

## Interessenkonstellationen und Fachidentität im Soziologiestudium

*Ingo Blaich, Michael Grunow*

### Einleitung

Studienerfolg im Bachelor-Master-System – gleichgültig ob damit primär der Studienabschluss oder der Erwerb bestimmter Kompetenzen oder Wissensbestände gemeint ist – bedarf ausgeprägter Selbststeuerungs- und Selbstorganisationsfähigkeiten seitens der Studierenden, um möglichst rasch mit Studiengängen, Prüfungsanforderungen und fachkulturellen Spezifika vertraut zu werden. Mit wachsender Heterogenität der Studierenden hinsichtlich ihrer Leistungsvoraussetzungen, Studienmotivation, Studienziele, Lebenslagen und sozialen Herkunft diversifizieren und komplizieren sich auch diese Bewältigungsanforderungen. Die Verkürzung der Regelstudienzeit im Erststudium auf drei Jahre setzt die Studieneingangsphase unter Zeitdruck. Studienabbruch- oder Fachwechselüberlegungen aufgrund von fehlendem Vorwissen, Leistungs- und Motivationsschwierigkeiten führen im Bachelorstudium deutlich früher zu entsprechenden Korrekturen der ursprünglichen Studienentscheidung als im alten System (Heublein et al. 2009: V f.). Studierende gestehen sich am Studienanfang selbst weniger Zeit für die Akkulturation in das Studienfach zu. Umso stärker wirken habituelle Voranpassungen, fundierte Studienorientierungen und ausgeprägte Selbststeuerungs- und Selbstorganisationsfähigkeit bzw. hier vorhandene Defizite direkt auf die Bewältigung des Übergangs ins Studium (vgl. Blaich 2011).

Die Studierendenforschung schenkt diesen Übergängen zunehmend Beachtung, versucht sie als Transitionen in Verschränkung »der gesellschaft-

lichen und institutionellen Struktur von Übergängen« und den Bewältigungsstrategien der in Übergängen befindlichen Individuen zu begreifen« (Böpple et al. 2010: 237) und auf ihre sozialen und individuellen Bedingungsfaktoren hin zu analysieren (vgl. Bargel 2015; Bülow-Schramm et al. 2018; Matheson 2018; Zuo et al. 2018). Die repräsentativen Studien des DZHW und Deutschen Studentenwerks zeigen deutliche Unterschiede in den Studienmotivationen, der Zusammensetzung der Studierendenschaft und auch den dominanten Studienproblemen (Bargel et al. 2014; Heublein et al. 2017; Middendorff et al. 2017). Für die Geistes- und Sozialwissenschaften werden primär intrinsische Studienmotive ausgewiesen und bei den Studienabbrüchen sind falsche Vorstellungen von den fachlichen Inhalten wesentlich häufiger bestimmende Abbruchgründe als in anderen Fächergruppen (Heublein et al. 2017: 128). Diesen Befund möchten wir am Beispiel der grundständigen Soziologie-Studiengänge an der TU Dresden weiter vertiefen. Wie lassen sich die Interessen benennen, die sich mit der Entscheidung für Soziologie verbinden? Gibt es andere Studienfächer, die für diese Interessenkonstellation attraktive Alternativoptionen darstellen? Und lassen sich Zusammenhänge ermitteln zwischen unterschiedlichen Interessen und Studienwahlmotiven auf der einen Seite und der Ausbildung einer Fachidentität auf der anderen, die hier als Indikator für eine subjektiv als gelungen angesehene Integration ins Studienfach dient (vgl. dazu Kreitz 2008)?

## Theoretischer Rahmen

Für die Analyse der Einflussfaktoren auf den Studienerfolg bzw. von Studienpraktiken und -stilen liegen verschiedene Modelle und Herangehensweisen vor (vgl. Aljohani 2016; Bülow-Schramm 2013). Wir greifen auf die aus der Berufswahlforschung stammende Konzentration auf individuelle Selbstkonzepte zurück, die auch in der Konzeptualisierung des *Student Lifecycle* integriert ist (Lizzio 2011; Lizzio, Wilson 2010). In Anschluss an Super und Savickas werden Berufs- und Studienorientierungsprozesse sowie darauf gründende Entscheidungen als gesteuert durch subjektive Identitäts- oder Selbstkonzepte angesehen, in denen Wissen oder Annahmen über individuelle Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen sowie mehr oder minder elaborierte Pläne (Identitätswürfe) hinsichtlich der weiteren beruflichen

Entwicklung eingeschlossen sind (Savickas 1999, 2012; Super 1963)<sup>1</sup>. Positive Identitätsselbstzuschreibungen wie in Form einer Fachidentität können daher als Indikator für eine subjektive gelungene Anverwandlung (H. Rosa) des Studienfachs verstanden werden, ohne deren Ausprägung und Form tatsächlich abschätzen zu können (vgl. gleichlautend Römer et al. 2013: 156).

Mit dem Studienbeginn werden Vorstellungen vom Studienfach und darauf bezogene Selbstkonzepte mit der Realität konfrontiert und müssen sich bewähren. Wir verstehen dabei den Studienbeginn nicht als einseitigen Anpassungsprozess studentischer Orientierungen an institutionelle Erwartungen, sondern als kreativen Aushandlungsprozess bzw. als »ambivalente Praxis« (Kossack 2012: 100) zwischen institutionellen und subjektiven Erwartungen und Zielen, in dem auf der akademischen Ebene ein gewisses Maß an Fachidentifikation und effektive Lernstrategien ausgebildet werden müssen, um das Studium erfolgreich meistern zu können; und auf der sozialen Ebene eine ausreichende Kontaktdichte und Kommunikationsfähigkeit zu Kommiliton:innen und Lehrenden notwendig ist.

Von diesem zweidimensionalen Modell der Hochschulintegration ausgehend (Tinto 1993), sind in der Forschung differenziertere Kataloge der für den Studienerfolg als notwendig angesehenen Anforderungen und Kompetenzen formuliert worden (vgl. Bosse 2016; Lizzio 2011). Demgegenüber genügt für diesen Zusammenhang eine übersichtlichere Identifizierung der zentralen Entwicklungsaufgaben:

1. Fachidentifikation und disziplinäre Professionalisierung
2. Ausbildung effektiver Lern- und Arbeitsstrategien
3. Soziale Integration – stabile positive Beziehungen zu Peers und Lehrenden
4. Entwicklung einer das Studium übergreifenden beruflichen Perspektive.

