

„Wo Wissenschaft drauf steht, ist Wissenschaft drin?!“

Wie Studierende Informationen für wissenschaftliche Arbeiten suchen und beurteilen

Eine qualitative Längsschnittstudie mit Studierenden der Erziehungswissenschaft
an der Universität Tübingen

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät

der Eberhard Karls Universität Tübingen

vorgelegt von

Nina Beck

aus Nürtingen

Tübingen

2015

Tag der mündlichen Prüfung:

24.09.2015

Dekan:

Professor Dr. rer. soc. Josef Schmid

Gutachter:

Professor Dr. phil. Klaus-Peter Horn

Professorin Dr. phil. Karin Amos

Gliederung

	Danksagung	6
1	Einleitung	7
1.1	Stand der Forschung	8
1.1.1	Studien zu Informationspraktiken von Studierenden im Studium	9
1.1.2	Forschungsdesiderat	17
1.2	Präzisierung der Fragestellung(en), Aufbau und begriffliche Klärungen	18
2	Design der qualitativen Untersuchung von Such- und Beurteilungspraktiken von Studierenden für wissenschaftliche Arbeiten im Verlauf des Bachelorstudiums Erziehungswissenschaft	30
2.1	Kontext der Untersuchung: Der Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft und die befragten Studierenden	30
2.2	Ablauf der Untersuchung	42
2.3	Erhebungs-, Auswahl- und Auswertungsmethoden	44
2.4	Methodische Reflexion	58
3	Such- und Beurteilungspraktiken vor Studienbeginn (t 1) und im dritten Fachsemester (t 2)	63
3.1	Kriterien der Beurteilung von Informationen in wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Textausschnitten	63
3.1.1	Beurteilungskriterien vor Studienbeginn (t 1)	65
3.1.2	Beurteilungskriterien im dritten Fachsemester (t 2)	70
3.1.3	Systematisierung der Beurteilungskriterien und Skizzierung zu diskutierender Aspekte (t 1, 2)	73
3.2	Orte und Kriterien der Suche nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten	78
3.2.1	Orte der Informationssuche (t 1, 2)	79
3.2.2	Kriterien der Informationssuche (t 1, 2)	84
3.2.3	Systematisierung der Orte und Kriterien der Informationssuche und Skizzierung zu diskutierender Aspekte (t 1, 2)	92

4	Systematisierung der Suchpraktiken (t 1, 2) zur theoretischen Fallauswahl	99
4.1	Einordnung der Suchorte in den Merkmalsraum	99
4.2	Fallauswahl	105
5	Such- und Beurteilungspraktiken zu Studienende (t 3) und von Studierenden angenommene Gründe für Veränderungen im Studienverlauf	109
5.1	Kriterien der Beurteilung von Informationen in wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Textausschnitten (t 3)	111
5.2	Orte und Kriterien der Informationssuche (t 3)	120
5.3	Was verstehen die Studierenden unter ‚wissenschaftlich‘, ‚zuverlässig‘ und ‚objektiv‘?	162
5.4	Welche Gründe nennen die Studierenden für Veränderungen ihrer Such- und Beurteilungspraktiken im Studienverlauf?	176
6	Diskussion der festgestellten Such- und Beurteilungspraktiken im Studienverlauf (t 1, 2, 3)	206
6.1	‚Autorisiert-Sein‘ als zentrales Kriterium der Beurteilung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten	207
6.2	Warum nutzen die Studierenden Google, Wikipedia oder wissenschaftliche Orte bei der Suche nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten?	228
6.3	Wodurch können Veränderungen von Such- und Beurteilungspraktiken im Studienverlauf unterstützt werden?	242
	Literatur	254
	Anhang	265
A	Transkriptionsregeln	265

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Fragen der Untersuchung	20
Abb. 2	Modulstruktur Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft Universität Tübingen	34
Abb. 3	Ablauf der längsschnittlichen Untersuchung	43
Abb. 4	Eingesetzte Fragen zur Erhebung der Such- und Beurteilungspraktiken der Studierenden vor Studienbeginn und im dritten Fachsemester (t 1, 2)	47
Abb. 5	Vorgelegte Textausschnitte zur Beurteilung der Eignung für wissenschaftliche Arbeiten (t 1, 2, 3)	48
Abb. 6	Orte der Informationssuche vor Studienbeginn und im dritten Fachsemester (t 1, 2)	79
Abb. 7	Einordnung der Suchorte in den Merkmalsraum zur Auswahl der Interviewpartner	100
Abb. 8	Kriterien der Beurteilung von Informationen in (nicht-)wissenschaftlichen Textausschnitten zu Studienende (t 3)	119
Abb. 9	Orte und Kriterien der Informationssuche von Studierenden zu Studienende (t 3)	153
Abb. 10	Ortsunabhängig genannte Kriterien der Beurteilung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten (t 3)	161
Abb. 11	Verständnisweisen der Studierenden von ‚Wissenschaftlichkeit‘, ‚Zuverlässigkeit‘ und ‚Objektivität‘(t 3)	175
Abb. 12	Von Studierenden zu t 3 angegebene Veränderungen von Such- und Beurteilungspraktiken im Studienverlauf	204
Abb. 13	Von Studierenden zu t 3 angegebene Gründe für Veränderungen von Such- und Beurteilungspraktiken im Studienverlauf	205
Abb. 14	Kriterien der Beurteilung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten (t 1, 2, 3)	208

Danksagung

Mein Dank gilt Herrn Prof. Dr. Klaus-Peter Horn für seine langjährige und wertschätzende Unterstützung meiner wissenschaftlichen Laufbahn. Die gemeinsamen Gespräche, bereichernden Diskussionen und Denkanstöße haben maßgeblich zum Gelingen der vorliegenden Dissertation beigetragen. Frau Prof. Dr. Karin Amos möchte ich für die langjährige und intensive Zusammenarbeit und Unterstützung sowie die wichtigen Hinweise für diese Arbeit danken. Ich danke außerdem meinen MitpromovendInnen und KollegInnen aus Darmstadt, Freiburg, Göttingen und Tübingen für hilfreiche Tipps und Anregungen, meiner Freundin und Kollegin Antje Körkel für die bereichernden, motivierenden und beruhigenden Gespräche und die Korrektur des Manuskriptes, meiner Familie und meinen Freunden für ihre Unterstützung, ihr Verständnis und die positive Ablenkung sowie Ann Beck und Axel Hanser für so unbeschreiblich Vieles.

Tübingen im September 2015

Nina Beck

1 Einleitung

Die Suche nach und Beurteilung von geeigneten Informationen für wissenschaftliche Arbeiten können als grundlegende Fähigkeiten angesehen werden, die es im Rahmen eines Studiums zu erwerben gilt.

Studierende¹ sind im Studienverlauf u.a. dazu aufgefordert, eigene wissenschaftliche Arbeiten anzufertigen. Dabei wird von ihnen erwartet, dass sie bei der Bearbeitung einer Themen- oder Problemstellung den gegebenen wissenschaftlichen Kenntnisstand berücksichtigen und auf vorhandene wissenschaftliche Publikationen Bezug nehmen. Sie stehen demnach nicht nur vor der Herausforderung vorgegebene Inhalte zu verarbeiten, sondern sind in besonderem Maße auch dazu angehalten, selbstständig nach Informationen zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit Themen zu suchen. Das Suchen und Verarbeiten von Informationen ist dem Prozess des wissenschaftlichen Arbeitens regelrecht eingeschrieben.

Um diesen grundlegenden Anforderungen eines wissenschaftlichen Studiums gerecht zu werden, müssen die Studierenden aber nicht nur fähig sein, nach entsprechenden Informationen zu suchen, sondern sie müssen auch im Stande sein, die Eignung, Qualität oder Beschaffenheit von Informationen zu beurteilen. Bei der Suche nach und Auswahl von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten gilt es bestimmte wissenschaftstheoretische Normen oder Kriterien, die diese Arbeiten erfüllen müssen, zu berücksichtigen. Die Fähigkeit, die Qualität von Informationen beurteilen zu können, ist im Studium daher konstitutiv.

Das World Wide Web (WWW) stellt gegenwärtig den am häufigsten frequentierten Ort der Suche nach Informationen dar. Verschiedene Studien² bestätigen einen kontinuierlichen Anstieg der Nutzung des WWW. Das gilt nicht nur für alltägliche Informationspraktiken, sondern lässt sich ebenso für die Suche nach Informationen im Studium feststellen. Studierende suchen heutzutage nahezu ausschließlich online nach Informationen

¹ Auf Grund der einfacheren Darstellung und besseren Lesbarkeit verwende ich in dieser Arbeit wenn möglich entweder Formen, die beide Geschlechter bezeichnen, wie beispielsweise ‚Studierende‘, oder ich verwende ausschließlich die männliche Form, womit selbstverständlich auch immer die weibliche Form mit eingeschlossen ist. Sind lediglich weibliche oder männliche Personen angesprochen, wird der Sprachgebrauch gendergerecht angepasst.

² Exemplarisch zu nennen ist die ARD/ZDF-Onlinestudie, die seit 1997 jährlich die Entwicklung der Internetnutzung in Deutschland untersucht (ARD/ZDF-Onlinestudie 2014).

für wissenschaftliche Arbeiten. Dabei recherchieren sie aber nicht nur online in Katalogen von Universitätsbibliotheken oder in wissenschaftlichen Fachdatenbanken, sondern nutzen häufig auch andere der zahlreichen Möglichkeiten, die das WWW bereitstellt, um an relevante Informationen zu gelangen.

Interessant erscheint dabei insbesondere, anhand welcher Kriterien Studierende an den verschiedenen Orten Informationen auswählen, um sie im Rahmen von wissenschaftlichen Arbeiten zu nutzen. Wenn wissenschaftliche Arbeiten bestimmten Kriterien genügen sollen, stellt sich die Frage, ob die Studierenden diese auch kennen und anwenden, wenn sie nach Informationen suchen bzw. diese auswählen.

Grundsätzlich lässt sich außerdem fragen, inwiefern ‚das Studium‘ Einfluss auf individuelle Informationspraktiken von Studierenden hat oder nehmen kann. Die als konstitutiv für ein wissenschaftliches Studium erachteten Fähigkeiten können nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden, vielmehr müssen diese im Studium vermittelt werden. Beachtenswert erscheint demnach, wie oder durch was die Informationspraktiken von Studierenden im Studium begründet werden.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Informationspraktiken resp. Such- und Beurteilungspraktiken von Studierenden der Erziehungswissenschaft für wissenschaftliche Arbeiten zu erfassen. Von Interesse ist darüber hinaus, inwiefern sich diese Praktiken im Studienverlauf verändern und worauf sich mögliche Veränderungen zurückführen lassen.

1.1 Stand der Forschung

Im Folgenden wird zunächst der Nachweis darüber erbracht, dass die in der vorliegenden Arbeit gestellten Fragen nach Veränderungen der Such- und Beurteilungspraktiken von Studierenden im Studienverlauf sowie den möglichen Gründen dieser ggfs. stattfindenden Veränderungen noch einer Antwort bedürfen. Dazu werde ich einen Überblick über einige einschlägige Untersuchungen zum Gegenstandsbereich geben, um anschließend herauszuarbeiten, was meine Untersuchung von anderen thematisch ähnlichen Studien unterscheidet.

1.1.1 Studien zu Informationspraktiken von Studierenden im Studium

Die einschlägigen Studien, die im Kontext der Fragestellung nach möglichen Gründen für Veränderungen der Such- und Beurteilungspraktiken von Studierenden im Verlauf des Studiums von Interesse sind, werden im folgenden Kapitel chronologisch dargestellt. Dabei werde ich die zentralen Ergebnisse der Studien skizzieren.^{3, 4}

Die SteFi⁵-Studie, eine Studie der Sozialforschungsstelle Dortmund im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, herausgegeben von Klatt et al. (2001), untersucht in einer quantitativen Querschnittstudie die Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information bei Studierenden. Ziel ist es, die Informationskompetenz der Studierenden zu ermitteln und darauf aufbauend Maßnahmen vorzuschlagen, die zu einer Verbesserung der Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information beitra-

³ Am Rande zu nennen ist im vorliegenden Literaturbericht die Studierendenbefragung zum Sonderthema ‚Computer-Nutzung und Neue Medien‘ im Kontext der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Middendorff 2002). Da sie sich aber primär mit Themen wie dem zeitlichen Aufwand computerbezogener Arbeit für das Studium oder der Vertrautheit von Computeranwendungen befasst und nicht nach Praktiken der Suche und Beurteilung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten fragt, sind ihre Ergebnisse für die vorliegende Studie nicht weiter interessant. Vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert, beauftragt das Deutsche Studentenwerk seit 1951 in etwa dreijährigen Abständen Erhebungen zur sozialen Lage von Studierenden. Durchführend ist seit 1982 das HIS-Institut für Hochschulforschung. Elke Middendorff ist Leiterin des Projektbereichs Sozialerhebung.

Weiterhin zu nennen ist der Studierenden survey, ebenfalls gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der seit 1982 in der Regel im Abstand von drei Jahren rund 29.000 Studierende an 25 ausgewählten Hochschulen (15 Universitäten und 10 Fachhochschulen) zu ihrer Studiensituation und zu ihren studentischen Orientierungen schriftlich befragt. Die Durchführung und Berichterstattung liegt bei der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz. Ähnlich wie im Rahmen der Sozialerhebungen (Middendorff 2002) sind im Kontext des 9. Studierenden surveys (Bargel/Ramm/Multrus 2005) keine einschlägigen Untersuchungen zu Such- und Beurteilungspraktiken im Studium vorgenommen worden, sondern lediglich zu Computer- und Internetnutzung im weiteren Sinne.

⁴ Erwähnt werden müssen im Bericht zum Stand der Forschung neben den einschlägigen Studien zum Gegenstand dieser Arbeit – Gründe für Veränderungen der Such- und Beurteilungspraktiken von Studierenden im Verlauf des erziehungswissenschaftlichen Studiums – die Studierendenforschung im Bereich der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung. Zu nennen sind die Untersuchungen von Friebertshäuser (1992), Engler (1993) und Sturzenhecker (1993), die biographische Prozesse von Studierenden im Studium der Erziehungswissenschaft analysieren, sowie die Studien von Kokemohr/Marotzki (1989), Marotzki/Kokemohr (1990), Marotzki (1990), Friebertshäuser (1992), Sturzenhecker (1993) sowie Koller (1999), die sich insbesondere für Bildungsprozesse im Kontext von Biographisierungsprozessen von Studierenden interessieren. Zwar beschäftigt sich keine einschlägige biographieanalytische Studierendenuntersuchung dezidiert mit Veränderungen von Informationspraktiken im Studienverlauf (dazu auch der Überblick von Friebertshäuser 2006), vereinzelt finden relevante Befunde dieser Studien jedoch Eingang im Rahmen der abschließenden Diskussion einzelner Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung in Kapitel 6.

⁵ Studieren mit elektronischen Fachinformationen.

gen. Dazu sind knapp 3000 Studierende an deutschen Hochschulen in verschiedenen Fachbereichen (z. B. Chemie, Mathematik, Elektrotechnik, Maschinenbau, Psychologie, Erziehungswissenschaft/Pädagogik) mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens befragt worden. Der SteFi-Studie zufolge ist das Internet bei den Studierenden zum meist verwendeten Informationsmedium bei der Suche nach wissenschaftlicher Literatur geworden. Die Anwendung erfolge jedoch in einer unsystematischen Weise, da sich die Studierenden häufig auf das „Browsen“ im Internet beschränken (Klatt et al. 2001, 105). Weiterhin sei festzustellen,

„dass die Studierenden die Zuverlässigkeit, Übersichtlichkeit und Strukturiertheit von Rechercheergebnissen, die mit vergleichsweise wenig komplexen und unspezifischen Suchmöglichkeiten erstellt werden (zum Beispiel mit freier Suche mit Suchmaschinen im Internet, Suche auf dem lokalen Bibliotheksserver), höher bewerten als die Zuverlässigkeit von Rechercheergebnissen, die mit komplexeren und spezifischeren Suchmöglichkeiten zum Auffinden elektronischer wissenschaftlicher Informationen erstellt wurden“ (ebd., 105 f.).

Die überwiegende Mehrheit der Studierenden habe ihre Kenntnisse zur Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Informationen unsystematisch („Trial-and-Error-Prinzip oder durch Freunde“) erlangt, weniger in Einführungsveranstaltungen zu elektronischen wissenschaftlichen Informationen (ebd., 107).

Die Ergebnisse der SteFi-Studie haben die Diskussion um eine Förderung der Informationskompetenz von Studierenden in Deutschland maßgeblich beeinflusst, so Gapski und Teskter (2009), die in ihrer Studie ‚Informationskompetenz in Deutschland‘ einen Überblick über den Stand der Fachdiskussion geben. Der Begriff Informationskompetenz bezeichne im Allgemeinen die Fähigkeit, bezogen auf ein bestimmtes Problem den Informationsbedarf zu erkennen, die relevanten Informationen zu ermitteln und zu beschaffen sowie gefundene Informationen zu bewerten und effektiv zu nutzen (Gapski/Teskter 2009, 13). Ein Mangel an Informationskompetenz werde beispielsweise dann festgestellt, „wenn mehrdimensionale Informationsrecherchen auf einfache Suchmaschinenanfragen („googeln“) reduziert werden“ (ebd.).

In Folge der Verbreitung des US-amerikanischen Information Literacy⁶ Konzepts durch das National Forum on Information Literacy sind verschiedene Definitionen und Modelle von Information Literacy entwickelt worden. Daran anschließend formuliert das

⁶ Information Literacy entspricht hierbei dem deutschen Begriff Informationskompetenz.

Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg (NIK-BW) im Jahr 2005/2006
Standards der Informationskompetenz für Studierende (NIK-BW 2006, 3 ff.):

Die „informationskompetenten“ Studierenden

- „erkennen und formulieren ihren Informationsbedarf und bestimmen Art und Umfang der benötigten Informationen“;
- „verschaffen sich effizient Zugang zu den benötigten Informationen“;
- „bewerten die gefundenen Informationen und Quellen und wählen sie für ihren Bedarf aus“;
- „verarbeiten die gewonnenen Erkenntnisse effektiv und vermitteln sie angepasst an die jeweilige Zielgruppe und mit geeigneten technischen Mitteln“ und
- „sind sich ihrer Verantwortung bei der Informationsnutzung und -weitergabe bewusst“.

Diese NIK-BW-Standards beziehen sich primär auf die Inhalte, „die den spezifischen Aufgaben und Kompetenzen deutscher Bibliotheken entsprechen und daher primär von diesen vermittelt werden können“ (ebd., 2).

Arbeiten im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekts ‚i-literacy‘, herausgegeben von Heinze (2008) und Heinze/Fink/Wolf (2009), kommen zu ähnlichen Befunden. Zielsetzung des i-literacy-Projekts ist ebenfalls die Vermittlung von Fähigkeiten zur Informationskompetenz in Form von passenden Veranstaltungsangeboten. Im Rahmen der Erhebung mit Hilfe einer einmaligen Online-Befragung von 653 Studierenden unterschiedlicher Fächer (z.B. Medien und Kommunikation, Geographie, Mathematik, Erziehungswissenschaft/Pädagogik) ist eine Bedarfsanalyse zur Informationskompetenz von Studierenden durchgeführt worden, um mögliche Defizite im Umgang mit wissenschaftlichen Informationen für das universitäre Studium aufzudecken. Auf der Basis der Analysen der Ergebnisse sind Empfehlungen gemacht und ist ein Modell vorgestellt worden, um Informationskompetenz im Studium zu fördern. Die Ergebnisse bestätigen die Befundlage der SteFi-Studie (Klatt et al. 2001): Die Studierenden suchen vornehmlich im Internet nach Informationen für das Studium. Sie wenden bei ihrer Recherche nach wissenschaftlichen Informationen sowohl im Internet (82 % geben an, dafür die allgemeine Suchmaschine Google zu verwenden) als auch in der Bibliothek „einfache“ Strategien an, d.h. sie suchen wenig zielgerichtet, breit und einseitig (Heinze/Fink/Wolf 2009, 45). Komplexere Informationssysteme und systematische Recherchemethoden seien den Studierenden weitestgehend unbekannt (Heinze 2008, 12 ff.; Heinze/Fink/Wolf 2009, 45 ff.).

Hinsichtlich der Evaluation von gefundenen Informationen geben sie mehrheitlich an, keine Schwierigkeiten mit der Einschätzung von deren Qualität zu haben. Heinze (2008) fragt u.a. danach, „ob Studierende die Kriterien wissen, die zur Beurteilung der Qualität einer Webseite benutzt werden“ (Heinze 2008, 20). 81 % entscheiden sich bei möglichen Mehrfachantworten für die Antwort „es geht eindeutig hervor, wer der/die für diese Seite Verantwortliche ist“, 79 % entscheiden sich für „das Datum der Publikation ist angegeben“ und 67 % wählen die Antwort „es handelt sich um einen auf diesem Gebiet bekannten und seriösen Autor“. Nach Heinze ist es positiv zu bewerten, „dass (...) viele der Befragten die Qualität einer Internetseite anhand dieser Kriterien einschätzen könnten“ (ebd., 20 f.). Diese Tendenz sei in allen Fachsemestern ähnlich.

Auf die Frage, wodurch die Studierenden ihre Kenntnisse zum wissenschaftlichen Arbeiten erworben haben, antworteten 77 % mit: „selbst ohne unterstützende Lernmaterialien“ und 49 % der Befragten geben an, diese im Austausch mit Kommilitonen erlangt zu haben (ebd., 22). Kommilitonen werden demnach deutlich häufiger bei der Suche nach wissenschaftlichen Informationen um Hilfe gebeten als Lehrende. Auch die Unterstützung von Mitarbeitern der Universitätsbibliothek werde mehrheitlich nicht in Anspruch genommen (Heinze/Fink/Wolf 2009, 45). Im Rahmen der Untersuchungen ist zudem festgestellt worden, dass die Informationskompetenz im Studienverlauf steigt (ebd., 45).

Des Weiteren scheint für die vorliegende Arbeit die von Emmer und Wolling (2008) durchgeführte Studie von Interesse. Sie untersuchen Strategien des Wissenserwerbs und die Nutzung wissenschaftlicher Fachmedien durch Studierende der Medien- und Kommunikationswissenschaft. In der Studie ist danach gefragt worden, ob es Fachvertretern der Kommunikationswissenschaft gelingt, den Studierenden ihr präferiertes Publikationsmodell (deutschsprachige Fachzeitschriften und Monographien, gefolgt von englischsprachigen Fachzeitschriften, mit Abstand gefolgt von Sammelbänden und Online-Fachzeitschriften) zu vermitteln. Dazu ist die Nutzung und Beurteilung wissenschaftlicher Informationen durch die Studierenden der Medien- und Kommunikationswissenschaft unterschiedlicher Fachsemester an fünf deutschen Universitäten analysiert worden. Gedanklicher Ausgangspunkt ist das „unausgesprochene Stimulus-Response-Modell wissenschaftlicher Lehre“ (Emmer/Wolling 2008, 343), d.h. die Annahme, dass Studierende das von Lehrenden vermittelte und vorgelebte Informationsverhalten übernehmen. Auf Grund kommunikationswissenschaftlicher Erkenntnisse bzw. Untersu-

chungen im Kontext des Nutzen- und Belohnungsansatzes⁷ zu aktiver und erwartungsgesteuerter Mediennutzung liege jedoch die Vermutung nahe, dass Studierende auch bei der studienbezogenen Mediennutzung auf der Basis eigener Vorlieben und Erwartungen auswählen (ebd.).

Den Ergebnissen der Untersuchung zufolge (ebd., 345 ff.) spielen bei der Recherche nach Informationen allgemeine Suchmaschinen und die Online-Enzyklopädie Wikipedia eine dominante Rolle. Danach folgt die Recherche im OPAC⁸ der eigenen Universitätsbibliothek. Die Studierenden der jüngeren Semester nutzen seltener als die Studierenden der höheren Semester die bibliotheksbezogenen Wege der Informationsrecherche und -beschaffung. Die Nutzungshäufigkeit des Downloadens von Texten aus dem Internet lasse zwar im Studienverlauf nach, übersteige aber dennoch alle bibliotheksbezogenen Wege der Informationsbeschaffung. Fernleihen oder Subito⁹ seien für alle Ausbildungsstufen von nachrangiger Bedeutung. Dies, so Emmer und Wolling verweise „auf die Grenzen der Sozialisationsbemühungen in unserem Fach“ (ebd., 346).

Die Ergebnisse hinsichtlich der Beurteilung von wissenschaftlichen Texten zeigen, dass bei der Beurteilung der Qualität vorwiegend auf die „in der Wissenschaft konsentierten Kriterien“ (ebd., 351) zurückgegriffen werde. „Wissenschaftliches Renommee“ stehe dabei „an erster Stelle“ (ebd.). Im Einzelnen heißt das, dass die Informationen „von einem bekannten Wissenschaftler“ oder „von einer bekannten oder wissenschaftlichen Institution“ oder „aus einer Fachzeitschrift“ stammen (ebd., 349 f.) So verstandene Wissenschaftlichkeit bürge nach Auffassung der befragten Studierenden für Qualität und zwar unabhängig davon, ob der Text in gedruckter oder elektronischer Form vorliege (ebd., 350 f.).

⁷ Hauptforschungsstrang der medien- und kommunikationswissenschaftlichen Nutzungsforschung ist der Uses-and-Gratifications-Ansatz bzw. der Nutzen-und-Belohnungsansatz. Im Kern handelt es sich um einen motivationalen Ansatz, der zu erklären versucht, warum Mediennutzer sich ganz bestimmten Angeboten zuwenden. Er unterscheidet dabei Bedürfnisse (etwa das Informationsbedürfnis), aus denen auf der Basis von Erwartungen gegenüber bestimmten Medien konkrete Motive entwickelt werden, ein ganz bestimmtes Medienangebot zu nutzen. Erfüllt das Medium die Erwartungen, erhält also der Nutzer die Gratifikation, die er sich von der Nutzung versprochen hat, erhöht das wiederum die Wahrscheinlichkeit, dass bei der nächsten Gelegenheit, bei der sich das betreffende Bedürfnis einstellt, wieder dasselbe Medium ausgewählt wird (Hasenbrink 2003, 106 ff.).

⁸ Die Abkürzung OPAC steht für Online Public Access Catalogue (öffentlich zugänglicher Online-Katalog) und ist ein über das Internet zugänglicher Bibliothekskatalog.

⁹ Subito ist ein Dokumentlieferdienst wissenschaftlicher Bibliotheken (<http://www.subitodoc.de/>).

Als Fazit ziehen Wolling und Emmer, dass die Nutzung (und Bewertung) wissenschaftlicher Quellen durch Studierende sich teilweise von den Vorstellungen der Wissenschaftler unterscheiden: Im studentischen Arbeitsalltag spielen mit geringem Aufwand online zu erreichende Informationsquellen und Recherchewerkzeuge eine dominante Rolle, trotzdem werden klassische wissenschaftliche Medien nicht gering geschätzt. Den Studierenden sei durchaus klar, was Qualität ist und wo sie zu finden ist. Was davon aber in konkreter Arbeit Verwendung findet, werde oft durch praktische und einfache Verfügbarkeit bestimmt (ebd., 353 ff.).

Trotz der im Literaturbericht vorgenommenen Eingrenzung auf Studien, die Informationspraktiken von Studierenden im wissenschaftlichen Studium untersuchen, werden im Folgenden noch die Ergebnisse der JIM¹⁰-Studie (2010), herausgegeben vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (MPFS), vorgestellt. Sie untersucht seit 1998 jährlich den Umgang von 12- bis 19-Jährigen mit Medien und Informationen, d.h. die Informations- und Mediennutzungspraktiken derjenigen, die (theoretisch) zu einem gewissen Prozentsatz zum Wintersemester 2010/11 ein Studium aufgenommen haben, d.h. zum Zeitpunkt der ersten Befragung dieser Studie (siehe 2.1; 2.2).

Den Ergebnissen der telefonischen Befragung von ca. 1000 Jugendlichen gemäß habe das „Medium Buch“ bei den Jugendlichen in den vergangenen zehn Jahren nicht an Bedeutung verloren. Der Anteil der regelmäßigen (d.h. täglich oder mehrmals wöchentlich) Buchleser sei mit 38 % auf dem identischen Wert wie zu Beginn der Studienreihe 1998 – dasselbe gelte auch für andere Lesemedien wie Zeitschriften oder Tageszeitungen (MPFS 2010, 23 ff.). Dieser Befund trotzte in gewisser Weise „kulturpessimistischen Befürchtungen“ hinsichtlich eines Bedeutungsverlustes des Mediums Buch und verdeutliche trotz des stetigen Anstiegs der Computer- und Internetnutzung die anhaltend stabile Zuwendung zu diesem Medium (ebd., 23). Die Jugendlichen wachsen heute in Haushalten auf, die nahezu vollständig mit Computern (100 %) und Internet (98 %) ausgestattet sind (ebd., 25). Knapp 80 % besitzen zum Zeitpunkt der Befragung einen eigenen Computer, die Hälfte mit eigenem (selbstbestimmten) Internetzugang (ebd.). Die durchschnittliche, durch Selbsteinschätzung erhobene Online-Nutzungsdauer liege bei 138 Minuten am Tag (ebd., 27 f.).

¹⁰ Jugend, Information und (Multi)Media.

Die inhaltliche Verteilung der Internetnutzung verdeutlichte den hohen Stellenwert des Internets als Kommunikationsplattform. 46 % der Nutzungszeit entfallen auf den Bereich der Kommunikation. Ein Viertel der Zeit werde durchschnittlich für Unterhaltung aufgewendet, 17 % für Spiele, während die Suche nach Informationen lediglich 14 % der Nutzungszeit einnehme (ebd., 28 ff.). Bei der Nutzung des Internets als Informationsplattform werden mehrheitlich allgemeine Suchmaschinen wie Google (79 %) sowie die Online-Enzyklopädie Wikipedia (38 %) verwendet (ebd., 31 ff.). Neben diesen beiden haben auch die Online-Nachrichtenportale der Zeitungen und Zeitschriften bei der Recherche nach Informationen deutlichen Bedeutungszuwachs erfahren (ebd., 32).

Besonders relevant im Hinblick auf die Problemstellungen der vorliegenden Arbeit erscheint bei diesem Themenkomplex die Antwort auf die Frage, welche Quellen den Jugendlichen bei der Suche nach Informationen am glaubhaftesten erscheinen. Sie nennen in erster Linie die Internetseiten von Zeitungen und Zeitschriften als vertrauenswürdige Quellen. Weiterhin werden Suchmaschinen (insbesondere Google) sowie die Onlineangebote öffentlich-rechtlicher wie privater Rundfunkanbieter als zuverlässige Informationsmedien oder -orte eingeschätzt. Für ein Zehntel der Befragten „wären im Zweifelsfall die Darstellungen bei Wikipedia entscheidend“ (ebd., 33) bzw. werden diese als zuverlässig beurteilt.

Systematisiert man die Ergebnisse der im Rahmen der Erhebung des Forschungsstandes rezipierten Studien (Klatt et al. 2001; Emmer/Wolling 2008; Heinze 2008; Heinze/Fink/Wolf 2009; MPFS 2010) ergibt sich folgendes Bild: Studierende (unterschiedlicher Fächer) suchen zumeist im Internet nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten. Die Suche wird am häufigsten mit Hilfe von allgemeinen Suchmaschinen bzw. Google, gefolgt von der Online-Enzyklopädie Wikipedia, durchgeführt. Sowohl die Suche mit Hilfe von Google oder bei Wikipedia als auch die (am dritthäufigsten angegebene) Recherche im universitären OPAC erfolge meist in einer einfachen oder unsystematischen Art und Weise. Komplexere Informationssysteme (wie beispielsweise Fachdatenbanken) sind den Studierenden unabhängig von der Fachsemesterzahl weitestgehend unbekannt. Die mit geringem Aufwand online erreichbaren Informationsquellen spielen bei Studierenden aller Fachsemester eine dominante Rolle. Die Studierenden der höheren Fachsemester suchen aber häufiger als Studienanfänger nach wissenschaftlichen Informationen, die von Universitätsbibliotheken zur Verfügung gestellt werden.

Zur Beurteilung der Qualität und Eignung von wissenschaftlichen Informationen wenden die Studierenden vorwiegend einige der in der Wissenschaft konsentierten Kriterien an. Emmer und Wolling (2008) fassen diese als „wissenschaftliches Renommee“ (Emmer/Wolling 2008, 351) zusammen. Darunter verstehen sie Folgendes: „die Informationen stammen von einem Wissenschaftler“, „von einer wissenschaftlichen oder bekannten Institution“ oder „aus einer Fachzeitschrift“. Studierende hätten bestimmte Annahmen darüber, was (als) wissenschaftlich angesehen sei. Nicht thematisiert wird dabei der vermeintliche Widerspruch, dass die Studierenden zur Suche nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten sehr häufig die allgemeine Suchmaschine Google und die nicht-wissenschaftliche Online-Enzyklopädie Wikipedia nutzen. Ebenfalls wenig Beachtung erfährt der Umstand, dass die Studierenden lediglich einige Kriterien von ‚Wissenschaftlichkeit‘ angeben, was aber (auch) durch die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten begründet ist. Nicht erfragt werden beispielsweise Merkmale, die sich auf die inhaltliche oder syntaktische Qualität von Informationen beziehen.¹¹

Besonders interessant sind darüber hinaus die empirisch noch nicht bestätigten Annahmen zur Veränderung von Informationskompetenz im Studienverlauf (Heinze 2008, 24; Heinze/Fink/Wolf 2009, 45). Heinze (2008) konstatiert, dass sich die Informationskompetenz der Studierenden mit steigender Fachsemesterzahl erhöht: „Dies kann an der Heranführung an die Praxis des wissenschaftlichen Arbeitens durch Kommilitonen und den eigenen Erfahrungen der Studierenden liegen, ist aber momentan noch nicht empirisch belegt.“ (Heinze 2008, 24) Emmer und Wolling (2008) stellen zwar fest, dass Studierende höherer Fachsemester häufiger an bibliotheksbezogenen Orten nach Informationen suchen, fragen aber nicht explizit nach Gründen dieser Veränderungen. Einfluss auf das Informationsverhalten scheinen den standardisierten Befragungen zufolge Kommilitonen zu haben. In erster Linie entwickeln die Studierenden ihre Informationspraktiken den Studien von Klatt et al. (2001), Heinze (2008) und Heinze/Wolf/Fink (2009) zufolge aber autodidaktisch, d.h. ohne systematische Lernmaterialien oder einführende Veranstaltungen.

¹¹ Die möglichen Kriterien von ‚Wissenschaftlichkeit‘ werde ich im Rahmen der begrifflichen Klärung(en) in Kapitel 1.2 erläutern.

1.1.2 Forschungsdesiderat

Die Bearbeitung der Frage nach Gründen für Veränderungen von Such- und Beurteilungspraktiken scheint demnach aus folgenden Gründen notwendig:

Erstens untersuchen bisherige Studien zu Informationspraktiken von Studierenden diese mit standardisierten Methoden, welche die potentiell zu erhaltenden Informationen möglicherweise durch die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten reduzieren. Die hypothetisch angenommenen Praktiken werden, vereinfacht gesagt, abgefragt und bestätigt oder verworfen. Es wird versucht, vorhandene Theorien oder Modelle, wie z.B. das der Informationskompetenz, empirisch zu bestätigen bzw. vor der Untersuchung bestehende Hypothesen durch empirische Belege zu verifizieren oder zu falsifizieren. Darüber hinaus ist es jedoch interessant zu untersuchen, welche Angaben die Studierenden spontan hinsichtlich ihrer Vorgehensweise bei der Suche und Beurteilung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten machen und insbesondere auch, wie sie diese begründen. Um solche individuellen Praktiken zu untersuchen, sind ‚offenere‘ bzw. qualitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren geeigneter als Befragungen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten.

Zweitens untersuchen die bislang durchgeführten Querschnittstudien die Veränderungen von Informationspraktiken im Verlauf des Studiums aus einer bestimmten Perspektive, insofern sie die Informationspraktiken von Studierenden des ersten und höherer Fachsemester/s vergleichen. Dabei bleiben aber unterschiedliche strukturelle und personale Faktoren unberücksichtigt, die Einfluss auf die Informationspraktiken der Studierenden unterschiedlicher Jahrgänge haben können. Deshalb stellen die explorative Frage nach Veränderungen von Informationspraktiken von Studierenden einer Kohorte im Verlauf ihres Studiums sowie die Frage nach möglichen Gründen für Veränderungen zentrale Interessen der vorliegenden Arbeit dar.

Drittens fragen die rezipierten Studien im Unterschied zur vorliegenden Studie nicht explizit nach Gründen möglicher Veränderungen. Die standardisierten Untersuchungen haben lediglich ergeben, dass die Studierenden ihre Fähigkeiten autodidaktisch erwerben und Kommilitonen bei der Suche nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten häufiger als Lehrende um Hilfe gebeten werden, d.h. dass diese in gewisser Weise Einfluss auf die Suchpraktiken bzw. ihre Veränderungen haben können. Aber welche Gründe Studierende für die Veränderungen ihrer Such- und Beurteilungspraktiken nennen, wenn ihnen keine festgelegten Antwortmöglichkeiten (in Form von Items) vorge-

geben werden, ist bislang nicht untersucht worden. Insbesondere bei dieser Frage empfiehlt es sich, möglichst offen bei der Erhebung, Auswertung und Interpretation vorzugehen, weil auf diese Weise individuelle Erfahrungen offengelegt werden, die in standardisierten Befragungen nicht zum Tragen kommen.

Viertens erscheint es zur Erfassung von Veränderungen informationeller Praktiken im Studienverlauf unbedingt notwendig, diese erstmals vor Studienbeginn zu erheben, denn es ist davon auszugehen, dass die Studierenden ihre Informationspraktiken durch erste Lehrveranstaltungen oder Einführungsveranstaltungen in einem bisher nicht festgestellten Maß bereits verändert haben. Auch dieser Aspekt ist in den Erhebungsdesigns der gesichteten Studien nicht berücksichtigt worden.

Daraus ergibt sich die Entscheidung für eine Längsschnittstudie mit qualitativen Methoden zu der zentralen Frage: *Wie und warum verändern sich Such- und Beurteilungspraktiken von Studierenden für wissenschaftliche Arbeiten im Studienverlauf?* Die vorliegende Untersuchung fragt nach den Informationspraktiken von Studierenden für wissenschaftliche Arbeiten eines bestimmten Studiengangs – dem Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen. Im Rahmen der Erläuterung und Reflexion des Designs der Studie wird der Studiengang, d.h. der Kontext, in dem die Befragungen stattfinden, vorgestellt (siehe 2.1). Zunächst erfolgt jedoch die Präzisierung der Problemstellung(en) und ihrer Bearbeitung in dieser Studie.

1.2 Präzisierung der Fragestellung(en), Aufbau und begriffliche Klärungen

Nach der Begründung des Forschungsdesiderats werden zunächst die Untersuchungsfragen präziser vorgestellt. Darüber hinaus gilt es, einen Überblick über den Aufbau der Arbeit zu geben und einige begriffliche Klärungen vorzunehmen. Dabei werde ich insbesondere darlegen, welche Kriterien sich aus wissenschaftstheoretischer Perspektive für wissenschaftliche Arbeiten annehmen lassen und welches Verständnis dem Begriff der Information in dieser Arbeit inhärent ist.

Die Studierenden sind im Studium aufgefordert, eine beträchtliche Anzahl an wissenschaftlichen Texten zu lesen und zu bearbeiten sowie eigene wissenschaftliche Arbeiten anzufertigen. Dabei stehen sie vor der Herausforderung nach Informationen¹² zu suchen

¹² Vorausgeschickt werden kann, dass die Informationen, mit denen sich die Studierenden im Studium der Erziehungswissenschaft auseinandersetzen, zumeist in Textform vorliegen.

und ihre Auswahl zu begründen bzw. ihre Eignung oder Qualität zu beurteilen. Die Frage, an welchen Orten Studierende des Bachelorstudiengangs Erziehungswissenschaft nach Texten oder Materialien suchen, die sie für ihre wissenschaftlichen Arbeiten nutzen, stellt ein zentrales Interesse der Untersuchung dar. Dabei interessiert mich besonders, anhand welcher Kriterien die Studierenden ihre Such- oder Informationsorte auswählen und welche Erwartungen sie an die aufgesuchten Informationen stellen. Demnach ist weiterhin die Frage bedeutsam, welche Kriterien Studierende bei der Beurteilung der Eignung von Texten für wissenschaftliche Arbeiten zu Grunde legen und was sie unter den angelegten Kriterien verstehen.

Dabei liegt das Untersuchungsinteresse nicht nur in einer punktuellen Beschreibung von Such- und Beurteilungspraktiken für wissenschaftliche Arbeiten sowie der zu Grunde liegenden Bedingungen, sondern ist vielmehr in der Frage nach möglichen Veränderungen verortet. Um die möglichen Veränderungen im Studienverlauf nachvollziehen zu können, sind Studierende ein und derselben Kohorte zu drei verschiedenen Zeitpunkten zu ihren Such- und Beurteilungspraktiken im Studium, d.h. in einem längsschnittlichen Design befragt worden. Zum dritten Befragungszeitpunkt geht es zudem darum, herauszufinden, welche Gründe die Studierenden für mögliche Veränderungen nennen. Von Interesse ist mithin, wodurch sich mögliche Veränderungen von Informationspraktiken im Studienverlauf begründen, d.h. welche Gründe die Studierenden selbst angeben und welche Gründe ggfs. darüber hinaus in Betracht zu ziehen sind.

Ausgehend von den Befunden der bisherigen Studien und weiterführenden Überlegungen sind folgende leitende Untersuchungsfragen entwickelt worden (siehe Abb.1):

FRAGEN DER UNTERSUCHUNG
<ul style="list-style-type: none">▪ Wo suchen Studierende nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten?▪ Welche Erwartungen haben sie an die Informationsorte?▪ Welche Erwartungen haben Studierende an die dort aufgesuchten Informationen?▪ Welche Kriterien wenden die Studierenden zur Beurteilung der Eignung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten an?▪ Anhand welcher Kriterien beurteilen Studierende die Eignung von Informationen in verschiedenen Texten?▪ Wie beurteilen sie verschiedene Texte hinsichtlich ihrer ‚Wissenschaftlichkeit‘ oder ‚Zuverlässigkeit‘?▪ Was verstehen sie unter diesen Begriffen und anderen angegebenen Kriterien zur Beurteilung der Qualität von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten?▪ Verändern sich die Informationspraktiken im Studienverlauf?▪ Welche Gründe lassen sich für mögliche Veränderungen annehmen? Welche Gründe nennen die Studierenden für Veränderungen? Welche sind darüber hinaus anzunehmen?

Abb. 1: Fragen der Untersuchung

Die Beantwortung der Frage, ob die skizzierten Problemstellungen noch einer Antwort bedürfen, ist in den Kapiteln 1.1 *Stand der Forschung*, 1.1.1 *Studien zu Informationspraktiken von Studierenden im Studium* und 1.1.2 *Forschungsdiesiderat* erfolgt. In diesen Kapiteln habe ich deutlich gemacht, dass hinsichtlich der Beantwortung der Frage, ob und weshalb sich die Informationspraktiken ein und derselben Stichprobe von befragten Studierenden im Verlauf ihres Studiums verändern, eine Forschungslücke festzustellen ist, welche durch die vorliegende qualitative Längsschnittstudie geschlossen werden kann.

Das Design der längsschnittlichen Studie werde ich in Kapitel 2 *Design der qualitativen Untersuchung von Such- und Beurteilungspraktiken von Studierenden für wissenschaftliche Arbeiten im Verlauf des Bachelorstudiums Erziehungswissenschaft* ausführlich erläutern. Zunächst wird in Kapitel 2.1 *Kontext der Untersuchung: Der Bachelorstudi-*

engang Erziehungswissenschaft und die befragten Studierenden der Rahmen vorgestellt, in dem die Untersuchung stattfindet. Da Studierende eines bestimmten Studiengangs befragt worden sind, werde ich zunächst einen Überblick über die zentralen Merkmale und Inhalte des Bachelorstudiengangs Erziehungswissenschaft geben, nicht zuletzt auch deshalb, um die von den Studierenden genannten und weitere mögliche Gründe für Veränderungen von Praktiken der Informationsgewinnung und -beurteilung im Studienverlauf nachvollziehen zu können. Zweifellos begründen sich die Veränderungen zum Teil durch im Studium vermittelte und angeeignete Inhalte, weshalb sie in diesem Kapitel kurz skizziert werden. Nach der überblicksartigen Darstellung des Studiengangs erfolgt eine kurze Vorstellung der befragten Studierendenkohorte. In Kapitel 2.2 *Ablauf der Untersuchung* und Kapitel 2.3 *Erhebungs-, Auswahl- und Auswertungsmethoden* werde ich ausführlich die einzelnen Phasen und eingesetzten Methoden der qualitativen Untersuchung erläutern und in Kapitel 2.4 *Methodische Reflexion* diese anhand bestehender Gütekriterien qualitativer Forschung reflektieren.

In Kapitel 3 *Such- und Beurteilungspraktiken vor Studienbeginn (t 1) und im dritten Fachsemester (t 2)* erfolgt dann die Darstellung der qualitativen Analysen der Ergebnisse zum ersten und zweiten Befragungszeitpunkt, d.h. zu Studienbeginn und zu Beginn des dritten Fachsemesters. Zunächst werde ich in 3.1 *Kriterien der Beurteilung von Informationen in wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Textausschnitten* zeigen, wie Studierende Fragen nach der ‚Eignung‘, ‚Wissenschaftlichkeit‘ und ‚Zuverlässigkeit‘ zweier unterschiedlicher Textsorten begründen, d.h. welche Kriterien sie zur Beurteilung von Informationen aus Textausschnitten zu Grunde legen. Kapitel 3.1.1 *Beurteilungskriterien vor Studienbeginn (t 1)* stellt die Ergebnisse des ersten Befragungszeitpunktes dar, 3.1.2 *Beurteilungskriterien im dritten Fachsemester (t 2)* die des zweiten Erhebungszeitpunktes. Danach wird in Kapitel 3.2 *Orte und Kriterien der Suche nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten* zuerst die Frage beantwortet, wo Studierende zu t 1 und t 2 nach Informationen suchen (Kapitel 3.2.1 *Orte der Informationssuche t 1, 2*), daran anschließend werde ich ausführen, warum sie an diesen Orten suchen (Kapitel 3.2.2 *Kriterien der Informationssuche t 1, 2*). In den jeweils abschließenden Kapiteln 3.1.3 *Systematisierung der Beurteilungskriterien und Skizzierung zu diskutierender Aspekte (t 1, 2)* sowie 3.2.3 *Systematisierung der Orte und Kriterien der Informationssuche und Skizzierung zu diskutierender Aspekte (t 1, 2)* werde ich die zentralen Analyseergebnisse der zu Studienbeginn und im dritten Fachsemester von den Studierenden angegebenen Informationsorte und Beurteilungskriterien systematisch

zusammenfassen und Annahmen formulieren, die auf Grundlage der Analysen der dritten Befragung weiter diskutiert werden.

Zur längsschnittlichen Erfassung und Rekonstruktion von Veränderungen der Informationspraktiken im Studienverlauf werden zu t_3 , d.h. im abschließenden sechsten Fachsemester – anders als zu den ersten beiden Befragungszeitpunkten – Interviews mit ausgewählten Studierenden geführt. Die Auswahl dieser Studierenden, welche die verschiedenen Fälle der Grundgesamtheit der Studierenden bestmöglich repräsentieren, erfolgt auf Grundlage der Nachbildung der Veränderungen der festgestellten Informationspraktiken der einzelnen Studierenden vor Studienbeginn (t_1) und im dritten Fachsemester (t_2). In Kapitel 4 *Systematisierung der Suchpraktiken ($t_1, 2$) zur theoretischen Fallauswahl* wird das durchgeführte theoretische Sampling nachvollziehbar gemacht. Dabei begründe ich zunächst die Einordnung der festgestellten Suchorte in den sogenannten Merkmalsraum (4.1 *Einordnung der Suchorte in den Merkmalsraum*), welcher die Grundlage der in 4.2 *Fallauswahl* näher beschriebenen Auswahl der Befragten zum dritten Zeitpunkt darstellt.

In Kapitel 5 *Such- und Beurteilungspraktiken zu Studienende (t_3) und von Studierenden angenommene Gründe für Veränderungen im Studienverlauf* erfolgt die Darstellung der qualitativ-rekonstruktiven Analysen der Ergebnisse der Interviews zum dritten Befragungszeitpunkt. In diesem Kapitel werde ich zunächst in 5.1 *Kriterien der Beurteilung von Informationen in wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Textausschnitten (t_3)* die zu t_3 von den Studierenden zur Beurteilung von vorgelegten Textausschnitten angegebenen Kriterien kategorisiert darstellen. Danach erfolgt die Darstellung der aus den Interviews zu t_3 herausgearbeiteten Orte, an denen die Studierenden zu Studienende nach Informationen für ihre wissenschaftlichen Arbeiten suchen, sowie die Darstellung der rekonstruierten Kriterien, welche sie an die Informationsorte sowie an die dort zu findenden Informationen stellen (Kapitel 5.2 *Orte und Kriterien der Informationssuche t_3*). Im folgenden Kapitel 5.3 *Was verstehen die Studierenden unter ‚wissenschaftlich‘, ‚zuverlässig‘ und ‚objektiv‘?* geht es dann darum, nachzubilden, welche Merkmale den interviewten Studierenden zufolge vorliegen müssen, um Informationen bzw. Texten ‚Wissenschaftlichkeit‘, ‚Zuverlässigkeit‘ oder ‚Objektivität‘ zuzuschreiben. Durch die Rekonstruktion dieser Verständnisweisen können Annahmen, die sich im Rahmen der Analysen der ersten beiden Befragungen sowie in den Interviews ergeben haben, differenzierter diskutiert werden. In Kapitel 5.4 werde ich dann die von den

Studierenden in den Interviews angegebenen Gründe für Veränderungen ihrer Informationspraktiken systematisch darstellen (*Welche Gründe nennen die Studierenden für Veränderungen ihrer Such- und Beurteilungspraktiken im Studienverlauf?*).

Im sechsten Kapitel erfolgt die Diskussion der als zentral erachteten Ergebnisse vor Studienbeginn (t 1), im dritten Fachsemester (t 2) sowie zu Studienende (t 3). Zunächst diskutiere ich in Kapitel 6.1 *„Autorisiert-Sein“ als zentrales Kriterium der Beurteilung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten* mögliche Gründe für die von den Studierenden zur Beurteilung von Informationen oder Texten für die Nutzung im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten angelegten Kriterien. In Kapitel 6.2 setze ich mich damit auseinander, wodurch die in der Untersuchung festgestellten Suchpraktiken der Studierenden begründet sind und worauf sich ihre Veränderungen im Studienverlauf zurückführen lassen: *Warum nutzen die Studierenden Google, Wikipedia oder wissenschaftliche Orte bei der Suche nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten?* Dabei reflektiere ich sowohl den Einfluss von in Lehrveranstaltungen vermittelten Inhalten als auch – insbesondere in Kapitel 6.3 *Wodurch können Veränderungen von Such- und Beurteilungspraktiken unterstützt werden?* – den Einfluss, den selbstständiges Üben von Praktiken der Informationsgewinnung und -beurteilung auf ihre Aneignung bzw. Veränderung hat. Letztlich werfe ich die Frage auf, wodurch Veränderungen der Such- und Beurteilungspraktiken von Studierenden im Studium der Erziehungswissenschaft – ergänzend zu bestehenden Angeboten – im Studium unterstützt werden könnten.

Der Aufbau der Arbeit spiegelt einen grundsätzlichen Anspruch der vorliegenden Untersuchung wider: wichtig erscheint mir, die einzelnen Schritte, die im Rahmen der Analysen der Befragungsergebnisse notwendig sind, transparent zu machen. D.h. ich werde zunächst in einem (jeweils) *ersten Schritt die Ergebnisse* der ersten und zweiten Befragung gemeinsam sowie der dritten Befragung gesondert (in den Kapitel 3.1.1; 3.1.2; 3.2.1; 3.2.2 und 5) *darstellen* und dann in einem (jeweils) *zweiten Schritt* in den Kapiteln 3.1.3 und 3.2.3 sowie in Kapitel 6 *die Analyseergebnisse diskutieren*. Auf diese Weise werden einzelne Analyseschritte nicht vermengt, sondern für den Leser im Einzelnen nachvollziehbar gemacht. Des Weiteren besteht im Rahmen dieser Studie grundsätzlich das Bestreben, hypothesenbildend und nicht hypothesenprüfend vorzugehen. Das generative Vorgehen (hinsichtlich der Bildung von Hypothesen) ist begründet durch die bislang nicht untersuchte Frage nach *Gründen für Veränderungen von Informationspraktiken einer Studierendenkohorte* (siehe ausführlich 2.3 und 2.4).

Das Interesse der vorliegenden Untersuchung liegt in der Analyse von Such- und Beurteilungspraktiken von Studierenden für *wissenschaftliche Arbeiten resp. wissenschaftliche Texte* im Kontext des erziehungswissenschaftlichen Studiums, weshalb es im Folgenden zunächst notwendig ist, zu klären, *welche Kriterien an wissenschaftliche Arbeiten oder Texte* gestellt werden.

Vorgeschickt werden muss allerdings, dass darüber, was als wissenschaftlich oder als nicht-wissenschaftlich gelten kann, in ‚der Wissenschaft‘ kein Konsens besteht. Verschiedene wissenschaftliche Disziplinen beziehen sich auf unterschiedliche wissenschaftstheoretische Vorstellungen bzw. ihre formulierten Kriterien und sind zumeist mit unterschiedlichen Bestimmungs- und Abgrenzungskriterien für Wissenschaft verbunden (u.a. Störker 1994; Westmeyer 1994; Mittelstraß 2001; Rehfus 2003; Weingart 2003; Mittelstraß 2004d; Lamnek 2005; Carrier 2006; Schurz 2006; Rost 2012; Tetens 2013). ‚Die Wissenschaften‘ haben in ihrer zunehmenden Differenzierung ihre Einheit verloren. Auch zentrale Kriterien wie etwa Objektivität werden in verschiedenen wissenschaftstheoretischen Bestimmungen nicht einheitlich verstanden (u.a. Störker 1994; Westmeyer 1994; Mittelstraß 2001; Rehfus 2003; Weingart 2003; Mittelstraß 2004d; Lamnek 2005; Carrier 2006; Schurz 2006; Rost 2012; Tetens 2013). Dies gilt auch für die hier im Fokus stehende Erziehungswissenschaft. Auch ihr liegen verschiedene wissenschaftstheoretische Annahmen zu Grunde (u.a. Horn 2014; siehe auch 2.1; 6.1).

Nach Mittelstraß (2004d) bezeichnet Wissenschaft zunächst eine

„Lebens- und Weltorientierung, die auf eine spezielle, meist berufsmäßig ausgeübte Begründungspraxis angewiesen ist und insofern über das für jedermann verfügbare Alltagswissen hinausgeht. Ferner die Tätigkeit, die das wissenschaftliche Wissen produziert“ (Mittelstraß 2004d, 719).

In Abgrenzung „gegenüber dem ungesicherten und häufig subjektiven Meinen“ stehe wissenschaftliches Wissen unter Begründungsanspruch, „d.h., für seine Aussagen wird unterstellt, dass sie in jeder kompetent und rational geführten Argumentation Zustimmung finden können“ (ebd.). Demnach müssen wissenschaftliche Aussagen begründet sein und grenzen sich (so) von unbegründeten Meinungen ab. Wissenschaftliche Aussagen haben somit einen gewissen Geltungsanspruch. Des Weiteren müssen ihre Begründungen rational und intersubjektiv nachvollziehbar sein (u.a. Rehfus 2003; Mittelstraß 2004d; Lamnek 2005; Carrier 2006; Schurz 2006; Rost 2012; Tetens 2013). Darüber besteht wohl weitestgehend Konsens. Damit wissenschaftliche Aussagen nachvollzieh-

bar sein können, muss der Weg ihrer Herkunft, ihrer Genese und der Weg des Erkenntnisgewinns angegeben werden (u.a. Rehfus 2003; Mittelstraß 2004b; Lamnek 2005; Rost 2012; Tetens 2013); „und zwar in genauer ‚Schrittfolge‘, wie das griechische Ursprungswort für Methode zu übersetzen ist“ (Störker 1994, 425). Die Methode gilt als „Charakteristikum für die wissenschaftlichen Verfahren, und damit – pars pro toto – als Kennzeichen der Wissenschaften selbst“ (Mittelstraß 2004b, 876).

Wissenschaftliche Aussagen sind Aussagen, „die semantisch, d.h. in ihrer Bedeutung eindeutig und in ihren syntaktischen Verknüpfungen logisch widerspruchsfrei sind sowie eine möglichst große Exaktheit aufweisen“ (Rost 2012, 29). Wissenschaftliche Argumente müssen demnach konsistent, d.h. widerspruchsfrei sein und zusammen bestehen (consistere) können. Sie müssen nicht nur unter syntaktischen, sondern zudem unter semantischen Gesichtspunkten überprüft werden können:

„Der semantische Gesichtspunkt, der sich darauf richtet, welche Sachverhalte [in einem wissenschaftlichen Text; N.B.] zu Sprache gebracht werden, fasst Wahrheit nach dem herkömmlichen Korrespondenzschema, nämlich der Übereinstimmung von Aussage und Wirklichkeit (...); der syntaktische Gesichtspunkt stellt die Kohärenzforderung in den Mittelpunkt: Widerspruchsfreiheit ist ein unverzichtbares Merkmal von Wahrheit, und sowohl in Hinsicht darauf, was [in einem wissenschaftlichem Text; N.B.] explizit ausgeführt ist, wie auch in Hinsicht auf die implizit enthaltenen und vom Autor womöglich nicht gesehenen und übergangenen Folgerungen.“ (Prange 2004, 609)

Sachliche Richtigkeit als Übereinstimmung der Aussagen mit der Wirklichkeit sowie formale Stimmigkeit sind demnach Kriterien, die an wissenschaftliche Texte gestellt werden können. Ihrer formalen Stimmigkeit zufolge müssen die Argumente wissenschaftlicher Arbeiten nicht nur konsistent, sondern auch kohärent sein; d.h. dass alle Prämissen eines Arguments, die den Übergang von den Prämissen zur Konklusion zulassen, angegeben sein müssen. Eine Konklusion ist das, „wofür argumentiert wird, die Prämissen das, von woher argumentiert wird“ (Rosenberg 2009, 27). Die Anerkennung der Wahrheit der Prämissen führt zu einer Anerkennung der Wahrheit der Konklusion. Ein Argument, für das diese implizite Wenn-Dann-Behauptung selbst wahr ist, bezeichne man als gültiges Argument (Rosenberg 2008, 28; Tetens 2010, 28 f.). Gültigkeit sei eine „Wenn-Dann-Eigenschaft“ von Argumenten (Rosenberg 2009, 28). Sie sei jedoch nicht wie Wahrheit oder Falschheit eine Eigenschaft von Aussagen. „Ebenso wenig kann umgekehrt ein Argument falsch oder wahr sein, obgleich jede seiner Prämissen und seine Konklusion wahr oder falsch sein können.“ (Ebd.) Um eine Konklusion in

Frage zu stellen, sei es nötig, „den Argumentationsstrang, auf den es sich stützt, anzugreifen“ (ebd.), d.h. es müsse eine Überprüfung der (Wahrheit) der Prämissen oder der Gültigkeit des Arguments erfolgen (Rosenberg 2009, 29; Tetens 2010, 22 ff.).

Prange (2004) weist zudem darauf hin, dass im Kontext erziehungswissenschaftlicher Texte, mit denen die Studierenden im Studium der Erziehungswissenschaft zumeist konfrontiert sind, Wahrheit „nicht umstandslos“ als Eigenschaft von Aussagen über Sachverhalte verstanden werden könne, „sondern als Eigenschaften der Sachverhalte in Abhängigkeit von ‚Ansätzen‘ und Theoriepositionen“ (Prange 2004, 610). So sei neben der Überprüfung der semantisch-syntaktischen Richtigkeit und Stimmigkeit die Überprüfung der „historischen Wahrheit bzw. der pragmatisch-historischen Bedeutung“ notwendig (ebd.).

Folgt man den hier herangezogenen Ausführungen, müssen wissenschaftliche Aussagen semantisch, in Hinblick der Übereinstimmung von Aussage und Wirklichkeit überprüft werden; d.h. es muss überprüft werden, ob die Aussagen mit dem gegebenen Erkenntnisstand übereinstimmen (sachliche Richtigkeit). Darüber hinaus müssen sie formal oder hinsichtlich ihrer syntaktischen Verknüpfungen in sich stimmig bzw. widerspruchsfrei sein (Konsistenz). Daneben müssen die Prämissen wissenschaftlicher Aussagen, die den Übergang zur Konklusion zulassen, angegeben sein (Kohärenz).

Ferner besteht in wissenschaftstheoretischen Reflexionen weitestgehend Konsens darüber, dass es keine absolute Wahrheit (in einem ontologischen Sinne) gibt und wissenschaftliches Wissen demzufolge unsicher und vorläufig ist (u.a. Mittelstraß 2001; Rehfus 2003; Weingart 2003; Mittelstraß 2004b; Carrier 2006; Schurz 2006; Tetens 2013). Objektivität als zentrales Kriterium von Wissenschaftlichkeit meint in philosophischer Terminologie (in einem nicht ontologischen Sinne) eine „Ereignissen, Aussagen oder Haltungen (Einstellungen) zuschreibbare Eigenschaft, die vor allem ihre Unabhängigkeit von individuellen Umständen, historischen Zufälligkeiten, beteiligten Personen, etc. ausdrücken soll“ (Mittelstraß 2004b, 1053). Entsprechend könne Objektivität daher „häufig als Übereinstimmung mit der Sache unter Ausschaltung aller ‚Subjektivität‘, d.h. als Sachgemäßheit oder Gegenstandsorientiertheit charakterisiert werden“ (ebd.). Eine objektive Aussage im Sinne einer sachlichen und wertfreien Aussage gilt „als Musterbeispiel einer wissenschaftlichen Aussage“ (ebd.), eine objektive Haltung oder Einstellung „im Sinne von neutral, nicht-wertend“ (ebd.) bei der Durchführung von Beobachtungen oder der Überprüfung von Aussagen als „Kennzeichen einer wissenschaft-

lichen Haltung“ (ebd.). Die wissenschaftstheoretische Norm, dass objektive Wahrheit von allen Subjekten prinzipiell mit gleichem Ergebnis feststellbar sein müsse, verweise auf den Begriff der Intersubjektivität:

„Entsprechend dem Ziel empirischer Wissenschaft, Erkenntnisse über das Bestehen und Nicht-Bestehen von Sachverhalten und die Geltung von Gesetzen zu gewinnen, umfasst Intersubjektivität in der Wissenschaft über die Verständlichkeit ihrer sprachlichen Mittel hinaus auch die allgemeine Nachprüfbarkeit ihrer Aussagen.“ (Mittelstraß 2004b, 282 f.)

Objektivität könne aber nicht – wie in positivistischen bzw. naiv-empiristischen wissenschaftstheoretischen Positionen angenommen – Voraussetzungslosigkeit des wissenschaftlichen Arbeitens bedeuten (Rehfus 2003, 506). Objektivität als intersubjektive Nachvollziehbarkeit werde „unter den Bedingungen, die vom jeweiligen Wissensstand diktiert werden“ (ebd.), bestimmt. Objektivität in diesem Sinne dürfe demnach auch „nicht mit Wahrheit gleichgesetzt oder mit buchstäblicher Gegenstandstreue verwechselt werden“, sondern ergebe sich „aus der Anerkennung des jeweiligen Forschungsstandes und der Akzeptanz und Übereinstimmung mit den Regeln und Methoden, die von der Forschergemeinschaft praktiziert werden“ (ebd.). Als Kriterium für die Objektivität wissenschaftlicher Resultate gilt demnach insbesondere ihre Überprüfbarkeit durch alle anderen Mitglieder einer Forschungsgemeinschaft – die intersubjektiv anerkannte Gültigkeit von Forschungsverfahren und Ergebnissen (u.a. Rehfus 2003; Mittelstraß 2004b; Schurz 2006; Tetens 2013).

Nachdem weitgehend konsentiertere Kriterien von Wissenschaftlichkeit skizziert worden sind, gilt es bei der Frage nach Informationspraktiken von Studierenden resp. der Suche und Beurteilung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten im Studium weiterhin zu klären, *welches Verständnis dem Begriff der Information* dieser Arbeit zu Grunde liegt. Dies ist auf Grund der zum Teil ambivalenten Verwendungsweisen in Abgrenzung zum Begriff des Wissens notwendig. Beide Begriffe werden in verschiedenen Disziplinen unterschiedlich verwendet und differieren sich wiederum von Alltagssprachlichen Verständnisweisen (u.a. Stehr 2001; Pscheida 2010).

Größtenteils Übereinstimmung besteht dahingehend, dass Information nicht identisch mit Wissen ist (u.a. Liessmann 2006, 26 ff.; Jörrissen/ Marotzki 2009; 28 f.; Pscheida 2010, 28 ff.). Aus einer „individualistischen Perspektive“ (Pscheida 2010, 29) werden äußerliche Informationen, d.h. „von außen auf das Individuum einströmende Eindrücke

und Informationen mit subjektiven Bedeutungen und bereits vorhandenem Kontextwissen verbunden und so zu Wissen verarbeitet“ (ebd., 30). Aus Informationen werde dann Wissen, „wenn sie von Menschen aufgenommen, in Zusammenhänge (Kontexte) eingeordnet, bewertet und auf zu lösende Probleme bezogen werden. Wissen ist sozusagen situierte Information“ (Jörrissen/Marotzki 2009, 28). „Informationen haben mit Wissen noch nichts zu tun“, sie müssen erst mit Bedeutung versehen werden (Liessmann 2006, 27). Es scheint jedoch verkürzt, Informationen ausschließlich als bedeutungslos und Wissen lediglich individualistisch ausgerichtet und als bedeutungsvoll zu betrachten. Wenn Information nur als Wissen bezeichnet werden kann, wenn sie vom Individuum verarbeitet, angeeignet, kontextualisiert oder mit Bedeutung versehen wird, sei „in schärfster Konsequenz womöglich sogar die Nicht-Existenz“ eines gemeinsamen gesellschaftlichen Wissens zu konstatieren (Pscheida 2010, 31). Darüber hinaus stellt sich aus einer individualistischen Perspektive die Frage, ob beispielsweise die Vermittlung von Wissen nicht eigentlich die Vermittlung von Informationen darstellt, die vom Individuum angeeignet werden, und sodann zu Wissen verarbeitet werden. Auch Stehr (2001) zufolge kann man weniger von der Übertragung von Wissen als von der Übertragung von Informationen sprechen (Stehr 2001, 115 f.). Informationen habe man und „der Zugang zu ihnen stellt relativ geringe kognitive Anforderungen“ (ebd., 115). Wissen bzw. sein Transfer verweise auf „nicht nur individuelle“ Lernprozesse (ebd., 116). Information sei ein Schritt zur Erlangung von Wissen (ebd.).

Wenn ich im Rahmen der vorliegenden Studie beispielsweise danach frage, wo Studierende nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten suchen, verwende ich den Begriff der Information(en) in Abgrenzung zu Wissen im oben skizzierten individualistischen Verständnis. Wenngleich man bei den aufgefundenen Informationen, die zumeist im Form von Texten vorliegen, unter Zugrundelegung eines nicht-individualistischen Verständnisses auch von wissenschaftlichem Wissen sprechen kann, muss dieses bzw. müssen die wissenschaftlichen Informationen vor dem Hintergrund der skizzierten Verständnisweisen der Begriffe erst von den Studierenden verarbeitet werden, um als Wissen zu gelten. Die Suche nach und Beurteilung von Informationen sind demnach (zwar) Schritte der Erlangung von Wissen, inwiefern die gefundenen Informationen von den Studierenden aber tatsächlich in verfügbares Wissen überführt werden, steht im Rahmen der vorliegenden Studie nicht im Zentrum. Die möglichen Veränderungen der Informationspraktiken stellen aber durchaus Prozesse dar, die auf Begriffe wie Vermittlung, Aneignung oder Bildung verweisen (siehe 5.4; 6). Der Begriff des Wissens bzw. Wis-

senserwerbs im Verlauf des Studiums spielt im Gegensatz zu den genannten Begriffen bzw. Prozessen im Rahmen dieser Studie jedoch eine untergeordnete Rolle.

Im Folgenden werde ich nun detailliert erläutern, wie die hier aufgeworfenen Fragen nach Gründen für Veränderungen von Such- und Beurteilungspraktiken von Studierenden für wissenschaftliche Arbeiten methodisch umgesetzt sind.

2 Design der qualitativen Untersuchung von Such- und Beurteilungspraktiken von Studierenden für wissenschaftliche Arbeiten im Verlauf des Bachelorstudiums der Erziehungswissenschaft

In diesem Kapitel wird das Design der Untersuchung dargestellt. Dabei werde ich zunächst den Kontext, in dem die Studie durchgeführt worden ist, d.h. den Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft vorstellen (2.1). Anschließend erfolgt die Darstellung des Ablaufs der Erhebungen (2.2). Danach werden die eingesetzten Auswahl-, Erhebungs- und Auswertungsverfahren entlang des vollzogenen Forschungsprozesses beschrieben sowie ihre Auswahl methodologisch begründet (2.3). Die methodologischen Kriterien, die den eingesetzten qualitativen Forschungsmethoden zu Grunde liegen, werde ich in Form von kurzen Begründungen für die ausgewählten Verfahren an den entsprechenden Stellen in den Text einfließen lassen. Im letzten Teil des Kapitels werden das gewählte Untersuchungsdesign (kritisch) reflektiert und dabei auch mögliche Gütekriterien qualitativer Forschung thematisiert (2.4).

2.1 Kontext der Untersuchung: Der Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft und die befragten Studierenden

Eine Beschreibung des Studiengangs sowie der befragten Studierendenkohorte ist notwendig, um die kontextspezifischen Bedingungen der Untersuchung nachvollziehen zu können. Insbesondere ist sie aber auch deshalb geboten, um mögliche Veränderungen von Such- und Beurteilungspraktiken im Studienverlauf ggfs. auf studiengangsspezifische Aspekte zurückführen zu können. Im Folgenden werde ich deshalb nach einem kurzen geschichtlichen Rückblick zunächst den Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen vorstellen, daraufhin erfolgt eine kurze Vorstellung der befragten Studierenden.

Erziehungswissenschaft (an der Universität Tübingen)

Die Tübinger Erziehungswissenschaft blickt auf eine lange Tradition zurück: Die erste Professur für Pädagogik wird 1910 eingerichtet (AG Institutsgeschichte 2010, 17 ff.). Anfänglich mit der Bezeichnung Pädagogisches Seminar institutionalisiert, heißt es seit 1972 Institut für Erziehungswissenschaft (ebd., 64 ff.). Zunächst experimentell-pädagogisch geprägt, ist die Tübinger Erziehungswissenschaft ab 1945/46 eine Hochburg der

sogenannten Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (ebd., 36 ff.). Nach einer sukzessiven Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert und der Einführung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft Ende der 1960er Jahre hat sie als Disziplin bundesweit eine deutliche Festigung und Expansion erfahren (Horn 2008, 21 ff.). In Tübingen ist der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft zum Wintersemester 1969/1970 eingeführt worden. In der sogenannten Phase der Versozialwissenschaftlichung hat sich auch die Tübinger Erziehungswissenschaft bis zu ihrer heutigen Gestalt ausdifferenziert. Die gegenwärtig am Tübinger Institut vertretenen Abteilungen Allgemeine Pädagogik, Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Schulpädagogik und Sozialpädagogik repräsentieren die zentralen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft (AG Institutsgeschichte 2010, 64 ff.). Das Institut für Erziehungswissenschaft in Tübingen ist dabei das größte erziehungswissenschaftliche Universitätsinstitut Baden-Württembergs, an dem die relevanten Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft vertreten sind.

Im Zeitraum zwischen 2008 und 2013 ist neben den genannten die Empirische Bildungsforschung/Pädagogische Psychologie als weitere Teildisziplin am Institut verortet gewesen. Mit der Etablierung der Empirischen Bildungsforschung als am Institut vertretenen Teildisziplin seit 2008 wird das Institut seinem Selbstanspruch sowie hochschulpolitischen Forderungen hinsichtlich der Verstärkung empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft gerecht (ebd., 94 f.). Seit 2013 ist sie als Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung eigenständig, kooperiert jedoch eng mit dem Institut. Sie ist nach wie vor verantwortlich für einige Module des Bachelorstudiengangs.

Hinsichtlich ihres wissenschaftstheoretischen Verständnisses ist die Geschichte der Pädagogik oder Erziehungswissenschaft geprägt durch kontroverse Auseinandersetzungen (Horn 2008, 2014; Oelkers 2014). Dies gilt auch für die Tübinger Erziehungswissenschaft. Dennoch besteht heute wohl weitestgehend Konsens darüber, dass ihr wissenschaftliches Selbstverständnis sich als das einer sozialwissenschaftlichen und (empirisch) forschenden Disziplin beschreiben lässt (Horn 2014, 2008; MHB 2009, 3; Fatke/Oelkers 2014). Was unter (sozial)wissenschaftlicher oder empirischer Forschung verstanden wird, unterliegt jedoch nicht nur in der Erziehungswissenschaft großen Deutungsunterschieden (siehe 1.2). Die Auslegung dessen unterscheidet sich zwischen den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen oder erziehungswissenschaftlichen Richtungen und Strömungen nach wie vor (Horn 2014, 26 ff.). Differenzen im Verständnis von wissenschaftlicher oder empirischer Forschung lassen sich auch für die

Tübinger Erziehungswissenschaft feststellen: die Empirische Bildungsforschung/ Pädagogische Psychologie versteht empirische Forschung (ausschließlich) als quantitativ-empirische Forschung (MHB EBF/PP 2015), und legt dementsprechend auch zum Teil andere wissenschaftstheoretische Kriterien zu Grunde als die anderen Subdisziplinen.

Der Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft

In Folge der Erklärung von Bologna von 1999 setzt das Institut für Erziehungswissenschaft in Tübingen mit der Einführung des Bachelor- und Mastersystems die hochschulpolitischen Vorgaben um.¹³ Nach langjährigen konzeptionellen Arbeiten führt das Institut zum Wintersemester 2007/2008 den Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft sowie den Masterstudiengang ‚Forschung und Entwicklung in der Erziehungswissenschaft‘ ein. Die Studiengänge sind zwischen 2009 und 2012 im Rahmen qualitätssichernder Maßnahmen überarbeitet worden. Mittlerweile bestehen vier verschiedene Masterstudiengänge, die von den jeweiligen Abteilungen verantwortet werden.

Der Tübinger Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft setzt die erfolgreiche Tradition des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs insofern fort, als dass dieser ebenfalls durch eine Berufsbezogenheit der wissenschaftlichen Ausbildung gekennzeichnet ist, ohne dabei die wissenschaftlichen Grundlagen zu vernachlässigen (AG Institutsgeschichte 2010, 96). Grundlage der inhaltlichen Studiengangskonzeption sind neben hochschulpolitischen Vorgaben in Folge der Bologna-Erklärung sowie den konzeptionellen Eckpunkten des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen die Überlegungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft von 2004. Das Kerncurriculum ist der „verbindliche Mindeststandard für ein universitäres Hauptfachstudium der Erziehungswissenschaft“ (DGfE 2004, 1). In den leitenden Gesichtspunkten des Kerncurriculums der DGfE heißt es:

¹³ Das Ziel der Vereinheitlichung des europäischen Hochschulraums soll durch die Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse herbeigeführt werden. In Anlehnung an ein international verbreitetes Modell soll das System der Abschlüsse aus zwei Teilen bestehen: dem mindestens dreijährigen ersten Studienzyklus, der mit dem Bachelor abgeschlossen wird sowie die zweite darauf aufbauende Studienphase mit dem Abschluss Master oder Promotion. Weiterhin ist die Modularisierung des Studienangebots sowie die Einführung eines Leistungspunktesystems (European Credit Transfer System, ECTS) vorgesehen. Dadurch soll die Mobilität der Studierenden innerhalb des europäischen Hochschulraums gefördert werden (Horn 2005, 76 f.).

„Eine Einführung in erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden ist für alle Studierenden obligatorisch. Im Mittelpunkt der ersten Studienphase steht die theoriegeleitete Auseinandersetzung mit pädagogischen Sachfragen. In den folgenden Studienphasen werden erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Themen sowie professionsorientierte Fragestellungen intensiviert. Die vierte Studieneinheit des Kerncurriculum hat eine Brückenfunktion zu den erziehungswissenschaftlichen Spezialisierungen und Studienrichtungen.“ (Ebd., 2)

Dementsprechend umfasst der Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft in Tübingen neben einem für alle Studierenden verbindlichen Studium der Grundlagen der Erziehungswissenschaft sowie der basalen Forschungsmethoden zwei Studienschwerpunkte (Sozialpädagogik/Sozialarbeit sowie Erwachsenenbildung/Weiterbildung). Hinzu kommen zwei obligatorische Beifächer (Psychologie und Soziologie), ein Wahlpflichtfach, ein Studium freier Wahl sowie der Bereich der überfachlichen Qualifikationen (MHB 2009, 3).

Die Konzeption des Tübinger Bachelorstudiengangs sieht des Weiteren vor, dass neben den methodischen und fachwissenschaftlichen Kenntnissen und Fähigkeiten auch praktische Fertigkeiten vermittelt werden:

„Es bietet eine Einführung in grundlegende Wissensbestände und Arbeitsweisen der Erziehungswissenschaft und integriert Theorie und Praxis durch eine wissenschaftlich vorbereitete, begleitete und nachbereitete Praxisphase. Die enge Theorie-Praxis-Verzahnung wird durch ein dichtes Netz an Kooperationsbezügen mit der pädagogischen Praxis und durch ein insgesamt 600 Stunden umfassendes Praktikum gewährleistet. Damit bereitet das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft auf berufliche Anforderungen vor, die sich in verschiedenen pädagogischen Berufsfeldern stellen.“ (Ebd.)

Mit der Praxisphase als konstitutivem Bestandteil des Studiengangs schließt die Konzeption des Bachelorstudiengangs diesbezüglich an die Konzeption des Tübinger Diplomstudiengangs an. Nicht zuletzt erfüllt sie dadurch aber auch die hochschulpolitischen Forderungen, die im Rahmen des Bologna-Prozesses mit dem Begriff ‚Employability‘ verknüpft sind. Das Studium der Erziehungswissenschaft sei zwar geprägt von einer engen Bezugnahme auf die pädagogische Praxis, ihre Professionsorientierung bedeute jedoch nicht die Vorwegnahme beruflicher Fertigkeiten: „Die Differenz zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und berufspraktischen Handlungswissen darf nicht verwischt werden.“ Ihre Kennzeichnung sei notwendig, „um technologisch verkürzte Vorstellungen der Theorie-Praxis-Beziehung zu vermeiden“ (DGfE 2004, 2). Die Konzeption der

vor- und nachbereitenden Praxisphase nimmt diesen Hinweis gezielt auf (MHB 2009, 28).

Die Darstellung des Ablaufs und der Inhalte des Bachelorstudiengangs Erziehungswissenschaft bezieht sich auf das zum Befragungszeitpunkt geltende Modulhandbuch (MHB) von 2009. Die folgende Übersicht (siehe Abb. 2) zeigt den Studienverlaufsplan für den Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft in Vollzeit:

Modulnummer	Modulname	Fachsemester*						Summe Leistungspunkte
		1	2	3	4	5	6	
1	Einführung in die Erziehungswissenschaft	8						8
2	Einführung in die Studienschwerpunkte Sozialpädagogik/Sozialarbeit und Erwachsenenbildung/Weiterbildung	10						10
3	Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Bildungs- und Sozialforschung		8					8
4	Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft		8					8
5	Qualitative und quantitative Datenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung			8				8
6	Bildungs- und Erziehungsverhältnisse			2		6		8
7	Personenbezogene Handlungskompetenzen		8					8
8	Organisationsbezogene Handlungskompetenzen			10				10
9	Berufsfelderfahrung				26			26
10	Pädagogische Gegenwartsfragen					8		8
11	Abschlusskolloquium und Bachelorarbeit						16	16
12	Beifach Psychologie	4		4		(4)	4	12
13	Beifach Soziologie	4		(4)		4	4	12
14	Wahlpflichtfach					6	6	12
15	Überfachliche Qualifikation: Wissenschaftliches Arbeiten**	4						4
16	Überfachliche Qualifikation: Wahlmodul 1		4	4				8
17	Überfachliche Qualifikation: Wahlmodul 2				4	4		8
18	Studium freier Wahl		2	2		2		6
	Summe Leistungspunkte	30	30	30	30	30	30	180

Abb. 2: Modulstruktur Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft Universität Tübingen (Quelle: MHB 2009, 14)

Die hier abgebildeten Module werden im Folgenden chronologisch näher skizziert, wobei das zeitlich vorgelagerte Modul 15 nicht nur im Studienablauf, sondern auch in der Darstellung vorangestellt ist. Das Tutorium zur ‚Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten‘ im Rahmen von Modul 15 findet bereits eine Woche vor Beginn des ersten Fachsemesters statt.¹⁴ Im relevanten Zeitraum, d.h. zum Zeitpunkt der ersten Befragung der Studierenden sind der Ablauf und die Inhalte des Tutoriums von der Abteilung Allgemeine Pädagogik verantwortet worden. Das Tutorium ist von Studierenden-Tandems des dritten und fünften Semesters durchgeführt worden, die im Vorfeld einen Workshop dazu absolviert haben. Die Studienanfänger erwerben in diesem Modul grundlegende Kenntnisse des wissenschaftlichen Arbeitens. Die vermittelten Inhalte werden dabei

¹⁴ Zum Zeitpunkt der Befragung sind insgesamt acht Tutorien angeboten worden. Da sie inhaltlich identisch sind, werden sie an den entsprechenden Stellen der vorliegenden Arbeit im Singular genannt.

zum Teil in praktischen Übungen erprobt. Zu den thematisierten Aspekten zählen explizit auch Möglichkeiten der Suche und Kriterien zur Beurteilung von Informationen bzw. Texten zur Nutzung im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten. Das Tutorium findet im Rahmen dieser Studie deshalb auch besondere Beachtung. Die folgende Aufzählung gibt einen Überblick über die im Tutorium vermittelten Inhalte¹⁵:

- Möglichkeiten der Suche nach Informationen bzw. der Literaturrecherche: Warum wird für wissenschaftliche Arbeiten überhaupt nach Literatur recherchiert? Warum wird Literatur in Fachdatenbanken und nicht mit Hilfe von Suchmaschinen wie z.B. Google gesucht? Wie kann Literatur in der Universitätsbibliothek oder in der Fachbibliothek für Erziehungswissenschaft gefunden werden? Wie recherchiert man in der Datenbank FIS-Bildung¹⁶?
- Merkmale und Unterschiede zwischen wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Texten: Warum ist es wichtig, die beiden Textformen zu unterscheiden? Welche Merkmale weisen sie auf?
- Regeln des indirekten und direkten Zitierens: Warum wird in wissenschaftlichen Arbeiten zitiert? Wie belegt man indirekte und direkte Zitate?
- Erstellen von Literaturverzeichnissen: Warum muss die verwendete Literatur in wissenschaftlichen Arbeiten verzeichnet werden? Welche Angaben sind notwendig?
- Techniken des Lesens von Texten und des Festhaltens von Informationen: Worauf muss bei Mitschriften in Lehrveranstaltungen geachtet werden? Wie können Texte bearbeitet werden?
- Erstellen von Protokollen: Welche Formen gibt es, was muss beim Protokollieren beachtet werden?
- Vorbereitung und Durchführung von mündlichen Präsentationen: Was muss bei der Vorbereitung eines Referatsthemas berücksichtigt werden? Was gilt es bei der Präsentation zu beachten?
- Erstellung von schriftlichen Arbeiten: Wie ist eine wissenschaftliche Arbeit aufgebaut? Was enthalten die einzelnen Teile einer wissenschaftlichen Arbeit? Welche formellen und methodischen Regeln müssen beachtet werden?

Modul 1 ‚Einführung in die Erziehungswissenschaft‘¹⁷ leistet eine erste inhaltliche Einführung in ‚Grundfragen und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft‘. Es wird von der Abteilung Allgemeine Pädagogik verantwortet und findet im ersten Semester statt. Neben der Auseinandersetzung mit zentralen erziehungswissenschaftlichen Grundbe-

¹⁵ Relevante Lehrveranstaltungsmaterialien können bei der Verfasserin eingesehen werden.

¹⁶ Das Fachinformationssystem Bildung (FIS-Bildung) ist „einer der wichtigsten Referenzdatenbanken für bildungsrelevante Fachliteratur“ (Hofmann 2013, 68).

¹⁷ In Modul 1 ‚Grundfragen und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft‘ sind zum Zeitpunkt der Befragung neben der Vorlesung acht Seminare angeboten worden. Sie werden im Folgenden jedoch im Singular genannt.

griffen wie etwa Bildung und Erziehung werden auch ethische und anthropologische Aspekte von Erziehung und Bildung thematisiert:

„Durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Konzeptionen wird die Kompetenz erworben, das Alltagsverständnis von pädagogischen Vorgängen zu reflektieren und von einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise zu unterscheiden. Darüber hinaus wird die für das wissenschaftliche Studium notwendige Fähigkeit, Wissensformen zu differenzieren und wissenschaftliche Argumentationen nachzuvollziehen, grundgelegt.“ (MHB 2009, 18)

Modul 1 wird ähnlich wie Modul 15 auf Grund der dort vermittelten Inhalte oder Ziele, die explizit stärkere Bezüge insbesondere zu Fähigkeiten der Beurteilung von Texten aufweisen als andere Lehrveranstaltungen, noch näher vorgestellt.¹⁸ Zum Zeitpunkt der Befragung sind im Seminar im Hinblick auf die oben genannten Modulinhalte folgende Inhalte vermittelt und zum Teil von den Studierenden in gestellten Arbeitsaufträgen geübt worden:

- Eine mögliche Unterscheidung von Wissensformen in der Erziehungswissenschaft (dazu Horn 1999): Welche drei Wissensformen bzw. -bereiche können unterschieden werden (Erziehungswissenschaft/Erziehungswissenschaftliche Theorie, Pädagogik(en)/Pädagogisches Alltags- und Professionswissen, Pädagogische Praxis)? Was wird im Einzelnen darunter verstanden, was sind typische Merkmale? Was meint der Autor (Horn 1999) mit der „Theorieresistenz der Studierenden“ (Horn 1999, 220)?
- Die Auseinandersetzung mit einem einführenden Text zu wissenschaftstheoretischen Überlegungen (dazu Schurz 2006): Womit beschäftigt sich Wissenschaftstheorie? Welche ‚Funktion‘ erfüllt sie?
- Die wiederholende Thematisierung von im Tutorium (Modul 15) behandelten Merkmalen wissenschaftlicher und populärwissenschaftlicher Texte sowie die Durchführung von praktischen Übungen, wie beispielsweise die Einordnung von Textausschnitten nach den darin enthaltenen Wissensbeständen bzw. -formen (dazu Horn 1999), nach Textgattungen (wissenschaftlicher, populärwissenschaftlich oder populär) sowie nach möglichen Publikationsorten und nach Adressaten.

Im Seminar werden (neben den anderen oben genannten Inhalten) demnach insbesondere mögliche Formen der Unterscheidung von Textgattungen und Wissensformen vermittelt und in Übungen erprobt. Solche Übungen sind auch Teil von Arbeitsaufträ-

¹⁸ Die relevanten Lehrveranstaltungsmaterialien aus Modul 1 können ebenfalls bei der Verfasserin eingesehen werden.

gen, welche die Studierenden zur Leistungserbringung in diesem Modul bearbeiten müssen.

Die Lehrenden der Abteilungen Sozialpädagogik/Sozialarbeit und Erwachsenenbildung/Weiterbildung führen im Rahmen der Veranstaltungen in Modul 2 – ebenfalls im ersten Fachsemester – in die Studienschwerpunkte Sozialpädagogik/Sozialarbeit und Erwachsenenbildung/Weiterbildung ein. In den Lehrveranstaltungen zur Einführung in diese Studienschwerpunkte wird grundlegendes Wissen über die Geschichte, Theorie und Programmatik, die Institutionen und Adressaten, die Arbeitsformen und Berufsfelder beider Teildisziplinen bzw. möglicher Studienschwerpunkte vermittelt.

Im Rahmen der Lehrveranstaltungen von Modul 3 ‚Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Bildungs- und Sozialforschung‘ werden Grundlagen der empirischen Bildungs- und Sozialforschung vermittelt und anhand eigener kleinerer Forschungsprojekte praktisch von den Studierenden erprobt. Die Veranstaltungen führen ein in die Logik empirischer Forschung, die Entwicklung von Forschungsdesigns, die Operationalisierung von Fragestellungen und die Erhebung, Analyse und Interpretation von Daten.

„Die Studierenden erwerben in diesem Modul die Kompetenz, empirische Forschungsarbeiten methodenkritisch zu rezipieren, selbst kleinere empirische Erhebungen durchzuführen, an der Durchführung größerer Untersuchungen mitzuarbeiten.“ (MHB 2009, 20)

Die Lehrveranstaltungen im Rahmen von Modul 3 finden ebenfalls im ersten Semester statt und sind im relevanten Zeitraum von der Abteilung Empirische Bildungsforschung/Pädagogische Psychologie durchgeführt worden.

Die Veranstaltungen im Rahmen von Modul 4 ‚Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft‘ finden im zweiten Fachsemester statt und werden von Mitarbeitern der Allgemeinen Pädagogik verantwortet. In diesem Modul geht es darum, „grundlegende Fragen der Erziehungswissenschaft als Theoriefragen zu verstehen und zu bearbeiten, sie im Kontext zu beurteilen und zu vergleichen“ (ebd., 22).

Je nach gewähltem Studienschwerpunkt besuchen die Studierenden im Rahmen von Modul 7 im zweiten Semester entweder Lehrveranstaltungen zu ‚Personenbezogenen Handlungskompetenzen‘ in der Sozialpädagogik/Sozialarbeit oder in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In den entsprechenden Veranstaltungen des Studienschwer-

punkts Sozialpädagogik/Sozialarbeit sollen die Studierenden in der Lage sein, „fallbezogen und fallübergreifend professionelle Handlungsabläufe und Fallentwicklungen zu dokumentieren, zu reflektieren und zu planen.“ (Ebd., 24)

In den Lehrveranstaltungen des Studienschwerpunkts Erwachsenenbildung/Weiterbildung erwerben die Studierenden

„Analyse- und Planungskompetenzen, die sie befähigen, Lehr-Lern-Prozesse mit Erwachsenen vor dem Hintergrund von Theorie- und Forschungsbefunden theoriebegründet und anwendungsorientiert zu planen, zu gestalten und zu reflektieren.“ (Ebd., 25)

Modul 5 ‚Qualitative und Quantitative Datenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung‘ stellt die Fortsetzung des dritten Moduls dar. Die Veranstaltungen zur quantitativen Datenanalyse (wie beschreibende und schließende Statistik) werden von Mitarbeitern der Empirischen Bildungsforschung/Pädagogische Psychologie verantwortet, die Veranstaltungen zu qualitativen Analysemethoden (wie Rekonstruktive Sozialforschung, Grounded Theory) werden von den Mitarbeitern der übrigen Abteilungen gestaltet und durchgeführt. Ähnlich wie in Modul 3 werden die in den Vorlesungen erworbenen Kenntnisse in eigenen kleinen Forschungsprojekten oder durch die Mitarbeit an laufenden Projekten am Institut in einzelnen Seminaren erprobt.

