

Imke Buß

Flexibel studieren – Vereinbarkeit ermöglichen

Studienstrukturen für eine
diverse Studierendenschaft

OPEN

 Springer VS

Flexibel studieren – Vereinbarkeit
ermöglichen

Imke Buß

Flexibel studieren – Vereinbarkeit ermöglichen

Studienstrukturen für eine
diverse Studierendenschaft

OPEN

 **Springer** VS

Imke Buß
Ludwigshafen am Rhein, Deutschland

Die Datenerhebung, auf der diese Dissertation aufbaut, wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen I6OH21050 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Dissertation an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg

Eingereicht im April 2018
Erstgutachter: Prof. Dr. Michael Dick
Zweitgutachter: Prof. Dr. Philipp Pohlenz



ISBN 978-3-658-26205-1 ISBN 978-3-658-26206-8 (eBook)
<http://doi.org/10.1007/978-3-658-26206-8>

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

Springer VS

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en) 2019. Dieses Buch ist eine Open-Access-Publikation.

Open Access Dieses Buch wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Buch enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-----|---|-----|
| 1 | Einleitung | 1 |
| 2 | Theoretische Hintergründe | 7 |
| 2.1 | Das Konzept der strukturellen Studierbarkeit | 8 |
| 2.2 | Zeitliche Restriktionen | 14 |
| 2.3 | Bewertung der Studiensituation: Zufriedenheit | 15 |
| 2.4 | Handlungstheoretische Modelle und studienstrukturelle Präferenzen | 18 |
| 3 | Zeitliche Restriktionen als hochschulexterne Bedingungsfaktoren struktureller Studierbarkeit | 27 |
| 3.1 | Erwerbstätige Studierende | 27 |
| 3.2 | Studierende mit Kind | 37 |
| 3.3 | Studierende mit Pflegeaufgaben | 45 |
| 3.4 | Studierende mit Behinderung | 49 |
| 3.5 | Index der zeitlichen Restriktionen | 54 |
| 4 | Elemente struktureller Studierbarkeit | 61 |
| 4.1 | Zeitliche Lage der Lehrveranstaltungen..... | 61 |
| 4.2 | Pflicht- und Wahlmodule | 62 |
| 4.3 | Blended-Learning und Lernorte | 63 |
| 4.4 | Studienformate | 65 |
| 4.5 | Hypothesen zu Studienstrukturen | 73 |
| 5 | Studienverhaltens- und Ergebnisindikatoren struktureller Studierbarkeit | 75 |
| 5.1 | Indikatoren des Studierverhaltens | 75 |
| 5.2 | Ergebnisindikatoren | 80 |
| 5.3 | Zusammenfassung der Hypothesen | 91 |
| 6 | Methodik | 95 |
| 6.1 | Auswahl der Erhebungsinstrumente | 95 |
| 6.2 | Entwicklung des Fragebogens | 96 |
| 6.3 | Durchführung der Erhebung | 103 |
| 6.4 | Beschreibung des Samples..... | 106 |
| 6.5 | Dokumentenanalyse..... | 110 |
| 6.6 | Auswertungsmethodik | 111 |

| | | |
|------|--|-----|
| 7 | Prüfung des Modells struktureller Studierbarkeit | 119 |
| 7.1 | Index zur Messung zeitlicher Restriktionen..... | 119 |
| 7.2 | Zusammenhang von zeitlichen Restriktionen, Strukturen und Studierverhalten | 123 |
| 7.3 | Ergebnisindikatoren struktureller Studierbarkeit | 137 |
| 7.4 | Zusammenfassung | 148 |
| 8 | Studienstrukturelle Präferenzen | 153 |
| 8.1 | Zeitliche Lage der Lehrveranstaltungen..... | 154 |
| 8.2 | Umfang der Präsenzzeiten | 160 |
| 8.3 | Lernort und Lernzeit: virtuelle Lehre..... | 161 |
| 8.4 | Inhaltliche Varietät und Autonomie: Wahlmöglichkeit | 165 |
| 8.5 | Studienformate | 167 |
| 8.6 | Zusammenfassung und Hypothesenprüfung | 172 |
| 9 | Die Umsetzung: Entscheidungsstrukturen und Anforderungen an Hochschulen | 175 |
| 9.1 | Entscheidungsstrukturen an Hochschulen | 175 |
| 9.2 | Anforderungen an die Umsetzung der strukturellen Studierbarkeit..... | 181 |
| 10 | Implikationen für die Studiengangentwicklung und Akkreditierung | 189 |
| 10.1 | Phasenmodelle zur Organisationsentwicklung | 190 |
| 10.2 | Reflexionsfragen zur Analyse von Studiengängen | 192 |
| 11 | Zusammenfassung und Reflexion | 199 |
| | Literaturverzeichnis | 205 |
| | Anhang 1: Teststatistiken..... | 233 |
| | Anhang 2: Fragebogen..... | 236 |

Abbildungsverzeichnis

| | | |
|---------------------|---|-----|
| <i>Abbildung 1</i> | Übersicht über die vier Teile des Theoriekapitels..... | 7 |
| <i>Abbildung 2</i> | Häufig genannte Aspekte von Studienqualität..... | 9 |
| <i>Abbildung 3</i> | Modell strukturelle Studierbarkeit..... | 13 |
| <i>Abbildung 4</i> | Wechselseitige Konstitution von sozialem Handeln und sozialen Strukturen..... | 20 |
| <i>Abbildung 5</i> | Art der Beeinträchtigung..... | 50 |
| <i>Abbildung 6</i> | Überblick über den Inhalt von Kapitel 5..... | 75 |
| <i>Abbildung 7</i> | Studienabbruch: Gründe, Entscheidungsprozess und Abbruchzeitpunkt..... | 84 |
| <i>Abbildung 8</i> | Studienabbruchgründe für den Jahrgang 2008..... | 86 |
| <i>Abbildung 9</i> | Zusammenfassung der Hypothesen zum Modell struktureller Studierbarkeit..... | 93 |
| <i>Abbildung 10</i> | Schul- und Berufsabschlüsse der Befragten..... | 107 |
| <i>Abbildung 11</i> | Zusammenhang zwischen zeitlichen Restriktionen, Studienstrukturen und dem Studierverhalten..... | 123 |
| <i>Abbildung 12</i> | Schwierigkeiten durch andere Verpflichtungen bei der Teilnahme an Veranstaltungen, Prüfungen und dem Aufbringen von Selbstlernzeit..... | 124 |
| <i>Abbildung 13</i> | Mittelwertvergleiche der Studierverhaltensindikatoren nach zeitlichen Restriktionen..... | 125 |
| <i>Abbildung 14</i> | Zusammenhang hohe Restriktionen und Veranstaltungsteilnahme nach Studiengängen..... | 136 |
| <i>Abbildung 15</i> | Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen dem Studierverhalten und Ergebnisindikatoren für strukturelle Studierbarkeit..... | 137 |
| <i>Abbildung 16</i> | Grafische Darstellung der Hypothesenprüfung..... | 149 |
| <i>Abbildung 17</i> | Zeitpräferenzen aller Studierender..... | 155 |
| <i>Abbildung 18</i> | Zeitpräferenzen der Studierenden nach Elternschaft und beruflichen Tätigkeiten..... | 157 |
| <i>Abbildung 19</i> | Zusammenfassung der studienstrukturellen Präferenzen..... | 174 |
| <i>Abbildung 20</i> | Leitbildanalyse von acht rheinland-pfälzischen HS..... | 183 |

Tabellenverzeichnis

| | | |
|-------------------|--|-----|
| <i>Tabelle 1</i> | Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit | 17 |
| <i>Tabelle 2</i> | Übersicht über den Forschungsstand zu nicht-traditionellen Studierendengruppen | 27 |
| <i>Tabelle 3</i> | Erwerbstätige Studierende in Deutschland | 28 |
| <i>Tabelle 4</i> | Anforderungen von berufstätigen Studierenden an Studienstrukturen | 37 |
| <i>Tabelle 5</i> | Studierende mit Kind in Deutschland | 38 |
| <i>Tabelle 6</i> | Anforderungen von Studierenden mit Kind an die Studienstrukturen | 45 |
| <i>Tabelle 7</i> | Studierende mit Pflegeaufgaben in Deutschland | 46 |
| <i>Tabelle 8</i> | Anforderungen von Studierenden mit Pflegeaufgaben an die Studienstrukturen | 49 |
| <i>Tabelle 9</i> | Anforderungen von Studierenden mit Beeinträchtigung an die Studienstrukturen | 54 |
| <i>Tabelle 10</i> | Index zeitlicher Restriktionen | 55 |
| <i>Tabelle 11</i> | Studierende nach Studienformaten im WiSe2016/17 und Studiengänge | 66 |
| <i>Tabelle 12</i> | Typologie der dualen Studienformate laut Wissenschaftsrat | 72 |
| <i>Tabelle 13</i> | Übersicht über die Fragebogenelemente, ihre Entwicklung und Skalen | 101 |
| <i>Tabelle 14</i> | Vergleich Rücklauf und Grundgesamtheit | 105 |
| <i>Tabelle 15</i> | Berufstätigkeit und Sorgeaufgaben der Befragten | 109 |
| <i>Tabelle 16</i> | Übersicht über die in Regressionen genutzten Variablen | 115 |
| <i>Tabelle 17</i> | Berechnung der zeitlichen Restriktionen und Fallzahlen in den Kategorien | 120 |
| <i>Tabelle 18</i> | Regression zwischen Vereinbarkeit und Restriktionen bzw. Verpflichtungen | 121 |
| <i>Tabelle 19</i> | Mehrebenenmodell: Zusammenhang individueller und studienstruktureller Faktoren mit den Schwierigkeiten bei der Teilnahme an Lehrveranstaltungen | 128 |
| <i>Tabelle 20</i> | Mehrebenenmodell: Zusammenhang individueller und studienstruktureller Faktoren mit Schwierigkeiten, aufgrund anderer Verpflichtungen Zeiten zum Lernen zu finden | 130 |
| <i>Tabelle 21</i> | Mehrebenenmodell: Zusammenhang individueller und studienstruktureller Faktoren mit den Schwierigkeiten der Teilnahme an Prüfungen | 133 |

| | | |
|-------------------|--|-----|
| <i>Tabelle 22</i> | OLS-Regression zum Zusammenhang zeitlicher Restriktionen und Veranstaltungsteilnahme bzw. Selbstlernzeit nach Semesterwochenstunden..... | 135 |
| <i>Tabelle 23</i> | Mehrebenenanalyse der Studienabbruchneigung..... | 139 |
| <i>Tabelle 24</i> | Logistische Regression der geplanten Studiendauer..... | 142 |
| <i>Tabelle 25</i> | Mehrebenenregression der Studienzufriedenheit..... | 146 |
| <i>Tabelle 26</i> | Tabellarische Darstellung der Hypothesenprüfung..... | 150 |
| <i>Tabelle 27</i> | Zeiten und Tage der Erwerbstätigkeit nach Tätigkeiten..... | 157 |
| <i>Tabelle 28</i> | Präferierter Anteil Blockveranstaltungen nach zeitlichen Restriktionen..... | 159 |
| <i>Tabelle 29</i> | Zufriedenheit mit dem Umfang der SWS..... | 161 |
| <i>Tabelle 30</i> | Präferierter Anteil virt. Lehre nach zeitlichen Restriktionen..... | 163 |
| <i>Tabelle 31</i> | Präferenzen zu E-Learning-Elementen..... | 164 |
| <i>Tabelle 32</i> | Durchschn. präferierter Anteil an Pflicht- und Wahlmodulen..... | 166 |
| <i>Tabelle 33</i> | Mehrebenenmodell mit Präferenzen für Studienformate Voll- und Teilzeitstudium..... | 169 |
| <i>Tabelle 34</i> | Mehrebenenregression mit Präferenzen für Studienformate Fernstudium und dual..... | 171 |
| <i>Tabelle 35</i> | Wichtige Theorien der Hochschulsteuerung..... | 176 |
| <i>Tabelle 36</i> | Vergleich des NPM-Modells mit dem traditionellen deutschen Governancemodell..... | 179 |



1 Einleitung

Die Hochschulen in Deutschland unterliegen in den letzten beiden Jahrzehnten starken Veränderungen. Diese Veränderungen wurden insbesondere durch den Bologna-Prozess angestoßen. Inhalt der Reformagenda ist dabei nicht nur die Implementierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, sondern auch die Schaffung von Strukturen zur Vergleichbarkeit der Hochschulabschlüsse und der Vertrauensbildung in den Unterzeichnerstaaten der Bologna-Deklaration (Europäische Bildungsminister 1999, S. 5; Pietzonka 2013, S. 23 ff.). Das Vertrauen in die Qualität des Hochschulsystems soll dabei durch interne und externe Qualitätssicherung und Akkreditierung vermittelt werden. In diesem Kontext sowie in Berichtssystemen, welche im Rahmen des New Public Management eingeführt wurden, sind Hochschulen angehalten, die Studierbarkeit ihrer Studiengänge zu belegen und Studiererefolgsindikatoren zu veröffentlichen (Hüther 2010, S. 74).

Studierbarkeit ist ein Konzept, welches in den letzten Jahren stark im Mittelpunkt hochschulpolitischer Debatten stand. Studierbarkeit war in der Vergangenheit und ist aktuell der Hauptgegenstand von Studierendenprotesten, bei denen unter anderem die Überregulierung der Studienbedingungen, die ständige Leistungsüberprüfung und geringe Wahlmöglichkeiten bemängelt werden (AStA Universität Landau 2015, S. 2; Bargel 2014, S. 2; Burck und Grendel 2011, S. 100; Schawan 2010, S. 3). Studierbarkeit bedeutet dabei nicht für alle Studierenden das Gleiche. Sie muss den Bedarfen einer heterogenen Studierendenschaft gerecht werden, welche ganz unterschiedliche Ansprüche an das Studium stellt. Darauf weist auch der Wissenschaftsrat hin:

„Hochschulen müssen strategisch auf die Heterogenität der Studierendenschaft reagieren. Die Diversität der Studierenden mit ihren unterschiedlichen Eingangsqualifikationen und Studienzielen sowie ihrer unterschiedlichen Herkunft wird perspektivisch weiter zunehmen. Mit Blick auf diese unterschiedlichen Bedürfnisse müssen die Studienvorbereitungsphase, die Studieneingangsphase und der Studienverlauf verbessert werden.“ (Wissenschaftsrat 2013, S. 32)

Die Sicherstellung einer guten Studierbarkeit stellt damit ein wichtiges Ziel im hochschulinternen Qualitätsmanagement und in der Akkreditierung dar. Da die Studierbarkeit auf ganz unterschiedlichen Ebenen (etwa im Qualitätsmanagement, in der Beratung, in der Lehre) der Hochschule beeinflusst werden kann, ist die Beschäftigung mit dem Thema für eine große Personengruppe relevant. Um Studierbarkeit für Studierende mit unterschiedlichen Bedürfnissen zu entwickeln und diese als Hochschule selbst durch Indikatoren zu prüfen, sind entsprechende

theoretisch fundierte und empirisch geprüfte Modelle notwendig. Bisher existiert allerdings keine einheitliche Definition von Studierbarkeit und daher keine Möglichkeit, diese zu messen. Bisherige Definitionen von Studierbarkeit nennen primär *hochschulische Faktoren* wie Beratung und Betreuung, Interaktion mit Lehrenden und Studierenden, Aufbau und Struktur des Studiengangs, die Anrechnung von Leistungen, die Anzahl der Prüfungen, die Überschneidung von Veranstaltungen und die technische oder räumliche Ausstattung (Krempkow und Bischof 2010, S. 7; Kuhlee et al. 2009, S. 21; Steinhardt 2011c, S. 28). Diese kommen mit *individuellen Faktoren* wie außerhochschulischen Verpflichtungen, Studierfähigkeit oder dem Bildungshintergrund zusammen. Ein wichtiges Argument dieser Dissertation ist jedoch, dass die individuellen Faktoren keine eigenständigen Elemente von Studierbarkeit darstellen. Vielmehr passen die hochschulischen Faktoren mehr oder weniger gut zu den Anforderungen einer heterogenen Studierendenschaft.

Die *Fragestellung* dieser Dissertation setzt an dem Zusammenspiel zwischen studentischer Diversität und der Studierbarkeit an. Die übergeordnete Frage ist, wie gut Vollzeitstudiengänge für heterogene Studierende geeignet sind und welche Studienstrukturen diese Eignung beeinflussen. Um diese Frage beantworten zu können, sind mehrere Teilfragen zu stellen. Zunächst ist zu klären, welche Aspekte der Heterogenität für die Studierbarkeit von Studiengängen relevant sind. Darüber hinaus steht die Frage im Mittelpunkt, was Studierbarkeit ist, wie sie beeinflusst, sichtbar gemacht und überprüft werden kann. Schließlich soll diese Arbeit Antworten darauf bieten, wie sich heterogene Studierende ein gut studierbares Studium vorstellen.

Um diese Fragen beantworten zu können, wird zunächst ein theoretisches Modell von Studierbarkeit entwickelt, welches die Bedarfe von heterogenen Studierenden einbezieht. Die studentische Heterogenität fokussiert dabei die Erwerbstätigkeit, Sorgearbeiten für Kinder und Angehörige und Beeinträchtigungen, da die Studierbarkeit (beispielsweise die Anwesenheit bei Lehrveranstaltungen) insbesondere durch die zeitlichen Restriktionen der genannten Gruppen beeinflusst wird. Gleichzeitig fokussiert das Modell die studienstrukturelle Studierbarkeit. Die Eingrenzung auf die Wirkung von Studienstrukturen wurde schon von Burck und Grendel (2011) vorgenommen, allerdings nicht in einem theoretischen Modell operationalisiert und empirisch geprüft. Diese Dissertation trägt somit dazu bei, die Forschungsdesiderate zu reduzieren – durch eine Definition von Studierbarkeit für Studierende mit unterschiedlichen zeitlichen Restriktionen und daraus entstehenden Anforderungen an die Studienstruktur. Den Hochschulen liefert sie eine Art Schablone, um die Studierbarkeit der eigenen Studiengänge zu analysieren und diese theoretisch fundiert sowie empirisch validiert weiterzuentwickeln. Das

Modell kann auf die Situation unterschiedlicher Hochschultypen und Fächer angepasst werden.

Das *Modell struktureller Studierbarkeit* sei nachfolgend kurz umrissen. Zunächst wird ein Zusammenhang zwischen zeitlichen Restriktionen von Studierenden durch Erwerbstätigkeit, Sorgeaufgaben und Beeinträchtigung und ihrem Studierverhalten angenommen. Dies bedeutet, dass Studierende, je nachdem, wie stark sie außerhochschulisch zeitlich belastet sind, unterschiedlich starke Schwierigkeiten im Besuch von Lehrveranstaltungen und Prüfungen oder dem Aufbringen von Selbstlernzeit haben. Diese drei Aspekte stellen das Studierverhalten dar. Das Modell geht weiterhin davon aus, dass die genannten Schwierigkeiten je nach Studienstruktur variieren. Diese Arbeit prüft daher, welche studienstrukturellen Elemente – etwa die Anzahl der Semesterwochenstunden (SWS) und Wahlmöglichkeiten – das Studierverhalten beeinflussen. Ziel ist es, festzustellen, wie eine flexible Studienstruktur mit dem Studienerfolg einer heterogenen Studierendenschaft zusammenhängt. Schließlich wird der Zusammenhang zwischen Studierverhalten und verschiedenen Ergebnisindikatoren analysiert, die in Theorie und Praxis eine große Rolle spielen. Dadurch werden die bisher üblichen Studienerfolgsindikatoren des Studienabbruchs, der Studiendauer und der Studienzufriedenheit auf ihre Eignung als Ergebnisindikatoren von Studierbarkeit hin geprüft. In diesem Modell ist neu, dass das Studierverhalten als Mediator für den Zusammenhang zwischen individuellen und strukturellen Faktoren und dem Studienerfolg genutzt wird. Üblicherweise wird ein direkter Zusammenhang zwischen beispielsweise umfangreicher Berufstätigkeit und dem Studienabbruch geprüft (Blüthmann et al. 2011, S. 92 ff.; Pohlenz und Tinsner 2004, S. 99). Nach der Prüfung des Modells steht die Frage im Mittelpunkt, welche Studienstrukturen Studierende mit zeitlichen Restriktionen präferieren.

Das Modell struktureller Studierbarkeit sowie die studienstrukturellen Präferenzen werden *quantitativ empirisch* überprüft. Hierzu wird ein Datensatz mit 1.252 Studierenden der Hochschulen Ludwigshafen und Worms genutzt. Dieser entstammt einer Befragung, welche im Wintersemester 2015/2016 im Rahmen des Bund-Länder Programms „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Projekt „Offenes Studienmodell Ludwigshafen“¹ entwickelt und durchgeführt wurde. Die oben angesprochenen Studienstrukturen werden über eine Dokumentenanalyse von Prüfungsordnungen, Modulhandbüchern und Stundenplänen kategorisiert und in die Analysen eingefügt.

Die *Ergebnisse* zeigen, dass die Studienstruktur eine sinnvolle Steuerungsmöglichkeit zur Verbesserung der Studierbarkeit und des

¹ Mitarbeiterinnen des Projektes: Imke Buß, Romina Müller und Barbara Husemann.

Studienerfolgs für eine diverse Studierendenschaft mit ihren vielfältigen Bedarfen darstellt. Dabei hängen mittlere und hohe zeitliche Restriktionen negativ mit der Teilnahme an Lehrveranstaltungen und Prüfungen sowie dem Aufbringen von Selbstlernzeit zusammen. Ermöglichen die Studienstrukturen eine weitgehende zeitliche Flexibilität, reduziert sich der Zusammenhang zwischen zeitlichen Restriktionen und den oben genannten Schwierigkeiten. Die Studierenden mit zeitlichen Restriktionen haben dann also weniger Probleme, ihren individuellen Ansprüchen entsprechend zu studieren. Als relevant stellen sich insbesondere eine geringe Anzahl an SWS, ein hoher Anteil an Wahlmöglichkeiten und eine gleichmäßige Verteilung von Prüfungen heraus. Schließlich haben Studierende, welche wenige Probleme beim Besuch von Lehrveranstaltungen und Prüfungen sowie beim Aufbringen von Selbstlernzeit haben, einen höheren Studienerfolg in Form einer kürzeren Studiendauer, einer geringeren Studienabbruchneigung und einer höheren Studienzufriedenheit. Betrachtet man die Präferenzen der Studierenden mit zeitlichen Restriktionen, so bevorzugen sie Studienstrukturen, welche zeitliche und örtliche Flexibilität ermöglichen.

Diese Dissertation trägt zur *Hochschulforschung* in drei Aspekten bei. *Inhaltlich* bietet sie ein neues Konzept struktureller Studierbarkeit und belegt die Rolle der Studienstruktur für die Studierbarkeit von Studiengängen. *Methodisch* bringt sie im Sinne eines Methodenmix Daten aus einer Dokumentenanalyse und einer Studierendenbefragung zusammen. Aus der Perspektive der *Organisationsentwicklung* reflektiert die Arbeit, wie durch theoretische Modelle die Selbstbestimmung der Hochschulen im Rahmen des Qualitätsmanagements erhöht werden kann.

Diese Arbeit greift außerdem die aktuellen *sozial- und bildungspolitischen Debatten* zur Öffnung von Hochschulbildung auf. Sie bietet wichtige Impulse zur Förderung der Bildungsgerechtigkeit, welche über Visionen deutlich hinausgehen. Denn aus den empirischen Analysen entstehen konkrete Vorschläge, wie Studiengänge und Studienstrukturen Bildungsaufstiege besser unterstützen können.

Die *Struktur* dieser Dissertation folgt dem Modell struktureller Studierbarkeit. Das Theoriekapitel entwickelt zunächst das Modell struktureller Studierbarkeit und das Konzept zeitlicher Restriktionen. Für die Hypothesenbildung sind Theorien heranzuziehen, welche erstens studentisches Handeln im Studium und professorales Handeln im Rahmen der Studienreform erklären. Die Handlungstheorien des *Homo sociologicus* und *Homo oeconomicus* gehen dabei davon aus, dass Handlungen sowohl nutzenmaximierend als auch an sozialen Normen und Regeln orientiert sind. Zweitens ist zu erklären, wie die Studierenden subjektiv ihr Studium bewerten. Hierzu wird das Konzept der Studienzufriedenheit vorgestellt. Im Anschluss an das Theoriekapitel stehen in

Kapitel 3 vier Studierendengruppen im Mittelpunkt, namentlich erwerbstätige Studierende, Studierende mit Kind, Studierende mit Pflegeaufgaben und Studierende mit Beeinträchtigung. Neben einer Darstellung der Studiensituation werden die zeitlichen Restriktionen dieser Gruppen abgeleitet. Danach werden die Studienstrukturen (etwa Blended-Learning oder die zeitliche Lage von Lehrveranstaltungen) sowie Studienformate dargestellt, durch welche Hochschulen ihre Studierbarkeit steuern können (Kapitel 4). Es folgen die Studienverhaltens- und Ergebnisindikatoren struktureller Studierbarkeit (Kapitel 5). Alle vorausgegangenen Inhalte fließen nun in die Hypothesen ein, welche am Ende von Kapitel 5 zusammengefasst werden. Kapitel 6 stellt die Methodik dar und zeigt erste deskriptive Umfrageergebnisse, um das Sample zu beschreiben. Im nächsten Abschnitt steht die Hypothesenprüfung im Mittelpunkt, wobei das Modell struktureller Studierbarkeit in Kapitel 7 und die studienstrukturellen Präferenzen in Kapitel 8 geprüft werden. Da die Weiterentwicklung von Studiengängen eine herausfordernde Organisationsentwicklung darstellt, werden die Herausforderungen bei der Umsetzung (Kapitel 9) sowie die Anwendbarkeit in der Studiengangsentwicklung und Akkreditierung (Kapitel 10) reflektiert. Die Dissertation schließt mit einer Zusammenfassung (Kapitel 11).

Diese Arbeit ist für eine breite Leserschaft von Interesse. Neben Hochschulforschenden sind dies insbesondere Mitarbeitende im Qualitätsmanagement. Für diese Gruppe kann das Modell struktureller Studierbarkeit die Analyse der eigenen Studiengänge erleichtern. Die studienstrukturellen Präferenzen liefern Impulse für die Studienreform. Für Hochschul- und Studiengangleitungen sind die vom Modell struktureller Studierbarkeit abgeleiteten Implikationen für die strategische Studiengangentwicklung und (System-)Akkreditierung interessant. Um dem gesamten Personenkreis einen Zugang zu den empirischen Ergebnissen zu ermöglichen, werden diese Ergebnisse durch Interpretationshilfen erklärt.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



2 Theoretische Hintergründe

Die theoretischen Hintergründe dieser Arbeit lassen sich in vier Aspekte untergliedern (siehe Abbildung 1). Erstens wird das *Konzept der strukturellen Studierbarkeit*, welches in den Kapiteln 7 und 8 empirisch geprüft wird, entwickelt. Das Konzept analysiert insbesondere, welche Rolle die Studienstrukturen für die Studierbarkeit von Studiengängen spielen (Kapitel 2.1).



Abbildung 1 Übersicht über die vier Teile des Theoriekapitels

Das Konzept der strukturellen Studierbarkeit geht davon aus, dass *zeitliche Restriktionen* die Bewertung der Studierbarkeit beeinflussen. Das Konzept der zeitlichen Restriktionen wird daher im zweiten Schritt eingeführt (Kapitel 2.2). Als Drittes steht die *Studienzufriedenheit* im Mittelpunkt der Analysen (Kapitel 2.4). Sie ist an zwei Stellen dieser Arbeit relevant: Einerseits stellt sie neben dem Studienabbruch und der Studiendauer einen wichtigen Ergebnisfaktor für strukturelle Studierbarkeit dar. Andererseits ist zu klären, welche Auswirkungen zeitliche Restriktionen auf die Bewertung der Studienstrukturen haben. Diese Bewertungen können durch das theoretische *Konzept der Zufriedenheit* erklärt werden. Viertens stellen soziologische und ökonomische *Handlungstheorien* die Grundlagen für das Studierverhalten und Wünsche der Studierenden zur Gestaltung von Studienstrukturen dar (Kapitel 2.4). Diese Theorien sind notwendig, um das Verhalten von Studierenden zu erklären.

Diese Dissertation beschäftigt sich auch damit, wie das Modell struktureller Studierbarkeit sowie studienstrukturelle Präferenzen in Hochschulen angewendet werden können. Um diese Anwendungsmöglichkeiten theoretisch zu fundieren, werden in Kapitel 9 Theorien der Entscheidungsstrukturen und Funktionsweisen von Hochschulen dargestellt.

2.1 Das Konzept der strukturellen Studierbarkeit

Das Konzept der Studierbarkeit wird sowohl in der Literatur als auch in der öffentlichen Debatte häufig angeführt. Trotzdem bleibt der Begriff recht vage und umfasst ganz unterschiedliche Elemente. Bei vergangenen Studierendenprotesten wurden vor allem der hohe Druck auf die Studierenden, die Überregulierung der Studienbedingungen, ständige Leistungsüberprüfungen, geringe Wahlmöglichkeiten und die schlechte Abstimmung zwischen den Modulen bemängelt (AStA Universität Landau 2015; Bargel 2014, S. 2; Burck und Grendel 2011, S. 100; Schawan 2010, S. 3).

Im Bereich der *Evaluation und der Qualitätssicherung* versuchen Hochschulen, die Studierbarkeit ihrer Studiengänge zu definieren und zu belegen. Der Wissenschaftsrat versichert in diesem Zusammenhang, dass „im Zentrum der Bemühungen die Sicherung der Studierbarkeit steht“ (Wissenschaftsrat 2008, S. 12), und die Akkreditierungsagenturen prüfen diese Studierbarkeit als zentrales Element im Rahmen von Programm- und Systemakkreditierungen (Akkreditierungsrat 2013). Doch was genau beinhaltet das Konzept Studierbarkeit? Wie kann es beobachtet werden, und welche Stellschrauben können Hochschulen beeinflussen, um die Studierbarkeit zu erhöhen?

Studierbarkeit ist ein Aspekt der *Studienqualität*, welche Hochschulen im Rahmen von Qualitätsmanagement und Evaluation anstreben. Welche Elemente den breiten Begriff der Studienqualität ausmachen, ist je nach konzeptionellem Ansatz und je nach Fokus – auf einzelne Lehrveranstaltungen oder auf das gesamte Studium – unterschiedlich. Abbildung 2 bietet einen ersten Einblick in häufig genannte Aspekte der Studienqualität, untergliedert in ihre Zuordnung zur Lehrveranstaltungs-, Studiengangs- oder Hochschulebene. Diese werden nachfolgend näher dargestellt.

| Ebene | Aspekte von Studienqualität | |
|----------------------|---|--|
| <i>Veranstaltung</i> | Lehrqualität: didaktisch und fachlich | Lernzielerreichung Praxisbezug |
| <i>Studiengang</i> | Abstimmung der Module und Überschneidungen | Workload Prüfungsorganisation Flexibilität |
| <i>Hochschule</i> | Studierbarkeit | |
| | Technische und räumliche Ausstattung | Fristen Bibliothek |

Abbildung 2 Häufig genannte Aspekte von Studienqualität. Eigene Darstellung.

Die Literatur zu Studienqualität ist umfangreich und berücksichtigt die Studierbarkeit in ganz unterschiedlicher Art und Weise. Bestehende Forschungsarbeiten werden nachfolgend hinsichtlich ihres Bezugs zur Studierbarkeit analysiert. Rindermann (1998, S. 199) differenziert die Einflussfaktoren auf die Qualität von Lehrveranstaltungen nach Studierenden, Lehrenden, Lernerfolg und Rahmenbedingungen. Die Rahmenbedingungen beinhalten Aspekte von Studierbarkeit, so die Überschneidungen mit anderen Modulen oder den Grund des Besuchs von Lehrveranstaltungen (z. B. Pflichtveranstaltung). Bathke et al. (2005, S. 17 ff.) orientieren sich an dem Modell zur Evaluation von Studium und Lehre von Bargel (2002) und nennen zehn Qualitätsaspekte. Darunter fallen inhaltlich-fachliche Qualität, studienstrukturelle, tutorielle und didaktische Qualität, die Anforderungen an die Studierenden, der Praxisbezug, der Ertrag des Studiums, die materielle Qualität, der Eigenbeitrag und die Stressfaktoren Studierender. Einige der aufgezählten Aspekte beeinflussen auch die Studierbarkeit, wie beispielsweise die Überschneidungen, die Anzahl der Prüfungen, eine geringe oder hohe didaktische Qualität und zu hohe oder geringe inhaltliche oder zeitliche Anforderungen. Trotzdem bleibt der Begriff der Studierbarkeit breit und vage. Multrus (2013, S. 56) ordnet unterschiedliche Aspekte der Studienqualität nach Zielen und Aufgaben, Bedingungen und Umsetzung sowie Maßnahmen und Prozessen. In den Bereich Bedingungen und Umsetzung ordnet er die Studierbarkeit ein, welche nach seiner Aussage durch die Berücksichtigung der Eingangsqualifikation, die Arbeitsbelastung, die Prüfungsorganisation, die Betreuung, Praxisanteile und die Anerkennung externer

Leistungen beschrieben wird. Diese Elemente können sowohl auf der Ebene der Lehrveranstaltungen als auch auf der Ebene des Studiengangs systematisch beeinflusst werden.

Andere Autorinnen und Autoren, die sich explizit der Frage nach einer Definition von Studierbarkeit widmen, greifen einzelne Aspekte der Kriterien von Multrus (2013), Bathke et al. (2005) und Rindermann (1998) auf und unterscheiden hochschulische und individuelle Aspekte der Studierbarkeit. Die *von der Hochschule steuerbaren Faktoren* sind erstens Aspekte der Beratung und Betreuung, die Interaktion mit Lehrenden und Studierenden, Aufbau und Struktur des Studiengangs, die Anrechnung von Leistungen, die Anzahl der Prüfungen, Überschneidungen von Veranstaltungen und die technische oder räumliche Ausstattung (Krempkow und Bischof 2010, S. 7; Kuhlee et al. 2009, S. 21; Steinhardt 2011c, S. 28). Zweitens nutzen Autorinnen und Autoren auch *individuelle Faktoren*, um die Wirkung von Studierbarkeit zu prüfen, beispielsweise anhand der Dauer des Studiums. Berufstätigkeit und Elternschaft, Studienvoraussetzungen (etwa die Abiturnote) oder Sozial- und Migrationshintergründe werden als individuelle Faktoren identifiziert.

In dieser Arbeit wird allerdings die Ansicht vertreten, dass die individuellen Aspekte keine Aspekte von Studierbarkeit an sich darstellen. Sie werfen vielmehr die Frage auf, für welche Studierendengruppen ein angebotenes Studium studierbar ist. Denn ein Studium muss für berufstätige Studierende oder Studierende mit Kindern anders strukturiert und gestaltet sein als für Studierende ohne diese Merkmale. Kuhlee et al. (2009, 21 f.) sowie Steinhardt (2011c, S. 27) weisen in diesem Sinne darauf hin, dass sich Studierbarkeit nicht mehr ausschließlich am idealtypischen Vollzeitstudierenden orientieren könne, da die Studierendenschaft hinsichtlich der für ein Studium relevanten Merkmale äußerst divers sei. Insbesondere die zeitlichen Investitionen können viele Studierendengruppen aufgrund außerhochschulischer Verpflichtungen nicht in dem Umfang leisten, wie es von den Vorgaben (z. B. Prüfungsordnungen) gefordert wird. In dem in dieser Arbeit entwickelten Konzept der Studierbarkeit werden daher die *Bedürfnisse* von Studierenden in *unterschiedlichen Lebens- und Studiensituationen* berücksichtigt und die Übereinstimmung mit den *Angeboten* bzw. Studienstrukturen geprüft. Das Konzept grenzt sich damit vom gut erforschten Abgleich zwischen den Fähigkeiten (z. B. Studierfähigkeit) und den inhaltlichen Anforderungen der Hochschullehre ab (u. a. Konegen-Grenier 2002, 12 ff.).

Um Studierbarkeit konkreter fassen zu können, schlagen Burck und Grendel (2011, S. 101) eine Eingrenzung des Konzeptes auf die strukturelle Studierbarkeit vor. Dabei stehen insbesondere die von der Hochschule gestaltbaren Strukturen im Mittelpunkt.

„Strukturelle Studierbarkeit kann entsprechend als institutionelles Arrangement verstanden werden, das Handlungen der Studierenden, z. B. das überschneidungsfreie Besuchen von Lehrveranstaltungen oder die reibungslose Organisation eines Auslandsaufenthaltes, ermöglicht oder behindert“ (Burck und Grendel 2011, S. 102).

Entsprechende Arrangements werden üblicherweise in Ordnungen, Studienplänen oder Stunden- und Prüfungsplänen der Hochschulen festgehalten und steuern das Studierverhalten von Studierenden. Die Definition von Burck und Grendel (2011) lässt offen, welche Aspekte des „institutionellen Arrangements“ die strukturelle Studierbarkeit ausmachen. Eine Konkretisierung ist aus drei Blickwinkeln möglich. Erstens können die in Forschungsarbeiten definierten Elemente von Studierbarkeit (siehe oben) herangezogen werden. Zweitens fokussiert die politische Debatte um Studierbarkeit die hohe (Prüfungs-)Belastung und geringe Flexibilität besonders stark (Bargel 2014, S. 2; Timmermann 2010, S. 7). Drittens definieren die Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen konkrete strukturelle Elemente, die im Rahmen von entsprechenden Verfahren geprüft werden. Dies sind eine geeignete Studienplangestaltung, eine angemessene Arbeitsbelastung, eine adäquate Prüfungsdichte und -organisation und Betreuungs- und Beratungsangebote (Akkreditierungsrat 2013, S. 12). Insgesamt stellt eine heterogene Studierendenschaft vielfältige Anforderungen an Studienstrukturen. Ein angemessener *Grad an Flexibilität* kann ein Studium daher für unterschiedliche Bedürfnisse interessant machen. Eine vollkommene Flexibilität bzw. Wahlfreiheit ist dabei nicht ideal, da dies Studierende überfordern kann (Röbken 2012, S. 245 ff.). Die Kondensierung der genannten Elemente unter Berücksichtigung von Flexibilität in der Studienorganisation bringt *fünf Aspekte struktureller Studierbarkeit* hervor:

1. *Ort und Zeitpunkt der Lehrveranstaltungen* (E-Learning, Wahlmöglichkeiten, zeitliche Lage der Veranstaltung)
2. *Umfang der Präsenzlehre* (SWS) und Verteilung des Arbeitsaufwands über die Semester (Workload und Prüfungen)
3. *Möglichkeit von Studienunterbrechungen* und *Studiendauer* (z. B. Fristen, Beurlaubungen)
4. *Flexibilität im Studienformat* (z. B. Teilzeitstudium, berufsbegleitendes Studium, Fernstudium, Zertifikatsstudium)
5. *Beratung und Betreuung*, welche die Situation der Studierenden berücksichtigt und gleichzeitig ihre Orientierung unterstützt

Die genannten Aspekte struktureller Studierbarkeit können aufgrund der jeweils unterschiedlichen Studierendenschaft und der Ziele der Studiengänge und Hochschule nicht standardisiert werden. Beispielsweise bedarf es je nach Studienfach, Hochschule und Hochschultyp sowie Zusammensetzung der Studierendenschaft einer angepassten Festlegung, welcher Anteil an E-Learning

oder Wahlmöglichkeiten sinnvoll ist. Die meisten Aspekte der strukturellen Studierbarkeit werden dabei auf *Studiengangsebene* in Prüfungs- oder Studienordnungen und Modulhandbüchern festgelegt. Die *Hochschulebene* ist jedoch auch betroffen, wenn es etwa um hochschulweit gleiche Beurlaubungsregelungen oder hochschulweite Beratungsangebote geht. Die *Lehrveranstaltungsebene* kommt ins Spiel, wenn Lehrende Ort und Zeit von Lehrveranstaltungen festlegen oder den Arbeitsaufwand und den Umfang der Prüfungen beeinflussen.

Wenn die strukturelle Studierbarkeit die Heterogenität der Studierendenschaft berücksichtigen soll, stellt sich die Frage, auf welche Aspekte von deren Diversität die Studienstruktur eingehen kann. Sie bietet zunächst keine Lösungen für Benachteiligungen im Hochschulsystem durch den sozialen Hintergrund oder Bildungshintergrund, da diese primär durch die Entscheidung gegen ein Studium (Esser 1999, S. 266 ff.; Lörz et al. 2015, S. 148), die Interaktion mit Lehrenden und Kommilitonen und die Herausforderungen bei der Adaption an die Hochschulkultur entstehen (El-Mafaalani 2012, 155 ff.). Dennoch müssen Studierende, deren Eltern beispielsweise auf geringere finanzielle Ressourcen zurückgreifen können, häufiger arbeiten (Hinz und Thielemann 2014, S. 382). Durch Berufstätigkeit, Kinderbetreuung, Pflege von Angehörigen oder eigene Krankheit reduziert sich die Zeit, welche Studierende in das Studium investieren können. Als ein gemeinsamer Faktor lässt sich daher die *zeitliche Restriktion* – etwa durch Kinder, Arbeit, Krankheit oder Pflege – identifizieren.

Angelehnt an die Arbeiten von Burck und Grendel (2011) und Kuhlee et al. (2009) liegt dieser Arbeit folgende *Definition struktureller Studierbarkeit* zugrunde:

Die strukturelle Studierbarkeit ist die Ausgestaltung institutionell verankerter Studienstrukturen, die das Studienverhalten – insbesondere den Besuch von Lehrveranstaltungen, das Aufbringen von Selbstlernzeit und das Ablegen von Prüfungen – steuert. Dabei berücksichtigen die Strukturen die zeitlichen Restriktionen von Studierenden und ermöglichen durch eine angemessene Flexibilität, dass Studierende im Rahmen ihrer zeitlichen Ressourcen erfolgreich studieren können.

Die Definition struktureller Studierbarkeit stellt den Ausgangspunkt für die Entwicklung des Modells struktureller Studierbarkeit dar, welches die in Abbildung 3 dargestellten Zusammenhänge annimmt. Bezogen auf die Begrifflichkeit der strukturellen Studierbarkeit ist zu beachten, dass *Struktur* zunächst dem Begriff der *Studienstrukturen* entspringt. Trotz dieser alltagssprachlichen Anlehnung bildet *strukturelle Studierbarkeit* Ausschnitte des

soziologischen Begriffes von Struktur ab. So gestalten Studienstrukturen das Handeln von Studierenden, da Handlungen im Wechselverhältnis mit Strukturen entstehen (Schimank 2010, S. 16). Strukturen bezeichnen in diesem Kontext „das Gefüge der Erwartungen, Normen, Positionen, Rollen, Institutionen [...], aus deren Vorschriften, Rechten, Verpflichtungen, Zugehörigkeiten und Mitgliedschaften sich Regelmäßigkeiten und Funktionszusammenhänge, aber auch Konflikte, Störungen und Wandel der sozialen Beziehungen ergeben“ (Hillmann 2007, S. 867). Studienstrukturen sind dabei Vorschriften und Verpflichtungen, die institutionalisierte Normen für Studierende darstellen.

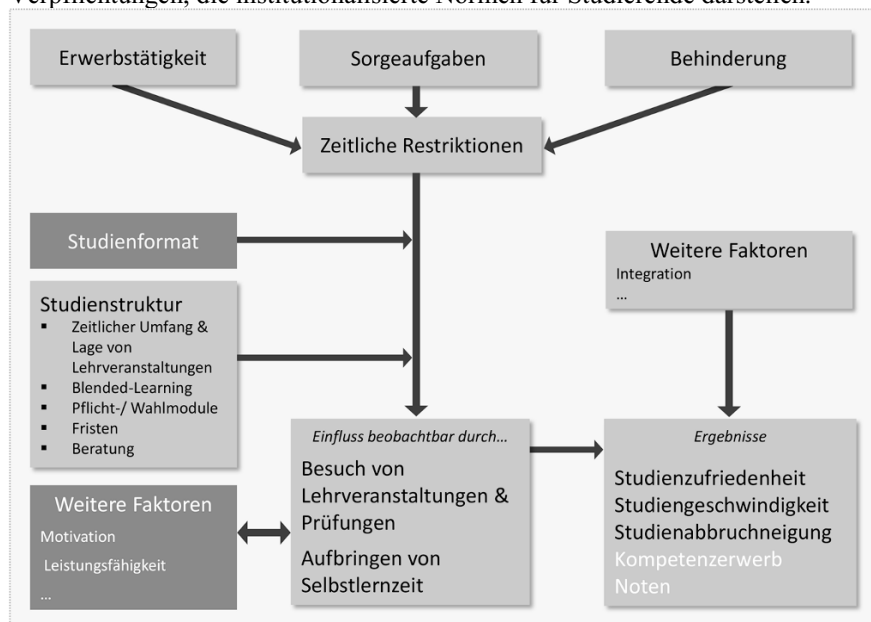


Abbildung 3 Modell strukturelle Studierbarkeit. Weißgeschriebene Elemente gehen nicht in die empirische Überprüfung ein.

Das Modell geht davon aus, dass die Lebenssituation der Studierenden einen Einfluss darauf hat, wie gut die Studiengänge für sie studierbar sind. Dabei beeinflussen das Studienformat und die Studienstruktur in Interaktion mit den Lebenssituationen der Studierenden das Studierverhalten. Doch woran wird sichtbar, wie Studierende studieren? Zwei Aspekte, die sich auf das Lernverhalten beziehen, sind die Teilnahme an Lehrveranstaltungen und die Selbstlernzeit. Ein anderes Element beinhaltet die Prüfung des Gelernten, also die Teilnahme an Prüfungen. Die individuellen zeitlichen Ressourcen der Studierenden führen dazu,

dass bei der Zeit für das Lernen und das Ablegen von Prüfungen keine allgemeingültige Norm wie die Regelstudienzeit zugrunde gelegt werden kann. Vielmehr drückt sich eine schlechte strukturelle Studierbarkeit im Studierverhalten so aus, dass Studierende Schwierigkeiten damit haben, an Veranstaltungen oder Prüfungen teilzunehmen und Selbstlernzeit zu finden. Diese Schwierigkeiten stehen im Zusammenhang mit Studienerfolgskriterien, die in der Regel im Rahmen von Evaluationen erhoben und in Akkreditierungen diskutiert werden (z.B. AQAS 2013, S. 10; Wissenschaftsrat 1996, S. 69). Ergebnisindikatoren struktureller Studierbarkeit sind die Studiengeschwindigkeit, die Zufriedenheit mit der Studienstruktur (Westermann 2010) und der Studienabbruch bzw. die Studienabbruchneigung. Alle in diesem Absatz genannten Elemente des Modells werden in den Kapiteln 1 bis 5 näher ausgeführt, ebenso werden entsprechende Hypothesen entwickelt. Dort wird auch die Auswahl der Beobachtungs- und Ergebnisindikatoren näher begründet, da selbstverständlich weitere Faktoren wie etwa Studienmotivation und Vorerfahrungen auf diese Indikatoren einwirken.

Schließlich seien noch einige Einschränkungen der Endogenität des Modells genannt. Das Modell struktureller Studierbarkeit nimmt bezogen auf die dominierende Richtung der Effekte an, dass die zeitlichen Restriktionen und die Studienstruktur auf die Beobachtungs- und Ergebnisindikatoren (z. B. Zufriedenheit) wirken. Die umgekehrte Richtung der Effekte ist jedoch ebenfalls möglich, wenn Studierende beispielsweise unzufrieden mit dem Studium sind, daraufhin ihren Lehrveranstaltungsbesuch reduzieren und ihre Erwerbstätigkeit erhöhen. Im Falle der Restriktionen durch Sorgeaufgaben und Behinderungen gilt diese umgekehrte Effektrichtung kaum, da Studierende in der Regel keine Kinder oder pflegebedürftige Angehörige bekommen oder behindert werden, wenn sie mit dem Studium unzufrieden sind. Diese drei Gründe für zeitliche Restriktionen sind im Vergleich zur Erwerbstätigkeit relativ statisch. Da trotzdem keine Sicherheit über die Effektrichtung besteht, werden in der empirischen Überprüfung Zusammenhänge statt gerichtete Effekte erfasst.

2.2 Zeitliche Restriktionen

Die zeitlichen Restriktionen wurden als Element struktureller Studierbarkeit in Kapitel 2.1 genannt, ihre Konzeption wird nachfolgend ausgeführt. Das Konzept zeitlicher Restriktionen geht auf ein Diversitätsverständnis zurück, welches Diversität als Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Mitgliedern einer sozialen Einheit definiert (Thomas 1996, S. 5). Im Kontext von Studierbarkeit stellt sich die Frage, welche *Gemeinsamkeiten* die unterschiedlichen Studierendengruppen in Bezug auf die *Gestaltung von Studienstrukturen*

aufweisen. Diese Suche nach Gemeinsamkeiten ist insofern relevant, als der Entwicklung von Strukturen für bestimmte Gruppen aufgrund von limitierten Ressourcen Grenzen gesetzt sind (Bargel und Bargel 2014, S. 142 ff.). Darüber hinaus lassen sich Studierende oft nicht in eine einzelne Kategorie einordnen, sondern gehören mehreren Gruppen gleichzeitig an (z. B. erwerbstätige Studierende mit Kind).

Die Studierbarkeit wird bezogen auf Gruppen mit besonderen außerhochschulischen Belastungen diskutiert, da diese Belastungen den erfolgreichen Studienabschluss in der Regelstudienzeit reduzieren. Die Gruppen sind in der Regel *erwerbstätige Studierende*, *Studierende mit Kind*, *Studierende mit Pflegeaufgaben* und *Studierende mit Behinderung* (Akkreditierungsrat 2013, S. 13; Lowe und Gayle 2007, S. 226 ff.; Steinhardt 2011c, S. 27; Weber et al. 2008, S. 158 ff.). Diese Gruppen eint insbesondere ihre zeitliche Belastung durch Arbeit und Sorgearbeiten. Viele Studierende mit Behinderung benötigen mehr Zeit für die Erarbeitung der Lerninhalte oder für die Lebensführung und Studienorganisation (Universität zu Köln 2010, S. 11 f.). Die zeitlichen Restriktionen dieser Gruppen sind detailliert in Kapitel 3.4 dargestellt. Um die unterschiedlichen zeitlichen Belastungen vergleichbar zu gestalten und sie für die späteren quantitativen Analysen kumulieren zu können, wird in dieser Arbeit ein *Index für zeitliche Restriktionen* entwickelt. Der Index differenziert dabei vier Kategorien. Studierende, die keinem Beruf nachgehen, keine Familienpflichten haben und keine gesundheitlichen Einschränkungen aufweisen, haben keine zeitlichen Restriktionen (1. Kategorie). Weiterhin gibt es Studierende mit geringen (2. Kategorie), mittleren (3. Kategorie) oder hohen (4. Kategorie) zeitlichen Restriktionen. Haben Studierende zwei geringe Restriktionen, beispielsweise durch geringe Erwerbstätigkeit und eine Beeinträchtigung, so summieren sich ihre Werte zu einer mittleren zeitlichen Restriktion auf. Die Indexbildung ist inhaltlich zur Erfassung der zeitlichen Restriktionen und methodisch zur Reduktion der Variablen sinnvoll. Trotzdem ist mit ihm ein gewisser Informationsverlust verbunden, den die genannten Vorteile allerdings aufwiegen.

2.3 Bewertung der Studiensituation: Zufriedenheit

In der Forschung zur Studienzufriedenheit existieren unterschiedliche Definitionen, die sich unter anderem aus der Kunden- und Arbeitszufriedenheitsforschung ableiten lassen (Apenburg 1980; Voss 2007; Westermann 2010). In dieser Arbeit wird die Definition von Westermann zugrunde gelegt, die Studienzufriedenheit als Einstellung definiert (Westermann 2010, S. 829).

Eine Einstellung (*attitude*) ist dabei „*a learned predisposition to respond in a consistently favorable or unfavorable manner with respect to a given object*“ (Kiesler et al. 1996, S. 4). Sie bezieht sich auf eine affektive Beurteilung. Einstellungen können grundsätzlich ohne eigene Erfahrungen existieren (*predicition construct*), wobei Veränderungen der Einstellungen durch Erfahrungswerte möglich sind. Zufrieden oder unzufrieden zu sein hingegen hängt zwingend von dem Erleben einer Situation ab (*postdecision construct*) (Appleton-Knapp und Krentler 2006, S. 255). Die Studienzufriedenheit entsteht daher im Abgleich zwischen den Erwartungen und der Studiensituation.

Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit entsteht nach der Person-Environment-Fit-Theorie (Caplan 1987, S. 250; Edwards et al. 1998, S. 32) in der *ersten Ausprägung* durch den Abgleich zwischen *Anforderungen an eine Person und Fähigkeiten*, mit denen eine Person die Anforderungen bewältigt. Dabei kann der Abgleich objektiv und subjektiv geschehen (Edwards et al. 1998, S. 31). Studierende sind in diesem Sinne hochzufrieden, wenn sie die Anforderungen mit ihren Fähigkeiten erfüllen können und die eigene Leistung besser ist als subjektiv erwartet (Appleton-Knapp und Krentler 2006, S. 256). Die *zweite Ausprägung* betrifft den Abgleich von *Bedürfnissen und Angeboten*. Eine hohe Zufriedenheit ist dann zu erwarten, wenn die Angebote (z. B. Studienstrukturen, Beratungsangebote) die Bedürfnisse decken und die Angebote besser sind als subjektiv erwartet. Dieser zweite Aspekt steht in dieser Arbeit im Mittelpunkt, wobei die studienstrukturellen Angebote des Studiums mit den – durch zeitliche Restriktionen geprägten – Anforderungen der Studierenden an das Studium zusammentreffen. Einschränkend sei erwähnt, dass dieser Soll-Ist-Vergleich nicht bei jedem Individuum zu gleichen Zufriedenheitseinschätzungen führt (Westermann 2010, S. 830). So handelt es sich um einen reziproken Prozess der Anpassung von Erwartungen und Angeboten aufseiten der Studierenden, Hochschullehrenden und Mitarbeitenden (Appleton-Knapp und Krentler 2006, S. 261; Blüthmann 2012, S. 110).

Westermann (2010) unterscheidet vier Aspekte der Zufriedenheit: die *Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung*, mit den *Studieninhalten*, mit den *Studienbedingungen* und mit der *Bewältigung der Studienbelastungen*. Die Aspekte entstammen einer Studie zur Identifikation von Komponenten der Studienzufriedenheit aus dem Jahr 1996, der Theorien der Arbeitszufriedenheit zugrunde liegen (Westermann et al. 1996, S. 4). Die Autorinnen und Autoren entwickelten aus 49 Items zur Studienzufriedenheit die vier relativ unabhängigen (Korrelation zwischen 0,12 und 0,36) und reliablen Skalen mit je drei Variablen (Westermann et al. 1996, S. 15 f.). Da in dieser Dissertation der Fokus auf der Vereinbarkeit von Studium, Familie und Beruf liegt und die Studienstruktur diese

Vereinbarkeit beeinflusst, werden zur Erfassung der Zufriedenheit die beiden Skalen *Studienbedingungen* und *Studienbelastungen* zugrunde gelegt.

Tabelle 1 Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit. Eigene Darstellung mit Ergebnissen aus Heise et al. 1997; Westermann et al. 1996; Spies et al. 1996; Schiefele und Jacob-Ebbinghaus 2006; Blüthmann 2012.

| <i>Einflussfaktoren auf Zufriedenheit mit...</i> | <i>Studien- belastungen</i> | <i>Studien- bedingungen</i> | <i>Studien- inhalten</i> |
|---|---------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| <i>Individuelle Faktoren</i> | | | |
| Belastungen, welche das Studieverhalten subjektiv erschweren | | | |
| Berufliche Orientierung | | | |
| Informiertheit* | | | |
| Studieninteresse | | | |
| Psychische und kognitive Bewältigungsfähigkeiten | | | |
| Orientierung und Ängste | | | |
| Selbstverwirklichung | | | |
| Wohnverhältnisse | | | |
| <i>Soziale Integration / Klima*</i> | | | |
| <i>Institutionelle Faktoren oder mit starkem entsprechendem Bezug</i> | | | |
| Variation und Autonomie im Studium | | | |
| Studienstruktur (z. B. Lehrangebot, Wahlmöglichkeiten)* | | | |
| <i>Lehr- und Beratungsqualität*</i> | | | |
| Rückmeldung durch Lehrende / akademische Integration | | | |

* Keine Zuordnung möglich, da Blüthmann (2012) die allgemeine Studienzufriedenheit untersucht.

Nachfolgend werden konkretere Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit dargestellt, dabei wird insbesondere auf die Studienbedingungen und die Studienbelastung eingegangen. Es handelt sich sowohl um individuelle als auch um strukturelle Faktoren. Einige der Studien nutzen darüber hinaus eine interaktionistische Perspektive und legen Fit-Maße zwischen Anforderungen und Fähigkeiten oder Bedarfen und Angeboten zugrunde (Appleton-Knapp und Krentler 2006; Heise et al. 1997; Spies et al. 1996) In Tabelle 1 sind die Faktoren

überblickartig aufgeführt. Die Einteilung in individuelle und institutionelle Faktoren erfolgt anhand der Frage, ob primär die Studierenden Einfluss auf die Faktoren haben oder die Institution Hochschule.

Auf der *individuellen Ebene* spielen die Übereinstimmung des Studieninteresses und der beruflichen Orientierung mit dem Studium eine herausragende Rolle (Blüthmann 2012, S. 291; Heise et al. 1997, S. 121; Schiefele und Jacob-Ebbinghaus 2006, S. 208). Im Kontext der Leistungsfähigkeit reduziert eine Überforderung die Zufriedenheit (Damrath 2006, S. 273; Schiefele und Jacob-Ebbinghaus 2006, S. 209). Wenn Studierende Wissenschaft und Studium als einen Wert an sich ansehen, erhöht dies die Zufriedenheit (Damrath 2006, S. 273). Auch Bedürfnisse wie der Kontakt zu Studierenden und Lehrenden (Integration) oder die Möglichkeiten der Selbstverwirklichung im Studium beeinflussen die Zufriedenheit (Spies et al. 1996, S. 408 ff.). Die individuellen Belastungen durch Berufstätigkeit oder Krankheit reduzieren die Zufriedenheit leicht (Blüthmann 2012, S. 291; Brandstätter und Farthofer 2003, S. 141). Dabei existieren Genderunterschiede, sodass die Zufriedenheit von Studentinnen bei Berufstätigkeit deutlich stärker abnimmt als die von Studenten. Für Studierende mit Kindern liegen kaum Ergebnisse vor; Hammer et al. (1998, S. 224) sehen zwar Vereinbarkeitsprobleme, jedoch keine geringere Studienzufriedenheit.

Auf der Ebene der Studienstrukturen liegen bisher nur vereinzelte Ergebnisse vor. So zeigen das Engagement der Lehrenden (Schiefele und Jacob-Ebbinghaus 2006, S. 208), die strukturelle Ausgestaltung der Curricula und der Workload (Blüthmann 2012, S. 291) Effekte auf die Zufriedenheit. Wenn Studierende im Studiengang autonom sein können und inhaltliche Variation finden, so sind sie zufriedener. Dies kann beispielsweise durch inhaltliche Vertiefungsmöglichkeiten geschehen (Spies et al. 1996, S. 398).

Es ist unklar, ob die Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit je nach Studienfach oder der Studienart (Bachelor oder Master) grundsätzlich differieren. Blüthmann (2012, S. 294 f.) findet keine Effekte im Vergleich von Natur- und Geistes- und Sozialwissenschaften. Westermann et al. (1996, S. 16 ff.) und Heise et al. (1997, S. 121 f.) hingegen sehen solche Unterschiede, diese basieren jedoch auf Daten lediglich einer Hochschule. Ob die Differenzen daher systematisch und hochschulübergreifend existieren, können sie nicht zeigen. Zusammenfassend zeigt die Forschung, dass die Studienzufriedenheit mit mehreren studienstrukturellen Aspekten zusammenhängt.

2.4 Handlungstheoretische Modelle und studienstrukturelle Präferenzen

Ein wichtiger Aspekt dieser Arbeit ist es, die *studienstrukturellen Präferenzen* von Studierenden zu erfassen. Ziel dieser Präferenzfassung ist es, zu erfahren, wie

Studierende eine ideale Studienstruktur für sich definieren, wenn sie die Wahl zwischen mehreren Strukturelementen haben. Das Konzept der Präferenz wird häufig in der Wirtschaftswissenschaft angewandt und beschreibt den Auswahlprozess zwischen mindestens zwei Alternativen (Steiner 2007, S. 10 ff.). Präferenzen hängen dabei eng mit tatsächlichen Kaufentscheidungen zusammen (Fischer 2001, S. 9). Sie können definiert werden als „*subjektive Vorziehungswürdigkeit einer Alternative gegenüber anderen Produktalternativen zu einem bestimmten Zeitpunkt*“ (Böcker 1986, S. 556; Thaden 2002, S. 1).

Auch wenn das Konzept der Präferenzen originär auf Kaufentscheidungen abzielt, ist es auch hinsichtlich der Entscheidungen zu Studienstrukturen relevant (Koper 2015, S. 308). Denn die Entscheidung für eine bestimmte Studienstruktur kann mit (ökonomischen) Nutzenüberlegungen zusammenhängen (Begründung in diesem Kapitel unter *Homo oeconomicus*). Doch warum sind Präferenzen das richtige Konzept, um die Wünsche von Studierenden in Bezug auf Studienstrukturen zu untersuchen? Das oft genutzte Konzept der Einstellungen beschreibt eher generelle Einschätzungen in Bezug auf einen Gegenstand (Kiesler et al. 1996, S. 4). Im Vergleich zu Einstellungen sind Präferenzen konkreter sowie weniger symbolisch und emotional aufgeladen (Glenn 1980, S. 597 f.). Daher eignen sich Präferenzen gut, um Entscheidungen in einem abgesteckten und speziellen Feld (hier: Studienstrukturen) zu beschreiben, bei denen Studierende im Entscheidungsprozess kaum auf grundsätzliche Werte und Einstellungen zurückgreifen müssen.

Die Studierenden können im Rahmen der quantitativen Befragung zwischen verschiedenen konkreten Strukturen wählen. Der Fokus liegt dabei auf Strukturen, die sie in ihrem eigenen Studiengang implementieren (z. B. der Anteil an E-Learning) oder die sie für ein weiterführendes Studium wählen möchten (z. B. die Entscheidung für/gegen ein Teilzeitstudium). Präferenzen ähneln antizipierten Handlungen, da die Studierenden bei der Äußerung von solchen Präferenzen Entscheidungen über die konkrete Ausgestaltung ihres Studiengangs treffen. Die Studierenden definieren dabei eine von ihnen geplante Strukturänderung, auch wenn sie diese als einzelne Studierende oder einzelner Studierender nicht herbeiführen können. Um antizipierte Handlungen zu verstehen, sind handlungstheoretische Modelle geeignet. Diese werden nachfolgend näher dargestellt.

Zur Analyse von sozialem Handeln und Strukturen wird nachfolgend das *Modell der soziologischen Erklärung* herangezogen. Dieses Modell wurde von Coleman (1991) eingeführt und von Esser (1999) weiterentwickelt (Schimank 2010, S. 16 ff.). Es geht davon aus, dass die Strukturen die Akteure und ihre Handlungen beeinflussen und die aggregierten Handlungen der Akteure wiederum die sozialen Strukturen reproduzieren oder weiterentwickeln (Schimank 2010, S.

15 ff.). Die Mikroebene der individuellen Handlungen beeinflusst also die Makroebene der (Studien-)Strukturen und umgekehrt. Dabei unterscheidet sich Verhalten von Handeln insofern, als Verhalten nicht sinnhaft orientiert ist. Handeln ist nach Max Weber (1956, S. 16 f.) immer mit einem subjektiven Sinn verbunden. Um „traditionelles Handeln“, also Gewohnheiten und Routinen von Handlungen abgrenzen zu können, führt Max Weber den Begriff des sozialen Handelns ein: „Soziales Handeln ist „ein solches Handeln [...], welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (Weber 1922, S. 503). Auch die Prozesse des Lernens und der Studienorganisation im Studium sind soziale Prozesse und finden in der Interaktion mit anderen Studierenden, Lehrenden und Hochschulmitarbeitenden statt.

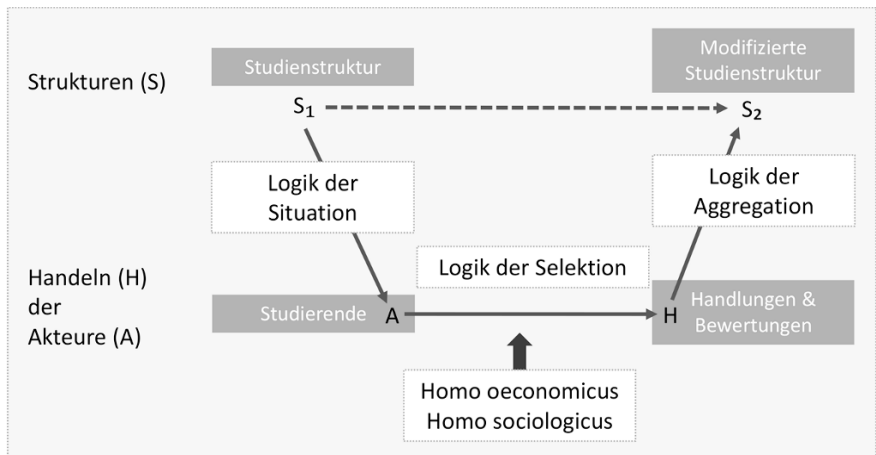


Abbildung 4 Modell wechselseitiger Konstitution von sozialem Handeln und sozialen Strukturen. Eigene Darstellung adaptiert nach Schimank 2010, S. 24.

Das Modell in Abbildung 4 zeigt neben den Zusammenhängen zwischen Struktur, Akteur, Handlung und modifizierter Struktur auch die dahinterliegenden Logiken (z. B. die Situation). Die Autorin adaptiert das Modell in der Abbildung 4 auf das Studium und bezieht bei der Logik der Selektion die für die Erklärung der Studienstruktur genutzten Theorien ein (z. B. der *Homo oeconomicus*). Zunächst sollen die Logiken näher erläutert werden. Die Logik der Situation stellt die „situationalen Umstände des Handelns“ dar (Schimank 2010, S. 24). Diese Situationen sind äußerst vielfältig – Studierende können beispielsweise ihre ökonomische Situation und den Studiengang oder die Lehrveranstaltung als

relevant für ihre Handlungssituation einschätzen. Die Logik der Selektion beschreibt die Auswahl der Handlungsoptionen, wobei im Zusammenspiel zwischen der Situation und der Selektion die Handlung vollzogen wird. Warum Menschen sich für bestimmte Handlungsoptionen entscheiden, kann durch handlungstheoretische Modelle wie das des *Homo oeconomicus* oder des *Homo sociologicus* erklärt werden. Die Logik der Aggregation beschreibt, wie durch das Handeln mehrerer Akteure neue Strukturen entstehen, welche wiederum die neue Logik der Situation darstellen (Schimank 2010, S. 25).

Die genannten Zusammenhänge seien am Beispiel des Blended-Learning kurz dargestellt. Die Studienstruktur in einem Studiengang ermöglicht in einigen Lehrveranstaltungen die Teilnahme an Blended-Learning-Kursen (S1). Eine Studierende schreibt sich in einem Semester in mehrere solcher Kurse ein und kommt in diesen Kursen erstmals mit Blended-Learning in Kontakt – es wirken also neue Lernbedingungen auf sie ein. Gleichzeitig ist sie als Mutter eines Kindes zeitlich stark belastet (A). Die Studentin hat zunächst Schwierigkeiten mit dem Lernmanagementsystem. Sie arbeitet sich aber intensiv ein, da sie durch den Online-Modus die Vereinbarkeit von Studium und Familie verbessert sieht (*Homo oeconomicus*, H). Schließlich bewertet sie die Veranstaltung in der Evaluation positiv (H). Die Lehrende der Lehrveranstaltung bewertet den Lernerfolg aller Studierenden und deren Feedback und behält entweder die Studienstruktur bei oder modifiziert die Lehrveranstaltung (S2). Die aggregierten Handlungen der Studierenden können also zu Veränderungen der Studienstrukturen führen.

Nachfolgend werden die den Handlungen sowie den Strukturveränderungen zugrunde liegenden Theorien näher ausgeführt.

2.4.1 Erklärung von Handlungen

Zunächst können zwei theoretische Konzepte zur *Erklärung der Handlung (H)* herangezogen werden. Aus dem Repertoire der soziologischen handlungstheoretischen Modelle bzw. Akteursmodelle – der *Homo sociologicus*, der *Homo oeconomicus*, der *Emotional Man* und der Identitätsbehaupter (Übersicht siehe Schimank 2010, S. 47 f.) – eignen sich die ersten beiden Theorien besonders gut zur Erklärung der studienstrukturellen Präferenzen von Studierenden.

Das Modell des *Homo oeconomicus* baut auf Rational-Choice-Theorien auf und wurde auf die Erklärung sozialer Handlungen hin angepasst. Es geht von einem Menschen aus, der seinem eigenen Willen folgend eigene Ziele verfolgt und dabei bei kleinstmöglichem Aufwand und Einsatz bzw. den höchsten Nutzen erreichen möchte (Coleman 1991, S. 43 ff.; Esser 1999, S. 181 ff.). Die Theorie postuliert damit eine „rational choice“, also eine Zweck-Mittel-Optimierung.

Diese Rationalität legt ein Mensch jedoch nicht in allen Handlungen tatsächlich an den Tag, da hierfür unter anderem viel Zeit und ein umfangliches Wissen über die Alternativen notwendig wären (Esser 1999, S. 232; Kirsch 1977, S. 64 f.). Schimank (2010, S. 117) fasst zusammen, dass „Akteure [...] fast immer nur begrenzt rational [handeln], und dies oft auch in Form von Routinen; und der Druck zum rationalen Handeln ist umso geringer, je weniger Akteure sich in einer Hochkostensituation² befinden“. Diese Einschränkungen sind im Folgenden wichtig, wenn die studienstrukturellen Präferenzen von Studierenden betrachtet werden. Zunächst sei jedoch begründet, warum der *Homo oeconomicus* eine sinnvolle Theorie zur Erklärung studentischen Handelns im Bereich der Gestaltung von Studiengängen ist. Studienstrukturen gestalten nicht nur das Lernen der Studierenden, sondern beeinflussen auch ihre zeitlichen und örtlichen Ressourcen. Wenn die Studierenden an einer Optimierung ihrer zeitlichen Planung stark interessiert sind, dann haben sie ein großes Interesse an einer passenden Studienstruktur oder wählen eher entsprechende Studiengänge aus. Am Beispiel von Blended-Learning und der zeitlichen Lage von Lehrveranstaltungen wird dies deutlich. Können Studierende durch virtuelle Lehre ihren Lernort und ihre Lernzeit selbst festlegen oder liegen die Lehrveranstaltungszeiten zu für sie passenden Zeiten, kann dies großen Nutzen stiften. Dieser Nutzen kann sich in ausreichender Zeit für Erwerbstätigkeit und Freizeit, aber auch in geringeren Wegzeiten oder Wartezeiten zwischen Veranstaltungen ausdrücken. Die Präferenz von entsprechenden flexiblen Studienstrukturen oder Studiengängen ist besonders wahrscheinlich, wenn sich Studierende durch familiäre Pflichten oder eine hohe Erwerbstätigkeit in einer Hochkostensituation bezüglich ihres Zeitbudgets befinden und sich in diesen Kontext rational und bewusst für einen Studiengang entscheiden. In diesem Fall ist eine Präferenzordnung von flexiblen Studienstrukturen gegenüber unflexiblen Strukturen zu erwarten. Hat ein Student jedoch keine zeitlichen und finanziellen Restriktionen, bewertet er das Thema Studienstruktur möglicherweise eher als Niedrigkostensituation, und der Nutzen für speziell den Bedürfnissen des oder der Studierenden angepasste Studienstrukturen ist geringer. In diesem Fall kann man von einer weniger rationalen Handlung ausgehen, da die Kosten für unpassende Veranstaltungszeiten möglicherweise recht gering sind und der Student oder die Studentin wenig Zeit und Energie auf die Abwägung unterschiedlicher Lösungsmöglichkeiten verwendet. Einschränkend ist anzumerken, dass die Einschätzung einer Situation als Hoch- oder Niedrigkostensituation subjektiv ist (Schimank 2010, S. 115).

Die Anwendbarkeit der Akteursmodelle hängt stark von der zu erklärenden Handlung selbst ab (Schimank 2010, S. 183). Darüber hinaus ist die

² Hochkostensituationen sind Situationen, in denen ein Mensch subjektiv hohe Kosten vermeiden will bzw. einen hohen Nutzen erwartet.

Nutzenkomponente im Modell des *Homo oeconomicus* theoretisch zu fundieren, anstatt dass lediglich Alltagshypothesen herangezogen werden (Marini 1992, S. 31 f.).³ So betrifft die Nutzenkomponente bei Lehrveranstaltungszeiten oder Teilzeitstudium primär die optimale Aufteilung der Zeitrressourcen auf Studium, Arbeit, Familie und Privatleben. Bei Blended-Learning bieten sich durch den starken Eingriff in den Lernprozess jedoch lernpsychologische Theorien an, um die Nutzenkomponente theoretisch zu unterfüttern. Dabei können die Studierenden je nach Studienmotivation einen unterschiedlich großen Nutzen aus Blended-Learning ziehen. Die Literatur zu Lerntheorien und den „*Approaches to Learning*“, also der Herangehensweise an das Lernen, kann Hinweise auf den unterschiedlichen Nutzen bieten. Die Ansätze des *Deep-Level-Learning* (Tiefenlernen) und *Surface-Level-Learning* (Oberflächenlernen) bezeichnen unterschiedliche Herangehensweisen an den Lernprozess. Marton und Säljö (1984, S. 44 ff.) haben das Leseverhalten bei einfachen Texten analysiert und festgestellt, dass das Verständnis dieses Textes nicht vom Vorwissen abhängt, sondern vielmehr von der Herangehensweise an denselben. Studierende, die das Tiefenlernen praktizieren, möchten die Realität verstehen bzw. Fragestellungen lösen können. Sie versuchen beim Lesen, Regeln und Zusammenhänge zu verstehen. Wenden Studierende das Oberflächenlernen an, dann möchten sie tendenziell mehr Wissen sammeln und empfinden das Lesen bzw. Auswendiglernen des Textes als eigenständiges Ziel (Marton und Säljö 1984, S. 46 ff.; van Rossum und Schenk 1984, S. 80 ff.). Sie sind also eher an der Reproduktion von Wissen interessiert. Ob Studierende eher Oberflächen- oder Tiefenlernende sind, hängt unter anderem mit der Lernmotivation zusammen. Sind Studierende eher intrinsisch motiviert – weisen sie also ein hohes Fachinteresse auf –, wenden sie primär das Tiefenlernen an. Extrinsisch motivierte Studierende mit bestimmten Zielen (z. B. Ergreifen eines bestimmten Berufes, Geldverdienen) wenden eher das Oberflächenlernen an (Schulmeister 2006, S. 101; Senko et al. 2008, 102 ff.; Viebahn 2008, 75 ff.). Dieser Ansatz sei nachfolgend am Beispiel der Studienstruktur virtueller Lehre verdeutlicht. Haben Studierende den Eindruck, sie können sich mit virtueller Lehre effizienter Wissen aneignen (Oberflächenlerner) oder sich umfassend und jederzeit mit dem Lerngegenstand beschäftigen (Tiefenlerner), kann dies den Nutzen der virtuellen Lehre subjektiv erhöhen. Gleichzeitig könnten Tiefenlerner einem sehr hohen Anteil an virtueller Lehre kritisch gegenüberstehen, wenn sie vermuten, dass es hierdurch zu weniger Austausch mit dem Lehrenden als Fachexperten kommt.