In der *Fachidentifikation* drückt sich die individuelle Aneignung theoretischer Perspektiven und methodischer Verfahren sowie der innerdisziplinären Problematisierungs- und Kommunikationsformen aus und ist damit gleichzeitig Bestandteil einer im Studienverlauf voranschreitenden Professionalisierung. Professionalisierung meint hier die Fähigkeit »die Welt aus den Augen ihrer Disziplin zu betrachten, sie als medizinische, juristische, physikalische, pädagogische Welt wahrzunehmen und für Gestaltungs- sowie Problemlösungsaufgaben wissenschaftliche Erklärungszusammenhänge methodisch

---

<sup>1</sup> Zu den Grenzen dieses Konzepts siehe Blauch, Frey (2016).

zu nutzen« (Ludwig 2012: 46f.). Eine positive Einschätzung der Fachidentifikation durch die Studierenden gilt als Indikator für eine zum aktuellen Zeitpunkt als zufriedenstellend wahrgenommene Passung zwischen subjektiven Interessen, beruflichen Zielen und dem Studienfach (vgl. Kreitz 2008; Römer et al. 2013; Schiefele, Jacob-Ebbinghaus 2006).

Die *Ausbildung von effektiven Lern- und Arbeitsstrategien* beschreibt auf inhaltlich-fachdidaktischer Ebene die Weiterentwicklung akademischer Kompetenzen (Forschungsmethoden, Umgang mit Fachliteratur und wissenschaftliches Schreiben) sowie die Elaborierung überfachlicher Kompetenzen wie Selbst- und Zeitmanagement. *Stabile positive Beziehungen zu anderen Studierenden*, und darin eingebundene Unterstützungsleistungen sind dafür eine wichtige soziale Ressource; ebenso ein hinreichendes Vertrauen in die Lehrenden als kompetente Lernbegleiter und Gesprächspartner in Krisensituationen (Matheson, Sutcliffe 2018: 33).

Weniger Berücksichtigung findet in der Studierendenforschung bisher die das Hochschulsystem übergreifende *biografische Perspektive auf den späteren Berufseinstieg*. Die Universitäten begreifen sich explizit nicht als genuiner Ort beruflicher Anwendungsorientierung ihrer Lehrinhalte, sofern dies über die Vermittlung fachlichen Wissens, wissenschaftlicher Standards und Kompetenzen hinausgehen sollte (vgl. Teichler 2009: 79 f.). Zentrale Kompetenzen für die Bewältigung des Berufseinstiegs wie Selbstkenntnis, Arbeitsmarktkennntnis, Planungs- und Entscheidungsfähigkeit (Savickas 1999: 331) sind daher meist Gegenstand des überfachlichen, fakultativen Curriculums.

Wir konzentrieren uns auf die Ausbildung der Fachidentität und ihre Relationen zu Studieninteressen, dem Zeitaufwand, der für Lehrveranstaltungen und Selbststudium betrieben wird, sowie möglichen Schwierigkeiten und Problemen im Studium.

## Forschungsstand zum Studium, Studienpraktiken und Studienverlauf in Soziologie/Sozialwissenschaften

Die Forschung widmet sich verschiedenen Teilaspekten des Soziologiestudiums. Neben den Studienwahlmotiven und der Abbruchhäufigkeit (Kiefer, Panzer, Weinbrenner 2018; Meinefeld 2003) erfahren die Mathematik- und Methodenkenntnisse der Studierenden (Förster, Maur 2015; Windrich 2016) sowie der Übergang in den Beruf besondere Aufmerksamkeit (Ortenburger

2008). In der Tradition der Fachkulturforschung erscheint die Soziologie zudem als konfliktträchtiges Feld, in welchem eine eher bildungsbürgerlich-akademische Diskussions- und Wissenschaftsorientierung gegen die Bestrebungen aus der gesellschaftlichen Mitte steht, »Akzeptanz für ihre Vorstellungen von Bildung und der eigenen Zukunft in der Hochschule zu finden« (Lange-Vester, Teiwes-Kügler 2004: 163).

Durchaus parallel dazu werden dichotome Studienorientierungen und mit dem Studium verknüpfte Zwecksetzungen gezeigt: primäre, den »soziologischen Blick« als zentrale Kompetenz herausstellende Wissenschaftsorientierung auf der einen Seite; Wunsch nach stärkerem Berufsfeldbezug und darauf bezogenen fachlichen Kompetenzen und Spezialwissen auf der anderen Seite (Hessler, Oechsle, Heck 2014: 71). Aus dieser antagonistischen Positionierung ergibt sich die besondere Relevanz, nach den Studieninteressen, den Studienwahlmotiven, der Studienintegration und der Entwicklung beruflicher Perspektiven zu fragen. Denn auch im Studienabbruchgeschehen spielen falsche Erwartungen gegenüber dem Studienfach und daraus resultierende Motivationsschwierigkeiten eine wichtige Rolle (Heublein et al. 2017: 17ff.). Die Entscheidung für ein Soziologiestudium galt früher als Ausdruck einer wenig überlegten, kaum auf das Fach direkt bezogenen, »volatilen Studienentscheidung« (Lange-Vester, Teiwes-Kügler 2004: 163). So wurde die Entscheidung für das Fach relativ spät getroffen; neben fachbezogenen Interessen spielen allgemeine Studienziele wie Persönlichkeitsentwicklung und Selbstverwirklichung eine große Rolle (Scarletti, Blossfeld 2006; Großmann 2007). Kiefer, Panzer, Weinbrenner (2018) haben detaillierter nach den Motiven für ein Soziologiestudium gefragt. Für 67% der Befragten spielte das Fachinteresse eine zentrale Rolle (bei 31% immerhin zum Teil) und nur 2% gaben an, das Fach sei eine Verlegenheitswahl gewesen (bei 18% zum Teil; Kiefer, Panzer, Weinbrenner 2018: 163). Diese Ergebnisse lassen zumindest die Vermutung zu, dass die Entscheidung für die Soziologie gegenwärtig weniger Ausdruck »unzureichender Persönlichkeitsentwicklung und unklarer Präferenzen« (Scarletti, Blossfeld 2006: 234) ist. Wahrscheinlicher ist, dass Soziologie zusammen mit ein oder zwei anderen Studienoptionen in der engeren Auswahl steht. Schröder kann zeigen, dass Abiturienten in aller Regel mehr als eine Studienoption benennen, die ihren Interessen entspricht. Und fast alle können entweder die primäre oder die sekundäre Studienwahloption realisieren (2015: 115 f.). Ein Ziel der vorliegenden Untersuchung ist daher, diese Konstellation von Studienoptionen zu erhellen und zu überprüfen, welche Effekte sich aus einer multiplen Fachorientierung für den Studienverlauf im Fach Soziologie ergeben.