Analog zu Modul 7 besuchen die Studierenden je nach gewähltem Studienschwerpunkt im Rahmen von Modul 8 ‚Organisationsbezogene Handlungskompetenzen‘ entsprechende Veranstaltungen. In den Lehrveranstaltungen der Sozialpädagogik/Sozialarbeit sollen die Studierenden dazu befähigt werden,

„basierend auf ihrem theoretischen Wissen über Organisationsformen und -prozesse grundlegende Handlungskompetenzen der Analyse, Planung, Koordination und Steuerung von sozialen Hilfen zu erwerben“ (ebd., 26).

In der Erwachsenenbildung/Weiterbildung erwerben die Studierenden

„Analyse-, Planungs- und Organisationskompetenzen, die sie befähigen, Management und Organisation in der Erwachsenen- und Weiterbildung vor dem Hintergrund von Theorie- und Forschungsbefunden zu reflektieren sowie Lehr-Lern-Prozesse Erwachsener auf Makroebene theoriebegründet und anwendungsorientiert zu planen, zu organisieren und zu evaluieren“ (ebd., 27).

Im vierten Semester erproben die Studierenden im Rahmen der ‚Berufsfelderfahrung‘ in Modul 9 unter fachlicher Anleitung die Realisierung pädagogischer Handlungskompetenzen in der pädagogischen Praxis:

„In der Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung des Praktikums werden die bislang erworbenen Kenntnisse im Hinblick auf die Durchführung der Praxisphase im Sinne eines Theorie und Praxis verknüpfenden Lernens gebündelt und vertieft. In der Nachbereitung des Praktikums wird insbesondere die Fähigkeit zur Verzahnung des theoretischen Wissens mit den handlungspraktischen Erfahrungen der Studierenden vermittelt.“ (Ebd., 28)

Modul 6 ‚Bildungs- und Erziehungsverhältnisse‘, das die Studierenden im fünften Semester besuchen sollen, besteht aus zwei Teilen. Zum einen beschäftigen sich die Studierenden in Lehrveranstaltungen mit Rechtsfragen der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit oder Erwachsenenbildung/Weiterbildung und zum anderen mit ‚Erziehung und Bildung im Kontext‘. Dabei üben die Studierenden

„den Umgang mit unterschiedlich angelegten Studien ein und erwerben dabei Wissen über die Kontexte des pädagogischen Handelns. Der analytische Umgang mit den einschlägigen empirischen Studien vertieft die zuvor bereits erworbenen methodischen und theoretischen Kenntnisse und Fähigkeiten.“ (Ebd., 23)

Durch die Auseinandersetzungen mit verschiedenen Methoden, Gegenständen und Ergebnissen der Forschung im Rahmen der Vorlesung von Modul 10 ‚Pädagogische Gegenwartsfragen‘ sollen die Studierenden ein systematisiertes Wissen über den aktuellen Stand der Forschung und Theoriebildung erhalten. Dadurch

„und unter Rückbezug auf die zuvor erworbenen forschungsmethodischen und fachspezifischen Kenntnisse sowie auf die eigene Praxiserfahrung wird die Fähigkeit erworben, eigene Fragestellungen zu erarbeiten und in eine eigene Projektskizze für die Bachelorarbeit umzusetzen.“ (Ebd., 29)

Die Entwicklung einer Konzeption der Bachelorarbeit ist Inhalt und Ziel der Seminare dieses Moduls. Es wird von Lehrenden aller Abteilungen angeboten. Im sechsten Semester fertigen die Studierenden begleitet durch Kolloquien im Rahmen von Modul 11 ‚Abschlusskolloquium und Bachelorarbeit‘ ihre Bachelorarbeit an:

„Durch die Auseinandersetzung mit einem selbst gewählten Thema im Rahmen der Bachelorarbeit werden vielfältige Kompetenzen erworben. Die Studierenden lernen, eine Fragestellung wissenschaftlich und konzeptionell zu fassen und passende Methoden dafür zu wählen. Sie weisen ihre Fähigkeit zu eigenständiger

Recherche und Literatursuche nach und entwickeln ihre Kompetenzen im wissenschaftlichen Arbeiten weiter. Sie lernen, ihren Arbeitsprozess zu planen und zu gestalten und dessen Ergebnisse in angemessener Form darzustellen und zu verschriftlichen. Außerdem wird die mündliche Verteidigung der Bachelorarbeit geübt.“ (Ebd., 30)

Im ersten, dritten und sechsten Fachsemester belegen die Studierenden außerdem Veranstaltungen in den beiden Beifächern Psychologie (Modul 12) und Soziologie (Modul 13). Im Rahmen des laut Studienverlaufsplan im fünften und sechsten Semester zu belegenden Wahlpflichtfaches (Modul 14) können die Studierenden aus einem breiten Angebot ein Fach (z.B. Kriminologie, Philosophie, Sportwissenschaft) wählen.

Des Weiteren ist für das zweite und dritte sowie das vierte und fünfte Fachsemester vorgesehen, dass die Studierenden im Rahmen der Module 16 und 17 ‚Überfachliche Qualifikationen‘ in entsprechend ausgeschriebenen Veranstaltungen der Abteilungen des Instituts sowie im Rahmen von verschiedenen Angeboten des sogenannten Career Service der Universität Tübingen ‚Berufsorientierte Kompetenzen‘ resp. ‚Persönliche/Soziale und Methodische/Fachliche Kompetenzen‘ erwerben. Zum Zeitpunkt der Befragung haben die Studierenden des fünften Semesters gemeinsam in Tandems mit Studierenden des dritten Semesters im Bereich der Methodischen/Fachlichen Kompetenzen die Veranstaltung ‚Lernen durch Lehren‘ belegen können, in der sie für das genannte Tutorium zum wissenschaftlichen Arbeiten (Modul 15) vorbereitet worden sind, um es anschließend durchführen zu können.

Die Darstellung der zentralen Inhalte des Studiengangs macht deutlich, dass der Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft sich sowohl durch einen starken Wissenschaftsbezug, als auch durch einen starken Praxis- bzw. Berufsbezug auszeichnet. Aus der spezifischen Verortung der Disziplin und den Paradigmen des Faches ergibt sich eine besondere Aufmerksamkeit für Zusammenhänge zwischen Wissenschaft und pädagogischen Handlungsfeldern, was in der Studiengangkonzeption durchgehend besonderen Stellenwert erfährt.

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit Materialien oder der Beschaffung von Texten für anzufertigende Hausarbeiten oder zu haltende Referate sind Möglichkeiten der Suche oder Kriterien der Beurteilung von Informationen impliziter Bestandteil nahezu aller Lehrveranstaltungen. Einige Module oder Lehrveranstaltungen thematisieren diese

aber explizit(er) oder erfordern die Fähigkeiten, nach Informationen suchen und beurteilen zu können, in besonderem Maße. Zu nennen sind hier:

- Modul 15 ‚Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten‘, in dem es neben anderen grundlegenden Techniken wissenschaftlichen Arbeitens explizit um mögliche Formen der Suche und Kriterien der Beurteilung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten geht;
- das Seminar im Rahmen von Modul 1 ‚Grundfragen und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft‘, in dem explizit eine theoretische und erprobende Auseinandersetzung mit Kennzeichen wissenschaftlicher und nicht-wissenschaftlicher Texte stattfindet sowie
- der im Rahmen des Kolloquiums der Berufsfelderfahrung in Modul 9 anzufertigende Praktikumsbericht und die im Rahmen des Moduls 10 und 11 zu erstellende Bachelorarbeit, welche die umfangreichsten schriftlichen Arbeiten im Studiengang darstellen, in denen die Studierenden in besonderem Maße ihre Fähigkeiten zu „eigenständiger Literatursuche“ und ihre „Kompetenzen im wissenschaftlichen Arbeiten“ unter Beweis stellen und weiter entwickeln sollen (ebd.). Hier werden die Studierenden herausgefordert, eigenständig nach Informationen zu suchen und ihre Eignung für eine eigens entwickelte und zu bearbeitende wissenschaftliche Problemstellung zu beurteilen.

Die befragten Studierenden

Für mich als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen hat sich die Möglichkeit ergeben, Studierende des Bachelorstudiengangs Erziehungswissenschaft, die im Wintersemester 2010/2011 ihr Studium aufgenommen haben, für die Untersuchung zu gewinnen. In diesem Wintersemester haben 140 Studierende am Institut für Erziehungswissenschaft begonnen, den Hauptfach-Studiengang Erziehungswissenschaft zu studieren; davon 129 in Vollzeit und 11 Studierende in Teilzeit. Von den befragten Studierenden sind 120 Studierende zwischen 1988 und 1991 geboren, 20 Studierende zwischen 1987 und 1958. 21 der insgesamt 140 Studenten sind männlich. Die Zahlen spiegeln das Geschlechterverhältnis im Studienfach Erziehungswissenschaft wider. Durchschnittlich sind 80 % der Studierenden in der Erziehungswissenschaft weiblich (AG Institutsgeschichte 2010, 124). Die Angaben zum Alter lassen erkennen, dass sich der Studiengang Erziehungswissenschaft zwar primär an Abiturienten richtet, aber daneben auch an Personen adressiert ist, die bereits be-

rufstätig sind, sich umorientieren oder weiter qualifizieren (ebd., 126). Zudem konnte der Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft zum Zeitpunkt der ersten Erhebung (Wintersemester 2010/11) noch in Teilzeit studiert werden, was einen weiteren Grund darstellt, dass bereits berufstätige bzw. ältere Personen im Studiengang vertreten sind – Personen, die beispielsweise nach einer Ausbildung zur und (langjährigen) Berufstätigkeit als Erzieher ins Teilzeit-Studium einsteigen.

Die Nähe zum Herkunftsort der Studierenden ist am Institut für Erziehungswissenschaft in Tübingen relativ hoch. Eine Befragung 2010 hat ergeben, dass bei knapp 70 % der Studierenden die Entfernung zwischen dem Studienort Tübingen und dem Heimatort maximal 100 km beträgt (ebd.). Diese Zahlen decken sich mit den Angaben der im Rahmen dieser Studie befragten Studierenden, die mit Hilfe eines Kontaktfragebogens erhoben worden sind.

Aus der Kohorte beteiligten sich zum ersten *und* zweiten Erhebungszeitpunkt 70 von 140 Studierenden. Für die dritte Befragung habe ich anhand einer begründeten Stichprobenziehung zehn Studierende ausgewählt, von denen 7 interviewt worden sind. Der Ablauf und das methodische Design der Untersuchung werden im Folgenden erläutert.

2.2 Ablauf der Untersuchung

Zur Untersuchung möglicher Veränderungen von Informationspraktiken von Studierenden im Studienverlauf ist es, wie im ersten Kapitel begründet, einerseits notwendig, die unmittelbar vor Studienbeginn (t 1: Wintersemester 2010/11) feststellbaren Such- und Beurteilungspraktiken der Studierenden zu erheben und diese andererseits mit den im Studienverlauf (t 2: Wintersemester 2011/12 und t 3: Sommersemester 2013) gewonnenen Daten vergleichend zu betrachten (siehe 1.1.2).

Der Studienplan der Erstsemester zum Wintersemester 2010/2011 sieht ein für alle Studienanfänger verpflichtendes Tutorium zur ‚Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten‘ vor, das in der Woche vor Semesterbeginn, d.h. vor dem regulären Beginn der übrigen Lehrveranstaltungen, stattfindet (siehe 2.1). Als Mitarbeiterin der Abteilung Allgemeine Pädagogik, die dieses Tutorium zum relevanten Zeitpunkt verantwortet, habe ich die Möglichkeit gehabt, die Studierenden in einer im Vorfeld des Tutoriums stattfindenden Informationsveranstaltung über die geplante Untersuchung zu informieren, sie um ihre Teilnahme zu bitten und die benötigten Kontaktdaten zu erfassen. Mit

Unterstützung der Tutoren sind die Bögen mit den offenen Fragen an die Studierenden gleich zu Beginn des Tutoriums ausgeteilt und mir nach deren Bearbeitung zurückgegeben worden. Die zweite identische Befragung hat im Wintersemester 2011/2012 im Rahmen einer Pflicht-Vorlesung stattgefunden, in der ein großer Teil der Kohorte, die zu diesem Zeitpunkt das dritte Fachsemester absolviert hat, angetroffen worden ist. Um die Erfassung möglicher Veränderungen von Such- und Beurteilungspraktiken im Verlauf des Studiums zu komplettieren, habe ich auf der Grundlage qualitativer Analysen der Befragungsergebnisse der Studierenden, die zu t 1 und t 2 teilgenommen haben (n 70), anhand eines theoretischen Sampling 10 Studierende für den dritten Befragungszeitpunkt ausgewählt, von denen 7 für narrative Interviews gewonnen worden sind. Die Interviews habe ich im Verlauf des Sommersemesters 2013 geführt, d.h. als die Studierenden im sechsten und damit auch in der Regel letzten Semester ihres Studiums gewesen sind. Die Erzählimpulse in den narrativen Interviews spiegeln dabei in einem ersten Teil weitestgehend die offenen Fragen aus den schriftlichen Befragungen wider, so dass die studentischen Informationspraktiken zu einem dritten Zeitpunkt erfasst werden können; in einem zweiten Teil erweitern sie jedoch den Fragenhorizont um ein weiteres zentrales Untersuchungsinteresse, nämlich der Frage nach möglichen, von den Studierenden angenommenen Gründen für Veränderungen ihrer Informationspraktiken.

Die folgende Abbildung (siehe Abb. 3) gibt einen Überblick über die zeitliche Abfolge der Untersuchung von Such- und Beurteilungspraktiken im Studienverlauf der befragten Studierendenkohorte sowie über die zu den verschiedenen Zeitpunkten eingesetzten Untersuchungsmethoden:

ABLAUF DER LÄNGSSCHNITTlichen UNTERSUCHUNG		
vor Studienbeginn (t 1)	im dritten Fachsemester (t 2)	im sechsten Fachsemester (t 3)
offene schriftliche Befragung(en)		
rekonstruktiv-qualitative Analysen		
	theoretisches Sampling	narrative Interviews
		rekonstruktiv-qualitative Analysen

Abb. 3: Ablauf der längsschnittlichen Untersuchung

Durch den gewählten Untersuchungsablauf ist es mir gelungen, die im Stand der Forschung gesichteten Studien zum Themenkomplex um wichtige Perspektiven zu ergänzen (siehe 1.1.2), in dem ich erstens die Informationspraktiken der Erstsemester unmittelbar zu Studienbeginn bzw. vor Studienbeginn erfasst habe, bevor sich die Informationspraktiken der Studierenden durch in Lehrveranstaltungen vermittelte oder angeeignete Inhalte ggfs. bereits verändert haben. Zweitens lässt der gewählte Untersuchungsablauf es zu, Veränderungen von Informationspraktiken von Studierenden einer Kohorte nachzuvollziehen. Querschnittuntersuchungen vermögen anders als die von mir durchgeführte Längsschnittuntersuchung den Einfluss möglicher struktureller und personeller Kontextfaktoren auf die Informationspraktiken von Studierenden unterschiedlicher Fachsemester nicht im selben Ausmaß zu berücksichtigen. Die Untersuchung der Such- und Beurteilungspraktiken von Studierenden ein und derselben Stichprobe lassen es dagegen zu, Aussagen über Veränderungen dieser im Studienverlauf zu treffen.

2.3 Erhebungs-, Auswahl- und Auswertungsmethoden

Die Frage nach Gründen für Veränderungen der Such- und Beurteilungspraktiken von Studierenden für wissenschaftliche Arbeiten im Studienverlauf bzw. die Feststellung, dass es sich dabei um eine in dieser Art und Weise bislang unbeantwortete Fragestellung handelt, begründet die Wahl eines qualitativen Untersuchungsdesigns. Der ausschließliche Einsatz qualitativer Methoden stellt eine weitere Differenz meiner Studie zu den gesichteten Studien zum Themenbereich dar (siehe 1.1.2).

Qualitative Forschung ist im Grunde ein Oberbegriff für unterschiedliche Forschungsansätze, die sich in ihren theoretischen Grundannahmen, ihrem Verständnis des Gegenstandes sowie in ihrem forschungsmethodischen Zugang unterscheiden (Flick/Kardorff/Steinke 2005, 18; Lamnek 2005, 32 f.). Trotz der Verschiedenheit hinsichtlich der „grundlagentheoretischen Positionen und konkreten Vorgehensweisen bei der Erhebung und Auswertung“ (Rosenthal 2014, 13) lassen sich dennoch gemeinsame Grundannahmen qualitativer Forschung nennen (u.a. Flick/Kardorff/Steinke 2005, 20 ff.; Lamnek 2005, 32 f.): Zum einen scheint allen qualitativen Forschungszugängen gemeinsam, dass sie der Entdeckung von bislang unbekanntem Sachverhalten dienen (Flick/Kardorff/Steinke 2005, 25; Lamnek 2005, 90 f.; Rosenthal 2014, 13 f.). Zum anderen eint sie das Prinzip der Offenheit, das Hoffmann-Riem (1980) als eines zweier

(zentraler) methodischer Prinzipien qualitativer Forschung formuliert hat.¹⁹ Es meint „daß die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat“ (Hoffmann-Riem 1980, 346). Diese „verzögerte theoretische Strukturierung bedeutet [auch; N.B.] den Verzicht auf Hypothesenbildung ex ante“ (ebd., 345). Die Zurückstellung von Hypothesen zu Beginn des Forschungsprozesses bedeute jedoch nicht, dass eine Voraussetzungslosigkeit unterstellt wird. Auch qualitative Untersuchungen sind von einem bestimmten Untersuchungsinteresse und von Fragestellungen geleitet, die immer auch auf Hypothesen basieren (Rosenthal 2014, 48 f.): „Mit der Forderung Hypothesen zurückzustellen, (...) sie einzuklammern, ist zunächst die Planung einer Erhebung gemeint, die eine Entdeckung von neuen Erklärungen ermöglicht.“ (Ebd., 48) Unbestritten wird eine Fragestellung „unter theoretischen Aspekten umrissen“ (Hoffmann-Riem 1980, 345) und mit Alltagswissen und theoretischem Vorwissen an den Forschungsgegenstand herangegangen. Hopf (1995) weist kritisch auf Fehlinterpretationen des Prinzips der Offenheit hin. Es gehe dabei nicht darum, dass

„qualitative Sozialforscher und -forscherinnen sich zu Beginn des Forschungsprozesses (...) künstlich dumm stellen, sondern vielmehr versuchen, bei ihrer Forschungsplanung den jeweils höchsten Stand wissenschaftlicher – theoretischer und empirischer – Vorarbeiten zu ihrem Forschungsthema zu berücksichtigen“ (Hopf 1995, 19).

Grundlegendes bzw. verbindendes Merkmal qualitativer Forschung ist es weiterhin, denjenigen, „die Gegenstand der Forschung sind, die Strukturierung der Kommunikation im Rahmen des für die Untersuchung relevanten Themas so weit wie möglich zu überlassen“ (Bohnsack 2007, 21). Das bedeutet, dass sich die Erhebungssituation so weit wie möglich an dem orientiert, was der Befragte für relevant erachtet; was wiederum keine Standardisierung, sondern eine Offenheit des Vorgehens impliziert (Rosenthal 2014, 13).

Zur Erhebung der Such- und Beurteilungspraktiken von Studierenden für wissenschaftliche Arbeiten habe ich der explorativen Fragestellung folgend, sowie die grundlegenden bzw. verbindenden methodologischen Kriterien qualitativer Forschung berücksichtigend, ein offenes Befragungsformat gewählt. Da die Anzahl der Befragten zu t 1 und 2 keine Interviews zulässt (n 70), habe ich mich dafür entschieden, eine offene schrift-

¹⁹ Die in dieser Form vorgenommene Formulierung des Prinzips der Offenheit erfolgt erstmals durch Hoffmann-Riem (1980) in der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie.

liche Befragung mit Hilfe von Papierbögen, die ausreichend Platz zur selbststrukturierten Beantwortung der offenen Fragen geboten haben, durchzuführen. Standardisierte Antwortmöglichkeiten reduzieren die möglichen Informationen durch Fokussierung auf bestimmte, vorab und einseitig festgelegte Aspekte und werden dadurch einem zu entdeckenden Phänomen nicht gerecht. Durch das offenere Verfahren der Datengewinnung ist es möglich, „ein konkreteres und plastischeres Bild“ (Flick/Kardorff/Steinke 2005, 17) vom Forschungsobjekt zu erhalten.

Die folgenden Abbildungen zeigen die zu den Befragungszeitpunkten t 1 und t 2 eingesetzten offenen Fragen zur Erhebung der Informationspraktiken der Studierenden (siehe Abb. 4) sowie zwei Textausschnitte (siehe Abb. 5), die die Befragten hinsichtlich ihrer Eignung für wissenschaftliche Arbeiten beurteilen sollen, und die sich auf die dargestellten Fragen der zweiten Aufgabe beziehen.

Textausschnitt (a) ‚Chancengleichheit unerwünscht‘ ist aus der Online-Ausgabe des Berliner Tagesspiegels von Preisendörfer (2008). Textausschnitt (b) ‚Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit‘ von Büchner (2003) ist in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft veröffentlicht worden. Diese beiden Textausschnitte sind den Studierenden zu allen drei Befragungszeitpunkten zur Beurteilung vorgelegt worden.

**EINGESETZTE FRAGEN ZUR ERHEBUNG DER SUCH- UND BEURTEILUNGS-
PRAKTIKEN VOR STUDIENBEGINN UND IM DRITTEN FACHSEMESTER (t 1, 2)**

Aufgabe 1

Stellen Sie sich vor, Sie müssen Informationen zur Vorbereitung eines Referates oder einer Hausarbeit zum Thema „Chancengleichheit im Bildungssystem“ suchen.

- Wie würden Sie bei der Suche nach diesen Informationen genau vorgehen?
- Welche Informationsquellen wählen Sie aus?
- Welche Aspekte sind Ihnen bei der Auswahl Ihrer Informationsquellen und bei der Beschaffung dieser Informationen wichtig?

Bitte beschreiben Sie Ihre Vorgehensweise auf dem Arbeitsblatt (linke Spalte) möglichst detailliert und benennen Sie die einzelnen Schritte. Bitte begründen Sie des Weiteren Ihre Vorgehensweise – warum gehen Sie so vor?

Aufgabe 2

Stellen Sie sich vor, Sie haben zur Vorbereitung eines Referates oder einer Hausarbeit zum Thema „Chancengleichheit im Bildungssystem“ u.a. zwei Texte vorliegen (siehe Textausschnitte zu Aufgabe 2 in Abb. 5).

- Welcher Textausschnitt ist Ihres Erachtens geeigneter zur Vorbereitung des Referates oder der Hausarbeit? Welcher Text enthält dafür geeignetere Informationen?
- Finden Sie, dass beide, einer oder keiner der Textausschnitte sich als wissenschaftlich bezeichnen lassen?
- Finden Sie, dass die Informationen beider, eines oder keines Textausschnitte/s zuverlässig wirken?

Bitte lesen Sie die Textausschnitte aufmerksam durch und beurteilen Sie diese dann. Bitte begründen Sie Ihre Beurteilung möglichst genau und nennen Sie zur Verdeutlichung Ihrer Beurteilung Beispiele aus den jeweiligen Textausschnitten auf dem Arbeitsblatt.

Abb. 4: Eingesetzte Fragen zur Erhebung der Such- und Beurteilungspraktiken der Studierenden vor Studienbeginn und im dritten Fachsemester (t 1, 2)

**VORGELEGTE TEXTAUSSCHNITTE ZUR BEURTEILUNG DER EIGNUNG FÜR
WISSENSCHAFTLICHE ARBEITEN (t 1, 2, 3)**

Textausschnitte zu Aufgabe zwei

a) Bildungsferne Kinder sind auf Zufälle angewiesen, um der Bildung nahezukommen, etwa darauf, in der Grundschule „entdeckt“ und gefördert zu werden. Während die Gymnasialempfehlung für Akademikerkinder die Regel ist, ist sie bei bildungsfernen Kindern die Ausnahme, die durch besondere Begabung gerechtfertigt werden muss. Wenn durchschnittlichen Kindern aus bildungsfernen Familien die gleichen Chancen eingeräumt werden wie durchschnittlichen Kindern aus bildungsnahen, grenzt das schon an ein Wunder. Der Ungleichheit im Ganzen der Gesellschaft entspricht die Gleichmacherei in den Binnenmilieus der gesellschaftlichen Eliten. Mit Sorgfalt achtet man darauf, dass von denjenigen, die qua Geburt dazugehören, keiner zu kurz kommt, während die Abschließung gegen diejenigen, die aus dem gleichen Grund nicht dazugehören, fester und fester wird. Die Zugehörigkeit zur Elite wird nicht oder nur selten durch herkunftsunabhängige Leistung errungen, sondern sozial vererbt. Dementsprechend hat die schulische „Selektion“, wie dieses scheußliche Rampenwort der Pädagogik lautet, keineswegs die Aufgabe, begabte Kinder zu entdecken und sie für Führungspositionen vorzubereiten. Vielmehr gelten Kinder von Eltern in Führungspositionen automatisch als begabt und schon für Höheres bestimmt, bevor sie das erste Wörtlein über die Lippen bringen. Die Reproduktion von Ungleichheit ist kein Versehen des Bildungssystems, wie die Gutherzigen glauben und die Hinterlistigen wider besseres Wissen glauben machen wollen, sondern ein wesentlicher Teil seiner Aufgabe.

b) Nach dem Ende der Wiederaufbauphase im Anschluss an den Zweiten Weltkrieg wird das Problem der herkunftsbedingten Ungleichheit der Bildungschancen spätestens seit DAHRENDORF (vgl. 1968) und seiner 1965 zuerst in der Wochenzeitung „Die Zeit“ erschienenen Artikelserie „Bildung als Bürgerrecht“ zum unbestrittenen Kernthema der deutschen Bildungssoziologie. Mit seinem Diktum von der Schule als der „primäre(n), entscheidende(n) und nahezu einzige(n) soziale(n) Dirigierungsstelle für Rang, Stellung und Lebens-Chancen des einzelnen“ in der modernen Gesellschaft hatte zuvor bereits SCHELKY (1957, S. 18) dem Postulat der Gleichheit der Bildungschancen eine besondere gesellschaftliche Brisanz verliehen. Chancengleichheit im Bildungswesen, die derzeit in keinem hoch entwickelten Land anzutreffen ist, gilt aus heutiger Sicht als gegeben, „wenn allen unabhängig von leistungsfremden Merkmalen (wie z.B. von Bildung, Prestige und Geld der Eltern, von Geschlecht, Wohnort, Beziehungen, Religion, Hautfarbe, politische Einstellung, persönliche Bekanntschaft oder Familienzugehörigkeit) die gleiche Chance zu Leistungsentfaltung und Leistungsbestätigung eingeräumt wird“ (HRADIL 1999, S. 149).

Abb. 5: Vorgelegte Textausschnitte zur Beurteilung der Eignung
für wissenschaftliche Arbeiten (t 1, 2, 3)

Nach kritischer Reflexion der zu t 1 und t 2 angewendeten Erhebungsmethoden muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass Aufgabe 2 der offenen schriftlichen Befragung dem geforderten Kriterium der Offenheit nicht in vollem Maße gerecht wird: ihre Formulierung gibt streng genommen Beurteilungskriterien vor und kann dadurch ggfs. nur eine geringere Selbststrukturierung durch den Befragten zulassen, zudem kann sie die potentiellen Antwortmöglichkeiten reduzieren. Trotz dieser möglichen Einschränkungen sind die relevanten Untersuchungsaspekte durch die offenen Fragen bzw. Aufgaben erhoben worden. Mit Aufgabe 1 ist es gelungen, erstens Orte der Suche nach Informationen zu erfassen; zweitens hat die überwiegende Mehrheit der Befragten Kriterien für ihre Suche nach Informationen angegeben. Auch die Ergebnisse der zweiten Aufgabe – trotz der theoretisch möglichen Einschränkungen – geben Aufschluss darüber, welche allgemeinen Kriterien Studierende zur Beurteilung von Informationen formulieren. Zudem sind mit Aufgabe 2 konkrete Einsichten darüber gewonnen worden, was die Studierenden unter den vorgegebenen ‚Qualitätskriterien‘ verstehen? Was kennzeichnet zuverlässige und/oder wissenschaftliche Informationen?

Die Auswahl der Textausschnitte ist auf Grundlage der grundsätzlichen Überlegung erfolgt, inwiefern die gewählten Ausschnitte konsentrierte Kriterien von (nicht-)wissenschaftlichen Texten beinhalten (siehe 1.2). Dabei ist es aber nicht zuletzt auf Grund der Kürze der Textausschnitte und des begrenzten Rahmens der Befragungssituation wichtig, dass die Textausschnitte (auch) einige vermeintlich eindeutige Merkmale wie beispielsweise Zitationen aufweisen. Zudem habe ich bei der Auswahl darauf geachtet, dass die Textausschnitte zwar Unterschiede aufzeigen, wie das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein von Zitationen, sie sich zugleich jedoch nicht zu offenkundig oder eindeutig unterscheiden wie beispielsweise hinsichtlich der Verwendung vermeintlicher Fachbegriffe.

Textausschnitt (b)²⁰ kann auf Grund seines Erscheinungsorts (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft) sowie der Einhaltung bestimmter inhaltlicher und formaler Kriterien als wissenschaftlicher Text gekennzeichnet werden. Durch die Belege besteht die Möglichkeit, den Text unter „semantischen Gesichtspunkten“ (Prange 2004, 609) zu überprüfen, d.h. nachzuvollziehen, ob die Aussagen vor dem Hintergrund des gegeb-

²⁰ Büchner, P. (2003): Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 6, H. 1, 5-24.

nen Erkenntnisstands zutreffen. Die Widerspruchsfreiheit der Aussagen kann ebenfalls als gegeben angenommen werden.

Textabschnitt (a)²¹ enthält zwar Versatzstücke wissenschaftlichen Wissens, verwendet auch einige wenige Fachbegriffe, der Begriff der „bildungsfernen Kinder“ (oder Familien) ist dagegen eine eigene Schöpfung des Autors, in der der Fachbegriff ‚Bildungsferne‘ als Adjektiv verwendet wird, um Kinder bzw. deren soziale Herkunft oder das vorhandene ‚Maß an Bildung‘ zu beschreiben.²² Der Text gibt weiterhin keinerlei Aufschluss über die Herkunft oder Genese seiner Aussagen. Das Fehlen von Belegen erschwert die Überprüfung der semantischen Richtigkeit bzw. erfüllt die gegebenen Kriterien wissenschaftlicher Arbeiten nicht. Er wird als nicht-wissenschaftlicher Text gekennzeichnet. Sein Erscheinungsort, die Tageszeitung Tagesspiegel, ist zudem per definitionem nicht wissenschaftlich.²³

Die Auswertung der gewonnenen Daten der offenen schriftlichen Fragen zu t 1 und t 2 erfolgt in Anlehnung an eine von Gläser und Laudel (2004) beschriebene abgewandelte Variante der Mayring’schen qualitativen Inhaltsanalyse. Gläser und Laudel schlagen ähnlich wie Mayring vor, dass das Kategoriensystem, das zur Analyse der Texte entwickelt wird, zwar auf den theoretischen Vorüberlegungen aufbaut, und insbesondere auch auf den einzelnen Aspekten des Untersuchungsinteresses fußt, es aber während des gesamten Analyseprozesses offen bleibt und an die Besonderheiten des Materials angepasst wird. Zur Offenheit des Kategoriensystems gehört auch, dass die Merkmalsausprägungen frei verbal beschrieben werden und nicht in ex ante vorgegebenen bzw. vergebenen Skalen eingepasst werden (Gläser/Laudel 2004, 195 ff.).

Mein Vorgehen orientiert sich zwar an der skizzierten offeneren Variante der klassischen Inhaltsanalyse, betont jedoch die Offenheit der Kategorienentwicklung und den Erhalt des Textes bzw. die Strukturierung durch die Studierenden im Sinne rekonstruierender Verfahren noch stärker. Die einzelnen Texte werden demnach vor dem Hintergrund des bestehenden Vorwissens und der Untersuchungsfragen gelesen; die relevanten Aspekte werden in vorläufigen Kategorien strukturiert. Die verschiedenen Ausprä-

²¹ Preisendörfer, B. (2008a): Chancengleichheit unerwünscht. Online unter: <http://www.tagesspiegel.de/kultur/bildung-chancengleichheit-unerwuenscht/1143616.html> [03.07.2015].

²² Diese Verwendungsweise dient Preisendörfer (2008a) aber vermutlich als bewusstes Stilmittel.

²³ Eine detailliertere Begründung der vorgenommenen Klassifizierung ‚nicht-wissenschaftlich‘ und ‚wissenschaftlich‘ erfolgt in Kapitel 4.1 *Einordnung der Suchorte in den Merkmalsraum*.

gungen, Merkmale der möglichen Kategorien, werden dann (aber) als Zitate übernommen, um die Struktur des zu analysierenden einzelnen Textes ‚als Ganzes‘ nicht zu durchbrechen, sondern die Angaben in ihrer individuellen Strukturierung und ihren Besonderheiten so weit wie möglich zu erhalten (Rosenthal 2014, 54 ff.). Dadurch ist es möglich, die auftretenden Phänomene ‚aus dem Text heraus‘ zu verstehen, d.h. auf Grundlage der Daten und nicht auf Grundlage vorab feststehender Annahmen. Die Kategorien werden entsprechend des Untersuchungsinteresses aus dem vorliegenden Datenmaterials heraus entwickelt.

Die im offenen inhaltsanalytischen Prozess gewonnenen Kategorien und Merkmalsausprägungen dienen erstens dazu, Orte der Suche und daran gestellte Kriterien sowie Kriterien der Beurteilung von Informationen für das wissenschaftliche Studium textübergreifend sichtbar zu machen und systematisch beschreiben zu können. Auf Grundlage der herausgearbeiteten Orte und Kriterien der Suche nach und Beurteilung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten zu zwei Zeitpunkten können zweitens Veränderungen im Studienverlauf nachvollzogen werden. Dieser Nachvollzug der Veränderungen kann einzelfallübergreifend, aber auch auf diesen bezogen sein. Das Sichtbarmachen von Veränderungen der Informationspraktiken einzelner Studierender ist im Rahmen meiner Arbeit letztlich auch notwendig, um Studierende für einen dritten Befragungszeitpunkt auswählen zu können bzw. die Auswahl nachvollziehbar zu machen. Die Analysen der Befragungsergebnisse dienen demnach drittens dazu, eine begründete Auswahl für den dritten Befragungszeitpunkt zu treffen.

Die Auswahl der Interviewpartner für den dritten Befragungszeitpunkt (t 3) habe ich mit Hilfe eines theoretischen Sampling durchgeführt.²⁴ Um den Untersuchungsgegenstand auch im Rahmen der Interviews mit einer erklärtermaßen geringeren Anzahl von Studierenden trotzdem möglichst umfassend betrachten zu können, muss die Auswahl auf Grundlage der vorausgegangenen Analysen begründet und durchgeführt werden. Bei einer zufälligen Auswahl kann nicht gewährleistet werden, dass alle für die Fragestellung relevanten Fälle berücksichtigt werden (Kelle/Kluge 1999, 39 f.).

Dazu habe ich auf der Grundlage der Analyseergebnisse zu t 1 und t 2 bzw. auf der Basis qualitativer Einzelfallanalysen, die zur Auswahl notwendig sind, einen „Merkmalsraum“ (ebd., 77) gebildet. Damit sind die inhaltsanalytisch herausgearbeiteten Informa-

²⁴ Die Auswahlmethode des theoretischen Sampling geht auf die Arbeiten von Glaser und Strauss (1967) zurück.

tionspraktiken der Studierenden zu t 1 und t 2 in einen zeitlichen und modalen Verlauf gebracht worden, um so die möglichen Fälle der Veränderungen im Studienverlauf erfassen zu können. Da ich mich im Rahmen der Studie letztlich (für die Gründe) für mögliche Veränderungen von Such- und Beurteilungspraktiken interessiere, habe ich die Auswahl der Interviewpartner für t 3 auf Grundlage der verschiedenen Fälle der Veränderung(en) vorgenommen (siehe 4.2). Die so herausgearbeiteten unterschiedlichen Fälle habe ich dann in einem weiteren Schritt hinsichtlich ihrer Auswahl (für die Interviews) minimal und maximal kontrastiert.

Beim theoretischen Sampling werden Fälle miteinander verglichen,

„die eine oder mehrere interessierende Kategorien gemeinsam haben und hinsichtlich theoretisch bedeutsamer Merkmale entweder relevante Unterschiede [maximale Kontrastierung; N.B.] oder große Ähnlichkeiten [minimale Kontrastierung; N.B.] aufweisen“ (ebd., 45).

Fragen nach der Stichprobenziehung bleiben in der qualitativen Sozialforschung oftmals unberücksichtigt (ebd., 38). Doch stellt sich analog zur Stichprobenziehung in quantitativen Forschungen auch in qualitativen Stichprobenziehungen notwendigerweise die Frage, wie gewährleistet werden kann, dass alle für das Untersuchungsinteresse relevanten Fälle miteinbezogen werden können (ebd., 39). Bei einer zufälligen Auswahl der Fälle führen, so Kelle und Kluge (1999), zufällige Stichprobenfehler, die bei großen Samples kaum ins Gewicht fallen, zu folgenschweren Verzerrungen. Durch eine zufällige Stichprobenziehung könne nicht gewährleistet werden, dass alle für die Fragestellung relevanten Fälle berücksichtigt werden (ebd., 39 f.).

Um die Studierenden nach ihrerseits angenommenen Gründen für Veränderungen zu fragen und darüber hinaus die Möglichkeit zu haben, ihre Informationspraktiken zu einem dritten Zeitpunkt (am Ende ihres Studiums) zu erfassen und näher zu beschreiben, habe ich auf Grundlage der oben erläuterten Auswahl narrative Interviews mit 7 von 10 ausgewählten Studierenden geführt (siehe 4.2). Ich habe mich dafür entschieden, narrative Interviews zu führen, weil seine sinnrekonstruierenden sowie „prozess- und biographieanalytischen Erkenntnismöglichkeiten“ (Jakob 2003, 445) geeignet scheinen, die von den Studierenden angenommenen Gründe für Veränderung erfassen zu können. Als

prozessanalytisches Verfahren ermögliche es einen „Einblick in die Genese“ individueller und sozialer Phänomene (ebd., 446).²⁵

Die Frage nach von den Studierenden angenommenen Gründen für Veränderungen von Informationspraktiken für wissenschaftliche Arbeiten im Studienverlauf führt nicht nur zu der Frage nach Praktiken der Informationssuche und -beurteilung unmittelbar vor Studienbeginn, sondern darüber hinaus zu der Frage, wie es zu diesen Praktiken im Lebenslauf gekommen ist. Mit dieser Erweiterung ist allerdings in erster Linie der schlichte Anspruch verbunden, die von den Studierenden genannten Gründe für mögliche Veränderungen im Studienverlauf durch das Einbetten in einen größeren Zusammenhang des gesamten Lebenslaufs besser rekonstruieren zu können, und nicht erst-rangig ein dezidiert biographieanalytisches Interesse.

Mit dem sogenannten Erzählimpuls, der Erzählaufforderung oder dem Eingangsstimulus im narrativen Interview bittet der Interviewer den Interviewten, sich an das Erfragte zurückzuerinnern und möglichst ausführlich anhand eines selbstgewählten Erzählstrangs aus dem Stegreif zu erzählen (Hopf 2005, 355). Ich habe versucht die Studierenden mit folgender Aufforderung in eine erste längere Erzählphase zu bringen:

Wenn Sie jetzt mal zurückdenken und sich versuchen zu erinnern, wann, wo, wie oder wofür Sie das erste Mal nach Informationen gesucht haben? Lassen Sie sich Zeit in Ruhe nachzudenken und erzählen Sie dann einfach, was Ihnen mit Rückblick auf ihren Lebenslauf dazu alles so einfällt!

In der Phase der „autonom gestalteten Haupterzählung“ (ebd., 356) sei es wichtig, den Erzählfluss so wenig wie möglich durch Nachfragen zu unterbrechen, damit „die Haupterzählung von den Befragten autonom gestaltet wird“ (ebd.). Dieser zentralen Phase des narrativen Interviews werden in der Literatur verschiedene Zwänge zugeschrieben, die sich beim Erzählenden ergeben. Diese Zugzwänge des Erzählens lassen sich in den Zwang zur Gestaltschließung, zur Detaillierung und zur Kondensierung differieren (Rosenthal 2014, 155). Der Gestaltschließungszwang führe zu einer in sich geschlossenen und begründeten Darstellung. Der Detaillierungszwang bewirke, dass der Erzählende dem Zuhörenden die notwendigen Hintergrundinformationen und Zusammenhänge mitteilt. Durch den Kondensierungszwang werde die Erzählung verdichtet, da die Interviewsituation zeitlich begrenzt ist und die Erzählung vom Interviewer nachvollzogen werden soll (ebd., 155 f.). Der zentralen, vom Interviewten autonom gestal-

²⁵ Das narrative Interview geht auf Alfred Schütze (1977) zurück.

teten Erzählphase folgt die Nachfragephase. Dabei wird zuerst an das Erzählte mit sogenannten internen oder immanenten Nachfragen auf Grundlage der während der Haupterzählung gemachten Notizen angeknüpft. Damit können unklare Aspekte nochmals aufgegriffen werden. Diese Nachfragen sind „erzählgenerierend“ (ebd., 157) angelegt und folgen der Chronologie der Erzählung. Erst nachdem sich die Erzählungen durch dieses immanente Nachfragen erschöpft haben, können in einer weiteren exmanenten Nachfragephase weitere im Untersuchungsinteresse stehende Fragen gestellt werden. Aber auch in dieser Phase ist versucht worden, stets Verbindungen zum bisher Erzählten zu knüpfen (nach dem Motto: „Vorher erwähnten Sie, dass...“). Außerdem habe ich, je nachdem, wie ergiebig sich die Stegreiferzählung hinsichtlich des Untersuchungsinteresses gestaltet hat, mehr oder weniger exmanente Nachfragen gestellt.

Im Interviewmanual habe ich mir folgende mögliche Nachfragen notiert, die in der konkreten Interviewsituation erwartungsgemäß nur sinngemäß und nicht wortwörtlich gestellt worden sind:

- *Wie oder wo suchen Sie heute am Ende Ihres Bachelorstudiums nach Informationen für Hausarbeiten oder Referate? Wo suchen Sie? Warum suchen sie wie beschrieben?*
- *Und für die Bachelorarbeit? Wie und wo haben Sie diesbezüglich nach Informationen gesucht? Warum suchen Sie wie angegeben?*
- *Welche Kriterien sind für Sie heute bei der Suche nach Informationen wichtig? Welche weniger?*

Diese Nachfragen beziehen sich auf den oben beschriebenen ersten Fragekomplex, d.h. die Suche nach Informationen, präziser formuliert auf die Ermittlung der Orte und Kriterien im Kontext der Suche nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten zum dritten Befragungszeitpunkt.

Folgende Frage skizziert das Interesse an den am Ende des Studiums von den Studierenden benennbaren Kriterien für die Beurteilung der Qualität von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten:

- *Welche Kriterien sind für Sie im Allgemeinen wichtig für die Beurteilung der Qualität von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten?*

Analog zur ersten und zweiten offenen schriftlichen Befragung habe ich den Studierenden im Nachfrageteil des Interviews die oben dargestellten Textausschnitte zur Beur-

teilung vorgelegt und sie gebeten, die Texte aufmerksam zu lesen. Sinngemäße Nachfragen erstrecken sich dabei etwa auf folgende Aspekte:

- *Wie würden Sie heute die beiden Textausschnitte hinsichtlich ihrer Eignung für ein Referat oder eine Hausarbeit sehen?*
- *An welchen Kriterien würden Sie ihre Einschätzung festmachen?*
- *Was bedeutet für Sie ‚Wissenschaftlichkeit‘? Was ‚Zuverlässigkeit‘? Was ‚Objektivität‘?*

Die letzte Nachfrage stellt den Versuch dar, nochmals im direkten Kommunikationszusammenhang näher zu erfahren, was die Studierenden konkret unter den interessierenden Aspekten bzw. Begriffen im zweiten Fragenkomplex verstehen.

Um dem weiteren zentralen Untersuchungsinteresse, d.h. den von Studierenden angenommenen Gründen für Veränderungen von Such- und Beurteilungspraktiken, nochmals durch gezieltes Nachfragen gerecht zu werden, habe ich in jedem Interview im Anschluss an die nachfragende Ermittlung der Such- und Beurteilungspraktiken am Ende des Studiums folgende Fragen sinngemäß gestellt:

- *Sehen Sie im Verlauf Ihres Studiums Veränderungen in der Art und Weise, wie Sie nach Informationen suchen oder Informationen beurteilen?*
- *Welche möglichen Gründe sehen Sie für die (beschriebenen) Veränderungen?*
- *Welche möglichen Ereignisse, Situationen, Erfahrungen könnten Einfluss darauf gehabt haben?*

Abhängig davon, wie ergiebig in der Haupterzählung bereits autonom berichtet oder meinerseits immanent nachgefragt worden ist, sind im weiteren Verlauf des Interviews Fragen erfolgt, welche die Reflexion möglicher weiterer bzw. externer Einflussfaktoren auf die Veränderungen der Such- und Beurteilungspraktiken von Studierenden im Studienverlauf anregen soll, um der Interpretation der Ergebnisse eine weitere empirische Grundlage zu geben:

- *Wie schätzen Sie den Einfluss von Lehrveranstaltungen, wie z.B. des Tutoriums auf die Veränderung Ihres Informationsverhaltens ein?*
- *Welchen Einfluss haben bestimmte Aufgabenstellungen oder an Sie gestellte Anforderungen im Verlauf des Studiums?*
- *Welche Rolle spielen Lehrende? Hinweise von Lehrenden?*
- *Welche Rolle spielen Kommilitonen?*
- *Haben Sie Informationsveranstaltungen zur Recherche und Einschätzung von Informationen besucht?*
- *Was meinen Sie, was Lehrende als eine gute Recherche bezeichnen würden?*

Zur Vorbereitung auf die Interviews habe ich Synopsen aus den zu t 1 und t 2 gewonnenen Daten hinsichtlich der Art und Weise sowie der Veränderung der Such- und Beurteilungspraktiken erstellt. Durch die Übersicht(en) können auch nochmals gezielt Unklarheiten angesprochen bzw. ausgeräumt werden, die sich möglicherweise durch die nicht-kommunikative Erhebungssituation bei einigen befragten Studierenden zu t 1 und t 2 ergeben haben.

Zu erwähnen ist darüber hinaus noch, dass bei der Erfragung der Praktiken der Suche und Beurteilung von Informationen sowie der von den Studierenden angenommenen Gründe für mögliche Veränderungen im wissenschaftlichen Studium im Rahmen der durchgeführten Interviews zu t 3 neben den studienbezogenen auch die freizeitbezogenen Informationspraktiken zur Sprache gekommen sind. Die Eingangsfrage nach ‚Informationspraktiken im Lebenslauf‘ schließt diese explizit mit ein und ermöglicht ggfs. ein besseres Verständnis der von den Studierenden genannten Gründe bzw. eine angemessenere Rekonstruktion des Gemeinten.

Im Rahmen der Auswertung der Interviews können die zum dritten Befragungszeitpunkt feststellbaren Such- und Beurteilungspraktiken herausgearbeitet werden: Wo suchen Studierende am Ende ihres Studiums nach Informationen bzw. Texten für wissenschaftliche Arbeiten? Wie beurteilen sie Texte zur Nutzung im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten? Und welche Veränderungen lassen sich diesbezüglich feststellen? Zu diesem Zwecke sind die Interviews nach dem oben beschriebenen Verfahren, d.h. offen-inhaltsanalytisch ausgewertet. So kann gewährleistet werden, dass die Frage nach Such- und Beurteilungspraktiken und ihren möglichen Veränderungen im Studienverlauf mit Hilfe derselben Verfahren analysiert werden.

Die Interviews und die Analyse ihrer Ergebnisse zum sechsten Fachsemester (t 3) ermöglichen die auf Grundlage der Ergebnisse der schriftlichen Befragungen zu t 1 und t 2 aufgestellten Vermutungen hinsichtlich der Gründe für Veränderungen weiter zu plausibilisieren oder zu verwerfen. Dies geschieht im Rahmen der Interviewanalyse noch stärker in Anlehnung an rekonstruktive Verfahren. Wobei ich bereits bei der Beschreibung meines inhaltsanalytischen Vorgehens (zu t 1, 2) deutlich gemacht habe, dass sie Elemente rekonstruktiver Verfahren beinhaltet. Die offene Bildung von Kategorien sowie der Erhalt der Struktur der Texte und der Sinnzuschreibungen der Studierenden durch die Nennung der Ausprägungen in Form von Zitaten enthalten bereits Charakteristika rekonstruktiver Verfahren (Rosenthal 2014, 54 ff.).

Dennoch orientiert sich die Auswertung der Interviews noch deutlicher an rekonstruktiven Verfahren: Wenn es darum geht, den möglichen Gründen für Veränderungen weiter nachzugehen. Insbesondere die Analyse der von den Studierenden angenommenen Gründe möglicher Veränderungen von Informationspraktiken, bei der die Rekonstruktion der Bedeutungszuschreibungen der Forschungssubjekte noch stärker in den Mittelpunkt der Analyse rückt, erfordert die Anlehnung an rekonstruktive Verfahren, „das sich an den Prinzipien eines abduktiven und sequenziellen Vorgehens orientiert“ (ebd., 57).

Abduktiv zu schließen meint den Prozess des Bildens einer Hypothese zur Erklärung eines Phänomens (ebd., 58).²⁶ Rosenthal (2014) nennt drei Schritte des Verfahrens der Abduktion (ebd., 58 ff.): Erstens werde ausgehend von einem empirischen Phänomen auf alle zum Zeitpunkt der Interpretation möglichen Hypothesen geschlossen, d.h. alle möglichen aber zugleich überprüfbaren Lesarten zur Erklärung des Phänomens werden entwickelt. Dabei habe wissenschaftliches wie auch alltägliches Wissen eine heuristische Funktion, d.h. das Vorwissen dient dazu, den ungeklärten Sachverhalt ggfs. besser zu verstehen und erklären zu können. Im Gegensatz zum Verfahren der Deduktion, das eine bestimmte Theorie verfolgt und überprüft, gehe es beim abduktiven Schließen in diesem ersten Schritt darum, verschiedene Konzepte zur Hypothesenbildung als mögliche Erklärungen für ein empirisches Phänomen heranzuziehen. Zweitens werde von den formulierten Hypothesen aus auf Folgehypothesen geschlossen: Welche Konsequenzen folgen aus den im ersten Schritt formulierten Lesarten? Lassen sich die Hypothesen in den weiteren Textsequenzen plausibilisieren? Durch die Folgehypothesen werde antizipiert, welche Folgen die zuerst formulierten Hypothesen haben könnten. In einem dritten Schritt werden sie dann am Material (weiter) plausibilisiert, modifiziert oder können ggfs. verworfen werden. Jene Hypothesen, die bei der Prüfung am Material „in Abgrenzung von den unwahrscheinlichsten Lesarten übrig bleiben, gelten dann am wahrscheinlichsten“ (ebd., 59). Konstitutiv während des gesamten Prozesses sei die Offenheit des Forschers für Entdeckungen und nicht eine Fixierung auf das Überprüfen bisheriger Annahmen. Rosenthal beschreibt die Abduktion als „einzige Methode, bei der die Hypothesengewinnung und nicht nur der Hypothesentest reflektiert wird“ (ebd., 61).

²⁶ Das Schlussverfahren geht auf den amerikanischen Philosophen Charles Sanders Peirce (1980) zurück.

2.4 Methodische Reflexion

Das beschriebene Design der Untersuchung ermöglicht das dargelegte Erkenntnisinteresse – Gründe für Veränderungen von Such- und Beurteilungspraktiken von Studierenden für wissenschaftliche Arbeiten im Studienverlauf – zu verfolgen und dadurch das festgestellte Forschungsdesiderat zu schließen (siehe 1.1.2). Der Ablauf der Untersuchung(en) erlaubt die Informationspraktiken einer Studierendenkohorte während ihres gesamten Bachelorstudiums zu erfassen und macht somit Veränderungen nachvollziehbar. Das explorative Vorgehen ist geeignet, um die empirisch bislang nicht festgestellten Gründe für Veränderungen von Such- und Beurteilungspraktiken im Verlauf des Studiums zu untersuchen. Die offenen Erhebungsverfahren lassen (alle) möglichen Antworten zu und verhindern diese nicht durch Einschränkungen auf Vorannahmen und durch Standardisierung. Die Offenheit im Analyseprozess ermöglicht die Bildung von Hypothesen hinsichtlich potentieller Ursachen resp. Gründen für feststellbare Praktiken sowie von Veränderungen im Studienverlauf. Es stellt ein wesentliches Bestreben dieser Arbeit dar, hypothesenbildend vorzugehen und die theoretische Strukturierung (der Gründe für Veränderungen) der Informationspraktiken der Studierenden sukzessive im Analyseprozess zu vollziehen. Weiterhin liegt der Anspruch meines Vorgehens darin, dass die einzelnen Analyseschritte nicht vermengt, sondern differenziert oder nacheinander vollzogen werden. Zunächst werden die Befragungsergebnisse entlang von offenen Kategorien, die erst im Rahmen der Analysen am Material entwickelt werden, in Form indirekter und direkter Zitate systematisch dargestellt, und erst dann systematisch diskutiert. Die im Rahmen der Analyse der ersten beiden Befragungen gebildeten Hypothesen werden auf Grundlage der Analyse der dritten Untersuchung plausibilisiert oder verworfen. Zudem tauchen im Kontext der Analyse der Ergebnisse des dritten Befragungszeitpunktes weitere zu diskutierende Annahmen auf. Zuletzt werden im Rahmen der Diskussion der zentralen Ergebnisse aller drei Untersuchungszeitpunkte (vorläufig) abschließende Hypothesen formuliert. Durch das beschriebene Vorgehen wird gewährleistet, dass der Leser die einzelnen Schritte der vorgenommenen Analyse en détail nachvollziehen kann.

Ein weiteres Qualitätskriterium des vorliegenden Untersuchungsdesigns ist der vorgenommene Einsatz von verschiedenen methodischen Zugängen zur Erforschung eines Phänomens, der als methodologische Triangulation bezeichnet wird. Die Kombination aus den offenen schriftlichen Befragungen, den offenen qualitativen Inhaltsanalysen,

der theoretisch begründeten Fallauswahl, den narrativen Interviews sowie den rekonstruktiven Analysen stellt ein solches methodentriangulierendes Verfahren dar. In Anlehnung an Denzin (1970) unterscheidet Flick (2011) im Kontext der Triangulation von Methoden within-methods und between-methods. Mit der zweiten Form schließt Denzin an die Diskussion um die Kombination verschiedener Methoden zur Begrenzung ihrer Reaktivität bei Webb et al. (1966) an, wenn er verlangt, die Begrenztheit der Einzelmethoden methodologisch durch ihre Kombination zu überwinden (Flick 2011, 15). Nach kritischer Diskussion und Weiterentwicklung werde (methodische) Triangulation mittlerweile jedoch nicht als „Strategie der Validierung“ verstanden, sondern „als Strategie auf dem Weg zu einem tieferen Verständnis des untersuchten Gegenstands und damit zu mehr Erkenntnis und weniger zu Validität und Objektivität in der Interpretation“ (ebd., 18) Wie die kritische Auseinandersetzung mit Denzins ursprünglichem Vorschlag verdeutliche, so Flick, sei bei der Triangulation zu beachten,

„dass jede Methode ihren Gegenstand konstituiert. Entsprechend sind simple Übereinstimmungen bei der Triangulation verschiedener Methoden bei der Untersuchung des ‚selben‘ Gegenstandes nicht zu erwarten. Vielmehr kann die Triangulation verschiedener methodischer Zugänge unterschiedliche Formen der Gegenstandskonstitution verdeutlichen, die einander ergänzen oder widersprechen können. Triangulation liefert nicht übereinstimmende oder einander widersprechende Abbildungen des Gegenstandes, sondern zeigt unterschiedliche Konstruktionen eines Phänomens.“ (Ebd., 25)

Schließlich sei es vor allem dann legitim von Triangulation zu sprechen,

„wenn den verschiedenen Zugängen in der Planung der Untersuchung, bei der Erhebung und Analyse der Daten eine weitgehende Gleichberechtigung in ihrer Behandlung und ihrem Stellenwert eingeräumt wird und sie jeweils in sich konsequent angewendet werden“ (ebd., 26).

Die vorgenommene Anwendung verschiedener Methoden entspricht in erster Linie auch dem Anspruch ihres gegenstandsangemessenen Einsatzes. Das bedeutet „kein anything goes, kein Verzicht auf Methodizität“, sondern ist mit dem Bestreben verbunden, den Forschungsgegenstand umfassend in den Blick zu bekommen, d.h. auch ihn bestmöglich nachvollziehbar und begreifbar zu machen. Wichtig erscheint mir zudem, mich bei der Untersuchung von Gründen für Veränderungen von Informationspraktiken Studierender keinem „Methodendiktat“ einer „bestimmten Schule“ zu unterwerfen, sondern den Gegenstand mit ihm angemessenen Methoden zu untersuchen (Hirschauer 2008, 180).

Weiterhin besteht im Hinblick auf das im Rahmen dieser Untersuchung gewählte Forschungsdesign der Anspruch, Gütekriterien qualitativer Forschung zu entsprechen; mögliche Kriterien werden im Folgenden kurz skizziert und anschließend auf die einzelnen Schritte der durchgeführten Studie bezogen. Die Frage, wie sich die Qualität qualitativer Forschung bestimmen lässt, wird in der Literatur „entweder sehr allgemein oder wenig systematisch“ beantwortet (Steinke 2005, 319). Steinke schlägt vor, drei Grundpositionen zur Bewertung qualitativer Forschung zu unterscheiden. Einer Position zufolge haben für qualitative Forschung dieselben Gütekriterien zu gelten wie für empirische Forschung, die quantifizierend vorgeht. Demnach sei die Qualität qualitativer Forschung an den Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität zu messen. Vertreter der gegensätzlichen Position stellen „grundsätzlich die Übertragbarkeit quantitativer Kriterien auf qualitative Forschung“ (ebd., 320) in Frage und diskutieren ausgehend von den methodologischen und methodischen Besonderheiten qualitativer Forschung Kriterien, wie z.B. kommunikative Validierung, d.h. die Überprüfung der Gültigkeit durch die Befragten selbst oder Methodentriangulation als validierende Strategie. Dass es generell unmöglich sei, für qualitative Forschung Gütekriterien aufzustellen, stellt eine weitere zu unterscheidende Position dar (ebd., 320 f.).

Steinke weist überzeugend darauf hin, dass sich Qualitätskriterien „nur unter der Berücksichtigung der jeweiligen Fragestellung, Methode, der Spezifik des Forschungsfeldes und des Untersuchungsgegenstandes“ (ebd., 323) abschließend diskutieren lassen. Obwohl es auf Grund der Charakteristika qualitativer Forschung keinen allgemeingültigen Kriterienkatalog geben könne, sei es möglich, Kernkriterien zu formulieren und „Prozeduren ihrer Prüfung“ zu vereinbaren, die einen qualitativen Orientierungsrahmen stecken können und untersuchungsspezifisch konkretisiert und modifiziert werden. Die Herstellung von intersubjektiver Nachvollziehbarkeit könne anders als in quantitativen Verfahren auf drei Wegen erfolgen (ebd., 342 ff.): Erstens durch die Dokumentation des Forschungsprozesses zum sukzessiven Nachvollzug des Forschungsprozesses und der daraus hervorgegangenen Ergebnisse sowie zur Beurteilung der Untersuchung und ihrer Ergebnisse. Dokumentiert werden das Vorverständnis vom Gegenstandsbereich (siehe 1.1.1; 1.1.2; 1.2), die Erhebungsmethoden (siehe 2.3), der Erhebungskontext (siehe 2.1), die Transkriptionsregeln (siehe Anhang A), die erhobenen Daten (siehe 3; 5; 6)²⁷, die

²⁷ Auf Grund der Personenbezogenheit und Sensibilität der qualitativ erhobenen Daten können diese lediglich bei der Verfasserin eingesehen werden. Der Nachvollzug der einzelnen Analyseschritte bzw. der Rückbezug der vollzogenen Analysen auf die Rohdaten ist aber durch die

Auswertungsmethoden (siehe 2.3), Entscheidungen und Probleme im Forschungsprozess sowie Kriterien, welche die Studie erfüllen soll (siehe 1.2; 2.3; 2.4; 6.1; 6.2; 6.3). Zentral sei des Weiteren die präzise Angabe der Quellen der Informationen durch den Beleg der in der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse ausgewählten Textstellen aus den Befragungsdokumenten. Zweitens könne (wenn möglich) durch die Interpretation der erhobenen Daten in Gruppen intersubjektive Nachvollziehbarkeit hergestellt werden. Durch die Anwendung kodifizierter Verfahren (wie des narrativen Interviews) kann drittens intersubjektive Nachvollziehbarkeit hergestellt werden.

Trotz der genannten Vorteile bzw. der Notwendigkeit, die generative Frage nach (Gründen für) Veränderungen von feststellbaren Informationspraktiken im Studienverlauf mit Hilfe von verschiedenen qualitativen Methoden (und nicht mit quantifizierenden Verfahren) zu untersuchen, wird im Anschluss an Nassei und Saake (2002) im Rahmen der Diskussion methodologischer Kriterien und der Qualität von empirischer Forschung darauf hingewiesen, dass es weit gefehlt wäre, qualitative gegen quantitative Methoden auszuspielen oder prinzipiell zu bevorzugen (Nassei/Saake 2002, 67 ff.). Weder „rigorose Methodenideale“ noch „die Persönlichkeit des Forschers“ können grundsätzliche epistemologische Probleme wie die Kontingenz des Gegenstands nivellieren (ebd., 70). Alles Operieren, auch im qualitativen Forschungsprozess, werde letztlich „durch das miterzeugt, was dadurch ausgeschlossen ist“ (ebd., 71). Auch der in dieser Untersuchung gewählte Zugang zur Wirklichkeit in Form von Narrativen der Studierenden lässt sich als eine Konstitution von Wirklichkeit verstehen und stellt keinesfalls „eine Homologie von erzähltem und gelebtem Leben“ (ebd.) dar. „Dass immer nur je gegenwärtige Ereignisse erzählt werden“ und „Vergangenheit als gegenwärtige Vergangenheit“ dargestellt werde, sei (mittlerweile) unbestritten (ebd., 72). Zudem muss in Anlehnung an Nassei und Saake auf die Selektivität von (Interview)Texten aufmerksam gemacht werden und nicht (vermeintlich) der Anspruch erhoben werden, „eine eigentliche Bedeutung hinter der vordergründigen freizulegen“ (ebd., 82). Es gehe darum, die Selbstkonstitution von Inhalten, von Bedeutung und Sinn nachvollziehbar zu machen und nicht zuletzt auch nach sozialen Erwartungs- und Darstellungsformen zu fragen (ebd., 82 f.).

Darstellung ausgewählter schriftlicher Befragungsergebnisse (t 1, 2) und Interviewsequenzen (t 3) gewährleistet (siehe 3; 5; 6).

Die erläuterten und reflektierten Möglichkeiten sowie Grenzen des angewandten Untersuchungsdesigns berücksichtigend, werden im folgenden Kapitel erste Ergebnisse der Studie vorgestellt.

3 Such- und Beurteilungspraktiken vor Studienbeginn (t 1) und im dritten Fachsemester (t 2)

In diesem Kapitel werden die Analyseergebnisse aus den offenen schriftlichen Befragungen vor Studienbeginn und zum dritten Fachsemester systematisch dargestellt und vorläufig diskutiert. Zunächst erfolgt die Darstellung und vorläufige Diskussion der Analyseergebnisse der Befragung zur Beurteilung vorliegender Textausschnitte (3.1), danach die der Frage nach Praktiken der Suche nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten (3.2).

3.1 Kriterien der Beurteilung von Informationen in wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Textausschnitten

Im Mittelpunkt der folgenden Betrachtungen steht, welche Kriterien Studierende bei der Beurteilung von Informationen aus Texten zu Grunde legen. Im vorherigen Kapitel habe ich bereits näher beschrieben, dass den Studierenden im Rahmen der zweiten Aufgabe der schriftlichen Befragungen zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt ein Textausschnitt einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift (wissenschaftlicher Textausschnitt b) sowie ein anderer aus der Online-Ausgabe einer Tageszeitung (nicht-wissenschaftlicher Textausschnitt a) zur Beurteilung vorgelegt worden sind (siehe 2.3). Die Studierenden sind gebeten worden, die Textausschnitte aufmerksam zu lesen und anschließend hinsichtlich verschiedener Dimensionen zu beurteilen sowie ihre Beurteilung zu begründen. Die erste Frage des Aufgabenkomplexes, welcher Text zur Vorbereitung eines Referates oder zur Erstellung einer Hausarbeit geeignetere Informationen enthalte, zielt darauf, herauszufinden, welche allgemeinen Kriterien die Studierenden zur Beurteilung der Eignung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten nennen und priorisieren. Mit den darauf folgenden Fragen zur Beurteilung der Wissenschaftlichkeit und Zuverlässigkeit der Textausschnitte wird erfragt, welche Kriterien Studierende angeben, wenn sie Informationen die Eigenschaften ‚wissenschaftlich‘ und ‚zuverlässig‘ zu- oder abschreiben (siehe 2.3).

Dazu werden zunächst die von den Studierenden zu t 1 genannten Kriterien zur Beurteilung der vorgelegten Textausschnitte vorgestellt (3.1.1), anschließend die des zweiten Befragungszeitpunktes (3.1.2). Kapitel 3.1.3 fasst die wichtigsten Ergebnisse der Ana-

lyse systematisch zusammen und benennt zu diskutierende Aspekte. Ihre Rückbindung an die Befunde der in Kapitel 1 rezipierten Studien erfolgt im Kontext der Systematisierung und Diskussion der Ergebnisse aller drei Befragungszeitpunkte (siehe 6).

Die inhaltlichen Kategorien habe ich im Rahmen der Analyse nach den differenzierbaren Beurteilungskriterien gebildet. Sie nehmen die von den Studierenden genannten Beurteilungskriterien sinngemäß auf. Die Analyseergebnisse werden im folgenden Text entlang der gebildeten Kategorien bzw. Kriterien (kursiv und fett hervorgehobene Zwischenüberschriften), die einzelnen Merkmalsausprägungen durch indirekte und direkte Zitate (kursiv hervorgehoben) dargestellt. Sie verdeutlichen und fundieren die Bildung der inhaltlichen Kategorien. Die in den Belegen angegebenen Ziffern stellen Identifikationsnummern oder Codes dar, die den einzelnen Studierenden aus Gründen der Anonymisierung zugewiesen worden sind. Sie ermöglichen die intersubjektive Nachvollziehbarkeit bzw. den Rückbezug auf die Rohdaten.

Entsprechend dem Untersuchungsinteresse werden mögliche Veränderungen der von den Studierenden zur Beurteilung von Texten zu Grunde gelegten Kriterien nachvollzogen, wobei bereits an dieser Stelle vorausgeschickt werden kann, dass sie sich im Verlauf der ersten beiden Semester nicht grundlegend verändert haben. Es wird zudem deutlich, dass die Studierenden zur Beurteilung der Eignung eines Textes für ein Referat oder eine Hausarbeit dieselben Kriterien zu Grunde legen wie zur Beurteilung seiner Wissenschaftlichkeit oder Zuverlässigkeit. Zudem hat die Analyse ergeben, dass die von den Studierenden genannten Kriterien, die dem wissenschaftlichen Textausschnitt (b) die Eigenschaften ‚geeignet‘, ‚wissenschaftlich‘ oder ‚zuverlässig‘ zuweisen, in zwei Kategorien die Antonyme der zur Beurteilung des nicht-wissenschaftlichen Textausschnitts (a) genannten Kriterien sind (Vorhandensein vs. Fehlen von Zitaten, Belegen und Verweisen; subjektiv vs. objektiv). Darüber hinaus sind in der Analyse Kategorien herausgearbeitet worden, die entweder insbesondere vor Studienbeginn eine Rolle spielen, wie die Subkategorie ‚Verständlichkeit‘ im Rahmen der Kategorie ‚sprachlicher/s Stil/Niveau‘, oder erst zum zweiten Befragungszeitpunkt genannt werden, wie das Kriterium ‚populärwissenschaftlich‘. Die Kriterien ‚Inhalte‘ der Textausschnitte sowie ‚ergänzende Nutzung des nicht-wissenschaftlichen Textausschnittes‘ werden zu beiden Befragungszeitpunkten genannt, wenngleich zum ersten Befragungszeitpunkt detaillierter.

3.1.1 Beurteilungskriterien vor Studienbeginn (t 1)

Fehlen vs. Vorhandensein von Zitaten, Belegen und Verweisen

Die überwiegende Mehrheit der Studierenden hält den nicht-wissenschaftlichen Textausschnitt (a) aus der Onlineausgabe einer Tageszeitung als alleinige Informationsbasis für wissenschaftliche Arbeiten bereits vor Studienbeginn (t 1) für ungeeignet, weil die im Textausschnitt enthaltenen Informationen nicht belegt seien. Dadurch sei unklar, woher diese stammen.

Textausschnitt (a) sei ungeeignet, „da weder Quellenangaben noch Zitate zu finden sind“ (90, t 1). Der Text enthalte „keinerlei Belege. Deshalb würde ich diesen Text auch nicht als wissenschaftlich bezeichnen.“ (109, t 1) Es werden darin „keinerlei Textbelege oder Aussagen anderer Wissenschaftler aufgeführt“ (113, t 1), er sei deshalb auch nicht als wissenschaftlich einzuschätzen.

Zudem sei er durch die fehlenden Zitate, Belege und Verweise auch nicht zuverlässig:

„Text a) enthält keinerlei Hinweise darauf, woher die Informationen stammen. Es sind keine Zitate oder weiterführende Hinweise vorhanden, durch die man das Thema weiter verfolgen könnte. Dadurch wirken seine Informationen nicht zuverlässig.“ (10, t 1)

Der wissenschaftliche Textausschnitt (b) aus einer erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschrift lasse sich dagegen durch das Vorhandensein von Zitaten und Belegen im Text als geeignet, wissenschaftlich und zuverlässig kennzeichnen, so die überwiegende Mehrheit der befragten Studierenden, weil „viel mit Zitaten und Quellenangaben gearbeitet wurde“ (156, t 1), „er Informationen zum Thema enthält, die durch Thesen verschiedener Leute/Bücher gestärkt werden“ (75, t 1) oder „wichtige ‚Persönlichkeiten/Autoren‘ [...] angeführt [werden; N.B.]“ (37, t 1).²⁸

Durch die vorhandenen Zitate, deren Belege sowie den Verweis auf weitere Autoren seien die Informationen überprüfbar und können ggfs. auch als Grundlage für weitere Recherchen herangezogen werden. Es seien „Zitate und Quellenangaben gegeben [...],

²⁸ Meinerseits vorgenommene Einfügungen und Auslassungen werden innerhalb der aus den Erhebungsdokumenten zitierten Passagen durch eckige Klammern gekennzeichnet (siehe Anhang A). Um den Lesefluss nicht unnötig zu unterbrechen, werden Auslassungen zu Zitatbeginn und am Zitatende nicht durch eckige Klammern, sondern durch eine entsprechende Setzung des Satzzeichens nach dem Beleg bzw. Verweis auf das Originaldokument gekennzeichnet (siehe auch 5).

die man überprüfen kann“ (68, t 1) und „die [...] ggf. auch bei der [weiteren; N.B.] Literatursuche hilfreich sein können“ (172, t 1) oder dazu „genutzt werden können, um weitere Artikel und Informationen zu erhalten“ (3, t 1).

Dadurch wirke Textausschnitt (b) auch zuverlässig resp. glaubwürdig: „Durch die Zitate und Belege wirkt Text b) sehr glaubwürdig [...]. Die angegebenen Daten tragen zur Glaubwürdigkeit bei.“ (10, t 1) Auch für die Einschätzung der Wissenschaftlichkeit des Textes stellt das Vorhandensein von Belegen, der Bezug auf Dritte das (ge)wichtigste Kriterium dar: „Text b ist wissenschaftlicher, da er verschiedene Autoren zitiert.“ (64, t 1) „Text b) lässt sich als wissenschaftlich bezeichnen, da jede Information mit Quelle belegt ist.“ (74, t 1) „Ich würde eher Text b als wissenschaftlich erfassen, da dort auf Literatur von ‚Experten‘ verwiesen wird. Dort kann man alles exakt nachlesen.“ (104, t 1)

In den Aussagen einiger Studierender wird allerdings deutlich, dass sie im Vorhandensein von Quellen keinen ausreichenden Grund für die Wissenschaftlichkeit oder Zuverlässigkeit von Texten sehen: „Man müsste [...] prüfen, ob die angegebene Literatur tatsächlich wissenschaftlich ist.“ (23, t 1)

Subjektiv vs. objektiv

Im nicht-wissenschaftlichen Textausschnitt (a) lässt sich den Angaben der Studierenden zufolge, die subjektive Meinung des Autors erkennen, was ein wichtiges Kriterium für sie darstellt, ihn als weniger geeignet, zuverlässig und wissenschaftlich einzuschätzen: „In Text a) ist die Meinung des Autors klar zu erkennen, er ist sehr subjektiv.“ (114, t 1) Der Text sei „eher eine subjektive Situationsbeschreibung“ (92, t 1) oder „lediglich die Meinung einer Person zu diesem Thema, will provozieren und auf das Problem aufmerksam machen“ (121, t 1). Er sei als alleinige Informationsbasis ungeeignet, „da der Autor des Textes Stellung zum Thema nimmt und nicht neutral an die Sache herangeht“ (149, t 1). Er sei „nicht objektiv“ (111, t 1).

Auf Grund der deutlich erkennbaren subjektiven Positionierung des Autors wird der Textausschnitt zu Studienbeginn (t 1) von der überwiegenden Mehrheit der Studierenden auch nicht als wissenschaftlich eingeschätzt:

„Der Autor ist voreingenommen, hat keine neutrale Einstellung, sieht nur Nachteile, übt keine ‚wissenschaftliche‘ Kritik aus. Text 1 kann daher nicht als wissenschaftlich bezeichnet werden.“ (106, t 1)

Er wirke deshalb auch nicht zuverlässig, „da deutlich hervorgeht, welche Meinung der Autor vertritt“ (114, t 1). „Als zuverlässig kann man Text a nicht bezeichnen, da dieser [...] die Meinung des Autors wiedergibt.“ (59, t 1)

Textausschnitt (b) hingegen eigne sich auf Grund der objektiven Betrachtung eines Sachverhaltes für die Nutzung im Rahmen einer Hausarbeit oder eines Referates. Er beziehe keine Position und behandle das Problem der Bildungsungleichheit neutral (16, t 1). Er berichte, was Chancengleichheit eigentlich sei, und wie sie definiert werde (164, t 1).

Die objektive Verfasstheit des Textausschnittes wird weiterhin als wichtiges Kriterium seiner Wissenschaftlichkeit genannt. „Dieser Text ergreift keine Meinung und betrachtet aus einem neutralen Blickwinkel, beinhaltet keine positive oder negative Stellungnahme.“ (118, t 1) „Text b) weist keine offensichtlichen Bewertungen auf, der Autor wirkt neutral.“ (134, t 1)

Die ihm zugeschriebene Objektivität macht den Textausschnitt für die Mehrzahl der Studierenden auch zuverlässig: „Für mich wirkt Text b durch die Objektivität zuverlässiger.“ (108, t 1) „Ein wissenschaftlicher Text sollte ja möglichst unbewertend verfasst sein.“ (102, t 1)

Sprachlicher/s Stil/Niveau

In der folgenden exemplarischen Aussage wird ein weiteres in den Befragungen häufig genanntes Kriterium deutlich:

„Text a würde ich keinesfalls für meine Recherche in Betracht ziehen, da ich den Text als sehr wertend – schon in seiner Sprache mit Ausdrücken wie ‚Gleichmacherei‘ ‚scheußliches Rampenwort‘ und ‚Hinterlistigen‘ vs. ‚Gutherzigen‘ – empfinde.“ (172, t 1)

Der Text sei also auch auf Grund der Art und Weise seiner Formulierung bzw. des sprachlichen Stils ungeeignet, um als alleinige Informationsgrundlage zu dienen: Er benutze eine „bildhafte Sprache“ und sei „überspitzt“, „polemisch“ (61, t 1), „reißerisch“ (58, t 1) sowie „umgangssprachlich“ (38, t 1) formuliert. Der Autor nutze „bewertende Worte (‚grenzt das schon an ein Wunder‘, ‚dieses scheußliche Rampenwort‘) und wirkt damit polarisierend und unsachlich“ (102, t 1). „Er ist für mich wenig wissenschaftlich, da er teilweise sehr umgangssprachlich geschrieben ist.“ (98, t 1)

Die Unterschiede im sprachlichen Stil der beiden Textausschnitte sind auch ausschlaggebend für die Einschätzungen der Studierenden hinsichtlich der Zuverlässigkeit der enthaltenen Informationen: *„Da der erste Text unsachlich verfasst ist, wirkt der zweite Text wegen [...] der sachlichen Schreibweise zuverlässiger.“* (13, t 1)

Der nicht-wissenschaftliche Textausschnitt ist zu Studienbeginn für einige Studierende allerdings leichter verständlich als der wissenschaftliche Text (b). Insbesondere durch sein einfacheres sprachliches Niveau bzw. auf Grund seiner besseren Verständlichkeit sehen ihn manche Studienanfänger ebenfalls als geeignet zur Nutzung im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit: *„Text 1 ist für mich leichter zu verstehen, da im zweiten Text viele unbekannte Wörter sind.“* (155, t 1)

Die Informationen des Textausschnittes (b)

„wirken zuverlässiger [...], natürlich wirkt er auch durch die fremdwortreiche Sprache vertrauenswürdiger, weil man dann meistens von einer relativ guten Allgemeinbildung und einem gewissen Bildungsstandard ausgehen kann“ (5, t 1).

Der Text sei sachlich, neutral (u.a. 2; 140, t 1) niveauvoll (u.a. 2; 47, t 1) und fachsprachlich (u.a. 107; 111, t 1) verfasst. *„Allein durch die Wortwahl des Autoren wirkt Artikel b) auch viel mehr als Artikel a) wie ein wissenschaftlicher Textausschnitt.“* (102, t 1) Textausschnitt (b) *„könnte man als wissenschaftlich bezeichnen“*, da er *„komplexer geschrieben“* (47, t 1) sei.

Ergänzende Nutzung des nicht-wissenschaftlichen Textausschnittes

Etwa ein Viertel der Studierenden geben zu Studienbeginn explizit an, dass sie den nicht-wissenschaftlichen Textausschnitt ergänzend zum wissenschaftlichen Textausschnitt heranziehen würden. Die genannten Begründungen lassen sich in drei Subkategorien unterteilen:

Erstens könne der Textausschnitt genutzt werden, um einen thematischen Überblick zu erhalten und sich dem Thema anzunähern: *„Text a) eignet sich, um sich in die Materie einzulesen, sich einen Überblick zu verschaffen.“* (164, t 1) Er ist dazu geeignet, *„um einen ersten Eindruck des Themas zu erlangen“* (13, t 1).

Zweitens eigne er sich als Beispiel für eine mögliche Meinung zum Thema: *„Man könnte [...] Artikel a) als eine Meinung/Blickrichtung zitieren oder anderswie ein-*

bauen.“ (102, t 1) „Der erste Text könnte [...] als Beispiel herangezogen werden, um eine Seite der Debatte darzustellen.“ (4, t 1)

Drittens sei er zur Anregung einer Diskussion im Rahmen eines Referats geeignet, da sich

„die zentralen Aussagen sehr gut diskutieren und be- bzw. widerlegen lassen. Der Text weckt Interesse und der Angriff auf unser Bildungssystem (Reproduktion von Ungleichheit als Aufgabe des Systems) liefert Diskussionsstoff.“ (17, t 1)

Man könne aus Textausschnitt (a)

„sicher nur einzelne Sätze zur ‚Auflockerung‘ heranziehen [...], um andere Seminarteilnehmer einzubinden, etwa indem man einen provokanten Satz auf eine Folie schreibt und dann die Gruppe fragt, ‚was denkt ihr darüber?‘“ (61, t 1)

Inhalte

Auf Grund der thematisch passenden Inhalte ist Textausschnitt (a) zu Studienbeginn für einige Studierende geeigneter zur Vorbereitung zum Thema ‚Bildung und soziale Ungleichheit‘ als Textausschnitt (b): Er „liefert viel mehr Informationen. Es wird genau beschrieben, welche Chancen bildungsnaher Kinder haben und welche Chancen bildungsferne.“ (40, t 1)

„Meiner Meinung nach ist Text 1 für die Vorbereitung eines Referates geeigneter, da dieser sich genauer mit der Thematik befasst. Text 2 ist eher eine Anreicherung von Definitionen und beschäftigt sich weniger mit der aktuellen Situation in unserem Bildungssystem.“ (44, t 1)

Die in Textausschnitt (b) genannten thematisch relevanten Inhalte, wie z.B. die Darstellung der historischen Entwicklung (u.a. 170; 164, t 1) oder eine Definition von Chancengleichheit (u.a. 105; 93, t 1) werden allerdings von einer größeren Anzahl der Befragten als wichtiges Kriterium für seine Eignung genannt.

Die in Ausschnitt (b) (nicht) enthaltenen Informationen bzw. Inhalte stellen für einige Studierende jedoch auch Gründe dar, den Text aus einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift als nicht-wissenschaftlich oder „nicht wissenschaftlich genug“ (83, t 1) zu beurteilen. Er sei „eher geschichtlich“ (141, t 1) und enthalte „lediglich eine Definition von Chancengleichheit und was welcher zitierte Autor zu sagen hat“ (27, t 1). Insbesondere fehlen Statistiken oder der Verweis auf konkrete Studien: „Dennoch ist mir auch dieser

Text nicht wissenschaftlich genug. Auch hier fehlen Statistiken und Zahlen.“ (83, t 1)
„Als wissenschaftlich würde ich keinen der beiden Texte bezeichnen, da in beiden keine direkten Studien enthalten sind.“ (91, t 1)

Aktualität

Im Zusammenhang der Beurteilung der Eignung und Zuverlässigkeit des wissenschaftlichen Textausschnittes (b) geben einige Studierende kritische Hinweise hinsichtlich seiner mangelnden Aktualität. Der Text wirke zwar zuverlässiger, *„[...] es fehlt ihm aber an Aktualität“ (116, t 1).*

„Es ist anzumerken, dass die angegebenen Quellen schon etwas älter sind (1957-1999). Dies ist zwar gut zum Vergleich, jedoch sollten auch aktuelle Studien oder andere Quellen aufgeführt werden, um das Thema heute ins richtige Licht zu rücken.“ (59, t 1)

3.1.2 Beurteilungskriterien im dritten Fachsemester (t 2)

Fehlen vs. Vorhandensein von Zitaten, Belegen und Verweisen

Das Fehlen von Zitaten, Belegen oder Verweisen auf Dritte in Textausschnitt (a) und ihr Vorhandensein im wissenschaftlichen Textausschnitt ist analog zum ersten auch zum zweiten Befragungszeitpunkt das ausschlaggebende Kriterium zur Beurteilung der Qualität von Informationen: *„Der Textausschnitt a) [...] enthält keine Zitate oder Verweise. Man weiß daher nicht, woher die Informationen gewonnen worden sind.“ (36, t 2)* Er sei *„nicht von wissenschaftlicher Natur, denn er enthält bei Aussagen keine Kurzbelege“ (73, t 2).* Da die Studierenden durch das Fehlen von Belegen nicht wissen können, *„woher der Autor seine Informationen entnimmt, [wirken; N.B.] die Informationen nicht zuverlässig“ (123, t 2).*

Text (b) hingegen *„ist zitierfähig, enthält Informationen, die belegt werden und kann somit gut für eine Hausarbeit verwendet werden“ (46, t 2).* *„Durch die vielen Belege und Zitate wirkt der Text zuverlässig.“ (77, t 2)* Er lasse sich zudem *„als wissenschaftlich bezeichnen, da er Quellen besitzt, der 1. Text weist keine Quellen auf“ (8, t 2).*

Subjektiv vs. objektiv

Auch zum zweiten Befragungszeitpunkt stellt die als unzureichend eingeschätzte Neutralität bzw. die deutlich erkennbare Positionierung oder Meinung des Autors im nicht-

wissenschaftlichen Textausschnitt (a) ein wichtiges Kriterium für die Beurteilung dar: „Bei dem ersten Text handelt es sich um einen Text, der durch die Meinung des Autors geleitet wird.“ (109, t 2) In Text (a) habe „jemand nur seine Meinung geschrieben“ (99, t 2). Er sei „nicht wissenschaftlich, da er wertend und nicht objektiv ist“ (59, t 2). „Außerdem beinhaltet der erste Text wertende Aussagen, die ein wissenschaftlicher und sachlicher Text nicht aufweisen darf.“ (8, t 2) „Text a) [...] ist sehr subjektiv geschrieben.“ (4, t 2)

Textausschnitt (b) sei „deshalb geeigneter, da er [...] sachlich und objektiv geschrieben ist“ (59, t 2). Durch seine Neutralität „lässt sich [Textausschnitt b; N.B.] als wissenschaftlich bezeichnen, er ist ohne Wertung“ (157, t 2). Zudem wirke dieser Textausschnitt „zuverlässiger, weil keine Wertungen des Autors enthalten sind“ (170, t 2).

Sprachlicher/s Stil/Niveau

Wie bereits die Analysen zum ersten Befragungszeitpunkt gezeigt haben, ist die sprachliche Verfasstheit von Texten bei der Beurteilung ihrer Eignung, Wissenschaftlichkeit oder Zuverlässigkeit ebenfalls von Bedeutung.

Textausschnitt (a) wirke unzuverlässiger, da er „umgangssprachlich“ (150, t 2) und „ohne Fachwörter“ (56, t 2) geschrieben sei. Es sei keine „wissenschaftliche Schreibweise“ (34, t 2) erkennbar.

„Textausschnitt b) halte ich für geeigneter, da sich Textausschnitt a) keinesfalls als wissenschaftlich bezeichnen lässt. Formulierungen, wie ‚grenzt schon an ein Wunder‘, ‚Gleichmacherei‘ lassen die Unwissenschaftlichkeit des Textes erkennen.“ (172, t 2)

Dagegen seien die Informationen in Text (b) „schon allein vom Wortschatz [...] verlässlicher“ (10, t 2). Er wirke zuverlässig, „da er wissenschaftlich und sachlich geschrieben ist“ (157, t 2). „Den zweiten Textausschnitt finde ich geeignet, da dieser unter anderem wissenschaftliche Sprache [...] aufweist.“ (161, t 2) Er sei „in Fachsprache geschrieben“ (123, t 2), „sehr trocken = deskriptiv geschrieben“ (170, t 2) und enthalte „präzise Formulierungen“ (44, t 2).

Ergänzende Nutzung des nicht-wissenschaftlichen Textausschnittes

Analog zum ersten Befragungszeitpunkt führt ca. ein Viertel der Studierenden erneut explizit an, dass sie Textausschnitt (a) geeignet als Ergänzung zum wissenschaftlichen

Textausschnitt finden. Dabei lassen sich die dieselben Subkategorien (thematischer Überblick, Beispiel für eine mögliche Meinung zum Thema, Anregung einer Diskussion) wie zum ersten Befragungszeitpunkt herausarbeiten, d.h. „um einen groben Überblick über das Thema zu gewinnen“ (119, t 2), „da er vielleicht besser zu diskutieren ist“ (170, t 2) oder da er zur Auseinandersetzung mit einer möglichen Meinung zum Thema dienen könnte (u.a. 29; 118; 156, t 2).

Inhalte

Im Kontext der Einschätzung der Wissenschaftlichkeit der vorliegenden Textausschnitte bemängeln manche Studierende, wie bereits zum ersten Befragungszeitpunkt, nun auch zum zweiten Befragungszeitpunkt, dass in Textausschnitt (b) bestimmte Inhalte, z.B. Statistiken fehlen: „Es gibt auch wissenschaftlichere Texte mit Statistiken.“ (141, t 2)

Aktualität

Wie zum ersten Befragungszeitpunkt wird auch zu t 2 vereinzelt die mangelnde Aktualität der Belege des wissenschaftlichen Textausschnittes angemerkt: „Man könnte sich aber [...] Verweise bzw. Zitate wünschen, die aus aktuellerer Zeit stammen.“ (123, t 2)

Populärwissenschaftlichkeit des nicht-wissenschaftlichen Textausschnittes

Auffällig ist, dass zum zweiten Befragungszeitpunkt eine beträchtliche Anzahl von Studierenden in ihrer Beurteilung des nicht-wissenschaftlichen Textausschnittes (a) die Begriffe ‚populärwissenschaftlich‘ oder ‚populär‘ verwendet. Begründet wird diese Einschätzung des Textes (a) als populärwissenschaftlich jedoch durch die bereits genannten Kriterien (fehlende Belege und Verweise, subjektives Meinen und sprachlicher Stil) sowie durch das Vorhandensein wissenschaftlicher Versatzstücke im Textausschnitt:

„[A] ist [...] eher populärwissenschaftlich oder vielleicht sogar ein populärer Text, da keine Quellen angegeben sind.“ (3, t 2)

Text (b) sei „ein wissenschaftlicher Text [...], der mit Literaturangaben belegt ist. Text a) dagegen ist ein eher populärwissenschaftlicher Text, der nicht zitiert oder durch empirische Angaben belegt ist. Außerdem ist er sehr unseriös und ohne Fachwörter geschrieben.“ (56, t 2)

„Text b) würde ich als wissenschaftlich bezeichnen und auch sachlich, Text a) ist populär(wissenschaftlich) und nicht gerade sachlich.“ (114, t 2)

Textausschnitt (a) sei „populärwissenschaftlich“, er enthalte „keine Literaturangaben“, sei „wertend und bissig geschrieben (,grenzt schon an ein Wunder‘)“, beinhalte aber „Versatzstücke aus der Wissenschaft (,Bildungsmilieus‘, ,Selektion‘, ,bildungsfern‘)“, und bearbeite ein Thema, „das auch wissenschaftlich behandelt wird, also gehe ich davon aus, dass der Autor wissenschaftliche Informationen in irgendeiner Form hatte“ (170, t 2).

3.1.3 Systematisierung der Beurteilungskriterien und Skizzierung zu diskutierender Aspekte (t 1, 2)

Wie eingangs erwähnt, wird in der Analyse deutlich, dass die Studierenden zur Beurteilung der Eignung eines Textes für ein Referat oder eine Hausarbeit dieselben Kriterien zu Grunde legen wie zur Beurteilung seiner Wissenschaftlichkeit oder Zuverlässigkeit. Des Weiteren wird ersichtlich, dass sich die von Studierenden zu t 1 und t 2 zur Beurteilung von Informationen (in Texten) herangezogenen Kriterien weitgehend entsprechen.

Als maßgebliches Kriterium für die Beurteilung der Eignung, Wissenschaftlichkeit und Zuverlässigkeit vorliegender Texte hat sich in der Analyse das Vorhandensein von Zitaten und Belegen herausgestellt. Um überhaupt als geeignet, als wissenschaftlich oder als zuverlässig gelten zu können, müssten die Informationen durch fachkundige Dritte („Wissenschaftler“, „Experten“ oder „wichtige Persönlichkeiten“) autorisiert sein. Das Autorisiert-Sein²⁹ der Informationen durch Fachkundige ist im vorliegenden wissenschaftlichen Textausschnitt (b) durch die im Text enthaltenen und formal deutlich erkennbaren Zitate sowie den Verweis auf weitere fachkundige Personen bzw. Autoren gegeben. Die im Text enthaltenen Kurzbelege machen zudem direkt sichtbar, woher die Informationen stammen.

