

**Studentischer Umgang mit Studienstrukturen
Bildungsideale und Zeitstrukturen im Bachelorstudium**

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Akademischen Grades
eines Dr. phil.,

vorgelegt dem Fachbereich 02 Sozialwissenschaften, Medien und Sport
der Johannes Gutenberg-Universität
Mainz

von

Lena Groß
aus Frankfurt am Main

Mainz, 2013

Tag des Prüfungskolloquiums: 08. August 2013

Inhaltsverzeichnis

<u>EINLEITUNG</u>	<u>11</u>
<u>1 DIE STUDIENSTRUKTURREFORM</u>	<u>20</u>
1.1 UMSETZUNG IN DEUTSCHLAND.....	24
1.2 SUBJEKTIVE KRITIK UND EMPIRISCHE BELEGE.....	27
1.2.1 Vereinheitlichung vs. Diversifizierung	28
1.2.2 Zeitliche Überlastung der Studierenden	31
1.2.3 Psychische Belastungen der Studierenden	36
1.2.4 Mangelnde Studierbarkeit der neuen Studiengänge	38
1.3 ZUSAMMENFASSUNG: DIE STUDIENSTRUKTURREFORM	39
<u>2 BILDUNGSIDEALE IM AKTUELLEN DISKURS</u>	<u>42</u>
2.1 HUMBOLDTS BILDUNGSIDEAL.....	45
2.2 BILDUNG ODER AUSBILDUNG	49
2.3 ÖKONOMISCHES BILDUNGSVERSTÄNDNIS.....	54
2.4 DAS BILDUNGSVERSTÄNDNIS DER UNIVERSITÄT	57
2.5 ZUSAMMENFASSUNG: BILDUNGSIDEALE IM AKTUELLEN DISKURS	59
<u>3 DER UMGANG MIT ZEIT</u>	<u>61</u>
3.1 MAKROEBENE – ZEITSTRUKTUREN IN DER GESELLSCHAFT	62
3.2 MESOEBENE – ZEITSTRUKTUREN AUF INSTITUTIONELLER EBENE.....	65
3.2.1 Der Zeitaspekt im Studium.....	67
3.2.2 Veränderungen der Zeitstrukturen durch die Studienreform.....	68
3.3 MIKROEBENE – ZEITSTRUKTUREN AUF INDIVIDUELLER EBENE	75
3.3.1 Zeitvorstellung.....	76
3.3.2 Zeitverhalten.....	78
3.3.3 Zeiterleben	88
3.4 AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE DER EMPIRISCHEN ZEITFORSCHUNG	90
3.4.1 Zeitverwendungsforschung	91
3.4.2 Zeitcoping.....	92
3.5 ZUSAMMENFASSUNG: UMGANG MIT ZEIT	99

<u>4</u>	<u>DIE STUDIERENDEN DER BOLOGNA-ÄRA</u>	<u>101</u>
4.1	STUDIENZUFRIEDENHEIT	102
4.2	MOTIVE UND ERWARTUNGEN	103
4.3	LEBENSZIELE UND WERTE	105
4.4	STUDIENSTRATEGIEN	107
4.5	SCHWIERIGKEITEN IM STUDIUM.....	111
4.6	ZUSAMMENFASSUNG: DIE STUDIERENDEN DER BOLOGNA-ÄRA	112
<u>5</u>	<u>FORSCHUNGSDESIGN</u>	<u>114</u>
5.1	FORSCHUNGSTHEORETISCHE EINORDNUNG	114
5.2	FRAGESTELLUNG	115
5.3	METHODISCHES VORGEHEN.....	116
<u>6</u>	<u>ERGEBNISSE</u>	<u>122</u>
6.1	DATENERHEBUNG IM ÜBERBLICK	122
6.2	ZEITBUDGETERFASSUNG	125
6.2.1	Studienzeitaufwand	127
6.2.2	Musteranalyse.....	135
6.3	BEFRAGUNGEN.....	142
6.3.1	Subjektive Belastung und Zufriedenheit	142
6.3.2	Subjektive Belastung und Studienzeitaufwand	146
6.4	INTERVIEWS	148
6.4.1	Problemzentriertes Interview.....	148
6.4.2	Objektive Hermeneutik	150
6.4.3	Deutungsmuster.....	151
6.4.4	Fallauswahl.....	155
6.4.5	Vorgehen bei der Fallrekonstruktion.....	158
6.5	FALLREKONSTRUKTIONEN	159
6.5.1	Fallbeispiel Janina	160
6.5.2	Fallbeispiel Melanie	181
6.5.3	Fallbeispiel Thomas	202
6.5.4	Fallbeispiel Andrea.....	222
6.6	FALLVERGLEICH	242

6.6.1	Janina – Ambivalentes Verhältnis gegenüber Strukturen	244
6.6.2	Melanie – Balance zwischen Anpassung und Selbstbestimmung.....	247
6.6.3	Thomas – Im Kampf um Autonomie	249
6.6.4	Andrea – Studienerfolg – Eine Frage des individuellen Talents.....	251
6.7	FALLABSTRAKTION – FORMEN DES UMGANGS MIT FORMALEN STRUKTUREN IM STUDIUM	253
<u>7</u>	<u>SCHLUSSBETRACHTUNG</u>	<u>257</u>
7.1	STUDIENZEITAUFWAND, SUBJEKTIVE BELASTUNG UND ZUFRIEDENHEIT	257
7.2	BILDUNGSVORSTELLUNGEN IM STUDIUM.....	260
7.3	BELASTUNGEN IM STUDIUM.....	263
7.4	ENTLASTUNG DURCH HOCHSCHULDIDAKTISCHE MAßNAHMEN	265
7.5	AUSBLICK	272
<u>8</u>	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>274</u>

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Zeit auf unterschiedlichen Ebenen	61
Abb. 2: Zeitwahrnehmung und Zeitverhalten auf individueller Ebene	76
Abb. 3: Synchronisationsprozesse.....	80
Abb. 4: Methodische Zugänge zum Forschungsgegenstand	116
Abb. 5: Datenzeitstrahl.....	123
Abb. 6: Kategoriensystem der Zeitbudgeterfassung	126
Abb. 7: Lernkonto im Semesterverlauf, Vergleich von sechs Stichproben	127
Abb. 8: Wöchentliches Lernkonto pro Proband	129
Abb. 9: Verteilung durchschnittliches wöchentliches Lernkonto	130
Abb. 10: Verteilung von Tätigkeiten innerhalb einer Woche	131
Abb. 11: Vergleich von Selbststudium und Präsenzstudium	132
Abb. 12: Anteilige Verteilung von lehrveranstaltungsbezogenen Tätigkeiten	133
Abb. 13. Semesterverlauf eines Probanden.....	134
Abb. 14: Beispielwochenplan, Vorlesungszeit.....	136
Abb. 15: Verteilung der lehrveranstaltungsbezogenen Aktivitäten über die Wochentage	140
Abb. 16: Dauer der lehrveranstaltungsbezogenen Aktivitäten über die Wochentage.....	141
Abb. 17: Belastungswerte nach Probanden.....	143
Abb. 18: Zufriedenheit mit dem Studium	145
Abb. 19: Subjektive Belastung und wöchentliches Lernkonto pro Proband.....	147
Abb. 20: Fallstrukturebenen nach Oevermann (2002), eigene Darstellung	154
Abb. 21: Einteilung in Gruppen nach Lernkonto und subjektiver Belastung	157
Abb. 22: Semesterverlauf Janina, WS 2009/10.....	161
Abb. 23: Wochenpläne Janina, Vorlesungszeit (links), Prüfungsphase (rechts).....	179
Abb. 24: Semesterverlauf Melanie, WS 2009/10.....	181
Abb. 25: Wochenpläne Melanie, Vorlesungszeit (links), Prüfungsphase (rechts).....	200
Abb. 26: Semesterverlauf Thomas, WS 2009/10	202
Abb. 27: Wochenpläne Thomas, Vorlesungszeit (links), Prüfungsphase (rechts).....	221
Abb. 28: Semesterverlauf Andrea, WS 2009/10	222
Abb. 29: Wochenpläne Janina, Vorlesungszeit (links), Prüfungsphase (rechts).....	240

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Übersicht der erhobenen Daten	123
Tab. 2: Durchschnittliche Anzahl der Themenwechsel pro Woche	138
Tab. 3: Zeitlücken pro Woche	138
Tab. 4: Zuordnung Belastungsanzeichen	143
Tab. 5: Belastungsfaktoren im Studium	144
Tab. 6: Spannungsfelder im Studium	242

Abkürzungsverzeichnis

BLK	Bund-Länder-Kommission
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BWL	Betriebswirtschaftslehre
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DHV	Deutscher Hochschulverband
ECTS	European Credit Transfer System
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
EK	Europäische Kommission
ESU	European Students Union
FAS	Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung
FH	Fachhochschule
fzs	freier Zusammenschluss der Studierendenschaft
HIS	Hochschul-Informationen-System
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
KMK	Kultusministerkonferenz
PM	Pressemitteilung
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WDR	Westdeutscher Rundfunk
WR	Wissenschaftsrat
WS	Wintersemester

Vorbemerkung

Die vorliegende Qualifikationsarbeit wurde im Rahmen des Forschungsprojekts ZEITLast angefertigt. ZEITLast ist ein Kooperationsprojekt der Universitäten Hamburg, Hildesheim, Ilmenau und Mainz und wurde über den Zeitraum von drei Jahren (01. April 2009 bis 31. März 2012) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Gegenstand des Projekts ist die Studierbarkeit der Bachelor- und Masterstudiengängen, insbesondere unter den Gesichtspunkten der Organisation von Zeit, Lernkultur und Nutzung moderner Technologien. Die Autorin, Lena Groß, hat als wissenschaftliche Mitarbeiterin die Datenerhebung und Datenauswertung am Standort Mainz über die gesamte Laufzeit des Projekts betreut. Die Darstellung der Projektergebnisse erfolgt in der vorliegenden Forschungsarbeit unter eigener Schwerpunktsetzung. Zu dem bildet eine qualitative Studie eine ergänzende Perspektive zu den im Projekt erhobenen quantitativen Daten. Eine genaue Erläuterung der Datenerhebung erfolgt in Kapitel sechs.

Einleitung

Die Turbo-Uni. Reformchaos: Hochschulen werden zu Lernfabriken

(DER SPIEGEL, 28.04.2008)

Studenten im Punktefieber

(Bender, DIE ZEIT, 02.10.2009)

Verschulte Studiengänge, verfehlte Ziele

(Schmoll, Frankfurter Allgemeine, 17.11.2009)

Stress im Studium. Studiert und ausgelaugt

(Schormann, Süddeutsche Zeitung, 30.03.2010)

Solche und ähnliche Schlagzeilen waren in den letzten Jahren in allen deutschen Tageszeitungen zu lesen. Der Grund dafür ist die Umstrukturierung des deutschen Studiensystems im Zuge der europäischen Bologna-Reform, welche in Deutschland für großen Widerstand und laute Proteste sorgte, die im November 2009 im bundesweiten Bildungsstreik gipfelten. Studierende kritisierten die Verschulung der Universität, die vollgestopften Stundenpläne und beklagten den hohen Zeitaufwand, der durch die Einführung der verkürzten Studiengänge entstanden sei. Das Studium sei geprägt von Leistungsstress und ließe keinen Raum für eine persönliche Entwicklung.

Und auch heute, 13 Jahre nach dem Beginn des Bologna-Prozesses, sind die Kritiker nicht verstummt. In der WDR-Sendung Monitor vom 26.04.2012 ist die Rede von „Lernrobotern“ und einem „sechs Semester Turbo-Studium“ (WDR, Sendung Monitor vom 26.04.2012). Auch Professor Bernhard Kempen, Präsident des deutschen Hochschulverbandes, spricht von überfrachteten Studiengängen, überforderten Studierenden, frustrierten Dozenten und Absolventen, die keinen geeigneten Arbeitsplatz finden und bezeichnet dies als die Realität von Bologna (vgl. Kempen in WDR, Sendung Monitor vom 26.04.2012).

Dabei waren mit der Hochschulreform eigentlich gute Absichten verbunden. Am 19. Juni 1999 unterzeichnete Deutschlands damaliger Bildungsminister Jürgen Rüttgers die Bologna-Declaration (vgl. Bologna-Declaration 1999). Nach und nach schlossen sich insgesamt

49 europäische Staaten dem Bologna-Abkommen an und erklärten die Schaffung eines europäischen Hochschulraums zum gemeinsamen Ziel. Zu dem Vorhaben zählen die Schaffung international akzeptierter Abschlüsse, die Verbesserung der Qualität von Studienangeboten und die Vermittlung von mehr Beschäftigungsfähigkeit (vgl. BMBF 2012). Die Studiengänge an europäischen Hochschulen wurden sukzessive auf ein einheitliches zweizyklisches Studiensystem umgestellt. In Deutschland wurden die traditionellen Diplom- und Magisterstudiengänge durch ein grundständiges, in der Regel dreijähriges, Bachelorstudium und ein vertiefendes ein- bis zweijähriges Masterstudium abgelöst.

Ein Schlagwort der Bologna-Debatte ist das humboldtsche Bildungsideal. Kritiker rufen den Zerfall des humboldtschen Bildungsideals aus und sehen in der Einführung von gestuften Studiengängen, einem einheitlichen Leistungspunktesystem und einer verstärkten Orientierung an der Berufsfähigkeit der Studierenden ein Bildungsverständnis, welches sich vorrangig an ökonomischen Kriterien ausrichtet und das traditionelle deutsche Bildungsverständnis verdrängt.

Die Debatte um das Bildungsideal der Universität wird auf einer theoretischen Ebene geführt, während empirische Untersuchungen selten sind. Nicht zu Letzt dadurch bedingt, dass der Bildungsbegriff nicht operationalisierbar und empirischen Untersuchungen nur schwer zugänglich ist, wie die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft betont (vgl. Böhm 2005, S. 91). Aber gerade weil die Diskussion um das Bildungsideal der Universität in der Bologna-Debatte eine so zentrale Rolle spielt, erscheint es von großer Bedeutung die Vorstellung von Bildung und deren Auswirkungen genauer zu untersuchen.

Besonders interessant ist die Frage nach dem Einfluss des individuellen Bildungsverständnisses auf das subjektive Belastungsempfinden im Studium. Fühlen sich Studierende, die ihr Verhalten an ökonomischen Maßstäben ausrichten, von der Umstellung der Studienstrukturen weniger belastet als ihre Kommilitonen, die nach dem humboldtschen Bildungsideal streben? Die Vermutung liegt nahe, dass das Studierverhalten der ökonomisch orientierten Studierenden mit den strukturellen Vorgaben besser korrespondiert und es dadurch zu weniger Konflikten und einer geringeren subjektiven Belastung kommt. Dahingegen nehmen Studierende, die an einer ganzheitlichen Entwicklung interessiert sind und das Studium als Phase des Ausprobierens sehen, die Vorgaben der Bologna-Reform als Einschränkung ihrer Entfaltungsmöglichkeiten wahr. Da sie mit ihrem Studierverhalten immer wieder auf Widerstände treffen und Konflikte austragen müssen, fühlen sie sich möglicherweise subjektiv stärker belastet. Diese Vermutung gilt es zu überprüfen. Die Diskussion um

das Bildungsverständnis und die Auswirkung auf das subjektive Belastungsempfinden stellt die erste zentrale Thematik der vorliegenden Arbeit dar.

Kurz nach dem Höhepunkt der Proteste gegen die Umsetzung der Bologna-Reform wurden im Jahr 2010 die ersten Ergebnisse der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Studie ZEITLast veröffentlicht, die in einem deutlichen Widerspruch zu der öffentlichen Meinung standen. Laut der Studie, in deren Kontext auch die vorliegende Forschungsarbeit angesiedelt ist, arbeiten die Studierenden zwischen 20 und 27 Stunden in der Woche für ihr Studium und nicht 40 bis 50 Stunden, wie in den obengenannten Berichten oft behauptet. Die Ergebnisse erregten großes Aufsehen und die Meldungen in der Presse kehrten sich ins Gegenteil. „*Erschöpft vom Bummeln*“ titelte der Spiegel, „*Andere Leute müssen auch Kekse backen*“ war in der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung zu lesen und viele andere Artikel folgten, in welchen Studierenden mangelnde Belastbarkeit, Wehleidigkeit oder schlichtweg Faulheit vorgeworfen wurde. Dies stellt jedoch eine von der Presse sehr einseitig vorgenommene Betrachtung der Ergebnisse dar. Richtig ist, eine zeitliche Überlastung der Studierenden konnte nicht nachgewiesen werden. Dennoch klagen viele Studierende über den hohen Zeitaufwand ihres Bachelorstudiums und fühlen sich subjektiv stark belastet. Die Diskrepanz des im Forschungsprojekt ZEITLast gemessenen Studienzeitaufwandes und des subjektiven Belastungsempfindens der Studierenden stellt den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit dar.

Das subjektive Belastungsempfinden von Studierenden wird von vielen unterschiedlichen Faktoren bestimmt und wurde bereits in unterschiedlichen Studien untersucht. Beispielsweise konnte Andreas Jantowski (2008) in einer Befragung von Lehramtsstudierenden sechs unterschiedliche Faktoren identifizieren, welche die individuelle Belastung von Studierenden beeinflussen. Dazu zählen Aspekte der Persönlichkeit, die Betreuungssituation an der Hochschule oder auch die Passung zwischen Person und Fach (vgl. Jantowski 2008, S. 11). In groß angelegten quantitativen Studien, wie dem Studierenden survey von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz und der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, werden Studierende zur Studiensituation, zu ihrer Orientierung im Studium oder zu ihrer wirtschaftlichen und sozialen Lage befragt (vgl. z. B. Ramm et al. 2011; Isserstedt et al. 2010). Immer wieder taucht bei der Bewertung der Studierbarkeit der neuen Studiengänge das Thema Zeit auf. Bei Jantowski stellen der Zeitaufwand pro Woche oder die Anzahl von besuchten Lehrveranstaltungen weitere Belastungsfaktoren dar (vgl.

Jantowski 2008, S. 11). In der Sozialerhebung und im Studierendensurvey wird ein hoher Zeitaufwand der Studierenden bestätigt. Beide Befragungen sind Langzeitstudien und zeigen im Vergleich mit früheren Untersuchungen, dass der von Studierenden wahrgenommene Druck gestiegen ist. Besonders die hohe Prüfungsbelastung, ein ungünstiges Prüfungssystem und die große Stoffmenge führen laut des elften Studierendensurveys zu einer erhöhten Belastung (vgl. Pressemitteilung zum elften Studierendensurvey 2011). Mit all diesen Aspekten werden unterschiedliche Ebenen des Faktors Zeit angesprochen. Zum einen geht es um den Umgang mit Zeit und die Vorstellung von einer angemessenen Zeitnutzung, zum anderen spielt aber auch das individuelle Zeiterleben eine Rolle und nicht zuletzt beeinflussen die zeitlichen Vorgaben von Seiten der Hochschule und der Gesellschaft das Zeitverhalten der Studierenden. Zeit, der Umgang mit Zeit und das Erleben von Zeit müssen also sehr differenziert betrachtet werden. Eine einfache kausale Beziehung, im Sinne von mehr Zeitaufwand führt zu mehr Belastung, existiert nicht. Daher stellt der Faktor Zeit mit all seinen Facetten die zweite zentrale Thematik dieser Arbeit dar. Die übergeordnete Fragestellung der vorliegenden Forschungsarbeit lautet:

Welche Bewältigungsstrategien entwickeln Studierende im Umgang mit den neuen Bachelorstudienstrukturen insbesondere unter der Betrachtung der Aspekte Bildungsvorstellungen und Zeit und in welchem Zusammenhang stehen diese mit dem subjektiven Belastungsempfinden?

Es wird davon ausgegangen, dass sowohl das individuelle Verständnis von Bildung als auch der Umgang mit den zeitlichen Strukturen im Studium auf das individuelle Studierverhalten und das subjektive Belastungsempfinden wirken.

Aufbau der Arbeit

Die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge stellt die Studierenden vor eine neue Studiensituation. Sie müssen sich mit veränderten Studienbedingungen auseinandersetzen und ihr Verhalten darauf abstimmen. Dem Handlungsproblem (Umgang mit der Studienstrukturreform) wird sich in der vorliegenden Forschungsarbeit aus der Perspektive der Betroffenen genähert. In diesem Sinne wird die Sicht von Studierenden auf im Zuge des Bologna-Prozesses beklagte Problematiken im Studium, wie die empfundene zeitliche Belastung, inhaltliche Überfrachtung oder die Verschulung des Studiums mittels quantitativen Zeiterhebungen, standardisierten Umfragen sowie qualitativen Interviews aufgezeigt und

hinterfragt. Ziel ist es verschiedene Bewältigungsstrategien im Umgang mit den neuen Studienstrukturen zu identifizieren und zu prüfen, inwiefern die persönliche Vorstellung von Bildung und der Umgang mit Zeit auf das individuelle Verhalten der Studierenden wirken und in welchem Zusammenhang dies mit dem subjektiven Belastungsempfinden steht.

Im *ersten* Kapitel wird die Entwicklung des Bologna-Prozesses in seinen wesentlichen Zügen nachgezeichnet. Dabei soll nicht nur der aktuelle Zustand, der durch die Einführung der gestuften Studiengänge geprägt ist, betrachtet werden, sondern auch ein kurzer Blick auf die Zeit davor geworfen werden, die wichtige Hinweise zum Verständnis der Entwicklung der Bildungsdebatte in den letzten zehn Jahren liefert. Denn auch vor der Reform gab es Probleme im deutschen Hochschulsystem, die diskutiert wurden und schon lange vor der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge wurde über eine Reform des Hochschulwesens nachgedacht. In der Öffentlichkeit wurde der Bologna-Prozess scharf kritisiert. Die wesentlichen Kritikpunkte werden zusammengefasst und Studien bzw. Forschungsergebnisse vorgestellt. Dabei werden die zentralen Aspekte der Arbeit, die Diskussion um das Bildungsideal der Universität und der Umgang mit den zeitlichen Strukturen der neuen Studiengänge bereits angesprochen.

Im Kontext der Diskussion um den Bologna-Prozess wird immer wieder das humboldtsche Bildungsideal betont und einem ökonomischen Bildungsverständnis gegenüber gestellt. Im *zweiten* Kapitel werden diese beiden Positionen dargestellt und in die Debatte um den Bologna-Prozess eingeordnet. Verschiedene Bildungstheoretiker weisen darauf hin, dass das humboldtsche Bildungsideal weniger von Humboldt selbst, als durch die Interpretation seiner Leser und die spätere Geschichtsschreibung geprägt ist. Anhand von Humboldts Schriften wird seine Vorstellung von der Universität nachgezeichnet und die Relevanz für die Entwicklung des deutschen Hochschulsystems geprüft. Der Vorwurf, der Bologna-Reform liege ein ökonomisches Bildungsverständnis zu Grunde, welches die Idee der deutschen Universität gefährde, wird mit Rückgriff auf soziologische Handlungstheorien betrachtet. Außerdem werden die sich unterscheidenden Bildungsziele von Universität und Fachhochschule diskutiert, die durch die gleiche Benennung der Abschlüsse an beiden Hochschulen und die Orientierung an der Berufsfähigkeit nicht mehr so offensichtlich sind, wie sie einst waren. In der Diskussion um die Aufgaben und Ziele von Universitäten und Fachhochschulen werden oft die Begriffe Bildung und Ausbildung als konkurrierende Ausdrücke gebraucht. Kritiker der Bologna-Reform sehen in der Einführung der gestuften Studienstruk-

tur mit den engen inhaltlichen Vorgaben eine „Verfachhochschulung“ der Universitäten und befürchten, dass Studium führe zu einer reinen Ausbildung, in der die Bildung vernachlässigt werde (vgl. Oevermann 2004, S. 17). Daher werden die beiden Begriffe genauer betrachtet und der Frage nachgegangen, welches Ziel ein Studium im 21. Jahrhundert verfolgt. Schließlich wird am Beispiel der Universität Mainz das institutionelle Bildungsverständnis untersucht und dargestellt, wie sich dieses in öffentlichen Schriften, Leitbildern und Prüfungsordnungen äußert.

Veränderungen im Bildungssystem sind immer vor dem Hintergrund allgemeiner Veränderungen in der Gesellschaft zu verstehen. Insbesondere die Vorstellung von und der Umgang mit der Zeit haben sich stark verändert. Im *dritten* Kapitel wird daher der Zusammenhang von Zeitvorstellungen, Zeitverhalten und Zeiterleben umfassend dargestellt. Herrschende Zeitstrukturen im Studium können nicht allein als Resultat der Bologna-Reform gesehen werden. Im Gegenteil, die Reform kann auch als Konsequenz veränderter Zeitstrukturen in der Gesellschaft interpretiert werden. Daher wird zunächst die Entwicklung und die Bedeutung von Zeitstrukturen auf gesellschaftlicher, institutioneller und individueller Ebene erläutert.

Es wird davon ausgegangen, dass das Zeitverhalten im Studium durch individuell geprägte Faktoren bestimmt wird, wie beispielsweise die persönliche Vorstellung von Bildung und Zeit oder der charakteristische Umgang mit Strukturen. Bevor die vermuteten Zusammenhänge geprüft werden können, gilt es herauszufinden, welche Faktoren, das Zeitverhalten grundsätzlich beeinflussen. Zeitvorstellungen entstehen nicht in einem abgeschlossenen individuellen Raum, sondern gesellschaftliche und institutionelle Zeitvorstellung haben einen wesentlichen Einfluss auf den individuellen Umgang mit Zeit. Um diesem Aspekt Rechnung zu tragen, werden die Entwicklung gesellschaftlicher Zeitvorstellungen und ihre Auswirkung auf das individuelle Zeitverhalten skizziert. Dabei liegt der Fokus auf Zeitstrukturen im Studium und dem Umgang von Zeit unter Studierenden. Ein wichtiger Aspekt ist dabei die unterschiedliche Wahrnehmung des Faktors Zeit aus der Perspektive verschiedener Akteure in der Bologna-Ära. Studierende haben eine andere Sicht auf das Studium als Lehrende, ebenso können sich ökonomische, politische und persönliche Ansichten und Vorstellungen vom Umgang mit Zeit im Studium grundlegend unterscheiden. Es muss darüber hinaus zwischen dem tatsächlichen Zeitaufwand und dem gefühlten Zeitaufwand unterschieden werden. Im Rahmen dieses Kapitels wird ein Modell entwickelt, welches die unterschiedlichen Wirkungsebenen (Meta-, Meso-, Mikroebene) von Zeitstrukturen und

Bildungsvorstellungen sowie deren Beziehungen unter einander darstellt. Es wird davon ausgegangen, dass einzelne Studierende unterschiedlichen Vorstellungen von Bildung und Zeit folgen und ihr Studierverhalten dementsprechend ausrichten. Die Vereinbarkeit der individuellen Bedürfnisse (also eigener Vorstellungen von Bildung und Zeit) mit den Anforderungen des Studiums (und den dahinterliegenden Vorstellungen von Bildung und Zeit) ist ausschlaggebend für die Wahrnehmung von Belastung und Zufriedenheit im Studium. Dieser Zusammenhang soll im empirischen Teil der Arbeit nachgewiesen werden.

Vor dem Einstieg in den empirischen Teil werden die „Bologna-Studierenden“ im *vierten* Kapitel noch einmal genauer in den Blick genommen. Wer sind die Studierenden der Bologna-Ära? Unterscheiden sie sich von anderen Studierenden? Was wollen sie mit ihrem Studium erreichen und wie beurteilen sie die Umstellung der Studienstrukturen? Um diese Fragen zu klären, werden aktuelle Forschungsergebnisse, welche im Kontext des Bologna-Prozesses zahlreich entstanden sind, zusammengetragen.

Im *fünften* Kapitel wird das Forschungsdesign vorgestellt und das methodische Vorgehen erläutert. Dazu wird das in Kapitel drei entwickelte Modell der verschiedenen Wirkungsebenen von Bildungsvorstellungen und dem Umgang mit Zeit herangezogen.

Bei der Bewertung der Studierbarkeit von Bachelorstudiengängen muss zwischen objektiven und subjektiven Belastungen unterschieden werden. Insbesondere in Bezug auf die Wahrnehmung der zeitlichen und inhaltlichen Belastung zeigen sich große Unterschiede zwischen der objektiven Analyse und dem subjektiven Empfinden. Der Nachweis einer grundsätzlichen zeitlichen Überlastung ist bisher nicht gelungen. Dennoch äußern die Studierenden in verschiedenen Studien ein hohes subjektives Belastungsempfinden.

Um sich dem Forschungsgegenstand möglichst differenziert zu nähern, wurden mehrere methodische Zugänge verfolgt. Die empirische Arbeit besteht aus einem quantitativen und einem qualitativen Teil, die im Sinne der Ergänzung von Perspektiven (vgl. Kelle/ Erzberger 2009) zusammengeführt werden. Kapitel *sechs* teilt sich entsprechend der methodischen Zugänge in drei Untereinheiten:

1. Mit umfassenden Zeitbudget-Analysen, welche im Rahmen des Forschungsprojekts ZEITLast durchgeführt wurden, wird die objektive zeitliche Belastung von Studierenden erfasst. In Form der Tagebuchmethode haben Studierende unterschiedlicher Studiengänge täglich über den Zeitraum von einem Semester Angaben zu ihrem

Studienzeitaufwand gemacht. Aus den Daten lassen sich die durchschnittlich aufgewendete Zeit sowie die individuelle Verteilung von Studienzeiten errechnen und in den Kontext der Bologna-Reform einordnen. Da sich die anschließende qualitative Analyse auf Studierende des Studiengangs Erziehungswissenschaft bezieht, wird diese Gruppe im quantitativen Teil vorrangig berücksichtigt und mit den Ergebnissen anderer Stichproben kontrastiert.

2. In kontrollierten Befragungen wird ergänzend zu der objektiven zeitlichen Belastung das subjektive Belastungsempfinden der Studierenden untersucht. Zu verschiedenen Zeitpunkten der Zeitbudgeterfassung geben die Studienteilnehmer in Form eines Online-Fragebogens Auskunft über ihr subjektives Belastungsempfinden, welches mit den erfassten Zeitdaten in Bezug gesetzt wird. Darüber hinaus werden Aspekte der Zufriedenheit mit dem Studium erfragt.
3. Um die individuellen Vorstellungen von Bildung und Zeit zu ergründen und Handlungsmuster von Studierenden zu erklären, wird das theoretische Konstrukt der Deutungsmuster nach Ulrich Oevermann herangezogen. Deutungsmuster entstehen eingebettet in gesellschaftliche Prozesse im Laufe der persönlichen Entwicklung eines Individuums und wirken als kognitive Strukturen auf das individuelle Verhalten einer Person. Anhand der sequenzanalytischen Auswertung von Interviews können die Deutungsmuster von Studierenden herausgearbeitet werden und als Grundlage für die Erklärung des individuellen Studierverhaltens dienen. Anhand von Fallbeispielen wird demonstriert, wie sich aus den unterschiedlichen Studierstrategien für die Personen je spezifische Schwierigkeiten bei der Bewältigung des Studiums ergeben. Schließlich sollen der Umgang mit Zeit und die Rolle von Bildungsidealen auf der Mikroebene der Studierenden zusammengebracht werden. Es wird untersucht, inwiefern die Vorstellung von Bildung und der Umgang mit Zeit, das individuelle Studierverhalten beeinflusst und auf das subjektive Belastungsempfinden der Studierenden wirken. Ziel ist es bestimmte Bewältigungsstrategien im Umgang mit den neuen Studienstrukturen zu identifizieren und in den Kontext von Bildungsvorstellung und Zeitverhalten einzuordnen.

Im *siebten* Kapitel werden die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analyse zusammengeführt. Die Ergebnisse der Analyse können schließlich als Grundlage für die Ent-

wicklung von hochschuldidaktischen Maßnahmen genutzt werden, welche die Studierenden bei der Lösung spezifischer Schwierigkeiten unterstützen. Abschließend werden verschiedene Anregungen für die strukturelle und didaktische Gestaltung von Bachelorstudiengängen gegeben, die zu einer Entlastung der Studierenden und einer Verbesserung der Studienqualität beitragen können.

I Theoretischer Teil

1 Die Studienstrukturreform

Der Bologna-Prozess und die damit verbundene Umstrukturierung des deutschen Hochschulsystems haben sich über viele Jahre angekündigt. Schon 1966 hat sich der Wissenschaftsrat in seinen „Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen“ erstmals zur Umstrukturierung des deutschen Studiengangsystems geäußert und sprach sich in diesem Zusammenhang für ein zweistufiges Studiensystem aus. Diese Empfehlung wurde vom Wissenschaftsrat 1970 erneut bekräftigt, konnte jedoch u.a. aufgrund des professoralen Widerstandes nicht durchgesetzt werden. Auch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) sprach sich 1988 gegen die Einführung gestufter Studiengänge aus. Neben dem Widerstand auf Seiten der Professoren und der Studierenden begründete die HRK ihre Position mit der Existenz der Fachhochschulen, die kürzere und praxisorientiertere Studiengänge anbieten (vgl. Westdeutsche Rektorenkonferenz 1988, S. 51). Stattdessen wurde die Etablierung der Fachhochschule weiter verfolgt und dadurch ein anwendungsorientierter und in der Regel in einer kürzeren Zeit erreichbarer Hochschulabschluss geschaffen (vgl. Schulze 2005, S. 2). Mit der Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK), eine stärkere internationale Fokussierung des Studiums anzustreben, um den Bildungsstandort Deutschland für ausländische Studierende attraktiver zu machen, wurde die Debatte über Veränderungen in der deutschen Hochschullandschaft 1996 erneut aufgegriffen (vgl. Bericht der KMK vom 18.11.1996 und Beschluss der KMK vom 24.10.1997). Einhergehend mit der internationalen Wettbewerbsfähigkeit wurde auch über eine grundlegende Reform des deutschen Hochschulsystems und die Verleihung international anerkannter Abschlüsse (Bachelor und Master) diskutiert. Im Wesentlichen ging es dabei um die Verkürzung der Studiendauer, die Reduzierung der Studienabbrecher, den früheren Berufseinstieg und eine größere Transparenz der Studienstruktur. In der Entschließung des 183. Plenums vom 10. November 1997 beruft sich die HRK auf eine Stellungnahme der ständigen Kommission für die Studienreform von 1982 zur Dauer des Studiums und zur Studierbarkeit des Lehrangebotes, die vom Wissenschaftsrat (WR) und von der KMK zustimmend zur Kenntnis genommen worden war. Darin wird der Zeitaufwand für das Studium von Vollzeitstudierenden unter Berücksichtigung von Präsenz- und Selbstlernphasen und unter Einbezug der vorlesungsfreien Zeit mit 40-45 Stunden pro Woche berechnet (vgl. Beschluss der HRK vom 10.11.1997). Die HRK kommt zu dem Schluss, dass „der traditionelle Studierende, der seine ganze Zeit und Kraft dem Studium widmet“, nicht mehr der Nor-

malfall sei und spricht sich für die Einrichtung eines Teilzeitstudiums sowie die Sanktionierung der Überschreitung der Regelstudienzeit aus. Die Mitglieder der HRK sehen die Tatsache, dass Studierende ihr Studium als Teilzeitbeschäftigung wahrnehmen, als einen der Hauptgründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit. Als Ursachen des veränderten Studierverhaltens werden vor allem Erwerbstätigkeit und familiäre Verpflichtungen angenommen. Des Weiteren werden Orientierungs-, Arbeits- und Lernschwierigkeiten, Engagement außerhalb der Hochschulen oder Freizeitorientierung als Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit genannt (vgl. Beschluss der HRK vom 10.11.1997). Im Beschluss der KMK vom 24.10.1997 heißt es: „Die Studienorganisation an deutschen Hochschulen muß insgesamt für alle Studierenden deutlich straffer strukturiert und transparenter gestaltet werden.“ (Beschluss der KMK vom 24.10.1997, S. 3). Im Jahr 1998 wurde in § 19 des Hochschulrahmengesetzes (HRG) die Möglichkeit zur Erprobung gestufter Studiengänge, die zu den Abschlüssen Bachelor und Master führen, geschaffen (vgl. HRG, Fassung vom 19.01.1999).

Es wird deutlich, dass bereits in den Jahren vor Beginn des Bologna-Prozesses eine Verkürzung der Studiendauer, international vergleichbare Studienabschlüsse und ein früherer Berufseinstieg Studierender diskutiert wurden und der Bologna-Prozess als Fortführung bereits bestehender Bemühung zur Veränderung des deutschen Hochschulwesens gesehen werden muss.

Mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung am 19. Juni 1999 definierten 29 europäische Staaten die Schaffung eines europäischen Hochschulraums bis zum Jahr 2010 zu ihrem gemeinsamen Ziel. Ein Jahr zuvor hatten die Bildungsminister aus Deutschland, Frankreich, Italien und Großbritannien die Idee des europäischen Hochschulraums in der Sorbonne-Erklärung bekundet. Darin beriefen sie sich auf die Prinzipien und Grundsätze der Magna Charta Universitatum, die bereits 1988 anlässlich des 900-jährigen Bestehens der ältesten europäischen Universität von zahlreichen Universitätspräsidenten und -rektoren unterzeichnet worden war. In diesen Grundsätzen werden die Universitäten als die „wahren Zentren der Kultur, Wissenschaft und Forschung“ (vgl. Magna Charta Universitatum 1988, dt. Fassung, S. 1) bezeichnet und die Einheit von Lehre und Forschung proklamiert. Die Unterzeichner verpflichten sich der Tradition des europäischen Humanismus und fordern eine unabhängige Universität mit internationalen Regelungen (vgl. Magna Charta Universitatum 1988, dt. Fassung, S. 2). Die 1997 vom Europarat und der UNESCO verfasste Lissabon-Erklärung gilt als erstes europäisches Abkommen zur gegenseitigen Anerkennung von

Studienabschlüssen. In der Sorbonne-Erklärung wurden wesentliche Zielsetzungen der europäischen Hochschulreform konkretisiert und mit der Bologna-Erklärung bekräftigt (vgl. Bologna Declaration 1999). Als zentrale Zielsetzungen gelten die Gestaltung eines zweizyklischen Studienmodells mit international vergleichbaren Abschlüssen, die Förderung der Mobilität von Studierenden und Lehrenden sowie die Einführung eines einheitlichen Systems von Leistungspunkten, angelehnt an das European Credit Transfer System (ECTS)¹, um ein flexibles Studium an unterschiedlichen Universitäten und zu verschiedenen Zeitpunkten zu ermöglichen. Zudem werden die Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung und die Förderung der europäischen Dimension im Hochschulwesen angestrebt (vgl. Bologna Declaration 1999). Bis zum heutigen Zeitpunkt haben 46 europäische Staaten die Bologna Declaration unterzeichnet und beteiligen sich an der Umstellung des Studiensystems.

In den alle zwei Jahre stattfindenden Folgekonferenzen² wird die Reform seit dem kontinuierlich weiterentwickelt und präzisiert. In der ersten Folgekonferenz in Prag wurde ergänzend zu den Zielsetzungen der Bologna-Erklärung das Konzept des lebenslangen Lernens als zentrales Element der Entwicklung des europäischen Hochschulraums definiert und der Einbezug von Universitäten, anderen Hochschuleinrichtungen und Studierenden als „competent, active and constructive partners“ hervorgehoben (vgl. Prague Communiqué 2001, S. 7). Weiter heißt es in der deutschen Fassung des Prager Kommuniqués: „Die Ministerinnen und Minister würdigten die Beiträge zur Entwicklung von Studienprogrammen, welche die akademische Qualität mit Voraussetzungen für dauerhafte Beschäftigungschancen kombinieren (...)“, worin bereits der doppelte Anspruch benannt wird, Studierenden eine wissenschaftliche Bildung *und* die Chance auf eine dauerhafte Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit wurde relativ zeitgleich in der Lissabon-Strategie der Europäischen Union 2000 verankert, in der unter anderem auch die europaweite Modernisierung des Bildungssystems gefordert wird (vgl. Europäischer Rat 2000). Im Rahmen des Berliner Kommuniqués (2003) wurde auf die Beschlüsse des Europarates in Lissabon (2000) und Barcelona (2002) Bezug genommen, worin das Ziel, Europa „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirt-

¹ Das European Credit Transfer System wurde bereits 1989 in einem EU-Projekt erprobt. Mit der europaweiten Einführung des ECTS wurde der Bezeichnung der Zusatz „and Accumulation“ hinzugefügt, um zu betonen, dass nicht nur der Transfer von Studienleistungen, sondern auch die Akkumulation derselben mit Hilfe von Credits möglich sein soll.

² Die bisherigen Konferenzen fanden in Prag (2001), Berlin (2003), Bergen (2005), London (2007) und Löwen (2009) statt. 2010 wurde zudem eine Jubiläumskonferenz in Budapest und Wien abgehalten.

schaftsraum in der Welt zu machen“ (Europäischer Rat 2000), bekundet wird. Der Anspruch, eine umfassende Bildung zu vermitteln, wird im Bergen Kommuniqué (2005) erneut betont: “The European Higher Education Area is structured around three cycles, where each level has the function of preparing the student for the labour market, for further competence building and for active citizenship”. Die Bedeutung des lebenslangen Lernens wurde erneut im Leuener Kommuniqué (2009) hervorgehoben und als „Erwerb von Qualifikationen, die Erweiterung von Wissen und Verständnis, die Aneignung neuer Fähigkeiten und Kompetenzen sowie die Unterstützung der Persönlichkeitsbildung“ definiert. Die Persönlichkeitsbildung und die Förderung individueller Fähigkeiten stellen neben der Erweiterung von Wissen und Kompetenzen einen wesentlichen Teil der Bildungsvorstellung im Bologna-Prozess dar. Auch in der Sorbonne-Erklärung ist die Ausbildung eigener Interessenschwerpunkte verankert: “a higher education system in which they [students Anm. L.G.] are given the best opportunities to seek and find their own area of excellence.” (Sorbonne Declaration 1998, S. 1). Gleichzeitig wird die sogenannte *Employability* in zahlreichen Dokumenten betont. Der Terminus *Employability* taucht erstmals in der Bologna-Erklärung (1999) auf: „It emphasized the creation of the European area of higher education as a key way to promote citizens' mobility and employability and the Continent's overall development.” (Bologna Declaration 1999, S. 1f.). Im Deutschen wird *employability* mit „Beschäftigungsfähigkeit“, „Arbeitsmarktfähigkeit“ oder „Vermittelbarkeit“ übersetzt. Die ungenaue Übersetzung in „Berufsqualifizierung“ oder „Berufsfähigkeit“, wie sie auch auf der Internetseite des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (vgl. BMBF 2012) oder im Positionspapier „10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“ der KMK (2003) zu finden ist, fokussiert eine verstärkte Qualifizierung für einen konkreten Beruf, was im Beschluss der KMK vom 12.06.2003 zusätzlich explizit durch „ein eigenständiges berufsqualifizierendes Profil“ (Beschluss der KMK, 12.06.2003) von Studiengängen gefordert wird.³

Obwohl die Umstellung des Studiensystems im Jahr 2010 abgeschlossen sein sollte, wurde bereits im Rahmen des Londoner Kommuniqués (2007) eine weitere Zusammenarbeit der europäischen Staaten und die Entwicklung des Bologna-Prozesses über 2010 hinausgehend beschlossen und in der Jubiläumskonferenz in Budapest und Wien (2010) bekräftigt.

³ Darüber hinaus ist anzumerken, dass die Begriffe „Arbeitsmarktfähigkeit“, „Beschäftigungsfähigkeit“ oder „Berufsfähigkeit“ im deutschen Duden nicht zu finden sind und an keiner Stelle einheitlich definiert werden, was die konsistente Deutung des Begriffs „Employability“ zusätzlich erschwert.

1.1 Umsetzung in Deutschland

Die Notwendigkeit einer Reform des Hochschulwesens zeichnete sich in Deutschland bereits über einen längeren Zeitraum ab. Stetig steigende Studierendenzahlen⁴, eine deutlich heterogenere Zusammensetzung der Studierendengruppe, eine im internationalen Vergleich geringe Akademisierungsquote⁵, unzureichende Vorbereitung auf spätere berufliche Tätigkeiten, überlange Studienzeiten⁶ und hohe Abbruchquoten⁷ sind nur einige Probleme, mit welchen Verantwortliche des deutschen Hochschulsystems schon vor Beginn des Bologna-Prozesses zu kämpfen hatten. Zudem wurden trotz der steigenden Anzahl Studierender die finanziellen Mittel und die Zahl der Lehrenden nur marginal erweitert, sodass die deutschen Universitäten bis zum heutigen Zeitpunkt erheblich unterfinanziert sind und ungünstige Betreuungsrelationen aufweisen.

Deutschland gehört neben Italien, Frankreich und Großbritannien zu den Initiatoren des Bologna-Abkommens. Zehn Jahre nach der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung (1999), im Wintersemester 2010/2011 war an deutschen Hochschulen 82% des Studienangebotes auf die neuen Studienstrukturen umgestellt (vgl. HRK 2010, S. 7). Insgesamt wurden 6.047 Bachelor- und 5.502 Masterstudiengänge angeboten. Bedingt durch den Föderalismus liegt die Umsetzung der Reform in Deutschland in den Händen von Bund und Ländern. Während die Sorbonne-Erklärung (1998) nur vom damaligen deutschen Bildungsminister Jürgen Rüttgers unterzeichnet wurde, signierten Bund und Länder die Bologna-Erklärung (1999) gemeinsam. Der große Einfluss der Bundesländer auf bildungspolitische Fragen führt nach Meinungen einiger Kritiker zu einer steigenden Diversifizierung bei der Einführung der gestuften Studiengänge, wodurch die angestrebte Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit der Studiengänge verhindert wird (vgl. Wuggenig 2008, S. 128f.). Da die Dokumente des Bologna-Prozesses reine Absichtserklärungen sind und keine verbindliche Gültigkeit haben, sind sie stark von der nationalen Umsetzung abhängig. Der Kultusministerkonferenz (KMK) kommt als verbindendes Glied der Länder eine bedeutende Rolle zu. Zusammen mit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), dem freiwilligen Zusammenschluss von staatlichen und staatlich anerkannten Universitäten und Hochschulen in Deutschland und unter-

⁴ Während 1980 noch 20% einer Altersgruppe ein Studium aufnahmen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 106), haben im Jahr 2010 42,4% der gleichaltrigen Bevölkerung ein Studium begonnen (vgl. Statistisches Bundesamt 2012b, S. 15).

⁵ OECD-Bericht von 2001: Dtl. 16%, Japan 28%, Schweden, 25%, Norwegen 37,1%, USA 40%.

⁶ Im Jahr 2007 lag der Median der Studiendauer im Diplomstudiengang bei 11,7 Semestern (unteres Quartil 10,5; oberes Quartil 13,8) (vgl. Statistisches Bundesamt 2008, S. 306).

⁷ Im Jahr 2002 lag die Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen bei 25% (vgl. Heublein et al. 2005, S. 16).

stützt vom Wissenschaftsrat, nimmt die KMK einen wesentlichen Einfluss auf die nationale Umsetzung der Studienstrukturreform. Unterstützt werden die Staaten durch nationale Bologna-Gruppen, die in Deutschland aus Vertretern des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, des Deutschen Akademischen Austauschdienstes, der Hochschulrektorenkonferenz, der Kultusministerkonferenz, des freien Zusammenschlusses von StudentInnenschaften, der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände, der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, des Akkreditierungsrates und des Deutschen Studentenwerks besteht (vgl. Eckart 2005, S. 91).

Aufgrund der umfassenden Regelungen durch die KMK entsteht nach Winter die „deutsche Variante des neuen Studiensystems“ (Winter 2009, S. 15), die sich durch sechs wesentliche Merkmale charakterisieren lässt (vgl. Winter 2009, S. 15f.): die Einrichtung eines drei- bis vierjährigen Bachelorstudiums als Regelabschluss und eines anschließenden ein- bis zweijährigen Masterstudiums (1), die Sicherstellung einer Berufsqualifizierung schon nach dem Bachelor (2), die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen (3), die Einführung eines Leistungspunktesystems (4), die Modularisierung und die Definition von Lernzielen (5) und studienbegleitende Prüfungen anstelle von Abschlussprüfungen (6). Die in Deutschland besonders starke Fokussierung auf eine kurze Studiendauer und eine gezielte Berufsqualifizierung lässt sich als Reaktion auf die oben dargestellten Probleme der überlangen Studienzeiten und der gestiegenen Zahl von Studierenden, die nach dem Studium keine wissenschaftliche Karriere einschlagen, sondern auf den Arbeitsmarkt streben, verstehen.

Ein weiteres wesentliches Merkmal der Studienstrukturreform in Deutschland ist die Etablierung eines zentralen Akkreditierungsrats, welcher für die Sicherung von Äquivalenz und Qualität der neuen Studiengänge zuständig ist (§ 9 Abs. 2 HRG). Angelehnt an das amerikanische System wurden Akkreditierungsagenturen gegründet, welche für die Anerkennung einzelner Studiengänge oder ganzer Hochschulsysteme (Systemakkreditierung) zuständig sind. Vor der Bologna-Reform wurden die Studiengänge durch Ministerien auf Länderebene autorisiert. Heute sind die meisten Akkreditierungsagenturen privat und stellen eine erhebliche finanzielle und administrative Belastung für die Universitäten dar. Die Akkreditierung pro Studiengang kostet zwischen 10.000 € und 15.000 € und richtet sich nach strengen Regeln. Die Akkreditierungspflicht stellt einzelne Fächer vor besondere Schwierigkeiten. Insbesondere den Geisteswissenschaften fällt es schwer, die Beschäftigungsfähigkeit ihrer Absolventen, wie von den Agenturen verlangt, nachzuweisen. Außerdem ist für sie die Umstellung von großen Freiräumen in der Gestaltung des Studiums hin zu einer starken Verschulung besonders herausfordernd. Noch dazu verfügen gerade sozialwissenschaftliche

Fächer über geringe finanzielle Ressourcen, was das Angebot der Studiengänge weiter beschneidet. Im deutschen Hochschulsystem lassen sich in Bezug auf die Umstellung der Studiengänge zwei „Studententypen“ unterscheiden: Das Studium in Jura, Medizin, Volkswirtschaftslehre oder den Naturwissenschaften unterlag schon vor Beginn des Bologna-Prozesses einer festen und normierten Studienstruktur mit weitgehend kanonisierten Inhalten, die von Fachverbänden regelmäßig aktualisiert werden. Die philosophischen Fakultäten und deren Nachfolgefakultäten sind hingegen von einer offenen Studienstruktur mit minimalen Vorgaben geprägt. Voraussetzung für das erfolgreiche Studium des zweiten Typus sind eine hohe Motivation, „notwendige Selbstdisziplin“, eine „notwendige psychische Stabilität“, „erforderliche Vorkenntnisse“ (Stölting 2005, S. 113) sowie ausreichende Selbstlernkompetenzen. Die Entscheidungsfreiheit und die zahlreichen Wahlmöglichkeiten führten bei einigen Studierenden der traditionellen Studiengänge zu Unsicherheit und Orientierungslosigkeit. Überfordert durch die zahlreichen inhaltlichen und organisatorischen Anforderungen des Studiums erfüllten sie nur die Minimalanforderungen und verließen die Hochschule fachlich unterqualifiziert. Um diesem Problem entgegen zu wirken, wurden die Studiengänge nach und nach stärker formalisiert und Inhalte respektive Prüfungsthemen eingegrenzt. Die formalen Anforderungen konnten jedoch umgangen werden und die Studiengänge galten als besonders „leicht“. Lehrende reagierten oftmals mit einer Absenkung der Ansprüche und trugen damit noch zusätzlich zu einem Niveauverlust bei (vgl. Stölting 2005, S. 113f.). Den Grund für die Etablierung von hochschulunabhängigen Akkreditierungsagenturen vermuten Kritiker in der Angst vor einer weiteren Niveau-Absenkung des Studiums, der mittels strenger Prüfungen entgegen gewirkt werden soll (vgl. Wuggenig 2008, S. 135). Baumgart stellt die Klage über den Niveauverlust des Studiums im Zusammenhang mit den stark gestiegenen Studierendenzahlen. Viele Studierende erzeugen im Verhältnis eine geringere Anzahl an sehr guten Studierenden. Außerdem ist die Gruppe der Studierenden heterogener geworden und betritt die Hochschule mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen, wodurch das Hochschulsystem vor weitere Herausforderungen gestellt wird (vgl. Baumgart 2009, S. 91). Auch die in Deutschland besonders ausgeprägte soziale Selektion an der Hochschule kann u.a. auf die freie Strukturierung der Studiengänge zurückgeführt werden. Bourdieu und Passeron (1971) konnten zeigen, dass Studierenden der unteren sozialen Schichten der Zugang und das Bestehen im Hochschulsystem durch den akademischen Habitus der Universität systematisch verwehrt werden (vgl. Bourdieu/ Passeron 1971). Studierende aus dem akademisch gebildeten Milieu finden sich in der inhaltlich und organisatorisch offenen Struktur des Studiensystems besser zu-

recht. Aus dieser Annahme schlussfolgernd lässt sich die Hypothese aufstellen, dass die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge und die damit einhergehende stärkere Strukturierung des Studiums dem Effekt der sozialen Selektion entgegen wirkt (vgl. Münte-Goussar 2009, S. 143). Diese Prognose wird gestützt durch die Erfahrung an Fachhochschulen, die in ihren stark strukturierten Studiengängen höhere Anteile an Studierenden aus bildungsferneren Schichten aufweisen. Aus den Zahlen der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (2010)⁸ lässt sich ablesen, dass zu Beginn des Bologna-Prozesses im Jahr 2003 17% der Studierenden an Fachhochschulen der Herkunftsgruppe „niedrig“⁹ und 27% der Herkunftsgruppe „hoch“ zuzuordnen sind, während an den Universitäten 10% der Studierenden aus der Herkunftsgruppe „niedrig“ und 40% aus der Herkunftsgruppe „hoch“ kommen. Im Jahr 2009 stellt die Herkunftsgruppe „niedrig“ 20% der Studierenden an Fachhochschulen und 13% an Universitäten dar. Studierende aus der Herkunftsgruppe „hoch“ sind an Fachhochschulen mit 25% und an Universitäten mit 41% vertreten (vgl. Isserstedt et al. 2010, S. 131). Die Zunahme um zwei Prozentpunkte der Studierenden aus der Herkunftsgruppe „niedrig“ an Universitäten könnte ein Hinweis darauf sein, dass mit der Studienstrukturreform das Universitätsstudium für Studierende aus bildungsfernen Schichten attraktiver wird, dies lässt sich jedoch mit den vorliegenden Daten nicht belegen.

1.2 Subjektive Kritik und empirische Belege

Im Verlauf der Studienstrukturreform wurde viel Kritik geübt: Hochschullehrende, Politiker, Bildungsexperten und Studierende warfen der Reform eine zu starke Orientierung an ökonomischen Grundsätzen und die Zerstörung des humboldtschen Bildungsideals vor. Bargel et al. schreiben die weit verbreiteten „pauschalen, abwertenden Urteile über das Bachelor-Studium und die Bologna-Reform“ (Bargel et al. 2009, S. 15) dem Zeitungswesen, insbesondere dem Spiegel, zu. So erschien im Jahr 2008 die 18. Spiegel-Ausgabe unter dem Titel „Die Turbo-Uni. Reformchaos: Hochschulen werden zu Lernfabriken“ (vgl. DER SPIEGEL Nr. 18, 28.04.2008). Die in der Öffentlichkeit geführte Diskussion um Verschulung, mangelnde Selbstverwirklichung, zu viel Stoff in zu kurzer Zeit und zu viele Prüfun-

⁸ Die Sozialerhebung wird seit 1951 im Abstand von drei Jahren durchgeführt und bildet die soziale und wirtschaftliche Lage der Studierenden in Deutschland ab. Sie wird im Auftrag des Deutschen Studentenwerks und mit Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) vom Hochschul-Informationssystem (HIS) durchgeführt. Im Text werden die Autoren der jeweiligen Ausgabe zitiert.

⁹ „Im Rahmen der Sozialerhebung werden traditionell mittels (...) der Merkmale der Eltern (höchster schulischer Abschluss, höchster beruflicher Abschluss und Stellung im Beruf) die sogenannten ‚sozialen Herkunftsgruppen‘ gebildet. Dieses statistische Konstrukt hat die vier Ausprägungen ‚niedrig‘, ‚mittel‘, ‚gehoben‘ und ‚hoch‘.“ (Isserstedt et al. 2010, S. 128).

gen lassen die Studierbarkeit der Bachelor-Studiengänge fragwürdig erscheinen. Zudem wird ein Rückgang des kulturellen und politischen Engagements vorhergesagt und die soziale Selektion beim Zugang zu wenigen Masterplätzen gefürchtet. Insbesondere der Deutsche Hochschulverband (DHV) hat sich gegen die Studienstrukturreform ausgesprochen und befürchtet einen Verlust an Autonomie und Wissenschaftlichkeit (vgl. Bargel et al. 2009, S. 15). Auch die nationalen und internationalen Studierendenverbände, Vertreter des freien Zusammenschluss der Studierendenschaft (fzs) und der European Students Union (ESU) nahmen Stellung zu der Bologna-Reform. Während die internationale Studierendenvertretung der Studienstrukturreform positiv gegenüber steht, sind es vor allem die deutschen Studierenden, die sich vehement gegen die Bachelor- und Masterstudiengänge wehren. Die Vorbehalte richten sich gegen eine zu einseitige nur am Arbeitsmarkt orientierte Berufsbefähigung. Studierende würden immer weniger Partner und immer mehr zu Konsumenten werden. Die allgemeine Bildung und das Ausbilden einer kritischen Autonomie werde nicht ausreichend gefördert (vgl. Bargel et al. 2009, S. 16). Im Herbst 2009 demonstrierten bundesweit mehr als 85.000 Schüler, Studierende und Auszubildende gegen Missstände im deutschen Bildungssystem (vgl. Pressemitteilung des Bundesweiten Bildungstreiks vom 17.11.2009). Im Folgenden werden die wesentlichen Kritikpunkte, die sich gegen die Studienstrukturreform richten, zusammenfassend dargestellt. Um die empirische Relevanz der Kritik einzuordnen, werden zu den jeweiligen Kritikpunkten Ergebnisse verschiedener Studien angeführt.

1.2.1 Vereinheitlichung vs. Diversifizierung

Eine zunehmende Spezialisierung charakterisiert die Entwicklung der akademischen Disziplinen seit Beginn des 19. Jahrhunderts (vgl. Stichweh 1994, S. 15, Stölting 2005, S. 116). Diese Entwicklung zeigt sich auch in den über 11.000 verschiedenen Bachelor- und Masterstudiengängen, die im Wintersemester 2010/11 an deutschen Hochschulen angeboten wurden (vgl. HRK 2010, S. 8). Auf der einen Seite wird die Diversität der Studienangebote und die daraus entstehende Unübersichtlichkeit kritisiert (vgl. z. B. Keller 2008¹⁰), während auf der anderen Seite eine gleichförmige und unflexible Umsetzung der

¹⁰ Keller versucht, die Diversifizierung von Studiengängen gemäß der Logik von sozialen Feldern zu erklären. Der Versuch einer Vereinheitlichung der Systeme führe nicht zu einer Standardisierung, sondern zu einer „neue[n] Kultur der Differenz“ und „Konkurrenz“. Die Angleichung der Hochschulsysteme bedeute aus der Perspektive der Universitäten eine Bedrohung der spezifischen Kultur und der eigenen Identität. Um die eigene Einzigartigkeit zu wahren, versuchten die Universitäten, sich gegenüber den Konkurrenten abzuheben. Diese Mechanismen der Distinktion werden zusätzlich „verstärkt durch Evaluationen und öffentlichkeitswirk-

Bologna-Reform und ein zu geringer Handlungsspielraum der Universitäten beklagt wird. Der Bundesrepublik wird von Kritikern vorgeworfen, die europäischen Vorgaben zu kleinschrittig umzusetzen (vgl. z. B. Pletl 2006, S. 3; Link-Herr 2009, S. 42; Keller 2008, S. 50). Im Trend Report III (2003) wird die langsam voranschreitende Umsetzung der Bologna-Reform in Deutschland im Vergleich zu anderen Staaten auf besonders ausgeprägte Vorbehalte der Deutschen zurückgeführt. Es wird moniert, dass in Deutschland zu wenig Beratung hinsichtlich der Umsetzung des Bologna-Prozesses erfolge und die Widerstände besonders groß seien (vgl. Reichert/ Tauch 2003, S. 21). Auch im Bundestag wird die Umsetzung des Bologna-Prozesses unter diesem Gesichtspunkt diskutiert. Die SPD-Bundestagsfraktion kritisiert auf der Konferenz „Bologna reloaded – die Zukunft guter Lehre“, ausgerichtet im Mai 2010, die „vielerorts zu starre Umsetzung der Studienreform“ (Pressemitteilung der SPD-Bundestagsfraktion vom 04.05.2010). Wohingegen die CDU/CSU- und FDP-Bundestagsfraktion von einer nicht einheitlichen Umsetzung der Bologna-Reform spricht und bundeseinheitliche verbindliche Standards bei der Akkreditierung fordert (vgl. BT-Drs. 17/905). Fraktionsübergreifend wird eine Flexibilisierung der Regelstudienzeit¹¹ gefordert, dem sich auch die HRK und der Deutsche Hochschulverband (DHV) in ihren Forderungen anschließen (vgl. Wojtysiak 2010, S. 16ff.). Der DHV unterstützt die Ziele des Bologna-Prozesses grundsätzlich, ist jedoch der Meinung, dass einige Kernelemente der Reform nicht umgesetzt wurden. „Hochspezialisierte und kleinteilig modularisierte Studiengänge“ schränken die Entfaltungsmöglichkeit von Lehrenden und Lernenden erheblich ein und „starre Studienstrukturen“ verhindern die geforderte Mobilität (vgl. DHV 2009). Bei ihrer Mitgliederversammlung im Februar 2009 weist auch die HRK darauf hin, dass neben vielen positiven Effekten einige zentrale Ziele des Bologna-Vorhabens, wie z. B. die Erhöhung der internationalen Mobilität, nicht erreicht wurden. Dies führen sie auf „rechtliche, organisatorische, finanzielle und mentale Barrieren“ bei der Umsetzung der Reform zurück (vgl. HRK Mitgliederversammlung vom 27.01.2009, S. 2). Aus dem elften Bericht „Wissenschaft weltoffen“, herausgegeben vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) geht hervor, dass 102.800 deutsche Studierende im Jahr 2008 einen Teil ihres Studiums im

sam inszenierte Rankings“. Die dadurch entstehende Heterogenität von Studiengängen, Modulen und Studien- und Prüfungsordnungen trage aber nicht zu einer „besseren Lesbarkeit“ des Hochschulraums bei, sondern führe zu einer verstärkten Unübersichtlichkeit und steigender Orientierungslosigkeit (vgl. Keller 2008, S. 52f.).

¹¹ Bisher weisen 95% der deutschen Bachelorstudiengänge eine Regelstudienzeit von sechs Semestern auf, obwohl die Vorgaben der KMK sechs bis acht Semester zulassen, was Winter als eine Homogenisierung ohne Steuerungsmechanismen benennt (vgl. Winter 2009, S. 20).

Ausland verbrachten, dies sind 14% mehr als im Vorjahr. Das Niveau der Auslandsmobilität im Bachelorstudium ist im Jahr 2011 im Vergleich zu 2009 im Wesentlichen erhalten geblieben. 22% der Bachelorstudierenden im fünften und sechsten Semester an Universitäten und 25% an Fachhochschulen konnten einen studienbedingten Auslandsaufenthalt¹² aufweisen. 24% der Bachelorabsolventen von Universitäten gehen zudem nach ihrem Abschluss für ein weiteres Studium oder ein Praktikum ins Ausland (vgl. Burkhart et al.¹³ 2011, S. 40-45). Laut dem Bildungsbericht 2010 haben insgesamt 15% der Bachelorstudierenden im Jahr 2009 gegenüber 35% der Diplomstudierenden¹⁴ einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt wahrgenommen¹⁵ (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 129). Jedoch gestaltet sich der Erwerb bzw. die Anerkennung von Leistungspunkten für Bachelorstudierende oft schwierig. Von den Bachelorstudierenden, die eine Zeit im Ausland verbrachten, sorgen sich 30% um den „Zeitverlust im Studium“ und 26% befürchten eine „Schwierige Vereinbarkeit mit Studienvorgaben“ (vgl. Burkhart et al. 2011, S. 46).

Es wird deutlich, dass die Umsetzung der neuen Studiengänge gegenläufigen Positionen gerecht werden muss. Auf der einen Seite wird eine hohe Standardisierung und Vergleichbarkeit von Studienleistungen und Studienabschlüssen gefordert, um u.a. eine verstärkte Mobilität der Studierenden zu gewährleisten, auf der anderen Seite sollen die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten auf Studierenden-, Lehrenden- und Hochschulebene nicht eingeschränkt und starre Vorgaben der Studiengestaltung vermieden werden. Die beiden Bologna-Ziele *Mobilität der Studierenden und Lehrenden* und die *Profilbildung der Hochschulen* widersprechen sich, denn Mobilität erfordert eine maximale Standardisierung oder zumindest klare hochschulübergreifende Regeln der Anerkennung von Studienleistungen, während eine hochschulspezifische Profilbildung aus einem differenzierten und vielfältigen Angebote entsteht (vgl. Winter 2009, S. 20f.).

¹² Zu studienbezogenen Auslandsaufenthalten werden hier neben Auslandssemestern auch Praktika, Sprachkurse, Studienreisen, Projektarbeiten und Sommerschulen gezählt (vgl. Burkhart et al. 2011, S. 44).

¹³ Auch hier werden die Autoren der entsprechenden Ausgabe zitiert, Herausgeber von allen Ausgaben sind DAAD und HIS (siehe Literaturverzeichnis).

¹⁴ Zu beachten ist dabei, dass der direkte Vergleich mit den Diplomstudierenden mit Vorsicht zu interpretieren ist, da viele Bachelorstudierende in ihrem Studium noch nicht so weit fortgeschritten sind oder die Phase zwischen dem Bachelor- und dem Masterabschluss für einen Auslandsaufenthalt nutzen.

¹⁵ Außer Studienaufenthalten (2009: 50% der Auslandsaufenthalte) wurden hier auch Praktika (38%), Sprachkurse (13%), Exkursionen (11%), Projektarbeit (5%), Summer Schools (2%) und Sonstiges (5%) miteingerechnet (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 129).

1.2.2 Zeitliche Überlastung der Studierenden

Im Zuge der Einführung des Leistungspunktesystems¹⁶ wird der Zeitaufwand für ein Studium genau definiert und der Fokus von der Lehrzeit auf die Lernzeit verschoben. Neben dem Umfang der Lehrveranstaltungen und den Semesterwochenstunden werden auch die Zeiten des Selbststudiums, der Vor- und Nachbereitung, der Prüfungsvorbereitungen und Praktikumszeiten berücksichtigt (vgl. Handel et al. 2005, S. 1). Als quantitative Bewertungseinheit wurden, angelehnt an das ECTS, Leistungspunkte (Creditpoints) eingeführt, die den zeitlichen Aufwand, die sogenannte *Workload*, dokumentieren. Das Ziel der Einführung des Leistungspunktesystems in Verbindung mit der Modularisierung war es, „Studiengänge klar zu strukturieren und gut studierbar zu machen, [...] um für die Studierenden eine konstante Lernbelastung zu erreichen“ (BLK 2002 S. 38). Die Europäische Kommission gab in den ECTS-Grundsätzen 25 bis 30 Arbeitsstunden als Berechnungsgrundlage für die Vergabe von einem Leistungspunkt vor. Ein Vollzeitstudierender soll innerhalb eines Studienjahrs 60 Leistungspunkte erreichen und damit äquivalent zu einem Arbeitnehmer einen zeitlichen Aufwand von 1500 bis 1800 Stunden pro Jahr für sein Studium investieren, was einem wöchentlichen Zeitaufwand von 35 bis 40 Stunden pro Woche¹⁷ entspricht (vgl. EK 2007, S. 1). Im ECTS-Leitfaden der Europäischen Kommission wird der Arbeitsaufwand als die Zeit definiert, „die Lernende typischerweise für sämtliche Lernaktivitäten (beispielsweise Vorlesungen, Seminare, Projekte, praktische Arbeit, Selbststudium und Prüfungen) aufwenden müssen, um die erwarteten Lernergebnisse zu erzielen“ (EK 2009, S. 11). Es wird also von einem mittleren Studienzeitaufwand ausgegangen, bei dessen Berechnung individuelle Lernstrategien oder unterschiedliche Lerntempi nicht explizit berücksichtigt werden.

Bei der Implementierung des Leistungspunktesystems im deutschen Hochschulsystem (vgl. HRG §15, Abs. 3) wurde anfänglich für den Erwerb eines Leistungspunkts die Höchstgrenze von 30 Arbeitsstunden veranschlagt (vgl. Beschluss der KMK 15.09.2000 i. d. F. vom 22.10.2004, S. 3), welche jedoch als Reaktion auf die bundesweiten Studierendenproteste im Herbst 2009 von der KMK auf 25 bis 30 Arbeitsstunden relativiert wurden (vgl. Beschluss der KMK, 10.12.2009). Im Jahr 2009 wurde von der KMK darüber hinaus bekannt

¹⁶ Die Einführung eines Leistungspunktesystems zur Flexibilisierung der Studienleistung wurde bereits 1998 vom Wissenschaftsrat vorgeschlagen.

¹⁷ Die Annahme, dass Studierende 40 Stunden in der Woche in ihr Studium investieren, ist nicht neu. Bereits in den 80er Jahren hielten Wagemann/ Rinneberg (1982) eine 45-Stundenwoche für realistisch und einem wissenschaftlichen Studium gerecht werdend (vgl. Griesbach/ Leszczensky 1993, S. 3).

gegeben, dass Bachelorstudiengänge eine Dauer von sechs bis acht Semester und Masterstudiengänge zwei bis vier Semester beanspruchen dürfen, ein konsekutiver Studiengang darf jedoch die Gesamtdauer von zehn Semestern nicht überschreiten. Um ein kleinteiliges Prüfungswesen zu vermeiden, ist pro Modul, welches mindestens sechs Leistungspunkte umfassen soll, nur noch eine Prüfung zugelassen, außerdem können mehrere Module mit einer Prüfung abgeschlossen werden (vgl. Beschluss der KMK, 10.12.2009¹⁸).

Aufgrund der mangelnden empirischen Datenlage hinsichtlich des tatsächlichen Zeitaufwandes der Studierenden wurde der zu erwartende Arbeitsaufwand der Studierenden bei der Entwicklung der Bachelorstrukturmodelle zunächst geschätzt (vgl. Schneider 2004, S. 14). Studierende protestierten bundesweit gegen eine zeitliche Überlastung und beklagten teilweise einen durchschnittlichen Zeitaufwand von mehr als 50 Stunden pro Woche. Die Klagen der Studierenden fanden, gestützt durch eine umfassende mediale Verbreitung, eine große öffentliche Aufmerksamkeit (vgl. z.B.: SPIEGEL-Online: *Höher, schneller, weiter. Überraschend viele Abbrecher im Bachelor-Studium* 14.02.2008, SPIEGEL-Online: *Bachelor Bolognese. Studierende verzweifeln am Leistungsdruck* 14.02.2009, WELT-Online: *Turbo-Studium: Studenten verzweifeln am Bachelor* 14.04.2008, DIE ZEIT: *Das haben wir nicht gewollt* 25.10.2007). Das Studium ließe keinen Freiraum für Erwerbstätigkeit oder soziales Engagement, stattdessen seien Studierende zeitlich und inhaltlich überlastet. Auf einem Transparent des Bildungsstreiks im November 2009 stand: „Wochenstunden: 60- Unbezahlte Praktika: 7- Tippgeschwindigkeit: 350- Freunde/ Freundin- für so was hab' ich keine Zeit“ (vgl. Robles Salgado 2009, o. S.). Vertreter der KMK, der HRK und des DHV bezogen Stellung zu den Vorwürfen. Im gemeinsamen Beschluss von KMK und HRK wird gefordert „die Arbeitsbelastung für die Studierenden zu überprüfen und ein realistisches und vertretbares Maß zu gewährleisten“ (vgl. Gemeinsamer Beschluss von HRK und KMK am 10.12.2009). Auch in den Kreisen um die Bundesregierung wird eine Entlastung der Studierenden diskutiert. Die Bundestagsfraktion Bündnis 90/ Die Grünen fordern, die „Arbeitsbelastung der Studierenden durch eine echte Reform zurückdrängen“ (PM der Bundestagsfraktion Bündnis 90/Die Grünen 11.03.2010) und DIE LINKE plädiert dafür die „Arbeits-, Prüfungs- und Anwesenheitsbelastung“ der Studierenden zu senken (vgl. PM der Bundestagsfraktion DIE LINKE BT-Drs. 17/119).

¹⁸ Die am 08.12.2009 vom Akkreditierungsrat verabschiedeten Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen beinhalteten, genau wie die Vorgaben der KMK, die Festsetzung von maximal einer Prüfung pro Modul (vgl. Akkreditierungsrat, Beschluss vom 08.12.2009, S. 12).

Um eine realistische Einschätzung und Planung des Studienzeitaufwandes zu gewährleisten, wurde von verschiedenen Seiten gefordert, den Arbeitsaufwand Studierender systematisch zu erfassen (vgl. Winter 2009, S. 34). Studien, in welchen Studierende ihren Arbeitsaufwand über einen längeren Zeitraum retrospektiv schätzen, bestätigten zunächst eine hohe durchschnittliche Arbeitsbelastung von 36 bis 39 Stunden pro Woche. In der 19. Sozialerhebung wird ein Wert von 36 Stunden pro Woche in der Vorlesungszeit angegeben, wovon 18 Stunden auf Präsenzveranstaltungen und 18 Stunden auf das Selbststudium entfallen (vgl. Isserstedt et al. 2010, S. 317)¹⁹. Bei der retrospektiven Befragung im zehnten Studierendensurvey²⁰ ergibt sich für Bachelorstudierende ein Wert von 34,6 Stunden pro Woche (Bargel et al. 2008, S. 22, Multrus et al. 2008, S. 285). Im elften Studierendensurvey liegen die Bachelorstudierenden mit 34 Arbeitsstunden pro Woche knapp über den Diplomstudierenden mit 32,2 Stunden pro Woche, während Magisterstudierenden mit 28,2 Stunden wöchentlich deutlich weniger Zeit für ihr Studium aufwenden. Im Gegensatz dazu weisen Studierende, die das Staatsexamen anstreben, mit 41 Stunden den höchsten Wochenwert auf (vgl. Ramm et al. 2011, S. 89)²¹. In verschiedenen methodisch differenzierten Studien konnte die zeitliche Überlastung der Bachelorstudierenden nicht nachgewiesen werden. An der Universität Berlin wurde mittels eines Fragebogens zur Erfassung der Lernzeit (FELZ) der studentische Zeitaufwand von Studierenden aus sieben unterschiedlichen Bachelorstudiengängen wöchentlich erfasst. Die Angaben wurden in die Kategorien Zeiten für Anwesenheit, Vorbereitung und Nachbereitung unterteilt. Aus den Ergebnissen der Studie ergab

¹⁹ Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass sich die erhobenen Daten der Sozialerhebung auf eine „typische Semesterwoche“ beziehen und somit nicht den Arbeitsaufwand über ein gesamtes Semester abbilden.

²⁰ Der elfte Studierendensurvey wurde im WS 2009/10 von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durchgeführt und veröffentlicht. Bei der Befragung zur „Studiensituation und studentischen Orientierungen“ handelt es sich um eine Langzeitstudie, welche in einem Abstand von zwei Jahren an Universitäten und Fachhochschulen bundesweit durchgeführt wird. Im WS 2009/10 wurden insgesamt 7590 Studierende befragt, was einer Rücklaufquote von 27,8% entspricht. Im Studierendensurvey befinden sich an den Universitäten 42% und an den Fachhochschulen 79% der Studierenden im Erststudium in einem Bachelorstudiengang (vgl. Multrus et al. 2010).

²¹ Die Erfassung von Zeitbudgets aus der Retrospektive wird häufig im Hinblick auf die Aussagekraft der erhobenen Daten kritisiert. Jahnke weist 1971 auf Probleme der Erfassung „retrospektiver“ Zeitbudgets im Rahmen einer Fragebogenuntersuchung hin, die häufig aufgrund verzerrter Erinnerungen zu ungenauen Angaben führen (vgl. Jetzkowitz et al. 2004, S. 30). Die Autoren der Sozialerhebung sind sich den methodischen Vorbehalten gegenüber der retrospektiven Zeiterfassung bewusst und weisen darauf hin, dass es sich bei der Erfassung der „Zeitbudgetdaten auf der Basis schriftlicher Befragungen im Nachhinein für eine ganze Woche“ um einen methodischen Kompromiss handelt. Ergänzend zu den retrospektiven Befragungen wurden 1988 und 1991 die Zeitdaten einer Teilstichprobe mittels der Tagebuchmethode erfasst (vgl. u.a. Griesbach/Leszczensky 1993). Die Autoren konnten zeigen, dass die Probanden im Rückblick ihre Selbststudientätigkeiten leicht überschätzen, während alle anderen Angaben bei beiden Methoden weitgehend übereinstimmen. Sie kommen daher zu dem Schluss, dass „die Zeitbudgetaussagen der Fragebogenmethode für strukturelle Aussagen durchaus geeignet sind“ (vgl. Schnitzer et al. 1998, S. 308).

sich eine mittlere zeitliche Belastung von 25 bis 32 Stunden pro Semesterwoche²², die deutlich unter dem Sollwert der Strukturvorgaben für die Bachelor- und Masterstudiengänge liegt. Es zeigte sich außerdem, dass die Verteilung der Workload über das Semester sehr ungleichmäßig und zwischen den Studiengängen unterschiedlich ist. Besonders die Naturwissenschaften wiesen eine ungleichmäßige Verteilung bedingt durch eine erhöhte Belastung in der Vorlesungszeit auf, während die zeitliche Beanspruchung bei den Geistes- und Sozialwissenschaften eher gleichmäßiger verteilt ist (vgl. Thiel/ Ficzko 2006, S. 6f.). Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Lüders et al. (2006) bei der Untersuchung der Studienzeit von Lehramtsstudierenden. Nach den Ergebnissen der Studie investieren die Studierenden durchschnittlich 30 Stunden²³ pro Woche in ihr Studium, davon wenden sie 20,4 für den Besuch von Lehrveranstaltungen, 13,9 für das Selbststudium und 2,5 für studienbezogene Tätigkeiten auf (vgl. Lüders/ Eisenacher 2007, S. 135).

Im Rahmen des Forschungsprojekts ZEITLast²⁴ machten Studierende verschiedener Studiengänge an vier Universitäten in Form einer Tagebuchstudie täglich und über ein gesamtes Semester hinweg detaillierte Angaben zu ihrem Studienzeitaufwand. Die Ergebnisse zeigten eine durchschnittliche Arbeitsbelastung zwischen 20 und 27 Stunden pro Woche über das Semester verteilt (vgl. Schulmeister/Metzger 2011, S. 52). Auch das Zentrum für Qualitätssicherung der Universität Mainz kommt bei einer wöchentlichen lehrveranstaltungsbezogenen Workload-Erhebung zu dem Ergebnis, dass der studentische Arbeitsaufwand in 80% der untersuchten Lehrveranstaltungen unterhalb des Workload-Sollwertes liegt (vgl. Burck et al. 2011, S. 58). Obwohl die absoluten Zahlen des zehnten Studierendenurveys einen hohen Arbeitsaufwand von durchschnittlich 34,6 Stunden pro Vorlesungswoche belegen, wird von den Autoren darauf hingewiesen, dass von einer zeitlichen Überlastung der Bachelorstudierenden im Vergleich mit Studierenden der alten Studiengänge nicht gesprochen werden kann. Bachelorstudierende wenden durchschnittlich sogar geringfügig weniger Zeit als Studierende in vergleichbaren Diplomstudiengängen mit 35,3 Stunden pro Woche für das Studium auf (vgl. Bargel et al. 2008, S. 22 sowie Pressemitteilung zum elften Stu-

²² Die Autoren weisen auf ein verstärktes Problem mit dem Rücklauf der Erfassungsbögen hin: von 14 Studiengängen konnten nur sieben ausgewertet werden und davon wiederum nur drei vollständig. Die Ergebnisse sind daher mit Vorsicht zu interpretieren (vgl. Thiel/Ficzko 2006, S. 3).

²³ In der Quelle (Lüders/ Eisenacher 2007) wird als Gesamtzahl 30 Stunden pro Woche angegeben. Addiert man jedoch die einzelnen Werte für den Besuch von Lehrveranstaltungen (20,4), das Selbststudium (13,9) und weitere studienbezogenen Tätigkeiten (2,5), so ergibt sich eine Summe von 36,8 Stunden pro Woche. Wo genau der Rechenfehler liegt, konnte anhand der Quelle nicht nachvollzogen werden.

²⁴ Die Ergebnisse der Zeitbudgetanalysen im Rahmen des Forschungsprojekts ZEITLast bilden die Grundlage der vorliegenden Arbeit. Die Erhebung und die Auswertung der Zeitdaten werden im empirischen Teil ausführlich beschrieben.

dierendensurvey vom 15.03.2011). Zwar wird im elften Studierendensurvey hervorgehoben, dass die durchschnittliche Belastung über alle Studiengänge hinweg deutlich über 30 Stunden pro Woche liegt und es durch zusätzliche Anforderungen, wie Erwerbsarbeit oder Kinderbetreuung zu einer erheblichen Zeitknappheit kommen kann, eine besondere Belastung der Bachelorstudierenden lässt sich jedoch nicht nachweisen (vgl. Multurs et al. 2010, S. 92).

Entgegen der Erwartung zeigte sich in der HIS-Bachelorbefragung (2005), dass insbesondere Studierende der Sozial- (71%) und Geisteswissenschaften (62%) die kurze Studiendauer der Bachelorstudiengänge als Motiv für die Wahl des Bachelorstudiums angaben (vgl. Minks/ Briedis 2005, S. 53f.). In der gleichen Studie wurde festgestellt, dass Studierende der Sozial- (90%) und Geisteswissenschaften (86%) die Studierbarkeit des Bachelorstudiums unter zeitlichen Gesichtspunkten als „gut“ oder „sehr gut“ (vgl. Minks/ Briedis 2005, S. 58) beurteilen. Die in der öffentlichen Diskussion häufig betonte Kritik an den verkürzten Studiengängen bestätigt sich somit in dieser Studie nicht. In dem Bericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) „Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Ein Zwischenbilanz“ (2009) wird das erhöhte Belastungsempfinden der Bachelorstudierenden auf andere Faktoren, wie eine „Fülle der Regelungen“, „mehr Verpflichtungen und verlangte(r) Präsenz“, „zu viele(n) Prüfungsleistungen bei zu wenig Transparenz“, „unzureichende(n) Gliederungen, überladene(n) Modulen“, „ausbleibende(n) Rückmeldungen und geringe(r) Flexibilität im Lehrangebot“ zurückgeführt (vgl. Bargel et al. 2009, S. 6). Zugleich sei der Leistungsdruck hinsichtlich Effizienz und Erfolg für die Bachelorstudierenden größer geworden. Eine Kombination aus diesen Faktoren führe zu einem erhöhten Stressempfinden und dem „Gefühl des Ungenügens und der Unsicherheit“ (ebd.).

Darüber hinaus wird in verschiedenen Untersuchungen die ungerechte Vergabe von Leistungspunkten kritisiert. So stellt z. B. Jantowski fest, dass die Studienbelastung und die zu erbringenden Leistungspunkte in keinem Zusammenhang stehen (vgl. Jantowski 2009). Überraschenderweise können nur 38% der Bachelorstudierenden an Universitäten überhaupt Angaben zu ihren bereits erworbenen Leistungspunkten machen. Von diesen haben wiederum 53% nach dem zweiten Studienjahr und 49% nach dem dritten Studienjahr die vorgegebenen Leistungspunkte erreicht (vgl. Multurs et al. 2010, S. 8f.). Das Leistungspunktesystem scheint für Studierende nicht transparent zu sein und bietet keine adäquate Orientierungshilfe für die Studienplanung.

1.2.3 Psychische Belastungen der Studierenden

Auch wenn die Befürchtungen der zeitlichen Überlastung der Studierenden in Bachelorstudiengängen nicht bestätigt werden können, weisen verschiedene Autoren auf die starke psychische Belastung hin, die unter anderem durch einen hohen Prüfungs- und Notendruck erzeugt wird. Studierende fühlten sich vor allem in den Naturwissenschaften nicht ausreichend auf die Veranstaltungen und insbesondere die Prüfungen vorbereitet. Zeitprobleme, insbesondere in Prüfungsphasen würden durch Umschichtungen zu Lasten anderer Veranstaltungen gelöst. Aus lernpsychologischer Sicht sei vor allem die ungleiche Verteilung der Lernzeiten im Semesterverlauf, die Ballung von Belastungen in Prüfungszeiträumen und ungenutzte Zeit zwischen den Vorlesungszeiten problematisch (vgl. Thiel/ Ficzkó 2006, S. 18). In Bezug auf studienorganisatorische Probleme wurden vor allem Überschneidungen von Veranstaltungen, Unklarheiten in Bezug auf Leistungserbringungen oder auch mangelnde Ausstattung beklagt, während Mentorenprogramme und Tutorien als studienleichternd eingeschätzt wurden (vgl. ebd., S. 17). Soziodemographische Faktoren, wie Krankheit, Kinderbetreuung, Bafög-Beantragung und studienbegleitende Erwerbstätigkeit werden zudem in verschiedenen Studien als zusätzlich belastende Faktoren genannt (vgl. Ramm et al. 2011, S. 92, Thiel/ Ficzkó 2006, S. 16).

Jantowski untersuchte die Belastung Studierender im Lehramtsstudiengang der Friederich-Schiller-Universität in Jena. Dazu befragte er 240 Studierende des ersten Semesters des Lehramtsstudienganges und entwickelt ein multiples Regressionsmodell zur Belastungswahrnehmung von Studierenden, welches eine Gesamtvarianz von 34,1% erklärt. Faktoren, die einen Einfluss auf die wahrgenommene Belastung haben, sind demnach die „Persönlichkeit“ (Beta $-,232$), der „Kontakt zu den Eltern“ (Beta $-,177$), die „Betreuungssituation“ (Beta $-,157$), die „Passung zwischen Person und Fach“ (Beta $,136$), die „Anzahl der besuchten Lehrveranstaltungen“ (Beta $,263$) und der „Zeitaufwand pro Woche“ (Beta $,302$). Der „Zeitaufwand pro Woche“ stellt in diesem Modell somit den stärksten Faktor dar. Besonders hervorzuheben ist darüber hinaus, dass persönlichkeitsbezogene Merkmale eine wesentliche Rolle in Bezug auf das individuelle Belastungsempfinden spielen, vor allem die Faktoren „Stressresistenz“, „Erholungsfähigkeit“ sowie „persönliche Flexibilität“ sind entscheidend (vgl. Jantowski 2008, S.11ff.).

In einer Studie an der Leopold-Franzens-Universität in Innsbruck (vgl. Schöpf/ Marinell 2008) wurde das Gesundheitsbefinden Studierender untersucht. Die Autoren gehen von der Grundannahme aus, dass Studierende einer Mehrfachbelastung ausgesetzt sind. Von ihnen werde verlangt, dass sie vielfache Anforderungen im Studium erfüllen und gleichzeitig

Praxiserfahrungen sammeln, während zusätzlich oft ein finanzieller Druck auf ihnen lastet. Die Ergebnisse der Befragung von 1347 Studierenden zeigen, dass sich 13% der Befragten andauernd und 33% häufig einer Arbeitsüberlastung ausgesetzt fühlen (vgl. Schöpf/ Marinell 2008, S. 7). Nach eigenen Angaben stehen 11% immer oder fast immer unter Erfolgsdruck²⁵, weitere 31% bestätigen, häufig unter Erfolgsdruck zu leiden.

Bei der Entstehung studienbezogener Lern- und Arbeitsstörungen spielen die an Studierende gestellten spezifischen Leistungsanforderungen eine besondere Rolle. Verschiedene Untersuchungen konnten zeigen, dass Lern- und Arbeitsstörungen unter Studierenden weit verbreitet sind (vgl. Schleider/ Güntert 2009, S. 8). Sie äußern sich in Symptomen wie Erschöpfung, Angstzuständen, Unzufriedenheit bis hin zu Depression oder psychosomatischen Beschwerden, die bei einem lang andauernden Zustand zum Studienabbruch führen können (vgl. ebd., S. 9). 51% der im elften Studierenden-survey befragten Studierenden bewerten die Leistungsanforderungen an der Universität als hoch und weitere 39% als teilweise hoch, wobei sich ein Großteil von den Prüfungsanforderungen nicht überfordert fühlt. Allerdings halten nur 16% der Bachelorstudierenden gegenüber 28% der Diplomstudierenden die Semestervorgaben für zeitlich gut erfüllbar (vgl. Multrus et al. 2010, S. 11f.). Im Fächervergleich zeigt sich in den sozialwissenschaftlichen Studiengängen ein etwas anderes Bild. Hier schätzen nur 28% der Bachelorstudierenden die Leistungsanforderungen als hoch ein und 25% halten die Semestervorgaben für zeitlich gut erfüllbar. In den Rechtswissenschaften schätzen dagegen 75% die Leistungsansprüche als hoch ein und nur 14% halten die Semestervorgaben in den Wirtschaftswissenschaften für zeitlich gut erfüllbar (vgl. Multrus et al. 2010, S. 12f.). Bachelorstudierende fühlen sich nach den Angaben im elften Studierenden-survey hinsichtlich der Ansprüche an das Lernen im Gegensatz zu Studierenden anderer Abschlussarten häufiger überfordert: 61% bewerten die Arbeitsintensität als „viel zu viel“ oder „zu viel“, den Erwerb von Faktenwissen halten 41% und das Erbringen von Leistungsnachweisen 53% für „viel zu viel“ oder „zu viel“ (vgl. Multrus et al. 2010, S. 14). Die Autoren der 18. Sozialerhebung stellen ebenfalls ein erhöhtes Maß an Lern- und Arbeitsstörungen unter Studierenden fest. Zwei Drittel der Studierenden im ersten Semester berichten von einem Beratungs- und Informationsbedarf. Von Studierenden mit Beratungsbedarf haben 2006 mehr als die Hälfte (54%) nach eigenen Angaben eine professionelle Beratungsstelle aufgesucht. Neben finanziellen Schwierigkeiten waren vor allem Leistungsprobleme im Studium der Grund für den Beratungsbedarf unter Studierenden (vgl. Isserstedt et al. 2007, S. 425f.)

²⁵ Erfolgsdruck wird hier unabhängig davon, ob der Druck selbst auferlegt oder fremdverursacht ist, gewertet.

Die empfundene psychische Belastung unter Studierenden scheint in hohem Maße von personenbezogenen Eigenschaften abhängig zu sein. Darüber hinaus wirken soziodemographische Faktoren, wie beispielsweise die Betreuung von Kindern oder finanzielle Probleme, als zusätzliche Belastung, können aber auch als Ressourcen dienen, wie etwa der Kontakt zu den Eltern, insbesondere zu Beginn des Studiums oder der Aufbau eines sozialen Netzwerks. Abhängig von der persönlichen Disposition wird die zeitliche Belastung im Studium unterschiedlich wahrgenommen. Ob die psychische Belastung in den Bachelorstudiengängen aufgrund der erhöhten Prüfungsdichte zugenommen hat, kann angesichts der vorliegenden Daten nicht eindeutig beantwortet werden.

1.2.4 Mangelnde Studierbarkeit der neuen Studiengänge

Starre Stundenpläne, nicht vorhandene Wahlmöglichkeiten und eine gefühlte inhaltliche sowie zeitliche Überlastung der Studierenden führen schließlich zu dem zentralen Vorwurf der mangelnden Studierbarkeit der neuen Studiengänge. Mit dem Begriff Studierbarkeit werden im Allgemeinen „alle Maßnahmen beschrieben, die dazu beitragen, einen geordneten, geplanten und nach der Regelstudienzeit vorgesehenen Ablauf des Studiums zu ermöglichen“ (Universität Hamburg 2011). Während Studierende in den alten Studiengängen vor allem vor dem Problem standen, das eigene Studium vor dem Hintergrund der individuellen Lebenssituation sinnvoll zu strukturieren, beklagen Studierende der neuen Studiengänge zu enge Strukturen. Nach Angaben des elften Studierendenurveys beklagen 84% der befragten Bachelorstudierenden gegenüber 54% der Diplomstudierenden eine überwiegende Festlegung des Studienverlaufs durch die Studienordnung (vgl. Multrus et al. 2010, S. 6). Auffällig ist, dass Bachelorstudierende mit 29 % seltener mit ihrem Studium in Verzug geraten als ihre Kommilitonen aus den Diplom- und Magisterstudiengängen, die mit 59% bzw. 70% in Verzug sind (vgl. Multrus et al. 2010, S. 6). Bei der Interpretation dieser Zahlen ist allerdings Vorsicht geboten, da sich viele Bachelorstudierende noch am Anfang ihres Studiums befinden und der Verzug noch nicht so stark ins Gewicht fällt. Multrus et al. (2010) schließen daraus, dass realistische Vorgaben und Regelungen im Studium als hilfreicher Leitfaden dienen können, sofern sie „studierbar“ sind. Demgegenüber waren Studierende der alten Studiengänge gewissermaßen selbst für die Studierbarkeit ihres Studiums zuständig, was nicht selten zu Schwierigkeiten und Verzögerungen im Studienverlauf führte, wie die hohen Zahlen der in Verzug geratenen Studierenden aus Diplom- und Magisterstudiengängen (59% bzw. 70%) zeigen.

Als Reaktion auf die bundesweiten Studierendenproteste formulierte die KMK im Dezember 2009 in einem Beschluss: „Die Schlüssigkeit des Studienkonzepts und die Studierbarkeit des Studiums unter Einbeziehung des Selbststudiums sind von den Hochschulen sicher zu stellen und in der Akkreditierung zu überprüfen und zu bestätigen.“ (KMK, Beschluss vom 10.12.2009). Ebenso wird gefordert, „individuelle Freiräume für Studierende“ zu schaffen. Um eine bessere Studierbarkeit zu gewährleisten, wurden die Vorgaben für Bachelorstudiengänge modifiziert. So ist beispielsweise eine Regelstudienzeit von Bachelorstudiengängen mit bis zu acht Semestern zugelassen, Module sollen möglichst nicht mehr an eine feste Reihenfolge gebunden sein, die Prüfungslast soll reduziert werden und Auslandssemester zukünftig stärker in die Studienstruktur integriert werden. Gabi Reinmann weist darauf hin, dass Studierbarkeit unter dieser Betrachtungsweise zu einem „rein logistischen Merkmal“ der Studienganggestaltung wird. Im Gegenzug fordert Reinmann (2010), das Problem der Studierbarkeit auch aus didaktischer Sicht zu betrachten. Aus dieser Perspektive bedeute Studierbarkeit vor allem, Studierenden die für ein erfolgreiches Studium notwendigen Fähigkeiten zu vermitteln. Reinmann schlägt dafür eine Studieneingangsphase vor, in welcher Studierende schrittweise an die Aufgaben im Studium herangeführt und mit Veranstaltungsformaten vertraut gemacht werden sowie die Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens erlernen (vgl. Reinmann 2010).

Tino Bargel (2009) weist darauf hin, dass die angekündigte Verbesserung der Studierbarkeit nicht mit einer „bequemerer“ oder „leichteren“ Studiensituation verwechselt werden darf und die versprochene Berufsbefähigung nicht gleichzusetzen ist mit besseren Berufschancen. Fehlinterpretationen dieser Art führen zu Erwartungen, die nicht erfüllt werden können, wodurch die Unzufriedenheit unter Studierenden steigt (vgl. Bargel 2009, S. 191).

1.3 Zusammenfassung: Die Studienstrukturreform

Es ist auffällig, dass die öffentliche Berichterstattung deutlich negativer ausfällt, als wissenschaftliche Berichte über die Umsetzung der Bologna-Reform, wobei sich insbesondere in den letzten ein bis zwei Jahren der Tenor der öffentlichen Berichterstattung ins Gegenteil kehrte (vgl. z. B. Spiegel-Online: *Erschöpft vom Bummeln*, FAS: *Andere Leute müssen auch Kekse backen*). In der Einführung der zusammenfassenden Darstellung verschiedener Studienergebnisse benennt Sigrun Nickel drei wesentliche Merkmale, welche die heftigen Debatten über die Bologna-Reform u. a. ausgelöst haben: Im Selbstverständnis der Universität wird die Freiheit der Wissenschaft einer Zweckbestimmung vorgeordnet. Die Orientierung an der Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden kann als Angriff auf dieses wesentli-

che Element der universitären Identität verstanden werden, wodurch eine heftige Gegenwehr entsteht (1). Die Anforderungen an eine spezifische Lehr- und Lernkultur und den damit verbundenen Wechsel von einer angebotsorientierten Lehre hinzu einer Lehre, die sich an den Bedürfnissen der Studierenden ausrichtet, kann als didaktischer Paradigmenwechsel verstanden werden, der zeitliche und personelle Ressourcen beansprucht und strukturell bedingt auf großen Widerstand stößt (2). Schließlich sind auch die Anforderungen an die Studien- und Prüfungsorganisation gestiegen, wodurch weitere zeitliche und personelle Kapazitäten benötigt werden. Von den Betroffenen wird dies nicht als entlastend wahrgenommen, sondern als überflüssige Bürokratie umgedeutet (3) (vgl. Nickel 2011, S. 9ff.).

Während auch die wissenschaftliche Diskussion anfangs vor allem auf subjektiven Meinungen Einzelner beruhte, liegt mittlerweile eine Vielzahl von Forschungsergebnissen vor, welche die verbreiteten Eindrücke empirisch nicht bestätigen. Hinsichtlich der zeitlichen Belastung lassen sich keine Unterschiede zwischen Studieren der traditionellen Studiengänge und den Studierenden aus den neuen Bachelorstudiengängen feststellen. Stattdessen kann eher von allgemeinen Trends gesprochen werden. Entgegen der öffentlichen Berichterstattung zeigen verschiedene Studien, dass der Umfang der investierten Studienzeit unterhalb der Bologna-Anforderung liegt (vgl. Burck et al. 2011; Schulmeister/ Metzger 2011; Thiel/ Ficzkó 2006 u. a.). Die Ergebnisse der Studienzeiterfassung sind jedoch stark von der Erhebungsmethode abhängig und müssen hinsichtlich der Retrospektivität und in Bezug auf den erfassten Zeitraum differenziert betrachtet werden. So zeigte sich, dass Studierende bei der retrospektiven Schätzung der Studienzeit im Gegensatz zu der täglichen Erfassung mittels Tagebucheinträgen deutlich höhere Zeiten angeben. Dies deutet darauf hin, dass sich Studierende subjektiv stärker belastet fühlen, als die objektiven Zeitdaten erwarten lassen. Demnach muss zwischen der subjektiven und objektiven Studienbelastung unterschieden werden.

Hinsichtlich der psychischen Belastung berichten Beratungsstellen von einer gestiegenen Anzahl Studierender, die das Beratungsangebot an Universitäten wahrnehmen und verschiedene Studien zeigen, dass Studierende vermehrt unter Lern- und Arbeitsstörungen leiden (vgl. Schleider/ Güntert 2009; Schöpf/ Marinell 2008). Der direkte Rückschluss auf eine gesteigerte psychische Belastung von Bachelorstudierenden ist allerdings gewagt. Andere Faktoren, wie beispielsweise eine grundlegend größere Offenheit gegenüber psychologischer Beratung in allen Bevölkerungsschichten, können einen wichtigen Einfluss haben, sodass auch hier nur von einer allgemeinen Tendenz gesprochen werden kann. Insgesamt

wird deutlich, dass die psychische Belastung in einem hohen Maß von personenbezogenen Merkmalen bestimmt wird (vgl. Jantowski 2008).

Stellt man alte und neue Studiengänge im Rahmen der Diskussion um Studierbarkeit einander gegenüber, lassen sich verschiedene Spannungsfelder identifizieren. Alte, insbesondere sozialwissenschaftliche, Studiengänge waren durch eine große Freiheit bei der Wahl einzelner Veranstaltungen geprägt, wohingegen sich Studierende der Bachelorstudiengänge an viele Vorgaben halten müssen (Wahlfreiheit vs. Vorgaben). Gerade zu Beginn des Studiums können unklare Rahmenbedingungen und eine Fülle von Alternativen aber auch zu Verunsicherung und Orientierungslosigkeit führen, wohingegen die klaren Vorgaben in Bachelorstudiengängen Studienanfängern eine gewisse Führung geben (Orientierungslosigkeit vs. Führung). Wahlfreiheit und minimale Einschränkungen lassen wiederum eine große Flexibilität in der Ausgestaltung des Studiums zu, während verbindliche Vorgaben zwar strukturierend wirken, individuelle Gestaltungsräume aber einschränken (Flexibilität vs. Struktur). Die unterschiedlichen Spannungsfelder verdeutlichen die Vielzahl der divergierenden Ansprüche, die an das Hochschulsystem gestellt werden und unter dem übergeordneten Spannungsfeld zwischen Struktur und Offenheit subsumiert werden können.

Der Zusammenhang von Bildungsvorstellungen und Studierverhalten bzw. dem Umgang mit Zeit im Studium wurde in bisherigen Studien noch nicht eingehend untersucht und ist Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Im folgenden Kapitel wird zunächst auf einer theoretischen Ebene die Rolle von Bildungsvorstellungen und Bildungszielen in den Kontext des Bologna-Prozesses eingeordnet.

2 Bildungsideale im aktuellen Diskurs

Von zahlreichen Kritikern der Bologna-Reform werden die Zerstörung des humboldtschen Bildungsideals, eine zu starke Ausrichtung an ökonomischen Kriterien und die Vernachlässigung der wissenschaftlichen Ausbildung im Studium beklagt (vgl. z. B. Stölting 2005). Obwohl Wilhelm von Humboldt als Mitgründer der Universität Berlin im Jahr 1810 eine wichtige Rolle bei der Entwicklung des deutschen Hochschulwesens spielt, bleibt es fraglich, ob das vielzitierte humboldtsche Bildungsideal jemals in dieser Form an deutschen Hochschulen verwirklicht wurde.

Baumgart (2009) differenziert die Kritiker der Bologna-Reform hinsichtlich ihrer Bildungsvorstellung in die „Fundamentalkritiker“ und die „Skeptiker“. Die Erstgenannten sind grundsätzlich gegen die Reform und halten an dem vermeintlichen humboldtschen Bildungsideal fest. Sie gehen von intrinsisch motivierten Studierenden aus, die durch das gemeinsame Interesse am Inhalt mit den Professoren und Lehrenden stark verbunden sind, wodurch formale Regelungen als überflüssig angesehen werden (vgl. Baumgart 2009, S. 85f.). Sie sehen in der Orientierung des Bologna-Prozesses an einer Beschäftigungsfähigkeit außerhalb der Wissenschaft eine „einseitige Betonung von ‚Ausbildung‘ im Sinne von unmittelbarer Berufsqualifizierung“ (Stein 2009, S. 24). Das starre Leistungspunktesystem, die Modularisierung und die inhaltliche Spezialisierung führen aus Sicht der „Fundamentalkritiker“ zu einer starken Verschulung des Studienbetriebs und lassen keinen Freiraum für eine individuelle Entwicklung (vgl. ebd., S. 25f.). Der Bachelorstudiengang wird von ihnen „als Verlängerung des Gymnasiums“ (Steinert 2009, S. 200) und Bachelorstudierende als „Schmalspur“- und „Billig-Akademiker“ oder „zertifizierte Studienabbrecher“ bezeichnet (vgl. Rabl 2009, S. 114; Steinert 2009, S. 198). Forschung und Lehre stehen unter dem Druck des betriebswirtschaftlichen Maxims „mit möglichst niedrigen Investitionen und Unkosten in möglichst kurzer Zeit einen hohen Nutzen zu erzielen“ (Stölting 2005 S. 120). Als Beleg für die ökonomische Ausrichtung des Bologna-Prozesses werden Stichworte, wie „Mobility“, „Employability“ oder „Competitiveness/ Attractiveness“ (vgl. z. B. Haug/ Tauch 2001), aus den Papieren der europäischen Kommission herangezogen (vgl. Wuggenig 2008, S. 126).

Die „Skeptiker“ hingegen sind grundsätzlich für eine Reform, kritisieren jedoch Teilaspekte der Umsetzung. So konstatieren sie fehlende finanzielle und personelle Kapazitäten (insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften), wodurch die Umsetzung behindert wird. Die Unterstellung des Vollzeitstudierenden erachten sie als unrealistisch und nicht vereinbar mit der für einen Teil der Studierenden unverzichtbaren Erwerbstätigkeit. Auf-

grund dieser Tatsache befürchten die „Skeptiker“ eine Verschärfung der sozialen Selektion. Ebenso warnen sie vor einem negativen Sozialisierungseffekt. Nach ihrer Prognose führen starke Reglementierungen zu einem strategischen Verhalten der Studierenden. Es kommt vermehrt zum sogenannten „Bulimielernen“²⁶ und die intrinsische Motivation geht verloren. Die suggerierten Berufschancen halten sie für nicht wirklichkeitsgetreu. Auch die Rolle der Lehrenden verändert sich mit der Reform. Die „Skeptiker“ prognostizieren Mehrbelastungen, Freiheitseinschränkungen und Probleme der Vereinbarkeit von Forschung und Lehre (vgl. Baumgart 2009, S. 85ff.). Als Indizien für eine Trennung von Forschung und Lehre werden die geplante und bereits bestehende Teilung von Lehr- und Forschungsuniversitäten sowie Lehr- und Forschungsprofessuren gesehen (vgl. Link-Herr 2009, S. 37). Ebenfalls werden die Evaluierungs- und Qualitätssicherungsmaßnahmen in der Form von Tests und Messungen kritisiert und die Entmündigung der Lehrenden befürchtet. Lehrende würden Studierende nicht mehr aus Interesse an der Wissenschaft mit einem spezifischen pädagogischen Eros an der Forschung teilhaben lassen, sondern stattdessen die Ausgestaltung der Lehre vorrangig an „Bildungs-, Akkreditierungs- und Evaluationsmärkten“ ausrichten (vgl. ebd., S. 37f.). Die Exzellenzinitiative, ein hochdotiertes länderübergreifendes Förderungsprogramm von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen, wird unter dieser Perspektive als „Fluchtbewegung aus der Lehre“ (ebd., S. 42) beschrieben. Gute Lehrende werden dadurch angeregt, die Lehre zu verlassen, die zurückgebliebenen Lehrenden durch fragwürdige Qualitätssicherungsmaßnahmen entmündigt und eine Exzellenz in der Lehre unmöglich gemacht. Lehre werde schließlich zum Synonym für „mangelhafte Performance in der Forschung“ (ebd., S. 42). Auf Kosten der Herabstufung der übrigen Hochschullandschaft werde die Einheit von Forschung und Lehre im humboldtschen Sinne nur in den Exzellenzinitiativen fortgesetzt (vgl. ebd., S. 43).