## Forschungsziele, Forschungsdesign und Operationalisierung

In einer explorativen Studie mit Studierenden des Bachelor- und Diplomstudiengangs Soziologie am Institut für Soziologie der TU Dresden wird das Übergangsgeschehen von der Schule in das Studium sowie die Antizipation und Planung des Übergangs nach dem ersten Hochschulabschluss untersucht. Ausgangspunkt war ein Lehrforschungsprojekt mit Studierenden des 1. Fachsemesters zu Vorstellungen vom Fach Soziologie und den ersten Lernerfahrungen. Interessant war die Beobachtung, welche Vorerwartungen bereits im ersten Semester eine Enttäuschung erfuhren, bzw. inwiefern sich das Verständnis vom Fach veränderte, sich dem disziplinären Selbstverständnis der Soziologie annäherte. In der Auswertung wurde diese Antizipation der Fachidentität als zentraler Faktor für den Studienerfolg identifiziert, und mittels einer quantitativen Befragung mehrerer Immatrikulationsjahrgänge wurde anschließend der Versuch unternommen, diesen Zusammenhang intensiver zu beleuchten.

Die Studierenden wurden nach ihren Studienwahlmotiven, den Studieninteressen sowie alternativen Studienoptionen gefragt. Des Weiteren wollten wir wissen, ob die bisherigen Lehrveranstaltungen im Großen und Ganzen die Interessen der Studierenden bedient oder wesentliche Lücken gelassen haben. Dies wird als Teilaspekt der Fachidentifikation bzw. der akademischen Hochschulintegration (nach Tinto) angesehen. Kreitz (2008) und Kiefer, Panzer, Weinbrenner (2018) folgend, wird über die Ermittlung der Fachidentität sowie der sozialen Einbindung in das Hochschulstudium die generelle Integration in das Fach und die Lebenswelt Universität erfasst. In Abhängigkeit davon wird die Bewertung des Studienfachs hinsichtlich der Höhe der Leistungsanforderungen, die Kompetenzentwicklung und die Studienpraktiken erhoben. Wie intensiv wird studiert (Zeitaufwand, umfangreiches Selbststudium) und in welchem Zusammenhang steht dies mit leistungsbezogenen Indikatoren (Prüfungsangst)? Mittels Korrelationsanalysen werden diese Variablen mit soziodemografischen Faktoren sowie der schulischen Leistungsstärke auf bivariate Zusammenhänge untersucht. Im Projekt wird damit der sozialen Heterogenität der Studierenden (knapp 50% der Studienanfänger sind Bildungsaufsteiger:innen) explizit Rechnung getragen; eine Perspektive, die in der Forschung bisher keine Rolle spielt. Im Rahmen der vielfältigen Strategien zur Verbesserung der Teilhabe an höherer Bildung für bisher benachteiligte Gruppen stellt ein curriculares und didak-

tisches Auffangen von Wissens- und Kompetenzdefiziten eine wichtige Anforderung an universitäre Studiengänge dar. Daher wird auch erfasst, in welchem Umfang Studierende in der Studieneingangsphase die vielfältigen Unterstützungsmaßnahmen wahrgenommen und welchen Nutzen sie daraus gezogen haben.

Befragt wurden die Studierenden des Bachelor-/Diplomstudiengangs (Immatrikulation 2015) in ihrem 3. Fachsemester, sowie die Studierenden des Bachelorstudiengangs der Immatrikulationsjahrgänge 2016 bis 2018 jeweils im 1./2. FS (N=160, 67% Frauen).

## Ergebnisse

### Studienwahlmotive und alternative Studienoption

Wie Tabelle 1 zu entnehmen ist, stellen ein spezifisches Fachinteresse an der Soziologie sowie das Interesse, anderen Menschen zu helfen bzw. die Gesellschaft verändern zu wollen, zentrale Studienwahlmotive der Dresdner Studierenden dar. Intrinsische Motivationslagen dominieren eindeutig. Wichtig, wenn auch nicht dominant, ist das Motiv, zur Verbesserung der Gesellschaft beitragen zu können, was mit den politischen Interessen am Fach verknüpft werden kann, die in der Studie von Kiefer, Panzer, Weinbrenner (2018) ermittelt wurden. Da nur für 55% der Befragten ein spezielles Fachinteresse wichtig bzw. sehr wichtig war, kann dies zum einen die relative alltagsweltliche Unbekanntheit der Disziplin widerspiegeln und zum anderen korrespondiert es mit den 35% der Befragten, für die die Entscheidung zum Soziologiestudium eher eine Ausweich- oder Ersatzlösung darstellte.