²⁹ Etymologisch betrachtet verweist der Begriff ‚autorisieren‘ auf die Bedeutungen ‚etwas genehmigen‘, ‚bestätigen‘ oder ‚jmdn. ermächtigen‘. Oft wird der Begriff in Attribuierungen wie ‚autorisierte Übersetzung‘, ‚autorisierte Ausgabe‘ als ‚vom Verfasser genehmigte oder gebilligte Übersetzung oder Ausgabe‘ verwendet (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache online; Schlagwort autorisieren). Der angesprochene Begriff ‚Autor‘ geht auf das aus dem Lateinischen stammende ‚auctōritās‘ zurück, was ‚Autorität‘ bedeutet. Unter ‚Autorität‘ wird ein „auf einer besonderen Stellung, auf überlegenen Fähigkeiten, Kenntnissen beruhendes Ansehen, das seinem Träger einen bestimmenden Einfluss auf andere sichert“, verstanden (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache online; Schlagwort Autorität). Dabei kann es sich um Personen oder Institutionen handeln, die ein solches Ansehen genießen. Ich verwende den Begriff ‚autorisiert‘ deshalb, weil er semantisch in einer besonderen Weise geeignet erscheint, die Zuschreibungen, welche die Studierenden in den Befragungen an die ausgewählten Suchorte und Informationen machen, zu erfüllen.

Die in diesen Formen autorisierten Informationen scheinen den Studierenden als hilfreiche Orientierung bei der Beurteilung zu dienen. Sie stellen etwas dar, „*woran wir uns festhalten können*“ (31, t 1). Zudem werden die Belege und Verweise von einigen Studierenden als Ausgangspunkt für weitere Recherchen betrachtet. Die Texte sind durch die Belege und Verweise für die Studierenden potentiell überprüf- und nachvollziehbar. Ihre fachkundige Fundierung bzw. die dahinterstehende Expertise macht sie weiterhin zuverlässig und begründet ihre Einschätzung als wissenschaftlich. Wobei einige wenige Studierende kritisch bemerken, dass die bloße Angabe von Belegen und der Verweis auf scheinbare Experten noch keine ausreichenden Indizien dafür seien, Informationen als wissenschaftlich zu kennzeichnen. Man müsse eben überprüfen, ob die angegebenen Quellen tatsächlich wissenschaftlicher Art sind. Durch die Belege lasse sich dies aber eben überprüfen (siehe 6.1).

Kritisch betrachtet wird zudem der Umstand, dass es den in Textausschnitt (b) angegebenen Belegen an Aktualität fehle. Solche Hinweise finden sich sowohl in den Ergebnissen der Inhaltsanalyse zum ersten Zeitpunkt als auch in jenen des zweiten Befragungszeitpunktes, wenngleich dort seltener. Diese Kritik ist nur bedingt nachvollziehbar, da es sich in Textausschnitt (b) um eine Darstellung der historischen Entwicklung des Themas ‚Bildungsungleichheit‘ handelt. Dadurch bezieht sich der Autor des Textes in seinen Angaben auf Primärquellen aus der entsprechenden Zeit, zieht zur Definition von Chancengleichheit jedoch eine vergleichsweise, d.h. hinsichtlich des Erscheinungsjahres des Artikels (2003), aktuelle und insbesondere einschlägige Quelle heran (siehe Textausschnitt (b) Hradil 1999).

Die (Ge)Wichtigkeit des Beurteilungskriteriums, das Vorhandensein von Zitaten, Belegen und Verweisen resp. das Autorisiert-Sein durch Dritte (im vorliegenden wissenschaftlichen Textausschnitt durch fachkundige Personen), hat sich im Verlauf der ersten beiden Semester nicht signifikant verändert, ihr Stellenwert ist unvermindert hoch.

Nahezu identische Relevanz als Kriterium zur Beurteilung der Eignung, Wissenschaftlichkeit und Zuverlässigkeit besitzt den Angaben der Studierenden zufolge die in Textausschnitt (a) als fehlend diagnostizierte und in Textausschnitt (b) als vorhanden eingeschätzte objektive Betrachtung oder Beschreibung von Sachverhalten. Ähnlich wie beim Kriterium des Autorisiert-Seins durch fachkundige Personen ist auch bei diesem Unterscheidungsmerkmal keine wesentliche Veränderung der Ausprägungen oder der Relevanz im Studienverlauf festgestellt worden. Für die Studierenden muss Neutralität ge-

geben sein, um Informationen als wissenschaftlich und zuverlässig einschätzen zu können. Subjektives Meinen hingegen lasse Informationen weder wissenschaftlich noch zuverlässig wirken und somit als alleinige Informationsbasis ungeeignet erscheinen. Den Studierenden ist es wichtig, dass Sachverhalte neutral betrachtet werden. Deutlich wird, dass Studierende die offensichtliche Positionierung und Wertung des Autors in Textausschnitt (a) sehr kritisch betrachten; insbesondere, so scheint es, wenn eine subjektive Meinung unbelegt, d.h. ohne den Bezug auf autorisierende Dritte kundgetan wird.

Besonders interessant scheint es in diesem Zusammenhang zu erfahren, ob Studierende auf Belege bzw. den Bezug auf dritte Fachkundige verzichten könnten, um Informationen als wissenschaftlich oder zuverlässig zu beurteilen, wenn eine Begründung im Sinne einer wissenschaftlichen Kriterien entsprechenden Argumentation vorliegt bzw. die Aussagen konsistent und kohärent sind (siehe 1.2). Hinweise darauf, dass solche Begründungen neben dem Autorisiert-Sein durch den Verweis auf fachkundige Dritte ebenfalls von Relevanz für die Beurteilung von Informationen als wissenschaftlich oder zuverlässig sind, gibt die Äußerung der folgenden Studierenden:

„Der Autor [des nicht-wissenschaftlichen Textausschnittes; N.B.] ist voreingenommen, hat keine neutrale Einstellung, [...] übt keine ‚wissenschaftliche‘ Kritik aus. Text 1 kann daher nicht als wissenschaftlich bezeichnet werden.“ (106, t 1)

Hier lässt sich zudem erkennen, dass die Studierenden subjektives Meinen als solches identifizieren können. Weiter zu überprüfen bleibt jedoch, wodurch sie es identifizieren: lediglich durch Belege, den Bezug auf andere oder auch durch die syntaktische Stimmigkeit sowie durch die semantische Richtigkeit von Texten?

Was die Studierenden also genau unter einer „wissenschaftlichen Kritik“ verstehen, wird im Kontext der Analyse der Interviews noch eingehender thematisiert (siehe 5.3; 6.1). An dieser Stelle kann auf Grundlage der Befragungsergebnisse zu t 1 und t 2 lediglich vermutet werden, dass damit eine wissenschaftlichen Kriterien entsprechende Argumentation (und nicht lediglich der Bezug auf Dritte) angesprochen ist: *„Als zuverlässig kann man Text a nicht bezeichnen, da dieser [...] die Meinung des Autors wiedergibt, ohne seine Aussagen stichhaltig zu begründen.“ (59, t 1) „TA b) jedoch hat die Informationen, die man benötigt, um zu begründen, zu beweisen und wissenschaftlich zu arbeiten.“ (68, t 1)*

Unverändert bleibt die Einschätzung der Studierenden, den nicht-wissenschaftlichen Textausschnitt (a) ergänzend als Beispiel für eine mögliche Meinung heranzuziehen, der ggfs. auch auf Grund der klaren Positionierung besser als eine sachliche Schilderung eine Diskussion anregen könnte. Diskutiert werden kann in diesem Zusammenhang, dass manche Studierende den Textausschnitt (a) auch noch im dritten Semester als Überblick zum Thema geeignet finden, obwohl sie ihn als einseitig, unsachlich oder unbelegt einschätzen. Zu vermuten ist, dass sie ihn wegen seiner einfacheren Verständlichkeit zu Überblickszwecken nutzen, was aber auf Grund seiner starken Positionierung als wenig sinnvoll erscheint.

Im Studienverlauf verschwunden ist die zu Studienbeginn festgestellte Einschätzung einiger Studierenden, der nicht-wissenschaftliche Textausschnitt (a) sei auf Grund der weniger komplexen Alltagssprache einfacher zu verstehen und deshalb geeigneter zur Nutzung im Rahmen von wissenschaftlichen Arbeiten. Solche Einschätzungen finden sich zum zweiten Befragungszeitpunkt nicht mehr. Der sprachliche Stil oder das sprachliche Niveau stellt jedoch ein zu beiden Befragungszeitpunkten ausschlaggebendes Kriterium zur Beurteilung dar, wobei es im dritten Semester für nahezu alle Studierenden ein eindeutiges Unterscheidungsmerkmal ist. Noch deutlicher als zu Studienbeginn bedingen unsachliche, wertende und alltagssprachliche Formulierungen die Beurteilung vorliegender Texte als unzuverlässig und nicht-wissenschaftlich. Ausschlaggebend für die Zuschreibung der Merkmale zuverlässig und wissenschaftlich scheint hingegen die Verwendung von Fachbegriffen, sachlichen Formulierungen und einer komplexeren Syntax zu sein. In den Analysen wird zudem deutlich, dass die sprachliche Verfasstheit von Texten eng mit der Zuschreibung von Neutralität und infolge dessen mit Zuverlässigkeit und Wissenschaftlichkeit zusammenhängt. Auch diesbezüglich werden die Analysen der Interviews weiteren Aufschluss geben (siehe 5.2; 5.3; 6.1).

Im Verlauf der Analyse sind im Rahmen der Kategorie ‚Inhalte‘ Merkmalsausprägungen herausgearbeitet worden, die an dieser Stelle kurz skizziert und die im Kontext der weiteren Analysen und Reflexionen weiter verfolgt werden. Zu Studienbeginn stellt sich Textausschnitt (a) für einige wenige Studierende auf Grund seiner thematisch besseren Passung – er beschäftigt sich expliziter mit dem vorgegebenen Thema ‚Bildung und soziale Ungleichheit‘ – als geeigneter als Textausschnitt (b) dar, was zum zweiten Befragungszeitpunkt nicht mehr thematisiert wird. Textausschnitt (b), so die mehrheitliche Einschätzung der Studierenden zu Studienbeginn und im weiteren Verlauf des Stu-

diums, sei insbesondere auf Grund des dargestellten historischen Rückblicks sowie auf Grund der Definition von Chancengleichheit geeigneter und durch die thematisierten Aspekte auch als wissenschaftlich zu kennzeichnen. Jedoch bedingen gerade diese inhaltlichen Aspekte für manche Studierenden ihn als „*eher geschichtlich[en; N.B.]*“ (141, t 1) oder als eine „*Anreihung von Definitionen*“ (44, t 1) zu beschreiben bzw. seine Beurteilung zu begründen und ihm nicht die Eigenschaft wissenschaftlich zuzuschreiben. Es fehlten „Statistiken“ und der Verweis auf „Studien“, womit meiner vorläufigen Interpretation zufolge sehr wahrscheinlich empirische Studien gemeint sind, eigentlich quantitativ-empirische Studien³⁰, da der Begriff Studie in den meisten Fällen im Zusammenhang mit dem Begriff Statistiken oder „Zahlen“ genannt wird. Es hat den Anschein, als ob die Zuschreibung von Wissenschaftlichkeit (neben den übrigen genannten Kriterien) bei manchen Studierenden (insbesondere des ersten Semesters, mitunter aber auch des dritten Semesters) mit einem bestimmten Verständnis von wissenschaftlicher Forschung zusammenhängt. Diese Vermutungen werden weitergehend geprüft und reflektiert (siehe 5.4; 6.1).

Wie erläutert lassen sich zwar hinsichtlich der Kriterien, welche die Studierenden in der Beurteilung von vorliegenden Textausschnitten zu Grunde legen, keine wesentlichen Veränderungen im Studienverlauf feststellen, dennoch findet sich im Vergleich des ersten mit dem dritten Fachsemester eine Neuerung im Zusammenhang mit der Begründung der Wissenschaftlichkeit der Textausschnitte. Diese Neuerung meint kein Hinzukommen eines weiteren Beurteilungskriteriums, sondern ist begrifflicher Art. Bezeichnen die Studierenden zu Studienbeginn noch einzelne Kriterien wörtlich bzw. sinngemäß, verwenden sie im dritten Semester auffallend oft, sozusagen als Überbegriff, die Bezeichnung ‚populärwissenschaftlich‘, um den nicht-wissenschaftlichen Textausschnitt zu kennzeichnen. Die Kriterien, welche sie dieser Kennzeichnung zu Grunde legen, sind dieselben wie zum ersten Befragungszeitpunkt (Fehlen von Belegen oder subjektive Verfasstheit), die Bezeichnung ‚populärwissenschaftlich‘ taucht jedoch erstmalig auf. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass die Studierenden in einführenden Veranstaltungen im ersten Fachsemester (Wintersemester 2010/2011) mit dem Begriff ‚populärwissenschaftlich‘ in Berührung gekommen sein müssen. Im Seminar zu ‚Grundfragen und Grundbegriffen der Erziehungswissenschaft‘ (Modul 1) und im un-

³⁰ Quantitativ meint zunächst „eine Abbildung des empirischen Relativs (...) auf ein numerisches Relativ (Zahlen)“ (Raithel 2006, 8).

mittelbar zu Studienbeginn stattfindenden Tutorium zum wissenschaftlichen Arbeiten (Modul 15) wird der Begriff im Kontext der Unterscheidung zwischen wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Texten bzw. den Merkmalen wissenschaftlicher Texte thematisiert (siehe 2.1). So liegt es nahe, darin die möglichen Ursachen für diese Veränderung bzw. begriffliche Neuerung zu sehen. Zu diskutieren bleibt jedoch, ob die Zuschreibung der Eigenschaft populärwissenschaftlich auf den vorliegenden Textausschnitt (a) zutrifft.

Ob bzw. inwiefern die anderen bislang festgestellten Veränderungen auf die im Studium vermittelten Inhalte bzw. auf welche weiteren mögliche Gründe sie zurückzuführen sind, wird noch weiter zu klären sein (siehe 5.2; 6.1).

Daneben werden im weiteren Verlauf der Arbeit insbesondere die in diesem Kapitel skizzierte vorläufige Vermutung hinsichtlich eines bestimmten Verständnisses von Wissenschaftlich(keit) *sowie* die vorläufige Annahme, dass eine logisch widerspruchsfreie, d.h. konsistente (und kohärente) Argumentation neben dem Autorisiert-Sein von Informationen durch dritte fachkundige Personen in Form von Zitaten, Belegen oder Verweisen für die Zuschreibung von Wissenschaftlichkeit und Zuverlässigkeit relevant sind, weiter überprüft und diskutiert werden (siehe 5; 6).

3.2 Orte und Kriterien der Suche nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten

Im Folgenden werde ich zunächst die von Studierenden zu t 1 und t 2 genannten Orte der Suche nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten kategorisiert vorstellen (3.2.1). Im Fokus des darauffolgenden Unterkapitels 3.2.2 steht die Frage, wie die Studierenden die Auswahl der aufgesuchten Orte begründen. Damit verbunden ist auch, welche Erwartungen sie an die an den angegebenen Orten aufgefundenen Informationen stellen, um sie im Rahmen von wissenschaftlichen Arbeiten zu nutzen (3.2.2). Im dritten Unterkapitel 3.2.3 werden die Ergebnisse weiter systematisiert und Aspekte benannt, die dann weiter überprüft werden (siehe 5; 6). Ihre Rückbindung an die Ergebnisse bereits bestehender Untersuchungen (siehe 1.1.1) erfolgt ebenfalls überwiegend im Zusammenhang der Systematisierung und Diskussion der Ergebnisse aller drei Befragungszeitpunkte (siehe 6).

Betrachtet werden im Folgenden insbesondere die Orte und die zugrundeliegenden Kriterien der Suche nach Informationen insgesamt, d.h. auf beide Befragungszeitpunkte bezogen. Auf Veränderungen der Suchorte und -kriterien werde ich in signifikanten Fällen eingehen. Zur Veranschaulichung werden die Merkmalsausprägungen in Form der zitierten Aussagen erneut kursiv hervorgehoben.

3.2.1 Orte der Informationssuche (t 1, 2)

Die folgende Tabelle (siehe Abb. 6) gibt zunächst einen Überblick über die in den Befragungen zu t 1 und t 2 genannten und inhaltsanalytisch herausgearbeiteten Orte der Suche nach Informationen, die im Folgenden näher erläutert werden.

ORTE DER INFORMATIONSSUCHE VOR STUDIENBEGINN UND IM DRITTEN FACHSEMESTER (t 1, 2)		
	elektronisch	nicht-elektronisch
nicht-wissenschaftliche Orte ³¹	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Google ▪ Wikipedia ▪ Webseiten BMBF³², BMFSFJ³³, BPB³⁴, DESTATIS³⁵ ▪ Online-Angebote nicht-wissenschaftlicher Zeitschriften und Zeitungen 	
wissenschaftliche Orte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ elektronischer Katalog Universitätsbibliothek (OPAC) ▪ FIS-Bildung ▪ Webseiten von Universitäten ▪ Google Scholar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrende ▪ Lehrveranstaltungsmaterialien ▪ Verzeichnisse wissenschaftlicher Literatur
andere Orte		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Umfrage(n)

Abb. 6: Orte der Informationssuche vor Studienbeginn und im dritten Fachsemester (t 1, 2)

³¹ Die scheinbar eindeutige Unterscheidung zwischen nicht-wissenschaftlichen und wissenschaftlichen Suchorten ist im Rahmen der Systematisierung von Suchorten notwendig. Sehr wohl wird aber bedacht, dass beispielsweise mit Hilfe des als nicht-wissenschaftlich klassifizierten Suchortes Google auch wissenschaftliche Informationen bzw. Informationen, die wissenschaftliche Kriterien erfüllen, gefunden werden können. Die vorgenommene Unterscheidung ist zwar zu einer systematischen Einordnung von Suchorten und zur theoretischen Fallauswahl für die Interviews zu t 3 notwendig, dennoch wird stets berücksichtigt, dass es innerhalb dieser idealtypischen Unterscheidung Grauzonen gibt. Sie wird in Kapitel 4.1 *Einordnung der Suchorte in den Merkmalsraum* ausführlich(er) begründet.

³² Bundesministerium für Bildung und Forschung.

³³ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

³⁴ Bundeszentrale für politische Bildung.

³⁵ Statistisches Bundesamt.

Nicht-wissenschaftliche elektronische Orte

Die meisten Studierenden geben sowohl vor Studienbeginn als auch im dritten Semester an, zunächst im Internet³⁶ nach Informationen zu suchen.

Dabei ist den Angaben der Studierenden zufolge davon auszugehen, dass sie dazu mehrheitlich allgemeine Suchmaschinen verwenden, lediglich Google wird explizit genannt: „Zuerst würde ich das Thema googeln, um mir einen ganz groben Überblick zu beschaffen.“ (174, t 1) „Erster Schritt ist bei mir bei der Informationssuche immer Google.de.“ (83, t 2)

Außer Google wird keine andere Suchmaschine ausdrücklich benannt, sondern es sind lediglich Aussagen zu finden, wie „[z]unächst würde ich [...] im Internet eine Suche starten, um mir einen Überblick zu verschaffen“ (10, t 1) oder „[z]uerst würde ich mir im Internet einen groben Überblick verschaffen“ (59, t 2).³⁷

Neben allgemeinen oder nicht-wissenschaftlichen Suchmaschinen werden zur Beschaffung von Informationen weiterhin explizit bestimmte Webseiten als Orte der Information genannt. Zum einen wird zu beiden Befragungszeitpunkten Wikipedia genannt, welche ähnlich genutzt werde, um einen thematischen Überblick zu erhalten (siehe 3.2.2). Diese Studierenden geben exemplarisch an, sich „bei Wikipedia einen Überblick [zu; N.B.] verschaffen“ (5, t 2) oder sich erste Informationen zunächst „über Wikipedia [zu besorgen; N.B.], um sich einen Überblick zu verschaffen“ (3, t 2).

Die Studierenden suchen außerdem auf Webseiten wie denen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) oder für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), der Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) oder des Statistischen Bundesamtes (DESTATIS) nach Material: „Auch werfe ich einen Blick [...] in [...] staatliche Veröffentlichungen (z.B. Bildungsministerium, Familienministerium)“ (152,

³⁶ Obwohl die Begriffe Internet und WWW nicht dasselbe bedeuten, werden sie im Folgenden synonym verwendet. „Was gemeinhin unter ‚Internet‘ verstanden wird, ist genau genommen nur eine Teilanwendung des Internets, das neben dem World Wide Web (WWW) auch noch andere Dienste (...) unter sich vereint.“ (Pscheida 2010, 9)

³⁷ Google ist weltweit, aber insbesondere in Deutschland Marktführer bei Websuchmaschinen und bedient 2013 85 % aller Suchanfragen (Röhle 2010, 19 ff.; Dominikowski 2013, 14). Demzufolge ist davon auszugehen, dass die überwiegende Mehrheit der befragten Studierenden Google als Suchmaschine nutzt, obwohl sie dies nicht (immer) explizit angibt. Darüber hinaus lassen die Ergebnisse der im Literaturbericht herangezogenen Studien diesen Schluss zu. Sie bestätigen die dominante Rolle Googles bei der Suche nach Informationen (1.1.1).

t 1) oder „eventuell [würde ich beim; N.B.] Statistisches Bundesamt oder Ministerium für Familie etc. im Netz suchen“ (3, t 2).

Gesucht wird auch in den Online-Angeboten von nicht-wissenschaftlichen Zeitungen und Zeitschriften, wie der ZEIT, der FAZ, der SÜDDEUTSCHEN und STUTTGARTER ZEITUNG oder des SPIEGELS, des FOKUS oder des STERNS: Die „Recherche [erfolgt; N.B.] in den Online-Archiven verschiedener Wochen-/Tageszeitungen (Zeit, Süddeutsche)“ (16, t 2) oder „außerdem ist es immer sinnvoll, [die; N.B.] Zeitschriften Spiegel, Fokus, etc. in Betracht zu ziehen“ (141, t 1). Die Studierenden nennen diese Informationsorte vor Studienbeginn noch in größerer Zahl, zum zweiten Befragungszeitpunkt werden sie nur noch singular angesprochen.

Wissenschaftliche elektronische Orte

Des Weiteren ist der von den Studierenden oftmals sinngemäß als „Suche in der Bibliothek“ angegebene Ort der Suche nach Informationen als weitere Kategorie herausgearbeitet worden. Dabei kann auf Grundlage der Angaben aus den offenen schriftlichen Befragungen bisweilen nicht präzise nachvollzogen werden, was unter Aussagen, wie „in der Bibliothek nach Büchern, Zeitschriften zum Thema ‚Chancengleichheit im Bildungssystem‘ suchen und finden“ (157, t 1) konkret verstanden werden kann. Auszugehen ist jedoch davon, dass damit die Suche im elektronischen Katalog der Universitätsbibliothek gemeint ist, da die Umstellung von klassischen Zettelkatalogen auf eine elektronische Katalogisierung der Bibliotheksbestände sukzessive voranschreitet bzw. nahezu abgeschlossen ist. Lediglich Altbestände sind zum Teil noch in Zettelkatalogen verzeichnet (Hofmann 2013, 42). Zudem finden sich vereinzelt – insbesondere zum zweiten (und dritten) Befragungszeitpunkt – auch konkrete Angaben, die den Schluss zulassen, dass mit „Suche in der Bibliothek“ die Suche im elektronischen Katalog der Universitätsbibliothek gemeint ist.

Aus den Angaben lässt sich zudem schließen, dass die Mehrzahl der Studierenden zu beiden Befragungszeitpunkten erst im Anschluss an die allgemeine Suche im Internet (insbesondere mit Google, in einigen Fällen auch bei Wikipedia oder vereinzelt auf den gesondert angegebenen Webseiten) im elektronischen Katalog nach Literatur bzw. ihrem Standort recherchiert. Die Studienanfänger verschaffen sich zumeist zunächst im WWW einen Überblick (siehe 3.2.2), suchen dabei häufig nach Hinweisen auf Literatur (siehe 3.2.2) und anschließend entweder vor Ort in der Bibliothek oder an einem ande-

ren Ort (z.B. online von zu Hause aus) im elektronischen Katalog der Universitätsbibliothek nach dem Standort der Texte:

„Zuerst würde ich im Internet nach Seiten zu diesem Thema suchen, um so einen Überblick darüber zu bekommen, was zu diesem Thema angeboten wird. Nun würde ich in eine Bücherei/Bibliothek gehen und nach Lektüre und den im Internet vorgeschlagenen Büchern etc. schauen.“ (131, t 1)

Vor Studienbeginn beschreibt die Mehrzahl der Studierenden diese Vorgehensweise. Aber auch im dritten Semester lässt sich häufig ein solches Vorgehen feststellen: *„Ich würde zuerst im Internet recherchieren, dann in die Bib³⁸ gehen und diese Bücher suchen.“* (174, t 2)

Dennoch suchen die Studienanfänger noch häufiger mit Hilfe von Google nach Literaturhinweisen, welche sie dann in der Bibliothek zu finden versuchen. Die Studierenden des dritten Semesters geben häufiger an, nach der überblicksartigen Suche im WWW im elektronischen Katalog der Bibliothek nach thematisch relevanter Literatur zu recherchieren.

Ein weiterer Unterschied ist, dass die Studierenden im dritten Semester die „Suche in der Bibliothek“ häufiger sinngemäß als Suche im elektronischen Katalog der Universität benennen: *„im Bibliotheksverzeichnis online nachschauen“* (157, t 2), *„per Stichwortsuche im Bibliothekskatalog suchen“* (165, t 2), *„nach Büchern etc. im UB³⁹-Katalog nachschauen“* (153, t 2). Der Begriff OPAC⁴⁰ wird zum zweiten Befragungszeitpunkt zwar genannt, jedoch nur vereinzelt.

Weiterhin geben einige Studierende zu t 2 an, in einem Online-Katalog des Fachportals Pädagogik, FIS-Bildung⁴¹, *„einer der wichtigsten Referenzdatenbanken für bildungsrelevante Fachliteratur“* (Hofmann 2013, 68), nach Informationen zu suchen. Dabei googeln die Studierenden entweder zunächst und suchen danach in FIS-Bildung: *„Zunächst würde ich das Thema googeln [...]. Daraufhin würde ich in der Datenbank ‚Fis- Bildung‘[...] online recherchieren.“* (48, t 2) Oder sie suchen von Beginn an in der erziehungswissenschaftlichen Literaturdatenbank nach Literaturhinweisen und elektronischen Ressourcen: *„Zunächst über universitäre Suchportale (z.B. Fis-Bildung,*

³⁸ Die häufig verwendete Abkürzung „Bib“ steht für Bibliothek (oder Universitätsbibliothek).

³⁹ Die häufig verwendete Abkürzung „UB“ steht für Universitätsbibliothek.

⁴⁰ Online Public Access Catalogue.

⁴¹ Fachinformationssystem Bildung.

UniBib⁴²-Katalog) Literatur suchen.“ (15, t 2) Oder: „[Ich; N.B.] schaue [...] im Internet auf Literaturdatenbanken wie FIS- Bildung und gebe einzeln die Begriffe ‚Chancengleichheit‘ und ‚Bildungssystem‘ ein.“ (60, t 2) Zum ersten Befragungszeitpunkt – vor Studienbeginn – wird diese fachspezifische Literaturdatenbank noch nicht angegeben.

Webseiten von Universitäten werden vereinzelt ebenfalls als Orte der Suche nach Informationen genutzt (u.a. 129, t 2 oder 73, t 1). Als wissenschaftliche Suchmaschine wird zum zweiten Befragungszeitpunkt, jedoch nur singular, Google Scholar genannt: „Ich suche auch über Google Scholar.“ (4, t 2)

Wissenschaftliche nicht-elektronische Orte

Die Angabe, Lehrende nach Informationen bzw. Literaturhinweisen zu fragen, taucht in den Ergebnissen der Befragung des dritten Semesters häufiger als in den Befragungsergebnissen vor Studienbeginn auf. Dabei lassen sich unterschiedliche Abfolgen im Suchprozess ausmachen: Lehrende werden entweder in der ersten Phase des Suchprozesses konsultiert, was allerdings die Ausnahme bildet, oder nach vorangegangenen Recherchen um Rat gebeten: „Zuallererst würde ich die Dozentin/den Dozenten des Seminars fragen, ob sie/er passende Texte kennt.“ (150, t 2)

„Wenn das [die vorangegangene Recherchebemühung; N.B.] immer noch nicht ausreicht und ich weitere Infos benötige, hilft es mir [...] mit dem entsprechenden Dozenten zu sprechen und mir einen Rat zu holen.“ (83, t 2)

Ebenfalls häufiger wird zum zweiten Befragungszeitpunkt angegeben, dass vorhandene Lehrveranstaltungsmaterialien nach hilfreichen Informationen durchsucht werden: „Zunächst würde ich meine Aufschriebe und das Material zum Seminar durchgehen, für welches ich meine Hausarbeit anfertige.“ (102, t 2) Diese Studierende gibt an, im Anschluss an die Befragung der Lehrenden „Literatur aus dem Seminar aus der Literaturliste [zu; N.B.] verwenden“ (46, t 2).⁴³

Weiterhin wird zu beiden Befragungszeitpunkten – jedoch ebenfalls nur vereinzelt explizit – genannt, in Literaturverzeichnissen wissenschaftlicher Publikationen weiter nach Informationen bzw. weiterführenden Literaturhinweisen zu suchen. Beispielsweise

⁴² Die häufig verwendete Abkürzung „UniBib“ steht für Universitätsbibliothek.

⁴³ Es ist möglich, dass das Durchsuchen von Lehrveranstaltungsmaterialien auch online, beispielsweise auf der Plattform ILIAS der Universität Tübingen durchgeführt wird.

gibt eine Studierende an: „*Literaturverzeichnisse von gefundenen Büchern nach mehr durchsuchen*“ (170, t 1).⁴⁴

Andere Orte

Zum ersten Befragungszeitpunkt geben die Studierenden an, die notwendigen Informationen über eigene Umfragen gewinnen zu wollen; diese Form der Informationsgewinnung taucht zu t 2 nicht mehr auf:

„Bei diesem Thema würde sich auch eine Meinungsumfrage [anbieten; N.B.], (welche sich bei mir meistens auf den Freundeskreis und die Familie beschränkt).“ (83, t 1)

„Möglicherweise könnte man auch eine eigene Befragung von Passanten durchführen.“ (11, t 1)

„Da man in einer Bibliothek über dieses Thema ja eher weniger findet würde ich eben Leute befragen.“ (99, t 1)

„Wichtig ist mir [...], diejenigen befragen zu können und sich Informationen [zu; N. B.] holen, die direkt an unserem Bildungssystem ‚dran‘ sind (Politiker, Schulleiter).“ (140, t 1)

3.2.2 Kriterien der Informationssuche (t 1, 2)

Wie oben dargestellt suchen die Studierenden zunächst mehrheitlich im Internet mit Hilfe allgemeiner Suchmaschinen, insbesondere mit Google. Dies geschieht bei der Mehrheit der befragten Studierenden zu beiden Erhebungszeitpunkten zufolge in erster Linie, um einen thematischen Überblick zu erhalten: *„Zunächst würde ich mir mit Hilfe von Google einen Überblick verschaffen.“* (115, t 2) Der thematische Überblick ist nötig, um das durch ein neues Problem entstehende Informationsbedürfnis bearbeiten zu können. Das Informationsbedürfnis entsteht „in Auseinandersetzung mit Problemen, die sich auf Grundlage des eigenen Wissensstandes nicht oder nur unzureichend lösen lassen“ (Hofmann 2013, 18). Oftmals seien die Vorstellung dessen, was gesucht werden soll, zu Beginn des Suchprozesses sehr vage (Franke/Klein/Schüller-Zwierlein 2010, 1), so dass sich die Suchenden zunächst einen Eindruck oder Überblick verschaffen wollen. Durch das Überblicken des Themas mit allgemeinen Suchmaschinen im Internet wird häufig versucht, das Informationsbedürfnis einzugrenzen: *„Als allererstes [würde ich*

⁴⁴ Auch das Durchsuchen von Literaturverzeichnissen kann in elektronischen Texten stattfinden.

mir; N.B.] einen Überblick über das Thema [...] im Internet verschaffen. Welche Aspekte umfasst das Thema?“ (34, t 1)

Einige Studierende geben im Unterschied dazu an, zunächst eine ‚vom Googeln unabhängige‘ thematische Eingrenzung vorzunehmen und anschließend erst in die Suche nach Informationen mit allgemeinen oder wissenschaftlichen Suchmaschinen, in Katalogen oder Literaturdatenbanken einzusteigen. Beispielsweise gibt eine Studierende an, „*zuerst ein Brainstorming*“ durchzuführen und sich zu fragen, „*welche Infos brauche ich, wie möchte ich das Referat gestalten*“ (114, t 1) oder diese Studierende, die zunächst das „*Thema eingrenzen*“ möchte, „*um ein sehr großes Thema kleiner und besser [...] bearbeit[bar; N. B.] zu machen*“ (115, t 1). Eine andere Studierende formuliert anfangs Fragen, wie „*[w]as will ich mit dem Referat oder der Hausarbeit erreichen? Wie sieht die grobe Gliederung aus? Welche Fragen möchte ich beantworten?*“ um daran anschließend „*mit Hilfe der groben Gliederung und der Fragen [...] im Internet*“ (68, t 1) nach Informationen zu suchen. Solche Angaben finden sich allerdings nur zum ersten Befragungszeitpunkt.

Weiterhin wird googeln begründet durch die Zugänglichkeit zu Informationen, die allerorts gegeben ist: „*Ich google zuerst, weil das von zu Hause geht.*“ (170, t 1) Exemplarisch steht dafür die Aussage dieser Studierenden, die googelt „*weil es schnell geht, leicht zugänglich ist und man dort die meisten Informationen finden kann*“ (83, t 1). Das bedeutet, dass neben dem Kriterium der ortsunabhängigen Zugänglichkeit auch Zeitersparnis und die so auffindbare Menge an Informationen wichtige Kriterien darstellen.

Neben den bislang genannten Begründungen für eine allgemeine Internetsuche finden sich konkrete Hinweise darauf, warum bzw. wonach die Studierenden mit allgemeinen Suchmaschinen suchen: „*Zuerst grobe Recherche im Internet [...]. Dabei auf Literaturverweise achten um weiterführende Literatur ausfindig zu machen.*“ (90, t 1)

„Zuerst würde ich mir einen Überblick verschaffen, ob und wie viele Informationen im Internet zu finden sind. Dort findet man dann wahrscheinlich Hinweise, in welchen Zeitschriften oder Büchern das Thema bearbeitet wurde.“ (14, t 1)

Demnach nutzen insbesondere die Studienanfänger die Suche im Internet mit allgemeinen Suchmaschinen nicht nur dazu, um einen thematischen Überblick zu erhalten und

ihr Informationsbedürfnis einzugrenzen, sondern auch dazu, um nach Literaturhinweisen zu suchen.

Die Suche nach Informationen bei Wikipedia wird ähnlich begründet wie das Googeln nach Informationen. Es geht darum, einen thematischen Überblick zu gewinnen und das Informationsbedürfnis einzuschätzen:

„Mir ist wichtig, zuerst einen groben Überblick zu bekommen (mittels Internetseiten wie Wikipedia), um dann eine bestimmte Fragestellung [zu entwickeln; N.B.], um dann mit dieser Literatur zu suchen.“ (16, t 2)

Zudem wird ersichtlich, dass Wikipedia auch dazu genutzt wird, um nach Literaturhinweisen zu suchen: *„Wikipedia bietet mittlerweile viele mit genauen Quellenangaben belegte Texte, welche dann herangezogen werden können.“ (90, t 1)*

Die Nutzung von Wikipedia wird aber auch kritisch betrachtet: *„Um einen Überblick zu bekommen, hilft mir sehr oft auch Wikipedia. Von diesen Quellen entnehme ich jedoch nichts für die Hausarbeit.“ (150, t 2)* Die Suche in Wikipedia wird zu Überblickszwecken zwar als dienlich eingeschätzt, aber zur Nutzung der dort aufgefundenen Informationen als weniger geeignet betrachtet. Wichtig sei, so die Mehrheit der Studierenden, *„dass die Informationen [...] verlässlich sind (nicht Wikipedia)“ (115, t 1).*

Zuverlässigkeit (insbesondere vor Studienbeginn oftmals als Seriosität, Glaubwürdigkeit oder Vertrauenswürdigkeit bezeichnet) stellt zu beiden Befragungszeitpunkten ein wichtiges Kriterium zur Beurteilung der Qualität von Informationen dar, die mit allgemeinen Suchmaschinen bzw. Google und an nicht-wissenschaftlichen oder anderweitig autorisierten Orten, z.B. die Webseiten des BMBF oder DESTATIS gesucht werden:

„Diejenigen Suchergebnisse, die mir seriös erscheinen, klicke ich an und befrage mich genauer damit. Somit ist mir Seriosität sehr wichtig bei meiner Suche nach Informationen.“ (60, t 1)

Zuverlässigkeit von Informationen kennzeichnet sich den Studierenden zufolge maßgeblich durch das Autorisiert-Sein von Informationen durch den Bezug auf (vermeintlich) fachkundige Dritte. Es stellt in gewisser Weise eine Voraussetzung dar, damit Informationen überhaupt als zuverlässig gelten können (siehe 3.1.3). Dieser Zusammenhang lässt sich bezogen auf die Begründung der Suche nach Informationen wiederum feststellen: *„Vor allem beim Thema ‚Internet‘ sollte man vorsichtig sein, welche Infos man der Seite entnimmt, d.h. ich schaue darauf, von wem/wo die Homepage*

stammt.“ (141, t 1) „Bei Internetquellen würde ich prüfen ob die Quelle seriös ist, [...] von wem, welche Organisation dafür zuständig ist.“ (161, t 1)

Ohne dieses Autorisiert-Sein durch Dritte in Form der Bezugnahme auf andere Personen oder des Sichtbar-Werdens einer dahinterstehenden Institution, scheint es schwieriger, die Zuverlässigkeit von Informationen zu beurteilen, insbesondere für die Studierenden des ersten Semesters:

„Die Artikel aus dem Internet benutze ich letztendlich nicht für meine Hausarbeit, da im Internet jeder etwas schreiben kann und man die Seriosität der Autoren und die Wissenschaftlichkeit der Texte nicht überprüfen kann.“ (14, t 1)

Zuverlässigkeit von Informationen durch ihr Autorisiert-Sein durch (vermeintlich) fachkundige Personen oder Institutionen ist für die Studierenden beispielweise bei Informationen der Webseiten des BMBF oder BMFSFJ, der BPB oder des DESTATIS gegeben, was einen Grund darstellt, diese bei der Suche nach Informationen auch zu nutzen:

„Wichtig ist, dass die Internetseiten bzw. die Quellen von offiziellen Seiten sind, wie z.B. Seiten der Bundesämter (Statistisches Bundesamt). Informationen von irgendwelchen Seiten würde ich nicht nutzen.“ (33, t 1)

„Die Informationsquellen müssen glaubwürdig sein (keine Internetseiten, bei denen man keinen Hintergrund kennt/nicht vertrauenswürdig sind). Am besten sind zuständige Ämter.“ (34, t 1)

Zudem werden Webseiten wie die des BMBF oder DESTATIS insbesondere zum ersten, aber vereinzelt auch zum zweiten Befragungszeitpunkt aufgesucht, um „Statistiken“ zu finden. Exemplarisch gibt eine Studierende an, „seriöse Quellen [zu suchen; N.B.], die mit Statistiken [...] zu den Angaben belegt sind. Seiten vom Bildungsministerium oder ähnlichem.“ (56, t 1) Diese Studentin des dritten Semesters äußert aber auch, dass sie „im Laufe des Formulierens dann häufig noch das Internet als Informationsquelle hinzu [ziehe; N.B.], da man dort oft gute Statistiken, wie z.B. beim Statistischem Bundesamt finden kann.“ (116, t 2) Darüber hinaus geben die Studierenden (in diesem Fall ausschließlich die Erstsemester-Studierenden) bei der Beschreibung ihrer Suche nach Informationen an, „im Internet nach Statistiken zu suchen“:

„Vor allem suche ich nach Statistiken und Tabellen, um bei einem Referat auch Anschauungsmaterial vorzeigen zu können. Auch bei einer Hausarbeit würde [...] eine Grafik vielleicht gut passen.“ (83, t 1)

Ich habe bereits bei der Systematisierung der Beurteilungskriterien zu t 1 und t 2 in Kapitel 3.1.3 darauf hingewiesen, dass das Vorhandensein von „Statistiken“ eine Art Qualitätskriterium von Wissenschaftlichkeit oder Zuverlässigkeit darzustellen scheint und insofern für die Studierenden bei der Suche bzw. Nutzung im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit auch nicht fehlen darf – so die vorläufige Vermutung an dieser Stelle.

Wissenschaftlichkeit stellt insbesondere zum zweiten Befragungszeitpunkt das zentrale Kriterium in der Beurteilung von Informationen bzw. Texten zur Nutzung im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten dar. Nennen die Studierenden zum ersten Befragungszeitpunkt noch vermehrt einzelne Kriterien, geben sie im dritten Semester an, dass die Informationen wissenschaftlich sein müssen bzw. dass es sich um „*wissenschaftliche Literatur*“ (90, t 2) handeln sollte. In den Befragungsergebnissen zu Studienbeginn lassen sich zwar auch Aussagen finden, wie „*bei der Auswahl der Informationsquellen ist mir deren [...] Wissenschaftlichkeit wichtig*“ (165, t 1), jedoch nicht so häufig wie in den Befragungsergebnissen des dritten Semesters: „*Geeignete möglichst wissenschaftliche Internetquellen suchen.*“ (73, t 2) Oder: „*Falls es Texte im Internet gibt, diese auf ‚Wissenschaftlichkeit‘ überprüfen.*“ (153, t 2)

Wissenschaftlichkeit zeichnet sich den Befragungsergebnissen zur Beurteilung vorliegender Textausschnitte analog zum Kriterium der Zuverlässigkeit durch das Autorisiert-Sein durch fachkundige Dritte bzw. den Bezug auf andere Autoren aus (siehe 3.1.3). Dieser Zusammenhang zwischen Wissenschaftlichkeit und Autorisiert-Sein stellt der Analyse zufolge auch den Grund für die Suche nach Informationen an wissenschaftlichen Orten wie den elektronischen Katalogen der Universitätsbibliothek, FIS-Bildung oder Google-Scholar⁴⁵ dar: „*Fis-Bildung, Bib-Katalog und Google Scholar [nutze ich; N.B.] deshalb, weil es sich hier um wissenschaftliche Texte handelt.*“ (48, t 2)

„*Bei der Auswahl der Informationsquellen ist mir vor allem [...] die Wissenschaftlichkeit der Quelle wichtig. Diese Literatur finde ich über den OPAC-Katalog der UB, bzw. über das Portal FIS-Bildung. Die Literatur besorge ich mir (wenn möglich) in der Regel über die UB, bzw. IfE⁴⁶-Bibliothek.*“ (162, t 2)

⁴⁵ Das Kriterium der Wissenschaftlichkeit resp. des Autorisiert-Seins (qua wissenschaftlichem Ort) könnte m.E. auch als Begründung der Suche nach Informationen in Literaturverzeichnissen (wissenschaftlicher Texte) oder in den Materialien der Lehrveranstaltungen gelten; dies wird aber nicht explizit genannt bzw. nicht explizit begründet.

⁴⁶ IfE-Bibliothek steht für Bibliothek des Instituts für Erziehungswissenschaft.

Aus den Angaben lässt sich schließen, dass diese wissenschaftlichen Orte der Informationssuche auch deshalb aufgesucht werden, weil sie per se bzw. qua definitionem als wissenschaftlich und dadurch auch als autorisiert und infolge dessen auch als zuverlässig eingeschätzt werden. Aus Gründen des Autorisiert-Seins qua wissenschaftliche Institutionen werden weiterhin auch die Webseiten von Universitäten zur Suche nach Informationen herangezogen:

„Bei Internetquellen ist mir wichtig, dass der Verfasser eindeutig identifizierbar und die Herkunft der Informationen nachvollziehbar ist (am liebsten sind mir Seiten von Hochschulen etc.).“ (172, t 2)

Auch Lehrende stellen für die Studierenden wissenschaftliche und zuverlässige Fachkundige bzw. qua definitionem autorisierte Fachkundige dar und werden deshalb bei der Suche nach Informationen hinzugezogen. Oftmals werden sie jedoch, wenn überhaupt, nur ergänzend um Rat gebeten.

Vor Studienbeginn besteht, so lässt sich zumindest vorläufig aus den Aussagen folgern, über den von Studierenden des dritten Semesters zugeschriebenen Zusammenhang zwischen wissenschaftlichen Orten der Suche, dem Autorisiert-Sein und der Zuverlässigkeit von Informationen noch eine diffusere Vorstellung, wie das folgende Zitat exemplarisch verdeutlichen vermag:

„Nun [würde ich; N.B.] in der Bibliothek nach geeigneter Literatur suchen [...]. Literatur [in der Bibliothek; N.B.] würde ich aufsuchen, da auch das Internet nicht alles Wissen anbietet und ich in Literatur vielleicht ‚bessere‘ wissenschaftliche Texte und Studien finde.“ (55, t 1)

Weiterhin geben die Studierenden an, dass die aufgesuchten Informationen objektiv resp. sachlich oder neutral sein müssen. ‚Objektivität‘ stellt neben dem Autorisiert-Sein eine weitere in 3.1 *Kriterien der Beurteilung von Informationen in wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Textausschnitten* erschlossene Dimension des Kriteriums Zuverlässigkeit und Wissenschaftlichkeit dar. Demnach zeichnen sich Wissenschaftlichkeit und Zuverlässigkeit für die Studierenden auch durch ‚Objektivität‘ oder Sachlichkeit und Neutralität aus und grenzen sie gegenüber subjektivem Meinen ab.

„Bei der Informationssuche ist mir wichtig, dass die Information von einem seriösen Anbieter kommt. Sie sollten möglichst unparteiisch sein [...]. Auch bei privaten Anbietern [...] im Netz lege ich Wert auf Neutralität und Seriosität der Informationen.“ (153, t 1)

„Zum Nachschlagen eignet sich das Internet, wobei auf die Wertung des Autors geachtet werden soll. Der wichtigste Aspekt ist für mich dabei, die Objektivität der Texte, da es sich [in der fiktiven Aufgabenstellung; N.B.] um eine wissenschaftliche Arbeit handelt.“ (25, t 1)

Ähnlich wie aus den Befragungsergebnissen zur Beurteilung der Textausschnitte hervorgeht, nennen die Studierenden zur Begründung der gewählten Informationsorte zu t 2, dass die Texte, wenn überhaupt, dann nur ergänzend populärwissenschaftlich sein sollten (siehe 3.1.2; 3.1.3): *„Wichtig: Bücher und Internetseiten sollen nur wissenschaftlicher Natur sein und keine/kaum populärwissenschaftliche Aussagen/Texte enthalten.“ (73, t 2)*

„Ich würde mich inhaltlich ausschließlich auf wissenschaftliche Literatur beschränken. Für den Einstieg (eventuell) Einleitung würde ich populärwissenschaftliche Literatur verwenden (Artikel aus Zeit/Stern/Spiegel), [um daraus eine; N.B.] provokante Frage [zu entwickeln; N.B.].“ (15, t 2)

Neben den bereits genannten Kriterien und analog zu den Ergebnissen zur Beurteilung der vorliegenden Textausschnitte nennen insbesondere die Studienanfänger, vereinzelt aber auch jene des dritten Semesters, Verständlichkeit von Informationen zur Beurteilung ihrer Eignung für wissenschaftliche Arbeiten. Es ist den Studierenden wichtig und das gilt unabhängig vom Ort der Suche, dass sie das, was sie suchen bzw. finden auch verstehen, denn *„wichtig ist, [...] dass ich sie [die Texte; N.B.] wirklich verstehe (denn sonst schreib ich auch nichts Gutes)“ (170, t 1).*

Weiterhin spielt für die Studierenden die Aktualität der Informationen zur Beurteilung der Eignung für wissenschaftliche Arbeiten zu beiden Befragungszeitpunkten eine Rolle. Gerade bei Themen, wie dem in der Befragung vorgegebenen, sei die *„Aktualität der Information“ (157, t 2)* wichtig. Dieses Kriterium benennen die Studierenden allerdings unabhängig vom Ort der Information als relevant, d.h. sowohl bezogen auf die allgemeine Suche nach Informationen im Internet als auch in Bezug auf die Suche im OPAC-Katalog oder bei FIS-Bildung. Es stellt weiterhin den Hauptgrund dar, weshalb Studierende die Online-Angebote von nicht-wissenschaftlichen Zeitungen und Zeitschriften für die Suche nach Informationen nutzen:

„Recherche in den Online-Archiven verschiedener Wochen-/Tageszeitungen (Zeit, Süddeutsche): Gibt es aktuelle Artikel/Kommentare zum Thema Chancengleichheit bzw. Ungleichheit im Bildungssystem?“ (16, t 2)

Anhand exemplarischer Zitate wird im Folgenden noch die mehrfach angesprochene Vorgehensweise veranschaulicht, zunächst „überblicksartig im Internet zu suchen“ und anschließend „in der Bibliothek zu suchen“ oder „während der überblicksartigen Suche im Internet nach Literaturhinweisen oder -angaben zu suchen“, um „anschließend in der Bibliothek zu suchen“. Dabei wird nochmals deutlich, dass die Suche im Internet den Angaben zufolge oftmals lediglich zu Überblickszwecken oder zur Klärung des Informationsbedürfnisses durchgeführt wird und die Suche an wissenschaftlichen Orten vollzogen wird, um die Wissenschaftlichkeit oder Zuverlässigkeit von Informationen durch ihr Autorisiert-Sein qua wissenschaftliche Institution zu gewährleisten:

„Kurze Suche im Internet, nur um mir einen ganz groben Überblick zu machen (nicht für Hausarbeit verwenden, da nicht sicher ist woher die Infos kommen). Allerdings kann man, wenn es Quellen gibt, nachschauen, ob wissenschaftliche Bücher dabei sind. Wenn in den Quellen Bücher zu finden sind nach diesen in der Bibliothek suchen.“ (3, t 1)

„Aus dem Internet würde ich mir einen Überblick über das Thema verschaffen. Aus der Plattform der Bibliothek suche ich Bücher über das Thema. Aus der Bibliothek entnehme ich die Informationen für das Referat. Wichtig ist mir dabei, dass ich wissenschaftliche Texte wähle.“ (109, t 2)

„Zunächst würde ich das Thema ‚googeln‘, um mir einen groben Überblick zu beschaffen und um zu sehen, wie präsent das Thema in den Medien ist. Daraufhin würde ich in der Datenbank ‚Fis- Bildung‘ und im Bibliothekskatalog online recherchieren. Anhand dieser Quellen würde ich mir Literatur in der Uni-Bib besorgen [...]. Darüber hinaus würde ich auch online z.B. bei Google Scholar recherchieren. Fis-Bildung, Bib-Katalog und Google Scholar deshalb, weil es sich hier um wissenschaftliche Texte handelt.“ (48, t 2)

Neben der Gewährleistung von Wissenschaftlichkeit und Zuverlässigkeit der Informationen (qua Autorisierung) liegen den folgenden exemplarischen Angaben zufolge aber in einigen Fällen auch, so meine Vermutung, Annahmen der Studierenden zu Grunde, was Lehrende unter einer ‚guten Recherche‘ verstehen bzw. welche Erwartungen sie daran stellen. Es wird sichtbar, dass die Studierenden bestimmte Vorstellungen antizipieren, was Lehrende von Literaturrecherchen für wissenschaftliche Arbeiten erwarten:

„Vorgehensweise: zunächst googeln, um Kategorien des Themas zu erfahren; in Wikipedia Überblick verschaffen; Bibliothek, Bücher aussuchen. Zitate aus Büchern werden gern gesehen bei Hausarbeiten und Referaten, wohingegen das Internet als Quelle eher unsicher ist und auch entsprechend kritisch bewertet wird.“ (10, t 2)

3.2.3 Systematisierung der Orte und Kriterien der Informationssuche und Skizzierung zu diskutierender Aspekte (t 1, 2)

Überblickt man die Befragungsergebnisse zu den Suchpraktiken zu t 1 und t 2 insgesamt, sucht die Mehrzahl der befragten Studierenden zunächst online im WWW mit Hilfe von allgemeinen, nicht-wissenschaftlichen Suchmaschinen – insbesondere Google – nach Informationen, um sich einen thematischen Überblick zu verschaffen oder das Informationsbedürfnis einzuschränken. Diesbezüglich lassen sich im Verlauf des Studiums, d.h. zwischen dem ersten und zweiten Befragungszeitpunkt kaum Unterschiede feststellen. Die Analyse hat weiterhin ergeben, dass die Studierenden danach entweder an nicht-wissenschaftlichen Orten (z.B. Wikipedia, BMBF oder ZEIT) oder an wissenschaftlichen Orten (z.B. OPAC der Universitätsbibliothek oder FIS-Bildung) weiter nach Informationen suchen.⁴⁷

Dass Google in der ersten Phase der Suche nach Informationen – vermutlich von nahezu allen Studierenden⁴⁸ – genutzt wird, lässt sich verkürzt darauf zurückführen, dass „Google verspricht, mit einfachen Suchanfragen schnell und bequem vom Arbeitsplatz aus in die Welt der Informationen einzutauchen.“ Meistens genüge die Eingabe von ein oder zwei Suchbegriffen, um zu finden, was man sucht. „In Sekundenschnelle erscheint eine imposante Liste mit Links, hinter denen sich Antworten auf das eigene Informationsbedürfnis verbergen.“ (Hofmann 2013, V) Die genannten Gründe decken sich mit den gewonnenen Analyseergebnissen. Auch den befragten Studierenden scheint es wichtig zu sein, in kurzer Zeit und möglichst bequem, von nahezu jedem Ort und zu jeder Zeit an eine Menge von Informationen gelangen zu können.⁴⁹

⁴⁷ In Kapitel 4. 1 *Einordnung der Suchorte in den Merkmalsraum* wird die Klassifizierung der angegebenen Suchorte näher begründet.

⁴⁸ Ich habe bereits auf den Marktanteil von Google hingewiesen, der sich 2013 bei 85 % befunden hat (siehe 3.2.1). Demzufolge und vor dem Hintergrund der übrigen Studien zum Gegenstandsbereich (1.1.1) gehe ich davon aus, dass die Mehrzahl der befragten Studierenden als allgemeine Suchmaschine Google nutzt.

⁴⁹ Was einerseits zweifelsohne als Fortschritt und Erleichterung im Prozess der Suche nach Informationen betrachtet werden kann, mag aus bildungstheoretischer Perspektive andererseits auch kritisch wahrgenommen werden. Liessmann (2006) beispielsweise beklagt in diesem Zusammenhang in seiner Kritik an Bildung in der Wissensgesellschaft, der ‚Theorie der Unbildung‘, dass der Mensch angesichts der „Unendlichkeit eines jederzeit zugänglichen Wissens“ zum „faktisch Unwissenden“ werde. Die „quantitativen Möglichkeiten zu wissen“, verhielten sich zu dem, was tatsächlich gewusst wird, „nahezu verkehrt proportional“. Er hält es für möglich, dass „gerade diese Leichtigkeit des Zugangs [zu Informationen; N.B.] die Bildung von Wissen sabotiere“ (Liessmann 2006, 30). Hier lässt sich außerdem die Frage anschließen, inwiefern es das Studium ermöglicht, Informationen in Wissen zu überführen, was aber im Rahmen der vorliegenden Studie nicht im Fokus des Interesses steht (1.2).

Insbesondere vor Studienbeginn suchen die Studierenden mit Google auch nach Hinweisen auf Literatur, die sie, so die Angaben, in der Bibliothek finden wollen. Daneben geben sie sinngemäß an, nach der überblicksartigen WWW-Suche in der Bibliothek (d.h. im OPAC) nach Literatur zu suchen.

Die Studienanfänger recherchieren des Weiteren im Anschluss an die überblicksartige Suche auch häufiger an nicht per se wissenschaftlichen Orten; im Kontext meiner Befragung insbesondere auf Webseiten wie die des BMBF, DESTATIS oder der BPB oder in den Online-Archiven von nicht-wissenschaftlichen Zeitungen und Zeitschriften, wie der ZEIT oder FAZ.

Welchen Einfluss die im Rahmen der Befragung vorgegebene Aufgabenstellung („Bildung und soziale Ungleichheit“) auf die Wahl dieser Webseiten als Orte der Informationssuche hat, kann an dieser Stelle nur vermutet werden. Die Studierenden erwarten aber, dass die Informationen, die von den genannten Institutionen herausgegeben oder veröffentlicht werden oder dort zu finden sind, zuverlässig sind. Sie gehen möglicherweise insbesondere auch deshalb davon aus, dort zuverlässige Informationen zu finden, weil es sich dabei entweder um im öffentlichen Auftrag agierende Einrichtungen oder um öffentlich anerkannte Medien handelt (siehe 5.2; 5.3; 6.1). Wie erläutert wollen die Studierenden beim BMBF oder DESTATIS u.a. aber auch „Statistiken“ zum vorgegebenen Thema finden, was meine in Kapitel 3.1.3 *Systematisierung der Beurteilungskriterien und Skizzierung zu diskutierender Aspekte* angerissene Vermutung plausibilisieren würde, dass für manche Studierende, insbesondere des ersten Semesters, zu einer wissenschaftlichen Arbeit (u.a.) „Statistiken“ zählen. Dies bedeutet, dass sich wissenschaftliche Arbeiten auch durch das Belegt-Sein resp. Autorisiert-Sein durch Zahlen auszeichnen. Dies deutet auf ein bestimmtes Verständnis von Wissenschaftlich(keit) oder wissenschaftlicher Forschung hin. Im Rahmen der Interviewanalysen und der abschließenden Diskussion der Befragungsergebnisse wird diese vorläufige Hypothese weiter verfolgt (siehe 5.2; 5.3; 6.1).

Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Angaben der Studienanfänger, eine Umfrage zur Informationsgewinnung durchführen zu wollen. Auch dies kann, so lässt sich vermuten, darauf zurückgeführt werden, dass damit ‚empirische Daten‘ für die wissenschaftliche Arbeit gesammelt werden sollen, um einem antizipierten Verständnis von Wissenschaftlichkeit gerecht zu werden.

Die Online-Archive der Zeitungen und nicht-wissenschaftlichen Zeitschriften werden den Befragungsergebnissen zufolge deshalb aufgesucht, weil sich die Studierenden davon versprechen, aktuelle Informationen zum Thema zu finden. Wie dargestellt, haben die Online-Ausgaben der nicht-wissenschaftlichen Zeitungen und Zeitschriften den Ergebnissen der JIM-Studie (2010) bei der Recherche nach Informationen bei den 12- bis 19-Jährigen einen deutlichen Bedeutungszuwachs erfahren (siehe 1.1.1), was ihre Wahl als Informationsort weiter plausibilisiert. Des Weiteren hoffen die Studierenden an diesen Informationsorten zuverlässige Informationen zu finden; Informationen, die glaubwürdig sind, da sie von öffentlich anerkannten Institutionen autorisiert sind.⁵⁰ Diese Interpretation erhält ebenfalls durch die Ergebnisse der JIM-Studie eine gewisse Plausibilisierung: am zuverlässigsten werden demnach die Informationen aus Webseiten von Zeitungen und Zeitschriften erachtet (siehe 1.1.1).

Die Studierenden im dritten Semester geben häufiger als die Studienanfänger an, nach der überblicksartigen WWW-Suche im elektronischen Katalog der Universitätsbibliothek oder vereinzelt bei FIS-Bildung und nicht mit Google nach Literatur(angaben) zu recherchieren. Sie suchen auch insgesamt häufiger an wissenschaftlichen Orten nach Informationen und geben dies explizit an. Sie suchen wissenschaftliche Informationen für ihre wissenschaftlichen Arbeiten und erwarten diese an den per definitionem wissenschaftlichen Orten zu finden – Informationen, die durch wissenschaftliche Personen und Institutionen autorisiert und dadurch erstens eben erklärtermaßen (vermeintlich) wissenschaftlich und zweitens dadurch auch (vermeintlich) zuverlässig sind. Weshalb die Studierenden im Verlauf des Studiums häufiger wissenschaftliche Orte auf ihrer Informationssuche frequentieren, wird im Verlauf der Arbeit weiter überprüft und diskutiert; damit verbunden sind, neben dem bereits skizzierten Einfluss vermittelter Studieninhalte, individuelle Aneignungsprozesse von Studierenden (siehe 5.4; 6).

Ein Indiz für die zunehmende Entwicklung von Kenntnissen und Fähigkeiten im Studienverlauf, z.B. an wissenschaftlichen Orten nach Informationen zu recherchieren, stellt auch die aus der Analyse der Befragungsergebnisse vor Studienbeginn gewonnene Annahme dar, dass die Studienanfänger vor Studienbeginn noch eine diffusere Vorstellung davon haben, dass geeignete Informationen zum Thema (auch) an wissenschaft-

⁵⁰ Hier unterscheiden die Studierenden durchaus zwischen öffentlich anerkannten und weniger anerkannten resp. weniger zuverlässigen Zeitungen. Ein Studierender gibt beispielsweise an, „*vertrauenswürdige Quellen, z.B. die Stuttgarter Zeitung [und; N.B.] nicht die BILD*“ (150, t 1) als Informationsort zu wählen.

lichen Orten gefunden werden können. Vereinfacht formuliert heißt das, dass ihnen diese wissenschaftlichen Orte vor Studienbeginn schlicht nicht vertraut sind, was auch die Begründungen der Studienanfänger, eine Umfrage machen zu wollen, nahe legen: *„Da man in einer Bibliothek über dieses Thema ja eher weniger findet, würde ich eben Leute befragen.“* (99, t 1)

In späteren Phasen gestaltet sich die Informationssuche bei einzelnen Studierenden auch auf nicht-elektronischen Wegen, indem die Studierenden beispielsweise Lehrende bei ihrer Suche zu Rate ziehen oder in Verzeichnissen gefundener Literatur (weiter) recherchieren. Wobei letzteres ebenfalls elektronisch, in den Verzeichnissen elektronischer Literatur durchgeführt werden kann. Nur wenige Studierende geben an, die beschriebene Abfolge (erst online oder elektronisch, dann nicht-elektronisch) umgekehrt zu vollziehen. Eine beträchtliche Anzahl der Studierenden sucht ausschließlich online im WWW oder in elektronischen Datenbanken nach Informationen, was gegenwärtig aber ohnehin die Regel bei der Suche nach Informationen darstellt und auch mit der oben beschriebenen omnipräsenten Zugänglichkeit und Verfügbarkeit von Informationen zusammenhängt.

Lehrende werden den Angaben zufolge häufiger von Studierenden des dritten Semesters bei der Suche nach Informationen zu Rate gezogen, was vereinfacht formuliert möglicherweise ebenfalls auf die bei Studienanfängern verhältnismäßig geringer ausgeprägte Vertrautheit mit der Institution Wissenschaft bzw. Universität zurückgeführt werden kann. Die Erstsemester kennen die Lehrenden schlichtweg noch nicht. Weshalb Lehrende insgesamt nur selten von Studierenden um Unterstützung gebeten werden, wird im Kontext der weiteren Analysen betrachtet (siehe 5.2; 5.4; 6).

Die Studierenden antizipieren des Weiteren eine Vorstellung davon, was Lehrende von ihnen im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten erwarten: *„Zitate aus Büchern werden gern gesehen bei Hausarbeiten und Referaten, wohingegen das Internet als Quelle eher unsicher ist und auch entsprechend kritisch bewertet wird.“* (10, t 2) Dies lässt sich insbesondere für die Studierenden im dritten Fachsemester, aber auch für die Studienanfänger feststellen und wird im weiteren Verlauf der Analysen ebenfalls noch näher beleuchtet (siehe 5.2; 5.4; 6).

Als auffällig herausgestellt hat sich zudem, dass Wikipedia als Ort der Suche nach Informationen, verglichen mit den Ergebnissen der im Literaturbericht herangezogenen

Studien, in der die Online-Enzyklopädie eine große Rolle bei der Suche von Informationen spielt (siehe 1.1.1), sowohl zum ersten als auch zum zweiten Befragungszeitpunkt hier verhältnismäßig selten explizit von den Studierenden genannt wird; dies ist umso bemerkenswerter, spielt Wikipedia nach Informationen des SPIEGELS (Hornig 2006) bei 95 % der deutschen Gymnasiasten zur Vorbereitung von Referaten oder Klassenarbeiten eine bedeutende Rolle (Hornig 2006, 74). Mögliche Gründe für diese Diskrepanz können auf Grundlage der Ergebnisse aus den offenen schriftlichen Befragungen jedoch nicht eindeutig rekonstruiert werden. Sie werden im Folgenden kurz skizziert und im weiteren Verlauf der Arbeit noch näher dargestellt und diskutiert (siehe 5.2; 5.4; 6.1; 6.2).

Zu vermuten ist, dass erstens soziale Erwünschtheit einen Einfluss auf das Antwortverhalten hat: *„Zuerst würde ich über das Internet allgemeine Informationen zum Bildungssystem suchen, nicht nur auf Wikipedia natürlich.“* (4, t 1; Hervorhebungen N.B.) Es ist sehr wahrscheinlich, dass die Studierenden zu Studienbeginn sich daran erinnern, dass Wikipedia als Informationsquelle (bereits) in der Schule bzw. von ihren Lehrern kritisch angesehen worden ist, und dass sie dann daraus folgern, dass ihre zukünftigen Lehrenden dies ähnlich betrachten.

Zweitens ist es denkbar, dass zwar zunächst gegoogelt und nicht direkt bei Wikipedia (unter Eingabe der URL in die Browserleiste) gesucht wird, Wikipedia jedoch auf Grund dessen, dass es bei einfachen Suchanfragen in der Suchmaschine Google oftmals als einer der ersten Treffer auftaucht, häufiger als angegeben genutzt wird, die Suche in bzw. Nutzung von Wikipedia aber als googeln oder „im Internet suchen“ bezeichnet wird.

Drittens steht dieser Befund im Zusammenhang mit den Kriterien, welche an die in Wikipedia gefundenen Informationen und an andere nicht durch wissenschaftliche oder anerkannte Institutionen oder Personen autorisierte im WWW gefundene Informationen gestellt werden. Im vorangegangenen Kapitel habe ich bereits erläutert, dass die Nutzung von nicht-autorisierten Informationen im WWW kritisch betrachtet wird, weil ihre Zuverlässigkeit nur schwer eingeschätzt werden kann. Eine Studierende gibt beispielsweise an, dass es wichtig sei, *„dass die Informationen [...] verlässlich sind (nicht Wikipedia)“* (115, t 1; Hervorhebungen N.B.). Im Kontext der Beurteilung der Zuverlässigkeit von Informationen im WWW, hat sich zudem vorläufig herauskristallisiert, dass es den Studienanfängern schwerer zu fallen scheint, die Qualität nicht-autorisierte In-

formationen zu beurteilen. Ob diese Annahme zutrifft und welche möglichen Gründe sich dafür angeben lassen, wird ebenfalls im Kontext der Analyse der Interviews zu t 3 rekonstruiert.

Wikipedia kann im Kontext der Zuverlässigkeit von Informationen zudem als Beispiel dafür dienen, welche Herausforderungen die Entwicklungen im Kontext der Etablierung der neuartigen Anwendungen und Nutzungsformen des WWW, des sogenannten Web 2.0, „bei denen die Nutzer von reinen Konsumenten immer stärker zu aktiven Produzenten der Netzinhalte werden“ (Pscheida 2010, 11), an den Einzelnen hinsichtlich seiner Fähigkeiten, Informationen zu beurteilen, stellen. Wenn Informationen nicht mehr durch vermeintliche Experten (z.B. wissenschaftliche Institutionen bzw. Personen) autorisiert sind, sondern auch von Laien produziert werden, dann erhöht sich dadurch möglicherweise auch die Eigenverantwortung des Einzelnen, Informationen adäquat beurteilen zu können. Dies gilt jedoch nicht nur für Anwendungsformen wie Wikipedia, sondern scheint auch im Hinblick auf die Suche nach Informationen im WWW (z.B. mit Google) relevant zu sein. Die Fähigkeit Informationen (kritisch) zu beurteilen, ist allerdings nicht nur hinsichtlich vermeintlich nicht-autorisierter Informationen (im WWW) von Relevanz, sondern generell bedeutsam im Kontext der Beurteilung von Informationen und knüpft zudem die weitere zu prüfende Annahme an, ob die Autorisierung durch den Bezug auf andere vermeintlich Fachkundige ausreicht, um Informationen als geeignet zu erachten oder ob andere Kriterien, wie logische Widerspruchsfreiheit ebenfalls von Bedeutung sind.

Im Rahmen der Analysen der *Orte und Kriterien der Suche nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten* in diesem Kapitel ist deutlich geworden, dass sich die Kriterien, welche die Studierenden zur Begründung der aufgesuchten Informationsorte angeben und die Erwartungen, welche sie an die dort gefundenen Informationen oder Texte stellen, im Wesentlichen nicht von jenen, die sie zur Beurteilung vorliegender Textausschnitte angeben, unterscheiden (siehe 3.1.3). Als Beurteilungskriterien für vorliegende Textausschnitte nennen sie neben Aktualität, Neutralität und sprachlichen Merkmalen insbesondere das Vorhandensein von Belegen, Zitaten oder Verweisen, genauer gesagt das Autorisiert-Sein von Informationen oder Texten durch fachkundige Dritte. Zuverlässig und wissenschaftlich sind Texte dann, wenn eine solche Autorisierung gegeben ist. Bei der Auswahl der Informationsorte bzw. der dort auffindbaren Informationen ist es den Studierenden ebenfalls vor allem wichtig, dass diese zuverlässig sind. Zuverlässig

sind sie dann, wenn sie durch wissenschaftliche Suchorte oder „seriöse“ bzw. öffentlich anerkannte Institutionen autorisiert sind. Analog zur vorläufigen Diskussion der Kriterien zur Beurteilung vorliegender Textausschnitte (siehe 3.1.3.) hat sich während der Analyse der Suchformen in diesem Zusammenhang gleichermaßen die Frage gestellt, ob die Studierenden neben der Autorisierung (qua Suchort) das Vorliegen einer wissenschaftlichen Kriterien entsprechenden Argumentation (siehe 1.2) in den aufgefundenen Texten als relevant erachten, um sie als geeignet oder zuverlässig sowie als wissenschaftlich zu beurteilen. Darüber hinaus werden die folgenden Analysen Aufschluss darüber leisten, inwiefern die angenommene Relevanz einer Autorisierung durch Zahlen oder die Annahme eines bestimmten Verständnisses von Wissenschaftlichkeit plausibilisiert oder verworfen werden kann (siehe 5; 6).

Abschließend lassen sich die aufgesuchten Orte der Informationssuche bei der Mehrzahl der befragten Studierenden den bisherigen Analysen zufolge als ‚hybrid‘ beschreiben. Es sind Mischformen, die sich zwischen den Polen ‚wissenschaftlicher Ort‘ und ‚nicht-wissenschaftlicher Ort‘ sowie ‚elektronisch‘ oder ‚nicht-elektronisch‘ lokalisieren lassen. Außerdem unterscheiden sich die Studierenden weiterhin in der Komplexität ihrer Suchpraktiken. Sie bewegen sich zwischen den Polen einer eher einfachen oder komplexeren Suche. Die Aspekte ‚wissenschaftlicher vs. nicht-wissenschaftlicher Ort‘ und ‚einfach vs. komplex‘ dienen mir als Rahmung bzw. als Pole eines Merkmalsraums, der die einzelnen ‚Suchformen‘ systematisiert, um die Auswahl der Befragungsteilnehmer für den dritten Erhebungszeitpunkt zu begründen. Die Pole ‚elektronisch vs. nicht-elektronisch‘ sind als Unterscheidungsmerkmal für eine zu treffende Auswahl weniger geeignet, da alle befragten Studierenden zumindest in Teilen auf elektronischen Wegen nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten suchen und Texte heutzutage oftmals auch in elektronischer Form vorliegen. Im Folgenden werde ich die Einordnung der zu t 1 und t 2 festgestellten Suchorte und Suchpraktiken zur theoretischen Fallauswahl für t 3 begründen.

4 Systematisierung der Suchpraktiken (t 1, 2) zur theoretischen Fallauswahl

Um das Untersuchungsinteresse zum dritten Befragungszeitpunkt im Rahmen der Interviews mit einer geringeren Anzahl von Studierenden gleichermaßen möglichst umfassend, d.h. alle relevanten Fälle berücksichtigend, verfolgen zu können, wird die Auswahl der befragten Studierenden auf Grundlage der vorausgegangenen Analysen begründet.

Die im vorherigen Kapitel vorgestellten Untersuchungen der Befragungsergebnisse des ersten und zweiten Erhebungszeitpunktes dienen erstens dazu, die Orte und Kriterien der Suche sowie die Kriterien, welche die Studierenden zur Beurteilung der Informationen im Rahmen vorliegender Textausschnitte angeben, herauszuarbeiten und zu systematisieren. Dadurch können zweitens mögliche Veränderungen von Such- und Beurteilungspraktiken der Studierenden im Studienverlauf nachvollzogen werden. Während der Analyse ist deutlich geworden, dass die von den Studierenden angegebenen Orte der Suche nach Informationen und ihre Veränderungen heterogenere Merkmalsausprägungen aufweisen, wodurch sie als Grundlage der Auswahl sowie zur Bildung eines Merkmalsraums, welcher der Auswahl zu Grunde liegt, geeigneter sind. Die Herausarbeitung der Informationspraktiken der Studierenden zu t 1 und t 2 dient demnach drittens dazu, eine begründete Auswahl der für die Fragestellung interessanten Fälle vornehmen zu können. Die auf der Basis der Analysen des empirischen Materials herausgearbeiteten Veränderungen der Suchpraktiken stellen die „theoretischen Kategorien“ (Kelle/Kluge 1999, 43) dar, welche die Auswahl weiterer Untersuchungsteilnehmer begründen.

4.1 Einordnung der Suchorte in den Merkmalsraum

Die Veränderungen der Suchpraktiken einzelner Studierender beziehen sich einerseits auf die aufgesuchten Orte der Information, die sich zwischen den Polen ‚wissenschaftlich‘ und ‚nicht-wissenschaftlich‘ lokalisieren lassen und andererseits auf die unterscheidbaren Weisen der Suche nach Informationen, die sich auf einer Achse zwischen den Polen einer eher ‚einfachen‘ oder ‚komplexen‘ Vorgehensweise bewegen. Die von mir vorgenommene Einordnung der in den Befragungsergebnissen unterscheidbaren

Orte und Weisen der Suche nach Informationen wird im Anschluss an die graphische Darstellung (siehe Abb. 7) des Merkmalsraums begründet.

<p>3</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ OPAC Universitätsbibliothek ▪ Lehrende ▪ Lehrveranstaltungsmaterialien 	<p>wissenschaftlicher Ort</p> <p>4</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Datenbank FIS-Bildung ▪ Google Scholar ▪ Literaturverzeichnisse wissenschaftlicher Publikationen ▪ Webseiten von Universitäten
<p>einfach</p> <p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Allgemeine Suchmaschine (Google) ▪ Wikipedia <p>nicht-wissenschaftlicher Ort</p>	<p>komplex</p> <p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Webseiten BMBF, BMFSFJ, BPB, DESTATIS ▪ Online-Angebote von Zeitschriften und Zeitungen ▪ Eigene Umfrage(n)

Abb. 7: Einordnung der Suchorte in den Merkmalsraum zur Auswahl der Interviewpartner

Die wissenschaftlichen Orte der Suche nach Informationen (Feld 3 und 4) lassen sich als solche per definitionem beschreiben. Der elektronische Katalog der Universitätsbibliothek(en) (OPAC) verzeichnet den Bestand der Bibliothek(en) als wissenschaftliche Institution(en). Dort finden sich per definitionem oder qua Institution wissenschaftliche Publikationen, die u.a. auch mit Literaturverzeichnissen versehen sind. Lehrende einer Universität sind als Personal einer wissenschaftlichen Institution zuzuordnen. Sie tragen als Mitarbeiter einer wissenschaftlichen Institution die Verantwortung für die Materialien der von ihnen durchgeführten Lehrveranstaltungen an einer wissenschaftlichen Institution, wodurch sich die Materialien zumindest vor dem Hintergrund dieser Zuordnung als wissenschaftlich kennzeichnen lassen. Auch die ‚Homepages von Unis‘ bzw.

auf deren Seiten herunterzuladende Dokumente (Vorlesungsskripte etc.) sind per definitionem als wissenschaftlich zu klassifizieren.

Die Literaturdatenbank FIS-Bildung lässt sich als „eine der wichtigsten Referenzdatenbanken für bildungsrelevante Fachliteratur“ (Hofmann 2013, 68) ebenfalls als wissenschaftlicher Ort der Suche nach Informationen bezeichnen, da die Koordinierungsstelle, die für die Qualität des Informationsdienstes und seiner Kooperationspartner verantwortlich ist, am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) angesiedelt ist. Das DIPF „unterstützt Forschung, Politik und Praxis im Bildungsbereich durch wissenschaftliche Infrastruktur und vielfältige Forschungstätigkeit.“ Es ist Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft und verbindet „erkenntnisorientierte Grundlagenforschung mit innovativen Entwicklungsarbeiten und Anwendungen zum Nutzen der Gesellschaft“ (DIPF online). FIS-Bildung ist demnach Teil einer außeruniversitären wissenschaftlichen Institution bzw. wird durch sie verantwortet. Zwar bediene FIS-Bildung auch die pädagogische Praxis mit Fachliteratur, wende sich „vorrangig aber an erziehungswissenschaftliche Forschung und Ausbildung“ (Hofmann 2013, 68).

Google Scholar ist eine vom Unternehmen Google entwickelte wissenschaftliche Suchmaschine (ebd., 88). Sie dient den Angaben des Herstellers zufolge ausschließlich der Recherche nach wissenschaftlicher Literatur. Laut Google, so Hofmann (2013), fragen die Suchroutinen von Google Scholar ausschließlich wissenschaftliche Quellen ab (ebd., 89). Aus den genannten Gründen wird sie ebenfalls als wissenschaftlicher Ort der Suche nach Informationen gekennzeichnet.

Alle anderen genannten Orte der Informationssuche klassifiziere ich als nicht-wissenschaftliche Orte (Feld 1 und 2), obwohl auch an diesen hier scheinbar eindeutig als nicht-wissenschaftlich klassifizierten Orten bzw. mit Hilfe dieser wissenschaftliche Informationen gefunden werden können. Sie sind jedoch nicht per definitionem wissenschaftlich, weshalb sie aus Gründen der Notwendigkeit einer systematischen Auswahl von Fällen für die dritte Befragung bzw. ihrer Zuordnung in einen für die Auswahl relevanten Merkmalsraum als nicht-wissenschaftlich gekennzeichnet werden.⁵¹

⁵¹ Ich habe bereits in Kapitel 3 im Rahmen der systematischen Darstellung und vorläufigen Diskussion der zu t 1 und t 2 angegebenen Suchorte auf die Notwendigkeit einer klaren Unterscheidung zwischen wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Suchorten hingewiesen. Die dazwischen bestehenden Grauzonen bzw. die Möglichkeit, dass als wissenschaftlich klassifizierte Suchorte im schlechtesten Fall auch Informationen bereitstellen, die nicht in jedem Fall

Die vorgenommene Einteilung entlang der vertikalen Achse zwischen den Polen ‚einfach vs. komplexer‘ ist weniger als eine statische Einteilung zu verstehen, sondern kann vielmehr als ein räumliches Kontinuum beschrieben werden. Die Verwendung der Begriffe ‚einfach‘ und ‚komplex‘ sowie die bewegliche Einordnung zur Unterscheidung von Weisen der Informationssuche habe ich in Anlehnung an die Ergebnisse der in Kapitel 1.1.1 vorgestellten Studien von Klatt et al. (2001) und Heinze (2008) sowie anhand von Hofmanns (2013) Handbuch „Erfolgreich Recherchieren Erziehungswissenschaften“ vorgenommen.

Klatt et al. sprechen etwa von „weniger komplexen und unspezifischen Suchmöglichkeiten“, um Weisen der Suche zu beschreiben, die beispielsweise „mit freier Suche mit Suchmaschinen im Internet“ aber auch mit Hilfe der „Suche auf dem lokalen Bibliotheksserver“ erzielt werden (Klatt et al., 105 f.). Auch Heinze/Fink/Wolf (2009) kennzeichnen die allgemeine Suche im Internet (mit allgemeinen Suchmaschinen) als eine „einfache“ Suche (Heinze/Fink/Wolf 2009, 45).

Demnach habe ich die Suche mit allgemeinen Suchmaschinen (Google), aber auch die Suche im elektronischen Katalog der Universitätsbibliothek(en) (OPAC) als eine eher ‚einfache Suche‘ bestimmt. Googeln stellt heutzutage die gängigste Form der Suche nach Informationen dar. Die Suchmaschine ist oftmals als Startbildschirm im Webbrowser bzw. als Standardsuchmaschine eingestellt. Google ist einfach anzuwenden und ohne Vorkenntnisse nutzbar. Die einfache Suchbox macht die Suche unkompliziert und schnell (Dominikowski 2013, 14; Hofmann 2013, 89). Google liefert in sekunden-schnelle eine breite Fülle an Informationen. Der Online-Enzyklopädie Wikipedia lassen sich ähnliche Charakteristika wie Google zuschreiben. Auch sie ist hoch frequentiert, einfach zu bedienen und umfasst eine breite Fülle an Informationen. Bei der Suche nach Informationen liegt die Nutzung von Google und Wikipedia daher nahe.

Die Suche im lokalen OPAC wird nicht nur von Klatt et al. (2001) oder Heinze/Fink/Wolf (2009) als „einfache“ Form der Suche beschrieben, auch Hofmann (2013) nimmt in seinen Ausführungen zu Recherchetechniken eine ähnliche Kennzeichnung vor, wenn er zwischen „Basics“ und „Advanced“ in der Suche nach Informationen unterscheidet, wobei (auch hier) die Beschreibung der Suche im OPAC

wissenschaftlichen Kriterien entsprechen oder dass an nicht per definitionem wissenschaftlichen Suchorten Informationen gefunden werden können, die wissenschaftlichen Normen genügen, wird stets mitgedacht (siehe 3.2.1; 3.2.3).

in den Bereich „Basics“ fällt. Er stellt den elektronischen Katalog von Universitätsbibliotheken im Kapitel „Wissenschaftliche Rechercheinstrumente für Anfänger“ vor (Hofmann 2013, 38). Die Suche im Bibliothekskatalog ist im Kontext des wissenschaftlichen Studiums bzw. der Suche nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten ähnlich naheliegend wie die Suche an den genannten nicht-wissenschaftlichen Orten Google und Wikipedia. Im Studium bzw. für eine wissenschaftliche Arbeit in der Bibliothek nach Informationen zu suchen, ist offensichtlich. Ich unterstelle, dass es den Studierenden bereits zu Studienbeginn mehrheitlich bekannt ist, dass für wissenschaftliche Arbeiten im Studium an einer Universität in einer Bibliothek nach Informationen gesucht werden kann. Sie kennen Bibliotheken als Orte der Information bereits aus ihrer Schulzeit. Sie können des Weiteren, so ist anzunehmen, gleichermaßen antizipieren, dass sie im Studium auf Lehrende treffen werden, die sie prinzipiell ähnlich wie ihre Lehrer in der Schule bei der Suche nach Informationen zu Rate ziehen können.⁵² Ähnlich lässt sich auch die Einordnung der Suche in Lehrveranstaltungsmaterialien als eher einfache Weise begründen. Es ist ebenso naheliegend, dass Lehrende mit Materialien arbeiten, die den Studierenden zur Verfügung gestellt werden bzw. auf die hingewiesen wird, ähnlich wie bereits in der Schule.

Wiederum in Anlehnung an Hofmanns (2013) Unterscheidung zwischen „Basics“ und „Advanced“ in der Suche nach Informationen im erziehungswissenschaftlichen Studium, verstehe ich die Suche in der Fachdatenbank FIS-Bildung und mit der wissenschaftlichen Suchmaschine Google Scholar als eher komplexere Weisen der Suche nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten. Hofmann beschreibt diese Suchformen im Kapitel „Wissenschaftliche Rechercheinstrumente für Fortgeschrittene“ (ebd., 54) und bezeichnet Fachdatenbanken wie FIS-Bildung als „Herzstück wissenschaftlicher Informationsrecherchen“ (ebd., 62). Ihre Nutzung setzt ihre Kenntnis voraus, d.h. hier, dass den Studierenden erst bekannt sein muss, dass es FIS-Bildung als möglichen Ort der Suche nach Informationen gibt. Gleichermaßen lässt sich im Fall von Google Scholar argumentieren. Als weitere Referenz meiner Einordnung dienen mir (auch hier) Klatt et al. (2001), die als „komplexere und spezifischere Suchmöglichkeiten“ (Klatt et al. 2001, 110) beispielhaft Online-Datenbanken oder Fachinformationszentren auffüh-

⁵² Wobei die Analysen zu t 1 und t 2 ergeben haben, dass die Studierenden diese grundsätzliche Möglichkeit (zu Studienbeginn) eher selten in Betracht ziehen (siehe 3.2.3). Anzunehmen ist, dass die Kenntnis der Möglichkeit einer Inanspruchnahme zeitlich verzögert zu seiner Nutzung führen kann, wenn die Studierenden mit den Gepflogenheiten an der Universität vertraut sind (siehe 5; 6).

ren – im Gegensatz zu weniger komplexen und spezifischen Suchmöglichkeiten, die etwa mit Hilfe von allgemeinen Suchmaschinen oder im elektronischen Katalog der lokalen Bibliotheken durchgeführt werden (ebd., 105 f.).

Die Einordnung von Literaturverzeichnissen als komplexere Form der Suche nach Informationen begründe ich zum einen dadurch, dass auch dieses Vorgehen Kenntnis darüber voraussetzt, dass wissenschaftliche Publikationen die zugrundeliegende Literatur verzeichnen, d.h. dass sich dort ggfs. weiterführende Informationen bzw. thematisch passende Literaturhinweise finden lassen. Zum anderen setzt die auf den ersten Blick einfache Suche bzw. Nutzung bereits vorhandener Verzeichnisse von Literatur eine Auseinandersetzung damit voraus. Um die Literaturverzeichnisse zur weiterführenden Suche nach für die eigene Fragestellung relevanten Informationen nutzen zu können, muss eine Auswahl zwischen den vorhandenen Angaben getroffen werden. Dazu müssen Auswahlkriterien formuliert werden, welche Literaturhinweise für die eigene Fragestellung relevant und welche es weniger sind. Die Nutzung von Literaturverzeichnissen für eine (weiterführende) Recherche setzt darüber hinaus voraus, dass bereits Texte bzw. Literatur, die Bibliographien enthalten, aufgesucht worden sind.

Darüber Kenntnis zu haben bzw. haben zu müssen, das etwas existiert, dient mir auch als Begründung hinsichtlich der Bestimmung der Suche nach Informationen auf den Webseiten des BMBF, BMFSFJ, der BPB, des DESTATIS oder in Online-Archiven von Zeitungen und Zeitschriften als eher komplexere Form(en) bzw. Orte der Suche. Die Angabe zu machen, beispielsweise beim BMBF nach Informationen für eine Hausarbeit zu suchen, verlangt zunächst die Kenntnis von der Existenz des BMBF, weiterhin erfordert es zumindest eine Ahnung darüber, dort ggfs. relevante Informationen finden zu können. Heinze (2008) spricht im Kontext einer einfachen Suche nach wissenschaftlicher Information von einer „wenig zielgerichteten“ Suche (Heinze 2008, 20). Die Suche an einem nicht unmittelbar naheliegenden Ort, scheint mir hingegen auf ein gewisses Ziel ausgerichtet, weniger breit und allgemein zu sein, sondern spezifischer oder ‚strategischer‘ und insofern zumindest komplexer als die Suche mittels Google, die breit angelegt und weniger spezifisch ist.

Ähnlich begründe ich auch die Einordnung der Umfrage als Form der Suche nach Informationen. Ihre vertikale Einordnung als komplexere Form der Suche nach Informationen lässt sich insbesondere auch damit erklären, dass sie eine gewisse Auseinanderset-

zung mit einem Thema voraussetzt. Sie wird mit einem bestimmten Zweck verfolgt, ist spezifischer.

Ihre horizontale Einordnung als ‚nicht-wissenschaftlich‘ lässt sich auf Grundlage der Angaben der Studierenden zur Form der Umfragen begründen: sie lassen bestenfalls die Kennzeichnung vorwissenschaftlich zu (Mittelstraß 2004d, 573), sind aber keinesfalls als wissenschaftlich im Sinne einer bestimmten Methodik zu verstehen.

4.2 Fallauswahl

Ich habe die Auswahl der Interviewpartner auf Grundlage der verschiedenen Fälle der Veränderungen der Orte und Weisen der Suche nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten vorgenommen, um den Untersuchungsgegenstand mit dieser Auswahl von Studierenden möglichst umfassend betrachten zu können.

Theoretisch ergeben sich entsprechend des gebildeten und oben erklärten Merkmalsraums zwölf Veränderungsmöglichkeiten: horizontal, vertikal und diagonal zwischen den Feldern 1 bis 4 in jeweils beide Richtungen. Des Weiteren sind Veränderungen im Studienverlauf lediglich möglich, aber nicht zwingend. Das bedeutet, dass es auch Fälle der ‚Nicht-Veränderung‘ gibt: Studierende, deren Suchpraktiken im Studienverlauf weitestgehend unverändert bleiben. Denkbar sind hierbei entsprechend des Merkmalsraums vier ‚Reinformen‘ und zwölf ‚Mischformen‘.

Im Rahmen der Analyse der Befragungsergebnisse zu t 1 und t 2 bzw. dem Nachvollzug möglicher Veränderungen von Praktiken der Informationssuche im Verlauf der ersten drei Fachsemester können folgende Fälle der Veränderung herausgearbeitet werden. Unterscheiden lassen sich:

- A) Studierende, die zu Studienbeginn an nicht-wissenschaftlichen Orten und vergleichsweise einfach und im dritten Fachsemester an wissenschaftlichen Orten und vergleichsweise komplex nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten suchen (1 → 4); sie suchen zu t 2, wenn überhaupt, lediglich zu Überblickszwecken an nicht-wissenschaftlichen Orten bzw. in einer einfacheren Art und Weise. Sie suchen beispielsweise nicht nach Literaturangaben oder Texten mit Google.

- B) Studierende, die bereits zu Studienbeginn an wissenschaftlichen Orten, jedoch noch vergleichsweise einfach („Suche in der Bibliothek“), und im dritten Fachsemester an wissenschaftlichen Orten und vergleichsweise komplex nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten suchen (3 → 4); auch suchen sie, wenn überhaupt, lediglich zu Überblickszwecken an nicht-wissenschaftlichen Orten bzw. in einer einfacheren Art und Weise.

