

Nutzung, Zufriedenheit und Kompetenzerwerb: Evaluation der Methodenausbildung im „Starken Start“

Evaluationsbefragung des Methodenzentrums der Goethe-Universität
Frankfurt/Main, Wintersemester 2014/15

Methodenzentrum Sozialwissenschaften und Stabsstelle Lehre und
Qualitätssicherung

Katrin Auspurg
Sarah Brodhäcker
Lena Opitz
Stefan Wender

Unter Mitwirkung von Christian Moreau, Felix Clouth und Lisa Versino

Inhalt

1.Motivation und Hintergrund.....	1
2.Methodik und Daten.....	2
2.1 Allgemeine Details zur Befragung und dem Rücklauf.....	2
2.2 Realisierte Stichprobe.....	4
3.Studienmotivation und Verlauf, Nutzung und Zufriedenheit von Methodenangeboten	7
3.1 Studienmotivation	7
3.2 Studienverlauf	8
3.2.1 Stellenwert des Studiums und Ausstiegstendenzen.....	8
3.3 Nutzung von Angeboten.....	13
3.3.1 Besuch von Methodenveranstaltungen allgemein	13
3.3.2 Angebote des Programms „Starker Start“	14
3.4 Kompetenzerwerb	17
3.5 Bewertungen der Studiensituation.....	21
3.5.1 Angebot und Aufbau	21
3.5.2 Studienzufriedenheit und Belastungsfaktoren	26
4. Multivariate Betrachtungen.....	29
4.1 Bindung an das Studium und Studienverlauf	30
4.2 Nutzung der Angebote.....	33
4.3 Kompetenzerwerb	34
4.4 Zufriedenheit	35
5. Zusammenfassung und Fazit	38
Literatur.....	39
Anhang	41

1. Motivation und Hintergrund

An der Goethe-Universität (GU) sind derzeit mehr als 10.000 Studierende in Bachelorstudiengänge (Haupt- und Nebenfach) der Sozialwissenschaften (Wirtschaftswissenschaften, Gesellschaftswissenschaften, Erziehungswissenschaften sowie Psychologie und Sportwissenschaften) eingeschrieben (Studierendenstatistik der GU). Pro Jahr nehmen in diesen Fachbereichen über 2.500 Studienanfänger ihr Studium auf. Eine zentrale Herausforderung stellt dabei das Erlernen von Methoden der empirischen Sozialforschung dar. Die Ausbildung in Methodenkompetenzen hat einen zentralen Stellenwert im gesamten Studienverlauf und ist vielen Absolventenbefragungen zufolge ein wichtiges Qualifizierungsmerkmal, das einen guten Berufseinstieg erleichtert (s. z.B. für die Soziologie Berger/Kriwy 2004).

Um Studierenden die Methoden empirischer Sozialforschung möglichst gut zu vermitteln und ihnen damit einen erfolgreichen Studieneinstieg, aber auch gute Berufsaussichten zu ermöglichen, wurde im Jahr 2011 das „Methodenzentrum Sozialwissenschaften“ gegründet. Dieses Zentrum hat sich als Teil des Programms „Starker Start ins Studium“ zum Ziel gesetzt, insbesondere in der Studieneingangsphase an der GU bessere Studienbedingungen und eine höhere Qualität in der Lehre zu etablieren.¹ Durch eine Ausweitung des Lehrangebots und innovative Formen der Kompetenzvermittlung soll die Zufriedenheit der Studierenden mit der Methodenausbildung gesteigert werden, und es sollen die Übergangsquoten in höhere Semester sowie die Abschlussquoten in Regelstudienzeit erhöht werden. Lehrende in den beteiligten Fachbereichen hatten vor Einrichtung des Programms vielfach einen starken Kompetenzmangel bei den Studierenden im Hinblick auf Methoden der empirischen Sozialforschung geäußert (Goethe-Universität 2011)². Häufig trauen sich Studierende zu Beginn ihres Studiums noch nicht an methodische und statistisch-mathematische Inhalte heran. Das Vermitteln von empirischen Forschungsmethoden ist zudem aufgrund der sehr heterogenen Studierenden mit äußerst unterschiedlichen Vorkenntnissen sehr komplex. So ist bereits aus anderen Statistiken bekannt, dass an der GU beispielsweise sehr viele Studierende einen Migrationshintergrund aufweisen und zur Finanzierung der teuren Lebenshaltungskosten in der Metropolregion Frankfurt/Rhein-Main auf studienbegleitende Erwerbstätigkeiten angewiesen sind, was ihre zeitlichen Spielräume für das Studium einschränkt (Iden/Altmeyer/Schulmeyer 2013; Goethe-Universität 2011).

Zum Angebot des Methodenzentrums zählen ExpertInnengespräche, Klausursitzungen und andere Diskussionsforen, bei denen sich Studiendekanate, Methoden-Lehrende und Studierende über Möglichkeiten zur Verbesserung der Methodenlehre austauschen. Das Methodenzentrum koordiniert vor allem aber auch die Ausweitung einschlägiger Lehrangebote und fördert die Entwicklung innovativer Lehr-/Lernformate (wie etwa die Einbindung von eLearning Elementen; Veranstaltungen im Format eines „Flipped Classroom“). Die Veranstaltungsformate reichen dabei von Vorlesungen, Lehrforschungsseminaren, Kolloquien, Forschungswerkstätten, Vorkursen und Workshops bis hin zu individuellen Beratungssprechstunden zu Methodenfragen. Die Vielfalt der unterschiedlichen Formate und die thematische Breite sollen es den Studierenden erlauben, gezielt das für ihre Bedürfnisse passende Angebot zu finden, angefangen von Grundlagenkenntnissen in Mathematik bis hin zum forschungsnahen Erlernen einer speziellen empirischen Erhebungs- oder Auswertungsmethode. Für die beteiligten Fächer werden pro Semester ca. 35 zusätzliche Lehrveranstaltungen mit Methodenbezug und ca. 100 zusätzliche Tutorien zu Methodenveranstaltungen angeboten. Hinzu kommen neu geschaffene Angebote, wie etwa die GU-Methodenwoche, die im Wintersemester 2014/15 erstmalig stattfand und nach dem Vorbild internationaler Summer-Schools in der vorlesungsfreien Zeit zusätzliche Kurse zu Grundlagen oder Vertiefungen bietet

¹ Mit dem Programm „Starker Start ins Studium“, das im Rahmen des „Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre“ gefördert wird, will die GU die Studieneingangsphase systematisch verbessern. Hierzu sind vier Fachzentren eingerichtet worden, die vor allem darauf ausgerichtet sind, Grundlagenkompetenzen der Studierenden zu stärken. Nähere Informationen zum BLP an der GU finden Sie unter: www.starkerstart.uni-frankfurt.de.

² www.starkerstart.uni-frankfurt.de/39882105/StarkerStart_kurz.pdf.

(www.methodenwoche.uni-frankfurt.de); oder auch das ebenfalls zum Wintersemester 2014/15 eingeführte Methodenzeugnis, mit dem sich Studierende den über das Grundcurriculum hinausgehenden Erwerb von zusätzlichen ECTS im Methodenbereich anerkennen lassen können. Dieses Zeugnis kann anschließend bei Bewerbungen für weiterführende Studiengänge (etwa Master), Arbeits- oder Praktikumsplätze mit Methodenbezug, oder auch für Anstellungen im Wissenschaftsbereich (etwa als studentische Hilfskraft) genutzt werden, um besondere Methodenkenntnisse nachzuweisen (nähere Informationen: <http://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/51255903/Methodenzertifikat>).

Statistiken des Methodenzentrums zufolge werden die Angebote des Methodenzentrums pro Semester von etwa 4.000 Studierenden besucht. Damit kann die angestrebte quantitative Ausweitung des Lehrangebots sicher als gelungen bezeichnet werden. Diese prozessproduzierten Daten lassen allerdings offen, ob die Angebote wie angestrebt eine breite Zielgruppe erreichen (also etwa auch Studierende, die zeitliche Engpässe aufgrund eines hohen Erwerbsumfanges aufweisen; Studierende mit/ohne Migrationshintergrund; mit/ohne akademischem Bildungshintergrund der Eltern), und ob sie wie gewünscht zu einer Steigerung der Qualität der Lehre beitragen, etwa gemessen an einer höheren Zufriedenheit der Studierenden.³ Mit der hier vorgestellten Befragung ist eine besonders umfassende und flächendeckende Evaluation der Methodenausbildung nach etwa drei Jahren Programm Laufzeit angestrebt: Welche Angebote der Methodenausbildung werden besonders gut nachgefragt? Tragen die Angebote zu einer höheren Zufriedenheit und einem zügigeren Studium bei? Was lassen sich für Anregungen für die Fortsetzung des Angebots gewinnen?

Im Folgenden werden zunächst methodische Details (Abschnitt 2) dargestellt, um dann deskriptive Ergebnisse und Gruppenvergleiche zur Nachfrage, der Zufriedenheit mit einzelnen Maßnahmen und dem wahrgenommenen Kompetenzerwerb zu berichten (Abschnitt 3). Diese Ergebnisse werden nach Fachbereichen oder Merkmalen der Studierenden aufgeschlüsselt, die für die weitere Verbesserung des Angebots, etwa im Sinne einer heterogenitätsorientierten Lehre (Wild und Esdar 2014), besonders informativ erscheinen. Im folgenden Abschnitt 4 werden dann einzelne Aspekte nochmals durch eine simultane Berücksichtigung verschiedener Merkmale der Studierenden sowie Angebote betrachtet (methodisch: multivariate Regressionsanalysen), was im Hinblick auf Wirkungsanalysen besonders aufschlussreich ist. Abschließend findet sich ein kurzes Resümee im Hinblick auf zentrale Anregungen, die sich für eine möglichst erfolgreiche Fortsetzung des Programms gewinnen lassen (Abschnitt 5). Allgegenwärtig sind dabei die Fragen, inwieweit die Angebote wie gewünscht zu einer Verbesserung der (wahrgenommenen) Studienbedingungen im Methodenbereich beitragen und die Angebote die verschiedenen Zielgruppen (etwa weibliche und männliche Studierende; Studierende mit und ohne Migrationshintergrund oder Erwerbstätigkeit) gleichermaßen fördern.

2. Methodik und Daten

2.1 Allgemeine Details zur Befragung und dem Rücklauf

Die Befragung fand im Wintersemester 2014/15 in Form einer standardisierten schriftlichen Befragung statt. Die Grundgesamtheit bildeten die zum Befragungszeitpunkt in Bachelorstudiengänge der Fachbereiche 02 (Wirtschaftswissenschaften), 03 (Gesellschaftswissenschaft mit den Studiengängen Politikwissenschaft und Soziologie), 04 (Erziehungswissenschaft) und 05 (Psychologie

³ Wie alle Angebote des „Starken Starts“ werden auch die Angebote des Methodenzentrums umfangreich evaluiert. Einen wichtigen Stellenwert haben dabei neben Auswertungen prozessproduzierter Kennzahlen und Lehrveranstaltungsevaluationen Expertengespräche mit Studierenden und Lehrenden sowie Befragungen von Studierenden (<http://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/40061033/methodenzentrum>). Die hier vorgestellten Daten bilden die bislang umfangreichste Evaluationsbefragung des Methodenzentrums ab.

und Sportwissenschaft) eingeschriebenen Studierenden (Hauptfach, $n = 8.449$). Die Hauptadressaten der Befragung waren zudem gemäß den Zielsetzungen des „Starken Starts“ Studierende in der Bachelor-Eingangsphase. Entsprechend wurden schwerpunktmäßig Studierende in den Grundlagenveranstaltungen im ersten bis dritten Semester der BA-Studiengänge befragt. Die Studierenden wurden dazu am Beginn oder Ende der Veranstaltung gebeten, einen kurzen Papierfragebogen auszufüllen (*Paper and Pencil-Interview*, kurz PAPI). Die Befragung wurde dazu zunächst kurz von Mitarbeitenden des Befragungsteams⁴ als Erhebung zum Zweck der Evaluation der Methodenausbildung vorgestellt; anschließend wurden die Bögen zum Ausfüllen verteilt und die Mitarbeitenden standen für mögliche Rückfragen bereit. Die Präsenzbefragung wurde unter anderem als Hauptbefragungsmethode gewählt, da Erfahrungen an der GU für alternative selbstadministrierte Befragungsformen einen eher geringen Rücklauf von max. 20-30 Prozent erwarten lassen. Mit der vorliegenden Befragung sollte ein breites Bild gezeichnet werden und es daher möglichst vermieden werden, nur Rückmeldungen von befragungswilligen, besonders an Methodenausbildungen Interessierten oder womöglich auch besonders unzufriedenen Studierenden einzuholen (für empirische Hinweise auf solche Rücklaufverzerrungen bei Online-Studierendenbefragungen s. z.B. Dresel/Tinsner 2008; Meinefeld 2010).

Um mit der Befragung auch einen Vergleich über Kohorten zu ermöglichen, wurden zu einem geringeren Anteil zusätzlich Studierende in weiterführenden Veranstaltungen bzw. höheren Semestern befragt. Das Programm des „Starken Starts“ ist an der GU im Wintersemester 2011/12 angelaufen; in der Anfangszeit wurde das Methodenzentrum allerdings zunächst institutionell und organisatorisch aufgebaut. Die für Studierende nachhaltig spürbaren Veränderungen der Methodenausbildung fanden ab Wintersemester 2012/13 statt. Um die durch das Programm erfolgten Veränderungen der Methodenausbildung zu analysieren, werden im vorliegenden Bericht daher grob zwei Kohorten unterschieden: Studierende bis einschließlich des vierten Semesters werden Studierenden im fünften und höheren Semestern gegenübergestellt. Diese ältere Kohorte dürfte zumindest ihre Studieneingangsphase noch weitestgehend ohne Angebote des „Starken Starts“ bestritten haben.⁵

Mit der Auswahl der Veranstaltungen wurde eine flächendeckende Erfassung der Studierenden angestrebt. Dazu wurden insbesondere große Pflichtveranstaltungen in der Eingangsphase ausgewählt (etwa Propädeutika). Zudem wurde auf möglichst geringe Überschneidungen hinsichtlich der teilnehmenden Studierenden geachtet, um Doppelerfassungen zu vermeiden.⁶ Bei der Auswahl wurden Methodenveranstaltungen ebenso wie andere Veranstaltungen gleichermaßen berücksichtigt, um Selektionsverzerrungen in Form einer Übererfassung von an Methodenlehre besonders interessierten Studierenden zu vermeiden. Ein weiteres, unvermeidbares Auswahlkriterium waren Veranstaltungen, bei denen sich die Lehrpersonen zur Mitwirkung bereit erklärten. Erfreulicherweise war dies allerdings bei fast allen kontaktierten Lehrenden der Fall, so dass dieses Auswahlkriterium ebenfalls keine gravierenden Verzerrungen der Stichprobe befürchten lässt.⁷ Insgesamt wurde in 34 Veranstaltungen befragt; bei insgesamt acht (23,6 Prozent) handelte es sich um

⁴ Dies waren Mitarbeitende des Methodenzentrums, von der Stabsstelle Lehre und Qualitätssicherung sowie Teilnehmende am Master-Forschungsseminar „Gute Lehre, guter Abschluss? Methodische Fallstricke und Erkenntnispotenziale von Lehrevaluationen und Studierendenbefragungen“ des Fachbereichs 03. Allen Beteiligten sei an dieser Stelle herzlich für Ihr Engagement gedankt.

⁵ Zu beachten ist, dass es sich bei der hier vorliegenden Querschnittbefragung nicht um einen Kohortenvergleich in einem engeren Sinne handelt, denn die Kohorten sind mit der Studienphase (erste Semester versus Abschlusssemester) oder auch anderen Merkmalen wie dem Alter der Studierenden konfundiert. Gleichwohl scheint der Vergleich dieser beiden Kohorten für die Auswirkungen des Methodenzentrums informativ.

⁶ Hierzu wurden die Studierenden auch jeweils explizit gebeten, sich nur einmal zu beteiligen, also den Bogen nur auszufüllen, wenn sie diesen nicht vorab bereits in einer anderen Veranstaltung erhalten hatten. Vereinzelt kann es gleichwohl zu Doppellungen kommen.

⁷ Insgesamt 31 Lehrende wurden angefragt. Davon haben drei die Teilnahme verweigert, somit haben 90% teilgenommen.

Methodenveranstaltungen; die Spannweite der teilnehmenden Studierenden reicht dabei von zehn bis 272 Teilnehmenden.⁸

Gleichwohl handelt es sich bei der gewählten Samplingstrategie nicht um eine reine Zufallsstichprobe an Studierenden, denn es werden etwa *per se* nur solche Studierende erreicht, die zum Befragungszeitpunkt aktiv an den ausgewählten Veranstaltungen teilgenommen haben. Damit werden wahrscheinlich Studierende mit größeren zeitlichen Engpässen (etwa hoher Erwerbsumfang, Studierende mit Kindern) untererfasst. Dasselbe gilt für Studierende, die Veranstaltungen aufgrund einer besonders hohen Unzufriedenheit stärker fernbleiben. Um potentielle Verzerrungen der Zufriedenheit („Abstimmung mit den Füßen“) zu vermeiden, wurde in dieser Befragung auf ein sogenanntes *mixed-mode*-Design gesetzt: Direkt im Anschluss an die Präsenzbefragungen (die alle im Zeitraum November 2014 bis Januar 2015 stattfanden) wurden *alle* in einen Bachelorstudiengang der Fachbereiche 02 bis 05 eingeschriebenen Studierenden auch per E-Mail kontaktiert und um Teilnahme an einer Onlinebefragung gebeten, sofern sie nicht bereits während einer Lehrveranstaltung an der Befragung teilgenommen hatten. Insgesamt 357 Studierende, und damit 18,6 Prozent der gültigen Stichprobe, haben die Möglichkeit der Online-Teilnahme genutzt.

In die Auswertungen gehen alle Studierenden ein, die als angestrebten Abschluss den Bachelor nennen.⁹ Da die Fachzentren des „Starken Start“ eine Ausstrahlungskraft über die primär partizipierenden Fächer hinweg entfalten wollen, und einige Angebote die interdisziplinäre Öffnung (etwa für Studierende der Geisteswissenschaften) vorsehen und zugleich die Förderung von Interdisziplinarität auch explizit vom Programm „Starker Start“ gewünscht ist (Goethe-Universität 2011), wurde auf eine zusätzliche Filterung nach Studienfach verzichtet.¹⁰ Etliche Auswertungen werden nach Fachbereich aufgeschlüsselt, damit sich erkennen lässt, ob die Angebote fachspezifisch eine differente Wirkung entfalten (im Sinne eines möglichst passgenauen Angebotes verfolgen die einzelnen Fachbereiche unterschiedliche Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre).¹¹

2.2 Realisierte Stichprobe

Insgesamt gehen mit den genannten Auswahlkriterien 1.918 Studierende in die Auswertungen ein. Aufgrund von *Item-Nonresponse* und Abbrüchen während der Befragung schwankt die Anzahl gültiger Werte zwischen den einzelnen Fragen. Die jeweils gültigen Werte werden angeführt.

Tabelle 2.2-1 zeigt die Verteilung der Studierenden auf die Kohorten und den Befragungsmodus nach Fachbereichen. Es wird deutlich, dass in allen Fachbereichen wie gewünscht eine Überrepräsentation von Studierenden in der Eingangsphase (< 5. Fachsemester) erreicht wurde; zugleich aber auch noch aussagekräftige Fallzahlen für die Vergleichsgruppe der höheren Semester (≥ 5 . Fachsemester) vorliegen (in allen Fachbereichen sind dies mindestens 55 Studierende). Der überwiegende Teil der

⁸ Mit einer systemfrei vergebenen ID für die einzelnen Veranstaltungen lässt sich in den späteren multivariaten Auswertungen für mögliche Einflüsse des Typs der Veranstaltung, wie etwa Einflüsse durch die jeweiligen DozentInnen oder spezifische Zusammensetzung der Studierenden (sog. „Kontexteinflüsse“) kontrollieren.

⁹ Darüber hinaus sind vereinzelt auch Master-, Magister- oder Lehramtsstudierende in die Stichprobe gelangt (insgesamt 6,4% der Befragten nennen einen solchen Abschluss als angestrebte Abschlussart ihres Studiums). Diese werden von den Berechnungen ausgeschlossen, da sie nicht zur primären Zielgruppe des „Starken Starts“ zählen. Befragte ohne Nennung einer Abschlussart wurden der weitaus wahrscheinlicheren Kategorie „Bachelor“ zugeschlagen.

¹⁰ Lediglich $n = 8$ Studierende haben kein Haupt- oder Nebenfach angegeben, das am Methodenzentrum angesiedelt ist. Allerdings fehlen bei 316 Befragten (15,4%) genaue Angaben zum Studienfach.

¹¹ Die Fachzuordnung wurde dabei primär auf Basis der Zuordnung der Veranstaltungen mit Präsenzbefragungen vorgenommen; bei der Online-Befragung dagegen nach dem von den Teilnehmenden selbst angegeben Hauptfach. Dieses wurde von lediglich drei Befragungsteilnehmenden nicht genannt, welche aus den hier dargestellten Analysen komplett ausgeschlossen werden.