Neben der Orientierung an Nutzen von Studienstrukturen für Studierende können auch die Rollenerwartungen, welchen Studierende unterliegen, Einfluss

³ Beispielsweise ist für Unternehmen der Nutzen, Gewinn zu machen, und für Wissenschaftler, nach der Wahrheit zu suchen.

auf deren studienstrukturelle Präferenzen nehmen. Der *Homo sociologicus* im Sinne der strukturfunktionalistischen Rollentheorie bietet sich in diesem Zusammenhang als Akteursmodell an (u. a. Biddle und Thomas 1966; Dahrendorf 2006). Das handlungstheoretische Modell des *Homo sociologicus* geht davon aus, dass Handlungen eher fremdbestimmt sind und sich Menschen entsprechend ihrer sozialen Rolle verhalten (Schimank 2010, S. 49 ff.). Doch wie lassen sich soziale Rollen definieren? Nach Dahrendorf (2006, S. 37) sind „soziale Rollen [...] Bündel von Erwartungen, die sich in einer gegebenen Gesellschaft an das Verhalten der Träger von Positionen knüpfen“. Studentinnen müssen beispielsweise als Tochter, Partnerin, Lernende und möglicherweise auch als Mutter oder Mitarbeitende bestimmten Erwartungen gerecht werden. Dahrendorf unterscheidet zwischen verschiedenen Verbindlichkeiten der Rollenerwartungen. *Muss-Erwartungen* sind sehr verbindlich, oftmals durch gesetzliche Regelungen vorgegeben und werden bei Nichtbefolgen mit relativ starken Sanktionen belegt. Rollenerwartungen an Studierende sind beispielsweise, dass diese sich an die Prüfungsordnungen halten müssen und keine Plagiate begehen dürfen; bei groben Verstößen können sie exmatrikuliert werden. Auch Professorinnen und Professoren werden bei der Gestaltung von Studiengängen durch *Muss-Erwartungen* beeinflusst, da sie sich an die Hochschulgesetze zu halten haben (z. B. rechtliche Einschränkungen bei der Einführung von E-Learning). *Soll-Erwartungen* sind weniger verbindlich und werden mit geringeren negativen Sanktionen bestraft. Befolgt eine Person in außerordentlicher Art und Weise die Vorgaben der *Soll-Erwartungen*, kann er oder sie auch mit positiven Rückmeldungen rechnen (Dahrendorf 2006, S. 41). Erfüllt ein Studierender beispielsweise die Erwartung, immer pünktlich an den Präsenzveranstaltungen teilzunehmen und aktiv und qualifiziert in den Seminaren mitzuarbeiten, wird er für sein vorbildliches Studierverhalten positive Rückmeldungen und gute Noten erhalten. *Kann-Erwartungen* schließlich sind freiwilliger Natur und werden positiv sanktioniert: etwa das Engagement von Studierenden in der Studierendenvertretung oder als Mentor für Studierende mit Beeinträchtigung oder Flüchtlingen (Dahrendorf 2006, 42 ff.; Schimank 2010, S. 60 f.).

Die *Soll-Erwartungen* an Studierende eignen sich dazu, einen Teil der Akzeptanz oder Ablehnung von Studienstrukturen zu erklären. Von einem Studierenden wird ein bestimmtes Studienverhalten erwartet. Wie ein Student „zu sein hat“ und wie das Studium in einem Fach funktioniert, erfahren die Studierenden durch die bestehenden Studienstrukturen und Lehrpraktiken. Diese Normen können beispielsweise eine starke Präsenzkultur und damit die Ablehnung von virtueller Lehre forcieren. Die Überzeugung, dass Lernen als ständiger Lernprozess nur in wöchentlichen Veranstaltungen (anstatt in Blockveranstaltungen) möglich ist, beeinflusst ebenfalls Fragen der zeitlichen

Gestaltung des Studiums. Bezogen auf das Bild eines guten Studierenden sind ebenfalls unterschiedliche Normen möglich, die indirekt den Veränderungswillen von Studienstrukturen beeinflussen können. Herrscht ein eher homogenes Idealbild von Studierenden vor (z. B. Vollzeitstudierende mit Hauptfokus auf das Studium), erscheinen traditionelle Studienstrukturen als passend. Andersherum hängt eine heterogene Idealvorstellung von Studierenden (z. B. unterschiedliche Vorkenntnisse und berufliche/familiäre Belastungen) mit einer größeren Akzeptanz der Anpassungen an die Bedarfe dieser heterogenen Studierendenschaft zusammen (Buß, Pohlenz et al. 2018, S. 21 f.). Die hiermit angenommene Existenz von fachkulturellen Unterschieden in den Studienstrukturen und in der Lehre zeigen Weigand (2012, S. 38 ff.) und Huber (2011, S. 110 ff.) auf.

Die handlungstheoretischen Modelle bilden den theoretischen Hintergrund für die Hypothese H1, welche in Kapitel 4.5 entwickelt wird.

2.4.2 Erklärung von Strukturveränderungen

Der Hauptfokus dieser Arbeit liegt auf den antizipierten Handlungen von Studierenden. Diese können mit den handlungstheoretischen Modellen erklärt werden, welche in Kapitel 2.4.1 dargestellt sind. Die Logik der Aggregation beschreibt den Zusammenhang zwischen individuellen Handlungen und der Beibehaltung oder Veränderung von Strukturen. Da die Strukturveränderung von Studiengängen im Kapitel 9 zur Umsetzung der strukturellen Studierbarkeit eine wichtige Rolle spielt, sei an dieser Stelle ein kurzer Überblick über mögliche Wege der Veränderung von Studienstrukturen gegeben.

Zunächst sei darauf hingewiesen, dass das Handeln von Studierenden im Sinne der Transintentionalität nichtintendierte Veränderungen von Studienstrukturen nach sich ziehen kann (Schimank 2010, S. 191 ff.). Nachfolgend zwei Beispiele hierfür: Erstens schreiben sich Studierende in bestimmte Studiengänge ein, die zu ihren studienstrukturellen Bedarfen passen. Dies belegen nicht veröffentlichte Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Offenes Studienmodell Ludwigshafen“. Entscheidet sich also eine große Anzahl an Studierenden beispielsweise für Fernstudiengänge, so werden diese Studiengänge weiterhin angeboten und weitere Fernstudiengänge durch die gleiche oder andere Hochschulen entwickelt. Zweitens entstehen unintendierte Veränderungen, wenn viele einzelne Studierende bei Lehrveranstaltungen abwesend sind und daraufhin eine Anwesenheitspflicht eingeführt wird. In beiden Fällen beobachten die Studiengangleitungen bzw. Professorinnen und Professoren das Verhalten der Studierenden und passen die Strukturen entsprechend an.

Veränderungen von Studienstrukturen können weiterhin durch Maßnahmen im Qualitätsmanagement oder der Evaluation angestoßen werden. Handlungen von Studierenden sind in diesem Fall die Bewertungen von Lehrveranstaltungen oder Studiengängen in qualitativen oder quantitativen Befragungen. Außerdem können Studierendenvertretungen aufgrund ihrer gesetzlichen Rechte in Gremien über die Verbesserung von Studienstrukturen verhandeln (Land Rheinland-Pfalz, § 18, § 109). Schließlich werden Strukturveränderungen durch Handlungen des Gesetzgebers und von Akkreditierungsagenturen verändert.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





3 Zeitliche Restriktionen als hochschulexterne Bedingungsfaktoren struktureller Studierbarkeit

Dieses Kapitel fokussiert die Lebens- und Studiensituation, den Studienerfolg sowie die zeitlichen Restriktionen von vier unterschiedlichen Studierendengruppen: erwerbstätigen Studierenden, Studierenden mit Kind, Studierenden mit Pflegeaufgaben und behinderten Studierenden. Diese Analysen sind relevant, um das im Modell der strukturellen Studierbarkeit enthaltene *Konzept der zeitlichen Restriktionen* entwickeln zu können (siehe Abschnitt 3.5). Denn im Modell gehen nicht die einzelnen Studierendengruppen in die Analysen ein, sondern die Gemeinsamkeit der zeitlichen Restriktion.

Die Forschung zu den vier Studierendengruppen ist umfangreich. Tabelle 2 bietet zur Orientierung einen ersten Überblick über den Forschungsstand.

Tabelle 2 Übersicht über den Forschungsstand zu nicht-traditionellen Studierendengruppen.

| Thema | Erwerbs- tätigkeit | Studierende mit... | | |
|---------------------|-----------------------|--------------------|---------------------|------------------|
| | | Kind | Pflege- aufgaben | Behinderun- g |
| Vereinbarkeit | - | - | - | - |
| Soziale Integration | o | - | - | - |
| Akad. Integration | o | o | / | o |
| Kompetenzerwerb | + | + | / | / |
| Studiendauer | - | - | / | - |
| Studienabbruch | o | o | o | - |

- = negativer Effekt, + = positiver Effekt, o = kein Effekt / uneindeutige Ergebnisse, / = keine Informationen.

3.1 Erwerbstätige Studierende

Die Situation erwerbstätiger Studierender wird nachfolgend in vier Unterkapiteln dargestellt. Zunächst steht die Lebens- und Studiensituation im Fokus, gefolgt vom Studierverhalten und dem Studienerfolg. Das Kapitel schließt mit einer Analyse der Anforderungen von erwerbstätigen Studierenden an das Studium.

3.1.1 Lebens- und Studiensituation

68 Prozent der Studierenden an deutschen Hochschulen arbeiten neben dem Studium, wobei der Anteil an Universitäten etwas höher ist als an Fachhochschulen. Viele Studierende arbeiten nicht ununterbrochen, sondern nur in den Semesterferien oder für kürzere Zeit. Insgesamt sind 38 Prozent der Studierenden laufend und während des ganzen Jahres erwerbstätig. Besonders im postgradualen Studium arbeiten die Studierenden durchgehend. In jüngster Zeit ist der Anteil der Erwerbstätigen gestiegen, so von 2012 bis 2016 um sechs Prozentpunkte (Middendorff et al. 2017, S. 60 f.).

Tabelle 3 Erwerbstätige Studierende in Deutschland. Eigene Darstellung mit Daten aus Middendorff et al. 2013, 2017.

| <i>Erwerbstätigkeit im Studium</i> | | |
|--|--------------------------------------|------------|
| Gesamt | | 68 % |
| Hochschultyp | Fachhochschule | 65 % |
| | Universität | 69 % |
| Durchschnittlicher Umfang pro Woche* | Erststudium | 13 Stunden |
| | Postgraduales Studium | 26 Stunden |
| Alter* | 20 Jahre | 41 % |
| | 25 Jahre | 70 % |
| Geschlecht | Frauen | 70 % |
| | Männer | 66 % |
| Bildungshintergrund | Niedrig | 69 % |
| | Hoch | 64 % |
| Gründe 5er-Skala „trifft voll und ganz zu“ Mehrfachnennungen möglich | Sich mehr leisten können | 38 % |
| | Notwendig für den Lebensunterhalt | 43 % |
| | Unabhängigkeit von den Eltern | 34 % |
| | Sammlung praktischer Erfahrungen | 28 % |
| | Kontakte für spätere Berufstätigkeit | 17 % |

* Zeitpunkt 2012. Alle Andere Daten: 2016

Wie oft und in welchem Umfang Studierende einer Beschäftigung nachgehen, hängt von mehreren Faktoren ab. Zunächst sind dies strukturelle, regionale Faktoren. In einigen Städten, insbesondere in Westdeutschland, sind die Lebenshaltungskosten besonders hoch. In diesen Städten arbeiten die

Studierenden deutlich häufiger (Middendorff et al. 2017, S. 61). Ein weiterer Faktor ist die Arbeitslosenquote, da der Arbeitsmarkt bei geringer Arbeitslosigkeit gute Beschäftigungsmöglichkeiten für Studierende bereithält (Häkkinen 2006, S. 168). Zu den strukturellen Faktoren kommen noch die individuellen Interessen und finanziellen Bedarfe hinzu. Studierende arbeiten primär, um sich mehr leisten zu können (42 Prozent) und damit ihren Anforderungen an den Lebensstandard zu erfüllen oder um sich ihren Lebensunterhalt zu verdienen (40 Prozent). Weitere wichtige Gründe hängen mit den Berufschancen zusammen, da sie sich durch praktische Erfahrungen (26 Prozent) und Kontakte in den Arbeitsmarkt (15 Prozent) bessere Chancen erhoffen (Beerkens et al. 2011, S. 686; Berthold und Leichsenring o. J.b, S. 12; Hall 2010, S. 445; Middendorff et al. 2013, S. 375). Die genannten Gründe unterscheiden sich je nach dem Bildungshintergrund der Studierenden. Denn obwohl Studierende mit hohem Bildungshintergrund fast so häufig arbeiten wie Studierende mit niedrigem Bildungshintergrund, ist für zweite Gruppe die Sicherung des Lebensunterhaltes fast doppelt so wichtig (Middendorff et al. 2017, S. 62 f.). Studierende sind damit unabhängig von ihrem sozioökonomischen Hintergrund ähnlich häufig erwerbstätig, die Gründe hierfür differieren allerdings. Dieser Befund gilt auch für andere Länder, etwa Österreich und Großbritannien (Brandstätter und Farthofer 2003, S. 137; Callender 2008, S. 368). Schließlich sind hohe Studienbelastungen oder private Lebenssituationen durch Pflegeverantwortung oder Kinder Gründe, keine Erwerbstätigkeit aufzunehmen. Die Gründe der Sorgaufgaben treffen besonders auf Mütter zu, da nur sie prozentual seltener erwerbstätig sind (Middendorff et al. 2017, S. 62).

Die Erwerbstätigkeit umfasst im Erststudium durchschnittlich 13 Stunden pro Woche und im postgradualen Studium 26 Stunden pro Woche. Damit steigt die Erwerbstätigkeit in den höheren Semestern und mit höherem Alter deutlich an. Von den 20-Jährigen arbeiten nur 41 Prozent, wohingegen es bei den 25-Jährigen schon 70 Prozent sind. Studierende, die ihr Studium wechseln oder unterbrechen, sind um etwa 10 Prozentpunkte häufiger erwerbstätig (Middendorff et al. 2013, S. 378).

Die Terminologie in der Forschung zu arbeitenden Studierenden nutzt die Begriffe Berufs- und Erwerbstätigkeit. Eine Erwerbstätigkeit liegt dabei immer vor, wenn Studierende gegen ein Entgelt arbeiten; Berufstätigkeit fokussiert dagegen stärker die Ausübung eines erlernten Berufs.

3.1.2 Studierverhalten

Eine Erwerbstätigkeit kann sich aufgrund der dafür aufzuwendenden Zeit und Energie einschränkend auf das Studierverhalten auswirken. Die individuelle Gestaltung des Lernens manifestiert sich im Besuch von Lehrveranstaltungen, im

Selbststudium und im Ablegen von Prüfungen (siehe dazu auch Kapitel 5). Ob Studierende beispielsweise Schwierigkeiten haben, an Lehrveranstaltungen teilzunehmen, hängt von der Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Studium ab. Der Begriff der Vereinbarkeit ist dabei nicht unproblematisch. Preuß (2014, S. 150) kritisiert, dass Vereinbarkeit ein konfliktfreies Zusammenbringen von unterschiedlichen Lebenswelten suggeriere. Dies ist jedoch keinesfalls bei allen berufstätigen Studierenden der Fall, da etwa die Hälfte der Studierenden von Stress und schwierigen Aushandlungen zwischen Arbeitsstelle, Familie, Freunden und Studium berichten (z.B. Broadbridge und Swanson 2006; Kember 1999). Die Frage nach der *Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit* steht im Mittelpunkt dieses Unterkapitels.

Zunächst ist zu konstatieren, dass Erwerbstätigkeit nicht per se die Gestaltung des Studiums und des Lernens einschränkt. So geben 44 Prozent der Befragten einer australischen Studie (Hall 2010, S. 444) und 30 Prozent der Studierenden einer österreichischen Studie (Pechar und Wroblewski 1998, S. 100) an, keine Vereinbarkeitsprobleme zu spüren. Die Probleme durch Erwerbstätigkeit entstehen im Zusammenspiel zwischen den individuellen Anforderungen der Arbeitsstelle, dem Umfang der Erwerbstätigkeit, der Gestaltung der Studienstrukturen und den Einstellungen der Lehrenden. Die beiden letzten Aspekte differieren je nach Studiengang oder Studienrichtung, wie Pechar und Wroblewski (1998, S. 105) zeigen.

Berichten Studierende von einer schlechten Vereinbarkeit, stellen die Zeitknappheit und die Koordination von beruflichen, studentischen und privaten Terminen die größten Herausforderungen dar. Etwa die Hälfte der Studierenden gibt an, nicht ausreichend Zeit für den Besuch von Lehrveranstaltungen, die Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen sowie die Prüfungsvorbereitung zu haben (Berthold und Leichsenring o. J.b, S. 10; Schlögl und Neubauer 2006, S. 50). Mindestens 60 Prozent der erwerbstätigen Studierenden klagen über zu wenig Freizeit und Zeit für die Familie (Broadbridge und Swanson 2006, S. 169; Pechar und Wroblewski 1998, S. 104; Schlögl und Neubauer 2006, S. 50). Anwesenheitspflichten und für die jeweilige berufliche Tätigkeit unpassende Veranstaltungszeiten sowie Überschneidungen von Lehrveranstaltungen erhöhen die Schwierigkeiten der Vereinbarkeit. Wenn Studierende ebenfalls familiäre Verpflichtungen aufweisen, verstärkt sich diese Problematik (Hall 2010, S. 444; Hawkins et al. 2005, S. 17; Nienhüser et al. 2000, S. 33; Pechar und Wroblewski 1998, S. 104). Neben familiären Verpflichtungen spielt auch die Art und die Flexibilität der Erwerbstätigkeit eine Rolle. Studierende mit studiennaher Tätigkeit haben etwas seltener Probleme, an Lehrveranstaltungen teilzunehmen (38 Prozent versus 45 Prozent) (Berthold und Leichsenring o. J.b, S. 18). Ein Grund hierfür ist die hohe zeitliche Flexibilität der Arbeitszeiten innerhalb der

Hochschulen, die einen Teil der studiennahen Tätigkeiten ausmachen. Auch der Umfang der Erwerbstätigkeit beeinflusst die Vereinbarkeit. Je höher die wöchentliche Arbeitszeit, desto größer sind die Vereinbarkeitsprobleme. Terminprobleme bei Lehrveranstaltungen sind in diesem Sinne für etwa die Hälfte der Teilzeitberufstätigen und 87 Prozent der Vollzeitberufstätigen relevant (Pechar und Wroblewski 1998, S. 101). Auch die Sorge, das Studium nicht zu schaffen, oder die Aufregung vor Prüfungen steigen, wenn Studierende in größerem Umfang berufstätig sind (Nienhäuser et al. 2000, S. 34). Arbeiten Studierende, sind sie häufiger gestresst und haben den Eindruck, sich gut organisieren zu müssen (Broadbridge und Swanson 2006, S. 175; Dundes und Marx 2006, S. 114; Evans et al. 2014, S. 85; Moreau und Leathwood 2006, S. 25). Eine qualitative Studie aus dem Vereinigten Königreich zeigt, dass erwerbstätige Studierende immer wieder neue Strategien suchen, um Studium und Beruf zu vereinbaren. Sie sehen dabei die Verantwortung überwiegend bei sich selbst und stellen wenige Anforderungen an die Hochschule (Moreau und Leathwood 2006, S. 32). Ermöglichen die Studienstruktur und der Studienverlaufsplan allerdings Freiräume für Erwerbstätigkeit, so steigt die Chance auf eine gute Einschätzung der Vereinbarkeit stark an (Mertens 2013, S. 47).

Mehrere Studien untersuchen, ob ein hoher Stresslevel aufgrund schlechter Vereinbarkeit von Studium und Beruf zu einem *schlechten Gesundheitszustand* der Studierenden führt. Diese Annahme kann jedoch nicht eindeutig belegt werden. Der Umfang der Erwerbstätigkeit hat keinen Einfluss auf die generelle gesundheitliche Belastung der Studierenden (Miller et al. 2008, S. 678). Vollzeitberufstätige Studierende sind ähnlich stark gesundheitlich belastet wie Studierende, die nicht arbeiten (Pechar und Wroblewski 1998, S. 110).

Der Lernprozess wird nicht nur von der Vereinbarkeit, sondern auch von der Motivation und den Kompetenzen der Studierenden beeinflusst. In diesem Sinne hat Erwerbstätigkeit *positive Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb* (Broadbridge und Swanson 2006, S. 171). So führt Erwerbstätigkeit nach Einschätzung von österreichischen Studierenden zu einem zielgerichteten Studierverhalten (44 Prozent) und zu Anregungen aus dem Beruf für das Studium (23 Prozent) (Pechar und Wroblewski 1998, S. 100). Von einer höheren Zielstrebigkeit und einer besseren Studienorganisation berichten auch Berthold und Leichsenring (o. J.b, S. 17) und Manthei und Gilmore (2005, S. 211). Interviewte Studierende aus Großbritannien geben an, ihre theoretischen Kenntnisse im Beruf einbringen zu können und die Relevanz der Lerninhalte besser zu verstehen. Aus diesem Grund müssen sie im Kurs weniger nachfragen oder sich nach Beispielen erkundigen (Evans et al. 2014, S. 86). 60 Prozent der studiennah erwerbstätigen Befragten an Wiener Fachhochschulen können ihre beruflichen Kenntnisse in die Lehrveranstaltungen immer oder überwiegend

einbringen, was eine Bereicherung sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrenden bedeutet (Schlögl und Neubauer 2006, S. 48). Schließlich gibt es Hinweise darauf, dass erwerbstätige Studierende häufiger intrinsisch motiviert und zielstrebig sind. Dies verstärkt sich, wenn sie studienfachnah arbeiten (Berthold und Leichsenring o. J.b, S. 15; Brandstätter und Farthofer 2003, S. 140).

Die Literatur weist überwiegend auf positive Zusammenhänge zwischen Erwerbstätigkeit und *sozialer Integration* in Form des Kontaktes zu Kommilitonen und des Lernens in Lerngruppen hin. Die deutsche QUEST-Studie zeigt, dass Erwerbstätige besser sozial integriert und extrovertierter sind. Dies gilt besonders für die Studierenden, die studienfachnah arbeiten (Berthold und Leichsenring o. J.b, S. 17). Die Beteiligung an studentischen Organisationen reduziert sich erst, wenn Studierende mehr als 30 Stunden pro Woche arbeiten (Furr und Elling 2000, S. 460). Ein Aspekt der sozialen Integration betrifft das Lernen in Gruppen. Erwerbstätigkeit hat kaum Auswirkungen auf die Häufigkeit, mit der Studierende in Gruppen lernen (jeweils etwa 21 Prozent bei Nicht- und Teilzeitberufstätigkeit). Lediglich im Falle von Vollzeitberufstätigkeit lernen nur zwölf Prozent dieser Studierenden in Gruppen (Pechar und Wroblewski 1998, S. 122). Die soziale Integration leidet somit dann, wenn Studierende im großen Umfang erwerbstätig sind (Krings et al. 2018, S. 151). In diesem Kontext sind Studien zu sehen, die von negativen Effekten wie geringerem Kontakt zu Kommilitonen und einem Gefühl der Isolation aufgrund hoher Berufstätigkeit berichten (Broadbridge und Swanson 2005, S. 242; Moreau und Leathwood 2006, S. 35).

Zu *akademischer Integration*, also der Interaktion mit Lehrenden, liegen kaum Erkenntnisse vor. Etwa 80 Prozent der erwerbstätigen Studierende an Wiener Hochschulen geben an, (eher) keine Schwierigkeiten beim Kontakt mit Lehrenden zu haben (Schlögl und Neubauer 2006, S. 51). Für deutsche Hochschulen bietet das Konstanzer Studierenden survey Anhaltspunkte der akademischen Integration aller Studierenden als Vergleichswert. So schätzen 44 Prozent der wirtschaftswissenschaftlichen Studierenden und 56 Prozent der ingenieurwissenschaftlichen Studierenden an Fachhochschulen ihre Beziehung zu Lehrenden als (sehr) gut ein. Darüber hinaus wünschen sich 15 Prozent aller FH-Studierenden mehr intensive Betreuung durch Lehrende (Ramm et al. 2014, S. 35). Aus diesen Daten lässt sich keine schlechtere akademische Integration von erwerbstätigen im Vergleich zu nicht erwerbstätigen Studierenden ableiten.

3.1.3 Studienerfolg

Eine Erwerbstätigkeit in höherem Umfang reduziert die Vereinbarkeit. Doch werden diese Schwierigkeiten auch im Studienerfolg sichtbar? Nachfolgend werden die Forschungsergebnisse zur *Studiendauer*, *Studienabbruch* und *Noten*

vorgestellt. Die genannten Studien fokussieren in der Regel Studierende in Voll- oder Teilzeitstudiengängen und damit nicht in dualen oder Weiterbildungsstudiengängen, da in letzteren Studiengängen die Vereinbarkeit von Studium und Beruf per Definition berücksichtigt werden muss.

Für Auswirkungen von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg spricht, dass der *zeitliche Umfang der Berufstätigkeit* nicht mehr für das Studium zur Verfügung steht. Die Annahme, dass die Arbeitszeit die Zeit für das Studium im gleichen Umfang reduziert (*zero-sum-Theorie*), wird jedoch kritisch diskutiert. Vielmehr kann diese berufliche Belastung sowohl zulasten der Studienzeit als auch zulasten der Freizeit gehen. Möglicherweise können sich Studierende mit guten Leistungen darüber hinaus eine höhere Arbeitszeit „leisten“ (Warren 2002, S. 370). Mehrere Studien bestätigen, dass die Arbeitszeit besonders stark die Freizeit reduziert. Steigt die Arbeitszeit jedoch an, kann immer weniger Freizeit reduziert werden, und die Zeit für das Selbststudium und die Lehrveranstaltungen nimmt ab (Beerkens et al. 2011, S. 680; Oosterbeek und van den Broek 2009, S. 176). Die Sozialerhebung zeigt, dass eine Stunde Arbeitszeit die Freizeit um etwa 30 Minuten und die Studienzeit ebenfalls um 30 Minuten reduziert (Middendorff et al. 2013, S. 342). Da das Zeitinvestment in das Studium mit den akademischen Leistungen positiv zusammenhängt, kann die Reduktion der Studienzeit aufgrund von Erwerbstätigkeit negativ auf den Studienerfolg wirken (Andrietti und Velasco 2015, S. 252; Meng und Heijke 2005, S. 23). Ein weiteres Argument für die negativen Auswirkungen hoher Erwerbstätigkeit auf das Studium ist die dadurch möglicherweise leidende *soziale und akademische Integration*, welche für den Verbleib im Studium eine wichtige Rolle spielt (u. a. Tinto 1993). Wenn Studierende wenig(er) Zeit an der Hochschule verbringen, reduziert dies möglicherweise ihren Kontakt zu Lehrenden und Kommilitonen (Bean und Metzner 1985, S. 489; Broadbridge und Swanson 2005, S. 238). Die Berufstätigkeit kann jedoch auch positive Effekte haben, die sich auf die akademischen Leistungen auswirken. So können Studierende mit studiennahen Tätigkeiten ihre Erfahrungen und ihr Wissen aus dem Beruf im Studium anwenden und verstehen besser, wozu sie die Studieninhalte im Berufsleben benötigen (Beerkens et al. 2011, S. 686; Donaldson und Graham 1999, S. 28).

Zahlreiche Studien beschäftigen sich mit den Auswirkungen von Erwerbstätigkeit auf unterschiedliche Facetten des Studienerfolgs. Dabei ist die Literatur aus Großbritannien und den USA besonders umfangreich; mehrere Studien liegen auch aus europäischen Ländern und aus dem deutschsprachigen Raum vor. Nachfolgend werden – in der Regel multivariate – Ergebnisse zur Berufstätigkeit von Hochschulstudierenden vorgestellt. Die umfangreiche Literatur zu Auswirkungen von Berufstätigkeit in US-amerikanischen

Highschools bleibt aufgrund der nicht ausreichenden Vergleichbarkeit zwischen Schul- und Hochschulbildung unberücksichtigt.

Nationale und internationale Studien sind sich zunächst einig darüber, dass umfangreiche Berufstätigkeit die *Studiendauer* verlängert. Ab welcher Stundenanzahl der studienzeitverlängernde Effekt einsetzt, ist jedoch je nach Untersuchung und Landeskontext unterschiedlich. Body et al. (2014, S. 9) zeigen am Beispiel von Frankreich, dass ab acht Stunden Erwerbstätigkeit⁴ ein negativer Effekt auf das erfolgreiche Absolvieren der ersten beiden Studiensemester einsetzt, der sich ab 16 Stunden noch verstärkt. Furr und Elling (2000, S. 467) befragten Studierende aus den USA nach ihrem Studienfortschritt und zeigen bivariat, dass bei zehn bis 29 Stunden Arbeitszeit ein geringer, bei 30 bis 39 Stunden ein mittlerer und ab 39 Stunden ein hoher negativer Effekt auftritt. Beerkens et al. (2011, S. 687) und Triventi (2014, S. 10) weisen auf einen stark negativen Effekt ab 25 Stunden Arbeitszeit (Estland) bzw. 20 Stunden (Italien) hin. Im deutschsprachigen Raum hat Jirijahn (2007, S. 303) die Studiendauer im wirtschaftswissenschaftlichen Studium anhand der Studiendauer bis zum Vordiplom analysiert. Der Autor gibt jedoch keine Stundenzahl an, sondern die subjektiven Belastungen durch Erwerbstätigkeit und findet negative Effekte dieser Belastung auf die Studiendauer. Nach bivariaten Analysen von Brandstätter und Farthofer (2003, S. 140) in Österreich reduziert sich die Anzahl der abgelegten Prüfungen pro Semester ab sechs Stunden Erwerbstätigkeit leicht und ab 18 Stunden stark. Die genannten Studien stimmen darin überein, dass ein nichtlinearer Effekt existiert, der negative Auswirkungen von Erwerbstätigkeit erst ab einer höheren Stundenanzahl eindeutig ausweist. Als Gründe hierfür werden die reduzierte Zeit für Lehrveranstaltungen und Selbstlernzeit genannt. Weiterhin gibt es Hinweise darauf, dass die Branche, in der Studierende erwerbstätig sind, sowie die Flexibilität neben der Stundenzahl einen wichtigen Faktor ausmachen: Arbeiten Studierende studiennah oder im öffentlichen Sektor, so verlängert dies die Studienzzeit kaum (Body et al. 2014, S. 9). Darüber hinaus schätzen Studierende die Vereinbarkeit von wissenschaftlichen Tätigkeiten mit dem Studium deutlich besser ein als beispielsweise von Aushilfstätigkeiten (Mertens 2013, S. 47).

Ob berufstätige Studierende ihr Studium häufiger *abbrechen*, ist nicht eindeutig geklärt. Viele Studien weisen der Berufstätigkeit bzw. schlechter Vereinbarkeit von Beruf und Studium allerdings eine Relevanz hinsichtlich des Studienabbruchs zu, auch wenn Berufstätigkeit in der Regel nur einen von mehreren Abbruchgründen darstellt (Georg 2008, S. 200; Pohlenz und Tinsner 2004, S. 110). Eine Kombination aus finanziellen Engpässen, fehlender

⁴ Die nachfolgenden Stundenangaben beziehen sich auf die wöchentliche Arbeitszeit.

Vereinbarkeit von Studium und Beruf sowie einer zu langen Studiendauer ist für 19 Prozent der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher ausschlaggebend für den Abbruch (Heublein et al. 2010, S. 19). Es fehlen jedoch Analysen dazu, wie sich der Umfang der Berufstätigkeit auf den Abbruch auswirkt. Eine schlecht mit dem Studium zu vereinbarende Berufstätigkeit hängt offenbar in Deutschland mit dem Studienabbruch zusammen. Internationale Studien wie diejenige von Beerkens et al. (2011, S. 687) finden hingegen keine signifikanten Auswirkungen von Berufstätigkeit darauf, ob Studierende ihr Studium zu Ende führen oder abbrechen.

Zu dem Einfluss von Berufstätigkeit auf *Noten* liegen divergierende Ergebnisse vor. Der eine Bereich der Forschung weist negative Effekte aus. Callender (2008, S. 370) findet lineare negative Effekte der Berufstätigkeit auf den Studienerfolg in sechs englischen Universitäten. Brandstätter und Farthofer (2003, S. 140) zeigen für Österreich, Krings et al. (2018, S. 151) für Deutschland und Miller et al. (2008, S. 678) für die USA, dass signifikante negative Effekte erst ab 18 bzw. 20 Stunden Berufstätigkeit auftreten. Diese Autoren gehen davon aus, dass unter anderem die fehlende Zeit für das Studium die akademische Leistung schmälert (siehe auch Evans et al. 2014, S. 87). Ergebnisse einer US-amerikanischen Studie unter Studierenden der sozialen Arbeit von Hawkins et al. (2005, S. 17) legen nahe, dass die wahrgenommene Belastung bzw. eine schlechte Vereinbarkeit die negativen Effekte von Berufstätigkeit auf Noten besser abbildet als die konkrete Stundenzahl.

Ein weiterer Forschungsbereich zeigt, dass eine geringe Erwerbstätigkeit zu einer Verbesserung der Studienleistungen führen kann. Ein möglicher Grund ist, dass die zeitliche Belastung durch die Erwerbstätigkeit niedrig ist und die Erfahrungen im Studium genutzt werden können (Meng und Heijke 2005, S. 23). Darolia (2014, S. 44) zeigt mit Daten aus den USA bivariat einen positiven Effekt von Erwerbstätigkeit im Umfang von bis zu acht Stunden. Anhand des Nationalen Bildungspanels in Deutschland verdeutlicht Sprietsma (2015, S. 12), dass Erwerbstätigkeit unter 15 Stunden einen positiven Effekt auf Noten hat.

Schließlich nennt ein Anteil der Studierenden die besseren Berufschancen als Grund für die Erwerbstätigkeit. Häkkinen (2006, S. 179) zeigt in einer finnischen Längsschnittstudie, dass studentische Erwerbstätigkeit tatsächlich mit einer geringeren Arbeitslosigkeit und einem höheren Gehalt zusammenhängt. Erwerbstätigkeit führt somit zwar zu längeren Studienzeiten, kann aber auch positive Auswirkungen auf Noten und den Berufseinstieg haben.

3.1.4 Anforderungen an das Studium

Anhand der Aspekte struktureller Studierbarkeit (siehe Kapitel 2.1) werden nachfolgend die Anforderungen erwerbstätiger Studierender an ein Studium beschrieben. Strukturelle Studierbarkeit kann dabei anhand der folgenden Kategorien analysiert werden:

- Ort und Zeit von Veranstaltungen,
- die Verteilung des Arbeitsaufwandes,
- die Möglichkeit, das Studium zu unterbrechen und die Dauer anzupassen, sowie
- die Flexibilität des Formats (z. B. Teilzeit, Fernstudium).

Die Literatur zu Anforderungen von berufstätigen Studierenden ist in Tabelle 4 komprimiert dargestellt und wird im Folgenden kurz zusammengefasst. Besonders wichtig ist für erwerbstätige Studierende eine Mischung aus Flexibilität und Planbarkeit. Die Flexibilität kann sich in der orts- und zeitunabhängigkeit von Veranstaltungen durch E-Learning, geringe Anwesenheitspflichten und hohe Wahlmöglichkeiten ausdrücken. Auch die Zeitpunkte und Fristen für Prüfungen sowie die Unterbrechung und Verlängerung des Studiums flexibilisieren das Studium. Planbarkeit bezieht sich auf die Sicherheit, in vorher bekannten Zeitfenstern einer Berufstätigkeit nachgehen zu können. Auch der Wechsel in ein Teilzeitstudium bietet die Sicherheit, ohne Fristverletzungen länger studierenden zu können.

Sind Studierende in größerem Umfang berufstätig, so sind sie auf angemessene Öffnungszeiten von Serviceeinrichtungen angewiesen. Dies betrifft sowohl den Studierendenservice in Form von Prüfungsämtern als auch Bibliotheken und Sprechstunden. Online- oder Telefonberatungen sowie die verstärkte Nutzung von internetbasierten Serviceportalen (z. B. HIS-in-One, Datenlotsen) ermöglichen zusätzliche Ortsunabhängigkeit.

Tabelle 4 Anforderungen von berufstätigen Studierenden an Studienstrukturen.

| <i>Thema</i> | <i>Anforderung</i> | <i>Quellen</i> |
|--|---|---|
| Ort und Zeit von Lehrveranstaltungen | E-Learning, geringe Anwesenheitspflicht, Unterlagen zum Selbststudium, Blockveranstaltungen, langfristig und sich nicht ändernde Veranstaltungszeiten, freie Zeiten oder Tage für Berufstätigkeit | Hall (2010), Pechar und Wroblewski (1998), Moreau und Leathwood (2006), |
| Umfang der Präsenzlehre und Verteilung des Arbeitsaufwands | Flexible Prüfungstermine und Fristen, viele Wahlmodule, Anrechnung von beruflichen Kompetenzen auf das Studium | Nienhüser et al. (2000), Schlögl und Neubauer (2006), Busch- |
| Studienunterbrechung und Studiendauer | Sandwich-Studium mit Auszeiten für Berufstätigkeit, Urlaubssemester für Berufstätigkeit | Karrenberg (2014), Buß et al. (2015). |
| Flexibilität des Studienformats | Teilzeitstudium, Fernstudien(-Anteile) | |
| Beratung und Betreuung | Flexible/lange Öffnungszeiten der Serviceeinrichtungen (z. B. Prüfungsamt, Bibliothek), Beratung zur Vereinbarkeit, virtuelle Beratung und Service | |

3.2 Studierende mit Kind

3.2.1 Lebens- und Studiensituation

An deutschen Hochschulen haben 6 Prozent aller Studierenden Kinder. Die durchschnittliche Kinderanzahl beträgt dabei 1,6. Die Kinder sind überwiegend im Kindergartenalter. 46 Prozent dieser Studierendengruppe haben Kinder im Alter von bis zu drei Jahren, weitere 16 Prozent haben Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren.

Studierende mit Kind sind häufig in Teilzeit- oder berufsbegleitenden Studiengängen eingeschrieben (jeweils zehn Prozent). Studierende mit Kind weisen mit 35 Jahren ein höheres Durchschnittsalter auf als die Studierenden ohne

Kind mit durchschnittlich 24 Jahren (Middendorff et al. 2017, S. 27 f.). Darüber hinaus haben 40 Prozent der Studierenden ihr jüngstes Kind vor Studienbeginn bekommen und konnten somit bei der Wahl des Studiengangs mögliche Anforderungen an die Vereinbarkeit mit der Familie schon berücksichtigen (Middendorff et al. 2013, S. 480).

Tabelle 5 Studierende mit Kind in Deutschland. Eigene Darstellung mit Daten aus Middendorff et al. (2013, 2017).

| <i>Studierende mit Kind</i> | | |
|-----------------------------|--------------------|----------|
| Quote | Gesamt | 6 % |
| Studiengangart | Bachelor | 5 % |
| | Master | 6 % |
| Berufstätigkeit* | Ohne Kind | 62 % |
| | Mit Kind | 59 % |
| Durchschnittliches Alter | Ohne Kind | 24 Jahre |
| | Mit Kind | 35 Jahre |
| Geschlecht | Frauen | 6 % |
| | Männer | 5 % |
| Bildungshintergrund* | Niedrig, ohne Kind | 9 % |
| | Niedrig, mit Kind | 16 % |

* Zeitpunkt 2012. Alle Andere Daten: 2016

Aufgrund der langen Schul- und Studienzeit, der finanziellen Abhängigkeit von der Familie und Schwierigkeiten in der Vereinbarkeit von Studium und Sorgaufgaben bekommen Studierende das erste Kind deutlich später als junge Frauen mit einer Berufsausbildung. 48 Prozent der Frauen mit Sekundarabschluss, aber nur 24 Prozent der Frauen mit Hochschulabschluss gebären vor dem 28. Lebensjahr ihr erstes Kind (Ochel 2006, S. 11). Für die Politik ist die Vereinbarkeit von Studium und Familie daher ein wichtiges Ziel, um die geringen Geburtenraten von Akademikerinnen zu erhöhen (BMBF 2013, Vorwort).

Studierende mit und ohne Kind sind mit jeweils etwa 60 Prozent ähnlich häufig erwerbstätig. Es gibt jedoch Unterschiede zwischen den Geschlechtern: Etwa die Hälfte der studierenden Mütter arbeitet – bei ihren Kommilitoninnen ohne Kind sind es zwei Drittel. Die in dieser Arbeit betrachteten Studiengänge sind überwiegend der Betriebswirtschaft, der Informatik und dem Sozial- und Gesundheitswesen zuzuordnen. Diesen Fächer unterscheiden sich deutlich hinsichtlich des Anteils der Studierenden mit Kind: In der Medizin und im Gesundheitsbereich gibt es mit 6 Prozent etwa doppelt so viele Eltern wie in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften. Schließlich unterscheiden sich die

Bildungsbiografien von studierenden Eltern und Studierenden ohne Kind. Der Bildungshintergrund von Studierenden mit Kind ist häufiger als „niedrig“ einzustufen, und sie waren vor dem Studium öfter berufstätig (Dippelhofer-Stiem 2012, S. 418; Middendorff et al. 2013, S. 491 ff.).

3.2.2 Studienerfolg

Bisher liegen keine Daten zu Studienabbruch und Studiengangwechsel von Studierenden mit Pflegeaufgaben vor. Die Sozialerhebung weist Pflege allerdings als einen Grund für Studienunterbrechungen aus, der von 5 Prozent der Studierenden angegeben wird. Damit stellt Pflege zwar auf den ersten Blick einen seltenen Unterbrechungsgrund dar, sie ist aber angesichts des geringen Anteils an pflegenden Studierenden ein sehr häufiger Grund. In Familien mit niedrigem Bildungshintergrund ist es besonders üblich, Familienangehörige selbst zu pflegen. Studierende mit niedrigem Bildungshintergrund (9 Prozent) unterbrechen ihr Studium zur Pflege daher doppelt so oft wie Studierende mit gehobenem oder hohem Bildungshintergrund (Klaus und Tesch-Römer 2014, 2 ff.; Middendorff et al. 2017, S. 82). Auch wenn eine Studienunterbrechung bei hoher Belastung eine sinnvolle Maßnahme sein kann, weisen Erkenntnisse aus Forschung zur Vereinbarkeit von Beruf und Pflege auf die Ausgleichsfunktion der Berufstätigkeit bzw. des Studiums zur Pflegeverantwortung hin (Franke und Reichert o. J., S. 49; Reichert 2012, S. 326). Der soziale Kontakt zu Kommilitoninnen und Kommilitonen und das Lernen im Studium können für Studierende mit Pflegeaufgaben somit einen wichtigen emotionalen und fachlichen Ausgleich zur Pflege bieten. Die Erhöhung der Vereinbarkeit von Pflege und Studium ist daher als für die betroffenen Personen wichtig einzuschätzen.

3.2.3 Studierverhalten

Das Studierverhalten der Studierenden mit Kind ist durch die *Herausforderung* geprägt, die Kinderbetreuung mit Präsenzveranstaltungen und Selbstlernzeit in Einklang zu bringen. Studierende Mütter haben insbesondere Probleme mit Veranstaltungszeiten (66 Prozent), Flexibilität (54 Prozent) und der Unterstützung durch die Lehrenden (42 Prozent) (Helfferich et al. 2007, S. 127). Probleme mit der Anwesenheit bei Lehrveranstaltungen oder Freiräumen für Selbstlernzeit erhöhen sich, wenn Studierenden nur unzureichende Betreuungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen oder wenn sie alleinerziehend sind und daher die Unterstützung durch den Partner wegfällt (Middendorff et al. 2013, S. 487). Da nur 17 Prozent der Studierenden mit Kind in Baden-Württemberg angeben, mit der

Kinderbetreuung zufrieden zu sein, ist die Vereinbarkeit ein ernst zu nehmendes Problem (Helfferich et al. 2007, S. 26). Dies bestätigen auch Daten aus Großbritannien, da hier die Hälfte der Studierenden mit Kind Lehrveranstaltungen aufgrund fehlender Kinderbetreuung verpasst (National Union of students UK 2009, S. 28).

Die Vereinbarkeit bezieht sich jedoch nicht nur auf Studium und Familie, sondern häufig auch auf die Berufstätigkeit. Durch die unterschiedlichen Anforderungen der Verpflichtungen kann eine Zerrissenheit entstehen, die Greenhaus und Benthell (1985, S. 77) als Interrollenkonflikt beschreiben: „a form of interrole conflict in which the role pressures from the work and family domains are mutually incompatible in some respect“. Die Vereinbarkeit kann daher als *work-life-learn balance* beschrieben werden, bei der Konflikte aufgrund von zeitlichen Restriktionen entstehen (Lowe und Gayle 2007, S. 228). Zeit wird dabei als knappes Gut wahrgenommen, von dem generell zu wenig vorhanden ist (Helfferich et al. 2007, S. 96). Für viele Studierende ist es eine besonders Herausforderung, dass sowohl das Studium als auch Kinder jederzeit Anforderungen an sie stellen. Die Anforderungen von Kindern konkurrieren mit Selbstlernzeit und Prüfungsvorbereitung, für die die Studierenden längere ungestörte Zeiträume benötigen (Dippelhofer-Stiem 2012, S. 420). Welche der Anforderungen prioritär bedient werden, hängt auch mit den Rollenverständnissen der Studierenden und des Umfelds zusammen (Middendorff 2003, S. 18; Schiller 2013, S. 101; Sieverding 1992, S. 156). Wegen der konkurrierenden Verpflichtungen können nur ein Drittel der Studierenden ihre Freizeitinteressen verwirklichen (Helfferich et al. 2007, S. 98). Eine US-amerikanische Studie zur Vereinbarkeit von Arbeit, Studium und Familie zeigt, dass die Konflikte zwischen Studium und Arbeit sowie Studium und Beruf unterschiedlich stark wahrgenommen werden: Der Konflikt zwischen Familie und Studium ist größer als der zwischen Arbeit und Studium (Hammer et al. 1998, S. 224). Ein Grund hierfür sind die ständigen Bedürfnisse von Kindern, wohingegen Berufstätigkeit in der Regel auf feste Arbeitszeiten begrenzt bleibt. Auch wenn Studierende die Vereinbarkeit als großes Problem ansehen, ist das Studium trotzdem für viele Studierende mit Kind realisierbar. Sollen Studierende mit Kind einschätzen, ob Studium und Familie miteinander vereinbar sind, so geben sie einen Mittelwert von 2,6 auf einer 5er-Skala an (5 = schlechte Vereinbarkeit). Somit schätzen Studierende mit Kind die Machbarkeit eines Studiums mit gleichzeitiger familiärer Belastung positiver ein als Studierende ohne Kind (MW = 3,1) (Middendorff 2003, S. 22). Bei dieser Interpretation der Mittelwerte ist jedoch zu beachten, dass nur noch diejenigen Studierenden mit Kind an der Hochschule verbleiben, die Studium und Familie vereinen können.

Ein gutes Verständnis der Lehrenden für die Lebenssituation der Eltern und guter Kontakt zu Kommilitonen können das Studium erleichtern. Zu dieser *sozialen und akademischen Integration* in das Studium liegen Befunde vor, die zunächst eine schlechtere Integration der Studierenden mit Kind vermuten lassen. Die Hälfte der an baden-württembergischen Hochschulen befragten Eltern fühlt sich der Hochschule „nicht mehr richtig zugehörig“ (Helfferich et al. 2007, S. 45). Weitere Forschungsergebnisse zeichnen jedoch ein differenziertes Bild. So reichen beispielsweise die Reaktionen der Lehrenden auf Schwangerschaft und Elternschaft von Studierenden von hohem Entgegenkommen bis hin zu Abwehr. Lehrende unterstützen Studierende mit Kind beispielsweise durch ihre Offenheit und Bereitschaft, Fristen zu verlängern und Abwesenheit auszugleichen. Einige Lehrende sehen das Studium jedoch auch als oberste Priorität, der Familie oder Beruf unterzuordnen seien (Gräwe-Meier und Müller 2008, S. 81; Weber et al. 2008, S. 218). Bundes- oder landesweite quantitative Studien zeigen, dass ein Viertel (Middendorff 2003, S. 23) bis ein Drittel (Helfferich et al. 2007, S. 23) der Dozentinnen und Dozenten ein (eher) hohes Verständnis für die Situation von Studierenden mit Kind zeigen. Aus Großbritannien liegen mit 39 Prozent ähnliche Werte vor (National Union of students UK 2009, S. 32). Diesen eher schlechten Bewertungen von Studierenden mit Kindern stehen Ergebnisse des Konstanzer Studierendensurveys gegenüber, die tendenziell abmildernde Auswirkungen der Elternschaft auf die Schwierigkeiten im Kontakt mit Lehrenden zeigen. Auch haben Studierende mit Kind etwas häufiger Kontakt zu Professoren als Studierende ohne Kind (Dippelhofer-Stiem 2012, S. 422 ff.).

Bezogen auf die *soziale Integration* berichten Studierende mit Kind, dass sich der Kontakt zu anderen Kommilitoninnen und Kommilitonen mit Kind verstärkt und einige der Freundschaften mit Kommilitonen ohne Kinder enden (Berthold und Leichsenring o. J.a, S. 14; Weber et al. 2008, S. 212). Studierende mit Kind haben signifikant seltener Kontakt zu Kommilitoninnen und Kommilitonen im eigenen Fach oder in anderen Fächern (Dippelhofer-Stiem 2012, S. 425). Dieser geringere Kontakt ist umso kritischer, da viele Studierende mit Kind ihren Kontakt zu Mitstudierenden und Lehrenden hoch priorisieren (Schiller 2013, S. 135). Eine geringere Anwesenheit an der Hochschule und Probleme, an Gruppenarbeiten teilzunehmen, bedingen teilweise eine schlechtere soziale Integration der Studierenden mit Kind in die Hochschule. Studierende mit Kind sind daher leicht schlechter sozial integriert als Studierende ohne Kind (Berthold und Leichsenring o. J.a, S. 16; Buß, Erbsland et al. 2018, S. 122 f.).

Neben den Herausforderungen weisen mehrere Studien darauf hin, dass Studierende auch für das Studium *nützliche Fähigkeiten aus ihrer Elternschaft* ziehen können. Denn durch die komplexe Organisation des Familien- und Studienalltags in Kombination mit geringen Zeitrressourcen lernen Studierende mit

Kind möglicherweise stringenter und verfügen über ein besseres Zeitmanagement (Gräwe-Meier und Müller 2008, S. 29; Krenmayr 2008, S. 23; Müller et al. 2015, S. 18). Krenmayr (2008) zeigt die Unterschiede in der Persönlichkeit der auf den ersten Blick homogenen Gruppe der Studierenden mit Kind auf. Anhand der subjektiv positiven oder negativen Konnotation der Elternschaft und der Erholungsmöglichkeiten bzw. Belastungen der Studierenden identifiziert die Autorin Persönlichkeitsfaktoren wie Gewissenhaftigkeit, emotionale Stabilität oder Extraversion als Faktoren, die den Studienverlauf positiv beeinflussen (Krenmayr 2008, S. 53). Ob Studierende mit Kind andere Persönlichkeitsmerkmale, etwa eine höhere Gewissenhaftigkeit, aufweisen, kann aufgrund der fehlenden Vergleichsgruppe von Studierenden ohne Kind nicht ermittelt werden. Kurz- und langfristige Zeitplanung, Gewissenhaftigkeit und die Disziplin, Zeit sinnvoll zu nutzen und auch unangenehme Tätigkeiten zu Ende zu bringen, haben einen positiven Einfluss auf akademische Leistungen (Britton und Tesser 1991, S. 408). Sie sind gleichzeitig Elemente der Selbstlernkompetenz (Wild und Wild 2012, S. 16). Möglicherweise ist die Erfahrung mit Zeitmanagement einer der Gründe für die guten akademischen Leistungen von vielen Studierenden mit Kind (Helfferich et al. 2007, S. 166; Schiller 2013, S. 128; Scott et al. 1998, S. 222). Quantitativ empirisch belegte Aussagen zu dieser Hypothese fehlen jedoch bis dato. Einige Studierende berichteten in Interviews von Konzentrationsschwierigkeiten aufgrund zeitlicher Belastungen, andere Studierende hingegen von positiven Auswirkungen ihres Kindes auf ihre Lernleistung:

„Das ist auch, man nutzt die Zeit, die man dann zum Lernen hat, wirklich auch effektiv. Das ist ein großer Unterschied zu vielen anderen, also ich habe selten das Problem, dass ich mich nicht dransetzen kann an meine Sachen.“ (Weber et al. 2008, S. 195).

Die Studienmotivation der Studierenden mit Kind stellt einen weiteren wichtigen Studienerfolgsweg dar (Heublein et al. 2010, S. 28). Studierende mit Kind geben besonders oft an, ein Rollenvorbild für ihre Kinder sein zu wollen und gerne zu lernen (Osborne et al. 2004, S. 297). Darüber hinaus sind sie stärker intrinsisch motiviert, möchten sich beruflich beweisen, fachlichen Problemen nachgehen und sich weiterentwickeln. Karriere und Geld spielen eine geringere Rolle als bei Studierenden ohne Kind (Berthold und Leichsenring o. J.a, S. 16; Hess et al. 2014, S. 8; Middendorff 2003, S. 13; Scott et al. 1998, S. 222).

3.2.4 Studienerfolg

Der Studienerfolg der Studierenden mit und ohne Kind unterscheidet sich insbesondere in der Studiendauer und der Häufigkeit eines Studiengangwechsels. So geben 87 Prozent der Studierenden mit Kind an Hochschulen in Baden-Württemberg an, dass sich ihr Studium durch die Elternschaft verlängert habe. An Fachhochschulen beträgt die Verlängerung durchschnittlich zwei Semester (Helffferich et al. 2007, S. 165). In Wiener Hochschulen ist eine Verlängerung um im Median vier Semester zu beobachten (Krenmayr 2008, S. 62). Verlängerungen gehen dabei insbesondere auf Studienunterbrechungen durch Schwangerschaft und Geburt sowie auf die Kinderbetreuung zurück. Zweifel an der Sinnhaftigkeit des Studiums oder der Wunsch, andere Erfahrungen zu machen, führen bei Studierenden mit Kind hingegen seltener zu Unterbrechungen als bei Studierenden ohne Kind. Verlängerungen zwischen Studienstart und Studienabschluss entstehen unter anderem durch Urlaubssemester für Geburt und Elternzeit, die jedoch nicht alle Mütter in Anspruch nehmen. Ein Grund hierfür ist das Ziel, das Studium zügig abzuschließen (Weber et al. 2008, S. 194). Verlassen Studierende einen Studiengang, ist dies insbesondere auf Studiengang- und Hochschulwechsel zurückzuführen. Studierende mit und ohne Kind unterscheiden sich nicht darin, wie häufig sie die Hochschule wechseln. Nur der Studiengangwechsel kommt bei Studierenden mit Kind etwas häufiger vor als bei Studierenden ohne Kind (Middendorff et al. 2013, 499 f.). Ob Studierende mit Kind häufiger aus dem Hochschulsystem ausscheiden, ist nicht eindeutig erfasst. Einerseits geben drei Prozent der Abbrechenden an, dass sie ihr Studium wegen der Unvereinbarkeit von Studium, Schwangerschaft und Kinderbetreuung nicht weiterführen konnten (Heublein et al. 2010, S. 41). Andererseits zeigen zwei deutsche Studien, dass die Elternschaft nicht mit einem höheren Studienabbruch zusammenhängt (Buß, Erbsland et al. 2018, S. 123; Stoessel et al. 2015, S. 12). Die Herausforderungen für Studierende mit Kind liegen insbesondere in der Vereinbarkeit von Studium und Familie; ihre Leistungsfähigkeit schätzen die Studierenden mit Kind hoch ein. So geben 35 % an, ihre Noten lägen über dem Durchschnitt des Faches (Helffferich et al. 2007, S. 166).

3.2.5 Anforderungen an das Studium

Mehrere Studien haben sich mit der Frage beschäftigt, welche Probleme Studierende mit Kind im Studienalltag haben und welche Maßnahmen und Strukturen sie nach Einschätzung der Befragten unterstützen würden. Für einen systematischen Überblick über die Aktivitäten von Hochschulen im Bereich der Familienfreundlichkeit sei auf eine von der GESIS durchgeführte bundesweite

Studie verwiesen (Kunadt et al. 2014). In der Tabelle 6 sind anhand der Kriterien struktureller Studierbarkeit die Anforderungen der Studierenden mit Kind an Studienstrukturen überblicksartig dargestellt. Studierende mit Kind haben widersprüchliche Anforderungen an Studienstrukturen. Auf der einen Seite ist für sie eine *langfristige Planbarkeit* wichtig, die sich unter anderem in der frühen Bekanntgabe von Lehrveranstaltungszeiten und Prüfungen oder der geplanten Streckung des Studiums in Teilzeitform bemerkbar macht. Durch Schwangerschaft, Krankheit des Kindes oder Engpässe bei der Betreuung benötigen sie andererseits eine *hohe Flexibilität*, um Abwesenheiten auszugleichen. Viele Wahlmöglichkeiten, mehrere Möglichkeiten zur Erbringung von Leistungen, und flexible Beurlaubungen helfen Eltern, kurz- und mittelfristig den Studien- und Familienalltag in Einklang zu bringen (Müller et al. 2015, S. 21; Schiller 2013, S. 129). Kinderbetreuung, die auch flexibel und zu Randzeiten genutzt werden kann, ist eine der wichtigsten Forderungen von studierenden Eltern. Die Kinderbetreuung ist der einzige Aspekt struktureller Studierbarkeit, für den die Hochschule nicht hauptverantwortlich ist. Für die Einrichtung von Kindertagesstätten sind die Studierendenwerke oder städtische Einrichtungen zuständig. Einige Projekte von Hochschulen versuchen allerdings, fehlende Kindertagesstätten durch die Finanzierung von Tagesmüttern und Tagesvätern oder von Studierenden und Vereinen organisierte Betreuung auszugleichen (Hochschule Magdeburg 2018; Uhlig und Wilke 2008, S. 3).

Tabelle 6 Zusammenfassung der Anforderungen von Studierenden mit Kind an die Studienstrukturen.

| <i>Thema</i> | <i>Anforderung</i> | <i>Quellen</i> |
|--|---|---|
| Ort und Zeit von Lehrveranstaltungen | E-Learning, keine Überschneidungen, viele Wahlmöglichkeiten, Lage der Veranstaltungen innerhalb der Betreuungszeiten, bevorzugte Seminarplatzvergabe, frühzeitige Bekanntgabe von Veranstaltungs- und Prüfungszeiten, wenig Pausen zwischen Veranstaltungen, E-Learning | Kunadt et al. (2014), Schiller (2013), Gräwe-Meier und Müller (2008), Helfferich et al. (2007), National Union of students UK (2009), |
| Umfang der Präsenzlehre und Verteilung des Arbeitsaufwands | Blockveranstaltungen, Prüfungen und Abgabefristen nicht in oder direkt nach Ferien oder Feiertagen | Lidl (2013), Dippelhofer-Stiem (2009), BMFSFJ (2012), |
| Studienunterbrechung und Studiendauer | Beurlaubung und ggf. Schreiben von Prüfungen in der Beurlaubung, Verlängerung der Regelstudienzeit, Ausnahmen wegen Krankheit des Kindes | Buß, Erbsland et al. (2018), Weber et al. (2008), Uhlig und Wilke (2008). |
| Flexibilität des Studienformats | Teilzeitstudium | |
| Beratung und Betreuung | Kinderbetreuung, Informations- und Beratungsangebote, Beratung zu Studienfinanzierung | |

3.3 Studierende mit Pflegeaufgaben

3.3.1 Lebens- und Studiensituation

Studierende mit Pflegeaufgaben sind ebenso wie Studierende mit Kind eine relativ kleine Gruppe, deren Anteil sich jedoch mit steigendem Lebensalter der Studierenden erhöht. Die Pflegenden bilden eine bisher in der Hochschulforschung wenig beachtete Gruppe. So erhebt die Sozialerhebung als wichtige Quelle für bundesweite Daten zu Studierenden bisher keine Informationen zu Studierenden mit Pflegeaufgaben (Kunadt et al. 2014, 44, 47). Studien legen Pflege unterschiedlich eng oder weit aus und differenzieren unter

anderem zwischen körperlicher Pflege und (emotionalen) Betreuungsleistungen (Überblick siehe Franke und Reichert o. J., S. 12). Insgesamt pflegen vier Prozent aller Deutschen einen oder mehrere Angehörige. Wenn Betreuung und Pflege zusammengezählt werden, geben mit 7,9 Prozent deutlich mehr Menschen in der Altersklasse von 14 bis 29 Jahren an, sich entsprechend um Angehörige zu kümmern (Vogel 2016, S. 2). Weil ältere Menschen häufiger Angehörige pflegen, ist bei Studierenden von einem unterdurchschnittlichen Anteil an Pflegenden auszugehen (Klaus und Tesch-Römer 2014, S. 2). Die QUEST-Erhebung des CHE bestätigt dies und zeigt, dass lediglich 3,1 Prozent der Studierenden Angehörige pflegen (Berthold und Leichsenring o. J.a, S. 20).

Sowohl unter den Studierenden als auch im bundesweiten Schnitt pflegen diejenigen Menschen häufiger Angehörige, die nach Deutschland zugewandert sind und deren Eltern keinen Hochschulabschluss aufweisen. Ein hohes Bildungsniveau hängt mit einer geringeren Pflegerate und weniger Wochenstunden der Pflege zusammen (Berthold und Leichsenring o. J.a, 20 f.; Klaus und Tesch-Römer 2014, S. 5). Studierende mit Pflegeaufgaben sind mit 25,8 Jahren etwa zwei Jahre älter als Studierende ohne Pflegeaufgaben. Sie sind oft mehrfach belastet, da sie ebenfalls häufiger Kinder haben und einer Berufstätigkeit nachgehen. Fast 60 Prozent der Pflegenden in Deutschland sind weiblich (Keck und Saraceno 2009, S. 8).

Tabelle 7 Studierende mit Pflegeaufgaben in Deutschland. Eigene Darstellung mit Daten aus: Keck und Saraceno (2009), Berthold und Leichsenring (o. J.a), Klaus und Tesch-Römer (2014).

| <i>Studierende mit Pflegeaufgaben von Angehörigen</i> | | |
|---|---|---------------------|
| Quote | Gesamt | 3,1 % |
| Durchschnittliches Alter | Ohne Pflegeverantwortung | 23,6 Jahre |
| | Mit Pflegeverantwortung | 25,8 Jahre |
| Geschlecht | Frauen | 60 % der Pflegenden |
| | Männer | 40 % der Pflegenden |
| Bildungsniveau (Gesamtbevölkerung) | Niedrig: ohne abgeschl. Ausbildung | 10,3 % |
| | Hoch: Studium oder Aufstiegsfortbildung | 4,5 % |

Doch welche Rahmenbedingungen gelten für pflegende Studierende? Zunächst gelten die Rechte und Leistungen des Pflegezeitgesetzes und des Familienpflegezeitgesetzes nicht. Hochschulen können selbstständig Regelungen

in Prüfungs- und Einschreibeordnungen treffen, die beispielsweise Fristveränderungen, Beurlaubungen oder ein Recht auf Teilzeitstudium aufgrund von Pflegeaufgaben betreffen (Langer et al. 2011, S. 21). Die Definition von Angehörigen ist für Studierende ebenso wenig gesetzlich geregelt. Allerdings ist eine Anlehnung an das Pflegezeitgesetz möglich, welches unter dem Begriff „Angehörige“ Großeltern, Eltern, Schwiegereltern, Ehegatten, Lebenspartner, Partner einer eheähnlichen Lebensgemeinschaft, Geschwister, leibliche Kinder, Adoptiv- oder Pflegekinder sowie Kinder des Ehegatten oder Lebenspartners, Schwieger- und Enkelkinder subsumiert.

3.3.2 Studierverhalten

Die *Vereinbarkeit von Pflege und Studium* ist aufgrund der geringen Zahlen und der geringen Sichtbarkeit dieser Studierendengruppe ein bisher wenig beachtetes Thema in Hochschulen (BMBF 2013, S. 10). Im Folgenden werden daher Ergebnisse zur Situation von Pflegenden allgemein und Daten zu Studierenden mit Pflegeaufgaben herangezogen. Pflege ist durch eine hohe zeitliche Verbindlichkeit und Regelmäßigkeit der Verpflichtung und das intime Verhältnis mit der betreuten Person gekennzeichnet (Preuß 2014, 152 f.). Die Pflege von kranken und alten Menschen ist psychisch belastend, da sie häufig Sorge um die zu pflegende Person und einen Prozess der Verabschiedung beinhaltet. In der öffentlichen Wahrnehmung ist Pflege wenig präsent. Ihr fehlt die positive Konnotation, die etwa mit kleinen Kindern einhergeht (Bischofberger et al. 2009, S. 280; Langer et al. 2011, S. 71).

Die genannten Belastungen spiegeln sich in der signifikant schlechteren Gemütsverfassung der pflegenden Studierenden wider. 27 Prozent der Befragten der QUEST-Umfrage geben an, dass sie ihr Studium nur schlecht mit privaten und beruflichen Terminen vereinbaren können. Bei Studierenden ohne Pflegeaufgaben sind es nur 16 Prozent. Die Pflegenden sehen außerdem die Prüfungsdichte und die Anzahl der Lehrveranstaltungen kritischer (Berthold und Leichsenring o. J.a., 21 ff.). Analysen unter deutschen Pflegenden unabhängig vom Studierendenstatus zeigen, dass 70 Prozent der Pflegenden ihre Pflegeleistung als äußerst lohnend empfinden und fast 90 Prozent gut mit ihrer Situation umgehen können. Trotz dieser generell positiven Einschätzung berichten 19 Prozent der Pflegenden, ihre Pflegeaufgaben seien zu anspruchsvoll. Für 15 Prozent führt sie zu psychischen Belastungen, 20 Prozent fühlen sich gar in der Rolle als Pflegende oder Pflegender gefangen. Der *gesundheitliche Zustand* der Pflegenden verschlechtert sich deutlich, wenn die Stundenzahl der Pflege ansteigt (Döhner et al. 2007, S. 94). Wilz et al. (2005, S. 265) zeigen die besonderen Belastungen am Beispiel der Pflege von Demenzkranken auf. Im Vergleich zur Vergleichsgruppe der Personen

ohne Pflegeaufgaben treten bei diesen Pflegenden besonders Erschöpfung, Gliederschmerzen und Beschwerdedruck häufiger auf. Schließlich wünschen sich fast 60 Prozent der Befragten sich immer oder häufig mehr Unterstützung bei ihrer Aufgabe (Döhner et al. 2007, S. 94). Dies kann auch als Appell an Hochschulen gesehen werden, im Rahmen ihrer Möglichkeiten die Vereinbarkeit von Pflege und Studium zu verbessern.

Daten aus der QUEST-Erhebung zeigen, dass Studierende mit Pflegeaufgaben schlechter sozial *integriert* sind als Studierende ohne Pflegeverantwortung (Berthold und Leichsenring o. J.a, S. 20). Zur akademischen Integration liegen keine Erkenntnisse vor.

3.3.3 Anforderungen an das Studium

Die Anforderungen von Pflegenden an das Studium sind im Gegensatz zu denen von Studierenden mit Kind bisher kaum erforscht (Kunadt et al. 2014, S. 33). Die vorliegenden Artikel weisen jedoch auf zwei Faktoren hin. Ein erster Faktor ist die *flexible Gestaltung* der Prüfungsordnungen und Veranstaltungen. Um die Auswirkungen zeitlicher und psychischer Belastungen durch plötzlich auftretende oder andauernde Pflegeverantwortung abzumildern, können Hochschulen Auszeiten, die Verlängerung des Studiums oder die Verschiebung von Prüfungen ermöglichen. In formalisierter Art und Weise kann der (vorübergehende) Wechsel in ein Teilzeitstudium den Druck auf die Studierenden reduzieren. Da sich Pflegezeiten mit Lehrveranstaltungen überschneiden können, kann E-Learning die nötige Zeit- und Ortsunabhängigkeit herstellen (Langer et al. 2011, S. 76). Kunadt et al. (2014, S. 32 f.) zeigen, dass die Hochschulen bisher überwiegend Informationsleistungen vorhalten und regionale Anbieter vermitteln. Daher besteht eine Diskrepanz zwischen den Bedarfen der pflegenden Studierenden und den Angeboten der Hochschulen.

Tabelle 8 Zusammenfassung der Anforderungen von Studierenden mit Pflegeaufgaben an die Studienstrukturen.

| <i>Thema</i> | <i>Anforderung</i> | <i>Quellen</i> |
|--|--|---|
| Ort und Zeit von Lehrveranstaltungen | Flexibilität, E-Learning, geringe Anwesenheitspflichten | Berthold und Leichsenring o. |
| Umfang der Präsenzlehre und Verteilung des Arbeitsaufwands | Hohe Wahlmöglichkeiten | J.a, Langer et al. (2011), Kunadt et al. (2014), Reichert (2012). |
| Studienunterbrechung und Studiendauer | Urlaubssemester | |
| Flexibilität des Studienformats | Teilzeitstudium | |
| Beratung und Betreuung | Beratungsangebote für Pflegende inkl. Vermittlung eines regionalen Netzwerks, Vermittlung von Notfallbetreuung | |

3.4 Studierende mit Behinderung

3.4.1 Lebens- und Studiensituation

An deutschen Hochschulen haben 23 Prozent der Studierenden eine Beeinträchtigung oder chronische Erkrankung, wobei etwa die Hälfte hiervon im Studium eingeschränkt ist (Middendorff et al. 2017, S. 119).⁵ Behinderung wird je nach beispielsweise psychologischem, sozialwissenschaftlichem oder medizinischem Bezugsrahmen und kulturellem Kontext unterschiedlich definiert. In den letzten Jahrzehnten hat sich die Sichtweise auf Behinderungen gewandelt: von einer Defizitorientierung hin zu einer Entstehung von Behinderung durch Austauschprozesse zwischen Person und Umwelt (Sasse und Moser 2016, 139 ff.). Im Sinne des sozialen Modells besteht das Behinderungskonzept damit aus einer physischen oder psychischen *Beeinträchtigung*, die im Zusammenspiel mit gesellschaftlichen Verhältnissen zu *Behinderungen* führt (Hughes und Paterson 1997, S. 327). Wie sich eine Beeinträchtigung auswirkt und wann sie Studierende

⁵ Auszüge dieses Unterkapitels sind ähnlich im Artikel Buß (2018): Erfolgreich studieren mit Beeinträchtigung durch Interaktionen im Studium. Beiträge zur Hochschulforschung, 40 (3) erschienen.

im Studium behindert, hängt damit auch von den Studienbedingungen und der Hochschulkultur ab (Dobusch et al. 2012, S. 74).

Beeinträchtigungen sind vielfältig und wirken sich unterschiedlich auf das Studium aus. Eine Umfrage des Deutschen Studentenwerks zeichnet ein umfassendes Bild von der Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Erkrankung. Die Mehrheit der Studierenden mit Beeinträchtigung leidet unter psychischen und seelischen Erkrankungen. Dies sind beispielsweise Depressionen, Angsterkrankungen, Psychosen, Süchte oder psychosomatische Erkrankungen (Stange 2014, S. 21 ff.). Die nächstgrößere Gruppe sind Personen mit chronisch-somatischen Erkrankungen, gefolgt von Personen mit Teilleistungsstörungen wie etwa Legasthenie, Sehbeeinträchtigungen sowie Bewegungsbeeinträchtigungen. Die kleinste Gruppe bilden Personen mit Hör- und Sprechbeeinträchtigungen. Eine amtlich festgestellte Behinderung oder Schwerbehinderung liegt bei lediglich 13 Prozent der betroffenen Studierenden vor, wobei 58 Prozent nie eine Überprüfung beantragt haben. Insgesamt werden psychische Beeinträchtigungen oder Teilleistungsstörungen seltener amtlich als Behinderung anerkannt. Die amtliche Feststellung ist kein Indiz dafür, wie stark die Studierenden die Auswirkungen ihrer Behinderung auf das Studium wahrnehmen (Unger et al. 2012, S. 21 ff.).

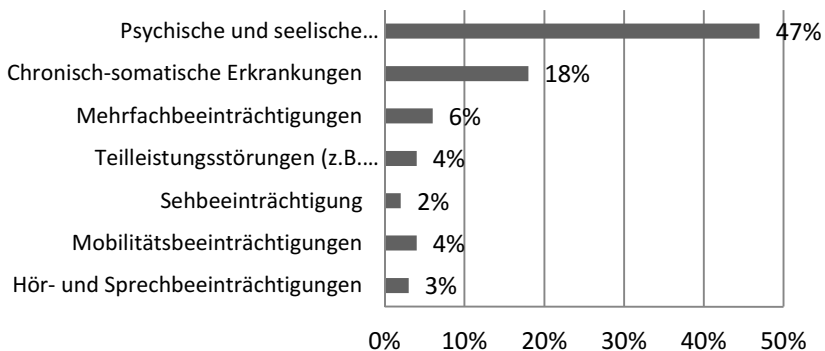


Abbildung 5 Art der Beeinträchtigung. Eigene Darstellung mit Daten aus Middendorff et al. (2017, S. 37)

Anteil und Stärke der Beeinträchtigungen nehmen mit dem Alter der Studierenden zu und treten bei etwa einem Viertel der Studierenden erst während des Studiums auf (Middendorff et al. 2013, S. 457; Unger et al. 2012, S. 28). Die

Beeinträchtigungen sind beim überwiegenden Teil der Studierenden nicht sichtbar. Nur sechs Prozent geben an, dass sie sofort sichtbar sei und bei weiteren 32 % ist dies nach längerem Kontakt der Fall. Die Beeinträchtigung wirkt sich unterschiedlich stark auf das Studium aus. 6 % aller Studierenden werden von einer Beeinträchtigung stark oder sehr stark im Studium behindert. Studierende, die keine Auswirkung auf das Studium berichten, werden daher als Studierende mit Beeinträchtigung definiert. Studierende mit Studieneinschränkung gelten nachfolgend als Studierende mit Behinderung.

3.4.2 Studierverhalten

Die Beeinträchtigungen unterscheiden sich abhängig von den Studienbedingungen stark in ihren Auswirkungen auf das Studierverhalten. Da kaum Daten zum Studierverhalten bei spezifischen Beeinträchtigungen vorliegen, fokussieren die nachfolgenden Analysen auf allgemeine Tendenzen. Im Zusammenspiel mit den Studienbedingungen hängen Beeinträchtigungen unter anderem mit *Schwierigkeiten bei der Organisation des Studiums*, den Lehrveranstaltungen und Prüfungen sowie Studienunterbrechungen durch Krankheitsschübe zusammen. So wird es als Folge von unter anderem Seh- und Hörbehinderungen oder psychischen Beeinträchtigungen schwieriger, konzentriert alle notwendigen Informationen in einer Lehrveranstaltung aufzunehmen. Dies gilt besonders dann, wenn den Studierenden nicht die geeigneten Hilfsmittel zur Verfügung stehen, die Lehrenden nicht auf die Bedürfnisse der beeinträchtigten Studierenden eingehen oder es kaum Regenerationszeiten zwischen den Veranstaltungen gibt (Kerst 2016, S. 149; Meister 1998, S. 100 ff.; Unger et al. 2012, S. 232 ff.). Viele Studierende müssen darüber hinaus ihr Studierverhalten im Laufe des Studiums anpassen. Häufig muten sie sich zu Beginn zu viele Veranstaltungen zu, da sie ähnlich schnell und gut wie Studierende ohne Beeinträchtigung studieren möchten (Meister 1998, S. 105).

Darüber hinaus fühlen sich Studierende mit Beeinträchtigung häufiger exkludiert und isoliert (Meister 1998, S. 66 ff.). Bisher liegen nur wenige Studien zur *sozialen und akademischen Integration* dieser Studierendengruppe vor. Auch wenn Studierende in Deutschland die Kontaktmöglichkeiten an Hochschulen schätzen, berichten sie von Problemen, wenn die Gesprächspartner unsicher sind oder wenig Erfahrung im Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigung haben (Herzig 2015, S. 33; Meister 1998, S. 66 f.). Etwa 20 Prozent der Studierenden haben das Gefühl, dass sich Kommilitonen ihnen gegenüber gleichgültig verhalten (Meister 1998, S. 71). Weiterhin geben Studierende mit Beeinträchtigung eher an, nicht in die Hochschule zu passen (Adams und Proctor 2010, S. 175) oder isoliert zu sein (Kerst 2016, S. 149). Insgesamt bewerten die Studierenden mit

Behinderung die soziale Integration deutlich schlechter als Studierende ohne Behinderung (Berthold und Leichsenring o. J.c, S. 19; Buß 2018). Forschungsergebnisse aus den USA weisen auf Unterschiede in der Integration im Studienverlauf hin. Studierende mit und ohne Beeinträchtigung schätzten drei Wochen nach Studienbeginn die soziale Integration im Mittel noch gleich ein (Shepler und Woosley 2012, S. 44). Im späteren Verlauf des Studiums hingegen sind Studierende mit Beeinträchtigung schlechter sozial integriert (Adams und Proctor 2010, S. 175).