Die Analyse ergibt zudem Fälle, deren Suchpraktiken sich im Verlauf der ersten drei Semester nicht signifikant verändert haben. Zu unterscheiden sind folgende ‚Mischfälle‘:

- C) Studierende, die zu Studienbeginn und im dritten Fachsemester ausschließlich an nicht-wissenschaftlichen Orten nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten suchen. Sie suchen auch vergleichsweise einfach nach Informationen, geben in einigen Fällen aber beispielhaft spezifische Webseiten wie die des BMBF als Informationsort an (komplexer). Dadurch lassen sie sich hinsichtlich ihrer Vorgehensweise als Mischtypen entlang der Achse ‚einfach vs. komplex‘ mit einem Schwerpunkt auf eine eher einfache Suche beschreiben, da sie die komplexeren Formen zumeist nur als Ergebnisbeispiel des Googelns angeben (1 - 2).
- D) Studierende, deren Vorgehensweise nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten zu suchen, zu Studienbeginn und im dritten Fachsemester vergleichsweise einfach ist. Sie googeln oder nutzen Wikipedia genauso wie sie in der Bibliothek nach Informationen suchen. Hinsichtlich der aufgesuchten Orte der Information lassen sie sich als Mischtypen zwischen den Polen ‚wissenschaftlich vs. nicht-wissenschaftlich‘ beschreiben (1 - 3).
- E) Studierende, die bereits zu Studienbeginn eine verhältnismäßig komplexe Vorgehensweise in der Suche nach Informationen aufweisen. Beispielsweise geben sie bereits zu Studienbeginn an, die Verzeichnisse gefundener Literatur zu sichten. Zum dritten Fachsemester recherchieren sie dann beispielsweise in der Fachdatenbank FIS-Bildung. Sie suchen sowohl zu Studienbeginn als auch im dritten Fachsemester in erster Linie an wissenschaftlichen Orten; sie suchen, wenn überhaupt, lediglich zu Überblickszwecken an nicht-wissenschaftlichen Orten, d.h. z.B. nicht nach Literaturangaben oder Texten mit Hilfe von Google (4).

Die genannten, auf Grundlage der Analysen der Befragungsergebnisse zu t 1 und t 2 gebildeten theoretischen Kategorien dienen dazu, die Auswahl der weiteren Untersuchungsteilnehmer zu begründen. Dem Prinzip des minimalen und maximalen Kontrastierens zufolge geht es darum, Fälle auswählen, die hinsichtlich bestimmter theoretisch bedeutender Merkmale Ähnlichkeiten oder Unterschiede aufweisen, um sicher zu stellen, dass alle für die Fragestellung relevanten Fälle berücksichtigt werden (siehe 2.3).

Demzufolge werden zum einen Studierende ausgewählt, deren Informationspraktiken sich im Studienverlauf verändert haben (A und B) und zum anderen solche, deren Praktiken weitestgehend konstant geblieben sind (C, D und E); dadurch werden Unterschiede hinsichtlich der Veränderungen maximiert. Die Maximierung von Unterschieden erhöhe die Wahrscheinlichkeit, „Heterogenität und Varianz im Untersuchungsfeld abzubilden“ (Kelle/Kluge 1999, 45) und es können dadurch mögliche Gründe der (Nicht-)Veränderung aus ihren gegensätzlichen Perspektiven rekonstruiert werden (siehe 2.3).

Aus den Fallgruppen A und B sind jeweils zwei Studierende für ein Interview ausgewählt worden, um Unterschiede innerhalb der Fallgruppe zu minimieren. Die Minimierung von Unterschieden lasse die Möglichkeit ansteigen, „ähnliche Daten zu einem bestimmten Thema oder einer bestimmten Kategorie zu finden und dadurch deren theoretische Relevanz zu bestätigen“ (Kelle/Kluge 1999, 45). Die Berücksichtigung beider Fallgruppen der Veränderung dient weiterhin dazu, alle auftretenden Merkmale der Kategorie ‚Veränderung‘ betrachten, d.h. alle unterschiedenen Suchorte und -formen berücksichtigen zu können.

Entsprechend ist aus allen herausgearbeiteten Fallgruppen der Nicht-Veränderung von Suchpraktiken je ein Studierender ausgewählt worden. Einerseits wiederum, um durch die Ähnlichkeit dieser Fälle in der entscheidenden Kategorie – der Nicht-Veränderung – Daten erheben zu können, welche ihre möglichen Gründe ggfs. plausibilisieren. Andererseits habe ich durch den Einbezug aller Fallgruppen der Nicht-Veränderung versucht, alle herausgearbeiteten Merkmale in der Nicht-Veränderung zu berücksichtigen.

Strenggenommen hätten analog zu der minimalen Kontrastierung vorgenommenen Auswahl zweier Studierender aus den beiden Fallgruppen der Veränderung von Suchpraktiken auch aus den bestehenden Fallgruppen der Nicht-Veränderung jeweils mindestens zwei Studierende ausgewählt werden müssen, um Unterschiede innerhalb der

Fallgruppen zu minimieren, was aber aus verschiedenen Gründen⁵³ nicht geschehen ist. Letztlich habe ich sieben Studierende aus den genannten fünf Fallgruppen für ein Interview gewinnen können.

⁵³ Die dritte Befragung fand im sechsten Fachsemester der Studierenden statt. Laut Studienplan des Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen schreiben die Studierenden in diesem Semester ihre Bachelorarbeit. Einige der angefragten Studierenden, insbesondere aus den Fallgruppen C und D haben aus zeitlichen Gründen nicht am Interview teilnehmen können. Sie sind nach ihrem Abschluss nicht mehr zu einem Interview zu gewinnen gewesen. Obwohl einige Studierende ihre sechssemestrige Regelstudienzeit um ein oder zwei Semester verlängern, ist von einer Nacherhebung zu einem späteren Zeitpunkt abzusehen, da dies die Vergleichbarkeit der erhobenen Daten nicht mehr gewährleistet. Fallgruppe E besteht aus einer vergleichsweise geringen Anzahl an Studierenden, weswegen sich die Chance, in der Abschlussphase des Studiums Interviewpartner gewinnen zu können, weiter minimiert.

5 Such- und Beurteilungspraktiken zu Studienende (t 3) und von Studierenden angenommene Gründe für Veränderungen im Studienverlauf

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Analysen der Interviews vorgestellt. Die auf Grundlage der Analyseergebnisse zu t 1 und t 2 theoretisch ausgewählten Fälle bzw. Studierenden berichten in den Interviews über ihre Such- und Beurteilungspraktiken im Studienverlauf ähnlich wie in den ersten beiden Befragungen, wodurch das theoretische Sample als weitestgehend bestätigt angesehen werden kann. Die ausgewählten Interviewpartner vermögen dadurch die Studierendengruppe (n 70) zum dritten Befragungszeitpunkt annähernd zu repräsentieren.

Angeregt durch die Eingangsfrage in den Interviews, zurückzudenken und sich zu erinnern, wann, wo, wie oder wofür die Studierenden das erste Mal nach Informationen gesucht haben und zu erzählen, was ihnen diesbezüglich im Rückblick auf ihren Lebenslauf einfällt, berichten die meisten Studierenden von ersten Erfahrungen aus ihrer Schulzeit. Hierauf werde ich in Kapitel 5.2 in dem *Exkurs: Wikipedia in der Schulzeit* eingehen, nicht zuletzt um die Annahmen, die ich bezüglich der Nutzung der Online-Enzyklopädie Wikipedia im Kontext der Analyse der ersten beiden Befragungen gemacht habe, diskutieren zu können (siehe 3.2.3). Im Anschluss an die Erzählungen zu Informationspraktiken in der Schulzeit, berichten die Studierenden über ihre Vorgehensweisen zum Zeitpunkt der dritten Befragung. Dabei werden immer wieder Vergleiche zwischen vergangenen und gegenwärtigen Praktiken gezogen, was den Nachvollzug der zu t 1 und t 2 gewonnenen Daten ermöglicht. Wo, wie und weshalb die Studierenden wie angegeben am Ende ihres Studiums nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten suchen, werde ich in Kapitel 5.2 *Orte und Kriterien der Informationssuche (t 3)* vorstellen.

Wie bereits vor Studienbeginn und im dritten Fachsemester habe ich die Studierenden in den narrativen Interviews auch gefragt, anhand welcher Kriterien sie die Eignung des wissenschaftlichen Textausschnitts (b) aus der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und des nicht-wissenschaftlichen Textausschnitts (a) aus dem Tagesspiegel beurteilen (Textausschnitte siehe 2.3). Die Analyseergebnisse dieses Fragenkomplexes werden in

Kapitel 5.1 *Kriterien der Beurteilung von Informationen in wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Textausschnitten (t 3)* vorgestellt.

Die in Kapitel 5.3 *Was verstehen die Studierenden unter ‚wissenschaftlich‘, ‚zuverlässig‘ und ‚objektiv‘?* vorgestellten Analysen geben Aufschluss über die von den Studierenden formulierten Verständnisweisen der angegebenen Kriterien wissenschaftlich, zuverlässig und objektiv und dienen ebenfalls der Diskussion der Ergebnisse aller drei Befragungszeitpunkte (siehe 6).

Neben der Erfassung von Such- und Beurteilungspraktiken im sechsten Fachsemester steht die Frage nach Gründen für Veränderungen im Mittelpunkt des Interesses. Von Bedeutung ist dabei, welche Veränderungen die Studierenden selbst wahrnehmen und insbesondere wodurch sie diese begründet sehen. Die Analyse dessen ist Inhalt des vierten Teils dieses Kapitels (5.4 *Welche Gründe nennen die Studierenden für Veränderungen ihrer Such- und Beurteilungspraktiken im Studienverlauf?*). Außerdem werde ich in diesem Kapitel weitere mögliche, aber von den Studierenden in den Interviews nicht autonom thematisierte Gründe für Veränderungen der Such- und Beurteilungspraktiken im Studienverlauf darstellen. Die wesentlichen Aspekte der Analyse(n) der Interviews aus Kapitel 5 werden in Kapitel 6 vor dem Hintergrund bzw. im Zusammenhang mit den Befragungsergebnissen zu t 1 und t 2 (siehe 3.1.3; 3.2.3) diskutiert sowie an die Ergebnisse der rezipierten Studien (1.1.1) zurückgebunden.

Um die Herkunft der in Kapitel 5 ausgewählten Interviewsequenzen nachvollziehen zu können, werden die jeweiligen Zeitangaben in Textbelegen angegeben. Ebenfalls angegeben sind abermals die Identifikationsnummer der Studierenden sowie der Buchstabe der Fallgruppe, die sie repräsentieren (siehe 4.2). Die vollständigen Transkriptionsregeln befinden sich im Anhang (siehe Anhang A).⁵⁴

⁵⁴ Die eckigen Klammern [...] kennzeichnen meinerseits vorgenommene Einfügungen und Auslassungen innerhalb einer aus den Interview-Transkripten zitierten Passage. Analog zur Darstellung der Befragungsergebnisse zu t 1 und t 2 werden Auslassungen zu Beginn und am Ende zitierter Passagen durch die Setzung des Satzzeichens nach dem Beleg bzw. dem Verweis auf die Interview-Transkripte deutlich gemacht. Die runden Klammern (...) repräsentieren Sprechpausen, die weniger als 3 Sekunden andauern. Bei länger andauernden Sprechpausen (> 3 Sekunden) wird zusätzlich die vergangene Zeit angegeben, z.B. (4 Sek.).

5.1 Kriterien der Beurteilung von Informationen in wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Textausschnitten (t 3)

Wie bereits zum ersten und zweiten Befragungszeitpunkt ist den Studierenden auch in den Interviews zum dritten Befragungszeitpunkt derselbe nicht-wissenschaftliche (a) und wissenschaftliche (b) Textausschnitt zur Beurteilung der Eignung für eine wissenschaftliche Arbeit vorgelegt worden. Ich habe die Textausschnitte in den Interviews im Anschluss an die erste autonome Erzählphase und nach immanenten Nachfragen zu den Such- und Beurteilungspraktiken im Lebenslauf und im Verlauf des Studiums sowie im sechsten Fachsemester thematisiert. Die Studierenden sind gebeten worden, die Textausschnitte durchzulesen, was durchschnittlich ein bis zwei Minuten gedauert hat, und mir nach der Bearbeitung zu erläutern, anhand welcher Kriterien sie die Eignung der Textausschnitte für eine wissenschaftliche Arbeit begründen würden. Anders als in den schriftlichen Befragungen zu t 1 und t 2 habe ich die Studierenden im Kontext der Bearbeitung der Textausschnitte zu t 3 lediglich nach den Kriterien der Eignung der Textausschnitte und in diesem Zusammenhang nicht nach Kriterien der Zu- oder Abschreibung von Wissenschaftlichkeit und Zuverlässigkeit gefragt.⁵⁵

Ich werde im Folgenden die genannten Kriterien entlang der herausgearbeiteten Kategorien vorstellen (fett und kursiv hervorgehobene Zwischenüberschriften). Die in Form der (erneut kursiv hervorgehobenen) direkten und indirekten Zitate angegebenen Merkmalsausprägungen begründen die Bildung der Kategorien und Subkategorien und veranschaulichen die Angaben der Studierenden.

Die wenigen Unterschiede zum ersten und zweiten Befragungszeitpunkt (siehe 3.1.1; 3.1.2; 3.1.3) bzw. Veränderungen im Studienverlauf werden in diesem Kapitel kurz erwähnt und in Kapitel 6.1 *„Autorisiert-Sein“ als zentrales Kriterium der Beurteilung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten* diskutiert. Vorausgeschickt werden kann zudem, dass zwischen den verschiedenen zur Auswahl der Interviewpartner gebildeten Fallgruppen (A - E) keine grundlegenden Unterschiede bestehen. Die einzelnen Studierenden geben – wie bereits zu den ersten beiden Befragungszeitpunkten – sehr ähnliche Kriterien zur Beurteilung der Eignung der Textausschnitte zur Nutzung im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten an.

⁵⁵ Dadurch wird die im Rahmen von Kapitel 2.3 *Erhebungs-, Auswahl- und Auswertungsmethoden* reflektierte mögliche Reduktion von Antwortmöglichkeiten vermieden.

Vorhandensein vs. Fehlen von Zitaten, Belegen und Verweisen

Wie bereits die Analysen der offenen schriftlichen Befragungen vor Studienbeginn und im dritten Fachsemester gezeigt haben, ergeben auch die Interviewanalysen, dass die im wissenschaftlichen Textausschnitt (b) vorhandenen Zitate, Belege oder Verweise auf Dritte wichtige Kriterien zur Beurteilung der Eignung der Texte für die Studierenden darstellen:

„Es sind mehr (...) Zitate von anderen (...) Autoren drin, wo ich auch nachschauen kann, was da steht (...), es ist angegeben, wo es herkommt.“ (B167, 00:30:36-4)

„Hier wird ja dann/ bei dem Text wird ja zum Beispiel dann ja auch noch hier Schelsky zum Vergleichen hinzugezogen [...]. Ja, wie Dahrendorf dann angesprochen wird [...], das lässt jetzt darauf schließen, dass man jetzt hinten im Literaturverzeichnis auch das Buch finden könnte. [...] Ja, es sind hier direkte Zitate. [...] Und hier jetzt zum Beispiel mit dem Hradil.“ (A15, 00:48:49-2)

„[Es; N.B] sind Quellen vorhanden, es werden irgendwie/ also es ist klar, wer das gesagt hat, und auf wen sich hier bezogen wird. Und ja, es ist nachvollziehbar, woher es stammt.“ (A48, 00:34:44-9)

Die im vorgelegten Textausschnitt aus Schelsky (1957) und Hradil (1999) zitierten Aussagen und Belege sowie die Verweise auf Dahrendorf ermöglichen es, die Herkunft der Informationen nachzuvollziehen und ggfs. zu überprüfen. Einigen Studierenden sind die angegebenen Autoren auch bekannt:

„Hmm, es sind schon Verweise gegeben. (4 Sek.) Hradil, das ist ja auch/ das ist nicht (...) unbedeutende Literatur. Also mir sagt Hradil schon was. Ich ordne den mal irgendwie in Soziologie ein.“ (D47, 00:55:02-8)

Die folgenden Aussagen machen deutlich, dass der Unterschied hinsichtlich des Vorhandenseins bzw. Fehlens von Belegen bei der Betrachtung beider Texte hervorsticht:

„Das ist jetzt halt, was sofort auffällt, allein schon wenn man sich es anschaut, ohne groß durchzulesen, dass hier [in Textausschnitt b; N.B.] zumindest immer wieder Zitate und Belege kommen, dass hier drei Bücher angegeben sind, und hier [in Textausschnitt a; N: B.] zum Beispiel gar nichts.“ (A15, 00:52:26-0)

„Da sieht man schon auf den ersten Blick, ok, es sind keine Belege [in Textausschnitt a; N.B.] drin, es ist halt/ es kann jeder gesagt haben.“ (C5, 00:32:22-1)

Im Kontrast zum wissenschaftlichen Textausschnitt sind im nicht-wissenschaftlichen Textausschnitt (a) eben keine Zitate, Belege und Verweise auf Dritte vorhanden:

„Ja, ich kann mich noch daran erinnern. Es sind überhaupt gar keine, ähm, Verweise, gar nichts drin“ (D47, 00:55:30-6).

„Ja, einfach (...), ja, keine Zitate, keine Verweise auf die Sachen“ (B123, 00:39:46-1).

Man könne auf Grund des Fehlens von Belegen nicht überprüfen, woher die Informationen stammen:

„[M]an hat keine Ahnung, wer das überhaupt gesagt hat und was/ ja, woher das überhaupt stammt, keinerlei Belege dabei“ (A48, 00:34:19-6).

„Also, es hat keine Quellenangaben, [...] es sind keine Zitate drin. (...) Also er behauptet viel und ich kann es nicht überprüfen.“ (B167, 00:28:31-2)

Zwei Studierende weisen darauf hin, dass die Tatsache, dass es sich bei den vorliegenden Texten lediglich um Ausschnitte handelt, auch ein Grund für das Vorhandensein bzw. Fehlen von Belegen sein könnte:

„Wobei es kann gut sein, wenn da jetzt noch irgendwie halt unten noch geschrieben wird, wer das gemacht hat oder woher er das hat“ (C5, 00:34:24-2).

„Also ich mein klar, es können ja durchaus zwischendrin noch Sachen unbegründet kommen, oder ich weiß, woher es ist. Deswegen ist es schwierig bei so kleinen Ausschnitten.“ (A15, 00:52:12-7)

Die Kürze der Textausschnitte kann den Studierenden zufolge auch einen Grund darstellen, weshalb Text (a) keine Belege enthält oder, wie der zuletzt zitierte Studierende angibt, „unbegründet“ sei. Weiterhin argumentiert er diesbezüglich folgendermaßen:

„[D]as ist halt irgendein Typ, der hier eine Behauptung aufstellt, die er so/ kann ja sein dass es so ist, aber es wird nicht weiter begründet. Ähm, es wird nicht irgendwo angegeben, woher das ist oder sonst irgendwas.“ (A15, 00:47:45-6)

Darüber hinaus tauchen die Begriffe ‚begründet/unbegründet‘ (bzw. sinngemäße Begriffe oder Semantiken) in den Interviews im Rahmen der Beurteilung der vorliegenden Textausschnitte nicht auf. Aus den wenigen Hinweisen wird allerdings deutlich, dass ‚Begründet/Unbegründet-Sein‘ – ähnlich wie in den zu t 1 und t 2 gegebenen Antworten bzw. ihrer Analyse – weniger das Vorhandensein oder Fehlen einer stichhaltigen oder

nachvollziehbaren Begründung meint, als vielmehr das Vorhandensein oder Fehlen von Verweisen auf Dritte bzw. Belegen durch den Bezug auf Dritte.

Eine Studierende merkt noch an, dass sie den nicht-wissenschaftlichen Textausschnitt auf Grund der fehlenden Belege nicht als Grundlage verwenden würde, um begriffliche Bestimmungen vorzunehmen oder eigene Überlegungen (durch den Verweis auf Dritte) zu stützen:

„Aber ich würde ihn nicht benutzen, um irgendwas zu definieren oder um was zu belegen. Wenn ich einen Gedanken hab oder ne These hab, und die belegen möchte, würde ich ihn nicht benutzen, weil da keine Zitate erstmal so drin sind.“
(E170, 00:47:45-6)

Sprachlicher/s Stil/Niveau

Neben dem Autorisiert-Sein durch Belege scheint zu t 3 (ähnlich wie bereits zu t 2) der sprachliche Stil oder das sprachliche Niveau das wichtigste Kriterium zur Beurteilung der Eignung der Textausschnitte zur Nutzung im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit zu sein. Die sprachlichen Unterschiede fallen ähnlich wie die Unterschiede hinsichtlich der (nicht) vorhandenen Belege sofort ins Auge: *„Ja, klar! Das hier [Textausschnitt b; N.B.] ist jetzt genau das Gegenteil. Man merkt schon allein von der Sprache her“* (B123, 00:40:20-8).

Textausschnitt (b) sei hinsichtlich der verwendeten Begriffe und des Satzbaus komplexer und anspruchsvoller und infolge dessen (aber auch) schwieriger zu verstehen:

„Er ist sehr voll, (...) und er hat ganz andere Worte, so ‚Diktum‘, (...) ‚herkunftsbedingte Ungleichheit der Bildungschancen‘“ (E170, 01:15:25-1).

„[Textausschnitt b ist; N.B.] schwierig (...) zu lesen. Also ich würd, glaub ich, sonst einfach dann jeden Satz noch zwei oder dreimal durchlesen und dann ist die Sache ok, das ist gemeint. Aber jetzt, so mit einmal überfliegen“ (E170, 01:13:51-6).

Im Unterschied zu den ersten beiden Befragungszeitpunkten thematisieren die Studierenden konkrete grammatikalische bzw. syntaktische Aspekte, wie die Verwendung des Konjunktivs oder die Anpassungen der Zitate:

„Also nach dem und dem ist es so und eher so im Konjunktiv also geschrieben.“
(B167, 00:30:36-4)

„Wenn ich richtig sehe, ist das auch ein Zitat, und das Zitat ist auch grammatikalisch eingepasst, was auch angegeben wurde.“ (D47, 00:55:01-6)

„Da wird zitiert drin und (...), dann das, was man immer machen soll, wenn man das Wort anpassen muss, es in Klammer zu setzen, was man geändert hat. Wieder ewig lange Sätze“ (C5, 00:32:22-1).

In der folgenden Äußerung spricht die Studierende (explizit) an, den sprachlichen Anspruch (mancher) wissenschaftlicher Texte, wie des vorliegenden, zu Beginn ihres Studiums durchaus als Herausforderung empfunden zu haben:

„Ja, und die Sprache ist ne ganz andere als hier. Also das ist schon (...) so ne Wissenschaftssprache, während das eher so allgemein (...) gehalten ist. Dass es auch mehr Leute verstehen können als jetzt das hier. Aber am Anfang an der Uni hatte ich große Probleme solche Texte zu lesen.“ (C5, 00:33:17-9)

Textausschnitt (a) sei nicht nur (allgemein) verständlicher, sondern dadurch auch „angenehmer zu lesen“ (C5, 00:32:22-1). Er sei so geschrieben,

„dass man dem Rhythmus gut folgen kann. Das man nicht irgendwo wirklich stecken bleibt. Man kommt schneller durch. Und die Worte sind ein bisschen einfacher. Also sie sind auch nicht nur total doofe Worte, wahrscheinlich würde er der Bildzeitung nicht bestehen. Also es sind auch ein paar Begriffe schon echt unter dem Begriffsschatz, der mit dem Thema zu tun hat, (...) verbunden ist. [...] es sind halt auch so, wie ‚das Wörtlein‘, also auch mit nem gewissen Witz und (...), ja so ein bisschen Gespür für Sprache“ (E170, 01:11:52-4).

Die Studierende gibt an, dass der nicht-wissenschaftliche Textausschnitt in sprachlicher Hinsicht zwar ‚simpler‘ sei, sich aber beispielsweise durch die stellenweise verwendeten Begriffe oder den sprachlichen Stil gleichwohl von Texten auf ‚Bildzeitungsniveau‘ unterscheide.

Nichtsdestotrotz unterscheidet er sich aber vom wissenschaftlichen Textausschnitt auf Grund der stellenweise umgangssprachlichen und unsachlichen Formulierungen:

„[A]lso, weiß nicht, nicht schlecht geschrieben, sondern einfach geschrieben beziehungsweise auch ein bisschen umgangssprachlich“ (D47, 00:56:54-1).

„Aber auch hier [in Textausschnitt a; N.B.] ‚Grenzt das schon an ein Wunder‘. Ich glaub so würd man das jetzt auch nicht formulieren in einem wissenschaftlichen Text.“ (A15, 00:51:24-2)

„[V]erwenden würde ich ihn jetzt nicht. Einfach aus der/ aus dem Grund, dass teilweise auch Umgangssprache bzw. schon so n Sarkasmus drin ist“ (B123, 00:39:46-1).

Subjektiv vs. objektiv

In den folgenden Angaben wird deutlich, dass die sprachliche Verfasstheit und Komplexität von Informationen bzw. Texten für die Studierenden Einfluss darauf hat bzw. damit zusammenhängt, ob sie diese als objektiv oder subjektiv bzw. als neutral oder wertend beurteilen.

„Ja, also der [nicht-wissenschaftliche Textausschnitt a; N.B.] ist natürlich sehr wertend, also nicht wertneutral geschrieben. Ähm, ziemlich viel Umgangssprache verwendet, und so irgendwie emotional aufgeladen, würde ich sagen. Also gerade mit ‚scheußliche‘ und was weiß ich, lauter solche Worte.“ (A48, 00:34:19-6)

„Und (...) mir gefällt auch das mit den Anführungsstrichen nicht so. Also (...), und es ist schon (...) aus ner bestimmten Ecke geschrieben [...]. Und (...) ich find auch die Wörter, die [in Textausschnitt a; N.B.] teilweise benutzt sind, gefallen mir irgendwie nicht so. Also (...) kann man natürlich so schreiben mit diesen ‚durchschnittlichen Kindern‘ oder ‚Akademiker Kinder‘, diese Gegenüberstellung oder dieses (...), vorher hab ich noch irgendwas gelesen, ‚mit gutherzigem Glauben‘, also sowas (...) ist auch nicht neutral geschrieben.“ (B167, 00:29:36-6)

„[Textausschnitt a sei; N.B.] jetzt nicht einfach nur ‚wir sind nüchtern‘ und wissenschaftlich, sondern wertend eben“ (E170, 01:11:52-4).

Der nicht-wissenschaftliche Textausschnitt wird demnach nicht als neutral beurteilt. Die vorgenommenen Wertungen und seine erkennbare Positionierung lässt ihn wie zu t 1 und t 2 ungeeignet für eine wissenschaftliche Ausarbeitung erscheinen:

„[A]lso ich find, das ist schon mal ein bisschen so (...) subjektiv geschrieben“ (D47, 00:56:54-1).

„Ja, und also der Text bezieht ja irgendwie auch eindeutig Stellung, also ist jetzt nicht irgendwie sachlich geschrieben oder objektiv.“ (A48, 00:34:19-6)

Er sei nicht objektiv resp. nicht sachlich, sondern eben subjektiv verfasst. Im Gegensatz dazu sei der wissenschaftliche Textausschnitt (b) deskriptiv und neutral:

„[S]o eher (3 Sek.), wie sagt man (4 Sek.), also schon auch eher beschreibend“ (B167, 00:34:19-6).

„Eben, eben auch nicht dieses, dass es schon wieder in irgend ne Richtung geht, sondern dass es einfach nur ein Fakt ist.“ (B123, 00:34:19-6)

Inhalte

Ähnlich wie zu den ersten beiden Befragungszeitpunkten thematisieren die Studierenden in den Interviews bestimmte Inhalte, die im wissenschaftlichen Textabschnitt (b) vorhanden sind oder im nicht-wissenschaftlichen Textausschnitt (a) fehlen, als Kriterien der Eignung für die Nutzung im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit. Textausschnitt (b) enthalte *„ne kurze, ganz kurze Geschichte. Einen Überblick, wer hat wozu geschrieben, das waren schon mal die ersten (...) Namen und die ersten Stichworte“* (E170, 01:15:25-1). Er thematisiere, *„wie sich was entwickelt hat“* (B167, 00:29:20-6). Der Text enthält demnach einen historischen Überblick zum Thema. Des Weiteren beinhalte er begriffliche Bestimmungen bzw. eine Definition von Chancengleichheit:

„Und es sind auch so Art Definitionen drin. Also das (...) find ich auch nicht schlecht.“ (B167, 00:30:36-4)

„Also oft werden ja noch Begriffe definiert, das ist jetzt hier [in Textausschnitt a; N.B.] zum Beispiel nicht der Fall.“ (A15, 00:54:32-3)

Populärwissenschaftlichkeit des nicht-wissenschaftlichen Textausschnittes

Einige der befragten Studierenden nennen wie bereits zum zweiten Befragungszeitpunkt den Begriff bzw. das Kriterium populärwissenschaftlich oder populär, um den nicht-wissenschaftlichen Textausschnitt (a) zu beurteilen:

„Ich find, der ist sehr gefärbt [...]. Ja, der (...) / wie dieses ‚Populärwissenschaftliche‘, also er tut so als (...) hätte da jemand ((Zaghaftes Lachen)), oder, ich weiß gar nicht wie ich es richtig beschreiben soll. Also (...) es hat keine Quellenangaben, (...) es wird/ es sind Aussagesätze, also es sind keine Zitate oder nach dem und dem. Also er behauptet viel und ich kann es nicht überprüfen. [...] Also (...), und es ist schon (...) aus ner bestimmten Ecke geschrieben [...]. Und (...) ich find auch die Wörter, die teilweise benutzt sind, gefallen mir irgendwie nicht so.“ (B167, 00:28:59-8)

„Also den würde ich jetzt, ich find ihn interessant. Und ich finde, er ist jetzt auch nicht total falsch oder so. (...) Ich wüsste jetzt gar nicht, ist er jetzt populär oder wissenschaftlich. Das könnt ich jetzt nicht mehr richtig sagen, ehrlich gesagt, aber (...), ja verwenden würde ich ihn jetzt nicht. [...] Ja, einfach keine Zitate, keine Verweise auf die Sachen, die Sprache hauptsächlich.“ (B123, 00:39:46-1)

Textausschnitt (a) sei „wie dieses Populärwissenschaftliche“, wobei eine Studierende angibt, dies nicht (mehr) eindeutig beurteilen zu können. Begründet wird die Zuschreibung von Populärwissenschaftlichkeit dadurch, dass der Text keine Belege oder Zitate enthalte. Stattdessen stelle er Behauptungen auf, die nicht belegt seien bzw. die man nicht überprüfen könne. Weiterhin werden der sprachliche Stil, d.h. die Wortwahl, die umgangssprachlichen und unsachlichen Formulierungen sowie die Positionierung des Autors dieses Textes als Begründungen dafür herangezogen. Das gleicht den Analyseergebnissen des zweiten Befragungszeitpunktes, in denen zur Begründung der Zuschreibung ‚populärwissenschaftlich‘ ebenfalls die Kriterien fehlende Belege, Subjektivität und sprachlicher Stil herangezogen worden sind.

Die folgende Abbildung (siehe Abb. 8) gibt einen Überblick über die zu t 3 gebildeten Kategorien und Subkategorien bzw. Merkmalsausprägungen. Diese repräsentieren die von den Studierenden im sechsten Semester (t 3) angegebenen Kriterien zur Beurteilung der vorgelegten Textausschnitte:⁵⁶

⁵⁶ Nicht genannt werden zum dritten Befragungszeitpunkt die im wissenschaftlichen Textausschnitt zu den ersten beiden Befragungszeitpunkten im Rahmen der gebildeten Kategorie Inhalte als fehlend bemängelten „Statistiken“ sowie die fehlende Aktualität der angegebenen Belege.

KRITERIEN DER BEURTEILUNG VON INFORMATIONEN IN (NICHT-)WISSENSCHAFTLICHEN TEXTAUSSCHNITTEN ZU STUDIENENDE (t 3)	
<u>Textausschnitt b</u>	<u>Textausschnitt a</u>
Vorhandensein vs. Fehlen von Belegen	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Herkunft der Informationen ist nachvollziehbar ▪ Informationen sind dadurch überprüfbar ▪ renommierte Autoren werden angegeben ▪ „begründet“ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informationen sind dadurch nicht nutzbar, um eigene Argumentation zu stützen ▪ „unbegründet“
sprachlicher/s Stil/Niveau	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ sprachliche Komplexität ▪ verwendete Begriffe ▪ Satzbau ▪ grammatikalische Anpassung der Zitate ▪ Verwendung des Konjunktivs ▪ dadurch sind die Informationen schwieriger verständlich 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ umgangssprachlich ▪ unsachlich ▪ verständlich
objektiv vs. subjektiv	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ sachlich ▪ neutral ▪ beschreibend 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ unsachlich ▪ nicht neutral ▪ wertend ▪ bezieht Stellung
Inhalte	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ historischer Überblick zum Thema ▪ Definition zentraler Begriffe 	
populärwissenschaftlich	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fehlen von Belegen ▪ umgangssprachlich ▪ unsachlich ▪ bezieht Stellung

Abb. 8: Kriterien der Beurteilung von Informationen in (nicht-)wissenschaftlichen Textausschnitten zu Studienende (t 3)

5.2 Orte und Kriterien der Informationssuche (t 3)

Das folgende Kapitel widmet sich der Frage, wo Studierende im sechsten Fachsemester nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten suchen und warum sie es in dieser Weise tun. Wie im Kapitel zuvor werden die Ergebnisse entlang der gebildeten Kategorien, hier der angegebenen Suchorte, dargestellt. Die Begründungen, welche die Studierenden hinsichtlich der aufgesuchten Orte der Informationen nennen, oder präziser formuliert die Kriterien, welche die Studierenden an die Suchorte und die dort zu findenden Informationen stellen, werden nicht wie in den Analysen zu t 1 und t 2 gesondert (siehe 3.2.1; 3.2.2), sondern im Zusammenhang mit den genannten Orten dargestellt. Die zu t 3 genannten Orte und Kriterien der Informationssuche werden abschließend in einer Übersicht (siehe Abb. 9) zusammengefasst. Auf Veränderungen (gegenüber t 1 und t 2; siehe 3.2.3) werde ich in diesem Kapitel lediglich hinweisen; sie werden in Kapitel 6.2 *Warum nutzen die Studierenden Google, Wikipedia oder wissenschaftliche Orte bei der Suche nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten* diskutiert. Kriterien, welche die Studierenden an Informationen für wissenschaftliche Arbeiten stellen, in den Interviews aber unabhängig von aufgesuchten Orten nennen, werden im letzten Abschnitt dieses Kapitels *Ortsunabhängig genannte Kriterien der Beurteilung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten* dargestellt.

Strukturiert wird die Darstellung der Analyse durch fett und kursiv hervorgehobene Zwischenüberschriften, welche die zu t 3 erhobenen Suchorte repräsentieren. Die Merkmalsausprägungen, die durch direkte oder indirekte Zitate der Studierenden nachvollziehbar sind, habe ich wieder kursiv hervorgehoben. Zum Gelingen und für den Nachvollzug der Analyse ist es von Vorteil, wenn die jeweils relevanten Sequenzen der Interviews nicht weiter zergliedert werden, als es zu einer anschaulichen Darstellung notwendig erscheint, was aber dazu führen kann, dass einzelne Subkategorien wiederholt bzw. in Interviewausschnitten der verschiedenen Studierenden auftauchen. Die Unterschiede, die sich zwischen den im theoretischen Sampling gebildeten Fallgruppen herausgestellt haben, werden in der folgenden Darstellung ebenfalls kurz erwähnt. Sie bestätigen die vorgenommene Auswahl der Interviewpartner auf Grundlage der im Rahmen des theoretischen Sampling gebildeten theoretischen Kategorien weitestgehend (siehe 4.2).

Die allgemeine Suchmaschine Google

Wie bereits zu den ersten beiden Befragungszeitpunkten festgestellt, suchen die Studierenden u.a. mit Google nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten. Sie nutzen die allgemeine Suchmaschine jedoch zu unterschiedlichen Zwecken.

Analog zum zweiten Befragungszeitpunkt geben die Studierenden der Fallgruppen A, B und E an, mit Google nach Informationen zu suchen, um einen thematischen Überblick zu erhalten und um das Thema einzugrenzen:

„[U]nd für das, find ich, ist es [die Suche in Google; N.B.] auch, ja ähm, nach wie vor fürs Studium sinnvoll, brauchbar, wenn man sich so einen kurzen Überblick schaffen will, dass man es so ein bisschen eingrenzt“ (A15, 00:12:02-6).

Neben dem Zweck, einen Überblick zu gewinnen, thematisieren Studierende (aus den Fallgruppen A und B), dass sie Google gelegentlich ergänzend zum OPAC oder der Datenbank FIS-Bildung nutzen, um nach Hinweisen auf „Bücher“ bzw. nach Literaturhinweisen zu suchen:

„Und (...), wenn ich (...) nichts passendes mehr in der Uni-Bib gefunden hab, hab ich tatsächlich auch den Suchbegriff oft bei Google eingegeben und hab geschaut, gibt es da für Bücher. [...] Bei Google findet man dann den Buchtitel, und den dann zufälligerweise doch wieder in der Uni-Bib, obwohl der vorher nicht angegeben wurde. Das ist mir schon oft passiert.“ (B123, 00:15:16-1)

„[W]as ich dann manchmal mach, wenn ich ein Buch weiß, aber [im OPAC; N.B.] nicht find, dann geb ichs/ such ichs bei Google, und guck dann nach der ISBN- Nummer, zum Beispiel“ (A15, 00:26:27-2),

die er anschließend in den OPAC zur Suche nach dem Standort des Textes eingibt.

Anders als im Rahmen der Analyse der schriftlichen Befragungen zu t 1 und t 2 herausgearbeitet, wird Google im sechsten Fachsemester auch von zwei Studierenden der Fallgruppen A und B genutzt, um nach „Büchern“ resp. Literaturhinweisen zu suchen, jedoch den Angaben zufolge nur, wenn die vorangegangene Suche an wissenschaftlichen Suchorten nicht erfolgreich gewesen ist.

Die auf Grundlage der ersten Analysen ausgewählte Studierende der Fallgruppe D beschreibt ihre Vorgehensweise, mit Hilfe von Google ihr Informationsbedürfnis bzw. das Thema einzugrenzen, einen thematischen Überblick zu bekommen, und nach Literatur(angaben) zu suchen, auf meine immanente Nachfrage konkreter:

„Und wie kann ich mir das konkret vorstellen, wenn Sie über Google suchen. [...] Also suchen Sie dann/ geben Sie den Begriff bei Google dann in die einfache Suchleiste ein?“ (Interviewerin, 00:45:39-6)

„Ja, ja genau. [...] Also, dann les ich einfach die einzelnen Links durch. Zum einen, dass ich mich ein bisschen in dem Thema auskenne. [...] Gibt es Abgrenzungen, Überschneidungen, bestimmte Seiten? (...) Wenn das gute Seiten sind, dann gibt es auch wieder Literatur (...) Angaben und dann kann ich da weiterlesen. [...] Also Google an sich, finde ich eben super, um ein bisschen Informationen sammeln zu können, sich gerade frisch in das Thema einzulesen. [...] Es sind eher so die Basics, die man irgendwie herausfinden kann, so ein großer/grober Überblick über das Thema in relativ schneller und kurzer Zeit halt mal.“ (D47, 00:46:24-6)

Bei diesem schnell durchzuführenden, überblicksartigen und themaeingrenzenden Durchklicken stoße sie auf „gute Seiten“, auf solche, die Literaturangaben enthalten bzw. Hinweise auf Literatur geben.

Auf meine Nachfrage, warum sie nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten im Studium mit Hilfe von Google sucht, nennt sie folgende bzw. weitere Gründe:

„Warum ich suche, wie ich suche? (...) Warum ich das Internet [Google; N.B.] als erstes benutze oder ja, warum suche ich so, wie ich suche, schwierig. Also ich wohne zum einen nicht in Tübingen und ich pendele [...]. Ich hab immer, ja (...) das Internet war für mich immer das Erste und dann hab ich vor allem in der [REDACTED]⁵⁷ online geschaut oder in Bibliotheken, die halt bei mir in der Umgebung sind. Das hab ich ganz viel genutzt. Und auf die Unibib hab ich nur zugegriffen (...), wenn die Bücher nicht in den anderen Bibliotheken [in der Nähe; N.B.] waren. (...) Und (...) also, weil ich eigentlich ein Mensch bin, der ziemlich schnell irgendwas nachgoogelt und auch gerne nachlese und das auch super leicht finde zu jeder Tageszeit (...) schauen zu können, obwohl ich/ die Öffnungszeit tatsächlich schon wieder vorbei wäre. Und dann notier ich mir die Sachen, bestell die dann meistens direkt an der [REDACTED] online und hol sie dann nur noch ab und nehm sie mit nach Hause“ (D47, 00:37:54-8).

Es scheint ihr wichtig, die mit Google aufgesuchte Literatur bequem und zeitsparend, d.h. in den wohnortumliegenden Bibliotheken beschaffen zu können. Die Nutzung dieser Suchmaschine zur Recherche nach Literatur(hinweisen) begründet sie durch die einfache und schnelle Handhabbarkeit sowie die jederzeit und überall mögliche Zu-

⁵⁷ Die Studierende spricht an dieser Stelle eine bestimmte Bibliothek in der Nähe ihres Wohnortes an.

gänglichkeit. Ihre Begründung gleicht den bereits vielfach zu t 1 und t 2 genannten Gründen, Google für die Suche nach Literatur(hinweisen) zu nutzen.

Eine weitere Studierende, die ich aus Fallgruppe C für ein Interview ausgewählt habe, gibt an, nach wie vor, d.h. auch zum dritten Befragungszeitpunkt, und im Unterschied zu den Studierenden aus den Fallgruppen A, B und E sowie D, die neben Google zum dritten Befragungszeitpunkt explizit auch wissenschaftliche Suchorte nennt, ausschließlich mit Hilfe von Google Informationen für wissenschaftliche Arbeiten zu suchen und lediglich den Standort der damit gefundenen Literatur im OPAC der Universitätsbibliothek Tübingen zu recherchieren. Sie thematisiert, beispielsweise die erziehungswissenschaftliche Datenbank FIS-Bildung nie zu nutzen. Sie spricht in der folgenden Interviewpassage auch an, dass sich ihr Vorgehen, nach Informationen zu suchen, seit der Schulzeit bis heute nicht grundlegend verändert habe⁵⁸:

„Also eigentlich was so Recherche angeht, hatte ich in der Schule schon viel, eben weil wir Referate, GFS⁵⁹, Hausarbeiten und alles Mögliche schon machen mussten, irgendwelche Präsentationen, und dann wurde bei uns auf der Schule schon sehr viel Wert drauf gelegt, dass wir das schon können. Und (...) da hat sich eigentlich nicht viel verändert. Also z.B. auf dieser FIS-Bildungs-Seite, da geh ich eigentlich auch nie drauf. [...] Gut halt über den Bibliothekskatalog, guck ich dann noch, (...) ob ich das da find oder obs es in der Onlineversion gibt. Aber ansonsten (...) Google weiß alles!“ (C5, 00:16:09-2)

„Google weiß alles“ – aber was weiß Google genau im Hinblick auf geeignete Informationen für wissenschaftliche Arbeiten? Welche Seiten werden damit aufgesucht? Auf diese Frage hin berichtet die Studierende im Rückblick auf ihr Vorgehen in der Schulzeit, dass sie insbesondere Webseiten von Universitäten aufgesucht bzw. hochgeladene Präsentationen von Studierenden sowie ggfs. Vorlesungsskripte oder Seminarmaterialien von Lehrenden angeklickt habe. Auf die Nachfrage, wie sie diese Seiten mit Hilfe von Google findet, antwortet sie:

„Also ich geb da jetzt nix bestimmtes ein oder so, ich guck halt, was es mir anzeigt, (...) und gehe auch natürlich über die erste und die zweite Seite raus, was

⁵⁸ Auf die Veränderungen der Informationspraktiken werde ich in Kapitel 5.4 und 6 näher eingehen.

⁵⁹ Die Abkürzung GFS steht für ‚gleichwertige Feststellung von Schülerleistungen‘. „Neben mündlichen Leistungen und Klassenarbeiten sieht die Notenbildungsverordnung des Landes Baden-Württemberg auch gleichwertige Leistungen vor. Jede Schülerin und jeder Schüler muss in Baden-Württemberg am Gymnasium ab Klasse 7 pro Schuljahr eine GFS (...) halten, in der Oberstufe in der Regel insgesamt vier.“ (Landesbildungserver Baden-Württemberg online)

halt natürlich so die Toptreffer sind, meistens so die meistgeklickten oder die, die am meisten gezahlt haben, (...) sondern guck dann auch noch ein bisschen weiter hinten einfach noch und such durch; also ich lass mich da nicht von den ersten Ergebnissen abspeisen. (...) Weil interessante Sachen, gerade die Uni-Sachen, werden nicht so häufig aufgerufen, hab ich den Eindruck, die sind halt eben ein bisschen weiter hinten.“ (C5, 00:22:01-4)

Die interessanten bzw. geeigneten Informationen oder „Uni-Sachen“, d.h. die durch wissenschaftliche oder universitäre Institutionen autorisierten Informationen, seien nicht auf der ersten, sondern auf den folgenden Treffer-Seiten Googles zu finden.

Ihr Vorgehen beschreibt und begründet sie weiterhin folgendermaßen:

„Es geht am schnellsten! Also ich hab keine Lust stundenlang irgendwas zu suchen oder so, sondern (...) es muss halt schnell gehen. Also wenn ich mich dann aufraff, ich geb mir meistens ein paar Tage für ne Hausarbeit, weil ich kein Bock hab länger dran rum zu schreiben, (...) und sag, ok, ich such jetzt mal Literatur oder Informationen, dann muss es schnell gehen, weil ich einfach keine Lust hab. Und dann (3 Sek.) muss es schnell gehen, ich muss schnell nen Überblick kriegen (...) über den Inhalt bei einem Buch jetzt zum Beispiel, wo ja auch/wos oft reicht dann ins Inhaltsverzeichnis dann zu schauen. Was ja auch oft ist, wenn man ein Thema sucht, dann wird einem über Google (...) Literatur angeboten, wo genau die Schlagworte drin sind.“ (C5, 00:27:10-7)

Auch ihr ist es in erster Linie wichtig, zeitsparend oder bequem an Informationen zu gelangen. Sie gibt an, durch das Durchsuchen der Inhaltsverzeichnisse der von Google angegebenen Literatur schnell einen Überblick bekommen zu wollen.

Die Vorgehensweise der Studierenden der Fallgruppe C hat Hinweise darauf ergeben, dass mit Hilfe von Google (als nicht per se wissenschaftlichem Ort) durchaus das Bestreben besteht, nach wissenschaftlichen Informationen („Uni-Sachen“) zu suchen. In ihrem zu t 3 beschriebenen Vorgehen lässt sich auch, anders als auf Grundlage der Analysen zu t 1 und t 2, annehmen, dass eine gewisse Systematik bzw. ein vergleichsweise komplexeres Suchverhalten vorherrscht.

Die digitale Bibliothek Google Books und der Online-Versandhändler Amazon

Im Zusammenhang der Suche nach Informationen bzw. Literatur(hinweisen) mit Hilfe von Google nennen einige Studierende aller Fallgruppen auf meine Nachfrage erstmals, d.h. im Unterschied zu t 1 und t 2, auch die digitale Bibliothek Google Books: *„Und dann eben über Google Books dann nochmal ein paar Bücher (...); ja ein bisschen sich*

einlesen zu können.“ (D47, 00:46:35-3) Neben Google Books wird auch der Online-Versandhändler Amazon erstmals am Rande genannt, um einen ‚Blick ins Buch‘ zu werfen: *„Amazon, das find ich halt immer spannend, durch dieses Klick im Buch, da mal ein bisschen lesen zu können“* (D47, 00:22:17-7). An diesen Suchorten bestehe die Möglichkeit, in Texte reinzuschauen und, so lässt sich vermuten, an konkrete Literaturangaben zu gelangen.

Die folgende Interviewsequenz vermag Aufschluss darüber geben, dass die Suche nach Literatur mit Google vermutlich öfter als explizit angegeben über die zusätzliche Suchfunktion „Books“ oder „Bücher“, die sich hinter der Suchoption „Mehr“ bei Google verbirgt, durchgeführt wird.⁶⁰

„Wie kann ich mir das denn konkret vorstellen, wenn Sie meinen, Sie finden (...) Literaturhinweise auch über Google? [...] Wo finden Sie die dann konkret?“
(Interviewerin, 00:23:46-1)

„Über Bücher tatsächlich! Also ich gebs in Google ein. [...] Und ich guck dann, welche Bücher (...) gibts (...) so.“ (B123, 00:24:14-9)

„Suchen Sie dann konkret über Google Scholar oder Google Books, oder?“
(Interviewerin, 00:24:22-0)

„Doch tatsächlich! Über Books!“ (B123, 00:24:21-2)

„Über Google Books dann?! Ah ok, gut!“ (Interviewerin, 00:24:25-2)

„Ja, doch. [...] Sowohl als auch! [...] Mal/ manchmal ganz normal (...) meistens. Und (...) ich google Books“ (B123, 00:24:36-8).

Die wissenschaftliche Suchmaschine Google Scholar

Ähnlich wie zum zweiten wird auch zum dritten Befragungszeitpunkt lediglich vereinzelt und nur am Rande bzw. auf Nachfrage die Suchmaschine Google Scholar angegeben, die das WWW nach wissenschaftlichen Dokumenten, Volltexten oder bibliographischen Nachweisen durchsucht. Die Studierenden nutzen Google Scholar, so lässt sich aus den wenigen Angaben zumindest vermuten, genau aus diesem Grund, d.h. weil damit wissenschaftliche Informationen gefunden werden können: *„[U]nd dann zum Beispiel bei, wie heißt das, Google Scholar, (...) so nach wissenschaftlichen Texten [re-*

⁶⁰ Wobei aus den Angaben nicht eindeutig geschlossen werden kann, dass die Studierende tatsächlich die zusätzliche Suchfunktion Google Books meint. Vorstellbar ist auch, dass sie in die einfache Google-Suchleiste z.B. Folgendes eingibt: ‚Bücher zu Bildung und soziale Ungleichheit‘.

cherchieren; N.B.]“ (A48, 00:21:47-9). Zu vermuten ist jedoch, dass Google Scholar ähnlich wie Google Books in der oben zitierten Interviewsequenz, eher unbewusst oder zufällig, aber nicht systematisch genutzt wird.

Exkurs: Google in privaten Kontexten

Aus den Interviewpassagen, in denen die Studierenden über ihre Informationspraktiken außerhalb des Studiums bzw. im privaten Bereich sprechen, lassen sich noch Hinweise finden, weshalb Google und nicht etwa andere allgemeine Suchmaschinen so häufig frequentiert wird:

„Jaja, das ist auch meine Start-Homepage. Ja genau und (...) die anderen haben mir eigentlich nie gefallen (...), die Oberfläche fand ich nie ansprechend. Ich find bei Google ist halt immer interessant, weil, wenn man draufklickt, dann weiß man so (...) weil ja, (...) viele Informationen dahinter stecken.“ (D47, 00:10:07-0)

„Also meistens schon über Google, und vor allem [...], wenn ich jetzt irgendein Problem hab, zum Beispiel (...), ja. Also relativ spezifische Sachen auch, also, neulich wollt ich wissen, fürs Arbeiten, ob ich, wenn ich Sprudel abkoch, ob die Kohlensäure dann weg ist. Also ob ich das dann auch jemand per Sonde spritzen kann, weil wir kein Wasser mehr ohne Kohlensäure hatten am Feiertag. Und so Sachen, also grad spezielle Fragen find ich kann man relativ gut eingeben. Auch wenn man die Frage komplett eingibt, da hat es mittlerweile doch viele Foren, wo das schon einmal irgendjemand gefragt hat. Und da find ich, ist man relativ breit aufgestellt, wenn man es grad zum Beispiel über Google stellt. Weil man da dann Zugang zu verschiedenen Foren hat.“ (A15, 00:13:48-5)

Ich habe bereits in Kapitel 3.2.3 *Systematisierung der Orte und Kriterien der Informationssuche und Skizzierung zu diskutierender Aspekte (t 1, 2)* auf Grundlage der Angaben der Studierenden zu den ersten beiden Befragungszeitpunkten angenommen und darauf verwiesen, dass sich die Popularität Googles verkürzt darauf zurückführen lässt, dass sich durch schnelle und einfache Suchmöglichkeiten eine Fülle an Informationen ergibt, die das Informationsbedürfnis zu befriedigen vermag. Google ist zudem häufig als Standardsuchmaschine zahlreicher Browser eingestellt. Die Suche ist einfach und schnell: Ganz gleich, ob es sich um einzelne Begriffe oder vollständige Fragesätze handelt, verspricht Google durch seine nutzerfreundlichen Suchalgorithmen die (vermeintlich) richtigen Antworten.

Die Online-Enzyklopädie Wikipedia

Alle Studierenden thematisieren die Online-Enzyklopädie Wikipedia, wenn sie darüber berichten, wie sie in ihrer Schulzeit nach Informationen gesucht haben. Bevor ich exkursartig einige Auszüge aus diesen Passagen darstellen werde, um die vorläufigen Annahmen der Analysen des ersten und zweiten Befragungszeitpunktes hinsichtlich des Suchortes Wikipedia auf einer breiteren empirischen Grundlage diskutieren zu können, werde ich zunächst exemplarische Äußerungen derjenigen Studierenden vorstellen, die in den Interviews angeben, Wikipedia (auch) im sechsten Fachsemester bei der Suche nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten zu nutzen.

Die Studierende, die ich aus Fallgruppe C interviewt habe, berichtet über ihre Nutzung der Online-Enzyklopädie im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten Folgendes:

„Ganz typisch ist natürlich Wikipedia, erstmal da nen Überblick kriegen, was gehört dazu.“ (C5, 00:18:09-8)

„Gehen Sie direkt auf Wikipedia?“ (Interviewerin, 00:18:11-9)

„Ich geb den Begriff über Google ein, und wenn dann der Beitrag kommt, dann guck ich mir den natürlich auch an. Und einfach so einen Rundumschlag gibt, auch wenn es nicht immer 100% richtig ist, aber (...) du kriegst nen groben Überblick, und dann guck ich von da aus weiter. Aber ansonsten allgemein (...) Wikipedia is wirklich so das (...), grad für den privaten Gebrauch, wo ich am häufigsten schau. (...) Hauptsächlich (...) Wikipedia, weil die die besten Zusammenfassungen haben. Gerade wenn mans jetzt eher kompakt haben möchte, und zusammengefasst, dann (...) guckt mans da nach.“ (C5, 00:18:53-8)

„Und nutzen Sie es fürs Studium [...] aber auch um einen Überblick zu kriegen?“ (Interviewerin, 00:18:59-0)

„Mmh, (...) das jetzt eigentlich schon, also als Quelle aber mal überhaupt nicht, also ich schreib nix rein, was ich da gelesen hab.“ (C5, 00:19:07-9)

„Warum nicht?“ (Interviewerin, 00:19:07-9)

„Weil das einfach/ da kann jeder dran rum schreiben. Da glaub ich einfach nicht, dass es wirklich dann so stimmt, wie ichs (...) da jetzt dann abschreib, oder (...) übernehm oder so was. Deswegen guck ich da lieber noch mal genau nach. (...) Aber wirklich (...), Wikipedia nur zum Überblick kriegen und von da aus dann weitersuchen, und wenn ein Schlagwort für mich interessant war, dann geb ich das so ein.“ (C5, 00:19:51-6)

Deutlich wird, dass Wikipedia wie bereits aus den Angaben zu t 1 und t 2 zu erfahren gewesen ist, genutzt wird, um einen thematischen Überblick zu erhalten, da die Informationen kompakt und zugleich ein Thema überblickend zusammengefasst seien; auf die dort aufzufindenden Informationen wird jedoch nicht im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeiten Bezug genommen. Die Gründe, weshalb Wikipedia-Artikel im Kontext wissenschaftlicher Arbeiten nicht genutzt werden, gleichen denen der ersten beiden Befragungen. Die Glaubwürdigkeit und Richtigkeit der kollaborativ erstellten Informationen seien nicht „100 Prozent“ zu gewährleisten. Jeder könne auf Wikipedia Informationen veröffentlichen, und man wisse dadurch einfach nicht, ob diese Informationen gänzlich richtig seien.

Weiterhin gibt die Studierende an, dass sie typischerweise durch Googeln zunächst auf Wikipedia stoße, d.h. einen Begriff bei Google eingabe und in der Trefferliste dann den Wikipedia-Artikel anklicke, jedoch nicht direkt (durch Eingabe in Browserleiste) auf die Wikipedia-Homepage gehe und dort anhand von Stichworten in der Suchleiste nach entsprechenden Informationen suche. Nach der Lektüre thematisch relevanter Wikipedia-Artikel gehe die Suche im WWW weiter – ggfs. mit daraus gewonnenen Schlagworten oder relevanten Begriffen. Wikipedia stellt demnach in gewisserer Weise den inhaltlichen Ausgangspunkt ihrer Recherche dar.

Eine aus Fallgruppe E interviewte Studierende berichtet, Wikipedia neben der Suche in der erziehungswissenschaftlichen Literaturdatenbank FIS-Bildung oder anderen wissenschaftlichen Suchorten zu verwenden, auch um die vorhandenen Literaturhinweise zu nutzen; vorausgesetzt, die Hinweise beziehen sich auf „Bücher“, womit sie vermutlich wissenschaftliche Publikationen meint.⁶¹ Auch sie scheint über Google zu Wikipedia zu gelangen:

„Ich gebs auch immer noch bei Google ein (...) und guck was da so rauskommt (...), und ich glaub für die meisten Sachen les ich mir immer den Wikipedia-Artikel durch, (...) auch wenn das, (...) nicht so wissenschaftlich ist, aber man kommt dann halt ja auch auf Literatur, und das ist dann (...) eigentlich ganz gut [...].

⁶¹ Die Studierenden sprechen häufig von „Büchern“ als ob es sich dabei um ein Qualitätskriterium zur Einschätzung der Eignung von Informationen im wissenschaftlichen Kontext handeln würde. Sie verwenden den Begriff meistens im Kontext wissenschaftlicher Suchorte oder wenn sie über Kriterien zur Beurteilung von Texten für wissenschaftliche Arbeiten sprechen. Nach dem Motto: ‚in der Schulzeit hab ich mir die Infos aus dem Netz geholt, heute verwende ich nur noch Bücher (oder Zeitschriften)‘. Darauf werde ich detaillierter in Kapitel 6.1 ‚Autorisiert-Sein‘ als zentrales Kriterium der Beurteilung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten eingehen.

[...] wenn ich merke, da ist irgendwas (...), was mir auffällt, irgendein Satz, oder irgendwas, dann (...) kann man ja auch (...) die Zahl [den Verweis auf die Fußnote; N.B.] klicken und so. Aber mehr so zum rausfinden erstmal (...), was für ne Form das jetzt eigentlich war, weil manche Sachen sind aus irgendwelchen Interviews oder aus irgendwelchen Bücher, und dann (...) kanns, glaub ich, schon vorkommen, dass ich da das Buch suche, wenns ein Buch ist.“ (E170, 00:37:32-9)

Ein Studierender der Fallgruppe A berichtet, dass er im Rahmen eines Referats in einem Seminar

„die Länge von Wikipedia-Einträgen von zwei Pädagogen verglichen [hat; N.B.]. Das diente allein nur so grob, um einfach zu zeigen, wie präsent der eine und wie vergessen der andere zum Beispiel ist.“ (A15, 00:53:19-9)

Zur Veranschaulichung der Popularität von etwas, d.h. als Beispiel zu Veranschaulichung eines Sachverhaltes sei die Nutzung von Wikipedia-Artikeln durchaus auch im Studium geeignet.

Exkurs: Wikipedia in der Schulzeit

Im Rückblick auf ihre Schulzeit berichten alle Studierenden, dass sie hauptsächlich Wikipedia genutzt haben, um nach Informationen zur Vorbereitung von Referaten, Klassenarbeiten oder sogenannten GSF-Arbeiten⁶² zu suchen.

„Hm (...), ich glaub, von Anfang an ganz klassisch Wikipedia. Und entweder kriegt man ja ein Thema gestellt oder man sucht sich selber eins aus und (...), ich glaub, um überhaupt mal so n Überblick zu bekommen (...) war ich auch immer auf Wikipedia.“ (B123, 00:06:43-1)

„Das heißt, glaub ich, Feststellung von Schülerleistungen. [...] Und das war praktisch dann wie eine Klassenarbeit, wo man sich überlegen konnte, wo man das machen möchte. Und da ging das eigentlich ausschließlich übers Internet. Erstmals Wikipedia, was ist das überhaupt, erst mal Themen zusammengesucht, und dann irgendwelche Artikel im Internet gelesen.“ (A15, 00:09:04-8)

⁶² Dass Schülerinnen und Schüler wie in den Interviewsequenzen beschrieben vorgehen, scheint den Verantwortlichen natürlich auch bewusst zu sein; es heißt dazu auf der Webseite des Landesbildungsservers Baden-Württemberg: „Da viele Schülerinnen und Schüler nur noch das Internet als Quelle nutzen, sollte überlegt werden, ob die/der Lehrende mindestens eine Monographie als Quelle verlangt.“ (Landesbildungsserver Baden-Württemberg online). Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass dies den Studierenden in ihrer Schulzeit von ihren Lehren nahegelegt worden ist und sie dadurch in gewisser Weise verinnerlicht haben, dass „Monographien“ resp. „Bücher“ höher gewertet werden.

Wikipedia ist demnach in der Schulzeit ähnlich wie im Studium verwendet worden, um thematische Anregungen oder einen thematischen Überblick zu erhalten um von diesem Ausgangspunkt ggfs. noch weiter zu suchen.

In den folgenden etwas längeren Interviewsequenzen beschreiben die Studierenden, weshalb die häufig genutzte Online-Enzyklopädie Wikipedia ihrer Einschätzung zufolge bei Lehrern als Ort der Suche nach Informationen weniger geschätzt worden ist bzw. Wikipedia in der Schule ein schlechtes Image genossen habe:

„Ja, es weiß jeder Wikipedia ist ne Enzyklopädie, die (...) auch von privaten Leuten selber geschrieben wurde, die können auch teilweise schreiben, ist ja auch nicht schlimm. Sie weisen ja auch darauf hin. Und (...) trotzdem ist manchmal was falsch. Also wir haben auch mit Wikipedia gearbeitet in der Schule. [...] Das mochten die Lehrer schon früher nicht. Die Lehrer haben schon damals vor allem in der Oberstufe dann gesagt: Wehe, sie benutzen Wikipedia!“ (B123, 00:28:28-1)

„Und was haben die damals als Gründe genannt?“ (Interviewerin, 00:28:30-8)

„Zu ungenau, vielleicht falsche Angaben, und ich glaube, naja, das Gymnasium (...) ist ja doch so ne Vorbereitung auf n Studium. Ich glaub, die wollen einen wenigstens da schon mal ein bisschen ranführen, so dass man vielleicht mal vergleicht und weiter guckt“ (B123, 00:29:14-4).

Die Studierende nennt ähnliche Gründe und ergänzt weitere:

„Wikipedia, das hatte in der Schule irgendwann so n (...) Touch, das hat man dann eher nicht mehr genommen. Also das war verpönt“ (B167, 00:06:34-9).

„Wissen Sie noch warum?“ (Interviewerin, 00:06:41-3)

„Ja, weil die Lehrer eben auch immer gesagt haben, dass das nicht stimmt, und das ist ja auch teilweise (...) manchmal ein bisschen fragwürdig was drinsteht, aber die Lehrer fanden es halt nicht gut, wenn mans benutzt.“ (B167, 00:06:54-0)

„Aber haben es nicht weiter begründet was ihnen daran nicht gefällt?“ (Interviewerin, 00:06:59-9)

„Dass halt jeder eben reinschreiben kann, (...) und dass es nicht so arg überprüft wird. Aber (...) ja, man hats einfach nicht nehmen sollen.“ (B167, 00:07:04-2)

[...]

„Also, ähm, ich glaub, dass es vielleicht auch daran lag, in Wikipedia ist ja schon alles zusammengefasst, das ist für Schüler ja immer sehr interessant, und wahrscheinlich wars bei den Lehrern so, dass das dann zu einfach war irgend ne Aufgabe zu lösen oder wie auch immer. Aber (...) ich hab mich da dran schon orientiert in der Schulzeit, und dann eben trotzdem weitergesucht, aber ich wusste dann schon um was es ungefähr geht. [...] Aber (...) bei anspruchsvolleren Themen, da bin ich schon ein bisschen ängstlich, dass das vielleicht nicht ganz stimmt, was da drinsteht. [...] Man kanns ja, glaub ich, schon immer sehen, wer was geändert hat, aber (...), ja ist mir irgendwie nicht so angenehm. [...] Oder es steht dann halt dran, (...) Professor an der und der Uni und (...) mit speziellem Fachwissen, und schreibt dann auch für das, also.“ (B167, 00:22:32-5)

Dieser Studierende thematisiert ebenfalls ähnliche Gründe und beschreibt darüber hinaus die Vorgehensweise, Wikipedia zu nutzen, detaillierter:

„Also (...) äh, ich/ das war glaub ich/ war mir schon auch bewusst, dass das ja eigentlich nur irgendjemand reinschreibt, aber das war, war für die Schule eigentlich ok. Also das war auch nie so groß ein Problem. Also so gegen später, jetzt auch in der Oberstufe, ähm ((lächeln)), da hat man es dann eher so gemacht, dass man Wikipedia nicht als erste Quelle hinschreibt, weil das nicht so gern gesehen war, aber die meisten Informationen waren schon von Wikipedia. Da hat man lieber dann noch zwei, drei andere Sachen hingeschrieben, man war da zwar auch mal kurz, aber das meiste war schon Wikipedia. Also so hab ich das zumindest gemacht. [...] Also das ging dann schon relativ schnell, dass Wikipedia nicht so gern gesehen war.“ (A15, 00:18:46-9)

„Warum? Oder wie kam das dazu? Oder warum hatten Sie den Eindruck gewonnen, dass das so ist?“ (Interviewerin, 00:18:52-3)

„Also ich hatte das Gefühl, dass halt die Lehrer, ähm, Schülern vorgeworfen, aber wahrscheinlich nicht zu Unrecht, dass man halt in Wikipedia reingeht, rauskopiert, und dann das Referat hält. Das war so der Vorwurf, und daher glaub ich, war Wikipedia nicht ganz so gern gesehen. Aber, also, ich/ jetzt es auch rückblickend eigentlich für den Umfang, den man in der Schule gemacht hat, war es eigentlich perfekt, als Schüler auch.“ (A15, 00:20:03-5)

[...]

„Also ich glaub den Lehrern gings wirklich da drum, ähm, dass das schon teilweise relativ oft vorgekommen ist, vor allem auch bei kleinen Referaten, dass wirklich komplett eins zu eins Sachen genommen wurden, und ähm/ also ich kann mich an einen Fall erinnern, da wurde sich nicht einmal die Mühe gemacht, so die Bilder und das Inhaltsverzeichnis rauszumachen äh löschen, wenigstens. Also daher kam glaub ich das Unbehagen von den Lehrern, dass wirk-

lich dieses Copy Paste einfach gemacht wurde, also dass es letzten Endes hätte man auch den Text ausdrucken können, vorne hinstellen und vorlesen können, also dass es den Lehrern glaub ich darum ging, dass man was Lernen sollte, und das nicht nur auswendig/ oder ja, einfach wo rauszieht sondern selber macht. Ähm, mir persönlich, ja, war es oft einfach auch egal ((leises Lachen)), weil ich das halt einfach auch machen musste, und es dann halt gemacht hab, und da hat sich Wikipedia einfach auch angeboten. Ich habs aber meistens dann umgeschrieben, also dass man es auch nicht erkannt hat, muss ich dazu sagen. Also dadurch, und weil ich nie Quellen im Text angegeben hab, war es halt immer Wurst, wenn man am Ende dann fünf, sechs Links angegeben hat, wo man war, und Wikipedia dann dabei stand, war es ja egal, wo das ganze Wissen davor letzten Endes her war, wenn man das so ein bisschen umgeschrieben hat. Also letzten Endes war es paraphrasiert aus Wikipedia dann.“ (A15, 00:32:44-1)

Alle Studierenden problematisieren die kollaborative Erstellung von Informationen in Wikipedia. Dadurch könne die Richtigkeit der Informationen nicht gewährleistet werden, da diese Informationen nicht überprüft werden können und deshalb ggfs. unsicher oder gar falsch seien.

Der Einschätzung eines Studierenden zufolge könne der ‚unsichere Status‘ der Informationen für die Lehrer weniger bedenklich gewesen sein als die Art und Weise der Nutzung der Wikipedia-Artikel. Wikipedia sei eben nicht nur als Ausgangspunkt zur weiteren Recherche genutzt worden, sondern zum Teil seien die Artikel eins zu eins bzw. vollständig übernommen worden, d.h. ohne sich mit den Inhalten selbstständig auseinanderzusetzen oder diese eigenständig zu strukturieren. Oftmals seien die entnommenen Informationen zudem auch nicht redlich belegt worden. Die Wikipedia-Artikel bzw. ihre Form erfüllen aber für schulische Anforderungen einen angemessenen Zweck. Die kompakten Überblicksartikel seien aus Sicht der Schüler nützlich, aus Sicht der Lehrer lasse gerade diese Form zu wenig selbstständiges Arbeiten zu. Als thematische Orientierung eignen sich die Artikel aber aus Schülersicht durchaus – wenn auch nur als Ausgangspunkt der Recherche oder aber zur ausschließlichen Nutzung, so die unterschiedlichen Angaben.

Die propädeutische Funktion der Gymnasien könne, so die Vermutungen einer Studierenden, ein weiterer Grund sein, weshalb die beschriebene Wikipedia-Vorgehensweise nach Informationen zu suchen und sie zu nutzen, als ungeeignet angesehen werde.

In Wikipedia werde zwar angegeben, falls Informationen als überarbeitungsbedürftig eingeschätzt werden, wenn dann aber beispielsweise keine qua definitionem fachkun-

dige Person, etwa ein „Professor“, als Verfasser zu identifizieren sei, stelle sich der unsichere Status der Informationen durchaus als problematisch dar.

Weiterhin erläutern nahezu alle Studierenden, dass ein solcher unsicherer Status für den privaten Gebrauch von Informationen weniger problematisch sei. Dazu exemplarisch zwei weitere Interviewsequenzen:

„Und jetzt (...), ich benutze es ja grad vor allem, wenn mich irgendwas so privat interessiert, aber es steht schon auch/ es fällt immer wieder auf, es steht schon auch manchmal dran, bei nicht so populären Themen oder (...), dass das noch bearbeitungsbedürftig ist, und das (...) ist mir jetzt schon öfters passiert. Aber (...). gerade, ja für (...) wenn mich irgendwas (...) so, wie gesagt, mit Filmen was interessiert, dann ist mir das auch egal, wenn das jetzt vielleicht nicht ganz stimmt, was drinsteht, aber (...) bei Anspruch/ ich sag jetzt mal bei anspruchsvolleren Themen, ja, (...) ja, da bin ich schon ein bisschen ängstlich, dass das vielleicht nicht ganz stimmt, was da drinsteht.“ (B167, 00:22:05-1)

„Ich muss noch sagen, dass es halt /ich für mich mit zwei unterschiedlichen Brillen rangehe. Wenn ich jetzt was Privates such, da les ich gern, wie gesagt, Wikipedia. Aber sobald es dann darum geht, dann wirklich was wissenschaftlich Fundiertes zu suchen, geh ich anders ran, vielleicht zum Überblick, ja.“ (C5, 01:23:35-8)

Hier wird deutlich, dass die Nutzung von Wikipedia je nach Kontext unterschiedlich bewertet wird. Im privaten Gebrauch erweisen sich die kollaborativ erstellten Informationen aus Wikipedia bzw. der zugeschriebene unsichere Status ihrer Informationen als unproblematisch. In diesem Kontext dienen sie lediglich dazu, sich „ein bisschen zu informieren“ oder „mal was nachzulesen“. Problematisch scheint der Gebrauch der Online-Enzyklopädie für die Studierenden erst dann zu werden, wenn Informationen „fundiert“ sein müssten, etwa zur Nutzung im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten.

Die Webseiten des BMBF und der BPB

Einige Studierende geben insbesondere zum ersten und vereinzelt auch zum zweiten Befragungspunkt an beispielsweise beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) oder bei der Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) nach Informationen für eine Hausarbeit oder ein Referat suchen zu wollen. Die Analysen haben ergeben, dass diese Orte aufgesucht werden, weil erwartet wird, dort zuverlässige Informationen zu finden. Zuverlässig seien sie deshalb, so lassen sich die Angaben verstehen, weil sie im öffentlichen Auftrag autorisiert sind.

In den Interviews thematisieren zwei Studierende die genannten Institutionen. Eine Studierende der Fallgruppe A gibt an, elektronische Texte, die beispielsweise vom BMBF online veröffentlicht werden, über Verlinkungen zu nutzen, die mit Hilfe der wissenschaftlichen Datenbank FIS-Bildung gefunden werden können. Darüber hinaus werden auch direkt auf der Homepage des BMBF Informationen gesucht und diese beschafft:

„Da [bei FIS-Bildung; N.B.] gabs schon auch einiges, was im Internet veröffentlicht war. Gerade so zu dem Thema [der Bachelorarbeit; N.B] war einiges vom Bundesministerium noch so online. Was man halt so/ wo man halt so drauf zugreifen konnte und so. Ja, da bin ich ganz zu Recht gekommen damit.“ (A48, 00:20:41-5)

„Wie sind Sie gerade dann so auf die Texte vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gekommen. Also wie haben Sie danach gesucht, konkret? Auf der Homepage dann, oder wie kann ich mir das vorstellen?“ (Interviewerin, 00:20:48-9)

„Die werden teilweise/ also das ist dann/ das war ein großer Forschungsbericht zu dem Thema [der Bachelorarbeit; N.B.], das wurde dann bei FIS-Bildung angezeigt und ich hab mir dann aber auch beim Bundesministerium noch Unterlagen bestellt, also ja, also, verschiedene Teile von nem Forschungsbericht hab ich mir da bestellt. Was man ja ganz gut nutzen kann, das kostet ja eben auch nichts. Und, ja das war ganz gut.“ (A48, 00:21:19-6)

Demzufolge wird das BMBF aufgesucht, um Forschungsberichte, die im Namen des BMBF veröffentlicht werden, zu suchen bzw. zu nutzen. Eine andere Studierende der Fallgruppe B nennt im Kontext des Gesprächs über Kriterien zur Beurteilung von Informationen im WWW im Interview die Homepage der BPB:

„Die hab ich viel für Geschichte [in der Schulzeit; N.B] benutzt. Und da war ich mir auch relativ sicher. Die habe ich jetzt sogar wieder für ne Hausarbeit für Modul 6 benutzt. (...) Also da weiß ich einfach, da gibts aber auch n Autor und (...) Quellenangaben und (...), und, ja. [...] Ich achte meistens darauf, weil ich mir teilweise bei den Internetseiten wirklich unsicher bin, welche ist seriös, also welche darf ich benutzen, vor allem jetzt [im Studium; N.B.] ist es ja eben einfach viel strenger, und das ist auch richtig so. Jetzt für die eine Hausarbeit, da warens einfach (...), gerade die Seite für/ für politische Bildung. [...] Da war ich mir einfach sicher. [...] Zitate gab es, Quellennachweise gabs halt, weil (...) ein Autor da stand. Da wusste ich auch schon alleine, wie ichs anzugeben hab nachher im Literaturverzeichnis.“ (B123, 00:33:20-9)

Sie habe die Webseite bereits als Schülerin genutzt und dem Studienverlaufsplan zufolge im fünften Fachsemester im Kontext von Modul 6, in dessen Veranstaltungen auch Fragen von Bildung und sozialer Ungleichheit thematisiert werden (siehe 2.1).

Dadurch, dass der Autor angegeben werde, Literaturangaben vorhanden seien und die Texte Zitate enthalten, sei sie sich sicher, dass die bei der BPB aufgefundenen Informationen seriös seien. Die gegebenen Angaben erleichterten zudem die korrekte Nennung im Literaturverzeichnis der eigenen wissenschaftlichen Arbeit. Sie thematisiert, dass sie darauf achte, lediglich seriöse Quellen im WWW (im Kontext wissenschaftlicher Arbeiten) zu nutzen, nicht zuletzt auf Grund der (von ihr angenommenen) diesbezüglichen Erwartungen im Studium. Die angesprochenen Aspekte geben weiteren Aufschluss darüber, weshalb die genannten Webseiten genutzt werden. Neben den zu t 1 und t 2 angenommenen Gründen, dass öffentliche Einrichtungen für die Studierenden eine gewisse Autorisierung (qua Institution) besitzen, scheinen die aufzufindenden Literaturangaben und das ‚wissenschaftliche Format‘ (Forschungsbericht) ebenfalls eine Rolle zu spielen.

Die Universitätsbibliothek Tübingen: der OPAC

Bis auf eine befragte Studentin nutzen alle Interviewten den elektronischen Katalog der Universitätsbibliothek Tübingen.⁶³ Studierende der Fallgruppe A nutzen den OPAC (neben FIS-Bildung) hauptsächlich, um nach „Büchern“ zu suchen. Eine Studierende der Fallgruppe B sowie die aus Fallgruppe E ausgewählte Studentin nutzen den OPAC im Grunde lediglich, um den Standort in der Bibliothek der mit Hilfe von FIS-Bildung gefundenen Literatur herauszufinden. Die aus Fallgruppe C interviewte Studierende sucht im OPAC die gegoogelten Literaturhinweise. Wie bereits oben in der Darstellung der Analyseergebnisse zur Suche nach Informationen für das Studium mit Google deutlich geworden ist, geben zwei Studierende der Fallgruppe A und B in den Interviews im sechsten Fachsemester an, dass sie gelegentlich Schwierigkeiten haben, im OPAC geeignete Literatur zu finden. Auch sie suchen dann lediglich den dortigen Standort.

Im Kontext der Literatursuche im OPAC nennen einige Studierende auch die Fachbibliothek des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen. Ob diese genutzt wird, scheint vereinfacht formuliert davon abzuhängen, ob der Studienort auch der Wohnort ist und darüber hinaus scheint es eine ‚Typ-Sache‘ oder eine Frage der per-

⁶³ Die Gründe, weshalb die Studierende der Fallgruppe D den Tübinger OPAC nicht nutzt, habe ich oben erläutert (siehe *Die Suchmaschine Google* in diesem Kapitel).

sönlichen Vorlieben zu sein (siehe *Die Fachbibliothek des Instituts für Erziehungswissenschaft* in diesem Kapitel). Thematisiert wird in den folgenden Interviewsequenzen auch immer wieder die Möglichkeit, Informationen über Fernleihen als Angebote der Universitätsbibliothek Tübingen zu beziehen (siehe *Die Universitätsbibliothek Tübingen: Fernleihe* in diesem Kapitel).

Die Studierenden, die in erster Linie im OPAC nach Literatur für ihre wissenschaftlichen Arbeiten suchen, beschreiben in den folgenden Sequenzen ihre Vorgehensweise und die gelegentlich auftretenden Schwierigkeiten sehr anschaulich:

„Ich hab von Anfang an, und das ist ehrlich gesagt auch dabei geblieben, viel dann (...) über die Suchfunktion von der Uni-Bib (...) und von der IfE-Bib. Einfach wirklich mal das Stichwort eingegeben und hab geguckt, was kommt dann. Und (...) mir die Bücher rausgeschrieben, wo sie stehen, und dann angeguckt. [...] Und (...), wenn ich (...) nichts passendes mehr in der Uni-Bib gefunden hab, hab ich tatsächlich auch den Suchbegriff oft bei Google eingegeben und hab geschaut, gibt es da Bücher. [...] Also (...), wie ich gerade schon angefangen hab, immer erst (...), erstmal Uni-Bib, was gibts, und IfE-Bib. Andere Fachbibliotheken teilweise hab ich bisher noch nicht gebraucht. Ähm, (...) und wenn das nicht mehr reicht, dann (...) guckt man bei Google, und findet dann auch mal den Buchtitel, und findet die zufälligerweise dann doch wieder in der Uni-Bib, obwohl der vorher nicht eingegeben wurde. Das ist mir schon oft passiert. [...] Wenns dann gar nicht geht, dann Fernleihe. Bisher (...) musste ich mir mal eins über Fernleihe holen. [...] Jetzt für die Bachelorarbeit werd ich um Fernleihe nicht drum rum kommen, das weiß ich jetzt schon.“ (B123, 00:15:42-9)

„Wie machen Sie das dann konkret im OPAC? Über die einfache Suchleiste?“ (Interviewerin, 00:16:54-5)

„Mhm! Tatsächlich! Ich hab auch schon versucht über ‚Erweiterte Suche‘, dann genauer. Das wird/ ist dann so eingegrenzt, dass irgendwann gar nichts mehr kommt, und wo man sich, (...) weiß der Geier, irgendein Thema wie (...) Beratung, wenn auf einmal nichts mehr kommt, dann weiß man, ich hab irgendwas falsch eingegeben, das kann ich mir nicht vorstellen. Ähm, und jetzt gerade in meinem Praktikumsbericht hab ich mehr oder weniger über Beratung geschrieben. [...] Ähm, ja, ich hab mich relativ verfranz, muss ich sagen. Und eigentlich wollte ich über (...) Beeinflussung von/ in Beratungsgespräch schreiben. Und das war halt wiederum aber fast zu speziell, dass ich (...) fast nichts gefunden hab. Und (...) ich habs dann auch per Google dann (...) alles Mögliche (...), erst nen langen Satz, mal gucken, was kommt bei den langen Sätzen. Kann ja sein, dass es ganz speziell dazu schon was gibt. Und dann immer unkonkreter, bis irgendwann nur noch Beratung über blieb. Und dann kommen natürlich tausend Bücher über Beratung. Und (...), ich dachte nachher doch, dass ich/ dass ich (...)

bisschen allgemeiner über Beratung schreibe. Also vor allem über sozialpädagogische Beratung. Was ist wichtig (...) in Beratungsgesprächen? Was (...) soll man lassen? Was sollte man tun, und so weiter. (...) Und (...), ja, (...) bin relativ schnell von konkreten Begriffen wirklich bei sozialpädagogischer Beratung, so einfach mal nur das. Und hab dann die Titel einfach mal rausgeschrieben, die es dazu gibt, und die dann wiederum in (...) die Uni-Bib-Suchleiste (...), und das gabs auch alles, was ich wollte (...) in der UB und auch in der Fachbibliothek.“ (B123, 00:19:31-5)

Die Studierende beschreibt, dass sie seit Beginn ihres Studiums in erster Linie den OPAC nutze, um nach Literatur zu suchen. Oftmals, so lassen sich die Angaben verstehen, stoße sie dabei allerdings an Grenzen. Zum Teil finde sie keine thematisch passende oder nicht genügend Literatur, was ihr mit Hilfe von Google einfacher gelinge. Und wenn die Literaturhinweise mit Google erst einmal gefunden seien, stelle sich dann heraus, dass die Titel doch im OPAC verzeichnet seien. Die Studierende beschreibt, dass sie zunächst meistens die Suchbox der sogenannten ‚Einfachen Suche‘ nutze. Gelegentlich wende sie allerdings auch die ‚Erweiterte Suchfunktion‘ an, was allerdings auch zu eingeschränkten Suchergebnissen geführt habe. Mit Hilfe der Suche bei Google habe sie dann ihre Suchanfragen bzw. die thematische Fragestellung konkretisieren können. Die Eingabemöglichkeiten bei Google (vom ganzen Satz hin zum einzelnen Begriff) scheinen praktikabler zu sein.

Ein befragter Student, der im Gegensatz zu t1 im Interview zu t 3 angibt, nun ausschließlich „wissenschaftliche Bücher und Zeitschriften“ als Informationsgrundlage für seine wissenschaftlichen Arbeiten zu nutzen, erläutert sein Vorgehen und die damit auftretenden Schwierigkeiten auf meine Nachfragen folgendermaßen:

„Ja, Sie haben vorher auch schon so ein bisschen angedeutet, dass Sie jetzt anders wie zu Studienbeginn oder vor allem als zur Schulzeit Ihre Informationen aus wissenschaftlichen Büchern und aus Zeitschriften – haben Sie ja gerade erzählt – holen. Mich würd mich mal interessieren, wie Sie denn konkret danach suchen? Wie machen Sie das? Wie kann ich mir das vorstellen?“ (Interviewerin, 00:24:51-1)

„Also, ähm, ich such meistens, oder als aller erstes immer über diesen Unikatalog, und guck dann, was ich find. Wobei ich mich da nach wie vor relativ schwer tu, weil ich manchmal nicht genau weiß, nach was der da jetzt eigentlich grad wirklich sucht. Weil ich glaub, auch da ist glaub, ist meine Generation ein bisschen Google-verwöhnt, dass man da bei Google einfach so viel wie möglich eingibt, und dann alles kriegt, und das ist natürlich nicht so. Und ja, da [im OPAC; N.B] probier ich dann einfach auch Querbeet rum, geb Stichworte ein, versuch,

ja, schau, was kommt, und guck, ob ich irgendwas Interessantes find, oder ansonsten, was ich dann manchmal mach, wenn ich ein Buch weiß, aber nicht find, dann geb ichs/ such ichs bei Google, und guck dann nach der ISBN- Nummer, zum Beispiel. Aber ja, also wie gesagt, über den Unikatalog läuft das Meiste“ (A15, 00:26:27-2).

[...]

„Und im OPAC zum Beispiel – wie kann ich mir das da vorstellen?“ (Interviewerin, 00:28:58-8)

„Also ich such meisten erst über die einfach Suche und guck, was kommt. Aber dann meistens schon die erweiterte Suche. Also ja, probiere dann relativ viel rum. Also schau dann/ weil wenn man viel eingibt, kommt relativ wenig, leider. Und ähm, ja oft/ oft ist es mir auch nicht ganz klar, wie die Suche konk/ genau funktioniert, und deswegen probier ich einfach immer/ geb was ein, wo ich mir vorstellen kann, da könnt ich was gutes finden, schau mal, was ich dann für Treffer hab [...]. Und guck da praktisch erst mal, und/ also am Anfang guck ich schon, dass ich es relativ eng lass, und dann/ also eher noch mehr eingeb, und dann das eher noch öffne oder/ oder Sachen noch ändere, oder Begriffe ändern. [...] Ja, weil halt oft kommt halt gar nichts, also beim ersten Mal suchen, und dann gehts.“ (A15, 00:30:10-0)

Seiner Einschätzung nach entstehen die Schwierigkeiten im Umgang mit dem OPAC auch im Unterschied zur ‚simplen‘ Google-Handhabung. Man sei schlichtweg „Googleverwöhnt“. Die Suchalgorithmen des OPAC scheinen in einem geringen Maße als die Googles das Vorgehen des Nutzenden zu entlasten. Zudem scheint wenig Kenntnis darüber zu bestehen, wie und was im OPAC eigentlich gesucht werden kann bzw. gesucht wird.

Zudem wird ähnlich wie oben in der Beschreibung der Vorgehensweise, im OPAC zu suchen, deutlich, dass die Studierenden kein systematisches Vorgehen verfolgen, sondern eher beliebig verfahren; wenngleich beide eine Art Vorgehen beschreiben, das in einem Fall von unkonkreten Suchanfragen zu konkreten Suchanfragen reicht und im anderen Fall umkehrt durchgeführt wird.

Auf meine Nachfragen, warum die Studierenden im OPAC nach Literatur suchen, werden verschiedene Gründe genannt:

„Ja, also, ich denk im Bibliothekskatalog einfach, weil das das ist, was uns zur Verfügung steht. Also, weil es das Naheliegenste ist, dass man erst einmal hier schaut, was gibts in Tübingen (...), genau. Also erst einmal schauen, was hier ist,

hier vorhanden, was ist in den Institutsbibliotheken vorhanden. Wie komme ich damit/ also wie weit komm ich damit.“ (A48, 00:27:25-1)

Da der OPAC die vor Ort vorhandene Literatur verzeichnet, sei es naheliegend, erst einmal den Tübinger Bestand zu durchsuchen; um – so lässt sich folgern – die Literatur bequem und zeitsparend vor Ort besorgen zu können.

Die aus Fallgruppe C interviewte Studierende sucht zwar zumeist nur den Standort der mit Google gefundenen Literatur im OPAC, aber auch ihr scheint es wichtig zu sein, die Literatur vor Ort und an einem Ort mit dem bereits vorhandenen Bibliotheksausweis, der zur Ausleihe benötigt wird, d.h. ebenfalls bequem und zeitsparend, besorgen zu können. Außerdem finde man dort eben „interessante“ und „tolle“ Bücher oder Informationen, für deren Erwerb die Universität verantwortlich sei:

„Sie nutzen hauptsächlich Google zur Suche für Ihre Hausarbeiten. Und OPAC. Warum zusätzlich noch den OPAC?“ (Interviewerin, 00:22:30-5)

„(3 Sek.) Weil ich/ also da ich mir, denk dass da halt Bücher sind, die hat die Uni gekauft, d.h. das hat irgendeinen Sinn, dass die da stehen. Da sind dann interessante Sachen drin oder auch hilfreiche Sachen, und das ist so kompakt, zusammengefasst eben, wo ich jetzt nicht ewig durchsuchen muss, sondern da seh ich im Internet, ok, der und der Standort ist Freihand-Ausleihbestand, oder es ist halt da oder ist weg. [...] und bei den Hausarbeiten hab ich meistens auch nicht die Zeit durch [die Universitätsbibliothek; N.B.] zu schlendern. [...] Aber ansonsten (...), da hab ich halt den Ausweis jetzt, mit dem das Ausleihen kann, dann muss ich nix Neues machen; (...) es ist gut erreichbar und (...) ist halt für/ ist halt die Unibibliothek eben, da sind tolle Sachen.“ (C5, 00:23:27-4)

Im OPAC bzw. in der Universitätsbibliothek finde man per se wissenschaftliche Literatur. Darüber hinaus sei es dann für die Nutzung im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit lediglich noch ausschlaggebend, ob der Text das eigene Informationsbedürfnis befriedige oder thematisch passend sei und ob man persönlich mit dem Text zurechtkomme:

„Ich mein, das Meiste, was man sich ja ausleiht, da weiß man ja irgendwie schon, das ist wissenschaftlich, (...) und da gehts dann mehr darum, komm ich mit dem Text klar oder nicht, und (...), oder hilft er mir weiter, behandelt er das, was ich/ was ich/ was ich brauch.“ (B123, 00:42:51-5)

Auf meine Nachfrage, antwortet mir ein anderer aus Fallgruppe A interviewter Studierender Folgendes:

„Warum suchen Sie denn so, wie sie es mir beschrieben haben? Also über OPAC oder auch in Literaturverzeichnissen von gefundenen Büchern oder direkt mal am Regal. Welche Punkte sind Ihnen denn bei der Suche nach Infos, so wie Sie es machen, wichtig?“ (Interviewerin, 00:58:51-2)

„((Lacht leise)) Weil es mir so beigebracht wurde. Quatsch. Also so ganz idealistisch gesprochen sucht man ja nach der Wahrheit. Ähm, ja, wenn man wissenschaftliche Texte selber schreiben möchte oder Informationen sucht zu einem Thema, legt man ja auch Wert darauf, dass man, sag ich mal, einen inhaltlich hochwertigen Text liest oder hat. Und (...), ja, und deswegen würd ich sagen, such ich auch über/ über den Unikatalog, weil ja die Universität wissenschaftliche Bücher bereitstellt. Ich mein klar, man kann da jetzt noch einmal ein bisschen unterscheiden. Lehrbücher sind jetzt nicht ganz so hoch anzusiedeln, weil sie ja eher auch versuchen, Sachen einfach zu halten. Wenn man das aber weiß, find ich das auch wiederum kein Problem, also für bestimmte Dinge reicht das einfach. [...] Ähm, ansonsten hat es sich für mich einfach auch bewährt so zu suchen, weil ich hab an der Uni dann, sag ich mal, neu angefangen Wissen zu suchen und Wissen zu produzieren auch. Und über die Bewertung wurde mir rückgemeldet, dass es so ganz ok sei, sein muss, oder denk ich mal, und daher ist das auch.“ (A15, 01:00:31-2)

Zunächst begründet er sein Vorgehen, u.a. den OPAC zur Suche nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten zu verwenden, damit, dass er es so beigebracht bekommen habe, was er – durch das leise Lachen und die Kommentierung seiner Begründung mit „Quatsch“ – als Begründung allerdings selbst nicht allzu ernst nimmt bzw. nicht gelten lassen will. Stattdessen argumentiert er im Folgenden, dass es bei wissenschaftlichen Arbeiten ja im Grunde darum gehe, nach „Wahrheit zu suchen“. Mit diesem ‚idealistischen‘ Kriterium wissenschaftlichen Arbeitens sei der Anspruch verbunden, möglichst „hochwertige“ Informationen zu (re)produzieren; wissenschaftliche Informationen, wie sie etwa von der Universität (im OPAC verzeichnet) bereitgestellt werden. Er unterscheidet zudem Lehrbücher von anderer (zu vermuten ist Forschungs-)Literatur. Die Nutzung von bzw. Suche nach Lehrbüchern reiche zur Anfertigung von Hausarbeiten oftmals aber völlig aus. Ein Grund dafür sei auch, dass sein Vorgehen, das sich erst im Studium so entwickelt habe, durch entsprechende (positive) Rückmeldungen bestätigt worden sei.

