

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Politische Bildung/Citizenship als ein Ziel jeden Fachstudiums

■ HSW-Gespräch mit dem Geschäftsführer der Stiftung
zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland,
Dr. Olaf Bartz

■ Persönlichkeitsentwicklung – ja.
Aber Politische Bildung (für die Citizenship) in jedem Fachstudium?
Wie kann sie in allen Fächern eingelöst werden?

■ Mobbing an der Hochschule – ein unterschätztes Problem?
– Ein Essay –

■ Deutsche Hochschulen auf dem Weg zu Transferhochschulen?
Einige Überlegungen zu Grundsätzen, Handlungsansätzen
und Haltungen für einen guten Transfer

■ Soziale Kompetenz bei Studierenden fördern –
Ein empirischer Vergleich zweier didaktischer Designs an der Hochschule

■ Webbasierte Classroom Response Systeme in der Hochschullehre –
Eine designbasierte Fallstudie zur Unterstützung
von Lehr-/Lernprozessen aus Studierendensicht

■ Die Qual der Wahl – Hat der Erhalt eines Zukunftskonzepts
Auswirkungen auf die Studienfachwahl von Studierenden?
Eine erste explorative Studie

■ Interdisziplinärer Kompetenzerwerb in MINT-Studiengängen
Lernen ohne Grenzen – ein Erfahrungsbericht

Herausgeber

Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc. phil., Universität Halle-Wittenberg

Sabine Behrenbeck, Dr. phil., Wissenschaftsrat Köln

Christa Cremer-Renz, Prof. em. Dr. päd., Universität Lüneburg

Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c., Universität Bielefeld

Georg Krücken, Prof. Dr. phil., Universität Kassel

Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover

Uwe Schmidt, Prof. Dr. phil., Universität Mainz

Ulrich Teichler, Prof. em. Dr. phil., Universität Kassel

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)

Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin

Herausgeber-Beirat

Christian Bode, Dr., ehem. Gen. Sekr. DAAD, Bonn

Rüdiger vom Bruch, Prof. em. Dr., Berlin

Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin

Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung

Sigurd Höllinger, Prof. Dr., ehem. Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien

Gerd Köhler, ehem. Leiter des Vorstandsbereichs Hochschule und Forschung im Hauptvorstand der GEW, Mitglied des Stiftungsrats der Universität Frankfurt/M. & des Hochschulrates der Universität Halle/Saale, Frankfurt a. M.

Sigrid Metz-Göckel, Prof. em. Dr., Dortmund

Jürgen Mittelstraß, Prof. em. Dr., Konstanz

Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Emden

Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, ehem. Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt

Jürgen Schlegel, Min.Dirig. a.D., ehem. Gen. Sekr. GWK, Bonn, Vorsitzender des Hochschulrates der Ruhr Universität Bochum

Johannes Wildt, Prof. em. Dr. Dr. h.c., Dortmund

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten und nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandelt zu haben. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Website:

www.universitaetsverlagwebler.de.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Website.

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschulthemen

Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld

Tel.: (0521) 92 36 10-12, Fax: (0521) 92 36 10-22

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Grafik: Ute Weber Grafik Design, München

Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Druck: Hans Giesemann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen: Das HSW veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Satz: UVW Redaktionsschluss: 15.06.2017

Produkte des UniversitätsVerlagWebler sind im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag erhältlich – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung per E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Bestellung per Fax: 0521/923 610-22

Bezugspreis:

Jahresabonnement: 98€/Einzelheft: 19€/Doppelheft: 34€

Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht bis 6 Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird.

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

1

HSW-Gespräch

HSW-Gespräch mit dem Geschäftsführer der Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland, Dr. Olaf Bartz

10

Hochschulentwicklung/-politik

Wolff-Dietrich Webler

Persönlichkeitsentwicklung – ja. Aber Politische Bildung (für die Citizenship) in jedem Fachstudium? Wie kann sie in allen Fächern eingelöst werden?

14

Franziska Fellenberg

Mobbing an der Hochschule – ein unterschätztes Problem? – Ein Essay –

23

Anne Lequy & Peter-Georg Albrecht

Deutsche Hochschulen auf dem Weg zu Transferhochschulen? Einige Überlegungen zu Grundsätzen, Handlungsansätzen und Haltungen für einen guten Transfer

26

Hochschulforschung

Nora Cechovsky & Bettina Greimel-Fuhrmann

Soziale Kompetenz bei Studierenden fördern – Ein empirischer Vergleich zweier didaktischer Designs an der Hochschule

41

Andrea Zoyke, Marc Beutner, Philipp Herrmann, Dennis Kundisch, Johannes Magenheimer & Jonas Neugebauer
Webbasierte Classroom Response Systeme in der Hochschullehre – Eine designbasierte Fallstudie zur Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen aus Studierendensicht

48

Barbara Rothauski

Die Qual der Wahl – Hat der Erhalt eines Zukunftskonzepts Auswirkungen auf die Studienfachwahl von Studierenden? Eine erste explorative Studie

53

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Karl Friedrich Siburg & Jörg Horst

Interdisziplinärer Kompetenzerwerb in MINT-Studiengängen
Lernen ohne Grenzen – ein Erfahrungsbericht

59

Rezension

Monika Sonntag, Julia Rueß, Carola Ebert, Kathrin Friederici & Wolfgang Deicke
„Forschendes Lernen im Seminar – Ein Leitfaden für Lehrende“
(Matthias Fischer)

63

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HM, ZBS, P-OE, QiW und IVI

IV

Wolff-Dietrich Webler & Helga Jung-Paarmann (Hg.): Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik.

Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt.

Dieser Band bietet einen Querschnitt aus Bildungs- und in engerem Sinne Hochschulforschung (incl. hochschuldidaktischer Forschung) sowie aus typisch hochschuldidaktischen Entwicklungsprojekten. In 23 Studien wird der Bogen gespannt von Rahmenbedingungen in Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft für die Hochschulentwicklung über hochschuldidaktische Forschung und Entwicklung in den Praxisfeldern von Studium und Lehre und deren infrastrukturelle Voraussetzungen sowie Möglichkeiten, Hochschuldidaktik als Reformstrategie einzusetzen bis zu Details vor Ort in Lern- und Lehrbeziehungen. Damit zeigt der Band lebendige Aktivitäten als repräsentative Ausschnitte aus dem Feld der Hochschulentwicklung.



Gleichzeitig geht es um Begegnungen mit Ludwig Huber. Denn dieser Band ist ihm von seinem Mentor, von Kolleginnen und Kollegen, Weggefährten, ehemals betreuten Nachwuchswissenschaftlerinnen und Kooperationspartnern zu seinem 80. Geburtstag als Festschrift gewidmet. Über 50 Jahre in der Wis-

senschaft, zahllose Kontakte, Kooperationen, eigene Projekte und ein weites schriftliches Oeuvre hinterlassen Spuren und haben ihn zu einer der zentralen Persönlichkeiten in der Hochschulforschung werden lassen. Die Beiträge spiegeln die Themenfelder, die auch Ludwig Huber bearbeitet oder beeinflusst hat.

*ISBN 978-3-946017-06-6, Bielefeld 2017,
338 Seiten, 49.80 € zzgl. Versand*

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

**Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag –
auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).**

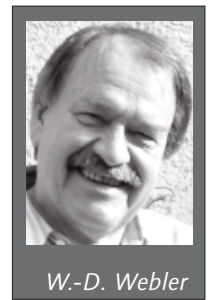
Mit dieser Doppelausgabe des Hochschulwesens nehmen drei neue Mitglieder im Herausgeberkreis ihre Arbeit auf: Dr. Sabine Behrenbeck (Wissenschaftsrat), Prof. Dr. Georg Krücken (Universität Kassel) sowie Prof. Dr. Uwe Schmidt (Universität Mainz). Sie werden in kurzen Texten hier anschließend vorgestellt. Den ausgeschiedenen älteren Mitgliedern, Prof. Dr.-Ing. Beate Meffert (Berlin), Dr. Jürgen Lühje (Hamburg) sowie Prof. Dr. Clemens Klockner (Wiesbaden) dankt der Verlag sehr herzlich für ihre z.T. jahrelange Begleitung dieser Zeitschrift.

Diese Ausgabe bietet einen Themenschwerpunkt zu der Frage, wie in allen Studiengängen ein Auftrag zur Politischen Bildung aller Studierenden eingelöst werden kann, der den Hochschulen in Deutschland von der Gesellschaft aufgegeben ist (aktuell formuliert in den Hochschulgesetzen) und im reinen Fachstudium immer wieder unterzugehen droht – insbesondere in den Natur- und Technikwissenschaften.

Hindernisse reichen von noch immer anzutreffenden Vorstellungen von reiner (und das heißt auch: politikfreier) Wissenschaft bis zu gemiedenen Themen wie Nachhaltigkeit, Wissenschaftsethik usw. Dabei wird „politisch“ allerdings sehr eng als Parteipolitik und nicht als Handeln der Bürger im öffentlichen Raum missverstanden. Mit Konzepten wie „Bildung durch Wissenschaft“ (was können Bildungswirkungen sein bei der Befassung mit meiner Fachwissenschaft? – Was heißt hier überhaupt Bildung?) bis zum Umgang mit einem historischen Fundament Politischer Bildung, dem von Immanuel Kant Ende des 18. Jh. formulierten kategorischen Imperativ als einem Kernsatz der Aufklärung in Deutschland: „Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne“ können viele Lehrende wenig anfangen, weil in eine solche Richtung zu denken für sie im wissenschaftlichen Alltag ungewohnt ist. Das gilt noch einmal verstärkt für jüngere Lehrende, von denen in der Summe der Hauptteil der Lehre erbracht wird und denen solche Gedanken in ihrem eigenen Studium nicht begegnet sind.

Sich mit Politischer Bildung als Gegenstand jeden Fachstudiums zu beschäftigen (Betonung auf „jeden“), ist als Auftrag an die Hochschulen auf europäischer Ebene durch die Bildungsminister in den Konferenzen 2005 in Bergen und 2007 in London erneuert und mit dem Begriff der „Citizenship“ versehen worden. Seitdem sind 10 Jahre vergangen, und dieser Auftrag hat (ausweislich der Akkreditierung von Studiengängen) wenig Beachtung in den Hochschulen gefunden. Das soll, das muss sich wohl ändern. Dazu sind weitere Initiativen in Deutschland nötig. Auch auf europäischer Ebene werden z.Z. Hilfen durch die Bologna-Follow-Up-Group vorbereitet. Vielfach ist es nicht einmal prinzipielle Gegnerschaft, sondern zu wenig Achtsamkeit, um sie jeweils fachgerecht und angemessen in die Studiengänge zu integrieren. Und es ist mangelnde Übung, solche Gesichtspunkte jeweils fachgerecht in die eigenen Lehr-/Lernveranstaltungen einzubauen, die dazu führt, dass solche Bestandteile kaum in Veranstaltungen vorkommen. Dieser Umstand und mögliche Gründe werden in einem **HSW-Gespräch** beleuchtet, das mit *Olaf Bartz* geführt wurde, dem Generalsekretär des Deutschen Akkreditierungsrates. Dort wird an die einschlägigen Empfehlungen des Akkreditierungsrates erinnert und werden plausible Annahmen für diese Abstinenz

sichtbar. In Richtung dieser Abstinenz ist auch ein umfangreicher Beitrag geschrieben, der in dieser Ausgabe in zwei Teilen abgedruckt ist. *Wolff-Dietrich Weblert* geht in seinem Beitrag **Persönlichkeitsentwicklung – ja. Aber Politische Bildung (für die Citizenship) in jedem Fachstudium? Wie kann sie in allen Fächern eingelöst werden?** auf die (bis in die deutsche Geschichte zurückreichenden) Konzepte ein, die für eine solche Politische Bildung in allen Fächern zur Verfügung stehen. Wegen der vielfältigen Aspekte und des Umfangs des Themas hat sich der Verfasser entschlossen, zusätzlich eine gesonderte Publikation herauszubringen, in der die an den Hochschulen z.T. bestehenden Bedenken gegen einen solchen Auftrag noch einmal angesprochen und seine Grenzen abgesteckt werden, in der dann jedoch curriculare und extracurriculare sowie praktische didaktische Umsetzungsmöglichkeiten im Studium im Mittelpunkt stehen – einschließlich der Studiengänge in Medizin, Natur- und Technikwissenschaften.



W.-D. Weblert

Seite 10

Kollegiale Konflikte stellen einen ersten Grad der Eskalation kollegialen Miteinanders dar. Das können Verhaltenserwartungen sein, die das Gegenüber nicht nur nicht erfüllt, sondern förmlich herausfordern, es können Rivalitäten der verschiedensten Art sein. Konflikte können aber auch dadurch ausgelöst werden bzw. offen zutage treten, dass sich jemand gegen Ansprüche wehrt, die als unberechtigt empfunden werden und zur Verteidigung eigenen Territoriums führen. Solche Konstellationen sind schon anstrengend genug, weil sie zur Wiederherstellung des Kooperationsfriedens aufgegriffen und aufgelöst werden müssen – und das bedeutet Arbeit auf einem als unangenehm empfundenen Gebiet. Ansprüche aller Seiten müssen diagnostiziert, herausgearbeitet, auf ihre Legitimation hin geprüft und möglichst in einem Kompromiss (z.B. gegenseitiger Toleranz) beigelegt werden. Konflikte sind jedoch eine normale, unvermeidliche Begleiterscheinung von Begegnungen bzw. von Kooperation. Sie können auch in der Äußerung von Antipathie oder Einzelkritik bestehen. Sehr viel unangenehmer sind jedoch Prozesse, in denen (i.d.R. durch Kolleg/innen, manchmal auch vertikal in Hierarchien aufwärts oder abwärts) Personen in ihrer Wertschätzung – also informellen Hierarchien – herabgesetzt werden sollen. Willentlich (z.T. sogar strategisch) angelegte Feldzüge gegen andere Personen mit dem Ziel der Herabsetzung oder gar Verdrängung sind die unangenehmste Form der Konflikte (Mobbing). Sie stellen eine einseitige Aggression dar, sind keineswegs normal und unvermeidlich, benutzen in aller Regel unfaire Methoden, stellen nur die andere Person als Ursache allen Übels dar (treten also nicht offen als Konfliktpartei auf), melden eigene Ansprüche meist nicht offen an, halten sie bedeckt und kommen damit erst heraus, wenn die andere Person Terrain verloren hat oder ganz verdrängt ist. Solche Aggressionen können das Kooperationsklima dauerhaft ruinieren, weil sie Kolleg/innen aus Furcht vor Angriffen in ständigen Alarm versetzen und im Ergebnis das notwendige Vertrauen zerstören. *Franziska Fellenberg* greift in ihrem Text: **Mobbing an der Hochschule – ein unterschätztes Problem? – Ein Essay** – die Thematik auf und leistet auf diese Weise einen Beitrag zur Sensibilisierung gegenüber solchen Strategien.

Seite 23

Universitäten und Technische Universitäten haben als ihre zentrale Aufgabe traditionell den grundlagenorientierten Erkenntnisgewinn betrachtet. In dieser Forschung waren sie selbstverständlich international vernetzt. Aber daneben hat es immer auch regionale Kooperationen gegeben – und das nicht nur in technischen Fächern oder der BWL, sondern z.B. auch der Geschichte als Regionalgeschichte oder der Erziehungswissenschaft. Diese regionalen Kooperationen waren naheliegenderweise anhand der regional bestehenden Themen stärker anwendungsorientiert ausgerichtet, ohne dass dies zu einer förmlichen Umorientierung geführt hätte. Umgekehrt waren die Fachhochschulen seit ihrer Gründung regional und anwendungsbezogen ausgerichtet, wobei in den letzten Jahren dort eine zunehmende Grundlagenorientierung zu beobachten ist. Aufgrund der wachsenden Relevanz der öffentlich finanzierten Forschung für die privatwirtschaftliche Entwicklung ist der Erwartungsdruck von dort gegenüber den Hochschulen gewachsen, ihre Ressourcen verstärkt wirtschaftsdienlich oder auch regional wirksam einzusetzen (z.B. in der Weiterbildung). Diese Erwartungen haben inzwischen dazu geführt, diesen Sektor förmlich zu einem gleichrangigen Auftrag neben Forschung und Lehre, zur „Third Mission“ aufzuwerten.

Mit diesen Tendenzen geht eine wachsende Abhängigkeit von Projekten der Auftragsforschung einher. Die darin liegenden Gefahren für die Unabhängigkeit einer öffentlich zugänglichen Wissenschaft sollen an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Aber alle engeren Kooperationen mit Nutzern folgen etwas anderen Regeln als die Beziehungen unter Wissenschaftlern. Wenn diese Kooperationen gelingen sollen, müssen beide Seiten über die wechselseitig gültigen Kulturen hinzulernen. *Anne Lequy & Peter-Georg Albrecht* thematisieren diese intensivierten Beziehungen in ihrem Beitrag: **Deutsche Hochschulen auf dem Weg zu Transferhochschulen? Einige Überlegungen zu Grundsätzen, Handlungsansätzen und Haltungen für einen guten Transfer.** **Seite 26**

Traditionell findet eine Überprüfung des Erfolges von Lehr-/Lernprozessen durch Prüfung der Lernenden statt. Der Lehr-/Lernprozess selbst kommt dabei nicht in den Blick. Als Ursachenvermutung für Differenzen zwischen Erfolg und Misserfolg ist die Aufmerksamkeit allein auf die Lernenden gerichtet. Zahlreiche Indikatoren deuten jedoch darauf hin, dass auch zahlreiche andere Komponenten diese Prozesse beeinflussen – z.B. die Art der Lehre bzw. der Grad der Übereinstimmung zwischen Lernbedürfnissen der Studierenden und dem Lernangebot von Seiten der Lehrenden. Empirische Forschung dazu ist außerordentlich erschwert, weil es zu viele unkontrollierte Variablen in diesem Prozess gibt. Vergleiche der Wirkung unterschiedlicher didaktisch-methodischer Arten der Lehre auf den Lernerfolg scheitern i.d.R. daran, dass bei Variation des Lernangebots (welches ist effektiver?) die Merkmale von Vergleichsgruppen nicht konstant gehalten werden können; dass der Versuch, dann die Gruppe gleich zu halten, also zweimal einzusetzen, daran scheitert, dass offensichtlich nicht der gleiche Stoff zweimal auf unterschiedliche Weise bearbeitet werden kann usw. Aber immerhin werden in der einschlägigen Forschung Fortschritte langsam sichtbar. *Nora Cechovsky & Bettina Greimel-Fuhrmann* berichten von ihrer Studie an der Wirtschaftsuniversität Wien: **Soziale Kompetenz bei Studieren-**

den fördern – Ein empirischer Vergleich zweier didaktischer Designs an der Hochschule. Ihr Projektdesign hat eine seltene Vergleichschance aufgegriffen, indem der gleiche Stoff in aufeinander folgenden Semestern in zwei voneinander stark abweichenden Settings gelernt und die Studierenden zu ihren Lerneindrücken befragt werden konnten. Die Ergebnisse sind zwar durch zahlreiche methodische Einschränkungen zu relativieren, aber die sorgfältig angelegte Studie nähert sich der Problemlösung um einen weiteren Schritt. Und natürlich ist der Studie einiges über die Möglichkeiten zur Förderung sozialer Kompetenz bei Studierenden zu entnehmen. **Seite 41**

Seit es überhaupt Vorlesungen gibt (also seit der Notwendigkeit, den Text einzeln existierender Handschriften einer größeren Gruppe von Interessierten zugänglich zu machen), wird versucht, den Lernerfolg zu verbessern und dafür die Aufmerksamkeit des Auditoriums zu steigern. Dies konnte durch Steigerung der intrinsischen Motivation (etwa mit engerem Bezug der Inhalte auf die spätere Anwendung) oder der extrinsischen Motivation (Steigerung der Bedeutung guter Lernergebnisse für den in Noten fixierten Studienerfolg) oder durch Erhöhung der Interaktion während der Vorlesung durch phasenweise Verarbeitung des Gehörten in Kleingruppen im Hörsaal (buzz groups) geschehen. Als relativ neue Methode kann auch versucht werden, die Inhalte (in Art und Anzahl der Beispiele oder dem Tempo des Vorgehens) enger mit den Lernmöglichkeiten der Hörer/innen abzustimmen. Dazu ist Kommunikation mit den Hörer/innen während der laufenden Vorlesung notwendig. Das HSW hat darüber schon 1995 und 2013 berichtet (Webler 2013). Wie aus der parlamentarischen Arbeit seit langem bekannt, konnten anfangs einfache Stellungnahmen von den Plätzen aus über Klingelverbindungen und ein Computerprogramm sofort auf Bildschirmen sichtbar gemacht werden. Inzwischen sind mit der Digitalisierung die Möglichkeiten erheblich gewachsen. *Andrea Zoyke, Marc Beutner, Philipp Herrmann, Dennis Kundisch, Johannes Magenheimer & Jonas Neugebauer* berichten in ihrem Artikel: **Webbasierte Classroom Response Systeme in der Hochschullehre – Eine designbasierte Fallstudie zur Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen aus Studierendensicht** über ihre Ergebnisse und Empfehlungen. **Seite 48**

Die Frage, aus welchen Gründen Studierende ihr Studienfach wählen, beschäftigt Hochschulen schon lange – insbesondere wenn Zweifel an deren Eignung aufkommen oder wenn die Hochschule im Kollegium Koryphäen aufzuweisen oder eine besondere Qualität des Studienangebots entwickelt hat und sie erfahren möchte, ob dies erhöhte Anziehungskraft auf Studieninteressierte ausübt. Die Ergebnisse solcher Studien waren bei dieser Interessenlage oft enttäuschend: Gewählt wurde tatsächlich häufig aufgrund der Kenntnis überzeugender Berufsvertreter/innen und deren abwechslungsreicher Tätigkeit oder auch nur von deren Wohlstand. Dies wirkte insbesondere auf „Bildungsaufsteiger“, die sich in unbekanntem Terrain bewegten und ganz nüchtern erfahren wollten, ob die Bildungsinvestition (lange Ausbildung, Einkommensverzicht) in diesem Fach zu stabilen wirtschaftlichen Verhältnissen führt. Oft war auch „Ortsnähe“ entscheidend, ob also das Fach von zuhause

aus studiert werden konnte, um sich die Kosten des Wohnens am Studienort zu sparen. Aber die Motivlage mag sich ja wandeln, insbesondere als Folge des Exzellenzwettbewerbs, der einzelnen Hochschulen bescheinigt, besonders exzellent zu sein. Gehen Studieninteressierte dann noch an Hochschulen, die eher mittelmäßig erscheinen? *Barbara Rothauski* hat die Frage umgekehrt gestellt: **Die Qual der Wahl – Hat der Erhalt eines Zukunftskonzepts Auswirkungen auf die Studienfachwahl von Studierenden? Eine erste explorative Studie.** (Überzeugende Zukunftskonzepte sind eine von drei Förderlinien des Exzellenzwettbewerbs.) In der darauf angelegten empirischen Untersuchung an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen über die Motivstruktur dortiger Studierender zeigten sich tatsächlich Verschiebungen; allerdings blieb die Beteiligung an der Befragung niedrig, sodass die Ergebnisse nur als erste – wenn auch interessante – Anhaltspunkte für einen Wandel der Motivation genommen werden können.

Seite 53

Die Autoren *Karl Friedrich Siburg & Jörg Horst* weisen gleich zu Beginn ihres Artikels darauf hin, dass die Zentrierung des Lernens auf Kompetenzen auch zur Folge haben

müsste, dass die monodisziplinären Veranstaltungen, in denen das Studium im Regelfall nach wie vor abläuft, interdisziplinär konzipiert werden müssten, um den Kompetenzerwerb den beruflichen Anforderungen anzupassen. Jene gehen in den seltensten Fällen in Disziplinengrenzen auf, denn gesellschaftliche Praxis hat mit der Arbeitsteilung in der Wissenschaft kaum etwas zu tun. Dieser Grundtatsache entsprechend haben die Autoren ihre Lehrveranstaltungen organisiert und waren sehr erfolgreich. Einzelheiten werden von ihnen mitgeteilt in dem Artikel: **Interdisziplinärer Kompetenzerwerb in MINT-Studiengängen. Lernen ohne Grenzen – ein Erfahrungsbericht.**

Seite 59

Literaturverzeichnis

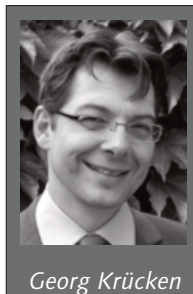
- Poulis, J.A./Massen, C.H./Robens, E. (1995):* Statistische Untersuchung über Audience Paced Feedback (APF). In: Das Hochschulwesen, 43 (1), S. 50-51.
- Webler, W.-D. (2013):* Die Vorlesung – eine ausbaufähige Lernveranstaltung (II). Optimierung frontaler, darbietender Lehrmethodik als Didaktik (zu großer Lehrveranstaltungen – und Ablösung der Vorlesung durch Alternativen. Das Hochschulwesen, 61 (3), S. 129-145.

W.-D. Webler

Erweiterung des Herausgeberkreises

Der Verlag freut sich, im Herausgeberkreis der Zeitschrift „Das Hochschulwesen“ als neue Mitglieder in der Hochschulforschung und -entwicklung sowie der Förderung der Hochschulen besonders erfahrene Kollegen und eine Kollegin mit unterschiedlichen Profilen begrüßen zu können:

Georg Krücken ist Geschäftsführer der Direktor des International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel) und Professor für Hochschulforschung an der Universität Kassel (Fachbereich Gesellschaftswissenschaften). Er ist Soziologe und Hochschulforscher, hat zahlreiche Forschungsprojekte im Bereich der Hochschul-, Wissenschafts- und Organisationsforschung durchgeführt und vielfach zu diesen Themen publiziert. Er studierte Soziologie (Dipl.) und Philosophie (MA) an der Universität Bielefeld, darunter auch ein Jahr an der Universität Bologna. Er promovierte 1996 mit einem Stipendium der Studienstiftung des deutschen Volkes über „Risiko-transformation“ und habilitierte sich im Januar 2004, beides an der Fakultät für Soziologie in Bielefeld. Längere Forschungsaufenthalte hatte Krücken in Stanford und Paris. 10 Jahre Mitglied des Instituts für Wissenschafts- und Technikforschung (IWT) der Universität Bielefeld, parallel 9 Jahre Gastlektor/Gastprofessor an der Universität Wien, Institut für Wissenschaftsforschung, dazu auch 8 Jahre Sprecher und Koordinator des Network of European Centres in Science and Technology Studies (NECSTS). Seit 2004 Mitbegründer und einer der drei Sprecher des interdisziplinären und internationalen Forschungsnetzwerkes „New Institutionalism“.

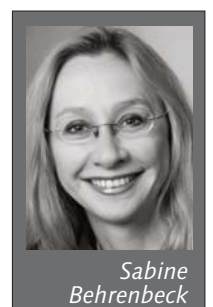


Georg Krücken

Er ist Mitherausgeber verschiedener Fachzeitschriften, Mitglied in Beiräten und Expertenkommissionen, seit 2014 1. Vorsitzender der Gesellschaft für Hochschulforschung e.V. (GfHf). Vor seinem Ruf an die Universität Kassel in 2011 hatte er den Stiftungslehrstuhl für Wissenschaftsorganisation, Hochschul- und Wissenschaftsmanagement an der Deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften (DHV) Speyer inne.

Sabine Behrenbeck bringt ein weithin anderes Profil in die Zeitschrift ein: Sie ist Leiterin der Abteilung Tertiäre Bildung im Wissenschaftsrat in Köln. Von hier werden die Entwicklung der Empfehlungen begleitet, die Ergebnisse bekanntgemacht und umgesetzt. Auf diese Weise war Sabine Behrenbeck bisher an über 20 Empfehlungen des Wissenschaftsrates beteiligt bzw. für sie verantwortlich. Dazu kommt die Beobachtung der Entwicklungen und Trends als künftige Handlungsfelder des Wissenschaftsrats. Weiterhin gehörte intern drei Jahre lang auch die Personalentwicklung in der Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats zu ihren Aufgaben.

Nach einem Studium in den Fächern Mittlere und Neue Geschichte, Kunstgeschichte und Katholische Theologie (MA) ab 1990 an der Universität Bonn (darunter zwei Semester an der Pontificia Università Gregoriana in Rom) promovierte sie an der Universität zu Köln („Der Kult um die toten Helden, Nationalsozialistische Mythen, Riten und Symbole 1923-1945“). Nach Stationen in der wissenschaftlichen Entwicklung von drei Aus-



Sabine Behrenbeck

stellungsprojekten arbeitete sie in der Redaktion einer historischen Zeitschrift sowie einem Forschungsprojekt. Die Geschäftsführung und Koordination einer interdisziplinären Arbeitsgruppe „Europäische Integration im Spannungsfeld von Harmonisierung und Differenzierung“ zur Vorbereitung eines SFB-Antrages schloss sich an (Universität zu Köln). Damit begann ihr Wechsel in die Förderpolitik für die Wissenschaft.

Sie ging für insgesamt 5 Jahre zur Deutschen Forschungsgemeinschaft Bonn, zuletzt als stellvertretende Gruppenleiterin und betreute Sonderforschungsbereiche aller Fachrichtungen. Hausintern war sie mit den Projektgruppen Wissenschaftlicher Nachwuchs, Gleichstellung, Programmevaluation befasst. 2005 wechselte Sabine Behrenbeck zum Wissenschaftsrat und übernahm die Projektleitung im Förderprogramm Exzellenzinitiative. Das hieß: Koordination der Auswahlverfahren mit 3 Wettbewerbsrunden (incl. 10-18 Begutachtungen) in der 3. Förderlinie „Zukunftskonzepte“, die Rundum-Beratung der Universitäten (Hochschulleitungen, Universitätskanzler, Pressesprecher) und der Erfahrungsaustausch mit Administratoren von Exzellenzprogrammen aus acht Nationen.

Programm-Monitorings und jährliche Workshops mit den Koordinatoren der Zukunftskonzepte sowie zwei umfassende Programmberichte kamen hinzu. Ihrer eigenen Weiterbildung dienten Studienreisen zu anderen Hochschulsystemen, wie in den Niederlanden, Belgien, Dänemark, Malaysia und den USA. Sie ist Mitglied in mehreren wissenschaftlichen Beiräten, seit 2003 Lehrende in Weiterbildungen am Zentrum für Wissenschaftsmanagement, Speyer sowie seit 2013 Stellvertretende Vorstandsvorsitzende dieses Zentrums.

Uwe Schmidt, bisher schon Mitherausgeber unserer Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“ (QiW), ist nun zum „Hochschulwesen“ gestoßen. Er hat eine Pro-

fessur für Hochschulforschung am Institut für Soziologie der Johannes Gutenberg-Universität inne und ist Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung sowie der Geschäftsstelle des Hochschulevaluierungsverbundes des Landes Rheinland-Pfalz.

Uwe Schmidt ist von Haus aus Soziologe, studierte in Mainz Soziologie sowie Philosophie und Pädagogik und promovierte mit einer wissenschaftshistorischen Fragestellung am Beispiel der Familiensoziologie. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen in den Themenfeldern Evaluation in Wissenschaft und Bildung, Hochschulforschung, Organisationsentwicklung, Familiensoziologie und der Soziologischen Theorie. Im Wintersemester 2006/2007 lehrte er auch im Weiterbildungsstudium Wissenschaftsmanagement der Deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer über Evaluation und Qualitätsmanagement in Hochschulen. Er ist u.a. stellvertretender Sprecher des Mainzer Zentrums für Bildungs- und Hochschulforschung, Mitglied der Systemakkreditierungskommission der Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA), Mitglied in Beiräten u.a. der Universitäten Lüneburg und Dresden, Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) der Universität Duisburg-Essen, war stellvertretender Vorsitzender der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V. und Mitglied der Wissenschaftlichen Steuerungsgruppe der Austrian Agency for Quality Assurance (AQA). In über 100 wissenschaftlichen Publikationen in den o.g. Arbeitsschwerpunkten hat er sich vielfältig mit Qualitäts- und Methodenfragen in Schule und Hochschule auseinander gesetzt.



Uwe Schmidt

Ludwig Huber zum 80. Geburtstag

Ludwig Huber ist in diesem April 80 Jahre alt geworden.

Wer ihn kennt, freut sich über den wachen und kritischen Geist, wie wir ihn unverändert seit vielen Jahren kennen, und über seine vielen konstruktiven Beiträge. Ludwig hatte zu einer größeren Geburtstagsfeier für Familie, Freunde sowie Wegbegleiter/innen aus seinen vielfältigen ehrenamtlichen Engagements eingeladen. Zwei aus diesem Kreis, Helga Jung-Paarmann und Wolff-Dietrich Webler, hatten seit fast eineinhalb Jahren eine Festschrift für ihn vorbereitet und aus seinen verschiedenen beruflichen Lebensphasen Autor/innen für Beiträge gewonnen. Am Ende waren es 27, die daran mitwirken konnten. Das Geschenk wurde termingerecht fertig, sodass es während dieser Geburtstagsfeier über-

geben werden konnte, verbunden mit einer kleinen Rede. Statt der üblichen Geburtstagsgratulation an dieser Stelle der Zeitschrift, zu deren Herausgeberkreis Ludwig Huber seit 26 Jahren gehört, wird dieses Mal die Rede wieder gegeben.

Lieber Ludwig, liebe Gäste,

aus Anlass Deines 80. Geburtstages übergeben wir hiermit eine Dir gewidmete Festschrift. Mit ihr überbringen wir die Gratulation und Glückwünsche von 27 Fachkolleg/innen, die sie mit ihrem Beitrag in diesem Band verbunden haben. Noch mehr Autor/innen wären bereit gewesen, sich zu beteiligen, konnten aber in einem übervollen Kalender ein Engagement hierfür nicht mehr

unterbringen. Schließlich gab es auch vom Seitenumfang her Obergrenzen. Jetzt sind es immerhin 350 Seiten geworden.

Warum haben Helga Jung-Paarmann und ich das Vorhaben organisiert und die Herausgabe übernommen? Welche Verbindung haben wir zu Ludwigs Berufsleben? Helga ist langjährige Kollegin aus 13 Jahren beruflicher Zusammenarbeit mit Ludwig Huber im Oberstufenkolleg Bielefeld. Sie steht für den Bereich der Wissenschaftspropädeutik als einem der beiden großen Felder in Ludwig Hubers wissenschaftlicher Tätigkeit. Ich selbst kenne Ludwig seit 45 Jahren – seit 1972. Damals begann ich – aus der Hochschulplanung auf Landesebene kommend und überzeugt, dass Studienreform nicht in Landeskommisionen, sondern nur vor Ort in den Fachbereichen gelingen würde – an der Universität Heidelberg Hochschuldidaktik als Wissenschaftsgebiet aufzubauen und besuchte daher auch das Vorzeigeprojekt der deutschen Hochschuldidaktik, das IZHD Hamburg. Das war die erste persönliche Begegnung. In der Folgezeit bildeten nicht nur die unmittelbar folgenden großen Hamburger hochschuldidaktischen Tagungen bedeutsame Treffpunkte. Als Vizepräsident für Studium und Lehre der Universität Hamburg sorgte Ludwig Huber dafür, dass die Universität eines von zwei Exemplaren der Wanderausstellung zur „Sozialgeschichte des Gelehrten Unterrichts von der Antike bis zur Gegenwart“ erwarb, deren Autor ich war. Wenig später konnte sie an der Universität Hamburg gezeigt werden.

Da war noch nicht absehbar, dass wir uns wenige Jahre später gemeinsam an der Universität Bielefeld wiederfinden würden – er als Professor für Erziehungswissenschaft und Wissenschaftsdidaktik und als wissenschaftlicher Leiter des Oberstufenkollegs, ich als Aufbaubeauftragter des IZHD Bielefeld und deren periodischer Leiter sowie als Bildungs- und Berufssoziologe mit dem Schwerpunkt Hochschulforschung. Meine Rolle im Herausgeber-Duo war also, den Bereich der Hochschulforschung als zweitem Feld in Ludwig Hubers wissenschaftlicher Tätigkeit abzudecken.

Aus diesen Begegnungen sind zahlreiche Kooperationen entstanden. Sehr schön und vor allem überraschend war für mich, als Ludwig zusammen mit Michael Craanen, einem langjährigen Mitarbeiter von mir, in geheimer Mission ein Vorhaben fertig brachte. Anlässlich meines 65. Geburtstages und Abschieds aus dem öffentlichen Dienst in Deutschland haben sie eine Festschrift für mich vorbereitet: „Notwendige Verbindungen. Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung“. Sie erschien in meinem eigenen Verlag, ohne dass ich vorher eine Ahnung davon hatte! Alle Mitarbeiter/innen hielten dicht!

Nun die heutige Festschrift als eine Art süße Rache daran einzustufen, wäre nur zum Teil richtig. Es sollte eine unabhängige Ehrung werden. Das ist hoffentlich gelungen.

Wer je einen umfangreicheren Sammelband koordiniert hat, weiß was Helga Jung-Paarmann und mich erwartete, als wir über 30 potentielle Autor/innen kontaktierten. Mit 25 von ihnen haben wir dann intensiv zusammengearbeitet. Ohne respektlos sein zu wollen: Es war streckenweise sehr kurzweilig. Aber alles hat fristgerecht geklappt.

Den Titel „Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt“ haben Helga und ich länger diskutiert. Die Leitbegriffe sind zwar wissenschaftstheoretisch nicht ganz gleichrangig, bezeichnen aber sehr treffend das Gebiet, in dem sich Ludwig Hubers wissenschaftliches Werk bisher bewegt hat. Daher haben wir die leichte Unschärfe in Kauf genommen.

Was wird an Inhalten als Geschenk mitgebracht? Der Klappentext gibt Auskunft: „Dieser Band bietet einen Querschnitt aus Bildungs- und in engerem Sinne Hochschulforschung (incl. hochschuldidaktischer Forschung) sowie aus typischen hochschuldidaktischen Entwicklungsprojekten. In 23 Studien wird der Bogen gespannt von Rahmenbedingungen in Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft für die Hochschulentwicklung über hochschuldidaktische Forschung und Entwicklung in den Praxisfeldern von Studium und Lehre und deren infrastrukturellen Voraussetzungen sowie Möglichkeiten, Hochschuldidaktik als Reformstrategie einzusetzen bis zu Details vor Ort in Lern- und Lehrbeziehungen. Damit zeigt der Band lebendige Aktivitäten als repräsentative Ausschnitte aus dem Feld der Hochschulentwicklung.“

Gleichzeitig geht es um Begegnungen mit Ludwig Huber. Denn dieser Band ist ihm von seinem Mentor, von Kolleg/innen, Weggefährten, ehemals betreuten Nachwuchswissenschaftler/innen und von Kooperationspartnern zu seinem 80. Geburtstag als Festschrift gewidmet. Über 50 Jahre in der Wissenschaft, zahllose Kontakte, Kooperationen, eigene Projekte und ein weites schriftliches Oeuvre hinterlassen Spuren und haben ihn zu einer der zentralen Persönlichkeiten in der Hochschulforschung werden lassen. Die Beiträge spiegeln die Themenfelder, die auch Ludwig Huber bearbeitet oder beeinflusst hat.“

Dir, lieber Ludwig, wünschen wir noch viele Jahre intensiver Arbeit in Deiner geliebten Wissenschaft. Deine vielfältigen Verbindungen, Einladungen und eigenen Initiativen lassen die anhaltende Leidenschaft unschwer erkennen. Dafür wünschen wir Dir viel Erfolg.

Begleiterscheinungen des Alterns, denen wir alle ausgesetzt sind, mögen sich bitteschön zurück halten!!

Mit der Festschrift wünschen wir Dir viel Lesevergnügen.

W.-D. Webler

Nachruf auf Werner Thieme (1923-2016)

Werner Thieme, Professor em. für Öffentliches Recht und Verwaltungslehre an der Universität Hamburg, ist im Alter von 92 Jahren am 16. Juni 2016 verstorben. Ihm gebührt ein wenn auch etwas verspäteter Nachruf auch in dieser Zeitschrift, im allgemeinen wegen seiner Rolle im Bereich des Hochschulrechts und der Hochschulreformdiskussion im letzten Drittel des letzten Jahrhunderts, im besonderen wegen der Bedeutung, die er für die Anfänge der Hochschuldidaktik in der Bundesrepublik gehabt hat.

Thiemes Bedeutung als Jurist ist von dazu besser berufenen Fachkollegen an anderer Stelle ausführlich gewürdigt worden (vgl. z.B. – Karpen 2016, S. 698f.); daher sei hier nur das im Rahmen des HSW Wichtigste festgehalten: Das „Deutsche Hochschulrecht“ Thiemes von 1956, aus seiner Habilitationsschrift hervorgegangen, wurde zum Standardwerk zu diesem Thema über die Jahrzehnte bis hin zu einer 3. Auflage im Jahre 2004, so wie Thieme selbst zum „unbestrittenen Meister des Deutschen Hochschulrechtes“ (Karpen) wurde. Fest verankert im Verwaltungsrecht, zu dem er ein ebenso maßgebliches Werk verfasste (Verwaltungslehre, 4. Aufl. 1984), hat er sich in weiteren Monographien und in zahlreichen Artikeln mit wichtigen Fragen der Hochschulreform aus rechtlicher Sicht befasst.

„Unbestrittener Meister“ – ja, aber nicht unumstritten. Aufrechter Streiter, der er selbst wahr, nahm er in den Fragen der Hochschulreform und -politik entschieden konservative Positionen ein, die zu Auseinandersetzungen herausforderten: Er kritisierte die Konzeption und Entwicklung von Gesamthochschulen, wollte von der „Gruppenuniversität“ nichts wissen (allerdings später auch nicht von „Hochschulräten“), hielt die Forderungen nach Mitbestimmung in der Universität für zu weitgehend, bekämpfte die Beanspruchung eines Politischen Mandats seitens der Studentenschaft und hielt sich auf Distanz zu einem der seinerzeit weitestreichenden Ansätze hochschuldidaktischer Reform in seinem Fach, der Einphasigen Juristenausbildung, der ja auch an der Universität Hamburg, im Rahmen eines eigens dafür neugegründeten Fachbereichs erprobt wurde.

Vor diesem Hintergrund ist sein Wirken in dem zweiten oben genannten Bereich, der Hochschuldidaktik, um so bemerkenswerter. Im Rahmen des Hochschulverbandes, dessen Geschäftsführer (schon 1952), später Präsidiumsmitglied (ab 1956) und schließlich sogar Ehrenmitglied (1990) er war, rief er 1966 zur Gründung eines „Arbeitskreises für Hochschuldidaktik“ auf. 1967 fand dessen Gründungsversammlung in Heidelberg statt, für die Thieme prominente Referenten gefunden hatte (Hans Wenke, Fritz Hartmann, Heinrich Behnke, Günther Dohmen; vgl. AHD, Mitteilung 1 vom November 1967). Er wurde zum Vorsitzenden des Arbeitskreises gewählt,

mit ihm Wilhelm Flitner und Hans Wenke, und bekam Unterstützung durch Dr. Harm Prior als Assistenten (alle drei Hamburger Erziehungswissenschaftler). Das geschah, wohl gemerkt, nach dem Aufbruch der Studentenbewegung, zu deren Forderungen auch die Entwicklung der Hochschuldidaktik gehörte, aber noch vor der Gründung der Bundesassistentenkonferenz, die sich dieser Aufgabe dann mit besonderem Nachdruck annahm, und es war, angesichts der zweifellos sehr konservativen Haltung des Hochschulverbandes insgesamt zu alledem, gerade in diesem Rahmen eine Tat.

Beachtlich – und charakteristisch für Thiemes Offenheit, Ausgewogenheit und Umsicht – sind seine Aussagen zu seinem bzw. des Gründerkreises Selbstverständnis („Wer sind wir“? In: AHD, Mitteilung 1 vom November 1967): Der Arbeitskreis will „keinerlei technische Rezepte ausarbeiten und ... aufzwingen“, sondern „Hilfe leisten“ dem, der sie will. Er betrachtet aber anders als manche andere die Befassung auch mit der Lehre als durchaus zum „Anliegen der Universität“ gehörig, da auch deren gegenwärtige Gestalt (nur) eine historisch gewordene sei. Er tritt nicht mit „vorgefassten Ansichten“ dazu an, will aber auch keine Tabus gelten lassen. Er will nicht, obwohl von Hochschullehrern gegründet, für diese ein „Monopol der Arbeit an ... der Hochschuldidaktik errichten“, sondern mit allen anderen Interessierten zusammenarbeiten.

Man muss anerkennen und würdigen, dass Thieme selbst diesen Forderungen gerecht geworden ist. Er hat sie wiederholt bekräftigt: „Dem Hochschullehrer ist nicht nur die Wissenschaft als abstraktes Problem aufgetragen, sondern ein öffentliches Lehramt, das er in Verantwortung gegenüber den Studenten auszuüben hat. Bei der Ausübung seines Lehramtes muss er auch den Grenzen Rechnung tragen, die dem Studenten hinsichtlich der Erfassung ... gesetzt sind“ (AHD, Mitteilung Nr. 2, Januar 1968). Und er hat sie praktisch befolgt: Schon zur ersten Jahrestagung des Arbeitskreises für Hochschuldidaktik (AHD) in Hannover (Juni 1968) waren Vertreter des Verbandes deutscher Studentenschaften (vds) und der Bundesassistentenkonferenz (BAK) geladen. Trotz der seinerzeit scharf markierten Gegensätze zwischen den drei Gruppen bzw. ihren Organisationen entwickelte sich Kooperation. Auf Thiemes Initiative hin wurde ein gemeinsames dreitägiges Seminar zu einem bis heute ebenso zentralen wie strittigen Thema der Hochschuldidaktik, Prüfungen, vorbereitet. Es war ein kühnes Unternehmen, zu dem dann tatsächlich etwa 50 Teilnehmer/innen fast drittelparitätisch zusammenkamen, referierten, diskutierten und über etliche Streitfragen gar Mehrheitsabstimmungen veranstalteten (3.1.-2.2.1969 Haus Rissen, Hamburg; dokumentiert im ersten Band der ebenfalls vom AHD aufgelegten Reihe „Blickpunkt Hochschuldidaktik“).