Befragten hat jeweils an den Präsenzbefragungen teilgenommen (81,4 %).¹² Die Rücklaufquote liegt damit bei etwa 23 Prozent. Allerdings kann es sich hierbei nur um eine ungefähre Einschätzung des Rücklaufs handeln: Inhaltlich, weil der „Starke Start“ explizit auch Nebenfachstudierende sowie generell an einer Methodenausbildung interessierte Studierende ansprechen will, für die keine exakte Eingrenzung auf Basis der offiziellen Studierendenstatistik möglich ist; methodisch, weil doppelte Teilnahmen an der Befragung nicht gänzlich ausgeschlossen werden können.¹³

Tabelle 2.2-1: Realisierte Befragungszahlen nach Fachbereichen, Kohorten und Befragungsmodus

	FB02		FB03		FB04		FB05		Gesamt	
	WiWi		Pol/Soz		Erzw.		Psych/Sport			
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
< 5. Fachsem.	579	79,3	347	73,4	237	71,8	208	79,1	1371	76,3
≥ 5. Fachsem.	151	20,7	126	26,6	93	28,2	55	20,9	425	23,7
Gesamt	739	100,0	473	100,0	330	94,8	263	100,0	1796	110,0
PAPI	672	86,5	405	77,4	243	30,2	241	89,3	1561	81,4
Online	105	13,5	118	22,6	105	69,8	29	10,7	357	18,6
Gesamt	777	100,0	523	100,0	348	100,0	270	100,0	1918	100,0

Tabelle 2.2-2 informiert über die Zusammensetzung der realisierten Stichprobe. Gut die Hälfte (55%) der befragten Studierenden sind im ersten oder zweiten Fachsemester. 61 Prozent sind weiblich, vier Prozent haben mindestens ein Kind. Fast zwei Drittel (65%) geben an, während des Semesters erwerbstätig zu sein. Die durchschnittliche Abiturnote liegt im guten Bereich (2,06; SD: 0,54). Immerhin 40 Prozent der Befragten sind als bildungsfern bzw. „Bildungsaufsteiger“ in dem Sinne zu bezeichnen, dass keines der Elternteile einen (Fach-)Hochschulabschluss aufweist. Ein Drittel der Studierenden (35%) weist Migrationswurzeln in der Form auf, dass mindestens ein Elternteil außerhalb Deutschlands geboren ist. Diese Gruppe an Studierenden wird im folgenden Bericht als „mit Migrationshintergrund“ bezeichnet. Allerdings hat nur eine Minderheit von drei Prozent neben der deutschen noch eine weitere Staatsangehörigkeit angegeben. Sieben Prozent haben ihre Hochschulzugangsberechtigung nicht in Deutschland erworben und sind somit als „Bildungsausländer“ zu bezeichnen (nach der Studierendenstatistik studieren in den Fachbereichen des Methodenzentrums 9% Bildungsausländer).

Im Anhang sind zudem soziodemographische Merkmale der Studierenden getrennt nach Fachbereichen aufgelistet (Tabellen A2.2-1 und A2.2-2). Auch wenn die einzelnen Anteile zwischen den Fachbereichen schwanken, ist überall eine große Heterogenität der Studierenden auszumachen; so sind etwa in allen Fachbereichen mehr als ein Drittel der Studierenden Bildungsaufsteiger und es verfügen stets mindestens 22 Prozent über einen Migrationshintergrund (in den Wirtschaftswissenschaften sind es sogar knapp 40 Prozent). Hinsichtlich der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) finden sich im Fachbereich 05 (Psychologie/Sport) mit einer Durchschnittsnote von 1,83 (SD: 0,59) die besten

¹² Mögliche Einflüsse des Befragungsmodus oder der einzelnen Veranstaltungstypen lassen sich in den Auswertungen kontrollieren. Dies gilt auch für Unterschiede in der soziodemographischen Zusammensetzung der beiden Kohorten oder weiteren Merkmalen, wie etwa den in höheren Semestern sicherlich umfangreicheren Erfahrungen mit Methodenveranstaltungen. Nur wenn solche Unterschiede in der Zusammensetzung der beiden Vergleichsgruppen „herausgerechnet“ oder „statistisch kontrolliert“ werden, lassen sich sinnvolle Aussagen dazu treffen, inwieweit die Einführung des „Starken Starts“ zu einer qualitativen Veränderung der Methodenausbildung geführt hat. Ähnliches gilt für solide Vergleiche über andere Gruppen, wie etwa Studierende mit und ohne Migrationshintergrund. Details dieser anspruchsvolleren Berechnungen werden in Abschnitt 4 zusammen mit den Ergebnissen vorgestellt.

¹³ Schon aus Datenschutzgründen sind Rückschlüsse auf einzelne Befragte nicht möglich. Entsprechend lassen sich mögliche Doppelungen nicht mit Sicherheit identifizieren.

Schulabsolventen; der schlechteste Schnitt der HZB besteht im Fachbereich 04 (Erziehungswissenschaften) mit 2,32 (SD: 0,47).

Tabelle 2.2-2: Deskriptive Übersicht über die Stichprobe

	<i>n</i>	Min	Max	Median	Mittelw.	SD
Fachsemester	1796	1	18	2	2,77	2,27
Alter	1698	17	70	21	22,08	4,73
Weibl. Befragte (1 = ja)	1781	0	1	-	0,61	-
Eigene(s) Kind(er) (1=ja)	1769	0	1	-	0,04	-
Erwerbstätig (1 = ja) ^a	1811	0	1	-	0,65	-
Abiturnote ^b	1416	1	4	2	2,06	0,54
Bildungsherkunft						
- Bildungsaufsteiger: kein Elternteil HS-Abschluss (1=ja)	1759	0	1	-	0,40	-
Migrationswurzeln						
- Mind. 1 Elternteil außerhalb Deutschland geboren (1 = ja)	1750	0	1	-	0,35	-
- Weitere Staatsangeh. neben Deutsch (1=ja)	1719	0	1	-	0,03	-
- Bildungsausländer (1 =ja) ^c	1738	0	1	-	0,07	-

^a Abgefragt wurden Erwerbstätigkeiten während des Semesters. ^b Der hohe Anteil fehlender Werte dürfte durch den expliziten Hinweis im Fragebogen, dass die Angabe freiwillig sei, bedingt sein. ^c Hochschulzugangsberechtigung wurde nicht in Deutschland erworben.

Tabelle 2.2-3 stellt zudem die beiden hier unterschiedenen Kohorten (unter dem bzw. ab dem 5. Fachsemester) nach soziodemographischen Merkmalen gegenüber. Dieser Vergleich bietet Aufschluss darüber, ob sich die Kohorten in ihrer Zusammensetzung unterscheiden und somit auftretende Kohorteneffekte womöglich auch unterschiedliche Kompositionen der jeweiligen Stichproben (etwa mehr oder weniger Studierende mit Migrationshintergrund) widerspiegeln. Insgesamt ist die Komposition der beiden Kohorten sehr ähnlich; ein sehr deutlicher und hoch-signifikanter Unterschied besteht lediglich hinsichtlich der Erwerbstätigkeit, die mit 78,1 Prozent bei der älteren Kohorte häufiger auftritt als bei der jüngeren Kohorte (60,1%). Zudem haben Studierende der älteren Kohorte etwas häufiger eigene Kinder (5,1 versus 2,1%) und es handelt sich bei ihnen signifikant häufiger um Bildungsausländer (zu 9,0 versus 6,1%). Hinsichtlich der Abiturnoten besteht dagegen keinerlei Unterschied.¹⁴ Insbesondere die häufigere Erwerbstätigkeit ist also als möglicher Drittvariableneffekt bei Kohortenvergleichen im Auge zu behalten.

Tabelle 2.2-3: Heterogenität (qualitative Merkmale) nach Kohorten

	Jüngere Kohorte (< 5. Sem.)		Ältere Kohorte (≥ 5. Sem.)		Signifikanz (<i>p</i> -Wert Chi ² -Test)
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Weibl. Studierende	806	60,8	248	61,1	0,914
Eigene(s) Kind(er)	37	2,8	21	5,1	0,024*
Erwerbstätig	802	60,1	331	78,1	0,000***
Bildungsaufsteiger ^a	506	38,9	177	43,3	0,117
Migrationshintergrund ^b	449	34,8	147	35,9	0,660
Bildungsausländer	78	6,1	36	9,0	0,046*

^a Kein Elternteil besitzt einen (Fach-)Hochschulabschluss. ^b Mindestens ein Elternteil ist nicht in Deutschland geboren. + *p* < 0,10; * *p* < 0,05; ** *p* < 0,01; *** *p* < 0,001.

¹⁴ Durchschnittsnote von 2,06 bzw. 2,07; zweiseitiger *t*-test: *t* = 0,47; *n* = 1374; *p* = 0,638.

Aussagekraft der Daten

Kann die Stichprobe als repräsentativ für die Grundgesamtheit aller BA-Studierenden in den Fachbereichen 02 bis 05 angesehen werden? Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass aufgrund der gewählten Methodik eine Zufallsstichprobe lediglich angenähert, aber nicht realisiert werden konnte. Bewusst überrepräsentiert wurden Studierende in den ersten Semestern; zudem wurden Präsenzbefragungen lediglich in einzelnen, dabei allerdings möglichst repräsentativen – da zum Kerncurriculum gehörenden – Veranstaltungen durchgeführt. Ziel war es, ein hinsichtlich der Studienvoraussetzungen und Studienverlaufsmerkmale möglichst breites Abbild der Grundgesamtheit zu zeichnen. Inwieweit dies gelungen ist, lässt sich durch einen Abgleich von solchen Merkmalen abschätzen, zu denen auch Informationen aus den prozessproduzierten Daten der Universität vorliegen (s. Tabelle 2.2-4).

Tabelle 2.2-4: Gegenüberstellung Befragungsstichprobe und Grundgesamtheit

	Befragungsstichprobe		Studierendenstatistik	
	Mittelwert	Median	Mittelwert	Median
Fachsemester	2,77	2	5,64	5
Deutsche Staatsangeh. (1= ja)	0,88	0	0,86	0
Weiblich (1 = ja)	60,8	0	56,4%	1
Abiturnote	2,06	2,0	2,26	2,3

Quellen: Evaluationsbefragung bzw. Studierendenstatistik des Studien-Service-Centers.

Dabei wird deutlich, dass Studierende mit besserer Abiturnote leicht überrepräsentiert sind – allerdings hat in der Befragungsstichprobe auch ein hoher Anteil keine Angabe gemacht, so sich die Studierenden mit schlechterem Schnitt womöglich lediglich in der Gruppe mit fehlenden Werten bei dieser Variablen verbergen. Auffallend ist die leichte Überrepräsentation weiblicher Studierender. Diese kann zu gering verzerrten Einschätzungen bei den deskriptiven Darstellungen der Nutzung, des wahrgenommenen Kompetenzerwerbs und der Zufriedenheit mit der Methodenausbildung in Abschnitt 3 führen. In den multivariaten Auswertungen in Abschnitt 4 lassen sich diese und weitere Merkmale der Stichprobenzusammensetzung allerdings „herausrechnen“, was dann trotz der leicht verzerrten Stichprobenzusammensetzung sehr belastbare Aussagen im Hinblick auf die Wirkung und Nutzung der Angebote des „Starken Starts“ erlaubt. Genauere Details zu den Auswertungsstrategien werden noch in den einzelnen Abschnitten erläutert.

3. Studienmotivation und Verlauf, Nutzung und Zufriedenheit von Methodenangeboten

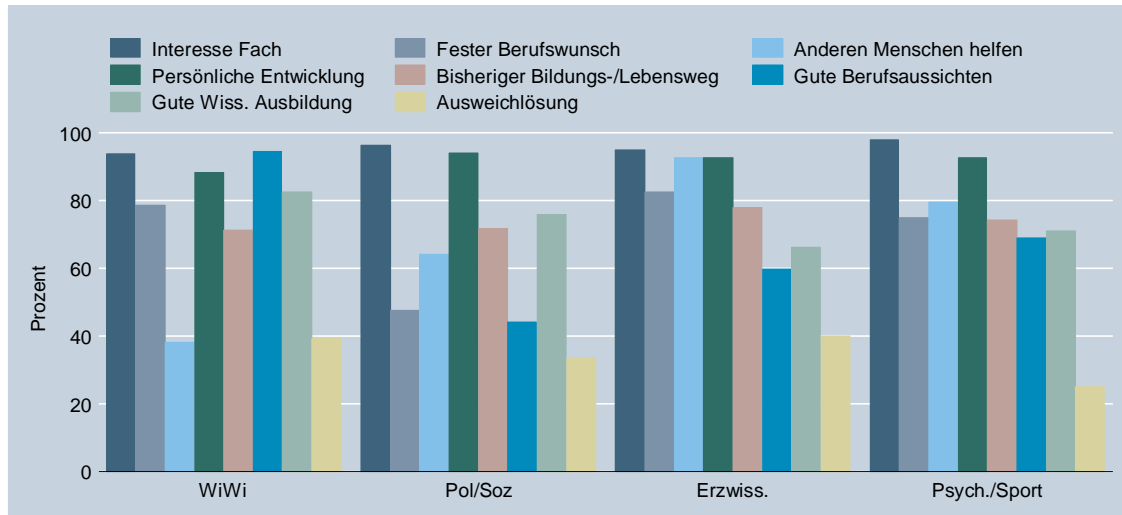
Im Folgenden werden die Befragten im Hinblick auf ihre Studienmotivation und den (zeitlichen) Stellenwert des Studiums beschrieben (3.1). Damit werden weitere wichtige Rahmenbedingungen für die anschließende Beschreibung des Studienverlaufs (3.2), der Nutzung (3.3), des subjektiven Kompetenzerwerbs und der Zufriedenheit (3.4) mit Angeboten der Methodenausbildung skizziert. Vereinzelt werden hierzu auch Unterschiede nach Fachbereichen oder Merkmalen der Studierenden aufgeführt (wie etwa ihrer Kohorte und ihrem sozialen Hintergrund). Weitere Gruppenvergleiche werden dann im Rahmen der multivariaten Auswertungen in Kapitel 4 vorgestellt.

3.1 Studienmotivation

Abbildung 3.1.-1 zeigt die Studienmotivation nach Fachbereichen aufgeschlüsselt (jeweils zusammengefasste Prozentanteile der Kategorien „*eher*“ bis „*sehr wichtig*“). In allen Fachbereichen haben das Interesse am Fach und die persönliche Entwicklung einen sehr hohen Stellenwert. Auch eine gute wissenschaftliche Ausbildung wird von jeweils 61 bis 76 Prozent als wichtig eingestuft. Zugleich wird aber auch deutlich, dass jeweils bedeutende Anteile der Studierenden das Studienfach

lediglich als „Ausweidlösung“ gewählt haben: die Anteile reichen hier von 21,9 im Fachbereich 05 (Psychologie/Sportwissenschaften) bis hin zu 32,8 Prozent in den Erziehungswissenschaften. Bei diesen Studierenden ist womöglich mit einer *per se* geringen Zufriedenheit mit dem Studium oder auch häufigen Überlegungen zum Studienabbruch zu rechnen – weshalb die Studienmotivation zumindest in Abschnitt 4 als Drittvariable berücksichtigt wird.

Abbildung 3.1-1: Studienmotivationen nach Fachbereichen



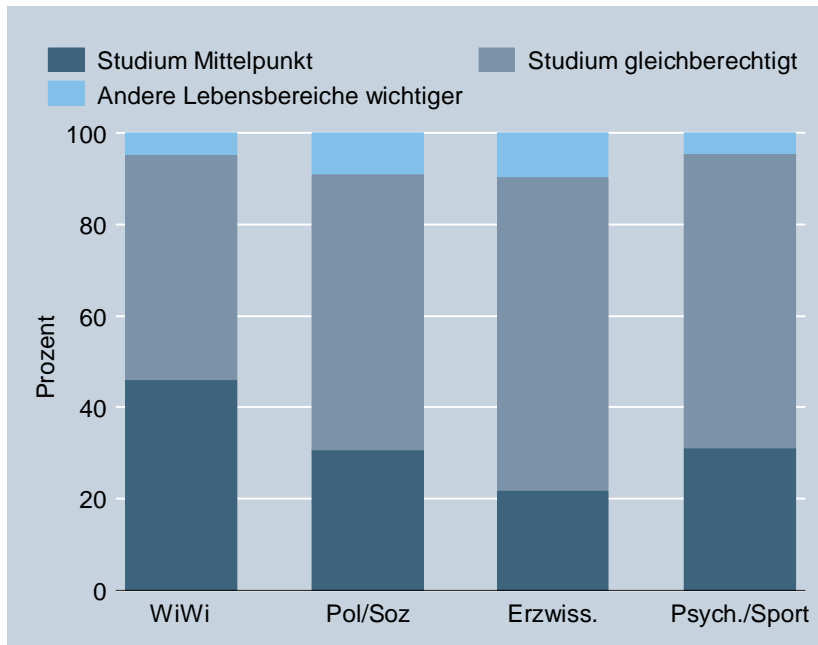
„Wie wichtig waren Ihnen die folgenden Gründe und Motive für die Wahl ihres Studienfachs?“; Prozentanteile der Nennungen „eher wichtig“ bis „sehr wichtig“. Pro Fachbereich und Motiv mindestens $n = 235$ gültige Antworten.

3.2 Studienverlauf

3.2.1 Stellenwert des Studiums und Ausstiegstendenzen

In Abbildung 3.2-2 ist die Wichtigkeit des Studiums gegenüber anderen Lebensbereichen dargestellt. In durchweg allen Fachbereichen gibt nur eine Minderheit an, dass das Studium den Mittelpunkt bildet; für das Gros der Studierenden ist es im Stellenwert gleichberechtigt zu anderen Lebensbereichen. Zwischen 4,4 (Psychologie/Sport) und 9,5 Prozent (Erziehungswissenschaften) der Studierenden äußern, dass ihnen andere Lebensbereiche wichtiger sind.

Abbildung 3.2-2 Wichtigkeit des Studiums geg. anderen Lebensbereichen nach Fachbereichen

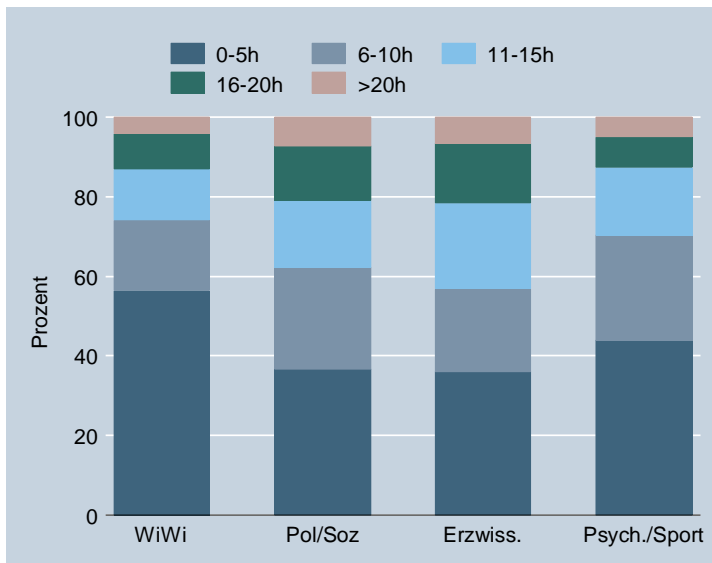


„Welche der drei folgenden Aussagen trifft am ehesten auf Ihre derzeitige Studien- und Lebenssituation zu?“ - „Studium und Hochschule bilden den Mittelpunkt, auf den fast alle meine Interessen und Aktivitäten ausgerichtet sind“; - „Studium und Hochschule sind mir gleich wichtig wie andere Interessen und Aktivitäten außerhalb der Hochschule“; „Studium und Hochschule stehen eher im Hintergrund, weil meine Interessen und Aktivitäten außerhalb der Hochschule vorrangig sind“. Pro Fachbereich jeweils mind. n = 260 gültige Antworten.

Erwerbstätigkeit neben dem Studium

Wie bereits berichtet, geben mit 64,7 Prozent deutlich mehr als die Hälfte der Studierenden an, neben ihrem Studium erwerbstätig zu sein. Dabei bestehen deutliche Unterschiede nach Fachbereichen (s. Abbildung 3.2-3): Während in den Wirtschaftswissenschaften über die Hälfte (56,3%) nicht oder nur geringfügig während des Semesters erwerbstätig ist, trifft das in den Erziehungswissenschaften, der Politikwissenschaft und Soziologie nur für Minderheiten von 36,1 bzw. 36,6 Prozent zu (Psychologie/Sportwissenschaften: 44,0%). In den zuletzt genannten Fachbereichen finden sich zugleich etliche Studierende mit einem sehr hohen Erwerbsumfang: So arbeiten dort jeweils etwa 20 Prozent der Studierenden auch während des Semesters mindestens 15 Stunden pro Woche.

Abbildung 3.2-3: Erwerbsumfang nach Fachbereichen



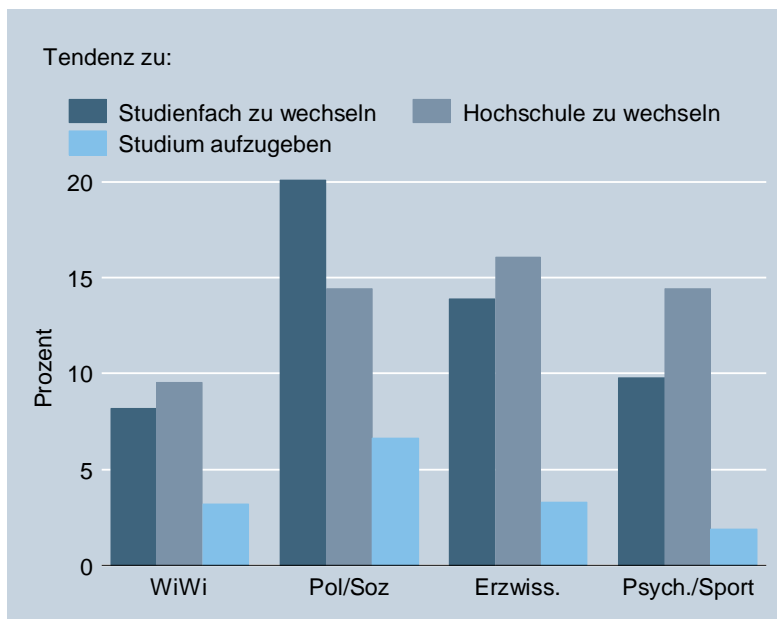
Pro Fachbereich jeweils *mind.* $n = 250$ gültige Antworten.