Im Zuge der Diskussion um den Bologna-Prozess wird also das humboldtsche Bildungsideal einem ökonomischen Bildungsverständnis gegenüber gestellt. Ob eine solche eindeutige Abgrenzung möglich ist und ob die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge das Bildungsideal an deutschen Hochschulen verändert, wird im Folgenden diskutiert.

²⁶ Unter dem Begriff des sogenannten „Bulimielernens“ wird das Lernen einer großen Stoffmenge kurz vor der Klausur verstanden. Die Inhalte werden also kurz memoriert, aber nicht langfristig gespeichert und ein nachhaltiges Lernen findet nicht statt.

Bei der Betrachtung der geschichtlichen Entwicklung des Bildungsbegriffs²⁷ fällt eine dem Bildungsverständnis innewohnende Spannung zwischen Persönlichkeitsentfaltung auf der einen Seite und einer funktionalistischen Bestimmung von Bildung auf der anderen Seite auf. Immanuel Kant (1803) beschreibt den Bildungsprozess als das Durchlaufen der vier Stufen „Disziplinierung“, „Kultivierung“, „Zivilisierung“ und „Moralisierung“, wobei er den Schwerpunkt auf den Pol der Moralisierung legt und Erziehung auf eine zukünftige Welt ausrichtet (vgl. Koller 2009, S. 72). In der Schrift zu Kants Vorlesung „Über die Pädagogik“ (1803²⁸) kommt das Spannungsverhältnis zwischen der individuellen Entwicklung und dem gesellschaftlichen Nutzen zum Ausdruck:

„Die praktische oder moralische [Erziehung, Anm. L. G.] ist diejenige, durch die der Mensch soll gebildet werden, damit er wie ein frei handelndes Wesen leben könne. [...] Sie ist Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelnden Wesens, das sich selbst erhalten, und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen innern Wert haben kann.“ (Kant 1803²⁹)

Das Ziel der Bildung wird von außen, also von dem Nutzen für die Gesellschaft, bestimmt, der Mensch soll jedoch darüber hinaus seine eigene Erfüllung darin finden. Das Spannungsverhältnis wird von den Philanthropen zugunsten der Disziplinierung aufgelöst und die Eingliederung des Individuums in die Gesellschaft als Bildungsaufgabe angesehen. Unter der funktionalistischen Betrachtungsweise der Philanthropen ist der Anspruch an eine „Erziehung zur Brauchbarkeit“ zentral (vgl. Koller 2009, S. 72). Edukation soll den Einzelnen zu einem möglichst produktiven Teil des Gesamten machen. Entgegengesetzt der ökonomischen Ausrichtung der Philanthropen wird der Bildungsbegriff im Neuhumanismus wieder frei von allen Zwecken gedacht. Im Mittelpunkt der Schriften des Neuhumanismus steht die Ausprägung einer individuellen menschlichen Identität. In diese Epoche sind auch die Arbeiten von Humboldt einzuordnen.

²⁷ Eine umfassende Darstellung und Diskussion der Entwicklung des Bildungsbegriffs würde den Rahmen dieser Arbeit überschreiten. Daher wird hier vorrangig auf das Spannungsverhältnis von Persönlichkeitsentfaltung und funktionalistischer Bestimmung von Bildung verwiesen und nur einige Eckpunkte der geschichtlichen Entwicklung des Bildungsbegriffs werden zusammenfassend dargestellt.

²⁸ Die Vorlesung „Über die Pädagogik“ wird noch zu Lebzeiten Kants im Jahr 1803 herausgegeben. Es handelt sich um eine Zusammenfassung von Kants Vorlesung durch einen seiner Schüler (vgl. Kraimer o. J., S. 4).

²⁹ Es ist nicht sicher, ob es sich bei der Schrift um authentische Aussagen Kants oder um eine Zusammenstellung von anderen Texten, die er für die Vorbereitung seiner Vorlesung genutzt hat, handelt (vgl. Luckner 2003, zitiert nach Kraimer o. J., S. 4).

2.1 Humboldts Bildungsideal

Was genau ist mit der vielbeklagten Zerstörung des humboldtschen Bildungsideals gemeint? Welches Bildungsverständnis vertrat Humboldt und inwiefern wurde sein Bildungsideal an den deutschen Universitäten je umgesetzt? Um diese Fragen zu klären, wird zunächst anhand von Ausschnitten aus den Schriften Humboldts das darin enthaltene Bildungsverständnis rekonstruiert und anschließend die Präsenz des humboldtschen Bildungsideals an deutschen Hochschulen diskutiert.

Anzumerken ist, dass die meistens Schriften Humboldts, welche in der Debatte um das Bildungsideal immer wieder zitiert werden, erst lange nach seinem Tod, im späten 19. Jahrhundert, veröffentlicht wurden. So auch die Schriften „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“ (1792; erstmals publiziert 1851) und „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ (1810³⁰; erstmals publiziert nach 1850), aus welchen im Folgenden zitiert wird.

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen.“ (Humboldt 1792
In: Flitner/ Giel 2002, S. 64)

Bildung ist nach Humboldt die möglichst umfassende Entfaltung der im Menschen angelegten Potenziale, die weder an politischen und religiösen noch an ökonomischen oder gesellschaftlichen Interessen ausgerichtet sind (vgl. Koller 2009, S. 74). Im Sinne von Humboldt ist Bildung nicht zweckorientiert, sondern geschieht nur um ihrer selbst willen. Zweckgerichtete Bildung definiert Humboldt dagegen als Ausbildung, welche der Bildung in der Wertigkeit nachgeordnet ist. Bildung vollzieht sich in Wechselwirkung von Subjekt und Welt und ist demnach nicht nur vom Individuum sondern auch von äußeren Umständen abhängig. Die von Humboldt beschriebene „Mannigfaltigkeit der Situationen“ wird als Verlangen nach einer Vielzahl von Bildungsanlässen und Anregungen gedeutet. Um zu möglichst vielen Situationen Zugang zu haben, ist eine umfassende Freiheit unerlässlich. Die geforderte Freiheit kann einerseits als „stimulierende Umgebungen und abwechslungs-

³⁰ In einigen Quellen wird als Entstehungsdatum 1809 oder 1810 angegeben (vgl. z. B. Gesammelte Schriften, hrsg. v. d. Preußischen Akademie der Wissenschaften 1903).

reiche Lebensumstände“ interpretiert werden (vgl. Prüwer 2009, S. 24). Andererseits kann Freiheit jedoch auch auf gedankliche Freiheit oder die Freiheit, sich überhaupt gedanklich zu betätigen, bezogen sein. Koller interpretiert diese Forderung vor dem geschichtlichen Hintergrund um 1800 und sieht darin vor allem einen politischen Appell. In diesem Kontext kann Freiheit als Recht der Bürger verstanden werden, sich nicht vom Staat kontrollieren zu lassen (vgl. Koller 2009, S. 81) oder auch von staatlichen Aufgaben eines Bürgers befreit zu sein.

Humboldt betont jedoch neben den äußeren Bedingungen auch die unterschiedlichen Anlagen des Einzelnen. In Humboldts Schriften wird in der Formulierung „höchste und proportionirlichste Bildung“ ein doppelter Anspruch an den Menschen deutlich: Der Mensch soll auf der einen Seite seine individuellen Kräfte bis ins „höchste“ entfalten und auf der anderen Seite die Menschheit in ihrer „proportionirlichste(n)“ Ausgewogenheit repräsentieren. Diesen Widerspruch löst Humboldt durch die Betrachtung der Gesellschaft als Ganzes auf (vgl. Koller 2009, S. 78f.). Seiner Meinung nach entsteht die Menschheit aus der Kraft der vielzähligen unterschiedlichen Individuen. Die Unterschiedlichkeit führt demnach in seiner Gänze zu einer harmonischen Einheit. Demzufolge ist Bildung also nicht nur ein individueller, sondern auch ein gesellschaftlicher Prozess.

„Ihr Wesen [das Wesen der höheren wissenschaftlichen Anstalten, Anmerkung L.G.] besteht daher darin, innerlich die objective Wissenschaft mit der subjectiven Bildung, äusserlich den vollendeten Schulunterricht mit dem beginnenden Studium unter eigener Leitung zu verknüpfen, oder vielmehr den Uebergang von dem einen zum anderen zu bewirken.“ (Humboldt 1810, In: Flitner/ Giel 2002, S. 255)

Humboldt unterscheidet die Aufgaben der Schule von den Aufgaben der höheren wissenschaftlichen Anstalten³¹. Die Schule vermittelt „fertige(n) und abgemachte(n) Kenntnisse(n)“ und bereitet die Schüler auf das „Studium unter eigener Leitung“ vor. Hervorgehoben wird hier demnach die Unterscheidung zwischen *Wissensvermittlung* und *Selbststudium*. Den Übergang von der Schule zum Studium bezeichnet Humboldt als wichtigen Abschnitt im jugendlichen Leben (vgl. Humboldt 1810, S. 260). Durch die Schulbildung soll der Zögling „so rein hingestellt [werden, Anmerkung L. G.], dass er physisch, sittlich und

³¹ Die höheren wissenschaftlichen Anstalten teilt Humboldt nochmals in Akademien, Universitäten und Institute, die unabhängige und integrale Teile der Gesamtanstalt verkörpern und durch einen unterschiedlich starken Einfluss des Staates geprägt sind. Akademien und Universitäten arbeiten selbstständig im Dienste der Wissenschaft, wobei der Staat durch die Ernennung von Universitätslehrern einen stärkeren Einfluss auf die Universitäten hat. Die Akademien gelten als höchste Stätte der Wissenschaft und berufen ihre Mitglieder selbst. Die Institute stehen unter der unmittelbaren Aufsicht des Staates. Im Zusammenwirken aller Teile ist eine gegenseitige Kontrolle und Sicherung gewährleistet (vgl. Humboldt 1810, In: Flitner/ Giel 1969, S. 266).

intellektuell der Freiheit und Selbstthätigkeit überlassen werden kann“. Er solle eine „Sehnsucht in sich tragen [...], sich zur Wissenschaft zu erheben, die ihm bis dahin nur gleichsam von fern gezeigt war“ (ebd., S. 261). Dies ist mit einer Ausbildung „aller Fähigkeiten“ „einfach und sicher“ zu erreichen. In der Beschreibung des Übergangs von der Schule zum Studium wird Humboldts Vorstellung einer inneren strebenden Kraft deutlich, die durch die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten gefördert werden kann.

Auch das Verhältnis von Lehrer und Schüler verändert sich mit dem Eintritt ins Studium. In der Schule sind die Lehrer für den Schüler da, sie besitzen das nötige Wissen und vermitteln es den Schülern. Im Studium dagegen sind beide für die Wissenschaft da. Die Schüler versammeln sich freiwillig um die Lehrenden und tragen mit eigener Kraft zum Gelingen der Wissenschaft bei (vgl. ebd., S. 256). Schüler und Lehrer arbeiten auf einer kollegialen Basis zusammen und streben nach dem gemeinsamen Ziel der wissenschaftlichen Erkenntnis. Hier findet sich auch das Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre: Die Lehrenden tragen den Studierenden vor (Lehre), doch der Vortrag selbst ist Teil der Wissenschaft (Forschung), denn es „lässt sich die Wissenschaft als Wissenschaft nicht wahrhaft vortragen, ohne sie jedesmal wieder selbstthätig aufzufassen“ (ebd., S. 262), wodurch es immer wieder zu neuen Erkenntnissen kommt. Die Studierenden werden durch den lebendigen Vortrag angeregt und steuern durch eigenes Nachdenken zum Voranschreiten der wissenschaftlichen Erkenntnis bei. Wissenschaft ist zudem aus Humboldts Sicht nie vollendet, sondern immer als „etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten“ (ebd., S. 257). In diesem Sinne kann Wissen nicht durch „sammeln“ von Informationen aneinander gereiht werden, sondern muss aus dem Innersten hervorstreben, nur so kann der Charakter des Menschen gebildet werden (vgl. ebd., S. 258). An dieser Stelle tritt der Bezug zur Persönlichkeitsbildung hervor, der sich nach Humboldt durch die eigene innere Haltung vollzieht. Obwohl der Staat sich in die Belange der Wissenschaft nicht einmischen soll, hat er nach Humboldt die Aufgabe, „Stärke und Mannigfaltigkeit“ geistiger Kraft zu fördern, um Einseitigkeit in den höheren wissenschaftlichen Anstalten zu vermeiden. Dazu muss er der Wissenschaft eine unbedingte Freiheit zugestehen, sie von staatlichen Aufgaben entbinden und ausreichende Mittel zur Verfügung stellen, um die wissenschaftliche Unabhängigkeit zu gewährleisten (vgl. ebd., S. 259).

In der heutigen Bildungsdebatte wird das Bildungsideal Humboldts immer wieder als Anknüpfungspunkt des gegenwärtigen Bildungsbegriffs herangezogen. Hans-Christoph Koller, Professor der Erziehungswissenschaft, merkt an, dass die Bildungstheorie Humboldts

zwar auf den ersten Blick „unter dem Aspekt der ökonomischen Herausforderungen gegenwärtiger Gesellschaften“ (Koller 2009, S. 88) überholt wirken könne, bei genauerem Hinsehen jedoch nicht unzeitgemäß sei. Zum einen sei es gerade aus einer pädagogischen Perspektive wichtig, Bildung nicht nur als einen Vorgang äußerer Einwirkung zu verstehen, sondern das „innere“ Entwicklungspotenzial und die kritische Auseinandersetzung mit den äußeren Anforderungen zu bedenken (vgl. ebd., S. 88). Gerade in unserer heutigen individualisierten Gesellschaft, die immer mehr den Einzelnen betrachtet, sei dieser Aspekt der humboldtschen Bildungstheorie sehr präsent. Einen zweiten aktuellen Bezug sieht Koller in der „multikulturellen‘ Pluralität“ unserer Gesellschaft, deren „Vielfalt und Verschiedenheit“ aus der Perspektive Humboldts als Anlass zur „Erweiterung der eigenen Weltansicht“ dient. In Anlehnung an Humboldt interpretiert Koller den Roman „About a Boy“ von Nick Hornby und stellt insbesondere Momente der Irritation bei dem Aufeinandertreffen unterschiedlicher Weltansichten und Meinungen als Bildungsprozesse im Sinne Humboldts heraus (vgl. ebd., S. 89ff.). Er merkt jedoch an, dass das von Humboldt gezeichnete „harmonische Bild der Verschiedenheit“ sich in der „Pluralität moderner Lebens- und Erziehungsverhältnisse“ nicht unbedingt halten lässt und die Anwendung des humboldtschen Bildungsbegriffs damit auf Grenzen stößt. Koller fordert daher einen Bildungsbegriff, der über Humboldt hinaus geht und weiterführende Formen des Umgangs mit Konflikten bereitstellt (vgl. ebd., S. 92).

Der Bildungsforscher Peter Lundgreen weist darauf hin, dass genau unterschieden werden muss, ob sich die „Idee der Universität“ auf Humboldts Schriften oder auf das „Bild der ‚klassischen‘ deutschen Universität“, wie es im Lauf der Zeit in der Vorstellung der Gesellschaft entstanden ist, bezieht (vgl. Lundgreen 1999, S. 145). So wurde die Einheit von Forschung und Lehre von Humboldt nicht wörtlich formuliert, sondern durch die spätere Geschichtsschreibung geprägt. Winfried Schulze, Historiker und ehemaliger Vorsitzender des Wissenschaftsrats, beschreibt das humboldtsche Bildungsideal als nachträgliche Konstruktion, die kaum der Realität des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts entspricht (vgl. Schulze 2005, S. 1). Er bezieht sich stattdessen auf Konrad Jarausch, der das „Humboldt-Syndrom“ proklamiert (vgl. Jarausch 1999). Demnach wurde im Zuge des Wiederaufbaus der deutschen Universitäten in der Nachkriegszeit auf die humboldtsche Rhetorik zurückgegriffen. Diese war jedoch nicht vereinbar mit dem tatsächlichen Erscheinungsbild der Universitäten. Akademische Einsamkeit und Freiheit stand im Widerspruch zu der notwendigen staatlichen Finanzierung, die Forderung nach einer umfassenden Bildung widersprach der zunehmenden wissenschaftlichen Spezialisierung, die Betonung der individuel-

len Persönlichkeitsbildung stand im Gegensatz zu den Ansprüchen an eine systematische wirtschaftlich bedeutsame Forschung und die Einheit von Forschung und Lehre ließ sich immer schwieriger umsetzen (vgl. Jarausch 1999, S. 61). Hinzu kamen strukturelle Problematiken, wie die stetige Zunahme der Studierendenzahlen oder die Tatsache, dass zahlreiche renommierte deutsche Wissenschaftler nach dem Krieg ins Ausland versetzt wurden. Schon im späten 19. Jahrhundert sei aufgrund der veränderten Bedingungen an den deutschen Hochschulen von der Bildungsidee Humboldts nichts mehr übrig geblieben. Bildung nach Humboldt sei zum „Inbegriff einer elitären Bildungsidee und -einrichtung“ (Schulze 2005, S. 1) geworden, „dem seit der Professionalisierung der Berufe ab dem späten 19. Jahrhundert und vollends seit der Entstehung der Massenuniversität Ende der 1960er Jahre jede empirische Basis“ (ebd., S. 1) fehle. Schulze kritisiert, dass eine Bildungsvorstellung, die ein bis zwei Prozent der Bevölkerung im frühen 19. Jahrhundert betraf, kein Maßstab für eine Bildungseinrichtung im 21. Jahrhundert, welche von mehr als 30 Prozent der Bevölkerung³² aufgesucht wird, sein könne, sondern allenfalls als symbolische Appellation verstanden werden könne. Noch vor Beginn des Bologna-Prozesses kritisierte Jarausch (1999) das Festhalten an der humboldtschen Rhetorik, welche keine inspirierende Wirkung mehr habe, sondern zu einer Zementierung von überdauernden Praktiken führe und so die Umsetzung neuer Reformen verhindere. Statt an alten Idealen festzuhalten, müsse die Universität „über die grundsätzliche Funktion geisteswissenschaftlicher Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts“ nachdenken (vgl. Schulze 2005, S. 3). Fächerübergreifend stelle sich die Frage, wie die Ziele und Aufgaben der akademischen (Aus)bildung formuliert werden können, wenn jeder zweite einer Altersgruppe studiert (vgl. Lundgreen 1999, S. 146).

2.2 Bildung oder Ausbildung

Die Verfechter des humboldtschen Bildungsideals sehen die Aufgabe der Universität in einer umfassenden Bildung, welche die Entwicklung der Persönlichkeit einschließt. Demgegenüber wird die Ausbildung von ihnen als ein technokratischer Begriff interpretiert, der das Erlernen einer Tätigkeit umfasst. Doch so einfach lassen sich die beiden Begriffe Bildung und Ausbildung nicht voneinander trennen.

Der Übergang vom Studium zum Beruf wurde schon zu Zeiten von Diplom- und Magisterstudiengängen thematisiert (vgl. z. B. Bührmann 2008) und die Vorbereitung auf den Beruf

³² Im Jahr 2011 lag die Studienanfängerquote bereits bei 55,3 % (2010:42,5 %) (vgl. Statistisches Bundesamt 2011).

stellte insbesondere in den sozialwissenschaftlichen Studiengängen ein viel diskutiertes Problem dar. Ausgehend von der Tatsache, dass nur ein geringer Teil der Studierenden nach dem Studium eine wissenschaftliche Karriere anstrebt³³, wird im Zuge der Bologna-Reform die Beschäftigungsfähigkeit außerhalb der Wissenschaft in den Mittelpunkt gerückt (vgl. Stölting 2005, S. 114). Ein Blick zurück zeigt, dass die Orientierung an einer nicht wissenschaftlichen Tätigkeit nach dem Studium nicht neu ist. Schon im 19. Jahrhundert wurden beispielsweise die Studierenden des Justizwesens, der Medizin oder dem Lehrerberuf zusätzlich außerhalb der Universität ausgebildet. Dabei war die Phase der akademischen (Aus)bildung institutionell von der anschließenden Ausbildung der berufspraktischen Fähigkeit (z. B. das Referendariat der Juristen und Lehrer oder das praktische Jahr der Mediziner) abgekoppelt (vgl. ebd., S. 121). Mit dem Studium werden also grundsätzlich zwei unterschiedliche Ziele verfolgt. Zum einen dient das Studium der Ausbildung von akademischen „Praktikern“, wie Rechtsanwälten, Ärzten etc., zum anderen werden die Studierenden für den akademischen Beruf an der Universität qualifiziert und der wissenschaftliche Nachwuchs rekrutiert. Während im Rahmen der Qualifikation für akademisch praktische Tätigkeiten, die praktischen Fertigkeiten gerade nicht im Studium vermittelt werden, bietet die Universität für den Beruf des Wissenschaftlers die Vermittlung von Theorie *und* Praxis, von Berufsbefähigung *und* Berufsfertigkeit (vgl. Lundgreen 1999, S. 147). Im deutschen Studienmodell werden also „Wissenschaftler“ und „akademische Praktiker“ in ein und demselben System ausgebildet. Die Gliederung des traditionellen Studiums in zwei Phasen, die jeweils eine Berufstätigkeit fokussieren (Bachelor = akademischer Praktiker, Master = Wissenschaftler), könnte nach Meinung der Befürworter der Reform den Doppelanspruch des alten Systems entzerren (vgl. ebd., S. 150).

Traditionell sorgte die Trennung von Universität und Fachhochschule (FH) im deutschen Hochschulsystem für die Differenzierung von einem eher wissenschaftlich orientierten und einem mehr auf eine praktische Tätigkeit ausgerichteten Studium. Einschränkend ist jedoch zu sagen, dass gerade die klassischen Studiengänge des Justizwesens, der Medizin oder des Lehramtes, die auf eine akademisch praktische Tätigkeit ausgerichtet sind, nur an den Universitäten studiert werden können. Hinsichtlich des Ausbildungsziels und der Struktur des Studiums lassen sich Universitäten und Fachhochschule deutlich voneinander abgrenzen.

³³ In den Sozialwissenschaften geben 13,8% (gemittelter Wert von 1998-2004) der Studierenden eine Promotionsabsicht an. Die Promotionsbereitschaft liegt somit weit unterhalb der angestrebten Standard-Quote von 33% (vgl. Bargel/ Röhl 2006, S. 3).

Bereits der Zugang zu beiden Institutionen ist unterschiedlich gekennzeichnet. Für die Zulassung zu einem Studium an der Fachhochschule wird die Fachhochschulreife verlangt, welche durch eine verkürzte Schuldauer (zwölf Jahre) und eine spezifische Fachausrichtung gekennzeichnet ist. Für den Zugang zur Universität ist der Erwerb der Hochschulreife (Abitur) Voraussetzung, welcher in der Regel 13 Schuljahre beansprucht³⁴. Zwar weisen die Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen zum Teil inhaltliche Ähnlichkeiten auf (z. B. Studium der Erziehungswissenschaft an der Universität und Studium der Sozialarbeit an der FH), die Fachhochschulen sind jedoch in ihrer inhaltlichen Ausrichtung stärker an der Praxis orientiert, während die Universitäten in ihrem Curriculum eine vorrangig theoretische Orientierung aufweisen. Hinsichtlich der Studienstruktur unterscheiden sich die beiden Hochschularten ebenfalls deutlich. Die Fachhochschulen zeichnen sich durch ein strukturierteres Studiensystem mit vorgegebenen Stundenplänen und festen Klassenverbänden aus. Im Gegensatz dazu ist das Merkmal der Universitäten die strukturelle Offenheit, so dass Veranstaltungen anhand vorgegebener Bereiche sowohl inhaltlich als auch in ihrer Reihenfolge relativ frei gewählt werden können. Die traditionellen Diplomabschlüsse der beiden Hochschularten sind nicht äquivalent. Das an der Fachhochschule erworbene Diplom ist mit dem Zusatz (FH) gekennzeichnet und wird in der Regel in Bezug auf den Arbeitsplatz und die Vergütung geringer eingestuft als das Universitäts-Diplom. Nach einem abgeschlossenen FH-Studium ist der Zugang zur Universität möglich. Im Unterschied zur Fachhochschule besitzt die Universität ein Promotionsrecht. Voraussetzung für die Promotion ist wiederum der Erwerb eines Universitätsabschlusses. Diesen können FH-Absolventen nachholen, wobei ihnen äquivalente Studienleistung aus ihrem FH-Studium anerkannt werden können.

Es lässt sich erkennen, dass das System der Bachelor- und Masterstudiengänge der Struktur der Fachhochschulen stärker ähnelt als dem der Universitäten. Entsprechend haben die Fachhochschulen weniger Probleme mit der Umsetzung³⁵. Viele Kritiker sehen jedoch mit der Bologna-Reform die Grenze zwischen Fachhochschule und Hochschule verschwinden. 1988 sprach sich die HRK noch gegen die Einführung gestufter Studiengänge aus, u. a. damit begründet, dass an Fachhochschulen bereits kürzere und praxisbezogene Studiengän-

³⁴ Ursprünglich wurde das Abitur in Deutschland nach 13 Schuljahren abgelegt. Im Rahmen der Schulreform an Gymnasien wurde die Schulzeit bis zum Abitur auf 12 Jahre verkürzt (auch achtjähriges Gymnasium (G8) genannt). Die Regelung wurde in allen Bundesländern beschlossen, aber noch nicht überall umgesetzt. Eine Ausnahme stellt das Bundesland Rheinland-Pfalz dar, dort wurde nur dem Modellversuch an Ganztagschulen zugestimmt (vgl. KMK 2008).

³⁵ 2009 waren 68% der Studierenden an Fachhochschulen in einem Bachelorstudiengang eingeschrieben, während es bei den Universitäten nur 31% waren (vgl. Isserstedt et al. 2010, S. 155).

ge angeboten werden (vgl. Westdeutsche Rektorenkonferenz 1988, S. 51). Der Soziologieprofessor Ulrich Oevermann spricht von einem „Prozess der Verfachhochschulung“ (Oevermann 2004, S. 17) und sieht darin die „spezifisch deutsche(n) Auslegung des Bologna-Prozesses“, was in seinen Augen zu einer Ausweitung der Lernschule auf die Universität führt. Auch der Soziologe Ulf Wuggenig bezeichnet die Einführung von Bachelorstudiengängen als einen Versuch der „Fachhochschulisierung der Universitäten“ (Wuggenig 2008, S. 132), um mehr Studierende zu berufsqualifizierenden Abschlüssen zu führen und nur eine Minderheit an einem weiterführenden wissenschaftsorientierten Studium teilhaben zu lassen, wie es der Wissenschaftsrat bereits seit längerem fordere³⁶.

Im Allgemeinen wird Ausbildung als die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem spezifischen Bereich verstanden. Dabei gelten konkrete Inhalte, benennbare Zwecke und ein abschließbarer Zeitrahmen als Kennzeichen der Ausbildung (vgl. Heitger 1991, S. 110). Die Bundesagentur für Arbeit weist in ihrem Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2006) jedoch auch überfachliche Fähigkeiten als Merkmale der Ausbildungsreife aus. So werden die Bereiche „schulische Basiskenntnisse“, „psychologische Leistungsmerkmale“, „physische Merkmale“, „psychische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit“ und „Berufswahlreife“ als Merkmale der Ausbildungsreife angeführt (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2006, S. 17). Insbesondere „psychische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit“ gehen über die Rahmen von konkreten Inhalten und benennbaren Zwecken deutlich hinaus und sind nicht innerhalb eines definierbaren Zeitfensters erwerbbar.

Nach Oevermann dient die Ausbildung vorrangig dem Zweck des Einübens von Fertigkeiten, was seiner Meinung nach dem universitären Charakter widerspricht. Im wissenschaftlichen Diskurs steht nicht die Routine, wie sie durch das Einüben von Fertigkeiten erreicht werden kann, im Mittelpunkt, sondern die „Bewältigung der Krise“, also das Finden von Lösungen (vgl. Oevermann 2004, S. 19). Im stark strukturierten Bachelorstudiengang gehen nach Oevermann „Bildungsprozesse im eigentlichen Sinne“ (ebd., S. 17) verloren. Insbesondere die zeitliche Befristung von Forschungsleistungen sieht Oevermann als Widerspruch zum zukunfts-offenen Charakter des Erkenntnisfortschritts durch Forschung (vgl. ebd., S. 18). Ein zukunfts-offener Prozess setze eine hohe intrinsische Motivation voraus, wohingegen extrinsische Motivation (z. B. eine zeitliche Frist) sich kontraproduktiv aus-

³⁶Eine radikale Variante dieser Strategie sieht Wuggenig in der Fusionierung von Universitäten und Fachhochschulen, wie in dem bekannten Beispiel der Leuphana Universität Lüneburg (vgl. Wuggenig 2008, S. 132).

wirke. Stattdessen fördern zeitliche Restriktionen die Ausführung von Routinen und behindern die Schaffung von Neuem (vgl. ebd., S. 5). Forschungsleistung wird hier demnach ähnlich einer künstlerischen Tätigkeit verstanden, die nur schwer an zeitliche Fristen gebunden werden kann.

Dennoch schließen sich Bildung und Ausbildung nicht aus, vielmehr kann Ausbildung als ein Aspekt von Bildung betrachtet werden. Daniel Fallon (1999) schlägt im Gegensatz zu der von Lundgreen u. a. proklamierten klaren Trennung von sekundärer und höherer Bildung eine kontinuierlich steigende Forschungsbeteiligung von Studierenden im universitären Betrieb („Kontinuum des forschenden Lernens“) vor. In diesem Sinne darf die „vorgraduierte Ausbildungsmethode“ nicht von der Forschung entkoppelt werden, sondern auch Studierende niedriger Semester sollen in den Forschungsbetrieb eingebunden werden (vgl. Fallon 1999, S. 171). Dabei interpretiert Fallon die Einheit von Forschung und Lehre so, dass nicht zwangsläufig alle Studierenden das Forschen lernen müssen, alle Lehrenden jedoch aktiv Forschende sein sollen. Er vertritt damit die Auffassung, dass die Verbindung von Forschung und Lehre im Rahmen der „postgraduierten Bildung“ von Lehrenden und Studierenden gleichermaßen aktiv umgesetzt wird, während Studierende der „vorgraduierten Ausbildung“ an der Forschung teilhaben, ohne jedoch selbst forschend tätig zu werden. (vgl. Fallon 1999, S. 172f.).

Heute wird Bildung als ein nicht abschließbarer lebenslanger Prozess verstanden. Dabei bezeichnet der Begriff Bildung sowohl einen Prozess („sich bilden“), als auch das Ergebnis eines Prozesses („gebildet sein“) (vgl. Peukert 1998, S. 24). Zwar beinhaltet Bildung auch die Weitergabe von vorhandenen Wissensbeständen, geht aber deutlich über die Ansammlung von Wissen hinaus und bezieht sich auf die „Gesamtheit der Überzeugung eines Menschen zu seiner Person“ und „die Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten“ (Götz et al. 2010, S. 74). Der Mensch soll durch Bildung befähigt werden, produktive Lösungen für die Belastungen durch globale und alltägliche Probleme zu entwickeln und so zu einer Verbesserung der gesellschaftlichen Bedingungen beitragen (vgl. Peukert 1998, S. 22).

In gegenwärtigen Bildungstheorien wird versucht, diese weitgreifenden Aspekte von Bildung aufzunehmen. Winfried Marotzki (1991) stellt in seinem gegenwartsbezogenen Bildungskonzept strukturelle Aspekte von Bildung in den Vordergrund. In der gemeinsam mit Benjamin Jörissen publizierten Ausarbeitung einer Medienbildung grenzen auch diese Autoren die Begriffe Ausbildung und Bildung voneinander ab. Unter Ausbildung verstehen sie „die Erzeugung bestimmter beruflicher Fähigkeiten und Kompetenzen“, während sich Bildung angesichts der Orientierungskrisen in der postmodernen Gesellschaft nicht auf einen

festgelegten Kanon von Wissen beziehen kann, sondern ein reflexives Selbst- und Weltverhältnis umschließt (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 9ff.). In der theoretischen Ausarbeitung seiner „strukturalen Bildungstheorie“ bezieht sich Marotzki auf die Arbeiten von Humboldt und Klafki, die seiner Meinung nach beide ein Allgemeinbildungskonzept darstellen und nicht die Aneignung bestimmter Lerninhalte betrachten. Aus den Arbeiten Humboldts greift Marotzki die Wechselwirkung zwischen Individuum und Welt auf, die er mit dem Begriff der „Dezentrierung“ und als ein struktureles Merkmal von Bildung bezeichnet. Dezentrierung meint die Relativierung der eigenen Weltsicht, d. h. eigene Ansichten und Wertorientierungen werden mit anderen Weltsichten kontrastiert, wodurch das eigene Weltbild erweitert wird (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 13). Die Auseinandersetzung mit anderen Weltsichten wurde von Humboldt in dem Erleben mannigfaltiger Situationen und der Begegnung mit anderen Kulturen und Sprachen gesehen. Bei Klafki findet Marotzki weitere strukturelle Merkmale von Bildung: die „Fähigkeit zur Selbstbestimmung“, die „Mitbestimmungsfähigkeit“ und die „Solidaritätsfähigkeit“ (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 14). In Marotzkis Bildungskonzept geht es wie bei Oevermann um die Bewältigung von Krisen. In der gegenwärtigen Gesellschaft verlieren soziale Tradierungen ihre Verbindlichkeit, wodurch gesellschaftliche Orientierungsmuster verschwinden. Die Gestaltung des eigenen Lebensentwurfs, der Erwerb von Bildung und die Teilnahme an der Gesellschaft liegen immer mehr in der Verantwortung des Einzelnen (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 16ff.). Weitreichende Entscheidungen bezüglich des eigenen Lebenslaufs und der Mitwirkung an gesellschaftlichen Prozessen kann der Einzelne nur dann sinnvoll treffen, wenn er eine reflektierte Beziehung zu sich und seiner Umwelt einnehmen kann. Bildung ist in diesem Sinne nicht die „Überführung von Unbestimmtheit zu Bestimmtheit“, sondern geprägt durch das Zulassen von Unbestimmtheit (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 20f.). Ein hohes Maß an Orientierungswissen (Bestimmtheit) hilft dem einzelnen bei der Bewältigung der grundsätzlichen Unbestimmtheit, die sich in der Pluralität, Viel- und Uneindeutigkeit heutiger gesellschaftlicher Strukturen widerspiegelt.

2.3 Ökonomisches Bildungsverständnis

Der Vorwurf der Ausrichtung an einem ökonomischen oder funktionalistischen Bildungsverständnis ist schwierig zu fassen, da keine einheitliche Definition eines solchen Bildungsverständnisses vorliegt. Die Orientierung an ökonomischen Maßstäben wird häufig mit der Betonung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands aufgeworfen, wie sie beispielhaft in der Lissabon-Erklärung ausgerufen wurde (vgl. Europäischer Rat 2000,

siehe Erläuterungen in Kap. 1). Der Wandel von der Industriegesellschaft zur Wissens- oder Informationsgesellschaft wird konstatiert und Wissen neben Arbeit, Kapital und Boden als vierter und wichtigster Produktionsfaktor angesehen. Da Universitäten für die Entwicklung und Vermittlung von Wissen zuständig sind, kommt ihnen eine entscheidende gesellschaftliche Rolle zu (vgl. Wuggenig 2008, S. 125). Kritiker führen an, dass der Umgang mit Wissen in der Informationsgesellschaft analog zum Umgang mit Rohstoffen in der Industriegesellschaft an effizienten Kriterien ausgerichtet wird (vgl. Liessmann 2004 S. 6). Das für die industrielle Gesellschaft charakteristische Merkmal der Beschleunigung wirke sich auch auf die Produktion und Verwertung von Wissen aus. Durch die immer schnellere Erzeugung und Verbreitung von Wissen, beschleunige sich auch die Aufnahme und die Verarbeitung.

Verschiedene Theorien der Bildungssoziologie lassen sich dem ökonomischen Bildungsverständnis zuordnen. Im Rahmen handlungstheoretischer Ansätze wird Handeln in Bezug auf Bildung als soziales Handeln verstanden, welches durch Präferenzen und Restriktionen gesteuert wird und vom Individuum zweckrational und intentional ausgeführt wird (vgl. Becker 2009, S. 23). Der *Rational-Choice-Ansatz* (vgl. z. B. Esser 1999) geht von einem rational entscheidenden Individuum aus. Bildungsentscheidungen werden auf Grundlage einer Kosten-Nutzen-Abwägung vom Einzelnen mit einer subjektiven Rationalität begründet. Eine Handlung kann von außen betrachtet irrational erscheinen, obwohl sie für das Individuum selbst aus rationalen Gründen getroffen wurde (Becker 2009, S. 24). Eine ähnliche Kosten-Nutzen-Kalkulation des Individuums unterstellt die *Humankapitaltheorie*, welche davon ausgeht, dass Bildung für den Einzelnen eine individuelle Investition in das eigene Kapital ist. Unter einem zweckrationalen Blickwinkel dient Bildung als sekundäres Zwischengut, um ein primäres Zwischengut, einen sozialen Status zu erreichen. Der „nutzenmaximierende, rationale, vollständig informierte Akteur“ tauscht Arbeit gegen Einkommen (vgl. ebd., S. 25f.). Es wird angenommen, dass sich der Arbeitsmarkt über Angebot und Nachfrage selbst reguliert und die individuelle Produktivität den Wert des Einzelnen auf dem Markt bestimmt. Daraus folgt, je mehr eine Person in die eigene Bildung investiert, desto höher steigt die Produktivität und damit die Chance auf dem Arbeitsmarkt. Die Workloadberechnungen im Studium und die Vergabe von Leistungspunkten nach dem Zeitaufwand entsprechen Kritikern zufolge dem Ansatz der Humankapitaltheorie. Die Messung und Quantifizierung des Arbeitsaufwandes im Studium legt den Grundstein für ein ökonomisches Handeln der Studierenden. Das studentische Subjekt wird als Unternehmer

wahrgenommen, der in seine eigene Ausbildung (sein Kapital) investiert, in dem er Zeit dafür aufwendet (vgl. Wuggenig 2008, S. 147f.).

Vertreter der *Signal- und Filtertheorie* (vgl. z. B. Arrow 1973, Spencer 1973, zit. nach Becker 2009) kritisieren die Produktivitätsthese der Humankapitaltheorie. Da weder Arbeitgeber noch Arbeitnehmer die Produktivität eines Einzelnen einschätzen können, übernehmen Bildungszertifikate eine Signalfunktion, indem sie etwas über die anzunehmende Produktivität des Einzelnen aussagen. Sie filtern überdurchschnittliche Arbeitnehmer aus der Masse der durchschnittlichen Arbeitnehmer heraus und haben demnach eine Selektionsfunktion (vgl. Becker 2009, S. 26f.). In ähnlicher Weise argumentieren die Begründer der Theorie des *Arbeitskräftewettbewerbs* (Labour queue model) und verbinden die Signal- und Filtertheorie mit der Theorie der segmentierten Arbeitsmärkte. Demnach konkurrieren Berufsanfänger um Einstiegspositionen statt um Einkommen. Wobei auch hier angenommen wird, dass die Arbeitgeber die Arbeitnehmer nach Bildungszertifikaten sortieren. Je höher und besser die formale Bildung, desto weiter vorne steht das Individuum in der „Warteschlange um Vakanzen“ (ebd., S. 27). Neben einem rationalen und kalkulierenden Umgang mit der in Bildung investierten Zeit, ist in dieser Betrachtungsweise auch die qualitative Zertifizierung der Leistung für die Erfolgchancen des Einzelnen von Bedeutung. Aus einer an ökonomischen Maßstäben orientierten Perspektive geht es also darum, möglichst viel Bildung in einer möglichst kurzen Zeit zu erreichen, bzw. überdurchschnittliche Bildungszertifikate mit einer möglichst geringen Investition von Zeit und Arbeit zu erhalten.

Mit der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge sind eine Reihe von Versprechungen und Befürchtungen verbunden, die sich an einem ökonomischen Bildungsverständnis orientieren (vgl. Bargel et al. 2009, S. 17). Besonders aktiv hat die Hochschulrektoren-Konferenz (HRK) für die Studienstrukturreform geworben und mit Plakaten und Flyern eine Vielzahl von Hoffnungen geweckt. Stichworte wie „schneller“, „effizienter“, „transparenter“, „flexibler“ und „internationaler“ lassen ein Bildungsverständnis erkennen, welches sich stark an den ökonomischen Leitlinien und der wirtschaftlichen Brauchbarkeit des Studiums orientiert und Studierende voraussetzt, die ihr Studierverhalten an einer Kosten-Nutzen-Kalkulation ausrichten. Auch den Studierenden wird von Kritikern vorgeworfen, dass sie sich schon früh an die ökonomischen Marktprinzipien anpassen, indem sie bereits während des Studiums den eigenen Lebenslauf nach erfolgsversprechenden Kriterien gestalten. Sie erwerben Zusatzqualifikationen und Sprachzertifikate oder sammeln neben dem Studium Nachweise über praktische Tätigkeiten, um ihre Chancen auf dem Ar-

beitsmarkt zu optimieren. Selbstfindung und eine ganzheitliche Entwicklung werde dabei oftmals weniger berücksichtigt (vgl. Hoffmann 2010, S. 473).

Ob tatsächlich von einem Entweder-oder gesprochen werden kann und Studierende, die ihr Studium mit Blick auf ihre berufliche Zukunft gestalten, weniger Wert auf die ganzheitliche Entwicklung ihrer Persönlichkeit legen, bleibt offen. Interessant erscheint im Kontext der vorliegenden Arbeit die Frage nach dem Einfluss des individuellen Bildungsverständnisses auf das subjektive Belastungsempfinden im Studium. Fühlen sich Studierende, die ihr Verhalten an ökonomischen Maßstäben ausrichten, von der Umstellung der Studienstrukturen weniger belastet als ihre Kommilitonen, die nach dem humboldtschen Bildungsideal streben? Die Vermutung liegt nahe, dass das Studierverhalten der ökonomisch orientierten Studierenden mit den strukturellen Vorgaben besser korrespondiert und es dadurch zu weniger Konflikten und einer geringeren subjektiven Belastung kommt. Dahingegen nehmen Studierende, die an einer ganzheitlichen Entwicklung interessiert sind und das Studium als Phase des Ausprobierens sehen, die Vorgaben der Bologna-Reform als Einschränkung ihrer Entfaltungsmöglichkeiten wahr. Da sie mit ihrem Studierverhalten immer wieder auf Widerstände treffen und Konflikte austragen müssen, fühlen sie sich möglicherweise subjektiv stärker belastet. Diese Vermutung wird durch die weit verbreitete Kritik der Studierenden an der Bologna-Reform gestützt, die genau diese Problematik betont.

2.4 Das Bildungsverständnis der Universität

Das Bildungsverständnis von Universitäten offenbart sich in offiziellen Schriften, wie Leitbildern und Grundsätzen. Am Beispiel der Universität Mainz wird ein kurzer Blick auf die Leitlinien und das Selbstverständnis der Universität Mainz geworfen. Während auf gesamtuniversitärer Ebene ein ganzheitliches Bildungsverständnis vertreten wird und die wissenschaftliche Ausbildung und die Entwicklung der Persönlichkeit als gleichrangige Bildungsziele angesehen werden, wird dieses Verständnis auf den tieferliegenden Ebenen des Fachbereichs und der einzelnen Studiengänge durch eine stärker funktionalistisch anmutende Formulierung von Bildungszielen ersetzt. So heißt es im Leitbild der Universität Mainz (2002, Neuauflage 2011):

„Die Universität Mainz erkennt die wissenschaftliche oder künstlerische Ausbildung, die Berufsfähigkeit und die Entwicklung der Persönlichkeit als gleichwertige Bildungsziele und notwendige Voraussetzung für die Übernahme von Verantwortung in der Gesellschaft an.“ (Leitbild der Johannes Gutenberg-Universität Mainz 2011, S. 9)

Auch im EINBLICK (2007), der Werbebroschüre der Universität Mainz wird die Gleichwertigkeit der Berufsfähigkeit und der Persönlichkeitsentwicklung betont:

„Berufsfähigkeit und Entwicklung der Persönlichkeit stehen als gleichwertige Bildungsziele neben der wissenschaftlichen Ausbildung: Ihren 35.000 Studierenden will die Johannes Gutenberg-Universität in über 100 Studiengängen neben einer hohen wissenschaftlichen oder künstlerischen Qualifikation, insbesondere auch soziale und methodische Kompetenzen, Kommunikations- und Kritikfähigkeit, eine tolerante und weltoffene Werthaltung sowie interdisziplinäres Denken vermitteln.“ (Johannes Gutenberg-Universität, EINBLICK 2007, S. 10)

In der Lehrstrategie der Universität Mainz (2009) wird die Einheit von Forschung und Lehre betont, darüber hinaus jedoch die Orientierung an der Berufsqualifizierung angeführt:

„Die Einheit von Forschung und Lehre bei gleichzeitiger Berücksichtigung eines berufsorientierten Studiums ist leitend für die strategische Ausrichtung und daran anknüpfende Konzepte und Maßnahmen an der JGU.“ (Johannes Gutenberg-Universität, Lehrstrategie 2009, S. 2)

In § 1 Abs. 2 der Ordnung für die Prüfung im Zwei-Fächer-Bachelorstudiengang der Fachbereiche 02, 05 und 07 (Stand 01.10.2008) werden schließlich nur noch die wissenschaftlichen und berufsfeldbezogenen Qualifikationen, die im Laufe eines Bachelorstudiengangs erworben werden, betont:

„Der Bachelorstudiengang ist ein grundständiger wissenschaftlicher Studiengang, der zu einem ersten berufsqualifizierenden akademischen Abschluss führt. Er hat zum Ziel, wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen zu vermitteln.“ (Johannes Gutenberg-Universität (01.10.2008), Ordnung für die Prüfung im Zwei-Fächer-Bachelorstudiengang der Fachbereiche 02, 05 und 07, § 1 Abs. 2)

In § 4 Abs. 2 werden die straffe Organisation des Studiums und die Orientierung an der Regelstudienzeit hervorgehoben. Bei Nichteinhaltung der klar definierten Mindestleistung werden die Studierenden dazu aufgefordert, die Unterschreitung der Leistungsanforderungen bei einem persönlichen Gespräch in der Studienfachberatung zu rechtfertigen. Hier wird eine Orientierung an vorgegebenen Leistungsanforderungen fokussiert, während Aspekte der ganzheitlichen Entwicklung nicht thematisiert werden.

Aber auch in der Ordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft werden der berufsqualifizierende Abschluss und der dafür notwendige Erwerb von Fach- und Metho-

denkenntnisse betont, ohne die Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen Studierenden hervorzuheben:

„Die Diplomprüfung bildet den berufsqualifizierenden Abschluss des ordnungsgemäßen wissenschaftlichen Studiums der Erziehungswissenschaft. Durch die Diplomprüfung soll festgestellt werden, ob die Kandidatin bzw. der Kandidat die für den Übergang in die Berufspraxis erforderlichen gründlichen Fachkenntnisse und Handlungskompetenzen erworben hat, die Zusammenhänge des Faches überblickt und die Fähigkeit besitzt, mit wissenschaftlichen Methoden selbständig zu arbeiten.“ (§ 2 Abs. 3, Ordnung für Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft)

Ebenso ist in der Ordnung für die Diplomprüfung zu lesen, dass die Prüfung grundsätzlich in der Regelstudienzeit erfolgt (vgl. § 4). Allerdings werden keine Sanktionen bei der Unterschreitung der Leistungsanforderungen angedroht. In formeller Hinsicht unterscheiden sich die Vorgaben im Diplomstudiengang gegenüber den Vorgaben im Bachelorstudiengang nur marginal. In beiden Prüfungsordnungen liegt der Fokus auf den formalen Bestimmungen des Studiums, während das ganzheitliche Bildungsverständnis eher in übergeordneten Schriften der Universität zum Ausdruck gebracht wird. Deutlich wird darin auch, dass nur bestimmte Aspekte eines umfassenden Bildungsbegriffs geprüft werden können. Fachliches Wissen und methodische Kompetenzen lassen sich in einer Abschlussprüfung feststellen, die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit jedoch lässt sich in Klausuren, Hausarbeiten oder mündlichen Prüfungen nur schwer erfassen.

2.5 Zusammenfassung: Bildungsideale im aktuellen Diskurs

In der Diskussion um den Bildungsbegriff wird seit jeher das Spannungsverhältnis zwischen dem gesellschaftlichen Nutzen von Bildung und der individuellen Persönlichkeitsentwicklung thematisiert. Es kann von einem „widersprüchlichen Doppelcharakter“ (Gruber o. J., S. 4) der Bildung gesprochen werden. Zum einen bezieht sich Bildung als „Oberbegriff für alle Lehr-Lern-Aktivitäten“ auf die Qualifikation des Einzelnen. In dieser funktionalistischen Betrachtungsweise übernimmt die Bildung des Menschen eine Funktion für die Gesellschaft. Zum anderen wird unter dem Begriff Bildung eine umfassende Entwicklung der Persönlichkeit verstanden, die über die reine Qualifikation des Menschen als Arbeitskraft hinausgeht (vgl. ebd., S. 4). Auch die Universität befindet sich mit ihrem Bildungsauftrag in diesem Spannungsverhältnis: Auf der einen Seite sollen die Studierenden für eine spätere Berufstätigkeit qualifiziert werden, auf der anderen soll ihnen die Möglichkeit zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit und zur Entwicklung individueller Fähigkeiten ge-

boten werden. Mit der Bologna-Reform wird das Augenmerk verstärkt auf die Berufsqualifizierung der Studierenden gelegt, was dazu führt, dass Kritiker der Reform die Zerstörung des humboldtschen Bildungsideals beklagen. Es konnte jedoch gezeigt werden, dass das vielzitierte Bildungsideal von Humboldt zu einem großen Teil von der Geschichtsschreibung beeinflusst wurde und im Kontext seiner Zeit betrachtet werden muss. Die Voraussetzungen und strukturellen Bedingungen der Hochschulbildung haben sich seit den Lebzeiten Humboldts drastisch verändert. Während zu Humboldts Zeiten noch ein sehr geringer Prozentsatz einer Altersgruppe ein Studium absolvierte und damit einen wissenschaftlichen Beruf oder eine wissenschaftliche Karriere anstrebte, studieren heute fast 50% einer Alterskohorte, wovon ein Großteil nach dem Studium eine berufliche Tätigkeit außerhalb der Wissenschaft ausübt.

In der Gegenüberstellung eines Bildungsverständnisses, welches die Qualifizierung für eine spätere Berufstätigkeit in den Vordergrund stellt und eines Bildungsverständnisses, welches auf die Entfaltung der individuellen Persönlichkeit abzielt, schwingen unterschiedliche Vorstellungen von Zeit mit. Während der Erwerb von Wissen und Fertigkeiten zeitlich definiert werden kann, setzt die Entfaltung der Persönlichkeit einen unbegrenzten Zeitraum voraus. Mit der Einführung des Leistungspunktesystems (ECTS) werden Studienleistungen quantifiziert. In den Modulhandbüchern der Studiengänge wird die Zeit, die Studierende für das Erreichen der jeweiligen Lernziele benötigen, genau definiert, wodurch ein Zusammenhang zwischen Zeitaufwand und Studienerfolg suggeriert wird. Ein Ziel der Studienstrukturreform ist die Verkürzung der Studienzeit, um die Studierenden so schneller für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren. Der Widerspruch zwischen einer ökonomisch orientierten Nutzung der Studienzeit und einem zeitlich unbegrenzten Raum zur persönlichen Entwicklung wirft eine Problematik auf, der sich die Ausarbeitung im folgenden Kapitel widmet.

3 Der Umgang mit Zeit

Das Thema Zeit beschäftigt die Menschen seit Jahrhunderten. Schon der Kirchenlehrer und Heilige Augustinus (354-430) beschrieb im ersten Jahrhundert nach Christus das ambivalente Verhältnis zur Zeit: „Was also ist Zeit? Wenn niemand mich danach fragt, weiß ich es. Will ich es aber einem Fragenden erklären, weiß ich es nicht.“³⁷

Im Rahmen dieser Arbeit wird vor allem die sozialwissenschaftliche Perspektive auf Zeit und damit der menschliche Umgang mit Zeit fokussiert. Da es sich bei dem Phänomen Zeit um eine sehr komplexe Thematik handelt, wird der Versuch einer spezifischen Strukturierung vorgenommen (siehe Abb. 1).

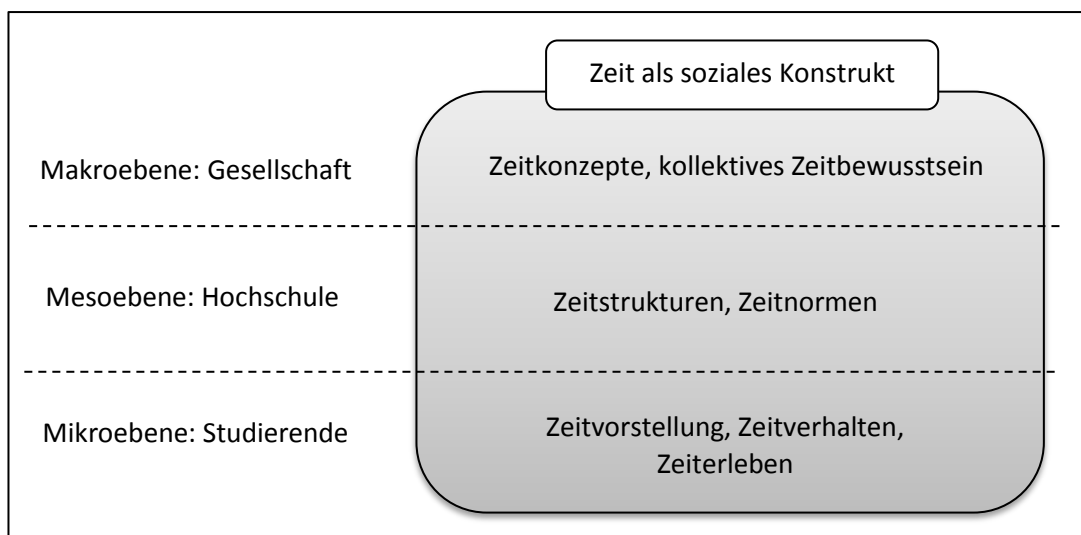


Abb. 1: Zeit auf unterschiedlichen Ebenen

Physikalische Erklärungen und philosophische Erörterungen des grundsätzlichen Wesens von Zeit werden weniger thematisiert, stattdessen interessiert zum einen der soziologische Zugang, wie sich die Wahrnehmung von und der Umgang mit Zeit im gesamtgesellschaftlichen Kontext der Makroebene entwickelt haben. Zum anderen sollen die Zeitwahrnehmung als kognitionspsychologischer Aspekt und der Umgang des Einzelnen mit den gegenwärtigen zeitlichen Anforderungen auf der Mikroebene des Individuums betrachtet werden. Zwischen der individuellen und der gesellschaftlichen Ebene ist die institutionelle Perspektive auf das Phänomen Zeit als Mesoebene einzuordnen. Hier interessieren besonders herrschende Zeitstrukturen und der Umgang mit diesen im Hochschulsystem.

³⁷ Das Zitat lautet im Original: "Quid est ergo tempus? Si nemo ex me quaerat, scio; si quaerenti explicare velim, nescio." (vgl. Bruckner 2006).

3.1 Makroebene – Zeitstrukturen in der Gesellschaft

Wie bei allen Größeneinheiten handelt es sich auch bei der Einheit Zeit um eine gesellschaftliche Konvention, d. h. Zeit ist „ein Orientierungssystem, das Abstimmung und Koordination gewährleistet“ (Garhammer 1994, S. 21). Zeitstrukturen sind soziale Produkte, die sich innerhalb einer Gesellschaft und dem ihr innewohnenden Rhythmus konstruieren und sich im Laufe der Zeit auch verändern können. Insbesondere die gegenwärtige Sozialstruktur und kulturelle Leitbilder haben einen Einfluss auf die Zeiterfahrung und das kollektive Zeitbewusstsein (vgl. Herrmann 2009, S. 32).

Im Laufe der gesellschaftlichen Entwicklung wird Zeit von dem einst natürlichen Rhythmus von Tag und Nacht, Sommer und Winter, etc. entkoppelt. Durch technische Entwicklungen, wie beispielsweise die Nutzung von Elektrizität, können die Menschen unabhängig von natürlichen Rhythmen allen alltäglichen Tätigkeiten nachgehen. Lüdtker (2001) spricht von einer neuen Zeitkultur, die durch zwei Wellen der temporalen Modernisierung gekennzeichnet ist. Die „erste temporale Modernisierung“ findet im Zuge der industriellen Revolution statt und führt zu einer internationalen Standardisierung von Zeit (vgl. Lüdtker 2001, S. 8). Mit der Industrialisierung wird Zeit an Geld gekoppelt und damit als Ware degradiert, die einem ökonomischen Kalkül unterliegt. Aus dem Satz „Time is money.“ von Benjamin Franklin (1748) folgt konsequenterweise: „Zeit, die nicht in Geld verwandelt werden kann, erscheint wertlos“ (Geißler/ Adam 1998, S. 16). In der Wirtschaftswissenschaft herrscht die ökonomische Betrachtungsweise von Zeit als eine kostbare Ressource vor und die Vergeudung von Zeit respektive die Nichtnutzung werden als eine Schwächung des Unternehmens gesehen. Die kapitalistische Produktionsweise bildet nach Marx (1857) die Ausgangslage des zeitlichen Nutzungsimperativs und wird von ihm als „Ökonomie der Zeit“ bezeichnet (vgl. Marx 1857, S. 89). Geißler und Adam prognostizieren im Jahr 1998 eine Welt, in der jeglicher Stillstand als „verlorene Zeit“ gilt und stattdessen eine pausenlose Produktivität herrscht. Ermert und Rinderspacher (1981) sprechen von den Phänomenen „Zeitgewinnung“ und „Leistung“, die sich in dem Anspruch „in weniger Zeit mehr zu leisten“ gegenseitig verstärken und das Phänomen der Beschleunigung hervorrufen.

Beschleunigung und Entschleunigung

Die sogenannte *Beschleunigung* wird häufig als das Charakteristikum der Moderne beschrieben (vgl. Herrmann 2005, o. S.). Ein hohes Tempo und eine große Dynamik gelten als Merkmale der „Erfolgreichen‘ der Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft“ (Jetzkowitz et al. 2004, S. 22). „Zeitnot scheint existentiell zur Moderne zu gehören“ (Garhammer

1994, S. 21) und Fleiß gilt in der industriellen Gesellschaft als Tugend (vgl. Payer 2008, o. S.). Begriffe, wie „Flexibilisierung“ und „Deregulierung“ werden als Merkmale der modernen Gesellschaft dargestellt, die den Verlust traditioneller Zeitstrukturen hervorrufen und die Handlungs- und Lebensmöglichkeiten erhöhen (vgl. Gross, Vorwort in Garhammer 1994, S. 11). Die positive Wertung und die damit einhergehende hohe soziale Wertschätzung von Schnelligkeit und Effizienz ist kulturell bedingt und stellt vor allem ein Merkmal der westlichen industrialisierten Welt dar (vgl. Adam 1995, S. 141f.). Sie hat ihren Ursprung im „Prinzip des Nicht-Müßigganges“ der Klöster, in denen nicht genutzte Zeit als moralische Schuld und wirtschaftliche Unredlichkeit verurteilt wurden (vgl. Foucault 1976, S. 175f.). Rinderspacher (1985) differenziert hinsichtlich des kollektiven Umgangs mit Zeit zwischen „subsistenzwirtschaftlichen Gesellschaften“ und „akkumulierenden Gesellschaften“. In „subsistenzwirtschaftlichen Gesellschaften“ bestimmt der Verbrauch die Arbeitsprozesse, indem nur so viele Waren hergestellt werden, wie auch gebraucht werden. Dagegen zeichnen sich „akkumulierende Gesellschaften“ durch Arbeitsprozesse ohne Beschränkung aus. Dementsprechend werden Waren unabhängig von dem Bedarf hergestellt, woraus sich der ökonomische Verwendungsimperativ der Zeit ergibt (vgl. Rinderspacher 1985, S. 60ff.). Wenn keine Begrenzung existiert und die Herstellung von Waren bis ins Unendliche gesteigert werden kann, kann jede Minute genutzt werden, um den Ertrag zu erhöhen. Aus dieser Perspektive kann eine geringere Produktivität nicht gerechtfertigt werden. Unter dem Begriff „Zeitwirtschaft“ subsumiert Rinderspacher (1995) die ökonomische Betrachtungsweise der Zeit. Es gilt: Je umfassender Zeit bewirtschaftet wird, desto wertvoller wird sie und desto höher fallen die Opportunitätskosten aus, wenn Zeit nicht genutzt wird (vgl. Rinderspacher 1995, S. 12).

Das Prinzip der ökonomischen Zeitznutzung lässt sich auf den Umgang mit Informationen übertragen. Technische Innovationen führen im Kontext dieser Entwicklung tendenziell zu einer Mehrbelastung, obwohl eine Entlastung möglich wäre. Eine Entlastung würde sich jedoch nur bei gleichbleibender Informationsmenge und schnellerer Verbreitung einstellen. Stattdessen steigt die Informationsmenge mit an und die gewonnene Zeit wird mit zusätzlicher Information und deren Verbreitung gefüllt (vgl. Rinderspacher 1985, S. 64). In diesem Zusammenhang beschreibt Rinderspacher den Zeitverbrauch als invariant und stellt die Hypothese der Tendenz zum konstanten Zeitvolumen auf, d. h. es wird unabhängig von der Dauer einzelner Tätigkeiten immer der gleiche Umfang an Zeit mit Tätigkeiten ausgefüllt (vgl. ebd., S. 65). Das Phänomen der Beschleunigung bezeichnet Herrmann als „ein Strukturprinzip im sozialen Handeln [...] der Menschen in ausdifferenzierten Gesellschaften“

(Herrmann 2005, o. S.). Sie definiert Beschleunigung „neben der Ausweitung des Welthandels, der Zunahme von grenzüberschreitenden Direktinvestitionen, der Deregulierung des nationalstaatlichen Regelwerks, der Entwicklung von globalen Kapitalmärkten und Migrationsbewegungen“ als konstituierendes Merkmal der Globalisierung.

Mit der Beschleunigung geht die *Flexibilisierung* von Zeitstrukturen einher. So folgt auf die stetige Reduzierung der Arbeitszeit Ende des 20. Jahrhunderts die Flexibilisierung der Arbeitszeit, in Formen von Teilzeit-, Schicht-, Wochenend- und Nachtarbeit (vgl. Adam 1995, S. 145). Unter anderem sollen diese Maßnahmen dem Arbeitnehmer mehr Zeitsouveränität zugestehen, in erster Linie dienen sie jedoch der Effizienzsteigerung des Arbeitgebers. Flexibilisierungstendenzen lassen sich in eine Flexibilisierung *für* den Arbeitnehmer und eine Flexibilisierung *des* Arbeitnehmers differenzieren (vgl. Elchardus 1991, S. 701f.). Flexible und von der Normalarbeitszeit abweichende Arbeitsrhythmen bedeuten für die einzelnen Personen einen erhöhten Synchronisationsaufwand, da sie ihren eigenen Zeitrhythmus mit den Zeitgewohnheiten anderer verstärkt koordinieren müssen (vgl. Adam 1995, S. 147). So weist Gross (1994) darauf hin, dass die Erhöhung der Flexibilität ihre Kehrseite hat, da auf der einen Seite zwar neue Freiheiten, auf der anderen Seite aber auch neue Zwänge entstehen. Bestimmtheit und institutionalisierte Sicherheit werden von einer allgegenwärtigen Unübersichtlichkeit und Unsicherheit abgelöst. Der Mensch selbst wird verantwortlich für Zeitordnungen und deren Veränderungen (vgl. Geißler/ Adam 1998, S. 14f.). Der Wegfall von festen und stabilen Strukturen führt zu massiven Unsicherheiten, die sich beispielsweise in den heftigen Kontroversen in den 90er Jahren in Bezug auf flexiblere Ladenöffnungszeiten oder Nacht- und Sonntagsarbeit ausdrücken (vgl. Gross, Vorwort in Garhammer 1994, S. 11). Bereits 1994 schreibt Gross, dass „drei Viertel der bundesdeutschen Arbeitnehmerinnen und -nehmer nicht mehr in tradierten Normalarbeitszeiten“ tätig sind, obwohl die Öffentlichkeit weiterhin von dieser Norm ausgeht (vgl. ebd.).

„Angesichts des geringer werdenden Grenznutzen der weiteren Steigerung von Tempo und Dynamik“ (Jetzkowitz et al. 2004, S. 22) tritt Ende des 20. Jahrhunderts dem Prinzip der *Beschleunigung* das Prinzip der *Entschleunigung* entgegen. Nicht nur eine reine Effizienzsteigerung ist das Ziel, zusätzlich soll der Mensch eine ganzheitliche Befriedigung im Umgang mit der Zeit finden. Es treten erste Tendenzen der Rückbesinnung auf biologisch verankerte Rhythmen und alternative Lebensentwürfe von sogenannten „Zeitpionieren“ in Erscheinung (vgl. ebd.). Lüdtke bezeichnet den zusätzlichen Anspruch an die Zeitnutzung als „zweite temporale Modernisierung“ (Lüdtke 2001, S. 8). Damit tritt die Herausforderung in Erscheinung, möglichst planvoll, rational und ökonomisch mit der Zeit umzugehen und

eigene sowie fremde Bedürfnisse zu berücksichtigen. Während Jetzkowitz et al. (2004) von einer Rückbesinnung auf natürliche Rhythmen sprechen, geht Lüdtkke davon aus, dass Rationalität und Effizienz auf der einen Seite und eine ganzheitliche Befriedigung auf der anderen Seite *gleichzeitig* erfüllt werden sollen (vgl. Lüdtkke 2001, S. 8). Beschleunigung und Entschleunigung stehen sich in der modernen Gesellschaft als zwei Prinzipien des Umgangs mit Zeit gegenüber und lassen das Paradox von ständiger Zeitgewinnung und einem gleichzeitig zunehmenden empfundenen Zeitmangel entstehen. Dem Phänomen der Zeitknappheit kann jedoch durch Zeitmanagement nur bedingt entgegen gewirkt werden: Sobald Zeit bewirtschaftet wird, steigt der Wert der Zeit an, was dazu führt, dass Zeitökonomie immer eine verschärfte Zeitökonomie nach sich zieht. Ein endloser Zirkel des Zeitsparmechanismus entsteht (vgl. Rinderspacher 1985, S. 66ff.)

Faulstich führte 2003 eine explorative Studie im Internet zu Weiterbildungsangeboten der Erwachsenenbildung mit der Thematik „Zeit“ durch. Bei den Untersuchungen der 58 Angebote kristallisierte sich ein deutlicher Schwerpunkt der Themen Zeit- und Selbstmanagement heraus. Das Hauptziel der Weiterbildungsangebote war eine Effizienzsteigerung im Umgang mit der Zeit (vgl. Faulstich 2003, S. 189). Kompensationsbemühungen und Entschleunigungsstrategien standen nur selten im Fokus der Angebote. Diese Entwicklung steht dem Autor zufolge im Gegensatz zum Anspruch der Erwachsenenbildung, dem Individuum Möglichkeiten zur Entfaltung seiner Fähigkeiten zu geben. „Wenn dem so ist, trägt Erwachsenenbildung fatalerweise dazu bei, Entfaltungsmöglichkeiten eher einzuschränken.“ (ebd.). In der Untersuchung von Faulstich wird deutlich, dass sich gesellschaftliche Zeitvorstellungen auf den institutionellen Umgang mit Zeit auswirken. Zeitstrukturen und der Umgang mit Zeit im Bildungswesen, insbesondere im Hochschulsystem, sollen im folgenden Abschnitt thematisiert werden.

3.2 Mesoebene – Zeitstrukturen auf institutioneller Ebene

Mit der gesamtgesellschaftlichen Beschleunigungstendenz „ist auch eine umfassende Reorganisation der sozialen Zeit, beginnend von der Schul- und Studiendauer bis zur Arbeits- und Ladenöffnungszeit (Herrmann 2005, o. S.) verbunden. Herrmann weist auf das Prinzip „Leistung in der Zeit“ in Schule und Ausbildung hin und bezieht sich damit auf den Widerspruch, dass überall „Zeit eingespart“ wird, „um Zeit zu gewinnen“ (vgl. Herrmann 2009, S. 303). Sie sieht darin einen Zusammenhang zwischen Gesellschaftsstruktur und Lebens-tempo, welcher sich in den von außen herangetragenen Lerninhalten und Lerntempi widerspiegelt (vgl. ebd., S. 304).

Das Lernen findet nach einem vorgegebenen Zeitrhythmus statt. Um den Lehrplan auf einer linearen Zeitachse anzuordnen, müssen die Inhalte und die benötigte Zeit festgelegt werden. Die Systematisierung des Zeitbewusstseins und die Forderung nach einer einheitlichen Zeitdauer der Bearbeitung erfordert eine Systematisierung des Wissensstoffs (vgl. Rinderspacher 1985, S. 51). Die potenziell zu jedem beliebigen Zeitpunkt mögliche Kontrolle des Lernerfolgs stellt die strukturelle Voraussetzung für die Durchsetzung des Leistungsprinzips im Schulsystem dar (vgl. ebd., S. 51). Die positive Wertung von Schnelligkeit und Effizienz bedeutet im Umkehrschluss eine Abwertung der langsamen Arbeit. „Wer schnell lernt, gilt als intelligent, wer mehr Zeit zum Lernen braucht, als begriffsstutzig, wenig intelligent und unterdurchschnittlich begabt“ (Adam 1995, S. 142). Darüber hinaus lässt die Degradierung von Zeit zu einer portionierbaren Ware spezifische Machtverhältnisse entstehen. Es gibt auf der einen Seite eine Instanz, welche die Zeit strukturiert und kontrolliert sowie die Zeitverwendung bzw. den Zeitaufwand vorgibt und auf der anderen Seite das einzelne Subjekt, den Lernenden, welcher sich diesen Vorgaben anpassen muss. Dieses Machtverhältnis kommt in verschiedenen hierarchischen Strukturen im Schul- oder allgemein im Bildungssystem zum Vorschein. So ist es nur den machtvollen Personen gestattet, die Zeit anderer Personen ungefragt in Anspruch zu nehmen, in dem sie andere beispielsweise warten lassen³⁸. Für den Wartenden ist die Wartezeit nicht genutzte respektive nicht nutzbare Zeit. Aus der Perspektive, dass Zeit eine wertvolle Ware ist, entsteht für den Wartenden also ein Verlust. Diese Form der Machtdemonstration lässt sich in der Hochschule an vielen Stellen beobachten. So geben auf wenige Stunden eingegrenzte Sprechzeiten von Lehrenden genau vor, wann den Studierenden Zeit für Fragen zur Verfügung gestellt wird und längere Wartezeiten müssen in Kauf genommen werden. Durch die Verbreitung von elektronischen Kommunikationsformen wie dem Emailverkehr wird die Zeitstruktur der Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden gelockert. Denn per Email haben Studierende die Möglichkeit, jederzeit und ortsunabhängig mit den Lehrenden in Kontakt zu treten. Es entsteht also eine größere Zeitsouveränität auf Seiten der Studierenden. Durch die asynchrone Kommunikationsform wird die Zeitsouveränität der Lehrenden dabei nicht eingeschränkt, denn auch ihnen steht es frei, wann sie die Anfragen beantworten. Ein weiteres Beispiel für die Machtdemonstration durch Zeitregulation ist in der Semesterstruktur zu sehen. Die Studierenden müssen sich an den vorgegebenen Zeiten der Lehrveranstaltungen ausrichten. Je geringer die Wahlmöglichkeiten sind und je mehr Veranstaltungen verpflichtend sind, desto stärker wird die Zeitsouveränität der Studierenden eingeschränkt.

³⁸ Vgl. dazu auch: Der „Homo academicus“ lässt warten (vgl. Bourdieu 1988, S. 158ff.).

3.2.1 Der Zeitaspekt im Studium

Die quantitative Zeitauffassung, die in westlichen Gesellschaften vorherrscht und ein schnelles Arbeiten ausgerichtet an exakten Zeitplänen für erstrebenswert halten lässt, wird bereits in der Schule eingeübt und habitualisiert (vgl. Adam 1995, S. 94). Die Schule dient der Internalisierung der abstrakten Zeitnorm (vgl. Rinderspacher 1985, S. 52) und der Einübung von Zeitdisziplin (vgl. Herrmann 2009, S. 303), welche im späteren Berufsleben vorausgesetzt wird.

Das höhere Bildungswesen weist im Gegensatz zu vielen anderen Lebensbereichen mit allgemeingültigen Zeitstrukturen eine eigene Zeitordnung mit spezifischen Bedingungen und Spannungen auf. Jetzkowitz et al. (2004) definieren vier Eckpunkte, die das Spannungsfeld der Hochschule bestimmen. Dies sind zum einen Einflüsse der zurückliegenden primären und sekundären Sozialisation (1), wie sie auch von Adam bei der Habitualisierung der gesellschaftlichen Zeitnorm beschrieben werden (vgl. Adam 1995, S. 94). Zum anderen stehen der studentische Kontext (2), als „ein gesellschaftlich akzeptiertes ‚Experimentierfeld‘, in dem Lebensstile und Ideen ausprobiert werden können“ (Jetzkowitz et al. 2004, S. 27) und der universitäre Kontext (3) mit seinen spezifischen Kommunikations- und Sinnstrukturen den gesamtgesellschaftlichen Strukturen, die sich durch den antizipierten Beruf (4) manifestieren, gegenüber (vgl. ebd., S. 27). Während die Gruppe der Hochschullehrenden mit der Erzeugung und Vermittlung von kognitiven Standards, also mit Tätigkeiten innerhalb des Systems Hochschule beschäftigt ist, liegen die Orientierungspunkte der meisten Studierenden außerhalb dieses Systems. Ihre Mitgliedschaft im System Hochschule ist zeitlich begrenzt (vgl. Lüdtker 2000c, S. 136). Die Studienzeitinvestition der Studierenden ist sowohl von der Identifikation mit dem antizipierten Berufsziel als auch von der Identifikation mit dem universitären Kontext abhängig.

Verschiedene Autoren weisen darauf hin, dass „eine stabile Zeitstruktur [...] umso wichtiger [wird], je vielfältiger und verwirrender die Handlungsoptionen werden.“ (Garhammer 1994, S. 13). Unter diesem Gesichtspunkt kann durch die zunehmende Strukturierung der Studienzeit ein positiver Effekt erwartet werden. Die Studierenden werden durch vorgegebene Studienmodelle von der Last der ständigen Entscheidung befreit. Lüdtker spricht von einem „für den Anfänger chaotischen Spielraum[s] von Fach- und Veranstaltungswahlen, Schwerpunktbildung, Vorlesungs- und Sprechstundenterminen, Optionen der Vorbereitung, Teilnahme und Nachbereitung, der Kooperation mit anderen Studenten u. dgl.“ (Lüdtker 2000c, S. 136), welcher in traditionellen Studienstrukturen insbesondere in den Sozial- und

Geisteswissenschaften vorherrschte. Auch Gross versteht gesellschaftliche Ordnungsmuster als Anker des individuellen Lebensverlaufs (vgl. Gross, Vorwort in Garhammer 1994, S. 13). Auf der anderen Seite führen feste Zeitvorgaben zu einer Begrenzung der individuellen zeitlichen Autonomie, weshalb sie neben einer erleichternden Orientierungsfunktion gleichzeitig zu negativ behafteten Einschränkungen führen können.

Schon an dieser Stelle wird das Spannungsverhältnis von offenen und festen Zeitstrukturen deutlich, welches im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine zentrale Rolle einnimmt. Beide Pole (Offenheit und Strukturiertheit) der institutionellen Zeitgestaltung enthalten sowohl entlastende als auch belastende Elemente, die sich auf das Verhalten und Empfinden Einzelner unterschiedlich auswirken können. So ermöglicht eine offene Zeitstruktur im Studium einen hohen Grad an Selbstbestimmung, Wahlfreiheit und eigener Zeitautonomie, gleichzeitig muss der Einzelne die Verantwortung für die Gestaltung des Studiums selbst übernehmen und ist gezwungen, eine Reihe von strukturellen Entscheidungen hinsichtlich der inhaltlichen und zeitlichen Gestaltung des Studiums zu treffen. Eine feste Zeitstruktur erfordert hingegen eine stärkere Anpassung des Einzelnen an das Hochschulsystem und schränkt den individuellen Gestaltungsspielraum ein, gleichzeitig bietet eine verbindliche Struktur Orientierung und befreit den Einzelnen von einem ständigen Entscheidungszwang.

3.2.2 Veränderungen der Zeitstrukturen durch die Studienreform

Während das Lernen in der Schule durch eine starke zeitliche Struktur und eine geringere Selbststeuerung durch die Schüler charakterisiert ist, wird an der Universität traditionell ein weniger stark strukturierter Umgang mit der Zeit verfolgt. Das Studium ist für seine zeitlichen Freiheiten und inhaltliche Wahlmöglichkeiten bekannt (vgl. Horkheimer 1952, S. 382) und stellt im Gegensatz zur Schule einen besonderen Anspruch an das selbstgesteuerte Lernen und das individuelle Zeitmanagement der Studierenden. Mit der zunehmenden Strukturierung der Studienzeit durch die Einführung der Bachelorstudiengänge werden Studierende und Hochschullehrende verstärkt in einen umfassenden Zeitplan eingebunden, „der ihre Aktivitäten strukturiert und koordiniert und deren Geschwindigkeit, Reihenfolge und Priorität bestimmt“³⁹ (Adam 1995, S. 90f.). Die Quantität der Studienzeit wird als Maß und Ressource verstanden und die ideale Verwendung der Zeit wird in Modulhandbüchern und Prüfungsordnungen definiert. Es ist festgelegt, welches Wissen notwendig ist und wann Studierende es erwerben müssen. Stöltzing spricht in diesem Zusammenhang von einem

³⁹ Adam beschreibt mit diesen Worten den umfassenden Zeitplan in der Schule, die Formulierung lässt sich jedoch auf die immer stärkere Strukturierung der Studienzeit übertragen.

„rationellen Studium“ (Stölting 2005, S. 115). Nach Adam dient die Quantifizierung der Zeit im Bildungswesen als Strukturierungsmaßnahme (vgl. Adam 1995, S. 90), was die Autorin an der Regulierung der „Fragen nach dem ‚Wann‘, ‚Wie oft‘, ‚Wie lange‘, ‚In welcher Reihenfolge‘ und ‚In welcher Geschwindigkeit““ (ebd., S. 92) deutlich macht. Diese Fragen werden in der Schule durch einen strikten Zeitplan verbindlich beantwortet und einzelne Personen dadurch von der Koordination der Zeit befreit. Auch im Hochschulsystem finden sich die von Adam dargestellten Kategorien zeitstrukturierender Merkmale wieder, die in der folgenden vergleichenden Betrachtung des Diplom- und Bachelorstudiengangs Erziehungswissenschaft dargestellt werden⁴⁰:

Was?⁴¹

Die Bezeichnungen der Lehrveranstaltungen sind im Diplom- und Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft zum Großteil identisch oder sehr ähnlich. Der Unterschied besteht primär darin, dass im Diplomstudiengang unter einer übergreifenden Benennung, beispielsweise „Sozialisations- und Entwicklungstheorien“, eine Vielzahl unterschiedlicher Seminare zusammengefasst sind. Im Wintersemester 2009/10 handelte es sich hierbei um „Frühe Traumatisierung und Persönlichkeitsstörungen“, „Konstruktion von Geschlecht“, „Mediensozialisation“, „Psychoanalyse früher Objektbeziehungen“ und „Teenagerschwangerschaften – sozialisatorisch betrachtet“ (vgl. Vorlesungsverzeichnis der Universität Mainz, WS 2009/10). Die Studierenden können aus diesem Angebot die Veranstaltungen auswählen, die sie thematisch am meisten interessieren, sofern sie sich zeitlich mit anderen Veranstaltungen vereinbaren lassen und die Teilnehmerzahl nicht übermäßig überschritten wird⁴². Hier haben die Studierenden zum einen die Freiheit, spezifische Inhalte selbst auszuwählen, zum anderen kommt ihnen die Aufgabe zu, den Besuch sowie die Vor- und Nachbereitung der ausgewählten Lehrveranstaltungen zeitlich zu koordinieren. Im Bachelorstudiengang ist der Bereich „Sozialisations- und Entwicklungstheorien“ ebenfalls vorhanden, dahinter verbergen sich jedoch keine unterschiedlichen Themenschwerpunkte,

⁴⁰ Die im Folgenden dargestellten Beispiele beziehen sich auf den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft und den Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

⁴¹ Die Frage nach dem „Was?“ wurde von Adam nicht aufgeführt. Der Aspekt erschien in der Betrachtung der Studiengänge jedoch von großer Bedeutung, so dass diese Frage hier zusätzlich aufgenommen wurde.

⁴² Die Beschränkung der Teilnehmerzahl ist ein weiterer Unterschied zwischen Diplom- und Bachelorstudiengängen. In Veranstaltungen im Diplomstudiengang, welche für 30 bis 35 Personen konzipiert wurden, wurden nicht selten über 80 Teilnehmende aufgenommen, wodurch die Rahmenbedingungen erheblich beeinträchtigt wurden. Im Bachelorstudiengang hingegen werden in Seminaren durch das umfassende im Voraus stattfindende Studienmanagement in der Regel Teilnehmerzahlen von 30 Personen nicht überschritten.

sondern das Seminar „Sozialisations- und Entwicklungstheorien“, welches zu mehreren unterschiedlichen Zeiten angeboten wird. Die Studierenden können also lediglich den Zeitraum, aber nicht den Inhalt der Veranstaltung auswählen. Die gleichen Inhalte müssen vorausgesetzt werden, da alle Studierenden eine identische Modulabschlussprüfung bestehen müssen. Hier kommt der von Adam beschriebene „kollektive[r] Takt“ (Adam 1995, S. 90f.) zum Ausdruck, der den individuellen Takt unterschiedlicher Seminare mit verschiedenen Formen von Leistungsnachweisen zu wechselnden Zeitpunkten verdrängt.

Bei der Wahl des Beifachs steht den Bachelorstudierenden eine größere Auswahl zur Verfügung. Grundsätzlich ist Erziehungswissenschaft im Kernfach mit jedem als Beifach angebotenen Studiengang der Johannes Gutenberg-Universität kombinierbar. Im Diplomstudiengang hingegen sind die Beifächer Soziologie und Psychologie vorgegeben und andere Kombinationsmöglichkeiten ausgeschlossen. Es kann zwar ein Zusatzfach aus einem anderen Bereich gewählt werden, dieses ersetzt aber keines der Beifächer, sondern wird im wörtlichen Sinne zusätzlich studiert und am Ende des Studiums auch zusätzlich geprüft. In gewisser Hinsicht können die Studierenden im Bachelorstudiengang hinsichtlich des Beifachs eine individuellere interessengebundene Entscheidung treffen als ihre Kommilitonen im Diplomstudiengang. Durch die Wahl des Beifachs sind die Studierenden teilweise in unterschiedliche Zeitstrukturen eingebunden, diese jedoch betreffen wieder eine große Gruppe von Studierenden. In den Diplom- und Magisterstudiengängen ergibt sich eine Vielzahl individueller Zeitpläne. Lediglich auf der kleinsten Ebene der einzelnen Lehrveranstaltungen gilt der gleiche Zeitplan (Takt) für eine Gruppe von Studierenden.

Wann?

Ein weiterer grundlegender Unterschied ist, dass im Bachelorstudiengang im Verlauf des gesamten Studiums Prüfungen abgelegt werden, die für die Abschlussnote relevant sind, während die abschlussrelevanten Prüfungen im Diplomstudiengang erst in der Diplomphase erfolgen. Frühere Prüfungen haben keinen Einfluss auf die Gesamtnote, mit Ausnahme der Note des im Grundstudium abgeschlossenen Beifachs.

Im Bachelorstudiengang werden schon zu Beginn des Studiums regelmäßig Leistungskontrollen in Form von Modulabschlussprüfungen durchgeführt, die für die Abschlussnote relevant sind. Es wird zwischen Studienleistungen und Prüfungsleistungen unterschieden. Studienleistungen sind, auch wenn sie benotet werden, nicht relevant für die Abschlussnote. Prüfungsleistungen hingegen gehen in die Berechnung der Abschlussnote ein. Insgesamt unterscheidet sich der Prüfungsumfang in beiden Studiengängen nur marginal, die Wertung

der Noten ist jedoch grundsätzlich verschieden. Durch die regelmäßigen Kontrollen im Bachelorstudiengang wird das Leistungsprinzip verstärkt und die strukturelle Voraussetzung für die Durchsetzung des Leistungsprinzips in der Hochschule geschaffen. Im Diplomstudiengang ist demgegenüber eine Leistungskontrolle nicht zu jedem Zeitpunkt möglich. Die Studierenden melden sich zur Diplomprüfung an, wenn sie alle erforderlichen Leistungsnachweise erworben haben. Obwohl auch im Diplomstudiengang eine Regelstudienzeit vorgesehen ist, hält sich ein Großteil der Studierenden nicht an diese Vorgabe. So zeigt eine Untersuchung des Statistischen Bundesamtes, dass 60% der Bachelorstudierenden bundesweit ihr Studium in der Regelstudienzeit abschließen, während es in vergleichbaren Diplomstudiengängen nur 20% sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2012a, S. 17, Statistisches Bundesamt PM vom 18.05.2012). Die von Studierenden als verbindlicher wahrgenommene Regelstudienzeit im Bachelorstudium⁴³ sorgt dafür, dass sich ein großer Teil der Bachelorstudierenden zu dem festgelegten Zeitpunkt am Ende des fünften Fachsemesters, für die Abschlussphase anmelden. Zudem müssen sie sich schon in den vorherigen Semestern jeweils in vorgeschriebenen Zeitkorridoren für Studien- und Prüfungsleistungen einzelner Module anmelden. Es wird deutlich, dass die Prüfungsanmeldung unter zeitlichen Gesichtspunkten im Bachelorstudiengang verstärkt fremdgesteuert erfolgt.

Wie oft?

Die Häufigkeit der Lehrveranstaltungen ist in beiden Studiengängen vorgegeben und die Anwesenheit im Semester ist klar strukturiert. Zwei unentschuldigte Fehltermine sind erlaubt. Dies stellt gegenüber dem Schulsystem eine Lockerung des kollektiven Zeitplans dar, da jeder aus individuellen Beweggründen zweimal im Semester fehlen kann, ohne mit Sanktionen rechnen zu müssen. Im Falle von Seminaren oder Vorlesungen ohne Anwesenheitspflicht entfällt dieses Strukturmerkmal sogar gänzlich. Allerdings sind Veranstaltungen ohne Anwesenheitspflicht im Bachelorstudiengang eher selten⁴⁴.

Wie lange?

Die Länge einer Lehrveranstaltung ist festgelegt und beträgt in der Regel 90 Minuten. Blockmodelle weisen einen anderen Zeitumfang auf, z. B. sechs bis acht Stunden mit Pausen. Neben der Länge einer Lehrveranstaltung ist auch die Dauer des Studiums insgesamt

⁴³ Zur Verbindlichkeit der Regelstudienzeit siehe Erläuterungen unter „In welcher Geschwindigkeit?“.

⁴⁴ Im untersuchten Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz gibt es keine Lehrveranstaltung ohne Anwesenheitspflicht.

festgelegt. Die Regelstudienzeit beziffert die Dauer, die ein Studierender für das gesamte Studium aufwenden sollte. Die zeitlichen Auswirkungen der Regelstudienzeit werden umfangreich unter dem Punkt „In welcher Geschwindigkeit“ diskutiert.

In welcher Geschwindigkeit?

Auch für die Geschwindigkeit, in welcher Studientätigkeiten ausgeführt werden sollen, existieren Regeln. Dies lässt sich besonders eindrücklich am Beispiel der Frist zum Schreiben von Hausarbeiten darstellen. Während es zu Diplomzeiten einen Abgabetermin am Ende der Semesterferien oder im Folgesemester gab, müssen sich die Studierenden im Bachelorstudiengang an feste Anmeldezeiten halten. Mit der Anmeldung wird ein verbindlicher Abgabetermin (in der Regel 14 Tage nach der Anmeldung) festgesetzt. Damit ist die Zeit, welche die Studierenden für die Bearbeitung eines wissenschaftlichen Themas und das Verfassen einer schriftlichen Arbeit benötigen sollen, genau festgelegt. Den Studierenden selbst kommt die Aufgabe zu, die Zeit innerhalb der 14 Tage so zu organisieren, dass sie das vorgegebene Lernziel erreichen. Wie in Kapitel 2 erläutert, widerspricht eine solche zeitliche Restriktion dem Grundprinzip wissenschaftlicher Arbeit (vgl. Oevermann 2004, S. 18). Demnach kann es sich bei dem Schreiben von Hausarbeiten in dieser Form nur um das Einüben von Routinen, beispielsweise den Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens, handeln, ohne neue Erkenntnisse oder Lösungen zu entwickeln. Auch im Diplomstudiengang geht der Anspruch an eine Hausarbeit nicht darüber hinaus. Das Ziel ist ebenfalls die Demonstration von Fähigkeiten des wissenschaftlichen Arbeitens. Dennoch ist die Anforderung an Diplomstudierende hinsichtlich des Zeitmanagements eine andere: Sie müssen nicht in der Lage sein, eine schriftliche Arbeit in einem genau definierten Zeitraum zu schreiben, sondern sie müssen darüber hinaus den Zeitraum des Schreibens selbst planen, das zeitliche Vorgehen strukturieren und selbstgesetzte Fristen einhalten. Es werden also deutlich größere Ansprüche an das Selbst- und Zeitmanagement gestellt, was einige Studierende zwar überfordert, im Endeffekt aber die individuellen Zeitmanagementkompetenzen schult.

Einen weiteren wesentlichen Unterschied zwischen den beiden Studiengängen stellt die Regelstudienzeit dar. Sie umfasst neun Semester im Diplomstudiengang und sechs Semester im Bachelorstudiengang. Der optional anschließende Masterstudiengang umfasst eine Regelstudienzeit von weiteren vier Semestern⁴⁵. Häufig entsteht der Eindruck, dass Ba-

⁴⁵ Dies gilt für den Studiengang Erziehungswissenschaft an der Universität Mainz. Andere Regelungen sind möglich (vgl. dazu Kap. 1).

chelorstudierende insbesondere im Vergleich zu den Diplomstudierenden unter einem erhöhten Leistungsdruck stehen. Ein Grund dafür kann in der Formulierung der Prüfungsordnung gesehen werden. In § 4, Absatz 2 der Ordnung für die Prüfung im Zwei-Fächer-Bachelorstudiengang der Fachbereiche 02, 05 und 07 an der Johannes Gutenberg-Universität, heißt es: „Im Interesse der Einhaltung der Regelstudienzeit ist das Studium straff organisiert.“ Es folgt eine Auflistung der mindestens zu erreichenden Leistungspunkte nach Fachsemestern. Weiter heißt es: Werden die aufgeführten Leistungen nicht erreicht, ist „die oder der Studierende schriftlich zur Teilnahme an einer Studienfachberatung aufzufordern, in der die bisherigen Studienerfahrungen erörtert und die Gründe für das Unterschreiten der Leistungserwartungen dargelegt werden, (...) ferner wird besprochen, wie dem Erfordernis entsprochen werden kann, bis spätestens zum Abschluss des Folgesemesters die noch bis zum Erreichen der Mindestleistungspunkte fehlenden Leistungen zu erbringen.“ (Johannes Gutenberg-Universität, Ordnung für die Prüfung im Zwei-Fächer-Bachelorstudiengang der Fachbereiche 02, 05 und 07, 2008) Bei Nichterbringung der Leistung folgt eine einmalige Fristverlängerung um ein Semester. In der Formulierung der Prüfungsordnung wird die starke Orientierung an zeitlichen Strukturen im Bachelorstudiengang deutlich. Klar definierte Punktzahlen geben an, in welcher Geschwindigkeit das Studium absolviert werden soll. Bei einem Abweichen von der vorgegebenen Geschwindigkeit folgt eine Vorladung zur Studienberatung⁴⁶. Zwar folgt bei fehlenden Leistungspunkten eine Verlängerung der Studienzeit ohne weitere negative Konsequenzen, dennoch wird durch den verpflichtenden Besuch der Studienberatung ein großer sozialer Druck aufgebaut, indem von den Studierenden erwartet wird, dass sie die Abweichung von der Regelstudienzeit vor einer offiziellen Instanz rechtfertigen. Hier kommt implizit die in Kapitel 3.1 dargestellte zeitökonomische Haltung: „Wer schnell lernt, gilt als intelligent, wer mehr Zeit zum Lernen braucht, als begriffsstutzig, wenig intelligent und unterdurchschnittlich begabt.“ (Adam 1995, S. 142) zum Tragen. Obwohl der Termin bei der Studienberatung als Hilfsangebot verstanden werden kann, das personenbezogene Zeit- oder auch Selbstmanagement zu verbessern, kommt das Bestreben der Institution zum Ausdruck, die Studierenden in einem vorgegeben Zeitrahmen zum Abschluss zu führen. Die Institution wird zur Kontrollinstanz, wodurch die Selbstbestimmung der Studierenden eingeschränkt wird und paradoxerweise das Gegenteil erreicht wird: Die Studierenden übernehmen weniger Ver-

⁴⁶ Die Studienberatung wird in der Regel institutsintern durch Lehrende des Instituts durchgeführt. Darüber hinaus gibt es an der Universität Mainz eine zentrale Studienberatung, welche für eine fachbereichsübergreifende Beratung im Bereich Studienwahl, Bewerbung, Fachwechsel etc. zur Verfügung steht (vgl. Johannes Gutenberg-Universität (2012) Homepage der Zentralen Studienberatung).

antwortung für ihr eigenes Zeit- und Selbstmanagement im Studium. Einen vergleichbaren Passus ist in der Ordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft nicht zu finden (vgl. Johannes Gutenberg-Universität, Ordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft, 28.08.1998, zuletzt geändert am 31.03.2006).

In welcher Reihenfolge?

Im Studienverlaufsmodell des Bachelorstudiengangs ist verbindlich festgelegt, in welchem Semester eine Lehrveranstaltung besucht und ein Modul abgeschlossen werden muss. Auch im Diplomstudiengang gibt es ein Studienverlaufsmodell, welches jedoch nur zur Orientierung dient, grundsätzlich sind die Studierenden in der Wahl der Lehrveranstaltungen frei. Die Reihenfolge von Veranstaltungen ist jedoch auch in Diplom- und Magisterstudiengängen nicht immer frei wählbar. So sind bestimmte Veranstaltungen für Studierende im Grundstudium und andere für weiter fortgeschrittene Studierende konzipiert. Ebenso ist die erfolgreiche Teilnahme an bestimmten Veranstaltungen Voraussetzung für den Besuch darauf aufbauender Seminare (vgl. Johannes Gutenberg-Universität, Ordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft, Anhang A, 28.08.1998, zuletzt geändert am 31.03.2006). Im Bachelorstudiengang wird allerdings durch die Nummerierung der Module eine durchgehend chronologische Abfolge der Veranstaltungen stärker suggeriert (vgl. Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität, Modulhandbuch, Stand April 2008).

Entsprechend der obigen Darstellung lässt sich die Aussage von Adam „daß nicht nur beurteilt wird, ob die Schüler das Gelernte beherrschen, sondern auch, ob sie es zu einem bestimmten Zeitpunkt innerhalb eines vorgegebenen Zeitraums reproduzieren können“ (Adam 1995, S. 92) auf Studierende übertragen. Es wird deutlich, dass eine erhöhte Aufmerksamkeit auf zeitökonomische Aspekte im Studium zwangsläufig eine stärkere Strukturierung der Studienzeit *und* der Studieninhalte nach sich zieht.

Das Studium ist darüber hinaus von einem weiteren zeitlichen Dilemma gekennzeichnet, welches bereits angesprochen wurde und auf die individuelle Ebene der Zeitgestaltung im Studium verweist: Das Engagement in der Gegenwart sichert einerseits die Zukunft, zögert sie aber andererseits zeitlich gesehen hinaus. Nach Jetzkowitz et al. (2004) gibt es aus studentischer Sicht zwei Lösungsmöglichkeiten: Entweder wird das Studium als notwendige Investition in die Zukunft gesehen und die Arbeitszeit als Zwang wahrgenommen (1). Oder aber der Studierende stellt eine inhaltliche Beziehung zu seinem Fach her, was dazu führt,

dass die Arbeitszeit eher als Freiheit oder private Zeit wahrgenommen wird (2). In der Realität lassen sich in empirischen Untersuchungen Mischformen dieser beiden Extrempositionen feststellen (vgl. Jetzkowitz et al. 2004, S. 29). Neben den spezifischen Merkmalen der Organisation Hochschule, die eine statusgeprägte, in spezifischer Form arbeitsteilige und von externen Einflüssen charakterisierte Struktur aufweist, sind Studierende häufig mehreren externen Zeitgebern (Studium, Arbeit, Familie, Freunde etc.) verpflichtet, was sich zusätzlich spannungsreich auf die Studienzeitinvestition auswirkt. Jetzkowitz et al. (2004) schlagen ein drittes Modell vor, in dem die Studienzeit als „Eigenzeit“ verstanden wird. Sie sehen die Studierenden als selbstbestimmt handelnde Akteure, die „in der Lage sind, die Zwänge und Verpflichtungen ihrer Lebenssituation konstruktiv mit den Möglichkeiten und Spielräumen im Prozess der Karriere- und Persönlichkeitsbildung zu verbinden“ (ebd., S. 29).

3.3 Mikroebene – Zeitstrukturen auf individueller Ebene

Ausgehend von der dargestellten gesellschaftlichen Entwicklung der Zeitvorstellung und den zeitlichen Strukturen im Studium werden im Folgenden die Auswirkungen auf die Wahrnehmung und den Umgang mit der Zeit auf individueller Ebene betrachtet. Es lässt sich zwischen dem individuellen *Zeitverhalten* und der subjektiven *Zeitwahrnehmung* unterscheiden, wodurch auch die Trennung der *Ebene des Verhaltens* von der *kognitiven Ebene* bezeichnet wird. Gesellschaftliche und institutionelle Zeitmuster beeinflussen das individuelle Zeitverhalten und die subjektive Wahrnehmung der Zeit. Das Verhalten in der Zeit kann aber wiederum unterschiedlich wahrgenommen werden, sodass je nach Handlung das Zeiterleben ein anderes ist. Die Kategorie *Zeitwahrnehmung* lässt sich demnach in die analytischen Dimensionen *Zeitvorstellung (Wahrnehmung von Zeitkonzepten)* und *Zeiterleben (Wahrnehmung in der Zeit)* teilen (vgl. Abb. 2.) Die *Zeitvorstellung* bezieht sich auf Aspekte, wie die Vorstellung von Zeit, die Rolle von Zeitkonventionen im Alltag oder die Orientierung an allgemeinen und spezifischen Zeitkonzepten. Die Art und Weise, wie eine bestimmte Zeitspanne erfahren wird, wird hier als *Zeiterleben* bezeichnet.

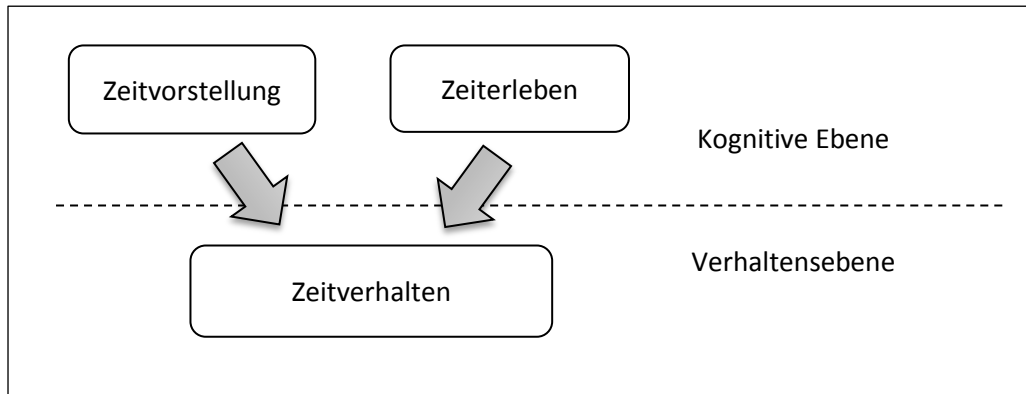


Abb. 2: Zeitwahrnehmung und Zeitverhalten auf individueller Ebene

3.3.1 Zeitvorstellung

Das individuelle Zeitverhalten wird wesentlich durch allgemeine Zeitvorstellungen und Zeitkonzepte beeinflusst. Zeitvorstellungen sind, wie bereits beschrieben, durch die Form des gesellschaftlichen Zusammenlebens und der Sozialstruktur einer Gemeinschaft geprägt. In diesem Zusammenhang spricht Garhammer von einer Zeitkultur der Gesellschaft, welche verschiedene Bereiche, wie „die Strukturierung von individuellen und sozialen Prozessen“ und „die Synchronisation unterschiedlicher Personen und Handlungen“ beeinflusst (vgl. Garhammer 1994, S. 23). Nowotny (1989) differenziert die „individuelle Zeit“ als persönliche Strategie der Zeiteinteilung und die „kollektive Zeit“ als kulturelle Zeitvorstellung und Norm für den Umgang mit Zeit, welche die Ausgestaltung der individuellen Zeit beeinflusst. Ebenso geht Herrmann (2009) davon aus, dass die Zeitstrukturen von System- und Handlungslogiken konstitutiv für das Selbstverständnis und die Handlungsorientierung einzelner sind (vgl. Herrmann 2009, S. 32). Axel Schlote (1996) beschreibt anhand des marxischen Konzepts der „Ökonomie der Zeit“ die vier Grundprinzipien der Zeiterfahrung, welche in der kapitalistischen Gesellschaft vorherrschen: „Herrschaft, Zeitnutzungsimperativ, Beschleunigungszwang und funktionale Synchronisation“ (Schlote 1996, S. 73). „Soziale Transmissionsriemen“, wie die Internalisierung von Zeitnormen, der Reiz der unendlichen Konsummöglichkeiten oder die Vermittlung von Zeitnormen in Familie, Schule, etc. übertragen diese Prinzipien auf außerökonomische Bereiche. Die „Ökonomie der Zeit“ wirkt als Steuerungsmechanismus für individuelle Zeitstrukturen und Zeiterleben (vgl. ebd., S. 74). Darüber hinaus wird Zeit als soziales Ordnungsgefüge betrachtet, woran sich das Verhalten einzelner orientiert (vgl. Schöps 1980, S. 54ff.). Gleichzeitig dient das herrschende Zeitkonzept als eine Institution sozialer Kontrolle (vgl. Muri 2004, S. 36). Zeit entspricht einer „universalen Struktur des menschlichen Bewußtseins“ und dient als überindividuelles Ori-

entierungsmuster (vgl. Elias 1984, S. 102). Kulturelle Zeitvorstellungen verfestigen sich zu einer persönlichen Haltung gegenüber der Zeit, welche durch soziale und individuelle Selbstregulierung aufrechterhalten wird. Die Internalisierung des Fremdzwangs sozialer Zeitinstitutionen zum Selbstzwang beschreibt Elias als „ein anschauliches Beispiel dafür, in welcher Weise ein Zivilisationsprozeß zur Ausprägung des sozialen Habitus beiträgt, der zum integralen Bestandteil jeder individuellen Persönlichkeitsstruktur gehört“ (Elias 1984, S. XIX).

Die Einhaltung von Zeitnormen ist auf einen Kontrollmechanismus angewiesen, wodurch eine Sanktion bei Nichteinhaltung der Norm erfolgt. Schöps unterscheidet zwischen „impliziter Zeitkontrolle“, bei der sich die Person selbst sanktioniert, z. B. durch ein schlechtes Gewissen bei Zeitverschwendung und „interpersoneller Zeitkontrolle“, bei welcher eine Person durch andere Gesellschaftsmitglieder sanktioniert wird, z. B. Tadel bei Verspätung (vgl. Muri 2004, S. 34; Schöps 1980, S. 82ff.). Die hohe soziale Wertschätzung, die Schnelligkeit und Effizienz in der westlichen Kultur entgegen gebracht wird (vgl. Adam 1995, S. 142), beeinflusst die subjektive Sicht auf das Handeln. Für eine schnelle Auffassungsgabe und die schnelle Ausführung von Tätigkeiten erhalten die Menschen Anerkennung von ihrer Umwelt: Lob des Lehrers, gute Noten, positive Beurteilungen in Arbeitszeugnissen, etc. Unter ökonomischen Gesichtspunkten gilt: je kürzer die Zeitspanne zwischen Investition und Ertrag ist, desto größer ist der Profit (vgl. ebd.). Kann ein Anbieter die gleiche Arbeit in einer kürzeren Zeit erledigen, ist er einem anderen Anbieter im Wettbewerb überlegen. Der Aspekt des Wettbewerbs trägt ebenso zu einer hohen Wertschätzung der Schnelligkeit bei und initialisiert den Versuch, dieses Prinzip im eigenen Handeln umzusetzen. In der Konsequenz folgt daraus ein individuelles Interesse, eine Arbeit mit dem gleichen Ertrag in kürzerer Zeit zu erledigen.

Durch diese Art des Denkens setzen die Menschen sich selbst unter einen enormen (Zeit)-Druck, woraus das Empfinden der Zeitknappheit entsteht (vgl. Rinderspacher 1995, S. 12f.). Zeit lässt sich in beliebig kleine Zeiteinheiten teilen, die unter dem ökonomischen Druck der „industriespezifischen Verwendungslogik“ produktiv genutzt werden müssen. Daraus entwickelt sich die bereits beschriebene Paradoxie: Die Beseitigung von Zeitknappheit führt zu neuer Zeitknappheit (vgl. ebd., S. 13). Mit jeder produktiv genutzten Zeiteinheit ergibt sich eine weitere Zeiteinheit, die ebenfalls genutzt werden muss. Zeit ungenutzt verstreichen zu lassen, wird als vertane Chance verstanden. Zeitmanagement in diesem Sinne verlangt eine ständige Entscheidung, Zeiteinheiten zweckmäßig zu organisieren, um sie bestmöglich nutzen zu können. Das Ziel dabei ist immer die Effizienzsteigerung der

eigenen Zeitnutzung. Diese Vorstellungen von Zeit respektive der daraus hervorgehende normativ geprägte Umgang mit Zeit, wirken sich auf das individuelle Zeitverhalten aus. Obwohl, wie hier dargestellt, gesamtgesellschaftliche Entwicklungen hinsichtlich der normativen Zeitvorstellung existieren, gibt es dennoch eine große Variationsbreite hinsichtlich individueller Zeitvorstellungen. Inwiefern sich subjektive Zeitvorstellungen unterscheiden und sich im individuellen Zeitverhalten abbilden, wird ein Thema der qualitativen Analyse im Rahmen dieser Arbeit sein. Zunächst werden jedoch das Zeitverhalten und das Zeiterleben auf der Subjektebene dargestellt.