Mit diesen inhaltlichen Initiativen waren organisatorische Vorkehrungen verbunden, für die Thieme mit Energie und Beharrlichkeit arbeitete und mit denen der Boden für die überregionale Zusammenarbeit in der Hochschuldidaktik bereitet wurde, auf dem sie bis heute steht. Thieme erhielt schon für die ersten Schritte Unterstützung seitens der Volkswagenstiftung und warb bei ihr erfolgreich auch eine Förderung für die ersten drei Jahre des AHD ein. Diese ermöglichte die Einrichtung einer kleinen Geschäftsstelle in Hamburg. Es gelang ihm, einen wissenschaftlichen Assistenten zu finden, Harm Prior, der auch inhaltliche Akzente setzte (Kleingruppenarbeit, Gruppendynamik) und bibliographische Reviews beisteuerte, und einen Geschäftsführer, Eberhard Schürmann, der die sich rasch ausweitende Arbeit der Organisation und den sich entwickelnden quasi-Verlag mit viel Engagement und Schwung beförderte (vgl. auch dessen Erinnerungen an Thieme in: *dghd-newsletter* 2016/4). Zusätzlich zu den „Mitteilungen“ (etwa sechs pro Jahr) wurden zwei Schriftenreihen begründet, „Blickpunkt Hochschuldidaktik“ vor allem für allgemeine fachübergreifende, „Hochschuldidaktische Materialien“ für stärker fachbezogene Themen) und rasch ausgebaut. Es gab etliche fachbezogene Arbeitsgruppen und regelmäßig große Jahrestagungen. Während die Zusammenarbeit mit Studentenvertretern nach den Veränderungen im vds zusammenbrach – was Thieme bedauerte (vgl. Mitteilungen 13.11.1969) –, setzte sich die mit Vertretern der Assistenten (BAK) fort. Thieme betrieb auch noch, mit ihnen zusammen, die nach Auslaufen der Förderung notwendige Umwandlung des Ar-

beitskreises in einen eingetragenen Verein, die Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V. (weiterhin AHD) und übernahm in dessen ersten, schon gemischt zusammengesetzten, Vorstand noch einmal den Vorsitz (19.11.1971), bevor dieser später auf einen Assistenten, Ulrich P. Ritter, überging.

Die weiteren Entwicklungen und Aktivitäten der Hochschuldidaktik, die sie, auch in der AHD, tief in die kontroversen hochschulpolitischen Auseinandersetzungen der 70er und 80er Jahre hineinführten, dürfte nicht immer im Sinne Thiemes gewesen sein. Er hat aber in der Fairness, die ihm eigen war, in den Streit nicht zürnend eingegriffen. Bis zu seinem Tode war er Mitglied der AHD bzw. dann auch der dghd. Seine Verdienste für deren Anfänge sind groß.

Literaturverzeichnis

- Karpen, U. (2016): Nachruf auf Professor Dr. jur. Werner Thieme. In: *Forschung & Lehre*, Bonn, 23 (8), S. 698f.
- Schütz, M./Skowronek, H./Thieme, W. (Hg.) (1969): Prüfungen als hochschuldidaktisches Problem. In: *Blickpunkt Hochschuldidaktik*. Hamburg.
- Thieme, W. (1956): *Das „Deutsche Hochschulrecht“*. Berlin.
- Thieme, W. (1978): *Grundprobleme des Hochschulrechts*. Darmstadt.
- Thieme, W. (1984): *Verwaltungslehre*, 4. Aufl. Köln.
- Thieme, W. (1988): *Privathochschulen in Deutschland, Chancen für die Zukunft?* Berlin Heidelberg.
- Thieme, W. (1989): *Auswirkungen besoldungs- und dienstrechtlicher Vorschriften auf die Mobilität von Hochschullehrern in der Bundesrepublik*. Bad Honnef.

L. Huber

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 120 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.

Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht – wovon wir natürlich überzeugt sind – dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung von Leitungskonzepten für Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen,
- Organisations- und Managementforschung,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews oder im besonders streitfreudigen Meinungsforum.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de

Nachruf auf Ulrich Peter Ritter (1935-2017)

Wir trauern um Ulrich Peter Ritter, der nach langer Tätigkeit als Professor an der Goethe-Universität Frankfurt am Main am 27. Mai 2017 im Alter von 82 Jahren in Kronberg/Taunus verstorben ist. Mit ihm ist ein hervorragender Fachwissenschaftler und eine prägende Gestalt der deutschen Hochschuldidaktik nach einem ungewöhnlich vielseitigen Leben von uns gegangen. Ihm gelang es, in und neben der Wissenschaft vorzuleben, was Engagement in der Zivilgesellschaft heißen kann. Das deutete sich schon in der Wahl seiner Fächer und seiner Internationalität an.

Nach einem Studium der Volkswirtschaftslehre, Politik und Geschichte an den Universitäten Freiburg, dem Institut d'études politiques de Paris (Sciences PO), sowie der Universität Göttingen legte er 1959 in Göttingen sein Examen als Diplom-Volkswirt ab. Anschließend promovierte er dort 1961 mit der Dissertation „Die Rolle des Staates in den Frühstadien der Industrialisierung.“ In diesen Jahren baute er intensive Kontakte zu nordamerikanischen Universitäten auf. Dem ließ er nach der Promotion die Beschäftigung mit dem südamerikanischen Kontinent folgen: Ein einjähriger Forschungsaufenthalt in Südamerika und eine Tätigkeit als Geschäftsführer des Ibero-Amerika-Instituts für Wirtschaftsforschung an der Universität Göttingen boten ihm Gelegenheit, Kontakte auch zu zahlreichen südamerikanischen Universitäten und Forschungseinrichtungen zu knüpfen. Daraus resultierte dann die Thematik, mit der er sich 1969 in Göttingen habilitierte („Siedlungsstruktur und wirtschaftliche Entwicklung. Der Verstädterungsprozess als entwicklungsrelevantes Problem in den Ländern der Dritten Welt – vorwiegend exemplifiziert an Lateinamerika“). Im gleichen Jahr organisierte er zusammen mit Karl-Heinz Flehsig das Konstanzer Werkstattseminar zur Hochschuldidaktik.¹ Da gehörte er zunächst als wissenschaftlicher Assistent, dann Privatdozent schon zur Gründergeneration der Bundesassistentenkonferenz (BAK), die bundesweit dadurch schnell an Beachtung gewann, dass sie weit über ihre Statusgruppe hinaus Reformkonzepte für das ganze Hochschulsystem und seine Elemente entwickelte, die breite Resonanz auslösten. Er engagierte sich schon früh als Mitglied im deren Ausschuss für Hochschuldidaktik, trat 1972 in die bundesweite Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) ein und wurde noch im gleichen Jahr als Nachfolger von Werner Thieme deren Vorsitzender (1972-1975). Dort begann er sofort mit der internationalen Öffnung, z.B. zur britischen Society for Research into Higher Education (SRHE) sowie der European Association for Research and Development in Higher Education (EARDHE), deren Präsident er zeitweise war, sowie zu der von der University of Maryland International gestalteten Kette von Improving University Teaching (IUT) Conferences.

Indem die Goethe-Universität Frankfurt am Main als erste Universität in der Bundesrepublik bereit war, ab

1970 eine Abteilung für „Hochschuldidaktik der Wirtschaftswissenschaften“ einzurichten, die ab 1974 über zwei Professuren für Hochschuldidaktik der Wirtschaftswissenschaften verfügte, gab sie als erste der fachbezogenen Hochschuldidaktik einen Ort, an dem ihre Dimensionen und Erfordernisse erforscht und entwickelt werden konnten. Das erscheint im Rückblick (wenn auch positiv) verwunderlich, aber (aus Sicht des Prodekans des Fachbereichs, Isermann:) Hochschuldidaktik war zu jener Zeit nicht nur in Mode, sondern es herrschte die pragmatische Auffassung, dass auch Lehren gelernt sein will. Nach einer Vertretung dieser Professur im Sommer- und Wintersemester 1974/75 wurde Ulrich Peter Ritter am 8. Mai 1975 zum „Professor an einer Universität“ ernannt.

Nach Darstellung des Fachbereichs anlässlich der Verabschiedung von Ritter im Jahr 2000 war Hochschuldidaktik jedoch kein Thema gewesen, das größere Teile des Fachbereichs sonderlich interessiert hätte. Mit der Abteilung habe man – so die Sicht des Prodekans im Rückblick – eine Insel geschaffen. Inseln können isolieren, Schutz bieten oder Startplätze sein. Unermüdlich war Ulrich Ritter von dort aus unterwegs, um national und international Seminare, Workshops und Konferenzen zu hochschuldidaktischen Themen durchzuführen, mit großem Erfolg und vielfältiger Anerkennung. Mehrfach war er an der Organisation der IUT-Konferenzen beteiligt, zuletzt federführend an der 25. Internationalen IUT Konferenz im Juli 2000 an der Goethe-Universität zum Thema „The University of the Future and the Future of the Universities“.

Ulrich Peter Ritter erfüllte die Aufgabe der Entwicklung einer fachbezogenen Hochschuldidaktik überzeugend – auf hohem wissenschaftstheoretischen, gruppendynamischen und methodisch-interaktivem Niveau. Und er „praktizierte, was er predigte“: selbst in Massenveranstaltungen innovativ, partizipatorisch, projektorientiert zu arbeiten. Mitte der 1970er Jahre nicht selbstverständlich, führte er die Orientierungsphase für die Studienanfänger/innen ein sowie die Seminare zur Tutorenausbildung; auch regte er an seinem Fachbereich das kommentierte Vorlesungsverzeichnis und den Studienführer an. Eine kleine Ewigkeit, bevor sich in Deutschland die studentische Bewertung von Lehrveranstaltungen ausbreitete, führte er in seinen (meist großen) Vorlesungen bereits mit einfachsten Mitteln einen Lerndialog, eine fachbezogene Kommunikation über Lernen sowie die Klärung unverstandener bzw. offen gebliebener Punkte ein. Und er ließ virtuelle Gruppen im Internet arbeiten, als noch niemand Lernplattformen entwickelt hatte. Ein Ausschnitt aus der Rede des Prodekans Prof. Isermann zu seiner Verabschiedung unterstreicht das:

¹ Tagungsband der beiden mit gleichem Titel erschienen in der Reihe „Blickpunkt Hochschuldidaktik“ als Band.

„Durch die Integration von Projektphasen ist es Ihnen gelungen, selbst in den Großveranstaltungen des Grundstudiums für die Studierenden gruppenorientiertes Lernen aktiv und positiv erfahrbar zu machen. Der Einsatz neuer Medien – vom Flipchart im Jahre 1974 bis zum Internet – die Rollenspiele in den Seminaren, die andere Art, Spaß am Lernen zu vermitteln, die Anregungen zur Vortragstechnik haben dazu geführt, dass in den letzten 25 Jahren stets größere Gruppen von Studierenden über viele Jahre im engen Kontakt zum Lehrstuhl standen und stehen. ... Sie, lieber Herr Ritter, haben die Rolle des Hochschullehrers hier am Fachbereich auf Ihre Art vorgelebt: als vorbildlicher Designer der Lehr- und Lernsituation.“ Außerdem urteilte er: „Sie, Herr Ritter haben die Lehre nicht als Pflicht wahrgenommen. Denn sie haben die Rolle des Hochschullehrers an diesem Fachbereich in einer Breite ausdifferenziert, an die keiner von uns herankommt.“²

Neben all dem hat es Ulrich Ritter zu einem beeindruckenden wissenschaftlichen Oeuvre von mehr als 20 Büchern und 60 Aufsätzen zu volkswirtschaftlichen Problemstellungen, insbesondere zur vergleichenden Volkswirtschaftslehre, zur Makroökonomie, Wirtschaftspolitik und Alterspolitik sowie zu vielfältigen hochschuldidaktischen Problemstellungen gebracht.

Allein in unserer Zeitschrift Das Hochschulwesen hat er drei Aufsätze veröffentlicht: „Studentische Partizipation bei der Evaluation von Lehrveranstaltungen“ (2/1992); „Lernen im Netz – Hochschuldidaktischer Traum oder Alptraum“ (4/1997) und: „Die Internet-Universität, virtuelle Universitäten und die Zukunft der europäischen Universitäten“ (4/1999).

Die IUT-Tagung 2000 in Frankfurt am Main (im Jahr seiner Emeritierung) markierte weitgehend auch seinen Abschied von der Hochschuldidaktik – und aus der Wissenschaft generell. Für ihn war damit ein Lebensabschnitt abgeschlossen, er machte einen Schnitt (wie er

dem Verfasser gegenüber erklärte) und wandte sich in seinem Optimismus einem neuen Bereich zu, „bürger-schaftlichem Engagement“ außerhalb der Wissenschaft – und das gleich wieder vorbildlich. Er wollte in seinem Wohnort Kronberg/Taunus für die Stadt initiativ werden. Das geschah so gründlich, dass er im Januar 2011 den Bürgerpreis der Stadt verliehen bekam. Binnen weniger Jahre brachte er eine Reihe von Ideen und förmlichen Projekten zum Laufen, z.B. im lokalen Agenda-Prozess der Stadt Kronberg (2000 bis 2002) oder Impulse im Arbeitskreis Soziales, etwa für das Verhältnis zwischen Jugend und Senioren. Er holte eine Burgruine aus der Vergessenheit und trug maßgeblich dazu bei, sie zu einem bemerkenswerten Kulturstandort zu entwickeln, nicht nur mit einem Museum, sondern auch mit zeitgenössischen und internationalen Aktivitäten, eine Initiative, die mehrfache Preise des Landes Hessen sowie des Regierungsbezirks erhielt. Ab 2004 war er wesentlich an mehreren Initiativen zur (Selbst-)Organisation älterer Mitbürger beteiligt. Im Zuge dessen wurden zwei Trägervereine von ihm (mit-)gegründet, von einem Wohnprojekt für Ältere bis zur Bürgerselbsthilfe mit einem breiten Spektrum an Angeboten. Anlässlich der Bürgerpreisverleihung 2011 an ihn dankte Bürgermeister Temmen „für dieses vielfältige und beispielhafte jahrzehntelange ehrenamtliche Engagement!“³ Er wurde als Ideengeber und Impulsgeber zum Wohle einer sozialen Bürgergesellschaft gefeiert.

Die Familie schrieb in ihrer Traueranzeige: „Wir alle sind dankbar für die beglückende Zeit, die wir mit ihm erlebt haben.“ Dem können sich die Kolleg/innen, die ihn in zahlreichen Arbeitszusammenhängen und auf Tagungen kennen gelernt haben, nur anschließen.

² <https://www.wiwi.uni-frankfurt.de/professoren/ritter/abschied/dekan.html>

³ <https://www.taunus-nachrichten.de/kronberg/aktuelles/kronberg/prof-ulrich-ritter-feiert-seinen-80-geburtstag-id18741.html>

W.-D. Webler

Für Informationen

- zu unseren Neuerscheinungen,
- zu aktuellen Verlags-Aktionen,
- zum Erwerb eines bestimmten Verlagsproduktes,
- zu unserem Zeitschriftenangebot bzw. zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zur Einreichung eines Artikels bzw. zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Website: **www.universitaetsverlagwebler.de**

oder wenden Sie sich direkt an uns: **info@universitaetsverlagwebler.de**



HSW-Gespräch mit dem Geschäftsführer der Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland, Dr. Olaf Bartz



Olaf Bartz

HSW: Lieber Herr Bartz, die Bologna-Reform der Studiengänge hat zwei Studienziele in den Vordergrund gerückt: Zunächst wurde betont, die Studiengänge müssten die „Employability“ ihrer Absolvent/innen sichern. Das rief von der Art dieser Forderung her nicht wenig Kritik hervor, obwohl – für deutsche Verhältnisse – hier nur der Auftrag wiederholt worden war, der schon seit 1976 in § 7 des HRG als Auftrag an die Hochschulen galt, nämlich dass das Studium „auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten“ solle – ein Auftrag, der damals ebenfalls (insbesondere in den Geisteswissenschaften) Proteste hervorgerufen hatte, denn die Absolventen (außer den etwa 25% Lehramtsstudierenden) würden nicht für bestimmte Berufe ausgebildet. Trotzdem mussten sie unstrittig nach dem Studium mit dessen Hilfe auch ihren Lebensunterhalt verdienen.

Erst in den Bologna-Folgekonferenzen 2005 in Bergen und 2007 in London wurde noch ein zweites Studienziel nachgeschoben, worauf wir uns hier konzentrieren wollen: Im Studium sollte „Citizenship“ erworben werden (oft übersetzt mit zivilgesellschaftlichem Engagement). Dies entsprach im weiteren Sinne ebenfalls § 7 HRG im letzten Halbsatz, denn Lehre und Studium sollten fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass der Studierende ... „zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird“. Herr Bartz, auch wenn empirische Untersuchungen dazu noch nicht vorzuliegen scheinen, ich habe aus vielen Kontakten mit Fachbereichen den Eindruck, dass dieses Ziel „Citizenship“ in den Fachbereichen weithin noch nicht angekommen ist. Haben Sie einen ähnlichen Eindruck?

Olaf Bartz: Mir erscheint zunächst der Hinweis auf das HRG zentral. Wir begegnen ja vielerorts der irrigen Auffassung, dieses oder jenes sei „wegen Bologna“ in die deutsche Hochschullandschaft gekommen, darunter „Employability“ und „Citizenship“. Man kann gar nicht oft genug hervorheben, dass es sich nicht um ausländische oder gar angloamerikanische Oktroi handelt, sondern um zunächst genuin deutsche Diskussionsergebnisse. Weil in vielen europäischen Ländern ganz ähnliche Diskussionen im jeweiligen nationalen Kontext geführt

worden waren, ließ sich eine Verständigung über Grundprinzipien eines europäischen Hochschulraums relativ leicht erzielen.

Daraus ergab sich der interessante Effekt, dass vorhandene, aber oft ignorierte nationale Beschlusslagen sozusagen über die Bande „Bologna“ nach Deutschland zurückgespielt wurden und vielen Akteuren an den Hochschulen auf diesem Weg erstmals auffielen. Damit zur Frage: Ja, auch nach meinem Eindruck ist „Citizenship“ als ein Ziel von Studium und Lehre noch nicht flächendeckend angekommen. Zugleich wird dieser Aspekt aber auch nicht vollständig ignoriert, vielmehr erscheint mir das Bild ausgesprochen heterogen. Dass Luft nach oben besteht, ist unstrittig.

HSW: Als Ursache dafür könnten mit einiger Plausibilität drei Gründe vermutet werden: a) weitgehendes Desinteresse; b) Skepsis oder Gegnerschaft gegen eine drohende „Politisierung der Wissenschaft“ aus den gleichen Kreisen, die auch schon 1975/76 „kritisches Denken“ als Ziel aus dem HRG gestrichen sehen wollten (und damit Erfolg hatten); c) curriculares und hochschuldidaktisches Unverständnis, wie ein solches Ziel in ein Fachstudium eingebracht werden könnte – so wie ein Chemie-Professor mir seinerzeit ratlos und spöttisch sagte: „Dann soll ich wohl in Abständen meine Vorlesung mit einem Werbeblock zur Gemeinschaftskunde unterbrechen?“ Ich hatte dann geantwortet: „Nein, aber vielleicht mit dem Beispiel der Chemie-Unfälle in der Pharma-Industrie am Oberrhein um Basel, die den ganzen Rhein kontaminiert haben – und was solche Beispiele für den verantwortlichen fachlichen Umgang mit der großtechnischen Umsetzung von Chemiekenntnissen zu tun haben.“

Also – wenn dieses Ziel des Studiums noch kaum in den Fachbereichen angekommen zu sein scheint – wie stellen sich Ihnen die Gründe dar?

Bartz: Bis zur Jahrtausendwende würde ich den genannten Gründen beipflichten, die dabei individuell wie institutionell in ganz unterschiedlichen Mischungsverhältnissen auftreten. Zwei Ergänzungen: Zum einen sollte man im Kontext von Desinteresse das – verständliche – Gefühl von Überforderung und Überlastung in Betracht ziehen. Die Studierendenzahlen steigen, die Ausstattung

hält nicht schritt, und eine natürliche Abwehrreaktion ist die Haltung „Damit [egal, womit] kann ich mich jetzt nicht auch noch befassen!“

Ein zweiter Punkt erscheint mir besonders hervorhebenswert: Wir haben in Deutschland kaum die Tradition, Studium und Lehre, namentlich in der Form des Studiengangs, als ein Ganzes zu betrachten, für den die Lehrenden vor Ort gemeinschaftlich Verantwortung tragen. Die Fixierung auf das individuelle Tun der einzelnen Professorin, des einzelnen Professors steht dieser gemeinsamen Verantwortung im Weg. Der Vorsitzende des Wissenschaftsrates hat dies vor gut einem Jahr auf den Punkt gebracht.

HSW: Ich möchte nochmal auf den oben angenommenen Punkt b) zurück kommen. Von der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen und von den Sozialwissenschaften auch nicht beanstandet, konnte es sich die Rahmenprüfungsordnung für sozialwissenschaftliche Studiengänge (bis zur Akkreditierung von Studiengängen gültig) leisten, als Studienziel den § 7 HRG zu zitieren, aber ausgerechnet in den Sozialwissenschaften als Auftrag an Lehre und Studiengänge den letzten Halbsatz wegzulassen: „... und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird.“ Es ist schon eine Nachricht für sich, dass dies a) von den Autor/innen der Rahmenprüfungsordnung weggestrichen und b) anschließend im Fach übersehen, also nicht beanstandet werden konnte! Es wäre also nicht frei fantasiert, wenn auch in der Diskussion von Citizenship als Studienziel sich ähnliche „Bedenken“ gemeldet hätten.

Bartz: Hochinteressant! Ich hatte seinerzeit – auszugsweise, wir reden hier von vielen Regalmeter – im Rahmen meiner historischen Forschungen einen Blick in die Akten über die Genese der Rahmenprüfungsordnungen geworfen. Gründe für bestimmte Entscheidungen lassen sich nicht immer den Akten entnehmen, aber mitunter eben doch. Vielleicht schaut jemand einmal nach. Heute scheinen mir explizite Verneinungen dieser Bildungsaufgabe seltener vorzukommen, wobei in der Hochschullehrerschaft natürlich jede Einzelmeinung irgendwo anzutreffen ist. Verbreiteter dürfte die Haltung sein, diesen gegebenen Standard eher minimalistisch zu erfüllen.

HSW: Da – auch angesichts der deutschen Geschichte – ein solches Ziel umzusetzen wichtig wäre, wie ist das denn auf nationaler Ebene bisher angegangen worden? Soweit mir bekannt, haben sich nur wenige wesentliche Instanzen bis heute dazu geäußert – der Akkreditierungsrat, der Wissenschaftsrat und die Hochschulrektorenkonferenz. Gab es noch mehr, und welche Tendenzen waren erkennbar?

Bartz: Zunächst zum Akkreditierungsrat: Er hat diesen Gesichtspunkt erstmals 2006 in seine Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen aufgenommen. Als eine von vier Dimensionen des Studiums benannte er damals die „Befähigung zur bürgerschaftlichen Teilhabe (Democratic citizenship)“. Heute heißt es bei uns: „Be-

fähigung zum gesellschaftlichen Engagement“.

Der Wissenschaftsrat hat dieses Thema 2015 vertieft, sich aber bereits früher damit befasst. Schon 2000 schrieb er beispielsweise, das „Bewusstsein für gesellschaftliche Probleme“ sollte im Studium Berücksichtigung finden.

Eher Beobachtung als Tendenz wäre daher, dass, wenn sich übergreifende Institutionen mit den Bildungszielen eines Studiums befassen, sie den Gesellschaftsbezug in der Regel nennen. Inwieweit dies dann rezipiert wird, ist eine andere Frage. Hier kommt die Akkreditierung ins Spiel, deren Grundgedanke ja unter anderem die flächendeckende Anwendung der Kriterien ist.

HSW: Ja, man findet die Kriterien auf vielen Webseiten über Akkreditierungsfragen – auch der Einzelhochschulen – wieder. Das ist erfreulich. Wir müssen uns nach der Bestandsaufnahme der Programmatik dann noch der Wirksamkeit zuwenden.

Bartz: Zumindest auf der Textebene ist die Wirksamkeit durchaus gegeben. Ich habe mir anlässlich unseres Gesprächs einige Akkreditierungsgutachten daraufhin angesehen, und in der Tat wird auf diesen Punkt überall eingegangen. Einige gegrieffene Zitate: Zu einem Chemiestudiengang stellen die Gutachter fest, dass die „Studierenden zu ethisch motivierter Reflexion ihres Handels und deren Folgen befähigt werden“. Zu den angestrebten Lernergebnissen eines Physikstudiengangs zählen „Kritik sich selbst und der Gesellschaft gegenüber“. Aber auch hier ist das Bild heterogen: Während einige Studiengänge dieses Kriterium eher formal „abzuhaken“ versuchen, erfolgt andernorts eine tiefere Durchdringung.

Letztlich hängt, wie so oft, vieles von der Lehrkultur vor Ort ab, zumal ja – erfreulicherweise – die grundgesetzlich geschützte Lehrfreiheit einen administrativen Durchgriff in die einzelne Lehrveranstaltung verbietet.

HSW: Hier müsste vermutlich die Forderung noch einmal verstärkt werden. Aber setzen wir die Bestandsaufnahme fort: Der Wissenschaftsrat hat in seinen „Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt (zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demografischen Wandels)“ vom Herbst 2015 gleich zu Beginn in dem Abschnitt „Die Dimensionen akademischer Bildung“ drei zentrale Dimensionen identifiziert, „die den Raum hochschulischer Bildungsziele aufspannen: (Fach-)Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktvorbereitung.“ Er hat dann weiter formuliert: „Die Dimension Persönlichkeitsbildung wird insbesondere von hochschulischen Qualifizierungszielen bestimmt, die die Sozialisation in die Wissenschaft, die Identifizierung mit einem Fach und seiner Fachgemeinschaft sowie die Entwicklung eines wissenschaftlichen und beruflichen Ethos fördern sollen. (...) Die Dimension Persönlichkeitsbildung umfasst darüber hinaus die künftige zivilgesellschaftliche, politische und kulturelle Rolle der Absolvent/innen. Die Studierenden sollen nach ihrem Abschluss in der Lage sein, gesellschaftliche Prozesse kritisch, reflektiert sowie mit Verantwortungs-

bewusstsein und in demokratischem Gemeinsinn maßgeblich mitzugestalten und gegebenenfalls Führungsaufgaben in Wissenschaft, Wirtschaft, Politik oder anderen gesellschaftlichen Bereichen zu übernehmen" (S. 40f.). Hier ist die Idee der Citizenship bzw. vorher des § 7 HRG vollständig aufgenommen. Nach der oben erwähnten, einschlägigen Vorgeschichte kann ich mir allerdings kaum vorstellen, dass solche Passagen glatt im allgemeinen Konsens in den Text aufgenommen wurden. Ist etwas dazu bekannt?

Bartz: Der Wissenschaftsrat legt bekanntlich großen Wert auf die Vertraulichkeit seiner Beratungen. Beteiligte äußern sich meist erst mit größerem Zeitabstand öffentlich, wenn überhaupt. Aus der Historie ist aber bekannt, dass grundsätzliche Aussagen des Wissenschaftsrates zu Studium und Lehre stets Gegenstand intensiver Auseinandersetzungen im Vorfeld waren, daher ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass es auch dieses Mal so gewesen ist.

HSW: Jedenfalls ist im Endeffekt diese Formulierung beschlossen worden. Und sie hat ja im Juli 2016 in der gemeinsamen Erklärung von BDA, DGB und HRK zur Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolvent/innen noch einmal kräftige Unterstützung bekommen. Die Organisationen haben sich ausdrücklich der diesbezüglichen Auffassung des Wissenschaftsrates angeschlossen und die drei Dimensionen wiederholt. Sie glaubten sie sogar erweitern zu müssen und formulierten: „Als vierte Dimension tritt die Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement hinzu.“ Dabei war übersehen worden, dass der WR mit „zivilgesellschaftlichem Engagement“ sogar anspruchsvoller formuliert hatte. (Nebenbei würde mich bildungstheoretisch auch die Differenz zwischen beiden interessieren. Für mich gehört diese Befähigung zur Persönlichkeit dazu; aber es ist gut, diese Forderung nochmal eigens zu unterstreichen.) Die Programmatik ist also inzwischen eindrucksvoll. Wieso hakt es mit der Umsetzung?

Bartz: Über „gesellschaftlich“ versus „zivilgesellschaftlich“ kann man sich lange streiten. Der Akkreditierungsrat hat schon beide Formulierungen verwendet; aus einer pragmatischen Perspektive liegen sie nah beieinander, wenngleich es natürlich eine leichte intellektuelle Übung darstellt, Unterschiede zu konstruieren. Hochschulpolitische Reformprozesse dauern in Deutschland ja häufig 30 bis 50 Jahre, bis sie tatsächlich in der Fläche und in den Mentalitäten angekommen sind. Aus meiner Sicht entscheidend ist die Rolle des Studiengangs, die sich seit Ende der 1990er Jahre fundamental verändert hat: Durch den Wegfall des Korsetts der Rahmenprüfungsordnungen haben die Hochschulen hier erheblich größere Freiheit erhalten, die zugleich mit der Verpflichtung einhergeht, sich mehr Gedanken als früher über die Konzeption und Durchführung von Studiengängen zu machen und extern, d.h. über die Akkreditierung, Rechenschaft darüber abzulegen. Der Studiengang ist das Format, in dem die Hochschule den Studierenden gegenübertritt – die Hochschule selbst denkt hierzulande hingegen eher in Professuren, Instituten, Fachberei-

chen oder Fakultäten. Diese Bedeutungssteigerung des Studiengangs, seiner Gestaltung, seiner Pflege, ist meines Erachtens im Gange, und je weiter dieser Prozess fortschreitet, desto stärker finden auch Konzepte wie „Citizenship“ Berücksichtigung.

HSW: „Zivilgesellschaftliches Engagement“ oder auch nur „gesellschaftliches Engagement“ in eigenen Lehrveranstaltungen zu fördern, klingt für die Mehrzahl der Lehrenden äußerst abstrakt. Es wird auch leicht seines politischen Gehalts entkleidet. Soll dazu ermuntert werden, Ehrenämter anzunehmen? Es geht also zunächst darum, die Forderung inhaltlich zu verstehen. Dann geht es darum, einschlägige Situationen, Fälle, Konstellationen im eigenen Fach und den eigenen konkreten Semesterveranstaltungen zu finden und dann ist auch noch gefordert, daraus im Transfer geeignete Lernsituationen für die Studierenden entstehen zu lassen. Da muss offensichtlich eine Menge passieren und es braucht Unterstützung auf allen Ebenen – von staatlicher Politik über Wissenschafts(förder-)organisationen, über Hochschulleitungen bis in die Fächer in Fachbereichen hinein.

Bartz: Ja, und studentisches Engagement kann hier auch eine große Rolle spielen. Beispielsweise setzen sich ja Volkswirtschaftsstudierende seit der Finanzkrise für eine größere Theorie- und Methodenvielfalt ein, gerade auch aus einer gesellschaftlichen Perspektive.

HSW: Da das Studienziel in den deutschen Studiengängen und in der Wirklichkeit vorangebracht werden soll – was kann denn im Alltag zu seiner Förderung künftig unternommen werden? Ich nehme an, es muss an der Bereitschaft ganzer Institutionen und Individuen und an der Transferfähigkeit der Lehrenden für diese Inhalte im Detail gearbeitet werden. Aber auf welchen Wegen?

Bartz: Ich denke, dass wir uns in diesem Bereich noch in einer frühen Phase befinden und daher zunächst Bestandsaufnahmen vor Ort und konkrete best-practice-Sammlungen auf der Tagesordnung stehen. Dies könnte auch im Rahmen seiner Zuständigkeit ein interessantes Thema für den Akkreditierungsrat sein, allerdings stehen wir vor einem Umstrukturierungsprozess, der uns voraussichtlich noch längere Zeit beschäftigen wird. Begrüßenswert wäre, wenn Hochschulen und Hochschul-lehrer/innen, die in diesem Bereich engagiert sind, das Thema übergreifend voranbrächten, etwa in der HRK oder in Fachbereichs- und Fakultätentagen, natürlich auch in Fachpublikationen. Auch die hochschuldidaktische Weiterbildung könnte sich hier einbringen.

HSW: Die Bemühungen zur Einführung von Citizenship in die reale Lehre und das Studium sollten vielleicht auch dadurch unterstützt werden, dass – im Sinne des Lernens am Modell – die Lehrenden selber eine solche Haltung vorleben. Dann würde die Wahrscheinlichkeit ihrer Förderung deutlich steigen. Das setzt allerdings nicht nur Bereitschaft, sondern auch eine Operationalisierung des Begriffs und seine Reflektion voraus. Dafür gibt es in Deutschland bisher kaum eine Tradition.

Bartz: In der Tat, wobei politisches Engagement von Professor/innen so unüblich hierzulande nicht ist. Stark professorengeprägt war jedenfalls die „Erstauflage“ der AfD. Sehr präsent in der öffentlichen Debatte sind Migrations- und Genderforscher/innen. Ein Kölner Sozialwissenschaftler tritt zur Bundespräsidentenwahl an. Wir sind uns sicherlich darin einig, dass ein solches „Vorleben“ nicht bedeuten darf, dass in den Hörsälen politische Gefolgschaften gebildet werden. Die akademische Freiheit und die Pluralität der Lehrmeinungen einschließlich der Beiträge der Studierenden stehen über allem.

HSW: In den Vereinigten Staaten ist es an vielen Universitäten üblich, dass alle Professor/innen einen Jahres-tätigkeitsbericht vorlegen, der Grundlage für Gehaltsverhandlungen sein kann. Dieser Bericht ist nicht – wie für Deutschland zu vermuten wäre – auf Aktivitäten in Forschung und in Lehre beschränkt, sondern eine dritte Abteilung kommt gleich gewichtig dazu: Tätigkeiten im „Public Service“.

Bartz: Die Dienstaufgaben der Hochschullehrer/innen sind in Deutschland zunächst in den Hochschulgesetzen der Länder geregelt, dazu treten einzelne Vereinbarungen im Zuge der Berufung hinzu. In den Hochschulgesetzen stehen tatsächlich Forschung und Lehre im Vordergrund. Verschiedentlich ist ja von einer „Third Mission“ der Hochschulen die Rede. Am HoF Wittenberg läuft derzeit ein Forschungsprojekt dazu. Aber auch hier

würde ich auf die Landeshochschulgesetze verweisen, die jeweils Aufgabenbeschreibungen für die Hochschulen enthalten.

HSW: Welche Schritte könnten also zur Förderung von Citizenship unternommen werden? Diese Third Mission geht ja schon im Begriff von einer weiteren Aufgabe der Hochschulen aus. Aber sie bezieht sich nicht auf Curricula und Lehrinhalte. Wäre für diese Daueraufgabe nicht eine eigene Finanzierung notwendig oder sollte wieder einmal ein Förderprogramm auf Bundes- oder Landesebene angemessen – allerdings über strenge Begutachtung und „Fortschrittsberichte“ sowie Kontinuitätszusagen nach Ende der externen Förderung besser vor Missbrauch geschützt als das gegenwärtige QdL-Programm?

Bartz: Studium und Lehre sind, vor allem im Vergleich zur Forschung, in weitaus geringerem Maße projektförmig organisiert und daher viel schlechter über befristete Förderprogramme zu erreichen (wobei nach verbreiteter Auffassung inzwischen auch in der Forschungsförderung der Drittmittelanteil sein Optimum überschritten hat). Daueraufgaben erfordern eigentlich eine dauerhafte Finanzierung.

HSW: Herr Bartz, wir danken Ihnen für dieses Gespräch.

Auf Seiten des HSW führte das Gespräch Wolff-Dietrich Webler.

Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz /

Marie-Theres Moritz (Hg.)

Employability als Ziel universitärer Lehre.

Innovative Lehrprojekte an der JGU

Seit der Bologna-Reform besteht die verstärkte Forderung, Studierende im Rahmen ihres Studiums besser auf die Erfordernisse des Berufslebens hin auszubilden. Vor diesem Hintergrund stellt das Gutenberg Lehrkolleg in seinem dritten Sammelband Lehrprojekte aus verschiedenen Fachkulturen der Johannes Gutenberg-Universität vor, die sich mit innovativen Lehr- und Lernformen der Aufgabe stellen, Employability bzw. Beschäftigungsfähigkeit in Studium und Lehre zu verankern und insbesondere berufsrelevante Schlüsselkompetenzen zu vermitteln. Die Projekte haben Modellcharakter und sollen Lehrenden als Inspiration dienen.

ISBN 978-3-937026-98-5, Bielefeld 2015,
172 Seiten, 27.80 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel
(aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Wolff-Dietrich Webler



Wolff-Dietrich Webler

Persönlichkeitsentwicklung – ja. Aber Politische Bildung (für die Citizenship) in jedem Fachstudium?¹ Wie kann sie in allen Fächern eingelöst werden? Teil 1/2

Resulting from the 'Bologna Reform' European universities were originally directed to set a goal of 'employability'. This idea was subsequently criticized as too limiting. Consequently, in 2007, 'citizenship' was added as equally significant. These goals are to be reached by students in their course of studies. In German university curriculae 'citizenship' has historically been a familiar subject, among other related concepts. Yet the true intent is often not fully understood, nor are there venues available to integrate such goals into the curriculum. Therefore, the step is frequently omitted. However, society cannot accept the consequences. What options are available to integrate such goals into the course of studies in all subject areas? The following text contains the demand for a framework of the concepts 'Bildung' (in the sense of active self development, not 'education'), 'personal development' and 'political literacy', and offers a number of chances to integrate this content into the curriculum by appropriate learning surroundings, problem based learning and other responses of methodology.

I. Einführung²

Studium ohne Bildung? 2009 haben viele deutsche Studierende in einem von ihnen so genannten Bildungsstreik³ für mehr Zeit und für inhaltliche Änderungen im Studium demonstriert. Als Folge der besonderen deutschen Art der Umsetzung des Bologna-Konzepts konnte das nicht mehr ihr persönlich gestaltetes Studium sein. Sie hatten den Eindruck, in einem ihnen äußerlich bleibenden Curriculum und in einer von außen „durchgetakteten“ Organisation des Studiums mittels zahlreicher studienbegleitender Prüfungen durch den Stoff gejagt zu werden – ohne die Voraussetzungen und Komponenten von Bildung, Persönlichkeitsentwicklung, Reifung: ohne Entschleunigung, Muße zur Reflexion, zum Innehalten, um andere Studienerfahrungen sammeln und verarbeiten zu können. Dieser „Bildungsstreik“ trug immerhin dazu bei, dass viele Fachbereiche im Zuge der Re-Akkreditierung ihrer Studiengänge ebenfalls das Tempo der Anforderungen abbremsten. Die Zahl studienbegleitender Prüfungen wurde vielfach reduziert und über Inhalte neu nachgedacht. Das löste auch aktualisierte Überlegungen darüber aus, wie das Konzept „Bildung durch Wissenschaft“ bzw. „universitäre Bildung“ aussieht und wie eine Förderung gestaltet werden kann. Davon erfasst wurden auch Fächer, die (wie man meinen könnte), eher selten über die Bildungswirkung ihres Studiums nachdenken. Oder geschieht das lediglich auf anderen, der Philosophie und den Sozialwissenschaften ungewohnten Wegen? Durch die weltweiten politischen Veränderungen, Migrationsbewegungen, wachsenden Umweltprobleme und Herausforderungen unseres Wertesystems politisiert sich längst auch die Sicht in und auf naturwissenschaftlich-technische Fachrichtungen. Was muss in allen diesen Studiengängen geschehen, um Per-

sönlichkeitsentwicklung zu fördern? An dem seltener betrachteten Ziel, die Menschen durch ihr Studium mit Hilfe der „Bildung durch Wissenschaft“ politisch urteils- und handlungsfähig zu machen – sie also Citizenship erreichen zu lassen, und zwar in allen Fachstudien – soll dies diskutiert werden. Dieses Ziel entspricht dem Auftrag der Gesellschaft an ihre Hochschulen, wie im Hochschulrahmengesetz (§ 7) und in den Landeshochschulgesetzen formuliert.

II. Wovon ist die Rede? Kernbegriffe Bildung, Bildung durch Wissenschaft, Politische Bildung, Citizenship

Ohne an dieser Stelle in den bildungstheoretischen Diskurs tiefer eintreten zu können, sollen doch die Hauptbegriffe dieses Textes und ihr Bezug zu den jeweiligen Fachdisziplinen in einem ersten Schritt knapp erläutert werden. Angesprochen werden: „Bildung“, „Universitäre Bildung“, „Persönlichkeitsbildung“ bzw. „-entwicklung“,

¹ Das Thema ist so umfangreich, dass es in diesem Artikel nur umrissen werden kann. Der Bogen von politischer und bildungstheoretischer Einbettung über curriculare und extracurriculare Rahmung bis hin zu konkreten methodisch-didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten ist so weit, dass sich der Autor zu einer gesonderten Publikation im doppelten Umfang entschlossen hat, die zeitnah erscheinen wird.

² Dieser Artikel wendet sich ausdrücklich auch an interessierte Leser/innen außerhalb der Bildungswissenschaften. Daher verzichtet er teilweise auf dort übliche Terminologie zugunsten alltagssprachlicher Begriffe, wenn sie ebenso eindeutig sind.

³ Eine einprägsame Formel, die obendrein zum Grübeln anregt: In Arbeitskämpfen wird die Arbeit niedergelegt und damit verweigert. Im Bildungsstreik kann höchstens die Pflichtberieselung in Lehrveranstaltungen verweigert werden. Die Bildungsprozesse gehen weiter – werden durch den Streik im Sinne politischer Bildung sogar intensiviert!

„Bildung durch Wissenschaft“, „Politische Bildung“, „Citizenship“. Zum Teil wird im Verlauf ausführlicher darauf zurück gekommen.

„Zunächst „Bildung“: Eine der knappsten Formeln lautet: „Bildung ... ist die Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ (Robinson 1969, S. 13). In der „Ausstattung zum Verhalten“ steckt ein dauerhaft verfügbares Verhaltensinventar an Handlungsmustern, das aktiv angeeignet und aktiv gelebt werden sowie durch Wissen, Werte, Einstellungen, Haltungen selbst kontrolliert und gelenkt werden kann. „Welt“ heißt auch jeweils milieuspezifisch die (engere) Welt, in der das Individuum lebt. Ihr Horizont erweitert sich allerdings durch Begegnungen mit Ausländern, eigene Fernreisen und die Globalisierung der Lebenskontexte. Bildung bezeichnet *einen ständigen Prozess des Erwerbs*, aber auch die Bezeichnung *eines bis dahin erreichten Zustands*. Bildung wird im obigen Sinne ständig in allen Lebenslagen erworben. Es gibt institutionell gesicherte Wege über alle Bildungseinrichtungen hinweg von der Kinderkrippe bis zur Hochschule und Weiterbildung, aber auch viele informelle Lebenslagen, in denen Erfahrungen gesammelt und durch nachdenkliche Verarbeitung zu Bildung werden können. Für allgemeine Bildung wird hier in diesem Text eine Position vertreten, die auch bei Tenorth (2013, S. 2) zu finden ist, nämlich jeweilige Antworten zu finden auf die Frage: „... welche Kompetenzen *jeder* Heranwachsende in unserer Gesellschaft erwerben muss, um selbstbestimmt an Politik und Gesellschaft, Kultur und Ökonomie teilnehmen und seinen Lebenslauf als Lernprozess gestalten zu können.“ Solche Kompetenzen umfassen kognitive Fähigkeiten, die sich im Fächerkanon der Schulen wiederfinden (Sprachen, Gesellschaftswissenschaften, Mathematik, Naturwissenschaften) sowie „ästhetisch-expressive Kompetenzen im Umgang mit uns selbst, mit unserem Körper und in einer künstlerisch-musischen Praxis, normative Erwartungen, die sich historisch und politisch stellen, durch den Wertekanon unserer Gesellschaft und Kultur, um tolerant gegenüber anderen Kulturen, politisch urteilsfähig und in Anerkennung der Gesetze zu handeln, bereit, sich selbst zu engagieren“.

„Persönlichkeitsbildung“ bzw. „-entwicklung“: Persönlichkeit ist ein mehr als diffuser Begriff. Das Grundgesetz garantiert zwar in Art. 2 Absatz 1 das Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit, aber eine Definition enthält es nicht. Nach allgemeinem Verständnis wird darunter die Summe der Eigenschaften verstanden (Fähigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen, Haltungen), die die Identität einer Person ausmachen. Im Zusammenhang unseres Textes geht es um die Freiheit, diese Identität auszuprägen (und für die dafür notwendigen Rahmenbedingungen zu sorgen, besonders im Studium).