Eine studiumsbegleitende Erwerbstätigkeit im nicht nur geringfügigen Ausmaß besteht vor allem bei Bildungsaufsteigern (s. Abbildung A3.2-1 im Anhang). Sie arbeiten zu 59,9 Prozent mehr als fünf Stunden pro Woche (Akademikerkinder: 51,4%), und zu immerhin 20,5 Prozent mehr als 15 Stunden (Akademikerkinder: 14,3%; $\chi^2(4) = 19,25$; $p = 0,001$). Zugleich sind Studierende mit Migrationshintergrund in den Bereichen mit mehr als 10 Stunden etwas überrepräsentiert ($\chi^2(4) = 9,64$; $p = 0,047$; siehe die hellblauen und darüber liegenden Flächen in der Anhangsabbildung A3.2-1).¹⁵ Insgesamt liegt jedenfalls die Vermutung nahe, dass mögliche Besonderheiten dieser Subgruppen im Hinblick auf ihren Studienverlauf, Kompetenzerwerb oder auch Zufriedenheit mitunter durch ihre stärkeren zeitlichen Einschränkungen bedingt sind. Die Erwerbstätigkeit wird daher bei den folgenden Analysen und insbesondere in den multivariaten Betrachtungen in Abschnitt 4 als weitere zentrale Drittvariable betrachtet.

Ferner interessiert die Bindung an das Studium. In allen Fachbereichen gibt es substantielle Anteile an Studierende, die zumindest darüber nachdenken, das Studienfach oder die Hochschule zu wechseln oder gar das Studium ganz aufzugeben (s. Abbildung 3.2-4). Am zufriedensten erweisen sich dabei noch die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften mit ihrer Studien(fach)wahl; am häufigsten sind Überlegungen, zumindest das Fach zu wechseln, im Fachbereich 03 (Politikwissenschaften und Soziologie; 20,1% der Befragten).

¹⁵ Zudem findet sich ein leichter Geschlechtsunterschied: Frauen sind seltener mehr als nur geringfügig erwerbstätig (zu 42,7%; Männer: 50,5%). Allerdings finden sich in den zeitlich besonders anspruchsvollen Erwerbstätigkeiten von mehr als 10 Stunden keine signifikanten Geschlechtsunterschiede.

Abbildung 3.2-4: Bindung an das Studium nach Fachbereichen



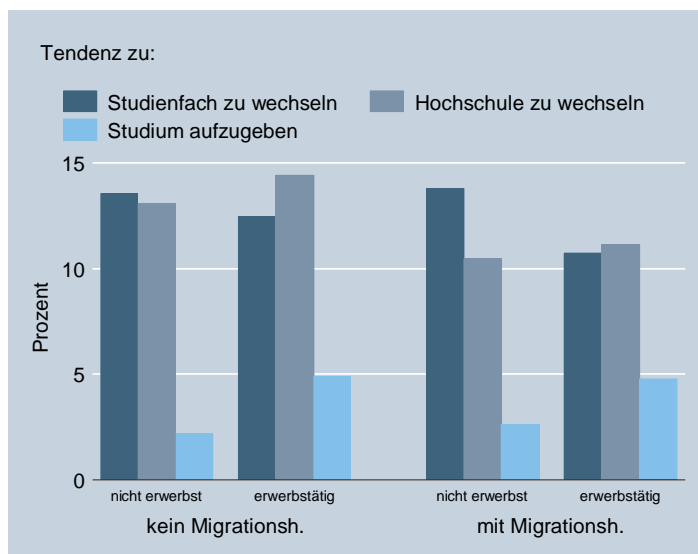
„Beabsichtigen Sie...“; dargestellt ist der prozentuale Anteil der Antwortkategorien „unentschieden“ bis „ja“. Pro Fachbereich und Aspekt mindestens $n = 262$ gültige Antworten.

Weitergehende Analysen zeigen, dass Erwerbstätige eine stärkere Tendenz aufweisen, das Studium aufzugeben (s. Abbildung 3.2-5).¹⁶ Nach Bildungsherkunft, Geschlecht, oder Migrationshintergrund bestehen dagegen keine zu einem Fünf-Prozent-Niveau signifikanten Unterschiede; tendenziell fühlen sich Studierende mit Migrationshintergrund oder BildungsaufsteigerInnen sogar etwas stärker an die GU oder ihr Studienfach gebunden (für den Migrationshintergrund s. ebenfalls Abbildung 3.2-5). Diesen Analysen zufolge könnten Maßnahmen zur Reduktion des Studienausstiegs also insbesondere an einer besseren zeitlichen Vereinbarkeit ansetzen.¹⁷

¹⁶ Insgesamt 4,8 Prozent entfallen bezüglich dieser Absicht auf die Kategorien „unentschieden“ bis „ja“; bei nicht-erwerbstätige Studierende sind es dagegen nur 2,4 Prozent; $\text{Chi}^2(1)=5,75; p = 0,016$.

¹⁷ Allerdings ist die Kausalität nicht ganz klar: ein höherer Erwerbsumfang als Ursache oder Folge eines (womöglich schon beschlossenen) Studienabbruchs. Die multivariaten Analysen mit Einbezug der Studienmotivation und Zufriedenheit können hier noch etwas besseren Aufschluss geben (Abschnitt 4).

Abbildung 3.2-5: Bindung an das Studium nach Migrationshintergrund und Erwerbstätigkeit



„Beabsichtigen Sie...“; Antwortkategorien „unentschieden“ bis „ja“. Pro Subgruppe mindestens $n = 229$ gültige Antworten.

Weiter interessiert, inwieweit die Studierenden selbst einen Verzug gegenüber der Regelstudienzeit wahrnehmen. Aufschluss darüber bietet Tabelle 3.2-1. Da ein Verzug direkt zu Studienbeginn *per se* noch nicht vorliegen kann, werden dort nur Studierende ab dem dritten Fachsemester betrachtet. Immerhin gut 40 Prozent von ihnen sind derzeit nach eigener Angabe mit der Regelstudienzeit in Verzug. Mit der vorgenommenen Überrepräsentation von Studierenden unterer Semester werden die Anteile außerhalb der Regelstudienzeit allerdings unterschätzt. Nach aktuellen Kennzahlen der Studierendenstatistik finden sich etwa 93,4 Prozent der Studierenden in der Regelstudienzeit + 2 Semester. Die Befragung kann aber, anders als die prozessproduzierten Daten, Aufschluss über besondere Zielgruppen und mögliche Ursachen liefern.

Tabelle 3.2-1: Wahrgenommener Verzug gegenüber Regelstudienzeit (nur Studierende ab dem 3. Fachsemester)

	<i>N</i>	%
Nein	495	59,0
Ja, ca. 1 Semester	229	27,3
Ja, ca. 2 Semester	72	8,6
Ja, ca. 3 Semester	16	1,9
Ja, mehr als 3 Semester	27	3,2
Gesamt	839	100,0

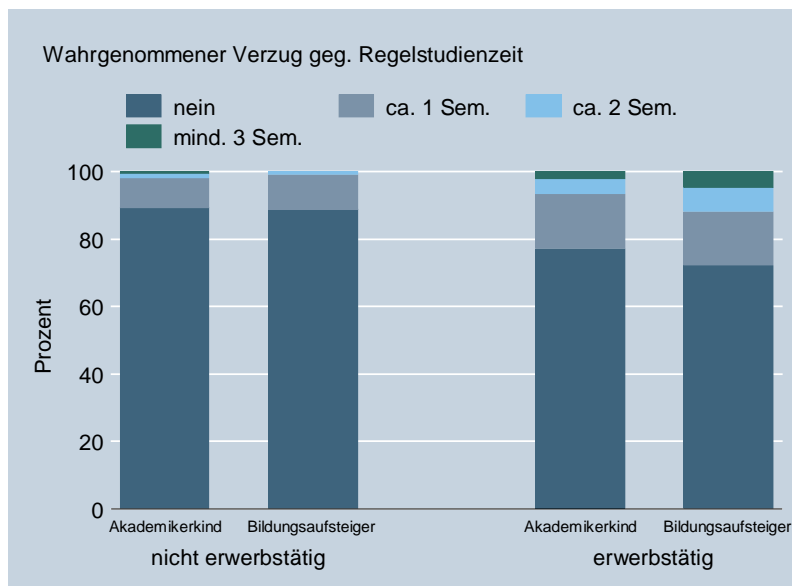
„Sind Sie aktuell gegenüber der Regelstudienzeit im Verzug?“

Dabei zeigt sich (vgl. Abbildung 3.2-6), dass insbesondere erwerbstätige Studierende signifikant häufiger in Verzug sind, sowie unabhängig davon auch BildungsaufsteigerInnen.¹⁸ Zudem sind Studierende mit einem Migrationshintergrund eher in Verzug.¹⁹ Nach Geschlecht sind dagegen keine Unterschiede auszumachen.

¹⁸ Erwerbstätige zu 25,2% im Vergleich zu 10,4% bei Nichterwerbstätigen; $\text{Chi}^2(2)=55,68$; $p = 0,000$. Bildungsaufsteigerinnen zu 22,7% gegenüber 18,1% bei Studierenden aus Akademikerhaushalten; $\text{Chi}^2(1) = 5,66$; $p = 0,017$.

¹⁹ Studierende mit Migrationshintergrund geben zu 22,7 Prozent einen Verzug an, andere Studierende dagegen nur zu 18,2%; $\text{Chi}^2(1) = 4,99$; $p = 0,026$.

Abbildung 3.2-6: Wahrgenommener Verzug gegenüber Regelstudienzeit nach Erwerbstätigkeit und Bildungsherkunft



„Sind Sie aktuell gegenüber der Regelstudienzeit im Verzug?“; Pro Subgruppe mindestens $n = 214$ Befragte.

Insgesamt kristallisiert sich also eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit als eine besondere Herausforderung heraus, die bei einigen Studierenden mit einer Verlängerung der Studienzeit oder auch Überlegungen einhergeht, das Studium abzubrechen. Welche Rolle die Methodenausbildung hierbei hat, wird in den folgenden Abschnitten betrachtet.

3.3 Nutzung von Angeboten

3.3.1 Besuch von Methodenveranstaltungen allgemein

Alle Befragten wurden zunächst gebeten, die Anzahl an bislang besuchten Veranstaltungen zu empirischen Methoden anzugeben. Die Spannweite reicht dabei von noch keiner Veranstaltung (22,6 % der Studierenden mit gültigen Angaben) bis sechs oder mehr Veranstaltungen (12,0%). Im Mittel haben die Befragten bereits knapp drei (2,7; SD: 2,6) Methodenveranstaltungen besucht.²⁰ Damit weisen gut drei Viertel aller Befragten schon eigene Erfahrungen mit der Methodenausbildung auf und können somit die speziellen Fragen zu dieser Ausbildung beantworten. Das verbleibende Viertel bietet eine wichtige Vergleichsgruppe wenn es etwa um die Frage geht, ob der Besuch von Methodenveranstaltungen dazu führt, dass Studierende die Relevanz von Methodenkompetenzen besser erkennen und entsprechend in ihrer Ausbildungsmotivation gestärkt werden. Bei dem Besuch der Veranstaltungen handelt es sich überwiegend um einführende Veranstaltungen (s. Tabelle 3.3-1). Die Mehrzahl der Studierenden hat bereits Kurse zu quantitativen und qualitativen Methoden besucht, allerdings überwiegen Erfahrungen mit quantitativen Methoden. Der Anteil von 4,9 Prozent Studierenden, welche einen Besuch von vertiefenden Veranstaltungen ohne vorherigen Besuch von Einführungsveranstaltungen angeben, deutet darauf hin, dass vereinzelt der Aufbau der Methodenausbildung bzw. die Studienplanung noch suboptimal sind. Wir kommen auf diesen Aspekt im Abschnitt 4.4 zur Studienzufriedenheit nochmals zurück.

²⁰ Für die Berechnung wurde für die Kategorie „mehr als 6 Veranstaltungen“ der Wert 8 unterstellt. Insgesamt haben 222 Befragte (11,6%) diese Kategorie gewählt. Auf den gerundeten mittleren Wert von etwa drei Veranstaltungen kommt man aber ebenfalls, wenn etwas andere Werte für diese Kategorie angesetzt werden (6 bis hin zu 10 Veranstaltungen).

Tabelle 3.3-1: Anzahl und Art besuchter Methodenveranstaltungen

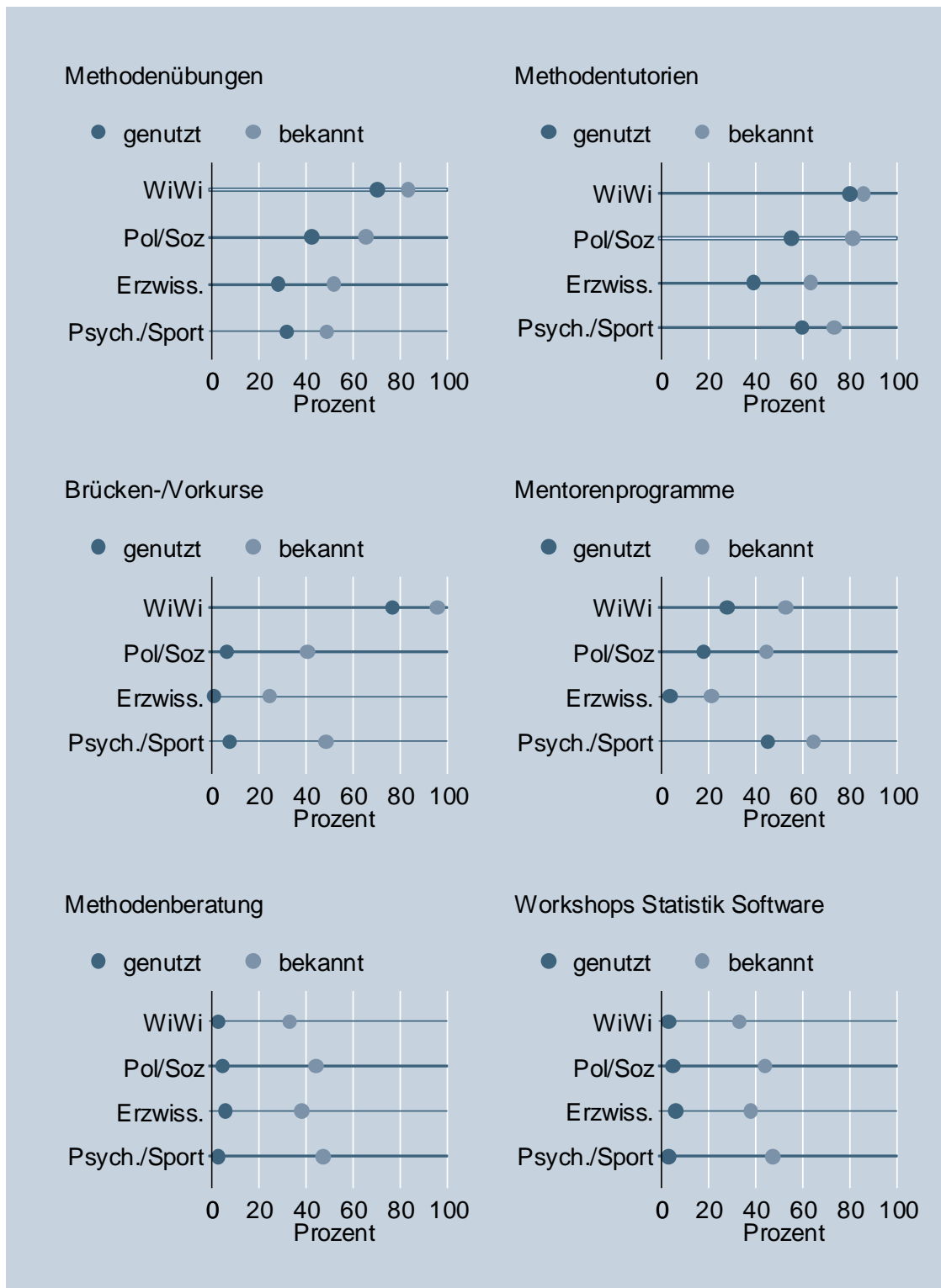
	<i>n</i>	%
Besuch Methodenveranstaltung generell		
Noch keine Methodenveranstaltungen	417	22,6
Mind. 1 Methodenveranstaltung	1432	77,4
Gesamt	1849	100,0
Falls Besuch: Niveau		
Nur einführend	897	66,2
Nur vertiefend	66	4,9
Einführend und vertiefend	393	29,0
Gesamt^a	1356	100,0
Falls Besuch: Art		
Nur quantitativ	437	34,6
Nur qualitativ	110	8,7
Quantitativ und qualitativ	718	56,8
Gesamt^b	1265	100,0

„Wie viele Lehrveranstaltungen (nicht einzelne Sitzungen) zu empirischen Forschungsmethoden bzw. mit einem Schwerpunkt im methodischen Bereich haben Sie bisher besucht?“ „Welche Art von Methodenveranstaltungen haben Sie bisher besucht?“ „Welche Inhalte wurden in den von Ihnen bisher besuchten Methodenveranstaltungen behandelt?“^a Insgesamt 76 Befragte (5,3%) haben die Antwort auf diese Frage verweigert, mutmaßlich weil sie Schwierigkeiten bei der Einordnung hatten.^b Bei dieser Frage haben 176 Befragte (11,7%) keine der vorgegebenen Antwortoptionen gewählt.

3.3.2 Angebote des Programms „Starker Start“

In dieser Evaluation interessiert speziell, wie gut Angebote nachgefragt und bekannt sind, die v.a. durch das Programm „Starker Start“ ermöglicht wurden. Viele Angebote wurden fachspezifisch konzipiert, um die nach Fachbereichen variierenden Bedarfe nach begleitenden Angeboten adressieren zu können. Dementsprechend werden in Abbildung 3.3-1 für verschiedene Angebote die Nutzung (dunkelblaue Symbole, Prozentanteile „bereits selbst genutzt“) und der Bekanntheitsgrad (hellblaue Symbole, Prozentanteile an Studierende, denen das Angebot „bekannt“ ist) nach Fachbereichen aufgeschlüsselt. Dabei wird ersichtlich, dass in allen Fachbereichen Tutorien sehr stark nachgefragt werden – und damit eines der Angebote, die Dank der Fördermittel des „Starken Starts“ deutlich ausgebaut werden konnten. Im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften gilt dies zudem für die Methodenübungen und den dort nach Programmstart neu konzipierten Vorkurs Mathematik für WirtschaftswissenschaftlerInnen – diese Angebote werden von bis zu 80 Prozent der Studierenden im Fachbereich, aber auch von Studierenden aus anderen Fachbereichen genutzt (s. wiederum Abbildung 3.3-1). Dies kann als ein Indiz für die gewünschte Ausstrahlungskraft und interdisziplinäre Öffnung der Angebote über die jeweiligen Fachbereichsgrenzen hinaus gewertet werden. Ebenso werden Schwerpunktsetzungen anderer Fachbereiche erkennbar: So weisen etwa im Fachbereich 05 (Psychologie und Sportwissenschaft) Mentorenprogramme eine vergleichsweise starke Nutzung auf. Allgemein gering ist die Nutzung der Methodenberatung und von Workshops zum Gebrauch von Statistik-Software (über alle Fachbereiche gemittelt von 4,0 bzw. 4,7% der Studierenden bereits genutzt).

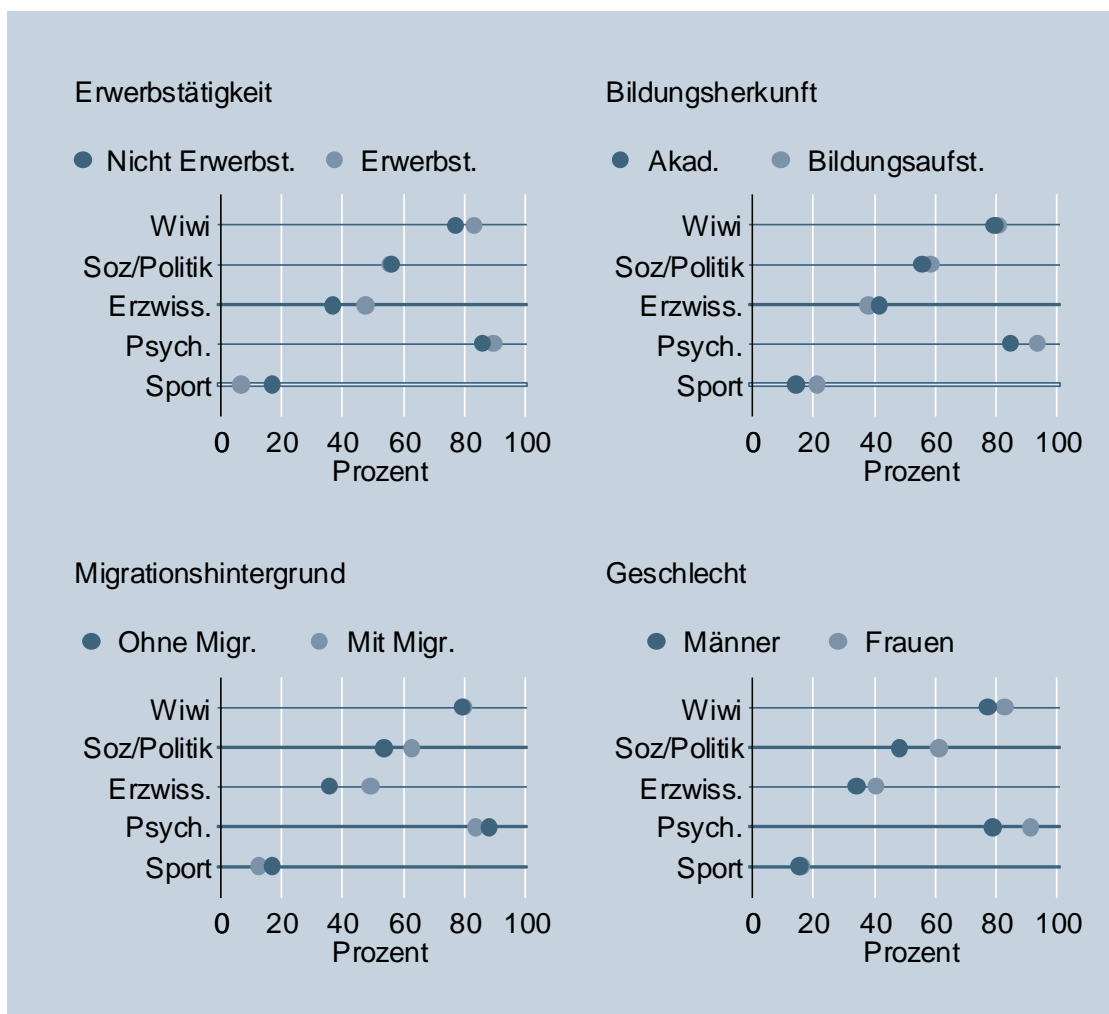
Abbildung 3.3-1: Nutzung und Bekanntheit von Angeboten nach Fachbereichen



„Welche der folgenden Angebote/Hilfsmittel haben Sie im forschungsmethodischen Bereich zusätzlich zu Ihren regulären Veranstaltungen für Ihr Selbststudium genutzt?“ – „ja, genutzt“; - „nein, aber bekannt“; - „nein, nicht bekannt“. Pro Fachbereich mindestens $n = 228$ gültige Antworten.