Auch wenn 85 Prozent der Studierenden im Sinne der *akademischen Integration* einen persönlichen Kontakt zu Lehrenden haben, wünschen sie sich von den Lehrenden eine häufigere proaktive Vorgehensweise und eine hohe Verlässlichkeit der Absprachen (Meister 1998, S. 83). Auch den kompetenten und informierten Umgang mit Beeinträchtigungen und Nachteilsausgleichen mahnen Studierende an (Herzig 2015, S. 33; Unger et al. 2012, S. 180). Über diese Kritik am Umgang mit der Beeinträchtigung hinaus bewerten diese Studierenden den Kontakt zu Lehrenden und Mitarbeitenden nur etwas schlechter als Studierende ohne Beeinträchtigung (Adams und Proctor 2010, S. 175; Kerst 2016, S. 147). Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass eine Beeinträchtigung besonders im Umgang mit Kommilitonen einschränkend wirkt.

Betrachtet man die Herausforderungen der Zielgruppe differenziert nach Hochschultyp, so zeigen sich einige Unterschiede. Studierende mit Beeinträchtigung, die an kleinen Hochschulen studieren, haben etwas geringere Probleme im Studium als andere. Möglicherweise ist ein Grund hierfür die persönlichere Betreuung. Da Fachhochschulen häufig kleiner sind als Universitäten, würde dies für eine bessere Studiensituation an Fachhochschulen sprechen. Dies ist allerdings pauschal nicht zu bestätigen, da die Studierenden dieses Hochschultyps besonders starke Probleme mit der Prüfungsdichte angeben. Schließlich scheint die im Rahmen der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen durchgeführte Komprimierung und Strukturierung zu größeren Problemen mit den Leistungsanforderungen zu führen (Unger et al. 2012, S. 155).

3.4.3 Studienerfolg

Einige wenige Studien befassen sich mit dem Studienerfolg von Studierenden mit Behinderung. Sie zeigen im Kern, dass Beeinträchtigungen das Risiko eines Studienabbruchs und die Studiendauer erhöhen. *Gesundheitliche Probleme* spielen bei 10 Prozent der Studienabbrecher eine Rolle; für 4 Prozent sind sie sogar der ausschlaggebende Grund für das Verlassen des Hochschulsystems (Heublein et al. 2010, S. 19). Sind Studierende krank, bewerten sie die Studienbedingungen

schlechter und den Leistungsdruck höher, was wiederum die Studienabbruchneigung erhöht (Blüthmann et al. 2011, S. 114). Diese Forschungen unterscheiden jedoch nicht zwischen vorübergehenden Krankheiten und langfristigen Behinderungen. Das Konstanzer Studierendensurvey analysiert *Studierende mit Beeinträchtigung* und differenziert nach dem Grad der Studienerschwerernis. 76 Prozent der Studierenden mit starker Studienerschwerernis denken nie an Studienabbruch, wobei es bei Studierenden ohne Beeinträchtigung 90 Prozent sind (Kerst 2016, S. 146). Darüber hinaus studieren Studierende mit Behinderung länger und wechseln häufiger das Studienfach (Middendorff et al. 2013, S. 462). Studierende mit einer (sehr) starken Studienerschwerernis benötigen durchschnittlich 8,5 Semester bis zum Studienabschluss; bei der Vergleichsgruppe ohne Beeinträchtigung sind es 6,8 Hochschulsemeister (Kerst 2016, S. 145). Trotz der längeren Studiendauer und des höheren Studienabbruchrisikos gibt es Hinweise aus den USA darauf, dass sich Studierenden mit und ohne Behinderung nicht in ihren Noten unterscheiden (Adams und Proctor 2010, S. 176).

3.4.4 Anforderungen an das Studium

Die Anforderungen an Studium und Lehre hängen stark von der jeweiligen Beeinträchtigung ab und können schwer verallgemeinert werden. Nachfolgend seien zwei Beispiele für die unterschiedlichen Auswirkungen dargestellt. Studierende mit Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung (ADHS) haben Schwierigkeiten, sich selbst im Lernprozess zu regulieren und steuern. Coachings zur besseren Selbsteinschätzung, zur realistischen Planung des Studiums und zur Kontrolle des Lernprozesses zeigen signifikante positive Auswirkungen auf die Lernstrategien (Field et al. 2013, S. 74 ff.). Studierende mit Sehbeeinträchtigung sind darauf angewiesen, die Materialien in eine für sie lesbare Form umzusetzen. Je nach Grad der Sehbeeinträchtigung kann dies beispielsweise durch Sehhilfen, Umsetzung in Braille-Schrift oder Vorleseprogramme geschehen. Lehrende können unter anderem darauf achten, dass Unterrichtsmaterialien möglichst früh zur Verfügung gestellt werden und dass Visualisierungen an der Tafel oder in Präsentationen gut lesbar sind (Universität zu Köln 2010, S. 5). Handreichungen zum Umgang mit Beeinträchtigungen bietet die Homepage des Deutschen Studentenwerks.

Die Anforderungen an die Studienstruktur sind im Gegensatz zu den Anforderungen an die Lehre und Nachteilsausgleiche etwas einheitlicher zu erfassen. Die vorliegenden Studien zu diesem Thema weisen insbesondere auf das Thema *Flexibilität von Zeit und Organisation* des Studiums hin, damit beispielsweise Krankheitsschübe ausgeglichen werden können (Stange 2014, S. 20). Über 60 Prozent der Studierenden haben Probleme mit den zeitlichen

Vorgaben des Studiums und der starren Organisation des Studiums. Die Probleme differieren zwischen den Beeinträchtigungsarten und steigen bei höherer Studienerschwernis deutlich an (Unger et al. 2012, S. 147 ff.). Einschränkend ist zu beachten, dass in den vorliegenden Studien überwiegend die Probleme der Zielgruppe benannt werden. Rechtlich können Studierende mit Beeinträchtigungen ihre benötigte Flexibilität durch individuell zu beantragende *Nachteilsausgleiche* herstellen. Dies sind jedoch immer nur Ausnahmen von der vorgegebenen Strukturregel. Wenn Hochschulen insgesamt auf eine gewisse Flexibilität in der Studienstruktur achten, könnte der Bedarf an Einzelfalllösungen und Ausnahmen reduziert werden. Viele der genannten Anforderungen treffen auch auf Studierende mit Familienpflichten oder Berufstätige zu, so dass deren Umsetzung einer großen Anzahl von Studierenden entgegenkommen würde.

Tabelle 9 Zusammenfassung der Anforderungen von Studierenden mit Beeinträchtigung an die Studienstrukturen.

| <i>Thema</i> | <i>Anforderung</i> | <i>Quellen</i> |
|--|--|---|
| Ort und Zeit von Lehrveranstaltungen | Wahlmöglichkeiten, flexible Abfolge der Module, E-Learning, Nachteilsausgleiche | Unger et al. (2012), Stange (2014), |
| Umfang der Präsenzlehre und Verteilung des Arbeitsaufwands | Moderate Anzahl Präsenzveranstaltungen, die gleichmäßig verteilt sind und Pausen beinhalten, gleichmäßige Verteilung der Prüfungen | Meister (1998), Hildegardis-Verein e.V. (2013), |
| Studienunterbrechung und Studiendauer | Längere Studiendauer, flexible Beurlaubungen und Nachholen des in Krankheitszeiten Versäumten | Field et al. (2013). |
| Flexibilität des Studienformats | Teilzeitstudium | |
| Beratung und Betreuung | Intensive Begleitung in Mentoring oder Coaching, Ruhe- und Rückzugsräume, Barrierefreiheit der Räume | |

3.5 Index der zeitlichen Restriktionen

In den vorgangegangenen Unterkapiteln wurde die Lebens- und Studiensituation von vier Studierendengruppen analysiert. Um die Belastungen besser vergleichen zu können, wird nachfolgend die zeitliche Einschränkung der

Studierendengruppen fokussiert und in einem Index zusammengebracht. Dieser wurde schon in Kapitel 2.2 theoretisch eingeführt. Der Index differenziert vier Kategorien. Studierende, die keinem Beruf nachgehen, keine Sorgearbeiten haben und keine gesundheitlichen Einschränkungen aufweisen, haben keine zeitlichen Restriktionen (1. Kategorie). Weiterhin gibt es Studierende mit geringen (2. Kategorie), mittleren (3. Kategorie) oder hohen (4. Kategorie) zeitlichen Restriktionen. Die Einteilung erfolgt anhand entsprechender Literatur zum Zeitbudget. Die Ergebnisse dieser Forschung sowie der Index sind in Tabelle 10 zusammengefasst.

Tabelle 10 Index zeitlicher Restriktionen.

| <i>Studierende mit...</i> | <i>Zeitliche Restriktionen (Index-Punkte)</i> | | | |
|---------------------------|---|---|---|---------------------|
| | <i>Keine (0)</i> | <i>Gering (1)</i> | <i>Mittel (2)</i> | <i>Hoch (3)</i> |
| Erwerbstätigkeit | Keine Erwerbstätigkeit | 1–9 Stunden | 10–19 Stunden | Mehr als 19 Stunden |
| Kind | Kein Kind unter 16 Jahren | Kind unter 16 Jahren, Elternteil betreut nicht hauptsächlich selbst | Kind unter 16 Jahren, Elternteil betreut hauptsächlich selbst | / |
| Pflegeaufgaben | Keine Pflegeaufgaben | Pflegeaufgabe, die subjektiv nicht zeitlich im Studium einschränkt | Pflegeaufgabe, die im Studium einschränkt | / |
| Behinderung | Keine Behinderung/ Beeinträchtigung ohne Studieneinschränkung | Beeinträchtigung mit Studieneinschränkung | / | / |

Um die *zeitlichen Restriktionen durch Erwerbstätigkeit* in die Kategorien einordnen zu können, werden die zuvor aufgezeigten Nachteile durch Berufstätigkeit im Studierverhalten sowie für den Studienerfolg zurate gezogen. Studierende können ihre Berufstätigkeit aufgrund entsprechender Arbeitsverträge oder Stundenabrechnungen relativ präzise angeben, weshalb der Index auf wöchentlichen Arbeitszeiten in der Semesterzeit beruht.

Auch wenn die zitierten Studien keine einheitlichen Zahlen liefern, so wird doch deutlich, dass erst ab einem Umfang von etwa acht bis zehn Stunden geringe

negative Effekte auf die Studiendauer entstehen können (Body et al. 2014, S. 9; Furr und Elling 2000, S. 461). Einige Studien weisen sogar positive Effekte geringer Berufstätigkeit auf Noten aus (Darolia 2014, S. 44; Sprietsma 2015, S. 12). Aus diesem Grund werden bis zu neun Stunden Berufstätigkeit als geringe zeitliche Restriktion eingestuft. Arbeiten Studierende zehn bis 19 Stunden, sind sie schon etwa zwei volle Tage in der Woche beruflich gebunden. Die Studiendauer verlängert sich bei dieser Erwerbstätigkeit deutlich (Body et al. 2014, S. 9; Brandstätter und Farthofer 2003, S. 140). Daher wird der Index mit einer mittleren Restriktion belegt. Sind Studierende mehr als 20 Stunden berufstätig, entspricht dies mehr als 50 Prozent der regulären Arbeitszeit. Dies reduziert die in das Studium investierte Zeit deutlich stärker als eine Teilzeitberufstätigkeit und hat deutlich negative Auswirkungen auf den Studienerfolg (Pechar und Wroblewski 1998, S. 118). Studierende mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von mehr als 20 Stunden unterliegen damit hohen zeitlichen Restriktionen (Triventi 2014, S. 10).

Bei *Studierenden mit Kind* ist es im Gegensatz zur Berufstätigkeit schwierig, eine konkrete Wochenstundenanzahl zu schätzen. Berechnungen des Zeitbudgets von Studium und Haushaltsarbeit ermöglichen hier eine erste Annäherung. Helfferich et al. (2007, S. 91) analysieren die Belastungen von Studierenden mit Kind und deren Zeitbudgets. Studierende mit Kind geben an, dass sie kaum Zeit für sich selbst oder Erholungsphasen haben. Dieser Effekt verstärkt sich durch berufliche Verpflichtungen. Mehrere Studien beschäftigen sich mit der Zeitaufwendung von Studierenden mit Kind. Je nach Erhebungsmethode und betrachteten Fächern kommen sie zu unterschiedlichen Ergebnissen. Nach Daten aus Baden-Württemberg wenden Mütter 26 Stunden und Studierende ohne Kind 34 Stunden pro Woche für das Studium auf. Bei Männern zeigen sich mit jeweils 34 Stunden pro Woche keine Unterschiede im Studierverhalten (Helfferich et al. 2007, S. 93). Studierende der Universität Bochum studieren durchschnittlich 23 Stunden, wobei Mütter 15 und Väter 19 Stunden für das Studium aufwenden. Die geringere Zeit für das Studium ist durch Haushaltstätigkeiten und ggf. Kinderbetreuung begründet, die bei Müttern 22 Stunden, bei Vätern zehn Stunden und bei Studierenden ohne Kind nur sechs Stunden ausmachen (Bochumer Studierendenbefragung 2002, zitiert nach BMFSFJ 2004, S. 73). Die Unterschiede sind damit überwiegend auf die durchschnittlich stärkere Belastung von Frauen für die Kinderbetreuung und unbezahlte (Haushalts-)Arbeit zurückzuführen. So unterscheidet sich die Belastung für unbezahlte Arbeit zwischen Männern (2:44 Stunden/Tag) und Frauen (4:07 Stunden/Tag) grundsätzlich. Dies verstärkt sich, sobald ein Kind mit im Haushalt lebt (Gille und Marbach 2004, S. 96). In diesem Fall sind Frauen durchschnittlich etwa zweieinhalb Stunden und Männer nur etwa eine halbe Stunde zusätzlich pro Tag im Haushalt aktiv. Aus den Zeitinvestitionen

ergibt sich, dass Frauen häufiger als Männer für die Kinderbetreuung zuständig sind. Die Zuständigkeit für Kinderbetreuung beeinflusst damit die zeitliche Restriktion von Eltern.

Der Index für zeitliche Restriktionen berücksichtigt insbesondere die Zuständigkeit für die Kinderbetreuung. Hierdurch kann indirekt das Geschlecht berücksichtigt werden, da Männer seltener die Hauptverantwortung für die Betreuung tragen. Haben Studierende die Hauptverantwortung für das Kind, so wird im Index eine mittlere Restriktion (zwischen 10 und 20 Stunden pro Woche) vermerkt. Liegt die Verantwortung beim Partner oder bei der Familie, wird eine geringe zeitliche Restriktion von bis zu 10 Stunden in der Woche zugrunde gelegt. Die Belastung durch Kinderbetreuung ist vom Alter und der Selbstständigkeit der Kinder abhängig (Freier 2007, S. 12): Jüngere Kinder sind deutlich betreuungsintensiver als ältere Kinder. Daher ist für den Index festzulegen, ab wann die Kinder so selbstständig sind, dass das Studium der Eltern nicht eingeschränkt wird. Diese Grenze liegt im Folgenden bei 16 Jahren, da für Jugendliche ab diesem Alter die Vollzeitschulpflicht endet. Der Index berücksichtigt daher nur Studierende, deren jüngstes Kind unter 16 Jahre alt ist.

Die *Belastung durch Pflegeaufgaben* ist schwer zu beziffern, insbesondere da keine Daten zum zeitlichen Umfang der Pflege von Studierenden in Deutschland vorliegen. Das Deutsche Zentrum für Altersfragen hat die Pflegeleistungen von für 40- bis 85-jährige Angehörige untersucht; diese werden nachfolgend als Annäherung an die zeitlichen Restriktionen durch Pflegeaufgaben genutzt. Zunächst zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen erwerbstätigen und nicht erwerbstätigen Pflegenden. Gehen die Pflegenden einem Beruf nach, so leisten sie durchschnittlich 16 Stunden Pflege pro Woche. Sind sie nicht erwerbstätig, sind es hingegen 26 Stunden (Klaus und Tesch-Römer 2014, S. 7). Frauen pflegen darüber hinaus mehr als doppelt so häufig wie Männer und leisten darüber hinaus mehr Stunden. Das Bildungsniveau hat einen deutlichen Effekt auf das Engagement in der Pflege, da Menschen mit mittlerem oder hohem Bildungsabschluss mit 15 Stunden nur halb so viele Stunden pflegen wie Menschen mit niedrigem Abschluss. Da die Studierenden einen mittleren (Ausbildung oder höherer Bildungsabschluss) oder hohen Bildungsabschluss (Studium oder Aufstiegsfortbildung) aufweisen und ähnlich wie Erwerbstätige Verpflichtungen durch das Studium haben, ist ein Stundenumfang von etwa 15 Stunden anzunehmen. Langer et al. (2011, S. 46) weisen darauf hin, dass die zeitliche Belastung der pflegenden Studierenden vom Bedarf der zu pflegenden Person abhängt. Daher können die zeitlichen Restriktionen unter oder über dem Durchschnitt von 15 Stunden liegen. Um dieser Situation Rechnung zu tragen, dient die subjektive Einschätzung der Einschränkungen im Studium durch die Pflegeaufgabe als weitere Annäherung an die zeitliche Restriktion. Wenn

Studierende pflegen, sich aber subjektiv nicht im Studium eingeschränkt fühlen, haben sie eine geringe zeitliche Restriktion. Eine mittlere zeitliche Restriktion liegt vor, wenn sich die pflegenden Studierenden in ihrem Studium zeitlich eingeschränkt fühlen.

Die *Beeinträchtigung* bedeutet für 59 Prozent der beeinträchtigten Studierenden eine (sehr) starke Studienschwernis. Diese Studienschwernis führt in dem meisten Fällen zu einem höheren zeitlichen Bedarf für die Organisation des Privatlebens und des Studiums. Studierende mit Beeinträchtigung müssen ungleich mehr Kraft und Energie aufbringen, um die gleichen Aktivitäten durchzuführen. Sie benötigen darüber hinaus mehr Ruhepausen, um in der Lehrveranstaltung oder im Selbststudium konzentriert bleiben zu können (Holm-Hadulla et al. 2009, S. 352; Meister 1998, S. 93 ff.). Sie leiden besonders häufig unter Konzentrationsschwierigkeiten und Ängsten (Holm-Hadulla et al. 2009, S. 352 ff.). Im Fall von Studierenden mit Lernbeeinträchtigungen ist außerdem eine geringere Lesegeschwindigkeit nachgewiesen (Lewandowski et al. 2016, S. 572). Sind Studierende in der Motorik oder der Seh- und Hörfähigkeit stark eingeschränkt, so sind sie häufig von individueller Unterstützung für ihre Fortbewegung oder Übersetzung durch Gebärdendolmetscher abhängig. Ist eine solche individuelle Unterstützung nicht in ausreichendem Umfang oder nicht zuverlässig verfügbar, kostet dies den Studierenden viel Zeit oder macht gar eine Teilnahme an Veranstaltungen unmöglich (Meister 1998, S. 93 ff.; Unger et al. 2012, S. 135 ff.). Aufgrund der hohen Diversität unter den Studierenden mit Behinderung ist eine konkrete Schätzung der zeitlichen Belastung durch die Beeinträchtigung schwierig. Analysen zum Zeitbudget zeigen, dass Studierende mit studieneinschränkender Beeinträchtigung ähnlich viel Zeit in das Studium investieren wie Studierende ohne Beeinträchtigung. Die Zeit für das Studium reduziert sich allerdings, wenn die Beeinträchtigung das Studium (sehr) stark erschwert. Die Verteilung der Zeit differiert leicht, da Studierende mit Behinderung mehr Zeit für das Selbststudium verwenden und weniger Zeit für Lehrveranstaltungen (Meister 1998, S. 96 ff.; Middendorff et al. 2013, S. 473). Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden mit Beeinträchtigungen durchaus zeitlich eingeschränkt sind. Da sie nicht deutlich weniger Zeit in das Studium investieren als Studierende ohne Beeinträchtigung, ist daher durchschnittlich eine geringe zeitliche Restriktion anzunehmen. Diese kann allerdings im Einzelfall deutlich höher ausfallen, was allerdings in der Skala mit den vorliegenden Daten nicht abgebildet werden kann. In der Skala wird daher eine geringe Restriktion für Studierende mit Studieneinschränkung angenommen.

Sind die Studierenden aus mehreren Gründen zeitlich eingeschränkt, zum Beispiel durch Erwerbstätigkeit und Beeinträchtigungen, werden diese Restriktionen addiert. Die Studierenden erreichen einen entsprechend höheren

Wert in der Gesamtskala. Zur konkreten Berechnung des Index anhand der befragten Studierenden sei auf das Kapitel 7.1 verwiesen.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





4 Elemente struktureller Studierbarkeit

In diesem Kapitel stehen die Elemente struktureller Studierbarkeit im Mittelpunkt, welche die Studierbarkeit für die in Kapitel 3 genannten Studiengruppen beeinflussen können. Durch die Elemente innerhalb eines Studienganges können Hochschulen steuern, wann und wo Lehrveranstaltungen stattfinden und wie die Studierenden ihr Selbststudium gestalten. Die Elemente werden in verschiedenen Studienformaten (z. B. Teilzeitstudium, Fernstudium) unterschiedlich eingesetzt. Die Studienformate steuern dabei, wie viel Zeit Studierende für das Absolvieren des Studiums zur Verfügung haben und an welchem Lernort sie primär studieren.

Das Kapitel beginnt mit Strukturelementen, die die zeitliche Gestaltung des Studiums beeinflussen, und fährt mit dem Thema Blended-Learning fort, welches neben der zeitlichen Komponente auch den Lernort einbezieht. Im Anschluss werden vier Studienformate mit unterschiedlichen Studiengeschwindigkeiten und Lernorten vorgestellt.

Neben den hier vorgestellten Faktoren existieren weitere strukturelle Elemente, die das Studierverhalten beeinflussen, allerdings weniger strukturell und systematisch verankert (z. B. Beratung durch Lehrende) oder auf Hochschulebene festgelegt sind (z. B. Beurlaubungsregelungen, Fristen). Diese Elemente gehen nicht in die quantitative Analyse struktureller Studierbarkeit ein, da sie wegen der Festlegung auf Hochschulebene in den beiden untersuchten Hochschulen kaum variieren. Zur Erfassung der strukturellen Studierbarkeit sind sie dennoch interessant und können in einer Dokumentenanalyse erfasst werden. Ein Analyseschema für eine solche Dokumentenanalyse struktureller Studierbarkeit ist bei Buß et al. (2015) nachzulesen.

4.1 Zeitliche Lage der Lehrveranstaltungen

Die zeitliche Lage der Lehrveranstaltungen beeinflusst das Studierverhalten der Studierenden und die Studierbarkeit von Studiengängen stark. So wirken sich Überschneidungen zwischen Lehrveranstaltungen oder Veranstaltungen zu „unpassenden“ Zeiten negativ auf die Studierbarkeit aus (Kuhlee et al. 2009, S. 23; Schlögl und Neubauer 2006, S. 8).

Die zeitliche Lage der Lehrveranstaltungen kann von Hochschulen durch mindestens drei Strukturelemente gestaltet werden. Erstens können Hochschulen bei *Zeiträumen von Lehrveranstaltungen* auf die zeitlichen Bedarfe der Studierenden Rücksicht nehmen. Dies können beispielsweise freie Tage für Erwerbstätigkeit oder Lehrveranstaltungszeiten während der Betreuungszeiten für

Kinder sein. Der Zeitpunkt einer Lehrveranstaltung beeinflusst das Studierverhalten. So zeigen Arulampalam et al. (2012, S. 369), dass zu unpassenden Zeiten am Vormittag und an bestimmten Wochentagen Studierende häufiger abwesend sind. Da Studierende unterschiedliche Bedarfe haben, ist die Definition von passenden Zeiträumen jedoch eine große Herausforderung (siehe dazu auch Kapitel 1 und Kapitel 8.1). Zweitens können Hochschulen die *Intervalle der Lehrveranstaltungen* festlegen. Das weit verbreitete Intervall ist der wöchentliche Turnus während der Vorlesungszeit. Eine weitere Möglichkeit ist die Blockung von Lehrveranstaltungen, wodurch die Studierenden seltener und dafür für längere Abschnitte an die Hochschule kommen. Mehrere Hochschulen haben in diesem Sinne Blockwochen oder Blocktage eingeführt (z. B. Hochschule Stralsund 2017). Der Vorteil von Blockveranstaltungen ist die Verdichtung der Veranstaltungszeit an bestimmten Tagen und die Reduktion der wöchentlich stattfindenden Veranstaltungen. Dies kann zu einer höheren zeitlichen Flexibilität führen, wenn die Blocktage oder Blockwochen frühzeitig bekannt gegeben werden (Buß et al. 2017b, S. 3). Blockveranstaltungen können jedoch im Vergleich zu wöchentlichen Veranstaltungen auch nachteilig sein, wenn Studierende aufgrund von Krankheit oder anderen Verpflichtungen große Teile eines Moduls verpassen. Ein drittes Element ist die *Verlagerung von festgelegten Veranstaltungszeiten in das virtuelle Lernen* (siehe Kapitel 4.3).

Studiengänge haben die Möglichkeit, inhaltlich gleiche Veranstaltungen zu unterschiedlichen Zeiten und mit unterschiedlichen Intervallen anzubieten und damit zeitliche Wahlmöglichkeiten zu schaffen. Dies wird von berufstätigen Studierenden und Studierenden mit Kind als positiv für die Vereinbarkeit wahrgenommen (Husemann und Müller 2018, S. 264 f.). Es setzt allerdings große Studiengänge oder Studiengänge mit kleinen Gruppengrößen voraus, bei denen Veranstaltungen aufgrund von großen Kohorten geteilt werden.

4.2 Pflicht- und Wahlmodule

Studierende verfügen üblicherweise über gewisse Freiheiten in der inhaltlichen Gestaltung des Studiums. Diese Gestaltungsmöglichkeit können Studierende durch die Auswahl von Wahlmodulen nutzen. Studien zu nicht-traditionellen Studierendengruppen nennen Wahlangebote als wichtiges Steuerungselement, wenn es darum geht, den eigenen Interessen nachgehen und zeitlich zu den anderen Verpflichtungen passende Module wählen zu können (Buß, Erbsland et al. 2018, S. 125; Schwikal et al. 2018, S. 308). Eine Übersicht über die Bedarfe an Wahlmöglichkeiten von unterschiedlichen Studierendengruppen ist in Kapitel 1 zu finden.

Wahlmöglichkeiten eröffnen *zeitliche und inhaltliche Flexibilität*. Aus wie vielen Modulen Studierende wählen können und wie breit das inhaltliche Angebot damit ist, differiert (Kerres und Schmidt 2011, S. 177 ff.). Dabei spielt auch eine Rolle, ob die Wahlveranstaltungen nur für einen Studiengang angeboten werden und damit durch das Lehrdeputat des Studiengangs komplett abgedeckt werden müssen. Dies kann bei Studiengängen mit kleinen Kohorten zu einem begrenzten Wahlangebot führen (Röbken 2012, S. 242). Alternativ öffnen Hochschulen Lehrveranstaltungen anderer Fakultäten für alle Studierenden, wodurch den Studierenden eine inhaltlich breitere Auswahl an Veranstaltungen zur Verfügung steht. Wahlmöglichkeiten können in unterschiedlichen inhaltlichen Bereichen geschaffen werden. Sie können innerhalb des Studienfaches liegen, fachfremde Inhalte (Röbken 2012, S. 243) vermitteln oder im Bereich der Schlüsselkompetenzen angesiedelt sein.⁶

4.3 Blended-Learning und Lernorte

Virtuelle Lehre ist eine häufig genanntes Strukturelement, mit dem die Lernorte und Lernzeiten von Studierenden flexibler gestaltet werden sollen (Kerres 2012, S. 45; Koper 2015, S. 312; Kreidl 2011, S. 15; Zumbach und Astleitner 2016, S. 149). Dabei findet E-Learning komplett (online) am Computer oder anderen Endgeräten statt, wohingegen Blended-Learning Lehrveranstaltungen und E-Learning an der Hochschule miteinander kombiniert (Thorne 2003, S. 16; Zumbach und Astleitner 2016, S. 146 f.). Im Blended-Learning werden also einige der Präsenzveranstaltungen durch virtuelle Lehre ersetzt (Schulmeister 2006, S. 192). Sauter et al. (2003, S. 68) definieren Blended-Learning wie folgt:

„Blended Learning ist ein integriertes Lernkonzept, das die heute verfügbaren klassischen Lehrmethoden und -medien in einem sinnvollen Lernarrangement optimal nutzt. Es ermöglicht Lernen, Kommunizieren, Informieren und Wissensmanagement, losgelöst von Ort und Zeit in Kombination mit Erfahrungsaustausch, Rollenspiel und persönlichen Begegnungen im klassischen Präsenztraining.“

Die virtuelle Lehre kann für alle Teilnehmenden zeitlich parallel und damit synchron durchgeführt werden, oder aber sie ist asynchron organisiert und lässt unterschiedliche Bearbeitungszeitpunkte zu. Die zeitliche Flexibilisierung ist dabei am höchsten, wenn der virtuelle Anteil asynchron stattfindet. Synchroner Anteile werden beispielsweise durch Chats oder die Nutzung virtueller

⁶ Beispielsweise sind diese drei Optionen im Bachelor-Studiengang BWL der Universität Göttingen möglich: <https://www.uni-goettingen.de/de/23191.html>.

Klassenzimmer mit Präsentationen und Diskussionen forciert, da in diesem Fall alle Beteiligten zeitgleich online sein müssen.

Mehrere Studien zeigen eine hohe Zufriedenheit von Studierenden und Lehrenden mit Blended-Learning, wenn hierdurch die Vorteile von virtueller Lehre und Präsenzlehre verbunden werden können (Übersicht siehe Garrison und Vaughan 2008, 4 f.). In dieser Arbeit steht das Blended-Learning im Mittelpunkt, da die komplette Verlagerung der Lehre in den virtuellen Raum auf große Widerstände trifft und zahlreiche Nachteile mit sich bringt. Nachfolgend seien zunächst einige der Vorteile virtueller Lehre genannt. So können Studierende ihrem eigenen Lerntempo folgen; Lehrinhalte und Lernmaterialien sowie schriftliche Diskussionen sind lange verfügbar und transparent (Zumbach und Astleitner 2016, S. 149 ff.). Außerdem können Lehrende auf eine umfassende Palette an Methoden zurückgreifen, die auch in Veranstaltungen mit einer großen Anzahl an Studierenden realisierbar sind. Vorteile von Präsenzlehre hingegen sind unter anderem der soziale Kontakt zu Lehrenden und Studierenden und die unmittelbare Kommunikation (Arnold et al. 2004, S. 19 ff.). Die Nachteile oder Beschränkungen von Blended-Learning analysiert unter anderem Uhl (2003, S. 49 ff.). Er zeigt anhand von E-Learning-Projekten an acht Hochschulen, dass die Studierenden die Onlineplattformen neben Büchern und Zeitschriften primär als weitere Quelle zur Vor- und Nachbereitung nutzen, obwohl sie deutlich mehr Möglichkeiten bietet. Die Studierenden fordern weiterhin Präsenzveranstaltungen, da ihnen die Kommunikation und der direkte soziale Kontakt mit Kommilitoninnen und Kommilitonen und Lehrenden wichtig erscheinen. Viele Studierende geben außerdem an, dass die selbstgesteuerte Gestaltung der Lernprozesse für sie eine Herausforderung darstellt (Concannon et al. 2005, S. 507).

Der Erfolg von Blended-Learning hängt trotz dieser generellen Vor- und Nachteile stark vom konkreten Design der virtuellen- und Präsenzlernphase ab. Beim Design des Blended-Learning (Ablauf, Aufteilung zwischen Präsenz- und Onlinephasen, Auswahl der Methodik und Tools) ist insbesondere zu beachten, dass es zu den Lernzielen der Lehrveranstaltung passt. Die didaktische Konzeption und das darin berücksichtigte positive Feedback durch Lehrende ist einer der wichtigsten Faktoren, mit denen die Akzeptanz durch die Studierenden gewährleistet wird (Concannon et al. 2005, S. 508 f.; Kreidl 2011, S. 142).

Wenn sich Lehrveranstaltungen aus didaktischer Sicht für Blended-Learning eignen, sind vor der Implementierung noch rechtliche Vorgaben und das Vorhandensein ausreichender Ressourcen zu prüfen. So erlauben es die Lehrverpflichtungsverordnungen der einzelnen Bundesländer nicht gleichermaßen, Semesterwochenstunden statt im Hörsaal in virtueller Form zu erbringen (Lungershausen et al. 2016, S. 102 ff.). Schließlich bedeutet die

Entwicklung von virtueller Lehre einen nennenswerten Ressourcenaufwand finanzieller und personeller Art, der für einen nachhaltigen Erfolg langfristig gesichert sein sollte (Bremer et al. 2010, S. 8ff.).

Zusammenfassend kann man konstatieren, dass Blended-Learning zu einer hohen zeitlichen und örtlichen Flexibilisierung des Studiums führen kann. Um gleichzeitig eine hohe didaktische Qualität und gute Lernerfolge zu sichern, bedarf es der Medienkompetenzen von Studierenden und Lehrenden (Baacke 1996, S. 8 ff.; Horvath 2009, S. 2), einer guten didaktischen Konzeption des Angebots sowie technischer und personeller Ressourcen für die nachhaltige und reibungsarme Umsetzung.

4.4 Studienformate

Als Studienformate gelten die unterschiedlichen Typen von Studiengängen, die gegenüber dem Vollzeitstudium andere Studiengeschwindigkeiten vorsehen, andere Lernorte integrieren oder parallele Berufstätigkeit ermöglichen. Bargel und Bargel (2014, S. 27) nennen dabei fünf offizielle Formen: *Teilzeitstudium*, *Fernstudium*, *duales Studium*, *berufsbegleitendes Studium* und *Weiterbildung*. Die Abgrenzungen zwischen den Studienformaten werden je nach Autorin oder Autor unterschiedlich gezogen. Die meisten Definitionen sind sich jedoch dahingehend einig, dass Fern- und berufsbegleitende Studiengänge im Voll- und Teilzeitformat angeboten werden können, wohingegen duale Studiengänge in der Regel Vollzeitstudiengänge sind (Hochschulrektorenkonferenz 2016, S. 3; Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2017, S. 71).

Die genannten Studienformate werden nachfolgend definiert und bezogen auf ihren Entwicklungsstand in Deutschland, ihre Nachfrage und gesetzliche Vorgaben analysiert. Dabei wird das berufsbegleitende Studium nicht gesondert dargestellt, sondern unter dem Teilzeitstudium subsumiert. Da der Fokus dieser Arbeit auf grundständigen und konsekutiven Studiengängen liegt, wird auf die Weiterbildung nicht näher eingegangen. Tabelle 11 bietet einen Überblick über die zahlenmäßige Aufteilung der Studierenden auf die unterschiedlichen Studienformate im Wintersemester 2016/2017 sowie die Anzahl an Studiengängen im November 2017 in Deutschland.

Tabelle 11 Studierende nach Studienformaten im WiSe2016/17 und Studiengänge. Eigene Darstellung. Quellen: Statistisches Bundesamt (2017a), Statistisches Bundesamt (2017b), Hochschulkompass

| | <i>Gesamt</i> | <i>Vollzeit</i> | <i>davon...</i> | | |
|---------------------------|---------------|-----------------|-----------------|-------------|---------------------|
| | | | <i>Teilzeit</i> | <i>Dual</i> | <i>Fernstudium*</i> |
| Studierende | 2.807.010 | 2.513.002 | 201.541 | 92.467 | 163.653 |
| Studiengänge (11/2017) | 19.203 | 17.310 | 2.425 | 1.148 | 562 |

* Fernstudierende können sowohl Vollzeit- als auch Teilzeit- und dual Studierende sein

4.4.1 Vollzeitstudium

Das Vollzeitstudium ist die häufigste Studienform; man geht dabei davon aus, dass die Studierenden zeitlich und örtlich ihren Hauptfokus auf das Studium an einem bestimmten Studienort legen. So präzisieren Klumpp und Rybnikova (2010, S. 25) das Studienformat als „vollzeitiges Präsenzstudium“. Das Statistische Bundesamt fokussiert die „Konzeption der Bildungsprogramme für eine Voll- oder Teilzeiteilnahme“ und beschreibt damit insbesondere die Gestaltung des Curriculums und der zeitlichen Anforderungen an ein Studium (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2017, S. 134). Auch die Anforderungen an Studiengänge durch die Akkreditierung und die darin enthaltenen Definitionen von Workload sowie fast alle gesetzlichen Vorgaben gehen von Vollzeitstudiengängen aus – es sei denn, sie formulieren explizit Ausnahmen (z. B. Akkreditierungsrat 2013). Nachfolgend liegt der Fokus auf dem zeitlichen Aspekt des Vollzeitstudiums und nicht auf dem Studienort des Präsenzstudiums, da viele Hochschulen durchaus Fernstudiengänge in Vollzeit anbieten.

Das Vollzeitstudium kann immer noch als Standard in der deutschen Hochschullandschaft eingestuft werden, da laut Hochschulkompass im November 2017 rund 90 Prozent aller Studiengänge im Vollzeitmodus angeboten wurden (17.310 Studiengänge). Dies bildet auch den Anteil der in diesen Studiengängen eingeschriebenen Studierenden ab, da 89,5 % der Studierenden im Wintersemester 2016/17 in Vollzeitstudiengängen eingeschrieben sind (Statistisches Bundesamt 2017a). Die 21. Sozialerhebung geht mit 97 % sogar von höheren Zahlen aus (Middendorff et al. 2017, S. 15). Die nachfolgenden Beschreibungen der Studienformate sind immer in Abgrenzung zum Standard des Vollzeitstudiums zu sehen.

4.4.2 Teilzeitstudium

Teilzeitstudium wurde schon in den 1980er Jahren entwickelt und in einem umfassenden Modellversuch im Land Baden-Württemberg 2002/2003 ausgebaut, findet aber erst im Zuge des Bologna-Prozesses und der Umstellung auf die Bachelor- und Masterstudiengänge größere politische Aufmerksamkeit (Bargel und Bargel 2014, S. 9 ff.; Hochschulrektorenkonferenz 2014, S. 2). 2016 forderte die Hochschulrektorenkonferenz die Hochschulen dazu auf, vermehrt das Teilzeitstudium zu ermöglichen und somit flexible Studienstrukturen zu schaffen (Hochschulrektorenkonferenz 2016, S. 5 ff.). Ziel dieser Bemühungen ist es, insbesondere im Bachelorbereich die Studiengänge für erwerbstätige Studierende oder Studierende mit Familienpflichten zu öffnen. Die HRK verweist daher auf die Verzahnung mit der Anrechnung außerhochschulischer Leistungen und Blended-Learning, um eine hohe Flexibilität zu schaffen. Ein Teilzeitstudium kann nach Bargel (2013, S. 7) in vier unterschiedliche Varianten eingeteilt werden:

1. *Informelles Teilzeitstudium*: Studierende sind in Vollzeitstudiengängen eingeschrieben und können das Studium eigenständig an ihre zeitlichen Bedürfnisse anpassen. Hierbei müssen sie teilweise Beeinträchtigungen durch Fristen o. Ä. in Kauf nehmen.
2. *Entfristetes Teilzeitstudium*: Studierende sind in Vollzeitstudiengängen eingeschrieben, können dieses Studium allerdings durch Fristverlängerungen offiziell strecken.
3. *Individualisiertes Teilzeitstudium*: die Anforderungen eines Vollzeitstudiums (ECTS, Workload) bestehen bleiben, aber der Studienverlauf kann in Absprache mit den an der Hochschule Zuständigen individuell gestaltet werden.
4. *Formales Teilzeitstudium*: angeboten wird ein gesonderter Studiengang oder eine Variante des Vollzeitstudiengangs mit eigenen Prüfungsmodalitäten. Dabei wird die Regelstudienzeit bis hin zur Verdoppelung gestreckt.

Im November 2017 wurden laut dem Hochschulkompass 2.425 Studiengänge in Deutschland als Teilzeitstudiengänge angeboten, wobei etwa 60 Prozent hiervon mit dem Master abschließen. Die Mehrzahl stellt eine Variante des parallel angebotenen Vollzeitstudiums dar. Dies ist möglich, da fast alle Landeshochschulgesetze ihren Hochschulen erlauben, die Studiengänge ebenfalls in Teilzeit anzubieten (z. B. Freie und Hansestadt Hamburg 2014, § 36; Land Baden-Württemberg 2014, § 30). Dabei unterscheiden sich die Bundesländer darin, ob sie, wie Baden-Württemberg, auch ein individuelles Teilzeitstudium

ermöglichen oder, wie im Falle des Landes Hessen, ein formales Teilzeitstudium mit einem Umfang von 50 Prozent fordern (Land Hessen 2010, § 9).

Die fast flächendeckende Regelung des Teilzeitstudiums⁷ in den Hochschulgesetzen entspricht dem von den Studierenden angezeigten Bedarf an einem flexiblen Studium (Maschwitz und Brinkmann 2015, S. 58). So wenden 29 Prozent der Studierenden weniger als 25 Stunden in der Woche für ihr Studium auf und studieren damit de facto in Teilzeit (Middendorff et al. 2017, S. 58). Der 12. Studierendensurvey befragte Studierende danach, ob Hochschulen spezielle Studiengänge für Teilzeitstudierende entwickeln sollen. Dies bestätigten 21 Prozent der Universitäts- und 31 Prozent der Fachhochschulstudierenden. Betrachtet man die Fächergruppen, ist die Zustimmung in den Sozialwissenschaften (29 Prozent Universitäten, 38 Prozent FHs) besonders hoch, in den Naturwissenschaften (15 Prozent, Universität) und Ingenieurwissenschaften (18 Prozent, FH) besonders niedrig (Ramm et al. 2014, S. 450). Bargel und Bargel (2014, S. 220 ff.) gehen allerdings von einer gesicherten *Mindestnachfrage* von lediglich 6 Prozent aller Studierenden am formalen Teilzeitstudium aus, da viele Studierende trotz hoher Erwerbstätigkeit und weiterer Pflichten keine passenden, ausreichend flexiblen Angebote auffinden. Elf Prozent der im Studierendensurvey befragten Studierenden erwägen die Wahl eines formellen Teilzeitangebotes, wenn dieses bedarfsgerecht ausgelegt ist (*Standardnachfrage*). 16 Prozent möchten unter günstigen Rahmenbedingungen ein formelles Teilzeitangebot vielleicht nutzen, wenn es flexibel gestaltet ist (*Maximalnachfrage*).

Trotz der hohen Anzahl an angebotenen Teilzeitstudiengängen und der Prognosen studieren nur wenige Studierende offiziell in Teilzeit. Die Datenlage ist allerdings aufgrund der unterschiedlichen Erhebungsmethodiken und Definitionen des Teilzeitstudiums uneindeutig. Laut der 21. Sozialerhebung geben nur zwei Prozent der Studierenden an, in einem Teilzeitstudiengang eingeschrieben zu sein. An Fachhochschulen ist dieser Wert mit fünf Prozent etwas höher. Ein Prozent der Befragten sind in einem Vollzeitstudiengang mit Teilzeitoption eingeschrieben (Middendorff et al. 2017, S. 15). Bei der Interpretation der Daten ist zu berücksichtigen, dass Studierende von Fernhochschulen nicht an der Sozialerhebung teilnehmen, obwohl viele der zahlenmäßig besonders erfolgreichen Teilzeitstudiengänge an Fernhochschulen angeboten werden (Bargel und Bargel 2014, S. 56). Die H201-Daten des Statistischen Bundesamtes vom Wintersemester 2016/17 gehen von etwas höheren Einschreibezahlen aus (Statistisches Bundesamt 2017a). So studieren 7,1 Prozent aller eingeschriebenen Studierenden in Teilzeit; dies umfasst alle

⁷ Alle Bundesländer außer Rheinland-Pfalz erwähnen im Jahr 2017 das Teilzeitstudium in ihren Hochschulgesetzen.

Studiengänge „die nach Dauer und Unterrichtsbelastung eine studienbegleitende Berufstätigkeit zulassen“ (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2017, S. 134). Duale Studiengänge und strukturierte Promotionsprogramme sind nicht inbegriffen, Studierende von Weiterbildungs- sowie Fernstudiengängen und freie Promotionsstudierende zählen jedoch zu den Teilzeitstudierenden.

Insgesamt ist der Anteil an Teilzeitstudierenden an Fernhochschulen, im Masterbereich und in den Fächern der Wirtschaftswissenschaft besonders hoch (Bargel und Bargel 2014, 47 ff.). Somit bewegen sich die Einschreibungen in Teilzeitstudiengänge derzeit im Bereich der prognostizierten Mindestnachfrage. Die Prognosen weisen auf ein wichtiges Erfolgskriterium für Teilzeitstudiengänge hin: sie müssen die strukturellen Bedarfe der Studierenden tatsächlich erfüllen, da die Studierenden sonst auf Vollzeit- oder berufsbegleitende Studiengänge ausweichen und diese de facto in Teilzeit studieren (Maschwitz und Brinkmann 2015, 60 ff.).

Doch warum sind die *formalen Teilzeitstudiengänge* wenig attraktiv für Studierende mit zeitlichen Restriktionen? Zunächst haben Teilzeitstudierende *kein Anrecht auf BAföG*. Dies ist zwar für einen Anteil der Zielgruppe irrelevant, wenn die Studierenden einer (qualifizierten) Berufstätigkeit nachgehen. Verdienen die Studierenden in ihrer Erwerbstätigkeit allerdings nicht genügend oder sind Pflegeaufgaben, Beeinträchtigungen oder Engagement die Gründe für ihr Interesse an einem Teilzeitstudium, so ist das fehlende BAföG ein wichtiger Faktor bei der Studienentscheidung. Auch andere *finanzielle Regelungen* (Krankenversicherung, Steuerrecht, Rentenversicherung etc.) orientieren sich am Vollzeitstudierenden (Technische Universität Darmstadt 2017). Darüber hinaus beeinflussen besonders *strukturelle Gründe* die Attraktivität von Teilzeitstudiengängen. So ist die Beantragung oft recht aufwendig: Studierende müssen die Teilzeitoption in jedem Semester neu beantragen oder sich für einen längeren Zeitraum festlegen (Maschwitz und Brinkmann 2015, 65 f.; Steinhardt 2011a, 45 f.). Außerdem führt die Einschreibung in ein Teilzeitstudium oft nicht zu der erhofften Flexibilität – unter anderem deshalb, weil in vielen Bundesländern und Hochschulen nur Veranstaltungen im Umfang der Hälfte der üblichen ECTS (15 ECTS) belegt werden dürfen. Im Rahmen einer Institutionenstudie an der Universität Oldenburg und an der Hochschule Magdeburg-Stendal kristallisieren sich in diesem Kontext zwei Erfolgsfaktoren heraus. Erstens sollte die Anzahl der zu erwerbenden Kreditpunkte höher als 15 ECTS pro Semester liegen, da die meisten Studierenden ihre Studiendauer nicht verdoppeln möchten. Zweitens ist das Teilzeitstudium dann besonders interessant, wenn auch die Lehrveranstaltungszeiten flexibel sind, beispielsweise durch Blended-Learning oder durch mehrfach angebotene Veranstaltungen zu unterschiedlichen Zeiten (Buß et al. 2017a, S. 2 ff.). Letzteres ist jedoch nur in größeren Studiengängen

möglich. Teilzeitstudiengänge dürfen in mehreren Bundesländern nur in zulassungsfreien Studiengängen angeboten werden (z. B. Land Hessen 2010). Dies schränkt die Fächerauswahl ein und führt bei einer Änderung der Zulassungsbeschränkung zu Unklarheiten. Schließlich ist das formale Teilzeitstudium unter den Studierenden oft wenig bekannt, sodass potenzielle Interessierte ihre Möglichkeiten nicht kennen (Steinhardt 2011a, S. 45). Bargel und Bargel (2014, S. 160) fassen eine Befragung unter den Hochschulen in Baden-Württemberg zu *Erfolgsfaktoren für ein Teilzeitstudium* zusammen und nennen über die schon genannten Punkte hinaus eine gute Betreuung und Unterstützung der Studierenden, den Einbezug der Berufswelt und eine hohe Lehrqualität.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein flexibles formales oder individualisiertes Teilzeitstudium insbesondere berufstätigen Studierenden, aber auch Studierenden mit Sorgearbeiten und Beeinträchtigungen Zugang zur Hochschule verschaffen und zu einer guten Vereinbarkeit beitragen kann. Dabei ist einschränkend zu beachten, dass beim formalen Teilzeitstudium kein BAföG-Anspruch besteht.

4.4.3 Fernstudium

Beim Fernstudium handelt es sich um Studiengänge, in denen der überwiegende oder komplette Teil des Studiums zeit- und ortsunabhängig stattfindet. Die Studierenden lernen am Ort ihrer Wahl und kommen lediglich für kürzere Präsenzphasen oder Prüfungen an die (Fern-) Hochschulen oder ihre dezentral im Land verteilten Studienzentren. Das Fernstudium existiert schon seit mehr als 140 Jahren; 1875 wurde in Pretoria (Südafrika) die erste Fernuniversität gegründet (Zawacki-Richter 2013, 3 f.). Nach Garrison (1985, S. 236 ff.) existieren drei Generationen technologischer Innovation, die das Fernlernen bestimmen. Es handelt sich erstens um die *Korrespondenz-Generation* ab 1728, in der Printmedien versendet wurden, in der Regel allerdings noch unidirektional und ohne Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. Die zweite Entwicklung stellt die *Telekommunikations-Generation* dar, in der viele Fernuniversitäten gegründet wurden, so auch die Open University (1969) in Großbritannien und die Fernuniversität Hagen (1974). In dieser Zeit implementierten die Fernstudiengänge Kommunikationsmöglichkeiten per Telefon und Fax oder auch Videokonferenz. Das Fernstudium blieb allerdings unter Lehrenden außerhalb der Fernhochschulen relativ unbekannt (Bierfelder und Müller Philipps Sohn 1974, S. 172). Die dritte Generation entstand durch die neuen Möglichkeiten von *Computer und Internet*, in der auch der computergestützte Unterricht eingeführt wurde. Im weiteren Verlauf entwickelten sich die heute bekannten und weit verbreiteten Lern- und Campusmanagement-Systeme, welche neben der Informations-

bereitstellung in Form von Text, Video oder Podcasts auch stark auf Kommunikation und Kollaboration setzen. Im Rahmen des Web 2.0 und des mobilen Lernens entstanden immer mehr Instrumente zur gemeinsamen Erarbeitung von Inhalten, so zum Beispiel Wikis oder Blogs (Zawacki-Richter 2013, S. 5 f.). Der Diskurs unter den Studierenden und Lehrenden sowie die Betreuung sind besonders wichtig, da sie einen Schlüsselfaktor für den Studienerfolg im virtuellen Lernen bzw. im Fernstudium darstellen (Schulmeister 2006, S. 143 ff.), denn Fernstudiengänge weisen im Vergleich zu Präsenzstudiengängen besonders hohe Abbruchquoten auf (Brindley 2014, S. 289 ff.). Eine nähere Analyse des im Fernstudium verwendeten Blended- oder E-Learning findet sich in Kapitel 4.3.

Im Wintersemester 2016/17 waren 163.653 Studierende in Fernstudiengängen eingeschrieben, davon etwa 45 Prozent in den Wirtschaftswissenschaften (Statistisches Bundesamt 2017b). Einen großen Anteil an diesen Studierenden hat die staatliche Fernuniversität Hagen, an der 65.012 Studierende in Bachelor- oder Masterstudiengängen eingeschrieben sind (Fernuniversität Hagen 2017). Wie viele Fernstudiengänge in Deutschland angeboten werden, ist nicht ganz klar; die Angaben differieren je nach Informationsquelle. Im Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz wurden im November 2017 562 Fernstudiengänge gelistet, davon die Hälfte an privaten Hochschulen. Das Portal *fernstudiumcheck.de* hingegen bot zum gleichen Zeitpunkt 953 Studiengänge an, die zu einem Bachelor- oder Masterabschluss führen.

Fernstudiengängen ist der Lernort außerhalb der Hochschule gemein. Die Lerdauer hingegen differiert: so können Fernstudiengänge sowohl in Voll- als auch in Teilzeit angeboten werden. Häufig werden sie von Studierenden besucht, die berufsbegleitend studieren möchten. Fernstudiengänge weisen eine hohe Flexibilität auf und sind daher prinzipiell für erwerbstätige Studierende und Studierende mit Sorgeaufgaben gut geeignet. Der hohe Anteil des Selbststudiums von 75 bis 100 Prozent – im Vergleich zum Teilzeit-Präsenzstudium mit 50 bis 75 Prozent (Klump und Rybnikova 2010, S. 50) – stellt allerdings hohe Anforderung an die Selbstorganisation und Motivation der Studierenden.

4.4.4 Duales Studium

Ein duales Studium beinhaltet mindestens zwei Lernorte, in jedem Fall sind dies die Berufspraxis und die Hochschule. Dabei müssen laut der Definition des Wissenschaftsrates beide Bereiche in das Gesamtkonzept des Studiums integriert sein, was sich in *Koordinierungsgremien* sowie *Verträgen* zwischen der Hochschule, dem Ausbildungsträger bzw. dem Arbeitgeber sowie dem

Studierenden ausdrückt (Wissenschaftsrat 2013, 22 ff.). Der Wissenschaftsrat definiert duales Studium wie folgt:

„Dualität verlangt sowohl einen angemessenen Umfang der Praxisanteile als auch eine Verbindung und Abstimmung der Lernorte. Diese Verbindung muss strukturell mindestens durch eine organisatorische Koordinierung der Lernorte und inhaltlich mindestens durch eine Nähe von Studienfach und beruflicher Ausbildung/Tätigkeit gegeben sein. Eine nur zeitliche Ermöglichung eines Studiums für Auszubildende/ Berufstätige oder ein studienbegleitendes Praktikum bezeichnet der Wissenschaftsrat nicht als „dual“ (Wissenschaftsrat 2013, S. 22)“.

Damit sind nur integrierende Studiengänge als dual zu betrachten (Tabelle 12). Berufsbegleitende Studiengänge, die lediglich die Ausübung eines beliebigen Berufes neben dem Studium ermöglichen, sind keine dualen Studiengänge.

Tabelle 12 Typologie der dualen Studienformate laut Wissenschaftsrat (2013, S. 23). Eigene Darstellung.

| | <i>Bildungsabschnitt</i> | <i>Studienformat</i> |
|---------------------|--------------------------|---|
| Erst- ausbildung | Mit Berufsausbildung | Ausbildungsintegrierend (Bachelor) |
| | Mit Praxisanteilen | Praxisintegrierend (Bachelor): <i>gestalteter Ausbildungsanteil beim Praxispartner</i> |
| Weiter- bildung | Mit Berufstätigkeit | Berufsintegrierend (Bachelor/Master): <i>mit gestalteten Bezugsrahmen</i> |
| | Mit Praxisanteilen | Praxisintegrierend (Bachelor/Master) |

Duale Studiengänge entstanden in den 1970er-Jahren, als in Baden-Württemberg die ersten Berufsakademien gegründet wurden. In den 1980er-Jahren begannen die Fachhochschulen, gemeinsam mit Unternehmen duale Studiengänge zu implementieren (Becker 2006, S. 13 f.). Seitdem ist die Anzahl der dualen Studiengänge in Deutschland immer weiter gestiegen. Wurden 2004 noch 512 duale Studiengänge angeboten,⁸ waren es 2014 schon 1.505 mit 94.723 eingeschriebenen Studierenden. Diese Zahlen beziehen sich auf das Erststudium, sind allerdings nicht eindeutig (BIBB 2014, 10S. ff.). Denn im November 2017 wies der Hochschulkompass nur 1.148 duale berufsintegrierende oder ausbildungsintegrierende Studiengänge im Erststudium aus. Die Zahl der dualen Studierenden scheint nahezu konstant geblieben zu sein, da im Wintersemester 2017/18 rund 92.500 Studierende (3,3 Prozent) eingeschrieben waren. Duale Studiengänge werden insbesondere in den Wirtschaftswissenschaften und in

⁸ 2004 gab es noch keine Differenzierung nach Erststudium und Weiterbildung.

mathematisch- und naturwissenschaftlichen Fächern angeboten (Purz 2011, S. 89). Einen starken Anstieg gab es jedoch in den letzten Jahren auch in den Bereichen Sozialwesen, Gesundheit und Pflege (BIBB 2014, S. 9). In der Organisation von dualen Studiengängen sind besonders die abgestimmte Kompetenzentwicklung an beiden Lernorten und der hohe Betreuungsaufwand Herausforderungen für die Hochschulen (Purz 2011, S. 122 f.; Wochnik und Thiel de Gafenco o. J., S. 22 ff.).

Duale Studiengänge scheinen auf den ersten Blick eine hohe Flexibilität zu ermöglichen, da sie Zeiträume für eine berufliche Tätigkeit vorsehen und die Studienfinanzierung durch die Unternehmen in der Regel gesichert ist. Dies ist jedoch aufgrund der starken Strukturiertheit der Studienprogramme und der häufigen Nutzung der vorlesungsfreien Zeiten für die Ausbildung oder Praxisanteile nur eingeschränkt der Fall. Duale Bachelorstudiengänge (insbesondere alle Studiengänge der Dualen Hochschule Baden-Württemberg⁹) sind vergleichsweise häufig als Intensivstudiengänge mit besonders hohem Workload anerkannt, hier leisten die Studierenden 210 ECTS in sechs Semestern ab.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass viele Dualstudierende einem hohen Leistungs- und Zeitdruck unterliegen. Um diesen Druck zu bewältigen, benötigen sie ein hohes Maß an Konzentrationsfähigkeit, Zeitmanagement und Eigenverantwortlichkeit (Hesser und Langfeldt 2017, S. 38 f.). Duale Studiengänge bieten damit für Studierende, die neben dem Studium einen Beruf erlernen oder berufstätig sein möchten und gleichzeitig die finanzielle Sicherheit wertschätzen, grundsätzlich gute Bedingungen. Die notwendige Flexibilität für Studierende mit Sorgeaufgaben oder Behinderungen ist jedoch nicht garantiert und sollte im Einzelfall geprüft werden.

4.5 Hypothesen zu Studienstrukturen

Alle Studienstrukturen und Studienformate, welche die Bedarfe von unterschiedlichen Studierendengruppen befriedigen, sollten einen angemessenen *Grad an Flexibilität* beinhalten. Diese Flexibilität existiert dann, wenn die Studierenden eine möglichst freie Einteilung ihrer Zeit vornehmen können, also zwischen unterschiedlichen Lehrveranstaltungszeiten wählen und von zu Hause mit Blended-Learning studieren können. Dabei sollten ausreichend große Zeitfenster für das konzentrierte Selbststudium möglich sein. Entsprechend ist die Hypothese H1.1 zu überprüfen, die besagt, dass die in diesem Kapitel entwickelten

⁹ Informationen zu Intensivstudiengängen an der DHBW:
www.dhbw.de/informationen/studieninteressierte.html#Vorteile.

flexiblen Studienstrukturen mit geringeren Schwierigkeiten beim Besuch von Lehrveranstaltungen und Prüfungen sowie der Selbstlernzeit zusammenhängen.

H1.1: Diejenigen Studienstrukturen, welche mit dem Studierverhalten positiv zusammenhängen, sind eine geringe Anzahl an SWS, hohe Wahlmöglichkeiten, eine gleichmäßige Verteilung von Prüfungen, freie Zeiträume für das Selbststudium und Blended-Learning.

Die Hypothese H1.2 verbindet die Studienstrukturen mit Handlungstheorien und der Definition von Präferenzen (Kapitel 2.4) sowie zeitlichen Restriktionen (Kapitel 1). Dabei wird angenommen, dass Studierende mit mittleren und hohen zeitlichen Restriktionen über eine klare Präferenzordnung verfügen, die flexible Studienstrukturen unflexiblen Studienstrukturen vorzieht. Dies gilt, da Studierende mit familiären Pflichten, hoher Erwerbstätigkeit oder einer studieneinschränkenden Beeinträchtigung sich eher in einer Hochkostensituation bezüglich ihres Zeitbudgets befinden.

H1.2: Studierende mit zeitlichen Restriktionen präferieren Studienstrukturen und Studienformate, die ihnen zeitliche und örtliche Flexibilität ermöglichen.

Die Ergebnisse der Hypothesenprüfung werden in Kapitel 7.4 für H1.1 und in Kapitel 8.6 für H1.2 zusammengefasst.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



5 Studienverhaltens- und Ergebnisindikatoren struktureller Studierbarkeit

In den vorangehenden Kapiteln wurde gezeigt, dass die zeitlichen Restriktionen von Studierenden deren Studierverhalten beeinflussen. Dieses Kapitel verbindet nun diese Ergebnisse und die Beschreibungen der Studienstrukturen aus Kapitel 4 mit der Forschung zu Studierverhalten und Studienerfolg. Es werden konkrete Indikatoren zur Messung des Studierverhaltens und der Ergebnisse struktureller Studierbarkeit hergeleitet sowie Hypothesen zu dem Modell struktureller Studierbarkeit (siehe Abbildung 3) – also den Zusammenhängen zwischen zeitlichen Restriktionen, Studienstrukturen und Studierverhalten bzw. Studienerfolg – aufgestellt. Die angenommenen Zusammenhänge sind in Abbildung 6 zusammengefasst.

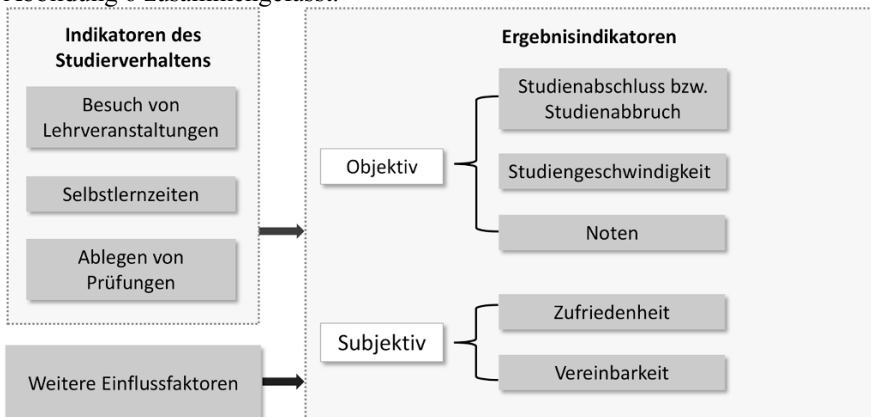


Abbildung 6 Überblick über den Inhalt von Kapitel 5.

Im folgenden Unterkapitel werden die Indikatoren für das Studierverhalten näher analysiert. Im Anschluss daran stehen im Unterkapitel 5.2 die Ergebnisindikatoren Studienabbruch, Studienzzeit und Studienzufriedenheit im Mittelpunkt.

5.1 Indikatoren des Studierverhaltens

Es stellt sich zunächst die Frage, wie das *Studierverhalten* gemessen werden kann. Entsprechende Studierverhaltensindikatoren, welche das Lernen in Lehrveranstaltungen und zu Hause im Selbststudium vorsehen, können sich an der

Einteilung der Arbeitsbelastung von Studierenden orientieren (KMK 2010, S. 2). Ob und in welchem Umfang Studierende *Lehrveranstaltungen besuchen*, ist daher der erste Indikator für das Studierverhalten. Wiederholungs- und Anwendungsprozesse oder auch die eigenständige Erarbeitung von Inhalten finden in der *Selbstlernzeit* statt, weshalb diese als zweiter Indikator genutzt wird. Neben der zeitlichen Investition der Studierenden in das Studium kann der Studienfortschritt durch das *Ablegen von Modulprüfungen* sichtbar gemacht werden. Die Prüfungen sind gleichzeitig eine Messung des Kompetenzzuwachses bzw. Lernerfolgs. Dieser Aspekt ist daher ein dritter Indikator für das Studierverhalten.

5.1.1 Besuch von Lehrveranstaltungen

Im Kontext von Präsenzstudiengängen findet die Vermittlung kognitiver, methodischer und sozialer Kompetenzen primär in *Lehrveranstaltungen* statt. Die Studienstruktur beeinflusst den *Besuch von Lehrveranstaltungen*, weil die Lage und der Umfang von Präsenzzeiten im Zusammenspiel mit zeitlichen Restriktionen von Studierenden auf die Anwesenheit einwirken (van den Berg und Hofman 2005, S. 427). Die Teilnahme wird dann eingeschränkt, wenn Studierende aufgrund ihrer außerhochschulischen Verpflichtungen nicht teilnehmen können oder sich die Veranstaltungen überschneiden. Die Studienstruktur sowie zeitliche Restriktionen können auch die subjektive Studienbelastung der Studierenden beeinflussen und möglicherweise die Probleme beim Besuch von Lehrveranstaltungen moderieren (Groß und Boger 2011, S. 162).

Doch warum ist der Besuch von Lehrveranstaltungen ein wichtiger Indikator, um das Studierverhalten zu messen? Seltene Anwesenheit bei Lehrveranstaltungen kann – wenn die Kompetenzen nur schwer anders erworben werden können oder die Motivation der Studierenden leidet – den Lernfortschritt reduzieren. Mehrere Studien finden einen schwachen positiven Effekt von regelmäßiger Teilnahme auf die erreichten Noten (Arulampalam et al. 2012, S. 370; Cohn und Johnson 2006, 225 ff.; Devadoss und Foltz 1996, 504 ff.; Dobkin et al. 2010, 570 ff.). Diese Ergebnisse könnten den Effekt der Veranstaltungsteilnahme jedoch überschätzen. Denn die Leistungsfähigkeit von Studierenden hängt mit der Anwesenheit zusammen (Dobkin et al. 2010, S. 572), und motivierte und interessierte Studierende nehmen häufiger an Präsenzveranstaltungen teil (Andrietti und Velasco 2015, S. 250; Devadoss und Foltz 1996, S. 504). Zahlreiche weitere Faktoren beeinflussen die Veranstaltungsteilnahme, so die zeitliche Lage der Veranstaltung und die Wahrnehmung der Kompetenz der Lehrenden (Arulampalam et al. 2012, S. 369).

Auch wenn der Zusammenhang zwischen Veranstaltungsteilnahme und Noten gering ist, ist die Möglichkeit der Veranstaltungsteilnahme von großer Wichtigkeit für Studierende. Denn je nach Studienfach und zu erwerbenden Kompetenzen ist die Lehrveranstaltung ein wichtiger Lernort. Wie wichtig die Lehrveranstaltung für den Kompetenzerwerb ist, hängt von zwei Faktoren ab. Erstens spielt die Anwesenheit in Fächern, in denen entweder das Wissen unzulänglich in Büchern, Artikeln oder anderen Informationsquellen aufbereitet ist oder in denen zur Kompetenzentwicklung der Diskurs in der Gruppe oder die Anwendung oder das Erleben nur in Präsenz möglich ist (z. B. Labore, Exkursionen), eine wichtige Rolle für den Lernfortschritt. Möglicherweise zeigen die Studien von Dobkin et al. (2010) und Andrietti und Velasco (2015) nur deshalb einen geringen Zusammenhang zwischen Anwesenheit und Noten, weil sie in Statistik- bzw. BWL-Veranstaltungen durchgeführt wurden, in denen sehr gute Fach- und Lehrbücher für das Selbststudium existieren. Zweitens ist für die Studierenden je nach Lernstrategie (Wild und Wild 2012, S. 12 ff.) die Lehrveranstaltung unterschiedlich wichtig für den Kompetenzerwerb. Lehrveranstaltungen haben schließlich im Kontext der Motivation auch das Ziel, die Studierenden zu regelmäßigem Lernen anzuhalten und die Reflexion der Studierenden über die Relevanz des Lerngegenstandes zu fördern. Wie stark die Studierenden auf eine entsprechende Unterstützung durch Lehrende angewiesen sind, hängt auch von ihren Vorerfahrungen ab. Denn ältere und berufstätige Studierende erkennen den Nutzen des Lerngegenstandes stärker selbst und können sich besser motivieren, da sie sich oft zielgerichteter für ein Studium entscheiden (Donaldson und Graham 1999, S. 28 ff.). Diese Fähigkeit kommt den berufstätigen Studierenden insbesondere in solchen Fächern zugute, die sich gut für eigenständiges Erarbeiten der Lerninhalte eignen, da sie in solchen Fächern verpassten Lernstoff besser nachholen können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Anwesenheit bei Lehrveranstaltungen für das Lernen oft von großer Relevanz ist. Wie wichtig die Lehrveranstaltungen für die Studierenden sind, hängt allerdings von ihren Lernstrategien, ihren Vorerfahrungen und dem Lerngegenstand selbst ab. Daher ist eine Abwesenheit nicht generell nachteilig. Vielmehr haben diejenigen Studierenden Nachteile, die aufgrund von unpassenden Studienstrukturen oder zeitlichen Restriktionen unfreiwillig nicht an Veranstaltungen teilnehmen.

5.1.2 Aufbringen von Selbstlernzeit

Es gibt drei Arten des Selbststudiums: begleitetes, individuelles und freies Selbststudium. Das begleitete Selbststudium orientiert sich an Aufgaben, die für ein Modul zu erfüllen sind, und kann entweder alleine oder in Begleitung durch

Lehrende und andere Studierende geschehen. Beim individuellen Selbststudium üben Studierende, bereiten Veranstaltungen vor und nach und lernen für Prüfungen. Das freie Selbststudium ist unabhängig von der konkreten Lehrveranstaltung (Landwehr und Müller 2008, S. 21).

Die *Selbstlernzeit* ist für den Studienerfolg relevant, da eine längere Selbstlernzeit positiv mit besseren Noten zusammenhängt (Andrietti und Velasco 2015, S. 252). Die ZeitLAST-Studien zeigen, dass der größte Teil der Selbstlernzeit fokussiert auf die Prüfungsvorbereitung genutzt wird (Metzger 2011, S. 241). Die Intensität und der Umfang des Selbststudiums hängen, der Theorie der Selbstbestimmung nach Deci und Ryan entsprechend, von einer hohen intrinsischen Motivation und einer guten Selbstorganisation ab (Ryan und Deci 2000, S. 68). Die Literatur zur Vereinbarkeit von Studium, Familie und Beruf zeigt darüber hinaus, dass hohe außerhochschulische Belastungen die Selbstlernzeit reduzieren (Beerkens et al. 2011, S. 680; Dippelhofer-Stiem 2012, S. 420; Oosterbeek und van den Broek 2009, S. 176).

Neben zeitlichen Restriktionen und weiteren individuellen Faktoren beeinflusst auch die Studienstruktur die Selbstlernzeit. Schulmeister und Metzger (2011, S. 119) zeigen, dass eine Vielzahl von Einzelveranstaltungen und eine damit einhergehende hohe Anzahl von SWS und Prüfungen dazu führen, dass den Studierenden pro Veranstaltung bzw. Thema weniger potenzielle Selbstlernzeit zur Verfügung steht. Andererseits ist der Stundenplan durch die zweistündigen Lehrveranstaltungen mit vielen kurzen Zeitlücken zerrissen. Studierende müssen sich mehrfach am Tag auf neue Themen einstellen und haben wenige Zeitfenster, in denen sie längere Zeit ein Thema im Selbststudium bearbeiten können (Schulmeister und Metzger 2011, S. 103 ff.) Längere freie Zeiten und eine geringere Anzahl an SWS und Prüfungen können diesen strukturellen Defiziten begegnen und mehr Freiräume für das Selbststudium schaffen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass unter anderem zeitliche Restriktionen den Umfang des Selbststudiums beeinflussen. Je nach Studienstruktur können die Studierenden ihre zeitlichen Ressourcen für das Selbststudium einsetzen. Da die optimale Dauer des Selbststudiums ist sehr individuell ist und stark von den Vorkenntnissen und der Motivation der Studierenden abhängt, wird im Modell struktureller Studierbarkeit nicht der Umfang in Stunden gemessen. Vielmehr stehen die individuell bewerteten Probleme beim Aufbringen der Selbststudienzeit im Mittelpunkt der Analysen.

5.1.3 Ablegen von Prüfungen

Die Überprüfung der Lernzielerreichung wird durch studienbegleitende Modulprüfungen durchgeführt. *Prüfungen* sind daher dazu geeignet, den

Lernfortschritt und die Studienschwierigkeiten von Studierenden zu beobachten. Infolge einer geringen Selbstlernzeit oder Anwesenheit bei Veranstaltungen kann sich das *Ablegen von Prüfungen* reduzieren. Bisher liegen allerdings keine Studien dazu vor, welche Faktoren den Antritt einer Prüfung beeinflussen. Da das Ablegen von Prüfungen stark mit der Studiengeschwindigkeit zusammenhängt, kann dieser Indikator hilfsweise für die Hypothesenentwicklung genutzt werden. Die Dauer des Studiums hängt dabei unter anderem mit zeitlichen Restriktionen durch Erwerbstätigkeit und Sorgeaufgaben und der Studienstruktur zusammen. Doch auch zahlreiche andere Faktoren, wie die Motivation, zusätzliches Engagement oder Praktika und die Studienfinanzierung, beeinflussen die Studiendauer (zu entsprechender Literatur siehe Kapitel 5.2.2.). Ob Studierende Prüfungen so ablegen wie im Studienverlaufsplan vorgesehen, hängt also von vielen Faktoren ab. Das Ablegen einer geringeren Anzahl von Prüfungen als von der Hochschule vorgesehen kann von den Studierenden so vorgesehen sein. Als Indikator für das Studierverhalten kommt daher die Einschätzung zur Anwendung, ob Studierende subjektiv Probleme beim Ablegen von Prüfungen zum geplanten Zeitpunkt haben.

5.1.4 Hypothesen zum Studierverhalten

Zusammenfassend und unter Berücksichtigung der Forschungsergebnisse aus Kapitel 1 lässt sich sagen, dass Studierende mit zeitlichen Restriktionen Schwierigkeiten damit haben, trotz ihrer Verpflichtungen regelmäßig bei Lehrveranstaltungen anwesend zu sein und genügend Selbstlernzeit aufzubringen. Ab welchem Umfang der zeitlichen Restriktion diese Vereinbarkeitsprobleme virulent werden, ist nicht eindeutig belegt und zu prüfen.

H2: Zeitliche Restriktionen hängen negativ mit der Teilnahme an Lehrveranstaltungen, dem Aufbringen von Selbstlernzeit und der Prüfungsteilnahme zusammen.

Es gibt Hinweise darauf, dass Studienstrukturen, die zu den Bedarfen der Studierenden mit zeitlichen Restriktionen passen, die Vereinbarkeit von Studium und Verpflichtungen außerhalb des Studiums sowie das Studierverhalten verbessern können. Da die zeitlichen Restriktionen sehr heterogen sind, sollten die Studienstrukturen flexibel und damit für unterschiedliche Bedarfe ausgestaltet sein (siehe Kapitel 4). Bisher wurde der Zusammenhang zwischen Studienstrukturen und Studierverhalten als direkter Effekt untersucht. Das Modell struktureller Studierbarkeit nimmt hingegen einen Interaktionseffekt der Studienstruktur an. Es ist zu erwarten, dass in flexiblen Studienstrukturen die

negativen Auswirkungen von zeitlichen Restriktionen geringer sind als in unflexiblen Strukturen.

H3: Studienstrukturen mit hoher Flexibilität reduzieren den Zusammenhang zwischen zeitlichen Restriktionen und Problemen beim Besuch von Lehrveranstaltungen und Prüfungen sowie dem Aufbringen von Selbstlernzeit.

5.2 Ergebnisindikatoren

Die Indikatoren für die Ergebnisse struktureller Studierbarkeit werden im Folgenden aus Studienerfolgskriterien hergeleitet. Die Europäische Kommission analysiert Studienerfolg und Studienabbruch sowie Unterschiede zwischen den Ländern und definiert Studienerfolg wie folgt:

“Study success comprises all major achievements of students in the higher education system, including dropout/retention, completion of a degree and time-to-degree” (European Commission 2015, S. 24).

