



WOMIKO – Wohnen mit Kommilitonen



**TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DRESDEN**

**Studentenwerk
Dresden** 
ZUSAMMEN. WIRKEN.

Abschlussbericht zur Evaluierung des Wohnheimkonzepts
„WOMIKO – Wohnen mit Kommilitonen“

November 2010 – September 2013



Annett Kupfer
Romy Simon
Sandra Wesenberg
Prof. Dr. Frank Nestmann

Anette Effner
Karin Tzscherlich
Dr. Sabine Stiehler



Impressum

Herausgeber:	Studentenwerk Dresden Fritz-Löffler-Straße 18, 01069 Dresden Fon 0351 4697 50 www.studentenwerk-dresden.de
Autoren:	Romy Simon, Annett Kupfer, Sandra Wesenberg
Redaktion:	TU Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften, Professur für Beratung und Rehabilitation Studentenwerk Dresden
Redaktionsschluss:	Februar 2014
Bildnachweis:	Romy Simon, Lothar Sprenger, Studio Stemmler, Bildarchiv Studentenwerk Dresden, © Ermolaev Alexandr – Fotolia.com, © MH – Fotolia.com, © contrastwerkstatt – Fotolia.com, © Michael Brown – Fotolia.com, © Julien Eichinger – Fotolia.com, © WavebreakmediaMicro – Fotolia.com, © Picture-Factory – Fotolia.com, © Robert Kneschke – Fotolia.com, © Rido – Fotolia.com, © Igor Mojzes – Fotolia.com
Satz/Gestaltung/Druck:	MAXROI Graphics GmbH, Görlitz Demianiplatz 27/28, 02826 Görlitz
Auflage:	300 Exemplare

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
1.1	Das Wohnkonzept ‚WOMIKO – Wohnen mit Kommilitonen‘	7
1.2	Die Evaluation des Wohnkonzepts ‚WOMIKO‘	10
2	Der Studienbeginn als sozialer Übergang	11
3	Studentisches Wohnen	14
3.1	Studentenwohnheime	15
3.2	Studentisches Wohnen – Stand der Forschung	18
4	Die Evaluation des WOMIKO-Konzepts. Eine Einführung in das Vorgehen	21
5	Online-Befragungen – Auswertung zweier Querschnitterhebungen	24
5.1	Online-Befragung 2011	25
5.2	Online-Befragung 2012	27
5.2.1	Stichprobe	27
5.2.2	Datenauswertung	28
5.3	Kenntnis über WOMIKO-Konzept	28
5.4	Gründe für das Wohnen im Wohnheim und für die Teilnahme am WOMIKO-Konzept	28
5.5	Erwartungen und Befürchtungen hinsichtlich des Wohnens im Wohnheim	29
5.6	Persönliche Kontakte im Wohnheim	33
5.7	Alltägliche Hilfe und Unterstützung	33
5.8	Erfahrungen mit dem WOMIKO-Tutor	35
5.9	Zufriedenheit mit dem WOMIKO-Konzept, mit dem Leben im Wohnheim und Auszugspläne	35
5.10	Zwischenfazit zur Online-Befragung	36

6 Die Tutorenrolle im Wohnkonzept WOMIKO	39
6.1 Zur Methode: Leitfadeninterviews und Gruppendiskussionen mit den Tutoren	39
6.2 Gründe für die Tutorentätigkeit und Erwartungen der Studierenden	42
6.3 Angebote der Tutoren und Inanspruchnahme durch die WOMIKO-Teilnehmer	45
6.4 Befürchtungen und Grenzen bezüglich der Tutorentätigkeit	50
6.5 Unterstützung zwischen den WOMIKO-Studierenden	50
6.6 Austausch und offene Anmerkungen der Tutoren zum WOMIKO-Konzept	51
6.6.1 Austausch	51
6.6.2 Offene Anmerkungen zum WOMIKO-Konzept.....	53
6.7 Zwischenfazit zur Tutorenrolle	53
7 Leitfadengestützte Interviews mit WOMIKO-Teilnehmern	56
8 Soziale Netzwerke und Soziale Unterstützung von Wohnheimbewohnern im Vergleich	58
8.1 Fragestellung, Netzwerk- und Unterstützungskonzept und Netzwerkanalyse	58
8.1.1 Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung	58
8.1.2 Netzwerkanalyse	59
8.2 Beschreibung der Stichprobe.....	60
8.3 Alteri-Anteile im Vergleich zwischen WOMIKOs und Nicht-WOMIKOs	63
8.4 Unterstützungsleistungen und Multiplexität	64
8.4.1 Unterstützungsleistungen und -dimensionen	64
8.4.2 Unterstützungsquellen	66
8.4.3 Multiplexität	67
8.5 WOMIKO-Typen	67
8.6 Zwischenfazit zur Netzwerkanalyse	68
9 Fazit und Perspektiven	71
Literatur	74

1 Einleitung

1.1 Das Wohnkonzept ‚WOMIKO – Wohnen mit Kommilitonen‘

Die Technische Universität Dresden ist die größte Universität in Sachsen und eine der elf Exzellenzuniversitäten Deutschlands. Im Wintersemester 2012/2013 waren 36.962 Studierende immatrikuliert, von denen 9.476 ihr Studium in diesem Semester in Dresden begonnen hatten. Von den Studienanfängern kamen knapp 40,0 % aus Sachsen, 25,0 % aus den alten Bundesländern, 21,4 % aus den neuen Bundesländern (ohne Sachsen) sowie 14,4 % aus dem Ausland. Anhand der Zahlen lässt sich bereits erkennen, dass die Aufnahme eines Studiums für die Studierenden oft auch mit dem Wechsel des Wohnortes verbunden ist.

Das Studentenwerk Dresden (SWD) hat am Standort Dresden eine Kapazität von 5.500 Plätzen in insgesamt 29 Wohnheimen sowie drei Wohnheime in Tharandt mit 58 Plätzen. Im Wintersemester 2013/2014 übertraf die Nachfrage der Wohnheiminteressenten das Angebot an Plätzen, so dass fast 1.300 Bewerber keinen Wohnheimplatz bekamen. Diese Entwicklung deckt sich mit den Ergeb-

nissen der Studie des Bundesverbands freier Immobilien- und Wohnungsunternehmen e.V. (BFW) zum studentischen Wohnen in Deutschland (BFW 2013). Demnach hat sich die Zahl der Studierenden von 2002 bis 2012 in Deutschland, u.a. durch die deutlich angestiegene Studierneigung, die doppelten geburtenstarken Abiturjahrgänge, den Wegfall der Wehrpflicht sowie der höheren Anzahl von Studienanfängern, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Aus-



land erworben haben, um fast 25 % erhöht, wobei jedoch die Anzahl der Wohnheimplätze nur um 3 % zunahm.

In Deutschland einzigartig ist das Wohnheimkonzept „WOMIKO – Wohnen mit Kommilitonen“, was damit das Alleinstellungsmerkmal des Studentenwerks Dresden darstellt. Seit dem Wintersemester 2010/2011 wird optional für alle Fakultäten das Wohnheimkonzept „WOMIKO – Wohnen mit Kommilitonen“ angeboten und es stellt den Versuch

dar, Studierende, die das Selbe studieren, auch gemeinsam leben zu lassen. Im Wintersemester 2009/2010 begann es als Wohnprojekt, initiiert durch den Geschäftsbereich Wohnen des Studentenwerks Dresden in zwei Dresdner Wohnheimen. In dieser Pilotphase wurden zunächst Studierende der Fakultäten Wirtschaftswissenschaften und Maschinenwesen jeweils in einem Wohnheim untergebracht. Nach einem ersten Jahr und einer kurzen Umfrage unter den Projektteilnehmern zeigte sich, dass die Idee

Tabelle 1: Übersicht über die Zuordnung der Wohnheime zu Hochschulen und Fakultäten (Quelle: Studentenwerk Dresden o.J.)

Wohnheim	Zuordnung
Blasewitzer Straße 84	TU - Medizinische Fakultät
Budapester Straße 22	TUDIAs
Budapester Straße 24	TU - Fakultät Maschinenwesen, TU - Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften
Fritz-Löffler-Straße 12	TU - Fakultät Maschinenwesen, TU - Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften
Gerokstraße 38	Berufsakademie Dresden, Evangelische Hochschule Dresden
Güntzstraße 22	TU - Medizinische Fakultät, Hochschule für Musik
Gret-Palucca-Straße 9	Palucca Hochschule für Tanz, Hochschule für Bildende Künste
Gutzkowstraße 29-33	HTW gesamt
Neuberinstraße 15	HTW - Fakultät Landbau / Landespflege
Reichenbachstraße 35-39	HTW gesamt
St. Petersburger Straße 21	TU - Fakultät Umweltwissenschaften
St. Petersburger Straße 25	TU - Fakultät Verkehrswissenschaften
St. Petersburger Straße 29	TU - Philosophische Fakultät
Tharandt Piener Straße 9	TU - Fachrichtung Forstwissenschaften
Tharandt Weißiger Höhe 1	TU - Fachrichtung Forstwissenschaften
Tharandt Wilsdruffer Straße 1a	TU - Fachrichtung Forstwissenschaften
Wundtstraße 3	TU - Fakultät Mathematik und Naturwissenschaften
Wundtstraße 5	TU - Fakultät Erziehungswissenschaften
Wundtstraße 7	TU - Fakultät Elektrotechnik und Informationstechnik
Wundtstraße 9	TU - Fakultät Bauingenieurwesen, TU - Fakultät Architektur
Wundtstraße 11	TU - Fakultät Wirtschaftswissenschaften
Zellescher Weg 41	TU - Fakultät Informatik
Zeunerstraße 1f	TU - Juristische Fakultät

Wohnheime ohne WOMIKO-Zuordnung: Hochschulstraße 46 und 48, Borsbergstraße 34, Fritz-Löffler-Straße 16, Hoyerswerdaer Straße 10, Marschnerstraße 31, Gret-Palucca-Straße 11, Wundtstraße 1. Quelle: Studentenwerk Dresden (o.J.)

gut aufgenommen wurde. Daraufhin wurde WOMIKO als Wohnkonzept im Wintersemester 2010/2011 flächendeckend für alle Fakultäten der TU Dresden und die anderen Hochschulen eingeführt. Im Wintersemester 2013/2014 wollten 44 % der Antragsteller, die einen Wohnheimplatz erhielten, an dem WOMIKO-Konzept teilnehmen. Für zwei Drittel von ihnen konnte dieser Wunsch realisiert werden.

Jeder Wohnheiminteressent kann sich im offiziellen Wohnheim-Bewerbungsverfahren für oder gegen die Teilnahme am WOMIKO-Konzept entscheiden. Je nach Verfügbarkeit erhält er einen Wohnheimplatz in dem seiner Fakultät bzw. Hochschule zugeordneten Wohnheim (siehe Tabelle 1). Dabei soll gewährleistet bleiben, dass die jeweiligen Wohnheime nicht **vollständig** an Studierende nur einer Fachrichtung vermietet werden.

Zielgruppe des WOMIKO-Konzepts sind primär Studierende in der ersten Studienphase. Diese oftmals noch nicht in den Hochschulbetrieb integrierten Studenten sollen über ihre soziale Wohnsituation die Gelegenheit bekommen, sich an der Universität, an ihrer Fakultät, in ihrem Studium und ihrem Studierendenleben sowie in den formellen und informellen universitären Beziehungssystemen schneller und leichter zurechtzufinden. Es gibt zudem Wohnheimtutoren, die diese Prozesse unterstützend begleiten – u.a. durch Einführungsveranstaltungen zu Semesterbeginn, die Organisation von gemeinsamen Unternehmungen, aber auch durch ihre Funktion als Ansprechpartner bei Fragen und Problemen. Vor allem den eher zurückhaltenden und schüchternen Studierenden soll über ein gemeinsames Wohnen und Leben mit Kommilitonen des gleichen Faches die Möglichkeit geboten werden, Kontakte und Bindungen zu entwickeln, die die soziale sowie studienbezogene Integration fördern. Gerade in der Studieneingangsphase und in den vielfältigen Übergängen des Studienbeginns, beispielsweise von der Schule ins Studium, können diese Rückhalt und Hilfe bieten. Neben einer unterstützenden Begleitung des Studieneinstiegs und Studienalltags sollen

so auch problematischen Ereignissen des Studierens und des Studierendenlebens vorgebeugt werden.

Der vorliegende Bericht¹ befasst sich im ersten Teil mit den Zielen der Studie, bevor daran anschließend auf dem theoretischen Hintergrund des ‚Studienbeginns als sozialer Übergang‘ sowie dem studentischen Wohnen mit Fokus auf das Wohnen im Wohnheim eingegangen wird. Darauf folgend werden die vorliegende Evaluation näher betrachtet und sowohl die Durchführung als auch die wichtigsten Ergebnisse ausgewählter Methoden der Evaluation vorgestellt. Zentral für diesen Bericht sind Online-Befragungen und Leitfadeninterviews mit den teilnehmenden WOMIKO-Wohnheimbewohnern. Darüber hinaus stehen Erhebungen zur Rolle der Tutoren sowie eine Netzwerkerhebung mit Wohnheimbewohnern im Mittelpunkt. Im empirischen Teil dieses Berichtes werden die jeweiligen Fragestellungen, Forschungsinstrumente sowie die zentralen Ergebnisse vorgestellt. Im Fazit sollen die wichtigsten Ergebnisse zusammengeführt und mit den theoretischen Ausführungen verknüpft werden.

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde auf die zusätzliche Formulierung der weiblichen Form verzichtet. Die ausschließliche Verwendung der männlichen Form wird explizit als geschlechtsunabhängig verstanden.

1.2 Die Evaluation des Wohnkonzepts ‚WOMIKO‘

Mit der flächendeckenden Einführung des Wohnheimkonzepts „WOMIKO – Wohnen mit Kommilitonen“ im Wintersemester 2010/2011 begann die begleitende Evaluation der Maßnahme in Kooperation des Studentenwerks Dresden (dort dem Geschäftsbereich Wohnen sowie der Psychosozialen Beratungsstelle) mit dem Institut für Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften der Technischen Universität Dresden (Näheres zur Evaluation, siehe Kapitel 4). Mit dem Projektbeginn wurden zahlreiche positive Einflüsse des Konzepts postuliert und antizipiert. Dazu zählen u.a. eine bessere Einbindung der Studienanfänger in soziale Netzwerke und eine zufriedenstellende gegenseitige Unterstützung über gemeinsames Lernen. Andererseits wurden auch negative Auswirkungen für möglich gehalten, wie die weitere Auseinanderentwicklung unterschiedlicher Fächerkulturen oder das Diffundieren von Arbeit und Leistungsforcierung in Freizeit und Privatheit etc.

Zentrale Zielvorstellungen prägen die Maßnahmeevaluation:

- Bewältigung des Übergangs vom Elternhaus zum Studium,
- Verfügbarkeit sozialer Unterstützungsressourcen,
- Ausgestaltung des WOMIKO-Konzepts, hier insbesondere die Rolle der WOMIKO-Tutoren,
- soziale Vernetzung der WOMIKO-Teilnehmer durch das Wohnheimkonzept,
- Zufriedenheit mit dem WOMIKO-Konzept und dem Leben im Wohnheim,
- Bewältigung der Studienanforderungen.

In der insgesamt zwei Jahre andauernden Evaluationszeitspanne wurden verschiedene empirische Methoden für die Evaluation genutzt (siehe detaillierte Übersicht in Kapitel 4):

- leitfadengestützte Interviews mit unterschiedlichen Akteuren (Wohnheimbewohner, Tutoren, Berater der Zentralen Studienberatung der TU Dresden und Berater der Psychosozialen Beratungsstelle des Studentenwerks Dresden),
- Online-Befragungen mit Bewohnern der Wohnheime,
- Netzwerkanalyse mit Wohnheimbewohnern, die an dem WOMIKO-Konzept teilnehmen oder nicht teilnehmen und
- Gruppendiskussion mit Tutoren.

Bevor auf die Evaluation und ihre zentralen Ergebnisse eingegangen wird, widmen sich die folgenden beiden Kapitel der Phase des Studienbeginns sowie dem Thema des studentischen Wohnens. Dabei sollen zum einen die zu bewältigenden Herausforderungen für Studienanfänger an der Hochschule deutlich werden. Zum anderen wird das zentrale Thema Wohnen, speziell in der Wohnform „Wohnheim“, näher betrachtet. Da die Zielgruppe des WOMIKO-Konzepts primär die aus dem Elternhaus ziehenden Erstsemester sind, beziehen sich die folgenden Kapitel nicht auf Spätstudierende, Quereinsteiger, Hochschulwechsler, etc.



2 Der Studienbeginn als sozialer Übergang

Der Studienbeginn im Leben eines jungen Erwachsenen kann als ‚sozialer Übergang‘ verstanden werden. Nach Kohli (1991) bezieht sich das Konzept der sozialen Übergänge im Lebenslauf auf definierte biografische Wendepunkte, die sozial geschaffen, anerkannt und gesellschaftlich etabliert werden. Soziale Übergänge vollziehen sich dabei in einzelnen Mikroschritten und nicht punktuell (Schmidt-Denter 1996). Nehmen wir zum Beispiel den Abiturienten Maximilian, der sich zunächst für den Studiengang Psychologie entscheidet. Im zweiten Schritt informiert er sich über die Möglichkeit des Studienortes. Nach Bewerbungsschluss erhält er von einer 300 km entfernt liegenden Universität einen Studienplatz. Nun kümmert er sich von seinem Heimatort aus um eine Unterkunft in der neuen Stadt.

Studienanfänger befinden sich in einer Umbruchphase. Zum einen findet der Übergang in das System Hochschule statt. Zum anderen kommt es häufig zum Auszug aus dem Elternhaus, da der Studienort, wie in unserem Beispiel, außerhalb des Heimatortes liegt. Damit ergeben sich für Studienanfänger vielfältige zu bewältigende Aufgaben. Sie müssen sich beispielsweise in die Studierendenrolle hineinfinden und einfügen, sich auf Neues einlassen, Bekanntes verabschieden, neue Freund- und Bekanntschaften knüpfen und sich studentische Arbeits- und Lebensformen aneignen (Friebertshäuser 1992). Zusätzlich findet in diesem Lebensabschnitt häufig auch der Ablöseprozess vom Elternhaus statt. Eigene, ganz alltagspraktische Entscheidungen müssen getroffen und Verpflichtungen übernommen werden (Papastefanou 1997), und sei es nur der Einkauf von Lebensmitteln oder das Führen eines Haushalts. Viele Studierende sind dabei weiterhin

finanziell auf ihre Eltern angewiesen, um die Finanzierung des Wohnraums und die Lebenshaltungskosten decken zu können. Eine wichtige Entscheidung, die den weiteren Lebens- und Karriereweg prägt, ist beispielsweise auch die Wahl der Studienfächer und der Vertiefungsfächer.

Durch den stetigen Wandel des tertiären Bildungssektors können Studienanfänger heute gleichzeitig immer weniger auf die Erfahrungswerte ihrer Eltern zurückgreifen. Insbesondere durch die Einführung von neuen Studiengängen (Bachelor/ Master) entstehen neue Unsicherheiten. Fragen zu den sich anschließenden Berufsmöglichkeiten oder aufbauenden Studiengängen bringen eine zusätzliche Belastung mit sich (Asdonk/ Bornkessel 2011). Häufig ist die Zulassung zu einem weiterführenden Studiengang (z.B. Master) zudem von einem zu erreichenden Numerus clausus abhängig. All das kann einen hohen Leistungsdruck erzeugen.

Der Übergang in die Lebensphase des Studiums kann somit auf der einen Seite neue Chancen und reizvolle Herausforderungen mit sich bringen, andererseits aber ebenso zu einem Risiko oder gar einer potentiellen Krisensituation werden, nämlich dann, wenn die Anpassung an diesen neuen Lebensabschnitt nicht gelingt (Bachmann et al. 1999). Orientierungslosigkeit, psychische Belastungen und die Angst, den vielen Anforderungen nicht gewachsen zu sein, sind mögliche und häufige Folgen (Friebertshäuser 1992).

Berner und Rentzsch (1989) bezeichnen die beschriebene studentische Lebenssituation auch als „Zwischenland“ (S. 39), als eine Situation des „Nicht mehr-aber noch nicht – und doch schon“. Drei Spannungsbereiche entstehen:

Zum einen begreifen die Autoren (ebd.) die Studienzeit als ‚Übergangszeit‘, rein durch die formale Definition der „Immatrikulation“ vs. „Exmatrikulation“. Die Studierenden befinden sich innerhalb ihres Studiums in einer Durchgangsphase mit immanentem Ende (dem Abschluss, Wechsel oder evt. Abbruch des Studiums). Zum anderen heben Berner und Rentzsch (ebd.) die Phase der **Ablösung und Um- bzw. Neuorientierung** als Kennzeichen der studentischen Lebenssituation hervor. Sie ist dabei eine Zwischensituation, in der es einerseits zu einer Ablösung von der vertrauten Umwelt, wie den Eltern, den Freunden, den sozialen Verhaltensnormen des heimatlichen Umfelds,

kommt. Auf der anderen Seite führt dies zu einer Neuorientierung, in der unterschiedliche Aufgaben bewältigt werden müssen. Der Studierende muss sich beispielsweise Studium- und Fachqualifikationen aneignen und sich ein neues soziales Netzwerk am Studienort aufbauen. Drittens beschreiben die Autoren das Spannungsfeld zwischen der **Selbstständigkeit und der Abhängigkeit**: Die Studierenden besitzen ein höheres Maß an Selbstständigkeit in dieser Lebensphase, befinden sich jedoch häufig noch in finanzieller Abhängigkeit von ihren Eltern bzw. vom BAföG-Amt (und dessen Zahlungen).





Studierende müssen sich somit in ganz unterschiedlichen Bereichen auf Veränderungen einstellen, Neues in ihre bisher vertraute Lebenswelt hineinlassen und sich in bisher unbekanntem Situationen zurechtfinden. In diesem neuen Studierenden-Status lassen sich nach Friebertshäuser (1992) drei Formen sozialer Mobilität definieren, die Studienanfänger durchlaufen. Zum einen kommt es durch den Studienbeginn zu einem biografischen Fortschreiten im Lebenslauf. Der Student tritt in die Phase der Postadoleszenz, die eine Zwischenphase zwischen Jugend und Erwachsenenalter darstellt. Zum anderen kommt es zu einem vertikalen Auf- und Abstieg innerhalb des gesellschaftlichen Raums der Statuspositionen: Der Schüler, der nun Student wird, steigt auf. Der Berufstätige, der Student wird, steigt, zumeist in finanzieller Hinsicht, ab. Ein letztes Merkmal der sozialen Mobilität ist der räumlich-institutionelle Wechsel in eine andere Institution, die Hochschule (Friebertshäuser 1992). Auch hier werden viele damit verbundene Eindrücke und zu bewältigende Aufgaben für Studierende deutlich (Bachmann et al. 1999). Als wichtigste Ressourcen für die Bewältigung des Studienanfangs werden der Kontakt zu den Mitstudierenden sowie eine befriedigende Wohnsituation hervorgehoben. Fehlt das soziale Netz an Kommilitonen, wird dies als sehr

belastend erlebt. Dies hat viele Gründe – ein ganz einfacher ist das Fehlen von Informationen, Orientierung, Planung und Entscheidung.

Anhand der von Heine und Stangenberg (2004) durchgeführten Untersuchung wird dies deutlich. Sie zeigen, wie wichtig Informationen zum Studium – insbesondere zu Studienbeginn – sind. Ausgewählte Jahrgänge von Schülern mit Studienzulassung wurden dafür durch das Hochschulinformationssystem (HIS) zu ihren nachschulischen Werdegängen befragt. Sowohl diese Längsschnittbefragung (1999, 2002, 2003) als auch die HIS-Studienanfängerbefragung (Wintersemester 2000/2001) verdeutlichen einen hohen Informationsbedarf der Studienanfänger zu Beginn ihres Studiums. Ein Viertel der Studienanfänger stellt als wichtigste Informationsquelle andere Studierende heraus. Diese sind bereits in das Hochschulleben eingebunden und kennen aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen die Studienbedingungen und -anforderungen. Die Befragten gaben als häufige Gründe für einen späteren Fachwechsel oder Studienabbruch einen unzureichenden Informationsstand über das Studium und die Hochschule sowie Kenntnisdefizite zu Beginn des Studiums an. Hier wird deutlich, wie wichtig die Kommilitonen höherer Semester sind – als Informationsquelle sowie zur Unterstützung beim Einstieg ins Studium.

Das Wohnheimkonzept „WOMIKO – Wohnen mit Kommilitonen“ versucht dort anzusetzen. Studienanfänger sollen begleitend unterstützt und der Übergang ins Studium damit erleichtert werden, indem u.a. die soziale Vernetzung unter Studierenden gefördert wird.

3 Studentisches Wohnen

Wohnen ist ein elementares Grundbedürfnis von Menschen. Der eigene Raum sichert die Befriedigung von Bedürfnissen, wie Ruhe, Sicherheit sowie Vertrautheit. Er bietet die Möglichkeit von Rückzug und Schutz sowie die Voraussetzung für eine gelingende alltägliche Lebens- und Freizeitgestaltung. Studentisches Wohnen stellt nach Schrödl und Suffa (2009) neben dem ‚Lernen‘ die zweite große Säule im studentischen Leben dar, da ein großer Teil der Zeit in der studentischen Wohnung verbracht wird.



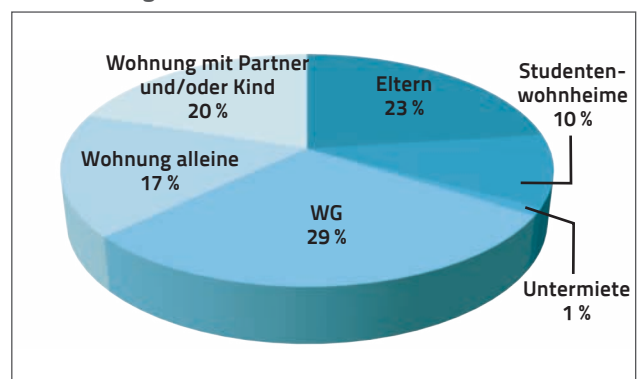
Mit dem Studienbeginn und dem Erhalt eines Studienplatzes an einem entfernteren Ort verlassen ca. drei Viertel der Studienanfänger (siehe Grafik 1 Studierende nach Wohnform) das erste Mal das Elternhaus. Mit dem Auszug muss auch die Entscheidung getroffen werden, wie man in Zukunft wohnen möchte. Der Lebensort von Studierenden ist dabei gleichzeitig wichtiger Ort der studentischen Freizeit und auch der Kommunikation. Zentrale Kennzeichen des studentischen Wohnens sind zum einen die spezifischen Anforderungen an die Wohnumwelt, wie beispielsweise eine schnelle Campuserreichbarkeit, zum anderen die häufig eher begrenzten finanziellen Mög-

lichkeiten. Unterschiedliche Einflussfaktoren tangieren die Entscheidung für die eine oder die andere Wohnform (Wohngemeinschaft, Wohnheim, eigene Wohnung etc.).

In der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks wird unterschieden zwischen: Wohnen bei den Eltern, im Studentenwohnheim, zur Untermiete, in einer Wohngemeinschaft, allein in einer Wohnung, mit Partner und/oder Kind in einer Wohnung (BMBF 2013). Wie in Grafik 1 ersichtlich wird, lebten im Untersuchungszeitraum Sommer 2012 10 % der Studierenden in einem Wohnheim.



Grafik 1: Studierende nach Wohnform (siehe 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks)



3.1 Studentenwohnheime

Die Entscheidung für das Wohnen in einem Wohnheim kann langfristig geplant erfolgen, ist jedoch auch kurzfristig möglich, wenn es beispielsweise zeitliche Probleme gibt, eine passende Wohnung oder Wohngemeinschaft (WG) zu finden. In den letzten Jahrzehnten hat sich das Wohnen im Wohnheim zu einer wichtigen und stabilen Form des studentischen Wohnens entwickelt (Wank/ Willige/ Heine 2009).

Wohnheime können als solche Wohngebäude definiert werden, die „dem Wohnen bestimmter Bevölkerungskreise dienen, welche von einer Heimleitung betreut werden“ (Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen o.J.). Weiterhin führen die Personen, die in Wohnheimen wohnen, einen eigenen Haushalt und es sind z.B. Gemeinschaftswohnräume vorhanden. Der angesprochene Übergangs- und Durchgangscharakter der studentischen Lebenszeit entspricht auch der Wohnform „Wohnheim“, denn bereits beim Einzug ist das Ende absehbar (Berner/ Rentzsch 1989). Studentenwohnheime sind für eine vorübergehende zeitliche Unterbringung konzipiert, da sie größtenteils möbliert sind und dadurch den Studierenden die Möglichkeit bieten, den Wohnort wegen eines Praktikums oder eines Auslandssemesters leicht zu wechseln. Der Möbelkauf beim Einzug entfällt ebenso wie der häufig kostenintensive Transport der Möbel beim Umzug. Ein dauerhaftes Wohnen im Studentenwohnheim ist nicht möglich, da i.d.R. mit dem Erreichen der Regelstudienzeit bzw. nach der Exmatrikulation der Anspruch auf einen Wohnheimplatz erlischt. Von Vorteil ist sowohl die niedrige Miete, die meist Strom, Internet etc. einschließt, als auch die Nähe zur Hochschule, zur Bibliothek und zur Mensa. Als Kritikpunkte werden hingegen zum Teil gesteigerter Lärm im Wohnumfeld, aber auch mangelnde Sauberkeit der Gemeinschaftsküchen und -sanitäranlagen genannt (Wank/ Willige/ Heine 2009).

Studierende, die sich für ein Wohnheim entscheiden, können auch hier zwischen unterschiedlichen Wohnformen

wählen. In Dresden gibt es beispielsweise Einzelapartments sowie Wohneinheiten mit zwei bis acht Einbettzimmern. Die Bewohner teilen sich dann gemeinsam eine Küche sowie die Sanitäreinrichtungen (Studentenwerk Dresden 2011). Gemäß dem Angebot des Dresdner Studentenwerks sind 2012 knapp 37 % der Wohnheimbewohner in Einzelzimmern in einer 4er WG oder größer, 24 % in Einzelapartments, 19 % in einem Einzelzimmer in einer 2er-WG, 9,6 % in einem Einzelzimmer auf der Etage sowie 9 % in einem Einzelzimmer in einer 3er-WG untergebracht (Studentenwerk Dresden 2012).



Besonders interessant sind hier auch die Motive der Personen, die in privaten Mietwohnungen – oder in Studentenwohnheimen – in einer Wohngemeinschaft zusammenleben. Zu diesen Motiven zählen u.a. das gemeinsame kostengünstige Wohnen sowie die Vorteile der sozialen Gemeinschaft, die einerseits z.B. im Teilen der alltagspraktischen Haushaltsfunktionen liegen, andererseits aber auch Geselligkeit, gemeinsame Unternehmungen, Unterstützung, Gespräche etc. beinhalten und somit die mögliche Anonymität und Isolation in Einzelapartments durchbrechen (Häußermann/ Siebel 2000).

Historisch sind verschiedene Phasen des Wohnens in studentischen Wohnheimen zu differenzieren. In den 1920er-Jahren – nach dem Ersten Weltkrieg, in einer von wirtschaftlicher Not und geistiger Neubesinnung geprägten Zeit – wurden Studentenwohnheime errichtet, um

den Studierenden preisgünstige Wohnungen anbieten zu können. Das Gemeinschaftsleben sowie die Selbstverantwortung der Bewohner wurden wichtig und Ideale und Lebensstile der Jugendbewegung sollten sich in Wohnheimen verwirklichen können. Zentral für diese Zeit war das Streben nach Gemeinschaft, wobei das Wohnheim als Raum der Besinnung der Jugend auf ihre eigene Kraft (nicht auf Veränderung der gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse) ausgerichtet war (Schneider 1972).

Nach dem Zweiten Weltkrieg gab es durch die Kriegszerstörungen und Wohnungsknappheit kaum Wohnmöglichkeiten für Studierende (Bernert/ Rentsch 1989). Erst nach und nach erfolgte der Wiederaufbau und die Schaffung von gemeinsamem Wohnraum. Im Vergleich alter und neuer Bundesländer unterschied sich die Wohnsituation der Studierenden deutlich. Die Hochschulexpansion in den 1950er-Jahren in Westdeutschland hatte einen verstärkten Bau öffentlich geförderter Studentenwohnheime zur Folge (Bernert/ Rentsch 1989). Die vormals universitären Elitebildungsstätten wurden zu Massenausbildungsinstitutionen (Friebertshäuser 1992). In den alten Bundesländern konnten Studierende selbst über Studiengang und Wohnort entscheiden. Dabei gab es keine rechtliche Verpflichtung des Staates, für die Unterbringung von Studierenden zu sorgen. Dementsprechend standen nur wenige Wohnheimplätze zur Verfügung und die Unterbringung in Wohnheimen fiel folglich geringer aus (Mutius/ Nußberger 1994). Neben diesen Punkten hatte das Wohnheim jedoch das Ziel, nicht nur eine preiswerte Unterkunft, sondern auch ein Ort zu sein, an dem das studentische Leben aktiv gestaltet werden kann (Schneider 1972). Mit der Bildungsexpansion in den 1970er-Jahren änderte sich zum einen die soziale Struktur der Studierendenschaft, zum anderen aber auch die Ansprüche an das Wohnen. Durch den Ausbau an Wohnraum sowie die verbesserten finanziellen Möglichkeiten gewann eine eigene Wohnung immer mehr an Bedeutung. Hatten 1963 6 % der Studierenden eine eigene Wohnung, ist es ab den 1980er-Jahren bis heute mehr als ein Drittel. Zusätzlich entstanden ab den 1970er-Jahren

immer mehr Wohngemeinschaften – auch heute noch die am meisten genutzte studentische Wohnform (Wank/ Willige/ Heine 2009).