Exkurs: E-Books

In den Interviews werden E-Books in verschiedenen Kontexten thematisiert. Wie bereits dargestellt nutzen die Studierenden gelegentlich die mit Hilfe von Google Books oder

Google Scholar aufzufindenden E-Books. Was die Studierenden in diesem Kontext nicht thematisieren ist der Umstand, dass die von Google eingescannten Bücher lediglich unvollständig oder nur in Teilen vorliegen. Die Studierenden geben zudem an, die E-Book-Angebote der Universitätsbibliothek zu nutzen.⁶⁴ Hierbei handelt es sich im Unterschied zu den eingescannten ‚Google-Büchern‘ um lizenzierte Vollversionen.

Zwar scheinen die Studierenden E-Books zu nutzen, wobei von einigen das ‚vor sich auf dem Tisch liegende Buch‘ zum Teil nach wie vor präferiert wird. Trotzdem werden auch einige Vorteile im Hinblick auf die Nutzung elektronischer Ressourcen gesehen. In den folgenden Interviewsequenzen wird deutlich, dass E-Book-Angebote (der Universitätsbibliothek) vor- und nachteilig betrachtet werden.

„Nutzen Sie elektronische Ressourcen? Also die E-Books der Bibliothek?“ (Interviewerin, 00:12:28-2)

„Da hab ich noch so meine Probleme, dass ichs öffnen kann manchmal. Ich habs, ehrlich gesagt, noch nicht so gut rausgefunden, wie ichs gut hin bekomm; aber (...) ich habs einfach gern auch vor mir liegen und les es dann durch, und (...) das ist mir irgendwie lieber.“ (B167, 00:12:44-4)

Die Studierende empfindet den (technischen) Zugang zu den E-Books als problematisch. Um die durch Lizenzen erworbenen E-Books der Universitätsbibliothek nutzen zu können, müssen die Nutzenden ins lokale Netz der Universität eingeloggt sein, um als Mitglied der Universität erkannt zu werden. Ansonsten können die E-Books der verschiedenen Verlage nicht genutzt bzw. eingesehen werden. Zwischen den Verlagen bestehen darüber hinaus auch unterschiedliche Nutzungsbedingungen bzw. Abonnements oder Lizenzverträge. Auch die im Folgenden zitierte Studierende macht das E-Book lieber zur Print-Version, indem sie es ausdruckt:

„Ich bin auch kein E-Book Leser, also (...), ich nehm da lieber ein Buch in die Hand und (...) das E-Book wär überhaupt nichts für mich.“ (B123, 00:10:43-9)

„Nutzen Sie das Angebot der E-Books also nicht?“ (Interviewerin, 00:10:49-2)

„Jetzt an der Uni zum Beispiel? Mmmhh, ein, zwei Mal hab ichs gemacht, doch!“ (B123, 00:10:55-3)

„Und dann aber ausgedruckt?“ (Interviewerin, 00:10:55-8)

⁶⁴ Dies ist bereits zum zweiten Befragungszeitpunkt vereinzelt genannt worden, jedoch in der Darstellung der Analyseergebnisse und der daraus resultierenden Auswahl exemplarischer Fälle für die Interviews nicht gewichtig gewesen.

„Ja! ((Lachen))“ (B123, 00:11:01-4)

Auch eine andere Studierende nutzt zwar das E-Book-Angebot, allerdings präferiert auch sie Bücher in der klassischen Form um mit der Printausgabe zu arbeiten. Das ‚Am-Bildschirm-Lesen‘ empfinde sie als anstrengend. Sie gibt an, E-Books eher als ‚Überbrückung‘, als vorübergehendes Informations-Medium, d.h. zur Suche nach Literatur zu nutzen. Nur ‚notgedrungen‘, im Falle des Nicht-Verfügbar-Seins, nutze sie E-Books als tatsächliche Quellen für wissenschaftliche Arbeiten:

„Und nutzen Sie dann auch die E-Book-Angebote?“ (Interviewerin, 00:38:35-9)

„Ähm, ja, aber nicht über (...) also, dann wieder über meine Bibliotheken [am Wohnort; N.B.]. [...] Aber nicht über Tübingen. [...] Die [E-Books der Bibliotheken am Wohnort; N.B.] nutz ich (...) nur wenn ich dann eben ganz dringend etwas brauche oder um mich einlesen zu wollen. Weil ich das gerade spannend finde, aber ich finde online Bücher zu lesen sehr anstrengend. Ich bin da altmodisch (...) Papier und schwarz-weiß, auch so zu Lesen. Ähm, wenn die Bücher für mich interessant sind, dann hol ich die mir auch real. Dann les ich sie nicht online und zitier online, sondern nehm dann eher das direkte Buch. So als Überbrückung (...), Informationsquelle (...), aber dann auch nur, um auf wirkliche, auf echte Bücher zurückgreifen zu können, ja. [...] Außer, die sind gar nicht lieferbar. Dann (...) notgedrungen (...) ja.“ (D47, 00:39:24-3)

Die kompliziertere Handhabung, beispielsweise im Hinblick auf das Scrollen-Müssen und Nicht-Blättern-Können, wird als nachteilig beurteilt. Doch im ‚Notfall‘ nutze auch sie Bücher in Form elektronischer Ressourcen.

„Also vom (...) Prinzip her leih ich mir lieber Bücher aus. Die habe ich in der Hand und ich kann die besser (...), ich kann mir was rausschreiben und sehe die Seite, ohne dass ich jetzt groß rumscrollen muss oder so, und ich hab das Inhaltsverzeichnis, kann auch gleich blättern und muss nicht verschiedene PDF-Dateien öffnen und wieder schließen und, (...) also generell eher Bücher. Aber wenn die Bücher, die alle ausgeliehen sind, so wie es jetzt beim letzten Mal war, dann hab ich gesagt, ja ok, bevor ich jetzt nach [redacted] [der Ort, an dem sie ihr Praktikum absolviert hat; N.B] geh und kein Buch hab, (...) guck ich, ob die mir was bringen, lade mir die kurz runter, geh ins Uni-Netz und lad mir die runter, und dann wars das.“ (C5, 00:24:17-6)

Diese Studierende sieht E-Books als zusätzliche Informationsgrundlage; durch dieses Angebot stehe eine größere Menge an Informationen zur Verfügung, mit denen man arbeiten könne:

„[A]ber, ja, und mittlerweile kann man ja auch viel/ also gibts ja schon relativ viel so E-Books an der UB, mit denen man auch ganz gut arbeiten kann, find ich. [...] Und da hat man eigentlich dann auch mehr Quellen, weil man einfach dann noch verschiedene E-Books hat, die man dann so durchschauen kann, und ja. Also das Angebot wird auch immer größer, und dann hat man automatisch ja auch immer mehr Quellen.“ (A48, 00:18:08-1)

Das E-Book-Angebot des Springer-Verlags wird explizit von einem anderen Studierenden benannt: Der sogenannte Springer-Link stellt in der Universitätsbibliothek Tübingen das größte (mittels Lizenzen erworbene) Angebot an E-Books im sozialwissenschaftlichen Bereich dar. Alternativ könne man die E-Books aber auch ausdrucken:

„Und was ich jetzt seit letztem Semester, stimmt, relativ viel gemacht hab, ist, dass ich über den Onlinezugang von dem Springer Verlag glaub ich; da hat die Uni, glaub ich, eine relativ gute Kooperation; wo man zum Beispiel dann auch Kapitel ausdrucken kann, oder so Sachen.“ (A15, 00:11:12-3)

Auffällig ist, dass die Studierenden E-Book-Angebote zwar einerseits als Bereicherung betrachten, beispielsweise, weil dadurch die Informationsangebote ergänzt werden können oder die Auswahl von Literatur orts- und zeitunabhängig geschehen könne. Andererseits werden aber Texte präferiert, die in gedruckter Version auf dem Tisch liegen oder in die Hand genommen werden können und die nicht am Bildschirm gelesen werden müssen.

Die Universitätsbibliothek Tübingen: der elektronische Zeitschriftenkatalog (E-Journals)

Ein aus Fallgruppe A ausgewählter Studierender thematisiert im Interview sinngemäß noch einen weiteren, in den ersten beiden Befragungen nicht genannten Ort der Suche, den elektronischen Zeitschriftenkatalog. Damit könne man eine beträchtliche Anzahl an Fachzeitschriften erst einmal online überblicken, das Inhaltsverzeichnis und die Zusammenfassung lesen und bei Bedarf dann ggfs. nutzen. Dieses Angebot hätte er gerne auch schon zu einem früheren Zeitpunkt im Studium genutzt:

„Und/ also das hab ich erst, jetzt erst angefangen mit dieser Datenbank im Internet mit den Zeitschriften, dass man da relativ viel eigentlich auch herkriegt, und sich den Artikel dann nur ganz kurz die Zusammenfassung anschaut, und schaut, könnte das was sein, nochmal das Inhaltsverzeichnis anschaut, und dann eventuell nur Teile liest oder eventuell noch ganz liest.“ (A15, 00:23:38-3)

„Was meinen Sie jetzt konkret mit Datenbank?“ (Interviewerin, 00:23:43-5)

„Ja, vor allem Zeitschriften. [...] Also über diesen VPN-Client⁶⁵ kommt man ja auch da in die Bestände rein.“ (A15, 00:23:59-3)

„Der elektronische Zeitschriftenkatalog der UB?“ (Interviewerin, 00:24:04-1)

„Ja! Genau.“ (A15, 00:24:18-2)

[...]

„Und, also das mit den Zeitschriften suchen, das hab ich jetzt erst letztes Semester angefangen. Da dacht ich mir, das hättest du auch schon früher machen können.“ (A15, 00:27:53-5)

Die aus Fallgruppe E interviewte Studierende spricht ebenfalls den elektronischen Zeitschriftenkatalog der Universitätsbibliothek als Ort der Suche nach Informationen an, wenn auch ebenfalls nur sinngemäß bzw. auf meine Nachfrage. Sie gibt an, dass sie dieses Angebot zu Beginn des Studiums nicht genutzt habe, und der Umgang damit zwar besser geworden sei, sie aber immer noch Schwierigkeiten bei der Nutzung des elektronischen Zeitschriften-Angebots habe. Unklar scheinen nach wie vor die Zugangsoptionen bzw. -beschränkungen zu sein. Ähnlich wie bei den E-Books muss der Nutzer ins Netz der Universität eingeloggt sein, um das Angebot überhaupt nutzen zu können; zudem bestehen unterschiedliche Nutzungsmöglichkeiten – je nachdem, um welche Zeitschrift es sich handelt bzw. wie das Abonnement oder die Lizenzierung beschaffen ist.

„Und mit den Zeitschriften, das ist besser geworden. Ich finds einfacher, die im Internet zu finden, weil ja dann schon dabei steht, ist es n PDF oder nicht, da hatte ich, als ich angefangen hab, noch gar nicht so den Zugang zu.“ (E170, 00:35:56-4)

„Zu den elektronischen Zeitschriften?“ (Interviewerin, 00:35:55-6)

„Genau, das ist immer noch so n bisschen, diese eine Seite, wo dann da oben immer noch so ein Frei-Zeichen, ob es jetzt verfügbar ist oder nicht, und ich: und wo ist es denn jetzt? Das ist ganz eigenartig. Freu mich dann immer, wenn ich eine kriege und ansonsten guck ich mir den halt in Papierform an.“ (E170, 00:36:41-4)

⁶⁵ Die Abkürzung VPN steht für Virtual Private Network und ermöglicht die Verbindung bzw. dient als Schnittstelle zwischen verschiedenen abgeschlossenen Netzwerken wie z.B. dem des eigenen Zuhauses und dem der Universität.

Universitätsbibliothek Tübingen: Fernleihe

Erstmals, d.h. im Unterschied zum ersten und zweiten Befragungszeitpunkt, thematisieren die Studierenden die Möglichkeit, Informationen bzw. Literatur über Fernleihe zu beschaffen, die nicht vor Ort zu finden sind:

„Ja, Fernleihe hab ich jetzt auch ein paar Mal, seit dem letzten Semester, ein paar Mal ausprobiert.“ (A15, 00:28:06-7)

„Wenns dann gar nicht geht, dann Fernleihe. Bisher musste ich mir mal eins über Fernleihe holen. [...] Jetzt für die Bachelorarbeit werd ich um Fernleihe nicht drum rum kommen, das weiß ich jetzt schon.“ (B123, 00:15:42-9)

Die Studierenden, die die Datenbank FIS-Bildung verwenden, um nach Literatur zu suchen, nutzen ebenfalls häufig das Angebot, Literatur über Fernleihe zu beschaffen, die nicht in der Universitätsbibliothek vor Ort zu finden ist (siehe *Die Erziehungswissenschaftliche Fachdatenbank FIS-Bildung* in diesem Kapitel). Die Fernleihe-Option wird dann genutzt, wenn die (mit FIS-Bildung, Google oder dem OPAC anderer Bibliotheken) gefundenen und benötigten Informationen nicht in den Bibliotheken vor Ort verfügbar sind.

Die Fachbibliothek des Instituts für Erziehungswissenschaft

Vereinfacht gesagt gibt es zwei unterschiedliche ‚Typen‘, genauer unterschiedliche persönliche Vorlieben im Hinblick auf die Nutzung der Institutsbibliothek als Ort der Informationsgewinnung. Studierende, die gerne auch (mal) in den Räumlichkeiten der Fachbibliothek arbeiten und Studierende, die lieber zuhause arbeiten. Letztere pendeln auch zum Studienort, wohingegen eine Studierende, die angibt, sehr häufig in der Bibliothek zu arbeiten, am Studienort wohnt.

Diese Studentin arbeitet auch gerne mit einem sogenannten Tischapparat, womit die Möglichkeit besteht, relevante und in Nutzung befindliche Bücher über eine bestimmte Zeit an einem festen Arbeitsplatz liegen zu haben: *„[E]s hat sich dann eben eingebürgert, dass man sich in die IfE-Bib setzt, dass man (...) sich einfach die Bücher mal rausnimmt“ (E170, 00:21:58-6).*

Auch ein anderer Studierender gibt an, gerne mal „einfach so“ am Regal nach Büchern zu schauen, die in der Institutsbibliothek systematisch aufgestellt sind:

„Ja. Also was ich dann auch schon mal gemacht hab ist, in der/ also zum Beispiel in der IfE-Bib sind ja die Bücher thematisch geordnet. Also wenn man mal so ein Buch so hat, dass man dann so ein bisschen links, rechts noch guckt. Das mach ich durchaus auch, ja. Einfach so.“ (A15, 00:30:27-9)

Die Studierenden, die lieber zuhause arbeiten, pendeln den Angaben zufolge zum Studienort. Es sei darüber hinaus eine „Typ-Sache“:

„[A]ber ich hab das Buch lieber zu Hause und ich schreibe, wann ich möchte. Wirklich auch nicht Tags, also ich schreib eher zu so Zeiten, ich bin eher ein Nachtmensch, wo ich dann auch abends viel schreibe, könnte ich dann wieder nicht vereinbaren mit den Öffnungszeiten. Ich glaub auch deswegen, meiner (...) vielleicht Lebenseinstellung, (...) Verhaltensweisen. Dass ich eben in meinen eigenen vier Wänden schreiben möchte, dass ich mich ausbreiten kann, vielleicht auch im Bett liegen kann zum Schreiben, kann ich in der Bib⁶⁶ jetzt nicht, muss auf unbequemen Stühlen sitzen. Ja, ich glaub das zählt auch mit dazu, wie ich gern, ähm, vorgehen möchte, wie ich eigentlich auch bin. [...] Würde ich hier wohnen, dann wär ich wahrscheinlich auch nich so n Bib-Gänger, würde dann hier sitzen in der Bib zum Lernen (...), also ich trag lieber meine Bücher nach Hause. Und fahr dann lieber nochmal in die Stadt und organisier mir die Bücher.“ (D47, 00:40:03-0)

Zuhause sei sie an keine Öffnungszeiten oder unbequemes Mobiliar gebunden, sondern könne arbeiten, wann und wie sie wolle. Zudem gibt sie in einer früheren Interviewsequenz an, auf Grund des nur sehr eingeschränkt ausleihbaren Präsenzbestands die Fachbibliothek ungeeignet zu finden. Die Institutsbibliothek habe sie nicht genutzt,

„weil ich das immer auch ein bisschen anstrengend finde, wegen dem Präsenzbestand. Wenn ich das Buch mitnehmen möchte, das find ich so ein bisschen (...) naja, nicht vorteilhaft.“ (D47, 00:36:45-3)

Ähnlich eine andere Studierende, die lieber die Universitätsbibliothek nutzt, da sie es bequemer findet, die Texte nicht kopieren zu müssen, sondern ausleihen zu können:

„Ja ,bin ich dann irgendwann mal hin, und dann [...] kann man da ja auch nicht ausleihen. Das war dann auch immer so Bequemlichkeit, ja dann geh ich lieber in die UB, weil da kann ich die Bücher mitnehmen.“ (A48, 00:15:57-5)

⁶⁶ Sie meint mit der Bezeichnung „Bib“ in diesem Abschnitte ebenfalls die Fachbibliothek des Instituts für Erziehungswissenschaft.

Die erziehungswissenschaftliche Datenbank FIS-Bildung

Wie bereits zum zweiten Befragungszeitpunkt, nutzen die Studierenden der Fallgruppe A, E und eine Studierende der Fallgruppe B die Datenbank FIS-Bildung zur Suche nach Texten für wissenschaftliche Arbeiten. Die andere aus Fallgruppe B Befragte berichtet, sich erst vor den Interviews zu t 3 an FIS-Bildung erinnert zu haben, was im Widerspruch zur ihren Angaben zu t 2 steht. Sie hat zum zweiten Befragungszeitpunkt zur Suche nach Informationen angegeben, neben dem OPAC, die Datenbank FIS-Bildung zu nutzen. Die aus Fallgruppe D interviewte Studierende nutzt FIS-Bildung seit sie für die Bachelorarbeit nach Informationen sucht, so ihre Angaben. Lediglich eine Studierende (aus Fallgruppe C) nutzt FIS-Bildung ihren Angaben zufolge nicht:

„[W]ie gesagt, da [im Tutorium zum wissenschaftlichen Arbeiten; N.B.] wurde uns diese FIS-Bildung immer ans Herz gelegt, und ich hab da noch nie was drüber gesucht und noch auch noch nie was drüber gefunden, und habs noch nie gebraucht, weil ich alles anderweitig [mit Google; N.B.] gefunden hab.“ (C5, 01:01:04-8)

Auch die genannten Studierenden aus den Fallgruppen A, B und E geben an, die Datenbank FIS-Bildung im Tutorium zur ‚Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten‘ (Modul 15) kennen gelernt zu haben (siehe 5.4; 6). Sie nutzen es nach wie vor entweder in erster Linie oder neben dem OPAC zur Suche nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten.

„Und so (...) Anfang des Studiums, wenn Sie sich da nochmal (...) zurück erinnern, wie würden Sie sagen, haben sie da nach Infos gesucht, oder wo?“ (Interviewerin, 00:09:15-5)

„Also da hat sich schlagartig eigentlich geändert. Man hatte ja dieses M15 gleich am Anfang, das fand ich ziemlich gut. Da hatten wir dieses (...) FIS-Bildung auch mal mitbekommen und eben der einfache Zugriff auf Bücher.“ (B167, 00:09:43-3)

„Und das nutzen Sie heute auch für die Recherche?“ (Interviewerin, 00:09:46-7)

„Ja! Ja, doch!“ (B167, 00:10:05-4)

„Nutzen Sie sonst noch irgendwelche Suchmaschinen, Datenbanken?“ (Interviewerin, 00:12:52-5)

„Also eigentlich immer dieses FIS-Bildung. Das nehme ich eigentlich gern.“ (B167, 00:13:01-0)

Die Interviewsequenz macht erstmals deutlich, dass sich die Suchpraktiken der Studentin durch das Tutorium zum wissenschaftlichen Arbeiten, in dem es u.a. um Möglichkeiten der Suche nach wissenschaftlichen Informationen geht, „schlagartig“ verändert habe. Seitdem nutze sie die Datenbank FIS-Bildung (siehe 5.4; 6).

Ähnlich diese Studierende, die ebenfalls berichtet, die Datenbank FIS-Bildung im Tutorium zum wissenschaftlichen Arbeiten kennengelernt zu haben und die FIS-Bildung ergänzend zum OPAC nutzt, da die Suchoptionen umfangreicher seien als im OPAC. Beispielweise finde man dort auch Texte, die online veröffentlicht und zugänglich seien. FIS-Bildung biete Zugang zu einer großen Anzahl an elektronischen wissenschaftlichen Veröffentlichungen.

„Sie hatten vorher schon mal FIS-Bildung, die Datenbank genannt. Das haben Sie im Tutorium mitbekommen, wenn ich Sie richtig verstanden hab.“ (Interviewerin, 00:18:21-4)

„Genau, ja!“ (A48, 00:18:23-2)

„Nutzen Sie das, oder?“ (Interviewerin, 00:18:24-1)

„Ja, also ich find das ist eine gute Ergänzung, wenn man im UB/ oder im ja im Katalog findet man nicht immer unter den Schlagwörtern, die man jetzt eingibt irgendwie das richtige. Und da, also wird man ja auf, also teilweise Internet, also, Artikel, die jetzt im Internet veröffentlicht sind, verwiesen. Oder sieht einfach noch mehr, was es überhaupt gibt, und kann dann das zum Beispiel auch über Fernleihe bestellen oder so, was jetzt so am UB- Katalog ja nicht angezeigt wird, dass es das an anderen Unis gibt. Das ist eigentlich ganz gut, also jetzt grad für die Bachelorarbeit hab ich da ziemlich viel bestellt, dann auch noch, weil es einfach dann ganz gut war zu wissen, dass es das überhaupt gibt.“ (A48, 00:19:15-7)

Auch diese Studierende gibt an, FIS-Bildung dem OPAC zur Suche nach Informationen vorzuziehen, denn man finde dort eben fachspezifische Informationen sowie ein breiteres Angebot:

„[D]ie erste Suche ist eigentlich immer am Laptop (...) und bei FIS-Bildung dann (...), ähm, den Unikatalog, den find ich total, ey mag ich nich. Und FIS-Bildung haben wir extra so für die Themen, die man auch brauch.“ (E170, 00:34:23-6)

„Aber den OPAC nutzen Sie, wenn ich Sie jetzt richtig verstanden habe, nicht so wirklich?“ (Interviewerin, 00:38:12-7)

„Hinterher dann halt! Wenn ich was bei FIS-Bildung finde, ah cool, (...) das kanns irgendwo geben, dann guck ich schon auch mal, manchmal funktioniert es [die Angabe der lokalen Verfügbarkeit der Texte; N.B.] nicht oder ich hab keinen VPN-Client und dann muss ich ja schon in OPAC rein (...) und da geb ich die Sachen dann ein. Aber ich find, bei FIS-Bildung kommt viel mehr Unterschiedliches, die Vielfalt ist halt größer.“ (E170, 00:39:06-2)

Wie ich in den Einfügungen im obigen Zitat bereits skizziert habe, bietet die Datenbank FIS-Bildung die Möglichkeit, die lokale Verfügbarkeit des ausgesuchten Textes, beispielsweise an der Universität Tübingen, zu überprüfen. Manche Optionen sind allerdings wieder nur anwendbar, wenn der Nutzer ins Netzwerk der Universität eingeloggt ist. Die oben Interviewte berichtet, dass sie nur im Fall des Nicht-Gelings der lokalen Bestandsabfrage mit FIS-Bildung auf den OPAC zurückgreife.

In den folgenden Interviewsequenzen nennen die Studierenden weitere Gründe, warum sie mit FIS-Bildung nach Texten recherchieren:

„[U]nd in FIS- Bildung such ich, weil es eben nochmal mehr zur Verfügung stellt. Also ja, man eben auch noch andere Quellen kennen lernt. Andere Literatur. Und sich eben überlegen kann, wie komm ich jetzt da ran? Also entweder kann ichs bestellen, oder ja. So. [...] Im Prinzip, weil ich halt somit ganz gut gefahren bin, also weil ich damit halt eigentlich ganz gut zu Recht gekommen bin. Und vielleicht auch, weil ich nicht weiß, wie es andere machen. Also, weil ich es so auch gelernt habe, also im/ gerade FIS- Bildung wurde am Anfang halt empfohlen, so und hab mir das angeschaut, und meinte, das war ganz gut. Und, ja es kann natürlich sein, dass [es; N.B.] auch noch viele andere Möglichkeiten gibt, die ich aber nicht kenne. Also ja, genau.“ (A48, 00:27:25-1)

Sie thematisiert zunächst das breite Angebot der zu Verfügung stehenden Texte. Weiterhin habe sich ihre Vorgehensweise, in FIS-Bildung zu suchen, bewährt, obwohl es ggfs. noch zahlreiche andere Suchorte gäbe, die sie aber nicht kenne. FIS-Bildung hingegen sei im Tutorium zum wissenschaftlichen Arbeiten empfohlen worden.

Auch im Folgenden wird das Vorgehen zunächst dadurch begründet, dass die Nutzung der Datenbank empfohlen worden sei und sie schlichtweg deshalb auch genutzt werde. Außerdem seien dort wissenschaftliche Texte, die in Universitätsbibliotheken vorhanden seien, verzeichnet. Sie präferiere wissenschaftliche Texte, die von fachkundigen Personen, wie einem „Professor“ verfasst oder herausgegeben werden, gegenüber populärwissenschaftlicher oder ratgebender Literatur, von der sie im Kontext wissenschaftlichen Arbeitens nichts halte.

„Also auf der einen Seite (...) wurde es einem empfohlen, kann ich auch so sagen, und (...) es sind ja auch wissenschaftliche Bücher, die es ja auch bei uns an der Uni hat, und ich möchte auch nicht so populärwissenschaftliche, (...) bei Sozialpädagogik gibt es ja öfters mal diese Ratgeber an irgendwelche Eltern oder so. Von denen halte ich nicht immer unbedingt was, und dann möchte ich lieber ein wissenschaftliches Buch haben, das jemand geschrieben hat, der hoffentlich auch ne Ahnung hat oder es ist ein Professor, der es geschrieben hat oder herausgegeben hat.“ (B167, 00:18:20-5)

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Begründung der Studierenden, die in der für die Erziehungswissenschaft einschlägigen Datenbank FIS-Bildung Informationen für ihre eigenen wissenschaftlichen Arbeiten sucht:

„Ich glaube, ich fühle mich auch kompetenter selber, wenn ich nicht einfach Google oder Wikipedia benutze, sondern auch Sachen benutze, die angeblich zu dem Werkzeug quasi gehören sollen, was so auch dann wissenschaftliches Arbeiten irgendwie ausmacht. Ich glaub/ und ich merk ja auch, was ich wo für Textsorten rausfischen kann. Und da kann ich einfach bei FIS-Bildung sicher gehen, und kompetentere Quellen auch finden, (...) und kann dann auch hinten ins Literaturverzeichnis auch was reinschreiben, wo ich mich nich total beschauert fühle.“ (E170, 01:02:22-0)

Durch die Nutzung eines wissenschaftlichen „Werkzeugs“ fühle sie sich „kompetent“ bzw. qualifizierter als durch die Suche nach Informationen mit Google oder in Wikipedia. Dadurch qualifiziere sich ihres Erachtens auch wissenschaftliches Arbeiten und damit finde man auch „kompetente“ bzw. fachkundige Quellen und geeignete Textsorten. Diesbezüglich könne sie die mit FIS-Bildung gefundenen Informationen unbeschwert nutzen bzw. in das Literaturverzeichnis ihrer eigenen Arbeit aufnehmen.

Verzeichnisse gefundener Literatur

Vereinzelt haben die Studierenden der Fallgruppen A und B bereits zum zweiten Befragungszeitpunkt, die aus Fallgruppe E ausgewählte Studierende auch schon zu Studienbeginn angegeben, gelegentlich auch die Verzeichnisse gefundener Literatur nach weiteren Hinweisen zu durchsuchen. Das gilt vermutlich, lässt sich aber nicht direkt aus den Angaben schließen, sowohl für Texte in Printform als auch für E-Texte. Die Studierende der Fallgruppe E berichtet, dass es mittlerweile zur Gewohnheit geworden sei, *„dass man sich in die Bib setzt, dass man (...) sich einfach die Bücher mal rausnimmt, dass man hinten in das (...) Verzeichnis reinguckt“ (E170, 00:21:58-6).*

Zum dritten Befragungszeitpunkt wird dieser ‚Ort der Suche‘ abermals von den Studierenden der genannten Fallgruppen thematisiert. Das Durchsuchen der Literaturverzeichnisse führe zu einer Vertiefung relevanter Aspekte und Autoren:

„[J]a, im, also wenn ich jetzt im Literaturverzeichnis such, dann [...] weil ich jetzt was Interessantes gelesen hab, und das jetzt näher verfolgen möchte, oder jetzt den Autor noch einmal näher betrachten möchte.“ (A48, 00:26:39-4)

In Fallgruppe D wird dieses Vorgehen, nach weiterführender Literatur zu suchen, erstmals genannt. Die Studentin habe es gerade im Hinblick auf die Bachelorarbeit als gewinnbringend wahrgenommen. Sie habe durch diese Suche Texte gefunden, auf die sie ansonsten ggfs. nicht gestoßen wäre:

„Oder (...) was ich auch noch ganz gerne mache, ist das Literaturverzeichnis in Büchern lesen. Einführungsbücher sich auszuleihen und dann schauen, was steht denn hinten drin. [...] Also, da rüber bin ich auch ganz viel weitergekommen in der Bachelorarbeit. Dass ich ein Buch gelesen habe und anschließend (...) immer weiterlesen konnte, oder neue Bücher gefunden habe, die ich jetzt so auf Anhieb vielleicht nicht gefunden hätte“ (D47, 00:20:22-6).

Lehrende

Lehrende werden auch zu t 3 bei der Suche nach Informationen nur gelegentlich von den Studierenden einbezogen. Entweder ergänzend: *„ansonsten den Dozent fragen, ob [er; N.B] noch irgendeinen Namen [eines Autors, Textes o.ä.; N.B] hat“ (A15, 00:26:27-2).* Oder wenn die Studierenden bei der Suche nach Informationen für eine Hausarbeit an Grenzen stoßen: *„[I]ch hab nicht das gefunden, was ich wollte. Dann (...) zum Glück, war ich zum Schluss noch meinen Dozenten fragen.“ (D47, 00:18:41-5)* Oder wenn Lehrende auf bestimmte Literatur aufmerksam machen:

„[W]enn es [...] ein Dozent sagt: dann/ ja, guck dir mal das Buch an, das ist gut. Dann hab ich das auch schon gesucht, mir ausgeliehen, und dann halt gesagt, ok gut, mir bringt jetzt nix, und es halt gleich wieder zurückgebracht; oder (...) habs halt (...) mitgenommen ((Lachen)).“ (C5, 00:25:50-2)

Lediglich eine Studierende der Fallgruppe E scheint wie bereits im ersten und dritten Semester die Möglichkeit zu nutzen, Lehrende nach Literaturhinweisen oder auch nach potenziellen Orten der Suche nach wissenschaftlichen Informationen zu fragen:

„[I]ch hab jetzt für den Praktikumsbericht mit Herrn ██████ gesprochen und er hat halt auch noch mal gemeint: Jetzt guck mal da, und mit dem Schlagwort. Und ich hab gemerkt, oh krass, es gibt so krasse Welten, die ich so im Studium

eigentlich gar nicht mit krieg und (...) die Leute, die hier arbeiten und mir dann was beibringen, die sind in (...) irgendwelchen ganz anderen Kreisen noch mal drin, wo mit so viel Begriffen um sich geworfen wird, die ich dann selbst gar nicht kenn, die gar nicht so in meinem Kontext bisher waren. So die ich dann irgendwo im Studium gehört hab (...) Professionalisierung, (...) Expertise Forschung (...), wo ich gar nicht so genau weiß, was ich damit anfangen soll. Aber da waren ein paar sehr interessante Bücher dabei und ich hab noch den Herrn [REDACTED] gefragt, der mir dann noch Bücher ausgeliehen hat, (...) der mir, vollkommen verrückt, einen Artikel genau zu meinem Thema empfehlen konnte. [...] Das war echt krass.“ (E170, 00:25:49-7)

Die Studierende scheint von den Hinweisen ihrer Dozenten auf mögliche Suchorte, alternative Such-Schlagworte oder konkrete Literaturhinweise beeindruckt zu sein. Ihre Äußerungen lassen sich so verstehen, dass die (Fach)Kenntnisse der eigenen Dozierenden „so im Studium“, also außerhalb eines Austauschs über Suchoptionen oder Informationsorte, gar nicht wahrgenommen würden. Sie scheint völlig erstaunt darüber, dass ein Lehrender dazu fähig ist, ihr einen thematisch passenden Text zu empfehlen.

Die folgende Tabelle (siehe Abb. 9) gibt erstens einen Überblick über die von den Studierenden zu t 3 angegebenen Orte der Suche nach Informationen (Spalte 1). Zweitens werden die Kriterien, welche die Studierenden der Auswahl der aufgesuchten Orte zu Grunde legen, dargestellt (Spalte 2). Drittens wird, falls angegeben, die Vorgehensweise der Studierenden beschrieben (Spalte 3). Die Tabelle dient dazu, einen systematischen Überblick über die in diesem Kapitel herausgearbeiteten (Sub)Kategorien und Merkmalsausprägungen hinsichtlich der Orte und Kriterien der Informationssuche zu erhalten. Im anschließenden Textabschnitt werden die ortsunabhängig genannten Beurteilungskriterien dargestellt.

ORTE UND KRITERIEN DER INFORMATIONSSUCHE VON STUDIERENDEN ZU STUDIENENDE (t 3)		
WO? ⁶⁷	WARUM?	WIE?
Google <ul style="list-style-type: none"> ▪ Google Books ▪ Amazon 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ thematischen Überblick bekommen, Informationsbedürfnis eingrenzen ▪ in gegoogelte „Bücher“ reinlesen ▪ Hinweise auf „Bücher“ (resp. Literaturhinweise) suchen ▪ „Google weiß alles!“ ▪ einfach, schnell, bequem, nutzerfreundlich (z.B. durch Eingabe von Fragesätzen) ▪ jederzeit und überall zugänglich ▪ Menge an Informationen ▪ als Standard-Suchmaschine eingestellt ▪ „Uni-Sachen“ (durch wissenschaftliche Institutionen autorisierte Informationen) suchen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ einzelne Begriffe, ganze (Frage)-Sätze, nicht systematisch, vielmehr ausprobieren ▪ zweite oder dritte Trefferseite durchsuchen (und insofern in gewisser Weise systematisch)
Google Scholar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ wissenschaftliche Informationen (resp. Bücher) suchen 	
Wikipedia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ thematischen Überblick bekommen, Informationsbedürfnis eingrenzen ▪ als Ausgangspunkt der Suche nach Informationen nutzen ▪ vorhandene Hinweise auf „Bücher“ (resp. Literaturhinweise) verwenden ▪ als Beispiel, um einen Sachverhalt zu veranschaulichen ▪ Artikel sind kompakte und zugleich themäüberblickende Zusammenfassungen ▪ ABER: nicht im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten nutzen, denn auf Grund kollaborativ erstellter Informationen sei die Glaubwürdigkeit und Richtigkeit nicht gewährleistet 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ über Google
BMBF	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Forschungsberichte suchen ▪ im öffentlichen Auftrag autorisiert 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ z.T. über FIS-Bildung
BPB	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sicher, seriös weil durch Angaben des Autors, Literaturangaben und Zitationen autorisiert 	
OPAC Universitätsbibliothek Tübingen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (per se) wissenschaftliche Informationen („Bücher“ und vereinzelt „Zeitschriften“) suchen ▪ von der Universität(sbibliothek) erworben und bereitgestellt 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nicht systematisch, vielmehr ausprobieren

⁶⁷ Anders als in den Ergebnissen der ersten beiden Befragungen, insbesondere in der Befragung zu Studienbeginn, geben die Studierenden am Ende ihres Bachelorstudiums zum dritten Befragungszeitpunkt nicht mehr an, in nicht-wissenschaftlichen Zeitschriften, wie der ZEIT oder FAZ nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten zu suchen.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vor Ort, bequem und zeitsparend Literatur beschaffen ▪ im Studium beigebracht bekommen ▪ durch Rückmeldungen bewährt ▪ führt z.T. zu eingeschränkten Suchergebnissen, deshalb wird ergänzend Google genutzt, weil Google einfachere, nutzerfreundlichere Suchoptionen und geeignete Treffer bietet („Google-verwöhnt“) ▪ Standort in der Universitätsbibliothek anderweitig gefundener Literaturhinweise suchen 	
Elektronischer Zeitschriftenkatalog Universitätsbibliothek Tübingen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fachzeitschriften suchen ▪ z.T. tauchen Schwierigkeiten auf Grund von Zugangsoptionen bzw. Beschränkungen auf 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nicht systematisch, ausprobieren
Fachbibliothek des Instituts für Erziehungswissenschaft	<ul style="list-style-type: none"> ▪ am Regal innerhalb Systematiken suchen ▪ Literaturverzeichnisse nach weiterer Literatur durchsuchen ▪ vor Ort arbeiten, Tischapparat einrichten 	
FIS-Bildung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (per se) wissenschaftliche Informationen suchen ▪ in Universitätsbibliotheken vorhanden ▪ breites Angebot fachspezifischer Informationen ▪ von fachkundigen Autoren, „Professoren“ verfasst ▪ sichere Informationen ▪ „wissenschaftliches Werkzeug“ ▪ Möglichkeit, lokale Verfügbarkeit in Universitätsbibliothek vor Ort zu überprüfen ▪ Zugang zu elektronischen Volltexten ▪ im Tutorium zum wissenschaftlichen Arbeiten mitbekommen, empfohlen 	
Fernleihe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nicht vor Ort vorhandene Literatur beschaffen 	
Literaturverzeichnisse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nach weiterführender Literatur suchen 	
Lehrende	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ergänzend ▪ wenn eigene Suche nicht erfolgreich ist ▪ bei Hinweisen auf bestimmte Literatur ▪ Fachkenntnisse 	

Abb. 9: Orte und Kriterien der Informationssuche von Studierenden zu Studienende (t 3)

Ortsunabhängig genannte Kriterien der Beurteilung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten

Wie in der bisherigen Analyse der Befragungsergebnisse zu t 3 deutlich geworden ist, haben die Studierenden häufig, zum Teil autonom, zum Teil durch meine immanenten Fragen, die Wahl ihrer Informationsorte im direkten Zusammenhang mit den Orten der Suche begründet. Stellenweise haben sich in den Interviews aber auch Gespräche über ortsunabhängige Kriterien zur Beurteilung von Informationen entwickelt. In diesem Zusammenhang sind also keine Kriterien herausgearbeitet worden, die an konkret oder explizit genannte Suchorte oder die dort gefundenen Informationen gestellt werden.

Sie lassen sich in gewisser Weise unterscheiden nach Kriterien, die sich entweder auf die Beurteilung von nicht auf den ersten Blick oder per definitionem durch fachkundige Personen oder Institutionen autorisierte Informationen im WWW beziehen oder die sich auf die Beurteilung von Informationen beziehen, die an Suchorten wie dem OPAC resp. der Universitätsbibliothek oder FIS-Bildung gesucht bzw. gefunden werden. Wobei Informationen, die nicht durch einen identifizierbaren (vermeintlich fachkundigen) Autor oder eine (vermeintlich fachkundige) Institution (z.B. Universität) autorisiert sind, nicht als geeignet erachtet werden. Darüber hinaus wird vereinzelt zwischen wissenschaftlichen Publikationen und sogenannter Ratgeberliteratur differenziert. Eine Unterscheidung, die im Kontext der Begründung von FIS-Bildung als Ort der Suche im Zusammenhang mit dem Begriff populärwissenschaftlich genannt wird. Bereits im Kontext der Beurteilung der Textausschnitte zum zweiten und dritten Befragungszeitpunkt taucht der Begriff vereinzelt auf, um die Eignung von Informationen für eine wissenschaftliche Arbeit zu beurteilen. Dabei wird er jedoch als Sammelbegriff für andere relevante Kriterien verwendet, wie Belegt-Sein von Informationen und sprachlicher Stil.

In der folgenden Interviewsequenz beschreibt die Studierende aus Fallgruppe D ausführlich, welche Kriterien sie bei der Beurteilung von (nicht-autorisierten) im WWW mit Google aufgefundenen Informationen zu Grunde legt:

„Was sind für Sie gute Seiten? Also das/ weil Sie das gerade als Stichwort genannt haben?“ (Interviewerin, 00:47:02-7)

„Äh, ja (...) dann sind einfach für mich Seiten, wo/ wo der Inhalt stimmt, wo ich das spannend finde. Und (...) auch Literaturangaben vorhanden sind. Weil wenn ich (...) nicht mal weiß, wer der Autor ist, Impressum vielleicht noch falsch ist beziehungsweise noch den Eindruck macht, vom Schreibstil, das hätte jeder schreiben können.“

Das ist auch keine Fachliteratur, und dann fehlen auch die Literatur/ Literaturangaben dann ist es so spannend, dass ich etwas gelesen habe, mich in dem Thema etwas genauer auskenne, aber es bringt mir nichts für die (...) die Suche danach. Also, ich finde, es muss schon so ne Kombi sein, dass ich (...) inhaltlich und eben auch diese äh Verweise finde.“ (C47, 00:47:39-4)

„Welche Kriterien legen Sie Ihrer Beurteilung von Infos zu Grunde?“ (Interviewerin, 00:48:27-0)

„Ähm, (...) vor allem der Schreibstil. (...) Natürlich die Belege ((kurzes Lachen)), das find ich auch nochmal relativ wichtig, (...) Angaben zum Autor und vielleicht (...) natürlich nen Titel, also es gibt ja auch vieles, was man findet, wo dann nur der Text vorhanden ist, ähm, also ich finde, ähm, (...) also Literaturangaben, Schreibstil, Verweise (...) vielleicht auch weniger die eigene Meinung, also die eigene Meinung kann man ja gern schreiben, aber in einem separaten Bereich. Nicht dass ich den Text lese und, ähm, ja, nicht nur auffällt, dass es eine subjektive Meinung ist. Es muss schon objektiv sein, ein bisschen (...) ja so ein bisschen vielfältig. [...] Und was ich immer ganz spannend finde, was ich auch schon oft entdeckt habe, dass es nicht so ist, (...) dieses genaue Zitieren oder Paraphrasieren, dass man am Ende von drei Seiten plötzlich die Literaturangaben von allem findet, aber zum Beispiel nicht speziell unter einem Absatz.“ (D47, 00:49:34-6)

„Was muss das für ein Schreibstil sein, dass es für Sie qualitativ wertvoll ist?“ (Interviewerin, 00:50:17-4)

„Ja also, was ich finde, diese Neutralität sollte halt nicht verletzt werden. Also man kann ja einleiten mit 'ich' oder warum man die Arbeit geschrieben hat oder im Fazit, das ist ja kein Problem. Aber wenn ich dann raus lese, dass es halt nur die subjektive Meinung ist oder zu viel 'ich' und 'man' und 'meiner Meinung nach' (...), das finde ich (...) naja, nicht so vorteilhaft. Und (...) wenn man das Gefühl hat, das hätte ein Grundschüler geschrieben. Also der Schreibstil sehr primitiv ist. Ähm, (...) ja, zu viele Rechtschreib- und Grammatikfehler ((kurzes Lachen)) genau. Ähm, Kommasetzung ist halt mittlerweile ein bisschen schwierig durch die neue Regelung.“ (D47, 00:51:03-5)

„Und die Kriterien, die Sie mir jetzt genannt haben, gelten wenn es um die Einschätzung der Qualität geht, bezieht sich das (...) primär jetzt auf Ihre gefundenen Informationen im Netz, oder?“ (Interviewerin, 00:51:37-5)

„Ja ja! Also wenn ich jetzt n Fachbuch lese, erwarte ich ja was anderes ((kurzes Lachen)), als wenn ich ne Seite im Internet öffne. Da weiß man ja wirklich nicht, was da hinter steckt, wer da schreibt. [...] Dann [bei einem Fachbuch; N.B.] denk ich auch wirklich nicht wirklich viel darüber nach. Das liest man und denkt eben, dass das stimmt. [...] Es ist es mir jetzt auch noch nicht vorgekommen, dass ich gesagt habe, wenn, dann war das eher eine subjektive Einschätzung, dass mir der Schreibstil nicht gefällt: Weil er mir nicht gefällt, aber nicht weil er schlecht ist.“ (D47, 00:52:20-3)

Kriterien, die zur Beurteilung der Eignung von Informationen im WWW für die Verwendung im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit herangezogen werden, sind demnach Folgende: Zunächst einmal müsse der Inhalt stimmen bzw. richtig sein; zudem müssen die Informationen „spannend“ und, so lässt sich vermuten, überhaupt thematisch passend sein. Von besonderer Relevanz scheint abermals das Vorhandensein von Literaturangaben, Verweisen auf Dritte oder von Belegen zu sein, was auch die Häufigkeit der Nennung dieses Kriteriums spiegelt. Daneben müssen der Autor angegeben und die Angaben im Impressum von Webseiten korrekt sein. Darüber hinaus sollen Informationen bzw. Texte neutral verfasst, nicht subjektiv, sondern objektiv und zudem „vielfältig“ sein. Die subjektive Meinung müsse klar gekennzeichnet sein bzw. dürfe nur an bestimmten Stellen eines Textes auftauchen. Der Schreibstil sei des Weiteren ausschlagend für die Beurteilung von Informationen im WWW. Die Texte müssen niveau- oder anspruchsvoll bzw. eben nicht „primitiv“ verfasst sein. Demnach dürfen sie auch keine Rechtschreib- oder Grammatikfehler beinhalten. „Fachbücher“ sollten die genannten Kriterien per se erfüllen, bei ihrer Nutzung müsse man nicht wirklich darüber nachdenken, sondern es sei lediglich noch zu entscheiden, ob man persönlich mit dem „Schreibstil“ zurechtkomme oder nicht, aber nicht ob er „schlecht“ (oder gut) sei. Die hier von der Studierenden thematisierten Kriterien zur Beurteilung der Qualität von Texten stellen die zu t 1 und t 2 gebildeten Kategorien (resp. angegebenen Beurteilungskriterien) in gebündelter Form dar.

Die aus Fallgruppe C interviewte Studierende nennt ebenfalls das Vorhandensein von Verweisen auf Dritte als (Haupt-)Kriterium und ergänzt:

„Ich hab jetzt für mein Exposé für die Bachelorarbeit im Internet auch recherchiert. Da waren auch Studien, (...) die und die haben erforscht, dass (...). Das sah einfach schon von der Aufmachung her (...), sah jetzt diese PDF-Datei so aus, dass ich mir dachte, ok, das könnte man sich mal anschauen. Und es stand auch drin, ja, so und so viele Leute wurden befragt, in den und den Ländern. (...) Einfach, dass transparent gemacht wird, was wurde unternommen, um das rauszufinden. (...) Und dass dann irgendwelche Schemata drin sind, irgendwelche (...) Kuchen und (...) mit Anteilen drin, oder (...), ja irgendwelche Verweise, wer da schon mal dran/ in die Richtung geforscht hat, oder (5 Sek.). Ich weiß nicht mehr, was das war, aber da hat irgend n (...), da gibts irgend ne Einrichtung, ein Institut hat erforscht, ja ok, guckst dir das mal an. (...) Ja, dass nicht irgendwas aufs Papier halt oder ins Internet gestellt ist, sondern dass es auch durchdacht ist, (...) vom Aufbau her, vom Aussehen. (4 Sek.) Also generell so Internetquellen, außerhalb von Privat, ... also nicht für Hausarbeiten oder irgendwelche Uni-Sachen.“ (C5, 00:43:55-9)

Bei der Suche nach Informationen für das Exposé ihrer Bachelorarbeit habe sie „Studien“ (als PDF-Datei) gefunden, die Schemata und Statistiken und Angaben zum Vorgehen innerhalb der Studie oder Angaben zu den Befragten usw. enthielten. Sie erinnert sich zwar nicht mehr genau, nimmt jedoch an, dass die interessierenden Studien von „irgend einer Einrichtung, ein[em; N.B.] Institut“ durchgeführt worden sind. Auch die Aufmachung (der Texte/PDF) müsse überzeugen; der Aufbau des Textes, der Studie zudem durchdacht sein. „Irgendwas, irgendwelche“ Informationen verwende sie für Hausarbeiten nicht; eben nur „irgendwelche Uni-Sachen“.

Eine Studierende aus Fallgruppe A gibt im Kontext von Fragen nach Kriterien zur Beurteilung von Informationen an:

„Also im Netz würd ich jetzt keine Texte zitieren, die jetzt nicht wissenschaftlich bearbeitet/ also keine Quellen dazu vorliegen, oder wo man nicht weiß, worauf beziehen sie sich eigentlich. In Büchern (...) ja, es kommt halt darauf an, also so Ratgeberliteratur würde ich jetzt zum Beispiel auch nicht unbedingt verwenden, wenn es um irgendwie eine wissenschaftliche Arbeit geht.“ (A48, 00:29:58-2)

„Warum?“ (Interviewerin, 00:29:56-5)

„Das ist eine gute Frage. (...) Weil man das nicht machen soll ((Lachen)) (...) Ja, weil das eben nicht dem wissenschaftlichen Standard entspricht.“ (A48, 00:30:11-6)

Information aus dem WWW würde sie nur nutzen, wenn sie wissenschaftlich resp. belegt seien. Bei der Nutzung von Informationen aus Büchern sei es ihr wichtig, keine Ratgeberliteratur zu verwenden. Als Grund nennt sie zunächst (vermeintlich scherzhaft) die Norm, das eben nicht zu tun; enthalten Texte keine Belege oder seien ratgebender Art, entspreche dies eben nicht wissenschaftlichen Standards. Vor der obigen Interviewsequenz nennt sie auf die allgemeine Frage, welche Kriterien sie an Informationen (unabhängig vom Ort) stelle, noch folgende:

„Also ich denk mal zum einen mal das Erscheinungsjahr, also jetzt die ältesten Quellen würde ich jetzt nicht unbedingt verwenden. Es kommt darauf an, also wenn das jetzt ein wichtiges, klassisches Werk ist, oder so, was ich zitieren möchte, dann ist das natürlich was anderes, aber jetzt aktuelle Forschung, da verwende ich jetzt keine zwanzig Jahre alte, oder so. Und dann natürlich auch große Werke, also (die) jetzt zu dem Thema besondere/ besonders wichtig Werke, von besonders großen Persönlichkeiten, oder so etwas. Genau. Und dann kommt es natürlich darauf an, also was weiß ich, jetzt eine Studie aus Amerika bringt mir vielleicht für die deutsche Elementarbildung irgendwie nichts ((lachen)).“ (A48, 00:28:24-7)

(Wissenschaftliche) Texte müssen aktuell sein bzw. aktueller Forschung entstammen, außer es handele sich um klassische Werke. Sie müssen einschlägig, renommiert oder „von besonderen großen Persönlichkeiten“ sein. Darüber hinaus sollen sie natürlich thematisch passend sein.

Verständlichkeit von Informationen scheint der im Folgenden zitierten Studentin aus Fallgruppe B auf meine Nachfrage besonders wichtig zu sein:

„Welche Kriterien sind für Sie wichtig, wenn Sie Informationen suchen oder dann auch aufgefunden haben?“ (Interviewerin, 00:34:44-5)

„Gute Frage! (...) Hm, (7 Sek.), dass es verständlich ist. Auf jeden Fall. Also ich hab (...) wirklich schon Texte gefunden, die haben relativ genau das behandelt, was ich wissen wollte, und ich saß teilweise dann auch (...), ja faul, wie auch immer, ((kurzes Lachen)) (...) und ich saß stundenlang vor diesen Texten und hab einfach nicht (...) schon mit Fremdwörterbücher neben dran, (...) nicht verstanden. Was will der mir sagen? So grob versteh ichs, aber ich kanns niemals in ner Hausarbeit wiedergeben, (...) vernünftig. Und hab dann teilweise auch von solchen Büchern, Texten, wieder Abstand genommen, (...) und mir da was anderes gesucht, was besser verständlich ist, so. Ja! (...) Also ja, es muss jetzt nicht immer Lehrbuch sein. (...) Find ich auch wichtig, dass es nicht immer nur Lehrbücher sind. (...) Aber ich muss immer wenigstens eins nebenher haben, um mal überhaupt was zu verstehen.“ (B123, 00:36:20-3)

Manche (wissenschaftliche) Texte verstehe sie nur mit einem Fremdwörterbuch oder unter zu Hilfenahme von Lehrbüchern. Eine andere aus Fallgruppe B interviewte Studierende thematisiert weiterhin folgende Kriterien:

„Und was ist Ihnen denn wichtig, wenns um die Einschätzung oder Beurteilung von Informationen [geht; N.B.], die Sie gefunden haben oder die Sie finden. Welche Kriterien sind Ihnen da wichtig?“ (Interviewerin, 00:18:35-3)

„(3 Sek.) Also ich mag gern, wenn die Sachen recht neutral geschrieben sind. Ich hab n Problem, wenn ich das Gefühl hab, jemand will mich in eine Richtung lenken, das stößt mich dann ein bisschen weg. Ich möchte es ganzheitlich (...) beleuchtet haben, ein Thema, und das ist mir dann auch wichtig, dass (...) eben pro-kontra-Seiten und sowas beleuchtet sind, oder, ja, dass es nicht zu einseitig ist. Das ist mir zum Beispiel schon sehr wichtig.“ (B167, 00:19:18-9)

„Welche Aspekte sind Ihnen noch wichtig?“ (Interviewerin, 00:19:24-6)

„Also es ist eigentlich schon (...), ich möchte auch gerne was über den Autor erfahren, der es geschrieben hat, das find ich auch nicht schlecht, wenn was über den dransteht, was der macht, oder wieviel Erfahrung der hat, oder sowas. Das interessiert mich

noch. Und dann, also ja, gerade der Inhalt, also der Aufbau, ob der das hergibt, was ich such, was ich brauch.“ (B167, 00:20:06-4)

Sie finde es wichtig, dass Sachverhalte neutral verfasst und aus verschiedenen Perspektiven und nicht einseitig betrachtet werden. Darüber hinaus sei es von Interesse, ob und inwiefern der Autor fachkundig ist. Letztlich sei noch wichtig, ob der Inhalt thematisch passend sei.

In der folgenden Interviewsequenz nennt ein Studierender Kriterien zur Beurteilung, die ähnlich wie zum ersten und zweiten Befragungszeitpunkt bislang wenig bzw. noch nicht genannt worden sind. Er thematisiert zunächst die Wichtigkeit einer inhaltlichen Logik oder einer nachvollziehbaren Argumentation, revidiert dies dann wiederum in gewisser Weise, da er in seinen folgenden Ausführungen angibt, Fachliteratur aus der Universitätsbibliothek sei per se Fachliteratur. Es folgt dann allerdings eine erneute Einschränkung, indem er ausführt, dass sich die „Geisteswissenschaften“ ja auch gerade dadurch kennzeichnen, dass nicht von der einen Wahrheit ausgegangen werde und dass er es gerade auch deshalb für wichtige halte, die Dinge zu hinterfragen und nicht per se als wahr zu betrachten, nur weil sie im wissenschaftlichen Kontext produziert worden sind.

„Also, ähm, (...) ich versuch, wenn ich einen Text les, schon auch versuch/ also grad ob es erst einmal eine inhaltlich Logik hat, ob das argumentativ nachvollziehbar ist, und dann aber auch, ob der Autor praktisch selbst Quellen angibt; [...] ja, ob wissenschaftliche Fachsprache verwendet wird. [...] Also an solchen Dingen denk ich, kann man das dann schon relativ gut erkennen. [...] Zum andern denk ich dann auch wenn Fachliteratur, zum Beispiel die man dann auch in der UB findet, ist ja auch wirklich dann Fachliteratur. Wobei man ja auch/ ich mein das ist ja auch was ja Geisteswissenschaften ausmacht, es gibt ja oft nicht die Wahrheit, also und dadurch ist das ja dann auch wichtig, Sachen zwar zu lesen, auch, ähm, zu/ dann zu hinterfragen. Also, was hab ich gelesen, und wie seh ich das, was hab ich in der Forschung gelesen, und dann auch nicht sagen, nur weil es da steht, das ist jetzt die Wahrheit praktisch.“ (A15, 00:38:29-9)

Zur besseren Übersicht werden in der folgenden Tabelle (siehe Abb. 10) die zu t 3 angegebenen ortsunabhängig genannten Kriterien zu Beurteilung von Informationen dargestellt. Die einzelnen Subkategorien und Merkmalsausprägungen werden in der Übersicht zudem inhaltlich systematisiert (rechte Spalte):

ORTSUNABHÄNGIG GENANNT KRIERIEN DER BEURTEILUNG VON INFORMATIONEN FÜR WISSENSCHAFTLICHE ARBEITEN (t 3)	
Geeignete Informationen für wissenschaftliche Arbeiten...	
...enthalten:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zitate ▪ Belege ▪ Verweise ▪ Literaturangaben ▪ Autorenangaben 	...sind autorisiert durch die Bezugnahme auf Dritte
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Statistiken ▪ Schemata 	...sind autorisiert durch Zahlen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Angaben zum Vorgehen der „Studien“ 	...sind methodisch gewonnen
...stammen von Autoren und Institutionen, die:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ wissenschaftlich sind ▪ einschlägig sind ▪ renommiert sind ▪ seriös sind 	...sind autorisiert durch die Bezugnahme auf fachkundige Dritte
...sind:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ thematisch passend 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ aktuell, außer „Klassiker“ 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ nicht einseitig ▪ vielfältig, aus verschiedenen Perspektiven ▪ nicht subjektiv (wenn, dann müsse die persönliche Meinung gekennzeichnet werden oder dürfe nur an bestimmten Stellen einer wissenschaftlichen Arbeit vorkommen) ▪ neutral ▪ sachlich 	...objektiv
<ul style="list-style-type: none"> ▪ durchdacht ▪ inhaltlich logisch ▪ argumentativ nachvollziehbar ▪ richtig 	...logisch nachvollziehbar und semantisch richtig
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ohne Rechtschreib- oder Grammatikfehler ▪ anspruchsvoll verfasst ▪ verständlich 	...sprachlich ansprechend (und dennoch gut verständlich)

Abb. 10: Ortsunabhängig genannte Kriterien der Beurteilung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten (t 3)

5.3 Was verstehen die Studierenden unter ‚wissenschaftlich‘, ‚zuverlässig‘ und ‚objektiv‘?

Bevor zentrale Aspekte der Analysen aller drei Befragungszeitpunkte in Kapitel 6 systematisch dargestellt und diskutiert werden, werde ich in diesem Kapitel auf die von den Studierenden in den Interviews angegebenen Verständnisweisen von Wissenschaftlichkeit, Zuverlässigkeit und Objektivität eingehen. Die Auseinandersetzung mit diesen dient deren besserem Verständnis sowie der Plausibilisierung von Annahmen, die sich im Kontext der Befragungen im Studienverlauf herauskristallisiert haben (siehe 3.1.3; 3.2.3; 5.1; 5.2). Die Verständnisweisen der Studierenden werden weiterhin in Kapitel 6.1 *‚Autorisiert-Sein‘ als zentrales Kriterium der Beurteilung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten* vor dem Hintergrund der in Kapitel 1.2 bereits skizzierten wissenschaftstheoretischen Annahmen der Begriffe reflektiert.

Im Folgenden werde ich die Verständnisweisen der einzelnen Begriffe zunächst in Form der entsprechenden Aussagen der einzelnen Studierenden in den Interviews vorstellen. Die abschließende Tabelle (Abb. 11) gibt einen Überblick über die genannten Aspekte. Die Ergebnisse werden jeweils entlang der gebildeten Fallgruppen vorgestellt. Die Studierenden sind im Anschluss an die Beurteilung der Textausschnitte gebeten worden, zu erläutern, was sie im Einzelnen unter den Begriffen verstehen?

Was verstehen die befragten Studierenden unter ‚wissenschaftlich‘ oder ‚Wissenschaftlichkeit‘?

„Wissenschaftlichkeit? (...) Wissenschaftlichkeit ist für mich, wenn es eine/ eine bestimmte Herangehensweise sowohl an Texte, ja Texte, aber auch eine bestimmte Herangehensweise wie man selber Texte formuliert oder/ oder Beiträge formuliert und vor allem die Überprüfbarkeit, also dass ich es nachprüfen kann, wie ich dazu komme, dass ich das wertfrei mache und falls ich meine Meinung kundgebe, dass ich das auch so kennzeichne. Ähm, (...), dass ich, ähm, versuche, ähm, mehr/ also dass ich nicht versuch meine Meinung versuch zu belegen, sondern dass ich auch kritisch an die Sache herangehe, dass ich neutral, das hab ich glaub schon gesagt, an die Sache herangehe.“ (A15, 00:55:17-8)

Ein aus Fallgruppe A interviewter Studierender erläutert zunächst, dass sich Wissenschaftlichkeit für ihn durch eine bestimmte Herangehensweise resp. Methode auszeichne. Das gelte sowohl für das Lesen oder Reproduzieren als auch für das Formulieren oder Produzieren von wissenschaftlichen Texten. Zentral sei, dass der Weg des Erkenntnisgewinns (*„wie ich dazu*

komme“) über- oder nachprüfbar sei. Eine wissenschaftliche Vorgehensweise (beim (Re)Produzieren von Texten) müsse zudem wertfrei bzw. sachlich oder neutral sein. Die eigene Meinung sei zu kennzeichnen. Es gehe nicht darum, lediglich die eigene Meinung resp. den eigenen Blickwinkel zu belegen, sondern verschiedene Betrachtungsweisen heranzuziehen, was für ihn bedeutet, Dinge kritisch zu betrachten. Eine solche Interpretation lässt auch der im Kontext der Begründung textueller Informationen herangezogene Interviewauszug zu:

„[I]ch mein, das ist ja auch was ja Geisteswissenschaften ausmacht, es gibt ja oft nicht die Wahrheit, also und dadurch ist das ja dann auch wichtig, Sachen zwar zu lesen, auch zu/ dann zu hinterfragen.“ (A15, 00:38:29-9).

Die eine Wahrheit, d.h. lediglich eine Betrachtungsweise gebe es nicht. Verschiedene Sichtweisen müssen hinterfragt werden. Zu berücksichtigen sei dabei, dass dies, so der Studierende, insbesondere kennzeichnend für die sogenannten Geisteswissenschaften sei, wozu er m.E. vor dem Hintergrund der klassischen bzw. groben Unterscheidung zwischen Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften auch das eigene Fach, die Erziehungswissenschaft, zählt.

„Wissenschaftlichkeit (10 Sek.), also wie schon gesagt, ganz/ klar belegbar woher das stammt. Also, ja, worauf sich bezogen wird. Immer also alles, was irgendwie ausgesagt wird, belegt wird. Dann sich eben auch auf Quellen bezogen wird, die auch dem wissenschaftlichen Standard entsprechen. Dann eben neutral, also (...) ja, objektiv (5 Sek.) ja!“ (A48, 00:36:34-5)

Nach kurzer Überlegung und im Rückbezug auf vorangegangene Erläuterungen, welche Aspekte einer anderen aus Fallgruppe A interviewten Studierenden denn bei der Suche und Beurteilung von Informationen wichtig seien, erläutert sie, dass wissenschaftliche Aussagen insbesondere dadurch gekennzeichnet seien, dass sie belegt seien, dass „klar“ resp. nachvollziehbar sei, worauf Bezug genommen werde. Ihre Äußerung, dass wissenschaftliche Aussagen „immer“ belegt sein müssten, lässt sich auch so verstehen, dass diese belegt im Sinne von begründet, d.h. konsistent sein müssen. Allerdings weist ihre darauffolgende Aussage m.E. eher darauf hin, dass wissenschaftliche Aussagen durch wissenschaftlichen Standards entsprechende Aussagen Dritter belegt sein sollten bzw. darauf Bezug genommen werden müsse. Weiterhin sollen wissenschaftliche Aussagen neutral, d.h. objektiv sein.

„Also für mich ist es wissenschaftlich, wenn was/ also wenn zum Beispiel ne Theorie dahinter steht und es aber auch durch Forschung (...) belegt ist. Also, dass es nicht (...) reine Theorie ist, die aber vielleicht mit der Praxis oder so überhaupt nichts zu tun hat, sondern dass die auch durch Forschung belegt ist.“ (B167, 00:32:11-0)

Auch für die aus Fallgruppe B interviewte Studierende ist etwas wissenschaftlich, wenn es belegt ist. Sie erklärt weiterhin, wodurch Wissenschaftliches belegt sein müsse: Zum einen müsse eine „Theorie“ dahinterstehen bzw. zu Grunde liegen; allerdings keine „reine Theorie“, die mit der „Praxis“ bzw. realen Gegebenheiten nichts zu tun habe. Zum anderen müsse Wissenschaftliches eben auch durch Forschung resp. empirische Forschung belegt sein. Ähnlich äußert sich auch die andere aus Fallgruppe B interviewte Studierende:

„Ich glaub auf jeden Fall, dass da ne Forschung dahinter steht. Find ich. Also ich mach mir viele Gedanken über viele Dinge, die vielleicht auch von den Gedanken her nicht falsch sind, aber ich könnt sie niemals veröffentlichen, weil ich ja noch gar nicht bewiesen hab, dass ich vielleicht mit meiner Meinung recht hätte oder nicht. Und ja, die Wissenschaft kann sich durchaus verändern, also (...), aber ich glaub, es steht wirklich ne Studie, ne Forschung dahinter, die danach geforscht hat, und (...) geguckt hat, (...) kommt das so hin, was wir denken. So mit Hypothese.“ (B123, 00:48:33-1)

Zunächst thematisiert sie ebenfalls, dass Wissenschaft Forschung zu Grunde liegen müsse. Überlegungen, die nicht bewiesen seien, könnten im wissenschaftlichen Kontext nicht veröffentlicht werden. Es müsse bewiesen werden, ob man damit Recht habe oder ob die aufgestellten Behauptungen bzw. Hypothesen gültig seien. Der Beweis müsse auf Grundlage von „Studien“ erfolgen. Weiterhin gibt sie an, dass Wissenschaft aber durchaus Veränderungen unterliege, d.h., dass wissenschaftliche Erkenntnisse vorläufig seien. Auf meine direkte Nachfrage(n), was sie genau unter „Forschung“ oder „Studien“ verstehe, antwortet sie:

„Hm, (4 Sek.) ich glaub das hängt jetzt auch bisschen von der Fragestellung ab, aber je nach Fragestellung, dass auch möglichst viele Menschen sich/ da drunter zu finden sind, also, dass eben nicht nur drei befragt sind, und man von diesen drei auf irgendwas schließt. [...] Ich denke auch, selbst wenn jemand ausschließlich theoretisch vorgeht, dann hat er sich auch irgendwann mal was angeschaut. [...] Ja, und die großen Philosophen sind ja auch nicht einfach so/ die haben ja die Menschen beobachtet und (...), und haben sich ihre Gedanken dazu gemacht.“ (B123, 00:50:34-3)

Zunächst hänge dies von der Fragestellung ab. Sie ist jedoch der Meinung, dass man in der Forschung, in Studien nicht von wenigen Einzelfällen auf ein Allgemeines schließen könne, sondern dass die aufgestellten Hypothesen nur auf Grundlage der Untersuchung „möglichst vieler Menschen“ bewiesen werden können bzw. man nur dann daraus Schlüsse ziehen könne. Weiterhin erläutert sie, dass auch der Philosophie oder theoretischen Zugängen Beobachtungen zu Grunde liegen.

Auch für die Studierende der Fallgruppe C kennzeichnet sich Wissenschaftlichkeit dadurch,

„dass es Belege dazu gibt, dass es erforscht wurde, dass gerade von der Uni oder FH ne Arbeit darüber geschrieben wurde, oder es mal ergründet wurde irgendwie; dass sich ne Uni damit beschäftigt hat, in welchem Ausmaß jetzt auch immer. Ja, dass es nicht irgendwas, irgend ne Theorie ist, die man halt mal aufstellt, sondern dass man da auch bestimmte Belege hat, oder die Theorie dann halt im Laufe dieser Arbeit oder im Lauf des ganzen Vorgehens dann entweder billigt oder widerlegt wird.“ (C5, 00:35:30-8)

Sie thematisiert ähnliche, bereits von der anderen Studierenden genannte Aspekte. Wissenschaftlich sei etwas dann, wenn es durch universitäre Forschung belegt sei; „irgendetwas“, „irgendeine Theorie“, die irgendjemand aufstelle, könne nicht als wissenschaftlich angesehen werden. Wissenschaftlich sei sie erst dann, wenn sie durch Belege gebilligt oder widerlegt werde. Unklar bleibt auch hier, was unter Belegt-Sein genau verstanden wird. Später bekräftigt sie:

„Dass es halt, am besten von ner Uni oder so was kommt, oder von nem angesehenen Institut. Die haben die Mittel, ob jetzt personell oder finanziell, das auch zu machen, und es ordentlich zu machen.“ (C5, 00:39:43-7)

Wichtig scheint für die Zuschreibung von Wissenschaftlichkeit demnach zu sein, dass eine Universität oder ein angesehenes Institut etwas erforscht hat, d.h. dass durch eine wissenschaftliche oder anerkannte Institution belegt wird. Auf die provokante Nachfrage, „[u]nd wie die Institutionen das dann machen, die wissenschaftlichen, ist untergeordnet?“ (Interviewerin, 00:39:49-6), antwortet sie:

„Das wird ja auch meistens in der Einleitung erzählt oder so, oder es gibt ein extra Kapitel, ja, wie damit umgegangen wurde, aber, ich glaub, ich weiß jetzt nicht, ob das nur bei mir ist, aber oft denk ich, meistens so, dass es eigentlich egal ist, wie das gemacht wurde, wenn da steht Goethe-Institut, dann ist es erforscht, dann ok, glauben wir es mal.“ (C5, 00:40:09-8)

Sie gibt an, zwar zu wissen, dass das Vorgehen zumeist in einer „Einleitung“ angegeben werde, es ihr im Grunde allerdings „egal“ sei, wie die Dinge erforscht werden. Ausschlaggebend sei vielmehr, wer es verantwortet, d.h. wer die Forschung durchgeführt habe. Geeignet dafür scheint für sie auch das genannte Goethe-Institut zu sein. Nochmals nachgehakt, bestätigt sie:

„Also ist das für Sie durchaus ein Qualitätskriterium, wenn da steht, das Goethe-Institut hat einen Text oder Informationen veröffentlicht?“ (Interviewerin, 00:40:33-9)

„Ja, sollte eigentlich nicht, aber is schon so, also wenn da was Namhaftes dahintersteckt, dann ja. Man sollte eigentlich schon immer gucken, wie wurde es gemacht, aber das macht wahrscheinlich kaum jemand. [...] Erforscht ist erforscht!“ (C5, 00:40:48-2)

Auch in dieser Sequenz gibt sie an, dass man das Zustandekommen „eigentlich“ überprüfen sollte, sie aber davon ausgehe, dass auch andere, nicht nur sie, nicht (immer) überprüfen, wie wissenschaftliche Informationen zustande kommen. Entscheidend sei vielmehr, dass eine „namhafte“ Institution dahinter stehe. Ganz nach dem Motto: Wo Forschung drauf steht, ist auch Forschung drin. Dass es sich beim Goethe-Institut zwar unbestritten um eine namhafte, aber eben keine wissenschaftliche Institution handelt, spielt in ihren Erläuterungen im Grunde aber keine Rolle. Denn wissenschaftlich sei etwas dann, wenn es durch eine namhafte Institution erforscht wird – egal wie.

„Ich finde natürlich, dass Objektivität mit dabei ist. Es gibt ja (...) nicht wirklich im/ im sozialen Bereich etwas Wahres beziehungsweise etwas Falsches. Man kann durch Statistiken vieles erheben oder (...) darauf verweisen, aber es gibt immer so, Wenn und Aber. Das kann man ja schon diskutieren, aber ich finde, es muss halt ein guter Beleg sein. Auch ein anerkannter Beleg und auch ein bisschen namenhaft. Also ich finde, das muss einfach gut belegt sein. Dass wenn ich die Aussage dann auch sehe, dass ich dann eben da nachlesen kann und das genau sehen würde. (...) Auf Statistiken kann man, ähm, auch immer ganz schön verweisen.“ (D47, 00:58:30-9)

Anerkannte und namhafte oder „gute“ Belege, die man überprüfen könne, sind auch für die Studierende der Fallgruppe D für die Zuschreibung von Wissenschaftlichkeit bedeutsam. Objektivität müsse ebenso gewährleistet sein, wenngleich sie angibt, dass es im sozialen Bereich bzw. der sozialen Wirklichkeit, die Gegenstand Sozialwissenschaftlicher Disziplinen und Empirischer Sozialforschung ist, nichts „Wahres oder Falsches“, sondern immer nur „Wenn und Aber“ resp. keinen eindeutigen, beobachterunabhängigen Standpunkt gebe. Mit „Statistiken“ könne man zwar vieles erheben und auch „immer ganz schön“ darauf verweisen, aber auch statistische Verfahren gewährleisten keine ‚absolute‘ Objektivität, weil es eben ‚im Sozialen‘ keine Eindeutigkeiten gebe, so eine mögliche Auslegung.

Wissenschaftlich, so die aus Fallgruppe E interviewte Studierende, sei

„[e]twas, was gut durchdacht ist und gut begründet ist, und was eigentlich auch, jetzt nicht positivistisch, sondern einfach auch auf Empirie beruht, oder wenn es das nicht tut, es gibt ja auch (...) Forschungsgebiete, die jetzt einfach nicht (...) sonderlich viel mit Statistik umgehen. [...] Aber das ist für mich wissenschaftlich, glaub ich, wenn was, wenn sich jemand hinsetzt und man merkt irgendwie das, was er scheidt oder

das, was geschrieben steht, darüber hat er etwas länger nachgedacht, er hat (...) sich vieler verschiedener Seiten angenommen, so, er hat das, worüber er nachdenkt oder wozu er forscht, das interessiert ihn sehr und er möchte da (...) wirklich mit Neugierde einen Blick drauf bekommen, der nicht verstellt, nicht total verstellt, ich glaub dann ist es für mich wissenschaftlich. Und halt die Art und Weise wie man vorgeht, die Methodik (...) so.“ (E170, 01:16:54-4)

Sie thematisiert ebenfalls, dass Wissenschaftlichkeit auf Empirie beruhe, allerdings nicht in einem positivistischen Sinne. Nachfolgend gibt sie aber an, dass es ja auch Forschungsgebiete gebe, die nicht auf Empirie und auf statistischen Verfahren beruhen. Der Begriff Empirie scheint für sie also durchaus mit statistischen Verfahren zusammenzuhängen, was aber zur Folge hätte, dass Forschungsgebiete, die nicht mit statistischen Verfahren arbeiten, nicht auf Empirie fußen und mithin nicht wissenschaftlich wären. Zugleich versteht sie Empirie aber nicht in einem positivistischen Sinne, so dass sie den Begriff möglicherweise in einem eher abfälligen oder naiven Sinne als Sammeln von Daten versteht.

Darüber hinaus sei etwas wissenschaftlich, wenn es „gut“ begründet oder „länger“ resp. sorgfältig durchdacht sei, was sich auch im Sinne von ‚argumentativ konsistent‘ verstehen lässt. Dinge mit Neugierde und Interesse verfolgen und „nicht total verstellt“, d.h. unwahrhaftig, einseitig oder nicht neutral zu betrachten, sei für sie darüber hinaus wissenschaftlich. Wissenschaftlichkeit kennzeichne sich außerdem durch die Art und Weise des Vorgehens, d.h. durch eine Methode.

Was verstehen die Studierenden unter ‚zuverlässig‘ oder ‚Zuverlässigkeit‘?

„Also zuverlässige Informationen oder Aussagen sind für mich zum Beispiel Artikel aus Zeitschriften, die einfach schon länger bestehen oder auch hier [in den Bibliotheken der Universität; N.B.] zum Beispiel erhältlich sind. Wo ich einfach weiß, das ist eine wissenschaftliche Fachzeitschrift. Ähm, solche Sachen würde ich als zuverlässig bezeichnen. (...) Ansonsten, ich würd das ganze OPAC als zuverlässig schon bezeichnen. Also so viel Vertrauen setzt ich schon an die Universität, dass das/ das es meistens zumindest auch wirklich wissenschaftlich fundiert ist.“ (A15, 00:56:33-0)

Informationen, die aus (bewährten) wissenschaftlichen Fachzeitschriften stammen oder von Universitätsbibliotheken bereitgestellt sind, seien demnach zuverlässig. Er habe Vertrauen, dass in Universitätsbibliotheken „zumindest meistens“ wissenschaftlich fundierte und insofern zuverlässige Informationen bereitgestellt werden.

Für die andere aus Fallgruppe A befragte Studierende ist eine zuverlässige Information, „eine nachweisbare, also für die es einen Nachweis gibt“ (A48, 00:36:55-7). Ich habe nachgefragt, was sie denn genau unter „nachweisbar“ versteht:

„Ja also, es sollte halt irgendwo überprüfbar sein. Also entweder in Form von Literatur, oder es sollte von jemandem stammen, der jetzt/ also eine zuverlässige Quelle kann ja auch von einer Person stammen, die mir das mündlich überliefert hat. Aber es sollte halt so sein, dass ich das überprüfen kann.“ (A48, 00:38:19-0)

Unter einem Nachweis versteht die Studierende Belege oder Verweise auf Dritte: Belege, die entweder in Form verfasster Texte oder mündlicher Aussagen einer Person vorhanden und überprüfbar seien.

„Eine zuverlässige Information (...) kommt für mich ((Schmunzeln)) von ner zuverlässigen Quelle, und (...) die muss ich natürlich selber bewerten. Aber (...) grad eben (...), worüber wir vorher gesprochen haben, aus irgendwelchen Handbüchern oder sowas, wäre für mich zum Beispiel ne zuverlässige (...) Information.“ (B167, 00:32:46-0)

Zuverlässige Informationen stammen aus einer zuverlässigen Quelle, deren Zuverlässigkeit man aber selbst beurteilen müsse. Als zuverlässig betrachtet sie beispielsweise Informationen, die aus „irgendwelchen Handbüchern“ stammen (und in FIS-Bildung oder im OPAC gefunden werden bzw. in der Universitätsbibliothek vorhanden sind; siehe 5.2).

„Also bei zuverlässig fällt mir jetzt als erstes zum Beispiel ein, von der/ es gibt ja oft irgendwelche (...) Berichte vom/ von der Bundesregierung oder (...) vom Land Deutschland, die irgendwas erforscht haben. Gut, man sagt ja auch, traue nie einer Studie, die du nicht selber gefälscht hast ((Lachen)), aber vielleicht aber wenns irgendwas bekanntes ist, wenn jemand bekanntes, eine bekannte Institution das erforscht hat und sagt, ja, wir haben rausgefunden, dass (...), dann würde ich schon eher sagen, dass es zuverlässig ist. Wobei mans ja alles mit Bedacht begutachten muss, weil der Auftraggeber sagt, ne, das ist jetzt nicht das, was hätte rauskommen sollen; dass wir das weiter beforschen können, jetzt setz mal den Schwerpunkt wo anders hin und dann kommt natürlich das raus, was man raushaben möchte. [...] Aber ansonsten grad große Institutionen, die Namen/ also (...) die Institute, die sich einen Namen gemacht haben, denen glaubt man dann eher.“ (C5, 00:36:43-5)

Zuverlässig seien „irgendwelche“ Berichte, die die Bundesregierung oder eine bekannte, große oder namhafte Institution erforscht habe, wobei sie scherzhaft bemerkt, nie einer Studie zu vertrauen, die man nicht selbst gefälscht habe. Man müsse zudem darauf achten, dass in Auftrag gegebene Studien ergebnisoffen seien. Trotzdem schenke sie solchen Institutionen bzw. den von ihnen herausgegeben Informationen mehr Glauben.

„Eigentlich (...) vielleicht erstens wenn ich den Autor kenne beziehungsweise auch was über die Person in Erfahrung bringen kann, ja bei Internetquellen, wenn ich das Impressum lese, da nochmal nachschauen (...), ob das jetzt relevante Quellen sind, wobei ich auch unzuverlässige Quellen, zum Beispiel Fallbeispiele über Foren, die ich vielleicht einbringen möchte, so wiedergebe. Wo ich sage, [...] vielleicht nicht wissenschaftlich zuverlässig, aber es reicht eigentlich als/ als Beispiel.“ (D47, 00:59:28-2)

Zunächst verstehe sie unter zuverlässig, so die Studierende der Fallgruppe D, die in erster Linie im WWW nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten sucht, dass der Autor angegeben werde, und dass den Informationen „relevante“ resp. fachkundige Quellen zu Grunde liegen. Unzuverlässige Informationen, beispielweise aus Foren im WWW, könnten aber durchaus als Beispiele, d.h. zur Veranschaulichung, herangezogen werden.

In einer späteren Sequenz ergänzt sie, dass eben in Erfahrung gebracht werden müsse, wer für die Informationen, die im WWW zu finden sind, verantwortlich sei und ob „das was her-macht“ resp. fachkundig sei. Es wird nicht eindeutig ersichtlich, welche Webseiten sie als zuverlässig erachtet, ob sie ggfs. lediglich Webseiten von Universitäten oder anerkannten Institutionen zuverlässig findet; dies könnte der letzte Satz nahelegen, da sie angibt, dass „Fachbücher“ eigentlich per se zuverlässig sein sollten.

„[D]ass die Angabe im Internet, dass es schon was hermacht. Kann ich über die Person was herausfinden. Was ist das für ne Seite? Ist das jetzt ne eigene Homepage oder ist das ne Homepage von der Uni, ne Homepage von der Person, ne Homepage von einer Institution. Also ich finde, da achte ich dann noch mehr darauf. Jetzt bei (...) Büchern (...), wenn ich mir in Fachbuch hole, denke ich, es sollte zuverlässig sein.“ (D47, 01:00:28-5)

In den folgenden Sequenzen aus dem Interview mit der aus Fallgruppe E befragten Studierenden geht es insbesondere darum, welche Art von Forschung zuverlässig erscheint:

„Wahrscheinlich find ich noch nicht mal irgendwas total zuverlässig, im Sinne von ‚das ist jetzt die Wahrheit‘, außer (...), man kanns ja sehen wie man will, so, obs jetzt die Naturgesetze so gibt, wie die Menschen die wahrnehmen. Aber halt so. (...) Und ich glaub, dass ich bei den empirischen statistischen Forschungen wahrscheinlich auch noch mehr daran glaube oder mehr mich drauf einlassen kann, aber ich finds auch voll in Ordnung, was weiß ich ins kunsthistorische oder literaturhistorische zu schauen, mit so Kunstfiguren, die dann als Symbole benutzt werden und über die man dann spricht, was sehr abgedreht ist, sehr verkopft, aber was auch geht.“ (E170, 01:21:09-0)

Sie stellt zunächst in Frage, ob es denn überhaupt etwas „total“ Zuverlässiges gebe, im Sinne einer Wahrheit – außer, wenn überhaupt, die Naturgesetzlichkeit. Empirisch-statistischer For-

schung könne sie mehr Glauben schenken als beispielweise kunsthistorischer oder literaturhistorischer Forschung, da letztere „sehr abgedreht und verkopft“ sei.

Weil diese Begründung nicht ausreicht, um zu verstehen, weshalb das eine zuverlässiger sein soll als das andere, habe ich nachgefragt, ob empirische Forschung für sie gleichbedeutend mit quantifizierender Forschung sei und ob diese für sie mehr Zuverlässigkeit in sich trage.

„Ich glaub, es birgt (...) weniger Individuelles, Subjektives. Mehr so, wir zählen einfach nach und wir gucken mal wie viele Menschen das denn jetzt einfach so und so, irgendein Merkmal ausgeprägt haben, oder so. Und ich glaub, man kann auch sehr viel vergleichen, wenn man Interviews führt, und dass auch da ähnliches erzählt wird, aber das ist für mich schwieriger, weil es viel mehr in die Kommunikation reingeht, die ja sehr, sehr verworren und verwirrend sein kann.“ (E170, 01:22:17-5)

Quantitative Forschung birge weniger Subjektives in sich und sei dadurch, so eine mögliche Interpretation, vergleichbarer resp. objektiver im Sinne einer größeren Unabhängigkeit vom Beobachtenden. Zwar seien Daten aus Interviews auch vergleichbar, im Sinne von intersubjektiv nachvollziehbar, allerdings sei solche Forschung bzw. ihre Vergleichbarkeit für sie „schwieriger“ wegen der Komplexität der Interpretation menschlicher Kommunikation.

„Aber (...) ich glaub schon, dass in meinem Kopf drin ist, alles in Zahlen, Fakten, das ist schon manchmal da, aber ich hab ja hier eben auch gelernt, ah, ok, es gibt ja auch noch andere Forschung und da wirds halt alles ein bisschen schwieriger und ich finds (...), wie soll mans ausdrücken? Man muss halt, find ich, in mehr Richtungen reflektieren, als wenn man einfach was (...) statistisch ausrechnet. Wenn man, (...) wenn man nen Text hat oder ein Video oder irgendwie ein gesprochenes Wort, und dann noch irgendwie das hier analysieren soll, und dann (...) doch wieder versucht ein Netz drüber zu legen. Also ich glaube, dass das geht, weil/ also man machts halt einfach so, dann gehts halt auf die Art und Weise, wie mans macht, auch, wenn mans vielleicht schlechter macht, das macht man vielleicht in der Statistik auch. Ich weiß, dass wir teilweise in der Statistikvorlesung saßen und ich: und wieso zur Hölle meint sie jetzt, du kannst von dreißig Menschen auf hundert hochrechnen? Das ist doch auch bescheuert! (E170, 01:23:39-6)

Sie glaube, dass es durchaus in ihren Denkschemata verankert sei, dass „Zahlen, Fakten“ resp. quantifizierende Forschung zuverlässiger sei(en), obwohl sie in ihrem Studium gelernt habe, dass es auch „andere“, d.h. qualitative Forschung gebe. Wie bereits oben angesprochen ist sie aber der Meinung, dass eine qualitative Auswertung von Daten schwieriger oder komplexer sei, als etwas statistisch auszurechnen, nicht zuletzt auf Grund der Schwierigkeit der Analyse kommunikativer Strukturen. Darüber hinaus stellt sie in Frage, ob es sinnvoll sei, wenn qualitative Forschung den Anspruch habe, intersubjektiv nachvollziehbar zu sein, indem sie

„Netze“ über ihre Daten werfe. Ob sie dabei auf Dürrs Netzmetapher im Beitrag ‚Das Netz des Physikers‘ (1990) anspielt, die vereinfacht formuliert besagt, dass die ‚Maschenweite des Netzes‘, mit dem Wissenschaft nach Erkenntnissen ‚fischt‘, das Ergebnis beeinflusst, bleibt offen. Letztlich hänge es doch von der Fähigkeit des qualitativen Forschers ab, wie mit qualitativen Daten umgegangen werde. Zuletzt schließt sie die an nicht-quantifizierender Forschung auszumachenden Kritikpunkte auch für quantifizierende Verfahren nicht aus.

Was verstehen die Studierenden unter ‚objektiv‘ oder ‚Objektivität‘?

„Wenn ich die eigene Meinung von dem Autor in dem Text erkennen kann, ist es für mich nicht wirklich objektiv und das ist zum Beispiel auch dann ein Kriterium, wo man dann oft auch einen populärwissenschaftlichen Text erkennen kann. Im Prinzip sollte die eigene Meinung komplett nicht vertreten sein. Aber man kann sie nicht komplett rausstreichen, das ist klar, aber man kann sie zumindest kennzeichnen, oder von vorne herein schon sagen, die und die Voraussetzungen setzt man so und so.“ (A15, 00:57:18-9)

Objektiv sei etwas, wenn die eigene Meinung unberücksichtigt bleibe, was allerdings nicht immer vollständig realisierbar sei; deshalb sollte sie aber zumindest immer als solche gekennzeichnet oder benannt werden. Daran, dass die Meinung eines Autors sichtbar ist, erkenne man häufig auch populärwissenschaftliche Texte. Ganz ähnlich die folgende Studierende:

„Hmmm, (5 Sek.) also ich würd sagen, objektiv ist eben, wenn ich nicht meine eigene Meinung reinbringe, also wenn ich quasi einen Sachverhalt so darstelle, oder einfach nur darstelle, ohne irgendwie das zu bewerten und meine eigene Meinung miteinbringe und das Ganze wertneutral halte.“ (A48, 00:37:27-6)

Sie gibt an, etwas sei objektiv, wenn man einen Sachverhalt neutral darstelle, keine persönliche Wertung vornehme und die eigene Meinung außen vor lasse:

„Also (...) vielleicht, wenn ich das jetzt mit Politik verknüpf; wenn jetzt von einer Partei was Bestimmtes rausgegeben wird, hat es für mich immer den Beigeschmack, dass es eventuelle gefärbt sein könnte. (...) Ich mag eben lieber (...) wenn jemand keiner Partei angehört oder, ja. Bei Professor [REDACTED] haben wir ein Buch gelesen, der/ von einem, der die Occupy-Bewegung mitbegründet hat, und das Buch war gut, aber es war auch sehr überzeugend, und ich war mir da immer nicht so ganz so sicher; es kommt schon aus ner bestimmten Ecke, ob ich das jetzt alles glauben soll, oder wer weiß, (...) ob man sich da (...) auch von jemand überzeugen lässt. Also da hatte ich meine Schwierigkeiten, wo ich dann nicht so ganz getraut hab, ob/ (...) das war mir zu sehr politisch.“ (B167, 00:34:22-4)

Das von der Studierenden auf meine Frage genannte Beispiel, was für sie objektiv sei, lässt sich so verstehen, dass keine bestimmte politische Positionierung ersichtlich sein sollte. Sie habe weniger Vertrauen in etwas, das aus einer „bestimmten Ecke“ oder „eingefärbt“ sei oder in jemanden, bei dem man das Gefühl habe, er möchte einen von etwas überzeugen. Es sei schwieriger sich hinsichtlich solcher Informationen sicher zu sein.