Der Studienabschluss und eine geringe Anzahl an Studienabbrecherinnen und Abbrechern sind auch in Deutschland die am häufigsten genannten Studienerfolgskriterien (Berthold et al. 2015, S. 16; Statistisches Bundesamt 2014). Die Studienerfolgskriterien lassen sich in zwei Kategorien einteilen. Einerseits werden aus statistischen Studierendendaten *objektive* Indikatoren wie die Studienzeit, die Abschlussnote oder die Abbruchquote gewonnen. Dies sind auch die von der Europäischen Kommission genutzten Kennzahlen (siehe das obige Zitat). Andererseits werden Studierende *subjektiv* nach ihrer Zufriedenheit oder der Vereinbarkeit zwischen Studium und anderen Verpflichtungen gefragt (Berthold et al. 2015, S. 16). In diesem Kapitel werden nur diejenigen Kriterien näher analysiert und als Ergebnisindikatoren genutzt, welche empirisch belegt durch die Studienstruktur beeinflusst werden. Die Auswahl wird im Folgenden begründet.

Die Studienbedingungen inklusive der Studienstruktur wirken neben individuellen Faktoren wie beispielsweise Berufstätigkeit und Sorgearbeiten auf den Studienabbruch ein (Heublein et al. 2010, S. 14). Daher ist der *Studienabbruch* ein Ergebnisindikator für strukturelle Studierbarkeit. Darüber hinaus weisen die Literatur und die Hochschulpolitik die Studiendauer (Jirijahn 2007, S. 287) oder den Studienfortschritt (Sedlacek 2004, S. 204; van den Berg und Hofman 2005, S. 427) als Erfolgskriterium aus. Der Einfluss von Studienstrukturen auf die Studiendauer wird von van den Berg und Hofman (2005) nachgewiesen. Auch zeitliche Restriktionen wie Erwerbstätigkeit verlängern insgesamt die

Studiendauer (Brandstätter und Farthofer 2003, S. 140; Jirijahn 2007, S. 306; Sprietsma 2015, S. 12). Aus diesem Gründen geht die *Studienzeit* als Ergebnisindikator in die weiteren Analysen ein. Die Studienzeit und der Studienabbruch sind objektive Erfolgskriterien. Als subjektiver Ergebnisindikator struktureller Studierbarkeit eignet sich die *Studienzufriedenheit*, welche eng mit den Studienbedingungen und der Lebenssituation von Studierenden verknüpft ist (Blüthmann 2012, S. 292).

Zwei weitere Erfolgsfaktoren kommen nicht in Frage, da sie keinen eindeutigen Zusammenhang mit der strukturellen Studierbarkeit aufweisen. Neben dem Erwerb eines Hochschulabschlusses definieren einige Autoren auch die *Noten* des Studiums als Erfolgskriterium (Jirijahn 2007, S. 287). Da die Abschlussnoten jedoch statt auf Studienstrukturen primär auf individuelle Faktoren wie etwa die Abiturnote oder auf Fächerunterschiede zurückzuführen sind, geht dieser Indikator nicht in die Analysen dieser Arbeit ein (Müller-Bendict und Tsarouha 2011, S. 401; Sprietsma 2015, S. 11; Wissenschaftsrat 2012, S. 45 ff.). Die *Vereinbarkeit* von Studium, Erwerbstätigkeit und Familie liegt als Ergebnisindikator struktureller Studierbarkeit nahe, da sie das Zusammenpassen des Studiums mit den Anforderungen von Studierenden mit zeitlichen Restriktionen fokussiert. Da relevante Aspekte der Vereinbarkeitseinschätzung jedoch schon in den Studierverhaltensindikatoren (Schwierigkeiten beim Besuch von Lehrveranstaltungen, Aufbringen von Selbstlernzeit) enthalten sind, würden ähnliche Variablen doppelt in die Analysen eingehen. Dies würde bei der empirischen Analyse Modellverstöße erzeugen, sodass die Vereinbarkeit nicht als Ergebnisindikator genutzt werden kann.

Was die Literatur zu den Ergebnisindikatoren betrifft, ist zu beachten, dass die bisherige Forschung überwiegend den direkten Zusammenhang zwischen Einflussfaktoren wie Erwerbstätigkeit, Elternschaft, Studienbedingungen oder Motivation auf den Studienerfolg fokussiert. Das Konzept der strukturellen Studierbarkeit geht hingegen davon aus, dass der *Studienerfolg über das Studierverhalten moderiert* wird. Dennoch wird auch Literatur zitiert, in der ein direkter Zusammenhang angenommen wird.

5.2.1 Studienabbruch

Der Studienabbruch ist im Vergleich mit den anderen Ergebnisindikatoren am besten erforscht. Dabei gibt es differierende Definitionen eines Studienabbruchs. In den USA wird darunter das Verlassen einer Institution verstanden (Schröder-Gronostay und Daniel 1999, S. 213), in Deutschland hingegen das Verlassen des gesamten Hochschulsystems ohne Hochschulabschluss (Hörner 1999, S. 6). Der Schwund hingegen bezeichnet analog der US-amerikanischen Definition das

Verlassen der Hochschule ohne Abschluss und bezieht sich auf Hochschul- und Fachwechsler sowie Studienunterbrecher (Lewin 1999, S. 17).

Theorien für den Studienabbruch suchen unterschiedliche Zugänge und können in „soziologische, organisationstheoretische, psychologische oder ökonomische Erklärungsmodelle“ untergliedert werden (Schröder-Gronostay 1999, S. 218). Die ökonomischen Erklärungsperspektiven beschäftigen sich insbesondere mit der Studienfinanzierung, die psychologischen Perspektiven mit der Selbstwahrnehmung der akademischen Fähigkeiten, Arbeitshaltungen sowie der Wertigkeit des Hochschulabschlusses für die Studierenden (z. B. Gold 1988, S. 63).

Die soziologischen Abbruchtheorien sind Grundlage zahlreicher Abbruchforschungen aus den USA und stammen unter anderem von Tinto (1993) und Spady (1970). Tinto entwickelte eine der am häufigsten zitierten Abbruchtheorien. Sie besagt, dass eine hohe soziale und akademische Integration zu einer starken Identifikation mit der Hochschule führt. Diese drückt sich darin aus, dass die oder der Studierende das Studium mit einem Abschluss beendet und sich loyal gegenüber der Hochschule verhält (Tinto 1975, S. 95). Tinto berücksichtigt auch individuelle Aspekte wie den finanziellen und sozialen Hintergrund sowie Bildungserfahrungen. Darüber hinaus geht er davon aus, dass es sich bei der Entscheidung für oder gegen einen Studienabbruch um eine Abwägung zwischen mehreren Alternativen (Verbleib, andere Tätigkeit, anderes College) handele. Dabei berücksichtigen die Individuen laut Tinto bei der Entscheidung für oder gegen ein Verlassen der Institution auch die Zeit, die Energie und die Ressourcen, die sie in das Studium investieren.

Für deutsche Hochschulen sind die Unterschiede zum US-amerikanischen Hochschulsystem zu bedenken. Die Loyalität zur Hochschule wird in den USA stark durch Traditionen und das Image einer (Elite-)Universität sowie durch das Leben auf dem Campus beeinflusst. Die Studiensituation in Deutschland zeichnet sich hingegen durch das Wohnen außerhalb des Campus und die geringere Rolle von außercurricularen Aktivitäten aus (Beekhoven et al. 2002, S. 595; Gilardi und Guglielmetti 2011, S. 36). Darüber hinaus geht Tinto von traditionellen Vollzeitstudierenden aus, deren soziale Integration sich beispielsweise in der intensiven Teilnahme an (studentischen) Organisationen und Aktivitäten ausdrückt. Dies können Studierende mit starken zeitlichen Restriktionen nicht leisten. Mehrere Artikel untersuchen daher, ob für diese Studierende andere Erklärungsmuster für den Studienabbruch heranzuziehen sind.

Bean und Metzner (1985) haben in diesem Kontext ein Studienabbruchmodell für nicht-traditionelle Studierende entworfen. Das Modell geht von geringeren Präsenzzeiten auf dem Campus aus, da ältere und berufstätige Studierende außerhalb der Hochschule leben. Daher spielt die soziale Integration

bei Bean und Metzner eine geringere Rolle; die Haupteffekte sehen die Autoren in den Lebensumständen (z. B. Alter, Gender, Lebenssituation und finanzieller Hintergrund), der akademischen Leistung und deren Wahrnehmung durch die Studierenden. Das Studierverhalten und die Anwesenheit bei Lehrveranstaltungen beeinflusst Noten und Zufriedenheit sowie indirekt den Studienabbruch. Dem Akt des Studienabbruchs geht in diesem Modell der Wunsch voraus, die Hochschule zu verlassen. Die Autoren prüfen ihr Modell empirisch und weisen die Note im Studium, den Abbruchwunsch, den Teilzeitstatus, die Anwesenheit bei Lehrveranstaltungen und die Leistung in der Highschool als direkte Haupteffekte aus (Metzner und Bean 1987, S. 31). Wie von den Autoren antizipiert, spielt die soziale Integration keine signifikante Rolle für den Studienabbruch. Die Übertragbarkeit auf die Situation in Deutschland ist jedoch aufgrund der Unterschiede im Hochschulsystem und der Erhebung an nur einer einzigen Universität mit Vorsicht zu interpretieren. So zeigen neuere Ergebnisse aus Italien, dass eine schlechte soziale Integration insbesondere für berufstätige Studierende das Studienabbruchrisiko erhöht (Gilardi und Guglielmetti 2011, S. 44).

Für den deutschen Kontext ist Studienabbruchkonzept von Heublein et al. (2010) relevant, welches zeitliche Restriktionen und den Abbruchzeitpunkt berücksichtigt (siehe Abbildung 7). Die Beschriftungen in der Abbildung wurden zur besseren Lesbarkeit leicht gekürzt und der Aspekt des Abbruchzeitpunktes neu in die Grafik aufgenommen. Das Konzept passt die aus den Forschungen in den USA bekannten Aspekte dem deutschen Hochschulsystem an. Es geht davon aus, dass auch die Situation vor dem Studium eine Rolle beim Studienabbruch spielt, so die Erwartungen an das Studium und die Studienvoraussetzungen. Während des Studiums beeinflussen die Leistungsfähigkeit und Motivation, die Integration sowie die Studienbedingungen und Studienstrukturen die Bewertung des Studiums. In der konkreten Entscheidungssituation wägen die Studierenden die finanziellen Ressourcen, die Übereinstimmung mit den Lebensbedingungen und die Alternativen zum Studium ab. Beratung durch die Hochschule oder Personen und Institutionen außerhalb der Hochschule kann den Entscheidungsprozess begleiten.

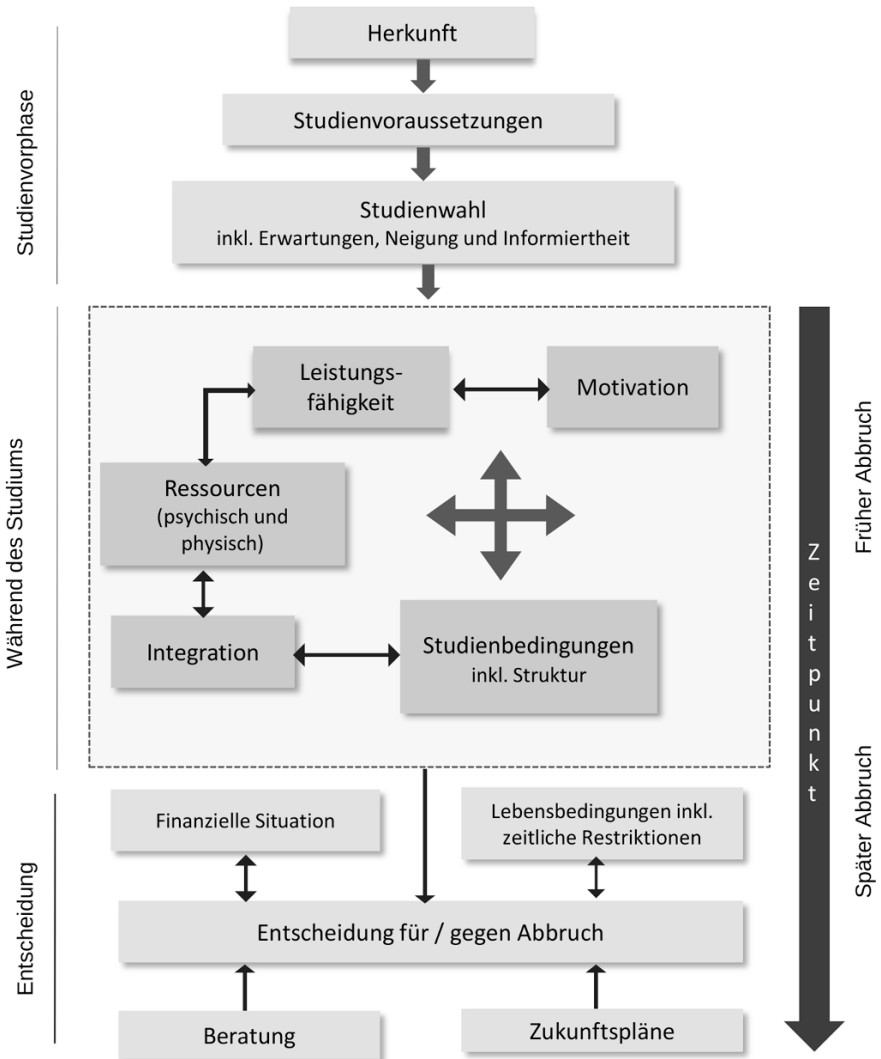


Abbildung 7 Studienabbruch: Gründe, Entscheidungsprozess und Abbruchzeitpunkt. Adaptiert nach Heublein et al. 2010, S. 14 und S. 50 ff.

Doch warum ist der Studienabbruch als Ergebnisindikator für die strukturelle Studierbarkeit interessant? Mehrere Forschungsergebnisse weisen auf die Rolle der Studienbedingungen bei der Entscheidung für oder gegen das Fortführen des

Studiums hin. Die *Studienstruktur* ist dabei in der Regel ein Aspekt der *Studienbedingungen*. Pohlenz und Tinsner (2004, S. 110) zeigen, dass schlechte Studienbedingungen von den Studierenden als Hauptabbruchgrund genannt werden. Die Studienbedingungen sind hier die Abstimmung des Lehrangebots untereinander, Rahmenbedingungen wie Öffnungszeiten der Bibliothek und die Qualität von Lehrveranstaltungen. Georg weist als wichtige Studienbedingung die Lehrqualität aus, welche den Studienabbruch beeinflusst (Georg 2008, S. 200). Beide Forschungsarbeiten sehen jedoch den Einfluss der Studienbedingungen auf den Studienabbruch als eher gering an. Demgegenüber weisen andere Arbeiten den Studienbedingungen ein größeres Gewicht zu. Blüthmann et al. sehen die Studienbedingungen und die darin enthaltene Studienstruktur (u. a. Wahlmöglichkeiten, Verschulung des Studiums) als zweitgrößten Einflussfaktor auf die Abbruchneigung (Blüthmann et al. 2008, S. 423; Blüthmann et al. 2011, S. 113). Auch Ergebnisse der bundesweiten Exmatrikuliertenbefragung des DZHW (ehemals HIS) unterstützen dies. Heublein et al. (2010, S. 19) zeigen, dass die Studienbedingungen bei fast allen Studienabbrüchen eine Rolle spielen (Abbildung 8). Ausschlaggebend sind die schlechten Studienbedingungen aber für 12 Prozent der Abbrechenden. Neben den unterschiedlichen Datengrundlagen und Auswertungsmethoden kann die Unterscheidung in allgemeine und ausschlaggebende Gründe einen Ansatzpunkt für die tatsächliche Bedeutung der Studienstrukturen oder Studienbedingungen bieten. So lösen schlechte Studienbedingungen überwiegend im Zusammenspiel mit anderen Faktoren Studienabbrüche aus. Interessant ist, dass die Studienbedingungen im Jahr 2008 um vier Prozentpunkte häufiger als ausschlaggebender Abbruchgrund genannt wurden als acht Jahre zuvor (Heublein et al. 2010, S. 19 f.). Dieser Befund könnte darauf hindeuten, dass in den gestuften und vergleichsweise stark strukturierten Bachelor- und Masterstudiengängen die Studienbedingungen kritischer oder unpassender eingeschätzt werden.

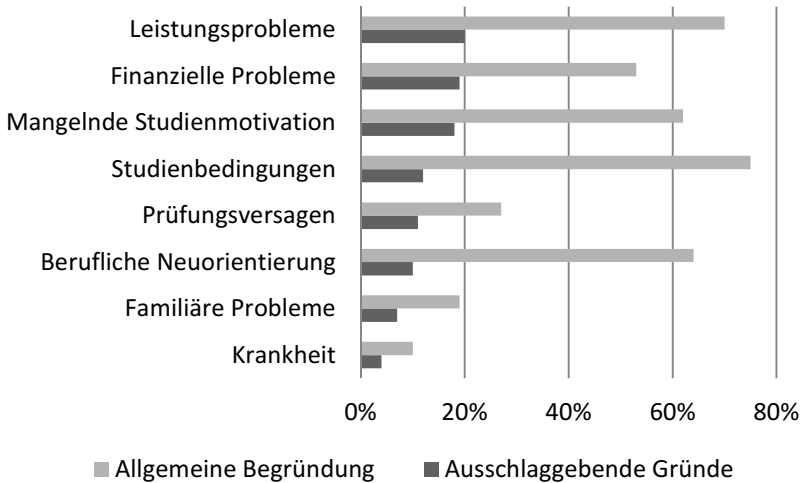


Abbildung 8 Allgemeine und ausschlaggebende Studienabbruchgründe für den Jahrgang 2008. Allgemeine Gründe: Mehrfachantwort möglich. Eigene Darstellung mit Daten aus Heublein et al., 2010, S. 19 f.

Neben diesen institutionellen und studienstrukturellen *Faktoren* beeinflussen vor allem *individuelle Aspekte* den Studienabbruch. Betrachtet man zunächst die Studierenden mit zeitlichen Restriktionen, so sind finanzielle oder familiäre Gründe und die Vereinbarkeit von Studium und außerhochschulischen Verpflichtungen bei diesen Gruppen ein häufiger Abbruchgrund (Brandstätter und Farthofer 2003, S. 141; Heublein et al. 2010, S. 24 ff., 41 ff.; Lewin 1999, S. 21). Die zeitlichen Restriktionen können in Interaktion mit der Studienstruktur daher den Studienabbruch verstärken. Gelingt die Vereinbarkeit, sind Studierende nach Meulemann (1991, S. 232) „gut vor Studienabbruch geschützt“.

Einig sind sich die Autoren, dass eine hohe *Studienmotivation* die Abbruchwahrscheinlichkeit reduziert. Blüthmann et al. (2011, S. 113) sehen im fehlenden Fachinteresse den Hauptgrund für eine selbsteingeschätzte Studienabbruchneigung. Pohlentz und Tinsner (2004, S. 78) analysieren Exmatrikulierte der Universität Potsdam. Die Autoren weisen unerfüllte Erwartungen in Bezug auf das Fach und die Studienbedingungen als einen von vier Faktorenbündeln für den Studienabbruch aus. Die *Studienvoraussetzungen* in Form von Noten und die *fachlichen Schwierigkeiten* bzw. die Schwierigkeiten beim Lernen beeinflussen das Abbruchrisiko ebenfalls (Blüthmann et al. 2011, 113 f.; Heublein et al. 2010, S. 19; Pohlentz und Tinsner 2004, S. 79; Sedlacek

2004, S. 205). Eine gute *Integration* in die Hochschule reduziert das Risiko eines Studienabbruchs (Gilardi und Guglielmetti 2011, S. 42; Heublein et al. 2010, S. 117; Tinto 1975, S. 103). Nach Meeuwisse et al. (2010, S. 536) beinhaltet die Integration jeweils eine formale Interaktion in Lernsituationen (Lerngruppen, Lernen und Beratung durch Lehrende) sowie eine informelle Interaktion (persönliche Kontakte, Freundschaften) mit Kommilitonen (sozial) und Lehrenden (akademisch) (siehe auch Severiens et al. 2006).

Die Studienabbruchgründe können ebenfalls anhand des *Zeitpunktes des Studienabbruchs* untersucht werden. Heublein et al. (2010, S. 47) zeigen zunächst, dass sich der durchschnittliche Zeitpunkt von 7,6 Semester im Jahr 2000 auf 6,3 Semester in 2008 reduziert hat. Dieser Effekt sei allein auf die Einführung von Bachelorstudiengängen zurückzuführen, bei denen der Durchschnitt des Abbruchzeitpunktes bei 2,9 Semestern liegt. Nach Schindler (1999, S. 164) kommt es zu einem „frühen“ Abbruch in den ersten beiden Fachsemestern. Die Abgrenzung zwischen „frühen“ und „späten“ Abbrechern ist jedoch schwierig. Tendenziell geben *frühe Abbrecher* als Gründe schlechte Studienbedingungen, der Wunsch nach einer Neuorientierung, Leistungsprobleme und fehlende Motivation an (Gold 1988, S. 118; Heublein et al. 2010, S. 52). Frühe Abbrecher sind zwar fleißig und leistungswillig, aber auch emotional unsicherer und weniger durchsetzungsfähig als Studierende, die an der Hochschule verbleiben. Schindler zeigt am Beispiel der Universität Regensburg, dass die frühen Abbrecher eine weniger bewusste und informierte Studienwahl getroffen haben und etwas schlechter sozial integriert sind (Schindler 1999, S. 165). Der seltenere und auch qualitativ schlechtere Kontakt zu Kommilitonen erschwert die Lösung von fachlichen und organisatorischen Studienschwierigkeiten, die häufig im Austausch mit anderen Studierenden gefunden werden. *Späte Abbrecher* geben als Gründe eher finanzielle oder familiäre Gründe sowie Prüfungsversagen an (Heublein et al. 2010, S. 52). Sie lassen sich verallgemeinernd als psychisch stabil (Gold 1988, S. 117) und gleichzeitig weniger leistungsfähig beschreiben (Schindler 1999, S. 165). Späte Abbrecher können Leistungsschwierigkeiten aushalten; wenn der Prüfungserfolg sich nicht einstellt, kommt es jedoch zur freiwilligen oder erzwungenen Exmatrikulation.

Methodisch existieren einige Herausforderungen bei der *Erfassung von Studienabbrüchen*. Um das Ereignis des Studienabbruchs selbst beobachten zu können, werden Längsschnittstudien während des Studiums und nach dem Studium durchgeführt. Eine Alternative hierzu bilden retrospektive Befragungen oder die Analyse der Studienabbruchneigung. Der zweite Ansatz kann insbesondere durch Querschnittsbefragungen aktuell Studierender erfasst werden. Dabei ist zu beachten, dass eine entsprechende Abbruchneigung nicht unmittelbar zu einem Studienabbruch führt. Gold zeigt, dass lediglich etwa 20 Prozent der

abbruchgefährdeten Personen ihr Studium tatsächlich abbrechen. Von den Abbrechern hingegen hat der überwiegende Teil von 80 Prozent vorher eine Studienabbruchneigung geäußert (Gold 1988, S. 122). Forschung zu nicht-traditionellen Studierenden weisen die Abbruchneigung als zweitgrößten Effekt auf den Abbruch aus (Metzner und Bean 1987, S. 31). Die unterschiedlichen Messungen führen zu Schwierigkeiten in der Vergleichbarkeit der zuvor darstellen Ergebnisse.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Studienbedingungen – und als Teilbereich hiervon die Studienstrukturen – einen der Einflussfaktoren auf den Studienabbruch oder die Studienabbruchneigung darstellen. Auch die zeitlichen Restriktionen (z. B. Berufstätigkeit) erhöhen die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs. Das Modell struktureller Studierbarkeit geht jedoch nicht von einem direkten Zusammenhang zwischen Studienstrukturen und zeitlichen Restriktionen auf den Studienabbruch aus. Vielmehr ist dieser durch das Studierverhalten moderiert. Georg (2008, S. 200) unterstützt diese Annahme, indem er den Einfluss eines von Regelmäßigkeit und Lernaktivität geprägten Studierverhaltens (z. B. Besuch von Lehrveranstaltungen, Selbstlernzeit, Prüfungen) auf den Studienabbruch nachweist. Entsprechend den vorangegangenen Überlegungen wird folgende Hypothese in dieser Arbeit geprüft:

H4: Je mehr Schwierigkeiten Studierende beim Besuch von Lehrveranstaltungen und Prüfungen sowie dem Aufbringen von Selbstlernzeit haben, umso höher ist ihre Studienabbruchneigung.

5.2.2 Studiengeschwindigkeit

Die Studiengeschwindigkeit beschreibt die Dauer des Studiums in Relation zur vorgesehenen Regelstudienzeit. Diese wiederum ist durch gesetzliche Vorgaben weitestgehend festgelegt, da Bachelorstudiengänge aus sechs bis acht Semestern und Masterstudiengänge aus zwei bis vier Semestern bestehen sollen (KMK 2010, S. 2). Die Studiengeschwindigkeit wird im deutschsprachigen Raum seit vielen Jahren kritisch diskutiert, da die Regelstudienzeiten teilweise stark überschritten werden (Schawan 2010, S. 4). Besonders stark zeigen dies ältere Studien aus Österreich (Dell'amour und Landler 2002; Sedlacek 2004). Aber auch in Deutschland wird die Verringerung der Studiendauer als ein Element der Bologna-Reform politisch diskutiert (Wissenschaftsrat 2011, S. 9). Durch die Einführung des Workload-Konzepts versuchen die Hochschulen nun, die zu investierende Zeit für das Studium zu messen (Schulmeister und Metzger 2011, S. 14). Die Einflussfaktoren auf die Studiendauer sind dabei auf *studentischer, institutioneller*

und rechtlicher sowie wirtschaftlicher Ebene anzusiedeln (van den Berg und Hofman 2005, S. 415). Die Studiengeschwindigkeit ist als Ergebnisindikator struktureller Studierbarkeit interessant, da sie im Rahmen der individuellen Faktoren von den zeitlichen Restriktionen und im Sinne der institutionellen Faktoren von den Studienstrukturen beeinflusst wird. Studien zu dem in dieser Arbeit angenommenen Zusammenhang zwischen dem Studierverhalten und der Studiendauer liegen allerdings kaum vor.

Zeitliche Restriktionen, etwa durch Berufstätigkeit oder Elternschaft, wirken *als individueller Faktor* auf die Studiendauer. Dabei hängt der Einfluss vom Umfang der Restriktionen ab. Einige Studien differenzieren nicht nach dem Umfang der Berufstätigkeit und stellen einen generellen Effekt von Berufstätigkeit auf die Studiendauer fest (Aina et al. 2001, S. 320; Jirijahn 2007, S. 307; Sedlacek 2004, S. 184). Andere Studien zeigen, dass erst eine Berufstätigkeit mit einer signifikanten Stundenanzahl die Studienzeit verlängert. Laut Body et al. (2014, S. 9) verlängert sich die Studienzeit ab acht Stunden Berufstätigkeit, wobei sich der Effekt ab 16 Stunden noch verstärkt. Zum Einfluss der Elternschaft existieren unterschiedliche Forschungsergebnisse. In Österreich und Deutschland benötigten Studierende mit Kind für das Studium länger (Helfferich et al. 2007, S. 7; Sedlacek 2004, S. 184), wohingegen beispielsweise in Frankreich offenbar kein signifikanter Effekt existiert (Body et al. 2014, S. 7). Möglicherweise hängt dies mit Länderdifferenzen zusammen, zum Beispiel in der Kinderbetreuung. Eine andere Erklärung kann die Berechnung der Studienzeit sein, da Studierende mit Kind häufig ihr Studium im Rahmen von Beurlaubungen unterbrechen und in der Beurlaubungszeit die Fachsemester nicht weiterlaufen. Somit verlängert sich die Zeit von der Einschreibung bis zum Studienabschluss, aber nicht automatisch die benötigte Studienzeit in Fachsemestern. Weitere wichtige individuelle Einflussfaktoren sind die Noten aus dem Abitur oder den ersten Studiensemestern (Aina et al. 2001, S. 320; Sedlacek 2004, S. 204; van den Berg und Hofman 2005, S. 430), Motivation (Aina et al. 2001, S. 320) und Zeitmanagement, Selbstdisziplin sowie der Austausch mit anderen Studierenden (Kuhlee et al. 2009, 45 ff.). Der Austausch mit Kommilitonen ist auch deshalb so relevant, weil die Weitergabe wichtiger Informationen häufig durch andere Studierende geschieht (Kuhlee et al. 2009, S. 53).

Institutionelle Faktoren sind studienstrukturelle oder lehrbezogene Faktoren. So zeigen van den Berg und Hofman (2005, S. 433), dass ein höherer Anteil kleinteiliger Lehrveranstaltungen die Studiengeschwindigkeit reduzieren. Wegen einer hohen Anzahl von SWS oder paralleler Fächer können Studierende sich weniger stark auf einzelne Lehrinhalte fokussieren und haben wenig Raum für Selbstlernzeit. Indirekt liefert dieses Ergebnis Hinweise darauf, dass die Selbstlernzeit mit der Studiengeschwindigkeit zusammenhängen könnte. Auch die

Lehre an sich kann nach van den Berg und Hofman die Studiengeschwindigkeit erhöhen. So fördert aktivierende Lehre einen schnelleren Studienabschluss; allerdings ist dies nur für Studierende mit erstem Hochschulabschluss belegt. Schließlich differiert die Studiendauer je nach Studienfach (Body et al. 2014, S. 7).

Rechtliche und wirtschaftliche Faktoren außerhalb des Bildungssystems sind unter anderem Aspekte der Studienfinanzierung oder Hochschulfinanzierung. So können Veränderungen in der Studienfinanzierung den zügigen Studienabschluss forcieren. In den Niederlanden verringerten sich die Studienzeiten mit der Reduktion der staatlichen Finanzierung um ein Jahr (van den Berg und Hofman 2005, S. 415). Hohe Arbeitslosigkeit sowie eine starke Regulierung des Arbeitsmarktes führen ebenfalls zu längeren Studienzeiten, da einige Studierende ihren Abschluss aufgrund schlechter Berufsaussichten aufschieben (Aina et al. 2001, S. 321; Brunello und Winter-Ebmer 2003, S. 251).

Schließlich stellt sich die Frage, welche Studiendauer generell anzustreben ist. Die Regelstudienzeit definiert eine Anforderung an die Hochschulen, die dafür Sorge tragen müssen, dass in dieser Zeit das Studium erfolgreich abgeschlossen werden kann. Maßstab ist dabei der Durchschnittsstudent. Im Einzelfall kann es Gründe für eine längere oder kürzere Studiendauer geben, zumal beispielsweise die längere Studiendauer von erwerbstätigen Studierenden nicht mit schlechteren Noten zusammenhängt (Sprietsma 2015, S. 12).

Die oben dargestellten Studien weisen einen direkten Zusammenhang zwischen außerhochschulischen Verpflichtungen und Studienstruktur mit der Studiendauer aus. Das Modell struktureller Studierbarkeit nimmt hingegen an, dass die Studiendauer über das Studierverhalten moderiert wird, die Studierenden also ihren Besuch von Lehrveranstaltungen oder das Ablegen von Prüfungen reduzieren und sich hierdurch die Studiendauer verlängert. Diese Arbeit prüft daher den Zusammenhang zwischen subjektiven Schwierigkeiten im Studierverhalten und der geplanten Studiendauer.

H5: Schwierigkeiten bei dem Besuch von Lehrveranstaltungen und Prüfungen sowie dem Aufbringen von Selbstlernzeit hängen mit einer längeren Studiendauer zusammen.

5.2.3 Studienzufriedenheit

Die Studienzufriedenheit bezieht sich auf unterschiedliche Aspekte, etwa Lehrveranstaltungen, Inhalte des Studiums, Studienbelastungen und Studienbedingungen (Westermann et al. 1996, S. 12). Dabei beinhalten die Studienbedingungen auch Aspekte der Studienstruktur. Weitere Autoren

spezifizieren den Einfluss unterschiedlicher struktureller Aspekte auf die Zufriedenheit (z. B. Blüthmann 2012, 276 ff.). Da die Studienzufriedenheit in dieser Arbeit einen Teil der theoretischen Grundlagen darstellt, sei für die detaillierteren Darstellungen auf Kapitel 2 verwiesen.

Im Sinne der Person-Environment-Fit-Theorie (Edwards et al. 1998, S. 32) können Schwierigkeiten im Studierverhalten auf eine fehlende Abstimmung zwischen den Bedürfnissen der vielfältigen Studierendenschaft und den Studienstrukturen hinweisen. Wenn die Hochschule beispielsweise wenig Blended-Learning oder Wahlmöglichkeiten anbietet und die Studierenden aufgrund ihrer Elternschaft ein hohes Maß an zeitlicher Flexibilität benötigen, kann dies die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen und den Studienbelastungen reduzieren. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit der Zusammenhang zwischen den Schwierigkeiten im Studierverhalten und der Studienzufriedenheit geprüft.

H6: Schwierigkeiten bei dem Besuch von Lehrveranstaltungen und Prüfungen sowie dem Aufbringen von Selbstlernzeit hängen negativ mit der Studienzufriedenheit zusammen.

5.3 Zusammenfassung der Hypothesen

Die Hypothesen dieser Arbeit fokussieren das Modell struktureller Studierbarkeit. Sie analysieren, ob Studierende mit zeitlichen Restriktionen ihre Schwierigkeiten im Studierverhalten subjektiv höher einschätzen, als Studierende ohne solche Restriktionen (H2). Dabei ist interessant, ob die Studienstrukturen empirisch überprüfbar das Studierverhalten beeinflussen (H3) und welche Strukturen dies sind (H1.1). Wenn dieser Zusammenhang nachgewiesen werden kann, stellen Studienstrukturen ein geeignetes Element zur Verbesserung der Vereinbarkeit und Studierbarkeit dar. Die Hypothesen H4 bis H6 haben das Ziel, sinnvolle Ergebnisindikatoren für strukturelle Studierbarkeit zu entwickeln. Sie prüfen, welche der häufig im Qualitätsmanagement genutzten Studienerfolgskriterien (Studienabbruch, Studiendauer, Zufriedenheit) mit der Studierbarkeit zusammenhängen. Sämtliche oben entwickelten Hypothesen werden im Folgenden noch einmal aufgeführt und in Abbildung 9 grafisch dargestellt.

H1.1: Diejenigen Studienstrukturen, welche mit dem Studierverhalten positiv zusammenhängen, sind eine geringe Anzahl an SWS, hohe Wahlmöglichkeiten, eine gleichmäßige Verteilung von Prüfungen, freie Zeiträume für das Selbststudium und Blended-Learning.

H2: Zeitliche Restriktionen hängen negativ mit der Teilnahme an Lehrveranstaltungen, dem Aufbringen von Selbstlernzeit und der Prüfungsteilnahme zusammen.

H3: Studienstrukturen mit hoher Flexibilität reduzieren den Zusammenhang zwischen zeitlichen Restriktionen und Problemen beim Besuch von Lehrveranstaltungen und Prüfungen sowie dem Aufbringen von Selbstlernzeit.

H4: Je mehr Schwierigkeiten Studierende bei dem Besuch von Lehrveranstaltungen und Prüfungen sowie dem Aufbringen von Selbstlernzeit haben, umso höher ist ihre Studienabbruchneigung.

H5: Schwierigkeiten bei dem Besuch von Lehrveranstaltungen und Prüfungen sowie dem Aufbringen von Selbstlernzeit hängen mit einer längeren Studiendauer zusammen.

H6: Schwierigkeiten bei dem Besuch von Lehrveranstaltungen und Prüfungen sowie dem Aufbringen von Selbstlernzeit hängen negativ mit der Studienzufriedenheit zusammen.

Die Hypothese H1.2 fokussiert die Präferenzen von Studierenden mit zeitlichen Restriktionen und prüft, ob Studierende mit mittleren und hohen zeitlichen Restriktionen flexible Studienstrukturen unflexiblen Strukturen vorziehen.

H1.2: Studierende mit zeitlichen Restriktionen präferieren Studienstrukturen und Studienformate, die ihnen zeitliche und örtliche Flexibilität ermöglichen.

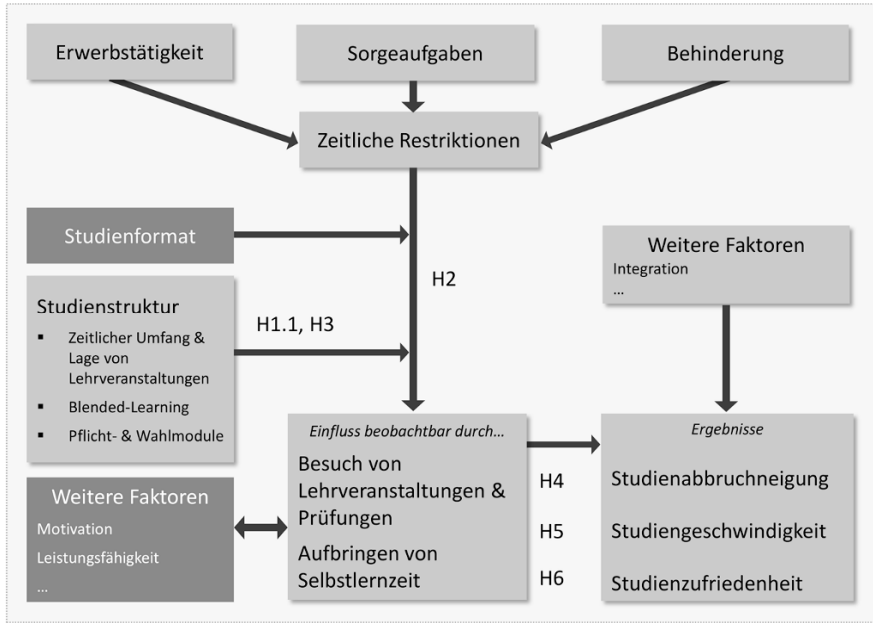


Abbildung 9 Zusammenfassung der Hypothesen zum Modell struktureller Studierbarkeit.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





6 Methodik

Die in den vorangehenden Kapiteln aufgestellten Hypothesen werden anhand von Daten aus einer im Jahr 2015 durchgeführten quantitativen Umfrage sowie einer Dokumentenanalyse an den Hochschulen Ludwigshafen und Worms geprüft. Dieses Kapitel stellt zunächst die Entwicklung des Erhebungsinstruments der quantitativen Erhebung dar, betrachtet die Durchführung der Erhebung sowie die Datenqualität und gibt einen Überblick über die Stichprobe. Im Anschluss werden die Auswertungsmethoden näher dargestellt. Das Kapitel schließt mit einem Überblick über die Dokumentenanalyse.

6.1 Auswahl der Erhebungsinstrumente

Das Erhebungsinstrument für die quantitative Befragung wurde aufgrund der Fragestellung sowie des Forschungsstands gewählt. Bezogen auf den *Forschungsstand* ist das Feld der Studierbarkeit – auch wenn nicht explizit der strukturellen Studierbarkeit – durch zahlreiche Evaluationen im Rahmen der Qualitätssicherung an Hochschulen exploriert (z. B. Krempkow und Bischof 2010; Pohlenz 2008; Steinhardt 2011b). Zu mehreren in dieser Arbeit genutzten Themen wurden bereits Skalen entwickelt, die entweder übernommen oder angepasst werden können. Zur strukturellen Studierbarkeit, also bei Elementen der Studienstruktur wie E-Learning oder der zeitlichen Gestaltung von Studiengängen, liegt bisher wenig quantitative oder qualitative Forschung vor. In diesem Fall ist die Entwicklung von neuen Skalen notwendig.

Diese Arbeit zielt darauf ab, das theoretisch entwickelte Konzept struktureller Studierbarkeit zu überprüfen und die Präferenzen von unterschiedlichen Studierendengruppen zu Studienstrukturen zu ermitteln. Um repräsentative Aussagen zu den genannten Fragestellungen treffen zu können, ist die Grundgesamtheit bestmöglich abzubilden. Im Befragungsdesign wird daher eine Vollerhebung angestrebt. Um das Konzept struktureller Studierbarkeit prüfen zu können, ist Varianz auf Ebene der Studienstrukturen notwendig (z. B. Anzahl der SWS oder Wahlmöglichkeiten). Daher werden alle unterschiedlichen Fachrichtungen sowie zwei Hochschulen in die zu befragende Grundgesamtheit aufgenommen. Die Varianz in den Rahmenbedingungen, also bezogen auf den Hochschul- oder Studiengangtyp und die gesetzlichen Regelungen, wird hingegen möglichst klein gehalten. Um diese ähnlichen Bedingungen zu ermöglichen, wurden Studierende grundständiger Bachelor- und konsekutiver Masterstudiengänge an zwei Fachhochschulen in Rheinland-Pfalz befragt. Duale

Studiengänge oder Weiterbildungsstudiengänge wurden von der Befragung ausgeschlossen, da die Studienstrukturen und die Lebenssituationen der Studierenden dieser Studiengänge sich deutlich von denen der Studierenden grundständiger oder konsekutiver Vollzeitstudiengänge unterscheiden. Darüber hinaus richtete sich die Befragung an Studierende im mindestens zweiten Bachelorsemester. Hierdurch sollte sichergestellt werden, dass die Studierenden die Studiensituation anhand eigener Erfahrungen einschätzen können. Als Methodik, die sich für eine große Anzahl an Befragten eignet, kam die quantitative Befragung zum Einsatz.

Bei der quantitativen Befragung von Studierenden werden deren Einschätzungen und Präferenzen zu Studienstrukturen erfragt. Will man objektive Aussagen zur aktuellen Studienstruktur erhalten, empfiehlt sich hingegen eher eine Dokumentenanalyse. Hierbei werden die Prüfungsordnungen, Modulhandbücher und Stundenpläne von Studiengängen anhand eines Analyseschemas bezogen auf ihre Ermöglichung von Flexibilität kategorisiert. In der Phase der Datenanalyse werden diese Daten dem Datensatz hinzugefügt. Eine nähere Beschreibung der Dokumentenanalyse findet sich in Kapitel 6.5.

6.2 Entwicklung des Fragebogens

Die Entwicklung des Fragebogens für die quantitative Befragung erfolgte federführend durch die Autorin dieser Dissertation in Zusammenarbeit mit dem Team des Projektes „Offenes Studienmodell Ludwigshafen“, da die Ergebnisse auch für die hochschulinterne Organisationsentwicklung genutzt wurden (Buß et al. 2016). Die Entwicklung der Fragen und der Merkmalsausprägungen erfolgte einerseits durch die Adaption bestehender Fragenbatterien und andererseits durch die konzeptgeleitete Entwicklung neuer Fragen unter Hinzuziehung von Interviews mit Studierenden und einer Literatur- bzw. Fragebogenrecherche (Kallus 2010, 24 ff.). Im Folgenden werden zunächst die Kriterien für die Fragebogenentwicklung hergeleitet, außerdem wird ein Überblick über die Items und Skalen des Fragebogens gegeben (der Fragebogen findet sich in Anhang 2). Im Anschluss folgt eine Zusammenfassung des Pretests.

6.2.1 Kriterien bei der Fragebogenentwicklung

Bei der Entwicklung und Testung von Fragebögen sind mehrere Gütekriterien zu berücksichtigen. Erstens definiert die *Objektivität* den „Grad, in dem das Untersuchungsergebnis unabhängig ist von jeglichen Einflüssen außerhalb der untersuchten Person“ (Rost 1996, S. 39). Dabei beinhaltet die Objektivität mehrere

Aspekte, so gleichbleibende Untersuchungsbedingungen (Durchführungsobjektivität), Einheitlichkeit der Auswertung von Messwerten (beispielsweise bei offenen Fragen, Auswertungsobjektivität) und Vergleichbarkeit der Ergebnisinterpretation unterschiedlicher Forscher (Interpretationsobjektivität) (Bühner 2006, S. 36 ff.; Rammstedt 2010, S. 241 ff.). Zweitens prüft die *Reliabilität*, wie genau eine „Skala ein Merkmal misst“ (Rammstedt 2010, S. 242). Dies kann beispielsweise durch die Wiederholung einer Befragung oder die Berücksichtigung mehrerer Skalen, die das gleiche Konzept erfassen, geschehen. Die *Validität* bestimmt drittens, inwiefern eine Befragung das misst, was sie messen soll. Die Inhaltsvalidität prüft dabei, ob die Items eines Fragebogens alle relevanten Elemente eines Merkmalsbereichs beinhalten. Die Kriteriumsvalidität nimmt in den Blick, ob die Ergebnisse der Befragung mit weiteren Erkenntnissen zu dem Thema (z. B. objektiven Studienabbruchzahlen, Noten) zusammenhängen. Die Konstruktvalidität prüft schließlich, ob das Messinstrument das zu erfassende Konstrukt tatsächlich erfasst (Rammstedt 2010, S. 249 ff.). In diesem Kapitel sowie in Unterkapitel 6.3 steht die Frage im Mittelpunkt, wie diese Gütekriterien bei der Fragebogenentwicklung und Testung berücksichtigt wurden.

Um eine hohe *Validität* zu erreichen und das Konzept struktureller Studierbarkeit korrekt abzubilden, wurde besonderes Augenmerk auf die inhaltliche Erfassung der Items und passende Antwortformate gelegt. Dabei stehen logisch-fachliche Überlegungen im Mittelpunkt – es sind insbesondere die Formulierung aus Sicht der Befragten, die Eindeutigkeit der Konzepte und die Relevanz für alle Befragten zu beachten (Bühner 2006, S. 36; Kallus 2010, S. 17, 55 ff.). Um eine hohe *Inhaltsvalidität* zu erreichen, dienten die bisherige Forschung (siehe Kapitel 5) und qualitative Interviews als Grundlage der Item-Formulierung. Im Rahmen von Einzelinterviews mit sechs Studierenden¹⁰ (Zusammenfassung bei Müller et al. 2015, S. 14 ff.) und eines darauffolgenden Gruppengesprächs mit den gleichen Studierenden wurde thematisiert, welche Studienstrukturen das Studierverhalten der befragten berufstätigen Studierenden und Studierenden mit Kind besonders beeinflussen. Die interviewten Studierenden nannten passende Lehrveranstaltungszeiten und das Angebot von Blockveranstaltungen, ein hohes Maß an Wahlmöglichkeiten, E-Learning, ein Teilzeitstudium und die Flexibilität der Fristen besonders häufig. Diese Aspekte, die sich mit den aus der Literatur entwickelten Elementen struktureller Studierbarkeit decken (siehe Kapitel 2.1), wurden im darauffolgenden Gruppengespräch konkretisiert. Es wurde deutlich, dass die Studierenden unterschiedlicher Studiengänge einzelne Studienstrukturen unterschiedlich definieren. Die Definition hängt von den eigenen Erfahrungen im Studiengang

¹⁰ Durchgeführt durch Barbara Husemann, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Offenes Studienmodell Ludwigshafen.

sowie der subjektiven Bewertung dieser Erfahrungen ab. Diese Aspekte wurden insofern berücksichtigt, als die Items die Konzepte mit den Worten der Studierenden erklären und negative Erfahrungen durch die Beschreibung von Qualitätsanforderungen reduzieren. Beispielsweise verstehen Studierende unter Blockveranstaltungen ganz unterschiedliche Praktiken, sodass gemeinsam mit den Studierenden die Formulierung „ganztägig geblockte Veranstaltungen, die an zwei bis drei Terminen stattfinden“ erarbeitet wurde. Ein anderes Beispiel sind die negativen Erfahrungen mit E-Learning und eine große Bedeutungsbandbreite des Begriffs E-Learning. Daher wurde die Frage dahingehend konkretisiert, dass es sich bei E-Learning um den Ersatz von Präsenzveranstaltungen handelt und die Lehrenden die virtuellen Phasen aktiv begleiten.

Die Inhaltsvalidität ist auch bei der Bemessung der in das Studium investierten Zeit, also beim Workload, äußerst relevant. Im Gegensatz zu vielen Zeitlasterhebungen (z. B. Schulmeister und Metzger 2011, S. 22) wird in dieser Arbeit nicht die tatsächliche Lernzeit und Präsenzzeit gemessen. Hierfür liegen zwei Gründe vor: Erstens ist die retrospektive Einschätzung der Lernzeiten durch Studierende wenig valide, da Studierende oft große Schwierigkeiten bei der korrekten Einschätzung ihrer auf das Studium verwendeten Zeit pro Tag oder Woche haben (Stinebrickner und Stinebrickner 2004, S. 244 f.). Die Nutzung von Tagebüchern zur Dokumentation der Lernzeiten hätte einen zu großen Aufwand bedeutet und wäre gleichzeitig bei einer erwünschten Fallzahl von mindestens 1.000 Studierenden kaum realisierbar gewesen. Zweitens ist die Gesamtheit der Studierenden sehr heterogen, und nicht alle sind auf die gleiche Anwesenheitsquote bei Veranstaltungen oder die gleiche Selbstlernzeit angewiesen. Daher wird im Fragebogen die subjektive Einschätzung gemessen, ob die Studierenden Schwierigkeiten haben, Veranstaltungen und Prüfungen zu besuchen oder Selbstlernzeiten einzurichten.

Neben der verständlichen Formulierung der Items sind für die *Kriteriums- und Konstruktvalidität* und die *Reliabilität* Vergleiche mit vor oder nach dem Test erhobenen Daten, der Vergleich mit ähnlichen Befragungen oder die Wiederholung der Befragung sinnvoll (Bühner 2006, S. 38 ff.; Rammstedt 2010, S. 244). Diese Prüfungen sind nur eingeschränkt möglich, da bisher keine anderen Befragungen zu struktureller Studierbarkeit vorliegen. Auch der Abgleich mit zeitlich nachgelagerten Daten – dazu eignen sich beispielsweise Abbruchquoten oder Studiendauern – ist nicht umsetzbar, denn diese Daten dürfen aus Datenschutzgründen derzeit nicht mit den Befragungsdaten verbunden werden. Als Vergleich mit ähnlichen Befragungen können daher lediglich die von anderen Autorinnen und Autoren übernommenen Skalen (z. B. Studienzufriedenheit nach Westermann) anhand der Teststatistiken dienen.

Um *Verzerrungen* (Bühner 2006, S. 68 ff.) zu vermeiden, wurden folgende Maßnahmen vorgenommen: Die Formulierungen der Items sind so gewählt, dass sie eindeutig zu beantworten sind, nur einen Aspekt pro Aussage beinhalten und die Aussagen für alle Befragten ausreichend häufig vorkommen. Private oder sehr komplexe Fragen bleiben häufiger unbeantwortet als unpersönliche und einfache Items. Aus diesem Grund sind die Fragen inhaltlich und grammatikalisch einfach gehalten und beinhalten in der Regel einen Skalenpunkt „weiß ich nicht“ oder „keine Angabe“. Um zu häufiges Umdenken in den Antwortmöglichkeiten zu vermeiden, kommen neben Nominalskalen überwiegend Likertskalen („trifft voll zu“ bis „trifft gar nicht zu“) zur Anwendung. An den Stellen, an denen diese Skala nicht passt, kommen Intensitätsskalen („sehr häufig“ bis „gar nicht“) oder merkmalsbezogene Skalierungen (z. B. „zu hoch“, „zu niedrig“) zur Anwendung (Kallus 2010, S. 44 ff.). Alle Skalen sind als 5er-Skalen ausgestaltet und mit einer Ausnahme endpunktbenannt (Gerich 2010, S. 275). Die Ausnahme bildet die Frage nach der Zufriedenheit mit Studienstrukturen, bei der die fünf Skalenpunkte von „zu gering“ über „genau richtig“ bis hin zu „zu hoch“ spezifiziert sind und damit ordinalskaliert sind.

Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit waren aufgrund der Fragestellung nicht zu erwarten. Eine Ausnahme bildet das Studierverhalten, bei dem die Abwesenheit bei Lehrveranstaltungen und der Umfang der Selbstlernzeit erfragt wurden. Diese Fragen hätten infolge sozialer Erwünschtheit zu positiv beantwortet werden können, da regelmäßiges Lernen und die Anwesenheit bei Lehrveranstaltungen als gutes Studierverhalten gilt. Um diesem Problem entgegenzuwirken, beinhaltet das Item durch die Einbettung in den Kontext der Vereinbarkeit einen klaren situativen Bezug und wurde wertneutral formuliert (Kallus 2010, S. 54; Sedlmeier und Renkewitz 2013, S. 93 f.). Bei der Gestaltung des Fragebogens wurde darauf geachtet, die Verzerrungen durch die Fragenabfolge möglichst gering zu halten. Um das Interesse der Studierenden zu wecken, beginnt der Fragebogen mit der Abfrage der Studien- und Lebenssituation und der studienstrukturellen Präferenzen der Studierenden. Persönliche Fragen zur Integration in die Hochschule, Überschreitung der Studiendauer oder der Behinderung hingegen sind im hinteren Teil des Bogens platziert. Ein offenes Feld zum Schluss des Fragebogens ermöglichte es den Studierenden, weitere Hinweise zum Thema der Befragung zu geben.

Die Befragung ist als Querschnitt angelegt. Um *Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge* und damit die Kausalrichtung belegen zu können, ist jedoch eine zeitliche Präzedenz zu berücksichtigen (Sedlmeier und Renkewitz 2013, S. 124 ff.). Die Ursache muss zeitlich vor der Wirkung liegen und gemessen werden. In der vorliegenden Befragung konnten daher statt Kausalitäten lediglich ungerichtete Zusammenhänge bzw. Korrelationen erfasst werden. Das Modell der

strukturellen Studierbarkeit wird in dieser Arbeit über einzelne Regressionen getestet. Eine grafische Darstellung aller geprüften Zusammenhänge des Modells findet sich in Kapitel 7.4.

Tabelle 13 gibt eine Übersicht über die neun Bereiche des Fragebogens und ihre Anordnung, die zugrunde liegende Literatur der Fragen sowie die Skalen und Skalenniveaus.

| <i>Be- reich</i> | <i>Item</i> | <i>Entwicklung der Items & zugrundeliegende Literatur</i> | <i>Skala und Skalenniveau</i> |
|----------------------|--|---|---|
| 1 | Umfang, Art und Zeiten der Erwerbstätigkeit | Eigene Entwicklung der Items auf Grundlage von: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Statistisches Bundesamt (2010): Statistik und Wissenschaft. Demografische Standards. Wiesbaden ▪ Ramm et al. (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn/Berlin ▪ Kerres & Wilkesmann et al. (2009): Fragebogen des Projekts Stu+Be: Studium und Beruf. Erfolgsfaktoren für Lifelong Learning an Hochschule. Unveröffentlicht ▪ Schlägl. (2006): Fragebogen zu dem Projekt „Vereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit in ausgewählten Universitäts- und Fachhochschul-Studiennrichtungen in Wien“. Unveröffentlicht | Dichotom, Nominalskalierung |
| 1 | Elternschaft und Nutzung von Kindertagesstätten und Familiensituation | Eigene Entwicklung der Items auf Grundlage von: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kerres & Wilkesmann et al. (2009): Fragebogen des Projekts Stu+Be: Studium und Beruf. Erfolgsfaktoren für Lifelong Learning an Hochschule. Unveröffentlicht ▪ Middendorff. et al. (2012): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden 2012 | Dichotom, Nominalskalierung |
| 1 | Pflege von Angehörigen | Konzeptgeleitete, eigene Entwicklung auf Grundlage von Interviews | Dichotom, Nominalskalierung |
| 2 | Relevanz der Studienstruktur für die Studienentscheidung | Konzeptgeleitete, eigene Entwicklung auf Grundlage von Interviews | Zustimmungsskala mit Intervallskalierung durch 5er-Likert-skala, endpunktenannt |
| 3 | Präferenz der Lage von Lehrveranstaltungszeiten | Konzeptgeleitete, eigene Entwicklung auf Grundlage von Interviews | Dichotom, Nominalskalierung. Angabe von Zeitpunkten in der Woche |
| 3 | Präferenz des Anteils von wöchentlichen Veranstaltungen vs. Blockveranstaltungen | Konzeptgeleitete, eigene Entwicklung auf Grundlage von Interviews | Absolute Skala von 0 bis 100 % |
| 3 | Präferenz des Anteils von Pflicht- und Wahlmodulen | Konzeptgeleitete, eigene Entwicklung auf Grundlage von Interviews | Absolute Skala von 0 bis 100 % |

| <i>Be- reich</i> | <i>Item</i> | <i>Entwicklung der Items & zugrundeliegende Literatur</i> | <i>Skala und Skalenniveau</i> |
|----------------------|--|--|--|
| 4 | Präferenzen des Anteils von virtueller Lehre und Präsenzlehre, methodische Ausgestaltung | Konzeptgeleitete, eigene Entwicklung auf Grundlage von Interviews unter Berücksichtigung von: Kerres & Wilkesmann et al. (2009): Fragebogen des Projekts Stu+Be: Studium und Beruf. Erfolgsfaktoren für Lifelong Learning an Hochschule. Unveröffentlicht | Absolute Skala von 0 bis 100 % Intensitätsskala mit Intervallskalierung durch 5er-Likert-Skala, endpunktbenannt |
| 5 | Präferenzen für Studienformate bei erneuter Studienwahl | Konzeptgeleitete, eigene Entwicklung auf Grundlage von Interviews unter Berücksichtigung von: Ramm, et al. (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung | Merkmalbezogene Skalierung mit Intervallskalierung durch 5er-Likert-Skala, endpunktbenannt |
| 6 | Soziale und akademische Integration in das Studium | Adaption (Übersetzung und Reduktion) der Integrationskala von (Meeuwisse et al. 2010). Die Reduktion der Skala wurde durch Romina Müller durchgeführt. | Zusammungsskala mit Intervallskalierung durch 5er-Likert-Skala, endpunktbenannt |
| 7 | Zufriedenheit mit Studienbedingungen und Studienbelastungen | Adaption der Zufriedenheitsskala von Westermann (2010): Skala zu vier Dimensionen der Studienzufriedenheit. In: Handwörterbuch pädagogische Psychologie | Zusammungsskala mit Intervallskalierung durch 5er-Likert-Skala, endpunktbenannt |
| 7 | Zufriedenheit mit der Studienstruktur | Konzeptgeleitete, eigene Entwicklung auf Grundlage von Interviews | Merkmalbezogene Skalierung mit Intervallskalierung durch 5er-Likert-Skala, endpunktbenannt |
| 8 | Vereinbarkeit, Unterstützung durch andere Personen | Konzeptgeleitete, eigene Entwicklung auf Grundlage von Interviews | Zusammungsskala bzw. Intensitätsskala mit Intervallskalierung durch 5er-Likert-Skala, endpunktbenannt |
| 9 | Demografische Daten | Eigene Entwicklung der Items auf Grundlage von: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Statistisches Bundesamt (2010): Statistik und Wissenschaft. Demografische Standards, Wiesbaden ▪ ALLBUS 2015 ▪ Middendorff et al. (2012): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden 2012 | Dichotom, Nominalskalierung |

Tabelle 13 Übersicht über die Fragebogenelemente, ihre Entwicklung und die Skalen

6.2.2 Fragebogentestung

Nach der Ersterstellung des Fragebogens erfolgte ein Pretest mit 50 Studierenden aus zwei Disziplinen der Hochschule Ludwigshafen. Alle teilnehmenden Studierenden füllten den Test im Rahmen einer Lehrveranstaltung aus, die Lehrenden stellten hierfür eine halbe Stunde Zeit zur Verfügung. Aus den Ergebnissen wurde eine Teststatistik zur Prüfung der Reliabilität (Mittelwerte, Streuung, fehlende Werte, Itemschwierigkeit, Trennschärfe, Cronbachs Alpha) bzw. Validität (Faktorenanalyse) erstellt (Rammstedt 2010, S. 256). Auf Grundlage dieser Tests wurden die Skalen zur Integration und Vereinbarkeit angepasst und insbesondere die Skalen in ihrer Anzahl leicht reduziert. Mehrere Fragen wiesen eine große Anzahl fehlender Werte auf. Genau diese Fragen thematisierten auch die acht Studierenden im kognitiven Pretest, welcher zusätzlich zur Testbefragung durchgeführt wurde. Bei dem kognitiven Pretest zeigte sich, dass nur Hälfte bis zwei Drittel der Teilnehmer die Konzepte E-Learning, Blockveranstaltungen und Wahlmodule wie intendiert verstanden. Daher wurden die Fragen konkretisiert und die Antwortmöglichkeiten „weiß ich nicht“ oder „keine Angabe“ systematisch in den Fragebogen aufgenommen. Alle anderen Items im Fragebogen wurden als gut verständlich eingeschätzt, darüber hinaus wurde der gute Aufbau des Fragebogens gelobt.

6.3 Durchführung der Erhebung

Die Durchführung der Befragung wird im Folgenden anhand des Erhebungsablaufs und der Prüfung der Datenqualität dargelegt.

6.3.1 Ablauf und Art der Erhebung

Um eine hohe *Übertragbarkeit und Objektivität* der Daten zu gewährleisten, war ein hoher Rücklauf im Sinne einer Vollerhebung Ziel der Durchführungskonzeption. An der Hochschule Ludwigshafen konnte dies erreicht werden. Die Befragung fand in Ludwigshafen als Paper-Pencil-Befragung in einem Zeitraum von zwei Wochen in den am besten besuchten Präsenzveranstaltungen jedes Semesters statt. Um eine hohe Abdeckung zu erzielen und die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme aller Gruppen zu erhöhen, fand die Befragung in der Mitte des Semesters statt. Zu diesem Zeitpunkt befinden sich erfahrungsgemäß die meisten Studierenden am Hochschulstandort. Die Lehrenden der ausgewählten Veranstaltungen räumten dem Projektteam etwa 20 Minuten

ihrer Veranstaltungszeit ein, um die Befragung durchzuführen. Die Akzeptanz der Studierenden war sehr hoch, sodass mit sehr wenigen Ausnahmen alle Anwesenden den Fragebogen ausfüllten.

Durch eine Kooperation mit der Hochschule Worms konnte die Befragung auch dort durchgeführt werden. Da die personellen Ressourcen keine Paper-Pencil-Befragung zuließen, wurde die Umfrage als Onlinebefragung durchgeführt. Der Fragebogen wurde mit zwei Erinnerungen per Mail an die Studierenden der Hochschule versendet. Hierdurch hatten auch Studierende des ersten Semesters die Möglichkeit, zu antworten, welche in Ludwigshafen nicht angesprochen worden waren. Diese Antworten wurden in den Analysen ausgeschlossen. Wegen der Form der Onlinebefragung war die Beteiligung an der Hochschule Worms deutlich geringer als in Ludwigshafen (siehe dazu Kapitel 6.3.2).

Neben der Form der Erhebung wurde auf gleiche Bedingungen bei der Information zur Befragung geachtet, um eine hohe *Durchführungsobjektivität* zu erreichen (Rammstedt 2010, S. 240). Eine Mitarbeiterin aus dem Projektteam „Offenes Studienmodell Ludwigshafen“ informierte die Studierenden über die Ziele der Befragung, die Freiwilligkeit und die Datenschutzrichtlinien sowie die Verwendung der Ergebnisse. An der Hochschule Worms wurden diese Informationen stattdessen in einer Mail sowie auf der Homepage der Befragung zur Verfügung gestellt. Um auch eine persönliche Ansprache zu ermöglichen, konnten Studierende aus Worms den Telefon- oder Mailkontakt zu Ansprechpartnerinnen suchen.

Die Daten wurden nach der Erhebung via EvaSys eingesehen. Lediglich die Fragen mit Prozentangaben sowie die Bezeichnungen der Art der Erwerbstätigkeit mussten nachträglich händisch digitalisiert werden, sodass die *Auswertungsobjektivität* als hoch einzuschätzen ist (Rammstedt 2010, S. 242).

6.3.2 Datenqualität

Die Qualität der Daten und die Übertragbarkeit auf die Population der Studierenden an Fachhochschulen in ähnlichen Fächern ergibt sich aus dem Rücklauf und der Ähnlichkeit zwischen Stichprobe und Grundgesamtheit (Sedlmeier und Renkewitz 2013, 116 ff.). An der Hochschule Ludwigshafen nahmen 60 Prozent (980 Personen) der Grundgesamtheit teil – eine Quote, die als sehr gut zu bezeichnen ist. Bei der Berechnung der Grundgesamtheit wurden nur Studierende ab dem zweiten Semester in grundständigen Bachelor- und konsekutiven Masterstudiengängen berücksichtigt, die sich zum Zeitpunkt der Befragung an der Hochschule befanden. Studierende in Auslands- oder Praxissemestern zählen nicht dazu. Verzerrungen können entstehen, wenn die Stichprobe die Grundgesamtheit nicht gut abbildet. In den Ludwigshafener Daten

kann es zu kleinen Verzerrungen kommen, falls einige Studierendengruppen seltener an Lehrveranstaltungen teilgenommen haben. Die Vergleichsdaten aus der Studierendenstatistik in Tabelle 14 zum Anteil weiblicher Studierender und zum Studiengangtyp zeigen allerdings eine hohe Übereinstimmung zwischen der Stichprobe und der Grundgesamtheit mit Abweichungen von bis zu 5 Prozentpunkten bei dem Anteil weiblicher Studierender.

Tabelle 14 Vergleich Rücklauf und Grundgesamtheit: Eigene Darstellung.

| <i>Methodik</i> | <i>HS Ludwigshafen</i> Papierbefragung in Lehrveranstaltungen | <i>HS Worms</i> Onlinebefragung |
|------------------------|---|------------------------------------|
| <i>Rücklauf</i> | 60 % | 8 % |
| <i>Anteil weiblich</i> | | |
| Grundgesamtheit | 53 % | 58 % |
| Datensatz | 58 % | 71 % |
| <i>Anteil Bachelor</i> | | |
| Grundgesamtheit | 88 % | 80 % |
| Datensatz | 85 % | 80 % |

An der Hochschule Worms antworteten 272 Studierende. Die Berechnung der Grundgesamtheit ist in diesem Fall deutlich schwerer, da über die Onlinebefragung alle eingeschriebenen Studierenden angesprochen wurden – dies schließt Studierende im Auslands- oder Praxissemester ebenso ein wie Studierende in dualen Studiengängen in der Praxisphase. Der Rücklauf von 8 Prozent bezieht sich auf alle eingeschriebenen Studierenden in den grundständigen und konsekutiven Studiengängen und ist damit konservativ geschätzt. In Worms kann es zu Verzerrungen gekommen sein, da die Teilnahme an der Umfrage stark von der Motivation der Studierenden abhing. Es ist daher möglich, dass diese Stichprobe nicht vollständig zufällig entstanden ist. Indizien hierfür zeigt die Studierendenstatistik, da der Anteil der Studentinnen im Datensatz um 13 Prozentpunkte höher liegt, als in der Grundgesamtheit. Der Anteil der Bachelorstudierenden hingegen ist in der Grundgesamtheit und der Stichprobe identisch. Um weitere studentische Merkmale zu prüfen, werden im Folgenden die im Fokus stehenden Gruppen der Erwerbstätigen, der Studierenden mit Kind oder Pflegeaufgaben und der Studierenden mit Beeinträchtigung getrennt nach Hochschulen dargestellt. Da zu den genannten Aspekten keine gesicherten Daten der Grundgesamtheit vorliegen, ist eine Aussage zu den tatsächlichen Verzerrungen nicht möglich. Aus dem gleichen Grund können mögliche, aber nicht nachgewiesene Verzerrungen nicht durch eine Gewichtung der Stichprobe ausgeglichen werden.

Die Datenqualität wurde durch verschiedene Maßnahmen in der Datenaufbereitung sichergestellt. Für alle Items wurden die Itemschwierigkeit und die Trennschärfe berechnet. Diese Werte waren akzeptabel, lediglich die Itemschwierigkeit war für die Frage „Schwierigkeit, an Prüfungen teilzunehmen“ und die damit zusammenhängende Frage zur Abbruchneigung niedrig. Trotz der geringen Werte werden die Items nicht ausgeschlossen, da das Antwortverhalten mit den geringen Abbruchquoten an den beiden Hochschulen übereinstimmt. Fehlende Werte und Extremwerte wurden von den Analysen ausgeschlossen. Zur Prüfung der Skalen wurden Cronbachs Alpha bzw. konfirmatorische Faktorenanalysen durchgeführt; die Ergebnisse sind in Anhang 1 nachzulesen. Sie zeigen, dass die nach dem Pretest erstellten Skalen eine gute interne Konsistenz aufweisen. Alle statistischen Verfahren wurden auf Modellverstöße getestet (siehe Kapitel 6.6).

6.4 Beschreibung des Samples

6.4.1 Geschlecht, Alter und Herkunft

Von den Befragten sind 61,2 Prozent weiblich und 38,2 Prozent männlich, Weitere 0,6 Prozent gaben ein anderes Geschlecht an. Die Überrepräsentanz von Frauen ist insbesondere auf die Befragten der Hochschule Worms zurückzuführen, da hier 71,2 Prozent der Befragten Frauen waren. Die Befragten waren durchschnittlich 24,5 Jahre alt, wobei die Masterstudierenden mit 26,1 Jahren durchschnittlich zwei Jahre älter waren als ihre Kommilitonen in Bachelorstudiengängen.

Zur Herkunft der Studierenden liegen Daten zum Bildungshintergrund der Eltern und zum Migrationshintergrund vor. 21,8 Prozent der Studierenden sind entweder selber zugewandert oder haben mindestens einen Elternteil, der nicht in Deutschland geboren ist. In 33 Prozent der Elternhäuser hat mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss erworben. Somit studieren 67 Prozent der Studierenden als Erste der engeren Familie.

6.4.2 Bildungsweg und Studiengänge

Die Bildungswege der Studierenden sind sehr divers und unterscheiden sich deutlich von denen der Universitätsstudierenden. Abbildung 10 stellt dar, welche Schul- und Berufsabschlüsse die Befragten auf ihrem Bildungsweg erworben haben. Auch wenn 60 Prozent der Studierenden mit Abitur an die Hochschule gekommen sind, ging der Weg vieler Studierender über die Hauptschule (7

Prozent) und die Realschule (34 Prozent). 5,8 Prozent der Befragten sind durch eine mit einem Notendurchschnitt von 2,5 oder besser bestandene mittlere Reife und eine zweijährige Ausbildung, einen Meister oder einen Abschluss als Techniker beruflich qualifiziert. Mit 63 Prozent hat die Mehrheit der Studierenden eine Ausbildung absolviert und ist damit schon mit dem Berufsleben in Kontakt gekommen.

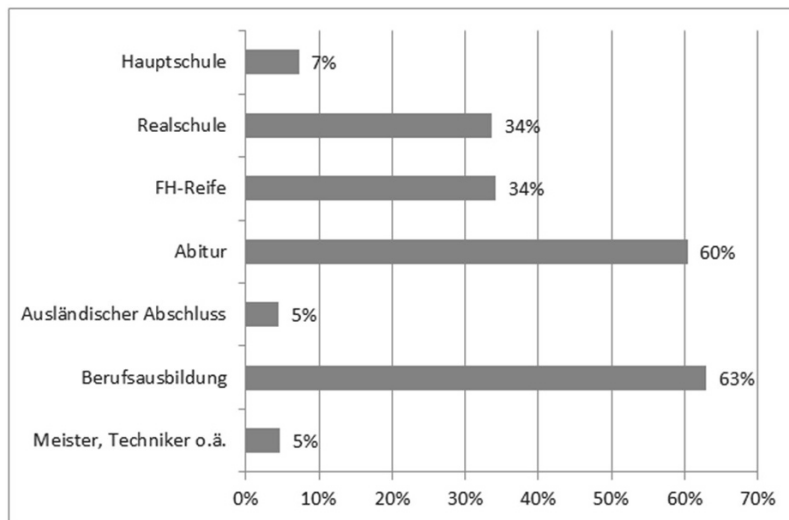


Abbildung 10 Schul- und Berufsabschlüsse der Befragten, Mehrfachantworten möglich.

Die Studierenden der befragten Hochschulen sind in 43 unterschiedlichen Studiengängen und mit 70,6 Prozent überwiegend im Bereich der Betriebswirtschaft eingeschrieben. Dabei sind die Studiengänge in den beiden Hochschulen als fachlich ausdifferenziert zu betrachten. Beispiele für Studiengänge mit hohen Studierendenzahlen sind Personalwesen, Marketing, Logistik, Handels- und Tourismusmanagement oder Controlling. Die mit 20 Prozent zweitgrößte Gruppe der Studierenden ist im Sozial- und Gesundheitswesen eingeschrieben und studiert Soziale Arbeit oder Pflegepädagogik. Die drittgrößte Gruppe sind Studierende der Fächer Informatik oder Wirtschaftsinformatik (9,4 Prozent). Insgesamt überwiegen Bachelorstudierende; lediglich 15,9 Prozent der Befragten sind in einem Masterstudiengang eingeschrieben.

6.4.3 Lebenssituation: Berufstätigkeit und Sorgaufgaben

Tabelle 15 stellt Umfang, Art und Bereich der Berufstätigkeit der befragten Studierenden dar. Die Lebenssituation der meisten Studierenden an den beiden Hochschulen ist von starker Erwerbstätigkeit geprägt, wobei die Studierenden an der Hochschule Ludwigshafen in höherem Umfang erwerbstätig sind. Insgesamt arbeitet die Hälfte der Studierenden weniger als 20 Stunden und damit in Teilzeit. Weitere 5,7 Prozent der Befragten arbeiten mehr als 20 Stunden pro Woche und damit in Vollzeit. Der Anteil der Erwerbstätigen liegt unter dem Bundesdurchschnitt an Fachhochschulen von 65 Prozent (Middendorff et al. 2017, S. 61). Interessant ist, dass ein Viertel der Erwerbstätigen in einem vorher erlernten Beruf tätig ist. Dies spiegelt sich auch in den Tätigkeiten wider, da fast ein Fünftel der Erwerbstätigen im Büro arbeitet und 14 Prozent im medizinisch-pflegerischen Bereich. 45 Prozent der erwerbstätigen Studierenden sind als Aushilfen beschäftigt und arbeiten eher in der Gastronomie, im Verkauf oder in sonstigen Tätigkeiten.

Die Sorgaufgaben von Studierenden teilen sich in die Betreuung von Kindern und die Pflege von nahen Angehörigen auf. 4,7 Prozent der Studierenden haben Kinder, wobei der Anteil in Ludwigshafen deutlich höher liegt als in Worms. Dies geht besonders auf die in Ludwigshafen angebotenen Studiengänge im Sozial- und Gesundheitswesen zurück, da die Studierenden in diesen Fächern überproportional häufig Kinder haben. Im Vergleich mit dem Bundesschnitt von 5 Prozent an Fachhochschulen haben Studierende an den beiden untersuchten Hochschulen etwas seltener Kinder (Middendorff et al. 2017, S. 25). Ein Anteil von 4,6 Prozent der Befragten gab an, nahe Angehörige zu pflegen. Ein bundesweiter Vergleichswert aus der Sozialerhebung liegt nicht vor. Daten aus der bundesweiten CHE-Quest Befragung ergeben einen Anteil von 3,1 Prozent der befragten Studierenden, die Angehörige pflegen (Berthold und Leichsenring o. J.a, S. 20). Damit liegt der Wert in Ludwigshafen und Worms etwas höher als der Durchschnitt.