Tabelle 1: Bedeutung der Studienwahlmotive

	gar nicht wichtig	wenig wichtig	teils-teils	wichtig	sehr wichtig
spezielles Fachinteresse	14,4%	11,9%	18,8%	33,1%	21,9%
eigene Begabung, Fähigkeiten	12,5%	16,9%	26,3%	38,1%	6,3%
Einkommenschancen im Beruf	39,4%	28,1%	18,1%	8,8%	5,6%
fester Berufswunsch	45,0%	28,1%	18,1%	5,6%	3,1%
Vielfalt beruflicher Möglichkeiten	20,0%	14,4%	26,9%	25,0%	13,8%
Aussicht auf sicheren Arbeitsplatz	45,0%	26,3%	20,6%	4,4%	3,8%
Aussicht in Führungs- position zu kommen	36,3%	30,0%	21,3%	9,4%	3,1%
Ausweichlösung	37,5%	8,8%	18,8%	20,6%	14,4%
wissenschaftliche Ausbildung	10,6%	19,4%	23,1%	33,8%	13,1%
allgemein gebildete Persönlichkeit	5,6%	6,9%	22,5%	35,0%	30,0%
Menschen später besser helfen können	15,6%	8,1%	27,5%	27,5%	18,1%
zur Verbesserung der Gesellschaft beitragen	21,9%	10,6%	16,3%	31,9%	19,4%

Quelle: eigene Berechnungen; N= 160

Näheren Aufschluss über die ursprünglichen Studienwünsche gibt die Frage nach den alternativen Studienoptionen. Im Durchschnitt aller befragten Jahrgänge geben rund 77% an, auch ein anderes Fach in Betracht gezogen zu haben (siehe Tab. 2).



*Tabelle 2: Alternative Studienoptionen nach Fächergruppen*

Geistes-/Kulturwissenschaften (Musik/Kunst)	13,5%
Rechts-/Wirtschaftswissenschaften	5,4%
Politikwissenschaft	3,6%
Kommunikationswissenschaft	3,6%
Psychologie	38,0%
Sozialpädagogik	22,0%
Medizin/Gesundheitswissenschaften	1,0%
Naturwissenschaften/Ingenieurwissenschaften	5,4%
Lehramt	3,6%
Sonstige	18,0%

*Quelle: eigene Berechnungen*

Etwas überraschend spielen die benachbarten Disziplinen Politik- und Kommunikationswissenschaften überhaupt keine Rolle; mehr als die Hälfte der Nennungen entfällt auf Sozialpädagogik und Psychologie. Da beide Fächer im BA/Diplom-Soziologiestudium als Ergänzungsfach gewählt werden können (und der Numerus Clausus dort deutlich restriktiver ist), lassen sich Wanderungsbewegungen daraus erklären. Eine wichtige Rolle spielt sicherlich die in Dresden stark vertretene Mikrosoziologie, die in Kombination mit dem Ergänzungsbereich Psychologie oder Sozialpädagogik den Studiengang Soziologie als interessante Alternativlösung erscheinen lässt. Inwieweit dies auf die Fachidentifikation und mögliche Studienabbruchgedanken zurückwirkt, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Studierende mit alternativer Studienoption dachten mit höherer Wahrscheinlichkeit auch bereits einmal daran, das Soziologiestudium abzubrechen (46% vs. 23% bei jenen, die keine Studienalternative nannten). Gleichzeitig gaben aber mit 92% fast alle Befragten an, dass das Soziologiestudium bisher ihren Interessen im Wesentlichen gut entspricht. Eine schwache Fachidentität zeigen primär jene Studierenden, für die Soziologie eine, vermutlich wenig intrinsisch motivierte »Ausweichlösung« darstellt (siehe unten).

Wie repräsentative Studierendenbefragungen belegen, steht das Interesse an einer wissenschaftlichen Ausbildung nicht im Zentrum der Studienwahlmotive (Heublein et al. 2017: 105). In unserem Sample weist etwas mehr als die Hälfte der Befragten diesem Motiv eine mittlere bis starke Bedeutung zu.

Tabelle 3: Interessen im Soziologiestudium

	N	%
Aufbau und Entwicklung von Gesellschaften	53	33%
wissenschaftliches Arbeiten und wissenschaftliche Methoden	18	11%
zwischenmenschliche oder gesellschaftliche Konflikte	109	68%
um in meiner persönlichen Entwicklung voranzukommen	50	31%
relevantes Wissen für gesellschaftliche Veränderungen	55	34%
menschliches Handeln und Interagieren verstehen	114	71%
eine andere Perspektive auf den Menschen kennenlernen	61	38%
Sonstiges	3	2%

Quelle: eigene Berechnungen, Mehrfachnennungen möglich,  $N = 463$

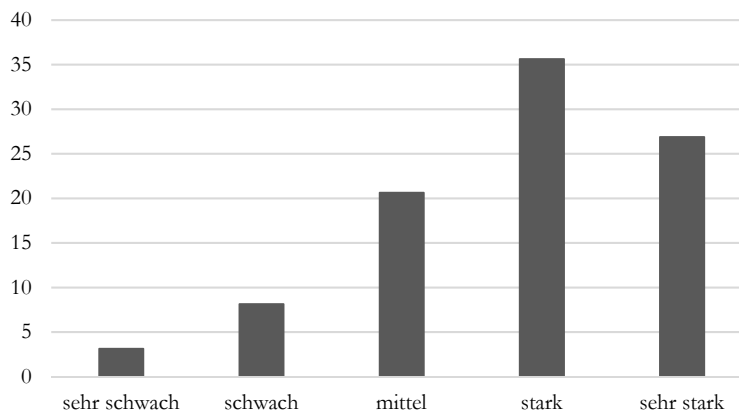
Für die beiden häufigsten Interessennennungen (Tab. 3): Verstehen menschlichen Handelns (Spearman,  $-,298^{**}$ ) und zwischenmenschlicher/gesellschaftlicher Konflikte ( $-,233^{**}$ ) kann in der Tendenz ein negativer Zusammenhang mit dem Interesse an wissenschaftlichem Arbeiten und Methoden ermittelt werden ( $^{**}p < 0,01$ ). Daher ist es nicht überraschend, dass die Prüfungsleistungen in sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden und Statistik vielfach als zentrale fachliche Herausforderung im Studium angesehen werden.

