



LEUPHANA
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

ERGEBNISBERICHT

BEFRAGUNG ZU GENDER- UND DIVERSITYDIMENSIONEN IN DEN BERUFBEGLEITENDEN STUDIENGÄNGEN

Ergebnisse der Fragebogenerhebung mit Studierenden und Lehrenden der
Leuphana Universität Lüneburg der berufsbegleitenden Studiengänge:

Berufsbegleitender Bachelor Soziale Arbeit für Erzieherinnen und Erzieher

Berufsbegleitender Master Sozialmanagement

Das dem dieser Publikation zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16OH22042 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei dem/der Autor/in bzw. den Autor/inn/en.

Eine Erhebung des Forschungs- und Entwicklungsprojektes
„KomPädenZ Potenzial“, 2018



GEFÖRDERT VOM



INHALTSVERZEICHNIS

INHALTSVERZEICHNIS	2
1 EINLEITUNG	5
2 UNTERSUCHUNGSZIELE	6
3 LEITFRAGEN FÜR DEN FRAGEBOGEN	8
4 ZENTRALE FORSCHUNGSZUGÄNGE: THEORIE- UND HYPOTHESENBI- DUNG	9
4.1 ZUSAMMENSETZUNG DER STUDIERENDENSCHAFT	9
4.2 DER BEGRIFF HETEROGENITÄT	13
4.3 PRETESTS UND ZEITVERLAUF	15
4.4 RÜCKLAUF	16
4.5 OPERATIONALISIERUNG	17
5 DIE ERHOBENEN SOZIODEMOGRAFISCHEN DATEN	18
5.1 ALTER DER STUDIERENDEN	21
5.2 GESCHLECHT	22
5.3 BERUFSTÄTIGKEIT	26
5.4 ELTERNSCHAFT	27
5.5 ZEITLICHE VEREINBARKEIT VON STUDIUM, BERUF UND PRIVATLEBEN	29
5.6 PFLEGEAUFGABEN FÜR KÖRPERLICH UND GEISTIG PFLEGE- BEDÜRFTIGE ERWACHSENE	30
5.7 CHRONISCH KÖRPERLICHE BEEINTRÄCHTIGUNG/KRANKHEIT	31
5.8 SCHULABSCHLUSS DER STUDIERENDEN	33
5.9 STUDIENSITUATION IN DER FAMILIE	36
5.10 EIGENE UND FAMILIÄRE MIGRATIONSERFAHRUNG	37
5.11 FINANZIERUNG DER STUDIENGEBÜHREN UND FINANZIELLE UN- TERSTÜTZUNG SEITENS DES ARBEITGEBERS, FAMILIE, STIF- TUNGEN UND STIPENDIEN	39
5.12 WOHNORT	40
5.13 FAKTOREN, DIE DAS STUDIUM ERSCHWEREN	41
5.14 FAKTOREN, DIE DAS STUDIUM ERLEICHTERN	41
5.15 ÜBERBLICK ZU AUSGEWÄHLTEN HETEROGENITÄTSDIMEN- SIONEN IN DEN STUDIENGÄNGEN	42
MABNAHMENIDEEN TEIL 1 VON 8	44
6 LEHR- UND LERNSITUATION	45
6.1 ERGEBNISSE VON LEHRENDEN UND STUDIERENDEN ZUR LEHR- UND LERNSITUATION IM BACHELOR-STUDIENGANG SOZIALE ARBEIT	46
MABNAHMENIDEEN TEIL 2 VON 8	52

6.2	GENDER- UND DIVERSITYASPEKTE IN DER LEHRE	53
6.3	GENDER- UND DIVERSITYASPEKTE IN DEN LEHRFORMATEN DES BACHELOR-STUDIENGANGS SOZIALE ARBEIT	53
	MABNAHMENIDEEN TEIL 3 VON 8	58
6.4	ERGEBNISSE VON LEHRENDEN UND STUDIERENDEN ZUR LEHR- UND LERNSITUATION IM MASTER-STUDIENGANG SOZIALMANAGEMENT	59
	MABNAHMENIDEEN TEIL 4 VON 8	64
6.5	GENDER- UND DIVERSITYASPEKTE IN DER LEHRE	65
6.6	GENDER- UND DIVERSITYASPEKTE IN DEN LEHRFORMATEN DES MASTER-STUDIENGANGS SOZIALMANAGEMENT	65
	MABNAHMENIDEEN TEIL 5 VON 8	70
7	BERATUNGS- UND UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTE FÜR STUDIERENDE IN DEN ZIELSTUDIENGÄNGEN ...	71
7.1	BERATUNGS- UND UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTE IM BACHELOR-STUDIENGANG SOZIALE ARBEIT	72
	7.1.1 Für Studierende	72
	7.1.2 Für Lehrende	74
	MABNAHMENIDEEN TEIL 6 VON 8	76
7.2	BERATUNGS- UND UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTE IM MASTER-STUDIENGANG SOZIALMANAGEMENT	78
	7.2.1 Für Studierende	78
	7.2.2 Für Lehrende	79
	MABNAHMENIDEEN TEIL 7 VON 8	81
8	DISKRIMINIERUNGS- UND PRIVILEGIERUNGSERFAHRUNGEN.....	83
8.1	ERGEBNISSE DISKRIMINIERUNGS- UND PRIVILEGIERUNGSERFAHRUNGEN IM BACHELOR-STUDIENGANG SOZIALE ARBEIT FÜR ERZIEHERINNEN UND ERZIEHER	85
8.2	ERGEBNISSE DISKRIMINIERUNGS- UND PRIVILEGIERUNGSERFAHRUNGEN IM MASTER-STUDIENGANG SOZIALMANAGEMENT	87
	MABNAHMENIDEEN TEIL 8 VON 8	88
9	EIGENE REFLEXION ZUM FORSCHUNGSDESIGN	89
10	FAZIT	89
11	LITERATUR.....	91
12	DARSTELLUNGSVERZEICHNIS	95

Birgit Schwarz, Mag. Mag. phil.

VORBEMERKUNGEN

Zielstudiengänge: Wenn im Folgenden von *Zielstudiengängen* gesprochen wird, sind immer der berufsbegleitende *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit für Erzieherinnen und Erzieher* und der weiterbildende *Master-Studiengang Sozialmanagement* der Professional School der Leuphana Universität Lüneburg gemeint. Für die bessere Lesbarkeit wird der *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit für Erzieherinnen und Erzieher* auch als *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* angeführt.

Korrelationen: Die im gesamten Dokument erwähnten Erhebungsergebnisse hinsichtlich signifikanter Zusammenhänge mittels Korrelationen, beziehen sich aufgrund der gewählten Zusammenhangsmaße nicht auf kausale Zusammenhänge. Das heißt, es können keine kausalen Schlüsse gezogen werden, denn es könnten auch weitere Variablen auf den jeweiligen Zusammenhang Einfluss haben (Scheinkorrelation). Allerdings geben uns die berechneten Werte Hinweise auf einen möglichen kausalen Zusammenhang, der anhand anderer Maße und Berechnungen (Regression) in einer vertieften Analyse (vorgesehen im Rahmen der zweiten Förderphase des Projektes) geprüft werden könnte.

1 EINLEITUNG

Die Aus- und Weiterbildung im Bereich der Sozialen Arbeit befindet sich – wie das Handlungsfeld selbst – in stetem Wandel (vgl. Braches-Chyrek 2017). Dies hat eine heterogene Weiterbildungslandschaft zur Folge, die von sehr unterschiedlich qualifizierten Fachkräften in Anspruch genommen wird. Die Fachkräfte der Sozialen Arbeit zeichnen sich zudem dadurch aus, dass sie besonders weiterbildungsaffin sind und häufiger an Fort- und Weiterbildungen teilnehmen als andere Berufsgruppen (vgl. König 2017). Gleichzeitig werden im Zuge des sogenannten „Lebenslangen Lernens“ die Zielgruppen für (akademische) Weiterbildung immer vielfältiger. Die Lernenden und Lernwilligen bringen unterschiedlichste schulische und berufliche Vorerfahrungen sowie biografische Hintergründe mit und unterscheiden sich hinsichtlich ihres Alters, Geschlechts sowie ihrer familiären Aufgaben, Migrationserfahrung usw. Diese Heterogenität wahrzunehmen, zu analysieren und darauf zu reagieren ist Aufgabe der Erwachsenenbildung, wenn sie zielgruppengerechte Angebote (weiter-)entwickeln möchte.

Der berufs begleitende *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit für Erzieherinnen und Erzieher* an der *Professional School* der Leuphana Universität Lüneburg ist bestrebt, das bestehende berufs begleitende Angebot stetig zu verbessern und weiterzuentwickeln. Im Rahmen der Forschungsprojekte *KomPädenZ* (BMBF-Initiative ANKOM, 2005–2008) und *KomPädenZ konkret* (BMBF-Initiative ANKOM Übergänge 2012–2015) wurden Erhebungen als Basis für die Entwicklung des Bachelor-Studiengangs durchgeführt und dieser – nach Einführung 2011 – begleitet, evaluiert und anhand der Projektergebnisse weiterentwickelt. Im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts *KomPädenZ Potenzial* (erste Förderphase 2015 – 2018) wurde der weiterbildende *Master-Studiengang Sozialmanagement* als zweiter so genannter „Zielstudiengang“ erstmals mit in den Blick genommen.

Unter anderem wurde im Projektverlauf eine quantitative Erhebung unter Studierenden und Lehrenden durchgeführt, um die Heterogenität von Studierenden dieser beiden Zielstudiengänge zu erfassen. Die dabei gewonnenen Informationen sollen die Heterogenität in den Studiengängen darstellen und anhand der Ergebnisse sollen Maßnahmen entwickelt werden, die Studiengänge gender- und diversitysensibel weiterzuentwickeln.

ABSTRACT

Im Folgenden werden zunächst die der Erhebung zugrundeliegenden Untersuchungsziele erläutert und darauf aufbauend die Leitfragen der Erhebung dargelegt. Anschließend werden zentrale theoretische Zugänge benannt und das Design sowie der Verlauf der Fragebogenerhebung vorgestellt. Im anschließenden fünften Abschnitt werden ausführlich die erhobenen persönlichen und biografischen Daten dargelegt und – wo möglich – mit übergreifenden Daten zur Situation von Studierenden in Verbindung gesetzt. Dadurch ist es möglich, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden untersuchten Studiengängen und der bundesweiten Studierendensituation, z.B. in Bezug auf das Alter der Studierenden, das Geschlecht, die Studiensituation oder die Elternschaft, herauszustellen. Darüber hinaus werden von den an der Befragung teilnehmenden Studierenden benannte für das Studium förderliche bzw. hinderliche Faktoren dargelegt. Ein zusammenfassender Überblick sowie erste Maßnahmenempfehlungen schließen sich an.

In den darauf aufbauenden nächsten Teilen werden die studiengangsspezifischen Ergebnisse

- zur Lehr- und Lernsituation in den Zielstudiengängen,
- zu Fragen der Integration von Gender und Diversity in den Studiengängen,
- zu von den Befragten benannten Beratungs- und Unterstützungsbedarfen
- sowie zu benannten Diskriminierungs- und Privilegierungserfahrungen

dargestellt und jeweils Maßnahmenempfehlungen für die beiden Zielstudiengänge getroffen.

Die Reflexion über die Erhebung und deren Ergebnisse sowie ein Fazit schließen den Forschungsbericht ab.

2 UNTERSUCHUNGSZIELE

Das ursprünglich geplante Vorgehen, das die Durchführung von Workshops vorsah, erwies sich im Projektverlauf als wenig geeignet, um die in diesem Schwerpunkt vorgesehenen Projektziele zu erreichen. So stellt in dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt *KomPädenZ Potenzial* die durchgehende Beachtung von *Gender-Mainstreaming-* und *Diversity-Fragestellungen* eine Querschnittsaufgabe für alle Forschungs- und Entwicklungsteilbereiche dar. Bei der Recherche entsprechender Informationen und Daten zu den Bereichen *Gender* und *Diversity* wurden diverse zum Wintersemester 2014/2015 vorliegende Befragungsinstrumente, insbesondere Erhebungsbögen des Qualitätsmanagementsystems an der Professional School der

Leuphana Universität Lüneburg¹, gesichtet. Dabei wurden Informationen gesammelt, die dem Projektteam Anhaltspunkte für die Schwerpunktsetzung im Rahmen der ursprünglich geplanten Workshops geben sollten. Bei dieser Recherche wurde festgestellt, dass die Instrumente in Bezug auf die Dimensionen *Gender* und *Diversity* nur sehr geringe Aussagekraft besaßen und zu wenige differenzierte Informationen bieten konnten. Daher entschied sich das Forschungsteam für eine umfassende Befragung von Studierenden und Lehrenden der beiden Zielstudiengänge und für die Durchführung eines anschließenden Workshops zur Präsentation und Diskussion der gewonnenen Informationen. Dabei sollen folgende Ziele erreicht werden:

- 1 Die Studiengänge werden anhand der Ergebnisse der Fragebögen und der Anregungen aus den Workshops weiterentwickelt.
 - 1.1 Fragebögen werden entwickelt, gender- und diversitysensibel ausgewertet und evaluiert.
 - 1.1.1 Die Fragebögen werden vom Forschungsteam in enger Kooperation mit den Studiengängen entwickelt.
 - 1.1.2 Die Fragebögen beinhalten projektrelevante Fragen, die in anderen Datenerhebungen nicht beantwortet werden, insbesondere in Bezug auf die Themen *Gender* und *Diversity*.
 - 1.1.3 Die Fragebögen werden von Studierenden und Lehrenden beantwortet.
 - 1.1.4 Die Ergebnisse der Fragebögen werden analysiert und im Rahmen des Workshops diskutiert.
 - 1.1.5 Die Ergebnisse werden allen Studierenden und Lehrenden der Studiengänge über die Lernplattform *Moodle* zur Verfügung gestellt.
 - 2 Im Workshop kommt es zu einem Austausch über Erfahrungen im Studiengang.
 - 2.1 Im Workshop tauschen sich Lehrende, Studiengangs-Verantwortliche und Studierende zu den erhobenen Daten der Fragebögen aus.
 - 2.2 Im Workshop entwickeln Lehrende und Studierende über die Dateninformationen der Fragebogenerhebung hinaus Anregungen und Ideen zur Weiterentwicklung der Studiengänge.

¹ Nach diversen Gesprächen mit Verantwortlichen für das Qualitätsmanagement wurden u.a. die Lehrveranstaltungsevaluation, die Einstiegsbefragung, Zwischen- und Abschlussevaluation wie auch der Qualitätszirkel eingehend gesichtet und operationalisiert. Qualitätszirkel sind ein zentrales Instrument zur Weiterentwicklung von Studium und Lehre an der Leuphana Universität Lüneburg. Studierende und Lehrende kommen hierbei i.d.R. einmal jährlich zusammen und diskutieren mit der oder dem Studienprogrammbeauftragten sowie weiteren Lehrenden Stärken und Schwächen des Programms (siehe dazu <http://www.leuphana.de/ueberuns/qualitaetsentwicklung/qualitaetsmanagement-in-studium-und-lehre/qualitaetszirkel.html> 22.08.17 11:00 Uhr). Auf eine umfassende Darlegung der Rechercheergebnisse und Operationalisierungen muss aus Platzgründen an dieser Stelle verzichtet werden.

Mit der Befragung von Studierenden und Lehrenden in den Zielstudiengängen wurde erstmals erhoben, wie heterogen die derzeitigen Studierenden in den Zielstudiengängen zusammengesetzt sind. Das heißt, es wurden Informationen hinsichtlich verschiedener Dimensionen von Heterogenität erhoben, sodass hier spezifiziert werden kann von welcher Heterogenität gesprochen werden kann. Außerdem wurden die Erfahrungen mit der Lehr- und Lernsituation, den Unterstützungs- und Beratungsangeboten im Studium und dem Umgang mit den finanziellen und zeitlichen Rahmenbedingungen erhoben.

Die entsprechenden Forschungsfragen für die Fragebogenerhebung lauteten daher:

3 LEITFRAGEN FÜR DEN FRAGEBOGEN

1. Welche Heterogenitätsdimensionen werden von den Studierenden in den Studiengängen abgebildet?
2. Welche Erfahrungen gibt es hinsichtlich bestehender Beratungs-/Unterstützungsangebote im Studium?
3. Welche Bedürfnisse gibt es hinsichtlich möglicher Beratungs- und Unterstützungsangebote im Studium?
4. Wie zufrieden sind Studierende mit der zeitlichen Organisation im Studium?
5. Wie zufrieden sind Studierende mit der Lehr- und Lernsituation?
6. Wie zufrieden sind Lehrende mit der Lehr- und Lernsituation?
7. Welche Erfahrung haben die Studierenden mit studierendenzentrierten Lehr- und Lernverhältnissen?
8. Welche Erfahrung haben die Lehrenden mit studierendenzentrierten Lehr- und Lernverhältnissen?
9. Welche Rolle spielen *Gender-* und *Diversityaspekte* und deren Umsetzung im Studiengang?
10. Welche Diskriminierungserfahrungen benennen Studierende?
11. Welche Privilegierungserfahrungen benennen Studierende?
12. Welche Ideen und Anregungen haben Lehrende/Studierende für die Studiengänge?

Die aus der Erhebung resultierenden Informationen sollen in Teilen auf folgende Forschungsfragen des Gesamtprojektes *KompädenZ Potenzial* Antworten geben:

- Welche spezifischen Bedürfnisse und Bedarfe an akademischer Weiterbildung lassen sich bei beruflich qualifizierten/berufstätigen Zielgruppen mit und ohne Migrationshintergrund identifizieren? Wo finden sich Überschneidungen und Differenzen?
- Wie müssen Angebote (geschlechtssensibel und zielgruppengerecht) konzipiert und strukturiert sein, damit sie für Berufstätige wie auch Personen in Familien- und Pflegezeit auch im ländlichen Raum attraktiv wie auch nutzbar sind?

4 ZENTRALE FORSCHUNGSZUGÄNGE: THEORIE- UND HYPOTHESENBUILDUNG

4.1 ZUSAMMENSETZUNG DER STUDIERENDENSCHAFT

In den letzten zwei Jahrzehnten beeinflussten diverse europäische und nationale Reformprozesse die hochschulische Bildung in Deutschland. Insbesondere unter den Prämissen von mehr Durchlässigkeit und Öffnung von Hochschule wurde durch veränderte gesetzliche Rahmenbedingungen, Beschlüsse der Kultusministerkonferenz und mehrere Förderprogramme versucht, alternative Zugangsmöglichkeiten, neben der schulischen Hochschulzugangsberechtigung, zu ermöglichen (vgl. Freitag 2017, Wolter/Banscherus 2016). Diese formale Öffnung hinsichtlich der Zugangswege ist jedoch nur eine Seite der Medaille, denn das Problem scheint tiefer zu liegen:

„Die Studierendenschaft ist heterogener geworden, dies bezieht sich unter anderem auf soziale Herkunft, auf die Geschlechterfrage, auf Staatsangehörigkeit und Migrationserfahrungen, auf religiöse Orientierungen oder aber auf vorherige Qualifizierungen. Zum anderen zeigt sich, dass der Zugang zu höherer Bildung nicht gleichermaßen allen Bevölkerungsgruppen offen steht. Besonders die deutschen Universitäten basieren noch immer auf sozialer Selektivität.“ (Heitzmann/Klein 2012, S. 7)

Die Teilhabe am wissenschaftlichen Leben und an wissenschaftlichen Bildungskontexten hängen wesentlich davon ab, wie gut die entsprechenden Personen sich in die soziale Praxis hineinfinden. Dabei spielt das kulturelle und soziale Kapital eine große Rolle und bewirkt, dass bestimmte Exklusionsmechanismen und Barrieren für heterogene Studierendenschaft wirken (vgl. z.B. Müller 2017, Heitzmann/Klein 2012, Geißler/Weber-Menges 2010, u.a.).

Das *soziale und kulturelle Kapital*² spielt neben der finanziellen Absicherung des Studiums eine sehr große Rolle. Es ist vor allem der fehlende familiäre Rückhalt, der in nicht-akademischen Elternhäusern durch die kulturelle Distanz zur Hochschule ausschlaggebend ist. Dies trifft nicht erst bei der Entscheidung für ein Studium zu, wenn Eltern ohne akademischen Vorerfahrungen ihre Kinder schwerer unterstützen können, da sie selbst das System Hochschule nicht kennen und die zahlreichen Angebote und Fächer nicht überschauen können. Oftmals können solche hemmenden Faktoren in der Familie sogar bis zur Ablehnung des Studienwunsches reichen, die

² Bourdieu definiert Kapital als „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter, inkorporierter Form“ (Bourdieu 1983, zit. nach Müller 2017, S. 86). Das soziale Kapital spiegelt die Netzwerke und Ressourcen, welche aus einer Gruppenzugehörigkeit resultieren, wider. Das kulturelle Kapital hingegen kann sowohl in inkorporierter Form (z.B. autodidaktisch erlernte Dispositionen), als auch in objektivierter Form (z.B. Büchern, Gemälden etc.) sowie institutionalisierter Form (z.B. Abschlusszeugnis, Titel etc.) auftreten (vgl. Müller 2017, S. 86).

auch im Studium eine Bindung an die Hochschule sehr erschweren kann. (vgl. Hans-Böckler-Stiftung 2012, S. 22–25)

Außerdem könnten Eltern aus nicht-akademischen Familien ihre Kinder schwer unterstützen, wenn es um den *Habitus*³ an Hochschulen ginge, da hier sowohl in Seminaren als auch im Studienleben allgemein, aber insbesondere in Prüfungssituationen Souveränität im Umgang mit wissenschaftlicher Sprache erwartet und vorausgesetzt würde. Der vorhandene „Herkunftshabitus“ aus nicht-akademischen Familien bediene die Anforderungen und Erwartungen weniger gut und könne dadurch für das Abhalten von Referaten und die aktive Teilnahme in Seminaren stärker konfliktbehaftet sein (vgl. Hans-Böckler-Stiftung 2012, S. 29–35).

Für Bourdieu sind es zwei Arten wissenschaftlichen Kapitals, die das Feld und die soziale Praxis der Wissenschaft entscheidend prägen. Dies ist einerseits, eine *weltliche oder politische Macht*, die sich an den Positionen, Produktions- und Reproduktionsmitteln und besonderen Tätigkeiten im Wissenschaftsbetrieb äußert. Andererseits ist es eine

„spezifische Macht, ein persönliches „Prestige“, (...) da es nahezu ausschließlich auf einer kaum oder schwach institutionalisierten Anerkennung durch die Gesamtheit der Gleichgesinnten oder der Angesehensten einer ihrer Fraktionen beruht (namentlich der „unsichtbaren Kollegien“ von Gelehrten, die Beziehungen gegenseitiger Wertschätzung verbinden).“ (Bourdieu 1998, S. 31)

Entscheidend für die Entstehung von Ungleichheiten in der sozialen Praxis der Wissenschaft und deren spezifischen Institutionalierungs- und Homogenisierungseffekte ist, dass Eigenschaften im wissenschaftlichen Raum ungleich anerkannt werden. Es ist das Spiel zwischen eigener Stellung im Raum und den im Raum vorherrschenden Rangordnungen, Zuschreibungen und Anerkennungspraxen. Es ist daher kein klar konturierbares Bild, das Bourdieu für alle in diesem Feld Handelnden zeichnen kann, denn es divergiert von Person zu Person, deren jeweiligen Habitus und Position und von dem Wissenschaftszweig oder der Ebene des jeweiligen sozialen Feldes, bzw. von dem komplexen Zusammenspiel all dieser Faktoren und weiterer Wirkungsmechanismen. So kann z.B. eine Eigenschaft einer Person für sie ein Vorteil sein und für die andere Person in einem Kontext andersartig gelagerter Positionen, kann die gleiche Eigenschaft nachteilig oder gar stigmatisierend wirken. (vgl. Bourdieu 1988, S. 44–45).

„Um die Auswirkungen der wissenschaftlichen Kodifizierung, insbesondere die Homogenisierung des Status der in der Realität sehr ungleich anerkannten Eigenschaften sichtbar zu machen, braucht man sich nur anzuschauen, in welcher Weise

³ Im *Habitus* schlagen sich nach Bourdieu die Kapitalformen in Handlungspraxen nieder, die geleitet sind von entsprechenden Denk- und Bewertungsschemata, von einer bestimmten Art der Lebensführung, die Dinge und Tätigkeiten in eine symbolische Ordnung überführen, und zwar der Nicht- oder Zugehörigkeit zu der jeweiligen sozialen Gruppe (siehe dazu Gebauer/Krais 2002).

und in welchem Ausmaß die den verschiedenen Kriterien entsprechenden Populationen als Gruppe existieren, angefangen bei den Altersklassen und – allem feministischen Bewußtsein und einer feministischen Bewegung zum Trotz – Geschlechtsklassen (...).“ (Bourdieu 1988, S. 44)

Die wissenschaftliche Erkenntnis und die wissenschaftliche Leistung müssen demnach sozial relevant gemacht werden, indem sie wahrgenommen und anerkannt werden. Es sind nicht nur die objektiven Leistungskriterien (institutionalisierte Formen wie Abschlüsse, Titel, Prüfungen, fachliche Kompetenz etc.), die hier gelten. Sondern es ist eine besondere Koppelung der Leistungswahrnehmung anderer Personen und die Praktiken der Person, die diese Leistung und dieses Wissen zur Geltung bringen.

„Die wissenschaftliche Arbeit zielt (...) auf die adäquate Erkenntnis sowohl der objektiven Beziehungen – unter Vermittlung des Habitus derer, die sie einnehmen – zwischen diesen Stellungen und den korrespondierenden Stellungnahmen, das heißt zwischen dem Standort innerhalb dieses Raumes und dem Standpunkt, der gegenüber diesem Raum eingenommen wird und der mit zu seiner Wirklichkeit und Entwicklung gehört.“ (Bourdieu 1988, S.55-56)

Wissenschaft ist demnach ein sozialer Prozess, der Ein- und Ausschluss aufgrund bestimmter „Anerkennungs- und Zuschreibungsprozesse“ ermöglicht oder verwehrt, so dass „weder formale Zugangskriterien noch individuelle Willensbekundungen“ zur Teilhabe ausreichen. Diese komplexe soziale Praxis gilt es erstmal zu erkennen, zu reflektieren und zu verstehen. (vgl. Heitzmann/Klein 2012, S. 13)

„Das Gelingen und Nicht-Gelingen einer wissenschaftlichen Leistung lässt sich daher nicht als rein kognitive Leistung verstehen, sondern als einen sozialen Prozess, der sich in einem gesellschaftlichen Raum vollzieht. Die Bewertung von Leistung und Leistungsfähigkeit beruht also nicht schlichtweg auf formalen Kriterien, sondern ebenso auf Erfahrungs- und gesellschaftlichem Wissen.“ (Heitzmann/Klein 2012, S. 14)

Folgt man den Ausführungen von Bourdieu, ist Wissenschaft demnach sowohl ein politisches, als auch soziales Feld, in dem es um Machtprozesse und Kämpfe um diverse Ressourcen geht, die gekoppelt sind an die Positionierungen und die entsprechende symbolische Macht mit der sie ausgetragen werden (können) und von der erneute Positionierungen im Raum abhängen.

Seit vielen Jahren liefern die Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks breite Informationen zur sozio-demografischen Zusammensetzung der Studierendenschaft. Der aus diesen Informationen dargestellte „Bildungstrichter“ ist u.a. ein wichtiges Indiz dafür, ob bestimmte Gruppen nicht oder nur marginal an Hochschulbildung beteiligt sind. Insbesondere wurde hier auf Nicht-Akademikerkinder aufmerksam gemacht:

„Von 100 Akademiker-Kindern studieren 77; von 100 Kindern aus Familien ohne akademischen Hintergrund schaffen nur 23 den Sprung an eine Hochschule. Die soziale Selektivität beim Zugang zum deutschen Hochschulsystem ist weiterhin stabil.“ (vgl. Middendorff et al. 2013, S. 11–12)

Geißler und Menges führten bereits 2010 Bildungsbarrieren im Kontext von Familie, Schule und Gesamtbildungssystem in Deutschland aus und erläuterten deren Auswirkungen auf die schichtspezifische Ungleichheit hinsichtlich der Bildungschancen. Durch die Umstellung des Diplom- und Magister-Studiums auf die Zweiteilung des Studiums in Bachelor und Master konnte nach Neugebauer (2015) keine signifikante Erhöhung der Studierenden aus Nicht-Akademikerfamilien erreicht werden. Neugebauer resümiert sogar, dass die soziale Ungleichheit weiterhin verschärft wurde. Ursprünglich sollte der Bachelor ein Anreiz sein, in weniger Semestern, unter Einsatz geringerer finanzieller und zeitlicher Ressourcen einen akademischen Abschluss zu erlangen und dadurch mehr Personen anzusprechen, die sich die bisherigen Studienanforderungen nicht leisten konnten. Allerdings stellt Neugebauer fest, dass die berufliche Sicherheit nach einem Bachelorabschluss für die entsprechende Zielgruppe fraglich sei. Außerdem würden viele, an einer vermeintlich höheren finanziellen Unabhängigkeit mit dem Bachelorabschluss, im Gegensatz zur traditionellen Berufsausbildung, zweifeln. Hinzu käme, dass sich Nicht-Akademikerkinder die studieren, mit dem Bachelorabschluss eher begnügen, als dies bei Studierenden aus Akademikerfamilien der Fall sei.

Die Aufnahme eines Studiums in Deutschland und das Studieren selbst, scheinen daher eng mit dem sozialen und kulturellen Kapital im Bereich „Studienerfahrung in der Familie“ und „schulische Hochschulreife“ zusammenzuhängen. In den letzten rund 20 Jahren wurde aufgrund diverser Entwicklungen, neben der bisherigen Regelung des Zugangs zu Hochschule über die schulische Hochschulzugangsberechtigung, mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2009⁴, der dritte Bildungsweg für beruflich qualifizierte Personen ermöglicht. (detailliertere Ausführung dazu siehe Kapitel 5.8 Schulabschlüsse der Studierenden) Seitdem gibt es auch in der Forschung ein Interesse an neuen Erkenntnissen hinsichtlich der Studienerfahrungen und Studienerfolge dieser „neuen Studierenden“.

Beruflich Qualifizierte, die ein Studium aufgenommen haben, wurden in der empirischen Forschung oft als *nicht-traditionell Studierende* bezeichnet. Wolter et al. (2015) weisen auf die unterschiedlichen Bedeutungen des Konzepts *beruflich Qualifiziert* in der Forschungspraxis hin und erläutern, dass damit je nach Fokus, neben dem Kriterium der beruflichen Qualifikation als Zugangsweg zur Hochschule, z.B. auch Studienanfängerinnen und Studienanfänger, die älter als 25 Jahre sind und daher über der durchschnittlich „typischen“ Altersspanne liegen, gemeint sind. (vgl. Wolter et al. 2015, S. 13f.) Oft würden mit „beruflich Qualifizierten“ auch noch Studierende mit Fachhochschulreife bezeichnet. Sicherlich haben solche Begriffsdefinitionen auch damit zu tun, dass eine lange Zeit, der durchschnittliche

⁴ Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2009 online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/209_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf [06.10.17; 11:00Uhr).

Studierende mit folgenden Kriterien beschrieben werden konnte und wurde: zwischen 19 und 24 Jahre alt, kinderlos, im Besitz der schulischen Hochschulzugangsberechtigung, in einem Vollzeitstudium studierend. Alle Studierenden, die diese Kriterien nicht erfüllten, wurden zu einer Gruppe zusammengefasst, den *nicht-traditionell Studierenden*. Es liegt jedoch auf der Hand: Die *beruflich Qualifizierten* und die *nicht-traditionell Studierenden* sind keine homogene Gruppe.

