



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Vergleich der Studienbedingungen zwischen dem
Diplomstudium „Pädagogik“ und dem
Bachelorstudiengang „Bildungswissenschaft“ an der
Universität Wien

Eine exemplarische Auseinandersetzung zu Auswirkungen des Bologna-Prozesses

Verfasserin

Franziska Mühl

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 297
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Diplomstudium Pädagogik
Betreuer:	Univ.-Prof. Dr. Erich Ribolits

Vorwort und Dank

Der Impuls für die Auseinandersetzung mit den Studienbedingungen kam durch die Studierendenproteste 2009 zu den Veränderungen an der Universitätsstruktur, die insbesondere die Umgestaltung der Hochschule im Sinne des Bologna-Prozesses betrafen. Die Gesellschaft reagierte auf die Proteste teilweise mit Unverständnis für die Forderungen der Studierenden, was ich auch selbst erfahren habe. Daher war es mir ein Anliegen, die veränderte Situation der Studierenden aus ihrer Sicht darzustellen und diese dadurch für andere zugänglich zu machen.

An dieser Stelle möchte ich mich bei meinem Betreuer Univ.-Prof. Dr. Erich Ribolits dafür bedanken, dass er mir die Möglichkeit gegeben hat, mich in dieses Thema vertiefen zu können. Danken möchte ich ihm auch dafür, dass ich durch die gemeinsamen Gespräche im DiplomandInnenseminar und seine Rückmeldungen zu den schriftlich ausgearbeiteten Kapiteln Anregungen für meine Arbeit bekommen habe.

Mein besonderer Dank gilt auch den Bachelor- und Diplomstudierenden, die sich die Zeit genommen haben, mit mir über ihre persönlichen Studienbedingungen zu sprechen. Ohne sie wäre die Untersuchung nicht möglich gewesen. Zu danken habe ich auch Julianne Soyka, Bologna-Expertin der Österreichischen HochschülerInnenschaft, die sich mit mir über den Bologna-Prozess ausgetauscht hat und auch der Institutsgruppe Bildungswissenschaft, an die ich mich bei Fragen zur Bachelorstruktur wenden konnte.

Meiner Tante Anneliese Schauer-Mühl MA danke ich dafür, dass sie mir mit fachlichem Rat zur Seite gestanden ist. Bei Wolfgang Rosner MAS bedanke ich mich für das Korrekturlesen meiner Arbeit und bei Bernadette Jilch, Psychologiestudentin an der Universität Wien, für Verbesserungsvorschläge zum Unterkapitel 2.1.

Zum Abschluss möchte ich mich noch besonders bei meinen Eltern bedanken, die mir das Studium ermöglicht haben. Mein Dank gilt auch meiner Schwester Mag. Katharina Mühl und meinem Freund Paul Rosner, die mich während meines gesamten Studiums auf vielfältige Weise unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	7
1.1	Einführung in den Themenbereich	7
1.2	Zum Forschungsstand.....	8
1.3	Problemstellung, Zielsetzung und Fragestellung.....	10
1.4	Pädagogische Relevanz	11
1.5	Ausblick auf die Untersuchungsmethoden	12
1.6	Gliederung der Arbeit.....	13
2	PROBLEMHINTERGRUND	15
2.1	Der Bologna-Prozess: Seine Ziele und Maßnahmen.....	15
2.1.1	Sorbonne-Deklaration.....	16
2.1.2	Bologna-Deklaration	18
2.1.3	Folgekonferenzen und Jubiläumskonferenz	20
2.1.4	Zwischenfazit.....	23
2.2	Der Bologna-Prozess, die Veränderung der Hochschule und neue Bedingungen des Studierens	25
2.2.1	Der Hochschulplan-Bericht als Teil der Umsetzung bzw. Auswirkungen des Bologna-Prozesses.....	25
2.2.2	Zur Frage, ob durch den Bologna-Prozess neoliberale Absichten durchgesetzt werden	28
2.2.3	Paradoxien im Bologna-Prozess: Form versus Inhalt?.....	31
2.2.4	Zur Umsetzung der Bologna-Ziele	33
2.2.5	Zwischenfazit.....	39
2.3	Welchen Veränderungen ist die Universität neben dem Bologna-Prozess noch ausgesetzt? - Zu den Diskussionen über ein neues Paradigma der Universität.....	40
2.3.1	Zu den Auswirkungen des New Public Managements im universitären Bereich	41
2.3.2	Entwicklungslinien der Universität	43
2.3.3	Zum neuen Verständnis von Bildung und Studierenden.....	45
2.3.4	Zur Ökonomisierung der Bildung, Universität, Lehre und Forschung.....	49
2.3.5	Zwischenfazit.....	52
2.4	Zur sozialen Ungleichheit im Hochschulwesen	53

2.4.1	Zum Einfluss des Bildungsabschlusses der Eltern auf den ihrer Kinder	53
2.4.2	Zum kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapital nach Bourdieu	55
2.4.3	Zu den Auswirkungen von Studiengebühren und Prüfungssituationen auf die Studierenden.....	58
2.4.4	Zur Elitenbildung	60
2.4.5	Zwischenfazit	61
3	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	62
3.1	Methode 1: Dokumentenanalyse – Curriculum und Studienplan	62
3.1.1	Methodisches Vorgehen.....	63
3.1.2	Exkurs: Zur Entwicklung und Unterscheidung des Curriculums und Studienplans	64
3.1.3	Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse	65
3.1.4	Zwischenfazit, erste Diskussion und vertiefte Fragestellung.....	73
3.2	Methode 2: Leitfadeninterview	75
3.2.1	Methodisches Vorgehen.....	75
3.2.2	Ergebnisse der Interviewauswertung	79
3.2.3	Überblick über die Interviews.....	110
4	ZUSAMMENFASSUNG DER FORSCHUNGSERGEBNISSE, BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG UND GELTUNGSBEREICH DER AUSSAGEN	113
5	DISKUSSION.....	122
5.1	Diskussion der Forschungsergebnisse	122
5.2	Reflexion der Methoden.....	125
5.3	Ausblick und abschließende Bemerkungen	127
	LITERATURVERZEICHNIS	129
	ANHANG	137
	Zusammenfassung.....	138
	Abstract	139
	Lebenslauf.....	140

1 Einleitung

In den sogenannten „Bologna-Prozess“ wurden und werden von politischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern große Hoffnungen zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes gesetzt. Jedoch traten auf wissenschaftlicher Seite eine beachtliche Zahl von Kritikerinnen und Kritikern dagegen auf. Auch die Studentenschaft – darunter auch jene der Universität Wien – verließ mit der Aktion „Uni brennt“ unter anderem auch ihrem Protest gegen die Veränderung der Hochschullandschaft durch den Bologna-Prozess deutlichen Ausdruck. In diesem Spannungsfeld entstand die Motivation für die vorliegende Arbeit.

1.1 Einführung in den Themenbereich

Im Juni 1999 fand die Unterzeichnung der Bologna-Erklärung durch die zuständigen Ministerinnen und Minister von 29 europäischen Ländern (darunter auch Österreich) statt. Damit stimmten die beteiligten Länder zu, bei der Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums (*European Higher Education Area*) mitzuwirken. In regelmäßigen Abständen trafen sich dazu die Länder zu Folgekonferenzen, um einen Maßnahmenkatalog zu entwickeln. Dieser Katalog hält zum einen genaue Ziele fest, die im Zuge des Bologna-Prozesses erreicht werden sollen. Zum anderen beinhaltet er Empfehlungen, mit welchen Maßnahmen die Ziele realisiert werden können. Im Zuge der Folgekonferenzen schlossen sich weitere Länder den Zielen an, sodass die Anzahl an teilnehmenden Ländern mittlerweile auf 47 angewachsen ist (vgl. Bologna Process 2007-2010).

Das Vorhaben „Bologna-Prozess“, das ursprünglich bis zum Jahr 2010 umgesetzt sein sollte, lebt von der freiwilligen Zustimmung der Länder. Daher ist jedes Land für sich dafür verantwortlich, den Maßnahmenkatalog umzusetzen, um die Ziele des Bologna-Prozesses erreichen zu können. Aufgrund der Freiwilligkeit drohen den Ländern keine Sanktionen, wenn einzelne Maßnahmen nicht realisiert werden (vgl. Universität Wien a).

Österreich erhofft sich durch die Teilnahme am Bologna-Prozess innerhalb von Europa mehr Sichtbarkeit und Wettbewerbsfähigkeit zu erlangen. Des Weiteren soll die sogenannte Europäisierung und Internationalisierung der österreichischen Hochschulen gefördert werden. Um diese Ziele erreichen zu können hat Österreich gesetzliche Grundlagen geschaffen, die u.a. die Einführung von Bachelor-, Master- und PhD-Studiengängen sowie die Verwendung des ECTS (*European Credit Transfer System*) zur Folge hatten. Zu erwähnen ist auch die

neue Autonomie der Universitäten: Mit dem Universitätsgesetz 2002 liegt die Entwicklung von Curricula in der Verantwortung der einzelnen Universitäten (vgl. Universität Wien b).

Mit dem Bologna-Prozess, seinen Maßnahmen und deren Umsetzung sind aber nicht nur Hoffnungen verknüpft, sondern auch immer wieder Kritik; so etwa von Brändle (2010), Brinek (2010), Liesner und Lohmann (2009), Schultheis (2008). Ein erster Einblick in die Kritikpunkte der genannten Autorinnen und Autoren zeigt, dass die Möglichkeit, die Studienzeit mobiler und flexibler zu gestalten, ebenso hinterfragt wird, wie die Interessenschwerpunkte an Effizienz und Output im Gegensatz zu umfassender Bildung. Vor allem die Bachelorstudierenden werden, den Kritikerinnen und Kritikern zufolge, sehr hohen Belastungen ausgesetzt. Diese Kritik am Bologna-Prozess macht darauf aufmerksam, dass nicht nur die Studiengänge Veränderungen unterworfen sind, sondern auch das „Student/-in Sein“.

Kritik kommt nicht nur von Seiten der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, sondern auch von Seiten der Studierenden. Unter dem Motto „Uni brennt“ haben sich im Jahr 2009 Studierende aller großen Universitätsstädte Österreichs zu Protesten zusammengefunden, um auf ihre Studiensituation aufmerksam zu machen. Die Forderungen an die Universität Wien beziehen sich u.a. auf die Abschaffung einer verpflichtenden Studieneingangsphase und der Voraussetzungsketten für Lehrveranstaltungen sowie auf das Ersetzen von Erweiterungscurricula durch Freie Wahlfächer.¹ Damit werden die Entwicklungen an der Universität kritisiert, die sich seit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung ereignet haben.

Die Unzufriedenheit über aktuelle Entwicklungen an der Universität, die durch die Studierendenproteste 2009 ausgedrückt wurde, zeigt, dass es nicht nur wichtig ist, sich mit den nach außen hin sichtbaren Veränderungen an der Hochschule auseinanderzusetzen. Vielmehr wird deutlich, dass der Blick auf die Studierenden selbst gerichtet werden muss. Schließlich sind es die Studierenden, die unmittelbar von diesen Veränderungen betroffen sind und mit den Studienbedingungen zurecht kommen müssen. Daher liegt das Interesse der geplanten Diplomarbeit an neuen Erkenntnissen zur Situation der Studierenden. Die von ihnen erlebten Studienbedingungen sollen dabei im Vordergrund stehen.

1.2 Zum Forschungsstand

Um den Forschungsstand zu den studentischen Auswirkungen des Bologna Prozesses zu ermitteln, wurden die Datenbanken Datawarehouse Hochschulbereich des

¹ Informationen zu der Bewegung „Uni brennt“ und deren Forderungen unter http://unibrennt.at/?page_id=11815&lang=de

Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung, Österreichischer Bibliothekenverbund, Fachportal Pädagogik (FIS) und das Sozialwissenschaftliche Forschungsinformationssystem (SOFIS) unter den Aspekten „Studienbedingungen“, „Bachelor“ und „Diplomstudiengang“ durchsucht. Daraus resultieren folgende Ergebnisse:

Die österreichische *Studierenden-Sozialerhebung 2009*² (Unger, Zaussinger et al. 2009) gibt einen Überblick über die soziale Lage der Studierenden. Das Ergebnis dieser Untersuchung zum Zeitbudget zeigt, dass der gesamte Studienaufwand bei Bachelor- und Diplomstudiengängen kaum voneinander abweicht. Unterschiede gibt es jedoch in der Verteilung des Arbeitspensums: Diplomstudierende wenden mehr Zeit für das Selbststudium auf, während Bachelorstudierende mehr Zeit in Lehrveranstaltungsbesuche investieren.

Im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung erschien 2009 ein *Projektbericht* (Unger, Wroblewski et al. 2009), der die Studienabbrüche an Universitäten in Österreich in den ersten drei Semestern thematisiert. Die Studie setzt sich aus der Analyse bereits vorhandener Statistiken sowie Befragungen der Studienabbrecher/-innen³ zusammen. Die Ergebnisse zeigen, dass im Studienjahr 2006/2007 in den ersten drei Semestern 19.4% der Studierenden ihr Studium abgebrochen haben. D.h., jede/-r Fünfte bricht nach drei Semestern das Studium ab. Die Studienabbrüche werden von den Universitäten gezielt an den Beginn des Studiums verlagert. Die höchste Abbruchquote erzielt dabei die Universität Wien mit 22.8%. Die Studierenden begründen ihren Abbruch u.a. mit einer fehlenden Selbstorganisation. Doch auch das „System Universität“ (S.45) wird bemängelt: Es gibt u.a. Defizite in der Praxisorientierung, der fachlichen Betreuung, dem Konzept der Lehrveranstaltungen und Schwierigkeiten, in den gewünschten Lehrveranstaltungen einen Platz zu bekommen.

Besonders zwei wissenschaftliche Publikationen beschäftigen sich ausführlicher mit dem Bologna-Prozess und den Veränderungen im Bachelorstudium. Dabei handelt es sich allerdings um Untersuchungen, die in Deutschland durchgeführt wurden. Zu beachten ist, dass die Umsetzung der Bologna-Ziele Aufgabe jedes einzelnen Landes ist. Daher müssen die Ergebnisse der Untersuchungen nicht zwingend auf die Studiensituation in Österreich anwendbar sein. Da allerdings keine vergleichbaren Untersuchungen in Österreich zu den Studienbedingungen vorliegen, sollen die in Deutschland angestellten Untersuchungen einen Einblick verschaffen.

² An der Studierenden-Sozialerhebung 2009 beteiligten sich über 40.000 Studierende.

³ Die Stichprobe umfasste insgesamt 3.053 Personen.

Die deutsche *Untersuchung* „Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre“ (2009), die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegeben wurde, zieht eine erste Zwischenbilanz der Bachelorstudierenden. Vor allem drei Quellen dienen dieser Untersuchung als Grundlage: der Studierendensurvey⁴, eine Online- Befragung zum Europäischen Hochschulraum⁵ und der Studienqualitätsmonitor⁶. Dabei kommen die Autoren und Autorinnen zu dem Schluss, dass Bachelorstudierende durchschnittlich nicht mehr Zeit für ihr Studium investieren, als Diplomstudierende. Dennoch beschreiben die Forscherinnen und Forscher, dass für Bachelorstudierende „der Leistungsdruck hinsichtlich Effizienz und Erfolg“ (S.6) gestiegen ist. Den Grund dafür sehen sie in den neuen Regelungen, die u.a. verstärkte Präsenz, zu viele Prüfungsleistungen und überladene Module mit sich bringen.

Roland Bloch (2009) beschäftigt sich ebenfalls mit dem Bologna-Prozess und dem damit einhergehenden Studienreformen in Deutschland. Anhand einer Diskursanalyse und problemzentrierten Interviews mit Bachelor- und Diplomstudierenden geht er der Frage nach, wie flexibel die Studierenden in ihren Studiengängen handeln. Der Autor kommt zu dem Ergebnis, dass es im Bologna-Prozess weniger um Flexibilität geht, sondern darum, „strategisch und effizient“ (S.303) zu studieren. Demensprechend erkennt Bloch auch einen Unterschied zwischen dem Diplomstudium, bei dem es um die „Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten“ (S.304) geht, und dem Bachelorstudium, in dem sich die Studierenden der Effizienz und Optimierung verpflichtet sehen.

1.3 Problemstellung, Zielsetzung und Fragestellung

In der oben genannten Literatur werden Unterschiede zwischen Bachelor- und Diplomstudiengängen beschrieben. Die gezielte Recherche in den bereits erwähnten Datenbanken hat jedoch ergeben, dass eine explizite und vertiefte Auseinandersetzung mit dem Vergleich von Bachelor- und Diplomstudierenden zu dem Thema „Studienbedingungen“ fehlt. Aus diesem Grund soll mit folgenden Fragen und Zielen an die Thematik herangegangen werden:

- (1) Worin unterscheiden sich der Studienplan „Pädagogik“ und das Curriculum⁷ „Bildungswissenschaft“ an der Universität Wien und welche Studienanforderungen müssen Diplom- und Bachelorstudierende laut des jeweiligen Studienplans erfüllen?

⁴ Der Studierendensurvey ist eine Langzeitstudie, die sich vor allem mit der Studienqualität auseinandersetzt. An den inzwischen zehn Erhebungen (1983-2007) haben insgesamt 88.000 Studierende teilgenommen.

⁵ An der Online- Befragung nahmen 9.009 Studierende teil.

⁶ Der Studienqualitätsmonitor ist eine Online- Befragung, die jährlich durchgeführt wird. 2007 beteiligten sich 21.882 Studierende, 2008 bereits 30.873 Studierende.

⁷ Inwieweit Studienplan und Curriculum vergleichbar sind, wird in einem Exkurs unter Punkt 3.1.2 „Zur Entwicklung und Unterscheidung des Curriculums und Studienplans“ dargelegt.

Da die Studienbedingungen mit den Vorgaben des Studiums zusammen hängen, muss zunächst untersucht werden, welche strukturellen⁸ und leistungsbezogenen⁹ Anforderungen das Studium an die Studierenden stellt, aber auch inwieweit sich die Anforderungen der Bachelor- und Diplomstudierenden unterscheiden. Mit Hilfe der Ergebnisse soll anschließend folgende Forschungsfrage untersucht werden:

- (2) Wie beschreiben Bachelorstudierende des Studiengangs Bildungswissenschaft und Diplomstudierende des Studiengangs Pädagogik ihre erlebten Studienbedingungen? Wo zeigen sich in den beiden Studienformen Unterschiede, Gemeinsamkeiten oder Besonderheiten in der Beschreibung der Studienbedingungen?

Mit dieser Forschungsfrage soll untersucht werden, wie die Studierenden ihre Studienbedingungen beschreiben und erleben. Es geht darum herauszufinden, wie die Studierenden mit den Anforderungen, die an sie gestellt werden, umgehen, worin die Schwierigkeiten liegen, aber auch welche Bedürfnisse sie nennen, um das Studium positiv abschließen zu können. Im Vergleich von Bachelor- und Diplomstudierenden soll gezeigt werden, ob und in welchen Aspekten sie sich unterscheiden.

1.4 Pädagogische Relevanz

Obwohl die Umsetzung der Bologna-Richtlinien im Jahr 2010 abgeschlossen sein sollte, stehen die Universitäten vor der Herausforderung, weiterhin an Verbesserungen der neuen Studienarchitektur zu arbeiten und den Entwicklungsprozess voranzutreiben. Wie bereits dargelegt, fehlt in der einschlägigen Literatur eine explizite und vertiefte Auseinandersetzung mit dem Vergleich von Bachelor- und Diplomstudierenden zum Thema „Studienbedingungen“. Die Untersuchung soll mit ihrer exemplarischen Vertiefung dem aktuellen Forschungsbedarf dienen.

Des Weiteren ist die Auseinandersetzung mit den Studienbedingungen für die Bildungswissenschaft insofern von Bedeutung, da sie ein Interesse an pädagogischen Prozessen hat, die u.a. an institutionelle Rahmenbedingungen gebunden sind. Das pädagogische Interesse der vorliegenden Diplomarbeit liegt deshalb darin, dass sie

⁸ Unter strukturelle Anforderungen sind in diesem Zusammenhang Aufbau und Gestaltung des Studiengangs zu verstehen.

⁹ Unter leistungsbezogene Anforderungen sind in diesem Zusammenhang Leistungsanforderungen, wie etwa zu erreichende ECTS-Punkte bzw. Semesterstunden, Mindestanzahl an prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen sowie Kriterien der Leistungsbeurteilung zu verstehen.

Bedingungen, unter denen das Studieren und Lernen stattfindet, untersuchen möchte. Die Untersuchung rückt die Studierenden, die unter den universitären Rahmenbedingungen ihr Studium absolvieren müssen, in den Vordergrund. Daher sind die Ergebnisse der vorliegenden Diplomarbeit im Bereich der Hochschulforschung relevant, weil sie beispielsweise bei der Gestaltung und Weiterentwicklung von Studienplänen hilfreich sein können, aber auch, da sie mit einem neuen Blickwinkel auf die Studierenden einen Beitrag zur Diskussion um den Bologna-Prozess leisten.

1.5 Ausblick auf die Untersuchungsmethoden

Vorerst werden das Curriculum des Bachelorstudiengangs Bildungswissenschaft und der Studienplan des Diplomstudiengangs Pädagogik der Universität Wien miteinander verglichen. Zu dieser Untersuchung wird die Dokumentenanalyse nach Flick (2007) herangezogen, bei der die Methode des thematischen Kodierens angewendet wird. Mit Hilfe dieser Methode werden aus dem Studienplan und dem Curriculum Themen herausgearbeitet, sodass sie vergleichbar werden. Dieser Dokumentenvergleich soll dazu dienen, einen Einblick in die strukturellen und leistungsbezogenen Anforderungen der Studierenden zu bekommen.

Dieser Vergleich von Curriculum und Studienplan ist Grundlage für den zweiten Teil der Untersuchung: Die Ergebnisse dieses Vergleichs fließen in die Leitfadeninterviews mit Studierenden des Bachelorstudiengangs Bildungswissenschaft und des Diplomstudiengangs Pädagogik mit ein. Da die Untersuchung einen erkundenden Charakter hat, soll durch die qualitativen Befragungen von Studierenden zu ausgewählten Aspekten des Studienplans und Curriculums ein Einblick in die Studienbedingungen gewonnen werden.

Zur Auswertung der Interviews wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) herangezogen. Mit Hilfe der Technik der Zusammenfassung, werden die Transkriptionen in zwei Durchgängen auf ihre wesentlichen Aussagen hin reduziert. Mit dieser Methode ist es möglich, die Interviews zusammenzufassen, um einen Überblick zu erhalten und dabei dennoch die Grundaussagen abzubilden (vgl. S.67ff.). Damit soll der Vergleich zwischen Bachelor- und Diplomstudierenden ermöglicht werden.

Der ursprüngliche Plan, Masterstudierende des Studiengangs Bildungswissenschaft an der Universität Wien zu befragen, musste bereits in der Konzeptionsphase fallen gelassen werden, da zum Zeitpunkt der geplanten Untersuchung noch nicht ausreichend Masterstudierende in der Endphase des Studiums zu erwarten waren, um eine entsprechende Stichprobe ziehen zu können. Aus diesem Grund wurde sowohl in der Dokumentenanalyse als auch in den Interviews auf Diplomstudierende des Studiengangs Pädagogik und Bachelorstudierende des

Studiengangs Bildungswissenschaft der Universität Wien zurückgegriffen sowie auf deren Studienplan und Curriculum. Diese Vorgangsweise wird insofern als gerechtfertigt erachtet, da diese Untersuchung *nicht* darauf abzielt, unterschiedliche Studienniveaus zu vergleichen, sondern die Studienbedingungen der jeweiligen Studiengänge. Dementsprechend werden in der Dokumentenanalyse und bei den Interviews beispielsweise Lehrinhalte oder Eingliederungsmöglichkeiten in den Arbeitsmarkt nicht thematisiert, sondern vergleichbare Sachverhalte herangezogen. D.h., der Vergleich ist unabhängig von dem Niveau des Abschlusses und bezieht sich ausschließlich auf die Studienbedingungen (die im Regelfall auch zukünftige Masterstudierende durchlaufen müssen).

1.6 Gliederung der Arbeit

Die vorliegende Diplomarbeit setzt sich mit sich verändernden Studienbedingungen auseinander. Wie bereits in der Einführung dargestellt, ist der Bologna-Prozess wesentlicher Bestandteil bei der Umstrukturierung der Studiengänge. Auch wurde festgehalten, dass die Bologna-Ziele nicht zwingend umzusetzen sind, sondern es in der Autonomie jedes Landes liegt, die Studiengänge entsprechend zu gestalten. In Folge dessen ist es zur Vermischung von Zielen des Bologna-Prozesses mit politischen Anliegen innerhalb des Landes gekommen. Im Problemhintergrund der vorliegenden Diplomarbeit wird versucht, mehr Klarheit in dieses komplex gewordene System zu bringen. Zu diesem Zweck werden der Bologna-Prozess, die Veränderungen an der Hochschule sowie die Diskussionen um aktuelle Entwicklungen an den österreichischen Hochschulen getrennt thematisiert.

Begonnen wird mit der Darstellung des Bologna-Prozesses, seinen Zielen und Maßnahmen. Dieses Unterkapitel soll Aufschluss darüber geben, welches Anliegen der Bologna-Prozess verfolgt. Dazu werden die Dokumente der Sorbonne-Deklaration, der Bologna-Deklaration und der Folgekonferenzen herangezogen. Es wird gezeigt, wie sich Maßnahmen entwickelt und Ziele verändert haben.

Das anschließende Unterkapitel mit dem Titel „Der Bologna-Prozess, die Veränderungen der Hochschule und neue Bedingungen des Studierens“ beschäftigt sich mit den Veränderungen an der Hochschule und damit, wie die Ziele des Bologna-Prozesses durch die österreichische Bildungspolitik bis jetzt umgesetzt wurden. Die Umstrukturierung der Hochschulen ist allerdings auch von Widersprüchen gekennzeichnet. Dies führte dazu, dass das ganze Konzept „Bologna-Prozess“ von Kritikerinnen und Kritikern hinterfragt wurde und wird, beispielsweise in Bezug auf neoliberale Intentionen. Daher wird in diesem Kapitel nicht nur der veränderten Strukturierung an der Universität nachgegangen, sondern auch der Frage nach Paradoxien des Bologna-Prozesses und nach möglichen neoliberalen Intentionen.

Die Umgestaltung der Hochschule kann nicht nur auf den Bologna-Prozess zurückgeführt werden, sondern muss auch als Teil einer Entwicklung gesehen werden, die das gesamte Hochschulwesen verändert. In dem Abschnitt mit dem Titel „Welchen Veränderungen ist die Universität neben dem Bologna Prozess ausgesetzt? – Zu den Diskussionen über ein neues Paradigma der Universität“ wird daher versucht, die Veränderungen an der Hochschule in Bezug zu aktuellen Diskussionen über ein neues Paradigma der Universität zu erfassen.

Der letzte Abschnitt des Kapitels „Problemhintergrund“ beschäftigt sich mit den Studienbedingungen aus einem weiteren Blickwinkel: Die soziale Ungleichheit im Bildungswesen ist wesentlicher Bestandteil bei der Frage nach der Umstrukturierung der Hochschule. Der Bologna-Prozess zielt nämlich auch darauf ab, diese Ungleichheit durch angemessene Studienbedingungen zu verbessern. Daher wird in diesem Kapitel auf die Studiensituation von Studierenden aus sozial benachteiligten Schichten eingegangen.

Nach der Darstellung des Problemhintergrunds wird im Kapitel 3 die empirische Untersuchung dargestellt. Das Unterkapitel 3.1 beinhaltet den Vergleich des Studienplans „Pädagogik“ mit dem Curriculum „Bildungswissenschaft“. In diesem Abschnitt werden die Durchführung der Methode und deren Ergebnisse beschrieben.

Im dem darauf folgendem Unterkapitel 3.2 werden die Leitfadeninterviews mit den Bachelor- und Diplomstudierenden dargestellt. Dabei wird auf die Interviewplanung, Stichprobenziehung, Interviewführung und Umsetzung der Analyseverfahren eingegangen. Den Abschluss bildet die ausführliche Darstellung der Interviewergebnisse.

Im anschließenden Kapitel 4 werden die Forschungsergebnisse noch zusammengefasst und mit deren Hilfe die Forschungsfragen beantwortet. Ebenso wird zum Geltungsbereich der Ergebnisse Stellung genommen.

Im letzten Kapitel werden unter dem Titel „Diskussion“ die Forschungsergebnisse im Hinblick auf den beschriebenen Problemhintergrund erörtert. Ein weiterer Abschnitt widmet sich der Reflexion der angewandten Forschungsmethoden. Abschließend wird ein Ausblick gegeben, in welche Richtung sich weitere Forschung zu diesem Themengebiet gestalten könnte.

2 Problemhintergrund

2.1 Der Bologna-Prozess: Seine Ziele und Maßnahmen

Wer sich in der Fachliteratur genauer über den Bologna-Prozess informiert, wird feststellen, dass dieser Prozess ein sehr komplexer ist. Die Komplexität zeigt sich bereits darin, dass die Anfänge des Bologna-Prozesses unterschiedlich datiert werden. Die tatsächliche Unterzeichnung der Bologna-Erklärung erfolgte am 19. Juni 1999. In Hinblick auf die grundlegenden Inhalte des Bologna-Prozesses, wird jedoch sowohl auf die „Lissabon-Strategie“ (1997), als auch auf die „Sorbonne-Deklaration“ (1998) verwiesen.

Bologna-*Prozess* bedeutet, dass es sich nicht um ein starres Konzept handelt, sondern die angestrebten Ziele im Laufe der Zeit weiterentwickelt und ausgebaut werden. Dies geschieht in den Folgekonferenzen (Communiqués), die im Abstand von zwei Jahren von den teilnehmenden Ländern regelmäßig abgehalten werden, um den Fortschritt und die Umsetzung der Ziele zu evaluieren. Welche Zielvorstellungen die einzelnen Länder umsetzen, bleibt jedoch ihnen selbst überlassen, da weder die Bologna-Erklärung, noch die Empfehlungen der Communiqués für die Länder rechtlich bindend sind. Der Bologna-Prozess basiert somit auf der Freiwilligkeit und Bereitschaft der Länder, einzelne Ziele zu übernehmen und umzusetzen. Welche Ziele mit welchen Maßnahmen umgesetzt werden, liegt in der Entscheidung der jeweiligen Politikerinnen und Politiker, die wiederum ihre eigenen Interessen verfolgen und demnach die Zielvorstellungen auslegen. Daher müssen die Gesetzesänderungen, die unter dem Etikett „Bologna-Prozess“ vorgenommen wurden und immer noch werden, nicht zwingend mit den tatsächlichen Inhalten der Bologna Erklärungen übereinstimmen.

In Österreich wird der Bologna-Prozess und der damit einhergehenden Umstrukturierung der Hochschullandschaft nicht nur befürwortet, sondern es gibt auch viele Kritikerinnen und Kritiker (z.B. Keller 2004), die im Bologna-Prozess die Chance sehen das Hochschulwesen zu verbessern, aber unzufrieden mit dessen Umsetzung sind. Die Veränderungen an den österreichischen Universitäten haben zum Teil neue Probleme aufgeworfen oder alte verschärft, wie beispielsweise die geringe Mobilität der Studierenden ins Ausland. Es gibt allerdings auch Kritikerinnen und Kritiker (z.B. Liessmann 2008), die den ganzen Bologna-Prozess hinterfragen und ihn als Teil einer vor allem ökonomisch orientierten Ausrichtung verstehen. Dieses Denken in marktwirtschaftlichen, leistungsorientierten Dimensionen hat demnach den „Geist“ des Studiums und in weiterer Konsequenz nicht nur die Studienbedingungen, sondern auch die Studierenden verändert.

Doch bevor diesen zwei Ansätzen und der Frage nach veränderten Studienbedingungen nachgegangen werden kann, muss zunächst eine andere Frage geklärt werden: Welches Anliegen und welche Ziele verfolgt der Bologna-Prozess? Mit Hilfe der Sorbonne-Deklaration, der Bologna-Deklaration und den Dokumenten der Folgekonferenzen soll diese Frage beantwortet werden.

2.1.1 Sorbonne-Deklaration

„The European process has very recently moved some extremely important steps ahead. Relevant as they are, they should not make one forget that Europe is not only that of the Euro, of the banks and the economy: it must be a Europe of knowledge as well.“ (Sorbonne-Declaration 1998, S.1)

Dies sind die ersten Worte der Sorbonne-Erklärung. Sie beschreiben, worum es jenen Bildungsministerinnen und Bildungsministern ging, die am 25. Mai 1998 die Sorbonne-Erklärung unterzeichnet haben: Ein Europa des Wissens sollte geschaffen werden. Sie verweisen auf den fortschreitenden europäischen Prozess und auf bedeutende Veränderungen in den Bildungs- und Arbeitsbedingungen. Aufgrund dieser Entwicklungen benötigen die Studierenden, aber auch die Gesellschaft als Ganzes, ein Hochschulsystem, in welchem sie ein Fachgebiet entsprechend ihrer Fähigkeiten („their own area of excellence“ – ebd. S.1) suchen und finden können. Ein offener, europäischer Raum bzw. eine *European Higher Education Area* soll geschaffen werden, um Mobilität und noch engere Kooperation zu fördern. Zu diesem Zweck sollen Rahmenbedingungen für das Lehren und Lernen entwickelt werden (vgl. ebd. S.1).

Für die Steigerung der internationalen Anerkennung und Attraktivität des Bildungssystems, haben die Bildungsministerinnen und Bildungsminister einen Maßnahmenkatalog mit folgenden Zielvorgaben erarbeitet:

Um vergleichbare und international anerkannte Abschlüsse zu erreichen, sollen zwei Zyklen, *undergraduate* und *graduate*, eingeführt werden. Der erste Zyklus *undergraduate* soll den Studierenden eine angemessene berufliche Qualifizierung ermöglichen („an appropriate level of qualification“ – ebd. S.2), während der zweite Zyklus *graduate* Raum für Forschungen und eigenständiges Arbeiten bieten soll. In diesem Zyklus kann zwischen einem kürzeren „master’s degree“ und einem längeren „doctor’s degree“ gewählt werden (ebd.).

Die Maßnahme, Abschlüsse vergleichbar zu machen, soll nicht nur die Attraktivität des Bildungssystems steigern, sondern auch ein weiteres Problem lösen: Zu wenig Studierende entscheiden sich, ein Auslandssemester zu absolvieren. Einer Erklärung, woran genau ein

Auslandsaufenthalt scheitert, wird in der Sorbonne-Deklaration nicht nachgegangen, aber es wird eine weitere Maßnahme beschrieben, die die Mobilität der Studierenden und des Hochschulpersonals steigern soll. Die Verwendung und Anrechnung von *credits*, wie im *European Credit Transfer System* (ECTS), und Semestern, sollen zu mehr Flexibilität und schließlich auch zu mehr Mobilität in der *European Higher Education Area* führen (vgl. ebd.).

In Bezug auf die Anerkennung von Hochschulabschlüssen, wird auf das Abkommen von Lissabon hingewiesen. Die Schlussfolgerung dieses Abkommens soll berücksichtigt und weiterentwickelt werden. Um die geplante Harmonisierung der Abschlüsse und Ausbildungszyklen voranzutreiben, soll auf Erfahrungen, gemeinsamen Diplomen und Pilot-Projekten aufgebaut werden. Zusätzlich wird auf einen Dialog Wert gelegt, der all jene miteinbeziehen soll, die Teil dieser Entwicklung sind (vgl. ebd. S.2f).

Interessant an der Sorbonne-Erklärung ist, dass sie nur von vier Ländern (Frankreich, Deutschland, Italien, Vereinigtes Königreich) ausgearbeitet und unterzeichnet wurde. Dennoch schlossen sich ein Jahr später, mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung, bereits 29 europäische Staaten (darunter auch Österreich) den Prinzipien der Sorbonne-Erklärung an. Mittlerweile umfasst der Bologna-Prozess 47 Länder, die es sich zum Ziel gemacht haben, eine *European Higher Education Area* zu schaffen, die auf internationaler Kooperation und akademischem Austausch aufbaut, um so für Studierende, die innerhalb und außerhalb Europas leben, wie auch für universitäres Personal an Attraktivität zu gewinnen (vgl. Bologna Process 2007-2010).

Wie zu Beginn erwähnt, ist der Bologna-Prozess ein komplexer. Bereits die Sorbonne-Erklärung hat zu Verwirrung und Missverständnissen geführt. In Bezugnahme auf Guy Haug (1999) beschreibt Thomas Walter (2006) drei Irritationen, die diese Erklärung mit sich gebracht hat. Die erste Irritation ist mit dem Begriff „Harmonisierung“ verbunden, der in der Europäischen Gemeinschaft „die Angleichung und Vereinheitlichung von Rechtsvorschriften“ (S.126) meint. Die Sorbonne-Erklärung bezieht sich damit jedoch auf die gemeinsame Studienarchitektur, die die Studienabschlüsse besser durchschaubar machen soll (vgl. ebd).

Die zweite Irritation lässt sich auf eine französische Studie (Attali-Report) zurückführen, die sich ebenfalls mit den europäischen Studienstrukturen auseinandersetzt und zeitgleich mit der Sorbonne-Erklärung veröffentlicht wurde. Aus diesem Grund kam es auch zu einer Verwechslung, denn die Vorschläge der Studie zu einer neuen Studienarchitektur wurden

fälschlicherweise mit den Studienzyklen der Sorbonne-Deklaration in Verbindung gebracht (vgl. ebd.).

Die dritte Irritation hängt mit der Vorgehensweise der vier Staaten (F, D, GB, I) zusammen. Obwohl die Sorbonne-Deklaration eine engere Kooperation der Länder untereinander fordert, sind bei der Ausarbeitung und Unterzeichnung andere Staaten ausgeschlossen worden. Trotz anfänglichem Unverständnis gegenüber dieser Vorgehensweise, kamen am 19. Juni 1999 Mitglieder aus 29 europäischen Staaten in Bologna zusammen, um die neu ausgearbeitete Bologna-Erklärung zu unterzeichnen (vgl. ebd. S.127).

2.1.2 Bologna-Deklaration

Wie auch in der Sorbonne-Erklärung, wird in der Bologna-Erklärung darauf hingewiesen, dass die Europäisierung der einzelnen Staaten immer weiter fortschreitet und das Bewusstsein für ein noch vollständigeres und weitreichenderes Europa („a more complete and far-reaching Europe“ – Bologna-Declaration 1999, S.1) weiterhin wächst. Ein Europa des Wissens ist Voraussetzung für eine gesellschaftliche und menschliche Entwicklung und unverzichtbar wenn es darum geht, den Herausforderungen des neuen Millenniums entgegenzutreten. Gemeinsame Wertvorstellungen und Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen sozialen und kulturellen Raum, zeichnen das Europa des Wissens aus. Die Universitäten spielen in diesem Prozess eine zentrale Rolle, denn eine *European Higher Education Area* ist der Schlüssel zur Förderung der Mobilität und Arbeitsmarktfähigkeit (vgl. ebd. S.1).

Die Bologna-Erklärung stützt sich auch auf die *Magna Charta Universitatum*¹⁰ (1988) und bezeichnet Unabhängigkeit und Autonomie der Universitäten als wichtige Voraussetzungen, wenn es um die Anpassung des Hochschulsystems an die veränderten Bedürfnisse und Anforderungen der Gesellschaft sowie um den Fortschritt in der Wissenschaft geht. Bei all diesen Überlegungen steht die internationale Wettbewerbsfähigkeit im Vordergrund, die mit der Attraktivität der Hochschulen im direkten Zusammenhang steht, denn je effizienter das System, desto attraktiver wirkt es nach außen hin (vgl. ebd. S.2). Um all diese Ziele zu erreichen, haben die Ministerinnen und Minister Maßnahmen ausgearbeitet, die auf den Prinzipien der Sorbonne-Erklärung basieren und bis zum Jahr 2010 („within the first decade of the third millennium“ – ebd., S.3) umgesetzt werden sollen:

¹⁰ 1988 haben sich die UniversitätspräsidentInnen und –rektorInnen von Europa in Bologna zusammengefunden, um die „Magna Charta Universitatum“ zu unterzeichnen. In diesem Dokument ist festgehalten, welchen Herausforderungen die Universität gegenübersteht, aber auch Grundsätze und Aufgaben der Universität sowie die Mittel, mit denen die Umsetzung der Ziele gelingen soll. Nachzulesen unter: http://www.magna-charta.org/library/userfiles/file/mc_german.pdf.

- Ein System soll entwickelt werden, dass dazu beiträgt Abschlüsse leicht verständlich und vergleichbar zu machen („a system of **easily readable and comparable degrees**“ – ebd. S.3). Außerdem soll ein *Diploma Supplement*¹¹ eingeführt werden, um die Arbeitsmarktfähigkeit der Studierenden und internationale Wettbewerbsfähigkeit des Systems zu verbessern.
- Das Studium soll auf zwei Hauptzyklen („**two main cycles**“ – ebd.) basieren. Der erste Zyklus *undergraduate* soll mindestens drei Jahre lang dauern und Zugangsvoraussetzung für den zweiten Zyklus *graduate* sein. Während die Studierenden im ersten Zyklus eine dem europäischen Arbeitsmarkt relevante Berufsqualifizierung erlangen sollen, endet der zweite Zyklus mit einem Master und/oder der Promotion.
- Mit der Einführung eines Leistungspunktesystems („**system of credits**“ – ebd.), ähnlich dem ECTS System, soll die Mobilität der Studierenden gesteigert werden. Dabei können sich Studierende auch *credits* anrechnen lassen, die sie außerhalb des Hochschulsystems im Zuge des *lifelong learnings* erworben haben.
- Um die Mobilität („**mobility**“ – ebd.) weiterhin zu fördern, sollen Hindernisse aus dem Weg geräumt werden. Es gilt, die Studierenden in ihrem Zugang zu Studiengängen, Ausbildungsmöglichkeiten und Dienstleistungen zu unterstützen. Auch die Auslandsaufenthalte der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Lehrenden und des Verwaltungspersonals sollen gefördert werden.
- Die europäische Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung („**European co-operation in quality assurance**“ – ebd. S.4) soll gefördert und vergleichbare Kriterien und Methoden herausgearbeitet werden.
- Als letzter Punkt wird die Förderung der erforderlichen europäischen Dimension im Hochschulwesen („**necessary European demension in higher education**“ – ebd.) genannt. Insbesondere wird auf curriculare Entwicklung, institutionelle Zusammenarbeit, Mobilitätsmaßnahmen sowie auf Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme hingewiesen.

In der Bologna-Erklärung werden viele Ziele festgehalten, die es zu erreichen gilt. Ein wesentliches Ziel, welches mit Hilfe der Maßnahmen erreicht werden soll, ist die

¹¹ *Diploma Supplement* ist die Bezeichnung für einen Anhang zum Diplom, der den jeweiligen Studiengang, seine Qualifikationen, Fachbereiche und ECTS-Punkte darstellen soll. Dadurch soll u.a. die Mobilität der Studierenden, Anerkennung von akademischen Leistungen sowie die Beurteilung der erworbenen Qualifikationen erleichtert werden (vgl. BMWF 2011).

internationale Wettbewerbsfähigkeit. Der Logik dieser Erklärung zufolge kann das Hochschulsystem nur im Wettbewerb bestehen, wenn es für Studierende attraktiv genug ist. Attraktiv wird das System, wenn es effizient genug ist, Mobilität ermöglicht und die Studierenden mit jenen Qualifikationen ausstattet, die sie für den Arbeitsmarkt brauchen. Für die Umsetzung sind gemeinsame Systeme und Strategien notwendig, die auf den Prinzipien der Vergleichbarkeit und Verständlichkeit aufbauen. Diese Prinzipien werden dabei nicht im Widerspruch zu der Forderung nach Unabhängigkeit und Autonomie der Universitäten gesehen. Gleichzeitig wird jedoch betont, wie wichtig das Zusammenspiel der teilnehmenden Länder untereinander ist, um die *European Higher Education Area* entwickeln zu können. Die Maßnahmen, die umgesetzt werden sollen (vergleichbare Abschlüsse, Diploma Supplement, zwei Zyklen, etc.), sind inhaltlich nicht genauer ausgeführt, sondern stellen vielmehr ein Grundgerüst dar. Dadurch entsteht für Politikerinnen und Politiker viel Raum, um den Bologna-Prozess nach ihren Vorstellungen auszurichten.

Ein wichtiger Aspekt ist noch zu erwähnen: Die Studierenden, die die eigentlich Betroffenen des Bologna-Prozesses sind, wurden zu der Ausarbeitung der Sorbonne-Erklärung nicht eingeladen. Erst bei der ersten Folgekonferenz in Prag wurden Anliegen und Ansätze der damaligen *National Unions of Students in Europe* (ESIB; seit 2007 *European Students' Union* - ESU) mitberücksichtigt. ESU ist eine Dachorganisation für mittlerweile 45 nationale Studierendenverbände aus 38 Ländern und repräsentiert über 11 Millionen Studierende in Europa (vgl. ESU 2011). Mit dieser Organisation wird ein wichtiger Aspekt zu den Diskussionen rund um den Bologna-Prozess hinzugefügt, der bis zu diesem Zeitpunkt vernachlässigt worden ist. Ein genauer Blick auf die soziale Dimension ist bei der Debatte um internationale Wettbewerbsfähigkeit untergegangen. In ihrer „Student Göteborg-Declaration“ (ESIB 2001) fordert ESU für alle Studierende einen freien und gleichberechtigten Zugang zum Hochschulsystem, denn Zugangsmöglichkeiten und Vielfalt („Accessibility and diversity“ – ebd. S.2) sind kennzeichnend für die europäische Bildung. Anders als in der Bologna-Deklaration festgehalten, geht es der Organisation nicht um die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit. Im Bologna-Prozess sieht sie vielmehr das Potential ein Europa ohne Grenzen für ihre Staatsangehörigen („a Europe without boundaries for its citizens“ – ebd. S.1) zu schaffen.

2.1.3 Folgekonferenzen und Jubiläumskonferenz

In den insgesamt fünf Folgekonferenzen (Prag/2001, Berlin/2003, Bergen/2005, London/2007, Leuven/2009) wird Bilanz über die Entwicklungen und Umsetzung der Maßnahmen gezogen. Dadurch ergeben sich neue Prioritäten und Zielvorstellungen, die

angestrebt werden sollen. Bei den Dokumenten zu den Folgekonferenzen fällt auf, dass sich mit Fortlaufen der Konferenzen das Vokabular und die Blickrichtung ändern. Es geht viel stärker um Themen, wie Freiheit und persönliche Entwicklung der Studierenden. Wenn bislang die Weiterentwicklung der Studierenden (nicht die *persönliche* Weiterentwicklung) als Ziel erwähnt wurde, dann nur in Bezug auf die Wettbewerbssituation und Arbeitsmarktfähigkeit. Bereits in den ersten drei Folgekonferenzen zeigt sich jedoch, dass die Studierenden nicht nur als vollwertige Partnerinnen und Partner („full partners in higher education governance“ – Berlin-Communiqué 2003, S.5) anerkannt werden sollen, sondern auch die konkreten Bedürfnisse der Studierenden stärker in den Vordergrund gestellt werden sollen. So wird festgehalten, dass Studierende die Möglichkeit haben sollen, ihr Studium auch in einem angemessenen Zeitraum absolvieren zu können. Dazu bedarf es sowohl entsprechender Studier- und *Lebensbedingungen* (vgl. ebd.), als auch der Möglichkeit für alle Menschen, unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund, Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen zu bekommen (vgl. Bergen-Communiqué 2005, S.4). Der gleichberechtigte Zugang soll den angehenden Studierenden auf der Grundlage ihrer Eignung („on the basis of capacity“ – Berlin-Communiqué 2003, S.4) ermöglicht werden. Doch die Studierenden sollen nicht nur gleichberechtigten Zugang zum Studium bekommen, sondern aufgrund von entsprechenden Bedingungen („appropriate conditions“ – Bergen-Communiqué 2005, S.4) ihr Studium auch tatsächlich beenden können. Die Regierungen aller teilnehmenden Länder bekommen damit den Auftrag jene Gruppen zu unterstützen, die sozial benachteiligt sind.

In den Folgekonferenzen wird als neue Maßnahme *lifelong learning* hinzugefügt. Lebenslanges Lernen wird als Notwendigkeit erachtet, um aufgrund der neuen Technologien im Wettbewerb mithalten zu können, und um sozialen Zusammenhalt, Chancengleichheit und Lebensqualität steigern zu können (vgl. Prag-Communiqué 2001, S.2). Damit lebenslanges Lernen gefördert wird, sind flexible Bildungswege gefragt, über die die Studierenden Qualifikationen erwerben und sie sich diese für das Studium auch anrechnen lassen können. Dazu gehören auch das berufsbegleitende Studium und das Teilzeitstudium (vgl. Leuven-Communiqué 2009, S.3).