3.3.2 Zeitverhalten

An der Schnittstelle von gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Zeitstrukturen ist das Konzept der *internen* und *externen* Zeitgeber einzuordnen. Spezifische Zeitstrukturen bzw. das individuelle Zeitverhalten entstehen im Spannungsfeld von internen und externen Zeitgebern (vgl. Lüdtke 2001, S. 10). Interne Zeitgeber werden in diesem Zusammenhang als individuelle Bedürfnisse, innere Verpflichtungen, Tagesablauf-Gewohnheiten und andere erworbene Dispositionen verstanden. Während äußere Strukturen, wie die Haushaltsstruktur und darin eingebundene Rollen, Zeitvorgaben durch Arbeits-, Lern- und andere Mitgliedschaftsorganisationen, Wohn- und Arbeitsstandorte, Verkehrsmittel, Freizeitverpflichtungen und physiologische Dispositionen als externe Zeitgeber bezeichnet werden (vgl. ebd.). Interne und externe Zeitgeber beziehen sich vorrangig auf strukturelle Bedingungen der Zeitgestaltung. Mit der zunehmenden Komplexität der Gesellschaft und der gleichzeitig steigenden Individualisierungstendenz verschärft sich die Aushandlung zwischen internen und externen Zeitgebern kontinuierlich.

Während Herrmann von der Vorstellung einer „verfügbaren Eigenzeit“ als „Produkt des gesellschaftlichen Differenzierungs- und Rationalisierungsprozesses“ (Herrmann 2005, o. S.) ausgeht und feststellt, dass sich „die Verbindlichkeit der Zeitsysteme [...] in dem Maße [erweitert], wie sich das Feld der Interaktion ausdehnt“ (ebd.), verweisen Geißler und Adam mit dem Begriff der „Deregulierung“ auf die „Tendenzen der Erosion eines gesellschaftlichen und sozialen Zeitkoordinatensystems“ (Geißler/ Adam 1998, S. 24). Durch die Verschiebung und Flexibilisierung der Arbeits- und Freizeiten und damit einhergehenden „Pluralisierung und Heterogenisierung von Zeitkonzepten“ (Herrmann 2005, o. S.) geht eine voraussagbare Orientierung an allgemeinen Zeitmustern verloren, welche für ein soziales Leben jedoch notwendig ist (vgl. Geißler/ Adam 1998, S. 24). Die Anforderungen an die individuelle Zeitplanung und das persönliche Zeitmanagement steigen kontinuierlich,

da Zeit in zunehmendem Maße koordiniert werden muss, gleichzeitig „verstärken sich die Risiko- und Konfliktpotenziale zwischen externen und verinnerlichten Zeitgebern sowie subjektiven Zeitbedürfnissen“ (Lüdtke 2001, S. 7). Es entstehen zusätzliche Anstrengungen und Aushandlungsprozesse, wodurch sich der Alltag zu einer beständigen Synchronisationsaufgabe (vgl. Garhammer 1994, S. 26) mit dem Ziel, systemische Anforderungen mit individuellen Strukturen zu vereinbaren, entwickelt (vgl. Herrmann 2009, S. 32).

Nach Heinemann und Ludes (1978) findet Synchronisation zwischen Personen auf drei Ebenen statt: Auf der ersten Ebene müssen sich Menschen in ihrer Zeitgestaltung an gewissen natürlichen Rhythmen orientieren. So gibt es Phasen, die zum Schlafen genutzt werden oder Momente, in welchen das Hungergefühl gestillt werden muss. Auf der zweiten Ebene wirken normative und moralische Ansprüche auf die individuelle Zeitgestaltung. So existieren gewisse "Normalzeiten" für bestimmte Tätigkeiten, beispielsweise wird in ländlichen Regionen erwartet, dass alle Anwohner am Samstagvormittag die Straße kehren. Schöps bezeichnet dies als das „Normgefüge der Zeit“, welches bestimmte Handlungen zu bestimmten Zeitpunkten erwartbar bzw. verbindlich macht (vgl. Schöps 1980, S. 73f.). Die zeitliche Synchronisation durch Verabredungen respektive den Kompromiss stellt die dritte Ebene dar (vgl. Heinemann/ Ludes 1978, S. 237). Die erste Synchronisationsebene von Heinemann und Ludes (1978) lässt sich im Modell von Lüdtke (2000c) als Abstimmung mit internen Zeitgebern einordnen, während die zweite und die dritte Ebene die Synchronisation mit externen Zeitgebern thematisieren. Mit der wachsenden gesellschaftlichen Komplexität wird eine immer genauere zeitliche Planung und Regulierung vor allem auf der dritten Ebene, der Synchronisation durch Kompromiss, erforderlich, welche durch zwei Teilprozesse der Modernisierung zusätzlich erschwert wird: Zum einen beeinflussen die durch die gesellschaftliche Differenzierung neuentstehenden Subsysteme und Organisationen mit ihren speziellen Zeitgebern die zeitlichen Strukturen der Menschen in unterschiedlichster Art und Weise. Gleichzeitig ziehen die Flexibilisierung der Arbeits- und Öffnungszeiten und die damit verbundene Individualisierung vermehrt personengebundene Zeitmuster nach sich (vgl. Lüdtke 2001, S. 10). Schöps spricht in diesem Zusammenhang von der „Vermassung von Zeitmustern“ durch neu entstehende Zeitordnungen und der „Segmentierung“ durch zunehmend individualisierte Zeitverwendungsmuster (vgl. Schöps 1980, S. 168f.). Dies führt dazu, dass nicht nur Individuen und Institutionen zeitliche Strukturen aushandeln, sondern auch die Menschen untereinander in einen Aushandlungsprozess treten. Es ist sozusagen ein dritter Akteur in die Beziehung eingetreten:

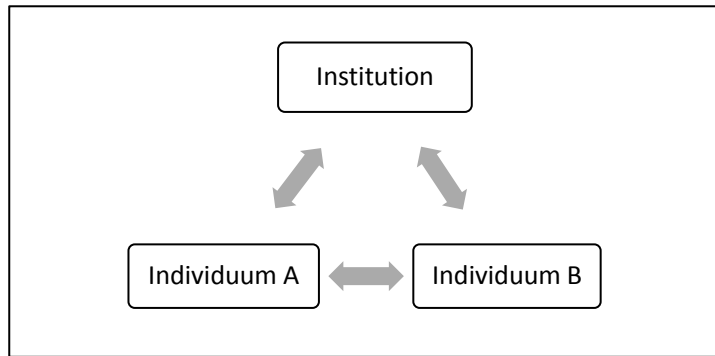


Abb. 3: Synchronisationsprozesse

Hervorzuheben ist, dass der Aushandlungsprozess zwischen Individuum und Institution eher einseitig geprägt ist, wobei das Individuum seine Zeitnutzung meist den Strukturen der Institution anpasst. Mit dem Auftreten eines weiteren Individuums verkompliziert sich der Aushandlungsprozess, da Individuum A seine individuelle Zeitverwendung nicht nur mit den Ansprüchen der Institution, sondern auch mit den Ansprüchen von Individuum B aushandeln muss. Der Aushandlungsprozess zwischen zwei Individuen ist im Gegensatz zu dem Aushandlungsprozess zwischen Institution und Individuum je nach Status der Personen von Gleichberechtigung geprägt. Abgesehen von hierarchischen Positionen gibt es zunächst keine strukturelle Bedingung, was die Anpassung auf einer Seite begünstigen würde. Hinzu kommt, dass sich nicht nur zwei Individuen aufeinander abstimmen müssen, sondern ein Individuum mit einer Vielzahl von anderen in einem ständigen Aushandlungsprozess steht, wobei sich Aushandlungsergebnisse zwischen zweien wiederum auf die Synchronisation mit anderen auswirken können. Alle einzelnen Akteure stehen also in einem großen komplexen Zusammenhang und die „Dissonanz der Lebenszyklen muß in immer neuen Anstrengungen harmonisiert und geglättet werden“ (Gross, Vorwort in Garhammer 1994, S. 15). Je mehr solche Aushandlungsprozesse den Alltag bestimmen, desto stärker wird die Zeitsouveränität des Einzelnen trotz wachsender arbeitsfreier Zeit eingeschränkt und – entgegen dem steigenden Bedürfnis nach Zeitautonomie – geringer (vgl. Jetzkowitz et al. 2004, S. 24).

Ebenso sieht Garhammer „den Erwartungs- und Planungshorizont auf der gesellschaftlich-politischen Ebene und der Ebene der Akteure“ (Garhammer 1994, S. 23) beeinflusst. Insbesondere die Synchronisation ist von einer „sozialen Zeitstruktur“ abhängig, denn nur wenn es eine Einigung über die Dauer, den Rhythmus und die Abfolge von Tätigkeiten gibt, ist eine dauerhafte Interaktion möglich (vgl. ebd.).

Neben der Dauer und der Lage von Aktivitäten erweitert Rinderspacher (1985) die Betrachtung der Zeitznutzung um weitere Aspekte, wie Flexibilität, Kontinuität, Arbeitsgeschwindigkeit und Zeitvertiefung. Insgesamt benennt er sechs verschiedene Bearbeitungsmodi von Zeit, um den Umgang mit zeitlichen Anforderungen analytisch zu bestimmen (vgl. Rinderspacher 1985, S. 249ff.). In den von Rinderspacher dargestellten Bearbeitungsmodi lässt sich die Aushandlung zwischen internen und externen Zeitgebern sowie die Orientierung an gesellschaftlichen und institutionellen Zeitnormen an mehreren Stellen wiederfinden.

1. *Dauer: kurz vs. lang*

Die Dauer einer Tätigkeit hängt u.a. von der subjektiven Einschätzung bzw. Bewertung ab. So wird von Individuen unterschiedlich viel Zeit je nach dem subjektiven Empfinden für bestimmte Tätigkeiten, wie Haushaltsarbeiten, Gartenpflege oder Interaktionsprozesse einkalkuliert. Lüders und Eisenacher (2007) konnten beispielsweise zeigen, dass Studierende den Umfang der investierten Studienzeit von didaktischen Merkmalen der Lehrveranstaltung, wie die Strukturiertheit des Fachs oder dem Anspruch des Lehrenden abhängig machen (vgl. Lüders/ Eisenacher 2007, S. 137). Darüber hinaus ist die Dauer einer Tätigkeit von der Arbeitsintensität und der Arbeitsgeschwindigkeit abhängig, die wiederum einerseits von äußeren Bedingungen (z. B. Unterbrechungen, Ablenkungen etc.) und andererseits von den individuellen Fähigkeiten einer Person bestimmt werden (vgl. Rinderspacher 1985, S. 251). So spielen auch Persönlichkeitsmerkmale, kognitive Fähigkeiten, Motivation und Interesse eine Rolle bei der Entscheidung, wie viel Zeit Studierende in das Studium investieren (vgl. Lüders/ Eisenacher 2007, S. 138).

2. *Zeitliche Lage: früh vs. spät*

Diese Kategorie bezieht sich ähnlich wie das Modell der temporalen Muster von Dollase (siehe dazu Kap. 3.4) auf die zeitliche Lage von Tätigkeiten. Bestimmte Tätigkeiten sind in einem gewissen Rahmen zeitlich gebunden, wie z. B. das Einkaufen an die Öffnungszeiten der Läden gebunden ist. Zusätzlich wird die Lage bestimmter Tätigkeiten durch eine innere Logik bestimmt, so folgt z. B. das Abwaschen nach dem Essen und nicht umgekehrt. Andere Tätigkeiten, die grundsätzlich ungebunden sind, unterliegen dagegen zeitlich-moralischen Vorschriften, wie z. B. das Kehren der Straße am Samstagvormittag. Somit wird mit dem Bearbeitungsmodus „zeitliche Lage“ auch das Konzept der internen und externen Zeitgeber sowie die Ausrichtung an

gesellschaftlichen Zeitkonventionen angesprochen. So wird beispielsweise gesellschaftlich erwartet, dass Lernaktivitäten tagsüber und nicht um Mitternacht stattfinden, was sich in der Lage von Lehrveranstaltungen, die in der Regel zwischen 8 und 20 Uhr eines Werktages stattfinden, widerspiegelt. Gerade Studierende halten sich jedoch nicht immer an gesellschaftlich definierte Zeiträume für bestimmte Tätigkeiten. So ist es unter Studierenden nicht ungewöhnlich, in den Nachtstunden zu lernen und das Schlafen bis in die Mittagszeit ist zu einem Merkmal des traditionellen Studierendenklischees geworden.

3. *Flexibilität: flexibel vs. starr*

Flexibel bedeutet in diesem Kontext, die eigene Zeitgestaltung auf äußere Anforderungen und innere Bedürfnisse abzustimmen, z. B. Wartezeiten für die Erledigung anderer Aufgaben zu nutzen oder auch eine Pause aufgrund körperlicher Erschöpfung einzulegen. Im Gegensatz dazu wird eine Bearbeitungsweise, die ohne Rückkopplung an äußere und innere Bedingungen ausgeführt wird, als starr bezeichnet. Von Studierenden wird ein hohes Maß an Flexibilität hinsichtlich ihrer Zeitnutzung erwartet. So müssen Studierende ihre Lernaktivität an den vorgegeben Präsenzzeiten und ihre Semesterplanung an dem Rhythmus von Vorlesungszeit, vorlesungsfreier Zeit und Prüfungsphasen ausrichten. Obwohl die Zeiten für Lehrveranstaltungen vorgegeben sind und die Studienstruktur in dieser Hinsicht eine große Starrheit aufweist, ist es den Studierenden auf der anderen Seite freigestellt, wann und wie sie Zeiten des Selbststudiums nutzen und gestalten. In dieser Hinsicht bietet die Studienstruktur eine große Flexibilität. Hier kommt wieder das charakteristische Spannungsverhältnis zwischen Offenheit und Strukturiertheit des Studiums zum Ausdruck.

4. *Kontinuität: kontinuierlich vs. diskontinuierlich*

Unterbrechungen von außen können eine kontinuierliche Arbeitsweise verhindern und die Planbarkeit von Tätigkeiten einschränken. Aber auch psychische Bedürfnisse oder sich wiederholende Unlustgefühle können zu Diskontinuität führen. Merkmale des Lern-, Arbeits- und Studierverhaltens lassen sich motivationstheoretisch erklären, so wirkt sich die Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit positiv auf das Durchhaltevermögen aus. Durch eine zusätzliche Befragung von BWL-Studierenden im Rahmen des Projekts ZEITLast konnte gezeigt werden, dass die investierte Studienzeit in einem Zusammenhang mit dem Lernverhalten von Studierenden steht. Das Lernver-

ten wird maßgeblich durch die Lernmotivation bestimmt. Mittels einer Latent-Class-Analyse konnten Schulmeister et al. (2012) aus einer Stichprobe von 205 BWL-Studierenden verschiedene Motivationstypen herausarbeiten, die sie zu den drei Lernerprofilen „selbstbestimmter Motivationstyp“, „vermeidender Motivationstyp“ und „pragmatischer Motivationstyp“ zusammenfassten. Die verschiedenen Typen unterscheiden sich u. a. hinsichtlich der Ablenkungsneigung, der Emotionsregulation und dem Durchhaltevermögen, was sich in den Noten der Studierenden widerspiegelt. Ebenso lässt sich ein Zusammenhang zwischen der investierten Studienzeit und den Motivationstypen erkennen. Der selbstbestimmte Motivationstyp investiert im Vergleich mit den anderen Gruppen weniger Zeit, erreicht aber die besten Noten. Während der vermeidende Motivationstyp mehr Zeit für die Prüfungsvorbereitung aufwendet, aber gleichzeitig schlechtere Noten erreicht (vgl. Schulmeister et al. 2012, S. 17ff.).

5. *Intensität: hohe vs. geringe Arbeitsgeschwindigkeit*

Die Dauer von Tätigkeiten hängt außerdem von der Arbeitsgeschwindigkeit ab. Je höher die Arbeitsgeschwindigkeit ist, desto eher laufen Handlungen oder Gedankentätigkeiten in einem gegebenen Zeitintervall ab. Die Geschwindigkeit ist jedoch stark abhängig von individuellen Fähigkeiten und der aktuellen Verfassung einer Person. Eine kontinuierliche Geschwindigkeit ist nur ein Merkmal einer gesteigerten Arbeitsproduktivität. Intensive Arbeitsphasen können sich mit weniger intensiven Phasen abwechseln. Rinderspacher weist auf einen inneren Zusammenhang von Kontinuität und Arbeitsgeschwindigkeit hin: „je geringer die Kontinuirlichkeit ist, desto mehr wird eine Person in freier Arbeit versuchen, den durch die Unterbrechungen erlittenen Zeitverlust durch höhere Arbeitsgeschwindigkeit zu kompensieren“ (Rinderspacher 1985, S. 251) – eine Orientierung an der Norm der Zeitökonomie vorausgesetzt. In Bezug auf Lernaktivitäten im Studium stellt sich die Frage, inwiefern die Arbeitsgeschwindigkeit von Lernprozessen gesteigert werden kann. Oevermann ist der Meinung, dass nur routinierte Tätigkeiten beschleunigt werden können, während wissenschaftliche Betätigungen, welche die Entwicklung von Problemlösungen einschließen, zeitlich nicht begrenzt werden können (vgl. Oevermann 2004, S. 17f.).

6. Zeitvertiefung: *monochron vs. polychron*

Unter Zeitvertiefung versteht Rinderspacher die Ausführung von mehreren Tätigkeiten zur gleichen Zeit, also simultane Handlungen. Zeitvertiefung kann Ausdruck akuter Zeitknappheit sein oder als Form der Intensivierung aufgefasst werden. Zeitvertiefung geht dabei nicht zwangsläufig mit einer gesteigerten Geschwindigkeit einher, sondern kann sogar gerade wegen der geringen Geschwindigkeiten verschiedener Tätigkeiten erfolgen, z. B. können, während der Kuchen im Ofen ist und beobachtet wird, andere Tätigkeiten im Haushalt erledigt werden.

Hall (1959, zit. nach Keating/ Murgolo-Poore 2000) führte die Unterscheidung zwischen monochronem und polychronem Verhalten ein und bezieht sich damit auf die Gleichzeitigkeit von Tätigkeiten. Wenn zur selben Zeit verschiedene Tätigkeiten ausgeführt werden, wird das Verhalten als polychron bezeichnet, während ein monochrones Verhalten durch einzelne Tätigkeiten, die nach einander folgen, charakterisiert ist (vgl. Keating/ Murgolo-Poore 2000, S. 638). Das Studium zeichnet sich durch einen Mix von monochronen und polychronen Tätigkeiten aus. Innerhalb eines Semesters beschäftigen sich Studierende mit vielen unterschiedlichen Inhalten und müssen ständig von einem Thema zum anderen wechseln. Insbesondere in der Prüfungsphase müssen sie den Stoff unterschiedlicher Lehrveranstaltungen parallel zueinander wiederholen. Zwar ist ein ständiger Wechsel von Tätigkeiten noch nicht gleichzusetzen mit einem polychronem Verhalten, aber ein geordnetes monochrones Arbeiten findet nicht statt. Nicht selten nutzen Studierende auch die Zeit in einer Vorlesung um den Text für eine andere Lehrveranstaltung vorzubereiten. Wartezeiten werden für die Lektüre von Texten genutzt und in Seminaren werden private Informationen ausgetauscht. Die Tätigkeiten im Studium wechseln in vielerlei Hinsicht ständig oder laufen parallel ab. Die sinnvolle Nutzung von Freiräumen zwischen beanspruchten Zeiten zeichnet ein erfolgreiches Zeitmanagement im Studium aus.

Jeder der beschriebenen Bearbeitungsmodi stellt somit verschiedene Handlungsalternativen bezüglich des individuellen Umgangs mit Zeit dar. Alle Bearbeitungsmodi sind bipolar und es sind prinzipiell unendlich viele Abstufungen zwischen beiden Extremen möglich, welche je nach Situation variieren können. Der Spielraum in der Ausgestaltung der Bearbeitung bestimmt die Möglichkeiten, die einem Individuum zur Lösung von unterschiedlichen Zeitproblemen zur Verfügung stehen.

Typische Dispositionen und Persönlichkeitsmuster, die auf die Ausgestaltung von Zeitstrukturen wirken, können erst auf einer höheren Abstraktionsebene, wie Zeitkompetenz- und Bewältigungsstrategien oder Typen von Lebensorganisation, erkannt werden (vgl. Lüdtker 2001, S. 10). An dieser Stelle setzt Rainer Dollase (2000) mit dem Konzept der temporalen Muster an (siehe Kap.3.4.2).

Lüdtker betrachtet den individuellen Umgang mit Zeit als einen Indikator für strategisches Studierverhalten. Die Relevanz der Dimension Zeit ergibt sich für ihn aus der allgemeinen Funktion sozialer Zeit, welche im Studienkontext ebenso wie im alltäglichen Leben eine soziale Ordnungsfunktion einnimmt. In diesem Zusammenhang verweist Lüdtker auf die zeitlichen Besonderheiten der Institution Hochschule, die sich in der Mitgliedschaft auf Zeit, der externen Terminierung durch Studienstrukturen und den daraus resultierenden individuellen Zeitplänen zusammenfassen lassen (vgl. Lüdtker 2000c, S. 136). Unter dem theoretischen Bezugsrahmen des gemäßigten Rational-Choice-Ansatzes (vgl. Haller 1999) wird davon ausgegangen, dass Studierende nach einer für sie befriedigenden Einteilung von Studienaktivitäten und Zeit unter Berücksichtigung von Zielen, Normen der Fachkultur sowie internen und externen Zeitgebern streben. Da Studienerfolg in dem Sinne schwer messbar ist, hat Lüdtker (2000c) ausgehend von der Mikroebene des Subjektes das theoretische Konstrukt des „relativen Zeitwohlstandes“ entwickelt. Als Bedingung von Studienerfolg wird ein „subjektiv befriedigendes Studierverhalten“ angenommen, welches wiederum abhängig ist von einem „relativen Zeitwohlstand“, was Lüdtker als ein „komplexes Syndrom von verfügbarer Eigenzeit, erlebtem Zeitstreß, Freizeitzufriedenheit und relativer Autonomie in der Gestaltung von eigenen Zeitplänen“ (Lüdtker 2000c, S. 137) charakterisiert. Damit schließt er unmittelbar an das Konzept der „time congruity“ von Kaufman, Lane und Lindquist (1991) an, auf welches sich Dollase (2000a, b) in seinen Beiträgen bezieht. Aus einem „relativen Zeitwohlstand“, wie Lüdtker ihn definiert, ergibt sich konsequenterweise ein hohes Maß an „time congruity“, also eine Übereinstimmung von Real- und Idealplan. Um einen „relativen Zeitwohlstand“ zu erreichen und damit den individuellen Studienerfolg zu gewährleisten, ist neben der selbstbestimmten Zeiteinteilung, ein den persönlichen Bedürfnissen entsprechendes, strategisches Zeitmanagement erforderlich. Aus externen Restriktionen, wie der Organisationsstruktur des Faches oder den sozialökologischen Bedingungen des Standortes und internen Kognitionen im Umgang mit Zeit ergeben sich individuelle Handlungsstrategien, die Lüdtker unter den Begriff „Zeitcoping“ fasst. (vgl. Lüdtker 2000c, S. 137). Der Zeitcopingstil wird u. a. von der Studienorientierung moderiert, welche

als dominante Ziel- und Ergebnispräferenzen bezeichnet werden, die wiederum wechselseitig von der Studienfachwahl und der Fachsozialisation beeinflusst sind. Dabei ist vor allem zwischen einer inhaltlichen – an der Wissenschaft interessierten – und einer formalen – an Noten und Scheinen interessierten – Orientierung zu unterscheiden. Aus den strukturellen und strategisch-normativen Voraussetzungen resultieren individuelle Muster der Zeitnutzung bzw. der Verteilung von Erwerbs-, Studien- und Eigenzeit, die als Determinanten des relativen Zeitwohlstandes gesehen werden (vgl. ebd.). Des Weiteren wirkt sich „der institutionelle Grad der inhaltlichen Freizügigkeit“ (ebd.) des Studiums und des Studienfachs als externer Zeitgeber auf die Zeitnutzung und damit auf den relativen Zeitwohlstand aus.

Individuelle Stile des Zeitcopings bezeichnet Lüdtkke als interne Zeitgeber, die einen direkten Einfluss auf den relativen Zeitwohlstand haben. Zeitcopingstile definiert er als „erworbene kognitiv-evaluative Dispositionen“ (Lüdtkke 2000c, S. 138) der Orientierung an der Zeit, das Wissen über den Einfluss der Zeit und den Umgang mit der Zeit. Über die bekannten Formen des Zeitbewusstseins hinaus haben Zeitcopingstile nach Lüdtkke eine Bedeutung für die eigenen Handlungsfähigkeiten. Er geht davon aus, dass ein Copingstil mit einem planvollen Verhältnis zur Zeit zu einem geringeren Zeitdruck führt. Eigene Hochschulerfahrungen und Aspekte der Fachsozialisation wirken sich einerseits auf den aktuellen Zeitcopingstil aus. Andererseits sieht Lüdtkke allgemeine Dimensionen der Studienorientierung, in Wechselwirkung mit Familien-, Schul- und Hochschulsozialisation durch den Zeitcopingstil beeinflusst (vgl. Lüdtkke 2000c, S. 138).

Studierende sind auf besondere Weise der zeitlichen „Normalstruktur“ enthoben, da die Hochschule als Institution und externer Zeitgeber bestimmte Zeitmuster, die von anderen Zeitstrukturen, abweichen, vorgibt. So finden Lehrveranstaltungen über den ganzen Tag verteilt bis in die späten Abendstunden statt. Studierende bewegen sich teilweise antizyklisch zu den zeitlichen Strukturen von Arbeitnehmern, so beginnen sie morgens später oder besuchen eine Vorlesung um 20 Uhr. Während Präsenzphasen zu festen Zeiten erfolgen, können Tätigkeiten im Selbststudium zeitunabhängig und selbstbestimmt durchgeführt werden. Eine besondere Herausforderung für Studierende besteht darin, verschiedene externe Zeitgeber, wie Familie, Erwerbstätigkeit, Haushaltsaufgaben etc. mit dem Studium zeitlich zu vereinbaren. Hinzu kommt die Organisation der Freizeit, die je nach Berufstätigkeit oder Studententätigkeit der Freunde wieder einer anderen Zeitstruktur unterliegt.

Typisch für das Zeitverhalten Studierender ist der Wechsel zwischen Studienzeit und nicht studienrelevanter Zeit. Die Verwendung frei verfügbarer Zeit wird für Studierende zu einem besonderen Anspruch, da sie immer zwischen den Optionen „etwas für ihr Studium zu tun“, anderen Verpflichtungen nachzukommen oder die verfügbare Zeit als Freizeit zu nutzen, entscheiden müssen. In Anlehnung an Wotschak (1997) bestimmt Schöneck drei Verwendungsformen frei verfügbarer Zeit (vgl. Schöneck 2006, S. 43). Die erste Verwendungsform stellt die „produktive Zeitverwendung“ dar, welche die Nutzung frei verfügbarer Zeit für den Zweck der Erwerbstätigkeit bezeichnet. Als zweite Verwendungsform wird die physische Regeneration genannt, welche als „konsumtive Zeitverwendung“ benannt wird und sich durch ein hohes Maß an Passivität auszeichnet. Beispiele für die konsumtive Zeitverwendung sind Sozialkontakte, Medienkonsum oder das klassische „Ausspannen“. Die dritte Form ist „investive Zeitverwendung“, was mit der Verfolgung eigener Ziele, wie der Förderung der eigenen Bildung oder dem Erwerb von Zusatzqualifizierung, einhergeht.

In der Einteilung von Schöneck (2006) lassen sich Studententätigkeiten sowohl der produktiven Zeitverwendung als auch der investiven Zeitverwendung zuordnen und es wird erneut deutlich, dass Studierende ihr Studium entweder als Arbeit oder als Verfolgung eigener Ziele wahrnehmen können, was die Zeitverwendung unter eine andere Betrachtungsweise stellt. Eine ähnliche Unterscheidung machen Jetzkowitz et al. (2004) mit der bereits erläuterten Differenzierung, die Arbeit im Studium als Zwang oder als Freizeit zu sehen, wobei Schöneck hier die Freizeit explizit von persönlicher Bildung und Arbeit abgrenzt. Garhammer stellt fest, dass die objektiv erwerbsfreie Zeit (übertragbar auf studienfreie Zeit) nicht gleichzusetzen ist mit subjektiv erlebter Freizeit (vgl. Garhammer 1994, S. 24). Ob „freie“ Zeit als Freizeit empfunden wird, hängt nicht nur von der Dauer ab, sondern auch von weiteren Faktoren, wie der Länge der gebündelten Abschnitte und der daraus entstehenden Nutzungsmöglichkeit für komplexe Handlungssequenzen. Des Weiteren bestimmt die Passung der eigenen freien Zeit mit dem Freizeit-Rhythmus der Sozialpartner und den „peak-periods“ der Gesellschaft eine Rolle. Die Art und Weise, wie Studierende ihre Studienzeit organisieren, hat einen Einfluss auf das Zeiterleben. Das Empfinden einer starken subjektiven Belastung trotz einer relativ niedrigen zeitlichen Belastung im Studium, lässt sich durch Aspekte des Zeiterlebens näher erläutern.

3.3.3 Zeiterleben

Zeit ist eine der wenigen Ressourcen, die unter allen Menschen gleichverteilt ist⁴⁷. Jedem steht die gleiche Zeit an einem Tag, in einem Monat oder einem Jahr zur Verfügung, dennoch ist das Zeiterleben, auch Zeitgefühl genannt, sehr unterschiedlich. Während die „sozial gültige Uhrzeit mit der Gleichförmigkeit von Atomschwingungen uniform und linear“ (Garhammer 1994, S. 23) verläuft, kann individuell erlebte Zeit unterschiedlich schnell vergehen (vgl. ebd., S. 21). In der Psychologie wird daher zwischen objektiver und subjektiver Zeit unterschieden (vgl. u.a. Euler 2004, S. 104f.). Die objektive oder auch technische Zeit ist physikalisch messbar und z. B. mittels einer Stoppuhr oder anhand von Atomschwingungen eindeutig definierbar. Demgegenüber steht die subjektive Zeit, die das erlebte innere Zeiterleben, also das subjektive Empfinden, wie schnell die Zeit vergeht, widerspiegelt. Das subjektive Zeitempfinden ist ein kognitives Konstrukt und Forschungsgegenstand der Kognitionspsychologie. Bei der Bestimmung der subjektiven Zeit werden von verschiedenen Forschern und Theoretikern unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. In Anlehnung an Schlot (1996) bezeichnet Schöneck die „intrasubjektive Zeit von Personen“ als „psychologische Zeit“ und ordnet sie „als Teilaspekt der sozialen Dimension von Zeit“ ein (Schöneck 2006, S. 19). Im Gegensatz dazu stellt Herrmann das subjektive Zeiterleben und die soziale Zeitstruktur einander gegenüber und beschreibt aber auch die Abhängigkeit beider Systeme: „Zwischen subjektivem Zeiterleben und sozialen Zeitstrukturen, die mit dem Grad der gesellschaftlichen Entwicklung korrelieren, bestehen Interdependenzen“ (Herrmann 2009, S. 54). Die innere Zeitvorstellung ergibt sich aus der biologischen Zeitstruktur und der sozialen Zeitkonzeption. Auch Nowotny (1989) sieht die „Eigenzeit“ und äußere Zeitkonzepte in einem dialektischen Verhältnis stehen.

Plattner (1990) verweist auf den reflexiven Moment der Zeitwahrnehmung: „Zeiterleben meint das *subjektive Erleben von (Alltags-)Zeit* und impliziert die Fähigkeit zum *Reflektieren auf Zeit*“ (Plattner 1990, S. 71, Hervorhebungen im Original). Hinz (2008) stellt in seinem Habilitationsvortrag „Gibt es eine antihedonistische Tendenz der Zeit?“ verschiedene Faktoren vor, welche die subjektive Wahrnehmung von Zeit beeinflussen. Dazu zählt er beispielsweise das Lebensalter, das kulturelle Umfeld, die Persönlichkeit, Tätigkeiten, Kognitionen und Emotionen. Er bezieht sich u. a. auf Hartons (1939, zit. nach Hinz 2008) Ergebnisse einer experimentalpsychologischen Untersuchung, wonach das Zeiterleben vom

⁴⁷ Dies gilt natürlich nicht in Bezug auf die Lebenszeit, sondern bezieht sich hier auf die kalendarische Zeit von Tagen, Wochen und Monaten.

Erfolg bzw. Misserfolg in einer bestimmten Situation abhängig ist. In seinen Versuchen schätzten in der Situation erfolgreiche Personen die gemessenen Zeitspannen signifikant kürzer ein, als Personen, die keinen Erfolg hatten. Misserfolg führt demnach zu einem gedehnten Zeiterleben, während Erfolg eine Raffung im Zeiterleben hervorruft (vgl. Hinz 2008). Edmonds, Cahoon und Bridges (1981, zit. nach Hinz 2008) untersuchten den Zusammenhang positiver, neutraler oder negativer Erwartung und der jeweiligen Zeitschätzung und konnten zeigen, dass in Erwartung eines negativen oder neutralen Ereignisses die Zeit im Durchschnitt subjektiv schneller vergeht, als in der Erwartung eines positiven Ereignisses. Dies ist allerdings davon abhängig, ob die Person das Unangenehme schnell hinter sich bringen oder es hinauszögern möchte (vgl. Hinz 2008). In seiner Dissertation fasst Hinz (2000) aus den Ergebnissen unterschiedlicher Forschungen zum Zeiterleben zusammen, unter welchen Bedingungen Zeit aus subjektiver Sicht lang bzw. kurz erscheint (vgl. Hinz 2000, S. 94). Dabei bezieht er sich im Wesentlichen auf die Forschungen von Borg und Galinat (1985), Block, George und Reed (1980) sowie Fraise (1957/1985) (zit. nach Hinz 2000). Demnach erscheint Zeit lang (Zeitdehnung), wenn das Subjekt sich in einer unangenehmen Situation befindet oder mit hoher Spannung auf etwas wartet. Ebenso bewirken Monotonie und Desinteresse sowie eine erhöhte Aufmerksamkeit auf die Zeit den Eindruck, dass die Zeit langsamer vergeht. Das Ausführen leichter Aufgaben oder viele passiv erlebte Reize fördern die subjektive Wahrnehmung langsam vergehender Zeit. Im Gegensatz dazu erscheint Zeit in angenehmen Situationen oder bei konzentriertem Arbeiten, Interesse und Engagement kurz (Zeitraffung). Ebenso rufen viele aktiv erlebte Reize und das Ausführen schwerer Aufgaben den Eindruck hervor, dass die Zeit schnell vergeht (vgl. Hinz 2000, S. 94). Auch Hermann (2009) kommt zu dem Schluss, dass monotone und bekannte Tätigkeiten lang andauernd erscheinen, da die Konzentration auf das Ende gerichtet wird. Entgegengesetzt verhält es sich mit neuen, unbekanntem Anforderungen, welche schneller zu vergehen scheinen (vgl. Herrmann 2009, S. 304).

Ein weiterer Einflussfaktor in Bezug auf das individuelle Zeiterleben sind Emotionen. Positive Gefühle lassen die Zeit kürzer erscheinen, während negative Gefühle in der Situation die wahrgenommene Zeit ausdehnen (vgl. ebd., S. 305). Bei der Untersuchung von Glückserlebnissen konnte Meadows (1975) zeigen, dass sich das Empfinden von Glück durch ein zeitliches Erleben in der Gegenwart auszeichnet (vgl. Meadows 1975, S.44). Die Zeit und das Vergehen der Zeit werden in gewisser Weise nicht mehr wahrgenommen. Piaget geht davon aus, dass eine schnelle oder beschleunigte Handlung ein Sichzusammenziehen der wahrgenommenen Zeit hervorruft, während sich dieselbe Zeit in der Erinnerung ausdehnt

(vgl. Piaget 1974, S. 354). Pöppel (1999) weist auf das zeitliche Paradox hin, dass die Wahrnehmung der Dauer von Zeit in verschiedenen zeitlichen Bezugssystemen unterschiedlich erscheinen kann. Zeiten, in denen viele Informationen verarbeitet werden, werden gegenwärtig als kurz und im Rückblick als lang wahrgenommen, während Zeiten, in denen wenige Informationen verarbeitet werden, gegenwärtig als lang und im Rückblick als kurz erscheinen (vgl. Pöppel 1999, S. 625).

Zur Erklärung des Phänomens der empfundenen Zeitknappheit benennt Rinderspacher das Grundproblem, dass bei der zunehmenden Anzahl der denkbaren Handlungsalternativen die verfügbare Zeit bei Weitem nicht ausreicht, um alle Optionen wahrzunehmen (vgl. Rinderspacher 1995, S. 15). Zeitknappheit ist so gesehen ein konstitutives Merkmal von zunehmender Zeitautonomie. Garhammer ist der Meinung, dass die Klage über Zeitnot und Stress auf das Konstrukt der subjektiv erlebten Zeit zurückzuführen ist (vgl. Garhammer 1994, S. 21).

3.4 Ausgewählte Ergebnisse der empirischen Zeitforschung

Die Anfänge der Zeitbudgetforschung gehen bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts zurück. Der amerikanische Soziologe Franklin H. Giddings führte 1876 erste Zeitbudgetstudien durch (vgl. Blass 1990, S. 54). Seither wurde die Zeitbudgetforschung in zahlreichen Disziplinen und Forschungsbereichen eingesetzt. Im Rahmen der Untersuchung von Betriebsführung nahm Fredrick W. Taylors Anfang des 20. Jahrhunderts erste umfangreiche Zeitstudien von Arbeitsprozessen vor, welche später von Frank B. und Lillian M. Gilbreth modifiziert wurden (vgl. Blass 1990, S. 54f., Koschnick 2009). Als ein Meilenstein der sozialwissenschaftlichen Zeitforschung gilt das von Marie Jahoda, Paul Lazarsfeld und Hans Zeisel durchgeführte Forschungsprojekt „Die Arbeitslosen von Marienthal“. Die Forscher untersuchten mittels quantitativer und qualitativer Methoden die Folgen und psychosozialen Auswirkungen langanhaltender Arbeitslosigkeit (vgl. Jahoda et al. 1933).

Eine Reihe von Institutionen und Datenarchiven dokumentieren Daten und Ergebnisse der Zeitverwendungsforschung, wie beispielsweise die „International Association for Time Use Research (IATUR)“ (vgl. IATUR 2010), das „Time Use Research Program (TURP)“ der St. Mary's University in Kanada (vgl. TURP 2012) oder die „United Nations Statistics (UNSTATS) – Allocation of Time and Time Use“ (vgl. UNSTATS 2012).

3.4.1 Zeitverwendungsforschung

Bis in die 1980er Jahre standen in den Sozialwissenschaften vor allem die Zeitbudgetforschung (1), die Betrachtung von Zeit unter ordnungstheoretischen Aspekten (2) und systemtheoretische Ansätze (3) im Vordergrund (vgl. Muri 2004, S. 23). In Zeitbudgetstudien wird erfasst, wie viel Zeit Personen für das Ausüben bestimmter Tätigkeiten in einem festgelegten Zeitraum aufwenden. Häufig werden Zeitbudgeterfassungen anhand von Tagebuchaufzeichnungen durchgeführt, wobei je nach Durchführung der Studie, dem Grad der vorgegebenen Strukturiertheit, der zugelassenen Retrospektivität, etc. die Reliabilität und Validität der Erfassung unterschiedlich beurteilt wird (vgl. dazu Krekeler 1995). Eine der umfangreichsten 24-Stunden-Zeitbudgeterhebungen wurde 2001/2002 vom Statistischen Bundesamt durchgeführt. Der Datensatz beinhaltet 5.400 Haushalte mit 12.600 Personen und 37.700 Tagebücher. Erfasst wurden die Tagesabläufe nach den Richtlinien harmonisierter europäischer Zeitverwendung (Harmonized European Time Use Guidelines). Die Probanden schrieben an drei Wochentagen ihren Tagesablauf in eigenen Worten auf. Zusätzlich wurden die einzelnen Tätigkeiten auf einer Zeitskala mit Zehn-Minuten-Abständen erfasst. Dabei wurden Haupt- und Nebenaktivitäten unterschieden und festgehalten, wo und mit wem die Tätigkeit ausgeübt wurde. (vgl. Statistisches Bundesamt 2003, S. 43). Die Ergebnisse zeigen, dass die Probanden⁴⁸ durchschnittlich drei Stunden am Tag für Bildung und Erwerbstätigkeit aufwenden. Dreieinhalb Stunden verbringen sie mit unbezahlter Arbeit im Haushalt, für die Familie oder mit Ehrenämtern. Zwei Stunden und 45 Minuten benötigt der Durchschnittsproband für persönliche Tätigkeiten wie Anziehen, Körperpflege und Essen. In Freizeitaktivitäten wie Fernsehen, Sport, Hobbys und Spiele sowie das soziale Leben investieren die Probanden durchschnittlich sechs Stunden am Tag. Gute acht Stunden bleiben zum Schlafen (vgl. Statistisches Bundesamt 2003, S. 6). Im Vergleich mit den Daten der Zeitbudgeterfassung aus dem Jahr 1991/1992 wird zehn Jahre später durchschnittlich weniger gearbeitet und mehr Zeit in Freizeit und persönliche Tätigkeiten investiert. Der internationale Vergleich mit Ländern mit ähnlichen Zeiterhebungen⁴⁹ zeigt, dass die Deutschen im Durchschnitt über besonders viel Freizeit verfügen.

Hinsichtlich der aufgewendeten Zeit für Weiterbildung unterscheiden sich die Probanden deutlich nach dem formalen Bildungsabschluss. 85% aller Bildungs- und Lernaktivitäten finden in dem institutionalisierten Rahmen von Schule oder Hochschule statt (vgl. Statisti-

⁴⁸ Erfasst wurden alle Haushaltsmitglieder ab 10 Jahren (vgl. Statistisches Bundesamt 2003, S. 43).

⁴⁹ Länder mit vergleichbaren Zeiterhebungsdaten sind hier Finnland, Belgien und Großbritannien.

ches Bundesamt 2003, S. 31). Hochschulabsolventen wenden jedoch mit etwa zwei Stunden pro Woche mehr als doppelt so viel Zeit für (Weiter-) Bildung und Lernen auf als Fachhochschulabsolventen, Personen mit Meister- bzw. Technikerabschluss oder eine Lehrausbildung, die in der Woche 45 bis 60 Minuten für Weiterbildungstätigkeiten nutzen (vgl. ebd., S. 35).

Die Zeitforschung ist im Wesentlichen quantitativ geprägt und konzentriert sich auf Aggregatdaten zum Umfang einzelner Aktivitäten (vgl. Hinz 2000, S. 95, Morgenroth 2008, S. 55). Der Einsatz der Zeitbudgetforschung im sozialwissenschaftlichen Kontext ist jedoch umstritten. Es wird kritisiert, dass die deskriptiven Aussagen keine Voraussagen für das Zeitverhalten einzelner Personen liefern können, da die Erklärungen immer erst nach der Erhebung der Zeitdaten vorgenommen wurden (vgl. Blass 1980, S. 77) und die subjektive Wichtigkeit, die Bedeutung institutioneller Zwänge oder individuelle Präferenzen nicht ausreichend berücksichtigt werden (vgl. Koschnick 2009).

3.4.2 Zeitcoping

Nachdem sich die Zeitverwendungsforschung lange Zeit vorrangig mit der Ermittlung durchschnittlicher Zeiten für bestimmte Aktivitäten befasste, legte Rainer Dollase in den 90er Jahren seinen Untersuchungsschwerpunkt auf die Erfassung spezifischer Muster der Zeitverwendung von Menschen. In diesem Zusammenhang entwickelte er das Konzept der temporalen Muster, welches sich vorrangig auf die Bearbeitungsmodi *Dauer* und *zeitliche Lage* (vgl. Rinderspacher 1985) bezieht. Ein temporales Muster definiert Dollase folgendermaßen:

„Ein temporales Muster ist ein Muster von Tätigkeiten, Ereignissen oder Erlebnissen, die in einem definierten Makrozeitabschnitt (z.B. Tag, Woche, Monat, Jahr) zeitlich lokalisiert werden können, und zwar nicht nur als reale Muster, sondern auch als hypothetische, gewünschte oder ideale [Muster]“ (Dollase 1995, S. 107).

Dollase et al. gehen davon aus, „daß es beim Menschen sog. latente ideale temporale Muster gibt“ (Dollase 2000a, S. 16). Aber nicht nur Menschen, sondern auch Institutionen sind durch temporale Muster geprägt (vgl. ebd., S. 15). So stehen die idealen temporalen Muster des Individuums den idealen Mustern von externen Zeitgebern, wie Organisationen und Institutionen, gegenüber. Die realen temporalen Muster sind demnach „das Ergebnis von Aushandlungsprozessen, von Druck, von Konflikten zwischen inkompatiblen idealen Mustern“ (ebd., S. 16), ein „Ordnungsgerüst der Zeitverwendung zwischen Zwang und Frei-

heit“ (Lüdtke 2001, S. 5). Dollase bezieht sich mit seinen Arbeiten auf das theoretische Konzept der „time congruity“ von Kaufman, Lane und Lindquist (1991). „Time congruity“ wird als „ein unterschiedliches Maß an Real-Ideal-Diskrepanz zwischen den ‚temporal styles‘ und der realisierten Zeitverwendung“ (Dollase 2000a, S. 26) verstanden. Nach Kaufman et al. beeinflusst fehlende Zeitkongruenz die Motivation und die intrinsische Zufriedenheit („individual wellness“) des Individuums. Lüdtke bezeichnet die Gestaltung temporaler Muster als individuelle Leistung, wobei er von subjektiv befriedigenden temporalen Mustern als Ergebnisse eines „erfolgreich realisierten“ Ausbalancierens von externen und internen Zeitgebern spricht (vgl. Lüdtke 2001, S. 10). Angelehnt an Dollase, der von „latenten idealen temporalen Muster[n]“ spricht, geht Lüdtke davon aus, dass das Individuum relativ autonomen Zeitbedürfnissen und -interessen folgt (vgl. Lüdtke 2001, S. 10). Nach Dollase entstehen latente temporale Muster aus dem Ineinanderwirken mehrerer Bedingungen. Diese können durch die Logik der Tätigkeiten (erst einkaufen, dann essen), Gewohnheiten, exogene verinnerlichte Zwänge (z. B. Termine des Partners oder der Familie) oder physische, physiologische und biologische Determinationen (z. B. Morgen- vs. Abendtypen) bedingt sein (vgl. Dollase 2000a, S. 28).

Im Rahmen ihrer Untersuchungen konnten Dollase et al. zeigen, dass nicht nur die zeitliche Lokalisierung von Tätigkeiten von Bedeutung ist, sondern dass darüber hinaus auch die Reihenfolge der Aktivitäten einen Einfluss auf die Bewertung der Tätigkeiten hat (vgl. Dollase/ Koch et al. 2000, S. 100). So bevorzugt eine Mehrheit der von Dollase et al. befragten Personen⁵⁰ die Reihenfolge von „Schwimmbadbesuch – Cafébesuch – Einkaufen“⁵¹ gegenüber anderen Kombinationsmöglichkeiten der gleichen Tätigkeiten. Temporale Muster beinhalten also „beide Aspekte der Zeitallokation, die Zeitverwendung für verschiedene Aktivitäten ebenso wie die Reihenfolge, in der diese Aktivitäten ausgeführt werden“ (Morgenroth 2008, S. 55). Noch deutlicher wird dies bei der Bewertung der Reihenfolge von „an einem Referat arbeiten – Arbeit im Haushalt – FreundeInnen besuchen“ welche gegenüber anderen Kombinationsmöglichkeiten der gleichen Tätigkeiten eindeutig bevorzugt wird (vgl. Dollase/Koch et al. 2000, S. 99). Es lässt sich ein Muster erkennen, welches sich mit der Reihenfolge „erst die schweren Arbeiten, dann die leichteren“ (ebd.) beschreiben lässt. Der direkten Nachfrage, ob Studierende erst Lehrveranstaltungen und dann Freizeit bevorzugen, stimmten 98% der Befragten zu (vgl. ebd., S. 100). Weitere Untersuchungen in Be-

⁵⁰ Dollase et al. ließen die Probanden (N=70) verschiedene Reihenfolgen der genannten Tätigkeiten mit Schulnoten von 1= sehr gut bis 6= ungenügend beurteilen.

⁵¹ Ebenso positiv bewertet wurden die Reihenfolgen „Schwimmbadbesuch – Einkaufen – Cafébesuch“ und „Einkaufen – Schwimmbadbesuch – Cafébesuch“.

zug auf die temporalen Muster Studierender konnten zeigen, dass es „klare und prägnante ideale temporale Muster für die Lage von Lehrveranstaltungen“ (Dollase 2000b, S. 269, vgl. Lüdtke 2000a, S. 234ff.) gibt, welche gegenüber realen temporalen Mustern besser bewertet wurden. Lüdtke (2000a)⁵² wie auch Dollase et al. (2000)⁵³ ließen dazu reale und vorkonstruierte (ideale) Wochenpläne von Studierenden bewerten⁵⁴. Mithilfe einer Clusteranalyse arbeitete Dollase et al. folgende Idealplancluster zur Lage von Lehrveranstaltungen heraus (vgl. Dollase/Schatz et al. 2000, S. 116ff.):

- Der „3-Tage-Plan“, der durch drei kompakte Tage mit jeweils drei Lehrveranstaltungen, die zeitlich nah beieinander liegen, charakterisiert ist.
- Der „Vormittagsplan“, der sich aus jeweils zwei Lehrveranstaltungen an jedem Vormittag zusammensetzt.
- Der „Siesta-Plan“, der durch eine Mittagspause und jeweils einer Lehrveranstaltung am Vormittag und einer am Nachmittag gekennzeichnet ist.

Es ließ sich feststellen, dass die Realpläne von den Idealplänen stark abweichen und sehr viel „zerrissener“ sind. Die Mehrheit der Studierenden neigt jedoch zu geschlossenen Idealgestalten (vgl. Dollase/Schatz et al. 2000, S. 119ff.). Wichtige Kriterien bei der Beurteilung von temporalen Mustern sind aus Sicht der Studierenden „Stressfreiheit“, „Eignung für erfolgreiches Studieren“, „Eignung für Freizeitgestaltung“, „Zufriedenheit“ bzw. „Eignung für Nebenjobs“ (Dollase 2000b, S. 269).

Die aufgeführten Kriterien spiegeln jedoch unterschiedliche Ebenen der Bewertung wider. So haben alle genannten Kriterien einen Einfluss auf ein „erfolgreiches Studieren“, ebenso ist die Zufriedenheit von den anderen Faktoren maßgeblich beeinflusst. Es ist also fraglich, ob diese Kriterien in einer Reihe genannt werden sollten. Unklar ist auch, wie sich daraus „klare und prägnante ideale temporale Muster“ ergeben, da alle Kriterien individuell unterschiedlich beurteilt werden können. Auch Dollase räumt Vorbehalte bei der studentischen Selbstbeurteilung der temporalen Muster ein und verweist darauf, dass die angelegten Kriterien subjektiv und nur ein kleiner Ausschnitt der Möglichen sind (vgl. ebd., S. 270). Trotz der eingeschränkten Aussagekraft hebt Dollase die „Eignung für erfolgreiches Studieren“ als wichtigstes Kriterium hervor und verweist auf den zu untersuchenden Zusammenhang

⁵² Lüdtke führte seine Untersuchung im Sommersemester 1995 an der Universität Marburg mit N=241 Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen durch.

⁵³ Dollase et al. führten ihre Untersuchung mit N=624 Studierenden im November 1997 durch.

⁵⁴ Die vorgelegten Wochenpläne wurden mit Schulnoten von 1 bis 6 bewertet (1= sehr gut bis 6= ungenügend).

zwischen der studentischen Einschätzung und dem tatsächlichen Einfluss temporaler Muster auf den Studienerfolg (vgl. ebd.).

In einer anderen Untersuchung mit 400 Grundschulkindern, 300 Eltern und 32 Lehrern (vgl. Freericks et al. 2000) stellte sich heraus, dass die idealen temporalen Muster der Befragten eher konservativen Zeitorientierungen entsprachen und die zunehmende Flexibilisierung der Lern- und Bildungszeiten in den Idealmustern wenig Anklang fand (vgl. Dollase et al. 1999, o. S.). Die Gründe für die individuellen idealen temporalen Unterrichts- und Bildungsmuster wurden in einer ergänzenden qualitativen Studie untersucht und können als folgende Tendenzen zusammengefasst werden: „der individuellen Zeitrhythmik (Biorhythmen) folgen, Wunsch nach Eigenzeiten (Zeiten mit Freunden, Freizeit), die Vereinbarkeit mit anderen Verpflichtungen und Terminen, die persönliche Einschätzung des Zeitmusters im Hinblick auf die Lernqualität und -effizienz, Streßfreiheit und Vereinbarkeit mit dem Zeitplan der Familie“ (Dollase et al. 1999, o. S.). Auf ein ähnliches Muster konservativer Zeitmusterwünsche weist eine Untersuchung zu den Bildungszeitpräferenzen von VHS-Sprachkursteilnehmern und -leitern hin. (vgl. ebd., o. S.).

Der Ansatz von Dollase gilt als fundiertes theoretisches und methodisches Konstrukt im Kontext der Zeitverwendungsforschung (vgl. Morgenroth 2008, S. 55; Steinbach 2004). Nach Jetzkowitz et al. (2004) ermöglicht der Ansatz der temporalen Muster einen „ganzheitlichen Zugang zu den unterschiedlichen Aspekten der sozialen Zeit.“ (Jetzkowitz et al. 2004, S. 30). Dabei werden nicht nur „die Ergebnisse des temporalen Handelns, sondern auch kognitive Zeitentwürfe und der ‚Kalkulationsprozess‘ von Akteuren bei der Entwicklung ihrer Zeitpläne berücksichtigt“ (ebd., S. 31). Des Weiteren kann der Ansatz der temporalen Muster im Zusammenhang quantitativer und qualitativer Methoden eingesetzt werden. Die Betrachtung eines Makrozeitabschnitts lässt zudem eine differenzierte Analyse im Hinblick auf die Spontaneität und Regelmäßigkeit der einzelnen Muster zu und ermöglicht die Beurteilung mittel- und langfristiger Bestände der Muster (vgl. ebd., S. 31). Die Erforschung temporaler Muster setzt auf der Mikroebene des Handelns an, reicht aber in die Strukturen der Meso- bzw. Makroebene der Gesellschaft hinein und bietet so eine mögliche Verbindung zwischen Mikro- und Makrotheorien der sozialen Zeit (vgl. Lüdtke 2000b, S. 321).

Im Rahmen einer empirischen Untersuchung der Zeitnutzung von Studierenden und Lehrenden im Jahr 1998/99 befragten Lüdtke, Jetzkowitz und Schneider 875 Studierende mittels eines standardisierten Fragebogens zu Persönlichkeitsstrukturen und Zeitnutzungsstra-

tegien im Studium. Auf Grundlage der Studienergebnisse konnten sie das Konzept des „relativen Zeitwohlstandes“ spezifizieren: „Zeitwohlstand“ bezeichnet die Qualität temporaler Muster als Output von Zeitmanagement und -nutzung unter dem Aspekt der Sicherung möglichst vorteilhafter Zeitressourcen durch die Studierenden“ (Lüdtke 2000c, S. 140). Für die Messung des Zeitwohlstandes ziehen die Forscher mehrere Indikatoren heran. Der auf den ersten Blick als eindeutiger Indikator für erfolgreiches Zeitmanagement und Zeitwohlstand geltende Begriff der Eigenzeit oder auch der „freien“ Zeit stellt sich bei der besonderen Betrachtung der studentischen Situation weniger eindeutig dar: „Eigenzeiten, Erwerbszeiten und Studienzeiten stehen [...] in einem dynamischen Wechselspiel von Spannungen und Übergängen“ (Lüdtke 2000c, S. 140), viel Eigenzeit kann im Kontext der Studiensituation auch soziale Isolation und wenig Zeitaufwand für das Studium bedeuten. Als besonders aussagekräftig wird der Indikator „Zeitdruck“ betrachtet, welcher als Syndrom subjektiver und objektiver Merkmale, wie Freizeitunzufriedenheit und Stresserleben sowie als der Umfang externer Restriktionen, z. B. Prüfungsanforderungen, Anwesenheitspflicht etc. verstanden wird. Bezugnehmend auf das Konstrukt der „Wohlfahrtsposition“ bildet Lüdtke aus den zwei Variablen „Freizeitunzufriedenheit“ und „freie Zeit“ eine Viertypenvariable mit vier „Positionen des Zeitwohlstandes“:

- *Zeitunzufriedene* zeichnen sich durch einen hohen objektiven und hohen subjektiven Zeitwohlstand aus, wie er für Erstsemesterstudierende typisch ist. In der Regel geben Personen dieses Typs geringe externe Restriktionen und kurze Wegzeiten an.
- *Zeitdissonante* können durch eine subjektive Zeitarmsut bei objektivem Zeitwohlstand beschrieben werden. Sie zeichnen sich durch eine hohe intrinsische Motivation aus.
- *Zeitadaptive* empfinden subjektiv Zeitwohlstand obwohl ihnen objektiv eher wenig freie Zeit zur Verfügung steht.
- *Zeitdeprivierte* sind durch eine subjektive und objektive Zeitarmsut gekennzeichnet. Sie berichten von starken externen Restriktionen, haben eine starke formale Studienorientierung und legen häufig lange Wegzeiten zurück (vgl. Lüdtke 2000c, S. 140).

Des Weiteren spielen die Variablen *inhaltliche Freizügigkeit* und *Regulierung der Teilnahme* eine wichtige Rolle. Die *inhaltliche Freizügigkeit* wird durch die Items „freie Studienplanung“, „freie Wahl der Lehrveranstaltungen“, „selbstständige und freie Entscheidung in den meisten Angelegenheiten“, „genauer verbindlicher Stundenplan“, „freie Arbeitsein-

teilung“ und „vorgeschriebener Studienplan“ beeinflusst. Die *Regulierung der Teilnahme* wird durch die Items „Teilnahmepflicht“, „Teilnahmeberechtigung“ und „Pflichtlektüre“ bestimmt. Beide Variablen messen die Fachstruktur als Mesoeigenschaft. Nach Lüdtker ergeben sich vier Fachstrukturtypen, die er nach dem Verpflichtungsgrad in Bezug auf den Inhalt (I) und die Teilnahme (T) charakterisiert. So zeichnen sich insbesondere die Sozial-, Erziehungs-, und Wirtschaftswissenschaften durch eine geringe inhaltliche Verpflichtung sowie eine geringe Verpflichtung zur Teilnahme aus (I-/ T-). In den Sprach-, Geschichts- und Kunstwissenschaften sowie der Theologie herrscht ebenfalls eine geringe inhaltliche Verpflichtung, während jedoch die Teilnahmeverpflichtung hoch ist (I-/ T+). Genau umgekehrt verhält es sich in Physik, Mathematik, Geologie, Rechts- und Ingenieurwissenschaften (I+/ T-), während Chemie, Geographie, Pharmazie, Psychologie und Biologie durch einen hohen Verpflichtungsgrad auf beiden Ebenen charakterisiert werden (I+/ T+) (vgl. Lüdtker 2000c, S. 141).

Als intervenierende Variablen benennt Lüdtker „Zeitcoping“, „Studienorientierung“ und „Zeitverwendung“. Die Variable „Zeitcoping“ kann auf die drei Konstrukte „Reflexivität“, „Ökonomie“ und „Plan“, die jeweils eine spezifische Strategie im Umgang mit Zeitproblemen darstellen, zurückgeführt werden. Eine reflektiert-gelassene Zeitzutzung bzw. eine „geduldige“ Zeitverwendung korreliert mit einem zügigen Studium. Lüdtker vermutet, dass eine hektische unreflektierte Zeitzutzung eher zum „Sichverzetteln“ im Studium führt. Das Konstrukt „Ökonomie“ wird hauptsächlich durch den Faktor „Zeitökonomie“ indiziert und bildet eine ökonomisch kalkulierte Zeitzutzung ab. Schließlich umfasst das Konstrukt „Plan“ die Faktoren „Planung“ und „Effizienz“, „frühe Aktivität“ und „planvolles Verhalten“ (vgl. Lüdtker 2000c, S. 142).

Die zentralen Dimensionen der Variable „Studienorientierung“ sind die intrinsische und die formale Orientierung. Intrinsisch motivierte Studierende legen Wert auf die Selbstverwirklichung im Fach, sie haben Spaß an den Inhalten und Interesse sich mit Problemen intensiv auseinander zu setzen. Dahingegen fokussieren formal orientierte Studierende ein gutes Abschlusszeugnis, sie sind bereit, Stress und Leerlauf im Studium für gute Noten in Kauf zu nehmen und streben einen frühen Abschluss an. Die „Zeitverwendung“ wurde anhand der zur Verfügung stehenden bzw. genutzten Stunden pro Woche für Erwerbsarbeit (Erwerbszeit), Studienaktivitäten (Studienzeit) und Aktivitäten mit Freunden, in Vereinen bzw. Freizeit (Eigenzeit) erfasst (vgl. ebd., S. 143). Außerdem wurde in Anlehnung an die temporalen Muster nach Dollase die Unähnlichkeit von Ideal- und Realplan gemessen. Dazu kreuzten Studierende auf einem Wochenplan ihre belegten Veranstaltungstermine an (Real-

plan) auf einem zweiten Plan verteilten sie die 16 SWS in einer für sie idealen Weise (Idealplan). Die Restriktion wurde am Summenindex der Abweichungen von der Wochenstundenbelastung und der zeitlichen Lokalisierung gemessen (Lüdtke 2000c, S. 143).

Als zentrale Ergebnisse der Studie lassen sich folgende Erkenntnisse festhalten (vgl. Lüdtke 2000c, S. 146): Mit steigender Studienzeit und sinkender Eigenzeit wächst der Zeitdruck, während die Erwerbszeit nur einen geringeren Effekt hat, da während der Vorlesungszeit nur wenige Stunden Erwerbszeit gemessen wurden. Darüber hinaus wird der Zeitdruck in geringem Maße vom Studienort geprägt, z. B. durch lange Wegzeiten. Die Standortkomplexität und die damit verbundene Arbeitsmarktstruktur nehmen außerdem einen Einfluss auf die Erwerbszeit. Eine nicht triviale Erkenntnis ist die Tatsache, dass eine steigende inhaltliche Freizügigkeit den Zeitdruck senkt. Erwartbare Probleme hinsichtlich des Zeitmanagements konnten nicht nachgewiesen werden. Die Regulierung der Teilnahme verstärkt den Zeitdruck indirekt, während Studienorientierungen denselben nicht beeinflussen. Von den drei Konstrukten des Zeitcopings wirkt überraschenderweise nur das Konstrukt „Reflexivität“ direkt auf den Zeitdruck. Aufgrund der Tatsache, dass ökonomisch-rationale Zeitbewältiger selten Fächer mit inhaltlicher Freizügigkeit wählen, stellt Lüdtke die Vermutung auf, dass Zeitökonomie inhaltliche Vorgaben und Regelungen als Handlungserleichterung empfinden.

Hinz (2000) macht eine interessante Unterscheidung zwischen „organisatorischen“ und „individuellen Problemen“ im Umgang mit der Zeit. Während sich die organisatorischen Probleme lerntheoretisch erklären und durch Zeitmanagementmethoden leicht korrigieren lassen, sind individuelle Probleme vor dem Hintergrund neurotischer Fehlentwicklungen zu verstehen. Zu letzteren zählt Hinz Probleme, wie das „Nicht-Nein-Sagen-Können“, Perfektionismus oder die Tendenz zum Aufschieben. Er kritisiert, dass in der Zeitmanagementliteratur beiden Arten von Problemen mit gleichen Methoden begegnet wird (vgl. Hinz 2000, S. 127) und sieht die fehlende wissenschaftliche Grundlage, die Betonung der Zielorientierung und das Verständnis von Zeit als ein quantifizierbares Kapital als fragwürdig an (vgl. ebd., S. 137). Mit der Feststellung, dass „bei allen Zeitratgebern [...] nicht offengelegte Wertvorstellungen eine große Rolle“ spielen (ebd., S. 139), verweist Hinz auf den Einfluss von gesellschaftlichen und individuellen Zeitvorstellungen. Hinz geht der Frage nach, welcher Umgang mit der Zeit gut für das Wohlbefinden ist. Der Umgang mit der Zeit wird dabei als unabhängige Variable verstanden und das Wohlbefinden als abhängige Variable, während das Zeiterleben als intervenierende Variable hinzutritt (vgl. ebd., S. 151). Mittels

einer Faktorenanalyse von 404 beantworteten Fragebögen zum Umgang mit Zeit konnte Hinz 49 signifikante Korrelationen (von 91 untersuchten Beziehungen) aufzeigen. Einzelne Aspekte im Umgang mit der Zeit stehen demnach in einem engen Zusammenhang (vgl. ebd., S. 164). Zeitplanung und der Einsatz von Zeitmanagementtechniken korrelieren mit bestimmten Persönlichkeitseigenschaften. Die Beziehungen zwischen einzelnen Aspekten des Umgangs mit Zeit lassen sich in zwei zentrale Typen zusammenfassen. Der *Zeitplaner* stellt den ersten Typ dar. Dieser schätzt die Strukturierung von Zeit, ist weniger spontan und flexibel. Dagegen ist er meist pünktlich, schiebt Aufgaben selten vor sich her und arbeitet eher viel. Der Zeitplaner ist meist ein Morgenmensch. Dahingegen setzen Personen mit hoher Spontaneität und Flexibilität weniger zeitstrukturierende Techniken ein. Sie sind eher unpünktlich und gelassen und neigen dazu, Aufgaben aufzuschieben. Die *Zeitflexiblen* sind eher unter den Nachtmenschen zu finden (vgl. Hinz 2000, S. 165)

3.5 Zusammenfassung: Umgang mit Zeit

Zeit übernimmt als soziales Konstrukt auf allen Ebenen der Gesellschaft (Makro, Meso, Mikro) verschiedene Funktionen. Das individuelle Zeitverhalten wird als eine Aushandlung zwischen internen und externen Zeitgebern verstanden und von gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen mitbestimmt. Es konnte gezeigt werden, wie gesamtgesellschaftliche Entwicklungen (vgl. z. B. erste und zweite temporale Modernisierung: Lüdtke 2001) den individuellen Umgang mit Zeit verändern. Mit der ersten temporalen Modernisierung setzt sich die rationale, an ökonomischen Kriterien orientierte Zeitverwendung in der Gesellschaft durch. Im Zuge der zweiten temporalen Modernisierung tritt neben das Prinzip der Beschleunigung das Prinzip der Entschleunigung. Demnach ist der heutige gesellschaftliche Umgang mit Zeit von dem Widerspruch zwischen einer möglichst effektiven Zeitznutzung auf der einen Seite und der Suche nach einer ganzheitlichen Erfüllung in einem bewussten und selbstbestimmten Umgang mit Zeit auf der anderen Seite geprägt.

Die erste temporale Modernisierung und damit der rationale Umgang mit Zeit haben sich auf der Mesoebene ausgebreitet und bestimmen das Zeitverhalten in Institutionen. Auch der Bildungsbereich ist davon betroffen und Lernen in der Schule oder im Studium wird an Maßstäben der effektiven Zeitznutzung ausgerichtet. Schulreformen, wie die Verkürzung der Gymnasialzeit und der Versuch der effektiveren Gestaltung der Studienzeitz im Zuge des Bologna-Prozesses gehen in diese Richtung. Auf der individuellen Ebene besteht jedoch, geprägt durch die zweite temporale Modernisierung, der Anspruch der ganzheitlichen Erfüllung im Umgang mit der Zeit. Studierende befinden sich in einem Spannungsverhältnis

zwischen Tendenzen der Beschleunigung und der Entschleunigung. Auf der einen Seite versuchen sie ihr Zeitverhalten dem Nutzungsimperativ anzupassen, indem sie in möglichst kurzer Zeit möglichst viel Wissen erwerben, um bestmöglich vorbereitet in die Berufstätigkeit zu starten. Auf der anderen Seite wehren sie sich gegen eine Zeitgestaltung, die sich an rein effektiven Kriterien orientiert und gehen dem Prinzip der Entschleunigung nach, indem sie zeitliche Autonomie und (zeitliche) Freiräume für die persönliche Entwicklung fordern. Hinzu kommt, dass Zeit von Personen situationsabhängig sehr unterschiedlich erlebt werden kann. Verschiedene Faktoren lassen den gleichen Zeitraum länger oder kürzer erscheinen, sodass die gleiche Lern- oder Bildungszeit für den Einzelnen in einer anderen Größen-dimension erscheint. Für die weitere Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit ist es von besonderer Bedeutung, auf die Unterschiedlichkeit zwischen der tatsächlichen Zeit und dem individuellen Zeiterleben zu verweisen. Die dargestellten Merkmale des Zeiterlebens können als Erklärung für die Diskrepanz zwischen objektiven und subjektiven Zeitdaten herangezogen werden.

Die Zeitbudget- bzw. Zeitverwendungsforschung trägt einen wichtigen Beitrag zur Beobachtung und Evaluation verschiedener sozialer Phänomene bei. Bis zum Ende des letzten Jahrhunderts war die empirische Zeitforschung vor allem von der additiven Erfassung der Zeitverwendung von Personen geprägt. Erst seit den 90er Jahren spielt die Betrachtung von individuellen Präferenzen der Zeitznutzung und personenbedingten Fähigkeiten im Umgang mit der Zeit, also die Analyse sogenannter Zeitcopingstile, eine Rolle in der Zeitforschung. Dollase konnte mit seinem Konzept der temporalen Muster einen wesentlichen Beitrag dazu leisten.

In der vorliegenden Arbeit wird der Versuch unternommen, verschiedene Formen des Umgangs mit zeitlichen Strukturen im Studium zu identifizieren. Dabei wird zum einen an die klassische Zeitbudgetforschung angeknüpft und der Umfang des investierten Studienzeit-aufwandes von Studierenden betrachtet. Das individuelle Zeiterleben wird mithilfe von standardisierten Befragungen erfasst. Darüber hinaus werden in der Analyse von Interviews dem Zeitverhalten zugrunde liegende Deutungsmuster und Zeitkonzepte herausgearbeitet und damit an die Ansätze der Erforschung von Zeitcopingstilen angeschlossen.

4 Die Studierenden der Bologna-Ära

Auf der einen Seite sind die in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen strukturellen Veränderungen der Hochschullandschaft im Zuge des Bologna-Prozesses bei der Betrachtung des heutigen Studiums wesentlich. Auf der anderen Seite stehen aber die Studierenden als Individuen, die mit den gegebenen Studienbedingungen umgehen müssen. Daher sollen im Folgenden die heutigen Studierenden in den Blick genommen werden. Wer sind die Studierenden von heute? Welche Erwartungen haben sie an ihr Studium und wie gehen sie mit den Studienbedingungen der neuen Studiengänge um? Dazu werden verschiedene aktuelle Studien zur Studienreform und zum Studium in Deutschland herangezogen.

Die Zusammensetzung der Studierenden an deutschen Hochschulen hat sich in den letzten Jahrzehnten erheblich verändert. Die Zahl der Studienanfänger ist stark angestiegen: im Wintersemester 2010/11 waren 2.217.604 Studierende an deutschen Hochschulen immatrikuliert, zehn Jahre zuvor waren es 1.799.338 Studierende. Die Studienanfängerquote⁵⁵ ist von 33,5% im Jahr 2000 auf 45,2% im Jahr 2010 angestiegen (vgl. Statistisches Bundesamt 2011). Zu Zeiten Humboldts, zu Beginn des 19. Jahrhunderts, nahmen dagegen nur 0,4% der entsprechenden Altersgruppe ein Studium auf (vgl. Ringer 2004, S. 202). Ebenso beginnen immer mehr Studierende aus bildungsfernen Schichten ein Studium. So waren 20% (58 000 in absoluten Zahlen) der Studienanfänger aus dem Jahr 2007 Kinder aus Arbeiterfamilien, dies entspricht einer Bildungsbeteiligungsquote von 17%⁵⁶ (vgl. Isserstedt et al. 2010, S. 101). Im Jahr 2000 lag die Beteiligung an der Hochschulbildung der Kinder aus Arbeiterfamilien dagegen bei 12% in den alten und 10% in den neuen Ländern⁵⁷ (vgl. ebd., S. 102f.). Die Hochschulen stehen somit vor anderen Herausforderungen, als zu Zeiten Humboldts. Nicht nur die Zusammensetzung der Studierenden, auch institutionelle Bedingungen haben sich verändert. So stehen beispielsweise verhältnismäßig geringe finanzielle Mittel zur Verfügung, um der gestiegenen Zahl an Studierenden angemessene Lernbedingungen bieten zu können. Mit den steigenden Studierendenzahlen nimmt zudem die Ano-

⁵⁵ Die Studienanfängerquote bezeichnet den Anteil der Studienanfänger an der gleichaltrigen Bevölkerung.

⁵⁶ Bei der Berechnung der Bildungsbeteiligungsquote werden die Familien in Anlehnung an die berufliche Stellung des Vaters in die vier sozialen Gruppen *Arbeiter*, *Angestellte*, *Selbstständige* und *Beamte* geteilt (vgl. Isserstedt et al. 2007, S. 98f.). Es wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass weniger die berufliche Stellung des Vaters, sondern eher der akademische Hintergrund der Familie für die Bildungsbeteiligung ausschlaggebend ist. In der Gruppe der Arbeiter sind die Zahlen der Eltern mit Hochschulabschluss jedoch so gering, dass der Einfluss nicht durch differenzierte Quoten berechnet werden kann (vgl. Isserstedt et al. 2007, S. 106f.).

⁵⁷ Neben dem prozentualen Anstieg der Bildungsbeteiligungsquote werden die absoluten Zahlen der Studierenden aus hochschulfernen Schichten durch den Anstieg der Studierendenzahlen im Gesamten zusätzlich beeinflusst.

nymisierung und Individualisierung in der Hochschule zu und Studierende stehen vor einer anderen Ausgangslage als früher (vgl. Linnen 2007, S. 24). Eine enge, individuelle Betreuung durch die Lehrenden ist nur sehr eingeschränkt möglich und die Studierenden sind vermehrt auf sich alleine gestellt.

4.1 Studienzufriedenheit

2009 hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung eine Zwischenbilanz zu ersten Erfahrungen mit den Bachelorstudiengängen herausgegeben. Der Bericht bezieht sich im Wesentlichen auf die Daten des zehnten Studierendensurveys, die Ergebnisse einer Online-Befragung zum Europäischen Hochschulraum sowie die Daten des Studienqualitätsmonitors von 2007 und 2008. Über alle Studien hinweg zeigt sich eine mehrheitlich positive Einstellung der Studierenden gegenüber dem Aufbau eines europäischen Hochschulraums. 80% der Bachelorstudierenden halten die Ziele der Bologna-Reform, wie die internationale Ausrichtung, die Akkreditierung der Studiengänge oder die Vergleichbarkeit der Standards für wichtig (vgl. Bargel et al. 2009, S. 3).

Sowohl die Studienbedingungen als auch die Studienqualität werden im gemeinsam von der HIS GmbH und der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz durchgeführten Studienqualitätsmonitor 2007 von den Bachelorstudierenden mehrheitlich positiv beurteilt. Dennoch weist ein Großteil der Studierenden auch auf Schwierigkeiten im Studium hin. So berichten 56% der Befragten von einigen bis größeren Schwierigkeiten bei der Prüfungsvorbereitung, 47% fällt es schwer, sich an Diskussionen in Lehrveranstaltungen zu beteiligen, 44% haben bei der Anfertigung von schriftlichen Arbeiten Probleme und 42% sprechen von Orientierungsproblemen im Studium (vgl. Bargel et al. 2008, S. 49).

Die Ergebnisse der Online-Befragung im Rahmen des Studienqualitätsmonitors 2010 zeigen eine fächerübergreifende mittlere bis hohe Zufriedenheit unter den Studierenden in allen Bereichen. Auf einer Bewertungsskala von 1= überhaupt nicht zufrieden bis 5= sehr zufrieden wurde die Betreuung an der Universität durchschnittlich mit 3,5, die Qualität der Lehre mit 3,9, die Struktur des Studiengangs mit 3,2 und die räumliche Ausstattung mit 3,4 bewertet. Das erreichte Wissen und Können beurteilen die Studierenden durchschnittlich mit 3,6 und die Frage, ob sie gerne an ihrer Universität studieren, beantworten die Studierenden durchschnittlich mit 3,9 (1= gar nicht gern bis 5= sehr gern) (vgl. Heine et al. 2010, S. 42f.).

4.2 Motive und Erwartungen

Hinsichtlich der professionellen Erwartungen an das Hochschulstudium lassen sich kaum Unterschiede zwischen Bachelorstudierenden und Diplom- oder Magisterstudierenden feststellen. Die Erwartung an eine angemessene Vorbereitung auf eine spätere Berufstätigkeit nimmt bei den Bachelorstudierenden genau wie bei den Diplom- und Magisterstudierenden eine besonders wichtige Rolle ein. Je 74% sind der Meinung, dass das Studium ihnen den Weg zu einer interessanten Berufstätigkeit eröffne. Der Erwerb von Fachwissen wird von 70% als „sehr nützlich“ beurteilt (vgl. Bargel et al. 2009, S. 19). Hinsichtlich der Beurteilung der wissenschaftlichen Ausbildung sind zwar 64% der Bachelorstudierenden von einem besonderen Nutzen des Studiums überzeugt, ein Drittel steht dem jedoch eher skeptisch gegenüber. Eigene Vorstellungen und Ideen zu entwickeln, betrachten wiederum gut die Hälfte (54%) der Bachelorstudierenden als „sehr nützlich“ (vgl. ebd., S. 19f.). Über den Zeitraum von 1995 bis 2007 haben sich diese Werte nur geringfügig verändert. Die Vorbereitung auf eine interessante Arbeit und die fachliche Qualifizierung nehmen stets die wichtigsten Positionen ein, während die Erwartung, im Studium eigenständig zu arbeiten, unter den Studierenden von 1995 bis 2007 etwas zurückgegangen ist (von 60% auf 54%) und die Einschätzung der Rolle der wissenschaftlichen Ausbildung im geringen Maße zugenommen hat (von 57% auf 66%) (vgl. ebd., S. 20). Es kann demnach nicht von einer spezifischen Erwartungshaltung der Bachelorstudierenden gesprochen werden, vielmehr zeigt sich ein eher allgemeiner Trend, der sich über einen längeren Zeitraum entwickelt hat und von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen geprägt ist.

Die ideellen und materiellen Erwartungen an das Hochschulstudium unterscheiden sich ebenfalls nur wenig in Bezug auf den Studiengang. Auch hier herrscht ein eher allgemeiner Trend vor, der sowohl der Allgemeinbildung und der Persönlichkeitsentwicklung als auch der Sicherung eines angemessenen Einkommens einen wichtigen Stellenwert einräumt. Daraus lässt sich folgern, dass materielle und ideelle Erwartungen für die Studierenden keinen Widerspruch darstellen (vgl. Bargel et al. 2009, S. 21). Die Bachelorstudierenden folgen diesem Trend etwas stärker als Studierende anderer Studiengänge. Dies muss jedoch nicht zwangsläufig auf den Studiengang zurückgeführt werden, sondern könnte auch dadurch bedingt sein, dass die Bachelorstudierenden einer jüngeren Generation angehören, in der sich der allgemeine Trend bereits deutlich zeigt.

Ein fester Berufswunsch ist 26% der Bachelorstudierenden „sehr wichtig“, wohingegen die Vielfalt beruflicher Möglichkeiten von 50% als „sehr wichtig“ beurteilt wird und somit einen fast doppelt so hohen Stellenwert einnimmt (vgl. ebd. S. 22). Die Betonung der unter-

schiedlichen Möglichkeiten entspricht der gesellschaftlichen Situation, in welcher eine nicht lineare Bildungsbiografie einen klar definierten Lebensverlauf ablöst. Wechselnde berufliche Tätigkeiten, weiterführende Qualifikationen oder Umschulungen sind typische Merkmale heutiger Berufsbiografien. Studierende passen ihre Erwartungen demnach der gesellschaftlichen Ausgangssituation an und bereiten sich schon im Studium auf verschiedene berufliche Möglichkeiten vor.

Bei der Wahl der Studienfachs steht bei allen Studierenden ein spezielles Fachinteresse als Motiv an erster Stelle (70% der Bachelorstudierenden und 71% der Diplom- und Magisterstudierenden beurteilen dies als „sehr wichtig“), gefolgt von dem Bestreben, das Fach den eigenen Fähigkeiten und Begabungen entsprechend zu wählen (56% Bachelorstudierende und 58% Diplom- und Magisterstudierende beurteilen dies als „sehr wichtig“). Die Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz (34%) und die Einkommenschancen im späteren Beruf (25%) nehmen einen geringeren Stellenwert ein. Insgesamt haben demnach ideelle Motive bei der Fachwahl eine größere Bedeutung als materielle Motive (vgl. ebd. S. 23). An Fachhochschulen nehmen die materiellen Motive einen deutlich höheren Stellenwert ein. 50% der Bachelorstudierenden an Fachhochschulen bewerten die Aussicht auf einen sicheren Arbeitsplatz als „sehr wichtig“ und für weitere 31% sind die Einkommenschancen ein sehr wichtiges Wahlmotiv. Die größten Differenzen lassen sich jedoch in Bezug auf die Fachzugehörigkeiten aufdecken. Während beispielsweise in den Wirtschaftswissenschaften das Interesse an einem guten Einkommen dominiert, zeichnen sich Studierende der Sozialwissenschaften durch ausgeprägte ideelle Motive (Mittelwert Fachinteresse: 4,7⁵⁸ und Mittelwert eigene Begabung: 4,3) und ein geringes Interesse an materiellen Motiven (Mittelwert Einkommen: 2,6 und Mittelwert sicherer Arbeitsplatz: 2,9) aus (vgl. ebd. S. 24). Bargel et al. (2009) weisen darauf hin, dass die gestufte Studienstruktur und das damit einhergehende, zügige Studium bzw. die Möglichkeit bereits nach dem Bachelorstudium in den Beruf einzusteigen, eher mit den Interessen der Studierenden der Wirtschaftswissenschaften korrespondiert, während sich Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften darin weniger wiederfinden (vgl. Bargel et al. 2009, S. 192).

⁵⁸ Es werden jeweils die Mittelwerte aller Befragten wiedergegeben. Die Skalenwerte entsprechen 0 = ganz unwichtig bis 6 = sehr wichtig.

4.3 Lebensziele und Werte

In der HISBUS-Online-Befragung⁵⁹ von 2006 wurden 3170 Studierende zu ihren Lebenszielen und Werten befragt. In Bezug auf den Stellenwert des Studiums gaben 41% der Befragten an, das Studium und die Hochschule als den Mittelpunkt ihrer aktuellen Lebenssituation anzusehen. Über der Hälfte der Befragten (52%) sind jedoch „andere Interessen und Aktivitäten“ ebenso wichtig wie das Studium und für 7% stehen das Studium und die Hochschule eher im Hintergrund (vgl. Müßig-Trapp/ Willige 2006, S. 3).

Im elften Studierendensurvey schätzen sich Bachelorstudierende selbst mit 80% im Vergleich zu Diplomstudierenden mit 72% und Magisterstudierenden mit 58% häufiger als Vollzeitstudierende ein. Selbstdefinierte Teilzeitstudierende fühlen sich von Lebenssituationen außerhalb des Studiums stärker belastet als Vollzeitstudierende. So fühlen sich 34% der Teilzeitstudierenden (vs. 26% der Vollzeitstudierenden) von ihrer aktuellen finanziellen Situation stark beeinflusst, sie sorgen sich stärker um ihre Berufsaussichten (19% vs. 16%) und die finanzielle Lage nach dem Studium (26% vs. 19%). Dagegen fühlen sich die Teilzeitstudierenden von den Studienanforderungen, wie dem Prüfungsdruck oder der zu bewältigenden Stoffmenge weniger stark belastet, als diejenigen, die sich selbst als Vollzeitstudierende beschreiben (vgl. Multrus et al. 2010, S. 45, Ramm et al. 2011). Es wird deutlich, dass die Einschätzung, wie sehr das Studium im Lebensmittelpunkt steht, einen Einfluss auf die erlebte Belastung hat. Das Bachelorstudium wurde explizit als Vollzeitstudium entwickelt. So ist es nicht verwunderlich, dass sich Bachelorstudierende häufiger als Vollzeitstudierende einstufen. Das Studium gewinnt dadurch eine zentrale Position im Leben der Studierenden, was eine Erklärung für das erhöhte Belastungsempfinden unter Bachelorstudierenden sein kann.

Aus der Befragung geht zudem hervor, dass Studierende der Sozialwissenschaften mit 32% das Studium seltener als Lebensmittelpunkt sehen, 58% sind andere Aktivitäten und Interessen genauso wichtig und 9% legen ihren Fokus außerhalb der Universität (vgl. Müßig-Trapp/ Willige 2006, S. 11). Bei der Frage, wie die Studierenden ihr Studium wahrnehmen, erhält die Antwort „als Phase der Entscheidung, in der ich die Weichen für mein späteres Leben stelle“ mit 77% die größte Zustimmung. Gefolgt von „als Zeit, in der ich hart arbeite, aber auch viel Spaß habe“ mit 67%. Der Aussage „als unbeschwerte Zeit vor dem harten Berufsleben, die ich auskosten will“ stimmen nur 20% der Befragten zu, während 56% dies

⁵⁹ HISBUS ist ein Projekt, das vom HIS Hochschul-Informationssystem durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unterstützt wird. Die beschriebene Untersuchung wurde in Zusammenarbeit mit der Wochenzeitung ZEIT durchgeführt.

als nicht zutreffend bewerten. Knapp die Hälfte der Befragten (49%) sieht ihr Studium „als Phase des Ausprobierens, in der sich meine Persönlichkeit entwickelt“, 29% stimmen dem nicht zu. 58% beschreiben ihr Studium „als Phase, in der ich hart auf mein späteres Berufsziel hinarbeite“. Weiterhin bezeichnen 42% der Befragten ihr Studium „als Zeit, in der ich unter hohem Druck stehe und mich ständig beweisen muss“, während 27% diesen Eindruck nicht teilen⁶⁰. Studierende der Sozialwissenschaften legen mehr Wert auf Persönlichkeitsentwicklung und fühlen sich mit 32% im Vergleich zu den Studierenden insgesamt weniger stark unter Druck (vgl. ebd., S. 13). Auf die Frage nach persönlichen Sorgen antworten die Studierenden auf den ersten Blick sehr selbstbewusst: Die überwiegende Mehrheit fühlt sich dem Studium gewachsen und nicht überfordert, die Aussicht auf dem Arbeitsmarkt beunruhigt sie wenig und die Konkurrenz unter den Studierenden ist nicht ausgeprägt. Legt man dagegen den Fokus auf die Betrachtung der Gegenseite, lassen die Zahlen einen anderen Eindruck entstehen: 19% haben starke oder sehr starke Sorgen „in der Vielfalt der Fachinhalte die Orientierung zu verlieren“, 27% fühlen sich dem Studium teilweise nicht gewachsen, 26% haben Sorge, „am Arbeitsmarkt vorbei zu studieren“ (in den Sozialwissenschaften sind es sogar 36%) und 20% beurteilen die Konkurrenz unter Studierenden als hoch. 23% befürchten, in der Masse unterzugehen und 20% haben Angst, mit ihrem Studium zu scheitern (vgl. ebd., S. 14).

Im Hinblick auf ihre Berufs- und Lebensziele ist es den Studierenden besonders wichtig, „ausbaufähige berufliche Kompetenzen zu erwerben“ (84%) und ihre Persönlichkeit zu entfalten (79%) (vgl. ebd., S. 14f.). Allerdings liegen die deutschen Studierenden bei der Einschätzung der Wichtigkeit von persönlicher Entwicklung im Studium im internationalen Vergleich im hinteren Viertel: Nur 37% geben an, dass die persönliche Entwicklung im Studium „sehr wichtig“ ist und weitere 43% empfinden dieses Ziel als „wichtig“. Demgegenüber erachten in anderen europäischen Ländern deutlich mehr Studierende die persönliche Entwicklung für „sehr wichtig“. In der Türkei stimmen dem beispielsweise 87% zu und 70-78% der Studierenden in Griechenland, Kroatien, Zypern und Malta halten die persönliche Entwicklung für „sehr wichtig“. Die Relevanz der Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt bewerten die Studierenden länderübergreifend ähnlich stark: 90-100% halten dies für „sehr wichtig“ oder „wichtig“, die deutschen Studierenden liegen mit 94% im Mittelfeld (vgl. Eurobarometer 2009, S. 17.) Hohes Einkommen (40%) und berufliches Prestige (37%)

⁶⁰ Leider wurde bei der Auswertung der Befragung nicht zwischen Bachelorstudierenden und Studierenden anderer Studiengänge unterschieden, sodass sich keine Aussage über den Einfluss der Studienreform auf das subjektive Empfinden der Studierenden treffen lässt.

spielen eine eher untergeordnete Rolle, während sie die Aussicht auf eine „langfristige finanzielle Sicherheit“ 79% mit Zustimmung beantworten. 83% wollen später eine selbstverantwortliche Tätigkeit ausüben. In „beruflicher Hinsicht Überdurchschnittliches zu leisten“ wollen mit 52% gut die Hälfte der Befragten. Nicht zuletzt ist es jedem zweiten aber auch wichtig, „das Leben zu genießen und genügend Freizeit zu haben“ (53%), während 15% dieser Aussage nicht zustimmen. Ein hohes Einkommen mit 28% und berufliches Prestige mit 25% spielen bei Sozialwissenschaftlern eine geringere Rolle als im allgemeinen Trend. Sich um Familie und Partnerschaft (70%) sowie um Freunde (57%) zu kümmern, ist den Studierenden wichtiger als „auf alle Fälle Karriere zu machen“ (26%), was die familiäre Orientierung unter den Studierenden zum Ausdruck bringt. Mit 96% hoffen die Studierenden recht einstimmig darauf, „einen Job zu bekommen, der mir Spaß macht“ und machen damit klar, dass ihr eigenes Wohlbefinden und das der Familie an erster Stelle stehen. Zwar soll ein sicherer Arbeitsplatz (77%) das Einkommen sichern, Karriere und Beruf nehmen jedoch eine nachgeordnete Rolle ein (vgl. Müßig-Trapp/ Willige 2006, S. 6ff.). Interessant ist, dass 52% davon ausgehen, dass sie es schwerer haben als die Generation ihrer Eltern, jedoch 78% die Möglichkeiten der eigenen Generation besser als die der Eltern beurteilen. Gleichzeitig schätzen sie den Leistungsdruck auf die eigene Generation, immer besser ausgebildet und flexibler zu sein, als enorm hoch ein (88%). Hier wird deutlich, dass Entscheidungsfreiheit und vielfältige Möglichkeiten eine Belastung für den Einzelnen mit sich bringen. Die Berufsaussichten für Studierende insgesamt bewerten die Sozialwissenschaftler mit 60% als „sehr gut“ oder „gut“ und sind damit unter allen Fächergruppen die Optimistischsten. Ihre persönlichen Aussichten hingegen beurteilen sie unter allen Fächergruppen mit 50% „mittel“ bis „schlecht“ am negativsten (vgl. ebd., S. 18f.). Obwohl nur 28% der Meinung sind, „ein Studium hat sich noch nie so gelohnt wie heute“, blicken 88% positiv in die Zukunft und sind sich sicher, ihren Weg zu gehen (vgl. ebd., S. 10).

4.4 Studienstrategien

Hinsichtlich der persönlichen Studiengestaltung lassen sich unterschiedliche Strategien unter Studierenden identifizieren. Bargel et al. (2009) benennen sechs Bereiche, in welchen Studierende in Bezug auf den Verlauf ihres Studiums und die Gestaltung der eigenen Biografie „strategische Entscheidungen“ treffen müssen. Dies sind Entscheidungen in Bezug auf die Studieneffizienz (1), Arbeitserfahrung (2), Mobilität und Internationalität (3), Forschung und Wissenschaft (4), zusätzliche Qualifikationen (5) und politisches Engagement (6). Im Bereich der Studieneffizienz lässt sich feststellen, dass sich Bachelorstudierende im

Gegensatz zu anderen Studierenden stärker selbst unter Druck setzen. Für 72% der Bachelorstudierenden (gegenüber 64% der Diplom- und Masterstudierenden) ist eine gute Abschlussnote für spätere berufliche Aussichten „sehr wichtig“. 63% der Bachelorstudierenden streben einen schnellen Abschluss an, bei den Diplom- und Masterstudierenden sind es nur 55%. Im Hinblick auf die persönliche Entwicklung fällt diese Einschätzung allerdings anders aus. Für die persönliche Entwicklung erachtet nur ein Drittel der Bachelorstudierenden eine gute Abschlussnote und einen schnellen Abschluss als „sehr wichtig“. Studierende befinden sich demnach in dem Dilemma, sich in ihrem Studierverhalten entweder an zukünftigen beruflichen Aussichten oder der eigenen persönlichen Entwicklung zu orientieren. Dieses Spannungsverhältnis ist bei Bachelorstudierenden besonders ausgeprägt. Bargel et al. folgern daraus, dass die Anpassung an ein strafferes Studium nicht durch eine innere Überzeugung bestimmt ist, sondern als „pflichtgemäße Erfüllung oder sogar als erzwungene Anforderung“ erlebt wird (vgl. Bargel et al. 2009, S. 26).

Aus dem elften Studierendensurvey geht hervor, dass 83% der Bachelorstudierenden gegenüber 66% der Diplomstudierenden ihr Studierverhalten an den Vorgaben im Studium ausrichten. 22% der Bachelorstudierenden gegenüber 30% der Diplomstudierenden geben an, dass ihr eigenes Studienpensum geringer ist als vorgesehen. Im Gegensatz zu Diplomstudierenden (59%) geraten Bachelorstudierende mit 29% seltener mit ihrem Studium in Verzug. Durchschnittlich planen die Bachelorstudierenden an Universitäten 7,2 Semester für ihr Studium ein. Die kürzeste Studienplanung weisen mit 6,7 Semestern die Bachelorstudierenden in den Sozialwissenschaften auf. Bei Bachelorstudierenden, die die Regelstudienzeit bereits überschritten haben, erhöht sich die geplante Studiendauer allerdings von 7,1 um das Doppelte auf 14,2 Semester (vgl. Multrus et al. 2010, S. 6f.). Es zeigt sich demnach, dass ein Großteil der Bachelorstudierenden bestrebt ist, die strukturellen Vorgaben einzuhalten und das persönliche Studierverhalten danach ausrichtet, das Studium in der Regelstudienzeit abzuschließen. Gelingt dies nicht, fallen die Abweichungen in Einzelfällen enorm aus. In einer international vergleichenden Betrachtung von Studienbedingungen an Hochschulen⁶¹ stellte sich heraus, dass allein die Gliederung des Studiums in ein oder mehrere Stufen keinen Einfluss auf die Studiendauer hat. Der Strukturierungsgrad des Studienangebotes hingegen wirkt sich deutlich auf die durchschnittliche Studiendauer aus. Je genauer die Vorgaben für den Ablauf des Studiums sind, desto eher wird die Regelstudienzeit eingehalten (vgl. Schwarzenberger 2005, S. 31). Darüber hinaus zeigte sich, dass der Bera-

⁶¹ Untersucht wurden die Hochschulsysteme in Dänemark, England, Kanada, Niederlande und Österreich (vgl. Schwarzenberger 2005).

tungsbedarf unter den Studierenden mit dem Grad der Strukturiertheit sinkt. Sehr offene Studienstrukturen fordern demnach ein besonders umfassendes Beratungsangebot.

In den anderen aufgeführten Bereichen lassen sich keine oder nur geringe Unterschiede zwischen Bachelorstudierenden und Diplom- und Magisterstudierenden finden. Arbeitserfahrungen neben dem Studium werden von ca. 70% der befragten Studierenden als „sehr nützlich“ für die beruflichen Aussichten empfunden. 67% der Bachelorstudierenden erachten ein Auslandsstudium für „sehr nützlich“, dieser Meinung sind auch 65% der Diplom- und Magisterstudierenden. Auch hinsichtlich der Nützlichkeit einer stärkeren Einbindung in die Forschung sind die Studierenden aller Abschlussarten gleicher Ansicht: 57% der Bachelorstudierenden bzw. 55% der Diplom- und Magisterstudierenden beurteilen ein Forschungspraktikum als „sehr nützlich“. Nur in Bezug auf zusätzliche EDV-Kenntnisse fallen die Bachelorstudierenden mit einer deutlich stärkeren Bewertung (70% betrachten EDV-Kenntnisse als sehr nützlich) gegenüber den Diplom- und Magisterstudierenden (55%) auf (vgl. Bargel et al. 2009, S. 26). Insgesamt lassen sich mit Ausnahme der Beurteilung der Studieneffizienz keine eklatanten Unterschiede zwischen der Bachelorstudierenden und Diplom- und Magisterstudierenden hinsichtlich ihrer Orientierungsmuster im Studium entdecken. Da die Studieneffizienz von den Bachelorstudierenden als besonders nützlich für die späteren Berufsaussichten eingestuft wird, versuchen die Studierenden diesem Maßstab durch das eigene Verhalten zu entsprechen. Der studentische Ehrgeiz lässt sich nach Bargel et al. an drei Komponenten erkennen: 64% der Bachelorstudierenden an Universitäten streben ein gutes Examen an (63% der Diplom- und Magisterstudierenden), 47% wollen ihr Studium rasch abschließen (37% Diplom/ Magister) und 33% leisten dafür eine hohe Arbeitsintensität (32% Diplom/ Magister) (vgl. Bargel et al. 2009, S. 28). Insbesondere in den Sozialwissenschaften hat hinsichtlich der Einschätzung der Studieneffizienz ein Wandel stattgefunden: Bachelorstudierende orientieren sich verstärkt an den Maßstäben eines effizienten Studiums. In anderen Fachbereichen ist ein effizientes Studierverhalten schon länger Teil der Fachkultur, so dass Bachelorstudierende mit dieser Haltung weniger auffallen. In den statistischen Beschreibungen der Zwischenbilanz (Bargel et al. 2009) wird die Leistungsmotivation der Studierenden durch eine standardisierte Befragung erfasst und in Durchschnittswerten wiedergegeben. Bei der Betrachtung einzelner Studierender können solche Durchschnittswerte jedoch nur als grobe Richtschnur dienen. Einzelfälle können unter Umständen extrem von den oben referierten Daten abweichen.

Der Zeitaufwand wird darüber hinaus durch individuelle Studienstrategien beeinflusst. Gründe, die den Umfang der ins Studium investierten Zeit moderieren und sich in

spezifischen Studienstrategien ausdrücken, lassen sich auf zwei Ebenen, der formalen und der personalen Ebene, finden. Lüders und Eisenacher (2007) konnten nachweisen, dass formale und didaktische Merkmale einer Lehrveranstaltung einen entscheidenden Einfluss auf die Studienzeitinvestition der Studierenden haben. Mithilfe der qualitativen Auswertung von Interviews mit 37 Lehramtsstudierenden konnten sie u. a. die Erkenntnis gewinnen, dass strukturelle Merkmale wie Veranstaltungsart und Prüfungsform den investierten Zeitaufwand beeinflussen. Nach Aussage der Studierenden erfordert eine Klausur am Ende eher wenig Vor- und Nachbereitung der einzelnen Stunden, sondern viel Aufwand kurz vor der Prüfung. Der Inhalt bzw. das Fach hat ebenfalls einen Einfluss auf den zeitlichen Aufwand. Je nach Fach sind aus Sicht der Studierenden der Übungsaufwand, der Lernaufwand und die Strukturiertheit sehr unterschiedlich. Übungs- und lernaufwendige Fächer sind, nach Aussagen der Studierenden, Kunst, Fremdsprachen, Musik und Mathematik. Weniger aufwendig dagegen seien Fächer der Sozial- und Erziehungswissenschaften, bei welchem „man [...] sich viel selbst zusammenreimen“ kann. Ein weiterer Faktor ist die Größe der Lerngruppe: Während sich in großen Gruppen einzelne Studierende eher zurückziehen könnten, findet in kleineren Gruppen die aktive Mitarbeit vermehrt statt. Zusätzlich hat auch die Qualität der Lehrveranstaltung einen Einfluss auf die investierte Zeit. Qualitativ hochwertige Lehrveranstaltungen beeinflussen die Studienzeitinvestition positiv. Merkmale einer qualitativ hochwertigen Lehrveranstaltung sind nach Meinung der Studierenden ein hohes Anspruchsniveau, Motivation durch den Dozenten, fachliche Kompetenz des Dozenten und das Einbinden der Teilnehmer (vgl. Lüders/ Eisenacher 2007, S. 142).

Die Einschätzung der Lehrveranstaltungsqualität spielt sowohl auf der formalen als auch auf der personalen Ebene eine Rolle. Einerseits scheint es einen gewissen Konsens hinsichtlich der Qualitätsmerkmale von Lehrveranstaltungen unter den Studierenden zu geben. Andererseits können subjektive Einschätzungen, wie beispielsweise die Beurteilung eines „hohen Anspruchsniveaus“ von personenbezogenen Merkmalen geprägt sein. Auch kann ein Merkmal von einer Person als positiv und gleichzeitig von einer anderen Person als negativ eingeschätzt werden. In der Studie von Lüders und Eisenacher wird auf Faktoren, wie fachliches Interesse, eigene Leistungsfähigkeit oder persönliche Lebensumstände eingegangen. Als einschränkende Faktoren geben die Studierenden vor allem die eigene Berufstätigkeit, die Betreuung von Kindern und Familie sowie lange Anfahrtswege an (vgl. ebd., S. 142), wobei insbesondere der Zusammenhang zwischen Studieninteresse und Lernaufwand umstritten ist (vgl. ebd., S. 138). Lüders und Eisenacher führen die individuellen Unterschiede bei dem zeitlichen Studienaufwand auf motivationstheoretische Merkmale

des Lern-, Arbeits- und Studierverhaltens zurück. So wirkt sich ihrer Meinung nach die Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit auf das Durchhaltevermögen aus, während „miserfolgsgängliche Studierende“ eine geringere intrinsische Motivation aufweisen (vgl. ebd., S. 138).

4.5 Schwierigkeiten im Studium

Ein Indikator für die Studierbarkeit der Studiengänge ist die Studienabbruchquote, welche darstellt, wie viele Studierende die Hochschule ohne einen Abschluss verlassen. In verschiedenen Studien wird auf eine gestiegene Studienabbruchquote von insgesamt 30% in Bachelorstudiengängen hingewiesen (vgl. z. B. Heublein et al. 2009), wobei insbesondere die Fachhochschulen mit 39% gegenüber den Universitäten mit 25% für die Studienanfängerjahrgänge 2000 bis 2004 einen extremen Anstieg der Studienabbruchquote aufweisen. Im Gegensatz dazu gaben 21% der deutschen Studienanfänger der Jahrgänge 1999 bis 2001 ihr Erststudium ohne Abschluss auf (vgl. ebd., S. 5). Die Quote allein gibt jedoch keine Auskunft über die Gründe für den Studienabbruch. Das Hochschulinformationssystem HIS Hannover hat in einer Studie (2009) nach den Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und herkömmlichen Studiengängen geforscht. Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass die Zahl der Studienabbrecher innerhalb der Fächergruppen stark variiert. Insbesondere sozialwissenschaftliche Studiengänge an der Universität können einen Rückgang der Studienabbrecher aufweisen, während die Studienabbruchquote in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen besonders an Fachhochschulen deutlich angestiegen ist (vgl. Heublein et al. 2008, S. 20, Heublein et al. 2009, S. 10). Die Ursache für die gesunkene Studienabbruchquote in den Sprach- und Kulturwissenschaften von 32% der Studierenden 2004 auf 27% der Studierenden 2006 kann in der Einführung von strukturierteren Bachelorstudiengängen vermutet werden (vgl. Heublein et al. 2009; S. 7). Als Gründe für den Studienabbruch werden von Studienabbrechern aus dem Jahr 2008 vor allem „Leistungsprobleme“ (20%), „finanzielle Probleme“ (19%) und eine „mangelnde Studienmotivation“ (18%) angegeben (vgl. ebd., S. 19). Insbesondere in Bachelorstudiengängen scheinen die Studienanforderungen zu Überforderung und Leistungsproblemen unter den Studierenden zu führen. Im Jahr 2000 gaben 55% der Studienabbrecher unter anderem Leistungsprobleme als Ursache des Abbruchs an, im Jahr 2008 waren es insgesamt 70% (vgl. ebd., S. 22). Während sich die meisten Studierenden im Diplomstudiengang durchschnittlich nach 7,3 Fachsemester für einen Abbruch entschieden, erfolgt der Studienabbruch in Bachelorstudiengängen mit 2,3 Fachsemestern erheblich früher (vgl. Heublein et al. 2009, S. VI). Schon in den ersten Se-

mestern werden hohe Anforderung an die Studierenden gestellt, wodurch es insbesondere Studierenden mit Leistungslücken schwerfällt, den Einstieg ins Studium zu bewältigen (vgl. ebd., S. 21f.). Als abbruchfördernde Bedingungen werden von den Autoren außerdem eine ausschließlich extrinsisch motivierte Studienwahl, mangelnde Studienmotivation und falsche Erwartungen, ungenügende Informationen über Studienentscheidungen, ungenügende Studienvoraussetzungen, mangelnde Leistungsbereitschaft, geringes Leistungsvermögen, unzulängliche Studienbedingungen, ungenügende soziale und akademische Integration sowie eine ausgeprägte Erwerbstätigkeit genannt (vgl. Heublein et al. 2009, S. VII).

Aus dem elften Studierendensurvey geht hervor, dass Bachelorstudierende gegenüber Studierenden anderer Abschlüsse häufiger von Schwierigkeiten im Studium berichten. Besonders ausgeprägt ist der Unterschied hinsichtlich der Prüfungsvorbereitung, in diesem Bereich berichten 67% der Bachelorstudierenden gegenüber 55% der Diplomstudierenden von Schwierigkeiten und die Reglementierung im Studium stellt 43% der Bachelorstudierenden gegenüber 27% der Diplomstudierenden vor Probleme. Nicht alle Studierenden empfinden Schwierigkeiten als Belastung. Dennoch geben 41% der Studierenden an Universitäten an, dass sie sich von bevorstehenden Prüfungen, der zu bewältigenden Stoffmenge und dem zeitlichen Druck belastet fühlen. Insgesamt fühlen sich die Bachelorstudierenden im Vergleich mit Studierenden anderer Abschlussarten in allen Bereichen stärker belastet. In den sozialwissenschaftlichen Studiengängen klagen Studierende insbesondere über die bevorstehenden Prüfungen und den daraus resultierenden zeitlichen Druck. Hinsichtlich der Leistungsanforderungen und der Schwierigkeit des Lehrstoffs fühlen sich Studierende der Sozialwissenschaften im Gegensatz zu Studierenden anderer Fächer weniger stark belastet (vgl. Ramm et al. 2011, S. 70f., Multrus et al. 2010, S. 16f.).