Neben der Relevanz dieser Angebote für den Kompetenzerwerb (s. dazu Abschnitt 3.4) interessiert, ob die Angebote gemäß einer heterogenitätsorientierten Lehr-/Lernkultur unterschiedliche Studierendengruppen gleichermaßen erreichen. Dies wird im Folgenden exemplarisch anhand der in allen Fachbereichen etablierten Tutorien untersucht. Da sich das Angebot von Tutorien zum Teil nicht nur nach Fachbereichen, sondern auch innerhalb dieser nach Studienfächern unterscheidet, wird in Abbildung 3.3-2 entsprechend differenziert. In einigen Fächern geht eine Erwerbstätigkeit tendenziell mit einem selteneren Besuch von Tutorien einher, aber keiner der Unterschiede erweist sich auf einem Fünf-Prozent-Niveau als statistisch signifikant. Die Bildungsherkunft (Akademikerhaushalt ja/nein) scheint keinen bedeutsamen Einfluss zu haben. MigrantInnen besuchen oftmals häufiger ein Tutorium, allerdings erreicht dieser Unterschied nur in den Erziehungswissenschaften ein statistisch signifikantes Niveau.²¹ Allerdings fallen Geschlechtsunterschiede auf: Mit Ausnahme der Sportwissenschaften nutzen Studentinnen Tutorien häufiger. Dieser Unterschied ist im Fachbereich 03 (Politikwissenschaften/Soziologie) und in der Psychologie statistisch signifikant.²²

Abbildung 3.3-2: Nutzung von Tutorien nach Merkmalen der Studierenden



Pro Studienfach und Subgruppe zwischen $n = 15$ Befragte (nicht erwerbstätige Studierende in den Sportwissenschaften) und $n = 399$ gültige Antworten (Akademikerkinder in den Wirtschaftswissenschaften).

²¹ Zweiseitiger t-test: $t = 2,15$; $n = 286$; $p = 0,032$.

²² Zweiseitige t-tests ergeben: $t = 2,47$; $n = 407$; $p = 0,014$; bzw. $t = 2,00$; $n = 148$; $p = 0,047$.

3.4 Kompetenzerwerb

Inwieweit fühlen sich die Studierenden in empirischen Methoden gut ausgebildet, inwieweit variiert diese Einschätzung nach Subgruppen und welchen Beitrag leisten dabei Angebote der Methodenausbildung? Diese Fragen stehen in diesem Abschnitt im Mittelpunkt. Betrachtet werden neben dem subjektiven Kompetenzerwerb auch die wahrgenommene Relevanz von Methoden und die Qualität ihrer Vermittlung, denn diese beiden Faktoren haben sich bereits in früheren Studien (Gruber/Renkl 1996; Lang/Kertsing 2007) als eine zentrale Voraussetzung eines hohen Kompetenzerwerbs herauskristallisiert.

Gemessen werden die von den Studierenden erfahrene Relevanz, Qualität der Vermittlung und erworbene Kompetenz jeweils durch additive Indizes, welche stets die Einschätzungen über mehrere Subdimensionen (wie etwa Kompetenzen zur Entwicklung von Forschungsfragen, Erhebung und Auswertung von Daten und zur kritischen Reflexion von Ergebnissen) mitteln.²³

Abbildung 3.4-1 zeigt die Ergebnisse nach Fachbereich und zusätzlich nach Geschlecht differenziert (jeweils gemittelte Einschätzungen auf sechsstufigen Skalen von 1= „sehr gering“ bis 6 „sehr hoch“).²⁴ Dabei zeigt sich in allen Fachbereichen ein klares Muster: Studentinnen schätzen ähnlich wie Studenten die Relevanz von Methoden hoch (hellblaue Symbole) und insgesamt sogar etwas höher (vgl. Tabelle 3.4-1) ein. Die Vermittlung wird von ihnen in zwei Fachbereichen (Wirtschaftswissenschaften und Politikwissenschaften/Soziologie) etwas schlechter eingestuft, in den anderen Fachbereichen dagegen ähnlich gut oder sogar besser als von ihren männlichen Kommilitonen – insgesamt gesehen bestehen hier keine statistisch signifikanten Unterschiede (vgl. Tabelle 3.4-1). Trotz höherer eingeschätzter Relevanz und ähnlich bewerteter Qualität der Vermittlung fühlen sich Studentinnen dann aber durchgehend in allen Fachbereichen als weniger kompetent in empirischen Methoden ausgebildet (s. die dunkelblauen Symbole) – der Mittelwertunterschied ist insgesamt hoch signifikant und verfehlt nur in den Erziehungswissenschaften ein statistisch signifikantes Niveau.²⁵

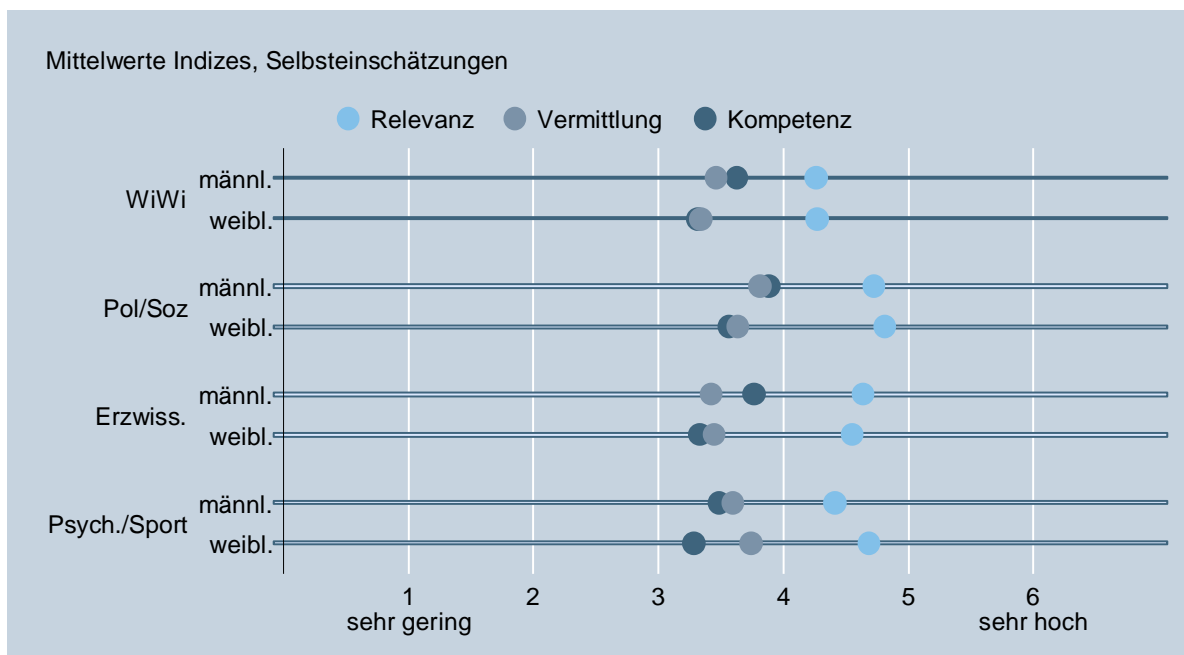
Mit einem mittleren Unterschied von 0,3 Skalenpunkten auf der sechsstufigen Skala ist der Unterschied moderat, gleichwohl ist nach Ursachen zu suchen. Hier nicht dargestellte Analysen zeigen, dass weibliche Studierende etwas häufiger erwerbstätig sind, einen Migrationshintergrund aufweisen und/oder aus nicht-akademischen Elternhäusern kommen. Somit könnten die Unterschiede zwischen den Geschlechtern durch diese etwas andere (soziodemographische) Zusammensetzung der Gruppen weiblicher und männlicher Studierender bedingt sein. Betrachtet man die Ergebnisse in Tabelle 3.4-1, scheint dies allerdings wenig wahrscheinlich: Denn weder ein Migrationshintergrund, noch eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit noch die Bildungsherkunft beeinflussen signifikant das wahrgenommene Niveau an Methodenkompetenzen (keiner der *p*-Werte in der letzten Spalte erreicht ein statistisch signifikantes Niveau; ebenso zeigen sich mit Ausnahme des Geschlechts keinerlei signifikante Gruppenunterschiede im Hinblick auf die Relevanz und Qualität der Vermittlung).

²³ In die Indizes gehen jeweils folgende sieben Subdimensionen ein: 1. „Entwicklung von Forschungsfragen“; 2. „Planen von empirischen Untersuchungen“; 3. „Erhebung von Daten“; 4. „Deskriptive Auswertung von Daten“; 5. „Vertiefende Analyse von Daten“; 6. „Forschungsergebnisse interpretieren“; 7. „Forschungsergebnisse kritisch reflektieren“. Reliabilitätsanalysen zeigen gemessen mit Cronbach's Alpha eine zufriedenstellende interne Konsistenz der gebildeten Indizes (Relevanz: $\alpha = 0,882$; Vermittlung: $\alpha = 0,923$; jeweils mindestens $n = 1.620$ Befragte).

²⁴ Die ursprünglichen Antwortskalen erstreckten sich für die Vermittlung und Kompetenz von „ungenügend“ bis „sehr gut“ und für die Relevanz von „sehr unwichtig“ bis „sehr wichtig“. In den Grafiken werden sie der besseren Lesbarkeit zuliebe auf einer Skala von „sehr gering“ bis „sehr hoch“ zusammengefasst.

²⁵ Zweiseitige *t*-Tests für gleiche bzw. ungleiche Varianzen ergeben für den Vergleich der Einschätzung eigener Kompetenzen zwischen männlichen und weiblichen Studierenden: WiWi: $t = 3,44$; $n = 574$; $p = 0,001$; Pol/Soz: $t = 2,81$; $n = 387$; $p = 0,005$; Erzwiss: $t = 2,19$; $n = 261$; $p = 0,029$; Psych/Sport: $t = 1,3$; $n = 210$; $p = 0,193$.

Abbildung 3.4-1: Wahrgenommene Relevanz, Vermittlung und Kompetenz nach Fachbereichen und Geschlecht



Additive Indizes zu den Fragen: „Wie wichtig sind für Sie persönlich die folgenden Fähigkeiten und Kenntnisse?“; „Wie gut wurden die folgenden Fähigkeiten und Kenntnisse im Rahmen Ihrer Methodenausbildung bisher vermittelt?“; „Wie gut beherrschen Sie die folgenden Fähigkeiten und Kenntnisse aus Ihrer Methodenausbildung?“. Für die einzelnen abgefragten Kompetenzen siehe Fußnote 23. Pro Fachbereich und Geschlecht zwischen $n = 37$ (männliche Studenten der Erziehungswissenschaft) und $n = 369$ (männliche Studenten der Wirtschaftswissenschaften) gültige Fälle.

Tabelle 3.4-1: Wahrgenommene Relevanz, Vermittlung und Kompetenz nach Merkmalen der Studierenden

	Männl. Studierende		Weibl. Studierende		Signifikanz^a (<i>p</i> -Wert)
	MW	SD	MW	SD	
Relevanz	4,42	0,04	4,56	0,03	0,003**
Vermittlung	3,57	0,04	3,51	0,04	0,348
Kompetenz	3,68	0,05	3,38	0,04	0,000***

	Ohne Migrationshintergrund		Mit Migrationshintergrund		Signifikanz^a (<i>p</i> -Wert)
	MW	SD	MW	SD	
Relevanz	4,49	0,03	0,45	0,04	0,556
Vermittlung	3,49	0,03	3,60	0,05	0,081+
Kompetenz	3,46	0,04	3,56	0,05	0,104

	Nicht Erwerbstätig		Erwerbstätig		Signifikanz^a (<i>p</i> -Wert)
	MW	SD	MW	SD	
Relevanz	4,46	0,04	4,53	0,03	0,125
Vermittlung	3,58	0,05	3,51	0,03	0,251
Kompetenz	3,50	0,05	3,50	0,04	0,935

	Akademikerkinder		Bildungsaufsteiger		Signifikanz^a (<i>p</i> -Wert)
	MW	SD	MW	SD	
Relevanz	4,52	0,03	4,49	0,04	0,421
Vermittlung	3,54	0,04	3,52	0,04	0,780
Kompetenz	3,54	0,04	3,43	0,05	0,068+

^a Jeweils beruhend auf zweiseitigen *t*-Tests für gleiche bzw. ungleiche Varianzen (getestet mit „sdtest“ in Stata). Alle *t*-tests basieren auf mindestens *n* = 1.410 Beobachtungen.

+ *p* < 0,10; * *p* < 0,05; ** *p* < 0,01; *** *p* < 0,001.

Inwieweit werden die subjektive Kompetenzeinschätzung oder Einschätzung der Relevanz von Methoden durch den Veranstaltungsbesuch gefördert? Tabelle 3.4-2 zeigt hierzu zunächst die bivariaten Korrelationen zwischen den bislang betrachteten Dimensionen. Deutlich wird, dass insbesondere die Qualität der Vermittlung in einem starken Zusammenhang mit der subjektiven Einschätzung der Studierenden steht, über gute Kompetenzen im Methodenbereich zu verfügen (*r* = 0,677; *p* = 0,000). Dies deutet schon einmal darauf hin, dass der Besuch von Methodenveranstaltungen zum Kompetenzerwerb beiträgt. In einem weiteren Schritt wird dazu betrachtet, ob der Umfang besuchter Methodenveranstaltungen tatsächlich mit einem höheren Kompetenzerwerb einhergeht.

Tabelle 3.4-2: Korrelationen zwischen Relevanz, Vermittlung und Kompetenzerwerb^a

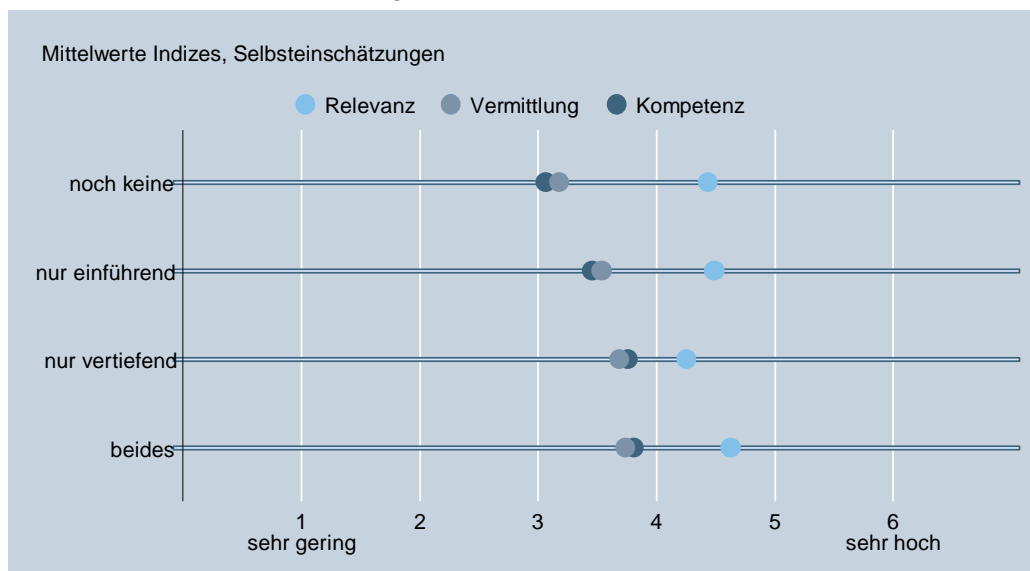
	Relevanz	Vermittlung	Kompetenz
Relevanz	1	-	-
Vermittlung	0,265***	1	-
Kompetenz	0,257***	0,677***	1

^a Jeweils bivariate Korrelationen nach Bravais-Pearson.

+ *p* < 0,10; * *p* < 0,05; ** *p* < 0,01; *** *p* < 0,001.

In Abbildung 3.4-2 sind dazu die Indexwerte nach Umfang und Art der besuchten Veranstaltungen dargestellt. Insbesondere die Einschätzung der Qualität der Vermittlung und der erworbenen Kompetenzen entwickelt sich vom Besuch von noch keiner, über einführende bis hin zu vertiefenden Veranstaltungen positiv (der Anstieg der Werte ist jeweils auf dem 5%-Niveau signifikant). Zudem schätzen Studierende, die auch bereits vertiefende Veranstaltungen besucht haben, im Vergleich zu Studierenden mit lediglich ersten Erfahrungen mit Methodenlehre die Relevanz tendenziell höher ein.²⁶ Lediglich der Besuch „nur vertiefender Veranstaltungen“ geht mit keinem signifikanten Anstieg der Kompetenzen einher – und er wirkt sich sogar negativ auf die eingeschätzte Relevanz von Methoden aus. Demnach setzt der Erwerb von Kompetenzen gut aufeinander aufbauende Veranstaltungen voraus – vertiefende Veranstaltungen sollten erst nach Einführungen belegt werden, um den Sinn und Zweck von Methoden wirklich verstehen zu können und solide Anwendungskompetenzen zu erwerben. Diesbezüglich wäre zu überlegen, ob durch die Reformierung von Studienordnungen ein zielführender Studienablauf noch stärker garantiert werden kann: Derzeit beginnt noch mindestens jeder zwanzigste Studierende (4,9%) die Methodenausbildung sofort mit vertiefenden Veranstaltungen (vgl. oben Tabelle 3.3-1).²⁷

Abbildung 3.4-2: Wahrgenommene Relevanz, Vermittlung und Kompetenz nach Art der besuchten Veranstaltungen



Für jede Gruppe liegen mind. $n = 56$ gültige Fälle vor.

Tabelle 3.4-3 weist zudem Korrelationen mit der Anzahl besuchter Methodenveranstaltungen sowie dem Besuch von Methodenübungen und Tutorien aus. Da der Kompetenzerwerb nicht nur aufgrund der Anzahl besuchter Veranstaltungen, sondern auch generell mit der damit korrelierten Semesteranzahl zunehmen dürfte,²⁸ und zudem zumindest die wahrgenommene Relevanz nach Fachbereich variiert, werden dort partielle Korrelationen berichtet, die um die Semesteranzahl und Fachbereiche sowie die jeweils anderen in der Tabelle betrachteten Variablen „bereinigt wurden“.

²⁶ Scheffé's *multiple comparison* Test nach einer einfaktoriellen Anova: $\Delta = 0,136$; $p = 0,056$.

²⁷ Vermutlich sind es deutlich mehr, da bei dieser Querschnittsberechnung Studierende, die dann im Nachhinein noch eine einführende Veranstaltung belegt haben, nur in der Kategorie „beides – einführend und vertiefend“ auftauchen.

²⁸ Dies gilt allein schon aufgrund einer zunehmenden „Positivselektion“ von solchen Studierenden, die mit der Studienwahl und Fachausbildung gut zurechtkommen. Studienaussteiger sind in höheren Semestern mit umfangreichem Veranstaltungsbesuch ‚naturgemäß‘ gar nicht mehr vertreten.

Oder anders gesprochen: Es handelt sich um die „Nettoeffekte“ der einzelnen Variablen. Diesen zufolge hängt die Anzahl besuchter Methodenveranstaltungen positiv mit der wahrgenommenen Qualität der Vermittlung und dem Kompetenzerwerb zusammen. Tutorien zeigen einen hochsignifikant positiven Einfluss auf die wahrgenommene Relevanz. Da sie bislang das einzige der hier betrachteten Veranstaltungsformate sind, welches die erkannte Relevanz von Methodenausbildung positiv beeinflusst, erfüllen sie diesbezüglich eine wichtige Funktion.²⁹ In ähnlichen, hier nicht dargestellten partiellen Korrelationen mit Neutralisierung des Effektes der Semesteranzahl, des Fachbereichs und der Anzahl besuchter Methodenveranstaltungen zeigen auch der Besuch von Workshops zu Statistik-Software, von Forschungskolloquien, die Nutzung von Fachliteratur und studentischen Lerngruppen, Sprechstunden von Lehrenden oder Methodenberatung jeweils zum Fünf-Prozent-Niveau signifikante Effekte auf die erlebte Qualität der Vermittlung und/oder das subjektive Kompetenzniveau der Studierenden; zum Teil wird daneben auch die wahrgenommene Relevanz positiv beeinflusst. Allerdings sind bei allen diesen Zusammenhängen Drittvariableneffekte einer *per se* hohen Studienmotivation nicht auszuschließen. Umfangreichere Analysen unter Einbezug der Studienmotivation werden daher noch in Abschnitt 4 vorgestellt.