Eine weitere neue Maßnahme, die ebenfalls zur Wettbewerbsfähigkeit beitragen soll, ist die Einführung der DoktorandInnenausbildung als dritter Zyklus (vgl. Berlin-Communiqué 2003, S.7). Die Ministerinnen und Minister haben erkannt, wie wichtig die Förderung der Interdisziplinarität und Forschung für die Hochschulen und deren Attraktivität sind. Neben

der Einführung des dritten Zyklus muss allerdings noch an den Problemen der ersten zwei Zyklen gearbeitet werden, denn Ministerinnen und Minister haben festgestellt, dass Unverständnis gegenüber den Zyklen herrscht und sind daran interessiert, durch eine verstärkte Zusammenarbeit mit den Betroffenen mehr Verständnis und Akzeptanz herzustellen (vgl. ebd. S.4).

Ein zentraler Aspekt bei der Schaffung der *European Higher Education Area* ist die Qualitätssicherung. Zu diesem Zweck wird ein nationales Qualitätssicherungssystem gefordert („national quality framework“ – ebd., S.3), das die Zuständigkeiten genau festlegt, ein Akkreditierungssystem beinhaltet und internationale Beteiligung, Kooperation und Vernetzung einschließt.

Das Londoner Communiqué beschreibt folgende Kriterien als Basis der *European Higher Education Area*: „Building on our rich and diverse European cultural heritage, we are developing an EHEA based on institutional autonomy, academic freedom, equal opportunities and democratic principles that will facilitate mobility, increase employability and strengthen Europe’s attractiveness and competitiveness” (London-Communiqué 2007, S.1). Autonomie der Institute, akademische Freiheit, gleiche Möglichkeiten und demokratische Prinzipien bilden die Grundlage für Mobilität und gesteigerte Arbeitsmarktfähigkeit und sollen sowohl Europas Attraktivität als auch Wettbewerbsfähigkeit ausbauen. Weitere Zielvorstellungen, die im Londoner-Communiqué festgehalten werden, sind das effektive Reagieren auf die Herausforderung der Globalisierung und die Steigerung von Kompatibilität und Vergleichbarkeit, bei gleichzeitigem Respekt vor der Vielfalt der Hochschulsysteme. Studierende sollen auf ihr Leben als aktive Bürgerinnen und Bürger in einer demokratischen Gesellschaft und auf ihre berufliche Laufbahn vorbereitet werden, bei gleichzeitiger Ermöglichung ihrer persönlichen Entwicklung (vgl. ebd.). Eine weitere wichtige Maßnahme schließt sich diesen Überlegungen an, das *Student Centered Learning*. Das studierendenzentrierte Lernen erfordert neue Ansätze für das Lehren und Lernen, aber auch effektive Unterstützung und Leitstrukturen. Curricula sollen vermehrt auf die individuellen Bedürfnisse der Studierenden ausgerichtet werden, eine qualitativ hochwertige Ausbildung ermöglichen und flexibel sein. Weiters sollen Lernergebnisse und internationale Referenzpunkte („learning outcomes and international reference points“ – Leuven-Communiqué 2009, S.4) entwickelt werden, um die Qualität in den Hochschulen sicherzustellen.

Im Jahr 2010 fand in Budapest-Wien die Jubiläumskonferenz statt. In ihrer Erklärung halten die Ministerinnen und Minister folgende Entwicklung fest: „We welcome their affirmation that institutions of higher education, staff and student increasingly identify with the goals of the Bologna Process.“ (Budapest-Vienna Declaration 2010, S.1) Sie begrüßen, dass Hochschulen, ihr Personal und die Studierenden sich zusehends mit den Zielen des Bologna-Prozesses identifizieren. Dennoch geben ihnen die Studierendenproteste Anlass dazu, über die Umsetzung und Vermittlung der Ziele noch einmal nachzudenken und kommen zu dem Schluss, dass das Hochschulpersonal und die Studierenden in ihren Anliegen besonders ernst genommen werden sollen. Des Weiteren werden noch einmal wichtige Eckpunkte herausgehoben, wie die Schaffung eines inspirierenden Arbeits- und Lernumfelds, Förderung des studierendenzentrierten Lernens, Wahrung der akademischen Freiheit und Autonomie der Hochschulen sowie die Verbesserung der Zusammenarbeit der Betroffenen, um die Qualität der Hochschulen sichern zu können (ebd. S.1f).

2.1.4 Zwischenfazit

Wie sich gezeigt hat, geht mit dem Bologna-Prozess eine massive Veränderung des Hochschulsystems einher. In der Sorbonne-Erklärung wird bereits festgehalten, dass europäische Länder grundlegenden Veränderungen gegenüberstehen, auf die sie reagieren müssen. Bei der Durchsicht der zitierten Quellen fällt auf, dass die internationale Wettbewerbsfähigkeit ein wesentlicher Punkt ist, die durch die Zusammenarbeit europäischer Länder gesteigert werden soll. Ein Europa des Wissens soll den teilnehmenden Länder dazu verhelfen, sich den neuen Herausforderungen stellen zu können. Dies soll ihnen gelingen, indem die Länder noch stärker zusammenwirken, sich auf gemeinsame Werte berufen und sich zu einem gemeinsamen sozialen und kulturellen Raum zugehörig fühlen. Dabei spielen die Hochschulen eine zentrale Rolle, die sich an die veränderten Bedürfnisse der Gesellschaft anpassen sollen.

Die Ziele, Maßnahmen und Strategien des Bologna-Prozesses werden im Zuge regelmäßig stattfindender Konferenzen diskutiert und in Erklärungen festgehalten. Doch da die Inhalte meist sehr allgemein gehalten sind, ist es auch zu Unverständnis gekommen. In den Dokumenten taucht besonders häufig der Begriff „appropriate“ auf, der Fragen zur konkreten Umsetzung offen lässt und den teilnehmenden Ländern die Freiheit bietet in ihrem Interesse auszulegen was sie für „angemessen“ halten. Dadurch haben die Länder die vom Bologna-Prozess vorgeschlagenen Maßnahmen unterschiedlich umgesetzt. Zusätzlich haben sich im Laufe der Zeit, neben den Bildungsministerinnen/Bildungsministern und Studierenden, auch weitere Organisationen (wie UNESCO, Europäische Kommission, Business Europe – vgl.

Bologna Process 2007-2010) den Prinzipien des Bologna-Prozesses angeschlossen und dadurch die Richtung, in die sich der Bologna-Prozess entwickelt, beeinflusst.

Tobias Brändle (2010) hat sich mit dem Aufbau der Deklarationen auseinandergesetzt. In seiner Arbeit beschreibt er zwei Brüche in den Strategien zum Bologna-Prozess: In den Sorbonne- und Bologna-Deklarationen werden ausschließlich Absichten festgehalten. Dies ändert sich mit dem Prager-Communiqué (erste Folgekonferenz), in dem Aufgaben zugewiesen und Empfehlungen zur Umsetzung gemacht werden. Die Inhalte werden bis zum Londoner-Communiqué (vierte Folgekonferenz) immer spezifischer beschrieben. Doch mit dem Treffen in London, lässt diese Intention bereits wieder nach. Im Leuven-Communiqué (fünfte Folgekonferenz) vollführen die Ministerinnen und Minister schließlich eine Kehrtwendung in ihrer Strategie. Sie befinden die Zielvorstellungen als unzureichend umgesetzt und geben keine Empfehlungen für die Umsetzung mehr, sondern setzen „verstärkt auf die Eigendynamik des Bologna-Prozesses und die Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren“ (S.72).

Der zweite Bruch bezieht sich auf die geplante Umsetzungszeit der Ziele. Zunächst ist noch vom Jahr 2010 („within the first decade of the third millennium“ – Bologna-Declaration 1999, S.3) die Rede, doch die Ministerinnen und Minister erkennen im Verlauf der Folgekonferenzen, dass viele Ziele nicht wie gewünscht erreicht worden sind. Daher werden mit dem Londoner-Communiqué die Begrifflichkeiten verändert und damit auch das Verständnis des Bologna-Prozesses von einem „von einem eher kurzfristig angelegten Vorhaben hin zu einem langfristigen Projekt, das mindestens bis zum Jahr 2020 weiterer Betreuung bedarf.“ (Brändle 2010, S.72)

Die Ziele, die mit der *European Higher Education Area* erreicht werden sollen, klingen durchaus vielversprechend, denn wer ist nicht an der Verbesserung des Hochschulsystems interessiert? Qualitätssicherung, Mobilität, Autonomie, Arbeitsmarktfähigkeit, Förderung der Forschung, studierendenzentriertes Lernen, Mithalten im internationalen Wettbewerb - all dies sind wichtige Punkte, denen auch die Universitäten in Österreich gerecht werden möchten. Doch die Studierendenproteste, unter dem Motto „Uni brennt“, zeigen, dass viele Studierende nicht mit den Studienbedingungen zufrieden sind, die ihnen geboten werden. Daher sollen einzelne Entwicklungslinien im Zuge des Bologna-Prozesses noch einmal genauer betrachtet werden. Im nachfolgendem Unterkapitel werden wichtige Eckpunkte des

Bologna-Prozesses mit Blick auf das neue Paradigma des Hochschulwesens und den damit verbundenen Anforderungen an die Studierenden aufgegriffen und hinterfragt.

2.2 Der Bologna-Prozess, die Veränderung der Hochschule und neue Bedingungen des Studierens

Nachdem im Unterkapitel 2.1 die Ziele des Bologna-Prozesses und die Vorschläge zu deren Umsetzung beschrieben wurden, wird in diesem Unterkapitel auf die Veränderungen an den österreichischen Universitäten eingegangen, die auf die Vereinbarungen in den Dokumenten zum Bologna-Prozess zurückzuführen sind. Zu Bedenken ist allerdings, dass die getroffenen Vereinbarungen von den teilnehmenden Ländern nicht zwingend eingehalten werden müssen und daher die Umsetzung der Ziele mit den eigenen Interessen der Bildungspolitik zusammenhängt.

Im Zuge der Umstrukturierung der Universitäten sind auch Fragen aufgetaucht, die sich mit den „eigentlichen“ Intentionen des Bologna-Prozesses auseinandersetzen. Grund dafür sind Widersprüche zwischen Bologna-Zielen und deren Umsetzung, die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zum Anlass geben, das Gesamtkonzept zu hinterfragen. Dieses Unterkapitel beschäftigt sich daher zum einen mit der Frage, welche Auswirkungen der Bologna-Prozess auf Universität und Studienbedingungen haben. Zum anderen werden Paradoxien des Bologna-Prozesses dargestellt.

2.2.1 Der Hochschulplan-Bericht als Teil der Umsetzung bzw. Auswirkungen des Bologna-Prozesses

„*Tempora mutantur, nos et mutamur in illis*“ („Die Zeiten ändern sich, und wir ändern uns in ihnen.“), steht auf dem Deckblatt des Hochschulplan-Berichts „Zur Entwicklung und Dynamisierung der österreichischen Hochschullandschaft – eine Außenansicht“, der vom Wissenschaftsministerium in Auftrag gegeben wurde. In diesem Bericht (erschieden am 23. August 2011) wird ein Rahmenkonzept vorgestellt, das an der besseren Koordinierung der Hochschulen interessiert ist. Das Rahmenkonzept wurde von der Hochschulexpertin Andrea Schenker-Wicki sowie von den Hochschulexperten Antonio Loprieno und Eberhard Menzel mit dem Ziel verfasst, Empfehlungen für das Hochschulsystem zu erarbeiten. Die Empfehlungen des Hochschulplan-Berichts werden derzeit im Wissenschaftsministerium diskutiert und sollen in einen Hochschulplan einfließen. Eckpunkte des Hochschulplans sollen bis Ende des Jahres 2011 feststehen und Teil künftiger Leistungsvereinbarungen werden.

Dieser Hochschulplan-Bericht ist insofern interessant, da er dem Wissenschaftsministerium, laut dem derzeitigen Wissenschafts- und Forschungsminister

Karlheinz Töchterle, wichtige Impulse für die Gestaltung eines Hochschulplans bietet (vgl. BMWF 2011). Dadurch gibt er Einblick in mögliche Entwicklungen an den österreichischen Hochschulen. Da bei der Neugestaltung der Hochschulen die Ziele des Bologna-Prozesses berücksichtigt werden sollen, ist auch der vorliegende Hochschulplan-Bericht als Teil der Umsetzung bzw. Auswirkungen dieses Prozesses auf die Universitätslandschaft zu verstehen.

Das Rahmenkonzept empfiehlt „den ‚freien‘ Zugang zu den Universitäten differenziert zu gestalten“ (Loprieno, Menzel, Schenker-Wicki 2011, S.34). Für die Bachelor-Studiengänge wird vorgeschlagen, eine gewisse Anzahl an Studienplätzen festzulegen, die die Kapazitäten nicht überschreitet. Dadurch soll die Qualität des Studiums sichergestellt werden. Sollte es zu einem zu hohen Andrang der Studierenden kommen und nicht genügend Plätze vorhanden sein, tritt ein Auswahlverfahren in Kraft (vgl. ebd.). Solange die Nachfrage die Studienplätze nicht übersteigt, haben die Studierenden also unbeschränkten Zugang. Doch obwohl in Österreich nicht nur die Quote der Akademikerinnen und Akademiker, sondern auch die der Studienanfängerinnen und Studienanfänger unter dem OECD Durchschnitt liegen, ist an den öffentlichen Universitäten ein kontinuierliches Wachstum an Studierenden zu verzeichnen (vgl. OECD 2011, S.35ff). D.h., die Zahl jener Studierenden die ein Studium beginnen, steigt immer weiter an, wodurch die Chance auf einen freien Zugang zu Studienplätzen immer geringer wird.

Laut Rahmenkonzept sollten bei den Master- und PhD-Studiengängen alle Universitäten die Möglichkeit wahrnehmen, sich „ihre Studierenden auszuwählen“ (Loprieno, Menzel, Schenker-Wicki 2011, S.35). Um die Leistung zu steigern, wird den Universitäten geraten, bereits vorhandene Auswahlmöglichkeiten, wie etwa englischsprachige Master- und Doktoratsstudien, auch anzuwenden (vgl. ebd.).

Die Empfehlung des Rahmenkonzepts, Auswahlverfahren als fixen Bestandteil in die Universitätslandschaft einzugliedern, ist u.a. auch auf die darin beschriebene Annahme zurückzuführen, dass „eine gewisse Selektion einen positiven Effekt auf Studienverlauf, Erfolgsquote und Studiendauer hat“ (ebd.). Denn überlaufene Studiengänge in den Geistes- und Sozialwissenschaften werden im Rahmenkonzept als „schlechtes Geschäft für das Individuum und die Gesellschaft“ (ebd. S.34) bezeichnet. Hier ist festzuhalten, dass bei der Forderung nach Selektion im Rahmenkonzept eine Bezugnahme zur sozialen Ungleichheit im Bildungssystem fehlt, denn es wird nur darauf eingegangen, dass Selektion gut für das Geschäft sei. Zugangsbeschränkungen werden im Rahmenkonzept aus dem Grund als effizient verstanden, da sie den Studierenden „zu einem produktiveren Studium“ verhelfen (ebd. S.48).

Der Hochschulplan-Bericht geht auch auf die Problematik der Geld- und Kapazitätsprobleme an den Universitäten ein. Als Lösung für diese Probleme, wird im Rahmenkonzept vorgeschlagen, nicht auch die Universitäten, sondern nur die Fachhochschulen auszubauen, um die Universitäten zu entlasten (vgl. ebd. S.42). Denn wie auch bei den Universitäten, übersteigt bei den Fachhochschulen die Nachfrage das Angebot. Die Maßnahme, Fachhochschulen auszubauen, wird im Rahmenkonzept als effektiv und effizient verstanden, da die Studierenden nach einem Studium an der Fachhochschule sehr gut in den Arbeitsmarkt eingegliedert werden können und deren Ausbildung für den Staat kostengünstiger ausfällt (ebd.).

Die Forderung zur Einführung von Studiengebühren wird im Rahmenkonzept ebenfalls auf der Grundlage eines Vergleichs mit den Fachhochschulen begründet. Erstaunt darüber, dass die soziale Durchmischung von „bildungsnahen“ und „bildungsfernen“ Schichten an Fachhochschulen besser funktioniert als an Universitäten, wird im Rahmenkonzept die Schlussfolgerung gezogen, dass Studienbeiträge „keine signifikante Rolle“ (ebd. S.26) bei der Frage nach sozialer Durchmischung spielen können. Daher wird den Universitäten „mit Nachdruck“ (ebd.) angeraten, Studienbeiträge wieder einzuführen. Im Rahmenkonzept wird beschrieben, dass mit der Einführung von Studiengebühren das Problem der hohen Verweildauer der Studierenden im Studium gelöst werden soll. Um die Studiendauer kurz zu halten, wird im Rahmenkonzept vorgeschlagen, dass Studienbeiträge auch „gestaffelt und mit zunehmender Studiendauer erhöht werden“ (ebd., S.27) können. D.h., je länger das Studium dauert, desto teurer wird es. Hierzu ist allerdings zu bedenken, dass durch den Vorschlag von gestaffelten Studienplänen jene Studierende benachteiligt werden, die beispielsweise aufgrund von Kindern oder ihrer Berufstätigkeit mehr Semester für den erfolgreichen Abschluss ihres Studiums benötigen.

Abschließend ist festzuhalten, dass im Rahmenkonzept des Hochschulplan-Berichts wichtige Probleme an den Universitäten angesprochen werden. Überlaufene Studienrichtungen, beispielsweise, mit all ihren Folgen (wie schlechte Betreuungsverhältnisse), die dadurch zustande kommen, dass es den Universitäten an ausreichenden Mitteln fehlt, stellen für Studierende schlechte Studienbedingungen dar. Doch zu kritisieren ist, dass dieses Problem im Rahmenkonzept nicht auf einer höheren Ebene gelöst wird, sondern zum Problem der Studierenden gemacht wird, indem der Studienbeginn mit Auswahlverfahren und Zugangsbeschränkungen zu einer Hürde gemacht wird, die die zukünftigen Studierenden zunächst überwinden müssen. Auch ist es vor allem für Berufstätige und Studierende mit

Erziehungsaufgaben problematisch, wenn die Verweildauer an der Universität möglichst kurz gehalten werden soll – wie im Rahmenplan vorgeschlagen.

Die Zeiten, die Universitäten und die Studierenden scheinen sich tatsächlich verändert zu haben. Wie sie sich verändert haben und was das für die Studienbedingungen bedeutet, soll ein Einblick in wichtige Kritikpunkte zum Bologna-Prozess und zu den Umstrukturierungen der Hochschulen zeigen.

2.2.2 Zur Frage, ob durch den Bologna-Prozess neoliberale Absichten durchgesetzt werden

Mit der Teilnahme an der Schaffung einer *European Higher Education Area* und den damit verbundenen Umstrukturierungen ist u.a. die Hoffnung verbunden, das Hochschulsystem zu verbessern, um im internationalen Wettbewerb mithalten zu können. Um die Wettbewerbsfähigkeit steigern zu können, muss aber auch an den Problemen im eigenen Hochschulsystem gearbeitet werden. Auf der Suche nach Möglichkeiten zur Verbesserung des Hochschulsystems, hat sich das Bild von Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitikern verändert. Manfred Prisching (2005) beschreibt, dass diese sich so verhalten, „als wären sie Vertreter von Wirtschaftsförderungsinstitutionen“ (S.19f.) und stellt fest, dass es ihnen ausschließlich um die Kompetitivität der Bildungseinrichtungen geht, während der Blick auf andere Aspekte zur Bildung verloren geht. Einen Grund, warum die Politik versucht Bildung und Wirtschaft miteinander zu verknüpfen, sieht Prisching im Europäisierungsprozess, in dem nationalstaatliche Wirtschaftspolitik durchzuführen an Einfluss verliert. Daher wird vermehrt versucht, über die Bildungspolitik in die Wirtschaft einzugreifen. Die Anwendung von Wirtschaftspolitik über Bildungspolitik funktioniert, nach Prisching, deshalb so gut, weil für Veränderungen im Bildungssektor, Andeutungen zur Relevanz für die Zukunft und Verbesserung des Bildungswesens ausreichen, um die Zustimmung der Bevölkerung zu erlangen. „Niemand kann etwas gegen Bildung haben – die Gebildeten ebenso wenig wie die zu Bildenden.“ (Ebd. S.20)

Für den Soziologen Paulo Pasqualoni (2010) ist der Einfluss der Wirtschaft auf Hochschulen an sich nichts Neues, denn bereits von Beginn an wurden Universitäten u.a. auch von politischen und ökonomischen Interessen beeinflusst. Dadurch waren sie nicht nur wesentlicher Einflussfaktor, wenn es um die gesellschaftliche Reproduktion ging, sondern im Kampf um Machtpositionen, auch stark umstritten (vgl. 66f.). An den Universitäten herrschten strenge hierarchische Strukturen, bis es in den 1970er Jahren, als Folge der Studierendenbewegung, zu einer „selbstreflexive[n] Wende“ (ebd. S.68) kam. Gefordert

wurde die Demokratisierung der Entscheidungsverhältnisse durch mehr Transparenz und Mitbestimmungsrechte. Mit der Einführung des UOG 1975 (Universitätsorganisationsgesetz) kam es zu einer Neuordnung der Universitäten. Die Ordinariuniversität, in der nur Professorinnen und Professoren alle Entscheidungen inne hatten, wurde zur Gruppenuniversität, die auch dem Mittelbau und den Studierenden Mitbestimmungsrechte verschaffte. Vor allem für die Studierenden eröffneten sich dadurch neue Möglichkeiten: „Der Student, lange ein Stiefkind des Staates wurde ein Liebling des Systems“ (Welan 2001, S.1). Seit dem UOG 1975 bedeutete das: Keine Aufnahmeprüfungen sondern freier Zutritt zum Studium und zu Lehrveranstaltungen, verschiedene Kombinationsmöglichkeiten von Studiengängen, die Möglichkeit Prüfungen zu wiederholen, Studienbeihilfen, Mitbestimmungsrechte, usw. Welan beschreibt, dass die Studierenden so viele Freiheiten und Rechte bekamen wie noch nie (vgl. ebd.). In diesem Umdenken erhielten die Universitäten auch neue Funktionen und Aufgaben, die sie zu „Orten *gesellschaftlicher* Kritik und zu Trägern eines sozialen Emanzipationsauftrags“ (Pasqualoni 2010, S.69) machten. Welan (2001) bezeichnet diese Universitätsorganisation als so kompliziert, dass die Zusammenarbeit bei der Gestaltung der Universität darunter gelitten hat (vgl. S.2). Doch auch wenn das UOG 1975 eine neue Komplexität in die Universität gebracht hat, so wurden im Zuge dessen auch wichtige Grundsätze festgehalten, wie u.a. „die Freiheit der Wissenschaft und ihrer Lehre“, „die Verbindung von Forschung und Lehre“, „die Vielfalt wissenschaftlicher Lehrmeinungen und Methoden“, „die Lernfreiheit“ und „das Zusammenwirken der Angehörigen der Universität“ (UOG 1975, S.1091).

Doch die Universität unterliegt einem Wandel, denn sie ist eine unternehmerische geworden. Diese Entwicklung hin zu einer unternehmerischen Universität erklärt Georg Winckler (2000), ehem. Rektor der Universität Wien (1999-2011), mit den Herausforderungen der Wissensgesellschaft. In der Wissensgesellschaft findet eine Verwissenschaftlichung sämtlicher Lebenswelten statt, die der Universität zwar neue Wachstumsmöglichkeiten eröffnet, sie aber gleichzeitig in einen Wettbewerb mit konkurrierenden Forschungseinrichtungen bringt, den sie nur schwer gewinnen kann. „Die Universitäten müssen akzeptieren, dass die großen ‚Erzählungen‘ zu ihrer Legitimierung, auch aus wissenschaftsimmanenten Gründen, brüchig geworden sind.“ (S.6) Winckler bezieht sich damit auf das Humboldt’sche Ideal und die Forderung nach der Freiheit der Wissenschaften. Diese Prinzipien haben in der heutigen Gesellschaft ihren Stellenwert verloren und können, seiner Meinung nach, bei Budgetverhandlungen nicht als schlagkräftige

Argumente verwendet werden. Die Öffnung zu Ökonomie und Effizienz ist daher aus seiner Sicht notwendig, um dem Konkurrenzdruck standhalten zu können (vgl. ebd. S.16).

An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Frage nach der Finanzierung der Universitäten unumstritten essentiell für ihr Fortbestehen ist. Doch genauso wichtig ist die Frage, was von der Universität noch übrig bleibt, wenn sie nur noch unter einem wirtschaftlichen Gesichtspunkt gestaltet wird. Wie konkurrenzfähig ist eine Universität, wenn sie den Studierenden nichts anbieten kann, das sie von anderen Bildungseinrichtungen, die den ökonomischen Anforderungen womöglich besser entsprechen, unterscheidet? Der Versuch diesen Konkurrenzkampf zu gewinnen birgt auch die Gefahr, dass ein genauer Blick auf die Belange der Studierenden in den Hintergrund gerät. Es macht vielmehr den Anschein, als wären die Studierenden zu einer homogenen Zahlenmasse geworden mit der gerechnet wird, z.B. bei der Verteilung von Studienplätzen, bei der Beobachtung von Abbruchquoten und Abschlüssen oder der Verweildauer im Studium.

Die Homogenität der Studierenden ist für Luise Gubitzer (2005) kein bloßer Nebeneffekt derzeitiger Reformen, sondern eine gezielte neoliberale Strategie, die das Ziel hat, sich im Bildungswesen abzusichern. Dazu notwendig ist die Durchsetzung einer neuen Ordnungslogik, die zur Herausbildung eines Klassensystems führt. Ein solches System lässt sich nach Gubitzer auch im tertiären Bildungsbereich wiederfinden: Mit dem Bachelor-Studiengang werden „international relativ gleich qualifizierte – homogene – AbsolventInnen ‚hergestellt‘“ (S.28), die aufgrund der gleichen Qualifizierung im ständigen Konkurrenzkampf mit „Gleichwertigen“ stehen. Dadurch werden sie zu „billigen und willigen (flexiblen) akademischen Arbeitskräften“ (ebd.). Absolventinnen und Absolventen eines Master-Studiengangs sind hingegen durch Zugangsbeschränkungen ausgewählt worden und stellen daher auch den „globale[n] neoliberale[n] Führungskader“ (ebd.) dar. Gubitzer zieht daraus den Schluss, dass Forderungen der Politik, Universitäten ihre Studierenden auswählen zu lassen, die Entwicklung eines Klassensystems fördern würde (vgl. ebd.).

Im Prinzip der Homogenität der Studierenden sieht Gubitzer einen weiteren Aspekt für die Etablierung neoliberaler Interessen. Vergleichbarkeit und Einheitlichkeit werden, nach Gubitzer, als Mittel zur Schwächung der Demokratie verwendet. Demokratie ist, ihrer Meinung nach, in einem solchen System nicht erwünscht, da sie der Bevölkerung nicht die Möglichkeit gibt, neoliberale Entwicklungslinien zu hinterfragen und gegen sie Einspruch zu erheben. Stattdessen sollen die Studierenden zunehmend in wirtschaftlichen Kategorien denken, so Gubitzer, die sie von Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern, mit einem

Mitspracherecht an den universitären Entwicklungen, zu Kundinnen und Kunden, ohne Mitspracherecht macht. Zusätzlich werden die Studierenden durch den Druck des effizienten Studiums „so beschäftigt, dass für kritische Aktivitäten keine Zeit bleibt.“ (Ebd. S.29)

Eine kritische Haltung nimmt auch Keller (2004) ein, indem er festhält, dass im Neoliberalismus nicht nur das Verständnis von Studierenden (in Kundinnen und Kunden) verändert wird, sondern auch das der Hochschulen. Seiner Ansicht nach, werden diese in Dienstleistungsunternehmen umgewandelt, die in Konkurrenz zu anderen Unternehmen stehen und ihre Produkte „an kaufkräftige Nachfrager absetzen müssen.“ (S.2)

Ob bei der Initiierung des Bologna-Prozesses tatsächlich neoliberale Intentionen mitwirkend waren, wird von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unterschiedlich beurteilt. Keller (2004) ist beispielsweise der Ansicht, dass dies nicht zwingend der Fall sein muss und weist darauf hin, dass der Bologna-Prozess unterschiedliche Ausrichtungen zulässt. Dabei können nicht nur neoliberale, sondern auch emanzipatorische Interessen begünstigt werden, wie beispielsweise die Eröffnung neuer Kontexte des wissenschaftlichen Lernens. Dieser Aspekt macht den Bologna-Prozess, seiner Ansicht nach, auch so widersprüchlich (vgl. S.3).

Wie bereits unter Punkt 2.1.4 dargestellt, stellt Brändle (2010) fest, dass sich der Bologna-Prozess von einer anfänglichen Absichtserklärung hin zu einem eigendynamischen Prozess entwickelt hat. Diese Eigendynamik war von den Beteiligten ursprünglich nicht vorgesehen, sondern ist dadurch entstanden, dass sich die Umsetzung der Zielvorstellungen als schwieriger herausgestellt hat, als zuvor angenommen wurde (vgl. S.72). Aufgrund dieser Eigendynamik ist, nach Liessmann (2009b), aus dem Bologna-Prozess das geworden, was er heute ist: Ein Etikett. Liessmann ist der Ansicht, dass dieses Etikett die Funktion erfüllt, Kritiken und Einsprüche von geplanten Reformen abzuhalten. Politikerinnen und Politiker können unter dem Deckmantel „Bologna-Prozess“ ihre eigentlichen Interessen unkomplizierter umsetzen. „Dass daraus ein starrer Schematismus wurde, der nun wie ein Schimmelpilz die europäischen Universitäten überzieht, [...], gehört zu jenen geheimnisvollen Transformationen, die selbst Anlass zur Frage geben, was an gesellschaftspolitischer Zielsetzung sich nun ‚eigentlich‘ dahinter verbergen mag.“ (S.7f.), so Liessmann.

2.2.3 Paradoxien im Bologna-Prozess: Form versus Inhalt?

Verstärkt werden die Bedenken gegen den Bologna-Prozess durch seine Paradoxien. Franz Schultheis (2008) hat sich näher mit den Widersprüchlichkeiten der Bologna-Reform auseinandergesetzt und benennt fünf Entwicklungslinien. Als ersten Punkt beschreibt

Schultheis die „*zwei Gesichter der Bologna Reform: grenzenlose Wissenschaft versus schrankenlose Marktlogik*“ (S.190). Das eine Gesicht zeigt sich bei den Erklärungen zum Bologna-Prozess, in denen darauf hingewiesen wird, dass die Globalisierung das Bildungswesen mit neuen, durchaus auch als positiv verstandenen Herausforderungen konfrontiert. Doch das wahre Gesicht wird im neuen Sprachgebrauch sichtbar, der durch marktwirtschaftliche Ausdrücke gekennzeichnet ist. Begriffe wie „employability“, „output“ oder „best practice“ machen deutlich, dass sich im Inneren dieses „Trojanischen Pferdes“ (ebd.) nicht das befindet, was nach außen hin vorgegeben wird. Vielmehr wird darauf abgezielt, das Bild der Wissenschaft zu verändern und durch eine neue Marktlogik zu ersetzen (vgl. ebd.).

Im zweiten Punkt verweist Schultheis auf „*das Kleingedruckte der Bologna-Reform*“ (ebd. S.191) und auf die Frage für welches Problem Bologna die Lösung sein soll. Ein Problem, das mit Bologna verbessert werden soll, ist die unzureichende Mobilität der Studierenden. Diese sollte durch die Vergleichbarkeit von Studiengängen gesteigert werden. Doch aufgrund des „Kleingedruckten“ des Bologna-Prozesses (die Einführung der Studienzzyklen und die Zergliederung des Studiums in modularisierte Einheiten), ist für die Studierenden ein so straffer (effizienter) Zeitplan entstanden, der ihre Mobilität mehr verhindert als fördert (vgl. ebd.).

Der dritte Punkt („*die Gesellschaftliche Selektivität des Exzellenz-Diskurses*“ – ebd. S.193) bezieht sich auf einen Aspekt, der zuvor schon unter Gubitzer und der neoliberalen Strategie zur Herausbildung eines Klassensystems behandelt wurde. Die durchgeführten Reformen haben die Problematik der sozialen Segregation verschärft. Schultheis stellt sich die Frage, ob es sich wirklich um ein bloßes zeitliches Zusammentreffen handelt, wenn in verschiedenen europäischen Ländern der Bologna-Prozess beschlossen wird, höhere Studiengebühren eingeführt werden, Darlehen Stipendien ablösen und immer weniger Personen aus benachteiligten Schichten studieren. Es macht vielmehr den Anschein, als würde mit der Umstrukturierung der Hochschulen die Platzierung der Bevölkerung nach ihrer sozialen Herkunft einher gehen (vgl. ebd.).

Die „*Hierarchisierung der Hochschullandschaft*“ (ebd.) ist ebenfalls ein Nebeneffekt des Bologna-Prozesses. Das Wettbewerbsprinzip hat auch im Bildungswesen einen hohen Stellenwert erlangt und so ist es nicht verwunderlich, wenn auch Universitäten, Institute und Disziplinen unter Konkurrenzdruck geraten. Wer diesen Kampf verlieren wird, steht für Schultheis bereits fest. Es sind jene Studiengänge, die im ökonomischen Sinne nicht „rentabel“ genug sind und aus diesem Grund entweder geschlossen oder zusammengelegt

werden – „ein weiterer Triumph der ökonomischen Rechenhaftigkeit über das akademische Bildungsideal.“ (Ebd. S.193f.)

Unter dem Titel „*Standardisierung versus kulturelle Vielfalt: (k)ein Schutz für kulturellen Artenreichtum*“ (ebd. S.194) beschreibt Schultheis die Gefahr, die mit der Standardisierung und Gleichschaltung der Studien einhergeht. Interessanterweise wird in den Bologna-Erklärungen der Stolz auf kulturelle Vielfalt festgehalten. Doch wie soll die Vielfalt erhalten bleiben, wenn gleichzeitig Maßnahmen entwickelt werden, die diese verhindern? Schultheis erinnert an die mühsame Entwicklung der institutionellen Vielfalt und daran, wie lange dieser Prozess gedauert hat. Daran schließt sich die Frage, worin noch das „Besondere“ besteht, wenn alles einander angepasst und gleich gemacht wird? Schultheis beendet seine Ausführungen mit einer Geschichte, geschrieben von Bertolt Brecht, über Herr Keuner, „der beim Stutzen eines Lorbeerbaums auf geometrische Perfektion hin so lange beschneidet und begradigt, bis es zum Schluss heißt: ‚Gut, da ist die Kugel. Aber wo ist der Lorbeer?‘“ (ebd. S.195) Damit weist Schultheis darauf hin, dass in der europäischen Bildungslandschaft, bei dem Bemühen um die Form, der Inhalt verloren zu gehen droht.

2.2.4 Zur Umsetzung der Bologna-Ziele

Liessmann (2009a) gibt zu bedenken, dass die Widersprüchlichkeit der Bologna-Reform sich auch in den Anforderungen an die Universitäten fortsetzt. Sie sollen hohe Qualität sichern, bei gleichzeitiger Kostengünstigkeit; trotz Standardisierung sollen die Universitäten autonom handeln; die Anforderungen des Studiums sollen erhöht werden, wie auch die Zahl der Absolventinnen und Absolventen; die Mobilität der Studierenden soll gesteigert werden, während die Mindeststudienzeit eingehalten werden soll; die Universitäten sollen die Studierenden nicht nur für den Beruf qualifizieren, sondern ihnen auch die Möglichkeiten geben, sich wissenschaftlich weiterzubilden (vgl. S.9). Mit Hilfe dieser Gegenüberstellung von Liessmann soll gezeigt werden, wie widersprüchlich die Anforderungen an die Universitäten sind. Daran schließt sich die Frage, mit welchen Mitteln die Universitäten diesen Ansprüchen gerecht werden sollen. An dieser Stelle greifen die Politikerinnen und Politiker auf die Maßnahmen des Bologna-Prozesses zurück, mit deren Hilfe die Verwirklichung dieser Anforderungen gelingen soll. Im folgenden Abschnitt soll der Versuch unternommen werden, die eingangs gestellte Frage zu beantworten, welche Auswirkungen der Bologna-Prozess und die damit verbundenen Veränderungen auf die Universitäten haben. Für die Universitäten geht damit eine grundlegende Veränderung, sowohl an der äußeren Struktur, als auch an der inneren Struktur einher, die im Folgenden skizziert werden soll:

2.2.4.1 Dreigliedriges System

Nach außen hin sind die Spuren des Bologna-Prozesses deutlich durch das neue, dreigliedrige System erkennbar. Dreijährige Bachelor-, zweijährige Master- und zweijährige PhD-Studiengänge lösen Diplomstudium und Doktorat ab. In Österreich müssen zwar bereits laufende Studiengänge nicht zwingend umgestellt werden, neu eingeführte Studiengänge, seit 1.1.2004, jedoch schon (vgl. Pellert 2005, S.10). Ein Überblick über die Entwicklung der Studiengänge zeigt, dass im Zeitraum 2000-2008 die Zahl der Bachelor- und Masterstudiengänge rasant in die Höhe gestiegen ist, während die Diplomstudiengänge stark zurückgegangen sind. An der Universität Wien gab es im Jahr 2000 63 Diplomstudien und jeweils nur ein Bachelor- und Masterstudium. Dieses Verhältnis hat sich bis zum Jahr 2008 komplett umgedreht. Auf mittlerweile 52 Bachelor- und 108 Masterstudien, kommen nur noch 7 Diplomstudien (vgl. BMWF 2009, S.101). Ein Blick auf die Übersicht der Studiengänge an der Universität Wien im Jahr 2011 zeigt, dass Entwicklungen weiterhin in diese Richtung verlaufen, denn mittlerweile sind nur noch drei Diplomstudien übrig geblieben, während sich die Zahl der Masterstudien auf 120 und die der Bachelorstudien auf 56 weiterhin vergrößert hat (vgl. Studentpoint/Universität Wien).

Juliane Soyka (2011) ist in der ÖH Bundesvertretung als Studierendenvertreterin sowie als Bologna-Expertin tätig und Mitglied der österreichischen Bologna Follow-Up-Gruppe, die die Umsetzung der Bologna-Ziele verfolgt (vgl. BMWF 2010a). Soyka (2011) sieht bei der Umstellung von Diplomstudiengängen auf das Bachelor-/Master-Modell die finanziellen Mittel der Universitäten als großes Problem an. Die Universitäten hatten nämlich den Auftrag, diese Umstellung kostenneutral zu realisieren. Aufgrund der fehlenden Unterstützung durch zusätzliche finanzielle Mittel des Staates kam es jedoch „zur Konzeption völlig unstudierbarer Studienpläne“ (S.269). Denn entweder wurden die Lerninhalte des Diplomstudiums nur in zwei Teile (für Bachelor und Master) geteilt oder jene Disziplinen gekürzt, die für das marktwirtschaftliche Verständnis „überflüssig“ waren (vgl. ebd.).

Keller (2004) ist der Ansicht, dass die Umstellung auf Zyklen auch Chancen mit sich bringt. Er erklärt, dass die Gliederung des Studiums in zwei Teile auch ein Moment der Integration in sich trägt, denn durch die Einführung von zwei Zyklen könnten Studierende, die den ersten Zyklus beispielsweise an einer Fachhochschule absolviert haben, Zugang zum zweiten Zyklus an einer Universität bekommen. Weiters sieht er vor allem in der europaweiten Einheitlichkeit der Studienstruktur die Möglichkeit, „einen reibungslosen grenzüberschreitenden Hochschulwechsel zu gewährleisten“ (S.2). Doch Statistiken zeigen, dass an der Universität Wien in den Jahren 2007 und 2008 nur 1.4% der Studierenden einen

Auslandsaufenthalt absolviert haben und damit der studentische Austausch nicht gestiegen ist. Einen solchen geringen Prozentsatz, verzeichnen auch alle anderen Universitäten Österreichs (vgl. BMWF 2009, S.122). D.h., die neue Studienstruktur hat nicht zur Steigerung der Mobilität geführt. Schultheis (2008) ist vielmehr der Ansicht, dass der studentische Austausch einen Luxus darstellt, der nur noch einer kleinen Minderheit vorbehalten ist (S.191). Soyka (2011) weist außerdem darauf hin, dass es viel schwieriger geworden ist, sich Studienleistungen anrechnen zu lassen (vgl. S.274).

Doch für Liessmann (2009a) steckt hinter der Zweigliedrigkeit des Studiums ohnehin eine ganz andere Intention als die, Mobilität zu fördern. Der Bachelor soll eine schnelle Berufsausbildung liefern und dabei helfen, die Quote der Akademikerinnen und Akademiker zu steigern. „Der Bachelor war unausgesprochen als Studienabschluss für Studienabbrecher gedacht.“ (S.164) Liessmann ist der Ansicht, dass mit der Verkürzung des vierjährigen Diplomstudiums auf ein dreijähriges Bachelorstudium (mit Ausblick auf einen weiterführenden Master) ein neues Kurzstudium eingeführt wurde. Doch die Einführung eines berufsbildenden Bachelors in Ländern, die bereits über entsprechende Schulen und Fachhochschulen verfügen, hält er für eine „völlig unnötige Umstrukturierung der Universitätslandschaft“ (ebd. S.164). Denn mit dem Ziel, schnelle Berufsqualifizierung zu ermöglichen, kommt es zu einer einschneidenden Veränderung der Universitäten, bei der das Prinzip der Wissenschaftlichkeit zurück zu bleiben droht (vgl. ebd. S.164f.).

2.2.4.2 Module

Nicht nur die äußere Struktur hat sich mit der Einführung von Zyklen verändert, sondern, durch die Modularisierung der Studiengänge, auch die innere Struktur. Matthias Pilz (2009) hat sich näher mit dem Modul-Modell auseinandergesetzt und erkannt, dass der Begriff unterschiedlich verwendet wird. Für ihn ist „Modularisierung der Prozess des Zusammenfügens von in sich geschlossenen Teilen zu einer Gesamtheit oder des Zerstückelns der Gesamtheit in in sich geschlossene Teile.“ (S.11)

Auch an den Universitäten war oftmals unklar, was Modularisierung bedeutet, und so wurde dieses Modell in den Studiengängen unterschiedlich umgesetzt. Obwohl die Modularisierung zur besseren Vergleichbarkeit führen sollte, ist es zu einem gegenteiligen Effekt gekommen, denn die verschiedene Anwendung der Module hat den Aufbau der einzelnen Studiengänge für die Studierenden intransparent gemacht (vgl. Soyka 2011, S.271).

Keller (2004) sieht das Potential der Modularisierung darin, dass die Studierenden noch mehr als zuvor in der alten Studienstruktur „selbstbestimmt eine individuelle, ihren Erwartungen, Interessen und Planung entsprechende Gestaltung des Studiums und ihrer

Bildungsbiografien“ (S.2) verwirklichen können. Doch wie Soyka (2011) erklärt, hat die Modularisierung vielmehr dazu geführt, dass die Studierenden kaum noch freie Entscheidungen bei der Gestaltung ihres Studiums treffen können (vgl. S.271). Beispielsweise hat sich aus der Modularisierung ein System von sogenannten Voraussetzungsketten entwickelt. D.h., die Studierenden müssen gewisse Lehrveranstaltungen positiv abschließen, um sich für eine andere Lehrveranstaltung überhaupt erst anmelden zu können. Auch Hrachovec (2009) kritisiert die Umsetzung der Modulidee, denn seiner Meinung nach ist es, anstatt den Studierenden „komplexe Sachverhalte und Zusammenhänge besser in themenzentrierten Lernpaketen“ zu vermitteln, zu einer „tabellarische[n] Zusammenstellung mehrerer Lehrveranstaltungen in einer Rubrik“ (S.182) gekommen.

Noch kritischer sieht Liessmann (2009a) die Einführung von Modulen, denn ein Prinzip, in dem einzelne Elemente zusammengesetzt oder ausgetauscht werden können, hat seiner Ansicht nach nichts damit zu tun, wie Wissenschaft und die damit verbundene Didaktik aufgebaut sind (vgl. S.166.). An der unternehmerischen Universität wird mittlerweile das modularisiert, „was in den europäischen Wissenschaftstraditionen als Lebendigkeit und Dynamik des Erkennens, Verstehens und Begreifens aufbewahrt ist“ (ebd. S.166f.).

2.2.4.3 ECTS-Punkte

Wie bereits bei den Zielen und Maßnahmen des Bologna-Prozesses beschrieben, geht es den am Bologna-Prozess teilnehmenden Ländern u.a. um die Vergleichbarkeit von Studiengängen, Lehrveranstaltungen und Prüfungen. Daher wird ein entsprechendes System benötigt, das die Studienleistungen von Studierenden misst, und diese dadurch vergleichbar mit den Studienleistungen von Studierenden in anderen Studiengängen oder an anderen Universitäten machen. Das zu diesem Zweck eingeführte System nennt sich *European Credit Transfer System* (ECTS) und löst damit die Semesterwochenstunden ab. Der Unterschied zu den Semesterwochenstunden ist, dass bei den ECTS-Punkten (Leistungspunkte) nicht mehr nur die Wochenstunden angegeben werden, in denen eine Lehrveranstaltung stattfindet, sondern der gesamte Arbeitsaufwand der Studierenden für eine Lehrveranstaltung berechnet wird. D.h., nicht nur die Präsenzzeit der Studierenden an der Universität wird festgehalten, sondern darüber hinaus auch der Lernaufwand, Vorbereitungszeit für Referate, usw. (vgl. Soyka 2011, S.271f.). Hierzu hält Soyka folgende Schwierigkeiten fest: Wie sollen die genauen ECTS-Punkte einer Lehrveranstaltung berechnet werden? Wer legt fest, wie viel eine Lehrveranstaltung „wert“ ist? Dafür gibt es, nach Soyka, keine genaue Anweisungen, sodass die Punkte „meist eher willkürlich, dem Prinzip ‚Pi mal Daumen‘ folgend, berechnet werden.“ (Ebd. S.272)

2.2.4.4 *Student Centered Learning*

Im Zuge des Bologna-Prozesses und der Forderung nach Qualitätssicherung an den Hochschulen, ist das *Student Centered Learning* eingeführt worden. Studierendenzentriertes Lernen bedeutet, dass sich die Universität nicht mehr am Lehren orientiert, sondern sich auf das Lernen und damit auf die Perspektive der Studierenden konzentriert. Da vermehrt auf die Studierenden eingegangen werden soll, sieht Hauptfeld (2011) im *Student Centered Learning* die Möglichkeit, dass die Individualität der einzelnen Studierenden stärker gefördert werden kann. Die Studierenden sollen, ihrer Ansicht nach, nicht nur dazu motiviert werden, Inhalte kritisch zu hinterfragen, sondern die Universität auch als einen „gemeinsamen Ort des Lernens“ (S.184) verstehen, an dem alle Beteiligten voneinander profitieren können. Für Hauptfeld steht beim *Student Centered Learning* das Miteinander im Vordergrund und nicht der Wettbewerb der Studierenden untereinander. Ihrer Ansicht nach profitieren davon nicht nur die Studierenden, sondern auch die Lehrenden, denn motivierte, lernfreudige Studierende schaffen auch ein besseres Arbeitsklima. Damit dieses Potential auch Anwendung findet, stellt Hauptfeld einige Überlegungen zu den Grundlagen des *Student Centered Learnings* an: Ein wichtiger Aspekt ist, dass die verschiedenen Bedürfnisse der Studierenden nicht nur erkannt werden, sondern auch mit entsprechenden Lernmethoden darauf reagiert wird. Dabei ist zu beachten, dass der Lernprozess ein aktiver ist und daher das Miteinander von Lehrendem und Lernenden dem Frontalunterricht vorzuziehen ist. *Student Centered Learning* bedeutet auch, dass es den Studierenden möglich sein soll, ihr Vorwissen und ihre Erfahrungen in das Studium miteinzubringen. Dies kann jedoch nur dann erreicht werden, wenn die Curricula flexibel genug sind, um den Studierenden ein gewisses Maß an Wahlmöglichkeiten zu bieten. Es ist also wichtig, den Studierenden genügend Raum für die Selbstgestaltung ihres Studiums zu lassen (vgl. ebd. S.184ff.).

