

Herausforderung durch Anerkennung

Wissenschaftssozialisation zwischen Zufall, Neugier, Curriculum und Prüfung

Rudolf Egger

Zusammenfassung: *In diesem Beitrag wird exemplarisch an der Studieneingangsphase gezeigt, warum Prozesse der Enkulturation und Wissenschaftssozialisation sich schon von Beginn an um eine Verbindung von Forschung und Studium im Sozialraum Hochschule bemühen sollten. Angesichts der großen Bedeutung der Studieneingangsphase für das Hineinwachsen in die »Lernwelt Wissenschaft« wird danach gefragt, warum Hochschuldidaktik in der Studieneingangsphase vor allem Wissenschaftsdidaktik sein muss und warum die Universität auf eine kreative Problemlösungskraft, auf reflektierte Studierende und Lehrende, aber auch auf die selbstkritischen Fragen nach ihrem »Wesen« und ihrer inneren Ordnung nicht verzichten kann.*

Schlagworte: *Studieneingangsphase, Wissenschaftsdidaktik, Statuspassage Schule und Studium, Lernwelt Universität*

1 Historische Ausgangslage

Bis in die 70er Jahre des letzten Jahrhunderts war die Universität wissenschaftssoziologisch nahezu blind gegenüber ihren eigenen Strukturen und Prozessen im Wissenschafts-, und noch stärker im Lehrhandeln. Zwar wurden seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts z.B. in der Abgrenzung der entstehenden Sozialfigur des Intellektuellen (vgl. Bering, 1978) zu derjenigen der Mandarine (vgl. Brunkhorst, 1987) auch die hier zugrundeliegenden Erwartungs- und Kommunikationsmodalitäten in den Universitäten ideengeschichtlich und auch soziologisch analysiert, jedoch blieben diese Diskussionen über das gesellschaftliche Rollenverständnis oder die politi-

schen Wertorientierungen von Hochschullehrenden und Studierenden institutionell und auch biographisch weitestgehend unhinterfragt (vgl. Lepenies, 1988). Dies galt auch in verstärktem Ausmaß für das Interesse an studentischen Lebenswelten und deren wissenschaftssozialisatorischen Rahmungen. Abgesehen von vielen moralischen oder ethischen Imperativen (exemplarisch dazu z.B. Johann Gottlieb Fichte, 1806), wie Studierende das »Geschäft des Studierens« in Einsamkeit und Freiheit als ideale Bildungssubjekte zu betreiben hätten, waren die sozialisatorischen Kontexte von Studierenden zumeist eine Black-Box. Erst im Zuge der Studierendenbewegung und der Hochschulexpansion wurde die gezielte Bezugnahme auf sozialisatorische Prozesse der Bildungs- und Wissenschaftsinstitution Hochschule (und ihre Erforschung) in dem Sinne bedeutsam, dass die Tätigkeiten des Forschens, Lehrens und Lernens innerhalb gesellschaftlicher, institutioneller und subjektiv bedeutsamer, entwicklungsorientierter Dimensionen betrachtet wurden. Waren die hochschulforscherischen Bemühungen deshalb bis weit in die 60er Jahre des letzten Jahrhunderts vor allem an den wissenschaftsimmanenten Strukturen des jeweiligen Faches und an der Aufrechterhaltung von gelehrtenspezifischen Autoritätsverhältnissen in Forschung und Lehre orientiert, so entstand in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts ein zunehmendes Interesse an den sozialen und biographischen Hintergrund- und Tätigkeitsstrukturen von Forscher*innen, Lehrenden und Studierenden. Ausschlaggebend dafür waren einerseits wissenschaftsimmanente Entwicklungen z.B. innerhalb einer kontextspezifischen Wissenschaftskritik (*Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache* von L. Fleck, 1980; *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften* von G. Devereux, 1998; *Wider den Methodenzwang* von P. Feyerabend, 1995 oder *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* von Th. S. Kuhn, 1996, um nur einige wenige Werke zu nennen). Darüber hinaus waren es aber auch hochschulpolitische Themen im Rahmen der sogenannten Demokratisierungsdebatte an den Universitäten, die den Übergang von einer »ideologiefälligen Gelehrtenuniversität« (»*Unter den Talaren – Muff von 1000 Jahren*«) zur »Gruppenuniversität« oder die »soziale Öffnung des Elfenbeinturmes« (vgl. u.a. Habermas, 1969) begleiteten. Dadurch wurden die dominanten Regeln, Normen und Routinen, das soziale Umfeld, die Menschen(bilder), die Wissenschaft(ler*innen) antreiben, aber auch die sozialen Regeln universitärer Forschung und Bildung unmittelbar in ihren sozio-biographischen Bezügen sichtbar zu machen versucht. Auch der Zusammenhang zwischen den meist ungeklärten Beziehungen zwischen der wissenschaftlichen Lehre und dem Erlernen der Wissenschaft sowie

zwischen den hier tätigen Personen und den vorherrschenden institutionellen Strukturen geriet ab den 1970er Jahren in den Fokus der universitären Institutionenkritik. Die dabei zutage geförderten Dimensionen der Verbindung von Gesellschaft und Universität, von Lehren und Lernen, von gesellschaftlichen Ansprüchen und subjektiven Bewältigungsversuchen, von lehrenden und studentischen Lebens- und Lernwelten allgemein zeigten (wie z.B. der 1977 erstmals erschienene Klassiker von Wolf Wagner *Uni-Angst und Uni-Bluff*), in welcher Weise die »persönlichen« Lehr- und Lernwelten innerhalb der Universität mit institutionellen Ursachen emanzipatorisch-partizipativ in Verbindung gebracht werden könn(t)en. Solche und ähnliche Perspektiven wurden in der Ausgestaltung der Forschungs- und Lehrbezüge (zumindest formal) zunehmend stärker berücksichtigt.

Universitäten als soziale Lebens- und Lernwelten zu begreifen, den akademischen Interaktionszusammenhang von Lehre, Forschung und Karriere, von Studierenden, Lehrenden und Verwaltung institutionell und biographisch aufeinander zu beziehen, wurde auch durch die Etablierung einer verstärkten Geschlechterperspektive in der Universität vorangetrieben. Genderspezifische Aspekte forcierten eine biografiesensible und wissenschaftssozialisatorisch orientierte Hochschulforschung, die die Sicht auf die institutionellen Berufs- und Interaktionsprozesse universitärer Verhältnisse unter dem Gesichtspunkt des sozialen Geschlechts neu kontextualisierte (vgl. Wetterer, 1995; Lang & Sauer 1997; Allmendinger, Brückner, Fuchs & Stebut, 1999; Kahlert, 1999; Metz-Göckel, Schmalzhaf-Larsen & Belinszki, 2000; Zimmermann, 2002; Andresen, 2007). Die Biografien von Frauen im Wissenschaftssystem wurden dabei als wichtiger Ankerpunkt dafür genommen, die Situation von Wissenschaftler*innen in der Gegenwart grundsätzlich zu analysieren (vgl. Clemens, Metz-Göckel, Neusel & Port, 1986; Schlüter, 1986). Mit dem Erstarken erkenntnistheoretisch-kritischer, kommunikativ oder gruppendynamisch sensibler Wissenschaftsauffassungen (wie z.B. Programme der Aktions- oder eben der Frauenforschung) wurden Akteur*innen umfassender in ihren Rollen als handelnde Subjekte sichtbar und gleichzeitig selbst zum Thema der Forschung gemacht. Ein weiterer Schritt zu einer hochschulsozialisatorischen Perspektive auf die Strukturen und Verhältnisse von Wissenschaft kann in den überaus heterogenen (und durchaus auch alltagsweltlich abgesicherten) und disziplinenübergreifenden Formen der Verbindung von Hochschul- bzw. Wissenschaftsforschung bzw. einer sich zunehmend etablierenden Hochschuldidaktik gesehen werden (Oehler, 1988; Webler, 1988; Teichler, 1994; Auferkorte-Michaelis, 2008; Hertwig, 2014). Die-

