Verankerung des Wissens führen, nicht erreicht, mehr noch, sogar konterkariert. Bemerkenswert sind auch die höchst unterschiedlichen Lösungshäufigkeiten in den einzelnen Stoffbereichen. Wir vermuten, dass die deutlich besseren Ergebnisse im Bereich der Physiologie damit zusammenhängen, dass bei diesen Lerninhalten das Verstehen eine größere Rolle spielt und dieses, auf Verstehen ausgerichtete lernen zu einer besseren Integration des Stoffes führt. Demgegenüber steht der Fachbereich Pharmakologie, in dem eine Fülle von Wissenspartikeln (z.B. Namen von Substanzen) in kurzer Zeit auswendig gelernt werden muss. Offensichtlich ist die Behaltensdauer durch die fehlende Integration deutlich kürzer. Wir verstehen dieses Ergebnis als einen Hinweis darauf, dass bei detailreichen Themenbereichen in besonderem Maße auf ein vernetztes, verständnisorientiertes und fächerintegriertes Lernen geachtet werden müsste, um eine längere Behaltensdauer zu erzielen.

Unsere Ergebnisse zusammengenommen legen unseres Erachtens den Schluss nahe, dass eine Curriculumsplanung, die das Verstehen von Zusammenhängen anstrebt, gut beraten ist, wenn sie die Wissensvernetzung sowohl im Unterricht als auch bei der Auswahl der Prüfungsformate berücksichtigt. Wir räumen durchaus ein, dass ökonomische Überlegungen bei großen Studierendenzahlen eine Präferenz für MC-Fragen nahelegen, dann aber ist in besonderem Maße darauf zu achten, dass die verwendeten MC-Fragen so abgefasst sind, dass sie möglichst die Wissensreproduktion ansprechen, worauf auch Rotthoff und Soboll (2006) hinweisen. Weiters sollte der Stoffumfang pro Prüfungsereignis so bemessen sein, dass er integrativ gelernt werden kann.

Literaturverzeichnis

Epstein, R. (2007): Assessment in Medical Education (review article): N Engl J Med 356; pp. 4387-396.

Haidinger G./Mitterauer L./Rimroth, E./Frischenschlager, O. (2008): Lernstrategien oder strategisches Lernen? Gender-abhängige Erfolgsstrategien im Medizinstudium an der Medizinischen Universität Wien. Wiener Klinische Wochenschrift 120, pp. 1-2, 38-45.

Hettiaratchi, E.S. (1978): A comparison of student performance in two parallel physiology tests in multiple choice and short answer forms. Med Educ 12: pp. 290-6.

McCloskey, DI., Holland, R.A.B. (1976): A comparison of student performances in answering essay-type and multiple choice questions. Med Educ 10, pp. 382-5.

McCoubrie, P. (2004): Improving the fairness of multiple choice questions: a literature review. Medical Teacher 26, pp. 709-12.

Mitterauer, L./Frischenschlager, O./Abbas, S./Haidinger, G. (2010): „Exam drives Learning" Unterschiede im prüfungsbezogenen Lernverhalten zwischen altem und reformierten Medizinstudium an der Medizinischen Universität Wien. Das Hochschulwesen, Jg. 58/H. 4+5, S. 173-178.

Newble, DI,/Baxter, A./Elmslie, R.G. (1979): A comparison of multiple-choice tests and free response tests in examinations of clinical competence. Med Educ 13, pp. 263-8.

Oppitz, M./Schriek, G./Busch, C./Shiozawa, T./Drews, U. (2007): Offene Fragen vs. Multiple-Choice-Fragen im 1. Abschnitt des Medizinstudiums: Untersuchung am Beispiel von topographischer Anatomie. GMS Z Med Ausbild, Jg. 24/H. 3, Doc 150.

OVG Bautzen: Beschl. v. 10.10.2002 – 4 BS 328/02.

Palmer, E.J./Devitt, P.G. (2007): Assessment of higher order cognitive skills in undergraduate education: modified essay or multiple choice questions? Research paper. BMC Med Educ 7, p. 49.