Die formale Öffnung der Hochschulen brachte viele Veränderungen mit sich. Dabei unterscheiden sich die Hochschulen allerdings, ob sie ihre Angebote neu gestaltet oder verändert haben, oder ob sie in der ursprünglichen Form, mit veränderten zeitlichen Rahmenbedingungen, ihre Angebote weitergeführt haben. In Bezug auf *nicht-traditionelle Studierende* stellt Peter Alheit jedoch fest, dass diese die Universität eher als „fremd“ erfahren:

„Leute, die aus nicht-akademischen Milieus an die Universität kommen, beschleichen Minderwertigkeitsgefühle, wenn sie in Seminaren sitzen. Sie kommen sich „dumm“ vor, zu alt, zu unflexibel, nicht dazu gehörig. Es scheint tatsächlich ein „universitärer Habitus“ zu sein, eine symbolische Macht des Wissens, die das merkwürdige Exzellenzgehabe deutscher Universitäten umgibt. Und das unterscheidet sie von dänischen, schwedischen oder finnischen Universitäten, ganz besonders auch von Hochschulen in Großbritannien. Das heißt übrigens nicht, dass „Non-traditionals“ scheitern müssen. Einige entwickeln – im Foucaultschen Sinn – so erfolgreiche „Technologien des Selbst“, dass sie die Exklusionshürden problemlos nehmen. Es bedeutet aber, dass Studieren in Deutschland – und keineswegs nur für die „Non-traditionals“ – zu einer subtilen Herausforderung geworden ist und dass sich dieser Zustand verschärft.“ (Alheit 2009, S.2)

Es stellen sich daher die zentralen Forschungsfragen:

- Wie heterogen ist die Studierendenschaft in den Zielstudiengängen?
- Welche Erfahrungen machen die Studierenden mit den von uns in besonderer Weise betrachteten Heterogenitätsdimensionen im Studium?

4.2 DER BEGRIFF HETEROGENITÄT

Im Gegensatz zum Begriff *Diversity*, welcher allgemein mit positiven Konnotationen verbunden ist (vgl. Knapp 2013, S. 37⁵), hängen an dem Begriff *Heterogenität* eher Konnotationen wie Belastung oder Herausforderung. Seltener sind Ansätze der *Heterogenität als Chance oder Ressource* (vgl. Walgenbach 2014, S. 27). Budde stellt für die Schulpädagogik eine *Heterogenitätsorientierung* fest (vgl. Budde 2015).

⁵ „Diversity‘ ist á jour und ihre Tönung ist positiv.“ (Knapp 2013, S. 37)

„Heterogenität stellt nicht nur eine rein deskriptive Dimension dar, die lediglich Unterschiede zu beschreiben versucht, sondern thematisiert zugleich die mit dem Prozess der Herstellung von Differenz verbundenen Hierarchisierungen in spezifischen gesellschaftlichen, organisationalen und interaktiven Kontexten (Makro-, Meso- Mikroebene). Dies unterscheidet die Heterogenitätsdebatte in Bildungszusammenhängen u.a. von unkritischen Diversity Diskursen bzw. vor allem von betriebswirtschaftlich orientierten Diversity-Management-Ansätzen. [...] Wird *Heterogenität* [...] im Sinne eines systematischen Analyseinstruments verwendet, so ergibt sich hieraus auch die Möglichkeit, soziale und gesellschaftliche Produktionsweisen, Machtdynamiken und Hierarchisierungsmuster sowie ihre jeweiligen Wechselbeziehungen (im Sinne von Intersektionalität) zu erkennen und kritisch zu reflektieren (...)“ (Henschel/Eylert-Schwarz 2015, S. 137)

Walgenbach skizziert das Diskursfeld *Heterogenität* (insbesondere hinsichtlich schulpädagogischer Kontexte) anhand der Ausführungen von Bedeutungsmustern nach Emmerich und Hormel und den drei Bedeutungsdimensionen von Sauter und Schroeder (vgl. Walgenbach 2014, S. 25) und ordnet das Feld *Heterogenität* anschließend selbst nach vier Bedeutungsdimensionen:

- Heterogenität als Belastung oder Chance (*evaluative Bedeutungsdimension*),
- Heterogenität als soziale Ungleichheit (*ungleichheitskritische Bedeutungsdimension*),
- Heterogenität als Unterschiede (*deskriptive Bedeutungsdimension*) und
- Heterogenität als didaktische Herausforderung (*didaktische Bedeutungsdimension*). (Walgenbach 2014, S. 26)

Die Fragebogenerhebung in den Zielstudiengängen ist hauptsächlich auf der Ebene der ungleichheitskritischen Bedeutungsdimension zu verorten, wenn insbesondere das Hauptziel der Erhebung, die Beschreibung vorhandener oder unterrepräsentierter Dimensionen, betrachtet wird. Die unterrepräsentierten Heterogenitätsdimensionen weisen dabei möglicherweise auf eine ungleiche Ressourcenverteilung hin.

Walgenbach stellt fest, dass der Begriff *Heterogenität*, anders als *Intersektionalität* oder *Diversity*, „auf kein kohärentes Programm verweist“ (ebd. 2014, S. 24). Des Weiteren verweist sie darauf, dass der Begriff *Heterogenität* immer eine Bezugsgröße, nämlich *Homogenität* benötigt (ebd. 2014 S. 12–14).

Es gibt in der Heterogenitätsforschung zahlreiche Modelle, die sich stark darin unterscheiden, wie viele und welche Merkmale als Heterogenitätsmerkmale relevant gesetzt werden. Unsere Fokussierung hinsichtlich der untersuchten Merkmale erfolgte hauptsächlich aufgrund der im Projektantrag benannten Zielgruppen, die auch mit den im Projekt konzipierten und erprobten zielgruppenspezifischen Zertifikatskursen angesprochen werden sollten. Die entsprechenden Merkmale wurden aufgrund der im Folgenden dargelegten empirischen Erkenntnisse zu Variablen weiterentwickelt. Die hauptsächlichsten Heterogenitätsdimensionen in unserer Befragung sind neben dem biologischen Geschlecht und dem Alter, Studierende in Pflege- und Familienzeiten, Studierende mit geringer Studienerfahrung in der Familie, Studierende mit körperlicher/chronischer Beeinträchtigung/Krankheit und Studierende mit anderen Erstsprachen. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass diese Auswahl nicht

bedeutet, dass andere Dimensionen (z.B. Personen mit nicht-weißer Hautfarbe, Ost-West-Biografien, sexuelle Orientierung u.a.) weniger oder nicht relevant wären. Die von uns vorgenommene Auswahl von Heterogenitätsdimensionen ist daher ein gezielter Ausschnitt, der uns Informationen hinsichtlich Tendenzen und möglicher Zusammenhänge zwischen bestehenden Heterogenitätsdimensionen und der Zufriedenheit im Studium sowie dem Beratungs- und Unterstützungsbedarf nachzeichnen lässt. Hinsichtlich der soziodemografischen Daten können wir für die Zielstudiengänge erstmalig benennen, welche der von uns vorgegebenen Heterogenitätsdimensionen bei den derzeitigen Studierenden in den Zielstudiengängen überhaupt repräsentiert werden.

Ob Forschende mit Begriffen wie *Merkmale*, *Kategorien* oder *Dimensionen* arbeiten, ist sehr unterschiedlich. Wir bevorzugen im Folgenden den Begriff *Dimension*, da dieser unserer Ansicht nach in unserem Forschungskontext die Prozesshaftigkeit von Differenzierung am besten benennt. Der Begriff „Merkmal“ ist stärker mit festgeschriebenen Ausprägungen konnotiert. Auch der Vorschlag von Heitzmann und Klein (2012), „soziale Kategorien“ als passenderen Begriff zu nutzen, um nicht individuelle Merkmale oder Identitätsmerkmale als Eigenschaften zu verwenden, ist in unserem Forschungsprozess nicht umfassend einsetzbar. Wir können weder die sozialen Konstruktionen selbst ganzheitlich, noch die Konstruktionsprozesse beziehungsweise die komplexen Zuschreibungspraxen nachzeichnen.

In Zusammenhang mit der konkreten Benennung relevanter Heterogenitätsdimensionen tritt das bekannte Dilemma zwischen der Reproduktion sozialer Differenzierung und Markierung, die an Ungleichheitstheoretisch orientierter Forschung vielfach kritisiert wird, auf. Allerdings ist dem entgegenzuhalten, dass eine Überprüfung bestehender Ungleichheiten im entsprechenden Forschungsfeld nur so möglich ist.

4.3 PRETESTS UND ZEITVERLAUF

Bei der Entwicklung des Fragebogens wurde Wert auf die gute Zusammenarbeit mit den beiden beteiligten Studiengängen gelegt. Insgesamt wurde der Fragebogen in 15 Korrekturschleifen mit Beteiligung von Personen aus dem Projektteam sowie den Studiengangsverantwortlichen diskutiert und weiterentwickelt. Zusätzlich wurde er von zwei projektexternen Professoren mit dem Schwerpunkt „quantitative Forschung“ begutachtet.

Die Pretests wurden sowohl online als auch papierbasiert von Juni 2015 bis November 2015 durchgeführt. Anschließend wurden die Rückmeldungen aus insgesamt 21 Pretest-Bögen eingearbeitet.

Die Durchführung der Fragebogenerhebung erstreckte sich von Oktober 2015 bis Januar 2016. Innerhalb des viermonatigen Erhebungszeitraums war es möglich, die aktuellen Studiengruppen der beiden Zielstudiengänge jeweils im Rahmen von Präsenzveranstaltungen zu befragen (Paper-Pencil-Verfahren). Gleichzeitig konnten wir eine Reihe von Daten auch online erheben. Dies betraf einerseits Studierende eines Jahrgangs, die ihr Studium aktuell beendet hatten und daher nicht mehr zu

Präsenzveranstaltungen in Lüneburg anwesend waren und andererseits die Lehrenden der beiden Studiengänge.

Jeweils ein Mitglied des Projektteams begleitete die papierbasierten Befragungen im Rahmen von Präsenzveranstaltungen und vermittelte den Studierenden vor Befragungsbeginn die Erhebungsziele. Dieses Vorgehen ermöglichte einen relativ großen Rücklauf und gleichzeitig die direkte Kommunikation mit den befragten Personen, sodass evtl. vorhandene Verständnisfragen sofort und transparent geklärt werden konnten.

Die Ansprache der Lehrenden erfolgte über eine personalisierte E-Mail und die des Abschlussjahrgangs im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* über die dort genutzte Lernplattform *Moodle*.

4.4 RÜCKLAUF

4.4.1 Studierendenbefragung im Bachelor Soziale Arbeit

Die Befragung wurde mit dem Ziel einer Vollerhebung im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* in 4 Kohorten (darunter eine Doppelkohorte) für insgesamt 166 Studierende (=100%) papierbasiert und online angelegt. Die Kohorten reichten von Studienbeginn Wintersemester 2011/2012 bis zum Studienbeginn Wintersemester 2014/2015.

107 Studierende von 166 haben an der Befragung teilgenommen. Die Erhebung erzielte eine Rücklaufquote von insgesamt 64,46%. Das Ziel der Vollerhebung wurde nicht erreicht. Die Studie gilt als nicht repräsentativ. Die Ergebnisse im Folgenden beziehen sich daher nicht repräsentativ auf die Grundgesamtheit, sondern auf die Stichprobe, d.h. die Gruppe der Studierenden, die an der Befragung teilgenommen haben. Dies ist insofern wichtig, da insbesondere in unserem Kontext die Nicht-Anwesenheit womöglich ein besonderes Indiz für die Herausforderung des Studierens für heterogene Studierendenschaft sein könnte.

4.4.2 Lehrendenbefragung im Bachelor Soziale Arbeit

Die Befragung wurde mit dem Ziel einer Vollerhebung im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* für insgesamt 23 Lehrende (=100%) online angelegt.

18 Lehrende von 23 haben an der Befragung teilgenommen. Die Lehrenden wurden nach ihrer Lehrtätigkeit im Zeitfenster lehrend von Wintersemester 2011/2012 bis Wintersemester 2014/2015 ausgewählt, um die Erfahrungen der befragten Studierenden und Lehrenden im selben Zeitraum zu vergleichen. Die Erhebung erzielte eine Rücklaufquote von insgesamt 78,26%.

4.4.3 Studierendenbefragung im Master Sozialmanagement

Die Befragung wurde mit dem Ziel einer Vollerhebung im *Master-Studiengang Sozialmanagement* in 2 Kohorten (Studienbeginn Sommersemester 2014 und Sommersemester 2015) für insgesamt 41 Studierende (=100%) papierbasiert und online angelegt.

33 Studierende von 41 haben an der Befragung teilgenommen. Die Erhebung erzielte eine Rücklaufquote der Studierendenbefragung von insgesamt 80,49%. Das Ziel der Vollerhebung wurde auch hier nicht erreicht. Die Studie gilt daher ebenfalls als nicht repräsentativ. Die Ergebnisse im Folgenden beziehen sich daher wie im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* auf die Gruppe der Studierenden, die an der Befragung teilgenommen haben.

4.4.4 Lehrendenbefragung im Master Sozialmanagement

Die Befragung wurde mit dem Ziel einer Vollerhebung im *Master-Studiengang Sozialmanagement* für insgesamt 27 Lehrende (=100%) online angelegt.

15 Lehrende von 27 haben an der Befragung teilgenommen. Die Lehrenden wurden nach ihrer Lehrtätigkeit im Zeitfenster lehrend von Sommersemester 2014 bis Sommersemester 2015 ausgewählt, um die Erfahrungen der befragten Studierenden und Lehrenden im selben Zeitraum zu vergleichen. Die Erhebung erzielte eine Rücklaufquote von insgesamt 55,56%.

Ein geschlechtsspezifischer Blick auf die Rücklaufquote der Studierenden- und Lehrendenbefragung erfolgt im Abschnitt 5.2 Geschlecht.

4.5 OPERATIONALISIERUNG

Die differenzierte Erläuterung der Operationalisierung dieser Erhebung kann in diesem Bericht nicht umfangreich ausgeführt werden, da sowohl die Darlegung theoretischer und empirischer Befunde als auch die Darstellung der eigenen Ergebnisse und deren Analyse im Mittelpunkt stehen werden. Es werden jedoch anhand der zentralen Themen der jeweilige empirische Referenzrahmen verdeutlicht und die entsprechende Fokussierung in der Erhebung aufgezeigt. Anschließend werden die eigenen Ergebnisse dargestellt und die Analyse dieser ausgeführt. Die verwendeten Fragebögen stehen im Downloadbereich der Internetseite⁶ zur Verfügung.

⁶ www.leuphana.de/kompaedenz-potenzial

5 DIE ERHOBENEN SOZIODEMOGRAFISCHEN DATEN

Lange Zeit ließ sich mehrheitlich der „typische Studierende“ mit den demografischen Merkmalen als männlich, aus Deutschland kommend, zwischen 19 und 24 Jahre alt, kinderlos und nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung in einem Vollzeitstudium (Präsenzstudium) studierend, bezeichnen. Nach Wolter (2012) entsprechen inzwischen weniger als die Hälfte diesem Typus „Normalstudierender“. Über die Vielzahl der Sozialerhebungen, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, zur Situation der Studierenden in Deutschland hinweg, zeichnet sich eine Veränderung dieser ursprünglichen (vermeintlichen) Homogenität zu einer stärkeren Vielfalt in der Studierendenschaft ab: „Dabei entsteht kein neuer dominierender Studierendentypus, sondern es bilden sich heterogene, einander teilweise überschneidende Gruppen mit ganz unterschiedlichen Bildungsbiografien und Bedürfnissen“ (Dräger/Ziegele 2014 S. 6).

Insgesamt studieren 2% aller Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland in einem berufsbegleitenden Studiengang (vgl. Middendorff et al. 2017, S. 59; Nickel/Thiele 2017, S. 47). Das ist vergleichsweise ein sehr geringer Anteil, der jedoch noch genügend Potenzial für Forschende im Diversity/Heterogenitätsbereich bereithält. Denn zunächst ist festzustellen, dass in diesem Forschungssegment mit unterschiedlichen Begriffen wie zum Beispiel *nicht-traditionell Studierende*, *atypisch-Studierende* oder *beruflich Qualifizierte* gearbeitet wird. Dabei wird versucht die veränderte, heterogene Studierendenschaft anhand diverser Merkmale und/oder hinsichtlich bestimmter Zugangswege an die Hochschule zu erfassen und zu beschreiben (vgl. Wolter 2015). Die Problematik dabei ist, dass diese Begriffe Personen zu einer Gruppe zusammenfassen sollen, die erstens in sich jedoch nicht unbedingt homogen ist und zweitens von den unterschiedlichen Autorinnen und Autoren mit teilweise nicht deckungsgleichen Variablen gefüllt wird (beispielsweise können *beruflich Qualifizierte* eine schulische Hochschulzugangsberechtigung haben oder über den dritten Bildungsweg an Hochschule studieren oder im Rahmen ihrer Berufsausbildung gleichzeitig die (Fach)Hochschulreife erworben haben usw.). Die Kategorie *beruflich qualifiziert* bedeutet in der Forschung meistens „ohne Hochschulzugangsberechtigung“. Für unseren Kontext stellt diese Ausgangssituation durchaus eine Herausforderung dar, da im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit für Erzieherinnen und Erzieher* alle Studierenden nach dem Niedersächsischen Hochschulgesetz (§ 18 Abs. 4 NHG) mit dem Abschluss als Erzieherin/Erzieher die Hochschulzugangsberechtigung besitzen. Gleichzeitig verfügen zahlreiche Studierende über eine schulische Hochschulzugangsberechtigung. Knapp 50% der befragten Studierenden sind mit einem Schulabschluss mittlerer Reife an die Universität gekommen, also beruflich qualifiziert mit einer dreijährigen Berufserfahrung. Betrachtet man die Variable „berufsbegleitend studierend“ und damit das deutschlandweite Angebot von berufsbegleitenden Bachelor-Studiengängen, die unter dem Begriff *Soziale Arbeit* angeboten werden, so sind laut dem Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz 17 Bachelorstudiengänge zu finden. Für

berufsbegleitende *Master-Studiengänge* „Sozialmanagement“ werden 11 Studiengänge gelistet.⁷ Laut unserer Recherche gibt es bisher keine Untersuchung, die für diese Studiengänge hinsichtlich der heterogenen Zusammensetzung von Studierenden Daten bereithält, die uns zum Vergleich unserer erhobenen Informationen eine Einordnung erlauben würden. Wenn man die Gruppe der Studierenden in unseren Zielstudiengängen betrachtet, so wissen wir vorerst nur, dass zwei Merkmale aufgrund der Studienvoraussetzungen bei allen Personen gleich sind. Diese sind im berufsbegleitenden Studium das Studieren in Präsenzblöcken und Selbstlernformaten und die gleichzeitige Berufstätigkeit der Studierenden. Selbst die Zugangsvoraussetzung im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit*, einen Abschluss als Erzieherin oder Erzieher vorzuweisen, trifft spätestens seit dem Projekt *KomPädenZ konkret* nicht mehr auf alle Studierenden zu. Im Zuge des Projektes wurde für interessierte Personen in verwandten pädagogischen Berufen ein *Brückenkurs* konzipiert und 2013/2014 erprobt, der dadurch auch anderen Berufsgruppen einen Zugang ermöglicht.

Auch hinsichtlich der Berufstätigkeit und der Nutzung der Studienform unterscheidet sich die Gruppe der Studierenden in den Zielstudiengängen, z.B. zu welchen Anteilen die Studierenden berufstätig sind und welche Zeitkontingente ihnen zur Verfügung stehen. Es gilt daher auch hier, nicht vermeintlich eine Gruppe zu bilden mit der Annahme, dass alle Personen die gleichen Merkmalsausprägungen aufweisen würden.

Wir werden im Folgenden unsere Überlegungen hinsichtlich der von uns im Besonderen betrachteten Heterogenitätsmerkmale darlegen und erläutern, mit welchen Merkmalsausprägungen im Fragebogen gearbeitet wurde.

Die befragten biografischen Themen waren:

- Alter der Studierenden
- Geschlecht
- Berufstätigkeit
- Elternschaft
- Pflegeaufgaben für körperlich und geistig pflegebedürftige Erwachsene
- Schulbildung
- Beruflicher Abschluss
- Studienerfahrungen in der Familie
- Wohnort
- Chronisch körperliche Beeinträchtigung/Krankheit
- Erstsprache(n)
- Migrationserfahrung
- Diskriminierungserfahrung
- Privilegierungserfahrung.

⁷ Vgl. Hochschulkompass der „Stiftung zur Förderung der Hochschulrektorenkonferenz“ 2017, online verfügbar unter: <https://www.hochschulkompass.de/home.html>

Der Fragebogen wurde in Frageblöcke unterteilt und umfasste zusätzlich zu den biografischen Daten nachstehende Themenbereiche:

- Zeitliche Organisation
- Finanzierung der Studiengebühren
- Lehr- und Lernsituation
- Gender- und Diversityaspekte im Studium
- Beratungs- und Unterstützungsangebote.

Um insbesondere hinsichtlich der Lehr- und Lernsituation, der Einschätzung bezüglich der *Gender- und Diversityaspekte* im Studium wie auch der Beratungs- und Unterstützungsangebote für Studierende möglichst umfassende Informationen zu erhalten, wurden auch die für den Befragungszeitraum (seit dem Wintersemester 2011/2012) verantwortlichen Lehrenden befragt.

Um möglichen „fehlenden“ Aspekten hinsichtlich der Heterogenitätsdimensionen und der Erfahrungen der Studierenden Raum zu lassen, wurden zahlreiche offene Fragen in den Fragebogen eingearbeitet.

Ein wichtiger Aspekt ist etwa die offene Frage hinsichtlich der „Faktoren, die das Studium für Studierende erleichtern oder erschweren“. Hier können mögliche Hinweise zu Ungleichheitsverhältnissen erfolgen, die wir in unserer Operationalisierung von Heterogenitätsdimensionen nicht eingeschlossen haben. Ebenso ermöglichen wir über die offene Frage zu „Faktoren, die das Studium für Studierende erleichtern oder erschweren“, einige wichtige Hinweise hinsichtlich möglicher Barrieren und Privilegien im Studium.

An den Fragenblock zu den soziodemografischen Daten/Heterogenitätsdimensionen schließen wir weitere offene Fragen zu „persönlichen Diskriminierungserfahrung“ und Fragen zu „persönlicher Privilegierungserfahrung“ an, die ebenso Hinweise und Informationen hinsichtlich Differenzierung und Barrieren im Studium geben. An dieser Stelle weisen wir darauf hin, dass wir uns dessen bewusst sind, dass „(...) die Privilegierung nicht als solche wahrgenommen und empfunden“ wird (Heitzmann/Klein 2012, S. 16). Denn die Privilegierung so Heitzmann und Klein weiter, sei „in der Normalität aufgehoben. Es ist ein Leben in der Norm, in der sich die Privilegierten zugehörig fühlen, ohne die Nicht-Zugehörigkeit zu kennen, wahrzunehmen oder entsprechende Ausschlussprozesse zu sehen oder zu thematisieren.“

Die Erhebung hinsichtlich repräsentierter oder nicht- bzw. unterrepräsentierter Heterogenitätsdimensionen nach ausgewählten Faktoren ist außerdem wichtig, denn – so wissen wir aus der Quest-Studie des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE):

„Die Studierendentypen zeigen bereits sehr deutlich, dass persönliche Merkmale der Studierenden keineswegs determinieren, wie diese sich im Studium verhalten. Die Auswertungen nach sozialen Gruppen (Thematische Berichte I, Kapitel B.1 - B.7) geben jedoch Hinweise darauf, unter welchen Umständen persönliche Merkmale die Adaptionssituation begünstigen bzw. welche zu einer ungünstigen Adaptionssituation und damit zu Nachteilen im Studium führen können. Eine wichtige Erkenntnis ist, dass Nachteile sich dann manifestieren, wenn eine Person mehrere von den Merkmalen aufweist, die an der Hochschule unterrepräsentiert sind. Gerade dies ist jedoch eine

Herausforderung für die oft sehr spezialisierten Beratungsstrukturen der Hochschulen, die bislang kaum darauf ausgerichtet sind, die Studierenden ganzheitlich in den Blick zu nehmen.“ (Berthold/Leichsenring (2012) S. 20)

Die Ergebnisse der Quest-Studie weisen des Weiteren auf zwei wichtige Ergebnisse hin. Zwei Variablen, nämlich eine gesundheitliche Einschränkung oder die sexuelle Orientierung, sind Risikofaktoren für die Adaptionssituation an Hochschulen.

Eine Erkrankung oder körperliche Beeinträchtigung (psychische Formen sind besonders schwerwiegend) stellt das größte (mehr als das Vierfache) Risiko für eine günstige Adaptionssituation dar. Eine chronische Erkrankung erhöht das Risiko im Vergleich zu Studierenden ohne diese Belastung um das Zweifache.

Für homosexuelle Studierende gibt es eine 45% höhere Wahrscheinlichkeit einer ungünstigen Adaptionssituation bei einer gesundheitlichen Einschränkung (vgl. ebd. S. 27).

Erstaunlich ist das Ergebnis hinsichtlich der Merkmale, die eine Adaptionssituation begünstigen. Laut der Quest-Studie ist dies die Verantwortung für ein Kind. Wenn sich diese mit einer Partnerin oder einem Partner geteilt wird, verbessert sich die Wahrscheinlichkeit für eine gute Adaptionssituation um fast 60% (ebd. S. 27).

Die im Folgenden dargelegten Ergebnisse hinsichtlich ausgewählter Heterogenitätsdimensionen in den Zielstudiengängen, werden Antworten auf die erste Forschungsfrage dieser Erhebung geben:

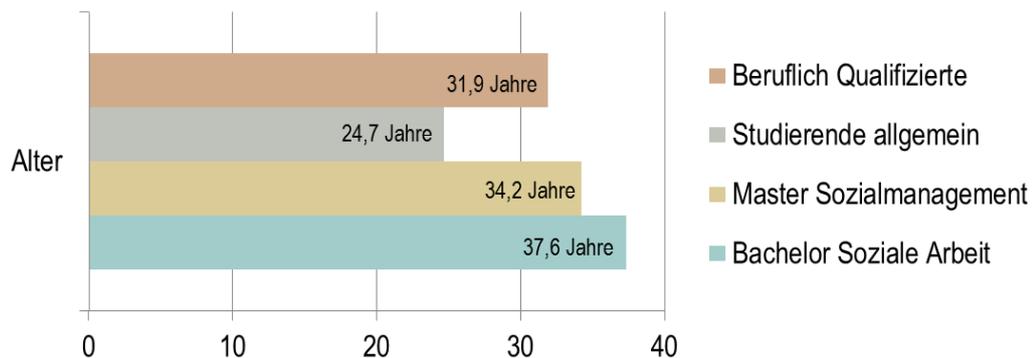
„Welche Heterogenitätsdimensionen werden von den Studierenden in den Studiengängen abgebildet?“

5.1 ALTER DER STUDIERENDEN

Im Sommersemester 2016 betrug das Alter der Studierenden Deutschen und Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer 24,7 Jahre (Mittelwert) (vgl. Middendorff et al. 2017, S.24). Bachelor-Studierende waren im Durchschnitt 23,8 Jahre jung, während Master-Studierende ein Durchschnittsalter von 26,8 Jahren hatten. Die Zahlen hinsichtlich des Alters der befragten Studierenden unserer Zielstudiengänge waren diesbezüglich überraschend:

Während im *Master-Studiengang Sozialmanagement* der Mittelwert bei 34,2 Jahren lag, waren Studierende im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* mit durchschnittlich 37,36 Jahren wesentlich älter als zunächst angenommen. Die Altersspanne erstreckte sich im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* von 26 bis 55 Jahre. Im *Master-Studiengang Sozialmanagement* erstreckte sich die Altersspanne von 24 bis 50 Jahre.

Alter



Darstellung 1: Heterogenitätsdimension Alter

Beachtet man, dass im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* alle Studierenden mit Berufsabschluss (knapp 50% davon ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung) und mindestens dreijähriger Berufspraxis an die Universität gekommen sind (vgl. dazu Kapitel 5.8 Schulabschluss der Studierenden), so relativiert sich das scheinbar hohe Alter: Bundesweit sind beruflich qualifizierte Personen mit durchschnittlich 31,9 Jahren (vgl. Middendorff et al. 2017, S.29) deutlich über dem durchschnittlichen Studierenden-Alter von 24,7 Jahren (vgl. Middendorff et al. 2017, S.24). Nach dem Erwerb der Studienberechtigung entscheiden sich *beruflich Qualifizierte* nach durchschnittlich 38 Monaten für eine Erstimmatrikulation, im Vergleich dazu sind Studierende mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung durchschnittlich nach 16 Monaten, also knapp 2 Jahre früher erstimmatrikuliert (vgl. Middendorff et al. 2017, S. 29). Auch weitere im Folgenden angeführte Dimensionen wie Elternschaft, Schulabschluss oder die Studiensituation in der Familie gaben Hinweise auf mögliche Einflussfaktoren auf einen höheren Altersdurchschnitt.

5.2 GESCHLECHT

Die Dimension des biologischen Geschlechts ist nach wie vor zu berücksichtigen, denn schließlich gilt das Geschlecht als Strukturkategorie, die Frauen und Männern nicht die gleichen Teilhabemöglichkeiten zuweist. So hat beispielsweise die geschlechtsbezogene Segregation des Arbeitsmarktes zur Folge, dass die unterschiedliche Teilhabe, auch in der berufsbegleitenden Weiterbildung, hinsichtlich der Vereinbarkeit von Beruf und Familienverpflichtungen, für Frauen eine besondere Belastung darstellen kann (vgl. Henschel/Eylert-Schwarz 2015). So würden bei Studierenden, die Eltern sind, vermehrt Studenten einer Erwerbstätigkeit nachgehen, um den Lebensunterhalt für die Familie zu verdienen, während sich die Studentinnen eher um die Familienarbeit kümmern würden (vgl. Middendorff et al. 2017, S. 62). Dieses traditionelle Rollenmuster käme erst im Falle der Familiengründung im Zuge der Elternschaft zum Tragen. Denn vorher würden Studentinnen mit 70 Prozent insgesamt häufiger als Studenten mit 66 Prozent arbeiten. (vgl. ebd)

Des Weiteren gehen Männer und Frauen immer noch unterschiedlichen Berufen nach, mit dem Ergebnis, dass so genannte „Frauenberufe“ (insb. Dienstleistungsbereich, soziale Berufe) oft durch niedriges Einkommen (*gender pay gap*), hohe Teilzeit- und Beschäftigungsverhältnisse, geringe gesellschaftliche Anerkennung sowie mangelnde Aufstiegsmöglichkeiten geprägt sind (*horizontale genderspezifische Arbeitsmarktsegregation*). Hinzu kommt, dass Frauen und Männer in diesen Bereichen in unterschiedlichen Positionen tätig sind (*vertikale genderspezifische Segregation*). (vgl. Henschel/Eylert-Schwarz 2015) Das Gesundheits- und Sozialwesen ist durch einen überdurchschnittlichen Anteil (77 Prozent, davon 40 Prozent in Teilzeit) weiblicher Beschäftigter gekennzeichnet (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2017, S. 13). Dieser spiegle sich jedoch nicht auf den Führungsebenen wider. So seien laut Ursula Müller im Sozialbereich nur 37 Prozent Frauen in der ersten Führungsebene (vgl. ebd. 2014, S. 86). Hier würden sich die Beschäftigungsverhältnisse aufgrund erhöhter Teilzeittätigkeit von Frauen stark voneinander unterscheiden, was geringe Aufstiegsmöglichkeiten für Frauen bewirken würde. Gleichzeitig führe die geringere Höhe von Jahres- und Stundenlohn dazu, dass Frauen über lange Zeit dem Arbeitsmarkt gänzlich fernbleiben würden (vgl. Allmendinger 2010).

Studierendenbefragung

Um die Ergebnisse unserer Befragung einordnen zu können, macht es Sinn, zunächst die geschlechtsspezifischen Zahlen der Grundgesamtheit zu betrachten. So lässt sich das Geschlechterverhältnis im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* für die insgesamt 166 Studierenden (=100% im Befragungszeitraum der Erhebung) laut Angaben des Studiengangs mit 81,33% Frauen und 18,67% Männern verdeutlichen. Bei den 107 Studierenden, die unseren Fragebogen ausgefüllt haben, waren 79 Personen nach eigenen Angaben weiblich, 23 Personen männlich und 5 Personen haben keine Angaben gemacht. Dies entspricht prozentual einem Verhältnis von 77,5% Frauen und 22,5% Männern.