In der ehemaligen DDR hingegen wurde die Zulassung zum Hochschulstudium sowie zu einzelnen Studiengängen stark reglementiert. In den 1970er Jahren kam es zu einem hohen Anstieg der Studierendenzahlen und zu einem erhöhten Bedarf an Wohnraum. In dessen Folge wurden Wohnheime neu oder umgebaut. Die Wohnform „Wohnheim“ stieg in dieser Zeit in ihrer Bedeutung. Durch die hohe Belegungsdichte der Wohneinheiten – i.d.R. teilten sich vier Studierende ein Zimmer – lebten ungefähr 75 % aller Studierenden in Studentenwohnheimen. Zentrale Ziele des Wohnheims waren u.a. die ‚aktive Aneignung des sozialistischen Klassenstandpunktes‘, ‚die aktive Teilnahme am Gemeinschaftsleben‘ sowie ‚die politisch-ideologische Entwicklung der Persönlichkeit‘ (Hoffmann 1976).

Nach der Wiedervereinigung wurden 1991 die sächsischen Studentenwerke gegründet, die mehr als 150 Wohnheime mit rund 45.000 Wohnheimplätzen aus der ehemaligen DDR übernahmen (Schreiber 1996). In Dresden hatte das Studentenwerk in den 1990er Jahren noch 13.000 Plätze. Durch die Modernisierung und den damit verbundenen Abbau von Mehrbettzimmern und die Rückübertragung von Wohnheimen nahm diese Zimmerkategorie jedoch stetig ab (Glatter et al. 2012). In der 13. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerk (1991) wurden noch deutliche Unterschiede zwischen den alten und neuen Bundesländern u.a. hinsichtlich der Belegungsdichte von Zimmern sowie der Unzweckmäßigkeit offensichtlich.

Wird der Blick auf die heutige Zeit gerichtet, wird deutlich, dass die Wohnheime immer noch eine hohe Bedeutung im Studentenalltag besitzen. Sie bieten Zusammenhalt und fördern Kontakte und es kann unter den Studierenden so etwas wie ein Gemeinschaftsgefühl entstehen (Freistaat Sachsen 1996). Ebenso wird eine wichtige Orientierung für Neuankömmlinge im System der Hochschu-

le ermöglicht. Das Leben im Wohnheim ist immer auch ‚gemeinschaftliches‘ Wohnen, was z.B. die Einhaltung bestimmter Normen des Zusammenwohnens voraussetzt. Rücksichtnahme auf andere Mitbewohner sowie die Bereitschaft, sich sozial einzufügen, sind dabei zentral (Hoffmann 1976, Mutius/ Nußberger 1994). So läuft innerhalb des Hochschullebens ein weiterer Sozialisationsprozess ab. Studierende schaffen Gemeinschaften, in denen Werte und Haltungen entwickelt und vermittelt werden. Werden im Zusammenleben etablierte Normen nicht eingehalten, können Konflikte durch das gemeinsame Wohnen entstehen.

Ein besonderes Charakteristikum der Wohnform „Wohnheim“ ist die ‚zufällige‘ Zusammensetzung der Mitbewohner durch die zentrale Vermietung im Studentenwerk. Die Mitglieder der Wohngemeinschaft kennen sich so im Vorfeld des Zusammenziehens häufig nicht und sehen sich beim Einzug das erste Mal. Auch hier kann dabei gegenseitige Sympathie entstehen. Es ist jedoch ebenso möglich, dass man sich nicht versteht oder ein Miteinander-Auskommen nicht gelingt. Das erklärt u.a. Dynamik und



Fluktuation, die in den Wohnheimen durch Aus-, Ein- sowie Umzüge entstehen. Circa ein Drittel aller Bewohner verlässt jedes Jahr das Wohnheim, während die gleiche Anzahl von Studierenden wieder neu einzieht. Vorteilhaft mag die dadurch gegebene große Anzahl an potentiellen sozialen Kontakten sein sowie die Möglichkeit, dass eventuell konfliktbeladene Beziehungen enden. Nachteilig können andererseits die Kürze und Flüchtigkeit der Kontakte sein, die den Aufbau engerer und festerer Beziehungen verhindern (Hollstein 2001).

Schreiber (1996) weist darauf hin, dass im Wohnheim förderliche Voraussetzungen für den fachlichen Austausch entstehen sowie Hilfe und Unterstützung bereitgestellt werden können. Der Arbeits- und Lebensstil, die Effektivität des Studiums sowie die persönliche Entwicklung können dadurch beeinflusst werden. In seinem Beitrag „Studentisches Wohnen in der DDR – ein Überblick“ thematisiert er das damalige Belegungsprinzip der Wohnheime. Es zeichnete sich dadurch aus, dass Studierende der gleichen Fakultät im selben Wohnheim sowie Studenten aus der gleichen Seminargruppe zusammen wohnen. Dadurch sollte die Möglichkeit zum fachlichen Austausch und zu gemeinsamen kulturellen sowie sportlichen Unternehmungen gegeben werden. Den Studienanfängern wurde auf der einen Seite geholfen, sich auf die neuen Bedingungen im Hochschulbereich einzustellen – auch durch die Möglichkeit, sich mit Fragen an Studierende der höheren Semester zu wenden. Auf der anderen Seite kam es gleich

zum Studienbeginn zu einer Integration der ‚Neuen‘ in die akademischen Umgangsformen sowie zu einer gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit hochschulischen Leistungsanforderungen. Ziele des WOMIKO-Konzepts, wie die postulierte und erhoffte gegenseitige Unterstützung der Studierenden, das gemeinsame Leben sowie die schnelle Einbindung der Studierenden in den Universitätsalltag, lassen sich hier wiederfinden.

3.2 Studentisches Wohnen – Stand der Forschung

Das Thema „Studentisches Wohnen“ ist regelmäßig Forschungsgegenstand von Universitäten, Forschungseinrichtungen sowie der Studentenwerke in Deutschland.

Von 1993 bis 1996 wurde z.B. unter der Leitung von Karl Lenz die Studie „Studentisches Wohnen in Sachsen – Wohnen im studentischen Lebenszusammenhang“ durchgeführt. Zentral waren Forschungsfragen zu Motiven Studierender für das Wohnen im Wohnheim sowie zu den dominanten Problemen der jeweiligen Wohnformen. Insgesamt fanden 16 Gruppendiskussionen mit 91 Teilnehmern statt – sowohl mit Wohnheimbewohnern als auch Studierenden anderer Wohnformen. Bezüglich des Eingebundenseins in eine Gemeinschaft, wie die des Wohnheims, wurden drei positive subjektive Attributionen herausgearbeitet: Es besteht die Möglichkeit zu gemeinsamen Unternehmungen, im Alltag sind praktische Hilfen erreichbar und verfügbar und Informationen bezüglich des Studiums sind rasch zugänglich. Thematisiert wurde auch, dass eine schnelle Mobilisierung von Hilfen im Studium insbesondere bei gleichem Studiengang erfolgt. Ein Großteil der Studienteilnehmer bedauerte, dass die in der DDR noch übliche Belegung der Wohnheime nach Fächergruppen weggefallen ist. Angesprochen wurde dies sowohl von den älteren Semestern, die noch unter dem fächerspezifischen Verteilungssystem wohnten, als auch von den Studierenden, die am Anfang ihres Studiums standen

und bei denen dies schon weggefallen war. Nur wenige Diskussionsbeteiligte sahen eine stärkere Streuung der Bewohnerschaft als vorteilhaft an. Stattdessen wurde betont, dass Studierende der gleichen Fachrichtung aufgrund des gleichen Studiengangs und einer ähnlichen Lebensorientierung ‚besser zueinander passen‘. Durch das gemeinsame Wohnen entstünden weniger Reibungen, da die Studierenden viele Gemeinsamkeiten im Alltagsleben hätten: einen gleichen Tagesablauf, gleiche Prüfungsperioden, gleiche Probleme. Man vermutete, es werde eine höhere Identifikation sowie einen höheren Zusammenhalt als Gruppe geben, wenn von Mitbewohnern das Gleiche studiert wird.

Eine Befragung von knapp 1.000 Studierenden zum Thema „Studentisches Wohnen“ an der Universität in Würzburg aus dem Jahr 2009 macht deutlich (Schrödl/ Suffa 2009), dass bei der Entscheidung für eine entsprechende Wohnform die Mietkosten eine entscheidende Rolle spielen. Erst nach diesem Kriterium werden weitere Überlegungen (Entfernung zur Universität, Erreichbarkeit mit den öffentlichen Verkehrsmitteln, Mitbewohner) angestellt. Ausgehend von den Ergebnissen wurden unterschiedliche Typen von Wohnungssuchenden skizziert: Den „Wohnstandardorientierten“ ist die Ausstattung, der Komfort und die Größe der Wohnung sehr wichtig. Sie leben eher am Stadtrand. Die „Freizeitorientierten“ leben dagegen am liebsten in Wohngemeinschaften in Zentrumsnähe, die „Kosten- und Distanzminimierer“ häufig in Studentenwohnheimen, da ihnen die Nähe zur Hochschule und ein besonders niedriger Mietpreis wichtig sind. Als Vorteile des Wohnens in den Studentenwohnheimen wurden u.a. die niedrigen Wohnkosten, die Gemeinschaft, das soziale Leben, die Kontakte sowie Kontaktmöglichkeiten genannt. Als nachteilig wurde die eingeschränkte Privatsphäre angesehen, dass man sich seine Mitbewohner nicht selbst wählen kann und es teilweise laut und unruhig ist (Schrödl/ Suffa 2009).

Von März bis April 2009 wurde die Studierendenbefragung „Wohnen im Studium“ als Online-Befragung im HISBUS² Online-Panel durchgeführt. Insgesamt nahmen 8.500 Studierende an der Befragung teil. Zentrale Ergebnisse bezogen auf die Wohnheimbewohner sind die Gründe für den Einzug in ein Wohnheim, wobei die Befragten maximal zwei wichtige Gründe auswählen konnten: 52 % der Befragten gaben die niedrige Miete, 49 % die günstige Lage sowie 20 % das Zusammenleben mit anderen Studierenden als Hauptmotive an. Bezogen auf die Ansprüche an das Wohnen sind Wohnheimbewohnern die sozial-kommunikativen Wohnaspekte, beispielsweise der Austausch mit den Mitbewohnern, wichtiger als Studierenden anderer Wohnformen. Interessant ist, dass über die Hälfte der befragten Bewohner erst vor maximal eineinhalb Jahren in das Wohnheim gezogen ist. Hier wird die bereits angesprochene Dynamik und Fluktuation durch häufige Ein- und Auszüge erneut deutlich.

Glatter und Kollegen untersuchten 2012 das studentische Wohnen in Dresden mit Fokus auf die Angebots- und Nachfragestrukturen. Es wurden u.a. eine standardisierte Online-Befragung sowie leitfadengestützte Experteninterviews durchgeführt. In dieser Studie wurde bereits das WOMIKO-Konzept als eines von vielen Angeboten seitens des Studentenwerks Dresden thematisiert. Ein wichtiges Ergebnis ist, dass von den insgesamt 5.197 per Fragebogen Befragten 58 % der Meinung sind, dass das Angebot an Wohnheimplätzen ausgebaut werden sollte. Deutlich wird hier die Wichtigkeit Wohnheimplätze zu schaffen, da diese Art des studentischen Wohnens sehr nachgefragt ist.

Alle drei Jahre wird durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung die Sozialerhebung zur wirtschaftlichen und sozialen Lage der Studierenden in Deutschland veröffentlicht. Bei der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (BMBF 2013), durchgeführt durch das

² HISBUS ist ein Projekt des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW GmbH), gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

HIS Hochschul-Informationssystem GmbH, wurden 2012 knapp 13.000 Studierende per Fragebogen befragt. Relevante Themen waren u.a. die Studienfinanzierung, das Zeitbudget Studierender sowie das im vorliegenden Zusammenhang relevante Thema der Wohnsituation (Kapitel 11 der 20. Sozialerhebung). Im Vergleich zur Erhebung im Jahr 2009 sank der Anteil der Studierenden, die in einem Wohnheim leben, von 12 % auf 10 %. Wird Sachsen einzeln betrachtet, liegt hier der Anteil mit 12 % aller Studierenden, die in einem Wohnheim leben, leicht über dem deutschlandweiten Durchschnitt. Dennoch ist im Vergleich zur letzten Untersuchung der Anteil der in einem Wohnheim lebenden Studierenden um 1 % gesunken. Wohnheim-Nutzer weisen demnach im Sommersemester 2012 den niedrigsten Wert seit 1991 auf. Das Ergebnis kann jedoch durch den Anstieg der Neustudierendenzahlen (Wegfall der Wehrpflicht sowie dem Hinzukommen doppelter Abiturjahrgänge) und die nicht gleichzeitig proportional neu geschaffenen Wohnheimplätze erklärt werden.

Unterschiedliche Zahlen sind auch in Abhängigkeit von der Studienphase zu finden. So gaben 11 % der Studierenden im Erststudium an, in einem Wohnheim zu leben. Im Vergleich dazu waren es bei den Graduierten lediglich 3 % aller Befragten. Zum anderen verringert sich der Anteil der Wohnheimbewohner mit zunehmendem Alter. Bis 21 Jahre leben noch 14 % der Befragten in einem Wohnheim, bei den 30-Jährigen und älteren Studierenden sind es nur noch 3 %. Die Wohnzufriedenheit der Wohnheimbewohner wurde ebenfalls erfasst. Sie scheint stark abhängig davon,



ob Studierende ihren Wohnwunsch realisieren konnten. Von den im Wohnheim lebenden Studierenden präferieren 45 % diese Wohnform, wobei jedoch ein kleiner Teil innerhalb der Wohnheime eine andere Unterkunftart, wie beispielsweise ein Einzelapartment, bevorzugen würde. Über die Hälfte der befragten Wohnheimbewohner (58 %) sind mit ihrer Wohnform aber sehr zufrieden. Anhand der vorgestellten Studienergebnisse wird deutlich, dass gerade bei den Studienanfängern die Wohnform

„Wohnheim“ eine hohe Bedeutung besitzt. Es wurden positive Aspekte des gemeinsamen Wohnens herausgestellt, u.a. durch die gemeinsame Vernetzung, die Gemeinschaft, das soziale Leben sowie den Austausch untereinander. Das Zusammenleben mit anderen Studierenden wird als wichtig empfunden und gerade zu Studienbeginn gibt es einen hohen Informationsbedarf seitens der Studienanfänger.

4 Die Evaluation des WOMIKO-Konzepts. Eine Einführung in das Vorgehen

Die Betrachtung und Bewertung von Ergebnissen und Folgen zielorientierten Handelns begegnet uns sowohl bei Entscheidungsfindungsprozessen im Alltag immer und überall routinemäßig und selbstverständlich (Groenemeyer/ Schmidt 2011), aber auch in der Wissenschaft – in den USA verstärkt seit den 1970er-Jahren, in Deutschland seit den 1980er-Jahren (zur Historie siehe u.a. Kury/ Obergfell-Fuchs 2012). Die Evaluationsforschung³ befasst sich als ein Teilbereich der empirischen Forschung mit der Bewertung von Maßnahmen oder Interventionen (Wottawa/ Thierau 1990). Sie beinhaltet die ziel- und zweckorientierte systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden zur Bewertung eines Konzepts, Untersuchungsplans, der Implementierung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme. Praktische Maßnahmen sollen durch sie überprüft und verbessert oder es soll über sie entschieden werden (ebd., Bortz/ Döring 1995). Im wissenschaftlichen Kontext wird dabei zwischen unterschiedlichen Modellen, Formen und Begriffen der Evaluation unterschieden (Bortz/ Döring 1995, Christa 2009, Groenemeyer/ Schmidt 2011, Kury/ Obergfell-Fuchs 2012).

Evaluationsforschung zum WOMIKO-Konzept

- extern durch Mitarbeiter der TU Dresden
- prozessbegleitend (formativ)
- partizipative Evaluation, mit eingebundenem Konzeptträger
- Methodenmix aus quantitativen und qualitativen Methoden

Die Evaluation des WOMIKO-Wohnkonzepts bzw. die Beurteilung der Konzeption, Ausgestaltung, Umsetzung und des Nutzens von WOMIKO erfolgte im Auftrag des Studentenwerks Dresden extern durch wissenschaftliche Mitarbeiter der TU Dresden. **Formativ**, als Art „Begleitforschung“, setzte die **Prozessevaluation** nach der einjährigen Testphase zu Beginn der kompletten Umsetzung des Wohnkonzepts auf alle Fachrichtungen an. Konzeptbegleitend und damit vorwärts gewandt sollte durch gezielte bzw. systematische Rückmeldung über wesentliche Parameter des Erfolgs zur stetigen Verbesserung des Wohnkonzepts beigetragen werden. Dabei sollten außerdem Fehlentwicklungen aufgedeckt werden, durch die unter Umständen die Konzeption oder Wirksamkeit des Konzepts in Frage gestellt wurden (Christa 2009, Kury/ Obergfell-Fuchs 2012, Mittag/ Hager 1998).

Der Konzeptträger, hier das Studentenwerk Dresden, wurde mit Anspruch an eine **partizipative** Evaluation aktiv und offen in das Evaluationsvorhaben eingebunden. Dazu wurde mit den Vertretern der Auftrag gebenden Institution eine begleitende Steuerungsgruppe mit regelmäßigen Reportstrukturen gebildet (Christa 2009). Insbesondere zu Beginn wurden die Hintergründe der durchzuführenden Maßnahme in Erfahrung gebracht, u.a. die Motive, das Wohnkonzept einzuführen bzw. die Vorstellungen darüber, was man sich vom Zusammenleben der Studierenden einer Fakultät im selben Wohnheim verspricht.

Ist die Evaluationsforschung eine Anwendungsvariante wissenschaftlicher Forschungsmethoden auf eine spezielle Gruppe von Fragestellungen (Bortz/ Döring 1995), so musste auch für die vorliegende Evaluation in einem ersten Schritt eine klare Zielformulierung gemeinsam mit den

³ entspricht wissenschaftlichen Forschungsstandards (im Gegensatz zu ‚Evaluation‘)

Konzeptbeteiligten ausgearbeitet werden. Wichtige Gesprächspartner waren hier die Mitarbeiter des Geschäftsbereichs Wohnen des Studentenwerks Dresden, die mit der Entwicklung, Ein- und Durchführung des Wohnkonzepts verantwortlich betraut sind. Es wurden in regelmäßigen Abständen Sitzungen abgehalten, die sowohl dem Fortgang der Evaluation, d.h. u.a. dem Auswerten erster Ergebnisse und dem Festlegen neuer Zwischenziele galten, aber auch zum Austausch bezüglich der Konzeptinfrastruktur dienlich waren. Mögliche Probleme, die vor der eigentlichen Evaluation auftreten können – wie zu vage Ziele, Widersprüche oder mangelhafte Messbarkeit von Wirkungen – sollten dadurch abgewendet werden (ebd., Kury/ Obergfell-Fuchs 2012).

Eine erste Motivation, die Evaluation zu veranlassen, war die generelle Frage nach der Sinnhaftigkeit des Programms: „Was bewirkt das Wohnkonzept ‚WOMIKO‘? Macht es Sinn? Für wen bringt es etwas?“. Zu diesen Fragen wurden gemeinsam folgende Unterfragen herausgestellt:

- Mit welchen Erwartungen ziehen die Bewohner in das Wohnheim mit dem jeweiligen Wohnkonzept ein? Werden diese erfüllt? (**Zugang zum Wohnheim, Erwartungen**)
- Wie gestalten sich die persönlichen Netzwerke der Wohnheimbewohner? Sind WOMIKO-Bewohner besser sozial integriert? Erfahren die WOMIKO-Bewohner mehr und vielleicht auch qualitativ bessere soziale Unterstützung? (**soziale Netzwerke/ Beziehungsgestaltung der Bewohner**)
- Was ist bereits in den Wohnheimen an Struktur entstanden? Was ermöglichen die Räume bzw. die strukturelle Ausstattung? (**Infrastruktur im Wohnheim**)
- Welche Rolle spielen die Tutoren für die WOMIKO-Bewohner? Welchen Einfluss haben die Tutoren auf die Entwicklungen des Wohnheims? (**Einfluss der Tutoren**)
- Vermischen sich private Welt und Studium/ Arbeit zum Nachteil für den Wohnheimbewohner? Gibt es für die Bewohner Störfaktoren innerhalb des Wohnkonzepts WO-

MIKO? (mögliche Schwierigkeiten durch WOMIKO, „Nebenergebnisabschätzung“ Wottawa/ Thierau 1990: S. 83)

Als Ziele der Evaluationsforschung zeigten sich sowohl die Bewertung einzelner Teilaspekte des WOMIKO-Konzepts und deren Auswirkungen, als auch das zur Verfügung-Stellen einer Optimierungsgrundlage für das Wohnkonzept. Die gesamte Evaluationsforschung orientierte sich dabei an den Evaluationsstandards (Nützlichkeits-, Durchführbarkeits-, Korrektheits- und Genauigkeitsstandards) des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“ (2000).

Bezüglich der Methodenwahl entschieden sich die Evaluatoren gemeinsam mit den Auftraggebern für einen Methodenmix, d.h. eine Kombination quantitativer und qualitativer Methoden.⁴ Insbesondere im frühen Stadium der Evaluation konnten qualitative Ansätze (Interviews) hilfreich eingesetzt werden und waren u.a. der Vorbereitung der quantitativen Befragung dienlich. Ergänzend zu den quantitativen Ansätzen halfen qualitative Verfahren außerdem dabei, die Komplexität sozialwissenschaftlicher Abläufe und Wirkungen besser zu erfassen (Kury/ Obergfell-Fuchs 2012). Basierend auf der Festlegung der Ziele des zu evaluierenden Wohnkonzepts wurden diese in messbare Indikatoren übersetzt. Befragt werden sollten außerdem im Rahmen einer extrinsischen Evaluation insbesondere die Adressaten und „Mitbetroffenen“ des Wohnkonzepts (Gesamtheit der Wohnheimbewohner), um die Auswirkungen der Wohnform festzustellen (Wottawa/ Thierau 1990).

Die vorliegenden Teilerhebungen wurden im Rahmen von Lehrforschungsprojekten geplant, entwickelt und durchgeführt. Dafür wurde unter Leitung der Autoren im Wintersemester 2010/2011 und Sommersemester 2011 sowie im Wintersemester 2011/2012 und Sommersemester 2012 ein jeweils zweisemestriges Lehrforschungsse-

⁴ Lange Zeit wurde die Evaluationsforschung mit der quantitativen Forschung, d.h. mit Kausalanalysen, gleichgesetzt. Erst später (ab den 1970ern) kamen auch qualitative und interpretative Verfahren zum Einsatz (Groenemeyer/ Schmidt 2011).

Tabelle 2: Gesamtübersicht der durchgeführten Erhebungen

Erhebungsart / Zielgruppe	Zeitspanne	Stichprobengröße (N)
2010		
Tutoren-Erstbefragung mittels themenzentrierter Interviews	November – Dezember	10
Interviews mit Wohnheimbewohnern	November – Dezember	27
2011		
Gruppendiskussion mit Tutoren	Mai	7
Leitfadeninterviews mit Beratern der ZSB, PSB	Mai	9
Leitfadeninterviews mit Nicht-WOMIKOs in WOMIKO-Wohnheimen	Mai – Juni	10
Online-Fragebogen für WOMIKOs	Juni – Juli	104
2012		
problemzentrierte Interviews mit den Tutoren	Mai – Juni	11
Online-Fragebogen für alle Wohnheimbewohner	Juni	1.158
teilstandardisierte Leitfadeninterviews mit WOMIKOs	Mai – Juni	13
Netzwerkanalyse Nicht-WOMIKOs und WOMIKOs		27
Vorerhebung	Mai – Juni	8
Haupterhebung	November – Dezember	19

minar durchgeführt, an dem Studierende des Diplom-Studienganges Sozialpädagogik/ Sozialarbeit sowie des Master-Studienganges ‚Childhood Research and Education – Kindheitsforschung, Beratung und Bildung‘ der TU Dresden teilnehmen konnten. Die unterschiedlichen Untersuchungsmethoden und Erhebungen wurden innerhalb von Kleingruppen unter Betreuung der Lehrenden entwickelt und realisiert. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die einzelnen durchgeführten Erhebungsarten, geordnet nach Erhebungsart, -raum sowie Stichprobenanzahl und -größen.

Einschränkend zu den Evaluationsergebnissen muss die Zahl der nur teilweise zu kontrollierenden Einflussmöglichkeiten angemerkt werden. In empirisch sozialwissenschaftlichen, nicht-experimentellen Untersuchungen, insbesondere auch Evaluationen, können nahezu unbegrenzt viele andere Faktoren Einfluss auf bestimmte angestrebte Ziele nehmen (Kury/ Obergfell-Fuchs 2012). Es stellt sich das Problem, dass Individuen auch ohne (oder möglicherweise trotz) der Teilnahme am Wohnkonzept WOMIKO jeweils sehr unterschiedlichen anderen Einflüs-

sen ausgesetzt sind und mit unterschiedlichen Voraussetzungen (Kompetenzen, persönlichen/ sozialen Ressourcen, Motivationen) in das Studentenwohnheim ziehen. Als Kausalanalyse steht die Evaluationsforschung vor der Schwierigkeit, gemessene Auswirkungen und Veränderungen auch tatsächlich ursächlich auf die Maßnahme, hier die besondere Wohnform, zurückzuführen (Groemeyer/ Schmidt 2011, siehe auch Wottawa/ Thierau 1990).

Schon daraus, so Kury und Obergfell-Fuchs (2012), ist zu schlussfolgern, „dass es zumindest bei komplexen Forschungsgegenständen wie einer Evaluation umfänglicher Programme schlicht unmöglich ist, ‚fehlerlose‘ Studien, deren Ergebnisse uneingeschränkte Gültigkeit haben, durchzuführen“ (S. 1532). Deshalb sind Wiederholungsuntersuchungen und Kreuzvalidierungen, wie sie in der vorliegenden Evaluation angestrebt wurden (z.B. Online-Befragung 2011 und 2012 bzw. Online-Befragung und Interviews), von besonderer Bedeutung, da bereits vorliegende Ergebnisse abgesichert und korrigiert werden können (ebd.).

5 Online-Befragungen – Auswertung zweier Querschnittserhebungen

Die Erfahrungen mit dem studentischen Leben in Dresdner Wohnheimen wurden in der Evaluation des Wohnkonzepts WOMIKO mithilfe verschiedener quantitativer wie qualitativer Erhebungsverfahren untersucht. Dabei standen u.a. die Fragen im Mittelpunkt, inwiefern sich die Erfahrungen der Studierenden, die nach dem Wohnkonzept leben, von denen anderer Wohnheimbewohner unterscheiden, ob die Zielsetzungen des Wohnkonzepts wie beispielsweise die Förderung sozialer Kontakte innerhalb der Wohnheime erreicht wurden oder welche Schwierigkeiten sich möglicherweise mit der Implementierung des Wohnkonzepts ergeben haben. Zur Beantwortung dieser Fragen wurden in den Jahren 2011 und 2012 u.a. zwei große Online-Befragungen durchgeführt.

Schriftliche Befragungen zeichnen sich im Vergleich zu persönlich-mündlichen Befragungen vor allem durch den Wegfall des Interviewereinflusses, durch einen meist wesentlich geringeren Gesamtaufwand sowie durch eine höhere Anonymität aus (Häder 2010). Mit der Entwicklung neuer Kommunikationsmedien haben sich in den vergangenen Jahren neben der ‚bewährten‘ Form der postalischen Zusendung von Fragebögen neue Möglichkeiten der Befragung ergeben. Insbesondere onlinebasierte Erhebungstechniken rücken immer mehr in den Fokus. Online-Methoden finden auch in den Sozialwissenschaften zunehmend Verwendung. Vorteile von Online-Fragebögen im Vergleich zu ‚traditionellen‘ Paper-Pencil-Befragungen liegen dabei vor allem in den verringerten Kosten und der hohen Zeitersparnis (Kuckartz et al. 2009). Zudem zeichnen sich Online-Fragebögen durch eine hohe Flexibilität aus, u.a. über eine interaktive Menü- und Eingabeführung sowie die Möglichkeit einer adaptiven Frageführung auf der

Basis bereits erfasster Antworten (Filter) (Welker/ Wünsch 2010). Für die Befragten bietet ein Online-Fragebogen, insbesondere gegenüber einer mündlichen Befragung, den großen Vorteil, dass sie den Bogen zu einem beliebigen Zeitpunkt ausfüllen können (Häder 2010).

Diesen Vorzügen stehen verschiedene Nachteile gegenüber. So verweisen etwa Welker und Matzat (2009) darauf, dass Online-Befragungen sich nicht für alle Fragestellungen eignen und insbesondere die Erreichbarkeit spezifischer Zielgruppen, beispielsweise älterer Menschen, fraglich erscheint. Für die Befragung von Studierenden erscheint die Nutzung einer internetbasierten Erhebungsform hingegen geeignet. Wie eine Überblicksarbeit von Montagnier und Wirthmann (2011) zu verschiedenen Studien aus der Europäischen Union verdeutlicht, bilden Studierende die Gruppe, welche im Vergleich das Internet am häufigsten nutzt. Die Erreichbarkeit dieser Zielgruppe über eine Online-Befragung kann entsprechend als überaus hoch eingeschätzt werden.

Mit Online-Erhebungen sind des Weiteren diverse offene Fragen bzw. Schwierigkeiten verknüpft. So kann in Online-Befragungen häufig keine Aussage zur Repräsentativität der Ergebnisse getroffen werden. Beispielsweise können in ‚offenen‘ Online-Befragungen, die über ein Banner auf einer Website oder via Schneeballsystem über diverse Emailverteiler angekündigt werden, keine Aussagen zur Rücklaufquote bzw. der Höhe der Ausfallquote getroffen werden (Kuckartz et al. 2009, Häder 2010).

Möglicherweise treten hier Selektionseffekte auf, wenn nur bestimmte Personen an der Online-Befragung teil-

nehmen und andere die Teilnahme verweigern (Bosnjak 2003). Die Effekte der Selbst-Selektion bzw. des so genannten Freiwilligen-Bias sind dabei in den erwähnten ‚offenen‘ Online-Befragungen wahrscheinlich besonders hoch. Um diese Selektionseffekte zu verringern, wurden in der vorliegenden Untersuchung alle Bewohner der Dresdner Wohnheime durch den Geschäftsbereich Wohnen des Studentenwerks Dresden per Email auf die Befragung aufmerksam gemacht und um Teilnahme an der Online-Befragung gebeten. Der Link der Online-Befragung war dadurch nur der Zielgruppe zugänglich.

In Online-Befragungen ist es im Gegensatz zu mündlichen Face-to-Face- oder telefonischen Befragungen zudem nicht nachvollziehbar, wer, an welchem Ort und unter welchen Bedingungen einen Fragebogen ausfüllt. Die Datenerhebungssituation bleibt also weitgehend unkontrollierbar (Häder 2010). „Man weiß nicht, wie ernst die Befragung von den Zielpersonen genommen wird“ (ebd.: S. 240). Grundlegend können verzerrende Effekte durch das Antwortverhalten in Online-Befragungen wie auch in anderen schriftlichen Befragungen nie gänzlich ausgeschlossen werden.

5.1 Online-Befragung 2011

Die Durchführung einer Online-Befragung schien im Rahmen der Evaluation des Wohnkonzepts WOMIKO besonders geeignet, um eine möglichst große (repräsentative) Gruppe der Bewohner der Dresdner Studentenwohnheime zu ihren Erfahrungen mit dem Leben im Wohnheim allgemein wie auch dem Wohnkonzept WOMIKO im Besonderen zu befragen.

An einer ersten Online-Befragung 2011 nahmen 104 Wohnheimbewohner teil, die nach dem Wohnkonzept WOMIKO in den Wohnheimen leben. Die Befragten wohnten in verschiedenen Wohnheimen, waren überwiegend im 2. Fachsemester und studierten an ganz unterschiedlichen Fakultäten der TU Dresden (Tabelle 3).

Der Online-Fragebogen erfasste u.a. die Gründe für die Beteiligung am Wohnkonzept WOMIKO sowie die Erwartungen, die die Studierenden mit der Teilnahme verbinden. 86,5 % der Befragten geben an, sich bewusst für die WOMIKO-Teilnahme entschieden zu haben, wobei fast alle (95,6 %) den Wunsch nach Kontakten zu Kommilitonen als wesentlichen Grund anführen. Als weitere wichtige Beweggründe für die Entscheidung werden die Lage und Ausstattung des (Fakultäts-) Wohnheims (62,2 %), der Wunsch nach Hilfe und Unterstützung in Studienangelegenheiten (42,2 %) sowie die bevorzugte Behandlung bei der Platzvergabe (37,8 %) benannt.

