



Katholische Hochschule
für Sozialwesen Berlin

Jenseits von Evaluation: Fluchtpunkte und Perspektiven pädagogisch begründeter Studie- rendenbefragungen

Jana Kavermann und Kai Schmidt

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Diese Publikation ist Bestandteil des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der geförderten zweiten Phase Förderkennzeichen 16 OH 12 0 19.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor_innen.



KirchlicherDokumentenServer - <http://kidoks.bsz-bw.de/>

Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin

Köpenicker Allee 39-57; 10318 Berlin

September 2017

Schriftenreihe

LehrPraxis_KHSB - Beiträge zur Lehrpraxis an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin

herausgegeben vom Präsidenten der Hochschule

redaktionell begleitet von Benjamin Klages und Stefan Reinders

ISSN (Online) 2509-2898

Das Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.

Schriftenreihe

LehrPraxis_KHSB

Beiträge zur Lehrpraxis an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin

4. Ausgabe

Editorial

Lehren und Lernen bilden an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) den Kern des gemeinsamen Schaffens. In den verschiedenen Studiengängen, der Weiterbildung und der anwendungsbezogenen Forschung geht es um die Generierung, Reflexion und Weitergabe von Wissen für sozialprofessionelle Handlungspraxis.

„Verstehen und gestalten, alte Gewissheiten durch kritisches Denken ersetzen, Bekanntes vertiefen und Neues erschließen“ – diese Worte aus dem Hochschulprofil der KHSB sind explizit an die Studierenden adressiert, gleichwohl sind damit auch die Lehrenden angesprochen. Lehren und Lernen sind nicht nur über die komplementären Rollen im Studiengeschehen miteinander verbunden. Akademische Bildung bezieht sich vielmehr auf Wissenschaft und stellt somit einen Zusammenhang von Erkenntnis, Wissen und Handeln her. Lehrende stehen letztlich beispielhaft für eine hochschulische Praxis, die sich dem Zusammenhang von Bildung und Wissenschaft verpflichtet sieht und die sich daraus ergebende besondere Verantwortung möglichst kritisch und interessiert wahrnimmt.

Hinzu kommt, dass die politisch vorangetriebenen Reformierungsprozesse des (akademischen) Bildungswesens in den letzten Jahren deutlich intensiviert wurden. Die damit einhergehenden weitreichenden und tiefgreifenden Veränderungsvorstellungen – seien es die je eigenen oder die der Umwelt – werden auch als überfordernd erlebt. Mit diesem Handlungs- und Innovationsdruck muss deshalb angemessen umgegangen werden. Mit der (Weiter-)Entwicklung von zeitgemäßen, hochschulisch sinnvollen curricular-didaktischen Formaten geht zudem ein Reflexionsbedarf einher.

Auch deshalb wird der Wahrnehmung und (Weiter-)Entwicklung des Lehr-Lerngeschehens an der KHSB große Aufmerksamkeit geschenkt, beispielweise im Kontext der Unterrichtsform des Teamteachings, im Rahmen kollegialer Lehrentwicklungs- oder drittmittelgeförderter Hochschulentwicklungsprojekte. Durch die Schriftenreihe LehrPraxis_KHSB wird ein weiterer Ort der Selbstverständigung der Lehre an der KHSB bereitgestellt. Einerseits sollen die Möglichkeiten und Alternativen, andererseits die Ambivalenzen und Kontingenzen hochschulischer Ausgestaltungspraxis und Modernisierungsvorstellungen in den Blick genommen werden. Es gilt, diese im Hinblick auf Lehren und Lernen zu vergegenwärtigen und reflektiert zu diskutieren.

Dargestellt werden in der Schriftenreihe LehrPraxis_KHSB sowohl (abgeschlossene) Lehrentwicklungsprojekte als auch Berichte aus der Praxis der verschiedenen hochschulischen Lehr-Lernzusammenhänge. Diese zeichnen sich durch ihre Begründung in persönlichen Erfahrungen, deren Kontextualisierungen entlang konzeptioneller und explizit fachwissenschaftlicher Überlegungen sowie der Relationierung untereinander aus. Ziel ist die weitere Förderung des Diskurses zur Lehr-Lernkultur an der Hochschule, im Vordergrund stehen das Anregungs- und Reflexionspotenzial für Lehrende. Der Bedarf an einer didaktisch anspruchsvollen Fundierung soll durch die Gelegenheit zum Austausch des Lehrhandelns ergänzt werden. Es geht dabei weniger um Invasion und Innovation, vielmehr um Irritation und Inspiration. Es soll keine Schwemme an vermeintlich problemlösenden Best-Practice-Projekten erzeugt, sondern ein Anregungspotenzial für alternierendes, sich „spielerisch“ anders formierendes Lehrhandeln hervorgerufen werden.

Inhaltsverzeichnis

Jenseits von Evaluation: Fluchtpunkte und Perspektiven pädagogisch begründeter Studierendenbefragungen

1 Anforderungen an pädagogisch begründete, kursübergreifende Studierendenbefragungen	7
2 Wissenschaftsdidaktische Perspektive im Sozialwesen.....	8
3 Themen und Inhalte der Befragungen.....	8
4 Nutzungspraktiken: Verständigung über Bildungsziele und Entwicklungsprobleme akademisch fundierten Lehrens und Lernens.....	9
5 Inhaltliche und formale Gestaltung der Befragungen	10
6 Fazit.....	12
Literatur	13
Anhang.....	15

Jenseits von Evaluation: Fluchtpunkte und Perspektiven pädagogisch begründeter Studierendenbefragungen

Jana Kavermann und Kai Schmidt

In der Allgegenwärtigkeit von Befragungen scheint mitunter die Suche nach dem Sinn und Zweck der jeweiligen Anfragen auf. Warum wird diese Frage gestellt oder jene Angabe erhoben? Noch bei dem Setzen des Häkchens kann man sich nun ausmalen, was mit den Ergebnissen innerhalb der Hochschule geschehen wird – mir unangenehme Lehrende werden entlassen, das Curriculum einzig nach meinen Wünschen umgestellt, nie wieder Prüfungen! Und überhaupt: Alles wird so, wie ich es mir vorstelle. Wäre da nicht diese Erfahrung aus früheren Befragungen, diese Erinnerung, das Ganze doch schon einmal genau so rückgemeldet zu haben – was hat sich da noch gleich geändert?

Befragungen im Rahmen eines Qualitätsmanagements können auf unterschiedlichen Ebenen andocken, damit unterschiedliche Ziele verfolgen – und unterschiedliche Erwartungen wecken. Auf mancher Ebene ist dies noch vergleichsweise einfach: Wenn eine Mehrzahl der Studierenden sich andere Öffnungszeiten der Ämter wünscht und von Seiten der Ämter nichts dagegen spricht, können die Öffnungszeiten geändert werden, vielleicht zunächst versuchsweise. Eine Befragung zu diesem Zweck, die auf einen Optimierungswunsch antwortet, ist einleuchtend und kann gewinnbringend sein. Schwieriger wird es, wenn in der gleichen Befragung nach der Zufriedenheit mit Lehrenden im Sinne einer zu erbringenden Performance gefragt wird, bewegt sich diese Frage doch in eine andere Richtung. Die Erwartungshaltung an Änderungen ist jedoch – verständlicherweise – mit ähnlichen linear-kausalen Vorstellungen behaftet. Da verwundert auch die Frage einer Einzelperson in der Lehrplanung nicht, warum Prof X weiterhin an der Hochschule beschäftigt sei, im letzten Semester habe man doch in der Evaluation eindeutig Rückmeldung über die Unzufriedenheit im Seminar gegeben. Soll Prof X nun etwa entlassen werden, war dieser studentisch erhobene Anspruch Sinn der Frage?