Laut Statistischem Bundesamt (2016) studierten im Wintersemester 2015/2016 75,82% Frauen und 24,18% Männer Soziale Arbeit.

Darstellung 2: Studierende im Studium Soziale Arbeit bundesweit⁸

STUDIUM SOZIALE ARBEIT	BACHELOR		MASTER	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent
INSGESAMT	39097	90,49 %	3778	8,74 %
WEIBLICH	29644	75,82 %	3053	80,81 %
MÄNNLICH	9453	24,18 %	725	19,19 %

⁸ Vgl. Statistisches Bundesamt 2016, S. 352f.

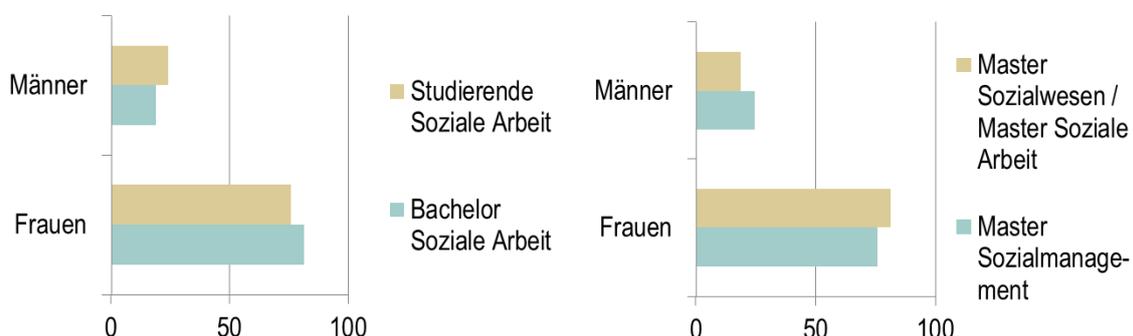
Darstellung 3: Studierende im Studium Sozialwesen bundesweit⁹

STUDIUM SOZIALWESEN	WEITERBILDUNGSSTUDIUM		KONSEKUTIVER MASTER	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent
INSGESAMT	1864	2,52 %	3778	8,37 %
WEIBLICH	1321	70,87 %	3053	81,29 %
MÄNNLICH	543	29,13%	1159	18,71 %

Im *Master-Studiengang Sozialmanagement* haben von 41 Studierenden 33 Personen teilgenommen. Bei den 41 Studierenden teilte sich die Gruppe geschlechtsspezifisch in 75,61% Frauen und 24,39% Männer. Laut unseren Ergebnissen ist die geschlechtsspezifische Verteilung in unserer Stichprobe im *Master-Studiengang Sozialmanagement* daher fast genau deckungsgleich. Die 33 Personen, die an unserer Befragung teilgenommen haben waren zu 75% Frauen und 25% Männer.

Aufgrund fehlender empirischer Zahlen zum geschlechtlichen Anteil Studierender in der Bundesrepublik Deutschland in (weiterbildenden und berufsbegleitenden) *Master-Studiengängen Sozialmanagement*, können wir an dieser Stelle allenfalls auf die Zahlen für *Master-Studiengänge Soziale Arbeit* (80,81% Frauen und 19,19% Männer) oder auf die Zahlen konsekutiver Master-Studiengänge im Bereich *Sozialwesen* (81,29% Frauen und 18,71% Männer) verweisen. Zu beachten ist, dass insbesondere der Begriff *Sozialwesen* wie auch *Soziale Arbeit* nicht deckungsgleich mit der besonderen Ausrichtung *Sozialmanagement* zu betrachten ist.

Geschlecht



Darstellung 4: Heterogenitätsdimension Geschlecht

⁹ Vgl. Statistisches Bundesamt 2016, S. 44.

Lehrendenbefragung

Im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* haben 18 Lehrende von 23 an der Befragung teilgenommen. Laut Angaben des Studiengangs teilt sich die Gruppe der 23 Lehrenden in 34,78% weibliche und 65,22% männliche Lehrende auf. Die 18 Lehrenden, die an unserer Befragung teilgenommen haben, sind laut eigenen Angaben zu 38,9% weiblich und zu 61,1% männlich.

Im *Master-Studiengang Sozialmanagement* haben 15 Lehrende von 27 an der Befragung teilgenommen. Laut Angaben des Studiengangs teilt sich die Gruppe der 27 Lehrenden in 25,93% Frauen und 74,07% Männer auf. Die 15 Lehrenden, die an unserer Befragung teilgenommen haben, sind laut eigenen Angaben zu 23,1% Frauen und 76,9% Männer.

Allgemein konnten wir einen guten Rücklauf verzeichnen, der uns auch in der Betrachtung geschlechtsbezogener Zusammenhänge eine entsprechende Einordnung der gewonnenen Informationen ermöglichte. Die erhobenen Zahlen hinsichtlich der geschlechtlichen Aufteilung in den Studiengängen lassen zunächst einen relativ hohen Frauenanteil im *Master-Studiengang Sozialmanagement* verzeichnen, wenn man davon ausgeht, dass dieser Studiengang auf Personen mit Interesse an höheren Hierarchieebenen ausgelegt ist. Hier wäre es spannend über aktuelle Daten zu erfahren, auf welchen Hierarchieebenen welche Studierenden (geschlechtsspezifisch und andere Dimensionen) des *Master-Studiengangs Sozialmanagement* nach dem Studium arbeiten. Bisher wissen wir seit einer Evaluation des Studiengangs von 2009 nur, dass damals keine klare Tendenz hinsichtlich des Zusammenhangs von Einkommenssteigerung und Absolvierung des Studiengangs nachzuzeichnen war (Paschen/Schmitz 2009, S.90-91). Insgesamt konnte erhoben werden, dass mehr Männer als Frauen den Arbeitsplatz gewechselt haben und dass Männer das Studium in den Vorstellungsgesprächen als deutlich hilfreicher einstufen (Paschen/Schmitz 2009, S.72).

Betrachtet man die geschlechtliche Verteilung zwischen Studierenden und Lehrenden im *Master-Studiengang Sozialmanagement*, so betrug der Anteil der männlich Lehrenden 76,9% und gleicht damit fast dem Anteil von 75% weibliche Studierenden. Gleichzeitig entsprach der Anteil weiblich Lehrender mit 23,08% nahezu dem Anteil von 25% männlicher Studenten.

Im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* standen 61% männlich Lehrende den 77,45% weiblichen Studierenden und 38,9% weiblich Lehrenden den 22,5% männlich Studierenden gegenüber.

Es handelte sich also (insbesondere im *Master-Studiengang Sozialmanagement*), um ein umgekehrtes Geschlechterverhältnis in Bezug auf Lehrende und Studierende. In beiden Studiengängen wurde jedoch deutlich, dass es mehr männliche „Vorbilder“ und Ansprechpersonen in den höheren Ebenen gab. Segregation wird also auch hier deutlich und beschreibt den Zustand, dass es für das männliche Geschlecht auch im weiblich dominierten Fachbereich üblicher ist in die höheren Ebenen zu gelangen und dass dies für Frauen seltener zutrifft.

5.3 BERUFSTÄTIGKEIT

Middendorff et al. haben in der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks 2017 erhoben, dass von Studierenden, die in einem berufsbegleitenden Studiengang eingeschrieben sind, neun von zehn (91 %) neben dem Studium tatsächlich auch erwerbstätig wären. An Universitäten anteilig etwas mehr als an Fachhochschulen (96 % vs. 90 %) (vgl. ebd., S. 61). Allgemein wird in der Sozialerhebung festgestellt, dass die Erwerbstätigenquote unter Studierenden mit 69 Prozent so hoch wie noch nie sei (ebd., S. 60). Für die Berufstätigkeit wurde dabei ein geschlechtsspezifischer Unterschied festgestellt, wenn Studierende Eltern werden. Hier kämen häufig traditionelle Rollenmuster zum Tragen, wenn Studenten der Erwerbstätigkeit nachgehen würden, um den Lebensunterhalt zu verdienen, während die Studentinnen sich um die Familienarbeit kümmern würden (ebd., S. 62).

Die Zielstudiengänge befinden sich hier in einer Sonderrolle, da sie Teil der akademischen Weiterbildung sind. Anders als die grundständigen Studiengänge werden sie als Teil der akademischen Weiterbildung an Hochschule nicht staatlich gefördert und müssen daher über die Studiengebühren finanziert werden (Vollfinanzierung). Eine bestehende Berufstätigkeit ist Voraussetzung für die Aufnahme in die berufsbegleitenden Zielstudiengänge. In unserer Erhebung wollten wir wissen, in welchem Stundenumfang die Studierenden ihrem Beruf nachgehen.

In beiden Studiengängen wurden bemerkenswert hohe Werte hinsichtlich der Arbeitszeit angegeben. So gaben im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* 49,5% der Studierenden an, dass sie 31-40 Stunden in der Woche arbeitstätig wären. 16,2% arbeiteten laut eigener Angaben sogar mehr als 41 Stunden in der Woche.

Im *Master-Studiengang Sozialmanagement* gaben 48,5% an, 31 bis 40 Stunden in der Woche berufstätig zu sein. 27,3% gaben sogar an, dass sie mehr als 41 Stunden in der Woche arbeiten würden.

Allgemein lässt sich feststellen, dass die Arbeitszeit der Studierenden insgesamt relativ hoch und im *Master-Studiengang Sozialmanagement* höher als im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* angegeben wurde. Dies könnte man sich durch die Positionen der Berufstätigen im Arbeitsfeld erklären, die für Studierende im *Master-Studiengang Sozialmanagement* meistens höher angesiedelt sind als im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* und aufgrund der Arbeitsanforderungen wie z.B. Leitungs- oder Personalverantwortung nach wie vor mit mehr Stundenumfang belegt werden. Beachtet man jedoch außerdem, dass weitere Faktoren wie Elternschaft, Pflegeaufgaben oder körperliche Beeinträchtigung das zur Verfügung stehende Zeitkontingent zur Vereinbarung von Studium, Beruf und Privatleben weiter minimieren, lässt sich erklären, weshalb Studierende im *Master-Studiengang Sozialmanagement* für die Berufstätigkeit über mehr Zeitkontingent verfügen, da sie von allen genannten Faktoren in viel geringerem Maße betroffen sind (siehe dazu Kapitel 5.15 „Überblick zu ausgewählten Heterogenitätsdimensionen in den Zielstudiengängen“). Außerdem war interessant, dass im *Master-Studiengang Sozialmanagement* ein signifikanter, geschlechtsspezifischer Zusammenhang

zwischen Geschlecht und der Angabe, 41 und mehr Stunden in der Woche zu arbeiten, berechnet wurde. Demnach arbeiten signifikant¹⁰ häufiger Männer als Frauen über 40 Stunden in der Woche.

Selbständigkeit trifft für die Studierenden in beiden Zielstudiengängen nur in geringem Maße zu. Im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* gaben 3,8% der Befragten an, selbständig tätig zu sein. Im *Master-Studiengang Sozialmanagement* gaben 6,1% der Befragten eine Selbständigkeit an. Nur eine Person im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* war in Elternzeit/Pflegezeit und im *Master-Studiengang Sozialmanagement* gab niemand an, in Elternzeit/Pflegezeit zu sein.

Hinsichtlich der Freistellung von den Arbeitgebenden gab es Unterschiede zwischen den Studiengängen, insbesondere bezüglich der zeitlichen Unterstützung der Arbeitgebenden. Hier gaben 39,2% der Studierenden im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* an, für die Präsenztage ganz oder teilweise freigestellt zu werden. Im *Master-Studiengang Sozialmanagement* gaben dies 57,6% der Befragten an. Studierende, die für die gesamten Präsenztage freigestellt wurden, sind insgesamt signifikant zufriedener mit der Lehr- und Lernsituation. Hier gab es einen möglichen Zusammenhang der einen Hinweis darauf gibt, dass die Unterstützung seitens des Arbeitgebers für Studierende in berufsbegleitender Weiterbildung, weitreichende Auswirkungen auf die Zufriedenheit im Studium haben könnte.

5.4 ELTERNSCHAFT

Laut der 21. Sozialerhebung zur Lage der Studierenden in Deutschland, hatten rund 6 Prozent der Studierenden mindestens ein Kind. Eltern im Studium waren durchschnittlich 35 Jahre alt (Männer wie Frauen) und somit ca. 11 Jahre älter als Studierende ohne Kind (24 Jahre). Zusätzlich zeichnete sich hier eine Erhöhung des Alters von Eltern im Studium ab (um 2 Jahre im Vergleich zu 2012), wie es bei Studierenden ohne Kindern nicht zu beobachten ist (vgl. Middendorff et al. 2017, S. 25).

„Studierende haben durchschnittlich 1,6 Kinder; mehr als die Hälfte von ihnen hat ein Kind (55 %), ein knappes Drittel zwei Kinder (32 %) und zwölf Prozent drei oder mehr Kinder. Fast jede(r) zehnte Studierende mit Kind ist alleinerziehend, d.h. betreut mindestens ein Kind im Alter bis einschließlich 15 Jahre ohne Partner(in) (10 % der Frauen, 7 % der Männer).“ (ebd. S. 26)

Betrachtet man nun im Speziellen jene Zahlen, die hinsichtlich *nicht-traditionell Studierender* erhoben wurden, so kann man bei Wolter et al. (2015) lesen, dass zu Beginn des Studiums mehr als jede(r) vierte *nicht-traditionell Studierende*¹¹ bereits

10 Es ist nicht möglich, einen kausalen Zusammenhang zu beschreiben. Es gibt allenfalls einen Hinweis auf einen möglichen kausalen Zusammenhang, der anhand anderer Berechnungen (Regression) erörtert werden müsste. Dies gilt auch für alle weiteren berechneten Zusammenhänge im gesamten Bericht.

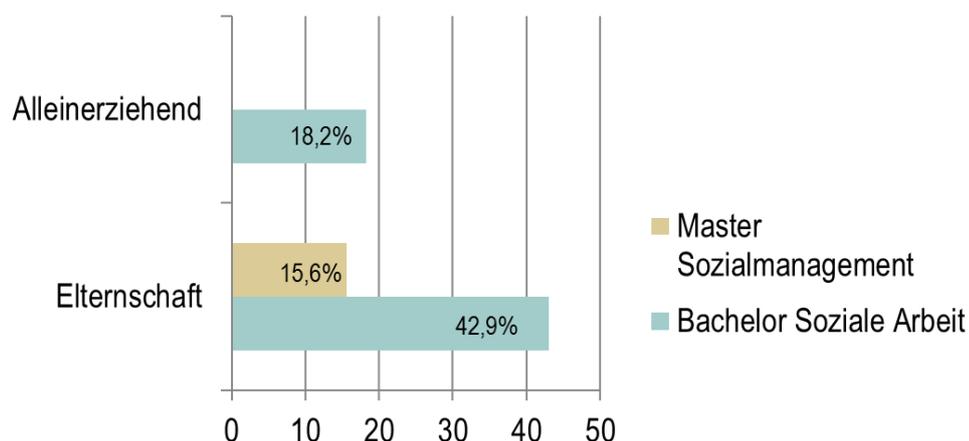
11 Der hier verwendete Begriff nicht-traditionell Studierende unterscheidet insbesondere nach vorakademischen Werdegängen und betrachtet dabei entsprechende soziodemografische Merkmale (siehe Wolter et al. 2015, S. 17). Die Zahlen sind hier schwer mit allen Studierenden unserer Erhebung zu vergleichen, da diese im Bachelor und im Master unterschiedlich

ein oder mehrere eigene Kinder haben würden oder zusammen mit Kindern des Partners oder der Partnerin in einem gemeinsamen Haushalt leben würden. Betrachtet man hierbei Studierende des Zweiten Bildungswegs, so läge der Anteil bei 18%. Bei *beruflich Qualifizierten* der anderen Gruppen läge der Anteil unter 10%. Der wöchentliche Zeitaufwand für die Aufgaben der Kinderbetreuung betrage bei allen (während der Vorlesungszeit im dritten Hochschulsesemester) ungefähr 30 Stunden (vgl. ebd., S. 22).

In unserer Erhebung gaben für den *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* 42,9% der Studierenden an, dass sie Personensorge für Kinder unter 18 Jahren ausüben. Davon hatten 19,4% ein Kind, 19,4% zwei Kinder, 3,1% drei Kinder und 1% mehr als drei Kinder. Insgesamt gaben die Eltern an, dass sie zu 18,2% alleinerziehend diese Personensorge für Kinder unter 18 Jahren ausüben würden. 68,4% der Eltern gaben an, dass sie über 40 Stunden in der Woche in die Personensorge investieren würden. 2,8% der Befragten befanden sich in Elternzeit/Pflegezeit.

In der Erhebung im *Master-Studiengang Sozialmanagement* gaben 15,6% der Studierenden an, Personensorge für Kinder unter 18 Jahren auszuüben. Niemand hatte hier nur ein Kind zu versorgen, 6,3% der Studierenden gaben an, zwei Kinder zu haben und 9,4% gaben drei Kinder an. Niemand der befragten Eltern im *Master-Studiengang Sozialmanagement* ist alleinerziehend. Insgesamt gaben die Eltern zu 60% an, dass sie über 40 Stunden in der Woche in die Personensorge investieren würden. Keine der befragten Personen befand sich in Elternzeit/Pflegezeit.

Elternschaft



Darstellung 5: Heterogenitätsdimension Elternschaft

zusammengesetzt sind (siehe Kapitel Schulabschluss) und z.B. hinsichtlich Zweitem Bildungsweg keine Daten erhoben wurden. Zum allgemeinen Dilemma unterschiedlicher Begriffsdefinitionen von nicht-traditionell Studierende in der Literatur siehe ebd. S. 13–14. Hier werden sowohl unterrepräsentierte Gruppen (z.B. Arbeiter- oder Migrantenkinder etc.), Personen mit besonderen Zugangswegen, ältere Studierende (über 25 Jahre) usw. mit erfasst.

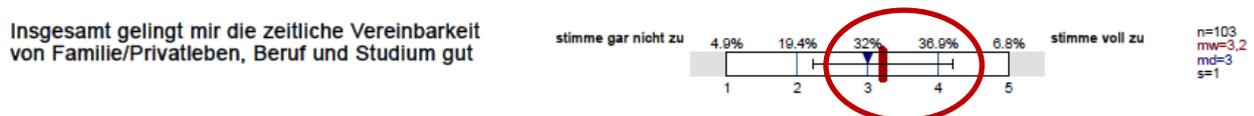
Der besonders hohe Anteil von Eltern im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* könnte hier - neben weiteren Faktoren wie Schulabschluss, Studiensituation in der Familie usw. - Erklärung für ein höheres durchschnittliches Alter im Vergleich zum *Master-Studiengang Sozialmanagement* sein und würde eine weitere Einordnung des Alters ermöglichen, wenn Eltern im Studium (Frauen wie Männer) allgemein mit durchschnittlich 35 Jahren ungefähr 11 Jahre älter sind als Studierende ohne Kinder (vgl. Middendorff et al. 2017, S. 25).

Die Erhebung zum wöchentlichen Stundenumfang scheint uns hier sehr sinnvoll, um weitere Schlüsse ziehen zu können. Erst durch diese Information kann man einordnen, ob das persönliche Zeitkontingent durch die Elternschaft geringer ist, als bei Personen ohne Kinder. Schließlich ist auch hier zu bemerken, dass Elternschaft sehr unterschiedlich gelebt wird und dass Familien zum Beispiel sehr unterschiedliche Modelle hinsichtlich sozialer Netzwerke oder Betreuung für Kinder in Bildungseinrichtungen in Anspruch nehmen. Solche Faktoren, wie zum Beispiel auch die Familienfreundlichkeit von Arbeitgebern, hängen stark damit zusammen, wie gut die Personen die zeitliche Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Privatleben bewältigen.

5.5 ZEITLICHE VEREINBARKEIT VON STUDIUM, BERUF UND PRIVATLEBEN

In unserer Erhebung gaben die befragten Studierenden im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* auf einer Skala von 1 = stimme gar nicht zu bis 5 = stimme voll zu, mit einem Modalwert (der von den Befragten am häufigsten angegebene Wert) von 3 an, dass ihnen die zeitliche Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Studium mittelmäßig gelingen würde. Dabei verteilten sich 32% auf den Wert 3 und 36,9% auf den Wert 4. 24,3% der Studierenden im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* sagten, dass ihnen die zeitliche Vereinbarkeit eher nicht gelingen würde.

Darstellung 6: Zeitliche Vereinbarkeit von Familie/Privatleben, Beruf und Studium im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit



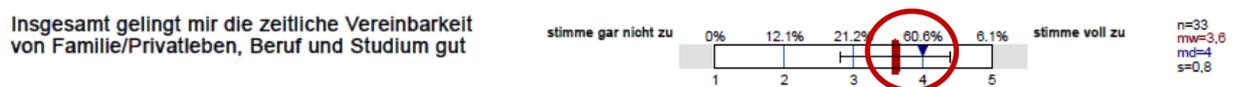
Insofern ist es auch nicht erstaunlich, dass in beiden Zielstudiengängen das Thema *Zeitmangel* als einer der vordergründigen Faktoren, die das bisherige Studium erschwert haben, angegeben wurde. Im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* ist auffällig, dass dieser Zeitmangel häufiger als Vereinbarkeitsproblem zwischen Familie, Aufgaben als Alleinerziehender und Studium angegeben wurde. Als zweites Hauptthema wurde die „belastende Arbeitssituation“ angegeben, die z.B. durch Arbeitsplatzwechsel oder durch mehr Arbeitsstunden (Vollzeit) zustande käme und sich als Stress und Druck auf die Gesamtsituation auswirke. Als Stress und Belastung wurden, von den befragten Studierenden im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit*, auch die Prüfungssituationen und die Prüfungsdichte pro Semester erlebt.

Für viele Studierende war der finanzielle Druck zur Begleichung der Studiengebühren ein weiterer belastender Faktor.

Im *Master-Studiengang Sozialmanagement* wurden die Zeitfaktoren hauptsächlich als Arbeitsbelastung im Beruf qualifiziert. Dieses Thema spiegelte sich auch bei der Frage nach erleichternden Faktoren im Studium wider, wenn die Arbeitgebenden flexible Planung und flexible Arbeitszeiten einräumen. Familie und finanzielle Faktoren spielten hier nur marginal eine Rolle.

Die befragten Studierenden im *Master-Studiengang Sozialmanagement* gaben, mit einem höheren Modalwert von 4 (im Vergleich zum *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* mit Modalwert 3), an, dass ihnen die Vereinbarkeit insgesamt gut gelänge. Betrachtet man die Verteilung der Prozente auf die Werte, so sind es 60,6% der Befragten, die einen Wert von 4 angegeben haben. 12,1% der Studierenden im *Master-Studiengang Sozialmanagement* sagten, dass ihnen die zeitliche Vereinbarkeit eher nicht gelänge.

Darstellung 7: Zeitliche Vereinbarkeit von Familie/Privatleben, Beruf und Studium im Master-Studiengang Sozialmanagement



Aufgrund qualitativer Rückmeldung der Studierenden konnten wir eine Zufriedenheit mit der zeitlichen Organisation der Präsenzveranstaltungen feststellen. Andererseits gab es zahlreiche Ideen und Präferenzen hinsichtlich der zeitlichen Organisation des Studiums, die sehr unterschiedlich ausfielen und sich nicht vereinheitlichen lassen. Nur hinsichtlich der jährlichen Blockwochen gab es allgemein große Zustimmung. 82% der Befragten im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* und 75,8% der Befragten im *Master-Studiengang Sozialmanagement* sagten, dass sie die Blockwoche im Studium unterstütze, weil sie dafür Bildungsurlaub erhalten würden. 66% der Studierenden im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* und 48,5% der Studierenden im *Master-Studiengang Sozialmanagement* gaben an, dass sie durch die Blockwoche in ihrem Lernprozess unterstützt werden, weil sie sich „am Stück“ dem Studium widmen können.

5.6 PFLEGEAUFGABEN FÜR KÖRPERLICH UND GEISTIG PFLEGEBEDÜRFTIGE ERWACHSENE

Im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* gaben 8,9% der befragten Studierenden an, dass sie Pflegeaufgaben für sie nahestehende pflegebedürftige Personen ausüben würden. Bei 3,8% lebten diese pflegebedürftigen Erwachsenen bei ihnen im Haushalt. Der Umfang der Verpflichtung belief sich bei allen unregelmäßig auf 1 bis 10 Stunden pro Woche.

Im *Master-Studiengang Sozialmanagement* gaben 14,3% der befragten Studierenden an, dass sie Pflegeaufgaben für ihnen nahestehende pflegebedürftige Personen ausüben würden. Bei 16,7% lebten diese pflegebedürftigen Erwachsenen bei ihnen im Haushalt. Der Umfang der Verpflichtung belief sich bei allen unregelmäßig auf 1 bis 10 Stunden pro Woche.

5.7 CHRONISCH KÖRPERLICHE BEEINTRÄCHTIGUNG/KRANKHEIT

Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK 2008) fordert die gleichen Teilhabechancen an Bildung für Personen mit Beeinträchtigungen. Hier gilt es formale Barrieren abzubauen, damit Personen mit Beeinträchtigungen nicht behindert werden.

Die *Leuphana Universität Lüneburg* strebt Barrierefreiheit in allen Arbeitsbereichen an. Besonders Menschen mit Behinderungen sollen faire und sichere Arbeits- und Studienbedingungen vorfinden. Es gibt daher diverse Vertrauenspersonen für Menschen mit Schwerbehinderung an der Universität. Weitere Anlaufstelle für Studierende ist das ARCHIPEL, ein Autonomes Referat des allgemeinen Student*innenausschusses (AStA) für chronische Erkrankungen, Handicaps und Inklusion, psychische Erkrankungen, Empowerment und Lernbeeinträchtigungen.

Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), wird an der *Leuphana Universität Lüneburg* durch das Präsidium über Richtlinien zur Durchführung des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes umgesetzt.¹² An der *Leuphana Universität Lüneburg* gibt es eine Ombudsperson¹³, die für Studierende und Lehrende gleichermaßen bei Problemen angesprochen werden kann. Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten die Ombudsperson zu kontaktieren. Dies kann anonym oder persönlich erfolgen, in schriftlicher oder mündlicher Form. Außerdem gibt es eine Beschwerde- und Verbesserungsvorschlägebox, die unabhängig von Terminen eine Möglichkeit der Einbringung von Anliegen bietet. Die Ombudsstelle ist eine vermittelnde Instanz, die auch durch Moderation einen möglichen Lösungsweg unterstützen kann. Außerdem gibt es das Gleichstellungsbüro, das bei gleichstellungsrelevanten Fragen und bei Themen hinsichtlich *Gender- und Diversity-Aspekten* in allen Bereichen des universitären Lebens kontaktiert werden kann.¹⁴

Des Weiteren gibt es an der *Leuphana Universität Lüneburg* diverse Beauftragte des Präsidiums. In unserem Kontext ist der Beauftragte für Studierende mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen eine wichtige Anlauf- und Ombudsstelle, die mit ihrer Sachkenntnis die Meinungsfindung und die Entscheidungen in den Gremien der Universität unterstützt und weiterentwickelt. Er ist Ansprechpartner für Fragen und Probleme von Studierenden mit Behinderung, chronischen oder psychischen Erkrankungen. Er berät u. a. zum Thema Nachteilsausgleiche.

Sicherlich ist auch die Gruppe „Personen mit chronisch körperlicher Beeinträchtigung“ sehr heterogen, wenn man bedenkt, dass die Grade der Beeinträchtigung sehr unterschiedlich sind und daher auch die an Hochschulen geltenden Abläufe mehr oder weniger eine Teilhabe behindern können. Insbesondere

¹² Richtlinien zur Umsetzung des AGG siehe https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/Aktuell/files/Gazetten/Gazette_16_2.pdf

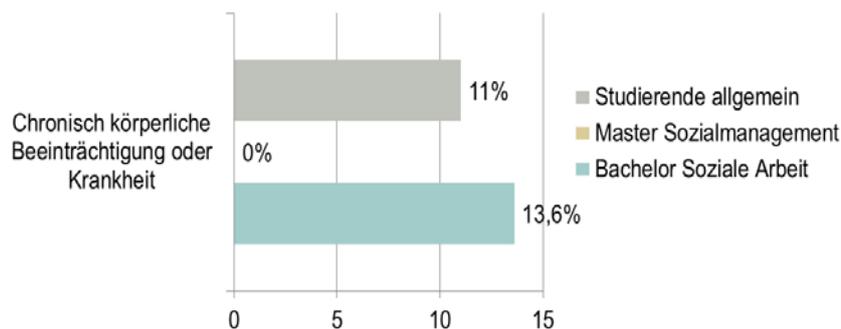
¹³ Aktuell wird die Ombudsstelle von Thies Reinck besetzt. Nähere Informationen verfügbar unter: <http://www.leuphana.de/universitaet/organisation/praesidium/ombudspersonen.html> (23.11.2017)

¹⁴ Nähere Informationen siehe <http://www.leuphana.de/services/frauen-und-gleichstellung/wir-ueber-uns.html> (23.11.2017)

wäre hier wichtig zu wissen, wie sich neben äußeren Barrieren wie Raumzugänge usw., die vorhandene Beeinträchtigung auf das Zeitkontingent im Studium bzw. hinsichtlich der Vereinbarkeit auswirkt.

Im Sommersemester 2016 hatten laut Middendorff et al. 11% der Studierenden eine oder mehrere gesundheitliche Beeinträchtigung(en) (vgl. ebd. 2017, S. 36). In unserer Erhebung gaben 13,6% der Studierenden im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* an, eine chronische/körperliche Beeinträchtigung zu haben. Im *Master-Studiengang Sozialmanagement* machte niemand diese Angabe.

Chronisch körperliche Beeinträchtigung/Krankheit



Darstellung 8: Heterogenitätsdimension chronisch körperliche Beeinträchtigung

In der 21. Sozialerhebung wiesen die Frauen zu etwas höheren Anteilen studienerschwerend Beeinträchtigung als Männer auf. Außerdem trat die Beeinträchtigung häufiger auf, je älter die Personen waren (vgl. Middendorff et al. 2017, S. 26).

Wie bereits im Kapitel „Die erhobenen soziodemografischen Daten“ angeführt, stellt laut Quest-Studie des Centrums für Hochschulentwicklung eine Erkrankung oder körperliche Beeinträchtigung (psychische Formen sind besonders schwerwiegend) das größte Risiko (mehr als das Vierfache) für eine günstige Adaptionssituation dar. Eine chronische Erkrankung erhöht das Risiko im Vergleich zu Studierenden ohne diese Belastung um das Zweifache. (vgl. Berthold/Leichsenring (2012), S. 27).

Laut unseren Ergebnissen waren Männer wie Frauen von chronisch körperlicher Krankheit/Beeinträchtigung betroffen. Es konnte auch kein signifikanter Zusammenhang mit persönlichen Diskriminierungserfahrungen oder dem Alter berechnet werden. Studierende, die angaben eine chronisch körperliche Beeinträchtigung/Krankheit zu haben, gaben allerdins signifikant schlechtere Zufriedenheitswerte hinsichtlich der Lehr- und Lernsituation ab, als Personen ohne chronisch körperliche Beeinträchtigung/Krankheit.