Tabelle 3.4-3: Korrelationen von Relevanz, Vermittlung und Kompetenz mit Besuch (begleitender) Veranstaltungen^a

	Relevanz	Vermittlung	Kompetenz
<i>N</i> Methodenveranst.	0,045+	0,181***	0,221***
Besuch Methodenübungen	-0,009	0,062*	0,018
Besuch Tutorien	0,122***	0,033	0,017

^a Partielle Korrelationen unter Kontrolle der Semesterzahl sowie der einzelnen Fachbereiche (Stata-Programm ‚pcorr‘).

+ $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

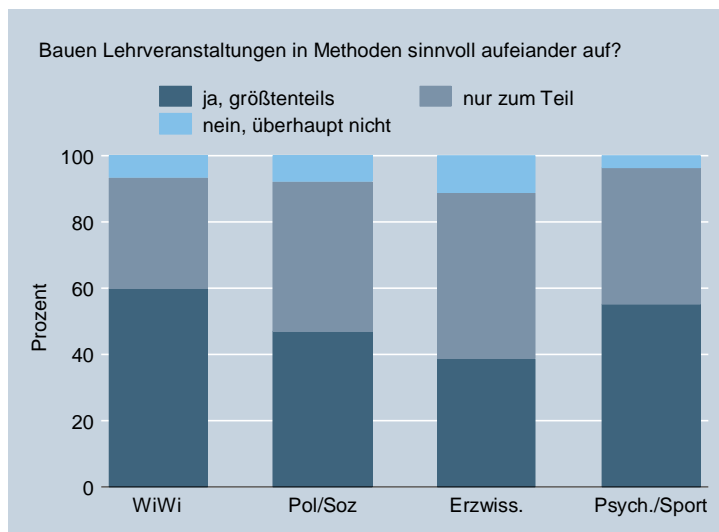
3.5 Bewertungen der Studiensituation

3.5.1 Angebot und Aufbau

Die Befragten wurden gebeten zu bewerten, inwieweit die Lehrveranstaltungen innerhalb der Module in der Methodenausbildung sinnvoll aufeinander aufbauen. Die Ergebnisse sind Abbildung 3.5-1 zu entnehmen. In allen Fachbereichen besteht noch Potenzial hinsichtlich der Verzahnung der einzelnen Lehrveranstaltungen. Denn in allen Fachbereichen nehmen nur knapp 40 (Erziehungswissenschaften) bis maximal 60 Prozent (Wirtschaftswissenschaften) der Studierenden einen überwiegend sinnvollen Modulaufbau wahr, zwischen vier und elf Prozent erkennen gar keinen sinnvollen Aufbau.

²⁹ Allerdings ist bei der hier präsentierten Momentbetrachtung auch nicht ganz auszuschließen, dass die Kausalität anders herum gelagert ist: Besonders interessierte Studierende, die von der Relevanz von Methoden ohnehin überzeugt sind, besuchen verstärkt Tutorien.

Abbildung 3.5-1: Bewertung des modulierten Aufbaus der Methodenausbildung nach Fachbereichen



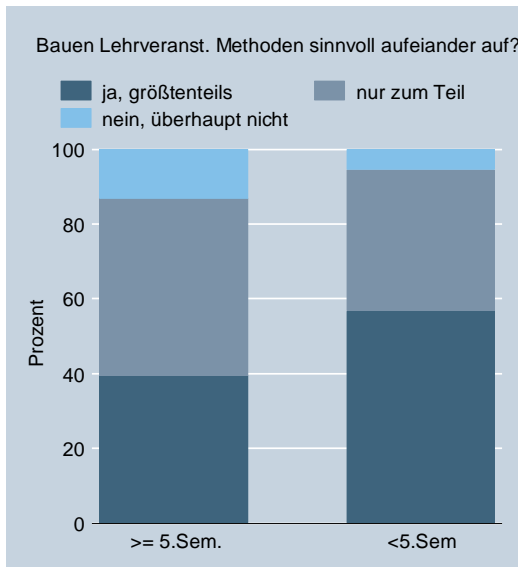
„Bauen die Lehrveranstaltungen innerhalb der Module in der Methodenausbildung Ihres Faches sinnvoll aufeinander auf?“ Pro Fachbereich mindestens $n = 246$ gültige Antworten.

Allerdings zeigt sich zwischen den Kohorten, die vor und nach der faktischen Etablierung des Methodenzentrums im Rahmen des „Starken Starts“ ihr Studium aufgenommen haben, eine substantielle Verbesserung (s. Abbildung 3.5-2): Die jüngere Kohorte (rechts dargestellt) nimmt die Abstimmung der Inhalte schon deutlich positiver wahr. Dabei erweisen sich in allen Fachbereichen mit Ausnahme von Psychologie/Sport die Kohortenunterschiede als signifikant.³⁰ Die deutlichen Effekte lassen einen Erfolg der inzwischen in den Fachbereichen stattgefundenen (und auch durch das Methodenzentrum forcierten) Reformierungen der Studiengänge vermuten.³¹

³⁰ WiWi: $\text{Chi}^2(2) = 17,06$; $n = 679$; $p = 0,000$; Pol/Soz: $\text{Chi}^2(2) = 16,89$; $n = 409$; $p = 0,000$; Erzwiss.: $\text{Chi}^2(2) = 14,65$; $n = 297$; $p = 0,001$; Sport/Psych.: $\text{Chi}^2(2) = 0,135$; $n = 242$; $p = 0,935$.

³¹ Mit der hier vorgelegten Querschnittsanalyse ist zwar nicht auszuschließen, dass die Zufriedenheit *per se* in den ersten Semestern höher ist. Allerdings dürften die besonders unzufriedenen Studierenden wahrscheinlicher bereits in den ersten Semestern die Universität verlassen und dieser „Survivorbias“ damit eher zu einer Überschätzung der Zufriedenheit in den höheren Semestern führen.

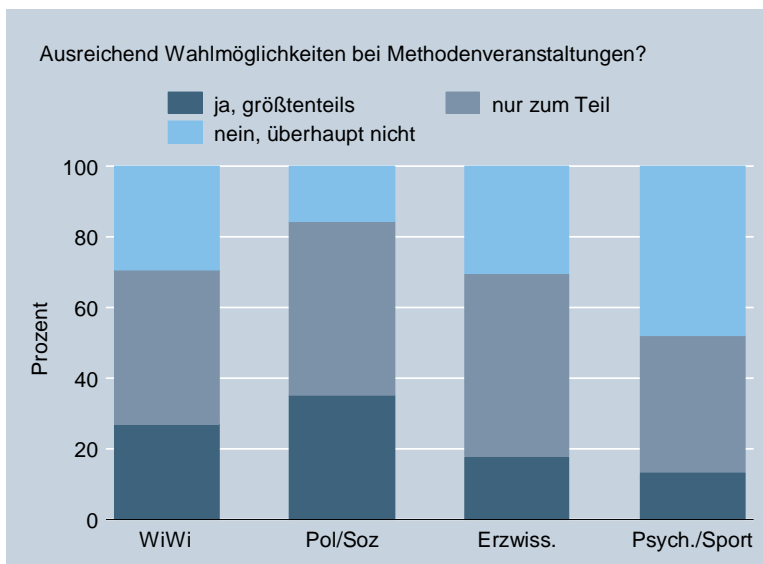
Abbildung 3.5-2: Bewertung des modulierten Aufbaus der Methodenausbildung nach Kohorte



„Bauen die Lehrveranstaltungen innerhalb der Module in der Methodenausbildung Ihres Faches sinnvoll aufeinander auf?“ Pro Kohorte mindestens $n = 408$ gültige Antworten.

Neben dem inhaltlichen Aufbau interessiert, inwieweit die Studierenden mit dem *Umfang* des Angebots zufrieden sind. Nur eine Minderheit der Studierenden bejaht jeweils ausreichende Wahlmöglichkeiten (s. Abbildung 3.5-3). Zwischen 16 Prozent (Politikwissenschaften/Soziologie) bis hin zu knapp der Hälfte der Studierenden (48% in Psychologie/Sport) nehmen sogar überhaupt keine ausreichenden Wahlmöglichkeiten wahr.

Abbildung 3.5-3: Bewertung der Wahlmöglichkeiten im Methodenbereich

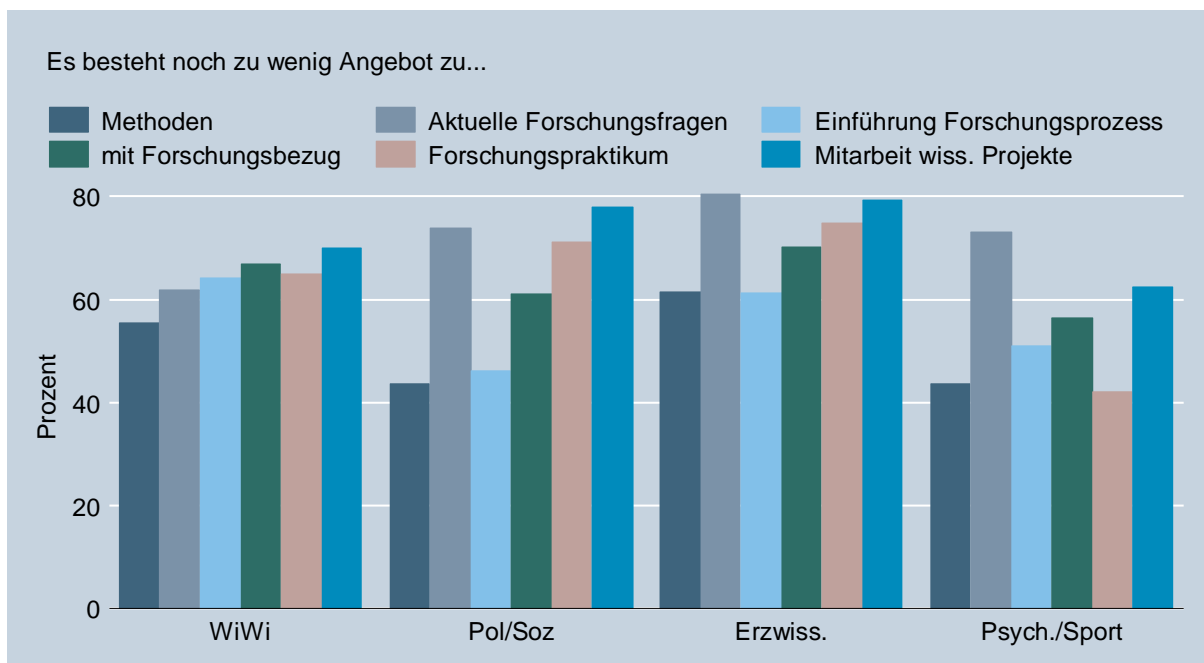


„Gab es ausreichend Wahlmöglichkeiten bei den Methodenveranstaltungen ihres Faches?“ Pro Fachbereich mindestens $n = 248$ gültige Antworten.

Dabei gibt die Befragung auch genaueren Aufschluss darüber, in welchen Bereichen sich die Studierenden zusätzliche Angebote wünschen (s. Abbildung 3.5-4). In allen Fachbereichen wird durchgehend am wenigsten Bedarf an weiteren allgemeinen Methodenveranstaltungen (jeweils linker, dunkelblauer Balken) und mit Ausnahme der Wirtschaftswissenschaften auch an Einführungen in den Forschungsprozess (hellblauer Balken) gesehen, während zugleich ein starker Wunsch nach mehr

Möglichkeiten zur Mitarbeit in wissenschaftlichen Projekten (mittelblauer Balken rechts), an Forschungspraktika und Veranstaltungen mit Forschungsbezug und/oder zu aktuellen Forschungsfragen deutlich wird. Zwischen 60 und 80 Prozent der Studierenden, und damit eine deutliche Mehrheit, äußern in allen Fachbereichen den Wunsch nach einem Ausbau von solchen forschungsorientierten Angeboten (lediglich in Sportwissenschaften/Psychologie ist die Nachfrage geringer). Die Integration forschungsnaher Angebote in die Grundausbildung entspricht dabei auch dem Aspekt des forschenden Lernen als Bestandteil der Grundsätze zu Lehre und Studium an der GU, nach welchem Studierende frühzeitig am Forschungsprozess teilnehmen und aktuelle Forschungsergebnisse flächendeckend in die Lehre einfließen sollen (www.luq.uni-frankfurt.de/grundsätze).

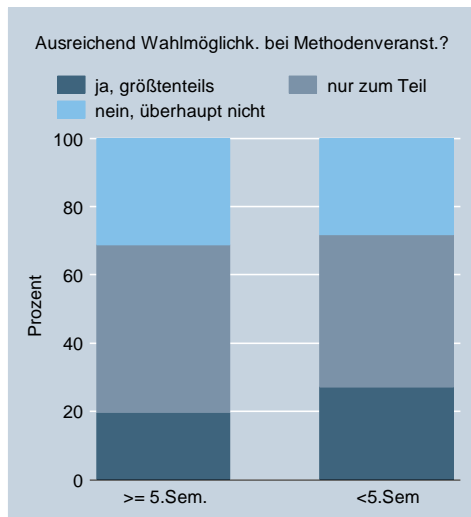
Abbildung 3.5-4: Wunsch nach (zusätzlichen) Angeboten im Methoden- und Forschungsbereich nach Fachbereichen



„Bestehen in Ihrem Studiengang folgende forschungsorientierte Angebote?“ Zusammengefasste Prozentanteile von „ja, aber zu wenig“ und „nein, aber notwendig“. (Die zusätzlichen Antwortmöglichkeiten waren: „ja, ausreichend“ und „nein, und nicht notwendig“ sowie „keine Angabe“.) Pro Fachbereich mindestens $n = 153$ gültige Antworten.

Ein Kohortenvergleich (Abbildung 3.5-6) zeigt, dass die Entwicklung schon in die richtige Richtung läuft, aber weiterhin deutlicher Bedarf an einem Ausbau forschungsnaher Lehre besteht. Positiv ist an all diesen Ergebnissen, dass seitens der Studierenden eine starke Motivation zur Mitarbeit in Forschungsprozessen oder auch Neugierde an Forschungsinhalten zu bestehen scheint.

Abbildung 3.5-6: Einschätzung der Wahlmöglichkeiten nach Kohorten



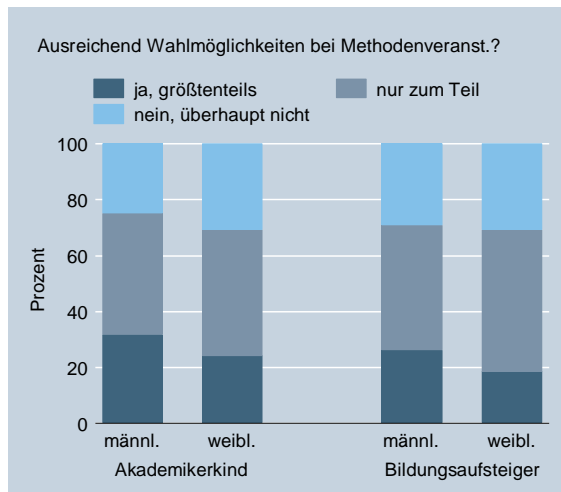
„Gab es ausreichend Wahlmöglichkeiten bei den Methodenveranstaltungen Ihres Faches?“ Pro Kohorte mindestens $n = 404$ gültige Antworten.

Bei der Betrachtung von Subgruppenunterschieden (Abbildung 3.5-7) fällt auf, dass Studentinnen mit den Wahlmöglichkeiten weniger zufrieden sind. Womöglich hat dies mit unterschiedlichen Spezialisierungen auf qualitative und quantitative Forschung zu tun – aus der Literatur ist bekannt, dass sich Frauen eher auf qualitative statt quantitative Methoden spezialisieren (z.B. für die Soziologie: Grant et al. 1987).³² Überdies empfinden Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern die Wahlmöglichkeiten seltener als ausreichend – hier kann nur spekuliert werden, ob dies mit anderen Spezialisierungen gegenüber Studierenden aus Akademikerhaushalten zu tun hat. Hier nicht dargestellte Regressionsanalysen zeigen, dass beide Effekte unter Kontrolle der jeweils anderen Variablen und zusätzlich der Erwerbstätigkeit, des Migrationshintergrundes, der Kohorte und des Fachbereichs signifikant bestehen bleiben ($p = 0,008$ für den Effekt des Geschlechts bzw. $p = 0,013$ für den Effekt der Bildungsherkunft). Ebenso bleibt ein signifikanter Effekt der Kohorte bestehen ($p = 0,011$). Der bereits berichtete bivariate Befund, dass die jüngere Kohorte eher mit den Wahlmöglichkeiten zufrieden ist, hält somit auch dem Einbezug von Kontrollvariablen Stand.³³ Bemerkenswert ist zudem, dass die Erwerbstätigkeit keinen Einfluss hat – dies legt es nahe, dass die zu geringen Wahlmöglichkeiten eher inhaltliche statt zeitliche Engpässe widerspiegeln.

³² Mit den hier genutzten Befragungsdaten lässt sich diese Vermutung nicht prüfen, denn bei den abgefragten Veranstaltungstypen wurde nur nach einführenden versus forschungsorientierten Veranstaltungen differenziert, nicht aber nach Art der Methoden. Einen Hinweis für die Richtigkeit der Annahme liefert allerdings folgende Beobachtung: Frauen geben signifikant häufiger an, bereits (auch) mindestens eine Veranstaltung zu qualitativen Forschungsmethoden belegt zu haben (zu 58,6%, während es bei den männlichen Studierenden 51,9% sind; $\text{Chi}^2(1)=6,19$; $p = 0,013$). Mit der Bildungsherkunft findet sich dagegen bivariat kein statistisch signifikanter Zusammenhang ($\text{Chi}^2(1) = 0,225$; $p = 0,635$). Um den Wunsch nach mehr qualitativen Methodenveranstaltungen aufzugreifen, wurde u.a. die Methodenwoche eingeführt, die allerdings noch nicht in die vorliegende Evaluation einfließt.

³³ Weitere Analysen zeigen, dass weibliche Studierende zudem auch insgesamt die Rahmenbedingungen (Raumgröße, Materialien, Medien) für Methodenveranstaltung etwas negativer einstufen (nur 39% finden die Rahmenbedingungen größtenteils als angemessen, versus 45,9% der männlichen Kommilitonen; $\text{Chi}^2(1) = 8,50$; $p = 0,015$).

Abbildung 3.5-7: Einschätzung der Wahlmöglichkeiten nach Geschlecht und Bildungsherkunft



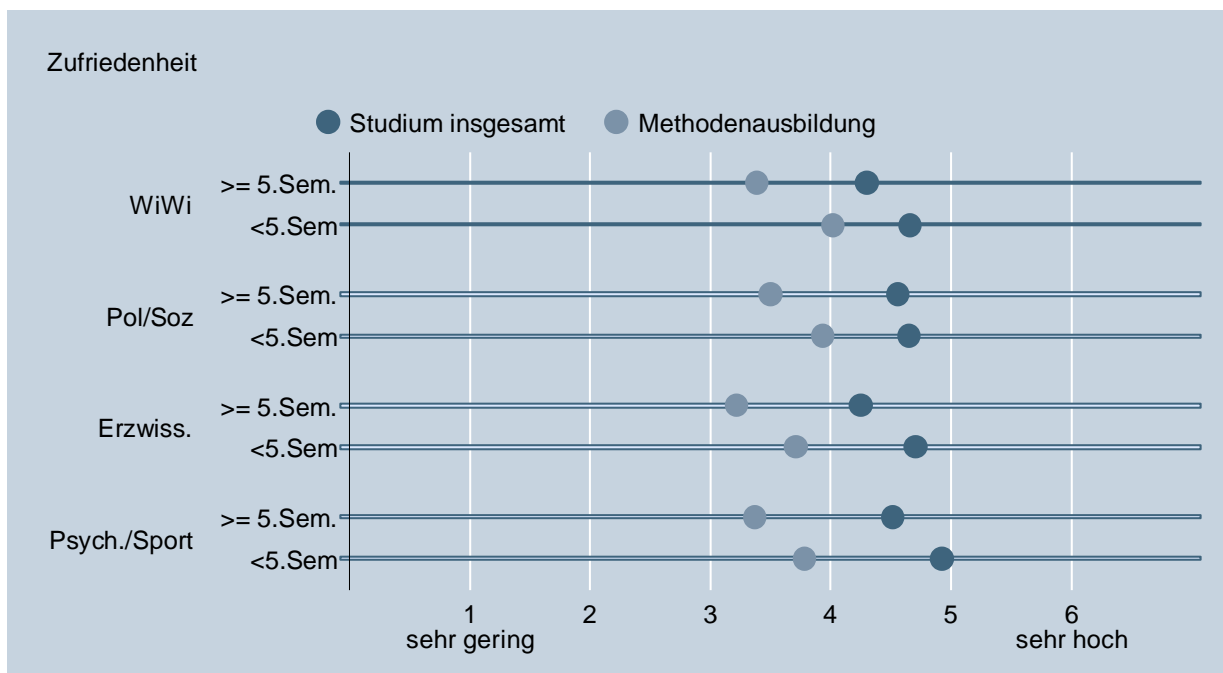
„Gab es ausreichend Wahlmöglichkeiten bei den Methodenveranstaltungen Ihres Faches?“ Pro betrachtete Gruppe mindestens $n = 226$ gültige Antworten.