Tabelle 3: Stichprobencharakteristika Online-Befragung 2011

Teilnehmer der Online-Befragung 2011			
Geschlecht	männlich	N = 60	(58,3 %)
	weiblich	N = 43	(41,7 %)
Fachsemester (\bar{X} , SD)		2,3 ± 1,0	
Fakultät (5 häufigst genannte)	Forst-, Geo- u. Hydrowissenschaften		(15,4 %)
	Maschinenwesen		(14,4 %)
	Wirtschaftswissenschaften		(10,6 %)
	Verkehrswissenschaften		(9,6 %)
	Mathematik u. Naturwissenschaften		(6,7 %)

Die meisten Befragten geben den Wunsch nach sozialer Einbindung als zentralen Grund für die Entscheidung zur Teilnahme am Wohnkonzept an. Entsprechend erhofft sich der Großteil der Befragten vom Leben im Wohnheim nach dem WOMIKO-Konzept ein schnelleres ‚In-Kontakt-Treten‘ mit Kommilitonen (95,2 %) sowie gegenseitige Unterstützung im Studium (90,4 %). Insbesondere die Erwartung einer schnellen Kontaktaufnahme im Wohnheim erfüllt sich mehrheitlich (73,7 %). Gegenseitige Unterstützung in Studienangelegenheiten erfahren 61,7 % der Befragten, die dies erwartet hatten.



Befürchtungen bezüglich des Zusammenwohnens mit Studierenden derselben Fachrichtung werden deutlich seltener – von knapp zwei Dritteln der Befragten – geäußert. Die Studierenden befürchteten vor dem Einzug zu wenig Abwechslung (26,9 %) im Wohnheimleben durch das Zusammenleben mit Studierenden derselben Fachrichtung und zu viel Nähe (26,9 %) zu Mitbewohnern, wobei sich dies kaum bewahrheitet hat. Ein Teil der WOMIKO-Teilnehmer fürchtete zudem, dass weniger Kontakt zu anderen Studiengängen (49,0 %) ermöglicht würde und damit der Einblick in andere Studiengänge (26,9 %) verloren ginge. Diese Bedenken sehen die Befragten teilweise bestätigt.

Des Weiteren zeigte die Auswertung, dass vielfältige Kontakte zu anderen Wohnheimbewohnern bestehen (unab-



hängig von der WOMIKO-Beteiligung), die in verschiedener Hinsicht auch unterstützend bei der Bewältigung der Anforderungen im Studierendenleben wirken. Die Befragten fühlen sich überwiegend wohl in ihrem Wohnheim (79,9 %) und würden sich größtenteils wieder für die WOMIKO-Teilnahme entscheiden (76,9 %).

Eine wesentliche Zielsetzung des WOMIKO-Konzepts besteht darin, den Wohnheimbewohnern über das Zusammenleben mit Kommilitonen im selben (Fakultäts-) Wohnheim zu ermöglichen, schnell und ‚unkompliziert‘ miteinander in Kontakt zu treten und sich gegenseitig in Studienfragen zu helfen. Die Ergebnisse der ersten Online-Befragung deuten darauf hin, dass sich Kontakte in den Wohnheimen tatsächlich spontan herstellen, allerdings erlauben die Daten keine Aussagen dazu, inwiefern sich das Zusammenleben und die (Unterstützungs-)Beziehungen in Wohnheimen sowie die Zufriedenheit der Bewohner danach unterscheiden, ob Studierende derselben Fachrichtung zusammenwohnen oder ob Studierende verschiedener Fakultäten in einem Wohnheim leben. Um diese offenen Fragen zu beantworten, wurde im folgenden Jahr eine weitere Online-Befragung durchgeführt, in die WOMIKO-Teilnehmer ebenso wie andere Wohnheimbewohner einbezogen wurden.

5.2 Online-Befragung 2012

Im Juni 2012 fand die zweite große Online-Befragung zu verschiedenen Fragen studentischen Wohnens und den spezifischen Erfahrungen mit dem Wohnkonzept WOMIKO statt.

Der Online-Fragebogen aus 2011 wurde für die zweite Online-Befragung nochmalig überarbeitet und ergänzt und erfasste folgende Bereiche:

- Subjektive Gründe für Wohnen im Wohnheim
- Subjektive Gründe für die Teilnahme (bzw. Nicht-Teilnahme) am WOMIKO-Konzept
- Informationsquellen zum WOMIKO-Konzept
- Erwartungen und Befürchtungen in Bezug auf das Wohnen im Wohnheim bzw. hinsichtlich der Teilnahme am WOMIKO-Konzept
- Erwartungen und Erfahrungen mit dem WOMIKO-Tutor
- Persönliche Kontakte im Wohnheim
- Alltägliche Hilfe und Unterstützung
- Auszugspläne

5.2.1 Stichprobe

Insgesamt beteiligten sich 1.158 Studierende an der Online-Befragung. Zum Befragungszeitpunkt lebten 5.029 Studierende in den Dresdner Wohnheimen. Sie wurden per Email auf die Befragung aufmerksam gemacht und um Teilnahme gebeten. Die erforderliche minimale Stichprobengröße, um diese Grundgesamtheit von 5.029 Personen repräsentativ abzubilden, liegt bei 882 Personen (berechnet nach Cochran 1964 mit Abweichung +/- 5 %) und wird in der vorliegenden Studie damit deutlich übertroffen.

27 % der 1.158 Befragten (N = 315) lebten dabei nach dem WOMIKO-Konzept in den Wohnheimen (Tabelle 4). Die Anteile von WOMIKO-Teilnehmern und anderen Wohnheimbewohnern, die nicht am Wohnkonzept teilnehmen, entsprechen dabei der Zusammensetzung in der Grundgesamtheit aller Bewohner in Dresdner Wohnheimen. Die Stichprobe kann entsprechend als (merkmalsspezifisch) repräsentativ betrachtet werden (Bortz/ Schuster 2010).

Tabelle 4: Stichprobencharakteristika Online-Befragung 2012

Teilnehmer der Online-Befragung 2012					
Stichprobe		WOMIKO-Teilnehmer (N = 315)		Nicht-WOMIKO-Teilnehmer (N = 843)	
Charakteristika					
Geschlecht	männlich	N = 191	(60,6 %)	N = 437	(51,8 %)
	weiblich	N = 124	(39,4 %)	N = 406	(48,2 %)
Studiensemester (\bar{X} , SD)		3,3 ± 2,1		5,4 ± 2,7	
Fakultät (5 häufigst genannte)	Maschinenwesen		(16,8 %)	Maschinenwesen	(14,1 %)
	Elektrotechnik u. Informationstechnik		(12,4 %)	Mathematik u. Naturwissenschaften	(12,7 %)
	Verkehrswissenschaften		(9,2 %)	Elektrotechnik u. Informationstechnik	(8,7 %)
	Wirtschaftswissenschaften		(7,3 %)	Forst-, Geo- u. Hydrowissenschaften	(7,2 %)
	Forst-, Geo- u. Hydrowissenschaften		(6,7 %)	Erziehungswissenschaften	(7,1 %)

5.2.2 Datenauswertung

Die Aufbereitung und Auswertung der Daten erfolgte mit SPSS (Version 19). Zur Überprüfung der Signifikanzen von Unterschieden zwischen den unabhängigen Stichproben bezüglich einer nominalen Variablen wurde der Chi-Quadrat-Test nach Pearson verwendet. Bei Merkmalen, die mindestens ein ordinales Messniveau aufweisen, wurden die Unterschiede mithilfe des t-Tests geprüft – ein geeignetes Verfahren, welches die Stichproben hinsichtlich ihrer zentralen Tendenz vergleicht.

5.3 Kenntnis über WOMIKO-Konzept

Nahezu alle Wohnheimbewohner, die an der Online-Befragung teilgenommen haben, kennen das Wohnkonzept WOMIKO (97,8 % der WOMIKO-Teilnehmer, 85,5 % der Nicht-Teilnehmer). Die Internetseite des Studentenwerks Dresden ist dabei von allen Wohnheimbewohnern mit Abstand die meist genannte Informationsquelle, wobei die Teilnehmer des WOMIKO-Konzepts sich noch signifikant häufiger über die Homepage informierten (Tabelle 5). Auch andere Kommunikationsmittel wie Werbeanzeigen in verschiedenen Printmedien oder Informationsveranstaltungen zum Hochschultag tragen zur Bekanntheit des Wohnkonzepts

bei. Neben diesen gezielten Bekanntmachungen durch das Studentenwerk spielen informelle Kommunikationswege über Freunde und Bekannte (bislang) nur eine untergeordnete Rolle.

5.4 Gründe für das Wohnen im Wohnheim und für die Teilnahme am WOMIKO-Konzept

Die Teilnehmer wurden zunächst gefragt, warum sie sich für das Wohnen im Studentenwohnheim entschieden haben (Tabelle 6). Die Teilnehmer am WOMIKO-Konzept benennen dabei im Schnitt mehr Gründe für den Einzug ins Wohnheim als die anderen Wohnheimbewohner (2,7 : 2,1). Auch die angeführten Beweggründe unterscheiden sich deutlich zwischen den Gruppen. Während die Wohnheimbewohner, die nicht am WOMIKO-Konzept teilnehmen, eher ökonomische Aspekte (Preis-Leistungs-Verhältnis) als Entscheidungskriterium anführen, geben WOMIKO-Teilnehmer signifikant häufiger den Wunsch nach sozialer Einbindung (Kontakt zu Kommilitonen) an.

Nahezu alle WOMIKO-Teilnehmer geben den Wunsch nach sozialen Kontakten zu Kommilitonen auch als wichtigstes Entscheidungskriterium für die Teilnahme am WOMIKO-Konzept an. In Tabelle 7 sind die drei häufigsten genannten

Tabelle 5: Informationsquellen zum WOMIKO-Konzept (nach Häufigkeit sortiert)

WOMIKO-Teilnehmer	Nicht-WOMIKO-Teilnehmer
Internetseite des Studentenwerks (92,5 %) *	Internetseite des Studentenwerks (74,6 %) *
Informationsveranstaltungen, z.B. Hochschultag (11,0 %) *	Werbung/ Artikel in Zeitschriften (23,8 %) *
Werbung/ Artikel in Zeitschriften (7,1 %) *	Über Familie, Freunde, Bekannte (13,8 %) *
Über Familie, Freunde, Bekannte (4,9 %) *	Sonstiges, z.B. Aushänge im Wohnheim, Anmeldeformular Wohnheimplatz (8,4 %) *
Sonstiges, z.B. Aushänge im Wohnheim, Anmeldeformular Wohnheimplatz (3,9 %) *	Informationsveranstaltungen, z.B. Hochschultag (6,6 %) *
durch die Studienberatung (2,6 %)	durch die Studienberatung (1,4 %)

(* signifikante Unterschiede der Nennungshäufigkeit zwischen den Gruppen, $p < 0,05$)

Tabelle 6: Gründe für das Wohnen im Wohnheim (nach Häufigkeit sortiert)

WOMIKO-Teilnehmer	Nicht-WOMIKO-Teilnehmer
Nähe zur Uni (78,4 %) *	Günstiges Preis-Leistungs-Verhältnis (73,2 %) *
Kontakt zu Kommilitonen (67,6 %) *	Nähe zur Uni (70,3 %) *
Günstiges Preis-Leistungs-Verhältnis (66,3 %) *	Kontakt zu Kommilitonen (27,2 %) *
Möglichkeit WOMIKO-Teilnahme (22,2 %) *	Empfehlung von Freunden/ Familie/ Bekannten (13,9 %)
Übergangslösung (14,3 %)	Übergangslösung (12,6 %)
Empfehlung von Freunden/ Familie/ Bekannten (12,1 %)	Sonstige Gründe (11,4 %)
Empfehlung vom Studentenwerk (6,7 %) *	Empfehlung vom Studentenwerk (3,2 %) *
Sonstige Gründe (3,5 %)	Möglichkeit WOMIKO-Teilnahme (3,1 %) *

(* signifikante Unterschiede der Nennungshäufigkeit zwischen den Gruppen, $p < 0,05$)

Tabelle 7: Häufigste genannte Gründe für die Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme am WOMIKO-Konzept

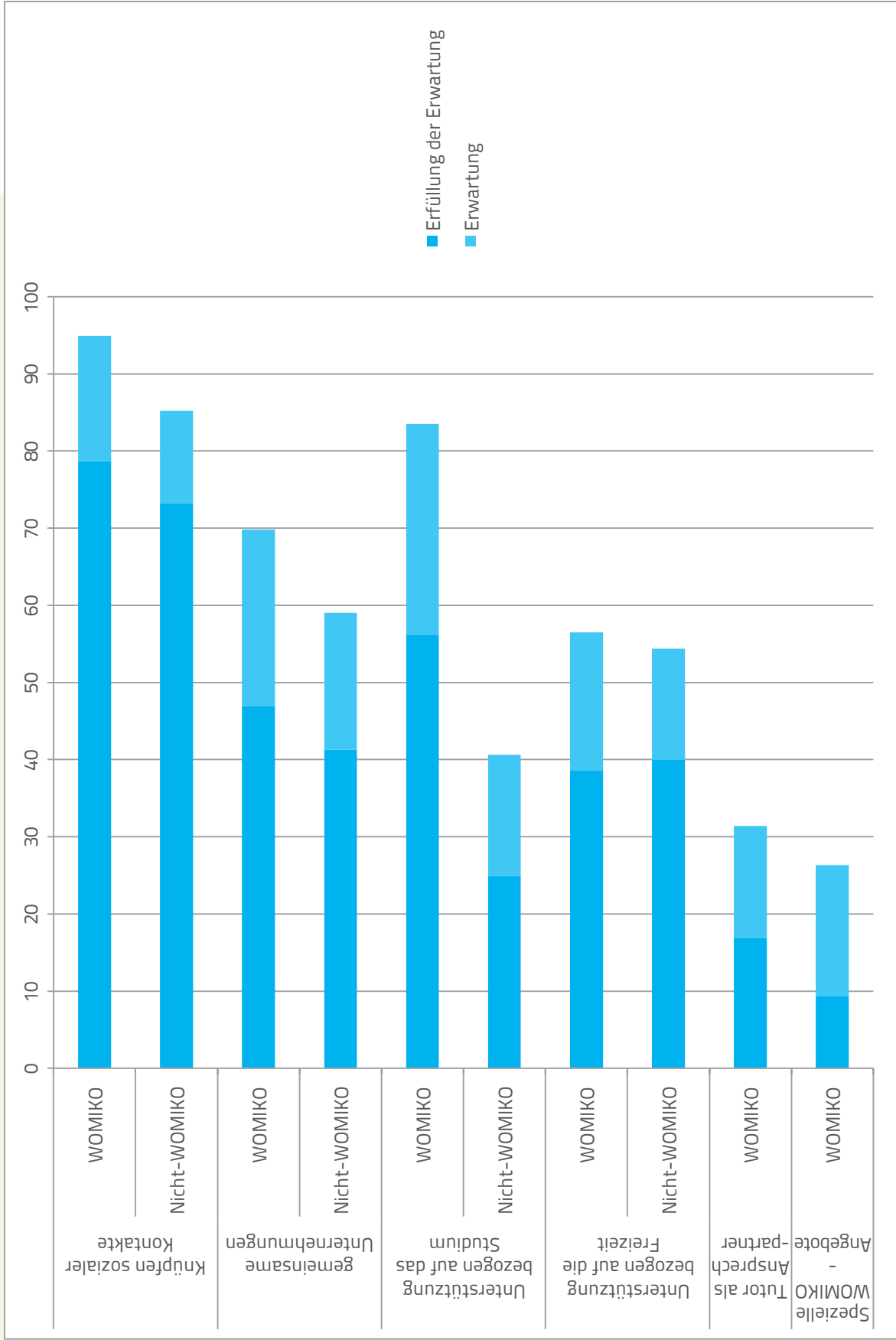
Gründe für Teilnahme am WOMIKO-Konzept	Gründe für Nicht-Teilnahme am WOMIKO-Konzept
Kontakt zu Kommilitonen der gleichen Fakultät (94,4 %)	Möglichkeit nicht gegeben (38,8 %)
Lage und Ausstattung des Wohnheims (75,4 %)	Kontakt zu Studierenden anderer Studiengänge (23,6 %)
bevorzugte Behandlung bei der Wohnheimplatzvergabe (67,0 %)	Sonstiges, z.B. Projekt unbekannt, kein Interesse, Platz nicht erhalten (21,9 %)

Gründe für die WOMIKO-Teilnahme und – für die Gruppe derjenigen, die nicht am WOMIKO-Konzept teilnehmen – die drei häufigsten Gründe, die gegen die Teilnahme sprachen bzw. eine Teilnahme verhinderten, aufgeführt. Zum einen gibt mehr als ein Drittel der Nicht-Teilnehmer an, dass die Möglichkeit zur Konzeptteilnahme beim Einzug ins Wohnheim nicht gegeben war. 119 Nicht-Teilnehmer hätten sich am WOMIKO-Konzept beteiligt, wenn diese Möglichkeit gegeben gewesen wäre. Zum anderen entscheidet sich aber fast ein Viertel der Befragten offenbar auch bewusst und aktiv gegen eine Teilnahme – dies insbesondere vor dem Hintergrund des Wunsches nach sozialen Kontakten zu Studierenden anderer Studiengänge.

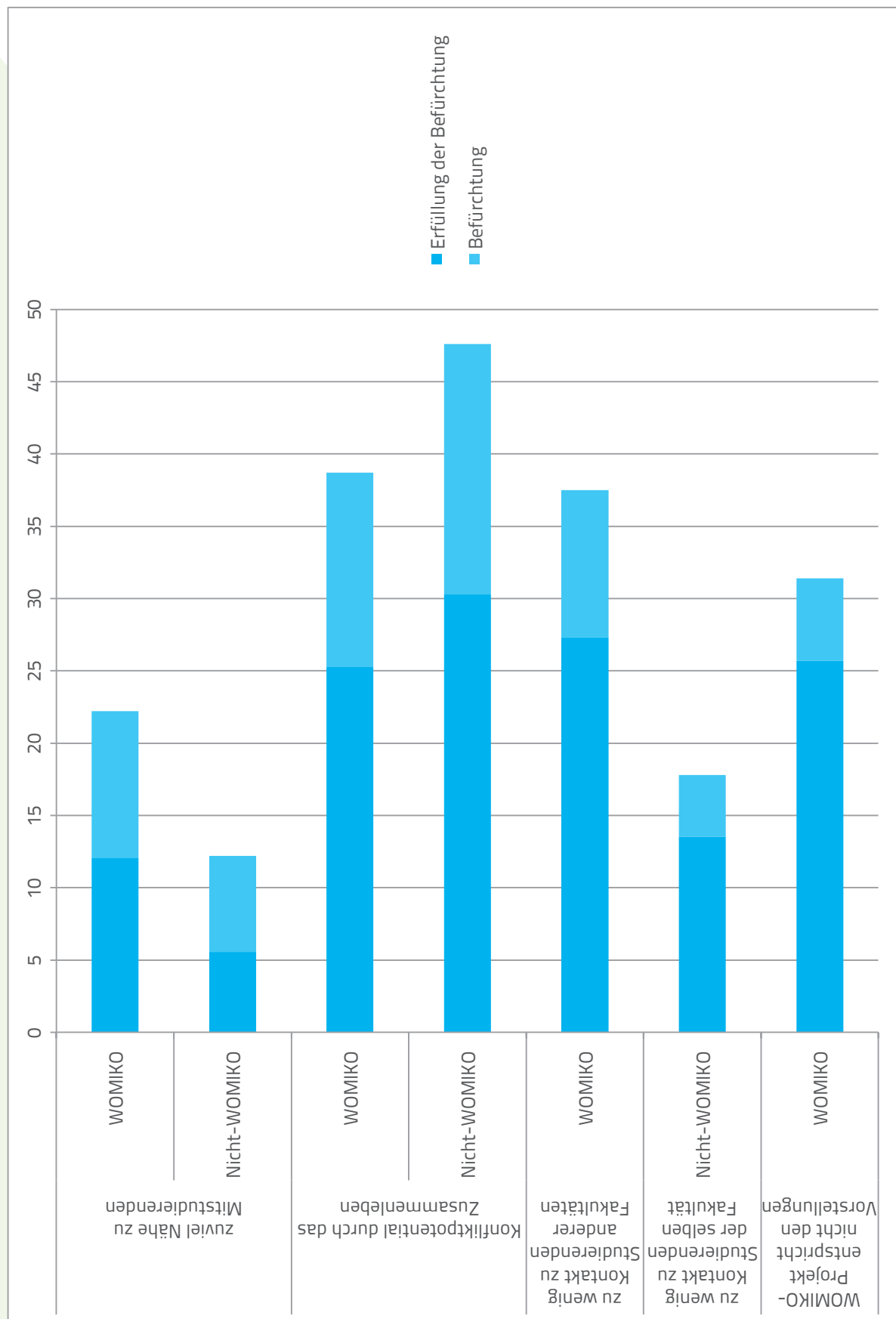
5.5 Erwartungen und Befürchtungen hinsichtlich des Wohnens im Wohnheim

Die Wohnheimbewohner wurden in der Online-Befragung des Weiteren zu Erwartungen und Befürchtungen befragt, die sie mit dem Einzug ins Wohnheim verbunden haben. Die Datenauswertung verdeutlicht, dass die Teilnehmer des WOMIKO-Konzepts im Vergleich zu den anderen Wohnheimbewohnern in deutlich höherem Maße soziale Einbindung (Knüpfen sozialer Kontakte, gemeinsame Unternehmungen) und soziale Unterstützung (besonders bezogen auf Studienangelegenheiten) erwarten (Grafik 2). Spezifische, auf das WOMIKO-Konzept gerichtete Erwartungen wie spezielle Angebote für WOMIKO-Teilnehmer werden hingegen nur von einer Minderheit der WOMIKO-Teilnehmer angegeben.

Grafik 2: Erwartungen in Bezug auf das Wohnen im Wohnheim und Erfüllung dieser (Angaben in Prozent)



Grafik 3: Befürchtungen in Bezug auf das Wohnen im Wohnheim und Erfüllung dieser (Angaben in Prozent)



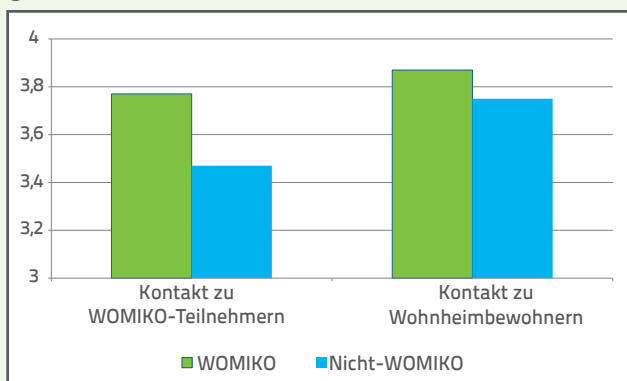
Zudem wird in der Datenauswertung deutlich, dass die Teilnehmer am WOMIKO-Konzept generell höhere Erwartungen an das Wohnen im Wohnheim stellten als die Nicht-Teilnehmer. Wie auch bereits die vielfältigen angeführten Gründe für den Einzug ins Wohnheim (Tabelle 6) verdeutlichten, scheinen die WOMIKO-Teilnehmer sich offenbar im Vergleich mit anderen Wohnheimbewohnern intensiver mit dem Leben im Wohnheim auseinanderzusetzen und sich bewusst für den Wohnheimeinzug sowie die Teilnahme am WOMIKO-Konzept zu entscheiden. Die hohen Erwartungen, welche sie mit dem Wohnheimleben verknüpfen, werden überwiegend, aber nicht umfassend, erfüllt (Grafik 2). So wird beispielsweise die Unterstützung bezogen auf das Studium in über einem Drittel der Fälle nicht wie erwartet erfahren.

Befürchtungen werden von allen befragten Wohnheimbewohnern seltener formuliert und richten sich vor allem auf mögliche Konflikte durch das Zusammenleben (Grafik 3). Ein Teil der WOMIKO-Teilnehmer befürchtet zudem, dass durch das Zusammenleben mit Kommilitonen der gleichen Fachrichtung im Wohnheim einerseits zu viel Nähe und andererseits zu wenig Kontakte zu Studierenden anderer Fachrichtungen entstehen könnten.

Die Teilnehmer am WOMIKO-Konzept wünschen sich also zum einen Kontakte zu Studierenden desselben Studi-fachs und eine hohe soziale Einbindung im Wohnheim, sehen zum anderen hierin aber zumindest teilweise auch ein gewisses Risiko.

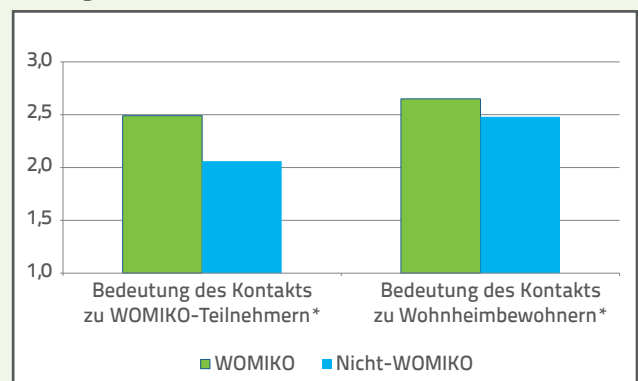
Zudem äußerte ca. ein Drittel der WOMIKO-Teilnehmer die Befürchtung, dass das WOMIKO-Konzept nicht den Erwartungen entsprechen könnte und diese Befürchtung bestätigte sich in der Mehrzahl der Fälle auch überwiegend. Generell werden die vor dem Einzug angenommenen Befürchtungen in beiden Untersuchungsgruppen im realen Leben im Wohnheim überwiegend bestätigt. Hierbei muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Erwartungen und Befürchtungen retrospektiv erhoben wurden. Es ist vorstellbar, dass rückblickend erfasste Befürchtungen häufiger von denjenigen thematisiert wurden, bei denen die Befürchtung sich auch in der Realität bestätigt hat.

Grafik 4: Einschätzung der sozialen Kontakte zu anderen Wohnheimbewohnern (von 0 = „kein Kontakt“ bis 5 = „sehr guter Kontakt“)



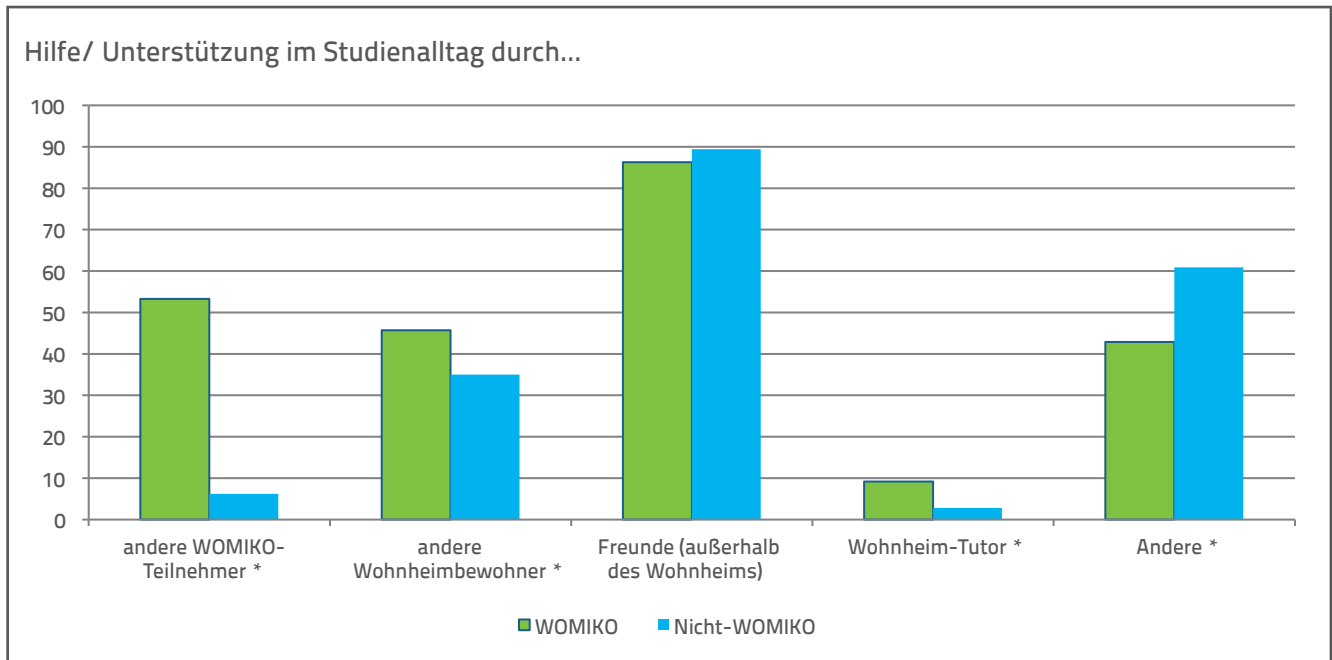
(* signifikante Unterschiede der Nennungshäufigkeit zwischen den Gruppen, $p < 0,05$)

Grafik 5: Bedeutung der sozialen Kontakte zu anderen Wohnheimbewohnern (von 1 = „nicht wichtig“ bis 3 = „sehr wichtig“)



(* signifikante Unterschiede der Nennungshäufigkeit zwischen den Gruppen, $p < 0,05$)

Grafik 6: Hilfe und Unterstützung bezogen auf das Studium (Angaben in Prozent)



(* signifikante Unterschiede der Nennungshäufigkeit zwischen den Gruppen, $p < 0,05$)

5.6 Persönliche Kontakte im Wohnheim

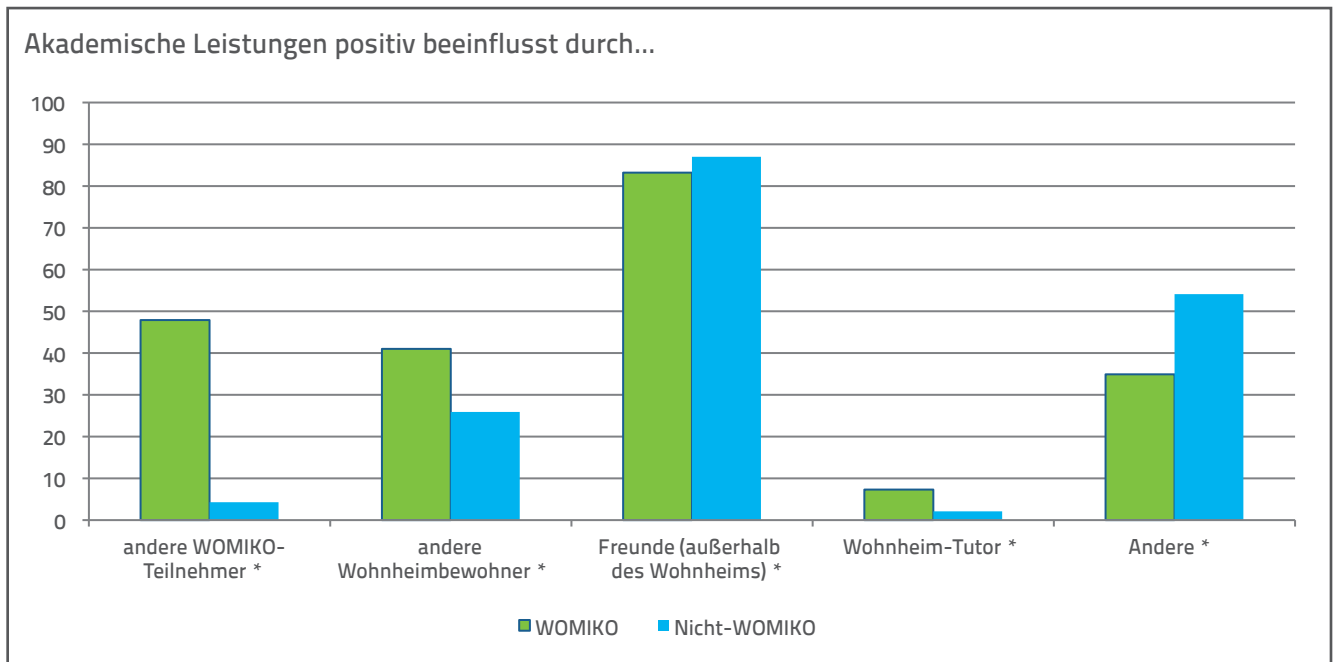
Wie die weitere Auswertung verdeutlicht, scheint sich der häufig geäußerte Wunsch bzw. die Erwartung von sozialer Einbindung im Wohnheim für die WOMIKO-Teilnehmer überwiegend zu erfüllen. So schätzen die WOMIKO-Teilnehmer ihre sozialen Kontakte zu anderen Wohnheimbewohnern besser ein (Grafik 4) und erleben diese Beziehungen zudem subjektiv bedeutsamer (Grafik 5). Die Teilnehmer am WOMIKO-Konzept messen sowohl dem Kontakt zu anderen WOMIKO-Teilnehmern als auch zu anderen Wohnheimbewohnern eine signifikant höhere Bedeutung bei.