5.8 SCHULABSCHLUSS DER STUDIERENDEN

Betrachtet man die Schul- und Bildungssysteme in Staaten so wird deutlich, dass es eine Vielzahl unterschiedlicher Modelle gibt, die geprägt sind von diversen politischen Ideen sowie Vorstellungen der Organisation, Strukturierung und Hierarchisierung von Bildungswegen. Seit geraumer Zeit werden in Deutschland, aufgrund vermehrter Kritik an dem bisher sehr stark sozial selektiven Bildungssystem, Veränderungspotenziale in Bezug auf die (schulische) Bildung diskutiert. Auch die deutsche Hochschule wurde beeinflusst von zahlreichen europäischen und nationalen Reformprozessen und Initiativen (vgl. Freitag 2017; Wolter/Banscherus 2016), welche die Öffnung der Hochschulen und die Durchlässigkeit des Systems¹⁵ bewirken sollen. Insbesondere wurde ein Augenmerk auf die formalen Zugangsmöglichkeiten von Schul- und Berufsbildung zur Hochschule gelegt, denn schließlich galt lange Zeit in Deutschland durch das Postulat der Hochschulzugangsberechtigung defacto ein formaler Exklusionsmechanismus für Personen mit Schulabschlüssen unter der Fachhochschulreife. Erst der Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2009¹⁶ hat die Wege für beruflich qualifizierte Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung (d.h. ohne Fachabitur oder Allgemeiner Hochschulreife) geöffnet. Über diesen so genannten dritten Bildungsweg (tertiäre Bildung) können die Länder nun Wege für Personen mit beruflichen Fortbildungsabschlüssen (z.B. Meister, Erzieher/innen usw.), für Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung und zusätzlicher Berufserfahrung und/oder Personen ohne Abitur durch eine Begabtenprüfung öffnen, sofern die Landeshochschulgesetze dies regeln. Hier kann seit 2014 zwar von einer bundesweit flächendeckenden Implementierung der KMK-Empfehlungen gesprochen werden, allerdings gibt es nach wie vor länderspezifische Unterschiede (siehe dazu Nickel/Schulz 2017, S. 21–34). In Niedersachsen werden durch zusätzliche landeseigene Haushaltsmittel und die Durchführung von Modellprojekten neue (Zugangs-)Wege entwickelt und erprobt.

Aufgrund diverser Initiativen und Projekte zur stärkeren Öffnung der Hochschulen, haben die Zahlen für Studienanfängerinnen und Studienanfänger ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung jahrelang stetig zugenommen (von 0,6 % im Jahr 1997 auf 2,8% im Jahr 2014). Allerdings stagnieren die Zahlen seit 2015 wieder und betragen derzeit 2,5% (12.500 Personen) deutschlandweit (vgl. Nickel/Schulz 2017, S. 4). Niedersachsen liegt im Ländervergleich mit einer Zahl von 1,87% Studienanfänger/innen ohne schulische Hochschul- oder Fachhochschulreife auf dem 7. Platz (ebd., S. 12).

¹⁵ So werden über den Bund-Länder Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ Projekte zur Förderung der Durchlässigkeit und des lebenslangen Lernens an Hochschulen unterstützt. ANKOM fördert Initiativen zur Entwicklung und Erprobung von Anrechnung von beruflichen Leistungen auf Hochschulstudiengänge.

¹⁶ Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2009 online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/209_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf [06.10.17; 11:00Uhr).

Beruflich Qualifizierte

Studierende mit beruflicher Qualifikation sind laut 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks insgesamt mit 32.000 Studierenden eine Minderheit in der deutschen Studierendenschaft (vgl. Middendorff et al. 2017, S. 29). Nickel und Thiele verweisen darauf, dass diese Zahl von 1,9 % Studierenden ohne allgemeine Hochschulreife und Fachhochschulreife zwar sehr gering erscheint, aber seit Ende der Neunziger kontinuierlich steigt (ebd., S. 49). *Beruflich Qualifizierte* wählen mehrheitlich mit 24% ein Studium der Fächergruppen Sozialwissenschaften/Sozialwesen/Psychologie/Pädagogik, dicht gefolgt vom Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften mit 23 %, und am dritthäufigsten werden Ingenieurwissenschaften mit 21% gewählt. Durchschnittlich ist diese Gruppe mit 31,9 Jahren deutlich über dem durchschnittlichen Alter von 24,7 Jahren. Nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung entscheiden sich *beruflich Qualifizierte* nach durchschnittlich 38 Monaten für eine Erstimmatrikulation, im Vergleich dazu sind Studierende mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung durchschnittlich nach 16 Monaten erstimmatrikuliert (vgl. Middendorff et al. 2017, S. 29).

An dieser Stelle ist eine nähere Betrachtung der Studierenden ohne Abitur und mit beruflicher Qualifikation insofern spannend, als dass es in Deutschland durchaus die Diskussion gibt, dass diese Studierenden aufgrund von Vorbildungsdefiziten für ein Studium nicht geeignet seien. Andererseits gibt es Ansätze, die auf die Adaptionfähigkeit und -pflicht des Systems Hochschule verweisen. Hier steht im Zentrum die Überzeugung, dass veränderte Gegebenheiten der höheren Heterogenität von Studierenden, vom System Hochschule eine höhere Flexibilität und letztlich dessen Veränderung einfordern dürfen.¹⁷

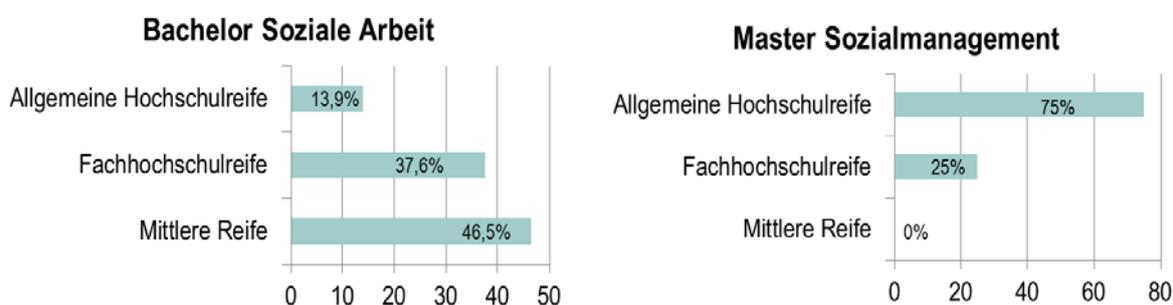
Betrachtet man die Gruppe der *nicht-traditionell Studierenden*¹⁸ mit Wolter et al. (2015), ist der mittlere Schulabschluss mit 93 % der hauptsächliche Bildungsweg. Nur sehr wenige verfügen über einen Hauptschulabschluss (6 %) (vgl. ebd. S. 19).

Im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit für Erzieherinnen und Erzieher* hatten die Hälfte der befragten Studierenden (46,5%) einen Schulabschluss mittlerer Reife. 37,6% verfügten über Fachhochschulreife und 13,9% über eine allgemeine Hochschulreife.

¹⁷ Vgl. Ergebnisdarstellung der Forschungswellen von Jürgens und Zinn (2015). Und weitere Betrachtungsweisen von Adaptionprozessen im Hochschulbereich siehe beispielsweise den Diversity Report von CHE-Consult mit dem theoretischen Rahmen von Tintos Adaptionmodell (vgl. Berthold/Leichsenring 2012, S. 9).

¹⁸ Hier ist *nicht-traditionell Studierend* u.a. auch inklusive zweitem Bildungsweg und Hochschulreife nach Erlangung der mittleren Reife erfasst. Nähere Begriffsdefinition siehe dazu Wolter et al. 2015, S. 19.

Schulabschluss



Darstellung 9: Heterogenitätsdimension Schulabschluss

Laut Zulassungsvoraussetzungen gibt es rechtlich gesehen keine Möglichkeit in Niedersachsen für *beruflich Qualifizierte* ohne ersten Hochschulabschluss in einem Master-Studiengang zu studieren. Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung und Bachelorabschluss können in den weiterbildenden Master nur in sehr seltenen Fällen (wie z.B. in Thüringen) einsteigen, wenn sie fachaffine Erfahrung besitzen. Das heißt allerdings, dass sie sehr hoch qualifiziert und in dem jeweiligen Bereich seit mehreren Jahren und meist in Führungsfunktion tätig sein müssen.¹⁹

Aufgrund der gesetzlichen Rahmenbedingung ist es daher nicht verwunderlich, dass alle befragten Studierenden im *Master-Studiengang Sozialmanagement* mindestens über einen Bachelorabschluss verfügten. Interessant ist dabei, dass der Großteil mit 75% über die allgemeine Hochschulreife verfügte. 25% gaben die Fachhochschulreife als höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss an. Keine Person der befragten Studierenden scheint über den dritten Bildungsweg zum Bachelor/Diplom und anschließend zum Master gekommen zu sein. 45,2% haben einen Hochschulabschluss an einer Fachhochschule und 6,5% an einer Universität gemacht. An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass die ersten Absolventinnen und Absolventen des *Bachelor Studiengangs Soziale Arbeit* im Wintersemester 2015/2016, d.h. im Befragungszeitraum, an ihren Abschlussarbeiten saßen. Es ist daher möglich, dass sich hier einige Zahlen hinsichtlich der Schulabschlüsse im *Master-Studiengang Sozialmanagement* noch ändern werden, weil es eventuell einige Bachelorabsolventinnen und -absolventen gibt, die danach den *Master-Studiengang Sozialmanagement* belegen werden. Außerdem wurde der weiterbildende *Master-Studiengang Sozialmanagement*, als zweiter so genannter „Zielstudiengang“, im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts *KomPädenZ Potenzial* seit 2015 (erste Förderphase 2015–2018), erstmals mit in den Blick genommen.

¹⁹ Überblick zu den rechtlichen Rahmenbedingungen siehe Nickel/Schulz 2017, S. 43–44.

Studierende ohne Hochschul- und Fachhochschulreife entscheiden sich deutlich seltener für ein Masterstudium, als es die Gruppe aller Studierenden in Deutschland tut (Bachelor 76,68% und Master 23,32%). Im Studienjahr 2015 befanden sich 92,66% der *nicht-traditionell Studierenden* in einem Bachelorstudiengang und nur 7,34% in einem Masterstudium (vgl. Nickel/Schulz 2017, S. 39). Bisher gibt es wenig empirische Erkenntnisse zu den Gründen für diese Tatsache.

5.9 STUDIENSITUATION IN DER FAMILIE

Die Studiensituation an deutschen Hochschulen ist nach wie vor sozial selektiv (vgl. Kapitel 4.1 „Zusammensetzung der Studierendenschaft“). Immer noch ist die Anzahl der Studierenden aus Familien mit akademischem Hintergrund (mindestens ein Elternteil verfügt über einen Hochschulabschluss) mit 52% sehr groß (vgl. Middendorff et al. 2017, S. 26–27). Bemerkenswert ist auch, dass fast zwei Drittel der Studierenden mit abgeschlossener Berufsausbildung einen nicht-akademischen Bildungshintergrund besitzen (ebd., S. 29–30).

„Vor allem Studierende des Zweiten und Dritten Bildungswegs (69 bzw. 76 Prozent) sowie beruflich qualifizierte Absolventinnen und Absolventen beruflicher Schulen (70 Prozent) stammen deutlich häufiger aus Familien, in denen der höchste Abschluss beider Eltern ein beruflicher Aus- oder Fortbildungsberuf ist. In diesen Studierendengruppen ist die akademische Selbstreproduktion somit am geringsten ausgeprägt. (...) Für einen relevanten Teil dieser Studierenden ist demnach mit der Studienaufnahme beziehungsweise dem späteren Studienabschluss ein Bildungsaufstieg verbunden.“ (Kamm/Spexard/Wolter 2016, S. 178f.)

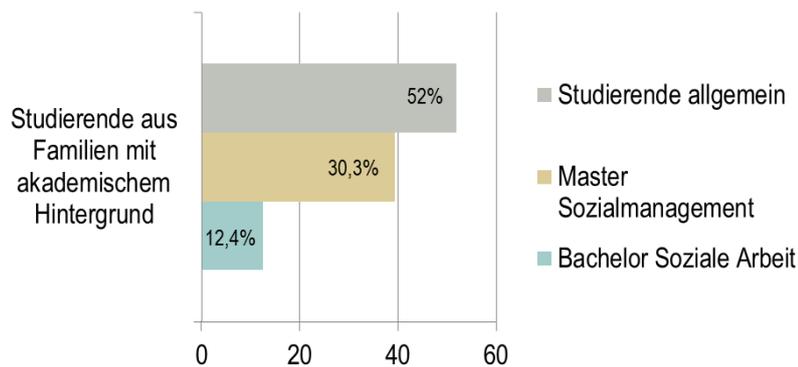
Um erläutern zu können, ob es sich in unserer Erhebung um Studierende aus Familien mit akademischem Hintergrund handelt, interessierten uns insbesondere vier Ausprägungen von „Studiosituation in der Familie“:

- 1) Weder Eltern noch Geschwister haben studiert.
- 2) Geschwister haben studiert/studieren.
- 3) Ein Elternteil (Mutter oder Vater) hat studiert.
- 4) Beide Eltern haben studiert.

Im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* stammten 12,4% der befragten Studierenden aus Familien mit akademischem Hintergrund (3,8% Mutter, 8,6% Vater). 61% gaben an, dass weder Eltern noch Geschwister studiert haben. Bei 27,6% der befragten Studierenden haben Geschwister studiert.

Im *Master-Studiengang Sozialmanagement* stammten 30,3% der befragten Studierenden aus Familien mit akademischem Hintergrund (9,1% Mutter, 21,2% Vater). 39,4% geben an, dass weder Eltern noch Geschwister studiert haben. Bei 27,3% der befragten Studierenden haben Geschwister studiert.

Studiensituation in der Familie



Darstellung 10: Heterogenitätsdimension Studiensituation in der Familie

In beiden Zielstudiengängen war der Anteil der Studierenden aus nicht-akademischen Familien höher, als dies bei der Gruppe aller Studierenden in Deutschland der Fall ist. Hier ist demnach ein Bildungsaufstieg für den überwiegenden Teil der Studierenden zu konstatieren. Es kann sogar ein „doppelter Bildungsaufstieg“ (Wolter et al. 2015, S. 29) sein, wenn man beachtet, dass Studierende über den dritten Bildungsweg, die gleichzeitig aus nicht-akademischen Familien stammen, sowohl einen Aufstieg in ihrer eigenen Bildungsbiografie als auch einen Aufstieg gegenüber dem Bildungsstatus ihrer Eltern aufweisen.

5.10 EIGENE UND FAMILIÄRE MIGRATIONSERFAHRUNG

Die Definition und Ermittlung von „Migrationsstatus“ wird im Rahmen der Sozialforschung sehr unterschiedlich vorgenommen. Die Begriffsdefinition ist auch deshalb problematisch, weil die Zuordnung verschiedener Merkmalsausprägungen, wie Staatsbürgerschaft, Sprachzugehörigkeit usw., im Kern auf eine Gruppe von Menschen abzielt, die oftmals nicht deutsche Wurzeln nachweist.²⁰ Es ist jedoch vielmehr so, dass „die Grundgesamtheit der Menschen mit Migrationshintergrund [...] komplex definiert“ ist (Wippermann/Flaig 2009, S. 3), und sich daher nicht als eine homogene Gruppe begreifen lässt (vgl. ebd., S. 6).

Wir fragten in Anlehnung an die Kriterien der Sozialerhebungen von Middendorff et al. nach folgenden Merkmalsausprägungen:

- Eigene Einwanderungsgeschichte nach Deutschland
- Einwanderungsgeschichte von Eltern/Großeltern
- Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler
- Doppelte oder andere Staatsbürgerschaft
- Persönlicher Sprachbezug

²⁰ Zur Problematisierung des Begriffs und seiner Verwendung in der öffentlichen Debatte siehe Wippermann und Flaig (2009).

Laut der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks hatten 20% der Studierenden einen Migrationshintergrund. 69% haben die deutsche Staatsbürgerschaft. 31% haben die doppelte oder eine andere Staatsbürgerschaft (vgl. Middendorff et al. 2017, S. 32).

In beiden Zielstudiengängen bezeichneten sich rund 15% der Teilnehmenden als „Person mit Migrationserfahrung“. Im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* gaben 1% und im *Master-Studiengang Sozialmanagement* 3,4% der Teilnehmenden an, (auch) eine nicht-deutsche Staatsbürgerschaft zu besitzen.

In der 21. Sozialerhebung des Studentenwerks sind 5% der Personen mit Migrationshintergrund Spätaussiedler/innen oder Kinder von Spätaussiedler/innen (vgl. Middendorff et al. 2017, S. 32). Im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* waren mit 2,9%, ähnlich wie im *Master-Studiengang Sozialmanagement* mit 3%, selbst Spätaussiedler/innen. 72,7% der befragten Studierenden im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* und 81,9% der befragten Studierenden im *Master-Studiengang Sozialmanagement* gaben an, dass weder sie selbst noch ihre Eltern oder Großeltern Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler seien.

In unserer Studierendenbefragung gaben 36,2% der Teilnehmenden im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* und 33,3% der Teilnehmenden im *Master-Studiengang Sozialmanagement* an, dass sie, ihre Eltern oder Großeltern eine Einwanderungsgeschichte nach Deutschland haben. Der überwiegende Teil davon entfällt auf die Großeltern. Eine eigene Einwanderungsgeschichte gaben 3,8% im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* und 3% im *Master-Studiengang Sozialmanagement* an. Studierende mit einer Einwanderungsgeschichte von Mutter oder Vater reichen von 6,1 % im Bachelor bis 9,5% im *Master-Studiengang Sozialmanagement*.

Die Personen, die in unsere Befragung angegeben haben, sich als Person mit Migrationserfahrung zu bezeichnen, gaben überwiegend an, keine eigene Einwanderungsgeschichte zu haben. Wenn eine Einwanderungsgeschichte in der Familie angegeben wurde, so bezieht sie sich auf die Eltern und Großeltern. Wie bereits angeführt, ist die Dimension „Migrationserfahrung“ nicht als eine homogene Gruppe und somit als homogene Variable zu betrachten. Dies zeigte sich auch in den Ergebnissen, denn es sind kaum signifikante Zusammenhänge zu berechnen. Es gab keinen Zusammenhangshinweis von Migrationserfahrung und der Einschätzung hinsichtlich der guten Kooperation unter den Studierenden, der Teilnahme an einer Lerngruppe oder der Situation, dass der eigene Unterstützungsbedarf gedeckt wurde im Vergleich zu Personen, die sich nicht als Personen mit Migrationserfahrung bezeichnen. Möglicherweise ist hier auch ausschlaggebend, dass die meisten Personen mit Migrationserfahrung angaben, mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen zu sein.

Erstsprache(n)

Im Zuge der Dimension „Migrationserfahrung“ haben wir auch nach der „Erstsprache (Muttersprache)“ gefragt. Im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* gaben 4,9% (5 Personen von 107 Antwortenden) der Befragten an, nicht mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen zu sein. Im *Master-Studiengang Sozialmanagement* waren dies insgesamt 3,3% (eine Person von 33).

5.11 FINANZIERUNG DER STUDIENGEBÜHREN UND FINANZIELLE UNTERSTÜTZUNG SEITENS DES ARBEITGEBERS, FAMILIE, STIFTUNGEN UND STIPENDIEN

Anders als grundständige Studiengänge werden die Zielstudiengänge als Teil der akademischen Weiterbildung an Hochschule nicht staatlich gefördert und müssen sich daher über die Studiengebühren finanzieren (Vollkostenfinanzierung). Diese Finanzierungslast liegt zum Großteil bei den Studierenden selbst, denn längere zeitliche Weiterbildungen, finanzieren im Durchschnitt die Arbeitgebenden eher ungern, wie Wolter und Geffers 2013 resümieren:

„Unternehmen haben ein eher geringes Interesse an längeren zeitlichen oder sehr umfassenden Qualifizierungen ihrer Beschäftigten und präferieren dabei eher kurzfristig zu realisierende Qualifikationsmaßnahmen.“ (ebd. S. 46)

Die befragten Studierenden im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* gaben an, die finanziellen Mittel zur Begleichung der Studiengebühren hauptsächlich durch Eigenmittel (63,8%) aufzubringen. Rund 17 % würden Unterstützung über Stipendien, Stiftungen o.ä. erhalten und 8% erhalten finanzielle Unterstützung von Freundinnen oder Freunden, Verwandten o.ä. Der/die Arbeitgebende finanzierte zu 8,9% die Studiengebühren im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit*.

Im *Master-Studiengang Sozialmanagement* hingegen gab niemand an, Unterstützung seitens Stiftungen oder über Stipendien usw. zu erhalten. Auch hier dominierte der Selbstanteil mit 67,8%. Freundinnen oder Freunde, Verwandte o.ä. würden zu 19,4% unterstützen. Der/die Arbeitgebende finanzierte zu 12,5% die Studiengebühren im *Master-Studiengang Sozialmanagement*.

Studierendenbefragung <i>KompädenZ Potenzial</i>	Finanzierung der Studiengebühren im <i>Bachelor Soziale Arbeit</i>	Finanzierung der Studiengebühren im <i>Master Sozialmanagement</i>
Finanzierung durch den Arbeitgeber	8,9%	12,5%
Finanzierung durch Stiftungen/Stipendien	17%	0%
Finanzierung durch Eigenmittel	63,8%	67,8%

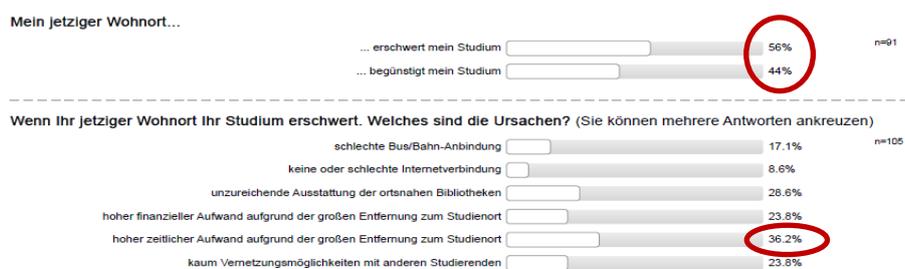
Darstellung 11: Finanzierung der Studiengebühren

Wie bereits angeführt, stehen unsere weiterbildenden Zielstudiengänge vor der Herausforderung, dass die Vollkostenfinanzierung nicht wie bei den grundständigen Studiengängen aus Landesmitteln erfolgt. Die finanzielle Last muss hier vollständig aus Studiengebühren und daher hauptsächlich aus Eigenmitteln der Studierenden erfolgen (siehe Darstellung oben). Obwohl die Studiengänge umfassend über die Möglichkeit der Stipendien u.ä. beraten, können viele der Studierende nicht darüber unterstützt werden, weil z.B. die Altersgrenze der Förderrichtlinien viele Studierende ausschließt, weil nur ein erster akademischer Abschluss finanziert wird, usw. Hier ist also zu bemerken, dass der Einsatz – in der Regel privater - finanzieller Leistung in diesem Fall, einen klaren Exklusionsmechanismus darstellt. Außerdem sind die Studierenden der Zielstudiengänge, insbesondere im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* in einem Arbeitsfeld tätig, das überwiegend niedrige Löhne bei gleichzeitig hoher Teilzeitbeschäftigung aufweist.

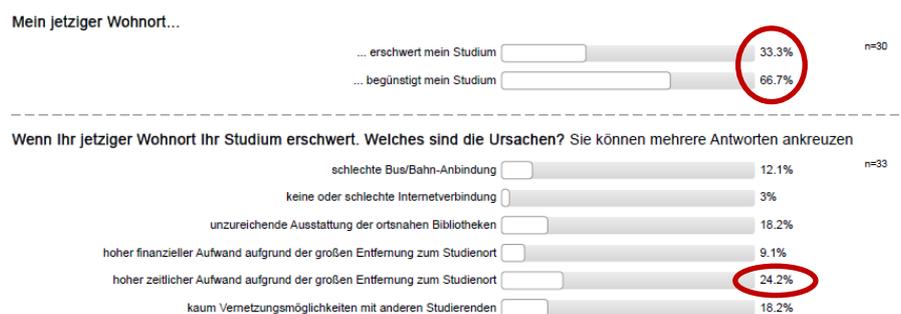
5.12 WOHNORT

Hinsichtlich des Wohnortes wollten wir ursprünglich erfahren, ob es berechenbare begünstigende oder erschwerende Faktoren gibt, die sich auf den Wohnort beziehen. Relativ viele Studierende im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* (56%) gaben an, dass ihr Wohnort das Studium erschwere. Hauptgrund dafür sei der große zeitliche Aufwand durch die Entfernung zum Studienort. Im *Master-Studiengang Sozialmanagement* gaben nur 33% der Studierenden an, dass ihr Wohnort das Studium erschwere. Hauptgrund sei auch hier, der große zeitliche Aufwand durch die große Entfernung zum Studienort.

Darstellung 12: Wohnort im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit*



Darstellung 13: Wohnort im *Master-Studiengang Sozialmanagement*



5.13 FAKTOREN, DIE DAS STUDIUM ERSCHWEREN

Im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* wurden als erschwerende Faktoren²¹ vorrangig die Vereinbarkeit von Familie/Privatleben, Beruf und Studium (Familiäre Gegebenheiten, Situation als Alleinerziehende, keine Freistellung seitens des Arbeitgebers, das Dilemma: Problem Belastung durch Berufstätigkeit, die aber aufgrund der finanziellen Situation und Last der Studiengebühren bestehen muss usw.) genannt. Danach folgten Themen wie: Problematischer Kostenfaktor Studium (auch aufgrund Übernachtung usw.), Zeitprobleme (Zeitdruck, Zeitaufwand für das Praktikum, zu viele Prüfungen, Probleme bei Terminausfällen im Studium, die kurzfristig schwer planbar werden) und Krankheit (Operation, schwere Erkrankung usw.).

Im *Master-Studiengang Sozialmanagement* wurde als erschwerender Faktor vorrangig die Belastung am Arbeitsplatz genannt. Danach wurde die ungünstige Prüfungssituation aufgrund zu eng getakteter Prüfungszeiten und fehlender mündlicher Prüfungsformen genannt. Zudem wurden die eng getakteten Veranstaltungszeiten als „familienunfreundlich“ bezeichnet.

5.14 FAKTOREN, DIE DAS STUDIUM ERLEICHTERN

Im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* wurden als erleichternde Faktoren für das Studium²² an erster Stelle Themen genannt, die mit persönlichen und/oder privaten Voraussetzungen einhergingen. Dies sind beispielsweise persönliche Motivation (z.B. „wissen wollen“, „Ansporn auf bessere Stelle“), eigene Kommunikationskompetenz, persönliches Zeitmanagement, oder familiärer Rückhalt (z.B. „meine Kinder unterstützen das und bringen Verständnis für mich auf“, „mein Mann hält mir den Rücken frei“, „privater Babysitter“ usw.). Ebenso wichtig scheint aber auch der Austausch mit den Mitstudierenden zu sein. Hier hatte, neben dem informellen Austausch, die (regionale) Lerngruppe einen bedeutsamen Stellenwert. Danach wurden Faktoren wie die Unterstützung von Verwaltung, Arbeitgebenden, Flexible Prüfungsfristen, gute Skripte und der Online-Support (v.a. die Lernplattform) genannt.

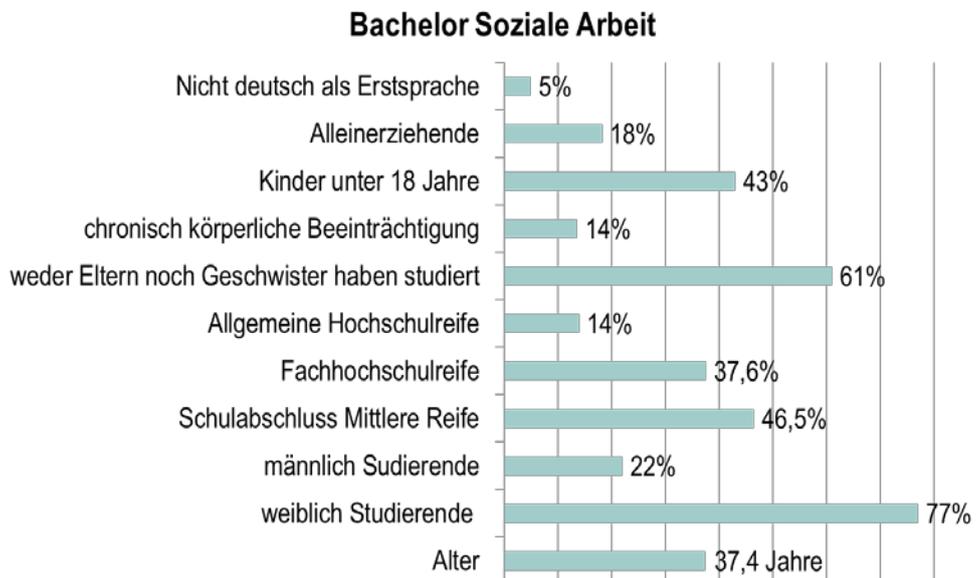
Im *Master-Studiengang Sozialmanagement* wurden als erleichternde Faktoren für das Studium hauptsächlich Faktoren genannt, die das Studium und die Prüfungsvorbereitung planbar machten. Wenn es eine gute Struktur und Organisation im Studium gab, wenn es zeitliche Unterstützung seitens des Arbeitgebers/der Mitarbeitenden gab und wenn die Themenbereiche für die Klausuren gut eingegrenzt wurden oder zeitlich auf mehrere Blöcke verteilt wurden. Außerdem nahm der Austausch mit den Mitstudierenden (informell und die Lerngruppe) einen großen Stellenwert ein. Danach folgten die beiden Themen Unterstützung von Familie und Freundinnen/Freunden und gute Skripte.

²¹ Dieser Themenbereich wurde als offene Frage im Fragebogen formuliert

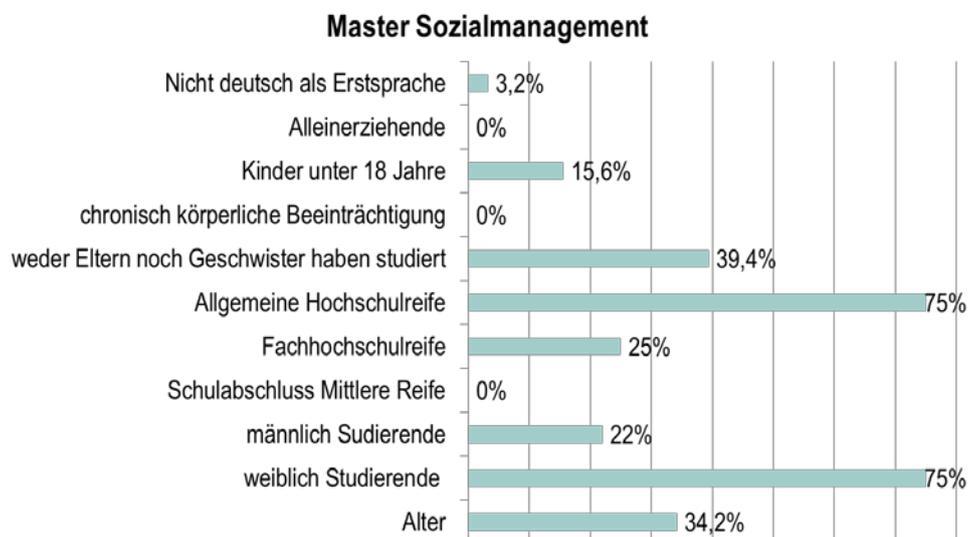
²² Dieser Themenbereich wurde als offene Frage im Fragebogen formuliert

5.15 ÜBERBLICK ZU AUSGEWÄHLTEN HETEROGENITÄTSDIMENSIONEN IN DEN STUDIENGÄNGEN

Im Überblick lassen sich einige der von uns ausgewählten Heterogenitätsdimensionen der befragten Studierenden des jeweiligen Zielstudiengangs grafisch wie folgt darlegen.