Pickering, G. (1979): Against multiple choice questions. Medical teacher 1, pp. 84-96.

Rotthoff, T./Soboll, S. (2006): Qualitätsverbesserung von MC Fragen. GMS Z f Mediz Ausbild, Jg. 23/H. 3, Doc45.

Schuwirth, L.W.T. (2004): Assessing medical competence: finding the right answers. The clinical teacher 1.

Schuwirth, L.W.T./Van der Vleuten, C.P.M. (1996): Assessment and examinations. Zeitschrift für Hochschuldidaktik 20, pp. 66-76.

Schuwirth, L.W.T./Van der Vleuten, C.P.M. (2003): ABC of learning and teaching in medicine: Written assessment. BMJ 326, pp. 643-645.

Schuwirth, L.W.T./Van der Vleuten, C.P.M. (2004): Different written assessment methods: what can we say about their strengths and weaknesses. Med Educ 38, pp. 974-9.

Schwartz, P.L./Loten, E.G. (1999): Brief problem-solving questions in medical school examinations: is it necessary for students to explain their answers? Med Educ 33, pp. 823-7.

Srivastava, A./Dhar, A./Aggarval, C. (2004): View Point – why MCQ? Indian J of Surgery 66, pp. 246-8.

Tang, K.C. (1992): Perceptions of task demand, strategy attributions and student learning. Res Development High Education. 15, pp. 474-81.

Anhang: Beispielfrage

Offenes Format: Einem durch hypophysäre Schädigung bedingten Cortisolmangel im Blut liegt welcher Hormonmangel zugrunde?
Als richtige Antwort wird „ACTH" oder „adrenocorticotropes Hormon" gewertet.
MC-Format: Einem durch hypophysäre Schädigung bedingten Cortisolmangel im Blut liegt welcher Hormonmangel zugrunde?
A) CRH
B) ADH
C) TRH
D) ACTH
E) STH

richtige Antwort: D

■ **Dr. Oskar Frischenschlager,** ao. Univ.-Professor für Medizinische Psychologie, Institut für Medizinische Psychologie des Zentrums für Public Health, Medizinische Universität Wien, E-Mail: oskar.frischenschlager@meduniwien.ac.at

■ **Mag. Lukas Mitterauer,** Psychologe, Evaluator, Einrichtung für Qualitätssicherung, Universität Wien,
E-Mail: lukas.mitterauer@univie.ac.at

■ **Kadriye Burcu Coskun,** Institut für medizinische Psychologie am Zentrum für Public Health der Medizinischen Universität Wien,
E-Mail:

■ **Dr. Gerald Haidinger,** ao. Univ.-Professor für Sozialmedizin, Abteilung für Epidemiologie des Zentrums für Public Health, Medizinische Universität Wien,
E-Mail: gerald.haidinger@meduniwien.ac.at

Michael Bailey & Des Freedman (Hg.) (2011):
The Assault on Universities: A Manifesto for Resistance.
London: Pluto Press.
ISBN: 978-0-7453-3191-1,
194 Seiten, 17.00 Euro

Ist Bildung ein öffentliches oder ein privates Gut? Diese Frage beantworten die 16 Autoren in „The Assault on Universities: A Manifesto for Resistance" mit einem geschlossenen Aufruf zur Verteidung der Ideale eines den gesamten Fächerkanon betreffenden, von der öffentlichen Hand subsidierten, nicht privatisierten und marktgetriebenen, sozial gerechten und allgemein zugänglichen solidarischen Bildungssystems. Als Anlass ebendiese Forderungen im Rahmen eines Sammelbandes zu vertreten, werden die tiefgreifenden Sparmaßnahmen der im Mai 2010 an die Macht gekommenen britischen Koalitionsregierung aus Konservativen und Liberaldemokraten geltend gemacht. So werden bei der Finanzierung der „Public Services", einschließlich dem öffentlichen Rundfunk, der Krankenversorgung und der höheren Bildung, Ausgaben gekürzt. Mitunter am evidentesten sind die Reformen im Bildungssektor (siehe hierzu auch die Ausgabe 5/11 von Forschung & Lehre, S. 356–366).