Die in diesem Beitrag skizzierten Fluchtpunkte und Perspektiven pädagogisch begründeter Studierendenbefragungen fassen zentrale Ergebnisse des Projektes „Entwicklung und Erprobung von Instrumenten zur Beobachtung der Lehr- und Lernkultur“¹ zusammen. Im Rahmen des Projektes wurde eine pädagogische Adaption betriebswirtschaftlich orientierter Konzepte des Qualitätsmanagements angestrebt. Die Entwicklung und Erprobung von Befragungsinstrumenten wurde eng mit einer Überprüfung und Konturierung der Nutzungspraktiken der Befragungen verknüpft. Die zentralen Ergebnisse des Projektes haben dementsprechend eher einen konzeptuellen Charakter. Aufgrund der wissenschaftsdidaktischen Orientierung sind diese Ergebnisse konzeptueller Art zu einem gewissen Anteil an ein spezifisches fachkulturelles Umfeld, in unserem Fall an Fachbereiche des Sozialwesens, gebunden. Die zentralen Elemente lassen sich jedoch unserer Einschätzung nach auch auf andere Fachkulturen übertragen. Der Aufbau dieses Beitrags versucht durch eine angemessene Verzahnung von übergreifenden und fachkulturell spezifischen Abschnitten, zumindest die Nachvollziehbarkeit und Übertragbarkeit auf andere fachkulturelle Umfelder offen zu halten. Entsprechend ist dieser Text eine Mischung aus einem fallbezogenen Werkstattbericht und einem Beitrag zu Konzipierung der Funktion und Leistung von Studierendenbefragungen im Rahmen des Qualitätsmanagements.

In den ersten beiden Abschnitten des Beitrags werden Anforderungen an pädagogisch begründete kursübergreifende Studierendenbefragungen entfaltet. Entsprechend der wissenschaftsdidaktischen Orientierung umfasst das auch eine Vergegenwärtigung des spezifischen fachkulturellen Umfelds des Anwendungsfalls. In unserem Fall ein Fachbereich für Sozialwesen. Anschließend stellen wir kurz dar, wie sich aus den skizzierten Anforderungen an eine Problematisierung und Gegenstandsbestimmung von Studium und Lehre geeignete Themen und Inhalte von kursübergreifenden Studierendenbefragungen ableiten lassen. Vor Darstellung der daraus abgeleiteten Fragebogenkonstruktion in Abschnitt fünf skizzieren wir einige Überlegungen zur pädagogischen Nutzbarkeit der Befragungen. Um an dieser Stelle keine falschen Erwartungen zu befördern: Ziel ist dabei eher, den Leser_innen bei der Vergewisserung von Haltungen und Orientierungen zu unterstützen, als konkrete Anregungen für Nutzungspraktiken zu geben.

¹ An der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin wurde dieses Vorhaben zwischen 2015 und 2017 als Teilprojekt in der zweiten Förderphase des PONTIS-Projekts vom BMBF in der Förderlinie ‚Offene Hochschule – Aufstieg durch Bildung‘ gefördert.

1 Anforderungen an pädagogisch begründete, kursübergreifende Studierendenbefragungen

„Die organisatorischen Kontexte der Lehre (und der Forschung) werden meist spontan mit Bürokratie assoziiert. Die Antwort auf Organisationsineffizienzen in Gestalt neu etablierter Hochschulmanagementstrukturen hat diese Wahrnehmung bei Lehrenden und Studierenden häufig befestigt, statt sie zu korrigieren – obwohl sich die neu geschaffenen Strukturen Aktivitäten widmen sollen, die neue Anforderungen an den Hochschulen umsetzen, ohne das vorhandene Lehrpersonal zusätzlich zu belasten.“ (Pasternack u.a. 2017, 13)

Kursübergreifende Studierendenbefragungen gehören inzwischen zum Standardrepertoire institutionalisierter Verfahren der Qualitätssicherung an Hochschulen. Während auf Kursebene eine Reihe bildungswissenschaftlich fundierter Befragungsinstrumente vorliegt (z. B. Thiel, Blüthmann & Watermann, 2012), steht die Entwicklung bei Studierendenbefragungen, zumindest was deren pädagogisch konzipierte Einbettung in Verfahren der Qualitätssicherung betrifft, am Anfang.

Eine pädagogisch begründete Einbettung in Verfahren der Qualitätssicherung legt fest, wer die Ergebnisse wie für einen unmittelbar pädagogischen Zweck nutzt. Die Nutzung von Befragungsergebnissen für eine beabsichtigte Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre ist als Merkmal für eine unmittelbar pädagogisch begründete Nutzung nicht ausreichend (vgl. Hartz, 2011). Im Rahmen des Qualitätsmanagements wird die Nutzung von Befragungsergebnissen häufig über Managementmodelle und -konzepte begründet. Ein Beispiel dafür ist die Begründung von Studierendenbefragungen im Rahmen kybernetischer Steuerungsideen (vgl. Schmidt, 2015) zur Weiterentwicklung von Studiengangskonzepten im Kontext der Akkreditierung von Studiengängen. Solche Begründungen folgen einem kybernetischen Modell: Ein Studiengang wird wie eine gut geölte Maschine betrachtet, deren Bauplan und Funktionsweise allen Beteiligten einsichtig ist, und demzufolge steuernden Zugriffen zugänglich.

Ansatzpunkte einer pädagogisch begründeten Konzipierung der Funktion und Leistung von Studierendenbefragungen können stattdessen Problematisierungen und Gegenstandsbestimmungen anbieten, die sich durch folgende Merkmale auszeichnen:

- Orientierung an Handlungsmodellen, die vom „strukturellen Technologiedefizit der Pädagogik“ (Luhmann/Schorr 1982) ausgehen und sich in Denksammenhängen verorten, die pädagogisches Handeln als „ein Handeln in nicht oder nur schwach standardisierbaren Problem- und Krisenlagen mit zum Teil radikalen Kontingenz- und Widerspruchserfahrungen“ (Klages 2016, 93) beschreiben. Konstitutiv für solch ein Verständnis von pädagogischem Handeln ist eine spezifische Anerkennung von Ungewissheit, in dessen Rahmen „Professionalität als die subjektive Fähigkeit und Bereitschaft begriffen werden kann, die Ungewissheit des Handelns zu ertragen, immer wieder neu die Implikationen für das Handeln in Ungewissheit zu reflektieren und auf der Basis von Zuständigkeit auch die Verantwortung für das Handeln zu übernehmen“ (Rabe-Kleberg 1996, 295).
- Ein Problemverständnis, das sich entlang der Interdependenzen zwischen Studierenden, der akademischen Gemeinschaft und dem Lerngegenstand, mithin über die Denkfigur des didaktischen Dreiecks, konturiert und es somit erlaubt zu beschreiben, wie die Mitglieder „akademischer Lehr- und Lerngemeinschaften“ (Münch, 2011, S. 43) Studierendenbefragungen zur Verständigung über Bildungsziele und Entwicklungsprobleme akademisch fundierten Lehrens und Lernens nutzen können. Solch ein Verständnis korrespondiert mit einer Haltung gegenüber Lehrenden und Studierenden, die sich im Anschluss an einen Vorschlag von Reinmann und Jenert als „Bildungsorientierung“ (Reinmann & Jenert, 2011) verstehen lässt – einer Orientierung, die sich durch ein Zusammendenken von Lernen und Lehren und einer angemessenen Verteilung der Verantwortung für ein erfolgreiches Studium auf Lehrende und Studierende auszeichnet.
- Wissenschaftsdidaktisch² orientiertes Interesse an den Widersprüchen und Zielkonflikten, mit welchen ein Studium aktuell verbunden ist: Hinsichtlich der Studierenden gibt es Hinweise, dass diese durch die aktuellen Reformen mit strukturellen Zielkonflikten neuer Art umgehen müssen. Ein Ergebnis des durch die Hochschulreformen der letzten Jahren ausgelösten institutionellen Wandels ist, dass „zunehmend unsicherer und umkämpfter zu werden scheint, was der Einzelne von einem Hochschulstudium überhaupt erwarten kann“ (Draheim 2012, 195). In begriffsgeschichtlichen Diskursanalysen rekonstruiert Susanne Draheim drei Subjektfiguren, die heutigen Studierenden zwar Orientierung und Anleitung anbieten, die sich jedoch durch eine „strukturelle Überforderung“ (ebd., 199) und kaum auszubalancierende Zielkonflikte auszeichnen.