se zielte dabei spätestens seit der schon erwähnten »Studentenbewegung« auf strukturbildende Veränderungen hin zu einer gesellschaftlichen Öffnung des universitären Lehr- und Wissenschaftsbetriebs. Die hier untersuchten gesellschaftlichen, ökonomischen und kulturellen Kontextbezüge innerhalb der forschersichen und pädagogischen Arbeit in den Hochschulen fanden dabei ihre wesentlichen Bezugsfächer in der Soziologie oder der Politik- und Erziehungswissenschaft (Winter & Krempkow, 2013). Ein wichtiges forschungsleitendes Interesse bestand diesbezüglich in der genaueren Betrachtung der Zusammenhänge zwischen den handelnden Personen, den hier eingenommenen Rollen in den Fachkulturen und den sie rahmenden institutionellen und gesellschaftlichen Kontexten der Universitäten. Dabei spielte die konkrete Erlebniswelt der lehrenden Wissenschaftler*innen eine große Rolle. Eingebettet waren diese Innensichten der Hochschulen in eine umfassende Professionalisierungsdebatte, um überhaupt erkennen zu können, wie der biografische Weg in die Hochschule (für Studierende und Lehrende/Forscher*innen) erfolgte und wie dieser zu welchen Qualifikationen, Fähigkeiten und Rollenauffassungen führte. Dabei zeigte sich für die Lehrenden, dass die Zugänge in die Tätigkeitsfelder der Hochschullehre fachspezifisch dominiert, hochschuldidaktisch aber überaus divers und beinahe willkürlich erfolgten (z.B. Buschmeyer, 1987; Kade, 1994; Combe & Helsper, 1996; Nittel & Völzke, 2004), was wiederum zu enormen Unterschieden in den hier als notwendig erachteten bzw. geforderten pädagogischen Berufsanforderungen führte. Da kaum vorgeschriebene oder systematisierte hochschuldidaktische Entwicklungswege vorhanden waren (vgl. Urban & Meister, 2010), wurden auch pädagogische Qualifikationen und deren Entwicklung institutionell und biografisch als wenig bedeutsam angesehen. Die sich daraus ergebenden Forderungen, die fachspezifischen, gesellschaftlichen oder genderbezogenen Erfahrungs- und Sinnwelten innerhalb der Universität (sowohl für Lehrende als auch für Lernende) als eine wichtige Ressource für die Entwicklung von Lehr- und Lernkompetenzen zu betrachten, hat in weiterer Folge die Sensibilität für die individuell-biographische Organisation von Erfahrungs- und Bildungsprozessen fundamental beeinflusst. Die biografischen Lern- und Lebensweltdimensionen, die im universitären Alltagshandeln quasi im Hintergrund stets »mitlaufen«, sollten durch die Einnahme dieser neuen Perspektive in den Vordergrund gerückt und für universitätsspezifische Entwicklungs- und Bildungsprozesse nutzbar gemacht werden. Lehren und Lernen wurde (zumindest konzeptionell) stärker aufeinander bezogen, indem didaktisch intentional nicht nur stoffbezogene Vermittlungs- und

Abarbeitungsstrukturen im Fokus stehen sollten. Die Perspektiven wurden daraufhin zu erweitern versucht, dass nicht nur mehr »der Gegenstand«, der gelehrt und gelernt wird, im Mittelpunkt steht, sondern dass ein Verständnis dafür entwickelt werden sollte, was alles noch intentional oder nichtintentioniert, diesseits und jenseits der speziell dafür didaktisch organisierten Lernarrangements erlebt und gelernt wird (vgl. Kade, Nittel & Seitter, 1999, S. 29).

All diese Bestrebungen bereiteten schließlich den Boden dafür, wissenschaftssozialisatorische Perspektiven in deren fachspezifischen und biografischen Bezügen sichtbar zu machen und als Lernanlässe zu begreifen. Für die Lehrenden wurde dabei eben das »Hineinwachsen« in die Institution Universität als biografische Passung zwischen der Rolle als Wissenschaftler*in und als Lehrende*r, bzw. zwischen institutionell/fachspezifisch vorstrukturierten Berufsfeldern und subjektiv bedeutsamen Lehr-/Lernhaltungen zum Thema (vgl. Egger, 2012; Egger & Merkt, 2012). Durch eine solche Perspektive wurde die Rolle der Professor*innen nicht mehr durch eine alles dominierende allgemeine Floskel der »Einheit von Forschung und Lehre« oder durch die beinahe sakrosankte Stellung der Lehrenden als Prüfer*innen definiert. Existieren diese Elemente zwar alle noch weiterhin (Studierende lernen immer noch vor allem das, was prüfungsrelevant ist, schlechte Lernergebnisse werden auch heute noch vorwiegend den Studierenden oder den der Universität vorangehenden Bildungsinstitutionen angelastet), so ging es auch vermehrt darum, geeignete Formen der Vermittlung dafür zu finden, dass das »Geschäft« der Wissenschaft in einer Verbindung von Neugierde, Methode und Mitteilbarkeit gelehrt und gelernt werden kann. Das hatte zum Inhalt, dass Lernende nicht mehr bloß als Objekte gesehen werden, die in das Meer des Wissens eintauchen müssen, sondern dass sie Teilnehmende an einem Prozess sind, der sich Forschung nennt – und der auch abhängig ist von den je spezifischen studentischen Wissens- und Problemkonstellationen. In diesem Sinne wurden z.B. Studienwahlmotive, deren sozioökonomische Hintergründe und die dadurch präformierten subjektiven Erfahrungen, Selbst- und Weltdeutungen, aber auch Studienverläufe, Bewältigungsstrategien und Orientierungen in der Universität als Elemente eines voraussetzungsreichen sozialisatorischen Prozesses wahrgenommen. Lebensperspektivische Analysen (vgl. Heinze, Klusemann & Soeffner, 1980), Prozesse der Lebensstilentwicklung im Studium (Vogel, 1986; Hildenbrand, 1990), Transitionsprozesse bei Studienbeginn (Liebau & Huber, 1985; Kokemohr & Marotzki, 1989; Friebertshäuser, 1992), soziale Aufstiegserfahrungen von Arbeiterkindern durch ein Studium