Der britischen politischen Tradition entsprechend wird Politik häufig gestaltet, indem eine Kommission eingesetzt wird, die nach der ihr gestellten Aufgabenstellung einen Bericht abliefert, der dann durch die Mühlen des Parlaments gedreht wird und von dem ein bestimmter Teil - in welcher Form auch immer - implementiert wird. Für das höhere Bildungswesen hatte die vorige Labour-Regierung die Browne-Kommission eingesetzt. Der entsprechende Bericht „ Securing a Sustainable Future for Higher Education" wurde im Oktober 2010 veröffentlicht. Den darin enthaltenen Politikempfehlungen weitgehend folgend, hatte die von David Cameron geführte Koalitionsregierung beschlossen, die Hochschulfinanzierung von 7,1 Mrd. Pfund (2010/2011) bis 2015 auf 4,2 Mrd. Pfund herunterzufahren und grundlegend zu ändern. So sollen 20% des ohnehin schon reduzierten Etats in der nächsten nationalen Forschungsevaluation, dem Research Excellence Framework, im Jahr 2014 auf Grundlage der nachhaltigen Wirkung der Forschung zum Nutzen von Wirtschaft und Gesellschaft vergeben werden. Das Zauberwort dafür heißt „Impact" und besonders schwer tun sich mit dem Nachweis die Geisteswissenschaften. Außerdem wird die Höchstgrenze für Studiengebühren mit einer Anhebung auf 9.000 Pfund im Jahr fast verdreifacht und die staatliche Unterstützung für Studenten und Schüler aus einkommensschwächeren Haushalten (Education Maintenance Allowance) wird gestrichen. Diese Reformen finden in einer Universitätslandschaft Anwendung, in der viele Strukturen und Dienstleistungen ohnehin schon ausgelagert und privatisiert wurden. Wie Des Freedman im einleitenden Kapitel darstellt, geht die Teilprivatisierung von Universitäten besonders zu Lasten der ehemaligen Fachhochschulen mit einen überproportionalen Anteil von Studenten aus dem Arbeitermilieu, wohingegen die Elite-Institute mit ihrer internationalen Anziehungskraft und den daraus resultierenden ungleich höheren Gebühreneinnahmen besser gestellt werden. Nach Freedman sind aufgrund der Reformen 49 britische Universitäten und 40.000 universitäre Arbeitsplätze in ihrer Existenz bedroht. Dementsprechend ist es im November 2010 zu weitreichenden Protesten von Studenten, Schülern und universitären Mitarbeitern gekommen. Der Sammelband greift die im Rahmen der Proteste erhobenen Forderungen auf und versucht die Entwicklung einer weiterreichenden Protestbewegung zu unterstützen. Dabei wird die Ökonomisierung des Bildungswesens in den größeren Zusammenhang vom Aufstieg neoliberaler Ideologie und deren sozial ungerechter, Kritik unterdrückender Gesellschaftskonzeption gerückt.

Der kleinformatige kurzweilige Band ist mit einer Einleitung, fünf Teilen mit je drei kurzen Aufsätzen und dem am Ende abgedruckten Manifest mitsamt einer Auflistung einiger der Unterzeichner, schlüssig gegliedert. Zu Beginn des ersten Teiles, welcher sich mit der Idee der Universität im Wandel beschäftigt, schildert John Walton Ökonomisierungs- und Standardisierungsprozesse an der Universität Lancaster. Dabei wurden akademische Prinzipien wie Kreativität, Originalität und Vielfalt seit den 1990er Jahren durch monokulturelle Management-Werte systematisch unterminiert. Neil Faulkner knüpt an die Studentenproteste in den 1960er und 1970er Jahren an und plädiert dafür, kritischem Denken und demokratischen Debatten auch in Zukunft einen Platz einzuräumen. Nick Couldry beschäftigt sich eingehender mit dem Bericht der Browne-Kommission. Dabei seziert er das zu Grunde liegende Dogma der Effektivitätssteigerung durch Marktliberalisierung mitsamt seinen Widersprüchlichkeiten und ruft zur Gründung einer auf weitem gesellschaftlichen Konsens beruhenden Gegenkultur auf.