² „Für den wissenschaftstheoretischen und wissenschaftsdidaktischen Ansatz weisen die Probleme der Hochschulausbildung auf eine Krise der Wissenschaften selbst zurück: auf die Expansion und zugleich Auffächerung in empirische Einzelwissenschaften unter Verlust ihrer praktisch-philosophischen Dimension, auf ziellose, nur ihrer eigenen Systematik folgende Wissensproduktion, auf die Unfähigkeit der Disziplinen zur Reflexion der ihre Erkenntnis und Strukturen leitenden Interessen und Funktionen und zur Kommunikation und Kooperation untereinander.“ (Huber 1995: 132)

2 Wissenschaftsdidaktische Perspektive im Sozialwesen

Das spezifisch fachkulturelle Umfeld von Hochschulen angewandter Wissenschaft im Sozialwesen, dessen fachliches Spektrum sich mehrheitlich den Sozial- und Geisteswissenschaften zuordnen lässt, wird in der Fachkulturforschung durch mehrere Merkmale gekennzeichnet:

- Für das Studium der Sozialen Arbeit stellt Thiersch heraus, „Studierende sollen in die Lage versetzt werden, alltägliche Erklärungen und pragmatische Alltagsverständnisse zu überschreiten und durch Zweifel am Selbstverständlichen, Eindimensionalen und Eindeutigen, kritische Deutungsalternativen über komplexe Lebenswirklichkeiten sozialpädagogischer AdressatInnen und Problemlagen zu entwickeln. Sie sollen lernen, das Gegebene in Frage zu stellen und eine sozialpädagogische Praxis zu ermöglichen, die auf differenzierte und distanzierte Analysen anstelle einer auf alltägliche Handlungsfunktionalität zielt und durch Zweifel am Erkannten und die Entfaltung des Erkennbaren immer wieder in kritische Distanz zu ihr steht.“ (Vgl. Thiersch 1990, nach Schweppe 2006, 127) Für die weiteren Studienfächer im SAGE-Bereich scheint dies übertragbar.
- Die Curricula im Sozialwesen weisen im Vergleich zu Natur- und Ingenieurwissenschaften eine weniger stark ausgeprägte Sequenzierung des Lernens und mehr Offenheit für aus der beruflichen Praxis generierte Problemstellungen auf. Im Anschluss an eine von Bernstein (1977) eingeführte Unterscheidung von Formen der „Klassifikation und Rahmung“ intentionaler Wissensvermittlung lassen sich die Curricula im Sozialwesen dem „Integrationscode“ zuordnen. Mit der Umsetzung von Bologna sind elaboriert vorliegende Studiengangskonzepte (z.B. in der Form von Modulhandbüchern) zum Standard geworden.³ Ungeklärt ist die Frage, wie diese Einstellungen zum Studium prägen, insbesondere in Fachkulturen, deren Curricula eher dem „Integrationscode“ (Bernstein 1977) zuzuordnen sind.
- Eine an „Reflexion und Austausch orientierten Kommunikation in den Lehrveranstaltungen“ (Schröder & Rebenstorf 2012, 60) sowie eine „solidarische und wertschätzende Atmosphäre im Hinblick auf die Beziehung zu Lehrenden und KommilitonInnen“ ist fachkulturell von hoher Wichtigkeit.
- In den angebotenen Studiengängen werden eine Reihe von Fächern kombiniert. Die jeweiligen Kernfächer wie z.B. Soziale Arbeit werden in den Curricula mit einer Reihe von weiteren Fächern wie z.B. Anthropologie, Psychologie oder Rechtswissenschaft in unterschiedlichen Formen kombiniert. Neben der Vermittlung spezifischen Wissens geht es dabei auch um die Einübung spezifischer differenter epistemischer Perspektiven und um ein wissenschaftsdidaktisch reflektiertes Verhältnis der Einzelfächer. Das Verhältnis der Fächer zueinander lässt sich unterschiedlich fassen.⁴ Gesteigerte Konsistenz und Kohärenzanforderungen an Studiengangskonzepte führen auch dazu, dass der Beitrag der einzelnen Fächer sprachlich gefasst wird. Ungeklärt ist, ob die mit den eingeführt knappen sprachlichen Explikationen angedeuteten klaren Verhältnisse so gegeben sind. Wir gehen davon aus, dass Begründungen der einzelnen Fächer auf Studiengänge hin dazu tendieren, die mögliche Rolle und den Stellenwert einzelner Fächer (z.B. den Eigenwert einzelner Fächer) für Studium und Lehre zu verdecken, indem Sie die Unruhe, die mit unterschiedlichen, unvereinbaren epistemischen Perspektiven ins Spiel gebracht werden, eher ruhig stellen.
- Verbindung wissenschaftsorientierter und berufspraktisch orientierter Ausbildungsanteile: „Je grösser (sic) die berufspraktischen Anteile in einem Studium sind und je gleichmässiger (sic) diese über das Studium verteilt werden, desto grösser (sic) wird der Druck auf die wissenschaftsorientierten Studienanteile. Da diese aber aus nahe liegenden Gründen die technologischen Erwartungen nicht bedienen können, kommt es zu dem viel zitierten Gegensatz von 'Theorie' versus 'Praxis' in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, der künstlich ist und eine fruchtbare Verbindung von wissenschaftsorientierter und berufspraktisch orientierter Ausbildung erschwert.“ (FHNW 2009, 3) Es gibt viele Hinweise, dass dies eine für das Bildungs- und Sozialwesen allgemein gültige Problemstellung beschreibt. Bernd Dewe fasst diese Problemstellung als eine Aufgabe der Relationierung von unterschiedlichen Wissensformen (Dewe 2012).

3 Themen und Inhalte der Befragungen

Um aus den skizzierten Anforderungen an eine Problematisierung und Gegenstandsbestimmung von Studium und Lehre geeignete Themen und Inhalte von kursübergreifenden Studierendenbefragungen abzuleiten, haben wir uns entschieden, auf ein in der Bildungsgangforschung etabliertes Konzept zurückzugreifen. Nach Hericks und Kunze wird in der Bildungsgangforschung „die Entwicklung von (beruflicher) Kompetenz und Identität als Lösung von Entwicklungsaufgaben rekonstruiert.“ (Hericks/ Kunze 2002, 402) Der Bezug auf das Konzept der Entwicklungsaufgabe erlaubt es – im Gegensatz zum Kompetenzbegriff⁵ – widersprüchliche Anforderungen an Studierende zu beschreiben

³ „Je stärker Studienverläufe vorgegeben werden [...] umso wichtiger wird es, dass die in den Ordnungen definierten Studieninhalte den Studierenden sinnvoll erscheinen und sowohl hinsichtlich ihrer Sequenzierung (die Lerninhalte der Module bauen aufeinander auf) als auch in Bezug auf das Gesamtprofil des Studiengangs (Vollständigkeit der Lerninhalte im Hinblick auf das Qualifikationsziel, keine überflüssigen Redundanzen) überzeugen.“ (Blüthmann 2012: 297)

⁴ Verbreitet ist eine Unterscheidung von Fach- und Bezugswissenschaften. Diese Unterscheidung legt eine Relationierung der Fächer über topologische Schemata wie Zentrum und Peripherie nahe.

⁵ Zumindest im Hinblick auf die Nutzung des Kompetenzbegriffs im Rahmen von Studiengangskonzepten. In diesem Kontext dominiert ein Sprechen, das bemüht ist, Inkonsistenzen und Ambivalenzen zu vermeiden.

und zu thematisieren. Die Studieneingangsphase lässt sich so z.B. als ein „Feld, das widersprüchliche Anforderungen und Aufgaben stellt“ beschreiben (Kossack 2012).