5.7 Alltägliche Hilfe und Unterstützung

In einem weiteren Teil erfasste der Online-Fragebogen verschiedene Formen alltäglicher Hilfe. Die Probanden wurden gebeten anzugeben, an wen sie sich mit (allgemeinen) Fragen zum Studium sowie mit akademischen (Fach-)Fragen wenden können und mit wem sie gern etwas gemeinsam in der Freizeit unternehmen. In Grafik 6 ist die wahrgenommene Hilfe und Unterstützung in Studienangelegenheiten dargestellt. Es wird deutlich, dass sich die Teilnehmer am WOMIKO-Projekt stärker von anderen Wohnheimbewohnern unterstützt fühlen (unabhängig davon, ob diese selbst WOMIKO-Teilnehmer sind oder nicht), während Nicht-Teilnehmer häufiger Hilfe und Unterstützung durch Freunde und andere Personen, beispielsweise Familienmitglieder, erhalten.

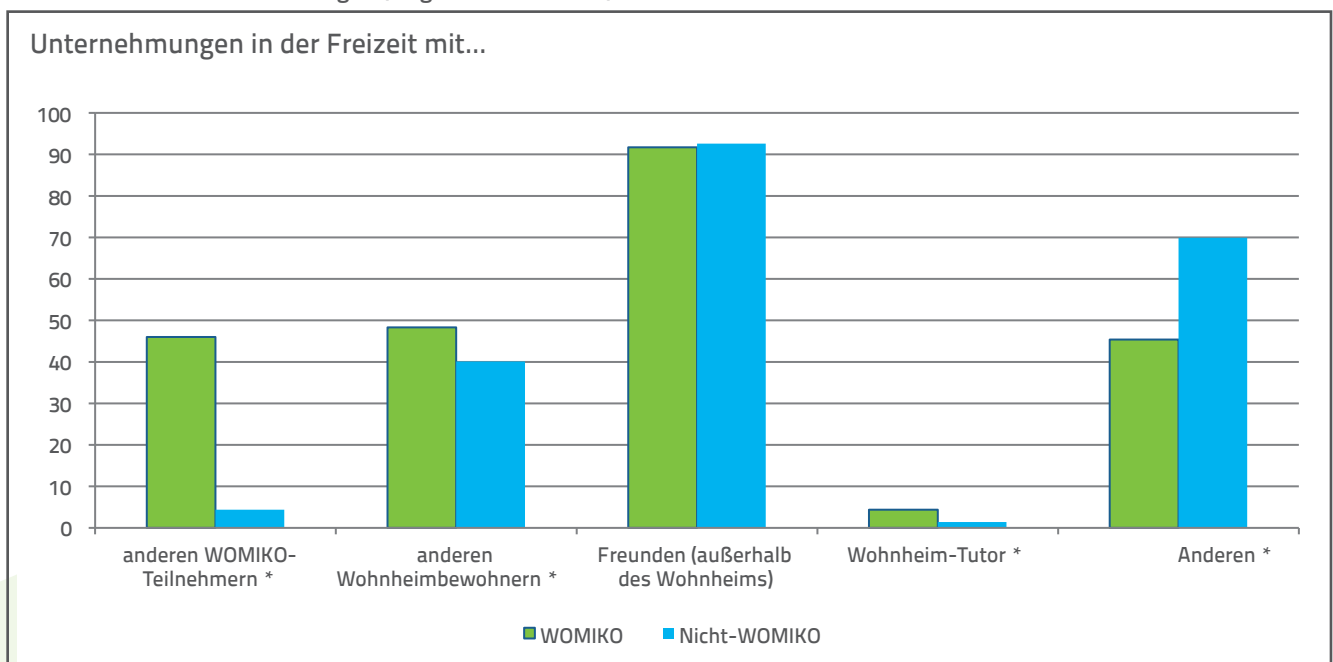
Ein ähnliches Bild ergibt sich hinsichtlich der wahrgenommenen (positiven) Beeinflussung akademischer Leistungen (Grafik 7). Auch hier benennen WOMIKO-Teilnehmer signifikant häufiger andere Studierende, die ebenfalls im

Grafik 7: Positive Wirkung auf akademische Leistungen (Angaben in Prozent)



(* signifikante Unterschiede der Nennungshäufigkeit zwischen den Gruppen, p < 0,05)

Grafik 8: Freizeitunternehmungen (Angaben in Prozent)



(* signifikante Unterschiede der Nennungshäufigkeit zwischen den Gruppen, p < 0,05)

Wohnheim leben und signifikant seltener Freunde und andere Personen außerhalb des Wohnheims.

bewohnern, während Nicht-Teilnehmer eher mit anderen Personen, die nicht im Wohnheim leben, gemeinsam ihre Freizeit gestalten (Grafik 8).

Auch in ihrer Freizeit unternehmen die Teilnehmer am WOMIKO-Konzept häufiger etwas mit anderen Wohnheim-

Insgesamt verdeutlicht die Auswertung, dass diejenigen, die mit Kommilitonen zusammen im Fakultätswohnheim leben, offenbar häufiger soziale Bezüge innerhalb ihres Wohnheims haben und sich von anderen Wohnheimbewohnern in verschiedener Hinsicht stärker unterstützt fühlen, während (subjektiv bedeutsame) Kontakte anderer Wohnheimbewohnern, die nicht nach dem Konzept WOMIKO wohnen, eher im sozialen Umfeld außerhalb des Wohnheims liegen.

5.8 Erfahrungen mit dem WOMIKO-Tutor

In der Online-Befragung 2012 sollten weiterhin die Erfahrungen mit dem WOMIKO-Tutor erfasst werden. In der Auswertung zeigt sich hierbei sehr deutlich, dass die Rolle und Funktion des Tutors eher diffus erscheint. Über die Hälfte der WOMIKO-Teilnehmer (52,1 %) weiß demnach gar nicht, ob es in ihrem Wohnheim einen Tutor gibt. Nur knapp ein Viertel (23,2 %) der Befragten gibt an, dass sie den WOMIKO-Tutor kennen, wobei die Unterstützung durch den Tutor nur für ungefähr jeden Dritten von Bedeutung ist (31,4 %).

An dieser Stelle erscheint es wichtig zu erwähnen, dass nicht in allen WOMIKO-Wohnheimen ein Tutor als Ansprechpartner zur Verfügung steht. Hinzu kommt, dass nur etwa ein Drittel der befragten WOMIKO-Teilnehmer vor dem Einzug ins Wohnheim einen Tutor erwartet hatte bzw. sich einen solchen wünschte (Grafik 1). Für den überwiegenden Teil der Befragten spielte der Tutor in der Entscheidung für das WOMIKO-Konzept hingegen keine Rolle. Für diese WOMIKO-Teilnehmer nimmt das Vorhandensein eines Tutors dann im Wohnheimleben vielleicht auch einen sehr geringen Stellenwert ein, wobei dies von den Betroffenen nicht zwangsläufig nachteilig erlebt werden muss. Die alltägliche Hilfe und Unterstützung durch den Tutor scheint eher nur für eine Minderheit der Teilnehmer am WOMIKO-Konzept bedeutsam.

5.9 Zufriedenheit mit dem WOMIKO-Konzept, mit dem Leben im Wohnheim und Auszugspläne

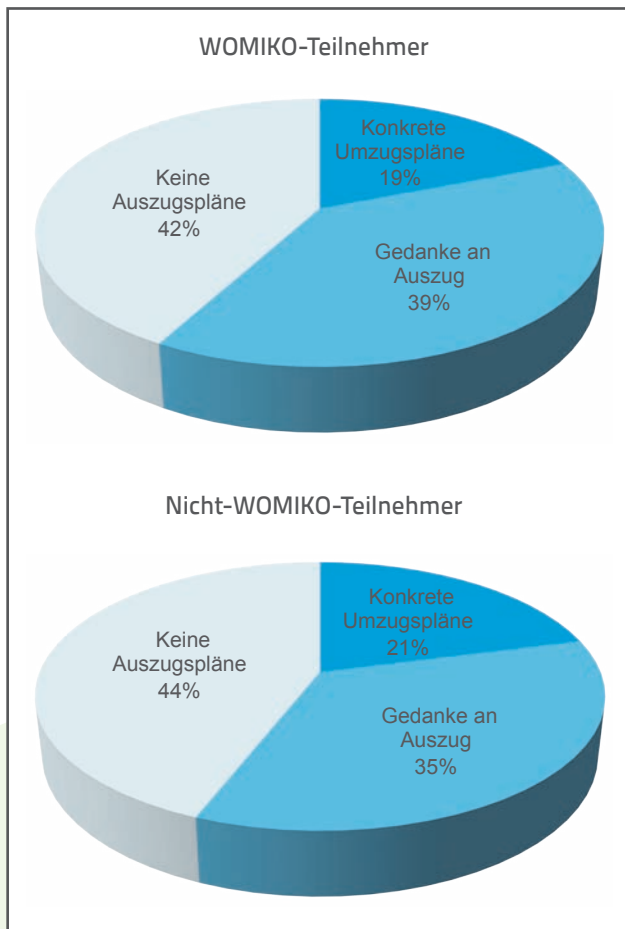
Abschließend wurden die Befragten danach gefragt, wie wohl sie sich im Wohnheim fühlen und ob sie schon einmal über den Auszug aus dem Wohnheim nachgedacht haben. Die Auswertung zeigt, dass die Studierenden sich im Wohnheim überwiegend wohlfühlen (Grafik 9). Trotz dessen hat bereits mehr als jeder Zweite über einen Auszug nachgedacht (Grafik 10), wobei dies nur teilweise mit der Zufriedenheit mit dem Leben im Wohnheim zusammenhängt. Hier liegt die Vermutung nahe, dass eher persönliche Gründe wie der Wunsch mit dem Partner/ der Partnerin zusammenzuziehen, die Auszugspläne beeinflussen.

Die WOMIKO-Teilnehmer wurden zudem abschließend explizit nach der generellen Zufriedenheit mit dem WOMIKO-Konzept befragt. Jeweils knapp 80 % der WOMIKO-Teilnehmer würden sich erneut für die Teilnahme entscheiden und würden das Konzept auch weiterempfehlen.

Grafik 9: Einschätzung zum Wohlfühlen im Wohnheim (von 1 = „überhaupt nicht wohl“ bis 4 = „sehr wohl“)



Grafik 10: Auszugspläne (Angaben in Prozent)



5.10 Zwischenfazit zur Online-Befragung

Der Wunsch nach sozialer Einbindung und schnellem ‚In-Kontakt-Kommen‘ mit anderen Studierenden bildet nach den Ergebnissen der beiden Online-Befragungen offenbar den wesentlichen Beweggrund dafür, dass sich sehr viele Studenten bewusst für das Wohnen nach dem WOMIKO-Konzept in einem der Dresdner Studentenwohnheime entscheiden. Die Hoffnung auf gelingende soziale Beziehungen und gegenseitige Unterstützung wird überwiegend erfüllt. Bereits die Ergebnisse der ersten Online-Befragung 2011 verdeutlichen, dass die befragten WOMIKO-Teilnehmer vielfältige soziale Kontakte und Beziehungen im Wohnheim haben und diese Kontakte in verschiedener Weise im Alltag auch unterstützend

wirken. Nach den Ergebnissen der Online-Befragung 2012 haben die WOMIKO-Teilnehmer im Vergleich zu anderen Wohnheimbewohnern dabei intensivere und subjektiv bedeutsamere Kontakte im Wohnheim.

Beide Online-Befragungen weisen aber auch auf verschiedene Schwierigkeiten hin, die durch das Zusammenleben mit Kommilitonen im Wohnheim entstehen können. Knapp zwei Drittel der 104 WOMIKO-Teilnehmer der Befragung 2011 äußern Befürchtungen bezüglich des Zusammenwohnens mit Studierenden derselben Fachrichtung. Die Befragten befürchten zu wenig Abwechslung im Wohnheimleben, zu viel Nähe zu Mitstudierenden und seltenere Kontakte zu Studenten anderer Fachrichtungen. Ähnliche Bedenken äußern auch die Teilnehmer der Online-Befragung 2012. In beiden Erhebungen zeigt sich außerdem, dass die negativen Erwartungen zwar in manchen Fällen eher unbegründet sind und sich im Wohnheimleben nicht bewahrheiten, für einen Teil der Befragten erfüllen sich die Befürchtungen allerdings auch. Die Ergebnisse verweisen damit auf eine potentielle Disparität der Wirkweisen des WOMIKO-Konzepts: während viele Teilnehmer vom Zusammenleben mit Kommilitonen profitieren, schnell soziale Kontakte aufnehmen und diese Kontakte unterstützend und als hilfreich erleben, kann die zwangsläufige Nähe zu den Mitstudierenden für einzelne WOMIKO-Teilnehmer auch zu einer Belastung werden.



Das WOMIKO-Konzept soll insbesondere den Studierenden in den ersten Fachsemestern das ‚Einfinden‘ in Studium, Wohnheim und Studentenleben erleichtern. Wie die weiteren Berechnungen der Online-Befragung 2012 verdeutlichen, scheint das WOMIKO-Konzept tatsächlich insbesondere für Studienanfänger bedeutsam. Studierende in den ersten Fachsemestern, die nach dem WOMIKO-Konzept in den Dresdner Wohnheimen leben, sind sozial offenbar deutlich besser eingebunden als Studienanfänger, die nicht mit Kommilitonen zusammenwohnen. Anscheinend finden sich mit den Mitbewohnern, welche im selben oder einem ähnlichen Studiengang studieren, schnell Anknüpfungspunkte und gemeinsame Themen. Die Bewohner der (Fakultäts-)Wohnheime unterstützen sich gegenseitig in Studienfragen, bilden

Lerngruppen und ähnliches und helfen damit insbesondere Studienanfängern bei einem gelingenden Start ins Studium, dem Zurechtfinden an der Hochschule sowie in der neuen Stadt.

Die Auswertung der Online-Befragung 2012 zeigt weiterhin, dass nicht das explizite Bewusstsein über die WOMIKO-Teilnahme bzw. die Selbstwahrnehmung der Teilnehmer als ‚WOMIKOs‘ die positiven Effekte des Wohnkonzepts bedingen. Vielmehr ist das Zusammenleben im Fakultätswohnheim (mit Studierenden derselben Fachrichtung) die entscheidende Variable für die stärkere Einbindung im Wohnheim und die gelingenderen Sozialkontakte.

Kurzinterview mit Fabian Hoffmann, WOMIKO-Tutor für Maschinenwesen im Wohnheim Budapester Straße 24, Sommer 2013



Romy Simon: Warum sind Sie WOMIKO-Tutor geworden?

Fabian Hoffmann: Als ich im Jahr 2007 mit meinem Studium an der TU Dresden begonnen habe, gab es das WOMIKO-Projekt leider noch nicht. Ich musste schnell feststellen, dass es für einen Studienanfänger gerade zu Anfang viele Hemmschwellen gegenüber der neuen Umgebung und Situation gibt. Zusätzlich dazu strömen viele Informationen in den ersten Wochen und Monaten auf den Studenten ein. Wenn man dann jemanden hat, der einem zur Seite steht, mit dem man Erfahrungen austauschen kann, weil er in der Vergangenheit genau in derselben Situation war, so ist das durchaus sinnvoll. Deswegen habe ich mich dem Projekt angeschlossen, als es initiiert wurde. Ich halte es für eine gute Sache, anderen den Start in den neuen Lebensabschnitt zu erleichtern. Ich hätte mir gewünscht, selbst eine solche Möglichkeit der Unterstützung wahrnehmen zu können.

Romy Simon: Was haben Sie bisher in Ihrer Rolle als Tutor erreicht?

Fabian Hoffmann: Sehr viel. Die Liste ist sehr lang. Wir haben von Anfang an versucht unseren Studentenclub, der mit an das Wohnheim angeschlossen ist, einzubeziehen. Es wurden Stammtischabende initiiert oder wir haben einfach den „Feierabend“ bei einer Runde Poker oder einem Film genossen. Später ist der Bedarf einer zusätzlichen Matheübung im Wohnheim sehr groß geworden. Wir haben dafür gesorgt, dass dafür ein Raum geschaffen wird und ein Tutor von der Uni wöchentlich eine Unterrichtsstunde abhält. Weiterhin haben wir einen Kraftraum eingerichtet, der das Wohnheim zusätzlich aufwertet.

Ansonsten wurden aktuelle Informationen in regelmäßigen Abständen in einem Kasten ausgehangen. Weiterhin sind wir als Tutoren auch per Email erreichbar, damit wir schnell helfen können. Am Anfang jedes Semesters stellen wir uns in einer Auftaktveranstaltung im Studentenclub den neuen Studenten vor.

Romy Simon: Was war Ihr schönstes Erlebnis als WOMIKO-Tutor?

Fabian Hoffmann: Es ist alles gut, was wir erreicht haben und darauf bin ich stolz. Dass es bis jetzt so gelaufen ist, ist für mich schon das schönste Erlebnis. Wir konnten bisher alles umsetzen, was uns vorschwebte. Ein bisschen schade ist, dass unsere Studenten aus dem Wohnheim sich an den geplanten Aktionen nicht so rege beteiligten. Bei manchen Events, die wir versucht haben zu initiieren, sind nur Wenige gekommen. Vermutlich ist der Bedarf dafür einfach nicht gegeben. Ich kenne Tutoren anderer Fakultäten in anderen Wohnheimen bei denen es ganz anders ist. Sie arbeiten viel mehr zusammen und verbringen in Folge dessen auch eher ihre Freizeit miteinander. Das liegt zumeist an der Struktur des Studiengangs. Manche Studierende müssen während des Semesters viele Belege anfertigen und haben dann den Vorteil eines Tutors, der diese in ähnlicher Form schon bearbeitet hat. Er weiß deswegen, worauf es ankommt und kann bei Fragen zur Seite stehen.

Romy Simon: Haben Sie noch etwas, was Sie gerne ergänzen wollen?

Fabian Hoffmann: Das Projekt finde ich ziemlich gut. Es muss auf jeden Fall kontinuierlich weitergeführt werden. Das ist sicherlich eine gute Idee. Mein Resümee: Gut so! Weitermachen!

6 Die Tutorenrolle im Wohnkonzept WOMIKO

6.1 Zur Methode: Leitfadeninterviews und Gruppendiskussionen mit den Tutoren

Um vor allem die Gründe für die ehrenamtliche Tutorentätigkeit, die daran geknüpften Erwartungen (Hoffnungen wie Befürchtungen), die Planung und Umsetzung zentraler Angebote wie die Inanspruchnahme durch die WOMIKO-Bewohner erfassen zu können, wurden die Tutoren an drei aufeinander folgenden Zeitpunkten mit unterschiedlichen qualitativen Forschungsmethoden befragt. Dabei sind qualitative Methoden aufgrund ihres geringeren Standardisierungsgrades in der Lage, sich flexibler an das zu untersuchende soziale Phänomen anzupassen und ermöglichen somit gleichzeitig eine bessere Erfassung der subjektiven Einstellungen und Sichtweisen der Tutoren (Lamnek 2005).

Wie in Kapitel 1 deutlich wurde, leben in 23 Wohnheimen Studierende nach dem WOMIKO-Konzept (Stand Mai 2013). Für zehn dieser Wohnheime konnten Tutoren gewonnen werden. Hier zeigt sich bereits, dass nicht in allen Wohnheimen (und das zu keinem bisherigen Konzeptzeitpunkt) Tutoren als Ansprechpartner für die WOMIKO-Teilnehmer zur Verfügung stehen. Ein Grund dafür kann u.a. in der weitgehend ehrenamtlichen Tätigkeit gesehen werden (s.u.). Jeweils ein Großteil der zu den einzelnen Erhebungszeitpunkten tätigen Tutoren konnte jedoch in die Evaluation mit einbezogen werden.

Eine erste Befragung erfolgte mittels themenzentrierter Interviews von November bis Dezember 2010 (N=10)⁵. Daran schloss sich im Mai 2011 eine Gruppendiskussion mit

⁵ von zwölf tätigen Tutoren

sieben der damals 14 tätigen Tutoren an. Schließlich wurden von Mai bis Juni 2012 noch einmal umfassende leitfadengestützte Interviews mit elf⁶ Tutoren durchgeführt.⁷

Themenzentrierte Interviews

Die themenzentrierten Leitfadeninterviews mit den Tutoren werden an der Methode des problemzentrierten Interviews nach Witzel (1982, 2000) orientiert. Ziel ist eine möglichst „unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel 2000: S. 1). Über eine offene Fragetechnik soll der Befragte angeregt werden, sich in selbstgewählten, eigenen, alltags-sprachlichen Formulierungen zu bestimmten Themen zu äußern. Der Interviewpartner wird über kommunikationsfördernde Fragen zum Erzählen aufgefordert, motiviert und gleichzeitig stärker verbal gestützt sowie thematisch geleitet (Helfferich 2004).

Der „leitende Faden“ für die „Problemzentrierung des Interviewers“ (Witzel 1982: S. 90) hilft dabei, das Hintergrundwissen des Forschers zu organisieren, in komparabler Weise an den Forschungsgegenstand heranzugehen und damit eine gewisse Vergleichbarkeit der Ergebnisse verschiedener Einzelinterviews zu sichern (Friebertshäuser 1997). Die im Leitfaden vorgeschriebenen, „problemzentrierten“ Themen bedingen jedoch keine rigide Interview-

⁶ von 14 tätigen Tutoren

⁷ Zwölf Personen haben an einer der Umfragen teilgenommen (drei nur an der ersten, einer nur an der zweiten, acht nur an der dritten). Fünf haben an zwei Umfragen (einer davon an der ersten und dritten Befragung, der Rest am ersten Interview und der Gruppendiskussion) und zwei haben an drei Umfragen teilgenommen. Fünf Tutoren haben (trotz Tätigkeit) an keiner der Befragungen teilgenommen.

führung. Vielmehr gilt bezüglich der Fragen und Antworten das Prinzip der Offenheit. Das heißt, es werden zum einen keine Antworten vorgegeben und zum anderen kann der Interviewer je nach Interviewsituation sein Frageverhalten flexibel (und gegenstandsorientiert) anpassen (Witzel 1982).

Nach einer vorformulierten Einleitungsfrage zu den eigenen Erfahrungen als Wohnheimbewohner (2010), den Gründen für die Tutorentätigkeit bzw. den Erlebnissen innerhalb der letzten Monate als Tutor⁸ (2011), wird in einer Phase der ‚narrativen‘ Erzählung die Gelegenheit gegeben, ausführlich auf subjektiv bedeutsame Erfahrungen und Interpretationen (zur eigenen Tätigkeit, den Angeboten, der Inanspruchnahme etc.) einzugehen. ‚Internes‘ Nachfragen der Interviewer erlaubt hierbei bereits eine Lenkung auf zentrale Untersuchungsdimensionen und eine Fokussierung und Differenzierung relevanter Einzelaspekte der persönlichen Erzählungen.

Im nächsten Schritt eines ‚externen‘ Nachfragens werden diejenigen in dem Leitfaden festgelegten Interviewthemen ergänzt, die noch nicht angesprochen wurden. Eine Berücksichtigung aller theoretisch erarbeiteten Untersuchungskategorien wird somit bei allen Interviews gewährleistet. In einem ‚Nachgespräch‘ erfolgt schließlich eine wiederholte Zusammenschau der zentralen Erhebungsinhalte als falsifizierbare/ verifizierbare Rückmeldung an die Interviewten.

Witzel (2000) folgend wird im Anschluss an das Interview ein Kurzfragebogen zur Erhebung soziodemografischer Angaben (Alter, Anzahl der Semester usw.) angelegt, der das Interview von denjenigen Fragen entlastet, die als Frage-Antwort-Schema aufgebaut sind.

Das Interview selbst wird per Rekorder aufgezeichnet, transkribiert und angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) – d.h. systematisch, regelgeleitet und somit von anderen nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar – ausgewertet. In Form der strukturierten Inhaltsanalyse (Mayring 2007) werden die für die Fragestellung relevanten Aspekte aus dem Interviewmaterial herausgefiltert, unter den festgelegten kategorialen Ordnungskriterien querschnittlich zum Material sortiert und nach den themenspezifischen Kriterien eingeschätzt. Eben jene Regelgeleitetheit und das schrittweise Vorgehen auf der einen Seite sowie die Flexibilität und Offenheit für neue Erkenntnisstränge auf der anderen Seite sind wohl die größten Vorteile der Inhaltsanalyse (Mayring/ Gahleitner 2010).

Gruppendiskussion

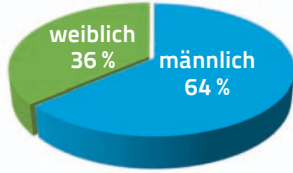
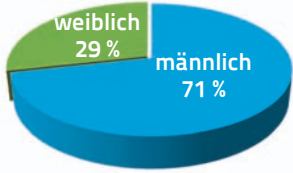
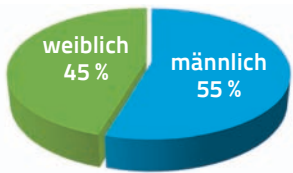
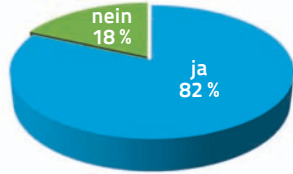
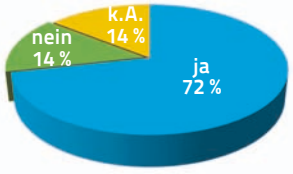
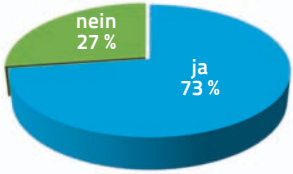
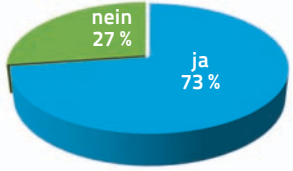
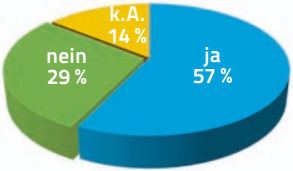
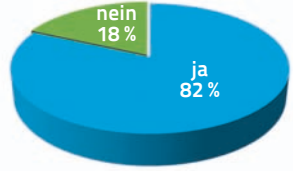
„Das Gruppendiskussionsverfahren hat sich [...] zu einem Standardverfahren qualitativer Sozial- und Evaluationsforschung entwickelt und erweist sich – neben dem (narrativen) Einzelinterview – zunehmend als zweiter ‚Königsweg‘ der empirischen Forschung“ (Nentwig-Gesemann 2010: S. 259).

In der Gruppendiskussion mit der künstlich zusammengestellten Diskussionsgruppe der sieben Tutoren galt es fremdinitiiert Kommunikationsprozesse anzustoßen, die sich in Ablauf und Struktur zumindest phasenweise einem ‚normalen‘ Gespräch annähern (Loos 2001). Ein grober Diskussionsleitfaden und die Moderation der Diskussion ermöglicht eine gewisse Vergleichbarkeit unterschiedlicher Diskussionen. Abgesehen davon ist die gewählte Methode eine nur gering (vom Forscher) standardisierte, die den Teilnehmern die Möglichkeit gibt, das Gespräch nach ihren eigenen Relevanzen und nach natürlichen Standards und Routinen zu strukturieren (Bohnsack 1997).

Im Unterschied zu Gruppengesprächen oder Gruppenbefragung/-interviews wird in der Gruppendiskussion das Augenmerk auf Interaktions-, Diskurs- und Gruppenprozesse für die Konstitution von Meinungen, Orien-

⁸ Die Fragen unterscheiden sich je nach Status des Tutors – ist er neu in seiner Rolle oder bereits ein oder mehrere Semester tätig

Tabelle 8: Stichprobencharakteristik Tutorenbefragungen

Erhebung*	2010, N=11, Leitfadeninterviews	2011, N=7, Gruppendiskussion	2012, N=11, Leitfadeninterviews
Alter	Ø 21,4 Jahre (min: 20 Jahre, max: 25 Jahre)	Ø 21,5 Jahre (min: 20 Jahre, max: 23 Jahre)	Ø 22,2 Jahre (min: 20 Jahre, max: 25 Jahre)
Geschlecht	 <p>7 ♂, 4 ♀</p>	 <p>5 ♂, 2 ♀</p>	 <p>6 ♂, 5 ♀</p>
Fachsemester	Ø 5 Semester (min: 3 Semester, max: 9 Semester)	Ø 6 Semester (min: 4 Semester, max: 10 Semester)	Ø 4 Semester (min: 2 Semester, max: 6 Semester)
Studiengang	Lehramt Allgemeinbildende Schulen, Bauingenieurwesen, Elektrotechnik, Englisch/GK, Humanmedizin, Informatik, Maschinenbau, Verkehrsingenieurwesen, Wirtschaftswissenschaften (2*), k.A. (Fakultät Mathematik und Naturwissenschaften)	Bauingenieurwesen Elektrotechnik, Informatik, Maschinenbau, Verkehrsingenieurwesen, Wirtschaftswissenschaften k.A. (Fakultät Mathematik und Naturwissenschaften)	Abfallwirtschaft und Altlasten, Lehramt Allgemeinbildende Schulen Latein und Geschichte, Bauingenieurwesen, Germanistik: Literatur-Kulturwissenschaften, Holztechnologie, Maschinenbau, Medizin, Soziologie, Verkehrswissenschaften, Wirtschaftsinformatik, k.A.
Erststudium	 <p>ja = 9, nein = 2</p>	 <p>ja = 5, nein = 1, k.A. = 1</p>	 <p>ja = 8, nein = 3</p>
Erstes Wohnheim	 <p>ja = 8, nein = 3</p>	 <p>ja = 4, nein = 2, k.A. = 1</p>	 <p>ja = 9, nein = 2</p>

tierungs- und Bedeutungsmustern gerichtet (Bohnsack 2003). Insbesondere in den in Evaluationen eingesetzten Gruppendiskussionen (Fokusgruppen) steht die „Ermittlung von Meinungen und Einstellungen der Teilnehmenden zu vorab sorgfältig festgelegten Themen und die kollektive wechselseitige Bezugnahme der Diskutierenden“ (Nentwig-Gesemann 2010: S. 259) im Vordergrund.

Die idealtypische Gruppendiskussion wird mit sechs bis zehn Personen in einer halben bis zwei Stunden durchgeführt (Häder 2006). Ein Vorteil des Verfahrens liegt demnach – neben der methodischen Flexibilität und vielfältigen Einsetzbarkeit – eindeutig in dessen Ökonomie. Im Vergleich zu anderen qualitativen Verfahren können in relativ kurzer Zeit verhältnismäßig viele Daten erhoben werden. Des Weiteren entspricht die soziale Situation dem Prozess der Meinungsbildung im wirklichen Leben, in dem Meinungen und Verhalten immer auch unter sozialem Einfluss stehen. In der Gruppengesprächssituation ist zu erwarten, dass sich die Teilnehmer zu detaillierteren Äußerungen entschließen als sie das bei einem persönlich-mündlichen Interview tun würden und dass tieferliegende, bis dahin unreflektierte Bewusstseinsinhalte an die Oberfläche treten (Häder 2006). Gleichzeitig kann die bloße Anwesenheit der Gruppe jedoch auch Meinungen und Verhalten Einzelner beeinflussen und die Tendenz zu Konformität wie Polarisation der Meinungen fördern (Lamnek 2005).

Um den ursprünglichen Zweck der Diskussion zu wahren und jedem Teilnehmer die Chance zu geben, seine Meinung ungehemmt äußern zu können, wurde in der Erhebung Wert auf ein geschultes Moderatorenteam gelegt. Die beiden Teilnehmer des Lehrforschungsseminars bereiteten sich dazu eingehend theoretisch auf das Verfahren vor.

Die schließlich mit sieben Tutoren durchgeführte Gruppendiskussion wurde mit zwei Videokameras und zwei Transkriptionsgeräten aufgezeichnet. In einer ersten Eröffnungsphase stellen sich die Moderatoren selbst sowie den Diskussionsablauf vor. Nach einer ‚Eisbrecherfrage‘ zu

möglichen Veränderungen im Wohnheim seit der Einführung des Wohnkonzepts WOMIKO (z.B. Lerngruppen, Entstehen von Kontakten zwischen WOMIKOs) werden über Inputs die Themen der Themenliste (aktuelle Angebote, Motivation der Tutoren bestimmte Angebote zu „offerieren“, Inanspruchnahme des Tutors als Ansprechpartner etc.) diskutiert. Über positive Verstärkung erster und die Stimulierung weiterer Wortbeiträge, das Zusammenfassen des Gesagten und Weiterleiten auf neue Themen sollen möglichst alle Teilnehmer zur Diskussion (Aufgreifen neuer Themenaspekte, Kritik etc.) angeregt werden.

Auch hier geschieht die Auswertung und Interpretation angelehnt an Mayring (2007, 2010; s.o.).