Im zweiten Teil, welcher aktuellen Herausforderungen und zukünftigen Visionen gewidment ist, befasst sich Aeron Davis aus einer politisch-ökonomischen Perspektive mit der Marketisierung des Bildungswesens. Dabei bezieht sich der Autor auf die Finanzkrise und stellt eindrucksvoll dar, wie die Schulden des Bankensystems verstaatlicht wurden und der Preis dafür auf die Studenten abgewälzt wird. Als Erklärung wird mitunter angeführt, dass 134 konservative Parlamentarier im Finanzsektor beschäftigt sind oder waren. Darüber hinaus speisen

sich 50% der Einnahmen der konservativen Partei aus ebendiesem Finanzsektor. Anschließend unterstreicht Jon Nixon den Charakter von Bildung als öffentlichem Gut. Der Autor attestiert dem britischen Bildungswesen extreme Ungleichheiten in der Chancenverteilung zwischen Privilegierten und Angehörigen der Arbeiterklasse chronisch und systematisch zu zementieren. Wie Nixon anführt, verfolgt die Koalitionsregierung eine sozial ungerechte Klientelpolitik, in der private Investoren privilegiert werden und welcher nur durch vereintes bürgerliches Engagement entgegengewirkt werden kann. An diese Ausführungen knüpft Nick Stevenson im letzten Kapitel des zweiten Teils nahtlos an, indem er den Angriff der Koalitionsregierung auf den Bildungssektor und damit einhergehende Privatisierungen als tiefgreifend demokratiefeindlich darstellt.

Der dritte Teil des Buches ist der kritischen Erziehungswissenschaft gewidment. Zunächst stellt Alberto Toscano dar, wie in den 1960er und 1970er Jahren Universitäten eigenverantwortlich verwaltet und dementsprechend autonom waren. Demgegenüber hat in der heutigen Universitätslandschaft eine neoliberal-determinierte, auf Marktmechanismen aufbauende und der New Public Management-Doktrin folgende Unternehmenskultur Einlass gefunden. Anschließend nähert sich Michael Bailey der Universität als moralische Instanz. Durch Evaluationen der Forschungsqualität, Hochschulfinanzierungsmechanismen und ausbordende Bürokratie haben sich universitäre Arbeitsbedingungen massiv geändert. Im Rahmen dieses Wandels hat, wie Bailey anprangert, die London School of Economics and Political Science moralische Standards über Bord geworfen, um zum Beispiel Spendengelder des nunmehr gestürzten Gaddafi-Regimes zu akquirieren. Anschließend kommt Natalie Fenton noch einmal auf den Bericht der Browne-Kommission zu sprechen. Dabei malt sie ein düsteres Bild von den aktuellen Arbeitsbedingungen an britischen Hochschulen.