Die Einführung des *Student Centered Learnings* macht zunächst zuversichtlich, dass den Studierenden adäquate Bedingungen für ihr Studium geboten werden. Doch der Blick auf Statistiken zum Betreuungsverhältnis an österreichischen Universitäten zeigt, dass das *Student Centered Learning* an den Universitäten derzeit nicht umgesetzt werden kann. Im Studienjahr 2010/2011 gab es an den öffentlichen Universitäten 284.085 Studierende, während im selben Studienjahr nur 2.232 Professorinnen und Professoren (sonstiges wissenschaftliches Personal nicht mitberechnet) tätig waren. Auf eine Lehrperson kamen demnach etwa 111 Studierende (vgl. Statistik Austria 2011b und 2011c). Im Vergleich dazu betreut an einer österreichischen Privatuniversität eine Lehrperson rund vier Studierende (vgl. Statistik Austria 2010). Während es in einem solchen Betreuungsverhältnis möglich ist, die

individuellen Interessen der Studierenden zu berücksichtigen, zeigt der Blick auf das schlechte Betreuungsverhältnis an den öffentlichen Universitäten, dass es für die Lehrenden nicht möglich sein kann, auf die Bedürfnisse der einzelnen Studierenden einzugehen.

Statistiken zum Betreuungsverhältnis im Zeitraum 1980/1981 – 2009/2010 weisen darauf hin, dass es sich dabei nicht um eine Entwicklung der letzten Jahre handelt, denn bereits im Studienjahr 1980/1981 kamen auf eine Professur über 60 Studierende. Dieses Verhältnis hat sich ab diesem Zeitpunkt immer weiter verschlechtert. Grund dafür ist, dass die Zahl der Studierenden bis heute stark angestiegen ist, während sich im Vergleich dazu, die Anzahl der Professuren nur geringfügig vergrößert hat (vgl. Statistik Austria 2011a, S.71). Diese Zahlen lassen vermuten, dass die Universitäten nicht genügend Kapazitäten haben, um ihre Studierenden in den Mittelpunkt der Lernprozesse stellen zu können.

2.2.4.5 *Learning Outcomes*

Student Centered Learning ist an einem ergebnisorientierten Lehren interessiert, indem das einzelne Individuum gefördert werden soll (vgl. Soyka 2011, S.275). Dem Prinzip der Ergebnisorientierung folgt auch die Formulierung von *learning outcomes*. Es werden Standards festgelegt, die einerseits sicherstellen sollen, dass die Studierenden auf hohem Niveau ausgebildet werden und andererseits zur besseren Transparenz und Vergleichbarkeit von Abschlüssen beitragen sollen. Aus diesem Grund hat die Universität die Aufgabe *learning outcomes* zu formulieren. D.h., sie muss Lernergebnisse (in Form von Fähigkeiten und Kenntnissen) festschreiben, die die Studierenden nach Abschluss einer Lehrveranstaltung erreichen sollen. Zusätzlich werden konkrete Studienziele festgehalten, die jene Kompetenzen beschreiben, die die Absolventinnen und Absolventen eines Studiengangs erlernen sollen (vgl. Soyka 2011, S.272f.).

Eine Schwierigkeit bei der Ausarbeitung der *learning outcomes* sieht Juliane Soyka (2011) darin, dass zu strikte Vorgaben jegliche Flexibilität im Studium verhindern, während zu vage Vorgaben nicht effektiv sind, um zu mehr Transparenz und Vergleichbarkeit beizutragen. Soyka bemängelt vor allem die Umsetzung dieser Maßnahme an den Universitäten, denn die didaktischen Methoden und Prüfungsverfahren werden nicht den jeweiligen Anforderungen der Lehrveranstaltungen angepasst, sondern durch die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel bestimmt. Außerdem ist vorgesehen, dass die Vergabe der ECTS-Punkte auf der Grundlage der *learning outcomes* stattfindet. D.h., in einem ersten Schritt sollen Lernziele ausgearbeitet und erst danach die entsprechenden ECTS-Punkte berechnet werden. Doch aufgrund fehlender finanzieller und zeitlicher Möglichkeiten, werden „Outcomes“ und ECTS-Punkte nicht aufeinander abgestimmt. Vielmehr werden, ihrer Ansicht nach, lediglich die im

Bachelorstudium bereits vorgegebenen 180 ECTS-Punkte auf die Anzahl der Lehrveranstaltungen aufgeteilt (vgl. S.273).

Liessmann (2009a) merkt an, dass mit der Umstrukturierung, der Fokus vermehrt auf der Leistungsfähigkeit der Universität und Studierenden liegt. Dies führt, seiner Ansicht nach, dazu, dass es den Studierenden weniger um die Inhalte oder das Interesse an der Wissenschaft geht, als um das Sammeln von ECTS-Punkten. Und dies können die Studierenden, dank des E-Learnings, auch immer öfter von zu Hause aus machen. Studierende müssen dabei nicht mehr auf die Universität, um den Prüfungsstoff in den Lehrveranstaltungen zu erarbeiten, sondern bekommen über eine Internetplattform Aufgaben gestellt, die sie lösen müssen. Sollte diese Entwicklung weiterhin fortschreiten, wird die Universität zu dem, was Liessmann als „Zertifizierungsorgan“ (S.166) bezeichnet. Die zunehmende Privatisierung von Bildung wird dazu führen, dass die Studierenden nur noch auf die Universität kommen um Prüfungen abzulegen und sich ihre Zertifikate abzuholen. Davon profitieren vor allem private Organisationen, die für Studierende kostenpflichtige Kurse zur Prüfungsvorbereitung anbieten.¹² Damit verabschiedet sich „wieder ein Stück jener Universität, die als Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden gedacht war.“ (Ebd.)

2.2.5 Zwischenfazit

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass Politik und Gesellschaft einen starken Einfluss auf die Universitäten haben. Eine deutliche Veränderung der Universität besteht im Wandel der Verwaltungsstrukturen von einer Ordinarienuniversität zu einer Gruppenuniversität und schließlich zum *New Public Management*. Die in den 1970er Jahren erkämpfte Demokratie, droht immer mehr einer Steuerung durch Marktwirtschaft zu weichen. Durch die verstärkte Verbindung von Universität und Marktwirtschaft, wird der Universität auch vorgeworfen, ein Instrument zur Umsetzung neoliberaler Strategien zu sein. Ob eine solche Entwicklung im Bologna-Prozess vorgesehen war, ist umstritten. Doch die offenen und allgemein gehaltenen Vorgaben des Bologna-Prozesses haben den Politikerinnen und Politikern viel Raum für die innerstaatliche Umsetzung gegeben. Zusätzlich kennzeichnet den Bologna-Prozess auch seine Widersprüchlichkeit, wenn es um Zielvorstellungen oder Vorgaben geht, die die Universität umsetzen soll. Doch die Politik ist sich darüber einig, dass mit der Einführung der neuen Studienstruktur die Universität den gestellten Aufgaben gerecht

¹² Eine solche Marktlücke haben verschiedene Einrichtungen bereits erkannt und geben Studierenden die Möglichkeit an Vorbereitungskursen für die Aufnahmeprüfungen bestimmter Studienrichtungen teilzunehmen. Das Institut für Studentenkurse (IFS) bietet beispielsweise für das Studium Psychologie einen Prüfungsvorbereitungskurs um 198€ an.

werden kann, wie der letzte Hochschulplan-Bericht zeigt. Die Umsetzung der Maßnahmen, die im Zuge des Bologna-Prozesses ausgearbeitet wurden, verläuft allerdings alles andere als problemlos – nicht nur, weil die Universitäten für die Umgestaltung vom Staat keine zusätzliche finanzielle Unterstützung erhalten oder zum Teil Unklarheit bei der Umsetzung der Maßnahmen herrscht, sondern auch, da sich mit der Einführung dieser neuen Strukturen das gesamte Bild des Hochschulwesens und die Vorstellung von Wissenschaft grundlegend zu verändern droht.

2.3 Welchen Veränderungen ist die Universität neben dem Bologna-Prozess noch ausgesetzt? - Zu den Diskussionen über ein neues Paradigma der Universität

Die Veränderungen an den Hochschulen zeigen sich deutlich durch die Umsetzung neuer Studienstrukturen (Zyklen, ECTS, Modularisierung), die bereits im vorigen Unterkapitel dargestellt wurden. Diese Umstrukturierung orientiert sich an den Zielen und Maßnahmen des Bologna-Prozesses. Es ist allerdings auch zu Veränderungen im Hochschulwesen gekommen, die nicht zwingend als im Bologna-Prozess angelegt zu verstehen sind. Doch wie im Unterkapitel 2.1 bereits angesprochen, wird der Bologna-Prozess von einigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern (z.B. Liessmann 2008, Gubitzer 2005) auch als Teil einer Entwicklung betrachtet, die sich durch die Hochschule und das Studium durchzieht und dort zu grundlegenden Veränderungen führt. Diese sind auf den ersten Blick möglicherweise nicht erkennbar, haben aber dennoch große Auswirkungen auf das Verständnis von Universität und Studierenden.

Die weiteren Veränderungen beziehen sich u.a. auf eine neue Verwaltungsform (*New Public Management*) und der damit einhergehenden Gestaltung der Universität, die sich am Output orientiert. Diese Umgestaltung der Universität hat Auswirkungen auf das Verständnis von Bildung und spiegelt sich auch in einem neuen Selbstverständnis der Studierenden wider.

In diesem Unterkapitel werden nicht nur die Veränderungen an den Universitäten und deren Bedeutung für das Verständnis von Universität und Studierenden thematisiert, sondern es soll auch einen Einblick in Diskussionen über die Wandel des Hochschulwesens geben, die im Zuge des Bologna-Prozesses wieder stärker in den Vordergrund gerückt sind. Damit soll die Frage nach Veränderungen der Studienbedingungen von einer weiteren Seite beleuchtet werden.

2.3.1 Zu den Auswirkungen des New Public Managements im universitären Bereich

Grundsätzlich bezeichnet das *New Public Management* die „Einführung betriebswirtschaftlicher Instrumentarien in Verwaltungsabläufe“ (Pelizzari 2005, S.84). Einerseits soll dadurch der staatliche Einfluss reduziert werden, während die Universität andererseits das Recht erhält, sich selbst zu verwalten. Der Staat muss dennoch für die Finanzierung der Universität aufkommen und kontrolliert auch die Einhaltung der Gesetze (vgl. Funovits 2009, S.1).

Mathias Binswanger (2007) beschreibt, welche Entwicklungsschritte die Wirtschaft vom *New Public Management* erwartet. Markt und Wettbewerb sollen Effizienz steigern, Produktivität erhöhen und schlussendlich den technischen Fortschritt voranbringen. Doch an Orten, wie etwa dem Hochschulsystem, die nicht über einen solchen Markt verfügen, wird versucht über die Einführung eines Pseudomarkts, ein marktähnliches Verhalten zu erzeugen. Dieser neue Verwaltungsablauf soll die Ineffizienz eines Systems beseitigen, indem die Leistung jeder einzelnen Person vergleichbar und dadurch auch bewertbar gemacht wird. Ziel ist es, durch die Einführung künstlicher Anreizsysteme und Leistungskriterien Personen dazu zu motivieren, ihre Effizienz und Produktivität zu steigern (vgl. S.26). Doch die Einführung dieser marktwirtschaftlichen Strategie verläuft nicht immer reibungslos. Als Beispiel geht Binswanger auf das Hochschulwesen und die neue Form der Bewertung von Forscherinnen und Forschern ein. Deren Forschungstätigkeiten wurden bislang kaum evaluiert oder bewertet, sodass es zwischen den Forschenden zu großen Qualitätsunterschieden kam. Doch mit dem Umdenken in marktwirtschaftlichen Kategorien und dem Knapp-Werden von öffentlichen Mitteln entstand der Druck, vergleichbare Ergebnisse zu liefern, um diese im Wettbewerb gegenüber stellen zu können. Im Zuge dessen versuchen die Forschenden möglichst viele Publikationen zu veröffentlichen, da die Länge der Publikationsliste als Indikator für Leistungsfähigkeit verstanden wird. Hier wird das Problem deutlich, welches mit der Steigerung von Effizienz durch künstliche Anreizsysteme entsteht, nämlich, „dass an den eigentlichen Bedürfnissen vorbeiproduziert wird“ (ebd. S.27). Dies geschieht, weil es, nach Binswanger, nicht möglich ist, Forschung, in der es um Qualität geht, mittels quantitativer Leistungskriterien (wie der Anzahl an Publikationen) zu messen und zu bewerten. Anstatt Fortschritte in der Forschung zu erzielen, geht es den Forschenden darum, möglichst viel zu publizieren. Die Wettbewerbssituation führt in diesem Beispiel somit nicht zur erwünschten Steigerung von Effizienz, sondern fördert Ineffizienz, obwohl diese zuvor noch verhindert werden sollte (vgl. ebd.). Damit zeigt Binswanger, dass marktwirtschaftliche

Strategien, nicht auf beliebige Bereiche gleichermaßen anwendbar sind, da sie nicht an allen Orten gleiche Ergebnisse erzielen.

Da die Ressourcen des Hochschulsystems immer knapper werden, wird durch das *New Public Management* das Prinzip des Wettbewerbs eingeführt, um die noch vorhandenen Ressourcen optimieren und besser nutzen zu können (vgl. Pelizzari 2005, S.87). Parallel dazu versucht es „Bildungsdienstleistungen zu ‚ökonomisieren‘, d.h. mittels Indikatoren transparent, kalkulier- und steuerbar zu machen“ (ebd.). Es macht den Anschein, dass die Hochschule profitabel gemacht werden soll, indem sie Inhalte anbietet, für die die Studierenden bereit sind Studiengebühren zu zahlen. Gubitzer (2005) beschreibt, dass dadurch den Studierenden ein neues Selbstverständnis auferlegt wird, nämlich das von Kundinnen und Kunden, die sich nach den Anforderungen des Marktes richten und sich dabei dem Wettbewerbsprinzip unterordnen. Gubitzer merkt an, dass sich das Selbstverständnis der Studierenden soweit geändert hat, dass diese sich mittlerweile selbst ökonomisieren und nicht mehr an Bildungsinhalten interessiert sind, sondern vor allem nach der Anzahl der ECTS-Punkte studieren, da von ihnen erwartet wird, möglichst rasch zum Ende des Studiums zu gelangen (vgl. S.43f.). Eine Folge dieser neuen Form des Studierens ist, dass die Vorstellung von Freiheit und Selbstbestimmung der Studierenden verloren zu gehen droht. So kritisiert Thomas Schott (2005), dass den Studierenden nicht mehr genügend Zeit gegeben wird, um sich im Studium entfalten zu können, denn mit den Bemühungen, Studiengänge zu standardisieren und möglichst effektiv zu gestalten, wird den Studierenden die Möglichkeit genommen, aus einem Angebot an verschiedenen Disziplinen zu wählen (vgl. S.27). Es hat den Anschein, als wäre das Hochschulsystem nur noch dazu da, den aktuellen Bedarf des Marktes zu decken. Im Zuge dieser Veränderung wird die Universität auch als Dienstleistungsunternehmen bezeichnet (vgl. z.B. Keller 2004, S.2), das nur jene Lehrinhalte anbietet, die von den marktorientierten Studierenden als bezahlende Kundinnen und Kunden gefordert werden. Dass es im Zuge dessen zur Kürzung von „nicht-rentablen“ Studiengängen kommt, ist für viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ein sehr bedenklicher Entwicklungsschritt: „Man sollte beunruhigt sein über eine Reform, die die Besonderheiten unterschiedlicher Hochschulfächer nicht respektiert“ (Schultheis 2008, S.11). Es ist somit festzuhalten, dass das breite Angebot an Disziplinen, das die Universität den Studierenden bislang geboten hat, nun zu verschwinden droht, da fraglich ist, ob einheitliche Bachelor- und Masterstrukturen sowie standardisierte Leistungskriterien der Vielfalt, sowie der Verschiedenheit der Disziplinen gerecht werden können.

2.3.2 Entwicklungslinien der Universität

Jürgen Mittelstraß (2010), Vorsitzender des österreichischen Wissenschaftsrates, beschreibt in vier Stichworten die universitären Entwicklungslinien. Diese Entwicklungslinien sind insofern interessant, da der Wissenschaftsrat das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung in Universitätsfragen berät und daher Einblick geben wird, in welche Richtung sich die Universitäten zukünftig entwickeln könnten.

Unter dem Stichwort „*Schwerpunkt- und Profilbildung*“ (S.125), bringt Mittelstraß zum Ausdruck, dass die Universität nicht mehr den Anspruch erheben kann, „vollständig“ zu sein. Damit meint er, dass die Universität nicht mehr „das getreue Spiegelbild der wissenschaftlichen Entwicklung insgesamt“ (ebd.) ist und sich im Zuge dessen auf einzelne Schwerpunkte festlegen muss. Diese Form der Profilbildung wird für die Universitäten nicht leicht umzusetzen sein, da zu diesem Zweck auch Forschungsbereiche eingestellt werden müssen. Dennoch hält dies Mittelstraß für unvermeidlich, da „selbst in einer Universität nicht alles wissenschaftliches Gold ist, was da im Forschungs- und Lehralltag glänzt“ (ebd. S.126). Diese Aussage von Mittelstraß lässt den Schluss zu, dass von den Universitäten künftig gefordert wird, nur noch marktwirtschaftlich rentable Studiengänge anzubieten, während sie sich von jenen Fächern trennen müssen, die sich nicht lukrativ verwerten lassen.

Als zweites Stichwort nennt Mittelstraß „*neue Wettbewerbs- und Kooperationsstrukturen*“ (ebd.), mit denen sich auch die österreichischen Universitäten auseinandersetzen müssen. Kooperation wird in Zukunft für die Universitäten unumgänglich sein, da sie einerseits Leistungsvereinbarungen einhalten müssen, während andererseits Ressourcen weiterhin knapp sind. Für die österreichischen Universitäten ist es daher notwendig zusammenzuarbeiten, wenn sie im Wettbewerb um Spitzenleistungen mithalten wollen. Mittelstraß ist der Ansicht, dass die Universitäten in Österreich nicht untereinander konkurrieren müssen, sondern der eigentliche Wettbewerb über die Grenzen Österreichs und sogar Europas hinausgeht. Dementsprechend müssen sich die österreichischen Universitäten neu organisieren (vgl. ebd.).

Den Wettbewerbsaspekt spricht Mittelstraß auch in seinem dritten Stichwort an, wenn er sich Gedanken zur „*Entwicklung des europäischen Forschungs- und Hochschulraumes*“ (ebd. S.127) macht. Zukünftig wird es nämlich nur wenige Universitäten geben, die europaweit an vorderster Stelle stehen. Aus diesem Grund sieht es Mittelstraß als notwendig an, Überlegungen zu der zukünftigen Rolle der österreichischen Universitäten anzustellen. „Wer jetzt nicht aufpaßt [sic!], wird den europäischen Zug verpassen, vorausgesetzt, man will sich überhaupt in diese Richtung bewegen.“ (Ebd.) Mittelstraß spricht sich dafür aus, dass die

Universitäten konkrete Schwerpunkte und ihr eigenes Profilbild festlegen müssen. Dabei sollen sie sich daran orientieren, was sie tatsächlich mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln leisten können und welche Ziele nicht erreichbar sind. Denn das Auseinanderdriften von universitärem Anspruch und Wirklichkeit, wie es Mittelstraß in der bisherigen Entwicklungen der Universität erkennt, führt seiner Ansicht nach dazu, dass die Universitäten mittelmäßig werden und im europäischen Wettbewerb nicht mehr mithalten können (vgl. ebd.).

Als viertes Stichwort geht Mittelstraß auf „liebgewordene universitäre *Strukturen*“ (ebd. S.128) ein. Institute bezeichnet er als „Monumente einer ehemals festgefügten fachlichen Ordnung, die längst ihre wissenschaftliche Vernunft verloren hat“ (ebd. S.129) und die Fakultätsstruktur bedarf, seiner Meinung nach, ebenfalls einer Überholung. Für Mittelstraß steht fest, dass die Zukunft der Universität mit einer neuen Struktur einhergeht. Um welche Struktur es sich dabei handelt, will sich Mittelstraß nicht festlegen, aber er erkennt im UG 2002 (Universitätsgesetz) genügend offenen Spielraum, um diesbezüglich Neuerungen vornehmen zu können (ebd.).

Zu den Aussagen von Mittelstraß zu den Entwicklungslinien der Universität lässt sich festhalten, dass hinter seinen Überlegungen das Mithalten im internationalen Wettbewerb eine zentrale Rolle einnimmt. Das bedeutet für Mittelstraß u.a., sich auf einzelne Schwerpunkte zu konzentrieren und sich von einer „vollständigen“ Universität zu verabschieden. Dies impliziert die Annahme, dass eine Vielfalt an Disziplinen und Studiengängen die Universität in ihrer Wettbewerbsfähigkeit schwächt. Doch da finanzielle Mittel ohnehin knapp sind, sollen nur jene Fächer gefördert werden, die profitabel sind. Wenn sich die Universität den zukünftigen Herausforderungen so stellt, wie es Mittelstraß in seinen Stichworten vorschlägt, wäre dies, seiner Ansicht nach, „möglicherweise die Arbeit an einem neuen universitären Paradigma“ (ebd. S.130).

Während Mittelstraß der Ansicht ist, dass ein neues Paradigma auf die Universität erst zukommen wird, erkennt der Soziologe Manfred Prisching (2005) bereits in den derzeitigen Entwicklungen grundlegende Veränderungen in der Bildungspolitik. Europa wird, seiner Ansicht nach, von einem neuen Reduktionismus geprägt, der darin besteht, dass nicht mehr darüber diskutiert wird, welche Aufgaben Bildung und Wissenschaft in der Gesellschaft zu erfüllen haben. Stattdessen hat sich im öffentlichen Diskurs ein neues Vokabular durchgesetzt, das unter dem Begriff „Wissenschaft“ vor allem die Orientierung an der Berufsbildung, an der Wirtschaft und an Elementen des Managements versteht (vgl. S.25).

Bildung wird als etwas angesehen, das man in Module aufteilen kann, obwohl, nach Prisching, Bildung „unteilbar“ (ebd. S.26) ist. Aus diesen Überlegungen leitet er Anforderungen für die Zukunft der Universitäten ab und kommt dabei zu einem anderen Ergebnis als Mittelstraß. Dieser sieht, wie bereits erläutert, die Schwerpunktbildung der Universitäten auf einzelne Fächer als unumgänglich, wenn Österreich im Wettbewerb um Spitzenpositionen mithalten möchte. Prisching erkennt jedoch, dass der Markt ständig in Bewegung ist und immer neue Anforderungen an Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer stellt. Aus diesem Grund bedarf es, seiner Ansicht nach, keiner Spezialisierung, sondern einer „*Bildung mit Horizont*“ (ebd.), die den Studierenden eine ausreichende Bildungsgrundlage bieten soll, indem diese nicht ausschließlich auf einer fachlichen Qualifizierung aufbaut, sondern auch auf einer übergeordneten Ebene. Bildung hat „*Rentabilität und Umwegsrentabilität*“ (ebd. S.27), denn sie ist Voraussetzung für eine funktionierende, demokratische Gesellschaft. Lernen hat nämlich nicht nur den Zweck, Menschen möglichst viel Wissen zu vermitteln, sondern soll die Menschen auch zur Emanzipation bzw. zur Herausbildung einer „reifen Persönlichkeit“ (ebd.) führen.

2.3.3 Zum neuen Verständnis von Bildung und Studierenden

Was bedeutet „Bildung“ und welche Anforderungen muss die Universität erfüllen, wenn sie die Aufgabe hat, Bildung zu ermöglichen? Um diese Frage zu beantworten, wird auf den emanzipatorischen Bildungsbegriff zurückgegriffen. Der Begriff „Bildung“ bezieht sich auf das kritische Hinterfragen von gesellschaftlichen Bedingungen zum Zweck der Emanzipation des Menschen. D.h., Bildung soll den Menschen dazu verhelfen, die Vorgaben des gesellschaftlichen Lebens, durch die sie geprägt werden, zu erkennen und zu hinterfragen. Dadurch eröffnet sich den Menschen „ein Mehr an Handlungsmöglichkeiten“ (Ribolits 2011, S.45) und die Aussicht auf ein selbstbestimmtes Dasein. Wenn die Universität die Aufgabe hat Bildung zu fördern, bedeutet das, dass sie die Studierenden darin bestärken soll, die Dinge kritisch zu hinterfragen, um die Mechanismen der Macht zu entlarven und gegen sie ankämpfen zu können. Es geht darum, dass den Studierenden genügend Raum gegeben wird, damit sie den Mut entwickeln können, den sie brauchen, um „sich auf das Risiko einzulassen, die ‚Bequemlichkeit der Unfreiheit‘ zu verlassen“ (ebd. S.46). Bildung kann allerdings weder erzwungen oder befohlen werden, sondern es gibt nur „*Bedingungen der Möglichkeit von Bildung*“ (ebd.). Zu diesem Zweck müssen entsprechende Rahmenbedingungen herrschen, die eine solche Entwicklung der Studierenden zulassen und fördern (vgl. ebd.).

Ob die Universität zur Bildung und Emanzipation der Studierenden beiträgt, ist, nach Ribolits, nicht zuletzt von der Organisation des Lernens abhängig. Dabei kommt es weniger

darauf an, welche Inhalte den Studierenden vermittelt werden, sondern vielmehr in welcher Form dies geschieht (vgl. S.36f.). Wie bereits erwähnt, brauchen Studierende genügend Raum, um sich mit den Inhalten kritisch (im Sinne von umfassend) auseinandersetzen zu können und Verknüpfungen zu anderen Lerninhalten herstellen zu können. Die Studierenden sollen das Gelernte auf gesellschaftliche Aspekte anwenden können. D.h., den Studierenden soll zum einen Wissen (als Voraussetzung von Bildung) zugänglich gemacht werden und zum anderen sollen sie dazu angeregt werden, ihr Wissen reflexiv zu verarbeiten (vgl. ebd. S.45). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die Studierenden nicht durch Wissen alleine zu gebildeten Menschen werden, sondern nur durch dessen reflexive Anwendung.

Der Bildungsaspekt wird im UG 2002 als ein Ziel der Universität festgehalten: „Im gemeinsamen Wirken von Lehrenden und Studierenden wird in einer aufgeklärten Wissensgesellschaft das Streben nach Bildung und Autonomie des Individuums durch Wissenschaft vollzogen.“ (S.11) Doch auch wenn die Universität, laut UG 2002, auf Bildung und Autonomie der Studierenden abzielt, wird ihr, u.a. von Gubitzer (2005) vorgeworfen, dass sie dem Bildungsauftrag nicht nachkommt, da sie an der Ausbildung der Studierenden im Sinne der „*For Profit* Wirtschaft“ (S.45) interessiert ist. Die Hinwendung der Bildungspolitik zu den Prinzipien einer gewinnorientierten Wirtschaft zeigt sich, nach Gubitzer, einerseits darin, dass das Bildungsministerium seine Vorhaben nicht mehr mit der Gewerkschaft der Lehrenden oder der Österreichischen HochschulInnenenschaft abstimmt, sondern vorwiegend mit der Bundeswirtschaftskammer und der Industriellenvereinigung (vgl. ebd.). Erstere setzt sich nach eigenen Angaben für eine „wirtschaftsfreundliche Politik“ (WKO 2011) ein, während die Industriellenvereinigung in ihrer Beschreibung zu den Erfolgen im Jahr 2010/2011 auflistet, den „Hochschulzugang im Sinne der Industrie mitgestaltet“ (IV/Gabmeyer 2011) zu haben. Ein Vergleich der Ziele der Industriellenvereinigung mit dem Rahmenkonzept des Hochschulplan-Berichts, der vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung in Auftrag gegeben wurde, zeigt daher auch Übereinstimmungen in mehreren Punkten. Beispielsweise stimmt die Industriellenvereinigung mit dem Hochschulplan-Bericht in dem Punkt überein, dass Studienbeiträge und Zugangsregelungen unumgänglich für eine qualitativ hochwertige Ausbildung seien (vgl. IV 2011). Des Weiteren wird ebenfalls Wert auf ein effizienteres und schnelleres Studium gelegt. Aus diesem Grund setzt sie sich für eine straffere Studieneingangsphase ein und fordert die Anzahl der Prüfungswiederholungen zu

beschränken.¹³ Ein weiteres Anzeichen für die Verknüpfung von Bildungspolitik und *For Profit* Wirtschaft erkennt Gubitzer (2005) darin, dass Gremien im Bildungsbereich (z.B. Universitätsräte) durch ManagerInnen und UnternehmerInnen neu besetzt werden (vgl. S.46).

Eine Folge der Orientierung an einer gewinnbringenden Wirtschaft ist, dass immer mehr öffentliche Ressourcen privatisiert werden. Der Bildungsauftrag wird dadurch in ein „Kapitalverwertungsinteresse“ (ebd. S.47) umgewandelt. Für Gubitzer trägt auch der Bologna-Prozess zu dieser Entwicklung bei, indem im Zuge dessen versucht wird, Bildung zu homogenisieren. Denn Bildung kann nur dann am Markt verkauft werden, wenn sie vergleichbar gemacht wird (vgl. ebd.).

Obwohl sich die Universität der Bildung und Autonomie verschrieben hat, wird ihr vorgeworfen, Teil einer „kapitalistischen Verwertungslogik“ (Faschingeder et al. 2005, S.13) zu sein. Diese Kritik baut auf den Überlegungen auf, dass sich etwas Grundlegendes ändert. Der Bildungsgedanke wird als in Wandlung begriffen: Nämlich von der „Selbstermächtigung“ gegenüber gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen“, zur „Selbstoptimierung von Humanressourcen“ nach dem Gebot unternehmerischer Profitlogik.“ (Ebd. S.7) Lernen wird zum Instrument ökonomischer Interessen und dient damit nur noch der „Verdinglichung des Menschen“ (Ribolits 2006, S.136). Ribolits (2011) beschreibt, dass „Menschen zu Feinden ihrer eigenen Lebendigkeit und letztendlich zum eigenen Unterdrücker“ (S.42) werden, da sie all ihr Wissen und ihre Fähigkeiten nur dafür einsetzen, um sich möglichst gut in den Markt eingliedern zu können. Das Neue an den derzeitigen Entwicklungen ist, nach Ribolits (2006), nicht, dass Bildungswesen und Markt miteinander verknüpft werden. Denn mit der Öffnung von Schule und Universität für eine breitere Masse öffnete sich mit den entsprechenden Bildungsabschlüssen auch die Möglichkeit, in eine höhere gesellschaftliche Position aufsteigen zu können. Der Unterschied zu heute liegt in der Veränderung des Charakters des Bildungswesens. Während dieses „bisher bloß Zulieferfunktion für die Verwertung [hatte], wird es nun selbst zum Verwertungssektor.“ (S.139) Damit einhergehend sollen sich die Menschen ihrer Verwertung gänzlich verschreiben und sich selbst als Humanressource und Humankapital verstehen (vgl. ebd. S.141). Diese Begriffe sind, nach Ribolits, voneinander zu unterscheiden, denn „während mit Humankapital die von arbeitsfähigen Personen verkörperten Fähigkeiten, Fertigkeiten und das Wissen angesprochen werden, die diese durch Ausbildung, Weiterbildung und Erfahrung erworben haben, fokussiert die Bezeichnung Humanressource begrifflich auf das in

¹³ Diesen Forderungen wurde seitens der Politik mittlerweile auch nachgegangen. Siehe: <http://www.iv-net.at/b2437m103/>.

Humanform auftretende Rohmaterial, das ‚Humanmaterial‘, das es für die wirtschaftliche Verwertung erst zuzurichten gilt.“ (Ebd. S.135).

Die Diskussion um die Verwertbarkeit des Individuums, hängt nicht zuletzt mit der Entschließung des Rates der Europäischen Union¹⁴ (2002) zum lebensbegleitenden Lernen (*lifelong learning*) zusammen. Mit dem lebensbegleitendem Lernen soll die EU das Ziel der Lissabon-Strategie erreichen und „zum dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu werden“ (S.1). Der Rat der EU weist darauf hin, dass das lebensbegleitende Lernen „im Vorschulalter beginnen und bis ins Rentenalter reichen und das gesamte Spektrum formalen, nicht formalen und informellen Lebens umfassen muss.“ (Ebd. S.2). Damit soll gleichzeitig das Individuum in den Mittelpunkt des Lernens gerückt werden (vgl. ebd.). Die Förderung von lebensbegleitendem Lernen ist auch im Bologna-Prozess ein Ziel, das erreicht werden soll. So wird beispielsweise im Prag-Communiqué (2001) festgehalten, dass lebensbegleitendes Lernen wichtig für die Wettbewerbsfähigkeit und die Verwendung neuer Technologien ist. Lebensbegleitendes Lernen soll weiters die Lebensqualität und die Chancengleichheit verbessern (vgl. S.2).

Lebensbegleitendes Lernen ist, nach Gruber (2004), mit dem Phänomen der „Pädagogisierung der Gesellschaft“ verbunden. Pädagogisierung bedeutet „die Ausweitung pädagogischer Konzepte und Semantiken auf andere Bereiche des gesellschaftlichen Lebens wie Ökonomie, Politik und Kultur“ (S.1). Gruber ist der Ansicht, dass der Neoliberalismus die Pädagogisierung in eine neue Richtung gelenkt hat. Diese richtet sich nämlich nun an das Subjekt und möchte es voll und ganz erfassen. Das bedeutet auch, dass sich das Lernen nicht mehr nur auf eine bestimmte Phase im Leben des Menschen beschränkt, sondern sich auf das ganze Leben ausgeweitet hat. Grund dafür ist vor allem, dass Gesellschaft und Arbeitsmarkt ständig in Bewegung sind und sich die Anforderungen verändern. Im Zuge dessen wird auch vom Menschen erwartet sich ständig weiterzuentwickeln, um den Bedingungen entsprechen zu können (vgl. ebd. S.2f.). „Bei aller Unübersichtlichkeit und Unsicherheit ist eines gewiss, wir müssen permanent umlernen, dazulernen, verlernen.“ (Ebd. S.3) Benachteiligt werden dadurch jene Menschen, die beispielsweise aufgrund von Arbeitslosigkeit, nicht an diesem permanenten Lernprozess teilnehmen können und dadurch zu Außenseiterinnen und Außenseitern werden (vgl. Soyka 2011, S.280).

¹⁴ „Der Rat ist das Organ der Union, in dem die Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zusammentreten, d. h. die für einen bestimmten Fachbereich zuständigen Minister aus den einzelnen Mitgliedstaaten.“ (Siehe: Offizieller Internet-Auftritt des Rates der Europäischen Union: <http://www.consilium.europa.eu/council.aspx?lang=de>). Der Rat tagt in verschiedenen Formationen (wie beispielsweise der Rat „Bildung, Jugend und Kultur“) und soll einen Rahmen schaffen, in dem die Mitgliedsstaaten zusammenarbeiten können.

2.3.4 Zur Ökonomisierung der Bildung, Universität, Lehre und Forschung

In aktuellen Diskussionen rund um die Veränderung der Hochschule, wird häufig der Begriff *Employability* thematisiert (vgl. Soyka 2011, S.276). Der Bologna-Prozess hat es sich zur Aufgabe gemacht, *Employability* zu steigern. Im Leuven-Communiqué (2009) wird festgehalten, dass der Arbeitsmarkt von den Menschen immer höhere Qualifikationen und Kompetenzen abverlangt. Aus diesem Grund sollen die Hochschulen den Studierenden die nötigen Kompetenzen vermitteln, die sie für ihr Berufsleben brauchen. *Employability* soll die Individuen dazu befähigen, die Möglichkeiten des sich wandelnden Arbeitsmarkts ausschöpfen zu können. Die Hochschulen sollen künftig besser auf die Bedürfnisse von ArbeitgeberInnen reagieren können, während die ArbeitgeberInnen umgekehrt mehr Einblick in die Bildungsperspektive bekommen sollen. Daher fördert das Communiqué auch eine verstärkte Praxisorientierung in den Studiengängen (vgl. S.3).

Diese Auslegung der *Employability* hat, nach Soyka (2011), Debatten darüber ausgelöst, ob es zu einer Ökonomisierung der Hochschule und Bildung gekommen ist (vgl. S.276). Die Ökonomisierung ist mit der Einführung des New Public Managements verbunden, das Effizienz und Effektivität¹⁵ eines Systems erhöhen soll (Siehe auch Punkt 2.3.1). Daher geht die Bezeichnung *Ökonomisierung der Bildung* davon aus, dass eine Politik, die nach dem Vorbild des Marktes organisiert ist, ihre Entscheidungen aufgrund von Profitinteresse fällt (vgl. Faschingeder et al. 2005, S.13.). Für Bildung bedeutet das, dass sie „aufgrund einer aktiven Politik seitens der Regierung der kapitalistischen Verwertungslogik unterworfen wird.“ (Ebd.)

Doch nicht nur Bildung wird als ökonomisiert bezeichnet. Die durchgesetzten Reformen zielen, nach Spindler und Steger (2005), auch auf die *Ökonomisierung der Lehre und Forschung* sowie auf die Ökonomisierung der Universität ab. Ersteres wird dadurch erreicht, indem die Universitäten zunehmend nach der Logik des Marktes funktionieren. Das beinhaltet beispielsweise die Einführung von Studienbeiträgen oder die Schaffung von Konkurrenz mit anderen Unternehmen (z.B. Fachhochschulen). Möchte die Universität in diesem Konkurrenzkampf mithalten, muss sie ihre Forschung und Lehre den erforderlichen Leistungskriterien anpassen (vgl. S.142). Die *Ökonomisierung der Universitäten* ist, nach Spindler und Steger, dadurch erkennbar, dass sie nach dem Organisationsprinzip von Unternehmen geformt werden. Im Zuge dessen erhalten sie auch mehr Autonomie, die es den Universitäten ermöglichen soll, ein besseres Preis-Leistungs-Verhältnis zu liefern. Mit der

¹⁵ Effizienz bezieht sich auf die Optimierung von Mitteln, während Effektivität auf das Erreichen eines Ziels gerichtet ist.

Autonomie der Universitäten soll auch die Qualität der Lehre und Forschung gesteigert werden (ebd.). Winckler (2010) erklärt, dass „autonome Universitäten neue Forschungsfelder rascher einnehmen und mit neuen Methoden besser bearbeiten“ (S.33) können. Aufgrund der wachsenden Konkurrenz ist es für Winckler von Vorteil, wenn die Universität nach dieser Form gestaltet wird. Brinek (2005) ist hingegen der Ansicht, dass mit dem UG 2002 Österreich „den Weg der ‚Mischform‘ aus staatlich geschützter Freiheit [...] und marktwirtschaftliche Mechanismen“ gegangen ist und mit der Einführung eines Globalbudgets die Universitäten mehr Möglichkeiten für ein „eigenständiges Arbeiten nach selbstgeschaffenen Kriterien“ (S.135) haben.

Mit der Diskussion um *Employability* ist, nach Soyka (2011), auch die Frage nach der Finanzierung der Universität verbunden, denn mit einer ökonomischen Ausrichtung von Hochschulbildung und der gleichzeitigen Unterfinanzierung der Universitäten, ist die Gefahr verbunden, dass Hochschulen von ökonomischen Interessen (z.B. durch eine Drittmittelfinanzierung) beeinflusst werden (vgl. S.276). Ein Einblick in die Finanzierung der Universität durch die Österreichische HochschülerInnenschaft (ÖH Bundesvertretung/ Referat für Bildungspolitik 2010) soll zeigen, wie das Budget der einzelnen Universitäten ausverhandelt und verteilt wird. Damit soll einerseits auf die Autonomie der Universität eingegangen und die Problematik der Drittmittelfinanzierung noch einmal aufgegriffen werden.

Die Forderung nach einer autonomen Universität, die das Recht hat, sich selbst zu verwalten und organisieren zu können, ist Teil des *New Public Managements*. Zentrales Element ist dabei das Globalbudget, das der Universität vom Staat zur Verfügung gestellt wird (vgl. Funovits 2009, S.1). Die Österreichische HochschülerInnenschaft (ÖH 2010) hat sich mit der Finanzierung der Universitäten auseinandergesetzt und festgestellt, dass die Universität am Ende nur über wenige Gestaltungsmöglichkeiten verfügt.

Das Globalbudget setzt sich aus einem Grundbudget und dem formelgebundenen Budget zusammen. Alle drei Jahre finden zwischen den Universitäten und dem BMWF Verhandlungen statt, in denen Leistungsvereinbarungen und in Folge dieser auch das *Grundbudget* festgelegt werden. In den Leistungsvereinbarungen wird vertraglich beschlossen, welche Leistungen von den jeweiligen Seiten erbracht werden müssen. D.h., die Universitäten müssen bekannt geben, welche Ziele sie beispielsweise in der Personalplanung im Zuge der folgenden drei Jahre umsetzen möchten, während das Ministerium den einzelnen Universitäten ein Grundbudget für diese drei Jahre zusichert. Wie hoch dieses Budget ausfällt,

hängt mit den Leistungsvereinbarungen zusammen. Diese werden nur zwischen dem Ministerium und den Rektoraten der Universitäten ausverhandelt. Sämtliches weitere Universitätspersonal sowie die Studierenden werden gänzlich von diesen Verhandlungen ausgeschlossen. Ihnen werden erst im Nachhinein die bereits rechtsgültigen Punkte mitgeteilt, sodass ihnen das Mitspracherecht genommen wird und damit auch die Möglichkeit, an der Gestaltung der Universität teilzuhaben. Ein weiterer Kritikpunkt der ÖH ist, dass sich ihrer Ansicht nach, die Politik mit Hilfe der Leistungsvereinbarungen die Möglichkeit offen hält, doch noch in die autonome Universität eingreifen zu können, indem sie den Universitäten für einzelne Leistungen mehr oder weniger Budget zugesteht. Damit verlieren die als autonom bezeichneten Universitäten ihren Handlungsspielraum, der ohnehin nicht besonders groß ist, da die Universitäten ihr Budget zu einem großen Anteil für die Abdeckung von Fixkosten (wie Personal, Miete) aufbrauchen. Zusätzlich erhalten die Universitäten ein *formelgebundenes Budget*. Aus dem Gesamtbudget, das der Staat für die Universitäten zur Verfügung stellt, werden 20% auf alle Universitäten nach einer Formel aufgeteilt. Welche Universität wie viel Budget bekommt, ist abhängig davon, wie viele der 11 Indikatoren, die das Ministerium zuvor festgelegt hat, die jeweiligen Universitäten erfüllen. Die Indikatoren werden dabei nicht wie die Leistungsvereinbarungen ausverhandelt, sondern von der Politik vorgeschrieben. Diese Indikatoren beziehen sich beispielsweise auf die Anzahl der Studierenden in der Mindeststudienzeit, die Zahl der Studierenden, die ein Semester im Ausland studieren, die Anzahl von abgeschlossenen Dissertationen oder auf den Frauenanteil der Professuren. Dadurch wird die Konkurrenz zwischen den österreichischen Universitäten verschärft, die um mehr finanzielle Mittel aus einem Gesamtbudget gegeneinander kämpfen. Auch hier greift der Staat mit Hilfe der Verbindung von Indikatoren und Budget in die Universitäten ein. Zusätzlich wird dadurch die Konkurrenz zwischen den österreichischen Universitäten verschärft, die um mehr finanzielle Mittel aus einem Gesamtbudget gegeneinander kämpfen (vgl. S.1ff.).

Die Universitäten können nun über das ihnen zugestandene Globalbudget, im Rahmen der Vereinbarungen, verfügen. Die Universitäten haben auch die Möglichkeit, zusätzliche finanzielle Mittel, in Form von Drittmittel, einzuwerben. Drittmittel werden entweder von privaten Unternehmen, die an bestimmten Forschungsergebnissen interessiert sind zur Verfügung gestellt oder von öffentlichen Quellen, die beispielsweise über einen Forschungsfond verfügen und einzelne Projekte unterstützen (vgl. ebd. S.4). Die Problematik von Drittmittel liegt auf der Hand: „Geld ist ein überzeugungsstarkes Gut.“ (Prisching 2005, S.23) D.h., einerseits besteht die Gefahr, dass sich die Universitäten nach den Interessen

zahlungskräftiger Unternehmen richten und nur noch in jenen Gebieten forschen, die von ihnen bezahlt werden. Der Wert der Wissenschaft würde sich in diesem Fall an der Zahl der Drittmittel bemessen. Andererseits sind die zahlenden Unternehmen nur an bestimmten Ergebnissen interessiert und lenken damit die Forschungsprozesse. Um das Problem zu veranschaulichen, vergleicht Prisching einen Fußballclub mit einer Vorlesung über Medikamentenentwicklung. Wenn der Fußballclub von einem Autohaus gesponsert wird, ist dies harmlos, im Vergleich dazu, wenn die Medikamentenvorlesung an der Universität von einem Pharmakonzern mitfinanziert wird, der ein Interesse daran hat, dass seine Produkte in einem guten Licht dargestellt werden (vgl. ebd.).

2.3.5 Zwischenfazit

Mit dem *New Public Management* geht eine Veränderung am Hochschulwesen einher, die nicht mehr am *Input*, sondern am *Output* orientiert ist. Die Einführung von Wettbewerb durch künstliche Anreizsysteme ist dabei eine wesentliche Strategie. Die Leistungen (z.B. in Form von Publikationen oder Studienabschlüssen) einzelner Hochschulen werden festgehalten und im Vergleich miteinander bewertet. Damit verbunden ist eine neue Finanzierung mittels eines Globalbudgets, das den Universitäten mehr Autonomie verspricht. Doch die Universitäten erhalten nur bedingt mehr Autonomie, da sie das Budget mit dem Staat zunächst ausverhandeln müssen. Die Höhe des Budgets ist wiederum an bestimmte Leistungen gebunden, die die Universitäten erbringen müssen.

Im Zuge der Orientierung an Leistung, hat das *New Public Management* auch Auswirkungen auf Wissens- und Bildungsinhalte. Bei der Steigerung der Leistungsfähigkeit einer Universität wird nämlich auch der Frage nachgegangen, welche Studiengänge weiterhin gefördert und welche eingestellt werden sollen. Diese Entscheidung wird nicht zuletzt davon abhängig gemacht, wie viele Studierende bereit sind, für ein Studium zu zahlen. Dadurch werden Studierende zu Kundinnen und Kunden gemacht, die vorwiegend jene Studiengänge besuchen werden, die für den Arbeitsmarkt Erfolg versprechend sind. Dabei ist zu bedenken, dass sich die Anforderungen des Arbeitsmarktes an die Studierenden verändert haben, wie die Diskussionen um *Employability*, lebenslanges Lernen und Humankapital zeigen. Die Studierenden müssen sich künftig den neuen ökonomischen Bedingungen selbst anpassen.

Offen bleibt die Frage, ob die Universität dem Anspruch von Bildung und Emanzipation unter diesen Voraussetzungen gerecht werden kann. Denn diese Prinzipien brauchen Freiheiten und Spielräume, um sich entwickeln zu können. Wie viel Platz eine unternehmerische Universität den Studierenden dafür lässt, ist ungewiss. Liessmann (2008) kommt zu folgendem Schluss: „Fast scheint es so, als kennten die modernen

Universitätsreformer nur einen wirklichen Feind: den unabhängig forschenden Geist, der sich ihren Vorstellungen von strukturierter und kontrollierter Wissenschaft entzieht.“ (S.109)

2.4 Zur sozialen Ungleichheit im Hochschulwesen

Ein zentrales Ziel der Akteurinnen und Akteure des Bologna-Prozesses ist es, der Ungleichheit im Zugang zu höherer Bildung entgegenzuwirken: „We therefore renew our commitment to making quality higher education equally accessible to all, and stress the need for appropriate conditions for students so that they can complete their studies without obstacles related to their social and economic background.“ (Bergen-Communiqué 2005, S.4) D.h., es soll nicht nur für alle Menschen gleiche Zugangsmöglichkeiten zu einer qualitativ hochwertigen Hochschule geben. Die teilnehmenden Länder sollen auch angemessene Studienbedingungen herstellen, damit die Studierenden, unabhängig von ihrem sozialen und ökonomischen Hintergrund, ihr Studium abschließen können. Der Anspruch des Bologna-Prozesses ist, dass die Zusammensetzung der Studierenden die Diversität der Bevölkerung widerspiegelt (vgl. London-Communiqué 2007, S.5).

Mit der Umgestaltung der Universitäten in Österreich soll daher auch die soziale Ungleichheit verbessert werden. So gibt das BMWF (2009) im „Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna Ziele in Österreich“ (Berichtszeitraum 2000-2008) an, die Ungleichheit mit Hilfe von Einführungssemestern zu Beginn des Studiums verbessern zu wollen (vgl. S.56). Des Weiteren setzt sich die Bildungspolitik auch auf den Ausbau des Stipendiensystems und die Förderung der Mobilität der Studierenden (vgl. BMWF 2010b) ein. Allerdings soll in diesem Unterkapitel gezeigt werden, dass finanzielle Mittel alleine nicht ausreichen, um sozial benachteiligte Studierende zu unterstützen, da Benachteiligung auch auf anderen Ebenen stattfindet, wie etwa dem Aufwachsen in einer bestimmten sozialen Schicht.

In diesem Unterkapitel soll eine neue Sichtweise auf die Studienbedingungen dargestellt werden, nämlich die von Studierenden aus sozial benachteiligten Schichten. Es soll gezeigt werden, dass ein erfolgreiches Studium von vielen Komponenten abhängig ist, die mitbedacht werden müssen, wenn die soziale Ungleichheit im Bildungswesen verbessert werden soll.