Darstellung 14: Abbildung der Heterogenitätsdimensionen von Studierenden im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit*



Darstellung 15: Abbildung der Heterogenitätsdimensionen von Studierenden im *Master-Studiengang Sozialmanagement*

Bevor wir im Folgenden auf Maßnahmenempfehlungen aus der Perspektive des Projektes *KompädenZ Potenzial* hinweisen, sei vorweg darauf verwiesen, dass wir uns dessen bewusst sind, dass es für einen erfolgreichen Umgang mit heterogener Studierendenschaft eigentlich eine umfassende Strategie seitens der Leitungsebene an Hochschule (in Bezug auf die Leuphana Universität Lüneburg also die Universitätsleitung bzw. spezifischer die Leitung der Professional School) geben

müsste. Die umfassende Weiterentwicklung der Zielstudiengänge hinsichtlich unterrepräsentierter Zielgruppen kann nur dann umfassend erfolgen, wenn es auch politische und strukturelle Entscheidungen dahingehend geben wird. Die (Neu-)Ausrichtung auf diverse Zielgruppen folgt möglicherweise dabei nicht immer der bisher viel vorrangigeren Profilierungs-Logik an Hochschulen (Reputation). In unserem Kontext wird diese Systematik verschärft, durch den starken ökonomischen Druck unter dem wissenschaftliche Weiterbildung steht. Sofern dieser finanzielle Druck an die Studierenden und unterrepräsentierte Gruppen weitergegeben wird oder werden muss, ist auch zu beachten, welche Personen sich entsprechende finanzielle Investitionen überhaupt leisten können. Es bleibt daher kritisch zu bemerken, dass der finanzielle Einsatz für viele Interessierte nicht möglich ist und daher einen klaren Exklusionsmechanismus darstellt. Umso wichtiger wäre, bei einer möglichen Ausrichtung der Studiengänge auf heterogene Studierende, dass eine entsprechende Profilierung und Gewinnung neuer Zielgruppen, z.B. der Studienerfolg dieser, die Anerkennung im Hochschulsystem im Sinne außergewöhnlicher Leistung (ähnlich wie außergewöhnlicher Forschungserfolg) des Studiengangs und der Hochschule zur Folge hätte.

Die politischen und strukturellen Entscheidungstragenden müssten daher klären, welche Ziele hinsichtlich unterrepräsentierter Gruppen in den Zielstudiengängen verfolgt werden und wie diese mit vorhandenen oder anderen Maßnahmen erreicht werden können.

Nach diesem Schritt könnten folgende Maßnahme sinnvoll sein: Die Studiengänge und ggf. auch die gesamte *Professional School* profilieren sich über ihre Ausrichtung auf heterogene Studierendenschaft und verdeutlichen die dafür vorgesehenen besonderen Maßnahmen.

Für unsere Zusammenarbeit mit den Zielstudiengängen versuchen wir im Folgenden Maßnahmen zu formulieren, die unter den derzeitigen Bedingungen kurz- bis mittelfristig umsetzbar sind. Für eine in eine langfristige Strategie eingebettete Maßnahmenempfehlung fehlt derzeit ein entsprechender Prozess in den Studiengängen bzw. in der *Professional School*, sodass wir hier nur empfehlen können, eine derartige Ausrichtung mit den entsprechenden Verantwortungstragenden in Zukunft zu entwickeln. Diese muss zuallererst die oben angeführten zentralen Fragen beantworten. Nicht zuletzt würden entsprechende Entscheidungen nicht nur strukturelle Auswirkungen haben, sondern insbesondere auch Auswirkungen auf die Lehre mit sich ziehen. Die Zielstudiengänge müssten dann entsprechende Instrumente und Maßnahmen kennen, wie sie im Sinne eines *Diversity Managements* der (Neu)Ausrichtung begegnen könnten. Einige Lehrende haben möglicherweise diese Herausforderungen der Integration unterschiedlicher Voraussetzungen schon sehr gut präsent. Sie wiesen über qualitative Rückmeldungen in unserer Erhebung an unterschiedlichen Stellen darauf hin, dass sie für ihre Lehrtätigkeit eigentlich mehr über die Studierenden wissen möchten oder müssten.

MABNAHMENIDEEN TEIL 1 VON 8

6 LEHR- UND LERNSITUATION

Das folgende Kapitel wird vier Forschungsfragen beantworten:

- „**Wie zufrieden sind Studierende mit der Lehr- und Lernsituation?**“
- „**Wie zufrieden sind Lehrende mit der Lehr- und Lernsituation?**“
- „**Welche Erfahrung haben die Studierenden mit studierendenzentrierten Lehr- und Lernverhältnissen?**“
- „**Welche Erfahrung haben die Lehrenden mit studierendenzentrierten Lehr- und Lernverhältnissen?**“

Die Lehr- und Lernsituation kann hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte betrachtet werden. Für unseren Kontext ist dies insbesondere eine *gender- und diversitysensible Lehre*. An der *Leuphana Universität Lüneburg* wird der Ansatz des *Integrativen Genderings*²³ umgesetzt, bei dem *Gender- und Diversityaspekte* im alltäglichen Prozess der Lehre und Forschung berücksichtigt werden.

Hinsichtlich der diversitysensiblen Lehrtätigkeit fußt unsere Erarbeitung auf einem Verständnis der Mikrodidaktik nach Kaschuba und Derichs-Kunstmann (2009), bei der sowohl die Haltung und das Verhalten der Studierenden, als auch die Haltung und das Verhalten der Lehrenden, als sich gegenseitig beeinflussender Prozess zu verstehen ist. Dabei sind weitere Elemente wie die Lehrmethode, die Lehrinhalte und die Lehrmaterialien ausschlaggebend. Diversitysensible Lern- und Lehrsituationen betrachten daher immer mehrere Aspekte des Lernprozesses und zielen drauf ab, die Unterschiedlichkeiten und die Mehrdimensionalität über z.B. persönliche Lernmotive oder Lernstile hinaus, im Lernprozess mit einzubeziehen. Unsere Operationalisierung hinsichtlich diversitysensibler Lehre, beruht auf einem Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 22.04.2008 „Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen“ (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2008). Ziel des Beschlusses ist es, einen Wandel von der Lehre als Wissensvermittlung hin zu *studierendenzentrierter Lehre* zu beschreiben und für eine entsprechende Implementierung zu sorgen. Dabei geht es darum, dass Studierende selbst Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen und andererseits die Lehr- und Lernsituation selbst, dafür ausreichend vorbereitet ist. Das bedeutet, die Lehrenden müssten diversitätsgerecht lehren (Sprache, Methoden, Didaktik, usw.) und Studierende so individuell wie möglich in ihrem Lernprozess begleitet werden.

Hinsichtlich der *gendersensiblen Lehr- und Lernsituation* erfolgt eine detaillierte Ausarbeitung insbesondere im Abschnitt *Gender- und Diversityaspekte im Studiengang*. Die Items für gender- und diversitysensible Lehr- und Lernsituationen

²³ Zur näheren Begriffsdefinition und Umsetzung an der Leuphana Universität Lüneburg siehe: <http://www.leuphana.de/gender-diversity-portal/gender-lehre/integratives-gendering.html>

sind im Fragebogen sowohl im Fragenblock *Lehr- und Lernsituation*, als auch im Fragenblock *Gender- und Diversityaspekte* zu finden.

Für eine bessere Lesbarkeit der Ergebnisse unserer Erhebung hinsichtlich der Lehr- und Lernsituation im Studium, werden im Folgenden zuerst die Ergebnisse im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit für Erzieherinnen und Erzieher* dargestellt. Dabei werden die Antworten der Studierenden denen der Lehrenden gegenüber gestellt. Anschließend folgt eine Darstellung der Ergebnisse im *Master-Studiengang Sozialmanagement*.

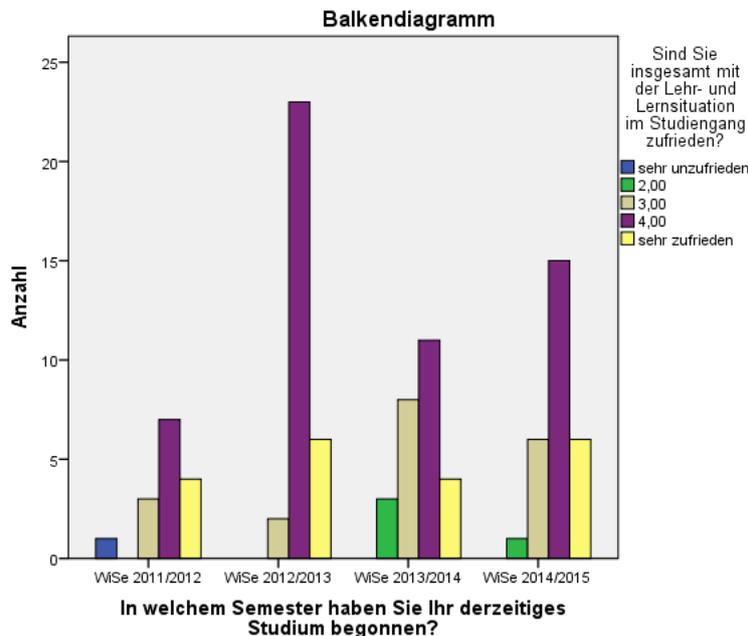
Die genannten Werte der Skalen reichen dabei immer von Wert 1 = niedrigster und negativster Wert bis Wert 5 = höchster und positivster Wert, in der Regel verteilte sich die Skala von 1 = stimme gar nicht zu bis 5 = stimme voll zu.

6.1 ERGEBNISSE VON LEHRENDEN UND STUDIERENDEN ZUR LEHR- UND LERNSITUATION IM *BACHELOR-STUDIENGANG SOZIALE ARBEIT*

Allgemein lässt sich aufgrund der uns vorliegenden Ergebnisse sagen, dass der *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* eine studierendenzentrierte Lehre anbietet.

Die befragten Studierenden im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* beurteilten die Qualität der Lehre im Studiengang als sehr gut (78,6% Wert 4 und 5, Modalwert 4, bei einer Skala von 1 = stimme gar nicht zu bis 5 = stimme voll zu). Ähnlich hoch waren die Angaben zur Zufriedenheit mit der Lehr- und Lernsituation im Studiengang (75,2% für die Werte 4 und 5, Modalwert 4, bei einer Skala von 1 = stimme gar nicht zu bis 5 = stimme voll zu) Es ist daher nicht überraschend, dass die Korrelationswerte diesbezüglich einen signifikanten Zusammenhang anzeigten. Personen, die die Qualität der Lehre hoch bewerteten, waren auch mit der Lehr- und Lernsituation zufriedener. Nur eine Person aus der Studienkohorte 2011/2012 gab an, sehr unzufrieden zu sein. Auch der Wert 2 wurde insgesamt nur in zwei Kohorten und von insgesamt 4 Personen angegeben. Es gab keinen signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschied im Antwortverhalten.

Darstellung 16: Zufriedenheit mit der Lehr- und Lernsituation der Studierenden im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit nach Studienkohorte



Des Weiteren korrelierte²⁴ ein hoher Zufriedenheitswert signifikant mit der Zufriedenheit hinsichtlich der Beratung im Studium. Je besser sich die Studierenden im Studium insgesamt beraten fühlten, desto zufriedener waren sie mit der Lehr- und Lernsituation. Auch eine Diskriminierungserfahrung im Studium korrelierte signifikant mit dem Antwortverhalten hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Lehr- und Lernsituation. Personen, die angaben im Studium diskriminiert worden zu sein, waren mit der Lehr- und Lernsituation unzufriedener als jene Personen ohne Diskriminierungserfahrungen im Studium. Studierende, die angaben eine chronisch körperliche Beeinträchtigung/Krankheit zu haben, gaben ebenso schlechtere Zufriedenheitswerte hinsichtlich der Lehr- und Lernsituation ab, als Personen ohne chronisch körperliche Beeinträchtigung/Krankheit.

Die Lehrenden im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* waren äußerst zufrieden mit der Lehr- und Lernsituation und darum ergaben die Angaben für den Wert 5 insgesamt knapp 40%. (93,8% für die Werte 4 und 5, Modalwert 4, bei einer Skala von 1 = stimme gar nicht zu bis 5 = stimme voll zu). Außerdem schätzten die Lehrenden die Qualität der Lernergebnisse in ihren Lehrveranstaltungen mit 75% für den Wert 4 als hoch ein. Die restlichen 25% verteilten sich auf den Wert 3 der Skala.

Das derzeitige Lernengagement der Studierenden wurde von den Lehrenden als sehr hoch eingeschätzt (Modalwert 4 mit 81,3%, bei einer Skala von 1=stimme gar nicht zu bis 5=stimme voll zu). Die Studierenden gaben an, zu Beginn des Studiums ein höheres Lernengagement (Modalwert 5 mit 65,4% und Wert 4 mit knapp 27%)

²⁴ Erste Berechnungen weisen auch auf signifikante Ergebnisse der Zufriedenheit mit der Lehr- und Lernsituation und der wöchentlichen Arbeitszeit hin. Hier wäre eine weiterführende Analyse aufschlussreich.

gehabt zu haben, als zum Befragungszeitpunkt (Modalwert 4 mit 36,5%, Wert 5 mit 21,2%, Wert 3 mit 22,1%). Das Lernengagement scheint im Durchschnitt im Laufe des Studiums zu sinken. Dabei ist interessant, dass ein hoher Wert hinsichtlich des derzeitigen Lernengagements mit einer hohen Zufriedenheit hinsichtlich der Lehr- und Lernsituation insgesamt, signifikant korrelierte.

Die Möglichkeit, die eigenen thematischen/inhaltlichen Vorerfahrungen oder Wünsche an die Veranstaltung einzubringen (Vorabbefragung vor den Präsenzveranstaltungen²⁵), wurde laut Studiengangverantwortlichen, Lehrenden und Studierenden von relativ wenigen Studierenden genutzt. Die Lehrenden aus der Stichprobe gaben allerdings, anders als die Studierenden, an, dass ihnen eine Teilnahme der Studierenden an dieser Erhebung wichtig wäre (72,3%). Hinsichtlich der Frage, welche von der Hochschule organisierten Maßnahmen sie als Lehrende unterstützen würden, gaben 50% an, dass dies die „Vorabbefragung“ von Studierenden zur Lehrveranstaltung auf der Lernplattform *Moodle* sei (In der Rangordnung von 8 Maßnahmen an dritter Stelle). In einer Diskussionsrunde im Sommer 2016, die im Rahmen einer Ergebnispräsentation dieser Erhebung stattfand, wurde bemängelt, dass die Relevanz der Studierendenbeteiligung an der Vorabbefragung nicht klar wäre. In den meisten Seminaren würden die Lehrenden keinen Bezug zur Vorabbefragung herstellen. Dadurch würde der Eindruck entstehen, dass die Themen unabhängig von der Befragung bearbeitet werden und die Beteiligung würde daher als wenig sinnvoll betrachtet. Dies war eine wichtige Rückmeldung an die Lehrenden, die dazu aufgefordert wurden, die Vorabbefragung stärker auf die individuellen Seminarthemen zuzuschneiden und den Studierenden zu Beginn der Seminare eine Rückmeldung dazu zu geben, (warum) welche Themenvorschläge im Seminar aufgegriffen werden und welche nicht.

Zur Frage des Verhältnisses von Wissensvermittlung durch die Dozierenden und aktiver Selbstaneignung von Inhalten in den Seminaren, fielen die Einschätzungen auf Seiten der Lehrenden wie der Studierenden der Stichprobe vergleichsweise einheitlich aus. Bachelor-Studierende und -Lehrende waren sich auf hohem Niveau einig, dass es ein ausgewogenes Verhältnis gäbe.

Die Studierenden gaben außerdem an, dass ihnen die aktive Einbindung persönlicher Standpunkte von Studierenden durch die Lehrenden wichtig ist (Modalwert 3). Die Lehrenden gaben an, dass sie die aktive Einbindung von Studierenden mit ihren persönlichen Standpunkten stark fördern (Modalwert 5 mit 56,3%, Wert 4 mit 37,5%). Einig waren sich Lehrende und Studierende darin, dass sich die Bachelor-Studierenden gerne selbst aktiv in den Lehrveranstaltungen einbringen würden (Modalwert 4).

Individuelle Lehr- und Lernangebote (an Diskussionen/Fragen der Studierenden aktualisierte Materialien, Skripte, fachspezifische Fallbeispiele, usw.) seien laut Angaben der Studierenden für ihren Lernerfolg überdurchschnittlich wichtig

²⁵ Über die in der Professional School der Leuphana Universität Lüneburg genutzte Lernplattform Moodle werden die Studierenden standardmäßig vor jeder Veranstaltung zu ihren Erwartungen befragt.

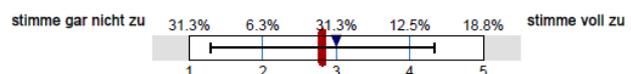
(Modalwert 5) und würden laut Lehrende von dem Großteil der Lehrenden auch angeboten (Modalwert 4).

68% der Stichprobe der Studierenden gaben an, an einer regionalen Lerngruppe teilgenommen zu haben und dass diese Teilnahme im Durchschnitt den Lernerfolg sehr erhöht habe (Modalwert 5).

Blended-Learning-Angebote (Verknüpfung von Präsenzzeit und elektronisch unterstützten Lernformen) würden die Lehrenden nach eigenen Angaben sehr unterschiedlich stark einsetzen. Hier gab es eine hohe Streuung der Werte.

Darstellung 17: Einsatz von Blended-Learning-Angeboten in Lehrveranstaltungen im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit

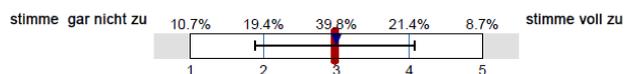
Ich setze Blended-Learning- Angebote (Verknüpfung von Präsenzzeit und elektronisch unterstützten Lernformen) in meinen Lehrveranstaltungen ein



Ebenso unterschiedlich gaben die Studierenden ihre Beurteilung hinsichtlich der hilfreichen Einbindung von *Blended-Learning-Angeboten* im Studium ab. Auch hier gab es eine hohe Streuung der Werte.

Darstellung 18: Hilfreiche Integration von Blended-Learning-Angeboten im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit

Blended-Learning- Angebote (Verknüpfung von Präsenzzeit und elektronisch unterstützten Lernformen) sind in hilfreicher Weise in den Studienablauf integriert



Die Lehrenden verwiesen in ihren qualitativen Rückmeldungen darauf, dass die Lernplattform *Moodle* noch aktiver, insbesondere von den Studierenden, zur Kommunikation und zur Vorbereitung für Veranstaltungen genutzt werden sollte.

Bei der Kommunikation und Kooperation zwischen Studierenden untereinander und mit den Lehrenden wurde eine hohe Zufriedenheit der Studierenden deutlich. Sowohl untereinander als auch mit den Lehrenden gäbe es ausreichend Möglichkeit zur Kommunikation und Kooperation. Hier zeigte sich, dass es – auch durch kontinuierliche kommunikative Unterstützung durch die Studiengangskoordination – trotz des Umstands, dass das Studium berufs begleitend organisiert ist (und damit im Durchschnitt eine zweitägige Präsenzveranstaltung pro Monat stattfindet), gelang, die Studierenden untereinander zu vernetzen und miteinander in einen (kollegialen) Austausch zu bringen.

Die Lehrenden antworteten sehr unterschiedlich, was die Frage nach ausreichend Gelegenheit zur Kommunikation mit den Studierenden betraf. Zwar gab knapp die Hälfte der befragten Lehrenden an, dass die Gelegenheiten zur Kommunikation ausreichend vorhanden sei (50% Wert 4 und 5). Die andere Hälfte der Antworten verteilte sich auf die Werte 3 mit 25% und immerhin ein Viertel

entschied sich hier für den Wert 2 auf der Skala. Hier scheint es noch Bedarf hinsichtlich der Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden zu geben.

Sehr deutlich wünschten sich die Lehrenden einen stärkeren Austausch der Lehrenden untereinander, sowohl hinsichtlich des Studiengangs als auch hinsichtlich des eigenen Moduls. Dies wurde auch in den qualitativen Rückmeldungen der Lehrenden deutlich:

- „Wenn die Kosten nicht dagegenstünden wäre ein Austausch der Lehrenden in Präsenzform sinnvoll. Abstimmung von Redundanzen (gewünschte wie vermeidbare) innerhalb der Module sowie auch Schneidung von Lehrinhalten zueinander“.
- „Ich wünsche mir 1/2 Tag für intensiven fachlichen Austausch pro Jahr.“
- „Bessere Vernetzung hinsichtlich der Inhalte des Studiums.“

Studierende und Lehrende waren sich absolut einig, dass es für Studierende wichtig sei, Skripte in ausgedruckter Form zu erhalten (98%). Hinsichtlich der Bedeutung von Skripten in elektronischer Form, sind sich die Studierenden uneinig. Hier wiesen die Antworten der Studierenden und der Lehrenden eine hohe Streuung auf.

Die Studierenden beurteilten die Verteilung der Anzahl der Prüfungen pro Semester sehr unterschiedlich. Hier wurde eine Streuung im Antwortverhalten der Befragten ersichtlich. Die qualitativen Rückmeldungen gaben uns folgende Hinweise: Die Studierenden gaben an, dass sie sich wünschen würden, insbesondere im ersten Semester stärker gefordert zu werden. Viele Studierende gaben an, dass sich die Prüfungsleistungen gegen Ende des Studiums zu stark verdichten würden und dass es daher sinnvoll wäre, die ersten Semester hinsichtlich der Prüfungsleistungen besser zu strukturieren. Einige Studierende wünschten ausdrücklich mehr Klausuren oder mündliche Prüfungsgespräche anstelle der üblichen Hausarbeiten.

Die formalen Prüfungsanforderungen werden laut Studierenden und Lehrenden transparent dargestellt und auch die Lernziele werden laut Studierenden ausreichend klar kommuniziert. Diese Aspekte sind für die Studierenden laut qualitativen Aussagen sehr wichtig. Sie wünschten sich auch weiterhin hier eine große Sorgfalt diesbezüglich. Qualitativ wiesen die Studierenden darauf hin, dass es sehr wichtig für sie sei, zu Beginn des Semesters über die Verteilung der Prüfungsleistungen informiert zu werden, um sich darüber einen Überblick verschaffen und darauf aufbauend planen zu können. Ebenso wichtig sei die genaue Aussage der Lehrenden hinsichtlich der Verteilung von Prüfungsleistungen auf diverse Elemente der Prüfungsleistung, d.h. zum Beispiel eine klare Aussage dazu, wie sich ein Referat prozentual auf die Note auswirkt und wie sich die Beurteilung der schriftlichen Hausarbeit auswirkt.

Die Lehrenden gaben mit einem Modalwert 5 (82,4%) im Gegensatz zu den etwas verhalteneren Studierenden (Modalwert 5 = 35,3%, Modalwert 4 = 47,1%) an, dass bei schwerwiegenden Gründen mit den Prüfungsfristen flexibel umgegangen wird. Qualitativ nannten die Studierenden flexible Prüfungsfristen als hilfreich und äußerten insbesondere gute Erfahrungen mit Situationen, in denen die Prüfungsfrist flexibel gehandhabt wurde.

„Flexibel gehaltene Abgabefristen der Dozenten unterstützten mich in meinem Lernprozess, dadurch war eine Anpassung an meine individuelle Belastung möglich.“

MABNAHMENIDEEN TEIL 2 VON 8

6.2 GENDER- UND DIVERSITASPEKTE IN DER LEHRE

Die folgenden Kapitel geben Antworten auf folgende Forschungsfrage:

„Welche Rolle spielen Gender- und Diversityaspekte und deren Umsetzung im Studiengang?“

Der Umgang mit Heterogenität an Hochschule betrifft die Lehr- und Lernsituation in besonderer Weise. Im Sinne einer *gender- und diversitysensiblen* Lehre gilt es, diese soziale Praxis auf unterschiedlichen Ebenen zu betrachten und durch verschiedene, die Diversität der Gruppe berücksichtigende, mikro- und makrodidaktische Situationen zu gestalten. Diese beiden Ebenen können hinsichtlich einer Vielzahl von unterschiedlichen Kriterien und Dimensionen betrachtet und geplant werden: diese sind beispielsweise Themen wie die Studiengangs- und Modulentwicklung (Verankerung des Themas), die Lehrevaluation (gender- und diversitysensible Evaluation der Lehre), die Lehr- und Lernumgebung (Räume, Zeiten, usw.), die Haltung und das Verhalten von Lehrenden und Studierenden (diversitysensible Kompetenzen, Reflexion, usw.), die Lehrmaterialien (Handouts, Layoutvorgaben, Schriftbild, usw.), die Lehr- und Lernmethoden (Partizipation, Umgang mit Stereotypen, Prüfungssituationen, Methodenvielfalt usw.) (vgl. Kaschuba und Derichs-Kunstmann 2009).

Im Folgenden Abschnitt ergänzen wir die bisher dargelegten Informationen hinsichtlich *diversitygerechter Lehre* im Studium. Dabei werden insbesondere drei Dimensionen *gendergerechter Lehre* im Studium dargestellt:

- die Verankerung des Themas *Gender* und *Diversity* im Curriculum,
- die Fachkompetenzen der Studierenden hinsichtlich *Gender* und *Diversity* und
- den Umgang mit *gender- und diversitygerechter Sprache* in den Lehr- und Lernformaten.

6.3 GENDER- UND DIVERSITASPEKTE IN DEN LEHRFORMATEN DES *BACHELOR-STUDIENGANGS* **SOZIALE ARBEIT**

Der Fragenblock zu *gender- und diversitygerechter Sprache* wurde in Anlehnung an Czollek, Carola und Perko (2008) und der Checkliste für Hochschule und Dozierende der Fachhochschule Nordwestschweiz von Liebig, Rosenkranz-Fallegger und Meyerhofer (2009) erarbeitet. Hinsichtlich der *gendersensiblen Lehrtätigkeit* lag unserer Operationalisierung²⁶ ursprünglich hauptsächlich die Checkliste für

²⁶ Die differenzierte Erläuterung der Operationalisierung dieser Erhebung kann in diesem Dokument nicht umfangreich ausgeführt werden, da sowohl die Darlegung theoretischer und empirischer Befunde als auch die Darstellung der eigenen Ergebnisse und deren Analyse im Mittelpunkt stehen werden. Es wird jedoch anhand der zentralen Themen der jeweilige empirische Referenzrahmen verdeutlicht und die entsprechende Fokussierung in der Erhebung argumentiert. Anschließend werden die eigenen Ergebnisse dargestellt und die Analyse dieser ausgeführt. An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass die verwendeten Fragebögen im Downloadbereich der Internetseite www.leuphana.de/kompaedenz zur Verfügung stehen.

Hochschulen und Dozierende von Liebig, Rosenkranz-Fallegger und Meyerhofer (2009) zu Grunde²⁷. Rosenkranz-Fallegger (2009) unterscheidet vier Dimensionen von Gender-Kompetenz: Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz.

Dabei liegt folgendes Verständnis von *Gender-Kompetenz* zu Grunde: „Gender-Kompetenz umfasst Wissen über Geschlechterverhältnisse und deren Ursachen sowie die Fähigkeit, dieses Wissen im alltäglichen Handeln anzuwenden und auf individueller Ebene zu reflektieren“ (Rosenkranz-Fallegger 2009, S. 44).

Aufgrund der Rückmeldungen im Pretest-Verfahren, zeigten sich Schwierigkeiten der Studierenden mit dem Fragenblock hinsichtlich der *Gender- und Diversitykompetenzen*. Tatsächlich betraf dies insbesondere Studierende, die die entsprechenden Themen noch nicht im Studium bearbeitet hatten. Auch in den Gesprächen mit den Studiengängen wurden diverse Bedenken geäußert, u.a. ob die Beantwortung der Fragen valide erfolgen könne. Schließlich wären viele der Studierenden ja auch noch nicht im Handlungsfeld Sozialer Arbeit tätig, sodass insbesondere Fragen hinsichtlich der Methodenkompetenz, Selbstkompetenz oder Sozialkompetenz im Feld der sozialen Arbeit, schwer zu beantworten seien. Allerdings ist auch hier zu berücksichtigen, dass die Themen *Gender* und *Diversity* explizit, relativ spät im Studiengang (im Master 3. Semester, im Bachelor ab dem 4. Semester) in den Modulen verankert sind und daher auch im Wesentlichen nicht von allen Studierenden umfänglich beantwortet werden konnten. Daher reduzierten wir unsere Fragen auf den Bereich der Fachkompetenz.

Darstellung 19: Die Themen Gender und Diversity im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit (insg. 180 CP)

Modul	Seminar	Zielformulierung	Sem.
F9 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen (10CP)		Die Studierenden kennen wesentliche Daten und Fakten zu sozialer Ungleichheit sowie grundlegende Theorien ihrer Entstehung.	5
	F9.1 Soziale Ungleichheit		5
	F9.3 Diversity – Migration Behinderung	Die Studierenden erkennen Diversity, Migration und Behinderung als Faktoren sozialer Ungleichheit. Die Studierenden kennen theoretische Ansätze zur Erklärung gesellschaftlicher, sozialer, ökonomischer, politischer Verschieden- und Ungleichheit und sind mit sozialarbeiterischen und pädagogischen Handlungsmöglichkeiten vertraut (S.63 Modulhandbuch)	5
	F9.4 Sozialisationsstheoretische Ansätze		5
Ü3 Gesellschaft und Verantwortung (5CP)	Gender und Diversity (ca 1,5 CP)	Die Studierenden verfügen über ein Grundverständnis für sie Themenfelder (..), „Gender und Diversity“, (...) und können deren Bedeutung und Relevanz anhand von Fakten, Konzepten und konkreten Beispielen beschreiben. (S.101 Modulhandbuch)	4

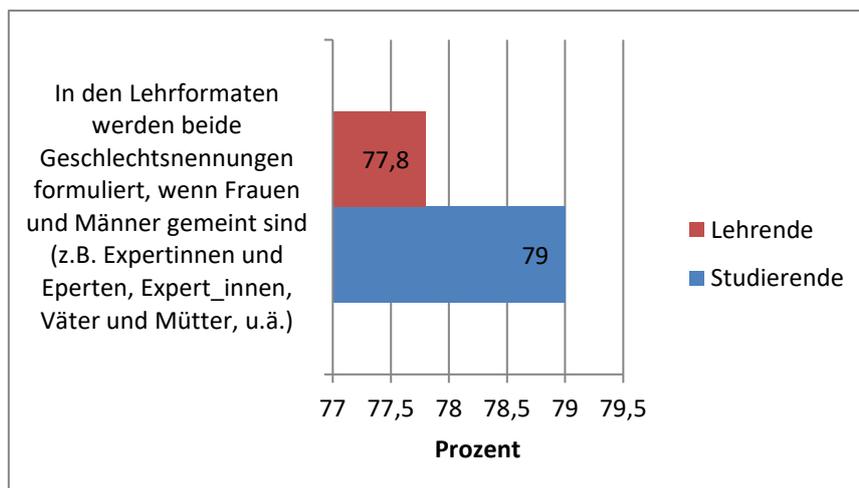
²⁷ Weitere Leitfäden und Checklisten für gender- und diversitätsensible Lehre siehe auch: <http://edudoc.ch/record/37789/files/Genderkompetenz.pdf>

Für die *Gender-* und *Diversityaspekte* im Studiengang sollte ein eigener Fragenblock im Fragebogen bestehen bleiben, damit die Themen Fachkompetenz und gender- und diversitysensible Sprache als eigene Themenbereiche erkennbar werden und unter Umständen auch im Sinne einer Sensibilisierung für das Thema stehen.

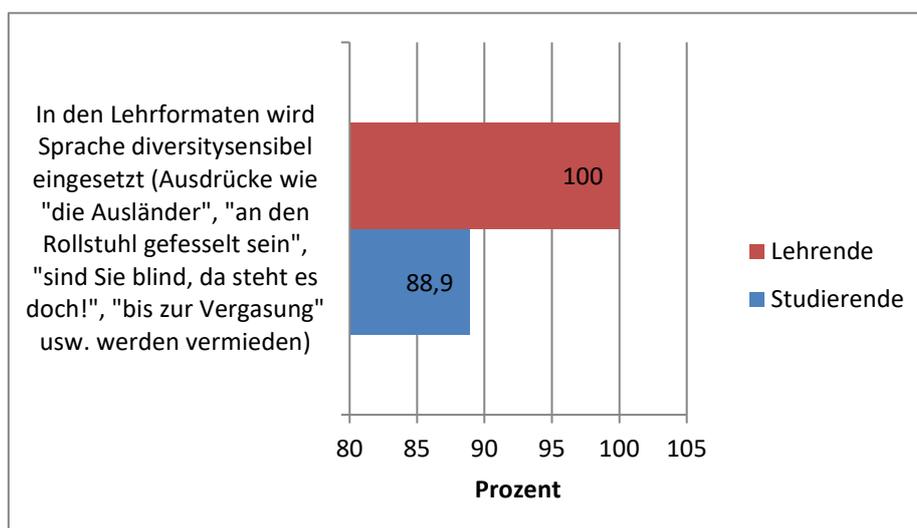
Im Folgenden werden die Ergebnisse der Lehrendenbefragung und der Studierendenbefragung gegenübergestellt. Die Werte 4 und 5 der Skala 1= stimme gar nicht zu bis 5= stimme voll zu, werden dabei zusammengezählt und als Zustimmung gewertet.