(Schlüter, 1993) oder unterschiedlichste Formen der Entwicklung eines akademischen Habitus (vgl. Frank, 1990; Koring, 1990) u.v.m. wurden hierbei relevant. Dominant waren und sind dabei Fallanalysen studentischer Biografien, um Deutungsdispositionen von Lebens- und Lerngeschichten innerhalb ihrer soziostrukturellen und institutionellen Bedingungen interpretieren und institutionell differenzierter darauf reagieren zu können. Durch eine solche Hinwendung zur studentischen Lebenswelt verschob sich auch die Perspektive der Vermittlungs- und Aneignungsgewohnheiten zwischen Lehrenden und Lernenden. Für die Hochschullehrenden wurde es wichtiger, geeignete Formen und Methoden im Umgang mit den sozio-biografischen Hintergründen der Studierenden in Bezug auf den jeweiligen Lebenswelthintergrund, den Lerngegenstand und das Lernarrangement zu entwickeln. Begriffe wie Diversität, Heterogenität oder Interkulturalität betonten ebenfalls eine reflexive Aufweichung der starren institutionell vorstrukturierten Bildungsangebote und didaktischen Settings. Hochschuldidaktische Professionalität wurde in diesem Sinne pädagogisch und lebensweltlich erweitert und hatte auch Auswirkungen auf die Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden hin zu Lernbegleiter*innen und Moderator*innen. Der Fokus der heute dabei zu verhandelnden pädagogischen Fragen weist stark in die Richtung einer universitären Bildung, die sich zwar weiterhin fachspezifisch, aber auch biografiesensibel, erwachsenengerecht und forschungsaktiv versteht.

2 Die Studieneingangsphase: Stolperstein oder Kompetenzstufe?

Die hier geschilderten Entwicklungen zeigen die recht verspäteten und auch verschlungenen Wege einer epistemisch fundierten Hinwendung zu den Lernwelten von Studierenden. In den nun folgenden Ausführungen soll ein spezieller Ausschnitt in deren Wissenschaftssozialisation, die Studieneingangsphase, zur Diskussion gestellt werden. Die Frage dabei ist, was in dieser sensiblen Phase des Studienbeginns wesentlich ist, um die eigentliche Aufgabe der wissenschaftlichen Bildung, die systematische Hinführung zu und die Beteiligung an Forschung grundlegen zu können.

Empirisch zeigt sich anhand vieler Studien, dass der Eintritt in die Universität eine wissenschaftlich und lebensweltlich herausfordernde Statuspassage ist, die in den letzten Jahren durchaus beachtliche Aufmerksamkeit erhalten hat (vgl. z.B. Frank, 1990; Gapski & Köhler, 1997; Asdonk, Kuhnen & Bornkessel, 2013; Bosse & Trautwein, 2014; Bargel, 2015; Grützmacher & Wil-

lige, 2016; Egger & Hummel, 2020), die aber das Bewusstsein dafür, wie und warum Studienbeginner*innen Wissenschaft als eine lebendige und dynamische Erkenntnisform erfahren können, noch zu selten berücksichtigt. Dabei zeigen die Erfahrungskontexte von Studierenden immer noch sehr stark, dass sie Forschung und Wissenschaft im ersten Studienjahr auf eine Art und Weise »spüren«, die sie kaum dazu ermuntert, Wissenschaft innerhalb eines verständlichen und kommunizierbaren Spannungsbogens zu erlernen. Ihre universitäre Bezugnahme auf Forschung und Wissenschaft bezieht sich in der Regel auf ein kodifiziertes Regelwerk, das sie meist von einem als gegeben erachteten Endzustand her gelehrt und zur Prüfung abgefragt bekommen. Als Sozialisationsinstanz für Studierende ist der erlebbare Möglichkeitsraum, innerhalb dessen sich »die Wissenschaft« als Erkenntnis- und Gestaltungsmittel präsentiert, nur äußerst selten als Gemeinschaft von Forschenden, Lehrenden und Lernenden spürbar. Die Hauptbotschaften, die die Universität hier für Neuankömmlinge aussendet, beinhalten kaum affektive Bindungs- und Bildungsangebote. Im Gegenteil! Großteils sind die sichtbaren Formen der sozialen Beziehungen (neben den fachimmanenten oft recht unterschiedlichen Sozialformen der Wissenschaftler*innen) durch eine große sozialemotionale Distanz zwischen den Wissenschaftler*innen/Lehrenden und den Studierenden/Lernenden gekennzeichnet. Was Studierende hier zuallererst erleben, sind belehrende, meist eben nur auf Prüfungen bezogene formalisierte Fachspezifika und Lernprozeduren, die sie grundsätzlich kaum als Erweiterung ihrer tatsächlichen Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten interpretieren. Daraus erklärt sich sehr oft auch die Beziehungslosigkeit von Studierenden mit dem »Stoff«, da die Forschungsprozesse in Forschungsergebnissen, die in einer kaum hinterfragbaren Art und Weise vermittelt und geprüft werden, verschwinden.

Wissenschaft und Forschung sind deshalb selten unmittelbar anschlussfähig an spezifische Handlungsfelder oder Praxen der Disziplinen. Die Begründung und die Gestaltung von Anschlussoptionen von Wissen in sozial-kommunikativen Prozessen und lebensweltlichen Kontexten erzeugt deshalb auch selten eine »Überschussqualität« in der forschenden Aneignung von Welt, die über die bloße Ansammlung von vordefinierten Wissens-elementen hinausgeht. Dabei fühlt sich ein beachtlicher Teil der Studienbeginner*innen in ihrer bisherigen Lerngeschichte durch eine teilweise offen praktizierte Abwehrhaltung der universitär Lehrenden den in der Schule vermittelten Kenntnissen gegenüber verunsichert. Prekär wird diese Diffusität vor allem dort, wo sich Studierende zu Beginn ihrer studentischen Aktivitäten (trotz Tutorien

und begleitenden Eingangsseminaren) in ihrer Rollenfindungsphase als Studierende intellektuell nicht ernst genommen oder gar herabgesetzt sehen. In dieser speziellen Unsicherheitsphase am Anfang ihrer studentischen Karriere begegnet ihnen darüber hinaus nicht selten eine für sie weiter verwirrende Zusammenhanglosigkeit der angebotenen Themen und teilweise schwer zu interpretierende Kommunikationsstile in den Lehrveranstaltungen. Das Hineinfinden in die universitäre Welt der Wissenschaft und deren Regeln bzw. Codes wird für die Studierenden zwar durch vielfältige Aktivitäten und Informationen zur Bearbeitung des Studienplans unterstützt, aber gerade jener Bereich, wo es um ihre unmittelbare Beteiligung am »Projekt Wissenschaft« geht, greifen sie zu oft personell und sozial »ins Leere«. Der Besuch der ersten Lehrveranstaltungen kann hierbei gleichsam als Beginn eines Initiationsritus angesehen werden, der sich um eine innere Ordnung des Faches und deren Vermittlung bemühen sollte. Was hierbei aber zu oft entsteht, sind diffuse Gefühle, Befürchtungen, widersprüchliche Botschaften und schlecht antizipierte Aufgaben, die die Entdeckung und Entwicklung, welche Rollen sie im Studium einnehmen sollen, in zu vielen unterschiedlichen Botschaften und Aufforderungen behindern. Gibt zwar die Lehrveranstaltungsart hier einen Rahmen vor (Vorlesungen, Seminare, Übungen etc.), so verlangen die Lehrenden dennoch recht unterschiedliche Beteiligungsarten von den Studierenden, die erst langsam »sortiert« werden müssen. Dabei findet sich ein großer Teil der Studierenden schon sehr früh damit ab, eine rein passive Haltung in den Lehrveranstaltungen einzunehmen. Bringen sie aus den Schulen schon oft auch eine beachtliche »Kompetenz« für ein derartiges Rückzugsverhalten mit, so bestärken die erlebten Interaktionsflächen zwischen Lehrenden und Studierenden dieses noch, da aus studentischer Sicht vielfach eine strukturelle Form der Berechenbarkeit des Handelns und die Verbindlichkeit gegenüber spezifischen Verhaltenserwartungen fehlt. Ergänzen sich die Rollenbeziehungen und -anforderungen zwischen Lehrenden und Lernenden diesbezüglich kaum, wird auch das zentrale Merkmal der Universität, die Hervorbringung von Erkenntnis, wie ein Fettfleck nahezu strukturlos und beliebig wahrgenommen. Was fehlt, ist das Warum und Wozu all der »Wahrheiten«, Erkenntnisse und Studien – außer eben für die Prüfung. Sind die eigene Rolle und die damit in Beziehung stehenden Erlebnisformen zu Beginn des Studiums noch wenig ausgeprägt, da z.B. das gewählte Studium keine fundierte Wahl zur Grundlage hatte, sondern eher ein Zufallsprodukt war, spielen in weiterer Folge umso mehr die konkreten Kontakte bei der Entwicklung einer passiven oder aktiven Haltung eine entscheidende Rolle (vgl. u.a. Kossack, 2012). Die