„Ich glaub gerade das, was ich eigentlich [im Kontext des Verständnisses von Zuverlässigkeit; N.B] schon erwähnt hab. (...) Dass es beide Seiten beleuchtet. Oder wenn nur eine Seite beschrieben wird alleine des Umfangs wegen (...), dass man aber schon so alleine (...) von dem her merkt (...), dass derjenige sich auch mit der anderen Seite beschäftigt hat. Auch wenn er es jetzt dort nicht schreibt.“ (B123, 00:52:16-0)

Objektiv sei etwas, wenn es „von beiden Seiten beleuchtet“ werde bzw., wenn ein Sachverhalt aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werde. Falls das beispielsweise auf Grund des Umfangs eines Textes oder einer Arbeit nicht möglich sei, müsse der Leser aber merken, dass der Autor darum wisse, dass ein Sachverhalt mehrperspektivisch betrachtet werden könne bzw. er sich mit den verschiedenen Betrachtungsweisen beschäftigt habe. Vermutlich spielt sie darauf an, dass man in einer wissenschaftlichen Arbeit möglichst angeben sollte, welche Aspekte, Seiten und Perspektiven ein gewähltes Thema umfasst, man aber nicht alle im Rahmen einer Hausarbeit oder wissenschaftlichen Abschlussarbeit betrachten könne:

„Dass beide oder alle Standpunkte, die es dazu gibt, beleuchtet werden, und dass man nicht das Gefühl hat irgendwas wird jetzt total ausgeblendet oder hochgehyped, und (...) als das Richtige, sondern dass man versucht, alles was damit zu tun hat, äh, einen Überblick zu geben und es mit einzubeziehen. Und jetzt nicht/ klar man kann sich irgendwas Besonderes raussuchen, aber muss dann auch deutlich machen, warum man sich das rausgesucht hat. [...] Dass man sich das wirklich (...) differenziert angeguckt hat aus verschiedenen Perspektiven.“ (C5, 00:38:07-5)

Auch diese Studierende gibt an, dass Objektivität etwas damit zu tun habe, dass beide bzw. alle vorhandenen oder verschiedene Perspektiven betrachtet werden. Man dürfe nicht das Gefühl haben, dass etwas ausgeblendet oder einseitig betont oder als „das Richtige“ dargestellt werde. Selbstverständlich müsse man (im Rahmen einer Arbeit) eine Auswahl treffen; könne nur eine Seite betrachtet werden, dann müsse die Auswahl begründet werden, da es nur dann objektiv sei, wenn man einen Sachverhalt differenziert aus verschiedenen Perspektiven beleuchte.

„Objektivität ist für mich, dass man etwas neutral betrachtet. Also (...) keine eindeutige Pro- oder Contra-Meinung, sondern die Sachen wie sie sind, darzustellen, vielleicht auch Pro und Contra zu diskutieren (...) – ja so würde ich das verstehen. Also,

ich bin der Meinung, dass kann man ja nach der objektiven Beschreibung machen, dass man für sich selbst nochmal ein Fazit zieht, aber davor schon ausdiskutieren beziehungsweise es neutral beschreiben. Aber auch neutrale Begriffe verwenden.“ (D47, 01:01:13-2)

Die neutrale Betrachtung bzw. Beschreibung eines Sachverhaltes ist für sie Objektivität. Zu vermuten ist, dass sie mit „keine eindeutige Pro- und Contra-Meinung“ meint, dass Objektivität sich nicht durch die Einnahme eines bestimmten Standpunktes kennzeichne, sondern vielmehr durch die Betrachtung und Diskussion verschiedener Perspektiven. Die Verwendung neutraler Begriffe sei darüber hinaus bedeutsam. Im Anschluss an eine neutrale Beschreibung der verschiedenen Blickwinkel könne man dann „für sich selbst“ ein Fazit ziehen.

„Objektivität würde mich noch interessieren, was für Sie Objektivität ist?“ (Interviewerin, 01:24:54-9)

„Nix! [...] Ne, ich glaub, dass ich mittlerweile echt das so/ das Studium, das ich jetzt so führe, wo ich ja auch reinsozialisiert worden bin und immer mehr mir gedacht hab, ne, Objektivität in dem Sinne, wie man das als Kind oder als Jugendliche fordert, (...) oder ich zumindest gefordert hab. So (...) es muss doch irgendwas geben, was halbwegs echt ist. Das ich mir gedacht hab doch, ich bin echt, so. Das, was ich denke und das, was ich fühle, und dass ich die anderen Menschen wahrnehmen kann (...) und Antennen für die hab, das ist echt. Und (...) was interessiert es mich dann, ob ich jetzt sagen kann, das und das ist auf die Art und Weise wirklich echt und (...) immer, ohne dass ein Mensch hinsieht belegbar. [...] Also das es (...) nicht mehr so wichtig ist, ob jetzt jemand die Wahrheit sagt oder nicht, sondern wichtig ist, oh, er sagt was, ich hör mal hin, was der sagt. Warum sagt er das? Wie kommt das jetzt für ihn zu Stande? So! Und mehr so die Welt verstehen, in der jemand anderes lebt, oder die Bedürfnisse verstehen, die jemand anderes hat, anstatt (...) jetzt zu meinen jemand muss mir jetzt die komplette und totale Wahrheit sagen und immer ehrlich sein, und vor allem nur Sachen sagen, die in jeder Welt (...) gelten könnten. Also es gibt ja schon halbwegs logische Sätze (...) und ich glaub auch eigentlich nicht, dass es keine Schwerkraft gibt ((Schmunzeln)), oder dass es wirklich widerlegbar wäre. [...] Aber (...), ja, ich glaub, das ist gerade auch sowas, was sich bei mir gerade entwickelt. Ich such weniger nach/ nach absoluten Wahrheiten, sondern eher nach dem, was die Menschen denn eigentlich (...) möchten, fühlen.“ (E170, 01:27:19-7)

Die Aussagen zusammenfassend, kann es ihrer Meinung nach Objektivität nicht geben. Es gebe zwar so etwas wie Schwerkraft, d.h. Naturgesetzmäßigkeiten oder auch „halbwegs“ logische Aussagen, d.h. logische Gesetzmäßigkeiten, aber ob es eine vom Beobachter bzw. vom Standpunkt des Betrachters unabhängige „echte“ Welt gebe, sei ihr letztlich in Bezug auf sich selbst und den Umgang mit Menschen „nicht mehr so wichtig“. Es gehe ihr mehr darum, und das führt sie auf ihr Studium oder ihre Sozialisation am Institut für Erziehungswissenschaft

zurück, die Welt, den Menschen zu „verstehen“ und nicht nach „absoluten Wahrheiten“ zu suchen, sondern zu begreifen, wie, warum oder wodurch etwas oder jemand so ist, wie es oder er ist.

Nachdem deutlich geworden ist, was die einzelnen Studierenden unter wissenschaftlich, zuverlässig und objektiv verstehen, werden die genannten Aspekte in der folgenden Tabelle (Abb. 11) zusammengefasst. Sie dient als systematische Übersicht über die Verständnisweisen der Studierenden von ‚Wissenschaftlichkeit‘, ‚Zuverlässigkeit‘ und ‚Objektivität‘, welche in den Interviews zu t 3 erfragt worden sind. Sie ermöglichen die Plausibilisierung von Annahmen, die sich im Rahmen der Analysen zu t 1 und t 2 ergeben haben, sowie die Diskussion von bedeutenden Aspekten aller drei Befragungszeitpunkte auf einer breiteren empirischen Grundlage (siehe 3.1.3; 3.2.3; 6).

VERSTÄNDNISWEISEN DER STUDIERENDEN VON ‚WISSENSCHAFTLICHKEIT‘, ‚ZUVERLÄSSIGKEIT‘ UND ‚OBJEKTIVITÄT‘ (t 3)	
Wissenschaftlichkeit oder wissenschaftlich ist...	Zuverlässigkeit oder zuverlässig ist/sind...
<ul style="list-style-type: none"> ▪ das Vorhandensein von anerkannten und namhaften Belegen, die wissenschaftlichen Standards entsprechen sowie nachvollziehbar oder überprüfbar sind ▪ durch empirische Forschung (einer universitären oder namhaften Institution) belegt ▪ keine „reine“, „irgendeine“ Theorie, die mit realen Gegebenheiten nichts tun hat, sondern die durch empirische Forschung belegt ist ▪ auch bei theoretischen Zugängen oder der Philosophie das Zugrundeliegen von Beobachtungen ▪ das Basieren auf statistischen Verfahren ▪ der Beweis von aufgestellten Hypothesen durch empirische Forschung ▪ kein Schluss vom Einzelfall auf Allgemeines ▪ die Untersuchung „möglichst vieler Menschen“ ▪ das Zugrundeliegen einer bestimmten Methode ▪ die Überprüfbarkeit des Erkenntniswegs ▪ begründet, durchdacht ▪ die Kennzeichnung der eigenen Meinung ▪ die Vorläufigkeit von gewonnenen Erkenntnissen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ die Universitätsbibliothek als Auffindungsort (von Informationen resp. Literatur) ▪ Forschung von der Bundesregierung oder einer bekannten oder namhaften Institution ▪ das Vorhandensein von Belegen, die nachvollziehbar sind ▪ die Veröffentlichung in wissenschaftlichen Fachzeitschriften und Fachbüchern ▪ Naturgesetzlichkeit ▪ empirisch-statistische Forschung ▪ Zahlen ▪ Fakten
Wissenschaftlichkeit zeichnet sich für die Studierenden auch durch „Objektivität“ aus, d.h. durch...	Objektivität oder objektiv ist...
<ul style="list-style-type: none"> ▪ eine neutrale Vorgehensweise ▪ die Berücksichtigung verschiedener Betrachtungsweisen, nicht nur einer Betrachtungsweise (Wahrheit) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Neutralität ▪ Deskription ▪ die Betrachtung verschiedener Perspektiven ▪ keine politische Positionierung ▪ das Außen-vor-Lassen der eigenen Meinung ▪ die Kennzeichnung der eigenen Meinung ▪ die Kennzeichnung, wenn nur eine Perspektive betrachtet werden kann ▪ Naturgesetzlichkeit, ggfs. Logik ▪ keine vom Beobachter bzw. vom Standpunkt des Betrachters unabhängige „echte“ Welt

Abb. 11: Verständnisweisen der Studierenden von ‚Wissenschaftlichkeit‘, ‚Zuverlässigkeit‘ und ‚Objektivität‘

5.4 Welche Gründe nennen die Studierenden für Veränderungen ihrer Such- und Beurteilungspraktiken im Studienverlauf?

Die in diesem Kapitel im Fokus stehende Darstellung der Analyse der von den Studierenden angenommenen Gründe für Veränderungen ihrer Such- und Beurteilungspraktiken im Studienverlauf ist durch folgende Systematik geleitet: Zuerst werden angegebene Gründe für Veränderungen dargestellt, die sich in erster Linie im weitesten Sinne auf Inhalte und Anforderungen des Studiengangs in Form des Tutoriums, bestimmten Lehrveranstaltungen oder der Bachelorarbeit beziehen. Einerseits werden dabei Inhalte vermittelt, andererseits werden sie von den Studierenden im Rahmen der Anforderungen im Studienverlauf selbst angewendet. Im Anschluss daran wird der von den Studierenden angenommene Einfluss von Lehrenden und Kommilitonen auf ihre Informationspraktiken im Studienverlauf erläutert. Zuletzt werden Gründe für Veränderungen nachvollzogen, die sich auf die Studierenden selbst oder anders formuliert auf ‚persönliche Veränderungen‘ beziehen.

Zudem werden in diesem Kapitel weitere mögliche Einflussfaktoren auf Veränderungsprozesse vorgestellt. Sie stellen mögliche Gründe dar, welche die Studierenden in den Interviews zu t 3 nicht direkt von sich aus, sondern erst durch exmanente Nachfragen angegeben haben.⁶⁸

Ich habe bereits in der Einleitung des fünften Kapitels darauf hingewiesen, dass sich die Fallauswahl bzw. die theoretische Konstruktion von relevanten Fällen auf der Grundlage der Analysen der ersten beiden Befragungen durch die Angaben der ausgewählten Studierenden zu ihren Suchpraktiken zum dritten Befragungszeitpunkt weitestgehend bestätigt hat. Die Analysen der Interview-Transkripte hinsichtlich der von den Studierenden angenommenen Veränderungen bestärken die theoretische (Fall-)Auswahl ebenfalls (siehe 4.2).

Die aus Fallgruppe C ausgewählte Studierende, die zum ersten und zweiten dann auch zum dritten Befragungszeitpunkt angibt, nahezu ausschließlich mit Hilfe von Google nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten zu suchen, nimmt auch selbst, aus subjektiver Warte, keine essentiellen Veränderungen ihrer Such- und Beurteilungspraktiken im Studienverlauf wahr; wengleich sich ihre Angaben zum Teil etwas widersprechen: Einerseits berichtet sie, dass sie bereits in der Schule und im Elternhaus Fähigkeiten hinsichtlich der Suche und Beurteilung von Informationen erworben habe und vereinfacht gesagt sich deshalb

⁶⁸ Die Merkmalsausprägungen in Form der zitierten Aussagen der Studierenden sind wiederum kursiv hervorgehoben.

auch keine grundlegenden Veränderungen zwischen ihrem Vorgehen während der Schulzeit und den Informationspraktiken im Studium ergeben haben:

„Also eigentlich was so Recherche angeht hatte ich in der Schule schon viel, eben weil wir Referate, GFS, Hausarbeiten und alles Mögliche schon machen mussten, irgendwelche Präsentationen, und dann wurde bei uns auf der Schule schon sehr viel Wert drauf gelegt, dass wir das schon können. Und (...), da hat sich eigentlich nicht viel verändert.“ (C5, 00:16:09-2)

„Ähm, (...) aber wie gesagt, in der Schule wurde uns schon so viel beigebracht, und ich habe auch noch zwei ältere Schwestern, (...) die auch (vor mir) studierten, und da hatte ich auch schon da einfach viel mehr gesehen, worauf man auch achten muss. Und (...) als ich (...) ein kleines Kind war, hat meine Mutter noch angefangen Psychologie zu studieren, als ich Vierzehn, Fünfzehn war, hat sie ihre Diplomarbeit dann geschrieben, und hab dann einfach schon von Haus aus viel mitbekommen, wo ich mich jetzt nicht groß umgewöhnen musste.“ (C5, 00:49:10-5)

Andererseits gibt sie aber an, dass sie im Studium, im Gegensatz zur Schulzeit, keine ‚x-beliebigen Informationen aus dem WWW‘ nutze:

„Ja, das war mir eigentlich/ war mir schon sehr früh klar [...] und (...) ich weiß gar nicht, ob ich das im ersten Semester noch gemacht hab, aber (...) in der Schule hab ich halt irgendwelche Internetquellen genommen dann, aber (...) an der Uni überhaupt nicht mehr, aber vielleicht noch ein, zwei Mal, aber (...) ja, das kann ich vom Übergang Schule (...) Uni sagen, dass ich da einfach irgendwelche Internetquellen weg gelassen hab.“ (C5, 00:49:49-6)

Die Studierenden der Fallgruppe A und eine Studierende der Fallgruppe B beschreiben, dass sich ihr Vorgehen im Studium stark von dem Vorgehen in der Schulzeit unterscheidet. Sie nehmen im Übergang Schule – Universität grundlegende Veränderungen wahr.

In der folgenden Interviewsequenz wird deutlich, dass der Studierende sich zwar im Verlauf des Studiums „sicherer“ gefühlt und mehr Möglichkeiten genutzt habe, aber der „Schritt Schule – Studium“ für ihn bedeutender gewesen sei:

„Ja, also ich glaub auch, dass es sich nicht/ also klar, man hat sich dann schon über die Semester sicherer gefühlt und es hat sich verfestigt und dadurch hat man sich auch in der Breite besser aufgestellt oder so. Ja, weiß einfach mehr Sachen, jetzt wie mit den Zeitschriften. Aber ansonsten glaub ich nicht, dass sich es so da nochmal groß verändert. Also der Schritt Schule Studium, das war mehr. [...] Ja, äh definitiv. Also größer auf jeden Fall“ (A15, 01:15:19-7).

Diese Studierende thematisiert die Unterschiede zwischen Schule und Universität hinsichtlich des Angebots an Informationen bzw. Literatur. Außerdem betont sie die Notwendigkeit der Suche nach Informationen in (Universitäts)Bibliotheken. An der „Uni“ sei „klar gemacht“ worden, welche Kriterien wissenschaftliche Arbeiten erfüllen müssten bzw. welcher Anspruch damit verbunden sei. Daraus ergebe sich die „logische Konsequenz“ Informationen aus der Bibliothek resp. wissenschaftliche Informationen für wissenschaftliche Arbeiten zu nutzen und sich damit zu beschäftigen:

„Ja also, ich glaub, das Hauptding war halt eben, also durch die Uni kam einfach/ gabs dann einfach auch die Möglichkeit, wirklich Literatur zu sichten und zu suchen. Also das war halt vorher in den anderen Bibliotheken in der Schule oder in der Stadtbibliothek, da gab es einfach auch nicht so viel. Und das einfach auch da die Möglichkeit nicht so da, und das wurde halt hier an der Uni dann einfach halt anders und wurde auch klar gemacht, dass das wichtig ist. Eben nicht nur Internetquellen zum Beispiel zu verwenden. Und, ja überhaupt was eben der Anspruch einer wissenschaftlichen Arbeit ist. Also, dass einem das bewusst wurde, ist dann auch die logische Konsequenz daraus, dass man Literatur aus der Bibliothek verwendet, und genau, nicht nur eine Quelle verwendet, sondern auch mehrere, und sich damit mehr befasst.“ (A48, 00:13:44-3)

Wie im *Exkurs zu Wikipedia in der Schulzeit* deutlich geworden ist (siehe 5.2), haben die Studierenden in der Schulzeit in erster Linie Wikipedia als Informationsort genutzt. Wenn überhaupt sind darüber hinaus nur wenige weitere Informationsorte im WWW aufgesucht worden.

„Also während der Schulzeit war das auch nicht so kritisch mit Internetquellen, und so. Da hat man dann einfach irgendwas verwendet, hat jetzt aber niemand so richtig viel Wert darauf gelegt, glaub ich also, ja.“ (A48, 00:07:14-4)

Auch die im Folgenden zitierte Studierende gibt an, dass sich ihre Informationspraktiken zu Beginn des Studiums „schlagartig geändert“ haben. Anstatt Informationen im „Internet“ zu nutzen, suche sie seit Studienbeginn mit FIS-Bildung nach „Büchern“ resp. wissenschaftlicher Literatur:

„Also da hat sich schlagartig eigentlich geändert. Man hatte ja dieses M15 gleich am Anfang, das fand ich ziemlich gut. Da hatten wir dieses (...) FIS-Bildung auch mal mit bekommen und eben der einfache Zugriff auf Bücher. Und eigentlich hab ich da fast alles nur aus Büchern, und Internet (...) eher weniger. Und da hat man ja auch verschiedene Möglichkeiten gezeigt bekommen“ (B167, 00:09:43-3).

Das Tutorium zur ‚Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten‘ (Modul 15), das in der Vorwoche des ersten Fachsemesters stattfindet, stellt für die Studierenden, deren Informa-

tionspraktiken sich mit Beginn des Studiums ihrer Einschätzung nach deutlich verändert haben, einen wesentlichen Grund für die Veränderung(en) ihrer Such- und Beurteilungspraktiken dar, was bereits im Kontext der Begründung der ausgesuchten Orte der Information in Kapitel 5.2 angedeutet worden ist.

„[I]m Studium war ja dann am Anfang dieses M15, Wissenschaftliches-Arbeiten-Tutorium, und da wurde man so das erste Mal darauf vorbereitet, dass man halt nicht hier Wikipedia verwenden kann. Also, was ja irgendwie logisch war, aber man hat sich jetzt nicht so viele Gedanken darüber gemacht.“ (A48, 00:07:14-4)

Im Tutorium sei man darauf „vorbereitet“ worden, dass Wikipedia-Artikel im Studium bzw. im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten nicht verwendet werden könnten, was für sie durchaus nachvollziehbar gewesen sei. Die Veranstaltung habe

„die Möglichkeiten aufgezeigt, also überhaupt uns eingeführt in das wissenschaftliche Arbeiten, also was ist überhaupt der Anspruch, was, was muss gemacht werden. Hat Möglichkeiten in Form von verschiedenen Datenbanken, wie FIS-Bildung eben und der Bibliothek und so weiter aufgezeigt. Ja, [...] indem es klar gemacht hat, was wissenschaftliches Arbeiten bedeutet, daraus hat sich dann ja dann auch ergeben, dass man eben das auch nutzt, also dass man Literatur verwendet, und das auch belegen muss. Von daher, also ohne dieses Tutorium hätte ich da am Anfang wahrscheinlich nicht gewusst. Also ich denk, vor den ganzen Hausarbeiten wär ich dann wahrscheinlich da irgendwie auf die Suche gegangen nach irgendwas und wär wahrscheinlich vielleicht erst einmal ewig verfahren wie zur Schulzeit. Also klar, die Bibliothek hätten wir wahrscheinlich von allein auch noch gefunden ((Lachen)), aber so, also grundsätzlich war das schon ganz gut, dass es so gleich am Anfang war. Es war natürlich so, dass am Anfang hat man das gar nicht so richtig gebraucht, also erst dann eigentlich so nach dem ersten Semester dann. Als dann irgendwie so die ersten Hausarbeiten anstanden, und da hat man dann schon einiges vielleicht auch wieder vergessen gehabt. Also vielleicht wär es auch sinnvoll gewesen, das irgendwie erst später zu haben, oder so, keine Ahnung. Aber, auf jeden Fall war es gut, und man hatte dann auch Unterlagen, wo man nachschauen konnte, und grad irgendwie wie ich jetzt richtig zitier oder paraphrasier, oder so, also da schau ich heute noch rein in die Unterlagen, eigentlich. Also das war eigentlich immer ganz gut, und da, ja, kann man eigentlich/konnte ich eigentlich auch immer darauf aufbauen auf das, ja.“ (A48, 00:51:03-1)

Sie gibt an, durch das Tutorium in wissenschaftliches Arbeiten eingeführt worden zu sein. Es sei klar gemacht worden, was wissenschaftliches Arbeiten kennzeichne, dass damit auch der Anspruch verbunden sei, an wissenschaftlichen Orten wie FIS-Bildung nach Informationen zu suchen bzw. Informationen aus „Bibliotheken“ zu nutzen sowie die verwendeten Informationen auch zu belegen. Ohne das Tutorium, so ihre Einschätzung, wäre sie mittelfristig ähnlich wie in der Schulzeit verfahren. Und obwohl die dort vermittelten Möglichkeiten wissen-

schaftlichen Arbeitens erst nach dem ersten Semester, d.h. im Zusammenhang der Anfertigung der ersten Hausarbeiten, relevant geworden seien und man so manches vielleicht auch bereits wieder vergessen habe, beurteilt sie das zeitliche Vorgelagert-Sein des Tutoriums im Studienverlauf als grundsätzlich positiv. Dadurch habe man von Studienbeginn an Materialien (beispielsweise zu Zitierregeln) gehabt, auf die man zurückgreifen könne.

Auch eine andere Studierende bewertet das zeitliche Vorangestellt-Sein als positiv. Auch sie habe sich an die dort vermittelten Informationen zum wissenschaftlichen Arbeiten gehalten bzw. nutze sie nach wie vor, wenn sie hinsichtlich formaler Aspekte unsicher sei oder etwas nicht mehr wisse, wie beispielsweise nach dem zu absolvierenden Praktikum im vierten Fachsemester.

„Also (...) ich glaub (...) wirklich, dass das ganz arg wichtig war, dass es das auch ganz am Anfang gab. Also wenn/ wir hatten auch öfters mal noch uns danach unterhalten. Wenn wir das so regelmäßig im Semester gehabt hätten, ich glaub es wär viel verloren gegangen und man hätte schon vorher Sachen gebraucht, die man vielleicht dann dort noch nicht gehabt hat. Und (...), also es hat schon mir geholfen auch noch mal (...) den Anstoß/ weil manche Sachen wusste man gar nicht, in der Schule hat mans nicht beigebracht bekommen. (...) Also (...) es war schon wichtig. Also [...] an das hab ich mich gehalten. [...] Und, ja, und grad nach m Praxissemester hat man ein halbes Jahr nichts wirklich so für die Uni gemacht. Es ist dann schnell wieder, (...) halt so was Formales oder so angeht, weg, und dann kann man/ also das zieh ich dann immer mal wieder nochmal, (...) wenn ich mir unsicher bin. Wenn ich was vergessen hab oder so, dann zieh ich das zu Rate.“ (B167, 00:45:16-2)

Der „Anstoß“ sei auch im Gegensatz zur Schulzeit, in der man „manche Sachen nicht wusste oder nicht beigebracht bekommen“ habe, hilfreich gewesen. Neben der ebenfalls positiven Einschätzung des Zeitpunkts des Tutoriums, bewertet der folgende Studierende auch das Format des Tutoriums positiv, d.h., dass Studierende höherer Fachsemester die Studierenden des ersten Fachsemesters begleiten bzw. mit den Techniken wissenschaftlichen Arbeitens vertraut machen.

„Also ich war einfach froh, dass ich es davor hatte und nicht, wie ich glaub die Jahrgangsstufe davor, war es ja im Semester verteilt [...]. [...] Also dann/ es war ja schon so ein Stück weit die Regeln klar gemacht, wie es so läuft. [...] Und das fand ich schon extrem wichtig, weil [...] es dann auch von Studenten, die konnten nochmal ein bisschen anders verpacken. Dann hat es dann jeder verstanden, da traut sich einfach jeder mehr. Ja und ansonsten war das so das allerwichtigste, denk ich“ (A15, 01:11:06-1).

Da die tutorielle Unterstützung durch Studierende geleistet worden sei, habe man sich getraut, nachzufragen und dadurch die Inhalte besser verstanden.

„Also damals, da war das noch alles so groß. Also das war jetzt das erste wo ich Uni hatte. [...] Und, das war/ also das hatten bei uns zwei Studenten gehalten, noch ein Diplomstudent und ein Student, der war praktisch zwei Semester über uns, also im Dritten. Und die haben einfach wirklich so kompetent gewirkt, und die wissen schon alles. [...] Und da hat sich das dann zum ersten Mal, insoweit geändert, dass man, oder ich das erste Mal, sich mit Büchern auseinandergesetzt hat. Und dann auch mit wirklicher Fachliteratur [...]. Und, also da hat sich dann so von Stück zu Stück einfach die Herangehensweise so geändert, dass ich/ dass man sich jetzt zum Beispiel anstatt Wikipedia sich ein Lehrbuch holt, zum Beispiel, wo man ein Ganzes/ ja Zusammenfassungen kriegt, und aber auch sehr viele Quellen, geboten kriegt, wo man auch weiß, ok, über den kann ich praktisch weitersuchen.“ (A15, 00:23:02-2)

Zu Beginn des Studiums, in der ersten Veranstaltung an der Universität sei alles „so groß“ und eindrucksvoll gewesen, auch die Tutoren hätten „so kompetent“ gewirkt, als ob sie „schon alles wissen“. Auch er gibt an, sich durch das Tutorium das erste Mal mit „Büchern“ oder „Fachliteratur“ anstatt Wikipedia auseinandergesetzt oder Lehrbücher entdeckt zu haben, die durch die angegebenen Quellen weitere Suchmöglichkeiten bieten. Diese Veranstaltung sei hinsichtlich der sukzessiven Veränderungen seiner Informationspraktiken „das aller wichtigste“ gewesen, d.h. der entscheidende Grund der Veränderung.

Wie oben dargestellt, geht die aus Fallgruppe C interviewte Studierende von keiner wesentlichen Veränderung ihrer Informationspraktiken im Vergleich zur Schulzeit aus. Dennoch schätzt sie das Tutorium als „gut“ ein, weil dadurch deutlich geworden sei, wie im Studium mit Informationen umgegangen werden sollte. Durch diese Veranstaltung bzw. die darin vermittelten Inhalte habe sie ihre bereits vorhandenen Praktiken bzw. Fähigkeiten bestätigt gesehen.

„Ja, (...) und grad das M15-Tutorium, da dieses (...) Wissenschaftliche Arbeiten, (...) das war nochmal gut, dann so nach der Schule. Es war dann wirklich nochmal (...) drei Tage kompakt so muss/ wirds hier gemacht und so solls hier gemacht werden, (...) und das, was man in der Schule gelernt hat, je nachdem, was man gelernt hat, hat man halt gesagt, ok ja, bestätigt gesehen. Ich konnts schon vorher, ich hättts nicht unbedingt gebraucht, aber (...) war nochmal gut zu wiederholen.“ (C5, 00:56:15-6)

Die aus Fallgruppe D Interviewte betrachtet die stattgefundenen Veränderungen als einen kontinuierlichen Prozess, auf den das Tutorium zum wissenschaftlichen Arbeiten – auch auf meine immanente Nachfrage – jedoch keinen Einfluss gehabt habe:

„Also, Anlaufstelle war ja immer, ähm, das Internet als erstes. Als ich angefangen habe zu studieren, fand ich (...) Literaturrecherche schon kompliziert. Ja, habe mich überfordert gefühlt, wo finde ich eigentlich wirklich das, was wichtig ist. Und am An-

fang war ja auch, was eigentlich wirklich richtig ist, was eigentlich wissenschaftliche Literatur ist, das war auch erst einmal naja, ein großes Fragezeichen dahinter und das hat sich ja auch mit dem/ diesem Wissen, okay, was ist wissenschaftliche Literatur, auf was müsste ich denn achten, (...) dann hat sich die Suche ja immer auch ganz (...) verändert, weil ich ja vorher auch 0815-Texte (...) Onlinequellen als relevant (...) für mich als richtig gesehen habe, als informative Quelle und als ich danach wusste, okay, man kann ja nicht immer alles aus m Internet holen, sondern es gibt ja genügend Fachbücher. Dann war ja auch die Frage, wie finde ich diese Fachbücher am besten, (...) auf welche Seiten gehe ich, die ich wirklich nutzen muss, um an diese Bücher zu kommen. Das war die erste große ((kurzes Lachen)) Herausforderung. Also über Google, über Google Books oder Amazon findet man immer mal wieder Bücher, man kann auch in bisschen was nachlesen (...) erstmal, um zu schauen: Gefällt das mir, ist es/ erfüllt das die Kriterien, die ich suche. (...) Das war ja schon mal der erste Schritt (...) ähm, der zweite Schritt war dann (...) eigentlich so Richtung Bachelorarbeit, dass es da noch ganz andere Seiten gibt, wie FIS-Bildung, also diese Seiten.“ (D47, 00:15:21-4)

Zu Beginn des Studiums habe sie sich hinsichtlich der Suche und Beurteilung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten „überfordert gefühlt“. Es sei ihr zunächst unklar gewesen, was wissenschaftliche Literatur überhaupt sei. Durch den kontinuierlichen Erwerb von Wissen bzw. von Informationen darüber, was diese Literatur ausmache, habe sich auch die Art der Suche danach verändert; so habe sie anstatt „alles aus dem Internet“ zu holen nach Fachbüchern suchen wollen, was sie als „erste große Herausforderung“ beschreibt. Zunächst habe sie dann mit Google, Amazon und Google Books nach Fachbüchern gesucht. Erst im Kontext der Suche nach Informationen bzw. Literatur für die Bachelorarbeit im sechsten Fachsemester habe sie mitbekommen, dass es „noch ganz andere Seiten“ wie beispielsweise FIS-Bildung gebe. In diesem als kontinuierlich beschriebenen Prozess der Veränderung von Such- und Beurteilungspraktiken habe das Tutorium zu Studienbeginn für sie jedoch keine Rolle gespielt:

„Sie hatten (...) auch das Tutorium kurz erwähnt. Was meinen Sie denn, oder wie haben Sie das wahrgenommen, was so die/ Ihre (...) Fähigkeiten zur Suche und Beurteilung von Informationen angeht?“ (Interviewerin, 00:28:16-2)

„Also, wenn ich ganz ehrlich bin, dann: Nein (...) ich find das Tutorium (...), das Modul 15, das war schön, man hat die Leute kennengelernt, obwohl immer zu viele pädagogische Spiele dabei sind, mit dem Ball werfen und Namen und so weiter, (...) das ist ein bisschen gruselig ((Lachen)). Nein, es ist/ es war halt schön, Leute kennenzulernen, aber das Tutorium fand ich (...) das einzige, was es mir gebracht habe, ist, dass ich noch Zettel habe, die noch (...) Fehler enthalten ((Lachen)), nein, es ist halt also (...) nein, ich find gar nicht. [...] Aber es war viel zu viel Information. Auch wenn das

Kennenlernen doch irgendwie im Mittelpunkt stand. Und dann immer schon fleißig im Konjunktiv schreiben, was man ja eigentlich doch nicht immer macht. (...) Da wurde dann wirklich Augenmerk darauf gelegt, dass mans nochmal gelernt hat, okay, Konjunktiv I, II und so weiter (...) ähm, nein, das hat mir gar nichts gebracht. Also ... ich schau ab und zu (...) rein, wie/ wie ich jetzt meine Literatur angebe. Aber, was die Literaturrecherche angeht nichts. Also, ich weiß gar nicht, ob das auf den Blättern überhaupt steht, und wo ich suchen könnte. Also, ich fand das eher wichtig zum Quellenangeben, Zitieren, Paraphrasieren (...), was ich mache, wenn jetzt kein Autor genannt ist, oder kein Jahr genannt ist, kein Ort (...) dafür fand ich das wichtig, aber auch erst nachträglich, es hat mir in diesen drei Tagen nichts gebracht, sondern eher (...) ja, Freundschaften haben/ sind entstanden. Es war auch viel zu anstrengend. Viel zu viele Informationen in kurzer Zeit. Also wirklich viel gebracht hat es nicht, nee. Ich hatte halt meine Leistungspunkte gehabt und war auch voll gut.“ (D47, 00:30:05-7)

Es sei zwar hilfreich gewesen, um Kommilitonen kennenzulernen, und um Freundschaften zu schließen, aber hinsichtlich der Möglichkeiten bei der Literatursuche habe es „gar nichts“ gebracht, auch weil das Tutorium zu viele Informationen in zu kurzer Zeit beinhaltet habe. Lediglich die stattgefundene Thematisierung von Zitierregeln und bibliographischen Regeln (sowie den Erwerb von Leistungspunkten) erachtet sie im Nachhinein als „wichtig“ bzw. „gut“.

Die aus Fallgruppe E ausgewählte Studierende nennt das Tutorium als einen wichtigen Grund hinsichtlich der Entwicklung ihrer Suchpraktiken im Studienverlauf: „*Und auf das konkrete Suchen [bezogen; N.B.], das war, glaub ich, echt viel durch das Tutorium, wie das funktioniert“* (E170, 01:35:28-2). Daneben thematisiert sie weitere Gründe bzw. Einflussfaktoren, die im Folgenden einzeln dargestellt werden.

Neben dem Tutorium thematisieren zwei Studierende autonom und die anderen auf Nachfrage die Seminare bzw. die anzufertigende Arbeit im Rahmen des Seminars ‚Grundfragen und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft‘ (Modul 1):

„Das Seminar [in Modul 1; N.B.], da haben wir es ja durchgenommen, so, ah, diese Textsorten kann man verwenden, was ich wirklich für ne Hausarbeit für Skills haben muss, so, da hat sich dann was verändert. Weil in der Schule haben wir bestimmt irgendwann auch mal über wissenschaftliche [...]Textsorten gesprochen. Oder halt generell über Textsorten, so dass es da einen Unterschied gibt, das gab/ gab/ ist mir bestimmt irgendwann mal aufgegangen. Dass es wichtig sein könnte für das, was man (...) was man benutzt für ne Hausarbeit, das war, glaub ich, so das Seminar. Und ähm, mehr noch als (...) das M15 oder so, weil es öfter war.“ (E170, 01:37:33-0)

Das Seminar bzw. die darin u.a. stattgefundenen Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Textsorten habe sie als hilfreich empfunden bei der Suche bzw. Auswahl von geeigneten Texten für Hausarbeiten. Dabei habe sie an Vorwissen aus der Schulzeit anschließen können. Die Veranstaltung sei nicht zuletzt auch auf Grund des wöchentlichen Termins bedeutender für die Entwicklung bzw. Veränderung ihrer Fähigkeiten bei der Anfertigung von Hausarbeiten gewesen als das Tutorium (Modul 15).

„Und auch in diesem (...) Lerntagebuch, dass man (...) so Texte bewerten musste, mit populärwissenschaftlich und was wirklich wissenschaftlich ist, und es gab nochmal was anderes. Das fand ich eigentlich wirklich gut, weil wenn ich jetzt heute Sachen les, (...) grad was ich vorhin gesagt hab, mit Spiegel Online, die sind zwar ne ganz gute Zeitung, aber es sind auch manchmal bisschen/ ja, und dass man das auch jetzt erkennen kann. Also ich glaub, (...) dass ich (...) mich (...) in der Schulzeit recht schnell von was überzeugen lassen hab, was jetzt (...) da stand, (...) wenn ich da was gelesen hätt. Und das kann ich jetzt schon (...) auf jeden Fall (...) auch, also mit Reflexion (...) beurteilen.“ (B167, 01:05:28-4)

Die im Rahmen des Seminars anzufertigende Hausarbeit hat zum Zeitpunkt, zu dem die interviewten Studierenden die Veranstaltung besucht haben, die Bezeichnung ‚Modulbegleitendes Lerntagebuch‘. Die Studierenden haben zu den verschiedenen im Seminar und in der Vorlesung des Moduls behandelten Themen konkrete Arbeitsaufträge bearbeitet, die als Vorbereitung auf die im Studienverlauf anzufertigenden Hausarbeiten dienen sollen. Unter anderem waren die Studierenden aufgefordert, bestimmte Textausschnitte verschiedenen thematisierten Textsorten und Wissensformen zuzuordnen und insbesondere ihre Einordnung zu begründen (siehe 2.1). Die Studierende gibt an, diese Auseinandersetzung als „wirklich gut“ und über Studienkontexte hinaus als hilfreich zu empfinden, um Informationen, beispielsweise Zeitungstexte, einschätzen zu können. Sie gibt an, dass sie sich anders als zur Schulzeit, in der sie sich „recht schnell“ von etwas habe überzeugen lassen, sich zum Zeitpunkt des Interviews dazu befähigt fühle, Informationen „mit Reflexion beurteilen“ zu können; dies u.a. auch durch die Auseinandersetzung mit den Inhalten des genannten Seminars.

Alle Studierenden nennen als einen weiteren zentralen Grund für die Veränderung von Such- und Beurteilungspraktiken die schlichte Tatsache, im Studienverlauf eine beträchtliche Anzahl an Hausarbeiten resp. wissenschaftlichen Arbeiten anfertigen zu müssen, für die Informationen gesucht, beurteilt und ausgewählt werden müssen:

„Ja, zu Beginn, also so, ich glaub bei der ersten Hausarbeit, da war das mir auch noch nicht bewusst, dass das auch schon sehr zeitraubend ist, zum Beispiel eben Literatur zu suchen und zu sichten. Also, da geht man dann halt los und sucht mal ein

bisschen und hat dann drei Quellen, oder so. Und das wird einem dann ja immer mehr bewusst irgendwie, dass das ja nicht ausreichend ist. [...] Aber ich irgendwie so gedacht, ich geh jetzt mal ne Stunde in die Bib und such mal ein bisschen. und hab dann halt gemerkt, dass allein das am PC sitzen und suchen schon so viel Zeit eigentlich braucht, weil man ja irgendwie gar nicht weiß, wie such ich denn jetzt danach. Also man hat zwar irgendwie ein Thema, das man verfolgt, aber eigentlich muss man sich ja erst einmal ein bisschen einlesen, um zu wissen, nach was ich eigentlich such. Also so, man sucht da ganz grob, und findet dann auch was, aber irgendwie merkt man dann ziemlich schnell, damit kann ich gar nicht so viel anfangen. Und ja, also ich hab dann den Katalog durchsucht, und dann, ein paar Sachen gefunden, und hab dann versucht das zu finden ((lachen)) und kann man dann rausfinden, dass das dann Präsenzbestand gibt, und, ja eben Freihandbestand und Magazinbestellung, das war mir am Anfang auch nicht klar, so warum ist das Buch jetzt nicht nirgends, ja, das muss ich erst bestellen. Und ja, genau. Und dann am Anfang eben, hat man dann nicht viele Quellen. Also im Nachhinein betrachtet, viel zu wenig, aber, damals wars wohl noch ausreichend, ich weiß nicht, ob das auch am Anfang berücksichtigt wird, in der Bewertung oder so. ((lachen)) [...] Also ich glaub das ist von Hausarbeit zu Hausarbeit mehr geworden. Dass man sich da halt da mehr Gedanken gemacht hat, und auch frühzeitig gesucht hat, weil man dann auch die Erfahrung hat, jetzt ist halt alles ausgeliehen zu dem Thema, jetzt sitz ich da ((lachen)), so ungefähr. Also, ja man hat sich dann einfach rechtzeitig Gedanken gemacht und auch schon mehr geplant, so, wann will ich jetzt eigentlich überhaupt meine Hausarbeit schreiben. Und man merkt dann einfach auch, dass mit mehr Quellen ein besseres Ergebnis zu Stande kommt. Also, ja, und (...) ja, und dann hat man auch/ also hat ich auch die Erfahrung, dann schreibt man zu nem Thema, da gibts jetzt in der UB einfach nichts dazu und dann muss ich einfach auch ausweichen, und dann geht man verschiedene Institutsbibliotheken, und (...) hat dann automatisch auch mehr Quellen, also weil man sich dann auch verschieden orientieren muss. Genau, also ich würd sagen, das hat sich eigentlich immer mehr gesteigert“ (A48, 00:17:27-6).

Sie thematisiert zunächst, dass es ihr zu Beginn ihres Studiums bei der Anfertigung der ersten wissenschaftlichen Arbeiten „nicht bewusst“ gewesen sei, wie zeitaufwendig die Suche nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten sei. Nicht zuletzt, weil man erst im Prozess des Suchens nach geeigneter Literatur merke, dass man sich zunächst mit einem Thema auseinandersetzen müsse, um „zu wissen, was man eigentlich sucht“, und da das Gefundene oftmals nicht ausreiche. Daneben berichtet sie über anfängliche Schwierigkeiten, den Standort der im OPAC gefundenen Literatur herauszufinden. So habe sie sich anfänglich gefragt, warum ein Text, der im Magazinbestand verzeichnet sei, nicht im Regal zu finden sei, sondern zuerst bestellt werden müsse. Darüber hinaus habe sie anfänglich ihres Erachtens bzw. im Vergleich zum weiteren Studienverlauf zu wenige Quellen bei der Anfertigung einer Hausarbeit genutzt. Die Anzahl der Quellen sei „von Hausarbeit zu Hausarbeit mehr geworden“, weil dadurch

bessere Ergebnisse zustande kommen (könnten), was sie aber auch erst nach und nach bemerkt habe. Die Erfahrung gemacht zu haben, dass alle relevanten Werke bereits ausgeliehen seien, habe dazu geführt, sich „rechtzeitig Gedanken“ zu machen, zu planen, wann für eine wissenschaftliche Arbeit begonnen werden müsse, nach Informationen zu suchen. Dadurch habe sie aber auch auf andere Bibliotheken bzw. die Fachbibliotheken ausweichen müssen. Durch den Einbezug anderer Informationsorte habe sich wiederum die Anzahl der Quellen vermehrt. Die genannten Aspekte haben sich im Studienverlauf „eigentlich immer gesteigert“ resp. verändert. Sie ergänzt an anderer Stelle:

„[J]a, also sicherlich gibt es da Veränderungen. Also gerade so was wie zum Beispiel hab ich mir zu Beginn glaub ich nicht so große Gedanken darüber gemacht, wie also über das Erscheinungsjahr, jetzt zum Beispiel. Also es ist ja irgendwie ja, so zu Beginn war mir das glaub ich nicht klar, dass es so wichtig ist, dass die Quelle irgendwie nicht, also, möglichst neu, und solche Dinge. (5 Sek.) Ja, oder das zum Beispiel es natürlich, also wenn ich jetzt über ein bestimmtes Thema schreib, und es gibt da jetzt eine Person, die jetzt da dazu besonders viel gemacht hat, dass es dann auch gut ist, wenn ich dann von dem auf jeden Fall eine Quelle verwende, und da auch was darüber schreibe. Also, dass es nicht egal ist, welche Quellen ich verwende, sondern dann auch irgendwie darauf achte, wenn es da jetzt ein besonders wichtiges Werk dazu gibt, dass man das dann auch verwendet, oder so. Hmm, warum sich das verändert hat, würd ich sagen, einfach durch Erfahrung, also, (...) ja (...) kann ich jetzt gar nicht so sagen. Also ich glaub, ich hab das dann halt irgendwie mitbekommen.“ (A48, 00:41:50-3)

Anfänglich habe sie sich keine großen Gedanken gemacht, d.h. nicht beachtet, ob ein Text aktuell oder sein Verfasser einschlägig sei. Für die stattgefundenen Veränderung nimmt sie die gemachten Erfahrungen bei der Suche nach und Beurteilung von Informationen bei der Anfertigung von wissenschaftlichen Arbeiten als möglichen Grund an. Man habe das „halt irgendwie mitbekommen“ – bewusst oder weniger bewusst:

„Also vor dem Tutorium (...) da wars eigentlich auch noch nicht so wichtig und man hat man auch wirklich nicht so oft gebraucht in der Schule [...]. Und dann wars am Anfang schon nochmal schwer (...) Sachen sich (...) zu besorgen. Aber mit der Zeit, eben durch Erfahrung und Wissen, wie man auch besser mit den Suchmaschinen umgeht, also (...), ja, Ü/ also Üben, sozusagen, das war schon wichtig, und jetzt geht es schon/ oder man ist auch nicht gleich verzweifelt, wenn man nix findet, dann versucht mans auf andere Wege, und dann findet mans tatsächlich wirklich irgendwann. Aber am Anfang war das schon noch schwerer sich Sachen zu besorgen. Aber man hat auch, jetzt bei einer Hausarbeit [...] sind ja immer kleinere Themen gewesen, wars n bisschen einfacher und man hats auch im Seminar meistens davor schon gehabt oder n Referat gehalten mit anderen Leuten, wie jetzt für die Bachelorarbeit, da war man ja

recht alleine, und es war (...) schon ein viel größeres Thema und ne größere Arbeit. Aber dadurch, dass man es schon oft gemacht hatte, gings dann auch trotzdem einigermaßen (...) mit der Literatur, so. [...] Ja, eben gerade die Tricks wie man noch sucht. Also das grad, dass ich in/ in den Texten danach die Quellen anschau, das ist mir erst im Laufe des Studiums irgendwie so bewusst geworden, da könnt ich irgendwie auch noch reinschauen. Das habe ich irgendwie immer vernachlässigt. [...] Ja, dann hat mans irgendwie/ also das Repertoire ist größer geworden. Man wusste es zwar am Anfang (...), auch nach dem M15 wusste mans schon, aber (...) man muss das trotzdem auch erstmal umgehen (...) lernen, und dass es/ jetzt läuft es eher (...) intuitiv. [...] aber man muss es erst verinnerlichen, und ja, irgendwie so.“ (B167, 00:40:30-5)

Sie beschreibt, dass man zwar durch das Tutorium in wissenschaftliches Arbeiten eingeführt worden sei, Kennzeichen wissenschaftlichen Arbeitens oder Möglichkeiten der Suche nach wissenschaftlichen Informationen behandelt oder thematisiert worden seien, aber erst durch Übung und durch Erfahrungen, die gemacht worden seien, durch das Umgehen-Müssen mit Dingen habe eine Verinnerlichung stattgefunden. ‚Heute‘ laufe es „eher intuitiv“ resp. unbewusst. Selbst die Herausforderung, bei der Suche nach geeigneten Informationen für die Bachelorarbeit auf sich allein gestellt zu sein, sei „dadurch, dass man es oft gemacht hat“, handhabbar gewesen. Im Verlauf des Studiums, „mit der Zeit“, habe sich – durch Übung – das eigene Repertoire hinsichtlich der Möglichkeiten der Informationssuche vergrößert. Als Beispiel nennt sie das Sichten der Verzeichnisse bereits gefundener Texte als zusätzliche Informationsorte.

Die andere aus Fallgruppe B interviewte Studierende beschreibt ihr Vorgehen nicht als grundlegend verändert, nimmt es aber als „sicherer“, d.h. selbstsicherer oder fundierter wahr:

„Ich glaub Veränderungen nich, aber ich bin mir sicherer geworden. Also es hat sich eigentlich jetzt nich so verändert (...), aber ich war vielleicht im ersten Semester gerade mit dieser einen Hausarbeit wirklich noch unsicherer, kann ich die Texte verwenden oder nicht. (...) Heute, wenn ich das, glaub ich, nochmal machen müsste, wüsste ichs sofort [...]. [...] Ich glaub, die Übung, und dadurch/ durch die Seminare, dass man auch immer Texte ausgeteilt bekommt. (...) Und dann ja auch ein Gespür, also die Texte, die wir ja von den Dozenten bekommen ja einfach (...) auf jeden Fall wissenschaftlich sind. Und man ja auch sowieso dafür ein Gespür entwickelt, ah ja, ok, wenn der, dann is der, den ich mir bereits rausgesucht hab, (...) auch (...) gut.“ (B123, 01:01:02-4)

Sie sei hinsichtlich der Beurteilung der Informationen bzw. Texte, die der Auswahl zu Grunde liegt, nicht mehr „so unsicher“ wie zu Beginn des Studiums. ‚Heute‘ wisse sie, welche Texte sie (nicht) verwenden könne. Sie begründet dies ähnlich wie die anderen Studierenden mit dem Aspekt des Übens. Weiterhin damit, dass man in Seminaren, d.h. von Lehrenden aus-

schließlich wissenschaftliche Texte ausgeteilt bekomme und auch dadurch ein „Gespür entwickle“, ob die eigene Suche bzw. Auswahl von Texten den Seminartexten entspreche.

„Welche Seiten ich gut öffnen kann, das hat sich durch die Herausforderung der einzelnen Hausarbeiten entwickelt, auch durch Gruppenarbeiten, dass ich da nochmal ein bisschen Input von anderen bekommen habe [...] Und dann hat sich, ähm, entwickelt. (...) Das war alles so ein bisschen schleichend. Aber ich glaub, da haben viel die Texte dazu beigetragen, die ich dann anders gelesen habe. [...] Ich musste irgendwie auch. (...) Das man jetzt plötzlich ne ganz andere Literatur vor Augen hat und nicht (...) diese einfache, was man in der Schule hat.“ (D47, 01:07:29-4)

Diese Studierende macht (auch) nochmals deutlich, dass sich ihre Informationspraktiken „durch die Herausforderung der einzelnen Hausarbeiten“ „schleichend“, also sukzessive entwickelt haben. Darüber hinaus habe das Lesen von Texten, als notwendige Voraussetzung ihrer Auswahl und die Produktion eigener wissenschaftlicher Texte, Einfluss gehabt. Im Studium sei man „plötzlich“ mit ganz anderen Texten als in der Schule konfrontiert worden:

„[U]nd die Literaturrecherche an sich hat sich eben dadurch verändert, weil ich neue Möglichkeiten geboten bekommen habe beziehungsweise dass ich andere Texte auch mittlerweile gern lese. Das heißt/ vorher im ersten Semester [...] ist man noch so ein bisschen im Zwiespalt, dass man doch lieber diese Einführungstexte, Ratgeber dergleichen liest (...) oder naja, nicht wirkliche Fachzeitschriften, weil man damit viel besser umgehen kann, weil man die besser versteht. Und dann glaub ich erst im zweiten, dritten Semester, wenn man sich an die schwierigeren Texte gewöhnt hat (...) und dann macht/ liest man die Texte auch viel mehr und sucht auch viel mehr nach diesen Texten. Weil mans (...) besser versteht und eben auch weiß, dass (...) es auch die Texte sind, die man wirklich verwenden sollte.“ (D47, 01:06:36-9)

Mit zunehmender Fachsemesterzahl habe sie nicht mehr wie anfänglich noch leichter verständliche Texte aus Einführungsbänden oder Ratgeberliteratur verwendet, sondern ziehe nunmehr Artikel aus Fachzeitschriften heran bzw. suche danach, weil eine Gewöhnung an schwierige Texte stattgefunden habe sowie ein damit einhergehendes besseres Verständnis dieser.

Gewöhnung oder Routine durch Übung, d.h. immer wieder Texte lesen, beurteilen, auswählen und selbstproduzieren zu müssen, scheinen, wie auch nochmals in der folgenden Interviewsequenz deutlich wird, sehr starken Einfluss auf (veränderte) Praktiken der Informationsgewinnung zu haben:

„Ja, es ist auch wieder die Routine. Man liest viele Texte, man guckt über viel drüber, sagt ok, ja, (...) kotz dich bei jemand anderem über das Problem aus, aber schreib nen

wissenschaftlichen Text, und das merkt man relativ schnell, auch so n leichten Unterton kriegt man dann mit. Wenn man hier rauskommt, man mehr und mehr wissenschaftliche Texte oder irgendwie (...) Abhandlungen gelesen hat, dann (...) fällt einem das leichter (...) da zu unterscheiden, ok, der war jetzt total wissenschaftlich, der war jetzt wissenschaftlich, aber gut geschrieben, und der ist jetzt wissenschaftlich und wirklich mies geschrieben. Hauptsächlich sag ich einfach, in allem was sich jetzt verändert hat im Studium, Routine einfach. Man ist es gewöhnt. Anfang war alles neu und toll, und anders, und (...) vielleicht auch scheiße und anders, aber (...), man hat sich dran gewöhnt“ (C5, 00:56:15-6).

Die Studierende gibt an, dass es ihr durch die Menge an wissenschaftlichen Texten, die sie im Verlauf des Studiums lesen oder auswählen habe müssen, „leichter“ falle, zu entscheiden, was „gute wissenschaftliche Texte von schlechten wissenschaftlichen Texten unterscheide“. Man sei routinierter und habe sich daran gewöhnt. Zu Beginn sei eben noch alles neu gewesen.

In mehreren bereits dargestellten Interviewsequenzen haben die Studierenden bereits die ‚Herausforderung Bachelorarbeit‘ thematisiert, die Einfluss auf ihre Informationspraktiken gehabt habe (D47, B167). Bei der Bachelorarbeit handelt es sich um eine wissenschaftliche Arbeit, in der die Studierenden das erste Mal eigenständig ein Thema finden, eine entsprechende Fragestellung entwickeln und passende Methoden zur Bearbeitung wählen müssen. In diesem Rahmen müssen sie auch nachweisen, dass sie eigenständig nach für die Bearbeitung der Fragestellung relevanter Literatur suchen können (siehe 2.1).

Die aus Fallgruppe E interviewte Studierende berichtet im Hinblick auf sich entwickelnde Informationspraktiken im Studienverlauf von dem der Bachelorarbeit vorausgehenden Seminar ‚Pädagogische Gegenwartsfragen‘ (Modul 10). Es findet im fünften Semester statt und soll den Studierenden vor dem Hintergrund der in der Vorlesung des Moduls thematisierten aktuellen theoretischen und empirischen Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft die Möglichkeit bieten, eine Konzeption der Bachelorarbeit zu entwickeln (siehe 2.1). In diesem Kontext entsteht auch das Exposé für die Bachelorarbeit.

„[I]ch musste halt das Exposé ja schreiben, und hatte bei Frau [REDACTED] und Herr [REDACTED], und das war offensichtlich sehr viel anders als das bisherige. Das Bachelorarbeitsvorbereitungsseminar, weil wir da ziemlich viel für machen mussten eigentlich, und ich das halbe letzte Semester damit beschäftigt war in der Bib zu sitzen [...]. Aber, genau, da war schon die Anforderung da, das ich es auch noch besser machen musste, weil ich musste ja Literatur suchen, und da musste ich halt auch was dazu lernen. [...] Und dann hab ich, glaub ich, ich hab schon ne ganze Menge gemacht. [...] Das [Exposé, die Bachelorarbeit; N.B.] war auch wichtig für mich, das Thema hat interessiert.

Und ich meine Bachelorarbeit irgendwie gut verbringen mochte, die Zeit, die ich mit der habe, so. Genau!“ (E170, 01:49:03-3)

Sie beschreibt, dass die Anforderungen im Kontext dieses Seminars „offensichtlich sehr viel anders waren als bisheriges“. Dadurch habe sich auch ihre Suche nach Informationen verbessern müssen bzw. habe sie diesbezüglich dazugelernt. Sie berichtet auch im Kontext der Erstellung des Praktikumsberichts, der neben der Bachelorarbeit eine weitere umfassende wissenschaftliche Arbeit darstellt (siehe 2.1), dass sie ihre Informationspraktiken durch die Herausforderungen oder durch steigende Anforderungen im Studienverlauf angepasst bzw. verändert habe.

„[D]ass ich wirklich in der Bib bin, das hat sich verändert. Und dass ich da (...) direkt an der Quelle bin, dass ich nicht in die Bib gehe und die Bücher ausleihe, die mit nach Hause nehme und dann da erst gucke und dann denke, ach, was ist jetzt besser, ob ich das noch lese, sondern dass ich mich echt in die Bib gesetzt hab und dann (...) da war, vor Ort gesucht hab. Das hat sich verändert (...) mit der Bachelorarbeit.“ (E170, 01:49:36-3)

„[J]etzt z.B. für den Praktikumsbericht [...] Und ich dann selbst auch motiviert war und einfach mich (...) vertraut gemacht hab mit der Bib, so. Mich den ganzen Tag da reinzusetzen und zu gucken, was es da so gibt. Das war dann halt spannend und dann wirds immer mehr und dann merk/ merke ich auch irgendwann, glaub ich so, so Aha-Erlebnisse gehabt, dass ich irgendwann einfach kapiert hab, ah ok, so geht das mit dem Tischapparat, so geht das mit den Zeitschriften.“ (E170, 01:33:36-8)

Durch das Interesse am Thema und die Motivation, die Bachelorarbeitsphase als „gute Zeit“ wahrzunehmen, um dadurch, so ist zu vermuten, auch ein gutes Ergebnis zu erzielen, habe sie sich mit der Fachbibliothek des Instituts für Erziehungswissenschaft vertrauter gemacht und auch vor Ort nach Literatur gesucht. Sie beschreibt, dass sie im Rahmen der Arbeit in der Bibliothek sogenannte „Aha-Erlebnisse“ gehabt habe, d.h. schlagartig „kapiert“ oder verstanden habe, wie bzw. dass man einen Tischapparat einrichten könne oder wie die Aufbewahrung der Fachzeitschriften vor Ort organisiert sei.

Eine weitere Studierende thematisiert das die Bachelorarbeit(sphase) vorbereitende Kolloquium im Rahmen von Modul 11 ‚Abschlusskolloquium und Bachelorarbeit‘. Dort habe sie beispielsweise FIS-Bildung oder Google Scholar kennengelernt:

„FIS-Bildung kam ich/ kenn ich über (...) ne Veranstaltung. [...] Das war kurz vor der Bachelorarbeit. Im fünften Semester wurde auch noch mal Literaturrecherche besprochen, nochmal ein paar Seiten genannt. Da war nochmal mehr (...) da hat man mehr

sammeln können. Da hat man sich die notiert und geschaut, ob man sie braucht ((kurzes Lachen)) oder eben nicht.“ (D47, 00:34:27-9)

„War das ne allgemeine Veranstaltung?“ (Interviewerin, 00:34:30-8)

„Die Vorbereitung fürs Kolloquium, äh vorbereitendes Kolloquium. [...] Ja (...) man/man erschrickt dann plötzlich (...) das und das gibt es auch, okay ((kurzes Lachen)). Ähm, (...) man hat wieder neue Informationen bekommen und wieder nutzen können. Ich fand das positiv [...] Das Google Scholar habe ich dadurch auch kennengelernt, das hab ich davor noch nicht gebraucht.“ (D47, 00:35:29-9)

Sie gibt an, FIS-Bildung und Google Scholar erst im fünften Fachsemester im Abschlusskolloquium kennengelernt zu haben. Sie sei erschrocken, welche möglichen, ihrerseits bislang nicht verwendeten Such- bzw. Informationsorte es gebe. Die Angaben plausibilisieren die Erzählungen hinsichtlich des nicht-stattgefundenen Einflusses des Tutoriums zum wissenschaftlichen Arbeiten auf ihre sich kontinuierlich entwickelnden Such- und Beurteilungspraktiken zu Beginn dieses Kapitels. Anders als die Studierenden, die das Tutorium als wichtigen Faktor betrachten und angeben, dort beispielsweise FIS-Bildung kennengelernt zu haben, scheint sie hingegen die Datenbank als Inhalt des Tutoriums nicht zur Kenntnis genommen zu haben – möglicherweise überfordert durch den oben genannten Aspekt, dass ihres Erachtens im Tutorium zu viele Informationen in zu kurzer Zeit thematisiert worden seien.

Die bislang dargestellten, von den Studierenden angenommenen Gründe für Veränderungen beziehen sich in erster Linie und im weitesten Sinne auf Inhalte und Anforderungen des Studiengangs in Form des Tutoriums, bestimmter Lehrveranstaltungen oder der Bachelorarbeit (zu den Inhalten dieser Veranstaltungen siehe ausführlich 2.1). Einerseits werden durch Tutorien oder im Rahmen von Seminaren durch Lehrende Inhalte vermittelt, deren angenommener Einfluss im Folgenden dargestellt wird. Andererseits haben die Studierenden selbst im Verlauf des Studiums nach Informationen gesucht, wissenschaftliche Texte (re)produziert, d.h. wissenschaftliches Arbeiten i.w.S. geübt. Durch die angestoßene und selbstständige Auseinandersetzung sei die Suche und Beurteilung von Informationen oder – weiter gefasst – wissenschaftliches Arbeiten zur Routine geworden.

Die Rolle von Lehrenden wird von den Studierenden unterschiedlich eingeschätzt. Manche Studierende erzählen explizit von Erfahrungen mit Lehrenden, die durchaus Einfluss auf ihre Vorgehensweisen, bzw. präziser Beurteilungspraktiken gehabt haben, wie in der folgenden Interviewsequenz deutlich wird:

„[U]nd zum andern hatte ich im zweiten, im zweiten Semester, zweites oder drittes (...), wann war die Frau ■■■ da? [...] Ja, also ich mein zweites oder drittes. Da kann ich mich noch dran erinnern, das hatte Sie damals gesagt, ähm, da hatten wir (...) irgendwie einen Zeitungsartikel, und da hat irgendjemand ein Referat/ irgendeine Referatsgruppe dann halt relativ stark auch dahingehend argumentiert, dass es ja so sei. [...] Und da hat sie gemeint, dass das eigentlich ihr höchstes Ziel ist, dass sie uns vermitteln möchte, das man Sachen liest, auch Sachen, wenn wissenschaftlich draufsteht und auch wenn man sagt, das sei wissenschaftlich, dass man das trotzdem kritisch hinterfragt. Erst einmal ob/ und auch quer liest, und sagt/ und auch Fragen stellt, könnt es nicht so sein, oder was ist denn, wenn man das so sieht. Und da auch versucht, das auf den Hintergrund zurück analysiert. Also das ist mir auch relativ stark im Kopf geblieben, was sie da gesagt hat.“ (A15, 00:42:03-1)

Der Studierende berichtet über eine Situation bzw. die gemachte Erfahrung im zweiten oder dritten Semester, in der eine Lehrende im Kontext eines studentischen Referats in einem Seminar „vermittelt“ habe, dass Informationen jedweder Art, d.h. auch wissenschaftliche Texte und nicht beispielsweise nur Zeitungstexte, „kritisch hinterfragt“ werden bzw. einer kritischen Überprüfung oder Analyse unterzogen werden sollten. Dies sei ihm „relativ stark im Kopf geblieben“ und habe seine Art und Weise mit Informationen umzugehen und sie zu beurteilen neben anderen Aspekten geprägt und beeinflusst.

Wie in einigen Interviewsequenzen deutlich geworden ist, nennen die Studierenden durchaus Einflussfaktoren, die in einem unmittelbaren Zusammenhang mit Lehrenden stehen, nämlich Seminare, bestimmte Inhalte oder Texte, die von Lehrenden durchgeführt, vermittelt bzw. thematisiert worden sind.

„Wir hatten so eine Ringvorlesung, vor der Bachelor/ also Pädagogische Gegenwartsfragen. Da wurden zum Beispiel dann/ da wurde mal auf so eine Datenbank hingewiesen, wo man verschiedene Statistiken und Datensätze sich besorgen kann, und die dann auswerten kann, und so was. Da bin ich dann mal/ also hab ich mal mich informiert und so, aber hab sie letztendlich dann nicht genutzt, aber das war dann zumindest mal ein Hinweis, sonst so was es auch noch gibt.“ (A48, 00:56:52-6)

Weiterhin wird die Rolle von Lehrenden bis auf Ausnahmen gering geschätzt bzw. deren Unterstützung in Bezug auf Praktiken der Informationsgewinnung und -beurteilung oder wissenschaftlichen Arbeitens indirekt kritisiert. Insgesamt berichten vier Studierende von Erfahrungen im Kontext der Vor- und Nachbesprechung von Hausarbeiten im Rahmen eines Seminars bzw. verschiedenen Seminargruppen zum selben Thema und bei derselben Dozentin im fünften Fachsemester, die offensichtlich relevant für ihre Informationspraktiken gewesen

sind. Die Unterstützung dieser Dozierenden bei der Vor- und Nachbereitung der anzufertigenden Hausarbeit sei im Vergleich zu bisherigen Erfahrungen sehr hilfreich gewesen:

„[I]m fünften Semester, es war das erste Mal, dass ich ne Hausarbeit geschrieben habe, und vorher die Gliederung abgeben musste. Und am Anfang dachte ich erst, okay (...), seit wann muss ich das jetzt plötzlich machen, das Thema mit meiner Dozentin abzusprechen? Aber das hat sich dadurch neue Möglichkeiten geboten, was ich eigentlich schade finde, dass es gerade am Anfang vom Studium nicht gemacht wird. Man ist dann die Gliederung durchgegangen, okay (...), was ist relevant und dann konnte man auch fragen, okay (...), welche Literatur würden Sie mir empfehlen? Oder wo könnte ich denn suchen? Da war der Austausch (...) das fand ich (...) um einiges besser. Dadurch habe ich auch nochmal viel gelernt, aber ich fand das halt schade, so kurz vor der Bachelorarbeit wirklich mal zu wissen, äh (...) was ich in den vorherigen Hausarbeiten falsch gemacht habe, habe ich dann erst im fünften Semester erfahren. Weil, es gibt ja selten Rückmeldung, oder wirkliche Rückmeldung [...] Ja, ich fands eher schade, weil ich dann vier Semester mich gefragt habe, oh, was hast du da abgegeben? Weil ich mich dadurch gar nicht so weiterentwickeln konnte, wie ich das erwarte oder wie/ wie ich das eigentlich gedacht habe. Und ich/ das trägt ja auch zur Literaturrecherche auch wieder bei, dass ich dann nochmal von jemand anderem gehört habe: Probieren Sie doch mal das, schauen Sie mal da mach. Und wenn Sie das/ wenn Sie zu wenig Informationen haben, kommen Sie nochmal vorbei (...) also man hat wirklich ne sehr gute Betreuung. [...] Einfach mal Feedback zu bekommen. [...] Ja, das fand ich dann echt sehr gut, da nochmal Informationen zu bekommen. [...] Ja das hat für die Bachelorarbeit was gebracht ((kurzes Lachen)).“ (D47, 00:27:50-3)

Sie gibt an, ähnlich wie die anderen Studierenden und insofern exemplarisch, dass sie im fünften Semester das erste Mal während ihres Studiums eine Hausarbeit habe vorbesprechen müssen. Dadurch habe sie nicht zuletzt auch hinsichtlich der Suche nach Informationen und Auswahl von Literatur für die Hausarbeit „viel gelernt“ – auch im Hinblick auf die zu diesem Zeitpunkt anstehende Bachelorarbeit. Rückblickend bzw. durch diese positive Erfahrung kritisiert sie, nicht bereits früher die Möglichkeit gehabt zu haben, Rückmeldung zu ihrem Vorgehen beim wissenschaftlichen Arbeiten von Lehrenden bekommen zu haben. Dadurch habe sie, so ihre Einschätzung, nicht alle Entwicklungsmöglichkeiten ausschöpfen können. Es sei „sehr gut“ von jemandem Möglichkeiten aufgezeigt zu bekommen.

Auf meine Nachfragen, weshalb die Studierenden nicht von sich aus Lehrende um Rat gefragt haben, nennen sie folgende Gründe:

„Ich hätte mich damals glaub ich auch nicht groß getraut nachzufragen. Also so, das/ ich dachte am Anfang eher also, ja wenn man studieren will, muss man das irgendwie können, so. Und hätte das dann, entweder Kommilitonen gefragt, oder irgendwie ver-

sucht, selber herauszukriegen. Also so im Nachhinein eigentlich dumm, weil ich glaub die meisten sind ja doch ganz nett ((lachen)). Aber ja.“ (A15 01:16:24-5)

Er habe sich zu Beginn des Studiums nicht getraut nachzufragen und habe der Konfrontation mit vermeintlichen Erwartungen der Lehrenden, es können zu müssen, aus dem Wege gehen wollen. Man habe lieber versucht, es selbst hin zu bekommen oder Kommilitonen gefragt. Rückblickend erscheint das eigene Vorgehen, die eigenen Annahmen weniger nachvollziehbar bzw. unbegründet.

Die folgende Studierende gibt an, dass sie erst, nachdem das eigene Vorgehen nicht mehr erfolgreich gewesen sei, bzw. die Bewertung einer Arbeit durch einen Lehrenden nicht mehr mit ihren eigenen Erwartungen übereingestimmt habe, sie sich „getraut“ habe, einen Sprechstundentermin zu vereinbaren und um ein Feedback zu bitten, was als hilfreich im Hinblick auf die Bachelorarbeit eingeschätzt werden könne:

„Und grad jetzt beim Praktikumsbericht war ich halt sehr überrascht, weil ich echt gedacht hab der wär (...) richtig gut ((Kichern)). Ich hab ihn auch lesen lassen, verschiedene Leute, und da war ich dann eben (...) verblüfft, und deswegen hab ich dann eben gefragt, ob ich in die Sprechstunde kommen kann [...] Und (...) das war auch gut. Zuerst hab ich mich gar nicht so richtig getraut, und dann hab ich aber doch nach dem Sprechstundentermin gefragt und ich war froh, weil die einem (...) wirklich genau sagen konnte, und ist mit mir die ganze Arbeit durchgegangen, auch die positiven Sachen genannt hat, was ich gut kann (...) und wo ich nacharbeiten muss; und dann auch vor der Bachelorarbeit, das war gut!“ (B167, 01:02:48-5)

„Aber Sie haben, wenn ich das jetzt richtig verstehe, dass sie das auch eher wahrgenommen haben, weil Sie/ weil Ihre Erwartungen nicht mit dem übereingestimmt haben, was dann letztendlich dabei herauskam.“ (Interviewerin, 01:02:58-6)

„Genau! [...] Ich/ die Noten haben immer gestimmt; dass ich auch nicht auf die Idee gekommen bin nachzufragen. Also die (...) waren eigentlich immer (...) sehr gut, und dann kommt man nicht auf die Idee.“ (B167, 01:03:18-0)

So lange das eigene Vorgehen (in Form der Bewertung) erfolgreich erscheint, sehen die Studierenden möglicherweise weniger Anlass, Lehrende von sich aus um Rat zu fragen oder das eigene Vorgehen zu verändern, was in den folgenden Interviewauszügen nochmals deutlich wird:

„Wobei, wenn man eine für sich funktionierende Methode gefunden hat, dann (...) wird das so weiter gemacht. [...] Vor allem, wenns funktioniert. Klar, wenns nicht funktioniert hat, muss man sichs anders überlegen nochmal.“ (C5, 00:52:16-8)

„Und über die Bewertung wurde mir rückgemeldet, dass es so ganz ok sei, sein muss, oder denk ich mal, und daher ist das auch.“ (A48, 01:00:31-2)

„Weil ich (...) auch einfach gute Rückmeldungen zu meinen Hausarbeiten krieg. Und dann kann ja auch nicht so blöd sein, worauf ich mich stütze, (...) so.“ (E170, 01:39:43-4)

Die aus Fallgruppe E interviewte Studierende benennt am ausführlichsten den Austausch mit Lehrenden, spricht diesem aber nur indirekten Einflusscharakter zu. Sie thematisiert den Austausch mit Lehrenden aber nicht zuletzt deshalb häufiger als andere, weil sie die gesamte Studienzeit über aktives Mitglied der Studierendenvertretung am Institut gewesen ist.

„Na, ich glaub generell so, dass ich Menschen mitbekommen habe, (...) jetzt aus dem Mittelbau quasi, die da so viel wissen und so viel lesen, hatte ich immer den Eindruck, (...) und das ich dachte, ach guck mal, das gibts noch alles, das kannst du alles noch (...) rausfinden. [...] Genau, und das ist halt/ das hängt immer viel mit anderen Menschen für mich zusammen. Was um mich rum passiert, und ob ich mich damit identifizieren kann oder nicht.“ (E170, 01:34:51-3)

„Und ansonsten, glaub ich, dass mit den Dingen so zur Literaturrecherche und zum Informationen sammeln so im Studium ist es (...) viel so zwischen drin und auch viel bei mir darüber gelaufen, dass ich in der Fachschaft war und ich überhaupt ein Gefühl dafür bekommen hab, ah ok, so ist also dieses Institut, das sind die Menschen, die hier arbeiten. Ich glaub, wenn ich das nicht gemacht hätte, dann hätte ich gar keine (...) Verbindung zu dem Ort, wo ich so viel Zeit verbringen soll“ (E170, 00:30:46-4).

Die Veränderung(en), Entwicklung oder Verbesserung ihrer Informationspraktiken führt sie u.a. auf den Austausch bzw. Kontakt zu den Lehrenden, insbesondere aus dem sogenannten Mittelbau zurück, die „so viel wissen und so viel lesen“. Das habe sie, so eine mögliche Interpretation, dazu motiviert, selbst noch mehr herausfinden zu wollen. Vieles habe sie „zwischen drin mitbekommen“. Auf Grund ihrer Arbeit in der Fachschaft bzw. der Studierendenvertretung des Instituts für Erziehungswissenschaft habe sie die „Menschen“, das „Institut“, ihren Studienort besser kennengelernt, sich zugehörig gefühlt und sich dadurch erst damit identifizieren können.

Die Studierende bezeichnet prinzipiell den Austausch mit anderen als einflussreich – explizit nennt sie neben Lehrenden an einigen Stellen auch ihre Kommilitonen – wie auch einige der anderen interviewten Studierenden.

„Ich glaube ich hab das immer schon so gemacht, dass ich mit vielen Menschen geredet hab, ich kann, glaub ich, vielmehr da rausziehen als wenn ich mich selbst irgendwo verkrieche und [...] es funktioniert besser, weil wenn ich jemanden hab, wo

ich weiß, oh, der kennt sich aus und er kann mir das zeigen. Das heißt nicht, dass ich dann nicht selbst nach suchen möchte, aber halt so einmal die Tür aufmachen. Und (...) ich glaub dann kann ichs ganz gut hinkriegen, mir dann jemand zu suchen, der was weiß.“ (E170, 00:32:15-9)

Ein wichtiger Aspekt scheint für sie zu sein, etwas von jemandem gezeigt zu bekommen; etwas, das ihr „Türen öffne“ oder (neue) Möglichkeiten aufzeige. Hierbei nennt sie vor allem das Tutorium aber auch die Zusammenarbeit mit Kommilitonen als wichtige Hilfen. Durch das gemeinsame Erstellen einer Hausarbeit könne man die unterschiedlichen Fähigkeiten zusammentragen:

„Ja, so dass ich einfach merke, oh das gibt es auch. Mal gucken, was das ist. Und auf das konkrete Suchen, das war, glaub ich, echt viel auch durch das Tutorium, wie das funktioniert, oder auch dann andere Kommilitonen, mit denen man dann zusammen ne Hausarbeit schreiben muss, weil die dann das und das noch wissen und die auch noch mehr Skills haben wie andere, und das dann zusammengetragen wird.“ (E170, 01:35:28-2)

Andere Studierende berichten, dass sie beispielsweise Google Scholar von Kommilitonen empfohlen bekommen haben. Die Interviewsequenz verdeutlicht zudem die Position der Studierenden, dass von den Lehrenden „nicht so viel kam“:

„[A]lso so Internetquellen quasi, über Google Scholar hat mir mal eine Kommilitonin empfohlen, war dann auch ganz gut. Ja also klar, man tauscht sich da schon aus, oder wie läuft das jetzt mit der Fernleihe genau, oder so was, das auf jeden Fall. Über/ also von den Lehrenden kam jetzt, ehrlich gesagt, da nicht so viel.“ (A48, 00:56:52-6)

„[U]nd gerade auch im Austausch mit den anderen Kommilitonen, da hat man sich immer gegenseitig manches beigebracht: ah, ich hab auch nochmal geguckt, da was gefunden, ah, und dieses Buch und (...). Ja, dann hat mans irgendwie/ also das Repertoire ist so auch größer geworden.“ (B167, 00:40:30-5)

Sie geben an, ihr eigenes Repertoire durch den Austausch mit Kommilitonen über Möglichkeiten der Informationssuche erweitert zu haben.

„Und (...) klar dann auch ähm, ein Stück weit (...)/ Ich hab einen Kumpel, der im höheren Semester schon was anderes/ Soziologie studiert, auch dann/ wenn man sich dann mit ihm unterhält, also das einfach auch ein bisschen so/ ja, den Anspruch auch hat, was machen zu wollen.“ (A15, 01:06:57-3)

Durch den Austausch mit einem Freund aus einem höheren Fachsemester aus dem Studiengang Soziologie, habe sich der Anspruch entwickelt, sich verbessern zu wollen. Der Kommilitone hat demnach in gewisser Weise als Vorbild fungiert.

Auf meine Fragen, welche Gründe die Studierenden für ihre stattgefundenen Veränderungen wahrnehmen, haben sich auch Antworten ergeben, die sich ähnlich wie der bereits thematisierte Aspekt des selbstständigen Auseinandersetzens mit Anforderungen des Studiums auf die Studierenden selbst beziehen. Dabei wird die Vorgehensweise am Ende des Studiums oftmals mit der Arbeitsweise zu Studienbeginn in Relation und darüber hinaus in Bezug zur eigenen Person gesetzt:

„Dann [...] bestimmt auch das Alter, ich mein, man ist halt ein paar Jahre älter geworden. (...) Auch allein schon das Auseinandersetzen mit Sachen, also mir war das am Anfang, muss ich ganz ehrlich zugeben, nicht so bewusst, was ich alles so mach. Also ich hab halt in Vorbereitung auf das Studium/ also das war mir schon irgendwie klar, dass das nicht nur Handlungswissen sein kann, aber/ und ich hab halt gemerkt, umso mehr man sich darauf einlässt, umso mehr Spaß macht es halt. Also dass ich jetzt halt das Studium da ein bisschen isolierter sehen muss. Und dadurch hat sich bestimmt auch einiges geändert. Also wenn du/ ich hab jetzt einfach grad Spaß dran was zu lesen und was zu machen. (...) Ja, [...] das war bestimmt auch der größte Veränderungsgrund, dass unabhängig vom Beruf, was will ich nachher machen, dass man es einfach ein bisschen heraushebt.“ (A15, 01:06:32-0)

Zunächst nennt der Studierende sein fortgeschrittenes Lebensalter als einen Grund der Veränderungen seiner Praktiken; er sei „halt ein paar Jahre älter“ – reifer geworden. Daraufhin erzählt er im Rückblick, dass er seine anfänglichen Erwartungen an das Studium der Erziehungswissenschaft erst nach und nach mit den Angeboten eines wissenschaftlichen Studiums überein gebracht habe. Je mehr man sich darauf einlasse, sich im (erziehungs)wissenschaftlichen Studium schwerpunktmäßig nicht mit anwendungsbezogenem oder berufsbezogenem Wissen auseinanderzusetzen, desto mehr „Spaß“ mache das Studium bzw. habe er Freude oder Interesse „zu lesen und was zu machen“.

Auch eine andere Studierende thematisiert zunächst den Aspekt der Reifung, des Älterwerdens; sie sei etwas ruhiger in manchen Sachen, „nicht mehr so nervös“ wie zu Beginn des Studiums im Alter von 19 Jahren. Darüber hinaus thematisiert sie nochmals den ‚Faktor Erfahrung‘ bei der Suche und Beurteilung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten.

„Also ich glaub auch, weil ich älter geworden bin. Also das hört sich jetzt vielleicht komisch an, aber irgendwie hat man dann doch nochmal ((Kichern)) mehr Reflexionsvermögen oder so gekriegt. Also ich hab mit 19 angefangen und dann gleich von der Schule. Aber [...] ich hab dann schon manchmal auch gedacht, was du da am Anfang gemacht hast jetzt, aber (...) also ich glaub schon auch durch Erfahrung, (...) öfters anwenden, doch auch bisschen älter jetzt. [...] Und auch dann teilweise [...] ruhiger in manchen Sachen wird. Also nicht mehr so nervös.“ (B167, 00:43:49-2)

Außerdem habe sie im Verlauf des Studiums an Reflexionsvermögen dazugewonnen. In einer weiteren Sequenz greift sie diesen Aspekt nochmals auf – ähnlich wie der bereits oben zitierte Studierende im Zusammenhang bzw. in Abgrenzung zu berufsbezogenem Wissen:

„[W]as im Studium insgesamt (...) dieses Reflektieren, das ist schon viel gefordert worden, und das find ich auch gut. Und (...) ich glaub, das ist ganz wichtig. Und das ist auch entstanden. [...] Also ja, das (...) ist auf jeden Fall ein Hauptpunkt. [...] es ist ja nicht alles so speziell hier, und für die Arbeitswelt nachher hat man halt das/ zwar das Praktikum, und da hat man jetzt ein Feld, das ist/ ich würd sagen da (...) kenn ich mich gut aus, da könnte ich schon auch arbeiten (...) jetzt. Aber was ich gut finde, [...] wenn ich mal in dieses Arbeitsfeld komm oder da einen Beruf krieg, dass ich weiß (...) zum/ bevor ich da anfang, kann ich mir gut Informationen besorgen, und dann les ich mich eben in dieses Arbeitsfeld ein und den Rest muss ich dann eben da lernen“ (B167, 01:06:53-1).

„Dieses Reflektieren“, so ihr Eindruck, sei im Studium „viel gefordert worden“, d.h. erwartet oder abverlangt worden, wodurch sich bei ihr das Vermögen dazu (erst) ausgebildet habe. Indem sie den Begriff des Reflektierens im Zusammenhang bzw. in Abgrenzung zu spezifischen arbeitsfeldbezogenen Kenntnissen bringt, lassen sich ihre Angaben so interpretieren, dass sie darunter die generelle Fähigkeit versteht, in einer übergeordneten, von einem spezifischen Berufsfeld unabhängigen Art und Weise über Sachverhalte nachzudenken.

Eine andere Studierende geht ebenfalls auf einen bereits oben genannten Aspekt näher ein. Auch sie gibt an, dass das Studium bzw. die Suche nach wissenschaftlichen Informationen „viel mehr Spaß“ mache, insbesondere auch in Relation zum Beginn des Studiums. Zentral scheint in der folgenden Interviewsequenz die von ihr beschriebene „unbewusste Entwicklung“, die man „selbst nicht wahrnehme“:

„[U]nd das halt, wie ich selbst bin, ja (...) ich find, ich war am Anfang eher unbeholfen, mittlerweile etwas sicherer, ja, das hat sich so verändert, ich weiß nicht ((kurzes Lachen)). [...] Also, ich nehme das nicht wahr. Ich weiß nur, dass ich besser suchen kann, dass es mir leichter fällt, dass es mir viel mehr Spaß macht und ich nicht mehr denke, oh Gott, jetzt nicht schon wieder dieses Buch, wo findest du das? Aber ich finde, das nimmt man gar nicht wahr. Also diese Veränderung nimmt man wahr, wenn man mal zurückschaut, aber man merkt die einzelnen Etappen, die einzelnen Episoden (...) also die Entwicklung an sich eigentlich gar nicht im Studium. Weil man so in diesem Prozess mitschwimmt, weil man das alles irgendwie lernt, weil man das braucht, weil man Erfolge hat vielleicht und so weiter, das merkt man gar nicht. Also, wenn ich jetzt (...) zurückschaue, fällt es mir auf, aber diese Entwicklung an sich, die ist eher unbewusst. [...] es hat sich halt so entwickelt, ich hab auch mehr Erfahrung mit dem Schreiben, wenn ich Hausarbeiten vom/ vom ersten Semester anschau und jetzt (...)“

liegen (...) Welten dazwischen. Weil sich auch diese Kompetenz entwickelt hat (...) aber das/ ich find, das nimmt man gar nicht so wahr. Das sind halt irgendwo Hausarbeiten.“ (D47, 01:03:49-9)

Sie nehme sich nicht mehr „so unbeholfen“, sondern „sicherer“ wahr, aber eben „nicht bewusst“. Es falle ihr leichter, mache ihr mehr Vergnügen nach geeigneten Informationen zu suchen. Man habe das „alles irgendwie gelernt“, weil man es brauche, um Hausarbeiten schreiben zu können, die Anforderungen im Studium erfüllen zu können oder auch weil das eigene Vorgehen erfolgreich gewesen sei, d.h. das Studium abgeschlossen werden konnte. Diesen Prozess könne sie aber lediglich retrospektiv nachvollziehen. Währenddessen – „wenn man in diesem Prozess so mitschwimmt“, d.h. selbst Teil des Prozesses ist bzw. auf Grund der Anforderungen sein muss – nehme man Veränderungen „eher unbewusst“ wahr. Zwischen den Hausarbeiten, dem Vorgehen zu Studienbeginn und am Studienende „lägen Welten“; es sei eher eine unbewusste Entwicklung, eben „irgendwo Hausarbeiten“, die im Studienverlauf geschrieben worden seien und für die Informationen gesucht, beurteilt und ausgewählt werden müssen.

Interessant sind auch die in der folgenden Interviewsequenz thematisierten Gründe für Veränderungen:

„[G]ibt es darüber hinaus [über, das bislang thematisierte hinaus; N.B.] Situationen, Erfahrungen ja, die Sie vielleicht als Grund sehen, oder auch irgendwelche Brüche, oder irgendwelche Konflikte?“ (Interviewerin, 01:07:38-9)

„Eher weniger. [...] Also ich würd das eher so (...) darauf zurückführen, dass ich selber immer ein Stück weit Ziele an mich selber setz. Das und das würd ich gern machen, und das versucht hab umzusetzen. (...) Und (...) ich glaub (6 Sek.), so die ersten zwei Semester hab ich mich zu sehr ausgeruht, also so, so eher dieses ach das ist ja super, ich muss ja meine Hausaufgaben gar nicht machen, das checkt ja eh keiner, das interessiert ja keinen. So, wo ich mir überleg, ich hätte einfach viel mehr gerne darüber hinaus noch gemacht. Einfach noch viel mehr gelesen, wo ich einfach merk, das/ ich find das einfach interessant, einfach Sachen sich da irgendwie anzueignen anstatt immer so dieses Denken, ja irgendwie brauch ich das denn überhaupt, ist doch Wurst, ob ich das wieder brauch irgendwie jetzt, also so, das hat mich ziemlich geärgert, und da hab ich mich auch ziemlich selber/ also über mich geärgert einfach, und das dann auch so Stück für Stück verbessert. [...] Das hat mich einfach geärgert, ich war einfach nicht zufrieden, mit dem was ich gemacht hab. Also jetzt nicht notentechnisch oder so. Sondern einfach, dass ich gesagt hab, ich will einfach nicht, (...) was anderes, nicht das.“ (A15, 01:09:31-9)

Der Studierende selbst sieht die seinerseits angenommenen Veränderungen weniger durch krisenhafte Erfahrungen ausgelöst, sondern führt sie auf die „Ziele“ zurück, die er sich im Verlauf des Studiums selbst gesetzt habe und die er habe umsetzen wollen. Zu Studienbeginn habe er sich „zu sehr ausgeruht“, nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass an der Universität anders als in der Schule, letztlich nicht überprüft worden sei, ob man seine „Hausaufgaben“ mache, d.h. ob man sich über die zu erfüllenden Anforderungen (wie Hausarbeiten schreiben) hinaus „Sachen aneigne“ oder „mehr lese“. Im Nachhinein „ärgere“ ihn „dieses Denken“, lediglich nutzenorientiert studiert zu haben. Nach und nach haben ihn „Sachen“ unabhängig von ihrem unmittelbaren Nutzen oder (wie in der Interviewsequenz oben zu verstehen ist) unabhängig von einem konkreten Anwendungsbezug interessiert. Rückblickend habe er versucht, die sich daraus ergebenden und eigenen gesetzten Ziele sukzessive umzusetzen.

Um die festgestellten Such- und Beurteilungspraktiken und die stattgefundenen Veränderungen diskutieren zu können, ist es notwendig, neben den von Studierenden selbst angenommenen Gründen für Veränderungen, nach meinerseits angenommenen bzw. weiteren denkbaren Einflussfaktoren zu fragen. Aus diesem Grund habe ich den Studierenden am Ende der Interviews, d.h. nachdem die autonomen und immanenten Erzählimpulse erschöpft waren, Fragen nach dem angenommenen Einfluss von Lehrveranstaltungen, wie dem Tutorium zur Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten, besonderen Aufgabenstellungen oder Anforderungen im Studienverlauf oder der Rolle von Lehrenden oder Kommilitonen auf ihre (veränderten) Such- und Beurteilungspraktiken gestellt. Wie jedoch deutlich geworden ist, haben nahezu alle Studierenden die meinerseits angenommenen und möglichen Aspekte bereits weitestgehend autonom oder durch immanente Nachfragen genannt bzw. selbst davon als mögliche Gründe wahrgenommener Veränderungen berichtet, weshalb im Folgenden lediglich die Analyseergebnisse hinsichtlich zweier weiterer möglicher Einflussfaktoren dargestellt werden. Auch sie werden zur Diskussion der zentralen Ergebnisse hinsichtlich der Veränderungen von Such- und Beurteilungspraktiken herangezogen.

Was verstehen Lehrende den Studierenden zufolge unter einer guten Recherche?

Die Studierenden geben diesbezüglich sehr ähnliche Aspekte an. Wichtig sei den Lehrenden ihres Erachtens, dass mehrere und insbesondere verschiedene Quellen herangezogen würden, um Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, um ein Thema in einer angemessen inhaltlichen Breite, aber auch Tiefe bearbeiten zu können. Darüber hinaus sollten die Informationen wissenschaftlicher Art sein bzw. wissenschaftlichen Standards entsprechen sowie einschlägig oder renommiert sein. Neben Sekundärliteratur sollten auch die „Aus-

gangstexte“ selbst herangezogen werden. Die Informationen sollten außerdem eine gewisse Aktualität aufweisen.