„Universitäre Bildung“: Hiermit wird ein Bildungsprozess und Bildungsstand auf eine Bildungseinrichtung eingeschränkt, aber gleichzeitig in seinem Niveau und seinem Bildungskanon bezeichnet, weil es dort Erwartungen an Inhalte und Ergebnisse gibt. Wenn von „universitärer Bildung“ die Rede ist, handelt es sich also um einen festen Begriff. Spätestens seit der Gleichstellung der Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen im Zuge der Bologna-Reform können im Sinne der gesamteuropäischen Vorgaben und seiner deutschen Spezifika-

tion im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) sowie des Akkreditierungsrahmens sehr ähnliche Ziele vorausgesetzt werden. Auf diese universitäre Bildung wird zurück zu kommen sein.

„Bildung durch Wissenschaft“: Bezeichnet einerseits eine Bildungsstrategie (mit der Absicht, Bildung durch Beschäftigung mit Wissenschaft, im Medium von Wissenschaft zu erreichen), wie auch bereits erreichte Stadien. Sie wird anhand fachdisziplinärer Inhalte, fachkultureller und allgemein akademischer Denkmuster und Verhaltensnormen erworben. Dieses zentrale Ziel der Hochschulen ist nur erreichbar, soweit Studium tatsächlich die eigene, aktive Beschäftigung mit Wissenschaft umfasst (nicht nur mit ihren Ergebnissen, sondern letztlich abstrakt: mit der eigenen, aktiven Suche nach Wahrheit, z.B. im forschenden Lernen). Nicht wenige Kritiker der Art der Umsetzung der Bologna-Reform sehen aber die Hochschule – gegen ihre Bestimmung – zu einer Lehranstalt verkommen, in der Bildung durch Wissenschaft als Prozess höchst gefährdet ist. Hierauf ist ebenfalls zurück zu kommen.

„Politische Bildung“: Ein Begriff aus dem Bildungskanon der Schule, der auch zu Missverständnissen führen kann. Es geht weder allein um Parteipolitik, noch allein um Regierung und Verwaltung, sondern z.B. um die Gestaltung öffentlicher Angelegenheiten durch alle Betroffenen, im Rahmen unseres Themas insbesondere in der Wissenschafts- und Hochschulpolitik. Im Studium an Hochschulen wird der Begriff z.T. anders gefüllt (s.u.). Er betrifft ausdrücklich alle Studiengänge, was vielfach nicht deren Selbstverständnis entspricht und daher erklärungsbedürftig ist. Im Rahmen eines Fachstudiums an Hochschulen geht es vom Gegenstand her nicht um Grundlagen der Demokratie, sondern um das Bewusstsein von der Politikhaltigkeit „normaler“ Wissenschaft, die schon in ihrer Priorisierung von Themengebieten und Einzelthemen sowie ihrer Förderung, ihren Prozessen, Methoden usw. – aber auch im Auslassen von Themen – liegen kann. Um dies im Studium begreiflich zu machen, werden die Beispiele aus der jeweiligen Bezugsdisziplin gewonnen.

Als spezifischer Teil der Bildung hat Politische Bildung insbesondere in Schulen zum Ziel, Personen zu befähigen, den Wert der menschlichen Grund- bzw. Freiheitsrechte für Individuen und Gesellschaft zu erkennen, politische Zusammenhänge (gerade auch Interessenverflechtungen), eigene Betroffenheit und eigene Einflussmöglichkeiten zu erkennen, auf diese Weise urteils- und kritikfähig zu werden und Mitverantwortung für die Bewahrung bzw. Weiterentwicklung dieser Werte und ihrer Realisierung zu übernehmen. Aktive Verantwortungsübernahme bedeutet aktive Trägerschaft in der Zivilgesellschaft (gesellschaftliche und politische Partizipation).⁴ Ziel ist der „mündige Bürger“. Dies ist in seiner inhaltlichen Unbestimmtheit des Begriffs zunächst ein eher vages Ziel. Zu dessen Füllung wird in der Literatur gestritten. In einer Stufung der Ziele sind die ersten drei konsensfähig, die letzte Stufe nicht ohne weiteres: 1. Grundwissen erwerben; 2. Verständnis für Politik erwerben

⁴ Einen guten ersten Überblick bietet ein Wiki-Artikel: https://de.wikipedia.org/wiki/Politische_Bildung.

ben (auch um Vorgänge in der eigenen Umgebung in ihren Ursachen und ihrem Ablauf zu verstehen und eigene Beteiligungsrechte wahrnehmen zu können); 3. selbständig urteilen lernen; 4. sich politisch engagieren. „**Citizenship**“: Ein aus den angelsächsischen Ländern stammender Begriff mit alteuropäischen Wurzeln, der im Zuge der Bologna-Reformen in die Ziele der gegenwärtigen europäischen Hochschulreform übernommen wurde. Ursprünglich hatten sich die europäischen Bildungsminister in ihrer Bologna Deklaration von 1999 nur auf ein Studienziel einigen können: Employability (= Beschäftigungsfähigkeit). Dieses Ziel der beruflichen Praxistauglichkeit stand in seiner Einseitigkeit von Anfang an stark in der Kritik. Es war Ausdruck eines engen Verständnisses von Studium als berufliche Qualifizierung, bestehend aus Inhalten eines oder mehrerer Fächer, kombiniert mit den betrieblich relevanten Schlüsselkompetenzen. Dem lag offensichtlich keine umfassende Vorstellung von Studium und seinen Zielen und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft zugrunde. Es fehlte an einer breiteren Funktionsbestimmung von Studium. Dieses Studium auch als Bildungsstudium mit der Entwicklung zu einem verantwortlichen Mitglied und Träger der Gesellschaft aufzufassen, lag noch fern. In den Bologna-Folgekonferenzen von Bergen (2005) und London (2007) wurde neben der Employability, die erneut einseitig nur als Ausrichtung an den Interessen von Arbeitgebern interpretiert wurde (vgl. Ziff. 3.5), ein weiteres Ziel nachgeschoben: das der Citizenship. Im Abschlusskommunique der Konferenz von London vom 18. Mai 2007 heißt es (Auszug Ziff. 1.4): „... Unser Ziel ist es, sicher zu stellen, dass unsere Hochschulen über die nötigen Ressourcen verfügen, um ihre vielfältigen Zwecke weiterhin zu erfüllen. Dazu gehören: die Vorbereitung der Studierenden auf ein Leben als aktive Bürger in einer demokratischen Gesellschaft, die Vorbereitung der Studierenden für ihre künftige Laufbahn und die Förderung ihrer persönlichen Entwicklung, die Schaffung und Erhaltung einer breiten, modernen Wissensbasis sowie die Förderung von Forschung und Innovation.“ Auch wenn der Begriff selbst nicht explizit auftaucht, so sind es doch seine Inhalte (und wie der Begriff regelmäßig umschrieben wird): „Die soziale Dimension der Hochschulbildung sollte bei der Förderung des sozialen Zusammenhalts, beim Abbau von Ungleichheit und der Anhebung des Bildungsniveaus eine bedeutende Rolle zukommen. Die Politik sollte daher anstreben, das Potential der Einzelnen im Hinblick auf die persönliche Entwicklung und ihren Beitrag zu einer nachhaltigen und demokratischen wissensbasierten Gesellschaft in höchstem Maße auszuschöpfen.“⁵ Was ist darunter zu verstehen?

Während über Employability sehr viel geschrieben worden ist, gilt dies nicht für Citizenship. Das Ziel der Citizenship hat nicht erst im Zuge der Bologna-Reformen in die deutsche Hochschule Einzug gehalten. Es gehörte sinngemäß zum Kanon traditioneller Studienziele. Die Studienreform-Diskussion hatte dies im Zuge der Studenten- und Assistentenbewegung in den 1960er/Anfang der 1970er Jahre nochmal besonders aufgegriffen. Politische, gesellschaftliche Mündigkeit der Bürger und citizenship entsprechen sich weitgehend, einschließlich

der aktiven Verantwortungsübernahme. Teilweise löste ihre Aufnahme in die Ziele der Bologna-Reform aufgrund der Einseitigkeit des bisher verfolgten Ziels der Employability Erleichterung aus, teilweise reichte es aber, Bestandteil der Bologna-Reformen zu sein, um in den Hochschulen pauschal abgelehnt zu werden. Schließlich wurde der Begriff oft nicht verstanden oder es fehlten Vorstellungen davon, wie dieses Ziel in Fachstudien integriert werden könnte. Da sich dahinter sehr traditionelle Ziele des Studiums verbergen, lohnt eine nähere Beschäftigung mit ihnen (s.u.).

III. Einbettung in das Bildungskonzept

1. Anmerkungen zur Bildung als Ziel (auch) des Studiums

Schon der Begriff Bildungsziele unterstellt einen Prozess, in dem das Individuum einen beabsichtigten Stand an Wissen, Können, Einstellungen und Haltungen erreichen soll. Bildung bedeutet also Veränderung. Die Vorstellungen davon, wie Menschen sich selbst und durch äußere Einwirkung entwickeln müssten (beides zusammen in einem Sozialisationsprozess), um optimal auf die Anforderungen des jeweiligen gesellschaftlichen Lebens vorbereitet zu sein, sind extrem von den in einer Gesellschaft vorherrschenden Werten (und die wiederum häufig von den jeweiligen Lebensbedingungen) abhängig. Dementsprechend sind sie im Laufe der Jahrhunderte erheblichem Wandel unterworfen. In modernen Gesellschaften liegt ein grundlegender Konsens in den Verfassungen vor, ergänzt um große internationale Vertragswerke (Haager Landkriegsordnung, Genfer Flüchtlingskonvention, Anti-Diskriminierungsrichtlinie der EU usw.). Welche Werte unterhalb dessen gelten, wie sie zu interpretieren seien und vor allem wie eine besonders günstige Vorbereitung (auch auf die Grundwerte) auszu- sehen habe, hierzu einen gesellschaftlichen Konsens zu erreichen, ist fast unmöglich. Demokratische Gesellschaften erfordern für ihren dauerhaften Bestand allerdings immer mündige, urteilsfähige Bürger. Andernfalls sind sie zu leicht irreführen und ihr Wahlrecht zu leicht zu manipulieren.

Im Zeichen auch milieu- und schichtabhängiger unterschiedlicher Lebensbedingungen kann es angesichts pluraler Gesellschaften und gegenseitigen Respekts vor differanten Lebensentwürfen nicht zu einzelnen allein gültigen konkreten Mustern kommen. Die Gesellschaften lösen dies durch unterschiedliche, (in der Theorie) gleichberechtigte Subkulturen, die selbst aber auch ständigem Wandel unterliegen. Insofern müssen die jeweils zur Bewältigung der Anforderungen notwendig erscheinenden Wissensbestände („Bildungsgüter“), deren Bewertung in einem Wertesystem, als erstrebenswert erklärte Menschenbilder, mit beiden letzteren verbundene Einstellungen und Haltungen und die Prognosen über die künftig für die heranwachsende Generation zum Überleben notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten zeitabhängig und schicht- bzw. milieuabhängig jeweils neu bestimmt bzw. fortgeschrieben werden. Eine den ei-

⁵ Vgl. https://www.bmbf.de/files/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf

genen Werten entsprechende Gestaltung kommt hinzu. Die Bereitschaft und Fähigkeit genau dazu bildet die Voraussetzung, zeitgemäße Bildung zu bestimmen.

Der Fixierung dessen, was Bildung ausmacht, sind enge Grenzen gesetzt. Umschreibungen fallen daher vielfach sehr abstrakt aus. Ähnlich wie der Begriff „Wissenschaft“ kommt auch ein „Bildung“ entsprechender Begriff kaum in anderen Sprachen vor, ist als deutscher Begriff international aber sehr bekannt. Beide Begriffe entstammen der spezifischen Bildungs-, (Philosophie-) und Wissenschaftsgeschichte im deutschsprachigen Raum (z.B. Kant, Herder, Humboldt, Heidegger), und da solche Begriffe in bestimmten Gesellschaftskonstellationen entstehen, haben sich international jeweils andere Begriffe entwickelt. (Education ist z.B. keinesfalls identisch mit „Bildung“; erstere enthält starke Einwirkungen von außen auf das Individuum, spiegelt aber nicht ausreichend die Selbstbildung, die in diesem Verständnis wesentliche Teile der Bildungsprozesse ausmacht.)⁶ Bildung hat immer eine Seite, auf der das Individuum sich die Welt erschließt, sie begreifen, in ihr handeln lernt und dabei seine Individualität entwickelt (Individualisierung). Wie eingangs schon erwähnt ist besonders umfassend der Satz: „Bildung ... ist die Ausstattung zum Verhalten in der Welt.“ Robinsohn (1969, S. 13). Und andere betonen: „Bildung ist das, was übrig bleibt, wenn man alles, was man in der Schule gelernt hat, vergisst“ (Albert Einstein). Aber Bildung hat auch die andere Seite, auf der die Gesellschaft (insbesondere durch Bildungsinstitutionen) auf die Individuen einwirkt und ihnen die Anpassung an die sie umgebende Gesellschaft ermöglicht (Vergesellschaftung).

Bei diesen Prozessen der Veränderung und ihrer Bewertung ist vor allem mit zu bedenken, dass „Bildung“ ein Kapital darstellt, mit dem das Bildungsbürgertum historisch seine privilegierte Lage verteidigt hat. Nichts spricht dafür, dass dieses Motiv entfallen sein sollte. Bei einem politisch gewollten (und ökonomisch erzwungenen) offenen Bildungssystem sind daher auch die Bildungsinhalte (und teilweise die Bildungswege) plural zu halten. Auswirkungen davon spiegeln sich – wenn auch in ganz anderer Begrifflichkeit – in der Heterogenitäts- bzw. Diversitätsdebatte wider. Hier sind Freiräume notwendig, in die jeweils unterschiedliche Bedürfnisse und Überzeugungen eingebracht und verfolgt werden können. Auf relativ abstrakter Ebene sind natürlich gemeinsame Aussagen möglich. Wenn Menschen im Deutschland der Gegenwart ein Hochschulstudium beginnen, treffen sie auf die Vorstellung, sich mithilfe des Studiums und neben dem Studium zu bilden und sich auf ein gesellschaftlich nützlich Leben vorzubereiten (s.u.).

Hier soll keine neue kontroverse Bildungsdebatte geführt⁷, sondern auf dem heutigen Stand sich im weiteren Verlauf auf die Frage konzentriert werden, welchen Platz Politische Bildung bzw. Citizenship (s.u.) in einem solchen Konzept einnehmen soll – wie schon erwähnt – und wie sie real im Studium gefördert werden kann. Der heutige Stand ist aber – wie in einer pluralen Gesellschaft nicht anders zu erwarten – selbst widersprüchlich und nach wie vor schicht- bzw. milieuspezifisch geprägt.

2. Anmerkungen zum Konzept der „Bildung durch Wissenschaft“

Nach wie vor führen viele deutsche und internationale Universitäten ihre tragenden Ideen auf den Kreis um Wilhelm von Humboldt zurück (u.a. Fichte und Schleiermacher). Allerdings gibt es dafür kein spezifisches Studienfach, kein Lehrgebiet, und doch findet diese Bildung statt – wodurch? Abseits der Spezialisten existieren oft nur schemenhafte Vorstellungen von diesem Konzept, von dem vor allem die „Einheit von Forschung und Lehre“ noch präsent ist. Daher lohnt es sich, in Erinnerung zu rufen, worauf sich die Anhänger des Humboldtschen Bildungskonzeptes beziehen, wenn sie fordern, seine Ideen auch weiterhin als leitendes Konzept einzusetzen (Schelsky 1963; Turner 1973; McClelland 1980; Webler 2008). In den Hochschulen geht es naheliegender Weise um Bildung, die durch die Beschäftigung mit Wissenschaft gefördert werden kann. Und hier liegt nach wie vor zugrunde, was Wilhelm von Humboldt in seinem Konzept der *Bildung durch Wissenschaft* entwickelt hat (von Humboldt 1809/10; 1956, S. 377f., 368). Er machte nachdrücklich darauf aufmerksam, dass die Suche nach Erkenntnis nie ein endgültiges Ergebnis kennt; die Suche geht immer weiter. Da niemand im Besitz der Wahrheit ist, sondern alle sie ständig weiter suchen, stehen sich Lehrende und Lernende in diesem Bild auch nicht als Wissende und noch Unwissende gegenüber (Lehranstalt), sondern auf der Suche nach Wahrheit ist der Blick von beiden parallel nach vorne gerichtet, die Lehrenden auf dem gleichen Weg nur schon etwas voraus. Dieses Bewusstsein und diese gemeinschaftliche Wahrheitssuche prägen das Bewusstsein und den Charakter.

Diese Einsicht ist deshalb so aktuell, weil sie heute weniger eingelöst wird als zuvor – nicht wegen der Bologna-Reform, sondern wegen deren deutscher Umsetzung. Die intendierten Bildungsprozesse können nur stattfinden, wenn die Studierenden sich dieser Auseinandersetzung mit Wissenschaft auch aktiv aussetzen können. Sobald sich die Universität in eine reine Lehranstalt rückentwickelt – und sie ist dort in vielen Studiengängen nahezu angelangt – in der nur „fertige“ wissenschaftliche Ergeb-

⁶ Auf das umfangreiche Gebiet der Bildungstheorie kann hier kaum eingegangen werden. Im Alltag bekannt ist nur der Streit darüber, ob „Vielwissen“ mit Bildung gleich zu setzen sei (eine Missdeutung der materialen Bildungstheorie, die nur bestimmte, kulturell wertvolle Inhalte zu Bildungsinhalten bestimmen möchte – bei deren Auswahl erneut Konflikte entstehen, etwa zwischen „klassischen“ und (natur-)wissenschaftlichen Inhalten, die sich vor allem im 19. Jh. als Kampf zwischen humanitaria und realia bis in Gymnasialformen hinein fortgesetzt haben). Die Theorie der formalen Bildung setzt dagegen auf die bildende Wirkung bestimmter Methoden und Formen des Lernens und Arbeitens, und die Theorie der kategorialen Bildung versucht zwischen beiden vorstehenden Theorie-Ansätzen zu vermitteln und betont, dass Inhalte einen „Bildungswert“ und „Bildungssinn“ erst durch ihre Verinnerlichung gewinnen, indem sie für den Lernenden verfügbar sind. In den Lernenden sollen sich dadurch bestimmte Kategorien (oder psychische Schemata) des Erlebens, Denkens und Handelns entwickeln. In Bildungsprozessen sollen Auszubildende hauptsächlich Inhalte verinnerlichen, sie sich verfügbar machen und in Verbindung damit Verantwortungsgefühl bzw. „Gewissen“ entwickeln. „Bildung“ zeigt sich also darin, sowohl über bestimmte Inhalte als auch Kräfte und Methoden zu verfügen.

⁷ Vgl. dazu in einem umfangreichen Überblick: Heinz-Elmar Tenorth (1997). Auf unser engeres Thema hinführend: Wolfgang Nieke, Konstantin von Freytag-Loringhoven (2014): Bildung durch Wissenschaft. Fundort: http://www.kosmos.uni-rostock.de/fileadmin/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/Nieke_Freytag_Bildung_durch_Wissenschaft.pdf.

nisse an die Studierenden „vermittelt“ werden, kann dieses Bildungskonzept nicht mehr greifen. Es ist komplex genug, dass sich hierzu ein ausgedehnter Diskurs entwickelt hat, dessen Wiedergabe in seinen Positionen, ja Fronten hier zu weit führen würde.⁸ Akademische Bildungsprozesse tragen dann nur noch eingeschränkt zur intendierten Persönlichkeitsentwicklung bei.

Huber (1991, S. 196) unterstreicht im Anschluss an Humboldt, dass Wissenschaft nur durch Reflexionsprozesse bildet – in drei Dimensionen: „Die Selbstreflexion der Wissenschaft als Erkenntnismodus, die Selbstreflexion des Subjekts mittels der Wissenschaft und die Reflexion auf das Allgemeinwohl.“ Damit ist auch die Politische Bildung eingeschlossen. „Bildung durch Wissenschaft“ ist eine Strategie, ein Weg, um diese Ziele zu erreichen – kein Wert an sich. Über die inhaltliche Klärung des Konzepts von „Bildung“ hinaus sind auch die Wege dorthin zu betrachten. Dabei handelt es sich um einen Prozess der Selbstbildung in der „einsamen und freien“ Auseinandersetzung mit den Regeln, Hindernissen und Erfordernissen von Wissenschaft. Diese idealistische Konstellation trifft angesichts der modernen Erzeugung des Wissens in einigen Fächern allerdings nur noch eingeschränkt zu. Wie die Promotions- und sonstigen Forschungsskandale um Plagiate und Datenfälschungen gezeigt haben, versagen die Mechanismen der Selbstbildung in vielen Fällen. Schon früher sind Mängel in dieser Richtung (nicht Fälschungen, sondern Mängel in der Persönlichkeit, in Ethik, Menschlichkeit, Urteilsfähigkeit und politischer Bildung) mit Kritik bedacht worden, wie in den Begriffen vom „Fachidioten“ oder „Technokraten“ zum Ausdruck kommt.

Die Personen, die Forschung betreiben, haben im Laufe ihres Projekts im obigen Sinne auch ein besonderes Verhältnis zum Wissen entwickelt, die Relativität von Erkenntnissen, ihre Perspektivenabhängigkeit und ihre ständige Überholbarkeit erlebt und internalisiert. Da sie auch selbst im eigenen Arbeitsprozess erfahren haben, wie Erkenntnisse entstehen und wie fehleranfällig diese Prozesse sind, haben sie eine „gesunde Skepsis“, einen routinemäßigen Zweifel solchen Ergebnissen gegenüber und (im Ergebnis) auch Distanz zur Wissenschaft und ihren Protagonisten entwickelt. Dies ist notwendig, um verantwortlich mit wissenschaftlichen Ergebnissen umgehen zu können.

In der Verfolgung ihres Projekts müssen Doktorand/-innen lernen, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen, eigene Bedürfnisse zu priorisieren, sich zielführend zu disziplinieren und das eigene Leben entsprechend einzurichten, eigene Arbeitsprozesse im Sinne des Projektmanagements zu organisieren und den Zielen entsprechend zu realisieren. Außerdem fördern Forschungsprozesse in besonderer Weise logisches Denken, vernetztes Denken und (spätestens in der Darstellung des Ergebnisses) Sprach- und Schreibfähigkeiten. Im Ergebnis führen diese Prozesse zu umsichtigen Persönlichkeiten, die führen können und die auch im Stande sind, als nonverbale Modelle zu wirken, weil sie bestimmte Werte leben, ohne die der erfolgreiche Abschluss des Forschungsprojekts nicht möglich gewesen wäre. Außerdem entwickeln sich durch diese Erfahrungen Persön-

lichkeiten, die ein „gesellschaftlich nützliches Leben“ zu führen im Stande sind (Zielformulierung in der Oxford University), also „Citizenship“ im Sinne des Bologna-Konzepts erworben haben oder mit traditionellen Zielen zum „mündigen Bürger“ geworden sind (zu dem es allerdings auch andere als akademische Zugänge gibt).

Trotz der intendierten Auswirkungen eines Studiums auf die Persönlichkeit sind vielen Lehrenden die Kausalzusammenhänge dieses Prozesses (außer bildungstheoretischen Spezialisten und solchen der Bildungsforschung) oft nur skizzenhaft bewusst, weil sie in ihrer eigenen akademischen Karriere als Wissensbestand nicht vorkamen. Bei drastischen curricularen Änderungen (wie z.B. der Reduzierung des Bachelor-Studiums auf 6 Semester als „deutscher Eigenweg“ außerhalb der Bologna-Vereinbarungen), ist mehr Transparenz über Kausalzusammenhänge im Bildungsprozess notwendig, um Fehlentwicklungen im Curriculum vermeiden bzw. Stärken bewahren zu können.⁹ Auch deshalb ist näheres Eingehen auf Umsetzungsmöglichkeiten dieser Ziele an dieser Stelle sinnvoll. Sowohl über das, was Bildung ausmacht, als auch über Wissenschaft in ihrer Einheit, ihrer verlorenen oder wieder zu gewinnenden Einheit, ist an anderer Stelle intensiv geforscht und debattiert worden (Benner 2008; Hansmann/Marotzki 1988/1989; Hansmann 1984, 2014). Hier können wir uns außer einer bildungstheoretischen Rahmung, die zunächst vorgenommen werden muss, dieser Forderung nicht in ihrer Breite, sondern nur dem Teilbereich der Politischen Bildung zuwenden. Dabei ist Politische Bildung, je intensiver reflektiert, um so schwerer von der Allgemeinen Bildung zu trennen, denn Bildung stellt sich in ihrer öffentlichen Dimension immer als politisch heraus. Aber die bloße Existenz des Begriffspaares signalisiert schon Differenzen und Beschränkungsmöglichkeiten. Die traditionellen akademischen Ziele, die auch heute noch auf breiten Konsens stoßen, wurden Ende der 1960er Jahre von der Bundesassistentenkonferenz (BAK) in ihrem sehr bekannt gewordenen Kreuznacher Hochschulkonzept noch einmal festgehalten (BAK1968, S. 15f.). Drei seien als einschlägig herangezogen:

- Reflexion auf Voraussetzungen und Ziele, auf gesellschaftliche Implikationen und auf die praktische Anwendung des Gelernten: Vermittlung von Theorie und Praxis, gesellschaftliche Bedeutung und wissenschaftlicher Zweck.
- Fragehaltung: Motivation zu ständig erneuertem Nachforschen und Befragen,
- Kontrolle und Kritik: Offenlegung der Fragestellungen und Interessen, des „Vorverständnisses“, der Methoden, Quellen bzw. Daten; ständige Überprüfung; Offenheit für Gegeninstanzen; Einsicht in die möglichen Argumentationszusammenhänge.

⁸ Heinz-Elmar Tenorth (1997); eine Debatte, zu der besonders Hartmut von Hentig, Heinz-Elmar Tenorth, Dietrich Benner, Konrad Paul Liessmann, Wolfgang Nieke, Hans-Christoph Koller, Ludwig Huber und viele andere beigetragen haben. Ein zumindest einführender Überblick und zahlreiche Verweise finden sich unter <https://de.wikipedia.org/wiki/Bildungstheorie>.

⁹ In der Bologna-Reform wurde nur der 10-semestrige Rahmen beschlossen. 8+2 wäre also auch möglich gewesen. Fast allen Studiengängen wäre die „Kompression“ erspart geblieben, fast allen Fachbereichen tausende Greminuten mit hochbezahlten Mitgliedern ...

Diese „allgemeinen Ziele“ haben ebenfalls mit Politischer Bildung zu tun, wenn sie auch nicht im Mittelpunkt steht. Vor allem die hier benannten drei Ziele haben eine politische Dimension. Aber der Begriff „Verantwortung“ kommt nicht vor. Darauf wird noch weiter einzugehen sein. Diese Ziele tragen zur Urteilsfähigkeit bei – zur Basis politischer Emanzipation. Urteilsfähigkeit und Verantwortungsübernahme sind die Basis der Mündigkeit. Aus der Verantwortung für andere resultiert der Selbstanspruch an eigene Qualität.

3. Fachsozialisation

Auch wenn heute immer weniger eine einzelne Wissenschaftsdisziplin als solche studiert wird (bedingt durch weitere Spezialisierung in den Bachelor- und Master-Studiengängen und ihre wachsende berufliche Orientierung) geht doch auch von heutigen Studien eine deutliche Fachsozialisation aus. Denn Ziel des Studiums war immer die Ausstattung mit wissenschaftlichem Wissen und praktischem Können (bis zum Beginn des 19. Jh. mit enzyklopädischem Anspruch, später mit steigender Spezialisierung das jeweilige Fachstudium umfassend). So lässt sich nach wie vor eine erstaunlich große Zahl von Persönlichkeitsmerkmalen beobachten, die sehr vielen Hochschulabsolvent/innen gemeinsam sind – gleichgültig, was sie studiert haben. Aber daneben gibt es auch fachtypische Eigenschaften. Die Wissenschaftsdisziplinen haben im Laufe ihrer Existenz bestimmte typische Denkmuster, Arbeitsmethoden, eine Fachsprache mit ihrem System von Fachbegriffen, Kommunikations-(incl. Publikations-)formen, Formen des Umgangs miteinander, Ethikregeln bis hin zu Kleiderordnungen und fachlich unterscheidbaren Talaren entwickelt, die in der Summe „typische“ Physiker, Mediziner, Mathematiker usw. hervorgebracht haben. Das Fachstudium umfasst keineswegs nur die Akkumulation von Fachwissen, sondern als Ergebnis auch die Aneignung dieser übrigen fachtypischen Merkmale. Diese Fachsozialisation wird in den Lehr-/Lernveranstaltungen des Faches erlebt über Modelllernen, Musterübernahme u.ä. Da sie sich in der Persönlichkeit niederschlägt, bildet sie auch einen Teil der Persönlichkeitsentwicklung.

IV. Anlass und Aktualität des Themas

1. Aktuelle Notwendigkeit der Politischen Bildung – in allen Studienfächern

Wenn Wissenschaft – gleichgültig in welchen Fachrichtungen – die Menschheit voran bringen soll, dann werden ihr offensichtlich nicht nur Erkenntnisgewinne, sondern auch praktische Auswirkungen zugeschrieben. Dann sind diese Folgen aber im Voraus zu bedenken, nicht erst, wenn sie eingetreten sind, denn vieles ist dann irreversibel. Offensichtlich geht es also nicht nur um die methodische und technische Machbarkeit, sondern auch um die Wünschbarkeit eines Projekts und seiner Ergebnisse. Diese Wünschbarkeit ist – wie gesagt – vorab zu prüfen; die Prüfungsergebnisse sind von normativen Bewertungen abhängig, und die dort anzulegenden Maßstäbe sind erst zu ermitteln. Sie sind multiperspektivisch interessenabhängig und daher höchst umstritten. Das

war zwar grundsätzlich schon seit dem Altertum so¹⁰, das Bewusstsein davon ist aber stark gestiegen. Wissenschaft ist noch reflektierter geworden, weil als Teil wachsender Erkenntnis auch die Kenntnisse von den (möglichen) Folgen gestiegen sind, etwa unter dem Stichwort „Nachhaltigkeit“. Auch ist es auffallend, dass erst in den letzten Jahren, aber mit hoher Intensität, in Deutschland wieder eine Ethikdebatte eingesetzt hat, die a) zur Einsetzung eines Ethikrates der Bundesregierung¹¹ und b) zu der Verpflichtung geführt hat, dass Forschungsvorhaben bereits vor ihrer Beantragung für eine Drittmittelförderung eine ethische Prüfung durchlaufen haben müssen. Da letzteres offensichtlich fachimmanent zu geschehen hat, waren die Fachdisziplinen (meist in ihren Fachgesellschaften) aufgefordert, sich mit ethischen Maßstäben auseinander zu setzen – eine philosophische, theologische, wissenschaftshistorische und wissenschaftstheoretische Dimension, die in vielen Wissenschaften bis dahin zu nicht häufig aufgesuchten Reflexionsebenen gehört hatte. In den Lebenswissenschaften und Sozialwissenschaften ging es vielfach auch um die Folgen für die Probanden (im laufenden Forschungsprozess, nicht nur durch seine Ergebnisse).¹² Auch musste der mögliche (individuelle, ökonomische usw.) Nutzen von Ergebnissen und dessen Folgen einbezogen und abgewogen werden. Der gesamte Vorgang kann als hochgradige Verantwortungsübernahme der Wissenschaftler/innen interpretiert werden – als eine (wohl verstanden) hochgradige Politisierung. Hier wird ein Bewusstsein und eine Sensibilisierung erzeugt, die es vorher nicht (regelmäßig) gegeben hatte. Der Prozess ist noch in vollem Gange.¹³ Infolge dessen muss sich dies auch angemessen im zugehörigen Studium niederschlagen – und zwar nicht mit ein paar pflichtgemäßen Lehraufträgen, die äußerlich bleiben und von manchen Studierenden möglicherweise nicht ernst genommen werden, sondern in den zentralen Fachveranstaltungen selbst.

Außer den traditionellen fachlichen Herausforderungen wird etwa seit Beginn dieses Jahrhunderts immer deutlicher, dass Gesellschaften in Europa, aber nochmal ganz spezifisch in Deutschland, in ihrem Wertesystem herausgefordert werden. Damit ist in den letzten Jahren ein größeres Vorverständnis und eine wachsende Bereitschaft festzustellen, diese Aspekte als zum Studium gehörig anzuerkennen, evtl. auch in die eigene Lehre zu integrieren. Allerdings sind geeignete Wege dazu vielfach nicht bekannt, weil traditionell nicht (oder kaum) Teil des Studiums. Das Konzept der Persönlichkeitsentwicklung mittels der „Bildung durch Wissenschaft“,

¹⁰ Zu erinnern ist an den ärztlichen Eid des Hippokrates, bekannt seit dem 1. Jahrhundert, heute vielfach ersetzt durch die Genfer Deklaration des Weltärztebundes, das sog. Genfer Gelöbnis (https://de.wikipedia.org/wiki/Genfer_Deklaration_des_Welt%C3%A4rztebundes).

¹¹ <http://www.ethikrat.org/ueber-uns/auftrag>

¹² Zu erinnern ist an die äußerst kontroverse Debatte um die Aktionsforschung, in der die Betroffenen („Beforschten“) selbst zu den Akteuren gehören oder die ethische Seite des narrativen Interviews, in dem die Befragten in einen „Erzählzwang“ geraten – was nicht nur bei polizeilichen Verhören zu rechtlichen und ethischen Problemen führen kann.

¹³ Die Zeitschrift „Forschung“ des UVW bereitet gerade auf Empfehlung von Jutta Allmendinger (aufgrund von Arbeiten des WZB) ein ganzes Themenschwerpunktheft dazu vor.

darin eingelagert Politische Bildung auf der tertiären Bildungsstufe, wird vor allem durch direkte Auseinandersetzung mit geeigneten, größtenteils fachimmanenten Themen, aber auch in alltäglichen, eher informellen und zufälligen Formen vorangebracht. Ausgehend von dieser größeren Bereitschaft sind nun auch Handlungskonzepte für die Gestaltung der Lehre gefragt, aber als Bestandteil wissenschaftlicher Lehre auch eine Einordnung in einschlägige Theorie.

2. Rahmenbedingungen

2.1 Der gesellschaftliche Auftrag an die Hochschulen

Der Bundestag hat nach langen, kontroversen Beratungen 1975 ein Hochschulrahmengesetz (HRG) beschlossen, das 1976 in Kraft trat. In zahlreichen Novellierungen wurde es immer wieder an aktuelle Erwartungen angepasst. Aber die Ziele des Studiums und der Studienreform (§§ 7 und 8) blieben in ihrem Kern unverändert.¹⁴ Es war international ungewöhnlich, den Hochschulen von Seiten des Parlaments, also der Gesellschaft, einen zentralen Auftrag dieser Art zu geben. Diese Tatsache und insbesondere der Inhalt dieses Auftrags fanden seinerzeit international große Beachtung.¹⁵ Die für unseren Kontext zentrale Passage im Gesetz betrifft den § 7, und dort den letzten Halbsatz. „Lehre und Studium sollen den Studenten“ ... (die Studieninhalte) „so vermitteln, dass er ... zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird.“ Das ist ein klarer Auftrag zur Politischen Bildung an alle Hochschulen und an alle Fachrichtungen. Dieser Auftrag war – wie erwähnt – „nur“ Teil eines Rahmengesetzes, das der Umsetzung in Landesrecht bedurfte. Das bayerische Hochschulgesetz beispielsweise hat in Art. 55 den Text wörtlich übernommen.¹⁶ In anderen Gesetzen finden sich inzwischen oft mehrere Aufträge. So z.B. im § 3 (6) LHG NRW: „(6) Die Hochschulen entwickeln ihren Beitrag zu einer nachhaltigen, friedlichen und demokratischen Welt. Sie sind friedlichen Zielen verpflichtet und kommen ihrer besonderen Verantwortung für eine nachhaltige Entwicklung nach innen und außen nach. Das Nähere zur Umsetzung dieses Auftrags regelt die Grundordnung.“ Oder im gleichen Gesetz der Wortlaut des HRG abgewandelt im § 58 (1): „(1) Lehre und Studium vermitteln den Studierenden ...“ die Studieninhalte „so, dass sie ... zur kritischen Einordnung wissenschaftlicher Erkenntnis und zu verantwortlichem Handeln befähigt werden...“ Ähnliche Passagen finden sich auch in den anderen Landeshochschulgesetzen.

Verantwortung – sei es die eigene Person betreffend, sei es das Handeln oder Unterlassen dem Gegenüber – trägt immer die Frage in sich, an welchen Maßstäben (u.a. Werten), sich Handeln orientieren soll. Das können wissenschaftsethische Maßstäbe sein, Grundwerte der Verfassung, aber auch der Kampf gegen deren Gefährdungen bzw. schon erfolgte Abweichungen davon. Verantwortung umfasst Zukunftsfragen von Staat und Gesellschaft in ihren sozialen, ökonomischen, rechtlichen, kulturellen Dimensionen. Verantwortung heißt auch, den nachfolgenden Generationen eine lebenswerte Zukunft

zu bewahren bzw. wieder zu verschaffen (Nachhaltigkeit), usw. Im Rahmen des vorliegenden Artikels drängt sich dann natürlich die Frage auf, wo Studierende solche Erfahrungen noch machen, Verantwortung noch übernehmen können, wenn ihnen Eigenentscheidungen per Curriculum und Studienordnungen weitgehend abgenommen sind – und was sich wieder ändern muss.

2.2 Citizenship – begriffliche Klärung und Merkmale

In seiner häufigsten Verwendung handelt es sich bei „citizenship“ um einen Rechtsbegriff. Er bezeichnet zunächst einmal „Staatsangehörigkeit“, Staatsbürgerschaft, Nationalität, dann auch Bürgerrecht und Bürgersein. Als politischer, psychologischer und soziologischer Begriff kommt dann mit „citizenship behavior“ (Bürgerverhalten) schon eine Annäherung an das Verständnis im Zusammenhang mit Bildungsprozessen. Anzutreffen ist der Begriff auch als „Verhalten in der Schule“. Eine andere Kombination (wohl als Differenz zum Rechtsbegriff) besteht in „active citizenship“ und meint nicht „Zugehörigkeit zu etwas“, sondern aktive Teilnahme und Gestaltung. Citizenship lässt sich als bürgerschaftliches Engagement in der Zivilgesellschaft übersetzen.¹⁷ Oder auch als: „Mündigkeit und Verantwortungsübernahme in Staat und Gesellschaft“ (Rieken 2013, S. 30).

Der in den USA häufig gebrauchte Begriff „educated citizen“ entspricht weitgehend dem „mündigen Bürger“, wobei eine direkte Übersetzung trotz der Begriffsdifferenz eher dem „gebildeten Bürger“ entsprechen würde. Der deutsche Begriff hebt eher auf das Ergebnis ab, nicht auf den Weg und scheint von daher offener. Benachbart dazu gibt es die Begriffe „Corporate Citizenship“ sowie „Corporate Responsibility“ oder „Corporate Social Responsibility“, der gesellschaftlichen Verantwortung von Unternehmen. Auf dieser Seite wirtschaftlicher Unternehmen (Engagement für die lokale Zivilgesellschaft oder z.B. für ökologische oder kulturelle Belange oder auch für die Arbeiterwohlfahrt) lassen sich Wurzeln bis zu den Leitlinien der Hanse oder den Fuggern und Welsern im Mittelalter auffinden.¹⁸ Im Zusammenhang mit unternehmerischem Handeln bewegen sich die Begriffe alle im Umfeld von Gemeinwohl und Gemeinsinn, ohne genau definiert zu sein.

Es besteht auch eine enge Begriffsverwandschaft zum citizen. Der französische Begriff „citoyen“ (von lat. civitas ‚Bürgerschaft‘, ‚Staat‘) taucht schon im 16. Jh. auf und

¹⁴ Zwar sollte es als Folge der Föderalismusreform nach 2006 abgeschafft werden. Diese Abschaffung wurde aber nach der 1. Lesung anschließend in den Ausschüssen „begraben“. Die Beratungen sind bis heute nicht wieder aufgenommen worden. Da es ohnehin kein unmittelbar geltendes Recht war, sondern der Umsetzung in Landesrecht bedurfte, sind die Kernregelungen in Landesrecht übergegangen und gelten daher weiter.

¹⁵ Der Verfasser wurde während seiner Jahre an der Universität Bergen/Norwegen, seiner Mitgliedschaft im Council des Weltverbandes ICED und auf internationalen Tagungen immer wieder darauf angesprochen. Die Gesprächspartner selbst berichteten über den Austausch zu diesem Thema in ihren Gesprächskreisen.

¹⁶ <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHSchG-55> Abs. 1 = § 8 HRG, Abs. 2 = § 7 HRG.

¹⁷ Weitere Dimensionen: <http://plato.stanford.edu/entries/citizenship/> sowie <https://www.britannica.com/topic/citizenship>

¹⁸ https://de.wikipedia.org/wiki/Corporate_Citizenship

bezeichnet den Bürger, der aktiv und eigenverantwortlich öffentliche Verantwortung übernimmt bzw. in deren Geist handelt und das Gemeinwesen mitgestaltet. Mit dem Aufkommen der Aufklärung gehen deren Leitideen in das Begriffsverständnis ein, ebenso später die Ideen der französischen Revolution (im Sinne von Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit). Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) prägt den Begriff in seinen Schriften wesentlich (vgl. Caysa 1997) und präzisiert in seinem zentralen Werk *Le contrat social* (1762): „Der Citoyen ist ein höchst politisches Wesen, das nicht sein individuelles Interesse, sondern das gemeinsame Interesse ausdrückt. Dieses gemeinsame Interesse beschränkt sich nicht auf die Summe der einzelnen Willensäußerungen, sondern geht über sie hinaus.“ Er weist auf die fundamentale Differenz zwischen dem Städter (dem Bewohner einer Stadt = Bourgeois) und dem Bürger (Citoyen) hin.¹⁹ Somit kann von enger Begriffsverwandschaft ausgegangen werden. Bei der Citizenship kommt allerdings als Konnotation (insbesondere in den USA) auch noch „Weltbürger“ hinzu – und die Merkmale, die einen solchen ausmachen (z.B. Kenntnisse von und besonderer Respekt vor anderen Kulturen, Lebensweisen; Abwesenheit von Xenophobie; meist Mehrsprachigkeit usw.).

2.3 Bedeutung in allen Studiengängen

Mit „Citizenship“ besteht die Chance, zu einem ausgewogenen Verhältnis der Studienziele zu kommen. Der Begriff wird heute in seiner erahnten Bedeutung assoziativ den *Sozialwissenschaften* zugerechnet. Dieses Studienziel gilt aber für alle Fachrichtungen. Was hat Citizenship also mit dem Studium in den *Natur- und Technikwissenschaften* sowie den *medizinischen und Gesundheitsstudiengängen* zu tun? „Citizen“ gehört dort weder zum Forschungsgegenstand, noch ist eine Verbindung zur Lehre unmittelbar erkennbar. Während ein solches Ziel in den Geistes- und Sozialwissenschaften viel leichter vorstellbar ist, bedarf es intensiveren Nachdenkens, um sich entsprechende Kontexte in den o.g. Wissenschaften vorzustellen. Da es dort nicht zum alltäglichen Verständnis von Forschung gehört (außer in manchen Bereichen der Umweltwissenschaften, wie Nachhaltigkeit, der Ethik in Medizin und Gesundheitswissenschaften – Ethik hier verstanden als Basis für einem Wertekanon verantwortliches Handeln), ist es auch nicht Teil des zu lehrenden Fachwissens. Citizenship zu erwerben

zählt aber zu den gewünschten Wirkungen des Studiums. Somit muss mit dem wissenschaftlichen Nachwuchs immer neu über die *Bildungswirkung* von Studium in allen Fächern nachgedacht werden – natürlich mit abnehmender Dringlichkeit, je stärker „Bildung durch Wissenschaft“ künftig im Studium auch auf einer Metaebene thematisiert wird. Oft fehlen a) genauere Vorstellungen davon, was unter dem Begriff „Bildung“ definitiv zu verstehen ist²⁰ und b) wie ein solches Ziel in den o.g. Studiengängen erreicht werden könnte. Nachstehend soll etwas näher darauf eingegangen werden. Teile eines Bildungskonzepts stecken in sprachlich anders formulierten Selbstverständlichkeiten eines Faches, so z.B. darin, dass die Absolvent/innen des betreffenden Faches in der Berufsausübung fachtypische Haltungen und Einstellungen und für „professionell“ erklärte Kenntnisse und Fähigkeiten zeigen sowie „verantwortungsvoll“ vorgehen – alles Kompetenzen, die sie üblicherweise im Studium erworben haben. Diese in der Fachsozialisation erworbenen Profile sind so stark ausgeprägt und ins öffentliche Bewusstsein gedrungen, dass alltagssprachlich z.B. von „typisch Physiker“ oder „typisch Medizinerin“ gesprochen werden kann. Eigenes Handeln leitet sich aus den eigenen Haltungen und Einstellungen ab. Das beginnt damit, anderen Menschen intensiv zuzuhören oder z.B. die möglichen Auswirkungen eigener Erkenntnisse auf andere Menschen oder die Umwelt in das eigene Vorgehen einzubeziehen. Trotz solcher Selbstverständlichkeiten des Faches lohnt es, darüber nachzudenken, an welchen Stellen, in welchen Prozessen im Studium diese Haltungen und Einstellungen zuverlässig erworben werden (können) – insbesondere, ob dieser Kanon an Merkmalen ausreicht. Dieses Ausreichen findet seinen Maßstab in den Anforderungen, denen sich die Absolvent/innen später im Beruf, im Privatleben und in der Öffentlichkeit gegenüber sehen.