6.2 Gründe für die Tutorentätigkeit und Erwartungen der Studierenden

Ein wichtiger Beweggrund für die Tutoren diese ehrenamtliche Funktion⁹ im Wohnkonzept „WOMIKO – Wohnen mit Kommilitonen“ zu übernehmen, scheint die **eigene Motivation**. Dahinter verbergen sich zum einen persönliche Charakteristika, wie eigene Offenheit oder eine ausgeprägte Hilfsbereitschaft. Der Tutor Martin¹⁰(2012) berichtet beispielsweise, dass er „schon mehrfach anderen Studenten, die hier angefangen haben, halt schon ein bisschen geholfen ha[t] [...] und [...] eigentlich gemerkt habe, dass [er] das relativ gerne mache, anderen da zu helfen und zu beraten“. Auch die Tutorin Luise erzählt von altruistischen Handlungsmotiven:

⁹ Die Tutorentätigkeit entspricht weitgehend einem ehrenamtlichen Engagement, da sie freiwillig, unentgeltlich im Sinne eines öffentlich-rechtlichen Arbeitsverhältnisses (schließt Aufwandsentschädigungen nicht aus), innerhalb des Studentenwerks als institutionalisiertem Bereich erfolgt und über eine einmalige Hilfeleistung hinausgeht sowie sowohl dem Wohl der Gesellschaft dient als auch den Tutoren als ehrenamtlich Tätigen gewisse Vorteile bringt (Ehrhardt 2011).

¹⁰ alle Namen und Orte wurden anonymisiert

„[...] und dann hat ich noch die Idee, also weil ich in einer WG wohn', wo relativ wenig Leute überhaupt in der philosophischen Fakultät sind, dacht' ich, naja es wird wahrscheinlich in der anderen WG auch nicht groß unterschiedlich aussehen. Da dacht' ich, vielleicht könnt' ich dann jemand sein, der denen helfen kann, den Neuen“ (Luise, 2012).

Im Allgemeinen möchten die Tutoren vor allem den Erstsemestern helfen, die „noch keine Ahnung haben, wo sie hin müssen“ (Hanna, 2012). Es zeigt sich demnach bei einem Teil der Tutoren eine gewisse Uneigennützigkeit im eigenen Hilfeverhalten, das vor allem aus einem Mitgefühl heraus entsteht, anderen helfen zu wollen (Olk/ Hartmuss 2011). Gestützt wird der eigene Antrieb überdies durch eine generell positive Einstellung zur Konzeptidee (2010=3, 2011=2, 2012=1). Man kenne viele WGs, die nicht funktionieren, weil Leute ‚zusammen gewürfelt‘ seien, die keine gemeinsamen Interessen hätten (Sonja, 2012) – WOMIKO sei hierfür ein geeigneter Ansatz, um Kontakte und gemeinsame Aktivitäten zu fördern. Aber auch, dass man „was Praktisches nebenbei gemacht habe“, weil das „Studium teilweise sehr theoretisch“ sei (Sonja, 2012) und „man für sich etwas dazu lernen kann“ (2010), scheint als eine Art „Ausgleich“ sowie „Kompetenzerweiterung“ die eigene Motivation für die Tutorentätigkeit zu fördern (Auerbach/ Wiedemann 1997).

Der größte Teil der Tutoren nennt sowohl 2010 (n=8) als auch 2012 (n=5) die Werbung durch das Studentenwerk Dresden als einen entscheidenden Anlass für die Übernahme der Tutorentätigkeit. Aushänge, Rundschreiben oder Emails des Studentenwerks wurden als ansprechende oder aktivierende Werbemaßnahmen erlebt.

„Ich hab' den Zettel als Aushang bei uns an der Pinnwand gesehen und dann dacht' ich, naja, fragst erst'mal, was das für Aufgaben sind und da stand von der Frau F., also unserer Bereichsleiterin, dann auch schon gleich die Anfrage, *Ja, wenn sie es machen wollen, kommen sie rüber, unterschreiben sie den Ver-

trag*, also ohne groß vorher was davon gewusst zu haben“ (Luise, 2012).

Das vom Studentenwerk per Email initiierte Angebot, dass ein WOMIKO-Tutor für das Wohnheim gesucht wird und eine Aufwandsentschädigung von monatlich 50 Euro gezahlt werde, war für die Entscheidung einiger weniger Studierenden (2012: 2 von 11, 2010: 2 von 11) relevant. Generell stellt die Entlohnung jedoch weniger ein „Entgelt für die entrichtete Tätigkeit“, sondern eher eine Form der Anerkennung dar (2012: 6 von 11). Erstrangig wolle man den Studierenden helfen, so die Tutoren. Dass jedoch die übernommene Verantwortung und die Tätigkeit als solche, die „ja Zeit und auch ein Stück weit Nerven“ (Sonja, 2012) koste, über solch einen finanziellen Zuschuss anerkannt werde, sei wünschenswert. „Also so seh' ich das jetzt persönlich. Ich mach' das jetzt für die Studenten, erstrangig. Aber natürlich, eine Anerkennung in Form von fünfzig Euro ist schon gerechtfertigt“ (David, 2012). Das Geld wird demnach von dem Großteil der Tutoren als ‚netter Nebeneffekt‘, jedoch als eher zweitrangig betrachtet. Dennoch bietet diese Entschädigung selbstverständlich einen gewissen Anreiz. So kann sich ein Tutor dadurch z.B. eine größere WG leisten (Thomas, 2012), eine Tutorin (Mandy, 2012) finanziert darüber ihren Semesterbeitrag. Es ist folglich davon auszugehen, dass die freiwillige Tutorentätigkeit nicht nur im Sinne eines prosozialen Verhaltens (ohne dienstliche Verpflichtung Mitmenschen etwas Gutes zukommen lassen, Bierhoff 1983), sondern auch aufgrund äußerer Anreize, wie der Anerkennung und Belohnung, aufgenommen wird (Heckhausen/ Heckhausen 2010). Das Zertifikat, das die Tutoren für ihre Tätigkeit vom Studentenwerk erhalten, wird dabei von niemandem als Symbol der Anerkennung oder motivationaler Gesichtspunkt benannt. Es gilt einschränkend festzuhalten, dass für fünf der 24 für die Befragungen relevanten Tutoren die Motivlage unklar bleibt.

Ein Teil der Tutoren äußert bezüglich der finanziellen Aufwandsentschädigung die Befürchtung, dass es ohne diese extrinsische Motivation schwer werden könnte, freiwilli-

ge Tutoren zu finden. „Weil ich glaube nicht, dass sich da wirklich viele den Stress noch neben dem Studium machen würden, wenn es das nicht unbedingt gäbe“ (Martin, 2012). Nur eine Tutorin (Sonja, 2012) geht so weit anzunehmen, dass einige Tutoren nur aufgrund des Geldes die Tätigkeit antreten. „So nach dem Motto: *Okay, ich krieg hier 300 Euro* und *es reicht mir und dann mach' ich nichts*“.

Ist für die ersten Tutoren 2010/2011 noch ein Beweggrund, dass sie es selbst als hilfreich empfunden hätten, einen Ansprechpartner im gleichen Studiengang zu haben (2010, n=4), so sind die Tutoren zwei Jahre später schon durch die Tätigkeit ihrer **Vorgänger** beeinflusst. Über die Bekanntschaft mit Tutoren, die die Erwartungen an die Tutorentätigkeit kommunizieren, entscheiden die Studierenden sich eher für diese Rolle. „Der vorhergehende Tutor hier hatte aufgehört und im FSR mal nachgefragt, ob das jemand machen möchte“, berichtet z.B. Hanna (2012).

Ein weiterer Grund für das Engagement sind außerdem die Mitgliedschaft in einem **Fachschaftsrat (FSR)** (2010 n=2, 2012 n=2) und die, an die Tutorentätigkeit geknüpfte Erwartung, neue Mitglieder für die Fachschaft zu gewinnen. In den problemzentrierten Interviews 2012 berichtet der Tutor Martin über das Engagement vieler WOMIKOs aus dem vormals ersten, jetzt zweiten Semester im FSR, die er durch seine Werbung für den FSR gewinnen konnte. Er schätzt das u.a. für das Knüpfen neuer Kontakte in höhere Semester als positiv ein. Die Tutorin Sonja berichtet außerdem von spezifischen Fragen, die eher vom FSR beantwortet werden können und sollten – es demnach vielleicht gut wäre, wenn sich FSR-Angehörige und WOMIKO-Tutor in einer Person verbinden würden. Auch Thomas, Ina und Michael (2012) merken eine mögliche oder bereits existierende produktive Kooperation mit dem jeweiligen Fachschaftsrat, bis hin zu fast konkurrierenden Angeboten an:

„Also ich muss leider feststellen, dass, ähm, das Interesse an diesem oder diesem WOMIKO-Tutor für die (Studiengang), ähm, sehr gering ist, weil ham auch

'n sehr guten FSR, der da eigentlich schon in diesen ersten Wochen vom Studium alles abdeckt und, ähm, wir ham am Anfang auch 'n paarmal so 'n, so 'ne Aktion gemacht, wo die Beteiligung dann aber auch eher mager ausgefallen ist und auf die Frage, *Warum seid ihr denn jetzt gekommen? Sucht ihr noch Leute?* oder so, ähm, war das eigentlich mehr so: *Naja, wir wollten mal gucken, aber wir kennen uns alle schon*“ (Ina, 2012).

Schon 2010 berichten zwei Tutoren von der Schwierigkeit zum Studienbeginn etwas anzubieten, da der FSR viele Angebote für die Erstsemester macht. Solche Wahrnehmungen führen u.a. zu dem von einigen Tutoren identifizierten Ziel, die Zusammenarbeit mit dem FSR ausbauen und strukturieren zu wollen (siehe dazu auch Kapitel 6.2).

Neben der Hoffnung, personelle Unterstützung für den FSR gewinnen zu können, äußern die Tutoren als Beweggründe, selbst neue Menschen kennen lernen, Kontakte knüpfen und sich vernetzen zu wollen. Dieses Motiv der „Geselligkeit“ und des „Gemeinschaftserlebens“, das sich ebenso in Studien zu ehrenamtlich Engagierten in Deutschland (Übersicht dazu in Auerbach/ Wiedemann 1997) sowie dem Freiwilligensurvey (BMFSFJ 2010) zeigt, richtet sich als Erwartung auch generell an das Wohnkonzept (2010, n=6). 2012 berichten schließlich drei Tutoren, dass sich ihre Hoffnung auf (neue) Kontakte bestätigt hat. „Auf jeden Fall ist er [der Kontakt] erleichtert, also, das kann man sagen. weiß ich nicht. Es ist leichter, mehr Leute kennenzulernen [...]“ (Thomas, 2012). Ebenso bestätigen sich die konzeptbezogenen Erwartungen an das Knüpfen sozialer Kontakte, indem sich z.B. WOMIKOs gemeinsam in denselben Seminargruppen zusammen finden.

„Und dann hatten wir dieselben Übungsgruppen gehabt und so weiter. Und dann konnten wir schon zusammen zur Uni gehen und dieselben Übungen bearbeiten wie dann die anderen auch. Ja, das fand' ich

eigentlich ganz gut. Eigentlich war es ziemlich erfolgreich bei mir würde ich sagen“ (Martin, 2012).

Neben der Vernetzung der Studierenden, dem Entstehen neuer Freundschaften und der gegenseitigen Unterstützung, soll WOMIKO außerdem den Studienstart vereinfachen. Tutoren nehmen hier eine wichtige Vermittlerrolle ein.

6.3 Angebote der Tutoren und Inanspruchnahme durch die WOMIKO-Teilnehmer

Die Tutoren gestalten vor allem Angebote zur (ersten) Kontaktaufnahme und Begrüßung sowie in den Bereichen Studium und Freizeitgestaltung. In allen drei Befragungen wird deutlich, dass eine der ersten Tätigkeiten der Tutoren zumeist die **Begrüßung** der neu eingezogenen WOMIKO-Bewohner ist (2012: 7 von 11 Tutoren). Dazu kontaktieren sie diese größtenteils über Willkommens-/ Begrüßungsbriefe oder Email-Rundschreiben: „Also, wir haben am Anfang des Semesters, Willkommensbriefe geschrieben. Das war so 'n kleiner Zettel, den haben wir denen in die Briefkasten gesteckt, jeden Erstsemester, haben wir so eine Liste gekriegt, wer da alles neu einzieht“ (Ina, 2012). Aber auch eine Einladung in eine wohnheimspezifische Facebook-Gruppe bietet den Studierenden, so David (2012), die Möglichkeit sich insbesondere bei privaten Problemen zu erreichen. Über den E-Mailkontakt, so der Tutor, könne die Gesprächsbereitschaft von Seiten der Betroffenen erleichtert werden:

„Zum Austausch, bzw. Telefonisten geht natürlich genauso, ja. Aber das ist halt, kostet nicht viel Zeit, guckt man mal schnell rein, schreibt was hin. Das ist ja auch immer eine Barriere. Man muss ja dann auch, emotional ein wenig sozusagen, [...] so ein bisschen

seine Seele offen legen. Na, es ist halt anonym, es ist halt so 'ne sachliche Ebene“ (David, 2012).

Aber auch ein Aushang im Wohnheimfoyer soll die Aufmerksamkeit der WOMIKO-Teilnehmer auf sich ziehen und Kontakte ermöglichen. Dafür hat jedes WOMIKO-Wohnheim im Foyer eine WOMIKO-Pinnwand, die, so die Tutoren, möglichst sichtbar sein muss, um effektive Werbung zu ermöglichen.

Die Tutorin Mandy berichtet dazu von einer Einführungswoche, die sich aus einer Begrüßungsveranstaltung in den Räumen des FSR¹¹ und anderen Angeboten des FSR, wie einer Kneipentour und einem Kicker-Abend zusammensetzt. Sie erzählt:

„ich hab's ja bei den WOMIKO-Erstis gemerkt. Die haben sich wirklich super gefreut, dass jemand da war, der gesagt hat *Okay, ich nehme euch jetzt die Woche mit an die Hand und wir machen ein bisschen was* und dadurch haben wir das jetzt als FSR ein bisschen mit aufgegriffen, in Verbindung auch mehr oder weniger mit dem WOMIKO-Projekt“ (Mandy, 2012).



11 „a) ist es da gemütlicher. Wir haben da ganz viele Sofas stehen, b) gibt es das Bier relativ günstig“ (Mandy, 2012)

Die Begrüßungsveranstaltung ist ein Angebot, dem sich einige Tutoren widmen (2011: 6 von 7, 2010 und 2012: 4 von 11). Oft unter den Bezeichnungen „Eröffnungsveranstaltung“, „Erstveranstaltung“, „Auftaktveranstaltung“ oder „Kennenlern-Treff“ wird ein Treffen in der ersten bis dritten Vorlesungswoche organisiert, das zum einen ein erstes In-Kontakt-Kommen der WOMIKO-Teilnehmer ermöglichen soll und zum anderen den Raum bietet, gemeinsam weitere Aktionen zu planen. Anwesend bei der Veranstaltung sind häufig auch die zuständige Wohn-Bereichsleiterin und der Hausmeister des jeweiligen Wohnheims, um bereits bei dieser ersten Zusammenkunft wohnheimbezogene organisatorische Fragen klären zu können.

Weitere, meist gleich zu Beginn des Semesters **vereinzelt stattfindende Angebote** sind Campusführungen, mitunter auch zu fachbereichsspezifischen Instituten, und Rundgänge in der Sächsischen Landes- und Staatsbibliothek. Bezüglich des **Studiums** wurde von einem Tutor bereits ein eigener Lernraum geschaffen (David, 2012), ein anderer (Sascha, 2012) versuchte – allerdings mit wenig Resonanz – einen Lernabend zu organisieren und der Tutor Eric legte wiederum eine Lernsammlung an: „Also zuerst einmal habe ich für die Erstis sozusagen eine kleine Sammlung mit so Tipps und Tricks für das Studium angelegt und ausgeteilt und auch ein paar Flyer gemacht“ (2012). Auch der Tutor Martin möchte – wie schon sein Vorgänger – wieder bei Bedarf in einem leeren Raum des Wohnheims Nachhilfe organisieren, die er in früheren Semestern selbst in Anspruch genommen und als hilfreich empfunden hat. Als studienbezogene Tätigkeiten können außerdem eine Checkliste für das erste Semester (per Email versandt, 2010) oder eine zum Austausch gegründete StudiVZ-Gruppe gezählt werden. Ein Tutor bietet darüber hinaus eine Sprechstunde an.

Bezüglich der **Freizeitgestaltung** findet sich über die drei Erhebungen hinweg eine große Vielfalt an Ideen und Angeboten, von denen die Tutoren in den Gesprächen berichten, wieder. Es gab bereits Pokerabende, Kneipenabende – bis hin zur Einrichtung eines Stammtisches durch einen Tutor,



gemeinsame Partybesuche, einen kulturellen Stadtrundgang, gemeinsames Brunchen, einen Bowlingabend und Schlittschuhlaufen.

„Und dann zwischendurch, dann zum Winter, im November/ Anfang Dezember wurde halt immer mal noch ein Eislaufen gemacht. [...] Da muss man davor sagen, in dem vorherigen Semestern, war ich ja auch immer mit zu dem Eislaufen und da war'n halt aus den ersten Semestern war'n immer gar keine, es waren eher so immer aus den dritten oder vierten Semestern [Studierende da]“ (Ina, 2012).

Dabei variiert die Anzahl der angebotenen Veranstaltungen von einer bis fünf pro Semester und wird zum Großteil von der Inanspruchnahme durch die WOMIKO-Teilnehmer abhängig gemacht. Insbesondere in der Gruppendiskussion berichten die Tutoren von einer regen Nutzung der Angebote zu Beginn, die mit der Zeit nachgelassen hat.

Vier von elf der 2010 befragten Tutoren berichten generell von einer nur geringen Resonanz auf die Angebote. Sechs der elf Befragten äußert dies sogar auf die abschließende Frage „Gibt es noch etwas, was Sie bezogen auf das Projekt erzählen möchten?“. Dabei erklärt ein Tutor die geringe Resonanz der Teilnehmer damit, dass sich nach seiner Einschätzung eine Vielzahl der Studenten seines Wohnheims nur deshalb für WOMIKO entschieden hätte, um einen Wohnheimplatz zu erhalten.

Neben Schwierigkeiten, sich bei nur geringer Inanspruchnahme durch die WOMIKO-Teilnehmer für immer neue Angebote zu motivieren, stellt eine Bewältigungsform der Tutoren auch die Konzentration der Angebote auf den Schwerpunkt Studienhilfe dar. Die eigene Rolle wird dann auf Fragen/ Probleme zum Studium sowie Studienhilfe, Belegangebote und gemeinsame Klausurvorbereitung reduziert. Bezüglich der geringen Resonanz berichtet u.a. Sonja (2012):

„Aber ansonsten war es dann wirklich so verebbt. Und ich glaube teilweise sind die Leute dann auch ausgezogen und ansonsten habe ich kaum Kontakt zu den Leuten noch gehabt. Ich habe zwar immer wieder versucht, was anzustoßen – aber wenn sich halt keiner meldet, ich sag’ mal, ich bin ja nicht dazu berechtigt, den Leuten hinterherzurennen. Und das ist, glaube ich,

auch nicht das Ziel des Projekts, und deswegen habe ich es dann auch sein gelassen, muss ich sagen, so am Ende jetzt gerade auch“ (Sonja, 2012).

Ähnlich handhabt es auch Luise, die zum Interview 2012 als nächstes eine ‚Stadtschnitzeljagd‘ plante, um die Erstsemester mit der Stadt vertraut zu machen. Das Event sollte jedoch erst bei positiven Rückmeldungen, d.h. ausreichender Teilnahme (und der Gewissheit darüber) stattfinden. Solch ein flexibles Planen kann ein geeigneter Umgang mit der geringen Resonanz sein. Eine andere Reaktion sind Erklärungsversuche, wie auf Seiten eines Tutors, der meint, dass bei den gemeinsamen Unternehmungen z.T. introvertierte Studenten aufeinander trafen, „die sich nichts zu sagen haben“.

Generell richten sich die Studierenden vor allem mit Fragen zum Studium, wie zu Prüfungen, Belegarbeiten, dem Anmieten von Gruppenräumen oder mit der Bitte um Nachhilfe an die Tutoren. Aber auch bezüglich alltäglicher, v.a. auf das Wohnen im Wohnheim gerichteter Fragen sprechen die Wohnheimbewohner ihre Tutoren an. Eine erste Hilfe bieten die Tutoren über persönliche Beratung und Hilfe (2011: sechs von sieben). Je nach Fragestellung wird außerdem an den Fachschaftsrat, das Studentenwerk oder die Studienberatung verwiesen.

Beispiele für Lernräume in der Güntzstraße 22 und Budapester Straße 24





Auch bezüglich des Beratungsangebots schwankt die Inanspruchnahme durch die WOMIKOs¹². Die Tutorin Sonja (2012) berichtet, dass ältere WOMIKOs sich gar nicht (auch nicht auf den Brief hin) gemeldet hätten, das aber vielleicht auch nicht verwunderlich sei, da eher die neuen Studierenden Unterstützung bräuchten: „Aber ist ja klar, man hat ja dann irgendwo sein Lebensmittelpunkt gefunden und dann glaube ich nicht, dass man das Projekt noch braucht, wenn man da jetzt länger drin wohnt in dem Wohnheim“. Drei der Tutoren (2012) betrachten die Inanspruchnahme als eher gering. Wenn Studierende Kontakt suchten, dann vorwiegend zu Beginn des Semesters und um organisatorische Fragen rund um das Wohnheim zu klären.

„Eigentlich, so kommen tun die nicht. Oder wenn, dann halt eben nur in den ersten beiden Wochen, sozusagen. Zum Beispiel am Anfang hatten wir, gab's so 'ne Aktion. Dann hatten wir, am Aquarium [Studentenclub] hat sich der Hausmeister vorgestellt und wir haben dann ganz viel erzählt [...] und da hab' ich mich vorgestellt und so weiter. Da wurden eigentlich im Großen

und Ganzen dann viele Fragen geklärt, die Interesse hatten, viele Fragen zu klären“ (Thomas, 2012).

Auch Luise (2012) berichtet von einer insgesamt geringen Inanspruchnahme, die lediglich zu Beginn des Wintersemesters, wenn der Studienplan zusammengestellt werden muss, und zu Beginn der Prüfungszeit, bei Fragen zu Prüfungsabläufen zunimmt.

„Also am Anfang war's sehr viel mit dem Stundenplan, weil der Stundenplan einfach, naja, schlecht ausgeschrieben ist und es heißt, man muss sich viel selber zusammen suchen. Das waren viele Probleme. Dann im Januar ging 's dann so auf die Prüfungszeit zu, da hatten sie dann Fragen: *Wie sehen die Prüfungen aus? Was müssen wir da machen? Wie stellen die Dozenten die Fragen?*“ (Luise, 2012)

Wenn Fragen kämen, führt die Tutorin Sonja (2012) weiterhin aus, dann seien es immer die gleichen vielleicht 15 bis 20 Fragen, u.a. Semesteranfangsfragen, wie die Mensa zu erreichen ist oder wo die Waschmaschine steht. Bei fachlichen Fragen hätte sie an den FSR verwiesen. „Die wissen besser Bescheid, also warum soll ich da irgendwas erzählen, was da falsch ist. Dann verweis ich die lieber an eine kompetente Person, das war auch ganz gut so“.

Immerhin drei Tutoren berichten dagegen auch von einer regelmäßigen bis häufigen Inanspruchnahme durch die Wohnheimbewohner. Unter anderem David (2012), der bereits seit zwei Wintersemestern seine Tätigkeit ausübt, erlebt mehrere Beratungssituationen (vier bis fünf im Monat), die sich sowohl auf universitäre Belange als auch auf Alltagsangelegenheiten beziehen. Mit den WOMIKOs, die er Großteils kennt, ist er über verschiedene Wege in Kontakt gekommen (Auftaktveranstaltung, Email, Ganggespräche).

„Aber letztendlich, wenn man 'ne gute Auftaktveranstaltung gehabt hat, dann tun sich natürlich Fragen auf. Also, man klärt alles vorher schon so gut wie

12 Drei Tutoren hatten in der Befragung 2012 mit ihrer Tätigkeit erst begonnen und konnten keine Aussage zu der Frage treffen.

möglich, und Fragen ergeben sich dann halt. Zum Beispiel sind das halt immer so Zwischenfragen, wie zum Beispiel **Was nehm' ich jetzt für ein Buch, um das und das zu lernen?**. Oder, am Anfang: **Wo kann man hier das und das gut machen?** oder **Wo kann man einkaufen gehen? Wo kann man Sport machen?**" (David, 2012)

David und Eric berichten von einer verstärkten Nachfrage der Studienanfänger:

*„Natürlich sind wir in der Anfangsphase am Gefragtesten. Weil dort müssen wir da sein, da müssen wir präsent sein und dann müssen wir uns halt so ein bisschen, nicht raushalten, sondern einfach nur halt, nur wenn es gewünscht ist, anbieten und auch erkennen, *Ok, die sind jetzt gut integriert in Dresden, die finden sich jetzt zurecht*" (David, 2012).*

Dabei verweist er auch explizit auf neu entstandene Freundeskreise, in die sich jeder „reinfuchst“ und die schließlich – an Stelle des Tutors – Rückhalt bieten. Die Tutoren-Tätigkeit sei dabei mehr als ein Angebot zu begreifen, an das zwar immer wieder erinnert werden muss, welches aber gerade eher zu Beginn des Studiums in seiner Ratgeber-Funktion rund ums Studium notwendig und eine „gute Einrichtung“ sei. Martin (2012) beschreibt das folgendermaßen:

*„Da kommen meistens von den Jüngeren immer die Fragen: *Und, wie ist das so?*" und *Ich hab da jetzt von dem das gehört und von dem das...*" aber das sind meistens keine wirklichen Erfahrungswerte sondern irgendwie Mundpropaganda. Der hat das erzählt und*

der das. Und dann von jemanden zu hören, der das aus erster Hand hat, das ist dann schon besser und gibt schon ein genaueres Bild vom Studium an" (Martin, 2012).

Mandy stellt außerdem – wo andere eher zum FSR verweisen – auch die Stärken der Tutoren gegenüber dem FSR heraus. So müssten Studierende mit Sorgen wegen ihrer Belegarbeiten nicht erst in den FSR an die Universität (wo die Belege ausliegen), sondern könnten dies durch ihre Tätigkeit zu Hause machen. Dabei kommen wegen der Belegarbeiten v.a. Studierende aus dem vierten Semester (bis zu 1x pro Woche) zu ihr. Andere Fragen, die an sie gerichtet werden, betreffen z.B. Verzögerungen im Vordiplom (offene Module, Schwierigkeiten Studium ordnungsgemäß weiterzuführen), bezüglich derer die Tutorin, die bereits in derselben Situation war, sich mit ihnen hinsetzt und ein Konzept entwickelt.

„Weil wir haben das ja so, dass wir nach dem dritten Semester unser Vordiplom eigentlich haben müssten und wenn wir dann mehr als zwei offene Module haben, dann können wir die Prüfung aus dem vierten Semester nicht mitschreiben und dann gibt es immer große Probleme, wie das jetzt weitergehen soll mit dem Studium. Und da kamen wirklich einige auch zu mir und haben in meiner Küche am Küchentisch gesessen und darüber gesprochen, wie man das jetzt am besten plant, weil ich damals auch in derselben Situation war, dass ich nicht direkt weiter studieren konnte und dann so Konzepte entwickelt mit denen zusammen, wie sie jetzt ihr Studium noch am besten organisieren können" (Mandy, 2012).

6.4 Befürchtungen und Grenzen bezüglich der Tutorentätigkeit

In der ersten Befragung der Tutoren 2010 wird insbesondere die Angst geäußert, durch das Zusammenleben mit Kommilitonen könnten Kontakte zu Studierenden anderer Studiengänge verloren gehen und damit auch eine für die Tutoren wünschenswerte Interdisziplinarität gefährdet sein (6/11). Damit einhergehend befürchteten sie eine gewisse Eintönigkeit und den Verlust alternativer Sichtweisen und Perspektiven auf bestimmte Themen („fehlende Horizonterweiterung“). Interessanterweise wird auch noch 2012 diese „Einseitigkeit“ und der „fehlende Blick über den Tellerrand“ als Befürchtung genannt (drei der elf Tutoren, 2012), obwohl dieser Tutorengeneration schon bewusster sein könnte, dass keine ausnahmslose Umsetzung des WOMIKO-Konzepts je Wohnheim angestrebt ist.

Eine andere – womöglich aus der teils geringen Resonanz resultierende – Befürchtung ist jene, das Konzept könne „einschlafen“ (2010: 3/11). Auch 2012 wird noch eine nur geringe Inanspruchnahme ihres Angebots, fehlendes Interesse an den Aktionen und eine nur minimale Auslastung als Befürchtung thematisiert (Ina, Luise, Hanna, 2012).

Vereinzelt werden außerdem

- die Förderung der Unselbstständigkeit der Studenten,
- die erschwerte Hilfestellung bei Unterschieden in den Studiengängen des Tutors und der WOMIKOs,
- die fehlende Trennung von Tutorentätigkeit und Studium,
- eine mögliche Überlastung durch die Tutorentätigkeit (zeitlicher Kontext, aber auch inhaltlich – Luise 2012: „Also dass die das, dass es mich wirklich überfordert die Aufgabe, äh, mehr inhaltlich. Ja dass, dass die halt Fragen haben, bei denen ich ihnen gar nicht weiterhelfen kann“)
- sowie die Bevorteilung der WOMIKOs durch z.B. bestimmte Lerninfrastrukturen

genannt. Bis auf die geringe Inanspruchnahme bei einer Tutorin (Ina, 2012) berichtet jedoch keiner der Tutoren 2012 vom Eintreten der genannten Befürchtungen.

6.5 Unterstützung zwischen den WOMIKO-Studierenden

Auf die Frage, inwieweit sich neu eingezogene und bereits länger im Wohnheim lebende WOMIKOs vernetzen und gegenseitig unterstützen, berichten gerade einmal drei elf 2012 dazu befragten Tutoren von einer (jedoch nur geringen) Vernetzung. Thomas (2012) führt diese größtenteils auf seine Tätigkeit als Tutor zurück: „die reden schon also miteinander und dann Verschiedenes, können die dann auch untereinander abklären. Also da hatte ich dann ein paar dann zusammen geführt, ja“. Zum größten Teil findet die semesterübergreifende Zusammenarbeit jedoch, so Thomas, außerhalb des Wohnheims und in Studiengängen mit eher geringer Studierendenanzahl statt. Ina (2012) – beobachtet wenn überhaupt – dann den Austausch von Studienunterlagen sowie Gespräche in der Prüfungszeit. Letzteres trifft ihrer Ansicht nach allerdings nicht nur auf WOMIKOs, sondern auf alle Studierenden im Wohnheim zu.

„Also so die Wohngemeinschaften, die da so zusammen wohnen, da ist klar, also *Ich hab gerade erst angefangen im Thema*, *Was kommt auf mich zu?* und so. Und man tauscht sich dann auch die Unterlagen hin und her und ja - das denk ich, ist Unterstützung“ (Ina, 2012).

Martin nennt dazu beispielhaft zwei Fälle von Mitbewohnern aus seiner WG, die sich über das Studium und bezüglich des Wohnheims unterhalten (z.B. Reparatur von Sachen, Glühbirne wechseln). Sechs der elf Tutoren (2012), die keine Vernetzung zwischen den verschiedenen Fachsemestern wahrnehmen, hielten diese jedoch sehr wohl für produktiv:

„Da ist mir auch noch nix weiter aufgefallen. Also ich war jetzt auch noch nicht dabei, wenn sie mal aufeinander getroffen waren, muss ich dazu ehrlich sagen. Aber ich könnt' mir schon vorstellen, dass es interessant wäre, wenn wirklich mal so gewisse Treffen wären, wo die Älteren mal auf die Neuen treffen, um sich gegenseitig mal auszutauschen“ (Luise, 2012).

David und Martin (2012) begründen die fehlenden Kontakte außerdem damit, dass sich die WOMIKO-Teilnehmer eher innerhalb ihres Studienjahrgangs kennen lernen und unterstützen: „aber [die] zum gleichen Semester zusammen angefangen haben, die machen sehr viel zusammen“ (David, 2012). Der Tutor betont dabei deren Vorteil, dass sie nicht erst – wie er selbst – nach ein paar Semestern das gemeinsame Wohnen im selben Wohnheim bemerken würden, sondern das WOMIKO-Konzept eine sofortige Kontaktaufnahme ermögliche. Sascha berichtet, dass sowieso nur Studierende seines Studiengangs im Wohnheim leben und Begegnungen dahingehend nicht schwierig seien. Jedoch lebten die neu hinzugezogenen Erstsemester sehr zurückgezogen und würden die frühere familiäre Atmosphäre des Wohnheims etwas reduzieren.

„[...] obwohl das dieses Jahr ziemlich schwierig ist mit den Leuten, weil die irgendwie lieber für sich bleiben. [...] Also das liegt auch daran, dass die älteren und die jüngeren Semester sehr wenig Kontakt zueinander haben. Es sind ja letztes Jahr nur vier Leute zugezogen und die sieht man so gut wie gar nicht. Die kommen auch nicht in den Club, obwohl wir jede Woche eine Veranstaltung haben. Und es ist auch ziemlich schwer an die Leute ranzukommen. Also die Tendenz, die ich festgestellt habe, ist, dass die Leute mehr und mehr für sich sein wollen“ (David, 2012).