2.4.1 Zum Einfluss des Bildungsabschlusses der Eltern auf den ihrer Kinder

Der im Folgenden dargestellte Bericht von Knittler soll anhand statistischer Daten zeigen, dass die Möglichkeit einen höheren oder niedrigeren Bildungsabschluss zu erreichen, zu einem großen Ausmaß mit dem sozialen Hintergrund zusammenhängt. D.h., es gibt keine

Startlinie, von der aus alle Menschen mit den gleichen Möglichkeiten und Aussichten einen entsprechenden Bildungsweg einschlagen können.

Knittler (2011) hat sich näher mit der intergenerationalen Bildungsmobilität beschäftigt und ist dabei der Frage nachgegangen, wie stark der Bildungsabschluss der Eltern die Laufbahn ihrer Kinder beeinflusst.¹⁶ Zunächst blickt Knittler auf die Entwicklungen der letzten 20 Jahre und stellt fest, dass das allgemeine Bildungsniveau der jungen Erwachsenen immer weiter angestiegen ist. Gemessen an der Anzahl der höchsten Bildungsabschlüsse der 25- bis 34- Jährigen, im Zeitraum von 1989 bis 2009, sind sichtbare Veränderungen erkennbar. Während der Anteil von Pflichtschulabschlüssen deutlich gesunken ist, sind die Abschlüsse an Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) und Universitäten zum Jahr 2009 deutlich angestiegen. Besonders interessant ist dabei die Entwicklung des Frauenanteils. Bei den Pflichtschulabschlüssen ist der Anteil an Frauen im Vergleich mit dem Anteil an Männern um fast ein Dreifaches gesunken, während der Frauenanteil an BHS und Universitäten ebenfalls deutlich höher angestiegen ist als der Männeranteil¹⁷ (vgl. S.254f). Doch obwohl die Anzahl der höheren Bildungsabschlüsse insgesamt (bei Männern und Frauen) gestiegen ist, stellt Knittler fest, dass die Wahrscheinlichkeit für junge Erwachsene, einen gleichen oder sogar niedrigeren Bildungsabschluss als die Eltern zu erreichen, noch immer um ein Vielfaches (70%) höher ist, als die Aussicht auf einen Bildungsaufstieg (30%) (vgl. ebd. S.256f.).

Die Höhe des Bildungsabschlusses hängt, nach Knittler, auch damit zusammen, ob die Personen bereits seit mehreren Generationen oder in erster bzw. zweiter Generation in Österreich leben. Denn die Wahrscheinlichkeit für einen Bildungsabstieg ist für Personen in erster oder zweiter Generation größer. Keinen Unterschied gibt es hingegen beim Bildungsaufstieg. D.h., alle Personen, egal in welcher Generation sie in Österreich leben, haben die gleichen Aussichten auf einen Bildungsaufstieg (30%). Knittler weist jedoch darauf hin, dass die Eltern der ersten und zweiten Generation grundsätzlich einen niedrigeren Bildungsabschluss haben, der sich wiederum auf den Bildungsweg der jungen Erwachsenen auswirkt (vgl. ebd. S.261).

Zusammenfassend hält Knittler fest, dass jene Kinder, deren Eltern nur die Pflichtschule beendet haben, mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit keinen über die Pflichtschule hinausgehenden Abschluss erreichen werden. Kinder, die in erster oder zweiter Generation in

¹⁶ Mit Hilfe des Datenmaterials des Ad-hoc Moduls „Eintritt junger Menschen in den Arbeitsmarkt“ (Statistik Austria 2009), hat Knittler die (formalen) Bildungswege junger Erwachsener von 15 bis 34 Jahren mit jenen ihrer Eltern verglichen.

¹⁷ Der Frauenanteil an BHS- und Universitäts-Abschlüssen ist in 20 Jahren um 8.6% bzw. 11.8% gestiegen. Der Männeranteil hingegen nur um 4.7% bzw. 7.6%.

Österreich leben haben ebenfalls eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, höchstens einen Pflichtschulabschluss zu erreichen. Frauen befinden sich vor allem an den „Rändern“, denn mehr Frauen als Männer verfügen entweder höchstens über einen Pflichtschulabschluss oder über einen Universitätsabschluss. Ebenfalls interessant ist, dass Menschen aus Städten im Durchschnitt einen höheren Abschluss erwerben als jene, die in einem ländlichen Raum wohnen. Grund dafür ist, nach Knittler, das jeweilige Angebot an Bildungseinrichtungen, denn Universitäten haben ihren Standort meist in Städten. Dadurch stellt ein Studium für Menschen aus ländlichen Gebieten eine größere Einstiegsschwelle dar (vgl. ebd. S.263f.). Knittlers Auswertungen zeigen vor allem den Lebensraum als Einflussfaktor für Bildungschancen auf.

2.4.2 Zum kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapital nach Bourdieu

Warum ist der soziale Hintergrund von Kindern so entscheidend für ihren Bildungsweg und warum führt ein offener Bildungszugang nicht zum Bildungsaufstieg? Ingolf Erler (2007) beantwortet diese Frage, indem er sich auf Überlegungen von Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron bezieht: „Die Klassengesellschaft wird reproduziert, indem das Schul- und Unterrichtssystem alle gleich behandelt und in keiner Weise adäquat darauf eingeht, welche Voraussetzungen die einzelnen Personen mitbringen.“ (S.40) Hierzu ist festzuhalten, dass die Bezeichnung „Chancengleichheit“ insofern irreführend sein kann, da sie dazu verleitet, alle Menschen *gleich* zu behandeln, im Sinne von „keine Begünstigungen“. Dieser Einstellung zufolge würden diejenigen einen hohen Bildungsabschluss erreichen, die besonders fleißig und leistungsfähig sind. Doch, wie bereits mit Knittler (2011) gezeigt wurde und im Folgenden mit Bourdieu (1983) genauer thematisiert wird, beinhaltet Chancengleichheit vielmehr, dass gleiche *Chancen* für alle hergestellt werden müssen, nämlich indem auch auf die einzelnen Personen und deren Bedürfnisse eingegangen wird.

Pierre Bourdieu (1983) hat sich ebenfalls Gedanken zur Illusion der Chancengleichheit gemacht. Mit Hilfe seiner Theorie über das „kulturelle, soziale und ökonomische Kapital“ sollen die Gründe für diese Problematik näher beleuchtet werden. Nach Bourdieu geht es den Ökonomen in erster Linie um das Verhältnis von Investition und Profit in Form von Geld. Diese Sichtweise nimmt auch Einfluss darauf, wie das Bildungssystem gesehen wird. Bourdieu gibt zu bedenken, dass die Ökonomen dabei etwas Wichtiges übersehen, nämlich das *kulturelle Kapital*, das sich nicht direkt in Geld konvertieren lässt, aber sich in Fähigkeiten ausdrückt (vgl. S.186).

Bourdieu unterteilt das Kulturkapital in die Formen inkorporiert, objektiviert und institutionalisiert. Das *inkorporierte Kulturkapital* ist ein verinnerlichtes und an den Körper

gebundenes. Dieser Aspekt ist ausschlaggebend, denn um etwas verinnerlichen zu können, muss die jeweilige Person Zeit aufwenden. Schließlich ist es nicht möglich, dieses Kapital käuflich zu erwerben, sondern es setzt Arbeit an sich selbst voraus. Diese Arbeit beginnt bereits in der frühen Kindheit, und findet im Umfeld der Familie statt. Bourdieu beschreibt diesen Prozess mit folgenden Worten: „Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der ‚Person‘, zum Habitus geworden ist; aus ‚Haben‘ ist ‚Sein‘ geworden.“ (Ebd. S.187) Dabei findet die Verinnerlichung nicht zwingend in einem bewussten Aneignungsprozess statt, sondern kann auch unbewusst erfolgen (wie beispielsweise der Erwerb einer Sprechweise). Aus den erworbenen Kompetenzen, kann Profit erzielt werden, dessen Höhe davon abhängt, wie häufig bzw. selten dieses Kulturkapital in der Gesellschaft vorkommt. Wie bereits erwähnt, ist die Zeit ein wesentlicher Faktor. Das bedeutet allerdings auch, dass am Kulturkapital nur so lange gearbeitet werden kann, solange das Individuum frei von ökonomischen Zwängen ist (vgl. ebd. S.186ff).

Es ist jedoch zu bedenken, dass der nötige Freiraum, um an sich selbst arbeiten zu können, nicht zuletzt mit den finanziellen Mitteln zusammen hängt. Nicht ohne Grund gehen mehr als die Hälfte der Studierenden einer Erwerbstätigkeit nach (vgl. Unger, Zaussinger, et al. 2009, S.458). Doch ob das Individuum überhaupt die Möglichkeit hat, einen universitären Bildungsabschluss erreichen zu können, hängt, wie Bourdieu (1983) zeigt, auch vom inkorporierten Kulturkapital ab. Durch die Umgebung, in der das Kind aufwächst, entwickelt es einen der Umgebung angepassten „Habitus“, der sich beispielsweise in bestimmten Ausdrucksformen oder kulturellen Vorlieben zeigt (vgl. S.187). Wie wichtig der Habitus für die soziale Position ist, zeigt die Sprachwissenschaftlerin Anna-Maria Adaktylos (2007) am Beispiel der Sprache. Sprache ist mehr als nur die Aneinanderreihung von Wörtern. Sprache hat etwas mit „*Performanz*“ (S.49) zu tun, also mit ihrer Anwendung. Dabei gilt: „Der Unterschied zwischen diesen Sprachen, der über Erfolg oder Versagen entscheidet, liegt nicht in der Sprache selbst, sondern in den sozialen Konnotationen, die die Umgebung mit der Sprachvariante verbindet.“ (Ebd. S.52) Draus lässt sich schließen, dass unterschiedliche Situationen, eine unterschiedliche Sprache erfordern, da mit der Sprache dem Gegenüber auch gewisse Signale gesendet werden. Adaktylos beschreibt, dass Kinder bereits in der Schulzeit dieses Wissen um den richtigen Sprachgebrauch benötigen, da sie erkennen müssen, wann es notwendig ist in der Hochsprache zu sprechen, um nicht negativ aufzufallen (ebd. S.51). Sogar die Betonung einzelner Laute (als Beispiel nennt sie das sogenannte „Meidlinger L“) oder die Verwendung von bestimmten Vokabeln kann, so die Sprachwissenschaftlerin, für den weiteren Bildungsweg ausschlaggebend sein. Da zwischen Sprache und sozialer Schicht

ein enger Zusammenhang besteht, sind Personen aus niedrigeren sozialen Schichten benachteiligt (vgl. ebd. S.52f.). Haslinger und Patek (2007) verweisen auf Studien¹⁸, die belegen, dass die Fähigkeit sich zu präsentieren und Einfühlungsvermögen zu beweisen, bei Gesprächen, mündlichen Prüfungen und Bewerbungen ausschlaggebend für die Bewertung des jeweiligen Individuums sind, während das Fachwissen nur an zweiter Stelle steht. Wer sein Wissen gut präsentieren kann, so die Annahme vieler, desto besser würde die Person den Stoff beherrschen, so Haslinger und Patek. Dabei handelt es sich um „Eigenschaften, die untrennbar mit dem Habitus der gesellschaftlichen Eliten verbunden sind.“ (S.152)

Eine weitere Form des kulturellen Kapitals bezeichnet Bourdieu (1983) als das *objektivierte Kulturkapital*, das mit dem inkorporierten Kulturkapital zusammenhängt. Bourdieu beschreibt, dass das kulturelle Kapital materiell übertragen werden kann (z.B. Gemälde oder Instrumente). Während ein materieller Besitz übertragbar ist, kann das inkorporierte Kulturkapital nicht in dieser Form weitergegeben werden, sondern es bedarf einer entsprechenden Kulturkompetenz, um den Besitz auch anwenden und verfügbar machen zu können. So ist es beispielsweise möglich, Maschinen käuflich zu erwerben; doch ohne die Fähigkeit, sie auch bedienen zu können, kann kein Nutzen daraus gezogen werden. Als Folge dessen, müssen die Eigentümerinnen und Eigentümer Personen finden, die über das notwendige Kulturkapital verfügen und dieses auch an sie verkaufen. Dadurch werden jene Menschen, die über ein entsprechendes Kulturkapital verfügen, nicht nur zu den „Herrschenden“, sondern gleichzeitig auch zu den „Beherrschten“ (S.189), die aufgrund dessen in Konkurrenz zueinander stehen (vgl. ebd. S.188ff.).

Das *institutionalisierte Kulturkapital* ist, so Bourdieu, mit der Vergabe von schulischen und akademischen Titeln verbunden, die den Trägerinnen und Trägern einen bestimmten, auf Dauer gestellten, Wert zusichern. Mit Hilfe von Prüfungen soll gewährleistet werden, dass nur jene Personen Titel erhalten, die über die abgefragten Kompetenzen verfügen. Durch die Titel wird „dem von einer bestimmten Person besessenen Kulturkapital institutionelle Anerkennung verliehen“ (S.190), was dazu führt, dass Titel vergleichbar und austauschbar gemacht werden. Mit den Titeln ist außerdem ein „Wechselkurs“ (ebd.), also ein Geldwert, verbunden, der den Wert des kulturellen Kapitals bestimmt (vgl. ebd. S.189f.).

Das Kapital kann nicht nur als Kulturkapital auftreten, sondern auch in Form eines *sozialen Kapitals*. Bourdieu definiert das Sozialkapital als „die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger

¹⁸ Als Beispiel verweisen Haslinger und Patek auf folgende Studie: Harmann, Michael (2002). Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt a.M./New York.

institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind“ (ebd.). Bourdieu ist der Ansicht, dass eine Gruppenzugehörigkeit für die Mitglieder einen Nutzen verspricht, aufgrund dessen es vorteilhaft ist, das Beziehungsnetz zu pflegen und aufrecht zu erhalten. Doch er beschreibt auch, dass mit dem Eintritt in eine Gruppe nicht nur Vorteile verbunden sind, denn alle Mitglieder müssen auch Beziehungsarbeit leisten und sich durch ständigen Austausch Anerkennung zeigen. Die Gruppe reproduziert sich durch die gegenseitige Anerkennung und definiert damit auch ihre Grenzen. Als besonders gefragt bezeichnet Bourdieu Trägerinnen und Träger eines bekannten Familiennamens. Aufgrund ihres Bekanntheitsgrades lohnt sich ein Kennenlernen, um das Beziehungsnetz weiterhin zu vergrößern (vgl. ebd. S.192ff.).

Neben Kultur- und Sozialkapital verweist Bourdieu auch auf ein *ökonomisches Kapital*. Auf der einen Seite setzt die Aneignung von Sozialkapital und Kulturkapital ökonomisches Kapital (Geld und Güter) voraus. Auf der anderen Seite kann ökonomisches Kapital in soziales und kulturelles Kapital umgewandelt werden, um dadurch profitieren zu können. So ist beispielsweise das Pflegen von Beziehungen im ökonomischen Sinne eine Verschwendung von kostbarer Zeit und Mühe. Aus einer anderen Perspektive heraus, kann die Investition in das soziale Kapital bei der späteren Suche nach einem Arbeitsplatz von Vorteil sein. Die Investition in das kulturelle Kapital scheint aus ökonomischer Sicht zunächst ebenfalls verschwenderisch zu sein, da für die Aneignung von Kulturkapital viel Zeit aufgewendet werden muss. Doch mit den erworbenen Bildungstiteln ist ein bestimmter Wert verbunden, den die jeweiligen Personen am Arbeitsmarkt gegen Geld eintauschen können (vgl. ebd. S.196f.).

Mit Hilfe von Bourdieus Beschreibung der drei Kapitalformen lässt sich die Frage beantworten, worin ein wesentliches Problem in Bestrebungen zur Verbesserung der Chancengleichheit liegt: Menschen aus sozial benachteiligten Familien sind nicht nur aufgrund ihrer finanziellen Möglichkeiten benachteiligt, sondern auch, weil sie nicht über einen entsprechenden Habitus und ein einflussreiches soziales Netzwerk verfügen.

2.4.3 Zu den Auswirkungen von Studiengebühren und Prüfungssituationen auf die Studierenden

Wie im vorherigen Punkt dargestellt, sind kulturelles und soziales Kapital wichtige Voraussetzungen, um einerseits am Arbeitsmarkt gefragt zu sein und andererseits eine hohe soziale Position zu erlangen. Doch ohne ein ökonomisches Kapital ist es schwierig, sich das sowohl das eine als auch das andere Kapital anzueignen. Denn sowohl die Aneignung des

Kulturkapitals als auch des Sozialkapitals verlangen Zeit und Geld, also Ressourcen, die Personen aus sozial benachteiligten Familien oft nicht aufwenden können.

Franz Kolland (2002) hat im Jahr 2002 untersucht, wie sich die Einführung der Studienbeiträge auf Studienbeteiligung und Studierverhalten ausgewirkt hat.¹⁹ Die Umfrageergebnisse zeigen, dass jene Personen, die das Studium abgebrochen haben, überwiegend aus sozial benachteiligten Familien stammen. Die Gründe für ihren Studienabbruch sind zum einen die Studienbeiträge und zum anderen die Unvereinbarkeit mit der Erwerbstätigkeit. 50% der Befragten geben an, dass sich mit der Einführung der Studiengebühren der finanzielle und zeitliche Druck erhöht hat. 40% der Studierenden sehen in den Studiengebühren eine Belastung für ihre Eltern. Als besonders benachteiligt bezeichnet Kolland Studierende mit Kindern. Diese werden von den Eltern meist nicht mehr finanziell unterstützt und erhalten auch weniger oft Studienbeihilfen als Studierende ohne Kinder (vgl. S.95f.).

Seit Kollands Untersuchung, sind die Studiengebühren mittlerweile neu geregelt worden. Für Studierende mit einer österreichischen Staatsbürgerschaft entfallen beispielsweise die Studiengebühren, allerdings nur solange die vorgeschriebene Studienzeit eingehalten wird oder pro Studienabschnitt nicht mehr als zwei Semester überschritten werden (vgl. ÖH 2011). Dennoch zeigen die in der Studierenden-Sozialerhebung veröffentlichten Zahlen, dass ein Viertel der Studierenden finanzielle Probleme hat. Darunter befinden sich vor allem Personen aus einer sozial benachteiligten Familie. Grund dafür ist vor allem eine fehlende finanzielle Unterstützung durch die Familie. Die Quote jener Studierenden, die während des Semesters einer Erwerbstätigkeit nachgehen, liegt bei 61%. Durchschnittlich arbeiten diese Studierenden 20 Wochenstunden. Je mehr Wochenstunden die Studierenden arbeiten, desto schwerer lassen sich Studium und Erwerbstätigkeit vereinen. Daher geben auch fast die Hälfte der erwerbstätigen Studierenden an, dass sie diesbezüglich Schwierigkeiten haben (vgl. Unger, Zaussinger, et al. 2009, S.461ff.).

Ein weiteres Ergebnis der Studierenden-Sozialerhebung zeigt, dass Leistungsdruck und Versagensangst von den Befragten am häufigsten als jenes psychisches Problem genannt wird, das das Weiterkommen im Studium behindert. 22% aller Studierenden sind laut dieser Untersuchung von diesem Problem betroffen (vgl. ebd. S.465). Nach Haslinger und Patek (2007) stellen Prüfungen für Studierende nicht nur eine große Belastung dar, sondern sind auch „wesentlicher Bestandteil studentischer Sozialisation“ (S. 156). Die Autoren stellen fest, dass Studierenden aus einer sozial benachteiligten Familie eher gehemmt sind, bei

¹⁹ Für die Hauptuntersuchung wurden 300 Erstzugelassene, 800 Studierende und 400 StudienabbrecherInnen befragt.

Unverständnis nachzufragen, da sie befürchten, sich bloßzustellen. Stattdessen versuchen sie, sich ihren vermeintlichen Wissensrückstand im Selbststudium anzueignen. Die Studierenden versuchen damit „einem ständig reproduzierten und dennoch nicht greifbaren Idealbild hinterherzujagen.“ (Ebd. S.158)

2.4.4 Zur Elitenbildung

Die Abgrenzung von anderen Menschen ist, nach Liessmann (2008), Teil der Elitenbildung, die im Zuge der Internationalisierung (damit gemeint ist die Ausrichtung der Universitäten auf einen internationalen Bildungsmarkt sowie der Austausch der Studierenden und WissenschaftlerInnen) stattfindet. Für ihn ist die Internationalisierung der Wissenschaft daher auch ein „weltweiter sozialer Segregationsprozeß [sic!]“ (S.131). Dieser Segregationsprozess führt zur Herausbildung einer kleinen elitären Gruppe „deren Mitglieder in der Regel nur mehr mit ihresgleichen kommunizieren, sich von ihresgleichen bewerten lassen und mit ihresgleichen durch Rituale, Verbindungen und wechselseitige Hilfestellungen bei aller Konkurrenz eine verschworene Gemeinschaft bilden.“ (Ebd.) Nach Liessmann wird in der Wissenschaft eine solche Elite hergestellt, indem die deutsche Sprache als Wissenschaftssprache vom Englischen in immer weiteren Teilen abgelöst wird (vgl. ebd. 134ff.).²⁰

Michael Hartmann (2007) erkennt, dass der Zugang zur Elite mit der Leistungsfähigkeit jeder/jedes Einzelnen begründet wird. Mit dem Leistungsargument wird gleichzeitig versucht den Vorwurf der sozialen Selektivität abzuwenden (vgl. S.189). Doch angesichts der in diesem Unterkapitel bereits erwähnten Untersuchungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern über soziale Ungleichheit, lässt sich festhalten, dass Menschen, die nicht über eine entsprechende soziale Herkunft verfügen, geringere Aussichten haben, Teil der Elite zu werden. Dies führt zu dem Schluss, dass erbrachte Leistungen nicht ausschließlich mit Fleiß und Engagement begründet werden können. Warum der Ruf nach einer Elite dennoch ungebrochen ist, liegt, nach Liessmann, (2008) an der „Sehnsucht nach einer akademischen Spitze“ (S.128) einerseits und andererseits ist er auch Ausdruck für die ausweglose Lage der Universitäten. Denn Liessmann ist der Ansicht, dass die Universitäten überlastet und durch „komplexe politische Interessenslagen, Unterdotierung und schlichte Überlastung gelähmt“ (ebd. S.129) sind.

²⁰ Auf die englische Sprache als Mittel, um die Zugänge zu Master- und PhD-Studiengänge zu regeln, wird auch im Hochschulplan-Bericht (Kapitel 2.2.1) hingewiesen.

2.4.5 Zwischenfazit

Wie in diesem Unterkapitel gezeigt werden sollte, hängt ein erfolgreiches Studium nicht zuletzt mit der sozialen Herkunft der Studierenden zusammen. Denn die Herkunft prägt den Habitus der Menschen, der sich zum Beispiel in kulturellen Vorlieben oder der Sprache niederschlägt und maßgeblichen Einfluss auf die Möglichkeiten der jeweiligen Person hat. Das Aufwachsen in einer sozialen Schicht beeinflusst die Aussichten und Chancen auf einen höheren Bildungsabschluss wesentlich. Dabei beeinflusst der Bildungsabschluss der Eltern die Höhe des Bildungsabschlusses ihrer Kinder.

Doch auch wenn Personen aus einer sozial benachteiligten Schicht den Eintritt ins Studium erreichen, ist ihnen ein erfolgreicher Studienabschluss noch nicht sicher. Eine Schwierigkeit im Studium ist u.a., dass viele Personen mit unterschiedlichem Hintergrund und Vorwissen aufeinandertreffen und dadurch besonders bei Studierenden aus sozial benachteiligten Schichten, Verunsicherung und großen Leistungsdruck auslösen können. Hinzu kommt, dass neben der Herausforderung des Studiums, viele Studierende einer Erwerbstätigkeit nachgehen und dadurch die Belastung steigt.

Obwohl in den Folgekonferenzen des Bologna-Prozesses die soziale Dimension thematisiert wird und sich die Beteiligten darüber einig sind, die aktuelle Lage der sozialen Ungleichheit zu verbessern, zeigen die Zahlen der Studierenden Sozialerhebung (Unger, Zaussinger, et al. 2009) dass bezüglich der sozialen Herkunft der Studierenden kaum Veränderungen zu verzeichnen sind (vgl. S.452). Für die Bildungspolitik bedeutet das, dass Maßnahmen zur Verbesserung der sozialen Ungleichheit noch nicht gegriffen haben und in Zukunft verstärkt an diesem Problem gearbeitet werden muss.

3 Empirische Untersuchung

In der vorliegenden Diplomarbeit sind zwei Forschungsfragen zu beantworten, die zwei unterschiedliche Methoden voraussetzen. Für den Vergleich des Studienplans „Pädagogik“ mit dem Curriculum „Bildungswissenschaft“ an der Universität Wien wird eine Dokumentenanalyse herangezogen. Mit Hilfe des thematischen Kodierens nach Flick (2007) werden dabei aus den vorliegenden Dokumenten vergleichbare Themen herausgearbeitet, die im Anschluss daran einander gegenüber gestellt und verglichen werden.

Als zweites Untersuchungsinstrument wird ein Leitfadeninterview herangezogen. Diese Form des Interviews ist für die Forschungsfrage geeignet, da die Interviewpersonen durch den Leitfaden gezielt zu wichtigen Themen befragt werden können. Dennoch bleibt genügend Spielraum, um auf Themen einzugehen, die sich erst im Verlauf des Gesprächs entwickeln. Die Transkriptionen der Interviews werden mit der qualitativen Inhaltsanalyse und mit der Technik der Zusammenfassung nach Mayring (2010) analysiert.

Die vorliegende Diplomarbeit ist damit im Bereich der qualitativen Sozialforschung angesiedelt. Lamnek (2005) beschreibt zentrale Prinzipien der qualitativen Sozialforschung, denen auch die vorliegende Diplomarbeit folgt. Wesentlich ist dabei das Prinzip der Offenheit, durch das während des gesamten Untersuchungsprozesses Offenheit gegenüber neuen Entwicklungen und Erkenntnissen herrscht. D.h., dass auf eine im Vorfeld formulierte Hypothese verzichtet wird. Qualitative Sozialforschung betrachtet Forschung nicht nur als Form der Kommunikation, sondern sieht in ihr einen prozesshaften Charakter, womit Forschung in ihrem Ablauf als veränderbar verstanden wird. Damit verbunden sind die Prinzipien der Reflexivität und Flexibilität, die beschreiben, dass die Untersuchungsinstrumente an den Untersuchungsgegenstand anzupassen sind. Eine wichtige Qualitätsanforderung in der qualitativen Sozialforschung ist das Explikationsprinzip, das voraussetzt, sämtliche Schritte offen zu legen, die im Zuge der Untersuchung durchgeführt wurden. Damit soll die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse gesichert werden (vgl. S.20ff.).

3.1 Methode 1: Dokumentenanalyse – Curriculum und Studienplan

In den folgenden Abschnitten wird die Dokumentenanalyse vorgestellt. Zuerst erfolgt die Methodenbeschreibung und anschließend werden die Ergebnisse präsentiert. Ein Zwischenfazit, eine erste Diskussion und eine vertiefte Fragestellung (für das darauffolgende Leitfadeninterview) schließen diesen Abschnitt ab.

3.1.1 Methodisches Vorgehen

Für die Dokumentenanalyse wurden ausschließlich der Studienplan „Pädagogik“ und das Curriculum „Bildungswissenschaft“ der Universität Wien herangezogen. Beide Dokumente sind auf der Homepage des Instituts Bildungswissenschaft²¹ abrufbar und somit für alle Personen zugänglich. Übersichtspläne dazu finden sich im Anhang 8. Bei dem Curriculum des Bachelorstudiengangs ist zu erwähnen, dass nicht jene Version verwendet wurde, die seit Oktober 2011 gültig ist, sondern die vorherige Version. Grund dafür ist, dass die Dokumentenanalyse in den Leitfaden der Interviews miteinfließt und die interviewten Bachelorstudierenden noch nach dem „alten“ Curriculum studieren. Allerdings wurde bei der Erläuterung der Themen mit Hilfe von Fußnoten auf Änderungen im Curriculum hingewiesen.

Für die Durchführung der Dokumentenanalyse wurde die Methode des thematischen Kodierens gewählt. Dieses Verfahren wurde von Flick (2007) in Anlehnung an Strauss (1991) entwickelt und dient dazu, das Untersuchungsmaterial vergleichbar zu machen. In mehreren Schritten wird dabei aus dem Studienplan und Curriculum eine thematische Struktur entwickelt. Mit Hilfe dieser thematischen Struktur werden die Dokumente hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Besonderheiten untersucht. Nach Flick (2007) beinhaltet das thematische Kodieren folgende Vorgehensweise: (1) Kurzbeschreibung des jeweiligen Falles mit einer Darstellung des Mottos (typische Aussage), Person und zentraler Themen, (2) Durchführung der offenen Kodierung, (3) Durchführung der selektiven Kodierung, sowie (4) Feinanalyse der thematischen Struktur (vgl. 403ff.).

Schritt 1 kann in dieser Form nicht auf die Analyse von Studienplänen oder Curricula angewendet werden. Daher wird stattdessen wird unter dem Punkt 3.1.2 der Frage nachgegangen, welchem Zweck Curricula und Studienpläne dienen und wer für ihre Erstellung zuständig ist. Diese zwei Fragen sind bei der Verwendung von Dokumenten insofern relevant, da es sich bei Dokumenten, nach Flick, nicht um „eine einfache Abbildung von Fakten oder der Realität“ (ebd. S.324) handelt. „Vielmehr wurden sie immer von jemandem (oder einer Institution) für einen bestimmten (praktischen Zweck) und für eine bestimmte Art des Gebrauchs (was beinhaltet, wer zu ihnen Zugang hat) erstellt.“ (Ebd. S.324)

Für die weitere Durchführung des Vergleichs werden die oben angeführten Schritte 2 und 3 beibehalten. Bei der Ausarbeitung der thematischen Struktur werden in einem ersten Schritt Studienplan und das Curriculum offen kodiert. Dabei werden die Vorgaben der Dokumente in

²¹ Siehe <http://sss-biwi.univie.ac.at/studierende/>

Sinneinheiten gliedert und mit Anmerkungen sowie mit Codes versehen. Ob die Kodierung auf einzelne Zeilen, Sätze, Absätze oder auf einen ganzen Text angewendet wird, ist abhängig vom vorhandenen Material (vgl. ebd. S.388f.). In der vorliegenden Diplomarbeit wurden vorwiegend einzelne Satzteile, aber auch ganze Sätze kodiert. Ziel der offenen Kodierung ist einerseits eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Texten und andererseits der Aufbau von Kategorien, die das gesamte Material übersichtlich machen (vgl. ebd. S.392).

Der zweite Schritt zur Entwicklung einer thematischen Struktur ist die selektive Kodierung der beiden Dokumente. Diese Form der Kodierung zielt darauf ab aus den bereits entwickelten Codes und Kategorien Themen herauszuarbeiten.

Im Anschluss an die selektive Kodierung sieht Schritt 4 (Feinanalyse der thematischen Struktur) eine detaillierte Interpretation einzelner Textpassagen vor. Da dieser Schritt ebenfalls nicht in dieser Form auf Studienpläne und Curricula angewendet werden kann, werden stattdessen die Ergebnisse der Einzelanalysen miteinander verglichen und auf Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Besonderheiten untersucht.

Eine Schwierigkeit dieser Methode ist nach Flick „die potentielle Unendlichkeit der Kodierungs- und Vergleichsmöglichkeiten“ (ebd. S.401). Durch das offene Kodieren können viele Kategorien herausgearbeitet und viele Textstellen verglichen werden. Doch die Methode gibt keinen Aufschluss darüber, welche Stellen analysiert werden sollen und wann es sinnvoller ist, das Kodieren abubrechen. Daher liegt es in der Entscheidung der Forscherinnen und Forscher, welche Textstellen einer Analyse unterzogen werden sollen (vgl. ebd. S.401). In der vorliegenden Diplomarbeit wurden daher einige Punkte des Studienplans und des Curriculum nicht untersucht, da sie als nicht vergleichbar betrachtet werden. Beim Bachelorstudium wurden zwar die Beschreibungen der Modulgruppen (Studieneingangsphase, Pflichtmodule, Schwerpunkte), nicht aber die Ziele einzelner Module kodiert. Berücksichtigt wurden allerdings die zu absolvierenden Vorgaben in Form von ECTS-Punkten und Lehrveranstaltungstypen, sowie die Voraussetzungen, um das jeweilige Modul besuchen zu können. Beim Diplomstudium wurden hingegen Prüfungsfächer und Schwerpunkte nur exemplarisch untersucht, da sie im Bachelorstudium nicht in dieser Form vorkommen.

3.1.2 Exkurs: Zur Entwicklung und Unterscheidung des Curriculums und Studienplans

Der wesentliche Unterschied bei der Entwicklung von Curricula zu den vorherigen Studienplänen ist, dass die Studienpläne von der Bundesministerin bzw. dem Bundesminister

bestätigt werden müssen (vgl. Universitäts-Studiengesetz 1997, §16). Seit dem UG 2002 liegt diese Aufgabe jedoch in den Händen der Universität. Das Ziel von Studienplänen und Curricula ist allerdings gleich geblieben: Es soll die Studierenden über das Qualifikationsprofil des Studiengangs, sowie über Dauer, Aufbau und Zulassung informieren (vgl. UG 2002).

Von der Antragstellung bis zur Veröffentlichung der ausgearbeiteten Curricula im Mitteilungsblatt, sind bei der Erstellung neuer Curricula zehn Stufen zu durchlaufen. Die erste Stufe beginnt bei der Studienprogrammleitung, die dafür zuständig ist, Anträge für neue Curricula oder für ihre Umstrukturierung im Sinne der Bologna-Architektur im Rektorat einzureichen. Diese Anträge beinhalten bereits eine erste Beschreibung des geplanten Curriculums. Nachdem das Rektorat das Vorhaben u.a. auf seine Finanzierbarkeit und Übereinstimmung mit den Grundsätzen des Entwicklungsplans²² geprüft hat, wird durch die Curricularcommission eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die für die Ausarbeitung des Curriculums zuständig ist (vgl. Universität Wien d).

In der Arbeitsgruppe sind Universitätsprofessorinnen und Universitätsprofessoren, wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie die Studierenden vertreten. Die Studienprogrammleitung übernimmt dabei eine beratende Funktion. Bei der Ausarbeitung der Curricula stehen der dafür zuständigen Arbeitsgruppe Arbeitsbehelfe zur Verfügung, wie beispielsweise ein Kompendium, das die wichtigsten Eckpunkte und Mindeststandards bei der Gestaltung eines Curriculums enthält. Neben den Arbeitsbehelfen erhält die Arbeitsgruppe zusätzliche Unterstützung durch das Center for Teaching and Learning²³, das bei Fragen zu der Bologna-Studienarchitektur eine beratende Funktion hat. Das ausformulierte Curriculum wird nach einer ersten Lesung durch die Curricularcommission auf ihrer Homepage veröffentlicht. Damit besteht die Möglichkeit, zu dem entwickelten Curriculum eine Stellungnahme abzugeben. Anschließend wird das Curriculum durch die Arbeitsgruppe erneut überarbeitet und zu einer zweiten Lesung bei der Curricularcommission eingereicht. Nachdem die Curricularcommission das Curriculum beschlossen hat und es der Senat annimmt, wird die beschlossene Fassung im Mitteilungsblatt der Universität Wien veröffentlicht (vgl. ebd.).

3.1.3 Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse

Im Zuge der Analyse des Studienplans und des Curriculums wurde eine thematische Struktur aus den beiden Dokumenten herausgearbeitet, die in die Bereiche „Studiengestaltung“,

²² Der aktuelle Entwicklungsplan ist nachzulesen unter <http://www.univie.ac.at/rektorenteam/ug2002/entwicklung.pdf>

²³ Center for Teaching and Learning unter <http://ctl.univie.ac.at/>

„Leistung“, „Teilnahmebeschränkung“, „Aufgabe des Studiums“, „Berufsmöglichkeiten“, „Mobilität“, „Selektion“ und „Lehrorganisation“ gegliedert ist. Diese Struktur wird nun detailliert dargestellt. Es kann vorweggenommen werden, dass sich die Bezeichnung der Themen beider Dokumente prinzipiell nicht von einander unterscheidet (mit Ausnahme einiger Themen, die nur das Curriculum beinhaltet). Doch die Codes und Kategorien, die im Zuge des offenen Kodierens entwickelt wurden, geben Aufschluss darüber, dass es innerhalb der Themen zwischen Bachelor- und Diplomstudiengang wesentliche Unterschiede gibt.

3.1.3.1 Thema: Studiengestaltung

Die Studiengestaltung durch Curriculum und Studienplan unterscheidet sich grundsätzlich von einander. Das Curriculum ist in unterschiedliche Module eingeteilt, während der Studienplan verschiedene Fächer beschreibt. Bei der Beschreibung des Diplomstudiengangs fallen Verweise auf das Universitäts-Studiengesetz auf. So heißt es beispielsweise: „Die ‚**Freien Wahlfächer**‘ umfassen 48 SST (vgl. § 13 Z 25 und Anlage 1 Z 1.41 UniStG).“ (S. 3) Ein solcher Verweis auf das Universitätsgesetz 2002 fehlt im Curriculum, obwohl dieses Gesetz ebenfalls Vorgaben zur Gestaltung des Bachelorstudiums beinhaltet. Hier stellt sich die Frage, ob dies als ein Zeichen für die neue Autonomie der Universitäten betrachtet werden kann. Denn wie bereits unter Punkt 3.1.2 angesprochen, sind nun die Universitäten für den Beschluss der Curricula zuständig.

Ein weiterer Unterschied zwischen Curriculum und Studienplan findet sich am Beginn der beiden Dokumente. Während der Studienplan am Beginn allgemeine Hinweise zu Dauer und Aufbau des Studiums gibt, informiert das Curriculum zunächst über Qualifikationsprofil und Ziele des Studiums. Eine solche Darstellung des Qualifikationsprofils für das Pädagogikstudium findet sich erst am Ende des Studienplans. Eine Erklärung kann in der Studierenden-Abbruchquote gefunden werden: In der Beschreibung der Studieneingangsphase wird festgehalten, dass Studierende bereits zu Beginn ihres Studiums herausfinden sollen, ob das Studium für sie geeignet ist. Dieser Intention entspricht auch das Curriculum, indem zukünftige Studierende bereits am Beginn des Curriculums über die Inhalte des Studiums informiert werden. Im Zuge dessen fällt auch auf, dass im Curriculum nicht nur die Ziele der Pflichtmodule und Schwerpunkte beschrieben sind, sondern auch die Ziele jedes einzelnen Moduls. Im Studienplan werden hingegen nur die Ziele des übergeordneten Prüfungsfaches genauer beschrieben, nicht aber die einzelnen Teilprüfungsfächer.

Auf die detaillierte Gestaltung der Studiengänge soll nun genauer eingegangen werden, da diese wichtig ist, um den Leitfaden und die Interviews mit den Studierenden besser nachvollziehen zu können.

Der Diplomstudiengang ist grundsätzlich in zwei *Studienabschnitte* gegliedert. Während der erste Abschnitt in die Grundlagen des Studiums einführen soll, dient der zweite Abschnitt der Vertiefung. Der Diplomstudiengang beinhaltet eine *Studieneingangsphase* mit drei Teilprüfungsfächern, sowie *Pflichtfächer*, die in fünf Prüfungsfächer²⁴ gegliedert sind. Die Prüfungsfächer bestehen wiederum aus zwei, vier oder neun²⁵ Teilprüfungsfächern und müssen von allen Studierenden durchlaufen werden. Im zweiten Studienabschnitt müssen die Studierenden *Wahlfächer* in Form von *Schwerpunkten* absolvieren. Dabei stehen den Studierenden neun Schwerpunkte zur Auswahl, aus denen sie mindestens zwei Schwerpunkte zur Vertiefung wählen müssen. Die Schwerpunkte umfassen vier oder sechs Teilprüfungsfächer. Diese Wahlfächer sind nicht zu verwechseln mit den *Freien Wahlfächern*, bei denen die Studierenden aus dem Lehrangebot sämtlicher Universitäten und Fakultäten Lehrveranstaltungen auswählen können. Den Studierenden ist freigestellt, für welche Freien Wahlfächer sie sich entscheiden. Im Studienplan werden lediglich Empfehlungen zu Bereichen festgehalten, aus denen die Studierenden Lehrveranstaltungen absolvieren können. Empfohlen werden Einführungslehrveranstaltungen aus Nachbardisziplinen oder zu pädagogischen Arbeitsfeldern, Lehrveranstaltungen zur Aneignung vertiefter Methodenkompetenz sowie die Absolvierung eines weiteren Schwerpunktes aus dem Diplomstudium.

Der Bachelorstudiengang baut nicht wie der Diplomstudiengang auf „Fächern“, sondern auf „Modulen“ auf. Ein solcher in sich geschlossener Teil ist das *Modul der Studieneingangsphase*. Die Studieneingangsphase ist in die Module STEP 1, 2, 3 und 4 unterteilt.²⁶ Neben diesen Modulen müssen die Studierenden *Pflichtmodule*²⁷ absolvieren. Diese bestehen aus drei Pflichtmodulgruppen, die jeweils in drei weitere Module unterteilt sind.

²⁴ Prüfungsfächer: Gegenstand der Pädagogik I und II, Methoden-Methodologie I und II, Theorien zur Analyse pädagogischer Phänomene I und II, Pädagogische Arbeitsfelder, Praxisleitende Konzepte I. Im ersten Studienabschnitt müssen die Studierenden Teil I und im zweiten Studienabschnitt Teil II absolvieren.

²⁵ Aus den neun Teilprüfungsfächern müssen die Studierenden nur zwei positiv abschließen, da es sich dabei um die Einführungsvorlesungen für die im zweiten Studienabschnitt zu absolvierenden zwei Schwerpunkte handelt.

²⁶ Seit WS 2011: Pflichtmodulgruppe Studieneingangsphase- und Orientierungsphase (StEOP). Anstatt STEP 1, 2, 3, 4 müssen die Studierenden StEOP 1 und 2 absolvieren. Neu ist, dass diese Lehrveranstaltungen nicht mehr in Form von VÜ (Vorlesung mit Übung), sondern als PVÜ (Prüfungsvorbereitende Vorlesung mit Übung) angeboten werden, die der Vorbereitung auf die Modulprüfung dienen.

²⁷ Seit WS 2011 werden die Pflichtmodule unter der Bezeichnung „weitere Pflichtmodulgruppen“ geführt. Im Bezug auf Inhalt und Aufbau gibt es jedoch keine Unterschiede.

Der Bachelorstudiengang umfasst vier *Schwerpunkte*²⁸, die ebenfalls aus jeweils drei Modulen bestehen. Insgesamt müssen die Studierenden 40 ECTS-Punkte²⁹ absolvieren. Dabei müssen alle Studierenden das jeweils erstgenannte Modul jedes Schwerpunktes positiv abschließen (20 ECTS-Punkte). Die restlichen 20 ECTS-Punkte können gewählt werden.³⁰ Ein Unterschied in den Schwerpunkten zwischen Diplom- und Bachelorstudiengang besteht somit darin, dass die Bachelorstudierenden einen Einblick in alle Schwerpunkte der Bildungswissenschaft bekommen, während sich die Studierenden im Diplomstudiengang auf mindestens zwei Schwerpunkte spezialisieren müssen. Allerdings ist den Diplomstudierenden freigestellt, ob sie im Zuge ihrer Freien Wahlfächer, zusätzlich zu den zwei Einführungsvorlesungen ihrer zwei Schwerpunkte, die restlichen sieben Einführungsvorlesung der weiteren Schwerpunkte besuchen möchten.

Im Bachelorstudiengang ist das Modul *Wahlbereich* zu absolvieren. Die dazu festgelegten Vorgaben des Curriculums wurden allerdings geändert: Im Curriculum ist noch vorgeschrieben, dass die Studierenden Erweiterungscurricula wählen können, die entweder von ihrem eigenen Studiengang oder von anderen Studienrichtungen an der Universität Wien angeboten werden. Erweiterungscurricula bestehen aus Lehrveranstaltungskombinationen, die bereits vorgegeben sind und eine bestimmte Anzahl an ECTS-Punkten vorweisen. Mit 22.06.2010 wurde diese Regelung allerdings geändert³¹: Von den insgesamt 30 ECTS-Punkten, die im Zuge des Wahlbereichs zu absolvieren sind, können 15 ECTS-Punkte in alternativen Erweiterungen erworben werden. Alternative Erweiterung bedeutet, dass die Studierenden die Lehrveranstaltungen frei nach dem Angebot der Universität wählen können. Die restlichen ECTS-Punkte sind allerdings weiterhin als Erweiterungscurricula zu absolvieren. Es besteht also nur bedingt die Möglichkeit sich, wie im Diplomstudiengang, einzelne Lehrveranstaltungen aus unterschiedlichen Studiengängen individuell zusammenstellen zu können.

Das Diplomstudium beinhaltet eine facheinschlägige *Pflichtpraxis* im Ausmaß von 240 Stunden. Dies müssen alle Diplomstudierenden leisten. Kann die Praxis allerdings aus einem triftigen Grund nicht absolviert werden, wird den jeweiligen Studierenden eine entsprechende Ersatzform angeboten. Die Pflichtpraxis wird einerseits in Wissenschaftseinrichtungen

²⁸ Seit WS 2011 werden die Schwerpunkte unter der Bezeichnung „Pflicht- und Wahlmodule: Schwerpunkte I-IV“ geführt. Im Bezug auf Inhalt und Aufbau gibt es jedoch keine Unterschiede.

²⁹ ECTS= European Credit Transfer System. 1 ECTS-Punkt entspricht einem Arbeitsaufwand von etwa 25 Arbeitsstunden (siehe dazu auch Punkt 3.1.3.2)

³⁰ Dabei ist allerdings zu beachten, dass pro Schwerpunkt nicht mehr als 15 ECTS-Punkte (inkl. erstgenanntes Modul) angerechnet werden und jedes Modul 5 ECTS-Punkte umfasst.

³¹ Mitteilungsblatt vom 22.06.2010: http://www.univie.ac.at/igbiwi/files/2009_2010_mitteilung_zu_EC.pdf

erworben, andererseits in pädagogischen Praxisfeldern. Dabei werden einschlägige Praxiserfahrungen von Studierenden bis zu einem gewissen Ausmaß angerechnet. Den Studierenden ist freigestellt, in welchen pädagogischen Bereichen sie die Praxis absolvieren möchten. Allerdings empfiehlt der Studienplan, dass die Studierenden jene Praxisfelder wählen, die einen Bezug zu den gewählten Schwerpunkten haben. Neben der Pflichtpraxis wird ein begleitendes *Praxisseminar* angeboten, das die Studierenden jedoch nicht verpflichtend besuchen müssen. Ebenso können die Studierenden ein *DiplomandInnenseminar* absolvieren, das als Begleitung zum Verfassen der Diplomarbeit gedacht ist. Wie auch das Praxisseminar ist es nicht verpflichtend und deckt zwei Semesterstunden eines Schwerpunktes ab.

Im Bachelorstudiengang ist ein *Forschungspraktikum* vorgesehen. Allerdings wird das Forschungspraktikum nicht wie im Diplomstudiengang neben den regulären Lehrveranstaltungen des Studiums absolviert, sondern am Studienende. Grund dafür ist, dass das Forschungspraktikum die Grundlage für die erste der zwei Bachelorarbeiten ist.