¹⁹ Auch Immanuel Kant betont diese Unterscheidung in seiner Schrift *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis* (Weischedel-Ausgabe Band 11, 151) oder bei dem Wirtschaftsethiker Peter Ulrich in seiner *Integrativen Wirtschaftsethik* (4. Aufl., S. 321).

²⁰ Der Verfasser bezieht sich auf Äußerungen aus Dutzenden seiner Weiterbildungen mit jungen Wissenschaftler/innen dieser Fachrichtungen aus 40 Jahren.

Ende des Teils 1
Fortsetzung mit
„V. Möglichkeiten des Erwerbs Politischer Bildung“
(Literaturverzeichnis dort)

Susanne Schulz (Hg.): Personalentwicklung an Hochschulen – weiterdenken Berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleiten

„Personalentwicklung an Hochschulen weiterdenken“ – unter diesem Titel stand der am 28. November 2013 von der Personal- und Organisationsentwicklung der Universität Duisburg-Essen veranstaltete Kongress.

Expertinnen und Experten diskutierten über aktuelle Herausforderungen von PE an Universitäten und Hochschulen. Insbesondere unter dem Aspekt wie berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleitet werden können. Der vorliegende Band enthält die Beiträge der Referentinnen und Referenten des Kongresses und weitergehende Artikel, die „Good-Practice“ Beispiele zu erfolgreichen PE-Formaten geben.

Der thematische Bogen ist weit gespannt. Die Beiträge zeigen unterschiedliche Perspektiven der Personalentwicklung auf:

- die Verbindung von Personal- und Organisationsentwicklung
- Möglichkeiten der Potentialentwicklung und Personaldiagnostik
- Faktoren des Life-Long-Learning
- Gesundheitsmanagement
- und der ökonomische Nutzen von PE.

Der Kongressband greift die Kernthemen einer zukunftsorientierten Personalentwicklung auf, identifiziert Handlungsfelder und zeigt Strategien auf, um den Anforderungen der Organisation Hochschule an PE gerecht zu werden.

ISBN 978-3-937026-94-7, Bielefeld 2015, 269 Seiten, 46.60 € zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag –
auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22



Franziska Fellenberg

Mobbing an der Hochschule – ein unterschätztes Problem?

– Ein Essay –



Franziska Fellenberg

This essay deals with workplace bullying in the German higher education system. The reforms of the last decades have led to several changes concerning the workplace requirements of the higher education staff. It will be argued to which extent the change of the working conditions go hand in hand with the increase of workplace bullying. Thereby this paper focuses on three determinants which favor the occurrence of workplace bullying, namely firstly on the uncertainty relating to the future career, secondly on deficits in the organization of work, and lastly on the lack of leadership. As a result the current conditions in the higher education system make the occurrence of workplace bullying likely.

Dieses Essay beschäftigt sich mit Mobbing im Hochschulbereich. Die Reformen der letzten Dekaden haben zu einer Reihe von Veränderungen in den Anforderungen an das wissenschaftliche Personal geführt. Es wird erörtert, in welchem Ausmaß diese Veränderungen in den Arbeitsbedingungen Hand in Hand mit einem Zuwachs an Mobbing gehen. Dabei fokussiert dieser Beitrag drei Determinanten, die das Auftreten von Mobbing am Arbeitsplatz begünstigen, erstens die Unsicherheit hinsichtlich der eigenen beruflichen Zukunft, zweitens Defizite in der Arbeitsorganisation und zuletzt mangelndes Führungsverhalten. Es wird resümiert, dass die bestehenden Bedingungen im Hochschulsystem das Vorkommen von Mobbing wahrscheinlich machen.

Mobbing an der Hochschule – ein unterschätztes Problem?

„Mobbing an der Hochschule, ist das denn ein Problem?“ Die Antwort auf diese Frage wird unterschiedlich ausfallen, abhängig davon, welche persönlichen Erfahrungen man gemacht hat, welcher Alterskohorte man angehört und welche Position man aktuell an einer Hochschule innehat. Je nach individuellem Hintergrund wird man dieses Thema also als wichtig oder vernachlässigbar ansehen. Hochschulen als Organisationen müssen sich diese Frage jedoch stellen, um der Verantwortung für ihre Beschäftigten gerecht zu werden. Mobbing am Arbeitsplatz wird heute als ernstzunehmendes Problem angesehen, weil es nicht nur den betroffenen Personen schadet, sondern auch mit zum Teil erheblichen Kosten für das Gesundheits- und Rentensystem einhergeht (Meschkutat/Stackelbeck/Langenhoff 2002). Nicht zuletzt nimmt die Organisation, die es

betrifft, selbst Schaden, weil sich Mobbingfälle negativ auf die Arbeitsleistung und das soziale Klima auswirken, arbeitsrechtliche Prozesse mit sich bringen usw. (Litzke/Schuh/Pletke 2013; Merk 2014). Somit sind auch Hochschulen aufgefordert das Thema ernst zu nehmen und Strategien im Umgang mit und zur Prävention von Mobbing zu entwickeln.

Hochschulen haben einen wichtigen gesamtgesellschaftlichen Auftrag für die akademische Ausbildung sowie für unabhängige Wissenschaft und Forschung. Damit tragen sie einen großen Teil der Verantwortung für die Bildung und Weiterentwicklung unserer Gesellschaft (vgl. Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung 2013). Um dieser Verantwortung gerecht zu werden, sind die Hochschulen aufgefordert Arbeitsbedingungen zu schaffen, die es den dort tätigen Personen erlauben den gesellschaftlichen Auftrag bestmöglich zu erfüllen. Das deutsche Hochschulsystem unterlag in den letzten Jahrzehnten umfassenden Reformen, deren Folgen bislang noch nicht in aller Konsequenz absehbar sind (vgl. Jansen 2010). Umso mehr müssen die Hochschulen im Blick behalten, welche Folgen diese Reformen für ihre Beschäftigten haben, um bei Bedarf gegensteuern zu können. Während negative Entwicklungen auf struktureller Ebene vergleichsweise klar erkennbar sind, wie zum Beispiel der Verlust unbefristeter Mittelbaustellen mit attraktiver Vergütung, sind Veränderungen, die die Zusammenarbeit und das Arbeitsklima unter den Beschäftigten betreffen, eher schwer zu fassen.

Will man sich mit Mobbing näher beschäftigen, muss man sich zunächst die Frage stellen, was genau der Gegenstand der Betrachtung ist. Beim Thema „Mobbing“ ist dies nicht ganz einfach, weil der Begriff nahezu überall präsent ist. Er wird in der Alltagssprache ebenso selbst-

verständlich verwendet wie in juristischen, medizinischen und psychologischen Fachpublikationen. Gängige Mobbingdefinitionen stützen sich vorwiegend auf die Aufzählung bestimmter Verhaltensweisen, die sich – in Abgrenzung zu anderen weniger schwerwiegenden Konflikten – vor allem durch die Häufigkeit und Dauer ihres Auftretens auszeichnen (z.B. Leymann 1997; Meschkutat/Stackelbeck/Langenhoff 2002; Stock 2011). Eine solche Definition ist sicher sinnvoll, wenn es darum geht, bestimmte Verhaltensweisen sanktionieren zu können, also vor allem im juristischen Kontext. Will man sich dem Phänomen jedoch aus einer Organisationsentwicklungsperspektive nähern, ist sie nur bedingt sinnvoll, weil Mobbingverhalten ganz unterschiedliche und zum Teil auch sehr subtile Formen annehmen kann. Ab wann schlägt beispielsweise ernstgemeinte fachliche Kritik in die bewusste Demontage einer Person um? Entspricht das Angebot eines Folgevertrages mit geringerer Eingruppierung und/oder sehr kurzfristiger Vertragsdauer tatsächlich den gegebenen Rahmenbedingungen oder ist es ein Mittel, um eine Person loszuwerden? An dieser Stelle soll der Fokus deshalb nicht auf der Abgrenzung von Mobbing gegenüber anderen Verhaltensweisen bzw. anderen Formen von Konflikten liegen. Vielmehr geht es darum, die Entstehungsbedingungen von konfliktbelasteten Interaktionen näher zu beleuchten, die dann in letzter Konsequenz in Mobbing münden können. Als Erklärungsansätze für das Vorkommen von Mobbing findet man im deutschsprachigen Raum vorwiegend tiefenpsychologische (z.B. Heisig/Savory-Deermann 2001) sowie sozialpsychologische bzw. gruppendynamische Erklärungsansätze (z.B. Roth 2002).

Die folgenden Überlegungen zur Prävalenz von Mobbing an Hochschulen orientieren sich an den von Heisig und Savory-Deermann (2001) genannten Faktoren, die das Auftreten von Mobbing am Arbeitsplatz begünstigen. Es handelt sich um Arbeitslosigkeit, Mängel in der Arbeitsorganisation und mangelndes Führungsverhalten. Wenden wir uns zunächst dem Aspekt der Arbeitslosigkeit zu und weiten ihn auf eine allgemeine Unsicherheit in Bezug auf die eigene berufliche Zukunft aus. In den letzten Jahrzehnten haben sich die Arbeitsbedingungen an den Hochschulen nicht zuletzt infolge der umfassenden Reformen gravierend verändert. Besonders betroffen ist der wissenschaftliche Mittelbau, in dem es nunmehr kaum noch unbefristete Stellen gibt. Aber auch Professuren sind heute zum Teil – Juniorprofessuren immer – befristet bzw. erfolgt eine Weiterbeschäftigung nur nach erfolgreicher Evaluation. Demgegenüber haben befristete Arbeitsverhältnisse zugenommen, was sich unter anderem auf den steigenden Anteil Drittmittel finanzierter Stellen zurückführen lässt (Vogt 2004). Besonders gravierend hat jedoch das Inkrafttreten des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes (WissZeitVG) im Jahr 2007 die Beschäftigungsbedingungen an den Hochschulen verändert. Seitdem ist eine befristete Anstellung im wissenschaftlichen Bereich nur noch sechs Jahre bis zum Vorliegen einer Promotion und weitere sechs Jahre bis zum Abschluss einer Habilitation zulässig. Auch wenn das Gesetz seit seiner ersten Formulierung mehrfach novelliert wurde, ist es im Grundsatz bestehen geblieben.

Diese Reformen gingen und gehen mit starker Unsicherheit in Bezug auf die berufliche und persönliche Lebensplanung der (Nachwuchs)Wissenschaftler/innen einher. Die Folgen auf psychischer Ebene sind Zukunfts- und Existenzängste (Heisig/Savory-Deermann 2001). Auf der systemischen Ebene führen diese Rahmenbedingungen zu großer Abhängigkeit von den Vorgesetzten, die über Anschlussverträge, Unterstützung bei eigenen Drittmittelanträgen usw. entscheiden. Diese Abhängigkeit wird noch dadurch verstärkt, dass Vorgesetzte nicht selten auch Gutachter/innen für die eigene Qualifikationsarbeit sind. Das dadurch entstehende Machtgefälle macht diese Beziehungen für Mobbing besonders anfällig (Heisig/Savory-Deermann 2001; Meschkutat/Stackelbeck/Langenhoff 2002). Weiterhin führen Unsicherheit und Existenzängste zu einer Konkurrenzsituation unter Kolleg/innen auf gleicher Qualifikationsstufe. Diese werden dann nicht selten zur Konkurrenz bei der Jagd auf den nächsten Vertrag, der Einwerbung von Drittmitteln usw. Es ist offensichtlich, dass eine solche Konkurrenzsituation ebenfalls Mobbing fördert.

Eine mangelnde Arbeitsorganisation als Entstehungsbedingung von Mobbing betrifft zunächst kleinere Arbeitseinheiten, vor allem die Projekt- sowie Professur- bzw. Lehrstuhlebene (vgl. Heisig/Savory-Deermann 2001). Dennoch wirken auch hier die organisationalen Rahmenbedingungen. So umfasst das Aufgabengebiet von Professor/innen zunehmend mehr Managementaufgaben. Die eigene Forschung sowie die Gestaltung der Lehre konkurrieren mit diesen Anforderungen. Eine generelle Neudefinition einer Professur hat jedoch nicht stattgefunden, so dass hier jede/r den eigenen Weg zur Integration der vielfältigen Aufgaben finden muss. Dass dies nicht ohne Einbußen bei der Arbeitsorganisation (Zeitdruck, organisatorische Defizite) einhergehen kann, liegt auf der Hand. Defizite in der Arbeitsorganisation entstehen zudem auch durch häufige Personalwechsel und/oder Aufgabenwechsel von Personen mit befristeten Verträgen. Die Gründe für den Zuwachs an befristeten Beschäftigungsverhältnissen wurden oben erläutert. Häufige Wechsel führen naturgemäß zu Einbußen in der Arbeitsleistung und in der Kontinuität der Aufgabenerledigung. In diesem Sinne wirken sich die Rahmenbedingungen an den Hochschulen auch im Kleinen auf die Arbeitsorganisation und damit auf die Entstehung von Mobbing aus.

Mit dem zweiten Aspekt eng verknüpft ist der dritte, das mangelnde Führungsverhalten (Heisig/Savory-Deermann 2001). Die Ansprüche an das Führungsverhalten von Professor/innen sind infolge der veränderten Situation an den Hochschulen gestiegen. Gleichzeitig wird diesem Teil der Tätigkeit nicht der Stellenwert zugeschrieben, den er gemessen an den Anforderungen haben sollte. So gibt es zwar Angebote, sich im Hinblick auf Führungskompetenzen weiterzubilden, jedoch bleibt die Nutzung dieser Angebote den Beteiligten selbst überlassen und stellt damit eine zusätzliche Investition von Zeit und Arbeitskraft für die Betroffenen dar. Mangelnde Kompetenzen in der Personalführung können jedoch wiederum Mobbing begünstigen. Zusammenfassend machen die aktuellen Arbeitsbedingungen an Hochschulen eine hohe Prävalenzrate von

Mobbing eher wahrscheinlich als unwahrscheinlich. Ein genauer Blick auf dieses Phänomen erscheint somit unbedingt notwendig. Wer, wenn nicht die Hochschulen selbst, könnte hier entsprechende Studien initiieren und eine öffentliche Diskussion anregen? Impulse hierzu können von der Hochschulleitung, Interessensvertretungen wie Personalräten, aber auch von einzelnen Wissenschaftler/innen kommen. In diesem Sinne sollte niemand zögern zu thematisieren, wenn problematische Entwicklungen beobachtet werden. Auch im eigenen Umfeld sollte man diese weder vorschnell als eigenes Versagen attribuieren noch resigniert als notwendige Begleitumstände der bestehenden Arbeitsbedingungen akzeptieren. Wichtig ist vielmehr, problematische Bedingungen und Entwicklungen aktiv zu benennen. Ganz besonders sollten aber die Hochschulleitungen ein essentielles Interesse daran haben, die Zusammenarbeit ihrer Beschäftigten mit in den Fokus ihrer Organisationsentwicklung zu nehmen. Nur dann lässt sich die Zukunft der Hochschulen so gestalten, dass sie ein attraktiver Arbeitsplatz bleiben und sie ihren gesellschaftlichen Auftrag weiterhin erfüllen können.

Literaturverzeichnis

Heisig, D./Savory-Deermann, C. (2001): Mein Echo im Beruf. Wege zum Einklang zwischen innerer Entwicklung und Arbeitsleben. Gießen.

- Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung, (2013): Memorandum: Gesellschaftliche Verantwortung an Hochschulen (URL: <http://www.bildung-durch-verantwortung.de/SiteAssets/mitgliedschaft/01%20Memorandum%20zur%20gesellschaftlichen%20Verantwortung%20an%20Hochschulen.pdf>, 08.01.2017).
- Jansen, D. (2010): Von der Steuerung zur Governance: Wandel der Staatlichkeit? In: Simon, D./Knie, A./Hornbostel, S. (Hg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden, S. 39-50.
- Leymann, H. (1997): Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann. Hamburg.
- Litzke, S./Schuh, H./Pletke, M. (2013): Stress, Mobbing und Burn-Out am Arbeitsplatz. 6. überarb. Auflage. Berlin.
- Merk, K. (2014): Mobbing – Praxisleitfaden für Betriebe und Organisationen. Wiesbaden.
- Meschkat, B./Stackelbeck, M./Langenhoff, G. (2002): Der Mobbing-Report – Eine Repräsentativstudie für die Bundesrepublik Deutschland. Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin: Dortmund/Berlin.
- Roth, W. (2002): Mobbing – Herkunft des Begriffs und sein theoretischer Hintergrund. Gruppendynamik und Organisationsberatung, 33 (2), S. 197-211.
- Stock, C. (2011): Mobbing – Taschenguide. Freiburg.
- Vogt, G. (2014): Der Druck wächst. Hochschule und Lehre, 21 (2), S. 96-98

■ Dr. Franziska Fellenberg, Dipl. Psych., Operative Leiterin Qualitätssicherung der Feldarbeit, Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V., Universität Bamberg, E-Mail: franziska.fellenberg@lifbi.de

**Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (Hg.)
Kreativ, Innovativ, Motivierend – Lehrkonzepte in der Praxis
Der Instructional Development Award (IDA) der Universität Freiburg**

Für Entwicklungen in der universitären Lehre sind unter anderem neue didaktische Konzepte, zielgruppenspezifische Angebote und organisatorische Veränderungen in Prüfungs- und Verwaltungsabläufen als Stellschrauben zu verstehen. Wie die Potentiale für Entwicklung der Qualität von Studium und Lehre an der Universität Freiburg genutzt werden können, zeigen die durch den Lehrentwicklungspreis Instructional Development Award (IDA) realisierten Projekte. Dieses Buch zeigt anschaulich, wie unterschiedliche Fächerkulturen spezifischen Herausforderungen begegnen und versteht sich als Impulsgeber für weiteren Transfer von Innovationen in Studium und Lehre.

ISBN 978-3-946017-01-1, Bielefeld 2016,
155 Seiten, 26.95 Euro zzgl. Versand

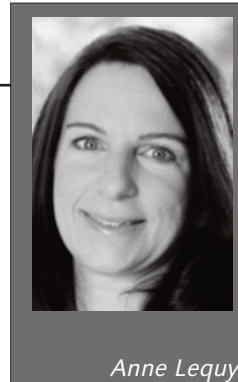


Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag –
auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen:
Praxisanregungen

Anne Lequy & Peter-Georg Albrecht

Deutsche Hochschulen auf dem Weg zu Transferhochschulen? Einige Überlegungen zu Grundsätzen, Handlungsansätzen und Haltungen für einen guten Transfer



Anne Lequy

Foto: Hochschule Magdeburg-Stendal/Harald Krieg



Peter-Georg Albrecht

Foto: Hochschule Magdeburg-Stendal

The label "university of innovation" is currently being bandied about a lot within the German university sphere. The political objective is for universities to act as a catalyst for economic development within the regions in which they are located. Of course, for universities to succeed in assuming local civic responsibilities, they must embark on a more intensive process of self-reflection; the current text represents an initial attempt to do just that, whereby rather than dwelling on results, it discusses important points of departure for knowledge transfer and collaborative initiatives. In addition, the fact is highlighted that the initial focus ought to be less on structural and procedural collaboration quantities and more on collaboration qualities.

Hochschultransfer kann unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden. Ein Ergebnis des Transfers könnte hochschuleitig eine hohe Drittmittelinwerbungsquote sein. Prozesse könnten verschiedene Kooperationsaktivitäten und – messbarer – Kooperationsquantitäten sein. Identifiziert man Strukturen des Transfers, so kann zwischen der Transferbasis der Studierenden und Lehrenden, den Service-Strukturen der zentralen Einrichtungen und der Verwaltung und den Leitungsstrukturen der Fachbereichs- und der Hochschulleitung unterschieden werden.¹ Gegenstand dieses Textes sind aber weniger die Ergebnisse als vielmehr die Ausgangspunkte und Grundsätze von Transfer, weniger die prozessualen Kooperationsquantitäten als vielmehr Kooperationsqualitäten im Transfer sowie weniger Strukturen als vielmehr hochschuleitige Haltungen, die Voraussetzung für Transfer sind.

Es soll im Folgenden (A) darum gehen, wie Wissenschaft-Praxis-Gefälle und einspurige Transfers zu vermeiden sind, nicht nur zurück und zur Seite zu blicken und eine allzu enge Spitzenleistungs- und Innovationsfokussierung vermieden werden kann.

Es soll (B) überlegt werden, wie Informationsmanagement und ein einfacher Wissensaustausch sowie Einzelpartnerschaften gehaltvoll qualifiziert werden könnten und welche Vermittlungsarbeit und Verbindlichkeit ein solches Handeln von Hochschulen und ihren Wissenschaftlern erfordert.

Es soll (C) ausgelotet werden, was Hochschulmitglieder in ihrer Zusammenarbeit, ihrer gegenseitigen Unterstützung und Förderung, ihrem Blick nach vorn und ihren Qualitätsmaßstäben für Reserven haben, damit guter Transfer gelingen kann.

A. Grundsätze des Transfers

Viele deutsche Hochschulen und Wissenschaftler haben jahrelange Erfahrung im Transfer von Wissen und Technologie. Ihrer neuen Fokussierung auf die Übernahme von regionaler Verantwortung mit dem dementsprechenden Transfer werden sie aber nur gerecht, wenn sie bestimmte altbekannte wie auch neue Grundsätze beachten. Dazu gehört für die Hochschulen und ihre Hochschulmitglieder, auf die gleiche Augenhöhe zu achten, zu geben und zu nehmen, nach vorn zu schauen sowie Spitzenleistungen zu wollen – aber auch jeden Interessierten zu unterstützen.

1. Es ist wichtig, auf gleiche Augenhöhe zu achten.

Die einen sind nicht nur Praktiker, die anderen nicht nur Wissenschaftler. Transferorientierte Hochschulen bemühen sich um einen Dialog auf Augenhöhe sowie um ein aktives, aufmerksames und werbendes Aufeinanderzugehen und um demokratische Aushandlungsprozesse. Im Sinne des Konzeptes der Nachhaltigkeit versuchen sie gesellschaftliche, ökonomische und ökologisch nachhaltige Entwicklung gleichzeitig zu befördern. Das heißt für die Hochschulen, nicht nur die drei Ebenen der Nachhaltigkeit, sondern auch die verschiedenen Kooperationspartner sowie Praxis und Wissenschaft als gleichwertig zu betrachten, ohne die je spezifischen Möglichkeiten und Grenzen wie auch Verantwortlichkeiten zu vernachlässigen.

¹ Auffällig ist, dass vorhandene Transferstrategien wenig zu Ergebnissen, Prozessen wie auch Strukturen der Praxispartner zu sagen haben. Die Praxis, an die die Hochschulen ihren Transfer adressieren, ist ähnlich heterogen und ausdifferenziert wie die Wissenschaften selbst – und deshalb schwer ergebnisbezogen, prozessual wie auch strukturell zu vermessen (siehe hierzu die Transferstrategien verschiedener deutscher Hochschulen und Universitäten im Literaturverzeichnis und in den Fußnoten dieses Textes).

2. Transfer besteht aus Geben und Nehmen.

Nicht nur die einen geben und die anderen nehmen. Transferorientierte Hochschulen leben einen Transfer, der ihr wissenschaftlich generiertes Wissen nach außen, aber auch das Praxiswissen und praktische Techniken sowie Vorgehensweisen nach innen transferiert, wobei ggf. auch neue Forschungsfragen aufgeworfen werden können. Darüber hinaus unterstützen transferorientierte Hochschulen den Wissensaustausch zwischen Praktikern durch Netzwerkarbeit. Im Sinne der Nachhaltigkeit muss der Transfer allen Beteiligten nutzen. Hochschulen sollten dementsprechend ökonomisch nachhaltig handeln. Sie achten also darauf, dass ihr Transfer reziprok ist und vor allem im gemeinsamen Handeln ein zusätzlicher gemeinsamer wie auch ein zusätzlicher eigener Nutzen entsteht.

3. Der Blick muss nach vorn gerichtet sein.

Auf sehr konkrete Dinge bezogenes praktisches Handeln ist für transferorientierte Hochschulen nicht das Gegenteil von wissenschaftlichem Verstehen im Rück-, Über- und Vorausblick. Hochschulen haben – bei aller Beschränktheit auch der Wissenschaft – besondere Möglichkeiten, aus der Vergangenheit zu lernen, die komplexe Gegenwart zu überschauen und darauf aufbauend insbesondere zukünftige Entwicklungen zu erkennen und Umgangsweisen mit zukünftigen Herausforderungen durchzuspielen, zu trainieren und zu vermitteln. Darin liegt das spezielle Innovationspotenzial von transferorientierten Hochschulen. Das Konzept der Nachhaltigkeit ist für sie vor allem ein Zukunftskonzept. Es regt besonders an darüber nachzudenken, wie Wirtschaft, Gesellschaft und Natur zukunftsfähig gemacht werden können. Dies berücksichtigend wollen transferorientierte Hochschulen ökologisch nachhaltig handeln. Das bedeutet, vorausschauend zu sein, einerseits sparsam mit den eigenen Ressourcen umzugehen, andererseits aber auch die richtigen „Investitionen“ zu tätigen und Zukunftsressourcen zu generieren.

4. Spitzenleistungen müssen gewollt sein und jeder und jede unterstützt werden.

Es gibt höchst erfolgreiche und wenigererfolgreiche Praktiker, so wie es auch an Hochschulen hervorragende und weniger hervorragende Lehrende und Forscher, Service-Mitarbeiter und Studierende gibt. Transfer von transferorientierten Hochschulen orientiert sich an Spitzenleistungen und befördert diese, ermöglicht aber auch den weniger Leistungsstarken zu partizipieren. Das Konzept der Nachhaltigkeit legt nahe, lähmende wie auch eskalierende Konflikte durch einen zivilen Umgang miteinander sowie durch gleichwertige und gerechte Lebensverhältnisse zu verhindern. Dies berücksichtigend, wollen transferorientierte Hochschulen wirtschaftlich und gesellschaftlich nachhaltig sein. Im Sinne des Konzeptes der Nachhaltigkeit verfolgen sie neben der Orientierung am öffentlichen, wissenschaftlichen und ökonomischen Erfolg auch eine Strategie des Ausgleichs und der Unterstützung für diejenigen, denen aus verschiedenen Gründen weniger Erfolg zuteilwird. Transferorientierte Hochschulen achten darauf, dass durch ihren

Transfer keine Ungleichgewichte entstehen, die Unternehmen, Einrichtungen und Menschen besonders bevorzugen und andere benachteiligen – und nicht die Praxis auf Kosten der Wissenschaft oder die Wissenschaft auf Kosten der Praxis bevor- oder benachteiligen.

B. Handlungsansätze im Transfer

Transferhandeln findet in den drei wichtigen Handlungsfeldern Kommunizieren, Beraten und Anwenden statt.² Hochschulen und ihre Wissenschaftler sprechen ihre Partner proaktiv an, indem sie auf sie zugehen. Sie pflegen ihre Partnerschaften, indem sie ihren Transfer als einen Transfer der wissenschaftlichen Begleitung verstehen. Hochschulen und ihre Wissenschaftler vernetzen, weil sie glauben, dass in der Vernetzung von Unternehmen und Institutionen sowie Wirtschaft, Gesellschaft und Wissenschaft ein hohes Zukunftspotenzial liegt. Sie vermitteln Wirtschaft und Gesellschaft in Hochschulen hinein und verpflichten sich, verlässlich zusammenzuarbeiten.

5. Zur Partneransprache: Hochschulen und ihre Wissenschaftler gehen auf Unternehmen, Institutionen und Menschen zu.

Hochschulen und ihre Wissenschaftler haben zumeist langjährige Erfahrungen mit der Ansprache von Unternehmen, Institutionen und Menschen in ihrer Region. Sie wissen darum, dass es nicht ausreicht, nur darauf zu warten, dass Unternehmen, Institutionen und Menschen sie ansprechen, ihnen ihre Bedarfe aufzeigen und nachfragend mit ihnen in Kooperationsbeziehung treten. Partneransprache bedeutet, Interessierte, die bei bestimmten Anlässen (Tagungen, Messen, Informationsveranstaltungen, Tagen der offenen Tür) in ihre Nähe kommen, (auf gleicher Augenhöhe) anzusprechen, sich mit ihnen bekannt zu machen und sich mit ihnen zu treffen. Sie sind proaktiv. Auch jenseits spezifischer Anlässe kann nicht davon ausgegangen werden, dass man sich kennt. Vielmehr gilt es, sich immer wieder neu ins Gespräch zu bringen und sich kennenzulernen. Es genügt auch nicht, die potenziellen Partner nur einzuladen, es sollte schon zu einem konkreten Treffen kommen. Ebenfalls wissen Hochschulen und ihre Wissenschaftler, dass es auch nicht ausreichend ist, (potenziellen) Partnern einseitig Informationen zukommen zu lassen. Es bedarf eines intensiven und möglichst steten Dialogs, um ein Partnerschaftsverhältnis zu begründen. Eine Ansprache ist in der Informationsgesellschaft (fast) immer möglich, sie muss nur sehr genau auf die Partner zugeschnitten sein. Sie wissen: Aus verschiedenen Gründen, insbesondere aufgrund von immer vorhandenen alternativen Partnern, muss es nicht immer zwangsläufig zu Partnerschaften kommen. Dies entbindet sie jedoch nicht davon, sich zu engagieren, da eine gelungene Ansprache die Basis jeder guten Partnerschaft und eines erfolgreichen Transferprozesses bildet.

² Vgl. hierzu den Wissenschaftsrat 2016 S. 21ff.

6. Zur Partnerschaftspflege: Hochschulen und ihre Wissenschaftler begleiten.

Hochschulen pflegen seit vielen Jahren Partnerschaften mit den Unternehmen, Institutionen und Menschen in ihrer Region und gehen immer wieder neue Partnerschaften ein. Nach Erfahrung der Wissenschaftler ist es dabei nicht ausreichend, ihnen bekannte Partner und insbesondere neue Partner nur anzusprechen. Ihre Partnerschaften werden dadurch gepflegt, dass sie wiederholt, ja kontinuierlich auf ihre Partner zugehen, die Anspracheformen variieren und die Bekanntschaft vertiefen. Dabei ist es nötig möglichst verbindliche, einen gegenseitigen und gemeinsamen Nutzen versprechende Treffen zu arrangieren.³ Hochschulen und ihre Wissenschaftler verstehen sich als Begleiter ihrer Partner. Vielfach kommt es, insbesondere wenn die Personen wechseln, zu einer „Herabstufung“ der Partnerschaft auf die Stufe der Ansprache. Dies muss ihres Erachtens vermieden werden. Keinesfalls sollten langjährige Partner in die Lage gebracht werden, neuen Hochschulmitarbeitern ihre Partnerschaft erläutern zu müssen. Damit dies gelingt, haben sie ein internes Partnerschaftswissensmanagement aufgebaut. Die Begleiter wissen: Eine Partnerschaft durchläuft verschiedene Phasen. Dazu kann auch die Phase einer (zeitweiligen) Partnerschaftsbeendigung gehören. Auch diese gilt es aktiv und würdig zu begehen – gerade damit kommende Generationen von Hochschulmitarbeitern und Praktikern die Chance bekommen, wieder neu aufeinander zuzugehen.

7. Zu den Netzwerkaktivitäten: Hochschulen und ihre Wissenschaftler bringen zusammen.

Hochschulen vernetzen immer wieder Unternehmen, Institutionen und Menschen in der Region.⁴ Es reicht ihnen nicht aus, nur gut vernetzt zu sein. Netzwerkarbeit heißt für Wissenschaftler, ihre Hochschulen auch als Plattformen auszubauen, die regelmäßige Begegnungen ermöglichen und durch die Partner auch untereinander in Kontakt kommen und Verabredungen treffen können. Sie bringen zusammen. Gute Netzwerkarbeit ist für sie keinesfalls ausschließlich eine Frage moderativer Fähigkeiten, sondern eher eine Frage von fachlicher Kompetenz. Unternehmen, Institutionen und Menschen kommen nur dort zusammen, wo sie ausgewiesene Fachkompetenzen vermuten. Neben vorzeigbarer und insofern einladender Fachlichkeit muss natürlich auch ein gutes Veranstaltungsmanagement an den Hochschulen vorhanden sein. Nicht zu verleugnen ist: Ihre solcherart verstandene Netzwerkarbeit birgt das Risiko, dass bilaterale Kooperationen und Transferbeziehungen entstehen, die außerhalb der Hochschulen weiter gepflegt werden können. Ihre Ansprache und ihre Partnerschaftlichkeit sorgen jedoch, neben ihrer sich stetig weiterentwickelnden Veranstaltungs- und Fachkompetenz dafür, dass ihre Netzwerke attraktiv bleiben.⁵

8. Zur Vermittlungsarbeit: Hochschulen und ihre Wissenschaftler bauen Brücken.

Hochschulen und ihre Wissenschaftler vermitteln mit ihnen in Kontakt kommende Unternehmen, Institutio-

nen und Menschen, neue und langjährige Partner sowie auch ihre Netzwerke stetig und aktiv in ihre Hochschulen hinein. Es genügt ihnen nicht, nur nach außen zu wirken. Vermittlungsarbeit heißt für sie, die heterogenen Praxispartner und ihre sehr heterogenen und wechselnden Interessen immer wieder neu in die Hochschule hinein zu vermitteln. Dafür müssen stetig unterschiedlichste Hochschulebenen angesprochen und mit ihren spezifischen Widerständen (zumeist mit dem Verweis auf andere Kernzuständigkeiten) umgegangen werden. Ziel ist eine gute Verknüpfung der Praxis mit Forschung und Entwicklung⁶, Studium und Lehre, Internationalisierung, Hochschulentwicklung und Hochschulmarketing. Es ist keinesfalls selbstverständlich, dass Partnerschaften personen-, studiengangs- und fachbereichsübergreifend als auch verwaltungs-, gremien- und hochschulleitungsseitig bekannt sind und andere Hochschulmitarbeiter, Studiengänge und Fachbereiche sowie die Verwaltung, die Gremien und die Hochschulleitung zur Mitwirkung motivieren.⁷ Ihnen ist bewusst: Diese Vermittlungsarbeit ist ebenso anstrengend wie die Ansprache, Partnerschaftspflege und Netzwerkarbeit. Wird sie jedoch vernachlässigt, gelingt kein dauerhafter und langfristiger Transfer.

9. Zur Verbindlichkeit: Hochschulen und ihre Wissenschaftler geben Zusagen.

Hochschulen institutionalisieren Ansprache, Partnerschaften und Netzwerke. Es genügt ihnen nicht, nur gute persönliche Beziehungen aufzubauen, auch wenn diese für Kooperationen von hoher, ja für die Nachhaltigkeit einer Kooperationsbeziehung sogar von entschei-

³ Die Partnerschaftspflege ist bei transferorientierten Hochschulen keine Frage der Quantität, sondern der Qualität. Sie interessiert über ihre Ansprache und die „Kenntnis in Unternehmen und Institutionen über die anwendungsnahen Kompetenzen und Kooperationspotenziale an den Hochschulen“ hinaus die „Initiierung erfolgreicher Kooperationen, insbesondere durch Schaffung des hierfür notwendigen Vertrauens für die Durchführung von Kooperationsprojekten“ (wie es die UAS7 so treffend formuliert haben, siehe UAS7 2015, S. 7).

⁴ Wie die Fachhochschule Köln und die Allianz UAS7 (7 Universities of Applied Sciences – Alliance for excellence) unterscheiden transferorientierte Hochschulen zusätzlich zum „Transfer über Personen“ den „Transfer über Informationen“ (i.S. einer Ansprache und Partnerschaftspflege) und den „Transfer über Kooperationen“ (oder wie es hier heißt: Netzwerke bzw. Netzwerkarbeit). Transferorientierten Hochschulen ist bewusst, dass es zusätzlich auch den Transfer über Schutzrechte und Ausgründungen gibt (Fachhochschule Köln 2013, S. 4).

⁵ Eine solche Netzwerkarbeit sorgt nicht nur für gute Tradierung, sondern auch für hohe Aktualität des Tradierten. Wie es die Hochschule Osnabrück treffend formuliert hat: „Durch die enge Vernetzung innerhalb des Wissens- und Technologietransfers und außerhalb mit den verschiedenen relevanten Stakeholdern wird nicht nur Knowhow tradiert, sondern auch dessen Aktualität gewährleistet“ (Hochschule Osnabrück 2013, S. 2).

⁶ Rekursivität ist für transferorientierte Hochschulen von hoher Bedeutung: Eine hoher „durch Forschungs- und Entwicklungs-Kooperationen erreichter Praxisbezug ist bereits ein Qualitätsmerkmal; die Verbindung von Transfer und innovativer angewandter Lehre (jedoch) ein Merkmal von Exzellenz“ (wie es die Fachhochschule Köln 2013 ausgedrückt hat, siehe Fachhochschule Köln 2013, S. 5).

⁷ Neben dem Umstand, dass Unternehmen und Institutionen transferorientierte Hochschulen „als kompetente und zuverlässige Partner für den Wissens- und Technologietransfer kennen und schätzen“ muss ein zweites Hauptziel bzw. ein zweiter Standard darin bestehen, dass transferorientierte Hochschulen „ihre wissenschaftsbasierten, anwendungsnahen Kompetenzen und Erfahrungen aktiv für den Wissens- und Technologietransfer mit Unternehmen und Institutionen nutzen“ (Fachhochschule Köln 2013, S. 7).

dender Bedeutung sind.⁸ Ihre Ansprache (siehe 1.), Partnerschaftspflege (siehe 2.), Netzwerkarbeit (siehe 3.) und Vermittlungsarbeit nach innen (siehe 4.) wird von ihnen durch verlässliche Transferinstitutionen mitgetragen als auch mitverantwortet und darüber hinaus in schriftliche Kooperationsangebote und -verträge gegossen.⁹ Diese wiederum werden durch ihre Selbstverwaltung gestaltet und mit Leben gefüllt. Sichtbarstes Zeichen einer innovativen Institutionalisierung sind für sie darüber hinaus klare – nun wieder persönliche – Vertretungs- und Nachfolgeregelungen¹⁰, da ihres Erachtens Kooperationen und gegenseitiger Transfer allzu oft zum Erliegen kommen, weil Personen ohne Vertretung ausfallen bzw. ohne Nachfolge bleiben. Dies kann natürlich auch auf Seiten der Partner der Fall sein. Allzu häufig gehen neben Personen auch kooperierende Unternehmens- und Institutionsbereiche sowie ganze Unternehmen und Institutionen aus diesen und anderen Gründen aus der Kooperation. Damit es nicht – unbesprochen – dazu kommt, sind die beschriebene kontinuierliche Ansprache, Partnerschaftspflege, Netzwerk- und Vermittlungsarbeit notwendig.

C. Konsequenzen, die sich für Hochschulmitglieder aus den neuen Grundsätzen und Ansätzen ergeben

Verantwortungsübernahme von Hochschulen für regionale Entwicklungen und Transfer sind nur möglich, wenn sich Hochschulen konsequent weiterentwickeln. Konsequenzen für die Weiterentwicklung von Hochschulen bestehen unter anderem darin, so wie zukünftig mit externen Partnern auch intern gut zusammenzuarbeiten, sich gegenseitig interdisziplinär zu unterstützen, sich an Entwicklung zu orientieren und auf Qualität zu achten.

10. Hochschulmitglieder arbeiten zusammen.

Sie wissen darum, dass ihre verschiedenen Statusgruppen verschiedene Positionen innerhalb der Hochschulen innehaben, als auch in unterschiedlichen, z.T. hierarchischen, z.T. freien Verhältnissen zueinander stehen und vieles nur miteinander erreichen. Erst durch einen guten Umgang mit den unterschiedlichen Freiheiten und hierarchischen Eingebundenheiten der Hochschulmitglieder und durch ein gutes Miteinander wird es für ihre Praxispartner attraktiv, mit ihnen zu kooperieren.¹¹

11. Hochschulmitglieder unterstützen sich gegenseitig. Bei ihnen wird nicht nur auf der einen Seite gelehrt, auf der anderen Seite Service erbracht und auf der dritten Seite gelernt, vielmehr ist dies bei ihnen verschränkt. Sie achten auf Reziprozität, d.h. sie alle teilen entwicklungs-, produktivitäts- und lösungsorientiert ihre Erkenntnisse, sie alle sehen sich im Dienst aneinander, sie alle lernen voneinander. Insbesondere eine sich gegenseitig Impulse gebende Hochschulkultur, die der Stärkung des jeweils anderen dient und dieses nutzt, wird auch ihre Praxispartner überzeugen, sich bei ihnen einzubringen.¹²

12. Hochschulmitglieder orientieren sich an Entwicklung.

Sie wissen genau, was ist; sie haben eine Vorstellung davon, was sein könnte. Gute Wissenschaft besteht vor allem aus guten Soll-Ist-Analysen. Natürlich gibt es auch bei ihnen viel Beharrungsvermögen und die Einstellung, dass alles so bleiben soll, wie es war und ist. Weil sie jedoch zukünftige Generationen ausbilden, müssen gerade sie immer wieder überlegen, was zukünftig notwendig und wichtig ist. Ihre Praxispartner schätzen sie deshalb – und nehmen sie in Anspruch, weil sie nach vorn schauen und weil sie der Weiterentwicklung ihrer Praxis behilflich sind.

13. Hochschulmitglieder achten auf Qualität.

Sie sind öffentliche Institutionen mit sehr unterschiedlichen Ebenen und Bereichen, die alle ihre jeweils eigenen Prinzipien, Logiken und Handlungsformen haben. Das führt zu sehr verschiedenen und unterschiedlich guten Strukturen und Prozessen sowie Ergebnissen. Was bei ihnen Qualität ist, muss immer wieder neu ausgehandelt werden. Jede Fachkultur hat davon eine andere Vorstellung. Ihre Einstellung zu Qualität, aber auch ihr wertschätzender und konstruktiver Umgang mit ihren Schwächen und Stärken überzeugen ihre Praxispartner, immer wieder mit ihnen in Kontakt zu kommen, weil sie nicht nur die Guten und Besten umwerben, sondern auch in der Lage sind, leistungsschwächere Unternehmen, Institutionen und Menschen mitzunehmen.

D. Zusammenfassung

Ein guter Wissenschaft-Praxis-Transfer muss, bevor über Transferziele und -ergebnisse geredet werden kann, von einigen wichtigen Grundsätzen ausgehen:

1. Weil an vielen Hochschulen – selbstverständlich – zu-
meist zuerst an Wissen gedacht wird, das in prakti-
sches Handeln einmünden soll, und weniger an Praxis,
die in wissenschaftliches Arbeiten einfließen kann, be-

⁸ Der Wissens- und Technologietransfer über „die Köpfe“ der Wissenschaftler bleibt natürlich immer relevant, „denn sie sind es, die die zu überragenden Ergebnisse erzielen und die mit ihrer fachlichen Expertise die Unternehmensbeziehungen mit Inhalt füllen“ (Martin-Luther-Universität 2015, S. 1).

⁹ Transferorientierte Hochschulen gehen also „formalisierte Partnerschaften mit ausgewählten Unternehmen und Institutionen ein, die mit dem Ziel eines gegenseitigen Mehrwertes den Rahmen für intensive Kooperationen vorgeben“ (Universität Bremen 2008, S. 2).

¹⁰ Eine gute Vertretungsregelung findet sich häufig bereits in den Grundordnungen von transferorientierten Hochschulen: Der dienstälteste Dekan vertritt den Rektor in dessen Abwesenheit in seinen Amtsgeschäften. Dies umfasst auch die Vertretung der Hochschule nach außen. Und: Der dienstälteste Prodekan vertritt den Dekan in dessen Abwesenheit in seinen Amtsgeschäften.

¹¹ Mit anderen Worten: Eine „im Team wirksame Zusammenarbeit für Zielgruppen ist Teil (von) Professionalität“ (Hochschule Osnabrück 2013, S. 2). Dies gelingt besonders, wenn jegliche Zusammenarbeit „von Zuverlässigkeit und Vertrauen getragen“ wird (ebenda).

¹² Dies führt zu einer Balance, wie es die UAS7 formuliert haben: Von wichtiger Bedeutung für die Erfüllung aller Hochschulaufgaben ist die „Sicherstellung einer ausgewogenen Balance zwischen den Aufgabenbereichen ... in Lehre, Forschung und Wissens- und Technologietransfer“ (UAS7 2015, S. 7).

steht zwischen Wissenschaft und Praxis ein Gefälle. Dieses ist nur durch gleiche Augenhöhe einzuebnen, soll es wirklich zu Transfer zwischen den Kompetenzfeldern Wissenschaft und Praxis kommen.

2. Das Bild der Einbahnstraße prägt häufig den Hochschultransfer: Hochschuleitig wird gegeben und praxisseitig genommen. Dem ist nicht so: Transfer gelingt nur bei beiderseitigem Geben und Nehmen.
3. Der Erfahrungsreichtum der Praktiker und die wissenschaftlichen Fähigkeiten der Hochschulmitglieder dürfen sich nicht in Rückblicken und Seitenblicken erschöpfen. Eine nachhaltige Transferperspektive braucht tiefere Einblicke und bessere Überblicke; vor allem aber gemeinsame Vausblicke.
4. Eine ehrliche Fremd- und Selbstkritik macht sowohl in der Praxis wie auch in der Wissenschaft Innovations- wie auch Kompensationspotenziale aus. Deshalb lohnt es, sich einerseits an Spitzenleistungen zu orientieren, andererseits aber auch zu versuchen, jeden mitzunehmen.