4.6 Zusammenfassung: Die Studierenden der Bologna-Ära

Es lässt sich feststellen, dass die Bachelorstudierenden in den Sozialwissenschaften in mehreren Bereichen eine Sonderrolle einnehmen. Zum einen sind sie *Bachelorstudierende*, die wie ihre Kommilitonen unter den erhöhten Prüfungszahlen und dem zeitlichen Druck durch die Prüfungstermine leiden. Zum anderen sind sie *Studierende der Sozialwissenschaften* und empfinden die Leistungsanforderungen in ihrem Studienfach gegenüber den Studierenden anderer Studienfächern durchschnittlich als weniger belastend. Die Ergebnisse zeigen, dass es insbesondere den Studierenden aus den Sozialwissenschaften schwer fällt, sich mit einem bestimmten „Studierendentyp“ zu identifizieren. Sie sind hin und her gerissen zwischen dem Status der Belasteten und dem Status der Wenigerbelasteten. Hinzu kommen

individuelle Unterschiede bezüglich des Belastungsempfindens. Die durch den Bologna-Prozess hervorgerufenen strukturellen Veränderungen fallen insbesondere in den sozialwissenschaftlichen Studiengängen besonders umfassend aus, womit eine erhöhte subjektive Belastung der Betroffenen einhergeht. Aus dem elften Studierendensurvey geht zudem hervor, dass sich Bachelorstudierende einem erhöhten Leistungsdruck ausgesetzt fühlen. Gleichzeitig wirkt sich die verbesserte Studienstruktur in den Sozialwissenschaften positiv auf die Abbruchquoten aus. Fächerübergreifend sind die Studierenden mit dem Studium und ihrer Hochschule zufrieden und blicken positiv in die Zukunft.

Insgesamt kann nicht von den typischen Bachelorstudierenden gesprochen werden. Allgemeine gesellschaftliche Prozesse und veränderte Lebensweltbedingungen führen dazu, dass Studierende ihr Studium anders wahrnehmen. Das Studium stellt nicht mehr den alleinigen Lebensmittelpunkt dar, sondern muss mit einer Vielzahl verschiedener Anforderungen, wie Berufstätigkeit, Familie, etc., koordiniert werden, wobei insbesondere die Orientierung an familiären Werten an Bedeutung gewinnt.

Die berufliche Qualifikation ist das oberste Ziel im Studium, aber auch die persönliche Entwicklung ist den Studierenden wichtig. Sie befinden sich demnach in dem Zwiespalt, mit ihrem Studierverhalten positiv auf ihre zukünftigen Chancen auf dem Arbeitsmarkt einzuwirken und sich dementsprechend an guten Noten und einem schnellen Abschluss zu orientieren oder die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit in den Vordergrund zu stellen und ihr Studierverhalten weniger an externen Bewertungsmaßstäben auszurichten. Während die Orientierung am Arbeitsmarkt ein planvolles und effizientes Studierverhalten bedingt, sind für die persönliche Entwicklung inhaltliche und zeitliche Freiräume nötig. In diesen Optionen spiegelt sich das für unsere Gesellschaft typische Dilemma zwischen einer effektiven an ökonomischen Kriterien orientierten Zeitnutzung und dem Bestreben, die eigene Zeitverwendung an Merkmalen der ganzheitlichen Entwicklung auszurichten, wider (vgl. Kap. 3.1.).

Faktoren, die das zeitliche Studierverhalten beeinflussen, lassen sich auf zwei Ebenen, der formalen und der personalen Ebene, einordnen. Auf der formalen Ebene wirken Aspekte der Studiengangsgestaltung und didaktische Merkmale auf den Umfang der investierten Studienzeit. Gleichzeitig sind Faktoren auf der personalen Ebene, wie die individuelle Leistungsmotivation und weitere persönliche Merkmale des Lern-, Arbeits- und Studierverhaltens von Bedeutung für den Umfang der investierten Studienzeit.

II Empirischer Teil

5 Forschungsdesign

Die Umsetzung des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen und damit einhergehende Schwierigkeiten der Studierenden im Umgang mit den neuen Studienstrukturen sind hier das zentrale Thema. Diese Arbeit soll dazu beitragen, die individuelle Gestaltung des Studiums unter besonderer Betrachtung der Faktoren Zeit und Bildungsvorstellung zu analysieren. Dem Handlungsproblem des Umgangs mit der Studienstrukturreform wird sich aus der Perspektive der Betroffenen genähert. In diesem Sinne wird die Sicht von Studierenden auf die im Zuge des Bologna-Prozesses beklagten Problematiken im Studium, wie die empfundene zeitliche Belastung, inhaltliche Überfrachtung oder die Verschulung des Studiums mittels quantitativen Zeiterhebungen, standardisierten Umfragen sowie qualitativen Interviews aufgezeigt und hinterfragt. Schließlich soll die Beschäftigung mit der Thematik im Rahmen dieser Arbeit nutzbringende Erkenntnisse für die weitere Gestaltung der Studienstruktur im deutschen Hochschulsystem liefern.

5.1 Forschungstheoretische Einordnung

Die vorliegende Arbeit ist der empirischen Bildungsforschung zuzuordnen und zeichnet sich durch eine Kombination von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden aus. Dem Begriff der empirischen Bildungsforschung nachgehend, beschreibt der Pädagogikprofessor Helmut Fend (1990) die Entwicklung von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur empirischen Bildungsforschung. Als wissenschaftliche Ansätze der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gelten die pädagogische Reflexion und die Gestaltung der pädagogischen Wirklichkeit, die durch eine normative Orientierung an der persönlichen Entwicklung und der Begegnung mit kulturellen Traditionen gekennzeichnet sind (vgl. Fend 1990, S. 689). Das angestrebte Ziel ist eine umfassende Bildung, ausgerichtet an der spezifischen Entwicklung des Einzelnen. Demgegenüber steht der wissenschaftliche Ansatz der empirischen Bildungsforschung, dessen Anspruch eine systematische Beschreibung der realen Verhältnisse und Funktionszusammenhänge im Bildungssystem darstellt. Die empirische Bildungsforschung orientiert sich an institutionellen Rahmenbedingungen und dem Gesellschaftsideal. Unter dieser Perspektive wird das Wirtschaftswachstum durch Bildungsinvestitionen angeregt und soziale Gerechtigkeit durch gleiche Bildungschancen hergestellt. Zentral sind die Systemmerkmale des Bildungswesens und die systematische Gestaltung der Lernorganisationen mit dem Ziel, Individuen mit „Qualifikationen“ auszustatten (vgl.

ebd., S. 689). Folgt man der Betrachtungsweise, dass die Fokussierung der Persönlichkeitsentwicklung charakteristisch für die geisteswissenschaftliche Pädagogik ist und die Orientierung an institutionellen Rahmenbedingungen ein Merkmal der empirischen Bildungsforschung darstellt, ist die Analyse von studentischen Studienstrategien im Umgang mit Studienstrukturen, wie sie im Rahmen dieser Arbeit erfolgt, im Spannungsfeld dieser beiden Positionen einzuordnen.

Interessant ist, dass Fend in seiner Beschreibung der wissenschaftlichen Ansätze der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der empirischen Bildungsforschung die Begriffe „Bildung“ und „Qualifikation“ einander gegenüberstellt (vgl. ebd.). Wie eingangs gezeigt, findet sich auch die aktuelle Bildungsdiskussion im Spannungsfeld dieser Begrifflichkeiten wieder. In ihren Anfängen in den 60er Jahren wurde der empirischen Bildungsforschung das wissenschaftstheoretische Paradigma der empirisch-analytischen Sozialwissenschaften in Abgrenzung zum hermeneutisch-interpretativen Paradigma zugeordnet und die „methodische Analyse der faktischen Verhältnisse im Bildungswesen“ (ebd., S. 691) als zentrales Anliegen gesehen. Neben die Methoden der Survey-Forschung, die experimentellen Methoden und die Beobachtungsmethoden traten später verschiedene Interviewmethoden und ethnologische Forschungsansätze (vgl. ebd.) und damit die Integration hermeneutisch-interpretativer Verfahren. In der vorliegenden Arbeit werden verschiedene empirisch-analytische und hermeneutisch-interpretative Verfahren vereint.

5.2 Fragestellung

Die zentrale Fragestellung lautet:

Welche Bewältigungsstrategien entwickeln Studierende im Umgang mit den neuen Bachelorstudienstrukturen insbesondere unter der Betrachtung der Aspekte Zeit und Bildungsvorstellungen und in welchem Zusammenhang stehen diese mit dem subjektiven Belastungsempfinden?

Für die differenzierte Beantwortung der Fragestellung wurden mehrere Unterpunkte abgeleitet, die im empirischen Teil dieser Arbeit Schritt für Schritt bearbeitet werden:

1. *Wie gestalten Studierende ihr Studium unter zeitlichen Gesichtspunkten?*
 - a. *Wie viel Zeit investieren Studierende in ihr Studium?*
 - b. *Welche Muster der Zeitgestaltung lassen sich erkennen?*

2. *Wie belastet fühlen sich Studierende in ihrem Studium?*
3. *Welche Deutungsmuster bestimmen den individuellen Umgang mit den Bachelorstudienstrukturen?*
 - a. *Welche Vorstellung von Bildung verfolgen Studierende?*
 - b. *Wie beurteilen Studierende ihren eigenen Umgang mit Zeit im Kontext der zeitlichen Strukturen im Studium?*
4. *Zusammenführung: In welchem Zusammenhang stehen Studierverhalten, Deutungsmuster und subjektives Belastungsempfinden?*

5.3 Methodisches Vorgehen

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurde im theoretischen Teil ein Modell entwickelt, welches die verschiedenen Aspekte des Forschungsgegenstandes und deren Wirkungsebenen darstellt. Das Modell ist hier mit der Ergänzung der methodischen Zugänge noch einmal abgebildet.

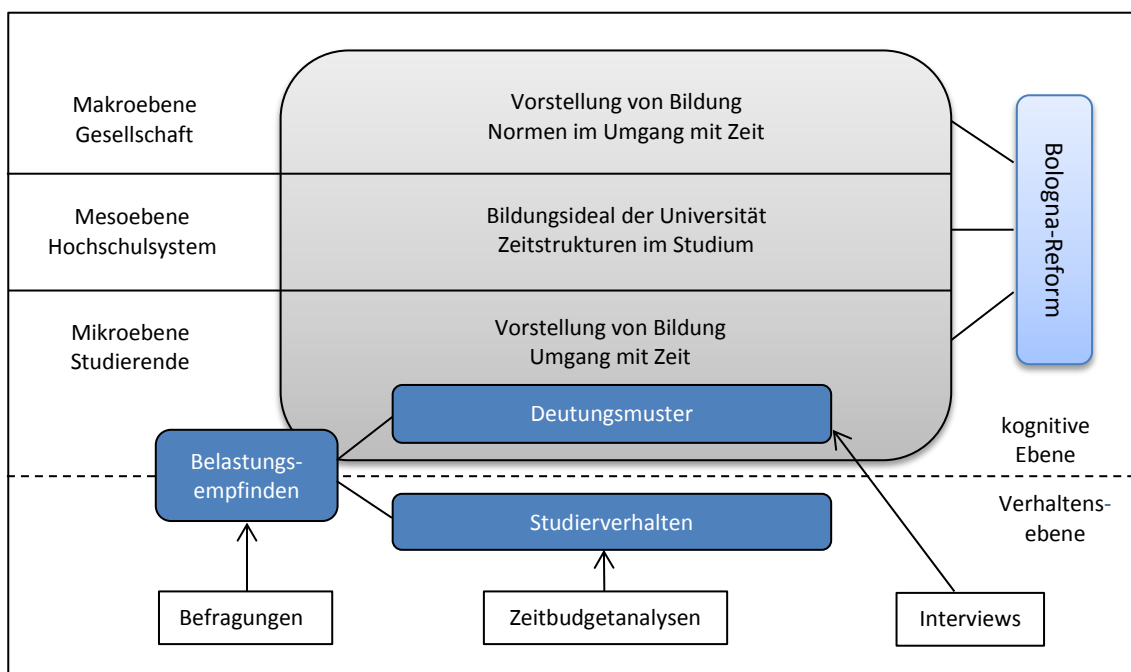


Abb. 4: Methodische Zugänge zum Forschungsgegenstand

Um sich dem Forschungsgegenstand möglichst differenziert zu nähern, wurden mehrere methodische Zugänge verfolgt. Analog zu den ersten drei Fragekomplexen erfolgt die empirische Analyse in insgesamt drei Analyseschritten und endet mit einer Zusammenführung der Erkenntnisse und mit der Beantwortung der übergeordneten Fragestellung.

1. Zeitbudgeterfassung (Analyseschritt 1)

Um die erste Forschungsfrage zu beantworten und die zeitliche Ausgestaltung des Studiums zu untersuchen, wird auf die Zeitbudgetanalysen, welche im Rahmen des Forschungsprojekts ZEITLast⁶² durchgeführt wurden, zurückgegriffen. Mithilfe von umfassenden Zeitbudgetdaten kann eine differenzierte Aussage über den durchschnittlichen und individuellen Umfang des Studienzeitaufwandes getroffen werden (Frage 1a). Der individuelle Studienzeitaufwand lässt sich in den Kontext der Durchschnittswerte einordnen und in einen Zusammenhang mit den normativen Anforderungen des Bologna-Prozesses stellen. Darüber hinaus lassen sich bestimmte Muster der Zeitverteilung und individuelle Vorlieben bzw. Gewohnheiten der Zeitgestaltung erkennen und beschreiben (Frage 1b).

2 Befragungen (Analyseschritt 2)

Während die Zeitbudgetanalysen den tatsächlichen Studienzeitaufwand und damit das beobachtbare Studierverhalten abbilden, wird mithilfe von standardisierten Befragungen das subjektive Belastungsempfinden der Studierenden erfasst (Frage 2). Zu verschiedenen Zeitpunkten der Zeitbudgeterfassung geben die Studienteilnehmer in Form eines Online-Fragebogens Auskunft über ihr subjektives Belastungsempfinden, welches mit den erfassten Zeitdaten in Verbindung gesetzt wird.

Die ersten beiden Analyseschritte folgen also zunächst der deskriptiven Forschungslogik.

⁶² ZEITLast ist ein Kooperationsprojekt der Universitäten Hamburg, Hildesheim, Ilmenau und Mainz und wurde über den Zeitraum von drei Jahren (01. April 2009 bis 31. März 2012) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Gegenstand des Projekts ist die Studierbarkeit in Bachelor- und Masterstudiengängen, insbesondere unter den Gesichtspunkten der Organisation von Zeit, Lernkultur und Nutzung moderner Technologien. Die vorliegende Forschungsarbeit baut auf den Ergebnissen der Studie auf. Eine genaue Darstellung der Projektergebnisse erfolgt in Kap. 6.2.

3 Interviews (Analyseschritt 3)

Oevermann (2002) geht davon aus, dass das beobachtbare Verhalten von unterbewusst wirkenden Deutungsmustern des Individuums gesteuert wird. Deutungsmuster werden in diesem Zusammenhang als individuelle Sinnschemata verstanden, welche die wahrgenommene Umwelt eines Individuums reduzieren und strukturieren. Diesem theoretischen Konstrukt folgend kann das beobachtbare individuelle Studierverhalten über die zugrundeliegenden Deutungsmuster erklärt werden. Die individuellen Deutungsmuster entwickeln sich wiederum im Kontext übergeordneter Zeitstrukturen und der Vorstellung von Bildung auf institutioneller sowie gesellschaftlicher Ebene. Die Untersuchung bezieht sich vorrangig auf die Mikroebene der Studierenden, die jedoch durch Veränderungen im Hochschulsystem, der Mesoebene beeinflusst wird, welche wiederum in den gesamtgesellschaftlichen Kontext, die Makroebene, eingeordnet ist.

Um einen Zugang zu der kognitiven Ebene zu erlangen, wurden in einem weiteren Schritt mit ausgewählten Studienteilnehmern der Zeitbudgeterfassung Interviews geführt und mit Hilfe der objektiven Hermeneutik (Oevermann 2002) ausgewertet.

In diesem Teil werden die zwei zentralen Punkte, die im theoretischen Teil bearbeitet wurden, vor dem Hintergrund der individuellen Studiensituation einzelner Studierender beleuchtet:

1. Die Diskussion um das Bildungsideal der Universität
2. Zeitliche Strukturen im Studium

Es wird untersucht, mit welchen Vorstellungen von Bildung Studierende an ihr Studium herantreten und wie sich diese in den Kontext der Diskussion um das Bildungsideal der Universität einordnen lassen. Darüber hinaus wird betrachtet, wie Studierende die zeitlichen Strukturen im Studium wahrnehmen und ihren eigenen Umgang mit Zeit beurteilen. Der Fokus der Auswertung liegt auf der Herausarbeitung von subjektiven Strategien im Umgang mit der neuen Studienstruktur und der Explikation individueller Sichtweisen auf das eigene Studium.

Dieser Analyseschritt folgt der fallrekonstruktiven Forschungslogik.

4 Zusammenführung

Unter Einbezug der Ergebnisse der verschiedenen Analyseschritte wird schließlich herausgearbeitet, in welchem Zusammenhang der Studienzeitaufwand, das subjektive Belastungsempfinden und die individuellen Deutungsmuster stehen.

Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden

Wie bereits erläutert, kommen in der vorliegenden Forschungsarbeit empirisch-analytische und hermeneutisch-interpretative Verfahren zum Einsatz. Die Kombination von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden begründet sich in der Fragestellung: Während die Wirksamkeit von Programmen quantitativ überprüft werden kann, lassen sich besondere Schwierigkeiten bei der Implementation von Programmen oder Folgeprobleme vorrangig qualitativ untersuchen (vgl. Oswald 2010, S. 194). Dies lässt sich auf die Einführung der Bachelorstudiengänge übertragen: So ist es einleuchtend, dass die Wirksamkeit oder auch der Erfolg der neuen Studiengänge quantitativ überprüft werden kann, indem beispielsweise erhoben wird, wie viele Studierende einen Bachelorstudiengang erfolgreich abschließen, wie viele im Anschluss einen Masterstudiengang aufnehmen oder wie der Übergang vom Studium in den Beruf gelingt. Die Schwierigkeiten, Probleme, Widerstände und Strategien im Umgang mit den neuen Studienstrukturen, die dabei entstehen und zu einer weitreichenden Diskussion über die Hochschulbildung geführt haben, können, über die reine Befragung mit standardisierten Fragebögen hinausgehend, nur qualitativ untersucht werden⁶³.

Zunächst wird daher auf einer quantitativen Ebene der Studienzeitaufwand der Studierenden mithilfe einer Zeitbudgetstudie sowie ihr subjektives Belastungsempfinden, mittels standardisierter Fragebögen erfasst. Ausgehend von der quantitativen Grundlage werden in der vorliegenden Studie ergänzende qualitative Daten in Form von Interviews zur Erklärung des Studierverhaltens und der studentischen Belastung erhoben.

Kelle und Erzberger (2009) stellen in ihrem Aufsatz über qualitative und quantitative Methoden unterschiedliche Modelle der Methodenintegration vor. Sie unterscheiden zwischen dem Phasenmodell, welches sie einer quantitativ orientierten Forschungsrichtung zuordnen und der sogenannten Triangulation aus dem qualitativen Forschungsbereich (vgl. Kelle/Erzberger 2009, S. 300). Die traditionelle Kombination von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden ist das Phasenmodell. Hierbei dient die Anwendung der qualitativen Methode der Bildung von Hypothesen, die anschließend mittels quantitativer Verfahren

⁶³ Trotz der oft betonten Gegensätzlichkeit von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden bedingen sich beide Verfahren gegenseitig. Jede quantitative Untersuchung basiert auf der Interpretation vorliegender Daten. Zahlen und Berechnungen müssen hinsichtlich ihrer Bedeutung von dem Forschenden interpretiert werden. Somit muss sich die quantitative Forschung zwangsläufig an den Prämissen qualitativer Forschung orientieren. Umgekehrt gilt das Gleiche: Die qualitative Forschung muss ebenso wie die quantitative Forschung ihre Ergebnisse in einen allgemeinen Kontext einordnen und den Einzelfall hinsichtlich seiner Relevanz, seiner „Normalität“ oder „Häufigkeit“ beurteilen (vgl. Reichertz 2008, S. 8).

überprüft werden⁶⁴. Dem Phasenmodell stellen Kelle und Erzberger (2009) das Modell der Triangulation gegenüber, welches durch die gleichwertige Behandlung von quantitativen und qualitativen Methoden charakterisiert wird. Der Begriff Triangulation wurde von dem amerikanischen Soziologieprofessor Norman K. Denzin in den 70er Jahren als Beschreibung der Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden eingeführt (vgl. Denzin 1970, S. 297ff.). Triangulation meint die Bestimmung eines Ortes durch Messungen von zwei unterschiedlichen Punkten (vgl. Kelle/ Erzberger 2009, S. 302) und bezeichnet damit das forschungsmethodische Vorgehen, einen Untersuchungsgegenstand aus mindestens zwei unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten (vgl. u. a. Flick 2009, S. 225). Die Annahme der Zusammenwirkung von qualitativen und quantitativen Methoden in Bezug auf die Bestimmung eines Gegenstandes ist bei der Konstruktion eines Forschungsdesigns von großer Bedeutung. Dabei ergibt sich das Problem, dass die Bestimmung eines Ortes aus zwei unterschiedlichen Perspektiven in der Sozialwissenschaft unterschiedlich gedeutet werden kann. Auf der einen Seite kann davon ausgegangen werden, dass mit verschiedenen Methoden dasselbe soziale Phänomen untersucht wird. Zum anderen kann die Annahme bestehen, dass durch verschiedene Methoden unterschiedliche Aspekte des Phänomens oder sogar unterschiedliche Phänomene untersucht werden, die sich zu einem Gesamtbild ergänzen lassen (vgl. Kelle/ Erzberger 2009, S. 303). So wurde mittels der Zeitbudgeterfassung die zeitliche „objektive“ Belastung der Studierenden gemessen, gleichzeitig wurden die Probanden zu ihrem subjektiven Belastungsempfinden befragt, welches in Einzelfällen stark von der gemessenen Belastung abweicht. Im Kontext der zweiten Annahme können unterschiedliche Ergebnisse jedoch nicht auf eine fehlende Validität zurückgeführt werden (vgl. ebd., S. 303), sondern weisen ganz im Gegenteil auf die Betrachtung unterschiedlicher Phänomene hin.

Ursprünglich wurde im Bereich der quantitativen Methodenlehre das Ziel der gegenseitigen *Validierung* verfolgt, während heute insbesondere im Kontext qualitativer Forschung die *Ergänzung der Perspektiven* betont wird (vgl. ebd., S. 304). Angelehnt an Flick (2009)

⁶⁴ Bei dieser Form der Methodenkombination ist die ambivalente Haltung gegenüber den qualitativen Methoden zu kritisieren (vgl. Kelle/ Erzberger 2009, S. 301). Einerseits wird eine kreative und explorative Hypothesenbildung gefordert, gleichzeitig werden die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung nicht als ausreichend betrachtet und müssen mit quantitativen Methoden bestätigt werden. Unter dieser Prämisse kann der Schritt der qualitativen Erhebung als überflüssig angesehen werden und Hypothesen könnten mit einem erheblich geringeren Aufwand beliebig gebildet werden. An dieser Stelle folgt der Einwand, dass eine Beliebigkeit bei der Hypothesenbildung jedoch zur Unbrauchbarkeit der Hypothesen führen oder zentrale Aspekte nicht berücksichtigt werden könnten. Daher müssen qualitativ entwickelte Hypothesen den beliebigen überlegen sein (vgl. ebd., S. 302).

werden in der vorliegenden Arbeit die qualitativen Ergebnisse dazu dienen, die Interpretation der quantitativen Datensätze zu befruchten und die Erklärung bestimmter vorhandener oder auch nicht vorhandener Zusammenhänge (wie objektive und subjektive Belastung) zu ermöglichen. Im Sinne von Kelle und Erzberger ist das Ziel somit die „*Ergänzung von Perspektiven*“ (Kelle/ Erzberger 2009, S. 304). Daher werden die eingesetzten quantitativen und qualitativen Methoden in dieser Untersuchung nicht als unabhängige Teile, sondern als umfassende Betrachtung mehrerer Aspekte des Forschungsgegenstandes wahrgenommen, wie es in der Abbildung 4 verdeutlicht wird. Jede Methode trägt in ihrer Spezifik zur Aufklärung eines oder mehrerer Aspekte im Gesamtkontext bei. Die quantitativen Daten dienen der umfassenden Erfassung und objektiven Beschreibung der Situation, während die qualitativen Daten in Form der Methodenergänzung zur tiefergehenden Interpretation der quantitativen Ergebnisse beitragen (vgl. Oswald 2010, S. 196).

6 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erstreckt sich vom Allgemeinen zum Spezifischen. Ausgehend von den Ergebnissen aus dem Projekt ZEITLast, in dessen Rahmen an den Partneruniversitäten Hamburg, Hildesheim, Ilmenau und Mainz verschiedenen Studiengänge untersucht wurden, wird die Gruppe der Studierenden aus dem Studiengang Erziehungswissenschaft der Universität Mainz gesondert betrachtet und mit anderen Stichproben vergleichend dargestellt. Schließlich wird der Fokus noch einmal verkleinert, indem vier Probanden aus der Gruppe der Erziehungswissenschaftsstudierenden in einer qualitativen Analyse detailliert untersucht werden. Der Blick wird so durch mehrere Reduktionsschritte von der gesamten Probandengruppe auf vier Studierende zugespitzt, die der anonymen Masse vier unterschiedliche Gesichter verleihen. Die vier Falldarstellungen sind nicht repräsentativ für die gesamte Gruppe der ZEITLast-Probanden, sondern erlauben einen punktuellen Einblick in die persönlichen Einstellungen, Motive und Beweggründe, die hinter den quantitativen Daten liegen. Aus der Analyse der Einzelfälle werden schließlich allgemeine Strukturen bzw. unterschiedliche Bewältigungsstrategien extrahiert, die Hinweise zu einer Typisierung von Studierverhalten liefern.

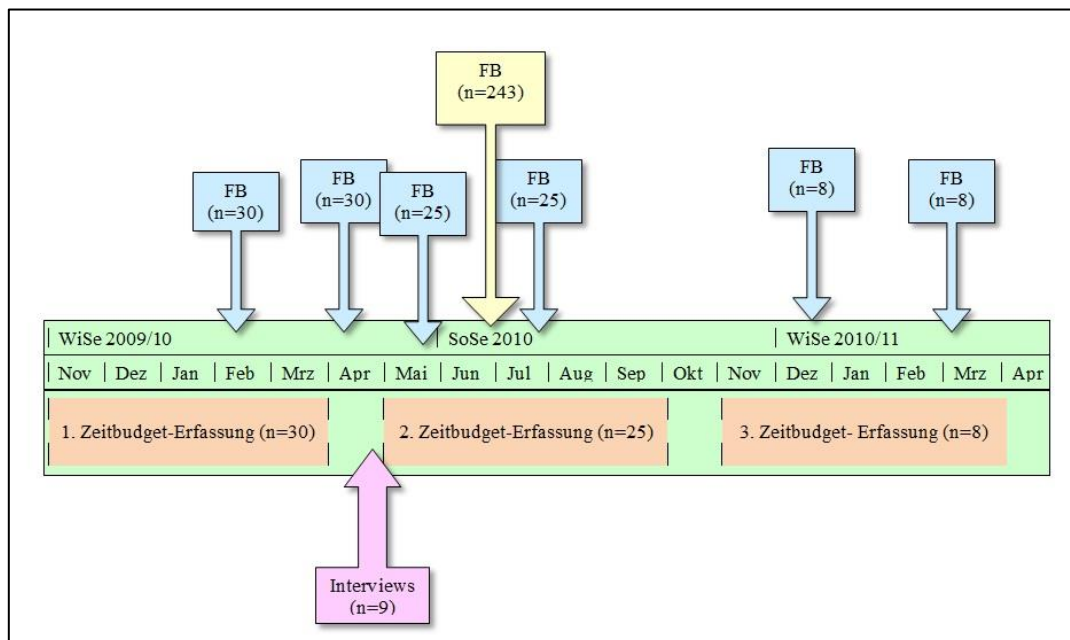
6.1 Datenerhebung im Überblick

Wie bereits dargestellt, wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit unterschiedliche methodische Zugänge verfolgt. Dementsprechend wurden zu mehreren Zeitpunkten verschiedene Daten erhoben. Datenerhebung und Datenauswertung werden in den folgenden Abschnitten nach den methodischen Zugängen der Zeitbudgeterfassung, der standardisierten Befragung und der Durchführung von Interviews differenziert dargestellt. Untersucht wurden in allen Erhebungen Studierende aus dem Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Der Datenzeitstrahl und die nachfolgende Tabelle stellen die erhobenen Daten im Zeitraum November 2009 bis März 2011 im Überblick dar.

Tab. 1: Übersicht der erhobenen Daten

	WS 09/10	SoSe 10	WS 10/11
Studienfach	Erziehungswissenschaft	Erziehungswissenschaft	Erziehungswissenschaft
Fachsemester	2 und 3	4	1 und 2
Probanden	9 Diplom	25 Bachelor	8 Bachelor
Zeitbudget	21 Bachelor		
Zeitraum	01.11.2009 - 30.03.2010	01.05.2010 – 30.09.2010	01.11.2010 – 30.03.2011
Zeitpunkt	Feb 2010	Mai 2010	Dez 2010
Befragung	Apr 2010	Jul 2010	März 2011
Probanden Interviews	(2 Diplom) 7 Bachelor		

**Abb. 5: Datenzeitstrahl**

Erläuterung: rot = Zeitraum der Zeiterfassung, blau = Zeitpunkt der standardisierten Befragung (FB = Fragebogen), gelb = ergänzende fächerübergreifende Befragung an der Universität Mainz.

Alle Zeitbudgeterfassungen fanden im Rahmen des Forschungsprojekts ZEITLast statt. Die erste Zeitbudgeterfassung wurde im Wintersemester 2009/10 durchgeführt. Am Standort Mainz wurde die Studienzeit von neun Diplomstudierenden und 21 Bachelorstudierenden über den Zeitraum von fünf Monaten (1. November 2009 bis 31. März 2010) erhoben. In diesem Zeitraum nahmen die Studierenden an zwei Befragungen zu ihrem subjektiven Belastungsempfinden teil. Am Ende der ersten Erhebungsphase wurden die Interviews mit insgesamt neun Probanden der ersten Stichprobe (zwei Diplomstudierenden und sieben

Bachelorstudierenden) durchgeführt. Es folgte eine zweite Zeitbudgeterfassung im Sommersemester 2010 (Zeitraum: 1. Mai 2010 bis 30. September 2010) mit insgesamt 25 Bachelorstudierenden, wovon elf Probanden bereits an der ersten Erhebung teilgenommen hatten⁶⁵. Damit das Studierverhalten einzelner Studierender nicht doppelt einfließt, wurden von den Probanden, die ein gesamtes Studienjahr an der Zeitbudgeterfassung teilnahmen, jeweils nur die Daten der ersten Erhebung gewertet. Wieder wurden zwei Befragungen zum subjektiven Belastungsempfinden durchgeführt. Im Wintersemester 2010/11 (Zeitraum: 1. November 2010 bis 31. März 2011) schließt sich eine ergänzende dritte Zeitbudgeterfassung sowie zwei weitere Befragungen mit acht Bachelorstudierenden an. Insgesamt liegen demnach 40 Datensätze der Zeitbudgeterfassung mit ergänzenden Befragungen zum subjektiven Belastungsempfinden vor.

Im Sommersemester 2010 wurde darüber hinaus eine fächerübergreifende Befragung mit 243 Studierenden der Universität Mainz hinsichtlich der Belastung und der Zufriedenheit im Studium durchgeführt.

Stichprobe: Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft

Abgesehen von der fächerübergreifenden Befragung im Sommersemester 2010 waren alle im Folgenden betrachteten Probanden im Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft eingeschrieben. Dieser wird an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz seit dem Wintersemester 2008/09 angeboten⁶⁶. Erziehungswissenschaft ist als Kern- und Beifach mit allen anderen Fächern des Studienangebotes an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz im Zwei-Fächer-Bachelorstudiengang kombinierbar, sofern in diesen ein Kern- bzw. Beifachstudium angeboten wird. Die Regelstudienzeit beträgt sechs Semester. Im Wintersemester 2010/11 waren insgesamt 1197 Studierende in einem Studium der Erziehungswissenschaft eingeschrieben, davon waren 434 Studierende im Bachelorstudiengang immatrikuliert (vgl. Johannes Gutenberg-Universität 2010, S. 5).

Im Verlauf des Bachelorstudiums in Erziehungswissenschaft müssen die Studierenden insgesamt 180 Leistungspunkte erreichen. Die ersten drei Semester gestalten sich für alle Studierenden gleich und vermitteln pädagogisches Grundlagenwissen. Im vierten Semester

⁶⁵ Drei Probanden haben zudem nur über einen Zeitraum von acht Wochen (nicht wie die anderen fünf Monate) teilgenommen und wurden aus diesem Grund ebenfalls ausgeklammert.

⁶⁶ Im Wintersemester 2009/10 wurden die Prüfungsordnung und das Modulhandbuch für den Bachelorstudiengangs überarbeitet. Da die Probanden der Untersuchung der ersten bzw. zweiten Kohorte des Bachelorstudiengangs angehörten, beziehen sich die hier dargestellten Informationen auf die „alte“ Prüfungsordnung (Stand April 2008).

wählen die Studierenden eine von den fünf Studienrichtungen Bildungs- und Entwicklungsforschung, Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Medienpädagogik, Sonderpädagogik und Sozialpädagogik, in welchen sie eine differenzierte Vertiefung in den spezifischen pädagogischen Handlungsfeldern erhalten.

Die Probanden befanden sich während der Erhebung in unterschiedlichen Fachsemestern (erstes bis viertes Fachsemester). Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf der ersten Kohorte der Bachelorstudierenden.

6.2 Zeitbudgeterfassung

Die Intention der Studie ZEITLast lag zunächst darin, die in der Öffentlichkeit beklagte hohe zeitliche Belastung der Studierenden in den neueingeführten Bachelor- und Masterstudiengängen empirisch nachzuweisen. Es wurde angenommen, dass eine starke zeitliche und inhaltliche Strukturierung des Studiums, eine erhöhte Prüfungsdichte und starre Vorgaben für einzelne Veranstaltungen und Module zu einem großen zeitlichen Druck unter den Studierenden führen. Um eine Auskunft über die tatsächliche Workload der Studierenden zu erhalten, wurden im Verlauf der Studie von Oktober 2009 bis März 2012 systematisch mehrere umfangreiche Zeitbudgeterfassungen mit Studierenden verschiedener Bachelorstudiengänge⁶⁷ an unterschiedlichen Hochschulen durchgeführt. Insgesamt wurden mehr als 500 Studierende in 22 Stichproben aus 18 Studiengängen verschiedener Hochschulen befragt. Für die genaue Erfassung der Studienzeit wurde von den Projektpartnern ein Online-Erhebungsinstrument entwickelt, welches den Studierenden jederzeit zur Verfügung stand. Um detaillierte und vergleichbare Daten zu erhalten, wurde ein Kategoriensystem genutzt, aus welchem die Studierenden entsprechende Tätigkeiten auswählen konnten (siehe Abb. 6). Die kleinste Zeiteinheit für die Zeiterfassung lag bei 15 Minuten. Um zeitnahe Angaben zu erhalten und so Effekte der Verzerrung durch spätere Erinnerungen zu vermeiden, musste ein Tagesbogen immer bis zum Folgetag um 17 Uhr ausgefüllt werden. Die Eingaben wurden täglich von den Administratoren auf Vollständigkeit und Plausibilität geprüft⁶⁸. Insgesamt wurde die Studienzeit täglich über einen Zeitraum von jeweils fünf Monaten erfasst. Pro Proband liegen somit 150 bis 153 erfasste Tage vor, die sowohl die

⁶⁷ Beteiligt waren Studierende von unterschiedlichen Hochschulen aus den Studiengängen Mechatronik, Sozial- und Organisationspädagogik, Kulturwissenschaften, Erziehungswissenschaft, Medien- und Kommunikationswissenschaften, Ingenieurinformatik, Medientechnologie, Lehramt an Beruflichen Schulen Betriebswirtschaftslehre, Mathematik, Bildungswissenschaften u.a.

⁶⁸ Zur detaillierten Beschreibung des Online-Erhebungsinstrumentes siehe Schulmeister/ Metzger (2011), S. 38ff.

Vorlesungszeit als auch die vorlesungsfreie Zeit abdecken. Die Verbleibsquote liegt bei 98%.

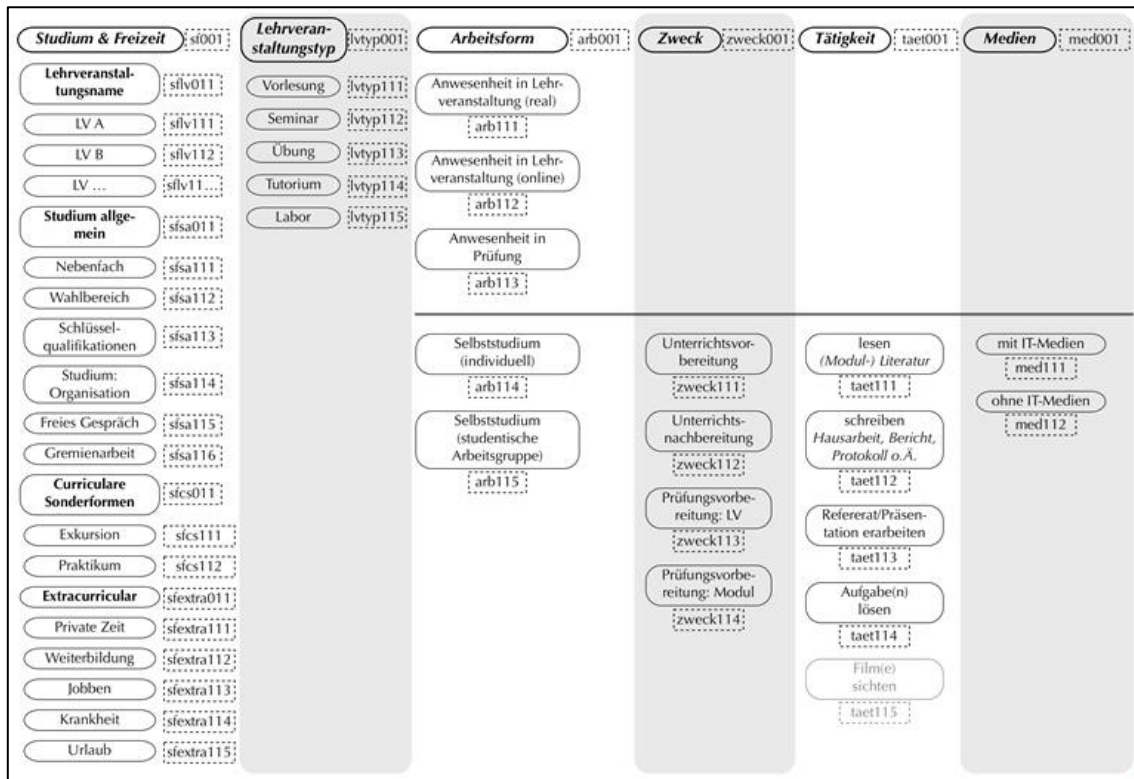


Abb. 6: Kategoriensystem der Zeitbudgeterfassung

Die aus dem Forschungsprojekt hervorgegangenen Ergebnisse wurden bereits umfassend publiziert (siehe dazu Schulmeister/ Metzger 2011⁶⁹, sowie weitere Hinweise zu Projektpublikationen unter www.zhw.uni-hamburg.de). Um dem Leser ein umfassendes Verständnis der Forschungsarbeit zu ermöglichen, werden im Folgenden einige relevante Ergebnisse zusammenfassend dargestellt.

Da die Probanden der qualitativen Analyse (vgl. Kap. 6.4.4) aus der Stichprobe der Zeitbudgeterfassung im Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft, Wintersemester 2009/10, ausgewählt wurden, werden im Folgenden vorrangig die Ergebnisse des Bachelorstudiengangs Erziehungswissenschaft dargestellt.

⁶⁹ Im Rahmen der Projektpublikation hat die Autorin der Arbeit, als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt ZEITLast, verschiedene Beiträge zu den Ergebnissen am Standort Mainz veröffentlicht, auf welche im Folgenden u. a. Bezug genommen wird.

6.2.1 Studienzeitaufwand

Die Ausgangshypothese der quantitativen Erhebung, dass die Studierenden im Zuge des Bologna-Prozesses durch die Einführung der gestuften Studienstruktur von Bachelor- und Masterstudiengängen unter einer stark erhöhten zeitlichen Belastung leiden, konnte mit den Daten der Zeitbudgetanalyse nicht bestätigt werden. Nach den Ergebnissen der Studie arbeiten die Studierenden im Durchschnitt über das gesamte Semester verteilt 25 Stunden pro Woche für ihr Studium. Die Durchschnittswerte des Studienzeitaufwandes, im Folgenden *Lernkonto* genannt, variieren bei den einzelnen Studiengängen zwischen 19 und 27 Stunden⁷⁰.

Bei der Betrachtung des durchschnittlichen Lernkontos über den Verlauf eines Semesters zeigt sich die diskontinuierliche Verteilung des Lernaufwandes. Um die Ergebnisse der Stichprobe aus dem Studiengang Erziehungswissenschaft hinsichtlich ihrer Aussagekraft besser einschätzen zu können, werden die Daten mit den Ergebnissen der anderen Studiengänge im selben Erhebungszeitraum kontrastiert. In Abb. 7 ist der Semesterverlauf am Beispiel der ersten Erhebungswelle im Wintersemester 2009/10 dargestellt.

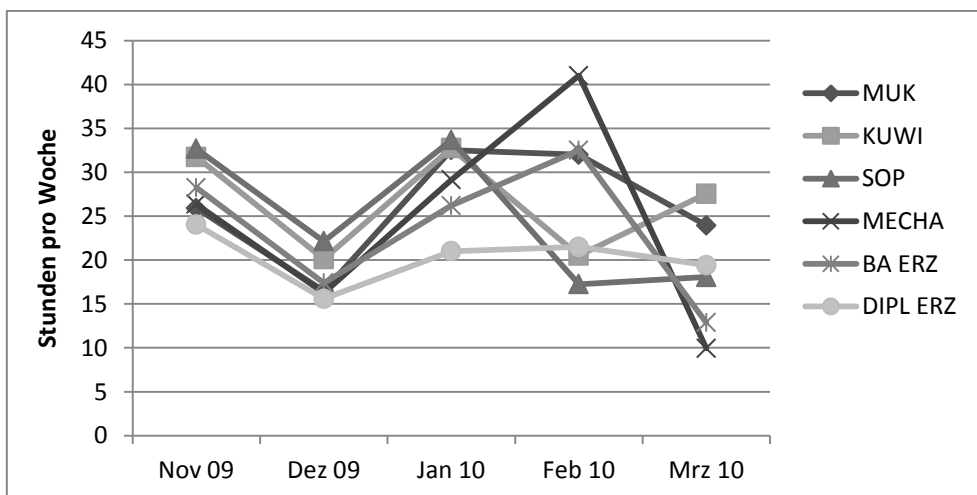


Abb. 7: Lernkonto im Semesterverlauf, Vergleich von sechs Stichproben

Erläuterung: KUWI = BA Kulturwissenschaften; M&K = BA Medien- und Kommunikationswissenschaft; SOP = BA Sozial- und Organisationspädagogik; MECHA = BSc Mechatronik; BA ERZ = BA Erziehungswissenschaft; DIPL ERZ = Diplom Erziehungswissenschaft, Stichproben aus dem Wintersemester 2009/10, n=121

⁷⁰ Diese Zahlenwerte beziehen sich nur auf die Studiengänge, die nicht im Rahmen des Projekts auf ein Blockmodell umgestellt wurden. Nach der Blockumstellung eines ingenieurwissenschaftlichen Studiengangs konnte beispielsweise eine durchschnittliche Studienzeit von 30 Stunden gemessen werden (vgl. Krömker et al. 2011).

In allen Studiengängen beginnen die Studierenden das Studium im Monat November mit einem relativ hohen Zeitaufwand zwischen 24 und 32,7 Stunden pro Woche. Damit liegen sie knapp unter bzw. innerhalb der von Bologna vorgesehenen 31,3 – 37,5 Stunden pro Woche⁷¹. Die Bachelorstudierenden des Studiengangs Erziehungswissenschaft investieren im Durchschnitt im November 28,2 Stunden in ihr Studium, im Dezember fällt dieser Wert u. a. bedingt durch die Feiertage an Weihnachten und Neujahr auf 17,4 Stunden ab. Im Januar steigt der durchschnittliche Zeitaufwand für das Studium auf 26,2 Stunden und erreicht seinen Höhepunkt im Februar mit 32,5 Stunden. Im März ist wiederum ein starker Abfall auf 12,9 Stunden zu verzeichnen. Der deutliche Anstieg der investierten Studienzeit im Februar ist vor allem auf die hohe Prüfungsbelastung am Ende der Vorlesungszeit zurückzuführen. Der Semesterverlauf stellt sich bei allen Stichproben in einer ähnlichen Weise dar. Je nach Zeitpunkt der Prüfungen ist ein extremer Anstieg der Studienzeit im Januar oder im Februar zu beobachten, während der Zeitaufwand danach deutlich absinkt. Im Vergleich der Stichproben untereinander bildet der untersuchte Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft eine Ausnahme. Da im Diplomstudiengang üblicherweise keine Prüfungen am Ende des Semesters vorgesehen sind, ist kein starker Anstieg der investierten Zeit in den Monaten Januar und Februar zu verzeichnen. Der Wert der Diplomstudierenden bleibt über die Monate Januar, Februar und März auf einem insgesamt niedrigen Niveau von 15,6 bis 24 Stunden pro Woche relativ stabil. Im Diplomstudiengang ist es üblich, dass die Studierenden Hausarbeiten anfertigen, wodurch der gleichmäßigere Zeitaufwand über einen längeren Zeitraum erklärt werden kann.

Der diskontinuierliche Zeitaufwand im Verlauf eines Semesters innerhalb der Bachelorstudiengänge ließ sich in allen folgenden Erhebungswellen bestätigen (vgl. dazu Schulmeister/ Metzger 2011) und gibt bereits einen deutlichen Hinweis auf das diskontinuierliche Lernverhalten der Studierenden.

Über alle Stichproben hinweg ist die enorme Spannweite des Zeitaufwands zwischen den einzelnen Studierenden auffällig. In Abb. 8 sind die Probanden des Bachelorstudiengangs Erziehungswissenschaft (n=40), die im Wintersemester 2009/10, im Sommersemester 2010

⁷¹ Der Wert ergibt sich aus folgender Rechnung: In einem Jahr erwirbt ein Studierender 60 Leistungspunkte, dies entspricht einem Arbeitsaufwand von 1500 bis 1800 Stunden für ein Studienjahr. Zusätzlich hat jeder Studierende einen Anspruch auf sechs Wochen Urlaub im Jahr. Demnach wird angenommen, dass ein Vollzeitstudierender 125 bis 150 Stunden pro Monat in sein Studium investiert, dies entspricht einer Wochenarbeitszeit (mit eingerechnetem Urlaub) von 31,3 bis 37,5 Stunden.

und im Wintersemester 2010/11 an der Zeitbudgeterfassung teilgenommen haben, zusammengefasst.

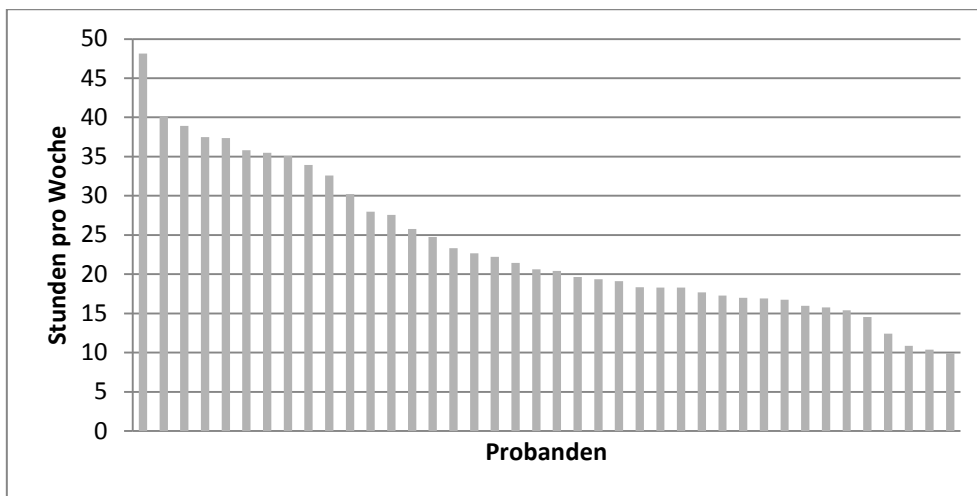


Abb. 8: Wöchentliches Lernkonto pro Proband

Erläuterung: n=40

Der Mittelwert des wöchentlichen Lernkontos, der hier zusammengefassten Probanden, beträgt 23,64 Stunden mit einer Standardabweichung von 9,45. Der Median liegt bei 20,51 Stunden pro Woche. Schon aus den statistischen Kennzahlen lässt sich die Heterogenität der Gruppe ablesen. Das Schaubild visualisiert die Spannweite des wöchentlichen Lernkontos zwischen den Probanden. So gibt es Studierende, die durchschnittlich knapp 10 Stunden in ihr Studium investieren, während andere in dem gleichen Studiengang über 40 Stunden in der Woche für das Studium aufwenden.

Auch die anderen Stichproben weisen eine ähnliche Streuung der Daten auf. Es seien nur zwei Beispiele genannt: Das Minimum des wöchentlichen Lernkontos im Studiengang Medien- und Kommunikationswissenschaft liegt bei 9,7 Stunden und das Maximum bei 50,5. Im Studiengang Sozial- und Organisationspädagogik streuen die Wochenwerte zwischen 13,1 Stunden und 47,3 Stunden pro Woche (für weitere Beispiele siehe Schulmeister/Metzger 2011, S. 59f.).

Fasst man die Lernkontodaten in Intervallen zusammen, lässt sich erkennen, dass die meisten Studierenden (20 Probanden) zwischen 16 und 25 Stunden pro Woche für das Studium aufwenden, womit sie unterhalb der Bologna-Vorgaben liegen (vgl. Abb. 9).

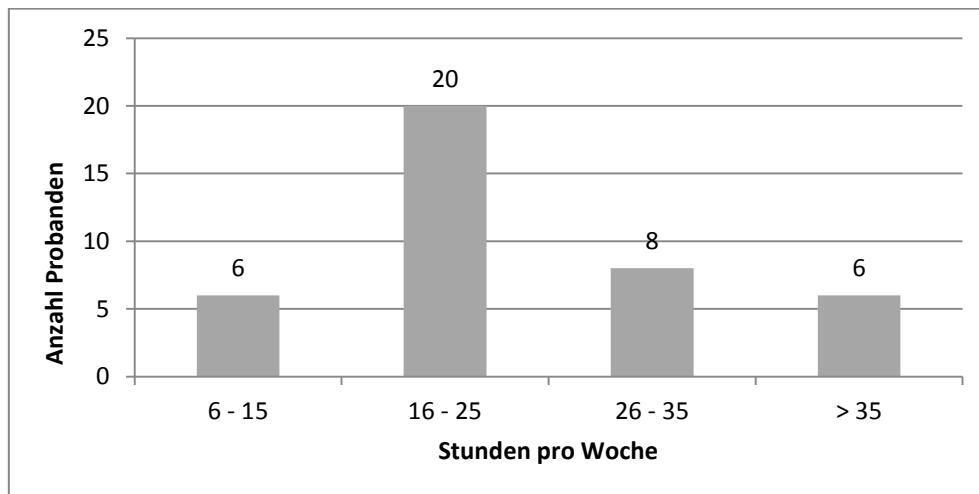


Abb. 9: Verteilung durchschnittliches wöchentliches Lernkonto

Erläuterung: Stichproben BA-Studiengang Erziehungswissenschaft Wintersemester 2009/10, Sommersemester 2010 und Wintersemester 2010/11, n=40

Dem gegenüber liegen die acht Probanden mit den Lernkontowerten zwischen 26 und 35 Stunden knapp unter oder innerhalb der vorgesehenen Zeitspanne. Insgesamt gibt es sechs Probanden, die mehr als 35 Stunden pro Woche für das Studium arbeiten, davon überschreiten wiederum drei Probanden die Grenze von 38 Stunden und liegen damit über den von der Bologna-Reform geforderten Stunden. Auf der anderen Seite unterschreiten weitere sechs Probanden die Bologna-Werte deutlich, indem sie im Durchschnitt zwischen 6 und 15 Stunden pro Woche für ihr Studium aufwenden.

Insgesamt wurden im Rahmen der Zeitbudgeterhebung zwischen 14,5 und 16 Stunden pro Tag pro Proband erfasst. Anhand der Daten lässt sich berechnen, wie viel Zeit die Studierenden durchschnittlich für verschiedene Tätigkeiten innerhalb einer Woche aufgewendet haben (vgl. Abb. 10.).

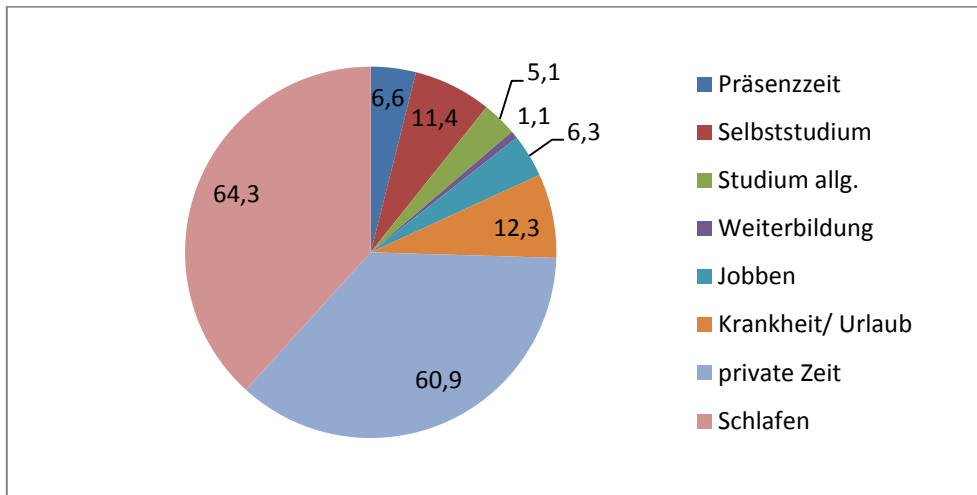


Abb. 10: Verteilung von Tätigkeiten innerhalb einer Woche

Erläuterung: Angaben in Stunden, durchschnittliche Werte pro Proband pro Woche, Stichprobe BA-Studiengang Erziehungswissenschaft WS 2009/10, n=21

Im Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft waren die Studierenden im Wintersemester 2009/10 durchschnittlich 6,6 Stunden in der Woche in Lehrveranstaltungen anwesend, weitere 11,4 Stunden nutzten sie für das Selbststudium. Für organisatorische Tätigkeiten, studienbezogene Gespräche, Gremienarbeit und Zusatzveranstaltungen wendeten die Studierenden in der Woche durchschnittlich 5,1 Stunden auf. Außerdem gingen sie im Durchschnitt 6,3 Stunden in der Woche einer Erwerbstätigkeit nach. Insgesamt ergibt sich daraus ein durchschnittlicher Studienzeitaufwand von 23,1 Stunden pro Woche. Zu beachten ist, dass es sich bei diesen Werten um statistische Berechnungen handelt, die den Durchschnitt über alle Wochen des Semesters bilden. Tatsächlich unterscheiden sich die Wochen innerhalb eines Semesters zwischen der Vorlesungszeit und der vorlesungsfreien Zeit erheblich. Aber auch während der Vorlesungszeit gibt es kein regelmäßiges Muster, so dass nicht von einer typischen Semesterwoche gesprochen werden kann.

Bei der Erfassung der Studienzeiten wurde nicht nur zwischen verschiedenen Tätigkeiten, sondern auch zwischen Präsenz- und Selbststudienzeit unterschieden.

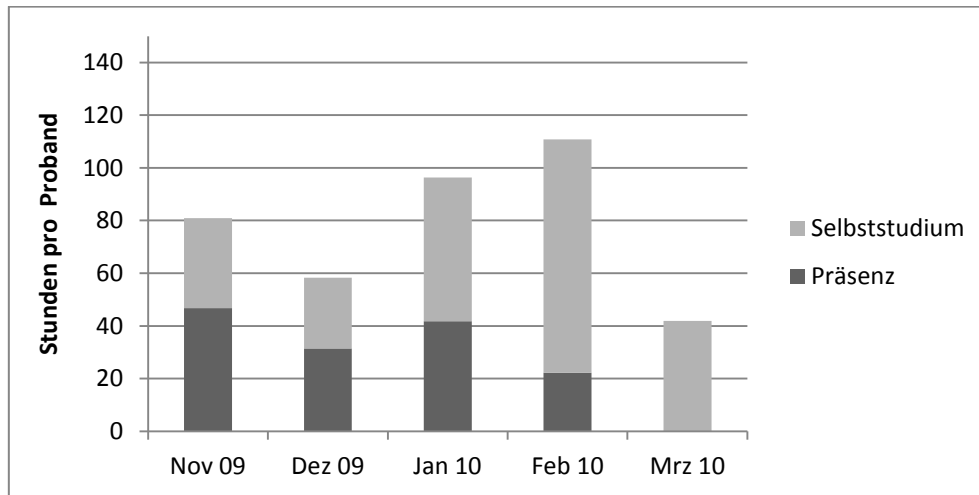


Abb. 11: Vergleich von Selbststudium und Präsenzstudium

Erläuterung: Angaben in Stunden pro Monat, durchschnittliche Werte pro Proband, Stichprobe BA-Studiengang Erziehungswissenschaft WS 2009/10, n=21

In Abb. 11 ist das durchschnittliche Selbst- und Präsenzstudium der Probanden aus dem Studiengang Erziehungswissenschaft im Wintersemester 2009/10 nach Monaten dargestellt. Berücksichtigt sind hier nur veranstaltungsbezogene Tätigkeiten, welche im Kategoriensystem nochmals als Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsnachbereitung und Prüfungsvorbereitung differenziert wurden. Es ist zusehen, dass der Anteil des Selbststudiums in den Monaten November und Dezember deutlich geringer ist als der Anteil, der für das Präsenzstudium aufgewendeten Zeit. Im Januar steigt der Zeitaufwand für das Selbststudium an und im Februar stellt dieser den deutlich größeren Anteil der veranstaltungsbezogenen Tätigkeiten dar, während die Präsenzzeit, bedingt durch das Ende der Vorlesungszeit, im Februar zurückgeht. Im März sinkt das Selbststudium wieder auf einen ähnlichen Wert wie im November ab. Aus hochschuldidaktischer Sicht erscheint die diskontinuierliche Verteilung des Selbststudiums über das Semester problematisch. Am Anfang des Semesters ist das Studium hauptsächlich durch den Besuch von Lehrveranstaltungen geprägt, die in geringem Umfang vor- und nachbereitet werden. Erst gegen Ende des Semesters, wenn die Prüfungen anstehen, investieren die Studierenden mehr Zeit in ihr Selbststudium. Es wird also nicht von Anfang an kontinuierlich für die Veranstaltung gelernt, sondern erst die nahende Prüfung veranlasst die Studierenden zu einem erhöhten Selbststudienaufwand, während die Zeit davor eher durch ein passives Lernen respektive der Anwesenheit in Lehrveranstaltungen geprägt ist.

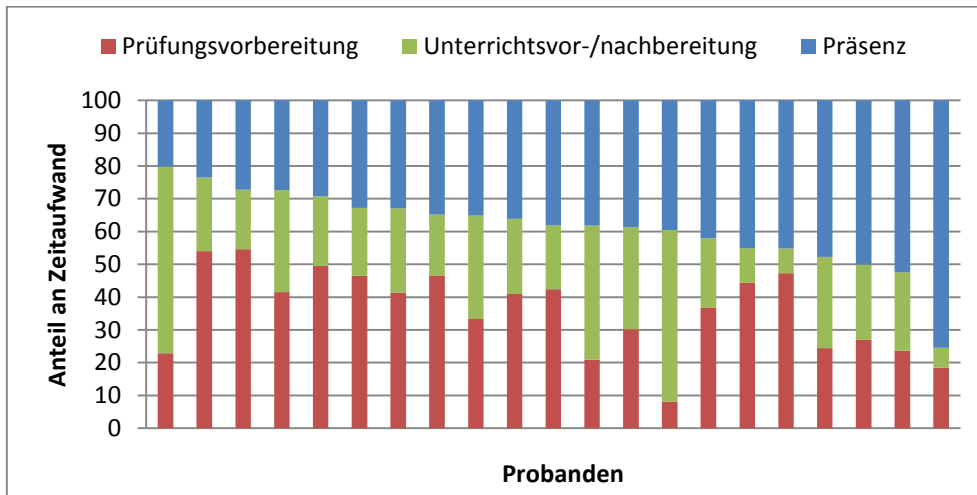


Abb. 12: Anteilige Verteilung von lehrveranstaltungsbezogenen Tätigkeiten

Erläuterung: Anteilige Verteilung von Prüfungsvorbereitung, Unterrichtsvor- und -nachbereitung (zusammen Selbststudium) und Präsenzzeit an der insgesamt im Semester für Lehrveranstaltungen im Kernfach aufgewendeten Zeit, einzelne Werte pro Proband, Stichprobe BA-Studiengang Erziehungswissenschaft WS 2009/10, n=21

Im Vergleich der Probanden untereinander ist erkennbar, dass der Zeitaufwand für die Prüfungsvorbereitung in den meisten Fällen einen deutlich höheren Anteil am Selbststudium ausmacht als die reguläre Unterrichtsvor- und -nachbereitung. Nur in drei Fällen ist der Anteil der Prüfungsvorbereitung geringer als der Anteil der Unterrichtsvor- und -nachbereitung. Prüfungsvorbereitung und die vor- und nachbereitende Arbeit für den Unterricht bilden in der Summe die Zeit des Selbststudiums (hier bezogen auf die Lehrveranstaltungen im Kernfach). Das Verhältnis von Präsenz- zu Selbststudienzeiten liegt bei den hier dargestellten Probanden zwischen 20,2 % Präsenzstudium zu 79,8 % Selbststudium (erster Proband) und einem Verhältnis von 75,4 % Präsenzstudium zu 24,6 % Selbststudium (letzter Proband). Vergleicht man die Werte mit den Vorgaben im Modulhandbuch, lässt sich feststellen, dass die meisten Probanden hinter den erwarteten Selbststudienwerten zurückbleiben. In Modul 5⁷² beispielsweise, welches die Probanden u. a. in dem untersuchten Semester absolvierten, werden neun Leistungspunkte vergeben. Der Arbeitsaufwand für das Modul beträgt demnach 270 Stunden. Es werden sechs Semesterwochenstunden (SWS) veranschlagt, was einem Zeitaufwand von 63 Stunden (6 x 1,5 Stunden x 14 Wochen) entspricht. Hinzu kommt eine 60-minütige Prüfung, die ebenfalls zur Präsenzzeit gerechnet wird. Insgesamt verteilt sich also die Zeit für das Präsenzstudium auf 64 Stunden im Semester, bleiben 206 Stunden für das Selbststudium. Dies entspricht einem Verhältnis von

⁷² Es sei noch einmal darauf verwiesen, dass sich die Ausführungen auf das „alte“ BA-Modulhandbuch des Studiengangs Erziehungswissenschaft, Stand April 2008, beziehen, da sich die Probanden aus Studierenden der ersten und zweiten Bachelorkohorte am Institut für Erziehungswissenschaft zusammensetzen.

23,7 % Präsenzstudium zu 76,3 % Selbststudium. In Abb. 12 ist zu erkennen, dass nur die ersten fünf Probanden das geforderte Verhältnis von Präsenz- und Selbststudium in etwa erreichen, während die übrigen Probanden deutlich weniger Zeit für das Selbststudium aufwenden, die Hälfte investiert sogar weniger als 2/3 der Lehrveranstaltungsbezogenen Zeit in das Selbststudium.

Auch der Blick auf den Semesterverlauf eines Probanden zeigt, dass sich die Prüfungsvorbereitung am Ende des Semesters ballt, während zu Beginn des Semesters eher wenig Selbststudium betrieben wird (vgl. Abb. 13).

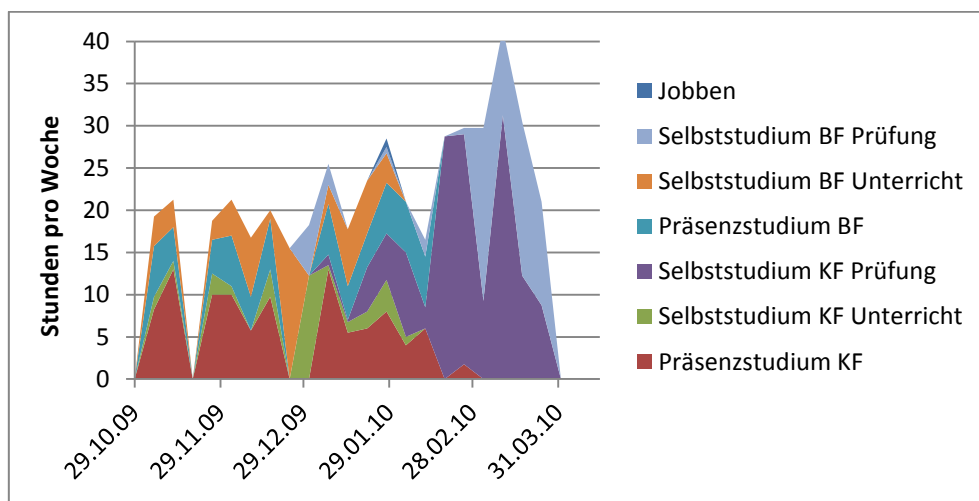


Abb. 13. Semesterverlauf eines Probanden

Erläuterung: gestapelter Verlauf, Wochenarbeitszeiten werden addiert, Unterteilung in BF=Beifach und KF=Kernfach, Stichprobe BA-Studiengang Erziehungswissenschaft WS 2009/10, Zeitraum 1. November 2009 – 31. März 2010

Es ist zu sehen, dass der Studienaufwand in den Monaten November und Dezember zum großen Teil aus Präsenzphasen im Kern- bzw. Beifach besteht. Mit Beginn des neuen Jahres steigt der Aufwand für das Selbststudium. Dieser Proband beginnt sogar relativ früh (im Januar) mit der Prüfungsvorbereitung, welche sich jedoch gegen Ende des Semesters deutlich vervielfacht und zu den typischen „Lernbergen“ kurz vor den Prüfungen führt.

Fraglich ist, inwiefern die Lehrorganisation zu diesem Studierverhalten beiträgt. Da die Noten der Prüfungen in den meisten Fällen für die Abschlussnote relevant sind, ist es verständlich, dass die Studierenden viel Zeit für die Prüfungsvorbereitung aufwenden, um gute Noten zu erreichen. Die Tatsache, dass alle Prüfungen am Ende des Semesters absolviert werden müssen, führt dazu, dass sich der Lernaufwand potenziert. Eine gleichmäßigere Verteilung der Prüfungen über das Semester und die Integration von alternativen Prüfungs-

formen, z. B. das kontinuierliche Führen eines ePortfolios als Prüfungsaufgabe, könnten einer Ballung des Lernaufwands entgegenwirken. Gleichzeitig ist zu fragen, wie Studierende schon früh, also nicht erst kurz vor der Prüfung, zum Selbststudium motiviert werden können. Metzger weist darauf hin, dass mit der Umsetzung der Bologna-Reform auch das Selbststudium mit Leistungspunkten vergütet wird. Daher sollten sich Hochschulen für die Selbststudienphasen auch verantwortlich fühlen und sinnvoll gestaltete Selbststudienaufgaben stellen (vgl. Metzger 2011, S. 273). In Anlehnung an Landwehr und Müller (2008) benennt Metzger verschiedene Bedingungen für das Gelingen von Selbststudienphasen. Dazu gehört u. a. eine sinnvolle Kombination von Selbststudienphasen und Präsenzanteilen. Das Selbststudium muss in die Präsentveranstaltungen integriert und aufgegriffen werden. Damit einher geht eine ausreichende Rückmeldung durch die Dozierenden, denn Selbststudienaufgaben haben keinen didaktischen Effekt, wenn sie zwar gestellt, aber nicht in den Verlauf der Lehrveranstaltung eingebunden werden. Ein weiterer ebenso wichtiger Aspekt ist die Berücksichtigung der Begleitung von Selbststudienphasen im Lehrdeputat (vgl. Metzger 2011, S. 271f.). Mit der Vergabe von Leistungspunkten wird die Lernleistung der Studierenden umfassend berücksichtigt, während die Lehrleistung von Dozierenden weiterhin in Semesterwochenstunden (SWS) berechnet wird und Lehrtätigkeiten, wie die Betreuung und Beratung von Studierenden, keine angemessene Berücksichtigung finden.

6.2.2 Musteranalyse

Über die Addition des Studienzeitaufwandes innerhalb einer Woche oder eines Semesters hinaus lässt sich mit den Zeitbudgetdaten die Verteilung der Studienzeiten probandenbezogen in Form von Wochenplänen rekonstruieren. Auch hier gilt zu beachten, dass es keine typische Semesterwoche gibt und sich die Wochenpläne zwischen den Studierenden deutlich unterscheiden. Für einen ersten Eindruck ist im Folgenden der Wochenplan eines Probanden dargestellt. Es handelt sich um eine Woche (erste Dezemberwoche) in der Vorlesungszeit im Wintersemester 2009/10.

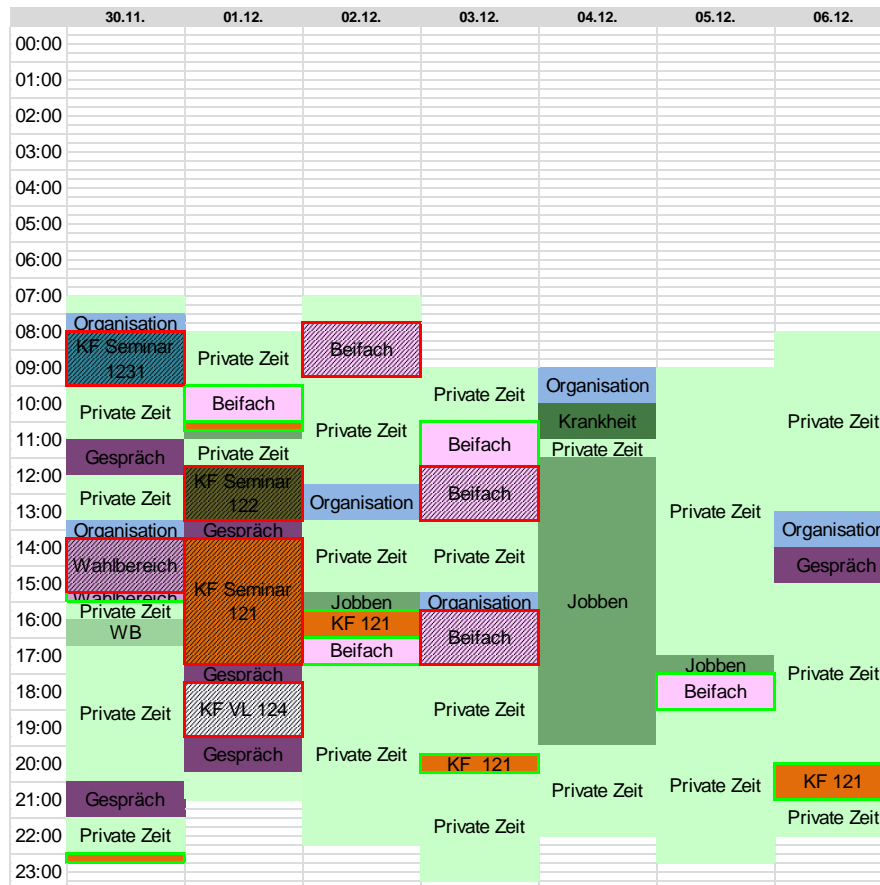


Abb. 14: Beispielwochenplan, Vorlesungszeit

Der abgebildete Wochenplan illustriert, wie sich die verschiedenen Tätigkeiten in kleinen Einheiten über die gesamte Woche verteilen. Die rot umrandeten Flächen stellen Präsenzphasen dar, während die grünen Umrandungen Selbststudienphasen kennzeichnen. Zwischen den Präsenz- und Selbststudienphasen liegen noch einige kürzere Phasen mit Organisation⁷³ (hellblau) und Gespräch⁷⁴ (lila), sowie eine längere Phase, in der dieser Proband einer Erwerbstätigkeit (dunkelgrün) nachgeht.

Die ursprüngliche Idee war, die Wochenpläne der Probanden auf personenspezifische Muster zu untersuchen und diese miteinander zu vergleichen. Es stellte sich jedoch heraus, dass sich auch die Wochenpläne einer Person von Woche zu Woche stark unterscheiden, was die Identifikation von Mustern erschwert. Daher werden stattdessen im Folgenden mithilfe ver-

⁷³ Unter der Kategorie „Studium: Organisation“ sind verschiedene studienbezogenen organisatorische Tätigkeiten zusammengefasst, wie das Kopieren von Texten, der Besuch von Sprechstunden, die Organisation eines Auslandsaufenthalts etc.

⁷⁴ Die Kategorie „freies Gespräch“ umfasst studienbezogene Gespräche, die sich nicht direkt einer Lehrveranstaltung zuordnen lassen, wie beispielsweise Gespräche über die Lehrorganisation oder der Austausch über Prüfungserfahrungen.

schiedener Datenabfragen bestimmte Aspekte der Verteilung von Studienzeiten auf Regelmäßigkeiten oder Unterschiede zwischen den Probanden geprüft.

Themenwechsel und Zeitlücken

Zunächst wird ein Blick auf die Themenwechsel und Zeitlücken im Wochenverlauf der Studierenden geworfen (vgl. Groß 2011⁷⁵). Die Anzahl der Themenwechsel und Zeitlücken innerhalb eines Tages oder einer Woche liefert einen Hinweis auf die Kontinuität des Lernens innerhalb eines Zeitraums. Die Summe der „Lückenzeit“, also Zeiten, die zwischen studienbezogenen Tätigkeiten liegen und nicht für studienrelevante Tätigkeiten genutzt werden, gibt zudem Aufschluss über die Organisation der Lernzeit an einem Tag bzw. innerhalb einer Woche. Während angemessene Pausen einen wichtigen Beitrag zum Lernerfolg leisten, deuten viele und große Lücken mit privater Zeit zwischen studienbezogenen Tätigkeiten auf eine ungünstige Lernorganisation hin. Zum einen wird der Wochenplan von Studierenden durch die Studienstruktur bestimmt, die Themenwechsel und Zeitlücken werden also durch die Lage von Lehrveranstaltungen beeinflusst. Zum anderen sind Studierende aber auch für einen großen Teil ihrer Lernzeit selbst verantwortlich. Wie oben dargestellt, nimmt das Selbststudium in der Stichprobe der Bachelorstudierenden im Studiengang Erziehungswissenschaft (Wintersemester 2009/10) mit 11,4 Stunden pro Woche fast doppelt so viel Zeit ein wie das Präsenzstudium mit 6,6 Stunden innerhalb einer Woche⁷⁶. Die Zeiten im Selbststudium können hinsichtlich thematischer und zeitlicher Ausgestaltung von den Studierenden bestimmt werden.

Bei der Analyse von Themenwechseln und Zeitlücken zeigt sich, dass die Studierenden des Bachelorstudiengangs Erziehungswissenschaft im Wintersemester 2009/10 in der Vorlesungszeit mehr Themenwechsel (5,19) als in der vorlesungsfreien Zeit (2,44) durchlaufen (vgl. Tab. 2). Dies lässt sich darauf zurückführen, dass die vorlesungsfreie Zeit weniger durch externe Strukturen bestimmt wird.

⁷⁵ Die Analyse von Themenwechseln und Zeitlücken wurde von der Autorin im Rahmen des Projekts ZEIT-Last bereits bearbeitet und publiziert (vgl. Groß 2011). Hier werden die wichtigsten Ergebnisse in Bezug auf die Bachelorstudierenden des Studiengangs Erziehungswissenschaft zusammengefasst.

⁷⁶ Im Modulhandbuch ist ein deutlich höherer Anteil von Selbststudium vorgesehen. Im dritten Semester sind beispielsweise von den 600 aufzuwendenden Stunden im Semester 473 Stunden für das Selbststudium eingeplant. Dies entspricht einem wöchentlichen Selbststudium von 23,1 Stunden (vgl. Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität, Modulhandbuch, 2008). Hier zeigt sich bereits, dass das Selbststudium nicht in dem Maße genutzt wird, wie es in der Konzeption des Studiengangs vorgesehen ist.

Tab. 2: Durchschnittliche Anzahl der Themenwechsel pro Woche

	Vorlesungszeit	Vorlesungsfreie Zeit
Minimum	0,81	0,35
Maximum	14,93	12,13
Mittelwert	5,19	2,44
Median	4,46	1,65

Erläuterung: Stichprobe Bachelorstudierende im Studiengang Erziehungswissenschaft, WS 09/10

Die große Spannweite in der Vorlesungszeit (Minimum: 0,81 und Maximum: 14,93) wie auch in der vorlesungsfreien Zeit (Minimum: 0,35 bis Maximum 12,13) deutet darauf hin, dass es Studierende gibt, die ihre Studienzeiten unabhängig von externen Vorgaben so organisieren, dass sie häufig zwischen verschiedenen Themen hin- und herwechseln müssen. Als Zeitlücken werden Zeitintervalle im Tagesverlauf verstanden, die vom Individuum nicht für studienrelevante Tätigkeiten genutzt werden. Es handelt sich also um Phasen, die zwischen studienrelevanten Tätigkeiten angeordnet sind und als „private Zeit“ eingetragen wurden. Die Phasen mit „privater Zeit“ am Anfang und am Ende eines Tages werden dabei nicht mitgezählt. Die Verteilung der Zeitlücken in der Vorlesungszeit unterscheidet sich in dieser Stichprobe nicht von der vorlesungsfreien Zeit. Während die Themenwechsel in der vorlesungsfreien Zeit im Durchschnitt zurückgingen, bleibt der Mittelwert der Zeitlücken pro Woche in der Vorlesungszeit (7,12) und der vorlesungsfreien Zeit (7,13) stabil (vgl. Tab. 3). Dies deutet darauf hin, dass die Anzahl der Zeitlücken im Tagesverlauf weniger von Studienstrukturen bestimmt wird, sondern aus dem Verhalten der Studierenden resultiert.

Tab. 3: Zeitlücken pro Woche

	Vorlesungszeit	Vorlesungsfreie Zeit
Minimum	1,28	0,3
Maximum	18,24	19,33
Mittelwert	7,12	7,13
Median	5,99	5,25

Erläuterung: Stichprobe Bachelorstudierende im Studiengang Erziehungswissenschaft, WS 09/10

Die erneut große Spannweite zwischen den Studierenden bestätigt ein weiteres Mal die Annahme, dass Studierende ihren Studienalltag sehr unterschiedlich gestalten. So gibt es in dieser Stichprobe Studierende, die ihre Woche so organisieren, dass sie nur sehr wenige

Lücken mit „privater Zeit“ (Minimum Vorlesungszeit: 1,28; Minimum vorlesungsfreie Zeit: 0,3) zwischen den studienrelevanten Tätigkeiten füllen, während die Wochenpläne von anderen Studierenden sehr viele Lücken (Maximum Vorlesungszeit: 18,24; Maximum vorlesungsfreie Zeit: 19,33) aufweisen. Die gleichbleibend große Spannweite, auch in der vorlesungsfreien Zeit, zeigt an, dass Studierende auch in der nicht vorstrukturierten vorlesungsfreien Zeit viele Stunden privater Zeit zwischen einzelnen Lernphasen zulassen.

Summiert man die Länge der Zeitlücken auf, ist festzustellen, dass die private Zeit zwischen den studienrelevanten Tätigkeiten bei einige Studierenden über 30 Stunden in der Woche erreicht (vgl. Groß 2011, S. 136). Insgesamt verwenden die Studierenden durchschnittlich 14,82 Stunden (Median 13,55) in der Woche für private Aktivitäten zwischen studienrelevanten Tätigkeiten. Sechs Probanden weisen auch in der vorlesungsfreien Zeit mehr als 20 Stunden private Zeit zwischen anderen Tätigkeiten auf. Ein solch großer Anteil von privater Zeit, der sich als Zeit zwischen studienrelevanten Tätigkeiten über die ganze Woche erstreckt, deutet auf eine sehr zersplitterte Wocheneinteilung hin.

Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass die freie Zeit zwischen Lehrveranstaltung von den Studierenden in erster Linie für private Aktivitäten (50,2 %) genutzt wird, während knapp ein Zehntel (9,3 %) für das Selbststudium aufgewendet wird.

Die Verteilung der Studienzeit innerhalb einer Woche ist demnach zum einen von der Studienstruktur abhängig, wodurch Zeiträume zwischen Lehrveranstaltungen und der Wechsel von einer Veranstaltung zu einer anderen bedingt sind. Zum anderen haben aber auch die Studierenden selbst einen erheblichen Einfluss auf die Organisation ihrer Studienzeiten. Diese Freiheit nehmen die Studierenden unterschiedlich wahr. Einige nutzen beispielsweise die unstrukturierte vorlesungsfreie Zeit, um ihre studienrelevanten Tätigkeiten in Blöcken zu organisieren, indem sie viele Themenwechsel und große Zeitlücken vermeiden, während andere mit der Organisation in der vorlesungsfreien Zeit weniger gut zurechtkommen und ihre Lernphasen über die ganze Woche verstreuen.

Aktivität nach Wochentagen

Im Folgenden wird untersucht, wie sich die Zeit, die die Probanden für Lehrveranstaltungen sowohl im Präsenz- als auch im Selbststudium aufwenden, über die Wochentage verteilt. Es ist zu sehen, dass sich die Studienaktivitäten, hier die Summe der lehrveranstaltungsbezogenen Aktivitäten der Probanden aus dem Studiengang Erziehungswissenschaft im Wintersemester 2009/10, über alle Wochentage verteilen (vgl. Abb. 15). Die Wochentage Diens-

tag und Donnerstag weisen eine besonders hohe Aktivitätsrate auf, während die Summe der Aktivitäten gegen Ende der Woche (Freitag, Samstag und Sonntag) etwas zurückgeht.

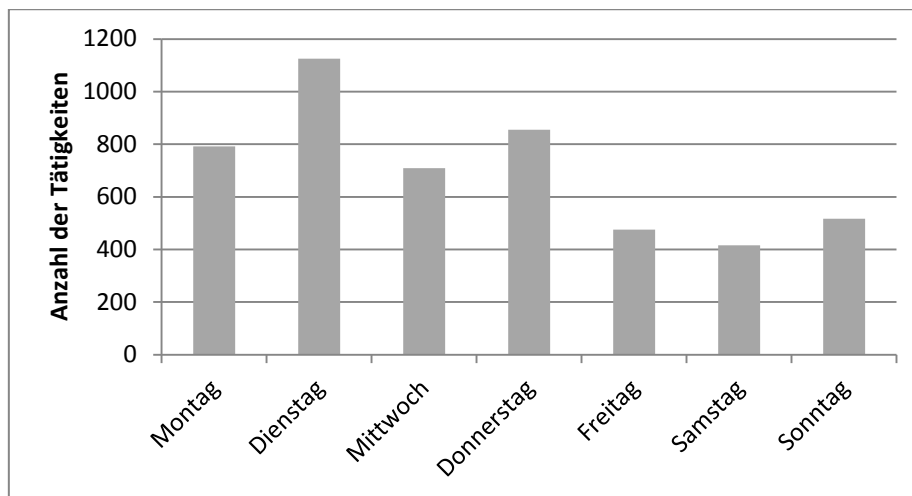


Abb. 15: Verteilung der lehrveranstaltungsbezogenen Aktivitäten über die Wochentage

Erläuterung: Stichprobe Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft, Wintersemester 2009/10, n=21

Auch in der Einzelanalyse zeigt sich, dass kein Proband an einen bestimmten Wochentag grundsätzlich keine Zeit in sein Studium investiert⁷⁷. Studierenden weisen also eine 7-Tage-Woche auf, das traditionelle arbeitsfreie Wochenende existiert in dieser Form im Studium nicht.

Betrachtet man die durchschnittliche *Dauer* der lehrveranstaltungsbezogenen Aktivitäten nach Wochentagen, fällt auf, dass die Zeiten, in welchen Studierende sich mit den Lehrveranstaltungen beschäftigten, am Samstag die längste durchschnittliche Zeitspanne von 110,4 Minuten aufweisen (vgl. Abb. 16). Samstags werden demnach zwar in der Summe weniger lehrveranstaltungsbezogene Tätigkeiten ausgeführt als an den Wochentagen Montag bis Donnerstag (vgl. Abb. 15), aber die wenigen Aktivitäten nehmen im Durchschnitt eine größere Zeitspanne ein als die Aktivitäten an anderen Tagen (vgl. Abb. 16). Dies ist beispielsweise am Sonntag nicht der Fall.

⁷⁷Die niedrigste Anzahl der Aktivitäten an einem Tag liegt bei fünf.

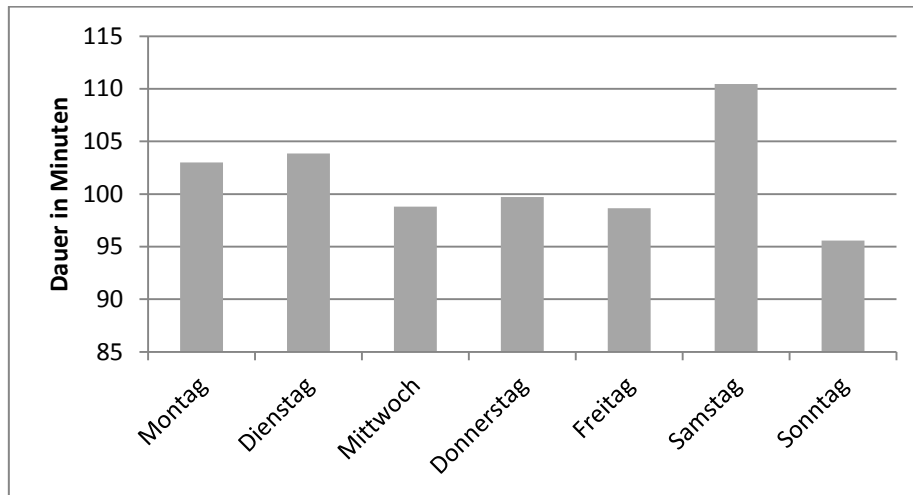


Abb. 16: Dauer der lehrveranstaltungsbezogenen Aktivitäten über die Wochentage

Erläuterung: Stichprobe Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft, Wintersemester 2009/10, n=21

Anzumerken ist an dieser Stelle erneut die enorme Spannweite zwischen den Studierenden. Die Studierenden lassen sich hinsichtlich der Anzahl und der Dauer der lehrveranstaltungsbezogenen Aktivitäten deutlich unterscheiden. Es gibt Studierende, die viele Aktivitäten mit einer eher kurzen Dauer durchlaufen und Studierende, die weniger Aktivitäten mit einer längeren Dauer an einem Tag ausführen.

Mit den Daten der Zeitbudgeterfassung kann das Lernverhalten der Studierenden näher bestimmt werden. Es lässt sich zusammenfassen, dass der Zeitaufwand der untersuchten Studierenden im Durchschnitt unterhalb des im Zuge des Bologna-Prozesses geforderten Umfangs von 35 bis 40 Stunden pro Woche liegt. Im Verlauf des Semesters schwankt die zeitliche Belastung enorm. Vor allem in der Prüfungsphase ist ein erheblicher Anstieg des durchschnittlichen Studienzeitaufwandes zu beobachten. Außerdem konzentriert sich der Arbeitsaufwand vorrangig auf die Vorlesungszeit, während in der vorlesungsfreien Zeit, die knapp fünf Monate eines Studienjahrs bestimmt, nur wenige Studienaktivitäten stattfinden. Der Zeitaufwand im Studium und damit das Studierverhalten der einzelnen Studierenden variiert jedoch sehr stark, sodass hinsichtlich des Gesamtaufwandes keine allgemeine Aussage über alle Studierenden getroffen werden kann. Schon die enorme Streuung des Studienzeitaufwandes deutet darauf hin, dass Studierende sich hinsichtlich ihres Studierverhaltens stark voneinander unterscheiden. Dies wird durch eine genauere Betrachtung der einzelnen Wochenpläne bestärkt. Studierende organisieren ihr Studium hinsichtlich der Anordnung von Themen und der Verteilung von studienrelevanten und privaten Tätigkeiten innerhalb einer Woche gänzlich unterschiedlich.

6.3 Befragungen

Im theoretischen Teil wurde gezeigt, dass das Zeitverhalten und das Zeiterleben einer Person nicht kongruent sein müssen (vgl. Kap. 3). Die objektive, messbare Zeit kann von einem Individuum unterschiedlich wahrgenommen werden, sodass derselbe Zeitumfang je nach Situation und Person länger oder kürzer, intensiver oder weniger intensiv erscheint. Das Zeiterleben der Studierenden wurde ergänzend zu den erfassten Zeitdaten mithilfe eines standardisierten Online-Fragebogens erhoben. Dazu wurden die Probanden der Zeitbudgeterfassung zu je zwei Zeitpunkten, einmal in der Vorlesungszeit und einmal in der vorlesungsfreien Zeit, zu ihrem subjektiven Belastungsempfinden und ihrer Zufriedenheit mit dem Studium befragt (vgl. Tab. 1. und Abb. 5). In den Befragungen wurden darüber hinaus weitere Themenbereiche wie Studienbedingungen, Motivation, Prüfungsleistungen u. a. abgefragt, die jedoch hier nicht ausführlich vorgestellt werden sollen.⁷⁸

Das subjektive Belastungsempfinden der Studierenden wurde mit zehn Items auf einer fünfstufigen Likert-Skala (sehr stark, stark, teils/teils, gering, sehr gering) abgefragt.⁷⁹ In einem zweiten Teil wurde die Zufriedenheit der Studierenden mit der Studiengestaltung, den Studieninhalten sowie der Lehre in den verschiedenen Studienfächern erfragt.

6.3.1 Subjektive Belastung und Zufriedenheit

Die Probanden der Stichprobe aus dem Studiengang Erziehungswissenschaften im Wintersemester 09/10 geben bei der Befragung in der Vorlesungszeit sehr hohe Werte für die Gesamtbelastung an. Sechs der 21 Bachelorstudierenden fühlen sich sehr stark belastet, zehn fühlen sich stark belastet und weitere fünf Probanden bezeichnen ihre Gesamtbelastung als mittelmäßig (teils/teils). Demnach ist in der Stichprobe kein Proband mit einer geringen oder sehr geringen Gesamtbelastung zu finden. Die Gesamtbelastung setzt sich aus der studienbedingten und der privaten Belastung zusammen. Von den insgesamt zehn Items wurde mit sieben Items das studienbedingte Belastungsgefühl erfasst. Auf Grundlage der vorliegenden Daten in Form von Ordinalskalen, in welchen die Antworten je Frage von „sehr gering“ bis „sehr stark“ mit den Werten 1 bis 5 codiert wurden, wurde eine umfassende Belastungsachse (Intervallskala) gebildet. Die Anzeichen für Belastung wurden dafür abgezählt und aufsummiert (siehe Tab. 4), sodass eine Achse von -14 (=sehr geringe Belastung) bis +14 (=sehr starke Belastung) mit metrischem Skalenniveau entsteht.

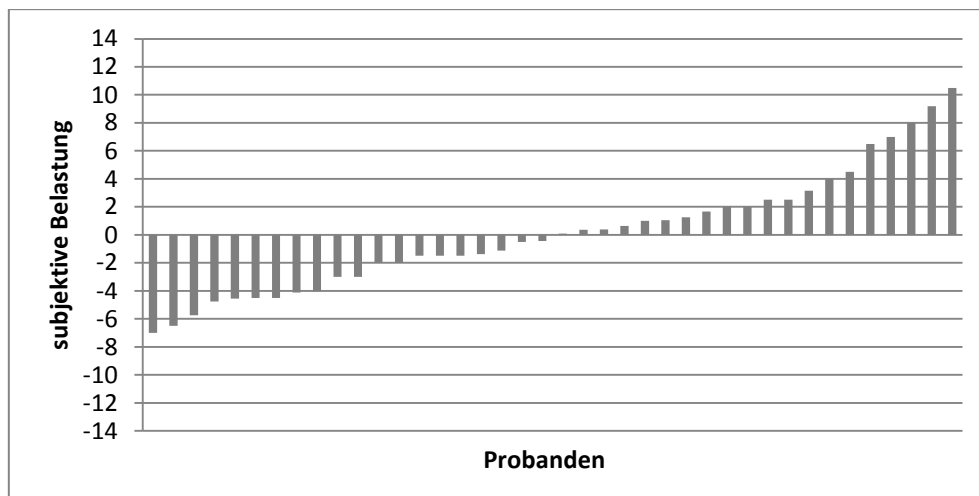
⁷⁸ Ausführliche Auswertung der Befragungen siehe Groß/ Boger (2011).

⁷⁹ Die Fragen zum subjektiven Belastungsempfinden sind zum überwiegenden Teil der Belastungsstudie von Jantowski (2008) entnommen, um eine Vergleichbarkeit mit jener Studie zu ermöglichen.

Tab. 4: Zuordnung Belastungsanzeichen

Antwort	sehr stark	stark	teils/teils	gering	sehr gering
Belastungspunkte	+2	+1	0	-1	-2

Da die Fallzahl von 21 Probanden aus dem Wintersemester 2009/10 für die statistischen Berechnungen zu gering ist, werden die Probanden der Folgerhebungen aus dem Studiengang Erziehungswissenschaften im Folgenden mitbetrachtet. Insgesamt liegen somit 40 Datensätze von Studierenden des Bachelorstudiengangs Erziehungswissenschaft vor, die sich aus den Daten der Zeitbudgeterfassung von fünf Monaten und den Daten einer Befragung zum subjektiven Belastungsempfinden in der Vorlesungszeit und in der vorlesungsfreien Zeit zusammensetzen. Im arithmetischen Mittel geben die Studierenden in der kombinierten Stichprobe +0,1 Anzeichen für die studienbedingte Belastung an (Standardabweichung 4,24).

**Abb. 17: Belastungswerte nach Probanden**

Erläuterung: Achse von -14 (sehr geringe subjektive Belastung) bis +14 (sehr starke subjektive Belastung), n=40

Insgesamt fühlen sich die Studierenden demnach studienbedingt leicht über der theoretischen Mitte belastet. In der Vorlesungszeit geben die Probanden durchschnittlich +0,72 Belastungsanzeichen an, während sich in der vorlesungsfreien Zeit mit -0,49 durchschnittlich etwas weniger Belastungsanzeichen feststellen lassen. Auch hier ist die Streuung zwischen den Probanden sehr groß. Die Spannweite beträgt 18,4 Punkte mit einem empirischen Minimum von -7 und dem Maximum bei +11,4 in der Vorlesungszeit. Es gibt also Proban-

den, die sich von ihrem Studium subjektiv stark belastet fühlen, während andere ihr Studium als weniger belastend wahrnehmen.

Aus der zusätzlich durchgeführten fächerübergreifenden Befragung⁸⁰ geht hervor, dass die Rahmenbedingungen an der Universität (Räume, Ausstattung, Teilnehmerzahl in Lehrveranstaltungen), die Vorgaben bezüglich des Studienverlaufs und des Stundenplans im Hauptfach, die finanzielle Lage und der eigenen Arbeitsstil von den Studierenden als die vier größten Belastungsfaktoren im Studium eingeschätzt werden (vgl. Groß/ Boger 2011, S. 162).

Tab. 5: Belastungsfaktoren im Studium

Item	Ranking	Nicht belastet	Belastet	Stark belastet
Rahmenbedingungen	1	48,1	30,9	21,0
KF Vorgaben	2	50,7	26,3	23,0
Finanzielle Lage	3	60,5	19,3	20,2
Eigener Arbeitsstil	4	63,3	23,9	12,8
BF Vorgaben	5	65,0	21,8	13,2
Interessenskonflikte	6	70,4	17,7	11,9
Jobben	7	71,6	17,3	11,1
Beteiligung	8	75,3	15,2	9,5
Eigene Fähigkeiten	9	79,4	9,9	10,7
Familie	10	93,9	4,5	1,6
alle Angaben in %; n=243				
Dunkelgrau: Wird von den mehr als 35% der Studierenden als Belastung erlebt				
Grau: Wird von 25 bis 35% der Studierenden als Belastung erlebt				
Hellgrau: Wird von weniger als 25% der Studierenden als Belastung erlebt				

Erläuterung: fächerübergreifende Befragung (n=243), Sommersemester 2010

Demnach fühlen sich Studierende zum einen durch externe Bedingungen und vorgegebene Strukturen belastet. Darüber hinaus werden aber auch persönliche Faktoren, wie die finanzielle Lage und der eigene Arbeitsstil von mehr als einem Drittel der Befragten als Belastung erlebt. Demnach scheinen einige Studierende mit den Anforderungen im Studium, die

⁸⁰ Am Standort Mainz wurde im Sommersemester 2011 eine übergreifende Befragung bezüglich des subjektiven Belastungsempfindens mit 243 Studierenden unterschiedlicher Studiengänge durchgeführt, die der Kontrastierung der Ergebnisse aus der Befragung der Zeitbudgetprobanden dient (vgl. Abb. 5 5).

ein selbstgesteuertes Lernen voraussetzen, überfordert zu sein. Unter den Studierenden besteht ein erhöhter Bedarf, den eigenen Arbeitsstil und damit verbundene Kompetenzen im Selbst- und Zeitmanagement zu stärken.

Darüber hinaus wurde die Zufriedenheit der Studierenden abgefragt. Auf der Skala von „sehr unzufrieden“ bis „sehr zufrieden“ sind alle Werte vertreten, wobei ein Großteil der Studierenden eine mittlere bis hohe Zufriedenheit aufweist (vgl. Abb. 18).

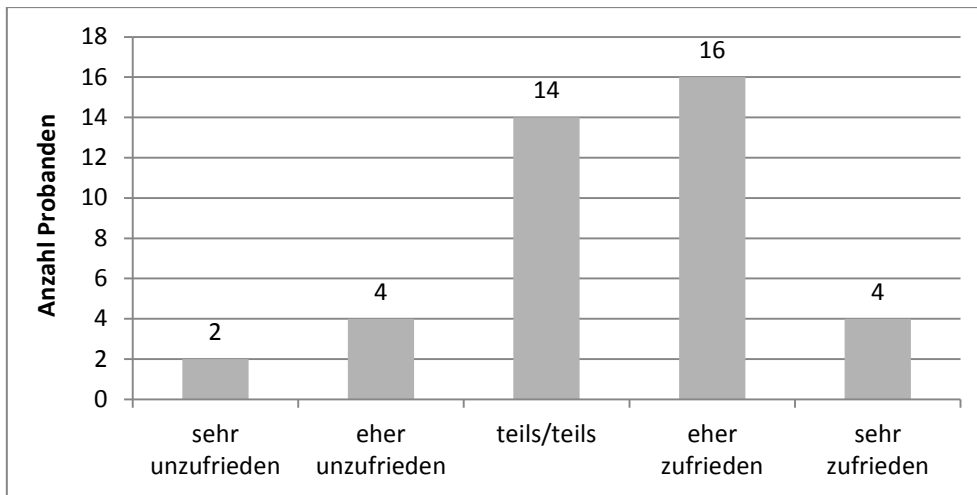


Abb. 18: Zufriedenheit mit dem Studium

Erläuterung: n=40

16 der 40 befragten Studierenden geben an mit dem Studium „eher zufrieden“ zu sein und 14 Studierende beurteilen ihre Zufriedenheit mit „teils/teils“. „Eher unzufrieden“ sind vier Studierende und zwei Studierende geben an „sehr unzufrieden“ zu sein, während auf der anderen Seite vier Studierende mit ihrem Studium „sehr zufrieden“ sind.

Insgesamt lässt sich zwischen der Zufriedenheit mit dem Studium und dem subjektiven Belastungsempfinden kein systematischer Zusammenhang erkennen. Die Zufriedenheit der Studierenden hängt demnach nicht mit der Belastung durch die Lernzeit, den Prüfungsanforderungen oder sonstigen zeitlich bedingten Stressfaktoren zusammen. Im Gegenteil: Es lassen sich in der Stichprobe Probanden finden, die trotz einer hohen zeitlichen Belastung hohe Zufriedenheitswerte aufweisen.

Dies bestätigt das Ergebnis von anderen Untersuchungen, wonach Studierende einen erhöhten Zeitaufwand nicht zwangsläufig als Belastung erleben. Lüders und Eisenacher (2007) konnten zeigen, dass aus Studierendensicht qualitativ hochwertige Lehrveranstaltungen zu einem erhöhten Zeitaufwand führen, ohne dass dies von den Studierenden als belastend erlebt wird. Als qualitativ hochwertig werden ein hohes Anspruchsniveau, Motivation

durch den Dozenten, fachliche Kompetenz des Dozenten und das Einbinden der Teilnehmer eingestuft (vgl. Lüders/ Eisenacher 2007, S. 143).

Wie im theoretischen Teil gezeigt wurde, geht Lüdtkke (2000c) davon aus, dass ein „subjektiv befriedigendes Studienverhalten“ von einem „relativen Zeitwohlstand“, den er als ein „komplexes Syndrom von verfügbarer Eigenzeit, erlebtem Zeitstreß, Freizeitzufriedenheit und relativer Autonomie in der Gestaltung von eigenen Zeitplänen“ (Lüdtkke 2000c, S. 137) charakterisiert, abhängig ist und die Zufriedenheit im Studium bestimmt. Lüdtkke berücksichtigt in seiner Theorie des subjektiv befriedigenden Studierverhaltens allerdings nicht die erlebte Belastung, die durch die Unzufriedenheit mit dem eigenen Arbeitsstil entsteht. Wie sich in den hier durchgeführten Befragungen zeigt, nimmt insbesondere die Unzufriedenheit mit dem eigenen Arbeitsstil eine große Rolle in Bezug auf die im Studium erlebte Belastung ein und muss bei der Gestaltung von Studiengängen miteinbezogen werden. Nicht selten führt das mangelnde Beratungs- und Betreuungsangebot in der vorlesungsfreien Zeit zu Orientierungs-, Motivations- und Lernschwierigkeiten auf Seiten der Studierenden und trägt somit ebenfalls zu einem erhöhten Belastungserleben bei. So geht beispielsweise aus der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks hervor, dass rund zwei Drittel der 16.590 bundesweit befragten Studierenden im ersten Semester einen konkreten Beratungs- und Informationsbedarf angeben (vgl. Isserstedt et al. 2007, S. 410).

6.3.2 Subjektive Belastung und Studienzeitaufwand

Es konnte gezeigt werden, dass die zeitliche Strukturierung des Studiengangs eine Belastung für die Studierenden darstellt. Studierende müssen innerhalb einer Woche oder sogar an einem Tag zwischen mehreren Themen „hin und her springen“ und können sich selten inhaltlich über einen längeren Zeitraum auf ein Thema konzentrieren. Zudem können Zeiträume zwischen den Veranstaltungen nur unzureichend genutzt werden, wodurch sich die Studierenden in ihrer Zeitautonomie eingeschränkt fühlen. Dennoch ist kein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Anzahl der Themenwechsel oder der Anzahl von Zeitlücken und dem subjektiven Belastungsempfinden zu sehen. Zwar konnte im Rahmen der Lehrumstellung, welche im Zuge des Projekts ZEITLast im Studienschwerpunkt Medienpädagogik an der Universität Mainz durchgeführt wurde, gezeigt werden, dass die Zufriedenheitswerte der Studierenden durch die Umstellung auf ein Blockmodell gesteigert wurden (vgl. Groß/Aufenanger 2011). Dies ist aber nicht allein auf die Reduktion von Themenwechseln und Zeitlücken zurückzuführen, sondern resultiert aus unterschiedlichen Faktoren, wie ein gutes Betreuungsverhältnis, gute Raumausstattung, kleine Gruppengröße etc.

Interessanterweise stehen die gemessene zeitliche Belastung und das subjektive Belastungsempfinden in keinem eindeutigen Zusammenhang. Zwar lässt sich in der vorliegenden kombinierten Stichprobe ($n=40$) in der Vorlesungszeit eine schwache Signifikanz (Pearson $r: 0.385$) zwischen dem Lernkonto und der subjektiven Belastung feststellen, doch auch in diesem Fall bestehen große Unterschiede zwischen den Probanden (vgl. Abb. 19).

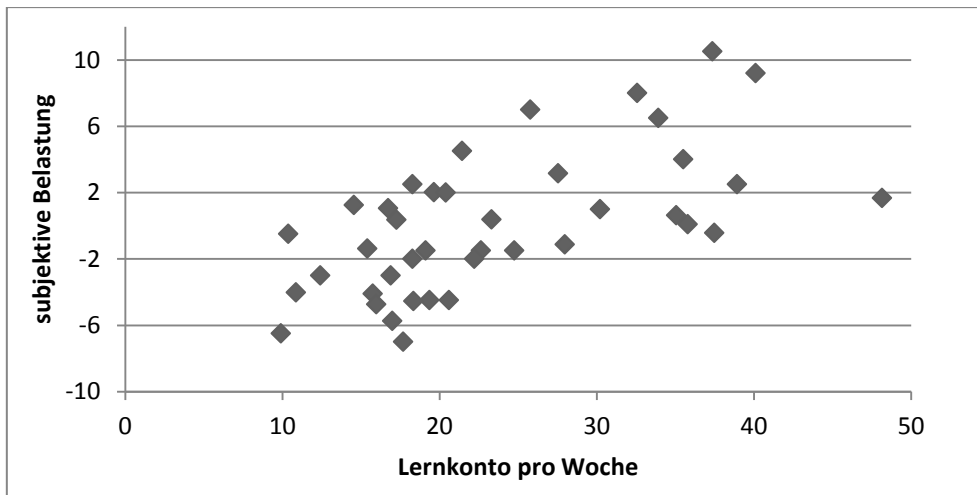


Abb. 19: Subjektive Belastung und wöchentliches Lernkonto pro Proband

Erläuterung: subjektive Belastung als Mittelwert von beiden Messungen, Lernkonto als durchschnittliche Wochenbelastung pro Proband, $n=40$

Die schwache Signifikanz lässt sich anhand der Verteilung, die sich grob an einer gedachten diagonalen Linie orientiert, erkennen. Es gibt jedoch Probanden, die sich mit einem relativ geringen Lernkonto subjektiv stark belastet fühlen, während andere deutlich mehr Zeit in ihr Studium investieren und dies weniger als Belastung empfinden. Eine starke zeitliche Belastung im Studium führt demnach nicht zwangsläufig zu einer erhöhten subjektiven Belastung, wie verschiedene Fälle mit einer wöchentlichen Arbeitsbelastung von mehr als 30 Stunden pro Woche und einem subjektiven Belastungsempfinden auf mittlerem Niveau zeigen.