Insgesamt würde laut Studierende und Lehrende im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit*, gender- und *diversitysensible Sprache* nahezu voll umgesetzt werden. Überwiegend gaben die Lehrenden höhere Zustimmungswerte ab. Ausnahme war dabei die Frage nach der Formulierung beider Geschlechtsnennungen, wenn Frauen und Männer gemeint sind. Hier gaben die Studierenden einen höheren Wert, als die Lehrenden, an.

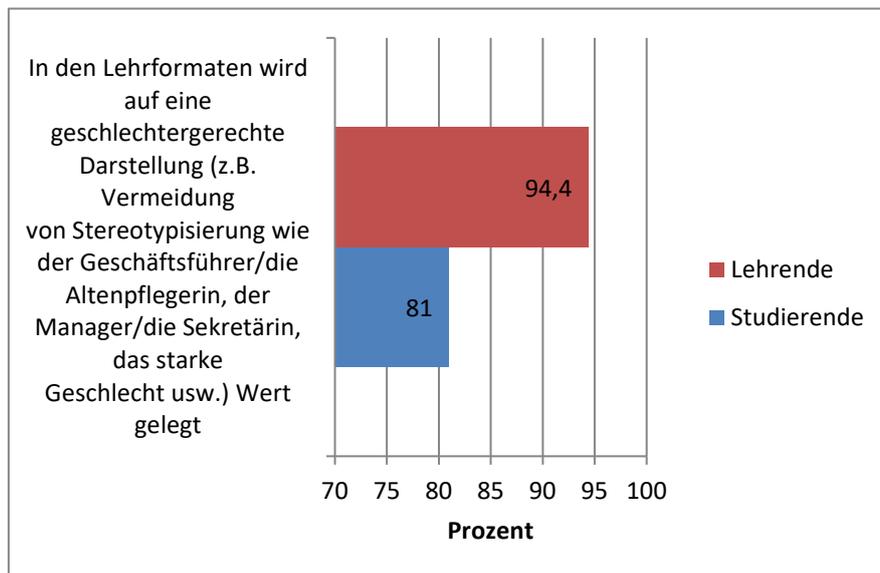
Darstellung 20: Geschlechtsnennungen in Lehrformaten im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit*



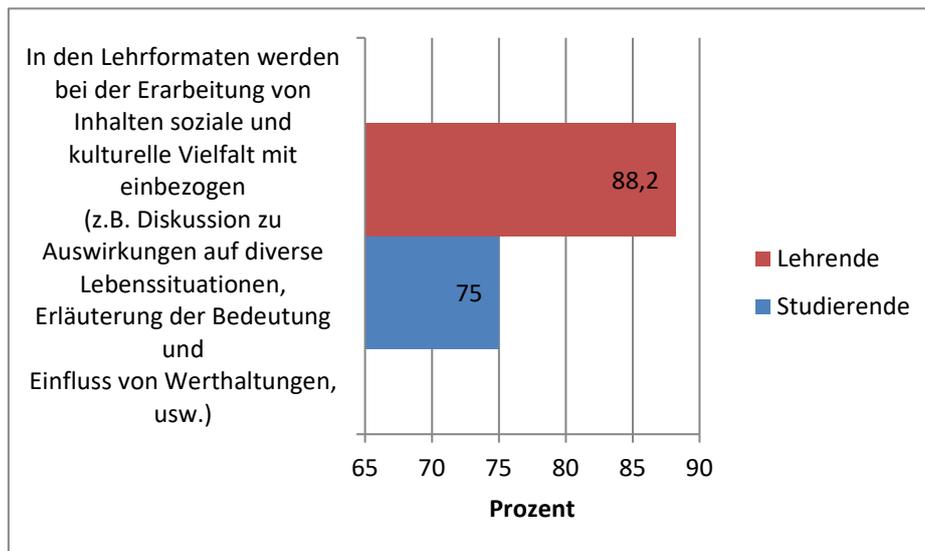
Darstellung 21: Diversitätssensibler Einsatz von Sprache in Lehrformaten im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit*



Darstellung 22: Geschlechtergerechte Darstellung in Lehrformaten im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit



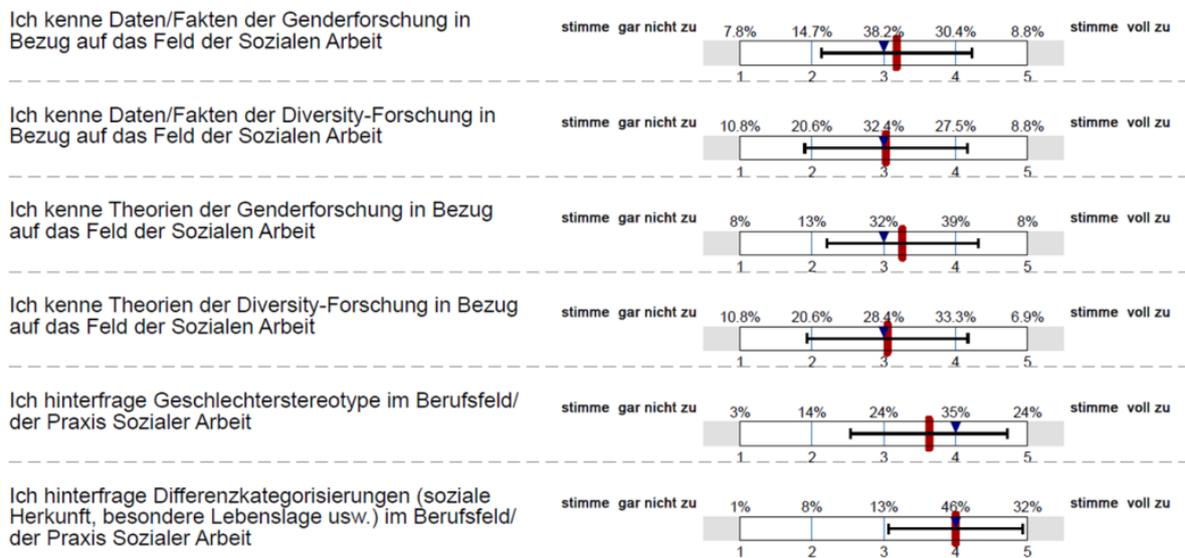
Darstellung 23: Einbezug von sozialer und kultureller Vielfalt in Lehrformaten im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit



Hinsichtlich der Einschätzung der Gender- und Diversity-Fachkompetenzen ließen sich hohe Signifikanzwerte berechnen. Je fortgeschrittener die Studierenden im Studium sind, desto höhere Zustimmungswerte wurden angegeben. Insgesamt gaben Studierende im letzten Semester (Studienbeginn 2011/2012) zu keiner Aussage den Wert „stimme gar nicht zu“ an. Allgemein bezogen sich die Angaben der Studierenden bei jeder Frage und aus jeder Kohorte hauptsächlich auf die Werte 3 und 4 der Skala. Deutlich wurde, dass die Aussagen hinsichtlich der Diversity-Forschung etwas niedrigere Zustimmungswerte erhalten haben.

An die beiden Aussagen „Ich hinterfrage Geschlechterstereotype im Berufsfeld/in der Praxis sozialer Arbeit“ und „Ich hinterfrage Differenzkategorisierungen (soziale Herkunft, besondere Lebenslagen usw.) im Berufsfeld/der Praxis sozialer Arbeit“ wurden allgemein von allen Kohorten viel höhere Zustimmungswerte vergeben.

Darstellung 24: Gender- und Diversityaspekt im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit

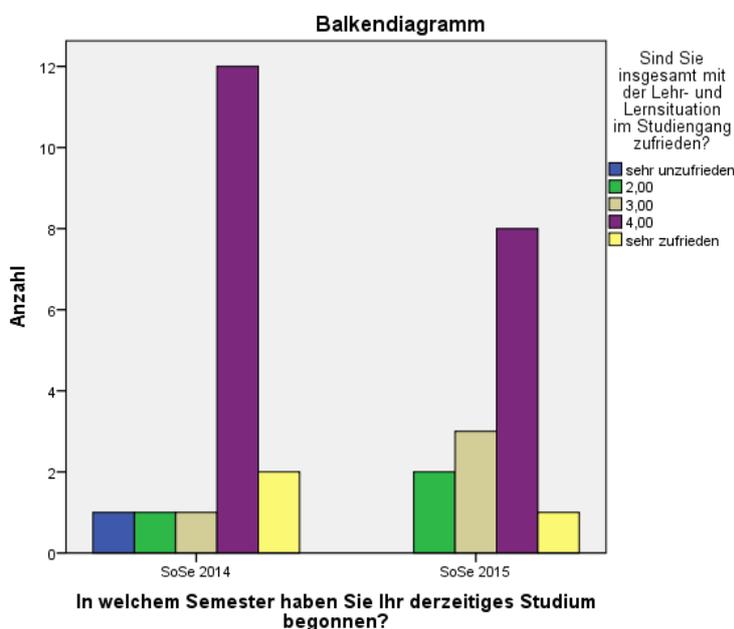


MABNAHMENIDEEN TEIL 3 VON 8

6.4 ERGEBNISSE VON LEHRENDEN UND STUDIERENDEN ZUR LEHR- UND LERNSITUATION IM *MASTER-STUDIENGANG SOZIALMANAGEMENT*

Die befragten Studierenden im *Master-Studiengang Sozialmanagement* beurteilten die Qualität der Lehre im Studiengang als sehr gut (69,6% Wert 4 und 5, Modalwert 4, bei einer Skala von 1 = stimme gar nicht zu bis 5 = stimme voll zu). Ähnlich hoch war die Zufriedenheit mit der Lehr- und Lernsituation im Studiengang (74,2% für die Werte 4 und 5, Modalwert 4, bei einer Skala von 1 = stimme gar nicht zu bis 5 = stimme voll zu). Eine Person war mit der Situation sehr unzufrieden. Für die Werte 2 und 3 vergab ebenso jeweils eine Person einen Zustimmungswert. Niemand aus der Studienkohorte des Sommersemesters 2015 gab an, sehr unzufrieden zu sein. Die Lehrenden im *Master-Studiengang Sozialmanagement* zeigten sich äußerst zufrieden mit der Lehr- und Lernsituation, denn insgesamt 46,7% wählten den Wert 5. (80% für die Werte 4 und 5, Modalwert 4, bei einer Skala von 1 = stimme gar nicht zu bis 5 = stimme voll zu). Außerdem beurteilten die Lehrenden die Qualität der Lernergebnisse, in ihren Lehrveranstaltungen mit 76,9% für den Wert 4, als hoch ein. 15,4% wählten hier den Wert 5 und die restlichen 7,7% verteilten sich auf den Wert 3 der Skala. Es gab keinen signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschied im Antwortverhalten.

Darstellung 25: Zufriedenheit mit der Lehr- und Lernsituation der Studierenden im *Master-Studiengang Sozialmanagement* nach Studienkohorten



Das Lernengagement der Studierenden wurde von den Lehrenden als hoch eingeschätzt (Modalwert 4, 71,4% Wert 4 und 5, 57,1% Wert 4 bei einer Skala von 1=stimme gar nicht zu bis 5=stimme voll zu). Die Studierenden gaben an, zu Beginn des Studiums ein höheres Lernengagement (Modalwert 5 mit 48,5% und Wert 4 mit

30,3%) gehabt zu haben, als zum Befragungszeitpunkt (Modalwert 3 mit 39,4%, Wert 5 mit 9,1%, Wert 3 mit 36,4%). Das Lernengagement sank demnach im Laufe des Studiums und zwar stärker als dies im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* angegeben wurde.

Die Möglichkeit, die eigenen thematischen/inhaltlichen Vorerfahrungen oder Wünsche an die Veranstaltung einzubringen (Vorabbefragung vor den Präsenzveranstaltungen²⁸), wurde laut Studiengangsverantwortlichen, Lehrenden und Studierenden von relativ wenigen Studierenden genutzt. Die Lehrenden aus der Stichprobe gaben allerdings, anders als die Studierenden, an, dass ihnen eine Teilnahme der Studierenden an dieser Erhebung wichtig sei (Modalwert 5 mit 60%). Auch hinsichtlich der Frage, welche von der Hochschule organisierten Maßnahmen, sie als Lehrende unterstützen, gaben 73,3% an, dass dies die „Vorabbefragung“ von Studierenden zur Lehrveranstaltung auf der Lernplattform *Moodle* sei (in der Rangordnung von 8 Maßnahmen an dritter Stelle). Allerdings sagten nur 20% der Lehrenden, dass sie die Lernplattform nutzen, um gezielte Fragen zur thematischen Vorerfahrung zu stellen. Dies würde nach Aussagen der Lehrenden zu 73,3%, in der Lehrveranstaltung selbst passieren. Knappe 86% der Lehrenden sagten, dass sie an den Vorerfahrungen der Studierenden ansetzen würden.

In einer Diskussionsrunde im Sommer 2016, die im Rahmen einer Ergebnispräsentation dieser Erhebung stattfand, wurde bemängelt, dass die Relevanz der Studierendenbeteiligung an der Vorabbefragung nicht klar wäre. In den meisten Seminaren würden die Lehrenden keinen Bezug zur Vorabbefragung herstellen. Dadurch würde der Eindruck entstehen, dass die Themen unabhängig von der Befragung bearbeitet werden und die Beteiligung würde daher als wenig sinnvoll betrachtet. Dies war eine wichtige Rückmeldung an die Lehrenden, die dazu aufgefordert wurden, die Vorabbefragung stärker auf die individuellen Seminarthemen zuzuschneiden und den Studierenden zu Beginn der Seminare eine Rückmeldung dazu zu geben, (warum) welche Themenvorschläge im Seminar aufgegriffen werden und welche nicht.

Zur Frage des Verhältnisses von Wissensvermittlung durch die Dozierenden und aktiver Selbstaneignung von Inhalten in den Seminaren, fielen die Einschätzungen auf Seiten der Lehrenden und Studierenden der Stichprobe unterschiedlich aus. Die Studierenden schätzten dieses Verhältnis nicht ganz so ausgewogen ein (60,6%) wie die Lehrenden dies in der Einschätzung hinsichtlich ihrer eigenen Lehrveranstaltungen vornahmen (86,7%).

Die Studierenden gaben an, dass ihnen die aktive Einbindung persönlicher Standpunkte von Studierenden durch die Lehrenden wichtig sei (Modalwert 3 mit 39,4 dicht gefolgt von Wert 4 mit 36,4%). Die Lehrenden gaben an, dass sie die aktive Einbindung von Studierenden mit ihren persönlichen Standpunkten stark fördern würden (Modalwert 4 mit 53,3% und Wert 5 mit 40%). Einig waren sich

²⁸ Über die in der *Professional School* der *Leuphana Universität Lüneburg* genutzte Lernplattform *Moodle* werden die Studierenden standardmäßig vor jeder Veranstaltung zu ihren Erwartungen befragt.

Lehrende und Studierende darin, dass sich im Durchschnitt die Master-Studierenden gerne auch selbst aktiv in den Lehrveranstaltungen einbringen würden (Modalwert 4).

Individuelle Lehr- und Lernangebote (an Diskussionen/Fragen der Studierenden aktualisierte Materialien, Skripte, fachspezifische Fallbeispiele, usw.) seien laut Angaben der Studierenden für ihren Lernerfolg überdurchschnittlich wichtig (Modalwert 4 und Wert 5 mit jeweils 34,4%, d.h. insgesamt 68,8%) und würden laut Lehrende von dem Großteil der Lehrenden auch angeboten (Modalwert 4).

54,5% der Stichprobe der Studierenden gaben an, an einer regionalen Lerngruppe teilgenommen zu haben und dass diese Teilnahme im Durchschnitt den Lernerfolg sehr erhöht habe (Modalwert 5 mit 64,7%).

50% der Lehrenden setzten *Blended Learning*-Angebote (Verknüpfung von Präsenzzeit und elektronisch unterstützten Lernformen) nach eigenen Angaben gar nicht ein und 28,6% der Lehrenden taten dies eher nicht (Wert 2). 21,4% der Lehrenden würden *Blended-Learning*-Angebote anbieten (Wert 5 mit 21,4%).

Darstellung 26: Einsatz von Blended-Learning-Angeboten in Lehrveranstaltungen im Master-Studiengang Sozialmanagement



Die Werte bei den Studierenden wiesen eine hohe Streuung auf, wenn sie danach gefragt wurden, ob *Blended-Learning*-Angebote im Studium in hilfreicher Weise eingebunden seien. (Modalwert 3 mit 37,5%).

Die Lehrenden verwiesen in ihren qualitativen Rückmeldungen darauf, dass die Lernplattform *Moodle* noch aktiver, insbesondere von den Studierenden genutzt werden sollte. Ein Vorschlag der Lehrenden war es, die Nutzung der Lernplattform *Moodle* obligatorisch anzulegen. Hier stellt sich die Frage, weshalb dies die Lehrenden nicht selbst tun. Technisch ist die Möglichkeit jedenfalls gegeben und einzelne Aufgaben im Selbstlernprozess über die Plattform laufen zu lassen, läge in der Möglichkeit und dem Entscheidungsraum der Lehrenden.

Bei der Kommunikation und Kooperation zwischen Studierenden und Lehrenden untereinander wurde eine hohe Zufriedenheit der Studierenden deutlich. Sowohl untereinander als auch mit den Lehrenden gäbe es laut Studierenden, ausreichend Möglichkeit zur Kommunikation (Kommunikation mit den Lehrenden Modalwert 4) und es herrsche eine kooperative Arbeitsatmosphäre bei den Studierenden (Modalwert 5). Hier wurde deutlich, dass es – auch durch kontinuierliche kommunikative Unterstützung durch die Studiengangskoordination und die Programmleitung – trotz des Umstands, dass das Studium berufsbegleitend organisiert ist (und damit im Durchschnitt eine zweitägige Präsenzveranstaltung pro Monat stattfindet), gelang, die Studierenden untereinander zu vernetzen und miteinander in einen (kollegialen) Austausch zu bringen. Die Lehrenden tragen ihrerseits durch die individuelle Gestaltung der Seminare und die von ihnen eingeräumten Kommunikationmöglichkeiten zu einer kooperativen Atmosphäre bei. Trotzdem gab es

auch Studierende, die sich mehr Kommunikation und Diskussion wünschten, wie am Beispiel der folgenden qualitativen Rückmeldung seitens der Studierenden deutlich wird:

„die Fokussierung auf Klausuren/Prüfungsrelevanz erschwert einen „freien“ Blick auf manche Themen. Persönliche und individuelle diskursive Aspekte geraten in den Hintergrund.“

Die Lehrenden meldeten zurück, es gäbe durchschnittlich genügend Gelegenheit zur Kommunikation mit den Studierenden (Wert 4 und 5 mit 53,9%). Allerdings sagten 30,8% der Lehrenden, dass dies eher nicht zuträfe (Wert 2 mit 30,8%, Wert 1 mit 7,7%). Ähnlich wie im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit*, gab es seitens der Lehrenden hier eine etwas andere Einschätzung hinsichtlich der Kommunikation mit den Studierenden. Hier scheint es noch Bedarf seitens der Lehrenden zu geben, da knapp 40% sagten, dass es nicht ausreichend Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden gäbe.

Sehr deutlich wünschten sich die Dozierenden einen stärkeren Austausch der Lehrenden untereinander, sowohl innerhalb des Studiengangs als auch innerhalb des eigenen Moduls. Dies wurde auch in den qualitativen Rückmeldungen der Lehrenden deutlich:

- „Die Abstimmung der Inhalte der Module sollte zwischen den Dozenten persönlich erfolgen. Es wäre sinnvoll mindestens einmal pro Jahr einen Dozententag dafür einzurichten.“
- „Ein Austausch der Lehrenden zur spezifischeren Abstimmung der Lehrinhalte wäre sinnvoll, aber finanziell wahrscheinlich schwer zu gestalten“

Studierende und Lehrende waren sich absolut einig, dass es für Studierende wichtig sei, Skripte in ausgedruckter Form zu erhalten (85%). Skripte in elektronischer Form waren für die Hälfte der Studierenden auch sehr wichtig (56%). Die Lehrenden waren sich hinsichtlich der elektronischen Form von Skripten und ihrer Bedeutung für Studierende sehr uneinig. Hier wiesen die Antworten eine hohe Streuung auf.

Die Studierenden beurteilten die Anzahl der Prüfungen pro Semester als angemessen. Die Lernziele wurden in den Lehrveranstaltungen laut Studierenden ausreichend klar kommuniziert. Die formalen Prüfungsanforderungen wurden laut 54,6% der Studierenden transparent dargestellt. Allerdings werteten 33% der Befragten, dass dies (eher) nicht der Fall sei. Die restlichen 15,2% verteilten sich auf den mittleren Wert 3 der Skala. In den qualitativen Teilen der Befragung wurde von den Studierenden im *Master-Studiengang Sozialmanagement* mehrmals gewünscht, auch mündliche Prüfungsleistung zu ermöglichen. Einige bemängelten, dass einzelne Lehrende die prüfungsrelevanten Bereiche zu wenig stark eingrenzen würden. Die Lehrenden gaben an (86,6%), dass sie die formalen Prüfungsleistungen in ihrer eigenen Veranstaltung transparent darstellen würden. Seitens der Lehrenden wurde vermerkt, dass die Studierenden ihr Studien- und Lerninteresse vorwiegend auf

abfragbares Wissen konzentrieren würden und dass empfohlene Literatur wenn überhaupt, nur von sehr wenigen Studierenden gelesen werden würde. Auf die Frage, welchen bisherigen Beratungsbedarf die Studierenden hatten, wurde das Thema Prüfungen/Prüfungsorganisation (neben dem Thema Abschlussarbeit/Masterarbeit) am häufigsten genannt.

Hinsichtlich der Frage, ob die Lehrenden bei schwerwiegenden Gründen flexibel mit den Prüfungsfristen umgehen würden, gaben die Lehrenden im *Master-Studiengang Sozialmanagement* (ganz anders als im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* mit einem Modalwert 5 mit 88,9%) insgesamt sehr breit gestreute Antworten. Die Werte 1,4 und 5 erreichen jeweils 22,2% und der Wert 2 je 33,3%. Knappe 63% der Studierenden geben an, dass es einen flexiblen Umgang mit Prüfungsfristen seitens der Lehrenden gibt.

MABNAHMENIDEEN TEIL 4 VON 8

6.5 GENDER- UND DIVERSITYASPEKTE IN DER LEHRE

Die folgenden Kapitel werden Antworten auf folgende Forschungsfrage geben:

„Welche Rolle spielen Gender- und Diversityaspekte und deren Umsetzung im Studiengang?“

Der Umgang mit Heterogenität an Hochschule betrifft die Lehr- und Lernsituation in besonderer Weise. Im Sinne einer gender- und diversitysensiblen Lehre gilt es, diese soziale Praxis auf unterschiedlichen Ebenen zu betrachten und durch verschiedene, die Diversität der Gruppe berücksichtigende, mikro- und makrodidaktische Situationen zu gestalten. Diese beiden Ebenen können hinsichtlich einer Vielzahl von unterschiedlichen Kriterien und Dimensionen betrachtet und geplant werden: diese sind beispielsweise Themen wie die Studiengangs- und Modulentwicklung (Verankerung des Themas), die Lehrevaluation (gender- und diversitysensible Evaluation der Lehre), die Lehr- und Lernumgebung (Räume, Zeiten, usw.), die Haltung und das Verhalten von Lehrenden und Studierenden (diversitysensible Kompetenzen, Reflexion, usw.), die Lehrmaterialien (Handouts, Layoutvorgaben, Schriftbild, usw.), die Lehr- und Lernmethoden (Partizipation, Umgang mit Stereotypen, Prüfungssituationen, Methodenvielfalt usw.) (vgl. Kaschuba und Derichs-Kunstmann 2009).

Im Folgenden Abschnitt ergänzen wir die bisher dargelegten Informationen hinsichtlich *diversitygerechter Lehre* im Studium. Dabei werden insbesondere drei Dimensionen *gendergerechter Lehre* im Studium dargestellt:

- die Verankerung des Themas *Gender* und *Diversity* im Curriculum,
- die Fachkompetenzen der Studierenden hinsichtlich *Gender* und *Diversity* und
- den Umgang mit *gender- und diversitygerechter Sprache* in den Lehr- und Lernformaten.

6.6 GENDER- UND DIVERSITYASPEKTE IN DEN LEHRFORMATEN DES *MASTER-STUDIENGANGS* *SOZIALMANAGEMENT*

Der Fragenblock zu gender- und diversitygerechter Sprache wurde in Anlehnung an Czollek, Carola und Perko (2008) und der Checkliste für Hochschule und Dozierende der Fachhochschule Nordwestschweiz von Liebig, Rosenkranz-Fallegger und Meyerhofer (2009) erarbeitet. Hinsichtlich der gendersensiblen Lehrtätigkeit lag unserer Operationalisierung²⁹ ursprünglich hauptsächlich die Checkliste für Hochschulen und Dozierende von Liebig, Rosenkranz-Fallegger und Meyerhofer

²⁹ Die differenzierte Erläuterung der Operationalisierung dieser Erhebung kann in diesem Dokument nicht umfangreich ausgeführt werden, da sowohl die Darlegung theoretischer und empirischer Befunde als auch die Darstellung der eigenen Ergebnisse und deren Analyse im Mittelpunkt stehen werden. Es wird jedoch anhand der zentralen Themen der jeweilige empirische Referenzrahmen verdeutlicht und die entsprechende Fokussierung in der Erhebung argumentiert. Anschließend werden die eigenen Ergebnisse dargestellt und die Analyse dieser ausgeführt. An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass die verwendeten Fragebögen im Downloadbereich der Internetseite www.leuphana.de/kompaedenz zur Verfügung stehen.

(2009) zu Grunde³⁰. Rosenkranz-Fallegger (2009) unterscheidet vier Dimensionen von Gender-Kompetenz: Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz.

Dabei liegt folgendes Verständnis von Gender-Kompetenz zu Grunde: „Gender-Kompetenz umfasst Wissen über Geschlechterverhältnisse und deren Ursachen sowie die Fähigkeit, dieses Wissen im alltäglichen Handeln anzuwenden und auf individueller Ebene zu reflektieren“ (Rosenkranz-Fallegger 2009, S. 44).

Aufgrund der Rückmeldungen im Pretest-Verfahren, zeigten sich Schwierigkeiten der Studierenden mit dem Fragenblock hinsichtlich der *Gender- und Diversitykompetenzen*. Tatsächlich betraf dies insbesondere Studierende, die die entsprechenden Themen noch nicht im Studium bearbeitet hatten. Auch in den Gesprächen mit den Studiengängen wurden diverse Bedenken geäußert, u.a. ob die Beantwortung der Fragen valide erfolgen könne. Schließlich wären viele der Studierenden ja auch noch nicht im Handlungsfeld Sozialer Arbeit tätig, sodass insbesondere Methodenkompetenz, Selbstkompetenz oder Sozialkompetenz bezogen auf das Feld der sozialen Arbeit schwer zu beantworten sei. Allerdings ist auch hier zu berücksichtigen, dass die Themen *Gender und Diversity* explizit, relativ spät im Studiengang (im Master 3. Semester, im Bachelor ab dem 4. Semester) in den Modulen verankert sind und daher auch im Wesentlichen nicht von allen Studierenden umfänglich beantwortet werden könnten.

Darstellung 27: Die Themen Gender und Diversity im Master-Studiengang Sozialmanagement (insg. 180 CP)

Modul	Seminar	Zielformulierung	Semester
F4.1 Personalmanagement (10CP)	F4.3 Gender und Diversity als Führungskompetenz (1CP)	Die Studierenden können die Begriffe Gender Mainstreaming / Diversity definieren und kritisch diskutieren.	3

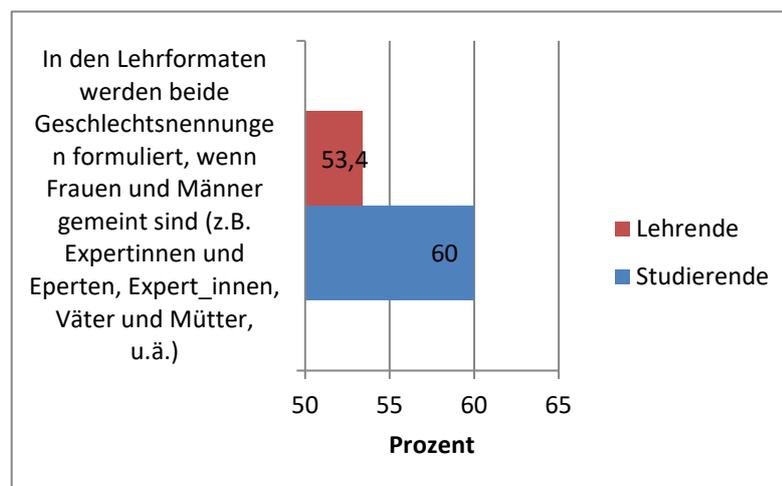
Die Entscheidung für einen eigenen Fragenblock sollte bestehen bleiben, damit die Themen Fachkompetenz und gender- und diversitysensible Sprache als eigene Themenbereiche erkennbar werden und unter Umständen auch im Sinne einer Sensibilisierung für das Thema stehen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Lehrendenbefragung und der Studierendenbefragung gegenübergestellt. Die Werte 4 und 5 der Skala 1= stimme gar nicht zu bis 5= stimme voll zu, werden dabei zusammengezählt und als Zustimmung gewertet.

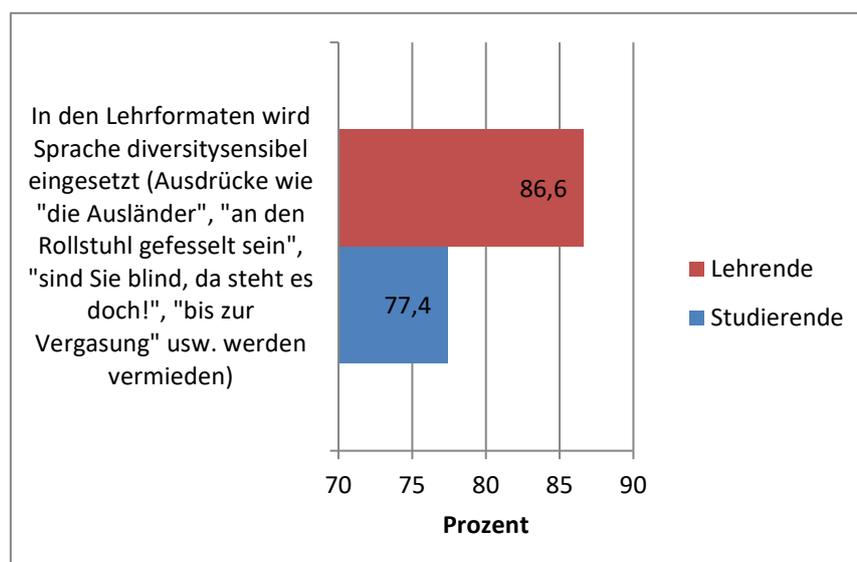
³⁰ Weitere Leitfäden und Checklisten für gender- und diversitysensible Lehre siehe auch: <http://edudoc.ch/record/37789/files/Genderkompetenz.pdf>

Insgesamt gaben Lehrende und Studierende im *Master-Studiengang Sozialmanagement* niedrige Werte für die Fragen hinsichtlich der *Gender- und Diversityaspekte* ab. Laut Studierenden und Lehrenden im *Master-Studiengang Sozialmanagement* wird diversitysensible Sprache eher als gendersensible Sprache in den Lehrformaten umgesetzt. Überwiegend gaben die Lehrenden etwas höhere Zustimmungswerte ab. Ausnahme ist dabei die Frage nach der Formulierung beider Geschlechtsnennungen, wenn Frauen und Männer gemeint sind. Hier gaben die Studierenden einen höheren Wert als die Lehrenden an.