wissenschaftssozialisatorischen Elemente werden in der Herausbildung eines studentischen Habitus aber auch durch zahlreiche weitere Erfahrungen in der Entwicklung subkultureller studentischer Regeln, Codes und Einstellungen gerahmt. Dabei spielen z.B. Erfahrungen mit dem symbolisch-hierarchischen Raum des gewählten Studiums in der Universität eine Rolle, wo es grundsätzlich um die Zuschreibung von Wertigkeit und Wissenschaftlichkeit des jeweiligen Studiums geht (vgl. Wosnitza, 2007). Studierende lernen in Kontakten mit Kommiliton*innen aus anderen Studienrichtungen aber auch im Alltagsleben recht schnell jene symbolischen Kapitalsorten kennen, wie ihr Studienfach im Sinne der Akkumulationslogik des ökonomischen Kapitals eingeschätzt wird (vgl. Aheith, 2016; Bülow-Schramm, 2016).

Diese Beziehungsgrößen im universitären und gesellschaftlichen Feld geben ein grob geteiltes Ranking der Fächer und Fakultäten vor, zu dem sich Studierende verhalten (müssen). Dabei geht es vor allem um das Ausmaß des zugeschriebenen wissenschaftlichen/intellektuellen und/oder antizipierten ökonomischen Kapitals. Im oberen Bereich dieses symbolischen Raums liegen dabei vor allem naturwissenschaftliche Fächer oder Jura und Medizin, am unteren Rand sind vor allem die Geisteswissenschaften angesiedelt (Alheit, 2009). An zugeschriebenen Merkmalsdimensionen werden hier vor allem die Kategorien Wissenschaftlichkeit, fachspezifisches Know-how und Berufsaussichten verhandelt. Diese Konstruktionen werden durch weitere Ebenen des sozialen Nutzens und der kreativen Ermöglichungspotenziale ergänzt. Der solcherart geführte »Kampf um Anerkennung« rahmt die fachspezifisch studienbezogenen Haltungen in weiterer Folge, aber auch die Entwicklung der Verbindungen von (Lebens-)Zielen, und das Verhältnis von Forschung/Wissenschaft, Bildung und Qualifikation. So gehen Studierende in den oft als »brotlose Studien« betitelten Studienfächern offensiv mit den zugeschriebenen schlechten Berufsaussichten um, wobei darauf verwiesen wird, dass viele gesellschaftlich wertvolle Aufgaben persönliches Engagement voraussetzen und nicht allein dem Markt und einer top-down-Steuerung überlassen werden dürfen. Gleichzeitig wird hier auch noch auf ein kritisches Rationalitätspotential gegenüber den vorherrschenden Gewissheiten, Erklärungen und Legitimitätsansprüchen hingewiesen, um auch andere »sozialkulturelle Werte« und Auseinandersetzungen in der Gesellschaft miteinbeziehen zu können und nicht nur den Status und die Finanzkraft. Diese Haltungen sind einerseits individuelle Konstrukte, aber auch überindividuelle, soziale Zuschreibungen, denen sie sich nicht entziehen können. Interessant dabei sind die jeweils zur Erklärung herangezogenen Bestimmungen, die als phä-

nomenologische Orientierungen dienen können, wobei immer wieder auch die Art und Weise der vorherrschenden Forschungsparadigmen eine wichtige Rolle spielt. Vor allem die Aspekte der »Beherrschbarkeit« der Welt durch Wissenschaft versus die Entwicklung von Handlungsalternativen aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse spielen dabei eine entscheidende Rolle in der Bewertung durch Kommilitonen. Gerade solche Diskussionen sind im Sinne einer umfassenden Wissenschaftssozialisation ebenfalls wesentlich, um Forschung und lebensweltliche Evidenz in ihren je spezifischen Logiken und Praxen einander anzunähern. Innerhalb solcher Begegnungsmöglichkeiten, in denen der Status »Student*in« auf seine soziale Tragfähigkeit hin bestimmt wird, werden gesellschaftliche Normen spürbar, die mit der Statuspassage »Studium« in Zusammenhang stehen. Besonders in diesen nicht von vornherein fachspezifisch konnotierten sozialen Räumen entstehen Muster spezifischer »studentischer Kulturen« (durchaus aus dem Fach heraus, aber allgemein an die Bedingungen der Universität bzw. der Universitätsstadt gebunden), die im ersten Semester zumindest als Folie, als Wunsch oder Aufgabe in der Entwicklung eines wissenschaftsorientierten studentischen Habitus existieren.

3 Lehre und Studium als Werkstatt wichtiger Entdeckungen?

Sind die hier präsentierten Einschätzungen ob der Kürze und Zuspitzung zwar sehr holzschnittartig und auch vielfach überzeichnet dargestellt, so sollen die dargestellten Problemlagen nun didaktisch anschlussfähig an die Frage gemacht werden, wie eine wissenschaftliche Lehre vom Lehren der Wissenschaft schon zu Studienbeginn angelegt sein könnte. Wie kann/soll die erste Begegnung mit universitärer Wissenschaft, mit akademischer Lehre gestaltet sein, die mehr ist als ein Kulissenautomat, und die eine taugliche Verbindung von Erkenntnis und Kommunikation ermöglichen kann?