3.5.2 Studienzufriedenheit und Belastungsfaktoren

Die Befragten wurden weiter gebeten, ihre Zufriedenheit a) insgesamt und b) speziell mit der Methodenausbildung auf sechsstufigen Skalen zu bewerten. Abbildung 3.5-8 zeigt die beiden Werte im Vergleich, wobei zusätzlich nach dem Fachbereich und den beiden Kohorten differenziert wird. Durchgängig in allen Fachbereichen fällt die Zufriedenheit mit der Methodenausbildung (hellblaue Symbole) geringer aus als die Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt (dunkelblaue Symbole). Allerdings ist das ein zu erwartender Befund: Allgemein zählen zumindest Statistikveranstaltungen als zentraler Bestandteil der Methodenausbildung zu den unbeliebten Veranstaltungen (z.B. Esser 1997). Der „Starke Start“ hat es sich u.a. zum Ziel gesetzt, die Zufriedenheit mit der Methodenausbildung zu steigern. Zumindest die Kohortenvergleiche in den Fachbereichen Wirtschaftswissenschaften, Politikwissenschaften und Soziologie sprechen dafür, dass Erfolge zu verzeichnen sind, denn in allen Fachbereichen ist die Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt in der jüngeren Kohorte größer. Die Unterschiede werden dabei aufgrund eines möglichen „Survivorbias“ eher noch unterschätzt: Es verbleiben eher die zufriedeneren Studierenden im Studium, selektive Austritte der besonders unzufriedenen Studierenden erhöhen im Allgemeinen die Zufriedenheit höherer Semester. Der gleichwohl zu beobachtende Anstieg der generellen Zufriedenheit über die Kohorten spricht also für eine qualitative Verbesserung der Ausbildung. Nicht ganz auszuschließen ist lediglich, dass Studierende immer *per se* mit Einführungsveranstaltungen besonders zufrieden sind. Ein Indiz für die Erfolge des „Starken Start“ ist aber der deutliche Anstieg der Zufriedenheit mit der Methodenausbildung, wie er zumindest in den Fachbereichen 02 und 03 zu beobachten ist: Der Anstieg ist hier überproportional stark, weshalb sich der Abstand zur Zufriedenheit insgesamt verkleinert.³⁴ Gerade in den Sozialwissenschaften konzentrieren sich die Angebote des „Starken Starts“ auf die Methodenausbildung.

³⁴ Über alle Fachbereiche hinweg nimmt die Zufriedenheit mit der Methodenausbildung über die Kohorten um gut einen halben Skalenpunkt auf der sechsstufigen Skala zu; der Unterschied ist mit $t = 7,38$; $n = 1457$; $p = 0,000$ hoch signifikant. Der Anstieg der Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt ist ebenfalls hoch signifikant, aber mit 0,3 Skalenpunkten nur etwa halb so groß.

Abbildung 3.5-8: Zufriedenheit insgesamt und mit der Methodenausbildung nach Fachbereichen und Kohorten



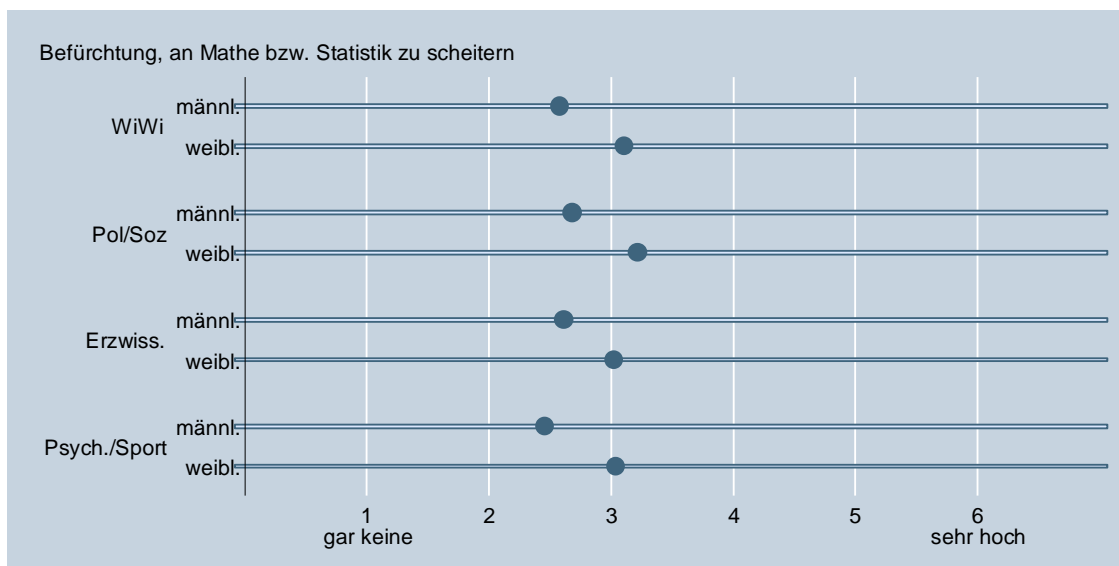
„Insgesamt bin ich mit meinem jetzigen Studium zufrieden“ bzw. „Mit der Methodenausbildung in meinem Fach bin ich insgesamt zufrieden“, ursprüngliche Skala im Fragebogen von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“. Pro Fachbereich und Kohorte mindestens $n = 54$ gültige Antworten.

Hier nicht dargestellte Analysen zum Einfluss von soziodemographischen Merkmalen ergeben, dass erwerbstätige Studierende insbesondere mit der Methodenausbildung etwas unzufriedener sind (der Unterschied ist nur für die Methodenausbildung, aber nicht für die Zufriedenheit insgesamt signifikant), während Studierende mit Migrationshintergrund sich umgekehrt als besonders zufrieden mit der Methodenausbildung erweisen. Nach Geschlecht und Bildungsherkunft lassen sich dagegen keine signifikanten Unterschiede feststellen.

Dies gilt nicht für die ebenfalls abgefragte Befürchtung, an Mathematik bzw. Statistik zu scheitern (s. Abbildung 3.5-9). In allen Fachbereichen bestätigen Studentinnen diese Befürchtung weitaus häufiger als Studenten.³⁵ Der Unterschied ist auch von der Effektstärke bedeutsam: er beläuft sich insgesamt auf etwa einen halben Skalenpunkt auf der sechsstufigen Skala; und mit 11,5 Prozent sind es fast doppelt so viele Studentinnen wie Studenten (6,9%), die die Befürchtung, an Mathematik/Statistik zu scheitern, als „voll und ganz“ zutreffend bejahen.

³⁵ Der Unterschied erreicht lediglich in den Erziehungswissenschaften kein statistisch signifikantes Niveau, was aber dort primär an der sehr geringen Fallzahl an männlichen Studenten von $n = 36$ liegen dürfte. Zweiseitige t -Tests auf Mittelwertunterschiede ergeben: WiWi: $t = 4,22$; $n = 651$; $p = 0,000$; Pol/Soz: $t = 3,204$; $n = 429$; $p = 0,0015$; Erzwiss: $t = 1,41$; $n = 300$; $p = 0,159$; Psych/Sport: $t = 2,61$; $n = 234$; $p = 0,010$.

Abbildung 3.5-9: Befürchtung an Mathematik bzw. Statistik zu scheitern nach Fachbereichen und Geschlecht

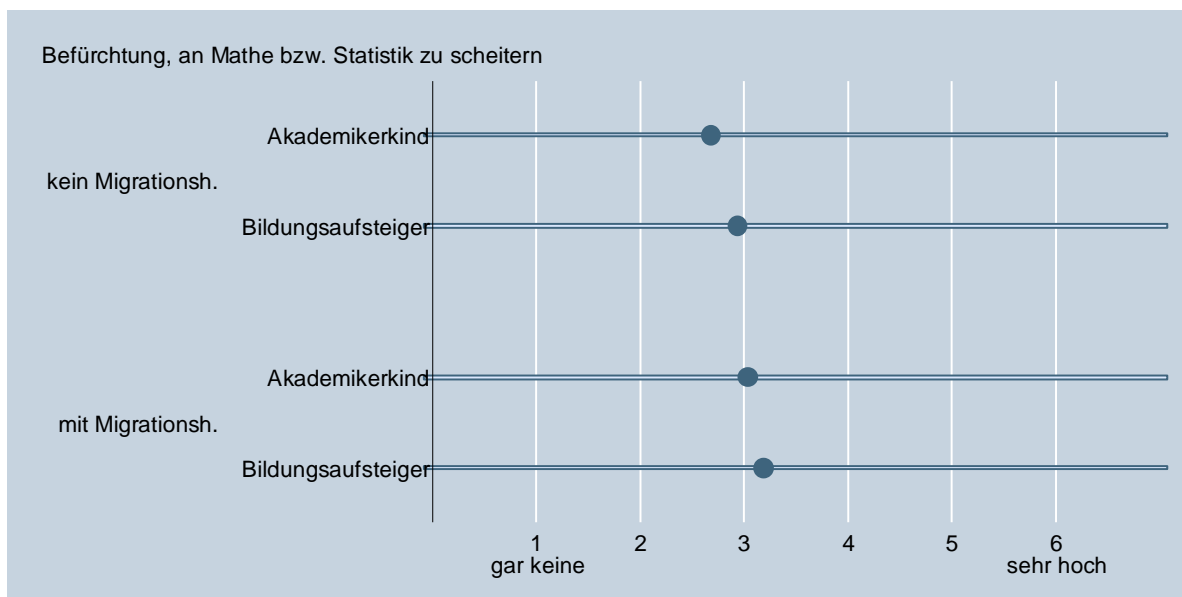


„Ich habe die Befürchtung an Mathematik bzw. Statistik zu scheitern“, ursprüngliche Skala im Fragebogen von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“. Pro Fachbereich und Geschlechtergruppe mindestens $n = 36$ gültige Antworten.

Der Unterschied zwischen den Geschlechtern ist besonders deutlich ausgeprägt, aber es gibt daneben weitere Gruppen welche die Herausforderungen in Statistik bzw. Mathematik besonders fürchten: So bestätigen auch Studierende mit Migrationshintergrund und BildungsaufsteigerInnen die Versagensangst signifikant häufiger (s. dazu auch Abbildung 3.5-10). Da alle diese Gruppenunterschiede unabhängig voneinander wirken (was multivariate Regressionsanalysen bestätigen), zeichnen sich zudem Risikogruppen mit einer Kumulation all dieser Nachteile ab. Für die 151 Bildungsaufsteigerinnen mit Migrationshintergrund in unserem Sample liegt der Mittelwert auf der Skala bei 3,2; während bei der anderen Extremgruppe, Studenten ohne Migrationshintergrund und aus Akademikerhaushalten, der Wert knapp einen ganzen Skalenwert darunter bei 2,4 liegt. Diese Subgruppenunterschiede verdienen im Hinblick auf heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkulturen sicherlich Beachtung; womöglich bestehen hier auch Zusammenhänge mit der festgestellten geringeren Kompetenzeinschätzung durch Studentinnen. Wir kommen darauf in den folgenden multivariaten Analysen zurück.³⁶

³⁶ Unterschiede nach Erwerbsstatus sind nicht zu beobachten. In den älteren Kohorten ist die Befürchtung signifikant geringer, was aber vermutlich insbesondere ein „Survivoreffekt“ ist: Wer tatsächlich an Mathematik und/oder Statistik gescheitert ist oder auch nur aufgrund der entsprechenden Befürchtung sein Studium in den ersten Semestern aufgegeben hat, ist im Sample der älteren Kohorte nicht mehr vertreten.

Abbildung 3.5-10: Befürchtung an Mathematik bzw. Statistik zu scheitern nach Migrationshintergrund und Bildungsherkunft



„Ich habe die Befürchtung an Mathematik bzw. Statistik zu scheitern“, ursprüngliche Skala im Fragebogen von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“. Pro betrachtete Gruppe mindestens $n = 221$ gültige Antworten.

4. Multivariate Betrachtungen

Die bisherigen Analysen haben gezeigt, dass die (durch den „Starken Start“ zusätzlich geschaffenen) Methodenangebote gut nachgefragt werden und sich die Studierenden insbesondere im Forschungsbereich, ganz im Sinne forschungsnaher Lehre, einen weiteren Ausbau der Angebote wünschen. Die Zufriedenheit, eingeschätzte Relevanz und der Kompetenzerwerb liegen in einem guten bis sehr guten Bereich; zugleich kristallisieren sich aber auch einige verbesserungswürdige Bereiche heraus. So denken doch deutliche Anteile der Studierenden über einen Fachwechsel nach oder sind mit der Regelstudienzeit in Verzug; und erweisen sich insbesondere weibliche Studentinnen und erwerbstätige Studierende hinsichtlich ihres subjektiven Kompetenzerwerb oder der Zufriedenheit mit der Breite der Angebote als benachteiligt. Beeinträchtigungen der Methodenausbildung oder auch des Studienverlaufs insgesamt sind zudem durch eine bei BildungsaufsteigerInnen, MigrantInnen und überdies speziell weiblichen Studentinnen gesteigerten Versagensangst in Bezug auf Mathematik und Statistik wahrscheinlich. Da diese einzelnen Aspekte allesamt stark miteinander und mit weiteren Merkmalen, wie etwa dem Fach und der Kohorte (Semesterzahl), in Zusammenhang stehen, sind Aussagen zu den Ursachen schwierig. Abschließend sollen daher Regressionsanalysen vorgestellt werden, die es erlauben, den Effekt der einzelnen Variablen jeweils unter Kontrolle (Konstanthaltung) sämtlicher anderer im Modell enthaltenen Variablen zu schätzen – oder anders gesagt, es lässt sich der „Netto-Effekt“ der einzelnen Variablen bestimmen, bereinigt um den Einfluss mit ihnen möglicherweise korrelierter Drittvariablen. Dies erlaubt besonders verlässliche Kausalanalysen. Gleichwohl noch bestehende Beschränkungen und Desiderata für die weitere Forschung werden dann im Fazit (Abschnitt 5) diskutiert.

Die Schwerpunktsetzungen des „Starken Starts“ geben Anlass dazu die folgenden Themen zu analysieren: Ein möglicher Studienabbruch oder Verzug mit der Regelstudienzeit (4.1), die Breite der Nutzung von Angeboten (4.2), den wahrgenommene Kompetenzerwerb (4.3) und die Zufriedenheit mit der Methodenausbildung (4.4). Hierbei wird dann auch die beobachtete Versagensangst bei Mathematik/Statistik noch einer vertieften Betrachtung unterzogen. Zur besseren Lesbarkeit werden

die Effekte der Variablen jeweils grafisch veranschaulicht: Die Abbildungen zeigen die Regressionskoeffizienten zusammen mit 95-Prozent-Konfidenzintervallen. Effekte, die sich dann nicht mit der ebenfalls dargestellten Null-Linie überschneiden, sind zumindest auf einem Fünf-Prozent-Niveau signifikant.³⁷ „Lesehilfen“ zur Interpretation der Ergebnisse werden auch noch in den einzelnen Abschnitten gegeben.

4.1 Bindung an das Studium und Studienverlauf

In Abbildung 4.1-1 sind die Ergebnisse einer logistischen Regression der Wahrscheinlichkeit eines Verzugs mit der Regelstudienzeit („Sind Sie aktuell mit der Regelstudienzeit in Verzug?“) auf verschiedene Merkmale der Befragten und ihrer Einschätzung der Methodenausbildung dargestellt. Es werden wiederum nur Studierende ab dem dritten Semester berücksichtigt, da in den ersten beiden Semestern ein Verzug kaum möglich ist. Die Kreissymbole zeigen die Regressionskoeffizienten; Effekte rechts (links) der rot dargestellten Nulllinie bedeuten dabei, dass die jeweilige Variable die Wahrscheinlichkeit eines Verzugs erhöht (verringert). Dabei handelt es sich wie bereits angedeutet jeweils um die Nettoeffekte, bereinigt um die Einflüsse der anderen im Modell enthaltenen Variablen – also beispielsweise den Einfluss, den der Migrationshintergrund unabhängig von der Abiturnote und der Bildungsherkunft ausübt. Die blauen Linien links und rechts der Regressionskoeffizienten zeigen die 95-Prozent-Konfidenzintervalle. Überschneiden sich diese Konfidenzintervalle nicht mit der Nulllinie (wie es hier beispielsweise bei der Abiturnote der Fall ist), dann ist der Effekt der jeweiligen Variable zu einem Fünf-Prozent-Niveau statistisch signifikant.

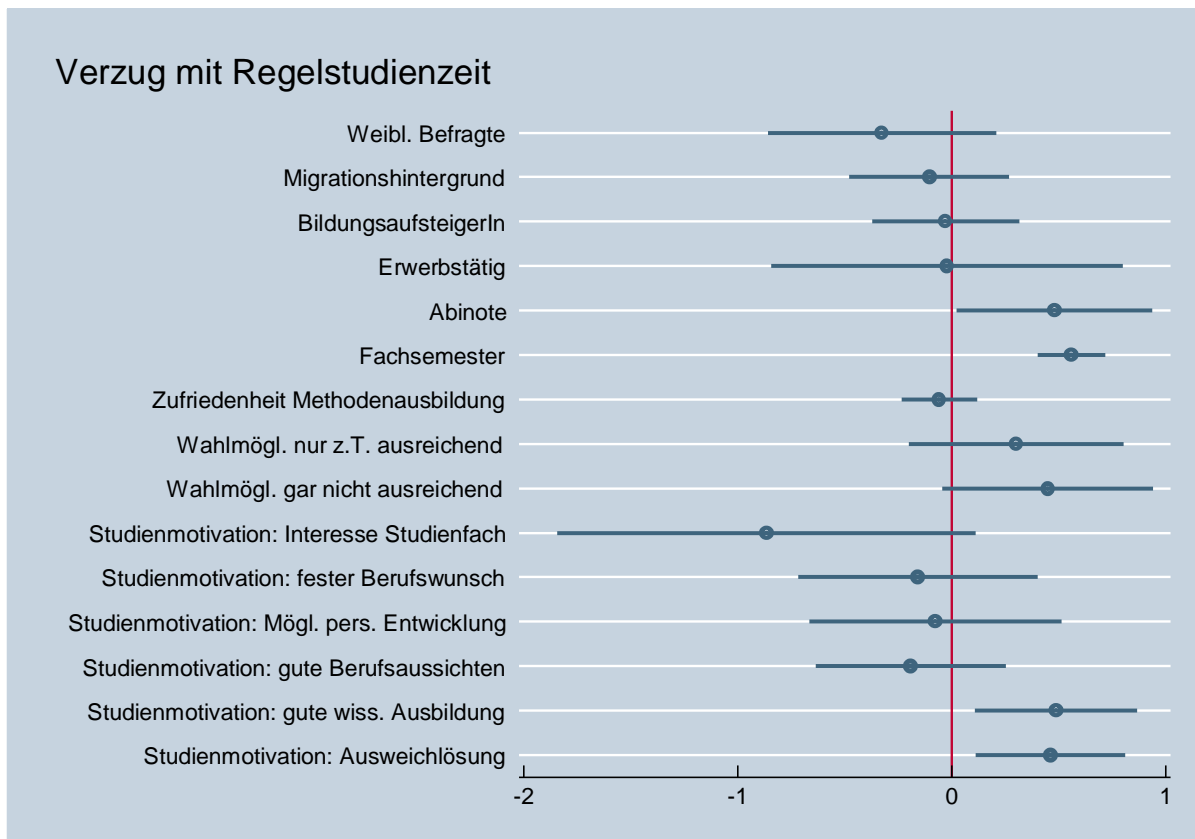
Zunächst ist zu erkennen, dass soziodemographische Merkmale wie das Geschlecht, ein Migrationshintergrund und die Bildungsherkunft keinerlei signifikante Effekte auf eine Verlängerung der Studiendauer haben. Dies ist im Sinne einer heterogenitätsorientierten Lehr-/Lernkultur ein positives Ergebnis. Erfreulicherweise führt zudem auch eine Erwerbstätigkeit anscheinend nicht zu einem stärkeren Verzug; demnach sind die hier betrachteten Studiengänge auch für erwerbstätige Studierende grundsätzlich in der Regelstudienzeit absolvierbar. Studierende mit einem schlechteren Abiturschnitt scheinen sich damit allerdings schwerer zu tun. Der signifikante positive Effekt der Anzahl Fachsemester ist nicht weiter überraschend: Mit der Semesteranzahl steigt naturgemäß das Risiko, nicht mehr in der Regelstudienzeit zu liegen.

In diesem Bericht sind die Effekte der Methodenausbildung von stärkerem Interesse. Während die generelle Zufriedenheit mit der Methodenausbildung keinen Effekt zeigt, scheinen die Wahlmöglichkeiten tendenziell bedeutsam zu sein: Studierende, welche diese nicht als ausreichend erleben, sind eher mit der Regelstudienzeit in Verzug. Die Effekte verfehlen dabei nur knapp das Fünf-Prozent-Signifikanzniveau; wiederholt man die Schätzung ohne Einbezug der Abiturnote, und damit höheren Fallzahlen, erreichen beide Effekte (Wahlmöglichkeiten „nur zum Teil“ und „gar nicht“ ausreichend) ein signifikantes Niveau.

Hinsichtlich der im untersten Abschnitt der Grafik abgebildeten Studienmotivation fallen zwei signifikante Effekte auf: Studierende, die das Studium lediglich als Ausweidlösung gewählt haben, sind eher im Verzug; diesbezüglich wäre bei der Studienplatzvergabe über eine bessere Auswahl der eigentlichen Zielgruppe nachzudenken. Aber auch Studierende, die an einer besonders guten Fachausbildung interessiert sind, verbleiben (womöglich bewusst) länger an der GU. Auch dies spricht dafür, dass zusätzliches Angebot und die Ausweitung der Wahlmöglichkeiten innerhalb der einzelnen Semester zu einer Verkürzung der Studiendauer beitragen könnten.

³⁷ Die Abbildungen basieren auf dem Stata-ado „coefplot“ (Jann 2014).