Unter dem Thema „Studiengestaltung“ wurde jedoch nicht nur der Aufbau der Studiengänge (in Form von Prüfungsfächern und Modulen) verglichen, sondern auch die Lehrveranstaltungstypen. Mit der Einführung des Bachelor/Master-Systems ist es diesbezüglich nur vereinzelt zu Veränderungen gekommen. Vorlesung (VO), Proseminar (PS) und Übung (UE) werden in beiden Studiengängen als Lehrveranstaltungstypen genannt und unterscheiden sich auch nicht in der Beschreibung ihrer Funktion. Der Lehrveranstaltungstyp Seminar (SE) wird ebenfalls in beiden Studiengängen angeboten und zielt auf die Entwicklung von Forschungskompetenzen ab. Zusätzlich dienen Seminare im Bachelorstudiengang der Fertigstellung beider Bachelorarbeiten sowie der Begleitung des Forschungspraktikums. Die Lehrveranstaltungstypen Exkursion (EX) und Konversatorium (KO) werden nur im Diplomstudiengang erwähnt. Dabei geht es einerseits darum, sich vor Ort mit dem Forschungsbereich auseinanderzusetzen und andererseits handelt es sich um eine diskursive Lehrveranstaltung, die in Verbindung mit einer Vorlesung steht. Diese zwei Typen werden im Bachelorstudiengang nicht angeboten. Stattdessen wird im Bachelorstudiengang dem Element der Übung mehr Platz eingeräumt indem Vorlesungen mit Übungen (VÜ) eingeführt werden, in denen Fachwissen vermittelt und eingeübt werden soll. Dieser Lehrveranstaltungstyp ist nicht zu verwechseln mit der Vorlesung in Kombination mit Übung (VO+ÜE), die im Bachelorstudiengang ebenfalls angeboten wird. Vorlesung und Übung sind

hier zwar als eigenständige Lehrveranstaltungen ausgeschrieben, müssen jedoch gemeinsam besucht werden, um das Modul vollständig abschließen zu können.³²

3.1.3.2 Thema: Leistung

Mit dem Bologna-Prozess und der damit verbundenen Umgestaltung der Hochschule geht, wie bereits im Unterkapitel 2.2 dargestellt, die Einführung des *European Credit Transfer System* (ECTS) einher. Die ECTS-Punkte des Bachelorstudiengangs lösen die Semesterstunden (SST) des Diplomstudiengangs ab. Semesterstunden und ECTS-Punkte sind nicht miteinander vergleichbar, da ersteres nur die Anzahl der abgehaltenen Semesterwochenstunden einer Lehrveranstaltung beinhaltet, während ECTS-Punkte den gesamten Arbeitsaufwand der Studierenden für eine Lehrveranstaltung bemessen. Umgerechnet entspricht ein ECTS-Punkt 25 Arbeitsstunden (vgl. Universität Wien c). Das Bachelorstudium umfasst 180 ECTS-Punkte und eine vorgesehene Studiendauer von sechs Semestern. Bachelorstudierende müssen, wenn sie ihr Studium in Mindestzeit abschließen wollen, demnach pro Semester 30 ECTS-Punkte erlangen. Umgerechnet auf ein Semester mit 18 Wochen, entspricht das einem Arbeitsaufwand von rund 40 Stunden pro Woche.

Die vorgesehene Mindeststudienzeit des Diplomstudiengangs beträgt acht Semester und umfasst 120 Semesterstunden. Interessanterweise werden im Studienplan auch sogenannte „Credit Points“ (CP) angegeben, die den ECTS-Anrechnungspunkten entsprechen sollen. In acht Semestern müssen die Studierenden diesen Angaben zufolge 240 Credit Points absolvieren, was wie im Bachelorstudiengang einem Aufwand von rund 40 Stunden pro Woche entspricht. Zusätzlich zu den 120 Semesterstunden, müssen die Diplomstudierenden eine Pflichtpraxis im Ausmaß von 240 Stunden erbringen. Für das Interview mit den Studierenden ist somit die Frage interessant, wie vereinbar Bachelor- und Diplomstudium mit beruflichen Tätigkeiten sind.

Bezüglich der Leistungsbeurteilung gibt es zwischen Diplom- und Bachelorstudiengang keine Unterschiede. Die Studierenden beider Studiengänge müssen eine Mindestanzahl an Lehrveranstaltungen mit prüfungsimmanentem Charakter besuchen. Prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen beinhalten eine Anwesenheitspflicht und eine kontinuierliche Leistungserbringung. Nicht-prüfungsimmanent meint, dass keine Anwesenheitspflicht herrscht und nur eine abschließende Leistungsüberprüfung stattfindet. Im zweiten Abschnitt des Diplomstudiengangs müssen von den Studierenden mindestens 12 Semesterstunden von

³² Für Studierende, die ihr Studium ab dem Wintersemester 2011 begonnen haben, werden Prüfungsvorbereitende Vorlesungen mit Übung (PVÜ) angeboten. (Siehe Fußnote 15)

den vorgeschriebenen 32 Semesterstunden an Pflichtfächern und Schwerpunkten in Form von Seminaren (prüfungsimmanent) absolviert werden. Im Bachelorstudiengang müssen die Studierenden mindestens 75 ECTS-Punkte in prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen erreichen. Das entspricht weniger als der Hälfte der zu erreichenden ECTS-Punkte des gesamten Studiengangs.

3.1.3.3 Thema: Teilnahmebeschränkung

Mit der Einführung von Modulen in das Curriculum wird auch deren Abfolge strikter geregelt. Die einzelnen Module des Bachelorstudiengangs sind so gestaltet, dass sie inhaltlich aufeinander aufbauen. Für die Studierenden bedeutet das, dass sie den Großteil der Module in einer festgelegten Reihenfolge absolvieren müssen. Das Modul „Studieneingangsphase“ ist, bis auf fünf Module, Voraussetzung für die Teilnahme an allen anderen Modulen des Studiengangs³³. Diese Form der Teilnahmebeschränkung findet sich auch bei den anderen Modulgruppen und zieht sich durch das ganze Studium hindurch. So heißt es beispielsweise bei Modul 6 (Individuum und Entwicklung): „Teilnahme setzt erfolgreichen Abschluss der Studieneingangsphase, des Moduls 1 und des Moduls 4 voraus“. Um einen besseren Überblick über diese sogenannten Voraussetzungsketten zu bekommen, steht den Studierenden ein Orientierungsplan³⁴ zur Verfügung. Dieser zeigt an, in welchem Semester welche Module zu absolvieren sind.

Während es im Bachelorstudiengang notwendig ist, vorherige Module abzuschließen bevor Studierende zu weiteren Modulen zugelassen werden, ist es den Lehrveranstaltungsleiterinnen und Lehrveranstaltungsleitern im Diplomstudiengang freigestellt, ob sie für Lehrveranstaltungen mit beschränkter Anzahl von Studierenden spezifische Teilnahmevoraussetzungen festlegen. Prinzipiell sind aber solche Voraussetzungsketten wie im Bachelorstudium nicht vorgesehen.

In den beiden Dokumenten ist eine weitere Form der Teilnahmebeschränkung erkennbar, nämlich die begrenzte TeilnehmerInnenzahl. Sowohl im Bachelorstudium als auch im Diplomstudium gibt es zu den jeweiligen Lehrveranstaltungstypen eine HöchstteilnehmerInnenzahl, mit Ausnahme der Vorlesung und Exkursion im Diplomstudiengang. Im Bachelorstudiengang ist eine Vorlesung grundsätzlich ebenfalls für alle Studierenden zugänglich, allerdings kann aus Raumgründen eine Beschränkung eingeführt werden. Die restlichen Lehrveranstaltungstypen beschränken sich im

³³ Seit WS 2011 ist die Absolvierung der StEOP Voraussetzung für alle weiteren Module.

³⁴ Der Orientierungsplan für das aktuelle Curriculum ist auf der Homepage des Instituts Bildungswissenschaft abrufbar: <http://sss-biwi.univie.ac.at/studierende/bachelor-bildungswissenschaft/uebersicht/>

Diplomstudiengang auf je 35 Studierende und im Bachelorstudium auf 20, 35 oder 50 Studierende. In beiden Studiengängen ist die Zulassung sowohl zu Lehrveranstaltungen als auch zu den zu absolvierenden Prüfungen über ein Anmeldesystem vorgesehen. Die Anmeldung zu Lehrveranstaltungen erfolgt via Internet. Über ein Punktesystem, in dem die Studierenden in einem bestimmten Anmeldezeitraum Punkte für einzelne Lehrveranstaltungen setzen müssen, werden die Lehrveranstaltungsplätze auf die Studierenden aufgeteilt. Dabei steht ihnen jedes Semester ein Punktekontingent von 1.000 Punkten zur Verfügung, von denen sie maximal 600 Punkte auf eine Lehrveranstaltung setzen können³⁵. Gereicht wird nach der Anzahl der Punkte. Im Unterschied zum Diplomstudium reihen die Bachelorstudierenden die Lehrveranstaltungen zusätzlich nach Präferenzen, die ebenfalls bei Anmeldung berücksichtigt wird.³⁶

3.1.3.4 Themen: Aufgabe des Studiums, Berufsmöglichkeiten

Die Aufgabe des Bachelorstudiums liegt vor allem in der Vermittlung von inhaltlichen Grundkenntnissen. Hier zeigt sich, dass das Bachelorstudium als Aufbaustudium für einen Masterstudiengang gedacht ist. Daneben wird allerdings auch auf Berufsmöglichkeiten hingewiesen, die den Absolventinnen und Absolventen des Bachelorstudiums offen stehen. Im Diplomstudienplan wird sowohl auf den Erwerb von Grundkenntnissen als auch auf Vertiefungen in Themengebiete hingewiesen. Diplom- und Bachelorstudium werden in den Dokumenten als berufsvorbildend eingestuft.

Ein Aspekt, indem sich die beiden Dokumente voneinander unterscheiden, bezieht sich auf die Formulierung der Studienziele. Im Studienplan fällt auf, dass die Formulierungen im Vergleich zum Curriculum „offener“ sind. So heißt es beispielsweise „Absolventinnen und Absolventen verfügen über“ oder „sind imstande“. Im Gegensatz dazu heißt es im Curriculum „Studierende können“ und „Studierende kennen“. Damit wird darauf hingewiesen, welche spezifischen Qualifikationen die Absolventinnen und Absolventen jedes Moduls erreichen. Ein Blick in das Kompendium, das Vorgaben beinhaltet, die bei der Gestaltung von Curricula beachtet werden müssen, spiegelt diese Form der Zielformulierungen wider. Genauer gesagt, weist das Kompendium (Universität Wien 2007) auf drei Punkte hin, die sich auch im Curriculum des Bachelorstudiengangs wiederfinden: „1. Fokus liegt auf **Lernen** und nicht auf

³⁵ Die Regelung des Anmeldesystems kann sich semesterweise ändern. Seit 1. Oktober 2011 können nicht eingelöste Punkte aus dem vorigen Semester übernommen und zu den 1.000 Punkten hinzugenommen werden. Dabei handelt es sich um jene Punkte, die die Studierenden im Vorsemester zwar für eine Lehrveranstaltung gesetzt haben, die allerdings nicht für einen Platz in der Lehrveranstaltung gereicht haben. Dadurch haben diese Studierenden im nächsten Semester einen Vorteil gegenüber jenen Studierenden, die nicht über solche Zusatzpunkte verfügen.

³⁶ Näheres zum Anmeldesystem unter <http://sss-biwi.univie.ac.at/studierende/bachelor-bildungswissenschaft/anmeldung-zu-lehrveranstaltungen/>

Lehren“, „2. Fokus liegt auf **Ergebnis** und nicht auf Prozess“, „3. Das Erreichen des Ziels ist **überprüfbar**“ (S.5). Die Formulierungen sollen so gewählt sein, dass die Studierenden im Zentrum stehen: Ihnen wird nicht etwas gelehrt, sondern sie lernen etwas; sie absolvieren nicht ein bestimmtes Modul, sondern sie können die Inhalte anwenden; sie sind nicht instande etwas zu präsentieren, sondern sie können bestimmte Ergebnisse in einem bestimmten Zeitrahmen wiedergeben (vgl. ebd.). Im Kompendium wird sogar ein Muster vorgegeben: „Studierende lernen + *Nomen* + *Verb*“ (ebd.). Mit dem Curriculum wird damit genau festgelegt, was die Studierenden nach dem Studienabschluss „können“ sollen.

3.1.3.5 Themen: Mobilität, Selektion, Lehrorganisation

Die Besonderheit der Themen Mobilität, Selektion und Lehrorganisation besteht darin, dass sie nur im Curriculum des Bachelorstudiengangs vorkommen. Bereits auf der zweiten Seite des Curriculums wird den Studierenden empfohlen, ein Semester an einer anderen Universität zu studieren, die sich im Ausland oder auch im Inland befinden kann. Diese Empfehlung ist insofern nicht überraschend, da der Bologna-Prozess die Mobilität der Studierenden steigern möchte. Anders als im Diplomstudium, müssen die Bachelorstudierenden auch mindestens eine Lehrveranstaltung in nicht-deutscher Unterrichtssprache absolvieren.

Im Curriculum fällt ebenfalls auf, dass die Studierenden angehalten werden, nach der Studieneingangsphase zu entscheiden, ob das Studium die richtige Wahl für sie ist. Daraus lässt sich schließen, dass die Studieneingangsphase dementsprechend gestaltet werden muss, damit eine derartige Entscheidung getroffen werden kann.

Im Curriculum wird darauf hingewiesen, dass Lehrveranstaltungen mit E-Learning (also „electronical Learning“) unterstützt werden können. Via Internet werden dabei die Lehrveranstaltungen begleitet. Diese Lehrorganisation wird im Studienplan des Diplomstudiums zwar nicht erwähnt, dennoch ist nicht auszuschließend, dass auch im Diplomstudium E-Learning verwendet wird.

3.1.4 Zwischenfazit, erste Diskussion und vertiefte Fragestellung

Die Dokumentenanalyse zeigt, dass die Umstrukturierung von Diplomstudiengängen zu Bachelorstudiengängen wesentliche Veränderungen mit sich gebracht hat. Der Bachelorstudiengang ist viel reglementierter strukturiert, wie die Teilnahmevoraussetzungen zu den Lehrveranstaltungen zeigen. Zu einem Modul werden nur jene Studierenden zugelassen, die bestimmte Voraussetzungen in Form von absolvierten Prüfungen erfüllen. Damit geht einher, dass die Bachelorstudierenden einen bestimmten Weg durch das Studium durchlaufen. Das Studieren ist mit den Voraussetzungsketten planbarer und steuerbarer

geworden; was für die Universität durchaus von Vorteil sein kann. Solche Voraussetzungen setzen allerdings auch entsprechende strukturelle Rahmenbedingungen voraus, die es den Studierenden ermöglichen, den vorgegebenen Studienweg auch zu bewältigen. Schwierigkeiten im Studienablauf können für die Studierenden dann entstehen, wenn nicht genügend Lehrveranstaltungen angeboten werden, oder wenn Prüfungen nicht rechtzeitig positiv abgeschlossen werden. Aufgrund der Voraussetzungsketten, kombiniert mit einem beschränkten Lehrveranstaltungsangebot stellt sich die Frage, inwieweit die Studierenden die Möglichkeit haben, die Lehrveranstaltungen nach Interesse auszuwählen.

Diplomstudierende müssen hingegen keine bestimmte Abfolge der Fächer einhalten. Sie können selbstständig entscheiden, welche Studienplanpunkte sie zu welcher Zeit absolvieren möchten. Die Empfehlungen des Studienplans sind in diesem Fall nicht an Reglementierungen gebunden. Hier liegt die Schwierigkeit eher darin, sich das Studium selber einteilen zu müssen. Die freie Gestaltung des Studiums kann von Vorteil sein, wenn Studierende beispielsweise durch eine berufliche Tätigkeit zeitlich eingeschränkt sind. Im Bachelorstudium stellt sich daher die Frage, wie vereinbar das Studium mit einem Beruf ist, aber auch, wie hoch der Druck ist, einen Platz in einer bestimmten Lehrveranstaltung zu bekommen. Bei den Diplomstudierenden ist zu bedenken, dass das Angebot an Lehrveranstaltungen groß genug sein muss, um das Studium individuell planen zu können.

Ebenso interessant ist die Frage nach der Mobilität der Studierenden. Wie bereits unter Punkt 2.2.4.1 dargestellt, entscheiden sich nur wenig Studierende für ein Semester an einer anderen Universität im Inland oder Ausland zu studieren. Daher sollen Bachelor- und Diplomstudierende auch dazu befragt werden.

Im Vergleich zum Diplomstudienplan gibt das Curriculum den Bachelorstudierenden mehr Orientierung bei den Kenntnissen, die sie nach den einzelnen Modulen besitzen sollen. Grund dafür ist, dass die Ziele jedes einzelnen Moduls festgehalten werden. Hier werden zwei Aspekte deutlich, die bei der Umstrukturierung der Studiengänge einen neuen Stellenwert bekommen. Es geht nämlich um Transparenz und um das Benennen konkreter Ziele, die erreichbar und überprüfbar sein sollen. Die Formulierungen der Ziele sprechen die Studierenden direkt an. Im Diplomstudiengang werden hingegen allgemein gehaltene Ziele formuliert. Dafür wird in diesem Studiengang jedes Prüfungsfach und jeder Schwerpunkt mit einer Präambel eingeleitet, die Auskunft über die Relevanz des jeweiligen Themengebiets gibt.

Die Unterschiede und Besonderheiten des Studienplans und Curriculums, die durch die Dokumentenanalyse herausgearbeitet wurden, führen zu der Frage, was die Vorgaben der Studiengänge für die Studienbedingungen bedeuten. Wie stark und worin unterscheiden sich überhaupt die Studienbedingungen der Diplom- und Bachelorstudierenden? Welche Auswirkungen hat die Studienstruktur auf das Studieren? All diese Fragen sollen durch Leitfadeninterviews mit den Studierenden beantwortet werden. Die Kriterien der Entwicklung des Leitfadens für die Interviews werden im nächsten Kapitel dargestellt.

3.2 Methode 2: Leitfadeninterview

In den folgenden Abschnitten wird das Leitfadeninterview vorgestellt. Auch hier erfolgt zuerst die Methodenbeschreibung und anschließend werden die Ergebnisse präsentiert. Die Befragung der Studierenden erfolgt mit Hilfe eines Leitfadeninterviews. Das Leitfadeninterview sieht vor, dass vor den Interviews Fragen und Themenbereiche erarbeitet werden, die die Thematik eingrenzen und in den Interviews behandelt werden. Daher stützt sich der Leitfaden einerseits auf den beschriebenen Problemhintergrund und andererseits auf die Ergebnisse der zuvor durchgeführten Dokumentenanalyse. Das Kriterium der eingegrenzten Thematik ist für die geplante Untersuchung wichtig, da die Studierenden zu konkreten Aspekten der Studienbedingungen befragt werden sollen. Ein Leitfaden, der die Interviews strukturiert, trägt außerdem zu einer besseren Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews bei. Gleichzeitig ist diese Form der Interviews flexibel genug, sodass auf Themen, die erst im Zuge des Interviews aufkommen, eingegangen werden kann (vgl. Bortz und Döring 2003, S.315).

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass der Interviewleitfaden, sämtliche Analyseschemata der Einzelinterviews sowie die Gesamtanalyse der Bachelor- und Diplomstudierenden im Anhang zu finden sind.

3.2.1 Methodisches Vorgehen

3.2.1.1 Entwicklung des Leitfadens

Bei der Entwicklung des Leitfadens und der Durchführung der Interviews wurde auf die Technik von Flick (2007) bei halbstandardisierten Interviews zurückgegriffen. Flick beschreibt drei Fragetypen, die im Interview berücksichtigt werden sollen: (1) Offene Frage, (2) theoriegeleitete Frage und (3) Konfrontationsfrage (vgl. S.203f.).

Die einzelnen Themenbereiche beginnen jeweils mit einer Frage, die möglichst offen formuliert ist. Die Offenheit gibt den Interviewpersonen die Möglichkeit, mit ihrem „unmittelbar verfügbaren Wissen“ (ebd. S.203) zu antworten. Im Leitfaden der vorliegenden

Diplomarbeit werden sowohl alle Fragenkomplexe als auch das Interview mit einer offenen Frage eingeleitet. Die Interviewpersonen werden am Beginn des Interviews aufgefordert, die Studienbedingungen in ihrem Studiengang zu beschreiben. Diese offen gehaltene Frage ist dabei nicht nur ein Einstieg in die Thematik, sondern sie dient vor allem dafür, erste Assoziationen zu den Studienbedingungen zu ermitteln (noch bevor die Interviewpersonen durch konkrete Nachfragen beeinflusst werden). Die Aussagen sind wiederum im Vergleich mit anderen Interviews sehr aufschlussreich.

An die offene Frage schließen theoriegeleitete Fragen, die in der vorliegenden Diplomarbeit auf die Ergebnisse der Dokumentenanalyse zurückgreifen, sowie auf Erkenntnisse durch die Erarbeitung des Problemhintergrunds. Diese spezifischen Fragen sollen „das nicht unmittelbar verfügbare, implizite Wissen“ (ebd. S.204) der Interviewperson offen legen.

Mit Hilfe der darauf folgenden Konfrontationsfragen werden inhaltliche Zusammenhänge, die sich während dem Interview ergeben, aufgegriffen und hinterfragt (vgl. ebd.). Diese Form des Fragens wird in der vorliegenden Diplomarbeit umgesetzt, indem während des Interviews versucht wird, implizit erwähnte Zusammenhänge aufzudecken und die Interviewperson damit zu konfrontieren.

Im Hauptteil liegt der Blick des Interviews vor allem auf den Schwierigkeiten des Studiums. Der Abschluss des Interviews zielt hingegen auf die Frage ab, welche Aspekte des Studiums die Befragten als positiv empfinden und wie sie sich ideale Studienbedingungen (im Sinne von geeigneten Bedingungen zum Studieren) vorstellen. Am Ende jedes Interviews werden wesentliche Inhalte noch einmal zusammengefasst um zu überprüfen, ob die Aussagen der Interviewperson richtig verstanden wurden.

3.2.1.2 Stichprobenziehung und Interviewführung

Für die Untersuchung der Forschungsfrage wurden sieben Bachelorstudierende aus Bildungswissenschaft sowie sieben Diplomstudierende aus Pädagogik interviewt. Die Anzahl der Interviews wurde so gewählt, dass eine möglichst große Bandbreite an Beschreibungen zu den Studienbedingungen erreicht werden kann und gleichzeitig der Aufwand³⁷ im Rahmen der Diplomarbeit bewältigbar bleibt.

Da das qualitative Interview nur mit einer vergleichsweise kleinen Stichprobe durchgeführt werden kann, hat die Auswahl der Stichprobe wesentlichen Einfluss auf die Ergebnisse der Forschungsfrage. Für die Stichprobe ist entscheidend, dass diese für die jeweilige Fragestellung angemessen ist (vgl. Lamnek 2005, S.193). Daher soll kurz auf die Stichprobe

³⁷ Die Interviewdauer liegt zwischen 25 und 50 Minuten.

der vorliegenden Diplomarbeit eingegangen werden: Ein wesentliches Kriterium bei der Wahl der Studierenden ist die Studiendauer. Studierende haben am Ende ihres Studiums einen anderen Blickwinkel auf ihr Studium als am Studienbeginn. Da sich die Diplomstudierenden bereits am Ende ihres Studiums befinden, wurden im Bachelorstudiengang ebenfalls fortgeschrittene³⁸ Studierende interviewt. Des Weiteren war es Ziel, möglichst unterschiedliche Interviewpersonen zu ihren Studienbedingungen zu befragen, um dadurch verschiedene Perspektiven auf die Studienbedingungen erhalten zu können. Allerdings hat sich die Suche nach Interviewpersonen sowohl im Bachelor- als auch Diplomstudium als schwierig erwiesen. Grund dafür waren bei den Bachelorstudierenden anstehende Prüfungen am Ende des Semesters und Bachelorarbeiten. Diplomstudierenden waren ebenfalls zeitlich eingeschränkt, da sie bereits an ihren Diplomarbeiten gearbeitet haben. Daher war es bei der Auswahl der Interviewpersonen nicht möglich, neben dem Kriterium der Studiendauer, die Studierenden nach weiteren geplanten Kriterien wie etwa dem Geschlecht oder einer zusätzlichen Berufstätigkeit auszuwählen. Die Stichprobe besteht daher, bis auf eine Diplomstudentin, aus Studierenden die einer Berufstätigkeit nachgehen. Dabei lässt sich das Ausmaß der Berufstätigkeit pro Woche in drei Bereiche gliedern: 5-10 Stunden, 20-27 Stunden und 40 Stunden. Des Weiteren sind alle Interviewpersonen, bis auf einen Studenten, weiblich. Das Alter der Interviewpersonen ist im Bachelor- und Diplomstudiengang gleichmäßig verteilt und liegt zwischen 21 und 31 Jahren. Die Hälfte der Interviewpersonen absolviert ein Zweitstudium.

Neben der Auswahl der Stichprobe sind die Aussagen der Interviewpersonen entscheidend für die anschließenden Ergebnisse. Nicht zu unterschätzen ist dabei eine entsprechende Interviewführung, die die Studierenden dazu animiert, möglichst viele Informationen zu geben. Denn es liegt im Ermessen der Studierenden, wie viel sie im Interview mitteilen wollen. Hermanns (2005) hat für diesen Zweck eine „Regieanweisung zur Interviewführung“ (S.367) entwickelt, die in der vorliegenden Diplomarbeit ebenfalls angewendet wurde: Bei Interviews geht es darum, ein entspanntes Klima zu schaffen, indem ein entsprechender Interviewort ausgewählt wird. Es gilt die Interviewpersonen darüber zu informieren, wie ihre Interviews weiter verwendet werden. Während des Interviews ist darauf zu achten, dass die Interviewperson die Möglichkeit hat, ihre eigene Position darzustellen. Dabei soll sie nicht verunsichert werden, indem einzelne Aussagen Zuspruch oder Ablehnung erhalten. Wichtig ist auch, dass die Fragen verständlich formuliert werden. Die Interviewpersonen sollen mit

³⁸ Konkret handelt es sich um Bachelorstudierende ab dem 5. Semester bzw. um Studierende, die bereits Erfahrungen mit dem Forschungspraktikum aufweisen können.

einer gewissen Naivität befragt werden, um das Gegenüber so gut wie möglich verstehen zu können. D.h., die Interviewperson soll erwähnte Begriffe aus ihrem Verständnis heraus beschreiben. Dieser letzte Aspekt hat sich bei den Interviews als besonders hilfreich herausgestellt, da dadurch Missverständnissen vorgebeugt wurde.

3.2.1.3 Analysemethode

Die Analyse der transkribierten Interviews erfolgt mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Diese Methode wird gewählt, da mit diesem Verfahren zum einen eine größere Materialmenge bearbeitet werden kann. Zum anderen folgt die Analyse einer Systematik, die das gesamte Vorgehen nachvollziehbar macht, was ein wesentliches Qualitätskriterium ist (vgl. S.48ff.).

Bevor die Transkriptionen interpretiert und ausgewertet werden können, muss zunächst das Ausgangsmaterial bestimmt werden. Nach Mayring (2010) sind dabei folgende drei Schritte vorgesehen: (1) Festlegung des Materials, (2) Analyse der Entstehungssituation, (3) Formale Charakteristika des Materials (vgl. S.52ff.).

Schritt 1 wurde bereits unter dem Punkt 3.2.1.2 („Stichprobenziehung und Interviewführung“) beschrieben. Zur Entstehungssituation lässt sich festhalten, dass die Interviews auf einer freiwilligen Teilnahme basieren. Die Interviews fanden entweder in einem Kaffeehaus statt oder (wenn verfügbar) in einem Besprechungsraum am Institut Bildungswissenschaft. Die Interviews liegen bei der Analyse in Form von Transkriptionen vor. D.h., die Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgenommen und anschließend am Computer wörtlich nach folgenden Regeln transkribiert: Dialektfärbungen wurden weggelassen. Pausen vor der Beantwortung der Fragen wurden grundsätzlich nicht festgehalten, außer wenn es sich um eine lange Pause gehandelt hat. Ebenso wurde das Lachen der Interviewpersonen weitgehend festgehalten. Die Interviews wurden so transkribiert, dass es nicht möglich ist Rückschlüsse auf Einzelpersonen ziehen zu können. D.h., Aussagen zu beruflichen Tätigkeiten oder gewählten Schwerpunkten der Interviewpersonen sowie persönliche Angaben wurden anonymisiert.

Für die Analyse der Transkriptionen eignet sich die Technik der Zusammenfassung, deren Ziel es ist „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.“ (Mayring 2010, S.65) Es geht also darum, die schriftlich festgehaltenen Interviews in mehreren Schritten zusammenzufassen und die Aussagen immer abstrakter zu

formulieren. In der vorliegenden Diplomarbeit wurden dabei nicht nur einzelne Bestandteile des Textes analysiert, sondern es wurde das gesamte Material auf wesentlichen Aussagen hin reduziert. Dafür sieht Mayring sieben Schritte vor, die bei der Analyse berücksichtigt wurden und nun kurz dargestellt werden:

Die Analyse der Transkriptionen erfolgte in zwei Durchgängen. Im ersten Durchgang umfassen Kontexteinheit und Auswertungseinheiten (Schritt 1) das einzelne Interview und im zweiten Durchgang die gesamten Interviews. Kodiereinheit ist jede Aussage der Befragten über die Studienbedingungen in ihrem Studiengang. Nach der Bestimmung der Analyseeinheiten wurden wesentliche Textstellen paraphrasiert (Schritt 2) und „nicht inhaltstragende“ (ebd. S.69) Textstellen gestrichen. Bei den Paraphrasen wird auf eine einheitliche Sprachebene³⁹ geachtet. Anschließend werden die Paraphrasen generalisiert (Schritt 3). Durch die Generalisierung auf eine neue Abstraktionsebene entstehen Paraphrasen, die den gleichen Inhalt vermittelten. Solche Paraphrasen werden im Zuge einer ersten Reduktion (Schritt 4) gestrichen. Mit Hilfe einer zweiten Reduktion (Schritt 5) werden ähnliche Paraphrasen zusammengefasst. Ergebnis der zweiten Reduktion ist ein Kategoriensystem (Schritt 6), das die wesentlichen Aussagen des Interviews repräsentiert. Um dies zu überprüfen, wird das Kategoriensystem mit den Aussagen des Interviews noch einmal verglichen (Schritt 7) (vgl. ebd. S.68).

Diese sieben Schritte wurden bei allen 14 Interviews einzeln durchgeführt. Im Anschluss daran erfolgte ein zweiter Durchgang, bei dem nur noch mit dem bereits entwickelten Kategoriensystem weitergearbeitet wurde. Der zweite Durchgang zielte darauf ab, die Kategorien weiterhin zu reduzieren. Anders als beim ersten Durchgang wurde jedoch nicht jedes Interview für sich analysiert, sondern jeweils die Interviews aller Bachelor- und Diplomstudierenden. Dadurch ist es möglich alle Interviews zusammenzufassen und darüber einen Überblick zu erhalten, wie Bachelor- und Diplomstudierende ihre Studienbedingungen beschreiben.

3.2.2 Ergebnisse der Interviewauswertung

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Interviews dargestellt. Da diese sehr umfassend sind, wird abschließend ein kurzer Überblick über die Interviews gegeben. Zur leichteren Unterscheidbarkeit in der Auswertung wurden die Interviews der

³⁹ In der vorliegenden Diplomarbeit werden bei der ersten Paraphrase einzelne Sätze formuliert, die wesentliche Inhalte der Interviews beinhalten. Diese werden anschließend zu kurzen Aussagen zusammengefasst und generalisiert.

Diplomstudierenden mit Großbuchstaben, jene der Bachelorstudierenden mit Ziffern gekennzeichnet.

Da sich die Stichprobe auf sieben Studierende pro Studiengang beläuft, ist es nicht möglich generalisierende Aussagen zu treffen. Dennoch wird mit Hilfe von quantifizierenden Angaben versucht, innerhalb der Stichprobe auf Tendenzen hinzuweisen. Bei der Auswertung der Interviews wird auf jene Aussagen der Studierenden Bezug genommen, die Aufschluss über deren Studienbedingungen geben. Des Weiteren wird nicht nur versucht, einen Überblick über die Aussagen der Studierenden zu geben, sondern es soll auch ein Blick auf das Erleben von Einzelpersonen geworfen werden. Zu diesem Zweck werden aussagekräftige Formulierungen und herausstechende Aussagen einzelner Interviewpersonen mit Hilfe von Zitaten in die Auswertung eingebunden.

Zur besseren Nachvollziehbarkeit der Auswertung soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass bei den Interviews kein standardisierter Fragekatalog verwendet wurde, sondern ein Leitfaden als Grundgerüst diente. Trotz des Grundgerüsts hat sich jedes Interview in seine eigene Richtung entwickelt, was dem Prinzip der Offenheit des qualitativen Forschungsprozesses entspricht. Daher sprechen nicht alle Studierende alle Themen an, sodass diese miteinander verglichen werden könnten. Oft ergänzen oder widersprechen sich die Interviews. Wenn also in der Auswertung beschrieben wird, dass beispielsweise zwei Studierende Schwierigkeiten mit bestimmten Studienbedingungen haben, bedeutet das nicht, dass die restlichen Studierenden diesbezüglich keine Schwierigkeiten hätten (solange nicht explizit darauf hingewiesen wird). Es wurde in den Interviews nur nicht erwähnt.

3.2.2.1 Thema: Erste Beschreibung der Studienbedingungen

Bachelor- und Diplomstudierende sind generell unzufrieden mit ihren Studienbedingungen. Diese Unzufriedenheit hat in beiden Studiengängen jedoch einen anderen Ursprung. Bis auf die Interviews B und E beschreiben alle Diplomstudierenden, dass sich die Studienbedingungen seit ihrem Studienbeginn verändert oder sogar verschlechtert haben. Als Grund nennen sie die Einführung des Bachelorstudiengangs, der nun parallel zum Diplomstudium läuft. Ihrer Ansicht nach ist seit diesem Zeitpunkt das Lehrveranstaltungsangebot geringer und der Kontakt zu den Lehrenden schlechter geworden.

„Ich habe das Gefühl, jeder versteift sich nur mehr auf den Bachelor und die Diplomandinnen oder die Diplomarbeitsstudentinnen sind quasi total unter Druck, weil sie halt jetzt fertig werden müssen und die Bedingungen sind halt nicht so toll.“ (Interview G, Z.6)

Im Interview B beschreibt die Studentin, dass das Anmeldesystem zu den Lehrveranstaltungen „mit fairen Studienbedingungen nichts mehr zu tun [hat]“ (Interview B,

Z.8). Zwei weitere Studierende berichten ebenfalls von Schwierigkeiten mit dem Anmeldesystem; dies zeigt sich in den Interviews E und F. Die Interviewpersonen A und F berichten von ihrer Erfahrung, dass Bachelorstudierende bei der Anmeldung den Diplomstudierenden vorgezogen wurden, was ebenfalls zu Unzufriedenheit unter den Studierenden geführt hat. Für Diplomstudierende ist es ihrer Meinung nach Glückssache einen Seminarplatz zu bekommen.

Das Diplomstudium ist für eine Studentin „enorm stressig“ (Interview A, Z.3), weil der Studiengang ausläuft und sie in diesem Semester noch fehlende Lehrveranstaltungen absolvieren muss, sowie zusätzlich an ihrer Diplomarbeit schreibt. Im Interview D wird darauf hingewiesen, dass die Suche nach einer Diplomarbeitsbetreuung Schwierigkeiten bereitet hat. Die Interviewpersonen C und G geben an, dass sie mit der Diplomarbeitsbetreuung an sich unzufrieden sind, weil der Kontakt zu den Lehrenden meist fehlt und sich die Studierenden mehr Feedback erwarten.

Durch das Auslaufen des Studiengangs ist auch der Druck auf die Studierenden gestiegen, wie das Interview D zeigt. Die Diplomstudentin, die einer Berufstätigkeit im Ausmaß von 20 Stunden pro Woche nachgegangen ist und sich derzeit in Bildungskarenz befindet, beschreibt, dass es für Berufstätige ohnehin schwierig ist, Lehrveranstaltungen zu finden, die in den beruflichen Zeitplan passen. Mit dem Auslaufen des Studiengangs und dem geringeren Angebot an Lehrveranstaltungen war das Studium für sie zuletzt nur noch ein „Abfertigen“ (Interview D, Z.11).

Bachelorstudierende sind aus einem anderen Grund unzufrieden. Für zwei von ihnen (Interview 2, 5) sind die Studienbedingungen anders als erwartet:

„Also alles wird vorgeschrieben und wo ist da das Studium? Wo ist da, wo ich mich vertiefen kann in die Materie? Wo ist dann dieses selbstständige Arbeiten?“ (Interview 2, Z.21)

Im Studium gibt es ihrer Ansicht nach wenig Zeit, um das Gelernte begreifen zu können. Stattdessen ist es wichtig im Studium schnell zu sein, um mithalten zu können. Vier Interviewte geben an, dass das Studium ihnen nur wenige Freiheiten bei der Gestaltung ihres Studiums lässt. Auch in Bezug auf die Lehrinhalte wird ihnen die Entscheidung vom Studienplan abgenommen. Der Bachelorstudiengang wird von den Interviewpersonen 1 und 2 mit den Bedingungen in einer Schule verglichen, weil das gesamte Studium (mit den Voraussetzungsketten, Übungen für zu Hause und wenigen Wahlmöglichkeiten) als sehr stark reglementiert empfunden wird. Eine Studentin ist sogar der Ansicht, dass das Studium „schlimmer als Schule“ (Interview 2, Z.12) ist, weil die Bedingungen zwar der Schule ähnlich sind, aber den Unterschied haben, dass von den Studierenden noch mehr Leistung erwartet

wird. Eine andere Studentin nimmt die Studienbedingungen diesbezüglich allerdings anders wahr:

„Anstrengend, stressig, wenig Freiheiten, aber man schafft es trotzdem auch mit wenig Aufwand durch.“ (Interview 5, Z.4)

Die Studentin im Interview 2 zieht den Vergleich zu den Bedingungen, wie sie sich diese in Fachhochschulen vorstellt:

„Also am Anfang waren sie [die Studienbedingungen] erschreckend. Dann habe ich mir gedacht: ‚Okay, sie sind einfach so auf Leistung aus, damit man halt irgendwie diszipliniert wird für die Berufswelt.‘ Und dann habe ich mir gedacht: ‚Naja, okay, dann wäre ich in eine FH gegangen.‘“ (Interview 2, Z.17)

Wie bereits erwähnt geben vier Bachelorstudierende bei der ersten Beschreibung der Studienbedingungen an, dass die Freiheiten bei der Studiengestaltung gering sind. Insbesondere ist es für sie durch das Anmeldesystem nicht möglich, schnell und dabei gleichzeitig nach Interesse zu studieren; dies wird beispielsweise im Interview 6 angesprochen. Sowohl das Anmeldesystem (aufgrund überlaufener Lehrveranstaltungen) als auch Voraussetzungsketten bereiten drei der sieben befragten Bachelorstudierenden Schwierigkeiten. Bei Interviewperson 6, beispielsweise, haben Voraussetzungsketten zur Studienverzögerung geführt.

Wie im Diplomstudiengang sind auch die Bachelorstudierenden mit der Betreuung durch Lehrende unzufrieden. Drei Studierenden fehlt es an Feedback aber auch an Richtlinien für wissenschaftliches Arbeiten und klaren Anforderungen, um die Lehrveranstaltungen positiv abschließen zu können:

„Es ist halt sehr oft so, dass von einem Professor was vorgetragen wird und dann muss man eine Übung machen. Hat keine oder kaum Ahnung worum es geht, was der Professor will und wenn man dann fragt, naja da gibt es keine so direkten Richtlinien, man soll einfach machen was man für richtig haltet und das dann gut begründen und dann passt das schon.“ (Interview 6, Z.24)

Im Interview 4 wird das Betreuungsverhältnis erwähnt und als schlecht bezeichnet. Die Anzahl der Lehrenden ist nicht groß genug, um der Anzahl an Studierenden gerecht werden zu können. Welche Folgen das für die Studienbedingungen hat, beschreibt ein Bachelorstudent:

„Daraus ergeben sich halt ganz viele verrückte Sachen für die Bildungswissenschaft, wie ein Einführungssemester in dem 800 Leute sitzen und per Multiple Choice Tests jede Woche abgefragt werden, in einem Fach wie ‚Einführung in die Bildungswissenschaft‘.“ (Interview 4, Z.4)

Anders als bei den Diplomstudierenden wird von einer Bachelorstudentin erwähnt, dass es einigen Lehrenden an Professionalität im Verhalten gegenüber Studierenden und Objektivität gegenüber den Lehrveranstaltungsinhalten fehlt. Ein weiterer Punkt wird von Interviewperson 6 angesprochen: Sie ist der Ansicht ist, dass die Universität "zerrissen" sei und daher unklare Anforderungen an die Studierenden gestellt werden. Ihrer Meinung nach wird einerseits von den Studierenden erwartet, dass diese das Studium schnell abschließen. Andererseits herrschen allerdings Studienbedingungen, die einen solch schnellen Weg durch das Studium nicht zulassen.

„Und das scheint mir halt als wäre die Uni an sich sehr zerrissen. Das macht mir das Studieren als Studierende schwierig.“ (Interview 6, Z.17)

3.2.2.2 Thema: Studieneingangsphase

Die Studieneingangsphase soll die Studierenden in das Studium einführen und ihnen bei der Entscheidung helfen, ob das Studium die richtige Wahl für sie ist. Doch sowohl für die Mehrheit der Bachelorstudierenden als auch für die Diplomstudierenden war die Studieneingangsphase diesbezüglich keine Entscheidungshilfe. Im Diplomstudium geben dies sechs von den sieben Studierenden an. Sie erklären, dass die Studieneingangsphase für sie keinen Einblick in Berufsfelder, Schwerpunkte oder konkrete Inhalte des Studiums gegeben hat. Für vier Studierende hat die Studieneingangsphase einen Einblick in den theoretischen Zugang des Studiums gegeben. Diese Studierenden, aus den Interviews D, E, F und G, sind diesbezüglich jedoch mit anderen Erwartungen an das Studium herangegangen. Wie etwa im Interview E erwähnt wird, hat sich die Studentin vom Studium mehr Bezug zu pädagogischen Tätigkeitsbereichen erwartet.

„Wenn ich so an die erste Vorlesung denke, habe ich mir gedacht: ‚Uh, sehr theoretisch alles.‘ Habe mir gedacht: ‚Vielleicht wird es später besser.‘ Ist es aber Großteils nicht geworden.“ (Interview D, Z.21)

Nur für die Interviewperson A war die Studieneingangsphase im Diplomstudiengang eine Entscheidungshilfe. Eine weitere Studentin (Interview F) beschreibt, dass sie die Studieneingangsphase neugierig auf das Studium gemacht hat. Gegenteiliges berichtet hingegen Interviewperson D. Sie wurde durch eine negative Benotung am Beginn ihres Studiums demotiviert:

„Ich habe damals eine Prüfung nicht geschafft [...] und das war dann irgendwie ein bisschen so ein: ‚Puh, soll ich weitermachen?‘“ (Interview D, Z.47)

Drei Diplomstudierende (A, C, E) geben an, dass sie mit der Studieneingangsphase überfordert waren. Vor allem der Umstieg von Schule auf Universität, die selbstständige

Planung des Studiums sowie das wissenschaftliche Arbeiten haben ihnen zu Beginn Schwierigkeiten bereitet. Die Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten wird von den Interviewpersonen C, E und F besonders kritisiert. Sie geben an, dass ihnen das wissenschaftliche Arbeiten nicht entsprechend vermittelt worden ist, obwohl diesbezüglich große Erwartungen an die Studierenden gestellt werden:

„Die hat mich ehrlich überfordert die Studieneingangsphase, weil ich überhaupt nicht gewusst habe, was die Leute von mir wollen. Also es war: ‚Oh mein Gott!‘ Und ich habe irgendwie halt Zähne zusammen gebissen und weitergemacht und dann im Laufe des Studiums schließt sich irgendwie der Kreis. Dann versteht man erst, was die eigentlich am Anfang von einem wollten.“ (Interview C, Z.20)

Fünf der sieben Bachelorstudierenden erwähnen explizit, dass die Studieneingangsphase für sie ebenfalls keine Orientierungshilfe gewesen ist. Wie beispielsweise im Interview 3 erklärt wird, war keine Zeit zum Überlegen, ob das Studium die richtige Wahl ist:

„Also ich persönlich habe mir jetzt nicht so gut irgendwie überlegt, ob ich das tatsächlich machen will, weil man die ganze Zeit nur in diesem Radl läuft und Leistung bringen soll.“ (Interview 3, Z.17)

So ist beispielsweise die Ringvorlesung, die in die Forschungsfelder der Bildungswissenschaft einführen soll, für die Interviewpersonen 2 und 4 viel zu kompakt und oberflächlich gestaltet worden. Für die Interviewperson 4 war die gesamte Studieneingangsphase zu oberflächlich. Die Eingangsphase hat für die Interviewperson 6 Inhalte vermittelt, mit denen sie am Beginn des Studiums nicht viel anfangen konnte. Jedoch geben alle Bachelorstudierenden an, dass sie durch die Studieneingangsphase einen guten inhaltlichen Einblick in das Studium erhalten haben. Im Interview 1 erwähnt die Studentin das Problem, dass sie durch die Ringvorlesung zwar Interesse an einem Schwerpunkt gefunden hat, dieser Schwerpunkt jedoch wegen einer Studienplanänderung mittlerweile nicht mehr angeboten wird.

Vier Bachelorstudierende (1, 2, 3, 5) geben an, dass die Studieneingangsphase für sie belastend war. Als Gründe nennen sie die hohen Leistungsanforderungen (in Form eines großen Lernstoffs) und den Auslesecharakter der Prüfungen. Im Interview 4 beschreibt ein Bachelorstudent, dass es bei den Prüfungen in der Studieneingangsphase nicht um übergreifendes Verstehen geht, sondern um ein bloßes Abfragen von Lehrinhalten:

„[In] der Studieneingangsphase war es halt hauptsächlich viel auswendig lernen und auf Punkt und Komma irgendwie Sätze richtig im Kopf behalten zu können, um dann am richtigen Ort das Kreuzerl machen zu können.“ (Interview 4, Z.43)

Hinzu kommt, wie eine Studentin anmerkt, dass die Anforderungen des Studiums von Seiten der Lehrenden negativ dargestellt werden. Den Studierenden wurde mitgeteilt, wie viele von ihnen das Studium nicht schaffen werden:

„Also da haben dann viele irgendwie so gesagt: ‚Ja und ein Drittel von euch wird sowieso fliegen.‘ Also man kriegt am Anfang schon ein bisschen Angst.“ (Interview 1, Z.37)

Für Interviewperson 2 hat sich das Studium wegen der Studieneingangsphase verzögert. Sie hatte die notwendigen Prüfungen nicht positiv abgeschlossen und sich außerdem nicht für alle vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen angemeldet. Grund dafür war ein Verständnisfehler bei den Vorgaben des Curriculums. Probleme dieser Art beschreiben die Diplomstudierenden nicht, da die Studieneingangsphase nicht Voraussetzung für das weitere Studium ist. Doch genauso wie die Diplomstudierenden waren drei der Bachelorstudierenden (2, 3, 7) mit den Anforderungen des Studiums überfordert. Ihnen war am Studienbeginn nicht klar, was im Studium von ihnen erwartet wird. In diesem Zusammenhang wird von der Interviewperson 3 auch die Zeit als wesentlicher Faktor genannt, um in das wissenschaftliche Arbeiten hineinwachsen zu können und Wissenschaft begreifen zu können. Die Studieneingangsphase hat nur „kurze Lichtblicke“ (Interview 3, Z.28) darauf geworfen, aber „was das dann heißt mit Methode zu arbeiten [...] ist wenig vermittelt worden. Aber es ist auch fraglich ob das überhaupt geht in einer Studieneingangsphase, weil es einfach auch Dauer braucht.“ (Ebd., Z.29) Auch können, nach Ansicht von Interviewperson 6, die Inhalte erst im Laufe des Studiums miteinander verknüpft werden. Die Verknüpfung ist wiederum wichtig, um ein vertieftes Interesse am Studium aufbauen zu können.

Für eine Studentin hat die Studieneingangsphase gezeigt, dass sie mit falschen Erwartungen an das Studium heran gegangen ist. Sie hat nicht mit einem geregelten Stundenplan gerechnet und mit Prüfungen, bei denen das ganze Studium auf dem Spiel stehen würde. Des Weiteren beschreibt sie, dass die Prüfungen für sie zur „Existenzfrage“ (Interview 5, Z.39) geworden sind, weil sie finanziell von einem Stipendium abhängig ist. Der Druck eine Prüfung zu schaffen ist für sie daher besonders groß.