Im vierten Teil widmen sich drei Autoren den Studentenprotesten. John Rees stellt die britischen Proteste im November 2010 näher vor und rückt sie in einen historischen internationalen Kontext von Protestbewegungen. Außerdem bieten Feyzi Ismail und Ashok Kumar Einblicke in das Innere der britischen Protestbewegung, deren Organisation, Planung, Ziele und Erfolge. Anschließend wird der britische Fokus durch internationale Perspektiven erweitert. Zu Beginn des fünften Teils führt Henry Giroux aus, dass 19 von 40 Präsidenten der Top 40 US-amerikanischen Forschungsuniversitäten parallel Mitglied mindestens eines Firmendirektoriums sind. Dies impliziert üppige Bezüge, aber auch ethische Widersprüche und ein Aushöhlen von demokratischen Prozessen zugunsten von Geschäftsinteressen. Um dem entgegenzuwirken, fordert der Autor eine Stärkung von kritischem Gedankengut, sozialer Verantwortlichkeit und Zivilcourage. Im folgenden Kapitel greift Marion von Osten historische deutsche Entwicklungen im Bereich Hochschulbildung auf. Die Autorin setzt diese in Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess, welchen sie als eine neoliberal motivierte Dynamik der Ein- und Ausgrenzung beschreibt. Dabei hätte der Beitrag von einer stärkeren Fokussierung auf eines der angerissen Themen profitiert. Zuletzt widmet sich Kirsten Forkert den internationalen Studenten in Großbritannien. Diese haben eine große Bedeutung als Gebührenzahler, werden akademisch aber nur gering wertgeschätzt. Danach folgt das zweiseitige Manifest mit den von den Autoren des Sammelbandes bereits angeführten Forderungen nach Verbesserungen, der als Malaise identifizierten Entwicklungen im britischen Hochschulwesen. Dabei werden sowohl Forderungen an die britische Regierung gestellt (z.B. nach der Erhöhung der staatlichen Ausgaben für höhere Bildung) als auch an die britischen Universitäten (z.B. verbesserte Arbeitsbedingungen für universitär Beschäftigte).

Redaktionell und herausgeberisch bleibt anzumerken, dass ein Abkürzungsverzeichnis die Lesbarkeit des Bandes erleichtert hätte. Während ein Autor für einen Begriff ausschließlich eine Abkürzung verwendet, schreibt der nächste denselben Begriff teilweise aus. Hier wäre eine einheitliche Systematisierung der Beiträge denkbar gewesen. Außerdem wurde in den nützlichen kurzen Biografien der Beitragenden leider ein Autor ausgelassen. Inhaltlich bietet der Band alles in allem einen guten Einblick in die britische Hochschulbildungspolitik und die dagegen rebellierende Protestbewegung. Zwangsläufig wiederholen sich die Autoren mit ihrer Kritik an neoliberaler Ideologie und massiver sozialer Ungerechtigkeit. Nichtsdestotrotz soll der Band auch zum Widerstand aktivieren. Das Aufmerksammachen auf Missstände und sich verändernde ökonomisierte und standardisierte Werte im Bildungswesen, um gegebenenfalls Ak tionspotential zu wecken, ist vielen Autoren, besonders in den Kapiteln der ersten drei Teile, bemerkenswert gut gelungen.

■ **Christian Potschka,** Lüneburg

Reihe Hochschulwesen:
Wissenschaft und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich:

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften

ISBN 3-937026-00-2, Bielefeld 2003, 142 Seiten, 18.70 Euro

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften

ISBN 3-937026-01-0, Bielefeld 2003, 98 Seiten, 14.00 Euro

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen - und wie man sie richtig macht

ISBN 3-937026-60-6, Bielefeld 2009, 138 Seiten, 19.80 Euro

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

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.

Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht - wovon wir natürlich überzeugt sind - dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- „Hochschulforschung",
- „Hochschulentwicklung/-politik",
- „Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte", aber ebenso
- „Rezensionen", „Tagungsberichte" sowie „Interviews".

Die Autorenhinweise finden Sie auf unserer Verlags-Homepage: „**www.universitaetsverlagwebler.de**".

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen"

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

Format der Anzeige: JPeG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen, Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld, Fax: 0521 - 92 36 10-22

Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

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

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2011
Anwendungsorientierte Grundlagenforschung

Simon Koechlin
Auf die Plätze, fertig...