Tabelle 15 Berufstätigkeit und Sorgaufgaben der Befragten. Eigene Darstellung.

| <i>Lebenssituation</i> | <i>HS Ludwigs- hafen (%)</i> | <i>HS Worms (%)</i> | <i>Gesamt (%)</i> | <i>Bund (%)</i> |
|------------------------------|--|-----------------------------|-----------------------|---------------------|
| <i>Erwerbstätigkeit</i> | | | | |
| <i>Gesamt</i> | 61,6 | 45,0 | 58,0 | 65,0 |
| Teilzeit (<=20 Stunden) | 53,8 | 37,5 | 50,2 | |
| Vollzeit (> 20 Stunden) | 6,2 | 4,0 | 5,7 | |
| <i>Art Erwerbstätigkeit</i> | | | | |
| Aushilfe | 47,8 | 34,2 | 45,5 | |
| Stud./wiss. Hilfskraft | 3,5 | 6,7 | 4,1 | |
| Werkstudent/in | 14,0 | 30,0 | 16,7 | |
| Praktikum | 1,2 | 3,3 | 1,5 | |
| Ausbildung (dual) | 0 | 8,3 | 1,4 | |
| Voraussetzung: Ausbildung | 28,9 | 1,7 | 24,3 | |
| Freiberuflich | 2,0 | 6,7 | 2,8 | |
| Sonstiges | 2,0 | 5,0 | 2,5 | |
| <i>Arbeitsbereich</i> | | | | |
| Service/Gastronomie | 6,2 | 11,7 | 7,2 | |
| Bürotätigkeit | 14,5 | 44,2 | 19,5 | |
| Verkauf | 4,2 | 15,8 | 6,2 | |
| Medizinisch/pflegerisch | 17,4 | 0,8 | 14,6 | |
| IT | 1,5 | 0,8 | 1,4 | |
| Handwerklich | 3,0 | 1,7 | 2,8 | |
| Pädagogisch/sozial | 8,3 | 14,2 | 9,3 | |
| Architektur/Bau | 0,3 | 10,8 | 2,1 | |
| Sonstiges | 44,4 | 0 | 36,9 | |
| <i>Kinder</i> | | | | |
| <i>Davon mehr als 1 Kind</i> | 5,5 | 1,9 | 4,7 | 6,0 |
| Pflegeaufgaben | 2,8 | 0,7 | 2,3 | |
| | 4,4 | 5,2 | 4,6 | 3,1 |

6.4.4 Beeinträchtigung und Behinderung

An deutschen Hochschulen haben 23 Prozent der Studierenden eine gesundheitliche Beeinträchtigung. Dabei ist jedoch eine Differenzierung dieser Gruppe sinnvoll und notwendig, da sich anhand des sozialen Modells der

Behinderung eine Behinderung aus zwei Aspekten zusammensetzt (siehe Unterkapitel 3.4). Die physische oder psychische *Beeinträchtigung* führt im Zusammenspiel mit gesellschaftlichen Verhältnissen zu Benachteiligungen und damit einer Behinderung (Hughes und Paterson 1997, S. 327). Diese gesellschaftlichen Verhältnisse können sich an Hochschulen so ausdrücken, dass Studierende durch ihre Beeinträchtigung im Studium behindert werden. Nur in diesem Fall werden sie als Studierende mit Behinderung bezeichnet. In Bundesschnitt haben 12 Prozent der Studierenden eine Beeinträchtigung und zusätzlich 11 Prozent eine Behinderung im Studium (Middendorff et al. 2017, S. 119). An den Hochschulen Ludwigshafen und Worms haben 3,1 Prozent der Studierenden eine Beeinträchtigung und zusätzlich 6,5 Prozent eine Behinderung. Diese Werte liegen deutlich unter dem Bundesschnitt, was unter anderem auf die Fächerzusammensetzung und den Hochschultyp zurückgeführt werden kann. Denn in den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen geben auch laut der Sozialerhebung weniger Studierende eine Beeinträchtigung an (Middendorff et al. 2013, S. 459).

6.5 Dokumentenanalyse

Die Dokumentenanalyse in dieser Dissertation erfolgt anhand eines Schemas zur Analyse von studienstruktureller Studierbarkeit (Buß et al. 2015), wobei nur eine Auswahl der dort vorhandenen Variablen zur Anwendung kommt. Das gesamte Codierschema beinhaltet 21 verschiedene Variablen, welche die *Struktur und Flexibilität im Studienalltag*, die *zeitliche Passung* zu den Bedarfen der Zielgruppen, die *Möglichkeiten bei Nichtteilnahme* an Veranstaltungen sowie die *Wertschätzung* unterschiedlicher Bildungsbiografien beinhalten. Dabei sind immer mehrere Kategorien möglich, zum Beispiel bei der Berechnung der Semesterwochenstunden die Kategorie eins mit über 24 SWS, Kategorie zwei mit 21 bis 24 SWS und Kategorie drei mit 18 bis 20 SWS. Um die SWS-Anzahl zu ermitteln, wurden alle SWS im Studiengang durch die Anzahl der Semester geteilt, Semester mit hoher Abwesenheit durch Praktika oder die Abschlussarbeit ausgenommen. Die Festlegung der Kategorien erfolgte, wenn möglich, anhand vorliegender Forschungsarbeiten. Im Falle der Semesterwochenstunden hingegen entstammt die Einschätzung einer hohen Flexibilität bei 18 bis 20 SWS einer Diskussionsrunde mit Lehrenden und Studierenden. Das gesamte Codierschema ist bei Buß et al. (2015) nachzulesen.

Es wurden nur Strukturen in die Berechnungen aufgenommen, welche auf der Studiengangebene festgelegt werden und damit dort Varianz erzeugen. Gleichzeitig beschreiben die Variablen die zeitliche und örtliche Flexibilität von

Studierenden, sodass fünf Variablen mit jeweils zwei Ausprägungen analysiert wurden.

Die erste Variable ist die *Anzahl der SWS* (Ausprägungen: 18 bis 20 SWS vs. 21 SWS und mehr), da eine geringe Anzahl von SWS Studierenden mit zeitlichen Restriktionen eine hohe Flexibilität ermöglicht. Darüber hinaus reduziert eine hohe Anzahl der SWS die zu Verfügung stehende Zeit für das Selbststudium. Im diesem Sinne zeigen auch van den Berg und Hofman (2005, S. 424), dass eine geringere Anzahl von Veranstaltungen pro Semester die Studiendauer reduziert. *Der Anteil der Wahlmöglichkeiten* gibt den Studierenden die Flexibilität, zeitlich und inhaltlich zwischen mehreren Veranstaltungen zu wählen, und könnte daher die Schwierigkeiten beim Besuch von Lehrveranstaltungen reduzieren (Ausprägungen: 10 Prozent oder weniger Wahlmöglichkeiten vs. über 10 Prozent). Eine *regelmäßige Verteilung von Prüfungen über die Semester* hinweg kann regelmäßige Lernprozesse unterstützen und Belastungsspitzen vermindern, in denen sich Studierende zwischen individueller Prüfungsvorbereitung und Veranstaltungen entscheiden müssen (Ausprägungen: gleiche Anzahl an Prüfungen pro Semester vs. mehr als zwei Prüfungen Varianz). Ein *freier Tag* kann schließlich zeitliche Flexibilität schaffen und verlässliche Freiräume für Arbeit oder Lernphasen am Stück schaffen (Ausprägungen: freier Tag vs. kein freier Tag an Wochentagen). Als weiterer Aspekt wurde geprüft, inwieweit die Studiengänge systematisch Präsenzlehre durch virtuelle Lehre ersetzen (Blended-Learning). Die Studiengänge zeigen hierbei jedoch kaum Varianz, sodass Blended-Learning nicht in die Berechnungen aufgenommen werden konnte.

Um die Objektivität zu gewährleisten, führten zwei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen des Projektes „Offenes Studienmodell Ludwigshafen“ die Kategorisierung durch. Wenn Abweichungen in den Einschätzungen existierten, wurden diese durch eine dritte Person überprüft. Es wurden nur Studiengänge analysiert, für die mindestens zwölf Studierende im Datensatz vorhanden sind.

6.6 Auswertungsmethodik

Das Ziel der Auswertungen war es, Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen des Modells struktureller Studierbarkeit zu erfassen. Für den Nachweis dieser Zusammenhänge eignen sich neben Mittelwertvergleichen insbesondere multivariate Verfahren, da hierbei der Zusammenhang einer abhängigen Variable mit mehreren unabhängigen Variablen gleichzeitig geprüft werden kann. Die genutzten Verfahren werden im Folgenden dargestellt.

Der Gegenstand der Analysen sind Aspekte der Studierbarkeit, wobei die Bedingungen in den einzelnen Studiengängen die Studierbarkeit stark beeinflussen. Da die Studierenden in Studiengängen gruppiert sind, kommen

Mehrebenenmodelle zur Anwendung (Sedlmeier und Renkewitz 2013, S. 692). Diese Modelle weisen zwei Ebenen auf, erstens die (Mikro-)Ebene der Studierenden und zweitens die (Makro-)Ebene der Studiengänge. Dabei wird ermittelt, welcher Anteil der Varianz durch die Zugehörigkeit zu einem Studiengang gebunden wird. Im Anschluss prüft das Verfahren außerdem mögliche Unterschiede in der Stärke des Effektes zwischen den Studiengängen (Hox 2010, S. 10 ff.; Langer 2010, S. 732 ff.). Die vorliegenden Daten eignen sich zur Durchführung von Mehrebenenanalysen. Dies hat mehrere Gründe: Erstens sind die Studierenden in 43 Studiengängen eingeschrieben. Damit ist die von Snijders und Bosker (2012, S. 48) formulierte Mindestanzahl an Fällen auf der Makroebene von 20 übertroffen. Zweitens zeigen Signifikanztests, dass die Varianzkomponenten der Konstanten sich unter den Studiengängen unterscheiden und daher Mehrebenenmodelle angemessen sind (Dülmer 2018, S. 28; Snijders und Bosker 2012, 98 ff.). Lediglich in zwei Modellen hat die Konstante keine Varianzkomponente und es wäre eine einfache OLS-Regressionen möglich. Die einzige logistische Regression mit der abhängigen Variable der Studiendauer wird daher nicht als Mehrebenenmodell berechnet. Alle linearen Regressionen werden allerdings als Mehrebenenanalysen durchgeführt, um die Interpretation einheitlich zu gestalten und der theoretisch begründeten Strukturierung der Daten in Individuen und Studiengänge Rechnung zu tragen. Die Koeffizienten und Signifikanzen werden bei diesem Vorgehen nicht überschätzt.

Interpretationshilfe!

Die Daten werden mit *Mehrebenenmodellen* ausgewertet, so dass die Berechnungen die Zugehörigkeit der Studierenden (Mikroebene) in unterschiedlichen Studiengängen (Makroebene) berücksichtigen. Dieses Vorgehen ist notwendig, wenn die befragten Personen sich in verschiedenen Gruppen einteilen lassen – in diesem Fall Studierende nach Studiengängen.

Nach der Entscheidung für Mehrebenenanalysen ist die Analyseart zu spezifizieren. Erstens unterscheiden sich die Varianzkomponenten der Konstanten zwischen den Studiengängen. Daher ist ein *Random-Intercept-Modell* zu nutzen. Dies bedeutet, dass die Konstanten der Studiengänge im Modell variieren. Zweitens differieren die Effekte der unabhängigen Variablen in ihrer Steigung nicht signifikant, so dass die Steigungskoeffizienten fixiert werden und daher für alle Studierendengruppen gleich sind (*Fixed-Slope-Modell*). Dieses *Random-Intercept-fixed-Slope-Modell* wird mit Maximum-Likelihood-Schätzern berechnet. Lediglich in der Mehrebenenregression der abhängigen Variable

Abbruchneigung (Tabelle 22) wird der Steigungskoeffizient der Variable „Schwierigkeiten der Teilnahme an Prüfungen“ nicht fixiert, da die Steigungskoeffizienten dieser Variable sich signifikant voneinander unter den Studiengängen unterscheiden (*Random-Intercept-Random-Slope-Modell*). Als deskriptives Maß zur Entscheidung, ob ein Ein- oder Mehrebenenmodell die Daten besser abbildet, wurde in der Vergangenheit der Intraklassen-Korrelation (ICC) zu Rate gezogen. Er prüft, wie groß der Varianzanteil der Makro- bzw. Studiengangsebene an der gesamten Varianz der unabhängigen Variable ausfällt. Da der ICC die absolute Größe eines Varianzanteils nicht abbildet und im Vergleich zur Signifikanzprüfung der Varianzkomponenten lediglich deskriptiv ist, wird in dieser Arbeit der ICC nicht als Entscheidungsgrundlage für oder gegen Mehrebenenmodelle herangezogen (Dülmer 2018, S. 11). Der ICC wird in den Tabellen aus Gründen der Konvention berichtet.

Die Messung der Varianzaufklärung erfolgt nach Raudenbush und Bryk (2002, S. 85 ff.). Hierbei wird die Varianz auf der Mikro- und Makroebene des Modells mit Regressoren von den Varianzen des Nullmodells ohne Regressoren abgezogen und dieser Wert wiederum von eins subtrahiert. Die Varianzaufklärung kann negative Werte annehmen, wenn das Modell keine „bedeutsamen Variablen auf der Makroebene enthält“ (Langer 2010, S. 756). In der Regression der Vereinbarkeitseinschätzung in der Tabelle 18 tritt dieser Fall ein, da das Modell bewusst noch keine Makrovariablen enthält. Die Varianzaufklärung kann außerdem hoch sein, wenn die zu erklärende Varianz sehr gering ist (siehe Fernstudiengänge in Tabelle 34).

Bei der Auswahl der Analysemethodik spielt weiterhin das Skalenniveau eine wichtige Rolle. Sind die abhängigen Variablen metrisch oder quasimetrisch skaliert, so kommen lineare Verfahren zur Anwendung. Dies ist aufgrund der 5er-Likert-Skalierung bei fast allen abhängigen Variablen in dieser Arbeit der Fall (Carifio und Perla 2007, 114 f.). Die berichteten Koeffizienten sind dann nichtstandardisiert und unter Konstanthaltung der anderen Faktoren als additiv zu interpretieren. Die Vorzeichen weisen auf positive oder negative Zusammenhänge hin.

Die abhängige Variable der geplanten Studiendauer ist nominalskaliert, mit ungleichen Abständen zwischen den Ausprägungen. Diese Ausprägungen werden dichotomisiert mit einer logistischen Regression analysiert, welche die Eintrittswahrscheinlichkeit einer längeren Studiendauer ($RSZ > 1$) mit der Regelstudienzeit plus einem Semester vergleicht und in Form von Prozentpunkten für den Durchschnitt aller Personen im Datensatz berechnet. Als Koeffizienten dienen durchschnittliche marginale Effekte (AME), die „einen durchschnittlichen Effekt auf die Wahrscheinlichkeiten an[geben] und [...] nicht von (unkorrelierter)

unbeobachteter Heterogenität betroffen [sind]“ (Best und Wolf 2010, S. 838). Daher sind AME dazu geeignet, schrittweise aufgebaute Modelle zu vergleichen.

Bei linearen Verfahren wurden die Modellannahmen geprüft: (1) keine Verletzung der Normalverteilungsannahme bzw. Normalverteilung der Residuen, (2) Homoskedastizität, (3) keine Verletzung der Exogenitätsannahme bzw. keine der unabhängigen Variablen korreliert mit dem Fehlerterm, (4) keine Multikollinearität, (5) keine Stichprobenselektivität (Wolf und Best 2010, S. 615 f.). Die Bereiche 3 bis 5 wurden auch für die logistischen Regressionen geprüft. Die Prüfung zeigt, dass die Modellannahmen in der Regel nicht verletzt sind. Eine Ausnahme ist die Normalverteilung der Residuen, die bei der Variable Studienabbruchneigung nicht gegeben ist. In diesem Fall wird dies dementsprechend benannt und methodisch durch robuste Standardfehler behoben. Die Modelle werden schrittweise aufgebaut. Damit kann geprüft werden, ob zusätzliche Variablen eine signifikante Erklärungskraft aufweisen.¹¹

Tabelle 16 stellt alle in den Analysen genutzten Variablen vor. Einige der abhängigen Variablen sind in anderen Modellen ebenfalls unabhängige Variablen. Die Ausprägungen der Variablen sind in einigen Fällen nicht identisch mit denen im Fragebogen, da Kategorien zum Zwecke der Vereinfachung zusammengefasst wurden. Die letzten vier Variablen der Tabelle sind Struktur- beziehungsweise Makrovariablen, deren Ausprägungen auf Ebene der Studiengänge festgelegt sind.

¹¹ Hierfür werden LR-Tests durchgeführt. Ist dieser Test signifikant, ist die Erklärungskraft des unrestringierten Modells mit zusätzlichen Variablen größer als die des restringierten Modells.

Tabelle 16 Übersicht über die in Regressionen genutzten Variablen. Eigene Darstellung.

| <i>Item (abhängige Variablen)</i> | <i>Skala</i> | <i>Mittelwert (SD) oder Anteil in %</i> |
|--|--|--|
| Meine Verpflichtungen schränken mich bei der regelmäßigen Teilnahme an Lehrveranstaltungen ein. | 5er-Likert-Skala, 5 = trifft voll zu | MW: 2,37 (1,14) |
| Mir fällt es schwer, Zeit zum Lernen neben dem Studium und meinen anderen Verpflichtungen zu finden. | | MW: 3,17 (1,18) |
| Trotz meiner Verpflichtungen kann ich Prüfungen zum geplanten Zeitpunkt ablegen (rekodiert). | | MW: 1,71 (0,95) |
| Ich denke ernsthaft darüber nach, mein Studium ganz aufzugeben. | 5er-Likert-Skala, 5 = trifft voll zu | MW: 1,38 (0,86) |
| Bitte schätzen Sie Ihre Studiendauer. Wie viel Zeit benötigen Sie voraussichtlich für Ihr Studium, gemessen an der Regelstudienzeit? | <= Regelstudienzeit + 1 Mehr als 1 Semester länger | 89 % (N = 1.009) 11 % (N = 121) |
| Skala Zufriedenheit mit Studienbedingungen | 5er-Likert-Skala, 5 = hohe Zufriedenheit | MW: 2,88 (0,97) |
| Skala Zufriedenheit mit Studienbelastungen | | MW: 3,48 (0,93) |
| Wenn Sie erneut ein Studium beginnen würden, welche Art der Studienorganisation würden Sie wählen? | 5er-Likert-Skala, 5 = sicher ja | MW = 4,46 (0,89) |
| <ul style="list-style-type: none"> • Vollzeitstudium • Teilzeitstudium • Wechsel Voll- und Teilzeit • Fernstudium Vollzeit • Fernstudium Teilzeit • Duales Studium | | MW = 2,67 (1,25) MW = 2,84 (1,43) MW = 1,73 (1,38) MW = 1,67 (1,04) MW = 3,44 (1,04) |
| <i>Item (unabhängige Variablen)</i> | <i>Skala</i> | <i>Mittelwert (SD) oder Anteil in %</i> |
| Was ist Ihr Geschlecht? | Männlich Weiblich | 38,5 % (N = 452) 61,5 % (N = 723) |
| Wie alt sind Sie? | Alter | MW = 25 Jahre |
| Haben Ihre Eltern ein Hochschulstudium abgeschlossen? | Nein Ja | 65,1 % (N = 768) 34,9 % (N = 412) |
| Sind Sie gesundheitlich beeinträchtigt, und hat diese Beeinträchtigung Auswirkungen auf Ihr Studium? Mehrfachnennungen möglich | Nein oder Beeinträchtigung ohne Studieneinschränkung Beeinträchtigung mit Studieneinschränkung | 94,3 % (N = 1.181) 5,7 % (N=71) |
| In welchem Umfang sind Sie derzeit in der Vorlesungszeit erwerbstätig? | 0 Stunden 1–10 Stunden 11–20 Stunden Mehr als 20 Stunden | 45,2 % (N = 565) 23,5 % (N = 294) 25,5 % (N = 320) 05,8 % (N = 73) |
| Haben Sie Kinder? | Kind unter 16 Jahren Betreue selbst Betreue nicht selbst | 1,1 % (N = 13) 2,8 % (N = 36) |

| | | |
|--|---|------------------|
| Pflegen Sie nahe Angehörige, die aus Alters- oder Krankheitsgründen dauerhaft pflegebedürftig sind? | Pflege... | |
| | ... ohne zeitliche Einschränkung im Studium | 2,0 % (N = 25) |
| | ... mit zeitlicher Einschränkung im Studium | 2,1% (N = 26) |
| Index zeitliche Restriktion | Keine | 39,9 % (N = 500) |
| | Geringe | 23,4 % (N = 293) |
| | Mittlere | 25,5 % (N = 319) |
| | Hohe | 11,2 % (N = 140) |
| Hochschulzugangsberechtigung: Bitte kreuzen Sie alle allgemeinbildenden/beruflichen Abschlüsse an. | Abitur | 59,5 % (N = 715) |
| | Fachhochschulreife | 29,7 % (N = 356) |
| | Beruflich qualifiziert | 06,2 % (N = 75) |
| | Ausländisch | 04,6 % (N = 55) |
| Ich fühle mich durch das Studium oft müde und abgespannt. | 5er-Likert-Skala, | MW: 3,03 (0,96) |
| | 5 = trifft voll zu | |
| Skala soziale Interaktion | 5er-Likert-Skala, | MW: 3,69 (0,75) |
| Skala akademische Interaktion | 5 = hohe Interaktion | MW: 2,84 (0,69) |
| Skala Vereinbarkeit | 5er-Likert-Skala, | MW: 2,74 (0,99) |
| | 5 = gute Vereinbarkeit | |
| Wie bewerten Sie den... ...Umfang der Lehrveranstaltungen (SWS)? ...Anteil der Wahlmöglichkeiten? | 5er-Skala, 5= zu hoch | MW. 3,25 (0,66) |
| | | MW: 1,86 (0,78) |
| Durchschnittliche Anzahl der SWS* | 18-20 SWS | N = 312 (N = 9) |
| | Über 20 SWS | N = 860 (N = 20) |
| Anteil Wahlmöglichkeiten im Studiengang* | Mehr als 10 Prozent | 25,7 % (N = 6) |
| | < 10 % Wahl | 74,3 % (N = 19) |
| Freie Tage im Stundenplan (WiSe 2015/16)* | 1 freier Tag an | N = 179 (N = 4) |
| | Wochentagen Kein freier Tag | N = 767 (N = 15) |
| Verteilung der Prüfungen im Studiengang zwischen den Semestern* | Varianz an Prüfungen | |
| | Maximal eine | 42,6 % (N = 14) |
| | Zwei Prüfungen oder mehr | 57,4 % (N = 11) |
| * N bezieht sich auf die Anzahl der Studiengänge und der Prozentsatz auf darin eingeschriebene Studierende. Freie Tage wurden nur an der Hochschule Ludwigshafen bewertet. | | |

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





7 Prüfung des Modells struktureller Studierbarkeit

Das Ziel dieses Kapitels ist es, das in Kapitel 2.1 entwickelte Modell der strukturellen Studierbarkeit zu prüfen. Zunächst wird der Index zeitlicher Restriktionen skizziert. Im zweiten Teil steht der mögliche Zusammenhang zwischen zeitlichen Restriktionen und Studierverhalten im Mittelpunkt. Des Weiteren wird die Frage untersucht, inwieweit Vollzeitstudiengänge der befragten Hochschulen für Studierende mit zeitlichen Restriktionen geeignet sind und ob flexible Studienstrukturen mögliche Probleme dieser Studierenden abschwächen können. Im dritten Teil des Kapitels werden Zusammenhänge zwischen dem Studierverhalten und den Ergebnisindikatoren struktureller Studierbarkeit geprüft.

Um die statistischen Ergebnisse einer breiten Leserschaft zugänglich zu machen, erklären *Interpretationshilfen* die Tabellen.

7.1 Index zur Messung zeitlicher Restriktionen

Der Index zur Messung zeitlicher Restriktionen berechnet sich analog den in Kapitel 3.5 dargestellten theoretischen Überlegungen zu Einflussfaktoren auf zeitliche Restriktionen. In dem Index werden Belastungen aus Berufstätigkeit, Elternschaft, Pflegeverantwortung und Behinderung gewichtet und in vier Kategorien aufsummiert, die von „keine Restriktionen“ bis hin zu „hohe Restriktionen“ reichen. In der Summe haben 56 Individuen mehr als 3 Punkte und damit eine Kumulation zeitliche Belastungen. Diese Fälle werden trotzdem mit dem Wert „3“ für hohe zeitliche Restriktionen belegt, da das theoretische Konzept der Kategorie „hohe Restriktionen“ die Mehrfachbelastung von Studierenden einbezieht. Die zeitlichen Restriktionen gehen im Folgenden anstatt der einzelnen Variablen für Berufstätigkeit, Elternschaft, Pflegeverantwortung und Beeinträchtigungen in die Analysen ein. Sie stellen einen Index dafür dar, wie stark die Studierenden durch ihre Verpflichtungen zeitlich belastet sind. Gleichzeitig vereinfacht der Index die empirischen Analysen aufgrund der Reduzierung der Variablenanzahl. Um zu prüfen, wie gut der Index die empfundenen Belastungen widerspiegelt, werden in Tabelle 18 zwei Regressionsmodelle miteinander verglichen. In beiden Modellen ist die abhängige Variable die Einschätzung der Studierenden zur Vereinbarkeit von Studium und außerhochschulischen Verpflichtungen. Die Vereinbarkeit wird über einen Index aus vier Variablen gemessen, welcher den Planungsaufwand für die Vereinbarkeit von Studium und Verpflichtungen, die Überschneidung von Studium und Verpflichtungen sowie die Schwierigkeiten beim Besuch von Lehrveranstaltungen

und Aufbringen von Selbstlernzeit beinhaltet. Das erste Modell untersucht den Zusammenhang zwischen der Vereinbarkeit und den einzelnen Verpflichtungen, die in die Berechnung des Index eingehen. Im zweiten Modell werden die zeitlichen Restriktionen durch den Index gemessen. Um die Clusterung der Studierenden in Studiengängen zu berücksichtigen und die studiengangsspezifischen Variablen korrekt zu schätzen, findet die Methode der *Mehrebenenanalyse* Anwendung.

Tabelle 17 Berechnung der zeitlichen Restriktionen und Fallzahlen in den Kategorien.

| Merkmal | Anzahl der Fälle | | | |
|---|------------------|---------------|---------------|-------------|
| | Keine (0) | Gering (1) | Mittel (2) | Hoch (3) |
| <i>Berufstätigkeit</i> | | | | |
| 1–10 Stunden | | 294 | | |
| 11–20 Stunden | | | 320 | |
| 21 Stunden und mehr | | | | 73 |
| <i>Kinder</i> | | | | |
| Kind unter 16 Jahren, Elternteil betreut nicht hauptsächlich selbst | | 13 | | |
| Kind unter 16 Jahren, Elternteil betreut hauptsächlich selbst | | | 36 | |
| <i>Beeinträchtigung</i> | | | | |
| Beeinträchtigung mit Einschränkungen im Studium | | 71 | | |
| <i>Pflege</i> | | | | |
| Pflegeaufgaben ohne zeitliche Einschränkung im Studium | | 25 | | |
| Pflegeaufgaben mit zeitlichen Einschränkungen im Studium | | | 26 | |
| <i>Summe der Fälle im Datensatz</i> | <i>500</i> | <i>293</i> | <i>319</i> | <i>140</i> |

Tabelle 18 Mehrebenenregression zwischen Vereinbarkeit und Restriktionen bzw. Verpflichtungen

| Abhängige Variable: Index Vereinbarkeit (5er-Skala, 5 = hohe Vereinbarkeit) | Verpflichtungen | Zeitliche Restriktionen |
|--|--------------------|----------------------------|
| <i>Index zeitliche Restriktion (Referenz: keine)</i> | | |
| Geringe | | -0.28*** (0.07) |
| Mittlere | | -0.55*** (0.07) |
| Hohe | | -0.79*** (0.10) |
| <i>Erwerbstätigkeit</i> | -0.24** (0.07) | |
| 1–10 Stunden | | |
| 10–20 Stunden | -0.49*** (0.08) | |
| Über 21 Stunden | -0.66*** (0.14) | |
| <i>Kind</i> | -0.34 (0.17) | |
| Student/in betreut nicht selbst | | |
| Student/in betreut selbst | -0.84*** (0.17) | |
| <i>Pflegeaufgaben</i> | -0.30 (0.20) | |
| Ohne Studieneinschränkung | | |
| Mit Studieneinschränkung | -0.35* (0.20) | |
| <i>Beeinträchtigung mit Studieneinschränkung</i> | -0.43*** (0.10) | |
| <i>Kontrollvariablen</i> | | |
| Weiblich | -0.09 (0.06) | -0.11 (0.06) |
| Alter in 10-Jahres Schritten | -0.09 (0.08) | -0.11 (0.07) |
| Akademisches Elternhaus | 0.20** (0.06) | 0.19** (0.06) |
| Konstante | 3.01*** (0.06) | 3.01*** (0.06) |
| <i>Varianzaufklärung Gesamt</i> | 1% | 0% |
| Individuell | 5% | 6% |
| Studiengang ¹² | -33% | -30% |

Standardfehler in Klammern. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$. N Studiengang = 41, N Individuell: 1.060. ICC = 0.05.

¹² Die negative Varianzaufklärung auf der Studiengangsebene und die geringe Erklärungskraft auf der Gesamtebene entsteht, da keine Makro-Variablen auf Studiengangsebene im Modell enthalten sind (siehe auch Methodikkapitel). Werden diese hinzugefügt, steigt die Varianzaufklärung stark an.

Interpretationshilfe!

Die Koeffizienten beschreiben den Zusammenhang zwischen unabhängigen Variablen und abhängiger Variable (in Tabelle 18: Vereinbarkeit). Bei der *Interpretation der Koeffizienten* ist es wichtig zu wissen, wie die Variablen gemessen werden (Vereinbarkeit mit einer 5-er Skala). Wird bei der unabhängigen Variable mit einer Referenz verglichen (z. B. geringe statt keine Restriktionen), so verändern diese Variablen die Vereinbarkeit um die angegebenen Werte. Geringe zeitliche Restriktionen reduzieren die Vereinbarkeit um 0.28 Punkte auf der 5-er Skala.

Die Ergebnisse zeigen, dass die vorgenommene Punktevergabe im Index die wahrgenommenen Vereinbarkeitsprobleme gut widerspiegelt. Die Koeffizienten sind überwiegend signifikant und weisen alle ein negatives Vorzeichen auf. Dies zeigt, dass die einzelnen unabhängigen Variablen unter Konstanthaltung der anderen Variablen die Vereinbarkeit um die Koeffizientengröße reduzieren. Eine Erwerbstätigkeit von zehn bis 20 Stunden reduziert die Vereinbarkeit um -0.49 Punkte auf der 5er-Skala, eine Erwerbstätigkeit von über 20 Stunden sogar um -0.66. Betreuen Studierende ihre Kinder selbst, reduziert dies die Vereinbarkeit deutlich, nämlich um -0.84. Nehmen Studierende Pflegeaufgaben als studieneinschränkend wahr, verringert dies die Vereinbarkeit um -0,35. Eine studieneinschränkende Beeinträchtigung hängt ebenfalls negativ mit der Vereinbarkeit zusammen (-0.43). Wenn Studierende Angehörige pflegen und dabei keine Studieneinschränkung wahrnehmen oder Kinder haben, welche sie nicht selbst hauptsächlich betreuen, so hängt dies nicht mit einer schlechteren Vereinbarkeitseinschätzung zusammen. Zur weiteren Validierung des Index sind über diese Dissertation hinausgehende Forschungsarbeiten sinnvoll, die die wahrgenommenen zeitlichen Restriktionen insbesondere bei Pflegeaufgaben und Beeinträchtigungen überprüfen.

Interpretationshilfe!

Die Sterne an den Koeffizienten in der Tabelle zeigen, wie statistisch sicher bzw. *signifikant* der Zusammenhang zwischen der abhängigen und unabhängigen Variable ist. Steht neben einem Wert kein Stern, so ist statistisch von keinem Zusammenhang auszugehen.

Die zweite Regression zeigt den Zusammenhang zwischen dem Index zeitlicher Restriktionen und der Vereinbarkeit. Geringe zeitliche Restriktionen reduzieren die Vereinbarkeit unter Konstanthaltung der anderen Variablen um -

0.28, mittlere um -0.55 und hohe Restriktionen um -0.79 auf der 5er-Skala. Die wahrgenommene Vereinbarkeit ist bei größeren Restriktionen geringer. Alle Koeffizienten der Indekskategorien sind auf hohem Niveau signifikant. Der Index bildet die zeitlichen Einschränkungen durch Verpflichtungen daher gut ab.

7.2 Zusammenhang von zeitlichen Restriktionen, Strukturen und Studierverhalten

Um die Studierbarkeit für Studierende mit zeitlichen Restriktionen zu prüfen, steht zunächst das Studierverhalten im Mittelpunkt der Analyse. Die erste Hypothese prüft, ob Studierende mit Restriktionen im Zeitbudget seltener an Lehrveranstaltungen teilnehmen, ein geringeres Maß an Selbstlernzeit aufbringen und weniger Prüfungen absolvieren können. In den Regressionen zur H2-Hypothese wird die Studienstruktur als direkter Effekt schon aufgenommen. Ob die Studienstruktur als Interaktionseffekt auch die negativen Auswirkungen zeitlicher Restriktionen auf das Studierverhalten beeinflussen kann (H3), ist zentraler Gegenstand der Analyse in Kapitel 7.2.4.

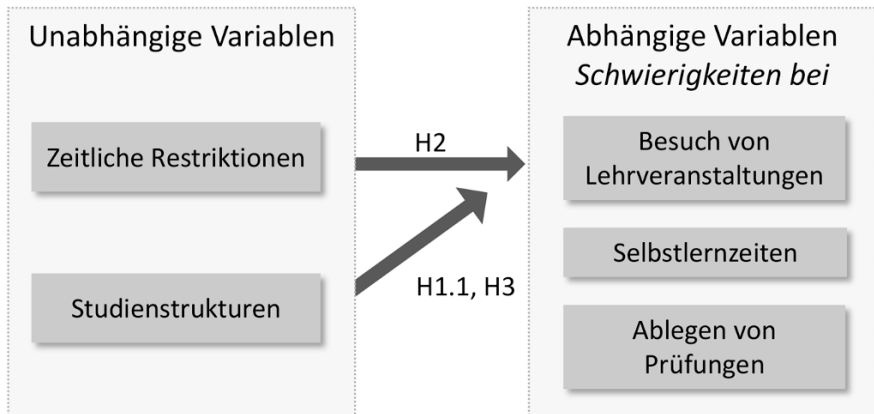


Abbildung 11 Zu prüfender Zusammenhang zwischen zeitlichen Restriktionen, Studienstrukturen und dem Studierverhalten.

Die in diesem Kapitel genutzten abhängigen Variablen dokumentieren die Schwierigkeiten aufgrund von außerhochschulischen Verpflichtungen, an Veranstaltungen und Prüfungen teilzunehmen oder Selbstlernzeit aufzubringen, und werden mit einer 5er-Skala gemessen. Als unabhängige Dummy-Variablen werden die zeitlichen Restriktionen genutzt, gemessen als geringe, mittlere und

hohe Restriktionen mit der Referenzkategorie „keine Restriktionen“. Die Flexibilität der *Studienstrukturen* im Sinne von Strukturvariablen wird durch eine Dokumentenanalyse der Prüfungsordnungen bestimmt (Hypothese H1.1). Diese dichotomen Variablen analysieren die Anzahl der SWS (über oder unter 18 SWS pro Semester), die Wahlmöglichkeiten (mehr oder weniger als 10 Prozent im Studium), die Regelmäßigkeit der Prüfungen (gleiche Anzahl an Prüfungen pro Semester vs. mehr als zwei Prüfungen Varianz) und die Verteilung der Semesterwochenstunden (freier Tag vs. kein freier Tag an Wochentagen). Blended-Learning bzw. der Ersatz von Präsenzveranstaltungen durch virtuelle Lehre kann nicht in die Analysen aufgenommen werden, da die analysierten Studiengänge die virtuelle Lehre ergänzend zu Präsenzveranstaltung nutzen und keine Varianz zwischen den Studiengängen existiert. Als *Kontrollvariablen* kommen das Geschlecht, das Alter in Zehnjahresintervallen sowie der Bildungshintergrund (Eltern mit oder ohne akademischen Abschluss) zum Einsatz.

Zunächst werden die Variablen deskriptiv dargestellt. Abbildung 12 zeigt den Anteil der Studierenden, der große oder sehr große Schwierigkeiten im Studierverhalten nennt.

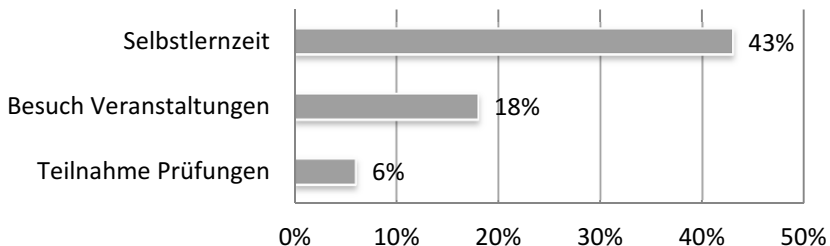


Abbildung 12 (Sehr) große Schwierigkeiten durch andere Verpflichtungen bei der Teilnahme an Veranstaltungen, Prüfungen und dem Aufbringen von Selbstlernzeit.

Diese Schwierigkeiten schätzen Studierende hinsichtlich der Selbstlernzeit besonders hoch ein. 43 Prozent aller Befragten haben große oder sehr große Schwierigkeiten, neben den anderen Verpflichtungen Selbstlernzeit aufzubringen (Skalenspunkte 4 und 5 auf einer 5er-Likert-Skala). Hingegen können 82 Prozent der Befragten relativ problemlos an Veranstaltungen teilnehmen. Trotz der bestehenden Herausforderungen, Zeit für Veranstaltungen und Selbstlernzeit zu finden, haben nur 6 Prozent der Studierenden Probleme beim Ablegen von Prüfungen zum geplanten Zeitpunkt.

Die Mittelwertvergleiche in Abbildung 13 zeigen deutlich den Zusammenhang zwischen zeitlichen Restriktionen und Lernverhalten. Studierende mit hohen zeitlichen Restriktionen haben deutlich größere Schwierigkeiten, Zeit für Lehrveranstaltungen und Selbstlernzeit zu finden. Die Unterschiede nach zeitlicher Belastung der Studierenden untereinander sind jedoch nicht für alle vier Kategorien signifikant.

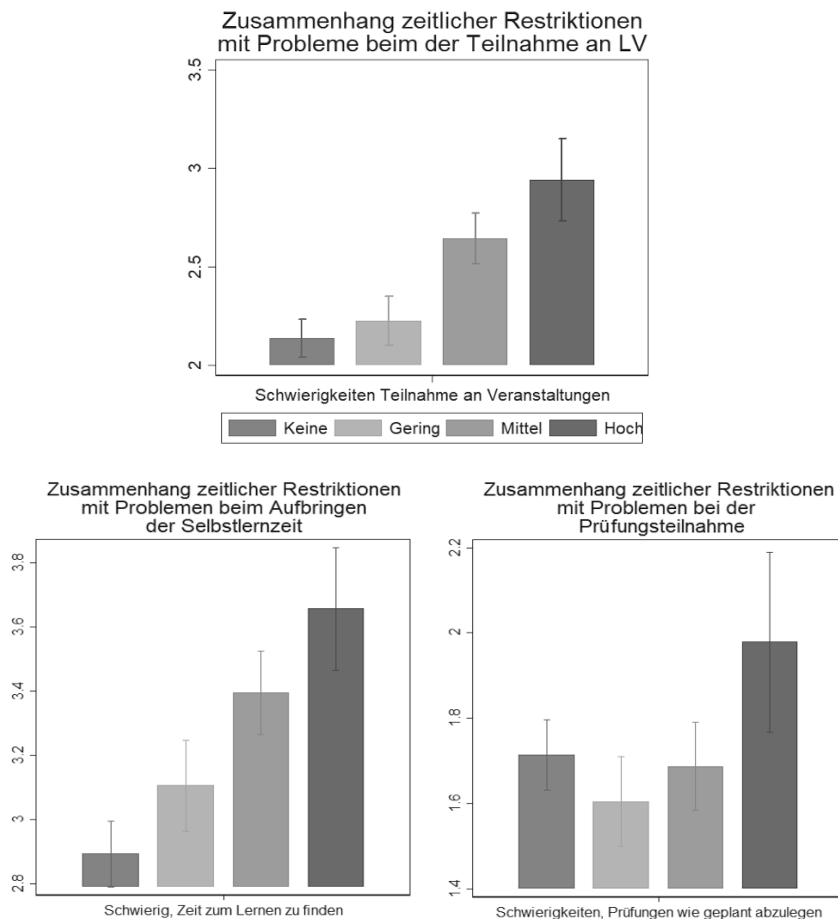


Abbildung 13 Mittelwertvergleiche mit Konfidenzintervallen der Studierverhaltensindikatoren nach zeitlichen Restriktionen; N = 1192; 5er-Skala, wobei 5 die größten Schwierigkeiten bezeichnet.

Insgesamt fällt es den Studierenden besonders schwer, Zeit zum Lernen außerhalb der Lehrveranstaltungen zu finden (MW = 3,1). Den regelmäßigen Besuch von Lehrveranstaltungen bewerten die Studierenden etwas weniger schwierig (MW = 2,4). Obwohl viele Studierende Schwierigkeiten beim Aufbringen von Lernzeiten haben, legen sie Prüfungen überwiegend zum geplanten Zeitpunkt ab. Der formalisierte Lernfortschritt wird damit weniger stark von den zeitlichen Restriktionen beeinflusst. Ein signifikanter Unterschied zeigt sich erst bei einer hohen Belastung der Studierenden, die häufig durch eine Berufstätigkeit von über 20 Stunden oder eine Mehrfachbelastung entsteht. Ein Grund für dieses Ergebnis könnte sein, dass Studierende mit außerhochschulischen Belastungen ihre Zeit effizienter nutzen (Donaldson und Graham 1999, 32 ff.; Moreau und Leathwood 2006, S. 33).

7.2.1 Besuch von Lehrveranstaltungen

Die Mittelwertvergleiche in Abbildung 13 geben erste Hinweise auf den Zusammenhang zwischen Schwierigkeiten im Studierverhalten und zeitlichen Restriktionen. Dieser Zusammenhang wird nun multivariat in Mehrebenen-Regressionen geprüft. Dabei werden die Studienstrukturen ebenfalls in die Analysen aufgenommen, um zunächst einen direkten Zusammenhang zwischen Strukturen und der Teilnahme an Lehrveranstaltungen zu prüfen. Als relevante Strukturelemente werden die Anzahl der SWS als Indikator für die zeitliche Belastung durch Präsenzveranstaltungen und der Anteil an Wahlmöglichkeiten für die zeitliche Flexibilität genutzt.

Interpretationshilfe!

Nachfolgend werden i. d. R. drei Modelle in der Tabelle dargestellt. Dabei werden mit der gleichen abhängigen Variable mehrere Regressionen berechnet, bei denen neue beziehungsweise andere unabhängige Variablen hinzugefügt werden. Ziel dieses *schrittweisen Vorgehens* ist es in Tabelle 19 zu prüfen, ob die zeitlichen Restriktionen auch unter Kontrolle von anderen Faktoren noch statistisch bedeutsam sind.

Die Ergebnisse bestätigen die Hypothese H2, dass eine unflexible Studienstruktur sowohl für Studierende mit als auch Studierende ohne zeitliche Restriktionen mit Schwierigkeiten bei der Teilnahme an Lehrveranstaltungen zusammenhängt. Das erste Modell berücksichtigt nur die individuellen zeitlichen Restriktionen. Es zeigt, dass die *mittleren und hohen zeitlichen Restriktionen* mit größeren Schwierigkeiten zusammenhängen, an Veranstaltungen teilzunehmen.

Unter Konstanthaltung der anderen Einflussfaktoren erhöht eine mittlere oder hohe zeitliche Restriktion die Schwierigkeiten der Teilnahme an Veranstaltungen um je 0.54 bzw. 0.84 Punkte auf einer 5er-Skala. Diese Werte verändern sich in den anderen zwei Modellen nur leicht.

Das zweite und dritte Modell berücksichtigt zusätzlich zu den zeitlichen Restriktionen zwei Variablen der Studienstruktur. Als stärkster studienstruktureller Einflussfaktor erweist sich im zweiten Modell eine angemessene *Anzahl der SWS*. Haben Studiengänge über 20 SWS, so steigen die Schwierigkeiten der Studierenden an der Teilnahme von Veranstaltungen unter Konstanthaltung anderer Faktoren um 0.31 Punkte. Obwohl Masterstudiengänge geringere SWS-Zahlen aufweisen, bleibt der Einfluss auch bei Überprüfung dieser Kontrollvariable signifikant (nicht im Modell dargestellt). *Geringe Wahlmöglichkeiten* verstärken im dritten Modell ebenfalls die Schwierigkeiten für Studierende, an Veranstaltungen teilzunehmen. Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse deutlich den Zusammenhang zwischen mittleren und hohen zeitlichen Restriktionen sowie unflexiblen Studienstrukturen und Schwierigkeiten beim Besuch von Lehrveranstaltungen. Da die Studiengänge bei allen bewerteten Strukturmerkmalen relativ homogen sind, können größere Fallzahlen noch klarere Aussagen über den Zusammenhang von Studienstrukturen und dem Besuch von Lehrveranstaltungen ermöglichen.

Tabelle 19 Mehrebenenmodell: Zusammenhang individueller und studienstruktureller Faktoren mit den.

| | 1 | 2 | 3 |
|--|-------------------|-------------------|-------------------|
| Meine Verpflichtungen schränken mich bei der regelmäßigen Teilnahme an Lehrveranstaltungen ein. (5er-Skala, 5 = große Schwierigkeiten) | | | |
| <i>Zeitliche Restriktion (Referenz: keine)</i> | | | |
| Geringe | 0.11 (0.08) | 0.08 (0.08) | 0.08 (0.08) |
| Mittlere | 0.54** (0.08) | 0.52** (0.08) | 0.49** (0.08) |
| Hohe | 0.84** (0.11) | 0.76** (0.12) | 0.72** (0.12) |
| <i>Strukturvariablen</i> | | | |
| Über 20 SWS | | 0.31** (0.10) | |
| < 10 % Wahl | | | 0.21* (0.11) |
| <i>Kontrollvariablen</i> | | | |
| Weiblich | | -0.12 (0.07) | -0.11 (0.07) |
| Alter in 10-Jahres Schritten | | 0.21* (0.11) | 0.19* (0.11) |
| Akademisches Elternhaus | | -0.02 (0.07) | 0.01 (0.06) |
| Konstante | 2.10*** (0.06) | 1.45*** (0.10) | 1.54*** (0.11) |
| <i>LR-Test Prob > chi2</i> | Referenz | 0.0089 | 0.0450 |
| Standardfehler in Klammern. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$. N Individuell = 1.060. N SG=25. ICC =0.02. <i>Varianzaufklärung 3. Modell (%)</i> : Gesamt: 11,97, Individuell: 5,76, SG: 49,02 | | | |

7.2.2 Aufbringen von Selbstlernzeit

Die Selbstlernzeit hat nach Andrietti und Velasco (2015, S. 252) einen wichtigen Einfluss auf den Studienerfolg in Form von Noten. Ob Studierende genügend Zeit für ihr Selbststudium aufbringen können, ist daher von hoher Relevanz für den

Lernerfolg. In diesem Kapitel steht die Frage im Mittelpunkt, welche Schwierigkeiten Studierende aufgrund von anderen Verpflichtungen haben, *Zeit zum Lernen zu finden*. Diese Schwierigkeit wird mit einer subjektiven Einschätzung der Studierenden gemessen. Diese subjektive Messung des verfügbaren Zeitbudgets ist sinnvoll, da eine Messung des objektiven Workload mit zahlreichen methodischen Problemen verbunden ist (siehe Kapitel 6). Darüber hinaus ist der notwendige Umfang an Selbstlernzeit stark vom Individuum und der Lehrveranstaltung abhängig (Metzger 2011, S. 240; Schulmeister und Metzger 2011, S. 115).

Die folgenden Analysen prüfen außerdem, ob eine flexible Studienstruktur in Form von freien Zeiten zum Selbstlernen mit geringeren Problemen beim Aufbringen von Selbstlernzeit zusammenhängt.

Das erste Regressionsmodell zeigt, dass Studierende mit höheren *zeitlichen Restriktionen* jeweils größere Probleme haben, genügend Zeit für das Lernen außerhalb der Lehrveranstaltungen zu finden. Bei geringen Restriktionen erhöht sich diese Schwierigkeit um 0.21 Punkte, bei mittleren um 0.57 Punkte und bei hohen um 0.79 Punkte. Wie im vorherigen Kapitel gezeigt, haben Studierende mit geringen Restriktionen im Vergleich zu solchen ohne Restriktionen keine erhöhten Probleme damit, an Lehrveranstaltungen teilzunehmen. Ihre zeitliche Belastung führt jedoch dazu, dass sie weniger Zeit zum Vor- und Nachbereiten von Lehrveranstaltungen haben. Dieses Ergebnis widerlegt die Annahmen von Schulmeister & Metzger (2011, S. 99), die keinen Zusammenhang zwischen der Berufstätigkeit und Selbstlernzeit finden. Die Hypothese H2, dass zeitliche Restriktionen mit dem Studierverhalten zusammenhängen, ist bezogen auf die Selbstlernzeit zu bestätigen.

Tabelle 20 Mehrebenenmodell: Zusammenhang individueller und studienstruktureller Faktoren mit Schwierigkeiten, aufgrund anderer Verpflichtungen Zeiten zum Lernen zu finden.

| Mir fällt es schwer, Zeit zum Lernen neben dem Studium und meinen anderen Verpflichtungen zu finden. (5er-Skala, 5 = große Schwierigkeiten) | 1 | 2 | 3 |
|---|-------------------|-------------------|-------------------|
| <i>Zeitl. Restriktion (Referenz: keine)</i> | | | |
| Geringe | 0.21** (0.09) | 0.21* (0.09) | 0.15 (0.10) |
| Mittlere | 0.57*** (0.09) | 0.57*** (0.09) | 0.51*** (0.10) |
| Hohe | 0.79*** (0.12) | 0.73*** (0.13) | 0.69*** (0.13) |
| <i>Strukturvariablen</i> | | | |
| Über 20 SWS | | 0.26* (0.13) | |
| Kein freier Tag | | | 0.22 (0.14) |
| <i>Kontrollvariablen</i> | | | |
| Weiblich | | 0.11 (0.07) | 0.08 (0.07) |
| Alter in 10-Jahres Schritten | | 0.12 (0.09) | 0.19 (0.09) |
| Akademisches Elternhaus | | -0.20** (0.07) | -0.23** (0.30) |
| Konstante | 2.91*** (0.07) | 2.43*** (0.12) | 2.24*** (0.14) |
| <i>LR-Test Prob > chi2</i> | Referenz | 0.2110 | 0.2850 |
| <i>N Individuell / SG</i> | 1.028 / 29 | 1.028 / 29 | 808 / 19 |
| Standardfehler in Klammern. * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001. N Individuell = 1.060. N SG=25. ICC = 0.02. Varianzaufklärung 3. Modell (%): Gesamt: 14,91, Individuell: 10,35, SG: 10,90 | | | |

Interpretationshilfe!

Die Werte der *studienstrukturellen Variablen* variieren nur auf Ebene der Studiengänge. Das Merkmal „über 20 SWS“ wird also mit dem Merkmal „unter 20 SWS“ verglichen: hat ein Studiengang eine hohe SWS-Anzahl, hängt dies mit um 0.26 Punkte größeren Schwierigkeiten beim Aufbringen der Selbstlernzeit zusammen.

Von den studienstrukturellen Variablen, die zu längeren zusammenhängenden Zeiten für das Selbststudium führen sollen, zeigt nur die *Anzahl der SWS* einen signifikanten Zusammenhang. Weniger als 20 SWS pro Semester sind eine Möglichkeit, die Probleme der zu geringen Selbstlernzeit abzumildern. Wenn Studierende in Studiengängen mit einer geringen SWS-Anzahl studieren, können sie also häufiger genügend Zeit in ihr Selbststudium einbringen. *Freie Tage* hingegen helfen den Studierenden nicht signifikant beim Aufbringen von genügend Selbstlernzeit. Der Koeffizient weist zwar in die angenommene Richtung, ist allerdings nicht signifikant. Dies kann auch an messbezogenen Problemen liegen, da die studiengangbezogene Variable „freier Tag“ nur für 19 Studiengänge der Hochschule Ludwigshafen aus den Zeitplänen zum Zeitpunkt der Befragung extrahiert wurde und die Variable wenig Varianz aufweist. Nur vier Studiengänge mit 179 Studierenden bieten systematisch einen freien Tag an.

7.2.3 Ablegen von Prüfungen

Ein dritter Indikator, mit dem strukturelle Studierbarkeit beobachtet werden kann, ist das Ablegen von Prüfungen zum geplanten Zeitpunkt. Wie im Falle des Besuchs von Lehrveranstaltungen und des Aufbringens von Selbstlernzeit ist der Zusammenhang von zeitlichen Restriktionen und der Studienstruktur mit den Schwierigkeiten, Prüfungen zum geplanten Zeitpunkt abzulegen, zu analysieren. Da die Variable im Fragebogen positiv formuliert war, wird zur Analyse eine Recodierung vorgenommen. Da das Ablegen von Prüfungen ein formalisiertes Ergebnis des Lernprozesses darstellt, liegt ein Zusammenhang mit dem vorherigen Studierverhalten nahe. Daher gehen auch die Schwierigkeiten mit dem Besuch von Lehrveranstaltungen und dem Aufbringen von Selbstlernzeit in die Analyse ein. Bezogen auf die Studienstruktur stellt sich die Frage, wie die Gestaltung des Studiengangs das Ablegen von Prüfungen zum geplanten Zeitpunkt beeinflusst. Die häufig von Studierenden monierte Prüfungsdichte geht in Form der Verteilung der Leistungsnachweise über die Semester hinweg in die Analyse ein. Diese Variable entstammt der Dokumentenanalyse von Prüfungsordnungen. Wenn jedes

Semester die gleiche Anzahl an Prüfungen geplant ist, besteht eine gleichmäßige Verteilung. Eine Abweichung von einer Prüfung ist akzeptabel. Wenn die Anzahl an Prüfungen um zwei oder mehr Prüfungen pro Semester differiert, sind die Prüfungen ungleich verteilt. In einem solchen Fall sind Studierende in manchen Semestern besonders stark durch Prüfungen belastet, was zu einer Überforderung in der Prüfungsvorbereitung führen kann.

Interpretationshilfe!

Sind die unabhängigen Variablen als 5-er Skalen gemessen, sind die *Koeffizienten additiv zu berechnen*. Dies ist der Fall bei den Schwierigkeiten, an Lehrveranstaltungen teilzunehmen. Wenn Studierende hierbei um einen von fünf Skalenpunkten größere Schwierigkeiten haben, erhöht dies die Schwierigkeiten an Prüfungen teilzunehmen um jeweils 0.15 Punkte (insgesamt also um bis zu 0.6 Punkte).

Das erste Modell zeigt, dass das Ablegen von Prüfungen geringer mit den zeitlichen Restriktionen zusammenhängt als der Besuch von Lehrveranstaltungen und die Selbstlernzeit. Nur Studierende mit *hohen zeitlichen Restriktionen* haben signifikant häufiger Probleme, Prüfungen wie geplant zu besuchen (0.29). Dies ist ein erstes Indiz dafür, dass sich für diese Studierenden auch die Studiendauer verlängert. Das zweite Modell nimmt die Strukturvariable der *unregelmäßigen Prüfungen* auf. Sind Prüfungen unregelmäßig verteilt, dann liegen die Schwierigkeiten signifikant um 0.27 Punkte höher. Das dritte Modell berücksichtigt auch die Variablen des Studierverhaltens. Unregelmäßige Prüfungen wirken sich auch in diesem Modell negativ aus. Die Probleme, an Veranstaltungen teilzunehmen oder Selbstlernzeit aufzubringen, beeinflussen jedoch deutlich stärker das Prüfungsverhalten der Befragten. Ist es für Studierende schwierig, Veranstaltungen zu besuchen oder Selbstlernzeit aufzubringen, so nehmen sie auch seltener an Prüfungen teil. Damit existiert kein direkter Zusammenhang zwischen den zeitlichen Restriktionen und Schwierigkeiten, Prüfungen zum geplanten Zeitpunkt abzulegen. Die Hypothese H2 ist für das Ablegen von Prüfungen daher abzulehnen. Vielmehr haben Studierende mit zeitlichen Restriktionen häufiger Probleme, genügend Zeit für Lehrveranstaltungen und Selbstlernzeit aufzubringen, und nehmen als Konsequenz daraus seltener an Prüfungen teil.

Tabelle 21 Mehrebenenmodell: Zusammenhang individueller und studienstruktureller Faktoren mit den Schwierigkeiten der Teilnahme an Prüfungen.

| Trotz meiner Verpflichtungen kann ich Prüfungen zum geplanten Zeitpunkt ablegen. (5er-Skala, 5 = große Schwierigkeiten) | 1 | 2 | 3 |
|---|-------------------|-------------------|-------------------|
| <i>Zeitl. Restriktion</i> | | | |
| Geringe | -0.08 (0.07) | -0.09 (0.07) | -0.10 (0.07) |
| Mittlere | 0.02 (0.07) | 0.01 (0.07) | -0.09 (0.07) |
| Hohe | 0.29** (0.09) | 0.22* (0.10) | 0.06 (0.10) |
| <i>Strukturvariable</i> | | | |
| Unregelm. Prüfungen | | 0.27** (0.09) | 0.22* (0.09) |
| <i>Studierverhalten</i> (5er-Skala, 5 = große Schwierigkeiten) | | | |
| Schwierigkeiten TN Veranstaltungen | | | 0.15*** (0.03) |
| Schwierigkeiten Selbstlernzeit | | | 0.05* (0.03) |
| <i>Kontrollvariablen</i> | | | |
| Weiblich | | 0.01 (0.06) | -0.02 (0.06) |
| Alter in 10-Jahres Schritten | | 0.09 (0.07) | 0.05 (0.07) |
| Akademisches Elternhaus | | -0.04 (0.06) | -0.01 (0.06) |
| Konstante | 1.72*** (0.06) | 1.58*** (0.07) | 0.97*** (0.11) |
| <i>LR-Test Prob > chi2</i> | Referenz | 0.0127 | 0.0000 |

Standardfehler in Klammern. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$. N Individuell = 956. N Studiengang = 26. ICC = 0.05. Varianzaufklärung Volles Modell (%): Gesamt: 10,65, Individuell: 7,77, SG: 23,87

7.2.4 Interaktionseffekt von Studienstrukturen

In den vorangehenden Abschnitten wurde gezeigt, dass studienstrukturelle Aspekte direkt mit dem Studierverhalten zusammenhängen. Das Konzept struktureller Studierbarkeit nimmt allerdings einen *Interaktionseffekt zwischen den zeitlichen Restriktionen und der Studienstruktur an (H3)*. In diesem Sinne haben zeitliche Restriktionen insbesondere im Zusammenhang mit unflexiblen Studienstrukturen eine negative Auswirkung auf das Studierverhalten. Diese Annahme wird nachfolgend anhand der SWS-Anzahl in einem Studiengang getestet, da diese Variable in den vorangegangenen Analysen mehrfach mit dem Studierverhalten zusammenhängt.

Zur Überprüfung dieser Annahme werden in Tabelle 22 die Ergebnisse verschiedener Regressionen getrennt nach Studiengängen mit hoher und niedriger SWS-Anzahl dargestellt. Durch die getrennten Berechnungen ergeben sich zwei Gruppen, erstens die Studierenden mit flexibleren Bedingungen durch geringe SWS-Anzahl und zweitens unflexibleren Bedingungen durch eine höhere SWS-Anzahl. Es wird kein Mehrebenenmodell gerechnet, da die die Anzahl der Studiengänge durch die Aufspaltung in zwei Gruppen für ein solches Modell nicht ausreichend ist. Allerdings gehen alle Studiengänge im Datensatz als Kontrollvariablen in die Analyse ein. Diese Kontrollvariablen sind nicht signifikant und werden aufgrund der hohen Anzahl an Studiengängen nicht dargestellt.

Interpretationshilfe!

Ein *Interaktionseffekt* liegt vor, wenn sich die Wirkung eines Faktors A unterscheidet, je nachdem welche Ausprägung der Faktor B annimmt. In dieser Arbeit wird geprüft, ob die zeitlichen Restriktionen bei unflexiblen Studienstrukturen größere Probleme für Studierende nach sich ziehen als bei flexiblen Strukturen. Dies ist der Fall, da die Koeffizienten für mittlere und hohe zeitliche Restriktionen bei Studiengängen mit über 21 SWS größer sind, als bei Studiengängen mit 18-20 SWS.

Die beiden Regressionen zwischen Studierenden in Studiengängen mit durchschnittlich unter und über 20 SWS zeigen signifikante Effekte in der erwarteten Richtung. So schränken mittlere und hohe zeitliche Restriktionen den Besuch von Lehrveranstaltungen bei höherer SWS-Anzahl (Modell 2) stärker ein als bei einer SWS-Anzahl unter 20 SWS (Modell 1). Im ersten Modell mit geringer SWS zeigen Restriktionen einen Zusammenhang; dieser ist allerdings klein und schwach signifikant. In Modell 2 sind nur Studiengänge mit hoher SWS-Anzahl

enthalten. Hier sind die Koeffizienten für den Zusammenhang von zeitliche Restriktionen und den Schwierigkeiten im Studierverhalten größer und auf höherem Niveau signifikant. Die Modelle 3 und 4 zeigen den gleichen Zusammenhang mit entsprechender Richtung der Koeffizienten für die Selbstlernzeit auf. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die SWS-Anzahl den Zusammenhang zwischen Restriktionen und dem Studierverhalten moderiert.

Tabelle 22 OLS-Regression zum Zusammenhang zeitlicher Restriktionen und Veranstaltungsteilnahme bzw. Selbstlernzeit nach Umfang der Semesterwochenstunden.

| Abhängige Variable (5er-Skala, 5 = große Schwierigkeiten) | Schwierigkeiten Lehrveranstaltungsteilnahme | | Schwierigkeiten, Selbstlernzeit aufzubringen | |
|--|--|-------------------|--|-------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 18–20 SWS | über 21 SWS | 18–20 SWS | Über 21 SWS |
| <i>Zeitl. Restriktion (Referenz: keine)</i> | | | | |
| Geringe | -0.01 (0.16) | 0.07 (0.10) | 0.26 (0.17) | 0.18 (0.09) |
| Mittlere | 0.35* (0.15) | 0.51*** (0.10) | 0.40* (0.16) | 0.54*** (0.10) |
| Hohe | 0.22 (0.22) | 0.81*** (0.14) | 0.60* (0.23) | 0.62*** (0.14) |
| <i>Kontrollvariablen</i> | | | | |
| Weiblich | -0.27 (0.15) | -0.14 (0.09) | 0.11 (0.15) | 0.02 (0.09) |
| Alter in 10-Jahres Schritten | 0.23 (0.13) | 0.23 (0.11) | 0.27 (0.15) | 0.06 (0.11) |
| Akademisches Elternhaus | -0.01 (0.06) | -0.03 (0.05) | -0.01 (0.05) | 0.00 (0.02) |
| Subjektive Studienbelastung | 0.24*** (0.03) | 0.24*** (0.03) | 0.34*** (0.06) | 0.38*** (0.03) |
| <i>Konstante</i> | 1.04*** (0.39) | 0.74*** (0.31) | 1.10*** (0.43) | 1.48*** (0.30) |
| <i>N</i> | 279 | 772 | 278 | 770 |
| Varianzaufklärung | 15 % | 18 % | 22 % | 25 % |
| Standardfehler in Klammern. * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001 | | | | |

Um den Interaktionseffekt näher zu untersuchen, werden im Folgenden die Zusammenhänge zwischen dem Besuch von Lehrveranstaltungen, zeitlichen Restriktionen und der SWS-Anzahl grafisch dargestellt. Die Abbildung 14 zeigt die Steigungsgeraden für den Zusammenhang zwischen hohen zeitlichen Restriktionen und Veranstaltungsteilnahme aus den Modellen 1 und 2 in Tabelle 22. Die Steigungsgerade vergleicht die Studierendengruppe ohne, mit geringen und mit mittleren Restriktionen (X-Achse = 0) mit denjenigen Studierenden, die von hohen Restriktionen betroffen sind (X-Achse = 1). Die Grafik zeigt, dass die Gerade für Studiengänge mit hoher SWS eine größere Steigung aufweist als für Studiengänge mit niedrigeren SWS. In Studiengängen mit geringeren SWS haben Studierende erstens weniger Probleme beim Besuch von Lehrveranstaltungen. Zweitens fällt der negative Effekt von hohen Restriktionen weniger ins Gewicht.

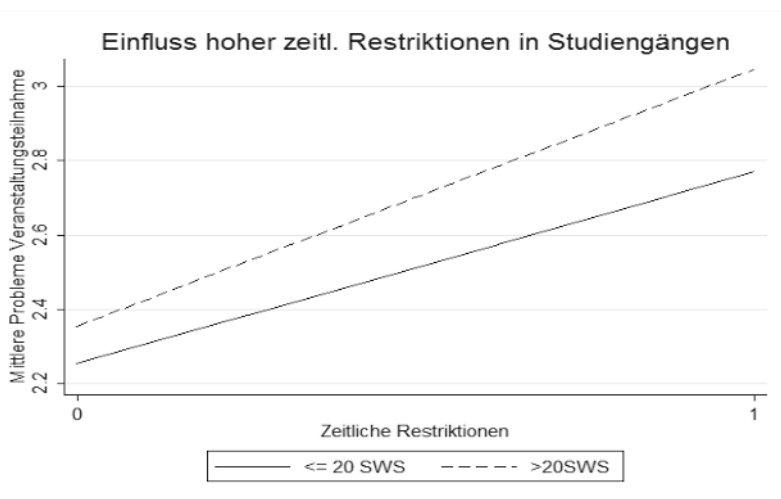


Abbildung 14 Zusammenhang hohe Restriktionen und Veranstaltungsteilnahme nach Studiengängen mit < oder > 20 SWS.

Die Hypothese H3 besagt, dass Studienstrukturen mit hoher Flexibilität den Zusammenhang zwischen zeitlichen Restriktionen und Problemen beim Besuch von Lehrveranstaltungen sowie dem Aufbringen von Selbstlernzeit reduzieren. Diese Hypothese kann mit Einschränkungen bestätigt werden. Die getrennten Regressions legen nahe, dass der Zusammenhang zwischen Restriktionen und Lehrveranstaltungen bei hohen SWS größer ist. Die Studienstrukturen stellen damit eine Möglichkeit dar, die Studierbarkeit für Studierende mit zeitlichen Restriktionen zu erhöhen. Die Berechnung von klassischen Interaktionseffekten

sind allerdings nicht signifikant. Die Fallzahlen sind für diese Berechnungen zu gering, was möglicherweise durch die hohe Anzahl an Dummy-Variablen zur Berechnung der Interaktionseffekte sowie der geringen Varianzen auf der Ebene der Studienstrukturen bedingt ist.

7.3 Ergebnisindikatoren struktureller Studierbarkeit

Die vorangegangenen Analysen zeigen, dass die zeitlichen Restriktionen und unterschiedliche Aspekte der Studienstruktur das Studierverhalten beeinflussen. Studierende, die über wenig freie Zeit verfügen und in unflexiblen Strukturen studieren, können seltener an Veranstaltungen teilnehmen und Selbstlernzeit aufbringen. Wenn diese beiden Situationen zusammenfallen, haben Studierende größere Probleme, Prüfungen zum vorgesehenen Zeitpunkt zu schreiben. Doch drückt sich dieses Studierverhalten auch in Ergebnissen des Studiums wie der Abbruchneigung, der Studiendauer und der Zufriedenheit mit dem Studium aus? Dies wird in diesem Abschnitt geprüft, wobei die Abbildung 15 einen Überblick über die zu prüfenden Zusammenhänge gibt.

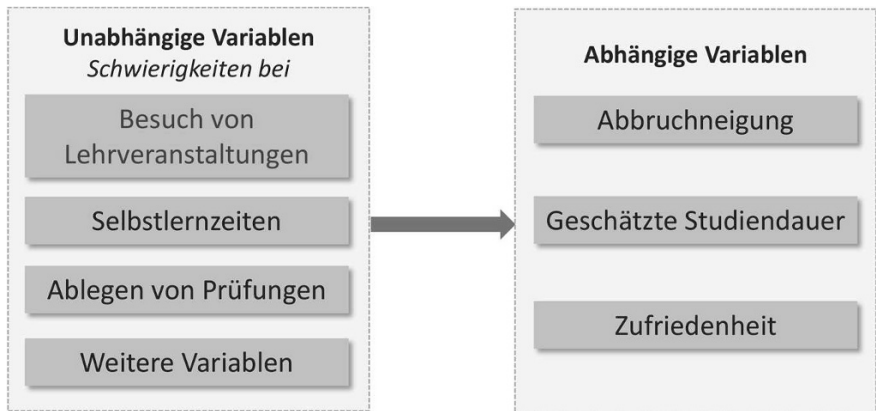


Abbildung 15 Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen dem Studierverhalten und Ergebnisindikatoren für strukturelle Studierbarkeit.

7.3.1 Studienabbruchneigung

Bei der Analyse des Studienabbruchs zeigen die Daten, dass nur sehr wenige Befragte einen Studienabbruch in Betracht ziehen. Lediglich 5 Prozent denken ernsthaft (Skalenpunkte 4 und 5 auf einer 5er-Likert-Skala) über die Beendigung

ihres Studiums nach, weitere 6 Prozent ziehen einen Abbruch grundsätzlich in Betracht (Skalenpunkt 3). Darüber hinaus zeigen sich keine Unterschiede zwischen Bachelor- und Masterstudiengängen oder über die Semester hinweg.

Nachfolgend ist zu prüfen, ob das Studierverhalten Auswirkungen auf die Studienabbruchneigung hat. Die Daten im Modell 1 bestätigen diese Annahme. Ein Skalenpunkt größere Schwierigkeiten beim *Ablegen von Prüfungen* hängen unter Kontrolle der anderen Faktoren mit einer um 0.20 geringeren Studienabbruchneigung zusammen. Eine um einen Skalenpunkt schlechter bewertete Selbstlernzeit erhöht die Abbruchneigung um je 0.06 Punkte. Die Teilnahme an *Lehrveranstaltungen* weist einen recht geringen Einfluss auf und ist nicht signifikant.

Tabelle 23 Mehrebenenanalyse der Studienabbruchneigung.

| Ich denke ernsthaft darüber nach, mein Studium ganz aufzugeben. (5er-Skala, 5 = große Schwierigkeiten) | 1 | 2 | 3 |
|---|----------|----------|----------|
| <i>Schwierigkeiten</i> (5er-Skala) | 0.06** | | 0.03 |
| Teilnahme LV | (0.02) | | (0.02) |
| Selbstlernzeit | 0.10*** | | 0.06* |
| | (0.03) | | (0.03) |
| Teilnahme Prüfung | 0.20*** | | 0.16*** |
| | (0.04) | | (0.03) |
| <i>Zeitl. Restriktion (Referenz: keine)</i> | | | |
| Geringe | | 0.08 | 0.09 |
| | | (0.07) | (0.07) |
| Mittlere | | 0.13* | 0.08 |
| | | (0.06) | (0.06) |
| Hohe | | 0.30* | 0.19 |
| | | (0.14) | (0.13) |
| <i>Kontrollvariablen</i> | | | |
| Akademische Integration | | 0.03 | 0.03 |
| (5er-Skala, 5 = gute Integration) | | (0.05) | (0.05) |
| Soziale Integration | | -0.28*** | -0.24*** |
| (s. o.) | | (0.05) | (0.06) |
| Subjektive Belastung | | 0.13*** | 0.08*** |
| (5er-Skala, 5 = hohe Belastung) | | (0.02) | (0.02) |
| <i>HZB, Referenz Abitur</i> | | | |
| Fachhochschulreife | | 0.11 | 0.08 |
| | | (0.07) | (0.06) |
| Beruflich qualifiziert | | -0.07 | -0.07 |
| | | (0.09) | (0.09) |
| Ausländische HZB | | -0.06 | -0.15 |
| | | (0.15) | (0.15) |
| Weiblich | | -0.08 | -0.08 |
| | | (0.07) | (0.07) |
| Alter in 10 Jahren | | -0.05 | -0.07 |
| | | (0.06) | (0.05) |
| Akademisches Elternhaus | | 0.00 | -0.00 |
| | | (0.00) | (0.00) |
| Konstante | 0.57*** | 2.01*** | 1.55*** |
| | (0.10) | (0.20) | (0.23) |
| <i>Varianzaufklärung Gesamt</i> | 10 % | 12% | 15% |
| Individuell | 04% | 09% | 09% |
| Studiengang | 29% | 20% | 34% |
| <i>LR-Test Prob > chi2</i> | Referenz | 0.0001 | 0.0000 |

* p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001. Robuste Standardfehler in Klammern. N Individuell = 822.

N Studiengang = 42. ICC = 0.03.

In Modell 2 werden die Variablen zum Studierverhalten aus dem Modell entfernt und weitere individuelle und studiengangbezogene Faktoren ergänzend in das Modell aufgenommen. Der Fokus in dieser Regression liegt auf der Prüfung des Zusammenhangs zeitlicher Restriktionen mit der Studienabbruchneigung. *Zeitliche Restriktionen* beinhalten die von mehreren Autoren als relevant betrachteten Faktoren der Berufstätigkeit und Elternschaft (u. a. Heublein et al. 2010, S. 19). Zunächst zeigt sich, dass mittlere (0.13 Punkte) und hohe zeitliche Restriktionen (0.30 Punkte) mit einer höheren Studienabbruchneigung zusammenhängen. Im Modell 3 bestätigt sich dann aber die Annahme des Modells struktureller Studierbarkeit, welches die Moderation der zeitlichen Restriktionen über die Schwierigkeiten im Studierverhalten annimmt. Die zeitlichen Restriktionen sind im dritten Modell nicht mehr signifikant. Dieses Ergebnis bestätigt den indirekten Zusammenhang von zeitlichen Restriktionen und Studienabbruchneigung über das Studierverhalten.

Interpretationshilfe!

Die Varianz bei Mehrebenenmodellen setzt sich aus zwei Teilen zusammen: der Varianz-komponente auf Ebene des Studiengangs und auf Ebene der Studierenden. Wie viel der Unterschiede bzw. Varianz ein Analysemodell erklärt, wird daher ebenfalls für beide Ebenen berechnet.

Das dritte Modell beinhaltet weitere Kontrollvariablen. Eine gute *Integration* der Studierenden in die Hochschule schützt nach Tinto (1975) vor Studienabbruch. Bean und Metzner (1985) hingegen stehen dieser Annahme für die Gruppe der nicht-traditionellen bzw. zeitlich belasteten Studierenden kritisch gegenüber. Die Ergebnisse dieser Studie hingegen bestätigen die Annahme von Tinto, dass eine gute soziale Integration die Studienabbruchneigung stark reduziert. Mit einem Koeffizienten von -0.24 hängt eine um einen Skalenpunkt bessere soziale Integration im vorliegenden Modell neben dem Studierverhalten am stärksten mit einer geringen Abbruchneigung zusammen. Eine gute Integration hängt nach Buß (2018) wiederum mit der Anwesenheit bei Lehrveranstaltungen zusammen; Studierende mit Beeinträchtigungen und ausländische Studierende haben deutlich schlechtere Interaktionen mit Kommilitonen. Auch die subjektive *Studienbelastung* hat einen stark positiven signifikanten Zusammenhang mit dem Studienabbruch, sie erhöht diesen um 0.08 pro Skalenpunkt. Der Bildungshintergrund in Form eines *akademischen Elternhauses* und die Vorbildung durch die *Hochschulzugangsberechtigung* hingegen hängen nicht signifikant mit der Abbruchneigung zusammen. Dies gilt auch für demografische Faktoren wie *Geschlecht* und *Alter*.

Das vorliegende Modell hat das Ziel, zu prüfen, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Studierverhalten und dem Studienabbruch gibt (H4) und der Studienabbruch damit einen sinnvollen Ergebnisindikator struktureller Studierbarkeit darstellt. Diese Annahme bestätigen die vorliegenden Daten mit einer Varianzaufklärung der Studierverhaltensvariablen (Modell 1) von 10 Prozent.

7.3.2 Geschätzte Studiendauer

Die Dauer des Studiums hängt von individuellen, organisationalen und rechtlichen bzw. ökonomischen Faktoren ab. Ziel der nachfolgenden Analysen ist es nicht, all diese Faktoren zu analysieren. Vielmehr steht die Frage im Mittelpunkt, ob bzw. wie das Studierverhalten die Studiendauer beeinflusst. Die geplante Studiendauer wurde von den Befragten geschätzt. 59 Prozent der Studierenden planten, in der Regelstudienzeit fertig zu werden. Weitere 30 Prozent planten ein Semester und 11 Prozent mehr als zwei Semester mehr ein.

Im Folgenden vergleichen drei logistische Regressionen die Wahrscheinlichkeit, dass Studierende zwei Semester oder länger als die Regelstudienzeit studieren, auf der einen Seite mit einer entsprechend geringeren Studiendauer (Referenzkategorie) auf der anderen Seite. Als Koeffizienten kommen Average Marginal Effects (AME) zur Anwendung. Diese beschreiben die Wahrscheinlichkeit in Prozentpunkten für den Durchschnitt aller Personen im Datensatz, in der Regelstudienzeit plus zwei Semester (im Folgenden: „kürzer studieren“) oder länger zu studieren (im Folgenden: „länger studieren“).