Darstellung 28: Geschlechtsnennungen in Lehrformaten im *Master-Studiengang Sozialmanagement*

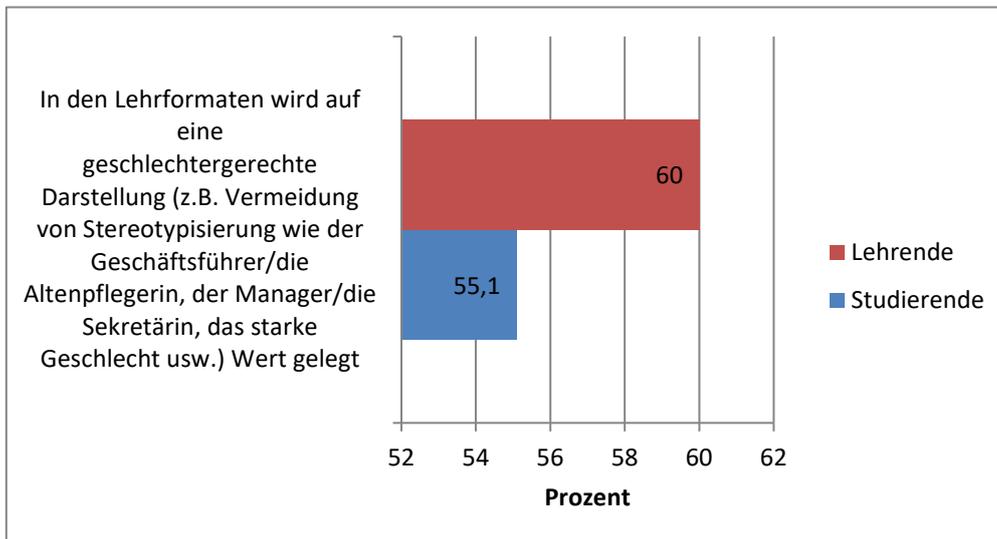


Darstellung 29: Diversitysensibler Einsatz von Sprache in Lehrformaten im *Master-Studiengang Sozialmanagement*

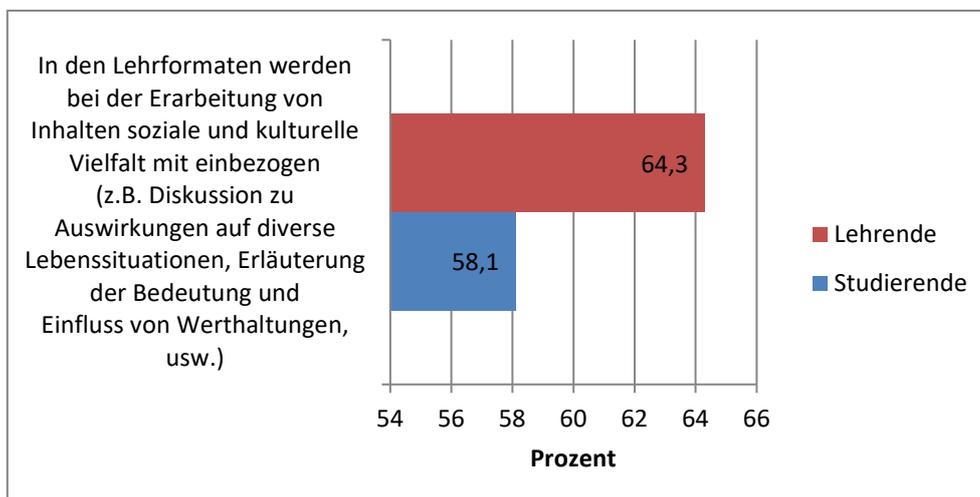


Bei den im Folgenden dargelegten Ergebnissen hinsichtlich der Frage nach geschlechtergerechter Darstellung und dem Einbezug sozialer und kultureller Vielfalt wurde ein relativ niedriger Zustimmungswert seitens der Lehrenden und Studierenden auffällig:

Darstellung 30: Geschlechtergerechte Darstellung in Lehrformaten im *Master-Studiengang Sozialmanagement*



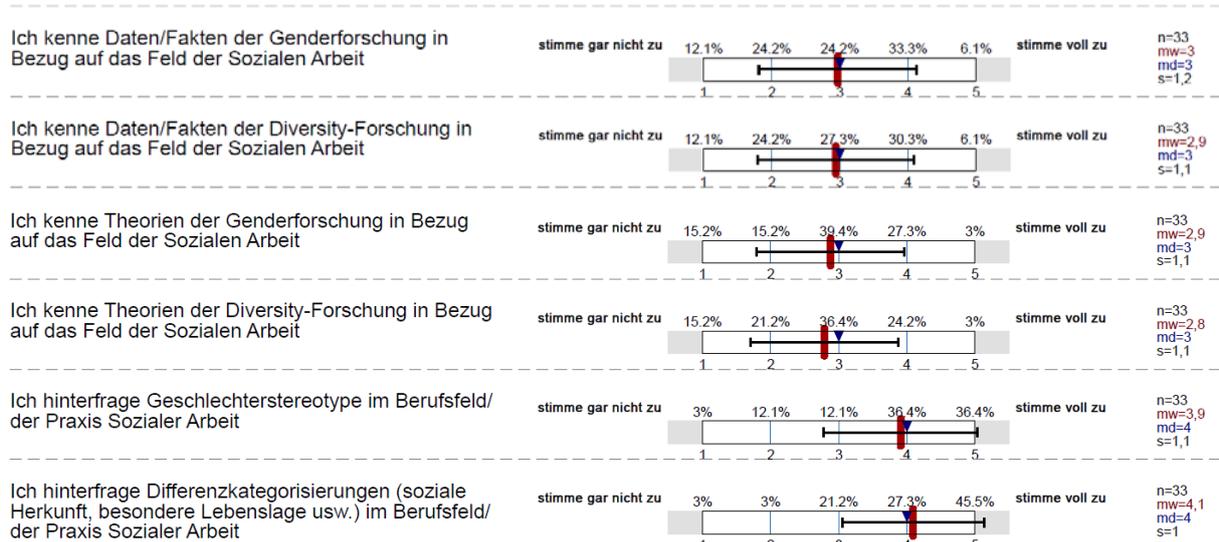
Darstellung 31: Einbezug sozialer und kultureller Vielfalt in Lehrformaten im *Master-Studiengang Sozialmanagement*



Hinsichtlich der Einschätzung der Fachkompetenzen bezogen sich die Angaben der Studierenden bei jeder Frage hauptsächlich auf die Werte 3 und 4 der Skala. Insgesamt wurde den Aussagen auf der WissensEbene im Vergleich zur reflexiven Ebene weniger stark zugestimmt. An die beiden Aussagen „Ich hinterfrage Geschlechterstereotype im Berufsfeld/in der Praxis sozialer Arbeit“ und „Ich hinterfrage Differenzkategorisierungen (soziale Herkunft, besondere Lebenslagen usw.)“

im Berufsfeld/der Praxis sozialer Arbeit“ wurden allgemein viel höhere Zustimmungswerte vergeben.

Darstellung 32: Gender- und Diversityaspekte im Master-Studiengang Sozialmanagement



MAßNAHMENIDEEN TEIL 5 VON 8

7 Beratungs- und Unterstützungsangebote für Studierende in den Zielstudiengängen

In diesem Kapitel werden drei Forschungsfragen beantwortet:

- **„Welche Erfahrungen gibt es hinsichtlich bestehender Beratungs-/Unterstützungsangebote im Studium?“**
- **„Welche Bedürfnisse gibt es hinsichtlich möglicher Beratungs- und Unterstützungsangebote im Studium?“**
- **„Wie zufrieden sind Studierende mit der zeitlichen Organisation im Studium?“**

Es wird dargelegt, welche Bedürfnisse Studierende und Lehrende hinsichtlich Beratung und Unterstützung im Studium haben, welche Angebote sie nutzen und sich darüber hinaus wünschen.

Die Studierenden wurden gefragt, welche Beratungsthemen für sie relevant sind – unabhängig davon, ob sie dazu bereits an einer Beratung teilgenommen haben oder nicht. Gefragt wurde bewusst nicht nach fehlenden Aspekten, sondern nach Beratungsanliegen, um so auch die Themen zu erfassen, die bereits an der Hochschule angeboten werden. Außerdem wurden die derzeitigen Beratungs- und Unterstützungsangebote für die Studierenden in den Zielstudiengängen erörtert und dahingehend überprüft, ob sie von den Studierenden derzeit genutzt werden. Anschließend wurde nach weiteren Ideen gefragt, die Studierende unterstützen würden. Die Lehrenden der Zielstudiengänge wurden ebenfalls gefragt, welche Unterstützungsangebote ihrer Meinung nach den Bedürfnissen der Studierenden entgegen kommen würden.

Insgesamt gesehen gaben die Befragten beider Studiengänge an, dass ihr Unterstützungsbedarf im Studium überwiegend gedeckt wurde. Auf einer Skala, von 1 „Mein Unterstützungsbedarf im Studium wurde im bisherigen Studium überhaupt nicht gedeckt“ bis 5 „Mein Unterstützungsbedarf im Studium wurde im bisherigen Studium voll gedeckt“, erreichten die Antworten im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* einen Modalwert von 4. Die Antworten im *Master-Studiengang Sozialmanagement* ergaben ebenso einen Modalwert von 4. Von den befragten Personen gab niemand an, dass der bisherige Unterstützungsbedarf gar nicht gedeckt wurde. Im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit*, in dem die Studierenden über keine bzw. wenig Hochschulerfahrung verfügen, sind teilweise andere Themen relevant als dies im *Master-Studiengang Sozialmanagement* der Fall ist.

Die Lehrenden wurden ebenfalls gefragt, welche durch die Hochschule organisierten Maßnahmen sie unterstützen würden. Außerdem konnten sie weitere Ideen auswählen, die sie sich zur Unterstützung wünschen würden und darüber hinaus konkrete Vorschläge benennen.

Die befragten Lehrenden gaben wie die Studierenden an, dass ihr Unterstützungsbedarf für die Lehre im Studium gedeckt wurde. Im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* ergaben die Antworten, auf der bereits benannten Skala von 1 bis 5, einen Modalwert von 4,5. Im *Master-Studiengang Sozialmanagement* erreichten die Antworten ebenso einen Modalwert von 4,5.

7.1 BERATUNGS- UND UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTE IM *BACHELOR-STUDIENGANG SOZIALE ARBEIT*

7.1.1 Für Studierende

Die wichtigsten Beratungsthemen im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* veranschaulicht Tabelle 1. Die Studierenden gaben das Thema Prüfungen und Prüfungsorganisation als größten Beratungsbedarf an (73,6%); die Lehrenden schätzten ihn gleichermaßen hoch ein (72,2%). Auch das Thema Abschlussarbeit beschäftigt die Studierenden (43,4%). An zweiter Stelle stehen zwei Themen gleichrangig. Das Thema *allgemeine Informationen über den Studiengang* macht deutlich, wie wichtig die Studiengangskoordination in diesem Zusammenhang ist, da sie sicherlich den Großteil dieses Aspektes an Beratungsleistung abdeckt. Das ebenso hoch bewertete Thema *Berufspraktikum/staatliche Anerkennung*, ist im Studiengang als zentrales Beratungsthema bekannt, da die Studierenden dies als vehementen Beratungsbedarf an die Studiengangsverantwortlichen rückgemeldet haben. Hier hat der Studiengang die Informationen auch intensiviert und bietet nun bereits sehr früh Information und Beratung diesbezüglich an. Gleichzeitig gibt es neuen Widerstand der Studierenden hinsichtlich dieses Berufspraktikums (zweiphasige Ausbildung), da es inzwischen ähnliche Studienmodelle gibt, die das Praktikum im Studium integrieren konnten (einphasige Ausbildung). Der Bedarf nach Beratung zum Wissenschaftlichen Arbeiten steht nach Angaben der Studierenden mit 48,1% an dritter Stelle, wohingegen er von den Lehrenden mit 72,2% an erster Stelle genannt wurde.

Wenig Beratungsbedarf bestehe bei den Studierenden etwa hinsichtlich der Vereinbarkeit von Familie/Privatleben, Beruf und Studium (28,3%), was die Lehrenden mit 61,1% doppelt so hoch einschätzten.

Darstellung 33: Beratungsthemen im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit*³¹

Studierende (N=105)
Prüfungen/Prüfungsorganisation (73,6%)
Allgemeine Informationen über den Studiengang (58,5%)
Berufspraktikum/staatl. Anerkennung (58,5%)
Wissenschaftliches Arbeiten (48,1%)
Abschlussarbeit (Bachelorarbeit) (43,4%)

³¹ Aufgelistet sind die fünf am häufigsten angegeben Beratungsbedarfe aus einer 15 Punkte umfassenden Liste (Mehrfachnennung möglich).

Tabelle 2 zeigt die Angaben zur tatsächlichen Nutzung von Angeboten. Die Studierenden nahmen demnach häufig Beratung durch Dozierende oder Studiengangsverantwortliche in Anspruch und verwendeten die Lernplattform *Moodle* zur Information und Kommunikation. Sowohl der Korrektur- und Lektoratsservice mit 7,6%, als auch das Coaching der *Professional School* mit 6,7 %, erlangten nur wenige Prozentpunkte. Gar nicht in Anspruch genommen wurden etwa die Angebote für Eltern im Studium, wie die mobile Spielekiste für Kinder, das Eltern-Kind-Arbeitszimmer, die „Eltern im Studium“-Beratungsstelle (EliStu) oder auch die Information/Beratung vom Gleichstellungsbüro. Die Lehrenden hatten eine stärkere Nutzung von psychologischer sowie Recht- und Finanzberatung eingeschätzt (22,2%). Die Studierenden vergaben dafür in der Rangfolge nur die letzten Plätze (0% und 3,8%).

Darstellung 34: Tatsächliche Nutzung von Angeboten im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit³²

Studierende (N=105)
E-Mail-Beratung von Dozierenden (79%)
Lernplattform <i>Moodle</i> für Information (71,4%)
E-Mail-Beratung von Studiengangsverantwortlichen (51,4%)
Persönliche Gespräche mit Studiengangsverantwortlichen (45,7%)
Lernplattform <i>Moodle</i> zur Kommunikation (41%)

Über die bestehenden Angebote hinaus (siehe Tabelle 3), wünschten sich die Studierenden maßgeblich *Bibliothekspostdienst (spezifisches Angebot der Leuphana mit Buchversand der ausgewählten Literatur gegen Portogebühr)*³³ (50,5%) sowie Schreibberatung (Kurse 39% und individuelle Schreibberatung 36,2%). Die Lehrenden vermuteten mit 66,7% jedoch in noch höherem Maße Unterstützungswünsche hinsichtlich Lesen und Rechtschreibung als dies von den Studierenden angegeben wurde (19%). Interessant ist, dass das Coaching der *Professional School* (Zeitmanagement, Karrierewege) nicht genutzt wurde, sich Studierende aber Coaching hinsichtlich eigener Lernstrategien wünschen würden (23,8%). Die befragten Lehrenden schätzen dies mit 61,1% sogar noch wichtiger ein.

³² Aufgelistet sind die fünf am häufigsten angegeben tatsächlichen Nutzungen aus einer 21 Punkte umfassenden Liste (Mehrfachnennung möglich).

³³ Hier wurde eine Idee aus dem Fachbeirat des Projektes im Fragebogen angeführt, die 2015 von Sozialoberamtsrat Rolf Krüger, eingebracht wurde, da er beobachtete, dass viele Studierende Probleme mit der Beschaffung von Fachliteratur haben. Wir ergänzten den Begriff „Bibliothekspostdienst“ mit der Beschreibung „spezifisches Angebot der Leuphana mit Buchversand der ausgewählten Literatur gegen Portogebühr“.

Darstellung 35: Unterstützungswünsche im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit³⁴

Studierende (N=106)
Bibliothekspostdienst (50,5%)
Schreibberatungskurse (39%)
Räumlichkeiten, die nach den Veranstaltungen flexibel genutzt werden können (37,1%)
Individuelle Schreibberatung (36,2%)
Bessere Raumsituation (30,5%)
Regionale Lern-/Transfergruppen (28,6%)
Analyse/Coaching eigener Lernstrategien (23,8%)

Darüber hinaus gaben die Lehrenden qualitative Rückmeldungen mit weiteren Ideen zur Unterstützung der Studierenden. Eine befragte Person nahm folgende Wünsche der Studierenden während der Lehrveranstaltung auf: „gemeinsame Sammlung und Beantwortung von Fragen zu Prüfungen, wissenschaftlichem Arbeiten, Themenwahl, persönlicher Umgang mit Stress-Situationen, kreative Arbeitstechniken und Entwicklung von Ideen“. Die „Unterstützung bei der Kommunikation mit dem Arbeitgeber durch die Hochschule (bezüglich Freistellung, Praktikum, finanzieller Unterstützung...)“ schlug eine andere lehrende Person vor.

7.1.2 Für Lehrende

Die befragten Lehrenden des *Bachelor-Studiengangs Soziale Arbeit* empfanden vor allem die in Tabelle 4 dargestellten Maßnahmen als unterstützend. Sehr wenig Interesse zeigten sie hingegen an hochschuldidaktischer Weiterbildung (16,7%). Die Lehrenden gaben an, dass sie die Lernplattform *Moodle* eher für Informationen (66,7%) als für Kommunikation (50%) gebrauchen und zeigten dadurch ähnliches Nutzungsverhalten wie die Studierenden (siehe oben Tabelle 2).

Darstellung 36: Unterstützende Maßnahmen für Lehrende im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit³⁵

Lehrende (N=18)
Bereitstellen von Kopien, Skripten usw. (94,4%)
Feedback-Bogen zur Beurteilung von Haus- und Bachelorarbeiten (88,9%)
Organisatorische Abstimmung der Lehrveranstaltungstätigkeit mit der Studiengangskoordination (Raum, Zeit, usw.) (77,8%)
Lernplattform <i>Moodle</i> zur Streuung von Information (66,7%)
Qualitätssicherungsprozesse (Einstiegs-, Zwischen- und Abschlussbefragung, Lehrevaluation, Qualitätszirkel, usw.) (61,1%)

³⁴ Aufgelistet sind die fünf am häufigsten angegebenen Unterstützungsideen aus einer 14 Punkte umfassenden Liste (Mehrfachnennung möglich) bei den Studierenden und einer 23 Punkte umfassenden Liste bei den Lehrenden.

³⁵ Aufgelistet sind die fünf am häufigsten angegebenen unterstützenden Maßnahmen, welche für Lehrende durch die Hochschule organisiert werden, aus einer acht Punkte umfassenden Liste (Mehrfachnennung möglich).

Bei der Frage nach weiteren Unterstützungswünschen für die Lehrenden, stehen das Bedürfnis nach mehr Lehrzeit für das eigene Thema, sowie mehr Austausch zwischen den Lehrenden mit 50% auf dem ersten Rang (siehe Tabelle 5). Wenig Bedarf wurde hinsichtlich der Unterstützung für *Blended-Learning*-Angebote (16,7%) formuliert. Wie in Kapitel 6.1 bereits dargestellt, setzen die Lehrenden diese technische Möglichkeit unterschiedlich ein. 18,8% nutzen Blended-Learning. Die befragten Studierenden im Bachelor geben zu 23,8% an, die Blended-Learning-Angebote zu nutzen und wünschten sich darüber hinaus (nur) zu 15,2% solche Angebote. Insofern ähneln sich die Aussagen von Lehrenden und Studierenden.

Darstellung 37: Unterstützungswünsche der Lehrenden im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit*³⁶

Lehrende (N=18)
Mehr Lehrzeit für mein Thema (50%)
Mehr Austausch zwischen den Lehrenden (50%)
Mehr Information zu den Studierendensituationen in der Studienkohorte (38,9%)
Anleitung zum Thema „Plagiate“ (38,9%)
Information und Austausch zum Thema „Abschlussarbeiten begleiten und korrigieren“ (33,3%)

Über die quantitativen Ergebnisse der Befragung hinaus gaben die Lehrenden auch noch qualitative Hinweise: Eine befragte Person wünschte sich einen Online-Zugang für Fachliteratur. Darüber hinaus möchte eine lehrende Person mehr über Studienabbrüche informiert werden, um so den „Überblick über die verbleibenden abzunehmenden Prüfungsleistungen“ zu behalten.

³⁶ Aufgelistet sind die fünf am häufigsten angegeben unterstützenden Maßnahmen, welche sich die Lehrenden wünschen, aus einer dreizehn Punkte umfassenden Liste (Mehrfachnennung möglich).

MAßNAHMENIDEEN TEIL 6 VON 8

Maßnahmenempfehlungen für Studierende des *Bachelor-Studiengangs Soziale Arbeit*

Maßnahmenempfehlungen für Lehrende des *Bachelor-Studiengangs Soziale Arbeit*

7.2 BERATUNGS- UND UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTE IM MASTER-STUDIENGANG SOZIALMANAGEMENT

7.2.1 Für Studierende

Die wichtigsten Beratungsthemen im *Master-Studiengang Sozialmanagement* veranschaulicht Darstellung 6. Die Studierenden gaben als größten Beratungsbedarf das Thema Prüfungen und Prüfungsorganisation (51,5%) an; bei den Lehrenden stand dieses Thema ebenfalls an erster Stelle (40%). Das Thema Abschlussarbeit beschäftigte die Studierenden gleichermaßen (51,5%). Die wissenschaftlich erfahreneren Masterstudierenden gaben mit 30,3% keinen großen Bedarf an Beratung zum wissenschaftlichen Arbeiten an. Die Lehrenden teilten diese Einschätzung größtenteils (33,3%), wobei es auch folgende qualitative Rückmeldungen dazu gab:

- „Ich sehe allerdings einen teilweisen Qualitätsabfall bei den Masterarbeiten. Einige Studierende haben offenbar kein Verständnis für wissenschaftliches Arbeiten. Da wäre sicher Unterstützung sinnvoll.“
- „Zum Teil lückenhafte Kenntnisse im wissenschaftlichen Arbeiten, dies scheint mir aber in den letzten Durchgängen besser geworden zu sein.“
- „Unzureichende Kenntnisse zu den formalen und inhaltlichen Anforderungen an wissenschaftliche Hausarbeiten“ erschweren das Studium für Studierende.

Die Lehrenden sahen Beratungsbedarf hinsichtlich eines möglichen Studienabbruchwunsches (33,3%). Niemand der Studierenden wählte dieses Beratungsthema.

Darstellung 38: Beratungsthemen im *Master-Studiengang Sozialmanagement*³⁷

Studierende (N=33)
Prüfungen/Prüfungsorganisation (51,5%)
Abschlussarbeit (Masterarbeit) (51,5%)
Karrieroptionen nach Studienabschluss (45,5%)
Allgemeine Informationen zum Studiengang (36,4%)
Fragen zur zeitlichen Belastung während des Studiums (36,4%)

Darstellung 7 zeigt die tatsächliche Nutzung von Angeboten. Die Studierenden nutzten die Lernplattform *Moodle* zur Information und Kommunikation, tauschen sich mit Studiengangsverantwortlichen sowie Dozierenden aus und greifen auf das Coaching-Angebot der *Professional School* zurück. Gar nicht in Anspruch genommen werden etwa die Angebote für Eltern im Studium oder die psychologische Beratung.

³⁷ Aufgelistet sind die fünf am häufigsten angegebenen Beratungsbedarfe aus einer 15 Punkte umfassenden Liste (Mehrfachnennung möglich).

Darstellung 39: Tatsächliche Nutzung von Angeboten im *Master-Studiengang Sozialmanagement*³⁸

Studierende (N=105)
Lernplattform <i>Moodle</i> für Information (54,5%)
E-Mail-Beratung von Studiengangsverantwortlichen (54,5%)
Coaching-Angebot der Professional School (z.B. Zeitmanagement im Studium, Karrierewege, usw.) (39,4%)
E-Mail-Beratung von Dozierenden (36,4%)
Persönliche Gespräche mit Studiengangsverantwortlichen (36,4 %)
Lernplattform <i>Moodle</i> zur Kommunikation (30,3%)

Über die bestehenden Angebote hinaus wünschten sich die befragten Studierenden im *Master-Studiengang Sozialmanagement* (siehe Tabelle 8) an erster Stelle Räumlichkeiten, die nach den Veranstaltungen flexibel genutzt werden können, Schreibberatungskurse sowie Analyse/Coaching zu eigenen Lernstrategien (alle 33,3%) und regionale Lern-/Transfergruppen (18,2%).

Darstellung 40: Unterstützungswünsche im *Master-Studiengang Sozialmanagement*³⁹

Studierende (N=33)
Räumlichkeiten, die nach den Veranstaltungen flexibel genutzt werden können (33,3%)
Schreibberatungskurse (33,3%)
Analyse/Coaching zu Lernstrategien (33,3%)
Bibliothekspostdienst (27,3%)
Regionale Lern-/Transfergruppen (18,2%)

Die Lehrenden im *Master-Studiengang Sozialmanagement* gaben auf die Fragen nach weiteren Ideen, welche den Unterstützungsbedürfnissen der Studierenden entgegenkommen würden, folgende qualitative Rückmeldungen: Zwei Lehrende seien außer Stande, eine Einschätzung abzugeben, da sie die Studierenden nicht ausreichend kannten. Eine lehrende Person schlägt ein Mentorinnen/Mentoren - System vor, „bei dem Dozenten und/oder Praktiker [...] die Studierenden bei Fragen des Studiums und auch der Karriereplanung unterstützen“.

7.2.2 Für Lehrende

Die Lehrenden im *Master-Studiengang Sozialmanagement* werden bei den in Tabelle 9 dargelegten Aspekten von der Universität unterstützt. Deutlich wurde, dass die Lernplattform *Moodle* zur Streuung von Information (66,7%) und zur Kommunikation (53,3%) eine größere Rolle in ihrer Lehrtätigkeit spielt als für die befragten Master-Studierenden (54,5% und 30,3%) (siehe oben Tabelle 7).

³⁸ Aufgelistet sind die sechs am häufigsten angegeben tatsächlichen Nutzungen aus einer 21 Punkte umfassenden Liste (Mehrfachnennung möglich).

³⁹ Aufgelistet sind die fünf am häufigsten angegeben Unterstützungsideen aus einer 14 Punkte umfassenden Liste (Mehrfachnennung möglich).

Darstellung 41: Unterstützende Maßnahmen im *Master-Studiengang Sozialmanagement*⁴⁰

Lehrende (N=15)
Bereitstellen von Kopien, Skripten usw. (86,7%)
Organisatorische Abstimmung der Lehrveranstaltungstätigkeit mit der Studiengangskoordination (Raum, Zeit, usw.) (86,7%)
„Vorabbefragung“ von Studierenden zur Lehrveranstaltung auf der Lernplattform <i>Moodle</i> (73,3%)
Lernplattform <i>Moodle</i> zur Streuung von Information (66,7%)
Lernplattform <i>Moodle</i> zur Kommunikation (53,3%)

Gar nicht genutzt wird die hochschuldidaktische Weiterbildung. Fraglich ist jedoch, inwiefern die nicht an der *Leuphana Universität Lüneburg* tätigen Lehrenden überhaupt Kenntnis von dieser Möglichkeit haben, da eine befragte Person folgende qualitative Rückmeldung gab: „Von einer hochschuldidaktischen Weiterbildung habe ich noch nicht gehört. Das wäre mal etwas feines, für mich als externen Lehrbeauftragten“.

Über die bisherigen Unterstützungsmaßnahmen hinaus, steht bei den befragten Lehrenden aus dem *Master-Studiengang Sozialmanagement* der Wunsch nach mehr Austausch zwischen den Lehrenden an erster Stelle (siehe Tabelle 10).

Die Lehrenden aus dem *Master-Studiengang Sozialmanagement* würden zu 20% Unterstützung für Blended-Learning-Möglichkeiten begrüßen. Bisher schöpft, wie bereits in Kapitel 6.4 erläutert, der Großteil der Lehrenden diese technischen Möglichkeiten nicht aus, jedoch würden laut eigenen Angaben, 21,4% der Befragten Blended-Learning anbieten. Die befragten Studierenden im *Master-Studiengang Sozialmanagement* gaben zu 24,2% an, die Blended-Learning-Angebote zu nutzen und wünschten sich darüber hinaus nur zu 15,2% solche Angebote. Insofern ähneln sich die Angaben von Lehrenden und Studierenden im *Master-Studiengang Sozialmanagement*.

Darstellung 42: Unterstützungswünsche der Lehrenden im *Master-Studiengang Sozialmanagement*⁴¹

Lehrende (N=15)
Mehr Austausch zwischen den Lehrenden (40%)
Mehr Lehrzeit für mein Thema (26,7%)
Mehr Information zu den Studierendensituationen in der Studienkohorte (26,7%)
Unterstützung für Blended-Learning-Möglichkeiten (20%)

⁴⁰ Aufgelistet sind die fünf am häufigsten angegeben unterstützenden Maßnahmen, welche für Lehrende durch die Hochschule organisiert werden, aus einer acht Punkte umfassenden Liste (Mehrfachnennung möglich).

⁴¹ Aufgelistet sind die vier am häufigsten angegeben unterstützenden Maßnahmen, welche sich die Lehrenden wünschen, aus einer dreizehn Punkte umfassenden Liste (Mehrfachnennung möglich).

MAßNAHMENIDEEN TEIL 7 VON 8

**Maßnahmenempfehlungen für Studierende des *Master-Studiengangs*
*Sozialmanagement***

Maßnahmenempfehlungen für Lehrende des *Master-Studiengangs Sozialmanagement*

8 Diskriminierungs- und Privilegierungserfahrungen

Das folgende Kapitel wird Antworten auf folgende Forschungsfragen geben:

„Welche Diskriminierungserfahrungen benennen Studierende?“

„Welche Privilegierungserfahrungen benennen Studierende?“

Wenn der Weg einer Bildungskarriere betrachtet wird, so steht die Hochschule wohl nicht an erster Stelle der Bildungserfahrungen der beteiligten Personen. Das heißt im Kontext der Heterogenitätsdebatte auch, dass es bereits eine Kette an diversen formalen und informellen Bildungsentscheidungen und damit einhergehenden Selektionsprozessen gegeben hat (vgl. Kapitel 4.1). An dieser Stelle gilt es, Überlegungen hinsichtlich gezielter Maßnahmen für einen diskriminierungsfreien und offenen Umgang miteinander anzustellen. Diskriminierungsschutz als Teil von Diversity-Strategien an Hochschulen ist wichtig, wenn Hochschulen dafür verantwortlich sind, gleiche Zugangschancen zu wissenschaftlicher Bildungskarriere und Teilhabe am wissenschaftlichen Leben zu ermöglichen. Des Weiteren haben Hochschulen als zentrale Akteure im gesamtgesellschaftlichen Kontext weitreichende Bedeutung, denn sie geben kulturelle Erfahrungen an zahlreiche Multiplikatorinnen und Multiplikatoren weiter (man denke hier auch an die zahlreichen zukünftigen Führungskräfte und innovationstragenden Absolventinnen und Absolventen). Wenn es demnach gelingt, eine Art diskriminierungsfreie Kultur, in der ein offener Umgang miteinander ermöglicht wird, an Hochschule zu erfahren und zu verinnerlichen, weil es neben zielführenden Maßnahmen für heterogene Zielgruppen auch transparente und gültige Sanktionen für diskriminierendes Verhalten gibt, so hätte dies gesamtgesellschaftliche Auswirkungen für die Arbeitswelt und die gesamte Gesellschaft.