Warum die Studierenden das Studium nicht nach der Studieneingangsphase abgebrochen haben, liegt nicht nur am Interesse für das Themengebiet. Eine Studentin gibt beispielsweise an, dass sie zu Beginn keine Alternativen gehabt hat. Eine weitere Studentin beschreibt, dass sie aufgrund der (wie sich für sie herausgestellt hat nur vermeintlich) kurzen Studiendauer das Studium nicht abgebrochen hat. Interviewperson 6 hat aus folgendem Grund weiterstudiert:

„Ich habe ungefähr die ersten zwei Jahre daran gezweifelt [ob das Studium die richtige Wahl ist] und es hat mir auch die ersten zwei Jahre gar keinen Spaß gemacht das Studium oder kaum. Aber ich habe es angefangen und wollte es durchziehen, weil es wäre

Zeitverschwendung gewesen aufzuhören. [...] Jetzt interessiert es mich sehr.“ (Interview 6, Z.66)

3.2.2.3 Thema: Organisation des Studiums

Bei der Wahl der Lehrveranstaltungen steht bei den Diplomstudierenden prinzipiell das Interesse im Vordergrund. Fünf der befragten Diplomstudierenden geben an, dass sie während des Studiums die Möglichkeit gehabt haben, die Lehrveranstaltungen nach Interesse zu wählen. Interviewperson A beschreibt hingegen, dass sie nur am Studienbeginn ihre Interessen berücksichtigen konnte, denn mit der Einführung des Bachelorstudiengangs ist der zeitliche Druck auf sie gestiegen. Um das Studium fristgerecht abschließen zu können geht es ihr mittlerweile nur noch darum, die fehlenden Lehrveranstaltungen möglichst schnell zu absolvieren:

„Aber grundsätzlich seit der Bachelor eingeführt wurde und der enorme Zeitdruck, auch die Verlängerung sozusagen rigoros abgelehnt wird, seither weiß ich, dass ich eigentlich nur noch Punkte abzuhaken habe.“ (Interview A, Z.70)

Nur eine Studentin (Interview D) hat, nach eigenen Angaben, während des gesamten Studiums nicht die Möglichkeit gehabt, die Lehrveranstaltungen nach Interesse zu wählen, weil sie während des Studiums 20 Stunden pro Woche berufstätig war. Sie hat sich die Lehrveranstaltungen nach den Terminen eingeteilt und danach, wie vereinbar diese mit dem Beruf waren. Drei weitere berufstätige Studierende geben an, dass sie die Lehrveranstaltungen zwar zunächst nach Interesse, aber auch nach dem beruflichen Zeitplan gewählt haben:

„Also ich gehe da sehr unlogisch vor, es geht einfach nur nach Interesse was mich interessiert [...]. Und danach schaue ich dann einfach, ob sich die Vorlesung die ich besuchen möchte, ob sich die zeitlich ausgeht. Also rein beruflich auch, ob das einfach zeitig hinhaut oder nicht.“ (Interview B, Z.45)

Allerdings berücksichtigen Interviewpersonen B und C ebenfalls, von welchen Lehrenden die Lehrveranstaltungen abgehalten werden. Drei der sieben Befragten geben des Weiteren an, dass sie sich mehrere Lehrveranstaltungen am selben Tag einteilen. Grund dafür ist beispielsweise das Pendeln nach Wien, wie Interviewpersonen A und E erklären. Anders plant hingegen Interviewperson G, die sich die Lehrveranstaltungen nach durchschnittlicher Semesterwochenstundenanzahl über das ganze Studium hinweg eingeteilt hat.

Die selbstständige Einteilung der Lehrveranstaltungen wird beschrieben als „eines der besten Dinge im Studium“ (Interview B, Z.63). Nur zwei Studierende geben an, dass sie mit dieser freien Einteilung zu Beginn ihres Studiums Schwierigkeiten hatten. So gibt Interviewperson A an, dass es weder von Seiten des Instituts, noch von den Studierenden diesbezüglich eine Hilfestellung gegeben hat. Im weiteren Studienverlauf haben die

Diplomstudierenden, wie auch die restlichen Befragten, damit keine Schwierigkeiten mehr gehabt. Auf die Frage, wie die Studierenden mit der freien Einteilung des Stundenplans zurecht gekommen sind, haben die Studierenden durchwegs positive Worte gefunden. Vor allem folgende drei Studentinnen:

„Ich habe es geliebt. Also, ich war immer ganz aufgeregt, dass jedes Semester [...] ein anderer Plan da war. Und durch das hat man dann auch wirklich schauen können wegen den Interessen.“ (Interview G, Z.52)

„Das habe ich genossen, ganz ehrlich. Also das ist was, was ich als großen Vorteil empfinde.“ (Interview F, Z.70) „Also eigentlich hat es mir immer viel Spaß gemacht.“ (Interview F, Z.74)

„Deshalb bin ich auf der Uni und das ist für mich das Studieren.“ (Interview B, Z.68)

Wie eine Studentin jedoch anmerkt, verlangt die freie Einteilung von den Studierenden ein gewisses Durchhaltevermögen und, „dass man sich wirklich motiviert.“ (Interview F, Z.72)

Im Bezug auf die Wahl der Lehrveranstaltungen unterscheiden sich die Bachelor- von den Diplomstudierenden. Während im Diplomstudiengang nur eine Studentin angibt, dass die Möglichkeit nach Interesse zu studieren für sie sehr stark eingeschränkt ist, sind es im Bachelorstudiengang sechs von sieben Studierenden. Der Grund liegt allerdings nicht ausschließlich in der Berufstätigkeit der Studierenden, wie im Fall der Diplomstudentin. Drei Bachelorstudierende erklären, dass das Curriculum genaue Vorgaben beinhaltet, welche Lehrveranstaltungen zu besuchen sind. Zusätzlich schränkt ihrer Erfahrung nach auch das Anmeldesystem zu Lehrveranstaltungen die Studierenden in ihrer Wahl ein.

Vier der sieben Bachelorstudierenden (1, 2, 6, 7) berichten von Schwierigkeiten mit den Voraussetzungsketten. Im Interview 1 erzählt die Studentin, dass sie ein Semester lang ausgesetzt hat und dadurch ein weiteres Semester verloren hat, weil einige Lehrveranstaltungen nur einmal im Jahr angeboten werden. Ebenso hat eine Studentin (Interview 7) drei Semester lang auf eine Lehrveranstaltung warten müssen. Eine weitere Studentin berichtet von folgendem Problem:

„Weil ich BM9 nicht geschafft habe und alles andere schon gehabt habe, nur die Bakkarbeit nicht und das noch nicht. Und da gibt es ja nur einen Antritt pro Jahr und das finde ich wirklich gemein. Da müssten sie einen Ersatztermin machen.“ (Interview 6, Z.116)

Wie sie im Interview 6 mitteilt, hat sich ihr Studium aufgrund dieser einen Prüfung um ein Jahr verlängert. Bei der Frage, ob sie eine freiere Einteilung der Module bevorzugen würde, spricht sie sich allerdings dagegen aus. Anders als beispielsweise Interviewperson 1 und 5, die mehr Selbstständigkeit bevorzugen würden. Sie erwarten sich davon das Studium nach

eigenen Interessen gestalten zu können und auch berufliche Interessenschwerpunkte berücksichtigen zu können.

Die Einteilung in Module wird von den Bachelorstudierenden unterschiedlich bewertet. Interviewperson 6 ist der Ansicht, dass Module das Studium erleichtern, weil sie einen Leitfaden vorgeben, während Interviewperson 3 beschreibt, dass die Umsetzung der Module für sie nicht sinnvoll ist:

„Es ist nur irgendwie sinnlos. Also ich weiß nicht wofür die Module stehen sollen, irgendwie. Weil es ist, teilweise gibt es pro Modul eh nur eine Lehrveranstaltung. Also ein Modul gleich eine Lehrveranstaltung.“ (Interview 3, Z.47)

Wie bereits erwähnt, ist es für Bachelorstudierende schwierig Lehrveranstaltungen nach ihrem Interesse zu wählen. Im Interview 4 wird die Studiensituation folgendermaßen beschrieben:

„Ich glaube das Wort [„Interesse“] gibt es auf der Bildungswissenschaft gar nicht.“ (Interview 4, Z.69)

Nur eine Studentin gibt an, dass sie die Lehrveranstaltungen „hauptsächlich nach Interesse, wenn es irgendwie geht“ (Interview 3, Z.41) auswählt. Das Interesse für den Lehrveranstaltungsinhalt bei sechs Bachelorstudierenden ein wesentlicher Motivationsfaktor:

„Also ich habe natürlich geschaut, was interessiert mich, wo, ja, wer bürdet sich schon freiwillig, keine Ahnung irgendetwas auf, was einem nicht interessiert, weil es natürlich ungleich leichter geht, wenn einem etwas interessiert und weil man mit einer ganz anderen Motivation dabei ist.“ (Interview 7, Z.98)

Doch nicht alle Studierende haben das vorrangige Ziel einen Platz in einer Lehrveranstaltung zu bekommen, die sie für interessant halten. Eine Studentin hat vor allem zum Ziel, das Studium möglichst schnell abschließen zu können. Um einen Platz in vielen Lehrveranstaltungen zu bekommen, beschreibt sie folgende Vorgehensweise:

„Ich habe mir dann halt die ausgesucht die unbeliebter waren und habe dann halt was gemacht was mir inhaltlich nicht so gelegen ist. Aber ich habe dafür in Summe mehr machen können und das war mir wichtig.“ (Interview 6, Z.88)

Eine andere Studentin (Interview 2) versucht wiederum nur jene Lehrveranstaltungen zu besuchen, bei denen sie der Inhalt interessiert. Weil sie dafür ein Semester ausgesetzt hat, hat sich ihr Studium verzögert. Des Weiteren hat die Studentin Lehrveranstaltungen aus folgendem Grund nicht abgeschlossen:

„Weil ich mir gedacht habe, ich kann das nicht vertreten was ich da lerne. Also es klingt jetzt voll komisch, aber ich konnte es einfach, weil, wenn du etwas wiedergibst, dann musst du es ja in dir haben oder akzeptieren. Und was ich halt gelernt habe konnte ich eigentlich nie akzeptieren und deshalb.“ (Interview 2, Z.88)

An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass sich diese Studentin Studium und Lebensunterhalt selbstständig, mit 20-25 Stunden Arbeit pro Woche, finanziert. Auf die Frage hin, wie vereinbar Studium und Beruf sind, antwortet sie:

„Es ist lustig, dass du das fragst, weil es ist gerade [...] voll der Teufelskreis eigentlich, weil ich arbeite mehr, damit ich halt das Studium finanzieren kann, weil ich ja nicht mehr Familienhilfe bekomme und so. Und dadurch, dass ich aber mehr arbeite, habe ich weniger Zeit für das Studium.“ (Interview 2, Z.140)

Warum sie beides dennoch vereinbaren kann, liegt zum einen daran, dass sie die Inhalte der Lehrveranstaltungen, nach eigenen Angaben, leicht versteht. Zum anderen gelingt es ihr u.a. durch weniger Schlaf oder auch Krankmeldungen in der Arbeit. Die restlichen Bachelorstudierenden (darunter auch eine Studentin die in der Woche 40 Stunden arbeitet) haben keine Schwierigkeiten, ihre berufliche Tätigkeit mit dem Studium zu vereinbaren. Das liegt in drei Fällen daran, dass die berufliche Arbeitszeit flexibel ist. Im Interview 6 wird darauf hingewiesen, dass sich die angebotenen Lehrveranstaltungstermine mit dem beruflichen Zeitplan ergänzt haben. Wie Interview 4 zeigt, spielt auch das E-Learning eine große Rolle. Der befragte Bachelorstudent hat zwei Tage pro Woche zur Verfügung, an denen er nicht arbeiten gehen muss und sich Lehrveranstaltungen einteilen kann. Das Angebot an E-Learning Plattformen unterstützt ihn dabei zusätzlich. Interessant ist dabei die Veränderung, die er an der Form des Studierens erkennt:

„Es ist halt schade, weil es nicht mehr so richtig studieren ist, wie man es vielleicht von früher kennt. So, dass man halt in der Vorlesung richtig drinnen sitzt und dann mitschreibt und dann irgendwie das Mitgeschriebene halt lernt und dann zur Prüfung antritt. Sondern halt, du hast dann eh deine Plattform und du downloadst dir die Texte und lernst [...] das und dann kommst du zur Prüfung.“ (Interview 4, Z.59)

Die Frage danach, wie vereinbar das Studium mit dem Beruf ist, stellt sich auch für die Diplomstudierenden, da sechs von den sieben Befragten einer Berufstätigkeit nachgehen. Vor allem die Interviewpersonen B und D haben Schwierigkeiten mit der Vereinbarkeit. Die Verbindung von Beruf und Studium bedeutet für sie „immer ein Organisationsproblem.“ (Interview D, Z.79) Die Gemeinsamkeit dieser beiden Studierenden ist, dass sie während der Woche fixe Arbeitszeiten haben. Daraus entsteht für Interviewperson D die Situation, auf Blocklehrveranstaltungen am Wochenende ausweichen zu müssen, was wiederum zur Belastung wird, weil das Wochenende als Ausgleich fehlt. Oder sie hat jene Lehrveranstaltungen gewählt, die am Abend angeboten wurden.

„Es war oft schon so, dass es da um eine halbe Stunde gegangen ist. Dann habe ich halt gefragt, ob man den Dienstplan ein bisschen ändern kann. Oder ist halt nicht immer möglich gewesen, was klar ist. Es war von Seiten des Arbeitgebers sehr viel Akzeptanz da, sehr viel Rücksicht genommen worden auf mein Studium, was eigentlich eh ein Wahnsinn ist. Und ja es war dann halt schon vereinbar, sonst hätte ich es nicht geschafft.“ (Interview G, Z.52)

Dabei merkt die Studentin allerdings an, dass ein pädagogisches Themenfeld, das sie besonders interessiert hätte, meist nur am Vormittag angeboten wurde. Das umgekehrte Problem hat Interviewperson B, die der Ansicht ist, dass die für sie interessanten Lehrveranstaltungen am Abend angeboten werden, sie aber am Abend arbeiten muss. Die restlichen Diplomstudierenden haben in diesem Fall weniger Schwierigkeiten, weil sowohl die Berufstätigkeit als auch das Studium flexibel eingeteilt werden können; dies wird in den Interviews F und G genannt. Oder auch, weil sich die berufliche Tätigkeit auf das Wochenende beschränkt, wie Interviewperson E berichtet.

Im Curriculum des Bachelorstudiengangs ist mindestens eine Lehrveranstaltung in nicht-deutscher Unterrichtssprache zu absolvieren. Wie die Interviews 1 und 5 zeigen, hinterfragen zwei Bachelorstudierende die Sinnhaftigkeit, wenn nur eine solche Lehrveranstaltung absolviert werden muss. In den Interviews 3 und 4 wird hingegen betont, wie wichtig es ist, an der englischen Sprache weiterzuarbeiten und einen Einblick in die Diskurse anderer Länder zu bekommen.

Interessant ist, dass von den Bachelorstudierenden nur eine Studentin (Interview 2) angibt, mehrere solcher Lehrveranstaltungen besucht zu haben. Interviewperson 6 berichtet von dieser Vorgabe keine Kenntnis gehabt zu haben. Die restlichen Diplomstudierenden geben an, dass das Lehrveranstaltungsangebot für die Umsetzung der Vorgabe fehlt:

„Ja das ist so ein komisches Ding. Also das ist ja eigentlich ein bisschen eine Lücke in unserem Studium, dass es diese englischsprachige Lehrveranstaltung nicht gibt. Und das ist dann bei mir auch so, also ich habe ein Seminar gemacht wo halt bedingt durch das Fach ziemlich viele englische Texte zum Lesen sind und das ist dann so gedeichselt worden, dass dieses angerechnet worden ist.“ (Interview 3, Z.85)

Interessant daran ist vor allem der Vergleich mit den Diplomstudierenden, denn fünf von ihnen haben eine englischsprachige Lehrveranstaltung besucht. Die Gründe dafür sind allerdings unterschiedlich. Nur eine Diplomstudentin hat die Lehrveranstaltung wegen der Fremdsprache besucht:

„Weil ich erstens einmal Englisch liebe und zweitens einmal ist das meiner Meinung nach eine Grundvoraussetzung, dass man eine englische Lehrveranstaltungen macht beziehungsweise

halt es ist internationaler. Das finde ich jetzt besser, dass sie es sogar vorschreiben, anscheinend.“ (Interview G, Z.72)

Weitere Gründe für den Besuch einer englischsprachigen Lehrveranstaltung sind Interesse am Inhalt, Empfehlung einer Studienkollegin oder auch keine Ausweichmöglichkeit auf eine andere Lehrveranstaltung, wie in den Interviews A, B und F berichtet wird. Interviewperson E hat eine solche Lehrveranstaltung gezielt nicht besucht, weil sie durch die Sprache einen höheren Arbeitsaufwand vermutet hat. Aus Erfahrung berichten die Interviewpersonen A, C und G, dass der Besuch einer englischsprachigen Lehrveranstaltung Überwindung kostet, zu Schwierigkeiten beim Verstehen der Lehrinhalte führen kann und mehr Arbeitsaufwand bedeutet.

3.2.2.4 Thema: Schwerpunkte

Sechs der sieben Diplomstudierenden sind zufrieden damit, dass im zweiten Studienabschnitt zwei Schwerpunkte gewählt werden müssen. Für vier der sechs Diplomstudierenden ist eine Vertiefung und Zentrierung auf zwei Schwerpunkte wichtig. Im Interview D wird erwähnt, dass eine solch konkrete Vorgabe für das Studium sehr hilfreich ist. Die Auswahl von zwei Schwerpunkten wird von einer Studentin (Interview E) als positiv bewertet, weil nicht alle Schwerpunkte für sie interessant sind. Nur im Interview F erwähnt die Studentin, dass sie einen zusätzlichen dritten Schwerpunkt bevorzugt hätte. Dies ist auch der Grund, warum die Studentin als einzige der befragten Diplomstudierenden von Schwierigkeiten mit der Wahl der Schwerpunkte berichtet.

„Also das empfinde ich schon als Mangel, dass ich da nicht mehr gemacht habe.“ (Interview F, Z.110)

Schwierigkeiten bei der Auswahl erwähnt die Studentin aus dem Interview A zwar nicht, aber das Problem, dass sie die Einführungslehrveranstaltung zu einem Schwerpunkt nicht positiv abschließen konnte. Daher ist sie einen Kompromiss eingegangen und hat „das Nächstbeste was sich beruflich für mich vereinbaren ließ“ (Interview A, Z.179) gewählt. Im Interview G hat die Studentin einen Schwerpunkt nicht gewählt, weil der Lehrende in der Einführungslehrveranstaltung allen Studierenden davon abgeraten hat, aufgrund schlechter beruflicher Aussichten. Die Interviewpersonen B und E haben sich hingegen wegen der von ihnen besuchten Einführungslehrveranstaltungen für die Schwerpunkte entschieden. Ein weiterer Grund für die Wahl waren aber auch die beruflichen Möglichkeiten, wie im Interview D erklärt wird. Wie sich in diesem Fall allerdings herausgestellt hat, ist die Studentin mit ihrer Wahl nicht zufrieden. Eine weitere Studentin (Interview C) hat nach ihrem Gefühl entschieden.

Anders als die Diplomstudierenden müssen die Bachelorstudierenden von allen Schwerpunktmodulen jeweils das erste Modul absolvieren. Zu dieser Vorgabe gibt es unterschiedliche Meinungen:

„Die Einführungssachen sind ja ziemlich absurd, weil du hast vier Module oder vier Modulgruppen heißt das, oder Schwerpunkte. Und die vier Module sind, mit Ausnahme von ein bis zwei, eigentlich bunt zusammengewürfelt.“ (Interview 4, Z.133) „Also die Einführungen sind gar nicht so einfühend, sondern ein bisschen willkürlich teilweise.“ (Interview 4, Z.141) „Ich finde es schon sinnvoll, dass man überall irgendwie Lehrveranstaltungen absolvieren muss.“ (Interview 3, Z.108) „Sondern die Sachen sind ja auch nicht Dinge die man total abgegrenzt von einander anschauen sollte und sich aneignen kann, sondern soll man ja irgendwie vernetzt machen.“ (Interview 3, Z.111)

Die Umsetzung dieser Vorgabe wird also von einem Studenten hinterfragt. Drei Studentinnen sprechen sich für diese Vorgabe aus. Dabei wird nicht nur die Vernetzung von Themenbereichen als wichtig erachtet (siehe Zitat oben), sondern auch der Überblick, den die Studierenden dadurch erhalten, wie in den Interviews 1 und 7 erklärt wird.

Im Interview 5 wird die Wahl der Schwerpunktmodule als „kleine Freiheit“ (Interview 5, Z.101) bezeichnet, obwohl die Studentin zugibt, dass bei der Wahl nicht nur das Interesse sondern auch die Termine der Lehrveranstaltungen eine Rolle gespielt haben. Nur eine Studentin hält sich nicht an die Vorgaben zu den Schwerpunktmodulen und besucht aus Interesse mehrere Module:

„Also ich habe sechs Proseminare gemacht und wir sollten eigentlich nur vier machen. Und dann habe ich einfach in denen, wo es mir nicht gefallen hat, habe ich halt einfach keine Proseminararbeit abgegeben. Ich bin einfach nur hin, weil es mich interessiert.“ (Interview 2, Z.180)

Weitere Motive bei der Wahl der Schwerpunktmodule sind berufliche Gründe (Interview 4), der Ausschluss von überlaufenen Schwerpunktmodulen (Interview 1, 6) und auch die Zuweisung⁴⁰ zu Lehrveranstaltungen durch das Anmeldesystem (Interview 7). Letztere Studentin war sehr unzufrieden damit, dass sie die Schwerpunktmodule nicht nach Interesse wählen konnte:

„Nur natürlich für meinen Ausgang, wenn ich das vorher gewusst hätte, hätte ich wahrscheinlich das Studium gewechselt, muss ich ehrlich sagen. Weil ich schlussendlich nicht

⁴⁰ Das Anmeldesystem im Bachelorstudiengang beinhaltet ein Punkte- und Präferenzsystem. Studierende müssen für die Anmeldung zu Lehrveranstaltungen Punkte setzen und Präferenzen angeben, zu denen sie anschließend zugewiesen werden.

den Schwerpunkt wählen konnte, den ich eigentlich gerne wählen wollte aus Interesse.“
(Interview 7, Z.56)

Das Studium hat sie deshalb nicht abgebrochen, weil sie im Curriculum bereits weiter fortgeschritten war.

3.2.2.5 Thema: Freie Wahlfächer/Erweiterungscurricula

Der Studienplan des Diplomstudiums beinhaltet Empfehlungen zu den Freien Wahlfächern. Interviewperson C gibt an, dass sie nicht weiß, welche Empfehlungen der Studienplan vorgibt. Ebenso haben sich nicht alle befragten Diplomstudierenden explizit an diese Empfehlungen gehalten, wie sich in den Interviews B, C, F und G herausstellt:

„Also diese Empfehlungen sind ja sicher auch logisch und da ist sich sicher einiges gedacht worden. Aber ich bleibe dabei, ich versuche das zu machen, was mich interessiert. Geht eh nicht immer, weil ich, wie ich schon gesagt habe, ich muss einfach auch Rücksicht nehmen was einfach zeitlich geht und was nicht geht. Aber ich versuche mich schon daran zu halten was mich interessiert und nicht was mir da vorgeschrieben wird. Weil es heißt ja Wahlfach.“
(Interview B, Z.157)

Drei dieser Studierenden haben keine Schwierigkeiten bei der Anrechnung ihrer Freien Wahlfächer gehabt. Interviewperson B ist sich nicht sicher, ob ihr alles angerechnet wird. Für die Auswahl der Freien Wahlfächer nennen die vier Studierenden verschiedene Motive. Zum einen wurde das Zweitstudium angerechnet (Interview F). Ausschlaggebend sind zum anderen auch Interesse, Lehrveranstaltungstermine, Empfehlungen von anderen Studierenden, aber auch der Leistungsaufwand, wie die Interviews B, C und G zeigen.

Die restlichen drei Studierenden haben sich an den Empfehlungen orientiert und haben im Zuge dessen einen dritten Schwerpunkt gewählt, sowie Lehrveranstaltungen aus Nachbardisziplinen absolviert und anrechnen lassen:

„Ich wollte von Anfang an kein Qualifikationsprofil⁴¹ ausfüllen, weil ich das als viel zu sehr risikobehaftet empfand. [...] Deswegen habe ich von Beginn an vorgezogen möglichst nach Empfehlungen zu gehen.“ (Interview A, Z.198)

Obwohl sie nach den Empfehlungen studiert hat, berichtet Interviewperson A von Schwierigkeiten bei der Anrechnung. Aus diesem Grund absolviert sie zusätzliche Lehrveranstaltungen, falls ihr im Zweifelsfall etwas fehlen sollte. Die Studentin ist unzufrieden mit den Informationen, die sie zu den Empfehlungen der Freien Wahlfächer erhalten hat:

⁴¹ Studierende die im Zuge ihrer Freien Wahlfächer Lehrveranstaltungen besuchen die nicht aus Nachbardisziplinen stammen, müssen die Wahl dieser Lehrveranstaltungen begründen und genehmigen lassen.

„Es ist enorm widersprüchlich. Ich habe auch jetzt Bedenken, da ja die Studienprogrammleitung gewechselt hat, nach meinen Informationen, dass jetzt bezüglich der Wahlfächer wieder andere Kriterien gelten.“ (Interview A, Z.215)

Nur eine Diplomstudentin erwähnt, dass sie die Freien Wahlfächer „fast zu frei“ (Interview E, Z.112) findet. Denn ihrer Ansicht nach kann man als Studentin bzw. Student „machen was man will“ (ebd. Z.113) ohne darauf achten zu müssen, ob die gewählten Lehrveranstaltungen überhaupt eine sinnvolle Ergänzung zum Hauptstudium darstellen.

Bachelorstudierende müssen 15 ECTS-Punkte in Form von Modulen absolvieren und können weitere 15 ECTS-Punkte eigenständig zusammenstellen (alternatives Erweiterungscurriculum). Eine Studentin bezeichnet diese Vorgabe als „typisch für das Studium“ (Interview 5, Z.129). Sie der Ansicht ist, dass es durch das Erweiterungscurriculum nicht möglich ist, sich in einzelne Themen vertiefen zu können. Dies empfindet sie als charakteristisch für den gesamten Bachelorstudiengang:

*„Einfach eine Sache angeschnitten. Ja und die mache ich dann halt und ist abgehakt.“
(Interview 5, Z.128)*

Vier Studierende haben die Möglichkeit Lehrveranstaltungen aus ihrem Zweitstudium anrechnen lassen zu können. Interviewperson 6, die sich Prüfungen von einer anderen Universität anrechnen lassen wollte, berichtet von Schwierigkeiten. Da ihr nicht alle Prüfungen angerechnet worden sind, muss sie die entsprechenden Lehrveranstaltungen noch einmal an der Universität Wien absolvieren.

Jene Studierenden, die sich keine Lehrveranstaltungen anrechnen lassen können, wählen diese nach Interesse, Angebot und Leistungskriterien; dies zeigen die Interviews 5 und 7. Eine Studentin hat die Lehrveranstaltungen nur aufgrund von Interesse gewählt, wodurch sich allerdings auch ihr Studium verzögert hat. Auf die Frage wie zufrieden sie mit dem Angebot an Erweiterungscurricula ist, antwortet sie so:

*„Sehr. Also man kann ja [...] überall eigentlich Erweiterungscurricula machen und das hat mich sehr gefreut. Ja, das war wieder so ein Lichtblick im Studium. Das war schön.“
(Interview 2, Z.201)*

3.2.2.6 Thema: Pflichtpraxis/Forschungspraktikum

Zwei Diplomstudierende berichten über Schwierigkeiten bei der Suche nach einem geeigneten Praktikum. Daher hat für Interviewperson F das Interesse bei der Wahl des Praktikums keine Rolle gespielt. Interviewperson A hat hingegen schlussendlich eine Praktikumsstelle gefunden, die sie angesprochen hat.

Die restlichen Diplomstudierenden haben keine Schwierigkeiten bei der Suche eines Praktikums gehabt, weil sie entweder mit konkreten Vorstellungen an die Suche herangegangen sind, wie etwa im Fall D, oder, weil sie eine Studienkollegin auf eine Praktikumsstelle aufmerksam gemacht hat (Interview B). Eine andere Studentin ist zufällig darauf gestoßen (Interview G).

Schwierigkeiten mit der Vereinbarung von Praktikum, Beruf und Studium haben drei der sechs berufstätigen Studierenden aus unterschiedlichen Gründen gehabt. Im Interview D weist die Studentin darauf hin, dass es für sie besonders schwierig war, Praktikum und Beruf zu vereinbaren. Zu dieser Zeit ist sie auf eine 40 Stunden Woche gekommen:

„Und das war halt mühsam, weil ich bin wirklich von der Arbeit eine Stunde hingefahren, war dann zwei Stunden dort und bin nachher noch einmal auf die Uni sogar, das weiß ich jetzt nicht mehr. Aber es war halt wirklich so stundenweise und da hat es sich dann schon gezogen, sag ich einmal.“ (Interview D, Z.162)

Eine weitere Studentin (Interview E) hat sich durch das Praktikum zusätzlich belastet gefühlt, weil sie Studium und Praktikum zwar während der Woche absolviert hat, aber sie sich wegen ihrer Arbeit am Wochenende nicht ausruhen konnte. Schwierigkeiten bei der Vereinbarung erwähnt auch Interviewperson F, weil sie durch das Praktikum an fixe Termine gebunden war und durch häufige Wartezeiten einen Zeitverlust gehabt hat:

„War im Endeffekt ein großer Zeitverlust, vor allem, weil ich [...] sicher vier Mal umsonst wo hingefahren bin, weil sie vergessen haben, dass sie einen Termin mit mir haben. Und das war großes Aggressionspotential.“ (Interview F, Z.155)

Der restliche Teil der berufstätigen Studierenden konnte Praktikum, Beruf und Studium vereinbaren, weil das Praktikum in den Ferien stattgefunden hat (Interview B), Praktikum und Beruf flexibel waren (Interview C) oder auch, weil das Praktikum in Blöcken absolviert werden konnte (Interview G).

Zwei Studierende haben ein Praxisseminar besucht. Interviewperson G hat dieses Seminar verpflichtend zu ihrem Praktikum absolvieren müssen, während Interviewperson D das Seminar gewählt hat, weil sie sich in einer bestimmten Methode vertiefen wollte. Im Gegensatz zu den restlichen Diplomstudierenden gibt nur eine weitere Studentin an, dass sie von dem Praxisseminar gewusst hat. Dieses hat die Studentin jedoch nicht besucht, weil sie es für ihr Praktikum als „nicht nötig empfunden“ (Interview F, Z.163) hat.

Was die Pflichtpraxis des Diplomstudiums und das Forschungspraktikum des Bachelorstudiums betrifft, gibt es wesentliche Unterschiede (genauer nachzulesen unter Punkt 3.1.3.1). Das Forschungspraktikum der Bachelorstudiengänge hat ein verpflichtendes

Begleitseminar und ist Grundlage für die erste Bachelorarbeit. Daher ist das Forschungspraktikum, anders als im Diplomstudium, auch fix am Ende des Studiums eingeplant.

Von den fünf Bachelorstudierenden, die das Forschungspraktikum bereits absolviert haben oder gerade absolvieren, haben zwei Studierende (Interview 2, 6) das Praktikum aus Interesse gewählt. Interviewperson 1 ist nach Ausschlussverfahren vorgegangen, während Interviewperson 5 sich an den Empfehlungen anderer Studierender orientiert hat. Eine Studentin ist jedoch vom Anmeldesystem zu ihren letzten Präferenzen zugewiesen worden:

„Aber natürlich war ich also enttäuscht. Hätte ich natürlich meine Interessen, meine Präferenzen eins und zwei lieber gehabt oder drei und vier als sieben und acht.“ (Interview 7, Z.258)

Das Forschungspraktikum war für vier der fünf Studierenden zeitlich gut vereinbar. Entweder konnten der Beruf oder das Praktikum flexibel eingeteilt werden oder der Aufwand wurde nicht als schwierig empfunden. Eine Studentin hat zur besseren zeitlichen Vereinbarkeit weniger gearbeitet. Nur im Interview 1 wird die Schwierigkeit erwähnt, sich an die Einrichtung, in der geforscht wird, anpassen zu müssen:

„Ich meine, sobald du in irgendeine Einrichtung gehst musst du ja da auch auf Öffnungszeiten und was auch immer schauen. Das heißt, da hat man dann nicht so viel Handlungsspielraum.“ (Interview 1, Z.203)

3.2.2.7 Thema: Studienaufwand

Die Studierenden teilen sich ihr Studienpensum unterschiedlich ein und erleben den Studienaufwand auch verschieden. Zu bedenken ist, dass bis auf Interviewperson A alle Diplomstudierenden einer Berufstätigkeit nachgehen und dadurch einer Doppelbelastung ausgesetzt sind. Interviewperson A vergleicht ihr Studium mit einem Vollzeitjob und beschreibt, dass der Aufwand im Laufe des Studiums größer geworden ist. Als „Lebensrettung“ (Interview A, Z.293) bezeichnet es die Studentin, wenn Lehrende die Abgabefrist von schriftlichen Arbeiten verlängert haben.

Eine Studentin gibt an, dass sie durchschnittlich 30 Stunden pro Woche für die Universität aufgewendet hat. Mit dem Aufwand ist sie zurecht gekommen, weil sie sich sowohl das Studium als auch ihre Freizeit immer gut eingeteilt hat:

„Bis jetzt habe ich, wie gesagt, noch keine Probleme, dass ich irgendwie mein Studium meistere.“ (Interview G, Z.166)

Zwei Studentinnen geben an, dass ihr Studienaufwand phasenweise bis zu 30 Stunden pro Woche angestiegen ist. Dabei handelt es sich um Prüfungsphasen, oder wenn während des Semesters Referate oder Gruppentreffen stattgefunden haben. Eine der beiden Studierenden

beschreibt solche Phasen als „Megastress“ (Interview F, Z.178), kann damit dennoch gut umgehen. Die andere Studentin kommt mit dem Aufwand nicht immer gut zurecht:

„Es ist mir am Ende vom Semester immer zu viel geworden. Da bin ich schon immer recht kratzbürstig gewesen in der Arbeit.“ (Interview D, Z.193)

Um dem erhöhten Studienaufwand gerecht werden zu können, hat sie ihr Privatleben phasenweise zurückgestellt. Des Weiteren merkt die Studentin an, dass ihr von Seiten der Arbeitsstelle viel Verständnis entgegengebracht wird.

In den Interviews C und E berichten die Studierenden, dass ihr durchschnittlicher Studienaufwand während des gesamten Studiums bei 15 und 20 Stunden pro Woche liegt. Beide sind damit auch gut zurecht gekommen, weil sich eine der beiden Studentinnen Prüfungen und Lehrveranstaltungen gut eingeteilt hat. Die andere Studentin gibt an, dass sie neben ihrer Arbeit am Wochenende keine weiteren Verpflichtungen hat und dadurch der Studienaufwand für sie immer zu bewältigen war.

Nur im Interview B gibt die Studentin an, dass sich ihr Studium stark verzögert hat, weil sie sich die Lehrveranstaltungen unregelmäßig eingeteilt hat. Dadurch hat die Studentin in einigen Semestern nur wenig Studienaufwand gehabt, während in anderen Semestern viel Arbeitsaufwand auf einmal zusammen gekommen ist.

Ein Blick auf den persönlichen Studienaufwand der befragten Bachelorstudierenden zeigt, dass dieser geringfügig höher ist (mit rund 20, 30, 40 und 65 Stunden pro Woche). Mit den Diplomstudierenden gemeinsam haben sie jedoch Phasen, in denen der Aufwand größer ist als in anderen. So gibt beispielsweise eine Bachelorstudentin an, dass sie „zwischen den Extremen“ (Interview 2, Z.244) pendelt:

„Ich, also meistens am Anfang vom Semester mache ich das, dass ich durchgehend halt mitschreibe und dann halt zu Hause nachbereite oder irgendwas, die Übungen gleich mache. Und irgendwann kippt es, weil es zu viel ist mit der Arbeit und dann mache ich gar nichts und dann hole ich wieder alles auf.“ (Interview 2, Z.245)

Daher kommt die Studentin auf einen durchschnittlichen Studienaufwand von 40 Stunden pro Woche, ebenso wie eine weitere Studentin. Sie beschreibt Studium, Zweitstudium und Arbeit als „rundum Beschäftigung“ (Interview 6, Z.254). Auf die Frage wie sie mit dem gesamten Aufwand zurecht kommt, antwortet sie folgendermaßen:

„Ich komme insofern damit zurecht, weil es mich wirklich interessiert und ich die Hoffnung habe, dass ich in zwei Jahren, wenn ich den Master dann habe, einen Beruf habe, der alles wieder wett macht. Der mich so interessiert, dass es die Mühe wert war.“ (Interview 6, Z.258)

Auf die der Frage, was sie bei dem Studienaufwand besonders belastet, antwortet sie:

„Dieses gezwungen zu sein, immer nur lernen. Nicht einmal eine Pause haben. Das belastet mich.“ (Interview 6, Z.266)

Die Studentin ist durch ein zusätzliches Zweitstudium und einen Beruf mehrfach belastet und kann dem nur entsprechen, wenn die Freizeit zurückgestellt wird. Auch im Interview 7 berichtet die Befragte, dass sie phasenweise alles zurückstellen muss, um den zeitlichen Aufwand zu bewältigen.

Ein anderes Problem wird im Interview 5 angesprochen:

„Ja die größte Schwierigkeit ist eigentlich immer das im Kopf haben, dass ich das jetzt schaffen muss. Also das waren jetzt nicht irgendwelche Übungen an denen man scheitert [...]. Das war einfach vor Prüfungen oder irgendwelche Sachen die man abgegeben muss, dass man immer vor Augen hat oder im Kopf: Ja, ich muss das jetzt schaffen, ich muss das jetzt schaffen.“ (Interview 5, Z.172)

Bei Interviewperson 3 ist der Studienaufwand abhängig vom Lehrveranstaltungstyp. Prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen sind ihr zufolge aufwändiger als Vorlesungen. Wie sie mit dem zeitlichen Aufwand umgeht, hängt vor allem davon ab, ob sie den Lehrinhalt interessant findet. In diesem Fall ist es „gar kein Problem, wenn ich mehr Zeit dafür aufwende, weil ich es gerne mache“ (Interview 3, Z.160). Eine ähnliche Situation wird im Interview 4 beschrieben, denn die Interviewperson vertieft sich nur in Lehrveranstaltungen, in denen das Thema für sie interessant ist. In diesem Interview wird auch erwähnt, dass der Studienaufwand vor allem außerhalb der Lehrveranstaltungen stattfindet, um sich näher mit einem Thema auseinandersetzen zu können. Die Zeit, die der Student außerhalb der Universität aufwendet, ist für ihn wichtig, um sich mit den Inhalten genauer auseinandersetzen zu können:

„Also ich habe keine Probleme um positiv zu sein. Also von dem her ist es kein Brauchen. Aber es ist schon ein Brauchen, weil ich mich sonst unsicher fühlen würde, weil ich halt doch eher was genauer wissen will, vielleicht.“ (Interview 4, Z.204)

3.2.2.8 Thema: Lehrveranstaltungstypen

Vier der sieben befragten Diplomstudierenden haben besonders häufig Vorlesungen besucht. Zwei davon hätten jedoch Seminare bevorzugt. Grund dafür ist die beschränkte Anzahl an Teilnehmerinnen und Teilnehmern in Seminaren, die mehr Interaktion mit den Lehrenden und eine Vertiefung in einzelne Themen ermöglichen. Außerdem haben sich die Studierenden in den Seminaren in das Geschehen eingebundener gefühlt.

„Ja klar, weniger Studenten in den Lehrveranstaltungen, also auch in den Seminaren, ist wesentlich angenehmer. [...] Also da passiert viel mehr. Man hält Referate, man hat ein

spezielles Thema, man liest mehr Literatur dazu, man hat die Interaktion mit dem Professor, mit den Assistenten. Viel viel besser.“ (Interview B, Z.235)

„Wobei Seminare halt viel persönlicher sind und man sich viel mehr selbst einbringen traut, weil einfach weniger Leute sind und man da wenige Hemmungen hat. Also besucht habe ich am meisten Vorlesungen, aber eigentlich sind Seminare schon oft sinnführender und besser.“ (Interview C, Z.152)

Eine Studentin (Interview E) hat vor allem Vorlesungen besucht, weil Seminare mehr und vor allem kontinuierlichen Arbeitsaufwand bedeutet hätten. Außerdem hat sie die Anonymität in den Vorlesungen bevorzugt. Das Schreiben von Seminararbeiten war hingegen ein Grund, warum Interviewperson A Seminare besonders häufig besucht hat. Denn während die Abschlussprüfungen von Vorlesungen für sie belastend waren, lässt sich die Abfassung von Seminararbeiten für sie zeitlich besser einteilen.

Zwei Studierende geben an, dass sie im ersten Studienabschnitt vor allem Vorlesungen und im zweiten Studienabschnitt Seminare besucht haben. Interviewperson D führt dies darauf zurück, dass das Angebot an Vorlesungen im zweiten Studienabschnitt zu gering war.

Im Bachelorstudiengang geben die Studierenden an, dass nur wenige Wahlmöglichkeiten bei den Lehrveranstaltungstypen möglich sind, weil es im Curriculum diesbezüglich zu viele Vorgaben gibt. Dennoch sind die Aussagen sehr unterschiedlich. Im Interview 4 wird der Lehrveranstaltungstyp Vorlesung mit Übung genannt, während im Interview 1 erwähnt wird, dass die Studentin vor allem Vorlesungen und Seminare besucht hat. Eine Studentin gibt an, dass sie nur so viele Proseminare wie nötig besucht hat, weil der Arbeitsaufwand dort höher ist. Interviewperson 2 hat hingegen hauptsächlich Proseminare besucht. Sie gibt an, dass ihr die Gruppendynamik und die Vertiefung in Themen besonders gut gefallen:

„Und das war für mich ein Studium. Das war das, wo ich wirklich aufgegangen bin.“ (Interview 2, Z.223)

Drei Studierende (Interview 3, 6, 7) haben vorwiegend Vorlesungen besucht. Einer davon wären Seminare allerdings lieber gewesen:

„Also Seminare habe ich schon sehr zu schätzen gelernt, wo man sich einfach wirklich im kleinen Rahmen zusammensetzt und irrsinnig profitiert von der Lehrperson, weil ein ganz ein anderer Austausch möglich ist. Das Arbeit Schreiben dann auch eine ganz andere Auseinandersetzung ist, als einfach irgendetwas auswendig zu lernen.“ (Interview 7, Z.313)

Auch Interviewperson 3 ist der Ansicht, dass Studierende von Seminaren und Proseminaren mehr profitieren, weil es dieser Lehrveranstaltungstyp ermöglicht, „sich mit anderen Menschen und den Lehrenden auseinanderzusetzen und unterschiedliche Perspektiven kennen

zu lernen.“ (Interview 3, Z.195) Aus diesem Grund hält sie die Mindestanzahl von vier prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen im Bachelorstudiengang als zu niedrig angesetzt. Wie auch diese Studentin geben die anderen Bachelorstudierenden an, keine Schwierigkeiten bei dem Erreichen der Mindestanzahl gehabt zu haben.

Im Diplomstudiengang berichtet nur eine Studentin (Interview A) von Schwierigkeiten mit der Mindestanzahl an prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen. Die Anzahl beläuft sich in dem Studiengang auf 12 Semesterwochenstunden, was in etwa sechs Lehrveranstaltungen entspricht. Als Grund dafür gibt sie an, dass es mit der Einführung des Bachelorstudiengangs für sie schwieriger geworden ist, Plätze in Seminaren zu bekommen.

Vier Diplomstudierende empfinden die Kriterien der Leistungsbeurteilung in prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen als nicht sehr belastend. Interviewperson C begründet dies damit, dass sie die Seminare auf den gesamten Studienverlauf gut aufgeteilt hat. In den Interviews F und G sagen die Studierenden, dass sie keine Schwierigkeiten mit Seminararbeiten haben. Zwei Studierende merken an, dass sie mit den Gruppenreferaten unzufrieden sind. Wie etwa im Interview D berichtet wird, hat die Studentin schlechte Erfahrungen mit unzuverlässigen Gruppenmitgliedern gemacht.

Bei den nicht-prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen sind Abschlussprüfungen am Ende des Semesters belastend, weil für diese eine ausreichende Vorbereitung notwendig ist, wie in den Interviews C und E beschrieben wird. Drei Studierende (Interview D, F, G) empfinden solche Lehrveranstaltungen jedoch nicht als belastend, weil es keine kontinuierliche Leistungserbringung gibt. Nur im Interview B erwähnt die Studentin, dass Abschlüsse generell eine Belastung für sie darstellen, egal ob es sich um eine Prüfung oder um eine Seminararbeit handelt.

Wie auch bei den Diplomstudierenden sind für fünf der sieben befragten Bachelorstudierenden die Kriterien der Leistungsbeurteilung in nicht-prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen belastend, aufgrund der Prüfung am Ende des Semesters:

„Ja das war schon immer, das war wirklich mies, weil alles zusammengekommen ist im Jänner. Es hat kaum Prüfungen gegeben, die mitten unter dem Semester wären. [...] Das war schon schlimm dann, diese Hineinstopferei ins Hirn am Schluss.“ (Interview 6, Z.307)

Interviewperson 2 gibt an, dass sie Prüfungsangst hat, weil sie das Gefühl hat, Inhalte nicht entsprechend wiedergeben zu können. Und auch Interviewperson 4 erwähnt, dass es belastend ist, nicht sicher zu sein, ob die Vorbereitung für die Prüfung auch ausreichend ist. Für eine

Studentin sind die Kriterien prüfungsimmanenter Lehrveranstaltungen belastend, wenn sie nicht weiß, nach welchen Kriterien die Benotung erfolgt:

„Wenn der Professor gar nichts sagt und auch nicht auf die Frage „Wie beurteilen Sie uns?“, da keine Antwort geben kann, dann ist das natürlich sehr belastend. Weil dann weiß ich nicht was ich tun soll. Dann habe ich halt immer versucht mein Bestes zu geben.“ (Interview 6, Z.299)

Es gibt allerdings auch eine Studentin, die weder durch prüfungsimmanente noch durch nicht-prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen belastet ist, wie Interview 1 zeigt. Interviewperson 3 gibt an, dass sie generell keine Schwierigkeiten mit den Kriterien der Leistungsbeurteilung hat, wenn sie den Lehrinhalt als sinnvoll empfindet. Wie bereits unter Punkt 3.2.2.3 erwähnt, ist das Interesse an einem Thema gleichzeitig Motivation.

Im Bezug auf die Prüfungen, stellt Interviewperson 4 eine Veränderung fest. Während in der Studieneingangsphase genaue Inhalte abgefragt werden, geht es, ihrer Ansicht nach, im restlichen Studium um sinnergreifendes Lernen.

3.2.2.9 Thema: Teilnahmebeschränkungen

Sowohl im Bachelor- als auch im Diplomstudiengang ist in jeder prüfungsimmanenten Lehrveranstaltung nur eine beschränkte Anzahl an Studierenden vorgesehen. Mit dem dafür eingerichteten Anmeldesystem sind alle befragten Studierenden unzufrieden, obwohl nicht alle Schwierigkeiten mit Teilnahmebeschränkungen oder Anmeldesystem gehabt haben.

Die Interviewpersonen C, D, E und G aus dem Diplomstudium geben an, dass sie während des ganzen Studiums keine Schwierigkeiten mit den Teilnahmebeschränkungen oder mit dem Anmeldesystem gehabt haben. Die genannten Gründe dafür sind unterschiedlich: Zwei der Studentinnen haben auf Vorlesungen ausweichen können, während eine weitere Studentin aufgrund des Forschungspraktikums bei der Anmeldung bevorzugt behandelt wurde. Im Interview D meint die Studentin, einfach nur Glück gehabt zu haben. Kein Glück hat hingegen eine Studentin gehabt, die mit den zur Verfügung stehenden Punkten des Anmeldesystems „oft schlecht gepokert“ (Interview B, Z.273) hat. Zwei Studentinnen (Interview A und F) berichten ebenfalls von Schwierigkeiten mit dem Anmeldesystem. Beide haben die Erfahrung gemacht, dass Bachelorstudierende bei der Platzvergabe Vorrang gehabt haben.

Wie belastend die Phase der Anmeldung ist, beschreibt Interviewperson A:

„Dann zusätzlich noch diese Phase wo die Anmeldephase endet und wo aber noch nicht die Ergebnisse bereit stehen. Das ist für mich ein Zustand enormer Besorgnis, weil man hat dann

keine Möglichkeit irgendwas zu ändern. Man sieht nicht was passiert und vor allem man hat keine Ahnung bis wann etwas passiert.“ (Interview A, Z.337)

Vier der Diplomstudierenden geben an, dass der Druck in eine bestimmte Lehrveranstaltung hineinzukommen für sie nicht hoch war. Nur Interviewperson B beschreibt den Druck als „sehr groß“ (Interview B, Z.286). Das liegt einerseits an ihrem Stipendium, andererseits aber auch daran, dass sie einen Platz in bestimmten Lehrveranstaltungen bekommen möchte:

„Ich werde daran gehindert mich in einem gewissen Teilaspekt des Studiums, der mich interessiert, zu vertiefen. Und das ist eine absolute Behinderung.“ (Interview B, Z.317)

Die Studienbedingungen haben sich diesbezüglich auch geändert, wie in den Interviews A und C mitgeteilt wird. Ihrer Erfahrung nach ist das Lehrveranstaltungsangebot mit der Einführung des Bachelorstudiengangs für Diplomstudierende geringer geworden, wodurch sich auch die Anmeldesituation verschärft hat. Die Anmeldung wurde im Zuge dessen als „Kampf“ (Interview C, Z.215) um einen Lehrveranstaltungsplatz empfunden.