Tabelle 24 Logistische Regression der geplanten Studiendauer.

| Geschätzte Studiendauer (0 = RSZ und RSZ + 1, 1 = RSZ + 2 und größer) | 1 | 2 | 3 |
|--|-------------------|--------------------|-------------------|
| <i>Schwierigkeiten</i> (5er-Skala, 5 = große Schwierigkeiten) | | | |
| Teilnahme LV | 0.02* (0.00) | | 0.02* (0.02) |
| Selbstlernzeit | 0.00 (0.00) | | -0.01 (0.00) |
| Teilnahme Prüfung | 0.07*** (0.00) | | 0.06*** (0.01) |
| <i>Zeitl. Restriktion (Referenz: keine)</i> | | | |
| Geringe | | -0.01 (0.02) | 0.00 (0.02) |
| Mittlere | | -0.01 (0.02) | -0.04 (0.02) |
| Hohe | | -0.03 (0.03) | -0.07* (0.02) |
| <i>Kontrollvariablen</i> | | | |
| Akademische Integration (5er-Skala, 5 = gute Integration) | | 0.02 (0.01) | 0.02 (0.01) |
| Soziale Integration (s. o.) | | -0.05*** (0.01) | -0.03* (0.01) |
| Subjektive Belastung (5er-Skala, 5 = hohe Belastung) | | 0.04*** (0.01) | 0.03* (0.01) |
| <i>HZB, Referenz Abitur</i> | | | |
| Fachhochschulreife | | 0.02 (0.03) | 0.00 (0.02) |
| Beruflich qualifiziert | | 0.01 (0.05) | 0.02 (0.05) |
| Ausländische HZB | | 0.03 (0.06) | -0.02 (0.04) |
| Weiblich | | -0.01 (0.02) | 0.00 (0.02) |
| Alter in 10 Jahren | | 0.02 (0.03) | 0.02 (0.02) |
| Akademisches Elternhaus | | -0.01 (0.02) | 0.00 (0.02) |
| <i>LR-Test Prob > chi2</i> | Referenz | 1.0000 | 0.0414 |
| Erklärte Varianz (R ² McFadden) | 14 % | 8 % | 19 % |
| N = 796. Effekte: durchschn. marginale Effekte (AME) in Prozent, Interpretation als Wahrscheinlichkeit. Standardfehler in Klammern. * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001 | | | |

In die Regressionen gehen im Modell 1 zunächst die Studierverhaltensindikatoren ein. Eine längere Studiendauer ist dann um zwei Prozentpunkte wahrscheinlicher, wenn Studierende um einen Skalenpunkt höhere Schwierigkeiten in der Teilnahme an Lehrveranstaltungen angeben. Die Selbstlernzeit zeigt keine signifikanten Zusammenhänge auf. Den größten Zusammenhang mit einer längeren Studiendauer hat mit sieben Prozentpunkten pro Skalenpunkt die Schwierigkeit, an Prüfungen teilzunehmen. Die Koeffizienten ändern sich nur geringfügig, wenn in Modell 3 Kontrollvariablen hinzugefügt werden.

Interpretationshilfe!

Tabelle 24 zeigt mit einer logistischen Regression, um wie viele *Prozentpunkte wahrscheinlicher* die Studierenden eine längere Studienzeit erwarten, wenn sie beispielsweise Lehrveranstaltungen nicht oft besuchen können. Haben die Studierenden um einen Skalenpunkt größere Probleme beim LV-Besuch, erhöht dies die Wahrscheinlichkeit des langsamen Studierens um 2 Prozentpunkte.

Im dritten Modell zeigt sich eine um sieben Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit, dass Studierende mit hohen zeitlichen Restriktionen schneller studieren. Personen mit geringen und mittleren zeitlichen Restriktionen werden unter Konstanthaltung der anderen Faktoren gleich schnell mit dem Studium fertig wie Studierende ohne zeitliche Restriktionen. Weiterführende Vergleiche der Studierendengruppen zeigen, dass besonders Studierende mit Beeinträchtigung sowie Studierende mit hoher Berufstätigkeit länger für ihr Studium benötigen. Studierende mit Kind sind nach dieser Befragung – entgegen anderen Studien (Helfferich et al. 2007, S. 136; Sedlacek 2004, S. 184) – schneller als ihre Kommilitonen ohne Kinder. Von den Studierenden mit Kind haben 44 Prozent hohe zeitliche Restriktionen, bei den Studierenden ohne Kind sind es 9 Prozent. Dies kann den signifikanten Zusammenhang zwischen hohen zeitlichen Restriktionen und einer schnelleren Studiengeschwindigkeit teilweise erklären. Das überraschende Ergebnis zeigt, dass zeitliche Belastungen auch mit einem stringenten Studieren einhergehen können. Negative Wirkung haben Studierende verstärkt dann, wenn aufgrund der fehlenden Zeit regelmäßige Anwesenheit und Selbstlernphasen sowie Prüfungsvorbereitung leiden.

Weiterhin nehmen die Studierenden mit jeweils drei Prozentpunkten eine kürzere Studiendauer an, wenn sie um einen Skalenpunkt besser sozial integriert sind und damit einen besseren Kontakt zu ihren Kommilitonen haben. Die Interaktion mit Lehrenden hängt hingegen nicht signifikant mit der Studiendauer zusammen. Eine um einen Skalenpunkt höhere subjektive Studienbelastung hängt

mit einer Erhöhung der Wahrscheinlichkeit um je 3 Prozent zusammen, dass Studierende länger für ihr Studium brauchen. Welches Geschlecht Studierende haben, wie alt sie sind und ob sie aus einem akademischen Elternhaus stammen, hängt nicht signifikant mit der Studiendauer zusammen.

Doch welche Gründe kann es darüber hinaus für eine verlängerte Studienzeit geben? Da diese Gründe stark individuell sind und die vorliegende Befragung nicht zur Erklärung von Studienzeiten entwickelt wurde, kommen nur einige Annäherungen an mögliche Antworten in Betracht. Somit kann auch nicht geprüft werden, ob die Studienmotivation oder die Wichtigkeit eines Abschlusses in der Regelstudienzeit für die Studierenden einen Einfluss darauf hat, dass sie nur moderat länger oder, mit über zwei Semestern, substanziell länger studieren.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass die tatsächliche Studiendauer nicht retrospektiv gemessen werden konnte. Die Analysen basieren auf der Einschätzung der Studierenden, wie lange sie voraussichtlich studieren. Wie genau diese Schätzungen die tatsächliche Studiendauer prognostizieren können, ist bisher nicht erforscht und sollte in weiterführenden Forschungen überprüft werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Analysen zeigen, dass die geschätzte Studiendauer mit den Schwierigkeiten bei der Teilnahme an Prüfungen und Lehrveranstaltungsteilnahme zusammenhängt. Diese Variablen erklären 14 Prozent der Varianz. Die Hypothese H5 ist zu bestätigen, dass Schwierigkeiten im Studierverhalten negativ mit der Studiendauer zusammenhängen.

7.3.3 Studienzufriedenheit

Die Studienzufriedenheit ist, wie in Kapitel 2 dargestellt, definiert als das Ergebnis der Übereinstimmung zwischen den Bedarfen von Studierenden und den Angeboten der Hochschule im Sinne der Person-Environment-Fit-Theorie. In dieser Arbeit wird argumentiert, dass die Güte dieser Passung unter anderem von der strukturellen Studierbarkeit abhängt. Die Studienzufriedenheit wird in der Ausprägung der *Zufriedenheit mit Studienbedingungen und Studienbelastungen* mit der Skala von Westermann (2010) gemessen. Die Studierenden sind insgesamt mit den Studienbelastungen zufriedener ($MW = 3,5$; $SD = 0,93$) als mit den Studienbedingungen ($MW = 2,9$; $SD = 0,97$). Die deutliche Diskrepanz ist vergleichbar mit älteren Studien zur Zufriedenheit mit dem Studium (Heise et al. 1997, S. 119).

Tabelle 25 zeigt anhand der Modelle 1.1 und 2.1 auf, dass die Zufriedenheit mit den Studienbelastungen und Studienbedingungen signifikant geringer ist, wenn Studierende um einen Skalenpunkt größere Schwierigkeiten bei dem Besuch von Lehrveranstaltungen und dem Aufbringen von Selbstlernzeit haben. Wenn

Studierende um einen Skalenpunkt öfter Prüfungen nicht zum geplanten Zeitpunkt ablegen können, reduziert dies nur die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen um je 0.13 Punkte. In den Modellen 1.2 und 2.2 sind die genannten Studienverhaltensindikatoren nicht aufgenommen, allerdings die *zeitlichen Restriktionen*. Diese sind nur im Falle der mittleren Restriktionen signifikant, welche die Zufriedenheit mit der Studienbelastung reduzieren. Der Vergleich mit den Modellen 1.3 und 2.3 weist keinen systematischen direkten oder indirekten Zusammenhang zwischen den zeitlichen Restriktionen und der Zufriedenheit aus.

In dieser Arbeit wird nicht beabsichtigt, Studienzufriedenheit als theoretisches Konzept mit allen relevanten Variablen zu erklären. Trotzdem werden in den Modellen 1.3 und 2.3 weitere Variablen in die Regression aufgenommen, die aus der Theorie heraus mit Studienzufriedenheit oder mit der Bewertung von Studienstrukturen zusammenhängen. Dies ist einerseits die *soziale und akademische Integration* der Studierenden in Form der Interaktion mit Kommilitonen und Lehrenden. Die Rückmeldung und Betreuung durch Lehrende hat nach Spies et al. (1996, S. 394) nur eine Auswirkung auf die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen. Diese Dimension wird durch den Index *akademische Integration* geprüft. Blüthmann (2012, S. 285) weist auf den Einfluss des Klimas bzw. der *Interaktion mit Kommilitonen* auf die allgemeine Studienzufriedenheit hin. Dies wird über die *soziale Integration* abgedeckt, und es wird geprüft, auf welche der Zufriedenheitsdimensionen die soziale Integration Auswirkungen hat. Schließlich erhöhen die Variation und die Autonomie die Zufriedenheit mit den Studienbelastungen; eine gute Struktur erhöht die allgemeine Zufriedenheit (Blüthmann 2012, S. 290; Spies et al. 1996, S. 394). Variation und Autonomie drücken sich in der Studienstruktur unter anderem in Wahlmöglichkeiten und einer angemessenen Anzahl an Präsenzveranstaltungen aus. Die Studierenden wurden im Fragebogen danach gefragt, ob sie den *Umfang der SWS* (genau richtig vs. zu hoch) und den *Umfang der Wahlmöglichkeiten* (genau richtig vs. zu gering) als *zu hoch oder zu niedrig* bewerten. Ob sich diese Einschätzungen auch auf die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen und Studienbelastungen auswirken, wird im Folgenden geprüft. Als weitere *Kontrollvariablen* gehen das Geschlecht, das Alter und der akademische Bildungshintergrund in die Analysen ein.

Tabelle 25 Mehrebenenregression der Studienzufriedenheit

| Zufriedenheit mit... | ...Studienbedingungen | | | ...Studienbelastungen | | |
|---|-----------------------|--------------------|--------------------|-----------------------|--------------------|--------------------|
| | 1.1 | 1.2 | 1.3 | 2.1 | 2.2 | 2.3 |
| <i>Schwierigkeiten</i> | | | | | | |
| (5er-Skala, 5 = große Schwierigkeiten) | | | | | | |
| Teilnahme LV | -0.16*** (0.04) | | -0.15*** (0.03) | -0.18*** (0.04) | | -0.17*** (0.04) |
| Selbstlernzeit | -0.14*** (0.03) | | -0.09** (0.03) | -0.26*** (0.04) | | -0.21*** (0.03) |
| Teilnahme Prüfung | -0.13** (0.04) | | -0.13** (0.04) | -0.07 (0.05) | | -0.04 (0.04) |
| <i>Zeitl. Restriktion</i> | | | | | | |
| (Ref.: keine) | | | | | | |
| Geringe | | -0.13 (0.09) | -0.11 (0.09) | | -0.08 (0.10) | -0.07 (0.09) |
| Mittlere | | -0.23* (0.09) | -0.11 (0.09) | | -0.09 (0.10) | 0.08 (0.10) |
| Hohe | | -0.15 (0.13) | 0.04 (0.13) | | -0.07 (0.14) | 0.15 (0.13) |
| <i>Kontrollvariable</i> | | | | | | |
| Akademische Integration | | 0.10* (0.05) | 0.04 (0.05) | | 0.17** (0.06) | 0.09 (0.06) |
| (5er-Skala, 5 = hohe Integration) | | | | | | |
| Soziale Integration (s. o.) | | 0.24*** (0.06) | 0.25*** (0.05) | | -0.03 (0.07) | -0.02 (0.06) |
| Einschätzung: Zu hohe SWS | | -0.40*** (0.08) | -0.25** (0.08) | | -0.93*** (0.10) | -0.73*** (0.09) |
| (4 + 5 auf 5er-Skala) | | | | | | |
| Einschätzung: Zu wenig Wahlmodule | | -0.39*** (0.09) | -0.38*** (0.09) | | -0.10 (0.10) | -0.07 (0.09) |
| (1 + 2 auf 5er-Skala) | | | | | | |
| Weiblich | | 0.25** (0.08) | 0.21** (0.08) | | 0.02 (0.09) | -0.01 (0.08) |
| Alter in 10- Jahres Schritten | | -0.06 (0.10) | -0.01 (0.09) | | -0.01 (0.10) | 0.07 (0.09) |
| Akademisches Elternhaus | | -0.02 (0.07) | -0.04 (0.07) | | 0.01 (0.08) | 0.01 (0.08) |

| Zufriedenheit mit... | ...Studienbedingungen | | | ...Studienbelastungen | | |
|---------------------------------|-----------------------|-------------------|-------------------|-----------------------|-------------------|-------------------|
| | 1.1 | 1.2 | 1.3 | 2.1 | 2.2 | 2.3 |
| Konstante | 3.87*** (0.12) | 2.28*** (0.34) | 3.15*** (0.34) | 4.83*** (0.14) | 3.28*** (0.37) | 4.34*** (0.36) |
| <i>LR-Test Prob > chi2</i> | Ref. | 0.0000 | 0.0000 | Ref. | 1.0000 | 0.0000 |
| <i>Varianzaufklärung Gesamt</i> | 08 % | 13 % | 17 % | 11 % | 17 % | 23 % |
| Individuell | 05 % | 08 % | 11 % | 11 % | 10 % | 18 % |
| Studiengang | 19 % | 34 % | 44 % | 08 % | 43 % | 43 % |
| <i>N Individual/ SG</i> | | 669 / 42 | | | 445 / 20 | |
| <i>ICC</i> | | 0.06 | | | 0.10 | |

Standardfehler in Klammern. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Zunächst wird das Regressionsmodell 1.3 der *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen* analysiert. Die Analysen bestätigen nicht, dass akademische Integration und Zufriedenheit mit den Studienbedingungen zusammenhängen. Allerdings erhöht eine um einen Skalenpunkt höhere soziale Integration die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen um 0.25 Punkte. Zwei Variablen beschreibt die Zufriedenheit mit den Studienstrukturen, welche die Autonomie der Studierenden beeinflusst. Wenn nach der Einschätzung der Studierenden die Anzahl der SWS zu hoch oder die der Wahlmöglichkeiten zu niedrig ist, so reduziert dies deutlich und signifikant die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen.¹³ Die Auswirkungen einer hohen Anzahl an SWS und einer geringen Anzahl an Wahlmöglichkeiten kann durch die Daten objektiviert werden. Studierende in Studiengängen mit einer hoher SWS-Anzahl bewerten die SWS deutlich öfter hoch oder zu hoch, als Studierende in Studiengängen mit weniger als 20 SWS. Studierende in Studiengängen mit geringen Wahlmöglichkeiten geben signifikant häufiger an, diese seien zu niedrig. Von den Kontrollvariablen ist schließlich nur das Geschlecht signifikant: Studentinnen schätzen die Studienbedingungen um 0.21 Punkte schlechter ein als ihre männlichen Kommilitonen.

Die *Zufriedenheit mit den Studienbelastungen* hängt im Modell 2.3 besonders stark mit geringen Selbstlernzeiten und mit einer subjektiv zu hohen Anzahl von SWS (-0.73 Punkte) zusammen. Studierende mit einer hohen SWS-Anzahl empfinden ihre Belastung im Studium also besonders stark. Die akademische oder soziale Integration hingegen hängen nicht mit den Studienbelastungen zusammen. Gleiches gilt für die Kontrollvariablen.

¹³ Eine nähere Beschreibung der Zufriedenheit mit der Anzahl der SWS und Wahlmöglichkeiten sowie mit deren Verteilung findet sich in Kapitel 8.

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Die Hypothese H6, die besagt, dass Schwierigkeiten im Studierverhalten mit der Zufriedenzeit mit Studienbedingungen (Modell 1.1: erklärte Varianz 9 Prozent) und Studienbelastungen (Modell 2.1: erklärte Varianz 11 Prozent) zusammenhängen, ist zu bestätigen. Die Zufriedenheit der Studierenden ist aufgrund der guten Varianzaufklärung, der hoch signifikanten Ergebnisse und der hohen Effektstärke ein guter Ergebnisindikator für strukturelle Studierbarkeit.

7.4 Zusammenfassung

Die empirische Überprüfung des Modells struktureller Studierbarkeit kann die angenommenen Zusammenhänge fast ausnahmslos bestätigen. Sind Studierende zeitlich mittel oder hoch eingeschränkt, so verstärkt dies ihre Schwierigkeiten beim Besuch von Lehrveranstaltungen, dem Ablegen von Prüfungen sowie dem Aufbringen von Selbstlernzeit (Studierverhalten). Unflexible Studienstrukturen verstärken diese Schwierigkeiten für alle Studierenden. Doch auch der Interaktionseffekt zwischen Studienstrukturen und zeitlichen Restriktionen kann – wenn auch aufgrund methodischer Probleme nur eingeschränkt – bestätigt werden. So können flexible Studienstrukturen die Schwierigkeiten von Studierenden mit zeitlichen Restriktionen verringern. Diejenigen Studienstrukturen, welche mit dem Studierverhalten positiv zusammenhängen, sind eine geringe Anzahl an SWS, ein hohes Maß an Wahlmöglichkeiten und eine gleichmäßige Verteilung von Prüfungen. Freie Tage für das Selbststudium oder andere Verpflichtungen hängen nicht mit dem Studierverhalten zusammen. Die Struktur des Blended-Learning konnte nicht geprüft werden, da aufgrund fehlender systematischer Umsetzung in den Studiengängen keine Varianz zwischen denselben existiert.

Betrachtet man die Ergebnisindikatoren struktureller Studierbarkeit, so zeigt sich, dass diese aufgrund der signifikanten Koeffizienten und der Varianzaufklärung von 9-14 Prozent je nach Indikator ebenfalls überwiegend passend erscheinen. Allerdings werden die drei Indikatoren durch zahlreiche weiteren Faktoren wie Motivation, Selbstlernkompetenzen und Leistungsfähigkeit erklärt. Ist der Studienabbruch oder die Studiendauer in einem Studiengang hoch oder die Zufriedenheit niedrig, kann dies mit der Studierbarkeit zusammenhängen, muss es allerdings nicht. Daher sollte nicht ein Indikator alleine genutzt werden. Vielmehr erscheint die Nutzung der Indikatoren des Studierverhaltens und zusätzlich der drei Ergebnisindikatoren Studienabbruch, Studiendauer und Studienzufriedenheit sinnvoll, um die strukturelle Studierbarkeit abzubilden.

Abbildung 166 stellt grafisch und Tabelle 26 verbal die Ergebnisse der Hypothesenprüfung dar.

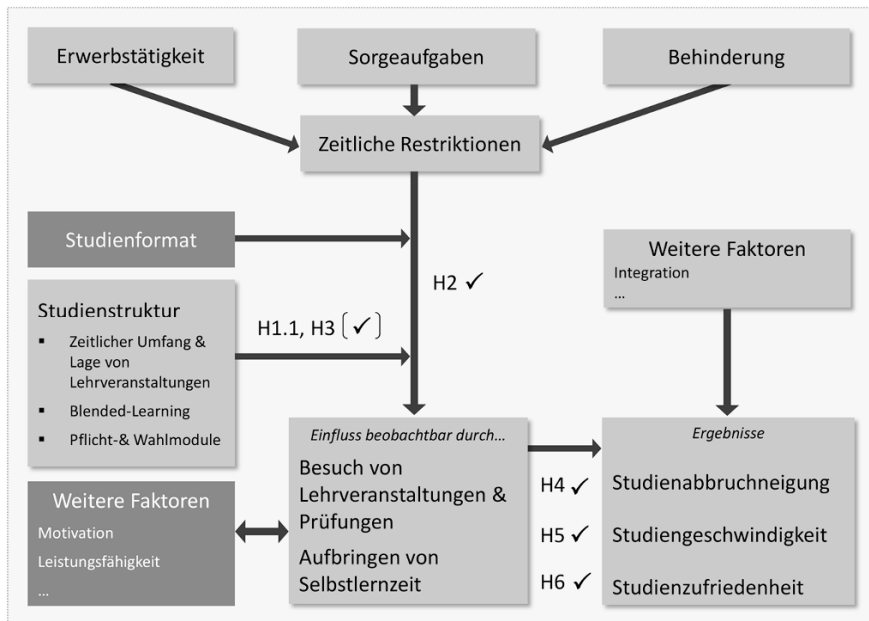


Abbildung 16 Grafische Darstellung der Hypothesenprüfung

| <i>Hyp</i> | <i>Aspekte</i> | <i>Hypothesenprüfung</i> | <i>Zusammenhänge</i> |
|-------------------|--|---|---|
| H1 1 | | <i>Diejenigen Studienstrukturen, welche mit dem Studierverhalten positiv zusammenhängen, sind eine geringe Anzahl an SWS, ein hohes Maß an Wahlmöglichkeiten, eine gleichmäßige Verteilung von Prüfungen, freie Zeiträume für das Selbststudium und Blended-Learning.</i> | |
| | Einge-schränkt bestätigt | Zusammenhang der SWS, Wahlmöglichkeiten und Verteilung von Prüfungen mit dem Studierverhalten. Bei freien Tagen zeigt sich kein Zusammenhang, Blended-Learning konnte nicht geprüft werden. | |
| | <i>Hohe zeitliche Restriktionen hängen negativ zusammen mit...</i> | | |
| H2 | ...der Teilnahme an Lehrveranstaltung | Bestätigt | Mittlere und hohe Restriktionen hängen negativ mit der Teilnahme an LV zusammen. |
| | ...dem Aufbringen von Selbstlernzeit | Bestätigt | Mittlere und hohe Restriktionen hängen negativ mit dem Aufbringen von Selbstlernzeit zusammen. |
| | ...der Prüfungsteilnahme | Nicht bestätigt | Die zeitlichen Restriktionen hängen nicht direkt mit der Prüfungsteilnahme zusammen, beim Studierverhalten (Besuch von LV und Selbstlernzeit) zeigt sich allerdings ein Zusammenhang. |
| H3 | <i>Studienstrukturen mit hoher Flexibilität reduzieren den Zusammenhang zwischen zeitlichen Restriktionen und Problemen beim Besuch von Lehrveranstaltungen und Prüfungen sowie dem Aufbringen von Selbstlernzeit.</i> | | |
| | Direkter Effekt der Struktur auf das Studierverhalten | Bestätigt | Eine hohe SWS-Anzahl, ein geringes Maß an Wahlmöglichkeiten und unregelmäßig verteilte Prüfungen erhöhen die Schwierigkeiten im Studierverhalten. |
| | Interaktionseffekt | Eingesch. bestätigt | Strukturen mit hoher Flexibilität reduzieren den negativen Zusammenhang zeitlicher Restriktionen und Studierverhalten. Aufgrund methodischer Probleme ist diese Hypothese eingeschränkt bestätigt. |
| | <i>Probleme beim Besuch von Lehrveranstaltungen und Prüfungen sowie beim Aufbringen von Selbstlernzeit hängen...</i> | | |
| H4 | ... negativ mit der Abbruchneigung zusammen | Bestätigt | Die Teilnahme an Lehrveranstaltungen und Prüfungen hängt mit einer höheren Studienabbruchneigung zusammen. |
| H5 | ... negativ mit der Studiendauer zusammen | Bestätigt | Die Teilnahme an Lehrveranstaltungen und Prüfungen hängt mit einer längeren geschätzten Studiendauer zusammen. |
| H6 | ...negativ mit der Zufriedenheit zusammen | Bestätigt | Die Schwierigkeiten bei der Teilnahme an Lehrveranstaltungen und dem Aufbringen von Selbstlernzeit hängen mit einer schlechteren Zufriedenheit mit Studienbedingungen und -Belastungen zusammen. Die Teilnahme an Prüfungen hängt zusätzlich mit der Zufriedenheit mit den Studienbedingungen zusammen. |
| <i>Tabelle 26</i> | | Tabellarische Darstellung der Hypothesenprüfung | |

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





8 Studienstrukturelle Präferenzen

Im vorangehenden Kapitel wurde geprüft, ob die Studiengänge für Studierende mit zeitlichen Restriktionen schlechter studierbar sind und ob flexible Studienstrukturen die Studierbarkeit für diese Studierendengruppen erhöhen können. Da sich beide Annahmen bestätigt haben, wird im nächsten Schritt untersucht, welche spezifischen Studienstrukturen Studierende mit zeitlichen Restriktionen präferieren. Es werden Präferenzen von Studierenden abgefragt, damit wird ein Auswahlprozess zwischen mindestens zwei Studienstrukturen angeregt (siehe auch Kapitel 2.4). In diesem Kapitel wird die Hypothese H1.2 geprüft, ob Studierende mit zeitlichen Restriktionen Studienstrukturen und Studienformate präferieren, die ihnen zeitliche und örtliche Flexibilität ermöglichen. Diese Flexibilität könnte sich in dem Wunsch nach einer geringen Anzahl von Präsenzveranstaltungen sowie einem hohen Anteil von E-Learning und einem hohen Maß an Wahlmöglichkeiten ausdrücken. Auf der Ebene der Studienformate wurde argumentiert, dass Studierende mit zeitlichen Restriktionen ein flexibles Teilzeitstudium oder Fernstudiengänge dem Vollzeitstudium vorziehen.

Um einen Abgleich der Anforderungen mit den aktuellen Studienstrukturen zu ermöglichen, werden Fit-Maße im Sinne der Person-Environment-Fit-Theorie berechnet (Edwards et al. 1998, S. 32). Dafür werden die von den Studierenden gewünschten Soll-Werte von den Ist-Werten abgezogen (French et al. 1974, S. 318 f.). Der Fit-Wert für die Wahlmöglichkeiten errechnet sich beispielsweise aus der Differenz zwischen gewünschtem und tatsächlichem Anteil an Wahlmöglichkeiten im jeweiligen Studiengang. Die Ist-Werte entstammen einer Dokumentanalyse von Modulbeschreibungen und Prüfungsordnungen und sind damit auf den jeweiligen Studiengang bezogen (siehe Kapitel 6.5).

$$\text{Fit-Wert: Ist} - \text{Soll} = \text{Fit}$$

Dieses Vorgehen ist immer dann möglich, wenn die Studierenden Prozentanteile einer Struktur im Studiengang angeben (z. B. Anteil an Blended-Learning). Im Anschluss an die Berechnungen der Fit-Werte erfolgt eine Darstellung der Präferenzen unter Berücksichtigung von zeitlichen Restriktionen. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass der Realisierung der studentischen Präferenzen gegensätzliche Präferenzen von Lehrenden und Mitarbeitenden, fehlende Ressourcen oder rechtliche Regelungen entgegenstehen können. Diese Aushandlung von Studienstrukturen wird in Kapitel 9 und 10 thematisiert.

8.1 Zeitliche Lage der Lehrveranstaltungen

Was die zeitliche Lage der Lehrveranstaltungen betrifft, gibt es an den untersuchten Hochschulen üblicherweise zwei Ausprägungen. Entweder finden Veranstaltungen in der Vorlesungszeit wöchentlich bzw. zweiwöchentlich statt, oder sie werden halb- oder ganztägig blockweise an mehreren Terminen im Semester angeboten, wobei diese Blockungen in den analysierten Hochschulen häufig auf das Wochenende fallen. Die Präferenzen der Studierenden hinsichtlich der Veranstaltungszeiten sowie der Frage „wöchentliches Angebot oder Blockveranstaltungen an wenigen Terminen“ sind Gegenstand dieses Unterkapitels.

8.1.1 Zeitliche Verteilung in der Woche

Beim Thema der Lehrveranstaltungszeiten fällt der erste Blick üblicherweise auf die Stundenpläne. Dieser Blick steht auch in diesem Kapitel im Mittelpunkt, wobei die Studierenden ihre präferierten Lehrveranstaltungszeiten angeben. Dies sind alle Zeiten, in denen aus Studierendensicht Lehrveranstaltungen stattfinden können, unabhängig von der realen SWS-Anzahl im Stundenplan. Die Befragten geben durchschnittlich 28 Stunden verfügbare Zeit pro Woche für Lehrveranstaltungen an ($SD = 8,6$). Es besteht dabei kein signifikanter Zusammenhang zwischen zeitlichen Restriktionen der Studierenden und ihren angegebenen Zeiträumen. Studierende mit zeitlichen Restriktionen können somit freie Zeiten in ähnlichem Umfang anbieten wie Studierende ohne Restriktionen. Auch zwischen Bachelor- und Masterstudierenden besteht kein signifikanter Unterschied. Dieses kontraintuitive Ergebnis deutet darauf hin, dass Studierende sich nicht hinsichtlich der für Lehrveranstaltungen zur Verfügung stehenden Zeit unterscheiden, sondern dass sie vielmehr von unpassenden Zeiträumen beeinträchtigt werden. Diese Annahme wird nachfolgend analysiert. Hierzu ist zunächst eine Darstellung der durchschnittlichen Präferenzen aller Studierenden notwendig.

Abbildung 17 zeigt die Zeitpräferenzen aller Befragten. Die Prozentangaben zeigen, welcher Anteil der Studierenden den spezifischen Zeitraum angegeben hat. Zeiten, die von mehr als 50 Prozent der Studierenden gewünscht werden, sind Montag bis Donnerstag von 9 bis 16 Uhr sowie Freitag von 10 bis 12 Uhr. Die Abendstunden sowie das Wochenende sind aus Sicht der Mehrheit der Studierenden unpassend. Die Morgenstunden (8 bis 9 Uhr) werden gegenüber dem späten Nachmittag ab 16 Uhr sogar bevorzugt. Ein Fit-Wert ist aufgrund methodischer Schwierigkeiten im Abgleich zwischen den Präferenzen und den sehr unterschiedlichen realen Stundenplänen der Studierenden nicht zu errechnen.

Denn für einen Vergleich der gewünschten Zeiten mit den tatsächlichen Zeiten müssten die Stundenpläne aller Studiengänge und Studierenden bekannt sein, was aufgrund von Wahloptionen nicht realisierbar ist. Bei der Durchsicht der Stundenpläne mit Pflichtveranstaltungen durch die Autorin zeigen sich allerdings Diskrepanzen zu den Präferenzen der Befragten, da in mehreren Studiengängen Lehrveranstaltungen im Wintersemester 2015/2016 am späten Nachmittag oder am Wochenende stattfanden.

| | Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag | Samstag | Sonntag |
|-------------|--------|----------|----------|------------|---------|---------|---------|
| 08.00-09.00 | 36% | 45% | 44% | 40% | 26% | 2% | 0% |
| 09.00-10.00 | 58% | 71% | 67% | 64% | 39% | 3% | 1% |
| 10.00-11.00 | 83% | 93% | 88% | 85% | 52% | 5% | 1% |
| 10.00-12.00 | 84% | 92% | 88% | 86% | 52% | 5% | 1% |
| 12.00-13.00 | 82% | 87% | 83% | 81% | 44% | 4% | 1% |
| 13.00-14.00 | 78% | 81% | 75% | 74% | 37% | 4% | 1% |
| 14.00-15.00 | 70% | 71% | 63% | 64% | 26% | 3% | 1% |
| 15.00-16.00 | 59% | 59% | 52% | 52% | 21% | 2% | 1% |
| 16.00-17.00 | 30% | 29% | 26% | 26% | 9% | 1% | 1% |
| 17.00-18.00 | 19% | 18% | 17% | 17% | 6% | 1% | 1% |
| 18.00-19.00 | 6% | 6% | 5% | 5% | 2% | 1% | 0% |
| 19.00-20.00 | 3% | 3% | 3% | 3% | 1% | 0% | 0% |
| 20.00-21.00 | 1% | 1% | 1% | 1% | 1% | 0% | 0% |

Abbildung 17 Zeitpräferenzen aller Studierender.

Einen Zusammenhang des Index zeitlicher Restriktion mit den zeitlichen Präferenzen ist nicht anzunehmen, da die Restriktionen verschiedene Verpflichtungen mit unterschiedlichen zeitlichen Anforderungen abbilden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sich Wunschstundenpläne nach Merkmalen wie Art der Berufstätigkeit oder Sorgearbeiten unterscheiden. So haben Pflegende im Schichtdienst andere Arbeitszeiten als kaufmännische Angestellte. Abbildung 18 beinhaltet vier Zeittafeln, welche nach Elternschaft und drei beruflichen Tätigkeitsbereichen differenziert sind. Für die erwerbstätigen Studierenden werden die Zeitpräferenzen für die Bereiche Gastronomie und Hotellerie, Pflege- und medizinische Berufe sowie Bürotätigkeiten betrachtet. Angegeben sind die Abweichungen von den durchschnittlichen Präferenzen aller Befragten in Prozentpunkten.

Studierende mit Kind (N = 58)

| | Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag | Samstag | Sonntag |
|-------------|--------|----------|----------|------------|---------|---------|---------|
| 08.00-09.00 | 10% | 6% | 7% | 2% | 2% | 3% | 0% |
| 09.00-10.00 | 27% | 18% | 25% | 11% | 22% | 8% | -1% |
| 10.00-11.00 | 10% | 2% | 8% | -6% | 9% | 6% | -1% |
| 10.00-12.00 | 9% | 2% | 8% | -7% | 8% | 6% | -1% |
| 12.00-13.00 | 8% | 1% | 10% | -6% | 9% | 1% | -1% |
| 13.00-14.00 | 10% | 3% | 11% | -1% | 8% | 2% | -1% |
| 14.00-15.00 | 5% | 1% | 11% | -4% | 9% | 1% | -1% |
| 15.00-16.00 | -1% | -10% | 6% | -8% | 2% | -2% | -1% |
| 16.00-17.00 | -4% | -6% | -1% | -10% | -2% | -1% | -1% |
| 17.00-18.00 | -7% | -6% | -5% | -15% | 4% | -1% | -1% |
| 18.00-19.00 | 1% | 1% | 0% | -5% | -2% | -1% | 0% |
| 19.00-20.00 | 2% | 2% | 2% | -3% | -1% | 0% | 0% |
| 20.00-21.00 | 4% | 2% | 3% | -1% | -1% | 0% | 0% |

Berufstätige Studierende pflegenscher/ mediz. Tätigkeit (N = 104)

| | Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag | Samstag | Sonntag |
|-------------|--------|----------|----------|------------|---------|---------|---------|
| 08.00-09.00 | 1% | 7% | 7% | -2% | -6% | 1% | 0% |
| 09.00-10.00 | 7% | 10% | 12% | 2% | -2% | 2% | 1% |
| 10.00-11.00 | -2% | 3% | 3% | -9% | -9% | 1% | 1% |
| 10.00-12.00 | -3% | 2% | 1% | -10% | -11% | 0% | 0% |
| 12.00-13.00 | -4% | 1% | 0% | -10% | -10% | 2% | 2% |
| 13.00-14.00 | 0% | 5% | 5% | -7% | -6% | 2% | 2% |
| 14.00-15.00 | 0% | 3% | 1% | -6% | -8% | 1% | 2% |
| 15.00-16.00 | 3% | 2% | -1% | -5% | -6% | 1% | 2% |
| 16.00-17.00 | 3% | -2% | -3% | -6% | -2% | 2% | 2% |
| 17.00-18.00 | 5% | -2% | -2% | -9% | -2% | 1% | 1% |
| 18.00-19.00 | 3% | 0% | 1% | -3% | -1% | 0% | 1% |
| 19.00-20.00 | 1% | 2% | 3% | -2% | -1% | 1% | 1% |
| 20.00-21.00 | 2% | 2% | 1% | -1% | 0% | 1% | 0% |

Berufstätige Studierende in Bürofunktionen (N = 139)

| | Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag | Samstag | Sonntag |
|-------------|--------|----------|----------|------------|---------|---------|---------|
| 08.00-09.00 | -3% | 1% | 4% | 3% | 4% | 4% | 0% |
| 09.00-10.00 | -7% | -2% | 2% | -2% | -1% | 4% | 0% |
| 10.00-11.00 | -12% | -9% | -2% | -5% | -3% | 6% | 0% |
| 10.00-12.00 | -11% | -9% | -1% | -5% | -2% | 7% | 1% |
| 12.00-13.00 | -15% | -12% | -5% | -9% | -5% | 4% | 0% |
| 13.00-14.00 | -9% | -8% | 0% | -5% | -2% | 3% | 0% |
| 14.00-15.00 | -6% | -7% | 6% | -3% | 2% | 1% | 0% |
| 15.00-16.00 | -4% | -6% | 6% | 1% | 4% | 1% | 0% |
| 16.00-17.00 | 4% | 3% | 9% | 5% | 1% | 0% | 0% |
| 17.00-18.00 | 2% | 4% | 7% | 6% | 3% | 0% | 0% |
| 18.00-19.00 | 5% | 5% | 4% | 4% | 3% | 0% | 0% |
| 19.00-20.00 | 5% | 5% | 5% | 4% | 3% | 0% | 0% |
| 20.00-21.00 | 2% | 2% | 2% | 2% | 1% | 0% | 0% |

Berufstätige Studierende in Gastronomie und Hotellerie (N = 51)

| | Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag | Samstag | Sonntag |
|-------------|--------|----------|----------|------------|---------|---------|---------|
| 08.00-09.00 | 3% | 2% | -1% | 1% | -3% | -2% | 0% |
| 09.00-10.00 | 5% | 3% | 4% | 0% | -6% | -3% | -1% |
| 10.00-11.00 | -1% | 5% | 4% | -1% | -7% | -3% | -1% |
| 10.00-12.00 | 2% | 6% | 4% | 1% | -9% | -3% | -1% |
| 12.00-13.00 | 6% | 9% | 5% | -3% | -1% | -4% | -1% |
| 13.00-14.00 | 12% | 9% | 13% | 0% | 6% | 4% | -1% |
| 14.00-15.00 | 4% | 5% | 6% | -5% | 0% | -3% | -1% |
| 15.00-16.00 | 12% | 11% | 12% | -1% | -3% | -2% | -1% |
| 16.00-17.00 | -3% | 3% | 0% | -6% | -5% | -1% | -1% |
| 17.00-18.00 | -9% | -2% | -3% | -3% | -4% | -1% | -1% |
| 18.00-19.00 | -4% | -4% | -5% | -5% | -2% | -1% | 0% |
| 19.00-20.00 | -2% | -2% | -3% | -3% | -1% | 0% | 0% |
| 20.00-21.00 | -1% | -1% | -1% | -1% | -1% | 0% | 0% |

Abbildung 19

Zeitpräferenzen der Studierenden nach Elternschaft und beruflichen Tätigkeiten, Abweichungen vom Durchschnitt in %

Die Ergebnisse zeigen, dass das Berufsfeld und die Sorgaufgaben für Kinder mit Differenzen bei den durchschnittlichen Zeitpräferenzen zusammenhängen. Bei Studierenden mit Kind ist eine höhere Zustimmung zu Lehrveranstaltungen in den Kinderbetreuungszeiten von 8 bis 15 Uhr¹⁴ an Wochentagen (außer donnerstags) und eine geringere Zustimmung außerhalb dieser Zeiten zu beobachten; zusätzlich können sie überproportional häufig an Samstagvormittagen an Veranstaltungen teilnehmen. Bei den erwerbstätigen Studierenden sind Unterschiede entsprechend ihrer Arbeitszeiten erkennbar, die in Tabelle 27 dargestellt sind. Studierende in der Gastronomie und Hotellerie arbeiten primär abends, nachts sowie freitags bis sonntags. Ihre Zustimmungswerte zu Lehrveranstaltungen am späten Nachmittag und Abend sind dementsprechend geringer; sie möchten nie am Wochenende zu Veranstaltungen an die Hochschule kommen. Üben Studierende Bürotätigkeiten aus, so sind die üblichen Arbeitszeiten montags bis freitags am Vor- und Nachmittag. Diese Arbeitszeiten spiegeln sich in den gewünschten Lehrveranstaltungszeiten wider: Die Studierenden präferieren seltener Veranstaltungen zu den Arbeitszeiten und sind eher bereit, abends und samstags an die Hochschule zu kommen. Medizinisch-pflegerisches Personal arbeitet immer unterschiedlich, zu allen Tages- und Nachtzeiten. Dies weist auf Schichtdienste hin, wobei bevorzugte Arbeitstage der Freitag und das Wochenende sind. Diese Studierenden wünschen stärker als Durchschnittsstudierende eine Fokussierung auf die Tage Montag bis Donnerstag.

Tabelle 27 Zeiten und Tage der Erwerbstätigkeit nach Tätigkeitsbereichen. Mehrfachnennung möglich. N = 725.

| <i>Zeit-Slot</i> | <i>Gastronomie & Hotellerie</i> | <i>Bürotätigkeit</i> | <i>Medizinisch & pflegerisch</i> |
|--------------------|---|----------------------|--|
| 8:00–12:00 | 18 % | 76 % | 38 % |
| 12:00–16:00 | 29 % | 76 % | 23 % |
| 16:00–20:00 | 66 % | 31 % | 28 % |
| 20:00–24:00 | 68 % | 2 % | 25 % |
| 0:00–08:00 | 8 % | 3 % | 25 % |
| Unterschiedlich | 15 % | 13 % | 55 % |
| <i>Arbeitstage</i> | | | |
| Montag –Donnerstag | 20 % | 45 % | 16 % |
| Freitag | 46 % | 46 % | 50 % |
| Samstag | 74 % | 13 % | 58 % |
| Sonntag | 60 % | 2 % | 53 % |
| Unterschiedlich | 14 % | 20 % | 34 % |

¹⁴ Betreuungszeit in Ludwigshafen üblicherweise 7:30 bis 16:30 oder 17 Uhr.

Trotz der leichten Unterschiede zwischen den vier Studierendengruppen und dem Durchschnitt aller Befragten ähneln sich die zeitlichen Präferenzen. Die größte Zustimmung erfahren weiterhin Veranstaltungen am Vor- und Nachmittag an den Tagen Montag bis Donnerstag. Diese Angaben lassen darauf schließen, dass die befragten Studierenden sich mit den Anforderungen von Präsenzhochschulen ohne Teilzeioptionen arrangiert haben. Sie haben in den Zeitangaben für die Präsenzveranstaltungen nicht nur die Zeitfenster angegeben, die bei ihren zeitlichen Restriktionen für sie ideal sind. Gleichzeitig sind die Arbeitszeiten und Arbeitstage zu einem gewissen Grad flexibel, sodass sich die Studierenden mit den wechselnden Anforderungen an ihre Anwesenheit an der Hochschule arrangieren. Bei der Interpretation ist zu beachten, dass diese Analysen nicht für Studierende gelten, die aufgrund der bestehenden Veranstaltungszeiten ein Studium erst gar nicht aufgenommen haben.

8.1.2 Blockveranstaltungen

Die Analysen der präferierten Veranstaltungszeiten zeigen auf, dass Veranstaltungen an Wochentagen am Vor- und Nachmittag stattfinden sollten. Da die Daten keine Auskunft über den gewünschten Turnus geben, wird im Folgenden geprüft, ob Lehrveranstaltungen im wöchentlichen Turnus oder Blockveranstaltungen präferiert werden. Im Kontext der zeitlichen Flexibilität können Blockveranstaltungen die wöchentliche Belastung durch Präsenzlehre reduzieren. Gleichzeitig hängt die Wirkung dieser Blockung stark von der Frage ab, auf welchen Wochentagen die Blockveranstaltungen liegen. Denn ein Ausweichen auf das Wochenende wird von den Studierenden selten gewünscht.

Der Fit-Wert errechnet sich aus der Subtraktion des durchschnittlich von den Studierenden präferierten Anteils an Blockveranstaltungen vom tatsächlichen Anteil dieses Formats im jeweiligen Studiengang.¹⁵ Der Fit-Wert beträgt -12 Prozent, sodass eine Erhöhung des Anteils an Blockveranstaltungen um zwölf Prozentpunkte dem Wunsch der Studierenden entsprechen würde.

$$\text{Fit-Wert Blockveranstaltungen: } 11 \% - 23 \% = -12 \%$$

Tabelle 28 zeigt, dass die Studierenden durchschnittlich einen Anteil an Blockveranstaltungen von 23 Prozent präferieren. In Blöcken zu lernen ist besonders für zeitlich eingeschränkte Studierende attraktiv, da ihnen dies eine Reduktion der wöchentlichen Präsenzzeiten ermöglicht. Studierende mit mittleren

¹⁵ Schätzungen des Anteils an Blockveranstaltungen im WiSe 2015/16 liegen nur für 18 Studiengänge vor.

und hohen zeitlichen Restriktionen präferieren einen um sechs Prozentpunkte höheren Anteil an Blockveranstaltungen.

Tabelle 28 Präferierter Anteil Blockveranstaltungen nach zeitlichen Restriktionen. Eigene Darstellung.

| | <i>Gewünschter Anteil Blockveranstaltungen</i> | <i>N</i> |
|---|--|----------|
| Alle Befragten | 23 % | 928 |
| <i>Zeitliche Restriktionen</i> | | |
| Keine (Referenz) | 20,9 % | 359 |
| Geringe | 21,1 % | 225 |
| Mittlere | 26,3 %** | 243 |
| Hohe | 26,9 %* | 102 |
| <i>Erwerbstätigkeit</i> | | |
| Keine (Referenz) | 20,7 % | 402 |
| 1–10 Stunden | 21,5 % | 227 |
| 11–20 Stunden | 27,4 %*** | 245 |
| > 20 Stunden | 26,4 %* | 54 |
| <i>Studierende mit Kind (Referenz: keine)</i> | 28,2 %* | 44 |
| Signifikanzvergleiche jeweils zur Referenz mit Kruskal-Wallis-Test und Dunn's Test sowie Wilcoxon-Rangsummentest. * = signifikant auf dem 5%- Niveau; ** = 1%-Niveau, *** = 0%-Niveau | | |

Für die weitere Analyse ist interessant, welche der Studierendengruppen mit zeitlichen Restriktionen besonders von Blockveranstaltungen profitieren. Dies gilt zunächst für erwerbstätige Studierende mit mindestens elf Arbeitsstunden pro Woche. Diese Studierenden präferieren einen um sechs bis sieben Prozentpunkte höheren Anteil an Blockveranstaltungen, als Studierende ohne Erwerbstätigkeit. Studierende mit Kind sind die Gruppe, die sich den höchsten Anteil an Blockveranstaltungen wünscht. Studierende mit Pflegeaufgaben oder Beeinträchtigung weisen keine signifikanten Unterschiede zur jeweiligen Referenzgruppe ohne das entsprechende Merkmal auf.

Die hohen Zustimmungswerte zu Blockveranstaltungen von Studierenden mit zeitlichen Restriktionen zeigen, dass dieser Turnus als entlastend wahrgenommen wird. Damit dies auch in der Praxis eintritt, ist eine sorgfältige Konzeption der Blockveranstaltungen notwendig. Um ein Viertel aller Veranstaltungen so durchführen zu können, sind im Semesterablauf festgelegte

Blockwochen oder Blocktage hilfreich. Hierdurch können Studierende langfristig planen und zeitliche Konflikte mit wöchentlich stattfindenden Lehrveranstaltungen vermieden werden.

8.2 Umfang der Präsenzzeiten

Neben der Lage der Lehrveranstaltungen ist für die Studierbarkeit insbesondere von Belang, wie viel Zeit die Studierenden in der Hochschule und in Lehrveranstaltungen verbringen. Da in beiden Hochschulen im Wintersemester 2015/2016 kein systematischer Ersatz von Präsenzlehre durch virtuelle Lehre erfolgte, kann die SWS-Anzahl als Orientierung für den Umfang der Präsenzzeiten genutzt werden.

Als Annäherung an das Fit-Maß dient eine Variable, welche die Zufriedenheit mit dem Umfang der Präsenzzeiten misst. Die 5er-Skala dieser Variable reicht vom Wert -2 „zu niedrig“ über den Wert 0 „genau richtig“ bis zum Wert 2 „zu hoch“. Grund für den Einsatz dieser Berechnungsmethode ist, dass aus der Umfrage keine Variable mit den Soll-Werten für den Anteil der SWS vorliegt. Tabelle 29 zeigt einen Wert von + 0,24 an, wobei 0 eine perfekte Übereinstimmung bedeutet. Die Studierenden schätzen den Anteil an Präsenzveranstaltungen somit als leicht zu hoch ein. Die Übereinstimmung ist bei Studierenden mit mittleren und hohen zeitlichen Restriktionen signifikant geringer.

Doch wird in Studiengängen mit einer niedrigeren Anzahl an SWS die Präsenzzeit als passender wahrgenommen? Diese Frage lässt sich durch die Verknüpfung der studiengangsspezifischen SWS Anzahl und der Zufriedenheit mit dem Umfang der SWS prüfen. Tabelle 29 zeigt, dass Studierende den Umfang der Präsenzzeiten mit zunehmender SWS-Anzahl als eher zu hoch beurteilen. Eine SWS-Anzahl von 18 bis 20 SWS schätzen die Studierenden durchschnittlich als genau richtig ein. Es besteht somit ein signifikanter Zusammenhang zwischen den SWS im Studiengang und der Zufriedenheit mit der Anzahl der SWS.

Tabelle 29 Zufriedenheit mit dem Umfang der SWS nach individuellen zeitlichen Restriktionen und studiengangspezifischem Umfang der SWS.

| <i>Gruppen</i> | <i>Mittelwert</i> | <i>Standardabweichung</i> | <i>N</i> |
|--------------------------------------|-------------------|---------------------------|----------|
| Alle Befragten | 0,24 | 0,66 | |
| <i>Nach zeitlichen Restriktionen</i> | | | |
| Ohne (Referenz) | 0,20 | 0,69 | 443 |
| Gering | 0,24 | 0,60 | 258 |
| Mittel | 0,28* | 0,68 | 287 |
| Hoch | 0,39** | 0,66 | 122 |
| <i>Anzahl der SWS im Studiengang</i> | | | |
| 18–20 SWS (Referenz) | 0,08 | 0,57 | 269 |
| 21–24 SWS | 0,28*** | 0,66 | 579 |
| Über 24 SWS | 0,50*** | 0,69 | 144 |

Variable: Zufriedenheit mit Umfang der SWS. Wertebereich: -2 = zu gering, -1 = eher zu gering, 0 = genau richtig, 1 = eher zu hoch, 2 = zu hoch. T-Test im Vergleich zur Referenzgruppe: * = signifikant auf dem 5%-Niveau; ** = 1%-Niveau, *** = 0%-Niveau

Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende mit zeitlichen Restriktionen eine geringere SWS-Anzahl pro Woche wünschen. Gleichzeitig sind Studierende besonders dann zufrieden, wenn die SWS-Anzahl im Studiengang zwischen 18 und 20 liegt. Weitere Analysen des Datensatzes zeigen außerdem einen signifikanten Zusammenhang zwischen den Schwierigkeiten im Aufbringen von Selbstlernzeit und einer hohen SWS-Anzahl im Studiengang. Ein erfolgreicher Lernprozess beinhaltet die eigenständige Erarbeitung, Anwendung und Wiederholung im Selbststudium (Landwehr und Müller 2008, 21 ff.). In Studiengängen mit einer hohen SWS-Anzahl ist daher eine Reduktion derselben sinnvoll, um die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie zu erhöhen und den Studierenden ausreichend Raum für Selbststudium zu ermöglichen.

8.3 Lernort und Lernzeit: virtuelle Lehre

Virtuelle Lehre ist eine Möglichkeit, sowohl Lernorte als auch Lernzeiten zu flexibilisieren. Ähnlich wie in Präsenzveranstaltungen können Studierende beispielsweise im virtuellen Klassenzimmer synchron lernen. Anhand von aufbereiteten Lernmaterialien wie Screencasts, Aufgaben oder Selbsttests hingegen können Studierende asynchron und damit zu den für sie passenden

Zeiten studieren. Dieses hohe Maß an Freiheit setzt allerdings eine hohe Selbstlernkompetenz voraus (siehe Kapitel 4.3). In den nachfolgenden Analysen steht die Frage im Mittelpunkt, welcher Anteil der Präsenzlehre nach Ansicht Studierender mit zeitlichen Restriktionen durch virtuelle Lehre ersetzt werden sollte und wie diese Lehre ausgestaltet werden kann.

Zunächst ist der Unterschied zwischen dem aktuellen und gewünschten Anteil virtueller Lehre zu ermitteln. Auf der Variable des aktuellen Anteils von Blended-Learning existiert keine Varianz, da die betrachteten Präsenzstudiengänge virtuelle Lehre als ergänzendes Modell einsetzen. Präsenzveranstaltungen werden also im Wintersemester 2015/16 noch nicht systematisch durch virtuelle Lehre ersetzt.¹⁶ Damit liegt der Fit-Wert bei -24 %.

$$\text{Fit-Wert virtuelle Lehre: } 0 \% - 24 \% = -24 \%$$

Virtuelle Lehre wird besonders stark von Studierenden präferiert, die zeitlich eingeschränkt sind (Tabelle 30). Haben Studierende keine oder nur geringe Restriktionen, so möchten sie durchschnittlich zu 22 Prozent virtuell lernen. Im Gegensatz dazu kommt Blended-Learning den Bedarfen von Personen mit mittleren (26 Prozent) oder hohen zeitlichen Restriktionen (31 Prozent) noch mehr entgegen. Somit präferieren Studierende umso mehr virtuelle Lehre, je höher ihre zeitlichen Restriktionen sind.

In welchen Lebenssituationen befinden sich Studierende, wenn sie aufgrund zeitlicher Restriktionen einen höheren Anteil an Blended-Learning wünschen? Es zeigt sich, dass der Zusammenhang mit der Kinderbetreuung (35,7 Prozent) der stärkste ist, gefolgt vom Zusammenhang mit Beeinträchtigungen (30,4 Prozent). Studierende mit einer geringen Erwerbstätigkeit von bis zu zehn Stunden unterscheiden sich nicht signifikant von Studierenden ohne Erwerbstätigkeit. Die Kategorien elf bis 20 Stunden und über 20 Stunden erhöhen die Präferenz für virtuelle Lehre signifikant: um je drei Prozentpunkte. In der Gesamtschau profitieren Studierende mit Sorgearbeiten, Behinderung und hoher Berufstätigkeit von Blended-Learning besonders stark.

¹⁶ Recherche der Modulbeschreibungen und Befragung der E-Learning-Center der beiden Hochschulen.

Tabelle 30 Präferierter Anteil virtueller Lehre nach zeitlichen Restriktionen.

| | <i>Gewünschter Anteil virtuelle Lehre</i> | <i>N</i> |
|---|---|----------|
| Alle Befragten | 24,3 % | 990 |
| <i>Zeitliche Restriktionen</i> | | |
| Keine (Referenz) | 22,0 % | 377 |
| Geringe | 22,5 % | 240 |
| Mittlere | 26,2 %** | 263 |
| Hohe | 31,6 %*** | 110 |
| <i>Erwerbstätigkeit</i> | | |
| Keine (Referenz) | 22,7 | 426 |
| 1–10 Stunden | 23,1 | 242 |
| 11–20 Stunden | 26,8* | 266 |
| > 20 Stunden | 29,9* | 56 |
| <i>Studierende mit Kind (Referenz: keine)</i> | 35,7** | 43 |
| <i>Studierende mit Pflegeaufgabe (Referenz: keine)</i> | 30,5 | 40 |
| <i>Studierende mit Beeinträchtigung (Referenz: keine)</i> | 30,4** | 84 |
| Signifikanzvergleiche jeweils zur Referenz mit Kruskal-Wallis-Test und Dunn's Test sowie Wilcoxon-Rangsummentest. * = signifikant auf dem 5%-Niveau; ** = 1%-Niveau, *** =0%-Niveau | | |

Die Qualität virtueller Lehre definiert sich nicht über ihren Anteil an der Gesamtveranstaltung, sondern an der didaktischen Ausgestaltung. Daher beinhaltet die Befragung sechs Fragen, die sich darauf beziehen, wie häufig bestimmte virtuelle Elemente eingesetzt werden sollen. Die Einschätzung der konkreten Elemente fiel den Studierenden leicht, da jeweils nur etwa 2 bis 4 Prozent der Befragten „weiß ich nicht“ angaben.

Tabelle 31 Präferenzen zu E-Learning-Elementen (N = 1.020).

| <i>E-Learning-Elemente</i> | <i>Modus</i> | <i>Anteil der (sehr) häufigen Nennungen (Werte 4 und 5 auf 5er-Skala)</i> |
|--|----------------------------|---|
| <i>Wissensvermittlung</i> | | |
| Online verfügbare Lernmaterialien (Upload von Texten, Präsentationen etc.) | Asynchron | 67 % |
| Video, Podcasts und Screencasts | Asynchron | 49 % |
| Virtuelles Klassenzimmer: Veranstaltungen z. B. über Video-Chat | Synchron, mit Interaktion | 40 % |
| <i>Wissensvertiefung und Anwendung</i> | | |
| Analyse von Praxisfällen | Asynchron, mit Interaktion | 73 % |
| Onlinetests zur Selbsteinschätzung des Wissensstands | Asynchron | 68 % |
| Anwendungsaufgaben mit Feedback der Lehrenden | Asynchron, mit Interaktion | 63 % |

Die Studierenden wünschen sich Online-Kurse, welche die Bereitstellung von Lernmaterialien beinhalten und eine Reflexion und Anwendung des Gelernten in Selbsttests oder durch Feedback der Lehrenden ermöglichen. Videos, Pod- oder Screencasts präferieren etwa die Hälfte der Studierenden. Die genannten Elemente sind alle asynchron und ermöglichen den Studierenden daher eine hohe zeitliche Flexibilität. Die Wissensvermittlung über synchrone Formate wie das virtuelle Klassenzimmer wünschen sich nur 40 Prozent der Befragten häufig oder sehr häufig. Diese Präferenzen differieren entgegen der Erwartungen kaum nach zeitlichen Restriktionen. Allerdings möchten Studierende mit hohen zeitlichen Restriktionen signifikant häufiger synchron im virtuellen Klassenzimmer lernen. Möglicherweise kommt hier der Wunsch nach Interaktion mit Kommilitonen und Lehrenden mit dem Interesse an räumlicher Unabhängigkeit zusammen. Nähere Analysen zeigen, dass Studierende mit einer subjektiv schlechten Vereinbarkeit von Verpflichtungen und Studium signifikant häufiger unidirektionale Onlineelemente präferieren. Diese Elemente, etwa Lernmaterialien, Videos und Screencasts oder Selbsttests, werden von den Lehrenden zur Verfügung gestellt und von den Studierenden autonom und ohne Interaktion mit Kommilitonen oder

Lehrenden genutzt. Möglicherweise sind diese Studierenden stark belastet und empfinden den Aufwand, der die Interaktion bedeutet, als zu hoch. Da die Kommunikation und gemeinsame Reflexion Schlüsselemente für erfolgreiches virtuelles Lernen ausmachen, könnte der Wunsch nach wenig Austausch die Lernmotivation und den Lernerfolg jedoch gefährden (Kreidl 2011, S. 121; Witt 2005, S. 211 ff.).

8.4 Inhaltliche Varietät und Autonomie: Wahlmöglichkeit

Wahlmöglichkeiten sind neben Blended-Learning eine weitere Option, Flexibilität über die Studienstruktur zu gestalten. Sie können im Falle unterschiedlicher Schwerpunkte oder Module inhaltliche Gestaltungsspielräume bieten. Die zeitliche Flexibilität steht hingegen im Mittelpunkt, wenn das gleiche Modul mehrfach angeboten wird. In beiden Fällen beeinflussen Wahlmöglichkeiten die Studienzufriedenheitsfaktoren der inhaltlichen Variation und der Autonomie im Studium, da sie Studierenden Entscheidungsmöglichkeiten geben und individuelle Schwerpunktsetzungen ermöglichen (siehe Kapitel 2.3).

$$\text{Fit-Wert Wahlmöglichkeiten: } 15 \% - 43 \% = -28 \%$$

Der Fit-Wert für Wahlmöglichkeiten beträgt -28 Prozent, somit wünschen sich die Studierenden über alle Studiengänge hinweg eine durchschnittliche Erhöhung der Wahlmöglichkeiten um 28 Prozentpunkte.

Wahlmöglichkeiten können vielfältig ausgestaltet sein und von Vertiefungen in der eigenen Fachrichtung bis hin zu sozialen, kommunikativen und methodischen Kompetenzen reichen. In einigen Studiengängen können Studierende auch Module aus anderen Fächern wählen und damit Einblicke in andere Disziplinen erhalten. Nachfolgend wird geprüft, in welchen Bereichen die Studierenden Optionen zur selbst gewählten Vertiefung präferieren. Tabelle 32 zeigt zunächst die Verteilung zwischen Pflicht- und Wahlmodulen für den Durchschnitt der Studierenden. Der Anteil an Pflichtmodulen im eigenen Fach liegt mit durchschnittlich 57 Prozent relativ niedrig. Allerdings erhöht sich der Anteil an Modulen im eigenen Fach gemeinsam mit den fachspezifischen Wahlmöglichkeiten (22 Prozent) auf etwa 80 Prozent. Der Anteil an Modulen in einer ganz anderen Fachdisziplin liegt bei 8 Prozent, die Wahlmöglichkeiten in den sozialen, kommunikativen und methodischen Kompetenzen belaufen sich auf 13 Prozent.

Diese Präferenzen sind über die Studierendengruppen hinweg sehr stabil. Lediglich mittlere und hohe zeitliche Restriktionen hängen mit einem höheren gewünschten Anteil an Wahlmöglichkeiten in einem ganz anderen Fach und im

Bereich Soft Skills zusammen. Studierende mit Beeinträchtigung benötigen eine besonders starke Flexibilität und geben einen signifikant geringeren Wert an Pflichtmodulen an, als dies Studierende ohne Beeinträchtigung tun.

Tabelle 32 Durchschnittlicher präferierter Anteil an Pflicht- und Wahlmodulen, differenziert nach zeitlichen Restriktionen.

| <i>Gruppen</i> | <i>Pflichtmodule</i> | <i>Wahlmodule im...</i> | | |
|--------------------------------|----------------------|-------------------------|---------------------|---|
| | | <i>eigenen Fach</i> | <i>anderen Fach</i> | <i>Soziale, kommun. & methodische Kompetenzen</i> |
| Alle Studierende | 57 | 22 | 8 | 13 |
| <i>Zeitliche Restriktionen</i> | | | | |
| Keine (Referenz) | 58,4 | 22,8 | 7,6 | 12,9 |
| Geringe | 56,2 | 22,9 | 8,2 | 13,9* |
| Mittlere | 54,9* | 24,8 | 8,6* | 15,3* |
| Hohe | 55,6 | 22,5 | 8,9* | 14,9* |
| <i>Erwerbstätigkeit</i> | | | | |
| Keine (Referenz) | 58,1 | 23,1 | 7,5 | 13,0 |
| 1–10 Stunden | 56,9 | 21,9 | 8,5* | 14,1* |
| 11–20 Stunden | 54,1* | 25,2 | 8,8* | 15,4* |
| > 20 Stunden | 56,2 | 22,4 | 8,5 | 15,2 |
| <i>Kind</i> | 57,1 | 20,8 | 7,9 | 16,6* |
| <i>Pflegeaufgaben</i> | 58,1 | 23,5 | 7,9 | 12,2 |
| <i>Beeinträchtigung</i> | 52,6* | 25,0 | 8,7 | 14,8 |

Anteil in Prozent. Signifikanzvergleiche jeweils zur Referenz mit Kruskal-Wallis-Test und Dunn's Test bzw. Wilcoxon-Rangsummentest* = signifikant auf dem 5%-Niveau, N = 927

Im Vergleich zu vielen Fachhochschulen und in Studiengängen mit wenigen Studierenden ist der präferierte Anteil an Wahlmöglichkeiten als hoch einzuschätzen. Dies hat mehrere Gründe. Zunächst bieten (Fach-)Hochschulen vermehrt spezialisierte statt generalistische Studiengänge an. Hier haben die Hochschulen Fächer zu einem Studiengang zusammengeführt, die sonst als Wahlmöglichkeiten angeboten werden. Durch diese inhaltliche Eingrenzung reduzieren sich die möglichen Spezialisierungen im eigenen Fach, jedoch nicht die Wahlmöglichkeiten in anderen Fächern oder im Bereich der Soft Skills. An dieser Stelle könnten auch die spezialisierten Studiengänge neue Wahlmöglichkeiten schaffen. Dabei sind allerdings die hierfür notwendigen

personellen Ressourcen zu beachten. Diese sind besonders hoch, wenn Studiengänge jeweils ihre eigenen Wahlmodule schaffen, statt Module mit anderen Studiengängen zu entwickeln oder für andere Studierende zu öffnen. Schließlich wird von den Studierenden eine hohe Autonomie gefordert, wenn sie ihre Lehrveranstaltungen selbstständig zusammenstellen sollen. Die Autonomie und Eigenständigkeit empfinden etwa 54 Prozent der Studierenden als explizit nützlich (Bargel et al. 2009, S. 20). Ein großer Umfang an Wahlmöglichkeiten kann daher bei diesen Studierenden motivierend wirken. Andere Studierende können sich von einer hohen Flexibilität allerdings überfordert fühlen.

8.5 Studienformate

In den Studienformaten manifestieren sich die grundlegenden Merkmale eines Studiengangs. Vollzeitstudiengänge in Präsenz versprechen ein zeitintensives Studium am Hochschulstandort, Teilzeitstudiengänge ermöglichen eine zeitliche Streckung und fordern trotzdem eine regelmäßige Anwesenheit an der Hochschule. Noch flexiblere Formen wie das Fernstudium in Voll- oder Teilzeit verzichten fast vollständig auf die Anwesenheit an der Hochschule und ermöglichen ein ortsunabhängiges Lernen. Gleichzeitig ist von einer geringeren Einbindung in studentische Netzwerke auszugehen. Duale Studiengänge integrieren eine Ausbildung oder Berufstätigkeit in ein Studium. In den nachfolgenden Unterkapiteln wird die Akzeptanz der unterschiedlichen Studienformate unter den Befragten aus grundständigen Bachelor- und konsekutiven Masterstudiengängen dargestellt. Weitere Analysen prüfen den Zusammenhang der zeitlichen Restriktionen mit der Wahl der Studienformate. Studierende wurden im Fragebogen danach gefragt, mit welcher Sicherheit sie sich bei einem erneuten Studienbeginn für die jeweiligen Studienformate entscheiden würden. Die Befragten bewerteten die Optionen auf einer 5er-Likert-Skala von 1 (sicher nein) bis 5 (sicher ja). Fit-Werte wurden nicht berechnet, da die befragten Studierenden in Vollzeitstudiengängen eingeschrieben sind und somit kein IST-Wert existiert.

Einschränkend ist zu beachten, dass die im Folgenden dargestellten Präferenzen zwar Anhaltspunkte für die Auswahl eines Studienformats geben können, sie allerdings nicht sicher vorhersagen. Denn die Frage bezieht sich auf eine hypothetische erneute Studienentscheidung. Ein größerer Anteil der Studierenden, insbesondere im Masterstudiengang, wird darüber hinaus kein weiteres Studium beginnen.

8.5.1 Voll- und Teilzeitstudium im Präsenzstudium

Das Vollzeitstudium kommt für 88 Prozent der Befragten im Falle einer erneuten Entscheidung für ein Studium eher oder sicher in Frage. Die Skala reicht von sicher nicht (1) bis sicher ja (5). Eine Zustimmung zu der jeweiligen Option wird im Folgenden für die oben beiden Skalenpunkte „eher ja“ und „sicher ja“ angenommen. Bei der Interpretation ist zu beachten, dass die Befragten derzeit in Vollzeitstudiengängen studieren und eine Vereinbarkeit mit ihren außerhochschulischen Verpflichtungen häufig realisierbar ist. Wenn also die Vollzeitstudiengänge eine Vereinbarkeit durch entsprechende Flexibilität ermöglichen, kann sich die Mehrzahl der Befragten ein solches Studium erneut vorstellen. Die Regression in Tabelle 33 zeigt allerdings, dass die Zustimmung zum Vollzeitstudium stark von den zeitlichen Restriktionen und der Vereinbarkeit abhängt. Haben Studierende mittlere und hohe zeitliche Restriktionen, so reduziert dies die Wiederwahl des Vollzeitstudiums um 0,16 Punkte beziehungsweise 0,36 Punkte. Schätzen Studierende die Vereinbarkeit von Studium und außerhochschulischen Verpflichtungen um einen Skalenpunkt besser ein, so erhöht dies die Wahrscheinlichkeit der Wahl des Vollzeitstudiums um je 0,13 Punkte.

Tabelle 33 Mehrebenenmodell mit Präferenzen für Studienformate Voll- und Teilzeitstudium.

| Studienformate (5er-Skala, 5 = sicher ja) | Vollzeitstudium (30 ECTS pro Semester) | Teilzeitstudium (20 ECTS pro Semester) | Vollzeit mit Wechsoption zu Teilzeit |
|---|--|--|--|
| <i>Zeitl. Restriktion</i> (Referenz: keine) | | | |
| Geringe | 0.06 (0.07) | 0.20 (0.11) | 0.08 (0.13) |
| Mittlere | -0.16* (0.07) | 0.43*** (0.11) | 0.50*** (0.13) |
| Hohe | -0.36*** (0.10) | 0.31 (0.17) | 0.61*** (0.18) |
| <i>Index Vereinbarkeit</i> (5er-Skala, 5 = hoch) | | | |
| <i>Hochschulzugang</i> (Referenz Abitur) | 0.13*** (0.03) | -0.05 (0.05) | -0.20*** (0.05) |
| FH-Reife | -0.12 (0.06) | 0.09 (0.10) | 0.10 (0.12) |
| Beruflich qualifiziert | -0.06 (0.13) | -0.27 (0.21) | 0.15 (0.23) |
| Ausl. Schulabschluss | -0.14 (0.14) | 0.37 (0.22) | 0.62* (0.25) |
| <i>Weiblich</i> | 0.06 (0.06) | 0.22* (0.09) | 0.10 (0.10) |
| <i>Alter in 10 Jahren</i> | -0.11 (0.08) | 0.22 (0.13) | 0.36* (0.14) |
| <i>Akad. Elternhaus</i> | 0.07 (0.06) | -0.20* (0.09) | 0.02 (0.10) |
| Konstante | 4.46*** (0.21) | 1.93*** (0.35) | 2.10*** (0.37) |
| <i>N individuell</i> | 942 | 805 | 791 |
| <i>ICC</i> | 0.02 | 0.02 | 0.03 |
| <i>Varianzaufklärung</i> | | | |
| Gesamt | 06 % | 05 % | 14 % |
| Individuell | 04 % | 02 % | 12 % |
| Studiengang | 21 % | 26 % | 23 % |
| Standardfehler in Klammern * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$. N Studiengang = 36. | | | |

Im Folgenden steht die Analyse des Antwortverhaltens zum Teilzeitstudium im Mittelpunkt. Bargel (2013, S. 15) zeigt, dass eine gesicherte Nachfrage (Skalenpunkt 5 „sicher ja“) unter den Vollzeitstudierenden nach einem Teilzeitstudiengang (ohne Wechselmöglichkeit) bei 3 Prozent liegt. Dieser Wert spiegelt die Einschätzungen von Studierenden aus Baden-Württemberg aus dem Jahr 2011 wider. Das Ergebnis liegt etwas unter dem der Daten aus den Hochschulen Ludwigshafen und Worms; hier gaben 5,5 Prozent an, ein *Teilzeitstudium von 20 ECTS* pro Semester („sicher ja“) absolvieren zu wollen. Bargel (2013, S. 16) stellt weiterhin anhand von Berufstätigen, die mindestens 16 Stunden pro Woche arbeiten, einen positiven Effekt auf die Teilzeitstudienwahl fest (gesicherte Nachfragen von 15 Prozent). Diese Nachfrage entspricht methodisch den Antwortkategorien „eher ja“ oder „sicher ja“ im Fragebogen; dies gaben für das Teilzeitstudium ohne Wechselmöglichkeit 28 Prozent der Befragten in Ludwigshafen und Worms an. Mittlere Restriktionen hängen positiv mit der Wahl des Teilzeitstudiums zusammen. Die Einschätzung der Vereinbarkeit beeinflusst die Wahl eines Teilzeitstudiengangs nicht signifikant.

Zu *Teilzeitstudium mit Wechselmöglichkeit in das Vollzeitstudium* liegt keine Literatur vor, mit der die nachfolgenden Ergebnisse verglichen werden können. Die Zustimmung liegt mit 37 Prozent über der zum reinen Teilzeitstudium. Der Zusammenhang mit zeitlichen Restriktionen ist mit bis zu 0,61 Punkten bei starken Restriktionen als sehr hoch einzuschätzen. Außerdem würden sich ältere Studierende eher für ein solch flexibles Studienmodell entscheiden – ein Grund könnte sein, dass bei diesen Studierenden häufiger Änderungen der Lebensbedingungen infolge von Sorgeaufgaben oder Berufstätigkeit anstehen. Die Studierenden präferieren also tendenziell Formate, die sich flexibel an ihre Lebensbedingungen anpassen.

8.5.2 Voll- und Teilzeitstudium im Fernstudium

Die Analyse der Präsenzstudiengänge zeigt, dass die meisten Befragten ein Vollzeitstudium oder ein Studium mit Wechselmöglichkeit zwischen Teil- und Vollzeit wählen würden. Doch wie bewerten die Befragten das Fernstudium, welches eine hohe zeitliche und räumliche Flexibilität ermöglicht? Die deskriptiven Ergebnisse zeigen zunächst, dass die Akzeptanz des Fernstudiums deutlich niedriger ist als die aller Präsenzstudienformate. Lediglich 7 Prozent der Befragten würden eher oder sicher ein Fernstudium in Teilzeit wählen, etwa 10 Prozent ein Fernstudium in Vollzeit.

Tabelle 34 Mehrebenenregression mit Präferenzen für Studienformate Fernstudium und dual.

| Studienformate (5er-Skala, 5 = sicher ja) | Fernstudium in Vollzeit (30 ECTS) | Fernstudium in Teilzeit (20 ECTS) | Duales Studium |
|--|---|---|-------------------|
| <i>Zeitl. Restriktion</i> (Referenz: keine) | | | |
| Geringe | -0.00 (0.10) | 0.07 (0.09) | -0.22 (0.12) |
| Mittlere | 0.13 (0.10) | 0.15 (0.09) | 0.11 (0.12) |
| Hohe | 0.13 (0.15) | 0.05 (0.13) | -0.02 (0.18) |
| Index Vereinbarkeit (5er-Skala, 5 = hoch) | -0.03 (0.04) | -0.06 (0.04) | 0.01 (0.05) |
| <i>Hochschulzugang</i> (Referenz: Abitur) | | | |
| FH-Reife | 0.06 (0.09) | -0.06 (0.08) | 0.12 (0.11) |
| Beruflich qualifiziert | -0.07 (0.18) | -0.25 (0.17) | -0.08 (0.23) |
| Ausl. Schulabschluss | 0.57** (0.21) | 0.66*** (0.19) | 0.41 (0.24) |
| <i>Weiblich</i> | | | |
| | 0.06 (0.08) | 0.11 (0.07) | 0.10 (0.10) |
| <i>Alter in 10 Jahren</i> | | | |
| | 0.17 (0.12) | 0.19 (0.11) | -0.13 (0.14) |
| <i>Akad. Elternhaus</i> | | | |
| | 0.07 (0.08) | -0.04 (0.07) | -0.12 (0.10) |
| Konstante | 1.25*** (0.31) | 1.24*** (0.27) | 3.69*** (0.37) |
| <i>N individuell</i> | 836 | 817 | 878 |
| <i>ICC</i> | 0% | 0% | 1% |
| <i>Varianzaufklärung Gesamt</i> | | | |
| Individuell | 11 % | 05 % | 03 % |
| Studiengang | 02 % k. A. ¹⁷ | 05 % k. A. | 01 % 21 % |

Standardfehler in Klammern * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$. N Studiengang = 36.