Abbildung 4.1-1: Logistische Regression eines Verzugs mit der Regelstudienzeit auf Merkmale der Befragten, Regressionskoeffizienten mit 95%-Konfidenzintervallen (nur Studierende ab dem dritten Fachsemester)

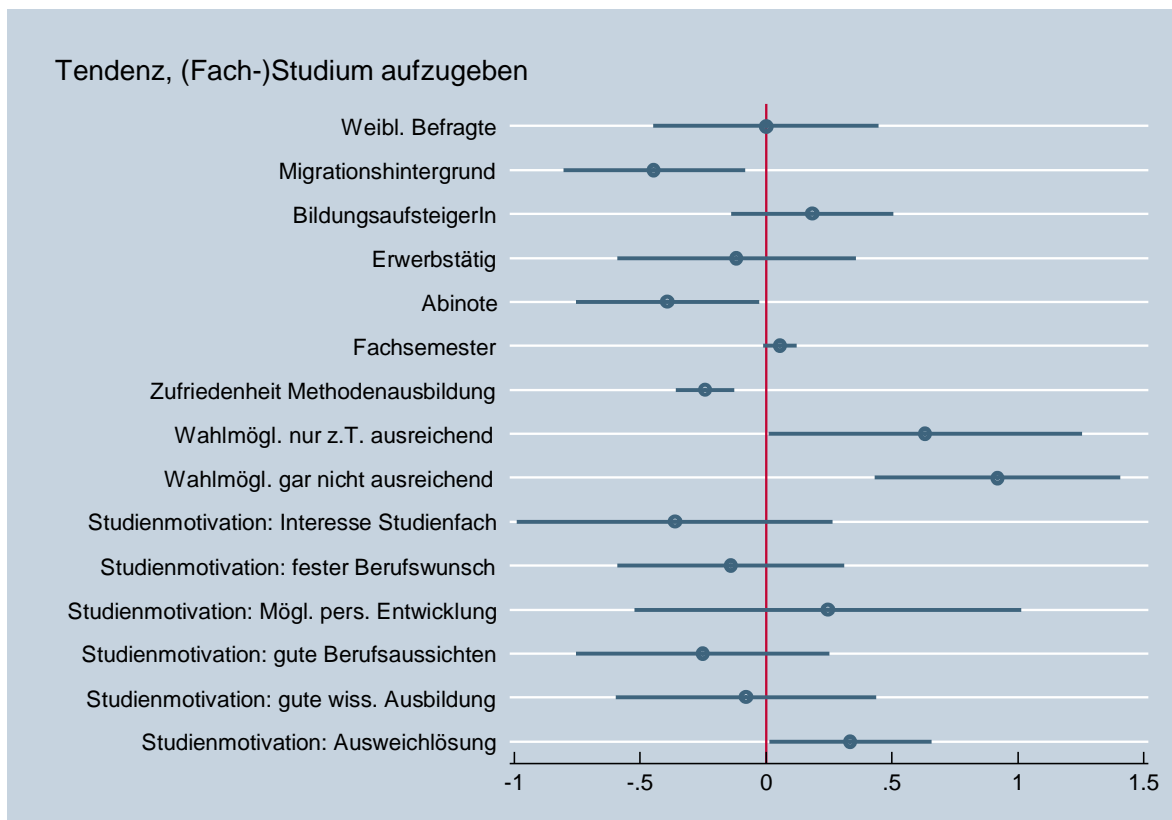


Logistische Regressionen mit cluster-robusten Standardfehlern (geclustert für die einzelnen Veranstaltungen, in denen Befragungen stattfanden). Migrationshintergrund: mind. ein Elternteil ist im Ausland geboren. BildungsaufsteigerIn: kein Elternteil hat einen (Fach-)Hochschulabschluss. Zusätzlich Kontrolle für die Fachbereiche. $n = 449$ Beobachtungen. McFadden's Pseudo $R^2 = 0,163$.

Abbildung 4.1-2 zeigt eine logistische Regression mit denselben Prädiktoren, bei der aber nun die Tendenz, das (Fach-)Studium aufzugeben, die abhängige Variable bildet („Beabsichtigen Sie das Studienfach zu wechseln“ bzw. „Ihr Studium aufzugeben“, Antworten „unentschieden“ bis „ja, sicher“ bei mind. einem der beiden Aspekte werden als Tendenz zum Abbruch gewertet).³⁸

³⁸ Der weitere abgefragte Aspekt, nämlich die Absicht, die Hochschule zu wechseln, wird hier außen vorgelassen, da diese Absicht womöglich auch stark durch private Gründe wie etwa ein geplanter Wohnortwechsel oder eine zunächst fehlende Zulassung an der Wunsch-Universität bedingt sein kann.

Abbildung 4.1-2: Logistische Regression der Tendenz, das (Fach-)Studium aufzugeben, auf Merkmale der Befragten, Regressionskoeffizienten mit 95%-Konfidenzintervallen



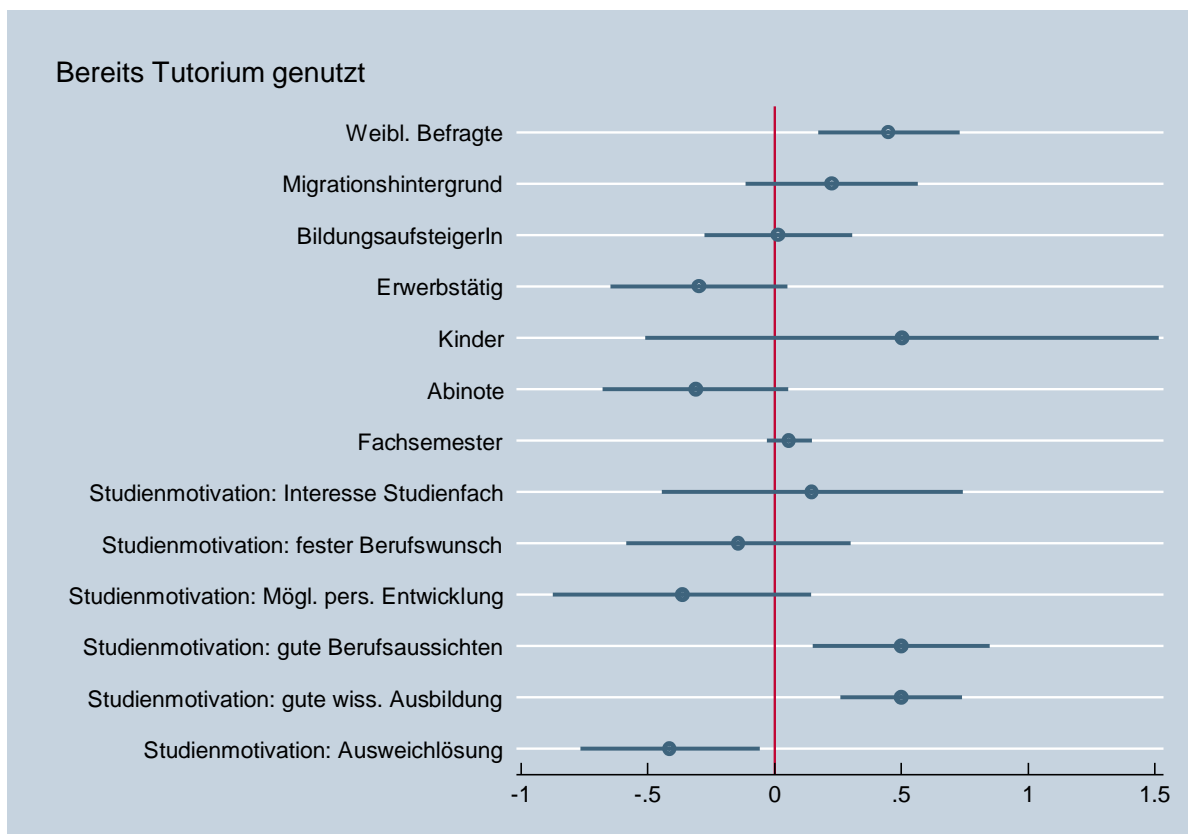
Logistische Regressionen mit cluster-robusten Standardfehlern (geclustert für die einzelnen Veranstaltungen, in denen Befragungen stattfanden). Migrationshintergrund: mind. ein Elternteil ist im Ausland geboren. BildungsaufsteigerIn: kein Elternteil hat einen (Fach-)Hochschulabschluss. Zusätzlich Kontrolle für die Fachbereiche. $n = 843$ Beobachtungen. McFadden's Pseudo $R^2 = 0,084$.

Studierende mit Migrationshintergrund und einer höheren (schlechteren) Abiturnote erweisen sich als stärker an das (Fach-)Studium gebunden. Dass in höheren Semestern die Abbruchneigung geringer ist, verweist auf den bereits mehrfach angesprochenen „Survivorbias“: Die Kohorte älterer Semester enthält Studierende, die ihr Studium in den ersten Semestern abgebrochen haben, nicht mehr und umfasst daher nur noch Studierende mit einer vergleichsweise starken Bindung an ihr Studium. Von Interesse sind vor allem wieder Effekte der Methodenausbildung, die hier deutlich auszumachen sind: Je höher die Zufriedenheit mit der Methodenausbildung, und je besser die Wahlmöglichkeiten eingestuft werden, umso geringer ist die Neigung, das Studienfach zu wechseln oder das Studium gar ganz aufzugeben. Alle diese Zusammenhänge zählen zu den wenigen signifikanten Effekten. Bei der Studienmotivation finden sich – wenig überraschend – stärkere Ausstiegstendenzen wenn das Studium als Ausweich- oder Verlegenheitslösung gewählt wurde. Damit dürfte die Verbesserung der Methodenausbildung (etwa durch Schaffung von mehr Wahlmöglichkeiten) neben einer zielgenaueren Auswahl von Studienbewerbern einer der Hauptansatzpunkte sein, um Studienausstiege zu reduzieren.

4.2 Nutzung der Angebote

Inwieweit werden Methodenveranstaltungen und speziell Angebote des „Starken Starts“ von Studierenden mit heterogenen Merkmalen und Studienmotivationen nachgefragt? Dies soll exemplarisch anhand einer logistischen Regression zur Nutzung von Tutorien geprüft werden (s. Abbildung 4.2-1). Nicht berücksichtigt wird dort die Zufriedenheit mit der Methodenausbildung, da diese ebenso Folge statt Ursache eines Tutoriumsbesuch sein könnte (was technisch zu sog. „Endogenitätsproblemen“ führt). Von Interesse sind aber ohnehin primär die soziodemographischen Merkmale, die daher auch um die Variable „Kinder“ erweitert wurden.

Abbildung 4.2-1: Logistische Regression zur Nutzung von Tutorien auf Merkmale der Befragten, Regressionskoeffizienten mit 95%-Konfidenzintervallen



Logistische Regressionen mit cluster-robusten Standardfehlern (geclustert für die einzelnen Veranstaltungen, in denen Befragungen stattfanden). Migrationshintergrund: mind. ein Elternteil ist im Ausland geboren. BildungsaufsteigerIn: kein Elternteil hat einen (Fach-)Hochschulabschluss. Zusätzlich Kontrolle für die Fachbereiche. $n = 943$ Beobachtungen. McFadden's Pseudo $R^2 = 0,135$.

Studentinnen erweisen sich im Hinblick auf Tutorien als etwas besuchsfreudiger. Damit ist der oben berichtete Befund eines geringeren subjektiven Kompetenzerwerbs bei Studentinnen nicht auf ein geringeres Engagement zurückzuführen, begleitende Angebote zu nutzen. Ihre höhere Beteiligung lässt sich positiv im Sinne der Erreichung der Zielgruppe mit besonderem Bedarf deuten. Tendenziell seltener werden Tutorien von erwerbstätigen Studierenden besucht, was womöglich auf zeitliche Engpässe verweist. Hier wäre in künftigen Studien zu prüfen, ob generell das zeitliche Budget für einen Tutoriumsbesuch zu knapp ist, oder die Tutorien nur terminlich mit der Erwerbstätigkeit kollidieren. Etwas bedenklich ist der tendenziell seltenere Besuch von Tutorien durch Studierende mit vergleichsweise schlechtem Abiturschnitt. Dass Studierende mit Kindern, Migrationshintergrund und BildungsaufsteigerInnen ebenso häufig wie Studierende ohne diese Merkmale an den Tutorien partizipieren, ist im Hinblick auf heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernangebote ein erfreulicher Befund. Die Ergebnisse zur Studienmotivation zeigen schließlich, dass vor allem an guten

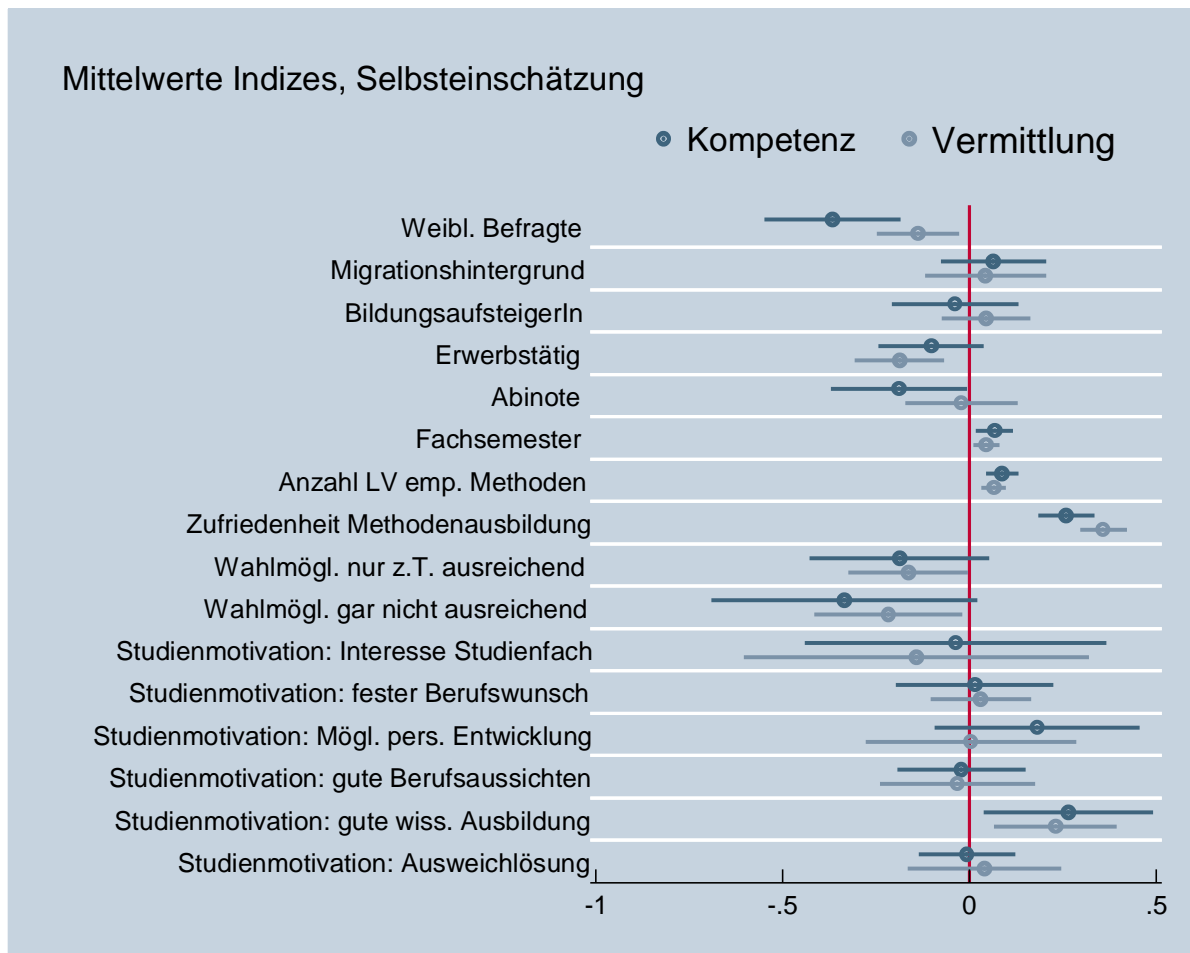
Berufsmöglichkeiten und einer guten Ausbildung interessierte Studierende die Tutorien nutzen. Dass das Interesse am Studienfach dagegen nicht zu einem verstärkten Besuch motiviert, könnte ein Hinweis sein, dass in den grundlegenden Veranstaltungen (wie etwa Propädeutika) eine solide Methodenausbildung noch stärker als unverzichtbares Kernelement eines guten Fachstudiums vermittelt werden sollte.

4.3 Kompetenzerwerb

In den bivariaten Analysen in Abschnitt 3.4 wurde deutlich, dass weibliche Studentinnen ihren Kompetenzerwerb zurückhaltender einstufen als ihre männlichen Kollegen. Hier soll nun eine vertiefte Ursachenanalyse durchgeführt werden (vgl. Abbildung 4.3-1), bei welcher der Index zum Kompetenzerwerb (Details s. Abschnitt 3.4) die abhängige Variable bildet (höhere Werte auf diesem vom Wert 1 bis 6 laufenden Index zeigen eine bessere Kompetenzeinschätzung ein). Da die wahrgenommene Qualität der Vermittlung stark mit dem Kompetenzerwerb korreliert, wird diese als eine weitere abhängige Variable betrachtet.

Auch in der multivariaten Analyse unter Kontrolle umfangreicher Drittvariablen bleiben die Geschlechtsunterschiede in der Kompetenzeinschätzung bestehen; zudem fällt hier nun auch die von Studentinnen erlebte Qualität der Vermittlung signifikant geringer aus. Die geschlechtsspezifischen Einschätzungen bestehen also unabhängig von der Studienmotivation, den Abiturnoten und den weiteren im Modell enthaltenen Variablen. Hier sind künftig weitere Studien erforderlich, um die Ursache dieser Ungleichheiten aufzuklären. Geringere subjektive Kompetenzeinstufungen fallen zudem für Studierende mit schlechteren Abiturnoten auf. Tendenziell gilt dies auch für erwerbstätige Studierende, die jedenfalls mit der Qualität der Vermittlung signifikant unzufriedener sind. Mit dem Fachsemester und der Anzahl besuchter Lehrveranstaltungen im Methodenbereich steigt erwartungsgemäß der Kompetenzerwerb an. Einen sehr starken positiven Effekt hat zudem die Zufriedenheit mit der Methodenausbildung. Als hinderlich erweisen sich zu geringe Wahlmöglichkeiten im Methodenbereich. Dieses Ergebnis untermauert nochmals, dass ein Ausbau der Wahlmöglichkeiten ein sinnvoller Weg sein dürfte, um die Methodenausbildung zu verbessern.

Abbildung 4.3-1: Lineare Regression des Kompetenzerwerbs und der Einschätzung der Qualität der Vermittlung in der Methodenausbildung auf Merkmale der Befragten, Regressionskoeffizienten mit 95%-Konfidenzintervallen



Lineare OLS-Regressionen mit cluster-robusten Standardfehlern (geclustert für die Veranstaltungen, in denen Befragungen stattfanden). Migrationshintergrund: mind. ein Elternteil ist im Ausland geboren. BildungsaufsteigerIn: kein Elternteil hat einen (Fach-)Hochschulabschluss. Zusätzlich Kontrolle für die Fachbereiche und die Abiturnote. Anzahl Beobachtungen: $n = 748$ (Kompetenz) bzw. $n = 763$ (Vermittlung). Varianzaufklärung: Kompetenzerwerb: $R^2 = 0,263$; Qualität der Vermittlung: $R^2 = 0,280$.

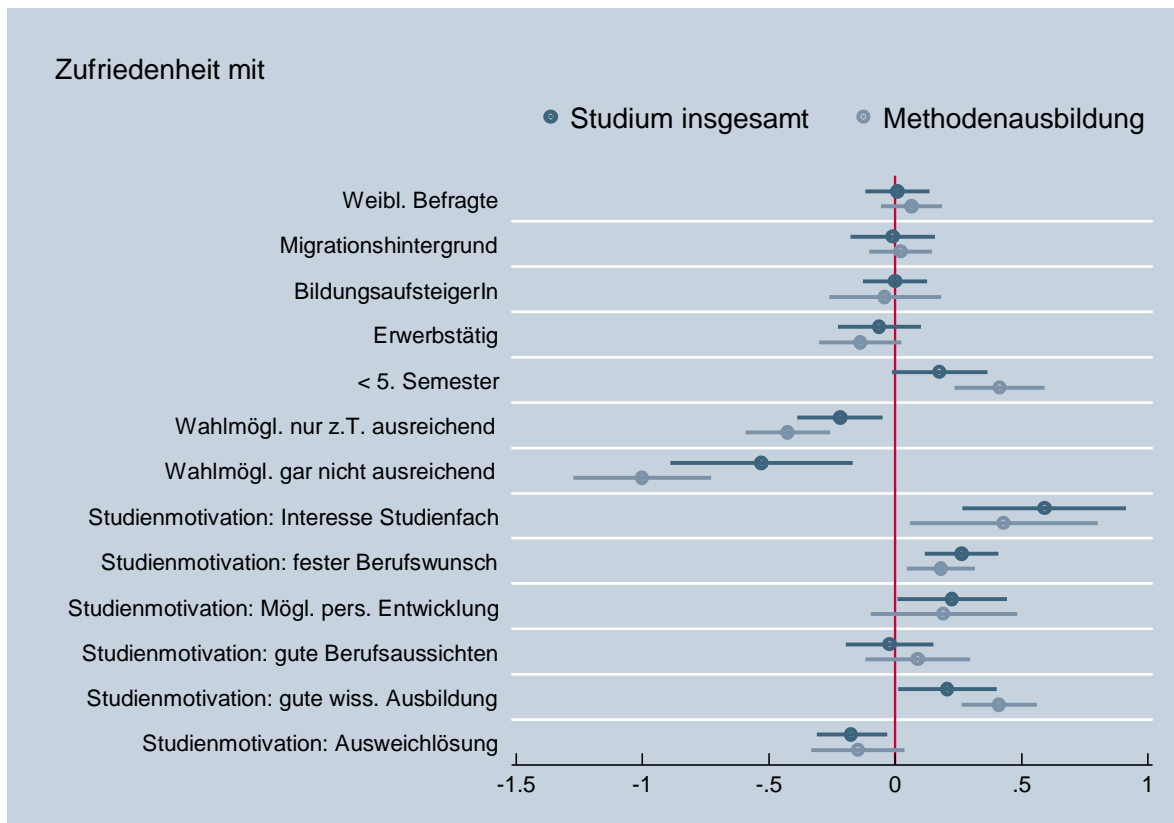
4.4 Zufriedenheit

Die Zufriedenheit der Studierenden zu erhöhen ist eine wichtige Zielgröße des Methodenzentrums und allgemein des Programms „Starker Start“. Wie schon berichtet geht eine höhere Zufriedenheit mit einem besseren subjektiven Kompetenzerwerb einher (wobei die hier vorliegende Querschnittsanalyse die Kausalrichtung „höhere Zufriedenheit als Ursache und/oder Folge eines höhere Kompetenzerwerbs“ offen lassen muss).