Ein guter Wissenschaft-Praxis-Transfer muss, damit nicht nur in Kooperationsquantitäten gedacht wird, folgende, aufeinander aufbauende, Kooperationsqualitäten in den Blick nehmen:

5. Auch Praxispartner leben mittlerweile in der Wissensgesellschaft. Der grundlegende Ansatz des Transfers ist deshalb weniger die Information als vielmehr das Aufeinander-Zugehen und die Ansprache, um Partnerschaften einzugehen.
6. Allerdings kann es nicht beim Ansprechen allein bleiben. Partnerschaften, sind sie erst einmal begründet, müssen stetig gepflegt, Partner müssen stetig begleitet werden.
7. Wer allerdings glaubt, nur Doppelpässe spielen zu können, irrt sich. Praxispartner pflegen ihnen nutzend Partnerschaften in alle Richtungen. Deshalb müssen Hochschulen als öffentliche Einrichtungen es wagen, das Spiel zu öffnen und größere Netzwerke aufzubauen, durch die die Praxispartner auch untereinander kooperieren und sich bilateral anspielen können.
8. Netzwerke dürfen von Hochschulen nicht neutral moderiert oder gar koordiniert werden. Sie dienen auch dazu, Praxispartnern und der Praxis Brücken in die Hochschulen hinein zu bauen und sie in die – nicht von sich aus einladenden – Hochschulstrukturen hinein zu vermitteln.
9. All das scheint selbstverständlich zu sein, ist es jedoch allzu häufig nicht. Partneransprache und Partnerschaftspflege, Netzwerk- und Vermittlungsarbeit, die allzu oft von Einzelpersonen verantwortet werden, bedürfen zusätzlich zur wichtigen personellen Komponente einer institutionellen Verbindlichkeit.

Bevor über Transferstrukturen geredet wird, lohnt es sich, sich der eigenen Haltungen bewusst zu werden und sie weiterzuentwickeln:

10. Transfer ist Zusammenarbeit von Hochschulmitgliedern mit externen Partnern. Allerdings arbeiten längst nicht alle Hochschulmitglieder immer gut zu-

sammen. Um wirklich transferieren zu können, muss zunächst daran gearbeitet werden.

11. Transfer dient der gegenseitigen Unterstützung und Förderung. Dazu sollte auch die Zusammenarbeit zwischen Hochschulmitgliedern führen. Dieses Ziel sollte ehrlicherweise geschärft werden, damit es auch als Transferziel gesetzt werden kann.
12. Transfer verlangt, dass sich die beteiligten Partner weiterentwickeln. Hochschulmitglieder sind nicht immer offen dafür, sich selbst zu verändern. Das ist jedoch notwendig, soll es von Praxispartnern verlangt werden.
13. Transfer hat Stärken und Schwächen, ebenso wie die Lehre und Forschung der Hochschulmitglieder. Mit Qualitätsansprüchen und -mängeln konstruktiv und grundlegend wertschätzend umzugehen, müssen Hochschulmitglieder immer wieder aufs Neue lernen, damit guter Transfer möglich wird.

Wird an die benannten Grundsätze von Transfer und die entscheidenden Kooperationsqualitäten gedacht und entwickeln sich die notwendigen Haltungen der Hochschulmitglieder, so ist es möglich, auch an institutionellen Kooperationsstrukturen zu arbeiten und hohe Kooperationsquantitäten anzustreben und zu versuchen, darüber die gemeinsamen wie auch die hochschulseitigen Transferergebnisse wie etwa die Drittmitelquote zu erhöhen.

Literaturverzeichnis

- Bergische Universität Wuppertal (2014):* Hochschulentwicklungsplan (Kapitel Gesellschaftlicher Auftrag). Wuppertal (siehe <http://www.kommunikation.uni-wuppertal.de/publikationen-broschueren.html>).
- Fachhochschule Bielefeld:* Technologietransfer. Bielefeld (siehe <https://www.fh-bielefeld.de/forschung/fitt-team>).
- Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (2015):* Forschungskonzept. Berlin (siehe <http://www.hwr-berlin.de/forschung/forschungsprofil/>).
- Fachhochschule Kiel (2017):* Wissenstransfer. Kiel (siehe <https://www.fh-kiel.de/transfer/> und <http://www.fh-kiel.de/index.php?id=forschung>).
- Fachhochschule Köln (2013):* Wissens- und Technologietransferstrategie. Köln (siehe https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/forschung/wissens_und_technologietransferstrategie.pdf).
- Fachhochschule Köln (2013):* Durch Kooperation zur Innovation. Wissens- und Technologietransferstrategie 2020. Köln, S. 6.
- Fachhochschule Münster (o.J.):* Forschungsstrategie. Münster (siehe <https://www.fh-muenster.de/forschung/forschungsstrategie/forschungsstrategie.php?p=1>).
- Fachhochschule Münster (2016):* Hochschulentwicklungsplan. Münster (siehe <https://www.fh-muenster.de/hochschule/downloads/hep-2016-fh-muenster.pdf>).
- Goethe-Universität (2015):* Strategieprozess Third Mission. Frankfurt am Main (siehe <http://www.uni-frankfurt.de/63947926/strategieprozess-third-mission>).
- Hochschule Bremen (o.J.):* Leitbild Wissenstransfer (siehe <http://www.hs-bremen.de/internet/de/hsb/leitbildHsb/wissenstransfer/>).
- Hochschule Bremen (2013):* Hochschulentwicklungsplan. Bremen (siehe <https://blogs.uni-bremen.de/aktive2013/files/2013/08/2b-STEP-Final-16052013.pdf>).
- Hochschule Ostfalia für angewandte Wissenschaften (o.J.):* Wissens- und Technologietransfer. Wolfenbüttel (siehe <https://www.ostfalia.de/cms/de/ttk>).
- Ostfalia Hochschule (2011):* Leitbild Strategiekonzept. Wolfenbüttel. (siehe http://www.ostfalia.de/export/sites/default/de/hl/documents/Strategie_konzept.pdf).
- Hochschule Osnabrück (2013):* Positionspapier zum Wissens- und Technologietransfer. Osnabrück (siehe <http://www.wtt-os.de/home.html>).
- Hochschule Ostwestfalen-Lippe (o.J.):* Technologietransfer. Lemgo (siehe <https://www.hs-owl.de/forschung-und-transfer/technologie-transfer.html>).

Hochschule Ostwestfalen-Lippe (2008): Forschungsstrategie. Lemgo (siehe https://www.hs-owl.de/fileadmin/downloads/PDFs/HS_OWL_Forschungsstrategie_web.pdf).

Hochschule Ostwestfalen-Lippe (o.J.): Hochschulentwicklungsplan. Lemgo (siehe https://www.hs-owl.de/fileadmin/downloads/PDFs/hsowl_entwicklungsplan_12-17.pdf).

Jade Hochschule (2015): Forschungsstrategie. Osnabrück (siehe <https://www.jade-hs.de/forschung/forschungsprofil/forschungsstrategie/>).

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (2015): Leitbild zum Wissens- und Technologietransfer und Transferstrategiegrundzüge. Halle/Wittenberg (siehe <http://transfer.uni-halle.de/>).

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (2015): Hochschulentwicklungsplan (Kapitel Third Mission). Magdeburg (siehe https://www.ovgu.de/unimagdeburg_media/Rektorat/Hochschulentwicklungsplan+2015+_+2025-p-23804.pdf).

Ruhr-Universität Bochum (2014): Hochschulentwicklungsplan (Kapitel Wissens- und Technologietransfer). Bochum (siehe <https://www.ruhr-uni-bochum.de/universitaet/leitung-gremien/rektorat>).

UAS7 (2015): Agenda zum Wissens- und Technologietransfer. Berlin (siehe <http://www.uas7.de/Wissenstransfer.55.0.html>).

Universität Bremen (2008): Transferstrategie. Bremen (siehe <http://www.uni-bremen.de/forschung/wissens-und-technologietransfer.html>).

Universität Bremen (2008): Wissens- und Technologietransfer an der Universität. Bremen, S. 2.

Universität Bielefeld (2015): Transferstrategie. Bielefeld (siehe <http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Forschung/Transfer/>).

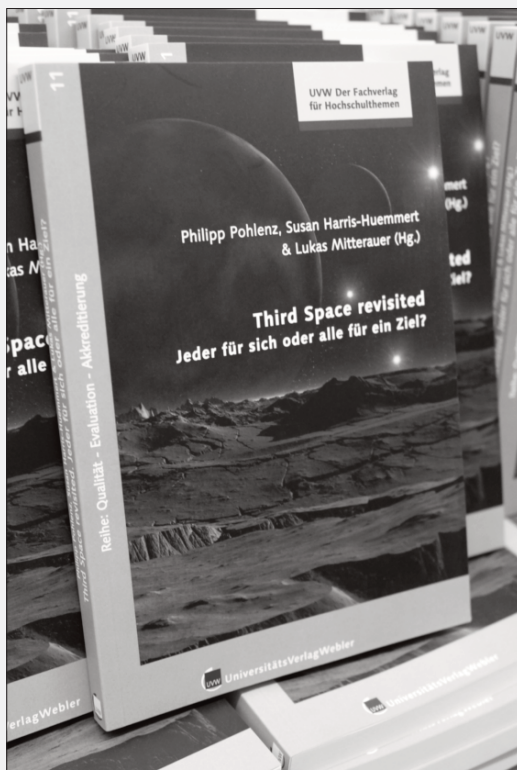
Universität zu Köln (o.J.): Zukunftskonzept. Köln (siehe <http://exzellenz.uni-koeln.de/download00.html#c23199>).

Wissenschaftsrat (2016): Positionspapier Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Drucksache 5665-16. Weimar und Braunschweig, S. 21ff.

■ **Dr. Anne Lequy**, Professorin für Fachkommunikation Französisch (Fachübersetzen), Rektorin Hochschule Magdeburg-Stendal,
E-Mail: Anne.Lequy@hs-magdeburg.de

■ **Dr. Peter-Georg Albrecht**, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Hochschule Magdeburg-Stendal,
E-Mail: peter-georg.albrecht@hs-magdeburg.de

Philipp Pohlenz, Susan Harris-Huermann & Lukas Mitterauer (Hg.): Third Space revisited. Jeder für sich oder alle für ein Ziel?



ISBN 978-3-946017-07-3, Bielefeld 2017,
154 Seiten, 27,90 Euro zzgl. Versand

Akteure in Hochschulen, die sich mit Themen der Qualitätsentwicklung, der Lehrevaluation, der Hochschuldidaktik und weiteren konzeptionellen Aufgaben im Leistungsbereich Studium und Lehre befassen, wurden in der letzten Zeit unter dem Label „Third Space“ beschrieben. Damit ist gemeint, dass sie zwischen der klassischen Verwaltung und dem Wissenschaftsbetrieb angesiedelt sind und dass ihr Aufgabenprofil dadurch gekennzeichnet ist, dass sie zwar durchaus wissenschaftlich arbeiten, aber keine Forschung im engeren Sinne durchführen. Die Zuständigkeiten der verschiedenen Bereiche innerhalb des Third Space sind vielfach voneinander getrennt. Dadurch entsteht zumindest potenziell die Gefahr einer „Versäulung“ dieser Arbeitsbereiche und einer Atomisierung ihrer Aktivitäten. Durch eine produktive Nutzung von Schnittstellen kann sich eine größere Wirksamkeit für das Ziel der Qualitätsentwicklung entfalten, etwa dann, wenn verschiedene Akteure ihre Kompetenzen für ein gemeinsames Entwicklungsziel einbringen und dafür z.B. evaluationsmethodische und hochschuldidaktische Kompetenzen für eine evidenzbasierte Planung von Interventionen in der Weiterbildung zusammenbringen. Dieser Band, welcher aus Beiträgen der Frühjahrstagung des AK Hochschulen der DeGEval 2016 hervorgegangen ist, beschäftigt sich mit Fragen zur Auswirkung der unterschiedlichen institutionellen Verortung von Einrichtungen der Qualitätsentwicklung in der Hochschule, und stellt dar, welche Mechanismen für eine „Lost“ (uncoupled) oder „Found“ (coupled) Situation dieser Tätigkeiten in der Institution sorgen.

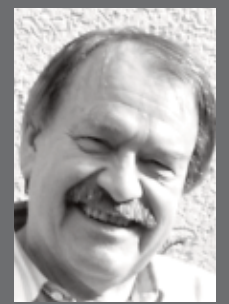
Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag –
auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Wolff-Dietrich Webler

Persönlichkeitsentwicklung – ja. Aber Politische Bildung (für die Citizenship) in jedem Fachstudium? Wie kann sie in allen Fächern eingelöst werden? Teil 2/2

Wolff-Dietrich
Webler

V. Möglichkeiten des Erwerbs Politischer Bildung

1. Vielfalt der Adressaten und Vielfalt der Zugänge

Die Gelegenheiten, diese Bildung zu erwerben, verteilen sich von curricular eingebundenen Angeboten in Veranstaltungen des Faches über Projekte im Rahmen des Service Learning als Brücke zwischen Studium und gesellschaftlicher Praxis im alltäglichen Leben bis zu zusätzlichen Angeboten, etwa in Studium Generale-Programmen (oder „Veranstaltungen für Hörer aller Fächer“). Mit welchen Adressaten müssen curriculare und didaktische Überlegungen rechnen? Die Theorie Politischer Bildung unterscheidet vier Typen von Bürgern, wobei wenig dagegen spricht, sie auch auf Studierende zu übertragen: (1) Die politisch Desinteressierten, (2) die informierten und urteilsfähigen Zuschauer, (3) die interventionsfähigen Bürger und (4) die Aktivbürger (Masing 2002, S. 36). Sie müssen natürlich unterschiedlich angesprochen werden.

Die Bedeutung dieser Fragen wird noch unterstrichen, wenn bewusst wird, dass die Beachtung für politische Themen – „politisch“ in seiner ursprünglichen Bedeutung im Altgriechischen, den öffentlichen Raum und seine Gestaltung betreffend – dringend gesteigert werden muss. Aus dem 12. Studierenden survey geht hervor, dass Politik nur noch von 24% der Studierenden als von hoher Wichtigkeit eingeschätzt wird. Damit ist seit 1993 ein historischer Tiefstand erreicht. Verantwortlich gemacht werden dafür eine immer unüberschaubarere Politik, ein genereller Trend zur politischen Passivität und die strikteren Studienverhältnisse. Von daher ist es plausibel, dass sich nur noch 10% für studentische Politik und Hochschulpolitik interessieren und sich nur noch 5-6% der Befragten durch Mitarbeit an den studentischen Vertretungsgremien wie dem AstA beteiligen (Ramm et al. 2014, S. 407ff.). Die Ursachen bilden nicht nur andere Interessenschwerpunkte, sondern – vielleicht auch deswegen – das Gefühl, ohnehin keinen Einfluss zu haben (seit dem Urteil des BVerfG von 1974 ansteigend, das den Professoren in wesentlichen Fragen von Forschung und Lehre die Stimmenmehrheit sicherte). Und das bloße „Dabeigewesensein“ reicht als Motivation nicht aus – wie in der öffentlichen Politik auch. Die studentische Beteiligung war – bei aller Eigenständigkeit der verfolgten Themen und Interessen – neben der Partizipation

in eigener Sache aber auch mal als Übungsfeld für demokratisches Handeln gedacht gewesen, angefangen mit der Schülermitverwaltung.

In den jüngsten Studierendenjahrgängen fällt vielen Lehrenden überdies auf, dass die Passivität im Studium bei einer Reihe von Studierenden zugenommen hat (wenn auch nicht als beherrschende Erscheinung), vielfach gepaart mit festen (manchmal schon provokanten) Erwartungen, umsorgt zu werden – also eine Service-Erwartung an die Lehrenden, wie sie sonst eher in Hochschulen bekannt sind, in denen Studiengebühren gezahlt werden. Hier könnten sich Folgen der Digitalisierung zeigen. Während früher der Semesterapparat in der Bibliothek bereit gestellt wurde, zu dem sich hinbewegt werden musste, werden heute vielfach Studienmaterialien auf einer Plattform präsentiert oder direkt auf die Endgeräte gelenkt. Andererseits wird vielfach Hilfsbereitschaft gezeigt, Solidarität, menschliche Zuwendung, sozialer Zusammenhalt in einer Überflussesgesellschaft, in der angesichts ständiger Zugriffsmöglichkeiten auf Konsumgüter das Teilen leicht fällt, weil der Verzicht kleiner scheint. Hierher gehört das freiwillige soziale Jahr, gehören Engagements in der Flüchtlingshilfe, Nachhilfe für Kinder aus sozial schwachen Familien sowie mittlerweile zahlreiche Initiativen des „Service Learning“, mit dem Studierende sich in Verbindung mit ihrem Studium in gemeinnützigen, öffentlichen Aufgaben engagieren. Die Zahl der Studierenden, die sich hier beteiligen und Verantwortung übernehmen, ist beeindruckend. Es lohnt, dieses Engagement auch daraufhin zu untersuchen, was die Studierenden dort lernen können – gerade im Hinblick auf ihre Fähigkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe.

Durch die weltpolitische Lage mit ihren herrschenden und drohenden Kriegen, der Entwicklung in den USA, den Zerfallstendenzen in der EU (Brexit und rechtspopulistische Strömungen) sowie rechten Tendenzen auf den Straßen und den ungelösten, nicht einmal eingedämmten Flüchtlingsproblemen wird allerdings erkennbar, dass Teile der jüngeren Generation „politisch aufwachen“ und begreifen, dass Freiheit, dass die Grundrechte aktiv verteidigt werden müssen. Aber Dauer und Umfang dieser Tendenzen sind noch unklar. Diese Strömung muss an den Hochschulen nicht tagespolitisch, aber wissenschaftlich stabilisiert und fundiert werden.

2. Wissenschaftsadäquate Möglichkeiten des Erwerbs Politischer Bildung

In der Schule soll Citizenship Gegenstand des Schulfaches „Politische Bildung“ (bzw. seiner Varianten „Gemeinschaftskunde“ usw.), also eines eigenen Unterrichtsfaches sein (Giesecke 1976). Aber im Studium? Politische Bildung ist eingebettet in die Gesamtziele des Studiums. Was darin ist „politisch“? Anders als in dem Schulfach geht es im Fachstudium nicht um parlamentarische Grundlagen und Demokratieverständnis. Der Fokus liegt darauf, in allen Fächern den deren Fach adäquaten Transfer und die entsprechende Einbettung zu finden, also Politische Bildung bzw. Citizenship in allen Studiengängen fachlich integriert erwerbbar zu machen, d.h. eng mit den Fachinhalten verbunden. Das bedeutet – wie oben ausgeführt – zu verstehen, wie normales wissenschaftliches Handeln bereits politisch ist, seine Auswirkungen auf die Welt und die Menschheit zu erkennen und verantwortlich im Sinne des Gemeinwohls zu berücksichtigen, d.h. aktiv politisch zu handeln. Diese Bedeutung muss früh geklärt und in den Fächern transparent gemacht werden, um Kollisionen zwischen einem missverstandenen Begriff und dem je eigenen Fachverständnis und daraus resultierender Gegnerschaft zu vermeiden.

Selbst wenn die Formel „Bildung durch Wissenschaft“ nicht explizit auftaucht, gehört sie in vielen Universitäten noch immer zum Kern ihrer Identität. Denn der Gedanke einer Humanisierung der Gesellschaft durch Wissenschaft ist Bestandteil der Leitbilder vieler Universitäten²¹ oder Präambeln von Grundordnungen o.ä. Aber der Weg von solchen Leitgedanken und Bekenntnissen in die Alltagsrealität des Studiums, in vorgegebene und auch selbst organisierte Lernprozesse (die sich auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken sollen) ist weit. Eine Bildung auf diesen Feldern findet sowohl in geplanten als auch in spontanen Szenen in Lehr-/Lernveranstaltungen (also institutionell von der Hochschule verantwortet) sowie bei vielen informellen Gelegenheiten außerhalb organisierter Lehre statt. Zu den geplanten zählen Gelegenheiten, in denen bei der aktiven Beschäftigung mit Wissenschaft (zunächst in Referaten, Seminararbeiten, Laborversuchen) quer über die Disziplinen – wie oben erwähnt – arbeitsprozessbezogen solche Persönlichkeitsmerkmale wie (zeitliches) Organisationsvermögen, d.h. Einschätzung und Priorisierung von Pflichten und kleinen Versuchungen (was auch die eigene Selbstdisziplin schult), Sorgfalt/Genauigkeit, Hartnäckigkeit, Initiative, Findigkeit bei der Suche nach schwer zugänglichen Informationsquellen und schließlich Strukturierungsfähigkeit und sprachliche und graphische Darstellungsfähigkeit eingeübt werden. Das kann an allen erdenklichen Inhalten entwickelt werden und fand seit Jahrhunderten statt. Bei der Begründung der Zitierregele wird auch gleich ein Beitrag zur Wissenschaftsethik geleistet. Anspruchsvoller und wesentlich wertehaltiger waren geistige Haltungen wie Toleranz (also Respekt gegenüber anderen Sichtweisen auf den gleichen Sachverhalt), Pluralität (d.h. Zulassung unterschiedlicher Zugänge und Wege), erwünschte Erprobung von Alternativen usw. Dies entwickelte sich historisch nachdrücklich erst bei der Erkundung der Welt mit dem Erleben von Le-

bensweisen und Wertesystemen (übrigens auch durch Naturbeobachtung), die den europäischen Selbstverständlichkeiten gegenüber völlig konträr wirkten.

Die Erwartungen an ein Persönlichkeitsprofil, das die Absolvent/innen im Laufe des Studiums erworben haben, stehen in keiner Studien- geschweige denn Prüfungsordnung, denn kaum jemand würde sich zutrauen, das volle Spektrum der Bildungsprozesse curricular zu fassen. Jahrhunderte alte Traditionen fortsetzend, wurde nach dem 2. Weltkrieg ein Studium Generale-Angebot wieder belebt, um die Allgemeinbildung zu fördern und darin auch explizit Politische Bildung, um statt der misslungenen „Re-education“-Bemühungen der amerikanischen Besatzungsmacht trotzdem ein Bildungsprogramm zu entwickeln, das die Allgemeinbildung an den Universitäten und darin besonders das demokratische Bewusstsein fördern sollte. Die Angebote lagen daher (bis auf wenige Hochschulen, wo der Besuch zum Pflichtprogramm gehört) im Bereich freiwilliger Studienleistungen – wie erwähnt, mit mäßigem quantitativen Erfolg.

Solche Prozesse der gezielten Bewusstseinsbildung sind allerdings plan- und organisierbar, wie an Extrembeispielen auch historisch gezeigt worden ist (Jesuitenorden, preußisches Kadettenkorps, US-amerikanische Marines, brain washing in der Kriegsgefangenschaft im Koreakrieg usw. (Webler 1974)). Aber sie sind mit dem freien Geist von Universitäten nicht vereinbar.

3. Informelle und zufällige Formen des Erwerbs

Demgegenüber lassen sich Politische Bildung und Persönlichkeitsentwicklung auch in alltäglichen, eher informellen und zufälligen Formen voranbringen. Den Hochschulen stehen folgende Angebotsmöglichkeiten zur Verfügung, wenn sie Bildungsprozesse anregen und begleiten wollen:

- Unterstützung der Fachschaften in deren (z.B. Erstsemester-)Initiativen,
- Unterstützung von Kooperationen mit externen gemeinnützigen Initiativen/Patenschaften,
- Unterstützung von Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme (Organisation von Veranstaltungen durch Studierende: Semesterfeste, Vortragsveranstaltungen, internationale Begegnungen, Beteiligung an der Organisation von Tagungen usw.),
- Teile von normalen Fach-Veranstaltungen, in denen die Grundlagen und Inhalte der Citizenship erläutert werden,
- Von Fall zu Fall Aufgreifen tagespolitischer Ereignisse mit Bezug zum Fach,
- eigene Veranstaltungen mit diesen Inhalten (Bandbreite von „Trockenkursen“ bis hin zu fachintegrierten Angeboten),
- Vortragsreihen bis hin zu einem Studium Generale-Programm,²²

²¹ Z.B. das Leitbild der TU München <https://www.tum.de/die-tum/die-universitaet/leitbild/> oder – etwas traditioneller: das Leitbild der Humboldt-Universität https://www2.hu-berlin.de/presse/zeitung/archiv/99_00/num_100/4.html

²² Schon etwas zurückliegend, aber umfassend aufgearbeitet in: Huber/Olbertz/Rüther/Wildt (1994).

- Praktika mit theoretischer Begleitung (Verzahnung mit Lehr-/Lernveranstaltungen im Studium: Vorbereitung, Begleitung, Nachbereitung),
- Brücken zwischen Theorie und Praxis (z.B. Aktionsforschung als Stadtteilprojekt),
- PBL-basierte Szenarien,
- angeleitete Klein-Projekte (Service Learning),
- Beteiligung an Transferprojekten (mit industriellem bis sozialpädagogischen Hintergrund),
- autonome Studienprojekte,
- Förderung von Auslandsaufenthalten (Vorbereitung, Begleitung, Nachbereitung).

Das sind Möglichkeiten der Bereitstellung durch Hochschulen; deren Wahrnehmung durch die Studierenden fällt im Vergleich zu den Studierendenzahlen insgesamt eher niedrig aus und ist abhängig von dem jeweils herrschenden allgemeinen politischen Klima und dem Druck, den die Studierenden durch ihre anderen „regulären“ Studienanforderungen empfinden.²³

4. Informelles Lernen zum Erwerb politischer Bildung

Warum das Studium (ganzheitlich verstanden als Lebensphase mit allen ihren Aktivitäten) als komplexer Prozess akademischer Bildung bisher in vielen Fällen die intendierten Wirkungen erbracht hat, lässt sich in diesem Text nicht in vollem Umfang rekonstruieren, aber in wesentlichen Elementen skizzieren. Diese Prozesse vollziehen sich in tausenden kleiner Alltagsszenen. Ganz allgemein handelt es sich um vielfältige Impulse, Erfahrungen, Begegnungen, die zur gedanklichen Auseinandersetzung herausfordern. Natürlich gehören dazu die Übernahme von Mandaten in Gremien der akademischen Selbstverwaltung sowie der Studierendenschaft. Vorhaben/Anträge prüfen, einen eigenen Standpunkt beziehen und in den Sitzungen argumentativ vertreten, andere Positionen aufmerksam zur Kenntnis zu nehmen, die dort leitenden Interessen (soweit legitim) zu respektieren (das gleiche von der Gegenseite zu erwarten) und gemeinsame Lösungen anzustreben, kann im Sinne politischer Bildung ebenso lernintensiv sein, wie die Mitarbeit an einer Fachschaftszeitung, einer studentischen Tagung oder an der Organisation eines Semesterfestes. Auch die Organisation gemeinsamen Lernens in Gruppen, verbunden mit gemeinsamem Kochen oder dem Frühstück in WGs übt in den vorausgehenden Überlegungen und konkreten Vorbereitungen viele (Sozial-) Kompetenzen. Ein bundesweiter Streik von Studierenden, wie der Bildungsstreik, mit dessen Erwähnung dieser Artikel begonnen hatte, ist in seiner Organisation und der Vorbereitung seiner Aussagen eine ebensolche, umfangreiche und vielfältige informelle Lerngelegenheit für Politische Bildung, wie die sich jetzt formierende europaweite Organisation der Jugend, die in vielen europäischen Städten Demonstrationen für Europa durchführt. Aber auch im Kleinen, im Alltag, findet ständig informelles, politisches Lernen statt: Gespräche in Sprechstunden, die mehr sind als Auskünfte, Gespräche in Studienberatungen, multimediale oder Printmedien in Bibliotheken, Nachdiskussionen nach Lehr-/Lernveranstaltungen, sonstige Begegnungen auf dem Campus und in Szene-Kneipen, Exkursionen und Praktika bieten

vielfältige Anregungen anhand fachlicher und allgemein gesellschaftlicher Themen. Gerade bei diesen Wirkungen gibt es außerordentliche Unterschiede, ob Hochschulen als „Häuser des Lernens“ konzipiert sind, um darin zu verweilen und Begegnungen der vorgenannten Art zu erleben, oder ob sie nach 16 Uhr fluchtartig geräumt werden und die Studierenden auf dem Weg nach Hause sind.

Oft missverstanden in ihren Lernzielen und Lernwirkungen sind Auslandsaufenthalte (innerhalb und außerhalb des Studiums). Viele Fachbereiche haben eine so enge Anerkennungspraxis, dass sie erwarten, dass dort genau das studiert wird, was am Herkunftsort auch geleistet worden wäre. Lediglich ein Austausch des Lernortes verkennt jedoch die gewollten Effekte solcher Aufenthalte vollständig. Hier zu erleben, wie anders wissenschaftlich gedacht, anders gelehrt, anders geprüft wird – also komplementär zu studieren – ist viel mehr wert als identische Lerninhalte absolviert zu haben.

Zu erleben, wie andere Völker nach (z.T. völlig) anderen Regeln leben und offensichtlich damit sehr zufrieden sind oder auch in ein Land zu geraten, das gerade in einem problematisch erscheinenden Umbruch steckt, lässt eigene Gewohnheiten und Selbstverständlichkeiten plötzlich nicht mehr selbstverständlich erscheinen – fast alle diese Regeln sind Konventionen, also Vereinbarungen, die auch ganz anders getroffen werden können. Das sind wirkungsvollste Beiträge zur Entwicklung von Respekt, Toleranz und Übungen im relativen Denken. Aber auch ohne Auslandsaufenthalt: Dieser Prozess wird schon durch das Kennenlernen anderer Lebensbedingungen und Lebensweisen in internationalen Begegnungen oder sogar internationalen Kooperationsprojekten stark unterstützt.

Es hat schon in der Vergangenheit viele Initiativen gegeben, die Theorie und Praxis im Studium miteinander verknüpft haben. Sie waren entweder als vorbereitete, begleitete und nachbereitete Praktika konzipiert (wie z.B. als Praxissemester an der Gesamthochschule Essen im Studiengang Maschinenbau mit einer technischen und einer industriesoziologischen Begleitveranstaltung und starken Effekten)²⁴ oder im Rahmen von Studienprojekten konzipiert, wie z.B. ab 1972 das Projekt „Osdorfer Born“ an der Universität Hamburg, verknüpft mit sozialer Arbeit im gleichnamigen Stadtteil und der seinerzeit erst aufkommenden Aktionsforschung. Auch die von der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld ab 1970 eingeführten obligatorischen „Lehrforschungsprojekte“ (als fester Bestandteil im 4.-6. Semester) verbanden häufig ein Forschungsvorhaben mit einem realen Effekt in dem untersuchten Praxisfeld. Letztere breiteten sich als Muster durch anschließend selbst lehrende Absolvent/innen zwar weiter aus, aber entwickelten keinen vergleichbaren Verbreitungsgrad wie das Service Learning, das in den USA schon weit entwickelt war, als es bald nach Beginn des neuen Jahrhunderts nach Deutschland importiert wurde. Es hat als Muster Infor-

²³ Ebenfalls schon etwas älter, aber das Problem gründlich aufarbeitend: Nikkita/Lüpsen (1998).

²⁴ Seinerzeit vom Verfasser als Konzept vorgefunden und selbst durchgeführt.

mellen Lernens zum Erwerb Politischer Bildung konzeptionell und quantitativ in seiner Zwitterstellung zwischen einer Lehr-/Lernveranstaltung und einem Praxisprojekt eine große Bedeutung erlangt.²⁵

5. Curriculare Einführung einschlägiger Inhalte in die Studiengänge

Mit „curricular“ ist gemeint, dass (personenunabhängig, strukturell verankert und daher stetig) bestimmte Lerngelegenheiten – an Lehrzielen orientiert und in eine Sequenz gebracht – vorgehalten werden. Das kann als Roter Faden bestimmter Inhalte quer durch mehrere Lehr-/Lernveranstaltungen oder durch feste Module geschehen (s.u.). Der Akkreditierungsrat hatte 2009 bzw. 2013 in seinen „Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen“ schon formuliert, dass sich Studiengangskonzepte an Qualifikationszielen orientieren. „Diese umfassen fachliche und überfachliche Aspekte und beziehen sich insbesondere auf die Bereiche“ (u.a.). „Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement und Persönlichkeitsentwicklung“.²⁶ Damit hat er diese Studienziele als wesentlich für die zu akkreditierenden Studiengänge bezeichnet. Und etwas später hat der Wissenschaftsrat 2015 (S. 40f.)²⁷ u.a. drei zentrale Dimensionen akademischer Bildung genannt, „die den Raum hochschulischer Bildungsziele aufspannen: (Fach-)Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktvorbereitung.“ Er hat dann weiter genannt:

- Sozialisation in die Wissenschaft,
- Identifizierung mit einem Fach und seiner Fachgemeinschaft,
- Entwicklung eines wissenschaftlichen und beruflichen Ethos,
- Persönlichkeitsbildung als Entwicklung der künftigen zivilgesellschaftlichen, politischen und kulturellen Rolle,
- Fähigkeit, später gesellschaftliche Prozesse kritisch, reflektiert sowie mit Verantwortungsbewusstsein und in demokratischem Gemein Sinn maßgeblich mitzugestalten und
- gegebenenfalls Führungsaufgaben in allen gesellschaftlichen Bereichen zu übernehmen.

Damit ist die Forderung nach Citizenship in vollem Umfang aufgenommen. Was gilt es also zu fördern? Was haben die vorstehenden Begriffsklärungen ergeben?

Die ersten beiden Forderungen werden – soweit ersichtlich – von den Studiengängen erfüllt, wenn dies auch (dieser Ziele deutlicher bewusst) noch intensiviert werden könnte. Die dritte Forderung: Aufbau eines „Ethos“ ist – wie die Plagiatsfälle, aber auch Fälschungen wissenschaftlicher Ergebnisse gezeigt haben – in der Vergangenheit allzu sehr vernachlässigt worden.²⁸ Dieses enge Verständnis muss erweitert werden auf die Reflexion darüber, welchen Beitrag das eigene Fach – je nach wissenschaftlichem Gegenstand – zur Gesellschaft, Natur und der globalen Existenz leistet. Die Fähigkeit, Auswirkungen eigenen wissenschaftlichen Handelns intensiver zu bedenken, muss vom Zeitpunkt her im Studium erworben werden, denn anschließend fehlt der einschlägige Lernzusammenhang; auch wird im beruflichen Han-

deln diese Fähigkeit bereits vorausgesetzt. Besondere, oft im Studium fehlende Beachtung muss jedoch den ethischen Konflikten zwischen fachlichem Handeln und dortigen ethischen Grenzen einerseits und dem Sachzwang zu profitabilem Handeln im Rahmen beruflicher Tätigkeit nach dem Studium andererseits gewidmet werden (s.o. den Abschnitt über Ethik). Auch hier ist das Studium der geeignete Ort, weil die Studierenden diesem Sachzwang in diesem Raum der Erprobung noch nicht real ausgesetzt sind und ihn unbefangener kritisch prüfen können.

Welcher curriculare Ort bietet sich an? Im Bachelor-Studium, und dort in den Anfangs- oder höheren Semestern – oder im Master-Studium? Die Antwort lautet: Überall! In den Anfangssemestern des Bachelor-Studiums, ja vom ersten Semester an, ist der Einsatz von PBL mit hohem Erfolg möglich. Hierfür gibt es ausgereifte Konzepte, auch in den Natur- und Technikwissenschaften.²⁹ Immer wieder sind in den Fachbereichen starke Tendenzen anzutreffen, dem alten Schein-Naturgesetz zu folgen: „Erst Grundlagen, dann Anwendung!“ Das widerspricht allerdings den Regeln menschlicher Neugier, wie sie etwa in vielen Forschungsprozessen und im kindlichen Lernen anzutreffen sind. Es verhält sich wie im wirklichen Leben und in echten Forschungsprozessen – wenn es gelingt, Neugier zu wecken und Probleme in thematischen Kontexten darzustellen, werden die zur Lösung notwendigen Kenntnisse und Hilfsmittel von den Studierenden aktiv herangezogen. Nach den Grundlagen wird erst im Anschluss daran gefragt, wenn die vielfältigen Einzeleindrücke nach Ordnung und Systematisierung rufen. Natürlich können die von den Studierenden mit dem ausgewählten Problem verbundenen Schwierigkeitsgrade etwas abgestuft werden (hierfür gibt es Unterstützungsmuster, vgl. Webler 2005), aber sobald die Fragestellung genügend lockt, kann Neugier Berge versetzen – werden alle Probleme überwunden.

Die Entwicklung der künftigen zivilgesellschaftlichen, politischen und kulturellen Rolle der späteren Absolvent/innen in den üblichen Fachstudien zu betreiben, d.h. eine fachimmanente Übersetzung dieser Ziele zu finden, bedarf noch erheblicher Aufmerksamkeit (s.u.); das gleiche gilt für die „Fähigkeit, später gesellschaftliche Prozesse kritisch, reflektiert sowie mit Verantwortungsbewusstsein und in demokratischem Gemein Sinn maßgeblich mitzugestalten“. In allen Fächern und Fachstudien lassen sich fachimmanente Situationen und Abläufe finden, in denen die vorgenannten Fähigkeiten

²⁵ Das Konzept und Beispiele werden in der gesonderten Publikation zu Politischer Bildung/Citizenship (Webler 2017) ausführlich dargestellt.

²⁶ http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf

²⁷ Beziehungsvoll gerade in Bielefeld beschlossen, wo es in der jüngeren bildungstheoretischen Forschung mit Hartmut von Hentig, Ludwig Huber u.a. eine große, in den Hochschulbereich ausstrahlende Tradition gibt.

²⁸ Der Verfasser hatte in einer Studie festgestellt, dass in einer mittelgroßen Universität von 20.000 Studierenden wissenschaftsethische Fragen über alle Fächer hinweg nach Wahrnehmung der teilnehmenden Studierenden aus über 740 Veranstaltungen eines Semesters in nur insgesamt 9 (!) Veranstaltungen angesprochen worden waren.

²⁹ PBL-Konzepte dieser Art sind im angelsächsischen, skandinavischen und niederländischen Raum vor allem in der Mediziner Ausbildung vielfach erprobt; aber auch in Deutschland gibt es diverse Beispiele, vgl. Webler 2005; FH Würzburg-Schweinfurt 2017.

entwickelt werden (können). Da es in vielen Fächern gänzlich ungewohnt ist, in solchen Kategorien zu denken und den Alltag auf diese Bestandteile hin zu analysieren, wäre hier vielleicht Hilfe notwendig.

Verantwortung: Das beginnt schon mit der Kenntnisnahme durch Studierende, dass der größte Teil der Kosten eines Studiums (Infrastrukturkosten) von Mitbürgern aufgebracht wird, die nicht studieren (können). Die Gesellschaft finanziert in erheblichem Umfang jedes Studium mit; das könnte zu einer gewissen Bescheidenheit und Dankbarkeit führen – wenn es Gelegenheiten gibt, in denen die Studierenden dies erfahren. Reflektion und Verantwortungsbewusstsein werden schon geübt bei der selbständigen Organisation eines Zwischenpraktikums, einer Exkursion für eine ganze Gruppe, aber auch bei Semesterfesten u.ä. Wichtig daran ist, dass den Studierenden solche Aufgaben nicht von Curriculumverantwortlichen u.ä. Personen abgenommen werden.

Eine große Chance bietet das selbst organisierte Auslandssemester oder sogar Auslandsjahr – auch was die Reflexion über die eigenen gesellschaftlichen Werte angeht. Erst dort werden Kontraste sichtbar – eigene Selbstverständlichkeiten scheinen plötzlich ungewöhnlich, wenn sie mit den dortigen Selbstverständlichkeiten verglichen werden. „Deutscher (oder auch Europäer) wird man im Ausland!“ sagt der Verfasser seit Jahren. Diese Chance eröffnet sich inzwischen auch im Umgang mit der steigenden Zahl internationaler Studierender an den Hochschulen im Inland. Zu ihrer gesellschaftlichen Rolle müssen die Studierenden im Laufe des Studiums lernen, „vom Empfänger zum Sender“ zu werden, wie es der Teilnehmer einer Weiterbildung einmal ausdrückte.

Einen anderen Zusammenhang wiederholt bewusst zu machen, könnte ebenfalls helfen: Prüfungen dienen als Schutz für spätere Kund/innen, Klient/innen, Patient/innen und Beschäftigungsbetriebe, um das für eine verantwortliche Berufsausübung notwendige Wissen und Können bei den Absolvent/innen zu garantieren. Die Studierenden lernen, um im Beruf und im Leben bestehen zu können. Sie lernen zu ihrem Vorteil, aber auch aus Verantwortung für die Menschen, die von ihrem Wissen und Können abhängig sein werden (z.B. auch spätere Mitarbeiter/innen). Aber damit lernen sie auch für die Gesellschaft, in der sie es sich eingerichtet haben und die sie trägt (z.B. indem sie Hochschulen zur Verfügung stellt). Diese Gesellschaft werden sie auch selbst aktiv zu tragen haben (insbesondere weil Ältere, die sie tragen könnten, nicht mehr leben). **Nicht** zu lernen, ist daher nicht nur **individuell**, sondern auch **gesellschaftlich** riskant (Webler 2012). Manchmal ist es notwendig, an einen einfachen Zusammenhang zu erinnern: dass jede Generation in einer Kette von Generationen steht.

Das Stichwort „Führungsaufgaben“ schließlich umfasst nicht nur die Fähigkeit, vor einer Gruppe liegende Aufgaben als u.U. komplexe Prozesse zu analysieren, Visionen zu entwickeln und in Arbeitsschritte zu zerlegen, sondern es geht verstärkt um Personalführung, um Kommunikationsfähigkeit, die auf Mitarbeiter/innen eingeht, sich tatsächlich für sie interessiert und sie wertschätzt. Es geht weniger um Managementtechniken als um menschliche Zuwendung. Auch diese Fähigkeit ist in

vielen gewohnten Alltagssituationen enthalten, muss allerdings bewusst gemacht und explizit herausgearbeitet werden.

Alle diese Wirkungen sind nicht von einmaligen und relativ kurzen Episoden im Studium zu erwarten. Solche Teile müssen sich als Roter Faden mit erhöhter Reflexivität durch das Studium ziehen. Also müssen sie auch in der Fachgemeinschaft selbst stärker thematisiert werden und eine höhere Präsenz erlangen.

6. Transfer in die Lehr-/Lernveranstaltungen aller Fächer

6.1 Das Mittel der Kontroversen

Eingelöst werden müssen die Ansprüche in den einzelnen Lehr-/Lernveranstaltungen aller Fächer, auch außerhalb der Lehramtsausbildung. Von daher kann bei Lehrenden an Hochschulen (von Spezialisten abgesehen) nicht von Kenntnissen der Politischen Bildung, geschweige denn dem aktuellen Stand ausgegangen werden. Aber auch für die Anlage von Lehr-/Lernveranstaltungen in wissenschaftlichen Studiengängen ist der sog. Beutelsbacher Konsens als Reflexionsanregung und Gestaltungshinweis äußerst nützlich.³⁰ In der Didaktik der Politischen Bildung (Gieseke 1976; Müller 2006) finden sich u.a. Schlüsselbegriffe bzw. didaktische Prinzipien für die Inhalte und Gestaltung von Lernsituationen, die sich auf die Auswahl und Gestaltung von Studieninhalten übertragen lassen: Konfliktorientierung, Problemorientierung, Kontroversität, Gegenwartsbezug und Zukunftsorientierung.³¹

Im Fachstudium finden sich zahlreiche Gelegenheiten, den Umgang mit den vorstehenden Perspektiven zu fördern.³² Die Geschichte von Erkenntnissen in der Wissenschaft ist häufig von persönlichen Konflikten und Kontroversen in der Sache begleitet. In allen Fächern kann wissenschaftshistorisch auf die dort prominent gewordenen Kontroversen, einen berühmten Schulstreit, auf die Konflikte um einen Paradigmenwechsel (Kuhn 1976/1962) o.ä. eingegangen werden. Einem wissenschaftlichen Studium steht es gut an, sich methodisch/ wissenschaftstheoretisch gerade mit der Forderung nach Überprüfbarkeit von Theorien (Falsifizierbarkeit/Verifizierbarkeit), dann mit der These von Kuhn selbst und den Kontroversen um seine Rezeption auseinander zu setzen. Aktuell müsste sich anbieten, die heutige ubiquitäre Forderung nach evidenzbasierten Befunden (incl. der dahinter stehenden personellen bzw. disziplinären Interessen) zu behandeln. Die o.g. Kontroversen und Konflikte (incl. der Konflikte zwischen wissenschaftlichen Schulen) sollten gerade auch auf die z.T. höchst problematischen Formen

³⁰ Der „Beutelsbacher Konsens“ („Überwältigungsverbot“, „Kontroversität“ und „Interessenorientierung“ als didaktische Prinzipien) geht auf eine Tagung zurück, auf der 1976 grundsätzliche Konflikte aus der Anfangsphase der Politikdidaktik beigelegt werden konnten. Dieser Konsens ging in die Geschichte der Politischen Bildung ein und wurde – auch international – zum Wendepunkt und Fundament der Politikdidaktik. Auch er wird in der angekündigten Publikation (Webler 2017) ausführlich dargestellt.

³¹ Als erster, schneller Überblick: https://de.wikipedia.org/wiki/Politische_Bildung.

³² An dieser Stelle sollte durchaus auch ein Blick auf allgemeine Anregungen und konkrete Vorschläge geworfen werden (insbesondere unter „Lernen“), die die Bundeszentrale für politische Bildung bereithält, auch wenn dort ein engeres Politikverständnis zugrunde liegt: <http://www.bpb.de/>.

und Abläufe hin betrachtet werden, auf die Art also, wie sie ausgetragen wurden.