Dazu sei einmal darauf hingewiesen, dass es, nach den bereits geschilderten Anfängen einer demokratisch-kompensatorisch orientierten Studieneingangsbetrachtung in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts (vgl. Hentig, 1963; Wagner, 1977), die an einer gesellschaftlich orientierten Frage nach den Funktionen von Wissenschaft und Universitäten orientiert war, heute vor allem »studientechnische« Gründe sind, die die Bedeutung der Studieneingangsphase seit geraumer Zeit als ein überaus gewichtiges Thema in dem Bemühen bestimmen, die Fähigkeiten und Voraussetzungen der inskribierten

Studierenden genauer mit den Anforderungen in den einzelnen Studienfächern zu verbinden, (vgl. Kossack, Lehmann & Ludwig, 2012; Lehmann, 2012; Webler, 2012; Asdonk, Kuhnén & Bornkessel, 2013; Bargel, 2015; Bosau, 2013; Grützmacher & Willige, 2016). Im Wesentlichen werden diese Bemühungen derzeit vor allem von New-Public-Management-Modellen zur »Steuerung« von Studierendenströmen geprägt, die sich in diesem Zusammenhang vor allem um die Begriffe Studierfähigkeit, Studiendauer, Leistungsmotivation, Qualitätssicherung oder um die transnationalen politischen Ziele der Steigerung von Internationalisierung, Wettbewerb und Mobilität (vgl. u.a. Schmidt, 2006; Pongratz, 2009, 2010; Egger, 2012; Buß, Erbsland, Rahn & Pohlenz, 2018) gruppieren. Innerhalb dieser Perspektiven werden sich Universitätsleitungen der (vor allem in den »Massenstudien«) abnehmenden fachlichen Voraussetzungen und Bindungskräfte, bzw. auch der zunehmenden Heterogenität der Studienanfänger*innen (in Bezug auf die soziale Herkunft, das Alter, den kulturellen und sprachlichen Hintergründen, der beruflichen Erfahrungen etc., vgl. u.a. Elsholz, 2015; Lübben, Müskens & Zawacki-Richter, 2015; Dahm & Kerst, 2016; Georg & Bargel, 2016) immer stärker bewusst. Diese dabei bedeutsam in den Vordergrund tretenden Phänomene einer größeren Diversität der soziodemografischen und leistungsspezifischen Merkmale der neu Immatrikulierten hat dabei nicht nur Auswirkungen auf die Studierfähigkeit der Lernenden, sondern muss auch aus institutioneller Sicht Konsequenzen für die Studienorganisation und das Gelingen des Studiums nach sich ziehen. Die hierzu von den Universitäten entwickelten Formate haben diesbezüglich meist die Schaffung einer optimierten »Passgenauigkeit« von Studienorganisation und Studierendefähigkeiten im Fokus und reichen von Aufnahme- und Kompetenzchecks von Studienbeginner*innen (vgl. Hachmeister, 2008; Hiltmann, 2013) bis hin zu Befähigungsnachweisen und flankierenden Fördermaßnahmen zum Hochschulzugang als Voraussetzung für die Erfüllung der Studienleistungen (vgl. z.B. Lewin & Lischka, 2004). Desgleichen haben sich in den letzten Jahren Bemühungen um Bezüge auf »learning analytics« (vgl. Leitner, Ebner & Ebner, 2019; McKay, 2021) verstärkt. Dabei geht es in der Regel um die Sammlung, Analyse und Interpretation von Daten aus Lernsettings, damit Lernende ihr Lernen unmittelbar und gezielter verbessern können. Alle diese Formen der Studienorganisation, die stark auf zu optimierende Prozeduren abstellen, fokussieren zumeist auf leicht messbare Leistungsindikatoren und isolierte Verfahren, und betrachten die jeweiligen Inhalte und Ziele (und die darauf aufbauenden Aneignungsformen) eher

als zweitrangig (vgl. Biesta, 2020). Was vor allem zählt, ist der messbare Output und die Einhaltung der normierten Studienzeit.

Nun haben derartige Verfahren sicherlich auch ihre nützlichen und unterstützenden Seiten, letztlich wird bei genauerer Sicht auf die Möglichkeiten der bislang verwendeten Verfahren die Ohnmacht derselben aber dort schnell sichtbar, wo nach dem Zweck der Hochschulbildung, einem vertieften Verständnis von Wissenschaft bzw. wissenschaftlichem Wissen gefragt wird – was wohl einmal mit »Bildung durch Wissenschaft« gemeint war. Sollen beginnende Studierende dazu ermutigt und professionell dabei unterstützt werden, dass sie sich systematisch an der Erarbeitung und Weiterentwicklung von Erkenntnissen beteiligen, dann müssen Vorstellungen von Wissen und Können schon zu Studienbeginn sichtbar werden, die systematisch Raum und Struktur zu geben vermögen, um eine spürbare Verbindung von methodisch-handwerklicher Kompetenz und professionsspezifischen Formen des Problemlösens zu schaffen. Zur Entwicklung einer wissenschaftlichen Identität gehört in diesem Sinne das Bewusstsein, dass es sich bei Wissenschaft nicht um einen »Gegenstand« handelt, sondern um einen Vorgang, einen Prozess, in dem Probleme gesammelt, analysiert, vergleichbar gemacht, mit anderen verknüpft, relativiert, kritisiert, integriert etc. werden. Dabei sollte verständlich werden, wie und warum die Begrenzung von Wissenschaft als methodisch gewonnenes, systematisches, durch Sprache vermitteltes Wissen über zugängliche Teile der Wirklichkeit wesentlich ist – und was wir durch diese »Reduktion der Komplexität« gewinnen und auch verlieren. Solche Verständlichkeit ist dabei nicht nur eine Frage der Logik oder der Methode, sondern greift tief in das Verständnis von Anschauung, Erscheinung und begrifflicher Struktur ein. Dazu ist es für Studierende notwendig, verstehen und begründen zu können, wie z.B. der Zusammenhang zwischen Wahrheit und Wert, zwischen Beobachtung und Beobachter*innen den (meist) normativen Diskurs über die Rolle und Aufgabe von Wissenschaft in unserer Gesellschaft beeinflusst. Das sind nicht nur wissenschaftsethische oder methodologische Fragen, sondern grundlegende Bausteine der (Selbst-)Reflexion von Wissenschaft. In der Studieneingangsphase (aber auch später) sollten diese Elemente deshalb nicht nur »Schmiermittel« des Kompetenzerwerbs sein, sondern dafür sensibilisieren, wie lebensweltliche Bezüge (die Wahl des Forschungsthemas, die in der Phase der Operationalisierung meist verdeckten Prozesse der sozialen Legitimation etc.) bearbeitet werden können, um auch beginnende (oder auch nicht-)wissenschaftliche Akteure in die Formen der Wissensproduktion miteinzubeziehen. Denn auch

dort, wo Forschung und Wissenschaft jene Ebenen berühren, die jenseits von Widerspruchsfreiheit und Nachprüfbarkeit außerhalb der Wissenschaft liegen, ist die systematische Auseinandersetzung mit Grundproblemen der menschlichen Existenz in ihren thematischen und epistemologischen Dimensionen für Studierende zugänglich zu machen.

Dieses Moment der Unbestimmbarkeit »vernünftigen Handelns« innerhalb einer normativen Fundierung limitiert Wissenschaft auf das vorläufig Begründbare. Sie ist und bleibt deshalb angewiesen auf die Mitgestaltung jeder neuen Generation von Wissenschaftler*innen. In diesem Sinn sind Studierende immer schon in die Entwicklung der Wissenschaft miteinbezogen – ob sie es wissen oder nicht, gleichviel wie Forschung als spezifische universitäre Praxis unmittelbar auf den Nachwuchs angewiesen ist. Diese Bezogenheit sollte in den Aneignungskontexten von Studierenden deshalb schon zu Beginn eines Studiums spürbar werden und nicht erst dann, wenn sie durch genügend Methodenstrenge und Wissensanhäufung dafür als geeignet erachtet werden. Aus diesem Grund ist die Studieneingangsphase (besonders das erste Studienjahr) im Zuge der Transition von der Schule zur Hochschule für das »Hineinwachsen« in die Lernwelt Universität, für die Entwicklung derartiger Lernstile und Aneignungshaltungen wesentlich. Die wissenschaftssozialisatorische und auch die didaktische Frage dabei ist, unter welcher Bedingungen eine solche wissenschaftsaktive Studierfähigkeit im Sinne eines selbstverantworteten und kritischen Lernens in der individuellen Auseinandersetzung mit institutionellen Herausforderungen gelingen kann (vgl. Friebertshäuser, 1992; Gapski & Köhler, 1997; Webler, 2005; Wosnitza, 2007; Gale & Parker, 2012; Kossack, 2012; Bosse & Trautwein, 2014).