Ähnlich deutet auch Schmitt den Übergang ins Hochschulfeld und den weiteren Studienverlauf als fortdauernden Prozess. Dabei sieht er gerade in jenen studentischen sozialen Praktiken, bei denen eine bruchlose Anpassung an die besonderen Herausforderungen und Bedingungen des jeweiligen Studiums nicht vorliegt, ein emanzipatives Potenzial. In solchen Momenten kann die soziale Praxis des Studierens ihrer Selbstverständlichkeit, spezifischen Dringlichkeit und Unhinterfragbarkeit entrissen werden und reflexives bzw. bewusstes Alltagshandeln möglich werden. Auch die Bedingungen, die Voraussetzung für ein, im subjektiv gemeinten Sinn, erfolgreiches Handeln sind, können einem rationalen Nachdenken zugänglich gemacht werden (vgl. Schmitt 2010, 141).

Die in Abbildung 1 genannten Themen und Inhalte sind Ergebnis eines Diskussions- und Beratungsprozesses, in welchem sowohl Bezug auf Ergebnisse der ersten Förderphase des PONTs-Projektes als auch auf fach- und wissenschaftsdidaktische Diskussionszusammenhänge im SAGE-Bereich genommen wurde. Kontur gewinnt diese im Rahmen der zweiten Förderphase des PONTs-Projekts konzipierte Matrix hochschulischer Entwicklungsaufgaben insbesondere durch eine stringente Orientierung an übergreifenden Aufgaben, die keinen Bezug zu einer kleinteiligen Bestimmung von Lernzielen auf Modulebene herstellt. Die Matrix orientiert sich an einem siebensemestrigen BA-Studium mit integrierter Praxisphase, wie es im Sozialwesen weit verbreitet ist.

Semester	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Studienphase	Studieneinstieg			Praxisphase		Studienabschluss	
hochschulische Entwicklungsaufgaben	Unterscheidung von Wissensformen und deren Relationierung (Dewe 2012)						
	Erlernen wissenschaftlichen Denkens & Argumentierens						
	Entwicklung einer pädagogischen Professionalität						
	„Studieren lernen“ Zurechtfinden in der Hochschule		Einordnung der normativen Differenz im Theorie- Praxis-Verhältnis		„durch die Wissenschaft Augen eingesetzt“ (Foucault 1973)		

Abbildung 1: Hochschulische Entwicklungsaufgaben im Studium des Sozialwesens

4 Nutzungspraktiken: Verständigung über Bildungsziele und Entwicklungsprobleme akademisch fundierten Lehrens und Lernens

Eine Entwicklung und Erprobung von Befragungsinstrumenten, die dem Anspruch gerecht werden will, pädagogische Nutzungen der Befragungen zu ermöglichen, sollte, so die entfaltete Argumentation, die Anschlussfähigkeit der Themen und Gegenstände der Befragungen an die pädagogische Praxis gewährleisten. Dieser Anspruch rückt die Praxis der Nutzung von Befragungen mitten in die Lehr- und Lernpraxis. Die Nutzbarkeit der Befragungen zur Verständigung über Bildungsziele und Entwicklungsprobleme akademischen Lehrens und Lernens basiert auf einem ins-Verhältnissetzen zu den in den Fragen operationalisierten Aussagen über zentrale Aspekte akademischer Bildung.

Grundlage bietet dabei der innere Abgleich mit fachlichen, wissenschaftlichen Gestaltungsmöglichkeiten, die das Studium offeriert – deren Ausgestaltungsspielräume werden aufgezeigt, sie sind in den Fragen eingebettet. Dies soll eine Unterscheidung und Relationierung von Wissensformen stützen, eben durch den Hinweis auf die Gegebenheit dieser und den Verweis auf die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit diesen Formen von Wissen im Rahmen eines Studiums. Studienerfolg ist in dieser Dimension vor allem die Einsicht in den Bezug der Theorie zur Praxis und in die Notwendigkeit wissenschaftlichen Arbeitens zur Weiterentwicklung der Praxis. Dafür müssen die bei den Studierenden vorhandenen Orientierungen an der immer schon gewussten Praxis, die keiner Begründung mehr bedarf (Theorieabstinentz), aber auch das Aneignen praktischer Vollzüge ermöglicht und der Reflexion zugänglich gemacht werden. Diese kritische Reflexion erfolgt nicht von selbst. Aus hochschuldidaktischer Sicht muss es dafür strukturelle Einbettungen geben (vgl. Bülow-Schramm 2012, 220). Wir gehen davon aus, dass derartige Situationen von Lehrenden häufig anlassbezogen im Rahmen regulärer Lehre durch eine Verschiebung der situativen Rahmung in Richtung solcher kursübergreifenden Themen hervorgebracht werden (vgl. Kavermann & Schmidt 2017). Der Fragenbogen ergänzt diese anlassbezogenen Situationen.

Die Fragebögen werden in diesem Sinne als Angebot einer wissenschaftsdidaktisch orientierten Reflexionshilfe verstanden. Eine Reflexion, nicht ausschließlich aufbauend auf Alltagserfahrungen, sondern im Abgleich, in der Anwendung des Erlernten und Erfahrenen. So wird unter dem Verweis auf die Möglichkeit der Aneignung wissenschaftlichen Denkens und Argumentierens, dem das Studium die Grundlage liefert, auf den Eigenanteil an der Gestaltung des Studiums verwiesen und der Abkehr von einer Kund_innenhaltung der Weg geebnet. Insbesondere nicht-traditionelle Studierende werden durch dieses Konzept in einer erweiterten Partizipation an der Hochschulbildung unterstützt. Die Angebote sind als Hilfestellung der Ausformung einer Studierhaltung zu sehen – eine Hilfestellung, derer nicht alle durch das Elternhaus und das erweiterte Umfeld versichert sein können. Einem Hineinwachsen in die eigene Akademisierung wird mit diesem Konzept über den gesamten Studienverlauf Rechnung getragen.

Aufgegriffen wissen wollen wir diese Annahme im Sinne einer Zeigepädagogik, wie Prange sie beschreibt. In der weiteren Konzeption aufgenommen werden sollen aus den von Prange formulierten verschiedenen Formen des Lernens insbesondere das „Klären von Haltungen“ (vgl. Prange 2005, 129ff). Die Reflexion und das Erkennen des Lernzuwachses durch die erwachsenen Lerner_innen soll durch Selbstbeobachtung ermöglicht werden. Der Blick richtet sich auf das eigene Studierverhalten und die Einstellungen zum Studium, die von Bülow-Schramm et al. als auf Studienverlauf und -erfolg intervenierend einwirkenden Variablen dargestellt werden (vgl. Bülow-Schramm et al. 2012). Die neu konzipierten Instrumente sollen die Selbstreflexion der Studierenden ermöglichen, insbesondere im Hinblick auf ihren Anteil im Lernprozess.

Ergänzend gingen wir im Projektverlauf der Variante nach, Einheiten der Studienreflexion durchzuführen, die die im Fragebogen angestoßene Reflexion aufgreifen und mit Lehrenden, Kommiliton_innen und Personen aus dem Qualitätsmanagement als Gesprächsanlass nutzen. Dabei wurden zum einen ausgewählte Ergebnisse der Studierendenbefragungen genutzt, um in der Einheit thematisch vorstrukturierte Gesprächsanlässe zu stiften, und außerdem auch eine Variante erprobt, die mehr Raum für einen situativen Austausch über Studierverhalten und Einstellungen zum Studium nutzt und dementsprechend eher anlassbezogen auf Ergebnisse der Studierendenbefragungen verweist (Kavermann & Schmidt 2017).