Das kann im Mittelalter mit dem Konflikt um Geozentrismus oder Heliozentrismus in der Astronomie beginnen – man denke an Kopernikus, Kepler, „der Fall Galilei“³³, für den Giordano Bruno auf dem Schaffott endete und Johannes Kepler immerhin gegen seine Erkenntnisse und Überzeugung lehrte – bis hin zur Himmelmechanik nach Isaac Newton. Das kann die Einsteinsche Relativitätstheorie sein, die die Physik als Fachgemeinschaft in Aufruhr brachte, in der Geschichtswissenschaft der Historikerstreit um die Kriegsschuld am 1. Weltkrieg, in den Geowissenschaften die Wegnersche Plattentheorie, in der Psychologie die Konflikte um Sigmund Freud, in der Ökonomie die Lehre von John Maynard Keynes und die Kritik von Hayek, usw. usw. Auch wenn viele Naturwissenschaftler sich zunächst gar nicht an große Konflikte erinnern können (was ein Licht auf die Anlage bzw. Inhalte ihres eigenen Studiums wirft), so geben diese Paradigmenwechsel didaktisch viel her. Mit ihnen fördern die Lehrenden die Wissenschaftlichkeit des Studiums durch Förderung wissenschaftlichen Denkens nachdrücklich: Vorläufigkeit von Wahrheiten, Relativität des Denkens, Perspektivenwechsel, (Kritik am) Umgang mit Andersdenkenden usw. Keine Zeit für Ausschnitte aus der Wissenschaftsgeschichte des Faches? Da sollte noch einmal intensiv über Relevanzen, Studienziele und Prioritäten gestritten werden! Für die Methodik, mit der diese Inhalte im Studium behandelt werden können, empfiehlt sich z.B. eine Projektpräsentation im Wettbewerb einem potentiellen Auftraggeber gegenüber und ganz besonders die Pro-Contra-Debatte. Sie enthält – anspruchsvoll angewendet – zahlreiche Möglichkeiten, wissenschaftliches Denken zu fördern.³⁴

6.2 Umgang mit Ambivalenz – Förderung der Ambiguitätstoleranz

Ein anderer, didaktisch geeigneter Ansatz besteht in der Auseinandersetzung der Studierenden mit dem Konzept der Kognitiven Dissonanz (Festinger 1957; Beckmann 1984). Gerade Studierende in frühen Semestern tendieren zu der Erwartung, „eindeutige Wahrheiten“ geboten zu bekommen. Differenzierung, Relativierung, jede Einschränkung erscheint ihnen als „unvollständige Wissenschaft“, als Defizit. Nun aber gleich gut begründete, argumentierte, belegte Ergebnisse kennen zu lernen, die sich widersprechen oder in einem Aussagensystem unvereinbar erscheinen, ohne ausgeschlossen werden zu können, fördert ihre wissenschaftliche Entwicklung.

Und schließlich können Situationen herbei geführt werden, in denen der Umgang mit Ambivalenz gelernt und Ambiguitätstoleranz angeeignet werden kann (Frenkel-Brunswik (1949)).³⁵

Zur Erinnerung: Studium fördert theoriegeleitete Handlungskompetenz für drei Praxisfelder: private, berufliche und öffentliche Handlungsfähigkeit. Politische Bildung (Citizenship) ist besonders im dritten Bereich gefordert. Für Ziele im Sinne bürgerschaftlichen Engagements sind alle Situationen förderlich, die a) in einer ersten Stufe die Selbstorganisationsfähigkeit so fördern, dass eigene Ressourcen frei werden, um sie anderen widmen zu kön-

nen. Hier sind Hinweise auf Strategien des Zeitmanagements hilfreich (aber auch Muster von Studententagebüchern, Lernportfolios u.ä., um Reflexion und Zeit-Bewusstsein zu fördern).

Dann folgen b) (Lern-)Situationen, in denen – ganz basal – zunächst einmal die Beobachtungsfähigkeit wächst, sich die Aufmerksamkeit also auf andere richtet und deren Verhalten bzw. Äußerungen und Bedürfnisse wahrgenommen werden. Diese Fähigkeiten lassen sich in Situationen der Befragung, Beobachtung, Begehung, Anamnese, Tatbestandsaufnahme, Feststellung der Ausgangslage und auch in anderen Situationen fördern, in denen ein Befund aufgenommen wird.

Die nächste Stufe c) umfasst die Auswertung der Wahrnehmungen (u.U. als Äußerung von Bedürfnissen) und das eigene Nachdenken darüber, was dem Gegenüber evtl. fehlt und weiter hilft und ihm lösungsorientiert zugewendet werden könnte. Um sich zu informieren, kann es um Textanalyse und -interpretation gehen, um Datenanalyse und das „Befunden“ eines Krankheitsbildes.

Schließlich mündet das Ganze d) in Handeln (oder zumindest dessen Entwurf – Projektdesign, Arbeitspläne, Unterrichtsentwürfe usw.), um die eigenen Absichten umzusetzen. Die letzten beiden Schritte des Ablaufschemas sind mit Verantwortungsübernahme für sich und andere verbunden. Das kann eingeübt werden durch Situationen, in denen lösungsorientiert gehandelt wird sowie (Be-)Handlungs- und Heilungspläne entwickelt werden. Diese Fähigkeiten können am besten in Situationen erworben werden, die eigene Wahrnehmung, eigene Beurteilung, eigene Entwicklung von Alternativen und eigene Erprobung ermöglichen – mit Fehlermöglichkeiten und Fehlertoleranzen auf allen Stufen. Von anderen Personen durchgeplante Studiensequenzen mit minimalen eigenen Auswahl- und Entscheidungsmöglichkeiten (wie sie im Bachelor-Alltag immer wieder anzutreffen sind) wirken diesen Zielen direkt entgegen.

Wie heißt es in den politischen Vorgaben? „Hochschulbildung sollte ein offener Prozess sein, in dem Studierende neben dem Erwerb von Wissen und Fertigkeiten in ihrer jeweiligen Disziplin geistige Unabhängigkeit und Selbstsicherheit gewinnen. Durch das Lernen und Forschen an Hochschulen sollten Studierende die Fähigkeit erwerben, Situationen selbstbewusst einzuschätzen und auf der Grundlage kritischen Denkens zu handeln“ (Bukarester Communiqué 2012). Der Rahmen, in dem Studium stattfindet, muss also Selbstbestimmung einfordern; sie bedingt Verantwortungsübernahme für eigenes Handeln.

Geeignet sind alle Situationen, in denen Anwesende das Bewusstsein entwickeln, Mitglieder einer Gemeinschaft zu sein, die sich verantwortlich fühlt, im demokratischen Konsens die Gesellschaft weiter zu entwickeln, gegen Fehlentwicklungen vorzugehen oder das zu bewahren,

³³ Knapp und übersichtlich aufbereitet bei <https://weltderkultur.wordpress.com/2012/07/14/heliozentrismus-gegen-geozentrismus-der-fall-galilei/>, aber wieder nur die Inhalte betreffend.

³⁴ Eine Beschreibung, die allerdings variiert werden kann, enthält: <http://www.bpb.de/lernen/formate/methoden/46892/pro-contra-debatte>.

³⁵ Ein weiterführender Artikel findet sich unter: <http://www.sfb637.uni-bremen.de/pubdb/repository/SFB637-A2-07-006-IIIa.pdf>.

was ihren eigenen Wertvorstellungen entspricht. So sind auch die Engagements von Studierenden in der Betreuung von Flüchtlingen zu erklären. Hierzu gehört auch die Bereitschaft, selbst Initiative zu entwickeln, um solche Prozesse in Gang zu setzen – nicht nur darauf zu warten, dass andere die Initiative ergreifen. Das können Projektgruppen, Aktionsgruppen u.ä. sein. Gelegenheiten dazu können systematisch im Curriculum vorgesehen werden. Bei einigem Nachdenken fallen geeignete Situationen in allen Fächern ein. Das reicht von Bachpatenschaften oder Projekten zum Wattenmeer in der Biologie über verschiedene Formen der Stadtteilarbeit bei Sozialarbeitern/Sozialpädagoginnen, Stadtplanern, Bauingenieuren, Architekten bis zu Sprachkursen und Lesehilfen für Flüchtlinge. Hier sind vor allem die in fast 15 Jahren entstandenen, mittlerweile zahlreichen Projekte des Service Learning („Lernen durch Engagement“ bzw. „Bildung durch Verantwortung“) an z.Z. 33 Hochschulen in Deutschland einzubeziehen.³⁶ Dort ist auch ein bemerkenswertes Memorandum entstanden.³⁷

Von Seiten der Lehrenden kann eine solche Entwicklung wesentlich gefördert werden, indem die Lernveranstaltungen selbst Raum für organisiertes Lernen bereit stellen, das wiederum Initiative und Verantwortungsübernahme der Studierenden bedingt – in diesem Zusammenhang im Rahmen zivilgesellschaftlichen Engagements. Dazu müssen dann aber passende Prüfungsformen eingeführt werden, die verhindern, dass die Prüfungsanforderungen die Steuerung des Lernens übernehmen, wie das zur Zeit vielfach der Fall ist.

Nicht nur auf der Ebene des jeweiligen Studiengangs, sondern auch der einzelnen Lehr-/Lernveranstaltung können Wahlmöglichkeiten durch alternative Angebote erweitert und damit die Urteils- und Entscheidungsfähigkeit der Studierenden als Voraussetzung einer verstärkten Übernahme von Verantwortung gefördert werden. Es geht darum, das Bewusstsein für die Werthaltigkeit unserer Lebensweise, unserer Präferenzen, unserer Sym- und Antipathien zu schärfen und unser Verhalten bewusster als bisher danach auszurichten. Verantwortung und Selbststeuerung beginnen im Studium u.a. damit, sich möglichst gut vorbereitet in Seminar- und Gruppenprozesse einzubringen und somit eine Mitverantwortung für das gemeinsame Ergebnis zu übernehmen. Auf der curricularen Ebene müssen Pflichtverläufe stark eingeschränkt werden. Hier ist an einen einfachen Zusammenhang zu erinnern, der leicht vergessen wird: Je mehr Entscheidungen den Studierenden bei der Gestaltung ihres Studiums entzogen werden (meist in bester Absicht), um so mehr Verantwortung für den Studienerfolg übernimmt die Hochschule selbst! Misserfolge dann wieder den Studierenden zuschreiben zu wollen, verbietet sich. Das schließt nicht aus, dass die Lehrenden als Lernbegleiter/innen intensiv am Studium „ihrer“ Studierenden beteiligt sind und fallweise auch helfen, aus Sackgassen wieder herauszufinden.

VI. Außercurriculare Lernorte und Lernsituationen für die Politische Bildung – Formelles Lernen im Studium Generale und in ähnlichen Programmen

Die Hochschulen interpretieren ihren traditionellen Auftrag häufig so, dass sie im Sinne des humanistischen Bildungsideals auch zu einer umfassenden Allgemeinbildung beitragen sollen. Also bieten sie – verstärkt seit dem 2. Weltkrieg – für eine Orientierung neben dem Fachstudium Veranstaltungen „für Hörer aller Fakultäten“ o.ä. an, von denen vermutet wird, auch Interessen von „Fachfremden“ zu befriedigen. Ihr Besuch ist nach eigener Wahl der Studierenden freiwillig und wird nur an wenigen Hochschulen auf die Studienleistungen angerechnet. In wenigen Fällen haben Hochschulen auch besondere Programme entwickelt, wenn sie in ihrem Studienprogramm explizit bestimmte Bildungskonzeptionen verfolgen.³⁸ Manchmal wenden sie sich nur an Hochschulmitglieder, manchmal sind sie auch explizit für die Öffentlichkeit geöffnet. Sie haben unterschiedliche Bezeichnungen, etwa Forum offene Wissenschaft, Studium Generale, Studium Integrale o.ä. Im Ergebnis ist eine große konzeptionelle Bandbreite festzustellen, beginnend mit sehr ambitionierten Programmen bis hin zu der alljährlichen Umfrage bei den Lehrenden, welche ihrer Veranstaltungen für „Hörer aller Fakultäten“ geöffnet und in ein zentrales Verzeichnis aufgenommen werden könnten. Solche Angebote signalisieren Öffnung, aber keinen inneren Zusammenhang, geschweige denn ausgerichtet an irgendeiner gemeinsamen Bildungsvorstellung. Über die Konzeption, den Sinn und die Nachfrage nach Studium Generale Programmen in Deutschland fand schon vor Jahren ein Doppelprojekt statt a) zur Konzeption solcher Programme und b) dazu, was sie für Studierende bedeuteten und wieweit Studierende davon Gebrauch machten (Huber u.a. 1994 sowie Niketta/Lüpsen 1998). Daraus ergaben sich schon ähnliche Bilder wie heute: Programme mit hohem Anspruch neben einem hohen Maß an Gleichgültigkeit.

Auch auf Seiten der Studierenden werden die Programme nicht entfernt so angenommen, wie das vielleicht wünschenswert wäre – noch weniger seit der Bologna-Reform mit ihrem Eindruck bei den Studierenden, kaum noch Zeit zu haben. Größere Wirkungen sind diesen Programmen jedenfalls verwehrt geblieben. Als durchgängiges Problem stellte sich heraus, dass weder die Studierenden, noch ein Teil der Lehrenden eine umfassendere Bildungsvorstellung von Studium hatten. Die Wunschvorstellungen waren geläufig, aber eine konkrete, mit dem Fach eng verbundene Umsetzung konnten sich beide nicht recht vorstellen. Gerade die Studierenden hatten den Eindruck, mit dem Besuch von Veran-

³⁶ <http://www.bildung-durch-verantwortung.de>.

³⁷ <http://www.bildung-durch-verantwortung.de/Documents/Memorandum-des-Hochschulnetzwerks.pdf>.

³⁸ Mainz, Witten-Herdecke, Leuphana Lüneburg, Zittau/Görlitz, Erfurt, an der HTWK Leipzig, die Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter bei Bonn, Tübingen, Bucerius Law School, HafenCity Universität, sowie die Zeppelin University in Friedrichshafen.

staltungen des Studium Generale abseits des eigenen Fachstudiums in einen Kulturtempel einzutreten, der mit dem Studienalltag wenig zu tun hatte.

VII. Fazit

Dem Ziel der „Employability“ in der weiteren Beratung der Bologna-Reform 2005 und 2007 als Ziel „Citizenship“ und damit auch europaweit Politische Bildung als Teil jeden Studiums hinzuzufügen, war für eine Studienreform im europäischen Hochschulraum überfällig. In dem hier näher betrachteten Deutschland gab es Politische Bildung an Hochschulen jedoch – vor allem von den Studierenden selbst organisiert – schon seit Jahrhunderten, weswegen sie als besonders unruhige Orte galten. Aber auch die Hochschule als solche hat den Auftrag zu Politischer Bildung. Aus unterschiedlichen Gründen, die hier zu diskutieren waren, ist dieses Ziel – gerade auch als Bildungskonzept des Studiums – an vielen Stellen und insbesondere auf der Ebene der Fachbereiche bis heute nicht oder nicht ausreichend angekommen. Zum Teil, weil der Begriff „Politisch“ dort schreckt (irrtümlich auf Parteilichkeit und Parteipolitik reduziert), zum Teil, weil darunter fast das Gegenteil von Wissenschaft verstanden wird, z.T. weil das Konzept als Begriff der „Citizenship“ fremd und unklar blieb – und wenn verstanden, dann dem eigenen Fachverständnis oft zu fern steht. Das galt ursprünglich für den Begriff „Nachhaltigkeit“ allerdings auch. Wissenschaft immer als politisch, das Studienfach instrumentell als bildendes Medium für den Nachwuchs zu begreifen, stellt eine vielfach ungewohnte Reflektionsebene dar. Gerade Fächer außerhalb der Geistes- und Gesellschaftswissenschaften können mit dem Begriff mehrheitlich zunächst nicht viel anfangen, geschweige denn dass sie in der Mehrzahl schon eine konkrete Vorstellung davon hätten, wie eine fachimmanente Interpretation und Ausfüllung in den verschiedenen Fachkulturen aussehen könnte. In vielen dieser Fachkulturen und Selbstverständnissen von Fächern sind Bestandteile von Citizenship als Teil der Fachkultur und Fachsozialisation jedoch bereits enthalten. Sie sind allerdings in ganz anderen Zusammenhängen und anderer Begrifflichkeit entstanden und erreichen – bezogen auf diesen Anspruch – etwa als Nachhaltigkeitsdebatte auch noch nicht die notwendigen Dimensionen einer eigenverantwortlichen, demokratischen und rechtsstaatlichen Gestaltung des Lebens. Eine einschlägige, fachimmanente Debatte über die geeignetste Form der Verstärkung und Verbreiterung hin zu Citizenship in vollem Sinne wäre notwendig und unterstützenswert. Die Fächer würden obendrein hinsichtlich der Bildungseffekte ihres Studiums einen höheren Reflektionsgrad erreichen. Als Anstoß bzw. Erinnerung muss in den Evaluationsinstrumenten der Lehr-/Lernveranstaltungen (etwa mit der Frage nach wissenschaftsethischen Inhalten) sowie in den jeweiligen Reakkreditierungen der Studiengänge stärker darauf geachtet werden, dass derartige Absichten nicht nur vorne in der Programmatik erscheinen, sondern in den Modulen auch operationalisiert werden. Das kann jedoch die fachimmanente Debatte nur ergänzen, nicht ersetzen.

Die Realität prägen die einzelnen Lehrenden. Eine entsprechende Ergänzung (und Interpretation im Rahmen von Citizenship) hängt vom Interesse und der didaktischen Fantasie dieser Gruppe ab. Das Thema sollte daher verstärkt in deren Diskurse eingebunden und gezeigt werden, wie es in den jeweiligen Vorlesungen und Seminaren gestaltet werden könnte.

In dem vorstehenden Text werden erste Vorschläge gemacht, wie vorhandene Lücken geortet und so schnell als möglich überwunden werden können. Ganz allgemein bleibt festzuhalten: Je freier das Studium, je größer die selbst zu erkundenden und zu bewertenden Alternativen, desto größer sind die Chancen, ein mündiger Bürger zu werden bzw. Citizenship zu erwerben. Mit dieser Freiheit umzugehen, muss in einer sorgfältig organisierten Studieneingangsphase gelernt werden. Freiheit heißt nicht, allein gelassen zu werden – mit allen sozial selektiven Folgen, die das hätte.

Literaturverzeichnis

- Akkreditierungsrat (2013): Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen. Drs. AR 20/2013, Bonn (URL: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf).
- Beckmann, J. (1984): Kognitive Dissonanz – eine handlungstheoretische Perspektive. Berlin.
- Benner, D. (2008): Bildungstheorie und Bildungsforschung: Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder. Paderborn München Wien Zürich.
- Bukarester Kommuniké der Ministerkonferenz für den Europäischen Hochschulraum (EHR) (2012): Zitiert nach Bundesministerium für Bildung und Forschung (URL: http://www.bmbf.de/pubRD/Bukarest-Kommunique_2012.pdf).
- Bundesassistentenkonferenz (BAK) (Hg.) (1968): Kreuznacher Hochschulkonzept. Bonn.
- Caysa, V. (Hg.) (1997): Auf der Suche nach dem Citoyen. Berlin/New York/Wien.
- Festinger, L. (1957): A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford, CA.
- Frenkel-Brunswick, E. (1949): Intolerance of Ambiguity as an Emotional and Perceptual Personality Variable. In: Journal of Personality, 18 (1), pp. 108-143.
- Giesecke, H. (1976): Didaktik der politischen Bildung. Neue Ausg., 10. Aufl. München. Auch zugänglich über: <http://www.hermann-giesecke.de/76pd.htm>.
- Hansmann, O. (2014): Die Bildung des Menschen und des Menschengeschlechtes. Eine herausfordernde Synopse vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Berlin.
- Hansmann, O. (1984): Bildung durch Wissenschaft im Spiegel bildungsphilosophischer Reflexion und didaktischer Modelle. Eine problemgeschichtliche Untersuchung. Frankfurt a.M.
- Hansmann, O./Marotzki, W. (Hg.) (1988/1989): Diskurs Bildungstheorie. 2 Bände, Band I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim. Band II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim.
- Huber, L. (1991): Bildung durch Wissenschaft – Wissenschaft durch Bildung. In: Pädagogik und Schule in Ost und West, 39 (4), S. 193ff.
- Huber, L./Olbertz, J./Rüther, B./Wildt, J. (Hg.) (1994): Über das Fachstudium hinaus. Berichte zu Stand und Entwicklung fachübergreifender Studienangebote an Universitäten. Blickpunkt Hochschuldidaktik 97, Weinheim.
- Kuhn, T. S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a.M.
- Massing, P. (2002): Demokratietheoretische Grundlagen der politischen Bildung im Zeichen der Globalisierung. In: Butterwegge, Ch./Hentges, G. (Hg.): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen.
- McClelland, Ch. (1980): State, Society and University in Germany 1700-1914. Cambridge/Mass.
- mehrwert - Agentur für Soziales Lernen gGmbH (2009): Do it! Learn it! Spread it! Praxisleitfaden Service Learning an Hochschulen.
- Mickel, W.W. (Hg.) (1999): Handbuch zur politischen Bildung (Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe Bd. 358). Bonn.

- Müller, R. (2006): Wie kann man komplexe Themen wie Globalisierung oder europäische Integration vermitteln? (online-Diss.) Tübingen. (URL: http://www.onlinedissertation.de/politische_bildung/didaktische_prinzipien.htm).
- Niketta, R./Lüpsen, S. (1998): Der Blick über den Tellerrand des eigenen Faches. Fachüberschreitende Aktivitäten von Studierenden. Blickpunkt Hochschuldidaktik 101, Weinheim.
- Ramm, M. et al. (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn/Berlin.
- Rieken, M. (Hg.) (2013): Citizenship – Dokumentation der Projekte: Aktive Bürgerinnen und Bürger – „Citizenship“ in der universitären Ausbildung & die Bildungsdimension „Citizenship“ interkulturell betrachtet und ihre Einbindung in den Lernort Universität. Universität Vechta – International Office. (URL: https://www.uni-vechta.de/fileadmin/user_upload/International_Office/Citizenship/UA-Dokumentation_International_Office_19_02_klein_5.pdf).
- Rieken, M./Peltz, J. (2013): Citizenship an Universitäten. Studentisches Engagement unterstützen. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 1.
- Robinson, S.B. (1969): Bildungsreform als Reform des Curriculum. Neuwied/Berlin.
- Schelsky, H. (1963): Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek.
- Tenorth, H.-E. (2013): Bildung – Zwischen Ideal und Wirklichkeit (Bundeszentrale für politische Bildung). (URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/146201/bildungsideale>).
- Tenorth, H.-E. (1997): Bildung – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43 (6), S. 969-984.
- Turner, R.S. (1973): The Prussian Universities and the Research Imperative 1806-1848. Ann Arbor/Mich.

- Ulrich, P. (2008): Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie. 4. Aufl., Bern.
- von Humboldt, W. (1809/10; 1956): Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin.
- Webler, W.-D. (2017): Persönlichkeitsentwicklung – ja. Aber Politische Bildung (für die Citizenship) in jedem Fachstudium? Wie kann sie in allen Fächern eingelöst werden? Bielefeld (im Druck).
- Webler, W.-D. (2012): Diskussionsanregungen für Erstsemester. In: Webler, W.-D. (Hg.): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase. Band II: Lösungsmodelle. Bielefeld.
- Webler, W.-D. (2008): Zur Entstehung der Humboldtschen Universitätskonzeption. Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland – ein historisches Beispiel. Bielefeld.
- Webler, W.-D. (2005): Das Erstsemesterprojekt an der Fakultät für Forst- und Umweltwissenschaften der Universität Freiburg. Ein Modell zum selbstgesteuerten Lernen in Projekten. In: Welbers, U./Gaus, O. (Hg.): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Bielefeld.
- Webler, W.-D. (1974): Das preußische Kadettenkorps als Ausbildungsstätte der militärischen Führungsschicht. Heidelberg.
- Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt (Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels). Köln.

■ Dr. Wolff-Dietrich Webler, Prof., ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway); Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), E-Mail: webler@iwbb.de

Heidi Schelhowe, Melanie Schaumburg & Judith Jasper (Hg.) Teaching is Touching the Future Academic Teaching within and across Disciplines – Tagungsband

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen



Nur aus den Disziplinen – mit einer fachbezogenen Hochschuldidaktik – erwächst die Kompetenz, Inhalte aktuell, forschungsnah und international zu gestalten. Akademische Bildung heißt Bildung am Fach, heißt auch die Herausbildung eines Habitus und einer Persönlichkeit, die sich selbst in einem Fach verankert und sich als dort gebildet wahrnimmt. Sie übernimmt dies in ihr Selbstkonzept und lernt sich in ihrer Stellung und in ihrem Beitrag zur Gesellschaft als Expertin, als Experte begreifen – so das Credo der Tagungsverantwortlichen.

Dieser Band fasst eine Fülle von Ergebnissen der Tagung "Teaching is Touching the Future – Academic Teaching within and across Disciplines" an der Universität Bremen zusammen. Über viele andere hochschuldidaktische Tagungen hinausgehend, nahm diese Tagung eine in den Fachdisziplinen verankerte Reflexion von Lehre und Studium zum Ausgangspunkt. Damit wurde eine Zusammenkunft unterschiedlicher Disziplinen und Fächergruppen allein unter dem Focus von Lehre und Studium auf einer Konferenz riskiert, während solche Diskurse und Reflexionen sonst eher (wenn überhaupt) in monodisziplinären Treffen oder auf allgemein hochschuldidaktischen Konferenzen stattfinden. Ein wunderbares Reservoir an Ideen und Lösungen.

ISBN 978-3-937026-97-5, Bielefeld 2015,
390 Seiten, 56.90 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag –
auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Nora Cechovsky & Bettina Greimel-Fuhrmann

Soziale Kompetenz bei Studierenden fördern – Ein empirischer Vergleich zweier didaktischer Designs an der Hochschule



Nora Cechovsky



Bettina Greimel-Fuhrmann

Recent studies show the importance of social competence for academics when applying for a job. Consequently many study programs offer courses in this field. Therefore, a central question is how social competence can be effectively taught at universities, given the fact that allocated time and human resources are limited. Based on a sample of $n = 280$ bachelor students from the Vienna University of Economics and Business, the effects of two different didactical designs have been studied. The results of this study show that students who took part in an interactive course showed a significantly higher increase in two out of five fields of social competence compared to students who took part in a lecture-based course.

Die empirisch belegte Bedeutung von sozialer Kompetenz für Wirtschaftsakademiker/innen bedingt, dass viele Studienangebote Programme zur Förderung von sozialer Kompetenz beinhalten. Eine wesentliche Frage besteht darin, auf welche Weise diese Förderung bei oftmals eingeschränkten zeitlichen und personellen Ressourcen gelingen kann. Auf Basis einer Stichprobe von $n = 280$ Bachelor-Studierenden der Wirtschaftsuniversität Wien werden die Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung durch zwei unterschiedliche didaktische Designs analysiert. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Studierende, die eine Lehrveranstaltung mit Übungscharakter besucht haben in zwei der fünf gemessenen Handlungsbereiche der sozialen Kompetenz eine signifikant höhere Kompetenzentwicklung ausweisen, als jenen Studierenden, die eine Lehrveranstaltung mit vorlesungsartigem Design besucht haben.

1. Problemstellung

Im Kontext der Bologna-Umstellung wies der deutsche Wissenschaftsrat (2000, S. 22) auf die Notwendigkeit neuer Lehr-Lernformen zur Förderung von problem- und handlungsorientiertem Lernen sowie auf die Relevanz von fächerübergreifendem Lernangebot zur Förderung der sozialen Kompetenz von Studierenden hin. Das Studienangebot am Hochschulsektor soll u.a. die Entwicklung sozialer Kompetenz fördern, um den Trend der Auflösung von festen Berufsgruppen und den sich stetig verändernden fachlichen Anforderungen zu entgegenen. Explizit werden als relevante Kompetenzbereiche u.a. Kommunikations- und Teamfähigkeit oder Präsentations- und Moderationstechniken genannt.

Bei einer von Maaß/Kay (2011) durchgeführten Studie unter 632 Unternehmen wurde ermittelt, dass soziale Kompetenz, im besonderen Verantwortungsbewusstsein und Sozialverhalten, die größte Bedeutung bei der Auswahl von Hochschulabsolvent/innen zukommt. Darauf

folgen erst die Kriterien Fachkompetenz und gute Noten als zweit- und dritt wichtigstes Auswahlkriterium.

Durch die Einführung des Bologna-Systems wurde versucht, das Angebot der Universitäten auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes abzustimmen. Sozialer Kompetenz kommt dabei eine zentrale Rolle zu, da sie es ermöglicht, auf die sich ständig verändernden Anforderungen des Arbeitsmarktes, flexibel zu reagieren (Schaeper/Wolter 2008, S. 613).

Sowohl auf Hochschuleseite als auch auf Seite der Berufspraxis wird soziale Kompetenz als relevant angesehen. Es stellt sich jedoch die Frage, wie die Entwicklung sozialer Kompetenz im Rahmen eines Hochschul-Studiums sinnvoll gefördert werden kann. Deshalb ist das zentrale Ziel der vorliegenden Studie, zwei unterschiedliche Lehrveranstaltungsdesigns mit identen Lehr-Lern-Inhalten im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden des Bachelor-Programmes der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an der Wirtschaftsuniversität Wien zu vergleichen. Dazu wurden Studierende befragt, die eine vorlesungsartige Lehrveranstaltung besucht haben und Studierende, die an einer Lehrveranstaltung mit Übungscharakter teilgenommen haben. Zur Untersuchung der Fragestellung wurden dieselben Studierenden zu Beginn und am Ende des Semesters befragt.

2. Das zugrundeliegende Verständnis von sozialer Kompetenz

Im Folgenden wird das dieser Studie zugrundeliegende Verständnis von sozialer Kompetenz dargelegt. Eine Möglichkeit, soziale Kompetenz näher zu spezifizieren, bildet die Annahme, dass sozial kompetentes Verhalten einen Kompromiss zwischen Anpassungsfähigkeit und Durchsetzungsfähigkeit fordert (Kanning 2009, S. 14). Nach Spitzberg/Cupach (1984) zeigt sich Kommunikationsfähigkeit einerseits durch den Grad der Erreichung individueller Ziele und andererseits durch die Situations-

Abbildung 1: Handlungskompetenzen im Bereich sozialer Kompetenz (verändert nach Euler/Reemtsma-Theis 1999)



angemessenheit des gezeigten Verhaltens. Kanning (2009) definiert sozial kompetentes Verhalten demnach als das „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“ (S. 15). Insofern sind nicht nur die eigenen Interessen, sondern auch fremde Interessen relevant (Euler/Reemtsma-Theis 1999, S. 2).

Euler/Reemtsma-Theis (1999, S. 6) vereinen im Konstrukt „Sozialkompetenzen“ Handlungskompetenzen, die ermöglichen, im sozial-kommunikativem Bereich kompetent über diverse Inhalte im Rahmen spezifischer Situationen zu handeln. Sie strukturieren sich also über eine Handlungskomponente, Inhaltskomponente und eine Situationskomponente. Wie in der folgenden Abbildung dargestellt, bedeutet dies, dass eine Handlungskompetenz im Bereich sozialer Kompetenz sein kann, dass jemand in der Lage ist, im Rahmen einer Abteilungsbesprechung Vertriebsstatistiken verständlich zu präsentieren.

Diese Kategorisierung liegt auch dem Verständnis der didaktischen Bemühungen im Bereich der sozialen Kompetenz an der Wirtschaftsuniversität Wien zugrunde. Demzufolge sollen die Handlungskompetenzen erworben werden, die für Absolvent/innen eines Wirtschafts-Studiums von Bedeutung sind. Aus diesem Grund liegt der Schwerpunkt auf der Aneignung von kooperativen Verhandlungstechniken, Arbeiten in Teams, Präsentationstechniken, Kommunikationstechniken und Konfliktmanagement in einem wirtschaftlichen Kontext.

3. Förderung von sozialer Kompetenz an Hochschulen

Die folgenden Ausführungen stellen die für dieses Projekt zentralen hochschuldidaktischen Implikationen im Bereich der sozialen Kompetenz dar. Ziel des Erwerbs von sozialer Kompetenz an der Wirtschaftsuniversität Wien, wie in folgender Abbildung dargestellt, ist die Förderung von Fertigkeiten, Wissen und Einstellungen (Euler/Bauer-Klebl 2008; Greimel-Fuhrmann 2013; Greimel-Fuhrmann/Pachlinger 2008) in den Handlungsbereichen Kommunikation, Konfliktmanagement, Präsentationstechniken, kooperatives Verhandeln und Arbeiten in Teams. Die Studierenden sollen

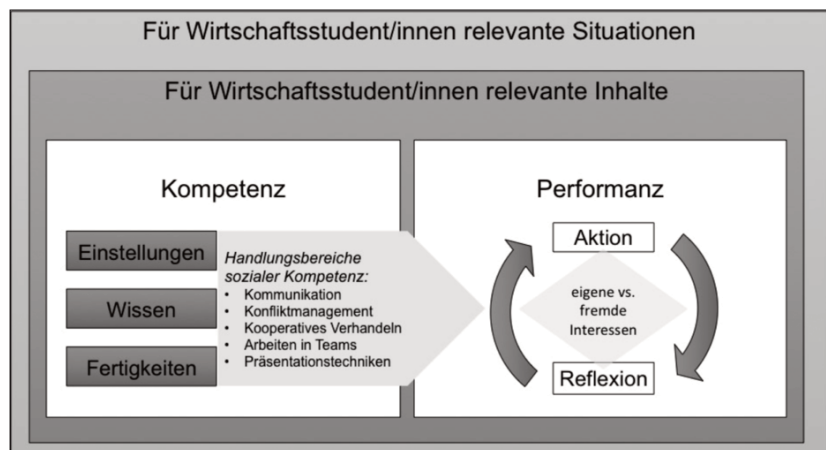
die Fähigkeiten erwerben spezifische für Absolvent/innen eines Wirtschafts-Studiums relevante Inhaltsbereichen und Situationen der sozialen Kompetenz erfolgreich zu bewältigen. Die Entwicklung der Mündigkeit (im Sinne von Roth 1971) beinhaltet auch den Erwerb einer Reflexionsfähigkeit, die es ermöglicht sich anhand eigener herausfordernder Erlebnisse weiterzuentwickeln.

Aufgrund der Situationsbezogenheit von sozialer Kompetenz erscheint der Ansatz des situierten Lernens (Brown et al. 1989) relevant. Der Situationsbezug beugt demnach der Anhäufung von trägem Wissen (Renkl 1996), das die Gefahr birgt, durch den großen Unterschied zwischen Lern- und Anforderungssituation Transfer zu verhindern, vor (Dubs 1995; Gerstenmaier/Mandl 1995).

Das Modell „cognitive apprenticeship“ oder der kognitiven Meisterlehre von Collins et al. (1989) beinhaltet sowohl den Ansatz des situierten Lernens nach Brown et al. (1989) als auch den Ansatz des Modelllernens nach Bandura (1974). Dieses Modell hat zum Ziel, komplexe Handlungskompetenzen zu entwickeln. Der Prozess beginnt damit, dass die Studierenden die zu erlangende Handlungskompetenz zunächst bei Expert/innen beobachten (z.B. bei der Lehrperson oder anhand von Videos). Im nächsten Schritt führen die Studierenden die Handlung selbst aus und erhalten dabei, je nach Kompetenzniveau, mehr oder weniger Unterstützung von der Lehrperson. Darauf folgt eine Phase der Reflexion bezüglich des Erfolgs ihrer Handlung durch die Studierenden, wobei die Lehrperson als Coach fungiert.

Die Ausgestaltung universitärer Lehre ist immer auch an finanzielle und organisatorische Rahmenbedingungen geknüpft. So lassen hohe Zahlen an Studierenden es nur bedingt zu, ein intensives Betreuungsverhältnis herzustellen. Trotz der schwierigen Rahmenbedingung wurde an der Wirtschaftsuniversität Wien die Pflichtlehrveranstaltung „Soziale Kompetenz“ für Studierende des Bachelorprogrammes von einer Vorlesung mit abschließender schriftlicher Prüfung zu einer Lehrveranstaltung umgewandelt, in der die Vorstellung zentraler Inhalte mit

Abbildung 2: Ziel der Entwicklung von sozialer Kompetenz von Studierenden an der Wirtschaftsuniversität Wien



interaktiven Übungsphasen verbunden wird und die Studierenden sowohl schriftliche als auch mündliche Leistungen erbringen müssen.

4. Empirische Untersuchung

4.1 Aufbau und Ablauf der Untersuchung

Im Mittelpunkt dieser Studie steht die vergleichende Evaluation von zwei Lehrveranstaltungen an der Wirtschaftsuniversität Wien. Das gleichzeitige Angebot von zwei unterschiedlichen Lehrveranstaltungsdesigns mit gleichen Inhalten aufgrund einer Studienplanänderung ermöglicht den Vergleich der beiden didaktischen Designs. Die Inhalte der Lehrveranstaltungen konzentrieren sich auf Bereiche Kommunikation, Konfliktmanagement, kooperatives Verhandeln, Präsentationstechniken und Arbeiten in Teams, wobei diese Inhalte in verschiedenen für Studierende der Wirtschaftswissenschaften relevanten Kontexten behandelt werden.

Die Lehrveranstaltung „Soziale Kompetenz“ ist nach Abschluss der Studieneingangsphase des Bachelor-Studienplans „Wirtschafts- und Sozialwissenschaften 2006“ an der Wirtschaftsuniversität Wien vorgesehen (Wirtschaftsuniversität Wien 2006). Das Design der vorlesungsartigen Lehrveranstaltung sieht eine Ringvorlesung ohne Anwesenheitspflicht im Ausmaß von zwei Semesterstunden vor, in der die Themenbereiche der sozialen Kompetenz besprochen und anhand von praxisnahen Fallbeispielen veranschaulicht werden. Die Lehrveranstaltung schließt mit einer 90-minütigen Prüfung (offene und gebundene Wissensfragen sowie die Bearbeitung von Anwendungsaufgaben) ab (Wirtschaftsuniversität Wien 2016b).

Dieser Studienplan wurde durch den neuen Bachelor-Studienplan „Wirtschafts- und Sozialwissenschaften 2012“ ersetzt (Wirtschaftsuniversität Wien 2012). Im Rahmen der Studienplanänderung wurde ein neues Konzept der Lehrveranstaltung erprobt. Zu Beginn dieser zweisemesterständigen Lehrveranstaltung besuchen die Studierenden drei Einheiten zu je ca. vier Stunden, in der die Grundlagen sozialer Kompetenz zunächst allgemein und dann anhand von praxisnahen Fallbeispielen erworben werden. Im Anschluss absolvieren die Studierenden eine Zwischenprüfung, bei der sie mindestens 60% der Gesamtpunkteanzahl erreichen müssen, um an der Lehrveranstaltung weiter teilnehmen zu können. Darauf folgend besuchen die Studierenden drei vierstündige Einheiten, in denen sie angeleitet praktische Übungen durchführen und ihre Kompetenzentwicklung reflektieren. Zusätzlich haben sie drei Hausübungen zu bearbeiten, die aus individuellen themenspezifischen Reflexionen und einem Rollenspiel zum Bereich „kooperatives Verhandeln“ bestehen (Wirtschaftsuniversität Wien 2016a).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in beiden Lehrveranstaltungen dieselben Inhalte im selben Zeitrahmen mit Hilfe unterschiedlicher didaktischer Methoden erworben wurden. Bei der studentischen

Evaluierung der Lehrveranstaltung haben beide Lehrveranstaltungsdesigns sehr gut abgeschnitten.

Zur Untersuchung der Forschungsfragen wurde ein quasi-experimentelles Design verfolgt. Dies bedeutet, dass die Zuordnung zu den beiden Gruppen durch eine unabhängige Variable vorgegeben ist (Bortz/Döring 2006, S. 54). Der von den Studierenden inskribierte Studienplan ist in diesem Fall die unabhängige Variable. Die Gruppe der Besucher/innen der vorlesungsartigen Lehrveranstaltung ist im Studienplan 2006 inskribiert, während die zweite Gruppe, die Besucher/innen der Lehrveranstaltung mit Übungscharakter, im Studienplan 2012 inskribiert sind. Diese Studie liefert einen Beitrag zur Evaluationsforschung, die darauf abzielt Maßnahmen zu bewerten. Die Ergebnisse können fachdidaktische Implikationen für die Weiterentwicklung von Lehrveranstaltungen im Bereich der sozialen Kompetenzen liefern.

4.2 Stichprobe

Insgesamt konnten 280 Studierende aus zwei Populationen befragt werden. Aus der vorlesungsartigen Lehrveranstaltung nahmen 124 Studierende teil und aus der Lehrveranstaltung mit Übungscharakter 156 Studierende. Die Daten wurden im Wintersemester 2012/13 und im Sommersemester 2013 erhoben. Das durchschnittliche Alter in der vorlesungsartigen Version beträgt rund 25 Jahre und in der Version mit Übungscharakter rund 23 Jahre. Rund 60% der Studierenden können der Alterskategorie von 20 bis 23 Jahren zugeordnet werden. Anzumerken ist jedoch, dass bei ca. einem Drittel der Befragten die Angabe zum Alter fehlt. Insgesamt nahmen 130 männliche und 150 weibliche Studierende an der Befragung teil. Die Geschlechterverteilung ist bei beiden Lehrveranstaltungsdesigns ähnlich, wie in Tabelle 1 dargestellt. Da in der vorlesungsartigen Lehrveranstaltung die Anwesenheitspflicht nicht kontrolliert wird, wurde als zusätzliches Item die Anzahl an besuchten Vorlesungsterminen erfasst. Die Auswertung ergab, dass rund 90% der Teilnehmer/innen angaben, an allen oder fast allen Terminen anwesend gewesen zu sein.

4.3 Erhebungsinstrumente

Um die Proband/innen quantitativ befragen zu können, stellt der Fragebogen ein sinnvolles Instrument dar. Diese Form der Selbsteinschätzung birgt das Problem des sozial erwünschten Verhaltens, das sich durch ein mit der sozialen Norm übereinstimmendes Antwortverhalten äußert. Im Rahmen dieser Untersuchung wurde versucht diesen Effekt durch die Zusicherung der Anonymität und die Aufklärung über die Untersuchung zu Beginn der Befragung zu minimieren (Jonkisz et al. 2012, S.

Tabelle 1: Charakteristik der Stichprobe

	Vorlesungsartige Version	Version mit Übungscharakter	Gesamt
Teilnehmende Studierende	124	156	280
Durchschnittliches Alter in Jahren MW (SD)	24,66 (4,896)	22,97 (3,900)	23,58 (4,352)
männlich	56	74	130
weiblich	68	82	150

59). Außerdem soll darauf hingewiesen werden, dass die Selbsteinschätzung nur jenen Teil der Kompetenzen widerspiegelt, der den Studierenden bewusst ist, während der unbewusste Teil ausgeblendet bleibt.

Im Rahmen dieser Untersuchung wurde der Teilbereich „soziale Kompetenzen“ des Bochumer Inventars zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP) von Hossiep/Paschen (2003) eingesetzt. Das am Lehrstuhl für Methodenlehre, Diagnostik und Evaluation entwickelte Inventar erfasst Facetten der Persönlichkeit, die im Berufsleben von Relevanz sind. Es wurden neben der Skala zum Bereich der „sozialen Kompetenzen“ auch Skalen zur Erhebung der Konstrukte „berufliche Orientierung“, „Arbeitsverhalten“ und „psychische Konstitution“ erfasst.

Das Inventar gilt als eines der wenigen Instrumente auf wissenschaftlichem Niveau, das sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis weit verbreitet ist. In der Praxis wird das Instrument zur Personalauswahl bzw. zur Berufs- und Karriereberatung herangezogen (Kanning/Kempermann 2012, S. 173). Hagemeister et al. (2010) stellten bei einer Befragung von Psycholog/innen aus Deutschland im Rahmen einer wissenschaftlichen Tagung fest, dass der BIP als zweithäufigstes Verfahren im Bereich der Persönlichkeitstests genannt wurde. Als Ziel des Instrumentes sehen die Autoren des Inventars, Hossiep/Paschen (2003), „die standardisierte Erfassung des Selbstbildes eines Testkandidaten in Hinblick auf relevante Beschreibungsdimensionen aus dem Berufsleben“ (S. 14).

Die Besonderheit des BIP liegt im Gegensatz zu anderen Persönlichkeitstests im deutschsprachigen Bereich in der ausschließlich berufsbezogenen Formulierung der Items (Hülshager et al. 2006, S. 145). Der Fragebogen von Hossiep/Paschen (2003) wurde nach Reliabilitäts- und Validitätsgesichtspunkten überprüft. Dafür wurde eine Stichprobe von 9.303 Personen herangezogen, wobei eine gute Reliabilität (Cronbachs Alpha der 14 Dimensionen zwischen .74 und .91) und Retest-Reliabilität von über $r = .70$ für einen Zeitraum von 2-3 Jahren erreicht werden konnte. Die Validität des BIP wurde u.a. durch die Messung der Übereinstimmung mit grundlegenden persönlichkeitsorientierten Fragebogenverfahren (Neo-FFI, 16 PF-R, EPI) überprüft. Dabei liegen die Werte für verwandte Konstrukte zwischen $r = .54$ und $.84$.