Die Anforderungen an Lehrende und Studierende, die sich aus einer solchen Problemkonstellation wissenschaftssozialisatorisch ableiten ließen, bewegen sich dabei um die Klärung der Fragen, wie Forschung und Studium stärker aneinander gebunden werden könnten, und welche Formate hier zu entwickeln wären, die die spezifischen Elemente des Unterrichtens, des Übens, der Schaffung einer tragfähigen Anschlussfähigkeit an die bestehenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen der Studierenden fördern könnten. Dabei ist einerseits der Übergang zwischen Schulbildung und Bildung durch Wissenschaft, zwischen schulischem und akademischem Lernen nicht zu verwischen. Beide Bereiche eint der Ur-Gestus des Lehrens: das Zeigen. Seht her, das ist etwas Neues, etwas Besonderes: *»Warum im autonomen Auto Menschen vor allem Datenquellen sind«, »Wie der Omikron-Subtyp BA.2 wirkt«* oder *»Wie Inklusion in der Schule vor sich geht«*. Schon im Zeigen

und vor allem danach in der Wiederholung, der Variation, der methodischen Herleitung und Anwendung kann die »Produktion von Erkenntnis« schon sehr früh fachspezifisch und auch lebensweltlich bedeutsam erfahrbar gemacht werden. Akademisches Lehren und Lernen ist darüber hinaus aber dadurch gekennzeichnet, dass es vor allem um das Herleiten und Verstehen der Genese und der Bedeutung der analytischen Werkzeuge geht. Wissenschaftsorientierter Unterricht hat dementsprechend stets auch zum Inhalt, wie und warum etwas, was ohne Wissenschaft vorher »unsichtbar« war, im Prozess des Studierens sichtbar, benennbar gemacht werden kann. Die Weitergabe von Wissen und Können hat eben den besonderen »Gegenstand« Wissenschaft zum Inhalt, der durch seine Werkzeuge und Begriffe etwas darzustellen vermag (Strukturen, Zusammenhänge etc.), was immer wieder neu geschaffen werden muss, und das ohne sie auf diese Weise ununterscheidbar, ungenannt bliebe. Wenn Wissenschaft in der Lehre bedeutsam werden soll, dann muss dieser Vorgang, das Vorhandene in Begriffen und Systematiken als rational fundiertes, dekontextualisiertes, abstraktes Wissen zu fassen, auch eine Verbindung zu einem kontextualisierten, praktisch begründeten Wissen und Können für Studierende zumindest ansatzweise erkennbar werden lassen. Nur so kann Wissenschaft zu einer Form der anschlussfähigen (Selbst-)Verständigung führen und gleichzeitig an der Konstitution ihres Gegenstands mitwirken. Lehrende müssen sich hier um Deutungsangebote bemühen, die den praktischen Alltagserfahrungen der Studierenden eine neue Sicht der Dinge anbieten, die auch theoretisch nah genug am Vertrauten bleibt, um nachvollzogen werden zu können. Das bedeutet in diesem Sinne ebenfalls, dass erfolgreiche wissenschaftliche Lehre, unabhängig von ihrer fachlichen Qualität, stets auch problematisierend (und nicht nur antwortend) in dem Sinn wirken kann, dass sie das »Was« mit dem »Wie« und dem »Wozu« verbindet. Dazu gehören vor allem Gespräche, Anschaulichkeit und Muße, eine anhaltende Hinführung zu Fragen, Texten, Interpretationsangeboten und gesellschaftlichen Zusammenhängen, die nicht nur zu abschließenden Antworten führen, sondern eine zunehmende Komplexität der Erfahrung und Wahrnehmung zulassen. Ein Studium ist in diesem Sinne kein Mineral, das man ausgräbt, kein Wissensreservoir, das man anzapft, sondern eher ein Gewebe, das es sorgsam zwischen Lehrenden und Studierenden, zwischen Wissenschaft und Lebenswelt zu flechten gilt.

Dies weitergedacht, hat wissenschaftssozialisatorisch und auch institutionell beachtliche Folgen, werden dadurch nicht nur die Gestaltungsebenen der Lehrveranstaltung berührt, sondern auch die grundlegenden Fragen

der Organisation eines Studiums für Beginner*innen: Wie und warum sind die Fächergrenzen als Studien- und Forschungseinheiten den Studierenden gegenüber zu begründen? Welche innere Ordnung eines Studienfaches im Hinblick auf materiale und formale Bildungsvorstellungen wird für Studierende wie erkennbar? Welche Formen und Formate der Lehre entsprechen welchen hochschul- und wissenschaftsdidaktischen Zielsetzungen und Verfahren? Was davon kann/soll mit den althergebrachten oder auch den neu entstandenen und entstehenden digitalen Möglichkeiten erreicht werden? Wie sollen/können Universitäten/Studienrichtungen ihr Verhältnis zu den Lebensformen der Studierenden und der Berufspraxis bestimmen? Diese Liste ließe sich noch vielfach erweitern und zeigt, dass es nicht immer (nur) die Digitalisierung ist, die das Lehren und das Lernen an der Universität heute fundamental herausfordert, sondern dass es um das Projekt universitärer Wissenschaft insgesamt geht.

Alle diese Fragen drängen nach methodischer Analyse und großflächiger Kommunikation, damit Universitäten in Lehre und Forschung ihre Beweggründe und Vorhaben zwischen Tradition und Modediktat, Zufall und Gewohnheit, Einheit und akademischer Freiheit nicht gänzlich nur noch an vermeintlich ständig wechselnden Notwendigkeiten orientieren. Gerade in Zeiten globalisierter Krisen sind es ja zumeist nicht nur die neuen, sondern ebenfalls die alten Probleme, mit denen sich Bildung und Wissenschaft auseinandersetzen müssen. Es sind letztlich die Fragen nach einem kritischen Denken, nach Formen eines Prozesswissens als Schlüsselementen wissenschaftlicher Bildung. Dies ist auch in den Diskussionen über die adäquaten Möglichkeiten akademischer Berufs(aus- oder vor-)bildung zu berücksichtigen, denn auch hier geht es im Wesentlichen darum, das »fertige« Wissen in neuen, vielgestaltigen Situationen weiterzuentwickeln und letztlich auch zu verantworten. Aus diesem Grund müssten hinter all den unzähligen großen und kleinen Visionen und Mission-Statements der Universitäten stets die mündigen Bürger*innen stehen, die die Ziele und Werte unserer Gesellschaft mit Wissen und Fertigkeiten anreichern. Die Art und auch die Anzahl jener »Situationen«, in denen wir kaum wissen können, was richtig oder falsch ist, hat insgesamt zugenommen. Sind Universitäten zwar großartige Agenturen dafür, die »Befähigung zu ...« durch forschendes und lehrendes Handeln zu fördern, so bedarf es gerade heute auch des Antriebes, eine »Befreiung von ...« nicht zu vergessen. Verantwortungsbewusste Universitäten gründen sich darauf, dass sie weit über die Anlassfälle der aktuellen Aufgeregtheiten und Wirtschaftsdaten hinausdenken – sonst unterfordern sie ihre Forscher*in-