In Abbildung 4.4-1 sind lineare Regressionsanalysen zur Erklärung der Zufriedenheit insgesamt sowie speziell mit der Methodenausbildung dargestellt. Es zeigt sich, dass soziodemographische Merkmale keinen Einfluss auf die Zufriedenheit haben – die geringere Wahrnehmung eigenen Kompetenzerwerbs führt also nicht zu unzufriedeneren Studentinnen. Lediglich erwerbstätige Studierende erweisen sich tendenziell als unzufriedener mit der Methodenausbildung, der entsprechende bivariate Befund hält also auch einer multivariaten Betrachtung Stand. Die jüngere Kohorte erweist sich als signifikant zufriedener, und dies speziell mit der Methodenausbildung, was wie in Abschnitt 3.5 erläutert ein deutlicher Hinweis auf den Erfolg des Programms „Starken Starts“ ist. Ein stark negativer

Einfluss auf die Zufriedenheit geht von fehlenden Wahlmöglichkeiten aus – erneut wird deutlich, dass diesen eine Schlüsselrolle für die empfundene Qualität der Methodenausbildung zukommt. Am Fach und an einer guten wissenschaftlichen Ausbildung interessierte Studierende und solche mit festem Berufswunsch sind zufriedener, während Studierende, welche das Studium nur als Ausweidlösung gewählt haben, sich wenig überraschend als unzufriedener erweisen.

Abbildung 4.4-1: Lineare Regression der Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt und der Methodenausbildung auf Merkmale der Befragten, Regressionskoeffizienten mit 95%-Konfidenzintervallen

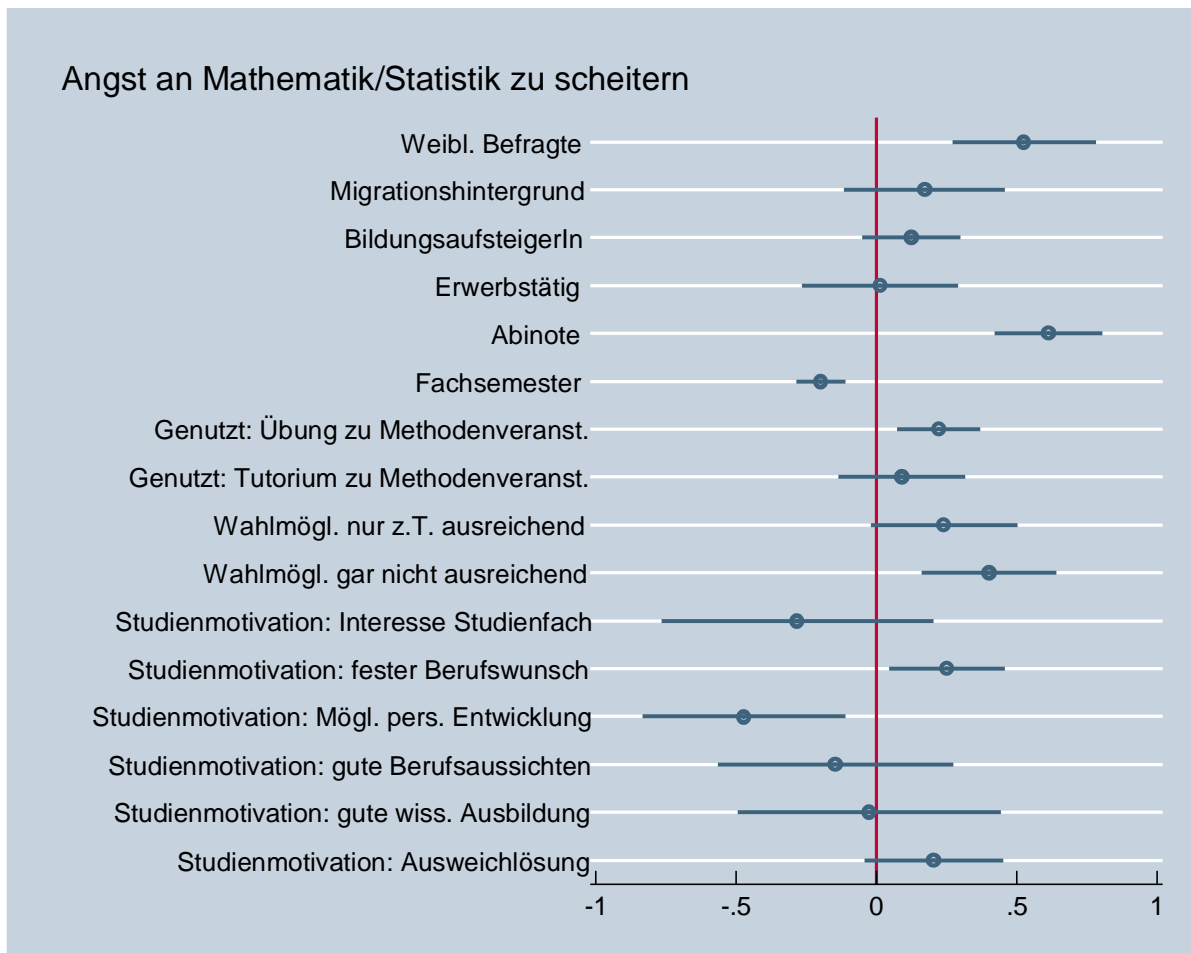


Lineare OLS-Regressionen mit cluster-robusten Standardfehlern (geclustert für die einzelnen Veranstaltungen, in denen Befragungen stattfanden). Migrationshintergrund: mind. ein Elternteil ist im Ausland geboren. BildungsaufsteigerIn: kein Elternteil hat einen (Fach-)Hochschulabschluss. Zusätzlich Kontrolle für die Fachbereiche und die Abiturnote. Jeweils $n = 1022$ Beobachtungen. Varianzaufklärung: Studium insgesamt: $R^2 = 0,125$; Methodenausbildung: $R^2 = 0,213$.

Abschließend sollen noch die bivariat aufgedeckten Subgruppenunterschiede im Hinblick auf Versagensängste bei Mathematik und/oder Statistik einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. Die Ergebnisse der dazu geschätzten linearen Regression sind Abbildung 4.4-2 zu entnehmen. Die signifikant stärkere Befürchtung unter weiblichen Studentinnen bleibt auch in der multivariaten Analysen mit Drittvariablenkontrolle klar bestehen; die Effekte des Migrationshintergrundes und der Bildungsherkunft sind dagegen nur noch in der Tendenz erkennbar, sie erreichen kein signifikantes Niveau mehr. Deutliche Effekte gehen von der Abiturnote aus: Je schlechter der Abiturschnitt, umso stärker sind die Versagensängste in Bezug auf Mathematik/ Statistik. In dem Zusammenhang erscheint es besonders bedenklich, dass Studierende mit schlechterer Abiturnote tendenziell seltener Tutoriumsangebote im Methodenbereich nutzen. Der Rückgang der Versagensängste mit dem Fachsemester dürfte primär dem schon häufiger erwähnten „Survivorbias“ geschuldet sein. Der Besuch von Methodenübungen geht mit stärkeren Befürchtungen einher, die Anforderungen in

Mathematik oder Statistik nicht zu meistern. Vermutlich ist dieser Effekt so zu interpretieren, dass Studierende mit stärkeren Versagensängsten Übungen häufiger besuchen und/oder dort stärker für ihre möglichen Defizite sensibilisiert werden. Festzuhalten bleibt insbesondere der starke Geschlechtereffekt, der künftig weitere Beobachtung verdient. Entsprechende Anregungen für die Begleitforschung finden sich im folgenden Resümee.

Abbildung 4.4-2: Lineare Regression der Angst an Mathematik bzw. Statistik zu scheitern auf Merkmale der Befragten, Regressionskoeffizienten mit 95%-Konfidenzintervallen



Lineare OLS-Regressionen mit cluster-robusten Standardfehlern (geclustert für die einzelnen Veranstaltungen, in denen Befragungen stattfanden). Migrationshintergrund: mind. ein Elternteil ist im Ausland geboren. BildungsaufsteigerIn: kein Elternteil hat einen (Fach-)Hochschulabschluss. Zusätzlich Kontrolle für die Fachbereiche und die Abiturnote. $n = 836$ Beobachtungen. Varianzaufklärung: $R^2 = 0,147$.

5. Zusammenfassung und Fazit

Die Befragung der Studierenden in den Fachbereichen der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften konnte im Großen und Ganzen positive Ergebnisse und Weiterentwicklungspotenziale aufzeigen.

Es lässt sich eine Steigerung der wahrgenommenen Qualität der Methodenausbildung seit Einführung des „Starken Starts“ und der Gründung des Methodenzentrums beobachten: So wurde von Studierenden, die vor Einführung des Zentrums ihr Studium begannen, die Zufriedenheit mit dem eigenen Studium und der Methodenausbildung schlechter bewertet als von Studierenden, die nach der Einführung des Starken Starts anfangen zu studieren (vgl. Kapitel 3.5.2). Auch der Aufbau der Methodenausbildung wird von den Studierenden mit späterem Studienbeginn in den jeweiligen Fächern als insgesamt sinnvoller bewertet (Kapitel 3.5.1). Es wird hier gleichzeitig auch der Wunsch der Studierenden nach einem Ausbau des Angebots von forschungsnahen Lehrveranstaltungen und nach einem generell größeren Wahlangebot im Methodenbereich deutlich (ebd.). Dass diese helfen könnten, die Ziele des „Starken Starts“ noch besser umzusetzen, wird durch Regressionsanalysen unterstützt. In diesen zeigt sich, dass umfangreichere Wahlmöglichkeiten und forschungsnahere Angebote in der Methodenausbildung positive Effekte haben auf

- 1) den Wunsch, das Studienfach beizubehalten (Kapitel 4.1);
- 2) den subjektiven Kompetenzerwerb (Kapitel 4.3); und zugleich
- 3) die generelle Zufriedenheit mit dem Studium (Kapitel 4.4).

Die positive Wirkung verstärkter Wahlmöglichkeiten und Forschungsbezüge in der Methodenausbildung war einer der Gründe, das Methodenzertifikat und die Methodenwoche einzuführen. Durch das breite, forschungsorientierte Angebot quantitativer und qualitativer Methodenlehrveranstaltungen in der vorlesungsfreien Zeit im Rahmen der Methodenwoche konnten zudem bewusst auch die vielen erwerbstätigen Studierenden angesprochen werden, die oftmals die regulären Angebote (wie beispielsweise Tutorien) nicht nutzen (können) und demnach mit der Methodenausbildung tendenziell unzufriedener sind.³⁹ Durch das Methodenzertifikat wiederum wird das Interesse an einer weiterführenden Methodenausbildung außerhalb des Kerncurriculums unterstützt und koordiniert. Die Studierenden können ihre zusätzlich erbrachten Leistungen zertifizieren lassen und haben somit auch einen zusätzlichen Anreiz, sich im Methodenbereich weiter zu spezialisieren bzw. dort Kenntnisse anzueignen. Dieses Angebot ist explizit interdisziplinär angelegt, vereint die Angebote der beteiligten Fachbereiche und kann die potenziellen Synergien interdisziplinärer Forschung bereits in der Studieneingangsphase verdeutlichen. Vor allem in der zweiten Förderphase sieht das Methodenzentrum die noch stärkere Forschungsorientierung von Studienbeginn an vor, um den Wunsch vieler Studierenden nach Forschungsbezug und -anwendung aufzugreifen. So sind bspw. Lehrforschungsprojekte zu aktuellen Fragestellungen der Sozial-, Kommunal-, und Bildungspolitik in Kooperation mit außeruniversitären Partnern geplant. Studierende können durch die Form des Service Learning gleichzeitig Praxiserfahrung sammeln, potenzielle Arbeitgeber kennenlernen und sich zivilgesellschaftlich engagieren.

Die Ergebnisse der Befragung im Blick auf heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkulturen zeigen erfreulicherweise kaum Ungleichheiten nach Migrationshintergrund, Bildungsherkunft oder Studierenden mit/ohne Kind auf. Allerdings gibt es einen deutlichen Geschlechtereffekt: Frauen schätzen ihren Kompetenzerwerb im Methodenbereich geringer ein, sind mit der Vermittlung insgesamt unzufriedener und befürchten zudem viel häufiger, an Mathematik und/oder Statistik zu scheitern. Selbst durch verschiedene multivariate Auswertungen ließen sich die Ursachen nicht

³⁹ So haben in der Befragung erwerbstätige Studierende ein signifikant höheres Interesse an der Teilnahme an der Methodenwoche geäußert als nicht-erwerbstätige Studierende (Ergebnisse einer hier nicht dargestellten, multivariaten Regressionsanalyse).

eindeutig bestimmen. Daher sollen im Fortlauf des Projekts weitere Untersuchungen durchgeführt werden, die beispielsweise den Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der bzw. des Lehrenden auf die Einschätzung des Kompetenzerwerbs der Studierenden untersuchen oder die prüfen, ob wirkliche Kompetenzunterschiede oder nur eine verhaltenere Einstufung der eigenen Kompetenzen vorliegen. Hier gibt es Anknüpfungspunkte zu Studien in der Sozialpsychologie zum sog. „Stereotype Threat Effekt“ (Martiny/Götz 2011; Steele/Aronson 1995), die wiederholt gezeigt haben, dass Versagensängste in einer Art Self-Fulfilling Prophecy zu tatsächlich schlechteren Leistungen führen können. Solche Effekte gilt es zu verhindern. In der künftigen Programmentwicklung und Begleitforschung zum „Starken Start“ sind vertiefende Studien geplant, auch in Kooperation mit dem Gleichstellungsreferat.

Damit ist das Evaluationskonzept des „Starken Starts“ angesprochen. Es ist vorgesehen, die Studierenden in regelmäßigem Abstand (ca. jährlich) mit einem ähnlichen Design zu befragen. Der damit mögliche Abgleich der Ergebnisse im Längsschnitt wird weiteren Aufschluss über Kohorteneffekte liefern und somit über Effekte sowie Verbesserungsmöglichkeiten des „Starken Starts“: Ist die jüngere Kohorte, die besonders von den Angeboten profitieren konnte, auch in den weiterführenden Semestern noch mit dem (Methoden-)Studium besonders zufrieden? Erlauben die Maßnahmen somit nicht nur einen erfolgreichen Start ins Studium, sondern schaffen sie auch einen soliden Grundstock um im fortgeschritten Studium die Qualität der Methodenausbildung nachhaltig zu steigern? Lassen sich mit heterogenitätsorientierten Lehr-/Lernkulturen potenzielle Ungleichheiten aufgrund soziodemografischer Voraussetzungen, wie sie sich derzeit noch im aufgezeigten Geschlechtereffekt manifestieren, vermeiden? Können etwa die weiterentwickelten partizipativen Peer-Teaching Angebote und/oder die Methodenberatung Räume schaffen, die solchen Ungleichheiten entgegenwirken? Solche Fragen werden auch künftig praxisnahe Lehr-Forschungsseminare mit Studierenden sowie die Evaluation des Methodenzentrums anleiten.

Literatur

- Berger, Roger und Peter Kriwy (2004): “Wer verdient wie viel”? Eine Analyse des Verdienstes Münchner Soziologieabsolventen. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis* 27: 133-154.
- Dresel, Markus und Karen Tinsner (2008): Onlineevaluation von Lehrveranstaltungen: Methodeneffekte bei der Onlineevaluation von Lehrveranstaltungen. *Zeitschrift für Evaluation* 7: 183-211.
- Esser, Hartmut (1997): Zweifel an der Evaluation der Lehre. *Wirtschaftswissenschaftliches Studium* Heft 1: 45-49.
- Goethe-Universität (2011): Starker Start ins Studium. Antrag der Goethe-Universität Frankfurt am Main im Rahmen des Qualitätspakt Lehre Programms. Abrufbar unter: www.starkerstart.uni-frankfurt.de/39882105/StarkerStart_kurz.pdf
- Grant, Linda, Kathryn B. Ward und Xue Lan Rong (1987): Is there an Association between Gender and Methods in Sociological Research? *American Sociological Review* 52: 856-862.
- Gruber, Hans und Alexander Renkl (1996): Alpträume sozialwissenschaftlicher Studierender. Empirische Methoden und Statistik. In: Joachim Lompscher und Heinz Mandl (Hg.): *Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten*. Bern: Hans Huber, S. 118–130.

- Iden, Kirsten, Michael Altmeyer und Kerstin Schulmeyer-Ahl (2013): Erste universitätsweite Studierendenbefragung an der GU. Abrufbar unter: www.uni-frankfurt.de/46821406/Gesamtbericht-FINAL.pdf .
- Jann, Ben (2014): Plotting regression coefficients and other estimates. *The Stata Journal* 14: 708-737.
- Lang, Jonas W.B und Martin Kersting (2007): Langfristige Effekte von regelmäßigem Feedback aus studentischen Lehrveranstaltungsevaluationen. In: Annette Kluge (Hrsg.): *Qualitätssicherung und -entwicklung an Hochschulen: Methoden und Ergebnisse*. Lengerich: Pabst, S. 159–167.
- Martiny, Sarah und Thomas Götz (2011): Stereotype in Lern- und Leistungssituationen: Theoretische Ansätze, empirische Befunde und praktische Implikationen. In: Dresel, M./Lämmle, L. (Hrsg.): *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz (Talentförderung – Expertenentwicklung – Leistungsexzellenz, Bd. 9)*. Berlin: LIT-Verl., S. 153-177.
- Meinefeld, Werner (2010): Online-Befragungen im Kontext von Lehrevaluation – praktisch und unzuverlässig. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62: 297-315.
- Steele, Claude M., und Joshua Aronson (1995): Stereotype Threat and the Intellectual Test-Performance of African-Americans. *Journal of Personality and Social Psychology* 69: 797-811.
- Wild, Elke und Wiebke Esdar (2014): Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (HRK).

Anhang

Tabelle A2.2-1: Heterogenität (qualitative Merkmale) nach Fachbereichen

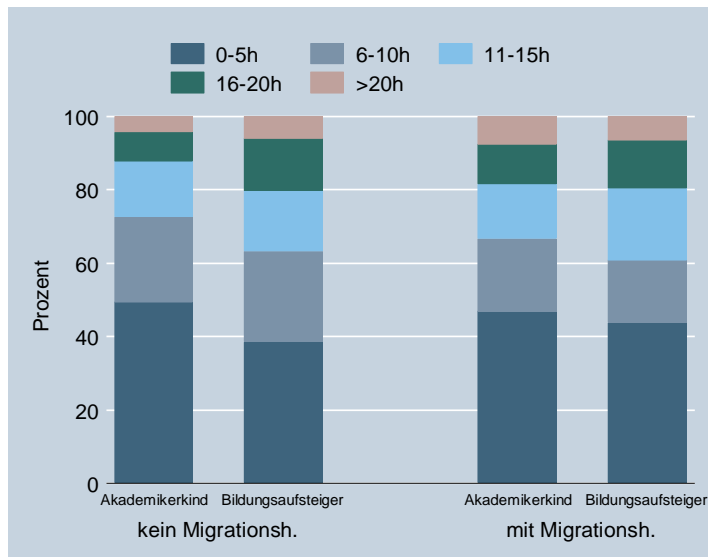
	FB02		FB03		FB04		FB05		Gesamt	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Weibl. Studierende	331	46,4	291	61,4	295	87,8	165	64,2	1082	60,8
Eigene Kind(er)	15	2,1	19	4,1	16	4,8	12	4,6	62	3,5
Erwerbstätig	383	52,8	348	72,4	254	74,5	187	70,1	1172	64,7
Bildungsaufsteiger ^a	270	38,1	184	39,9	155	47,0	92	35,4	701	39,9
Migrationshintergrund ^b	276	39,2	167	36,5	111	33,7	58	22,2	612	35,0
Bildungsausländer	52	7,5	36	8,0	22	6,7	11	4,2	121	7,0

^a Kein Elternteil besitzt einen (Fach-)Hochschulabschluss. ^b Mindestens ein Elternteil ist nicht in Deutschland geboren.

Tabelle A2.2-2: Heterogenität (quantitative Merkmale) nach Fachbereichen

	FB02		FB03		FB04		FB05		Gesamt	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Abiturnote	1,89	0,45	2,27	0,54	2,32	0,47	1,82	0,59	2,06	0,54
Fachsemester	2,55	2,00	3,00	2,63	3,15	2,52	3,15	2,52	2,77	2,29
Alter	21,09	3,21	22,47	5,20	23,10	5,67	22,70	5,43	22,08	4,74

Abbildung A3.2-1: Erwerbsumfang nach Migrationshintergrund und Bildungshintergrund



Pro Subgruppe jeweils mind. *n* = 233 Befragte.