Im Unterschied zu den Diplomstudierenden, müssen die Bachelorstudierenden zusätzlich zu dem Punktesystem Präferenzen für Lehrveranstaltungen angeben. Nach diesem Präferenzsystem werden die Studierenden den Lehrveranstaltungen zugewiesen. Doch wie auch im Diplomstudiengang, wird die Platzvergabe als Glücksache gesehen, wie Interview 7 zeigt:

„Aber es ist einfach echt gamblen, Casino, Lotterie [...]. Und taktieren: Was brauchst du jetzt wichtiger, wie viele Punkte setzt du dort oder da? Du hast dich vor dem Semesterbeginn eigentlich schon ärgern müssen und bist eigentlich schon mit so einem Grant ins Semester gegangen.“ (Interview 7, Z.383)

Die Studentin beschreibt, dass ihr durch das Anmeldesystem die Energie für das Studium bereits am Semesterbeginn geraubt wird. Doch sie gibt auch an, außer bei der Zuteilung zum Bachelorseminar, oft Glück gehabt zu haben. Fünf weitere Studierende haben keine Schwierigkeiten mit den Teilnahmebeschränkungen erlebt. Warum Interviewperson 6 nie ein Problem gehabt hat, in eine von ihr bereits eingeplante Lehrveranstaltung hineinzukommen, erklärt sie damit:

„Das ist mir zum Glück nicht passiert, weil ich eben das Ganze so klug gehandelt habe, dass ich sicher gehe, dass ich rein komme. Weil ich eben diese unbeliebten Sachen gewählt habe.“ (Interview 6, Z.337)

In den Interviews 3 und 4 beschreiben die Befragten, dass das Institut bemüht ist, bei Problemen mit den Teilnahmebeschränkungen Lösungen zu finden. Auch die Lehrenden

zeigen teilweise Kulanz, wenn es darum geht, mehrere Studierende aufzunehmen, auch wenn nicht alle die Voraussetzungen dafür erfüllen:

„Aber es ist, wie gesagt, es kommen auch viele auch trotzdem rein in die Proseminare, auch wenn sie nicht dürfen, weil einfach, ich glaube, weil die Menschlichkeit noch in den Professoren halt doch noch stärker ist, als diese Computersysteme.“ (Interview 2, Z.331)

Schwierigkeiten mit dem Anmeldesystem hat eine Studentin aus dem Grund gehabt, weil sie für einzelne Lehrveranstaltungen keinen Platz bekommen hat oder auch vom Präferenzsystem zu Lehrveranstaltungen zugeteilt worden ist, die sich überschneiden haben. Wie belastend für sie eine solche Situation ist, beschreibt sie mit folgender Aussage:

„Das finde ich extrem schrecklich, weil ich schon mehrere Male volle Panikanfälle gehabt habe, weil ich in irgendwas nicht reingekommen bin oder so.“ (Interview 1, Z.264)

Der Druck, in eine ganz bestimmte Lehrveranstaltung hineinzukommen ist für drei von sechs Bachelorstudierenden (Interview 1, 5, 7) vor allem gegen Ende des Studiums hoch. Interviewperson 3 sieht nicht in der Platzvergabe das Problem, sondern in negativ beurteilten Prüfungen, die nicht nachholbar sind, wenn nur ein Antritt im Semester möglich ist. Im Interview 2 erklärt die Studentin, dass der Druck für sie deshalb nicht groß ist, weil sie sich selbst keinen macht. Als belastend beschreibt sie vielmehr die Situation, wenn Studierende keinen Lehrveranstaltungsplatz bekommen:

„Und ich habe es noch nie erlebt – oder doch ein Mal – dass welche weggeschickt wurden, und das fand ich halt, also ich habe mich sehr schlecht gefühlt, dass ich jetzt drinnen sein darf. [...] Das macht mich traurig und ja, es macht mir keinen Spaß dann, ehrlich gesagt.“ (Interview 2, Z.310)

Auch wenn durch das Präferenzsystem die Möglichkeit einen Lehrveranstaltungsplatz mit persönlich hoher Präferenz zu erhalten steigt, kann aufgrund des hohen Andrangs vor allem die Zuweisung zu Bachelorseminaren Schwierigkeiten bereiten. Da auch Lehrveranstaltungen mit niedriger persönlicher Präferenz vergeben werden, kann es vorkommen, dass die Zuweisung nicht den persönlichen Schwerpunkten oder der eigenen Vertiefung entspricht. So ist es beispielsweise Interviewpersonen 5 und 7 ergangen. Im Interview 4 wird das Grundproblem des Anmeldesystems erklärt:

„[Dass] das univis-System genau diese Zuordnung trifft, die eigentlich ein Mensch machen sollte. Wo es halt um Interessen geht und das univis nicht wirklich ersehen kann welches Interesse du hast und deshalb der Zufallsgenerator zuweist. Und das schafft Ärger unter den Studierenden.“ (Interview 4, Z.270)

3.2.2.10 Thema: Betreuungssituation

Die Betreuung durch die Lehrenden wird von den Diplomstudierenden unterschiedlich wahrgenommen. Zwei Studierenden zufolge (Interview B und G) ist die Betreuung durch die Lehrenden unzureichend ist. Das Problem sehen sie darin, dass die Lehrenden mit der Anzahl der Studierenden überlastet sind. Im Interview C wird erwähnt, dass es zwar nur wenig Betreuung von Seiten der Lehrenden gibt, es aber auch Studierendengruppen gibt, an die sich Studierende wenden können. Die Betreuung ist allerdings auch abhängig vom Lehrveranstaltungstyp und vor allem von den Lehrenden, wie in den Interviews A und D ausgesagt wird. Interviewperson D sieht vor allem bei jungen Lehrenden viel Engagement.

Vier Studierende (Interview A, C, F, G) sprechen die Betreuungssituation bei ihrer Diplomarbeit an, weil sie damit unzufrieden sind. Genannt werden Schwierigkeiten bei der Suche nach einer Diplomarbeitsbetreuung, aber auch unzureichender Kontakt mit den Betreuerinnen und Betreuern.

„Ja man hat da schon oft das Gefühl gehabt, dass es den Leuten eigentlich eher egal ist, was jetzt mit den Diplomstudenten ist.“ (Interview F, Z.266)

Alle sieben Bachelorstudierenden geben an, dass die Betreuung abhängig von den Lehrenden ist. Demzufolge gibt es Lehrende, die auch außerhalb der Lehrveranstaltungszeiten für Fragen zur Verfügung stehen. Eine Studentin beschreibt andere Lehrende hingegen als „Geister“ (Interview 6, Z.362), im Sinne, davon, dass sie nicht erreichbar seien.

„Das erschwert das Leben als Student ungemein und ich finde es auch nicht gerecht. Man kommt sich halt als Student sehr störend vor, wenn man jetzt ein Mail schreibt oder anruft oder irgendwas. Professoren reagieren oft genervt.“ (Interview 6, Z.365)

Wenn vermehrt Interaktion stattfindet, dann in Lehrveranstaltungen mit weniger Studierenden; dies wird in den Interviews 3, 4, 5 und 7 erwähnt. Einige Lehrende setzen in ihren Lehrveranstaltungen auch E-Learning ein, was sowohl Vorteile, als auch Nachteile mit sich bringt, wie im Interview 4 beschrieben wird:

„Was auch ein Vorteil ist, weil man sich da oft kein Blatt vor den Mund nimmt. Aber also ich glaube halt, dass man halt viele Fähigkeiten verlernt oder nicht lernt, die im persönlichen Umgang liegen. Also ja, eingehen oder schnell reagieren auf ein Thema.“ (Interview 4, Z.325)

Auf die Frage, welche Bedürfnisse die Bachelorstudierenden bei dem Besuch von Lehrveranstaltungen haben, erwähnen die Studierenden unterschiedliche Aspekte. Wichtig sind den Befragten Kompetenz der Lehrenden auf ihrem Gebiet (Interview 3, 6). Interviewperson 5 wünscht sich weniger wöchentliche Hausübungen, mehr Selbstständigkeit und Freiheiten, aber gleichzeitig auch mehr Unterstützung durch die Lehrenden.

Angesprochen wird auch der Aspekt, dass Studierende ihre Lehrveranstaltungen aus Interesse wählen können sollen, damit eine angeregte Diskussion stattfinden kann (Interview 3). Entsprechende Rahmenbedingungen, wie beispielsweise ein Sitzplatz, werden ebenfalls von Interviewperson 3 genannt. Im Interview 7 wird beschrieben, dass es wichtig ist, die Studierenden bei ihrem individuellen Weg zu motivieren und zu unterstützen. Zu diesem Zweck sollen die Lehrenden den Studierenden ihr Wissen zur Verfügung stellen. Damit verbunden ist auch ein angemessener Umgang mit den Studierenden. Im Interview 2 erzählt die Studentin von ihrer Erfahrung mit einer Lehrenden:

„Also zum Beispiel bei der Professorin war es so, dass sie wirklich sehr wütend wurde, wenn wir was nicht verstanden haben oder in den Übungen halt nicht korrekt irgendwie ausgeführt haben. Und dann wurde sie wirklich wütend und hat uns halt beschimpft und so.“ (Interview 2, Z.45)

Auch bei den Diplomstudierenden wird bei der Frage nach den Bedürfnissen in Lehrveranstaltungen der Umgang von Lehrenden mit Studierenden angesprochen:

„Mitspracherecht und eben, dass man sich [...] auf gleiches Niveau begibt und nicht von oben herab gesehen wird. Und das Gefühl hat, ja, halt ein Geben und Nehmen.“ (Interview G, Z.263)

Weitere Anforderungen an die Lehrveranstaltungsleitenden sind eine interessante Gestaltung der Lehrveranstaltung (Interview C, F), wobei gute Vortragende keine Powerpoint-Präsentationen brauchen würden (Interview B). Wichtig ist auch das Interesse der Lehrenden an ihrem eigenen Thema:

„Einen Lehrveranstaltungsleiter der selber an der Sache interessiert ist, die er von sich gibt. Der für das brennt was er erzählt und das einfach auch gerne macht.“ (Interview B, Z.344)

Das zur Verfügung stellen von Lehrveranstaltungsunterlagen, um der Lehrveranstaltung besser folgen zu können (Interview E) wird ebenso als Bedürfnis genannt, wie das Festlegen von klaren Beurteilungskriterien am Beginn einer Lehrveranstaltung (Interview A). Im Interview C gibt die Studentin an, dass ihr Interaktion mit und Rückmeldung von den Lehrenden wichtig sind. Während der Lehrveranstaltung soll allerdings auch genug Raum für Diskussionen gegeben sein (Interview F). Interviewperson C findet vor allem jene Lehrinhalte interessant, die Erfahrungen aus dem beruflichen Feld der Lehrperson beinhalten. Weniger erwünscht sind Gruppenreferate, wie die Interviews D und F zeigen. Anonymität in den Vorlesungen wird in den Interviews D und E durchaus als Vorteil empfunden, weil dadurch die Studierenden nicht direkt angesprochen werden und niemand die Präsenz der

Teilnehmerinnen und Teilnehmer überprüft. Interviewperson B nennt ein weiteres Bedürfnis, dass auch im Bachelorstudium erwähnt worden ist:

„Also Bedürfnis Nummer eins ist einmal einen Sitzplatz zu bekommen. Ganz profan. [...] Blatt Papier, Stift kann ich mir selber besorgen, aber ich hätte gerne einen Sitzplatz.“ (Interview B, Z.339)

3.2.2.11 Thema: Auslandssemester

Keiner der Befragten, weder Diplom- noch Bachelorstudierende, hat ein Auslandssemester absolviert. Drei Diplomstudierende haben ein Auslandssemester nicht grundsätzlich ausgeschlossen, aber es schlussendlich aus privaten und beruflichen Gründen (Interview B, F) oder wegen eines nicht ansprechenden Angebots (Interview G) nicht gemacht. Zwei Diplomstudierende (Interview C und E) haben hingegen ein Auslandssemester ausgeschlossen, weil beide angeben, nicht der Typ dafür zu sein. Interviewpersonen A und D haben sich ebenfalls aus familiären und beruflichen Gründen gegen ein Auslandssemester entschieden.

Die Gründe, warum auch die befragten Bachelorstudierenden kein Semester im Ausland studiert haben, sind Beruf (Interview 2, 4) und finanzieller Aufwand (Interview 2, 5, 6, 7). Aber auch das Angebot ist für Interviewperson 7 nicht attraktiv genug gewesen. Sie ist der Ansicht, dass es in den angebotenen Ländern „relativ ähnlich laufen wird“ (Interview 7, Z.505). Ein interessanter Punkt wird im Interview 3 aufgezeigt. Die Studentin erklärt, dass das Curriculum wenig Spielraum für einen Auslandsaufenthalt zulässt. Außerdem ist die Planung der Lehrveranstaltungen im Ausland nicht nur aufwändig, sondern birgt auch das Risiko, dass manche dieser Lehrveranstaltungen an der Universität Wien nicht angerechnet werden. Dazu hat die Studentin „nicht die Nerven“ (Interview 3, Z.312).

3.2.2.12 Thema: Strategien zu Schwierigkeiten

Auf die Frage, was den Studierenden bei der Bewältigung ihrer Probleme geholfen hat, antworten die Diplomstudierenden ähnlich. Vier der sieben Diplomstudierenden (Interview A, B, C, F) geben an, dass sie ein unterstützendes Umfeld durch Familie, Freundeskreis und Studierende haben. Eine wichtige Strategie ist auch der Austausch mit anderen Studierenden über Vorgaben und Änderungen im Studienplan, wie fünf der Befragten erklären.

„Ein jeder versucht jeden zu informieren, was er gehört hat oder wo man sich eben helfen kann gegenseitig und sich gegenseitig motivieren. Weil jeder von uns verspürt den Druck und irgendwie da uns sonst niemand unterstützt, vor allem die Studienprogrammleitung nicht, müssen wir eigentlich uns selbst unterstützen.“ (Interview A, Z.460)

Interviewperson D gibt an, die Lehrveranstaltungen nicht nach Interesse, sondern Verfügbarkeit ausgewählt zu haben, um im Studium Fortschritte erzielen zu können.

Ein unterstützendes Umfeld, den Austausch mit Studierenden und Netzwerke auf der Universität nennen vier Bachelorstudierende als wichtige Hilfen im Studium. Interviewperson 7 gibt an, dass es wichtig ist ständig über Neuerungen im Curriculum Bescheid zu wissen:

„Also man muss irrsinnig informiert bleiben, am Ball bleiben und ständig eigentlich Informationsseiten abgrasen wie nur was. Also und auch immer hellhörig sein, wenn andere Studierende reden, was die schon wieder erfahren haben.“ (Interview 7, Z.516)

Im Interview 1 gibt die Studentin hingegen an, keine Schwierigkeiten im Studium gehabt zu haben, weil sie für die Lehrveranstaltungen viel gelernt hat und sie weiß, an wen sie sich wenden muss, wenn Probleme auftauchen sollten. Eine Studentin, die das Studium bereits mehrere Male abbrechen wollte, hat folgende Strategie entwickelt:

„Was mir da geholfen hat war einfach nur der Inhalt. [...] Und einfach den noch einmal herholen und einfach noch einmal lesen und so. Einfach lesen ohne Druck.“ (Interview 2, Z.393.) „Und einfach nur das, dass ich diesen Druck weggeworfen habe, hat irgendwie neue Kraft gegeben und geholfen.“ (Interview 2, Z.400)

3.2.2.13 Thema: Positive Seiten des Studiums

Als positiv wird bei den Diplomstudierenden am häufigsten die freie Einteilung des Stundenplans und der Lehrveranstaltungen genannt, wie die Interviews A, D, F und G zeigen. Interviewperson G merkt als positiven Aspekt ergänzend an, dass sie die Möglichkeit gehabt hat, Lehrveranstaltungen nach ihrem eigenen Interesse zu wählen. Die Vertiefung in zwei Schwerpunkte wird in den Interviews A und D erwähnt, wie auch das Praktikum (Interview A) und das allgemeine Interesse an den Studieninhalten (Interview F). Im Interview E werden jene Vortragende als positiv bewertet, die Erfahrungen aus ihren beruflichen Tätigkeiten in die Lehrveranstaltungen eingebracht haben. Als weitere Punkte werden die Themenvielfalt des Studiums (Interview B), die Auswahl an beruflichen Möglichkeiten (Interview C), das Kennenlernen von netten Studienkolleginnen und Studienkollegen (Interview D), aber auch die angenehme Atmosphäre in einigen Lehrveranstaltungen (Interview F) genannt. Interessant ist auch folgende Beobachtung einer Studentin zu veränderten Studienbedingungen:

„Und im Diplomstudium war es so, man hat den Interessen nachgehen können und man hat individuell gelernt, dass man sich wirklich selbst organisiert. Jetzt [im Bachelorstudiengang] ist alles schon vorgegeben.“ (Interview G, Z.305).

Eine weitere Studentin gibt an, dass sie sich durch das Studium persönlich verändert hat und ihr Blickwinkel erweitert wurde:

„Nein, es ist einfach unglaublich was passiert ist, also mit mir selber auch im Laufe des Studiums. Es hat sich einfach das ganze Spektrum sich unglaublich vergrößert. Man sieht viel mehr oder erkennt viel mehr Hintergründe und es verbinden sich die Dinge die vorher einfach überhaupt ganz unlogisch waren, die man nicht verstanden hat.“ (Interview B, Z.393)

Auf die Frage nach den positiven Seiten des Studiums, antworten zwei Bachelorstudierende zunächst mit:

„Darüber habe ich mir selbst noch keine Gedanken gemacht, weil das Negative so eklatant im Vordergrund steht.“ (Interview 7, Z.527)

„Also es überwiegen halt wirklich so die Schwierigkeiten, dass mir jetzt gar nicht so viel Positives einfällt.“ (Interview 6, Z.399)

Drei Bachelorstudierende (Interview 3, 6, 7) sehen die große Vielfalt an Themen und Disziplinen als positiv an. Auch erwähnt werden der sozialwissenschaftliche Zugang und die geknüpften Netzwerke (Interview 4) sowie das Prinzip der Reflexion (Interview 2), das während des gesamten Studiums Anwendung findet. Eine der Befragten gibt an, dass sie durch das Studium ein „sehr gutes Bild über die Welt und über das Funktionieren der Welt“ (Interview 6, Z.442) bekommt. Als weitere positive Aspekte nennt Interviewperson 7 die Aufbaumöglichkeiten auf das Basisstudium Bildungswissenschaft und bezeichnet einige Lehrende als „wirkliche Ressourcen“ (Interview 7, Z.531).

3.2.2.14 Thema: Ideale Studienbedingungen

In den Interviews G und F des Diplomstudiengangs wird die geringe Anzahl der Lehrenden genannt, die im Sinne idealer Studienbedingungen erhöht werden müssten. Im Interview C wird ebenfalls ein besseres Betreuungsverhältnis erwähnt. Wie dieses Problem jedoch gelöst werden soll (durch mehr Lehrende oder durch weniger Studierende) stellt die Studentin der Universität frei. Platz für alle Studierende fordert hingegen Interviewperson B. Dafür braucht es allerdings auch ein größeres Lehrveranstaltungsangebot, wie in den Interviews A, B und G festgehalten wird. Interviewperson D wünscht sich ein besseres Lehrveranstaltungsangebot für Berufstätige, sowie eine „konkrete Ausbildung“ (Interview D, Z.393) durch das Studium. Ausreichende Sitzmöglichkeiten bezeichnen zwei Studierende ebenfalls als Voraussetzung für ideale Studienbedingungen:

„Aber auch, dass man bei den Vorlesungen jetzt gar nicht in die Verlegenheit kommt am Boden sitzen zu müssen oder vielleicht im hintersten Winkel, wo einen der Vortragende nicht sieht.“ (Interview F, Z.337)

Neben den Sitzmöglichkeiten in Lehrveranstaltungen, weist Interviewperson B darauf hin, dass es sämtlichen Universitätsgebäuden an Räumlichkeiten für Studierende fehlt, in denen

ein Austausch zwischen den Studierenden stattfinden kann. Des Weiteren wird eine bessere Betreuung durch die Lehrpersonen gefordert, wie im Interview A erwähnt wird. Interviewperson E fordert mehr Kontakt zu den Lehrenden und auch mehr Rückmeldungen über schriftliche Arbeiten. Einen weiteren Aspekt hebt Interviewperson A hervor:

„Die ganzen Sachen die ich auch aufgezählt habe, vor allem mit dem Druck jetzt gegen Ende des Studiums, wenn der etwas minimiert werden könnte, das wäre eigentlich die ideale Vorstellung jedes Diplomstudenten, glaube ich.“ (Interview A, Z.508)

Bachelorstudierende beschreiben als ideale Studienbedingungen viele Themenfelder in die sie Einblick, aber auch Vertiefung bekommen können, wie in den Interviews 1 und 2 erwähnt wird. Zur Vertiefung braucht es allerdings auch mehr Zeit, wie von den Interviewpersonen 3 und 4 gefordert wird. Im Interview 3 wird des Weiteren auf die Notwendigkeit von mehr Wahlmöglichkeiten und gelockerten Voraussetzungsketten, sowie auf ein besseres Betreuungsverhältnis hingewiesen. Als wichtige Voraussetzung nennt Interviewperson 4 mehr Lehrende, während Interviewperson 6 Zugangsbeschränkungen zum Studium fordert. Im Interview 5 wird aufgegriffen, dass es für ideale Studienbedingungen keine Knock-Out Prüfungen in der Studieneingangsphase geben darf und, dass das Studium ein „gut strukturiertes Grundwissen“ (Interview 5, Z.340) vermitteln soll. Ihre eigenen Vorstellungen von idealen Studienbedingungen beschreibt eine Studentin folgendermaßen:

„Wo Professoren mit den Studenten, mit ein paar halt, wie im Seminar so da sitzen und halt darüber reden [...]. Wo man wirklich noch Bücher liest und halt in das Thema sich vertiefen kann.“ (Interview 2, Z.419) „[Deshalb] habe ich gesagt, manche studieren aus einer anderen Motivation. Dass man das halt irgendwie gesondert nimmt. Also, dass sie sich selbst entscheiden: Will ich einfach nur den Abschluss, studiere ich schnell? Oder will ich mich vertiefen?“ (Interview 2, Z.429)

3.2.2.15 Thema: Ergänzungen

Im Interview B erwähnt die Diplomstudentin, dass Zeit ein wesentlicher Faktor ist, um das Studium näher kennen zu lernen und sich in ein Thema vertiefen zu können. Gleichzeitig nimmt die Studentin an, dass es im Bachelorstudium nur noch um das Sammeln von ECTS-Punkten geht und ist der Ansicht, dass dieses Studium mittlerweile einer dem Studium an einer Fachhochschule entspricht. Interviewperson C gibt ebenfalls an, dass vor allem das wissenschaftliche Denken und Arbeiten Zeit braucht, damit die Studierenden hineinwachsen können.

Die Diplomarbeit wird von zwei Diplomstudierenden als besondere Schwierigkeit betrachtet, weil die Suche nach einer Diplomarbeitsbetreuung sehr belastend war (Interview

F). Seit dem Beginn mit der Diplomarbeit hat Interviewperson G die Freude am Studieren verloren, weil sie überfordert ist, auf sich alleine gestellt zu sein.

Mit den Studienbedingungen unzufrieden ist Interviewperson 3 des Bachelorstudiengangs:

„Ja, ich finde es ist nervig, dass die ganzen Rahmenbedingungen, aber auch irgendwie das Studierendenleben dadurch, so ein einziges Durchwurschteln ist. [...] Man kann nichts irgendwie so mit dem, also wenig so machen, wie man selbst irgendwie den Anspruch hätte. Oder wie man es gerne machen würde, wie es einem Spaß macht.“ (Interview 3, Z.377)

Eine andere Bachelorstudentin ist von der Einstellung enttäuscht, die sie an der Universität vorgefunden hat:

„Und einfach auch diese negative Einstellung. Und ich habe mir gedacht, wir sind auf einer Universität, wo Menschlichkeit ja von einer anderen Seite gesehen wird. Nämlich: Wir sind, ja, ein System, das miteinander denkt und miteinander teilt und miteinander forscht. Und in Wirklichkeit sind das alle Einzelkämpfer.“ (Interview 7, Z.617)

3.2.3 Überblick über die Interviews

Um die vernetzte Interviewauswertung abzuschließen nun wird ein kurzer Überblick über die einzelnen Interviewpersonen gegeben:

Interviewperson A ist als einzige der befragten Studierenden nicht berufstätig, muss allerdings für Pflegetätigkeiten regelmäßig in ein anderes Bundesland pendeln. Ihr bereitet vor allem das Auslaufen des Studiengangs Schwierigkeiten, sowie die Aufnahme in prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen aufgrund des geringer werdenden Angebots. Dadurch studiert sie mittlerweile unter einem hohen zeitlichen Druck. Sie absolviert ein Zweitstudium, das sie allerdings zu Gunsten des Pädagogikstudiums zurück gestellt hat.

Interviewpersonen B, C, E und F gehen jeweils 10 Stunden pro Woche einer beruflichen Beschäftigung nach. Erster bereitet ebenfalls das Lehrveranstaltungsangebot Schwierigkeiten, sowie das Anmeldesystem, das sie als Glücksspiel bezeichnet.

Interviewperson C beschreibt, dass sie sich am Anfang des Studiums mit den Anforderungen, die an sie gestellt wurden, überfordert fühlte. Die Studentin betont, dass es notwendig ist, in das Studium hineinzuwachsen.

Interviewperson E hat mit dem Studium ähnliche Erfahrungen wie Interviewperson C gemacht. Zusätzlich hat sie, vor allem während des Pflichtpraktikums, in manchen Phasen des Studiums ihre Berufstätigkeit belastet, weil sie am Wochenende beruflich tätig ist. Sie hat keine Schwierigkeiten mit den Teilnahmebeschränkungen gehabt, weil sie immer auf andere Lehrveranstaltungen ausweichen konnte.

Interviewperson D hat während des Studiums 20 Stunden pro Woche als Berufstätige gearbeitet und ist derzeit in Bildungskarenz, um das Studium abschließen zu können. Durch ihre Berufstätigkeit war die Auswahl an Lehrveranstaltungen für sie sehr stark eingeschränkt. Die Studentin gibt als einzige der befragten Diplomstudierenden an, dass sie überhaupt keine Möglichkeit gehabt hat, eigenen Interessen bei der Lehrveranstaltungswahl nachzugehen.

Die größte Schwierigkeit für *Interviewperson F* war hingegen die Anmeldesituation bzw. die beschränkte Teilnahmemöglichkeit an Lehrveranstaltungen. Die Studentin absolviert ein Zweitstudium.

Interviewperson G ist 20 Stunden pro Woche berufstätig. Während des Studiums hat sie mit den Studienbedingungen kaum Schwierigkeiten gehabt. Das liegt vor allem daran, dass sie sich ihr Studium von Beginn an gut eingeteilt hat und durch ihr Praktikum beim Anmeldesystem den anderen Studierenden gegenüber bevorzugt wurde. Das größte Problem ist für die Studentin die Phase der Diplomarbeit, da sie nun auf sich selbst gestellt ist und wenig Kontakt zu der Betreuung hat. Die Studentin absolviert ein Zweistudium.

Interviewperson I ist 20 Stunden pro Woche berufstätig und absolviert ebenfalls ein Zweitstudium. Sie hat ein Semester ausgesetzt und dadurch Schwierigkeiten mit den Voraussetzungsketten bekommen, weil sie nicht alle Lehrveranstaltungen im folgenden Semester nachholen konnte. Beruf und Zweitstudium müssen ihrer Meinung nach flexibel genug sein, um sie mit dem Bachelorstudiengang vereinbaren zu können.

Interviewperson 2 arbeitet neben dem Studium 20 bis 25 Stunden pro Woche. Da es der Studentin wichtig ist, vorwiegend Lehrveranstaltungen zu besuchen, die für sie interessant sind, hat sie durch Voraussetzungsketten und Anmeldesystem Schwierigkeiten. Das größte Problem ist dabei der Druck, der sich während des Studiums aufbaut, wenn organisatorische Schwierigkeiten im Vordergrund stehen. Aus diesem Grund wollte sie das Studium bereits mehrere Male abbrechen.

Interviewperson 3 ist 4 Stunden pro Woche berufstätig und hat ein Zweitstudium gewählt. Die Studentin ist der Ansicht, dass es Zeit braucht, mit dem System an der Universität klar zu kommen und ein Verständnis für Wissenschaft bzw. wissenschaftliches Arbeiten entwickeln zu können. Schwierig ist dabei, dass der Studiengang sehr durchorganisiert ist und wenig Freiheiten bietet.

Interviewperson 4 arbeitet neben dem Studium 24 Stunden pro Woche und absolviert ebenfalls ein zweites Studium. Der Student ist der Ansicht, dass das ungleiche Betreuungsverhältnis (vor allem die geringe Anzahl an Lehrenden) ein großes Problem

darstellt, aber auch die mangelnde Finanzierung der Universität. Er hat sich für den Studiengang mehrere Lehrveranstaltungen aus einem anderen Studium anrechnen lassen können und hat somit weniger Schwierigkeiten mit dem Anmeldesystem gehabt als andere Studierende.

Interviewperson 5 ist 5 bis 10 Stunden pro Woche berufstätig und gibt an, ein Zweitstudium zu haben, wobei allerdings das Bachelorstudium der Bildungswissenschaft Vorrang hat. Die Studentin ist unzufrieden damit, dass sie während des Studiums immer nur einen kleinen Einblick in einzelne Bereiche bekommt und nicht die Möglichkeit hat, sich in Interessensgebiete zu vertiefen.

Interviewperson 6 arbeitet neben dem Studium 27 Stunden pro Woche und absolviert ein Zweistudium. Für die Studentin ist das Modulsystem eine gute Orientierung während des Studiums. Um das Studium möglichst schnell abschließen zu können, meldet sie sich für Lehrveranstaltungen an, in denen die Wahrscheinlichkeit hoch ist, einen Platz zu bekommen. Dabei handelt es sich um Lehrveranstaltungen, die nicht zwingend ihrem Interesse entsprechen müssen. Beruf, Studium und Zweitstudium sind für sie mittlerweile zur rundum Beschäftigung geworden.

Interviewperson 7 ist 40 Stunden pro Woche berufstätig und gibt an, dass sie das Studium nicht noch einmal wählen würde. Der Grund dafür ist, dass sie sich nicht in den Schwerpunkt vertiefen konnte, für den sie sich interessiert hätte. Des Weiteren hat sie sich durch einige Lehrende nicht ausreichend betreut und unterstützt gefühlt, sodass ihr mittlerweile die notwendige Motivation für das Studium fehlt.

4 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse, Beantwortung der Fragestellung und Geltungsbereich der Aussagen

In diesem Kapitel geht es darum, die in der Einleitung beschriebenen Fragestellungen mit Hilfe der empirischen Ergebnisse zu beantworten und auf ihre Zielsetzung hin zu überprüfen. Das grundlegende Ziel der vorliegenden Diplomarbeit ist es, die Studienbedingungen aus Sicht der Studierenden darzustellen. Sie beinhaltet die Frage danach, welche Anforderungen an die Studierenden gestellt werden und wie diese damit umgehen. Es soll aber auch beantwortet werden, inwieweit sich die Diplom- und Bachelorstudierenden in ihren Studienbedingungen unterscheiden und ob Unterschiede in der Art des Studierens erkennbar sind.

Worin unterscheiden sich der Studienplan „Pädagogik“ und das Curriculum „Bildungswissenschaft“ an der Universität Wien von einander?

Ein wesentlicher Unterschied zwischen Studienplan und Curriculum findet sich in der Studiengestaltung. Während die Studienplanpunkte des Diplomstudiengangs in Fächer eingeteilt sind, ist der Bachelorstudiengang modular aufgebaut. Mit der Einführung der Module wird gezielt darauf geachtet, die Inhalte des Studiums in Lehreinheiten zusammenzufassen. Jedes dieser Module bildet dabei eine abgeschlossene Einheit, mit eigenen Lernzielen und festgelegter Anzahl an ECTS-Punkten⁴².

Mit den Modulen ändert sich auch die Formulierung der Ziele, die nach Abschluss der Module erreicht werden sollen. Anders als im Diplomstudiengang werden im Bachelorstudiengang zu jedem einzelnen Modul Ziele festgehalten. Im Diplomstudiengang geschieht dies hingegen nur bei den übergeordneten Prüfungsfächern. Aber auch bei den Formulierungen ist ein Unterschied erkennbar: Die Ziele im Bachelorstudiengang sind so formuliert, dass die Studierenden und die von ihnen zu erreichenden Qualifikationen im Zentrum stehen. Im Diplomstudiengang wird dieser Bezug zu den Studierenden nicht durchgängig eingehalten, sondern vermischt sich mit allgemeinen gehaltenen Formulierungen.

Beide Dokumente unterscheiden sich des Weiteren in den Angaben zum Leistungsaufwand, denn im Diplomstudiengang werden Lehrveranstaltungen in Semesterstunden (SST) angegeben. Die Semesterstunden geben an, wie viele Stunden pro Semester und Woche eine Lehrveranstaltung abgehalten wird. Nicht mit eingerechnet ist

⁴² ECTS= European Credit Transfer System. Wie unter Punkt 3.1.3.2 erwähnt, entspricht 1 ECTS-Punkt einem Arbeitsaufwand von etwa 25 Arbeitsstunden.

dabei der Arbeitsaufwand, den die Studierenden für die gesamte Lehrveranstaltung leisten müssen. Dieser wird hingegen im Bachelorstudiengang mit Hilfe der ECTS-Punkte angegeben. Die Punkte richten sich nicht nach den abgehaltenen Lehrveranstaltungsstunden, sondern nach dem Gesamtarbeitsaufwand für eine Lehrveranstaltung.

Die Mindestdauer der Studiengänge unterscheidet sich ebenfalls. Während der Bachelorstudiengang mindestens sechs Semester umfasst, kann der Diplomstudiengang nach acht Semestern abgeschlossen werden. Dementsprechend müssen im Diplomstudium 60 Credit Points⁴³ zusätzlich erreicht werden. Die Studiengänge unterscheiden sich allerdings nicht im Arbeitsaufwand pro Semester. Wollen Studierende das Studium mit der jeweiligen Mindeststudiendauer abschließen, entspricht der Arbeitsaufwand auf ein Semester mit 18 Wochen umgerechnet, 40 Stunden pro Woche.

Anders als im Diplomstudium, sollen den Bachelorstudierenden vorwiegend Grundkenntnisse vermittelt werden. Dadurch besteht für Bachelorstudierende einerseits die Möglichkeit, nach diesem Studium ein aufbauendes Masterstudium zu besuchen. Andererseits können sie aber auch direkt nach ihrem Abschluss in den Arbeitsmarkt einsteigen.

Das Curriculum weist die Bachelorstudierenden darauf hin, dass ein Studienaufenthalt an einer weiteren Universität im Inland oder im Ausland empfohlen wird. Nicht nur empfohlen, sondern vorgeschrieben ist im Bachelorstudiengang eine Lehrveranstaltung in nicht-deutscher Unterrichtssprache positiv abzuschließen. Die Diplomstudierenden müssen eine solche Vorgabe nicht erfüllen. Des Weiteren wird nur im Curriculum des Bachelorstudiengangs erwähnt, dass die Studierenden nach der Studieneingangsphase möglichst darüber Bescheid wissen sollen, ob das Studium für sie die richtige Wahl ist.

Welche Studienanforderungen im Sinne struktureller und leistungsbezogener Vorgaben müssen Diplom- und Bachelorstudierende laut Studienplan und Curriculum erfüllen?

Die Analysen von Studienplan und Curriculum zeigen, dass sich die Anforderungen an die Diplom- und Bachelorstudierenden in der Zulassung zu Lehrveranstaltungen, im Punkte- und Präferenzsystem bei der Anmeldung zu Lehrveranstaltungen sowie in der Planung und Gestaltung des Studiums unterscheiden.

Das Curriculum des Bachelorstudiengangs ist stärker reglementiert, als der Studienplan der Diplomstudierenden. D.h., es gibt mehr Vorgaben, welche die Bachelorstudierenden in ihrem Studium berücksichtigen müssen. Damit die Studierenden diesen Weg auch gehen, gibt es im

⁴³ Wie unter 3.1.3.2 beschrieben, werden im Diplomstudiengang „Credit Points“ (CP) angegeben, die den ECTS-Anrechnungspunkten entsprechen sollen.

Bachelorstudium Voraussetzungen in Form von positiv absolvierten Prüfungen, um an weiteren Lehrveranstaltungen teilnehmen zu können. Von den 25 Modulen des Bachelorstudiengangs (das beinhaltet nicht das Modul der Studieneingangsphase) sind bei 20 Modulen solche Voraussetzungen vorgeschrieben. Nur jene Bachelorstudierenden werden zu den Lehrveranstaltungen zugelassen, die diese Vorgabe erfüllen. Im Diplomstudium sind die Studierenden grundsätzlich zu allen Lehrveranstaltungen zugelassen, unabhängig davon, welche Prüfungen sie bereits absolviert haben. Allerdings verfügen Lehrende über die Möglichkeit eigene Voraussetzungen für ihre Lehrveranstaltungen zu bestimmen, was in der Regel nicht geschieht.

Diplom- und Bachelorstudium unterscheiden sich nicht hinsichtlich der Teilnahmebeschränkungen. Sowohl im Bachelor- als auch im Diplomstudium sind prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen mit Teilnahmebeschränkungen verbunden. D.h., es kann nur eine begrenzte Anzahl an Studierenden an der Lehrveranstaltung teilnehmen. Studierende, die zu einer Lehrveranstaltung zugelassen sind (also die entsprechenden Voraussetzungen erfüllen), haben aufgrund der Teilnahmebeschränkung in dieser Lehrveranstaltung nicht zwingend einen sicheren Platz. Die Beschränkung liegt im Diplomstudiengang bei 35 Studierenden und im Bachelorstudium je nach Lehrveranstaltungstyp bei 20, 35 oder 50 Studierenden.

Das Anmeldesystem ist bei der Regelung der Teilnahme ein wichtiges Instrument.⁴⁴ Hier unterscheiden sich Bachelor- und Diplomstudium wieder von einander: Allen Diplomstudierenden steht für die Anmeldung zu Lehrveranstaltungen pro Semester ein Punktekontingent von 1.000 Punkten zur Verfügung. Mit diesen Punkten müssen sie sich für Lehrveranstaltungen anmelden. Maximal 600 Punkte können für eine Lehrveranstaltung vergeben werden. Dabei gilt: Je höher die Punkteanzahl, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit einen Platz zu bekommen. Reichen die gesetzten Punkte für eine Lehrveranstaltung nicht aus, werden die betroffenen Studierenden auf einer Warteliste gereiht. Melden sich Studierende mit fixen Plätzen doch noch ab, so rücken die Studierenden auf der Warteliste nach. Die Bachelorstudierenden verfügen ebenfalls über ein Punktekontingent im Ausmaß von 1.000 Punkten pro Semester. Der erste Unterschied zu den Diplomstudierenden ist, dass es bei den Bachelorstudierenden möglich ist, jene Punkte zurück zu erhalten, wenn sie diese für eine Lehrveranstaltung gesetzt, aber keinen Platz bekommen haben. Diese Punkte werden den Bachelorstudierenden für das nächste Semester gut geschrieben. Dadurch soll für sie im nächsten Semester die Wahrscheinlichkeit steigen, einen

⁴⁴ Für Informationen zum Anmeldesystem siehe auch: <http://sss-biwi.univie.ac.at/studierende/bachelor-bildungswissenschaft/anmeldung-zu-lehrveranstaltungen/>

Platz zu erhalten. Der zweite Unterschied zum Diplomstudium besteht darin, dass es im Bachelorstudiengang zusätzlich zu der Punktevergabe ein Präferenzsystem gibt. Dabei reihen die Studierenden die Lehrveranstaltungen, in denen sie einen Platz bekommen wollen, nach ihren persönlichen Präferenzen. Sobald die Anmeldefrist abgeschlossen ist, werden Bachelorstudierende den Lehrveranstaltungen nach Punkten und Präferenzen zugewiesen. Jene Studierenden, die trotz Punkte und Präferenzen zu einer Lehrveranstaltung nicht angemeldet werden, werden wie im Diplomstudiengang auf eine Warteliste geschrieben.

Bei der Anmeldung zu prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen ist zu bedenken, dass Bachelor- und Diplomstudierende eine Mindestanzahl an prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen erreichen müssen, um das Studium abschließen zu können. Diplomstudierende müssen mindestens 12 der vorgeschriebenen 32 Semesterstunden und im Bachelorstudiengang mindestens 74 der 180 ECTS-Punkte in prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen absolviert werden. Auch wenn die Mindestanzahl weniger als der Hälfte der zu absolvierenden Semesterstunden und ECTS-Punkte beträgt, ist es wichtig, in ausreichend prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen hineinzukommen.

Im Vergleich zum Bachelorstudium werden im Diplomstudium nur wenige Vorgaben zum Studienverlauf gemacht, die einzuhalten sind. Das betrifft die Anzahl an zu absolvierenden Lehrveranstaltungen in den jeweiligen Prüfungsfächern, die Vorgabe des Lehrveranstaltungstyps in den Methoden (VO+UE), die Auswahl von zwei Schwerpunkten im zweiten Studienabschnitt, sowie die Zulassung zur Diplomarbeit. Welche Lehrveranstaltungen die Diplomstudierenden zu welchem Zeitpunkt in ihrem Studium besuchen und wie sie ihr Studium planen, liegt in ihrer Entscheidung. Eine solche individuelle Planung des Studiums gestaltet sich für Bachelorstudierenden als schwieriger, da, wie bereits erwähnt, im Bachelorstudiengang entsprechende Voraussetzungen einzuhalten sind.

Die Auswahl der Freien Wahlfächer⁴⁵ im Diplomstudiengang und die Auswahl der Erweiterungscurricula⁴⁶ im Bachelorstudiengang sind ebenfalls unterschiedlich geregelt. Der Diplomstudienplan gibt den Studierenden Empfehlungen zu vier unterschiedlichen Bereichen, in denen Lehrveranstaltungen zu den Freien Wahlfächern gewählt werden können. Im Bachelorstudiengang können durch das alternative Erweiterungscurriculum 15 ECTS-Punkte ohne Vorgaben ausgewählt werden. Die restlichen 15 ECTS-Punkte sind allerdings aus dem

⁴⁵ Für die Freien Wahlfächer können Diplomstudierende Lehrveranstaltungen im Ausmaß von 48 Semesterstunden frei wählen. Dabei können sie Lehrveranstaltungen an allen Universitäten und Fakultäten absolvieren.

⁴⁶ An der Universität Wien werden aktuell in 87 Studiengängen Erweiterungscurricula angeboten. Die gesamte Liste ist auffindbar unter: <http://studentpoint.univie.ac.at/durchs-studium/erweiterungscurricula/>

Angebot der Erweiterungscurricula zu wählen, welche in Form von Modulen vorliegen. Für die Bachelorstudierenden bedeutet das, dass sie in ihrer Wahlfreiheit eingeschränkter sind als Diplomstudierende.

Ebenso verhält es sich mit den Praktika, die in beiden Studiengängen zu absolvieren sind. Das Forschungspraktikum des Bachelorstudiengangs kann nur nach dem Angebot im Vorlesungsverzeichnis ausgewählt werden, während sich Diplomstudierende ihr Pflichtpraktikum selbstständig, möglichst in ihrem Schwerpunkt, suchen können. Allerdings ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass das Forschungspraktikum im Bachelorstudium auch Grundlage für die erste der zwei Bachelorarbeiten ist.

Dies sind die wichtigsten Eckpunkte bei der Beantwortung der Frage nach den strukturellen Unterschieden zwischen Studienplan und Curriculum, sowie bei der Frage nach den Anforderungen die von Studienplan und Curriculum an die Diplom- und Bachelorstudierenden gestellt werden. Diese Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf die Dokumentenanalyse. In weiterer Folge geht es nun darum, die Sicht der Studierenden auf die Bedingungen des Studierens und auf die bereits dargestellten Anforderungen des jeweiligen Studiengangs zu beschreiben. Während die Ergebnisse der Interviewauswertung unter 3.2.2 ausführlich und auch quantifizierend dargestellt wurden, wird in der Zusammenfassung versucht, nur noch Tendenzen und Besonderheiten aufzuzeigen.

Zu den Interviewergebnissen soll an dieser Stelle noch einmal gesagt werden, dass es sich nicht um eine repräsentative, sondern um eine theoretische Stichprobe handelt. Jeweils sieben Bachelor- und Diplomstudierende wurden befragt. Da sich die Diplomstudierenden bereits in der Phase der Diplomarbeit befinden, wurde darauf geachtet, dass auch die Bachelorstudierenden in ihrem Studium weiter fortgeschritten sind. Im Gegensatz zur ursprünglich geplanten Stichprobe, die ein möglichst breites Spektrum an Interviewpersonen bieten sollte, existiert in der Stichprobe ein Überhang an berufstätigen Studierenden der die Aussagekraft der Interviewergebnisse einschränkt. Daher besteht die Möglichkeit, dass zum Beispiel ein Mangel an Wahlmöglichkeiten von den Befragten verstärkt erlebt wird, wenn zusätzlich zum Studium zeitliche Einschränkungen wegen Berufstätigkeit oder Zweitstudium vorliegen. Des Weiteren soll angemerkt werden, dass diese Aussagen keine Generalisierung auf alle Bachelor- und Diplomstudierenden der Universität Wien in den Studiengängen Bildungswissenschaft und Pädagogik erlauben. Vielmehr handelt es sich dabei um individuelle Situationsbeschreibungen, aus denen sich Tendenzen und Besonderheiten abzeichnen.

Wie beschreiben Bachelorstudierende und Diplomstudierende ihre erlebten Studienbedingungen? Wo zeigen sich diesbezüglich Unterschiede, Gemeinsamkeiten oder Besonderheiten?

Sowohl Bachelor- als auch Diplomstudierende sind generell unzufrieden mit ihren Studienbedingungen. Dabei gibt es in beiden Studiengängen Studierende, die mit den Bedingungen besser umgehen können als andere. Wie gut die Studierenden mit den Studienbedingungen zurechtkommen, liegt vor allem daran, welche Erwartungen sie an das Studium stellen. Bei den befragten Bachelorstudierenden zeigt sich deutlich, dass es schwierig ist, das Studium nach eigenen Interessen gestalten zu können. Studierende, denen dieser Aspekt wichtig ist, haben mit den Einschränkungen durch die Vorgaben des Curriculums zu kämpfen. Dabei fällt auf, dass sich die befragten Bachelorstudierenden nicht nur durch die Voraussetzungsketten in der Lehrveranstaltungswahl eingeschränkt sehen, sondern vor allem auch durch das Anmeldesystem. Die Studierenden haben auf die Zuteilung zu den Lehrveranstaltungen kaum Einfluss. Sie können zwar Punkte und Präferenzen für bestimmte Lehrveranstaltungen setzen, aber die Zuteilung an sich ist nicht für alle Bachelorstudierenden nachvollziehbar. Dafür sehen die Bachelorstudierenden weniger das Problem, keinen Platz in Lehrveranstaltungen zu bekommen. Sie sind vor allem dann unzufrieden, wenn sie nur Lehrveranstaltungen besuchen können, die nicht den vorrangigen Präferenzen entsprechen. Das betrifft vor allem die Zuteilung zu den Bachelorseminaren.

Das Diplomstudium ist im Vergleich zum Bachelorstudium zwar weniger stark reglementiert, dennoch sehen sich die Diplomstudierenden ebenfalls mit Schwierigkeiten konfrontiert. Während die Bachelorstudierenden zu Lehrveranstaltungen zugewiesen werden, stehen die Diplomstudierenden (ohne dem Präferenzsystem) vor dem Problem, erst gar keinen Platz in einer Lehrveranstaltung zu bekommen. Einige der befragten Diplomstudierenden empfinden die Anmeldung als eine Art Kampf zwischen Studienkolleginnen und Studienkollegen um die Teilnahme. Den Grund für diese Entwicklung sehen die Befragten darin, dass sich für die Diplomstudierenden die Studienbedingungen mit der Einführung des Bachelorstudiengangs verändert haben. Sie berichten von ihrer Erfahrung, dass das Lehrveranstaltungsangebot geringer und die Betreuung durch die Lehrenden schlechter geworden ist. Hinzu kommt für die Diplomstudierenden der Druck, die Auslaufzeit des Studiums einhalten zu müssen. Nur jene Diplomstudierenden, die sich die Lehrveranstaltungen von Beginn an über alle Semester regelmäßig aufgeteilt haben, geben an,

weniger Schwierigkeiten mit dem Anmeldesystem, dem Lehrveranstaltungsangebot oder der Wahl der Lehrveranstaltungen nach Interesse gehabt zu haben.