Urs Hafner
Pasteurs Praxis

Fo-Gespräch mit Clemens Klockner zur Förderpolitik für grundlagen- und anwendungsbezogene Forschung

Jürgen Schlegel
Die Exzellenzinitiative – ein Paradigmenwechsel in der Wissenschaftspolitik von Bund und Ländern

Jörg Jerusel & Christian Scholz
„Ist zusammengewachsen, was zusammengehört?"
Die deutsche Hochschulpartizipation an ausgewählten EU-Förderprogrammen. Ein Ost-West-Vergleich im 6. Forschungsrahmenprogramm und TEMPUS-III-Programm

Matthias Fuhrland & Jens Weber
Problemzone Hochschulpatente

Werner Marx
Literaturflut - Informationslawine - Wissensexplosion Wächst der Wissenschaft das Wissen über den Kopf?

René Krempkow & Uta Landrock
Matthäus-Effekte oder Governance-Effekte? Eine Analyse zur leistungsorientierten Mittelvergabe an den Medizinischen Fakultäten Deutschlands

HM

Hochschulmanagement

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

HM 1/2012
Entwicklung, Gestaltung und Verwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Christoph Ehrenberg
Planlos in die Bildungsrepublik?

Matthias Becker
Hochschulplanung in Bayern

Thomas Behrens
Hochschulplanung aus Sicht eines Landesministeriums (hier: Mecklenburg-Vorpommern) - Instrumente und Strategien

Michael Stückradt
Was bleibt an – staatlicher – Hochschulplanung angesichts in die Freiheit entlassener Hochschulen?

Raymond Werlen
Planung in der Hochschullandschaft der Schweiz – Stand der Diskussion

Bernd Vogel
Bauliche Hochschulentwicklung als integraler Bestandteil der Hochschulplanung

Heiko Rabe
Steuerung in Hochschulen

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2012
Lernberatung und neue Lernkonzepte im Kontext

Beratungsentwicklung/ -politik

Gerhart Rott
Aktives Studieren im Europäischen Hochschulraum – Chancen im Zusammenspiel von Beratung und Lehre

ZBS-Interview mit Dr. Peter A. Zervakis, Leiter des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), zu: Konzepte und gute Praxis ür Studium und Lehre

Willy Aastrup
Lern- und Bildungszentrierte (psychologische) Beratung an der Universität Aarhus

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Melanie Fröhlich
Vielstimmig und offen: Lernräume zum Mitdenken und Mitgestalten durch „Arbeiten mit dem Gruppendrehbuch" („Peer Facilitated Learning") an der Universität Bielefeld

Gabriele Bensberg
Im Zeichen von Bologna: Veränderte Studiensituation – veränderte Beratungsinhalte

Jenna Voss
Statt lustlos pauken, Lernprojekte starten! Lernprozesse bewusst machen, planen und steuern

Rolf Wartenberg
Selbstmotivierung

Tagungsbericht

Bericht über die Tagung „Bachelor alla Bolognese con ...? Innovative Studienunterstützung für Bachelor-Studierende" am 02.12.2011 an der FU Berlin

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung
Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

P-OE 1/2012
Interkulturalität und Inklusion als Aufgabe der PE

Matthias Otten & Sandra Hertlein
Das Modellprojekt Icommposer der FH Köln

Sabrina Heinze, Martina Nöth & Anke Diez
Diversity am KIT – Ein Blick auf die Vielfalt am Karlsruher Institut für Technologie

Bettina Duval, Doris Hayn, Silke Hell u.a.
Die wechselseitige Integration von akademischer Personalentwicklung und Gleichstellung – Möglichkeiten und Mehrwert am Beispiel der Universität Konstanz

Bahar Haghanipour
Mentoring und Netzwerkeffekte. Empirische Ergebnisse zum Mentoring-Erfolg von Ingenieurinnen im universitären Kontext

Rezension

Katrin Späte (Hg.):
Kompetenzorientiert Soziologie lehren. Dimensionen, Methoden, Perspektiven.
(Tanja Müller)

QiW

Qualität in der Wissenschaft
Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 1/2012
Wirkungsorientierte Evaluation und Partizipation als Kennzeichen einer neuen Qualitätskultur

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Theodor Leiber
Impact Analysis of External Quality Assurance of Higher Education Institutions
Elements of a General Methodology

Qualitätsentwicklung/-politik

Philipp Pohlenz & Frank Niedermeier
Wirkungsorientierte Evaluation von Lehre und Studium

Kathrin Dressel & Simone Gruber
Partizipation – dabei sein ist nicht alles!?
Das QM-System der TU München als selbsttragendes Modell der Qualitätsentwicklung

Anette Köster
Weniger ist mehr – Partizipation im Rahmen der überarbeiteten institutionellen Evaluation an der Universität Duisburg-Essen

Kathrin Schneider
Studierende als Partner – auch in Sachen Evaluation?!?!