Der Alltag an Hochschule wird u.a. über diverse rechtliche Vereinbarungen geregelt. Hinsichtlich des Schutzes vor Diskriminierung ist dies das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), das diskriminierende Handlungen verbietet und davor schützen soll. Allerdings weisen diverse Institutionen auf eine Lücke des Gesetzes hin, welche die Gruppe der Studierenden in besonderer Weise betrifft. Zudem gibt es bisher kein umfassendes Datenmaterial zu Diskriminierungserfahrungen von Studierenden (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2015b, S. 10).

Aus eigenen Beratungserfahrungen und aus vorhandenen empirischen Studien gäbe es laut der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, zahlreiche Vorfälle und unterschiedliche Themen von Diskriminierung an Hochschule, aber man wüsste auch, dass nur ein sehr geringer Teil über die offiziellen Beschwerdestellen gemeldet

würde⁴². Hinsichtlich sexueller Belästigungserfahrungen von Studierenden gab die Antidiskriminierungsstelle 2015 eine eigene Expertise „Sexuelle Belästigung und Gewalt“ heraus, in der sie wie folgt mahnt:

„Studierende an öffentlich-rechtlichen sowie an privaten Hochschulen sind über das Verbot diskriminierender Belästigung nach §3 Abs. 3 AGG geschützt. Ebenso sind die Regelungen der Beweislastleichterung (§22 AGG) sowie zur Unterstützung durch Antidiskriminierungsverbände (§23 AGG) im gesamten Hochschulkontext anwendbar. §3 Abs. 4 AGG zum direkten Schutz vor sexueller Belästigung gilt allerdings lediglich für die Beschäftigten einer Hochschule, nicht aber für deren Studierende. Die Anforderungen zur Erfüllung des Tatbestandes nach §3 Abs. 3 AGG sind höher als die nach §3 Abs. 4 AGG. Zusätzlich zur Würdeverletzung muss hier ein feindliches Umfeld gegeben sein. Somit stellt die Nichtanwendbarkeit von §3 Abs. 4 AGG für Studierende eine enorme Schutzlücke dar.“ (ebd. 2015a, S. 1)

Des Weiteren wird resümiert:

„Nach dem deutschen Länderbericht einer EU-weiten Studie über sexuelle Belästigung und Gewalt an weiblichen Studierenden waren 54,7 % der befragten Studentinnen – also jede zweite – während der Zeit des Studiums sexuell belästigt worden, 3,3 % waren sogar sexueller Gewalt ausgesetzt. Ein Drittel der Angriffe kam aus dem Umfeld der Hochschule; zu den übergriffigen Personen zählen neben Lehrenden und anderen Hochschulangestellten auch Kommilitonen. Sexuelle Belästigung und Gewalt werden dieser Studie zufolge in erdrückender Mehrheit von Männern ausgeübt: So gingen 97,5 % der Belästigung und 96,6 % der sexuellen Gewalt von Männern aus. In einer Erhebung der Agentur der Europäischen Union für Grundrechte aus dem Jahre 2012 gab des Weiteren über die Hälfte der befragten Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Trans*Personen an, Gewalt erfahren zu haben, weil sie als LGBT-Personen wahrgenommen wurden; bei dem Besuch einer Schule oder einer Hochschule fühlte sich jede_r fünfte Befragte (18 %) aufgrund der sexuellen Ausrichtung oder Geschlechtsidentität persönlich diskriminiert. Es zeigt sich, dass im Studienverlauf sexualisierte Diskriminierung und Gewalt wegen des Geschlechts, der sexuellen Orientierung oder der Geschlechtsidentität zentrale Diskriminierungsrisiken darstellen.“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2015b, S.11)

Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), wird an der *Leuphana Universität Lüneburg* durch das Präsidium über Richtlinien zur Durchführung des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes umgesetzt.⁴³ An der *Leuphana Universität Lüneburg* gibt es eine Ombudsperson⁴⁴, die für Studierende und Lehrende gleichermaßen bei Problemen angesprochen werden kann. Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten die Ombudsperson zu kontaktieren. Dies kann anonym oder persönlich erfolgen, in schriftlicher oder mündlicher Form. Außerdem gibt es eine Beschwerde- und Verbesserungsvorschlägebox, die unabhängig von Terminen eine Möglichkeit der Einbringung von Anliegen bietet. Die Ombudsstelle ist eine vermittelnde Instanz, die auch durch Moderation einen möglichen Lösungsweg unterstützen kann. Außerdem

⁴² Z.B. laut Klein und Rebitzer (2012) wurde im Rahmen einer Studie an der Christian-Albrechts-Universität von Kiel erhoben, dass rund 1,3% der Studierenden, die sich diskriminiert fühlten, diese Vorfälle auch anzeigten bzw. sie offiziell meldeten.

⁴³ Richtlinien zur Umsetzung des AGG siehe https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/Aktuell/files/Gazetten/Gazette_16_2.pdf

⁴⁴ Aktuell wird die Ombudsstelle von Thies Reinck besetzt. Nähere Informationen verfügbar unter: <http://www.leuphana.de/universitaet/organisation/praesidium/ombudspersonen.html> (23.11.2017)

gibt es das Gleichstellungsbüro, das bei gleichstellungsrelevanten Fragen und bei Themen hinsichtlich *Gender- und Diversity-Aspekten* (insb. sexuelle Gewalt siehe S.87) in allen Bereichen des universitären Lebens kontaktiert werden kann.⁴⁵

Des Weiteren gibt es an der *Leuphana Universität Lüneburg* diverse Beauftragte des Präsidiums. In unserem Kontext ist der Beauftragte für Studierende mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen eine wichtige Anlauf- und Ombudsstelle, die mit ihrer Sachkenntnis die Meinungsfindung und die Entscheidungen in den Gremien der Universität unterstützt und weiterentwickelt. Er ist Ansprechpartner für Fragen und Probleme von Studierenden mit Behinderung, chronischen oder psychischen Erkrankungen. Er berät u. a. zum Thema Nachteilsausgleiche.

8.1 Ergebnisse Diskriminierungs- und Privilegierungserfahrungen im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit für Erzieherinnen und Erzieher*

Insgesamt gaben 9,5% der befragten Studierenden (entspricht 10 weiblichen Studierenden von 107 Studierenden) im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* an, sich schon einmal diskriminiert gefühlt zu haben. Wie bereits im Abschnitt zur Lehr- und Lernsituation dargestellt wurde, gibt es hier einen signifikanten Zusammenhang mit der Einschätzung hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Lehr- und Lernsituation allgemein. Personen, die angeben, sich bisher im Studium nicht diskriminiert gefühlt zu haben, sind insgesamt mit der Lehr- und Lernsituation zufriedener.

Die offene Frage hinsichtlich der *persönlichen Diskriminierungserfahrung von Studierenden im Studium* lautete:

*„Haben Sie sich schon einmal im Studium persönlich diskriminiert gefühlt?
Wenn ja: Die persönliche Diskriminierung erfolgte meiner Meinung nach aufgrund:“*

Die Antworten der weiblichen Studierenden lauten:

Geschlecht:

- sexistische Äußerungen von Frauen
- diskriminierenden Aussagen eines Dozenten über homosexuelle Paare, insbesondere der weiblichen homosexuellen Paare
- meines weiblichen Geschlechts

⁴⁵ Nähere Informationen siehe <http://www.leuphana.de/services/frauen-und-gleichstellung/wir-ueber-uns.html> (23.11.2017)

Lehrende:

- gekränkter Prof
- Ich würde gerne die Hausarbeiten, Portfolio etc. anonymisieren lassen, sodass der Korrektor nicht weiß, wessen Arbeit er korrigiert
- persönliche Einstellung der Dozentin

Familie:

- Alleinerziehende nicht als ganze Familie gesehen werden

Weitere Faktoren:

- Kosten
- Freizeit
- keine Angabe
- Leistungsdruck
- persönliche Lebenssituation und das damit verbundene Fehlen!

Eine lehrende Person gab an, persönliche Diskriminierung von Studierenden im Studienalltag beobachtet zu haben. Dies erfolgte aufgrund von „Persönlichkeit“.

Des Weiteren haben wir auch nach *persönlichen Privilegierungserfahrungen von Studierenden im Studium* gefragt. An dieser Stelle weisen wir darauf hin, dass wir uns dessen bewusst sind, dass „(...) die Privilegierung nicht als solche wahrgenommen und empfunden“ wird (Heitzmann/Klein 2012, S. 16). Denn die Privilegierung so Heitzmann und Klein weiter, sei „in der Normalität aufgehoben. Es ist ein Leben in der Norm, in der sich die Privilegierten zugehörig fühlen, ohne die Nicht-Zugehörigkeit zu kennen, wahrzunehmen oder entsprechende Ausschlussprozesse zu sehen oder zu thematisieren.“ Sicherlich lassen sich die Ergebnisse hinsichtlich dieser Frage nicht in valider Art und Weise analysieren. Der Ansatz war viel mehr, den Befragten den Gesamthorizont aufzuzeigen, ggf. individuelles Bewusstsein zu schaffen hinsichtlich diverser Faktoren, die sich unterschiedlich auf die Studiensituation auswirken können. Insgesamt gab eine Person an, im Studium privilegiert worden zu sein. Dazu wurden keine qualitativen Angaben gemacht.

Die Lehrenden gaben mit 11.1% an, persönliche Privilegierung im Studienalltag beobachtet zu haben. Dies erfolgte nach Meinung der Lehrenden aufgrund von „Geschlecht“ und „Sympathie, personenbezogen“.

8.2 ERGEBNISSE DISKRIMINIERUNGS- UND PRIVILEGIERUNGSERFAHRUNGEN IM MASTER-STUDIENGANG SOZIALMANAGEMENT

Insgesamt gaben 3% der befragten Studierenden (entspricht 1 weibliche Studierende von 32 Studierenden) im *Master-Studiengang Sozialmanagement* an, sich schon einmal diskriminiert gefühlt zu haben.

Seitens der Lehrenden gab eine Person an, persönliche Diskriminierung von Studierenden im Studienalltag beobachtet zu haben.

Des Weiteren haben wir auch *nach persönlichen Privilegierungserfahrungen der Studierenden im Studium* gefragt. An dieser Stelle weisen wir darauf hin, dass wir uns dessen bewusst sind, dass „(...) die Privilegierung nicht als solche wahrgenommen und empfunden“ wird (Heitzmann/Klein 2012, S. 16). Denn die Privilegierung so Heitzmann und Klein weiter, sei „in der Normalität aufgehoben. Es ist ein Leben in der Norm, in der sich die Privilegierten zugehörig fühlen, ohne die Nicht-Zugehörigkeit zu kennen, wahrzunehmen oder entsprechende Ausschlussprozesse zu sehen oder zu thematisieren.“ Sicherlich lassen sich die Ergebnisse hinsichtlich dieser Frage nicht in valider Art und Weise analysieren. Der Ansatz war viel mehr, den Befragten den Gesamthorizont aufzuzeigen, ggf. individuelles Bewusstsein zu schaffen hinsichtlich diverser Faktoren, die sich unterschiedlich auf die Studiensituation auswirken können. Insgesamt gab eine Person an, im Studium privilegiert worden zu sein. Dazu wurden die Angabe gemacht: „ich kann mir das Studium leisten“. Niemand der Lehrenden gab an, persönliche Privilegierung im Studienalltag beobachtet zu haben.

MABNAHMENIDEEN TEIL 8 VON 8

9 EIGENE REFLEXION ZUM FORSCHUNGSDESIGN

Es ist unschwer festzustellen, dass ein aus vielfältigen Forschungsmethoden zusammengesetztes Forschungsdesign notwendig wäre, um die entsprechenden Forschungsfragen ganzheitlich beantworten zu können. Insbesondere ist die quantitative Erhebung allein nicht optimal ausreichend, da soziale Praxen und Herstellungsprozesse von Differenz nicht nur aufgrund vorgegebener Kriterien zu beschreiben ist. An Hochschule trifft dies in besonderer Weise zu, da die Leistungskriterien nicht nur objektiv sind, sondern über Anerkennungs- und Zuschreibungsprozesse hergestellt werden. Hier wäre eine Betrachtung geltender Leistungswahrnehmung von Personen und die Praktiken von Personen, die Leistung und Wissen hervorbringen erkenntnisreich. Eine qualitative Vorgehensweise würde hier ein offeneres Konzept ermöglichen und würde daher insbesondere in Kombination mit weiteren Untersuchungsmethoden ein differenzierteres Bild ermöglichen.

In Anbetracht der im Forschungsprojekt möglichen Ressourcen, konnten wir vorerst eine differenzierte Grundlage mit Hilfe eines Fragebogens, zur Darstellung der Heterogenitätsdimensionen in den Studiengängen, schaffen.

Den Fragenblock zu *Gender- und Diversityaspekten im Studium* hätten wir womöglich nach den Fragen zu den soziodemografischen Daten noch besser platzieren können, da dann erst ein differenzierter Eindruck der unterschiedlichen Dimensionen bei den Befragten präsent ist. Durch die Frage nach Diskriminierungserfahrungen wurde deutlich, dass die Dimension „sexuelle Orientierung“ eine wichtige Dimension in diesem Kontext ist.

10 FAZIT

Mithilfe der in diesem Bericht geschilderten Erhebung zu Heterogenitätsdimensionen in den beiden Zielstudiengängen des Projektes KomPädenZ Potenzial, konnte erstmals die Heterogenität in beiden Studienformaten in den Fokus genommen werden. Hierbei wurden zahlreiche Daten erhoben, die in den bisherigen Evaluationen in den Studiengängen nicht erfragt wurden, wie z.B. die Frage zu chronischen Erkrankungen, der Migrationserfahrung oder zur Elternschaft. Da in den Studiengängen teilweise identische Personen in unterschiedlichen Rollen (leitend, koordinierend und lehrend) Verantwortung tragen, ist es wertvoll, sich diese unterschiedliche Zusammensetzung der Studierenden vor Augen führen zu können, um die Studienformate und die Studiengänge zielgruppengerecht weiterzuentwickeln, sie zu bewerben, den Regelbetrieb zu organisieren und die bestehende Lehre weiterhin gut zu unterstützen.

Wird die zentrale Fragestellung dieses Erhebungsteils „Welche Heterogenitätsdimensionen werden von den Studierenden in den Studiengängen abgebildet?“ ernst genommen, so wird klar, dass es in den Zielstudiengängen

unterrepräsentierte Dimensionen gibt. Dieser Blick auf die Zusammensetzung von Studierenden ist nach wie vor sinnvoll, um mögliche Ungleichheiten, Zugangsschwierigkeiten und Barrieren im Studium zu erkennen. Dadurch kann es gelingen, vorhandenen Bildungsungleichheiten entgegenzuwirken und die Ziele der Studienformate durch eine zielgruppengerechte Gestaltung von Studium und Lehre zu erreichen (vgl. z.B. Seidel 2015). Die im Beitrag dargestellte umfangreiche Erhebung kann dazu einen Beitrag leisten.

Gleichzeitig wurde auch klar, dass über äußerliche Heterogenitätsmerkmale hinaus, wenn es um z.B. um komplexe Kommunikationsprozesse wie den Lehr- und Lernsituationen geht, kompensierende Maßnahmen alleine (wie z.B. eigene Kurse oder Beratungsstellen u.ä.) nicht in der Lage sind, wirkungsvoll auf das gesamte Spektrum von Vielfalt einzugehen. Vielmehr müssen Lehrformate und deren Rahmenbedingungen entworfen werden, die in der Lage sind, Vielfalt aufzugreifen und zu nutzen, denn die Vielfalt der Studierenden wird einerseits größer und die besonderen Situationen im Lehr- und Lernprozess werden sich zudem immer wieder und auch schnell verändern. Es geht also darum, ein entsprechendes Konzept zu entwickeln, indem die Beteiligten Kompetenzen im Umgang mit Vielfalt entwickeln und einen entsprechenden Spielraum haben, um auf gegebene Vielfältigkeiten einzugehen und diese zu Nutzen.

Kurz gesagt: es ginge nun schlussendlich darum, ein auf den Ergebnissen aufbauendes, umfassendes Gender- und Diversitykonzept zu entwickeln, das auf hochschulpolitischer, -struktureller und -organisatorischer Ebene verankert sein müsste und kraftvoll genug sein müsste, um eine *Kultur der Vielfalt* zu entwickeln.

11 LITERATUR

- Alheit, Peter (2009): Exklusionsmechanismen des universitären Habitus. Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem „zweiten Bildungsweg“. In: Hessische Blätter für Volksbildung 03/2009. Zweiter Bildungsweg. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 215–226.
- Allmendinger, Jutta (2011): Verschenkte Potenziale? Lebensverläufe nicht erwerbstätiger Frauen. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2015a): Factsheet: Forschung der ADS auf einen Blick: Sexuelle Belästigung im Hochschulkontext – Schutzlücken und Empfehlungen. Online verfügbar unter: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Factsheets/factsheet_Sexuelle_Belaestigung_im_Hochschulkontext.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [23.11.17, 14:00Uhr].
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2015b): Sexuelle Belästigung im Hochschulkontext – Schutzlücken und Empfehlungen. Expertise. Online verfügbar unter: www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Sexuelle_Belaestigung_im_Hochschulkontext.pdf?__blob=publicationFile [28.11.17, 11:50Uhr].
- Berthold, Christian/ Leichsenring, Hannah (Hrsg.) (2012): CHE Diversity Report: Der Gesamtbericht. Online verfügbar unter: <https://www.che-consult.de/services/quest/diversity-report/> [10.10.17, 10:30Uhr].
- Bourdieu, Pierre (1988 [1984]): Homo academicus. Suhrkamp. Frankfurt am Main.
- Braches-Chyrek, Rita (2017): Aus-Bildung im Bereich Care. Von der Berufsfachschule bis zur Hochschule – Bildungswege und Arbeitsmarktchancen in der Sozialen Arbeit. In: Henschel, Angelika/ Eylert-Schwarz, Andreas/ von Prittwitz und Gaffron, Viktoria/ Rahdes, Simon (Hrsg.): Karrierewege eröffnen. Gender- und diversityreflexive Zugänge für beruflich Qualifizierte der Sozialen Arbeit zur akademischen (Weiter-)Bildung. Münster: Waxmann, S. 27–36.
- Budde, Jürgen/ Blasse, Nina/ Bossen, Andrea/ Rißler, Nina (Hrsg.) (2015): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, S. 21–38.
- Bundesagentur für Arbeit (2017): Die Arbeitsmarktsituation von Frauen und Männern 2016. Nürnberg: o.V. Online verfügbar unter: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Personengruppen/generische-Publikationen/Frauen-Maenner-Arbeitsmarkt.pdf> [28.11.17, 12:07Uhr].
- Dräger, Jörg/ Ziegele, Frank (2014): Hochschulbildung wird zum Normalfall. Ein gesellschaftlicher Wandel und seine Folgen. Bielefeld: Druckerei Tiemann.
- Freitag, Walburga (2017): Gretchenfrage Durchlässigkeit. Karrierewege durch Kombination von Abschlüssen der beruflichen und hochschulischen Bildung? In: Henschel, Angelika/ Eylert-Schwarz, Andreas/ Prittwitz und Gaffron, Viktoria von/ Rahdes, Simon (Hrsg.): Karrierewege eröffnen. Gender- und diversityreflexive Zugänge für beruflich Qualifizierte der Sozialen Arbeit zur akademischen (Weiter-)Bildung. Münster: Waxmann. S. 37–54.
- Gebauer, Gunter/ Kraus, Beate (2002): Habitus. Bielefeld: Transcript.
- Geißler, Rainer/ Weber-Menges, Sonja (2010): Bildungsungleichheit. Eine deutsche Altlast. Die bildungssoziologische Perspektive. In: Bartz, Heiner (Hrsg.): Handbuch Bildungsfinanzierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 155–165.
- Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.) (2012): Studierende aus nichtakademischen Elternhäusern im Studium. Expertise im Rahmen des Projektes „Chancengleichheit in der Begabtenförderung“. Arbeitspapier 249. Online verfügbar unter: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_249.pdf [26.09.17, 16:00Uhr].
- Heitzmann, Daniela/ Klein, Uta (Hrsg.) (2012): Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme. Weinheim: Beltz Juventa.

- Henschel, Angelika/ Eylert-Schwarz, Andreas (2015): Herausforderung Heterogenität – Gender und Diversity als relevante Kategorien zur Gestaltung gelingender Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. In: Freitag, Walburga K./ Buhr, Regina/ Danzeglocke, Eva-Maria/ Schröder, Stefanie/ Völk, Daniel (Hrsg.): Übergänge gestalten: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster: Waxmann, S. 133–150.
- Hochschulrektorenkonferenz (2008): Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen. 3. Mitgliederversammlung der HRK am 22.04.2008. Bonn: o.V. Online verfügbar unter: https://www.hrk.de/fileadmin/migrated/content/uploads/Reform_in_der_Lehre_-_Beschluss_22-4-08.pdf [10.10.17, 16Uhr].
- Jürgens, Alexandra/ Zinn Bernd (2015): Nicht-traditionell Studierende in Deutschland – Stand der empirischen Forschung und Desiderate. In: Elsholz, Uwe (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 11–33.
- Kaschuba, Gerrit/ Derichs-Kunstmann, Karin (2009): Fortbildung – gleichstellungsorientiert! Arbeitshilfen zur Integration von Gender-Aspekten in Fortbildungen. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/jump/93280/arbeitshilfe-fortbildung-gleichstellungsorientiert-data.pdf> [23.11.17, 13Uhr].
- Kamm, Caroline/ Spexard, Anna/ Wolter, Andrä, unter Mitarbeit von Olga Golubchykova (2016): Beruflich Qualifizierte als spezifische Zielgruppe an Hochschulen. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung. In: Wolter, Andrä/ Banscheraus, Ulf/ Kamm, Caroline (Hrsg.): Zielgruppen. Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Münster: Waxmann, S. 178–179.
- Klein, Uta/ Rebitzer, Fabian A. (2012): Diskriminierungserfahrungen von Studierenden: Ergebnisse einer Erhebung. In: Heitzmann, Daniela/ Klein, Uta (Hrsg.): Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen. Weinheim: Beltz Juventa. S. 118–136.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2013): „Diversity“ and Beyond. Vom praktischen Nutzen feministischer Theorie. In: Bender, Saskia-Fee/ Schmidbauer, Marianne/ Wolde, Anja (Hrsg.): Diversity entdecken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 32–60.
- König, Anke (2017): Interview zum Thema „Weiterbildung – Schlüssel zu Erfolg und Zufriedenheit?“. Online verfügbar unter: <http://www.fruehe-bildung.online/artikel.php?id=1602> [25.08.17, 16:07Uhr].
- Liebig, Brigitte/ Rosenkranz-Fallegger, Edith/ Meyerhofer, Ursula (Hrsg.) (2009): Gelebte Gender-Kompetenz. Checklisten für Hochschulen und Dozierende. In: Handbuch Gender-Kompetenz. Ein Praxisleitfaden für (Fach-)Hochschulen. Zürich: vdf. Online verfügbar unter: <http://edudoc.ch/record/37789/files/Genderkompetenz.pdf> [12.10.17, 10:00 Uhr].
- Middendorff, Elke/ Apolinarski, Beate/ Becker, Karsten/ Bornkessel, Philipp/ Brandt, Tasso/ Heißenberg, Sonja/ Poskowsky, Jonas (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Online verfügbar unter: www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_hauptbericht.pdf [04.10.17, 13:23Uhr].
- Middendorff, Elke/ Apolinarski, Beate/ Poskowsky, Jonas/ Kandulla, Maren/ Netz, Nicolai (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochchulforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Online verfügbar unter: www.studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SE-Hauptbericht.pdf [11.09.17, 11:31Uhr].

- Müller, Romina (2017): Berufliches Kapital zählt hier nicht! Distinktionsmechanismen von Hochschulmitarbeitenden gegenüber Studierenden mit beruflichem Kapital. In: Henschel, Angelika/ Eylert-Schwarz, Andreas/ Prittwitz und Gaffron, Viktoria von/ Rahdes, Simon (Hrsg.): *Karrierewege eröffnen. Gender- und diversityreflexive Zugänge für beruflich Qualifizierte der Sozialen Arbeit zur akademischen (Weiter-)Bildung.* Münster: Waxmann. S. 83–95.
- Müller, Ursula (2014): *Frauen in Führungspositionen der Sozialwirtschaft.* München: Rainer Hampp.
- Neugebauer, Martin (2015): Bachelor: Kein Fortschritt für Arbeiterkinder. In: Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.): *Böckler Impuls.* 17/2015, S. 7. Online verfügbar unter: www.boeckler.de/impuls_2015_17_gesamt.pdf [26.09.17, 10:00Uhr].
- Nickel, Sigrun/ Schulz, Nicole (2017): Update 2017: Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen. In: CHE Centrum für Hochschulentwicklung (Hrsg.): *Arbeitspapier Nr. 195.*
- Nickel, Sigrun/ Thiele, Anna-Lena (2017): Öffnung der Hochschulen für alle? Befunde zur Heterogenität der Studierenden. In: Kriegel, Michael/ Lojewski, Johanna/ Schäfer, Miriam/ Hagemann, Tim (Hrsg.): *Akademische und berufliche Bildung zusammen denken. Von der Theorie zur Praxis einer Offenen Hochschule.* Münster: Waxmann. S.43–60.
- Paschen, Wolf/ Schmitz, Michael (2009): *Evaluation in der Erwachsenenbildung. Eine Langzeitstudie über 14 Jahre am Beispiel eines berufs begleitenden Studiengangs.* Lüneburger Schriften. Band 6. Berlin: Lehmanns Media.
- Rosenkranz-Fallegger, Edith (2009): Gender-Kompetenz: Eine theoretische und begriffliche Eingrenzung. In: Liebig, Brigitte/ Rosenkranz-Fallegger, Edith/ Meyerhofer, Ursula (Hrsg.): *Handbuch Gender-Kompetenz. Ein Praxisleitfaden für (Fach-)Hochschulen.* Zürich: vdf, S. 29–48.
- Statistisches Bundesamt (2016): *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2015/2016.* In: Destatis. wissen. nutzen. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden: o.V. Online verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410167004.pdf?blob=publicationFile> [10.10.17, 8:46Uhr].
- Stiftung zur Förderung der Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2017): *Hochschulkompass. Ein Angebot der Hochschulrektorenkonferenz.* Online verfügbar unter: www.hochschulkompass.de/home.html [04.10.17; 11:00Uhr].
- Walgenbach, Katharina (2014): *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft.* Opladen: Barbara Budrich.
- Wippermann, Carsten/ Flaig, Berthold Bodo (2009): *Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten.* In: *Aus Politik und Zeitgeschichte.* 5/2009. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 3–10.
- Wolter, Andrä/ Banscherus, Ulf (2016): *Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt.* In: Wolter, Andrä/ Banscherus, Ulf/ Kamm, Caroline (Hrsg.): *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.* Münster: Waxmann, S. 53–80.
- Wolter, Andrä/ Dahm, Gunther/ Kamm, Caroline/ Kerst, Christian/ Otto, Alexander (2015): *Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation – Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojektes.* In: Elsholz, Uwe (Hrsg.): *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 11–33.

- Wolter, Andrä/ Geffers, Johannes (2013): Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen – Ausgewählte empirische Befunde. Publikation erschienen im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragten wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. O.V.
- Wolter, Andrä (2012): Studium neben dem Beruf – eine Realisierungsform lebenslangen Lernens an Hochschulen. In: Kerres, Michael/ Hanft, Anke/ Wilkesmann, Uwe/ Wolff, Karola (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann. S. 271–284.

12 DARSTELLUNGSVERZEICHNIS

Darstellung 1: Heterogenitätsdimension Alter	22
Darstellung 2: Studierende im Studium Soziale Arbeit bundesweit	23
Darstellung 3: Studierende im Studium Sozialwesen bundesweit	24
Darstellung 4: Heterogenitätsdimension Geschlecht	24
Darstellung 5: Heterogenitätsdimension Elternschaft	28
Darstellung 6: Zeitliche Vereinbarkeit von Familie/Privatleben, Beruf und Studium im <i>Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit</i>	29
Darstellung 7: Zeitliche Vereinbarkeit von Familie/Privatleben, Beruf und Studium im <i>Master-Studiengang Sozialmanagement</i>	30
Darstellung 8: Heterogenitätsdimension chronisch körperliche Beeinträchtigung	32
Darstellung 9: Heterogenitätsdimension Schulabschluss	35
Darstellung 10: Heterogenitätsdimension Studiensituation in der Familie	37
Darstellung 11: Finanzierung der Studiengebühren	39
Darstellung 12: Wohnort im <i>Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit</i>	40
Darstellung 13: Wohnort im <i>Master-Studiengang Sozialmanagement</i>	40
Darstellung 14: Abbildung der Heterogenitätsdimensionen von Studierenden im <i>Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit</i>	42
Darstellung 15: Abbildung der Heterogenitätsdimensionen von Studierenden im <i>Master-Studiengang Sozialmanagement</i>	42
Darstellung 16: Zufriedenheit mit der Lehr- und Lernsituation der Studierenden im <i>Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit</i> nach Studienkohorte	47
Darstellung 17: Einsatz von Blended-Learning-Angeboten in Lehrveranstaltungen im <i>Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit</i>	49
Darstellung 18: Hilfreiche Integration von Blended-Learning-Angeboten im <i>Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit</i>	49
Darstellung 19: Die Themen Gender und Diversity im <i>Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit</i> (insg. 180 CP)	54
Darstellung 20: Geschlechtsnennungen in Lehrformaten im <i>Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit</i>	55
Darstellung 21: Diversitätssensibler Einsatz von Sprache in Lehrformaten im <i>Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit</i>	55
Darstellung 22: Geschlechtergerechte Darstellung in Lehrformaten im <i>Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit</i>	56

Darstellung 23: Einbezug von sozialer und kultureller Vielfalt in Lehrformaten im <i>Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit</i>	56
Darstellung 24: Gender- und Diversityaspekt im <i>Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit</i>	57
Darstellung 25: Zufriedenheit mit der Lehr- und Lernsituation der Studierenden im <i>Master-Studiengang Sozialmanagement</i> nach Studienkohorten	59
Darstellung 26: Einsatz von Blended-Learning-Angeboten in Lehrveranstaltungen im <i>Master-Studiengang Sozialmanagement</i>	61
Darstellung 27: Die Themen Gender und Diversity im <i>Master-Studiengang Sozialmanagement</i> (insg. 180 CP)	66
Darstellung 28: Geschlechtsnennungen in Lehrformaten im <i>Master-Studiengang Sozialmanagement</i>	67
Darstellung 29: Diversitätsensibler Einsatz von Sprache in Lehrformaten im <i>Master-Studiengang Sozialmanagement</i>	67
Darstellung 30: Geschlechtergerechte Darstellung in Lehrformaten im <i>Master-Studiengang Sozialmanagement</i>	68
Darstellung 31: Einbezug sozialer und kultureller Vielfalt in Lehrformaten im <i>Master-Studiengang Sozialmanagement</i>	68
Darstellung 32: Gender- und Diversityaspekte im <i>Master-Studiengang Sozialmanagement</i>	69
Darstellung 33: Beratungsthemen im <i>Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit</i>	72
Darstellung 34: Tatsächliche Nutzung von Angeboten im <i>Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit</i>	73
Darstellung 35: Unterstützungswünsche im <i>Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit</i>	74
Darstellung 36: Unterstützende Maßnahmen für Lehrende im <i>Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit</i>	74
Darstellung 37: Unterstützungswünsche der Lehrenden im <i>Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit</i>	75
Darstellung 38: Beratungsthemen im <i>Master-Studiengang Sozialmanagement</i>	78
Darstellung 39: Tatsächliche Nutzung von Angeboten im <i>Master-Studiengang Sozialmanagement</i>	79
Darstellung 40: Unterstützungswünsche im <i>Master-Studiengang Sozialmanagement</i>	79
Darstellung 41: Unterstützende Maßnahmen im <i>Master-Studiengang Sozialmanagement</i>	80
Darstellung 42: Unterstützungswünsche der Lehrenden im <i>Master-Studiengang Sozialmanagement</i>	80