Dies bestätigt die Ergebnisse der Belastungsstudie von Jantowski (2008). Wie bereits im theoretischen Teil dargestellt, entwickelte Jantowski anhand der Befragung von Lehramtsstudierenden an der Universität Jena ein Modell zur subjektiven Belastung im Studium. Das individuelle Belastungsempfinden wird demnach durch verschiedenen Faktoren moderiert. Insbesondere persönlichkeitsbezogene Merkmale spielen hinsichtlich der im Studium erlebten Belastung eine zentrale Rolle. In seiner Studie verwendete Jantowski das diagnostische Verfahren AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster von Schaarschmidt

und Fischer (2001), welches das Arbeitsengagement, die persönliche Widerstandskraft und das emotionale Wohlbefinden von Personen erfasst. Aus den Ergebnissen leitet Jantowski ab, dass sich besonders „die Fähigkeit zur Stressbewältigung, zum flexiblen Arbeiten und zur Erholung“ positiv auf das subjektive Belastungsempfinden im Studium auswirken (vgl. Jantowski 2008, S. 16).

Es kann davon ausgegangen werden, dass die subjektive Belastung der hier untersuchten Probanden ebenfalls durch personenbezogene Merkmale beeinflusst wird. Die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen dem individuellen Umgang mit den Studienstrukturen und dem subjektiven Belastungsempfinden stellt den Fokus der qualitativen Analyse dar.

6.4 Interviews

Aufbauend auf den Ergebnissen der quantitativen Untersuchung nimmt die qualitative Analyse die Belastungen im Studium erneut in den Blick. Die Tatsache, dass Studierende auch bei niedrigen objektiven Zeitwerten eine hohe subjektive Belastung angeben und umgekehrt, gibt Anlass, einzelne Bedingungen des subjektiven Belastungsempfindens genauer zu untersuchen. Dazu wurden mit ausgewählten Studierenden der Zeitbudgetanalyse leitfadengestützte Interviews geführt. In den Interviews wird zum einen die Zeitvorstellung als dritter Aspekt des Konstrukts Zeit, wie es im theoretischen Teil (vgl. Kap. 3) vorgestellt wurde, thematisiert. Mithilfe der sequenzanalytischen Auswertung der Interviews werden die individuelle Vorstellung von Zeit und der daraus resultierende Umgang der Studierenden mit Zeit extrahiert. Zum anderen werden in der Analyse die individuelle Vorstellung von Bildung und die persönliche Sicht der Studierenden auf das Studium betrachtet. Damit wird der Bogen zum Diskurs um das Bildungsideal im Bologna-Prozess (vgl. Kap. 2) gespannt.

6.4.1 Problemzentriertes Interview

Wie in Abb. 4 dargestellt, liegen die individuellen Vorstellungen von Zeit und von Bildung auf einer kognitiven Ebene. Kognitive Strukturen sind dem Individuum zum großen Teil nicht bewusst und können nicht explizit genannt werden. Implizites Wissen ist daher nicht durch einfaches Befragen abrufbar, sondern muss aus den Äußerungen oder auch Handlungen eines Individuums rekonstruiert werden (vgl. Oevermann 2001, S. 56). Oevermann

spricht in diesem Zusammenhang vom Aufdecken von Deutungsmustern⁸¹. Um einen Zugang zu den Deutungsmustern eines Individuums zu erlangen, eignen sich alle Formen objektiver menschlicher Äußerungen, wie beispielsweise dokumentierte Interviews oder Gespräche, Schriftstücke, Bilder oder auch künstlerische Objekte.

In der vorliegenden Arbeit wurde der Zugang über Interviews gewählt. Dabei gilt es zu beachten, dass qualitative Interviews nicht unreflektiert durchgeführt werden dürfen und die Qualität der benötigten Daten und die Form der Auswertung im Vorfeld der Datenerhebung ausreichend bedacht werden müssen (vgl. Aufenanger 1991, S. 35). Die vorliegenden Interviews wurden in Anlehnung an das Verfahren des problemzentrierten Interviews nach Witzel (1982) geführt. Problemzentrierte Interviews sind vorrangig für die Erfassung individueller Handlungen, subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität geeignet (vgl. Witzel 1982, S. 67, Witzel 2000, o. S.). Die Problemzentrierung bezeichnet die Orientierung an einem gesellschaftlich relevanten Problem und schließt sowohl die subjektive Sicht des Befragten als auch das Vorwissen des Forschenden ein, die sich in einem induktiv-deduktiven Wechselverhältnis bedingen. Kommunikationsstrategien im Rahmen problemzentrierter Interviews zielen auf die Darstellung der subjektiven Problemsicht. Das Vorwissen des Forschenden dient der Erarbeitung von Impulsfragen, während der subjektiven Sicht des Befragten mittels erzählgenerierenden Elementen Raum geschaffen wird. Bei der Gesprächsgestaltung wechseln sich erzählungsgenerierende und verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien ab, die sich aus dem Gesprächseinstieg, allgemeinen Sondierungen, Ad-hoc-Fragen, Nachfragen, Elementen der Zurückspiegelungen, Verständnisfragen und Konfrontationen zusammensetzen. Mit diesen Elementen, die auch in der Alltagskommunikation eingesetzt werden, wird ein möglichst natürlicher und offener Gesprächsverlauf geschaffen (vgl. Witzel 2000, o. S.). Dabei ist es wichtig, auf Spontaneität und einen lockeren Gesprächsfluss zu achten, da natürliche Äußerungen so eher erzeugt werden können. Ein Leitfaden dient dem Interviewer als Orientierung ohne eine Strukturierung des Interviews vorweg zu nehmen (vgl. Oevermann 2001, S. 61).

Das so generierte Interviewmaterial wird mit der Methode der objektiven Hermeneutik ausgewertet. Mithilfe der objektiven Hermeneutik sollen die Haltungen der Studierenden zum Studium und ihr Umgang mit den strukturellen Bedingungen rekonstruiert werden. Es wird untersucht, inwiefern die Einstellung zum Studium und dahinter liegende Deutungsmuster auf das individuelle Studierverhalten wirken und das subjektive Belastungsempfinden der Studierenden beeinflussen.

⁸¹ Zur genauen Erläuterung des Begriffs Deutungsmuster siehe Kap. 6.4.3.

6.4.2 Objektive Hermeneutik

Die von Ulrich Oevermann begründete Methode der objektiven Hermeneutik eignet sich vor allem dazu, Strukturen von wenig bekannten Phänomenen zu entschlüsseln. Ziel ist, eine Fallstrukturhypothese aufzustellen, die über die reine Deskription eines Falles hinausgeht und die „hinter den Erscheinungen operierenden Gesetzmäßigkeiten“ expliziert (vgl. Oevermann 2002, S. 1). Die Fallstruktur ergibt sich aus den „latenten Sinnstrukturen und objektiven Bedeutungsstrukturen von Ausdrucksgestalten“ (ebd.). Oevermann geht davon aus, dass „die (objektive) Bedeutung von Ausdrücken grundsätzlich sprachlich durch generative Algorithmen erzeugt“ (ebd.) wird und konstitutionslogisch den subjektiven Intentionen vorgelagert ist. Ausdrucksgestalten sind im Gegensatz zu der innerpsychischen Wirklichkeit eines Subjekts methodisch fassbar und daher der einzige Weg, subjektive Empfindungen, Vorstellungen und spezifische Deutungsmuster zu erschließen. Latente Sinnstrukturen sind selbst nicht sinnlich wahrnehmbar, sondern müssen „gelesen“ werden (vgl. ebd., S. 2). „Jedes psychische Motiv, jede Erwartung, jede Meinung, Haltung, Wertorientierung, jede Vorstellung, Hoffnung, Fantasie und jeder Wunsch“⁸² sind nicht direkt greifbar, sondern können nur über Ausdrucksgestalten vermittelt wahrgenommen werden. Erst die Herausarbeitung der objektiv geltenden Sinnstrukturen lässt einen begründeten Schluss auf die Struktur der subjektiven Dispositionen zu (vgl. ebd.). Unter Ausdrucksgestalten versteht Oevermann „das Gesamt an Daten, in denen sich die erfahrbare Welt der Sozial-, Geistes- und Kulturwissenschaften präsentiert“ (ebd., S. 3). Diese werden nochmals in „Text“ und „Protokoll“ unterschieden. Im Text sind Ausdrucksgestalten zeit- und ortsunabhängig verewigt, der Text nimmt also einen symbolischen Charakter ein, während das Protokoll, wie jede sinnlich wahrnehmbare Wirklichkeit, raum- und zeitgebunden ist. Die Analyse selbst bezieht sich immer auf das Protokoll, das in Form eines Textes präsentiert wird. Das Ziel ist es, die protokollierte Wirklichkeit herauszuarbeiten (vgl. ebd., S. 4f.). „Von der singulären (Einzelfallstrukturekonstruktion) zur allgemeinen Aussage (Strukturgeneralisierung) gelangt die objektive Hermeneutik mittels des Falsifikationsprinzips“ (Reichertz 2009, S. 518). Am Text entwickelte Fallstrukturhypthesen müssen an weiteren Textpassagen überprüft werden und können so gegebenenfalls falsifiziert werden. Das Ziel ist es, schließlich über einzelfallspezifische Strukturgesetzmäßigkeiten allgemeine Strukturen zu identifizie-

⁸² Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, die Meinung, Haltung und Vorstellung zum Studium bzw. zu Bildung allgemein herauszuarbeiten. Schon bei der hier nach Oevermann (2002) zitierten Aufzählung wird deutlich, dass die Methode der objektiven Hermeneutik hervorragend für die Beantwortung der vorliegenden Fragestellung geeignet ist.

ren. Eine erarbeitete Fallstruktur ist immer nur als vorläufiges Ergebnis anzusehen und kann jederzeit durch weitere objektiv hermeneutische Interpretationen falsifiziert werden. Die Vorgehensweise der objektiven Hermeneutik orientiert sich in dieser Hinsicht an dem Falsifikationsprinzip nach Popper (vgl. Popper 1935).

6.4.3 Deutungsmuster

Neben dem Begriff der objektiven Hermeneutik hat Oevermann den Begriff der Deutungsmuster geprägt. Deutungsmuster beschreibt Oevermann als „ein historisch je spezifisches, variables Muster von inhaltlichen Weltinterpretationen“ (Oevermann 2001, S. 36). Bei dem Versuch, die Struktur realer Motivierungskomplexe systematisch zu erkennen und als „kollektive Strukturen eines sozialen Unbewußten“ (ebd., S. 37) zu beschreiben, zieht Oevermann das Deutungsmusterkonzept heran. Wenn ein „kollektiv vereinheitlichendes, gemeinsames Handlungsproblem“ (ebd.) besteht, wird durch diese Krise eine Deutungsbedürftigkeit ausgelöst. Da das Problem nicht in jeder Situation und zu jedem Zeitpunkt neu gelöst werden kann, orientiert sich der Einzelne an schon bestehenden Deutungsmustern des Kollektivs, um dementsprechend mit dem Problem umzugehen (vgl. ebd.). „Deutungsmuster sind also krisenbewältigende Routinen, die sich in langer Bewährung eingeschliffen haben und wie implizite Theorien verselbstständigt operieren“ (ebd., S. 38). Oevermann betont bei der Beschreibung der Deutungsmuster den historisch-epochalen Aspekt, den er als „den ‚Zeitgeist‘ ausmachende(n) ‚kollektive(n) Haltungen“ (ebd., S. 37) benennt.

Um Deutungsmuster aufzudecken, bedarf es zunächst der Rekonstruktion der latenten Sinnstruktur einer Äußerung. Latente Sinnstrukturen sind als methodologischer Begriff explizit von den Deutungsmustern selbst abzugrenzen (vgl. ebd., S. 40). Sie stellen die innere Gesetzmäßigkeit einer Äußerung dar, die über die bloße Beschreibung und den subjektiv gemeinten Sinn hinausgeht. Diese innere Gesetzmäßigkeit ergibt sich aus allgemeingültigen Regeln, die dem Akt der menschlichen Äußerung innewohnen. Während latente Sinnstrukturen abstrakt sind und nicht sinnlich wahrgenommen werden können, beziehen sich die Deutungsmuster auf einen Gegenstand in der erfahrbaren, sinnstrukturierten Welt (vgl. ebd., S. 40). Die latente Sinnstruktur an sich hat keinen Einfluss auf die Handlung des Subjekts, sondern „ist eine Realität, die aufgrund dieser Regeln da ist, wo immer Ausdrucksgestalten produziert worden sind und hinterlassen wurden“ (ebd., S. 41).

Um den Begriff der Deutungsmuster möglichst genau zu erfassen, grenzt Oevermann diesen gegen eine Reihe weiterer sinnlogisch verwandter Begriffe ab. Meinungen sind beispielsweise Oberflächenphänomene, die als Indikatoren für Deutungsmuster gelesen wer-

den können, aber nicht mit diesen verwechselt werden dürfen. Meinungen sind gegenüber Deutungsmustern leichter zu beeinflussen und schneller veränderbar. Einstellungen sind tiefer verankerte primär kognitive und affektive Wertungen. Die Bezeichnung wird häufig in der Psychologie verwendet und hat eine eher individuelle Bedeutung, während der Begriff der Deutungsmuster der Soziologie entstammt und die innere Logik einer Lebenswelt beschreibt (vgl. ebd., S. 42). Durch die Ähnlichkeit der kognitiven Formationen wird das Individuum in die Gemeinschaft eingebettet. Schließlich sind Deutungsmuster auch von Ideologien zu unterscheiden. Ideologien stehen im Widerspruch zu der empirischen Realität und haben die Funktion, Interessenslagen einzelner zu verteidigen (vgl. ebd., S. 44). Weniger deutlich voneinander abzugrenzen sind Habitusformationen und Deutungsmuster. Oevermann weist darauf hin, dass Habitusformationen nicht mit Lebensstilen verwechselt werden dürfen (vgl. ebd., S. 45). Er fasst angelehnt an Bourdieu unter dem Begriff der Habitusformationen automatisch ablaufende Handlungen, die gewissermaßen Teil des individuellen Charakters einer Person sind (vgl. ebd.). Der Habitus wird im Kontext des sozialen Milieus erworben und ist tief im Unbewussten verankert (vgl. ebd., S. 46). Karl Mannheim sieht die wesentlichen Ausprägungen des Habitus in der Adoleszenzkrise bestimmt⁸³. Der feine Unterschied zwischen Deutungsmustern und Habitusformationen ist der, dass erstere eine Situation mithilfe spezifischer Deutungen generell einschätzen, während der Habitus sich auf das Verhalten in der konkreten Situation bezieht (vgl. ebd., S. 48). Deutungsmuster gehen nicht nur auf individuelle Strebungen und Motive zurück, sondern sind abstrakter und stärker auf die historische Epoche bezogen. Der Habitus hingegen ist mehr mit der individuellen psychischen Entwicklung verwoben (vgl. ebd., S. 47). Der für das Deutungsmuster-Konzept charakteristische starke Bezug zur historischen Epoche lässt die Anwendung im Kontext der Analyse des studentischen Umgangs mit der Studienstrukturreform als ein epochales Ereignis angemessen begründen.

Deutungsmuster sind dem impliziten Wissen zuzuordnen und leiten das Handeln, ohne dass es dem Subjekt bewusst ist (vgl. ebd., S. 51). Oevermann unterscheidet zwischen einer „im Wissen repräsentierten Realität“ und einer „Realität repräsentierenden Wissens“ (ebd., S. 52). Die objektive Realität ist nicht direkt erfassbar, sondern muss durch die Interpretation subjektiver Repräsentationen erschlossen werden (vgl. ebd., S. 53). Dazu eignen sich alle Formen von Ausdrucksgestalten, die von Menschen erschaffen wurden. Äußerungen

⁸³ Die Annahme von Karl Mannheim, dass die wesentlichen Strukturen des Habitus in der Adoleszenzkrise geprägt werden, kann für die Interpretation des Habitus heutiger Studierender hilfreich sein. Wie haben die Studierenden von heute ihre Adoleszenzkrise durchlebt? Welche Muster haben sie dabei erworben? Und was unterscheidet sie gegenüber anderen Generationen?

selbst sind flüchtig und können nur mittels Protokollen festgehalten und bearbeitbar gemacht werden. Dabei ist die Differenz zwischen dem Protokoll von Wirklichkeit und der protokollierten Wirklichkeit entscheidend (vgl. ebd., S. 54). Nur das Protokoll der Wirklichkeit ist für den Forschenden zugänglich, während die Wirklichkeit selbst unwiderruflich vergänglich ist.

Im vorliegenden Forschungskontext stellt die Konfrontation mit der Einführung der neuen Studiengänge und den damit einhergehenden Veränderungen im Hochschulsystem das „kollektiv vereinheitlichende, gemeinsame Handlungsproblem“ (Oevermann 2001, S. 37) dar. Da es sich um ein zunächst unbekanntes Problem handelt, welches in einem Top-Down-Prozess eingeführt wurde, sodass die Betroffenen an der Entstehung nicht beteiligt waren, liegen noch keine allgemein gültigen Regeln oder Muster zum Umgang mit den neuen Strukturen vor. Grundsätzlich sind von den strukturellen Umstellungen im Hochschulsystem alle Akteure im Hochschulsystem betroffen. Aber auch Personen außerhalb des Hochschulsystems können als indirekt Betroffene gesehen werden, denn auch sie müssen reagieren und einen Umgang mit den sie betreffenden Folgen entwickeln. So stehen potentielle Arbeitgeber vor dem Problem, die neuen Absolventen mit ihren spezifischen Qualifikationen in das eigene Unternehmen zu integrieren, Verantwortliche in der Politik müssen die Reformmaßnahmen öffentlich rechtfertigen und begründen und Abiturienten müssen entscheiden, ob sie ein Bachelorstudium antreten wollen. Die Studierenden selbst müssen schließlich direkt mit den neuen Strukturen umgehen. Für sie besteht die Möglichkeit, sich in ihrem Handeln an vorhandenen Deutungsmustern und darauf begründeten Verhaltensweisen, die sich im Kontext der „alten“ Studiengänge entwickelt haben, zu orientieren oder neue Deutungsmuster zu entwickeln.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird die Gruppe der Studierenden betrachtet, die einen spezifischen Teil des Kollektivs darstellen (vgl. Abb. 20).

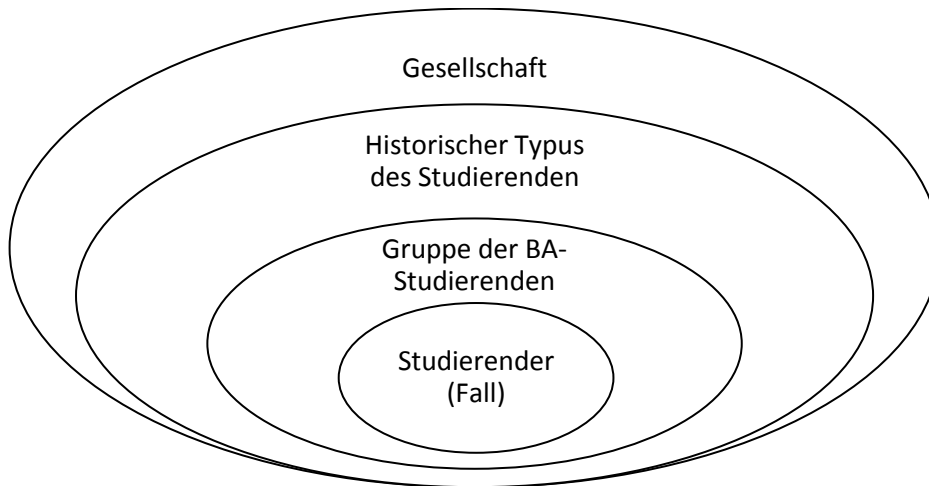


Abb. 20: Fallstrukturebenen nach Oevermann (2002), eigene Darstellung

„Jede konkrete Fallrekonstruktion führt also zu einer Strukturgeneralisierung bzw. der Bestimmung eines allgemeinen Typus“ (Oevermann 2002, S. 15) und ist von der empirischen Generalisierung abzugrenzen. Die Häufigkeit des Fallvorkommens spielt bei der Strukturgeneralisierung keine Rolle. Jeder Fall ist in eine höher aggregierte Fallstruktur eingebettet und liefert in der ihr eigenen Fallstruktur Erkenntnisse über die ihr übergeordnete Fallstrukturgesetzlichkeit (vgl. ebd., S. 16). Die von Oevermann beschriebene Ordnung jeweils höher aggregierter Fallstrukturebenen lässt sich in spezifischer Form im vorliegenden Forschungskontext wiederfinden: Der einzelne Fall wird durch einen Studierenden verkörpert, welcher der übergeordneten Gruppe aller Bachelorstudierenden entspringt⁸⁴. Diese wiederum ist einem bestimmten gesellschaftlichen Sektor bzw. dem „gesellschaftlichen, historischen Typus“ des heutigen Studierenden zugeordnet, der wiederum in die Gesamtgesellschaft eingebettet ist (vgl. ebd.) (vgl. Abb. 20.).

Veränderungen der Studienstruktur wirken sich direkt auf das Handeln der Studierenden aus. Diese nehmen ihr Studium mit bestimmten Erwartungen in Bezug auf fachliche Inhalte, Studienbedingungen, Studienanforderungen, ihre persönliche Eignung und spätere berufliche Aussichten auf. Werden diese Erwartungen enttäuscht, müssen die Studierenden ihre Vorstellungen revidieren und ihr Verhalten an die unvorhergesehene Situation anpas-

⁸⁴ Die von Oevermann ebenfalls angesprochene Familie oder Primärgruppe, die zwischen dem einzelnen Studierenden und der Gruppe der Bachelorstudierenden anzuordnen ist, wird hier unter einem gesonderten Gesichtspunkt betrachtet. Der Einfluss der familiären Fallstruktur wird nicht außer Acht gelassen und in der Interpretation der Interviews expliziert. Es sollen jedoch insbesondere die Einbettung des Einzelfalls in die Gruppe der Studierenden und der Kontext des gesellschaftlichen historischen Typus des Studierenden sowie der Rahmen der Gesamtgesellschaft im Fokus stehen.

sen (vgl. Heublein et al. 2009, S. 59). Mit der Einführung der neuen Studienstruktur werden Erwartungen, die auf Berichten von Erfahrungen aus dem „alten“ Studiensystem beruhen, mit einer großen Wahrscheinlichkeit nicht erfüllt und eine Anpassung der individuellen Vorstellungen und des Verhaltens ist unumgänglich. Der Studienerfolg des Einzelnen ist davon abhängig, ob Differenzen zwischen Erwartungen und Erfahrungen ausgeglichen werden können und die Studienmotivation aufrechterhalten werden kann (vgl. ebd.). Studierende müssen also nicht nur eine innere Haltung zu den neuen Studienstrukturen entwickeln, sondern darüber hinaus mit den strukturellen Bedingungen umgehen und darin adäquate Handlungsmuster finden. Ziel der nachfolgenden qualitativen Analyse ist es, die zu Grunde liegenden Deutungsmuster der Handlungsentscheidungen in vier Fallbeispielen zu rekonstruieren, um so das beobachtbare Studierverhalten genauer erklären zu können. Insbesondere die Deutungsmuster hinsichtlich der Bildungsvorstellung, der Einstellung zum Studium und des Umgangs mit Zeit stehen dabei im Mittelpunkt der Betrachtung. Die Fälle werden in diesem Forschungskontext durch einzelne Studierende und deren spezifischen Umgang mit der Studienstrukturereform respektive den vorgelagerten Deutungsmustern und dem daraus resultierenden spezifischen Studierverhalten dargestellt.

6.4.4 Fallauswahl

Anders als bei der quantitativen Forschung geht es bei der qualitativen Forschung nicht um Repräsentativität der Stichprobe in Bezug auf eine Grundgesamtheit, sondern der einzelne Fall oder die Fälle bilden in ihrer Einzigartigkeit den Ausgangspunkt der Untersuchung. Im Prozess der Datenauswertung wird die Struktur eines Falles in einem spezifischen Bezugsrahmen interpretiert, wobei nicht die singuläre Perspektive sondern das Herausarbeiten von Perspektiventypen im Mittelpunkt steht (vgl. Reichertz 2009, S. 520). „Der Einzelfall interessiert nur, wenn er auf Allgemeines verweist, wenn seine Interpretation zu Erkenntnissen führt, die über ihn hinausreichen“ (Oswald 2010, S. 184f.). Im Fokus des interpretativen Paradigmas steht also nicht die bloße Analyse des Individuums in seiner Singularität, sondern das Ziel, „typische, als extrem-, ideal- oder durchschnittstypische Handlungsmuster [geltende] zu identifizieren“ (Lamnek 2010, S. 284). Der Analyse eines Falls liegt die Annahme zugrunde, dass sich in diesem allgemeine Regelmäßigkeiten manifestieren, sodass sich aus einer Vielzahl von ähnlichen, aber dennoch variierten Handlungsfiguren allgemeine Handlungsmuster rekonstruieren lassen (vgl. ebd., S. 285).

Bei der Auswahl der Interviewprobanden wurde nach dem für die qualitative Forschung typischen „theoretical Sampling“ vorgegangen (vgl. Glaser/ Strauss 1998, S. 53). Dieser Art der Stichprobenszusammenstellung liegt die Annahme zugrunde, dass ein Fall, der von den bisherigen Erklärungsansätzen abweicht, genügt, um eine Theorie weiter zu entwickeln. Für eine fundierte theoretische Generalisierung ist es notwendig, möglichst unterschiedliche Fälle in die Analyse einzubeziehen und somit eine „maximale Variation“ (Flick 2009, S. 207) zu gewährleisten. Diese Forderung lässt sich mit der Vorgehensweise der objektiven Hermeneutik gut vereinbaren, da es dem „Kriterium des maximalen Kontrastes“ (Oevermann 2002, S. 18) entspricht. Glaser und Strauss sprechen von der „Minimierung“ und „Maximierung“ von Unterschieden. Dementsprechend zielt die Auswahl der Untersuchungseinheiten darauf ab, Fälle zu finden, die hinsichtlich „theoretisch bedeutsamer Merkmal entweder *relevante Unterschiede* oder *große Ähnlichkeiten* aufweisen“ (vgl. Kelle/ Kluge 2010, S. 48, Hervorhebungen im Original). Durch die Analyse dieser Fälle kann das theoretische Konzept „komplexer, differenzierter und profunder“ ausgearbeitet werden (vgl. Lamnek 2010, S. 286).

Für die qualitative Analyse werden daher vier Probanden ausgewählt, die sich hinsichtlich des investierten Zeitaufwandes und der empfundenen Belastung im Studium maximal unterscheiden. Dazu wurden vier Gruppen gebildet, die sich aus der Kombination von einem hohen und niedrigen Zeitaufwand (Lernkonto) und einer hohen und niedrigen subjektiven Belastung ergeben.

Typ 1: Hohe zeitliche Belastung⁸⁵ + hohe subjektive Belastung (14 Pbn.)

Typ 2: Hohe zeitliche Belastung + niedrige⁸⁶ subjektive Belastung (7 Pbn.)

Typ 3: Niedrige zeitliche Belastung + hohe subjektive Belastung (5 Pbn.)

Typ 4: Niedrige zeitliche Belastung + niedrige subjektive Belastung (14 Pbn.)

Die kombinierte Stichprobe der Bachelorstudierenden aus dem Studiengang Erziehungswissenschaft verteilt sich wie folgt:

⁸⁵ Die Einteilung in die Kategorien „hohe“ und „niedrige objektive zeitliche Belastung“ erfolgte anhand des Medians (=405,5 Stunden im Zeitraum: 01. November 09 bis 31. März 10 (20,51 pro Woche) der kombinierten Stichprobe der Bachelorstudierenden aus dem Studiengang Erziehungswissenschaft. Anzumerken ist, dass der Median mit einem Wert von 405,5 Stunden in fünf Monaten deutlich unterhalb der Bologna-Anforderungen liegt. Es handelt sich bei der Einteilung von „hoher“ und „niedriger“ zeitlicher Belastung also nicht um eine normative Wertung in Bezug auf den von Bologna geforderten Studienzeitaufwand, sondern die Einteilung erfolgt anhand des empirischen Materials.

⁸⁶ Die Einteilung in die Kategorien „hohe“ und „niedrige subjektive Belastung“ erfolgte anhand des Mittelwertes von allen Probanden am Standort Mainz.

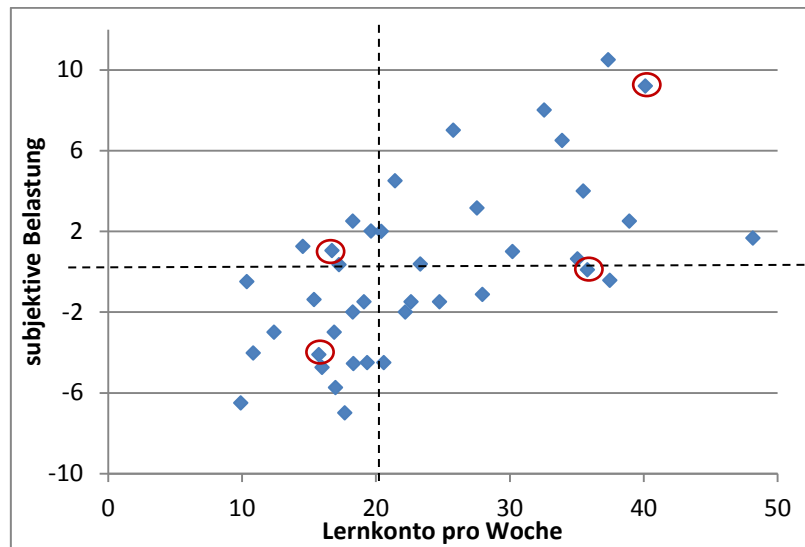


Abb. 21: Einteilung in Gruppen nach Lernkonto und subjektiver Belastung

Erläuterung: n=40

Insgesamt lassen sich 14 Probanden dem *Typ 1: hohe zeitliche Belastung + hohe subjektive Belastung* im oberen rechten Quadranten zuordnen. Sieben Probanden gehören dem *Typ 2: Hohe zeitliche Belastung + niedrige subjektive Belastung* im unteren rechten Quadranten an. *Typ 3: Niedrige zeitliche Belastung + hohe subjektive Belastung* besteht aus fünf Probanden und weitere 14 Probanden gehören dem *Typ 4: Niedrige zeitliche Belastung + niedrige subjektive Belastung* im unteren linken Quadranten an.

Für die erste Untersuchungseinheit wird in der Regel ein extremer oder idealer Typ ausgewählt, welcher den Ausgangspunkt der qualitativen Analyse bildet (vgl. Lamnek 2010, S. 286). Daher wird zunächst der rotmarkierte Fall im oberen rechten Quadranten untersucht. Es handelt sich um die Studentin Janina⁸⁷, die durch ein sehr hohes Lernkonto von 40,1 Stunden pro Woche und eine hohe subjektive Belastung von +9,2 Belastungsanzeichen auf der Achse von -14 bis +14 auffällt. Im Anschluss daran wird der Fall Melanie, abgebildet im unteren rechten Quadranten analysiert. Die Studentin Melanie weist ebenfalls ein hohes Lernkonto von 35,8 Stunden pro Woche auf, zeigt aber im Gegensatz zu Janina deutlich weniger Belastungsanzeichen und liegt mit der subjektiven Gesamtbelastung von +0,1 sogar unterhalb des arithmetischen Mittels. Im weiteren Verlauf der qualitativen Analyse wird der Fall Thomas, abgebildet im oberen rechten Quadranten, betrachtet. Thomas weist mit einem relativ geringen Lernkonto von 17,3 Stunden pro Woche ähnlich hohe Be-

⁸⁷ Alle Namen sind selbstverständlich geändert, sodass kein Rückschluss auf die Person möglich ist.

lastungswerte von +1,1 wie Melanie auf. Schließlich wird der Fall Andrea, markiert im unteren linken Quadranten, in die Analyse einbezogen. Andrea hat von allen Probanden der qualitativen Analyse mit 15,8 Stunden pro Woche das niedrigste Lernkonto und weist zudem mit -4,7 sehr wenige Belastungsanzeichen auf.

6.4.5 Vorgehen bei der Fallrekonstruktion

Bei der Fallrekonstruktion können auffällige Inkonsistenzen einen Hinweis auf ein zum Vorschein kommendes Deutungsmuster geben. Als Inkonsistenzen gelten zum Beispiel Versprecher, auffälliges Stocken, der Abbruch eines Satzes oder eine vom Inhalt abweichende Wortwahl. Der erste Schritt der Fallrekonstruktion kann mit der Suche nach Inkonsistenzen beginnen. Daran anschließend folgt der Schritt des Rekonstruierens von Mustern. Die Fallrekonstruktion folgt dabei den fünf Prinzipien der objektiven Hermeneutik (vgl. Wernet 2000, S. 21ff.)

1. *Kontextfreiheit*: Um die kontextfreie Interpretation von der Handlung analytisch zu trennen, wird der Text zunächst losgelöst vom tatsächlichen Kontext betrachtet. Dazu werden gedankenexperimentelle Kontexte, welche die interpretierte Äußerung in einen logischen Sinnzusammenhang stellen, konstruiert. So wird eine Vielzahl denkbarer Szenarien entworfen. Erst im folgenden Schritt wird der tatsächliche Kontext der Äußerung herangezogen. Dissonanzen zwischen der kontextunabhängigen Bedeutung und dem tatsächlichen Äußerungskontext können so aufgedeckt werden. Wichtig ist dabei, dass der Forscher sein Vorwissen über den Fall ausblendet und sich im ersten Schritt allein auf die wörtliche Äußerung konzentriert.
2. *Wörtlichkeit*: Das Prinzip der Wörtlichkeit schließt unmittelbar an das Prinzip der Kontextfreiheit an. Der Text wird wörtlich interpretiert, insbesondere auch dann, wenn innertextliche Widersprüche auftreten. Es geht also nicht nur um den gemeinten Inhalt, sondern vor allem um den tatsächlich geäußerten Inhalt. Dadurch wird es möglich, Differenzen zwischen der manifesten und der latenten Sinnstruktur eines Textes zu entdecken.
3. *Sequentialität*: Um die Strukturlogik eines Falls nachvollziehen zu können, folgt die Interpretation streng dem Ablauf des Textes. Ähnlich wie bei dem Prinzip der Kontextfreiheit gilt es, das Kontextwissen ebenso wie nachfolgende Textstellen bei der Interpretation einer Sequenz zunächst außen vor zu lassen. Die in Gedanken konstruierten Handlungsoptionen stellen die Hintergrundfolie für die Interpretation der folgenden Sequenz dar. Die Fallstruktur lässt sich so Schritt für Schritt rekonstruieren.

ren. Dabei wird deutlich, dass jede Reaktion immer eine Entscheidung gegen eine Vielzahl anderer Handlungsoptionen ist und die Entstehung einer spezifischen Struktur hervortritt.

4. *Extensivität*: Das Prinzip der Extensivität schließt die umfassende extensive Betrachtung einer Sequenz ein. Dabei gilt es, alle Lesarten eines Textes zu berücksichtigen. Das bedeutet, dass alle möglichen gedankenexperimentellen Konstruktionen von Handlungsoptionen einbezogen werden müssen, bevor die nachfolgende Sequenz betrachtet wird. Die Qualität der Interpretation ist maßgeblich von der Vollständigkeit dieser Analyse abhängig.
5. *Sparsamkeit*: Das Prinzip der Sparsamkeit grenzt das Prinzip der Extensivität ein. Das Fortschreiben von Handlungssequenzen darf nicht ziellos erfolgen, sondern jede Lesart muss mit dem Text begründbar sein. Textunspezifische Geschichten sind für die Textanalyse nicht brauchbar, da sie zu jedem beliebigen Text erzählt werden können.

Zusammenfassend lässt sich sagen:

„Die objektiv-hermeneutische Textinterpretation erfordert einerseits die Bereitschaft, riskante und folgenreiche Hypothesen aus einer akribischen Textanalyse zu gewinnen, und verlangt andererseits weitestgehende Zurückhaltung bezüglich textlich nicht zwingend indizierter Mutmaßungen.“ (Wernet 2000, S. 38)

Bei der Anwendung des hermeneutischen Verfahrens darf sich der Forschende keinesfalls auf seine eigene „interpretative Intuition“ verlassen (vgl. Aufenanger 1991, S. 35). Die strikte Durchführung einer Sequenzanalyse sorgt dafür, dass die Vorurteile, Urteile, Meinungen und Ansichten des Interpreten außer Kraft gesetzt werden. Im Prozess der systematischen und gesteigerten Sinnauslegung verliert die eigene Perspektivik des Forschers ihre Vormachtstellung. Ist diese individuelle Perspektivik überwunden, kann der Forscher abduktive Aussagen zu dem untersuchten Forschungsgegenstand treffen (vgl. Reichertz 1999, S. 336).

6.5 Fallrekonstruktionen

Bei der Auswahl der zu analysierenden Sequenzen wird den Vorgaben von Lueger & Schmitz (1984) gefolgt. Sie empfehlen für das sequenzanalytische Vorgehen, welches nach ihrem Verständnis der Methodologie der objektiven Hermeneutik entspricht, mindestens zwei Sequenzen von einer Länge von 10-15 Zeilen auszuwählen. Als erste Sequenz eignet

sich ein Abschnitt aus dem Interviewbeginn, beispielsweise die Äußerungen unmittelbar nach der Einleitungsfrage. Die zweite Sequenz sollte eine Stelle sein, „die konversationsanalytisch unbedenklich“ ist und in einem Zusammenhang mit der forschungsleitende Fragestellung steht (vgl. Lueger/ Schmitz 1984, S. 202). Dem Vorgehen Oevermanns folgend wird die herausgearbeitete vorläufige Fallstrukturhypothese schließlich mit weiteren Sequenzen, die ein gegensätzliches Muster vermuten lassen, kontrastiert. Erst wenn sie sich an mindestens zwei Stellen im Interview erneut bestätigen lässt, wird die Fallanalyse abgeschlossen.

Ley schlägt als abkürzendes Verfahren der objektiven Hermeneutik vor, das Material unter einer bestimmten Fragestellung zu betrachten und direkt auf Stellen zu verweisen, die einen Aufschluss bezüglich der Fallstruktur vermuten lassen, wie es beispielweise bei Abweichungen von sogenannten „Normalverläufen“⁸⁸ der Fall ist (vgl. Ley 2005, S. 24). Daher wird in der Analyse bevorzugt auf Stellen eingegangen, die einen Zusammenhang mit den Vorstellungen von Bildung, der Einstellung zum Studium oder dem Umgang mit Zeit vermuten lassen.

Um die Überprüfbarkeit durch Dritte zu gewährleisten, muss die Fallrekonstruktion umfassend dokumentiert werden und nachvollziehbar sein. Allerdings ist dabei auf die Differenz zwischen der Forschungspraxis der Fallrekonstruktion und der Verschriftlichung dieser hinzuweisen. Die Verschriftlichung stellt immer eine Verdichtung des Rekonstruktionsprozesses dar. Die Lesarten werden in Bezug auf die erarbeitete Fallstrukturhypothese zusammengefasst und systematisiert.

6.5.1 Fallbeispiel Janina

Bevor die Ergebnisse der Sequenzanalyse ausführlich vorgestellt werden, vermitteln die wesentlichen Merkmale, die sich aus der quantitativen Zeiterfassung und den Befragungen zur subjektiven Belastung ergeben, einen ersten Eindruck von dem jeweiligen Fall.

Wie bereits in der Fallauswahl (vgl. Abschnitt 6.4.4) erläutert, zeichnet sich Janina durch einen besonders hohen Studienzeitaufwand aus. Im Wintersemester 2009/10 weist sie ein durchschnittliches Lernkonto von 40,1 Stunden pro Woche auf.

⁸⁸ Unter „Normalverläufen“ wird ein typisches Gespräch unter Freunden, eine typische Interaktion zwischen Lehrer und Schüler etc. verstanden.

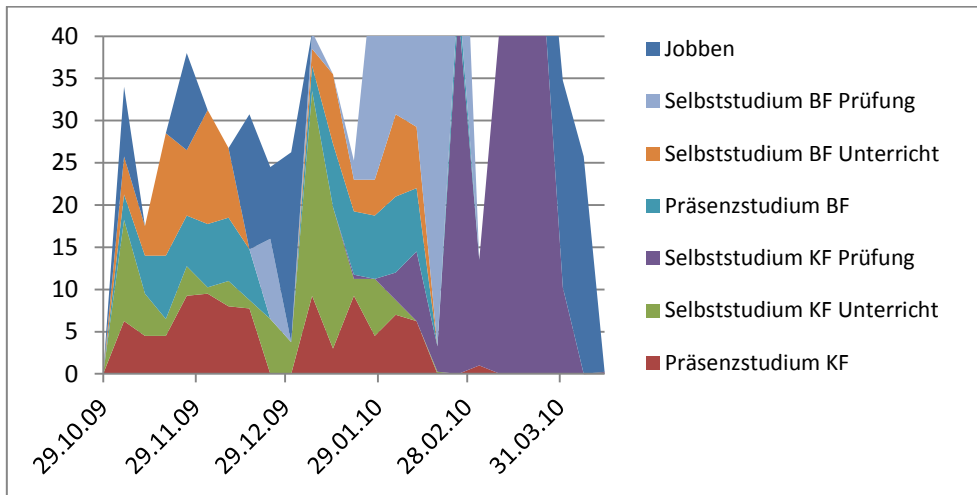


Abb. 22: Semesterverlauf Janina, WS 2009/10⁸⁹

Erläuterung: angezeigt wird der Zeitaufwand in der jeweiligen Kategorie (siehe Legende) pro Woche, BF= Beifach, KF= Kernfach

Abb. 22 zeigt den wöchentlichen Studienzeitaufwand von Janina im Verlauf des Wintersemesters 2009/10. Besonders im zweiten Teil des Semesters überschreitet Janina regelmäßig in deutlichem Ausmaß den Zeitaufwand von 40 Stunden pro Woche. Obwohl sie im Vergleich mit anderen Studierenden schon während des laufenden Semesters relativ viel Zeit ins Selbststudium (dort in die Vor- und Nachbereitung der Präsenzphasen) investiert, steigt der Anteil des Selbststudienaufwandes in der Prüfungsphase an. Janina zeigt in ihrem Studierverhalten deutliche Tendenzen des sogenannten „Bulimielernens“, was durch den Versuch, kurz vor der Prüfung möglichst viel zu lernen, um eine gute Note zu erreichen, gekennzeichnet ist. Zu Beginn des Semesters geht Janina phasenweise einer Erwerbstätigkeit nach, die sie jedoch in der Mitte des Semesters zugunsten vermehrter Studientätigkeiten aufgibt.

Die subjektive Belastung liegt über alle Messzeitpunkte hinweg auf einem sehr hohen Niveau und ergibt einen mittleren Wert von +9,2 Belastungsanzeichen. Mit +11,4 Belastungsanzeichen in der Vorlesungszeit weist Janina den höchsten gemessenen Wert auf, in der vorlesungsfreien Zeit sinkt der Wert auf +7 Belastungsanzeichen und liegt damit immer noch deutlich über dem mittleren Wert der gesamten Stichprobe. Aus den Befragungen geht hervor, dass sie sich von dem stark strukturierten Studienverlauf und der mangelnden Flexibilität bei der Erstellung des Stundenplans besonders belastet fühlt. Zusätzlich attestiert sie

⁸⁹ Im Semesterverlauf sind die Kategorien organisatorische Tätigkeiten, freies Gespräch, Gremienarbeit, Exkursion und Praktika nicht abgebildet, diese werden jedoch bei der Berechnung des Gesamtstudienaufwandes mitberücksichtigt. Neben dem Zeitaufwand für das Kernfach und das Beifach wird die Zeit, die für das Jobben außerhalb des Studiums aufgewendet wird, mit abgebildet.

sich selbst eine sehr hohe Studienmotivation, wodurch sie sich ebenfalls belastet fühlt. Darüber hinaus fühlt sie sich aufgrund von Sorgen um finanzielle Mittel stark belastet. Ihre Studienwahl begründet Janina mit einem starken Interesse an den Fächern und am späteren Beruf, spätere Verdienst- oder Karrieremöglichkeiten sowie die Aussicht auf einen sicheren Arbeitsplatz hatten dagegen keinen Einfluss auf ihre Studienentscheidung. Ebenso spielte Zeit, um Orientierung zu gewinnen, bei der Studienentscheidung keine Rolle, was darauf schließen lässt, dass Janina bereits eine konkrete Vorstellung von ihrer beruflichen Zukunft hat.

Subjektiver Eindruck der Interviewsituation⁹⁰

Das Interview mit der Studentin Janina wurde nach Abschluss der Zeitbudgeterfassung im April 2010 durchgeführt und fand in den Räumen der Universität statt. Janina hat, wie alle interviewten Personen, im Vorfeld an der Zeitbudgeterfassung im Rahmen des Projekts ZEITLast teilgenommen und auf Anfrage eingewilligt, an einem Interview teilzunehmen. Sie erschien pünktlich zum vereinbarten Termin. Vor dem Treffen wurde vereinbart, dass Janina die persönliche deskriptive Auswertung der erfassten Zeitdaten erhalten würde. Kaum hatte sie den Raum betreten, steuerte sie zielstrebig auf die ausgedruckten Daten zu und begann, noch bevor das Interview eingeleitet wurde, mit einem Gespräch über ihre Studienzeiten. Auffällig waren Janinas Rückfragen mir gegenüber, ob denn so alles richtig sei und ob ihre Antworten meinen Erwartungen entsprächen. Trotz mehrfacher Versicherung meinerseits, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gäbe, forderte sie mich auf, sie darauf hinzuweisen, wenn etwas nicht ausführlich genug sei. Sie wirkte teilweise etwas verunsichert und fragte oft nach.

Qualitative Analyse

Für alle Interviews gilt folgende Legende:

I = Interviewerin

W = weibliche Person

M = männliche Person

(lacht) = nicht sprachliche Äußerungen

⁹⁰ Da es sich hier um eine *subjektive* Beschreibung der Interviewsituation handelt, wird in diesem Abschnitt grammatikalisch in die Form des Ich-Erzählers gewechselt. Die weitere Analyse folgt wie gewohnt in der dritten Person.

[leise] = besondere Betonungen
 a l s o (erweiterter Zeichenabstand) = gesprochene Dehnung
 (.) = kurze Pause (1-2 Sekunden)
 (...) = lange Pause (> 2 Sekunden)
 Aber- = eigenständiger Satzabbruch nach dem Wort
 Irgend[wie = Sprecher wird von anderer Person unterbrochen

An einem ersten Beispiel soll die objektiv hermeneutische Interpretation ausführlich präsentiert werden. Daher werden im ersten Abschnitt jeweils verschiedene Lesarten vorgestellt und die gedankenexperimentelle Fortführung der Interaktion in Form von Handlungsoptionen dokumentiert. Um die komplexe Analyse zu strukturieren und sie so besser lesbar zu machen und den Umfang der vorliegenden Forschungsarbeit auf ein vertretbares Maß zu reduzieren, wird im späteren Verlauf der Analyse auf die ausführliche Dokumentation verzichtet.

Aushandlung der Rollen

W: Dann hätte ich mir das noch anders überlegt (lacht)

Die aufgezeichnete sprachliche Interaktion beginnt mit der Aussage von Janina, dass sie sich „etwas“ unter einer nicht bekannten Bedingung anders überlegt hätte. Diese erste Äußerung erscheint außergewöhnlich, da das Adverb „dann“ eine unbekannte Komponente einführt, die vor Beginn der aufgezeichneten sprachlichen Interaktion stattgefunden haben muss. Anscheinend wurde eine bestimmte Bedingung von Janina nicht erwartet. „Dann hätte ich mir das noch anders überlegt“ zeigt an, dass sie offensichtlich einer Situation, Interaktion oder einem Abkommen („das“) bereits zugestimmt hat, nun aber die Konsequenz nicht tragen möchte. Da sie im Konjunktiv spricht („hätte“), geht sie jedoch davon aus, dass sie die bereits getroffene Entscheidung nicht mehr rückgängig machen kann. Mit der Äußerung macht Janina deutlich, dass ihr nicht alle Bedingungen bewusst oder bekannt waren. Sie stellt sich damit selbst als Opfer der Situation dar bzw. gibt an, dass bestimmte Umstände zu ihrer Entscheidung geführt haben. Sie rechtfertigt die getroffene Entscheidung damit, dass sie zum Zeitpunkt der Entscheidung nicht über alle Bedingungen aufgeklärt war. Außerdem geht sie davon aus, dass sie sich auch gegen „das“ hätte entscheiden können und schreibt sich selbst damit eine Entscheidungsbefugnis zu. Sie macht gleichzeitig deutlich, dass sie selbst eingewilligt hat und der weitere Verlauf demnach ihrer Zustimmung zu verdanken ist. Das anschließende Lachen kann unterschiedlich interpretiert wer-

den. Es kann zum einen die Machtposition der sprechenden Person verdeutlichen und andeuten, dass sie ihre Zustimmung jederzeit wieder zurückziehen kann (Lesart 1). Andererseits kann das Lachen auch ein Ausdruck der Unsicherheit sein. Janina fühlt sich in der Situation nicht wohl, da sie aber zugestimmt hat, bleibt ihr nichts anderes übrig, als weiter „mitspielen“ (Lesart 2). Für den weiteren Verlauf der Interaktion sind verschiedene Möglichkeiten denkbar: Die Bedingungen der bisher nicht bekannten Situation werden neu ausgehandelt, indem z. B.: die Bedingung, die Janina zweifeln lässt, fallen gelassen wird (Handlungsoption 1). Oder die Interviewerin macht deutlich, dass die Entscheidung bereits getroffen wurde und ein Rückzug nicht möglich ist (H2). Diese Reaktion ist zwar theoretisch denkbar, aber es kann angenommen werden, dass die Interviewerin in dem Bestreben, ein angenehmes Gesprächsklima zu schaffen, Janina nicht in dieser Form unter Druck setzen wird. Zumal dies der freiwilligen Teilnahme am Interview widersprechen würde. Eine andere Möglichkeit wäre, dass die Interviewerin versucht, die Probandin mit Argumenten zu einer erneuten Zustimmung zu überzeugen (H3). Schließlich bleibt die Möglichkeit, dass Janina ihre Zustimmung zurückzieht (H4). Wie geht es weiter?

I: Ehrlich?

Die Interviewerin reagiert überrascht mit der Äußerung „*Ehrlich?*“. Die Nachfrage macht deutlich, dass die Interviewerin das Verhalten von Janina nicht eindeutig einordnen kann und sie mit dieser Reaktion nicht gerechnet hat. Sie fragt nach, ob die Äußerung ernst gemeint ist. Damit geht die Interviewerin auf die geäußerten Befindlichkeiten von Janina ein, bietet jedoch für das aufgeworfene Problem keine Lösungsmöglichkeit. Stattdessen gibt sie mit der offenen Nachfrage, ob die Aussage Janinas tatsächlich so gemeint sei, die Entscheidung über den Fortgang der Interaktion wieder an Janina ab. Janina ist nun in einem Zugzwang: Sie muss ihre Aussage entweder bekräftigen und auf eine Veränderung der Situation bestehen (H1) oder im Sinne von „es war nicht ernst gemeint“ widerrufen (H2).

W: Ja, ich find das ganz schlimm.

Mit ihrer Antwort entscheidet sich Janina für die erste Option und bekräftigt damit nochmal, dass sie die unbekannte Bedingung nicht gut findet. Bis zu diesem Zeitpunkt ist nicht klar, welche Bedingung von Janina abgelehnt wird. Es könnte sich um eine Rahmenbedingung handeln, z. B. die Räumlichkeiten, die Uhrzeit, andere anwesende Personen etc. oder um ein inhaltliches Problem, dass sie sich zu einem bestimmten Thema nicht äußern möchte. Die Aussage „*ich find*“ macht deutlich, dass es sich um eine persönliche Befindlichkeit handelt. Damit verliert Janinas Argumentation an allgemeiner Bedeutsamkeit. Die von

Janina nicht gewollte Bedingung wird anscheinend von anderen Personen akzeptiert. Darüber ist sich auch Janina bewusst und stellt sich selbst als Spezialfall hervor. Mit der Wortwahl „*ganz schlimm*“ betont Janina die Wertigkeit der Bedingungen. Es ist für sie nicht „etwas schlimm“ oder „schlimm“, sondern „*ganz schlimm*“.

Bis zum jetzigen Zeitpunkt scheint Janina die gesprächsleitende Position einnehmen zu wollen. Dementsprechend ist zu erwarten, dass sie den Fortgang der Interaktion bestimmt und versucht, gegenüber der Interviewerin ihre eigenen Bedingungen durchzusetzen. Die Nachfrage von der Interviewerin zeigt aber auch, dass diese nicht bereit ist, die Ansprüche von Janina ohne weiteres anzunehmen. Spannend ist die Frage, wie die beiden Personen das strukturelle Problem der Beziehungsgestaltung lösen und wer von ihnen die geltenden Bedingungen bestimmt.

I: Also, es wird äh aufgeschrieben und ausgewertet und es wird anonymisiert und es wird niemand irgend[wie-

Die Interviewerin geht nicht weiter auf die Äußerung von Janina ein und fragt nicht nach den genauen Beweggründen. Entweder sind die Gründe für die Interviewerin klar oder aber sie vermeidet es aus taktischen Gründen, weiter auf Janina einzugehen. Stattdessen erklärt sie die Vorgehensweise der Transkription und der Anonymisierung von Daten. Daraus lässt sich schließen, dass sich die vorherigen Äußerungen von Janina auf die Aufzeichnung des Interviews beziehen. Die Interviewerin wartet also nicht auf einen Vorschlag von Janina (H1), sondern ergreift selbst die Initiative (H3). Die beteiligten Personen befinden sich demnach in einem Aushandlungsprozess um die hierarchischen Positionen. Die Einleitung des Satzes mit dem Wort „*also*“ dient der Fortführung des unterbrochenen Wortwechsels. Die Interviewerin ergreift das Wort und setzt dort an, wo Janina anfangs das Gespräch durch eine unerwartete Äußerung in eine andere Richtung lenkte. Damit schlägt die Interviewerin den Versuch ein, Janina durch weitere Erklärungen zur Kooperation zu überzeugen (H3). Obwohl die Interviewerin die Initiative ergreift, wird durch das kurz darauf folgende „*äh*“ ihre Unsicherheit deutlich. Die folgende Aufzählung „*aufgeschrieben und ausgewertet und es wird anonymisiert und es wird niemand irgend[wie-*“ kann als Versuch der Überzeugung verstanden werden.

W: Ja, ich hab das ja auch gemacht. Aber-

Noch bevor die Interviewerin zu Ende gesprochen hat, unterbricht Janina mit der Äußerung: „*Ja, ich hab das ja auch gemacht. Aber-*“. Die Unterbrechung des Gegenübers kann als weiterer Versuch gesehen werden, die hierarchische Position zu bestimmen. Dennoch

stimmt Janina den Erklärungen der Interviewerin zu. Das Verhalten von Janina, die Interviewerin einerseits zu unterbrechen und ihr andererseits inhaltlich zuzustimmen, stehen in einem Widerspruch zu einander. Differenzen zwischen der latenten Sinnstruktur und dem subjektiv gemeinten Sinn sind bei der Interpretation von besonderer Bedeutung. Die Inkonsistenz lässt hier eine Ambivalenz erscheinen, die sich auch in dem vorangegangenen Wortwechsel ausdrückt: Janina ist hin- und hergerissen zwischen Zustimmung und Ablehnung. „*ich hab das ja auch gemacht*“ kann bedeuten, dass Janina sich daran erinnert, dass sie bereits zugestimmt hat und dies nicht mehr zurückziehen kann (L1). Andererseits kann diese Äußerung auch darstellen, dass Janina selbst schon einmal in der Position der Interviewerin war. Damit macht sie den eigenen Expertenstatus deutlich und betont, dass ihr die Bedingungen bekannt sind (L2). Diese Lesart (L2) steht allerdings im Kontrast zu der Tatsache, dass sie anfangs angibt, nicht über alle Bedingungen informiert worden zu sein. Den anschließenden Satz beginnt Janina mit „*Aber-*“ und führt ihn nicht weiter aus. Im Kontext von Lesart 1, kann das „*aber*“ so gelesen werden, dass Janina sich an die eigene Zustimmung erinnert, sich in der jetzigen Situation aber nicht erneut dafür entscheiden würde. Der abgebrochene Satz zeigt, dass sie entweder keine rationalen Argumente für das Zurückziehen der Zustimmung hat oder sie nicht nennen möchte. Die grundlegende Abwehrhaltung wird mit dem „*aber*“ jedoch nochmals betont. Im Sinn von Lesart 2 kann das „*aber*“ anders gedeutet werden. Janina gibt an, selbst schon einmal ein Interview geführt zu haben, die Bedingungen müssten demnach ausreichend bekannt sein. Das „*aber*“ kann hier als Perspektivenwechsel verstanden werden. Die Äußerung „*ich hab das ja auch gemacht*“ wird aus der Perspektive der Interviewerin getroffen, während das „*Aber-*“ die Perspektive des Interviewten darstellt. Demnach ist die Rolle des Interviewers angenehm und die Bedingungen rational begründbar. Während die Rolle des Interviewten eine für Janina unangenehme Position ist, die sie ungern einnimmt.

I: Sie müssen es sich auch nicht nochmal anhören. Nur ich.

Die Interviewerin bleibt in der Rolle des Überzeugenden. Obwohl Janina sich bisher nicht dazu geäußert hat, was an der Situation genau schlimm ist, geht die Interviewerin davon aus, dass Janina die Aufnahme des Gesprochenen nicht behagt. Die Äußerung der Interviewerin kann als Versuch verstanden werden, die Gesprächssituation aufzulockern. Einerseits geht sie damit auf den von Janina beanspruchten Expertenstatus ein. Sie spricht sie als Eingeweihte an, die weiß, dass sich der Forscher das Aufgezeichnete noch einmal anhört. Dabei unterstellt die Interviewerin Janina implizit, dass sie sich selbst nicht gerne auf Tonband hört. Sie versucht ihre Zustimmung mit dem Hinweis aufrecht zu erhalten, dass Janina in

diesem Fall nicht in der Rolle des Forschers ist und somit die unangenehme Situation, sich selbst auf Tonband zu hören, für Janina nicht eintreten wird. Andererseits weist die Interviewerin Janina damit eindeutig die Rolle der Interviewten zu, obwohl sie ihre eigene Erfahrung in dem Bereich anerkennt.

Wie deutet nun Janina die Äußerung der Interviewerin und wie reagiert sie? Zieht sie ihre Zustimmung zurück und verweigert eine weitere Kooperation? (H1) Oder lässt sie sich überzeugen und willigt dem weiteren Vorgehen ein? (H2).

W: Ja, das ist nicht so schlimm. (lachen) Nee, das passt schon. (lachen)

Überraschenderweise willigt Janina dem weiteren Vorgehen nun doch ein, es bestätigt sich also Handlungsoption 2. Der Konflikt scheint gelöst. Allerdings steht die Aussage „*Ja, das ist nicht so schlimm*“ in einem extremen Gegensatz zu ihrer Bekundung am Anfang des Gesprächs: „*ich find das ganz schlimm*“. Im Sinne Oevermanns kann hier von einer Inkonsistenz gesprochen werden, deren genauere Betrachtung Aufschluss über darunter liegende Deutungsmuster geben kann. Interessant ist, dass bei der zustimmenden Äußerung von „*das ist*“, also einer allgemein gültigen Ansicht gesprochen wird, während Janina zuvor mit „*ich find*“ die eigene Befindlichkeit betont. Das Verhalten von Janina kann demnach einerseits so interpretiert werden, dass die eigene Befindlichkeit der allgemeinen Ansicht untergeordnet wird (L1). Andererseits kann das Verhalten auch als ein Ausdruck der Überdramatisierung interpretiert werden (L2). Die anfängliche extreme Abwehrhaltung weicht plötzlich einer umfassenden Zustimmung, was nochmal durch den darauf folgenden Satz „*Nee, das passt schon.*“ bekräftigt wird. Insbesondere der letzte Satz betont über die allgemeine Ansicht hinaus das eigene Zustimmen und macht dadurch die ambivalente Haltung von Janina offensichtlich. Das Lachen nach beiden Äußerungen kann als Unsicherheit gedeutet werden, die daraus resultiert, dass Janina keine klare Position beziehen kann. Ihr Verhalten könnte auch als ein Austesten der Situation verstanden werden (L3). Aus dieser Perspektive wäre es für Janina von Anfang an klar gewesen, dass sie der Bedingung zustimmt. Mit der demonstrierten Abwehrhaltung soll die Reaktion der Interviewerin und das Verhältnis der beiden Personen ausgelotet werden. Dementsprechend könnte die Zustimmung und das Lachen am Ende als Abschluss eines Scherzes verstanden werden.

Wie schon im Eingangswortwechsel zeigt sich auch im weiteren Verlauf des Interviews die Neigung von Janina zu einer Überdramatisierung von Situationen.

W: Mit Abstand das schlimmste Beifach, was ich wählen konnte. Also vom Zeitaufwand her.

I: *Aber ist es ansonsten gut, oder?*

W: *Es ist toll, aber-(.) wenn ich sehe, was die x-Studierenden machen (lautes Ausatmen und Lachen).*

Mit der Äußerung „*Mit Abstand das schlimmste Beifach*“ grenzt sich Janina von anderen Studierenden ab und macht deutlich, dass sie es besonders schwer hat. Damit stellt sie sich selbst erneut in einer leidenden Position dar und schreibt sich die Rolle eines Spezialfalls zu. Anzumerken ist, dass sie sich diese Rolle selbst auferlegt hat, was sich durch den Ausdruck „*was ich wählen konnte*“ zeigt. Die eigene Leistung wird im Kontrast zu der Leistung anderer beurteilt. „*wenn ich sehe, was die x-Studierenden machen (lautes Ausatmen und Lachen)*“, worin Janinas starke Leistungsorientierung zum Ausdruck kommt. Janina betont die Ungerechtigkeit, dass sie selbst mehr Zeit als andere in ihr Studium investieren muss. Inhaltliche Aspekte bleiben im Hintergrund, so wird der Satz „*Es ist toll, aber-(.)*“ nicht weiter ausgeführt. Das Adjektiv „*toll*“ steht mit seiner Bedeutung, großartig oder außergewöhnlich zu sein, im Kontrast zu dem Adjektiv „*schlimm*“, welches ein höchst unerfreuliches Ereignis oder einen unangenehmen Zustand beschreibt. In der gleichzeitigen Bezeichnung des gewählten Beifachs als „*schlimm*“ und „*toll*“ zeigt sich erneut das ambivalente Verhalten von Janina. Der Kontrast lässt sich auf den ersten Blick auflösen, wenn davon ausgegangen wird, dass sich „*schlimm*“ auf den Zeitaufwand und „*toll*“ auf den Inhalt des Fachs bezieht. Wenn jedoch der Inhalt des Fachs „*toll*“ ist, Janina also Gefallen an dem Fach findet, dürfte der Zeitaufwand in der Konsequenz nicht „*schlimm*“ sein. Im Gegenteil wäre es zu erwarten, dass Janina, weil ihr das Fach gefällt, gerne Zeit dafür investiert oder es zumindest weniger anklagend in Kauf nimmt. Die Investition von Zeit wird jedoch negativ belegt. Zeit wird von Janina nicht gerne investiert, stattdessen wird ein gesteigerter Zeitaufwand als „*schlimm*“ bezeichnet und erscheint dadurch als Zwang. Der Fokus von Janina liegt demnach nicht auf den fachlichen Inhalten, sondern auf der Bewältigung der vorgegebenen Anforderungen. Die Investition von Zeit ist extrinsisch und nicht intrinsisch motiviert.

Janina befindet sich in der ersten Sequenz in einer diffusen Abwehrhaltung. Mal stimmt sie dem Interview mit „*passt schon*“ zu, mal findet sie es „*ganz schlimm*“. In der Haltung wird eine Ambivalenz deutlich: die Bedingungen sind bekannt, werden nicht gemocht, aber dennoch akzeptiert. Janina verhält sich in der Eingangssequenz kontrollierend und versucht die Situation zu definieren: Sie beginnt das Gespräch, sie wählt das Thema, sie macht deutlich, dass sie selbst über Erfahrungen in diesem Bereich verfügt. Dies könnte als Macht-

spiel gedeutet werden. Gleichzeitig zeigt sie oft Unsicherheiten, indem sie häufig lacht oder nicht notwendige Nachfragen stellt.

Studienentscheidung als Kosten-Nutzen-Kalkulation

Nach dem Eingangswortwechsel stellt die Interviewerin schließlich die Einleitungsfrage:

I: Fangen wir mal damit an, also: Warum haben Sie sich überhaupt für ein Studium entschieden?

W: (.) Ähm. Die ehrliche Antwort ist, ich hab mich nicht 13 Jahre in der Schule abgerackert, um dann ne Lehre zu machen beziehungsweise meine drei Jahre in der Oberstufe, damit ich nur ne Lehre mache. Wenn ich dann schon drei Jahre nochmal in der Schule bleiben musste, will ich dann auch das, den höchsten Ausbildungsweg nehmen, den ich, ja den ich bekommen kann in Deutschland.

Auf die Frage, warum sie sich überhaupt für ein Studium entschieden habe, beginnt Janina nach kurzem Zögern mit „Ähm. Die ehrliche Antwort ist“. Mit dem Adjektiv „ehrlich“ betont Janina den Wahrheitsgehalt ihrer Aussage. Demnach scheint es auch eine „unehrliche“ bzw. andersartige Antwort zu geben, die in diesem Kontext jedoch unausgesprochen bleibt. Entweder hat Janina auf diese Frage schon mal anders geantwortet oder würde in bestimmten Situationen anders antworten (L1). Es könnte auch sein, dass sie der Interviewerin eine gewisse Erwartungshaltung unterstellt oder sich auf allgemeine Erwartungen bezieht, z. B. dass die Entscheidung, ein Studium anzutreten mit einem großen Interesse in einem bestimmte Gebiet begründet wird (L2). Mit der hier gewählten Formulierung macht sie deutlich, dass sie nicht sozial erwünscht antworten wird, womit sie sich selbst eine gewisse Selbstsicherheit und Unabhängigkeit zuschreibt. Gleichzeitig signalisiert sie eine Offenheit und die Bereitschaft, ihre ehrlichen Beweggründe darzustellen. Sie bereitet ihr Gegenüber darauf vor, dass ihre Antwort möglicherweise nicht den Erwartungen des Fragenden entspricht. Anschließend führt sie den Satz fort mit „ich hab mich nicht 13 Jahre in der Schule abgerackert, um dann ne Lehre zu machen“. Janina begründet ihre Entscheidung für ein Studium somit auf der Grundlage von externen quantifizierbaren Bedingungen, nämlich, dass sie, nachdem sie 13 Jahre in ihre Schullaufbahn investiert hat, keine Lehre machen möchte. Besonders auffällig ist dabei der Ausdruck „abgerackert“. Das Verb „abrackern“ beschreibt eine sehr anstrengende Tätigkeit, die mit einem hohen Leistungsdruck und Leistungsdruck verbunden ist. Die Bewältigung der Tätigkeit erfordert eine Anstrengung, die bis an das Limit der eigenen Fähigkeiten geht. Die Schulzeit und das Lernen in der Schule wurden demnach als große Anstrengung empfunden. Die Strapazen wur-

den mit Aussicht auf eine bessere Zukunft in Kauf genommen und entfalten ihre Wirkung aus Sicht von Janina in der Zukunft respektive in der Kombination mit dem Studium.

Das Studium wird als Alternative gegenüber der Lehre dargestellt. Wobei der Ausdruck *„um dann ne Lehre zu machen“* diesen Berufsweg abwertet. Dies wird in der darauffolgenden Äußerung *„beziehungsweise meine drei Jahre in der Oberstufe, damit ich nur ne Lehre mache.“* noch deutlicher. Interessanterweise definiert Janina ihren bisherigen Bildungsweg in Jahren: *„13 Jahre in der Schule“*, *„drei Jahre in der Oberstufe“*, Bildung wird hier also in Zeit gerechnet. Damit wird die quantitative Orientierung von Janina in Bezug auf Bildung und Zeit deutlich. Mehr Zeit respektive ein größerer Umfang investierter Zeit bedeutet aus dieser Perspektive mehr Bildung, somit wird ein kausales Verhältnis von Zeit und Bildung aufgestellt, wobei Zeit in Bildung investiert wird. Die Qualität der Zeit oder auch der Bildung wird nicht thematisiert. Darüber hinaus muss sich die Investition von Zeit aus der Sicht von Janina auch lohnen, dies wird in folgender Aussage deutlich: *„Wenn ich dann schon drei Jahre nochmal in der Schule bleiben musste, will ich dann auch das, den höchsten Ausbildungsweg nehmen“*. Das Verbleiben in der Schule wird als Zwang benannt, welcher durch das Einschlagen des höchsten Bildungswegs entlohnt wird. Die Wortwahl *„will ich“* zeigt an, dass es sich um die Entscheidung von Janina handelt, die jedoch, wie bereits benannt, auf Grundlage äußerer Bedingungen getroffen wird. Janina ist demnach nicht frei in ihrer Entscheidung, sondern wird von äußeren, wenn auch selbst definierten Zwängen geleitet.

In der Formulierung *„den höchsten Ausbildungsweg nehmen“* kommt erneut Janinas Leistungsorientierung zum Ausdruck. Sie möchte nicht nur eine gute Ausbildung absolvieren, sondern den höchsten (und besten) Abschluss in Deutschland erreichen. Das Streben nach einer besonders guten Leistung wird von Janina als ihr eigener Wille dargestellt.

Des Weiteren spricht Janina von dem *„höchsten Ausbildungsweg“* nicht vom *„höchsten Bildungsweg“*. Obwohl Janina das Studium gegenüber der Lehre deutlich abgrenzt, bezeichnet sie auch das Studium als Ausbildung, wodurch ihre Haltung gegenüber dem Studium erkennbar wird. In einer Ausbildung wird definiertes Fachwissen vermittelt. Das Ausbildungsverhältnis schreibt die Rollen von Lehrenden und Lernenden klar zu. Die Lehrenden geben Anweisungen, vermitteln das Wissen und besitzen die Entscheidungsgewalt, wohingegen die Lernenden auf Anweisungen reagieren und nicht selbst aktiv werden. Diese charakteristischen Merkmale eines Ausbildungsverhältnisses überträgt Janina auf das Studium.

Sie beendet den Satz mit „den ich, ja den ich bekommen kann in Deutschland“. Hinter der Wahl des Verbes „bekommen“ kann die Wahrnehmung von Bildungserwerb als eine Art Tauschgeschäft vermutet werden. Bei dem Kauf einer Ware kommt es zum Tausch: Geld gegen Ware. So kann im vorliegenden Kontext die Parallele gezogen werden, dass Janina für einen entsprechenden Zeitaufwand (Währung) den „höchsten Ausbildungsweg“ (Ware) erhält. Somit stellt sich die Entscheidung für ein Studium als eine Wahl zwischen unterschiedlichen Angeboten dar. Janina selbst übernimmt die Rolle der Kundin, die sich für ein Angebot entscheiden kann. Sie entscheidet sich für das „beste“ Produkt und ist bereit, dafür dementsprechend viel zu investieren. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass sie sich durch diese Investition einen gewissen Vorteil bzw. Gewinn erhofft. Hinsichtlich ihrer Studienentscheidung stellt Janina eine Kosten-Nutzen-Rechnung auf, aus deren Perspektive die in der Schulzeit getätigten Investitionen nicht umsonst gewesen sein dürfen. Der Studienantritt ist in dieser Hinsicht die logische Konsequenz der 13-jährigen Schulzeit. Janina vertritt damit die Meinung, dass sich der Wert von Bildung erst in der Zukunft entfaltet. Dies entspricht der ersten von Jetzkowitz et al. (2004) entworfenen Bewältigungsstrategie im Umgang mit dem zeitlichen Dilemma im Studium. Wie in Kapitel 3 erläutert, entsteht nach Jetzkowitz et al. im Studium das Dilemma, dass das Engagement in der Gegenwart zwar die Zukunft sichert, sie gleichzeitig aber auch herauszögert. Seiner Meinung nach gibt es zwei Strategien mit dem Dilemma umzugehen: Das Studium wird als notwendige Investition in die Zukunft gesehen und die Arbeit wird dementsprechend als Zwang wahrgenommen (1) oder es wird eine inhaltliche Beziehung zum Fach aufgebaut und die Arbeitszeit wird als Teil der Freizeit wahrgenommen (2). Janina entspricht hier klar dem erst genannten Bewältigungstyp. Das Studium wird als Qualifikationselement in der eigenen Bildungsbiografie wahrgenommen.

Funktionalistisches Bildungsverständnis

I: Und das war auch schon zur Schulzeit klar, oder?

W: Ja.

I: Ja.

W: Weil ich die Schule nicht gemocht habe und dann dacht ich, jetzt hab ich mich schon drei Jahre abgerackert, also nicht abgerackert in dem Sinne, dass es sehr schwer war für mich, aber ich mochte sie einfach nicht, die Schule, dann will ich dann auch das Studium machen.

Die Tatsache, dass Janina die Schule nicht mochte, steht im Widerspruch zu der Entscheidung, ein Studium anzutreten, womit sie erneut eine institutionalisierte Lernsituation aufsucht. Wieder betont sie die Anstrengung, die sie schon in der Schule auf sich genommen hat. Sie verweist darauf, dass sie sich drei Jahre in der Oberstufe „abgerackert“ hat und macht damit deutlich, dass sie sich bereits zu diesem Zeitpunkt dafür entschieden hat, mehr Zeit („drei Jahre“) und Aufwand („abgerackert“) in ihre Schulbildung zu investieren als es notwendig gewesen wäre. Allerdings relativiert sie das Verb „abrackern“ in diesem Abschnitt und spricht von „also nicht abrackern in dem Sinne, dass es sehr schwer war für mich“. Sie hebt damit hervor, dass die Anstrengung nicht aus einer mangelnden Kompetenz ihrerseits resultiert, sondern die Situation dies erforderte. Somit stellt sie sich erneut als Opfer äußerer Bedingungen dar. Allerdings steht die Betonung der eigenen Kompetenz im Widerspruch zu der Tatsache, dass sie sich in der Schule abgerackert hat. Sie ergänzt schließlich, dass sie die Schule nicht mochte. Wenn es also inhaltlich für sie nicht schwer war, die Oberstufe zu absolvieren, scheint die Anstrengung daraus zu resultieren, dass sie keinen Spaß an der Schule hatte. Wieder erscheint also Lernen als Zwang. Schon in der Schule hat aus Janinas Perspektive ein Leistungsanspruch geherrscht, der sie unter einen besonderen Druck gesetzt hat. Die Schlussfolgerung Janinas, dass sie nach drei Jahren „abrackern“ in der Oberstufe nun auch ein Studium machen „will“ stellt darüber hinaus klar, dass Janina sich selbst, obwohl sie sich ihrer Abneigung gegenüber der Schule bewusst war, für die Fortsetzung des institutionellen Lernens an der Universität entschieden hat. Wobei ihre Begründung nicht lautet, „obwohl ich die Schule nicht gemocht habe“, sondern „weil ich die Schule nicht gemocht habe“. Die Abneigung gegenüber der Schule wird als Grund für die Studienentscheidung angeführt. Was zunächst sehr widersprüchlich erscheint, ergibt im Rahmen der bereits rekonstruierten Fallstruktur, die Janinas funktionalistische Bildungsverständnis aufdeckt, einen Sinn. Die zusätzlich investierten drei Jahre in der Oberstufe können aus Janinas Perspektive nur im Zusammenhang mit einem Studium Gewinn bringen. Ihr Augenmerk liegt demnach auf dem formalen Bildungsabschluss, der ihr in der Zukunft Chancen für eine gutbezahlte Arbeitsstelle bietet. Individuelle Lernerfahrungen oder die persönliche Entwicklung, die innerhalb der drei Jahre in der Oberstufe stattgefunden haben, sind für Janinas Kosten-Nutzen-Kalkulation nicht relevant.

Die ambivalente Haltung zum Studium: Anonymität vs. Kontrolle

I: Und was war so Ihre Vorstellung vom Studium? So eine Idee? Die Erwartungen?

W: Dass es anders wird in der Schule, äh, als in der Schule. Also, dass man, das Anonyme finde ich immer ganz toll. (I: Mhm) Dass man in der Vorlesung dann, ähm, ja das mitschreiben darf, was man will. Das man so gelassen wird, ähm, ja, wie man eben am besten lernen kann. Ähm, ja die Seminare sind ja dann eher wieder die Schulform, weil dann drangenommen, also je nach dem, drangenommen wird und Referate machen muss. Das finde ich nicht immer so prickelnd. Ähm, ja, also, sozusagen, ja.

Eine klassische Inkonsistenz im Sinne Oevermanns zeigt sich in Janinas Antwort auf die Frage, was ihre Vorstellung vom Studium gewesen sei. Sie äußert „*dass es anders wird in der Schule, äh, als in der Schule*“. Der Versprecher deutet auf eine nicht vorhandene gedankliche Abgrenzung zwischen Schule und Studium hin und impliziert ein weiteres Spannungsverhältnis: Auf der einen Seite wird das Studium als Fortführung der Schule gesehen, auf der anderen Seite erwartet Janina grundlegende Veränderungen. Die Schule wird in einen Zusammenhang mit Kontrolle und Zwang gesetzt, „*weil dann drangenommen wird und Referate machen muss*“, während das Studium Anonymität und Selbstständigkeit verkörpert „*das Anonyme*“ und „*mitschreiben darf*“.

Dabei hebt Janina vor allem die Anonymität in der Hochschule hervor, wobei die Formulierung „*das Anonyme finde ich immer ganz toll*“ über den Hochschulkontext hinaus weist. Hinter dieser Aussage lässt sich ein genereller Wunsch von Janina vermuten, dass sie nicht auffallen möchte und lieber anonym bleibt (L1). Diese Lesart steht allerdings im Kontrast zu vorherigen Äußerungen Janinas, in welchen sie wiederholt ihre Sonderrolle betont, womit zwangsläufig eine gewisse Auffälligkeit einhergeht. Oder aber die Anonymität steht hier nicht für ein „Nichtauffallen“ sondern bezieht sich auf die Tatsache, dass die Lehrenden die einzelnen Studierenden nicht mit Namen kennen und dadurch eine gewisse Distanz aufrecht erhalten wird, die es in der Schule nicht gibt (L2). Ein Dozent, der die Namen der Studierenden nicht kennt und sie nicht individuell beurteilt, kann auch keine Rückschlüsse auf deren Person ziehen, wodurch diese weniger angreifbar werden und Leistungen nicht direkt zugeordnet werden können. Darüber hinaus bietet die Anonymität auch einen Schutz vor der kontrollierenden Einwirkung des Lehrenden, da Einzelpersonen nicht direkt angesprochen werden können, um deren Wissen zu überprüfen (L3). Schließlich kann der Wunsch nach Anonymität auch dahingehend gedeutet werden, dass Janina den Schutz der Gruppe sucht, um sich den Herausforderungen des Studiums nicht allein stellen zu müssen (L4). Im

darauffolgenden Satz bestätigt sich Lesart 3: „*Dass man in der Vorlesung dann, ähm, ja das mitschreiben darf, was man will. Das man so gelassen wird, ähm, ja, wie man eben am besten lernen kann.*“. Janina macht hier deutlich, dass sie sich in der Anonymität der Vorlesung weniger kontrolliert und dirigiert fühlt. Die Formulierung „*dass man so gelassen wird*“ lässt vermuten, dass Janina sich in anderen Bildungskontexten, wie in der Schule, gezwungen fühlte, auf eine bestimmte Art und Weise zu lernen. Jemanden lassen verlangt wenig bzw. keine Einwirkung von außen, der Gegensatz dazu wäre der Versuch, jemanden verändern zu wollen. Damit bringt Janina zum Ausdruck, dass sie dem äußern Druck entfliehen möchte. Gleichzeitig schreibt sie sich selbst die Kompetenz zu, dass sie weiß, wie sie selbst am besten lernen kann und dafür keine Vorgaben von anderen benötigt.

Im Gegensatz zur Vorlesung werden Seminare von Janina mit der „*Schulform*“ gleichgesetzt, die sie mit „drannehmen“ und „müssen“ in Verbindung setzt. Das Verb „drannehmen“ verkörpert einen vom Lehrenden gesteuerten Akt und symbolisiert das Machtverhältnis zwischen Lehrendem und Lernendem. Der Lehrer nimmt den Schüler dran. Bei dieser Handlung ist der Lehrer aktiv und der Schüler passiv. Auch wenn sich der Schüler durch Sichtzeichen freiwillig meldet, ist der Akt des Drannehmens vom Lehrer gesteuert. Zumal der Lehrer den Schüler auch ohne dessen Einwilligung drannehmen kann. Der Lehrer übt also Macht über den Schüler aus. Dies tut er ebenso, wenn er ihn dazu veranlasst, eine bestimmte Aufgabe auszuführen, wie es in dem Satz „*Referate machen muss*“ zum Ausdruck kommt. Janinas Wunsch nach Anonymität und weniger Kontrolle kann daher auch als Verlangen, die Macht eines Lehrenden nicht anerkennen zu wollen, gedeutet werden. Sie ist nicht bereit, sich im Kontext der Hochschule einer anderen Person unterzuordnen.

Fallstrukturhypothese:

Janina definiert sich selbst in der Rolle als „leidende Studentin“. Sie betont immer wieder den selbst auferlegten Leidensweg, stellt sich selbst wiederholt als Spezialfall dar und grenzt sich von anderen Studierenden ab. Sie vergleicht sich mit anderen und sieht sich in der Konkurrenz mit anderen Studierenden. Eine besondere Leistungsorientierung ist für Janina charakteristisch, welche sie beispielsweise mit der Aussage, das schwierigste Beifach ausgewählt zu haben, betont. Das Studium nimmt sie als Investition in die eigene Zukunft wahr und der spätere Nutzen steht für sie an oberster Stelle. Folglich empfindet sie die ins Studium investierte Zeit bzw. das Lernen als Zwang. Janinas Haltung zum Studium weist ein funktionalistisches Bildungsverständnis auf. Die Studienentscheidung wird auf Grundlage einer Kosten-Nutzen-Kalkulation getroffen. Schon die Schulzeit ist von Janinas

Fokussierung auf einen späteren Nutzen der investierten Zeit geprägt. Freude am Lernen oder ein besonderes fachspezifisches Interesse spielen eine untergeordnete Rolle. Die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit findet in Janinas Kalkulation keinen Platz.

Janina neigt zu einer Überdramatisierung der Situationen, die sie in einem zweiten Schritt häufig relativiert. So findet sie die Tonaufnahme des Interviews zunächst „*ganz schlimm*“, bezeichnet diese aber kurze Zeit später mit „*passt schon*“. Ihr Beifach belegt sie in einem Satz zunächst mit dem Adjektiv „*schlimm*“ und dann mit „*toll*“, beides starke Ausdrücke, die eine Spannbreite von großer Abneigung bis hin zu starker Begeisterung umfassen und der fallinhärenten Neigung zur Überdramatisierung Ausdruck verleihen.

Immer wieder zeigt sich Janinas ambivalente Haltung gegenüber formellen Strukturen. Sie befindet sich in einem diffusen Spannungsverhältnis zwischen dem Bedürfnis nach mehr Selbstständigkeit und dem gleichzeitigen Wunsch nach klaren Strukturen, an welchen sie ihr Verhalten orientieren kann. Sie ist bestrebt, eine sehr gute Leistung zu erbringen und setzt sich damit selbst unter Druck.

Abgrenzung vom Studentenklichee

Nachdem Janina den Verlauf eines Semesters mit stressigen und weniger stressigen Phasen geschildert hat, fragt die Interviewerin, wie Janina mit den stressigen Momenten im Studium umgeht.

I: Mhm. Wie gehen Sie damit um, wenn es dann wieder so extrem stressig wird? Haben Sie da bestimmte Handlungsmuster entwickelt oder?

Die Frage der Interviewerin schließt direkt an das Zuvorgesagte an. Sie greift die Beschreibung von Janina auf und fragt nach der Reaktion. Anstatt mit der ersten Frage zu enden, schiebt die Interviewerin eine weitere Frage nach. Mit der zweiten Frage verschiebt sie den Fokus auf eine Metaebene, indem sie Janina fragt, ob sie „*bestimmte Handlungsmuster*“ entwickelt hat. Sie fragt also nicht nach dem konkreten Verhalten in einer stressigen Situation, sondern verlangt von Janina eine Abstraktion des eigenen Verhaltens und die Beschreibung eines allgemeinen Musters. Gleichzeitig bietet sie ihr damit eine Antwortmöglichkeit an, nämlich das Verhalten auf eine Entwicklung in Bezug auf die Anforderungen im Studium darzustellen. Janina hat nun entweder die Möglichkeit, eine konkrete Situation zu beschreiben, in der sie auf eine bestimmte Art und Weise mit dem Stress umgegangen ist (H1) oder sie lässt sich darauf ein, die Metaebene zu betreten und versucht, aus ihrem eigenen Verhalten ein wiederkehrendes Muster zu identifizieren (H2).

W: Ja, weniger schlafen, früher aufstehen.

Mit ihrer Antwort wählt Janina auf geschickte Art und Weise einen Kompromiss zwischen den genannten Handlungsoptionen. Zum einen beschreibt sie konkrete Verhaltensweisen, wie schlafen und aufstehen, zum anderen gibt sie diesen mit den adverbialen Bestimmungen „weniger“ und „früher“ eine Allgemeingültigkeit und formiert dadurch ein Muster. Inhaltlich stellt Janina mit der Aussage, dass sie weniger schläft und früher aufsteht, zwei Handlungen dar, die allgemein als unangenehm empfunden werden und verweist damit erneut auf ihre Rolle der leidenden Studentin. Gleichzeitig macht sie deutlich, dass sie mit ihrem Verhalten das Klischee des langschlafenden Studenten nicht erfüllt und bereit ist, viel Zeit in ihr Studium zu investieren, um die Leistungsansprüche zu erfüllen.

I: Ja? Also dann das Private quasi beschneiden?

W: Ja, ja, das sowieso. Nicht mehr nach Hause fahren. Also hier nur noch in Mainz bleiben, sodass man dann nicht von den Eltern oder Geschwistern abgelenkt wird. Ähm, ja die Freunde sieht man dann äh viel viel weniger. Ja, Hobbys hab ich sowieso aufgegeben (atmet laut durch die Nase aus), arbeiten kann ich dann auch nicht mehr gehen. Ähm, ja, das ist die Frage, es gibt viele Studenten, die trotzdem noch arbeiten gehen und sich nicht für die Klausur interessieren, ein relativ einfaches Beifach haben, wo man sich durchmogeln kann. Was bei mir aber nicht der Fall ist, beziehungsweise will ich auch relativ gute Noten dann in meinem Beifach auch schreiben und auch in Pädagogik, sodass es für mich dann nicht möglich ist, dann auch noch arbeiten zu gehen und jeden Abend feiern, damit ich am nächsten Tag nen Kater habe, das geht nicht.

Auch in diesem Abschnitt grenzt Janina sich gegenüber anderen Studierenden ab und stellt sich selbst als Sonderfall dar. Im Gegensatz zu anderen Studenten kann Janina nicht mehr arbeiten gehen, sie kann sich auch nicht wie andere „durchmogeln“ und will im Gegensatz zu ihren Kommilitonen „relativ gute Noten“ schreiben. Mit diesen Aussagen betont sie erneut ihr ausgeprägtes Leistungsstreben. In ihrer Antwort kreiert Janina das Bild eines faulen und unbekümmerten Studenten, der sich nicht für die Klausur interessiert und „jeden Abend“ feiern geht. Dieses Bild nutzt sie als Kontrastfolie und distanziert sich selbst davon. Wieder macht sie einerseits strukturelle Bedingungen für ihr Verhalten verantwortlich, indem sie davon ausgeht, dass andere Studierende „ein relativ einfaches Beifach“ haben, was bei ihr „aber nicht der Fall ist“, während sie andererseits ihr eigenes Streben nach guten Noten als Ursache für den erhöhten Zeitaufwand sieht. Der letzte Satzabschnitt „das geht nicht“ repräsentiert die Starrheit von Janinas gedanklichen Strukturen. Sie ist selbst so festgefahren in dem Gedanken, dass sie möglichst viel Zeit in ihr Studium investieren muss,

damit sie ein möglichst gutes Ergebnis erzielt, um damit möglichst gute Voraussetzungen im späteren Berufsleben zu haben, dass sie gar nicht mehr in der Lage ist, anders zu denken. Die Tatsache, dass andere Studierende sich nicht nach den von ihr entworfenen Maßstäben verhalten, versucht sie mit den unterschiedlichen Anforderungen im Beifach und dem individuell unterschiedlich ausgeprägten Streben nach guten Noten zu erklären.

Selbstaufgelegter Leistungsdruck

I: Kommen wir nochmal ganz kurz zu den stressigen Phasen. Was würden Sie sagen, wie würden Sie Stress definieren? Also auch Ihren persönlichen Stress, also ab wann fühlen Sie sich gestresst?

W: Wenn ähm, die üblichen Sachen auf der Strecke bleiben. Also, wie ähm, die Wohnung sauber machen oder ähm, soziale Kontakte einfach weniger werden oder der soziale Kontakt, sorry, weniger wird. Und ähm, ja man das Gefühl hat, man darf sich jetzt nicht zehn Minuten hinsetzen und ähm, Fernschauen oder im Internet surfen oder sich raussetzen, weil man dann, also da hab ich das Gefühl, hm, die zehn Minuten hätt ich ja auch lernen können, was mich wieder weiter gebracht hätte. Also ab da, ab dem Zeitpunkt, wo ich wirklich dann schau, oh nein, ich muss weiter lernen, ich hab keine Freizeit.

In diesem Abschnitt, in welchem Janina beschreibt, wie sie persönlich Stress definiert, tritt der von ihr empfundene Leistungsdruck deutlich hervor. Die ersten Sätze formuliert sie in einer allgemeingültigen Form, indem sie das Passiv „soziale Kontakte einfach weniger werden“ und das Indefinitpronomen „man“ verwendet. Damit überträgt sie die genannten Stresssymptome, wie das Ausbleiben der Wohnungssäuberung oder die Reduktion der sozialen Kontakte auch auf andere Studierende. Sie wechselt im Verlauf des Absatzes jedoch in die erste Person und spricht von ihrem individuellen Empfinden: „also da hab ich das Gefühl, hm, die zehn Minuten hätt ich ja auch lernen können, was mich wieder weiter gebracht hätte.“. Janina stellt erneut einen Kausalzusammenhang zwischen der investierten Zeit und dem Lernerfolg her. Aus ihrer Sicht führen zehn Minuten, die sie mit Lernen verbringt, zu einem besseren Ergebnis. Der Gedanke, dass auch zehn Minuten Pause sie weiterbringen könnten, kommt ihr nicht. Auffällig ist auch die Zeiteinheit von zehn Minuten. In Janinas Zeitrechnung scheint es um Minuteneinheiten zu gehen, die sich jeweils auf den Lernerfolg anrechnen lassen, sodass sich jede Minute lohnt. In den letzten beiden Sätze „oh nein, ich muss weiter lernen, ich hab keine Freizeit.“ spricht Janina nicht nur von sich selbst, sondern appelliert geradezu an sich selbst. Dabei verwendet sie die Ausdrücke „ich muss“ und „ich habe“, was den Zwang und die Unveränderbarkeit der Situation erneut

zum Ausdruck bringt. Allein diese Aussage erweckt den Eindruck, dass Janina ein ineffizientes Lernverhalten zeigt. Sie fühlt sich von einem ständigen Druck so sehr getrieben, dass sie nicht einmal kurze Pausen zulassen kann ohne ein schlechtes Gewissen zu haben.

Bestätigung der Fallstrukturhypothese

Die Fallstrukturhypothese bestätigt sich in beiden Abschnitten. Janina beschreibt sich selbst weiterhin in einer leidenden Rolle, sie gibt Hobbys auf und vernachlässigt die Familie und Freunde, um den Anforderungen im Studium gerecht zu werden. Die empfundene Belastung führt sie sowohl auf äußere Umstände als auch auf ihr persönliches Streben nach Erfolg zurück. Ergänzend hat sich vor allem im letzten interpretierten Abschnitt gezeigt, unter welchem enormen Druck Janina steht. Charakteristisch für Janinas Studierverhalten sind ein funktionalistisches Bildungsverständnis und die Vorstellung von einem kausalen Verhältnis zwischen investierter Zeit und Studienerfolg, was als zugrunde liegendes Deutungsmuster die Studiensituation definiert und Janinas Verhalten lenkt. Ein starker Konkurrenz- und Leistungsdruck sind für Janina charakteristisch.

Somit entspricht der Fall dem von den Medien gezeichneten Bild der leistungsorientierten und überlasteten Bachelorstudentin, die die Optimierung des eigenen Lebenslaufs in den Mittelpunkt stellt und aufgrund von Versagensängsten unter einer erhöhten psychischen Belastung leidet (vgl. z. B. Karriere-Spiegel: *Burnout beim Bachelor*, 23.01.2012).

Zusammenführung der qualitativen und quantitativen Daten im Fall Janina

Im Folgenden geht es darum, die von Janina dokumentierte Studienzeit aus dem Wintersemester 2009/10 unter den Erkenntnissen der qualitativen Analyse zu betrachten.

Wie sieht der Wochenplan von Janina aus? Wie organisiert sie ihre Lernzeit im Verlauf des Semesters? Lässt sich die herausgearbeitete Fallstruktur in Janinas Wochenplan wieder finden? Gibt es Merkmale in der Struktur ihres Wochenplans, welche das rekonstruierte Deutungsmuster widerspiegeln? Oder steht das dokumentierte Verhalten in einem Widerspruch zu ihrem Bericht?

Zunächst – und das gilt für alle Probanden der Zeitbudgeterhebung – ist darauf zu verweisen, dass es *die typische Studienwoche* nicht gibt. Zwar gibt es verschiedene Phasen in einem Semester, in welchen bestimmte Muster vermehrt auftreten, aber auch diese unterscheiden sich bei den einzelnen Probanden deutlich. Im Wesentlichen teilt sich das Semester in die drei Abschnitte Vorlesungszeit, Prüfungsphase und vorlesungsfreie Zeit. Um die

unterschiedlichen Muster der Wochenpläne fallübergreifend zu vergleichen, werden im Folgenden jeweils eine Woche aus der Vorlesungszeit (erste Dezemberwoche) und eine aus der Prüfungsphase (erste Februarwoche) ausgewählt⁹¹ und genauer analysiert.

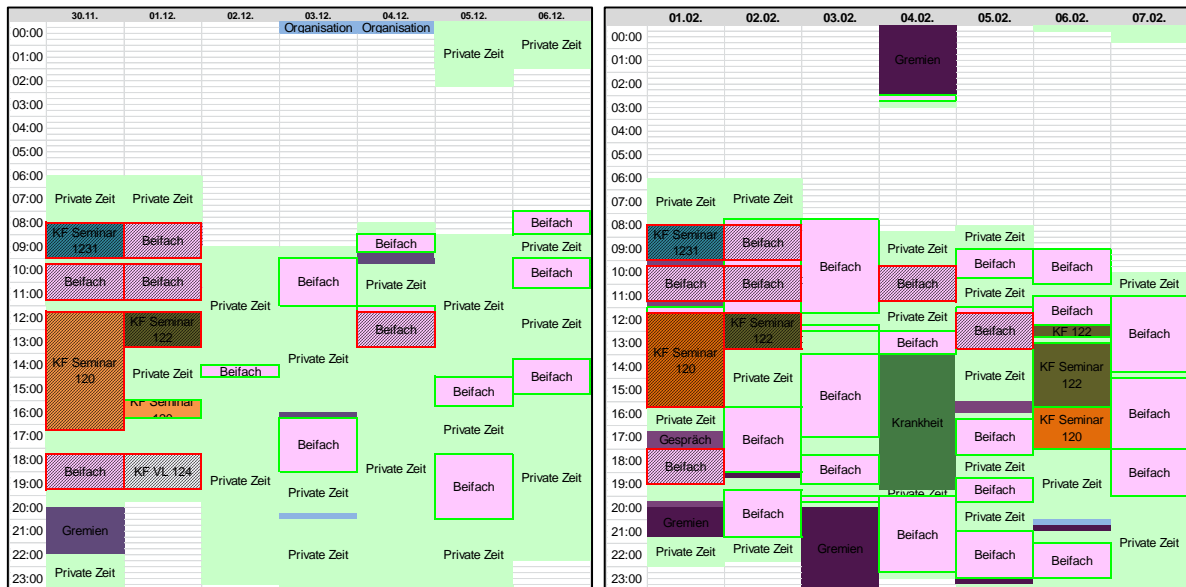


Abb. 23: Wochenpläne Janina, Vorlesungszeit (links), Prüfungsphase (rechts)

Während der Vorlesungszeit verteilt sich der Arbeitsaufwand für das Studium über alle Wochentage. Dazwischen befinden sich teilweise längere Phasen (bis zu vier Stunden), die nicht für das Studium genutzt werden. Janina scheint hinsichtlich der Studienzeit nicht zwischen den Wochentagen respektive Werktagen und Wochenende zu unterscheiden. Die Präsenztermine (grau schraffiert) liegen bis auf eine Ausnahme auf den Wochentagen Montag und Dienstag. An diesen Tagen besucht Janina jeweils vier Seminare, außerdem geht sie am Montagabend der Gremienarbeit nach und investiert am Dienstag in der Zeit zwischen zwei Seminaren eine Stunde für das Selbststudium im Kernfach. Am Mittwochnachmittag arbeitet Janina in einer kurzen Einheit im Selbststudium für das Beifach, ansonsten ist der Tag von privater Zeit geprägt. Der Donnerstag besteht aus zwei kurzen Organisationseinheiten und zwei Selbststudienphasen à zwei Stunden. Am Freitag folgen ein weiterer Präsenztermin im Beifach, eine kurze und eine sehr kurze Selbstlernphase, eine Organisationseinheit sowie ein kurzer Abschnitt Gremienarbeit. Sowohl den Samstag als auch den Sonntag nutzt die Probandin für mehrere Selbstlernphasen, die zwischen einer und zwei Stunden

⁹¹ Für alle Probanden wurden die gleichen Wochen ausgewählt. Bei der Auswahl der Wochen wurde darauf geachtet, dass in diesen keine Feiertage oder andere besondere Tage liegen. Zudem wurden die Woche je aus der Mitte der jeweiligen Phase gegriffen. Demnach steht die erste Dezemberwoche (30. November bis 6. Dezember 2009) stellvertretend für die Vorlesungszeit und die erste Februarwoche (1. Februar – 7. Februar 2010) für die Prüfungsphase.

dauern. Die Arbeit für das Studium findet zwischen 8 Uhr morgens und 20 Uhr abends statt, dies aber an allen Tagen in unterschiedlicher Form. Janina bevorzugt anscheinend keine bestimmte Zeit für Studientätigkeiten und folgt keinem festen Muster. Auffällig sind zwei kurze Organisationseinheiten von je einer halben Stunde kurz nach Mitternacht. Dies kann als Vorbereitung für den nächsten Tag interpretiert werden, die kurz vor dem Zu-Bett-Gehen ausgeführt wird. Insgesamt wendet die Probandin in dieser Woche 35,25 Stunden für ihr Studium auf und liegt damit im oberen Bereich der Stichprobe.

Das Studierverhalten in der ersten Dezemberwoche erfüllt im Wesentlichen die im Rahmen des Bologna-Prozesses verabschiedeten Erwartungen an eine Vollzeitstudierende. Auffällig ist, dass Janina jeden Wochentag für das Studium nutzt und keine längere Phase ohne eine Aktivität für das Studium sichtbar ist. Selbst am Sonntag beginnt sie um 7 Uhr morgens mit dem Selbststudium im Beifach. Der einzige Tag, an welchem sie wenig Zeit investiert, ist der Mittwoch, der aber dennoch durch eine kurze Selbstlernphase aufgebrochen wird. Es bleibt offen, ob Janina die kurze Selbstlerneinheit aus Interesse investiert oder aus dem Gefühl heraus, dass sie etwas für das Studium tun muss. Zieht man die Ergebnisse der qualitativen Analyse heran, scheint eher die zweite Variante zuzutreffen.

In der ersten Februarwoche, die mitten in der Prüfungsphase liegt, nimmt Janinas Studienzzeit enorm zu. In dieser Woche arbeitet sie 70,25 Stunden für das Studium. Wieder verteilen sich die Studienzeiten über alle Wochentage hinweg. Janina besucht sieben Präsenzveranstaltungen an den Tagen Montag und Dienstag, wobei die Vorlesung am Dienstagabend nicht besucht wird. Es bleibt offen, ob die Veranstaltung zugunsten der Prüfungsvorbereitung im Beifach nicht besucht wurde oder ob sie tatsächlich nicht stattgefunden hat. Zeiten, die nicht bereits durch Präsenzveranstaltungen belegt sind, werden von Janina nahezu flächendeckend für das Selbststudium im Beifach genutzt. Die Pausen sind im Gegensatz zu der Woche im Dezember deutlich kürzer geworden und überschreiten nur in wenigen Fällen die Dauer von einer Stunde. Die Lernphasen strecken sich von 8 Uhr morgens bis nach 22 Uhr am Abend. Für private Tätigkeiten bleibt kaum Zeit. Ebenso finden keine Jobphasen oder andere nicht studienrelevanten Tätigkeiten statt. Trotz des hohen Lernpensums investiert die Probandin einige Stunden in die Arbeit in Gremien. Diese Tätigkeit findet vor allem spätabends, in einem Fall bis um 2 Uhr nachts statt. Auffällig ist zudem eine Krankheitsphase am Mittwochnachmittag. Da keine weiteren Krankheitseintragungen in der Woche folgen, kann vermutet werden, dass es sich nicht um eine länger andauernde Krankheit, wie z. B. eine Erkältung oder Grippe, sondern um einen vorübergehenden Erschöpfungszu-

stand handelt, der sich beispielsweise in Kopfschmerzen oder starker Müdigkeit äußert. Es überrascht daher umso mehr, dass die Probandin nach einer sechsständigen Pause die Studentätigkeit wieder aufnimmt und bis nach 22 Uhr lernt. Hier bestätigt sich die Erkenntnis aus der qualitativen Analyse: Janina steht unter einem enormen Druck, der sie veranlasst, ihre sämtliche Zeit in die Prüfungsvorbereitung zu stecken. Gleichzeitig lässt sich vermuten, dass das hier vorzufindende Lernverhalten nicht besonders effizient ist: Janina geht trotz deutlicher Belastungsanzeichen über ihre eigenen Grenzen hinaus und lernt sieben Tage in der Woche von morgens bis abends. Zusätzlich versucht sie, ihrer Verpflichtung in Gremien nachzukommen und nimmt es dafür in Kauf, bis spät nach Mitternacht aktiv zu sein.

6.5.2 Fallbeispiel Melanie

Melanie ist zum Zeitpunkt des Interviews im vierten Fachsemester und studiert Kulturanthropologie im Beifach. Mit 35,8 Stunden pro Woche weist sie, genauso wie Janina, ein relativ hohes Lernkonto auf.

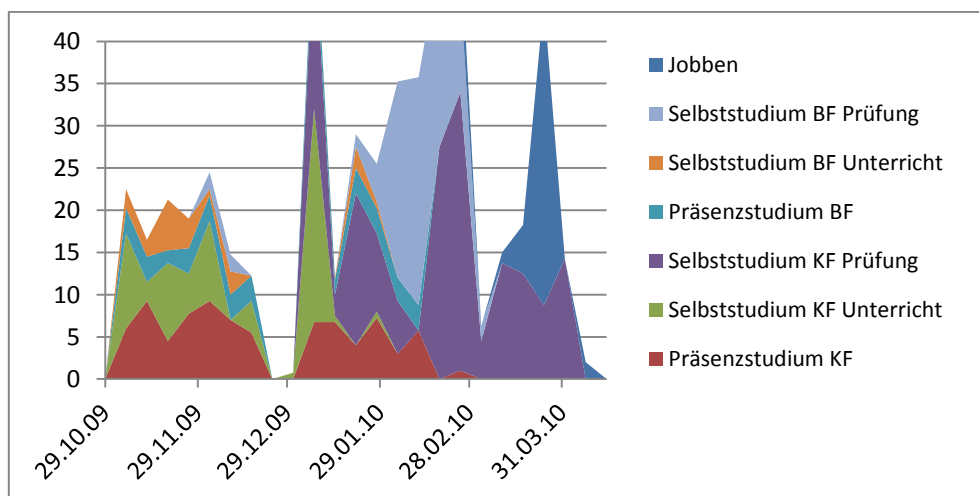


Abb. 24: Semesterverlauf Melanie, WS 2009/10

Erläuterung: angezeigt wird der Zeitaufwand in der jeweiligen Kategorie (siehe Legende) pro Woche, BF= Beifach, KF= Kernfach

Es zeigt sich, dass Melanie kontinuierlich Zeit in das Selbststudium investiert und mit der Prüfungsvorbereitung schon während des Semesters beginnt (erste Prüfungsvorbereitung für das Beifach im November, erste Prüfungsvorbereitung für das Kernfach im Januar). Dennoch steigt der Lernaufwand insbesondere für die Prüfungsvorbereitung in der Prüfungsphase unverkennbar an. In dieser Phase nutzt Melanie das Selbststudium fast ausschließlich für die Prüfungsvorbereitung und überschreitet in der Summe ihrer Studienakti-

vitäten die Grenze von 40 Stunden pro Woche. Während des Semesters geht Melanie keiner Erwerbstätigkeit nach. Im März investiert sie allerdings parallel zu der Prüfungsvorbereitung im Kernfach einen großen Teil ihrer Zeit in eine Erwerbstätigkeit. Auffällig ist zudem, dass Melanie ihre Studienaktivitäten in der Zeit um Weihnachten und Neujahr sehr stark reduziert.