Dass nicht immer Kontakte zwischen den „Semesterjahrgängen“ existieren, erklärt sich Mandy außerdem mit der fehlenden Beteiligung im FSR. Es gäbe dadurch nur wenige Möglichkeiten zum gegenseitigen Kennenlernen.

Gleichzeitig seien die Studierenden im (höheren) vierten Semester eher wenig motiviert, den jüngeren Studierenden zu helfen oder sich anderweitig zu engagieren. Sie seien vielmehr auf ihr Studium bedacht und es fehle, so Mandy, an gegenseitiger Solidarität.

„Na normalerweise ist es ja so, dass wir immer sehr kollegial miteinander sind und man gibt den anderen, wenn man den nächsten Beleg irgendwie bekommt. Das gibt's da irgendwie gar nicht“ (Mandy, 2012).

Sind WOMIKOs (wie von diesem Jahrgang) jedoch im FSR tätig, so die Tutorin, verknüpfen sich auch die unterschiedlichen Semester.

6.6 Austausch und offene Anmerkungen der Tutoren zum WOMIKO-Konzept

6.6.1 Austausch

Mit Blick auf die Zusammenarbeit zwischen den Tutoren werden schnell offen liegende Entwicklungspotentiale deutlich. So berichten 2012 acht Tutoren von einem nur geringen Austausch unter sich. Gerade einmal ein Tutor empfindet das gemeinsame Arbeiten als umfangreich und zwei verneinen eine Zusammenarbeit. Letztere begründen dies mit der Entfernung vom Campus und mit vielen privaten Angelegenheiten.

„Ich glaub' jetzt nicht, dass es irgendwie so ist, dass wir alle miteinander nichts zu tun haben wollen, aber, ich sag' mal, man hat dann irgendwie doch seine eigenen Sachen wieder und dann kommt dies und jenes wieder dazwischen. Und dann schafft man es nicht“ (Mandy, 2012).

Auch die Möglichkeit zu Anfang des Wintersemesters zur Kontaktaufnahme innerhalb des vom Studentenwerk Dresden organisierten Erfahrungsaustauschs kann Mandy nur schwer in Anspruch nehmen. So kreuze sich der Termin häufig mit anderen universitären Belangen: „aber ich war noch nicht da, weil ich, wie gesagt, das zeitlich noch nicht. Also es waren halt auch immer blöde Termine bisher, wo ich nie konnte“. Die Tutoren, die den Kontakt als nur vereinzelt beurteilen, meinen damit fast alle den Erfahrungsaustausch zum Anfang des Wintersemesters. Es bleibe jedoch bei diesen von Michael als eher anonym empfundenen Treffen, bei dem es leider nicht zu einem Gespräch unter den Tutoren komme. „Ja, das wäre eine gute Möglichkeit gewesen, um mal etwas über die anderen Tutoren zu erfahren und vielleicht auch mal ein paar Kontakte zu knüpfen [...] aber so richtig interagiert haben wir eigentlich nicht“ (Michael, 2010). Gleichzeitig bleibe es auf einem ‚reinen Informationslevel‘ stehen und es fehle die Erfahrungsweitergabe durch ältere Tutoren (Hanna, 2012). Ein positives Beispiel bringt dagegen Eric. Er hat zwar mit den neuen Tutoren „eigentlich gar keinen Kontakt“, steht hingegen mit den bereits länger Tätigen sowohl über Treffen als auch per Email in Verbindung. „Also wir sehen uns eben manchmal zu den Treffen und schreiben auch mal Emails wenn Einer eine gute Idee hat und so.“

Den eher geringen Austausch begründet Thomas mit der Tatsache, dass die Tutoren erst in ihre Aufgabe ‚reinwachsen‘ müssen, „ab dann, wenn sich das so’n bisschen verselbstständigt, dann [kann man] Turniere machen oder, verschiedene studentische Aktivitäten irgendwie Rallye oder halt eben, dass Häuser zum Beispiel gegeneinander irgendwie antreten oder verschiedene Fachgruppen“. Dass sich die Tutoren in der Phase des Ankommens und Einlebens in der Tätigkeit auch gegenseitig unterstützen könnten, erwähnt jedoch keiner der Befragten.

Eine andere Kommunikationsplattform, von der vier der elf Tutoren berichten, ist eine von den Tutoren gegründete

Facebook-Gruppe. Von allen wird diese jedoch momentan als inaktiv bezeichnet.

„Also ‘s gab da letztes Semester zu dem Treffen mal einen recht guten Vorschlag, das ganze über Facebook zu machen. Aber so richtig bereit erklärt, da mal was in die Hand zu nehmen, hat sich noch niemand. Von daher ist das eher spärlich“ (Ina, 2012).

Wenn Kontakte stattfinden, dann v.a. zum eigenen Vorgänger – dem vorherigen Wohnheimtutor (drei von elf Tutoren). „Also der vorhergehende Tutor hat mir ein paar Dinge schon mal gesagt. Er hatte mir so grob die Abläufe gesagt“ (Michael, 2012).

Als Reaktion auf die nur vereinzelt Kontakte und den immer wieder geäußerten Wunsch, dass eine Zusammenarbeit etabliert werden sollte, die über den formellen und wenig interaktiven Erfahrungsaustausch hinausgeht, findet innerhalb der Konzeptumsetzung ab Oktober 2013 über zwei Semester einmal im Monat ein bedürfnisorientiertes, praxisnahes Tutorenseminar und –coaching statt. Hier sollen, wie z.B. von Sonja (2012) angesprochen, ältere Tutoren von realen Situationen berichten und Orientierung für die neuen Tutoren geben können.

„Dass die Leute besser zusammen arbeiten, die Tutoren untereinander. Und dass – keine strenge Kontrolle – aber dass es vielleicht so zwei, drei Termine gibt, wo man sagt, da SIND alle da oder versuchen es auf jeden Fall“ (Sonja, 2012).

6.6.2 Offene Anmerkungen zum WOMIKO-Konzept

Der Großteil der befragten Tutoren ist sowohl mit den Ansprechpartnern im Studentenwerk, deren Unterstützung als auch ihrer eigenen Tätigkeit als Tutor (sehr) zufrieden.

„Also ich bin eigentlich sehr zufrieden. Die Damen beim Studentenwerk sind sehr freundlich und nett und mit dem Hausmeister komme ich gut zurecht. [...] Die Aufgaben als Tutor sind okay und da ist jetzt nichts dabei“ (Hanna, 2012).

Einige Tutoren betonen außerdem die Bedeutung ihrer Funktion – als Schnittstelle zwischen Studentenwerk, Wohnheim und Wohnheimbewohner, die insbesondere durch den eigenen Studentenstatus gestützt wird. U.a. die Erstsemester bestätigen dabei Mandys Gefühl:

„Ich finde es immer noch gut und ich glaube die Erstis auch, also die freuen sich da auch immer darüber, dass sie gleich was haben. Wird ja auch immer gut angenommen. Sind ja doch immer recht viele WOMIKO-Erstis“ (Mandy, 2012).

Auch die Evaluation und Forschung rund um das WOMIKO-Konzept findet positive Beachtung:

„Nee, also ich finde vor allem – ich kann ja mal sagen, was ich gut finde. Also das Qualitätsmanagement ist auf jeden Fall gut, also was ihr macht (bezieht sich auf Befragung), weil sonst ist so'n Projekt sinnlos. Da kannst'e im Nachhinein nicht sagen, *War das jetzt gut? War das schlecht?*. Es muss ja ein paarmal mit erhoben werden“ (David, 2012).

Was jedoch immer wieder als Kritikpunkt in den Gesprächen genannt wird, sind die Räumlichkeiten der Wohnheime, die den WOMIKO-Zielen möglicherweise im Weg stehen.

„Dass das Studentenwerk eigentlich darauf abzielt, in ihren neuen Sanierungen Einzelappartements zu machen, da der Trend wohl dahin geht und die wollen das berücksichtigen. Da drängelt sich mir wieder die Frage auf, inwieweit kann man das mit diesem WOMIKO vereinbaren? Weil das WOMIKO ist ja dafür da, man soll sich kennen lernen, man soll Lerngruppen bilden und so. Aber wenn jeder nach Hause kommt, die Tür hinter sich zu macht – und erstens mal sind diese Einzelappartements relativ klein, da ist diese Hemmschwelle oder diese Schwelle zum gegenseitigen Kennenlernen doch erst 'mal wieder recht groß [...] Ja, also es sind gegenläufige Trends. Man kann nicht versuchen das eine mit Macht aufzubauen und mit 'm Arsch wieder einzureißen“ (Ina, 2012).

Der Trend, so Ina, zu Einzelapartments aber auch fehlende oder unattraktive Gemeinschaftsräume werden von den Tutoren immer öfter als gefährdend für die Konzeptziele gesehen. Beispielweise liegen Gemeinschaftsräume des Wohnheims teilweise im Keller, weswegen Begrüßungsveranstaltungen bereits im FSR ausgerichtet wurden (Mandy, 2012). Auch Thomas (2012) wünscht sich einen Gemeinschaftsraum, der verschiedene Zwecke erfüllen könnte (z.B. Sportraum) und verweist in dem Zusammenhang auf ähnliche Gegebenheiten in anderen Wohnheimen.

6.7 Zwischenfazit zur Tutorenrolle

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Studierende sowohl aufgrund altruistischer als auch extrinsischer Motive die freiwillige Tutorentätigkeit aufnehmen. Es scheint, dass insbesondere das Wohl der Anderen akzentuiert wird, aber auch Motive wie Kompensation zum Studium (Ausgleich) und der Wunsch nach sozialer Zugehörigkeit und einem Gemeinschaftserleben Beweggründe für die eigene Tätigkeit bilden. Aufmerksam auf die Möglichkeit zum Engagement werden die Tutoren oft durch die Werbung des Studentenwerks so-

wie durch die Bekanntschaft mit dem vorherigen Tutor. Ein Auslöser, sich als Tutor einzusetzen, kann schließlich die bereits vorhandene Anbindung an den Fachschaftsrat sein. In ihrer Tätigkeit als Tutoren engagieren sie sich sowohl bei Studienthemen als auch bei der Freizeitgestaltung der WOMIKOs. Dazu zählen vor allem die Begrüßung der Neueingezogenen (Willkommensschreiben, Auftaktveranstaltung etc.), Freizeitaktivitäten wie Kneipentouren, Schlittschuhlaufen etc., die Beratung und Hilfe bei studienrelevanten sowie organisatorischen Fragen. Häufig werden die Tutoren v.a. zu Semesterbeginn und zur Prüfungszeit sowie in erster Linie durch die Erstsemester in ihrer Unterstützungsfunktion wahrgenommen. Aktionen wie Schlittschuhlaufen und Prüfungs-/ Studienablaufunterstützung sprechen ebenso das dritte bis vierte Se-

mester an, die jedoch nur selten in Kontakt mit jüngeren WOMIKO-Semestern treten.

Interessanterweise scheinen die Tutoren größtenteils eigenständig und anhand eigener Vorstellungen und Ideen ihr Angebot zu gestalten, da zum einen wenig Austausch mit anderen Tutoren besteht und zum anderen in dem vom Studentenwerk Dresden herausgegebenen Handzettel mögliche Aktivitäten keine Erwähnung finden.

Aufschlussreich kann in Zukunft sein, ob Teilnehmer am WOMIKO-Konzept, die während des gesamten Studiums im Wohnheim bleiben, auch bei den Abschlussarbeiten Hilfe bei ihrem Tutor suchen oder ob sich in der Folgezeit Unterstützungsbeziehungen zwischen den WOMIKO-Generationen beobachten lassen.

Kurzinterview im Sommer 2013 mit Cornelia Schade und Steve Schneider, zwei WOMIKO-Teilnehmern

Annett Kupfer: Warum haben Sie an WOMIKO teilgenommen?

Cornelia Schade: Na ja, am Anfang war das eher so, dass man dadurch ein sicheres, gutes Wohnheim hatte und WOMIKO kam dann zweitrangig. Das hat sich dann aber auf alle Fälle gelohnt.

Annett Kupfer: Welche Erfahrungen haben Sie zu Beginn Ihrer Wohnheimzeit gemacht?

Steve Schneider: Ja, wir sind dort reingekommen und haben uns dort mehr oder weniger gleich am ersten Tag schon getroffen. Das war eine 7er WG. Wir waren die zwei einzigen, die neu waren und die anderen fünf haben schon sehr lange studiert, standen kurz vor ihrem Diplom. Also im ersten Jahr war da wenig Kommunikation, Interaktion untereinander, unter uns sieben. Im zweiten Jahr war das aber viel besser. Da sind dann alle fünf ausgezogen und da haben wir u.a. zwei Erstsemest-



ler bekommen. Das war eigentlich das beste Semester insgesamt. Also wir haben uns super verstanden. Wir haben ganz, ganz viel miteinander gemacht.

Cornelia Schade: Wir haben auch jetzt noch Kontakt zu denen.

Annett Kupfer: Und glauben Sie das basiert auch auf dem Hintergrund, dass man das gleiche studiert?

Steve Schneider: Ich würde sagen, wenn die ganze WG voller Wirtschaftswissenschaftler/ Wirtschaftsingenieuren ist, das wäre nicht so gut, denke ich.

Cornelia Schade: Aber es hat trotzdem was ausgemacht, so mit Wadim und Laura, den zwei Wirtschaftsingenieuren, dass die dann schon fragen, *Wie geht das und das* und dass man dadurch leichter eine Verbindung bekommt. Dass sie dann auch viel gefragt haben und wir denen ganz viel erzählt haben.

Annett Kupfer: Und haben Sie beide sich in der Wohngemeinschaft kennengelernt?

Cornelia Schade: Ja, am ersten Tag dort im Wohnheim.

Steve Schneider: Wir kannten uns vorher nicht.

Annett Kupfer: Kennen Sie noch andere WOMIKO-Teilnehmer, die sich in der Form kennengelernt und so eine Art von Freundschaft zueinander entwickelt haben wie Sie?

Steve Schneider: Ich denke nicht so viele. Ich denke, das verliert sich dann größtenteils.

Cornelia Schade: Naja, obwohl wir mit der Isabell ja auch noch Kontakt haben. Weil man sie aus dem Wohnheim kennt. Ein bisschen schon, denke ich.

Annett Kupfer: Das heißt, Sie kannten dann auch im Wohnheim ein paar Leute, die wie Sie das gleiche studiert und in dem gleichen Wohnheim gewohnt haben?

Cornelia Schade: Genau.

Steve Schneider: Die sind halt immer zur selben Vorlesung gegangen, am Anfang ja erst recht.

Cornelia Schade: Und dann zum Schluss wieder im Fahrstuhl zusammengefahren und dann kannte man die alle.

Annett Kupfer: Was war Ihr schönstes Erlebnis in der Wohnheimzeit?

Steve Schneider: Also ich würde sagen, das ganze zweite Studienjahr war einfach unvergesslich. Wir haben uns alle super verstanden, es gab nie Probleme.

Cornelia Schade: Ja, das würde ich auch so sehen. Das zweite Jahr mit den anderen eben, die alle neu eingezogen sind.

Annett Kupfer: Vielleicht noch eine abschließende Frage: Würden Sie sich nochmal für die Teilnahme an WOMIKO entscheiden?

Cornelia Schade: Ja, definitiv.

Steve Schneider: Ja, ich auch. Aber halt in einer größeren WG, wie wir gewohnt haben.

7 Leitfadengestützte Interviews mit WOMIKO-Teilnehmern

Neben den vorgestellten quantitativen Erhebungsverfahren (siehe Kapitel 5 und Kapitel 8) wurden in der Evaluation des Wohnkonzepts WOMIKO auch qualitative Methoden eingesetzt (siehe auch Kapitel 6). Qualitative Interviews erscheinen immer dann geeignet, wenn man Zugang zu subjektiven Wahrnehmungen und eigenen Erfahrungen, zur ‚Innensicht‘ der Untersuchungsteilnehmer gewinnen möchte (Hussy/ Schreier/ Echterhoff 2013). Die subjektive Sicht der Teilnehmer auf das WOMIKO-Konzept wurde u.a. über leitfadengestützte Interviews erfasst. In leitfadengestützten Interviews werden thematische Schwerpunkte und Fragen durch den Interviewer vorgegeben. Die befragten Personen können also nicht – wie beispielsweise in biographisch-narrativen Interviews – das Thema ihrer Erzählung frei wählen, sondern müssen sich an den Vorgaben und Untersuchungsinteressen des Forschenden orientieren (Nohl 2013). Die Verwendung eines Leitfadens ist jedoch nach Nohl ausdrücklich nicht mit einer Standardisierung der Erhebungssituation zu verwechseln. Auch leitfadengestützte Interviews zielen darauf ab, Erzählungen zu persönlichen Erfahrungen zu generieren und nicht bloße Einschätzungen oder Alltagstheorien ‚abzufragen‘. Insbesondere in Leitfadeninterviews ist es demnach wichtig, erzählgenerierende Fragen zu stellen und die Schilderungen der Interviewten durch immanente narrative Nachfragen zu erweitern und zu vertiefen (ebd.). Eine ausführliche Darstellung zur Planung und Durchführung leitfadengestützter Interviews findet sich in Kapitel 6.1.

Im Rahmen des Lehrforschungsseminars zum Wohnkonzept WOMIKO führte eine Studierendengruppe insgesamt 13 leitfadengestützten Interviews mit Studierenden, die nach dem Wohnkonzept WOMIKO in Dresdner Wohnhei-

men wohnen. Sandra Walter, Studentin am Institut für Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften der TU Dresden, beschäftigte sich im Rahmen ihrer Diplomarbeit intensiv mit diesen Interviews und wertete sie differenziert aus. Die Ergebnisse sind bereits an anderer Stelle veröffentlicht (Walter 2012) und werden hier deshalb nur stark verkürzt vorgestellt.

Die Interviewteilnehmer, drei Frauen und zehn Männer im Alter zwischen 19 und 25 Jahren, studierten im zweiten bis sechsten Semester in verschiedenen Studienfächern (u.a. Wirtschaftswissenschaften, Chemie, Forstwissenschaften, Maschinenbau) an der TU Dresden und lebten zum Befragungszeitpunkt im Schnitt zwischen neun Monaten und zwei Jahren in ihrem aktuellen Zimmer in einem Dresdner Wohnheim. In den Interviews wurden die Studenten u.a. nach ihren Motiven für den Einzug ins Wohnheim und die WOMIKO-Teilnahme befragt. Als wesentlichen Grund für die Beteiligung am Wohnkonzept WOMIKO führen die Befragten den Wunsch nach sozialen Kontakten zu Kommilitonen und einem erleichterten Einstieg in das Studium an: „Ja, na ich dachte einfach, wenn man mit Gleichgesinnten zusammen wohnt, erleichtert das gerade als Anfänger erheblich den Einstieg“ (P12).

Die über das Wohnkonzept WOMIKO hergestellte räumliche Nähe hilft dabei, Kommilitonen kennenzulernen. Als ‚typische Kennenlern-Situation‘ beschreiben einige Befragte, dass sie einen Studierenden/ eine Studierende bereits in Vorlesungen im Hörsaal gesehen haben und dann im Wohnheim wiedertreffen, wo sich erste Gespräche über gemeinsame Veranstaltungen, Prüfungen etc. spontan ergeben.

„Im Fahrstuhl, so ganz unverbindlich, redet man. Dann kann es sein, dass man in der Vorlesung wieder miteinander spricht und sich irgendwann auf einer Party wiedertrifft. Und da lernt man jemanden kennen auf Dauer“ (P8).

Der häufig geäußerte Wunsch nach sozialer Einbindung und dem Aufbau unterstützender sozialer Kontakte erfüllt sich bei Vielen. Allerdings variiert dies individuell wie auch in den einzelnen Wohngemeinschaften und Wohnheimen stark. So äußern sich einzelne Befragte sehr enttäuscht darüber, dass die eigene Vorstellung des gemeinschaftlichen Zusammenlebens nicht realisiert wird: „Leider, leider eine Zweck-WG. Aber ich habe schon bei anderen WGs gesehen, dass es funktionieren kann“ (P5).

Im Gegensatz dazu werden in einigen Wohngemeinschaften, in denen Studierende des selben Studiengangs zusammenwohnen, vielfältige gegenseitige Hilfeleistungen und gemeinsame Aktivitäten beschrieben, die vom gemeinsamen Lernen für Prüfungen, gemeinschaftlich organisierten Einkäufen bis zu gemeinsamen Freizeitunternehmungen reichen. Instrumentelle Unterstützung, wie die Hilfe bei zu erledigenden Haushaltsaufgaben, Einkäufen etc. sowie informationelle Unterstützungsleistungen, beispielsweise die Klärung von Fragen zum Studienablauf, werden dabei am häufigsten benannt (Unterscheidung der Unterstützungsformen nach House 2007).

Die erfahrene Unterstützung hilft insbesondere Studierenden in den ersten Semestern.

„Die Sache ist die, alle anderen hier sind jetzt in 'nem höheren Semester als zweites. Die waren alle schon ein Jahr hier als ich eingezogen bin. Deswegen hat mir das extrem geholfen. Weil ich hier hergekommen bin und dann gleich von Anfang an quasi wusste, worauf es ankam, im Studium und so“ (P8).

Das Zusammenwohnen mit Kommilitonen hilft außerdem besonders zu Anfang des Studiums und beim Umzug in eine neue Stadt, Verunsicherungen abzubauen: Mitbewohner werden hier zu wichtigen Ansprechpartnern in allen anfallenden Fragen rund um den Studienstart.

Vorrangig sind die Beziehungen zu den Kommilitonen in den Wohnheimen eher lose und vor allem durch gegenseitige Hilfe im Alltag und den Austausch zu studienbezogenen Fragen gekennzeichnet. In Einzelfällen können sich daraus aber auch Freundschaften entwickeln, die seitens der Befragten explizit von den ‚Bekanntschaften‘ in Wohnheimen abgegrenzt werden: „Ich kann die schon richtig als echte Freunde sehen, mit denen ich auch meinen Alltag irgendwie bestreite und wir machen auch abgesehen von der Uni so viel“ (P6).

Unabhängig von der Intensität der persönlichen Beziehungen im Wohnheim konnte keiner der Interviewteilnehmer mit Gewissheit sagen, ob die Mitbewohner ebenfalls am WOMIKO-Konzept teilnehmen. Das Wohnkonzept als solches wird zwischen den Studierenden kaum thematisiert und es besteht kein explizites ‚Bewusstsein‘ über die WOMIKO-Beteiligung. Sandra Walter (2012) zieht abschließend die Bilanz,

„[...] dass sich das Projekt in der Praxis durchaus etabliert hat und Effektivität aufzeigt, aber unbewusst wirkt. Das heißt, dass sich die Kommilitonen sowohl innerhalb der Wohneinheiten als auch des Wohnheims kennen und kennenlernen, sogar intensive Beziehungen aufbauen, ihnen aber nicht (immer) bewusst ist, dass dies dem Projekt zu verdanken ist, welches die Zusammensetzungen von Studierenden innerhalb eines Wohnheims festlegt“ (ebd., S. 61).

8 Soziale Netzwerke und Soziale Unterstützung von Wohnheimbewohnern im Vergleich

8.1 Fragestellung, Netzwerk- und Unterstützungskonzept und Netzwerkanalyse

Mit der Einführung des Wohnkonzepts „Wohnen mit Kommilitonen“ sind insbesondere zwei Anliegen verknüpft: für Studierende die soziale Integration in Hochschule, Studium, Studierendenleben sowie in formelle wie informelle universitäre Beziehungssysteme zu erleichtern und die gegenseitige Unterstützung der Kommilitonen im Wohnheim für ein integriertes Studierendenleben und ein gelingendes Studium zu fördern. Darüber soll sowohl ein zufriedenstellender Studienalltag ermöglicht als auch geeignete Hilfen und Rückhaltquellen im risikoreichen Studienübergang und in anforderungsreichen Studienphasen verfügbar gemacht werden (siehe Kapitel 1.1).

In der Evaluationsstudie waren diesbezüglich die persönlichen sozialen Netzwerke und sozialen Unterstützungsressourcen von Studierenden im Wohnkonzept WOMIKO ein Forschungsschwerpunkt.

8.1.1 Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung

Ein der Untersuchung zugrunde liegendes, zentrales Konzept ist das der sozialen Netzwerke, die als „das Gesamt an sozialen Beziehungen zwischen einer definierten Menge von Personen, Rollen oder Organisationen“ (Röhrle 1994: S. 1) bezeichnet werden. Mit Blick auf das Beziehungssystem einer zentralen Person (= Ego), interessieren alle (oder bestimmte: Verwandte, Freunde, Nachbarn, Bekann-

te etc.) Personen, mit denen Ego zu einem bestimmten Zeitpunkt in Verbindung steht (= Alteri) (siehe u.a. Hennig 2006, Jansen 2006). In der Evaluation wurde dieser Analyseausschnitt gewählt und persönliche/ egozentrierte Netzwerke¹³ der Wohnheimbewohner erhoben.

Der Mehrwert sozialer Netzwerke leitet sich jedoch nicht aus der reinen Existenz der Verbindungen zwischen Personen, sondern vielmehr aus der Möglichkeit ab, über die Verknüpfungen („von Knoten zu Knoten“ – d.h. hier: ‚von Mensch zu Mensch‘) etwa bestimmte Hilfeleistungen – Geld, aber auch Ratschläge oder Trost – zu erhalten (Borgatti et al. 2009). Es finden sich zudem zahlreiche Studienbelege, dass sich weniger quantitative, objektive Netzwerkmerkmale, wie Größe oder Häufigkeit der Interaktionen, Wohlbefinden und Gesundheit vorhersagen lassen, sondern vielmehr **unterstützende** Funktionen sozialer Netzwerke in einem positiven Zusammenhang zu physischer wie psychischer Gesundheit, Hilfesuchverhalten, Bewältigungsverhalten etc. stehen (Israel 1982, Keupp 1987, Nestmann 2010, Schwarzer/ Leppin 1989 etc.).

Soziale Unterstützung als zweites zentrales Konzept der vorliegenden Untersuchung ist zum einen der emotionale und eher ‚psychologische‘ Rückhalt durch Mitglieder des egozentrierten Netzwerks, die die Sicherheit vermitteln, „dazugehören“ und, wenn es nötig sein sollte, zur Seite zu stehen. Unterstützer wenden sich außerdem in alltäglichen und krisenhaften Bewältigungssituationen dem Hilfesuchenden zu, spenden Trost und Ermutigung. Sie geben ihm Rückmeldung und können sowohl zu einer angemess-

¹³ zu weiteren Analyseausschnitten siehe bspw. Pfenning (1995)

seneren (Neu-) Bewertung von negativen Erfahrungen und Stressoren (durch Informationen, Rat) als auch zu hilfreichen Bewertungen der Bewältigungskompetenzen und -ressourcen (durch Zuspruch, Ermutigungen etc.) beitragen (Lazarus/ Folkman 1984). Soziale Unterstützung umfasst zum anderen eine Vielzahl informativer und praktischer Hilfeleistungen, die andere bereitstellen, wenn eine Person hilfebedürftig scheint oder explizit um Hilfe bittet. Ein Tipp oder ein Ratschlag, gemeinsame problembezogene Überlegungen oder ein modellhaftes Beispiel können helfen, Anforderungen (besser) zu meistern. Aber auch alltägliche Handreichungen und instrumentelle Hilfen (z.B. Hilfe beim Umzug) sowie intensive Versorgungs- und Pflegeleistungen sind Teil des Spektrums gegenseitiger alltäglicher Unterstützungsleistungen (u.a. Kupfer/ Nestmann im Druck, Nestmann 1988, 2010, Laireiter 2009).

Schließlich runden Geselligkeit und gemeinsame Aktivitäten als weitere mögliche Funktion sozialer Netzwerke, das Bild sozialer Unterstützung ab.

8.1.2 Netzwerkanalyse

Die persönlichen Netzwerkstrukturen der Wohnheimbewohner werden in der vorliegenden Untersuchung in Form standardisierter Netzwerkkarten erhoben. Dazu wird die Untersuchungsperson mittels halbstrukturierter Interviews befragt und verortet ihr soziales Umfeld auf einer in konzentrische Kreise und Sektoren geteilten Karte (Hollstein 2006, Straus 2010, zentral auch Kahn/ Antonucci 1980). Die Erhebung und Visualisierung der 27 persönlichen Netzwerke erfolgt computergestützt mithilfe des softwarebasierten Analyseinstruments Vennmaker (Schönhuth/ Gamper/ Kronewett 2009, zur Visualisierung sozialer Netzwerke: Pfeffer 2008).

Die Egonetzwerke werden über stimulusbezogene Namensgeneratoren (NG¹⁴, bestimmte soziale Interaktionen als Stimulus) (Hollstein 2006, Wolf 2010) erhoben. Folgende, in Tabelle 9 gelistete Namensgeneratoren, die für das Studierendenleben zentrale Unterstützungssituationen und die Dimensionen „informativ Unterstützung“, „instrumentelle Unterstützung“, „emotionale Unterstützung“ und „erweitertes soziales Umfeld (Geselligkeit)“ erfassen sollen, wurden dafür von der Studierendengruppe gewählt.

Die Befragten sollen bei der Aufzählung zentraler Netzwerkpersonen ausschließlich ihre Beziehungen zu anderen Studierenden, die ebenso wie sie in Dresden (bzw. Tharandt) leben, fokussieren. Es sollen außerdem einzelne Namen und keine Gruppen (wie z.B. meine Lerngruppe für Prüfung X) genannt werden. Je Frage können mehrere Studenten bzw. bei unterschiedlichen Fragen erneut die gleichen Studierenden angegeben werden.

Die zu Ego und den Alteri erhobenen Attribute sind:

- Ego und Alteri: Alter, Geschlecht, WOMIKO-Teilnehmer (ja/ nein – für Alteri: weiß nicht)
- Ego: Studiengang, Wohnheim, Anzahl der Mitbewohner, Anzahl der Semester, ausländischer Student (ja: Teilzeit – Erasmus o.ä., oder Vollzeit – Abschluss in Deutschland angestrebt; nein), Tutor (ja/nein und wer)
- Alteri: gleicher Studiengang (ja/nein), gleiche Wohngemeinschaft (ja/nein), gleiches Wohnheim (ja/nein), Wichtigkeit (sehr wichtig/wichtig/weniger wichtig/nicht wichtig).

Die Angaben werden nach der Erhebung anonymisiert und anschließend statistisch mithilfe des Programms SPSS ausgewertet.

¹⁴ Fragen, die an Ego gestellt werden und ihn auffordern, Netzwerkmitglieder/ „Alteri“ zu nennen (Diaz-Bone 2007)

Tabelle 9: Namensgeneratoren zur Netzwerkanalyse WOMIKO

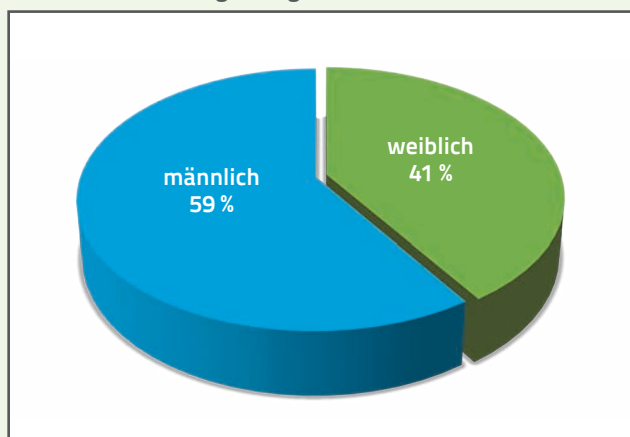
Nummerierung	Fragestellung	Abkürzung	Unterstützungsdimension/ Netzwerkfunktion
NG 1	Nehmen wir an, du warst zwei Wochen krank. An wen würdest du dich wenden, um zu erfahren, was du verpasst hast?	krank	informative Unterstützung
NG 2	Wenn du zurück denkst an den Anfang deines Studiums in Dresden bis zum jetzigen Zeitpunkt, welche Personen haben dir im Studium bei der Orientierung und Organisation geholfen?	Organisation	informative/ instrumentelle Unterstützung
NG 3	Nehmen wir an, du willst Mittag essen gehen. Mit wem würdest du dich verabreden?	Mittag	Geselligkeit/ erweitertes soziales Umfeld
NG 4	Angenommen, du hast am Abend noch nichts vor. Mit wem würdest du dich verabreden?	Abend	Geselligkeit/ erweitertes soziales Umfeld
NG 5	Stell dir vor, du hast persönliche Probleme. Mit wem würdest du darüber reden?	Problem	emotionale Unterstützung
NG 6	Wenn du zurückdenkst an deine Prüfungszeit im letzten Semester, mit wem hast du dich auf die Prüfungen vorbereitet?	Prüfung	instrumentelle Unterstützung

8.2 Beschreibung der Stichprobe

An der Erhebung von Mai bis Juni ($n=8$) und November bis Dezember 2012 ($n=19$) nahmen insgesamt 16 männliche und 11 weibliche Wohnheimbewohner teil. Bezüglich des Geschlechts zeichnet sich dementsprechend eine relativ gleichmäßige Verteilung der Stichprobe ab. Ebenso ist das Verhältnis zwischen WOMIKO-Teilnehmern und Nicht-WO-

MIKO-Teilnehmern mit 14 zu 13 Befragten ein ausgeglichenes (Grafik 11, 12). Die Befragten sind im Durchschnitt 23 Jahre alt, leben mit drei Mitbewohnern zusammen und studieren im vierten Semester. Interessant ist die Stichprobe insbesondere durch das heterogene Bild der Studiengänge. Aufgrund der Vielfalt der Studienrichtungen kann ein Einfluss der Variable ‚Studiengang‘ auf die Netzwerkgestalt weitgehend ausgeschlossen werden (Tabelle 10).