Untersucht man die Interkorrelation der in Tabelle 1 aufgeführten Studienfachwahlmotive, so ergeben sich signifikante Zusammenhänge zwischen dem speziellen Fachinteresse und dem Motiv, anderen Menschen helfen bzw. die Gesellschaft verändern zu wollen. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass es anscheinend eine Motivstruktur gibt, für die Soziologie und Sozialpädagogik bzw. Psychologie realistische Alternativen darstellen. Inwiefern dies realitätsangemessen ist, kann nicht überprüft werden, da die entsprechenden anderen Studienoptionen nicht realisiert wurden, bzw. weil aufgrund dieser Datenbasis ein denkbarer Wechsel in das jeweilige andere Fach nicht erfasst werden kann. Dass für jene, die Sozialpädagogik oder Psychologie als alternative Studienoption angaben, die Soziologie nicht nur »zweite Wahl« ist, zeigt sich daran, dass unter ihnen mit knapp 16% auch ein gewisser Anteil mit einer Abiturnote von 1,5 und besser vertreten ist. Für diese Abiturienten bestand also durchaus die Chance auf die erstgenannten Fächer.

## Fachidentität

Die Fachidentität wurde über Selbsteinstufung anhand eines frei verschiebbaren Reglers gemessen, der Zahlenwerte zwischen 1 und 100 ausgab. Für die Auswertung wurde diese Spanne in fünf gleich große Quintile unterteilt. Knapp 60% der Befragten liegen in den beiden obersten Quintilen (siehe Abb. 1); sie schätzten ihre Identifikation mit dem Studienfach bereits im ersten Studienjahr als »stark« bzw. »sehr stark« ein; ein Anteil, der mit steigenden Semesterzahlen zunimmt. Ein klar negativer Zusammenhang zeigt sich zwischen Fachidentifikation und dem Studienwahlmotiv »Ausweichlösung« (Spearman  $-0,411$ ,  $p < 0,01$ ). Wer das Soziologiestudium primär als Ausweichlösung gewählt hat, dem fällt es demnach deutlich schwerer, im Studium anzukommen.

Abbildung 1: Ausprägung der Fachidentifikation (in %)



Dagegen zeigt sich kein Zusammenhang zwischen der Fachidentifikation und der Art der alternativen Studienoption. Diejenigen, die Psychologie oder Sozialpädagogik ins Auge gefasst hatten, weisen keine geringere Fachidentifikation und auch keine geringere Hochschulintegration auf als diejenigen, die sich nur für Soziologie oder nur für eine andere Option interessiert haben. Wer hingegen von sich selbst sagt, sozial eher schlecht in den universitären Kontext integriert zu sein, weist auch eine geringere Fachidentifikation auf.

Die Bedeutung der Fachidentität für ein erfolgreiches Studium kann durch eine Reihe von signifikanten Zusammenhängen belegt werden (siehe

Tab. 3). Studierende, die sich stärker mit dem Fach identifizieren, besuchen zwar nicht häufiger die Lehrveranstaltungen, aber sie widmen dem Selbststudium mehr Zeit und lesen auch deutlich häufiger als andere nicht-prüfungsrelevante soziologische Fachliteratur.

*Tabelle 3: Ausgewählte Korrelationen der Variable Fachidentifikation*

Korrelationen Fachidentifikation mit ...	
Zeitaufwand Selbststudium	,217**
Prüfungsangst	-,189*
Sorgen um erfolgreichen Studienabschluss	-,346**
freiwilliges Lesen von Fachliteratur	,399**
gut gegliederter Aufbau des Studiengangs	,238**
hoher Forschungsbezug der Lehre	,253**
enger Praxisbezug	,296**
gute Beziehung zu Lehrenden	,314**

*Quelle: eigene Berechnungen; \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$ , Spearman-Rho*

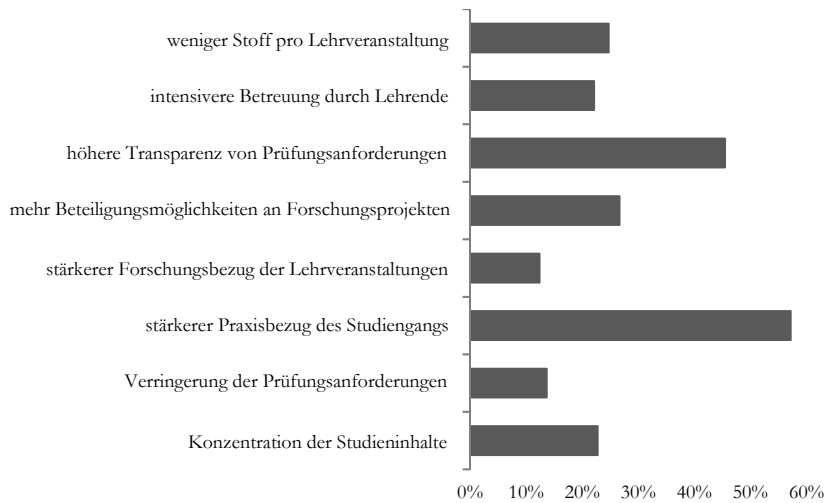
Ob allerdings die Fachidentifikation Ergebnis oder Ursache dieser intensiveren Beschäftigung mit fachlichen Inhalten ist, kann nicht geklärt werden. Sichtbar wird zumindest, dass Studierende mit geringer Fachidentifikation nicht versuchen, sich dem Fach über mehr Anwesenheit in den Lehrveranstaltungen oder intensivere Lektüre zu nähern. Darüber hinaus scheint die Fachidentifikation ein guter Indikator für ein gutes Leistungsniveau zu sein. Studierende mit hoher Fachidentifikation (die Quintile »stark« und »sehr stark«) bewerten den modularen Aufbau des Studiengangs, die Stoffmenge pro Lehrveranstaltung und die Transparenz der Prüfungsanforderungen deutlich positiver als Studierende mit schwächer ausgeprägter Fachidentifikation. Auch Prüfungsangst und Sorgen um den erfolgreichen Studienabschluss sind deutlich schwächer ausgeprägt, wenn die Fachidentifikation hoch ist.