5 Inhaltliche und formale Gestaltung der Befragungen

Neben den Grundannahmen, die der Gestaltung des Fragebogens vorausgingen, wurden der spezifische Inhalt und die Formulierung von weiteren Prämissen begleitet:

- Abfragen zur curricularen Gestaltung oder zur Ausstattung von Räumen, der Bibliothek oder anderem sind mitunter wichtig, in unserer Befragung aber nicht forciert, hierfür gibt es andere Orte. Der Veränderungs- und Verbesserungswille ist ein durchaus legitimer – doch wie oft werden diese Fragen gestellt, ohne dass sie auch nur die Überlegung über Veränderungen nach sich ziehen? Zur Vermeidung von Abnutzungserscheinungen und um eine Befragungsmüdigkeit nicht weiter zu verstärken, war für uns wichtig nur jene Fragen aufzunehmen, in denen wir keine Versprechen einbringen, deren Umsetzung nicht in unseren Bereich fällt. Getreu dem Motto ‚Erfrage nicht, was du nicht ändern kannst.‘
- Auch die Option des ‚nicht-ändern-Wollens‘ halten wir für eine legitime. Nicht alles, was einmal vorgebracht wurde, muss auch geändert werden. Schließlich sind die Gegebenheiten an Hochschulen gewachsene und oftmals auch gewollte und durchdachte.
- Wichtig war es uns, einem Sammelwahn zu widerstehen und den Zweck jeder einzelnen Frage zu prüfen. Von einer ‚das-können-wir-bestimmt-irgendwann-nochmal-gebrauchen‘-Daten-Sammel-Mentalität grenzen wir uns ab. Es wird nur gefragt, was wir momentan für wichtig erachten. Alles andere fragen wir später. Oder eben nie. Entstanden ist dadurch ein recht kurzer Fragebogen, der mit voller Aufmerksamkeit beantwortet werden kann und sich nicht in langwierigen Abfragen verliert.

Zudem folgte die Erarbeitung allgemeinen Anforderungen an die operative Durchführung der Befragungen:

- Robustheit: Durchführung/ Erstellung der Berichte ist durch studentische Beschäftigte möglich
- Allgemeine Anwendbarkeit: für Studiengänge, die keine curricular etablierte Studienreflexion und vergleichbare Formen der Qualitätssicherung des Studiengangskonzeptes aufweisen
- Anforderungen an das QM im Kontext der Akkreditierungen: mögliche Berücksichtigung und Nutzung von Befragungsergebnissen zur Überprüfung und Verbesserung des Studiengangskonzeptes

Anknüpfend an die oben dargestellten als grundlegend gesetzten Perspektiven, Annahmen und Heuristiken wurden im Rahmen einer Recherche Befragungsinstrumente gesichtet, die unsere Überlegungen aufgreifen und – in einer Kombination – unserer Zielrichtung gerecht werden können. Für eine erste Erprobung wurde ein Fragebogen in Adaption des Inventars zur Erfassung von Lernstrategien im Studium (LIST) (Wild & Schiefele 1994) und der mehrdimensionalen Studienerfolgsprognose von Trapmann (2007) sowie aus Arbeiten von Damme et al. (2011) und Wild & Braun (2015) vorgenommen. Weiterhin kamen in Überarbeitungsschritten die Anmerkungen von Klingsieck (2016)

zum LIST zu tragen, auch auf Rebmann et al. (2010) mit deren Oldenburg Epistemic Beliefs Questionnaire (OLEQ) zu epistemischen Überzeugungen wurde zurückgegriffen. Des Weiteren wurden eigens formulierte Fragen mitaufgenommen. In der Abfrage der soziodemographischen Daten fand der zweite Durchlauf einige Ergänzungen, um Auswirkungen diversitätsinduzierter Unterschiede vertiefend untersuchen zu können. In der derzeitigen Fassung finden Skalen zu ‚Einstellungen zu Studium & Wissenschaft‘, ‚Überzeugungen zur Struktur von Wissen‘, ‚Ich im Kontext von Politik und Gesellschaft‘, ‚Erarbeitung von Inhalten & Texten‘ und ‚Literatur & Recherche‘ Eingang in das Tool. Des Weiteren gibt es im Bogen offene Fragen zur Lektüre, hier werden beeindruckende und prägende gelesene Bücher erfragt sowie Autor_innen, mit denen sich die Studierenden im weiteren Studienverlauf noch beschäftigen wollen. Ein Fokus des Zeigens auf die Texterarbeitung wird hierbei ebenso deutlich wie ein Verständnis von Studium als Teil einer personalen Einordnung in politische und gesellschaftliche Zusammenhänge.

Die Abbildung gibt einen Überblick, welche Perspektiven über einzelne Fragenblöcke abgedeckt werden. Der komplette Fragebogen findet sich im Anhang.

Abgedeckte Perspektive/ Entwicklungsaufgabe	Fragenblock
-	Hochschulzugang BA & MA
Kennenlernen akademischer Wissensformen	Einstellungen zu Studium & Wissenschaft
	Überzeugungen zur Struktur von Wissen
Politische Selbstverortung	Ich im Kontext von Politik und Gesellschaft
Erlernen akademischer Praktiken	Erarbeitung von Inhalten & Texten
	Literatur & Recherche
	Lektüre (Freitextfragen)
-	Angaben zur Person

Abbildung 2: Abgedeckte Perspektiven/ Entwicklungsaufgaben im erprobten Fragebogen

Einsetzbar ist der Fragebogen in unterschiedlichen Studienphasen. Mit geringfügigen Anpassungen kann er sowohl zum Studieneingang als auch nach der Praxisphase oder zum Ende des Studiums eingesetzt werden. Die Durchführung zu Beginn eines Semesters bieten sich an, wenn ergänzende Gesprächseinheiten zwischen Studierenden, Lehrenden und Qualitätsmanagement die studienreflektorische Auseinandersetzung zeitnah rahmen sollen (vgl. Kavermann & Schmidt 2017).

An die Studieneingangsphase werden widersprüchliche Anforderungen und Aufgaben gestellt (vgl. Kossack 2012). Ähnliches kann – wenn auch in anderer Weise – für die Phase nach dem Praxissemester gelten, in der Studierende sich nach den Beschreibungen der Lehrenden oftmals als ‚hochschulmüde‘ zeigen und in die Berufstätigkeit starten wollen. Derzeit werden die Befragungen aus diesem Grund in den zweiten und fünften Semestern der siebensemestrigen Bachelorstudiengänge Soziale Arbeit, Heilpädagogik und Kindheitspädagogik durchgeführt, um eventuelle Bedarfe aufgreifen zu können und zu Reflexionsprozessen anzuregen. Auch im berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Soziale Arbeit wird die Befragung zweimal studienbegleitend durchgeführt, um zur Verständigung der Studierhaltung beizutragen. In den Masterstudiengängen findet die Befragung im ersten Semester statt. Auf Grund der kurzen Regelstudienzeit des Masters, wird die Befragung hier nur einmal durchgeführt.

Studiengang	Eingangsbefragung (SoSe)	Verlaufsbefragung (WiSe)
BA Regelstudiengänge (SoZA, HP & KP)	2. Sem	5. Sem
BA berufsbegleitend (SoZA)	1. Sem	4. Sem
MA (SoZA & HP)	1. Sem	-

Abbildung 3: Übersicht Befragungszeitpunkte

In unserer Festlegung der Befragungszeiträume findet sich der Versuch, die Phasen des Studiums aufzugreifen und die Studierenden in Situationen des Wechsels mit dem Fragebogen als Ort des Zeigens und der Anregung zur Selbstbeobachtung in Berührung zu bringen.

6 Fazit

Die hier entfaltete Perspektive steht im Horizont von Konzepten, die eine engere Verschränkung von fachkulturell orientierten Ansätzen der Hochschuldidaktik mit dem institutionalisierten Qualitätsmanagement anstreben (vgl. Neunteufl & Bugelnig 2016; Bülow-Schramm & Rebenstorf 2012). Die in diesem Beitrag dargestellten Überlegungen gehen davon aus, dass eine stärkere konzeptionelle Verbindung dieser beiden Perspektiven erforderlich und möglich ist. Voraussetzungen dafür ist eine eher skeptische Haltung gegenüber Steuerungs- und Verbesserungshoffnungen. Denn sowohl der vielen Ansätzen des Qualitätsmanagements innewohnende Steuerungsoptimismus (Friedrichsmeier 2012; Schmidt 2017) als auch die säkularen Erlösungshoffnungen, die sich in Erwartungen an das Bildungssystem artikulieren, entspringen einem verbesserungsorientierten Zeitgeist, der den Blick auf das Leistbare und die spezifischen Leistungen von Hochschulen als Lernorte eher verstellt als aufhellt.