UVW

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 Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

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
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

demnächst im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Wolff-Dietrich Webler (Hg.):
Studieneingangsphase?
Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase!

Band I: Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium

Die Qualität der Studieneingangsphase hat wesentlichen - u.U. sogar entscheidenden - Einfluss auf den Studienerfolg. Trotzdem ist sie in der Vergangenheit in ihrer Bedeutung oft unterschätzt und vernachlässigt worden. Die Relevanz dieses Studienabschnitts wird jedoch inzwischen hoch eingestuft, eine Korrektur aufgrund z.T. falscher Signale aus der Bologna-Reform immer dringender. Für die Bewältigung des Übergangs in ein wissenschaftliches Studium aus der Schule oder aus dem Beruf ist wesentlich mehr nötig als ein Orientierungswochenende, (fach-)einführende Veranstaltungen und fachliche Begleittutorien. Mit der Feststellung „Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase - Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium!" hatte das IWBB eine Initiative gestartet (u.a. eine Tagung), die den Erkenntnisstand zur Gestaltung der Studieneingangsphase bilanzieren, an solchen Fragen arbeitende Kolleg/innen zusammenführen und die Verbreitung besonders fortgeschrittener Modelle befördern sollte. Die Ergebnisse liegen nun in einem Doppelband vor.

Als zentrales Ziel wollen die Texte dazu beitragen, in den ersten beiden Semestern konzentriert die Studierenden zu befähigen, für sich anschließend ein motivierendes, durch Wahlmöglichkeiten möglichst selbst organisiertes, selbst verantwortetes und lerneffektives Studium zu organisieren.

Da das Themenfeld sehr groß ist, werden Fragen des Hochschulzugangs und von Auswahlverfahren nur am Rande angeschnitten. Die empirisch gewonnen Erkenntnisse zur Situation der Studierenden am Studienbeginn liegen bereits öffentlich vor, können also vorausgesetzt werden.

Im Mittelpunkt dieses Doppelbandes stehen daher in Band I die Ableitung und Begründung der Struktur des Problems und des Handlungsbedarfs (einschließlich des Beratungsbedarfs) sowie Gestaltungsprinzipien der Studieneingangsphase auf curricularer Ebene und der Ebene der Lehr-/Lernprozesse. Behandelt wird die Frage, warum die Studieneingangsphase die ersten beiden Semester umfasst und wie sich Fachlichkeit und die Befriedigung des Orientierungsbedarfs über weite Strecken in den gleichen Veranstaltungen verschränken bzw. integrieren lassen, statt sie in Sonderveranstaltungen auszulagern.

Band II: Lösungsmodelle

Im Band II dieses Doppelbandes werden vielfältige Lösungen für Transfer und Gestaltungspraxis vorgelegt.

Diese Lösungen sind z.T. strategisch als umfassende Handlungsprogramme konzipiert, z.T. setzen sie bei einzelnen Lehrveranstaltungen an, z.T. bestehen sie aus einzelnen Lernmaterialien, die in besonderem Maße geeignet sind, einen Lernprozess in Richtung der Studienziele und der Ziele der Studieneingangsphase zu provozieren und zu unterstützen.

Das Spektrum der Beispiele wird durch besonders eindrückliche Modelle aus der Zeit vor der Bologna-Reform ergänzt, an denen auch heute noch viel gelernt werden kann.

ISBN 10: 3-937026-76-2, Doppelband im Schuber, 477 Seiten, 69.50 Euro

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