### Schwierigkeiten im Studium?

Da das Leistungsniveau nicht erhoben wurde, lassen sich Schwierigkeiten im Studium nur über andere Indikatoren erfassen. Bezüglich der sozialen Dimension der Hochschulintegration geben ca. 16% an, sich eher unwohl an der Universität zu fühlen. Entsprechend äußert diese Gruppe auch häufiger Sorgen, das Studium erfolgreich abzuschließen, als Studierende, die sich gut in die Universität integriert fühlen. Insgesamt stimmen knapp 26% der Befragten der Aussage zu, dass sie sich Sorgen um ihren Studienabschluss machen. Deutlich häufiger wird der Aussage zugestimmt, von Prüfungsangst betroffen zu sein (40%). Hier zeigt sich ein leichter Zusammenhang mit der sozialen Herkunft. Prüfungsangst ist unter jenen Studierenden etwas weiter verbreitet, deren Eltern keinen Hochschulabschluss aufweisen (0,189  $p < 0,05$ ). Diese Gruppe nimmt überhaupt die Leistungsanforderungen im Studium als deutlich höher wahr als Studierende, bei denen wenigstens ein Elternteil über einen Hochschulabschluss verfügt (0,264  $p < 0,01$ ).

Die Abiturnote zeigt im Wesentlichen gleichgerichtete Effekte. Mit sinkender Durchschnittsnote nehmen die Sorgen um den Studienabschluss und die Einschätzung der Leistungsanforderung als hoch zu. Aber hier zeigt sich zudem, dass die besseren Abiturienten auch höhere Eigeninitiative hinsichtlich der freiwilligen Fachlektüre zeigen. Studierende, die sich um den Studienabschluss sorgen bzw. stärker von Prüfungsangst betroffen sind, scheinen eine Intensivierung der Lernanstrengungen eher nicht als Lösungsstrategie anzusehen. Sie lesen seltener Fachliteratur über den empfohlenen Umfang hinaus. Sie investieren auch nicht mehr Zeit in das Präsenz- oder Selbststudium. Wahrscheinlich steht eine tendenziell prekäre Studiensituation im Hintergrund, denn diese Gruppe sieht ihre Interessen weniger gut im Fach aufgenommen und weist auch eine geringere soziale Hochschulintegration auf. Überdurchschnittlich häufig wird von dieser Gruppe die Reduzierung der Lehrinhalte pro Lehrveranstaltung und eine höhere Transparenz der Prüfungsleistung als Lösungsansatz genannt. Insgesamt entfallen bei der Frage nach einer Verbesserung der Studiensituation die meisten Nennungen auf den Wunsch nach stärkerem Praxisbezug (57%) sowie größerer Transparenz der Prüfungsleistungen (46%, siehe Abb. 2). Der erste Befund fügt sich in die Ergebnisse repräsentativer Studierenden- und Absolventenbefragungen ein; berufspraktische Bezüge im Studium der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften werden von den Studierenden vielfach als zu schwach ausgeprägt angesehen bzw. nur von einer Minderheit positiv eingeschätzt (Multrus 2012: 28f.; Briedis 2007: 21).

Abbildung 2: Was würde Ihre Studiensituation verbessern?



Quelle: eigene Berechnungen; Mehrfachnennungen möglich

Was unter »Praxisbezug« verstanden wird, bleibt in den meisten Befragungen unklar. Mit den vorliegenden Daten können zumindest einige Hinweise hierzu gegeben werden. Im Hinblick auf die fachspezifischen Interessen wird ein stärkerer Fachbezug von jenen Studierenden eingefordert, die als Interessen das Verstehen von gesellschaftlichen/zwischenmenschlichen Konflikten und das Verstehen von Handeln/Interaktionen angegeben haben. Diese hermeneutischen Orientierungen besitzen einen klaren Lebenswelt- und Alltagsbezug, der sich aus Sicht der Studierenden in den Lehrveranstaltungen so nicht wiederfindet (was allerdings keinen negativen Effekt auf die Fachidentifikation hat). Daneben scheint es aber auch noch ein anderes Verständnis von »Praxis« zu geben. Wer den Forschungsbezug der Lehrveranstaltungen höher einschätzt, tut dies auch hinsichtlich des Praxisbezugs des Studiengangs; beide Items korrelieren mit einem Wert von 0,543 ( $p < 0,01$ ) miteinander und offenbaren ein primär wissenschafts- und forschungszentriertes Verständnis von »Praxis«.

## Fazit

Die Studie zeigt die komplexe Motivgrundlage für ein Soziologiestudium an der TU Dresden und besonders die disziplinäre Konkurrenz zwischen Soziologie, Psychologie und Sozialpädagogik um Studierende. In der Tendenz bestätigt sich ein enger Zusammenhang von intrinsischer Studienmotivation, hoher Fachidentifikation und Zeitaufwand für Präsenz- und Selbststudium. Besonders die Studienmotivation und die darüber vermittelten, fachbezogenen Interessen scheinen die Studienpraxis und die Einschätzung des Studiums stärker zu beeinflussen als zum Beispiel das schulische Leistungsniveau oder die soziale Herkunft.

Der Dropout ist nicht expliziter Gegenstand der Studie, dennoch lassen sich einige Rückschlüsse aus den Daten ziehen. Der Trend zu frühen Studienabbruchentscheidungen zeigt sich auch im Dresdner Soziologiestudium. Eine Ursache könnte darin bestehen, dass Studierende mit der primären Studienoption Psychologie oder Sozialpädagogik ihre Interessen im Soziologie-Studium nicht in ausreichendem Maße wiederfinden. Wer beispielsweise beratend oder therapierend in direktem Kontakt mit Klienten und Patienten arbeiten möchte, wird im Soziologie-Studium kaum Anknüpfungspunkte dafür finden. Wenn sich für Studierende mit einer solchen Motivationslage die Möglichkeit bietet, die primäre Studienoption zu realisieren oder andere als passender empfundene Alternativen wahrzunehmen, beenden sie das Soziologie-Studium. Diese mehrdimensionalen und zum Teil auch antagonistischen Studienorientierungen stellen für die Lehre und Unterstützungsangebote eine große Herausforderung dar. Von übergreifender Bedeutung ist die Frage, ob es sich mit dem Überschneidungsbereich von Soziologie, Psychologie und Sozialpädagogik um ein Dresdner Spezifikum oder eine grundsätzliche Interessenkonstellation von Soziologie-Studierenden handelt, die das Studienfach Soziologie attraktiv bzw. zu einer realistischen Option werden lässt. Wie nehmen Studierende dabei die etablierten, disziplinären Abgrenzungen wahr? Gewinnen diese im Studienverlauf an Kontur und führen zu einer Selbstverortung in einer Disziplin oder bleiben eher interdisziplinär ausgerichtete Studienorientierungen erhalten? Für die weitere Forschung ist eine Verknüpfung mit den Übergangentscheidungen nach dem Bachelorabschluss sinnvoll. Neben der Option des Erwerbseintritts sehen sich die Studierenden einer Vielzahl an konsekutiven oder nicht-konsekutiven Masterstudiengängen gegenüber, woraus sich die Frage ergibt, wie Fachidentität, Studieninteressen und berufliche Ziele diesen Entscheidungsprozess beeinflussen.