nen, missbrauchen ihre Studierenden und verschwenden ihre Ressourcen. Einzig ein Durchlauferhitzer für den Arbeitsmarkt oder technologischen Output zu sein, wäre ein großer Verlust. Eine Universität, die sich als »Wissensfabrik« unter digitalisierten Wettbewerbsbedingungen versteht, entledigt sich ihres gesellschaftlich wertvollen Auftrags, bewusst an der humanen Gestaltung von Zukunft mitzuwirken. Es ist jedoch offensichtlich, dass eine aktiv wahrgenommene gesellschaftspolitische Perspektive sehr voraussetzungsreich ist. Dies gilt sowohl für die Forschung, aber noch viel stärker für die Lehre. Die Kraft und auch der Reiz, die hierin eingelagerten systematischen Spannungen und Beziehungen im universitären Alltag schon zu Studienbeginn zu spüren und als Herausforderung für Studierende zu nutzen, könnten dazu beitragen, dass Wissenschaftlichkeit im Studium nicht nur als Zufallsprodukt zwischen Curriculum und Prüfung erlebt wird.

Literatur

- Alheit, P. (2009). *Die symbolische Macht des Wissens. Exklusionsmechanismen des universitären Habitus*. (Vortrag an der Universität Heidelberg am 3.6.2009) [www2.ibw.uni-heidelberg.de/wisskoll/pdf/alheit.pdf]
- Alheit, P. (2016). Der »universitäre Habitus« im Bologna-Prozess. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 25-48). Weinheim: Beltz Juventa.
- Allmendinger, J., Brückner, H., Fuchs, S. & Stebut, von J. (1999). Eine Liga für sich? Berufliche Werdegänge von Wissenschaftlerinnen der Max-Planck-Gesellschaft. In A. Neusel & A. Wetterer (Hrsg.), *Vielfältige Verschiedenheiten. Geschlechterverhältnisse in Studium, Hochschule und Beruf* (S. 193-222). Frankfurt a.M.: Campus.
- Andresen, S. (2007). Mit Eliteförderung zur Geschlechtergerechtigkeit? Stellungskämpfe von Frauen und Geschlechterforscherinnen im Wissenschaftsfeld. In R.M. Dackweiler (Hrsg.), *Willkommen im Club? Frauen und Männer in Eliten* (S. 126-144). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Asdonk, J., Kuhn, S. & Bornkessel, P. (Hrsg.) (2013). *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs*. Münster: Waxmann.
- Aufekorte-Michaelis, N. (2008). Innerinstitutionelle Hochschulforschung – Balanceakt zwischen nutzenorientierter Forschung und reflektierter Pra-

- xis. In K. Zimmermann, M. Kamphans & S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung* (S. 87-96). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bargel, T. (2015). *Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft – neue Angebote und ihr Nutzen. Befunde des 12. Studierendensurveys an Universitäten und Fachhochschulen*. Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz.
- Bering, D. (1978). *Die Intellektuellen. Geschichte eines Schimpfwortes*. Stuttgart, Frankfurt a.M.: Klett-Cotta.
- Biesta, G. (2020). *Educational Research. An Unorthodox Introduction*. London: Bloomsbury Publishing.
- Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2012). Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch? Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter Bachelorstudierender. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 89-107.
- Bosau, C. (2013). Self-Assessments als Tool zum Erwartungsabgleich. *Wirtschaftspsychologie*, 15(1), 46-55.
- Bosse, E. & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), 41-62.
- Brunkhorst, H. (1987). *Der Intellektuelle im Land der Mandarine*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bülow-Schramm, M. (2016). Expansion, Differenzierung und Selektion im Hochschulsystem: Die Illusion der heterogenen Hochschule. Zum Widerspruch von Heterogenität und Homogenität. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 49-70). Weinheim: Beltz Juventa.
- Buschmeyer, H. (1987). *Erwachsenenbildung im lebensgeschichtlichen Zusammenhang*. Frankfurt a.M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.
- Buß, I., Erbsland, M., Rahn, P. & Pohlenz, P. (Hrsg.) (2018). *Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Clemens, B., Metz-Göckel, S., Neusel, A. & Port, B. (Hrsg.) (1986). *Töchter der Alma Mater. Frauen in der Berufs- und Hochschulforschung*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Combe, A. & Helsper, W. (1996). *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Berlin: Suhrkamp.
- Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., Otto, A. & Wolter, A. (2013). Stille Revolution? Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch. *Die Deutsche Schule*, 105(4), 382-401.

- Dahm, G. & Kerst, C. (2016). Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen Studierenden. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (S. 225-263). Band 1. Münster: Waxmann.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Devereux, G. (1998). *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Frankfurt a.M.: Ullstein Taschenbuchverlag.
- Egger, R. (2012). *Lebenslanges Lernen in der Universität: Wie funktioniert gute Hochschullehre und wie lernen Hochschullehrende ihren Beruf*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Egger, R. & Hummel, S. (2020). *Stolperstein oder Kompetenzstufe? Die Studieneingangsphase und ihre Bedeutung für die Wissenschaftssozialisation von Studierenden*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Egger, R. & Merkt, M. (Hrsg.) (2012). *Lernwelt Universität*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Elsholz, U. (Hrsg.) (2015). *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Erdmann, M. & Mauermeister, S. (2016). Studienerfolgswissenschaft: Herausforderungen in einem multidisziplinären Forschungsbereich. In: *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung*, B. 1.9. Berlin: Raabe Verlag.
- Feyerabend, P. (1995). *Wider den Methodenzwang. Skizzen einer anarchistischen Erkenntnistheorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fichte, J.G. (1806). *Ueber das Wesen des Gelehrten und seine Erscheinungen im Gebiete der Freiheit*. In öffentlichen Vorlesungen, gehalten zu Erlangen, im Sommer-Halbjahre 1805, Berlin https://reader.digitale-sammlungen.de/fs1/object/display/bsb10447483_00061.html [Abruf: 16. 9. 2019].
- Fleck, L. (1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Frank, A. (1990). *Hochschulsozialisation und akademischer Habitus*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Friebertshäuser, B. (1992). *Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Weinheim/München: Beltz Juventa.