„Ähm, (...) ich denk, Lehrende erwarten, dass man (...), ja einfach auch verschiedene Quellen miteinbezieht, also sich nicht so festbeißt. Ich mein klar, dass man schon so zwei drei Hauptwerke hat, aber ich hatte so das Gefühl, dass es schon gut kommt, wenn man da einfach breiter aufgestellt ist, wenn man sich da mehr Sachen anschaut. Und dann da einfach auch was Breiteres präsentieren kann, wobei man da dann aber auch nicht inhaltliche Tiefe irgendwie ganz aus den Augen verlieren sollte. (...) Pfff, also ich denk, dass Lehrende da einfach Wert darauf legen, dass man wissenschaftliche, ähm, Quellen verwendet.“ (A15, 01:20:42-7)

„Na, vielleicht (...), ich glaub, wenn ich selbst (...) ne Hausarbeit lesen würde, dann würd ich mir wünschen, dass (...) genügend Quellen drin sind und nicht nur eine Sichtweise [...] und eben, dass es vielleicht nicht nur ein, zwei Sekundärquellen sind irgendwie außerdem (...) aus dem Ausgangstext selber, das wär (...), weiß ich nicht, hab ich zumindest als Rückmeldung gekriegt.“ (E170, 01:51:28-6)

„Oje ((Lachen)). (7 Sek.) Eine gute Recherche. (16 Sek.) Also ich denk, dass es genauso, wie ich es vorhin schon gesagt hab, dass denen halt auch so die Aktualität der Quellen wichtig ist, und dass man eben eine breite/ breit gefächerte Quellen hat, also nicht nur aus einer Perspektive, sondern verschiedene Sichtweisen sieht. Und vielleicht eben auch klar wichtig, also große Werke, bedeutende Werke von bedeutenden Persönlichkeiten Quellen vielleicht hinzuzieht.“ (A48, 00:59:26-7)

Hinsichtlich der Nutzung von Informationen aus dem WWW gibt eine Studierende exemplarisch an: *„Also ich glaub, bei Wikipedia hat mans sich schon selber was verbaut, was Note angeht.“ (C5, 01:14:53-1)* Es werden jedoch durchaus auch Differenzierungen vorgenommen:

„[D]as kommt, denk ich, darauf an. Also, ja, also, wenn die dem wissenschaftlichen Standard entsprechen, und man auch die Belege dazu vorliegen und so, dann würde ich denken, dass das auch in Einzelfällen in Ordnung ist. (...) Ja, also wenn es wissenschaftliche Texte im Internet sind, dann denk ich, ist es in Ordnung, ansonsten natürlich nicht. Höchstens man möchte jetzt darauf hinweisen, dass jetzt/ dass gerade im medialen Diskurs ein wichtiges Thema ist, dann kann man schon auch auf eine Internetquelle verweisen, also eine Internetseite verweisen und sagen: hier sieht man, es wird sogar hier schon thematisiert, oder so.“ (A48, 01:00:13-0)

Informationen aus dem WWW, die belegt seien und demnach „wissenschaftlichen Standards“ entsprechen, seien ihrer Einschätzung nach durchaus auch aus Sicht der Lehrenden geeignet. Dies gelte jedoch nicht für Wikipedia (siehe 5.2). Weiterhin sei es aber durchaus in Ordnung auf nicht-wissenschaftliche Informationen zurückzugreifen, um beispielsweise die mediale Präsenz oder die aktuelle öffentliche Diskussion eines Themas darzustellen oder als aktuellen

„Aufhänger“ in der Einleitung bzw. der Hinführung zum Thema zu nutzen: „[G]erade in einer Einleitung, dass man nochmal sagt, warum das Thema jetzt heutzutage aktuell ist“ (D47, 01:17:51-6). Es komme aber auch da darauf an,

„was für ne Seite das ist und für welchen Teil der Hausarbeit das benutzt wird. Ich glaub, jetzt für ne Einleitung, wenn man da irgendein Artikel von (...) Zeit-Online verweist, dann ist das nochmal was anderes als wenn man jetzt auf nen Artikel von Bild.de verweist.“ (C5, 01:14:53-1)

Ähnlich wie zum ersten und zweiten Befragungszeitpunkt differenzieren die Studierenden zwischen mehr und weniger anerkannten bzw. geeigneten Informationen aus nicht-wissenschaftlichen Zeitschriften (siehe 3.2.1; 3.2.2; 3.2.3).

Welche überfachlichen Informationsveranstaltungen zu Such- und Beurteilungspraktiken (i.w.S.) haben die Studierenden im Verlauf des Studiums besucht?

Lediglich zwei Studierende berichten in den Interviews, Veranstaltungen zu Such- und Beurteilungspraktiken oder wissenschaftlichem Arbeiten besucht zu haben.⁶⁹ Eine Studierende gibt an, an einer Führung in der Universitätsbibliothek teilgenommen zu haben, da sie die im Rahmen des Tutoriums zum wissenschaftlichen Arbeiten stattfindende Bibliotheksführung nicht wahrgenommen habe:

„Ich hab diese Bibliotheksführung mitgemacht, (...) weil ich dachte, gut, dass ist erstmal was, dass man sich auskennt und weiß, was wo zu finden ist, und (...) nochmal grob wies funktioniert. Ja, auch Literaturrecherche wurde da nochmal angesprochen.“ (C5, 01:08:43-2)

Eine andere Studierende gibt an, im zweiten Fachsemester ein vom Career-Service der Universität Tübingen angebotenes Seminar zum wissenschaftlichen Schreiben besucht zu haben. Die im Tutorium erworbenen Kenntnisse habe sie dadurch nochmals vertiefen können:

„Ich hab ein Seminar belegt zum Wissenschaftlichen Schreiben. Das ging über zwei Wochenenden, vom Career-Service. Einfach auch nochmal (...), ja tatsächlich ich fing auch nochmal ganz von vorne an, wie findet man überhaupt ne Fragestellung. (...) Ja stimmt, das hab ich jetzt irgendwie unterschlagen. Also, genau, also das war für mich auch nochmal wichtig.“ (B123, 01:10:14-4)

„Wann haben Sie das gemacht?“ (Interviewerin, 01:10:14-4)

⁶⁹ Darunter fällt nicht das Tutorium (Modul 15), das als verpflichtender Bestandteil des Bachelorstudiengangs Erziehungswissenschaft von allen Studierenden besucht werden muss.

„Im zweiten Semester. [...] Ich weiß jetzt nicht mehr, Anfang, Mitte. Und (3 Sek.), doch, das war auch nochmal gut, um das Ganze [die im Tutorium zum wissenschaftlichen Arbeiten behandelten Themen; N.B.] noch mal zu vertiefen.“ (B123, 01:11:24-5)

Alle anderen beantworteten meine Nachfragen nach solchen zusätzlichen Veranstaltungen mit ‚nein‘. Die folgenden genannten Gründe stehen exemplarisch für die Angaben aller Studierenden:

„Und haben sie irgendwelche, ähm, Infoveranstaltungen außer das Tutorium [zum wissenschaftlichen Arbeiten; N.B.] besucht? Also bei der UB gibt es ja welche.“ (Interviewerin, 01:17:31-1)

„Hätte ich machen sollen, also so im Nachhinein denk ich mir wirklich, so oft wie ich da rumgestiefelt bin, ((Lachen)) hätt man einfach das Ding gemacht, dann hätte man halt gewusst, wie das läuft.“ (A15, 01:17:41-1)

„Warum haben Sie solche Sachen nicht besucht?“ (Interviewerin, 01:18:17-0)

„Dummheit, Faulheit. [...] Ich glaub am/ also am Anfang war es einfach auch noch viel so, wo mich dann am Ende auch geärgert hat so. Ja, einfach ich bin Student und (...) es geht ja. Das war so das Problem. Und dann sieht man ja, dass es relativ gut so gelaufen ist, und ja, und dann, weiß nicht. Also ich glaub es hat einfach immer zu gut geklappt. [...] Also so im Nachhinein, klar hätte ich mir da vieles leichter machen können, aber, Bequemlichkeit wahrscheinlich, auf jeden, ja.“ (A15, 01:19:10-0)

Mögliche Informationsveranstaltungen zur Literaturrecherche o.Ä. erachtet der Studierende im Nachhinein als hilfreich bzw. geht er aus heutiger Sicht davon aus, dass solche Veranstaltungen die individuellen Praktiken (bei der Suche nach Informationen) erleichtert hätten. Rückblickend begründet er sein Vorgehen einerseits durch schlichte Bequemlichkeit oder gar Dummheit, andererseits seien die Praktiken ja erfolgreich gewesen bzw. haben sich bewährt. Dadurch sei keine Notwendigkeit, kein Zwang erwachsen etwas an den bewährten Praktiken zu verändern.

Die folgende Übersicht (siehe Abb.12) stellt zunächst die von den Studierenden in den Interviews zum dritten Befragungszeitpunkt angenommenen Veränderungen von Such- und Beurteilungspraktiken im Überblick dar. Die darauffolgende Tabelle (siehe Abb. 13) fasst die zentralen Gründe für Veränderungen von Such- und Beurteilungspraktiken im Studienverlauf systematisch zusammen:

VON STUDIERENDEN ANGEGEBENE VERÄNDERUNGEN VON SUCH- UND BEURTEILUNGSPRAKTIKEN (t 3)
Informationspraktiken in der Schulzeit:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ googeln ▪ ‚x-beliebige Webseiten‘ nutzen ▪ Webseiten anerkannter Institutionen (z.B. BPB) nutzen ▪ Wikipedia nutzen ▪ „alles aus dem Internet holen“
Veränderungen von Such- und Beurteilungspraktiken im Studium:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ grundlegende Veränderung nach Studienbeginn sowie weitere Entwicklung im Studienverlauf wahrgenommen (A15, A48 und B167) ▪ kontinuierliche Veränderung im Studienverlauf wahrgenommen (D47, B123, E170) ▪ keine grundlegende Veränderung im Studienverlauf wahrgenommen (C5) ▪ vermehrt Suche an wissenschaftlichen Orten (z.B. OPAC, FIS-Bildung) nach Informationen, die bestimmte Beurteilungskriterien erfüllen (siehe Abb. 14; 6.1) ▪ Suche nach wissenschaftlichen Informationen braucht Zeit ▪ Suche nach wissenschaftlichen Informationen bedarf einer thematischen Auseinandersetzung ▪ Anzahl, inhaltliche Breite der Quellen erhöht sich ▪ Anzahl der Orte der Suche nach wissenschaftlichen Informationen erhöht sich ▪ weniger Einführungsliteratur, mehr Forschungsliteratur wird verwendet ▪ Zusammenhang zwischen Qualität der Suche, Beurteilung und Auswahl von wissenschaftlichen Informationen und Qualität der eigenen wissenschaftlichen Arbeit wird festgestellt

Abb. 12: Von Studierenden zu t 3 angegebene Veränderungen von Such- und Beurteilungspraktiken im Studienverlauf

VON STUDIERENDEN ANGELEGEBENE GRÜNDE FÜR VERÄNDERUNGEN VON SUCH- UND BEURTEILUNGSPRAKTIKEN IM STUDIENVERLAUF (t 3)	
Genannte Lehrveranstaltungen und Inhalte, die zu Veränderungen geführt haben:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tutorium zur ‚Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten‘ (Modul 15) 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seminar ‚Grundfragen und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft‘ (Modul 1) 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bachelorarbeitsphase und angrenzende Lehrveranstaltungen: ‚Pädagogische Gegenwartsfragen‘ (Modul 10); ‚Abschlusskolloquium und Bachelorarbeit‘ (Modul 11) 	
Inhalte, die vermittelt worden sind durch:	
Tutoren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ getraut nachzufragen ▪ verständlich vermittelt
Lehrende	<p>(+)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vorbild ▪ Vor- und Nachbesprechung von Hausarbeiten, Unterstützung im Prozess der Produktion wissenschaftlicher Arbeiten ▪ Hinweis auf kritische Überprüfung von Informationen bzw. Texten ▪ Identifikation mit Institution, Lehrenden (durch Mitarbeit in der Studierendenvertretung) <p>(-)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ nicht getraut nachzufragen ▪ Konfrontation mit vermeintlichen Erwartungen der Lehrenden aus dem Wege gehen wollen ▪ erst nachdem Bewertung einer Arbeit nicht mehr mit eigenen Erwartungen übereinstimmt
Kommilitonen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ gegenseitiger (informeller) Austausch
Inhalte oder Fähigkeiten, die von den Studierenden angeeignet oder geübt worden sind:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ wissenschaftliche Arbeiten reproduzieren und produzieren ▪ Bachelorarbeit und Praktikumsbericht 	
Weitere angegebene Gründe für Veränderungen (von Such- und Beurteilungskriterien) im Studienverlauf:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Umsetzung eigener gesetzter Ziele ▪ Sich-Verbessern-Wollen ▪ Sich-Verändern-Wollen ▪ fortgeschrittenes Lebensalter, Reife ▪ Reflexionsvermögen ▪ Einlassen auf wissenschaftliches Studium, auf erziehungswissenschaftliche Theorie(n) ohne unmittelbaren Anwendungsnutzen 	

Abb. 13: Von Studierenden zu t 3 angegebene Gründe für Veränderungen von Such- und Beurteilungspraktiken im Studienverlauf

6 Diskussion der festgestellten Such- und Beurteilungspraktiken im Studienverlauf (t 1, 2, 3)

Nachdem ich im vorherigen Kapitel ausführlich die Praktiken der Suche nach und Beurteilung von Informationen von Studierenden für wissenschaftliche Arbeiten im sechsten Fachsemester dargestellt sowie die in den Interviews zu t 3 von den Studierenden angegebenen Gründe für Veränderungen ihrer Informationspraktiken im Studienverlauf nachvollziehbar gemacht habe, werde ich mich im folgenden Kapitel mit den zentralen Aspekten aller drei Befragungszeitpunkte auseinandersetzen. Dabei werden auch die zu t 1 und t 2 herausgearbeiteten Annahmen (siehe 3.1.3; 3.2.3) aufgenommen und auf Grundlage der Analysen zu t 3 diskutiert. Darüber hinaus werde ich die Ergebnisse meiner Studie mit den Befunden der rezipierten Studien in Bezug setzen. Im Mittelpunkt steht zudem die Diskussion und theoretische Reflexion der festgestellten Veränderungen von Such- und Beurteilungspraktiken von Studierenden für wissenschaftliche Arbeiten sowie der von ihnen angegebenen Gründe für die (nicht-)stattgefundenen Veränderungen im Studienverlauf.

Zunächst werde ich die zentralen Kriterien, welche die befragten Studierenden der Erziehungswissenschaft zur Beurteilung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten vor Studienbeginn, im dritten Fachsemester und zu Studienende in der vorliegenden Studie angeben, systematisch darstellen und diskutieren (6.1). Ich habe im Rahmen der Analysen herausgearbeitet, dass sich die Kriterien zur Beurteilung der vorgelegten Textabschnitte in den Befragungen zu allen drei Zeitpunkten nicht grundlegend gewandelt haben (siehe 3.1.3; 5.1). Die in Kapitel 5.4 *Welche Gründe nennen die Studierenden für Veränderungen ihrer Such- und Beurteilungspraktiken im Studienverlauf?* ausführlich dargestellten Gründe für Veränderungen von Informationspraktiken im Studienverlauf geben dennoch mehr oder weniger explizite Hinweise auf eine Veränderung der Kriterien, die zur Beurteilung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten herangezogen werden. Des Weiteren deuten die Veränderungen hinsichtlich der aufgesuchten Informationsorte, der daran angelegten Kriterien sowie der ausgewählten Quellen auf veränderte Beurteilungskriterien hin (siehe 3.2.3; 5.2). Die Beurteilung der Eignung eines Informationsortes geht seiner Wahl voraus und hängt zudem eng mit den Erwartungen an die dort aufzufindenden Informationen zusammen. Die Studierenden beziehen die ihrerseits wahrgenommenen Veränderungen von Informationspraktiken in den Interviews dennoch expliziter auf die aufgesuchten Orte als auf die Beurteilungskriterien an sich (siehe 5.4). Gleichwohl wird in Kapitel 6.1 *„Autorisiert-Sein“ als zentrales Kriterium der Be-*

urteilung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten diskutiert, wodurch sich die festgestellten Beurteilungspraktiken begründen.

In Kapitel 6.2 *Warum nutzen die Studierenden Google, Wikipedia oder wissenschaftliche Orte bei der Suche nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten?* erfolgt die Diskussion wesentlicher Aspekte hinsichtlich der von den Studierenden zu allen drei Befragungszeitpunkten aufgesuchten Orte der Suche nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten. Die Analysen haben ergeben, dass sich die Orte, welche die Studierenden zur Informationsgewinnung aufsuchen, verändern. Manche Studierende suchen im Studienverlauf häufiger oder ausschließlich an wissenschaftlichen Orten für ihre im Studium anzufertigenden Arbeiten. Die Diskussion der Gründe, weshalb sie so suchen und warum sich ihre Suchpraktiken verändert haben, steht in Kapitel 6.2 im Mittelpunkt.

Im abschließenden Kapitel 6.3 *Wodurch können Veränderungen von Such- und Beurteilungspraktiken unterstützt werden?* werde ich diskutieren, wodurch die festgestellten Veränderungen von Informationspraktiken maßgeblich begründet werden. Neben der Vermittlung von Inhalten in Lehrveranstaltungen im Studienverlauf – dieser Veränderungsgrund wird insbesondere in Kapitel 6.1 und 6.2 diskutiert – begründen sich die Veränderungen von Informationspraktiken den Studierenden zufolge durch das Üben von Praktiken der Informationsgewinnung. Abschließend wird die Frage aufgeworfen, wodurch Informationspraktiken bzw. ihre Veränderungen ergänzend unterstützt werden könnten.

6.1 ‚Autorisiert-Sein‘ als zentrales Kriterium der Beurteilung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten

Die zur Beurteilung der Eignung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten herangezogenen Kriterien im Studienverlauf weisen eine bemerkenswerte Beständigkeit auf. Veränderungen sind lediglich gradueller Art und lassen sich als Differenzierungen begreifen. Die Kriterien zur Beurteilung der Eignung von Texten für wissenschaftliche Arbeiten werden im Folgenden zunächst systematisch in der Übersicht (siehe Abb. 14) dargestellt und anschließend diskutiert sowie theoretisch reflektiert.

KRITERIEN DER BEURTEILUNG VON INFORMATIONEN FÜR WISSENSCHAFTLICHE ARBEITEN (t 1, 2, 3)			
AUTORISIERT			
		wissenschaftlich	nicht-wissenschaftlich
durch Belegen des Autors			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Personen ▪ herausgebende Institutionen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ fachkundig 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ einschlägig ▪ renommiert 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ namhaft ▪ anerkannt ▪ seriös
<ul style="list-style-type: none"> ▪ „begründet“ 			
durch Zitationen			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zitate 			
durch den Such- oder Auffindungsort			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universitätsbibliothek ▪ Fachdatenbank FIS-Bildung ▪ Webseiten von Universitäten 			<ul style="list-style-type: none"> ▪ z.B. BMBF
durch (Fach-)„Bücher“ (nur zu t 2, 3)			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ (sehr vereinzelt werden auch (Fach-)Zeitschriften genannt) 			
durch Zahlen			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Statistiken“ ▪ empirische Forschung (insbesondere quantitative Verfahren) 			
„OBJEKTIV“			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ neutral ▪ sachlich ▪ aus verschiedenen Perspektiven betrachtet (nur zu t 3) ▪ unabhängig ▪ kein subjektives Meinen ▪ (wenn „eigene Meinung vertreten wird“, dann müsse sie als solche gekennzeichnet werden) 			
SPRACHLICHE VERFASSTHEIT			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ „objektiv“ ▪ Fachsprache (semantisch komplex) ▪ komplexere Syntax ▪ verständlich (im Sinne von begreifbar) (nur zu t 1, 3) 			
METHODE (nur zu t 2, 3)			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vorgehensweise 			
FORMALE STIMMIGKEIT (KONSISTENZ, KOHÄRENZ) UND SACHLICHE RICHTIGKEIT (nur zu t 2, 3)			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ inhaltliche Logik ▪ argumentativ nachvollziehbar ▪ durchdacht ▪ richtig 			
in Abgrenzung zu POPULÄRWISSENSCHAFTLICH, das beschrieben wird als (nur zu t 2, 3)			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ nicht autorisiert durch Personen, herausgebende Institutionen ▪ nicht „objektiv“ verfasst 			

Abb. 14: Kriterien der Beurteilung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten (t 1, 2, 3)

Für die befragten Studierenden der Erziehungswissenschaft stellt das Autorisiert-Sein von Informationen zu allen drei Befragungszeitpunkten im Studienverlauf das wichtigste Kriterium zur Beurteilung dar. Informationen müssen insbesondere durch das Belegen des Autors, durch Zitationen und durch den Such- oder Auffindungsort und weiterhin durch „Bücher“ oder Zahlen autorisiert sein.

Der Autor (oder die Autoren) ist (sind) entweder eine Person oder eine herausgebende Institution.⁷⁰ Idealerweise handelt es sich beim Autor um einen Wissenschaftler oder um eine herausgebende wissenschaftliche Institution. Der Autor muss zudem fachkundig sein. Die Forderung nach Autoren, die einer wissenschaftlichen Institution bzw. der Universität angehören, steigt mit zunehmendem Fachsemester. Ebenso wächst der Anspruch mancher Studierenden im Studienverlauf, Informationen für ihre wissenschaftlichen Arbeiten zu nutzen, die von einschlägigen oder renommierten, d.h. im Fach Erziehungswissenschaft angesehenen Autoren stammen. Darüber hinaus sollen die Informationen thematisch einschlägig sein (siehe insbesondere 5.2; 5.4). Handelt es sich beim Autor nicht um einen Wissenschaftler oder eine herausgebende wissenschaftliche bzw. universitäre Institution, muss die Autorisierung den Analysen zufolge durch eine „anerkannte“, „namhafte“ oder „seriöse“ Institution erfolgen. Auch ihnen muss den Studierenden zufolge aber eine gewisse Sachkunde zugeschrieben werden können (siehe 3.2.3; 5.2; 5.3). Anerkannte, namhafte oder seriöse Institutionen sind den befragten Studierenden nach beispielsweise das BMBF oder BMFSFJ, die BPB, das DESTA-TIS oder das GOETHE-INSTITUT oder nicht-wissenschaftliche Zeitschriften, wie die ZEIT, die FAZ oder der SPIEGEL. Die BILD wird zu allen drei Befragungszeitpunkten als nicht seriös und weniger anerkannt beurteilt. Alle genannten nicht-wissenschaftlichen Zeitungen und Zeitschriften stellen für die Studierenden allerdings bereits zum zweiten Befragungszeitpunkt keine (alleinigen) geeigneten Informationsorte für wissenschaftliche Arbeiten mehr dar (siehe 3.2.3; 5.2). Wohingegen das BMBF, die BPB oder das GOETHE-Institut (als herausgebende Institutionen) für manche Studierende auch zum dritten Befragungszeitpunkt geeignete Texte oder Materialien für Hausarbeiten bereitstellen bzw. per se als anerkannte herausgebende Institutionen gelten. Oftmals sind die Autoren der „Forschungsberichte“ oder „Studien“ des BMBF Personen, die einem wissenschaftlichen Kontext zugeordnet werden können; ansonsten handelt es sich bestenfalls um fachkundige Autoren, die einer öffentlich anerkan-

⁷⁰ Institutionen verfassen keine Texte oder argumentieren nicht, sondern die Personen, die den Institutionen angehören. Institutionen stehen aber häufig stellvertretend für die Verfasser von Texten als herausgebende Institution und fungieren insofern stellvertretend als Autor im Sinne einer herausgebenden Institution.

ten und seriösen Institution angehören (siehe 3.2.3; 5.2; 6.2). Weshalb die Studierenden diese Institutionen als geeignete Informationsorte angeben, kann auf Grundlage der Befragungsergebnisse zu t 1, 2 und 3 wie bereits im Rahmen der Systematisierung der Ergebnisse der ersten beiden Befragungen angenommen, lediglich darauf zurückgeführt werden, dass es sich dabei um Institutionen handelt, die im öffentlichen Auftrag agieren. Insofern sind sie durch diesen autorisiert. Das macht die von ihnen bereitgestellten oder herausgegebenen Informationen für die Studierenden zuverlässig (siehe 3.2.2; 3.2.3; 5.2; 5.3).⁷¹

Diese Ergebnisse decken sich mit den Befunden der in 1.1.1 rezipierten Studien von Emmer/Wolling (2008), Heinze (2008) sowie der Untersuchung von Heinze/Fink/Wolf (2009). Auch hier gilt sinngemäß das Autorisiert-Sein von Informationen durch das Belegen eines (fachkundigen) Autors als ausschlaggebendes Kriterium der Beurteilung. Nach Heinze (2008) nennen die Studierenden als Kriterien „der Verantwortliche für die Informationen lässt sich identifizieren“ sowie „es handelt sich um einen auf diesem Gebiet bekannten oder seriösen Autor“ (Heinze 2008, 20 f.). Auch Emmer und Wolling (2008) zufolge wählen die Studierenden aus den vorhandenen Antwortmöglichkeiten zur Beurteilung von Informationen die Kriterien „die Informationen sind von einem bekannten Wissenschaftler“ oder „die Informationen sind von einer bekannten oder wissenschaftlichen Institution“ (Emmer/Wolling 2008, 349 f.). Fink/Heinze/Wolf geben zudem an, dass die genannten Kriterien zur Beurteilung von Informationen in allen Fachsemestern aber ähnlich seien. Dieser Befund deckt sich ebenfalls mit meinen Ergebnissen: der Stellenwert des Kriteriums des Autorisiert-Seins durch das Belegen eines wissenschaftlichen oder anerkannten resp. fachkundigen Autors ist im Studienverlauf zu allen drei Befragungszeitpunkten unvermindert hoch; d.h. die von mir durchgeführte Längsschnittuntersuchung konnte analog zu den bisherigen Studien keine grundsätzlichen Veränderungen der von den Studierenden einer Kohorte vor Studienbeginn, im dritten und sechsten Fachsemester zur Beurteilung von Informationen zu Grunde gelegten Kriterien feststellen.

In wissenschaftlichen Publikationen wird stets der Autor angegeben, wohingegen andere Textsorten nicht zwingend diesem Kriterium nachkommen müssen (Hofmann 2013, 4). Neben der Angabe des Autors beinhalten wissenschaftliche Publikationen auch für die befragten Studierenden in dieser Studie zu allen drei Befragungszeitpunkten Zitationen als „in der Form von Literaturangaben gemachte[n] Verweise[n] auf bereits veröffentlichte Publikationen“ (ebd., 5). Zitationen verweisen darauf, dass der Text bzw. sein Autor andere Publikationen zu

⁷¹ Weshalb eine Studierende zu t 3 das GOETHE-Institut als geeignet nennt, bleibt unklar; vermutlich weil es sich dabei um eine in der Öffentlichkeit anerkannte Einrichtung handelt, die zudem einen gewissen Bekanntheitsgrad genießt.

einem bestimmten Gegenstand zu Kenntnis genommen hat, sich darauf bezieht oder die eigenen Erkenntnisse an diese zurückbindet. Die von den Studierenden als Informationsorte aufgesuchten ‚anerkannten Institutionen‘ erfüllen diese Kriterien (in den veröffentlichten Texten) oftmals auch, weshalb sie den Studierenden als geeignet erscheinen (siehe 3.2.3; 5.2; 5.3).

Durch die Angabe des Autors und die Zitationen ist die Herkunft der Informationen für die Studierenden nachvollziehbar. Die Informationen sind dadurch darüber hinaus überprüfbar (siehe 3.1.3; 5.1; 5.2; 5.3). Einige Studierende geben zum zweiten Befragungszeitpunkt jedoch an, dass man aus dem schlichten Vorhandensein der Zitationen in Textausschnitt (b) noch nicht schließen dürfe, dass es sich dabei auch tatsächlich um wissenschaftlichen Kriterien entsprechende Quellen handelt; letztlich müsse man dies im Einzelnen überprüfen (siehe 3.1.3). Anhand welcher Kriterien eine solche Überprüfung stattfinden könnte, bleibt unklar bzw. wird nicht explizit genannt. Beispielsweise geben die Studierenden vereinzelt an, dass es wichtig sei zu überprüfen, ob eine Methode zu Grunde liege, eine ‚inhaltliche Logik‘ bestehe oder ob die Informationen ‚argumentativ nachvollziehbar‘ oder ‚richtig‘ seien. Die Frage nach der Überprüfung der Methode oder der inhaltlichen Logik von Texten wird allerdings nur sehr vereinzelt aufgeworfen. Inwiefern das singular genannter Kriterium ‚Richtig-Sein‘ als semantische Richtigkeit im Sinne der Übereinstimmung von Aussage und Wirklichkeit bzw. gegebenem Erkenntnisstand betrachtet werden kann, ist ebenso fraglich (siehe 1.2; 5.2; 5.3). Im Rahmen der Analyse zu t 1 und t 2 habe ich lediglich Hinweise für die Relevanz der genannten Kriterien gefunden (siehe 3.1.3; 3.2.3). Auch zu t 3 wird die Bedeutsamkeit einer zugrundeliegenden Methode oder der argumentativen Konsistenz und Kohärenz zur Beurteilung der Eignung von Informationen oder Texten für wissenschaftliche Arbeiten im Gegensatz zur Relevanz des Autorisiert-Seins von Informationen ebenfalls nur vereinzelt betont bzw. genannt. Den wenigen diesbezüglichen Angaben stehen aber auch solche gegenüber, die beispielsweise das Zustandekommen wissenschaftlicher Informationen bzw. die Verfahren zur Erkenntnisgewinnung letztlich für zweitrangig erachten. Wichtig sei lediglich, dass die Informationen von einer wissenschaftlichen (oder anerkannten) Person oder herausgebenden Institution stammen oder dort aufzufinden sind (siehe 5.1; 5.2; 5.3).

In den Interviews zu t 3 bemerken zwei Studierende, dass man auf Grund der Kürze der Textausschnitte letztlich nicht uneingeschränkt beurteilen könne, ob die Aussagen des nicht-wissenschaftlichen Textausschnitts (a), der keine Zitationen enthält, belegt bzw. ‚begründet‘ seien (siehe 5.1). Denkbar wäre, so die Studierenden, dass die Belege oder Verweise eben nicht im vorliegenden Ausschnitt vorkämen, sondern an einer anderen Stelle des Textes. Dies

verkennt jedoch, dass Zitationen dazu dienen, die eigenen Aussagen mit Hilfe (bereits) publizierter, im Idealfall in der Scientific Community konsentierten Erkenntnissen zu belegen und insofern auch zu begründen (Rost 2012, 19 ff.). Begründen (oder illustrieren) die Zitationen nicht die Argumentation, sind sie obsolet, insofern sie dann nur als Beiwerk dienen. Der (intersubjektive) Nachvollzug durch die Angabe des Autors und durch Zitationen stellt unbestritten auch ein Kriterium von Wissenschaftlichkeit dar, jedoch nicht per se, d.h. nicht lediglich durch ihr Vorhandensein. Letztlich ist nicht der schlichte Verweis auf andere Autoren bzw. publizierte Erkenntnisse relevant, sondern ihr konsistenter und kohärenter Einbezug. Es geht an und für sich nicht darum, lediglich auf andere Autoren zu verweisen, sondern (dadurch) intersubjektiv nachvollziehbar, d.h. logisch konsistent und kohärent zu argumentieren (Mittelstraß 2004d, 719 f.; Prange 2004, 609 f.; Rost 2012, 29; siehe auch 1.2). Das Vorhandensein von Zitationen ersetzt keineswegs die Überprüfung – mit Prange (2004) gesprochen – der formalen Stimmigkeit (oder auch der sachlichen Richtigkeit) von Aussagen. Es ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für Wissenschaftlichkeit.

Deutlich wird in der Befragung zudem auch, dass die Studierenden Texte als geeignet und wissenschaftlich beurteilen, wenn sie beispielsweise von der Universitätsbibliothek bereitgestellt werden. Das heißt, dass Informationen auch durch den Such- oder Auffindungsort autorisiert sein können, um von den Befragten als tauglich für wissenschaftliche Arbeiten im Studium angesehen zu werden (siehe 3.2.2; 3.2.3; 5.2; 5.3).

Hofmann (2013) gibt an, dass dem Autor als erkennbarem Urheber eines Textes in gewisser Weise die Verantwortung für die Wissenschaftlichkeit der Informationen übertragen werde (Hofmann 2013, 4). Besonders bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die Studierenden oftmals davon ausgehen, dass die an per definitionem wissenschaftlichen Suchorten, wie dem OPAC der Universitätsbibliothek, der Datenbank FIS-Bildung oder auf Webseiten von Universitäten aufzufindenden Informationen per se wissenschaftlich sind bzw. wissenschaftlichen Kriterien genügen (siehe 3.2.3; 5.2; 5.3). Der Schluss, dass (per definitionem) wissenschaftliche Suchorte ausschließlich wissenschaftliche Informationen bereitstellen, ist aber nicht zulässig. Dies würde einer erweiterten Überprüfung bedürfen: um die Wissenschaftlichkeit oder Qualität festzustellen, ist letztlich auch die Überprüfung der Konsistenz, Kohärenz und der sachlichen Richtigkeit der Informationen notwendig. Die Übertragung der Verantwortung der Gewährleistung wissenschaftlicher Kriterien auf den Autor ist bereits diskutabel, die Übertragung der Verantwortung für die Wissenschaftlichkeit von Texten auf die Such- oder Auffindungsorte noch mehr. Das Autorisiert-Sein von Informationen qua Such-

oder Auffindungsort stellt für die Studierenden dennoch ein maßgebendes Kriterium zur Beurteilung dar, insbesondere zum zweiten und dritten Befragungszeitpunkt (siehe 6.2).

Ich habe in Kapitel 5.2 *Orte und Kriterien der Informationssuche (t 3)* darauf hingewiesen, dass ‚das Medium Buch‘ eine Art Qualitätsmerkmal (bzw. Kriterium zur Beurteilung der Eignung von Informationen) darzustellen scheint. Es hat den Anschein, als ob neben dem Autorisiert-Sein von Informationen durch das Belegen des Autors, durch Zitationen und durch den Such- oder Auffindungsort auch die Autorisierung durch das Trägermedium selbst bzw. seine kennzeichnenden Merkmale ein relevantes Kriterium der Beurteilung ist, Informationen also auch dann geeignet sind, wenn sie durch „Bücher“ autorisiert sind.

Die Studierenden suchen den Angaben zufolge größtenteils online an wissenschaftlichen oder nicht-wissenschaftlichen Suchorten nach Hinweisen auf (Fach-)Bücher und gelegentlich (Fach)Zeitschriften (siehe 3.2.1; 3.2.2; 3.2.3; 5.2; 6.2). Darüber hinaus nutzen sie beispielsweise vom BMBF oder von Universitäten zur Verfügung gestellte Dokumente, die zumeist im PDF-Format online zur Verfügung gestellt sind, nicht jedoch Informationen, die nicht in den genannten Formen vorliegen. Im Unterschied zur Schulzeit beschaffen sie sich die Informationen nicht mehr aus dem WWW (bzw. nutzen Wikipedia), sondern suchen im Studium vornehmlich nach Büchern bzw. nutzen die darin enthaltenen Texte. Sie unterscheiden grob, vereinzelt bereits zum zweiten Befragungszeitpunkt, aber insbesondere im Rahmen der Interviews, zwischen in der (Erziehungs)Wissenschaft gängigen Publikationsformen. Ihre Angaben spiegeln zunächst die grundlegende Unterscheidung zwischen Überblickswerken und Forschungsliteratur wider (Hofmann 2013, 6). Sie differenzieren weiterhin zwischen Lehrbüchern als aufbereitete Grundlagen einer Disziplin und Handbüchern als systematische Darstellung wesentlicher Erkenntnisse eines Wissensgebiets unter Berücksichtigung einschlägiger Forschungsliteratur (siehe 5.2; Hofmann 2013, 6 ff.) Zum dritten Befragungszeitpunkt werden vereinzelt auch Fachzeitschriften als fortlaufende Publikationen, in denen aktuelle Erkenntnisse zur Diskussion gestellt werden (ebd., 8), als geeignetes Medium beurteilt (siehe 5.2).⁷² Weiterhin genannt wird in den Interviews zu t 3 im Rückblick auf die Informationspraktiken zu Studienbeginn sogenannte Ratgeberliteratur.

⁷² Drei Studierende geben in den Interviews zu t 3 an, Fachzeitschriften zu nutzen, weil sie die darin enthaltenen Informationen als zuverlässig erachten (siehe 5.2; 5.3). Die Artikel werden von fachkundigen Wissenschaftlern verfasst und können an wissenschaftlichen Orten (FIS-Bildung, Universitätsbibliothek) aufgefunden werden und sind insofern autorisiert. Was die Studierenden beispielsweise aber nicht thematisieren, ist, dass in wissenschaftliche Fachzeitschriften aktuelle Erkenntnisse zur Diskussion in der wissenschaftlichen Community gestellt werden, obwohl ihnen die Aktualität von

Die Suche nach bzw. Nutzung von (Fach-)Büchern (und vereinzelt nach (Fach-)Zeitschriften) lässt sich u.a. auf die Veränderungen im Studienverlauf hinsichtlich der aufgesuchten Informationsorte zurückführen, d.h. auf die vermehrte Nutzung von Orten wie der Universitätsbibliothek, in der ausschließlich (Fach-)Bücher und (Fach-)Zeitschriften (in gedruckter und in elektronischer Form) aufzufinden sind (siehe 6.2).⁷³

Wissenschaftliche Erkenntnisse sind vor allem auch dadurch gekennzeichnet, dass sie schriftlich kommuniziert resp. publiziert sind, um auf diese Weise von der Scientific Community rezipiert werden zu können (Keiner 1999; Prange 2004, 606 ff.; Rost 2012, 19 f.; Hofmann 2013, 5). Ihre Publikation bedarf eines Trägermediums. Seit der Etablierung des Buchdrucks durch Johannes Gutenberg um 1450 werden wissenschaftliche Erkenntnisse in (gedruckter Form) publiziert (u.a. Pscheida 2010, 125 ff.). Mittlerweile liegen (Fach-)Bücher und (Fach-)Zeitschriften größtenteils auch in elektronischer Form vor bzw. sind digitalisiert. Trotz bereits zu erkennender Veränderungen in der Verbreitung wissenschaftlicher (und nicht-wissenschaftlicher) Erkenntnisse behauptet das Buch (insbesondere in gedruckter, aber zunehmend auch in elektronischer Form) seine Stellung als „gesellschaftliches Leitmedium“ (ebd., 413). Bücher, gemeint sind „speziell Fach- und Lehrbücher“, seien „nach wie vor die autorisierten Träger ‚wahren‘, weil systematisch und rational ermittelten Weltwissens, welches von ebenso autorisierten, professionellen Experten (Wissenschaftlern, Autoren) unter der Berücksichtigung der gewachsenen Konventionen (...) dort abgebildet und so der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt wird“ (ebd.). Das bedeutet, dass die Suche nach bzw. Nutzung von (Fach-)Büchern bzw. die angenommene Relevanz des Kriteriums Autorisierung von Informationen durch das Medium Buch sich auch darauf zurückführen lässt, dass die Studierenden damit die Erfüllung bestimmter Kriterien verbinden, die dem Leitmedium oder autorisierten Träger Buch zugeschrieben werden und die im Idealfall auch gegeben sind. Vor dem Hintergrund der Empfehlung des Kultusministeriums Baden-Württemberg an Lehrer, Schülern bei der Erstellung eigenständiger (GSF-)Arbeiten ggfs. vorzuschreiben, mindestens eine Monographie zu verwenden, damit sie nicht lediglich „das Internet“ als Informationsquelle nutzen, habe ich bereits darauf hingewiesen (siehe 5.2). Dass u.a. auch solche Prägungen in der Schulzeit oder auch im Elternhaus („Lies doch mal ein Buch!“) eine Höherschätzung dieses Mediums bedin-

Informationen für die Nutzung im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Arbeiten wichtig ist (siehe 3.1.3; 3.2.3; 5.1; 5.2)

⁷³ Bemerkt werden muss, dass beispielsweise in der Literaturwissenschaft auch Romane etc. in der Fachbibliothek zu finden sind.

gen, und dass die Studierenden dadurch ggfs. annehmen oder erwarten, dass ‚die Universität‘ dieses autoritative Medium ebenso wertschätzt, kann jedoch (nur) vermutet werden.⁷⁴

Allerdings sind Informationen durch die Autorisierung in diesem Falle qua Trägermedium nicht per se wissenschaftlich und insofern schon geeignet. Fachbücher sind zwar prinzipiell von Wissenschaftlern oder Experten verfasst, sie enthalten größtenteils auch Zitationen und sind in im wissenschaftlichen Kontext üblichen Formaten publiziert sowie von wissenschaftlichen Einrichtungen wie der Universitätsbibliothek bereitgestellt. Die in Fachbüchern enthaltenen Informationen bedürfen überdies aber (auch) einer zusätzlichen Überprüfung – der Überprüfung der formalen Stimmigkeit und sachlichen Richtigkeit ihrer enthaltenen Informationen. Ihre Stellung als Leitmedium bzw. autorisiertem Träger macht sie bei den Studierenden aber in gewissem Maße zu einer ‚Autorität‘. Informationen sind für die Studierenden insbesondere dann geeignet zur Nutzung im Rahmen eigener wissenschaftlicher Arbeiten, wenn sie erkennbar durch (wissenschaftliche) ‚Autoritäten‘ legitimiert sind; d.h. die Eignung oder Qualität von Informationen scheinen für die Studierenden insbesondere durch ihren Produktions- und Auffindungsort sowie ihre Form bzw. durch die Expertise oder das Ansehen dieser gewährleistet zu sein. Deutlich zum Vorschein treten diese einfachen Güte- oder Vertrauenssiegel insbesondere vor allem dann, wenn neben diesem Autorisiert-Sein qua Autor, Zitationen, Trägermedium oder Such- oder Auffindungsort keine anderen relevanten Beurteilungskriterien zu Grunde gelegt werden bzw. solche anderen Kriterien als irrelevant abgetan werden (siehe 5.2; 5.3). Nach dem Motto: Wo Wissenschaft(ler) draufsteht, ist auch Wissenschaft drin, bedarf es keiner weiteren Überprüfung! Emmer und Wolling (2008) resümieren in der oben rezipierten Studie ähnlich: Wissenschaftlichkeit zugeschrieben qua Autor, verzeichnender Institution oder Trägermedium bürge den Angaben der Studierenden zufolge für Qualität (Emmer/Wolling 2008, 352 f.). Zwar geben die Studierenden sehr vereinzelt Hinweise auf die Relevanz der Überprüfung der argumentativen Nachvollziehbarkeit, der inhaltlichen Logik, des Durchdacht-Seins oder der Richtigkeit der Aussagen, betonen demgegenüber aber mehrheitlich viel stärker die Bedeutsamkeit des bloßen Autorisiert-Seins von Texten.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob die in den Befragungen vorgelegten Textausschnitte eine Prüfung der Aussagenkonsistenz möglich machen. Die Kürze oder Beschaffenheit der Textausschnitte, wie beispielsweise das Vorhandensein von Zitationen im wissenschaftlichen Textausschnitt, könnten das Kriterium des Autorisiert-Seins durch Zitationen erst

⁷⁴ Der MPFS bestätigt die „Wertschätzung“ des „Mediums Buchs“ unter Jugendlichen in der 2010 durchgeführten JIM-Studie. Die „Zuwendung zum Medium Buch“ sei unter Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren (zum Zeitpunkt der Befragung) unvermindert hoch (MPFS 2010, 23 ff.).

hervorgebracht und eine (Fokussierung auf die) Beurteilung der Konsistenz von Aussagen verhindert haben. Es ist dennoch auffällig, dass die Studierenden auch in den Interviews zu t 3 nur vereinzelt die prinzipielle Relevanz der Überprüfung syntaktischer Stimmigkeit oder semantischer Richtigkeit nennen. Sie sprechen sie nicht nur im Rahmen der Beurteilung der Textausschnitte nicht an (siehe 3.1.1; 3.1.2; 3.1.3; 5.1), sondern thematisieren sie auch im Kontext der Fragen, welche Kriterien sie im Allgemeinen bei der Suche nach und Beurteilung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten als relevant erachten, nur vereinzelt (3.2.3; 5.2). Auch im Kontext der Verständnisweisen von Wissenschaftlichkeit nennen (nur) zwei Studierende explizit, dass sich wissenschaftliche Arbeiten dadurch kennzeichnen lassen, dass ihre Ergebnisse methodisch gewonnen werden und argumentativ nachvollziehbar seien (5.3). Darüber hinaus wird das von ihnen geforderte Kriterium der Nachvollziehbarkeit oder des Belegt-Seins von wissenschaftlichen Aussagen durch ihr Autorisiert-Sein angezeigt. Die Aussagen sind demnach nachvollziehbar, wenn sie durch „namhafte“ bzw. „anerkannte“ Autoren oder durch Zitationen belegt sind.

Lediglich ein Studierender thematisiert die Wichtigkeit der Überprüfung der „inhaltlichen Logik“ von Texten, revidiert sie im Laufe seiner weiteren Angaben in derselben Interviewsequenz allerdings wieder, indem er angibt, dass Fachliteratur, die von der Universitätsbibliothek bereitgestellt werde, „ja auch wirklich Fachliteratur ist“ (siehe 5.2). Er weist im Weiteren dann aber wieder darauf hin, dass er es als wichtig erachte, Sachverhalte resp. Aussagen prinzipiell zu hinterfragen, d.h. sie nicht nur deshalb als „wahr“ zu beurteilen, weil sie in einem wissenschaftlichen Kontext entstanden sind. Seine Angaben lassen zwar ein gewisses ‚Gespür‘ oder eine Sensibilität für die Relevanz einer syntaktischen oder semantischen Überprüfung von (wissenschaftlichen) Aussagen erkennen, weisen aber auch Widersprüche auf. Einerseits erachtet er es als wichtig, die ‚Richtigkeit‘ von Aussagen zu hinterfragen, andererseits erhalten Fachbücher und Fachzeitschriften aus der Universitätsbibliothek von ihm per se das Gütesiegel wissenschaftlich.

Sein Hinweis, Informationen oder Texte ungeachtet ihres Produktionsorts und ihres Such- oder Auffindungsortes prinzipiell zu hinterfragen oder die Nachvollziehbarkeit der Argumentation oder inhaltlichen Logik zu überprüfen, lässt sich möglicherweise (u.a.) auf ein bestimmtes Seminar bzw. die Hinweise der verantwortlichen Lehrenden zurückführen. Ihr Hinweis, dass Informationen ungeachtet ihres Produktions- oder Auffindungszusammenhangs „kritisch hinterfragt“ und auf ihren „Hintergrund zurückanalysiert“ bzw. die zugrundeliegenden Prämissen überprüft werden sollten, sei ihm „relativ stark im Kopf geblieben“ (siehe 5.4).

Die genannten Gründe geben Hinweise auf den anzunehmenden Zusammenhang zwischen im Studium (nicht) vermittelten Inhalten und ggfs. angeeigneten Kenntnissen und Praktiken hinsichtlich der Suche nach und Beurteilung von Informationen. Zwar werden mögliche Kriterien, die an wissenschaftliche Texte gestellt werden können, in manchen Lehrveranstaltungen thematisiert; dadurch, dass es sich bei der Überprüfung der syntaktischen Stimmigkeit und semantischen Richtigkeit aber um voraussetzungsreichere oder komplexere Kriterien der Überprüfung oder Beurteilung von wissenschaftlichen Aussagen handelt als bei der einfacheren Feststellung des Autorisiert-Seins von Informationen, werden letztere möglicherweise eher von den Studierenden zur Kenntnis genommen und angewendet (siehe 6.3)

So werden beispielsweise den Modulkonzeptionen zufolge im Tutorium zum wissenschaftlichen Arbeiten (Modul 15) oder im einführenden Seminar im Rahmen von Modul 1 zum Befragungszeitpunkt mögliche zu unterscheidende Textsorten (wissenschaftliche vs. populärwissenschaftliche oder populäre Texte) und Möglichkeiten der Unterscheidung von Wissensformen in der Erziehungswissenschaft (Horn 1999) sowie ihre charakterisierenden Kriterien gezeigt; dabei werden u.a. auch Aspekte, wie die der formalen Stimmigkeit von wissenschaftlichen Aussagen thematisiert (siehe 2.1). Der inhaltliche Schwerpunkt des Tutoriums liegt nach meiner Interpretation der zugrundeliegenden Lehrveranstaltungsmaterialien aber auf einer grundlegenden Einführung (in wissenschaftliches Arbeiten); beispielsweise, welche Textsorten im Rahmen der im Studium anzufertigenden Hausarbeiten verwendet werden sollten (wissenschaftliche Texte von einschlägigen Wissenschaftlern oder aus einschlägigen Fachmedien), wo und wie sie gefunden werden können oder, dass Aussagen in den anzufertigenden Arbeiten durch Verweise auf andere wissenschaftliche Autoren belegt werden müssen (siehe 2.1). Zwar finden sich in den angesprochenen Materialien auch einige wenige Hinweise auf die Relevanz syntaktischer oder semantischer Überprüfung von (wissenschaftlichen) Aussagen, doch scheint diese nicht im selben Umfang wie (beispielsweise) die Autorisierung wissenschaftlicher Aussagen durch Zitationen thematisiert zu werden.⁷⁵

Zwei Studierende bezeichnen die im Rahmen von Modul 1 thematisierten Unterscheidungsmöglichkeiten von Textsorten und kennzeichnenden Kriterien als hilfreich, um fundiert bzw. auf Grundlage des Vermittelten die Eignung von Texten für wissenschaftliche Arbeiten einschätzen sowie Informationen prinzipiell kritisch beurteilen zu können (siehe 5.4). Der Mo-

⁷⁵ Im Unterschied zu einer inhaltlichen Beurteilung von Texten sind Kriterien des Autorisiert-Seins (beispielsweise die Nennung des Autors oder das Vorhandensein von Zitationen) vergleichsweise einfach und schnell überprüfbar bzw. vermittelbar und anwendbar, wie etwa im Sinne des Abhakens einer ‚Checkliste‘.

dulkonzeption und den zum Befragungszeitpunkt im Seminar diskutierten Texten zufolge werden Kriterien wie die formale Stimmigkeit von wissenschaftlichen Aussagen durchaus in einzelnen Sitzungen thematisiert (siehe 2.1). Trotzdem nennen die Studierenden sie in diesem Zusammenhang nicht.

Zudem wird vor dem Hintergrund der oftmals vorgenommenen Einschätzung des nicht-wissenschaftlichen Textausschnitts (a) als populärwissenschaftlich deutlich, dass die Studierenden die möglichen, in den Lehrveranstaltungen thematisierten Kriterien für die Beurteilung populärer, populärwissenschaftlicher und wissenschaftlicher Texte lückenhaft übertragen – gemäß dem vermeintlichen Grundsatz: wissenschaftliche Autoren belegen ihre Aussagen stets durch Zitationen, Texte, die keine Zitationen enthalten, sind nicht wissenschaftlich. Dabei verkennen die Studierenden, dass das Fehlen von Belegen einen Text nicht per se zu einem populärwissenschaftlichen (oder nicht-wissenschaftlichen) Text macht. Populärwissenschaftliche Texte charakterisieren sich vielmehr u.a. dadurch, dass sie versuchen, wissenschaftliche Erkenntnisse in einer verständlichen Art und Weise aufzubereiten; sie enthalten Versatzstücke wissenschaftlicher Wissensbestände und verweisen dabei oftmals durchaus auf die zugrundeliegenden Quellen, müssen dies aber nicht in einer wissenschaftlichen Anforderungen genügenden Form tun. Im Idealfall sind sie auch nicht, wie von den Studierenden zugeschrieben, subjektiv verfasst, sondern versuchen, wissenschaftliche Erkenntnisse möglichst neutral einem Laienpublikum zugänglich zu machen (Drerup 1999, 27 ff.; Becker 2006, 58 ff.). Der in den Befragungen vorgelegte Textausschnitt (a) von Preisendörfer (2008a), der eine gekürzte Fassung eines Kapitels seines Buchs ‚Das Bildungsprivileg. Warum Chancengleichheit unerwünscht ist‘ darstellt, kann hingegen als Streitschrift eingeordnet werden, die zwar versucht, Ursachen von Bildungsbenachteiligung nachzugehen, aber in erster Linie gegebene Umstände im Bildungssystem kritisch kommentiert (Preisendörfer 2008b). Er spiegelt, wie von den Studierenden auch erkannt, Preisendörfers subjektive Meinung zum Sachverhalt wider, die sich unbestritten in Teilen mit Erkenntnissen zu Bildungsungleichheit deckt, aber eben entsprechend einer Streitschrift nicht den Anspruch hat, möglichst neutral von einem allgemeinen Standpunkt aus den Sachverhalt zu beschreiben. Wie die Studierenden richtig erkennen, will der Textausschnitt aus Preisendörfers Philippika provozieren und Kontroversen entfachen.

Inwiefern, mit welcher Gewichtung, Qualität usw. die einzelnen Kriterien für die Beurteilung (nicht-)wissenschaftlicher Texte also in den einzelnen Veranstaltungen im Studienverlauf *tatsächlich* thematisiert oder vermittelt werden, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden; und inwiefern die vermittelten Kriterien letztlich von den Studierenden aufge-

nommen werden, kann nur auf Grundlage der Angaben der Studierenden in den Befragungen gefolgert werden (siehe 5.2; 5.4; 6.2; 6.3). Meine Annahme, dass die Studierenden einfachere Güte- und Vertrauenssiegel in Form des Autorisiert-Sein von Informationen durch wissenschaftliche oder anerkannte Autoren, Zitationen, Fach(-Bücher) und den Such- oder Auffindungsort im Unterschied zu komplexeren Verfahren der Überprüfung der syntaktischen Stimmigkeit bzw. Kohärenz und Konsistenz der Aussagen anwenden, oder wie am Beispiel der Verwendung des Begriffs Populärwissenschaftlichkeit veranschaulicht, Kriterien für die Beurteilung zu unterscheidender Textsorten lückenhaft übertragen, lässt sich auf Grundlage der vorliegenden Analysen aber zumindest bekräftigen.

Betont werden muss jedoch auch, dass die konzeptionellen Überlegungen der Lehrveranstaltungen des erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudiums an der Universität Tübingen im Rahmen der Unterscheidung von Wissensformen und Kriterien wissenschaftlichen Wissens zwar eine Thematisierung von Kriterien wie Konsistenz und Kohärenz von Aussagen vorsehen⁷⁶, Lehrveranstaltungen wie eine Einführung in die Logik oder Argumentationstheorie, die einer vertiefenden Auseinandersetzung mit formalen Aspekten von Aussagen dienen können, aber nicht ersetzen (siehe 6.3).

Diese einfacheren Güte- und Vertrauenssiegel kommen nicht nur dann zum Vorschein, wenn die Überprüfung des Erkenntniswegs oder der Widerspruchslosigkeit als zweitrangig erachtet wird oder gar als irrelevant abgetan wird, sondern insbesondere auch dann, wenn Informationen beurteilt werden sollen, die wie beispielsweise im Rahmen der Online-Enzyklopädie Wikipedia, nicht von *einem* (fachkundigen, bestenfalls wissenschaftlichen) Autor, sondern kollaborativ verfasst sind.⁷⁷ In Kapitel 3.2.3. *Systematisierung der Orte und Kriterien der Informationssuche und Skizzierung zu diskutierender Aspekte* habe ich auf Grundlage der Befragungsergebnisse zu t 1 und t 2 die Annahme formuliert, dass die Nutzung von nicht-autorisierten Informationen kritisch eingeschätzt wird. Es fällt den Studierenden schwer, die Qualität nicht-autorisierter Informationen zu beurteilen. Im Rahmen der Interviewanalyse habe ich dargestellt, dass die interviewten Studierenden u.a. nicht zuletzt deshalb im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Arbeiten nicht auf Informationen aus der Online-Enzyklopädie Wikipedia

⁷⁶ In den Modulbeschreibungen der genannten Lehrveranstaltungen (Modul 15 und 1) wird explizit betont, dass sie der *Einführung* in wissenschaftliches Arbeiten oder der *Einführung* in textanalytische Verfahren dienen, weshalb die darin erworbenen Beurteilungsfähigkeiten ggfs. einer Vertiefung oder Erweiterung im Studienverlauf bedürfen.

⁷⁷ Mit der Formulierung der kollaborativen Verfasstheit von Wikipedia-Artikeln ist insbesondere die Möglichkeit der gegenseitigen Ergänzung und Korrektur von Beiträgen gemeint, nicht das gemeinsame Verfassen von Artikeln.

zurückgreifen, weil diese kollaborativ produziert werden und dadurch ihre Zuverlässigkeit und Richtigkeit nicht gewährleistet werden können (siehe 5.2). Ich habe in Kapitel 3.2.3 zudem bereits skizziert, dass Wikipedia als Beispiel dienen kann, welche Herausforderungen die Entwicklungen neuartiger Anwendungen und Nutzungsformen des sogenannten Web 2.0 an den Einzelnen hinsichtlich seiner Fähigkeit, Informationen adäquat zu beurteilen, stellt.

Pscheida (2010) setzt sich in ihrer Arbeit ausführlich mit der Online-Enzyklopädie Wikipedia auseinander und diskutiert dabei die These, „inwiefern das Beteiligungsmedium Internet in Gestalt des Web 2.0 zu einer potentiellen Demokratisierung des gesellschaftlichen Wissensdiskurses beiträgt“ (Pscheida 2010, 22). Dabei meint die These der Wissensdemokratisierung neben der Demokratisierung des Zugangs zu Wissen⁷⁸ auch die Demokratisierung der Mitwirkung an bzw. Produktion von Wissen (ebd., 291). Das Web 2.0 ermögliche „ganz im Gegensatz zur professionellen Expertenkultur des Wissenschaftssystems“ (ebd., 321) die aktive Partizipation von Amateuren und Laien am Prozess der Produktion von Wissen. Wikipedia stelle „nicht nur einen neuen – digitalen – Weg der Wissensverbreitung da, sie steht auch für einen neuen Weg der gemeinschaftlichen und vernetzten Herstellung eines Wissensprodukts“ (ebd., 332).

Die Möglichkeit der kollaborativen Wissensproduktion durch (vermeintliche) Laien tritt damit in gewisser Weise in Konkurrenz zum „autoritären Modell“ (ebd., 415) der Wissensproduktion in den Wissenschaften. Wikipedia-Beiträge sind demnach nicht per se durch vermeintlich fachkundige Autoren im autorisierten Trägermedium Buch legitimiert, was die Beurteilung der Qualität der Informationen für die befragten Studierenden erschwert. Überspitzt formuliert: Werden hinsichtlich der Beurteilung der Qualität von Informationen lediglich Kriterien des Autorisiert-Seins herangezogen, gelten nicht-autorisierte Informationen per se als unzuverlässig. Die kollaborative Erstellung von Texten macht ihre Beurteilung anhand des Kriteriums des Autorisiert-Seins insofern schwer bis unmöglich, als die Verantwortung der Gewährleistung wissenschaftlicher Kriterien nicht auf einen erkennbaren Autor übertragen werden kann, so dass auch ungewiss bleibt, ob der Autor einem wissenschaftlichen oder anerkannten Kontext zuzuordnen bzw. fachkundig ist. Kollaborativ erstellte Informationen kön-

⁷⁸ Pscheida (2010) verwendet den Begriff Wissen, anders als in der vorliegenden Arbeit, nicht in Abgrenzung zum Begriff der Information, d.h. nicht aus der Perspektive des Individuums, das äußerliche Informationen erst zu Wissen durch seine Aufnahme oder Verarbeitung transformiert, sondern aus einer „kollektivistischen Perspektive“ als gesellschaftlich relevantes Wissen (Pscheida 2010, 28 ff.).

nen nicht mehr an Autoritäten rückgebunden werden und erfordern komplexere Verfahren der Überprüfung.⁷⁹

Die Studierenden geben zu allen drei Befragungszeitpunkten neben dem Autorisiert-Sein von Informationen qua wissenschaftlicher (oder anerkannter) Institution oder Person, Zitationen und qua (Fach-)Bücher auch die Autorisierung durch Zahlen als relevantes Beurteilungskriterium an. Sie stellt zwar nicht mehrheitlich ein ausschlaggebendes Kriterium der Suche nach geeigneten Informationen dar, ist für die Studierenden aber ein entscheidendes Merkmal von Wissenschaftlichkeit, d.h. insofern ein bedeutsames Beurteilungskriterium zur Auswahl von wissenschaftlichen Informationen. Manche Studierende geben aber auch zu t 3 noch an, gezielt nach „Statistiken“, „Schemata“ oder „Studien mit Kuchendiagrammen oder so was ähnlichem“ für ihre wissenschaftlichen Arbeiten zu suchen (siehe 3.1.3; 3.2.2; 3.2.3; 5.2; 5.3).

Im Rahmen der Analyse der Verständnisweisen der Studierenden von wissenschaftlich, zuverlässig und objektiv in Kapitel 5.3 wird sichtbar, dass sich Wissenschaftlichkeit für die befragten Studierenden im sechsten Fachsemester neben der Autorisierung durch wissenschaftliche (oder anerkannte) Institutionen oder Personen insbesondere durch empirische Forschung konstituiert. Ich habe im Rahmen der Analyse der Befragungen zu Studienbeginn und im dritten Fachsemester die Annahme formuliert, dass sich Wissenschaftlichkeit demzufolge scheinbar dadurch auszeichnet, dass ein Bezug oder Verweis auf „Studien“ stattfindet bzw., dass wissenschaftliche Aussagen durch „Studien“ belegt sind. Dabei habe ich (auf Grundlage einiger Hinweise in den schriftlichen Befragungen) gemutmaßt, dass die Studierenden unter „Studien“ solche verstehen, die auf quantitativen Verfahren basieren, da sie den Begriff Studie mehrheitlich im Zusammenhang mit dem Begriff „Statistiken“ nennen (siehe 3.1.3; 3.2.3).

Deutlich wird in den Analysen der Interviews zu t 3 hinsichtlich der genannten Annahme zunächst, dass sich Wissenschaftlichkeit für die Studierenden insbesondere durch „Forschung“ auszeichnet. Wissenschaftlich sei etwas dann, wenn es durch „Studien“, „Forschung“ oder „Empirie“ „belegt“ oder „bewiesen“ sei. Deutlich wird dabei zum einen, dass die Studierenden mehrheitlich zwischen „Theorie“ und empirischer Forschung unterscheiden. Wissenschaftlich ist etwas dann, wenn „irgendwelche Gedanken“, „irgendeine Theorie“ oder „reine

⁷⁹ Der mögliche Einfluss von Lehrveranstaltungen, wie dem Tutorium zur Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten (Modul 15), auf die Meidung von Wikipedia wird in Kapitel 6.2 *Warum nutzen die Studierenden Google, Wikipedia oder wissenschaftliche Orte bei der Suche nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten?* ausführlich diskutiert.

Theorie“, die „nichts mit der Praxis zu tun hat“, durch „Forschung“ „bewiesen“, „gebilligt“ oder „widerlegt“ werden.

Das genannte Verständnis ähnelt dem Standardmodell des „klassischen Theorie-Empirie-Dualismus“ (Hirschauer 2008, 166). Demnach werden Theorien als „freie Erfindungen des menschlichen Geistes“ verstanden und empirische Tatsachen selektieren diese Erfindungen im Sinne wissenschaftlich haltbarer Aussagen (ebd.). Theorie- resp. Begriffsbildung sei solchen Vorstellungen zufolge „eine spielerisch-kreative Praxis“, empirische Forschung sei „eine komplementäre Spielverderberin, die die Geistesprodukte mit dem harten Boden der Tatsachen konfrontiert“ (ebd.). Mittelstraß (1974) führt in seine Betrachtungen hinsichtlich des Verhältnisses von Philosophie und Wissenschaft unter zu Hilfenahme „einer gut erfundenen Anekdote“ (Mittelstraß 1974, 8) ein. Die Anekdote von der thrakischen Magd, die über Thales lachte, als dieser, den Blick zu den Sternen gewandt, in einen Brunnen fiel, versinnbildlichte einst die Unterscheidung zwischen einem „mit beiden Beinen fest auf der Erde stehenden und sich in praktischen Dingen auskennenden Menschverstand“ (ebd.) und wissenschaftlicher Neugierde. Dieses Gelächter habe zwar die Ausbildung des wissenschaftlichen Interesses nicht verhindert, wirke aber offenbar nach wie vor ansteckend. Es gelte ‚heute‘ nicht mehr dem wissenschaftlichen Interesse als solches, „sondern demjenigen, der sich im Rahmen dieses Interesses allzu unbesorgt (...) auf dem Boden philosophischer Begriffsbildungen bewegt“ (ebd.). Der gesunde Menschenverstand habe „seinen Frieden mit der Theorie gemacht, aber pocht darauf, dass diese Theorie fest auf dem Boden einer positiven wissenschaftlichen Praxis steht“ (ebd.). Mittelstraß spricht dabei von einem historisch gewachsenen und vermittelten „positionalen Bewusstsein“ (ebd., 8 f.).

Die Angaben der Studierenden zum Verständnis von Wissenschaft(lichkeit) bzw. Theorie und empirischer Forschung spiegeln stellenweise ein solches positionales Bewusstsein wider.⁸⁰ Nicht immer bedacht wird in diesem positionalen Verständnis, dass sich empirische Forschung bzw. empirische Sozialforschung (auch in ihrer quantifizierenden Ausrichtung) ihrem zu erforschenden Gegenstand (zumeist) nicht voraussetzungslos nähert. Leider haben die Interviews (trotz Nachfragen) nur wenige Hinweise darauf ergeben, was die Studierenden *genauer* unter empirischer (Sozial)Forschung verstehen, ob sie darunter tatsächlich, wie zu t 1 und t 2 angenommen, insbesondere quantifizierende Verfahren fassen. Der Angabe einer Stu-

⁸⁰ Zudem spiegeln sie alltägliche Verwendungsweisen des Begriffs der Theorie wider: zum einen verstanden „im Sinne einer vagen Vermutung über das Vorliegen eines Sachverhalts“, zum anderen „im (eher pejorativen Sinne) von ‚bloßer Theorie‘ im Unterschied zu ‚wirklich funktionierender Praxis‘“ (Mittelstraß 2004d, 260).

dierenden zufolge könne man in der „Forschung“ nicht vom Einzelfall auf ein Allgemeines schließen, man müsse „möglichst viele Menschen“ beobachten. Die Studierende spricht demnach eine gewisse Stichprobengröße als relevantes Merkmal empirischer (Sozial)Forschung an, die sich in den meisten Fällen nur mit Hilfe von quantitativen Verfahren realisieren ließe, denn, so ihre Angaben, man könne nicht von der Erforschung einzelner Phänomene bzw. „von drei Befragten“, was beispielsweise in einer qualitativen Fallstudie der Fall wäre, „auf irgendetwas schließen“. Darin lassen sich demnach Hinweise für ein eher quantitatives Verständnis empirischer Forschung erkennen (Lamnek 2005, 3 ff.). Darüber hinaus erläutert eine Studierende im Kontext der Frage nach dem Verständnis von Zuverlässigkeit, dass sie empirischer Forschung, die ihre Daten statistisch auswerte, mehr Zuverlässigkeit zusprechen könne (siehe 5.3). „Zahlen“ verbürgen Zuverlässigkeit – eine solche Vorstellung habe sich durchaus in ihren Denkschemata verfestigt. In der Interviewsequenz spricht sie sodann auch qualitativen Erhebungs- und Auswertungsverfahren eine gewisse „Vergleichbarkeit“ zu. Als Beispiel nennt sie die Erhebung und Auswahl von Daten mit (offenen) Interviews, deren „Vergleichbarkeit“ resp. Zuverlässigkeit aber dennoch geringer sei, weil die Analyse kommunikativer Strukturen in Interviewtexten wesentlich komplexer sei als das Zählen von „Merkmalen“, d.h. Variablen in statistischen Analysen. Sie macht die größere Zuverlässigkeit quantitativer bzw. statistischer Verfahren (letztlich) an einem von ihr zugeschriebenen, höheren Maß an Objektivität fest. Der Grad der Objektivität eines Messinstruments beschreibt in der quantitativ ausgerichteten empirischen Forschung, „in welchem Ausmaß die Befunde intersubjektiv, also unabhängig von der jeweiligen Person, die das Messinstrument anwendet“, sind (Raithel 2006, 42). Wie im Rahmen der Erläuterung (möglicher) wissenschaftstheoretischer Kriterien in 1.2 skizziert, stellt der Begriff Objektivität ein grundlegendes Merkmal von Wissenschaftlichkeit dar, bezieht sich in dieser Verständnisweise aber ausschließlich auf die intersubjektive Vergleichbarkeit der durch Messungen (im Falle der quantitativ-empirischen Sozialforschung beispielweise mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens) gewonnenen Ergebnisse. „Vollständige Objektivität“ liegt in diesem Fall dann vor, „wenn zwei Anwender mit dem gleichen Messinstrument jeweils übereinstimmende Ergebnisse erzielen“ (ebd.).

Die Angaben einer Studierenden versuchen empirische Forschung nicht als positivistische Forschung zu verstehen. Nicht geklärt werden kann, ob sie sich dabei auf den Positivismus als systematischen Begriff der Wissenschaftstheorie bezieht, der als Charakterisierung solcher Standpunkte dient, „die das rationale Fundament wissenschaftlicher Theorien (...) allein in Tatsachenbehauptungen (...) sehen“ (Mittelstraß 2004c, 303). Wahrscheinlicher ist aber, wie bereits in 5.3 angedeutet, dass sie den Begriff positivistisch als Sammeln von Daten versteht,

dem keine begrifflichen Überlegungen vorausgehen; d.h. damit ggfs. auf einen (naiven) Empirismus anspielt, nach dem „jedes Wissen seinen Anfang mit der (begriffsfreien, d.h. als rein Gegebenes, gedachten) Erfahrung“ nimmt und ihrer Kontrolle unterliegt (Mittelstraß 2004a, 543). Alle Versuche,

„eine rein empirische Basis der Wissenschaften in Orientierung an uninterpretiert verstandenen Daten zu konzipieren, [haben sich; N.B.] als undurchführbar erwiesen, so dass sich die insbesondere von K.R. Popper vertretene These von einer Theorieabhängigkeit der Erfahrungsbasis weithin durchgesetzt hat“ (ebd., 543 f.).

Empirische Forschung bzw. quantitativ empirische Sozialforschung erkennt diese Theorieabhängigkeit der Erfahrungsbasis bzw. knüpft in der Bildung empirisch zu überprüfender Hypothese an bestehenden Theorien an.⁸¹

Die vorgenommenen Analysen der Angaben in den Interviews zu t 3 lassen den Schluss zu, dass die Studierenden Zahlen – im Falle der empirischen Forschung in der Erziehungswissenschaft zumeist quantitativ-empirischer Bildungsforschung – ein größeres Maß an Wissenschaftlichkeit und Zuverlässigkeit zusprechen bzw. Wissenschaftlichkeit und Zuverlässigkeit sich u.a. dadurch für sie auszeichnen. Im Rahmen der Beschreibung des Tübinger Bachelorstudiengangs Erziehungswissenschaft habe ich bereits erläutert, dass die Konzeption der Lehrveranstaltungen zu Methoden der empirischen Forschung (Modul 3 und 5) sowohl eine Thematisierung oder Vermittlung quantitativer als auch qualitativer Erhebungs- und Auswertungsverfahren vorsehen (siehe 2.1). Die Veranstaltungen in Modul 3 werden im relevanten Zeitraum von Lehrenden der Abteilung Empirische Bildungsforschung/Pädagogische Psychologie durchgeführt. Im Rahmen von Modul 5 im dritten Fachsemester verantwortet diese Abteilung auch die Vorlesung, in der Verfahren der quantitativen Datenanalyse – in der Modulkonzeption werden explizit Verfahren der beschreibenden und schließenden Statistik genannt – thematisiert werden. Die Veranstaltungen zu qualitativen Auswertungsmethoden werden von Lehrenden anderer Abteilungen konzeptioniert und durchgeführt. Die ‚Methodenausbildung‘ der Studierenden wird im Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft demzufolge insbesondere von der Empirischen Bildungsforschung gestaltet, was möglicherweise Einfluss

⁸¹ Theorien bezeichnen in ihrer „Grundbedeutung (...) ein (im allgemeinen hochkomplexes) sprachliches Gebilde, das in propositionaler und begrifflicher Form die Phänomene eines Sachbereiches ordnet und die wesentlichen Eigenschaften der ihm zugehörigen Gegenstände und deren Beziehungen untereinander zu beschreiben, allgemeine Gesetze für sie herzuleiten sowie Prognosen über das Auftreten bestimmter Phänomene innerhalb des Bereichs aufzustellen ermöglicht“ (Mittelstraß 2004d, 260).

auf das festgestellte Verständnis der Studierenden von wissenschaftlicher oder empirischer Forschung hat.

Die Empirische Bildungsforschung orientiert sich vereinfacht gesagt am naturwissenschaftlichen Vorbild (Lamnek 2005, 13; Raithel 2006, 8). Es geht darum, allgemeine Gesetzmäßigkeiten, „die Erklärungen, Prognosen und technologische Anweisungen“ ermöglichen sollen (Lamnek 2005, 13) durch „mathematisch-statistische Verfahren“ (Raithel 2006, 8) zu generieren.

„Einer quantitativ orientierten Forschung geht es vor allem darum, Hypothesen über Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen an der Realität zu überprüfen. Die forschungsleitenden – aus der Theorie gespeisten – Hypothesen müssen operationalisiert werden, d.h. in messbare Dimensionen überführt werden, um sie dann in Form von Zahlen einer mathematischen Analyse zuzuführen. Das Etikett ‚quantitativ‘ bezieht sich also auf das ‚Messen, Zählen und Wiegen‘ und die ihm zugehörige Form der Ergebnispräsentation in Zahlenwerten.“ (Ebd.)

Im Falle der Empirischen Bildungsforschung werden die zu überprüfenden Hypothesen jedoch zumeist nicht aus bildungs- und erziehungstheoretischen bzw. -philosophischen Theoriebeständen gespeist. Vielmehr verwendet die Empirische Bildungsforschung „eigene Begriffe“ (Oelkers 2014, 446), wie den Begriff der Kompetenz, dessen Verständnisweisen zumeist psychologischen Denktraditionen entspringen.

Inwiefern das Verständnis der Empirischen Bildungsforschung von empirischer Forschung im engeren Sinne bzw. wissenschaftlicher Forschung im weiteren Sinne als (ausschließlich) quantitativ-empirische Forschung das Verständnis der Studierenden von wissenschaftlicher Forschung im Allgemeinen tatsächlich beeinflusst, lässt sich letztlich nur vermuten. Die Auswertungen geben aber Hinweise darauf, dass das Verständnis (der Studierenden) von sozial- oder erziehungswissenschaftlicher Forschung durch eine Bezugnahme auf Empirie bzw. empirische Forschung geprägt ist, wohingegen theoretische Reflexionen bzw. Formen der Begriffsbildung erst zu Wissenschaft werden, wenn sie empirisch überprüft werden. Die Abbildung eines „empirischen Relativs“ (der Erziehungs- oder Bildungswirklichkeit) auf ein „numerisches Relativ“ (Zahlen) im Falle quantifizierender Verfahren scheint für die befragten Studierenden darüber hinaus für ein höheres Maß an Wissenschaftlichkeit und Zuverlässigkeit zu bürgen als qualitative Verfahren. Es legt eine Auffassung nahe, die sich nicht zuletzt durch die Autorisierung oder Legitimierung durch Zahlen kennzeichnet und die Relevanz dieses Beurteilungskriterium begründet. Darüber hinaus drücken sich darin ebenfalls die wenig komplexen Verfahren der Überprüfung der Qualität von Informationen bzw. wissenschaftli-

chen Studien aus, welche die Studierenden anwenden. Grundsätzlich stehen die Studierenden beim Heranziehen von quantitativen Studien vor derselben Herausforderung hinsichtlich der Überprüfung von Aussagen wie bei theoretischen Reflexionen oder qualitativen Untersuchungen. Es gilt dabei ebenso den Weg des Erkenntnisgewinns oder die Kohärenz von Aussagen, die mit Hilfe von quantifizierenden Verfahren gewonnen werden, zu durchschauen bzw. zu überprüfen. Die Studierenden aber scheinen auch im Hinblick auf die Relevanz von bzw. Autorisierung durch Zahlen für die Zuschreibung von Qualität oder Eignung nach dem präferierten Motto vorzugehen: Wo Wissenschaft (für die Studierenden u.a.) repräsentiert durch Zahlen drauf steht, ist auch Wissenschaft drin – wie die „Statistiken“ oder „Kuchendiagramme“ zustande kommen, oder ob sie sachlich richtig sind, scheint von untergeordneter Bedeutung.

Neben den verschiedenen Ausprägungen des Autorisiert-Sein-Müssens von Texten zur Beurteilung ihrer Eignung für wissenschaftliche Arbeiten geben die Studierenden zu allen drei Befragungszeitpunkten an, dass Informationen objektiv sein müssen. Dabei verwenden sie zur Beschreibung dessen auch synonyme Begriffe (siehe 3.1.1; 3.1.2; 5.1; 5.2; 5.3). Wie in Kapitel 1.2 skizziert, gelten objektive Aussagen im Sinne einer sachlichen und wertfreien Aussage „als Musterbeispiel einer wissenschaftlichen Aussage“ (Mittelstraß 2004b, 1053). In diesem Sinne verwenden die Studierenden den Begriff objektiv auch mehrheitlich. Texte, die als geeignet für wissenschaftliche Arbeiten beurteilt werden, müssen möglichst neutral, nicht wertend und sachlich verfasst sein. Erkennt man die subjektive Meinung des Autors in einem Text, sei dieser nicht geeignet. Die Studierenden geben immer wieder an, dass die „eigene Meinung“ des Autors gekennzeichnet werden müsse. Die Aussagen lassen sich zum einen so verstehen, dass die „eigene Meinung“ in einem „separaten Bereich“ oder im „Schlussteil einer Arbeit“ durchaus vertreten werden könne, aber diese eben „gekennzeichnet“ werden müsse. Außerdem, so bereits meine Annahme im Rahmen der Analysen der Ergebnisse zu t 1 und t 2, betrachten sie Aussagen dann als subjektiv, wenn sie nicht durch das Belegen des Autors oder Zitationen autorisiert sind. Nicht genannt wird abermals, dass subjektives Meinen sich dann bzw. deshalb von wissenschaftlichen Aussagen unterscheidet, wenn bzw. weil es unbegründet ist (Mittelstraß 2004d, 719). Begründungen zeichnen sich aber eben nicht (lediglich) durch ihre schlichte Autorisierung, sondern durch ihre syntaktische Stimmigkeit und semantische Richtigkeit aus (Mittelstraß 2004d, 719; Prange 2004, 609).

Im Kontext der Verständnisweisen von objektiv zu t 3 geben die Studierenden zudem an, dass etwas objektiv sei, wenn es aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werde. Die Angaben

lassen sich vor dem Hintergrund der weiteren von den Studierenden formulierten Verständnisweisen von Objektivität verstehen. Einige Studierende thematisieren, dass es in den „Geisteswissenschaften“ oder im „Sozialen Bereich“ (resp. der sozialen Wirklichkeit, die Gegenstand sozialwissenschaftliche Forschung ist) nicht „die eine Wahrheit“, „Wahres oder Falsches“ gebe. Es seien immer verschiedene Perspektiven der Betrachtung möglich. Objektiv sei etwas demnach nicht, wenn es einseitig betrachtet werde. Die eine (wahre) Perspektive gebe es nicht. Wie eingangs der Arbeit skizziert besteht in philosophischer Terminologie weitestgehend Konsens darüber, dass Objektivität nicht mit Wahrheit gleichgesetzt und nicht als Gegenstandstreue, sondern vielmehr als Gegenstandsorientiertheit (im Sinne von Sachgemäßheit) verstanden wird (siehe 1.2). Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang aber auch, und das thematisieren die Studierenden nicht, dass sich Objektivität in diesem Sinne aus der Anerkennung des jeweiligen Forschungsstandes und der Akzeptanz und Übereinstimmung mit den Regeln und Methoden einer Forschergemeinschaft, der intersubjektiv anerkannten Gültigkeit von Forschungsverfahren und Ergebnissen ergibt (Rehfus 2003, 506; Mittelstraß 2004d, 719). Vereinfacht formuliert geht es bei der Erfüllung des Kriteriums der Objektivität nicht lediglich darum, Sachverhalte neutral und aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, sondern um eine Betrachtungsweise, die einer intersubjektiven Überprüfung unter methodischen, semantischen und syntaktischen Gesichtspunkten standhält. Der Begriff der Objektivität (in einem nicht ontologischen Sinne) verweist also auf den Begriff der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit von Ergebnissen.

Im Kontext der Suche und Beurteilung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten verwenden die Studierenden die Kriterien objektiv, nicht-wertend, sachlich oder neutral im Zusammenhang mit der sprachlichen Verfasstheit von Texten. Texte müssen diese in der Analyse als objektiv kategorisierten Kriterien zu allen drei Befragungszeitpunkten erfüllen, um sie als geeignet zur Nutzung im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten beurteilen zu können (siehe 3.1.1; 3.1.2; 3.1.3; 5.1; 5.2). Die sachliche Verfasstheit textueller Informationen dient den Studierenden als wichtiges Kriterium ihrer Beurteilung. Darüber hinaus sind die Verwendung von Fachbegriffen sowie eine komplexere Syntax ausschlaggebend zur Beurteilung der Eignung, Wissenschaftlichkeit und Zuverlässigkeit von Informationen. Im Rahmen der Beurteilung des wissenschaftlichen Textausschnittes (b) bemerken die Studierenden in den Interviews zu t 3 die grammatikalischen Anpassungen der angeführten Zitate. Der Text sei auf Grund seiner komplexeren Syntax und der verwendeten Begriffe schwieriger zu lesen. Anders als zum zweiten Befragungszeitpunkt, aber analog zu t 1, geben einige Studierende in den Interviews zu t 3 an, dass auch die Verständlichkeit von Texten ausschlaggebend für ihre

Auswahl sei. Einige Studierende berichten, dass sie zu Beginn des Studiums „große Probleme“ gehabt haben, wissenschaftliche Texte auf Grund ihrer sprachlichen Verfasstheit bzw. der komplexen Syntax und verwendeten Fachbegriffe zu verstehen, weshalb sie oftmals an Stelle von Forschungsliteratur oder Artikeln aus Fachzeitschriften Einführungsliteratur oder Lehrbücher verwendet haben. Die sprachlichen Unterschiede zwischen Texten in der Schule und solchen, mit denen man „plötzlich“ im Studium konfrontiert worden sei, seien immens. Mit zunehmender Fachsemesterzahl haben sich die Studierenden an die Komplexität bzw. die sprachliche Verfasstheit von wissenschaftlichen Texten gewöhnt (siehe 5.1; 5.4; 6.3).

Die zur Beurteilung von Informationen bzw. Texten von den Studierenden herangezogenen Kriterien weisen eine bemerkenswerte Stabilität auf und lassen in den Interviews zu t 3 lediglich graduelle Unterschiede erkennen. Die Studierenden begründen die Kriterien, welche sie zur Beurteilung zu Grunde legen, an einigen wenigen Stellen differenzierter, z.B. wenn sie angeben, dass es ihnen am Ende des Studiums wichtig geworden sei, dass es sich beim Autor eines Textes um einen einschlägigen oder renommierten Autor handelt. Jedoch finden sich solche Angaben bereits (ebenso) zum ersten und zum zweiten Befragungszeitpunkt. Die zur Beurteilung von Informationen herangezogenen Kriterien bleiben im Studienverlauf also weitestgehend die gleichen. Veränderungen sind vielmehr hinsichtlich der aufgesuchten Orte der Suche nach Informationen festzustellen, d.h. die Studierenden wenden zwar ähnliche Kriterien zur Beurteilung an, suchen Informationen im Studienverlauf aber zum Teil an anderen Orten.

6.2 Warum nutzen die Studierenden Google, Wikipedia oder wissenschaftliche Orte bei der Suche nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten?

Die Mehrzahl der befragten Studierenden gibt zu t 1 und t 2 an, zunächst online im WWW nach Informationen zu suchen, um einen thematischen Überblick zu erhalten oder ihr Informationsbedürfnis einzugrenzen (siehe 3.2.1; 3.2.2; 3.2.3). Ein solches Vorgehen lässt sich auch zum dritten Befragungszeitpunkt feststellen. Dabei bin ich bereits zu t 1 und t 2 davon ausgegangen, dass dazu nahezu ausschließlich die allgemeine Suchmaschine Google verwendet wird, was sich zu t 3 bestätigt hat. Ich habe auf Grundlage der Befragungsergebnisse und der herangezogenen Literatur auch skizziert, weshalb Google so häufig bei der Suche frequentiert wird. Google ist zu jeder Zeit und an jedem Ort nutzbar – ohne Zugangseinschränkungen; der Nutzer benötigt lediglich einen Zugang zum WWW. Die übersichtliche Aufmachung, die einfache Handhabbarkeit, die Menge an Informationen, die sich in sekunden-

schnelle ergibt, ganz gleich ob man einen einzelnen Begriff oder eine ganze Frage eingibt, sind nur einige Gründe, die zu nennen sind. Weiterhin überzeugend ist zudem vermutlich die Tatsache, dass Google bei falsch geschriebenen Suchanfragen einen Vorschlag zur richtigen Schreibweise liefert. Googles nutzerfreundliche Suchalgorithmen überzeugen⁸² – auch den Angaben der Studierenden in den Interviews zufolge. Sie stellen einen gewichtigen Grund dar, weshalb Google ergänzend oder anstelle beispielsweise des OPAC von den Studierenden genutzt wird.

Ein Teil der interviewten Studierenden nutzt Google lediglich ergänzend, wenn die Suche nach Literatur(hinweisen) im OPAC nicht erfolgreich bzw. befriedigend erscheint. Sie geben an, schlichtweg „Google-verwöhnt“ zu sein; d.h. sie sind daran gewöhnt, dass ihr eigenes Vorgehen durch (vermeintlich) nutzerfreundliche Suchalgorithmen entlastet wird. Zu googeln scheint anspruchslos, bequem und dennoch erfolgreich zu sein.

Für die Studierenden der Fallgruppen C und D und dabei insbesondere für die interviewte Studierende aus C ist Google auch als alleiniges Suchwerkzeug geeignet, um passende Informationen für wissenschaftliche Arbeiten zu finden. „Google weiß alles“ und findet auch anscheinend alles, was es braucht, um die gestellten Anforderungen im erziehungswissenschaftlichen Studium zu meistern – so zumindest die Aussagen der Interviewten. Ohne Frage lässt sich auch mit Google wissenschaftliche Literatur finden. Wer bei der Suche nach wissenschaftlichen Informationen aber ausschließlich auf Google baut, muss mit mindestens zwei Einschränkungen rechnen: Die automatisch arbeitenden Suchprogramme, die sogenannten Web-Crawler der allgemeinen Suchmaschinen wie Google haben lediglich Zugriff auf einen begrenzten Ausschnitt des WWW, das sogenannte Visible Web, in dem aber lediglich ein Bruchteil wissenschaftlich relevanter Informationen zu finden ist (Röhle 2010, 88 ff.; Hofmann 2013, V). Nicht selten sind bestimmte Inhalte nur durch Passwortabfragen erreichbar, d.h. von der Erfassung durch die genannten Crawler allgemeiner Suchmaschinen (wie Google) ausgeschlossen (Röhle 2010, 87 f.).

Des Weiteren führen die Suchalgorithmen Qualität auf Quantität zurück, was als Beurteilungskriterium aber wenig geeignet ist (Röhle 2010, 122 ff.; Hofmann 2013, VI).⁸³ Die

⁸² Suchmaschinen wie Google spielen eine zentrale Rolle für die Bewältigung der Menge an Informationen im WWW. Sie haben sich als technische Standardlösung für den Umgang mit den anwachsenden Informationsmengen etabliert (Röhle 2010, 12). Googles „algorithmische Volltextsuche“ dominiere zur Zeit den Zugang zu Online-Informationen vollständig (ebd., 22).

⁸³ Mit den von Google zur Bearbeitung von Suchanfragen genutzten, grundsätzlich quantitativen Verfahren, wie z.B. dem sogenannten PageRank-Algorithmus, ist eine Bewertung der auf Webseiten

Studierenden sind bei der Suche nach Informationen (für wissenschaftliche Arbeiten) mit Google aufgefordert, Kriterien zu entwickeln, welche die Auswahl geeigneter Informationen bestimmen können. Wie in 6.1 ‚Autorisiert-Sein‘ als zentrales Kriterium der Beurteilung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten dargestellt, suchen die Studierenden in erster Linie nach autorisierten Informationen. Sie suchen (auch) mit Google insbesondere nach Informationen in Form von Literaturhinweisen auf „Bücher“, die sie dann in gedruckter oder elektronischer Form von der Universitätsbibliothek beziehen bzw. zunächst im dortigen OPAC aufsuchen, oder sie nutzen – vermutlich häufiger als angegeben – die durch Google Books zur Verfügung gestellten Bücher. Sie suchen nach Texten, deren Autor angegeben ist und die Zitationen enthalten. Idealerweise sind die gegoogelten Hinweise auf Literatur oder die „Fachbücher“ selbst in der Universitätsbibliothek verzeichnet und dadurch autorisiert. Weiterhin googeln manche Studierende nach Texten, die in Form von PDF-Dateien von „Unis“ oder von anderen „anerkannten Institutionen“ zur Verfügung gestellt werden.

Dieser Art und Weise zu suchen, kann (wie bereits im Kontext der Darstellung der Suchpraktiken zu t 3 in Kapitel 5.2 skizziert) eine gewisse ‚Systematik‘ zugeschrieben werden. Zwar wird zunächst in einer einfachen Art und Weise gegoogelt oder ein Suchbegriff bei Google eingegeben, danach – so eine Studierende zu t 3 – lasse sie sich nicht mit der ersten Trefferseite „abspeisen“, sondern durchsuche ‚gezielt‘ die übrigen Trefferseiten nach geeigneten Webseiten. Die Auswahl der Webseiten erfolgt dann darüber hinaus, gewissermaßen gezielt, anhand der genannten Kriterien des Autorisiert-Seins.

Heinze (2008) spricht beim Googeln nach wissenschaftlichen Informationen von einer einfachen, „wenig zielgerichteten“ und „unsystematischen“ Suche (Heinze 2008, 20). Auch die anderen in 1.1.1 dargestellten Untersuchungen bescheinigen der Mehrzahl der befragten Studierenden verschiedener Fächer ein einfaches, unsystematisches Suchverhalten mit Hilfe von Google. „Einfach zu googeln“ gilt auch als Indikator für einen Mangel an Informationskompetenz (siehe 1.1.1). Die Suche an einem nicht unmittelbar naheliegenden Ort mit Google bzw. das Durchsuchen weiterer Trefferseiten anhand des Kriteriums des Autorisiert-Seins scheint mir aber zumindest in einem gewissen Maße auf ein Ziel ausgerichtet und insofern affirmativ zu sein, auch wenn sich die Auswahl an einem wenig komplexen Beurteilungskriterium ausrichtet. Diskutierbar ist meines Erachtens vielmehr, ob sich die Studierenden be-

dargestellten oder angebotenen Inhalte im Einzelnen nicht möglich. Vielmehr wird diesen auf Grund der Ergebnisse dieser Verfahren eine bestimmte Relevanz für den Nutzer zugesprochen, die lediglich als Indiz für eine dem Nutzerverhalten entsprechende unbestimmte Qualität zu sehen ist (Röhle 2010, 122 ff.).

wusst sind, dass die Suche mit Suchmaschinen wie Google auf einen verhältnismäßig kleinen Teil der unzähligen Informationen im WWW beschränkt und ob sie darüber Kenntnis haben, dass sich die Suchalgorithmen Googles ihr Vorgehen durch sogenannte Webprotokolle merken und weitere Suchanfragen in ähnlicher Weise erfüllen bzw. sich den Vorlieben des Nutzers anpassen, was zumindest auf den ersten Trefferseiten zu einer begrenzten Auswahl führt. Die Suchalgorithmen Googles grenzen durchaus das Informationsfeld ein (Röhle 2010, 87 f., 137 ff.).⁸⁴ Ein grundlegendes Verständnis der Funktionsweise der Suchalgorithmen von Suchmaschinen wie Google bzw. deren „Selektionskriterien“ (ebd., 14) stellt eine Herausforderung dar, die sich dem Einzelnen bei der Suche nach Informationen stellt (siehe 6.3).