Grafik 11: Verteilung bezüglich Geschlecht



Grafik 12: Verteilung bezüglich WOMIKO-Teilnahme

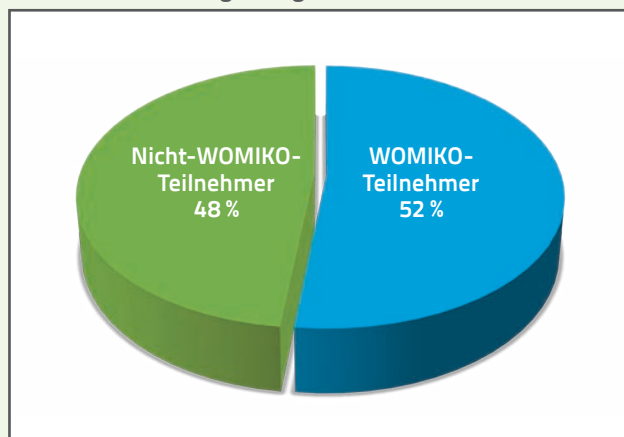


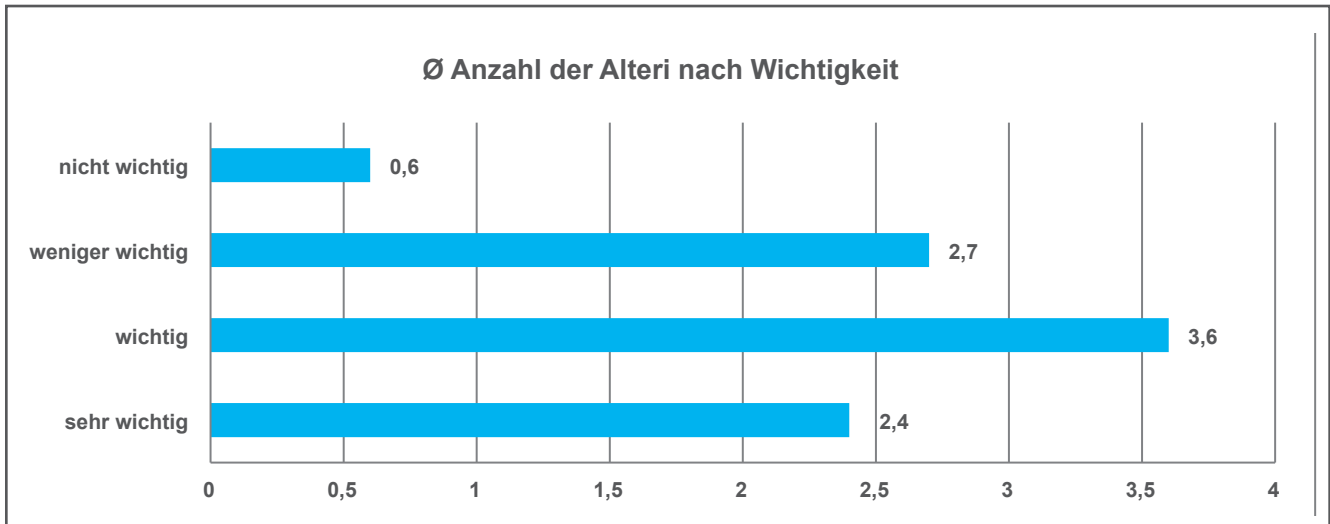
Tabelle 10: Angaben zur Gesamtstichprobe (N=27)

Gesamtstichprobe (N=27)		
Durchschnittsalter	22,7 Jahre (SD=1,9, min=19, max=26)	
WG-Größe	3,3 Mitbewohner (SD=2,7, min=0, max=8)	
Semester	3,8 Semester (SD=2,8, min=1, max=11)	
Studiengang (n)	Informatik/ Informationssystemtechnik	3
	Lehramt	3
	Geografie	2
	Physik	2
	Mechatronik	2
	Raumentwicklung und Naturressourcenmanagement	2
	Sozialpädagogik, Bachelor	2
	Wirtschaftsingenieurwesen	1
	Soziologie, Master	1
	Master Childhood Research	1
	Philosophie	1
	Master für Europäische Sprachen	1
	Psychologie	1
	Medienforschung/ Mediendesign	1
	Verkehrswesen	1
Bauingenieurwesen	1	
Maschinenbau	1	
Lebensmittelchemie	1	
durchschnittliche Netzwerkgröße	9,3 Personen (SD=5,6, min=4, max=26)	

Nennen die 27 interviewten Teilnehmer auf die Namensgeneratoren hin insgesamt 252 Personen, so finden sich im Schnitt je Netzwerk neun Personen, von denen die meisten den Befragten wichtig sind (Grafik 13). Durchschnittlich eine Person ist ein WOMIKO-Teilnehmer, sieben bis acht Personen sind Nicht-WOMIKO-Teilnehmer und eine Person kann der jeweiligen Wohnform nicht zugeordnet werden. Zwei der neun angegebenen Personen wohnen im Schnitt im selben Wohnheim, eine Person in derselben Wohngemeinschaft (WG) und fünf bis sechs Personen studieren das gleiche wie Ego. Die Anzahl der männlichen

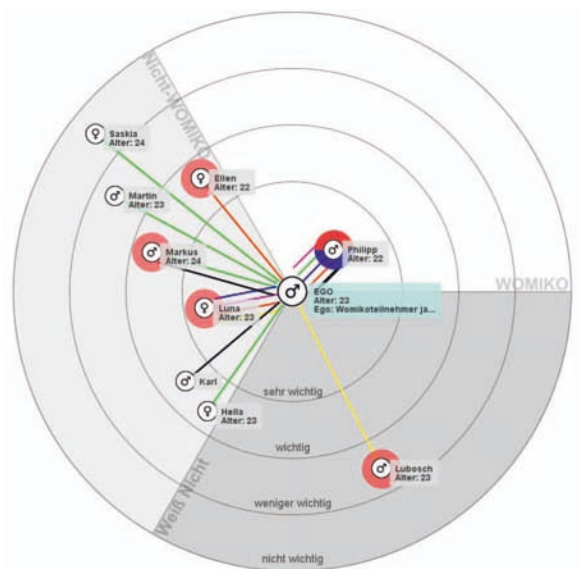
und weiblichen Alteri hält sich im Mittelwertvergleich die Waage (Tabelle 11).

Grafik 13: Ø Anzahl der Alteri nach Wichtigkeit



Ein Beispiel für ein „Durchschnittsnetzwerk“ findet sich in der Beispielnetzwerkkarte.

Beispielnetzwerkkarte mit Ø-Werten der Alterihäufigkeiten



Legende

- Kanten (Namensgeneratoren)
- Rot** = NG 1 krank
- Blau** = NG 2 Organisation
- Grün** = NG 3 Mittag
- Gelb** = NG 4 Abend
- Pink** = NG 5 Problem
- Schwarz** = NG 6 Prüfung

- Akteursdiagramm um Alteri
- Blau** = gleiche WG
- Rot** = gleicher Studiengang wie Ego

Tabelle 11: Angaben zu der Verteilung der Alteri

Alteridaten zur Netzwerkanalyse 2012	
Ø Alter der Alteri	23 Jahre (SD=1,9, min=19, max=29)
Ø Anzahl Alteri = WOMIKO (Nichtwomiko=7,56, weiß nicht=0,81)	0,96 (SD=1,5, min=0, max=6)
Ø Anzahl Alteri, im selben Wohnheim (nicht im gleichen Wohnheim=7,0, weiß nicht=0,07)	2,2 (SD=2,4, min=0, max=9)
Ø Anzahl Alteri, in derselben WG (nicht gleiche WG=7,85)	1,2 (SD=1,5, min=0, max=5)
Ø Anzahl Alteri, gleiches Studium	5,4 (SD=3,8, min=1, max=17)
Ø Anzahl weibliche Alteri	4,4 (SD=3,1, min=0, max=14)
Ø Anzahl männliche Alteri	4,9 (SD=4,6, min=0, max=20)

8.3 Alteri-Anteile im Vergleich zwischen WOMIKO-Teilnehmern und Nicht-WOMIKO-Teilnehmern

Vergleicht man die für die Gesamtstichprobe dargestellten Angaben für die beiden Gruppen WOMIKO-Teilnehmer und Nicht-WOMIKO-Teilnehmer ergibt sich folgendes Bild (Tabelle 12):

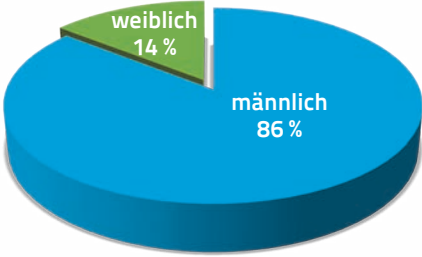
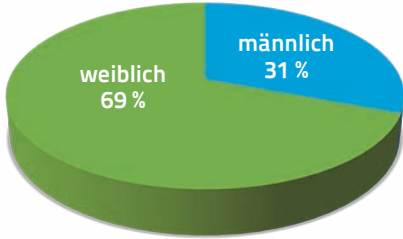
Die männlichen Befragten befinden sich zum Großteil in der Gruppe der WOMIKO-Teilnehmer (12 ♂ : 2 ♀), wohingegen in der Gruppe der Nicht-WOMIKO-Teilnehmer neun der befragten Frauen anzutreffen sind.

Die Netzwerke der WOMIKO-Teilnehmer sind im Schnitt um zwei Personen größer. Auch bezüglich der Anzahl der Alteri, die im gleichen Wohnheim wohnen und die das gleiche studieren, nennen die WOMIKO-Teilnehmer mehr Perso-

nen. Nicht-WOMIKO-Teilnehmer geben jedoch doppelt so viele WG-Mitbewohner wie WOMIKO-Teilnehmer an (1,5: 0,8). Erwartungsgemäß befinden sich durchschnittlich mehr männliche Alteri in den Netzwerken der vornehmlich männlichen WOMIKO-Teilnehmer (je Netzwerk ungefähr sieben Männer und vier Frauen) und mehr weibliche Alteri in den Nicht-WOMIKO-Netzwerken (je Netzwerk ungefähr drei Männer und fünf Frauen). Die Analyse erbrachte also eine relativ hohe Geschlechterhomogenität der sozialen Netzwerke.

Die Teilstichproben männlich (n=16) und weiblich (n=11) ähneln sich dabei weitgehend. Sogar die durchschnittliche Netzwerkgröße der Frauen und Männer ist mit 9,3 zu 9,5 Personen fast gleich auf. Das könnte die Hypothese stützen, dass oben genannte Größenunterschiede der Netzwerke zwischen WOMIKO-Teilnehmern und Nicht-WOMIKO-Teilnehmern von der Teilnahme an WOMIKO moderiert sein könnten. Dieser Unterschied ist jedoch nicht signifikant.

Tabelle 12: Vergleich der Alteridaten Womiko-Teilnehmer vs. Nicht-Womiko-Teilnehmer

	WOMIKO-Teilnehmer		Nicht-WOMIKO-Teilnehmer	
n	14		13	
Geschlecht	12 ♂	2 ♀	4 ♂	9 ♀
	Alteri-Anteile im Vergleich - Geschlecht WOMIKO		Alteri-Anteile im Vergleich - Geschlecht Nicht-WOMIKO	
				
Ø Alter	22 Jahre		23 Jahre	
Ø Netzwerkgröße	10,6 Alteri (SD=7,5, min=4, max=26)		7,9 Alteri (SD=1,5, min=6, max=12)	
Ø Alteri gleiches Wohnheim	2,8		1,5	
Ø Alteri gleiches Studium	6,4		4,4	

8.4 Unterstützungsleistungen und Multiplexität

8.4.1 Unterstützungsleistungen und -dimensionen

Mit durchschnittlich fünf Personen werden von den Befragten die meisten Personen auf die Frage „Nehmen wir an, du willst Mittag essen gehen. Mit wem würdest du dich verabreden?“ genannt. Eine Begründungsfolie dafür könnte die Alltäglichkeit und Unverbindlichkeit eines gemeinsamen Mittagessens sein, das weniger Aufwand abfordert als vielmehr einen gegenseitig integrativen Aspekt aufweist (Tabelle 13, Grafik 14).

Gleichauf mit jeweils im Schnitt drei genannten Personen sind die Namensgeneratoren zur studienbezogenen Unterstützung bei Krankheit, der Organisations- und Orientierungshilfe am Anfang des Studiums und zur Vorbereitung auf die Prüfungen im letzten Semester. Den vorletzten Platz belegt in der Betrachtung der Gesamtstichprobe die Verabredung am Abend. Mit durchschnittlich zwei Perso-



nen, werden bei der Frage zu Gesprächen über persönliche Probleme die wenigsten Studierenden genannt (Tabelle 13, Grafik 14).

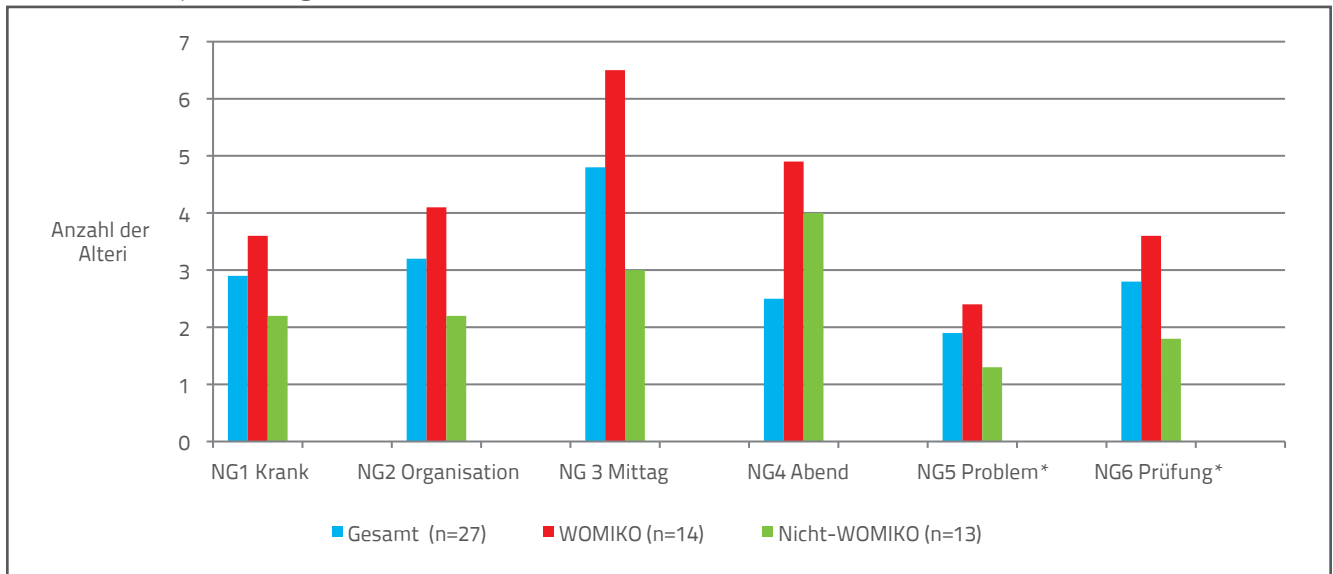
Wie in Tabelle 13 und Grafik 14 zu erkennen ist, geben WOMIKO-Teilnehmer bezüglich jedes Namensgenerators mehr Personen als die Nicht-WOMIKO-Teilnehmer an. Insbesondere bei der Frage nach Begleitpersonen beim Mittagessen zeigt sich mit sechs bis sieben Personen bei den WOMIKO-Befragten und drei Personen bei den Nicht-WOMIKO-Befragten die größte Differenz. WOMIKO-Bewohner scheinen demnach gut in informelle Netzwerke integriert zu sein, die Geselligkeit und gemeinsame

Tabelle 13: Alteri je Namensgenerator

	Gesamt (n=27)	WOMIKO-Teilnehmer (n=14)	Nicht-WOMIKO-Teilnehmer (n=13)
NG1 Krank (\bar{X})	2,9 (SD=2,2)	3,6 > (SD=2,7)	2,2 (SD=1,2)
NG2 Organisation (\bar{X})	3,2 (SD=4,0)	4,1 > (SD=5,3)	2,2 (SD=1,7)
NG 3 Mittag (\bar{X})	4,8 (SD=5,0)	6,5 > (SD=6,2)	3,0 (SD=2,1)
NG4 Abend (\bar{X})	2,5 (SD=3,9)	4,9 > (SD=5,0)	4,0 (SD=2,3)
NG5 Problem* (\bar{X})	1,9 (SD=1,2)	2,4 > (SD=1,3)	1,3 (SD=0,75)
NG6 Prüfung* (\bar{X})	2,8 (SD=2,0)	3,6 > (SD=2,4)	1,8 (SD=1,0)

* Unterschied wird auf Signifikanzniveau von $\alpha=0.05$ signifikant

Grafik 14: Alteri je Namensgenerator



* Unterschied wird auf Signifikanzniveau von $\alpha=0.05$ signifikant

Aktivitäten fördern. **Signifikant** mehr Personen werden von den WOMIKO-Teilnehmern bei der Vorbereitung auf die Prüfungen im vorhergehenden Semester sowie bei Gesprächen anlässlich persönlicher Probleme genannt.¹⁵ Temporär normative Probleme des Studierens, wie Belastungssituationen durch Prüfungsphasen, können demnach

womöglich bei den WOMIKO-Teilnehmern mithilfe einer höheren Anzahl unterstützender Personen abgepuffert werden. Aber auch für private Probleme scheinen eher Ansprechpartner verfügbar zu sein als bei Nicht-WOMIKO-Teilnehmern.

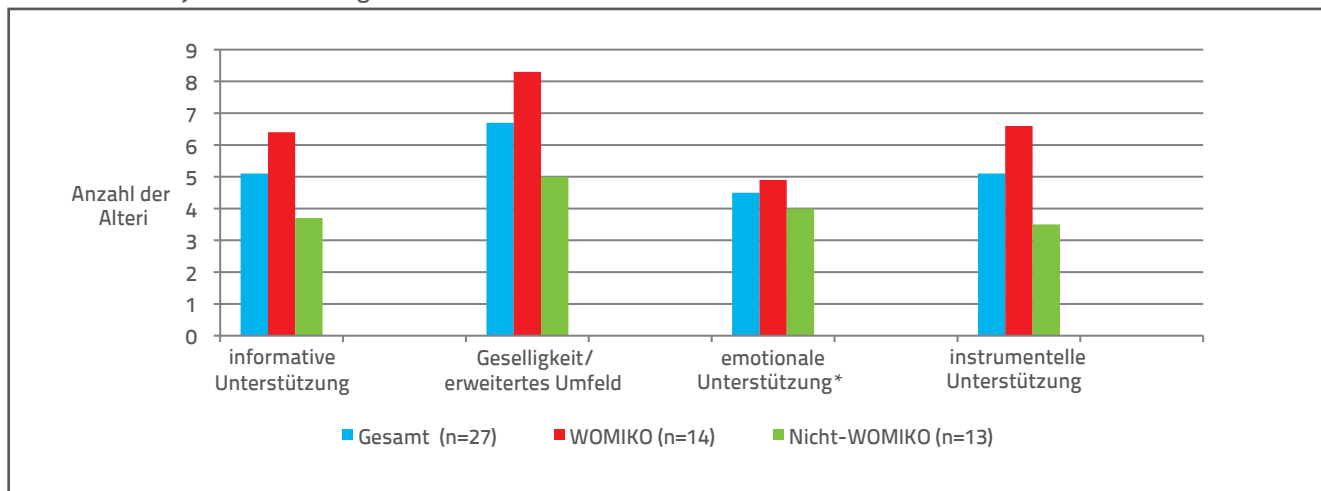
¹⁵ Die anderen Unterschiede werden womöglich aufgrund eher großer Standardabweichungen, d.h. den nur auf einigen Ausreißern basierenden Unterschieden, nicht signifikant

Tabelle 14: Alteri je Unterstützungsdimension

	Gesamt (n=27)	WOMIKO-Teilnehmer (n=14)	Nicht-WOMIKO-Teilnehmer (n=13)
informative Unterstützung (\bar{X})	5,1 (SD=4,9)	6,4 > (SD=6,3)	3,7 (SD=2,1)
Geselligkeit/ erweitertes Umfeld (\bar{X})	6,7 (SD=5,2)	8,3 > (SD=6,7)	5,0 (SD=2,2)
emotionale Unterstützung* (\bar{X})	4,5 (SD=3,9)	4,9 > (SD=5,0)	4,0 (SD=2,3)
instrumentelle Unterstützung (\bar{X})	5,1 (SD=4,8)	6,6 > (SD=6,1)	3,5 (SD=1,7)

* Unterschied wird auf Signifikanzniveau von $\alpha=0.05$ signifikant

Grafik 15: Alteri je Unterstützungsdimension



* Unterschied wird auf Signifikanzniveau von $\alpha=0.05$ signifikant

Klassifiziert man die einzelnen Namensgeneratoren nach den Unterstützungsdimensionen informative, emotionale und instrumentelle Unterstützung sowie der generellen Funktion „Geselligkeit“, wird erneut deutlich, dass WOMIKO-Teilnehmer durchweg mehr Personen als Nicht-WOMIKO-Teilnehmer, aber auch als die Gesamtstichprobe im Durchschnitt benennen. Signifikant wird dieser Unterschied bezüglich der Anzahl unterstützender Personen in Situationen, die emotionale Hilfe verlangen (Tabelle 14, Grafik 15).

8.4.2 Unterstützungsquellen

Betrachtet man die Unterstützungsquellen, zeigt sich, dass von den WOMIKO-Teilnehmern die meisten der jeweils insgesamt angegebenen Personen wohnformunabhängig bei dem Geselligkeitsitem „Mittag“ angegeben werden. Im Verhältnis gesehen gestalten WOMIKO-Befragte auch ihre abendliche Freizeit gleich verteilt mit Nicht-WOMIKO-Teilnehmern und WOMIKO-Teilnehmern ($53/114 = 46.5\%$ Nicht-WOMIKO, $11/24 = 45.8\%$ WOMIKO, Tabelle 15).

Tabelle 15: Häufigkeit der an den jeweiligen Unterstützungssituationen beteiligten Helfer anteilig an Teilstichprobe, WOMIKO¹⁸ (N=14, Alteri: WOMIKO=24, Nicht-WOMIKO=114)

WOMIKO-Befragte (N=14)					
Alteri = Womikos (n=24)			Alteri = Nicht-Womikos (n=114)		
Namensgenerator	in %	n	Namensgenerator	in %	n
Mittag	62,5	15	Mittag	60,5	69
krank	50,0	12	Abend	46,5	53
Abend	45,8	11	Orientierung	43,9	50
Problem	29,2	7	Prüfung	32,5	37
Prüfung	29,2	7	krank	29,8	34
Orientierung	25,0	6	Problem	21,2	24

18 Eine getrennte Auswertung für Nicht-WOMIKOs (Ego) ist nicht sinnvoll, da diese neben 90 Nicht-WOMIKO-Alteri nur zwei WOMIKO-Alteri besitzen.

WOMIKO-Alterti treten dagegen als Unterstützer insbesondere dann hervor, wenn die Befragten erkrankt sind und sich bei anderen über den verpassten Stoff informieren müssen. Verhältnismäßig werden im Fall von Krankheit eher andere WOMIKO-Teilnehmer (12/24 = 50,0 %) als Nicht-WOMIKO-Teilnehmer (34/114 = 29,8 %) um Seminaraterialien u.a. gebeten. Auch bei persönlichen Problemen nehmen WOMIKO-Teilnehmer im Verhältnis gesehen eher verfügbare WOMIKO-Teilnehmer in Anspruch (7/24 = 29,2 %) als verfügbare Nicht-WOMIKO-Teilnehmer (24/114 = 21,1 %). Insgesamt stehen für die WOMIKO-Befragten jedoch nur wenig WOMIKO-Alterti zur Verfügung (siehe ebenso andere NGs).

Nicht-WOMIKO-Teilnehmer helfen insbesondere am Anfang des Studiums bei der Orientierung und Organisation (50/114 = 43,9 % vs. WOMIKOs: 6/24 = 25,0 %). Dies ist womöglich darauf zurückzuführen, dass Orientierung und Organisation bereits vor Semesterbeginn stattfindet – zu einem Zeitpunkt, wo noch kein Kontakt mit WOMIKO-Teilnehmern möglich war. Im Verhältnis gesehen, bereiten sich WOMIKO-Teilnehmer außerdem geringfügig mehr mit Nicht-WOMIKO-Teilnehmer (37/114 = 32,5 %) als mit WOMIKO-Teilnehmern (7/24 = 29,2 %) auf anstehende Prüfungen vor.

8.4.3 Multiplexität

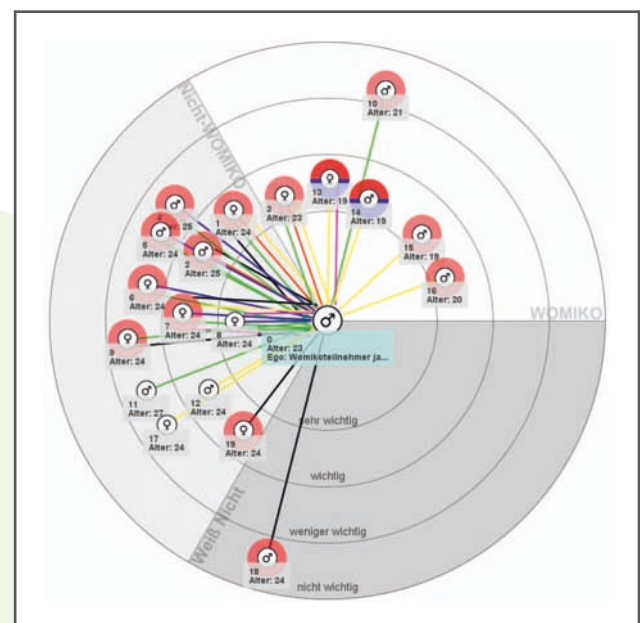
Die Annahme, dass WOMIKO-Teilnehmer multiplexere Netzwerke besitzen als Nichtteilnehmer, d.h. über durchschnittlich mehr Beziehungen im Netzwerk verfügen, die zwei oder mehr Unterstützungsdimensionen abdecken, bestätigt sich in der vorliegenden Untersuchung signifikant. So werden 67 % der von WOMIKO-Teilnehmern angegebenen Netzwerkpersonen – unabhängig vom eigenen WOMIKO-Status – bei mindestens zwei der vier Unterstützungsdimensionen angegeben. Bei Nichtteilnehmern sind dies knapp 48 % ($p=0,029$). Immerhin über ein Drittel der Beziehungen der WOMI-

KO-Teilnehmer sind bei mindestens drei der Unterstützungsdimensionen zentral. Bei den Nicht-WOMIKO-Teilnehmern sind es gerade einmal halb so viel ($p=0,011$).

8.5 WOMIKO-Typen

In der Betrachtung der einzelnen Netzwerkkarten der WOMIKO-Befragten werden unterschiedliche Muster deutlich, auf die sich die 14 Befragten aufteilen. So kann zwischen einem eher ‚gesellig-persönlichen‘ (6 Befragte), einem ‚versteckten‘ (2 Befragte), einem ‚außen-orientierten‘ (4 Befragte), und einem ‚funktionalen‘ (2 Befragte) WOMIKO-Typ unterschieden werden.

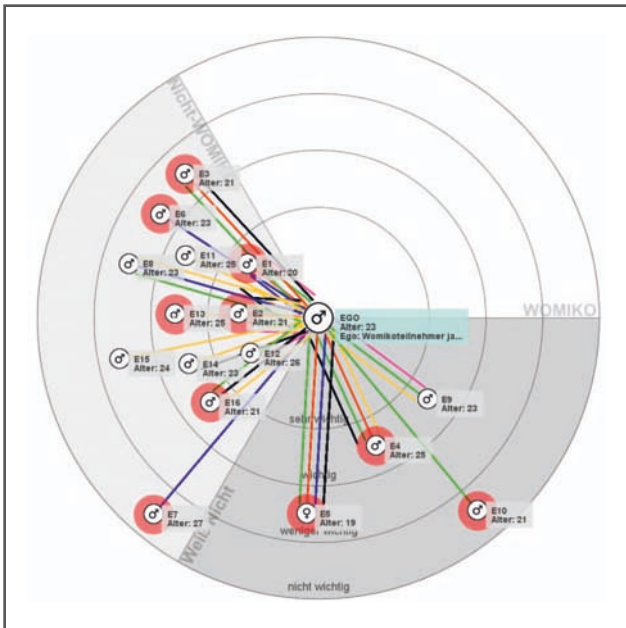
Typ I: Der ‚gesellig-persönliche WOMIKO‘



Sechs der 14 WOMIKO-Befragten finden sich in der Gruppe der ‚gesellig-persönlichen‘ WOMIKO-Teilnehmer wieder. In Bild 6 findet sich das Beispiel eines sehr gut integrierten WOMIKO-Teilnehmers, der als 23-jähriger Student des Wirtschaftsingenieurwesens in einer 6er-WG wohnt. Insgesamt nennt W1M23 19 Personen, davon 15 Personen des selben Studiengangs. Sechs sind ebenso WOMIKO-Teilnehmer wie er und übernehmen für den Befragten vor

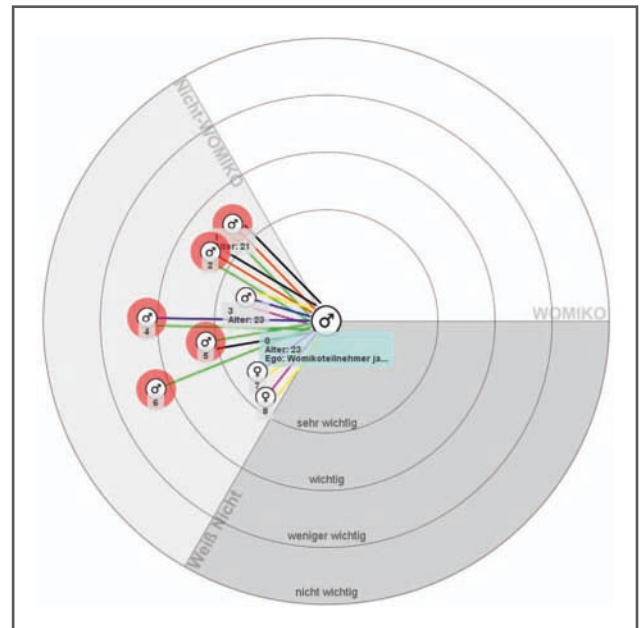
allem Geselligkeitsfunktionen (Mittag, Abendgestaltung). Zwei der Nicht-WOMIKO-Alterti sowie eine WOMIKO-Kommitonin, die sich auch die WG mit dem Befragten teilt, sind Ansprechpartnerinnen bei persönlichen Problemen.

Typ II: Der ‚versteckte WOMIKO‘



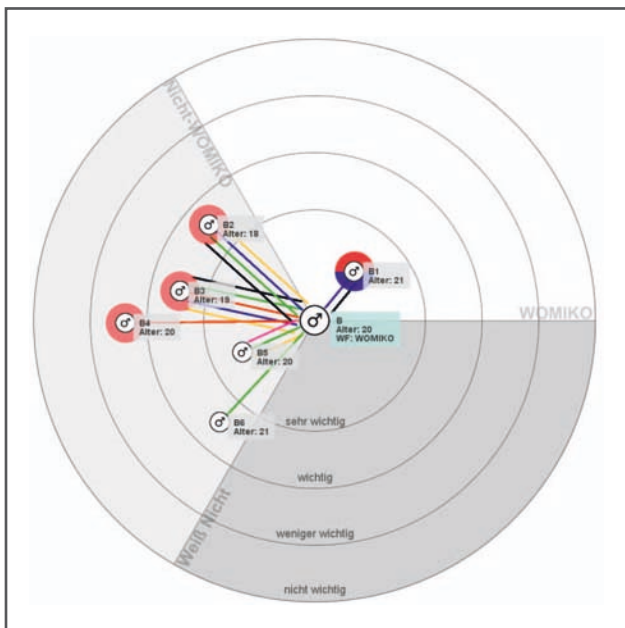
Zwei weitere WOMIKO-Befragte gruppieren sich als ‚versteckte WOMIKO‘. W2M23, WOMIKO-Student der Informatik im fünften Semester, mit insgesamt 16 Unterstützern in seinem Netzwerk, hat ebenso wie der ‚gesellig-persönliche WOMIKO‘-Typ viele Kontakte innerhalb des eigenen Studiengangs. Wohnen bei ihm immerhin neun der genannten Alterti im gleichen Wohnheim und studieren vier davon dasselbe, bezeichnet der Befragte jedoch keinen einzigen als eindeutigen WOMIKO-Teilnehmer. Womöglich ist hier die gemeinsame Zugehörigkeit zu Studiengang und Wohnort wichtiger, als dass ein konkreter Austausch (und damit die Information darüber) über die WOMIKO-Teilnahme zur Identität und Vernetzung beiträgt. Dementsprechend befinden sich einige Netzwerkpersonen im Sektor „Weiß nicht“.