- Friebertshäuser, B. (1999). StudentInnenforschung – Überblick, Bilanz und Perspektiven biographieanalytischer Zugänge. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 279-299). Opladen: Leske und Budrich.
- Gale, T. & Parker, S. (2012). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734-753.
- Gapski, J. & Köhler, T. (1997). *Studentische Lebenswelt. Analysen zum Alltag und Milieu, zu Bildungs- und Studienstilen, zur Lebensphase Studium bei Studierenden der Universität Hannover*. Hannover: Agis.
- Georg, W. & Bargel, T. (2016). Soziale Determinanten der Studienaufnahme und der Fachwahl. In: D. Großmann & T. Wolbring (Hrsg.): *Evaluation von Studium und Lehre: Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze* (S. 93-121). Wiesbaden: Springer VS.
- Grützmacher, J. & Willige, J. (2016). *Die Studieneingangsphase aus Studierenden-sicht. Ergebnisse aus dem Studienqualitätsmonitor 2015*. Hannover: DZHW. Abgerufen von http://www.dzhw.eu/pdf/21/2016-07-04_sqm-jahresbericht-2015.pdf
- Habermas, J. (1969). *Protestbewegung und Hochschulreform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hachmeister, C.D. (2008). Optimierung der Studienentscheidung durch verbesserte Studieninformation. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studien- denauswahl und Studienentscheidung* (S. 57-66). Göttingen: Hogrefe.
- Heinze, T., Klusemann, H.W. & Soeffner, H.G. (Hrsg.) (1980). *Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. Bensheim: päd. extra Buchverlag.
- Hertwig, A. (2014). *Forschungsmethoden und Publikationsmuster der deutschsprachigen Hochschulforschung. Eine Vermessung des Forschungsfeldes auf der Basis von Publikationen*. International Centre for Higher Education Research Kassel Universität Kassel. Kassel, INCHER Working Paper 2.
- Hiltmann, M. (2013). Online-Self-Assessments. Ein Impuls zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung. *Wirtschaftspsychologie*, 15(1), 72-80.
- Kade, J., Nittel, D. & Seitter, W. (1999). *Einführung in die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kade, S. (1994). Methoden und Ergebnisse der qualitativ-hermeneutischen Erwachsenenbildungsforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 296-311). Opladen: Leske und Budrich.
- Kahlert, H. (1999). Wer fürchtet sich vor weiblicher Elite? Zur Diskussion um Chancengleichheit und Elitebildung im Bildungswesen. In D. Fischer, B.

- Friebertshäuser & E. Kleinau (Hrsg.), *Neues Lehren und Lernen an der Hochschule. Einblicke und Ausblicke*. (S. 61-78). Weinheim: Beltz.
- Kokemohr, R. & Marotzki, W. (Hrsg.) (1989). *Biographien in komplexen Institutionen – Studentenbiographien I. Interaktion und Lebenslauf, Band 4*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Koring, B. (1990). Erziehungswissenschaft im Medium des Praxiskontakts. Folgen und Probleme aus professionstheoretischer Sicht. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10(1), S. 72-90.
- Kossack, P. (2012). Ambivalente Praxis der Studieneingangsphase. In P. Kossack, U. Lehmann & J. Ludwig (Hrsg.), *Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung* (S. 91-104). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Kossack, P., Lehmann, U. & Ludwig, J. (Hrsg.) (2012). *Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Kuhn, Th. (1996). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lang, S. & Sauer, B. (Hrsg.) (1997). *Wissenschaft als Arbeit – Arbeit als Wissenschaftlerin*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Leitner, P., Ebner, M. & Ebner, M. (2019). Learning analytics challenges to overcome in higher education institutions. In D. Ifenthaler, D., D.-K., Mah & J. Yin-Kim (Eds.), *Utilizing learning analytics to support study success* (S. 91-104). Cham: Springer.
- Lepenes, W. (1988). *Die drei Kulturen. Soziologie zwischen Literatur und Wissenschaft*. Reinbek bei Hamburg: Fischer Taschenbuch.
- Lewin, D. & Lischka, I. (2004). *Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung*. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Liebau, E. & Huber, L. (1985). Die Kulturen der Fächer. *Neue Sammlung*, 25(3), S. 314-339.
- Lübben, S., Müskens, W. & Zawacki-Richter, O. (2015). Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen: Implikationen unterschiedlicher Definitions- und Einteilungsansätze. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W.B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 29-51). Münster: Waxmann.
- McKay, E. (2021). *Manage Your Own Learning Analytics. Implement a Rasch Modelling Approach*. Melbourn Verlag?
- Merkel, M.C. (2015). *Bildungsungleichheit am Übergang in die Hochschule*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Metz-Göckel, S., Schmalzhaf-Larsen, C. & Belinszki, E. (Hrsg.) (2000). *Hochschulreform und Geschlecht. Neue Bündnisse und Dialoge* (S. 155-166). Opladen: Leske + Budrich.
- Nittel, D. & Völzke, R. (2004). *Jongleure der Wissensgesellschaft*. München: Luchterhand.
- Oehler, Chr. (1988). Hochschulforschung in der Sektion Bildung und Erziehung. In C. Oehler, W.-D. Webler (Hrsg.), *Forschungspotentiale sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung Bundesrepublik. Deutschland – Österreich – Schweiz* (S. 9-20). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Pongratz, L.A. (2009). *Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform*. Paderborn: Schöningh.
- Schlüter, A. (Hrsg.) (1993). *Bildungsmobilität. Studien zur Individualisierung von Arbeiter*töchtern in der Moderne*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schmidt, U. (Hrsg.) (2006). *Übergänge im Bildungssystem: Motivation – Entscheidung – Zufriedenheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600.
- Teichler, U. (1994). Hochschulforschung – Situation und Perspektiven. *Das Hochschulwesen*, 42(4), S. 169-177.
- Urban, D. & Meister, D.M. (2010). Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 5(4), S. 104-123.
- von Hentig, H. (1963). *Das erste Studienjahr an der Universität – Bericht über eine Tagung vom 8. – 10. Januar 1963*. Hamburg: Unesco-Institut für Paedagogik.
- Wagner, W. (1977). *Uni-Angst und Uni-Bluff – Wie studieren und sich nicht verlieren*. Berlin. <https://www.yumpu.com/de/document/read/6957776/urfassu-ng-von-wolf-wagner-uni-angst-und-uni-bluff-wie-> [Abruf:16. 9. 2019].
- Webler, W.-D. (1988). Forschungsfelder und Perspektiven der Hochschulforschung. In C. Oehler & W.-D. Webler (Hrsg.), *Forschungspotentiale sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung. Bundesrepublik Deutschland – Österreich – Schweiz* (S. 21-49). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Webler, W.-D. (2000). Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 225-246). Weinheim: Beltz Verlag.

- Webler, W.-D. (2005). »Gebt den Studierenden ihr Studium zurück!« Über Selbststudium, optimierende Lernstrategien und autonomes Lernen (in Gruppen). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(1), 22-34.
- Webler, W.-D. (Hrsg.) (2012). *Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase!* Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Wetterer, A. (Hrsg.) (1995). *Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Winter, M & Krempkow, R. (2013). *Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland. Bestandsaufnahme der hochschulforschenden Einrichtungen*. Wittenberg, Berlin. <https://www.hof.uni-halle.de/publikation/kartierung-der-hochschulforschung-in-deutschland-2013-bestandsaufnahme-der-hochschulforschenden-einrichtungen/>[Abruf: 2. 6. 2019].
- Wosnitza, M. (2007). *Lernumwelt Hochschule und akademisches Lernen. Die subjektive Wahrnehmung sozialer, formaler und materiell-physischer Aspekte der Hochschule als Lernumwelt und ihre Bedeutung für das akademische Lernen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Zimmermann, K. (2002). Berufungsspiele des wissenschaftlichen Feldes im Lichte des Konzepts symbolische Gewalt. In: J. Ebrecht & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Bourdieu's Theorie der Praxis. Erklärungskraft, Anwendung, Perspektiven* (S. 139-151). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.