Die Fachidentifikation erweist sich auch für die Soziologie als guter Indikator für die akademische und soziale Integration in Studium und Universität. Lehrveranstaltungen sollten daher explizit Raum für die Reflexion über mögliche fachliche Anschlüsse an die heterogenen Interessen geben, aus denen heraus das Studium begonnen wurde. Ein derartiger Transfer alltagsweltlicher Orientierungen steht im Bachelorstudium unter Zeitdruck, da über Verbleib oder Fachwechsel/Studienabbruch vielfach innerhalb des ersten Studienjahres entschieden wird. Diese Herausforderung muss curricular und didaktisch angegangen werden, denn fachliche und überfachliche Kompetenzdefizite (zum Beispiel Selbst- und Zeitmanagement, wissenschaftliches Arbeiten) hängen wahrscheinlich eng miteinander zusammen (vgl. Blaich, Günther 2017). Die Studie wirft somit ein Schlaglicht auf die grundlegende Transformation der universitären Lehr-/Lernkultur zu einer stärkeren Kompetenzorientierung. Für Erkennen und didaktische Berücksichtigung sehr heterogener Studienvoraussetzungen erweist sich dieser Zugang als besonders effektiv. Ziel kann aber nicht nur sein, möglichst viele Studienanfänger nachhaltig für das Fach zu begeistern und alle anderen möglichst früh auszusortieren. Als langfristige Lösung empfiehlt sich, die Reflexion über die Studienwahlentscheidung, eventuelle Neuorientierung und das Bearbeiten von Wissenslücken während der ersten Semester curricular zum Beispiel in Form eines Orientierungsstudiums aufzugreifen. Für fachlich verwandte Studiengänge zum Beispiel in Ingenieurwissenschaften gibt es hierfür bewährte Beispiele (vgl. Raue, Schröder 2014, Erdmann et al. 2019). Bisher finden diese Prozesse extracurricular und individualisiert als Bestandteil des *hidden curriculum* statt. Eine derart flexibilisierte Studieneingangsphase würde hingegen Raum schaffen sowohl für die Stärkung der fachlichen Orientierung als auch des Ausgleichs von Kompetenz- oder Wissensdefiziten.



## Literatur

- Aljohani, O. 2016: A Comprehensive Review of the Major Studies and Theoretical Models of Student Retention in Higher Education. *Higher Education Studies*, vol. 6, no. 2, 1–18.
- Bargel, T. 2015: Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft – neue Angebote und ihr Nutzen: Befunde des 12. Studierendensurveys an Universitäten und Fachhochschulen. *Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung* 83. Universität Konstanz: AG Hochschulforschung.
- Bargel, T., Heine, C., Multrus, F., Willige, J. 2014: Das Bachelor- und Masterstudium im Spiegel des Studienqualitätsmonitors. *Entwicklungen der Studienbedingungen und Studienqualität. Forum Hochschule* 2. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Blaich, I. 2011: Ratlos oder schlecht beraten? Diskontinuierliche Ausbildungsbiografien von Abiturienten. Dissertation, TU Dresden.
- Blaich, I., Frey, A. 2016: Berufsorientierung als Identitätsmanagement. Konzeptionelle Überlegungen zur Vorhersagbarkeit von Berufswahlprozessen. In H. Faulstich-Wieland, S. Rahn, B. Scholand, (Hg.), *Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen. bwp@Spezial* 12, 1–18.
- Blaich, I., Günther, J. 2017: *Learning by Writing*. Bedarfs- und studierendenzentrierte Lehre. *Das Hochschulwesen*, 65. Jg., Heft 4 und 5, 148–153.
- Böpple, D., von Felden, H., Nierobisch, K., Wagner, M. 2010: Übergänge als Transitionen. *Übergangsforschung als Triangulation von qualitativen und quantitativen Ergebnissen*. In H. von Felden, J. Schiener (Hg.), *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung*. Wiesbaden: VS, 237–253.
- Bosse, E. 2016: Herausforderungen und Unterstützung für gelingendes Studieren: Studienanforderungen und Angebote für den Studieneinstieg. In I. van den Berk, K. Petersen, K. Schultes, K. Stolz (Hg.), *Studierfähigkeit – theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven*. Hamburg: Universität Hamburg, 129–169.
- Briedis, K. 2007: *Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss. Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005*. HIS: Forum Hochschule 13.
- Bülow-Schramm, M. (Hg.) 2013: *Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen. Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bülow-Schramm, M., Küchenmeister, D.C., Hilgemann, M., Hintze, P., Stammen, K.-H., Venn, M., Winter, S. 2018: *Übergänge gestalten*. In N. Auferkorte-Michaelis, F. Linde (Hg.), *Diversität lernen und lehren. Ein Hochschulbuch*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 277–289.