Typ III: Der ‚außen-orientierte WOMIKO‘



Vier der befragten WOMIKO-Teilnehmer lassen sich dem ‚außen-orientierten‘ Typ zuordnen. Beispielhaft wird dieser an dem persönlichen Netzwerk des 23jährigen Informationssystemtechnikstudenten W3M23 deutlich. Mit acht Unterstützern, von denen fünf dasselbe studieren und keiner im selben Wohnheim wohnt wie der Befragte, scheint dies ein Teilnehmer am Wohnkonzept WOMIKO zu sein, der allem Anschein nach nicht in die WOMIKO- aber in seine Studierenden-Gruppe eingebunden ist. Dabei hat er nicht weniger Bezugspersonen für jede Unterstützungssituation als andere Befragte. Interessanterweise übernehmen auch hier die einzigen zwei weiblichen Netzwerkpersonen gemeinsam mit einem männlichen, als sehr wichtig eingeordneten Freund, Unterstützungsfunktionen bei persönlichen Problemen.

Typ IV: ‚Der funktionale WOMIKO‘



Die beiden dem ‚funktionalen‘ WOMIKO-Typen zugeordneten Befragten verfügen über ein überschaubares Netzwerk, in dem mindestens ein anderer WOMIKO-Teilnehmer anzutreffen ist, der v.a. informationelle und praktische Hilfen (und eben nicht wie in Typ I z.B. gesellige und emotionale Hilfen) zur Verfügung stellt. So unterstützt der angegebene WOMIKO-Alter bei Prüfungsvorbereitung, Organisation oder mit Studienmaterialien bei Krankheit. Persönliche Hilfen und Freizeitgestaltung finden dagegen eher mit anderen Studierenden, aber auch solchen des selben Studienganges statt.

8.6 Zwischenfazit zur Netzwerkanalyse

Zusammenfassend betrachtet haben die befragten WOMIKO-Teilnehmer durchschnittlich größere studentische Unterstützungsnetzwerke, sie leben in größeren Wohngemeinschaften, nennen insgesamt mehr WOMIKO-Teilnehmer sowie Bewohner des gleichen Wohnheims und Personen, die das selbe studieren und weniger Personen aus derselben Wohngemeinschaft. WOMIKO-Teilnehmer geben bei jedem Namensgenerator und den daraus gefassten Unterstützungsdimensionen im Durchschnitt mehr Personen an. Der Unterschied zu den Nicht-WOMIKO-Teilnehmern wird bei den Items „Lernen für die Prüfung“ und „persönliche Probleme“ sowie der Dimension „emotionale Unterstützung“ signifikant.

Insgesamt verfügen die befragten WOMIKO-Teilnehmer über mehr Nicht-WOMIKO-Alter als WOMIKO-Alter. Im Verhältnis betrachtet kommen WOMIKO-Alter vor allem dann als Unterstützer in Frage, wenn bei Krankheit Studienunterlagen oder studienbezogene Informationen benötigt werden oder persönliche Probleme Unterstützungsanlass sind. Alteri, die nicht an WOMIKO teilnehmen, sind für die WOMIKO-Teilnehmer zu Beginn des Studiums bei Orientierung und Organisation sowie bei Prüfungsvorbereitungen zentral. Im Vergleich zu Nicht-WOMIKO-Teilnehmern verfügen WOMIKO-Teilnehmer über signifikant mehr multiplexe (studentische) Beziehungen. Die WOMIKO-Bewohner scheinen demnach eigenen Angaben zufolge sehr gut in studentische Netzwerke integriert zu sein und können sowohl bezüglich der Freizeitgestaltung als auch bei studienbezogenen Anforderungen und persönlichen Problemen effektiv Hilfe und Unterstützung mobilisieren bzw. erhalten.

Dabei ist einschränkend anzumerken, dass die Darstellungen sozialer Netzwerke immer nur ‚Schnappschüsse‘ oder Momentaufnahmen einer sich ständig in Bewegung befindlichen Netzwerkrealität sind (Schenk 1984, Schön-

huth 2010). Das aus den Verknüpfungen gebildete soziale Netzwerk ist kein statisches Gebilde, sondern es besitzt eine natürliche inhärente Dynamik. An charakteristischen Wendepunkten, wie bei zwischenzeitlichen Auslandsaufenthalten oder der Bewältigung bestimmter Studienetappen (Zwischenprüfung), können neue Netzwerkpartner, wie bspw. Freunde oder Bekannte, hinzukommen und andere

‚Konvoimitglieder‘ verloren gehen (Hass/ Petzold 1999, Kahn 1979, Kahn/ Antonucci 1980). Ebenso wenig wurde in diesem Forschungszusammenhang das Verhältnis des studentischen Teilnetzwerks zu familiärer, verwandtschaftlicher, nachbarschaftlicher etc. Unterstützung beleuchtet.

9 Fazit und Perspektiven

Bewältigung des Übergangs Elternhaus zum Studium

Die zentrale Zielgruppe des Wohnkonzepts „WOMIKO – Wohnen mit Kommilitonen“ sind die Erstsemester. Sie sollen durch ihre soziale Wohnsituation die Gelegenheit erhalten, sich an der Hochschule, in ihrem Studium und Studierendenleben schneller und besser zurechtzufinden. Gerade Studienanfänger stehen vor vielfältigen Aufgaben, die es zu bewältigen gilt. So müssen sie sich beispielsweise an der Universität und den in ihr angelegten Strukturen zurechtfinden, sich bestimmte studentische Arbeits- und Lebensformen aneignen und schrittweise vom Elternhaus ablösen (u.a. Friebertshäuser 1992).

In der Online-Befragung wurde deutlich, dass Studierende, die an dem Wohnkonzept WOMIKO teilnehmen, eine Vielzahl an Kontakten zu anderen Wohnheimbewohnern besitzen und subjektiv eine stärkere Unterstützung erfahren. Insbesondere die räumliche Nähe durch das Wohnkonzept WOMIKO hilft, so die Ergebnisse aus den Leitfadeninterviews, Kommilitonen kennenzulernen. Aber auch die Wohnheimtutoren nehmen Einfluss auf die Vernetzung. Sie organisieren beispielsweise Veranstaltungen mit dem Ziel, dass sich die Studierenden schneller kennenlernen und besser vernetzen können. Gerade im Wintersemester finden hierfür Begrüßungsveranstaltungen statt. So besteht insbesondere für die Studienanfänger eine gute Möglichkeit, andere Wohnheimbewohner, die das Selbe studieren, zeitnah kennenzulernen. Es ist anzunehmen, dass es den Studienanfängern dadurch leichter fällt, den Übergang vom Elternhaus zum Studium zu bewältigen. Diese ersten Ergebnisse

werden im Folgenden aufgegriffen und für die weiteren Forschungsfragen vertiefend dargestellt.

Bewältigung der Anforderungen im Studium

In der 2004 durchgeführten Untersuchung von Heine und Stangenberg wird herausgehoben, wie bedeutsam es für die Studienanfänger gerade zu Beginn ihres Studiums ist, gut informiert zu sein. Kommilitonen sind dabei als Informationsquelle und Unterstützungsressource für den Einstieg ins Studium sehr wichtig. Auch die Ergebnisse der beiden Online-Befragungen von 2011 sowie 2012 verdeutlichen, dass die soziale Einbindung und damit die Möglichkeit, gut über das Studium informiert zu werden, einer der zentralen Gründe für die Entscheidung zur Konzeptteilnahme war. Es bestehen vielfältige Kontakte zu anderen Wohnheimbewohnern, die in verschiedenen Aspekten auch unterstützend bei der Bewältigung der Anforderungen im Studierendenleben wirken.

Hinsichtlich der akademischen Leistungen ist es spannend zu betrachten, dass WOMIKO-Teilnehmer bezüglich der wahrgenommenen (positiven) Beeinflussung signifikant häufiger andere im Wohnheim lebende Studierende benennen. Ebenso zeigen die Leitfadeninterviews, dass Lerngruppen initiiert werden und sich Studierende beim Lernen gegenseitig unterstützen. Insgesamt wird deutlich, dass diejenigen Studierenden, die sich für das Wohnkonzept entschieden haben, häufiger soziale Bezüge innerhalb ihres Wohnheims angeben und sich von diesen auch stärker unterstützt fühlen. Ebenso verdeutlicht die

Netzwerkerhebung, dass womöglich temporär normative Probleme des Studierens bei den WOMIKO-Teilnehmern durch eine höhere Anzahl unterstützender Personen abgefedert werden können.

Soziale Vernetzung der WOMIKO-Teilnehmer durch das Wohnkonzept

Nach den Ergebnissen der Online-Befragungen 2010 und 2012 entscheiden sich viele Studenten bewusst für das Wohnen nach dem WOMIKO-Konzept. Als wesentlicher Beweggrund wird dabei der Wunsch nach sozialer Einbindung benannt. Für die Wohnheimbewohner, die nicht am WOMIKO-Konzept teilnehmen, spielen hingegen eher ökonomische Überlegungen eine Rolle bei der Entscheidung für das Wohnheimleben. Die niedrigen Wohnkosten und die Nähe zur Hochschule stellen auch in den Studien „Studentisches Wohnen“ (Schrödl/ Suffa 2009) und „Wohnen im Studium“ (Wank/ Willige/ Heine 2009) die wesentlichen Gründe für den Einzug in ein Wohnheim dar. Die Teilnehmer am WOMIKO-Konzept wünschen sich demgegenüber signifikant häufiger, durch das Zusammenleben im Wohnheim mit anderen Studierenden in Kontakt zu kommen. Für viele WOMIKO-Teilnehmer wird die erhoffte soziale Einbindung im Wohnheim offenbar auch realisiert, wie die Ergebnisse der Netzwerkanalyse und der Online-Befragung 2012 verdeutlichen: Die Studierenden, die nach dem Wohnkonzept WOMIKO leben, haben im Vergleich zu anderen Wohnheimbewohnern größere soziale Netzwerke sowie mehr Kontakte und subjektiv bedeutsamere Beziehungen zu Studierenden, die auch im Wohnheim leben. Die sozialen Bezüge der Nicht-WOMIKO-Teilnehmer liegen hingegen verstärkt außerhalb des Wohnheims. Die Interviews und Gruppendiskussionen mit den Tutoren sowie die qualitativen Interviews mit 13 WOMIKO-Teilnehmern weisen ebenfalls darauf hin, dass über das Zusammenleben mit Studierenden derselben Fachrichtung und die hergestellte räumliche Nähe, schnell und unkompliziert

Kontakte entstehen können und gemeinsame Aktivitäten befördert werden.

Verfügbarkeit sozialer Unterstützungsressourcen

Wie die Studie „Studentisches Wohnen in Sachsen“ (Freistaat Sachsen 1996) verdeutlicht, besteht aus Sicht der Bewohner ein wesentlicher Vorteil des Wohnheimlebens darin, dass praktische Hilfen im Alltag schnell und mit wenig Aufwand erreichbar sind. Auch die vorliegende Evaluation zeigt, dass sich Studierende in den Wohnheimen des Dresdner Studentenwerks in verschiedenen Belangen gegenseitig unterstützen – unabhängig davon, ob sie nach dem Wohnkonzept WOMIKO leben oder nicht.

Dabei benennen WOMIKO-Teilnehmer den Ergebnissen der Online-Befragung 2012 zufolge im Vergleich zu den Nicht-Teilnehmern signifikant häufiger andere Wohnheimbewohner, von denen sie sich in allgemeinen organisatorischen Angelegenheiten des Studiums und Studierendenlebens sowie in fachbezogenen, akademischen Fragen unterstützt fühlen. Studierende, die nicht nach dem WOMIKO-Konzept in den Wohnheimen leben, erhalten Hilfe und Unterstützung hingegen eher von Freunden außerhalb des Wohnheims.

Auch die Auswertungsergebnisse der Leitfadeninterviews und Netzwerkanalyse verdeutlichen die vielfältigen Unterstützungspotentiale, die das Zusammenleben mit Studierenden der gleichen Fachrichtung birgt. Teilnehmer am WOMIKO-Konzept haben demnach größere soziale Netzwerke und multiplexere Beziehungen. Das heißt, die genannten Bezugspersonen unterstützen häufiger in mehrfacher Weise. Auch in den Leitfadeninterviews werden von den befragten WOMIKO-Teilnehmern vielfältige gegenseitige Hilfeleistungen und gemeinsame Aktivitäten beschrieben, die vom gemeinsamen Erarbeiten der Hausaufgaben, gemeinschaftlich organisierten Einkäufen bis

zu gemeinsamen Unternehmungen am Abend reichen. Die Kontakte zwischen den Wohnheimbewohnern werden dabei als eher lose und gegenseitige Hilfeleistungen meist stärker als studienbezogen und alltagspraktisch beschrieben. In Einzelfällen können aber auch enge Freundschaften entstehen, die in hohem Maße emotionale Nähe und Unterstützung bieten.

Zufriedenheit mit dem WOMIKO-Konzept und dem Leben im Wohnheim

Die Evaluation zeigt, dass Studierende – sowohl WOMIKO-Teilnehmer als auch Nicht-Teilnehmer – sich in den Wohnheimen des Studentenwerks Dresden überwiegend wohlfühlen. Auch mit dem WOMIKO-Konzept ist die überwiegende Mehrheit der Teilnehmer der Online-Befragungen 2010 und 2012 zufrieden. Die mit dem Konzept verknüpften Erwartungen, etwa nach sozialer Einbindung und gegenseitiger Unterstützung innerhalb des Wohnheims, haben sich nach Einschätzung der Befragten überwiegend erfüllt. Die Evaluation verdeutlicht aber auch, dass die durch das Wohnkonzept hergestellten Kontaktmöglichkeiten nicht von allen Studierenden in gleichem Maße als bereichernd und unterstützend wahrgenommen werden. Einzelne WOMIKO-Teilnehmer sehen ihre Vorbehalte gegenüber dem Wohnkonzept – etwa die Angst vor zu viel Nähe zu den Mitstudierenden – in der Realität bestätigt und sind entsprechend wenig zufrieden mit ihrer Wohnsituation. Die geringe Privatsphäre, das Zusammenleben mit Mitbewohnern, die nicht nach Sympathie wählbar sind, und die gemeinsame Nutzung von Gemeinschaftsräumen können zu Konflikten führen (ebenso in den Studien von Schrödl/ Suffa 2009, Wank/ Willige/ Heine 2009).

Ausgestaltung des WOMIKO-Konzepts, hier insbesondere die Rolle der WOMIKO-Tutoren

Ein Ziel des Konzepts ist es, den Studierenden Kommilitonen höherer Semester als Tutoren unterstützend zur Seite zu stellen. Auf der einen Seite sollen diese als Ratgebende zur Verfügung stehen, auf der anderen Seite jedoch auch aktiv gemeinsame Unternehmungen anregen und organisieren. Durch die Tutoren werden vor allem die Neueingezogen begrüßt und diverse Freizeitangebote, wie Schlittschuhlaufen, Stammtischabende etc. initiiert. Durch die im Wohnheim herrschende Dynamik von Ein- und Auszügen sowie durch die weitgehend ehrenamtliche Tätigkeit der Tutoren können bislang jedoch noch nicht alle dem WOMIKO-Konzept zugeordneten Wohnheime mit Tutoren besetzt werden.

Der Online-Befragung vom Sommer 2012 zufolge erwartet ein Drittel der befragten WOMIKO-Teilnehmer vor ihrem Einzug einen Tutor. Über die verschiedenen Befragungsinstrumente hinweg zeigt sich außerdem eine rege Inanspruchnahme der Angebote vor allem zu Semesterbeginn, die aber im Laufe des Semesters nachlässt. Grund dafür könnte die bereits stattgefundene Vernetzung der Studierenden sein.

Um einen gemeinsamen Erfahrungsaustausch der Tutoren zu initiieren, wird ab Oktober 2013 ein semesterbegleitendes Seminar etabliert. Hier können Erfahrungen reflektiert, aktuelle Fragen und Probleme der Tutoren diskutiert und ggf. gemeinsame Orientierungen bis hin zu kooperativen Aktivitäten entwickelt werden.

Literaturverzeichnis

ASDONK, JUPP/ BORNKESSEL, PHILIPP (2011): Einleitung: Der Übergang Schule – Hochschule. In: Bornkessel, Philipp/ Asdonk, Jupp: Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: S. 9–18.

AUERBACH, SABRINA/ WIEDEMANN, UTE (1997): „Jugend ohne Amt und Ehre? Eine Untersuchung zu Determinanten ehrenamtlichen Engagements Jugendlicher im kleinstädtischen Milieu. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.

BACHMANN, NICOLE/ BERTA, DANIELA/ EGGELI, PETER/ HORNUNG, RAINER (1999): Macht Studieren krank? Die Bedeutung von Belastung und Ressourcen für die Gesundheit der Studierenden. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.

BERNER, HERMANN/ RENTZSCH, STEFAN (1989): Freiheit und Geborgenheit. Studentisches Wohnen und psychische Erfahrung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

BIERHOFF, HANS-WERNER (1983): Motivation prosozialer Aktivität. In: Thomae, Hans (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie der Motive. Band 2. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 440–504.

BOHNSACK, RALF (1997): Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München, Weinheim: Juventa Verlag, S. 492–502.

BOHNSACK, RALF (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 5. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.

BORGATTI, STEPHEN P./ MEHRA, AJAY/ BRASS, DANIEL J./ LABIANCA, GIUSEPPE (2009): Network Analyses in the Social Sciences. In: Science 323, S. 892–895.

BORTZ, JÜRGEN, SCHUSTER, CHRISTOF (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.

BORTZ, JÜRGEN/ DÖRING, NICOLA (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. 2. Auflage. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.

BOSNJAK, MICHAEL (2003): Teilnahmeverhalten bei Web-Befragungen – Nonresponse und Selbstselektion. In: Theobald, Axel/ Dreyer, Marcus/ Starsetzki, Thomas (Hrsg.): Online-Marktforschung. Theoretische Grundlagen und praktische Erfahrungen. Wiesbaden: Gabler, S. 55–72.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Verfügbar unter: http://www.sozialerhebung.de/download/20/Soz20_Haupt_Internet_A5.pdf [Download am 06.08.2013].

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (2010): Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009. Zivilgesellschaft, soziales Kapital und freiwilliges Engagement in Deutschland 1999 – 2004 – 2009. München: TNS Infratest Sozialforschung.

BUNDESVERBAND FREIER IMMOBILIEN- UND WOHNUNGSUNTERNEHMEN E.V. (BFW) (2013): Kurzgutachten zu Entwicklungen, Trends und Potenzialen für studentisches Wohnen. Verfügbar unter: http://www.bfw-bund.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/00_Presse_2013/Studentisches_Wohnen_Bericht_130529.pdf [Download am 06.08.2013].

CHRISTA, HARALD (2009): Evaluation. In: Michel-Schwartz, Brigitta (Hrsg.): Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis. 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 317–343.

COCHRAN, WILLIAM G. (1964): Sampling Techniques. 2. Auflage. New York: Wiley.

DIAZ-BONE, RAINER (2007): Gibt es eine qualitative Netzwerkanalyse? Review Essay zu: Betina Hollstein & Florian Straus (Hrsg.) (2006): Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen. Wiesbaden: VS-Verlag. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [Online Journal] 8 (1). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/224/494>.

EHRHARDT, JENS (2011): Ehrenamt. Formen, Dauer und kulturelle Grundlagen des Engagements. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

FREISTAAT SACHSEN. STAATSMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND KUNST (1996): Studentisches Wohnen in Sachsen. Eine Zwischenbilanz. Regis-Breitungen: Druck- und Verlagshaus Katzbach GmbH.

FRIEBERTSHÄUSER, BARBARA (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim, München: Juventa Verlag.

FRIEBERTSHÄUSER, BARBARA (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 371–396.

GLATTER, JAN/ WOLFF, MANUEL/ BARTSCH, SEBASTIAN/ MEINERT, MAXIMILIAN (2012): Studentisches Wohnen in Dresden. Endbericht. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-93445> [Download am 30.08.2013].

GROENEMEYER, AXEL/ SCHMIDT, HOLGER (2011): Evaluation und Evaluationsforschung. In: Otto, Hans-Uwe/ Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 366–378.

HÄDER, MICHAEL (2006): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

HÄDER, MICHAEL (2010): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

HASS, WOLFGANG/ PETZOLD, HILARION G. (1999): Die Bedeutung der Forschung über soziale Netzwerke, Netzwerktherapie und soziale Unterstützung für die Psychotherapie – diagnostische und therapeutische Perspektiven. In: Petzold, Hilarion G./ Märtens, Michael (Hrsg.): Wege zu effektiven Psychotherapien. Opladen: Leske & Budrich, S. 193–272.

HÄUSSERMANN, HARTMUT/ SIEBEL, WALTER (2000): Soziologie des Wohnens. Eine Einführung in Wandel und Ausdifferenzierung des Wohnens. Weinheim, München: Juventa Verlag.

- HECKHAUSEN, JUTTA/ HECKHAUSEN, HEINZ (2010): Motivation und Handeln. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin und Heidelberg: Springer Verlag.
- HENNIG, MARINA (2006): Individuen und ihre sozialen Beziehungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HEINE, CHRISTOPH/ SPANGENBERG, HEIKE (2004): Von der Schule ins Studium. In: Schumacher, Eva (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 189–211.
- HELFFERICH, CORNELIA (2004): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Einzelinterviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HOFFMANN, ACHIM (1976): Der Student im Wohnheim. Der Einfluß der Bedingungen des Wohnheims auf die sozialistische Persönlichkeitsentwicklung der Studenten. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung. Berlin: Institut für Hochschulbildung.
- HOLLSTEIN, BETINA (2001): Grenzen sozialer Integration – Zur Konzeption informeller Beziehungen und Netzwerke. Opladen: Leske + Budrich.
- HOLLSTEIN, BETTINA (2006): Qualitative Methoden und Netzwerkanalyse – ein Widerspruch. In: Hollstein, Bettina/ Straus, Florian (Hrsg.): Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–35.
- HOLLSTEIN, BETTINA (2010): Qualitative Methoden und Mixed-Method-Designs. In: Stegbauer, Christian/ Häußling, Roger (Hrsg.): Handbuch Netzwerkforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 459–470.
- HOUSE, JAMES S. (2007): Work Stress and Social Support. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- HUSSY, WALTER/ SCHREIER, MARGRIT/ ECHTERHOFF, GERALD (2012): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. 2., überarbeitete Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin.
- ISRAEL, BARBARA A. (1982): Social Networks and Health Status: Linking Theory, Research, and Practice. In: Patient Counseling and Health Education, 4 (2), S. 65–79.
- JANSEN, DOROTHEA (2006): Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION/ SANDERS, JAMES R. (Hrsg.) (2000): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“. 2. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- KAHN, ROBERT L. (1979): Aging and Social Support. In: White Riley, Matilda (ed.): Aging from Birth to Death. Interdisciplinary Perspectives. Boulder, Colorado: Westview Press, S. 77–92.
- KAHN, ROBERT L./ ANTONUCCI, TONI C. (1980): Convoys over the Life Course. Attachment, Roles, and Social Support. In: Baltes, Paul B./ Brim jr., Orville G. (Hrsg.): Life-Span Development and Behaviour, Vol. 3. New York et al.: Academic Press, S. 383–405.
- KEUPP, HEINER (1987): Soziale Netzwerke. Eine Metapher des gesellschaftlichen Umbruchs? In: Ders./ Röhrle, Bernd (Hrsg.): Soziale Netzwerke. New York: Campus Verlag, S. 11–53.
- KOHLI, MARTIN (1991): Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus/ Ulich, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 303–317.

- KUCKARTZ, UDO/ EBERT, THOMAS/ RÄDIKER, STEFAN/ STEFER, CLAUS (2009): Evaluation online. Internetgestützte Befragung in der Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KUPFER, ANNETT/ NESTMANN, FRANK (im Druck): Soziale Unterstützung - Social Support – eine zentrale Funktion sozialer Netzwerke. In: Gamper, Markus/ Reschke, Linda / Düring, Marten (Hrsg.): Knoten und Kanten III. transcript
- KURY, HELMUT/ OBERGFELL-FUCHS, JOACHIM (2012): Evaluationsforschung. In: Albrecht, Günter/ Groenemeyer, Alex (Hrsg.): Handbuch soziale Probleme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1521–1555.
- LAIREITER, ANTON-RUPERT (2009): Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung. In: Lenz, Karl/Nestmann, Frank (Hrsg.): Handbuch Persönliche Beziehungen. Weinheim & München: Juventa, S. 75–99.
- LAMNEK, SIEGFRIED (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2. Auflage. Basel, Weinheim: Beltz Verlag.
- LAZARUS, RICHARD S./ FOLKMAN, SUSAN (1984): Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Publishing Company.
- LOOS, PETER/ SCHÄFFER, BURKHARD (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske + Budrich.
- MAYRING, PHILIPP (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung [Online Journal], 1 (2). Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2384> [Download am 02.07.2013].
- MAYRING, PHILIPP (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- MAYRING, PHILIPP/ GAHLEITNER, SILKE BIRGITTA (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Bock, Karin/ Miethe, Ingrid (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 295–304.
- MITTAG, WALDEMAR/ HAGER, WILLI (1998): Entwurf eines integrativen Konzeptes zur Evaluation pädagogisch-psychologischer Interventionen. In: Beck, Manfred (Hrsg.): Evaluation als Maßnahme der Qualitätssicherung. Pädagogisch-psychologische Interventionen auf dem Prüfstand. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 13–40.
- MONTAGNIER, PIERRE/ WIRTHMANN, ALBRECHT (2011): Digital Divide: From Computer Access to Online Activities – A Micro Data Analysis. OECD Digital Economy Papers, 189, OECD Publishing. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1787/5kg0lk60rr30-en> [Download am 20.08.2013].
- MUTIUS, ALBERT VON/ NUSSBERGER, JÖRG (1994): Bauen für Studenten. Wohnanlagen in Deutschland seit 1990. Basel, Berlin, Boston: Birkhäuser Verlag.
- NENTWIG-GESEMANN, IRIS (2010): Gruppendiskussionsverfahren. In: Bock, Karin/ Miethe, Ingrid (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 259–268.
- NESTMANN, FRANK (1988): Die alltäglichen Helfer. Theorien sozialer Unterstützung und eine Untersuchung alltäglicher Helfer aus vier Dienstleistungsberufen. Berlin: deGruyter.
- NESTMANN, FRANK (2010): Soziale Unterstützung - Social Support. In: Schröer, Wolfgang/ Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Soziale Arbeit, Grundbegriffe. Weinheim: Beltz Juventa, DOI 10.3262/EE014100113.
- NOHL, ARND-MICHAEL (2013): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 4., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

- OLK, THOMAS/ HARTNUSS, BIRGER (2011): Bürgerschaftliches Engagement. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Bürgerschaftliches Engagement. Weinheim und Basel: Juventa Verlag, S. 145–161.
- PAPASTEFANOU, CHRISTIAN (1997): Auszug aus dem Elternhaus. Aufbruch und Ablösung im Erleben von Eltern und Kindern. Weinheim: Juventa Verlag.
- PFEFFER, JÜRGEN (2008): Visualisierung sozialer Netzwerke. In: Stegbauer, Christian (Hrsg.): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 231–238.
- PFFENNING, UWE (1995): Soziale Netzwerke in der Forschungspraxis: Zur theoretischen Perspektive, Vergleichbarkeit und Standardisierung von Erhebungsverfahren sozialer Netzwerke. Zur Validität und Reliabilität von egozentrierten Netz- und Namengeneratoren. Darmstadt: Dissertations Druck Darmstadt GmbH.
- RÖHRLER, BERND (1994): Soziale Netzwerke und Soziale Unterstützung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- SCHENK, MICHAEL (1984): Soziale Netzwerke und Kommunikation. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- SCHMIDT-DENTER, ULRICH (1996): Soziale Entwicklung – Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des menschlichen Lebens. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- SCHNEIDER, HERBERT (1972): Kommunikation und Emanzipation im Studentenwohnheim. Köln. Dissertationsschrift.
- SCHÖNHUTH, MICHAEL (2010): Was sind „soziale Netzwerke“? Eine Orientierung aus ethnologischer Perspektive. In: Hergenröder, Curt W. (Hrsg.): Gläubiger, Schuldner, Arme. Netzwerke und die Rolle des Vertrauens. Wiesbaden, S. 171–186.
- SCHÖNHUTH, MICHAEL/ GAMPER, MARKUS/ KRONEWETT, MICHAEL (2009): Mutable Research Design, Participatory Visualization and Triangulative Evaluation with VennMaker, Vortrag auf DGS im Mai 2009 in München.
- SCHREIBER, JOCHEN: Studentisches Wohnen in der DDR – ein Überblick. In: Freistaat Sachsen. Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst: Studentisches Wohnen in Sachsen. Eine Zwischenbilanz. Regis-Breitungen, SMWK, S. 10–30.
- SCHRÖDL, DANIEL/ SUFFA, SIMON (2009): Studentisches Wohnen zwischen Studium, Lebensstil und Urbanität. Wohnstandorte, Wohnstandortwahl und Wohnzufriedenheit der Studierenden in Würzburg. In: Rauh, Jürgen (Hrsg.): Facetten und Perspektiven der Regionalforschung in Unterfranken (Schriftenreihe des Zentrums für Regionalforschung, Band 1). Mannheim: Verlag MetaGIS-Infosysteme, S. 105–126.
- STATISTISCHES LANDESAMT DES FREISTAATES SACHSEN (o.J.): Definitionen zu Wohnen. Verfügbar unter: http://www.statistik.sachsen.de/download/010_GB-Wohnen/F_1_Def.pdf [Download am 17.09.2013].
- STRAUS, FLORIAN (2010): Netzwerkkarten – Netzwerke sichtbar machen. In: Stegbauer, Christian/ Häußling, Roger (Hrsg.): Handbuch Netzwerkforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 527–538.
- STUDENTENWERK DRESDEN (2011): Wohnheimkatalog. Verfügbar unter: http://www.studentenwerk-dresden.de/docs/wohnen/wohnheimkatalog_2011.pdf [Download am 06.08.2013].
- STUDENTENWERK DRESDEN (2012): Umfrage zur Wohnzufriedenheit 2012 – Studentenwerk Dresden – Alle Wohnheime. Verfügbar unter: http://wohnzufriedenheit2012.studentenwerk-dresden.de/wohnumfrage.php?view=uw2012_vdresden#f190 [Download am 05.08.2013].

STUDENTENWERK DRESDEN (o.J.): Zuordnung der Wohnheime nach WOMIKO. Verfügbar unter: <http://www.studentenwerk-dresden.de/wohnen/womiko.html> [Download am 17.06.2013].

SCHWARZER, RALF/ LEPPIN, ANJA (1989): Sozialer Rückhalt und Gesundheit: Eine Meta-Analyse. Göttingen: Hogrefe.

VENNMAKER: <http://www.vennmaker.com/>, entwickelt vom Exzellenzcluster der Universitäten Trier und Mainz.

WALTER, SANDRA (2012): Persönliche Beziehungen im Studentenwohnheim. Schriftenreihe der Psychosozialen Beratungsstelle des Studentenwerks Dresden in Zusammenarbeit mit dem Geschäftsbereich Wohnen. Dresden. Verfügbar unter: http://www.studentenwerk-dresden.de/docs/publikationen/SW-Walter-Gesamt_WEB.pdf [Download am 20.08.2013].

WANK, JOHANNE/ WILLIGE, JANKA/ HEINE, CHRISTOPH (2009): Wohnen im Studium. Ergebnisse einer Online-Befragung im März und April 2009 im Auftrag des Deutschen Studentenwerks. HIS: Projektbericht. Verfügbar unter: http://www.studentenwerke.de/pdf/Wohnen_im_Studium.pdf [Download am 07.08.2013].

WELKER, MARTIN/ MATZAT, UWE (2009): Online-Forschung: Gegenstände, Entwicklung, Institutionalisierung und Ausdifferenzierung eines neuen Forschungszweiges. In: Jakob, Nikolaus/ Schoen, Harald/ Zerback, Thomas (Hrsg.): Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–47.

WELKER, MARTIN/ WÜNSCH, CARSTEN (2010): Methoden der Online-Forschung. In: Schweiger, Wolfgang/ Beck, Klaus (Hrsg.): Handbuch Online-Kommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 487–517.

WITZEL, ANDREAS (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main: Campus.

WITZEL, ANDREAS (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung [Online Journal], 1 (1, Art. 22). Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> [Download am 02.07.2013].

WOLF, CHRISTOF (2010): Egozentrierte Netzwerke: Datenerhebung und Datenanalyse. In: Stegbauer, Christian/ Häußling, Roger (Hrsg.): Handbuch Netzwerkforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 471–483.

WOTTAWA, HEINRICH/ THIERAU, HEIKE (1990): Lehrbuch Evaluation. Bern, Stuttgart, Toronto: Verlag Hans Huber.