Das in einer solchen Perspektive zum Ausdruck kommende Interesse an wissenschaftsdidaktisch konturierten Handlungsproblemen von Studierenden und Lehrenden sieht sich eher pädagogischen Denktraditionen verpflichtet und schöpft Anregungspotential aus kritischen Analysen der aktuellen Dynamiken und Entwicklungen des europäischen Hochschulraumes (vgl. Masschelein & Simons 2012; Münch 2011; Liessmann 2008). Statt Befragungen im Hinblick auf deren Nutzbarkeit zur ständigen Verbesserung und Anpassung von Studiengangskonzepten zu begründen, orientiert sich solch ein Ansatz an der Unterstützung der akademischen Lehr- und Lerngemeinschaft an genuin pädagogischen Anforderungen.

Eine Orientierung an kursübergreifenden und auf den gesamten Studienverlauf bezogenen Entwicklungsaufgaben erscheint uns insbesondere in einem fachlichen Umfeld sinnvoll, dessen Curricula eher dem „Integrationscode“ (Bernstein 1977) zuzuordnen sind. Denn in solch einem fachlichen Umfeld stoßen Ansätze einer auf umgrenzte Lernbereiche bezogenen empirisch fundierten Kompetenzmodellierung, die eine Voraussetzung für formative Assessments⁶ bildet, an Grenzen. Diese Form der Verknüpfung von Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement setzt darüber hinaus einen sehr hohen Entwicklungsaufwand voraus. In einem fachlichen Umfeld, in dem diese Voraussetzungen nicht gegeben sind, erscheint uns dagegen ein Modell der Verknüpfung sinnvoll, das darauf setzt, die Studierenden und Lehrenden bei der Vergewisserung übergreifender Bildungsziele und Entwicklungsprobleme akademisch fundierten Lehrens und Lernens zu unterstützen. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive bleibt zu beobachten, ob die pädagogischen Kategorien und Formen der Problematisierung für die Studierenden und Lehrenden anschlussfähig sind.

⁶ Formatives Assessment wird als Ansatz zur Förderung der Lern- und Leistungsentwicklung diskutiert. Im Zentrum formativer Beurteilung stehen der Lernprozess (im Gegensatz zum Lernprodukt bei summativer Beurteilung) und die Lernentwicklung von Lernenden mit dem Ziel, Informationen über die Diskrepanz zwischen dem aktuell erreichten Lernstand und den bestehenden Lernzielen zu gewinnen, diese zu interpretieren und zu nutzen.

Literatur

- Bernstein, Basil (1977): Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt.
- Bülow-Schramm, Margret; Rebenstorf, Hilke (2012): Analysemodell und Methoden. In: Bülow-Schramm, Margret (Hrsg.): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Bielefeld: Bertelsmann, S. 27-56.
- Damme, Jonas; Mandalka, Nicole & Sennewald, Nadja (2011): LiKom-Teilprojekt Schreibkompetenz: Auswertung des Fragebogens zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenz. In: <http://www.uni-bielefeld.de/lili/projekte/likom/index.html>
- Dewe, Bernd (2012): Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit - Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In: Becker-Lenz, R. (Hrsg.) u.a.: Professionalität sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium sozialer Arbeit, S. 111-128.
- Draheim, Susanne (2012): Das lernende Selbst in der Hochschulreform: „Ich“ ist eine Schnittstelle. Bielefeld: Transcript.
- FHNW (Fachhochschule Nordwestschweiz) (2009): Rahmenkonzept Berufspraktische Studien. Version 3. <http://web.fhnw.ch/ph/praxis/konzept/pdf-konzept/Rahmenkonzept%20BpSt.pdf> (Zugriff 21.3.2016).
- Foucault, Michael (1973): Die Geburt der Klinik. München: Hanser.
- Friedrichsmeier, Andres (2012): Die unterstellten Wirkungen der universitären Steuerungsinstrumente. Zur hochschulischen Dauerreform und den Möglichkeiten ihrer Entschleunigung. Berlin: LIT Verlag.
- Hartz, Stefanie (2011): Qualität. In: Horn, Klaus Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Lexikon der Erziehungswissenschaft, S. 51-52. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, Uwe; Kunze, Ingrid (2002): Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5 (2002) 3, S. 401-416.
- Huber, Ludwig (1995): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule, Band 10. Stuttgart/Dresden: Klett, S. 114-138.
- Jenert, Tobias (2011): Die Studierenden? – ein sozio-kultureller Blick auf das Studieren in Bologna-Strukturen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6, 2, S. 61-77.
- Kavermann, Jana & Schmidt, Kai (in Druck). Worum geht's im Studium? Zum pädagogischen Einsatz von Studienbefragungen.
- Klages, Benjamin (2016): Hochschulische Lehrkörper. Pädagogisierte Orientierungen in der Ausgestaltung von Studium und Lehre. In: Reinmann, Gabi; Keller-Schneider, Manuela & Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.) Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Thementeil Allgemeine Didaktik und Hochschule, S. 81-98: Baltmannsweiler: Schneider.
- Klingsieck, Katrin B.; Müsche, Hanna S.; Praetorius, Saskia (2016): Kurz und knapp. Entwicklung und Validierung einer Kurzversion des LIST. Fragebogen zum Vortrag. Universität Paderborn.
- Kossack, Peter (2012): Ambivalente Praxis der Studieneingangsphase. In: Kossack, Peter (Hrsg.); u.a.: Die Studieneingangsphase. Analyse, Gestaltung und Entwicklung. Bielefeld: UVW Univ.-Verl. Weblar, S. 91-102.
- Lechte, Mari-Annikka; Trautmann, Matthias (2004): Entwicklungsaufgaben in der Bildungsgangtheorie, S. 64-88. In: Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang, Hrsg.: Matthias Trautmann. Wiesbaden.
- Liesmann, Konrad Paul (2008): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Zsolnay.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl-Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, Niklas; Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11-40.
- Masschelein, Jan; Simons, Maarten (2012): Globale Immunität. Oder eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums. Zürich: Diaphanes.
- Münch, Richard (2011): Akademischer Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform. Berlin: Suhrkamp.
- Neunteufl, Barbara & Bugelnig, Alina (2016): Das mehrstufige Online-Self-Assessment für Lehramtsstudien an der Universität Wien. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 11, 1, S. 209-224.
- Paechter, Manuela; Rebmann, Karin; Schloemer, Tobias; Mokwinski, Bjoern; Hanekamp, Yvonne; Arendasy Martin (2013): Development of the Oldenburg Epistemic Beliefs Questionnaire (OLEQ), a German Questionnaire based on the

- Epistemic Belief Inventory (EBI). In: *Current Issues in Education*, Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Volume 16, Number 1, January 16, 2013. ISSN 1099-839X.
- Pasternack, Peer; Schneider, Sebastian; Trautwein, Peggy & Zierold, Steffen (2017): *Ausleuchtung einer Blackbox. Die organisatorischen Kontexte der Lehrqualität an Hochschulen (HoF-Arbeitsbericht 103)*. Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität. Halle-Wittenberg.
- Prange, Klaus (2005): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1996): *Profession und Geschlechterverhältnis*. In: Combe, Arnold; Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 276-302.
- Rebmann, Karin; Mokwinski, Bjoern; Hanekamp, Yvonne (2010): *Fragebogen zum Artikel. Development of the Oldenburg Epistemic Beliefs Questionnaire (OLEQ), a German Questionnaire based on the Epistemic Belief Inventory (EBI)*. Internes Papier. Oldenburg.
- Reinmann, Gabi & Jenert, Tobias (2011). *Studierendenorientierung: Wege und Irrwege eines Begriffs mit vielen Facetten*. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6, 2, S. 106-122.
- Schmidt, Kai (2015): *Was wird wozu beobachtet: Studieren ermöglichen und Qualität sichtbar machen*. In: Klages, Benjamin; Bonillo, Marion, Reinders, Stefan & Boehmeyer, Axel (Hrsg.): *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 59-72). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress.
- Schmidt, Thomas (2017): *Nie wieder Qualität: Strategien des Paradoxie-Managements*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schmitt, Lars (2010): *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden.
- Schröder, Stefanie & Rebenstorf, Hilke (2012): *Der Studienverlauf – zwei Perspektiven*. In: Bülow-Schramm, Margret (Hrsg.): *Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen?* Bielefeld: Bertelsmann, S. 57-86.
- Schweppe, Cornelia (2006): *Studienverläufe in der Sozialpädagogik. Biographische Rekonstruktionen*. Weinheim und München: Juventa Verlag,
- Thiel, Felicitas; Blüthmann, Irmela & Watermann, Rainer (2012): *Konstruktion eines Fragebogens zur Erfassung der Lehrkompetenz (LeKo)*. In: Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre. Loseblattsammlung. 55. Ergänzungslieferung, Beitrag I 1.13, 27*. Stuttgart: Raabe Verlag.
- Trapmann, Sabrina (2007): *Mehrdimensionale Studiererfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs*. Dissertation, vorgelegt an der Universität Hohenheim.
- Wild, Elke & Esdar, Wiebke (2014): *Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz*. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet_Wild.pdf
- Wild, Klaus Peter & Schiefele, Ulrich (1994): *Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens*. Postprints der Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Reihe; 62.
- Wild, Steffen & Braun, Birgit (2015): *Ein Evaluationsvorschlag für Schulpraktika in Lehramtsstudiengängen – Erprobung eines Erhebungsinstruments für selbsteingeschätzte Auskünfte*. In: *HSW Hochschulentwicklung*, 2/2015.