Obwohl Melanie ein ähnliches hohes Lernkonto wie Janina aufweist, gibt sie im Gegensatz zu dieser mit einem Mittelwert von +0,2 deutlich weniger Belastungsanzeichen an. Der Wert setzt sich aus +4,4 Belastungsanzeichen in der Vorlesungszeit und -4,2 Belastungsanzeichen in der vorlesungsfreien Zeit zusammen. Als besonders belastend empfindet sie den stark strukturierten Studienverlauf und die Tatsache, dass sie ihren Stundenplan nicht flexibel zusammenstellen kann. Für die Studienwahl bewertet Melanie ihr Interesse an den Fächern und ihr Interesse am Beruf als sehr wichtig. Ebenfalls wichtig war ihr Zeit, um Orientierung zu gewinnen. Sie gibt an, dass ein Mangel an Alternativen, künftiges Prestige und das Einwirken anderer keinen Einfluss auf die Studienwahl hatte.

Subjektiver Eindruck der Interviewsituation

Melanie nahm kurz vor Ende der ersten Zeitbudgeterfassung Kontakt per Email mit mir auf, um sich über den Fortlauf der Erhebung zu informieren. Sie verkündete ihr Interesse, auch an einer weiteren Erhebung teilzunehmen. Im Rahmen des Emaillkontakts fragte ich, ob sie bereit wäre, an einem Interview teilzunehmen. Sie willigte sofort ein. Das Interview fand im April 2010 statt und war das erste von mir geführte Interview im Rahmen des Projekts. Melanie war offen und gesprächsbereit. Insgesamt vermittelte sie einen entspannten Eindruck und ließ sich von der Interviewsituation nicht verunsichern.

Qualitative Analyse

I: Also fangen wir einfach mal an. Also es geht ums Studium. Und als aller erstes wär jetzt die Frage, warum haben Sie sich für ein Studium entschieden? Also einfach offen erzählen, was Ihnen dazu einfällt.

Die Interviewerin beginnt die Interaktion mit der Äußerung „*Also fangen wir einfach mal an*“. Mit der Verwendung des Personalpronomens „wir“ schafft die Interviewerin eine Vergemeinschaftung mit der interviewten Person. Das „wir“ verkörpert in diesem Fall die Gemeinsamkeit der beteiligten Personen, die zusammen einem Problem begegnen bzw. gemeinsam eine Aufgabe bewältigen werden.

Im darauffolgenden Satz benennt die Interviewerin das Thema, welches im Zentrum der eingeleiteten Interaktion steht und spezifiziert ihr Anliegen. Die Formulierung im Konjunktiv führt zu einer Verharmlosung der Situation und bietet der angesprochenen Person alternative Handlungsmöglichkeiten an. Die Verpflichtung des Gegenübers, auf die Frage zu antworten, wird dadurch abgeschwächt. Mit der nachfolgenden direkten Erzählaufforderung wird der Erzählpflicht der anderen Person jedoch direkt im Anschluss betont. Gleichzeitig wird mit der Aufforderung, „*Also einfach offen erzählen, was Ihnen dazu einfällt*“ der inhaltliche Rahmen erweitert, so dass Melanie nun vor der Wahl steht, konkret auf die Frage nach der Entscheidung für ein Studium zu antworten oder weiter auszuholen mit etwas, was ihr dazu einfällt.

Studienentscheidung und soziale Herkunft

W: Ähm, also ich denke, dass... Also erst mal war das für mich schon relativ klar irgendwie, weil meine Eltern beide studiert haben.

Melanie setzt mehrmals an, eine Antwort zu formulieren, der erste halbe Satz beinhaltet insgesamt drei Versuche: „*Ähm*“ (1), *also* (2) *ich denke, dass* (3)...“ und wird schließlich ganz abgebrochen. Die stockende Erzählung weist auf eine Unsicherheit in Bezug auf die Frage hin. Mit der gewählten Formulierung „*ich denke*“ versucht Melanie die Erzählung aus ihrer eigenen Perspektive zu beginnen. Sie stellt ihre eigene Meinung bzw. ihre Wahrnehmung an den Anfang, bricht diesen Satz jedoch ab. Der Ausdruck „*ich denke*“ bezeichnet, wörtlich betrachtet, den Vorgang des Denkens, der von einer Person versprachlicht wird. Die Person teilt während des Nachdenkens ihre Gedanken der Umwelt mit. Einen Gedankengang während des Denkens zu äußern, lässt das Gesagte als eine Option unter vielen erscheinen, lässt aber auch Freiraum für andere Möglichkeiten und vereint somit die Darstellung einer eigenen Position mit einer grundsätzlichen Offenheit, die auch andere Gedanken zulässt. Der Abbruch des Satzes legt eine Unsicherheit in Bezug auf die eigene Meinung bzw. die eigenen Gedanken offen.

Schließlich beginnt Melanie mit einem neuen Satz: „*Also erst mal war das für mich schon relativ klar irgendwie*“, womit sie sich von dem Versuch, eigene Gedanken zu formulieren, abwendet und stattdessen eine Situation schildert, in der für sie die Entscheidung für ein Studium „*klar*“ gewesen ist. Die Klarheit der Situation wird jedoch durch verschiedene Adverbien (sogar wörtlich) relativiert. Das Adverb „*relativ*“ stellt die Aussage in eine Relation zu etwas anderem und eröffnet dadurch die Möglichkeit, dass ihr in einem anderen Zusammenhang eine andere Bedeutung zukommt. Der Gebrauch des Wortes „*irgendwie*“

zeigt, dass sich Melanie selbst nicht im Klaren ist, wie es zu der Entscheidung für ein Studium gekommen ist. Es fehlt eine Reflexion der Entscheidung bzw. es fehlt eine eigene Entscheidung überhaupt. Im letzten Teil des Satzes „*weil meine Eltern beide studiert haben*“ bestätigt sich diese Annahme: die Entscheidung für ein Studium wurde nicht von Melanie selbst getroffen, sondern durch die Tatsache, dass beide Eltern studiert haben, bedingt. Melanie zeigt hier ein Bildungsverständnis, in welchem Bildung durch die soziale Herkunft bestimmt wird. Melanie stellt eine kausale Beziehung zwischen dem Aufwachsen in einem Akademikerhaushalt und der Aufnahme eines Studiums her. Die Ausgangsfrage, warum Melanie sich für ein Studium entschieden hat, ist damit nur teilweise beantwortet. Eine aktive Entscheidung von Melanie für ein Studium hat demnach nicht stattgefunden, sondern ein äußerer Einfluss hat die Entscheidung bedingt.

I: Mhm.

W: Und auch öfter erzählt haben halt aus der Studienzeit und ich glaub, ich weiß nicht, irgendwie war das schon so logisch, dass nach der Schule das Studium kommt.

Die im vorangegangenen Abschnitt mit den Worten „*also erst mal*“ eingeleitete Aufzählung wird im folgenden Satz mit „*Und auch*“ von Melanie fortgeführt. Über die Tatsache hinaus, dass beide Elternteile studiert haben, sind aus Melanies Perspektive die Erzählungen der Eltern über die Studienzeit ebenfalls von Bedeutung für ihre eigene Studienentscheidung.

Das Zeitadverb „*öfter*“ zeigt an, dass das Studium ein regelmäßiges Thema in der Familie ist, was durch das Füllwort „*halt*“ zusätzlich bekräftigt wird. Sie haben „*halt*“ erzählt, bringt die Alltäglichkeit zum Ausdruck, auf die Melanie selbst keinen Einfluss hat. Die Teilhabe am tertiären Bildungsbereich ist in der Familie Normalität. Melanies Studienentscheidung wird durch die Erfahrungen der Eltern vorbestimmt.

Die Wortwahl „*Studienzeit*“ verdeutlicht, dass für Melanie die Zeit respektive der Lebensabschnitt im Vordergrund des Studiums steht, während der Inhalt eine nachgeordnete Rolle einnimmt. Die Zentralität der Zeitspanne wird durch die Formulierung „*aus der Studienzeit*“ hervorgehoben. Die Eltern erzählen nicht von dem Studium, als einen singulären Aspekt der beruflichen Qualifikation, sondern aus der Studienzeit, was eine umfassende Betrachtung, die über das Studium an sich hinausgeht, nahelegt. Aus dieser Perspektive beeinflusst das Studium die gesamte Lebensspanne. Es ist zu erwarten, dass das Studium von Melanie bzw. von den Eltern nicht als eine Qualifikationsstufe wahrgenommen, sondern als Teil der persönlichen Entwicklung erlebt wird.

Im darauffolgenden Satz *„und ich glaub, ich weiß nicht, irgendwie war das schon so logisch“* benötigt Melanie erneut mehrere Anläufe, um einen Satz zu formulieren. Wieder beginnt sie mit ihrer eigenen Annahme, verwirft diese und bezieht sich schließlich wieder auf eine feststehende Tatsache, wodurch erkennbar wird, dass Melanie keinen aktiven Einfluss auf den Entscheidungsprozess genommen hat. Sie stellt ihre eigene Meinung zurück und beruft sich stattdessen auf Tatsachen. Dies deutet darauf hin, dass sie ihrem eigenen Urteilsvermögen nicht traut und sich stattdessen auf das Urteil anderer verlässt.

Die Verben „glauben“, „wissen“ und „sein“ bilden starke Gegensätze. Während der Glaube an etwas eine gewisse Unsicherheit beinhaltet und von eher irrationalen Annahmen gesteuert wird, steht das Wissen über etwas im Gegensatz dazu für eine rational begründete Annahme, die mit einer gewissen Selbstsicherheit vertreten wird. Das Nicht-Wissen bringt im Umkehrschluss zum Ausdruck, dass keine nennbaren rationalen Gründe vorliegen. „Sein“ hat im Vergleich mit den Verben „glauben“ und „wissen“ die stärkste Aussagekraft, es verlangt nach keiner Begründung, sondern wird als existent angenommen. Somit zeigt sich in diesem Satz erneut, dass die Entscheidung für ein Studium von Melanie nicht aus von ihr begründbaren Überlegungen getroffen wurde.

Insgesamt nimmt Melanie hier eine eher passive Haltung ein und lässt die Situation auf sich zukommen. Der Verlauf von der Schule zum Studium wird als *„natürlich“* und *„logisch“* dargestellt, also als eine Entwicklung gesehen, die von allein geschieht. Das Studium wird als Fortsetzung der Schule wahrgenommen. Dem Studium wird in dem Satz die aktive Rolle zugeteilt, es *„kommt“*, während Melanie selbst nicht aktiv wird, wieder geschieht die Einwirkung von außen. Bildlich gesprochen steht Melanie in einem Fluss der Zeit, der sämtliche Bildungsentscheidungen heranspült, ohne dass Melanie einen Einfluss auf die Strömung nehmen kann.

W: Also, das war gar nicht so, hm, also natürlich hab ich mich dafür entschieden und es ist auch nicht so, dass, äh von zu Hause aus, das irgendwie, so, off, also offensichtlich gewollt war und ich denke auch, dass wenn ich jetzt gesacht hätte, ja ich will ne Ausbildung machen oder so, wär das auch, ähm, ok gewesen. Aber es war auf jeden Fall schon so, dass es eher so nah lag, dass ich halt auch studiere. Mein älterer Bruder halt auch.

Besonders interessant ist der sich anschließende Satz, in dem Melanie das Gesagte mit der Aussage *„Also, das war gar nicht so“* revidiert. Im Folgenden betont sie ihre eigene Entscheidungsfreiheit und berichtet, dass es *„von zu Hause“* keine offensichtlichen Vorgaben gab. Sie betont ihre eigene Entscheidung, wobei die Formulierung *„natürlich“* eine Naturgegebenheit impliziert, die einer selbstbestimmte Entscheidung widerspricht und eine wei-

tere Inkonsistenz erkennen lässt. Die Entscheidung gehört zu dem logischen Prozess, nach der Schule ein Studium aufzunehmen und ist nicht selbstbestimmt. Melanie versucht die eigene Entscheidungsfähigkeit zu demonstrieren, obwohl sie gleichzeitig angibt, dass die Entscheidung für ein Studium ein natürlicher Prozess ist.

Auffällig ist, dass Melanie nicht von den Eltern in der dritten Person spricht, sondern diese entpersonalisiert, in dem sie von „zu Hause“ spricht. Der Ausdruck „von zu Hause aus“ schließt darüber hinaus noch mögliche andere Personen ein. Das zweifache Ansetzen in dem Satz „das irgendwie, so, off, also offensichtlich“ drückt die Unsicherheit von Melanie erneut aus. Das Studium bzw. die Studienwahl wird nicht ausgesprochen, sondern mit dem abstrakten Wort „das“ ausgedrückt, was Melanies distanzierte Haltung zu der Studienwahl symbolisiert.

Wieder benutzt sie die Formulierung „ich denke“, was ausdrückt, dass sie auch hier nur eine Vermutung äußert. Sie vermutet, dass es auch „ok gewesen“ wäre, wenn sie sich für eine Ausbildung entschieden hätte. Dabei fällt die Formulierung „eine Ausbildung oder so“ auf. Die Überlegung scheint rein hypothetisch zu sein, denn eine differenzierte Auseinandersetzung mit Alternativen zeigt sich nicht. Die hypothetische Zustimmung der Eltern formuliert Melanie als „wäre das auch, ähm, ok gewesen“. Damit zeichnet sie ein liberales Bild der Eltern, die eine Entscheidung der Tochter gegen den vorgesehenen Bildungsweg tolerieren, es aber nicht gut heißen würden. Auch hier stockt sie kurz („ähm“) bevor sie sich für die Wortwahl „ok gewesen“ entscheidet, womit eine geringe Zustimmung, eher eine Akzeptanz einer weniger gewollten Situation beschrieben wird. Melanie nimmt an, dass die Eltern so reagiert hätten, demzufolge wurde über die alternative Entscheidung, eine Ausbildung zu absolvieren anstatt ein Studium aufzunehmen, in der Familie nicht offen gesprochen.

Die Passivität von Melanie wird noch einmal deutlich, als sie betont: „Aber es war auf jeden Fall schon so, dass es eher so nah lag, dass ich halt auch studiere“. Das Studium lag insbesondere im Gegensatz zu anderen Lebensentwürfen „nah“ und war demnach mit weniger Anstrengung verbunden. Melanie entscheidet sich für den für sie vorgesehenen Bildungsweg, welcher die nahliegende Situation darstellt. Mit der Entscheidung für ein Studium folgt sie dem Vorbild der Eltern und des großen Bruders und ordnet sich einer Gemeinschaft zu, was sich in der Formulierung „auch studiere“ ausdrückt. Mit der Entscheidung, eine Ausbildung zu absolvieren, hätte Melanie sich gegen die Eltern und ihre Bildungsvorstellung wenden müssen, was sie nicht tut. Stattdessen gelingt es ihr sogar, die Vorstellun-

gen der Eltern so weit anzunehmen, dass es ihr erscheint, als habe sie die Entscheidung selbst getroffen, was sich auch im darauffolgenden Abschnitt manifestiert.

Das Studium als Phase des Ausprobierens

W: Und ähm, ja. Und ansonsten so, außerdem hat, also ich hatte auch schon das Gefühl, dass ich noch Lust hab, halt, noch weiter, sozusagen auch was zu lernen so im Kopf (lacht) sag ich mal. Also ähm, äh, einfach mit gewissen Dingen mich näher auseinanderzusetzen, die ich in der Schule vielleicht jetzt nicht so kennenlernen konnte. Und auch, ähm, selber einfach in Richtungen halt dann zu gehen, die, die mich interessieren, wo ich dann selber gucken kann, so oah, das find ich cool und dann geh ich da, ähm, beschäftige ich mich damit, beleg dann irgendwie Kurse, die ich da, die da gut sind und so. Also weil, wie gesacht, da hatt ich dann auch zum Teil aus Erzählungen oder auch so einfach die Vorstellung, dass man sich da irgendwie so ein bisschen austoben kann an der Uni. So mal, ähm, einfach, genau.

Ihre eigene Einstellung zum Studium bezeichnet Melanie als ein „Gefühl“, welches im Gegensatz zum Bewusstsein diffus und irrational ist und die Haltung des „sich treiben Lassens“ zum Vorschein kommen lässt. Interessant ist die Formulierung „*dass ich noch Lust hab, halt, noch weiter, sozusagen auch was zu lernen so im Kopf*“. Hier wird auf einer sprachlichen Ebene das Lernen mit Lust in Verbindung gebracht. Der Ausdruck „Lust haben“ und die damit verbundene intrinsische Motivation erscheinen im vorangegangenen Kontext widersprüchlich. Bisher ließ sich keine aktive eigene Entscheidung und somit auch keine intrinsische Motivation von Melanie erkennen. Lernen scheint jedoch positiv besetzt zu sein bzw. mit positiven Erfahrungen in Verbindung zu stehen. Das Studium wird als Lustphase verstanden und stellt, nach der Kategorisierung von Jetzkowitz et al. (2004), keine kalkulierte Investition in die Zukunft dar. Lernen wird demnach nicht als Zwang empfunden, sondern mit Vergnügen gleichgesetzt. Das Studium wird als Fortsetzung der Schule und eine Verlängerung der Phase des Ausprobierens (verlängertes Moratorium) gesehen: „*dass ich noch Lust hab, halt, noch weiter*“.

Die Äußerung „*Lernen so im Kopf*“ lässt vermuten, dass Melanie darüber hinaus eine Vorstellung von einem anderen Lernen hat, welches in Abgrenzung zum „Lernen im Kopf“, wie es im Studium üblich ist, steht.

Besonders interessant ist die Wortwahl „*austoben*“ im Zusammenhang mit dem Studium. Toben impliziert ein ausgelassenes Spiel ohne Begrenzung. Zum Toben bedarf es keiner rationalen Gründe, sondern Toben stellt einen Selbstzweck in sich dar. Der Ausspruch „*das find ich cool*“ deutet die emotionale Bewertung des Studiums an. Das Studium wird nicht

nüchtern als nützliche Qualifikation betrachtet, stattdessen ist Melanie in hohem Maße emotional involviert. In der jugendsprachlichen Äußerung drückt sich zu dem eine kindliche Sorglosigkeit aus. Das Studium wird als Phase des Ausprobierens wahrgenommen, dem Ernsthaftigkeit fehlt.

Wunsch nach mehr Offenheit

Auf die Frage, ob ihre Erwartungen erfüllt worden sind, antwortet Melanie „*teils, teils*“ und gibt an, dass sie sich mehr Auswahlmöglichkeiten erhofft hätte. Sie fährt fort mit der folgenden Erläuterung:

W: Ähm, weil, jetzt bei, also ich bin ja jetzt im Bachelor und ich bin der erste Jahrgang und äh, die Prüfungsordnungen bei uns sind ganz starr. Also gerade Pädagogik sind die Kurse alle vorgeschrieben. [...] Jetzt ist dieses Semester so, dass die total cool sind, die drei Veranstaltungen, die ich habe, das find ich auch super. Aber ich hab sie eben, also ich hätte sie vielleicht auch gewählt, wenn ich jetzt die Auswahl gehabt hätte, aber wenn's jetzt welche gewesen wären, die mich nicht interessiert hätten, dann hätt ich sie trotzdem nehmen müssen.

Melanie definiert sich hier als ein Mitglied einer spezifischen Gruppe, dem ersten Jahrgang im Bachelorstudiengang. Dabei spricht sie in abstrakter Weise von „dem Bachelor“. Sie stellt damit die Studienform dem Studieninhalt vorweg. Darüber hinaus erwähnt sie, der erste Jahrgang zu sein, womit sie auf die stattgefundenen Veränderungen hinweist und ihr Studium gegenüber dem davor dagewesenen Studium abgrenzt. Sie macht deutlich, dass noch nicht viele Erfahrungen mit der Gestaltung des Studiengangs vorliegen, da dieser erst neu eingeführt wurde. Die starren Prüfungsordnungen stellt sie in einen direkten Zusammenhang mit dem Bachelorstudiengang. Sie betont, dass insbesondere im Fach Pädagogik alle Kurse vorgeschrieben sind und hebt diesen Studiengang noch einmal gesondert hervor. Interessant ist, dass Melanie das starre Studiensystem und die nicht vorhandene Wahlfreiheit beklagt, obwohl sie mit den vorgegeben Studieninhalten zufrieden ist („*dass die total cool sind*“) und sie die Veranstaltungen auch selbst gewählt hätte. Die Kritik am starren Bachelorstudiengang liegt also auf einer theoretischen Ebene und Melanie selbst leidet nicht unter den Vorgaben. Rein hypothetisch stellt sie den Fall auf, dass sie Kurse besuchen müsste, die sie nicht interessieren. Mit der Wortwahl „*müssen*“ weist sie auf den Zwang hin, der aus ihrer Sicht von der Studienstruktur ausgeht. Sie fordert mit der Klage eine prinzipielle Entscheidungsfreiheit ein, obwohl sie bisher nicht unter den Strukturen leidet. Strukturell widerspricht ein vorgegebener Stundenplan jedoch Melanies Vorstellung von der Möglichkeit des „Austobens“.

Zwischen persönlicher Entwicklung und Berufsqualifizierung

I: Ähm, was ist denn das, ja Ihr persönliches Ziel vom Studium? Also, es war jetzt so der Grund sich einfach nochmal ein bisschen damit zu beschäftigen, mit verschiedenen Themen halt. Sich auch selber weiterzubilden, so was ist so der, das Ziel im Enddefekt? Gibt's da eins, was man formulieren könnte?

Die Interviewerin stellt zunächst eine eindeutige Frage. Belässt es dann aber nicht dabei, sondern fährt mit einer Zusammenfassung von Melanies vorangegangener Äußerung fort und wiederholt im Anschluss daran die Frage nach dem Ziel des Studiums. Schließlich formuliert sie eine weitere Frage, nämlich ob es ein Ziel gibt, welches sich formulieren lässt. Es stehen also zwei unterschiedliche Fragen im Raum: Erstens die direkte Frage nach dem persönlichen Ziel des Studiums und zweitens die indirekte Frage, ob es möglich ist, ein Ziel zu formulieren.

W: Das ist schwierig. Also Ziel schon, ähm, ich würd sagen, so einfach so ein bisschen, ja, also erst mal so ne gewisse Allgemeinbildung, sag ich, is mir schon auch wichtig.

Melanie beantwortet zunächst die zweite Frage und nimmt eine Bewertung der Aufgabenstellung vor, in dem sie diese als „*schwierig*“ beurteilt. Somit setzt sie in ihrer Antwort auf einer reflexiven Ebene an und gibt dem Zuhörer auf der Metaebene zu verstehen, dass es ihr Schwierigkeiten bereitet, ein Ziel zu formulieren. Ihrer Ankündigung entsprechend gestaltet sich der weitere Verlauf ihrer Antwort stockend und unzusammenhängend, was jedoch auch durch die unklare Fragestellung hervorgerufen wird. Wie schon in den Abschnitten zuvor setzt Melanie mehrfach an, um einen Satz zu formulieren, insgesamt benötigt sie diesmal vier Anläufe: „*Also Ziel schon (1), ähm, ich würd sagen (2), so einfach so ein bisschen (3), ja, also erst mal so ne gewisse Allgemeinbildung (4)*“. Wieder beginnt sie mit der Darstellung ihrer eigenen Einschätzung und verfällt danach in eine allgemeingültigere Formulierung, indem sie von „*einfach so*“ spricht und das Ziel zunächst in den Raum stellt, ohne einen Bezug zu sich herzustellen. Dies gelingt ihr ansatzweise im Anschluss, indem sie den Halbsatz „*sag ich*“ einschiebt und damit betont, dass es sich um ihre eigene Meinung handelt. Die anschließende Bewertung „*is mir schon auch wichtig*“ macht noch einmal deutlich, dass Melanie hier eigene Maßstäbe ansetzen möchte. Durch die Formulierung „*schon auch*“ wird der Erwerb der Allgemeinbildung in seiner Wertigkeit abgestuft. Es gibt demnach noch andere Ziele, die für Melanie eine höhere Priorität haben. Es kann jedoch auch sein, dass sich die Formulierung „*schon auch*“ darauf bezieht, dass anderen Personen außer Melanie eine gewisse Allgemeinbildung ebenfalls wichtig ist. In diesem Fall würde Melanie ihre eigene Meinung wieder hinter die Aussage eines anderen stellen. Wie-

der wird deutlich, dass sie sich ein selbstständiges Urteil nicht zutraut. Einen Absatz später formuliert sie ein weiteres Ziel:

W: [...] und ähm, also ich will ja quasi ja auch dann in die Richtung in meinem Beruf gehen, logischerweise. Also, ich studier ja jetzt nicht nur, weil ich Lust hab, sondern es soll ja dann auch irgendwo hinführen. Ähm, ja, und, das Ziel eigentlich war für mich im Studium auch rauszufinden, wo genau.

Als Ergänzung zu ihren Äußerungen am Anfang des Interviews, dass sie „Lust hatte“ noch was zu lernen, gibt Melanie hier an, nicht nur aus „Lust“ zu studieren. Das Motiv „Lust haben“ wird von Melanie dem Ziel, sich für einen späteren Beruf zu qualifizieren, gegenüber gestellt. Obwohl sie kein konkretes Ziel benennen kann, wird das Studium von Melanie als Vorbereitung auf den Beruf wahrgenommen. Sie erwartet jedoch nicht nur eine Vorbereitung auf einen konkreten Beruf, sondern geht davon aus, dass sie im Studium „herausfindet“, welchen Beruf sie ergreifen möchte. Das Studium wird demnach als eine Findungsphase beschrieben. Noch kann Melanie keinen Berufswunsch formulieren und spricht daher abstrakt von „irgendwo hinführen“ und „rauszufinden, wo genau“. In diesen Äußerungen kommt implizit der Wunsch nach einer Führung bzw. Anleitung zum Ausdruck, das Studium soll sie führen. Auffällig ist auch der Gebrauch des Verbes „rausfinden“, was suggeriert, dass es irgendwo bereits den „richtigen“ Beruf für Melanie gibt und sie diesen nur finden muss. Darin wird noch einmal der Suchprozess, den Melanie im Studium erlebt, deutlich. Melanie geht demnach davon aus, dass der einzelne Mensch einen seinen Neigungen oder Interessen entsprechenden Beruf anstrebt.

Fallstrukturhypothese

Charakteristisch für Melanie ist eine Grundhaltung des „sich-treiben-lassens“. Entscheidungen in Bezug auf den eigenen Bildungsweg werden von Melanie nicht aktiv und selbstbestimmt getroffen. Stattdessen folgt Melanie den Bildungserwartungen, die von der bildungsnahen Familie vorgezeichnet werden. Die Eltern und der ältere Bruder dienen Melanie hinsichtlich der Einstellung zu Bildung und dem Verhalten im Bildungssystem als Vorbilder. Das Studium wird, unter anderem geprägt durch Erzählungen von den Eltern, als besondere Zeit wahrgenommen und mit positiven Emotionen, wie „Spaß“, „Lust“, „toben“ verbunden. Der Studienantritt erfolgte ohne rationale Gründe und ohne konkretes Ziel, stattdessen stellt das Studieren einen Zweck an sich dar. Das Studium wird als eine Phase der Austobens und des Ausprobierens verstanden. Zwar betont sie ihre Orientierung

am Allgemeinwissen, gleichzeitig erhofft sie sich vom Studium jedoch die Hinführung zu einem Beruf. In dieser Hinsicht übernimmt das Studium für Melanie die Funktion der Berufsfindung. Das Erleben des Studiums als Lebensphase steht jedoch im Vordergrund, demnach lässt sich in Melanies Bildungsverständnis ein ganzheitlicher Anspruch erkennen. Melanie kann ihre Zielvorstellung nicht klar formulieren, da sie selbst unsicher ist, in welche Richtung das Studium sie führen soll. Auf diese offene Zukunft reagiert sie mit der für sie typischen Haltung des „sich-treiben-lassens“ in der Hoffnung, schon den richtigen Weg zu finden. In dieser Ziellosigkeit zeigt sich eine kindliche Sorglosigkeit. Melanie befindet sich noch in einer Findungsphase.

Sie verhält sich den Studienstrukturen gegenüber eher unkritisch. Zwar klagt sie über starre Strukturen und wenig Wahlmöglichkeiten, ist aber insgesamt mit ihrem Studium sehr zufrieden. Sie erfüllt das Bild einer interessierten Studentin, die Spaß am Lernen hat und für neue Erfahrungen offen ist.

Stigmatisierung von Bachelorstudierenden

Auf die Frage, welches Ereignis ihr in ihrem bisherigen Studium in Erinnerung geblieben ist, antwortet Melanie wie folgt⁹²:

W: Mhm. Ähm, ja. Ich glaub, ich, darf ich ein positives und ein negatives sagen?

I: Klar.

W: Sonst ist das immer so alles so negativ. (lachen)

W: Aber, also negatives Ereignis wär auf jeden Fall, ähm, einmal am ganz am Anfang meines Studiums bin ich, äh, glaub, das war noch in der ersten Woche, ich hab halt mir alles an der Uni so angeschaut, was man so machen kann und dann hab ich so diesen Euromir-Schwerpunkt gefunden. Und dann bin ich da zur Euromirsprechstunde gegangen und hab gesagt, „ja, ich will das gerne machen“ (imitiert freudige Stimme), „ich find das voll interessant!“ Und sie so, „ja in welchem Semester sind Sie denn?“ (imitiert andere Stimme) Ich so, „ja, im ersten.“ „Aha, dann studieren Sie Bachelor?“ (imitiert andere Stimme). Ich so, „ja“. „Ja, dann geht das nicht mehr. Das haben wir jetzt abgeschafft für den Bachelor.“ Und ich so, „was?“ Weil ich halt gedacht hab so, ja Internationalität, Bachelor, ganz wichtig, und

⁹² Anzumerken ist, dass die Fragestellung ungeschickt formuliert wurde, indem nicht eine konkrete Frage gestellt wurde, sondern mehrere Ansätze gewählt wurden und in der Frage bereits Hinweise bzw. Beispiel für eine Antwort genannt wurden. Die Antwort bezieht diese Hinweise mit ein, so wurde beispielsweise die Wahl zwischen einem positiven und negativen Ereignis von der Interviewerin eingeführt und wird hier von der Probandin aufgegriffen. Die Fragestellung wurde selbstverständlich in der Interpretation umfassend berücksichtigt, da sie jedoch nicht den Fokus der Analyse bildet, wird die Darstellung hier auf die Antwort der Probandin begrenzt.

dann: E. wurde abgeschafft. Ok, das war irgendwie echt scheiße. Also, das war so, äh, auch dadurch, dass es halt ganz am Anfang schon war und so diese richtig tolle Erwartung an die Uni zu gehen und dann kam sofort so tuschh. Ich glaub, deswegen ist mir das in Erinnerung geblieben.

Melanie greift zunächst die von der Interviewerin eingeführte Zweiteilung von „negativ“ und „positiv“ auf und bittet darum, für beide Seiten ein Beispiel benennen zu dürfen. In der Rückfrage drückt sich Melanies Bestreben aus, sich den Erwartungen gemäß zu verhalten. Sie agiert nicht selbstbestimmt und forsch, sondern reagiert zurückhaltend bzw. höflich und fragt um Erlaubnis. Insbesondere in dem Verb „dürfen“ drückt sich eine starke Zurückhaltung aus, die an das Bitten eines Kindes gegenüber eines Elternteils erinnert. Diese Sequenz weist somit erneut darauf hin, dass Melanie sich noch in einem unreifen Entwicklungsstadium befindet und sich stark an Vorgaben von außen orientiert. Mit dem Nachsatz *„Sonst ist das immer so alles so negativ.“* verweist Melanie auf die gegenwärtige Diskussion um den Bologna-Prozess. Diese nimmt sie als überwiegend negativ geprägt wahr, während sie gleichzeitig anklingen lässt, dass sie diese Meinung nicht umfassend teilt. Sie beginnt dennoch mit der Darstellung eines negativen Ereignisses und beschreibt, wie sie in der ersten Woche im Studium die Euromirsprechstunde⁹³ aufgesucht hat und dort aufgrund der Tatsache, dass sie im Bachelorstudiengang studiert, abgewiesen wurde. Auffällig ist die illustrative Beschreibung der Situation. Die Darstellung erinnert an ein Theaterstück, Melanie imitiert abwechselnd sich selbst und eine andere Person. Diese Form der Darstellung vermittelt dem Zuhörer einen besonders intensiven Zugang zum Geschehen. Melanie berichtet nicht reflektiert über eine Situation, sondern stellt dem Zuhörer die Situation unkommentiert dar. Einzig der Wechsel des Sprechaktes wird durch kurze Einschübe, wie *„ich so“*, *„sie so“* gekennzeichnet. Es entsteht der Eindruck einer realitätsnahen Beschreibung. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass der Wortwechsel nicht eins zu eins in dieser Form stattgefunden hat. Zum einen wird Melanie sich kaum an den genauen Wortlaut einer Unterhaltung erinnern, die vor 1,5 Jahren stattgefunden hat. Zum anderen ist die Wiedergabe der Situation durch Melanies subjektive Wahrnehmung geprägt. Was in dieser Beschreibung deutlich zu Tage tritt, ist die von Melanie erlebte Stigmatisierung von Bachelorstudieren-

⁹³ „Euromir – Soziale Dimension und interkulturelle Aspekte europäischer Migration“ ist ein interdisziplinärer Studiengang, der von den Fächern Anthropologie, Erziehungswissenschaft, Geographie, Kulturanthropologie/Volkskunde und Soziologie an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz als Ergänzung zum Kernfachcurriculum angeboten wird. Im Rahmen des Studiengangs werden international vergleichende, interkulturelle, interdisziplinäre und praxisbezogene Handlungskompetenzen für entsprechende Arbeitsfelder vermittelt (vgl. Johannes Gutenberg-Universität – Studienschwerpunkt EUROMIR 2012).

den. Sie wird (in ihrer Erinnerung) nur aufgrund der Formalität ihres Studienabschlusses von der anderen Person mit der Begründung „*das haben wir jetzt abgeschafft für den Bachelor*“ abgewiesen. Melanie stellt sich selbst in der Szene als interessierte Studentin dar, deren Erwartungsfreude durch die strukturellen Bedingungen im Bachelorstudiengang ausgebremst wird. Wie bereits weiter oben gezeigt wurde, nimmt Melanie das Studium als Findungsphase wahr. Die verwehrte Teilnahme am Euromirstudiengang stellt in dieser Betrachtungsweise eine Einschränkung der Möglichkeiten dar. Die Erwartung von Melanie, sich im Studium „austoben“ zu können und demnach keine Einschränkung zu erfahren, wird enttäuscht. Diese Enttäuschung führt Melanie auf die Umstellung der Studienstrukturen zurück. In ihrer Erzählung erscheint sie selbst als Opfer der Strukturen. Allerdings geht sie nicht weiter darauf ein, ob es für Bachelorstudierende andere, neu geschaffene Möglichkeiten gibt bzw. bemüht sich nicht darum, diese in Erfahrung zu bringen. Ihr Tatendrang wird durch die einmalige Zurückweisung vollständig gestoppt. Im Anschluss an die dargestellte Szene resümiert Melanie die Situation und verlässt die Rolle des neutralen Erzählers. Sie begibt sich ansatzweise auf eine Metaebene und stellt die Erfahrung reflexiv dar. Die gewählten Worte weisen jedoch darauf hin, dass ihr die Reflexion auf der Metaebene nicht vollständig gelingt. Sie spricht von „*diese richtig tolle Erwartung*“, die Adjektive „*richtig*“ und „*toll*“ deuten dabei weiterhin eine hohe Involviertheit an. Diese wird durch den Gebrauch des Ausdrucks „*tuschh*“ noch weiter verstärkt, womit sie sich wieder auf die Ebene der illustrativen Beschreibung begibt. Es wird deutlich, dass es Melanie schwer fällt, ihre Rolle als Studentin reflexiv zu betrachten, stattdessen ist sie als Person emotional stark mit ihrer Rolle im Studium verbunden.

Spaß und Anspruch – Gegensatz oder Einheit?

Nach der Darstellung eines negativen Ereignisses leitet Melanie wie angekündigt zu einer positiven Erfahrung im Studium über:

W: Ähm positive Erfahrung hab ich auch natürlich ganz viele (lachen). Äh, überleg jetzt grad mal was da so heraus sticht. (...) Ähm (...), ich glaub, das wär, zum Beispiel, ich hatte ein Seminar bei einem Dozenten und das war einfach richtig gut. Also, das hört sich jetzt vielleicht blöd an, aber ich saß auch echt da in der ersten Seminarstunde schon und der war so cool, da hab ich mir gedacht, krass, dass macht richtig Spaß, obwohl das mh auch, also ich fand, es war eher ein kompliziertes Thema so, da musste man sich schon richtig reindenken. Und, aber, das war richtig, also toll. Da hab ich richtig Lust gehabt auch die Texte, die waren echt anstrengend zu lesen, hab ich trotzdem gelesen, hab immer mitgedacht und so. Obwohl es montags morgens war (lacht), also das war echt ne gute Erfahrung.

Zunächst weist Melanie erneut darauf hin, dass ihr Studium nicht nur aus negativen sondern auch aus „*vielen*“ positiven Erinnerungen besteht. Überraschenderweise benötigt sie dann jedoch einige Zeit des Nachdenkens, bevor sie ein positives Ereignis benennen kann. Während es ihr nicht schwer fiel, ein negatives Erlebnis zu schildern, fällt ihr offenbar nicht direkt ein gutes Beispiel für eine positive Erfahrung ein. Schließlich bezieht sie sich auf ein Seminar und beschreibt ein positives Erlebnis mit den Worten „*ich hatte ein Seminar bei einem Dozenten und das war einfach richtig gut*“. Auffällig ist bei dieser Beschreibung zunächst die sehr abstrakte und unspezifische Wortwahl. Es geht um „*ein Seminar*“ bei „*einem Dozenten*“, über einen spezifischen Inhalt oder eine herausragende Qualifikation des Dozenten, die das Seminar zu etwas Besonderem gemacht haben könnten, erfährt man in diesem Satz nichts. Vielmehr erinnert es an eine Beschreibung einer ganz gewöhnlichen Situation im Studium, welches zum großen Teil daraus besteht, dass Studierende Seminare, die in der Regel von Dozenten gestaltet werden, besuchen. Interessant ist, dass Melanie gerade diese Gewöhnlichkeit als etwas Besonderes herausstellt. Die Gewöhnlichkeit wird jedoch durch den Zusatz „*und das war einfach richtig gut*“ relativiert. Der logische Schluss daraus wäre nun, dass Melanie in der Regel nicht gute Seminare erlebt und dieses Seminar dadurch, dass es „*richtig gut*“ war aus der Gewöhnlichkeit hervorsteht. Der Ausdruck „*richtig gut*“ zeigt an, dass es sich um eine subjektive Empfindung Melanies handelt, denn „*richtig gut*“ ist kein allgemeingültiger Bewertungsmaßstab. Etwas kann im Sinne von Schulnoten „*sehr gut*“ oder „*gut*“ sein, aber die Bewertung „*richtig gut*“ existiert nicht. Das Adjektiv „*richtig*“ stellt somit eine subjektive Bewertung Melanies dar.

Melanie beschreibt den Dozenten im weiteren Verlauf als „*cool*“, was eine jugendliche Begeisterung für die Person des Dozenten ausdrückt, während besondere didaktische Fähigkeiten oder andere Qualitätsmerkmale eines Hochschuldozenten nicht angesprochen werden. Wieder verfällt sie in einen illustrativen Sprachstil: „*aber ich saß auch echt da in der ersten Seminarstunde schon und der war so cool, da hab ich mir gedacht, krass, dass macht richtig Spaß*“. Sie beschreibt, wie sie in der ersten Seminarstunde sitzt und fügt in die Erzählung handlungsbeschreibende Ergänzungen, wie „*da hab ich mir gedacht*“ ein. Die Anwesenheit im Seminar wird hier mit Spaß gleichgesetzt. Noch ist jedoch nicht klar, was den Spaß an der Situation ausmacht, da bisher nur die Person des Dozenten eingeführt wurde. Im darauffolgenden Satz bezieht sich Melanie schließlich auf den Seminarinhalt, bleibt jedoch auch bei dieser Beschreibung sehr unspezifisch und spricht von einem „*eher komplizierten Thema*“. Interessant ist, dass sie die Überleitung

von der Betonung des Spaßfaktors zum inhaltlichen Thema des Seminars mit der Subjunktion „*obwohl*“ gestaltet. Eine Subjunktion leitet einen Nebensatz ein, der im Gegensatz zum Hauptsatz steht. Dementsprechend steht hier das komplizierte Thema im Gegensatz zum Spaß. In Melanies Verständnis bilden die Auseinandersetzung mit komplizierten Texten und der Spaß am Seminar ein Gegensatzpaar. Umso erstaunlicher ist es, dass sie hier betont, dass genau diese Auseinandersetzung Spaß gemacht hat – der Gegensatz also aufgelöst wurde. Die Auflösung des Gegensatzes führt Melanie auf die Persönlichkeit des Dozenten zurück. Diese kann sie jedoch nicht reflektiert benennen, sondern drückt ihre Begeisterung in der Verwendung der jugendsprachlichen Äußerung „*cool*“ aus. Sie formuliert noch einmal den Anspruch „*da musste man sich schon richtig reindenken*“ und leitet wieder mit der einen Gegensatz ausdrückenden Konjunktion „*aber*“ zu dem erlebten positiven Gefühl über. Die gleiche Struktur lässt sich im folgenden Satz erneut finden: „*Da hab ich richtig Lust gehabt auch die Texte, die waren echt anstrengend zu lesen, hab ich trotzdem gelesen*“. Wieder beschreibt sie das Lustgefühl, welches im Gegensatz zu der kognitiven Anstrengung steht. Mit der Subkonjunktion „*trotzdem*“ leitet Melanie ein, dass sie sich der Anstrengung freiwillig gestellt hat. Auch in anderen bereits interpretierten Passagen stellt Melanie eine Verbindung zwischen Lernen und Spaß her. Hier wird jedoch deutlich, dass es sich dabei nicht um eine einfache Gleichsetzung handelt. Melanie geht grundsätzlich davon aus, dass Lernen, hier am Beispiel der Auseinandersetzung mit einem komplizierten Text, keinen Spaß macht. Dennoch macht sie die genau gegenteilige Erfahrung und stellt fest, dass gerade die anspruchsvolle Arbeit mit Texten Spaß macht. Spaß und Anspruch stellen jedoch auf der Ebene der latenten Sinnstruktur weiterhin einen Gegensatz dar. Melanie schließt die Erzählung mit einer letzten Gegenüberstellung: „*hab immer mitgedacht und so, obwohl es montags morgens war (lacht), also das war echt ne gute Erfahrung.*“ Hier spielt Melanie auf das klassische Klischee von Studierenden, die morgens lange ausschlafen, an. Sie drückt damit zum einen eine Identifikation mit dem klassischen Studierendenbild aus, da sie die grundsätzliche Regel „Studierende sind der aktiven Mitarbeit am Montagmorgen gegenüber abgeneigt“ auch auf sich bezieht, gleichzeitig grenzt sie sich in dieser Situation von genau dieser Haltung ab. Damit macht sie noch einmal mehr deutlich, welchen herausragenden Stellenwert das Seminar für sie eingenommen hat.

Zeit als begrenzte Ressource

Auf die Frage, wie sie ihr Zeitempfinden grundsätzlich beschreiben würde, antwortet Melanie:

W: Ja, also, das ist so ein bisschen unterschiedlich. Mal also, aber meistens fühl ich mich doch eher gehetzt, weil ich glaub, ich hab halt relativ viele verschiedene Sachen, die ich gern mache.

Im ersten Moment weicht Melanie einer eindeutigen Aussage aus⁹⁴ und beschreibt ihr Zeitempfinden als „ein bisschen unterschiedlich“. Damit drückt sie aus, dass es keine starken Unterschiede in ihrem Zeitempfinden gibt, es dennoch nicht immer gleich ist. Der Logik des ersten Satzes folgend beginnt sie den zweiten Satz mit „Mal also“, was erwarten lässt, dass sie nun ihre unterschiedlichen Empfindungen einander gegenüberstellt. Diesen Satz bricht sie jedoch ab und setzt mit der Beschreibung des gehetzten Zeitempfindens an. Das Gefühl, gehetzt zu sein, ordnet Melanie mit der zeitlichen Kategorie „meistens“ ein. Damit nimmt sie implizit Bezug auf das zuvor unausgesprochene Zeitgefühl, welches sich von dem beschriebenen Gefühl unterscheidet, und logisch folgend „selten“ auftritt. Das Gefühl des Gehetztseins ist Melanie bekannt und sie kann es klar benennen, den Grund dafür kann sie hingegen weniger klar definieren, sondern stellt nur eine Vermutung an, die sie mit „weil ich glaub“ einleitet. Sie ist sich demnach nicht sicher, sondern es handelt sich mehr um ein diffuses, nicht erklärbares Gefühl. Im Folgenden verweist sie darauf, dass das Gefühl, gehetzt zu sein, durch ihren eigenen Anspruch, „viele verschiedene Sachen“ machen zu wollen, entsteht. Melanie formuliert also keinen äußeren Druck, der sie veranlasst, viel zu machen, sondern sieht darin ihre eigene Entscheidung. Auch spricht sie davon, dass sie die Sachen „gern“ macht. Dies bestätigt noch einmal die Freiwilligkeit und die Motivation, die Melanie empfindet. Interessant ist, dass sie sich, obwohl sie davon spricht „die Sachen“ „gern“ zu machen, gehetzt fühlt. Das Gefühl des Gehetztseins beinhaltet einen Druck von außen, der eine Person dazu veranlasst, mehr zu machen, als in der zur Verfügung stehenden Zeit möglich ist. Umso überraschender ist, dass Melanie nur von einem eigenen Bedürfnis spricht, was dazu führt, dass sie sich gehetzt fühlt. Im darauffolgenden Satz werden die Tätigkeiten, die Melanie gerne macht, spezifiziert:

W: Also grad auch letztes Semester hat ich dann auch, also irgendwie vor den Weihnachtsferien, so ganz viel Privates halt muss da bei mir stehen, weil ich da bei einem Theaterstück mitgemacht hab, was halt unglaublich viel Zeit gefressen hat auch. Und ähm, so Sachen, äh,

⁹⁴ Auch hier wurden von der Interviewerin die Adjektive „ausgeglichen“ und „gehetzt“ mit der Frage eingeführt. Dies wurde bei der Interpretation berücksichtigt.

das ist dann halt auch immer nochmal extra was und das sind einfach viele und ich will aber vieles dann doch nicht nur so ein bisschen machen, klar, und dann auch zu Hause halt, äh, will ich auch noch Zeit haben und, also deswegen hab ich schon das Gefühl, dass ich eher einen straffen Zeitplan hab und manchmal das Gefühl hab, so oh scheiße, so ja.

Als Tätigkeiten, die sie gerne macht, nennt Melanie als Beispiel das Mitwirken bei einem Theaterstück. Obwohl das Engagement bei dem Theaterstück höchstwahrscheinlich freiwillig ist und Melanie dies auch so empfindet, baut die soziale Verpflichtung, wie regelmäßiges Erscheinen zu den Proben, einen Druck auf. Aus der freiwilligen Tätigkeit wird in gewisser Hinsicht eine zeitliche Verpflichtung, wodurch sich das Gefühl, gehetzt zu sein, erklären lässt. Besonders interessant ist die Formulierung *„was halt unglaublich viel Zeit gefressen hat auch“*. Zeit wird hier als Ressource verstanden, die von äußeren Faktoren beansprucht wird. Das Verb „fressen“ drückt dabei die Dominanz und die Stärke der zeitverbrauchenden Faktoren aus. Es wird ein Bild von einem zeitfressenden Theaterstück geschaffen. Fressen ist eine aggressive Handlung, die im allgemeinen Sprachgebrauch von einem Tier ausgeht, wobei in der Natur die Regel existiert *„der Stärkere frisst den Schwächeren“*. Überträgt man diese Analogie auf den vorliegenden Kontext, erscheint Melanies Zeit als das schwache Glied, was von dem Theaterstück aufgefressen wird und der Druck von außen wird präsent. Die Macht des Theaterstücks findet zusätzlich Ausdruck in der adverbialen Bestimmung *„unglaublich viel“*, was eine nicht erwartbare Menge von Zeit beschreibt.

Den äußeren Druck, der sich in dieser Passage angedeutet hat, versucht Melanie erneut durch die Darstellung ihrer eigenen Motivation zu relativieren, indem sie sagt: *„ich will aber vieles dann doch nicht nur so ein bisschen machen“*. Erneut betont sie den eigenen Anspruch, viele Dinge gut machen zu wollen. Wobei auch an dieser Stelle fraglich ist, wie sehr dies ihr eigener Wunsch ist oder inwiefern sie auch in dieser Haltung sozialen Erwartungen folgt. Im Rahmen des Theaterstücks sind andere Personen auf ihr Engagement angewiesen. Der Anspruch *„es nicht nur ein bisschen machen zu wollen“* trägt also auch die Forderung der anderen nach einem verlässlichen Mitglied der Gruppe in sich. Ähnlich verhält es sich mit der Zeit, die Melanie auch zu Hause haben möchte. Wieder spricht sie davon, dass sie die Zeit zu Hause haben *„will“*. Aber wieder ist es nicht eindeutig, warum sie das Bedürfnis hat, Zeit zu Hause zu verbringen und ob sie mit dem Bestreben nur ihre eigenen Bedürfnisse oder auch Bedürfnisse anderer Personen erfüllen will. Mit Sicherheit ist zu sagen, dass Melanie zwischen eigenen und fremden Bedürfnissen nicht unterscheidet, vielmehr erscheinen sie als Gesamtkonstrukt, in dessen Rahmen sich die einzelnen Komponen-

ten kaum trennen lassen. Wie schon weiter vorne gezeigt, ist Melanie nicht in der Lage, zwischen dem eigenen Willen und den Erwartungen, die an sie herangetragen werden, bewusst zu differenzieren. Stattdessen passt sie sich der Gruppe an und verhält sich den Erwartungen gemäß, gleichzeitig internalisiert sie die Bedürfnisse der anderen, sodass sie ihr selbst als eigene Bedürfnisse erscheinen. Die Divergenz zwischen dem eigenen und fremden Bedürfnis kommt dennoch zum Ausdruck, wenn Melanie von dem „*straffen Zeitplan*“ und einem diffusen Gefühl, welches sie mit den Worten „*manchmal das Gefühl hab, so oh scheiße, so ja*“ berichtet. Der Zeitplan stellt eine von außen auferlegte Struktur dar, welche Melanie bestrebt ist einzuhalten. Obwohl sie immer wieder betont, dass sie sich selbst dafür entschieden hat, entsteht nach ihren eigenen Angaben „*manchmal*“ ein unangenehmes Gefühl. Melanie kann dieses Gefühl nicht konkret beschreiben, sondern schildert es mit dem Ausspruch „*oh scheiße*“. Darin drückt sich das Gefühl der Überforderung oder auch ein Gefühl der Unzulänglichkeit aus. Melanie kann die an sie gestellten Erwartungen nicht vollständig erfüllen.

Verweigerung bei Überforderung

W: Aber es ist nicht so, dass ich jetzt, äh, total im Stress bin und so. Weil, wenn ich merke, dass ich überhaupt keinen Bock mehr habe und das auch zu viel ist, dann mach ich einfach nix mehr. Also, da bin ich, glaub ich, so ein bisschen, so hab ich so Selbstschutz, dass ich dann irgendwann sage, so ja, jetzt, ist mir egal, ich les das jetzt nicht mehr und ich mach das jetzt nicht, ich leg mich jetzt hin und les nen Buch oder so. Also, und das geht auch nicht immer, aber manchmal krieg ich das hin.

In dieser Sequenz beschreibt Melanie ihre Reaktion auf die Überforderung, die sich bereits in der vorausgegangenen Sequenz andeutete. Zunächst weist sie den Eindruck zurück, dass sie permanent überfordert ist und macht damit deutlich, dass die Überforderung eine Ausnahmesituation darstellt. Interessant ist, dass sie anschließend nicht darauf eingeht, was sie tut, wenn sie sich überfordert fühlt, stattdessen berichtet sie von dem Empfinden „keinen Bock mehr zu haben“, was aus ihrer Sicht den Grund für den Rückzug aus der Situation darstellt. Es zeigt sich also wieder, dass Melanie nicht zwischen dem eigenen Empfinden und den an sie herangetragenem Ansprüchen differenziert. Die Tatsache, dass sie von den Erwartungen von außen überfordert wird und dies eine Abwehrhaltung hervorruft, die Melanie als „keinen Bock mehr haben“ beschreibt, wird von ihr nicht reflektiert. Stattdessen erscheint es in Melanies Schilderung so, als würde die Abwehr von ihr selbst ausgehen und sei gewissermaßen eine Laune von ihr. Obwohl sie es nicht eindeutig formulieren kann, besteht bei Me-

lanie dennoch ein Bewusstsein für den Auslöser der Abwehrreaktion. Dies zeigt sich in der Aussage „*hab ich so Selbstschutz*“, mit der Melanie implizit auf den „Angriff“ von außen verweist, gegen den sie sich zur Wehr setzen muss. Sie führt den Satz fort mit „*dass ich dann irgendwann sage, so ja, jetzt, ist mir egal*“. In der Formulierung manifestiert sich die bisherige Interpretation: Melanie orientiert sich an den Erwartungen von außen, die sie teilweise als ihre eigenen Bedürfnisse wahrnimmt, die Formulierung „*ist mir egal*“ macht ganz deutlich, dass sie sich in diesem Fall von dem Erwartungsdruck befreit und ihrem tatsächlich eigenen Bedürfnis folgt, nämlich sich auszuruhen und ein Buch zu lesen. Das Stillen dieser eigenen Bedürfnisse steht im Gegensatz zu dem Gefühl des Gehetztseins und symbolisiert Ruhe und Entspannung. Schließlich resümiert Melanie „*das geht auch nicht immer, aber manchmal krieg ich das hin*“ und begibt sich damit auf eine Metaebene. Sie steigert ihr Reflexionsniveau damit auf erstaunliche Weise und ist an dieser Stelle in der Lage zwischen äußeren Zwängen „*das geht auch nicht immer*“ und dem eigenen Verlangen „*manchmal krieg ich das hin*“ zu unterscheiden. In dieser letzten Sequenz offenbart sich noch einmal der Ablösungsprozess, in welchem Melanie sich auf dem Weg in die Selbstständigkeit gerade befindet.

Bestätigung der Fallstrukturhypothese

In Melanies Aussagen lässt sich an vielen Stellen ein geringes Reflexionsvermögen erkennen. Melanie lässt sich von den Erwartungen anderer steuern, ist sich dem aber nicht bewusst. Erneut kommt eine hohe emotionale Involviertheit mit dem Studium zu Ausdruck. Spaß und Anstrengung bilden in Melanies Verständnis zunächst ein Gegensatzpaar, in ihren Erzählungen wird jedoch deutlich, dass sie gerade die intensive Textarbeit in einem Seminar als „Spaß“ erlebt hat. Melanie schätzt demnach einen hohen Anspruch und ist bereit dafür Zeit und Anstrengung zu investieren.

Zeit wird von Melanie als begrenzte Ressource wahrgenommen, wobei sie ihr eigenes Zeitempfinden als „unterschiedlich“ beschreibt. Das Gefühl des Gehetztseins entsteht interessanterweise nicht wie bei Janina durch einen erlebten Leistungsdruck, sondern resultiert aus dem Gefühl sozialer Verpflichtungen. Obwohl Melanie sich stark von ihrem Pflichtbewusstsein lenken lässt, kann sie sich in bestimmten Situationen, z. B. wenn sie sich von den Anforderungen überfordert fühlt, dem Verpflichtungsgefühl verwehren. In diesem Zusammenhang zeigt sie ein erstaunliches Reflexionsniveau und kann zwischen eigenen und fremden Bedürfnissen differenzieren. Dies steht im Kontrast zu ihrer anfänglichen Passivität und der unreflektierten Studienentscheidung, zeigt jedoch an, dass Melanie sich auf dem

Weg in die Selbstständigkeit befindet und Entscheidungen selbstbestimmt treffen kann. Die enge Bindung zu der Familie kann in diesem Sinn auch als Ressource verstanden werden.

Zusammenführung der qualitativen und quantitativen Daten im Fall Melanie

Auch im Fall Melanie sollen im Folgenden die Erkenntnisse der qualitativen Analyse mit den Daten der Zeiterfassung aus dem Wintersemester 2009/10 kontrastiert werden. Wieder werden dazu zwei Wochen exemplarisch betrachtet. Es handelt sich um die erste Dezemberwoche, als Beispiel für die Vorlesungszeit und die erste Februarwoche, als Beispiel für die Prüfungsphase am Ende des Semesters.

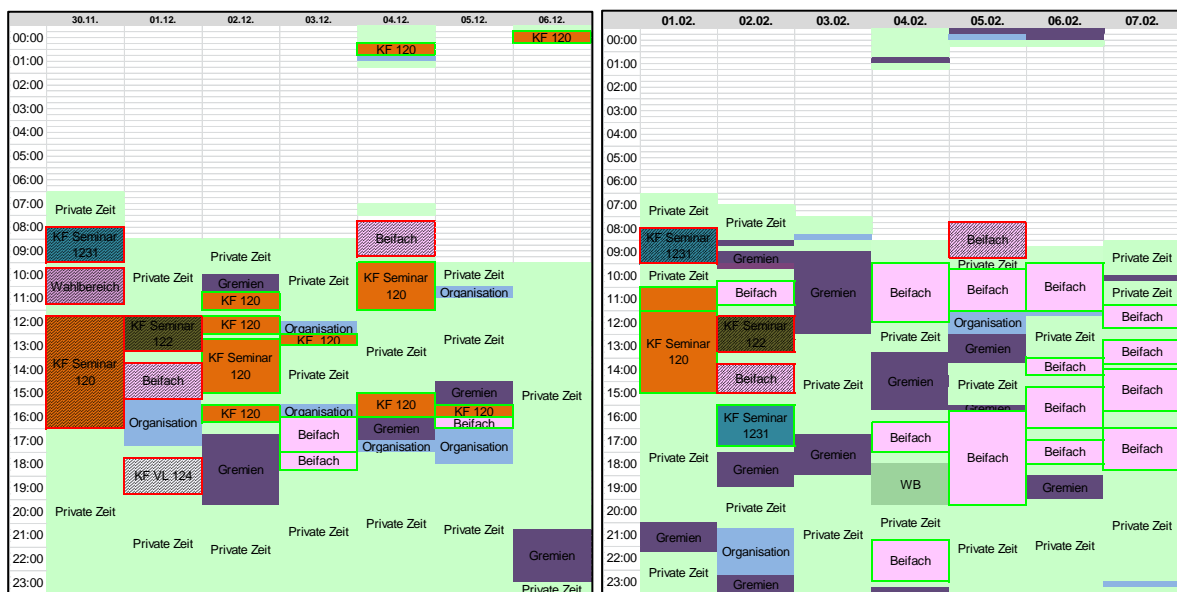


Abb. 25: Wochenpläne Melanie, Vorlesungszeit (links), Prüfungsphase (rechts)

Ähnlich wie im Fall Janina verteilen sich die Studienaktivitäten auch bei Melanie über alle Wochentage hinweg. Montags und dienstags besucht Melanie je drei unterschiedliche Lehrveranstaltungen (rot umrandet). An diesen Tagen finden mit Ausnahme einer organisatorischen Phase keine weiteren studienrelevanten Tätigkeiten statt. Der Mittwoch der abgebildeten Woche in der Vorlesungszeit ist vom Selbststudium für eine Lehrveranstaltung im Kernfach geprägt. Zudem geht Melanie in zwei Phasen der Gremienarbeit nach. Auch am Donnerstag investiert Melanie mehrere Einheiten für das Selbststudium, sowohl für das Kernfach als auch für das Beifach. Eine weitere Präsenzphase liegt am Freitagvormittag, dem sich eine längere Phase des Selbststudiums anschließt. Die übrigen Zeiten werden von Melanie in unterschiedlich langen Einheiten für das Selbststudium, organisatorische Tätigkeiten und Gremienarbeit genutzt. Auffällig ist, dass Melanie bereits im Dezember relativ

viel Zeit ins Selbststudium investiert. Insgesamt erscheinen die studienrelevanten Tätigkeiten in einer sehr kompakten Struktur. Den Großteil ihrer Studienaktivitäten investiert Melanie von Montag bis Samstag zwischen 8 und 20 Uhr. Die Gestaltung der Studienzeit lässt zunächst auf ein gut organisiertes Lernverhalten schließen. Die Studienzeiten sind kompakt organisiert, einzelne Phasen werden durch kurze Pausen unterbrochen und spätestens ab 20 Uhr folgt eine längere Phase der Erholung.

Zwei kleinere Einheiten von je einer halben Stunde Selbststudium stellen eine Ausnahme dar, diese finden am Wochenende nach Mitternacht statt. Und auch Sonntagabend widmet sich Melanie noch nach 20 Uhr der Gremienarbeit. Angesichts der rekonstruierten Fallstruktur lässt sich vermuten, dass insbesondere die Zeiten nach 20 Uhr und nach Mitternacht Tätigkeiten sind, zu welchen sich Melanie verpflichtet fühlt.

In der Prüfungsphase steigt der Umfang der investierten Studienzeit deutlich an. Melanie nutzt alle Tage in der Woche gleich stark. Auffällig ist, dass die Erholungsphasen kürzer geworden sind, die Lerneinheiten nicht mehr so kompakt organisiert sind und sich an mehreren Tagen bis in die späten Abendstunden ziehen. Während der Sonntag in der Dezemberwoche noch weitestgehend als freier Tag genutzt wurde, wird dieser in der Prüfungsphase von 10 bis 18 Uhr für studienrelevante Tätigkeiten beansprucht.

Trotz des hohen Arbeitsaufkommens geht Melanie auch in der Prüfungsphase der Gremienarbeit nach. Darin spiegelt sich Melanies großes Verantwortungsbewusstsein und das Bestreben, die Erwartungen anderer zu erfüllen, wider.

Auffällig ist, dass Melanie das Selbststudium in der abgebildeten Woche in der Prüfungsphase fast ausschließlich auf das Beifach beschränkt. Aus den Zeitdaten des gesamten Semesters geht hervor, dass Melanie unmittelbar im Anschluss an die abgebildete Woche eine Prüfung im Beifach absolviert. Dies erklärt den Fokus auf das Selbststudium im Beifach. Melanie konzentriert sich demnach nur auf das für die Prüfung relevante Thema und vermeidet unnötige Themenwechsel. Die Prüfung am darauffolgenden Montag erklärt auch das intensive Selbststudium am Sonntag. Dennoch beendet Melanie das Selbststudium um 18 Uhr und lernt nicht weiter. Auch dieses Verhalten lässt auf ein gesundes Lernverhalten schließen, die Lernzeiten werden nicht im übertriebenen Maß gesteigert, sondern der Abend vor der Prüfung wird für private Tätigkeiten genutzt.

6.5.3 Fallbeispiel Thomas

Thomas hat ein wöchentliches Lernkonto von 16,7 Stunden und liegt damit deutlich unterhalb der Bologna-Anforderungen und auch im Vergleich mit den anderen Probanden befindet er sich im unteren Drittel.

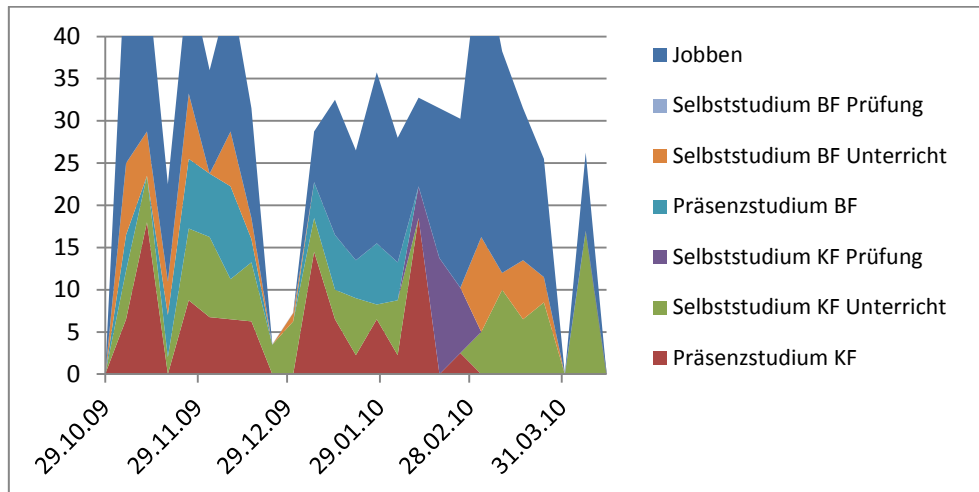


Abb. 26: Semesterverlauf Thomas, WS 2009/10

Erläuterung: angezeigt wird der Zeitaufwand in der jeweiligen Kategorie (siehe Legende) pro Woche, BF= Beifach, KF= Kernfach

Besonders auffällig ist die hohe Zeitinvestition in die Ausübung einer Nebentätigkeit, welche sich über das gesamte Semester verteilt. Durchschnittlich geht Thomas 15,1 Stunden pro Woche einer Erwerbstätigkeit nach. Demnach wendet er annähernd gleich viel Zeit für sein Studium wie für seine Erwerbstätigkeit auf. Mit diesen Werten würde Thomas nach dem Beschluss der HRK von 1997 als Teilzeitstudierender mit hoher Erwerbsbelastung (Studium von weniger als 25 Stunden und Erwerbstätigkeit von mehr als 15 Stunden pro Woche) eingeordnet werden (vgl. Beschluss der HRK 10.11.1997). Darüber hinaus fällt auf, dass Thomas relativ wenig Zeit in die Prüfungsvorbereitung investiert. Zwar beginnt er auch erst kurz vor der Prüfung mit dem Lernen, weist aber nicht die typischen Berge des „Bulimielernens“ am Ende des Semesters auf. Das Beifach nimmt einen ungewöhnlich hohen Anteil am Präsenzstudium ein, während Thomas in dem dokumentierten Semester keine Prüfung im Beifach absolviert.

Insgesamt weist er +1,1 Belastungsanzeichen auf und liegt knapp über dem arithmetischen Mittel. Damit gibt er eine ähnliche subjektive Belastung an wie Melanie, investiert aber im Vergleich weniger als die Hälfte der Zeit in sein Studium. Belastet fühlt er sich im Wesent-

lichen durch die starren Strukturen im Kernfach, die sich durch einen unflexiblen Stundenplan und einen stark strukturierten Studienverlauf äußern.

Thomas hat vor dem Studienbeginn Zivildienst geleistet. Bei der Wahl des Studiums waren ihm die Faktoren Interesse an den Fächern, Interesse am Beruf und Zeit, um Orientierung zu gewinnen, sehr wichtig. Ebenfalls relevant war für ihn die Nähe zum Heimatort, die Aussicht auf einen sicheren Arbeitsplatz sowie der Mangel an Alternativen. Im Interview erklärt er, dass seine bevorzugte Studienwahl zu dem Zeitpunkt nicht möglich gewesen sei, sodass er Erziehungswissenschaft eigentlich nur vorübergehend im Kernfach studieren wollte. Das Fach habe ihm aber schließlich doch so gut gefallen, dass er bei der Wahl geblieben ist. Demnach hat Thomas eine eher pragmatische Studienwahl getroffen. Das Einwirken anderer und künftiges Prestige spielten dabei keine Rolle.

Subjektiver Eindruck der Interviewsituation

Thomas war einer der ersten, der sich auf die Interviewanfrage per Email zurückmeldete. Er erschien mit ein wenig Verspätung zum vereinbarten Termin in meinem Büro. Um dem Interview weniger den Charakter eines Sprechstundentermins zu verleihen, wechselten wir gemeinsam in einen angrenzenden Besprechungsraum. Thomas bediente sich selbst am bereitgestellten Kaffee und schien keine Eile zu haben. Er saß während des gesamten Gesprächs in einer sehr entspannten Haltung, hatte ein Bein quer über das andere gelegt und gönnte sich regelmäßige Redepausen, um einen Schluck Kaffee zu trinken oder vom Kuchen zu essen. Insgesamt vermittelte er einen selbstbewussten und entspannten Eindruck. Fragen beantwortete er recht ausgiebig. Im Gegensatz zu den anderen Probanden ließ er sich von der Interviewsituation in keiner Weise verunsichern, sondern verhielt sich eher wie in einem Gespräch mit einer Bekannten.

Qualitative Analyse

Noch vor Beginn des eigentlichen Interviews thematisierte Thomas ohne Anregung durch die Interviewerin folgende Situation:

M: Was ich generell eigentlich eher lustig fand, war diese Einführung in die Studienrichtungen. Da war's bei mir so, dass ich das eh von meinem Stundenplan meistens nicht besuchen konnte, weil ich da im Nebenfach eine Übung hatte, dann wurde mir eigentlich auch erst zugesichert, dass das kein Problem ist, weil ich eh weiß, was für einen Schwerpunkt ich wählen will und dann ist die Veranstaltung für mich eh nicht wirklich interessant. Dann kam ne Wo-

che später von X (Dozent) eine Email, ja, zu dem, also das ist jetzt doch prüfungsrelevant, da wird's ne Prüfungsfrage geben, einen Monat später gab's die dann doch wieder nicht mehr.

I: Ok

M: Also ich hab das dann insgesamt einmal besucht, weil da dann die Nebenfachveranstaltung nicht stattgefunden hat, das war's dann auch.

Thomas beginnt mit der Äußerung, „*was ich generell eigentlich eher lustig fand*“ und gibt damit an, dass er sich über einen bestimmten Umstand oder Gegenstand amüsiert hat. Das Adjektiv „*generell*“ beschreibt einen allgemeingültigen oder übergreifenden Bezug. Das Adjektiv „*lustig*“ verweist auf etwas Komisches, das von der Normalität in einer belustigenden Weise abweicht. Darüber hinaus wird durch die Darstellung einer Belustigung ausgedrückt, dass etwas nicht ernst genommen wird. Wie der weitere Verlauf des Satzes zeigt, bezieht sich Thomas auf eine Lehrveranstaltung, die Einführung in die Studienrichtung. Die Veranstaltung weicht demnach aus Thomas Sicht von der Normalität oder seinen Erwartungen an eine Veranstaltung auf eine komische Art und Weise ab, sodass er sich darüber lustig macht. Gleichzeitig demonstriert er mit dieser Haltung, dass er die Veranstaltung oder etwas, was damit in direkter Verbindung steht, nicht ernst nimmt und stellt sich selbst in der Position des Beurteilenden dar. Durch die Beschreibung „*eigentlich eher*“ weist Thomas darauf hin, dass grundsätzlich eine andere Reaktion zu erwarten gewesen wäre als es „*lustig*“ zu finden, womit noch einmal betont wird, dass die Belustigung kein tatsächlicher Spaß war, sondern die hier vorgenommene Beschreibung einer „*lustigen*“ Situation ein Ausdruck der Geringschätzung ist. Es folgt eine Beschreibung der Situation: Thomas gibt zunächst an, dass er die Veranstaltung aus strukturellen Gründen (Überschneidung mit einer Veranstaltung im Nebenfach) nicht besuchen konnte. Er nimmt sich damit selbst aus der Verantwortung und macht stattdessen äußere, von ihm nicht beeinflussbare Bedingungen für die Situation verantwortlich. Er führt weiter an, dass ihm „*eigentlich auch erst zugesichert*“ wurde, dass dadurch kein Problem entstehen würde. Auch hier verweist Thomas auf eine externe Instanz, die für die Entscheidung verantwortlich ist. Erst im Nachsatz führt er seine eigenen Beweggründe an, nämlich, dass er bereits weiß, welchen Studienschwerpunkt er wählen möchte und den Besuch der Veranstaltung daher für überflüssig hält. Hier kommt zum Ausdruck, dass Thomas formale Bestimmungen nicht als feststehend annimmt. Vielmehr sieht er sich selbst als Spezialfall, für den andere Maßstäbe gelten sollten als in der Studienordnung festgeschrieben. Die Darstellung von sich selbst als Ausnahmefall wird besonders in dem einleitenden Satz „*Da war's bei mir so*“ deutlich. Thomas beruft sich nicht auf allgemeine Bestimmungen, sondern bezieht sich auf seinen speziellen Fall, der

sich zum einen durch eine strukturelle Besonderheit charakterisiert, zum anderen aber auch durch seine individuelle Meinung, dass die Veranstaltung für ihn nicht wichtig ist, von anderen unterscheidet. Weiter beschreibt Thomas, dass er trotz anfänglicher Zusicherung, die Veranstaltung nicht besuchen zu müssen, zu einem späteren Zeitpunkt darüber informiert wurde, dass die Veranstaltung prüfungsrelevant sei, was jedoch kurz darauf wieder zurückgenommen wurde. Am Schluss der Erzählung gibt Thomas an, die Veranstaltung einmal besucht zu haben, aber nur, weil das Nebenfach ausgefallen ist. Auf den ersten Blick wird darin erneut deutlich, dass Thomas sich nicht von strukturellen Bestimmungen lenken lässt und bei seiner Entscheidung, die Veranstaltung nicht zu besuchen, geblieben ist. Im Nachsatz führt er jedoch die strukturelle Besonderheit, dass einmal das Nebenfach nicht stattgefunden hat, als Grund für den einmaligen Besuch der Veranstaltung an. Er hat sich also schließlich doch den Vorschriften gebeugt, zumindest in dem einen Fall, als es die strukturellen Bedingungen zuließen. Das von Thomas inszenierte Selbstbewusstsein und die Darstellung, dass er selbst darüber entscheidet, welche Lehrveranstaltung für ihn sinnvoll ist und sich dementsprechend über offizielle Vorschriften hinwegsetzt, verliert durch das Eingeständnis, die Veranstaltung doch besucht zu haben, an Bedeutungskraft. Diese Differenz zwischen dem von Thomas aufgebauten Selbstbild, wonach er sich nicht bevormunden lässt, und der Tatsache, dass er schließlich doch nachgibt, versucht er durch den Nachsatz „*das war's dann auch*“ zu schließen. Er macht damit noch einmal abschließend deutlich, dass er im Recht gewesen und bis auf eine Ausnahme auch bei seiner Meinung geblieben ist. Die Vermutung, dass die hier stattfindende Darstellung der eigenen Selbstsicherheit nur eine Inszenierung ist, muss im weiteren Verlauf des Interviews geprüft werden.

Frühe Studienentscheidung

Nachdem das Vorgespräch zum Ende gekommen ist und Thomas nicht weiter von sich aus erzählt, stellt die Interviewerin die erste Frage.

I: Ok. Ähm, ja ich wollte eigentlich mal so insgesamt fragen, warum haben Sie sich überhaupt für ein Studium entschieden?

M: Also jetzt fürs Studium wirklich generell oder für Pädagogik an der Uni?

Auf die Frage, warum er sich für ein Studium entschieden hat, reagiert Thomas mit einer Nachfrage und fordert eine Spezifizierung der Fragestellung ein. Er unterscheidet in seiner Nachfrage das „*Studium wirklich generell*“ und „*Pädagogik an der Uni*“. Die sprachliche Trennung der beiden Aspekte zeigt, dass es sich für Thomas um zwei unterschiedliche Entscheidungen handelt. Auffällig ist das Adjektiv „*wirklich*“ im ersten Teil des Satzes, wel-

ches in Bezug zu dem Adjektiv „*generell*“ eine Dopplung darstellt. Etwas ist generell, wenn es allgemein verbindlich oder im Allgemeinen gültig ist. „*Wirklich*“ verstärkt die Aussage zusätzlich, im Sinne von nicht anzweifelbar oder tatsächlich. Thomas kann die Frage nach seiner Studienentscheidung nicht eindeutig einordnen. Obwohl in der Frage von der Entscheidung „für *ein Studium*“ die Rede ist, die Interviewerin sich also auf das Studium im Allgemeinen bezieht, scheint Thomas die Frage als ungewöhnlich oder unerwartet zu empfinden. Die eigenständige Thematisierung des Studienfachs im zweiten Teil des Satzes macht deutlich, dass Thomas stattdessen die Frage nach seiner Studienwahl erwartet hat oder sogar diese Frage bevorzugt beantworten möchte, da sie eine besondere Relevanz für ihn besitzt (L1). Ebenso kann sich die Frage „*oder für Pädagogik an der Uni*“ auch auf den Unterschied zwischen einer pädagogischen Ausbildung oder einem Studium an der Fachhochschule und dem Universitätsstudium beziehen (L2). Im Sinne der zweiten Lesart würde somit das Pädagogikstudium im Allgemeinen gegenüber anderen pädagogischen Ausbildungsformen hervorgehoben werden.

I: Beides. Also erst mal generell und dann auch noch konkret, wenn Sie wollen.

Statt Thomas Wunsch der Spezifizierung nachzukommen, antwortet die Interviewerin zunächst „beides“ und überlässt Thomas die Entscheidung, welche Frage er beantworten möchte. Direkt im Anschluss spezifiziert sie dann doch die Fragestellung, indem sie eine zeitliche Reihenfolge der Beantwortung vorgibt. Die Frage soll von Thomas „erst mal generell und dann auch noch konkret“ beantwortet werden. Damit deutet die Interviewerin die Nachfrage von Thomas im Sinne von Lesart 1, nämlich, dass Thomas sich mit seiner Nachfrage auf die Studienfachwahl bezogen hat. Der Nachsatz „wenn Sie wollen“ bestärkt den optionalen Charakter der zweiten Auslegung. Die Interviewerin wiederholt die Eingangsfrage und räumt dieser den prominenteren Stellenwert ein, indem sie diese in der zeitlichen Reihenfolge an den Anfang setzt. Gleichzeitig räumt sie Thomas den Spielraum ein, die Frage in eine andere Richtung zu deuten und lässt auch diese Antwort zu. Dabei betont sie jedoch, dass dies nicht ihr Wunsch ist und nicht ihrer Fragestellung entspricht, sondern auf den Wunsch von Thomas geschehen kann. Für Thomas bleiben nun beide Antwortmöglichkeiten offen. Allerdings müsste er, wenn er sich an die Aufforderung der Interviewerin hält, mit der Beantwortung der Frage, warum er sich generell für ein Studium entschieden hat, beginnen.

M: Also generell studieren war für mich, wenn ich ehrlich bin, nicht wirklich eine Frage.

Der Aufforderung folgend, beginnt Thomas seine Antwort mit „*Also generell*“, was zunächst erwarten lässt, dass er sich auf die von der Interviewerin vorgegebene Reihenfolge einlässt und mit der generellen Antwort beginnt, um dann mit der konkreten anzuschließen oder er beantwortet nur die generelle Frage, was ihm ebenfalls freigestellt ist. Die Fortführung des Satzes zeigt jedoch, dass er die Frage nicht beantwortet. Stattdessen macht er deutlich, dass sich ihm die generelle Frage nach der Entscheidung für ein Studium nicht gestellt hat. Interessant ist der eingeschobene Satz „*wenn ich ehrlich bin*“. Mit dem Adjektiv „*ehrlich*“ betont Thomas den Wahrheitsgehalt seiner Aussage und macht deutlich, dass er auch anders, auf eine „*unehrliche*“ Weise antworten könnte, es aber nicht tut (L1). Es könnte auch sein, dass er sich mit der gewählten Formulierung von antizipierten Erwartungshaltungen befreit und deutlich macht, dass er diesen nicht entsprechen wird (L2). Schließlich ist auch denkbar, dass Thomas, nachdem er bereits im vorausgegangen Satz versucht hat, der Beantwortung der Frage nach seiner generellen Studienentscheidung auszuweichen, nun nicht weiter drum herum reden will, sondern offen zugibt, dass er die Frage nicht beantworten kann, da sie sich ihm nie gestellt hat (L3). Auf jeden Fall betont Thomas mit der Absicht die „*ehrliche*“ Antwort zu nennen, sich also nicht hinter fadenscheinigen Begründungen zu verstecken, seine eigene Selbstsicherheit. Gleichzeitig signalisiert er damit eine gewisse Offenheit und bereitet sein Gegenüber darauf vor, dass die Antwort möglicherweise nicht den Erwartungen des Fragenden entspricht.

M: Also das stand für mich eigentlich von Anfang an in der Schule fest, dass ich mein Abitur mach und dann geh ich studieren.

Im anschließenden Satz bestätigt sich Lesart 3: Thomas kann die Frage nach seiner generellen Studienentscheidung nicht konkret beantworten. Die Formulierung, „*das stand für mich [...] fest*“ zeigt, dass es sich nicht um eine reflektierte Entscheidung handelt. Viel eher gab es für Thomas gar keine Alternative zum Studium. Die Entscheidung, ein Studium aufzunehmen, wurde auch nicht im Laufe der Schulzeit gefällt, sondern sie stand „*von Anfang an in der Schule*“ fest. Diese Aussage kann so gelesen werden, dass mit dem Schuleintritt für Thomas schon feststand, dass er Abitur machen wird. Dies wäre dann jedoch nicht seine Entscheidung gewesen, sondern eine Erwartungshaltung der Eltern, die schon früh den Bildungsweg des Sohnes vorgezeichnet haben (L1). Es könnte jedoch auch bedeuten, dass Thomas ab dem Zeitpunkt, an welchem er sich mit seiner beruflichen Zukunft auseinandersetzte, die Entscheidung getroffen hat, nach der Schule zu studieren (L2). In beiden Lesarten wird jedoch keine inhaltliche Begründung für die Entscheidung für ein Studium genannt, wie beispielsweise das Anstreben eines bestimmten Berufs oder ein besonderes

Fachinteresse. Vielmehr scheint Thomas die Entscheidung für ein Studium um des Studierens willen getroffen zu haben. Damit bestätigt sich die Annahme, dass Thomas' Nachfrage daraus resultiert, dass er keine spezifischen Gründe für die generelle Entscheidung für ein Studium nennen kann. Auch wird deutlich, dass es für Thomas schon früh einen klar vorgezeichneten Bildungsweg gab, der sich in die Stationen Schule, Abitur und Studium gliedert. Durch diese klare Vorstrukturierung hat Thomas sich früh von der Entscheidungslast befreit und folgt in seinem Verhalten einem klaren Weg. Die Formulierung „und dann geh ich studieren“ lässt das Studium selbst als einen offenen Zustand erscheinen, worin sich deutlich zeigt, dass es Thomas nicht vorrangig um einen speziellen Studienabschluss geht, sondern das Studieren an sich einen Stellenwert für ihn hat. Der Ausgang der Tätigkeit „Studieren“ bleibt offen. Ähnlich wie bei einer Formulierung „und dann geh ich joggen“, werden die Dauer und das Ziel der Tätigkeit nicht expliziert, der Zweck liegt in der Handlung selbst.

Zufällig Fächerwahl

M: Und, warum ich jetzt zur Pädagogik an der Uni bin, das ist eigentlich mehr durch Zufall entstanden, weil ich eigentlich Hauptfach Theaterwissenschaften machen wollte und Pädagogik als Beifach, um in die Theaterpädagogik zu gehen. Das war aber dann just zu dem Zeitpunkt, wo ich an die Uni kam nicht möglich, weil da Bachelorumstellung war und Theaterwissenschaften nur im Nebenfach angeboten wurde, übergangsweise. Und dann hat mir aber die Pädagogik selber so gut gefallen, dass ich dann im Hauptfach geblieben bin.

Im Anschluss an die Antwort auf die Frage nach der generellen Studienentscheidung nennt Thomas die Begründung für seine spezifische Studienfachwahl. Auch hier wird deutlich, dass er bereits früh (schon bei Studienantritt) ein klares Ziel vor Augen hat: er möchte später im Bereich der Theaterpädagogik arbeiten und wählt eine diesem Ziel entsprechende Fächerkombination aus. Dies lässt zunächst ein strukturiertes und rationales Verhalten vermuten. Gleichzeitig formuliert Thomas das angestrebte Ziel aber sehr vage mit „um in die Theaterpädagogik zu gehen“. Ähnlich wie die Formulierung in dem Satz davor („und dann geh ich studieren“) wird auch hier eine zukünftige Tätigkeit angestrebt, wobei aber völlig offen bleibt, was dies genau bedeutet. Thomas betont damit erneut ein selbstbestimmtes Handeln, welches jedoch bei näherer Betrachtung unkonkret bleibt und schließlich doch durch strukturelle Bedingungen bestimmt wird. Das Verb „hinein gehen“ zeichnet zudem ein Bild des Eintretens in eine „Welt“ oder „Sphäre“. Dieses Bild verdeutlicht Thomas' Zukunftsvorstellungen sehr gut. Er hat eine ungefähre Vorstellung, wohin er sich

bewegt, aber kein konkretes oder festgelegtes Ziel einer bestimmten Tätigkeit vor Augen. In seinen folgenden Äußerungen wird zudem deutlich, dass er bereit ist, von der angedachten Richtung abzuweichen. Entgegen seines Vorhabens studiert er Erziehungswissenschaft im Hauptfach. Er sagt, dies sei „*eigentlich mehr durch Zufall entstanden*“, womit er sich selbst aus der Verantwortung befreit. Obwohl er eine Idee von seiner Zukunft hat, lässt er sich von äußeren Bedingungen treiben. Insbesondere das Adverb „*just*“, was ein plötzliches Erscheinen ausdrückt, erweckt den Eindruck, als sei ihm diese Tatsache erst aufgefallen, als er tatsächlich das erste Mal die Universität betrat. Es zeigt an, dass die Situation für ihn unvorhergesehen war. Die verantwortlichen Bedingungen kann er klar benennen „*weil da Bachelorumstellung war*“. Wieder ordnet er sein Verhalten offiziellen Vorschriften unter und passt sich der Situation an. Abschließend stellt Thomas die Entscheidung, die er aufgrund der vorliegenden strukturellen Bedingungen getroffen hat, jedoch als selbstbestimmt dar, indem er angibt, dass ihm Pädagogik so gut gefallen habe, dass er dabei geblieben ist. Er betont damit also rückblickend seine eigene Handlungsentscheidung und seine Selbstständigkeit. In der Darstellung der Studienentscheidung wird erneut das für den Fall Thomas typische Spannungsverhältnis zwischen einem selbstbestimmten und fremdbestimmten Verhalten im Studium erkennbar.

Fallstrukturhypothese:

Bereits aus diesen ersten Passagen lässt sich eine Fallstrukturhypothese aufstellen. Thomas reagiert auf strukturelle Bestimmungen gelassen beziehungsweise nimmt sie nicht vollständig ernst. Er betrachtet sich selbst als Spezialfall, für den die allgemeinen Regeln modifiziert werden müssen. Er befreit sich frühzeitig von Handlungsentscheidungen, indem er für sich selbst früh eine Entscheidung festlegt. So weiß er schon in der Schule, dass er studieren wird und zu Studienbeginn, welchen Studienschwerpunkt er wählen möchte. Durch diese frühe Zielsetzung befreit er sich selbst von Unsicherheiten, er schwankt nicht zwischen verschiedenen Möglichkeiten, sondern entscheidet sich früh für eine, die ihm eine Richtung für sein weiteres Verhalten vorgibt. Gleichzeitig ist er jedoch auch offen für Veränderungen, wenn sie sich ergeben, so wechselt er nicht mehr, wie ursprünglich geplant sein Kernfach, sondern behält Pädagogik als Kernfach bei. In dieser Hinsicht erscheint Thomas anpassungsfähig.

Auffällig ist, dass Thomas die Verantwortung häufig an externe Instanzen (strukturelle Bedingungen oder verantwortliche Personen) abgibt und sein Verhalten damit rechtfertigt, dass äußere Bedingungen ihn dazu veranlasst haben. Diese Eigenschaft, Verantwortung

abzugeben, passt zu dem Verhalten, Entscheidungen früh zu treffen. Thomas schafft sich dadurch selbst Handlungssicherheit. Obwohl er sich von strukturellen Bedingungen nicht uneingeschränkt lenken lässt, orientiert er sein Verhalten daran und sucht einen Halt. Im Nachhinein lässt er getroffenen Entscheidungen selbstbestimmt erscheinen und versucht sich von der Fremdbestimmung durch externe Bedingungen zu befreien, um so ein selbstbewusstes und selbstbestimmtes Bild seiner selbst zu kreieren.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis

I: Ähm, und was, was versprechen Sie sich vom Studium? Oder was ist für Sie der Sinn des Studiums?

M: Also, wirklich Vorbereitung auf die Arbeit selber dann eigentlich nicht. Finde ich. Also ich studier schon sehr stark aus Interesse. Deshalb bin ich dann auch in den Bildungsschwerpunkt, äh Bildungsforschungsschwerpunkt gegangen. Und ich mach jetzt nebenbei sowieso schon relativ viel, würd ich sagen, pädagogische Praxis, weil ich einmal im K in Mainz arbeite, das ist ein Wohnheim für auszubildende Jugendliche und ich bin Trainer beim Tischtennisverein in Wiesbaden. Also ich hab sehr viel Praxis mit Jugendlichen und Kindern, eigentlich. Die Uni ist für mich eigentlich mehr so wirklich fürs Theoretische, also so empfind ich das persönlich jedenfalls.

Thomas gibt an, dass er das Studium nicht als Vorbereitung auf seine spätere berufliche Tätigkeit wahrnimmt. Er differenziert in seiner Beschreibung zwischen Theorie und Praxis, wobei er dem Studium den theoretischen Part zuweist. Interessant ist zunächst, dass Thomas mit einer Verneinung beginnt. Obwohl die Frage positive formuliert ist und danach fragt, was den Sinn des Studiums für Thomas ausmacht, antwortet dieser mit der Darstellung, was für ihn das Studium nicht darstellt. Die Formulierung „*Also, wirklich Vorbereitung auf die Arbeit selber dann eigentlich nicht*“ zeigt, dass Thomas entweder selbst davon ausgegangen ist, dass das Studium auf die spätere Arbeit vorbereitet oder dass es eine allgemeine Annahme ist, die er hier verneint. Er grenzt sich also gegenüber der Annahme, das Studium sei eine Vorbereitung auf den späteren Beruf, ab. Das „*eigentlich*“ und der nachgeschobene Satz „*Find ich.*“ machen deutlich, dass es sich dabei um seine Meinung handelt, die er einer anderen Meinung gegenüberstellt. Im darauffolgenden Satz gibt er an, „*sehr stark aus Interesse*“ zu studieren. Damit nimmt Thomas für sich ein ganzheitliches Bildungsideal ein und weist ein funktionalistisches Bildungsverständnis von sich. Vor diesem Hintergrund wird der Einstieg mit der Verneinung plausibel. Thomas nutzt dies als

Kontrastfolie für seine eigene Intention. In der Gegenüberstellung kommt ein interessanter Gegensatz zum Ausdruck: Interesse wird von Thomas der Berufsvorbereitung entgegengesetzt. Im Umkehrschluss geht Thomas davon aus, dass man entweder aus Interesse oder aus dem Wunsch auf den späteren Beruf vorbereitet zu werden, studieren kann, beide Motive aber nicht gleichzeitig wirken können. Er ordnet sich selbst in dieser Gegenüberstellung klar auf die Seite der intrinsisch motivierten Studierenden ein und knüpft damit an ein Bild an, welches im Zuge der Diskussion um den Bologna-Prozess als traditionelles Studierendenbild propagiert wurde. Interessant ist die Weiterführung des folgenden Satzes, den Thomas mit der Subjunktion *„deshalb“* einleitet. *„Deshalb“* bezieht sich auf eine vorausgehende Ursache oder einen Grund. Demnach hat Thomas den Schwerpunkt *„Bildungsforschung“* gewählt, weil er aus Interesse studiert und nicht an der Vorbereitung auf einen späteren Beruf interessiert ist. Hier offenbaren sich zwei interessante Schlussfolgerungen auf der Ebene der latenten Sinnstruktur: Thomas geht zum einen davon aus, dass Studierende, die andere Schwerpunkte gewählt haben, nicht aus Interesse studieren, sondern aus einem funktionalistischen Bildungsverständnis heraus die Vorbereitung auf den Beruf fokussieren. Zum anderen ist die logische Schlussfolgerung aus dem Gesagten, dass in dem Schwerpunkt Bildungsforschung keine Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit stattfindet und das Studium in dieser Hinsicht keinen Zweck erfüllt. Welchen Zweck das Studium des Bildungsforschungsschwerpunktes erfüllt, bleibt offen. Weiter gibt Thomas an, dass er *„sehr viel Praxis mit Jugendlichen und Kindern“* hat und stellt seine praktischen Erfahrungen der theoretischen Orientierung des Studiums gegenüber. Auffällig ist die Formulierung *„ich mach jetzt nebenbei sowieso schon relativ viel (...) pädagogische Praxis“*. Er spricht von *„nebenbei“* und macht damit deutlich, dass es sich dabei um eine zusätzliche Tätigkeit handelt, die er neben seinem Studium ausführt. Versteht man Praxis als das *„Ausüben einer Tätigkeit“*, erscheint der Ausdruck *„ich mache pädagogische Praxis“* unangemessen. Der Begriff *„pädagogische Praxis“* wird von Thomas hier unreflektiert verwendet und mit dem bloßen Kontakt mit Kindern und Jugendlichen gleichgesetzt. Dem gegenüber stellt er das Studium, welches für ihn *„eigentlich mehr so wirklich fürs Theoretische“* zuständig ist. Auch diese Formulierung bleibt unkonkret und bedeutet zunächst nur so viel, dass Studierende im Studium keinen direkten Kontakt mit Kindern und Jugendlichen haben⁹⁵. Eine Verbindung zwischen Theorie, also den im Studium erlernten Inhalten, und der Praxis, also

⁹⁵ In einem späteren Teil des Interviews wird deutlich, dass Thomas in dem Wohnheim für Jugendliche an der Pforte sitzt. So gesehen hat er noch nicht mal direkten Kontakt mit den Jugendlichen bzw. wird nicht pädagogisch tätig. Dennoch bezeichnet er seine Aufgabe an der Pforte als pädagogische Praxis. Somit wird sein undifferenziertes Verständnis von Theorie und Praxis noch einmal bestätigt.

seinen Erfahrungen im Wohnheim oder im Tischtennisverein, stellt Thomas nicht her. Viel mehr scheinen Theorie und Praxis für Thomas zwei voneinander unabhängige Konstrukte zu sein. Mit dem letzte Satz „*also so empfind ich das persönlich jedenfalls*“ macht Thomas noch einmal deutlich, dass er sich mit seiner Haltung von anderen unterscheidet.

Erlebte Hilflosigkeit gegenüber formalen Strukturen

I: Ähm, wenn Sie jetzt mal an Ihr Studium zurückdenken, was bisher gelaufen ist, gibt es da ein Ereignis, was Sie besonders in Erinnerung behalten haben? Obs jetzt negativ oder positiv war, einfach eins, wo Sie sagen würden, wenn ich mal später von meinem Studium erzähle, wär das was, was ich erwähnen würde?

M: Ja, "Sie sind Bachelor, das müssen Sie verstehen, für uns ist das auch das erste Mal." (lacht).

I: Ok.

M: Weil das ist bei schon zum Beispiel, in Hessen aufs Gymnasium gegangen und wir waren der erste Jahrgang mit Zentralabitur. Und da hörten wir dann auch immer "das müssen Sie verstehen, das wissen wir auch nicht, für uns ist das auch das erste Mal". Und dann kam ich an die Uni und dachte, jetzt wird alles deutlich strukturierter, deutlich (praktischer?) und dann hörte ich "das müssen Sie verstehen, das wissen wir auch nicht..." usw. Also, das war für mich ein bisschen, oh mein Gott.

Auf die Frage nach einem besonderen Ereignis, welches er noch in Erinnerung hat, antwortet Thomas mit einem Zitat: "Sie sind Bachelor, das müssen Sie verstehen, für uns ist das auch das erste Mal." Thomas stellt die Äußerung einer unbestimmten anderen Person dar, die sich an ihn als Bachelorstudenten richtet. Der Urheber des Zitats wird nicht genannt, stattdessen steht die Aussage stellvertretend für ein bestimmtes Ereignis bzw. eine bestimmte Situation. Zunächst wird in der Aussage eine klare Definition vorgenommen, die sich auf Thomas bezieht. Interessant ist, dass er als „Bachelor“, nicht als Bachelorstudent, bezeichnet wird. Also nicht der Studentenstatus, sondern die Art des Studienabschlusses steht hier im Vordergrund. In der zitierten Äußerung werden er und andere Bachelorstudierende um Verständnis gebeten. In Kombination mit dem letzten Teil des Satzes „für uns ist das auch das erste Mal“ klingt in der Bitte um Verständnis eine Hilflosigkeit des Sprechers an. Da die zitierte Äußerung wahrscheinlich von Dozierenden oder Studiengangsbeauftragten stammt, wird hier erkennbar, dass Thomas diese als den Studienstrukturen ausgeliefert wahrnimmt. Aus seiner Sicht entschuldigen sich die Verantwortlichen bzw. bitten um Nachsicht. Er und die anderen Studierenden sind in der Schlussfolgerung ebenfalls Opfer

des Systems und können sich von den Dozierenden oder anderen hier gemeinten Personen keine Hilfe erhoffen. Gleichzeitig macht Thomas deutlich, dass er und die Studierenden seiner Kohorte unter allen Bachelorstudierenden eine besonders benachteiligte Position einnehmen, da die Situation der neuen Studienstrukturen für alle eine neue und unbekannte Situation darstellt. Er definiert sich selbst damit über die zitierte Äußerung als eine Art „Versuchskaninchen“, was allgemein bekannt ist und das Erleben seines Studiums so sehr prägt, dass dies das Ereignis ist, was ihm am meisten in Erinnerung geblieben ist. Er führt weiter aus, dass er schon in der Schule in seiner Jahrgangsstufe eine ähnliche Sonderrolle eingenommen hat, da er zum ersten Jahrgang mit hessischem Zentralabitur gehörte. Strukturelle Umstellungen rufen insbesondere in der Anfangsphase Unklarheiten und Schwierigkeiten hervor. Thomas hat also schon in der Schule eine besondere Fremdbestimmung durch strukturelle Veränderungen erfahren, die für ihn ein Bild der Strukturlosigkeit entstehen ließen. Seine Hoffnung, im Studium eine geordnete Struktur vorzufinden, wurde enttäuscht und er findet sich stattdessen in einer ähnlichen Situation wie in der Schule wieder. Die erfahrene Hilflosigkeit gegenüber externen Bedingungen wiederholt sich. Thomas' Bedürfnis nach mehr Selbstbestimmung kann nicht befriedigt werden, sondern er muss sich erneut mit einer besonderen Form der Fremdbestimmung auseinandersetzen.

Da insbesondere in frühen Phasen der Umstellung oft nachträglich Veränderungen vorgenommen werden oder Regeln und Vorschriften kurzfristig modifiziert werden, kann Thomas' nicht ernstnehmende Haltung gegenüber offiziellen Vorgaben aus den un stetigen Erfahrungen in seiner Schulzeit resultieren. Er hat u. U. schon früher erfahren, dass bestimmte Regeln kurzfristig wieder geändert werden und mitbekommen, dass die Aussage einzelner Personen in einem übergreifenden Umstellungsprozess wenig Gewicht hat bzw. auch die eigentlich strukturierenden Personen den Überblick verlieren können. Demnach fühlt sich Thomas offiziellen Strukturvorgaben auf der einen Seite ausgeliefert, hat aber andererseits auch die Erfahrung gemacht, dass man sich über diese hinwegsetzen kann. Die Inszenierung seines selbstbestimmten Verhaltens dient womöglich der Auseinandersetzung mit der erlebten Fremdbestimmung und kann als eine Art Gegenbewegung gesehen werden. Die Tatsache, dass Thomas wiederholt miterlebt, wie bestehende Strukturen verändert werden und er selbst erfahren muss, welche Auswirkungen dies auf seine eigene Handlungsfreiheit und Handlungssicherheit hat, veranlasst ihn dazu, sein Verhalten betont selbstbestimmt erscheinen zu lassen.

Die Vorlesung als Event

Auf die Frage nach einem besonderen Erlebnis in seinem Studium beschreibt Thomas weiter den ersten Besuch einer Vorlesung:

M: (...) Und [betont] ich glaub die erste Vorlesung bei Professor Y. Weil dann halt ne Vorlesung dann wirklich was ist, das ist ganz anders als Schule. Riesen Saal, wirklich jemand, der ein Thema referiert und man schreibt mit und das war's. Das war schon ein Erlebnis. Das war die allererste Veranstaltung, die ich hatte, weil ich bei der Einführungswoche nicht hier sein konnte, da hatte ich noch nen (?) Auslands, äh, Auslandsaufenthalt. Und dann kam ich in meine allererste Veranstaltung, das war dann direkt im P1, in diesem ganz großen Hörsaal, das war sehr beeindruckend.

Thomas beschreibt den Besuch der ersten Vorlesung als ein beeindruckendes Erlebnis, welches er insbesondere als Kontrast zur Schule erlebt hat. Dies schildert er mit den Worten, dass eine Vorlesung „dann wirklich was ist, das ist ganz anders als Schule“. Das Adjektiv „wirklich“ betont den Wahrheitsgehalt der Aussage bzw. den tatsächlich vorhandenen Kontrast zwischen Schule und Universität. Hinter der Formulierung steckt darüber hinaus die Aussage, dass sich andere Bestandteile des Studiums nicht so stark von den Strukturen, die Thomas aus der Schule kennt, unterscheiden. Da er diese Formulierung wählt, ist davon auszugehen, dass gerade der Kontrast zwischen Schule und Universität für Thomas von Bedeutung ist. Das für Thomas charakteristische Thema der Selbstbestimmtheit kommt in der Differenzierung zwischen Schule und Studium erneut zum Ausdruck. Während das Verhalten und Lernen in der Schule wesentlich fremdbestimmt wird, zeichnet sich das Studium durch ein selbstständiges und selbstbestimmtes Verhalten der Studierenden aus, was für Thomas einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Die darauffolgende Beschreibung seines Eindrucks in der ersten Vorlesung gleicht den Worten eines Reporters, der ein bedeutendes Ereignis beschreibt: „Riesen Saal, wirklich jemand, der ein Thema referiert und man schreibt mit und das war's.“ Das Substantiv „Saal“ trägt einen festlichen Klang in sich, gepaart mit dem Adjektiv „riesig“, entsteht eine besondere, würdevolle Atmosphäre. Die beiden Worte werden von Thomas an den Satzanfang gestellt, ohne in einen vollständigen Satz eingebaut zu werden. Dies verstärkt noch die Darstellung eines subjektiv überwältigenden Eindrucks. Danach erfolgt eine erneute Betonung des Wahrheitsgehalts, wodurch der Eindruck suggeriert wird, dass die Beschreibung der Situation so unrealistisch ist, dass es notwendig ist, den Wahrheitsgehalt wiederholt zu betonen. Neben dem Referenten integriert Thomas die Zuhörer mit dem Personalpronomen „man“ als eine sich selbst einschließende allgemeine Gruppe von Personen in das Bild. Schließlich beendet er den Satz

mit „*und das war's*“. Es wird ein Spannungsbogen geschaffen, der am Satzbeginn an der höchsten Stelle einsetzt, über die Beschreibung der einzelnen Akteure abfällt und schließlich am Satzende auf dem tiefsten Punkt endet. Durch die am Satzende hervorgestellte Banalität wird die Großartigkeit des am Anfang gezeichneten Bildes noch zusätzlich verstärkt. Der Sprecher macht damit deutlich, dass für den überwältigenden Eindruck nicht viel notwendig gewesen ist. Betrachtet man die Dramaturgie des Satzes, fällt auf, dass auch den einzelnen Aspekten eine unterschiedliche Bedeutung zugemessen wird. Der größte Eindruck entsteht durch die Räumlichkeiten, während der Referent knapp als „*jemand*“ bezeichnet wird „*der ein Thema referiert*“. Es scheint aus Thomas' Perspektive geradezu irrelevant zu sein, wer dort über welches Thema spricht, stattdessen ist er von der Atmosphäre der Situation beeindruckt. Diese Lesart bestätigt sich auch in den folgenden Ausführungen, in welchen Thomas noch einmal die Größe des Hörsaals und den beeindruckenden Erlebnischarakter betont. Diese Interpretation schließt unmittelbar an die zuvor explizierte Lesart an, dass Thomas das Studium als Erlebnis wahrnimmt. Die abschließende Bemerkung „*und das war's*“ verweist auf die Unabhängigkeit der Zuhörer respektive der Studierenden. Diese schreiben mit, werden aber nicht weiter von dem Referenten oder einer anderen Instanz aufgefordert, etwas Bestimmtes zu tun. Die Begeisterung, die Thomas hier der Lehrform der Vorlesung entgegenbringt, kann demnach auch als ein positives Erleben der eigenen Selbstbestimmtheit interpretiert werden. Diese Betrachtungsweise wird zusätzlich durch Thomas' Schilderung gestützt, dass er in der Einführungswoche nicht anwesend war. Er hat also selbst bestimmt, wann er mit dem Studium beginnt. Wieder wird Thomas' großes Bedürfnis nach Selbstbestimmung und Selbstständigkeit deutlich.

Gelassenheit als Ausdruck der Selbstbestimmung

I: Mhm. Kommen wir mal zu Ihrem Zeitempfinden. Da ging's ja auch in der Studie drum. Wenn Sie mal so ganz allgemein überlegen, fühlen Sie sich eher gehetzt in Ihrem ganzen Zeitalltag oder eher ausgeglichen oder wie gehen Sie grundsätzlich mit Zeit um?

M: Ich weiß nicht, also mein Zeitalltag, wirklich, würd ich nicht sagen, dass der so gehetzt ist.

Auf die Frage nach seinem Zeitempfinden antwortet Thomas, dass er sich nicht gehetzt fühlt. Interessant ist, dass er die Antwort mit der Verneinung eines gehetzten Zeitalltags beginnt. Anstatt zu sagen, dass er ein entspanntes oder ausgeglichenes Zeitempfinden hat, schätzt er seinen Zeitalltag als nicht so gehetzt ein. Thomas grenzt sich damit von dem Bild eines getriebenen Studenten ab. Möglicherweise tut er dies, weil er davon ausgeht, dass von

ihm ein eher gehetztes Zeitempfinden erwartet wird. Es könnte sein, dass dahinter die Annahme steht, dass das Bachelorstudium zu einem angespannten Zeitempfinden führt. Da Thomas sich selbst so nicht fühlt, muss er sich explizit von der allgemeinen Erwartungshaltung abgrenzen (L1). Oder er ordnet sich in einem ersten nicht geäußerten Gedanken einem gehetzten Zeitaltag zu, überdenkt dies aber und entscheidet sich dafür, den Zeitaltag als nicht gehetzt zu beschreiben (L2). Auf diese Interpretation weist seine Unsicherheit am Satzanfang hin. Die Formulierungen „*ich weiß nicht*“ und „*würd ich nicht sagen*“ zeigen eine sehr zurückhaltende Beurteilung an. Er ist sich seiner Aussage hier nicht sicher.