Im Rahmen dieses Forschungsprojektes wurden die Subskalen Durchsetzungsstärke, Kontaktfähigkeit, Sensitivität, Teamorientierung und Soziabilität des BIP verwendet, deren Bedeutung kurz dargelegt wird (Hossiep/Paschen 2003, S. 22). Die Durchsetzungsstärke beschreibt die Tendenz eigene Ziele zu verfolgen und die dadurch entstehende Konfliktbereitschaft. Die Kontaktfähigkeit misst die Präferenz, mit fremden Menschen Kontakt aufzunehmen, sowie den Aufbau und die Pflege von Netzwerken. Die Sensitivität misst das Einfühlungsvermögen und die Interpretationsfähigkeit der Verhaltensweisen von anderen Personen. Die Teamorientierung misst die Bereitschaft, in Teams zu arbeiten und die Fähigkeit, sein eigenes Geltungsstreben zugunsten des Teams zurückzustellen. Die Soziabilität misst den Wunsch nach Harmonie und die Rücksichtnahme auf andere Personen sowie Freundlichkeit gegenüber anderen Menschen.

Zusätzlich wird durch die Verwendung von Items mit

konkretem Situationsbezug das Konstrukt des sozial kompetenten Verhaltens (Kanning 2009, S. 15) erfasst. Zur Analyse der studiumsbedingten Entwicklung von sozial kompetenten Verhaltensweisen war es notwendig, die im Rahmen der Lehrveranstaltung zentralen Kompetenzen zu erfassen. Die Items dazu wurden von Fachdidaktiker/innen und Wissenschaftler/innen im Bereich „Soziale Kompetenz“ des Instituts für Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien entwickelt. Sie orientieren sich am in Abschnitt 3 vorgestellten Modell (Abbildung 2) und umfassen die folgenden Bereiche:

- „Konfliktmanagement“: Einstellung, Wissen und Fertigkeiten bezüglich Konfliktanalyse und Konfliktlösung
- „Kommunikation“: Einstellung, Wissen und Fertigkeiten bezüglich schwieriger Kommunikationssituationen sowie bei alltäglichen Gesprächssituationen
- „kooperatives Verhandeln“: Einstellung, Wissen und Fertigkeiten in Bezug auf kooperatives Verhandeln (kurzfristiger Erfolg vs. langfristige Geschäftsbeziehung)
- „Präsentationstechniken“: Einstellung, Wissen und Fertigkeiten bezüglich der Vorbereitung, Durchführung und Zielgruppenabstimmung einer Präsentation
- „Arbeiten in Teams“: Einstellung, Wissen und Fertigkeiten zur Teamarbeit

4.4 Datenauswertung

Die Datenauswertung wurde mit dem Computerprogramm IBM SPSS Statistics Version 21 durchgeführt. Für die Testung der Hypothesen wurde ein Signifikanzniveau von $p < .05$ angenommen. Um die Daten zu analysieren, wurde ein nicht parametrischer Test (Mann-Whitney-U Test) für unabhängige Stichproben durchgeführt, da dieser keine Normalverteilung der Daten voraussetzt (Nachar 2008).

5. Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die folgenden Fragestellungen beantwortet:

- I. Wie sind die selbst eingeschätzten Persönlichkeitsmerkmale im Bereich sozialer Kompetenz (laut Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung) von Studierenden der Wirtschaftsuniversität Wien vor bzw. nach Absolvierung der Lehrveranstaltung „Soziale Kompetenz“ ausgeprägt?
- II. Wie ist das selbst eingeschätzte Verhalten im Bereich sozialer Kompetenz bei den Studierenden vor bzw. nach Absolvierung der Lehrveranstaltung „Soziale Kompetenz“ ausgeprägt?
- III. Unterscheidet sich die Kompetenzentwicklung der Studierenden je nachdem, welches Lehrveranstaltungsdesign sie besucht haben?

5.1 Selbsteinschätzungen von Persönlichkeitsmerkmalen

Tabelle 2 gibt einen ersten Überblick über die mittels BIP erhobenen Persönlichkeitsmerkmale im Bereich der sozialen Kompetenz. Die Antwortskala liegt als sechsstufige Likert-Skala vor. Die Itemskalen Teamorientierung (Cronbachs $\alpha = .87$), Kontaktfähigkeit (Cronbachs

$\alpha = .88$), Durchsetzungsvermögen (Cronbachs $\alpha = .82$), Sensitivität (Cronbachs $\alpha = .75$) und Soziabilität (Cronbachs $\alpha = .78$) weisen eine gute Reliabilität auf. Die Faktorenanalysen bestätigen die postulierten Faktorenstrukturen. Einige negativ formulierte Items wurden zur Berechnung des Mittelwerts umcodiert, sodass 1 jeweils die stärkste Ausprägung wiedergibt (ich stimme vollkommen zu) und 6 die schwächste (ich stimme gar nicht zu). In der folgenden Tabelle sind Mittelwert (je geringer der Wert, desto höher ist die Ausprägung des Merkmals), Median, Standardabweichung sowie Minimum und Maximum angegeben. Bei den Skalen Sensitivität und Soziabilität zeigen sich zu zum Erhebungszeitpunkt T0 und auch größtenteils auch beim Zeitpunkt T1 die niedrigsten Mittelwerte und Mediane. Die Standardabweichung ist bei allen Merkmalen mit Hinblick auf die sechsstufige Skala eher niedrig, was auf eine geringe Streuung schließen lässt. Es lässt sich außerdem erkennen, dass die Mittelwerte der Skalen mit Ausnahme des Bereichs Kontaktfähigkeit nur wenig Veränderung von Erhebungszeitpunkt T0 auf T1 aufzeigen. Dies lässt sich dadurch begründen, dass Persönlichkeitsmerkmale als relativ stabil beschrieben werden können (Hossiep/Müllhausen 2006).

5.2 Selbsteingeschätztes kompetentes Verhalten der Studierenden

In der folgenden Tabelle wird die selbst eingeschätzte Kompetenz bezüglich Fähigkeiten in den Bereichen der sozialen Kompetenz dargestellt. Die Antwortskala liegt wie beim BIP als sechsstufige Likert-Skala vor. Die Skalen „kooperatives Verhandeln“ (Cronbachs $\alpha = .71$), „Kommunikation“ (Cronbachs $\alpha = .74$) und „Konfliktmanagement“ (Cronbachs $\alpha = .74$) weisen eine gute Reliabilität auf, während die Skalen „Präsentationstechniken“ (Cronbachs $\alpha = .67$) und „Arbeiten in Teams“ (Cronbachs $\alpha = .53$) eher schwache Werte der internen Konsistenz aufweisen.

Wie in der Tabelle 3 ersichtlich, schätzen sich die Studierenden bereits zu Beginn des Semesters in den Bereichen „Konfliktmanagement“, „Arbeiten in Teams“ und

Tabelle 3: Kennwerte zu den 5 erhobenen Bereichen der Handlungskompetenzen zum Zeitpunkt T0, sechsstufige Skala (je geringer der Mittelwert, desto besser schätzen sich die Studierenden ein); n=280

	T	Mittelwert	Median	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Präsentationstechniken	T0	2,40	2,25	0,87	1,00	6,00
	T1	2,18	2,00	0,84	1,00	5,50
Kommunikation	T0	2,75	2,82	0,64	1,09	4,55
	T1	2,67	2,64	0,62	1,18	4,45
Konfliktmanagement	T0	2,27	2,17	0,59	1,08	4,42
	T1	2,24	2,17	0,59	1,08	4,17
Arbeiten in Teams	T0	2,51	2,33	0,87	1,00	5,33
	T1	2,51	2,33	0,85	1,00	5,33
Kooperatives Verhandeln	T0	3,28	3,33	0,78	1,33	5,67
	T1	3,12	3,17	0,77	1,17	5,33

„Präsentationstechniken“ nach Mittelwerten besonders positiv ein. Der Mittelwert im Bereich „kooperatives Verhandeln“ ist fast um einen Skalenpunkt schlechter als der Bereich „Konfliktmanagement“.

Vergleicht man die Mittelwerte zu den Zeitpunkten T0 und T1 lässt sich erkennen, dass es fast durchgängig zu einer leichten Verbesserung in der Selbsteinschätzung gekommen ist. Ausschließlich der Bereich „Arbeiten in Teams“ lässt beim gerundeten Mittelwert keinen Unterschied zwischen der Einschätzung zu Semesterbeginn und der Einschätzung zu Semesterende erkennen.

5.3 Veränderungen des selbsteingeschätzten Verhaltens der Studierenden

Bereits eine rein deskriptive Betrachtung des selbst eingeschätzten Kompetenzzuwachses resultierend aus der Einschätzung zu Beginn des Semesters abzüglich der Einschätzung am Ende macht Unterschiede zwischen den beiden didaktischen Designs sichtbar (siehe Diagramm).

Insgesamt ist bei fast allen Kategorien die Mittelwertdifferenz bei Lehrveranstaltungen mit Übungscharakter höher als bei dem vorlesungsartigen Design. In den Kategorien Arbeiten in Teams und Kommunikation führte das vorlesungsbasierte Design zu einer durchschnittlichen schlechteren Selbsteinschätzung nach Absolvierung der Lehrveranstaltung. Dies könnte in der Ausweitung des Wissensraumes zum Themenbereich und der

fehlenden Gelegenheit zum praktischen Üben und Anwenden liegen. In Tabelle 4 sind die Mittelwerte, Standardabweichungen und Mediane der Mittelwertdifferenzen getrennt nach der unabhängigen Variable „Lehrveranstaltungsdesign“ (vorlesungsartiges Design, Design mit Übungscharakter) dargestellt.

Studierende, die das Lehrveranstaltungsdesign mit Übungscharakter besucht haben, weisen einen signifikant höheren Zuwachs in der Selbsteinschätzung in den Bereichen „Präsentationstechniken“ ($U =$

Tabelle 2: Kennwerte zu den 5 Persönlichkeitsmerkmalen des BIPS zu beiden Erhebungszeitpunkten, sechsstufige Skala (je geringer der Mittelwert, umso besser schätzen sich die Studierenden ein); n=280

	T	Mittelwert	Median	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Teamorientierung	T0	3,43	3,42	0,84	1,31	5,69
	T1	3,42	3,38	0,82	1,15	5,54
Durchsetzungsvermögen	T0	3,18	3,08	0,68	1,67	5,00
	T1	3,17	3,17	0,69	1,42	4,75
Sensitivität	T0	2,63	2,64	0,63	1,00	4,82
	T1	2,58	2,50	0,61	1,18	4,18
Soziabilität	T0	2,96	2,93	0,65	1,47	4,87
	T1	2,99	2,97	0,61	1,40	4,87
Kontaktfähigkeit	T0	3,07	3,00	0,83	1,06	5,63
	T1	2,99	2,94	0,77	1,50	4,81

Tabelle 4: Mittelwertdifferenzen zu den fünf erhobenen Skalen im Bereich der Handlungskompetenz Differenzen gruppiert nach didaktischen Designs (je höher, desto höher der Kompetenzzuwachs)

	Vorlesungsartiges Design (n=124)			Design mit Übungscharakter (n=156)		
	Mittelwert	Median	Standardabweichung	Mittelwert	Median	Standardabweichung
Präsentationstechniken	0,040	0,000	0,580	0,355	0,250	0,699
Kommunikation	-0,011	0,000	0,393	0,147	0,091	0,439
Konfliktmanagement	0,009	0,000	0,421	0,047	0,083	0,432
Arbeiten in Teams	-0,105	0,000	0,583	0,073	0,000	0,865
Kooperatives Verhandeln	0,167	0,167	0,618	0,146	0,167	0,705

6761,50; $z = -4,36$; $p = 0,00$; $r = -0,26$) und „Kommunikation“ ($U = 7560,50$; $z = -3,15$; $p = 0,00$; $r = -0,19$) auf. In den Bereichen „kooperatives Verhandeln“ ($U = 9301$; $z = -0,55$; ns; $r = -0,03$), „Konfliktmanagement“ ($U = 9253$; $z = -0,625$; ns; $r = -0,04$) und „Arbeiten in Teams“ ($U = 8451,00$; ns; $r = 0,11$) weisen die Unterschiede keine statistische Signifikanz auf.

6. Zusammenfassung und Diskussion

Die vorliegende Studie zeigt, dass eine Lehrveranstaltung, in der Bereiche der sozialen Kompetenz interaktiv anhand von für das spätere Berufsleben relevanten Situationen beobachtet, geübt und reflektiert werden, im Vergleich zu einer reinen vorlesungsartigen Lehrveranstaltung zu einer signifikant besseren Einschätzung in zwei der fünf erhobenen Kompetenzbereiche führt. Die Lehrveranstaltungen gleichen sich hinsichtlich des Zeitaufwandes, der Inhalte und der Ergebnisse der abschließenden Evaluation durch die Studierenden. Dies lässt die Vermutung zu, dass interaktive und reflexive Elemente im Rahmen einer Lehrveranstaltung im Bereich der sozialen Kompetenz die Kompetenzentwicklung unterstützen. Die gewählte Methode der Kompetenzmessung scheint durch die Möglichkeit der Erhebung einer großen Zahl von Daten innerhalb eines eingrenzenden Zeitrahmens gut begründbar. Außerdem wird im Rahmen der psychologischen Forschung die Annahme vertreten, dass sich Selbstbeurteilungsverfahren eignen, die eigene Kompetenz zu bewerten (Amelang/Bartussek 2001). Um die soziale Erwünschtheit noch stärker zu kontrollieren, hätte der Fragebogen eventuell noch um Kontrollskalen ergänzt werden können (Jonkisz et al. 2012, S. 59). Den Kompetenzerwerb anhand von Selbsteinschätzungen per Fragebogen zu erheben bringt methodische Einschränkungen mit sich. Die Komplexität der Lernprozesse kann dadurch nicht vollständig abgebildet werden. Bei zukünftigen Studien wäre es von Relevanz die soziale Kompetenz auch in Form von inhaltlichen Testungen abzu prüfen. Außerdem wäre eine Ausweitung der Studie über das Semesterende hinaus wünschenswert, da dadurch auch die Langfristigkeit der Entwicklung von sozialer Kompetenz berücksichtigt wird. Weitere Forschungsprojekte könnten die Auswirkung des Besuchs von Lehrveranstaltungen im Bereich der sozialen Kompetenz auf die Arbeitsmarktfähigkeit der Hochschulabsolvent/innen untersuchen, wie dies z.B. in der Studie von Hodzic et al. (2015) bei Arbeits-

suchenden erhoben wurde.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass gerade im Bereich der sozialen Kompetenz die Entwicklung nicht mit dem Ende der Lehrveranstaltung abgeschlossen ist (Reischmann 2003, S. 95). Demnach sollen Studierende im Rahmen universitärer

Angebote auch ein Instrument mitgegeben werden, das sie befähigt sich anhand zukünftiger Herausforderungen im Bereich der sozialen Kompetenz weiterzuentwickeln. Konkret bedeutet dies, dass die Studierenden die Möglichkeit bekommen sollten ihre Reflexionsfähigkeit zu entwickeln, damit sie auch nach Abschluss des Kurses in der Lage sind, dass eigene Handeln zu reflektieren und zielgerichtet anzupassen.

Literaturverzeichnis

- Amelang, M./Bartussek, D. (2001): *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart.
- Bandura, A. (1974): *Psychological modeling: Conflicting theories*.
- Bortz, J./Döring, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human und Sozialwissenschaftler*, 4. überarb. Aufl., Heidelberg.
- Brown, J. S./Collins, A./Duguid, P. (1989): *Situated cognition and the culture of learning*. In: *Educational researcher*, 18 (1), pp. 32-42.
- Collins, A./Brown, J.S./Newman, S.E. (1989): *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing and Mathematics!* In: Resnick, L.B. (Hg.): *Knowing, Learning, and Instruction: Essay in Honor of Robert Glaser* Hillsdale, NJ.
- Dubs, R. (1995): *Konstruktivismus: einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (6), S. 889-903.
- Euler, D./Bauer-Klebl, A. (2008): *Bestimmung und Präzisierung von Sozialkompetenzen*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104 (1), S. 16-25.
- Euler, D./Reemtsma-Theis, M. (1999): *Sozialkompetenzen? Über die Klärung einer didaktischen Zielkategorie*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 95 (2), S. 168-198.
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1995): *Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (6), S. 867-888.
- Greimel-Fuhrmann, B. (Hg.) (2013): *Soziale Kompetenz im Management*. Wien.
- Greimel-Fuhrmann, B./Pachlinger, I. (2008): *Förderung der Sozialen Kompetenz im Studium an der Wirtschaftsuniversität Wien*. In: Kasper, H./Mühlbacher, J. (Hg.): *Wettbewerbsvorteile durch organisationales und individuelles Kompetenzmanagement*. Wien, S. 65-84.
- Hagemeyer, C./Lang, F./Kersting, M. (2010): *Einstellung von Psychologinnen und Psychologen in Deutschland zu Tests*. In: *Report Psychologie*, 35, S. 428-439.
- Hodzic, S./Ripoll, P./Lira, E./Zenasni, F. (2015): *Can intervention in emotional competences increase employability prospects of unemployed adults?* In: *Journal of Vocational Behavior*, 88, pp. 28-37.
- Hossiep, R./Paschen, M. (2003): *Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung: BIP: Hogrefe*.
- Hossiep, R./Mühlhaus, O. (2005): *Personalauswahl und -entwicklung mit Persönlichkeitstests*. Göttingen.
- Hülshager, U.R./Specht, E./Spinath, F.M. (2006): *Validität des BIP und des NEO-PI-R: Wie geeignet sind ein berufsbezogener und ein nicht explizit berufsbezogener Persönlichkeitstest zur Erklärung von Berufserfolg?* In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 50 (3), S. 135-147.
- Jonkisz, E./Moosbrugger, H./Brandt, H. (2012): *Planung und Entwicklung von Tests und Fragebogen*. In: Moosbrugger, H./Kelava, A. (Hg.): *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*, S. 27-74.
- Kanning, U.P. (2009): *Diagnostik sozialer Kompetenzen (2., aktualisierte Aufl.)*. Göttingen.
- Kanning, U.P./Kempermann, H. (2012): *Fallbuch BIP: das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung in der Praxis*.

- Maaß, F./Kay, R. (2011): Erfahrung mittelständischer Unternehmen mit den neuen Abschlüssen Bachelor und Master. Bonn.
- Nachar, N. (2008): The Mann-Whitney U: A test for assessing whether two independent samples come from the same distribution. In: *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 4 (1), pp. 13-20.
- Reichmann, J. (2003): Kompetenz lehren? In: Brödel, R. (Hg.): *Zugänge zur Kompetenzentwicklung*. Sonderdruck Münster, S. 77-105.
- Renkl, A. (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: *Psychologische Rundschau*, 47, S. 78-92.
- Roth, H. (1971): *Pädagogische Anthropologie*. Hannover.
- Schaefer, H./Wolter, A. (2008): Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (4), S. 607-625.
- Spitzberg, B.H./Cupach, W.R. (1984): *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills.
- Wirtschaftsuniversität Wien (2006): Studienplan für das Bachelorstudium Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an der Wirtschaftsuniversität Wien 2006 Version 11. (URL: <https://www.wu.ac.at/fileadmin/wu/h/structure/about/publications/bulletin/pdfs/bachwiso.pdf>).
- Wirtschaftsuniversität Wien (2012): Studienplan für das Bachelorstudium Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an der Wirtschaftsuniversität Wien 2012 (URL: https://www.wu.ac.at/fileadmin/wu/h/students/studienplaene_import_juli2016/BA_WISO/Bachelor_WiSoNeu_16.03.2016.pdf).

- Wirtschaftsuniversität Wien (2016a): PI Soziale Kompetenz (URL: <https://www.wu.ac.at/sozialekompetenz/lehrangebot/pisozialekompetenz/>).
- Wirtschaftsuniversität Wien (2016b): Syllabus Soziale Kompetenz (URL: <https://learn.wu.ac.at/dotlrn/classes/sozorg/syllabus/>).
- Wissenschaftsrat (2000): *Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor - Magister/Master)* in Deutschland. Berlin.

■ **Nora Cechovsky**, MSc, Universitätsassistentin am Institut für Wirtschaftspädagogik, Wirtschaftsuniversität Wien,
E-Mail: Nora.Cechovsky@wu.ac.at

■ **Dr. Bettina Greimel-Fuhrmann**, Univ. Prof., Leiterin Bereich Soziale Kompetenz und Institut für Wirtschaftspädagogik, Wirtschaftsuniversität Wien,
E-Mail: Bettina.Fuhrmann@wu.ac.at

Anette Fomin & Maren Lay (Hg.) Nachhaltige Personalentwicklung für Postdoktorandinnen und Postdoktoranden an Universitäten Fit für alternative Berufswege



Die Mehrheit des befristet beschäftigten wissenschaftlichen Nachwuchses kann nicht auf eine Daueranstellung an einer Universität hoffen. Alternative Karrierewege außerhalb des Wissenschaftssystems z.B. in Wirtschaftsunternehmen sind deshalb gefordert – für die allerdings viele der Betroffenen sowohl mental als auch inhaltlich nicht vorbereitet sind.

Unter Berücksichtigung theoretischer und empirischer Erkenntnisse wird in der vorliegenden Abhandlung ein Gesamtkonzept vorgestellt, das im Rahmen eines erfolgreich durchgeführten Pilotprojektes „Fit für alternative Berufswege“ an der Universität Hohenheim speziell für Postdocs erprobt wurde. Neben den Herausgeberinnen schildern Trainerinnen und Trainer ihre Erfahrungen aus der Arbeit mit der Zielgruppe Postdoc.

Das Praxisbuch richtet sich insbesondere an universitäre Einrichtungen, die eine nachhaltige Personalentwicklung für ihren wissenschaftlichen Nachwuchs anstreben. Es füllt eine Lücke für Angebote zur beruflichen Orientierung in der deutschen Hochschul-landschaft.

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

ISBN 978-3-937026-96-1, Bielefeld 2015, 181 Seiten, 26.80 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel
(aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

*Andrea Zoyke, Marc Beutner,
Philipp Herrmann, Dennis Kundisch,
Johannes Magenheimer & Jonas Neugebauer*

Webbasierte Classroom Response Systeme in der Hochschullehre – Eine designbasierte Fallstudie zur Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen aus Studierendensicht

How to use Classroom Response Systems (CRS) effectively to activate students in large lectures is still an open research question. Based on design based research an interdisciplinary team of researchers in the field of computer science, business information systems, and human resources and business education designed, evaluated and redesigned a web-based prototype of a CRS called PINGO (Peer Instruction for very large Groups). Besides the further development of the prototype, the team is currently concerned with the design of didactical recommendations for CRS usage in higher education. This contribution provides selected findings of an interview-based student survey. The focus is on the evaluation of different didactical design variants with respect to the time of CRS usage during lectures and on discussions stimulated through CRS usage for the teaching and learning process.

Mit Classroom Response Systemen wird vielfach das Potenzial verbunden, Studierende auch in großen Vorlesungen zu aktivieren. Vor dem Hintergrund technologisch relativ flexibler Einsatzmöglichkeiten stellt sich die Frage nach einem effektiven Einsatz solcher Systeme in Lehrveranstaltungen. In einem interdisziplinären Forschungs- und Entwicklungsprojekt mit Vertreter/innen aus Wirtschaftsinformatik, Wirtschaftspädagogik und Informatik wurde in Anlehnung an Design-Based Research in mehreren Design-Zyklen ein webbasiertes System (PINGO – Peer Instruction for very large Groups) entwickelt, erprobt und weiterentwickelt. Neben der technologischen Weiterentwicklung steht dabei momentan die Entwicklung von didaktischen Hinweisen zum Einsatz in der Hochschullehre im Fokus. Im Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse einer interviewbasierten Studierendenbefragung skizziert, in der die Bewertung unterschiedlicher Einsatzvarianten unter besonderer Berücksichtigung von Einsatzzeitpunkt sowie Diskussionen im Vordergrund steht.

1. Erwartungen, Befunde und offene Fragen zu Classroom Response Systemen in der Hochschullehre

Spätestens seit der Bologna-Reform wird zugunsten einer effektiveren Lehre ein Paradigmenwechseln in der Lehr-Lernkultur an Hochschulen gefordert. Dieser mit dem Slogan „Shift from Teaching to Learning“ betitelte



Andrea Zoyke



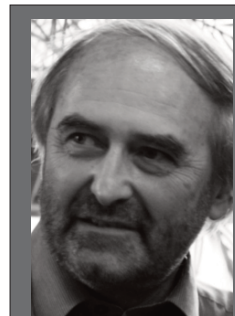
Marc Beutner



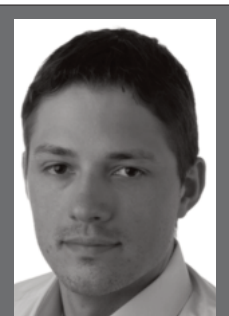
Philipp Herrmann



Dennis Kundisch



Johannes Magenheimer



Jonas Neugebauer

Wandel impliziert u.a. eine stärkere Studierendenorientierung und eine Förderung von aktivem Lernen, verbunden mit einer Veränderung der Lehrendenrolle hin zu Gestalter/innen von Lernumgebungen, worin sich eine Anlehnung an konstruktivistische Lehr-/Lerntheorien zeigt (vgl. Brown/Atkins 1990; Berendt 1998; Wildt 2003). Um dieser Forderung nachzukommen, werden in Hochschulen u.a. Classroom Response Systeme (CRS) eingesetzt, die auch unter Audience Response System, Clicker, Voting Machine bzw. Hörsaalabstimmungssystem u.Ä. bekannt sind. Diese erlauben Studierenden in Präsenzveranstaltungen eine (i.d.R. anonyme) Abstimmung zu im Vorfeld oder ad hoc während der Lehrveranstaltung formulierten Fragen und Aufgaben. Die Antworten bzw. die Antwortverteilungen werden (unmittelbar) an die Studierenden und die Lehrenden zurückgespiegelt. Obgleich CRS nicht vollständig neu sind, sondern erste Geräte bereits in den 1960er Jahren in Lehrveranstaltungen an Hochschulen eingesetzt wurden (vgl. Judson/Sawada 2002), so ist doch in der jüngeren Ver-

gangenheit ein besonderes Wachstum an neu entwickelten und eingesetzten, insbesondere webbasierten CRS zu verzeichnen (vgl. Kundisch et al. 2013). Meta-Studien zeigen zudem einige Potenziale des CRS-Einsatzes auf (vgl. Roschelle/Penuel/Abrahamson 2004; Fies/Marshall 2006; Kay/LeSage 2009), die u.a. allgemein in einer höheren Aufmerksamkeit innerhalb einer Veranstaltung sowie in höherer Interaktion und Diskussion unter den Studierenden liegen. Daneben weisen sie aber auch die damit verbundenen Herausforderungen des Lehrens und Lernens für Hochschullehrende und Studierende aus, die sich neben der Aufgabe der Entwicklung einer stabilen Technologie stellen (vgl. Kay/LeSage 2009). Unter Berücksichtigung des derzeitigen Forschungsstandes können sowohl vertiefende technologische als auch didaktische Fragestellungen und Entwicklungsbedarfe hinsichtlich CRS für die Hochschullehre ausgemacht werden.

2. Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt PINGO

Vor diesem Hintergrund wurde an der Universität Paderborn in einem interdisziplinären Forscherteam mit Vertreter/innen aus Wirtschaftsinformatik, Wirtschaftspädagogik und Informatik ein webbasiertes CRS, das sogenannte PINGO (Peer Instruction for very large Groups) entwickelt (vgl. Kundisch et al. 2012). Dies wird in Anlehnung an den Forschungsansatz 'Design-Based Research' (vgl. DBR-Collective 2003; Zoyke 2012, S. 73ff.) über mehrere Entwicklungsphasen formativ evaluiert und schrittweise weiterentwickelt. Dabei werden zwei miteinander verbundene Zielsetzungen verfolgt. Zum einen geht es aus einer technologischen Perspektive um die Erforschung und Entwicklung einer verbesserten webbasierten Anwendung. So erlaubt diese Anwendung beispielsweise unterschiedliche Frage- und Antwortformate einzusetzen (Single-Choice, Multiple Choice, Freitext/TagCloud, Numerisch/Schätzfrage). Zum anderen, und dies steht in diesem Beitrag im Vordergrund, geht es aus einer hochschuldidaktischen Perspektive um die Forschung zu sowie die Entwicklung von hochschuldidaktischen Hinweisen zum Einsatz von CRS-Systemen bzw. um die Weiterentwicklung von möglichen Einsatzvarianten für die Hochschullehre (vgl. Beutner et al. 2012). Dabei ist zu beachten, dass mit diesen Systemen nicht direkt ein bestimmtes didaktisches Konzept verbunden ist, geschweige denn dieses automatisch umgesetzt wird. Vielmehr werden CRS mit unterschiedlichen didaktischen Ansätzen in Verbindung gebracht. Besonders prominente Konzepte, an die im Projekt angeknüpft wurde, sind die von Eric Mazur an der Harvard University entwickelte Methode der Peer Instruction (PI) (vgl. Mazur 1997) und das an der Massachusetts University entwickelte Verfahren der Classwide Discussion (CD) (vgl. Dufresne et al. 1996). Bei der PI hängt der weitere Ablauf der Lehrveranstaltung von dem zu einem bestimmten Zeitpunkt zu einer Frage bzw. Aufgabenstellung aktivierten Antwortverhalten der Studierenden ab. Das heißt der behandelte Lerngegenstand wird bei wenigen richtigen Antworten wiederholt und bei vielen richtigen Antworten wie geplant fortgesetzt.

Bei uneinheitlichem Antwortverhalten wird eine Phase der Peer Discussion eingeleitet, in der die Studierenden sich gegenseitig argumentativ über die richtige Lösung der Aufgabe austauschen und so von- und miteinander lernen sollen, bevor eine erneute Abstimmung zu derselben Aufgabe erfolgt. Hingegen beginnt das Verfahren der CD mit einer kooperativen Gruppendiskussion zu einer Frage bzw. Aufgabenstellung, bevor eine erste Abstimmung durchgeführt wird. Studien zeigen, dass Lehrkräfte häufig von einem idealtypisch vorgesehenen Verfahren wie der PI abweichen (vgl. Turpen/Finkelstein 2009; Smith et al. 2011). So können sich vielfältige Einsatzvarianten entfalten. Dies führt dann in der Lehrpraxis dazu, dass die Abfrage mittels CRS zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Veranstaltungsablauf erfolgt und damit durchaus verschiedene Zielsetzungen verfolgt werden können. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie unterschiedliche Einsatzvarianten unter besonderer Berücksichtigung der Einsatzzeitpunkte der Abfragen sowie der Einbindung von Peer- und Gruppendiskussionen aus der Sicht von Studierenden bezüglich ihres Beitrags zum Lehr-/Lernprozess und Lernerfolg beurteilt werden. Da hierzu bisher nur sehr wenige empirisch gesicherte Aussagen vorliegen, wurde im Rahmen des Projektes PINGO eine Studierendenbefragung durchgeführt. Die Ergebnisse daraus sollen in die Formulierung grundlegender Prinzipien zum didaktischen Einsatz und Variationsmöglichkeiten für die Hochschullehre einfließen.

3. Interviewbasiertes Erhebungsdesign und Auswertung der Studierendenbefragung

Zwecks explorativer Erhebung der Sicht von Studierenden auf unterschiedliche Einsatzvarianten wurde eine qualitativ angelegte Studie konzipiert und im Sommersemester 2013 an der Universität Paderborn durchgeführt (vgl. Beutner et al. 2014a; Beutner et al. 2014b). Dabei wurde PINGO in den bereits oben angeführten klassischen Varianten der Peer Instruction (PI) und der Classwide Discussion (CD) eingesetzt. Darüber hinaus wurde – insbesondere da Hochschullehrende häufig von den idealtypischen Verfahren abweichen und um weitere Einsatzvarianten und deren Bewertung durch die Studierenden zu erfassen – eine dritte Kategorie eingeführt, die dem/der Hochschullehrende/n einen relativ offenen Einsatz ermöglicht und insofern unterschiedlichste nicht standardisierte Varianten subsummiert. Wesentliches Merkmal dieser Kategorie ist die Variationsmöglichkeit bezüglich des Einsatzes einer Diskussion. Daher wurde sie Optional Course Discussion (OCD) genannt. Für eine fachübergreifende Erprobung wurde PINGO mit diesen drei Einsatzvarianten jeweils in drei unterschiedlichen Studiengängen eingesetzt: Lehramt an Berufskollegs (LBK), Wirtschaftsinformatik (WI) und Informatik (I). Lehrende in diesen Veranstaltungen waren drei Mitglieder aus dem Forschungs- und Entwicklungsteam, um sicherzustellen, dass das Personal bezüglich der Einsatzvarianten ausreichend geschult war. Im Anschluss an die einzelnen Einsatzvarianten wurden so im Semesterverlauf mit elf freiwilligen der ca. 150 Studierenden, die regelmäßig an diesen Lehrveranstaltungen teilgenommen

hatten, zu drei Zeitpunkten leitfadengestützte, halbstrukturierte Gruppeninterviews bzw. mit wenigen Studierenden aus terminlichen Gründen Einzelinterviews durchgeführt (vgl. Tabelle 1). Darin wurden die Studierenden nach ihrer Einschätzung bezüglich der wahrgenommenen didaktischen Implementation unterschiedlicher Einsatzvarianten unter besonderer Berücksichtigung von Zeitpunkt und Zweck des PINGO-Einsatzes sowie der Diskussion und deren Bedeutung für den individuellen Lernprozess und -erfolg befragt.

Im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung wurde das Interviewmaterial kategoriengeleitet unter Einsatz von MAXQDA von zwei Kodern unabhängig voneinander kodiert. Dabei wurden die zunächst theoriegeleitet und aus dem vorangegangenen Forschungsprozess formulierten Kategorien angewendet und diese schließlich induktiv aus dem Textmaterial heraus ausdifferenziert.

4. Ausgewählte Ergebnisse zur Bewertung der Einsatzvarianten für den Lehr-/Lernprozess aus Studierendensicht

Im Folgenden werden der Fragestellung dieses Beitrags folgend Ergebnisse zur Wahrnehmung und Bewertung von Einsatzzeitpunkten sowie von Diskussion mit Blick auf den Beitrag zum Lernprozess und -erfolg aus Sicht der befragten Studierenden skizziert.¹ Die Kurzbelege hinter den aggregierten Studierendenaussagen sowie den Direktzitate geben den Studiengang der/des Probanden, die Nr. des Interviews (je Studiengang; vgl. Tabelle 1), die Seite und die Zeichen der jeweiligen Textstelle im Interviewtranskript an (z.B. LBK 2, S. 13, 298ff. = Studierende der Lehrveranstaltung aus dem Studiengang Lehramt an Berufskollegs, Transkript des Interviews Nr. 2, Textstelle auf S. 13, Zeichen 298 und folgende).

4.1 Bewertung von Einsatzzeitpunkten für den Lehr-/Lernprozess

Der Einsatzzeitpunkt wurde zum einen auf mikrodidaktischer Ebene innerhalb eines Termins einer Lehrveran-

staltung und zum anderen auf makrodidaktischer Ebene innerhalb einer sich über das Semester erstreckenden Veranstaltungsreihe bewertet. Auf *mikrodidaktischer Ebene* kann der PINGO-Einsatz aus Sicht der befragten Studierenden grundsätzlich zu vielfältigen Zeitpunkten sinnvoll sein: (1) am Anfang, (2) während der Veranstaltung und (3) am Ende. Dabei fällt allerdings auf, dass Lehrende in der Tendenz die Variante präferieren, die sie selbst am intensivsten kennen gelernt haben. Bei näherer Betrachtung können folgende Besonderheiten bei der Bewertung des Einsatzes je nach Einsatzzeitpunkt festgestellt werden:

- (1) Den Einsatz am *Anfang* erachten die Studierenden insbesondere als sinnvoll zur Wiederholung, Festigung und Vertiefung der Inhalte sowie zur (Selbst-)Kontrolle (I 3, S. 10, 1318ff.; WI 1, S. 16, 1238ff.; LBK 1, S. 14, 78ff.; LBK 3, S. 13). Inhaltlich kann sich die Abfrage sowohl auf den Stoff eines vorangegangenen Veranstaltungstermins als auch auf den Stoff einer Übungs-/Selbststudiumsphase beziehen (WI 1, S. 16, 1238ff.; I 3, S. 10, 1318ff.). So erläutert ein Proband: „...wenn man mit dem Vorlesungsstoff in der Vorlesung nicht fertig geworden ist, und man sollte sich vielleicht zuhause nochmal was angucken, nachbereiten, dann ist es auf jeden Fall schlaue, die Befragung am Anfang der Vorlesung zu machen, um nochmal die Nachbereitung sozusagen zu kontrollieren, ob auch alle das verstanden [haben], oder auch zum Beispiel wenn die Zeit knapp wurde, dass man es dann am Anfang der nächsten Vorlesung macht, um halt eben auch nochmal alles aufzufrischen. Oder gerade wenn es auch ein Thema ist, was sich über mehrere Vorlesungsstunden hinweg streckt“ (I 2, S. 9, 988ff.). Mit Blick auf die gesamte Lerngruppe kann dies dann zur Anpassung des Lernstandes führen bzw. genutzt werden, der möglicherweise Voraussetzung für die weitere Erarbeitung ist (I 3, S. 11, 368ff.; I 2, S. 7, 1908ff.). Ob die damit verbundene (an-

¹ Weitere Ergebnisse aus dieser Studie wurden bereits in Beutner et al. 2014a und 2014b veröffentlicht.

Tabelle 1: Datenerhebung mittels teilstandardisierter Interviews mit Studierenden

Interviews mit Studierenden		Studiengang			Σ Interviews
		Lehramt an Berufskollegs (LBK)	Wirtschaftsinformatik (WI)	Informatik (I)	
Einsatzvariante	Peer Instruction (PI)	3 (n=2, n=1, n=1) IV Nr. 1-3	1 (n=3) IV Nr. 2	1 (n=4) IV Nr. 2	5
	Class-wide Discussion (CD)	2 (n=2, n=1) IV Nr. 4, 5	1 (n=2) IV Nr. 3	1 (n=4) IV Nr. 3	4
	Optional Course Discussion (OCD)	1 (n=1) IV Nr. 6	1 (n=3) IV Nr. 1	1 (n=4) IV Nr. 3	3
	Σ Interviews	6	3	3	12
n = Anzahl Interviewprobanden; IV = Interview					

- gekündigte) Selbstkontrolle zu einer intensiveren Vor- bzw. Nachbereitung führt, ist bei den befragten Studierenden allerdings umstritten (I 2, S. 7, 1908ff.).
- (2) Während des Veranstaltungstermins sehen die Studierenden in dem PINGO-Einsatz einen besonderen Nutzen zum Abschluss eines Themenblocks sowie für eine frühzeitige (formative) Kontrolle des Lernfortschritts. Diese kann der/dem Dozierenden die Gelegenheit geben, den Veranstaltungsverlauf an den Lernprozess anzupassen. Beispielsweise kann der Lerngegenstand noch einmal vertieft werden, wenn man feststellt, dass viele ihn noch nicht verstanden haben, bevor man zum nächsten Thema übergeht (I 3, S. 10, 1689ff.; LBK 2, S. 6, 1873ff.). Damit führen die Studierenden ein wesentliches Merkmal der PI an. Zudem kann die Abfrage während der Veranstaltung zur Erhöhung bzw. Aufrechterhaltung von Motivation und Aufmerksamkeit der Studierenden führen, sowohl während der Abfrage als auch – aufgrund der Erwartung einer Kontrollphase – vor derselben (WI 1, S. 16, 2934ff.). Das verdeutlicht die folgende Aussage eines Probanden: „... dass ich gerne manchmal das PINGO-Segment in der Mitte haben würde, dass man im Endeffekt am Anfang zuhört, weil man gerne bei der PINGO-Abfrage gut sein möchte“ (WI 1, S. 16, 2934ff.). In diesem Zusammenhang wird allerdings auch eine feste und transparente Einsatzstruktur eingefordert, auf die sich die Studierenden dann einstellen können (I 1, S. 3, 2653ff.). Zudem wird ein deutlicher Zusammenhang der Abfrage zur Veranstaltung gefordert, damit diese nicht als störend bzw. als Bruch empfunden wird (WI 3, S. 7, 1387ff.).
- (3) Darüber hinaus halten einige Studierende einen Einsatz am Ende eines Veranstaltungstermins für sinnvoll und begründen dies mit einer möglichen Zusammenfassung (I 1, S. 3, 3130ff.; I 2, S. 7, 378), um den Gesamtzusammenhang der Inhalte des Termins zu betrachten (LBK 2, S. 6, 1458). Weiterhin wird hier erneut die Aufrechterhaltung der Motivation angeführt (I 3, S. 12, 641ff.). Allerdings weisen die Studierende auch auf die Gefahr hin, dass es hier bereits Unruhe geben und zu wenig Zeit für die Besprechung der Lösungen verbleiben könnte (D 3, S. 10, 1974ff.; WI 3, S. 16, 3140ff.). Ein Proband führt an, dass aufgrund von Aufbruchsstimmung und bereits weggepackten Endgeräten die Motivation zur Beteiligung an einer Abstimmung gering sein könnte, weshalb er den Einsatz am Ende ablehnt: „Aber die PINGO-Abfrage sollte auf keinen Fall, finde ich, am Ende sein, weil dort dann schon Aufbruchsstimmung herrschen könnte, manche ihre Endgeräte weggetan haben, was ich auch am Anfang ja gesagt hatte, dass wenn das Endgerät weg ist, dann hat man nicht diesen Ansporn, dieses extra noch einmal herauszuholen für die PINGO-Umfrage“ (WI 3, S. 16, 3140ff.).

Unabhängig vom Einsatzzeitpunkt wünschen sich die Studierenden eine Bündelung der Fragen, da zu häufiges Abfragen innerhalb eines Termins lästig werden bzw. zu störenden Unterbrechungen führen kann. Dieses könnte wiederum zu einer geringeren Beteiligung führen (LBK 2, S. 1, 861ff.; LBK 3, S. 10, 1299; WI 1, S. 1, 1997ff.).

Auf makrodidaktischer Ebene fordern die Studierenden mehrheitlich einen regelmäßigen und transparenten PINGO-Einsatz über das Semester hinweg (I 1, S. 3, 360ff.; I 3, S. 13, 1312ff.; LBK 5, S. 5, 433ff.). Darin sehen sie auch eine gute Möglichkeit der frühzeitigen und sukzessiven Klausurvorbereitung (I 1, S. 3, 360ff.; LBK 1, S. 12, 2097ff., S. 15, 290ff.). Besonders wichtig sei ihnen die Diskussion bzw. Begründung der richtigen und falschen Antworten, auch wenn dadurch ggf. nicht alle vorgesehenen Inhalte behandelt werden könnten (LBK 5, S. 1, 1827ff.).

4.2 Bewertung von Diskussionen für den Lehr-/Lernprozess

Sofern sich die Studierenden bei den einzelnen Antworten nicht schon relativ sicher sind, sehen sie eine besondere Bedeutung in der Diskussion über die Fragen und Antworten. Sie kann dazu dienen, Inhalte aufzuarbeiten, zu festigen oder zu vertiefen. Hierfür ist der Austausch von Argumenten und Sichtweisen besonders wichtig (LBK 2, S. 3, 269ff.; LBK 4, S. 3, 1077ff.; I 2, S. 5, 143ff.; WI 3, S. 13, 1035ff.). Darüber hinaus halten sie vereinzelt die Diskussionen im Rahmen des PINGO-Einsatzes zum Üben eines elaborierten Umgangs mit Fachbegriffen bzw. einer fachkundigen Diskussionsfähigkeit für bedeutsam (LBK 4, S. 8, 355ff.). Sie weisen jedoch auch auf die Gefahr hin, dass eine Diskussion mit Kommilitonen vor der Abstimmung die Gefahr birgt, dass sich der/die Einzelne vorschnell auf die Meinungen anderer verlässt, ohne selbst darüber nachzudenken (LBK 2, S. 7, 664ff.).

Die Diskussionen halten sie grundsätzlich sowohl (1) mit den Kommiliton/innen (Peers) als auch (2) mit der/dem Dozierenden für sinnvoll. (1) Die Diskussion mit Peers kann aus Sicht der Studierenden mit einzelnen Sitznachbarn, in der Klein- oder in der Großgruppe sinnvoll stattfinden. Dies scheint teilweise von der Sitzkonstellation sowie auch von der Erfahrung mit der einen oder der anderen Einsatzvariante abzuhängen (WI 1, S. 17, 1839; WI 3, S. 6, 1421ff.; siehe auch Beutner et al. 2014b). Insbesondere im Verfahren der PI fällt auf, dass es den Studierenden – zumindest ohne regelmäßige Übung – schwer fällt, vor der ersten Abstimmung nicht mit ihren Kommilitonen zu diskutieren (WI 2, S. 1, 998ff.). Zudem kann die Qualität der Peer-Diskussionen nach Aussage der Studierenden in Abhängigkeit von den Beteiligten und ihrer Bekanntschaft untereinander variieren (LBK 1, S. 7, 590ff.; LBK 3, S. 4, 1067ff.), wie das folgende Zitat veranschaulicht: „Ja und in der Gruppe in der Diskussion fand ich kam es darauf an, wo man saß, also wie die Gruppendynamik in sich war. Also wenn man sich schon gut kannte, dann ging das schneller voran und wenn man dann doch mal ganz woanders saß, als die Menschen, die man kannte, dann musste man erst einmal ein bisschen schauen wer ist denn hier wie konzentriert bei der Arbeit ja und hat da auch Interesse dran“ (LBK 3, S. 4, 1067ff.). (2) Die Diskussion bzw. den Austausch mit Dozierenden schätzen die Studierenden insbesondere im Anschluss an eine Abfrage, auch zur Erweiterung und Korrektur einer Peer-Diskussion (WI 1, S. 15, 257ff.; I 2, S. 9, 1030ff.; LBK 4, S. 5, 4ff.). Teilweise sehen sie auch einen Mehr-

wert allein in der Erläuterung des/der Dozierenden (I 1, S. 6, 2184ff.), auch wenn dies aufgrund der eher einseitigen Kommunikation nicht mehr einer tatsächlichen Diskussion entspricht.