Anhang

Grundstruktur des Fragebogens mit Anpassungen nach Zielgruppe & Einsatz

Abgedeckte Perspektive/ Entwicklungsaufgabe	Fragenblock		Anpassungen nach Zielgruppe & Einsatz
-	HZ	Hochschulzugang BA & MA	Unterscheidung BA & MA
Kennenlernen akademischer Wissensformen	A	Einstellungen zu Studium & Wissenschaft	A.1 rein bei MA & BA-Verlaufsbefragung, raus bei BA-Eingangsbefragung
	B	Überzeugungen zur Struktur von Wissen	
Politische Selbstverortung	C	Ich im Kontext von Politik und Gesellschaft	
Erlernen akademischer Praktiken	D	Erarbeitung von Inhalten & Texten	
	E	Literatur & Recherche	
	F	Lektüre (Freitextfragen)	
-	G	Angaben zur Person	G.8 bei MA-Fragebogen raus

Fragebogen ‚Akademische Wissensformen/ Praktiken & politische Selbstverortung‘

Zur Nachvollziehbarkeit sind die jeweiligen Quellen in der unten stehenden Tabelle mitgenannt. Das eingesetzte Befragungsinstrument enthält auf Ebene der Items keine Quellenangaben.

Nr.	Fragen(block)	Ausprägungen/ Fragetyp
HZ.BA/ HZ.MA	Hochschulzugang BA & MA	Zwischentext
HZ.BA	Welche Art der Studienberechtigung haben Sie erworben?	Allg. Hochschulreife/Abitur Fachhochschulreife Fachgebundene Hochschulreife (Berufsoberschule) Qualifizierte berufliche Vorbildung (ohne Abitur, Hochschulzugang nach BerlHG §11) Einzelauswahl (Radio-Buttons)
HZ.BA	Was haben Sie gegebenenfalls in der Zeit zwischen Schulabschluss und Ihrem jetzigen Studienbeginn gemacht? (Mehrfachnennungen möglich)	Freiwilliges Soziales/ Ökologisches Jahr Wehrdienst Praktikum/ Praktika Ein anderes Studium Berufsausbildung Berufstätigkeit Auslandsaufenthalt Sonstiges Nichts von alldem, ich bin nach der Schule direkt an die Hochschule gegangen (Mehrfachantworten)
HZ.BA & HZ.MA	Haben Sie eine abgeschlossene Berufsausbildung?	ja, einschlägig in der Fachrichtung ja, aber nicht einschlägig nein Einzelauswahl (Radio-Buttons)
HZ.BA & HZ.MA	Filterfrage bei ja: Welche?	Textfeld
HZ.BA & HZ.MA	Wo haben Sie sich um einen Studienplatz beworben?	Nur an der KHSB An weiteren Universitäten/ Fachhochschulen in Berlin und Brandenburg An weiteren Universitäten/ Fachhochschulen anderer Bun-

		desländer Einzelauswahl (Radio-Buttons)
HZ.BA & HZ.MA	Filterfrage: wenn bei mehreren beworben: Haben Sie von mehreren Hochschulen eine Zusage bekommen?	Ja Nein Einzelauswahl (Radio-Buttons)
HZ.MA	An welcher Hochschule haben Sie Ihren ersten Hochschulabschluss erworben?	KHSB Sonstige: Freitextfeld
HZ.MA	Welchen Abschluss haben Sie dort erworben?	Bachelor Diplom Sonstiger Abschluss: Freitextfeld
HZ.MA	Waren Sie zwischen Ihrem ersten Hochschulabschluss und der Aufnahme des Masterstudiums berufstätig?	Nein Ja, unter einem Jahr Ja, zwischen 1-3 Jahren Ja, zwischen 4-6 Jahren Ja, mehr als 6 Jahre
HZ.MA	In welchem Bereich waren Sie berufstätig?	Freitextfeld
A	Einstellungen zu Studium & Wissenschaft	Zwischentext
A.1	Meine berufspraktischen Erfahrungen im Praxissemester haben mir ein besseres Verständnis für wissenschaftliche Texte & Theorien gebracht.	Matrix, Skala 5-stufig: stimme gar nicht zu, stimme eher nicht zu, stimme teils-teils zu, stimme eher zu, stimme genau zu
A.2	Ich nehme mir Zeit, um mit Kommiliton_innen über fachliche Inhalte zu diskutieren. (Vgl. Boerner et al. 2005: 20)	Skala s.o.
A.3	Mir sind theoretische Vorstellungen und wissenschaftliche Perspektiven meiner Disziplin eher gleichgültig.	Skala s.o.
A.4	Auch Inhalte, deren Nutzen sich mir für meine spätere Berufspraxis nicht unmittelbar erschließt, sind für mich von Interesse.	Skala s.o.
A.5	Durch das im Studium Gelernte haben sich meine beruflichen und fachlichen Ziele geändert.	Skala s.o.
A.6.a	Sozialprofessionelle sollten beim berufspraktischen Handeln unbedingt auch wissenschaftliche Perspektiven berücksichtigen.	Ja/Nein
A.6.b	Bitte begründen Sie. Bei ja: Wie? Bei nein: Warum nicht?	Textfeld
B	Überzeugungen zur Struktur von Wissen	Zwischentext
B.1	Zu viele Theorien verkomplizieren Dinge nur. (OLEQ-Kategorie: Überzeugungen zur Struktur von Wissen, Paechter et al. 2010)	Matrix, Skala 5-stufig, s.o.
B.2	Die besten Ideen sind meist die einfachsten. (OLEQ-Kategorie: Überzeugungen zur Struktur von Wissen, Paechter et al. 2010)	Skala s.o.
B.3	Lehrende sollten sich auf einzelne Fakten konzentrieren anstatt auf komplexe Theorien. (OLEQ-Kategorie: Überzeugungen zur Struktur von Wissen, Paechter et al. 2010)	Skala s.o.
B.4	Dinge sind einfacher, als die meisten Lehrenden einen glauben lassen. (OLEQ-Kategorie: Überzeugungen zur Struktur von Wissen, Paechter et al. 2010)	Skala s.o.
C	Ich im Kontext von Politik und Gesellschaft	Zwischentext
C.1	Ich verfolge Nachrichten und bin über das aktuelle politische Geschehen informiert. (Vgl. Trapmann 2007: 278)	Matrix, Skala 5-stufig, s.o.
C.2	Meine Werte dienen mir jederzeit als Richtlinie für mein Handeln. (Vgl. Trapmann 2007: 278)	Skala s.o.
C.3	In den meisten Situationen versuche ich, die Welt auch mit den Augen meines Gegenübers zu sehen. (Vgl. Trapmann 2007: 279)	Skala s.o.
C.4	Ich besuche Veranstaltungen/ Vorträge und lese Bücher/ Zeitungen/ Webseiten, die mich in der Herausbildung meiner politischen Meinungsfähigkeit unterstützen.	Skala s.o.