M: Also ich hab, glaub ich, ein ganz gutes Management, wie ich mir meine Zeit einteile. Also ich krieg so meine Wochenplanung, Monatsplanung immer ganz gut hin. Da lass ich mir auch nicht so wirklich Stress machen.

Thomas beschreibt sein eigenes Zeitmanagement als „*ganz gut*“, wobei das Stocken im Satz und der Verweis, dass er dies glaubt, eine gewisse Unsicherheit erkennen lassen. Die selbstbewusste inhaltliche Aussage, dass er sich seine Zeit gut einteilen kann, steht im Gegensatz zu der Unsicherheit, die sich in der stockenden Formulierung und den vielen Relativsätzen ausdrückt. Auch hier ist er bemüht, ein selbstbewusstes und selbstständiges Bild von sich selbst zu zeichnen, was ihm jedoch nicht konsistent gelingt. Von der anfänglichen zögerlichen und distanzierten Beurteilung des Zeitaltags verfällt Thomas im weiteren Verlauf in eine deutlich selbstbewusstere und selbstsichere Haltung, was sich vor allem durch die prominente Verwendung des Personalpronomens „*ich*“ ausdrückt („*ich teile mir meine Zeit ein*“, „*ich kriege meine Planung gut hin*“). Bezeichnend ist der Satz „*Da lass ich mir auch nicht so wirklich Stress machen*“. Hier kommt Thomas' abwehrende Haltung gegenüber äußeren Strukturen zum Ausdruck. Thomas will sein Handeln und seinen Umgang mit Zeit nicht von äußeren Anforderungen und externen Zeitgebern bestimmen lassen. Stattdessen ist er laut eigenen Angaben in der Lage, sich von diesen abzugrenzen.

Es wird nicht deutlich, von wem Thomas sich keinen Stress machen lässt. Die Aussage kann sich auf die Studienstruktur und die spezifischen Leistungsanforderungen beziehen, was bedeuten würde, dass Thomas die formalen Bestimmungen des Studiengangs nicht so ernst nimmt. Konsequenterweise würde es bedeuten, dass Thomas die Leistungsanforderungen im Studium auch mal nicht erfüllt bzw. sich nicht an die vorgegebene Studienstruktur hält. Er könnte sich mit dieser Aussage jedoch auch auf konkrete Personen beziehen, die ihn durch ihre persönlichen Erwartungen unter Druck setzen. Dies könnten Eltern oder auch hochschulinterne Personen, welche die Studienstruktur vertreten, sein. Thomas betont in jedem Fall seine Autonomie und Unabhängigkeit. Er lässt sich nicht von Erwartungen oder

Vorgaben steuern, sondern handelt nach seinen eigenen Maßstäben. Wieder ist hier das Thema Selbstbestimmung sehr präsent, welches im Kontrast zu der Fremdbestimmung im Studium steht. Die von Thomas inszenierte Gelassenheit wird zum Ausdruck der Selbstbestimmung und zum Symbol, sich nicht von den Erwartungen anderer und/ oder den Strukturen im Studium einschränken zu lassen.

Lernen im Widerspruch zum Studieren

M: Was ich ein bisschen schade finde, ist wie gesagt, dass wir eigentlich an jedem Semesterende immer direkt ne Prüfung haben. Also, wir müssen während dem Semester immer lernen, eigentlich. Dadurch, so, studieren wird halt dadurch ein bisschen boykottiert. Das find ich, das ist ein bisschen stressig am Studium. Aber so der Zeitfaktor an sich, also dass wir mehr Veranstaltungen haben oder dass das so stressig ist, das hab ich eigentlich nicht so empfunden.

Im weiteren Verlauf bezieht sich Thomas explizit auf die Studienstrukturen. Auffällig ist die Formulierung „*was ich ein bisschen schade finde*“. Das Adjektiv „*schade*“ drückt im allgemeinen Sprachgebrauch ein Bedauern aus. Somit bedauert Thomas hier die Tatsache, dass am Ende des Semesters Prüfungen abgelegt werden müssen, was eine eher ungewöhnliche Beschreibung für das Ablegen von Prüfungen ist. Bedauert wird in der Regel etwas, das nicht oder nicht mehr da ist oder dass aus einem bestimmten Grund eine unangenehme Situation eintritt. In dem von Thomas geäußerten Satz gibt vor allem die dritte Variante einen Sinn. Die Tatsache, dass Prüfungen absolviert werden müssen, stellt für Thomas eine unangenehme Situation dar. Thomas bedauert demnach, dass das Studieren, zumindest das, was er sich darunter vorstellt, aufgrund der Prüfungsanforderungen am Ende des Semesters und die dadurch entstehende Notwendigkeit, im Semester für die Prüfung zu lernen, nicht stattfinden kann. Interessant ist die Gegenüberstellung von „*lernen*“ und „*studieren*“, womit aus Thomas' Sicht zwei unterschiedliche Tätigkeiten beschrieben werden, welche sich sogar gegenseitig behindern bzw. ausschließen. Dass er das „*lernen*“ als „*ein bisschen stressig am Studium*“ beschreibt, lässt den Umkehrschluss zu, dass Thomas das Studium an sich als weniger stressig empfindet. Erst die Prüfungsanforderung und das Lernen setzen ihn unter Druck. Dies bestätigt er nochmal im folgenden Satz, in dem er betont, dass er die Zeit, die er für Veranstaltungen aufwendet, nicht als stressig empfindet. In dem Satz bezieht er sich indirekt mit „*dass das so stressig ist, das hab ich eigentlich nicht so empfunden*“ auf die Kritik anderer am Bachelorstudiengang. Offensichtlich ist er darüber informiert, grenzt sich selbst aber davon ab, indem er angibt, dies nicht so empfunden zu haben. Inte-

ressant ist auch die Wahl des Verbes „boykottieren“. Nach Thomas Aussage wird das Studieren durch die Prüfungsanforderungen „*boykottiert*“. Boykottieren steht für meiden oder isolieren, beide Bedeutungen ergeben jedoch im Kontext des Satzes auf den ersten Blick keinen Sinn. Setzt man jedoch das Studieren in Thomas' Sinne mit der selbstbestimmten Auseinandersetzung mit Inhalten gleich, während das Lernen für eine Prüfung einen fremdbestimmten Zwang symbolisiert, wird die Widersprüchlichkeit der beiden Tätigkeiten sichtbar. Nach Thomas' Empfinden lassen sich Fremdbestimmung und Selbstbestimmung im Studium, wie er es erlebt, nicht vereinbaren.

Das Studium als Durchgangsstation

I: Und dass das jetzt auch schneller geht, bewerten Sie das als positiv?

M: Ja, ich bewerte das schon positiv, weil es bei mir so ist, dass ich eigentlich keine Zeit verschwendet hab, würd ich sagen, so in meinem, in meinem Werdegang, aber ich bin trotzdem schon ziemlich alt. Also ich hab mit zwanzig, also ich war fast 20 als ich mein Abitur hatte. Das ist normal gewesen, also ich hab nicht irgendwie ne Ehrenrunde gedreht oder so. Danach musste ich meinen Zivildienst machen und dann hab ich mit 21 mit dem Studium erst angefangen. Dann begrüß ich das schon, wenn ich dann auch relativ zügig dadurch kommen kann, weil irgendwann will ich ja dann schon mal ein bisschen Geld verdienen. Und das ist halt in anderen Ländern ganz anders. Also, ich hab einige Freunde auch in Lateinamerika, die da studieren und die sind spätestens mit 18 wirklich mit der Schule fertig, studieren dann drei Jahre und dann arbeiten die. Also, die meisten Freunde, mit denen ich da Kontakt habe, die haben als ich angefangen habe mit dem Studium, ihr Studium so langsam abgeschlossen. Da fragt man sich dann natürlich, warum ist das hier so.

Obwohl Thomas durchgehend versucht, sich von äußeren Bedingungen frei zu machen bzw. seine eigene Selbstständigkeit immer wieder den offiziellen Vorschriften gegenüberstellt, beurteilt er bei direkter Nachfrage die zeitlichen Strukturvorgaben im Bachelorstudium positiv. Den Umstand, dass ein Bachelorstudium schneller zu einem qualifizierten Abschluss führt, bewertet Thomas für sich selbst positiv. Sein Ziel ist es, „irgendwann [...] dann schon mal ein bisschen Geld zu verdienen“. In dieser Zielformulierung kommt das Autonomiestreben von Thomas erneut zum Ausdruck. Das Studium stellt für ihn eine Durchgangsstation in seinem Lebenslauf dar, die ihn auf ein selbstbestimmtes Leben vorbereitet. Thomas vergleicht sich hier zum ersten Mal mit anderen (Freunden aus Lateinamerika), die ihr Studium früher abschließen können als er. Die Freunde, die in seinem Alter bereits einen Beruf ausüben und finanziell unabhängig sind, stellen für Thomas ein Vorbild

dar. Interessant ist die Formulierung von Thomas „dass ich keine Zeit verschwendet habe“. In dieser Formulierung steckt die Vorstellung von Zeit als eine Ressource, mit der sinnvoll umgegangen werden muss. Zeit darf in dieser Hinsicht nicht durch ein wiederholtes Schuljahr oder eine Zeit des Nichtstuns verschwendet werden. Thomas beurteilt sich selbst mit Anfang 20 als „ziemlich alt“, rechtfertigt jedoch gleichzeitig sein Alter als „normal“. Er betont, dass er keine Zeit verschwendet hat. Mit anderen Worten hat er sich an die formalen Anforderungen der Bildungsbiografie eines Abiturienten gehalten und die Schule in der vorgeschriebenen Zeit beendet, nach der Schule hat er seinen Zivildienst absolviert und danach mit dem Studium begonnen. Die sich hier darstellende Wahrnehmung von Zeit als kostbare Ressource widerspricht Thomas' Bedürfnis nach uneingeschränkter Entfaltung. Die von Thomas vorgenommene Hervorhebung des „Studierens“ gegenüber dem „Lernen für Prüfungen“ impliziert ein eher offenes Zeitkonzept. Das Lernen für Prüfungen ist an feste Fristen gebunden und dadurch zeitlich stark strukturiert. Diesen Teil des Studiums lehnt Thomas ab bzw. empfindet er als stressig. Dem „Lernen“ stellt er das „Studieren“ gegenüber, womit er implizit ausdrückt, dass dies die von ihm bevorzugte Form des Studiums ist. Ein Studieren, welches dem Lernen für Prüfungen gegenübersteht, beinhaltet demnach keine terminierten Leistungskontrollen, sondern zeichnet sich durch eine offene Zeitstruktur aus, die es dem einzelnen ermöglicht, sich nach seinen individuellen Vorstellungen mit den Studieninhalten auseinanderzusetzen. Nach eigenen Angaben geht Thomas mit den Strukturen im Studium gelassen um. Umso erstaunlicher ist es, dass er an einer späteren Stelle die „kurze“ Regelstudienzeit des Bachelorstudiums positiv beurteilt und ein deutlich reglementiertes Zeitkonzept in Erscheinung tritt. Dieser Widerspruch lässt sich vor dem für Thomas spezifischen Spannungsverhältnis von Fremdbestimmung und Selbstbestimmung erklären. Es kann davon ausgegangen werden, dass Thomas' Leben in vielen Teilen fremdbestimmt ist. Die Fremdbestimmung hat er angenommen und sein Verhalten den Erwartungen und Vorgaben gemäß gestaltet, indem er sich an die zeitlichen Phasen einer typischen Biografie eines jungen Mannes gehalten hat. In seiner momentanen Entwicklungsphase verlangt Thomas jedoch nach mehr Selbstbestimmung, er strebt nach finanzieller und struktureller Unabhängigkeit und ist bestrebt, sich von der Fremdbestimmung durch äußere Strukturen zu befreien.

Bestätigung der Fallstrukturhypothese

Sein Autonomiebestreben sorgt dafür, dass Thomas wiederholt mit offiziellen Bestimmungen in Konflikt gerät. Er wehrt sich gegen eine Bevormundung von außen und ist bemüht,

ein selbstständiges und unabhängiges Bild von sich selbst zu präsentieren. Dennoch lässt er sich (vielleicht mehr als gewollt) von externen Bedingungen leiten, was er rückwirkend als eigene Entscheidung undefiniert. Er grenzt sich selbst aktiv von anderen Studierenden ab und betrachtet sich als Spezialfall.

Obwohl er sich selbst ein interessen geleitetes Studierverhalten zuschreibt, lassen sich in seinen Formulierungen Tendenzen eines funktionalistischen Bildungsverständnisses erkennen. So beurteilt er die verkürzte Studiendauer beispielsweise positiv, da er so schneller Geld verdienen kann.

Das in der Pädagogik zentrale Verhältnis von Theorie und Praxis zieht Thomas unreflektiert heran. Er setzt pädagogische Praxis mit dem Kontakt mit Kindern und Jugendlichen gleich, ohne eine Verbindung zwischen den theoretischen Inhalten aus dem Studium und den praktischen Erfahrungen aus seiner Arbeit herzustellen.

Charakteristisch für den Fall Thomas ist die erlebte Hilflosigkeit gegenüber formalen Strukturen, die eine Gegenwehr hervorruft. Thomas fühlt sich als Opfer des neu strukturierten Studiensystems. Gleichzeitig hat er erfahren, dass Veränderungen Unsicherheiten und Unklarheiten mit sich bringen und Vorgaben gerade im Anfangsstadium einer Umstrukturierung häufig modifiziert werden. Dies kann Grund dafür sein, dass Thomas strukturelle Vorgaben nicht ernst nimmt und sich darüber hinwegsetzt. In der aktiven Gegenwehr gegenüber den Studienstrukturen kommt erneut Thomas' großes Bestreben nach Autonomie und Selbstbestimmung zum Ausdruck.

In Bezug auf den Umgang mit Zeit schreibt Thomas sich selbst eine gelassene Einstellung zu. Wörtlich formuliert er, „*da lasse ich mir auch nicht wirklich Stress machen*“. Die Inszenierung eines besonders gelassenen Umgangs mit Zeitstrukturen und den dahinter stehenden Ansprüchen kann als erneuter Ausdruck der Selbstbestimmung interpretiert werden. Gleichzeitig weist Thomas ein Verständnis von Zeit als wertvolle Ressource auf. Aus seiner Sicht darf Zeit nicht verschwendet werden, sondern muss produktiv genutzt werden, womit Thomas sich der gesellschaftlichen Vorstellung von Zeit und dem damit verbundenen Zeitdruck schließlich doch anschließt.

Zusammenführung der qualitativen und quantitativen Daten im Fall Thomas

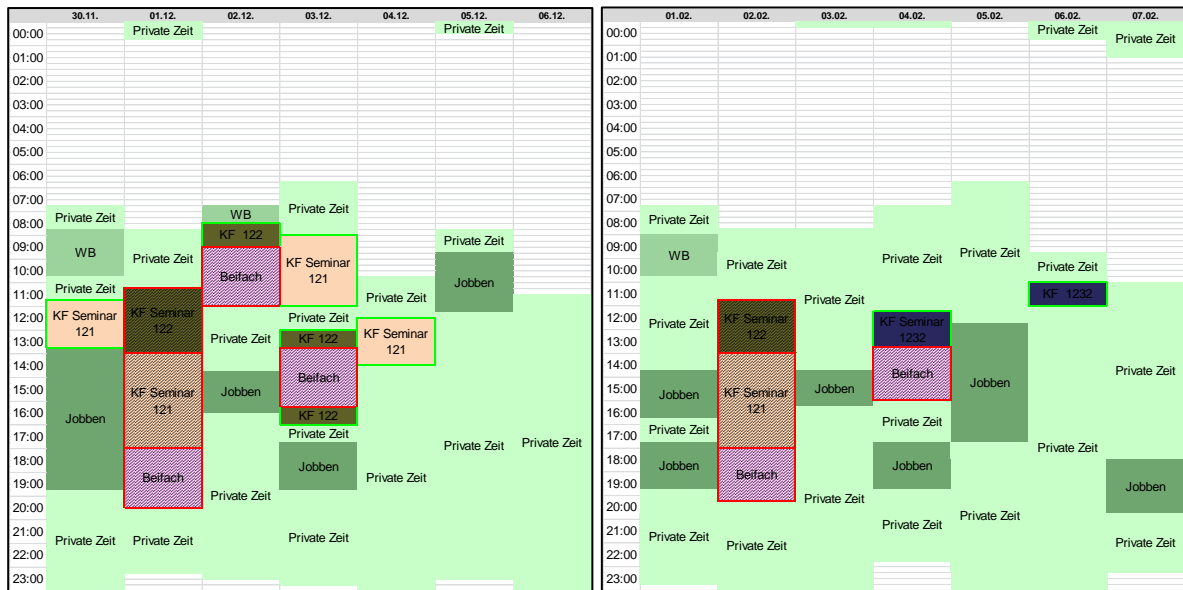


Abb. 27: Wochenpläne Thomas, Vorlesungszeit (links), Prüfungsphase (rechts)

In der Vorlesungszeit verteilen sich die studienrelevanten Tätigkeiten von Thomas auf die Werktage. Die Präsenztermine liegen an den Wochentagen Dienstag, Mittwoch und Donnerstag. Insgesamt nutzt Thomas in der abgebildeten Woche in der Vorlesungszeit drei Phasen von zwei bis zweieinhalb Stunden für das Selbststudium im Kernfach. In zwei Fällen liegt diese Einheit in der Mitte eines Tages. Deutlich mehr Zeit investiert Thomas in die Erwerbstätigkeit⁹⁶, der er an vier Tagen in der Woche nachgeht. Die Tage Freitag, Samstag und Sonntag sind von langen Phasen mit privater Zeit geprägt. Im Gegensatz zu den Fällen Janina und Melanie fällt auf, dass das Studium in Thomas' Wochengestaltung einen weniger präsenten Rang einnimmt. Das ändert sich auch nicht in der Prüfungsphase. Während die Studierzeit von Janina und Melanie in der Prüfungsphase deutlich angestiegen ist, bleibt diese bei Thomas fast unverändert. Er investiert sogar noch weniger Zeit in das Selbststudium und jobbt an fünf Tagen in der Woche. Der große Anteil bei Jobben kann als Hinweis für das Streben nach Selbstständigkeit interpretiert werden. Das selbstverdiente Geld verleiht Thomas das Gefühl der finanziellen Unabhängigkeit. Da das Streben nach Selbstbestimmung ein zentrales Thema in Thomas' derzeitiger Entwicklung darstellt, nimmt die

⁹⁶ Im Interview erklärt Thomas, dass er im Rahmen seines Nebenjobs oft an der Pforte sitzt und die Zeit dort zum Lernen nutzen kann. Daher lässt sich nicht immer eindeutig bestimmen, ob es sich hier um reine Jobzeit oder um einen Wechsel von Jobben und Selbststudium handelt. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Jobtätigkeit im Vordergrund steht.

Erwerbstätigkeit in seinem Alltag eine große Rolle ein und er investiert dementsprechend viel Zeit dafür. Die Tatsache, dass Thomas relativ wenig Zeit in sein Studium investiert, kann als Ausdruck seiner abwehrenden Haltung gegenüber den formalen Strukturen gewertet werden. Er lässt sich nicht, wie andere Studierende, durch anstehende Prüfungen⁹⁷ unter Druck setzen. Das im Verhältnis zu Studienzeit relative hohe subjektive Belastungsempfinden resultiert vermutlich aus der abwehrenden Haltung gegenüber den Studienstrukturen. Obwohl Thomas in der Lage ist, die Strukturen zu seinen Gunsten zu nutzen, belasten ihn die Vorgaben.

Insgesamt enden sowohl die studienrelevanten Tätigkeiten als auch die Tätigkeiten im Rahmen seines Nebenjobs spätestens um 20 Uhr. Die späten Abendstunden nutzt Thomas ausschließlich für private Tätigkeiten, was auf eine ausreichende Erholungsfähigkeit von Thomas zurückgeführt werden kann.

6.5.4 Fallbeispiel Andrea

Andrea hat mit einem Lernkonto von 15,8 Stunden pro Woche innerhalb der untersuchten Probandengruppe im Wintersemester 2009/10 mit am wenigsten Zeit für das Studium aufgewendet und liegt damit deutlich unterhalb des Richtwertes von Bologna. Im Vergleich zu Melanie hat Andrea ein Drittel der Zeit aufgewendet.

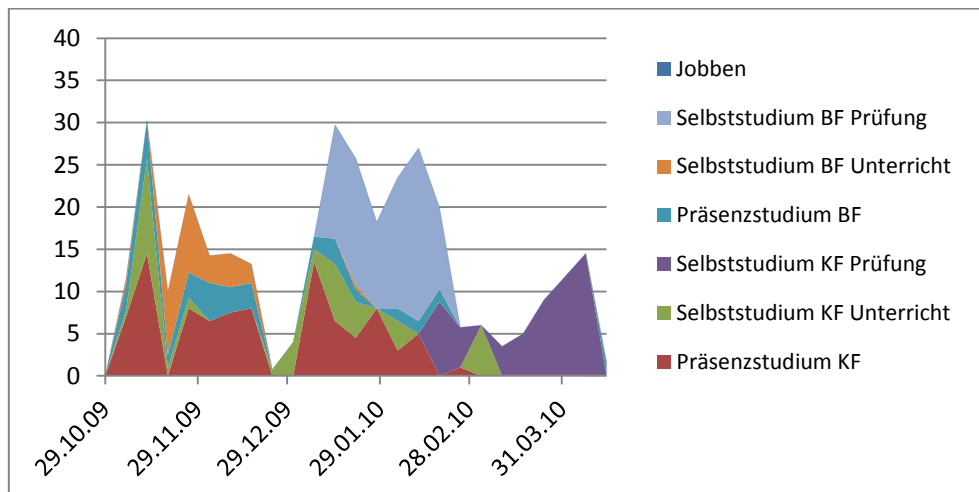


Abb. 28: Semesterverlauf Andrea, WS 2009/10

Erläuterung: angezeigt wird der Zeitaufwand in der jeweiligen Kategorie (siehe Legende) pro Woche, BF= Beifach, KF= Kernfach

⁹⁷ Es muss jedoch erwähnt werden, dass Thomas im Gegensatz zu den meisten anderen Probanden in dem untersuchten Semester nur eine Prüfung im Kernfach zu absolvieren hatte, während die anderen 2-4 unterschiedliche Prüfungen am Ende des Semesters bewältigen mussten.

Im Semesterverlauf zeigt sich, dass Andrea während des Semesters relativ wenig Zeit ins Selbststudium investiert. Es fällt auf, dass sie entweder Zeit für das Selbststudium im Kernfach oder Zeit für das Selbststudium im Beifach, selten jedoch für beide Fächer gleichzeitig bzw. innerhalb einer Woche aufwendet. Darüber hinaus zeigen sich gegen Ende des Semesters die typischen Berge des „Bulimielernens“, aber auch in dieser Zeit überschreitet Andrea nicht den wöchentlichen Aufwand von 30 Stunden. Wieder fällt auf, dass sie die Prüfungsvorbereitung für das Kernfach von der Prüfungsvorbereitung im Beifach zeitlich trennt. Dieses Vorgehen kann ein Hinweis darauf sein, dass Andrea sich bevorzugt mit einem Thema beschäftigt und ihre Studientätigkeiten dementsprechend organisiert. Andrea geht keiner Erwerbstätigkeit nach.

Mit durchschnittlichen -4,1 Belastungsanzeichen fühlt Andrea sich eher weniger belastet und liegt über alle Messzeitpunkte hinweg konstant unterhalb des Mittelwertes. Trotz einer insgesamt gering ausgeprägten subjektiven Belastung gibt Andrea an, sich durch den stark strukturierten Studienverlauf und den unflexiblen Stundenplan belastet zu fühlen. Das Interesse an den Fächern und das Interesse am Beruf waren für ihre Studienwahl sehr wichtig. Auffällig ist, dass Zeit, um Orientierung zu gewinnen, auf Andreas Studienentscheidung keinen Einfluss hatte. Demnach scheint sie sich in ihrer Studienwahl schon vor Beginn des Studium sicher gewesen zu sein.

Subjektiver Eindruck der Interviewsituation

Das Interview mit Andrea fand ungeplant statt. Nachdem sie sich zunächst auf die Interviewanfrage per Email nicht zurückgemeldet hatte, kam sie unangekündigt in meinem Büro vorbei, um ihre Zeitbudgetdaten abzuholen. Auf Nachfrage war sie gerne bereit, an einem Interview teilzunehmen und gab an, dass sie vergessen habe, auf die Email zu antworten. Somit waren weder ich noch sie in besonderer Weise auf das Interview vorbereitet, was den Interviewverlauf jedoch nicht beeinflusste. Andrea wirkte sehr offen und interessiert.

Qualitative Analyse

Nach den Hinweisen bezüglich der Datenverarbeitung und der Zustimmung von Andrea, dass das Interview aufgezeichnet werden darf, stellt die Interviewerin die erste Frage:

I: Und zwar wollte ich einfach mal so insgesamt zum Einstieg fragen, warum haben Sie sich für ein Studium überhaupt entschieden?

Die Interviewerin hebt hervor, dass es sich um eine Einstiegsfrage handelt, die zunächst im Groben („insgesamt“) beantwortet werden soll. Dabei wählt die Interviewerin eine eher

informelle Formulierung, was sich besonders in der Passage „*einfach mal so*“ ausdrückt und als Versuch der Gesprächsauflockerung gedeutet werden kann.

W: Für ein Studium, entschieden?

Andrea wiederholt zunächst die Frage, was als Zeitgewinnung gewertet werden kann. Möglich ist, dass Andrea die Frage nicht direkt beantworten kann, weil sie sich darüber noch keine Gedanken gemacht hat, also der für eine Antwort notwendige Reflexionsprozess noch nicht stattgefunden hat und Andrea daher Zeit benötigt, eine Antwort zu formulieren. Die Nachfrage drückt jedoch auch eine gewisse Überraschung aus, anscheinend hat Andrea nicht mit dieser Frage gerechnet und vergewissert sich, ob sie die Frage richtig verstanden hat. Da Andrea ohne eine Antwort der Interviewerin abzuwarten weiterspricht, wird deutlich, dass es sich um eine rein rhetorische Frage handelt, die demnach eher als Reflexionsmoment und nicht als Verständnisfrage zu verstehen ist.

W: Oach, das ist ja ne tolle Frage (lacht)

Die Antwort von Andrea, die zunächst eine Beurteilung der Frage ist, erscheint im Kontext der vorangegangenen Interpretation unerwartet. Die zögernde Haltung, die sich in der Nachfrage ausgedrückt hat, wird plötzlich durch eine begeisterte Zustimmung abgelöst. Möglicherweise hat Andrea in dem kurzen Augenblick über die Frage nachgedacht und festgestellt, dass sie diese gerne beantwortet. Der durch die Frage eingeleitete Reflexionsprozess wird abgeschlossen und die Frage auf einer reflexiven Ebene bewertet. Andrea wechselt also in einer kurzen Zeitspanne von der rezipierenden Ebene auf eine reflexive. Die Verwendung des Adjektivs „*toll*“ wirkt als beschreibendes Merkmal einer Frage unpassend. Eine Frage kann „gut“ sein, oder „interessant“. Das Adjektiv „*toll*“ drückt jedoch eine übermäßige Begeisterung aus, die für die Beschreibung einer Frage eher ungewöhnlich ist und übertrieben erscheint. Gleichzeitig steckt in der Antwort ein Lob gegenüber der Interviewerin, welche die Frage ausgewählt hat und nun von Andrea bestätigt bekommt, dass es sich um ein besonders „*tolle Frage*“ handelt. Das darauffolgende Lachen nimmt der Aussage die Ernsthaftigkeit und lässt die Antwort fast ironisch erscheinen.

Das idealisierte Studierendenbild

W: Ähm, ich lerne sehr gerne. Ich bin sehr wissbegierig und ich glaube, in einer Ausbildung hätte ich mein Interesse einfach nicht stillen können.

Interessant ist, dass Andrea die Frage nach der Entscheidung für ein Studium mit der Beschreibung von bestimmten ihr eigenen Persönlichkeitseigenschaften beginnt. Sie betont,

dass sie gerne lernt und beschreibt sich selbst als wissbegierig. Diese Charaktereigenschaften sind demnach aus Andreas Sicht konstitutiv für die Entscheidung für ein Studium. Auffällig ist auch hier die übertriebene Betonung der Eigenschaften durch den zweifachen Gebrauch des Gradpartikels „*sehr*“. Weiterhin wertet sie den Weg einer Ausbildung ab, indem sie diesen als nicht ausreichend für die Befriedigung ihrer Interessen bewertet. Die Entscheidung für ein Studium wird von Andrea hier als Charaktersache beschrieben. Auffällig ist die starke Betonung der eigenen Person, welche durch die häufige Verwendung des Personalpronomens „*ich*“ zum Ausdruck kommt. Noch dazu wird das Personalpronomen jeweils an den Satzanfang gestellt, was die Prominenz der Person zusätzlich verstärkt. In der Beschreibung der eigenen Person kommt ein gewisses Selbstbewusstsein zum Ausdruck. Andrea zeichnet von sich selbst das Idealbild der wissensdurstigen Studentin. Hinter dieser Beschreibung lässt sich in ersten Ansätzen ein humanistisches Bildungsverständnis vermuten, wonach der Mensch aus seinem Inneren heraus nach Bildung strebt.

Weiterhin interessant ist die Formulierung, dass eigene Interesse stillen zu wollen. Führt man das Verb „*stillen*“ auf die ursprüngliche Bedeutung zurück, wonach die Mutter ihr Kind stillt, wird das Interesse hier analog als natürliches Grundbedürfnis dargestellt, welches durch einen von außen kommenden Einfluss gestillt werden muss. In dieser Äußerung lässt sich ein Bildungsverständnis erkennen, welches davon ausgeht, dass das Bedürfnis nach Wissen im Menschen angelegt ist.

Das Wohlgefühl im Studium

Nach einer kurzen Lautäußerung, die das aktive Zuhören der Interviewerin zum Ausdruck bringt, fährt Andrea fort:

W: Und deswegen habe ich mich für ein Studium entschieden. Ich finde es einfach, also ich bin sehr glücklich damit auch zu studieren. Ich höre gerne zu, ich lasse mich sehr gerne begeistern von Themen, deswegen passt das sehr gut. Also ich fühle mich sehr sehr wohl. In Vorlesungen vor allem (lacht).

In diesem Abschnitt wird der Gradpartikel „*sehr*“ wiederholt eingesetzt („*sehr glücklich*“, „*sehr gerne*“, „*sehr gut*“) und findet seinen Höhepunkt in der doppelten Verwendung im letzten Satz („*sehr sehr wohl*“). Andrea führt die Beschreibung ihrer eigenen Person fort und präsentiert eine übersteigerte Begeisterung für das Studium. Auffällig ist ihre emotionale Haltung gegenüber dem Studium, welche in verschiedenen adverbial bestimmten Tätigkeiten, wie „glücklich sein“ oder „wohlfühlen“ zum Ausdruck kommt. In ihrer Schilderung übernimmt Andrea eine passive Rolle: Sie hört gerne zu und lässt sich begeistern.

Beides sind Tätigkeiten, bei welchen Andrea nicht selbst aktiv werden muss, sondern äußere Reize aufnimmt. In dieser Formulierung kommt der Wunsch nach Anleitung und Führung zum Ausdruck. Sowohl beim Zuhören als auch in der Situation, wenn eine Person von einer anderen begeistert wird, übernimmt die jeweils andere Person die Führung, indem sie die Themen bestimmt und die zuhörende Person mit in die eigene Gedankenwelt nimmt. Weiterhin spricht Andrea davon, dass das Studium sehr gut zu ihr passt. Andreas Charaktereigenschaften und das Studium bilden ein Passungsverhältnis. Das gewählte Verb „passen“ beschreibt zwei Teile, die sich gegenseitig ergänzen und zusammen ein Ganzes ergeben. Demnach sieht Andrea sich und das Studium als zwei sich ergänzende Teile. Weder sie muss sich an das Studium anpassen noch umgekehrt, die Ausgangsbedingungen auf beiden Seiten sind so, dass sie perfekt zueinander passen. In der Beschreibung von Andrea wird im übertragenen Sinne ein Bild gezeichnet, welches das Studium wie eine „Mutter“ darstellt, die emotionale Geborgenheit spendet. Andrea selbst nimmt die Rolle des passiven Kindes ein, welches von der Mutter gestillt und geführt wird. Das Kind fühlt sich geborgen und wohl im Schoß der Mutter. Entsprechend der emotionalen Bindung zwischen Mutter und Kind ist die Studienentscheidung von Andrea nicht rational begründbar, sondern folgt aus ihrer Sicht einem natürlichen Verlauf. In dem nachgeschobenen letzten Satz spezifiziert Andrea die Aussage, dass sie sich im Studium wohlfühlt und weist daraufhin, dass dies besonders für Vorlesungen gilt. Sie verändert damit die Perspektive von dem Wohlfühlen im Studium als eine gesamtes Ereignis bzw. einer spezifischen Lebensphase auf ein singuläres Ereignis bzw. eine konkrete Situation. Die Vorlesung als ein zeitlich begrenztes Ereignis bestimmt Andreas Gefühl für das Studium.

I: Okay. Warum, was ist an den Vorlesungen so besonders?

W: Ich weiß es nicht, also ich finde die Themen meistens sehr anregend und das regt mich dann zu Hause auch dazu an, mir Bücher zu besorgen, die ich dann zur Hälfte lese, aber immerhin, also es begeistert einen sehr, deswegen, auch in Seminaren, dann wird man halt zur Diskussion motiviert, aber in Vorlesungen ist es eher] ach ich weiß nicht, also ganz sicher bin ich mir nicht, aber, doch beides, beide Formen finde ich ganz gut.

Auf die Nachfrage der Interviewerin, was an den Vorlesungen das Besondere sei, weicht Andrea zunächst aus. Mit der Aussage „Ich weiß es nicht“ gibt Andrea an, dass sie ihre Vorliebe für Vorlesungen nicht rational begründen kann. Auch hier scheint wieder eine diffuse emotionale Haltung im Vordergrund zu stehen. Wie im vorangegangenen Abschnitt beschreibt Andrea die Themen als anregend. Interessant ist, dass sie zunächst die Eigenschaft der Themen benennt (die Themen sind anregend) und dann noch einmal Bezug da-

rauf nimmt, dass sie selbst davon angeregt wird, wodurch das Passungsverhältnis zwischen ihr und dem Studium erneut erscheint. Ebenso wird erneut die Vorstellung von einer inneren Veranlagung, einem inneren Bedürfnis nach Wissen, welches durch äußere Faktoren angeregt wird, Ausdruck verliehen. Neben dem Ort der Vorlesung wird mit der Ortsbestimmung „zu Hause“ ein zweiter Ort eingeführt und eine Verbindung zwischen den beiden hergestellt, indem in der Beschreibung die Anregung aus der Vorlesung bis nach „Hause“ andauert. Daraus wird deutlich, dass das Wohlgefühl, welches in der Situation der Vorlesung entsteht, über die konkrete Situation hinaus dauert, was Andreas anfängliche Aussage, dass sie sich im Studium sehr wohl fühlt, erklärt. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass Andrea die Situation im Studium von der Situation zu Hause differenziert. In dem vorangegangenen Bild, welches das Studium als Mutter erscheinen lässt, kann die Differenzierung der Orte zu Hause und Studium einen Ablösungsprozess symbolisieren. Das Studium stellt eine Station in Andreas Leben dar und obwohl sie sich dort sehr geborgen fühlt, gibt es für sie einen anderen Ort, den sie als zu Hause bezeichnet.

Auffällig ist zudem die Äußerung *„die ich dann zur Hälfte lese, aber immerhin“*, worin sich Andrea auf Bücher bezieht, die sie sich besorgt hat, aber nur zur Hälfte liest. In dem Einschub *„aber immerhin“* klingt eine Verteidigungshaltung an. Es könnte sein, dass Andrea ein schlechtes Gewissen hat, da sie annimmt, dass sie die Bücher ganz und nicht nur halb lesen sollte. Sie kann die implizit angenommenen Erwartungen nicht erfüllen, versucht aber deutlich zu machen, dass sie es versucht. Sie stellt ihr eigenes Verhalten einem theoretisch inszenierten „schlechterem“ Verhalten gegenüber, um sich selbst in ein positives Licht zu rücken, obwohl sie zugibt, die Erwartungen nicht zu erfüllen. Gleichzeitig nimmt Andrea mit dem Ausspruch *„aber immerhin“* eine tröstende Haltung sich selbst gegenüber ein. Wie eine Mutter, die das Kind tröstet und ihm deutlich macht, dass der Versuch, eine Aufgabe zu erfüllen, allein schon ein Lob verdient, wodurch ein weniger gutes Ergebnis aufgewertet wird, macht Andrea hier deutlich, dass sie sich bemüht, soweit es ihr möglich ist. Mit dem Eingeständnis, dass sie die an sie gestellten Erwartungen nicht vollständig erfüllen kann, bröckelt auch das von ihr aufgebaute Bild der Idealstudentin. Der eingeleitete Ablösungsprozess gelingt nur teilweise, da die anregende Wirkung des Studiums (der Mutter) in der Distanz nachlässt. Dieses Scheitern wird von Andrea durch den Versuch der Relativierung entdramatisiert.

In dem gesamten Abschnitt wird Andreas passive Haltung deutlich: Sie lässt sich von Themen begeistern und in Seminaren wird man aus ihrer Sicht zur Diskussion angeregt. Es gibt also immer eine andere Person, die aktiv wird und für die Anregung von Andrea zuständig

ist. Sehr prägnant ist der plötzliche Abbruch des Satzes nach „*aber in Vorlesungen ist es eher*“. Andrea macht den Ansatz, die Vorlesung und das Seminar einander gegenüber zu stellen, um ihr besonderes Wohlgefühl in Vorlesungen zu erklären. Sie bricht jedoch ab und lenkt ein mit „*ach ich weiß nicht, also ganz sicher bin ich mir nicht*“, worin eine große Unsicherheit zum Ausdruck kommt. Sie stellt sich selbst, wie schon zuvor, als unwissend dar und verweist sogar wörtlich auf ihre eigene Unsicherheit. Der Satz, den sie eigentlich sprechen wollte, worin es um die Besonderheit der Vorlesung geht, löst eine große Unsicherheit aus. Dies kann zum einen aus Andreas emotionaler Haltung resultieren, wodurch sie ihre diffuse Begeisterung für Vorlesungen nicht erklären kann. Zum anderen kann es sein, dass sie zögert, ihre Beweggründe zu offenbaren, da diese nicht in das von ihr aufgebaute positive Selbstbild der interessierten Studentin passen. Zunächst versucht sie, die Situation zu entschärfen, indem sie einlenkt und beide Formen für gut erklärt. Sie vermeidet es, eine Gegenposition einzunehmen bzw. die Vorlesung dem Seminar gegenüber zu stellen und versucht stattdessen diplomatisch, beide Seiten gut zu heißen. Die hier zu Tage tretende Konfliktvermeidung kann auch als Erklärung für Andreas positive Äußerungen am Beginn des Interviews herangezogen werden. Dadurch, dass sie das Studium nur positiv beschreibt und keine Kritikpunkte anführt, vermeidet sie einen Konflikt, der entstehen würde, wenn sie gegenüber der Interviewerin erläutern müsste, was und warum ihr einzelne Aspekte am Studium nicht gefallen.

Fallstrukturhypothese

Aus Andreas Perspektive ist die Wahl des Studiums von den Charaktereigenschaften einer Person abhängig. Sich selbst bezeichnet Andrea als wissbegierige, interessierte Studentin und zeichnet damit ein Bild der Idealstudentin von sich. Sie geht von einem Passungsverhältnis zwischen Person und Fach aus und attestiert sich selbst die Kompetenz, dass für sie richtige Fach ausgesucht zu haben.

Das Studium übernimmt für Andrea im übertragenen Sinn eine Art „Mutterrolle“. Das Studium stillt Andreas Wissensdurst und spendet ihr Geborgenheit. Interessant ist, dass diese Aktivitäten jeweils nicht von Andrea selbst gesteuert werden, stattdessen nimmt Andrea eine passive Haltung ein und überlässt sich selbst den Einflüssen von außen. Sie lässt sich von Inhalten im Studium begeistern und verlangt nach mehr Anregung. Dies drückt sich besonders in ihrer Vorliebe für Vorlesungen aus. Vorlesungen stellen im universitären Kontext eine eher passive Lernform dar, in dem ein Lehrender vor einer Gruppe von Studierenden ein Thema referiert. Die Aufgabe der Studierenden besteht im Wesentlichen im auf-

merksamen Zuhören und Notizen machen. Diese Veranstaltung kommt Andreas Bedürfnis nach „Unterhaltung“ besonders nach, weshalb sie sich gerade in Vorlesungen wohlfühlt. Andrea folgt der Vorstellung, dass Menschen aus ihrem Inneren nach Wissen streben und schließt sich damit dem humanistischen Bildungsverständnis an.

Seminarvorbereitung als Zwang

Nach einer kurzen Pause setzt sie schließlich doch an und spricht aus, was das Seminar von der Vorlesung unterscheidet:

I: Okay.

W: Nur in Seminaren muss man sich halt immer sehr gut vorbereiten, wenn man die Texte nicht gelesen hat, kommt man nicht immer mit. Hatte ich den Eindruck.

Im Unterschied zu der Vorlesung muss man sich aus Andreas Perspektive auf ein Seminar „*immer sehr gut vorbereiten*“. Die notwendige Vorbereitung mit der negativen Konsequenz, dass man nicht mitkommt, führen dazu, dass Andrea sich im Seminar weniger wohlfühlt. Es wird deutlich, dass für Andrea der Anspruch, aktiv zu werden, der im Seminar entsteht, nicht zum Wohlfühlen beiträgt. Stattdessen wird die Vorbereitung als Zwang wahrgenommen, was durch den Gebrauch des Verbes „*muss*“ zum Ausdruck kommt. Das mangelnde Wohlfühl kann darüber hinaus dadurch entstehen, dass Andrea sich schlecht fühlt, wenn sie die Texte nicht gelesen, die Erwartungen also nicht erfüllt hat. Wie bereits in einem Absatz zuvor deutlich wurde, weiß Andrea um Ansprüche und Erwartungen, die an sie als Studentin gestellt werden. Obwohl sie dem Idealbild einer guten Studentin entsprechen möchte, erfüllt sie die Erwartungen nicht immer und scheitert an den an sie gestellten Aufgaben, was dazu führt, dass sie sich schlecht fühlt. In der Konsequenz bevorzugt Andrea Situationen im Studium, die ein weniger aktives Verhalten von ihr verlangen. Sie geht also auch hier dem Konflikt aus dem Weg, statt sich den Anforderungen zu stellen.

Das Studium aus Sicht eines Konsumenten

I: Und wenn Sie sich so vorstellen, also wie Sie sich das Studium vorgestellt haben, jetzt von der Art und Weise, sind die Vorstellungen erfüllt worden?

W: Mhm, ja. Also Seminare Diskussionen, Vorlesungen anregend für mich, ja, die wurden schon erfüllt. Nur es ist sehr wenig, also, deswegen, das wollte ich auch, falls ein Interview kommen würde, würde ich das auch gerne sagen. Zeitlast hieß ja die Studie, so zutreffend ist das gar nicht, ich hätte mir mehr erwünscht, also an Angebot. Es müsste jetzt nicht alles in

der Klausur abgefragt werden, weil das schafft ja wieder Stress und Panik bei vielen, aber das Angebot könnte breiter sein.

Im Telegrammstil fasst Andrea ihre Beschreibungen vom Studium zusammen, dabei ordnet sie der Vorlesung erneut das Adjektiv „*anregend*“ zu, während sie die Seminare mit dem Substantiv „*Diskussionen*“ charakterisiert. Die passive Haltung in der Vorlesung stellt Andrea der aktiven Tätigkeit des Diskutierens gegenüber. Gleichzeitig gibt Andrea an, dass sie dies so erwartet hat und das Studium ihren Vorstellungen entspricht. Damit stellt sie sich selbst als kompetent und informiert dar, da sie schon im Vorfeld des Studiums wusste, was auf sie zukommen wird. Der darauffolgenden Satz „*nur es ist sehr wenig*“ erscheint überraschend. Andrea äußert zum ersten Mal eine direkte Kritik am Studium. Entgegen den in der Öffentlichkeit bekannten Klagen über die zu große Stofffülle in Bachelorstudiengängen, spricht Andrea davon, dass „*es*“ sehr wenig ist und wünscht sich etwas später mehr „*Angebote*“. Mit dieser Haltung nimmt Andrea eine deutliche Gegenposition zum allgemeinen Stimmungsbild gegenüber dem Bachelorstudiengang ein. Sie grenzt sich gegenüber den übrigen Studierenden, die über eine starke Belastung klagen, ab und stellt klar, dass sie selbst nicht übermäßig gefordert ist. Implizit deutet sie damit an, dass sie zum einen, wie auch schon weiter vorne beschrieben, über die notwendigen Voraussetzungen verfügt, um ein Studium erfolgreich zu bewältigen und darüber hinaus zu denjenigen gehört, die besonders privilegiert sind, sei es aufgrund einer besonderen Begabung oder besonderer Lebensumstände. In dem eingeschobenen erklärenden Satz „*das wollte ich auch, falls ein Interview kommen würde, würde ich das auch gerne sagen*“ wechselt Andrea wieder auf eine Metaebene, indem sie beschreibt, welche Gedanken sie sich im Vorfeld des Interviews gemacht hat. Schon vor dem Stattfinden des Interviews hat sie sich vorgenommen dies zu sagen. In dieser reflexiven Einheit und in der Tatsache, dass Andrea sich die Äußerung schon vorher überlegt hat, wird deutlich, welche Überwindung die Kritikäußerung für sie bedeutet. Im anschließend Satz kritisiert Andrea die Annahme, dass Studierende im Bachelorstudiengang zeitlich stark belastet sind, wie es sich im Namen der Studie ZEITLast ausdrückt: „*Zeitlast hieß ja die Studie, so zutreffend ist das gar nicht*“. Entgegen ihrem bisherigen Verhalten nimmt sie damit eine konkrete Gegenposition ein, sie kritisiert offen die Studie und stellt ihre eigene Meinung dieser gegenüber. Entgegen allen Erwartungen und allen öffentliche Klagen wünscht sich Andrea mehr Angebote. Obwohl sie hier offensichtlich eine kritische Haltung einnimmt, gelingt es Andrea in der Kritik, das eigene positive Bild erneut zu bekräftigen, indem sie betont, dass ihr Wissensdurst durch die bestehenden Angebote nicht erfüllt werden kann. Im übertragenen Bild gesprochen, macht sie dem

Studium (der Mutter) den Vorwurf, nicht ausreichend für ihr Wohl zu sorgen. Gleichzeitig betont sie, wie groß ihr eigenes Bemühen und ihr Streben nach Wissen sind.

Interessant ist der Gebrauch des Wortes „Angebot“. Ein Angebot suggeriert ein Verhältnis von Anbieter und Kunde. Wobei der Kunde die Wahlfreiheit hat, aus den ihm offerierten Angeboten eines oder mehrere auszuwählen. Der Anbieter wirbt um den Kunden und tritt dabei in ein Konkurrenzverhältnis mit anderen Anbietern. Wird das Angebot angenommen, entsteht für beide Seiten, Anbieter und Kunde, ein Nutzen. So wird der Markt durch Angebot und Nachfrage bestimmt (Prinzip der freien Marktwirtschaft). Überträgt man dies auf den universitären Kontext, übernimmt die Universität die Rolle des Anbieters und die Studierenden erscheinen in der Rolle der Kunden. Die Forderung nach einem breiteren Angebot weist auf einen Wunsch der quantitativen Verbesserung, im Sinne von mehr Auswahl, hin, während der qualitative Aspekt von Lehrveranstaltungen oder des Studiums im Allgemeinen nicht angesprochen werden. In der Forderung nach mehr Angeboten wird Andreas konsumierende Haltung im Studium noch einmal deutlich. Sie erwartet, dass die Angebote an sie herangetragen werden und sie inspiriert wird.

Schließlich schränkt Andrea ein, dass nicht alles in einer Klausur abgeprüft werden muss, „weil das schafft ja wieder Stress und Panik bei vielen“. Auch in dieser Formulierung grenzt sie sich selbst von anderen Studierenden ab. Viele andere Studierende werden ihrer Meinung nach durch Klausuren in Stress und Panik versetzt, sie selbst ist in dieser Formulierung jedoch nicht eingeschlossen. Die Substantive „Stress“ und „Panik“ stehen sogar in einem deutlichen Gegensatz zu den Attributen, die Andrea bei der Beschreibung des Studiums aus ihrer persönlichen Sicht verwendet hat. Im Gegensatz zu den gestressten und panischen Kommilitonen ist Andrea selbst „glücklich“ und fühlt sich „sehr sehr wohl“ im Studium. Sie stellt sich somit als positiven Ausnahmefall dar.

Das Studium geprägt von freier Zeit

I: Ok. Ähm. Kommen wir mal zum, zu Ihrem Zeitempfinden, das war ja auch so ein Thema von der Studie jetzt. Wenn Sie jetzt mal so an Ihr allgemeines Zeitempfinden denken, fühlen Sie sich insgesamt sehr ausgeglichen oder eher gestresst, eher gehetzt, wie würden Sie so Ihr eigenes Zeitempfinden beschreiben?

W: Dadurch, dass ich äh, persönlich nicht arbeiten muss, glaube ich nicht, dass ich gestresst bin, also ich bin nicht gestresst. Ich find, ich hätte noch mehr Zeit für andere Sachen. Ich habe auch mal so ein Studium Generale besucht. Jetzt mache ich nen äh Russischkurs, Sport nebenbei, also ich habe für viel, sehr viel Zeit. Andere haben das aber nicht, also bemerkt man ja in Gesprächen, weil die eben wirklich zwei Tage in der Woche arbeiten müssen.

Müsste ich das auch machen, wäre es bei mir vielleicht anders. Ich könnte mich eigentlich voll aufs Studium stürzen, weil ich so viel Zeit habe, eigentlich genug, ja.

Auf die Frage nach ihrem Zeitempfinden antwortet Andrea, dass sie nicht gestresst ist. Am Satzanfang beruft sie sich darauf, dass sie „*persönlich*“ nicht arbeiten muss, was der Begründung des danach geäußerten Zeitempfindens dient. Interessant ist, dass sie zunächst einen Glauben formuliert („*glaube ich nicht, dass ich gestresst bin*“), den sie jedoch im drauffolgenden Satz durch die klare Aussage „*also ich bin nicht gestresst*“ ablöst. Die anfängliche Ungewissheit wird durch eine klare Stellungnahme präzisiert. Andrea beginnt mit einer Verneinung des Gehetztseins. Demnach geht sie davon aus, dass im Allgemeinen das Bild von gehetzten Studierenden vorherrscht, sie aber eine Ausnahme darstellt. Im ersten Moment vermeidet sie eine klare Stellungnahme, ringt sich dann aber doch zu einer eindeutigen Aussage durch, als habe sie ihre eigene Situation gerade noch einmal reflektiert und befunden, dass sie nicht gestresst ist. Weiter beschreibt sie, dass sie noch mehr „*Zeit für andere Sachen*“ „*hätte*“. Auffällig ist die Wahl des Konjunktivs, womit sie andeutet, dass sie theoretische mehr Zeit „*hätte*“, dies in ihrem Alltag aber anders aussieht. Möglicherweise bezieht sie sich darauf, dass ihr mehr Zeit zur Verfügung steht, sie diese aber ungenutzt lässt. Danach folgt eine Aufzählung von Tätigkeiten, welchen Andrea über ihr Kernstudium hinaus nachgeht, wobei diese in der gewählten Ausdrucksweise unkonkret bleiben („*so ein Studium Generale*“, „*nen äh Russischkurs*“, „*Sport nebenbei*“). Andrea schafft hier ein Bild von sich als umfassend interessierte Studentin, die über die Pflichtveranstaltungen hinaus weitere universitäre Angebote wahrnimmt. Sie schließt die Aufzählung mit „*also ich habe für viel, sehr viel Zeit*“ ab und betont damit noch einmal, dass ihr viel freie Zeit zur Verfügung steht. Im Weiteren bezieht sich auf andere Studierende, die arbeiten müssen. Die Arbeit neben dem Studium sieht Andrea als Zwang, von dem sie selbst ausgeschlossen ist. Bemerkenswert ist zudem der Satz „*Ich könnte mich eigentlich voll aufs Studium stürzen*“, der wieder in der Konditionalform formuliert ist. Wieder scheint es die theoretische Ausgangslage zu geben, dass Andrea viel Zeit hat, sie diese aber aus welchen Gründen auch immer nicht nutzt. Auch kommt in der Aussage die antizipierte Erwartungshaltung, dass Studierende ihre freie Zeit für das Studium nutzen, zum Ausdruck. Durch den verwendeten Konjunktiv wird allerdings erkennbar, dass Andrea diese Erwartungen nicht erfüllt. Demnach steckt auch in diesem Abschnitt die versteckte Beschreibung des Scheiterns bzw. des Nichterfüllens der Erwartungen, die dem von Andrea gezeichnete Bild der idealen Studentin widersprechen.

Lernen zwischen Zwang und Spaß

I: (...) Gibt's denn Momente im Studium, wo Sie sich von Ihrem Studium doch mehr beansprucht oder eher gehetzt fühlen oder können Sie sich das so gleichmäßig verteilen, dass Sie sich da wirklich nicht beklagen können?

Nachdem Andrea dargelegt hat, dass sie sich im Allgemeinen nicht gestresst fühlt, aber bereits angedeutet hat, dass sie die Anforderungen im Studium nicht immer erfüllen kann, fragt die Interviewerin, ob es Momente gibt, in welchen sich Andrea „mehr beansprucht“ fühlt. Die Interviewerin schlussfolgert demnach aus Andreas Schilderungen, dass diese von ihrem Studium nicht übermäßig beansprucht wird. In dem zweiten Satz „oder können Sie sich das so gleichmäßig verteilen, dass Sie sich da wirklich nicht beklagen können?“ schreibt die Interviewerin Andrea eine aktive Rolle zu, worin sie in der Lage ist, ihr Studium selbst zu strukturieren. Die Interviewerin geht also weiterhin davon aus, dass die zeitlichen Anforderungen im Studium hoch sind, jedoch durch ein effektives Zeit- und Selbstmanagement kontrolliert werden können. Schließlich fragt sie noch einmal nach, ob sich Andrea „wirklich“ nicht beklagen kann. Die Interviewerin bestätigt somit die unausgesprochene Annahme, dass die Studierenden überlastet sind und lenkt den Fokus nochmals auf das „Klagen“, welches sie implizit von ihrer Interviewpartnerin erwartet. Wie reagiert nun Andrea auf die implizite Unterstellung?

W: Also ich finde, dass das Beifach ein bisschen mehr fordert. Da war ich auch sehr erschöpft, nachdem ich für die letzte Klausur, die Empirieklausur, lernen musste. Das war, hätte ich auch nicht gedacht, dann, die zwei Tage nach der Klausur, habe ich mich auch wirklich ausgeruht, das war wirklich, sehr viel beanspruchte Energie. Ansonsten (...), ja. Nein, es ist eigentlich immer sehr interessant. Wir treffen uns auch immer in Lerngruppen. Das ist auch sehr nett, also man lernt dabei was und hat sehr viel Spaß dabei. Es gleicht's auch aus.

Andrea lässt sich auf die von Interviewerin vorgegebene Richtung ein und bezieht sich in ihrer Antwort auf das Beifach, was nach ihrer Aussage „ein bisschen mehr fordert“. Sie versucht demnach in ihrer Antwort den Erwartungen der Interviewerin gerecht zu werden, wobei sie in einer sehr zurückhaltenden Form davon spricht, dass das Beifach „ein bisschen mehr fordert“. Überraschenderweise wird aus dem bisschen im drauffolgenden Satz ein „sehr erschöpft“. Im vorliegenden Kontext erscheinen diese beiden Aussagen widersprüchlich. Andrea berichtet zunächst, dass sie sehr viel freie Zeit hat und dass sie sich mehr Angebote wünscht. Sobald aber „ein bisschen“ mehr gefordert wird, fühlt sie sich „sehr erschöpft“. Dieser Widerspruch lässt sich auflösen, wenn man den letzten Satzteil „lernen musste“ in die Interpretation einbezieht. Lernen wird hier als Zwang dargestellt und steht

im Gegensatz zu den Beschreibungen am Anfang, wenn Andrea davon spricht, wie wohl sie sich im Studium fühlt. Die Differenz löst sich auf, wenn man das selbstständige Lernen von dem (passiven) Zuhören in der Vorlesung unterscheidet. Das selbstständige Lernen bedeutet für Andrea Anstrengung und erfolgt aus einem Zwang heraus, während die Anwesenheit in der Vorlesung von ihr als angenehm empfunden wird, da dort keine eigenständige Aktivität erwartet wird. Andrea fühlt sich beansprucht, wenn sie kognitive Anforderungen selbstständig bewältigen soll. Die Wahl des Adjektivs „erschöpft“ ist dabei bezeichnend: Erschöpfung drückt sich in einem Zustand der Kraftlosigkeit und einer starken Ermüdung aus. Um den Erschöpfungszustand zu überwinden, ist aus Andreas Sicht ein umfassendes Ausruhen die Lösungsmöglichkeit. Die Beschreibung des Erschöpfungszustandes und die Dauer der Erholungsphase („zwei Tage nach der Klausur“) betonen die Stärke der empfundenen Beanspruchung, welcher Andrea durch das Lernen ausgesetzt war.

Im Anschluss beschreibt Andrea, dass sie sich mit anderen in Lerngruppe trifft, was sie als „auch ganz nett“ bezeichnet. Weiter beschreibt sie das Treffen in Lerngruppen mit den Worten „man lernt dabei was und hat sehr viel Spaß dabei“. Hier kommt wieder deutlich Andreas bevorzugte Vorstellung von Lernen zum Vorschein. Lernen soll Spaß machen und im Rahmen einer sozialen Interaktion geschehen. Wie schon zuvor gezeigt, baut Andrea eine emotionale Bindung zum Studium auf. Das Studium dient ihr unter anderem zum Knüpfen sozialer Kontakte und das Lernen stellt nur einen Aspekt unter vielen dar. Andrea erwartet, dass das Lernen Spaß macht und nicht anstrengend ist. Sie wird nicht selbst aktiv, sondern lässt das Studium auf sich zukommen.

Auffällig ist der letzte Satz „Es gleicht’s auch aus“, welcher dahingehend gedeutet werden kann, dass der Spaß im Studium die Anstrengung, die zum Beispiel bei der Vorbereitung auf eine Klausur entsteht, wieder ausgleicht. Anstrengung stellt für Andrea in dieser Lesart einen Zustand des Ungleichgewichts dar, welcher durch andere Maßnahmen oder Tätigkeiten wieder ins Gleichgewicht gebracht werden muss. Spaß und Anstrengung beim Lernen stellen dementsprechend ein Gegensatzpaar dar.

Das Gefühl der Unzulänglichkeit

Zu einem späteren Zeitpunkt im Interview wird die Interpretation, dass Andrea darunter leidet, die Anforderungen nicht zu erfüllen, von ihr selbst benannt:

W: [...] Und wenn man die Texte nicht vorbereitet hat, war das wirklich manchmal sehr schwierig mitzukommen und wenn man dann nicht mitkam, dann hat man sich doch nicht so gut gefühlt, weil man gerne verstanden hätte, worum es geht, weil es im Prinzip ja sehr span-

nend war. Man kam halt nicht immer dazu, etwas vorzubereiten, weil man privat irgendwas macht oder, im Sommer war das ja auch noch.

Dieser Abschnitt bestätigt die Vermutung, dass Andrea sich in Seminaren unwohl fühlt, wenn sie sich nicht ausreichend vorbereitet hat. In dieser Situation erfährt sie eine eigene Unzulänglichkeit, sie kann dem Seminarsgeschehen nicht folgen. Gleichzeitig formuliert sie hier noch einmal explizit den Wunsch, die Erwartungen zu erfüllen und die Inhalte zu verstehen. Interessant ist, dass der gesamte Abschnitt in der dritten Person „man“ formuliert ist. Andrea verallgemeinert ihre eigene Erfahrung auf eine unbestimmte Gruppe von Personen und macht damit deutlich, dass sie in dieser Hinsicht keinen Ausnahmefall darstellt. Vielmehr vermittelt sie in dieser Formulierung die Ansicht, dass Studierenden im Allgemeinen die Texte für das Seminar nicht ausreichend vorbereiten. Diese Haltung wird in dem Satz „*Man kam halt nicht immer dazu*“ noch offensichtlicher. In dem Satz lässt sich eine Entschuldigung bzw. Rechtfertigung erkennen. Der Ausdruck „*halt*“ verweist dabei auf eine feststehende Tatsache, welche nicht in Andreas Verantwortungsbereich liegt. Im anschließenden Teil des Satz spezifiziert Andrea die Gründe, welche sie davon abgehalten haben, die Texte ausreichend vorzubereiten: „*weil man privat irgendwas macht oder, im Sommer war das ja auch noch*“. Die Tatsache, dass sie aufgrund privater Tätigkeiten ihren Studienverpflichtungen nicht nachkommt, formuliert sie als allgemeinen Zustand, den nicht sie selbst zu verantworten hat. Die Abweisung der Verantwortung steigert sich noch im letzten Teil des Satzes, in dem Andrea die Jahreszeit für die nicht stattgefundene Vorbereitung verantwortlich macht. Die Jahreszeit ist eine unverrückbare Tatsache, die einem natürlichen Rhythmus folgt und durch menschliche Einwirkung nicht unterbrochen werden kann. In diesem Bild kommt die Hilflosigkeit und Unselbstständigkeit von Andrea zum Ausdruck. Sie nimmt sich selbst als von äußeren Faktoren bestimmt wahr.

Stress als Folge mangelnden Talents

I: Wie würden Sie denn überhaupt für sich Stress definieren? Also wann fühlen Sie sich gestresst? Oder was wären Merkmale?

W: Wenn ich Dinge, die ich vorhabe zu tun, nicht erledigen kann, weil ich keine Zeit habe. Das wäre für mich Stress. Oder weil ich sie ähm, nicht bewältigen kann, weil ich sie nicht verstehe. Das auch, ja. Aber ich denke man, wenn man ein Gefühl für sich hat, wählt man auch den entsprechenden Studiengang. Hätte ich jetzt äh, Sprachen belegt, würde ich auch gestresst sein, weil ich's nicht bewältigen könnte, weil ich kein Talent dazu hab, so würd ich das dann nicht wählen, man hat Talent oder man hat's einfach nich.

Auf die Frage, wann sie sich gestresst fühlt, führt Andrea als erstes Zeitmangel als Ursache von Stress auf. Interessant ist jedoch der zweite Aspekt, den Andrea als Stress definiert, nämlich *„Oder weil ich sie ähm, nicht bewältigen kann, weil ich sie nicht verstehe“*. Nicht nur der Mangel an Zeit, sondern auch der Mangel von eigenen kognitiven Fähigkeiten werden von Andrea im Zusammenhang mit Stress genannt. In dieser Aussage werden Andreas Bemühen, alle Erwartungen zu erfüllen und der daraus resultierende selbstaufgebaute Druck deutlich. Stress als einen Zustand des Unwohlseins, der inneren Hektik und Unruhe wird von Andrea auf die Situation übertragen, wenn sie etwas nicht versteht. Das eigene Defizit, die eigene Schwäche, die Andrea in einer solchen Situation erfährt, setzt sie unter Druck. Interessant ist, dass sie im Folgenden das potentielle Problem der eigenen Unfähigkeit mit der Annahme auflöst, dass man nur den richtigen, für sich passenden Studiengang wählen muss. Wie schon zu Beginn des Interviews deutlich wurde, nimmt Andrea auch hier die Studienentscheidung als eine Frage der eigenen Persönlichkeit wahr. Die Wahl des passenden Studienfachs wird jedoch nicht durch rationale Gründe bestimmt, sondern begründet sich auf einem irrationalen Gefühl (*„wenn man ein Gefühl für sich hat, wählt man auch den entsprechenden Studiengang“*). Gleichzeitig macht sie im Anschluss deutlich, dass sie über das notwendige Gespür verfügt und den für sich passenden Studiengang gewählt hat. Als Gegenbeispiel nennt sie Sprachen, wofür sie nach eigener Ansicht selbst kein Talent besitzt. Die Wortwahl *„Talent“* betont noch einmal die persönlichen Voraussetzungen, die einem jedem Menschen von der Natur gegeben wurden. Die Vorstellung, dass der Erfolg in einem Studiengang von der Persönlichkeit des einzelnen Studierenden abhängig ist, spitzt sich nochmal in der Formulierung *„man hat Talent oder man hat's einfach nich“* zu. Damit weist Andrea endgültig jede Verantwortung für den Studienerfolg von sich. Stattdessen geht sie davon aus, dass ihr Erfolg von ihren persönlichen Eigenschaften, Vorlieben und Talenten determiniert ist. Die logische Schlussfolgerung daraus ist, dass sie sich selbst nicht übermäßig anstrengen muss, da sie aufgrund ihrer Begabung nur ein vorbestimmtes Leistungsniveau erreichen kann.

Das Pädagogikstudium als Notlösung

Im Rahmen des Falls Andrea ist darüber hinaus spannend, wie sich die Entscheidung für das Studienfach Pädagogik begründet:

I: Wie kam's dazu, dass Sie Pädagogik gewählt haben?

W: Ach, ich weiß es nicht (lacht) nicht genau. Also ich finde den Menschen an sich sehr sehr interessant, das Interessanteste, was es gibt, für mich persönlich. Auch in medizinischer Hin-

sicht, wäre aber nicht mein Bereich, mir wird ganz schlecht, wenn ich an die ganzen Sachen denke, wenn ich selbst zum Arzt gehe und eher wie der Mensch handelt, also das Innenleben auch, die Psyche, sowas und das fehlt mir auch im Studium übrigens. (lacht)

I: Ok.

W: Da ist viel verloren gegangen, glaub ich. Wurde erzählt, weil im Diplomstudiengang ist das nicht so schlimm.

I: Ja, beim Diplom gab es immer Psychologie als Nebenfach noch, genau. Das gibt's jetzt nicht mehr.

W: Genau. Ja. Das hätte ich am allerliebsten gewählt. Soziologie war dann eher die Zweitwahl.

I: Ok.

W: Ja. Und deswegen habe ich Pädagogik, glaub ich, gewählt. Ich hätte aber auch Psychologie gewählt, hab ich auch, aber, da braucht man ja 'nen Schnitt von 1 Komma [unverständlich]

Im ersten Moment kann Andrea die Frage, warum sie Pädagogik als Studienfach gewählt hat, nicht beantworten. Der Grund hierfür wird in der weiteren Konversation deutlich. Das Pädagogikstudium stellt für Andrea eine Notlösung dar, welches sich durch den Ausschluss verschiedener anderer Möglichkeiten ergeben hat. Ihr bevorzugter Wunsch, ein Studium der Psychologie anzutreten, konnte nicht erfüllt werden, da sie die notwendigen Voraussetzungen (Numerus Clausus) nicht erfüllte. Andrea macht also schon früh, noch vor Antritt des Studiums, die Erfahrung der eigenen Untauglichkeit und muss damit zurechtkommen, dass ihre in der Schule erbrachten Leistungen nicht genügen, um ihren Studienwunsch zu erfüllen. Auch die Wahl des Beifachs Soziologie war nach Andreas eigener Aussage „dann eher die Zweitwahl“. Wieder muss sie auf ihren eigentlichen Wunsch, Psychologie zu wählen, verzichten.

Die Entscheidung für das Studienfach Pädagogik ist bezeichnend. Andrea konnte nicht ihren eigenen Wunsch verwirklichen, sondern hat sich von äußeren Umständen und eigenen Neigungen leiten lassen. Dieses in der Studienentscheidung begründete Verhaltensmuster legt sie auch im Studium an den Tag. Ihre Vorstellung von einem Passungsverhältnis zwischen Fach und Person kann ebenfalls auf diese erste Studiererfahrung zurückgeführt werden, in welcher Andrea erfahren hat, dass der eigene Wunsch nicht ausschlaggebend ist, sondern formale Wertmaßstäbe über eine Passung entscheiden können. Sie selbst wird also in eine passive Rolle gedrängt und passt sich dem weiteren Verlauf an.

Verschulung als Entlastung

I: Wie stehen Sie denn generell zu der Umstellung auf Bachelorstudienstrukturen?

W: Ich habe diesen Vergleich leider nicht. Aber, was ganz angenehm war, ist, es ist ja sehr verschult. Es ist eigentlich negativ, merkt man jetzt erst, wo man gerne mehr Freiheiten hätte, andere Sachen sich gerne anhören würde, kann nicht, weil alles vorgeschrieben ist. Aber den Ein-Einstieg hat's sehr erleichtert, weil man ist diese Strukturen gewohnt und dann ist dieser Einstieg eigentlich sehr einfach, wenn man weiß, ich muss dahin und das muss ich machen, ich muss nicht selbst gucken und organisieren, es geht am Anfang eigentlich ganz gut. Das war positiv daran.

Auf die Frage, wie sie generell zu der Umstellung auf die Bachelorstudienstrukturen steht, antwortet Andrea, dass sie die „verschulte“ Struktur zunächst positiv erlebt hat. Interessant ist, dass sie zunächst darauf verweist keine Vergleichsmöglichkeit zu haben. Andrea beurteilt hier also die Antwort auf einer Metaebene. Hier schimmert der Versuch einer eindeutigen Stellungnahme auszuweichen erneut durch. Im Anschluss gibt sie dann doch eine Bewertung der Situation ab. Sie beginnt mit den Worten „*Aber, was ganz angenehm war, ist*“ bricht den Satz dann jedoch ab und fährt fort, die negative Auswirkung der Studienstruktur zu beschreiben. Andrea versucht hier wieder beiden Positionen gerecht zu werden. Zum einen stimmt sie den Kritikern unter den Studierenden zu, die beklagen, dass sie Veranstaltungen, die sie interessieren, nicht besuchen können⁹⁸. Zum anderen weist sie aber auch darauf hin, dass die Verschulung gerade zu Beginn des Studiums positiv erlebt wird. Besonders auffällig ist, dass sie zu Beginn des Absatzes in der dritten Person spricht, also andere Studierende mit einbezieht, während sie im weiteren Verlauf in die erste Person wechselt und formuliert „*wenn man weiß, ich muss dahin und das muss ich machen, ich muss nicht selbst gucken und organisieren*“. Der Wechsel in die erste Person demonstriert Andreas Involviertheit und zeigt mit welchen Argumenten sie sich identifizieren kann. Wie schon weiter oben beschrieben, zeigt Andrea ein passives und unselbstständiges Verhalten. Sie ist auf die Anleitung von außen angewiesen und empfindet die Struktur im Studium als handlungserleichternd.

⁹⁸ Dieses Argument, dass Studierende gerne andere Veranstaltungen besuchen würden, dies aber nicht können, lässt sich immer wieder vernehmen. Es ist jedoch an keiner Stelle festgelegt, dass Studierende nicht auch in andere Veranstaltungen, insbesondere Vorlesungen gehen können. In Vorlesungen wird in der Regel keine Anwesenheitskontrolle durchgeführt und es ist kein Fall bekannt, in dem ein Studierender aufgefordert wurde, die Veranstaltung zu verlassen, weil es für ihn keine Pflichtveranstaltung ist.

Bestätigung der Fallstrukturhypothese

Andreas Haltung gegenüber dem Studium ist sehr emotional geprägt. Die Entscheidung für ein Studium wird aus Andreas Sicht von ihren Charaktereigenschaften bestimmt. Sie beschreibt sich selbst als wissbegierige und lernwillige Studentin und erfüllt damit das Idealbild der klassischen Studentin. In ihren Formulierungen lässt sich ein Bildungsverständnis erkennen, wonach sie davon ausgeht, dass der Drang nach Wissen im Menschen angelegt ist und durch äußere Reize angeregt werden kann.

Eine übertrieben positiv dargestellte Haltung gegenüber dem Studium und die Betonung von großer Begeisterung charakterisieren Andreas Verhalten im ersten Teil des Interviews. Das Scheitern im Studium bzw. das Nichterfüllen der Erwartungen an sie als Studentin versucht Andrea durch die Darstellung stetiger Bemühungen zu relativieren. Ihr positives Selbstbild wird durch die Nichterfüllung der Erwartungen getrübt, worunter sie leidet. Das Gefühl der Unzulänglichkeit versucht Andrea durch eine übertriebene Betonung des eigenen Willens und des eigenen Interesses sowie der eigenen Passung zum Studium zu kompensieren.

Andrea vermeidet Konflikte, indem sie sich gegenüber unterschiedlichen Situationen wohlwollend und positiv gestimmt verhält. Gegenüber dem Studium legt sie eine betont positive Haltung an den Tag, wobei sie leicht anklingen lässt, dass nicht alles ihren Wünschen entspricht. Sie verhält sich im Studium bevorzugt konsumierend und in Ansätzen wird erkennbar, dass sie die Anforderung, selbst aktiv zu werden nur teilweise erfüllen kann.

Das Studium scheint für Andrea vorrangig aus Präsenzphasen und Treffen mit anderen Kommilitonen zu bestehen, während die Arbeit im Selbststudium von ihr nur unzureichend wahrgenommen wird. Ihr scheint nicht bewusst zu sein, dass das Studium zu einem großen Teil aus eigener Aktivität besteht. Vielmehr wünscht sie sich mehr Vorträge, was als Wunsch nach mehr Anleitung und Führung interpretiert werden kann. Andrea erscheint insgesamt noch sehr unreif. Sie möchte alle an sie gestellten Erwartungen erfüllen, was ihr jedoch nicht gelingt. In Anbetracht der Tatsache, dass Andrea an einer späteren Stelle im Interview berichtet, dass sie für das Studium „*extra nach Mainz*“ gezogen ist, kann davon ausgegangen werden, dass Andrea sich insgesamt in einem Ablösungsprozess befindet. Sie hat die mütterliche Geborgenheit verlassen und ist erstmals auf sich allein gestellt. Das Studium bietet ihr die Geborgenheit, den Schutz und die Leitung, die ihr fehlen. In Ansätzen, wenn sie beispielsweise wünscht mehr Freiheiten zu haben, versucht Andrea, sich von der Mutter (dem Studium) zu lösen und selbstständig zu agieren. Dies gelingt ihr jedoch nur

ansatzweise und sie muss immer wieder die Erfahrung der eigenen Unfähigkeit/ Schwäche machen.

Zusammenführung der qualitativen und quantitativen Daten im Fall Andrea

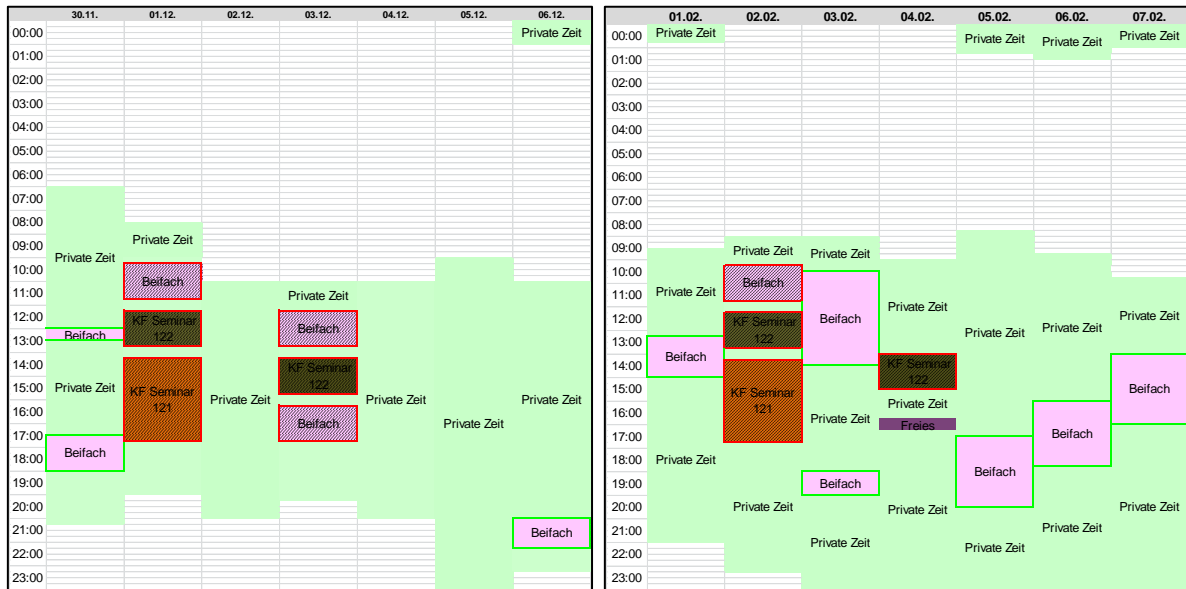


Abb. 29: Wochenpläne Janina muss Andrea heißen!., Vorlesungszeit (links), Prüfungsphase (rechts)

Wie bereits erwähnt, weist Andrea ein sehr niedriges Lernkonto auf. In der Vorlesungszeit besucht sie sechs Lehrveranstaltungen, die sich auf die Wochentage Dienstag und Donnerstag verteilen. Auffällig ist, dass es sich dabei um drei Beifach- und drei Kernfachveranstaltungen handelt, Kern- und Beifach also in Bezug auf den Anteil von Präsenzveranstaltungen gleichrangig sind. Neben den Präsenzzeiten verteilen sich drei kleine Selbststudienphasen über die Woche in der Vorlesungszeit. Die Selbststudienphasen beziehen sich ausschließlich auf das Beifach. Die Auseinandersetzung mit den Inhalten im Kernfach besteht allein aus der Anwesenheit in der Lehrveranstaltung, Vor- und Nachbereitung des Unterrichts findet nicht statt. Der überwiegende Teil der Woche ist von privaten Tätigkeiten geprägt, an drei Tagen geht Andrea gar keiner studienrelevanten Tätigkeit nach. Es wird deutlich, was Andrea meint, wenn sie im Interview davon spricht, „sehr viel“ Zeit zu haben. Das sehr geringe Engagement im Selbststudium widerspricht zunächst den Äußerungen von Andrea zu Beginn des Interviews. Sie beschreibt sich selbst als wissbegierige und interessierte Studentin, die auch Veranstaltungen außerhalb des festgelegten Curriculums wahrnimmt. Demnach wäre zu erwarten gewesen, dass Andrea gerade viel Zeit für das Selbststudium investiert und sich ihren vielseitigen Interessen folgend selbstständig mit den In-

halten auseinandersetzt. Dass dies nicht geschieht, wird schon im Interview ansatzweise deutlich. Andrea weiß zwar um die an sie gestellten Anforderungen, z. B. einen Text zu lesen, gibt aber zu, dies nicht immer zu tun. Dafür macht sie äußere Umstände, wie die Tatsache, dass zu dieser Zeit Sommer war, verantwortlich. Gleichzeitig gibt sie aber auch zu, eigenen Bedürfnissen zu folgen und sich lieber privaten Tätigkeiten zu widmen. Für Andrea scheint der Stellenwert des Selbststudiums nicht klar zu sein. Den Großteil der studienrelevanten Zeit verbringt sie in Lehrveranstaltungen, während sie sich kaum selbstständig mit Lerninhalten beschäftigt. Die Forderung nach mehr Angeboten, wie Andrea es im Interview formuliert, macht die nicht vorhandene Bedeutung für die Relevanz von Selbststudienphasen nochmals deutlich. Andrea nimmt eine passive Haltung ein, sie möchte „unterhalten“ werden und fordert, dass die Lerninhalte an sie herangetragen werden. Auch in der Prüfungsphase ist Andreas Woche im Vergleich mit anderen Probanden von viel freier Zeit geprägt. Zwar investiert sie mehr Zeit ins Selbststudium, um sich auf die Prüfungen vorzubereiten, dennoch bleibt sie deutlich hinter den anderen zurück. In der Prüfungsphase geht Andrea an jedem Wochentag studienrelevanten Tätigkeiten nach. Auch die Länge der Selbststudienphasen hat sich gegenüber den kurzen Phasen in der Vorlesungszeit erhöht. Auffällig ist, dass Andrea wieder nur für das Beifach im Selbststudium aktiv ist, was jedoch daran liegen kann, dass sie in der zweiten Februarwoche eine Klausur im Beifach geschrieben hat. Im Interview berichtet Andrea „*sehr erschöpft*“ von der Prüfungsvorbereitung im Beifach gewesen zu sein. Angesichts der relativ geringen Prüfungsvorbereitung erscheint der von Andrea beschriebene Erschöpfungszustand überraschend groß. Bezieht man allerdings ihre Äußerung ein, dass sie sich gestresst fühlt, wenn sie etwas nicht versteht, könnte die Erschöpfung auch aus der kognitiven Anstrengung und dem Gefühl „nicht folgen“ zu können resultieren. In der qualitativen Analyse wurde deutlich, dass Andrea von einem Passungsverhältnis zwischen Person und Fach ausgeht und den Studienerfolg als Ergebnis des individuellen Talents ansieht. Unter dieser Prämisse ist das geringe Engagement im Selbststudium erklärbar. Da Andrea davon ausgeht, dass der Studienerfolg von ihren persönlichen (angeborenen) Fähigkeiten bestimmt wird, ist es in der Konsequenz nicht möglich, durch eine vermehrte Auseinandersetzung mit den Inhalten den Studienerfolg zu beeinflussen. Im Gegenteil, Lernen macht aus Andreas Perspektive keinen Sinn, da jeder nur so gut ist, wie es seine eigenen Fähigkeiten erlauben. Im Gegensatz zu Janina geht Andrea nicht von einem kausalen Verhältnis, im Sinne von mehr Zeitaufwand führt zu mehr Bildungserfolg, aus, sondern betrachtet den ins Studium investieren Zeitumfang geradezu als irrelevant für den Studienerfolg.

6.6 Fallvergleich

Die Ergebnisse der Fallanalysen werden nun mit Aspekten der theoretischen Ausarbeitung kontrastiert und miteinander verglichen. Die Zerteilung von der Diskussion um das Bildungsverständnis (1) und der Betrachtung des Umgangs mit den zeitlichen Strukturen im Bachelorstudium (2) wird beibehalten.

Aus der Analyse der Fälle haben sich mit Rückgriff auf die bearbeitete Theorie verschiedene Spannungsfelder ergeben, die hier tabellarisch zusammengefasst sind:

Tab. 6: Spannungsfelder im Studium

1. Bildungsverständnis	
Funktionalistisches Bildungsverständnis	Ganzheitliches Bildungsverständnis
Qualifikation	Bildung
Rationale Studienentscheidungen	Emotionale Studienentscheidungen
Extrinsische Motivation	Intrinsische Motivation
2. Umgang mit zeitlichen Strukturen im Bachelorstudium	
Zeitstress	Zeitgelassenheit
Fremdsteuerung	Selbststeuerung
Abhängiges Verhältnis von Bildung & Zeit	Unabhängiges Verhältnis von Bildung & Zeit
Zukunftsorientierung	Gegenwartsorientierung
Struktur	Offenheit

Alle Dimensionen sind bipolar und werden zunächst anhand der Ausprägungen der jeweiligen Pole als Extremfälle dargestellt. In einem weiteren Schritt werden die analysierten Fälle anhand der dargestellten Dimensionen betrachtet und in die genannten Spannungsfelder eingeordnet.

1. Bildungsverständnis

Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstrukturen entfachte eine Diskussion um das Bildungsideal der Universität und das Ziel des Studiums. Die Gegner der Bologna-Reform sehen in der Umstellung der Studienstrukturen den Ausdruck eines funktionalistischen Bildungsverständnisses, welches die Orientierung am ganzheitlichen Bildungsideal der Universität verdrängt (funktionalistisches vs. ganzheitliches Bildungsverständnis). In dieser Hinsicht befindet sich das Studium zwischen dem Anspruch, Studierende für den zukünftigen Arbeitsmarkt zu qualifizieren und dem Anspruch, Raum und Möglichkeiten für eine ganzheitliche Bildung zu schaffen (Qualifikation vs. Bildung). Studierende stehen nun vor

dem Problem, sich entweder intensiv an den formalen Strukturen zu orientieren und ihr Studierverhalten gemäß den Richtlinien der Bachelorstrukturen auszurichten oder aber sie sind vorrangig daran interessiert, die verbliebenen Freiräume im Studium für die individuelle Ausgestaltung zu nutzen, um neben der fachlichen Qualifikation eine ganzheitliche Bildung anzustreben. Für erstere ist demnach das Erreichen des formalen Bildungsabschlusses das Ziel des Studiums, während die zweitgenannten das Studium eher als Möglichkeit zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit sehen. In einer ähnlichen Struktur kann das persönliche Verhältnis zum Studium unterschieden werden. Studierende begründen ihre Studienentscheidung entweder rational, indem sie beispielsweise den Nutzen des Studiums für ihre späteren Berufsaussichten beurteilen oder sie bauen ein eher emotionales Verhältnis zu dem Lebensabschnitt Studium auf. Es ist anzunehmen, dass Studierende, die einen formalen Bildungsabschluss anstreben und somit ein eher funktionalistisches Verständnis von Bildung verfolgen, eher rationale Studienentscheidungen im Sinne einer Kosten-Nutzen-Kalkulation treffen, während Studierende, die ein ganzheitliches Verständnis von Bildung verfolgen und die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit als Ziel des Studiums sehen, ein emotionaleres Verhältnis zum Studium aufbauen. Für sie stellt das Studium eine besondere Lebensphase dar, die neben der fachlichen Qualifikation den Erwerb von sozialen und emotionalen Kompetenzen und das Erlebnis einer besonderen „Zeit“ beinhaltet (rationale vs. emotionale Studienentscheidungen). Aus dieser Beschreibung geht bereits hervor, dass sich Studierende zudem hinsichtlich ihrer Motivation im Studium unterscheiden lassen. Der eine Pol stellt eine ausschließlich extrinsische Motivation, wie das Streben nach einer beruflichen Qualifikation, dar, während der andere Pol die intrinsische Motivation symbolisiert, wonach die Studierenden ihr Studium aus einem eigenen inhaltlichen Interesse heraus verfolgen (extrinsische vs. intrinsische Motivation).

2. Umgang mit Zeit

Der Umgang mit Zeit kann in der bipolaren Ausprägung vorrangig von Zeitstress oder von einer grundsätzlichen Gelassenheit geprägt sein. Die Orientierung an formalen Strukturen und damit an externen Zeitgebern führt zu einem gestressten Zeitempfinden, wohingegen die Orientierung an eigenen Bedürfnissen ein gelassenes Verhältnis zur Zeit entstehen lässt (Zeitstress vs. Zeitgelassenheit). Die Orientierung an äußeren Strukturen oder auch der Wunsch nach einer Führung von außen kann als zugelassene Fremdsteuerung bezeichnet werden, während die Ausrichtung an eigenen Bedürfnissen und ein selbstbestimmtes Handeln als Selbststeuerung bezeichnet wird (Fremdsteuerung vs. Selbststeuerung). Hinsicht-

lich des Umgangs mit Zeit im Studium kann zwischen einer Vorstellung von einem abhängigen oder einem unabhängigen Verhältnis von Bildung und Zeit ausgegangen werden. Bei der Vorstellung eines abhängigen Verhältnisses von Bildung und Zeit besteht die Annahme eines kausalen Zusammenhangs zwischen der in Bildung investierten Zeit und dem Erreichen einer formalen Qualifikation, während die Vorstellung eines unabhängigen Verhältnisses von Bildung und Zeit beide Aspekte nicht miteinander in Verbindung setzt und die Investition von mehr Zeit nicht zwangsläufig zu einem gesteigerten Erwerb von Bildung führt (abhängiges vs. unabhängiges Verhältnis von Bildung und Zeit). Eine klare Zielorientierung, wie beispielsweise das Anstreben einer bestimmten Berufstätigkeit, lässt die zeitliche Begrenzung des Studiums präsenter erscheinen, wohingegen eine grundsätzliche Offenheit in Bezug auf die Gestaltung der individuellen Berufsbiografie das Studium zu einem zeitlich offenen Raum macht. Der Fokus liegt demnach entweder auf der Zukunft und damit der Zeit, die nach dem Studium kommt oder aber auf der Zeit des Studiums an sich (Zukunftsorientierung vs. Gegenwartsorientierung).

Struktur vs. Offenheit

Die genannten Spannungsfelder lassen sich schließlich in ein übergeordnetes Spannungsverhältnis von Struktur und Offenheit überführen. Die beiden Pole der totalen Struktur und der vollständigen Offenheit stellen hypothetische Extremfälle dar, die sich in der Realität so nicht wiederfinden lassen.

Eine Person, die in ihrem Verhalten und ihren Einstellungen eher der in der Tabelle links dargestellten Seite folgt, wird mit einer stark strukturierten Umgebung gut zurechtkommen, da die äußeren Anforderungen ihren eigenen Bedürfnissen entsprechen, während eine Person, deren Verhalten eher der rechten Seite zuzuordnen ist, eine offene Umgebung mit wenigen Einschränkungen bevorzugt.

Wie lassen sich nun die analysierte Fälle in die genannten Spannungsfelder einordnen?

6.6.1 Janina – Ambivalentes Verhältnis gegenüber Strukturen

Im Umgang mit den formalen Strukturen im Studium zeigt Janina ein ambivalentes Verhalten. Auf der einen Seite orientiert sie sich übermäßig an formalen Strukturen und richtet ihr Verhalten sehr genau an den gestellten Vorgaben aus. Auf der anderen Seite kämpft sie gegen die strukturellen Bedingungen an. Sie klagt über eine extreme zeitliche Belastung,

die sie auf die hohen Anforderungen und die hohen Leistungserwartungen im Studium zurückführt. Gleichzeitig will sie besonders gut sein und betont ihren eigenen Ehrgeiz.

Das Studium wird von Janina als Fortsetzung der Schule wahrgenommen. Sie bezeichnet das Studium als den „höchsten Ausbildungsweg“, den sie in Deutschland bekommen kann und ist bestrebt, einen guten Studienabschluss zu erreichen. Dabei steht der formale Abschluss im Zentrum. Janina investiert viel Zeit in ihr Studium, um alle Anforderungen zu erfüllen und eine gute Qualifikation zu erreichen. Sie legt Wert auf klare Strukturen und will ihre Zeit möglichst effektiv nutzen.

In ihrem Verhalten und in ihren Äußerungen zeigt sich eine hohe Leistungsorientierung. Sie ist bestrebt, einen sehr guten Abschluss zu erreichen und verfolgt somit hinsichtlich formaler Kriterien ein klares Ziel in ihrem Studium. Inhaltlich weist sie eine weniger klare Zielorientierung auf und ist sich selbst nicht sicher, was sie nach ihrem Studium machen will.

In ihrer Studienentscheidung folgt sie rationalen Begründungen, die Entscheidung für ein Studium trifft sie auf Grundlage einer Kosten-Nutzen-Kalkulation. Damit stellt sie den von Jetzkowitz et al. (2004) beschriebenen ersten Typus von Studierenden dar, welcher den Zeitaufwand im Studium als Investition in die eigene Zukunft wahrnimmt. Janinas Verhalten ist extrinsisch motiviert, gute Noten und daraus resultierende gute berufliche Chancen motivieren sie dazu, viel Zeit in ihr Studium zu investieren. Lernen wird von Janina als Zwang und als große Anstrengung erlebt („abgerackert“). Der enorme Druck, welcher auf Janina lastet, ist zum großen Teil von ihr selbst bestimmt. Sie betont ihr eigenes Streben nach einem guten Abschluss und sucht nach Anerkennung durch Erfolg. Gleichzeitig findet sie sich selbst in einer leidenden Rolle wieder und sieht die Gründe darin in den formalen Strukturen des Studiums. Aus dem Gefühl der Überforderung kämpft Janina gegen die formalen Strukturen an, welche aus ihrer Sicht den Druck hervorrufen. Dass sie sich selbst den Leidensdruck auferlegt, ist ihr nicht bewusst. Zwar spricht sie davon, dass sie gut sein will und deshalb viel Zeit und Aufwand in ihr Studium investiert, dies tut sie jedoch aus dem Glauben heraus, dass ein solcher Einsatz von ihr erwartet wird. Für Janina ist Bildung zeitlich definiert. Sie selbst beschreibt ihren Bildungsweg in Jahren „13 Jahre Schule“, „drei Jahre Oberstufe“. Aus Janinas Sicht stehen Bildung und Zeit in einem kausalen Verhältnis zu einander: Je mehr Zeit in Bildung investiert wird, desto größer ist der Bildungserfolg. Insgesamt zeigt Janina einen gehetzten Umgang mit Zeit. Sie ist bestrebt, in möglichst kurzer Zeit viel zu erreichen und empfindet nicht genutzte Zeit als verschwendete Zeit. Der selbstdefinierte Anspruch, gut zu sein, gepaart mit der Vorstellung eines kausalen Verhält-

nisses von Bildung und Zeit, führt dazu, dass sich Janina ständig unter Leistungs- und Zeitdruck fühlt.

Janina stellt sich wiederholt als Opfer der Situation dar und beschreibt sich selbst als Sonderfall. Sie vergleicht sich mit anderen Studierenden, die es aus ihrer Sicht leichter haben als sie. Gleichzeitig grenzt sie sich von anderen aktiv ab, indem sie angibt, dass ihr Fokus auf einem guten Studium liegt und andere Aspekte, wie Freizeit und Vergnügen, für sie weniger wichtig sind. Damit grenzt sie sich von dem allgemeinen Studentenklichee ab und entwirft eine Gegendarstellung der engagierten und sich aufopfernden Studentin. Mit ihrer Neigung zu einer Überdramatisierung der Situation verleiht sie ihrem Leid zusätzlich Ausdruck.

In ihrem Verhalten drückt sich eine Ambivalenz gegenüber hierarchischen Strukturen aus. Einerseits ist sie bemüht, alle Anforderungen und Aufgaben korrekt zu erfüllen und lässt sich von äußeren Strukturen steuern, andererseits kämpft sie gegen die Vorgaben an und fordert mehr Selbststeuerung. Auf der einen Seite verlangt sie klarere Strukturen und genauere Vorgaben und auf der anderen Seite wünscht sie sich größere Freiheiten und mehr Selbstständigkeit. Ihr großes Bedürfnis nach Anerkennung sorgt dafür, dass sie sich gemäß den Vorgaben verhält, während ein inneres Bedürfnis nach Selbstständigkeit dem entgegen wirkt. Janina richtet ihr gesamtes Verhalten auf ihre Zukunft aus, während sie den Augenblick der Gegenwart kaum würdigt bzw. jede Handlung dem Ziel, einen guten Studienabschluss und damit gute zukünftige Berufschancen zu erreichen, unterwirft.

In Janinas Äußerungen und ihrem Verhalten lässt sich ein funktionalistisches Bildungsverständnis erkennen. Die Kritiker der Bologna-Reform sehen in der Umsetzung der neuen Studienstrukturen ein eben solches funktionalistisches Bildungsverständnis manifestiert. Aus dieser Perspektive entspricht Janina mit ihrem spezifischen Verhalten dem von der Bologna-Reform intendierten Studierverhalten.

Es wäre zu erwarten gewesen, dass Janina mit ihrem funktionalistisch geprägten Bildungsverständnis mit der Einführung der Bachelorstudiengänge besonders gut zurecht kommt, da die Intentionen des Bologna-Prozesses, wie die starke Orientierung an der Berufsqualifizierung und ein schneller Studienabschluss, ihren Bedürfnissen entsprechen. Erstaunlicherweise ist das Gegenteil der Fall und Janina fühlt sich im Gegensatz zu anderen Probanden einer besonders starken subjektiven Belastung ausgesetzt. Den durch die Vergabe von Leistungspunkten implizierten Zusammenhang von Zeitaufwand und Studienerfolg demonstriert Janina überdeutlich. Wie bereits im theoretischen Teil dargelegt, zieht der ökonomischer Umgang mit Zeit jedoch eine immer stärkere Ökonomisierung nach sich, da die wirt-

schaftlich sinnvolle Nutzung von Zeit bis ins unendliche gesteigert werden kann. So beschreibt auch Janina im Interview, dass sie ein schlechtes Gefühl hat, wenn sie einmal zehn Minuten nicht lernt, da auch diese Zeit sie hätte weiterbringen können. In Janinas Verhalten zeigt sich der von Marx benannte zeitliche Nutzungsimperativ (vgl. Marx 1857, S. 89) in radikaler Weise. Auch die von Geißler und Adam prognostizierte pausenlose Produktivität, die jeden Stillstand als „verlorene Zeit“ erscheinen lässt (vgl. Geißler/ Adam 1998, S. 16), wird von Janina eindrucksvoll verkörpert.

Die bis ins Unendliche steigerbare produktive Zeitznutzung führt dazu, dass Janina mit ihrer Leistung niemals zufrieden sein kann, da sie immer noch mehr Zeit in ihr Studium investieren könnte. Aus diesem Kreislauf resultiert der enorme Leistungsdruck, welcher auf Janina lastet und ihr hohes subjektives Belastungsgefühl erklärt.

6.6.2 Melanie – Balance zwischen Anpassung und Selbstbestimmung

Im Gegensatz zu Janina betrachtet Melanie das Studium als Lebensphase, was auf ein ganzheitliches Bildungsverständnis verweist. Die Zeit des Studiums steht für Melanie im Vordergrund und das Studieren stellt einen Zweck an sich dar.

Aus Melanies Sicht ist das Studium ein fester Bestandteil ihrer Bildungsbiografie. So sieht auch Melanie das Studium als Verlängerung der Schulzeit an, allerdings steht für sie nicht die Qualifikation, sondern die Fortführung der Phase des Ausprobierens im Zentrum. Das Studium wird von ihr als Raum zur Orientierung wahrgenommen. Sie hat kein spezifisches Berufsziel vor Augen, vielmehr geht sie davon aus, dass die Entscheidung für einen bestimmten Beruf im Laufe des Studiums getroffen wird. Sie erwartet, dass das Studium dazu beiträgt, einen für sie passenden Beruf zu finden. Damit geht sie implizit davon aus, dass Menschen einen ihren Begabungen entsprechenden Beruf wählen sollten, welchen sie selbst noch finden muss.

In Melanies Vorstellungen zum Studium offenbart sich das Spannungsverhältnis zwischen dem funktionalistischen Anspruch einer beruflichen Qualifikation und dem Verlangen nach einer ganzheitlichen Bildung. Aus Melanies Äußerungen lässt sich eine ganzheitliche Einstellung zum Studium erkennen, dennoch formuliert sie selbst den Anspruch, durch das Studium auf einen Beruf vorbereitet zu werden. Die Entscheidung für ein Studium hat Melanie nicht aus rationalen Gründen getroffen, sondern folgt den Bildungserwartungen der Eltern. Studieren ist in Melanies Familie selbstverständlich und so sieht Melanie ihr Studium durch die Studienerfahrung der Eltern bestimmt. Sie selbst beschreibt ihre Studient-

scheidung als ein Gefühl, wodurch deutlich wird, dass eine reflexive eigene Entscheidung nicht stattgefunden hat.

Lernen wird von Melanie mit Spaß und Lust verknüpft. Das Studium bezeichnet sie als eine Möglichkeit, sich „austoben“ zu können. In Melanies Verhalten kommt eine kindliche Sorglosigkeit zum Ausdruck. Für sie ist das Studium ein Spiel ohne Begrenzung, dem eine auf die Zukunft ausgerichtete Ernsthaftigkeit fehlt.

Die Gleichsetzung von Lust und Lernen wird an anderen Stellen im Interview jedoch gebrochen. So betont Melanie bei der Frage nach dem Ziel des Studiums, dass sie nicht nur studiert, weil sie Lust hatte, sondern dass sie mit ihrem Studium eine Berufstätigkeit anstrebt. Hier erscheint das Studium plötzlich als Gegensatz zu dem zuvor dargestellten Lustempfinden. Melanies Studierverhalten wird demnach sowohl intrinsisch als auch extrinsisch motiviert. Beide Motivationslagen bestärken sich sogar gegenseitig. Trotz ihrer kindlichen Sorglosigkeit erlebt Melanie einen recht hohen Leistungsdruck, der jedoch bei ihr weniger durch formale Anforderungen, sondern mehr durch die sozialen Erwartungen, die von der bildungsnahen Familie ausgehen, geprägt ist. Melanie richtet ihr Verhalten an den Erwartungen anderer aus und verlässt sich auf das Urteil von anderen.

Ihr Zeitempfinden beschreibt sie selbst als gehetzt, weil sie viele Dinge gut machen möchte. Obwohl Melanie glaubt, dass sie damit ihren eigenen Ansprüchen folgt und selbstgesteuert agiert, konnte gezeigt werden, dass es sich dabei um die Orientierung an den Erwartungen von außen und somit um eine indirekte Fremdsteuerung handelt. Melanie nimmt soziale Verpflichtung sehr ernst und ist bereit, in diese viel Zeit zu investieren. Melanie hat keine Schwierigkeiten mit den gegebenen Studienstrukturen und ist in der Lage, vorhandene Freiräume für sich zu nutzen. Sie ordnet sich formalen Strukturen und Autoritäten unter und ist bestrebt, die von außen an sie herangetragenen Erwartungen zu erfüllen.

Bildung und Zeit stehen aus Melanies Sicht in keinem kausalen Zusammenhang. Aus der Zeit, die sie in das Studium investiert, folgt nicht zwangsläufig ein höherer Bildungserfolg, vielmehr stellt das Studieren an sich für Melanie einen Zweck dar. Bildung und Zeit werden demnach als voneinander unabhängige Konzepte betrachtet. Die Kritik gegenüber den Bachelorstudiengängen wird von Melanie unreflektiert wiedergegeben und steht im Kontrast zu ihrer großen Zufriedenheit im Studium.

An vielen Stellen im Interview macht Melanie den Ansatz, ihre eigene Meinung zu äußern. Diese Versuche bricht sie meistens ab und beruft sich dann doch auf eine allgemeingültige Aussage. Melanie befindet sich demnach in einer Ablösungsphase. Sie ist auf dem Weg zu

einer neuen Selbstständigkeit, in Ansätzen versucht sie, sich ein eigenes Urteil zu bilden, traut sich aber noch nicht zu, dieses selbstbewusst zu vertreten.

Insgesamt zeigt Melanie in Bezug auf das Studium ein eher passives Verhalten. Sie lässt die Dinge auf sich zukommen, eine Haltung des „sich treiben lassens“ ist für sie charakteristisch, worin sich eine deutliche Gegenwartsorientierung ausdrückt. Das Vertrauen in die Zukunft wird durch den Bildungserfolg und den engen Kontakt zu den Eltern gefestigt. Sie lebt im hier und jetzt und macht sich wenige Gedanken über die Zukunft.

Melanie investiert sehr viel Zeit in ihr Studium, ist jedoch auch in der Lage, freie Zeiten zur Erholung zu nutzen. Diese Erholungsfähigkeit unterscheidet sie grundlegend von Janina, die nicht in der Lage ist, dem selbstaufgebauten permanenten Druck zu entkommen. Dies erklärt Melanies deutlich niedrigeres Belastungsempfinden und bestätigt die Erkenntnisse von Jantowski (2008), wonach „Erholungsfähigkeit“ unter anderen Aspekten einen wesentlichen Faktor bei der Bewältigung von Belastungen im Studium darstellt (vgl. Jantowski 2008, S. 16).

Melanie nimmt die Vorgaben im Studium an und richtet ihr Verhalten danach aus. Im Gegensatz zu Janina unterliegt ihr Verhalten jedoch nicht einer kausalen Vorstellung von Bildung und Zeit. Melanie verkörpert in ihrem Studierverhalten die klassische Vorstellung einer interessierten und engagierten Studentin, die ein ganzheitliches Bildungsverständnis zum Ausdruck bringt. Es wäre zu erwarten gewesen, dass Melanie durch die Orientierung an einer ganzheitlichen Bildung besonders stark mit der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Konflikt gerät. Es zeigt sich jedoch ein gegensätzliches Bild: Melanie ist in der Lage, Freiräume zu nutzen und die Anforderungen im Bachelorstudium gleichermaßen zu erfüllen. Ihre Familie stellt dabei eine wichtige personale Ressource dar, was ebenfalls die Ergebnisse von Jantowski bestätigt, der nachweisen konnte, dass der Kontakt zu den Eltern einen wichtigen Aspekt im Umgang mit Belastungen im Studium darstellt (vgl. Jantowski 2008, S. 11).

6.6.3 Thomas – Im Kampf um Autonomie

Thomas schreibt sich selbst ein ganzheitliches Bildungsverständnis zu. Er betont, dass er aus Interesse studiert und die Vorbereitung auf einen späteren Beruf im Studium eine untergeordnete Rolle für ihn spielt. Dennoch lässt sich in Ansätzen ein funktionalistisches Bildungsverständnis in seinen Äußerungen wiederfinden. So begrüßt er die kurze Regelstudienzeit in den Bachelorstudiengängen, weil er möglichst schnell einen Beruf ausüben und

Geld verdienen möchte. Das Studium stellt für Thomas eine Durchgangsstation auf dem Weg zur Selbstständigkeit dar.

Die Entscheidung für ein Studium hat Thomas früh getroffen und der Studienantritt wird von ihm als logische Fortsetzung der Schule wahrgenommen. Thomas kann seine Studienentscheidung nicht rational begründen. Aber auch emotional stellt er keine starke Verbindung zum Studium her. Eine frühe Handlungsentscheidung bzgl. der Gestaltung seiner Biografie ist für Thomas typisch. So weiß er bereits in der Schule, dass er studieren wird und ist sich zu Beginn des Studiums bereits sicher, welchen Studienschwerpunkt er wählen wird. Dies entlastet ihn von Zweifeln und einem ständigen Entscheidungsdruck, stattdessen definiert er so eine Zielrichtung, an welcher er sich orientieren kann. Dennoch ist er in der Gestaltung seiner Biografie flexibel und ist in der Lage, unvorhergesehene Schwierigkeiten konstruktiv zu nutzen.

Er betont seine intrinsische Motivation im Studium und grenzt sich aktiv von anderen Studierenden, die vorrangig dem Wunsch nach einer Qualifikation folgen, ab. Das Studium stellt für Thomas einen Zweck an sich da. Er wendet sich aktiv gegen die bestehenden Studienstrukturen und sieht den Sinn des Studierens durch die vielen Prüfungen gefährdet.

Im Umgang mit der Zeit zeigt Thomas ein gelassenes Verhalten. Er lässt sich nach eigenen Angaben von anderen „keinen Stress“ machen und fühlt sich von seinem Studium nicht gehetzt. Auch hier grenzt er sich von anderen Studierenden ab. Thomas geht von einem allgemeinen Bild eines gehetzten Studierenden aus, von welchem er sich distanziert. Dennoch zeigt Thomas auch ein Verständnis von Zeit als wertvolle wirtschaftliche Ressource, die es gilt, nicht zu verschwenden. So betont er, selbst keine Zeit verschwendet zu haben und begrüßt ein zügiges Studium.