Die Regression in Tabelle 34 zeigt, dass die Skepsis gegenüber Fernstudiengängen unabhängig von zeitlichen Restriktionen ist. Lediglich die Kontrollvariable des ausländischen Hochschulabschlusses zeigt, dass Fernstudiengänge für diese

¹⁷ Da die Varianz auf der Ebene des Studiengangs sehr klein ist, beträgt die Varianzaufklärung annähernd 100 Prozent. Da diese Werte irreführend wären, sind sie in der Tabelle nicht dargestellt.

Gruppe attraktiv sind. Der insgesamt schwache Zusammenhang zwischen den erwarteten Prädiktoren der zeitlichen Restriktionen und der Vereinbarkeit weisen darauf hin, dass die Studierenden sich bewusst für ein Präsenzstudium entschieden haben und dieses eindeutig einem Fernstudium vorziehen. Interviews im Rahmen des Projektes „Offenes Studienmodell Ludwigshafen“ unterstützen dies und zeigen, dass die befragten Studierenden den Kontakt zu Kommilitonen und Lehrenden sowie die motivierende Regelmäßigkeit der Präsenzveranstaltungen schätzen.

8.5.3 Duales Studium

Das duale Studium erfährt insgesamt unter den Studierenden eine hohe Akzeptanz, da es 57 Prozent der Befragten eher oder sicher wählen würden. Diese Akzeptanz wird allerdings durch keine der unabhängigen Variablen erhöht oder reduziert (Tabelle 34). Studierende mit zeitlichen Restriktionen präferieren das duale Studium nicht stärker als Studierende ohne Restriktionen. Möglicherweise schätzen Studierende mit zeitlichen Restriktionen das positive Image und die Einbindung der Berufsausbildung des dualen Studiums ähnlich stark wie Studierende ohne zeitliche Restriktionen. Da das Studium stark strukturiert ist und die vorlesungsfreien Zeiten oft für die Ausbildung oder Praxisanteile genutzt werden, bietet es allerdings keine flexible Lösung für ihre Bedarfe.

8.6 Zusammenfassung und Hypothesenprüfung

Studierende mit mittleren und höheren zeitlichen Restriktionen stellen 37 Prozent der Studierendenschaft dar. Sie präferieren eine Struktur, die eine moderate *Anzahl an Präsenzveranstaltungen mit Blended-Learning und Blockveranstaltungen* kombiniert. Dabei sollten die Lehrveranstaltungen einen Umfang von 18 bis 20 SWS oder weniger haben, und etwa ein Viertel davon sollte als Blockveranstaltungen angeboten werden. Virtuelle Lehre wird von der Zielgruppe als besonders attraktiv betrachtet, sodass nach deren Wunsch etwa ein Viertel bis ein Drittel der Veranstaltungen online stattfinden sollte. Haben Studierende keine oder nur geringe zeitliche Restriktionen, sind die gewünschten flexiblen Anteile mit einem Fünftel etwas geringer.

Wahlmöglichkeiten werden weniger als Einflussfaktor der zeitlichen Flexibilität wahrgenommen, da ihr Anteil im Gegensatz zu allen anderen Strukturaspekten nicht nach zeitlichen Restriktionen differiert. Vielmehr stellen sie eine inhaltliche Gestaltungsmöglichkeit dar. Die Studierenden wünschen sich im Durchschnitt, dass ihr Studium zu etwas weniger als der Hälfte (43 Prozent)

aus Wahlmodulen besteht. Das Strukturmerkmal der *zeitlichen Lage der Lehrveranstaltungen* hängt moderat mit den durch Erwerbstätigkeit oder Kinderbetreuung belegten Zeiten zusammen. Obwohl sich die Interessen der Studierenden bezüglich der Lehrveranstaltungszeiten unterscheiden, können an sechs Stunden pro Tag etwa vier Fünftel aller Studierenden ohne Probleme an Lehrveranstaltungen teilnehmen.

Die Analyse der präferierten Studienformate zeigt, dass die Mehrheit der befragten Studierenden erneut ein Präsenzstudium wählen würde. Besonders hohe Zustimmungswerte erhält das Vollzeitstudium, wobei insbesondere Studierende mit mittleren und hohen zeitlichen Restriktionen ein solches Studium signifikant seltener wählen würden. Stattdessen präferieren sie eher ein Studium, in dem sie flexibel zwischen Voll- und Teilzeitphasen wechseln können. Im Vergleich hierzu erfährt ein Teilzeitstudium, welches keine schnellere Variante über 20 SWS pro Semester ermöglicht, weniger Akzeptanz. Dies gilt auch für Fernstudiengänge. Das duale Studium erfährt eine hohe Akzeptanz, allerdings unabhängig von zeitlichen Restriktionen der Studierenden. Da ein Teil der Studierenden bei mehreren Formaten eine hohe Zustimmung angibt, sind diese Werte nur eine Annäherung an eine mögliche nächste Studienentscheidung.

Die *Hypothese H1.2* sagt voraus, dass Studierende mit zeitlichen Restriktionen Studienstrukturen und Studienformate präferieren, die ihnen zeitliche und räumliche Flexibilität ermöglichen. Diese Hypothese ist bezogen auf die Studienstrukturen der Blockveranstaltungen, des Blended-Learning und der Wahlmöglichkeiten zu bestätigen. Studierende mit mittleren und hohen zeitlichen Restriktionen präferieren diese Strukturelemente besonders stark. Die zeitliche Lage der Lehrveranstaltungen sowie die Wahlmöglichkeiten stellen zwar wichtige Gestaltungsmöglichkeiten der Studienstruktur dar, die Präferenzen hierfür differieren allerdings kaum nach zeitlichen Restriktionen. Studierende mit mittleren und hohen Restriktionen präferieren flexible Studienformate wie das Teilzeitstudium mit Wechselmöglichkeit ins Vollzeitstudium sowie das duale Studium. Allerdings möchten sie weiterhin an einer Präsenzhochschule studieren und kein reines Fernstudium absolvieren. Letzteres gilt für alle Befragten gleichermaßen.

Interessant ist, dass auch Studierende ohne zeitliche Restriktionen zeitlich und räumlich flexible Studienstrukturen wünschen, sodass die Implementierung solcher Strukturen allen Studierenden zugutekommt. 19 fasst daher die präferierten Strukturelemente so zusammen, dass sowohl Studierende mit als auch ohne zeitliche Restriktionen passende Studienstrukturen vorfinden. Die genannten Präferenzen sind zwischen den beiden betrachteten Hochschulen nicht signifikant unterschiedlich. Eine Übertragbarkeit auf andere, ähnliche Hochschulen ist daher anzunehmen.

| Zeitliche und örtliche Gestaltung von Studiengängen | |
|---|--|
| <p>Wie?</p> <p>40 Prozent Wahlmöglichkeiten, davon 50 Prozent fachfremd</p> <p>23 % Blockveranstaltungen</p> | <p>Wo?</p> <p>24 % online und 76 % als Präsenzlehre und insgesamt 18-20 Semesterwochenstunden</p> |
| <p>Wann?</p> <p>Zwischen 9 und 16 Uhr und Montags bis Freitags</p> | <p>Welches Format?</p> <p>Vollzeitstudium mit Wechselmöglichkeit in ein Teilzeitstudium</p> |

Abbildung 19 Zusammenfassung der studienstrukturellen Präferenzen aller Befragten.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





9 Die Umsetzung: Entscheidungsstrukturen und Anforderungen an Hochschulen

Die vorangehenden Kapitel haben darauf fokussiert, was strukturelle Studierbarkeit ist und welche Anforderungen Studierende an die Struktur ihres Studiengangs stellen. Diese Ergebnisse sind jedoch nur dann für die Praxis hilfreich, wenn sie von der Politik und den Entscheidungsträgern in den Hochschulen rezipiert und umgesetzt werden können. In diesem Kapitel steht daher die Umsetzbarkeit der Konzepte im Mittelpunkt. Ob und von wem die Ergebnisse umgesetzt werden können, hängt von Entscheidungsstrukturen in Hochschulen ab. Die Funktionsweise von Organisationen und ihre Steuerung bezogen auf Studium und Lehre wird daher in Kapitel 9.1 analysiert. Im Anschluss erfolgt eine Analyse, die untersucht, welche Anforderungen und Interessen die Hochschulen und ihre Mitglieder (Professorinnen und Professoren, Mitarbeitende) bezogen auf die einzelnen studienstrukturellen Elemente haben.

9.1 Entscheidungsstrukturen an Hochschulen

Die Entscheidungsstrukturen und Funktionsweisen von Hochschulen spielen eine wichtige Rolle bei der Frage, wie Veränderungen in Studium und Lehre angestoßen und umgesetzt werden. Wenn eine hohe strukturelle Studierbarkeit erreicht werden soll, sind hierfür in der Regel Anpassungen der Studienstrukturen notwendig. Dieses Kapitel analysiert, wer treibende Kräfte und Bedenkensträger bei diesen Entwicklungen sein können. Dabei sind die Verteilung von Entscheidungskompetenzen in der Hochschule und die Gründe für eine Veränderungsbereitschaft von Lehrenden und Hochschulleitung besonders bedeutsam. Drei Fragenkomplexe sind nachfolgend relevant: erstens die *Funktionsweise von Hochschulen*, zweitens deren *Steuerung* und drittens die *Beweggründe für Veränderungen* in Struktur und Handeln. Diese Aspekte werden von umfangreicher Literatur beleuchtet. Die relevantesten Theorien in diesem Zusammenhang werden im Folgenden und in Tabelle 35 dargestellt und in Bezug auf ihre Relevanz für Entscheidungen zur Studienreform analysiert.

Tabelle 35 Wichtige Theorien der Hochschulsteuerung.

| <i>Frage</i> | <i>Theorien</i> |
|---|--|
| Wie funktioniert die Organisation Hochschule? | Theorie der lose gekoppelten Systeme nach Weick (1976) Theorie der organisierten Anarchien nach Cohen et al. (1972) |
| Wie werden Hochschulen gesteuert? | Equalizer-Modell nach Schimank, in: Beor et al. (2010) |
| Woran orientieren sich die Organisation und die Mitglieder von Hochschulen in Struktur und Handeln? | Soziologische neoinstitutionalistische Organisationstheorie (DiMaggio und Powell 1983; Hasse und Krücken 2005; Meyer und Rowan 1977) |

9.1.1 Lose gekoppelte Systeme und organisierte Anarchien

Möchte man die Gestaltung von Studium und Lehre analysieren, sind zwei Theorien zur Funktionsweise von Hochschulen besonders relevant. So argumentiert Weick (1976, S. 3 ff.) in der *Theorie der lose gekoppelten Systeme*, dass Hochschulen durch ihre Organisation in Disziplinen und Fächern nur gering miteinander verbunden und voneinander abhängig sind. Einzelne Fachbereiche stellen lose gekoppelte Systeme dar, weil sie überwiegend autonome Entscheidungsstrukturen aufweisen und strukturell gering verflochten sind. Daher kann die Lehre in einem Fachbereich beispielsweise vollkommen unabhängig von der Lehre in einem anderen Fachbereich erfolgen (Hüther und Krücken 2016, S. 175 f.). Diese Zuordnung der Aufgaben zeigt sich auch in der gesetzlichen Zuweisung der Kernaufgaben Forschung und Lehre an die Fakultäten oder Fachbereiche (Land Rheinland-Pfalz § 87). Wie die Studienstruktur der Studiengänge gestaltet ist, hängt somit primär von Entscheidungen der Fakultäts- oder Fachbereichsräte ab. Da die Mehrheit der Gremienmitglieder in der Regel Professorinnen und Professoren sind, prägt diese Gruppe die Entscheidungen durch ihre Interessen und Meinungen stark (Land Rheinland-Pfalz § 37). Gleichzeitig ist die grundgesetzlich garantierte Freiheit von Forschung und Lehre zu beachten, die den Professorinnen und Professoren eine hohe Selbstbestimmung in den Lehrinhalten und der Didaktik garantiert. Wie stark die Präsidien hier eingreifen können, hängt von der Steuerungsstruktur und der Hochschulkultur ab (siehe Kapitel 9.1.2).

Die Theorie der *organisierten Anarchie* nach Cohen et al. (1972, S. 1 ff.) weist darauf hin, dass die Entscheidungsträger in Gremien fluktuieren. Die in den

Gremien verhandelten Themen sind zusätzlich mit konfliktären und uneindeutigen Zielen von Forschung und Lehre hinterlegt (Krücken und Wild 2010, S. 58 f.). Darüber hinaus sind Problemlösungen aufgrund der hohen Komplexität von Forschung und Lehre häufig uneindeutig (Hüther und Krücken 2016, S. 187). So ist der Erfolg einer didaktischen Veränderung – beispielsweise der Einführung von Blended-Learning – von zahlreichen Faktoren, wie der Medienkompetenz von Lehrenden und Studierenden, der Technik, der Lernziele der Lehrveranstaltung sowie der didaktischen Gestaltung der virtuellen Lehre, abhängig. Gleiches gilt für wichtige Ziele im Bereich der Studierbarkeit, wie die Reduktion des Studienabbruchs oder eine hohe Studienzufriedenheit. Es ist aufgrund der vielfältigen Einflussfaktoren auf diese Phänomene nicht möglich, mit einer einzigen klaren Intervention zu einer hohen Studienzufriedenheit oder einer geringen Abbruchquote zu gelangen.

Aus den beiden Theorien lassen sich drei *Ansatzpunkte für die Anwendung* des Konzeptes struktureller Studierbarkeit ableiten. Erstens sind die einzelnen Fakultäten oder Fachbereiche für die Weiterentwicklung von Studium und Lehre zuständig. Zweitens sind die Professorinnen und Professoren sowohl als Entscheidungsträger in den Gremien als auch als Lehrende anzusprechen. Denn die Weiterentwicklung der Studiengänge und der Lehre obliegt primär ihnen, auch wenn andere Akteure, wie die Studierendenvertretungen und die politischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger, die Prozesse ebenfalls beeinflussen können. Drittens sollte das Konzept der strukturellen Studierbarkeit für die Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern flexibel sein und als „Brille“ genutzt werden, um der jeweiligen Situation in der Hochschule und dem Fach gerecht zu werden. Reflexionsfragen für eine solche flexible Anwendung des Konzeptes finden sich in Kapitel 10.

9.1.2 Hochschulgovernance

Über die Funktionsweisen von Hochschulen hinaus spielt eine wichtige Rolle, wie Hochschulen intern und extern gesteuert werden. Das *traditionelle deutsche Steuerungsmodell* von Hochschulen ist von einer starken staatlichen Einflussnahme sowie einer starken akademischen Selbstverwaltung geprägt. Die Steuerung innerhalb der Hochschule (1) erfolgt im traditionellen deutschen Modell durch starke Selbstverwaltungsgremien wie Senate und Fakultäts- oder Fachbereichsräte. Was die innere Hierarchie (2) betrifft, sind die Durchgriffsmöglichkeiten der Hochschulleitung und Dekanate im Vergleich zu denen der Führungsebenen von Wirtschaftsunternehmen als eher gering anzusehen. Dafür nehmen die Bundesländer eine staatliche Detailregulierung (3)

durch Vorgaben vor, beispielsweise bei der hochschulinternen Verteilung von Finanzmitteln oder der Einrichtung von Studiengängen.

Die Governancestrukturen in den Hochschulen haben sich in den letzten Jahren verändert. Hüther und Krücken (2016, 122 ff.) zeichnen eine Entwicklung hin zum *New-Public-Management* (NPM) nach. Sie verdeutlichen in Tabelle 36 den Unterschied dieser beiden Steuerungsmodelle anhand der fünf Kriterien des Equalizer-Modells von Schimank (Beor et al. 2010, 3 ff.). Das NPM-Konzept sieht anstatt einer direkten Detailsteuerung durch den Staat und die hochschulinternen Gremien eine indirekte Kontextsteuerung vor. Verkürzt ausgedrückt stehen Ziele und Aufgaben im Mittelpunkt, die die Hochschulen sich selbst setzen oder extern vorgegeben werden und von den Hochschulen erreicht werden sollen. Wie dies geschieht, bleibt den Hochschulen überwiegend selbst überlassen. Dabei reduzieren sich staatliche Vorgaben, und es erhöht sich die Außensteuerung durch Zielvorgaben und hochschulexterne Beraterinnen und Berater (4). Gleichzeitig erhöht sich die Steuerung durch Wettbewerb (5) unter den Hochschulen und innerhalb der Hochschulen. Dieser Wettbewerb wird im Bereich der Lehre unter anderem durch die Vergabe von zeitlich begrenzten Zweit- oder Drittmitteln durch den Staat (z. B. Offene Hochschule, Qualitätspakt Lehre, Programmmittel Hochschulpakt) oder durch private Geldgeber (z. B. Stifterverband der deutschen Wirtschaft für die deutsche Wissenschaft) offenkundig. Die Hierarchie in der Hochschule erfährt eine Stärkung, sodass den Hochschulleitungen und Dekanaten mehr und den Gremien weniger Entscheidungskompetenzen zukommen (Schubert 2009, S. 1225). Fachhochschulen fällt laut Nickel (2011, 132 ff.) die Veränderung im Sinne des NPM leichter als Universitäten, da sie durch die Fokussierung auf die Lehre eher nach gemeinschaftlichen Zielen handeln und wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Akteuren näherstehen. Bei den all diesen Änderungen ist zu beachten, dass sie von den Hochschulleitungen deutlich positiver bewertet werden als von den Professorinnen und Professoren. Die Professorinnen und Professoren geben häufiger an, dass die neuen Zuständigkeiten zu Konflikten führen würden (Bogumil et al. 2013, 117 ff.). Darüber hinaus verändert eine Strukturänderung nicht mit sofortiger Wirkung auch die Hochschulkultur, sodass viele Hochschulleitungen die ihr verliehene Macht nicht gänzlich ausüben (Kleimann 2015, 42 f.).

Tabelle 36 Vergleich des NPM-Modells mit dem traditionellen deutschen Governancemodell. Eigene Darstellung nach Hüther und Krücken (2016, S. 140)

| <i>Kriterien</i> | <i>Traditionelles deutsches Modell</i> | <i>New-Public-Management-Modell</i> |
|---------------------------|--|-------------------------------------|
| 1. Akad. Selbstverwaltung | Stark | Schwach |
| 2. Innere Hierarchie | Schwach | Stark |
| 3. Staatliche Regulierung | Stark | Schwach |
| 4. Außensteuerung | Schwach | Stark |
| 5. Wettbewerb | Schwach | Stark |

Wegen des Föderalismus unterscheiden sich die Bundesländer darin, wie stark NPM Einzug in die Hochschulgesetze gehalten hat. Hüther (2010) analysiert die Hochschulgesetze aus dem Jahr 2008 und zeigt diese Unterschiede anhand der Sach- und Personalkompetenzen von Hochschulen deutlich auf. Der Autor ordnet die Länder Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt als Kollegial-Modell mit einem starken Senat bzw. Konzil und einer mittelstarken bis schwachen Hochschulleitung ein. Diese Länder verfolgen also ein eher traditionelles Konzept der Hochschulsteuerung. Hingegen bildet das Hochschulgesetz von Hessen das Hierarchiemodell ab, welches von starken Hochschulleitungen und einem relativ schwachen akademischen Senat geprägt wird (Hüther 2010, S. 333). Hessen orientiert sich damit zum Zeitpunkt der Analyse stark am NPM.

Kapitel 9.1.1 weist als Zuständige für die lehr- und studienangabezogenen Entscheidungen primär die Professorinnen und Professoren aus. Dies gilt insbesondere im traditionellen deutschen System mit einer starken akademischen Selbstverwaltung. In Bundesländern mit einer gestärkten inneren Hierarchie im Sinne des NPM hingegen liegt die Verantwortung stärker bei den Dekanats- und Hochschulleitungen, sodass deren Einfluss auf die Studienganggestaltung zunimmt. Diese Zuständigkeiten und Entscheidungsstrukturen sind bei der Weiterentwicklung von Studiengängen zu berücksichtigen.

9.1.3 Soziologische neoinstitutionalistische Organisationstheorie

Als weitere Perspektive auf die Berücksichtigung struktureller Studierbarkeit bietet sich die Theorie des *soziologischen Neoinstitutionalismus* (Meyer und Rowan (1977); DiMaggio und Powell (1983), Übersicht siehe Hasse und Krücken (2005)) an. Diese Theorie ist eine von mehreren neuen Institutionentheorien, wie etwa der Rational-Choice-Institutionalismus (Hall und Taylor 1996) oder der akteurszentrierte Institutionalismus (Scharpf 1997), die Institutionen und deren Rolle in der Gestaltung sozialen Handelns untersuchen.

Hasse und Krücken (2013, S. 237) verdeutlichen im Sinne des soziologischen Neoinstitutionalismus, dass die Erwartungen einer Gesellschaft die Handlungen von Organisationen und ihren Mitgliedern beeinflussen:

„Individuelle und kollektive Handlungen sind nur im Rahmen allgemein-verbindlicher institutioneller Orientierungen zu verstehen und können auch nur dann entstehen, wenn es diese übergreifenden gesellschaftlichen Erwartungsstrukturen gibt, an denen sich individuelle und kollektive Akteure ausrichten können“ (Hasse und Krücken 2013, S. 237).

Die soziologische neoinstitutionalistische Theorie fokussiert die Handlungen von Organisationen und ihrer Mitglieder. Sie beschäftigt sich unter anderem mit der Frage, durch welche Impulse Organisationen ihre Struktur und ihre Handlungen der Akteure ändern. Dabei orientieren sich Organisationen wie Hochschulen an den *Anforderungen ihrer Umwelt*, um ihre Arbeit zu legitimieren (Hasse und Krücken 2013, S. 239). In der Umwelt von Hochschulen sind Akteure wie die Politik, Geldgeber sowie die Öffentlichkeit relevant. Die Theorie unterscheidet zwischen einer *Formalstruktur* und einer *Aktivitätsstruktur* von Organisationen. Die Formalstruktur ist nach außen sichtbar und zeigt sich in der Organisationsstruktur (Organisationseinheiten, Zuständigkeiten). Die Aktivitätsstruktur hingegen wird durch die Handlungen der Mitglieder der Hochschule gestaltet. Dabei ist es Organisationen möglich, die Regelungen und Vorgaben der Formalstruktur unter Umständen kaum oder nur symbolisch zu befolgen. In diesem Fall ist die Aktivitätsstruktur nur lose mit der Formalstruktur verbunden (Hasse und Krücken 2013, S. 239; Hüther und Krücken 2016, S. 165). Am Beispiel der Einführung von Transferstellen in Hochschulen wird dieses Verhalten von Organisationsmitgliedern deutlich. So wurden beispielsweise aufgrund des Wunsches der Landespolitik nach verstärktem Wissens- und Technologietransfer im vergangenen Jahrzehnt zahlreiche Transferstellen gegründet (Formalstruktur). Trotz der formalen Stellen fand in den untersuchten Fällen der Transfer vielfach ohne Beteiligung der Transferstellen (Aktivitätsstruktur) statt (Krücken 2003, S. 321 ff.). Ein weiteres Beispiel betrifft die Gleichstellung und Forschungsexzellenz. Nach Hüther und Krücken (2016, S. 169) sind

„Geschlechtergleichstellung und Forschungsexzellenz als in der gesellschaftlichen Umwelt von Hochschulen institutionalisierte Mythen [zu] verstehen, die zum Erhalt von Umweltlegitimation von hoher Bedeutung sind und in der Organisation vor allem zum Aufbau von Formalstrukturen führen, während die Ebene der Aktivitätsstruktur, auf der in erheblichem Maße ‚business as usual‘ stattfindet, nur lose hiermit verbunden ist“ (Hüther und Krücken 2016, S. 169).

Da diese Einschätzung das Thema der Heterogenität von Studierenden betrifft, ist eine mögliche Diskrepanz von formaler Struktur und tatsächlicher Umsetzung in den Studiengängen und der Lehre auch beim Thema Studierbarkeit relevant. Die Berücksichtigung von Heterogenität schlägt sich an vielen Hochschulen in der Gründung von Diversity-Abteilungen oder der Beteiligung an Audits zu Diversity und Familienfreundlichkeit wieder (Buß und Buß 2015, S. 98 f.). Eine solche Einrichtung von Abteilungen oder Zertifizierungen bedeuten allerdings nicht automatisch, dass die Belastungen durch Familie, Beruf oder Beeinträchtigungen in den Studienstrukturen Berücksichtigung finden.

Damit Studiengänge für eine vielfältige Studierendenschaft optimal studierbar sind, muss daher die Ebene der Aktivitätsstruktur angesprochen werden. Je nach Governancestruktur sind dabei unterschiedliche Akteure zu berücksichtigen, in der Regel handelt es sich aber insbesondere um die Verantwortlichen für die Studiengänge in den Fakultäten und Fachbereichen. Wenn es um die Einführung von virtueller Lehre und Blockveranstaltungen geht, müssen Lehrende ihre didaktischen Konzepte verändern. Die in den Studiengängen lehrenden Professorinnen und Professoren mit in die Entwicklungen einzubinden zu holen, erscheint zusammenfassend ein vordringliches Anliegen.

9.2 Anforderungen an die Umsetzung der strukturellen Studierbarkeit

Die vorherigen Abschnitte zeigen, dass Professorinnen und Professoren als Gremienmitglieder und Lehrende eine wichtige Rolle in der Entscheidungsfindung und Umsetzung von veränderten Studienstrukturen spielen. Die Leitungsebenen in den Hochschulen können Veränderungen ebenfalls forcieren und sie durch entsprechende Rahmenbedingungen unterstützen. In diesem Abschnitt steht die Frage im Mittelpunkt, welche Anforderungen die Hochschulleitungen sowie ihre Lehrenden und Mitarbeitenden an eine veränderte Studienstruktur stellen und welche Rahmenbedingungen bei Veränderungen zu berücksichtigen sind.

9.2.1 Anforderungen von Hochschulleitungen an die Umsetzung

Die Anforderungen von Hochschulen beim Thema Studierbarkeit und Hochschulöffnung lassen sich aus politischen und hochschulischen Zielsetzungen auf der einen und den zur Verfügung stehenden Ressourcen auf der anderen Seite ableiten. Diese beiden Aspekte werden im Folgenden analysiert, um die

Anforderungen der Leitungsebenen von Hochschulen an die Anwendung des Konzeptes struktureller Studierbarkeit zu umreißen.

Zunächst stehen daher die strategischen Ziele von Hochschulen in Bezug auf Studierbarkeit und Hochschulöffnung im Mittelpunkt. Die Hochschulziele werden im Sinne der neoinstitutionalistischen Theorie durch die Politik beeinflusst. Der weite Begriff der Politik bezieht sich dabei insbesondere auf die gesetzgebende Landesebene, aber auch Akteure ohne direkte Gesetzgebungskompetenz wie die Kultusministerkonferenz (KMK), das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), den Wissenschaftsrat oder den Akkreditierungsrat. Die Verbesserung der Studierbarkeit für eine heterogene Studierendenschaft wurde in den letzten Jahren insbesondere unter dem Schlagwort der „Hochschulöffnung“ diskutiert. Bisher liegt allerdings wenig Literatur zu der Frage vor, welche Ziele die Politik zur Hochschulöffnung und der Studierbarkeit konkret nennt. Lediglich Mergner und Bosse (2018, S. 62) analysieren die *Ziele politischer Akteure* im Bereich der Hochschulöffnung anhand von Dokumentenanalysen. Sie ziehen hierfür Dokumente des BMBF, der KMK und des Wissenschaftsrats heran. Die Autorinnen zeigen, dass eine *breite Teilhabe an Hochschulbildung* und die Erhöhung bzw. Beibehaltung der *Studierendenzahlen* die Hauptziele der politischen Akteure darstellen. Die Teilhabe betrifft dabei nicht nur den Hochschulzugang, sondern auch den Studienerfolg. Dieser steht auch bei der strukturellen Studierbarkeit im Mittelpunkt.

Doch inwieweit werden diese Ziele von den Hochschulen aufgenommen und umgesetzt? Die neoinstitutionalistische Organisationstheorie nimmt an, dass die Hochschulen sich zum Zweck der Legitimation an den politisch formulierten Zielen orientieren. Da gleichzeitig eine hohe Autonomie der einzelnen Hochschulen und Fachbereiche besteht, können diese jedoch die Zielvorgaben anpassen. Somit ist zu erwarten, dass die Hochschulen die strukturelle Studierbarkeit unterschiedlich stark in den Blick nehmen. Hochschulen zeigen öffentlichkeitswirksam wichtige *strategische Ziele* in Leitbildern auf. Gleichzeitig setzen sie in den Leitbildern Akzente, die das Lehr- und Studienverständnis der Hochschule in Ansätzen sichtbar machen. Bisher liegen keine Analysen zu den Hochschulzielen im Bereich Studierbarkeit und Hochschulöffnung auf der Grundlage von Leitbildern vor. Einen ersten Einblick in diese Ziele bietet eine durch die Autorin durchgeführte Leitbildanalyse der Hochschulen in Rheinland-Pfalz. Im Januar 2018 liegen hochschulweite Leitbilder von acht der elf öffentlichen Hochschulen des Landes vor: der Universität und der Hochschule Mainz, der Hochschule Trier, der Hochschule Koblenz, der Hochschule Kaiserslautern, der Technischen Hochschule Bingen, der Hochschule Worms und der Hochschule Ludwigshafen am Rhein. Da die strukturelle Studierbarkeit sich an den Bedarfen einer heterogenen Studierendenschaft orientiert, werden zunächst

die *Berücksichtigung von Diversität* bzw. die *Förderung von Teilhabe* durch die Hochschulen sowie die *Vereinbarkeit von Studium, Familie und Beruf* als Kriterien in die Analyse aufgenommen. Studienstrukturen sind aufgrund ihres starken Konkretisierungsgrads in der Regel nicht Teil von strategischen Leitbildern. Die Strukturen sollen aber die *Autonomie von Studierenden* ermöglichen, damit diese flexibel studieren können. Außerdem wird analysiert, ob Hochschulen explizit die *Anpassung der Studiengänge an die Bedarfe* der Studierenden benennen. Schließlich geht die *Förderung des Studienerfolgs* in die Analysen ein.

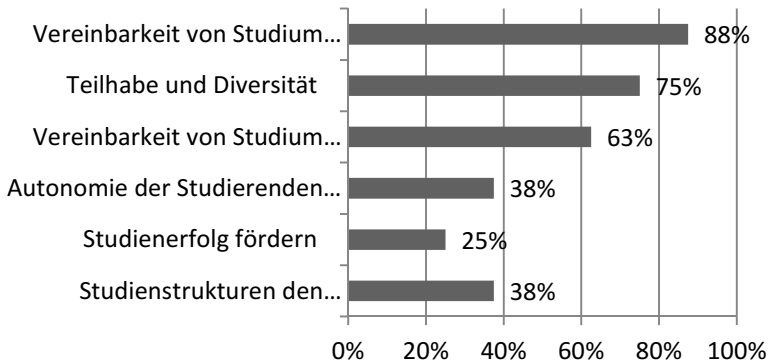


Abbildung 20 Leitbildanalyse von acht rheinland-pfälzischen Hochschulen. Eigene Darstellung.

Abbildung 20 weist aus, welcher Anteil der Hochschulen in ihrem Leitbild das entsprechende Ziel nennt. Dabei werden die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie sowie die Berücksichtigung der Diversität und die Teilhabe an Hochschulbildung besonders häufig genannt. Die Hochschulen berücksichtigen somit auch in ihren Leitbildern die von Mergner und Bosse (2018) herausgearbeiteten hochschulpolitischen Ziele der Teilhabe und des Studienerfolgs dieser diversen Studierendenschaft und legitimieren somit ihr Handeln. Etwa ein Drittel der Hochschulen möchte ihre Ziele im Bereich der Vereinbarkeit und Diversität durch die Anpassung von Studienstrukturen erreichen und gleichzeitig die Autonomie der Studierenden fördern. Die Ergebnisse zeigen, dass die rheinland-pfälzischen Hochschulen durchaus die Ziele unterstützen, die mit einer strukturellen Studierbarkeit verbunden sind. Die konkrete Umsetzung in den Studienstrukturen wird selten thematisiert. Dies kann jedoch auch an dem Dokumententyp des Leitbildes liegen, das als Teil der Formalstruktur strategische Ziele abbildet. Inwiefern die Hochschulen ihre Leitbilder umsetzen (Aktivitätsstruktur), bleibt unklar.

Hinweise für die Umsetzung von Leitbildern bieten die Projektbeschreibungen von Hochschulen, die im Qualitätspakt Lehre aktiv sind. Die Hochschulen dokumentieren in den Projektbeschreibungen ihr Ziel, den Studienerfolg der heterogenen Studierendenschaft zu verbessern. Viele Dokumente weisen jedoch auch auf die Herausforderungen hin, vor denen die Hochschulen aufgrund der hohen Studierendenzahlen und der diversen Studierendenschaft stehen (Mergner und Bosse 2018, S. 59). Hanft (2015, S. 23) analysiert ebenfalls anhand des Qualitätspakts Lehre, welche Maßnahmen Hochschulen durchführen. Diese zielen insbesondere auf die Verbesserung der Infrastruktur, der Personalausstattung und der Qualifizierung des Personals ab. Die Themen Hochschulöffnung bzw. Durchlässigkeit sowie Diversität werden seltener genannt.

Finanzielle, infrastrukturelle und personelle Rahmenbedingungen können ein Hindernis für die Umsetzung einer Studienstruktur darstellen, die auf eine hohe Flexibilität setzt. Denn die Entwicklung von virtueller Lehre oder die Einführung von Wahlmöglichkeiten benötigt freie personelle Ressourcen und freie Lehrdeputate. Führen Hochschulen neue Studienformate wie das Teilzeitstudium ein, benötigen sie personelle Ressourcen zur Beratung und Betreuung der Studierenden (Steinhardt 2011a, S. 8). Flexible Strukturen bieten jedoch auch Vorteile für Hochschulen, wenn jene beispielsweise durch virtuelle Lehre die räumlichen Ressourcen weniger nutzen oder Blockveranstaltungen auf Tage mit geringer Raumauslastung legen.

9.2.2 Anforderungen von Lehrenden und Mitarbeitenden an die Umsetzung

Die Anforderungen von Professorinnen und Professoren sowie Mitarbeitenden werden von persönlichen Einstellungen, vom Selbstverständnis des Faches sowie von der Bedeutung der Veränderung für die betroffenen Personen und für die Lehrsituation beeinflusst (Alheit 2009, S. 217; Hall und Hord 2014, S. 136 f.). Die *Fachkultur* nimmt bei der Gestaltung der Studienstrukturen und der Lehre eine wichtige Rolle ein. Sie beeinflusst, welche Lehrformate (z. B. Seminar, Vorlesung), Prüfungen und zeitliche Formate (wöchentliche Veranstaltungen oder im Block) üblich sind und wie offen Lehrende gegenüber digitalen Medien sind (Huber 2011, S. 110 ff.; Kämper 2014, S. 118, 126). In ihrem Werk „Academic Tribes and Territories“ analysieren Becher und Trowler (2011, S. 34 ff.), ob Fächer sich überwiegend auf messbare, reproduzierbare Daten beziehen – dann handelt es sich um „harte“ (im Gegensatz zu „weichen“) Wissenschaften – oder ob sie einen starken Anwendungsbezug haben, dann handelt es sich um „reine“ Wissenschaften mit geringem oder „angewandte“ Fächer mit hohem Anwendungsbezug. Alheit (2009, S. 217 ff.) bezieht diese Einordnung auf die

Einstellungen zur Hochschulöffnung beziehungsweise gegenüber nicht-traditionellen Studierenden. Der Autor zeigt, dass Lehrende von anwendungsorientierten Fächern – hierunter fallen beispielsweise die Soziale Arbeit oder die Ingenieurwissenschaften – ein tendenziell inklusiveres Verständnis von der Hochschule haben. Jütte et al. (2017, S. 69) führen ergänzend das Beispiel der juristischen Fakultät auf, die als eher selektierend beschrieben wird. Hat ein Fach ein eher inklusives Selbstverständnis, dann steht es der Weiterentwicklung seiner Strukturen im Sinne struktureller Studierbarkeit möglicherweise offener gegenüber. Selbstverständlich sind aber auch *individuelle Einstellungen* wirksam: so können Lehrende oder Gruppen von Lehrenden eine von der Fachkultur abweichende Meinung vertreten.

Neben den Einstellungen gegenüber der Hochschulöffnung spielt auch eine Rolle, wie stark die Person von der jeweiligen *Änderung* betroffen ist. Mit der Hochschulöffnung und der Veränderung von Studienstrukturen sind viele Befürchtungen verbunden. Lehrende und Mitarbeitende befürchten, dass die Bedarfe einer diversen Studierendenschaft Mehrarbeit für sie mit sich bringen. In diesem Kontext geben Mitarbeitende an, dass ihnen personelle Ressourcen für zusätzliche Betreuung und Beratung fehlen würden. Die zeitliche Flexibilität von Lehrenden ist gefragt, wenn Studierende Lehrveranstaltungszeiten außerhalb der bisher üblichen Zeiten benötigen (Müller et al. 2017, S. 217). Bezogen auf die Lehre befürchten einige Professorinnen und Professoren außerdem, dass das akademische Niveau sinken und die hochschulische Sozialisation leiden könnte. Als Grund hierfür werden die geringeren zeitlichen Ressourcen von Studierenden mit familiären oder beruflichen Belastungen genannt. Lehrende erwarten von der Hochschulöffnung jedoch auch positive Effekte. Sie sehen die nicht-traditionellen und beruflich qualifizierten Studierenden als hoch motivierte Studierendengruppe an, von deren beruflichen Erfahrungen sie selbst und die anderen Studierenden profitieren können (Müller et al. 2017, 218).

Neben dieser Forschung zu Einstellungen existiert nur wenig Literatur zu den Auswirkungen, welche die Implementierung von neuen Studienstrukturen auf die Hochschullehrenden und Mitarbeitenden haben. Lediglich zum *Blended-Learning* liegt ein umfangreiches Literaturkorpus vor. Darin wird vorrangig der zeitliche Aspekt bei der Erstellung und Durchführung virtueller Lehre diskutiert, wobei dieser sowohl vor- als auch nachteilig gesehen wird. So ist die Erstellung des Lehrkonzeptes für virtuelle Lehre einerseits aufwendig. Neben dem Aufwand sind viele Lehrende einer Unsicherheit ausgesetzt, da hochschulintern unklar ist, wie die Erstellung und Durchführung virtueller Lehre auf das Deputat angerechnet wird (Lungershausen et al. 2016, S. 103; Schmahl 2008, S. 93). Andererseits ist ein Hauptgrund für die Einführung virtueller Lehre, dass Präsenzveranstaltungen durch virtuelle Lehre ersetzt werden und Lehrende und Studierende dadurch

zeitlich und örtlich flexibel sein können. Da aus Sicht vieler Akteure die organisatorischen und didaktischen Vorteile der virtuellen Lehre überwiegen, wird die Einführung von Blended-Learning von vielen Hochschulen forciert. Dabei sollten den Lehrenden gute technisch-didaktische Unterstützung sowie eine einfach zu bedienende Lernplattform zur Verfügung stehen (Kreidl 2011, 86 ff.). Neben der zeitlichen Komponente sind die Lehrenden bei der Nutzung von Blended-Learning persönlich betroffen, da sie hierfür mediendidaktische Kompetenzen benötigen. Verfügen Lehrende über diese Kompetenz, ist es ihnen möglich, „Medien auf ihre didaktische Eignung hin einzuschätzen und zugänglich zu machen“ (Schmahl 2008, S. 41). Auf der medientechnischen Ebene können Lehrende Medien selbst anwenden und erweitern, also zum Beispiel Lernplattformen bedienen oder Screencasts erstellen. Darüber hinaus sollen Lehrende die Studierenden bei der Nutzung der virtuellen Lehre und der Selbststeuerung der Lernprozesse anleiten und sie webgestützt beraten können. Schließlich sollen sie ihre Aktivitäten urheberrechtlich und datenschutzrechtlich einschätzen können (Horvath 2009, S. 3). Über die Kompetenz, mit diesen komplexen Anforderungen umzugehen, verfügen nicht alle Lehrenden. Dies kann zu Unsicherheit und Unklarheit führen, wenn es darum geht, was die Einführung virtueller Lehre bedeutet und wie sie durch die Lehrpersonen geleistet werden kann. E-didaktische Qualifizierungen und die individuelle Unterstützung bei der didaktischen Konzeption sowie bei der technischen Umsetzung sind daher grundlegend für die erfolgreiche Einführung von Blended-Learning in der Hochschule (Thilloßen und Hansen 2009, S. 135 f.).

Neben der Einführung von Blended-Learning stehen in dieser Arbeit die Strukturelemente der Lehrveranstaltungszeiten, der Wahlmöglichkeiten sowie der Studienformate im Mittelpunkt. Aus Diskussionen im Projekt „Offenes Studienmodell Ludwigshafen“ ist deutlich geworden, dass bei der Einführung von Blockveranstaltungen die zeitlichen Präferenzen der Lehrenden zu berücksichtigen sind. Gleichzeitig sollten Lehrende selbst entscheiden, welche Veranstaltungen sich didaktisch für eine Durchführung im Blockformat eignen. Dieser inhaltlich-didaktische Aspekt spielt auch bei der Einführung von Wahlmodulen eine wichtige Rolle, da nur die Lehrenden über sinnvolle thematische Ausweitungen entscheiden können. Somit sind beide Studienstrukturen sowohl von der Verwaltungsseite in Bezug auf Ressourcen und Organisation zu prüfen als auch inhaltlich durch die Lehrenden zu bewerten. Ähnliches gilt für die Einführung neuer Studienformate wie das Teilzeitstudium, da die Lehrenden bei der inhaltlichen Gestaltung sowie der Beratung und Betreuung mitwirken.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





10 Implikationen für die Studiengangentwicklung und Akkreditierung

Die Ergebnisse dieser Arbeit können im Kontext der Studiengangentwicklung von den Hochschulen aktiv genutzt werden. Dabei findet Studiengangentwicklung in der Regel aus zwei Anlässen statt: entweder durch anstehende hochschulexterne (Re-)Akkreditierungen oder im Rahmen des internen Qualitätsmanagements (Pietzonka 2013, S. 54). Der Ansatz der strukturellen Studierbarkeit eignet sich besonders dafür, dass Verantwortliche im Studiengang, im Fachbereich oder in der Hochschule eine proaktive und bewusste Analyse der Studienstrukturen anstoßen, um die Studiengänge anhand der Bedarfe von aktuellen und zukünftigen Studierenden unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen der Hochschule weiterzuentwickeln. Die strukturelle Studierbarkeit bietet dabei eine „Brille“, durch die die Studiengänge betrachtet werden. Sie kann einen Baustein in einer evidenzbasierten Hochschulsteuerung darstellen, bei der Forschungsergebnisse den Hochschulen als Grundlage ihres Handelns dienen (Pohlentz 2008, 71 ff.).

Für die Weiterentwicklung der Studiengänge sind je nach Hochschulgesetz und Hochschule unterschiedliche Gremien zuständig, die in die Analysen einbezogen werden müssen. Voraussetzung für eine erfolgreiche Veränderung der Studienstrukturen ist eine systematische Umsetzung der Veränderungen. Ist das Ziel der Veränderung beispielsweise eine zeitliche und örtliche Flexibilisierung, sind erstens alle hierfür relevanten Aspekte zu betrachten. Dies können die Anzahl der Semesterwochenstunden, die Lage der Lehrveranstaltungen, der Anteil an Wahlmöglichkeiten und virtueller Lehre, die Anwesenheitspflichten und die mögliche Studiendauer sein. Die Auswahl der zu verändernden Struktur Aspekte sollte hochschul- und studiengangspezifisch erfolgen. Zweitens sollte die Strukturänderung den gesamten Studiengang und alle Semester umfassen und nicht nur einzelne Veranstaltungen oder Lehrende. Eine systematische Einführung von Blended-Learning mit dem Ziel der zeitlichen und örtlichen Flexibilisierung bedeutet in diesem Kontext, dass in jedem Semester eine signifikante Anzahl an Semesterwochenstunden durch virtuelle Lehre ersetzt wird. Schon wenn einzelne Lehrende für eine solche Veränderung bereit sind, ist dies ein sinnvoller Schritt zur Implementierung virtueller Lehre, führt allerdings nicht notwendigerweise zu einer verlässlichen Flexibilisierung für Studierende mit zeitlichen Restriktionen.

Im Weiteren wird anhand einer Theorie zur Organisationsentwicklung exemplarisch gezeigt, wie Studiengänge und Hochschulen vorgehen und welche Fragen sie sich zu Reflexionszwecken stellen können.

10.1 Phasenmodelle zur Organisationsentwicklung

Um die Perspektive der strukturellen Studierbarkeit einzunehmen und die Studiengänge entlang dieser Betrachtungsweise weiterzuentwickeln, sind Phasenmodelle der Organisationsentwicklung beachtenswert. Phasenmodelle analysieren, welcher Schritte es bei einem Veränderungsprozess bedarf. Sie beinhalten in der Regel eine Phase der Schaffung von Relevanz oder Dringlichkeit für die Veränderung, die Umsetzung sowie die Modifikation oder Verstetigung von Veränderungen. Drei der häufig genutzten Phasenmodelle wurden von Kotter (1996), Streich (1997) und Lewin (1947) entwickelt (Werther und Jacobs 2014, S. 51). Sie werden üblicherweise im Unternehmenskontext angewandt. Da bei der Entwicklung von Studiengängen ein antizipativer Prozess unter Beteiligung der Lehrenden im Studiengang und der Gremien vorliegt, kommt nachfolgend das Drei-Phasen-Modell der Veränderungen von Lewin (1947, 34 ff.) zur Anwendung. Dieses Modell lässt sich gut auf den Hochschulbereich anpassen und stellt ein handhabbares Analyseraster dar. Lewin analysiert, wie sich das Verhalten von Individuen, Gruppen und Gesellschaften nachhaltig ändern lässt und welche Rolle unter anderem Aushandlungsprozesse, Wahrnehmungen und Motivation hierbei spielen. Nach seiner Auffassung sind Gruppendiskussion und Gruppenentscheidungen zu präferieren, wenn es darum geht, eine möglichst umfassende Veränderung zu erreichen. Demgegenüber führten Einzelgespräche weniger häufig zu Verhaltensänderungen. Dieser Fokus auf Gruppenprozesse ist in Hochschulen sowohl notwendig als auch herausfordernd. Die Notwendigkeit ergibt sich aus der Tatsache, dass Veränderungen von Studiengängen in Gremien der Hochschule und unter den Lehrenden eines Studiengangs diskutiert und entschieden werden. Dieses Vorgehen ist jedoch auch herausfordernd, da die Professorinnen und Professoren im Sinne der organisierten Anarchien nach Cohen et al. (1972) in den Gremien autonom entscheiden und sich der Umsetzung neuer Regelungen unter Umständen mit Verweis auf die Freiheit von Forschung und Lehre entziehen können. Lewin definiert drei Phasen der Veränderung (Lewin 1947, 34):

1. *Unfreeze*: In dieser ersten Phase werden die Personen, die von der Veränderung betroffen sind oder sie mitgestalten, informiert und sensibilisiert. Darüber hinaus werden notwendige Informationen beschafft und analysiert, die für eine Veränderung relevant sind. Für die Studiengangentwicklung bedeutet dies, die Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger (z. B. Gremienmitglieder, Lehrende in einem Studiengang) zu ersten Treffen einzuladen. Hierbei wird die Relevanz der Weiterentwicklung der

Studiengänge diskutiert, erste Daten und Analysen werden vorgestellt, und die Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger werden nach ihrer Meinung und ihren Einstellungen bezogen auf mögliche Veränderungen befragt.

2. *Moving*: In der zweiten Phase entwickeln sich die Personen zum angestrebten Ziel hin weiter (z. B. in Bezug auf Verhalten, Einstellungen, Prozesse). Auf der Grundlage der Analysen zu Bedarfen von Studierenden, Lehrenden und Mitarbeitenden, wichtigen Zielen und relevanten Rahmenbedingungen entwickeln die Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger die neuen Studiengangstrukturen. Einige der Veränderungen bedürfen gegebenenfalls neuer Kompetenzen bei den Lehrenden, Mitarbeitenden oder Studierenden. In diesem Fall können Weiterbildungen oder individuelle Beratungen zum Einsatz kommen.
3. *Freezing*: In der letzten Phase wird der neue Zustand manifestiert. Dies geschieht jedoch nur, wenn die Veränderung erfolgreich verlaufen ist und die angestrebten Ziele erreicht werden konnten. Im Falle der Studiengangentwicklung ist hierfür eine mittel- und langfristige Evaluation hilfreich, da sich die Effekte von Strukturänderungen oft nicht sofort zeigen. Dies trifft zum Beispiel auf die Anwerbung neuer Studierendengruppen oder ein geändertes Studierverhalten zu, welches durch Schwundquoten oder Studiendauern sichtbar wird.

Neben dieser drei Phasen der Veränderung bietet das Concern-Based-Adoption-Model von Hall und Hord (2014) interessante Ansatzpunkte zur Erfassung der sogenannten Betroffenheit der Lehrenden. Die Analyse der Betroffenheit kann in der ersten und zweiten Phase der Veränderung hilfreich sein, um die Einstellungen und Meinungen der Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger zu erfassen und zu berücksichtigen. Die Autoren entwickeln ihre Theorie der Veränderung am Beispiel der didaktischen Weiterentwicklung von Unterricht in Schulen, die wie Hochschulen ebenfalls eine Expertenorganisation mit hoher Autonomie des Lehr- und Führungspersonals darstellen. Die Betroffenheit kann sich dabei auf die Lehrenden selbst, auf die Durchführung ihrer Aufgaben (z. B. Lehre und Beratung) oder auf die Wirkung der Veränderung auf die Studierenden oder die Hochschule beziehen (Hall und Hord 2014, 136 ff.). Müller et al. (2017) zeigen am Beispiel der Hochschule Ludwigshafen, wie die Analyse der Befürchtungen und Wünsche von Hochschulmitarbeitenden zu besseren Diskussionen sowie passenden Veränderungsvorschlägen und Unterstützungsangeboten beitragen können.

10.2 Reflexionsfragen zur Analyse von Studiengängen

Nachfolgend werden Reflexionsfragen dargestellt, die die Analyse der strukturellen Studierbarkeit entlang der drei Phasen der Veränderung nach Lewin (1947) konkretisieren. Diese Fragen können als Analyseraster in Studienreformprozessen genutzt werden, um ein umfassendes Bild von der Situation im Studiengang sowie den Präferenzen und Bedarfe von Studierenden, Lehrenden und Mitarbeitenden zu erhalten.

10.2.1 Unfreeze: Analyse des Studiengangs, der Bedarfe und der Betroffenheit

In der ersten Phase steht zunächst eine umfassende Analyse im Mittelpunkt, die sich an dem Konzept struktureller Studierbarkeit, wie in Kapitel 2.1 dargestellt, orientiert. Diese betrifft die aktuelle strukturelle Studierbarkeit des Studiengangs, welche sich über Dokumentenanalysen von Prüfungsordnungen, Modulhandbüchern, Semesterplänen und weiteren relevanten Ordnungen durchführen lässt (Anleitung siehe Buß et al. 2015). Zur Erfassung der Zusammensetzung der Studierendenschaft und ihrer Bedarfe eignen sich Auswertungen der Studierendenstatistiken und Befragungen. Dabei liefern die Evaluationen an Hochschulen möglicherweise schon ausreichende Informationen, wobei die Qualität und Interpretierbarkeit der Daten bezogen auf die hier genannten Fragestellungen zu prüfen ist (Pohlenz 2008, 75 ff.). Falls keine Informationen zu den studienstrukturellen Bedarfen vorliegen oder diese schwer zu beschaffen sind, können die Ergebnisse dieser Arbeit als Orientierung genutzt werden (siehe Kapitel 7.4 und 8). Eine Vergleichbarkeit der Zahlen mit denjenigen von Fachhochschulen mit einer ähnlichen Studierendenschaft ist anzunehmen.

Die Interessen bzw. die Betroffenheit der Lehrenden und Mitarbeitenden kann sowohl quantitativ über Fragebögen als auch qualitativ über Interviews oder Gruppengespräche herausgearbeitet werden. Auch die Gremiensitzungen, in denen die Ergebnisse der Analysen vorgestellt werden, können Raum für die Diskussion über die Betroffenheit (Einstellungen, Befürchtungen und Erwartungen) bieten. Die Gründe für die Beschäftigung mit dem Thema strukturelle Studierbarkeit sollten in der Unfreeze-Phase ebenfalls herausgearbeitet werden, um Offenheit für mögliche Veränderungen unter den Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern zu schaffen.

Der erste Teil der Analysefragen beschäftigt sich mit der derzeitigen Struktur des Studiengangs, also dem Status quo. Die Fragen basieren auf dem Konzept struktureller Studierbarkeit (siehe Kapitel 2.1).

Reflexionsfragen zur Dokumentenanalyse: Struktur des Studiengangs

- a) Wie viele Stunden sollen Studierende in einer durchschnittlichen Semesterwoche an der Hochschule anwesend sein?
 - Wie hoch ist die Anzahl der Semesterwochenstunden?
 - Wie viele davon werden virtuell in Form von E- oder Blended-Learning durchgeführt?
 - Welcher Anteil der Semesterwochenstunden ist mit Anwesenheitspflicht verbunden? Welche Möglichkeiten gibt es, eine möglicherweise höhere Abwesenheitsquote durch Ersatzleistungen zu kompensieren?
- b) Wie flexibel sind die Lehrveranstaltungszeiten, und wann finden Lehrveranstaltungen statt?
 - Schauen Sie sich einen üblichen Stundenplan an. Wie sind die Lehrveranstaltungen verteilt?
 - Welchen Anteil der Lehrveranstaltungen können die Studierenden zeitlich und/oder inhaltlich wählen (Wahlmodule)? Welcher Anteil der Lehrveranstaltungen wird mehrfach angeboten, sodass eine zeitliche Wahlmöglichkeit besteht?
 - Welcher Anteil der Veranstaltungen findet wöchentlich und welcher Anteil in Blöcken statt?
 - Welcher Anteil der Lehrveranstaltungen findet am Wochenende statt?
- c) Wann finden die Prüfungen statt, und wie gleichmäßig sind sie verteilt?
 - Wann finden die Prüfungen innerhalb eines Semesters statt – über das Semester verteilt, am Ende des Semesters oder auch in der vorlesungsfreien Zeit (z. B. Hausarbeiten)?
 - Sind die Prüfungen gleichmäßig über das Studium hinweg verteilt?
 - Gibt es die Möglichkeit, Prüfungen in einer angemessenen Frist nachzuholen (z. B. Nachschreibprüfung am Ende der vorlesungsfreien Zeit)?
- d) Wie flexibel ist die Studiendauer, und ist diese Regelung den Bedarfen von Studierenden mit zeitlichen Restriktionen angepasst?
 - Gibt es eine Studienzeitbegrenzung (z. B. Exmatrikulation nach einer bestimmten Anzahl von Semestern; Pflichtanmeldung)?

- Wie und aus welchen Gründen ist es Studierenden möglich, das Studium zu unterbrechen (z. B. Urlaubssemester)?
 - Gibt es eine Teilzeitoption für den Vollzeitstudiengang?
- e) Welche Beratungsangebote unterstützen die Studierenden dabei, ihr Studium zu planen?

Der nächste Fragenblock analysiert die Studierendenschaft im Studiengang, um die Zielgruppe einzugrenzen und das Studierverhalten sowie den Studienerfolg zu erfassen. Der eine Teil der Daten kann aus Studierendenstatistiken gewonnen werden, so beispielsweise die Schwundquote, die Studiendauer oder die Durchfallquoten bei bestimmten Prüfungen. Der andere Teil ist Befragungen zu entnehmen, wobei viele der Fragen das Modell struktureller Studierbarkeit betreffen. Liegen hierfür keine quantitativen Daten vor, können die studienstrukturellen Präferenzen auch in Gesprächsrunden mit Studierenden entwickelt werden. Bei der Zusammensetzung dieser Studierendengruppen sollte auf eine angemessene Repräsentanz der Studierenden mit zeitlichen Restriktionen geachtet werden. Um neue Zielgruppen anzusprechen, kann es sinnvoll sein, auch potenzielle Studierende in die Analysen einzubeziehen.

Reflexionsfragen zu den statistischen Daten von Studierenden

- f) Wie setzt sich Ihre Studierendenschaft bezüglich der Hochschulzugangsberechtigung zusammen?
- g) Wie hoch ist der Anteil an Frauen bzw. Männern im Studiengang?
- h) Ergebnisindikatoren struktureller Studierbarkeit:
- Wie hoch ist die Schwundquote, in welchen Prüfungen fallen viele Studierende durch?
 - Wie viele Semester beträgt die durchschnittliche Studiendauer?

Reflexionsfragen zu Befragungsdaten von Studierenden: Zusammensetzung und Bedarfe der Studierendenschaft

- i) Erwerbstätigkeit und berufliche Erfahrungen
- Welcher Anteil der Studierenden hat vor dem Studium Berufserfahrung gesammelt?

- Welcher Anteil der Studierenden ist berufs- oder erwerbstätig? Wie viele Stunden arbeiten die Studierenden? Welche Tätigkeiten üben die Studierenden aus?
- j) Welcher Anteil der Studierenden hat ein oder mehrere Kinder / pflegt nahe Angehörige?
- k) Welcher Anteil der Studierenden hat eine chronische Erkrankung oder Beeinträchtigung?
- l) Wie hoch schätzen Sie die zeitliche Belastung Ihrer Studierenden insgesamt ein?
 - Welche Bedarfe ergeben sich aus der Zusammensetzung der Studierendenschaft?
 - Wie groß sind die Probleme der Studierenden, an Veranstaltungen und Prüfungen teilzunehmen und Selbstlernzeit aufzubringen (Studierverhalten)?
- m) Wie zufrieden sind die Studierenden mit der Studienbelastung und den Studienbedingungen (siehe Skala von Westermann (2010), Ergebnisindikator struktureller Studierbarkeit)?
- n) Welche Studienstruktur präferieren die Studierenden?
 - Wann sollen laut Ihren Studierenden Lehrveranstaltungen stattfinden?
 - Wie hoch sollte laut Ihren Studierenden der Anteil an Wahlmöglichkeiten sein?
 - Wie hoch sollte laut Ihren Studierenden der Anteil an virtueller Lehre (statt Präsenzlehre) sein?
 - Wie viele Lehrveranstaltungen sollten in Blöcken, wie viele in wöchentlichem Format durchgeführt werden?
 - Soll die Flexibilität innerhalb des Studiengangs gestärkt werden, oder wünschen sich die Studierenden eine formalisierte Lösung (z. B. Teilzeitstudium)?
- o) Wie stark nutzen die Studierenden die Beratungsangebote bzw. wie schätzen sie diese ein?

Der letzte Fragenbereich analysiert die Bedarfe der Lehrenden und Mitarbeitenden sowie die Rahmenbedingungen der Hochschule. Denn die Präferenzen der Studierenden sind mit den Anforderungen der anderen Hochschulangehörigen in

Einklang zu bringen, um eine allseits akzeptierte Struktur zu entwickeln. Die finanziellen, personellen und räumlichen Gegebenheiten sind zu prüfen, um zu klären, ob die entwickelte Struktur umgesetzt werden kann.

*Reflexionsfragen zu Befragungen von Lehrenden und Mitarbeitenden:
Betroffenheit und Studienstrukturen*

- p) Welche Auswirkungen haben strukturelle Änderungen auf die Lehrenden, ihre Lehre und die Studierenden / die Hochschule? Was können sie sich „vorstellen“ und was nicht?
- q) Was haben die Lehrenden, die Mitarbeitenden oder die Hochschule schon erprobt? Was hat gut oder schlecht funktioniert?
- r) Welche Studienstruktur können sich die Lehrenden vorstellen?
 - Zu welchen Zeitpunkten sind die Lehrenden bereit, ihre Lehrveranstaltungen durchzuführen?
 - Welcher Anteil der Lehrveranstaltungen eignet sich für eine Durchführung im Blockformat?
 - Welcher Anteil der Lehrveranstaltungen eignet sich für Blended-Learning? Welcher Anteil der Lehrenden ist bereit, Präsenzlehre teilweise durch virtuelle Lehre zu ersetzen?
- s) Welche Rahmenbedingungen sind zu schaffen, damit die strukturellen Änderungen umgesetzt werden können (z. B. Anrechnung virtueller Lehre auf das Deputat)?

Reflexionsfragen zu strukturellen Daten und Ressourcen der Hochschule oder der Fakultät

- t) Welche räumlichen und ressourcenbezogenen Rahmenbedingungen müssen berücksichtigt werden (z. B. zur Verfügung stehendes Lehrdeputat, Anzahl der Räume)?
- u) Welche Studienstrukturen sind vom Hochschulgesetz oder von der Hochschule vorgegeben und können daher nicht (kurzfristig) geändert werden?

10.2.2 Moving: Veränderungen entwickeln und erproben

In der Veränderungsphase steht die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Perspektiven und Bedarfen der Studierenden, Lehrenden und Mitarbeitenden im Mittelpunkt. Dabei sind die Ziele der Hochschule und die Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Gegenstand der *Moving*-Phase ist zunächst, die geplante Veränderung konkret zu beschreiben. Hierzu können folgende Reflexionsfragen hilfreich sein:

- An welchen Stellen existieren unterschiedliche Meinungen und Zielkonflikte zwischen den bzw. innerhalb der Anspruchsgruppen?
- Was ist das Ziel der Veränderung? Welche Aspekte der Studienstruktur sollen geändert werden?
- Soll das vorliegende Studium flexibilisiert werden, oder wird eine stärkere Strukturierung angestrebt?
- Abgleich zwischen Soll- und Ist-Stand: Wie weit ist der Studiengang von der Zielerreichung entfernt?
- Was ist zu tun, damit die Strukturen entsprechend den Zielen verändert werden? Welche Regelungen müssen geändert werden, und wer ist hierfür zuständig?

Im Anschluss an die Planung der Veränderung erfolgt die Umsetzung. Hierzu gehört einerseits die Umsetzung der Strukturen durch entsprechende Abläufe und Regelungen sowie die Kommunikation der Veränderungen. Andererseits sollen die Veränderungen im Sinne des Neoinstitutionalismus nicht nur in die Formalstruktur, sondern auch in die Aktivitätsstruktur eingehen. Damit ist die Umsetzung durch die Lehrenden und Mitarbeitenden gemeint, die beispielsweise Präsenzlehre durch virtuelle Lehre ersetzen. Es bedarf also einer Einstellungs- und Handlungsveränderung auf der Ebene der handelnden Akteure. Möglicherweise sind Qualifizierungs- und Unterstützungsangebote notwendig, damit Lehrende und Mitarbeitende in der Lage sind, die Veränderungen umzusetzen. Dasselbe kann für Studierende gelten, die mit den neuen Strukturen umgehen müssen. Dies sei am Beispiel des Blended-Learning illustriert. Sind Studierende nur Präsenzlehre gewohnt, verfügen sie möglicherweise nicht über die notwendigen Kompetenzen, um sofort selbstgesteuert virtuell zu lernen und damit die Veränderung anzunehmen (Hurst 2007, 43 ff.). Damit die Einführung von Blended-Learning angebots- und nachfrageseitig erfolgreich ist, müssen sich die Studierenden zunächst an diese Art des Lernens gewöhnen und hierfür notwendige Kompetenzen aufbauen. Entsprechende Qualifizierungen können daher auch für Studierende notwendig sein.

10.2.3 Freeze: Veränderung langfristig implementieren

In der *Freeze*-Phase steht die Frage im Mittelpunkt, ob die Veränderungen erfolgreich umgesetzt werden konnten und die Veränderungen daher verstetigt werden. Die *Freeze*-Phase ist erst dann sinnvoll, wenn die Veränderungen in der Formal- und Aktivitätsstruktur umgesetzt wurden und über einen angemessenen Zeitraum ihre Wirkung entfalten konnten. Um die Wirkung der Veränderungen zu überprüfen, sind viele der in der *Unfreeze*-Phase analysierten Aspekte erneut zu betrachten. Dabei handelt es sich unter anderem um die Zufriedenheit der Studierenden und Lehrenden mit der Studienstruktur sowie die Beobachtungs- und Ergebnisindikatoren struktureller Studierbarkeit. Nach der Analyse dieser Aspekte sollten die Verantwortlichen im Studiengang oder der Hochschule entscheiden, ob erstens die Ziele der Strukturveränderung erreicht werden konnten, die beteiligten Akteure zufrieden sind und damit die Veränderung ohne Modifikationen verstetigt wird. Alternativ sind die Ziele zweitens möglicherweise nur teilweise erreicht worden, oder es herrscht weiterhin Unzufriedenheit. Dann sind weitere Modifikationen notwendig. Die dritte Möglichkeit ist schließlich, dass die Ziele nicht erreicht werden konnten oder eine große Unzufriedenheit mit den Strukturen herrscht und daher große Modifikationen notwendig sind beziehungsweise Veränderungen rückgängig gemacht werden müssen. Wenn größere Modifikationen notwendig sind, bleibt die Manifestierung der Veränderung (*freeze*) aus. Vielmehr wird erneut eine *Moving*-Phase eingeleitet.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





11 Zusammenfassung und Reflexion

Diese Dissertation ist der Frage nachgegangen, was Studierbarkeit bedeutet, wenn die Studierendenschaft durch ihre Heterogenität unterschiedliche Anforderungen an ein Studium stellt. Es wurde zunächst analysiert, welche Art der Heterogenität die Studierbarkeit besonders beeinflusst. Die Hochschulforschung und das Qualitätsmanagement an Hochschulen prüfen üblicherweise, ob Studierende mit Kindern oder Pflegeaufgaben, Erwerbstätigkeit oder Beeinträchtigungen das Studium erfolgreich meistern können. Diese Dissertation berücksichtigt diese außerhochschulischen Verpflichtungen zwar auch, fasst die Belastungen der genannten Gruppen aber nach zeitlichen Restriktionen zusammen. Durch dieses Vorgehen können auch Doppelbelastungen adäquat abgebildet werden. Mittlere und hohe zeitliche Restriktionen, die in der Regel durch eine Teilzeiterwerbstätigkeit oder die Kombination von mehreren Belastungen entstehen, schränken Studierende im Studium recht stark ein. So haben Studierende mit zeitlichen Restriktionen größere Probleme beim Besuch von Lehrveranstaltungen, dem Aufbringen von Selbstlernzeit und dem Ablegen von Prüfungen. Wenn die Strukturen in einem Studiengang flexibel gestaltet sind, reduziert sich dieser negative Zusammenhang, und die Studierbarkeit für Studierende mit zeitlichen Restriktionen steigt. Eine gute Studierbarkeit erhöht außerdem die Studienzufriedenheit und reduziert die geplante Studiendauer und die Studienabbruchneigung. Die Studienstrukturen stellen daher eine herausragende Steuerungsmöglichkeit dar, um Studierenden mit zeitlichen Restriktionen gerecht zu werden und die Studierbarkeit zu erhöhen. Doch was ist unter Studienstrukturen zu verstehen? Studienstrukturen steuern das Studierverhalten, da sie definieren, wann und wo Studierende lernen. Studienstrukturelle Elemente sind unter anderem die Anzahl der Semesterwochenstunden, die Lehrveranstaltungs- und Prüfungszeiten, Wahlmöglichkeiten sowie der Einsatz virtueller Lehre. Ein Studiengang ist flexibel strukturiert, wenn die Studierenden beispielsweise durch Wahlmodule oder virtuelle Lehre zwischen unterschiedlichen Lehrveranstaltungszeiten wählen können und die Präsenzzeiten an der Hochschule das Erfüllen der außerhochschulischen Verpflichtungen ermöglichen. Die in diesem Absatz dargestellten Zusammenhänge bilden das Modell struktureller Studierbarkeit ab.

Diese Dissertation erfasst auch, wie aus Sicht der Studierenden mit zeitlichen Restriktionen die Studienstrukturen ausgestaltet sein sollten. Erwartungsgemäß präferieren Studierende mit zeitlichen Restriktionen eine flexible Studienstruktur mit einer moderaten Anzahl an Präsenzveranstaltungen. Ein Anteil dieser

Veranstaltungen sollte als Blockveranstaltungen durchgeführt werden, um die Belastung durch wöchentlich stattfindende Lehrveranstaltungen zu reduzieren. Zusätzlich möchten Studierende mit zeitlichen Restriktionen mehr als bisher online lernen und dadurch Präsenzveranstaltungen ersetzen. Bemerkenswert für die Studiengangentwicklung ist, dass auch Studierende ohne zeitliche Restriktionen eine ähnliche Struktur wünschen. Studienstrukturen mit einem Anteil an virtueller Lehre und Blockveranstaltungen von je etwa einem Viertel und Wahlmöglichkeiten von etwa 40 Prozent kommen daher allen Studierenden entgegen. Eine gute Betreuung sollte denjenigen Studierenden Unterstützung bieten, für die eine Orientierung in einer flexiblen Studienstruktur eine Herausforderung darstellt.

Die Studierenden wurden danach befragt, welche Art des Studiums sie im Falle einer erneuten Studienentscheidung wählen würden. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende mit zeitlichen Restriktionen sich erneut für ein Vollzeitstudium entscheiden würden, insbesondere wenn sie durch eine Teilzeioption die Studiengeschwindigkeit je nach Lebenssituation anpassen können. Ein reines Fernstudium kommt für die meisten Studierenden nicht in Frage.

Diese empirischen Ergebnisse sowie das Modell struktureller Studierbarkeit können bei der *Neu- und Weiterentwicklung von Studiengängen* angewandt werden. Aus Sicht der Autorin ist die strukturelle Studierbarkeit eine hilfreiche „Brille“, mit der die Hochschule selbstbestimmt die Strukturen weiterentwickeln und passende Messindikatoren definieren kann. Hierdurch behält die Hochschule die Deutungshoheit über die Qualität ihrer Studiengänge und kann im Rahmen von Akkreditierungsprozessen selbstbewusst ihre Standards begründen. Insbesondere bei Systemakkreditierungen ist dies von hoher Bedeutung. Analysen von Entscheidungsstrukturen an Hochschulen zeigen hierbei unterschiedliche Zuständigkeiten und Interessen auf. Für die Studiengangentwicklung sind in der Regel die Fakultäten oder Fachbereiche zuständig. Die darin organisierten Professorinnen und Professoren entscheiden als Gremienmitglieder über die Reformen und gestalten sie als Lehrende aus. Ob die Professorinnen und Professoren bereit sind, einen umfangreichen Analyse- und Change Prozess im Sinne der strukturellen Studierbarkeit durchzuführen, ist durchaus voraussetzungsvoll. Denn ein solcher Prozess fordert nicht nur während der Weiterentwicklung der Studiengänge ein hohes Engagement von allen Beteiligten, sondern kann auch Änderungen in der Lehre nach sich ziehen. Ob die Beteiligten sich auf diese Veränderungen einlassen oder Widerstände äußern, hängt auch den mit persönlichen und lehrbezogenen Auswirkungen der Reformen zusammen. So fordert beispielsweise die Einführung von virtueller Lehre auf der persönlichen Ebene, dass die Professorinnen und Professoren neue didaktische Konzepte entwickeln und sich gegebenenfalls neue Kompetenzen im Bereich des E-

Learning aneignen. Möglicherweise haben die Lehrenden auch Bedenken, ob alle Studierenden mit dem virtuellen Lernort zurechtkommen und gute Lernergebnisse erzielen. Sehen die Professorinnen und Professoren in der Veränderung allerdings Vorteile für sich und die Lehre, können sie zu Treiberinnen und Treibern der Reform werden. Sie könnten die zeitliche und örtliche Flexibilität der virtuellen Lehre schätzen, die für Lehrende und Studierende gleichermaßen gilt. Weiterhin können die Leitungen der Fakultäten und der Hochschulen aufgrund von rechtlichen Vorgaben oder (nicht) zur Verfügung stehenden personellen, finanziellen und räumlichen Ressourcen die Flexibilisierung unterstützen oder verwerfen. Die letztendliche Entscheidung über die Flexibilisierung von Studiengängen obliegt den Leitungsebenen oder den Gremien der akademischen Selbstverwaltung, wobei die Kompetenzverteilung je nach Bundesland und Hochschulkultur unterschiedlich ausfällt. Um die skizzierten Anforderungen von Professorinnen und Professoren und der Hochschulleitung mit den Bedarfen der Studierenden entsprechend dem Modell zeitlicher Restriktionen in Einklang zu bringen, wurden in Kapitel 10 dieser Dissertation Reflexionsfragen für den Organisationsentwicklungsprozess entwickelt.

Dabei existieren zwei Optionen, um eine hohe strukturelle Studierbarkeit zu erreichen: die *Schaffung von Spezialstudiengängen* für bestimmte Zielgruppen und die *Flexibilisierung bestehender Bachelor- und Masterstudiengänge*. Der Trend zur Schaffung von Spezialstudiengängen zeigt sich in deutlich erhöhten Studiengangzahlen. Existierten im Wintersemester 2007/2008 noch 11.264 Studiengänge, waren es zehn Jahre später schon 19.011 (Statista 2018). Ein Teil dieser Erhöhung geht auf die Auftrennung der traditionellen Abschlüsse in Bachelor- und Masterstudiengänge zurück. Es handelt sich aber auch um zahlreiche Weiterbildungsstudiengänge oder berufsbegleitende Studiengänge, die unter anderem im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ durch die 97 teilnehmenden Hochschulen entwickelt wurden. Diese Studiengänge adressieren häufig Studierende, die teil- oder vollzeitberufstätig sind und bieten entsprechend passende Veranstaltungszeiten an (Wolter 2017, 185 f.). Sie sprechen durch Öffentlichkeitsarbeit ihre Zielgruppe direkt an und ermöglichen eine hohe Sichtbarkeit des Studienangebots. Gleichzeitig bedürfen sie eines größeren Einsatzes personeller und finanzieller Ressourcen, die teilweise durch Studiengebühren abgedeckt werden. Da sie auf die Bedarfe einer bestimmten Zielgruppe abgestimmt sind, sind ihre Strukturen bei Veränderungen der Lebenssituation der Studierenden unter Umständen nicht mehr passend.

Die zeitliche und örtliche Flexibilisierung von bestehenden Vollzeitstudiengängen hat zum Ziel, passende Studienbedingungen für ganz unterschiedliche Zielgruppen zu schaffen. Werden dabei die zu Beginn dieses Kapitels erwähnten studienstrukturellen Präferenzen berücksichtigt, können auch

Studierende mit Kind oder Pflegeaufgaben, Studierende mit Beeinträchtigungen und Studierende, die im Umfang von etwa zwei Arbeitstagen erwerbstätig sind, die traditionellen Studiengänge nutzen. Wenn sich die Lebenssituation der Studierenden ändert, passt sich der Studiengang den neuen Bedürfnissen an – ein Studiengangwechsel ist nicht notwendig. In Regionen mit geringer Hochschuldichte fördert die Flexibilisierung bestehender Studiengänge ein breites fachliches Angebot, sodass Studierende mit zeitlichen Restriktionen keine Studiengänge in weit entfernten Orten wählen müssen. Da ein so flexiblierter Studiengang nicht auf eine bestimmte Zielgruppe fokussiert werden solche Studierende schwieriger erreicht, die explizit nach beispielsweise berufsbegleitenden Angeboten suchen. Für die Öffentlichkeitsarbeit bedeutet dies, dass die Flexibilität und die Möglichkeit des Wechsels in ein Teilzeitstudium transparent gemacht werden müssen. Durch die Flexibilisierung entstehen Kosten, beispielsweise für zusätzliche Wahlmöglichkeiten, die Einrichtung von E-Learning oder die Beratung der Studierenden. Die Personalkosten und das notwendige Lehrdeputat dürften allerdings geringer ausfallen als bei einem Spezialstudiengang mit eigenen Lehrveranstaltungen.