Grundsätzlich fällt bei allen Interviews auf, dass die Bezeichnungen „Glück“ und „Pech“ sowohl bei den Diplom- als auch bei den Bachelorstudierenden auffällig oft fallen. In beiden Studiengängen sprechen die Studierenden von Glück, wenn es bei ihnen *trotz* der herrschenden Studienbedingungen keine Schwierigkeiten im Ablauf des Studiums gibt.

Ein Faktor auf den die Bachelorstudierenden immer wieder zu sprechen kommen, ist die Zeit. Von einigen Studierenden wird die fehlende Möglichkeit angesprochen, sich in Themengebiete vertiefen zu können. Anderen Bachelorstudierenden fehlt wiederum die Zeit, um sich ausreichend mit den Inhalten der Lehrveranstaltungen auseinandersetzen zu können. Inwiefern die Bachelorstudierenden zeitlichen Einschränkungen unterliegen, wird in den Interviews nicht explizit thematisiert. Eine zeitliche Einschränkung könnte sich jedoch aus der Studienplanung ergeben, die durch Voraussetzungsketten geregelt wird. Die befragten Bachelorstudierenden erwähnen die Angst, nicht ausreichend auf Prüfungen vorbereitet zu sein oder die Inhalte nicht entsprechend wiedergeben zu können. Im Diplomstudiengang finden sich solche Aussagen zu den Prüfungen nicht, wenngleich nicht explizit danach gefragt wurde. In einem anderen Punkt sind sich die befragten Diplom- und Bachelorstudierenden jedoch ähnlich. Auf die Frage danach, wie belastend die Studierenden die Kriterien der Leistungsbeurteilung in prüfungsimmanenten und nicht-prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen empfinden, sind die Ergebnisse aus beiden Studiengängen gleich: Die Belastung ist davon abhängig, welche Form der Leistungserbringung die Studierenden bevorzugen. D.h., Studierende die beispielsweise schriftliche Arbeiten bevorzugen und keine Schwierigkeit mit der kontinuierlichen Leistungserbringung haben, fühlen sich durch prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen nicht stark belastet.

Im Bezug auf die Studieneingangsphase sind sich Diplom- und Bachelorstudiengang ebenfalls einig. In beiden Studiengängen wird angegeben, dass die Studieneingangsphase keine Entscheidungshilfe dafür war, ob mit dem Studium des gewählten Faches die richtige Entscheidung getroffen wurde. In beiden Studiengängen waren Studierende, die neu an die Universität gekommen sind, mit der Gesamtsituation überfordert. Sie geben an, dass es Zeit braucht, um mit den Anforderungen der Universität zurechtzukommen und einen Einblick in das Studium zu erhalten. Ein Aspekt wird jedoch nur von den Bachelorstudierenden genannt: Einige geben an, dass aufgrund der Prüfungen keine Zeit war, sich mit der Frage nach der Sinnhaftigkeit des Studiums auseinandersetzen zu können. Denn anders als im Diplomstudiengang werden zu Beginn des Bachelorstudiums vorwiegend Multiple Choice

Tests eingesetzt. Die Schwierigkeit liegt darin, große Lehrinhalte genau auswendig zu lernen. Es wird auch nur im Bachelorstudiengang angesprochen, dass einzelne Prüfungen große Auswirkungen auf das restliche Studium haben können. So wird beispielsweise im Interview 6 erwähnt, dass es für Studierende bei der Prüfung zu den Modulen 7, 8 und 9 nur einen Antrittsversuch gibt. Wird diese Prüfung negativ benotet, müssen die Studierenden bis zu einem Jahr auf einen erneuten Versuch warten, wenn die dazugehörige Lehrveranstaltung nur jedes zweite Semester angeboten wird. Diplomstudierende wurden mit solchen Schwierigkeiten nicht konfrontiert.

Schwierig ist für Diplomstudierende hingegen die Vereinbarkeit von Studium und Beruf. Diese stellt für die Studierenden immer ein Organisationsproblem dar. Vor allem jene Diplomstudierenden, deren Beruf nicht flexibel ist, sondern zu fixen Zeiten stattfindet, sind je nach ihrer Arbeitszeit durch Abendlehrveranstaltungen oder Wochenendlehrveranstaltungen belastet. Sie haben meist nur eine eingeschränkte Auswahl an Lehrveranstaltungen und ihnen fehlen freie Tage zum Ausgleich für die Doppelbelastung Studium und Beruf. Im Bachelorstudiengang haben die Studierenden mit der Vereinbarkeit von Beruf und Studium weniger Schwierigkeiten. Das liegt vor allem daran, dass deren Berufe flexible Arbeitszeiten haben, oder mit der Arbeitsstelle diesbezüglich eine Regelung getroffen wurde. Positiv erwähnt wurde an dieser Stelle auch die Funktion von E-Learning, welches die Vereinbarkeit von Beruf und Studium erleichtert.

Sowohl Bachelor- als auch Diplomstudierende sind mit der Betreuungssituation Lehrende/Studierende unzufrieden. In beiden Studiengängen werden die Vorteile von Lehrveranstaltungen mit beschränkter Anzahl an Teilnehmerinnen und Teilnehmern betont, die sich aus dem direkten Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden ergeben. Allerdings wird auch erwähnt, dass die Qualität der Betreuung von den einzelnen Lehrenden abhängt. Einige Bachelorstudierende erwähnen an dieser Stelle, einen respektvollen Umgang von Lehrenden mit den Studierenden zu vermissen.

Wie gehen die Studierenden mit den von ihnen beschriebenen Studienbedingungen um?

Bachelor- und Diplomstudierende geben an, dass viele von ihnen über ein unterstützendes Umfeld (Familie, Freundeskreis, Studierende) verfügen. Dazu gehört auch der Austausch mit Studienkolleginnen und Studienkollegen, der besonders im Bachelorstudiengang betont wird. Für Bachelorstudierende ist es wichtig, sich ständig über Erfahrungen auszutauschen und über Neuerungen im Studienablauf Bescheid zu wissen. Diesbezüglich hat sich auch am Studieren selbst etwas verändert. Es ist wichtiger geworden, den Studienweg auf mehrere Semester im

Voraus zu planen und hellhörig zu sein. Auch bieten die Bedingungen im Bachelorstudium weniger Spielraum, um das Studium nach Interesse planen zu können. Das bedeutet allerdings nicht, dass die befragten Bachelorstudierenden dies nicht innerhalb ihrer Möglichkeiten versuchen. Immerhin sind es auch die Bachelorstudierenden, die angeben, dass das Interesse an der Thematik ihnen die Motivation gibt, weiter zu studieren. Dementsprechend wünschen sich Bachelorstudierende vor allem auch mehr Freiheiten und Wahlmöglichkeiten in ihrem Studium. Hinsichtlich der Diplomstudierenden kann dazu gesagt werden, dass diese die freie Gestaltung des Studiums als besonders positiven Aspekt ihres Studiums hervorheben.

Wie sollen die Studienbedingungen verbessert werden? Welche Bedingungen nennen die Studierenden, um das Studium positiv abschließen zu können?

Wie bereits im vorherigen Abschnitt erwähnt, geben die Bachelorstudierenden an, dass sie sich mehr Freiheiten bei der Studiengestaltung und mehr Zeit für die Vertiefung in Lehrinhalte wünschen würden. Bei den restlichen Punkten sehen die Studierenden beider Studiengänge gleichen Handlungsbedarf: Sie fordern unter anderem eine Verbesserung der Rahmenbedingungen, wie beispielsweise ausreichende Sitzmöglichkeiten in Lehrveranstaltungsräumen. Aber auch das Lehrveranstaltungsangebot an sich sollte verbessert werden, da die große Anzahl an Studierenden oder anders betrachtet das geringe Angebot an Lehrveranstaltungen und Lehrenden für viele der von den Befragten genannten Schwierigkeiten (Anmeldesystem, unzureichende Betreuung, wenig Sitzmöglichkeiten, Multiple Choice Tests im Bachelorstudium) mitverantwortlich ist.

Generell entsteht der Eindruck, dass die Schwierigkeiten im Studium weniger durch die Vorgaben des Studienplans und Curriculums bedingt sind. Probleme entstehen vielmehr dann, wenn es die Studierenden durch die herrschenden Studienbedingungen schwer haben, die Vorgaben erfüllen zu können.

5 Diskussion

In diesem Kapitel sollen die Forschungsergebnisse noch einmal aufgegriffen und unter besonderen Aspekten des eingangs beschriebenen Problemhintergrundes diskutiert werden. Danach werden die Forschungsmethoden reflektiert. Abschließend erfolgt ein Ausblick auf mögliche weitere Forschungen, die sich aus dieser Diplomarbeit ergeben.

5.1 Diskussion der Forschungsergebnisse

Die Teilnahme am Bologna-Prozess hat auch in Österreich eine Vielzahl an Diskussionen ausgelöst. Diskutiert wird über die Hintergründe und Intentionen des Bologna-Prozesses, aber auch über die Umsetzung der Bologna-Studienarchitektur und Veränderungen des Hochschulwesens. Inmitten dieser Diskussionen wird auch die Lage der Studierenden, die von den Umstellungen in den Studiengängen direkt betroffen sind, thematisiert. Doch wie Roland Bloch (2009) bei den Debatten rund um die Studienreformen auffällt, wird „zwar viel *über* Studierende, aber kaum *mit* Studierenden geredet“ (S.15). Dies soll mit der vorliegenden Arbeit nachgeholt werden.

Die Debatte um die Studierenden zeigt, dass sich viele Kritikerinnen und Kritiker darin einig sind, dass sich nicht nur die Lage der Studierenden verändert, sondern auch die Studierenden selbst. Ein wesentlicher Kritikpunkt an der österreichischen Bildungspolitik liegt in deren Ziel, das Studium effektiver und das Studieren produktiver zu machen, wie etwa der Hochschulplan-Bericht anstrebt. So ist beispielsweise Gubitzer (2005) der Ansicht, dass Bachelorstudierende keine Zeit mehr haben, an Inhalte kritisch heranzugehen, da der Druck auf sie gestiegen sei (vgl. S.29). Auch Schott (2005) meint, dass die Studierenden keine Zeit haben, um sich im Studium entfalten zu können (vgl. S.27). Tatsächlich zeigen die Interviews mit den Bachelorstudierenden, dass ihnen vom Studium aus Zeit fehlt, um sich ausreichend in Inhalte vertiefen zu können. Das hält jedoch einzelne Bachelorstudierende nicht davon ab, sich mit den von ihnen als interessant empfundenen Themen außerhalb der Universität auseinanderzusetzen. Ob der Druck auf die Studierenden generell gestiegen ist, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Wie viel Raum den Studierenden für eine umfassende Auseinandersetzung mit Lehrinhalten gegeben wird, hängt allerdings nicht nur mit den Vorgaben des Curriculums zusammen, sondern auch mit den Lehrenden. Deren Verhalten wird von einem Teil der Befragten als wesentlicher Motivationsfaktor bezeichnet.

Eine andere Form des Drucks wird in den Interviews thematisiert: Auf die Frage ob der Druck, in eine bestimmte Lehrveranstaltung hineinzukommen hoch sei, gibt es sowohl bei

den befragten Bachelorstudierenden als auch bei den Diplomstudierenden unterschiedliche Ansichten. Der Druck wird von einigen als hoch beschrieben, während andere wiederum das Gegenteil empfinden. Allerdings hinterlässt der Vergleich von Diplomstudium und Bachelorstudium den Eindruck, dass von den Bachelorstudierenden ein anderes organisatorisches Engagement gefordert wird. Denn wie in den Interviews erwähnt wird, ist es für Bachelorstudierende besonders wichtig, informiert zu bleiben und sich regelmäßig auszutauschen, aber auch das Studium für mehrere Semester zu planen. Ansonsten kann es zu unerwünschten Stillständen im Studium kommen, die aufgrund von Voraussetzungsketten, verbunden mit einem begrenzten Lehrveranstaltungsangebot mitunter ein Jahr dauern können.

Ein weiterer Punkt der in der Bologna-Debatte ebenfalls thematisiert wird, ist das Selbstverständnis der Studierenden, das sich verändert haben soll. So beschreibt beispielsweise Keller (2004), dass die Studierenden zu zahlenden Kundinnen und Kunden werden (vgl. S.2). Gubitzer (2005) merkt zusätzlich an, dass sich die Studierenden selbst ökonomisieren und Bildungsinhalte nicht mehr aus Interesse, sondern nach der Anzahl der ECTS-Punkte wählen (vgl. S.43f.). Ob die Bachelorstudierenden tatsächlich ein anderes Selbstverständnis entwickeln, kann hier nicht beantwortet werden. Im Vergleich mit den befragten Diplomstudierenden lässt sich eine solche Veränderung der Bachelorstudierenden nicht beobachten. Nur eine Bachelorstudentin absolviert zusätzlich ein wirtschaftliches Zweitstudium, um am Arbeitsplatz mehr Chancen zu haben. Dass die Bachelorstudierenden nur noch nach den ECTS-Punkten studieren würden, ist relativ zu betrachten, denn auch die Diplomstudierenden absolvieren jene Lehrveranstaltungen, die sie für das Studium brauchen. Eine Diplomstudentin (Interview F) gibt beispielsweise an, dass sie gerne einen dritten Schwerpunkt gewählt hätte und es als Mangel empfindet, diesen nicht absolviert zu haben. Obwohl für sie die Möglichkeit bestand, einen dritten Schwerpunkt im Zuge der Freien Wahlfächer zu absolvieren, hat sie sich stattdessen ihr Zweitstudium anrechnen lassen. Umgekehrt gibt eine Bachelorstudentin (Interview 2) an, vorwiegend jene Lehrveranstaltungen zu besuchen, die sie interessieren. Zu diesem Zweck besucht sie auch Lehrveranstaltungen, die sie sich nicht anrechnen lassen kann oder schließt Lehrveranstaltungen nicht ab, mit deren Inhalt sie sich nicht identifizieren kann. Allerdings wählt eine andere Bachelorstudentin (Interview 6) die Lehrveranstaltungen nicht nach Interesse, sondern nach Andrang der Studierenden. Für diese Studentin ist es beispielsweise vorrangig, das Studium schnell abzuschließen und sie verzichtet deshalb darauf, Lehrveranstaltungen aus Interesse zu wählen. Dennoch zeigt der Überblick über die geführten Interviews, dass prinzipiell das Interesse an den Bildungsinhalten im Vordergrund steht.

Diplomstudierende haben diesbezüglich zwar mehr Möglichkeiten als Bachelorstudierende, aber dass sich das Selbstverständnis der Bachelorstudierenden verändert hätte, kann nach den Interviews mit den Studierenden an dieser Stelle nicht bestätigt werden.

Die Umstrukturierung der Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses hat das Ziel, die Studierenden in den Mittelpunkt zu stellen. D.h., durch das *Student Centered Learning* soll nicht das Lehren sondern das Lernen im Vordergrund stehen. Diese Intention kann durch die Interviewergebnisse nicht bestätigt werden. Zwar beziehen sich das Curriculum und dessen Zielformulierungen stärker auf die Studierenden („Studierende können ...“), doch die Umsetzung hängt weitgehend von den Lehrenden ab; wie sie etwa mit den Studierenden umgehen, oder welche Lehr-/Lernformen sie anbieten. Von Seiten der Studierenden kann festgehalten werden, dass Bachelor- und Diplomstudierende ein großes Bedürfnis nach Kontakt mit den Lehrenden haben. Sie wollen durch die Lehrenden, mit Hilfe von Rückmeldungen und Feedback, im Studieren unterstützt werden. Da allerdings das Betreuungsverhältnis Lehrende-Studierende nicht ausgewogen ist, sind Lehrende überlastet und Studierende unzufrieden mit ihrer Betreuung.

E-Learning Plattformen, die zusätzlich zu Präsenzveranstaltungen angeboten werden, können die Studierenden in ihrem Lernprozess unterstützen. Durch diese Plattformen wird ein Raum für Diskussionen geschaffen und Lehrveranstaltungsunterlagen werden zugänglich gemacht. Allerdings birgt E-Learning eine Gefahr, die auch im Interview 4 angesprochen wird, nämlich, dass sich das Studieren an sich verändert. Denn durch E-Learning findet das Studieren zu weiten Teilen außerhalb der Universität statt – was Studierende einerseits als Unterstützung empfinden, wenn sie auf zeitliche Flexibilität angewiesen sind. Andererseits geht dadurch der unmittelbar geführte Diskurs verloren, der von den meisten der Befragten als wichtig erachtet wird.

Ein wichtiger Punkt ist die Frage nach der Selektion im Studium. Die Interviews zeigen, dass für die Studierenden das ganze Studium (mit Prüfungen, schriftlichen Arbeiten und Fristen) eine Herausforderung für sich ist. Vor allem bei den befragten Bachelorstudierenden (drei von sieben) wird angegeben, dass einige von ihnen das Studium in einer fortgeschrittenen Studienphase abbrechen wollten. Im Hochschulplanbericht (Loprieno, Menzel, Schenker-Wicki 2011) werden Zugangshürden am Beginn des Studiums vorgeschlagen, durch die Studierenden das Studium bereits möglichst früh abbrechen sollen. Solche Zugangshürden sind jedoch nicht zielführend, wenn die Studierenden während des gesamten Studiums mit so großen Schwierigkeiten kämpfen müssen, dass sie auch im fortgeschrittenen Studium überlegen das Studium abzubrechen. Im Bachelorstudiengang ist

eine solche Zugangshürde mit Hilfe der Studieneingangsphase bereits eingeführt worden. Die befragten Bachelorstudierenden geben an, dass sie am Beginn ihres Studiums eine große Menge an Lehrinhalten zu lernen haben und diese in Multiple Choice Tests genau wiedererkennen müssen. Die Studieneingangsphase sollte laut Curriculum den Bachelorstudierenden bei der Entscheidung helfen, ob das gewählte Studium die richtige Wahl für sie ist. Doch wie sich in den Interviews herausstellt, sind einige Bachelorstudierende mit der Gesamtsituation überfordert und mit dem Lernen so beschäftigt, dass ihnen keine Zeit bleibt sich diesbezüglich Gedanken zu machen. Des Weiteren wird im Interview 4 erwähnt, dass das Lernen in der Studieneingangsphase eine andere Qualität hat als jenes während des Studiums. Denn anders als in der Eingangsphase steht im restlichen Studium übergreifendes Verstehen im Vordergrund. Wie sinnvoll ist also eine Studieneingangsphase – in der die Studierenden eigentlich Fach und Anforderungen des Studierens kennen lernen sollen – die außer ersten Lerninhalten nicht das widerspiegelt, worum es im Studium geht?

Abschließend soll noch kurz auf den Konkurrenzgedanken eingegangen werden. In der Literatur wird dargestellt, dass die Universitäten u.a. durch die neue Form der Finanzierung (siehe auch Punkt 2.3.4) nun in Konkurrenz zu einander stehen. Aber auch von den Absolventinnen und Absolventen der Universität wird gesagt, dass diese am Arbeitsmarkt zu Konkurrentinnen und Konkurrenten werden. Interessanterweise erleben die Befragten im Studium gegenteiliges. Sowohl die Interviews mit den Bachelorstudierenden als auch jene mit den Diplomstudierenden zeigen, dass durch die Veränderung der Studienbedingungen und mit den Schwierigkeiten im Studium der Zusammenhalt der Studierenden gewachsen ist. Sie tauschen sich gegenseitig aus und unterstützen einander bei Schwierigkeiten. Auch wenn sich also Studienstrukturen und Bedingungen des Studierens verändern, so zeigen die Interviews, dass sich damit nicht zwingend die Studierenden verändern. Vielmehr versuchen sie eigene Strategien zu entwickeln, um mit den neuen Bedingungen umgehen zu können.

5.2 Reflexion der Methoden

Die qualitative Herangehensweise an die Thematik hat sich als sehr aufschlussreich erwiesen, fehlten zu dem Thema „Studienbedingungen“ doch die Grundlagen für eine größer angelegte quantitative Untersuchung. Die qualitativen Interviews haben es ermöglicht, einen Einblick in die Situation der Studierenden zu geben. Allerdings sind die Interviews sehr umfassend ausgefallen, weil die Studierenden für die Erfassung der Studienbedingungen zu vielen Punkten ihres Studiums befragt werden mussten. Die Befragung der Studierenden zu sämtlichen Aspekten ihres Studiengangs war jedoch notwendig, da im Vorhinein noch nicht

absehbar war, wo von den Studierenden Schwierigkeiten gesehen werden. Das dafür verwendete Leitfadenterview hat sich als geeignet erwiesen, weil es trotz Leitfaden flexibel für die Aussagen der Studierenden geblieben ist. Für die große Menge an Material, die durch die Interviews entstanden ist, hat sich die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) bzw. die Methode der Zusammenfassung ebenfalls als geeignet erwiesen. Mit Hilfe dieser Methode war es möglich, alle Interviews auf ihre zentralen Aussagen hin zusammenzufassen. Ebenso hilfreich war dabei die Vorgehensweise, zunächst jedes Interview für sich zu analysieren und erst im Anschluss daran interviewübergreifend zu arbeiten und jeweils die Interviews der Bachelorstudierenden und Diplomstudierenden zusammenzufassen. Einerseits wird dadurch ein guter Überblick für die anschließende Interviewauswertung möglich, andererseits ist der Überblick über die einzelnen Interviews ebenfalls wichtig, weil die Aussagen der Studierenden über das Erleben der Studienbedingungen oft erst im Zusammenhang mit dem gesamten Interview nachvollziehbar werden. Denn warum Studierende an manchen Punkten Schwierigkeiten sehen und an anderen nicht, liegt auch an ihren Erwartungen das Studium betreffend, welche sich durch alle Themen des Interviews ziehen.

Im Bezug auf die Daten bei den Interviews ist zu erwähnen, dass zwar nach den Verpflichtungen neben dem Studium gefragt wurde, aber eine weitere Angabe zu den Studierenden ebenso aufschlussreich hätte sein können: Die Frage danach, wie die Studierenden ihr Studium finanzieren; ob die Studierenden von Stipendien abhängig sind, von Eltern unterstützt werden oder für Studium und Lebensunterhalt selbstständig aufkommen müssen. In einigen Interviews wird auf diesen Aspekt zwar kurz Bezug genommen, aber eine explizite Auseinandersetzung zu diesem Thema fehlt.

Der Vergleich von Studienplan und Curriculum war für die Erarbeitung des Leitfadens und auch für ein besseres Verständnis der Interviews wichtig. Die Dokumentenanalyse und das thematische Kodieren nach Flick (2007) haben dabei geholfen, einen Überblick über beide Dokumente zu erhalten und sie, aufgrund der Themen, miteinander vergleichen zu können. Die Schwierigkeit dieser Methode liegt darin, dass die Kodierungsmöglichkeiten sehr groß sind. D.h., es gibt von der Methode aus keine Anhaltspunkte darüber, an welcher Stelle es sinnvoller ist, einzelne Textstellen genauer zu kodieren als andere. Bei der Analyse des Studienplans und des Curriculums war es ebenfalls schwer zu erkennen, wann es sich im Vergleich der Dokumente bei unterschiedlichen Formulierungen um eine Auffälligkeit handelt oder diese einfach nur auf den Schreibstil derjenigen zurückzuführen ist, die die

Dokumente verfasst haben. Aus diesem Grund wurden die Textstellen nur auf die Frage nach den Anforderungen an die Studierenden hin untersucht.

5.3 Ausblick und abschließende Bemerkungen

Die vorliegende Diplomarbeit hat einen Einblick in die Studienbedingungen von Bachelor- und Diplomstudierenden am Beispiel der Studiengänge Bildungswissenschaft und Pädagogik ermöglicht. Es wurde gezeigt, dass die Studierenden im stärker reglementierten Bachelorstudiengang teilweise mit anderen Schwierigkeiten konfrontiert sind als Studierende im Diplomstudiengang. Diese haben nämlich die Möglichkeit, Studienwege individueller gestalten zu können. Wichtiger Anhaltspunkt im Umgang mit den Schwierigkeiten ist für die Studierenden das Interesse an Fach und Thematik. Wenn die Studienbedingungen verbessert werden sollen, ist daher an diesem Punkt anzuknüpfen. Allerdings setzt dies auch entsprechende Ressourcen voraus (wie etwa in Form von finanziellen Mitteln und Räumlichkeiten sowie im Bezug auf ein ausgeglichenes Verhältnis von Lehrenden und Studierenden).

Forschungsbedarf besteht in größer angelegten Befragungen der Studierenden zu ihren Schwierigkeiten im Studium. Der Blick sollte besonders darauf gerichtet werden, inwieweit die Studierenden ihr Studium flexibler und selbstständiger gestalten wollen, aber auch worin die zeitliche Einschränkung durch das Studium besteht, die in den Interviews mit den Bachelorstudierenden öfters erwähnt wurde. Die Interviews mit jeweils sieben Bachelor- und Diplomstudierenden haben gezeigt, dass die Erfahrungen und Sichtweisen der Studierenden auf die Studienbedingungen sehr unterschiedlich sind. Demnach wäre es interessant in einem größeren Rahmen zu untersuchen, in welche Richtung Tendenzen zu erkennen sind.

Einige Kritikerinnen und Kritiker sind der Ansicht, dass der Bologna-Prozess zu einem Etikett geworden ist. Wie bereits an mehreren Stellen in dieser Arbeit dargestellt, sind die Vorschläge zur Umgestaltung der Hochschulen durch den Bologna-Prozess und deren tatsächliche Umstrukturierung durch die österreichische Bildungspolitik stark miteinander verknüpft. In Folge dessen ist es schwierig, festzustellen, in welchen Bereichen es sich nur um die nationalen Anliegen der Politik handelt und wo Bologna-Ziele umgesetzt werden sollen. Daher wäre es interessant, einen genauen Blick darauf zu werfen, wie die Bologna-Ziele in der österreichischen Bildungspolitik diskutiert und umgesetzt werden, aber auch welche weiteren (politischen und marktwirtschaftlichen) Einflüsse bei der Umgestaltung der Hochschulen wirksam werden.

Die Universität an sich steht vor einer zusätzlichen Herausforderung. Bei den Interviews ist als Grundproblem deutlich geworden, dass die Studierenden mit unterschiedlichen Erwartungen an das Studium herangehen. Ein Teil der Studierenden erwartet sich vom Studium eine Ausbildung, die anderen wollen Grundwissen oder vertiefte Kenntnisse aufbauen und wieder andere möchten im Studium Zeit haben sich entfalten zu können. Dadurch entstehen unterschiedliche Ansprüche an die Studienbedingungen. In den Interviews der Bachelor- und Diplomstudierenden wird erwähnt, dass ein Studium an einer Fachhochschule für sie nicht in Frage kommt. Es stellt sich jedoch die Frage ob auf der anderen Seite das Studium an einer Universität für sie die richtige Alternative ist. Es hat den Anschein, als könnte die Fachhochschule den Studierenden besser als die Universität vermitteln, was es bedeutet, dort zu studieren. Daher ist es besonders jetzt wichtig, wenn Studienarchitektur und Studiengänge verändert werden, dass die Universität festlegt, wo ihre Prioritäten und Besonderheiten liegen.

Literaturverzeichnis

- Adaktylos, Anna-Maria (2007). Sprache und sozialer Status. In: Erler, I. (Hg.). Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum. S.48-55.
- Bergen-Communiqué (2005). The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Verfügbar unter: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf. [Datum des letzten Zugriffs: 29.02.2012]
- Berlin-Communiqué (2003). Realising the European Higher Education Area. Verfügbar unter: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF. [Datum des letzten Zugriffs: 29.02.2012]
- Binswanger, Mathias (2007). New Public Management: neue Planwirtschaft? In: ph akzente (3/2007). Pädagogische Hochschule Zürich (Hg.). Suizid und Schule. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich. S.26-27.
- Bloch, Roland (2009). Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- BMWF (2009). Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna-Ziele in Österreich 2009. Berichtszeitraum 2000-2008. Wien. Verfügbar unter: http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_contentbox/bologna-bericht_2009.pdf. [Datum des letzten Zugriffs: 29.02.2012]
- BMWF (2010a). Die Österreichische Bologna Follow-Up Gruppe. Verfügbar unter: http://www.bmwf.gv.at/startseite/studierende/studieren_im_europaeischen_hochschulraum/bologna_prozess/nationale_bologna_follow_up_gruppe/. [Datum des letzten Zugriffs: 14.11.2011]
- BMWF (2010b). EU-Bildungsrat, 19.11.2010. BM Karl beim EU-Rat Bildung, Jugend und Kultur in Brüssel. Verfügbar unter: [http://www.bmwf.gv.at/nc/startseite/karl_menu/interviews/eu_bildungsrat_19112010/?sword_list\[0\]=soziale&sword_list\[1\]=ungleichheit](http://www.bmwf.gv.at/nc/startseite/karl_menu/interviews/eu_bildungsrat_19112010/?sword_list[0]=soziale&sword_list[1]=ungleichheit). [Datum des letzten Zugriffs: 17.11.2011]
- BMWF (2011). Hochschulplan – Karlheinz Töchterle: Gemeinsam an starkem österreichischen Hochschulstandort arbeiten. Verfügbar unter: http://www.bmwf.gv.at/startseite/mini_menu/presse_und_news/news_details/cHash/300402c6766c49f8ebf36c823f543e58/article/hochschulplan-karlheinz-toechterle-gemeinsam-an-starkem-oesterreichischen-hochschulstandort-arb/. [Datum des letzten Zugriffs: 21.11.2011]

- Bologna-Declaration (1999). Joint declaration of the European Ministers of Education.
Verfügbar unter: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf. [Datum des letzten Zugriffs: 29.02.2012]
- Bologna Process (2007-2010). Participating countries and organisations. Verfügbar unter: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/pcao/#top> [Datum des letzten Zugriffs: 27.02.2012]
- Bourdieu, Pierre (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. (Originalbeitrag, übersetzt von Kreckel, R.) In: Kreckel, R. (Hg.). Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2 Göttingen. S.183-198.
- Brändle, T. (2010). 10 Jahre Bologna-Prozess. Chancen, Herausforderungen und Problematiken. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Brinek, Gertrude (2005). Risiken einer autonomen Universität. In: Dzierzbicka, A./ Kubac, R./ Sattler, E. (Hg.). Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Wien: Löcker. S.131-139.
- Budapest-Vienna Declaration (2010). Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. Verfügbar unter: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf. [Datum des letzten Zugriffs: 29.02.2012]
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2009). Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Bonn, Berlin.
- Erler, Ingolf (2007). Die Illusion der Chancengleichheit. In: Erler, I. (Hg.). Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum. S.39-47.
- ESIB (2001). Student Göteborg Declaration. Verfügbar unter: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Student_documents_ESIB.pdf. [Datum des letzten Zugriffs: 29.02.2012]
- ESU (2011). European Students' Union. About us. Verfügbar unter: <http://www.esu-online.org/about/>. [Datum der letzten Zugriffs 29.02.2012]
- Faschingeder, G./ Leubolt, B./ Lichtblau, P./ Prausmüller, O./ Schimmerl, J./ Striedinger, A. (2005). Bildung ermächtigt. Eine Einleitung. In: Österreichische HochschülerInnenschaft, Paulo Freire Zentrum (Hg.). Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien: Mandelbaum. S.7-25.
- Flick, Uwe (2007). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Funovits, Philipp (2009). Die Umgestaltung des österreichischen Universitätssystems nach Grundsätzen des New Public Managements aus der Perspektive eines Universitätsangehörigen. Verfügbar unter:

- http://www.unigrazgehoertuns.org/public/files/uni_und_new_public_management.pdf.
[Datum des letzten Zugriffs: 17.11.2011]
- Gruber, Elke (2004). Pädagogisierung der Gesellschaft und des Ich durch lebenslanges Lernen. In: (Hg.). Pädagogisierung – Die Kunst Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen. Verfügbar unter: <http://homepage.univie.ac.at/erich.ribolits/php/web/archive>
[Datum des letzten Zugriffs: 29.02.2012]
- Gubitzer, Luise (2005). Wir zahlen, wir fordern: Kundschaft StudentInnen. Zur Ökonomisierung von Bildung. In: Österreichische HochschülerInnenschaft, Paulo Freire Zentrum (Hg.). Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien: Mandelbaum. S.27-52.
- Hartmann, Michael (2007). Elitenreproduktion. In: Erler, I. (Hg.). Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum. S.188-199.
- Haslinger, Susanne/ Patek, Andrea (2007). Studieren zwischen Schein und Sein. Die Situation Studierender bildungsferner Herkunft im Studienalltag. In: Erler, I. (Hg.). Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum. S.148-165.
- Haug, Guy (1999). The Sorbonne Declaration of 25. May: what it does say, what it doesn't. In: Beiträge zur Hochschulpolitik 01/2000. HRK – Hochschulkonferenz (Hg.). Bonn. S.43-48.
- Hauptfeld, Nadine (2011). Student Centered Learning. In: Bundesvertretung der Österreichischen HochschülerInnenschaft (Hg.). Wessen Bildung? Beiträge und Positionen zur bildungspolitischen Debatte. Wien: Mandelbaum. S.173-188.
- Hermanns, Harry (2005). Interviewen als Tätigkeit. In: Flick, I./ Von Kardorff, E./ Steinke, I. (Hg.). Qualitative Forschung. Ein Handburch. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S.360-368.
- Hrachovec, Herbert (2009). Checkpoint Bologna, Universität Wien 2008. In: Schritteser, I. (Hg.). University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre. Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen. Wien: Facultas. S.177-185.
- IV (2011). Sorger zur Uni Politik: Ohne Studienbeiträge und Zugangsregelungen keine Qualität. Verfügbar unter: <http://www.iv-net.at/b2581m103/>. [Datum des letzten Zugriffs: 11.11.2011]
- IV/Gabmeyer, Andrea (2011). Mit exzellentem Know-how und Tradition zum Erfolg. Verfügbar unter: <http://www.iv-net.at/bm41>. [Datum des letzten Zugriffs: 11.11.2011]

- Keller, Andreas (2004). Chancen und Risiken des Bologna-Prozesses. Verfügbar unter:
http://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Veranstaltungen/2004/bildung_als_ware/Keller_Bologna.pdf. [Datum des letzten Zugriffs: 9.11.2011]
- Knittler, Käthe (2011). Intergenerationale Bildungsmobilität. Bildungsstruktur junger Erwachsener im Alter von 15 bis 35 Jahren im Vergleich mit jener ihrer Eltern. In: Statistische Nachrichten 4/2011. Verfügbar unter:
http://www.statistik.at/web_de/presse/056158. [Datum des letzten Zugriffs: 18.11.2011]
- Kolland, Franz (2002). Auswirkungen der Einführung von Studienbeiträge auf die Studienbeteiligung und das Studierverhalten. Endbericht. Wien: Büro für Sozialtechnologie und Evaluationsforschung. Verfügbar unter:
<http://www2.fzs.de/uploads/file3e43248f8d9c4.pdf>. [Datum des letzten Zugriffs: 9.11.2011]
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Leuven-Communiqué (2009). The Bologna Process 2020. The European Higher Education Area in the new decade. Verfügbar unter: http://www.enqa.eu/files/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf. [Datum des letzten Zugriffs: 29.02.2012]
- Liesner, A. & Lohmann, I. (Hg.) (2009). Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Liessmann, Konrad Paul (2008). Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München & Zürich: Piper.
- Liessmann, Konrad Paul (2009a). Bologna als unnötige Bildungsreform. In: Scholz, C./ Volker, S. (Hg.). Bologna Schwarzbuch. Bonn: Deutscher Hochschulverband. S.157-167.
- Liessmann, Konrad Paul (2009b). Vorwort. In: Liesner, A./ Lohmann, I. (Hg.). Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich. S.7-10.
- London-Communiqué (2007). Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. Verfügbar unter:
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf. [Datum des letzten Zugriffs: 29.02.2012]
- Loprieno, A./ Schenker-Wicki, A./ Menzel, E. (2011). Zur Entwicklung und Dynamisierung der österreichischen Hochschullandschaft – eine Außenansicht. Rahmenkonzept für einen Hochschulplan. Verfügbar unter:
http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/aussendung/expertenbericht/Bericht_ExpertInnen_Final_110822.pdf. [Datum des letzten Zugriffs: 29.02.2012]

- Mayring, Philipp (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. (11. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mittelstraß, Jürgen (2010). Universitäre Entwicklungslinien. In: Brinek, G./ Hörmann, B./ Hopmann, S.T. (Hg.). Bologna-What´s next? Über die Zukunft der österreichischen Hochschulen. Wien: Facultas. 125-130.
- OECD (2011). Bildung auf einen Blick 2011. OECD-Indikatoren. Deutsche Übersetzung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Verfügbar unter: http://www.oecd.org/document/8/0,3746,de_34968570_34968855_39283656_1_1_1_1,00.html. [Datum des letzten Zugriffs: 22.03.2012]
- ÖH (2011). FAQ Studiengebühren. Verfügbar unter: <http://www.oeh.ac.at/studieren-leben/studieren/faq-studiengebuehren/>. [Datum des letzten Zugriffs: 18.11.2011]
- ÖH Bundesvertretung/ Referat für Bildungspolitik (2010). Finanzierung der Universitäten in Österreich. In: Österreichische HochschülerInnenschaft (Hg.). Bildungspolitischer Reader. Higher Education Reloaded².
- Pasqualoni, Pier Paulo (2010). Kleine Geschichte der österreichischen Hochschulpolitik. In: Heissenberger, S./ Mark, V./ Schramm, S./ Sniesko, P./ Süß, R.S. (Hg.). Uni brennt. Grundsätzliches-Kritisches-Atmosphärisches. Wien: Turia + Kant. S.65-79.
- Pelizzari, Alessandro (2005). Marktgerecht studieren. New Public Management an den Universitäten. In: Österreichische HochschülerInnenschaft, Paulo Freire Zentrum (Hg.). Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien: Mandelbaum. S.83-102.
- Pellert, Ada (2005). Erfahrungen mit dem Bologna-Prozess an Österreichischen Hochschulen. In: Hanft, A./ Müskens I. (Hg.). Bologna und die Folgen für die Hochschulen. Bielefeld: Universitätsverlag Webler. S.10-12.
- Pilz, Matthias (2009). Einführung: Modularisierung, ein facettenreiches Konstrukt als Heilsbringer oder Teufelszeug. In: Pilz, M. (Hg.). Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld: W. Bertelsmann. S.7-20.
- Prag-Communiqué (2001). Towards the European Higher Education Area. Verfügbar unter: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF. [Datum des letzten Zugriffs: 29.02.2012]

- Prisching, Manfred (2005). Bildungstrends in Europa. In: Prisching, M./ Lenz, W./ Hauser, W. (Hg.). Bildung in Europa. Entwicklungsstand und Perspektiven. Wien: Verlag Österreich. S.19-32.
- Rat der Europäischen Union (2002). Entschließung des Rates vom 27. Juni 2002 zum lebensbegleitenden Lernen. Verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:DE:PDF>. [Datum des letzten Zugriffs: 29.02.2012]
- Ribolits, Erich (2006). Humanressource – Humankapital. In: Dzierzbicka, A./ Schirlbauer, A. (Hg.). Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement Wien: Löcker. S.135-145.
- Ribolits, Erich (2011). Damit aus Wissen Bildung wird, braucht es eine andere Kultur des Lernens! In: Bundesvertretung der Österreichischen HochschülerInnenschaft (Hg.). Wessen Bildung? Beiträge und Positionen zur bildungspolitischen Debatte. Wien: Mandelbaum. S.35-48.
- Schott, Thomas (2005). Die moderne Universität. Bildungsinstitution oder Durchlauferhitzer für die Wirtschaft? In: Dzierzbicka, A./ Kubac, R./ Sattler, E. (Hg.) Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Wien: Löcker. S.25-34.
- Schultheis, Franz (2008). Ein Resümee: Welche Universität für welches Europa? In: Schultheis, F./ Cousin, P.-F./ I Escoda, M.R. (Hg.). Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen. Konstanz: UVK. S.187-195.
- Sorbonne-Declaration (1998). Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. Verfügbar unter: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf. [Datum des letzten Zugriffs: 29.02.2012]
- Soyka, Juliane (2011). Der Bologna-Prozess. In: Bundesvertretung der Österreichischen HochschülerInnenschaft (Hg.). Wessen Bildung? Beiträge und Positionen zur bildungspolitischen Debatte. Wien: Mandelbaum. S.262-286.
- Spindler, Maria Magdalena/ Steger, Martin (2005). Was dürfen Reformen? In: Dzierzbicka, A./ Kubac, R./ Sattler, E. (Hg.) Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Wien: Löcker. S.141-150.
- Statistik Austria (2010). Lehrpersonal im Hochschulwesen 2008. Verfügbar unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/045174.html. [Datum des letzten Zugriffs: 11.11.2011]
- Statistik Austria (2011a). Bildung in Zahlen 2009/10. Schlüsselindikatoren und Analyse. Wien. Verfügbar unter.

- http://www.statistik.at/web_de/dynamic/services/publikationen/5/publdetail?id=5&listid=5&detail=461. [Datum des letzten Zugriffs: 11.11.2011]
- Statistik Austria (2011b). Lehrpersonen. Verfügbar unter:
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/index.html. [Datum des letzten Zugriffs: 11.11.2011]
- Statistik Austria (2011c). Studierende in Österreich im Wintersemester 2010/2011. Verfügbar unter:
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/universitaeten_studium/021634.html. [Datum des letzten Zugriffs: 11.11.2011]
- Strauss, Anselm L. (1991). Grundlagen qualitativer Sozialforschung – Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.
- Studentpoint/Universität Wien. Das Studienangebot von A-Z. Verfügbar unter:
http://studentpoint.univie.ac.at/vor-dem-studium/alle-studien/?no_cache=1. [Datum des letzten Zugriffs: 9.11.2011]
- UG (2002). Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien. Universitätsgesetz 2002 – UG. Fassung vom 1. November 2009. In: Österreichische HochschülerInnenschaft (Hg.). Wien.
- Unger, M., Zaussinger, S./ Angel, S./ Dünser, L./ Grabher, A./ Hartl, J./ Paulinger, G./ Brandl, J./ Wejwar, P./ Gottwald, R. (2009). Studierenden-Sozialerhebung 2009. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Institut für höhere Studien. Wien.
- Unger, M./ Wroblewski, A./ Latcheva, R./ Zaussinger, S./ Hofmann, J./ Musik, C. (2009). Frühe Studienabbrüche an Universitäten in Österreich. Institut für höhere Studien, Wien. Verfügbar unter:
http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_contentbox/Fruerher_Studienabbruch_an_Universitaeten_in_OEsterreich.pdf. [Datum des letzten Zugriffs: 9.11.2011]
- Universität Wien (2011): Kompendium. Regeln zur Gestaltung von Curricula. Verfügbar unter:
http://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/senat/Arbeitsbehilfe/Kompendium_M%C3%A4rz_2011.pdf [Datum des letzten Zugriffs: 27.02.2012]
- Universität Wien (a): Informationen zum Bologna-Prozess. Die europäische Ebene des Bologna-Prozesses. Verfügbar unter: <http://bologna.univie.ac.at/umsetzung/europa/> [Datum des letzten Zugriffs: 27.02.2012]

- Universität Wien (b): Informationen zum Bologna-Prozess. Der Bologna-Prozess in Österreich. Verfügbar unter: <http://bologna.univie.ac.at/umsetzung/oesterreich/> [Datum des letzten Zugriffs: 27.02.2012]
- Universitäts-Studiengesetz (1997). Verfügbar unter: http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XX/I/I_00588/index.shtml [Datum des letzten Zugriffs: 27.02.2012]
- Universität Wien (c): Informationen zum Bologna-Prozess. Neue Studienarchitektur. Verfügbar unter: <http://bologna.univie.ac.at/umsetzung/universitaet-wien/neue-studienarchitektur/> [Datum des letzten Zugriffs: 27.02.2012]
- Universität Wien (d): Senat der Universität Wien. Errichtung neuer Curricula. Verfügbar unter: <http://senat.univie.ac.at/curricularkommission/einrichtung-neuer-curricula/vorgehensweise/#c11209> [Datum des letzten Zugriffs: 27.02.2012]
- UOG (1975). Bundesgesetz vom 11. April 1975 über die Organisation der Universitäten (Universitäts-Organisationsgesetz-UOG). Verfügbar unter: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1975_258_0/1975_258_0.pdf. [Datum des letzten Zugriffs: 9.11.2011]
- Walter, Thomas (2006). Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Welan, Manfred (2001). Grenzen der Mitbestimmung. Verfügbar unter: http://www.oefg.at/text/ws_vollrecht/welan.pdf. [Datum des letzten Zugriffs: 9.11.2011]
- Winckler, Georg (2000). Ziele und Aufgaben der Universität. Verfügbar unter: http://www.oefg.at/text/ws_entscheid/winckler.html. [Datum des letzten Zugriffs: 9.11.2011]
- Winckler, Georg (2010). Autonome Universitäten und ihre Steuerung. Wie viel Freiheit braucht/verträgt die Universität? In: Brinek, G./Hörmann, B./ Hopmann, S.T. (Hg.). Bologna-What´s next? Über die Zukunft der österreichischen Hochschulen. Wien: Facultas. S.31-38.
- WKO (2011). Verfügbar unter: <http://portal.wko.at/wk/wirueberuns.wk?ftyp=4>. [Datum des letzten Zugriffs: 11.11.2011]

Anhang

Der Anhang befindet sich auf einer CD-ROM, die der vorliegenden Diplomarbeit beiliegt. Er beinhaltet den Interviewleitfaden, die Transkription und qualitative Inhaltsanalyse der Interviews (erster und zweiter Durchgang), die Dokumentenanalyse des Studienplans „Pädagogik“ und des Curriculums „Bildungswissenschaft“ sowie eine Übersicht über die Studiengänge Pädagogik und Bildungswissenschaft an der Universität Wien.

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit vergleicht die Studienbedingungen der Studierenden aus dem Diplomstudiengang „Pädagogik“ mit jenen des Bachelorstudiengangs „Bildungswissenschaft“ an der Universität Wien. Ziel dieser Arbeit ist es, mit dieser exemplarischen Vertiefung einen Einblick in die Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf die Studienbedingungen zu erlangen. Es werden die Ziele des Bologna-Prozesses, die Umgestaltung der Studienarchitektur durch die Bildungspolitik, die Diskussion über ein neues Paradigma der Universität im Bezug auf die Veränderung des Hochschulwesens sowie die soziale Ungleichheit im Bildungswesen getrennt thematisiert. Für die empirische Untersuchung der Arbeit werden zunächst der Studienplan „Pädagogik“ und das Curriculum „Bildungswissenschaft“ mit Hilfe einer Dokumentenanalyse auf ihre Studienanforderungen hin ausgewertet. Die Ergebnisse dieser Analyse dienen als Grundlage für die Entwicklung eines Interviewleitfadens. In einer theoretischen Stichprobe werden anschließend jeweils sieben Diplom- und Bachelorstudierenden mittels Leitfadeninterviews zu ihren persönlichen Studienbedingungen befragt. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass die Schwierigkeiten und Probleme bei den beschriebenen Studienbedingungen nicht so sehr durch die Bologna-Studienarchitektur hervorgerufen werden, sondern sie vielmehr durch einen Ressourcenmangel an der Universität bedingt sind.

Abstract

This diploma thesis compares conditions of attending the diploma course of studies “pedagogics” and the bachelor’s studies “educational science” at the University of Vienna. The paper illustrates an exemplary view of the consequences of the Bologna-Process for conditions of studying. The aims of the Bologna-Process, the change of structure in studies by education policy, the discussion about a paradigm shift of university organization and the social inequality in the educational system are discussed separately. The paper starts by evaluating the course of study for pedagogics and the curriculum for educational science. When doing so the author examines the studying requirements by conducting an analysis of demanded documents. Based on the outcomes of this analysis interviews followed an interview guide are conducted. Subsequently the author makes use of a theoretical sample and asks seven diploma students and seven bachelor students about their individual conditions of studying in the context of guided interviews. The results of this inquiry show that the difficulties and problems of the mentioned conditions of studying are not mainly caused by the Bologna structure but are due to a significant lack of resources at the University of Vienna.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Franziska Mühl
Geburtsdatum	26.12.1987
Geburtsort	Tulln

Ausbildung

2006-2012	Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien (Schwerpunkte: Aus- und Weiterbildungsforschung, Schulpädagogik)
1998-2006	Bundesgymnasium Tulln
1994-1998	Volksschule Langenlebarn

Praktika

13.-25. Juli 2009	Praktikum beim Kinderbüro Universität Wien, Mitarbeit bei der Kinderuni Wien 2009
August 2008-April 2009	Forschungspraktikum im Rahmen des Mobilitätsprojekts Universität Wien – KPH Wien/Krems
21.-25. Juli 2008	Praktikum beim Kinderbüro Universität Wien, Mitarbeit bei der Kinder Business Week an der Wirtschaftskammer Österreich
14.-19. Juli 2008	Praktikum beim Kinderbüro Universität Wien, Mitarbeit bei der Kinderuni Wien 2008