Thomas strebt nach Autonomie und Selbstständigkeit und das Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Selbststeuerung stellt das zentrale Thema im Fall Thomas dar. Einerseits wehrt sich Thomas gegen formale Strukturen, die ihn in seiner Handlungsfreiheit einschränken und betont seine Individualität. Offizielle Vorgaben nimmt er u. a. aufgrund früherer Erfahrungen nicht als unveränderbar wahr. Stattdessen sieht er sich selbst als Sonderfall, für den die formalen Bestimmungen im Studium individuell angepasst werden müssen. Andererseits orientiert er sich jedoch an formalen Vorgaben und rechtfertigt sein Verhalten auf der Grundlage von formalen Strukturen. Thomas ist bestrebt, eigenverantwortlich zu handeln, gibt aber gleichzeitig die Verantwortung wiederholt an externe Instanzen ab. Die Demonstration seiner Selbstständigkeit und Unabhängigkeit resultiert aus einem Gefühl der Fremdbestimmung und Abhängigkeit.

Er orientiert sich an der Zukunft und möchte ein selbstbestimmtes Leben führen. Seine bereits selbständigen und berufstätigen Freunde in Lateinamerika dienen ihm dabei als Vorbild.

Thomas fühlt sich in seinem Wunsch nach Autonomie und Selbstbestimmung durch die Einführung der Bachelorstudiengänge eingeschränkt. Er reagiert dabei vor allem auf die öffentliche Diskussion um den Bologna-Prozess und stellt sein ganzheitliches Bildungsverständnis als Gegenentwurf zu dem kritisierten funktionalistischen Bildungsverständnis der Reform dar. Im Gegensatz zu Melanie, die vorhandene Freiräume für eine ganzheitliche Ausgestaltung ihres Studiums nutzt, investiert Thomas seine Energie vorrangig in eine ablehnende Haltung gegenüber den vorherrschenden Studienstrukturen. Anders als Melanie kann Thomas nicht auf eine umfassende familiäre Unterstützung zurückgreifen. Dennoch ist er in der Lage, mit den Belastungen im Studium umzugehen und zeichnet sich durch eine hohe „Stressresistenz“ und eine „persönliche Flexibilität“ in der Gestaltung seines Studiums aus. Dies sind Faktoren, die nach Jantowski wesentlich für den erfolgreichen Umgang mit Belastungen sind (vgl. Jantowski 2008, S. 13).

6.6.4 Andrea – Studienerfolg – Eine Frage des individuellen Talents

Andrea stellt sich selbst als wissbegierige Idealstudentin dar und schreibt sich selbst ein ganzheitliches Bildungsverständnis zu. Sie folgt der Vorstellung, dass der Mensch aus seinem Inneren heraus nach Wissen strebt. Die Entscheidung für ein Studium wird aus Andreas Sicht von den Charaktereigenschaften einer Person bestimmt.

Im Fall Andrea ist ein besonders emotionales Verhältnis zum Studium auffällig. Die Entscheidung für ein Studium hat Andrea aus einem Gefühl heraus getroffen und kann diese nicht rational begründen. Sie spricht wiederholt von einem Wohlgefühl im Studium. Andrea erscheint in weiten Teilen des Interviews unreif und unselbstständig. Regelmäßigkeiten und Verbindlichkeiten bieten ihr Sicherheit und Geborgenheit.

Die betonte intrinsische Motivation wird von ihr jedoch nicht konsistent aufrechterhalten und Andrea macht immer wieder die Erfahrung der eigenen Unzulänglichkeit, indem sie die an sie gestellten Anforderungen, wie das selbstständige Lesen von Texten, nicht erfüllen kann. Insgesamt fühlt sich Andrea in ihrem Studium nicht gehetzt. Sie gibt an, dass sie sehr viel freie Zeit habe und sich nach eigenen Angaben „eigentlich voll auf das Studium stürzen“ könnte.

Andrea akzeptiert die vorherrschenden strukturellen Bedingungen und lässt sich von ihnen leiten. Dabei erfüllt sie jedoch nur das Minimum der Anforderungen und beschränkt sich

oft nur auf die Präsenzphasen im Studium. Im Gegensatz zu den anderen untersuchten Studierenden strebt Andrea wenig nach Selbstbestimmung. Sie zeigt in ihrem Verhalten sogar eher gegenteiligen Tendenzen und fordert mehr Leitung und Führung ein, da sie strukturierende Vorgaben im Studium als angenehm und handlungsentlastend erlebt. Insgesamt nimmt Andrea eine konsumierende Haltung ein. Sie erwartet, dass die Angebote im Studium an sie herangetragen werden, sie möchte sich begeistern lassen und hört gerne zu. Aktives Vor- und Nachbereiten sowie das Lernen für Prüfungen empfindet sie als Zwang und Anstrengung. Stattdessen zeigt sie häufig ein passives Lernverhalten.

Andrea geht Konflikten systematisch aus dem Weg und nimmt ungern eine Gegenposition ein. Sie entzieht sich der Verantwortung und rechtfertigt ihr Verhalten durch äußere Bedingungen. Der Erfolg im Studium wird von Andrea als eine Frage des individuellen Talents wahrgenommen. Aus dieser Sicht trägt eine persönliche Anstrengung nicht zum Studienerfolg bei. Die Vorstellung eines von der individuellen Begabung abhängigen Studienerfolgs bietet einen Erklärungsansatz für den relativ geringen Studienzeitaufwand von Andrea. Zeit und Bildung stehen demnach aus Andreas Perspektive in keinem kausalen Zusammenhang, im Gegenteil: Ein gesteigerter Zeitaufwand ist aus Andreas Sicht ein Zeichen für eine nicht vorhandene Begabung und trägt nicht zum Studienerfolg bei.

Obwohl Andrea bei der Befragung angibt, dass Zeit, um Orientierung zu gewinnen, keine Rolle für ihre Studienentscheidung spielte, zeigt sie im Interview keine klare Vorstellung von dem zukünftigen Verlauf ihres Studiums. In ihrem Verhalten offenbart sich eine starke Gegenwartsorientierung und ein gelassener Umgang mit der Zukunft.

Andrea beschreibt sich zwar selbst als interessierte Studentin, erfüllt jedoch nur die minimalen Anforderungen im Studium. Für Andrea scheint das Studium im Wesentlichen aus den Präsenzphasen zu bestehen, während sie das Selbststudium nur in sehr unzureichender Weise wahrnimmt. Aufgaben wie selbstständige Textarbeit fallen ihr schwer und sie lässt sich leicht ablenken. Sie geht Anstrengungen aus dem Weg und bevorzugt Lernsituationen, die „Spaß machen“. Andrea beschreibt sich selbst als wissbegierig und begeisterungsfähig, dabei erwartet sie jedoch, dass die Lernangebote an sie herangetragen werden und die Dozierenden sie für ein Thema begeistern. Die Vorstellung, dass der Erfolg im Studium von dem individuellen Talent einer Person abhängig ist, erklärt Andreas geringen Arbeitseinsatz im Studium, denn aus ihrer Sicht wirkt sich ein gesteigert (Zeit)aufwand nicht positiv auf den Studienerfolg aus. Konsequenterweise fühlt Andrea sich von ihrem Studium auch nur selten subjektiv belastet. Interessanterweise erlebt sie vor allem Situationen, in denen sie etwas nicht versteht, also kognitiv nicht folgen kann, als besonders belastend. Im Gegensatz

zu den anderen Probanden strebt Andrea nicht nach Selbstständigkeit, sondern fordert mehr Führung ein.

6.7 Fallabstraktion – Formen des Umgangs mit formalen Strukturen im Studium

In der Beschreibung der Fälle wurde bereits deutlich, dass es unterschiedliche Formen des Umgangs mit den eingeführten Bachelorstudienstrukturen gibt, die sich auf die subjektive Belastung der Studierenden auswirken. Im Folgenden werden die verschiedenen Umgangsformen von den Fallbeispielen abstrahiert und ausgearbeitet. Die einzelnen Studierenden bedienen sich in ihrem Umgang mit den Studienstrukturen nicht nur einer spezifischen Form, sondern kombinieren in ihrem Verhalten unterschiedliche Formen des Umgangs. So kann schließlich das individuelle Verhalten und das daraus resultierende Belastungsempfinden anhand der theoretischen Konstrukte des Umgangs mit formalen Strukturen erklärt werden.

1. Ergebenheit

Die formalen Studienstrukturen werden als gegeben angenommen und die Studierenden ordnen sich strukturellen Rahmenbedingungen unter. Sie richten ihr Verhalten nach den Vorgaben der Prüfungsordnung aus und sind bestrebt, alle formalen Anforderungen zu erfüllen. In der Gestaltung des Studiums orientieren sie sich ausschließlich an formalen Vorgaben und es geht keine Eigeninitiative von den Studierenden selbst aus. Die klare Strukturierung der Bachelorstudiengänge wird als Handlungserleichterung empfunden.

2. Modifikation

Die formalen Studienstrukturen werden ebenfalls als gegeben angenommen. Allerdings bilden sie eher eine Orientierungsfunktion und formale Strukturen werden den individuellen Bedürfnissen entsprechend angepasst. Studierende sind in diesem Fall in der Lage, Freiräume für die individuelle Gestaltung des Studiums zu nutzen. Sie erleben die Studienstrukturen nicht als einschränkend, sondern nutzen die orientierungstiftende Funktion. Formale Strukturen werden nicht als feststehend erlebt, stattdessen wird der eigene Wirkungsgrad als hoch eingeschätzt.

3. Widerstand

Die formalen Strukturen im Studium werden als Bedrohung erlebt. Die Studierenden wenden sich aus ideologischen Gründen aktiv gegen die Strukturen der Ba-

chelorstudiengänge und kämpfen in ihrem Verhalten gegen die bestehenden Strukturen an. Sie fühlen sich als Opfer der Situation und haben Schwierigkeiten, die gegebenen Strukturen zu akzeptieren. Bei der Ausgestaltung ihres Studiums sind sie bestrebt, formale Lücken zu nutzen und sehen sich selbst als Sonderfall, für den andere Bedingungen gelten müssen.

Es lässt sich nun gut zeigen, welche Handlungsstrukturen die einzelnen Studierenden in ihrem Verhalten aufweisen und wie dies mit dem individuellen Zeitaufwand und ihrem subjektiven Belastungsempfinden im Zusammenhang steht.

Andrea, die sich durch einen geringen Studienzeitaufwand und ein niedriges subjektives Belastungsempfinden auszeichnet, zeigt in ihrem Umgang mit den Bachelorstrukturen vorrangig ein Verhalten der Form *Ergebung*. Sie akzeptiert die Strukturen bedingungslos und richtet ihr Studierverhalten danach aus. In der Summe ihrer Studienaktivitäten beschränkt sie sich auf ein Minimum, obwohl sie nach eigenen Angaben mehr Zeit zur Verfügung hätte. Sie verlässt sich auf die Strukturen und erlebt die Vorgaben als handlungsentlastend, weshalb sie sich insgesamt eher wenig von ihrem Studium belastet fühlt.

Melanie zeichnet sich durch einen recht hohen Studienzeitaufwand und ein im Vergleich dazu niedriges subjektives Belastungsempfinden aus. Im Umgang mit den Studienstrukturen zeigt Melanie ein Verhalten der Form *Modifikation*. Sie nimmt die Studienstrukturen an, ist aber in der Lage, Freiräume individuell auszugestalten. Im Gegensatz zu Andrea zeigt sie eine deutlich größere Selbstwirksamkeit und ist in den Selbststudienphasen sehr aktiv. Darüber hinaus wendet sie viel Zeit für soziale Verpflichtungen auf. Dadurch, dass Melanie in der Lage ist, ihr Studium ihren Bedürfnissen entsprechend zu gestalten, erlebt sie die Strukturen trotz zeitlicher Mehrbelastung nicht als subjektiv belastend.

Thomas weist einen eher geringen Studienzeitaufwand auf und gibt eine mittlere subjektive Belastung an. In seinem Verhalten zeigt Thomas sowohl einen Umgang der Form *Modifikation* als auch Ansätze des *Widerstandes*. Thomas ist ebenfalls in der Lage, Freiräume im Studium für sich zu nutzen und er fühlt sich zeitlich nicht übermäßig beansprucht. Im Gegensatz zu Melanie akzeptiert er die gegebenen Strukturen jedoch nur ungern und lehnt sich teilweise dagegen auf. Er wehrt sich gegen die Fremdbestimmung durch formale Strukturen und widersetzt sich formalen Vorgaben. Dennoch orientiert er sich an Vorgaben und wertet

einzelne Aspekte als positiv. Thomas fühlt sich der Umstellung der Studienstrukturen ausgeliefert und erlebt sich teilweise als Opfer der Situation, was zu einem erhöhten Belastungsempfinden beiträgt.

Janina zeichnet sich durch einen besonders hohen Studienzeitaufwand und eine hohe subjektive Belastung aus. In ihrem Umgang mit den formalen Studienstrukturen zeigt sie ein ambivalentes Verhalten, welches sich aus den Formen *Ergebenheit* und *Widerstand* zusammensetzt. Auf der einen Seite richtet sie ihr Verhalten übermäßig stark an den Vorgaben aus und wertet eine klare Struktur als positiv. Auf der anderen Seite wehrt sie sich gegen die Strukturen und fühlt sich selbst als Opfer der Situation. Sie ist nicht in der Lage, Freiräume individuell zu nutzen, sondern erlebt ihr gesamtes Studium als Zwang. Ihre starke Leistungsorientierung und das Streben nach einem guten Studienabschluss veranlassen Janina, über ihre Grenzen zu gehen. Sie fühlt sich inhaltlich und zeitlich in ihrem Studium überfordert. Die große Anstrengung im Kampf gegen die Studienstrukturen, gepaart mit der geringen Selbstwirksamkeit, welche sie im Studium erlebt, führen zu einem hohen subjektiven Belastungsempfinden.

Im Vergleich der Fälle zeigt sich, dass der Widerstand gegenüber den formalen Strukturen mit einem erhöhten subjektiven Belastungsempfinden einhergeht. Janina und Thomas, die beide ein Verhalten der Form *Widerstand* aufweisen, fühlen sich im Vergleich mit Melanie und Andrea subjektiv stärker belastet. Wie aus den Ergebnissen der Zeitbudgeterfassung hervorgeht, besteht zwischen dem Studienzeitaufwand und dem subjektiven Belastungsempfinden kein systematischer Zusammenhang. Stattdessen liefert die qualitative Analyse der vier Einzelfälle Hinweise darauf, dass das subjektive Belastungsempfinden durch die generelle Einstellung und das Verhalten in Bezug auf die Studienstrukturen mitbestimmt wird. Auch der Zeitaufwand lässt sich anhand der extrahierten Umgangsformen zum Teil erklären. Ein Umgang der Form *Ergebenheit* schließt ein aktives, über die formalen Anforderungen hinausgehendes Studierverhalten aus. Die Vorgaben werden auf einem Minimum erfüllt, sodass es zu keinem Konflikt mit den formalen Anforderungen kommt. Ein Umgang der Form *Modifikation* bringt hingegen ein eher selbstbestimmtes Verhalten mit sich. Die gegebenen Strukturen werden anerkannt, aber darüber hinaus wird das Studierverhalten von individuellen Bedürfnissen und Interessen bestimmt, sodass der Studienaufwand über das minimale geforderte Maß hinausgeht. Ein Verhalten der Form *Widerstand* steht in einem weniger eindeutigen Verhältnis zum Studienzeitaufwand. Zunächst lässt sich vermuten,

dass ein Verhalten der Form *Widerstand* mit einem eher niedrigen Studienzeitaufwand einhergeht, da Anforderungen verweigert oder nicht im vorgesehen Ausmaß erfüllt werden. Der Fall Janina zeigt jedoch, dass *Widerstand* auch mit einem sehr hohen Studienzeitaufwand einhergehen kann, wenn er mit der Form *Ergebenheit* kombiniert wird. Die Stärke des vorliegenden Widerstands wirkt sich demnach vorrangig auf das subjektive Belastungsempfinden aus.

7 Schlussbetrachtung

7.1 Studienzeitaufwand, subjektive Belastung und Zufriedenheit

Mit den Ergebnissen der Zeitbudgetanalyse konnte die Hypothese, dass Studierende von ihrem Studium zeitlich überlastet sind, widerlegt werden. Der Durchschnitt des wöchentlichen Studienzeitaufwands der untersuchten Studierenden des Studiengangs Erziehungswissenschaft liegt bei 23,1 Stunden und damit deutlich unter den Bologna-Vorgaben. Im Rahmen des Projekts ZEITLast wurden darüber hinaus verschiedene andere Studiengänge, wie Medienwissenschaften, Sozial- und Organisationspädagogik, Kulturwissenschaften, Mechatronik und BWL an unterschiedlichen Hochschulen untersucht. In allen Stichproben lag der Studienzeitaufwand durchschnittlich zwischen 20 und 27 Stunden pro Woche.

Auffällig über alle Stichproben hinweg ist eine extreme Spannweite des Studienzeitaufwandes zwischen den Studierenden. So gibt es Studierende, die mit bis zu 48 Stunden in der Woche deutlich über den von Bologna geforderten Werten liegen und andere, die knapp 10 Stunden pro Woche für ihr Studium aufwenden, ohne dass dies eine erkennbare Auswirkung auf den Studienerfolg hat.

Durch die Rekonstruktion der Stundenpläne ließ sich darüber hinaus feststellen, dass Studierende ihre Wochen hinsichtlich der Anordnung von Lernphasen sehr unterschiedlich gestalten. Bedingt durch die festgelegte Lage von Lehrveranstaltung entstehen nicht nutzbare Lücken im Stundenplan und Studierende müssen innerhalb einer Woche häufig zwischen verschiedenen Themen wechseln. Aber auch in der freigestaltbaren Zeit an Tagen ohne Präsenzveranstaltungen oder in der vorlesungsfreien Zeit tendieren einige Studierende vermehrt zu vielen kleinen Arbeitseinheiten, die durch verschieden große Phasen mit privaten Tätigkeiten unterbrochen werden, während andere die Lernphasen eher in Blöcken organisieren. Insgesamt lässt sich feststellen, dass unter Studierenden das traditionell freie Wochenende nicht existiert, sondern Studientätigkeiten an allen Tagen in der Woche ausgeführt werden. Gleichzeitig lässt sich keine „typische Semesterwoche“ erkennen, sondern die zeitliche Ausgestaltung der Studienaktivitäten unterscheidet sich zwischen den Studierenden erheblich. Aber auch bei der Betrachtung einzelner Studierender ließen sich keine besonderen Regelmäßigkeiten in der Gestaltung der Wochenpläne erkennen. Vielmehr richten die Studierenden ihr Verhalten an den Bedingungen der Studienstruktur aus. So ist bei allen Probanden ein deutlicher Anstieg des Studienaufwandes in der Prüfungsphase zu beobachten, welcher nach den Prüfungen wieder deutlich abfällt. Diese Form des Lernens, welche häufig auch als „Bulimielernen“ bezeichnet wird, ist hinsichtlich des nachhaltigen

Lernens besonders kritisch zu beurteilen und sollte bei der Konzeption von Studiengängen unbedingt berücksichtigt werden (siehe dazu Kap. 7.4).

Mittels standardisierten Befragungen wurden am Standort Mainz alle Probanden der Zeitbudgetanalyse zu jeweils zwei Zeitpunkten der Zeiterfassung zu ihrem subjektiven Belastungsempfinden und der Zufriedenheit im Studium befragt. Bei den Belastungswerten ließ sich keine regelhafte Überlastung der Studierenden feststellen. Das arithmetische Mittel liegt auf einer Skala von -14 bis +14 bei +0,1 Belastungsanzeichen und somit nur knapp über der Mitte zwischen einer empfundenen Belastung und einem Gefühl der Entlastung. In einer fächer- und studiengangübergreifenden Befragung an der Universität Mainz konnte zudem festgestellt werden, dass sich Bachelorstudierende im Vergleich mit Studierenden der „alten“ Studiengänge subjektiv nicht stärker belastet fühlen. Hinsichtlich der Schätzung der eigenen Studienzeit zeigte sich jedoch, dass unter den Bachelorstudierenden deutlich mehr Probanden ihre Studienzeit besonders hoch einschätzen als dies in den Diplom- und Magisterstudiengängen der Fall ist. Im Vergleich der Zeitbudgetanalysen von Bachelor- und Diplomstudierenden im Fach Erziehungswissenschaft konnte zwar eine geringe Mehrbelastung der Bachelorstudierenden (Durchschnitt 23,1 Stunden pro Woche) gegenüber den Diplomstudierenden (20,3 Stunden pro Woche) festgestellt werden, dies erklärt jedoch noch nicht die auffällige Überschätzung des eigenen Studienzeitaufwandes unter Bachelorstudierenden. Es lässt sich vermuten, dass die systematischen Überschätzungen der Bachelorstudierenden im Zusammenhang mit der medialen Berichterstattung im Zuge der Bologna-Reform stehen. Die vielen öffentlichen Berichte über überlastete Studierende vermitteln das allgemeine Gefühl, dass Bachelorstudierende mehr Zeit in ihr Studium investieren als Studierende der „alten“ Studiengänge (vgl. Groß/ Boger 2011).

Die Zufriedenheit mit dem Studium liegt in der untersuchten Gruppe der Erziehungswissenschaftsstudierenden im Bachelorstudiengang über dem Mittelmaß. Der größte Teil der Studierenden ist mit dem Studium „eher zufrieden“ (40%) und die zweitgrößte Gruppe gibt eine Zufriedenheit von „teils/ teils“ (35%) an. Auf den ersten Blick geben die Ergebnisse der mittleren subjektiven Belastung und einer tendenziell hohen Zufriedenheit keinen Grund zur Besorgnis. Überraschend ist jedoch, dass das subjektive Belastungsempfinden weder mit der Zufriedenheit noch mit dem tatsächlichen Studienzeitaufwand in einem Zusammenhang steht. Es gibt demnach Studierende, die sich von ihrem Studium belastet fühlen, aber trotzdem sehr zufrieden sind, während eine geringe subjektive Belastung bei anderen Studierenden mit einer niedrigen Zufriedenheit einhergeht. Daraus lässt sich zunächst

schlussfolgern, dass Belastung nicht zwangsläufig negativ erlebt wird. Wie auch die Ergebnisse von Lüders und Eisenacher (2007) zeigen, schätzen Studierende ein hohes Anspruchsniveau und sind bei einer entsprechenden Forderung bereit, mehr Zeit in ihr Studium zu investieren. Dies erklärt auch, warum ein erhöhter Studienzeitaufwand von den Studierenden nicht immer als eine zusätzliche subjektive Belastung empfunden wird. So gibt es Studierende, die sehr viel Zeit in ihr Studium investieren, sich aber subjektiv nicht übermäßig belastet fühlen, während andere sehr wenig Zeit für ihr Studium aufwenden und gleichzeitig über eine starke subjektive Belastung klagen. Auch die Vermutung, dass die Höhe des Studienzeitaufwands das subjektive Belastungsempfinden und damit die Zufriedenheit im Studium beeinflusst, wie es in dem Modell von Lüdtke (2001) dargelegt wird, konnte nicht bestätigt werden.

Einige Studierende lernen in der Prüfungsphase sieben Tage in der Woche und verteilen ihre Lernzeiten über den ganzen Tag bis in die späten Abendstunden. Die Effektivität eines solchen „pausenlosen“ Lernens lässt sich anzweifeln. So konnte sowohl in einer zusätzlichen Untersuchung im Studienschwerpunkt Medienpädagogik (vgl. Groß/ Aufenanger 2011), als auch in einer größeren Stichprobe (n= 205) von BWL-Studierenden an der Universität Hamburg (vgl. Schulmeister et al. 2012) kein Zusammenhang zwischen der ins Studium investierten Zeit und der erreichten Note nachgewiesen werden. Schulmeister et al. gingen in ihrer Befragung detailliert auf das individuelle Verhalten von Studierenden ein und konnten zeigen, wie das Lernverhalten auf den Studienzeitaufwand wirkt und schließlich den Studienerfolg mitbestimmt. Aus den Ergebnissen der Befragung arbeiteten die Autoren drei verschiedene Studierendentypen heraus. Die erste Gruppe zeichnet sich durch ein *selbstbestimmtes* Lernverhalten aus. Diese Studierenden planen ihre Lernzeit und bereiten sich gezielt auf Prüfungen vor. Sie wenden im Vergleich mit anderen Studierenden weniger Zeit auf, wobei sie den Zeitaufwand je nach Schwierigkeitsgrad der Prüfung anpassen. Diese Gruppe von Studierenden erreicht überdurchschnittlich gute Noten. Eine weitere Gruppe von Studierenden zeigt ein *pragmatisches* Lernverhalten. Diese Studierenden gehen weniger selbstbestimmt vor, sondern orientieren sich vor allem an Vorgaben. Sie lernen relativ planvoll, lassen sich jedoch leichter durch externe Faktoren ablenken. Dennoch gelingt es ihnen, die Anforderungen im Studium zu bestehen. Schließlich lässt sich noch eine Gruppe mit *vermeidendem* Lernverhalten bestimmen. Diese Studierenden lernen sehr unstrukturiert und werden vor allem durch die Angst vor Misserfolg getrieben. Sie investieren überdurchschnittlich viel Zeit in ihr Studium und erreichen dennoch die schlechtesten Noten. Studie-

rende mit dem vermeidenden Lernverhalten sind im Studium häufig überfordert und können die an sie gestellten Anforderungen nicht erfüllen (vgl. Schulmeister et al. 2012).

Ergebnisse, die in eine ähnliche Richtung weisen, konnten am Standort Mainz durch eine zusätzliche Befragung der Probanden der Zeitbudgeterfassung gewonnen werden ($n=57$). In dieser Befragung ließen sich aus der Gesamtgruppe der Studierenden verschiedene Risikogruppen identifizieren, wovon die zwei Gruppen *Überforderte* und *Prokrastinierer* von besonderem Interesse sind. Die Gruppe der *Überforderten* fühlt sich mit +6,5 Belastungsanzeichen signifikant stärker belastet als die übrigen Studierenden mit +0,1 Belastungsanzeichen. Sie halten Noten für sehr wichtig und sind der Meinung, dass andere sie anhand ihrer Noten beurteilen. Insgesamt wenden sie mit 42,8 Stunden pro Woche deutlich mehr Zeit für das Studium auf als andere Studierende. Es ist jedoch davon auszugehen, dass diese Gruppe ähnlich wie die Studierenden mit einem *vermeidenden* Lernverhalten in der Befragung von Schulmeister et al. (2012) zwar viel Zeit aufwenden, diese jedoch nicht effektiv nutzen können. Stattdessen gehen diese Studierenden von einem kausalen Verhältnis von Zeitaufwand und Studienerfolg aus und versuchen durch einen erhöhten Zeitaufwand bessere Noten zu erreichen, was ihnen jedoch nicht gelingt.

In der Gruppe der *Prokrastinierer* spielt vor allem die Unzufriedenheit mit dem eigenen Arbeitsstil und dem eigenen Umgang mit Zeit eine wichtige Rolle. Mehr als ein Viertel der Befragten (28,1%) zeigen ein überdurchschnittliches Aufschiebeverhalten. Diese Gruppe fühlt sich im Gegensatz zu den übrigen Studierenden auf den ersten Blick erstaunlicherweise weniger belastet. Aufschieben führt also zunächst zu einem Gefühl der Entlastung. Schaut man sich die Angaben zum Belastungsempfinden jedoch genauer an, fällt auf, dass diese Studierenden mit ihrem eigenen Arbeitsstil und ihrem Zeitmanagement äußerst unzufrieden sind, was sie wiederum langfristig als Belastung erleben. Hinsichtlich der Gestaltung von Studiengängen und der Förderung von individuellen Fähigkeiten im Selbst- und Zeitmanagement bedürfen beide Gruppen einer besonderen Betrachtung (siehe dazu Kap. 7.4).

7.2 Bildungsvorstellungen im Studium

Die Tatsache, dass der Studienzeitaufwand und das subjektive Belastungsempfinden der Studierenden in keinem kausalen Zusammenhang stehen, gab Anlass dazu, das subjektive Belastungsempfinden genauer zu untersuchen. Für die qualitative Analyse wurden vier Probanden ausgewählt, die sich hinsichtlich des investierten Zeitaufwandes und der empfundenen Belastung im Studium maximal unterscheiden. Dazu wurden vier Gruppen gebil-

det, die sich aus der jeweiligen Kombination von einem hohen bzw. niedrigen Studienzeitaufwand und einer hohen bzw. niedrigen subjektiven Belastung ergeben. Mit den Probanden wurden problemzentrierte Interviews geführt, welche mit der Methode der objektiven Hermeneutik ausgewertet wurden.

Anhand der Analyse der Interviews konnte gezeigt werden, dass es unter den Bachelorstudierenden verschiedene Vorstellungen von Bildung gibt, die mit unterschiedlichen Haltungen zum Studium einhergehen und das individuelle Studierverhalten beeinflussen.

Anders als erwartet führt ein funktionalistisches Bildungsverständnis auf Seiten der Studierenden jedoch nicht zu einem besonders guten Passungsverhältnis mit den Strukturen des Bachelorstudiums und dadurch zu einer geringeren subjektiven Belastung. Der Fall Janina zeigt, welches Studierverhalten aus einem funktionalistischen Bildungsverständnis resultieren kann. Die Vorstellung von einem kausalen Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und Zeitaufwand, das Streben nach einem guten formalen Abschluss sowie die Orientierung am zeitlichen Nutzungsimperativ setzen Janina unter einen enormen Leistungsdruck und führen dazu, dass sie jede freie Minute für ihr Studium nutzt. Die Quantität des Studienaufwandes gilt dabei als Maßstab, während die Qualität einer Lernphase unbeachtet bleibt. Das extreme Studierverhalten zieht schließlich ein enormes subjektives Belastungsempfinden nach sich. In dieser Hinsicht ist Janina in die Risikogruppe der *Überforderten* einzuordnen. In der Analyse wird jedoch deutlich, dass das Phänomen der Überlastung nicht ausschließlich von den Studienstrukturen oder dem Bologna-Prozess ausgeht, sondern durch die Einstellung der Studentin geprägt ist. So betrachtet, stellen die Neustrukturierung der Studiengänge, die damit einhergehende quantitative Berechnung von Studienleistungen in Leistungspunkten und die Bildungsvorstellung von Janina parallele Phänomene dar, die sich gegenseitig verstärken. Aus Janinas Sicht ist die Umstellung auf die Bachelorstrukturen der Auslöser für ihre Überforderung. Wie im Interview jedoch deutlich wird, zeigte sie ein ähnliches Verhalten bereits in der Schule, in deren Kontext sie von „abrackern“ spricht. Es kann davon ausgegangen werden, dass Fälle wie Janina die Diskussion um eine Überlastung der Studierenden im Zuge der Bologna-Reform hervorgerufen oder zumindest bestätigt haben. Solche Studierende stellen jedoch nur eine Form des Umgangs mit den neuen Studienstrukturen dar.

Auch die umgekehrte Annahme, dass ein ganzheitliches Bildungsverständnis unter Studierenden häufiger zu Konflikten mit den Studienstrukturen und dadurch zu einem erhöhten subjektiven Belastungsempfinden führt, konnte nicht bestätigt werden. Ein ganzheitliches

Bildungsverständnis ist jedoch auch kein Garant für einen besonderen Einsatz im Studium. In der qualitativen Analyse konnte gezeigt werden, dass sich die Studierenden in drei Fällen selbst ein ganzheitliches Bildungsverständnis zuschreiben und auch im vierten Fall der Anspruch an eine „allgemeine Bildung“ vorhanden ist. Im Fall Melanie zeigt sich, dass ein ganzheitliches Bildungsverständnis durchaus umgesetzt werden kann. Der untersuchte Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft bietet den Studierenden genügend Freiraum für andere Aktivitäten, wie Gremienarbeit, das Mitwirken in Theaterprojekten, zusätzliche Sprachkurse oder verschiedene Praktika, was von einigen Studierenden auch wahrgenommen wird. Um das Studium jedoch den eigenen Bedürfnissen entsprechend zu gestalten, bedarf es umfangreicher Selbst- und Zeitmanagementkompetenzen, über welche Studierende in unterschiedlichem Maße verfügen. Melanie hat, u.a. gestärkt durch den engen Kontakt zu ihren Eltern, die beide selbst studiert haben, umfangreiche familiäre Ressourcen zur Verfügung und ist in der Lage, Freiräume im Studium für ihre eigenen Interessen zu nutzen, ohne die an sie gestellten Anforderungen zu vernachlässigen. Andrea hingegen fehlt es deutlich an ausreichenden Selbstlernkompetenzen. Sie ist auf die Leitung von außen angewiesen und zeigt ein passives Lernverhalten.

In allen untersuchten Fällen zeigt sich das Spannungsverhältnis zwischen der Qualifikation des Einzelnen für eine berufliche Tätigkeit und der Entfaltung der eigenen Persönlichkeit, welches sowohl in der Entwicklung des Bildungsbegriffs als auch in der Diskussion um den Bologna-Prozess und den Sinn und Zweck des Studiums immer wieder hervortritt. Alle Probanden versuchen, bei der Bestimmung des Sinns des Studiums beide Aspekte zu vereinen und geraten dadurch mehr oder weniger in Erklärungsschwierigkeiten. Sie wünschen sich, dass das Studium ihnen hilft den passenden Beruf zu finden (*„das Ziel eigentlich war für mich im Studium auch rauszufinden, wo genau“*, *„um irgendwann auch arbeiten zu können, in einem Bereich, den, der passend ist für einen selbst“*), sie wollen sich in verschiedenen Bereichen ausprobieren und sich mit Inhalten beschäftigen, die sie interessieren (*„aber noch die Möglichkeit eben die Sachen so zu verfolgen, wie ich das gerne hätte“*, *„ich studier schon sehr stark aus Interesse“*). Betrachtet man jedoch das tatsächliche Studierverhalten, wird erkennbar, dass selbstständige Aktivitäten, die über die im Studium geforderten Leistungen hinausgehen, eher selten sind. Das Selbststudium wird in vielen Fällen deutlich vernachlässigt und obwohl Studierende angeben, mehr Zeit zu haben, wie im Fall Andrea, nutzen sie diese nicht für weitere Auseinandersetzungen mit Studieninhalten. Bei dem Ruf nach Freiräumen für die Entwicklung eigener Interessenschwerpunkte

handelt es sich offenbar in vielen Fällen um einen diffusen Wunsch, der schließlich an mangelnder Eigeninitiative scheitert. Dies ist sicherlich nicht erst seit der Einführung von Bachelorstudiengängen so, sondern stellt ein häufiges Problem in allen Studiengängen dar.

7.3 Belastungen im Studium

Das Studium ist geprägt durch eine Spannung zwischen Offenheit und Strukturiertheit. Es zeigt sich ein Paradox, das sich wie folgt zusammenfassen lässt: Auf der einen Seite wird die Freiheit, sich selbst zu strukturieren und seine Zeit selbstständig einzuteilen als Belastung erlebt, auf der anderen Seite wird auch die Vorgabe von außen, die Strukturierung durch die Studienorganisation, negativ bewertet. Das verschulte Studium mit starken Vorgaben belastet die Studierenden, die Freiheit, ihre Zeit selbst einzuteilen, führt aber ebenso zu Belastungen.

Die Frage, ob Studierende die Strukturiertheit oder die Offenheit im Studium als Belastung erleben, wird von personenbezogenen Merkmalen und entwicklungsbedingten Voraussetzungen determiniert. Sowohl eine offene Struktur als auch eine zu starke Strukturierung können so zu einem erhöhten Belastungsgefühl unter Studierenden führen. Die Wirkung von Belastungen im Studium muss daher auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden:

1. Die strukturelle Ebene

Auf der strukturellen Ebene wirken die Studienstrukturen, wie die Anzahl und die Anordnung von Präsenzveranstaltungen, die Leistungsanforderungen in den Fächern oder die Anzahl und die zeitliche Lage von Prüfungen auf die subjektive Belastung von Studierenden. Diese fühlen sich durch unflexible Stundenpläne und eingeschränkte Wahlmöglichkeiten belastet. Insbesondere das Prüfungswesen und die Ballung von Prüfungen am Ende des Semesters führen zu einer ungleichen Verteilung der Belastungen im Studienjahr.

Aber auch die Methodik und Didaktik in den einzelnen Lehrveranstaltungen tragen einen erheblichen Teil zu der von Studierenden empfundenen Belastung bei. So wird das Selbststudium von vielen Studierenden nicht effektiv genutzt. Es kann vermutet werden, dass dies an einer unzureichenden Verbindung von Präsenz- und Selbststudienphasen sowie einer fehlenden Rückmeldung seitens der Lehrenden liegt. Eine Entlastung der Studierenden findet ebenfalls nicht durch eine Reduktion der Ansprüche statt, sondern es lässt sich ein gegenteiliger Effekt feststellen: Studierende schätzen anspruchsvolle Lehrveranstaltungen, in welchen sie von den Leh-

renden zur aktiven Mitarbeit angeregt werden. Investierte Studienzeit und inhaltlicher Anspruch werden demnach nicht als zusätzliche Belastung erlebt.

2. *Individuelle Ebene*

Wie Faktoren der strukturellen Ebene letztendlich auf das Individuum wirken, hängt zu einem großen Teil von personenbezogenen Merkmalen ab. Der individuelle Umgang mit den Studienstrukturen und das subjektive Belastungsempfinden werden durch eine Reihe von Faktoren auf der individuellen Ebene bestimmt. Wesentlich sind dabei Zeit- und Selbstmanagementkompetenzen, die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen und die erlebte Selbstwirksamkeit. Aber auch das individuelle Bildungsverständnis und die Vorstellung, wie Bildung und Zeit zusammenwirken, beeinträchtigen das Studierverhalten und das Belastungsempfinden. Schließlich haben auch die Haltung gegenüber der Einführung der Bachelorstudiengänge und der konkrete Umgang mit den Studienstrukturen einen Einfluss auf die erlebte Belastung. So ließen sich die Formen des Umgangs in der qualitativen Analyse in *Ergebenheit*, *Modifikation* und *Widerstand* differenzieren und es konnte gezeigt werden, wie das jeweilige Studierverhalten und das subjektive Belastungsempfinden von dem Umgang mit den Studienstrukturen abhängig sind. Insbesondere ein Umgang der Form *Widerstand* und die daraus resultierende abwehrende Haltung gegenüber den Studienstrukturen wirken sich negativ auf das subjektive Belastungsempfinden aus.

Zum anderen beeinflussen aber auch individuelle Bedingungen, wie der eigene Arbeitsstil oder die finanzielle Ausstattung der Studierenden das subjektive Belastungsempfinden.

So lässt sich auch das Spannungsfeld zwischen der erlebten Belastung durch zu viele Vorgaben und der Belastung, die durch zu wenig Orientierungsangebote entsteht, erklären. Studierende, die mit ihrem eigenen Arbeitsstil zufrieden sind und die Anforderungen im Studium bewältigen können, sind weniger auf eine Strukturierung von außen angewiesen. Diese Studierenden fühlen sich durch kleinteilige strukturelle Vorgaben im Studium in ihrer „Autonomie in der Gestaltung von eigenen Zeitplänen“ (Lüdtke 2000c, S. 137) schnell eingeschränkt und die Zufriedenheit mit dem Studium sinkt. Dahingegen nehmen Studierende, die unzureichende Fähigkeiten im Bereich des selbstgesteuerten Lernens aufweisen, strukturierende Elemente, wie festgelegte Stundenpläne, als handlungserleichternd an. Diese Studierenden fühlen sich durch eine zu große Offenheit belastet.

7.4 Entlastung durch hochschuldidaktische Maßnahmen

Es lässt sich also zunächst festhalten, dass bei der Entwicklung von hochschuldidaktischen Maßnahmen von unterschiedlichen Studierendengruppen ausgegangen werden muss.

Insbesondere die Tatsache, dass Anforderungen im Studium nicht zu einer erhöhten subjektiven Belastung führen und die Zufriedenheit im Studium nicht beeinträchtigen, weist darauf hin, dass Studierende nicht durch die Reduktion von Anforderungen auf unspezifische Weise entlastet werden können. Studierende differenzieren zwischen Belastungen, die als anregend und bereichernd empfunden werden und Belastungen, die als destruktiv und unnötig wahrgenommen werden. Das Ziel muss also die Identifikation von unnötigen Belastungen und die Unterstützung bei der Bewältigung von subjektiv erlebten Belastungen sein.

Ziel der umfangreichen Analyse der Studienzeit und des Belastungsempfindens von Studierenden ist es nicht, die Bologna-Reform zu verurteilen oder die Schuld an unzureichenden Studienstrukturen einzelnen Personen zuzuweisen. Stattdessen sollte die längst überfällige Reform des deutschen Studiensystems als Chance begriffen und konstruktive Lösungen entwickelt werden. Aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit werden im Folgenden verschiedene Lösungsvorschläge abgeleitet, die als Anregung für die zukünftige Gestaltung von Bachelorstudiengängen verstanden werden können.

Lehrorganisation modifizieren

Hochschuldidaktische Maßnahmen, wie die Einführung von Blockveranstaltungen, die Reduktion von Zeitlücken und Themenwechseln und die Entzerrung der Prüfungszeiten, wie sie im Rahmen des Projekts ZEITLast in Modellversuchen in einzelnen Studiengängen umgesetzt wurden, stellen eine Möglichkeit der Entlastung auf struktureller Ebene dar. Mit der Blockumstellung im Studienschwerpunkt Medienpädagogik des Studiengangs Erziehungswissenschaften konnte beispielsweise gezeigt werden, dass sich die Gestaltung des Studiums in Blockform positiv auf das Studierverhalten und die Zufriedenheit auswirkt. Grundsätzliche Probleme im individuellen Studierverhalten, wie beispielsweise das Lernen kurz vor den Prüfungen oder das Aufschieben von Studienaufgaben, konnten jedoch mit den strukturellen Veränderungen kaum beeinflusst werden (vgl. Groß/ Aufenanger 2011).

Notendruck reduzieren

Ein weiterer wesentlicher Belastungsfaktor ist der Druck durch Noten. In den Bachelorstudiengängen ist es üblich, dass bereits die Benotung der Studienleistung in den ersten Se-

mestern in die Endnote eingerechnet wird. Dementsprechend entsteht schon früh im Studium ein hoher Leistungsdruck. Denkbar ist hier eine Studieneingangsphase von einem oder zwei Semestern, in welchen die erreichten Noten noch nicht relevant für die Abschlussnote sind. So haben Studierende Gelegenheit, sich mit den spezifischen Anforderungen im Studium vertraut zu machen und eventuelle Wissenslücken rechtzeitig zu schließen.

Studienkompetenzen fördern

Da die Wirkung der strukturellen Faktoren immer wesentlich durch Aspekte der individuellen Ebene bestimmt ist, gilt es vor allem, dort mit Maßnahmen anzusetzen. Thiel und Ficzko (2006) fordern, der Heterogenität der Studierenden mit Unterstützungsangeboten zu begegnen, um die individuellen Studienkompetenzen zu fördern und so zumindest in formaler Hinsicht eine gleiche Ausgangsbasis für alle Studierenden zu schaffen (vgl. Thiel/Ficzko 2006, S. 19). Gabi Reinmann schlägt in ihrem Vortrag „In die Freiheit entlassen“, welchen sie im Rahmen einer Vortragsreihe im Juni 2010 in Wien gehalten hat, die Teilung des Bachelorstudiums in drei Phasen vor. In einer Studieneingangsphase sollen die Studierenden notwendige Studienkompetenzen erlernen und so auf das spätere Selbststudium vorbereitet werden. Diese erste Phase soll nach Auffassung Reinmanns stark strukturiert und „ehrlich verschult“ gestaltet werden. Studierende bekommen einen festen Stundenplan an die Hand und lernen systematisch den Sinn verschiedener Veranstaltungsformate und angemessene Lernstrategien kennen. Auf eine Leistungsbenotung wird in dieser Studieneingangsphase weitgehend verzichtet. Mit den erworbenen Selbstlernkompetenzen werden die Studierenden im Anschluss in die zweite Phase des Studiums entlassen, die sich durch eine wesentlich offenere und flexiblere Struktur auszeichnet. Die Verantwortung für das Lernen wird in dieser Phase an die Studierenden übertragen, die Inhalte in verschiedenen selbst gewählten Schwerpunkten vertiefen. Diese mittlere Phase nimmt den größten Anteil ein und erstreckt sich nach dem Vorschlag Reinmanns über vier Semester. In dieser Zeit müssen die Studierenden eine gewisse Anzahl von Leistungspunkten erwerben, die Inhalte und die Reihenfolge der Veranstaltung können jedoch frei gewählt werden. Auch Auslandssemester können in diese Phase integriert werden. Der Lernprozess wird von den Studierenden in einem Portfolio umfangreich dokumentiert.

Schließlich werden die Studierenden in einer letzten Phase wieder stärker betreut. Gemeinsam mit den Dozierenden ordnen, bewerten und ergänzen sie ihre Lernergebnisse aus der mittleren Phase. In der letzten Phase sieht Reinmann die Fertigstellung des Portfolios, so-

dass dieses auch als Referenz für den Berufseinstieg verwendet werden kann sowie die Erstellung einer Abschlussarbeit vor (vgl. Reinmann 2010).

Die Fähigkeit des selbstgesteuerten Lernens wird im Kontext der modernen Wissensgesellschaft als Schlüsselqualifikation gesehen und soll den Lernenden in Bildungsinstitutionen vermittelt werden. Insbesondere der Hochschule kommt die Aufgabe der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zu. Selbstgesteuertes Lernen soll gefordert und gefördert werden. Durch die Anforderung, selbstgesteuertes Lernen in der Hochschule zu verwirklichen, entstehen jedoch strukturelle Widersprüche. Einerseits wird Lernen in Institutionen als intentional und zielgerichtet verstanden, es erfolgt organisiert und angeleitet. Gleichzeitig wird von Studierenden die Fähigkeit des selbstgesteuerten Lernens erwartet, sie sollen sich selbstständig und selbstorganisiert mit Lerninhalten auseinandersetzen: Eigenschaften, die eigentlich dem außerhalb von Institutionen stattfindenden informellen Lernen zugeschrieben werden. Daher ist es notwendig, nicht nur auf spontane Aneignung von Selbstlernkompetenzen im Laufe des Studiums zu hoffen, sondern Studierende gezielt auf ihre Aufgaben und die Fähigkeit zum selbstbestimmten Lernen vorzubereiten.

Das Modell von Reinmann stellt einen interessanten Vorschlag für eine alternative Studiengangsgestaltung dar, die sich mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit hervorragend vereinbaren lässt. Insbesondere der Wechsel von Selbststeuerung und Fremdsteuerung erscheint als wichtiger Aspekt, um Studierende gezielt zu einem selbstbestimmten Lernverhalten anzuleiten. Die Ergebnisse der Zeitbudgetanalyse, der Befragungen sowie der qualitativen Analyse haben gezeigt, dass Studierende unterschiedliche Kompetenzen in den Bereichen des Selbst- und Zeitmanagements mitbringen und dementsprechend mehr oder weniger Anleitung im Studium bedürfen. Eine gezielte Heranführung an die Anforderungen im Studium, den Umgang mit verschiedenen Veranstaltungsformaten sowie die Vermittlung von Selbstlernkompetenzen erscheint daher außerordentlich sinnvoll.

Den Sinn des Studiums bestimmen

Bei der Bestimmung des Sinns des Studiums geraten alle interviewten Studierenden mehr oder weniger in Erklärungsnot. Sie versuchen, die Vorbereitung auf den Beruf mit dem Anspruch an eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung zu kombinieren, ohne dabei zu wissen, wie dies in der Praxis umgesetzt werden kann. Wenn aber schon das allgemeingültige Ziel des Studiums nicht eindeutig formulierbar ist, ist es nicht verwunderlich, wenn es

im Verlauf des Studiums immer wieder zu Orientierungsschwierigkeiten der Einzelnen kommt.

Gabi Reinmanns Studienstrukturmodell ließe sich daher in der ersten Phase durch eine grundsätzliche Darstellung des Studiensinns ergänzen. Studierende sollten sich zu Beginn ihres Studiums damit auseinandersetzen, warum und mit welchem Ziel sie studieren. Im Rahmen der qualitativen Analyse konnte gezeigt werden, dass die Erwartungen und die Zielstellung in Bezug auf das eigene Studium einen wesentlichen Einfluss auf das Studierverhalten und das subjektive Belastungsempfinden im Studium haben.

Aber nicht nur auf der Ebene der Studierenden, sondern vor allem auf institutioneller und gesellschaftlicher Ebene ist daher eine klare und eindeutig Definition des Zwecks eines Studiums notwendig. Welche Aufgabe erfüllt das universitäre Studium im Kontext der heutigen Zeit? Diese Frage muss auch von Seiten der Universität bzw. im Rahmen eines Studiengangs geklärt werden. Dazu gehört die transparente Darstellung, was Studierende mit welchem Ziel lernen sollen und können, aber auch, welche Erwartung insbesondere im Selbststudium an die Studierenden gestellt werden.

Selbststudienphasen anleiten

Schon Max Horkheimer appellierte in seiner Ansprache an die Erstsemesterstudierenden 1952 an deren Engagement im Selbststudium (vgl. Horkheimer 1952, S. 384). In den Zeitbudgetanalysen zeigte sich jedoch, dass das Selbststudium von einem großen Teil der Studierenden während des Semesters stark vernachlässigt wird. Stattdessen steigt die Zeit für das Selbststudium kurz vor den Prüfungen am Ende des Semesters enorm an. Ein solches diskontinuierliches Lernverhalten ist aus hochschuldidaktischer Sicht höchst problematisch. Eine gleichmäßigere Verteilung der Prüfungen über das Semester und die Integration von alternativen Prüfungsformen, z. B. das kontinuierliche Führen eines ePortfolios als Prüfungsaufgabe, könnten einer Ballung des Lernaufwands entgegenwirken. Gleichzeitig ist zu fragen, wie Studierende schon früh, also nicht erst kurz vor der Prüfung, zum Selbststudium motiviert werden können. In Anlehnung an Landwehr und Müller (2008) benennt Metzger (2011) verschiedene Bedingungen für das Gelingen von Selbststudienphasen. Dazu gehört u. a. eine sinnvolle Kombination von Selbststudienphasen und Präsenzanteilen. Das Selbststudium muss in die Präsenzveranstaltungen integriert und aufgegriffen werden (vgl. Metzger 2011, S. 271). Auch dafür eignet sich beispielsweise die Arbeit mit ePortfolios, die von den Studierenden im Selbststudium kontinuierlich gefüllt werden. Die Lehrenden können

spezifische Aufgabenstellungen formulieren, die von Studierenden in einem vorgegebenen Zeitraum bearbeitet und im eigenen ePortfolio dokumentiert werden.

In der Analyse der Interviews zeigte sich, dass Studierende die Studienzeit häufig über die Präsenzveranstaltungen definieren und das Selbststudium als freiwillige Ergänzungen verstehen. Ihnen ist nicht bewusst, was von ihnen im Selbststudium verlangt wird und dass diese Form des Lernens den überwiegenden Teil des Lernens im Studium bestimmt. Daher erscheint es von besonderer Bedeutung, ein Bewusstsein für den Stellenwert des Selbststudiums zu schaffen. Die Berechnung von Leistungspunkten bietet dafür einen guten Ansatzpunkt. Im Gegensatz zu der Berechnung der Lernleistung in Semesterwochenstunden, wie es noch in den „alten“ Studiengängen üblich war, wird bei der Vergabe von Leistungspunkten die Selbststudienzeit explizit mit einberechnet. Dies sollte den Studierenden transparent gemacht werden. Zum einen kann die erwartete Selbststudienzeit in den Modulhandbüchern explizit ausgewiesen werden⁹⁹. Zum anderen sollten Lehrende zu Beginn einer Veranstaltung transparent machen, wie viele Leistungspunkte erworben werden können und wie sich der Zeitaufwand hinsichtlich Präsenz- und Selbststudienzeiten zusammensetzt. Selbstverständlich müssen auch Lehrende bei der Planung ihrer Veranstaltung die Zeiten für das Selbststudium einkalkulieren und entsprechende Aufgaben stellen.

Rückmeldung geben

Selbststudienaufgaben ergeben jedoch nur einen Sinn, wenn nach der Bearbeitung eine ausreichende Rückmeldung durch den Lehrenden erfolgt. Nur so können die Studierenden eigene Stärken und Schwächen erkennen und ihren Lernerfolg nachhaltig fördern. Angemessene Rückmeldung zu geben ist eine der anspruchsvollsten Aufgaben im Lehrberuf und bedarf eines didaktischen Feingefühls. Didaktische Fortbildungen von Lehrenden sind für die Qualität von Lehrveranstaltungen von großer Bedeutung. An den meisten Hochschulen wird ein umfangreiches Programm zur hochschuldidaktischen Weiterbildung angeboten (vgl. z. B. das hochschuldidaktische Programm des Zentrums für Qualitätssicherung an der Universität Mainz). Insbesondere in Bezug auf die Fähigkeit, Rückmeldung zu geben, sollten Lehrende geschult werden. Auch das Annehmen von Feedback muss erlernt werden. Daher sollten auch Studierende in dieser Hinsicht gefördert werden. Denkbar wäre eine gemeinsam von Lehrenden und Studierenden geführte Auseinandersetzung zum Umgang

⁹⁹ Dabei handelt es sich natürlich um einen Mittelwert, der nicht von allen Studierenden gleichermaßen erfüllt wird, sondern vielmehr als Richtwert dient.

mit Rückmeldungen im Studium, welche sich ebenfalls in einer Studieneingangsphase integrieren ließe.

Reflexion anregen

Schließlich ist die Reflexion des eigenen Lernfortschritts ein zentraler Aspekt des selbstgesteuerten Lernens und sollte im Studium explizit gefördert werden. Neben den fachspezifischen Lehrangeboten könnten begleitende Reflexionsseminare die metakognitiven und ressourcenbezogenen Lernkompetenzen der Studierenden unterstützen. Wichtig erscheint dabei, auch ein solches zusätzliches Lernangebot mit entsprechenden Leistungspunkten zu vergüten, um die Attraktivität, aber auch die wahrgenommene Relevanz der Inhalte zu steigern. Denkbar wäre ein Kontingent von etwa sechs bis acht Leistungspunkten, die Studierende in fachbereichsübergreifenden Veranstaltungen, z. B. solchen Reflexionsseminaren, flexibel erwerben können.

Verantwortung an Studierende übergeben

In der Befragung wurde von fast allen Studierenden die Belastung durch starke Vorgaben der Studienstruktur betont. Die Einschränkung von Wahlmöglichkeiten wirkt sich negativ auf die Zufriedenheit im Studium aus. Eine starke Strukturierung des Studienverlaufs führt außerdem zu einer passiven Haltung unter den Studierenden. Statt selbst aktiv zu werden, steigt die Erwartungshaltung gegenüber der Hochschule und die Studierenden werden zu passiven Konsumenten, die von Lehrenden unterhalten werden wollen. Um einem solchen Missverhältnis entgegen zu wirken, ist die Schaffung von Freiräumen, insbesondere für kompetente Studierende, von großer Bedeutung. Wie aber können offene Angebote für Studierende, die ein selbstständiges Lernen bevorzugen und strukturierte Angebote, für Studierende, die auf mehr Anleitung angewiesen sind, gleichzeitig angeboten werden? Möglich wäre, Seminare in dieser Form zu differenzieren und schon in der Veranstaltungsbeschreibung auf den Grad der Strukturiertheit hinzuweisen, sodass Studierende die Veranstaltung ihren eigenen Fähigkeiten entsprechend wählen können. Natürlich bedarf dies auch einer unterschiedlichen Gewichtung der Lehrleistung. Stark strukturierte Seminare erfordern im Gegensatz zu eher offenen Veranstaltungsformaten mehr Lehraufwand seitens des Dozierenden. Wie schon in Kapitel sechs angeregt, würde sich hier eine veränderte Betrachtung des Lehrdeputats anbieten. Ähnlich wie bei der Berechnung der Studienleistung von Studierenden in Form von Leistungspunkten könnte auch die Lehrleistung übergreifend und nicht allein anhand der Zahl der Semesterwochenstunden definiert werden. So könnten

zusätzliche Lehraufgaben, wie das Abhalten von Prüfungen, die Betreuung von Abschlussarbeiten oder die Beratung von Studierenden angemessen berücksichtigt werden.

Die aufgeführten Aspekte der Konzeption von Bachelorstudiengängen stellen selbstverständlich nur einige von vielen Möglichkeiten dar. Es können auch nicht immer alle Vorschläge berücksichtigt werden, da die Gestaltung der Studiengänge in hohem Maße von finanziellen und personellen Kapazitäten mitbestimmt wird. Dennoch oder gerade deshalb sollte die Umstellung der Studienstrukturen im Zuge des Bologna-Prozesses nicht als notwendiges Übel betrachtet, sondern als Chance zur Verbesserung des deutschen Hochschulsystems genutzt werden. Denn die Haltung der Studierenden zu den neuen Studienstrukturen wird wesentlich durch die von Seiten der Hochschule und Lehrenden vermittelte Haltung gegenüber den Prozessen der Bologna-Reform beeinflusst. Wenn Lehrende und Studiengangverantwortliche den Veränderungen durch die Reform positiv entgegen treten und die Umstrukturierung nutzen, um das Lehrangebot zu verbessern, wird auch der Widerstand der Studierenden geringer werden.

Mit dem Anstieg der Studierendenzahlen steigt auch die Heterogenität der Studierendenschaft. Dies konnte anhand der Zeitbudgetanalysen, der Befragungen und der Analyse von Interviews in der vorliegenden Arbeit umfassend gezeigt werden. Da Studierende mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen an die Hochschule kommen, ist der Förder- und Betreuungsbedarf individuell sehr verschieden. Die Kunst der Gestaltung von Studiengängen besteht darin, Struktur zu bieten, wo Anleitung gebraucht wird und Freiheit zu gewähren, wo Autonomie gefordert wird. Dazu muss nicht das gesamte Studiensystem neu gedacht werden. Bewährtes sollte bei der Neugestaltung ebenso seinen Platz finden wie die Möglichkeit innovative Ideen zu verwirklichen. Wichtig erscheint es, Studierende in den Umstrukturierungsprozess einzubinden und ihnen das Gefühl von Autonomie und Selbststeuerung zu geben. Denn schließlich soll das Studium Studierenden die „notwendige Voraussetzung für die Übernahme von Verantwortung in der Gesellschaft“ (Leitbild der Johannes Gutenberg-Universität Mainz 2011, S. 9) vermitteln. Dennoch gilt auch für die Hochschulbildung, dass Voraussetzungen zwar geschaffen werden können, die Wahrnehmung der Gelegenheit jedoch vom Einzelnen bestimmt wird. Dazu passend zitiert Dieter Lenzen in seinem Beitrag „Bologna 2.0“ Niklas Luhmann mit den Worten „Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ist ein Angebot“ (Lenzen 2010, S. 732).

7.5 Ausblick

Die Bachelor- und Masterstudiengänge werden sich in den nächsten Jahren weiter entwickeln, die neuen Studiengänge werden zur Normalität und die Kritik wird weniger werden. Nichtsdestotrotz ist es von großer Wichtigkeit diesen Prozess weiterhin wissenschaftlich zu begleiten und zu erforschen. Denn nur so kann ein qualitativ hochwertiges Bildungsangebot geschaffen und ein professioneller Umgang mit Schwierigkeiten gewährt werden.

Das Projekt ZEITLast und die vorliegende Forschungsarbeit liefern dazu einen wichtigen Beitrag. Es konnte gezeigt werden, dass die öffentlich bekanntgemachten Kritikpunkte, wie der beklagte Verlust des humboldtschen Bildungsideals und die hohe zeitliche Belastung von Studierenden, differenziert betrachtet werden müssen und nicht pauschal für alle Studierenden gelten. Vielmehr unterscheiden sich Studierende in ihrem Umgang mit dem Studium wesentlich. Dies wurde in der vorliegenden Arbeit vor allem für die Aspekte Bildungsvorstellung und Umgang mit Zeit demonstriert. Dementsprechend müssen auch hochschuldidaktische Interventionsmaßnahmen den Problemen verschiedener Studierendengruppen angemessen entwickelt werden. Insbesondere sogenannte Risikogruppen, wie Studierende die unter einem übermäßigen Aufschiebeverhalten leiden oder mit den Anforderungen des selbstorganisierten Lernens im Studium überfordert sind, obwohl sie ein hohes Maß an Motivation und Einsatzbereitschaft aufweisen, bedürfen einer besonderen Betrachtung. Diese Gruppen sollten weiter erforscht werden, um für sie adäquate Hilfestellungen zu entwickeln.

Nicht zu Letzt konnte in methodischer Hinsicht gezeigt werden, dass sich Bildungsforschung nicht auf die reine Befragung von verschiedenen Personengruppen beschränken sollte, da so wichtige Aspekte unerkannt bleiben. Selbstverständlich sind die großen Längsschnittstudien, wie der vom BMBF geförderte Studierendensurvey der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz oder die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, für die Forschung von großer Bedeutung. Diese sollten jedoch durch weitere Studien sinnvoll ergänzt und weitergeführt werden.

Auch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit stellen nur einen kleinen Ausschnitt der Gesamtlage dar. Die Daten der qualitativen Analyse beziehen sich ausschließlich auf Studierende der Erziehungswissenschaft. Womöglich treten diese Studierenden mit spezifischen Bildungsvorstellungen an das Studium heran, die sie von anderen Studierendengruppen unterscheiden. Ähnliche Studien sollten daher in anderen Studiengängen zum Vergleich durchgeführt werden. Zudem wurden sowohl im Projekt ZEITLast als auch in der vorliegenden Forschungsarbeit Studierende der ersten Generation im Bachelorstudiengang unter-

sucht. Diese Gruppe ist der Umstellung auf die neuen Studiengänge in besonderem Maße ausgesetzt, so dass die Forschungsergebnisse immer im Kontext des Bologna-Prozesses und dessen gesamtgesellschaftliche Wirkung betrachtet werden müssen.

8 Literaturverzeichnis

- Adam, Barbara (1995): Das Diktat der Uhr. Zeitformen, Zeitkonflikte, Zeitperspektiven. Titel im Original: Time Watch. The Social Analysis of Time. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adam, Barbara; Geißler, Karlheinz; Held, Martin (Hg.) (1998): Die Nonstop-Gesellschaft und ihr Preis: vom Zeitmißbrauch zur Zeitkultur. Stuttgart: Hirzel.
- Akkreditierungsrat (08.12.2009): Regeln des Akkreditierungsrates für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009 geändert am 10.12.2010, 07.12.2011 und am 23.02.2012. Online verfügbar unter http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/Beschluss_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf, zuletzt geprüft am 22.08.2012.
- Ash, Mitchell G. (Hg.) (1999): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universität. Manz, Wien: Böhlau.
- Aufenanger, Stefan (1991): Qualitative Analyse semi-strukturierter Interviews - Ein Werkstattbericht. In: Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen, S. 35–59.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bargel, Tino (2009): Chancen und Risiken gestufter Studiengänge - eine Zwischenbilanz. Welcher Studierendentypus wird im Bachelorstudiengang begünstigt? In: Hochschulinformationssystem (HIS) (Hg.): Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung "Studienqualität". Bielefeld: Bertelsmann, S. 182–195.
- Bargel, Tino; Multrus, Frank; Ramm, Michael; Bargel, Holger (2009): Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Herausgegeben von Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn, Berlin.
- Bargel, Tino; Ramm, Michael; Multrus, Frank (2008): Studiensituation und studentische Orientierung. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzversion. Herausgegeben von Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Bargel, Tino; Röhl, Tobias (2006): Wissenschaftlicher Nachwuchs unter den Studierenden. Empirische Expertise auf der Grundlage des Studierendensurveys. Herausgegeben von Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn.
- Baumgart, Franzjörg (2009): "Keine Rose ohne Dornen!" - Chancen, Risiken und Nebenwirkungen der neuen BA-MA-Studienstrukturen. In: Liesner, Andrea; Lohmann Ingrid (Hg.): Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen u.a.: Leske & Budrich, S. 81–93.

- Becker, Rolf (2009): Bildungssoziologie - Was sie ist, was sie will, was sie kann. In: Becker, Rolf (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-34.
- Becker, Rolf (Hg.) (2009): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bender, Justus (2009): Studenten im Punktefiebers. In: DIE ZEIT (ZEIT online), Ausgabe 3, 15.04.2009. Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/campus/2009/03/bachelor>, zuletzt geprüft am 02.10.2009.
- Bergen Communiqué (May 20th 2005): The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen.
- Blass, Wolfgang (1980): Zeitbudget-Forschung. Eine kritische Einführung in Grundlagen und Methoden. Frankfurt a. M., New York: Campus Verlag.
- Blass, Wolfgang (1990): Theoretische und methodische Grundlagen der Zeitbudgetforschung. In: Schweitzer, Rosemarie von; Ehling, Manfred; Schäfer, Dieter (Hg.): Zeitbudgeterhebungen. Ziele, Methoden und neue Konzepte. Stuttgart: Metzler-Poeschel (Forum der Bundesstatistik, 13), S. 54-75.
- Böhm, Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner.
- Bologna-Declaration (June 19th 1999): Joint declaration of the European Ministers of Education.
- Bourdieu, Pierre (1988): Homo Academicus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit : Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Breinbauer, Ines (Hg.) (1991): Bildung für die Zukunft - die Zukunft der Bildung. Innsbruck: Tyrolia (Veröffentlichungen des Internationalen Forschungszentrums für Grundfragen der Wissenschaften, 46).
- Bruckner, Edward (2006): The Logic Museum. Augustin on Time. Online verfügbar unter <http://www.logicmuseum.com/time/augustineonntime.htm>. zuletzt geprüft am 02.10.2009.
- Bundesagentur für Arbeit (2006): Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Berlin; Nürnberg. Online verfügbar unter <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf>, zuletzt geprüft am 19.04.2012.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012): Der Bologna-Prozess. Online verfügbar unter www.bmbf.de/de/3336.php, zuletzt aktualisiert am 27.04.2012, zuletzt geprüft am 01.06.2012.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (Hg.) (2002): Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Programm „Modularisierung“, 101. Bonn.
- Burck, Kerstin; Heil, Katharina; Böhres, Marcel (2011): Quantitative Workload-Erhebung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. In: Steinhardt, Isabel (Hg.): Studier-

- barkeit nach Bologna. Mainz: Johannes Gutenberg-Univ. (Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung).
- Burkhart, Simone; Heublein, Ulrich; Schreiber, Jochen (2011): Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Herausgegeben von DAAD Deutscher Akademischer Austauschdienst und HIS Hochschulinformationssystem. Bielefeld: Bertelsmann.
- Clemens, Wolfgang; Strübing, Jörg (Hg.) (2000): Empirische Sozialforschung und gesellschaftliche Praxis. Bedingungen und Formen angewandter Forschung in den Sozialwissenschaften. Helmut Kromrey zum 60. Geburtstag. Opladen: Leske & Budrich.
- Denzin, Norman. K. (1970): *The Research Act in Sociology. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. London: Butherworths.
- DER SPIEGEL (2008): Die Turbo-Uni. Reformchaos: Hochschulen werden zu Lernfabriken. Jg. 18, 28.04.2008.
- Deutscher Hochschulverband (DHV) (2009): Resolution Bologna 2.0. Online verfügbar unter <http://www.hochschulverband.de/cms1/690.html>, zuletzt geprüft am 30.07.2012.
- Dollase, Rainer (1995): Temporale Muster in der Freizeitforschung. In: *Spektrum Freizeit*, Jg. 17, S. 107–119.
- Dollase, Rainer (2000a): Was sind temporale Muster? Zur Phänomenologie, Forschungsgeschichte und Relevanz eines vertrauten Alltagsphänomens. In: Dollase, Rainer; Hammerich, Kurt; Tokarski, Walter (Hg.): *Temporale Muster. Die ideale Reihenfolge der Tätigkeiten*. Opladen: Leske & Budrich, S. 13–33.
- Dollase, Rainer (2000b): Wann sollen Vorlesungen und Seminare liegen? In: Dollase, Rainer; Hammerich, Kurt; Tokarski, Walter (Hg.): *Temporale Muster. Die ideale Reihenfolge der Tätigkeiten*. Opladen: Leske & Budrich, S. 269–274.
- Dollase, Rainer; Freericks, Renate; Brillen, Holger (1999): Temporale Muster, Gemeinschaftsprojekt mit der Fakultät für Psychologie. Online verfügbar unter <http://www.uni-bielefeld.de/fb19/07b10.htm>, zuletzt aktualisiert am 26.04.2012.
- Dollase, Rainer; Hammerich, Kurt; Tokarski, Walter (Hg.) (2000): *Temporale Muster. Die ideale Reihenfolge der Tätigkeiten*. Opladen: Leske & Budrich.
- Dollase, Rainer; Koch, Kai-Christian; Schraven, Michaela (2000): "Erst die Arbeit, dann das Spiel" - die systematische Reihenfolge von Tätigkeiten. In: Dollase, Rainer; Hammerich, Kurt; Tokarski, Walter (Hg.): *Temporale Muster. Die ideale Reihenfolge der Tätigkeiten*. Opladen: Leske & Budrich, 95-102.
- Dollase, Rainer; Schatz, Tanja; Koch, Kai-Christian; Ridder, Arnd (2000): Reale und ideale Lage von Lehrveranstaltungen. In: Dollase, Rainer; Hammerich, Kurt; Tokarski, Walter (Hg.): *Temporale Muster. Die ideale Reihenfolge der Tätigkeiten*. Opladen: Leske & Budrich, S. 115–124.
- Eckart, Philipp (2005): Der organisatorische Rahmen des Bologna-Prozesses. In: Dahm, Johanna (Hg.): *Career Lounge. Karriereplanung mit Köpfchen*. München: Volk Verlag, S. 91–92.

- Elchardus, Mark (1991): Flexible men and women. The changing temporal organization of work and culture: an empirical analysis. In: *Social Science Information*, Jg. 30, H. 4, S. 701–725.
- Elias, Norbert (1984): *Über die Zeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Arbeiten zur Wissenssoziologie II).
- Ermert, Axel; Rinderspacher, Jürgen (1981): Alles eine Frage des Timing. Zum Zusammenhang von Zeit und Leistung. In: *Ästhetik und Kommunikation*, Jg. 12, H. 45/45, S. 23–36.
- Euler, Manfred (2004): Adaptive Uhren: Modelle und Experimente für die Wahrnehmung von Zeit und Zeitlichkeit. In: Klose, Joachim; Morawetz, Klaus (Hg.): *Aspekte der Zeit. Zeit-Geschichte, Raum-Zeit, Zeit-Dauer und Kultur-Zeit*. Münster: LIT (Naturwissenschaft und Glaube, 3), S. 111–131.
- Eurobarometer (2009): *Students and Higher Education Reform. Survey among students in higher education institutions, in the EU Member States, Croatia, Iceland, Norway and Turkey*. (Flash Eurobarometer Series, 260).
- Europäische Kommission (2009): *ECTS-Leitfaden*. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Luxemburg. Online verfügbar unter http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_de.pdf, zuletzt geprüft am 08.08.2011.
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (21.12.2007): *ECTS-Grundsätze*.
- Europäischer Rat (2000): *Lissabon-Strategie*. Online verfügbar unter http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm, zuletzt geprüft am 25.05.2011.
- Fallon, Daniel (1999): Eine Interpretation von Humboldt für das 21. Jahrhundert. In: Ash, Mitchell G. (Hg.): *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universität*. Manz, Wien: Böhlau, S. 171–180.
- Faulstich, Peter (2003): Zwischen Ruhe und Beschleunigung. Wie Erwachsenenbildung das Thema 'Zeit' behandelt. In: *Erwachsenenbildung*, Jg. 49, H. 4, S. 185–190.
- Fend, Helmut (1990): Bilanz der empirischen Bildungsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 36, H. 5, S. 687–709.
- Flick, Uwe (2009): *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.) (2009): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Foucault, Michel (1976): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Franklin, Benjamin (1748): *Advice to a Young Tradesman, 1748*. Veranstaltung vom 1748.
- Freericks, Renate; Brillen, Holger; Gecius, Melanie; Gronloh, Daniel (2000): Reale und ideale temporale Muster von Grundschulkindern, Eltern und Lehrern. In: Dollase, Rainer; Hammerich, Kurt; Tokarski, Walter (Hg.): *Temporale Muster. Die ideale Reihenfolge der Tätigkeiten*. Opladen: Leske & Budrich, S. 85–94.

- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa.
- Garhammer, Manfred (1994): Balanceakt Zeit. Auswirkungen flexibler Arbeitszeiten auf Alltag, Freizeit und Familie. Berlin: Ed. Sigma.
- Garhammer, Manfred (1998): Wie Europäer ihre Zeit nutzen. Zeitstrukturen und Zeitkulturen im Zeichen der Globalisierung. Berlin: Rainer Bohn.
- Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hg.) (1991): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdt. Verlag.
- Geißler, Karlheinz; Adam, Barbara (1998): Alles zu jeder Zeit und überall. Die Nonstop-Gesellschaft und ihr Preis. In: Adam, Barbara; Geißler, Karlheinz; Held, Martin (Hg.): Die Nonstop-Gesellschaft und ihr Preis: vom Zeitmißbrauch zur Zeitkultur. Stuttgart: Hirzel, S. 11–30.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Hans Huber.
- Götz, Thomas; Frenzel, Anne; Pekrun, Reinhard (2010): Psychologische Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 71–91.
- Griesbach, Heinz; Leszczensky, Michael (1993): Studentische Zeitbudgets. Empirische Ergebnisse zur Diskussion über Aspekte des Teilzeitstudiums. Herausgegeben von HIS Hochschul-Informationssystem GmbH. Hannover.
- Groß, Lena (2011): Themenwechsel und Zeitlücken im Studienalltag. In: Schulmeister, Rolf; Metzger, Christiane (Hg.): Die Workload im Bachelor. Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster: Waxmann, S. 129–149.
- Groß, Lena, Aufenanger, Stefan (2011): Wie wirken didaktische Elemente der Hochschullehre auf die zeitliche Gestaltung des Studiums. In: Wagner, E (Hg.): Zeitschrift für Hochschulentwicklung. Wer sind "die Studierenden" in der "Bologna-Ära"? Jg.6, Nr.2, S. 123-132.
- Groß, Lena; Boger, Mai-Anh (2011): Subjektives Belastungsempfinden von Studierenden. In: Schulmeister, Rolf; Metzger, Christiane (Hg.): Die Workload im Bachelor. Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster: Waxmann, S. 153–171.
- Gruber, Elke (o.J.): Kurze Geschichte des Bildungsbegriffs. Klagenfurt. Online verfügbar unter http://files.adulteducation.at/wba/1-Gruber_Elke_Bildung.pdf, zuletzt geprüft am 30.07.2012.
- Handel, Kai; Hener, Yorck; Voegelin, Ludwig (2005): Teaching Points als Maßstab für die Lehrverpflichtung und Lehrplanung. Herausgegeben von Centrum für Hochschulentwicklung. Gütersloh. (Arbeitspapier, 69).
- Haug, Guy; Tauch, Christian (2001): Towards the European higher education area: survey of main reforms from Bologna to Prague. Summary and conclusions. Trend Report II.
- Haller, Max (1999): Soziologische Theorie im systematisch-kritischen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.

- Heine, Christoph; Grützmacher, Judith; Özkilic, Murat; Willige, Janka; Woisch, Andreas (2010): Randauszählung Studienqualitätsmonitor 2010. Fächergruppen an Universitäten. Online-Befragung Studierender im Sommersemester 2010. Herausgegeben von HIS Hochschulinformationssystem. Hannover. Online verfügbar unter http://www.his.de/pdf/24/sqm2010.Uni_Faecher.pdf, zuletzt geprüft am 27.04.2012.
- Heinemann, Klaus; Ludes, Peter (1978): Zeitbewusstsein und Kontrolle der Zeit. In: Hammerich, Kurt; Klein, Michael (Hg.): Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. Sonderheft 20, S. 220–243.
- Heitger, Marian (1991): Bildung und Zukunft. In: Breinbauer, Ines (Hg.): Bildung für die Zukunft - die Zukunft der Bildung. Innsbruck: Tyrolia (Veröffentlichungen des Internationalen Forschungszentrums für Grundfragen der Wissenschaften, 46), S. 95–118.
- Herrmann, Annette (2005): Temporale Aspekte gesellschaftlicher Hegemonieansprüche: Zeitkonzepte zwischen Herrschaft und Emanzipationsbestrebungen. Konferenzbeitrag auf der Transforma 2004, 2. - 4. Juni in Magdeburg. In: Schultze, Michael; Meyer, Jörg; Fricke, Dietmar; Krause, Britta (Hg.): Diskurse der Gewalt - Gewalt der Diskurse. Frankfurt a. M. u.a.: Lang.
- Herrmann, Annette (2009): Geordnete Zeiten? Grundlagen einer integrativen Zeittheorie. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Heublein, Ulrich; Hutzsch, Christopher; Schreiber, Jochen; Sommer, Dieter; Besuch, Georg (2009): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. HIS Hochschul-Informations-System GmbH. Hannover.
- Heublein, Ulrich; Schmelzer, Robert; Sommer, Dieter (2005): Studienabbruchstudie 2005. Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen. Herausgegeben von HIS Hochschul-Informations-System GmbH. Hannover.
- Heublein, Ulrich; Schmelzer, Robert; Sommer, Dieter (2008): Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006. Herausgegeben von HIS Hochschul-Informations-System GmbH. Hannover.
- Hinz, Arnold (2000): Psychologie der Zeit. Umgang mit Zeit, Zeiterleben und Wohlbefinden. Münster, New York, München u.a.: Waxmann.
- Hinz, Arnold (05.10.2008): Gibt es eine antihedonistische Tendenz der Zeit? Experimentalpsychologische Untersuchungen und Selbstbeobachtungsstudien zum Verhältnis von Zeiterleben und Wohlbefinden. Habilitationsvortrag. Veranstaltung vom 05.10.2008. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Hitzler, Ronald; Reichertz, Jo; Schröer, Norbert (Hg.) (1999): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Konstanz: UVK Univ.-Verl.
- Hochschulinformationssystem (HIS) (Hg.) (2009): Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung "Studienqualität". Bielefeld: Bertelsmann.

- Hochschulrahmengesetz (HRG), vom 19.01.1999. Online verfügbar unter <http://www.gesetze-im-internet.de/hrg/BJNR001850976.html>, zuletzt geprüft am 25.05.2010.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (10.11.1997): Position der HRK zum Teilzeitstudium. EntschlieÙung des 183. Plenums vom 10. November 1997. Online verfügbar unter http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_465.php, zuletzt geprüft am 10.07.2012.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Zum Bologna-Prozess nach 2010. EntschlieÙung der 5. (a.o.) Mitgliederversammlung am 27.01.2009. Pressemitteilung vom 27.01.2009. Bonn. Online verfügbar unter http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Entschliessung_Bologna.pdf, zuletzt geprüft am 29.08.2012.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2010): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2010/11. (Statistiken zur Hochschulpolitik, 2). Online verfügbar unter http://www.hrk.de/de/download/dateien/HRK_StatistikBA_MA_WiSe_2010_11_final.pdf, zuletzt geprüft am 10.08.2011.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK); Kultusministerkonferenz (KMK) (10.12.2009): KMK und HRK handeln gemeinsam! Anlässlich des gemeinsamen Treffens von HRK und KMK. Online verfügbar unter http://www.hrk.de/de/download/dateien/PM_HRK_KMK.pdf, zuletzt geprüft am 02.11.2011.
- Hoffmann, Dagmar (2010): Neues aus der Selbsterfindungsfabrik. Geplante und verplante Erwerbsbiografien. In: *Forschung & Lehre*, Jg. 17, Ausgabe 7, 2010, S. 472–474.
- Horkheimer, Max (1952): Akademisches Studium. In: Max Horkheimer: *Gesammelte Schriften. Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973*. Herausgegeben von Gunzelin Schmid Noerr. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag (8), S. 381–390.
- Humboldt, Wilhelm von (2002 (1792)): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Humboldt, Wilhelm von: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. 4. Aufl. Herausgegeben von Andreas Flintner und Klaus Giel. Darmstadt: Wiss. Buchges. (Werke in fünf Bänden, 1), S. 56–233.
- Humboldt, Wilhelm von (2002 (1792)): Theorie der Bildung des Menschen. In: Humboldt, Wilhelm von: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. 4. Aufl. Herausgegeben von Andreas Flintner und Klaus Giel. Darmstadt: Wiss. Buchges. (Werke in fünf Bänden, 1), Bd. 1, S. 234–240.
- Humboldt, Wilhelm von (2002 (1810)): Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Humboldt, Wilhelm von: *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. 4. Aufl. Herausgegeben von Andreas Flintner und Klaus Giel. Darmstadt: Wiss. Buchges. (Werke in fünf Bänden, 4), S. 255–267.
- IATUR (2010): International Association for Time Use Research. Online verfügbar unter <http://www.iatur.org/>, zuletzt aktualisiert am 10.11.2010, zuletzt geprüft am 16.07.2012.
- Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität (April 2008): *B.A.-Studiengang Erziehungswissenschaft. Modulhandbuch*.
- Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Fabian, Gregor; Wolter, Andrä (2007): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006*. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS

- Hochschul-Informationen-System. Herausgegeben von Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn, Berlin.
- Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Kandulla, Maren; Borchert, Lars; Leszczensky, Michael (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS-Informationen-System. Herausgegeben von Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn, Berlin.
- Jahoda, Marie; Lazarsfeld, Paul Felix; Zeisel, Hans (1933): Die Arbeitslosen von Marienthal: ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Leipzig: Hirzel. (Neuaufgabe 1975, Frankfurt a. M.: Suhrkamp).
- Jantowski, Andreas (2008): Studie zur Erhebung studentischer Belastung im Lehramtsstudiengang an Studierenden im ersten Fachsemester nach dem Jenaer Modell der Lehrerbildung (Kurzbericht). Friedrich-Schiller-Universität (Jena). Jena. Online verfügbar unter http://www.uni-jena.de/data/unijena_/einrichtungen/zfd/Belastungskurzfassung.pdf, zuletzt geprüft am 27.07.2009.
- Jantowski, Andreas (2009): Studien zur Erhebung studentischer Belastung im Lehramtsstudiengang. Projektbericht 2009. Jena.
- Jarausch, Konrad H. (1999): Das Humboldt-Syndrom: Die westdeutschen Universitäten 1945-1989. Ein akademischer Sonderweg? In: Ash, Mitchell G. (Hg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universität. Manz, Wien: Böhlau, S. 58–79.
- Jetzkowitz, Jens; Lüdtkke, Hartmut; Schneider, Jörg (2004): O Tempora, o Mores. Wie Studierende mit der Zeit umgehen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Johannes Gutenberg-Universität (28.08.1998): Ordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, zuletzt geändert am 31.03.2006.
- Johannes Gutenberg-Universität (2007): EINBLICK. Forschen und Lehren an der Grenze des Wissens. Mainz. (Broschüre).
- Johannes Gutenberg-Universität (01.10.2008): Ordnung der Fachbereiche 02, 05 und 07 der Johannes Gutenberg-Universität Mainz für die Prüfung im Zwei-Fächer- Bachelorstudiengang.
- Johannes Gutenberg-Universität (2010): Lehrstrategie der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. beschlossen in der Senatssitzung am 5. November 2010.
- Johannes Gutenberg-Universität (25.11.2010): Tageaktuelle Studierendenzahlen im Wintersemester 2010/ 2011. Mainz.
- Johannes Gutenberg-Universität (2011): Leitbild der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Vom Senat der Johannes Gutenberg-Universität Mainz am 17. Mai 2002 verabschiedet, Neuaufgabe 2011. Mainz. Johannes Gutenberg Universität. Online verfügbar unter http://www.uni-mainz.de/downloads/JGU_leitbild.pdf, zuletzt geprüft am 12.07.2012.
- Johannes Gutenberg-Universität (2012): Studienschwerpunkt EUROMIR. Online verfügbar unter <http://www.uni-mainz.de/FB/Paedagogik/euromir/128.php>, zuletzt aktualisiert am 15.05.2012, zuletzt geprüft am 12.07.2012.

- Johannes Gutenberg-Universität (2012): Zentrale Studienberatung. Online verfügbar unter <http://www.uni-mainz.de/studium/855.php>, zuletzt geprüft am 31.08.2012.
- Jörissen, Benjamin; Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung - Eine Einführung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kant, Immanuel (2000 (1803)): Über Pädagogik. In: Kant, Immanuel: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, Bd. 2, S. 697–761.
- Kaufman, C. F., Lane, P. M., & Lindquist, J. D. (1991): Time congruity in the organisation: A proposed quality-of Life framework. In: Journal of Business and Psychology. Jg. 6, H. 1, S. 79-106.
- Keating, Sharron; Murgolo-Poore, Marie (2000): The Internet and Polychronic Time Use: Research Propositions. In: School of Marketing & Management, Griffith University Australia (Hg.): Proceedings of ANZMAC 2000. Visionary Marketing for the 21st Century: Facing the Challenge. Gold Coast, Australia, S. 637-641.
- Kelle, Udo; Erzberger, Christian (2009): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 299–309.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus : Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, Felix (2008): Nomaden des wissenschaftlichen Feldes. Über die neue Geometrie des Wissens und die Kunst des Navigierens. In: Schultheis, Franz; Cousin, Paul-Frantz; Roca i Escoda (Hg.): Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 47–62.
- Klose, Joachim; Morawetz, Klaus (Hg.) (2004): Aspekte der Zeit. Zeit-Geschichte, Raum-Zeit, Zeit-Dauer und Kultur-Zeit. Münster: LIT (Naturwissenschaft und Glaube, 3).
- Koller, Hans-Christoph (2009): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 4. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bertelsmann Verlag. Bielefeld. Online verfügbar unter <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf>, zuletzt geprüft am 24.07.2012.
- Koschnick, Wolfgang (2009): Zeitbudget (Zeitbudgetforschung). MediaLine - Online-Dienst der FOCUS Magazin Verlag GmbH. Online verfügbar unter <http://www.medialine.de/deutsch/wissen/medialexikon.php?snr=6302>, zuletzt aktualisiert am 07.08.2010, zuletzt geprüft am 22.03.2012.
- Kraimer, Klaus (o.J.): Immanuel Kant. Über Pädagogik. Studententext. Online verfügbar unter <http://www.htw-saarland.de/Members/klaus-kraimer/lehrmaterialien/kant>, zuletzt geprüft am 01.08.2012.
- Krekeler, Gaby (1995): Messprobleme der Zeitbudgetforschung: eine Untersuchung zur Reliabilität und Validität von Kindertagebucherhebungen. Münster: Waxmann.
- Krömker, Heidi; Henne, Kristina; Hoffmann, Katja; Mayas, Cindy (2011): Lehrorganisatorische und methodisch-didaktische Interventionen im ingenieurwissenschaftlichen

- Studium. In: Schulmeister, Rolf; Metzger, Christiane (Hg.): Die Workload im Bachelor. Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster: Waxmann, S. 197–226.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (18.11.1996): Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 18.11.1996. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_11_18-_Staerkung-Wettbewerb-Studienstandort-Deutschl.pdf, zuletzt geprüft am 30.08.2012.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (24.10.1997): Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Staerkung-Wettbewerb-Studienstandort-Deutschl.pdf, zuletzt geprüft am 30.08.2012.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (12.06.2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland, vom Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_06_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf, zuletzt geprüft am 25.05.2010.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (22.10.2004): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der KMK 15.09.2000 i. d. F. vom 22.10.2004. Online verfügbar unter http://www.tu-chemnitz.de/verwaltung/studentenam/abt11/bologna/dokumente/1912-3_Leistungspunktsysteme.pdf, zuletzt geprüft am 30.08.2012.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (10.12.2009): Ergebnisse der 328. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 10. Dezember 2009. Online verfügbar unter <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-328-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-10-dezember-2009.html>, zuletzt geprüft am 08.08.2011.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2008): Die gymnasiale Oberstufe. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/no_cache/bildung-schule/allgemeine-bildung/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe.html?sword_list%5B0%5D=g8, zuletzt aktualisiert am 18.04.2012.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. 5. überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Landwehr, Norbert; Müller, Elisabeth (2008): Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen. Bern: hep-Verlag.
- Lenzen, Dieter (2010): Bologna 2.0. Zwischen update und remake. In: Forschung & Lehre, H. 10, S. 732–734. Online verfügbar unter http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/Archiv/2010/ful_10-2010.pdf, zuletzt geprüft am 26.07.2012.
- Leszczensky, Michael; Wolter, André (2005): Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. Herausgegeben von HIS Hochschul-Informations-System GmbH. Hannover.

- Leuvenner Kommuniké (29.04.2009): Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Kommuniké der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister. Leuven/ Louvain-la-Neuve.
- Ley, Thomas (2005): Fallrekonstruktion in der Ausbildung sozialer Berufe. In: *Forschung & Wissenschaft Soziale Arbeit*, H. 1, S. 21–33.
- Liesner, Andrea; Lohmann Ingrid (Hg.) (2009): *Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur*. Opladen u.a.: Leske & Budrich.
- Liessmann, Konrad Paul (30.11.04): *Das falsche Versprechen*. Veranstaltung vom 30.11.04, Kongress "Benachteiligte Bildung - Bildung für Benachteiligte". Innsbruck.
- Link-Heer, Ursula (2009): *Die Dualisierung von Lehre und Forschung: Durchsetzungsstrategien und Konsequenzen*. In: Liesner, Andrea; Lohmann Ingrid (Hg.): *Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur*. Opladen u.a.: Leske & Budrich, S. 35–46.
- Linnen, Heidi (2007): *Reformen ärztlicher Ausbildung. Eine Evaluation am Beispiel der Charité*. Dissertation. Frankfurt a. M.
- Lüders, Manfred; Eisenacher, Sabine (2007): *Zeitlicher Studieraufwand im Urteil von Studierenden*. In: Lüders, Manfred; Wissinger, Jochen (Hg.): *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster, New York, München u.a.: Waxmann, S. 133–150.
- Lüders, Manfred; Wissinger, Jochen (Hg.) (2007): *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster, New York, München u.a.: Waxmann.
- Lüdtke, Hartmut (2000a): *Erfahrung, Fachkultur und Studienorientierung als Determinanten der Zeitmusterpräferenzen von Studenten*. In: Dollase, Rainer; Hammerich, Kurt; Tokarski, Walter (Hg.): *Temporale Muster. Die ideale Reihenfolge der Tätigkeiten*. Opladen: Leske & Budrich, S. 231–249.
- Lüdtke, Hartmut (2000b): *Temporale Muster - Zur Theorierelevanz*. In: Dollase, Rainer; Hammerich, Kurt; Tokarski, Walter (Hg.): *Temporale Muster. Die ideale Reihenfolge der Tätigkeiten*. Opladen: Leske & Budrich, S. 319–328.
- Lüdtke, Hartmut (2000c): *Wer und was erzeugt studentischen Zeitstreß? Temporale Muster an Universitäten als Basis von Studienberatung und Evaluation*. In: Clemens, Wolfgang; Strübing, Jörg (Hg.): *Empirische Sozialforschung und gesellschaftliche Praxis. Bedingungen und Formen angewandter Forschung in den Sozialwissenschaften*. Helmut Kromrey zum 60. Geburtstag. Opladen: Leske & Budrich, S. 135–154.
- Lüdtke, Hartmut (2001): *Freizeitsoziologie. Arbeiten über temporale Muster, Sport, Musik, Bildung und soziale Probleme*. 5 Bände. Münster: LIT (Wissenschaftliche Paperbacks).
- Lueger, Manfred; Schmitz, Christof (1984): *Das offene Interview. Theorie - Erhebung - Rekonstruktion latenter Strukturen*. Wien: Service-Fachverlag Universität Wien.
- Lundgreen, Peter (1999): *Mythos Humboldt in der Gegenwart: Lehre - Forschung - Selbstverwaltung*. In: Ash, Mitchell G. (Hg.): *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universität*. Manz, Wien: Böhlau, S. 145–169.

- Magna Charta Universitatum (18.09.1988). dt. Fassung, Bologna. Online verfügbar unter http://www.uniko.ac.at/upload/Magna_Charta_Universitatum_Deutsch.pdf, zuletzt geprüft am 01.07.2012.
- Marotzki, Winfried (1991): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie : biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung, 3).
- Marx, Karl (1953 (1857-1858)): Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. (Rohentwurf) 1857-1858 Frankfurt a.M.: Europ. Verlagsanst.
- Meadows, Chris M. (1975): The phenomenology of joy, an empirical investigation. In: *Psychological Reports*. Jg. 37, S. 39-54.
- Metzger, Christiane (2011): Studentisches Selbststudium. In: Schulmeister, Rolf; Metzger, Christiane (Hg.): *Die Workload im Bachelor. Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie*. Münster: Waxmann, S. 237–276.
- Meyer, Meinert A.; Reinartz, Andrea (Hg.) (1998): *Bildungsdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis*. Opladen: Leske & Budrich.
- Minks, Karl-Heinz; Briedis, Kolja (2005): *Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen*. Herausgegeben von HIS Hochschul-Informationen-System GmbH. Hannover.
- Morgenroth, Olaf (2008): *Zeit und Handeln: Psychologie der Zeitbewältigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Multrus, Frank; Bargel, Tino; Ramm, Michael (2008): *Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studiensusurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Langbericht. Herausgegeben von Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn, Berlin.
- Multrus, Frank; Ramm, Michael; Bargel, Tino (2010): *Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensusurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Kurzbericht. Herausgegeben von Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn, Berlin.
- Muri, Gabriela (2004): *Pause! Zeitordnung und Auszeiten aus alltagskultureller Sicht*. Frankfurt a. M., New York: Campus Verlag.
- Münste-Goussar, Stephan; Spieker, Susanne; Wischmann, Anke (2009): *Chancen durch Bildung? eine Diskurskritik*. In: Liesner, Andrea; Lohmann Ingrid (Hg.): *Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur*. Opladen u.a.: Leske & Budrich, S. 133–163.
- Müßig-Trapp, Peter; Willige, Janka (2006): *Lebensziele und Werte Studierender*. HISBUS Kurzinformation Nr. 14. Online verfügbar unter https://hisbus.his.de/hisbus/docs/hisbus_14.pdf, zuletzt geprüft am 12.05.2011.
- Nickel, Sigrun (2011): *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis*. Arbeitspapier Nr. 148. Centrum für Hochschulentwicklung. Gütersloh.
- Nowotny, Helga (1989): *Eigenzeit: Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Oevermann, Ulrich (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster - Versuch einer Aktualisierung. In: sozialersinn, H. 1, S. 35–81.
- Oevermann, Ulrich (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik - Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Institution für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung e.V.
- Oevermann, Ulrich (2004): Bildungsideale und Strukturprobleme der Hochschule im digitalen Zeitalter. Frankfurt a. M.
- Oswald, Hans (2010): Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, S. 183–201.
- Payer, Magarete (2008): Internationale Kommunikationskulturen - 12. Kulturelle Faktoren: Zeit, Pünktlichkeit, Verlässlichkeit. 1. Vom Umgang mit der Zeit. Online verfügbar unter <http://www.payer.de/kommkulturen/kultur121.htm>, zuletzt geprüft am 29.12.2010.
- Peukert, Helmut (1998): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: Meyer, Meinert A.; Reinartz, Andrea (Hg.): Bildungsdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen: Leske & Budrich, S. 17–29.
- Piaget, Jean (1974): Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Plattner, Ilse E. (1990): Zeitbewußtsein und Lebensgeschichte. Theoretische und methodische Überlegungen zur Erfassung des Zeitbewußtseins. Heidelberg: Roland Asanger.
- Pöppel, Ernst: Eine zu große Herausforderung? Einige Fragen über die Zeit. In: Forschung & Lehre, Jg. 1999, S. 623–625.
- Popper, Karl R. (2005 (1953)): Logik der Forschung. 11. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Prague Communiqué (May 19th 2001): Towards the European Higher Education Area. European Ministers in charge of Higher Education.
- Prüwer, Tobias (2009): Humboldt reloaded. Kritische Bildungstheorie heute. Marburg: Tectum Verlag (Philosophie, 12).
- Rabl, Christine (2009): Erfolg auf Schiene oder Schmalspur-Akademiker/innen? Von der Implementierung des BA Bildungswissenschaft an der Universität Wien. In: Liesner, Andrea; Lohmann Ingrid (Hg.): Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen u.a.: Leske & Budrich, S. 111–122.
- Ramm, Michael; Multrus, Frank; Bargel, Tino (2011): Studiensituation und studentische Orientierung. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzversion. Langbericht. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn, Berlin.
- Reichert, Sybille; Tauch, Christian (2003): Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. Trend Report III.
- Reichert, Jo (1999): Über das Problem der Gültigkeit von Qualitativer Sozialforschung. In: Hitzler, Ronald; Reichert, Jo; Schröer, Norbert (Hg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Konstanz: UVK Univ.-Verl., S. 319–346.

- Reichertz, Jo (4.-5. Juli 2008): Wer nur einen Hammer hat, dem gerät die Welt leicht zum Nagel. Eine Polemik - nicht gegen Udo Kelle, sondern gegen die, die sich zu Unrecht auf ihn berufen. Symposium: Zur Integration qualitativer und quantitativer Sozialforschung. Veranstaltung vom 4.-5. Juli 2008, aus der Reihe "4. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung". Berlin.
- Reichertz, Jo (2009): Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 514–524.
- Reinmann, Gabi (11.06.2010): In die Freiheit entlassen? Gedanken zur Studiengang-Gestaltung in Zeiten von Bologna 2.0. Veranstaltung vom 11.06.2010. Wien.
- Rinderspacher, Jürgen (1985): Gesellschaft ohne Zeit. Individuelle Zeitverwendung und soziale Organisation der Arbeit. Frankfurt a. M., New York: Campus Verlag (Schriften des Wissenschaftszentrums Berlin, Internationales Institut für Vergleichende Gesellschaftsforschung/ Arbeitspolitik).
- Rinderspacher, Jürgen (1995): Zeit gewinnen: Paradoxien im Umgang mit einem alltäglichen Phänomen. In: Karsten, Maria-Eleonora (Hg.): Zeit im Leben - Zeiterleben. 49. Lüneburger Universitätswoche. Lüneburg (Lüneburger Universitätschriften, 7), S. 7–20.
- Ringer, Fritz (2004): Die Zulassung zur Universität. In: Rüegg, Walter (Hg.): Geschichte der Universitäten in Europa. Band III: Vom 1900 Jahrhundert bis zum zweiten Weltkrieg. München: C.H.Beck, S. 199–226.
- Robles Salgado, Isabel (2009): Deutschlandweiter Bildungsstreik. Massive Kritik an Bachelor- und Masterstudiengängen, 17.06.2009. Online verfügbar unter <http://www.euractiv.de/forschung-und-innovation/artikel/bildungsstreik-protest-gegen-europaweites-ba-ma--system-001680>, zuletzt geprüft am 04.11.2011.
- Schaarschmidt, Uwe; Fischer, Andreas (2001): Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schleider, Karin; Güntert, Marion (2009): Merkmale und Bedingungen studienbezogener Lern- und Arbeitsstörungen - eine Bestandsaufnahme. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 31, H. 2, S. 8–27.
- Schlote, Axel (1996): Widersprüche sozialer Zeit. Zeitorganisation im Alltag zwischen Herrschaft und Freiheit. Opladen: Leske & Budrich.
- Schmoll, Heike (2009): Verschoolte Studiengänge, verfehlte Ziele. In: Frankfurter Allgemeine, 17.11.2009. Online verfügbar unter <http://www.faz.net/suche/?query=bachelor+%C3%BCberlastet&offset=5&allboosted=1.1769192%3B&boostedresultsized=1&from=TT.MM.JJJJ&to=24.06.2012&BTyp=redaktionelleInhalte&author=Vorname+Nachname&username=Benutzername&sort=date&resultsPerPage=80>, zuletzt geprüft am 24.06.2012.
- Schneider, Matthias (2004): Studienreform und Leistungspunkte im Rahmen des Bologna-Prozesses an der Universität Greifswald. Herausgegeben von BLK-Verbundprojekt „Leistungspunkte“. Greifswald.

- Schnitzer, Klaus; Isserstedt, Wolfgang; Müßig-Trapp, Peter; Schreiber, Jochen (1998): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationen-System. Herausgegeben von Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn.
- Schöneck, Nadine (2006): Zeitwahrnehmung im sozialen Kontext. Grundlagen, gesellschaftliche Einflüsse, Konsequenzen. Berlin: VDM Verlag Dr. Müller.
- Schöpf, Christian; Marinell, Sylvia (2008): Gesundheitliche Ressourcen und Belastungen im Studium. Kurzfassung Projektbericht. Psychologische Beratungsstelle für Studierende Innsbruck. Innsbruck.
- Schöps, Martina (1980): Zeit und Gesellschaft. Stuttgart: Enke.
- Schormann, Tobias (2010): Stress im Studium. Studiert und ausgelaugt. In: sueddeutsche.de, 30.03.2010. Online verfügbar unter <http://www.sueddeutsche.de/karriere/stress-im-studium-studiert-und-ausgelaugt-1.7111>, zuletzt geprüft am 24.06.2012.
- Schulmeister, Rolf; Metzger, Christiane (Hg.) (2011): Die Workload im Bachelor. Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster: Waxmann.
- Schulmeister, Rolf; Metzger, Christiane; Martens, Thomas (2012): Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten. Herausgegeben von Peter Freese. Universität Paderborn. Paderborn. (Paderborner Universitätsreden, 123).
- Schultheis, Franz; Cousin, Paul-Frantz; Roca i Escoda (Hg.) (2008): Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Schultze, Michael; Meyer, Jörg; Fricke, Dietmar, et al. (Hg.) (2005): Diskurse der Gewalt - Gewalt der Diskurse. Frankfurt a. M. u.a.: Lang.
- Schulze, Winfried (2005): "Mit Humboldt nach Bologna" - Grundfragen der Neuordnung von Studiengängen. In: zeitenblicke, Jg. 4, H. 1, S. 1-8 (im Online-PDF). Online verfügbar unter <http://www.zeitenblicke.de/2005/1/schulze/Schulze.pdf>, zuletzt geprüft am 02.06.2010.
- Schwarzenberger, Astrid (2005): Studiendauer in zweistufigen Studiengängen. Ergebnisse eines internationalen Vergleichs. In: HIS Hochschul-Informationen-System GmbH (Hg.): Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. Hannover, S. 27-34.
- Schweitzer, Rosemarie von; Ehling, Manfred; Schäfer, Dieter (Hg.) (1990): Zeitbudgeterhebungen. Ziele, Methoden und neue Konzepte. Stuttgart: Metzler-Poeschel (Forum der Bundesstatistik, 13).
- Sorbonne Declaration (May 25th 1998): Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom.
- Statistisches Bundesamt (2012a): Hochschulen auf einen Blick. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2012b): Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen. Wiesbaden. (Fachserie 11 Reihe 4.3.1).
- Statistisches Bundesamt (2008): Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen. (Fachserie 11 Reihe 4.3.1).

- Statistisches Bundesamt (2003): *Wo bleibt die Zeit? Die Zeitverwendung der Bevölkerung in Deutschland 2001/02*. Herausgegeben von Senioren Frauen und Jugend Bundesministerium für Familie.
- Stein, Volker (2009): "Wie motivier' ich meinen Bachelor?". In: Liesner, Andrea; Lohmann Ingrid (Hg.): *Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur*. Opladen u.a.: Leske + Budrich, S. 23–33.
- Steinbach, Dirk (2004): *Ideale temporale Muster als kognitive Wissensstrukturen über den Umgang mit der Zeit*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Steiner, Nikolaus; Schayani, Isabel; Brochhagen, Lena: Nullnummer statt Turbo-Abschluss: der Bachelor (Monitor). Ausgestrahlt am 26.04.2012. WDR. Online verfügbar unter <http://www.wdr.de/tv/monitor/sendungen/2012/0426/bachelor.php5>, zuletzt geprüft am 24.06.2012.
- Steinert, Heinz (2009): Die nächste Universitäts-Reform kommt bestimmt. In: Liesner, Andrea; Lohmann Ingrid (Hg.): *Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur*. Opladen u.a.: Leske & Budrich, S. 191–202.
- Steinhardt, Isabel (Hg.) (2011): *Studierbarkeit nach Bologna*. Mainz: Johannes Gutenberg- Univ. (Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung).
- Stichweh, Rudolf (1994): *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen*. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stölting, Erhard (2005): Der Austausch einer regulativen Leitidee. Bachelor- und Masterstudiengänge als Moment einer europäischen Homogenisierung und Beschränkung. In: *Die Hochschule*, H. 1, S. 110–134.
- Thiel, Felicitas; Ficzkow, Markus (2006): Endbericht zur Lernzeiterfassung mit dem Instrument FELZ (Fragebogeninventar zur Erfassung der Lernzeit). in 7 Bachelor-Studiengängen an der Freien Universität Berlin im Wintersemester 2005/2006. Berlin.
- Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hg.) (2010): *Handbuch Bildungsforschung*. 3., durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- TURP (2012): Time Use Research Program at Saint Mary's University. Statistics Canada. Online verfügbar unter www.stmarys.ca/partners/turp, zuletzt geprüft am 16.07.2012.
- Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft Psychologie und Bewegungswissenschaft (2011): *Studierbarkeit und Zeitfenstermodell*. Online verfügbar unter <http://epb.uni-hamburg.de/de/studium/studiengaenge/Studierbarkeit>, zuletzt geprüft am 01.09.2011.
- UNSTATS - United Nation Statistics (2012): Allocation of time and time use. Online verfügbar unter <http://unstats.un.org/unsd/demographic/sconcerns/tuse/default.aspx>, zuletzt geprüft am 16.07.2012.
- Wernet, Andreas (2000): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Opladen: Leske & Budrich (Qualitative Sozialforschung, 11).
- Westdeutsche Rektorenkonferenz (1988): *Die Zukunft der Hochschulen. Überlegungen für eine zukunftsorientierte Hochschulpolitik*. Bonn.
- Westdeutscher Rundfunk (WDR) (26.04.2012): Monitor. Nullnummer statt Turbo-Abschluss: der Bachelor. Weitere Beteiligte: Schmitt, Jan C.; Otto, Kim (Bericht).

- Winter, Martin (2009): Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland (HoF-Arbeitsbericht 1/2009). Herausgegeben von Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF). Wittenberg.
- Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Forschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Jg. 1, H. 1. Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/29>, zuletzt geprüft am 01.07.2012.
- Wojtysiak, Jenny (2010): Stand der Umsetzung des Bologna-Prozesses. Herausgegeben von Deutscher Bundestag Wissenschaftliche Dienste. Online verfügbar unter <http://www.bundestag.de/dokumente/analysen/2010/Bologna-Prozess.pdf>, zuletzt geprüft am 02.11.2011.
- Wuggenig, Ulf (2008): Eine Transformation des universitären Feldes: Der Bologna-Prozess in Deutschland und seine Vorgeschichte. In: Schultheis, Franz; Cousin, Paul-Frantz; Roca i Escoda (Hg.): Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 123–162.