Die Entscheidung für eine der beiden Varianten hängt von der Zielgruppe des Studiengangs ab. Von den in dieser Dissertation betrachteten Gruppen stechen die im hohen Umfang berufstätigen Studierenden mit ihren Anforderungen an die zeitliche Lage der Lehrveranstaltungen heraus. Diese sind in hohem Maße auf Lehrveranstaltungen am Wochenende und am Abend angewiesen. Ihnen bietet das berufsbegleitende oder Weiterbildungsstudium die Möglichkeit, rechtlich abgesichert länger und zu für sie passenden Zeiten studieren zu können. Gibt es eine höhere Anzahl von Studieninteressierten für das Studienfach in der Region, so spricht dies besonders für die Implementierung eines eigenen Studiengangs. Für Studierende mit zeitlichen Restriktionen, die Kinder haben, Angehörige pflegen oder eine Beeinträchtigung haben, sind nach der Analyse der vorliegenden Daten keine eigenen Studiengänge notwendig. Diese Studierenden benötigen zwar die Möglichkeit, die Studiengeschwindigkeit an ihre Lebenssituation anzupassen. Da sie den Besuch von Lehrveranstaltungen tagsüber in der Regel realisieren können, ist dies aber beispielsweise durch eine Teilzeitvariante des Vollzeitstudiums möglich.

Auch in *methodischer Hinsicht* trägt diese Arbeit zum aktuellen Forschungsstand bei, indem sie den Zusammenhang zwischen subjektiven Bewertungen der Studierenden und objektiven Studienstrukturen erfasst. Hierfür werden Umfrageergebnisse einer quantitativen Studierendenbefragung mit einer Dokumentenanalyse von Prüfungsordnungen, Modulhandbüchern und Stundenplänen verbunden. Dadurch ist es möglich, die subjektiven Einschätzungen der Studierenden mit der tatsächlichen Anzahl der SWS, den

Wahlmöglichkeiten und der Verteilung von Prüfungen über die Semester im jeweiligen Studiengang zu kombinieren. Ziel dieses Vorgehens ist es, den Zusammenhang realer Studienstrukturen mit subjektiven Einschätzungen dieser Strukturen sowie dem Studierverhalten zu prüfen. Die signifikanten Koeffizienten der Strukturvariablen zeigen, dass die Studienstruktur mit der Studierbarkeit zusammenhängt und das methodische Verfahren solche Zusammenhänge aufdecken kann.

Die Ergebnisse dieser Dissertation unterliegen allerdings mehreren *Limitationen*. Die *erste Limitation* bezieht sich auf die Strukturvariablen. Da diese von zwei relativ ähnlichen Hochschulen stammen, existieren kaum Unterschiede bei Wahlmöglichkeiten und der zeitlichen Flexibilität durch freie Tage. Der Zusammenhang dieser Strukturvariablen mit der Studierbarkeit kann daher nur eingeschränkt geprüft werden. Einige Analysen, wie zum Beispiel der Zusammenhang von Blended-Learning und der Studierbarkeit, können aufgrund fehlender Unterschiede gar nicht durchgeführt werden. Für die weitergehende Forschung wäre es interessant, die Varianz durch die Erhebung in unterschiedlichen Fächern und Hochschultypen zu erhöhen und das Modell struktureller Studierbarkeit so vertieft zu untersuchen. *Zweitens* existieren methodische Einschränkungen durch die subjektive Messung der Erfolgsindikatoren Studiendauer und Studienabbruch, denn die Studierenden wurden innerhalb der Befragung nach ihrer geplanten Studiendauer und ihrer Abbruchneigung befragt. Diese Angaben sind allerdings nur Annäherungen an die tatsächliche, ex post erfasste Studiendauer und die Studienabbruchquote. Eine Verbindung der Befragungsdaten mit der Studierendenstatistik war aus Datenschutzgründen nicht realisierbar. In den kommenden Jahren könnte dies allerdings möglich sein, da mehrere Hochschulen ihre Studierenden um eine entsprechende Erlaubnis bitten. Zukünftige Forschungsarbeiten sollten von dieser Entwicklung profitieren. *Drittens* beziehen sich die studienstrukturellen Präferenzen nur auf grundständige Bachelor- und konsekutive Masterstudiengänge. Für Weiterbildungs- und berufsbegleitende Studiengänge können die Präferenzen von Studierenden mit hohen zeitlichen Restriktionen lediglich als Annäherung dienen, da diese Gruppe derjenigen der Studierenden in Weiterbildungsstudiengängen demografisch an nächsten kommt. Da die Daten aus zwei Fachhochschulen stammen und es hinsichtlich der Zusammenhänge kaum Unterschiede zwischen den beiden Hochschulen gibt, können die Ergebnisse *viertens* nur auf Hochschulen mit einer ähnlichen Studierendenschaft und Struktur übertragen werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass diese Dissertation die Literatur der *Hochschulforschung* um die Ausgestaltung und die empirische Prüfung des Modells struktureller Studierbarkeit erweitert. Das Modell der Studierbarkeit

eignet sich als Analyseschema für die *Evaluation und das Qualitätsmanagement*. Das Konzept der zeitlichen Restriktionen erfasst die Gemeinsamkeiten der heterogenen Studierendenschaft, statt allein auf die Unterschiede durch Erwerbstätigkeit, Sorgearbeiten und Beeinträchtigungen zu fokussieren. Das Konzept definiert mit dem Fokus auf den zeitlichen Aspekt eine neue Differenzlinie in der hochschulischen *Diversitätsforschung* (siehe dazu auch Buß et al. 2017a, 55 ff.). Die *gesellschaftliche Relevanz* dieser Dissertation liegt in der Erfassung des Zusammenhangs von Studienstrukturen und Studienerfolg. Wenn Hochschulen die Studienstrukturen so gestalten, dass Studierende mit zeitlichen Restriktionen die ihnen zur Verfügung stehende Zeit optimal für das Studium nutzen können, dann kann dies die Abbruchneigung verringern und die Studienzeiten verkürzen. Gleichzeitig können solche flexiblen Studiengänge im Sinne der Teilhabe neuen Studierendengruppen den Zugang zu Hochschulbildung eröffnen.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Literaturverzeichnis

- Adams, K. & Proctor, B. E. (2010). Adaption to College for Students With and Without Disabilities: Group Differences and Predictors. *Journal of Postsecondary Education and Disability* 22 (3), 166–184.
- Aina, C., Baici, E. & Casalone, G. (2001). Time to degree: students' abilities, university characteristics or something else? Evidence from Italy. *Education Economics* 19 (3), 311–325.
- Akkreditierungsrat. (2013). *Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung*. Berlin: Akkreditierungsrat.
- Alheit, P. (2009). Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem "zweiten Bildungsweg". *Hessische Blätter für Volksbildung* 59 (3), 215–226.
- Andrietti, V. & Velasco, C. (2015). Lecture Attendance, Study Time, and Academic Performance: A Panel Data Study. *The Journal of Economic Education* 46 (3), 239–259.
- Apenburg, E. (1980). *Untersuchungen zur Studienzufriedenheit in der heutigen Massenuniversität*. Frankfurt am Main: Lang.
- Appleton-Knapp, S. L. & Krentler, K. A. (2006). Measuring Student Expectations and Their Effects on Satisfaction. The Importance of Managing Student Expectations. *Journal of Marketing Education* 28 (3), 254–264.
- AQAS. (2013). *Leitfaden zur Erstellung eines Akkreditierungsantrags*. Köln: Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen.
- Arnold, P., Kilian, L., Thilloßen, A. & Zimmer, G. (2004). *E-Learning. Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren*. Nürnberg: BW Bildung und Wissen Verlag.
- Arulampalam, W., Naylor, R. A. & Smith, J. (2012). Am I missing something? The effects of absence from class on student performance. *Economics of Education Review* 31 (4), 363–375.
- ASTa Universität Landau. (2015). *Eine Woche Streik an der Uni Landau*. Landau. http://streik.asta-landau.de/wp-content/uploads/2015/11/20151130_PM_Erste_Streikwoche.pdf.
- Baacke, D. (1996). *Medienpädagogik* (Grundlagen der Medienkommunikation, Bd. 1). Tübingen: Niemeyer.

- Bargel, T. (2002). Zur Evaluation von Studium und Lehre. *Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung* (39).
- Bargel, T. (2013). Studieren in Teilzeit als Beitrag zur Flexibilisierung des Hochschulstudiums. Definitionen, Daten, Konzepte, Erfahrungen, Positionen und Prognosen für Baden-Württemberg. *Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung* (69).
- Bargel, T. (2014). *Nach der Reform ist vor der Reform. Studienqualität vor und nach Bologna*. https://www.che.de/downloads/Veranstaltungen/CHE_Vortrag_Bargel_101214_PK276.pdf. Zugegriffen 01.07.2016.
- Bargel, T. & Bargel, H. (2014). *Studieren in Teilzeit und Teilzeitstudium. Definitionen, Daten, Erfahrungen, Positionen und Prognosen*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Bargel, T., Multrus, F., Ramm, M. & Bargel, M. (2009). *Bachelor-Studierende: Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bathke, G.-W., Hammerschmidt, D., Sattler, C., Hübenthal, M., Müller, M., Stimpel, T. & Werner, S. (2005). Projektgruppe Eigenevaluation: Studium und Lehre als Forschungsprojekt - Ansatzpunkte und Ergebnisse interner Evaluation an einem Fachbereich. Teil I: Geschichte, theoretisch-methodische Verortung und Auswertungsstrategien. *Das Hochschulwesen* 53 (1), 16–22.
- Bean, J. & Metzner, B. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Journal of Educational Research* 55 (4), 485–540.
- Becher, T. & Trowler, P. R. (2011). *Academic Tribes and Territories* (2. Aufl.). Buckingham & Philadelphia: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Becker, A. (2006). *Duale Studiengänge. Eine Übersichtsstudie im Auftrag der IG-Metall-Jugend*, Frankfurt am Main.
- Beekhoven, S., Jong, U. de & van Hout, H. (2002). Explaining Academic Progress via Combining Concepts of Integration Theory and Rational Choice Theory. *Research in Higher Education* 43 (5), 577–600.
- Beerens, M., Mägi, E. & Lill, L. (2011). University studies as a side job: causes and consequences of massive student employment in Estonia. *Higher Education* 61 (6), 679–692.

- Beor, H. de, Enders, J. & Schimank, U. (2010). On the Way Towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. In D. Jansen (Hrsg.), *New forms of governance in research organizations. Disciplinary approaches, interfaces and integration* (S. 137–152). Dordrecht: Springer.
- Berthold, C. & Leichsenring, H. (o. J.a). B 3: CHE Diversity Report. Studierende mit familiären Verpflichtungen, CHE. <https://www.che-consult.de/services/quest/diversity-report/>. Zugegriffen 19.11.2016.
- Berthold, C. & Leichsenring, H. (o. J.b). B 5: CHE Diversity Report: Studium, Arbeit und Beruf, CHE. <https://www.che-consult.de/services/quest/diversity-report/>. Zugegriffen 25.11.2016.
- Berthold, C. & Leichsenring, H. (o. J.c). B 7 Diversity Report: Studierende mit Einschränkungen im Studium, CHE. <https://www.che-consult.de/services/quest/diversity-report/>. Zugegriffen 21.01.2017.
- Berthold, C., Jorzik, B. & Meyer-Guckel, V. (2015). *Handbuch Studienerfolg*. Essen: Stifterverband.
- Best, H. & Wolf, C. (2010). Logistische Regression. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 827–854). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BIBB. (2014). *Duales Studium in Zahlen 2014. Trends und Analysen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Biddle, B. J. & Thomas, E. J. (Hrsg.). (1966). *Role Theory. Concepts and Research*. New York: Wiley.
- Bierfelder, W. & Müller Philipps Sohn, H. (1974). *Prioritäten für das Fernstudium. Überlegungen und Untersuchungen zur empirischen Ermittlung von Zielprioritäten im Lehrbereich wissenschaftlicher Hochschulen*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.
- Bischofberger, I., Lademann, J. & Radvanszky, A. (2009). "work & care" - Erwerbstätigkeit und Pflege vereinbaren: Literaturstudie zu Herausforderungen für pflegende Angehörige, Betriebe und professionelle Pflege. *Pflege* 22 (4), 277–286.
- Blüthmann, I. (2012). Individuelle und Studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15 (2), 273–303.

- Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (3).
- Blüthmann, I., Thiel, F. & Wolfgram, C. (2011). Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen? *Die Hochschule* 20 (1), 110–116.
- BMBF. (2013). *Familienfreundlichkeit an deutschen Hochschulen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- BMFSFJ. (2012). *Familiengründung und Elternschaft in Ausbildung und Studium* (Beiträge aus Forschung, Statistik und Familienpolitik Nr. 29). Berlin: Bundesministerium für Familie; Senioren; Frauen und Jugend.
- Böcker, F. (1986). Präferenzforschung als Mittel marktorientierter Unternehmensführung. *Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung* 38 (7-8), 543–574.
- Body, K. M.-D., Bonnola, L. & Gireta, J.-F. (2014). Does student employment really impact academic achievement? The case of France. *Applied Economics*, 1–13.
- Bogumil, J., Burgi, M., Heinze, Rolf, G., Gerber, S., Gräf, I.-D., Jochheim, L., Schickentanz, M. & Wannöffel, M. (2013). *Modernisierung der Universitäten. Umsetzungsstand und Wirkungen neuer Steuerungssysteme*. Berlin: Edition Sigma.
- Brandstätter, H. & Farthofer, A. (2003). Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 47 (3), 134–145.
- Bremer, C., Göcks, M., Rühl, P. & Stratmann, J. (Hrsg.). (2010). *Landesinitiativen für E-Learning an deutschen Hochschulen*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Brindley, J. E. (2014). Learner Support in Online Distance Education: Essential and Evolving. In O. Zawacki-Richter & T. Anderson (Hrsg.), *Online Distance Education: Towards a Research Agenda* (S. 287–310). Edmonton: Athabasca University Press.
- Britton, B. K. & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology* 83 (3), 405–410.

- Broadbridge, A. & Swanson, V. (2005). Earning and learning: how term-time employment impacts on students' adjustment to university life. *Journal of Education and Work* 18 (2), 235–249.
- Broadbridge, A. & Swanson, V. (2006). Managing two roles. A theoretical study of students' employment whilst at university. *Community, Work & Family* 9 (2), 159–179.
- Brunello, G. & Winter-Ebmer, R. (2003). Why do students expect to stay longer in college? Evidence from Europe. *Economics Letters* 80 (2), 247–253.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte Aufl.). München: Pearson Studium.
- Burck, K. & Grendel, T. (2011). Studierbarkeit - ein institutionelles Arrangement? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 6 (1), 99–105.
- Busch-Karrenberg, A. (2014). *Bedarfe und Erwartungen potentieller Studierender eines berufs begleitenden Hochschulstudiums. Eine Analyse für technische Fachrichtungen*. Braunschweig: Technische Universität Braunschweig.
- Buß, I. (2018). Erfolgreich studieren mit Beeinträchtigung durch Interaktionen im Studium. *Beiträge zur Hochschulforschung* 40 (3).
- Buß, I. & Buß, C. (2015). Diversity Management - auch für Hochschulpersonal? Ergebnisse einer bundesweiten Hochschulbefragung. *Personal- und Organisationsentwicklung* 10 (4), 98–105.
- Buß, I., Müller, R. & Husemann, B. (2015). *Kriterien struktureller Studierbarkeit für berufstätige Studierende und Studierende mit Kind* (Arbeitspapiere Nr. 2). Ludwigshafen: Hochschule Ludwigshafen am Rhein.
- Buß, I., Müller, R. & Husemann, B. (2016). *Fragebogen zur Messung struktureller Studierbarkeit und studienstruktureller Präferenzen. Fokus auf berufstätige Studierende und Studierende mit Kind* (Arbeitspapiere Nr. 3). Ludwigshafen: Hochschule Ludwigshafen am Rhein.
- Buß, I., Müller, R., Husemann, B. & Bachmann, S. (2017a). Steckbrief Nr. 1: Flexibilisierung durch Einrichtung einer Teilzeitstudienoption, Hochschule Ludwigshafen am Rhein. https://www.hs-lu.de/fileadmin/user_upload/service/studium-und-lehre/Offenes_Studienmodell/1_Steckbrief_Teilzeitstudium_HSLU_022017.pdf. Zugegriffen 10.12.2017.

- Buß, I., Müller, R., Husemann, B. & Bachmann, S. (2017b). Steckbrief Nr. 2: Flexibilisierung durch angepasste Veranstaltungszeiten, Hochschule Ludwigshafen am Rhein. https://www.hs-lu.de/fileadmin/user_upload/service/studium-und-lehre/Offenes_Studienmodell/2_Steckbrief_Veranstaltungszeiten_HSLU_oeff.pdf. Zugegriffen 10.12.2017.
- Buß, I., Pohlenz, P., Rahn, P. & Erbsland, M. (2018). Eine Einführung in die Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten. In I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn & P. Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten* (S. 11–32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buß, I., Erbsland, M., Rahn, P., Müller, R. & Husemann, B. (2018). Studierende mit Kind: Vereinbarkeit und Flexibilität als Studienerfolgskfaktoren. In I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn & P. Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten* (S. 107–132). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Callender, C. (2008). The impact of term-time employment on higher education students' academic attainment and achievement. *Journal of Education Policy* 23 (4), 359–377.
- Caplan, R. D. (1987). Person-Environment Fit Theory and Organizations: Commensurate Dimensions, Time Perspectives and Mechanisms. *Journal of Vocational Behavior* 31, 248–267.
- Carifio, J. & Perla, R. J. (2007). Ten Common Misunderstandings, Misconceptions, Persistent Myths and Urban Legends about Likert Scales and Likert Response Formats and their Antidotes. *Journal of Social Sciences* 3 (3), 106–116.
- Cohen, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly* 17 (1), 1–25.
- Cohn, E. & Johnson, E. (2006). Class attendance and performance in principles of economics. *Education Economics* 14 (2), 211–233.
- Coleman, J. (1991). *Grundlagen der Sozialtheorie. Handlungen und Handlungssysteme*. München: Oldenbourg.
- Concannon, F., Flynn, A. & Campbell, M. (2005). What campus-based students think about the quality and benefits of e-learning. *British Journal of Educational Technology* 36 (3), 501–512.

- Dahrendorf, R. (2006). *Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle* (16. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Damrath, C. (2006). Studienzufriedenheit, Modelle und empirische Befunde. In U. Schmidt (Hrsg.), *Übergänge im Bildungssystem. Motivation - Entscheidung - Zufriedenheit* (S. 227–293). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Darolia, R. (2014). Working (and studying) day and night. Heterogeneous effects of working on the academic performance of full-time and part-time students. *Economics of Education Review* 38, 38–50.
- Dell'amour, R. & Landler, F. (2002). *Akademische Grade zwischen Traum und Wirklichkeit. Einflussfaktoren auf den Studienerfolg*. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.
- Devadoss, S. & Foltz, J. (1996). Evaluation of factors influencing student class attendance and performance. *American Journal of Agricultural Economics* 78 (3), 499–507.
- DiMaggio, P. & Powell, W. (1983). The Iron Cage Revisited. Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review* 48, 147–160.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2009). Die Hochschule als Arbeits- und Studienwelt von Eltern und als mittelbarer Kontext der Kinder. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (3), 419–423.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2012). Studierende Eltern: Sozialisationsfelder, soziale Situation und Integration ins Studium. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 32 (4), 414–431.
- Dobkin, C., Gil, R. & Marion, J. (2010). Skipping class in college and exam performance. Evidence from a regression discontinuity classroom experiment. *Economics of Education Review* 29 (4), 566–575.
- Dobusch, L., Hofbauer, J. & Kreissl, K. (2012). Behinderung und Hochschule. Ungleichheits- und interdependenztheoretische Ansätze zur Erklärung von Exklusionspraxis. In U. Klein & D. Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme* (S. 69–85). Weinheim: Beltz Juventa.
- Döhner, H., Kofahl, C., Lüdecke, D. & Mnich, E. (2007). *Services for Supporting Family Carers of Older Dependent People in Europe:*

- Characteristics, Coverage and Usage. The National Survey Report for Germany, Projekt EUROFAMCARE.* Hamburg: European Union.
- Donaldson, J. F. & Graham, S. (1999). A Model of College Outcomes for Adults. *Adult Education Quarterly* 50 (1), 24–40.
- Dülmer, H. (2018, März). *Mehrebenenanalyse mit STATA*, Mannheim. Zugriffen 26.04.2018.
- Dundes, L. & Marx, J. (2006). Balancing work and academics in college: why do students working 10 to 19 hours per week excel? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice* 8 (1), 107–120.
- Edwards, J. R., Caplan, R. D. & Harrison, R. (1998). Person-environment fit theory: Conceptual foundations, empirical evidence and directions for future research. In C. L. Cooper (Hrsg.), *Theories of organizational stress* (S. 28–67). Oxford: Oxford University Press.
- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen.* Wiesbaden: Springer VS.
- Esser, H. (1999). *Soziologie - Spezielle Grundlagen. Situationslogik und Handeln.* Frankfurt a.M: Campus Verlag.
- Europäische Bildungsminister. (1999). Der Europäische Hochschulraum. <https://www.bildungsserver.de/Die-Bologna-Konferenzen.-Hintergrunddokumente-3401-de.html>. Zugriffen 06.01.2018.
- European Commission. (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe.* Luxemburg: European Commission.
- Evans, C., Gbadamosi, G. & Richardson, M. (2014). Flexibility, compromise and opportunity. Students' perceptions of balancing part-time work with a full-time business degree. *The International Journal of Management Education* 12 (2), 80–90.
- Fernuniversität Hagen. (2017). Zahlen und Daten: Studierende im Sommersemester 2017, Fernuniversität Hagen. <https://www.fernuni-hagen.de/universitaet/zahlen.shtml>. Zugriffen 28.11.2017.
- Field, S., Parker, D. R., Sawilowsky, S. & Rolands, L. (2013). Assessing the Impact of ADHD Coaching Services on University Students' Learning Skills, Self-Regulation, and Well-Being. *Journal of Postsecondary Education and Disability* 26 (1), 67–81.

- Fischer, J. (2001). *Individualisierte Präferenzanalyse: Entwicklung und empirische Prüfung einer vollkommen individualisierten Conjoint-Analyse*. Wiesbaden: Gabler.
- Franke, A. & Reichert, M. (o. J.). *Zwischen Beruf und Pflege: Konflikt oder Chance? Ein europäischer Vergleich. Analyse der internationalen Forschungsliteratur*. Dortmund: Technische Universität Dortmund.
- Freie und Hansestadt Hamburg. (2014). Hamburgischer Hochschulgesetz. HmbHG. <http://www.hamburg.de/contentblob/4351324/eda0f0b0be2b51834fa7a934f688d84a/data/hmbhg.pdf;jsessionid=94B9B09787F5B791C409CC921B7F598A.liveWorke r2>.
- Freier, K. (2007). *Multitalent Mutti. Probleme und Chancen allein erziehender Studentinnen*. Marburg: Tectum.
- French, J. R. P., Rodgers, W. L. & Cobb, S. (1974). Adjustment as person-environment fit. In G. V. Coelho (Hrsg.), *Coping and adaption* (S. 316–333). New York: Basic Books.
- Furr, S. R. & Elling, T. W. (2000). The Influence of Work on College Student Development. *NASPA Journal* 37 (2), 454–470.
- Garrison, D. R. (1985). Three generations of technological innovation in distance education. *Distance Education* 6 (2), 235–241.
- Garrison, D. R. & Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education. Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Georg, W. (2008). Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch. Eine Mehrebenenanalyse mit den Daten des Konstanzer Studierendensurveys. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 28 (2), 191–206.
- Gerich, J. (2010). Thurstone- und Likertskalierung. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (360-282). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gilardi, S. & Guglielmetti, C. (2011). University Life of Non-Traditional Students: Engagement Styles and Impact on Attrition. *The Journal of Higher Education* 82 (1), 33–53.

- Gille, M. & Marbach, J. (2004). Arbeitsteilung von Paaren und ihre Belastung mit Zeitstress. In Statistisches Bundesamt (Hrsg.), *Alltag in Deutschland. Analysen zur Zeitverwendung* (Forum der Bundesstatistik, 43. Aufl., S. 86–113). Wiesbaden.
- Glenn, N. D. (1980). Values, Attitudes and Beliefs. In O. G. Brim & J. Kagan, JR. (Hrsg.), *Constancy and Change in Human Development* (S. 596–640). Cambridge: Harvard University Press.
- Gold, A. (1988). *Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg. Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs* (Europäische Hochschulschriften. Reihe 6, Psychologie, Bd. 259). Frankfurt am Main: P. Lang.
- Gräwe-Meier, U. & Müller, I. (2008). *Modellprojekt "Studieren und Forschen mit Kind". Abschlussbericht*. Gießen: Universität Gießen.
- Greenhaus, J. H. & Benthell, H. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review* 10, 76–88.
- Groß, L. & Boger, M.-A. (2011). Subjektives Belastungsempfinden von Studierenden. In R. Schulmeister & C. Metzger (Hrsg.), *Die Workload im Bachelor. Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie* (S. 153–171). Münster: Waxmann.
- Häkkinen, I. (2006). Working while enrolled in a university. Does it pay? *Labour Economics* 13 (2), 167–189.
- Hall, P. & Taylor, R. (1996). *Political Science and the Three New Institutionalisms*. MPIFG Discussion Paper, Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung. Köln.
- Hall, R. (2010). The work–study relationship: experiences of full-time university students undertaking part-time employment. *Journal of Education and Work* 23 (5), 439–449.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2014). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes* (4. Aufl.). Boston: Pearson.
- Hammer, L. B., Grigsby, T. D. & Woods, S. (1998). The conflicting demands of work, family, and school among students at an urban university. *The Journal of Psychology* 132 (2), 220–226.
- Hanft, A. (2015). Heterogene Studierende - homogene Studienstrukturen. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung*

- Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 13–28). Münster, New York: Waxmann.
- Hasse, R. & Krücken, G. (2005). *Neo-Institutionalismus* (2., vollständig überarbeitete Auflage). Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Hasse, R. & Krücken, G. (2013). Neo-institutionalistische Theorie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch soziologische Theorien* (Handbuch, S. 237–251). Wiesbaden: Springer VS.
- Hawkins, C. A., Smith, M. L., Hawkins, R. C. & Grant, D. (2005). The relationships among hours employed, perceived work interference, and grades by undergraduate social work students. *Journal of Social Work Education* 41 (1), 13–27.
- Heise, E., Westermann, R., Spieß, K. & Stephan, H. (1997). Die Übereinstimmung von Fähigkeiten und Bedürfnissen der Studierenden verschiedener Fächer mit Anforderungen und Angeboten im Studium als Determinanten der Studienzufriedenheit. In U. Kittler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Erziehung und Organisation* (S. 113–129). Essen: Blaue Eule.
- Helfferich, C., Hendel-Kramer, A. & Wehner, N. (2007). fast - Familiengründung im Studium. *Arbeitspapier der Landesstiftung Baden-Württemberg*. Eine Studie in Baden-Württemberg - Abschlussbericht zum Projekt.
- Herzig, S. (2015). *Bedarfserhebung für Studierende mit Behinderung und chronischen Erkrankungen* (Campus im Dialog). : Universität zu Köln.
- Hess, C., Krohn, S., Reichlin, L., Roman, S. & Gault, B. (2014). *Securing a better future: A Portrait of female students in Mississippi's Community Colleges*. Washington, D.C.: Institute for Women's Policy Research.
- Hesser, W. & Langfeldt, B. (2017). *Das duale Studium aus Sicht der Studierenden*. Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH.
- Hildegardis-Verein e.V. (2013). *Türen öffnen - Wege ebnen. Das bundesweit erste Mentoring-Programm für Studentinnen mit Behinderung. Projektdokumentation.*, Köln.

- Hillmann, K.-H. (2007). *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Kröner.
- Hinz, T. & Thielemann, T. (2014). Studieren mit Migrationshintergrund an einer deutschen Universität. Abiturnote, Bildung der Eltern und subjektiver Studienerfolg. *Soziale Welt*, 381–399.
- Hochschule Magdeburg. (2018). Willkommen beim Kinderzimmer (KiZi) Magdeburg, Hochschule Magdeburg. <https://www.hs-magdeburg.de/hochschule/beratung-und-services/familie-und-soziales/kizi-magdeburg.html>. Zugegriffen 02.02.2018.
- Hochschule Stralsund. (2017). Studienorganisation, Fakultät für Wirtschaft, Hochschule Stralsund. <https://www.hochschule-stralsund.de/host/fakultaeten/wirtschaft/studienorganisation/>. Zugegriffen 03.12.2017.
- Hochschulrektorenkonferenz. (2014). *Studieren in Teilzeit. Individualisierte Studienwege durch flexible Studienmodelle* (Nr. 7). Bonn/ Berlin: Hochschulrektorenkonferenz.
- Hochschulrektorenkonferenz. (2016). *Studieren in Teilzeit. Empfehlung der 21. Mitgliederversammlung der HRK am 08. November 2016 in Mainz*. Mainz: Hochschulrektorenkonferenz.
- Holm-Hadulla, R. M., Hofmann, F.-H., Sperth, M. & Funke, J. (2009). Psychische Beschwerden und Störungen von Studierenden. *Psychotherapeut* 54 (5), 346–356.
- Hörner, W. (1999). Studienerfolgs- und Studienabbruchquoten im internationalen Vergleich. In M. Schröder-Gronostay & H.-D. Daniel (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis* (S. 1–15). Neuwied: Luchterhand.
- Horvath, E. (2009). *Was macht E-Learning erfolgreich? Erfassung und Förderung von E-Lehrkompetenz für die Hochschullehre*. Paderborn: e-teaching.org.
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis. Techniques and applications* (Quantitative methodology series, 2. ed.). London: Routledge.
- Huber, L. (2011). Fachkulturen und Hochschuldidaktik. In M. Weil, M. Schiefner, B. Eugster & K. Futter (Hrsg.), *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik* (S. 109–128). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

- Hughes, B. & Paterson, K. (1997). The Social Model of Disability and the Disappearing Body: towards a sociology of impairment. *Disability and Society* 12 (3), 325–340.
- Hurst, A. (2007). *Qualitativ orientierte Evaluationsforschung im Kontext virtuellen Lehrens und Lernens*. Dissertation, Pädagogische Hochschule Ludwigschafen. Ludwigsburg. Zugegriffen 06.04.2017.
- Husemann, B. & Müller, R. (2018). Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie: Implikationen für die Gestaltung von Studienstrukturen. In I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn & P. Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten* (S. 258–278). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hüther, O. (2010). *Von der Kollegialität zur Hierarchie? Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hüther, O. & Krücken, G. (2016). *Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jirijahn, U. (2007). Welche Faktoren beeinflussen den Erfolg im wirtschaftswissenschaftlichen Studium? *Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung* 59, 286–313.
- Jütte, W., Walber, M. & Lobe, C. (2017). *Das Neue in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kallus, W. K. (2010). *Erstellung von Fragebogen* (utb-studi-e-book, Bd. 3277, 1. Aufl.). Stuttgart: UTB GmbH.
- Kämper, N. (2014). *Der Einfluss von Fachkulturen auf den E-Learning Einsatz in der Lehre an Fachhochschulen*. Duisburg: Universität Duisburg-Essen.
- Keck, W. & Saraceno, C. (2009). *Balancing elderly care and employment in Germany* (Discussion Papers). Berlin: WZB.
- Kember, D. (1999). Integrating part-time study with family, work and social obligations. *Studies in Higher Education* 24 (1), 109–124.
- Kerres, M. (2012). Mediendidaktische Implementation - inhaltlich, räumlich und zeitlich flexibles Lernen organisieren. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020. Positionen und*

- Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 43–51). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Kerres, M. & Schmidt, A. (2011). Zur Anatomie von Bologna-Studiengängen. Eine empirische Analyse von Modulhandbüchern. *Die Hochschule* (2), 173–206.
- Kerst, C. (2016). Studienerfahrungen beeinträchtigter Studierender. Ergebnisse des Konstanzer Studierendensurveys im Vergleich. In U. Klein (Hrsg.), *Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung* (1. Aufl., S. 136–155). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kiesler, C. A., Collins, B. E. & Miller, N. (1996). *Attitude Change. A Critical Analysis of Theoretical Approaches*. New York: Wiley.
- Kirsch, W. (1977). *Einführung in die Theorie der Entscheidungsprozesse*. Wiesbaden: Gabler.
- Klaus, D. & Tesch-Römer, C. (2014). *Pflegende Angehörige und Vereinbarkeit von Pflege und Beruf. Befunde aus dem Deutschen Alterssurvey 2008* (Fact Sheet). Berlin: DZA.
- Kleimann, B. (2015). Tabus in der Governance von Universitäten. *Die Hochschule* (2), 33–42.
- Klumpp, M. & Rybnikova, I. (2010). *Differenzierte Studienformen. Eine empirische Forschungserhebung in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- KMK. (2010). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen.
- Konegen-Grenier, C. (2002). *Studierfähigkeit und Hochschulzugang*. Köln: Dt. Inst.-Verl.
- Koper, R. (2015). How Do Students Want to Learn in Online Distance Education? Profiling Students Preferences. *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 16 (1), 307–329.
- Kreidl, C. (2011). *Akzeptanz und Nutzung von E-Learning-Elementen an Hochschulen. Gründe für die Einführung und Kriterien der Anwendung von E-Learning*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Krempkow, R. & Bischof, L. (2010). Studierbarkeit: Der Beitrag von Absolventenstudien zur Analyse der Studienorganisation und Studienbedingungen. In P. Pohlenz & A. Oppermann (Hrsg.), *Lehre und*

- Studium professionell evaluieren* (S. 123–137). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Krenmayr, J. (2008). *Studieren mit Kind. Studentinnen zwischen Hörsaal und Kinderzimmer*. Diplomarbeit, Universität Wien. Zugegriffen 03.11.2014.
- Krings, C., Brodführer, A. & Landmann, M. (2018). Stark Berufstätige studieren weniger erfolgreich! Wie kommt das? In I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn & P. Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten* (S. 133–156). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krücken, G. (2003). Learning the 'New, New Thing': On the role of path dependency in university structures. *Higher Education* 46 (3), 315–339.
- Krücken, G. & Wild, E. (2010). Zielkonflikte. Herausforderungen für Hochschulforschung und Hochschulmanagement. *Hochschulmanagement* 5 (2), 58–62.
- Kuhlee, D., van Buer, J., Klinker & Sigbert. (2009). Strukturelle Studierbarkeit und Wirksamkeit der Lehrerbildung. *Schriftenreihe zum Qualitätsmanagement an Hochschulen* (1).
- Kunadt, S., Schelling, A., Brodesser, D. & Samjeske, K. (2014). Familienfreundlichkeit in der Praxis. Ergebnisse aus dem Projekt „Effektiv! - Für mehr Familienfreundlichkeit an deutschen Hochschulen“. *GESIS Center of Excellence - Women and Science* 18.
- Land Baden-Württemberg. (2014). Landeshochschulgesetz. LHG. https://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mwk/intern/dateien/pdf/Recht/Landtags-Drs_15_4996.pdf.
- Land Hessen. (2010). Hessische Immatrikulationsverordnung. https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_pid=Trefferliste&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-HSchulImmVHE2010rahmen&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=0.
- Land Rheinland-Pfalz. Hochschulgesetz. HochSchG. http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/18ps/page/bsrlpprod.psml;jsessionid=84D715CE9D5E4B600A29CF3893266077.jp23?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_pid=Trefferliste&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-HSchulGRP2010V21VZ&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=0.

- Landwehr, N. & Müller, E. (2008). *Begleitetes Selbststudium* (2. Aufl.). Bern: hep Verlag.
- Langer, W. (2010). Mehrebenenanalyse mit Querschnittsdaten. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 741–774). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Langer, M. F., Stuckrad, T. v., Harde, M. E., Ries, T. & Ziegele, F. (2011). *Verloren in Verantwortung? Zur sozialen Situation und zu beruflichen Perspektiven von Hochschulangehörigen mit Pflegeverantwortung* (Arbeitspapiere, Bd. 146). Gütersloh: CHE.
- Lewandowski, L. J., Berger, C., Lovett, B. J. & Gordon, M. (2016). Test-Taking Skills of High School Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Psychoeducational Assessment* 34 (6), 566–576.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics. Concept, Method and Reality in Social Sciences; Social Equilibria and Social Change. *Human Relations* 1 (1), 5–41.
- Lewin, K. (1999). Studienabbruch in Deutschland. In M. Schröder-Gronostay & H.-D. Daniel (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis* (S. 17–49). Neuwied: Luchterhand.
- Lidl, B. (2013). *Die Angebote für studierende Eltern an der Universität Augsburg: Ergebnisse einer Online-Evaluation* (Familienservicestelle "Kind & Hochschule", Hrsg.). Augsburg: Universität Augsburg.
- Lörz, M., Quast, H. & Roloff, J. (2015). Konsequenzen der Bologna-Reform: warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium soziale Ungleichheiten? *Zeitschrift für Soziologie* 44 (2), 137–155.
- Lowe, J. & Gayle, V. (2007). Exploring the work/life/study balance. The experience of higher education students in a Scottish further education college. *Journal of Further and Higher Education* 31 (3), 225–238.
- Lungershausen, U., Emunds, G. & Buß, I. (2016). Anrechnung virtueller Lehre auf das Lehrdeputat. *Die Neue Hochschule* (4), 102–105.
- Manthei, R. J. & Gilmore, A. (2005). The effect of paid employment on university students' lives. *Education + Training* 47 (3), 202–215.
- Marini, M. M. (1992). The Role of Models of Purposive Action in Sociology. In J. Coleman & T. J. Fararo (Hrsg.), *Rational Choice Theory: Advocacy and Critique* (S. 21–48). Newbury Park: SAGE.

- Marton, F. & Säljö, R. (1984). Approaches to Learning. In F. Marton, Hounsell, D.J. & Entwistle N. J. (Hrsg.), *The Experience of Learning*. (S. 39–58). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Maschwitz, A. & Brinkmann, K. (2015). Das Teilzeitstudium - ein zeitgemäßes Studienmodell? *Beiträge zur Hochschulforschung* 37 (1), 52–69.
- Meeuwisse, M., Severiens, S. E. & Born, M. P. (2010). Learning Environment, Interaction, Sense of Belonging and Study Success in Ethnically Diverse Student Groups. *Research in Higher Education* 51 (6), 528–545.
- Meister, J.-J. (1998). *Studienverhalten, Studienbedingungen und Studienorganisation behinderter Studierender*. München: Bayrisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Meng, C. & Heijke, H. (2005). *Student time allocation, the learning environment and the acquisition of competencies*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Mergner, J. & Bosse, E. (2018). Parallelen und Unterschiede im Umgang mit der politischen Forderung nach Öffnung der Hochschulen am Beispiel des Qualitätspakt Lehre. In I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn & P. Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mertens, A. (2013). Studium und Erwerbstätigkeit. *Beiträge zur Hochschulforschung* 35 (4), 34–53.
- Metzger, C. (2011). Studentisches Selbststudium. In R. Schulmeister & C. Metzger (Hrsg.), *Die Workload im Bachelor. Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie* (S. 237–275). Münster: Waxmann.
- Metzner, B. & Bean, J. (1987). The estimation of a conceptual model of nontraditional student attrition. *Research in Higher Education* 27 (1), 15–37.
- Meulemann, H. (1991). Zufriedenheit und Erfolg in der Bildungslaufbahn. Ein Längsschnitt vom Gymnasium bis zum Studienabschluß. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 11, 215–238.
- Meyer, J. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations. Formal Structures as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology* 83, 340–363.

- Middendorff, E. (2003). *Kinder eingeplant? Lebensentwürfe Studierender und ihre Einstellungen zum Studium mit Kind*. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut der Hochschulforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Miller, K., Danner, F. & Staten, R. (2008). Relationship of work hours with selected health behaviors and academic progress among a college student cohort. *Journal of American College Health* 56 (6), 675–679.
- Moreau, M. & Leathwood, C. (2006). Balancing paid work and studies: working (-class) students in higher education. *Studies in Higher Education* 31 (1), 23–42.
- Müller, R., Husemann, B. & Buß, I. (2015). *Studienbezogene Charakteristika und Bedarfe von Studierenden mit Kind und berufstätigen Studierenden* (Arbeitspapiere Nr. 1). Ludwigshafen: Hochschule Ludwigshafen am Rhein.
- Müller, Romina, Buß, I. & Husemann, B. (2017). Perspektiven zur Hochschulöffnung unter Einbezug der "Betroffenheit" der Mitarbeitenden. In A. Mai (Hrsg.), *Hochschulwege 2015. Wie verändern Projekte die Hochschulen?* (S. 209–226). Hamburg: tredition.
- Müller-Bendict, V. & Tsarouha, E. (2011). Können Examensnoten verglichen werden? Eine Analyse von Einflüssen des sozialen Kontextes auf Hochschulprüfungen. *Zeitschrift für Soziologie* 40 (5), 388–409.
- Multrus, F. (2013). Referenzrahmen zur Lehr- und Studienqualität. *Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung* (67).
- National Union of students UK. (2009). *Meet the parents. The experience of students with children in further and higher education*. London: National Union of students UK.

- Nickel, S. (2011). Governance als institutionelle Aufgabe von Universitäten und Fachhochschulen. In T. Brüsemeister & M. Heinrich (Hrsg.), *Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule* (S. 123–144). Münster: Verlag Monsenstein und Vanderad.
- Nienhüser, W., Becker, C. & Jans, M. (2000). *Studentische Erwerbstätigkeit und Teilzeit-Studium. Erste Ergebnisse einer schriftlichen Befragung aller Studierenden der Wirtschaftswissenschaften an der Universität GH Essen*. Essen: Universität GH Essen.
- Ochel, W. (2006). Familiengründung trotz Studium. *ifo Schnelldienst* (4), 7–11.
- Oosterbeek, H. & van den Broek, A. (2009). An empirical analysis of borrowing behaviour of higher education students in the Netherlands. *Economics of Education Review* 28 (2), 170–177.
- Osborne, M., Marks, A. & Turner, E. (2004). Becoming a mature student: How adult applicants weigh the advantages and disadvantages of higher education. *Higher Education* 48, 291–315.
- Pechar, H. & Wroblewski, A. (1998). *Non-traditional-Students in Österreich. Studienbedingungen bei Nebenerwerbstätigkeit, verspätetem Übertritt und alternativem Hochschulzugang*, Wien.
- Pietzonka, M. (2013). *Gestaltung von Studiengängen im Zeichen von Bologna*. Dissertation. Zugegriffen 06.04.2017.
- Pohlentz, P. (2008). *Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung an Hochschulen* (Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation, Bd. 3). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Pohlentz, P. & Tinsner, K. (2004). *Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs. Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Preuß, M. (2014). *Vereinbarkeit von Pflege und Erwerbstätigkeit. Vermittlungshandeln in einem komplexen Spannungsfeld*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Purz, S. (2011). *Duale Studiengänge als Instrument der Nachwuchssicherung Hochqualifizierter*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ramm, M., Multrus, F., Bargel, T. & Schmidt, M. (2014). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten an*

- Fachhochschulen*. Bonn/ Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Rammstedt, B. (2010). Reliabilität, Validität, Objektivität. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 239–258). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods*. Thousand Oaks: SAGE.
- Reichert, M. (2012). Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Pflege – eine Bestandsaufnahme. In R. Bispinck, G. Bosch, K. Hofemann & G. Naegele (Hrsg.), *Sozialpolitik und Sozialstaat: Eine Festschrift für Gerhard Becker* (S. 323–333). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rindermann, H. (1998). Das Münchener multifaktorielle Modell der Lehrveranstaltungsqualität. Entwicklung, Begründung und Überprüfung. *Beiträge zur Hochschulforschung* (3), 189–224.
- Röbken, H. (2012). Flexibilität im Studium: eine kritische Analyse. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 241–248). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Rost, J. (1996). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion*. Bern: Huber.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55 (1), 68–78.
- Sasse, A. & Moser, V. (2016). Behinderung als alltagspraktische, historische und erziehungswissenschaftliche Kategorie. In I. Hedderich, J. Hollenweger, G. Biewer, Markowetz & Reinhard (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 138–145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sauter, A., Sauter, W. & Bender, H. (2003). *Blended-Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining*. München: Luchterhand.
- Scharpf, F. W. (1997). *Games Real Actors Play. Actor-Centered Institutionalism in Policy Research*. Boulder, CO: Westview.
- Schawan, A. (2010). Protest für bessere Bildung: Ist der Bologna-Prozess reformbedürftig? *ifo Schnelldienst* (2), 3–5.

- Schiefele, U. & Jacob-Ebbinghaus, L. (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 20 (3), 199–212.
- Schiller, B. A. (2013). *Das Studium als Zeitfenster für Mutterschaft. Eine qualitative Studie zur Mutterschaft im Studium im Spannungsfeld von strukturellen Rahmenbedingungen und Alltagshandeln*. Dissertation, Technische Universität München. München.
- Schimank, U. (2010). *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurstheoretische Soziologie* (4. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.
- Schindler, G. (1999). Fallstudien zum Studienabbruch: "Frühe" und "späte" Studienabbrecher. In M. Schröder-Gronostay & H.-D. Daniel (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis* (S. 161–180). Neuwied: Luchterhand.
- Schlögl, P. & Neubauer, B. (2006). *Vereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit in ausgewählten Universitäts- und Fachhochschul-Studienrichtungen in Wien*. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.
- Schmahl, J. (2008). *E-Learning an Hochschulen - Kompetenzentwicklungsstrategien für Hochschullehrende. Ergebnisse von zwei empirischen Untersuchungen zu Anreizen und Hemmnissen der Kompetenzentwicklung von Hochschullehrenden im Bereich E-Learning*. Duisburg: Universität Duisburg-Essen.
- Schröder-Gronostay, M. & Daniel, H.-D. (Hrsg.). (1999). *Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis*. Neuwied: Luchterhand.
- Schubert, T. (2009). Empirical observations on New Public Management to increase efficiency in public research—Boon or bane? *Research Policy* 38 (8), 1225–1234.
- Schulmeister, R. (2006). *eLearning: Einsichten und Aussichten*. München: Oldenbourg.
- Schulmeister, R. & Metzger, C. (2011). Die Workload im Bachelor: ein empirisches Forschungsprojekt. In R. Schulmeister & C. Metzger (Hrsg.), *Die Workload im Bachelor. Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie* (S. 13–128). Münster: Waxmann.
- Schwikal, A., Helbig, A. K. & Bächle, M. (2018). Unterschiedliche Lebenssituationen und Bedarfe als Impulse zur Weiterentwicklung von

- Studienangeboten – Herausforderungen von jüngeren und älteren Studierenden im Kontrast. In I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn & P. Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten* (S. 279–316). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scott, C., Burns, A. & Cooney, G. (1998). Motivation for return to study as a predictor of completion of degree amongst female mature students with children. *Higher Education* 35 (2), 221–239.
- Sedlacek, G. (2004). *Analyse der Studiendauer und des Studienabbruch-Risikos. Unter Verwendung der statistischen Methoden der Ereignisanalyse* (Forschungsergebnisse der Wirtschaftsuniversität Wien, Bd. 4). Frankfurt am Main: Lang.
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2013). *Forschungsmethoden und Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (Pearson Studium - Psychologie, 2., aktualisierte Auflage). München: Pearson Studium.
- Senko, C., Durik, A. M. & Harackiewicz, J. M. (2008). Historical Perspectives and New Directions in Achievement Goal Theory: Understanding the Effects of Mastery and Performance–Approach Goals. In J. Shah & W. Gardner (Hrsg.), *Handbook of Motivation Science* (S. 100–113). New York: Guilford Press.
- Severiens, S., Dam, G. ten & Blom, S. (2006). Comparison of Dutch ethnic minority and majority engineering students. Social and academic integration. *International Journal of Inclusive Education* 10 (1), 75–89.
- Shepler, D. K. & Woosley, S. A. (2012). Understanding the Early Integration Experiences of College Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability* 25 (1), 37–50.
- Sieverding, M. (1992). Wenn das Kind einmal da ist... die Entwicklung traditionellen Rollenverhaltens bei Paaren mit ursprünglich egalitären Rollenvorstellungen. In L. Brüderl (Hrsg.), *Frauenleben zwischen Beruf und Familie: psychosoziale Konsequenzen für Persönlichkeit und Gesundheit* (S. 155–170). Weinheim: Juventa.
- Snijders, T. A. B. & Bosker, R. J. (2012). *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling* (2nd edition). Los Angeles: SAGE.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education. An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange* 1 (1), 64–85.

- Spies, K., Westermann, R., Heise & Schiffler, A. (1996). Diskrepanzen zwischen Bedürfnissen und Angeboten im Studium und ihre Beziehungen zur Studienzufriedenheit. *Empirische Pädagogik* 10 (4), 377–409.
- Sprietsma, M. (2015). *Student employment: advantage or handicap for academic achievement?* (Diskussionspapiere 15-085). Mannheim: ZEW.
- Stange, K.-H. (2014). *Wege zur Psychotherapie für Studierende*. Erfurt: FH Erfurt.
- Statista. (2018). Entwicklung der Bachelor-, Master- und übrigen Studiengänge in Deutschland vom Wintersemester 2005/2006 bis zum Wintersemester 2017/2018. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2847/umfrage/entwicklung-der-bachelor--master--und-uebrigen-studiengaenge/>.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder. (2017). *Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt. (2014). Erfolgsquoten, Statistisches Bundesamt. <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/Erfolgsquoten.html>.
- Statistisches Bundesamt. (2017a). *H201 Hochschulstatistik. Vollzeit-, Teilzeit- und Duale Studierende nach Hochschulen im Wintersemester 2016/17*.
- Statistisches Bundesamt. (2017b). *H201 Hochschulstatistik. Fernstudierende nach Hochschulen im Wintersemester 2016/17*.
- Steiner, M. (2007). *Nachfrageorientierte Präferenzmessung. Bestimmung zielgruppenspezifischer Eigenschaftssets auf Basis von Kundenbedürfnissen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Steinhardt, I. (2011a). *Förderung des Teilzeitstudiums. Abschlussbericht*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität Frankfurt.
- Steinhardt, I. (Hrsg.). (2011b). *Studierbarkeit nach Bologna* (Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 17). Mainz.
- Steinhardt, I. (2011c). Studierbarkeit: eine erweiterte Begriffsbestimmung, oder wie Studierbarkeit im weiteren Sinne ein Qualitätsmerkmal sein kann. In I. Steinhardt (Hrsg.), *Studierbarkeit nach Bologna* (Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 17, S. 15–34). Mainz.
- Stinebrickner, R. & Stinebrickner, T. R. (2004). Time-Use and College Outcomes. *Journal of Econometrics* 121 (1-2), 243–269.

- Stoessel, K., Ihme, T. A., Barbarino, M.-L., Fisseler, B. & Stürmer, S. (2015). Sociodemographic diversity and distance education: Who drops out from academic programs and why? *Research in Higher Education* 56 (3), 228–246.
- Technische Universität Darmstadt. (2017). Antworten auf die häufigsten Fragen zum Teilzeitstudium. http://www.teilzeitstudium.tu-darmstadt.de/studierende/faq_5/index.de.jsp. Zugegriffen 28.11.2017.
- Thaden, C. v. (2002). *Conjoint-Analyse mit vielen Merkmalen: Monte-Carlo-Untersuchung einer gebückten Conjoint-Analyse*. Frankfurt a.M: Peter Lang.
- Thillosen, A. & Hansen, H. (2009). Technik und Didaktik im E-Learning: Wer muss was können? Ein Plädoyer für verteilte Medienkompetenz in Hochschulen. In U. Dittler, J. Krameritsch, N. Nistor, C. Schwarz & A. Thillosen (Hrsg.), *E-Learning: Eine Zwischenbilanz. Kritischer Rückblick als Basis eines Aufbruchs* (S. 133–148). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Thomas, R. R. (1996). *Redefining diversity*. New York: AMACOM.
- Thorne, K. (2003). *Blended Learning: How To Integrate Online & Traditional Learning*. London: Kogan Page.
- Timmermann, D. (2010). Der Bologna-Prozess :(k)ein Flop? *ifo Schnelldienst* (2), 6–9.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research* (45), 89–125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College. Rethinking the causes and cures of student attrition*. (2. Aufl.). Chicago: University of Chicago Press.
- Triventi, M. (2014). Does working during higher education affect students' academic progression? *Economics of Education Review* 41, 1–13.
- Uhl, V. (2003). *Virtuelle Hochschulen auf dem Bildungsmarkt. Strategische Positionierung unter Berücksichtigung der Situation in Deutschland, Österreich und England. Dissertation*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag GmbH.
- Uhlig, K. & Wilke, Y. (2008). *Eltern werden: spät oder nie. Dokumentation zum Projekt "Studium/Karriere mit Kind(ern) an sächsischen Hochschulen"* (Evangelische Aktionsgemeinschaft für Familienfragen Landesarbeitskreis Sachsen e.V., Hrsg.), Dresden.

- Unger, M., Weywar, P., Zaussinger, S. & Laimer, A. (2012). *beeinträchtigt studieren - Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2011* (Deutsches Studentenwerk, Hrsg.). Berlin: Institut für Höhere Studien Wien.
- Universität zu Köln. (2010). *Berücksichtigung der Lebenssituation von Studierenden mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen in Studien-, Lehr- oder Beratungsangeboten. Leitfaden für Dozentinnen und Dozenten* (1. Aufl.), Köln.
- van den Berg, R. & Hofman, A. (2005). Student success in university education: A multi-measurement study of the impact of student and faculty factors on study progress. *Higher Education* 50, 413–446.
- van Rossum, E. J. & Schenk, S. M. (1984). The Relationship Between Learning Conception, Study Strategy and Learning Outcome. *Educational Psychology* 54 (1), 73–83.
- Viebahn, P. (2008). *Lernverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Vogel, C. (2016). *Pflege- und Betreuungsleistungen für verwandte und nicht-verwandte Personen im sozialen Nahraum* (Fact Sheet). Berlin: DZA.
- Voss, R. (2007). *Studienzufriedenheit – Analyse der Erwartungen von Studierenden*. Köln: EUL Verlag.
- Warren, J. R. (2002). Reconsidering the Relationship between Student Employment and Academic Outcomes. A New Theory and Better Data. *Youth and Society* 33 (3), 366–393.
- Weber, M. (1922). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (7. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Weber, M. (1956). *Wirtschaft und Gesellschaft* (5. Aufl.). Tübingen: Mohr (zuerst 1922).
- Weber, A., Mimler, C., Mamedov, R. & Zukaite-Schmitz, R. (2008). Vereinbarkeit von Studium und Familie. In G. Vedder & J. Reuter (Hrsg.), *Die Vielfalt der Work-Life-Balance. Aktive Väter - Men Studies, Teilzeitarbeitende Führungskräfte, Vereinbarkeit von Studium & Familie* (Trierer Beiträge zum Diversity Management, Bd. 10, S. 149–230). München: Rainer Hampp Verlag.

- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly* 21 (1), 1–19.
- Weigand, D. (2012). *Die Macht der Fachkultur. Eine vergleichende Analyse fachspezifischer Studienstrukturen*. Marburg: Tectum.
- Werther, S. & Jacobs, C. (2014). Theoretische Grundlagen. In S. Werther, C. Jacobs, F. C. Brodbeck, E. Kirchler & R. Woschée (Hrsg.), *Organisationsentwicklung - Freude am Change* (S. 41–76). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Westermann, R. (2010). Studienzufriedenheit. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (4. Aufl., S. 829–836). Weinheim: Beltz.
- Westermann, R., Heise, E., Spies, K. & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 43, 1–22.
- Wild, E. & Wild, K.-P. (2012). Jeder lernt auf seine Weise... Individuelle Lernstrategien und Hochschullehre. *Neues Handbuch Hochschullehre* (A 2.1), 1–26.
- Kerres, Michael; Wilkesmann, Uwe (2009): Fragebogen des Projekts Stu+Be: Studium und Beruf. Erfolgsfaktoren für Lifelong Learning an Hochschule. Unveröffentlicht. Universität Duisburg-Essen. Duisburg-Essen.
- Wilz, G., Kalytta, T. & Küssner, C. (2005). Quantitative und qualitative Diagnostik von Belastungen und Belastungsverarbeitung bei pflegenden Angehörigen. *Zeitschrift für Gerontopsychologie & -psychiatrie* 18 (4), 259–277.
- Wissenschaftsrat. (1996). *Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation*. Berlin: Wissenschaftsrat.
- Wissenschaftsrat. (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Berlin: Wissenschaftsrat.
- Wissenschaftsrat. (2011). *Entwicklung der Fachstudiendauer an Universitäten von 2007 bis 2009*. Köln: Wissenschaftsrat.
- Wissenschaftsrat. (2012). *Prüfungsnoten an Hochschulen im Prüfungsjahr 2010. Arbeitsbericht mit einem Wissenschaftspolitischen Kommentar des Wissenschaftsrats*. Köln: Wissenschaftsrat.

- Wissenschaftsrat. (2013). *Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier*. Berlin: Wissenschaftsrat.
- Witt, C. de. (2005). Integration von E-Learning in die Bildung. In H. Kleber (Hrsg.), *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis* (S. 204–217). München: kopaed.
- Wochnik, M. & Thiel de Gafenco, M. (o. J.). *Abgestimmte Kompetenzentwicklung auf Ebene der Studierenden aus Sicht einer Universität. Qualitätsnetzwerk Duales Studium*. Kassel: Universität Kassel.
- Wolf, C. & Best, H. (2010). Lineare Regressionsanalyse. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 607–639). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolter, A. (2017). Offene Hochschule: Motor wissenschaftlicher Weiterbildung? In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 181–194). Bielefeld: wbv.
- Zawacki-Richter, O. (2013). Geschichte des Fernunterrichts. Vom brieflichen Unterricht zum gemeinsamen Lernen im Web 2.0. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Lehrbuch für Lehren und Lernen mit Technologien* (2. Aufl.,). Frankfurt am Main: peDOCS.
- Zumbach, J. & Astleitner, H. (2016). *Effektives Lehren an der Hochschule. Ein Handbuch zur Hochschuldidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer

Anhang 1: Teststatistiken

| Code | Wortlaut | Itemsch-wenigkeit | Trennschär-je (Item-rest-correlation) | Mittel-wert | SD | Vereinbarkeitskal <i>a</i> Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen |
|------------------|--|-------------------|---------------------------------------|-------------|------|---|
| ver_ueberschneid | Die Zeiten der Veranstaltungen im Studium überschneiden sich häufig mit anderen Verpflichtungen. | 0,51 | 0,60 | 3,05 | 1,18 | 0,66 |
| ver_zeit | Mir fällt es schwer, Zeit zum Lernen neben dem Studium und meinen anderen Verpflichtungen zu finden. | 0,53 | 0,62 | 3,15 | 1,18 | 0,65 |
| ver_planung | Es erfordert viel Planung, mein Studium und andere Verpflichtungen in Einklang zu bringen. | 0,63 | 0,56 | 3,54 | 1,21 | 0,67 |
| ver_teilnahme | Meine Verpflichtungen schränken mich bei der regelmäßigen Teilnahme an Lehrveranstaltungen ein. | 0,34 | 0,55 | 2,37 | 1,21 | 0,68 |
| ver_pruerfung | Trotz meiner Verpflichtungen kann ich Prüfungen zum geplanten Zeitpunkt ablegen. | 0,17 | 0,18 | 1,71 | 0,95 | 0,79 |
| ver_abbruch | Ich denke ernsthaft darüber nach, mein Studium ganz aufzugeben. | 0,09 | | 1,37 | 0,85 | Keine Angabe, da konzeptionell nicht Teil der Vereinbarkeitskal <i>a</i> |

Tabelle a: Teststatistiken für Vereinbarkeitsvariablen

| <i>Code</i> | <i>Wortlaut</i> | <i>Item-schwierigkeit</i> | <i>Trennschärfe (item-rest-correlation)</i> | <i>Mittelwert</i> | <i>SD</i> | <i>Skalen</i> |
|-------------|---|---------------------------|---|-------------------|-----------|-------------------------------------|
| sz_bel1 | Ich fühle mich durch das Studium oft müde und abgespannt | 0,50 | 0,61 | 3,01 | 1,17 | Zufriedenheit Studienbelastung |
| sz_bel2 | Ich kann mein Studium nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen. | 0,40 | 0,59 | 2,62 | 1,12 | Cronbachs Alpha=0,78 |
| sz_bel3 | Das Studium frisst mich auf. | 0,23 | 0,66 | 1,95 | 1,08 | |
| sz_bed1 | Ich wünsche mir, dass die Studienbedingungen an der Hochschule besser wären. | 0,60 | 0,61 | 3,43 | 1,11 | Zufriedenheit Studienbedingungen |
| sz_bed2 | Die äußeren Umstände, unter denen mein Fach studiert wird, sind frustrierend. | 0,40 | 0,54 | 2,61 | 1,16 | Cronbachs Alpha=0,74 |
| sz_bed3 | Es wird an dieser Hochschule zu wenig auf die Belange der Studierenden geachtet. | 0,48 | 0,54 | 2,95 | 1,10 | |

Tabelle b: Teststatistiken der Studienzufriedenheitsskalen nach Westermann (2010).


| <i>Latente Variable</i> | <i>Variable</i> <i>(1 = trifft gar nicht zu; 5 = trifft voll zu)</i> | <i>MW</i> | <i>Faktorladung</i> | |
|---|---|---|---------------------|------|
| Soziale Integration | Die Beziehungen zu meinen KommilitonInnen haben eine positive Wirkung auf meine Leistungen im Studium | 3,73 | 0,68 | |
| | Ich werde von KommilitonInnen gebeten, Studienaufgaben gemeinsam mit Ihnen zu bearbeiten | 3,61 | 0,66 | |
| MW=3,68 | Es ist schwierig, eine Studierendengruppe zur Zusammenarbeit zu finden (recodiert) | 6,64 | 0,52 | |
| | Ich arbeite gut mit meinen KommilitonInnen | 8,89 | 0,76 | |
| | Mistudierende sind an meinen Anmerkungen interessiert | 3,54 | 0,63 | |
| | Meine KommilitonInnen sind an mir interessiert | 3,70 | 0,80 | |
| | Meine KommilitonInnen bitten mich oft, Zeit mit Ihnen zu verbringen | 3,26 | 0,69 | |
| | Mistudierende beziehen mich ein | 3,99 | 0,82 | |
| | | 3,75 | 0,78 | |
| | Ich habe engen Kontakt zu meinen KommilitonInnen | | | |
| | Lehrende kennen meine Fähigkeiten | 2,36 | 0,64 | |
| | Meine Kontakte zu Lehrenden haben eine positive Auswirkung auf meine Studienleistungen | 2,94 | 0,75 | |
| | MW=2,94 | Ich lerne sehr viel von den Lehrenden in diesem Studiengang | 3,36 | 0,47 |
| | | Lehrende sind für Ihre Studierende ansprechbar | 3,67 | 0,50 |
| Ich habe ein gutes Verhältnis zu mindestens einem Lehrenden | | 3,40 | 0,67 | |
| Lehrende kennen meinen Namen | | 2,50 | 0,63 | |
| Ich spreche mit Lehrenden über meine persönliche Situation | | 1,67 | 0,54 | |
| Exkludiert: Lehrende haben ausreichend Zeit, um Fragen zu beantworten | | 3,61 | 0,39 | |
| Exkludiert: Lehrende interessieren sich nicht für meine persönliche Situation (recodiert) | | 2,96 | 0,20 | |

Modellgüte nach Exklusion zweier Variablen wg. Faktorladung < 0,4: RMSEA 0,073, CFI 0,914.

Tabelle c: Konfirmatorische Faktorenanalyse / Strukturgleichungsmodell der akademischen und sozialen Integration.

Anhang 2: Fragebogen

MUSTER

| | | |
|-------------------------|--|---|
| EvaSys | Offenes Studienmodell Ludwigshafen |  |
| Hochschule Ludwigshafen | Offenes Studienmodell: Studienstrukturen | <input checked="" type="checkbox"/> |

Bitte so markieren: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
 Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

Studien- und Lebenssituation

Im Folgenden geht es allgemein um Ihre **Studien- und Lebenssituation**.

1.1 Sind Sie derzeit **erwerbstätig**?

- Ja Nein (bitte weiter zu Frage 1.8)

1.2 In welchem **Umfang** sind Sie derzeit erwerbstätig? Bitte geben Sie die durchschnittliche Stundenzahl pro Woche an.

Stunden pro Woche in der Vorlesungszeit inklusive der Prüfungszeit

Stunden pro Woche in der vorlesungsfreien Zeit

1.3 Welche **Berufstätigkeit üben Sie derzeit hauptsächlich aus**? Bitte beschreiben Sie die Tätigkeit(z.B. studentische Aushilfe, kaufmännisch Angestellte/r, Altenpfleger/in).

1.4 Zu welchen **Tageszeiten** sind Sie hauptsächlich erwerbstätig? Mehrfachnennungen möglich.

- 00-08 Uhr 08-12 Uhr 12-16 Uhr
 16-20 Uhr 20-24 Uhr Keine Angabe möglich, immer unterschiedlich

1.5 An welchen **Wochentagen** arbeiten Sie hauptsächlich? Mehrfachnennungen möglich.

- Montag Dienstag Mittwoch
 Donnerstag Freitag Samstag
 Sonntag Keine Angabe möglich, immer unterschiedlich

1.6 Können Sie Ihre **Arbeitszeiten** selbst festlegen?

- Ja Nein Teilweise

1.7 Sind Sie mit dem derzeitigen zeitlichen **Umfang Ihrer Berufstätigkeit** zufrieden?

- Ja, ich bin zufrieden Nein, ich würde gerne mehr arbeiten Nein, ich würde gerne weniger arbeiten

1.8 Haben Sie **Kinder**? Wenn ja, wie viele?

- Nein (bitte weiter zu Frage 1.12) Ja, 1 Kind Ja, 2 Kinder
 Ja, 3 Kinder Ja, mehr als 3 Kinder

1.9 Welches **Alter** haben Ihre **Kinder**? Bitte geben Sie das Alter jedes Kindes durch Komma getrennt an.

MUSTER

EvaSys

Offenes Studienmodell Ludwigshafen



Studien- und Lebenssituation [Fortsetzung]

1.10 Wer ist **hauptsächlich** für die **Betreuung Ihrer Kinder** zuständig? Mehrfachnennung möglich.

- Ich selbst
 PartnerIn
 Andere Familienangehörige/ Freunde
 KiTa/ Hort
 Schule
 Sonstiges

1.11 Würden Sie eine **Kindertagesstätte** an der Hochschule am Standort Ernst-Boehe-Straße in Anspruch nehmen?

- Nein
 Ja, ganztags
 Ja, halbtags
 Ja, stundenweise und planbar
 Ja, stundenweise Notfallbetreuung
 Weiß ich nicht

1.12 In welcher **Familiensituation** leben Sie?

- Feste Partnerschaft, zusammenlebend
 Feste Partnerschaft, nicht zusammenlebend
 Keine feste Partnerschaft

1.13 **Pflegen Sie Angehörige**, die aus Alters- oder Krankheitsgründen dauerhaft pflegebedürftig sind?

- Ja, schränkt mich zeitlich im Studium ein
 Ja, schränkt mich zeitlich nicht im Studium ein
 Nein

Studienentscheidung

2. Wenn Sie an Ihre **Studienentscheidung** zurückdenken, wie wichtig war Ihnen...

...zu welchen **Zeiten die Lehrveranstaltungen** stattfinden? sehr wichtig unwichtig weiß ich nicht

...wie viele **Veranstaltungen Sie pro Woche an der Hochschule** besuchen müssen? sehr wichtig unwichtig weiß ich nicht

Präferenzen an die Weiterentwicklung von Studienstrukturen

Nehmen Sie an Ihr **Studiengang soll so weiterentwickelt** werden, dass die **Strukturen sich stärker an Ihren Bedürfnissen orientieren**. Bitte geben Sie im Folgenden an, welche Veranstaltungszeiten und Veranstaltungsformate Sie sich wünschen.

3.1 Zu welchen **Zeiten und an welchen Tagen** sollten die **Lehrveranstaltungen hauptsächlich stattfinden**? Bitte füllen Sie die Zeiten in der Wochenübersicht aus, an denen aus Ihrer Sicht Lehrveranstaltungen stattfinden sollten.

| Uhrzeit | Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag | Samstag | Sonntag |
|---------|--------|----------|----------|------------|---------|---------|---------|
| 08-09 | | | | | | | |
| 09-10 | | | | | | | |
| 10-11 | | | | | | | |
| 11-12 | | | | | | | |
| 12-13 | | | | | | | |
| 13-14 | | | | | | | |
| 14-15 | | | | | | | |
| 15-16 | | | | | | | |
| 16-17 | | | | | | | |
| 17-18 | | | | | | | |
| 18-19 | | | | | | | |
| 19-20 | | | | | | | |
| 20-21 | | | | | | | |

Bitte füllen Sie wie im Beispiel ein Kästchen des Zeitplans aus, zu denen Sie hauptsächlich an Lehrveranstaltungen teilnehmen können.

| Uhrzeit | Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag | Sonntag |
|---------|--------|----------|----------|------------|---------|---------|
| 08-09 | | | | | | |
| 09-10 | | | | | | |
| 10-11 | | | | | | |
| 11-12 | | | | | | |
| 12-13 | | | | | | |
| 13-14 | | | | | | |
| 14-15 | | | | | | |
| 15-16 | | | | | | |
| 16-17 | | | | | | |
| 17-18 | | | | | | |
| 18-19 | | | | | | |
| 19-20 | | | | | | |
| 20-21 | | | | | | |

MUSTER

EvaSys

Offenes Studienmodell Ludwigshafen



Präferenzen an die Weiterentwicklung von Studienstrukturen [Fortsetzung]

3.2 Wie sollte die **Mischung aus wöchentlichen Veranstaltungen** und **Blockveranstaltungen** aussehen? Bitte geben Sie den von Ihnen jeweils gewünschten Anteil in Prozent an (z.B. Wöchentlich 75% + Blöcke 25% = 100%). **Wenn Sie keine Aussage machen können, tragen Sie bitte keine Werte ein.**

Anteil der Veranstaltungen in Prozent, die **über die Vorlesungszeit wöchentlich verteilt** sein sollen

Anteil der Veranstaltungen in Prozent, die **ganztägig geblockt an 2-3 Terminen** stattfinden sollen

3.3 Welcher Anteil der Module im Studiengang soll **thematisch festgelegt** sein (Pflichtmodule) und welchen Anteil möchten Sie **frei wählen können** (Wahlmodule)? (z.B. Pflicht 75 % + Wahl soziale Kompetenzen 5%+ Wahl eigenes Studienfach 10% + Wahl anderes Studienfach 10%=100%). Keine Angabe = Felder freilassen.

Prozentanteil **Pflichtmodule**

Prozentanteil **Wahlmodule** mit Fokus auf **sozialen, kommunikativen und methodischen Kompetenzen**

Prozentanteil **Wahlmodule** mit Fokus auf **Fachwissen aus dem eigenen Studienfach**

Prozentanteil **Wahlmodule** mit Fokus auf ein **ganz anderes Studienfach**

Präferenzen für E-learning

4.1 Nehmen Sie an, einige Ihrer Veranstaltungen sollen durch E-Learning ergänzt oder ersetzt werden. **Wie häufig** sollen folgende **E-Learning-Elemente dabei eingesetzt werden?**

| | sehr häufig | | | | | gar nicht | weiß ich nicht |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------|
| Videos und Podcasts/Screencasts, mit denen Lerninhalte vermittelt werden | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Ergänzende online verfügbare Lernmaterialien, mit denen Lerninhalte vermittelt werden | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Veranstaltungen, die Sie von zu Hause über Video-Chat besuchen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Anwendungsaufgaben, zu denen Sie von Lehrenden Feedback erhalten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Virtuelle Praxisfälle, in denen Sie das Gelernte anwenden | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Onlinetests zur Selbsteinschätzung des Wissensstands | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

MUSTER

EvaSys

Offenes Studienmodell Ludwigshafen



Integration in die Hochschule [Fortsetzung]

| | trifft voll zu | | | | trifft gar nicht zu |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Mitstudierende beziehen mich ein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich habe engen Kontakt zu meinen KommilitonInnen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Meine Kontakte mit Lehrenden haben eine positive Wirkung auf meine Studienleistungen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich werde von KommilitonInnen gebeten, Studienaufgaben gemeinsam mit ihnen zu bearbeiten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es ist schwierig, eine Studiengruppe zur Zusammenarbeit zu finden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich lerne sehr viel von den Lehrenden in diesem Studiengang. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lehrende kennen meinen Namen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich arbeite gut mit meinen KommilitonInnen zusammen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mitstudierende sind an meinen Anmerkungen interessiert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich spreche mit Lehrenden über meine persönliche Situation. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lehrende sind für ihre Studierende ansprechbar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Zufriedenheit mit Studienstrukturen

7.1 Im Folgenden geht es um eine Einschätzung Ihrer aktuellen Studiensituation. Bitte geben Sie im Folgenden an, wie zufrieden Sie mit Ihrem gegenwärtigen Studium sind.

| | trifft voll zu | | | | trifft gar nicht zu |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Ich wünsche mir, dass die Studienbedingungen an der Hochschule besser wären. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die äußeren Umstände, unter denen in meinem Fach studiert wird, sind frustrierend. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich fühle mich durch das Studium oft müde und abgespant. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es wird an dieser Hochschule zu wenig auf die Belange der Studierenden geachtet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich kann mein Studium nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Das Studium frisst mich auf. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

7.2 Wie bewerten Sie den Umfang folgender struktureller Aspekte in Ihrem Studiengang?

| | zu hoch | eher zu hoch | genau richtig | eher zu gering | zu gering | Weiß ich nicht |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Zeitlicher Umfang der Lehrveranstaltungen (Stunden pro Woche) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Anteil der Lehrveranstaltungen Montags bis Freitags | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Anteil der Lehrveranstaltungen am Wochenende | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Anteil der Blockveranstaltungen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

FE987_UOPS_PLO_V0

21.09.2015, Seite 5/8

MUSTER

MUSTER

EvaSys

Offenes Studienmodell Ludwigshafen



Zufriedenheit mit Studienstrukturen [Fortsetzung]

| | zu hoch | eher zu hoch | genau richtig | eher zu gering | zu gering | Weiß ich nicht |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Anteil des E-Learning | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Anteil der Wahlmöglichkeiten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Vereinbarkeit

8.1 Im Folgenden geht es um die **Vereinbarkeit Ihres Studiums mit anderen Verpflichtungen**. Bitte schätzen Sie Ihre Studiendauer. Wie viel **Zeit benötigen Sie voraussichtlich für Ihr Studium gemessen an der Regelstudienzeit?**

- Ca. 1-2 Semester kürzer
 Regelstudienzeit
 Ca. 1 Semester länger
 Ca. 2-3 Semester länger
 Mehr als 3 Semester länger
 Weiß ich nicht

8.2 Inwieweit können Sie Ihr **Studium mit anderen Verpflichtungen (z.B. Familie, Privatleben und Arbeit) vereinbaren?**

| | trifft voll zu | | | | trifft gar nicht zu |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Die Zeiten der Veranstaltungen im Studium überschneiden sich häufig mit anderen Verpflichtungen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mir fällt es schwer, Zeit zum Lernen neben dem Studium und meinen anderen Verpflichtungen zu finden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es erfordert viel Planung, mein Studium und andere Verpflichtungen in Einklang zu bringen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Meine Verpflichtungen schränken mich bei der regelmäßigen Teilnahme an Lehrveranstaltungen ein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Trotz meiner Verpflichtungen kann ich Prüfungen zum geplanten Zeitpunkt ablegen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich denke ernsthaft darüber nach, mein Studium ganz aufzugeben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8.3 Inwieweit fühlen Sie sich in Ihrem **Studium durch folgende Personen unterstützt?**

| | sehr häufig | | | | | gar nicht | keine Angabe |
|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| PartnerIn | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Familie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Freunde | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ArbeitskollegInnen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Arbeitgeber | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| KommilitonInnen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ProfessorInnen und Lehrbeauftragte | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Demographische Daten

9.1 Bitte nennen Sie den **Studiengang**, in dem Sie derzeit studieren (z.B. Bachelor Soziale Arbeit, Master Controlling).

MUSTER

EvaSys

Offenes Studienmodell Ludwigshafen



Demographische Daten [Fortsetzung]

9.12 Wenn Sie vor dem Studium an der Hochschule Ludwigshafen **im Ausland einen Hochschulabschluss** erworben haben, welcher Abschluss ist dies? Bitte geben Sie das Land und den Abschluss an.

Raum für Kommentare - was möchten Sie uns noch sagen?

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

Fragebogennummer - hier bitte nichts eintragen.