- Erdmann, K., Koziol, M., Meißner, M. 2019: Gut vorbereitet und orientiert ins Studium: Das College der BTU Cottbus-Senftenberg. In C. Driesen, A. Ittel (Hg.), *Der Übergang in die Hochschule. Strategien, Organisationsstrukturen und Best Practices an deutschen Hochschulen*. Münster, New York: Waxmann, 213–224.
- Förster, M., Maur, A. 2015: Statistics Anxiety and Self-Concept of Beginning Students in the Social Sciences – A Matter of Gender and Socio-Cultural Background? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10. Jg., Heft 3, 67–90.
- Großmann, D. 2007: Studienanfänger in Leipziger Bachelorstudiengängen der Sozialwissenschaften. *SOZIOLOGIE*, 36. Jg., Heft 2, 156–170.
- Hessler, G., Oechsle, M., Heck, J. 2014: Studium und Beruf. Subjektive Theorien von Studierenden und Lernenden. In G. Hessler, M. Oechsle, I. Scharlau (Hg.), *Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis*. Bielefeld: Transcript, 59–80.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., Besuch, G. 2009: Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. *HIS: Forum Hochschule* 2/2010. [www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201002.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf), letzter Aufruf 18. März 2019.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., Woisch, A. 2017: Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. *Forum Hochschule* 1/2017. [www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201701.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf), letzter Aufruf 18. März 2019.
- Kiefer, R., Panzer, C., Weinbrenner, H. 2018: Das Versprechen der Soziologie. *SOZIOLOGIE*, 47. Jg., Heft 2, 157–175.
- Kossack, P. 2012: Ambivalente Praxis der Studieneingangsphase. In P. Kossack, U. Lehmann, J. Ludwig (Hg.), *Die Studieneingangsphase. Analyse, Gestaltung und Entwicklung*. Bielefeld: UVW Universitätsverlag Webler, 91–102.
- Kreitz, R. 2008: Studienstrukturreform und fachliche Identitätsbildung - das Beispiel Biologie. In B.M. Kehm (Hg.), *Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand*. Frankfurt am Main: Campus, 153–165.
- Lange-Vester, A., Teiwes-Kügler, C. 2004: Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Umfeld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In S. Engler, B. Kraus (Hg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*. Weinheim: Juventa, 159–187.
- Lizzio, A. 2011: *The Student Lifecycle: An integrative framework for guiding practise*. Brisbane: Griffith University.
- Lizzio, A., Wilson, K. 2010: Strengthening commencing students' sense of purpose: Integrating theory and practice, [fyhe.com.au/past\\_papers/papers10/content/pdf/12D.pdf](http://fyhe.com.au/past_papers/papers10/content/pdf/12D.pdf), letzter Aufruf 18. März 2019.

- Ludwig, J. 2012: Studieneingangsphasen als Professionalitätsproblem. In P. Kossack, U. Lehmann, J. Ludwig (Hg.), *Die Studieneingangsphase. Analyse, Gestaltung und Entwicklung*. Bielefeld: UVW Universitätsverlag Webler, 45–56.
- Matheson, R. 2018: Transition through the student lifecycle. In R. Matheson, S. Tangney, M. Sutcliffe (Hg.), *Transition in, through and out of higher education. International case studies and best practice*. London: Routledge, 5–16.
- Matheson, R., Sutcliffe, M. 2018: Developing belonging, community and creating professional identity. In R. Matheson, S. Tangney, M. Sutcliffe (Hg.), *Transition in, through and out of higher education. International case studies and best practice*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 31–45.
- Meinefeld, W. 2003: Studienabbruch und Studienfachwechsel in der Soziologie. Ein Blick hinter die Zahlen. *SOZIOLOGIE*, 32. Jg., Heft 1, 45–63.
- Middendorff, E., ApolinarSKI, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S., Poskowsky, J. 2017: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Multrus, F. 2012: Forschung und Praxis im Studium. Befunde aus Studierendensurvey und Studienqualitätsmonitor. Berlin: BMBF. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-222461>, letzter Aufruf 30. Oktober 2019.
- Ortenburger, A. 2008: Und was willst du später damit machen? Über den beruflichen Verbleib von Soziologen. In U. Schimank, N.M. Schöneck (Hg.), *Gesellschaft begreifen. Einladung zur Soziologie*. Frankfurt am Main, New York: Campus, 178–188.
- Raue, C., Schröder, C. 2014: Das Orientierungsstudium MINTgrün: flankierter Systemübertritt von Schule zu Hochschule. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9. Jg., Heft 5, 179–199.
- Römer, J., Drews, F., Rauin, U., Fabricius, D. 2013: Riskante Studien- und berufsrelevante Merkmale von Studierenden. Ein Vergleich von Lehramts- und Jurastudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, Heft 3, 153–173.
- Savickas, M.L. 1999: The Transition From School to Work. A Developmental Perspective. *The Career Development Quarterly*, vol. 47, no. 2, 326–336.
- Savickas, M.L. 2012: Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21<sup>st</sup> Century. *Journal of Counseling & Development*, vol. 90, no. 1, 13–19.
- Scarletti, A., Blossfeld, H.-P. 2006: Die Wahl der Soziologie als Studienfach. Besondere Schwierigkeiten bei der Entscheidung für ein Fach ohne klar umrissenes Berufsfeld. *SOZIOLOGIE*, 35. Jg., Heft 3, 309–332.
- Schiefele, U., Jacob-Ebbinghaus, L. 2006: Lernmerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20. Jg., Heft 3, 199–212.
- Schröder, M. 2015: *Studienwahl unter den Folgen einer radikalen Differenzierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

- 
- Super, D.E. 1963: Self concepts in vocational development. In D.E. Super, R. Starishevsky, J.P. Jordan (ed.), *Career development: Self-concept theory. Essays in vocational development*. New York: College Entrance Examination Board, 1–15.
- Teichler, U. 2009: Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren. Altes und Neues im Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. In I. Schrittmesser (Hg.): *University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre. Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen*. Wien: Facultas, 77–98.
- Tinto, V. 1993: *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago, IL: Chicago Universität Press.
- Windrich, I. 2016: Mathematikkenntnisse von Soziologiestudierenden. *SOZIOLOGIE*, 45. Jg., Heft 3, 294–317.
- Zuo, C., Mulfinger, E., Oswald, F.L., Casillas, A. 2018: First-Generation College Student Success. In R.S. Feldman (ed.), *The first year of college. Research, theory, and practice on improving the student experience and increasing retention*. Cambridge: Cambridge University Press, 55–92.