Die Analyse der ersten beiden Befragungen hat ergeben, dass Wikipedia auffällig selten von den Studierenden als Ort der Suche nach Informationen genannt wird (siehe 3.2.3). Obwohl die Online-Enzyklopädie in anderen in 1.1.1 dargestellten Studien zu Informationspraktiken häufig angegeben wird. Ich habe diesbezüglich drei Hypothesen aufgestellt, die sich auf Grundlage der Analyseergebnisse aus den Interviews weitestgehend plausibilisieren lassen.

Zum einen habe ich angenommen, dass Wikipedia meistens nicht unter der Eingabe der URL oder durch die Eingabe von Wikipedia bei Google aufgesucht wird, sondern, dass ein Begriff gegoogelt wird und Wikipedia-Artikel oftmals auf der ersten Trefferseite Googles angegeben werden, vor allem dann, wenn man die Online-Enzyklopädie häufig nutzt. Google merkt sich wie oben erläutert das Suchverhalten des Nutzers (Röhle 2010, 87 ff.). Diese erste Annahme konnte durch Angaben aus den Interviews bestätigt werden (siehe 5.2).

Zweitens habe ich angenommen, dass die Studierenden die Online-Enzyklopädie deshalb verhältnismäßig selten angeben, weil soziale Erwünschtheit insbesondere zum ersten Befragungszeitpunkt Einfluss auf das Antwortverhalten hat. Ich habe vermutet, dass Wikipedia bereits in der Schule bzw. bei den Lehren ein schlechtes Image genießt und die Studierenden diese Einschätzung bzw. Haltung möglicherweise auf die Lehrenden an der Universität übertra-

⁸⁴ Eine interessante Möglichkeit der theoretischen Reflexion des Umstands, dass die Suche nach Informationen heutzutage mit Hilfe technischer Mittel durchgeführt wird, stellt die maßgeblich von Bruno Latour entwickelte Akteur-Netzwerk-Theorie dar. Sie schreibt nicht-menschlichen Dingen (wie der Suchmaschine Google) die Rolle eines handelnden Akteurs bzw. eines sogenannten Aktanten zu (Latour 2010, 109 ff.). Das Soziale wird als Netzwerk dargestellt, in dem sich Technik und Mensch gegenseitig ergänzen und in wechselseitiger Beziehung stehen. Seine Überlegungen sollten sich im Rahmen einer weiterführenden Arbeit als fruchtbar in der Erklärung der Rolle erweisen, den technische Suchalgorithmen bei der Recherche nach Informationen spielen, wenn sie beispielweise eine automatisierte Beurteilung der Relevanz von Suchanfragen zur Befriedigung von Informationsbedürfnissen leisten (Röhle 2010, 16 ff.).

gen. Vor Studienbeginn können die Studierenden strenggenommen nur antizipieren, welches Ansehen Wikipedia bei Lehrenden an einer Universität genießt (siehe 3.2.3).

Die Studierenden geben in den Interviews zu t 3 explizit an, dass die Nutzung von Wikipedia in der Schulzeit bzw. bei den Lehrern „verpönt“ bzw. weniger geschätzt gewesen ist (siehe 5.2). Als Grund nehmen sie zum einen an, dass die Art und Weise der von ihnen als Schüler vorgenommenen Nutzung der Wikipedia-Artikel Stein des Anstoßes gewesen sei. Oftmals haben sie die Inhalte der zumeist kompakten Überblicksartikel in Wikipedia eins zu eins übernommen, ohne sich selbstständig mit Informationen auseinanderzusetzen bzw. auch ohne danach eigenständig zu suchen. Zum anderen nehmen die Studierenden zu t 3 an, dass ihre Lehrer die kollaborativ erstellten Artikel als unzuverlässig betrachtet haben. Zu dieser Einschätzung sind sie im Kontext der retrospektiven Betrachtung in den Interviews meines Erachtens aber nicht zuletzt deshalb gekommen, weil sie zum Zeitpunkt der Befragung die Informationen aus der Online-Enzyklopädie Wikipedia selbst als unzuverlässig beurteilen.⁸⁵ Bereits zum ersten und zweiten Befragungszeitpunkt schätzen die Studierenden Wikipedia als ungeeigneten Informationsort für wissenschaftliche Arbeiten ein (siehe 3.2.3).

In diesem Zusammenhang habe ich drittens angenommen, dass die Studierenden Wikipedia deshalb als unzuverlässig erachten, weil die dort vorhandenen Informationen nicht autorisiert sind (siehe 3.2.3). Die kollaborativ produzierten Informationen aus Wikipedia genügen den von den Studierenden geforderten Kriterien des Autorisiert-Seins nicht (siehe 5.2; 6.1), was die dritte angenommene Hypothese aus t 1 und t 2 plausibilisiert. Die Informationen aus der Online-Enzyklopädie Wikipedia sind nicht (eindeutig) wissenschaftlichen oder anderweitig anerkannten Autoritäten zuzuschreiben. Die Informationen aus Wikipedia enthalten (inzwischen) zwar oftmals Zitationen und Literaturhinweise, darüber hinaus entsprechen sie oftmals auch dem geforderten Kriterium des Autorisiert-Seins durch Zahlen (in Form der graphischen Darstellung statistischer Berechnungen), sind aber eben nicht per se oder qua definitionem einer wissenschaftlichen oder anerkannten Institution oder einem Wissenschaftler oder einer fachkundigen Person zuzuordnen. Dem Anschein nach trägt niemand die Verantwortung für die Qualität der dort aufzufindenden Informationen, weshalb zumindest die von den Studierenden angewendeten Vertrauensiegel des Autorisiert-Seins qua Autor oder Trägermedium hinsichtlich der Beurteilung von Informationen aus Wikipedia nicht anwendbar sind. Ihre Nutzung bedürfte neben der Anwendung dieser Gütesiegel weiterer formaler und inhaltlicher

⁸⁵ Die Vergangenheit stellt sich in Narrativen oftmals als gegenwärtige Vergangenheit dar (Nassei/Saake 2002, 71 ff.).

Überprüfungen, welche aber von den befragten Studierenden nur randständig in Betracht gezogen werden (siehe 6.1).

Meines Erachtens übertragen die Studierenden ihre eigenen Praktiken bzw. ihre eigene Haltung gegenüber der Online-Enzyklopädie auf die vermeintlichen Erwartungen oder Praktiken ihrer Lehrenden und antizipieren, dass Lehrende bzw. Wissenschaftler den Umstand des ‚Nicht-Durch-Sie-Selbst-Autorisiert-Seins‘ ebenso kritisch betrachten.

Die Studierenden geben zu t 3 an, dass im Tutorium zur ‚Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten‘ (Modul 15) zu Studienbeginn vermittelt worden sei, dass Wikipedia für wissenschaftliche Arbeiten im Studium nicht verwendet werden könne (siehe 5.4).⁸⁶ Die Analyse der entsprechenden Lehrveranstaltungsmaterialien gibt allerdings keine konkreten Hinweise darauf (siehe 2.1). Zu vermuten ist nichtdestotrotz, dass die Tutoren (ggfs. in Reflexion ihres eigenen Vorgehens als Schüler und auf Grund von Vermutungen oder Erfahrungen, was Lehrende ‚gut‘ finden) entsprechende Hinweise gegeben haben. Darüber hinaus ist es denkbar, dass die Nutzung von Wikipedia auch in anderen Lehrveranstaltungen bzw. von anderen Lehrenden kritisch thematisiert wird. Die in den Interviews gestellte Frage, was Lehrende der Einschätzung der Studierenden zufolge unter einer ‚guten Recherche‘ verstehen, wird u.a. damit beantwortet, dass die Suche in bzw. Nutzung von Wikipedia-Artikeln sicher nicht dazu gehöre. Nutze man Wikipedia, so eine Studierende, habe man es sich „mit der Note schon selbst verbaut“ (siehe 5.4). Aber auch dieser Hinweis stellt lediglich eine Einschätzung dar. Sie ist kein ‚eindeutiges Indiz‘ dafür, dass die Online-Enzyklopädie von Lehrenden der Erziehungswissenschaft grundsätzlich als ungeeignet für die Nutzung im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten erachtet wird.

Die Studierenden haben im Tutorium aber beispielsweise vermittelt bekommen, dass die Suche nach wissenschaftlichen Informationen mit Google Nachteile mit sich bringe bzw. ungeeignet sei, um wissenschaftliche Informationen zu finden (siehe 2.1). Trotzdem nutzen einige der befragten Studierenden Google explizit als Suchwerkzeug. Diese Unterschiede hinsichtlich der Nutzung und Bewertung von Google oder Wikipedia liegen aber zuletzt schlichtweg auch darin begründet, dass Wikipedia keine Suchmaschine ist, mit der auch wissenschaftliche, d.h. den Analysen zufolge autorisierte Informationen gefunden werden können, sondern sie erstens kein qua definitionem wissenschaftlicher Ort ist und sie zweitens keine autorisierten

⁸⁶ Den Einfluss des Tutoriums zum wissenschaftlichen Arbeiten (Modul 15) auf sich veränderte Informationspraktiken wird unten im Kontext wissenschaftlicher Suchorte nochmals ausführlich(er) diskutiert.

Informationen enthält.⁸⁷ Mit Google können hingegen vermeintlich wissenschaftliche resp. autorisierte Informationen gefunden werden, beispielsweise auf Webseiten von Universitäten, so die Befragungsergebnisse.

Ein weiterer zentraler Aspekt der Analysen der ersten beiden Befragungen ist, dass ein Teil der Studierenden im Verlauf des Studiums vermehrt an wissenschaftlichen Orten nach Informationen sucht. Das auf Grundlage der Analysen zu t 1 und t 2 durchgeführte theoretische Sampling hat bereits deutlich gemacht, dass manche Studierende im Studienverlauf andere Informationsorte aufsuchen als vor Studienbeginn (siehe 4.2). Die Analysen der Interviews zu t 3 bestätigen die theoretisch gebildeten Fälle der Veränderungen von Suchpraktiken (siehe 5.4). Alle Studierenden suchen in erster Linie nach Informationen, die den von ihnen gestellten Kriterien entsprechen. Sie suchen sie jedoch an unterschiedlichen Orten. Manche Studierende suchen Informationen für wissenschaftliche Arbeiten im Studienverlauf häufiger oder ausschließlich an wissenschaftlichen Orten und weniger oder nicht mehr an nicht-wissenschaftlichen Orten. Insbesondere die Studierenden der Fallgruppe A (und eine Studierende der Fallgruppe B) geben zu t 3 an, eine grundlegende Veränderung ihrer Informationspraktiken nach Studienbeginn wahrgenommen zu haben. Sie hätten insbesondere im Tutorium zur ‚Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten‘ (Modul 15) vermittelt bekommen, dass Informationen, die im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten reproduziert und produziert werden (und bestimmten Kriterien genügen müssen), an bestimmten Orten aufgesucht werden sollten (siehe 5.2; 5.4; 6.3).⁸⁸

Emmer und Wolling (2008) stellen im Rahmen der Untersuchung studentischer Informationspraktiken ähnliches fest: Studierende der höheren Fachsemester nutzen häufiger als die Studierenden jüngerer Fachsemester „bibliotheksbezogene Wege“ der Informationsrecherche und -beschaffung. Der OPAC der eigenen Universitätsbibliothek stellt ihren Ergebnissen zufolge den am häufigsten aufgesuchten wissenschaftlichen Ort der Suche nach Informationen dar (Emmer/Wolling 2008, 345 ff.; siehe auch 1.1.1).

⁸⁷ Darüber hinaus lässt sich diskutieren, inwiefern die Online-Enzyklopädie Wikipedia auch deshalb nicht genutzt wird, weil sie ähnlich wie beispielsweise das Brockhaus-Lexikon zwar zu verschiedensten Themen Informationen beinhaltet, aber keine fachspezifischen Informationen enthält, d.h. sehr breit und unspezifisch angelegt ist. Sie scheint den Studierenden in erster Linie dienlich, um einen allgemeinen Überblick über ein Thema zu gewinnen.

⁸⁸ Ich habe im vorherigen Kapitel darauf hingewiesen, dass die Studierenden ihre veränderten Informationspraktiken in den Interviews (t 3) expliziter auf die von ihnen aufgesuchten Orte der Suche nach Informationen beziehen und weniger oder nur implizit auf die von ihnen zu Grunde gelegten Kriterien zur Beurteilung von Informationen.

Auch die Mehrzahl der in dieser Studie befragten Studierenden nennt den OPAC der Universitätsbibliothek Tübingen als Ort der Informationsgewinnung. Bereits vor Studienbeginn geben sie an, „in der Bibliothek“ nach Informationen suchen zu wollen. Zum zweiten Befragungszeitpunkt bezeichnen sie diese Suche dann vermehrt als „Suche im elektronischen Katalog der Universitätsbibliothek“ oder als „Online-Suche im Universitätskatalog“. Die Analysen zu t 1 und t 2 ergeben zudem, dass die Mehrzahl der Studierenden zu beiden Befragungszeitpunkten erst im Anschluss an die allgemeine Suche im Internet (insbesondere mit Google) im OPAC sucht. Zudem habe ich angenommen, dass die Studienanfänger häufiger als die Studierenden des dritten Semesters nach Literaturhinweisen googeln und im OPAC lediglich den Standort der Texte herausfinden wollen.

Die Analysen zu t 3 haben gezeigt, dass die Studierenden auch im sechsten Fachsemester, und zwar mehr Studierende als im Rahmen des theoretischen Sampling herausgearbeitet, nach Literaturhinweisen googeln und lediglich den Standort im OPAC recherchieren. Sie geben an, Schwierigkeiten zu haben, im OPAC geeignete Literatur zu finden (siehe 5.2). Die dortige Suche führe zum Teil zu eingeschränkten Suchergebnissen, weshalb ergänzend nach Literaturhinweisen gegoogelt werde. Einen Grund stellt die bereits oben beschriebene „Google-Verwöhntheit“ dar (siehe 5.2). Googles Suchoptionen vermögen die Suchpraktiken des Nutzers zu entlasten, wohingegen die Suche im OPAC wenig nutzerfreundlich sei: „herkömmliche OPACs [machen; N.B.] es ihren Benutzern nicht gerade leicht“ (Wiesenmüller 2012, 94). Die einzige Möglichkeit zu browsen, d.h. mehr oder weniger zielgerichtet nach Informationen zu suchen, sei die „meist wenig prominent angebrachte und schwer verständliche Indexsuche“ (ebd., 95). Der Nutzer werde im OPAC hingegen mit leeren Suchfeldern konfrontiert, die er korrekt zu füllen habe. Wiesenmüller (2012) nennt als „typische Fallstricke“ oder Gründe für die unzureichende Nutzerfreundlichkeit herkömmlicher OPAC die Verwendung der falschen Suchoption (wie Autor, Schlagwort oder Jahr) oder die Eingabe von Autoren in der Form ‚Vorname Nachname‘. Bei einer thematischen Suche, welche die Studierenden (wie zu t 3 präziser beschrieben) zumeist durchführen, könnten weitere Probleme auftreten. Schlagworte können lediglich im Singular eingegeben werden, manche Komposita müssen bei der Eingabe in ihre Einzelteile zerlegt werden (ebd.). Die Suchbegriffe werden standardmäßig mit UND-Operatoren verknüpft, wodurch „ein einziges falsches Wort die gesamte Recherche zunichte“ machen könnte (ebd.). Darüber hinaus seien herkömmliche OPAC „nicht fehlertolerant, d.h. ein kleiner Tippfehler führe zu einer Null-Treffer-Anzeige“ (ebd.). Damit werde der Nutzer dann aber alleine gelassen. Es gebe keine Unterstützung bei der Fehleranalyse oder Problemlösung (ebd.). Vor dem Hintergrund der skizzierten „unzureichenden Benutzerfreundlich-

keit herkömmlicher OPACs“ (ebd., 94) scheint es nicht verwunderlich, dass die Studierenden die einfachen und nutzerfreundlichen Suchmöglichkeiten Googles bevorzugen. Die Analysen lassen zudem durchaus die Annahme plausibel erscheinen, dass die OPAC-Nutzung letztlich – ggfs. auch häufiger als angegeben – dazu dient, den Standort von Texten herauszufinden, die zuvor als Hinweise gegoogelt worden sind.⁸⁹

Googeln die Studierenden nicht oder recherchieren sie nicht im OPAC, suchen sie (Hinweise auf) Texte für wissenschaftliche Arbeiten mit Hilfe von Fachdatenbanken. Anders als in der rezipierten Studie von Emmer und Wolling (2008) nennen einige in dieser Studie befragten Studierenden bereits zum zweiten Befragungszeitpunkt und alle Studierenden zum dritten Befragungszeitpunkt eine Fachdatenbank als Ort der Suche nach Informationen (siehe 1.1.1; 3.2.1; 5.2). Alle interviewten Sechstsemester geben zu t 3 an, die erziehungswissenschaftliche Fachdatenbank am Studienende zu kennen. Manche nutzen FIS-Bildung als alleiniges Suchtool für wissenschaftliche Arbeiten. FIS-Bildung bietet den Angaben der Studierenden zufolge bessere Suchoptionen als der OPAC, der ungeachtet seiner eingeschränkten Nutzerfreundlichkeit auch lediglich den Bestand der vor Ort vorhandenen Literatur verzeichnet. Mit FIS-Bildung finde man insbesondere ein „breites Angebot fachspezifischer Informationen“. Zudem seien die Angebote in FIS-Bildung hilfreich, um die lokale Verfügbarkeit von gefundenen Informationen in der Universitätsbibliothek vor Ort überprüfen oder via Direktlink zu elektronischen Volltexten gelangen zu können (siehe 5.2). FIS-Bildung bietet neben der Verfügbarkeitsabfrage für einige Einträge einen Direktlink zum Volltext an (Hofmann 2013, 70). Zudem können die Suchergebnisse in verschiedene Ausgabeformate exportiert werden (ebd., 71). Bei der Eingabe der Suchbegriffe wird keine Unterscheidung zwischen Groß- und Kleinschreibung vorgenommen und Umlaute automatisch aufgelöst (ebd., 69). Die thematische Suche gestaltet sich auf Grund des umfangreichen Schlagwortregisters ebenfalls komfortabler als im OPAC; genauso wie die Suche nach Personen oder Autoren, die im Personenregister auftauchen (ebd., 70). Bei der Eingabe der ersten Buchstaben eines Begriffes taucht eine Liste an Vorschlägen aus den Registern auf. Über das breite Angebot an erziehungswissenschaft-

⁸⁹ Diskutiert werden kann, inwiefern die Angaben der Studierenden in den Befragungen ideale oder reale Informationspraktiken widerspiegeln. Zumindest muss angenommen werden, dass sich die Angaben diesbezüglich zum Teil vermengen. Die Studierenden waren im Rahmen der Befragungen zwar aufgefordert, ihr tatsächliches Vorgehen bei der Suche und Beurteilung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten zu beschreiben und zu begründen, dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass in ihren Angaben auch ideale oder als redlich angenommene Praktiken zum Ausdruck kommen. Zu vermuten ist, dass sich die Differenz zwischen der Angabe realer vs. idealer oder redlicher Praktiken insbesondere auf die Suche an – an der Universität scheinbar weniger geschätzten – Informationsorten- oder mitteln, wie Wikipedia oder Google bezieht. Der Aspekt der sozialen Erwünschtheit im Antwortverhalten ist aber prinzipiell im Kontext von Befragungen nicht auszuschließen.

licher Fachliteratur⁹⁰ hinaus ist demnach anzunehmen, dass die Studierenden FIS-Bildung auch wegen ihrer vergleichsweise nutzerfreundlichen Suchoptionen gebrauchen.

Neben dem OPAC der Universität Tübingen und der erziehungswissenschaftlichen Fachdatenbank FIS-Bildung nennen die Studierenden zu t 3 – und dies stellt ebenfalls einen Unterschied zu den Ergebnissen der Studie von Emmer und Wolling (2008) dar – die Möglichkeit, vor Ort nicht vorhandene Literatur via Fernleihe zu beschaffen (siehe 1.1.1; 5.2). Diese Möglichkeit nutzen sie insbesondere im Rahmen der Suche und Beschaffung von Literatur für die Bachelorarbeit im sechsten Fachsemester (siehe 5.2; 5.4; 6.3).

Viele der Studierenden suchen im Studienverlauf also häufiger an wissenschaftlichen Suchorten. Dafür lassen sich verschiedene Gründe annehmen (siehe 5.4). Einen wichtigen Grund stellt den Analysen zufolge der Umstand dar, dass sie erwarten, an diesen Orten Informationen finden zu können, die bestimmten Kriterien standhalten. Ich habe bereits in 6.1 *„Autorisiert-Sein“ als zentrales Kriterium der Beurteilung von Informationen für wissenschaftliche Arbeiten* ausführlich diskutiert, dass die Studierenden grundsätzlich davon ausgehen, dass an per definitionem wissenschaftlichen Suchorten ausschließlich wissenschaftliche Informationen gesucht und gefunden werden können – entsprechend der Maxime: Wo Wissenschaft draufsteht, ist Wissenschaft drin! Das kann oder sollte in den allermeisten Fällen auch gegeben sein, ist aber nicht ohne Weiteres vorauszusetzen. Es stellt keinen ohne weitere Prüfung inhaltlicher und formaler Aspekte zulässigen Schluss dar. Diese Vorgehensweise spiegeln die in 6.1 ausführlich diskutierten Güte- und Vertrauenssiegel der Studierenden bei der Beurteilung von Informationen wider. Die Studierenden haben in Lehrveranstaltungen zwar (nachweislich) vermittelt bekommen, dass wissenschaftlichen Kriterien genügende Informationen oder Texte an wissenschaftlichen Suchorten gefunden werden sollen und können, sie haben (im Idealfall) aber nicht vermittelt bekommen, dass an solchen Orten ausschließlich wissenschaftliche Informationen zu finden sind; zumindest kann dies auf Grundlage der Befragungsergebnisse und ausgewählter Lehrveranstaltungsmaterialien nicht gefolgert werden (siehe 2.1; 3.2.3; 5.2; 5.3; 5.4). Nichtsdestotrotz kann nicht ausgeschlossen werden, dass vereinzelt (von Lehrenden oder Tutoren) vermittelt wird, dass beispielsweise die Universitätsbibliothek (ausschließlich) wissenschaftliche Literatur bereitstelle.

⁹⁰ Bemerkt werden muss, dass die Fachdatenbank FIS-Bildung (inzwischen) auch Texte verzeichnet, die nicht aus (erziehungs-)wissenschaftlichen, sondern aus erziehungs- und bildungspraktischen und insbesondere schulpraktischen Kontexten stammen.

Gefolgert werden kann auf Grundlage der Interviews und ausgewählter Lehrveranstaltungs-materialien jedoch, dass die Studierenden in Lehrveranstaltungen vermittelt bekommen ha-ben, zur Suche nach Informationen für wissenschaftliche Arbeiten wissenschaftliche Orte zu nutzen (siehe 2.1; 5.2; 5.4). Im Rahmen der Analyse der Gründe für Veränderungen wird deutlich, dass die Mehrzahl der Studierenden insbesondere das Tutorium zum wissenschaftli-chen Arbeiten (Modul 15) im ersten Semester sowie Lehrveranstaltungen im Rahmen von Modul 10 und 11 im fünften und sechsten Semester, welche zur Vorbereitung und Begleitung der Bachelorarbeitsphase dienen, als ausschlaggebend für Veränderungen ihrer Suchpraktiken nennen.

Die Studierenden, die auch selbst die grundlegendste Veränderung nach Studienbeginn (t 2 und t 3) wahrnehmen, führen diese in erster Linie auf die im Tutorium zum wissenschaftli-chen Arbeiten vermittelten Inhalte zurück. Dort hätten sie gezeigt bekommen, was wissen-schaftliche Arbeiten kennzeichnet und insbesondere, wo man nach solchen Informationen sucht – nämlich an wissenschaftlichen Orten, wie beispielsweise der Universitätsbibliothek oder der erziehungswissenschaftlichen Fachdatenbank FIS-Bildung. Durch das Aufzeigen dieser Möglichkeiten scheint diesen Studierenden der Unterschied zu den in der Schule ange-wandten Praktiken deutlich geworden zu sein, welche sie im Verlauf des Studiums auch als eher defizitär betrachten (siehe 5.4). Deutlich wird in den Angaben auch, dass sie ohne die im Tutorium thematisierten Inhalte, „vermutlich zunächst verfahren wären wie in der Schulzeit“. Das Tutorium kann damit als „Anstoß“ im Sinne eines notwendigen, zunächst von außen kommenden Einflusses auf die studentischen Informationspraktiken betrachtet werden. Die Studierenden betonen in diesem Kontext auch die Vorteile, die sie im Hinblick auf die Ver-mittlung durch ältere Kommilitonen (Tutoren) sehen. Sie hätten sich „eher getraut nachzufra-gen“, als wenn Lehrende diese grundlegenden, propädeutischen Inhalte vermittelt hätten (siehe 5.4).

Friebertshäuser (1992) setzt sich in einer Feldstudie ausführlich mit der Übergangsphase Stu-dienbeginn und den damit einhergehenden Riten der Initiation und Selbstinitiation auseinan-der. Dabei geht sie am Beispiel des Diplomstudiengangs Pädagogik (an der Universität Mar-burg) der Frage nach, wie Studierende ins Studium eingeführt werden. Der Wechsel in einen neuen Status (des Student-Seins) gehe häufig mit inneren und äußeren Veränderungen einher. Der Studienbeginn lasse sich als Statuspassage begreifen, „die mehr oder weniger ausgear-beitete Einführungen (...) begleiten“ (Friebertshäuser 1992, 15). Auch sie betont die Rolle, die ältere Studierende bei der Übergangsphase Studienbeginn einnehmen (ebd., 66 ff.). Die

älteren Studierenden führen die Studienanfänger in die Gepflogenheiten des Studienfaches ein (ebd., 67). Diese Weitergabe erfolge zum Teil offiziell in Einführungsveranstaltungen, wie im Tutorium zum wissenschaftlichen Arbeiten, in dem von der Institution vorgegebene Inhalte vermittelt werden sollen, zum anderen, „größten Teil jedoch vermutlich inoffiziell“ (ebd.). Angesprochen sind damit die „Hinterbühnen“ offizieller Veranstaltungen, wo Umgangs- und Verhaltensformen untereinander und gegenüber den Lehrenden sowie Studien- und Bewältigungsstrategien von älteren Studierenden an die Studienanfänger weitergegeben werden.

Andere Studien zu Informationspraktiken bestätigen die Ergebnisse insofern, als sie ebenfalls erhoben haben, dass die Studierenden ihre Informationspraktiken zum Teil durch den Austausch mit Kommilitonen entwickelt haben (siehe 1.1.1). Der informelle Austausch mit Kommilitonen spielt zwar auch für die in dieser Studie befragten Studierenden eine Rolle im Hinblick auf ihre (veränderten) Informationspraktiken, einen Unterschied stellt aber die Art und Weise des Austauschs mit älteren Kommilitonen im Rahmen des Tutoriums dar. Die anderen durchgeführten Studien thematisieren solche einführenden Veranstaltungen wie das im Bachelorstudiengang der Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen pflichtmäßig zu besuchende Tutorium zur ‚Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten‘ nicht, sondern nennen nur den unsystematischen Erwerb von Informationspraktiken im Austausch mit Mitstudierenden. Entweder fragen die standardisierten Befragungen nicht nach der Relevanz solcher propädeutischen Veranstaltungen für studentische Informationspraktiken oder aber sie sind ein nicht verpflichtend zu besuchender Bestandteil der untersuchten Studiengänge. Letzteres scheint als Grund eher anzunehmen zu sein. Auch die Mehrzahl der Studierenden im Rahmen dieser Untersuchung gibt an, keine einführenden Veranstaltungen zu wissenschaftlicher Informationspraktiken besucht zu haben, die nicht pflichtmäßiger Bestandteil des Studiengangs sind, wie beispielsweise von Universitätsbibliotheken durchgeführte Veranstaltungen zu wissenschaftlicher Literaturrecherche (siehe 5.4). Dieser Umstand macht deutlich, dass eine verpflichtende Teilnahme an entsprechenden propädeutischen Lehrveranstaltungen im Hinblick auf mögliche, wenngleich sich dadurch nicht notwendigerweise ergebende Veränderungen von Such- und Beurteilungspraktiken, sinnvoll ist. Zumindest bekommen die Studierenden im Rahmen solcher Veranstaltungen vermittelt, wo sie geeignete Informationen für wissenschaftliche Arbeiten finden können. Was die Studierenden selbst daraus machen, ist unterschiedlich und im Rahmen dieser Studie auch nur auf Grundlage der Aussagen der Studierenden zu beantworten. Beispielsweise nennt eine Studierende (Fallgruppe D) in den Interviews zu t 3, dass sie die Datenbank FIS-Bildung erst in den die Bachelorarbeitsphase begleitenden Lehrveranstaltungen im Rahmen von Modul 10 und 11 kennenlernt habe, obwohl

sie, wie alle anderen Studierenden auch das Tutorium zum wissenschaftlichen Arbeiten zu Studienbeginn besucht hat. Sie erklärt jedoch ausführlich, dass sie das Tutorium zu diesem Zeitpunkt des Studiums als überfrachtet und wenig hilfreich erachtet habe (siehe 5.4). Eine andere Studierende gibt dezidiert an, die Datenbank FIS-Bildung nie zu nutzen, obwohl man sie im Tutorium empfohlen bekommen habe (siehe 5.2; 5.4).

Die meisten Studierenden beurteilen dabei den Umstand, dass höhersemestrige Kommilitonen die Veranstaltung zum wissenschaftlichen Arbeiten durchführen positiv. Die Hemmnis nachzufragen scheint gegenüber (älteren) Mitstudierenden geringer als gegenüber Lehrenden zu sein – insbesondere zu Studienbeginn (siehe 3.2.3). Dadurch, dass nicht etwa die Lehrenden die Studienanfänger in die Gepflogenheiten von Wissenschaft einführen, sondern „zwischen-geschaltete Patinnen und Paten“ diese erste Einführung übernehmen, werde die „Sonderstellung der Hochschullehrergruppe“ unterstrichen (Friebertshäuser 1992, 251). Der direkte Kontakt mit Lehrenden setze ein gewisses „Geheimwissen“ (ebd.) voraus, das zu Studienbeginn durch die Kommilitonen aus höheren Semestern weitergegeben und im Studienverlauf weiter angeeignet werde. Aber auch im weiteren Verlauf scheinen die Studierenden mehrheitlich einer (freiwilligen) Konfrontation mit den vermeintlichen Erwartungen der Lehrenden aus dem Weg zu gehen (siehe 5.2; 5.4). Viele geben zu t 3 an, dass sie erst nachdem die Bewertung einer Arbeit nicht mehr mit eigenen Erwartungen übereingestimmt habe, Lehrende um Unterstützung bei der Informationsgewinnung gebeten haben. Solange sich das eigene Vorgehen aber als erfolgreich erweist, gibt es für die Studierenden nur wenig Anlass es zu verändern.⁹¹ Einige der Studierenden sehen ihre veränderten Informationspraktiken gleichwohl durchaus durch Hinweise oder Unterstützung von Lehrenden begründet. Auch betonen nahezu alle Studierenden den Wert der begleitenden Unterstützung in Form von Vor- und Nachbesprechungen im Prozess der Produktion wissenschaftlicher Arbeiten (siehe 5.4; 6.3). Diesbezüglich bescheinigen die meisten Studierenden ihren Lehrenden mit wenigen Ausnahmen aber eine geringe Unterstützungsleistung. Viele fühlen sich insbesondere bei der Erstellung von Hausarbeiten und dem vorausgehenden Prozess der Informationsgewinnung weniger gut von Lehrenden begleitet (siehe 5.4).

Eine Studierende betont die Bedeutung eines engeren Kontakts zu Mitarbeitern des Instituts durch ihre Mitarbeit in der Studierendenvertretung (der Fachschaft Pädagogik) im Hinblick auf ihre sich veränderten Praktiken, wissenschaftlich zu arbeiten. Sie spricht in diesem Kon-

⁹¹ Wenngleich manche Studierende auch ihr (durch Bewertungen) bewährtes Vorgehen durch bestimmte Herausforderungen im Studienverlauf oder die Setzung eigener Ziele verändert sehen (siehe 6.3).

text von einer dadurch besser ermöglichten Identifikation mit ihrem Studienfach. Friebertshäuser geht davon aus, dass bei Studierenden, die sich aktiv in der Fachschaft beteiligen, im Laufe des Hochschulsozialisationsprozesses deutliche „Annäherungen an die Wissenschaft und die sie repräsentierenden DozentInnen“ stattfinden (Friebertshäuser 1992, 256).

Neben den Studierenden, die das Tutorium als primären Grund ihrer – im Vergleich zur Schulzeit – veränderten Informationspraktiken sehen, gibt es auch jene, die stattgefundene Veränderungen eher als kontinuierlichen Prozess beschreiben oder davon ausgehen, dass eine Veränderung von Fähigkeiten hinsichtlich der Suche nach und Beurteilung von Informationen nicht (primär) durch das Tutorium oder die dort vermittelten Inhalte, sondern durch den Umstand bzw. die Anforderungen begründet ist, im Studienverlauf immer wieder wissenschaftliche Texte lesen und selbst wissenschaftliche Arbeiten verfassen zu müssen. Grundsätzlich gehen aber auch die Studierenden, welche das Tutorium als wichtigen Grund der Veränderung sehen, von einer andauernden oder weiteren Veränderung ihrer Fähigkeiten – ebenfalls begründet durch die Anforderung wissenschaftliche Arbeiten (re)produzieren zu müssen – im Studienverlauf aus.

Ich habe nun bereits an verschiedenen Stellen argumentiert, dass sich die (nicht) stattgefundenen Veränderungen von Such- und Beurteilungspraktiken der Studierenden zum einen durch im Studiengang (nicht) vermittelte Inhalte begründen und/oder die Folge selbsttätiger Auseinandersetzungs- oder Aneignungsprozesse sein können.⁹² Kade und Seitter (1999) zufolge gewinnt der Begriff der Aneignung in erwachsenenpädagogischen Diskursen an Bedeutung (Kade/Seitter 1999, 32). In Abgrenzung zu Kategorien des Lehrens und Vermittelns betone das Prinzip der Aneignung die Eigenleistung des Lernenden in Bildungsprozessen (ebd.).⁹³ Hintergrund dieses Perspektivenwechsels sei die „durch empirische Studien zur Erwachsenenbildung gestützte zeitdiagnostische These von der Autonomie der Aneignung gegenüber pädagogischen Absichten“ (ebd., 34). Gemeint sei damit, „dass die Resultate von Erwachsenenbildung weniger durch institutionell-organisatorische Settings“ oder die Lehrenden als vielmehr durch die Lernenden selbst bestimmt sind, dies aber durchaus in Auseinandersetzung mit vermittelten Themen „und der Sozialform, in der diese Vermittlung geschieht“

⁹² Letztlich wird dies aber, wie bereits angesprochen, nur anhand der Aussagen der Studierenden rekonstruiert. Eine explizite Überprüfung von in einzelnen Modulen bzw. Lehrveranstaltungen vermittelten Inhalten und dem tatsächlichen Erwerb von Fähigkeiten hätte ein differentes Untersuchungsdesign vorausgesetzt, beispielsweise in Form von (Wissens)Fragen, die konkret in den Veranstaltungen vorgesehene Inhalte abfragen.

⁹³ Der Begriff der Aneignung verweist grundsätzlich auf das in bildungstheoretischer Tradition formulierte Mensch-Welt-Verhältnis bzw. auf Bildung als individuelle Aneignung von Welt (u.a. Marotzki 1990; Kade/Seitter/Dinkelacker 2011; Koller 2012).

(ebd.). Überträgt man dies auf die Untersuchungsergebnisse bzw. vorliegenden Überlegungen, haben die Studierenden zu Beginn des Studiums im Tutorium und anderen Lehrveranstaltungen der ersten Semester zwar vermittelt bekommen, was wissenschaftliche Arbeiten kennzeichnet und wo sie geeignete Informationen gewinnen können, deutlich wurde aber auch, dass die Studierenden die zu Studienbeginn aufgezeigten Möglichkeiten in unterschiedlichem Maße für sich nutzen können. Was sie „nach Hause nehmen“ oder „was sich bei ihnen verändert“, lässt sich aus der Perspektive der Aneignung als „(individuelle) Eigenleistung“ der Studierenden verstehen. Es setzt zwar Vermittlungsprozesse voraus, ist aber „nicht durch diese [kausal; N.B.] bestimmt“ (ebd.). Vermitteln, so Kade (1997), sei prinzipiell kontingent, „weil es die Zielerreichung operativ nicht steuern und kontrollieren kann“ (Kade 1997, 43). Aneignungsprozesse unterliegen maßgeblich der individuellen Eigenleistung des Einzelnen (Kade/Seitter/Dinkelaker 2011, 197 f.).⁹⁴

6.3 Wodurch können Veränderungen von Such- und Beurteilungspraktiken im Studienverlauf unterstützt werden?

Im Folgenden werde ich diskutieren, ob bzw. dass die individuelle Aneignung von (nicht-)vermittelten Inhalten oder Fähigkeiten resp. die wahrgenommenen Veränderungen von Informationspraktiken insbesondere durch das eigenständige Üben von Praktiken der Informationsgewinnung und -beurteilung *unterstützt* wird bzw. werden.⁹⁵

Im Rahmen der Analyse von Gründen für Veränderungen ist deutlich geworden, dass die Studierenden mit den im Tutorium zur ‚Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten‘ (Modul 15) vermittelten Inhalten „erst mal umgehen *können* müssen“ – unabhängig davon, wie (veränderungs)relevant die im Tutorium thematisierten Inhalte für sie sind (siehe 5.4). Die eigenständige Auseinandersetzung mit im Studium vermittelten Inhalten findet insbesondere durch das selbstständige Reproduzieren und Produzieren von wissenschaftlichen Texten statt. Die Studierenden sind im Studienverlauf dazu aufgefordert, eine beträchtliche Anzahl an Texten zu lesen und zu bearbeiten sowie eigene wissenschaftliche Arbeiten zu verfassen. Alle Studie-

⁹⁴ Dies rekurriert auf den Begriff des Technologiedefizits, der auf Überlegungen von Luhmann und Schorr (1988) zurückgeht und die ‚Unmöglichkeit‘ planbarer Einwirkung auf menschliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse durch pädagogische Maßnahmen beschreibt.

⁹⁵ Ich beziehe mich dabei auf die Ausführungen von Brinkmann (u.a. 2009a, b; 2011; 2012), der gegenwärtig die Auseinandersetzung mit dem Begriff des Übens oder der Übung maßgeblich bestimmt und als besonderes einschlägig betrachtet wird. Darüber hinaus erweisen sich seine Ausführungen als besonderes tauglich in der Reflexion der in dieser Studie festgestellten Gründe für Veränderungen von Informationspraktiken.

renden sehen wahrgenommene Veränderungen zu t 3 maßgeblich dadurch begründet, „immer wieder“ Texte zu suchen, auszuwählen, zu lesen und in eigene(n) Texten zu verarbeiten, d.h. wissenschaftliches Arbeiten zu „üben“ (siehe 5.4). Üben stellt Brinkmann zufolge eine Praxis dar, „die auf ein Können bzw. besseres Können gerichtet ist“ (Brinkmann 2011, 140). Geübt wird etwas dann, „wenn man die angestrebte Fähigkeit oder Fertigkeit noch nicht ‚kann‘“ (Brinkmann 2009a, 414). Die meisten Studienanfänger müssen sich im Studium zunächst noch die Fähigkeit aneignen, geeignete Informationen bzw. Texte für ihre wissenschaftlichen Arbeiten zu finden. Sie müssen die Fähigkeit ausbilden, wissenschaftliche Texte, die semantisch und syntaktisch komplexer sind als die Texte, die sie aus der Schule kennen, zu lesen, zu verstehen und ihre Eignung zu beurteilen (siehe 5.2; 5.4).

Trotz aller Vorerfahrung, welche die Studierenden mehr oder weniger ins Studium mitbringen oder sich durch Vermittlung in Lehrveranstaltungen bereits angeeignet haben, besitzen die Studierenden die relevanten Fähigkeiten noch nicht vollends. Im Prozess des Übens ist das „erwünschte Ziel“ zunächst noch nicht erreicht (Brinkmann 2009a, 414). In diesem Prozess wird der „Zug auf Perfektion, Vollkommenheit (der Sache, der Fähigkeit, der Fertigkeit)“ immer wieder durch negative Erfahrungen durchbrochen (Brinkmann 2011, 141 f.). Im Noch-Nicht-Können sammeln sich „sowohl die negativen Erfahrungen, Erfahrungen der Enttäuschung und des Scheiterns, als auch der produktiven Chancen des Übens“ (Brinkmann 2009a, 415) Üben changiere immer zwischen Können und Nicht-Können (Brinkmann 2011, 140).

Die Studierenden berichten in den Interviews zu t 3, dass sie im Rahmen der Anfertigung der ersten wissenschaftlichen Arbeiten zunächst „ausprobiert“ haben, wie geeignete Texte oder Materialien für die anzufertigenden Arbeiten aufgefunden werden können: „man geht dann halt mal so los und sucht ein bisschen“, stoße dann aber nach kurzer Zeit bereits an Grenzen oder sei überfordert, obwohl man es im Tutorium gezeigt bekommen habe (siehe 5.4). Sie stellen beispielsweise fest, dass die Suche nach geeigneten Texten für Hausarbeiten zeitaufwendig ist, dass „zwei, drei Quellen“ nicht ausreichen, um ein Thema zu bearbeiten, oder dass das Auffinden von geeigneter Literatur zunächst der Auseinandersetzung mit dem Thema bedarf. Anfangs sei auch unklar gewesen, wo man beispielweise die mühevoll gefundene Literatur in der Universitätsbibliothek finde, was es bedeute, wenn Literatur beispielsweise im „Magazinbestand“ verzeichnet sei. Zu Studienbeginn sei das Lesen und Verstehen von wissenschaftlichen Texten auch mit großer Mühe und Schwierigkeiten verbunden gewesen, weshalb oftmals Texte aus Einführungsbänden, Lehrbüchern oder Ratgeberliteratur verwendet worden seien (siehe 5.4).

Diese Erfahrungen des Noch-Nicht-Könnens bedingen bei einigen Studierenden neue Herangehensweisen und erzeugen (auch) Veränderungen: manche Studierende planen mehr Zeit ein oder berücksichtigen beispielsweise, dass sich die Suche, Beurteilung und Auswahl von geeigneter Literatur sowie die Findung des Themas gegenseitig bedingen bzw. zusammenhängen. Sie werden durch die wiederholte Anwendung „sicherer“ in der Bedienung des OPAC oder der Datenbank FIS-Bildung. Die Erfahrung, dass etwa vergleichsweise einfach gefundene Bücher aus der Lehrbuchsammlung der Universitätsbibliothek (oftmals) bereits von Kommilitonen ausgeliehen sind, führt bei einer Studierenden dazu, Literatur an anderen Orten (z.B. in der Fachbibliothek des Instituts) zu beschaffen oder Forschungsliteratur (mit Hilfe von FIS-Bildung) anstatt Einführungs- oder Lehrbücher auszuwählen. Die Erfahrung gemacht zu haben, dass die Verwendung von mehreren einschlägigen Quellen und nicht nur „irgendeines“ Textes, Einfluss auf die Qualität der Arbeit hat, verändere die Praktiken sukzessive.⁹⁶ Der Zusammenhang zwischen der Qualität der Recherche und der Qualität der eigenen wissenschaftlichen Arbeit werde auch erst nach und nach – „nachdem man es immer wieder gemacht hat“ – deutlich. Mit der Zeit haben sich die Studierenden an die „schwierigen wissenschaftlichen Texte gewöhnt“; sie geben an, nachdem sie im Studium eine große Anzahl an wissenschaftlichen Texten gelesen haben, sie besser zu verstehen und deshalb auch danach zu suchen bzw. für ihre eigenen Arbeiten zu nutzen; zudem gehen sie davon aus, die Qualität und Eignung der Texte für anzufertigende Hausarbeiten im Studienverlauf besser oder zuverlässiger beurteilen zu können als zu Studienbeginn.⁹⁷ Immer wieder Texte lesen, danach zu suchen sowie ihre Eignung einschätzen zu müssen, „zu üben“, führe dazu, dass man „irgendwann nicht mehr so verzweifelt ist, wenn man nicht gleich was Geeignetes findet“, man „versucht es dann auf anderen Wegen“ und „findet neue Möglichkeiten“ (siehe 5.4).

Insbesondere im Rahmen der Erstellung der Bachelorarbeit stehen die Studierenden vor der Anforderung, ein Themenfeld umfassend und eigenständig – „ganz auf sich allein gestellt“ – zu bearbeiten. Dabei stoßen sie mit ihren bis dato eingeübten Praktiken zum Teil an weitere Grenzen und variieren diese ihren Angaben zufolge. Die Bachelorarbeitsphase beschreiben

⁹⁶ Offen bleibt im Rahmen der Befragung, ob die Studierenden zwischen dem Anspruch, ein Thema aus verschiedenen Perspektiven betrachten zu wollen und der angesprochenen Verwendung mehrerer Quellen einen Zusammenhang herstellen (siehe 5.2; 5.3; 6.1).

⁹⁷ Wobei sich die Beurteilungskriterien im Studienverlauf kaum verändert haben. Die Studierenden fühlen sich trotzdem auch hinsichtlich der Beurteilung der Qualität von Texten sicherer (siehe 5.4; 6.1). Zu einem ähnlichen Befund kommt Heinze (2008), wenn sie feststellt, dass die befragten Studierenden angeben, keine Schwierigkeiten bei der Einschätzung der Qualität von Informationen zu haben (Heinze 2008, 20). Sie bewertet den Umstand, dass die Studierenden Qualität von Webseiten an der Autorisierung bzw. „der Angabe des Verantwortlichen“ festmachen, allerdings prinzipiell als positiv (ebd., 20 f.).

die Studierenden als „neue Herausforderung“, als „offensichtlich sehr viel anders als bisheriges“ oder als „zweiten Schritt“ in der Veränderung ihrer Praktiken (siehe 5.4). Eine Studierende beschreibt, dass das Alleingestellt-Sein im Rahmen der Informationsgewinnung für die Bachelorarbeit für sie deshalb zu bewältigen gewesen sei, weil „man es schon so oft gemacht hatte“, d.h. die Suche, Beurteilung und Auswahl von Texten für wissenschaftliche Arbeiten wiederholt durchgeführt worden ist. Das habe dazu geführt, dass das Repertoire (Informationen zu gewinnen) im Studienverlauf stetig gewachsen und dadurch auch diese Herausforderung zu bewältigen gewesen sei. Sie gibt an, beispielsweise erst in diesem Kontext herausgefunden zu haben, dass Verzeichnisse bereits ausgewählter Literatur weitere thematisch relevante Quellen enthalten können. Die Möglichkeit Literatur via Fernleihe zu beschaffen, haben die Studierenden den Angaben zufolge ebenfalls erst im Kontext ihrer Informationsgewinnung für die Bachelorarbeit entdeckt, wenn eine umfassendere Bearbeitung eines Themas den Einbezug von Literatur bedinge, die nicht in den Bibliotheken vor Ort vorhanden sei, oder wenn bisherige Praktiken der Literaturbeschaffung begrenzt erscheinen (siehe 5.4).

Brinkmann zufolge ist „die entscheidende Figur, welche die Zeitlichkeit des Übens bestimmt, die Wiederholung“ (Brinkmann 2009a, 415). „Einfälle, Zufälle, Ernstfälle und Widerfahrnisse“ resp. die Andersartigkeit von Situationen oder neue Herausforderungen könne man strenggenommen nicht üben (ebd.). Üben als Wiederholen sei nicht als Wiederkehr des Selben zu denken, „da in der Zeit schon auf Grund veränderter Kontexte das Wiederholte anders wird bzw. anders ist“; vielmehr bedeute das „Wieder-holen“ von Vergangenen einerseits „eine Wiederkehr von Bekanntem, Gewohntem, Gewusstem oder Gekonntem“ und andererseits sei dies nicht mehr dasselbe (ebd., 416). In der ausübenden Wiederholung sei das, was wiederholt werde, „nicht Fall (einer festen Regel, eines Gesetzes), sondern vielmehr Beispiel einer je individuellen Ausprägung“ (ebd.). Üben als Wiederholung sei „Anderes und mehr (...) als eine Repetition von identischen Elementen, ansonsten wären Variationen und Kreativität innerhalb der Habitualitäten und Schemata nicht möglich“ (ebd., 415 f.) – Veränderungen durch wiederholendes Üben sodann nicht denkbar. Nach Brinkmann nivellieren neue Erfahrungshorizonte alte Erfahrungen nicht. Sie werden vielmehr „neu indiziert“: „Es findet ein Wandel des Erfahrungshorizonts in Bezug auf das eigene Vorwissen bzw. Vorkönnen statt.“ (Ebd., 415) Üben könne in diesem Sinne daher als „Umüben“ verstanden werden (ebd.). Brinkmann geht davon aus, dass Üben „in einer Doppelstruktur“ funktioniert: Wiederholendes Üben sei sowohl „ordnungserhaltend“, in dem Normen und Gewohnheiten „(re)aktualisiert“ werden, als auch „ordnungsstiftend, in dem diese reflexiv und kreativ überschritten werden“ (ebd., 416 f.). Der Übende werde im Noch-Nicht-Können „gezwungen“ Schemata,

Strategien oder Einstellungen zu verändern (Brinkmann 2012, 25). Jede Übung ist demnach grundsätzlich auf Veränderung angelegt: in gleicher Weise werden Gewohnheiten (die Studierenden sprechen auch von „Routinen“) sowohl erzeugt als auch modifiziert oder transformiert (Brinkmann 2011, 140). Jedes Üben zielt jedoch nicht nur auf eine Sache, die geübt wird und besser gekonnt werden soll, sondern in einer konstitutiven Weise auf den Übenden selbst (ebd.). In der Situation des Übens und insbesondere in der Erfahrung des Noch-Nicht-Könnens beziehe sich der Übende „in einem elementaren Sinne auf sich selbst“ (Brinkmann 2009a, 415).⁹⁸

Etwas noch nicht zu können und in einer Situation festzustellen oder zu reflektieren, es noch nicht zu können, kann demnach dazu führen, die bisherigen Praktiken oder Fähigkeiten „produktiv“ zu transformieren, was sich im Kontext der Befragung zumindest im Hinblick auf die veränderten Suchpraktiken der Studierenden feststellen lässt. Brinkmann weist zwar überzeugend darauf hin, dass Üben auf Können ausgerichtet sei und Fähigkeiten geübt werden (müssen), die man nicht durch Willen oder Entschluss direkt ausführen könne, bzw., dass sich im Üben „ein Primat des Könnens vor dem Wollen“ zeige (ebd., 414), dennoch scheint das Wollen, etwas zu können oder sich zu verbessern, nicht unerheblich im Hinblick auf das (spätere) Besser-Können zu sein. Ein Studierender gibt beispielsweise an, dass sein Entschluss oder die Zielsetzung, seine Informationspraktiken verändern und verbessern zu wollen, maßgeblich dazu beigetragen habe, seine bisherigen Informationspraktiken zu modifizieren. Die Bewertungen seiner angefertigten Arbeiten im Studium hätten keinen Grund dafür dargestellt, seine Informationspraktiken verändern zu müssen. Solange die gewohnten Vorgehensweisen erfolgreich sind, insofern sie im Rahmen von Hausarbeiten zufriedenstellend bewertet werden, sehen die meisten Studierenden keinen Anlass, die bewährten Praktiken zu verändern (siehe 5.4; 6.2). Die Setzung eigener Ziele, der Wille sich zu verbessern, darf neben den von außen gesetzten Anforderungen, die im Studium an die Studierenden gestellt werden, im Hinblick auf veränderte Praktiken nicht unterschätzt werden.

⁹⁸ Die Ergebnisse der vorliegenden Studie lassen sich partiell auch an die Arbeiten von Koller (u.a. 2012) anschließen, der mögliche Anlässe von Bildungsprozessen in Anlehnung an Kokemohr (2007) als „eine Art Krisenerfahrung, (...) die Konfrontation mit einer Problemlage, für deren Bewältigung sich das bisherige Welt- und Selbstverständnis als nicht mehr ausreichend erweist“, sieht (Koller 2012, 16). Die Fokussierung auf Veränderungen von Such- und Beurteilungspraktiken von Studierenden im Studium schränkt die Anschlussfähigkeit jedoch insofern ein, als diese nicht in einem vollen Umfang Aussagen über grundlegende Transformationsprozesse in bildungsbiographischer Hinsicht zu leisten vermag. Dennoch bestehen hinsichtlich der Beschreibung der Anlässe von Veränderungsprozessen und der Transformationsprozesse selbst Überschneidungen mit Koller (2012) oder auch Marotzki (1990) und Jörrissen/Marotzki (2009), die eine weitere Untersuchung oder Diskussion der vorliegenden Ergebnisse unter den genannten Perspektiven interessant erscheinen lassen.

Inwiefern die Veränderung von Informationspraktiken institutionell – aus Perspektive der Vermittlung und als „pädagogische Inszenierung“⁹⁹ (Brinkmann 2012, 15) – über bestehende Lehrveranstaltungen im Studium der Erziehungswissenschaft hinaus unterstützt werden könnte, wird im Folgenden auf Grundlage der in dieser Hinsicht bedeutsamen Befragungsergebnisse diskutiert.

Es ist davon auszugehen, dass die Veränderungen von Informationspraktiken im Studienverlauf durch Vermittlung angestoßen werden und diese insofern voraussetzen, als dass in Lehrveranstaltungen ein Rahmen der Auseinandersetzung geboten wird, obwohl die Aneignung von Inhalten, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Studium nicht (kausal) durch ihre Vermittlung bestimmt wird, sondern insbesondere *auch*, wie dargestellt, durch eigenständiges Üben befördert wird.¹⁰⁰ Einige der befragten Studierenden geben an, dass sie ohne die Vermittlung, das Aufzeigen von Möglichkeiten der Suche nach Informationen oder von Kriterien zur Beurteilung von Texten (insbesondere im Tutorium zum wissenschaftlichen Arbeiten) ihres Erachtens zunächst weiter verfahren wären wie in der Schulzeit. Deutlich wurde zudem auch, dass die Studierenden die Unterstützung von Lehrenden bei der Suche und Auswahl von geeigneter Literatur für Hausarbeiten als hilfreich und wichtig empfinden, sie aber auch nur dann wahrnehmen, wenn sie von Lehrenden explizit dazu aufgefordert werden oder wenn die Bewertungen ihrer wissenschaftlichen Arbeiten nicht (mehr) mit den eigenen Erwartungen übereinstimmen. Die Studierenden nehmen Unterstützungsmöglichkeiten demnach entweder dann wahr, wenn ihr Vorgehen nicht (mehr) zufriedenstellend bewertet wird bzw. sie vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erwartungen scheitern oder dann, wenn es ‚pflichtmäßig‘ von ihnen gefordert wird. Sua sponte, unaufgefordert und aus eigenem Antrieb suchen die Studie-

⁹⁹ Brinkmann (2012) unterscheidet in Anlehnung an Pranges (2005) „pädagogische Differenz“ Üben als individuellen Vollzug einer Praxis und Übung als pädagogisch inszeniertes Üben. Übung als intersubjektiver und sozialer Akt sei von der individuellen Praxis des Übens zu unterscheiden (Brinkmann 2012, 16; 393 ff.).

¹⁰⁰ Die Verbindung der Termini oder Konzepte der Aneignung, des Übens, der Vermittlung und der Übung unter Bezug auf Kade/Seiter (u.a. 1999, 2007a, b) sowie Brinkmann (u.a. 2009, 2011, 2012) hat sich zur Interpretation der Veränderungsprozesse der Studierenden hinsichtlich ihrer Such- und Beurteilungspraktiken als besonders tauglich erwiesen. Die Konzepte resp. die Prozesse oder Praktiken, die sie begrifflich zu fassen vermögen, können in einem komplementären Wechselverhältnis gedacht werden, das bislang in der Literatur unberücksichtigt geblieben zu sein scheint. Es sollte sich als sinnvoll erweisen, diesbezüglich begriffliche Analysen und Reflexionen in einer weiterführenden Arbeit anzustellen.

renden nur selten nach Unterstützung im Prozess der Informationsgewinnung (siehe 5.4; 6.2).¹⁰¹

In diesem Zusammenhang haben Erwartungen, welche die Studierenden an sich selbst stellen, sowie die Annahme, dass Lehrende diese an sie haben, ebenfalls Einfluss. Die Studierenden nehmen an oder gehen davon aus, dass sie die im Studium notwendige Fähigkeit, Informationen bzw. geeignete Texte suchen, beurteilen und auswählen zu können, spätestens nach der diesbezüglich einführenden Veranstaltung, d.h. dem Tutorium, können müssen. Auf der anderen Seite gehen manche Lehrende ggfs. aber auch davon aus, dass das Tutorium den hinreichenden Rahmen bietet, in dem sich die Studierenden entsprechende Fähigkeiten aneignen könn(t)en, d.h. die dort vermittelten Inhalte als gekonnt voraussetzen. Auf Seiten der Studierenden bedingen diese vermeintlichen Rollenerwartungen die Hemmnis, ihre Dozenten um Unterstützung zu bitten, selbst wenn sie mit ihrem eigenen Vorgehen bei der Informationsbeschaffung (immer wieder) an Grenzen stoßen. Sie nutzen die Möglichkeiten, die sich beispielsweise durch das Aufsuchen von Sprechstunden anbieten würden, nur selten bzw. eben nur dann, wenn sie von Lehrenden dazu aufgefordert werden oder ihr Vorgehen nicht zufriedenstellend bewertet wird. Auf Seiten der Lehrenden führt die Erwartung, dass die Studierenden im Tutorium die notwendigen Fähigkeiten oder Techniken wissenschaftlichen Arbeitens erworben haben, ggfs. oftmals dazu, keine weiteren Unterstützungsangebote anzubieten oder von den Studierenden einzufordern, beispielsweise zur Vor- und Nachbereitung von Hausarbeiten einen Sprechstundentermin wahrzunehmen (siehe 5.4; 6.2).

Zentral ist darüber hinaus der Befund, dass sich hinsichtlich der aufgesuchten Orte der Suche nach Informationen wesentliche Veränderungen im Studienverlauf ergeben haben, wohingegen die von den Studierenden zur Beurteilung der Eignung oder Auswahl von Texten oder anderen Materialien für wissenschaftliche Arbeiten zu Grunde gelegten Kriterien nur geringfügige Veränderungen aufweisen. Die Differenz zwischen der Veränderung von Suchpraktiken und der Nicht-Veränderung von Beurteilungspraktiken lässt sich, wie in 6.1 und 6.2 bereits skizziert, auch darauf zurückführen, dass es sich dabei um mehr oder weniger komplexe Gegenstände der Vermittlung und Aneignung handelt. Zu vermuten ist, dass die Möglichkeiten oder Orte der Suche nach Texten, die aus Sicht der Lehrenden geeignet sind, wissenschaftliche Informationen zu finden, einfacher oder anschaulicher in Lehrveranstaltungen zu vermitteln und anzueignen sind, als bestimmte Kriterien zur Beurteilung wissenschaftlicher

¹⁰¹ Nahezu alle zu t 3 befragten Studierenden geben an, im Studienverlauf keine zusätzlichen Veranstaltungen zu Informationspraktiken, wie beispielsweise von Mitarbeitern der Universitätsbibliothek angeboten, besucht zu haben (siehe 5.4; 6.2).

Texte, wie die Überprüfung der Konsistenz von Argumenten. Zwar geben die Studierenden an, die aufgezeigten Möglichkeiten der Suche nach Texten zunächst auch selbst auszuprobieren (d.h. üben) zu müssen, um beispielsweise mit der Fachdatenbank FIS-Bildung umgehen zu können, dennoch machen die Befragungsergebnisse deutlich, dass die Veränderung der aufgesuchten Informationsorte zumindest bei einem nicht unerheblichen Teil der befragten Studierenden auch maßgeblich durch die im Tutorium vermittelten Inhalte bedingt ist. Im Gegensatz dazu wenden die Studierenden aber nur einen Teil der im Tutorium (oder im Seminar im Rahmen von Modul 1) aufgezeigten Kriterien zur Beurteilung bei der Suche und Auswahl von Texten an. Zu berücksichtigen ist aber, dass im Tutorium zur ‚Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten‘ wie im einführenden Seminar im Rahmen von Modul 1 manche Inhalte ggfs. weniger stark thematisiert worden sind als andere, die angesprochene Komplexität eines Gegenstands aber auch maßgeblichen Einfluss auf seine Aneignung zu haben scheint.^{102, 103} Auffällig ist ja, dass insbesondere die als komplexer zu bezeichnenden Verfahren der Beurteilung der Textqualität, wie die der Überprüfung der Konsistenz und Kohärenz von Aussagen, in einem geringeren Maße Eingang in bestehende Praktiken der Studierenden gefunden zu haben scheinen, als andere Merkmale bzw. Beurteilungskriterien wissenschaftlicher Texte, wie die Angabe des Autors oder ihre neutrale Verfasstheit. Im Studienverlauf verändert hat sich hinsichtlich der Beurteilung von Informationen zwar beispielsweise der Anspruch einiger Studierender nicht irgendeine (wissenschaftlichen) Quellen zu verwenden, sondern Texte zur Bearbeitung einer Fragestellung auszuwählen, bei denen der Autor einschlägig für den Gegenstandsbereich ist. Diese Veränderung bezieht sich strenggenommen aber lediglich auf das zentrale Kriterium des Autorisiert-Seins: Wichtiger wird den Studierenden im Studienverlauf im Hinblick auf die Auswahl von Texten, dass nicht nur irgendein Autor angegeben ist, sondern das er „renommiert“ ist; selbst wenn ein weniger renommierter Autor möglicherweise kohärenter argumentiert.

In Anbetracht der sich nicht oder nur geringfügig verändernden Beurteilungspraktiken und der Feststellung, dass die Studierenden zumeist nur dann Unterstützung wahrnehmen, wenn sie dazu verpflichtet werden oder nicht mehr erfolgreich sind, stellt sich sodann die Frage, inwiefern insbesondere das Tutorium zum wissenschaftlichen Arbeiten (Modul 15) bzw. die

¹⁰² Außerdem weisen diese Veranstaltungen ihrer Konzeptionierung entsprechend explizit einen einführenden Charakter auf und können auf Grund ihres begrenzten zeitlichen Rahmens Inhalte lediglich in einem bestimmten Umfang thematisieren (siehe 2.1; 6.1).

¹⁰³ Diskutierbar ist darüber hinaus, inwiefern es von Tutoren, deren Rolle hinsichtlich der Einführung in wissenschaftliches Arbeit prinzipiell hoch geschätzt wird (siehe 6.2), überhaupt erwartet werden kann, die als komplexer eingeschätzten Verfahren oder Kriterien der Überprüfung im Rahmen des Tutoriums (Modul 15) zu vermitteln.

darin (nicht-)vermittelten Inhalte hinreichend sind, um Fähigkeiten zur Beurteilung von Informationen unterstützend generieren bzw. modifizieren zu können; inwiefern es also notwendig erscheint, neben dem Tutorium, das grundsätzlich als wichtig erachtet wird, weitere Veranstaltungen zur Unterstützung von Such- und Beurteilungspraktiken in die Studiengangstruktur zu integrieren.¹⁰⁴

Praktisch können die auf empirischer und theoretischer Ebene untersuchten und reflektierten Ergebnisse der vorliegenden Studie für die Entwicklung des Studiengangs Folgendes bedeuten: Insbesondere auf Grund der Komplexität des Gegenstands erscheint es sinnvoll, zusätzliche Veranstaltungen in den Studienablauf zu integrieren, in denen stärker als in bestehenden Veranstaltungen im Rahmen von Modul 15 und Modul 1 Grundlagen der Wissenschaftstheorie und Argumentationstheorie vermittelt werden. Neben einer intensiveren Auseinandersetzung mit verschiedenen wissenschaftstheoretischen Positionen, wissenschaftlichen Erkenntnismöglichkeiten, ihren Bedingungen und Grenzen, sind Fragen nach der Form und dem Gebrauch von Argumenten, ihrer Gültigkeit oder Kohärenz, Konsistenz und Stringenz mögliche Inhalte solcher Veranstaltungen. Ferner könnte in diesem Rahmen – stärker als bisher bedacht – eine Auseinandersetzung mit Fragen nach dem Verhältnis und Zusammenhang von Theorie und Empirie sowie den Möglichkeiten und Grenzen quantitativ- und qualitativ-empirischer Forschung sowie theoretischer Reflexion im Kontext wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns stattfinden. Vor dem Hintergrund der Bedeutung der wiederholenden Auseinandersetzung mit Inhalten oder des Übens von Praktiken für individuelle Aneignungsprozesse erscheint es notwendig, Übungen zur Analyse von Argumenten in Texten etc. durchzuführen. Gerade im Hinblick auf die oben diskutierte Möglichkeit des Umübens von Praktiken erscheint mir die systematische Anleitung des Übens notwendig, um gezielt Techniken und Fähigkeiten des Textverständnisses zu entwickeln oder aber ggfs. zu modifizieren. Genügend Zeit für eine ausführliche Besprechung bzw. Rückmeldung von Lehrenden zu entsprechenden Aufgaben einzuplanen, kann zudem förderlich für individuelle Aneignungsprozesse sein. Darüber hinaus scheint es notwendig, eine solche Lehrveranstaltung aus oben genannten Gründen als Pflichtveranstaltung zu konzipieren, deren Durchführung ggfs. durch Tutoren unterstützt wird. Denkbar ist, dass sich der Einbezug von älteren Studierenden insbesondere im Hinblick auf die Unterstützung bei der Durchführung von Übungen als förderlich erweist, weil u.a. die

¹⁰⁴ Zum Zeitpunkt der Befragung sind einige im Tutorium vermittelten Inhalte bereits wiederholend im Seminar im Rahmen von Modul 1 aufgenommen worden, wie beispielsweise die Thematisierung der Unterscheidung von Textgattungen. Allerdings kann auch dieses Modul bzw. das Seminar – wie bereits erwähnt – lediglich als *Einführung* dienen, die weitere Vertiefungen verlangt. (siehe 2.1; 6.1).

Hemmnisse nachzufragen geringer sind als gegenüber Lehrenden. Darüber hinaus ist denkbar, dass es im Rahmen der gemeinsamen Diskussion von Texten in Lehrveranstaltungen konstitutiver Bestandteil wird, die Texte auch dahingehend zu lesen, inwiefern ihre Argumente widerspruchsfrei usw. sind.

Außerdem scheint es sinnvoll, die im Tutorium zum wissenschaftlichen Arbeiten (Modul 15) und zum Teil im vorbereitenden Kolloquium zur Bachelorarbeit (Modul 10) vermittelten oder aufgezeigten Möglichkeiten der Suche nach Informationen im Studienverlauf zu wiederholen und zu erweitern. Dies könnte entweder in einer eigenständigen Veranstaltung, z.B. in Kompaktform zur Halbzeit des Studiums implementiert werden oder aber auch zum integralen Bestandteil einzelner Lehrveranstaltungen werden, in denen neben der notwendigen gemeinsamen Auseinandersetzung mit (vorgegebenen) Inhalten noch stärker Bezug auf mögliche Formen der eigenständigen Suche, Beurteilung und Auswahl von wissenschaftlichen Erkenntnissen genommen werden könnte, d.h., dass angemessenen Formen der Suche nach Informationen als konstitutivem Bestandteil eines wissenschaftlichen Studiums noch mehr Raum und Zeit eingeräumt würde.

Die Fähigkeit, Informationen begründet beurteilen zu können, ihre Qualität und Zuverlässigkeit einschätzen zu können, ist nicht nur in einem wissenschaftlichen Studium von Bedeutung, sondern erscheint auch vor dem Hintergrund der ansteigenden Anforderungen, die neue Formen der Produktion und Verbreitung von Informationen im WWW an den Einzelnen stellen, von besonderer Relevanz. Die einseitige Betonung des Autorisiert-Sein-Müssens von Informationen hinsichtlich der Beurteilung ihrer Qualität wird desto problematischer, je weniger Informationen nicht mehr (nur) von Experten produziert und in entsprechenden Formaten publiziert werden, sondern auch von Laien oder von nicht auf den ersten Blick als Fachkundige zu erkennenden Verfassern erarbeitet und in neuartigen Formen im WWW verbreitet werden, die nicht mit herkömmlichen Gütesiegeln versehen werden können. Kann Qualität nicht mehr durch eine Autorität gewährt werden, ist der Einzelne dazu aufgefordert, andere Kriterien zur Beurteilung zu entwickeln – Kriterien, die dazu geeignet sind, Informationen unabhängig von ihrer Autorisierung begründet zu beurteilen.

Die Notwendigkeit des Einübens oder Umübens von Beurteilungsfähigkeiten ergibt sich jedoch, wie dargestellt, nicht erst durch neue Produktions- und Auffindungszusammenhänge von Informationen oder Texten im Kontext des Web 2.0, sondern stellt sich im Umgang mit ihnen seit jeher. Dies gilt unabhängig von ihrem Produktions- und Auffindungszusammenhang und ihrer Autorisierung; d.h. unabhängig davon, ob die Qualität eines Textes von einem

Wissenschaftler aus einer Fachdatenbank oder die Auseinandersetzung einer Person mit einem Sachverhalt in einem Blog im WWW beurteilt wird. Ebenso werden die Formen der Suche nach Informationen nicht erst seit der Etablierung elektronischer oder digitaler Informationsmöglichkeiten, sondern bereits zu Zeiten der Suche nach Texten im Zettelkatalog von (Universitäts)Bibliotheken im Studium vermittelt und angeeignet resp. geübt. Neu oder anders sind aber die Funktionsweisen oder -logiken der Produktions- und Auffindungszusammenhänge von Informationen. Neben den bereits angesprochenen Neuerungen im Kontext der (nicht-autorisierten) Produktion und Verbreitung von Informationen (Stichwort Web 2.0), lassen sich auch Veränderungen im Zusammenhang technisierter Suchmechanismen feststellen. Die Such- und Selektionskriterien bei der Nutzung eines Zettelkatalogs sind andere als die automatisierten Suchalgorithmen eines elektronischen Katalogs oder einer Fachdatenbank und unterscheiden sich noch deutlicher von jenen allgemeiner Suchmaschinen wie Google. Die Algorithmen, die Google bei der Suche und Relevanzbewertung zu Grunde liegen, entziehen sich der Kenntnis und des Verständnisses eines Großteils ihrer Nutzer. Angesichts der Dominanz, die Google bei der Suche nach Informationen (im Studium) besitzt, erscheint es aber sinnvoll, grundlegende Kenntnisse hinsichtlich der Funktionslogik ihrer Suchalgorithmen (im Studium) zu erwerben, wenngleich ihre exakte Funktionsweise nicht vollends bekannt ist (Röhle 2011, 106 ff.). Dasselbe gilt für die Funktionsmechanismen von elektronischen Katalogen und Fachdatenbanken.¹⁰⁵ Die Auseinandersetzung mit Such- und Selektionskriterien gegenwärtig eingesetzter technischer Hilfsmittel (im Studium) stellt sich außerdem vor dem Hintergrund der in dieser Studie festgestellten einfachen Vertrauens- und Gütesiegel des Autorisiert-Seins zur Beurteilung der Relevanz oder Qualität von Texten als bedeutsam dar. Da die Studierenden die Qualität von Informationen qua ihrer Autorisierung beurteilen, erscheint es umso wichtiger, die Funktionslogik der Qualitäts- oder Relevanzbeurteilung technischer Hilfsmittel bzw. Suchmaschinen zu kennen – zumindest in ihren Grundzügen. Es erweist sich demnach auch in diesem Zusammenhang als notwendig, dass die Studierenden im Studium grundlegende Kenntnisse über vorweggenommene Entscheidungen der Relevanz von Suchergebnissen vermittelt bekommen und sich aneignen.

Die Vermittlung und Aneignung von Grundkenntnissen hinsichtlich der Selektionskriterien von Suchmaschinen im Studium ergibt sich zuletzt auch vor dem Hintergrund des Umstands, dass Google heutzutage von der Mehrzahl der Studierenden im Studium bei der Informationsrecherche genutzt wird. Das stellt nicht nur die vorliegende Studie fest, sondern bestätigen

¹⁰⁵ Die Auswertung hat ergeben, dass die Studierenden zumeist keine Kenntnisse darüber besitzen, wie die Suchalgorithmen des OPAC funktionieren (siehe 5.2; 6.2).

auch zahlreiche andere Untersuchungen zu Informationspraktiken von Studierenden (u.a. Klatt et al. 2001; Emmer/Wolling 2008; Heinze 2008). Im Grunde sind die Praktiken der Suche – analog zu den hier festgestellten Güte- und Vertrauenssiegeln bei der Beurteilung von Informationen – durch einfache und praktische Verfügbarkeit und Handhabung motiviert und begründet (Klatt et al. 2001; Emmer/Wolling 2008; Heinze 2008). Die Suche nach Informationen mit Google und die Beurteilung von Texten qua ihres Autorisiert-Seins erfüllen diese Motive oder Kriterien in besonders trefflicher Weise. Nutzerfreundlichkeit resp. Einfachheit und Bequemlichkeit spielen eine wichtige Rolle bei der Beschaffung von Informationen, weshalb die festgestellten einfachen und (vermeintlich) effizienten Vorgehensweisen bei der Suche nach und Beurteilung von Informationen dem Vernehmen nach nicht nur gegenwärtig, sondern auch zukünftig Anwendung finden werden. Infolgedessen erweist sich ein grundlegendes Verständnis der Funktionslogiken oder Selektionskriterien von Suchmaschinen als vorteilig.

Literatur

AG Institutsgeschichte (2010): Erziehungswissenschaft an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

ARD/ZDF-Onlinestudie (2014): 79 Prozent der Deutschen sind online. Online unter: <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/> [09.05.2015].

Baacke, D./Schulze, T. (1979): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa Verlag.

Bargel, T./Ramm, M./Multrus, F. (2005): 9. Studierendensurvey: Studiensituation und studentische Orientierungen. Online unter: http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_und_studentische_orientierungen_2005_gesamt.pdf [07.05.2013].

Becker, N. (2006): Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Bellmann, J./Müller, T. (2011): Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà-vu? Einleitende Bemerkungen zur Kritik eines Paradigmas. In: Bellmann, J./Müller, T. (Hrsg.) (2011): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag, 9-32.

Bohnsack, R. (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Qualitative Methoden. 6. durchges. und akt. Auflage. Opladen: Leske und Budrich.

Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.) (2003): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich.

Brinkmann, M. (2009a): Üben: Wissen – Können – Wiederholen. Zeitphänomenologische Überlegungen zur pädagogischen Übung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 85, H. 4, 413-434.

Brinkmann, M. (2009b): Wiederholungen. Zur temporalen Differenz der pädagogischen Übung. In: Berdelmann, K./Fuhr, T. (Hrsg.) (2009): Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 93-109.

Brinkmann, M. (2011): Üben. In: Kade, J. et al. (Hrsg.) (2011): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: W. Kohlhammer, 140-146.

Brinkmann, M. (2012): Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Brunner, A. (2007): Vermittlung von Informationskompetenz. Hochschulbibliotheken in der Lehre. Saarbrücken: VDM Verlag.

Büchner, P. (2003): Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 6, H. 1, 5-24.

Carrier, M. (2006): Wissenschaftstheorie zur Einführung. Hamburg: Junius.

Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.) (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag.

Denzin, N. (1970): The research act in sociology. A theoretical introduction to sociological methods. Chicago: Aldine Publishing Company.

DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2004): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. Online unter: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004_01_KC_HF_EW.pdf. [15.07.2015].

Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache. Herausgeb. von der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften: Schlagwort ‚autorisieren‘. Online unter: <http://www.dwds.de/?qu=autorisieren>; Schlagwort ‚Autorität‘. Online unter: [http://www.dwds.de/?qu=Autorit %C3%A4t](http://www.dwds.de/?qu=Autorit%C3%A4t) [18.07.2015].

DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung). Online unter: <http://www.dipf.de/de/dipf-aktuell/aktuelles> [15.07.2015].

Dominikowski, T. (2013): Die Geschichte der Websuchmaschinen in Deutschland. In: Lewandowski, D. (Hrsg.) (2013): Handbuch Internetsuchmaschinen. Band 3: Suchmaschinen zwischen Technik und Gesellschaft. Heidelberg: AKA, 3-34.

Drerup, H. (1999): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens – Zur Kritik kanonisierter Sichtweisen. In: Drerup, H./Keiner, E. (Hrsg.) (1999): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 27-50.

Dürr, H.-P. (1990): Das Netz des Physikers – Naturwissenschaftliche Erkenntnis in der Verantwortung. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

- Emmer, M./Wolling, J. (2008): Was wir schon immer (lieber nicht) über die Informationswege und -quellen unserer Studierenden wissen wollten. In: Raabe, J. et al. (Hrsg.) (2008): Medien und Kommunikation in der Wissensgesellschaft. Konstanz: UVK Verlag, 340-355.
- Engler, S. (1993): Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Erlhofer, S. (2007): Informationssuche im World Wide Web. Taktiken und Strategien bei der Nutzung von Suchmaschinen. Berlin: wvb.
- Fatke, R./Oelkers, J. (2014): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Geschichte und Gegenwart. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 60. Beiheft, 7-13.
- Felden, H. v./Hof, C./Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.) (2012): Erwachsenenbildung und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Flick, U. (2005): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.) (2005): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. 4. Auflage, Reinbek: Rowohlt, 252-264.
- Flick, U. (2011): Triangulation: Eine Einführung. 3., akt. Auflage. Wiesbaden : VS Verlag.
- Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke; I. (2005): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke; I. (Hrsg.) (2005): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. 4. Auflage, Reinbek: Rowohlt, 13-29.
- Franke, F./Klein, A./Schüller-Zwierlein, A. (2010): Schlüsselkompetenzen: Literatur recherchieren in Bibliotheken und Internet. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Friebertshäuser, B. (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Friebertshäuser, B. (2006): StudentInnenforschung – Überblick, Bilanz, und Perspektiven biographieanalytischer Zugänge. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.) (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag, 295-315.
- Gapski, H./Tekster, T. (2009): Informationskompetenz in Deutschland. Überblick zum Stand der Fachdiskussion und Zusammenstellung von Literaturangaben, Projekten und Materialien zu einzelnen Zielgruppen. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien NRW.

Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1967): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine Publishing Company.

Gläser, J./Laudel, G. (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS Verlag.

Hasenbrink, U. (2003): Nutzungsforschung. In: Bentele, G./Brosius, H.-B./Jarren, O. (Hrsg.) (2003): Öffentliche Kommunikation. Handbuch Kommunikations- und Medienwissenschaft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 101-127.

Heinze, N. (2008): Bedarfsanalyse für das Projekt i-literacy: Empirische Untersuchung der Informationskompetenz der Studierenden der Universität Augsburg. Online unter: http://www.imb-uni-augsburg.de/files/Arbeitsbericht_19.pdf [24.04.2010].

Heinze, N./ Fink, J./Wolf, S. (2009): Informationskompetenz und wissenschaftliches Arbeiten. Studienergebnisse und Empfehlungen zur wissenschaftlichen Recherche im Hochschulstudium. Online unter: http://www.imb-uni-augsburg.de/files/Arbeitsbericht_21.pdf [24.04.2010].

Hirschauer, S. (2008): Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In: Kalthoff, H./Lindemann, G. (Hrsg.) (2008): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, 165-187.

Hoffmann-Riem, C. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie – Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 32, H. 2, 339-372.

Hofmann, J. (2013): Erfolgreich Recherchieren Erziehungswissenschaften. Berlin, Boston: de Gruyter.

Hopf, C. (1982): Norm und Interpretation. Einige methodische und theoretische Probleme der Erhebung und Analyse subjektiver Interpretationen in qualitativen Untersuchungen. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 11, H. 3, 307-329.

Hopf, C. (1995): Hypothesenprüfung und qualitative Sozialforschung. In: Strobl, R./Böttger, A. (Hrsg.) (1995): Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden: Nomos-Verlag, 9-21.

- Hopf, C. (2005): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.) (2005): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. 4. Auflage, Reinbek: Rowohlt, 349-360.
- Horn, K.-P. (1999): Wissensformen. Theorie-Praxis-Verhältnis und das erziehungswissenschaftliche Studium. In: Pädagogischer Blick, H. 4, 215-221.
- Horn, K.-P. (2005): Studienreform in der Erziehungswissenschaft. Zwischen Pluralisierung/Diversifizierung und Zentrierung/Vereinheitlichung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Beiheft, 76-86.
- Horn, K.-P. (2008): Disziplingeschichte. In: Mertens, G. et al. (Hrsg.) (2008): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1: Grundlagen, Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 5-31.
- Horn, K.-P. (2014): Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart – Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910-2010). In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 60. Beiheft, 14-32.
- Hornig, F. (2006): Du bist das Netz! Online unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-47602985.html> [30.7.2015].
- Jakob, G. (2003): Biographische Forschung mit dem narrativen Interview. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.) (2003): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa Verlag, 445-458.
- Jörrissen, B./Marotzki, W. (2009): Medienbildung – Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/Nicht-Vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, 30-70.
- Kade, J./Seiter, W./Dinkelaker, J. (2011): Wissen(stheorie) und Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, v. A. (Hrsg.) (2011): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag, 197-212.
- Kade, J./Seitter, W. (1996): Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen: Leske und Budrich.

Kade, J./Seitter, W. (1999): Aneignung, Vermittlung und Selbsttätigkeit – Neubewertung erwachsendidaktischer Prinzipien. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.) (1999): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Neuwied, Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag, 32-45.

Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.) (2007a): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 1: Pädagogische Kommunikation. Opladen & Farmington Hills: Verlag Babara Budrich.

Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.) (2007b): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 2: Pädagogisches Wissen. Opladen & Farmington Hills: Verlag Babara Budrich.

Keiner, E. (1999): Erziehungswissenschaft 1947 - 1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Kelle, U./Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich.

Klatt, R. et al. (Hrsg.) (2001): Elektronische Information in der Hochschulausbildung. Innovative Mediennutzung im Lernalltag der Hochschulen. Opladen: Leske und Budrich.

Kluge, S. (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Social Research, Vol. 1, No. 1, 1-8.

Kokemohr, R. (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherungen an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, H.-C./Marotzki, W./Sanders, O. (Hrsg.) (2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, 13-69.

Kokemohr, R./Marotzki, W. (Hrsg.) (1989): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Koller, H.-C. (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Wilhelm Fink Verlag.

Koller, H.-C. (2007): Bildung als Entstehung neues Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen. In: Müller, H.-R./Stravoravdis, W. (Hrsg.) (2007): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag, 49-66.

Koller, H.-C. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Kuhlen, R. (2013): Information – Informationswissenschaft. In: Kuhlen, R./Semar, W./Strauch, D. (Hrsg.) (2013): Grundlagen der praktischen Information und Dokumentation. Handbuch zur Einführung in die Informationswissenschaft und -praxis. 6., völlig neu gefasste Ausgabe. Berlin, Boston: de Gruyter, 1-24.

Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. 4., vollst. überarb. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Landesbildungsserver Baden-Württemberg. Online unter: <http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/deutsch/fachdidaktik/gfs-deutsch> [04.03.2015].

Latour, B. (2010): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Lehmann, K./Schetsche, M. (Hrsg.) (2005): Die Google-Gesellschaft. Vom digitalen Wandel des Wissens. Bielefeld: transcript Verlag.

Liessmann, K. P. (2006): Theorie der Unbildung. Wien: Paul Zsolnay Verlag.

Livingstone, S. (2009): Junge Menschen und neue Medien. Prozesse der Verbreitung, Aneignung und Nutzung. In: Schorr, A. (Hrsg.) (2009): Jugendmedienforschung. Forschungsprogramme, Synopse, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag, 301-333.

Luhmann, N./Schorr, K. E. (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Marotzki, W./Kokemohr, R. (Hrsg.) (1990): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien II. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. 8. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz-Verlag.
- Meyen, M. (2004): Mediennutzung. Mediaforschung, Medienfunktionen, Nutzungsmuster. 2., überarb. Auflage. Konstanz: UVK Medien.
- Meyer-Wolters, H. (2006): Denen die Daten – uns die Spekulation. In: Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W. (Hrsg.) (2006): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus Presse, 37-65.
- MHB (2009): Modulhandbuch Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft. Online unter: http://www.uni-tuebingen.de/fileadmin/Uni_Tuebingen/Fakultaeten/SozialVerhalten/Insitut_f%C3%BCr_Erziehungswissenschaft/Dokumente/Bachelor/Modulhandbuch_Bachelorstudiengang_Erziehungswissenschaft_ge_ändert_Juli_2009.pdf [18.07.2015].
- MHB EBF/PP (2015): Modulhandbuch Masterstudiengang Empirische Bildungsforschung und Pädagogische Psychologie. Online unter: http://www.uni-tuebingen.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&t=1437316146&hash=34f5b38753782aecb20004c4533880d81e1f536&file=fileadmin/Uni_Tuebingen/Fakultaeten/SozialVerhalten/Insitut_f%C3%BCr_Erziehungswissenschaft/Dokumente/Master/Master_Empirische_Bildungsforschung/MasterEBPP_Modulhandbuch_5.5.2015.pdf [18.07.2015].
- Middendorff, E. (2002): Computernutzung und neue Medien im Studium. Ergebnisse der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn: BMBF. Online unter: http://www.bmbf.de/pub/computernutzung_und_neue_medien_im_studium.pdf [24.04.2010].
- Mittelstraß, J. (1974): Die Möglichkeit von Wissenschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Mittelstraß, J. (2001): Wissen und Grenzen. Philosophische Studien. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Mittelstraß, J. (Hrsg.) (2004a): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 1: A-G. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Mittelstraß, J. (Hrsg.) (2004b): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 2: H-O. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Mittelstraß, J. (Hrsg.) (2004c): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 3: P-So. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler.

Mittelstraß, J. (Hrsg.) (2004d): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 4: Sp-Z. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler.

MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2010): Jugend, Information, (Multi-)Media (JIM). Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Online unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf10/JIM2010.pdf> [18.7.2015].

Nassei, A./Saake, I. (2002): Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 31, H.1, 66-68.

NIK-BW (Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg) (Hrsg.) (2006): Standards der Informationskompetenz für Studierende. Online unter: http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/DAM/documents/Standards%20der%20Inform_88.pdf [18.07.2015].

Oelkers, J. (2014): Empirie oder Philosophie? Ein internationales Spannungsfeld der Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau, Jg. 68, H. 4, 445-462.

Peirce, Ch. S. (1980): Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Pietraß, M./Schmidt, B./Tippelt, R. (2005): Informelles Lernen und Medienbildung. Zur Bedeutung sozio-kultureller Voraussetzungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 8, H. 3, 412-426.

Prange, K. (2004): Über die Kunst des Rezensierens. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 50, H. 4, 606- 612.

Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh.

Preisendörfer, B. (2008a): Chancengleichheit unerwünscht. Berliner Tagespiegel vom 18.01.2008. Online unter: <http://www.tagesspiegel.de/kultur/bildung-chancengleichheit-unerwuenscht/1143616.html> [28.05.2014].

Preisendörfer, B. (2008b): Das Bildungsprivileg. Frankfurt a. M.: Eichborn.

Pscheida, D. (2010): Das Wikipedia-Universum. Wie das Internet unsere Wissenskultur verändert. Bielefeld: transcript Verlag.

- Raithel, J. (2006): Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rehfus, W. D. (Hrsg.) (2003): Handwörterbuch Philosophie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Röhle, T. (2010): Der Google-Komplex. Über Macht im Zeitalter des Internets. Bielefeld: transcript Verlag.
- Rosenberg, J. F. (2009): Philosophieren. 6. Auflage. Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann.
- Rosenthal, G. (2014): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rost, F. (2012): Lern- und Arbeitstechniken für das Studium. 7., überarb. und akt. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schäfer, A. (2006): Bildungsforschung: Annäherungen an eine Empirie des Unzugänglichen. In: Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W. (Hrsg.) (2006): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus Presse, 86-107.
- Schurz, G. (2006): Einführung in die Wissenschaftstheorie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schütze, F. (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien der Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Jg. 13, H. 3, 283-293.
- Schweiger, W. (2007): Theorien der Mediennutzung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Stehr, N. (2001): Wissen und Wissenschaften. Die gesellschaftlichen Grundlagen der modernen Ökonomie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Steinke, I. (2005): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.) (2005): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. 4. Auflage, Reinbek: Rowohlt, 319-331.
- Störker, E. (1994): Probleme der Bestimmung und Abgrenzung von Wissenschaft. In: Ethik und Sozialwissenschaften, Jg. 5, H. 3, 423-432.

- Sturzenhecker, B. (1993): *Wie studieren Diplom-Pädagogen? Studienbiographien im Dilemma von Wissenschaft und Praxis*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Sühl-Strohmer, W. (2012): *Handbuch Informationskompetenz*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Terhart, E. (2006): *Bildungsphilosophie und empirische Bildungsforschung – (k)ein Missverhältnis?* In: Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W. (Hrsg.) (2006): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld: Janus Presse, 9-36.
- Tetens, H. (2010): *Philosophisches Argumentieren. Eine Einführung*. München: C. H. Beck.
- Tetens, H. (2013): *Wissenschaftstheorie: Eine Einführung*. München: C. H. Beck.
- Vogel, P. (2014): *Studium zwischen Qualifikation und Bildung: Was passiert mit den Universitäten. Überlegungen zum Bologna-kritischen Diskurs in der Erziehungswissenschaft*. In: Ricken, N./Koller, H.-C./Keiner, E. (Hrsg.) (2014): *Die Idee der Universität – revisited*. Wiesbaden: Springer VS.
- Webb, E. et al. (1966): *Unobtrusive Measures: nonreactive research in the social sciences*. Chicago: Rand McNally.
- Weingart, P. (2003): *Wissenschaftssoziologie*. Bielefeld: Transkript Verlag.
- Westmeyer, H. (1994): *Gibt es einen Grundkonsens bei der Bestimmung von Wissenschaft?* In: *Ethik und Sozialwissenschaften*, Jg. 5, H. 3, 475-477.
- Wiesenmüller, H. (2012): *Informationskompetenz und Bibliothekskataloge*. In: Sühl-Strohmer, W. (Hrsg.) (2012): *Handbuch Informationskompetenz*. Berlin: de Gruyter Saur, 93-100.
- Wigger, L. (2006): *Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitustransformationen und Bildungsprozessen*. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.) (2006): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. 2., durchges. und erw. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, 101-118.

Anhang

A) Transkriptionsregeln

Offene schriftliche Befragungen (t 1, 2)

[...] Auslassungen und Einfügungen der Verfasserin

Interviews (t 3)

(...) kurze Pause bis 2 Sekunden

(3 Sek.) Pause ab 3 Sekunden mit Angabe der Zeit

Also wie du m/ ganz wie du willst Selbstkorrektur bzw. Redeabbruch

(vermutetes Wort) Vermuteter Wortlaut bei schwer verständlichen Äußerungen

(?) Nicht verständliche Äußerung

((Lachen)) Nicht sprachliche Äußerung (Lachen, Räuspern, usw.)

total Auffällige Betonung eines Wortes oder Wortteils

[...] Auslassungen und Einfügungen der Verfasserin