D	Erarbeitung von Inhalten & Texten	Zwischentext
D.1	Ich frage mich, ob der Text, den ich durcharbeite, wirklich überzeugend ist. (LIST-Kurzkategorie: Erarbeitung von Inhalten & Texten, Klingsieck 2016)	Matrix, Skala 5-stufig, s.o.
D.2	Ich gehe an die meisten Texte kritisch heran. (LIST-Kurzkategorie: Erarbeitung von Inhalten & Texten, Klingsieck 2016)	Skala s.o.
D.3	Ich vergleiche die Vor- und Nachteile verschiedener theoretischer Konzeptionen. (LIST-Kurzkategorie: Erarbeitung von Inhalten & Texten, Klingsieck 2016)	Skala s.o.
D.4	Das, was ich lerne, prüfe ich auch kritisch. (LIST-Kurzkategorie: Erarbeitung von Inhalten & Texten, Klingsieck 2016)	Skala s.o.
E	Literatur & Recherche	Zwischentext
E.1	Ich suche nach weiterführender Literatur, wenn mir bestimmte Inhalte noch nicht ganz klar sind. (LIST-Kurzkategorie: Literatur & Recherche, Klingsieck 2016)	Matrix, Skala 5-stufig, s.o.
E.2	Fehlende Informationen suche ich mir aus verschiedenen Quellen zusammen (z.B. Mitschriften, (e-)Bücher, Fachzeitschriften). (LIST-Kurzkategorie: Literatur & Recherche, Klingsieck 2016)	Skala s.o.
E.3	Ich ziehe zusätzliche Literatur heran, wenn meine Aufzeichnungen unvollständig sind. (LIST-Kurzkategorie: Literatur & Recherche, Klingsieck 2016)	Skala s.o.
F	Lektüre	
F.1	Welche drei Bücher, die Sie in den letzten drei Jahren – genreübergreifend – gelesen haben, haben Sie besonders beeindruckt und geprägt?	Textfeld
F.2	Gibt es eine_n Autor_in mit der Sie sich bis zum Ende Ihres Studiums noch beschäftigen wollen? Wenn ja, mit wem und warum?	Textfeld
	Verzweigung/ Umbruch	
G	Angaben zur Person	Zwischentext
G.1	In Bezug auf Geschlechterrollen definiere ich mich als:	„feminin“ „maskulin“ „sowohl maskulin als auch feminin“ „weder maskulin noch feminin“ „anderes, und zwar: _____“ Einzelauswahl (Radio-Buttons) & ein Textfeld
G.2	Wie alt sind Sie?	Zahlenfeld (Begrenzung: 80)
G.3	Studieren Sie als erste Person in ihrem engen Familienumfeld?	„ja“- „nein“ Einzelauswahl (Radio-Buttons)
G.4	Welches ist der höchste berufliche Abschluss Ihrer Eltern?	„Lehre bzw. Facharbeiterabschluss“ „Abschluss einer Fach-, Meister-, Technikerschule, Berufs- oder Fachakademie“ „Abschluss einer Fachhochschule“ „Abschluss einer Universität/ Kunsthochschule (einschließlich Lehramt)“ „keinen Berufsabschluss“ „mir nicht bekannt“ Matrix, „Vater“, „Mutter“
G.5	Haben Sie Kinder, die mit Ihnen in einem Haushalt leben?	„ja“- „nein“ Einzelauswahl (Radio-Buttons)
G.6	Ist deutsch Ihre Muttersprache?	„ja“- „nein“ – „nein, aber ich spreche es auf Mutterprachniveau“ Einzelauswahl (Radio-Buttons)
G.7	Die KHSB ist die erste Hochschule, an der ich studiere.	„Ja“ „Nein. Ich habe schon einen anderen Studiengang abge-

		geschlossen, bzw. im Verlauf meines Studiums an diese Hochschule gewechselt.“ Einzelauswahl (Radio-Buttons)
G.8	Planen Sie ein Masterstudium?	„Ja, direkt im Anschluss an meinen Bachelor.“ „Ja, zu einem späteren Zeitpunkt.“ „Ich bin mir noch nicht sicher.“ „Nein.“ Einzelauswahl (Radio-Buttons)
G.9	Sind Sie parallel zu Ihrem Studium erwerbstätig?	„ja“- „nein“ Einzelauswahl (Radio-Buttons) Filterfrage: bei Nein Sprung zum Ende
G.10	Wie viele Stunden arbeiten Sie in der Vorlesungszeit im Durchschnitt neben dem Studium pro Woche?	Zahlenfeld (Begrenzung: 40)
G.11	Wie viele Stunden arbeiten Sie in der vorlesungsfreien Zeit im Durchschnitt neben dem Studium pro Woche?	Zahlenfeld (Begrenzung: 40)
G.12	Die Tätigkeit... (Mehrfachantworten möglich)	„weist einen direkten Bezug zum Studium auf.“ „erfordert einen Hochschulabschluss.“ „weist keinen Bezug zum Studium auf.“ Mehrfachantworten
	Verzweigung/ Seitenumbruch	
	Abschlusstext	
	<p>Wir danken Ihnen für die Teilnahme.</p> <p>Die Konstruktion der Befragung orientiert sich an der Beobachtung, dass die Unterscheidung von Wissensformen und deren Relationierung (Dewe 2012) für einen erfolgreichen Studienverlauf in der Studienphase in der Sie sich befinden, eine hervorgehobene Rolle spielt. Bewusst haben wir uns hier von einer Abfrage Ihrer Zufriedenheit abgegrenzt. Wir vertreten die These, dass Bedürfnisse vielfältig sind und kaum für alle zufriedenstellend gebündelt werden können. Das reicht Ihnen nicht? Dann wenden Sie sich mit Wünschen, Anmerkungen oder Kritik an den Vizepräsidenten für Lehre und Studium, Herrn Prof. Dr. Axel Bohmeyer: axel.bohmeyer@khsb-berlin.de</p> <p>Herkunft der Items & weitere Literatur</p> <p>Damme, Jonas; Mandalka, Nicole; Sennewald, Nadja (2011): LiKom-Teilprojekt Schreibkompetenz: Auswertung des Fragebogens zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenz. In: http://www.uni-bielefeld.de/lili/projekte/likom/index.html</p> <p>Dewe, Bernd (2012): Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit - Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In: Becker-Lenz, R. (Hrsg.) u.a.: Professionalität sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium sozialer Arbeit, 111-128.</p> <p>Klingsieck, Katrin B.; Müsche, Hanna S.; Praetorius Saskia (2016): Kurz und knapp. Entwicklung und Validierung einer Kurzversion des LIST. Fragebogen zum Vortrag. Universität Paderborn.</p> <p>Paechter, Manuela; Rebmann, Karin; Schloemer, Tobias; Mokwinski, Bjoern; Hanekamp, Yvonne; Arendasy Martin (2013): Development of the Oldenburg Epistemic Beliefs Questionnaire (OLEQ), a German Questionnaire based on the Epistemic Belief Inventory (EBI). In: Current Issues in Education, Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Volume 16, Number 1, January 16, 2013. ISSN 1099-839X.</p> <p>Rebmann, Karin; Mokwinski, Bjoern; Hanekamp, Yvonne (2010): Fragebogen zum Artikel. Development of the Oldenburg Epistemic Beliefs Questionnaire (OLEQ), a German Questionnaire based on the Epistemic Belief Inventory (EBI). Internes Papier, Oldenburg.</p> <p>Trapmann, Sabrina (2007): Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs. Dissertation, vorgelegt an der Universität Hohenheim.</p> <p>Wild, Klaus Peter; Schiefele, Ulrich (1994): Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. Postprints der Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Reihe; 62.</p> <p>Wild, Steffen; Braun, Birgit (2015): Ein Evaluationsvorschlag für Schulpraktika in Lehramtsstudiengängen – Erprobung eines Erhebungsinstruments für selbsteingeschätzte Auskünfte. In: HSW Hochschulentwicklung, 2/2015.</p>	

Katholische Hochschule
für Sozialwesen Berlin
Köpenicker Allee 39-57
10318 Berlin



www.khsb-berlin.de