5. Implikationen für die hochschuldidaktische Forschung und Entwicklung

Die skizzierte Studie deutet darauf hin, dass aus Studierendensicht durchaus unterschiedliche Einsatzvarianten von CRS und insbesondere von PINGO möglich und sinnvoll sein können. Diese können über den gesamten Veranstaltungsverlauf verteilt sein und dabei vielfältige Potenziale für den Lehr-/Lernprozess entwickeln. Allerdings fordern die Studierenden eine gute und für sie nachvollziehbare Einbettung in den Veranstaltungsverlauf. Erste Hinweise darauf, wie diese erfolgen kann, können der vorliegenden Studie entnommen werden. Darüber hinaus deuten Unterschiede in den untersuchten Lehrveranstaltungen an, dass weitere Studien, in denen auch die Fachspezifika unterschiedlicher Studiengänge und Fächer detaillierter berücksichtigt werden, weiterführend sein könnten. In diesem Zusammenhang sollten auch die unterschiedlichen Fragen-/Antwortformate (z.B. Single-Choice, Multiple Choice, Freitext/TagCloud, Numerisch/Schätzfrage), die mit CRS wie PINGO realisierbar sind, hinsichtlich ihrer Eignung und Einbettung in den Veranstaltungsverlauf detailliert untersucht werden. Des Weiteren hat die Studie gezeigt, dass die Studierenden den Diskussionen mit Peers und Dozierenden eine besondere Bedeutung beimessen. Allerdings werden diese nicht pauschal positiv bewertet. Vielmehr stellen sich besondere Herausforderungen im Umgang mit bzw. für die Gestaltung von organisatorischen Rahmenbedingungen (z.B. Sitzreihen im Hörsaal; Zusammensetzung der Gruppen), hinsichtlich der geeigneten zeitlichen Einbindung in den Lehr-/Lernprozess sowie der Anregung und (inhaltlichen) Steuerung der Diskussion. Auch diese Aspekte sollte in weiteren Studien differenzierter untersucht werden.

Literaturverzeichnis

- Berendt, B. (1998): How to Support and Bring About the Shift from Teaching to Learning. Through Academic Staff Development Programmes – Examples and Perspectives. In: UNESCO-CEPES (eds.): Higher Education in Europe, 23, pp. 56-59.
- Beutner, M./Kundisch, D./Magenheim, J./Zoyke, A. (2014): Support, Supervision, Feedback and Lecturers Role in the Use of the Classroom Response Systems PINGO. In: Proceedings of the elearn 2014. New Orleans.
- Beutner, M./Kundisch, D./Magenheim, J./Neugebauer, J./Zoyke, A. (2014): Evaluation von Lerndesigns mit einem webbasierten Classroom Response System in der universitären Lehre. In: Proceedings der DeLFI 2014. Die 12. E-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik e.V. (GI). Freiburg.
- Beutner, M./Zoyke, A./Kundisch, D./Herrmann, P./Whittaker, M./Magenheim, J./Reinhardt, W. (2012): PINGO – Umsetzung von E-Learning in der Hochschule in Adaption und Weiterentwicklung des Peer Instruction Ansatzes – Didaktische und organisatorische Reflexion der Studierendenaktivierung in Lehrveranstaltungen. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 27 (53), S. 3-52.
- Brown, G./Atkins, M. (1990): Effective Teaching in Higher Education. London.
- Design-Based Research Collective (2003): Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. In: Educational Researcher, 32 (1), pp. 5-8.
- Dufresne, R.J./Gerace, W.J./Leonard, W.J./Mestre, J.P./Wenck, L. (1996): Classtalk: A Classroom Communication System for active Learning. In: Journal of Computing in Higher Education, 7, pp. 3-47.
- Fies, C./Marshall, J. (2006): Classroom Response Systems: A Review of the Literature. In: Journal of Science Education and Technology, 15 (1), pp. 101-109.
- Judson, E./Sawada, D. (2002): Learning from Past and Present: Electronic Response Systems. In: Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching, 21 (2), pp. 167-181.
- Kay, R. H./LeSage, A. (2009): Examining the Benefits and Challenges of Using Audience Response Systems: A Review of the Literature. In: Computers & Education, 53 (3), pp. 819-827.
- Kundisch, D./Herrmann, P./Whittaker, M./Beutner, M./Magenheim, J./Reinhardt, W./Sievers, M./Zoyke, A. (2012): Designing a web-based Application to Support Peer Instruction for very large Groups. In: Proceedings of the International Conference on Information Systems. Orlando, USA.
- Kundisch, D./Magenheim, J./Beutner, M./Herrmann, P./Reinhardt, W./Zoyke, A. (2013): Classroom Response Systeme. In: Informatik-Spektrum, 36 (4), S. 389-393.
- Mazur, E. (1997): Peer Instruction: A User's Manual. Upper Saddle River, NJ.
- Smith, M.K./Wood, W.B./Krauter, K./Knight, J.K. (2011): Combining Peer Discussion with Instructor Explanation increases Student Learning from inclass Concept Questions. In: CBE-Life Sciences Education, 10 (1), pp. 55-63.
- Roschelle, J./Penuel, W. R./Abrahamson, L. (2004): Classroom Response and Communication Systems: Research Review and Theory. In: Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, USA.
- Turpen, C./Finkelstein, N. D. (2009): Not all interactive Engagement is the same: Variations in Physics Professors' Implementation of Peer Instruction. In: Physical Review Special Topics-Physics Education Research, 5/020101.
- Wildt, J. (2003): The Shift from Teaching to Learning – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW (Hg.): Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Düsseldorf, S. 14-18.
- Zoyke, A. (2012): Individuelle Förderung zur Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Eine designbasierte Fallstudie in der beruflichen Rehabilitation. Paderborn.

- **Dr. Andrea Zoyke**, Juniorprofessorin für Lehren und Lernen an der Hochschule, Interdisziplinäres Zentrum für universitäres Lehren und Lernen, Universität Hamburg, E-Mail: andrea.zoyke@uni-hamburg.de
- **Dr. Marc Beutner**, Professor für Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn, E-Mail: mbeutner@wiwi.upb.de
- **Dr. Philipp Herrmann**, Mitarbeiter am Lehrstuhl für Wirtschaftsinformatik, Information Management & E-Finance, Universität Paderborn, E-Mail: Philipp.Herrmann@wiwi.uni-paderborn.de
- **Dr. Dennis Kundisch**, Professor für Wirtschaftsinformatik, Information Management & E-Finance, Universität Paderborn, E-Mail: Dennis.Kundisch@wiwi.uni-paderborn.de
- **Dr. Johannes Magenheim**, Professor für Didaktik der Informatik, Leiter der Fachgruppe Didaktik der Informatik, Universität Paderborn, E-Mail: jsm@uni-paderborn.de
- **Jonas Neugebauer**, Mitarbeiter der Fachgruppe Didaktik der Informatik, Universität Paderborn, E-Mail: jonas.neugebauer@uni-paderborn.de

Barbara Rothauski



Barbara Rothauski

Die Qual der Wahl – Hat der Erhalt eines Zukunftskonzepts Auswirkungen auf die Studienfachwahl von Studierenden? Eine erste explorative Studie

This article concentrates on the question to what extent students are influenced by the priority „Zukunftskonzept“ or in other words „elite universities“ in regard to their field of study. In order to address this question, the students' motifs regarding their study choice was examined based on a survey implemented at the university of Tübingen. So far, there are no other studies on this topic. However, it could be highly interesting for the minister of education and other politicians, how and why students' behaviour pattern has changed.

Dieser Beitrag widmet sich der Frage, inwiefern sich Studierende bei der Wahl ihres Studienfachs durch die Förderlinie „Zukunftskonzept“ oder den umgangssprachlichen Titel „Elite-Universität“¹ beeinflussen lassen. Die Exzellenzinitiative hat auf der einen Seite das Ziel, die deutsche Spitzenforschung zu fördern, auf der anderen Seite könnte sie aber auch indirekt Einfluss auf die Studierenden bei der Wahl ihres Studienfachs haben. Besonders die unter Studierenden verwendete Bezeichnung „Elite-Universität“ könnte hierbei eine Rolle spielen. Um dieser Frage nachzugehen, wurde die Motivstruktur der Studierenden bei der Studienfachwahl auf Grundlage einer an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen durchgeführten Umfrage untersucht. Dafür wurden mittels quantitativer Statistik die Umfrageergebnisse im Zeitraum vor dem Erhalt und nach dem Erhalt des Zukunftskonzepts verglichen. In der Forschung existieren diesbezüglich bislang keine Studien. Dabei könnte es für hochschulpolitische Entscheidungsträger von Relevanz sein, wie und ob sich die Motivstruktur der Studierenden bei der Wahl des Studienfachs nach dem Erhalt des Zukunftskonzepts verändert hat.

1. Forschungslage zur Fragestellung

Das Ziel der Exzellenzinitiative ist die Steigerung der deutschen Spitzenforschung im Vergleich zur ausländischen Konkurrenz. Dadurch sollen die entsprechenden deutschen Universitäten und ihre Forschung ebenfalls in den Rang renommierter Größen, wie beispielsweise Harvard, aufsteigen. Das Fördervolumen betrug in der ersten Programmphase (2005-2012) 1,9 Milliarden Euro. In der darauffolgenden Programmphase (2012-2017) erhöhten sich die finanziellen Mittel auf 2,7 Milliarden Euro. Diese Fördermittel werden verteilt auf die drei Förderlinien: Exzellenzcluster, Graduiertenschule und Zukunftskonzept ausgeschüttet. Um Finanzierungsmittel zu erhalten, müssen die Universitäten Anträge und damit Bewerbungen für die einzelnen Förderlinien ein-

bringen. Aus diesen Bewerbungen werden anschließend die Besten ausgewählt und mit den entsprechenden Fördermitteln bedacht (Gaetgens 2012, S. 14ff.; o.A. 2008, S. 5ff.; Pasternack 2008, S. 13f.).

Diese Förderung einiger Universitäten führt allerdings dazu, dass es im bisher homogenen und als gleichwertig angenommenen System der deutschen Universitäten zu Ungleichheiten kommt. „Mittlerweile [...] [werden dabei] mehr und mehr [die] vertikale[n] Differenzierungen der Hochschulen in Szene gesetzt und Qualitätsunterschiede betont“ (Bloch/Kreckel/Mitterle/ Stock 2014, S. 243). Sieger sind dabei ausschließlich die Gewinner der einzelnen Förderlinien. Die restlichen Universitäten, welche nicht zum Kreis der elitären „Leuchttürme der Wissenschaft“ gehören, werden dadurch indirekt herabgestuft (Neundorf 2009). Auswirkungen hat die Exzellenzinitiative zudem auf das finanzielle (und rufbezogene) Verhältnis innerhalb der einzelnen Fachbereiche einer Universität. So registriert Hartmann (2006, S. 448ff.) eine ungleiche Verteilung der öffentlichen Mittel innerhalb der ersten Programmphase unter den einzelnen Fachbereichen. Unter Berücksichtigung der zweiten Programmphase konstatiert die Interdisziplinäre Arbeitsgruppe Exzellenzinitiative der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaft (2010, S. 43f.) zwar ebenfalls einige Ungleichheiten, diese relativieren sich jedoch angesichts des ungleichen Finanzierungsbedarfs der einzelnen Fachrichtungen.

Was Studien betrifft, die eine Verbindung zwischen der Exzellenzinitiative und Studierenden herstellen, existieren derzeit nur Studien, welche sich mit der Zu- oder Abnahme der Bewerbungen vor dem Erhalt und nach dem Erhalt der Förderlinie „Zukunftskonzept“ befassen. Horstschäer (2012) ermittelt dabei eine Zunahme, wohingegen Bruckmeier/Fischer/Wigger (2014) einen gegen null tendierenden Einfluss ausmachen. Des Weiteren sind

¹ Trotz der Vieldeutigkeit des Begriffs wird „Elite“ hier verwendet, weil es den Studieninteressierten als Kurzform vertraut ist.

Studien vorhanden, die sich mit dem Einfluss der Exzellenzinitiative auf die Lehre beschäftigen (siehe Roessler 2012, S. 156ff.; Schreiterer 2010, S. 108f.; Sieweke 2010, S. 12.). Über die Wahl des Studienfachs sind bislang nur allgemeine Studien vorhanden, in denen der Faktor „Exzellenzinitiative“ keine Berücksichtigung findet. Beispiel hierfür ist eine Studie, die sich mit der mehrjährigen Auswertung von Daten aus den HIS-Umfragen befasst. Diese zeigt auf, dass die intrinsischen Motive: „Fachinteresse“ (91%), „Neigungen/Begabungen“ (85%) und „Persönliche Entfaltung“ (65%) für die Studierenden nach wie vor am wichtigsten bei der Wahl des Studienfachs sind.² Die Werte schwanken dabei innerhalb der letzten sechs Studienanfängerkohorten um maximal 2%. Hinsichtlich des „Wissenschaftlichen Interesses“ geben 42% der befragten Studierenden eine Bedeutung bei der Wahl ihres Studienfachs an. 35% der Studierenden ist indes unverändert ein Studienfach wichtig, bei dem sie später anderen Menschen helfen können. Extrinsische Motive, die sich auf die Zeit nach dem Studium beziehen, sind beispielsweise die Motive „Gute Verdienstmöglichkeiten“ (67%), „Wegen Status des Berufs“ (53%) sowie „Studienrichtung auf Arbeitsmarkt gefragt“ (54%). Bei diesen drei Motiven sind steigende Werte in den letzten sechs Umfragen festzustellen. Die „Kurze Studienzeitszeit“ verliert hingegen im untersuchten Zeitraum deutlich an Zuspruch bei den Studierenden und sinkt von 9% auf 3%. (Willich et al. 2011, S. 137ff.). Trotz zahlreicher Beiträge zur Exzellenzinitiative sind hinsichtlich der Auswirkungen, welche der Erhalt eines Zukunftskonzepts auf die Studienfachwahl von Studierenden hat, bislang keine Studien vorhanden. Um diese Forschungslücke zu schließen, wurde in der vorliegenden Arbeit mittels einer quantitativen Untersuchung herausgearbeitet, ob Veränderungen im Verhaltensmuster von Studierenden bei der Wahl des Studienfachs auszumachen sind. Obwohl Studierende nicht die explizite Zielgruppe der Exzellenzinitiative sind, könnte es für die Entscheidungsträger einer Universität trotzdem von Belang sein, Studierende und deren Motivstruktur bei hochschulpolitischen Entscheidungen mit einzubeziehen. Hierfür sollte diese Studie eine Grundlage schaffen, denn sie ist darauf angelegt, die Motivstruktur der Studierenden bei der Wahl des Studienfachs im Vergleich vor dem Erhalt und nach dem Erhalt des Zukunftskonzepts am Beispiel der Eberhard-Karls-Universität Tübingen sichtbar zu machen. Leider fiel die Rücklaufquote zu gering aus (s.u.), sodass hier eher über eine Vorstudie zu berichten ist. Sie hat im Sinne einer Exploration Stärken und Schwächen des Designs und des Erhebungsinstruments gezeigt. Darauf kann aufgebaut werden.

2. Durchführung der Umfrage

Für die empirische Umsetzung der Fragestellung wurde eine Onlineumfrage an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen³ durchgeführt. In dieser wurden gängige Motive zur Wahl des Studienfachs in Kombination mit persönlichen Merkmalen abgefragt. Die Erhebung erfolgte zum Ende des Sommersemesters 2015 und umfasste 23.858 per Email angeschriebene innerdeutsche Studie-

rende. Insgesamt haben 1.337 Studierende an der Umfrage teilgenommen und 1.145 die Umfrage vollständig und gültig ausgefüllt. Das entspricht einer Ausschöpfung von 4,8%. Aufgrund dieser Ausschöpfungsquote sollten die vorliegenden Ergebnisse als eine erste, explorative Grundlage für weitere Studien angesehen werden.⁴ Der Anteil an männlichen Teilnehmern (32,2%) ist in der Studie niedriger als der von weiblichen Teilnehmern (67,8%). Das könnte auf das allgemein überdurchschnittliche Verhältnis von weiblichen zu männlichen Studierenden an der Universität Tübingen zurückgeführt werden (Stand im SS15: 58% zu 42%). Die Universität Tübingen ist als exemplarisches Beispiel für die Untersuchung sehr gut geeignet, da sie in der zweiten Programmphase der Exzellenzinitiative mit dem Zukunftskonzept „Research, Relevance, Responsibility“ überzeugen konnte. Dadurch ist ein Vergleich des Zeitraums vor dem Erhalt und nach dem Erhalt des Zukunftskonzepts möglich. Die Fokussierung auf die Förderlinie „Zukunftskonzept“ erfolgt in dieser Arbeit aufgrund der Annahme, dass die Gewinner dieser Förderlinie mit einer erhöhten Reputation gegenüber den anderen Förderlinien rechnen können (Schreiterer 2010, S. 103f.). Alle Ergebnisse wurden mittels SPSS 22 ermittelt.

3. Ergebnisse

Im Folgenden wird zunächst anhand deskriptiver Statistik herausgearbeitet, inwiefern sich die Bedeutung der einzelnen Motive bei der Wahl des Studienfachs⁵ verändert haben. Ergänzt wird dies im späteren Verlauf durch inferentielle Statistik, die zusätzlich Rückschlüsse über mögliche Veränderungen im Vorher-Nachher-Vergleich aufzeigen soll. Relevant ist in diesem Zusammenhang die Frage, ob sich die Wichtigkeit der einzelnen Motive bezogen auf die fünfstufige Skala von „sehr wichtig“ bis „unwichtig“ im Vorher-Nachher-Vergleich verändert hat. Zudem werden persönliche und universitätsspezifische Merkmale wie: Geschlecht und Abschlussart in die Auswertung mit einbezogen. Auch wird abschließend explizit auf das Motiv „Fach lässt sich an einer Elite-Universität studieren“⁶ eingegangen. Dieses wird sowohl im Kontext der einzelnen Merkmalsgruppen untersucht als auch in Korrelation zu den anderen Motiven gestellt.

² Auch wenn bei der Höhe der Angaben Aspekte der sozialen Erwünschtheit der Antworten nicht auszuschließen sind, kann wohl auch weiterhin von einer Spitzenstellung in der Motivstruktur ausgegangen werden.

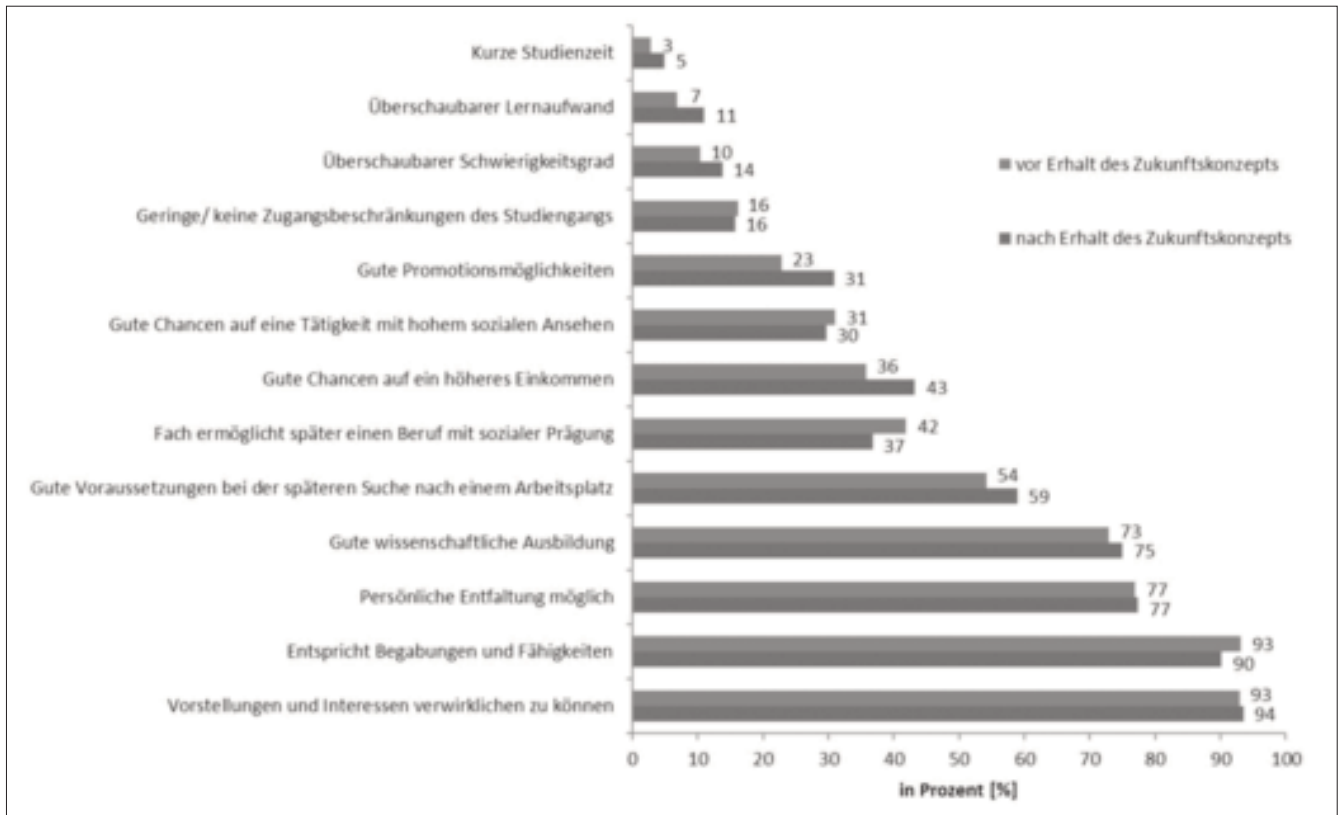
³ Im Weiteren nur noch Universität Tübingen genannt.

⁴ Besondere Anlässe für die geringe Beteiligung (etwa besondere Aspekte der Selbstselektion) sind nicht erkennbar. Insofern sind die Ergebnisse zwar nicht repräsentativ, zeigen aber Tendenzen, die sich bei einer höheren Beteiligung vermutlich bestätigen würden.

⁵ Die folgenden Vergleiche beziehen sich auf die Zeit vor dem Erhalt des Zukunftskonzepts (vor oder zum Sommersemester 2013) und die Zeit nach dem Erhalt des Zukunftskonzepts (ab Sommersemester 2014). Das Wintersemester 2013/14 wird in den folgenden Vorher-Nachher-Vergleichen aufgrund einer nicht eindeutigen Zugehörigkeit ausgenommen.

⁶ In der öffentlichen Diskussion werden die Universitäten, die als Sieger der Zukunftskonzepte hervorgehen, häufig mit den Schlagwörtern „Exzellenz-“ oder „Elite-Universität“ betitelt. Deswegen wurde auch im Zuge dieser Studie in der Umfrage auf das Wort „Elite-Universität“ zurückgegriffen – trotz der Unschärfe und häufigen Missdeutung des Begriffs.

Abbildung 1: Motive zur Studienfachwahl (Kumulation „wichtig“ und „sehr wichtig“) (Quelle: eigene Darstellung)



3.1 Deskriptive Analyse der Motivstruktur

In diesem Abschnitt steht die Entwicklung der einzelnen Motive bei der Studienfachwahl im Vordergrund. In Abbildung 1 sind zu deren Visualisierung die kumulierten, prozentualen Werte der beiden Items „wichtig“ und „sehr wichtig“ im Vorher-Nachher-Vergleich dargestellt. Es wird dabei deutlich, dass persönliche Fähigkeiten und Interessen (trotz der Vorbehalte wegen des niedrigen Rücklaufs bei allen nachfolgenden Ergebnissen, die als Tendenzen zu interpretieren sind) nach wie vor als am wichtigsten bei der Wahl des Studienfachs angegeben werden. Sowohl die Motive „*Persönliche Entfaltung möglich*“ als auch „*Vorstellungen und Interessen verwirklichen zu können*“ und „*Entspricht Begabungen und Fähigkeiten*“ sind fast konstant gleichbleibend wichtig. Dagegen scheinen zukunftsorientierte Motive wie „*Gute Voraussetzungen bei der späteren Suche nach einem Arbeitsplatz*“ (+5%), „*Gute Chancen auf ein höheres Einkommen*“ (+8%) und „*Gute Promotionsmöglichkeiten*“ (+7%) an Relevanz zu gewinnen. Analog zu dieser Entwicklung haben Motive wie „*Überschaubarer Schwierigkeitsgrad*“ und „*Überschaubarer Lernaufwand*“, die sich auf fachinternen Bedingungen beziehen, in dieser Befragung jeweils einen Zuwachs von 4% verzeichnet. Gleichzeitig sinkt den vorliegenden Antworten gemäß die Bedeutung der sozialen Ausprägung des später ausgeübten Berufs. Dies wird am Motiv „*Fach ermöglicht später einen Beruf mit sozialer Prägung*“ sichtbar, welches um fünf Prozent an Bedeutung bei der Studienfachwahl im Vorher-Nachher-Vergleich verliert. Ein Abgleich mit der eingangs aufgezeigten Studie zur Entwicklung

der Motive auf Basis der HIS-Umfragen deckt sich bei den persönlichen Interessen mit den vorliegenden Antworten. Auch hier werden diese Motive nach wie vor als am wichtigsten bei der Wahl des Studienfachs angegeben. Das Motiv „*Gute wissenschaftliche Ausbildung*“ liegt bei den antwortenden Studierenden der Universität Tübingen jedoch bereits von Grund auf deutlich höher in seiner Wichtigkeit. Das Motiv „*Fach ermöglicht später einen Beruf mit sozialer Prägung*“ nimmt hingegen in den vorliegenden Antworten um 5% in seiner Wichtigkeit im Vorher-Nachher-Vergleich ab, was sich nicht in den Ergebnissen der HIS-Umfrage widerspiegelt, in der dieses Motiv gleichbedeutend bleibt. Ebenfalls abweichend von den HIS-Ergebnissen fallen Antworten über die „*Kurze Studienzeit*“ aus, welche mit 2% sehr leicht in ihrer Bedeutung bei der Wahl des Studienfachs gestiegen scheint. Synchron zu der HIS-Umfrage nehmen die Werte bei den Motiven „*Gute Voraussetzungen bei der späteren Suche nach einem Arbeitsplatz*“ und „*Gute Chancen auf ein höheres Einkommen*“ zu. Zusammenfassend geht der Trend bei den vorliegenden Antworten zu einer möglichst geringen Leistungsintensität kombiniert mit den eigenen persönlichen Interessen. Darüber hinaus scheinen zukunftsbezogene Motive an Relevanz zu gewinnen, was den Rückschluss nahelegt, dass sich Studierende durch den Titel „Elite-Universität“ bei diesen Motiven einen Mehrwert versprechen könnten. Dies könnte aber auch ein allgemeiner Entwicklungstrend sein, da die Auswertung der letzten HIS-Umfrage ähnliche Ergebnisse aufweist. Ausgenommen davon sind die deutlich gestiegenen Werte bei den Pro-

motionsmöglichkeiten, die bei den HIS-Umfragen nicht berücksichtigt werden.

3.2 Inferentielle Analyse der Motivstruktur

Im folgenden Teil der statistischen Auswertung wird anhand von Mann-Whitney-U-Tests herausgearbeitet, ob auch unter Verwendung schließender Statistik Veränderungen im Motivmuster der Studierenden bei der Wahl des Studienfachs im Vergleich vor dem Erhalt und nach dem Erhalt des Zukunftskonzepts nachgewiesen werden können. Ergänzt wird dies durch die Aufgliederung der befragten Studierenden in die folgenden Merkmalsgruppen: Geschlecht und Abschlussart.

3.2.1 Allgemeine Veränderungen in der Motivstruktur

Bei der allgemeinen Motivanalyse wird ersichtlich, dass es im Vorher-Nachher-Vergleich zu teils hoch signifikanten Veränderungen in der Motivstruktur der antwortenden Studierenden kommt. So hat bei den antwortenden Studierenden das Motiv „Gute Promotionsmöglichkeiten“ ($p < .001$, $U = 92325$, $mr1 = 505$, $mr2 = 436$) hoch signifikant und das Motiv „Gute Chancen auf ein höheres Einkommen“ ($p = .005$, $U = 97136$, $mr1 = 493$, $mr2 = 446$) sehr signifikant an Wichtigkeit bei der Wahl des Studienfachs gewonnen. Ferner sind folgende Motive in ihrer Bedeutung gestiegen: „Kurze Studienzeit“ ($p = .008$, $U = 98176$, $mr1 = 491$, $mr2 = 448$), „Überschaubarer Schwierigkeitsgrad“ ($p = .009$, $U = 97874$, $mr1 = 492$, $mr2 = 447$), „Gute Voraussetzungen bei der späteren Suche nach einem Arbeitsplatz“ ($p = .024$, $U = 99287$, $mr1 = 488$, $mr2 = 450$) und „Überschaubarer Lernaufwand“ ($p = .025$, $U = 99352$, $mr1 = 488$, $mr2 = 450$). An Relevanz gesunken ist das Motiv „Entspricht Begabungen und Fähigkeiten“ ($p = .041$, $U = 100631$, $mr1 = 450$, $mr2 = 482$). Dies legt nahe, dass zukunftsorientierte Motive wichtiger geworden sind. Möglicherweise könnte dies indirekt mit einer gestiegenen Erwartungshaltung der Studierenden an die Auswirkungen des Zukunftskonzepts erklärt werden. Die antwortenden Studierenden könnten von einer gestiegenen Reputation und damit von Vorteilen für die eigene Zukunft ausgehen.

3.2.2 Veränderungen in der Motivstruktur aufgetrennt nach Geschlecht

Bei der Unterscheidung der Studierenden nach ihrem Geschlecht zeigt sich, dass sich bei den antwortenden männlichen Studierenden kaum Veränderungen im Vorher-Nachher-Vergleich bei deren Wahl des Studienfachs nachweisen lassen. Nur das Motiv „Gute Promotionsmöglichkeiten“ ($p = .010$, $U = 8662$, $mr1 = 156$, $mr2 = 132$) gewinnt an Einfluss. Bei den antwortenden weiblichen Studierenden ergibt sich hingegen ein divergentes Bild. So steigen die Motive „Gute Promotionsmöglichkeiten“ ($p < .001$, $U = 41292$, $mr1 = 343$, $mr2 = 297$), „Kurze Studienzeit“ ($p = .004$, $U = 42374$, $mr1 = 339$, $mr2 = 300$), „Gute Chancen auf ein höheres Einkommen“ ($p = .009$, $U = 42712$, $mr1 = 338$, $mr2 = 300$), „Überschaubarer Schwierigkeitsgrad“ ($p = .016$, $U = 43174$, $mr1 = 336$, $mr2 = 302$) sowie „Überschaubarer Lernaufwand“ ($p = .029$, $U = 43682$, $mr1 = 334$, $mr2 = 303$) teils hoch und sehr signifikant in ihrer Bedeutung an. Frauen könnten

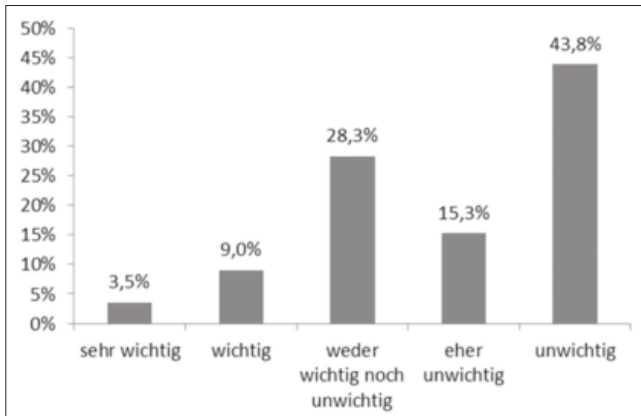
sich damit stärker bei der Wahl des Studienfachs durch den Erhalt des Zukunftskonzepts tangieren lassen als Männer. Wichtiger geworden ist bei den antwortenden weiblichen Studierenden vor allem, dass sich das Studienfach innerhalb kurzer Zeit und mit möglichst geringem Arbeitsaufwand studieren lässt, um im Anschluss daran gute Promotionsmöglichkeiten zu besitzen. Aber auch diese Ergebnisse könnten mit allgemeinen Veränderungen bei der Motivstruktur zur Wahl des Studienfachs analog zu den Ergebnissen der HIS-Umfrage erklärt werden.

3.2.3 Veränderungen in der Motivstruktur aufgetrennt nach Abschlussart

Die einzelnen Ausprägungen der Merkmalsgruppe „Abschlussart“ umfassen Bachelor, Master, Lehramt und Staatsexamen.⁷ Von dieser Befragung erfasste Studierende mit der Abschlussart Staatsexamen weisen bei dem Motiv „Gute Promotionsmöglichkeiten“ ($p < .001$, $U = 3254$, $mr1 = 107$, $mr2 = 82$) eine hoch signifikante Steigerung der Wichtigkeit im Vorher-Nachher-Vergleich auf. Den antwortenden Studierenden mit der Abschlussart Master ist das Motiv „Fach ermöglicht später einen Beruf mit sozialer Prägung“ ($p = .021$, $U = 3053$, $mr1 = 96$, $mr2 = 79$) unwichtiger und Studierenden mit der Abschlussart Lehramt ist das Motiv „Gute Promotionsmöglichkeiten“ ($p = .042$, $U = 1175$, $mr1 = 61$, $mr2 = 49$) wichtiger und das Motiv „Gute wissenschaftliche Ausbildung“ ($p = .048$, $U = 1183$, $mr1 = 51$, $mr2 = 63$) unwichtiger geworden. Die meisten Veränderungen lassen sich bei den hier antwortenden Studierenden mit der Abschlussart Bachelor feststellen. Bei diesen sinken die Motive „Persönliche Entfaltung möglich“ ($p = .002$, $U = 9149$, $mr1 = 148$, $mr2 = 184$) und „Fach ermöglicht später einen Beruf mit sozialer Prägung“ ($p = .035$, $U = 9844$, $mr1 = 156$, $mr2 = 182$) teils sehr signifikant in ihrer Relevanz bei der Wahl des Studienfachs. An Einfluss gewinnen hingegen „Gute Voraussetzungen bei der späteren Suche nach einem Arbeitsplatz“ ($p = .006$, $U = 9373$, $mr1 = 200$, $mr2 = 167$), „Gute Promotionsmöglichkeiten“ ($p = .011$, $U = 9520$, $mr1 = 198$, $mr2 = 168$) sowie „Gute Chancen auf ein höheres Einkommen“ ($p = .013$, $U = 9566$, $mr1 = 198$, $mr2 = 168$). Diese Ergebnisse weisen vor allem bei Bachelor-Studierenden aus dieser Studie ein neues Verhaltensmuster auf. Verlieren auf der einen Seite persönliche Interessen und soziale Faktoren an Einfluss bei der Wahl des Studienfachs, so werden zukunftsorientierte Motive wichtiger. Das könnte den Rückschluss zulassen, dass sich diese Studierenden ihre Fächer nun auch verstärkter anhand der Zukunftsperspektive und nicht mehr nur aufgrund der eigenen Interessenslage aussuchen. Den antwortenden Studierenden mit der Abschlussart Staatsexamen sind die Promotionsmöglichkeiten seit dem Erhalt des Zukunftskonzepts deutlich wichtiger geworden. Es liegt daher die Vermutung nahe, dass durch die gestiegene Bedeutung der guten Promotionsmöglichkeiten mehr Studierende dieser Abschlussart über eine zukünftige Promotion nachdenken, als dies zuvor der Fall war.

⁷ Hierunter fallen an der Universität Tübingen die folgenden Studiengänge: Humanmedizin, Pharmazie, Jura und Zahnmedizin.

Abbildung 2: Prozentuale Antwortanteile des Motivs „Fach lässt sich an einer Elite-Universität studieren“ (Quelle: eigene Darstellung)



3.3 Auswertung des Motivs: „Fach lässt sich an einer Elite-Universität studieren“

Der dritte Teil der Auswertung befasst sich mit dem bislang nicht analysierten Motiv „*Fach lässt sich an einer Elite-Universität studieren*“. Zu Beginn wird dafür zunächst eine allgemeine Übersicht über die prozentualen Anteile der einzelnen Items auf der Likert-Skala gegeben. Anschließend wird auf die einzelnen Merkmalsgruppen eingegangen. Bei diesen werden nur die kumulierten Werte der beiden Items „sehr wichtig“ und „wichtig“ angegeben und deskriptiv untersucht. Abschließend erfolgt eine Spearman-Korrelation, die dieses Motiv in Verbindung zu den restlichen Motiven stellt, um eventuelle Zusammenhänge ausmachen zu können. In diesem Teil der Auswertung werden nur die Antworten von Studierende berücksichtigt, die ihr Studium nach dem Erhalt des Zukunftskonzepts begonnen haben.

3.3.1 Allgemeine Auswertung

In Abbildung 2 sind die prozentualen Werte der Items auf der Likert-Skala in Hinblick auf die Frage nach der Bedeutung des Motivs „*Fach lässt sich an einer Elite-Universität studieren*“ visualisiert. Hierbei zeigt sich ein nur geringer Wert bei der maximalen Ausprägung „sehr wichtig“. Lediglich 3,5% aller antwortenden Studierenden ist das Zukunftskonzept von großer Relevanz bei der Wahl des Studienfachs. „Wichtig“ ist es hingegen 9,0% der antwortenden Studierenden. Von allen Studierenden, die ihr Studium nach dem Erhalt des Zukunftskonzepts aufgenommen haben, geben 12,5% (n=143) der antwortenden Studierenden an, dass das Zukunftskonzept bei der Wahl ihres Studienfachs eine Rolle gespielt hat. Ohne Positionierung antworteten 28,3% der Studierenden mit „weder wichtig noch unwichtig“. Der Mehrheit (59,1%) der antwortenden Studierenden ist das Zukunftskonzept unerheblich bei der Wahl des Studienfachs. Daraus schlussfolgernd hat dieses Motiv einen nur bedingten Einfluss auf die Wahl des Studienfachs. Es ist jedoch etwa jedem zehnten der antwortenden Studierenden mindestens „wichtig“ oder „sehr wichtig“ bei der Wahl des Studienfachs.

3.3.2 Unterteilung in die einzelnen Merkmalsgruppen

Im Folgenden wird ausschließlich die prozentuale Summierung der beiden Items „wichtig“ und „sehr wichtig“ für die einzelnen Merkmalsgruppen untersucht.

Bei der Unterteilung der antwortenden Studierenden in die beiden Geschlechter zeigt sich, dass männliche Studierende mit 14,0% das Motiv „*Fach lässt sich an einer Elite-Universität studieren*“ etwas häufiger „wichtig“ oder „sehr wichtig“ bei der Wahl des Studienfachs angeben, als weibliche Studierende mit 12,0%. Die Untersuchung der Merkmalsgruppe Abschlussart erzeugt ein ebenfalls inhomogenes Bild. Während dieses Motiv für die antwortenden Bachelor-Studierenden mit 9,5% am wenigsten eine Rolle spielt, lassen sich die antwortenden Studierenden mit der Abschlussart Lehramt mit 17,4% am meisten von diesem Motiv bei der Studienfachwahl beeinflussen. Studierende mit den Abschlussarten Master (16,5%) und Staatsexamen (14,6%) schließen sich an.

3.3.3 Zusammenhang zu anderen Motiven

In diesem Abschnitt wird abschließend eine Spearman-Korrelation zwischen dem Motiv „*Fach lässt sich an einer Elite-Universität studieren*“ und den anderen Motiven für die Wahl des Studienfachs durchgeführt.

Die Ergebnisse weisen hoch und sehr signifikante gleichgerichtete Zusammenhänge bei den Motiven „*Gute Chancen auf ein höheres Einkommen*“ ($p < .001$, $rsp = .290$), „*Überschaubarer Lernaufwand*“ ($p < .001$, $rsp = .315$), „*Gute wissenschaftliche Ausbildung*“ ($p < .001$, $rsp = .209$), „*Geringe/keine Zulassungsbeschränkungen des Studiengangs*“ ($p < .001$, $rsp = .196$), „*Kurze Studienzeiten*“ ($p < .001$, $rsp = .352$), „*Gute Chancen auf eine Tätigkeit mit hohem sozialen Ansehen*“ ($p < .001$, $rsp = .331$), „*Überschaubarer Schwierigkeitsgrad*“ ($p < .001$, $rsp = .219$), „*Gute Voraussetzungen bei der späteren Suche nach einem Arbeitsplatz*“ ($p < .001$, $rsp = .228$), „*Gute Promotionsmöglichkeiten*“ ($p < .001$, $rsp = .280$) sowie bei „*Fach ermöglicht später einen Beruf mit sozialer Prägung*“ ($p = .002$, $rsp = .137$) auf. Diese Ergebnisse zeigen, dass je wichtiger einem Studierenden der „Elite-Status“ bei der Studienfachwahl ist, er auch bei den genannten Motiven häufiger Antwortmöglichkeiten im oberen Bereich der Likert-Skala wählt. Aus den Antworten ging hervor, dass Studierende, denen das Zukunftskonzept bei der Wahl des Studienfachs nicht wichtig ist, ordnen den genannten Motiven hingegen eine unwichtigere Bedeutung bei der Wahl ihres Studienfachs zuordnen.

4. Fazit

Die Förderlinie „Zukunftskonzept“ hat an der Universität Tübingen bei etwa 12% der antwortenden Studierenden einen nachweisbaren Einfluss auf die Wahl des Studienfachs. Im Hinblick auf die Ergebnisse kann damit gezeigt werden, dass der Titel „Elite-Universität“ etwa jedem achten der antwortenden Studierenden entweder wichtig oder sehr wichtig bei der Wahl des Studienfachs ist. Die Ergebnisse der Spearman-Korrelation zeigen zudem, dass diesen Studierenden auch andere Motive,

wie beispielsweise gute Promotionsmöglichkeiten, Chancen auf ein höheres Einkommen, gute wissenschaftliche Ausbildung und die guten Voraussetzungen bei der Arbeitsplatzsuche wichtiger sind, als Studierenden, denen der Titel „Elite-Universität“ weniger wichtig bei der Wahl des Studienfachs ist. Inwiefern sich dies auf die konkrete Wahl des Studienfachs auswirkt, konnte mit dieser Studie jedoch nicht ermittelt werden.

Ferner können Veränderungen bei weiteren Motiven der Studienfachwahl im Vergleich vor dem Erhalt und nach dem Erhalt des Zukunftskonzepts an der Universität Tübingen nachgewiesen werden. Diese Veränderungen in der Motivstruktur der antwortenden Studierenden könnten aber auch durch allgemeine Tendenzen, vergleichbar zu den Ergebnissen der HIS-Studie, erklärt werden. Entsprechend kann an dieser Stelle nur betont werden, dass – soweit die vorliegende Studie dies belegt – die persönlichen Fähigkeiten und Interessen nach wie vor die größte Bedeutung bei der Wahl des Studienfachs besitzen. Ergänzend sind die Chancen auf einen Beruf mit höherem Einkommen und die Möglichkeit zu promovieren als Motive in ihrer Wichtigkeit bei der Studienfachwahl der antwortenden Studierenden deutlich gestiegen. Diese Entwicklung spiegelt sich sowohl in der deskriptiven Auswertung als auch in der inferentiellen Auswertung wider. Dabei ist die Bedeutungssteigerung des Motivs „Gute Promotionsmöglichkeiten“ am stärksten ausgeprägt.

In Hinblick auf den Mehrwert dieser Ergebnisse für die hochschulpolitischen Entscheidungsträger zeigt sich an der Universität Tübingen insbesondere bei der stark gestiegenen Bedeutung des Motivs „Gute Promotionsmöglichkeiten“ ein Handlungs- und Reaktionsspielraum. Die befragten Studierenden scheinen sich ihr Studienfach vermehrt nach den Chancen auf eine spätere Promotionsmöglichkeit auszusuchen. Dies legt nahe, dass die entsprechenden Studierenden auch häufiger als bisher promovieren könnten. Es sollte deswegen frühzeitig von steigenden Promotionszahlen ausgegangen und hierfür angemessene Kapazitäten geschaffen werden. Dies würde auch entsprechend der Exzellenzinitiative die Forschung stärken, wodurch für alle Beteiligte ein positiver Mehrwert entstehen könnte.

Dennoch ist nicht auszuschließen, dass es bei den Ergebnissen dieser Studie aufgrund von Selektivitäten zu Verzerrungen gekommen ist. Ergänzend würden sich deswegen weitere Studie anbieten, um dies abschließen zu können.

Literaturverzeichnis

- Bloch, R./Kreckel, R./Mitterle, A./Stock, M. (2014): Stratifikationen im Bereich der Hochschulbildung in Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 17, S. 243-261
- Bruckmeier, K./Fischer, G.-B./Wigger, B. U. (2014): Eliteuniversitäten – Gewinner im Wettbewerb um Studierende?. In: Wirtschaftsdienst, 94, S. 125-128.
- Gaehdgens, P. (2012): Die Exzellenzinitiative im Kontext – Bund/Länderfinanzierter Forschungsförderprogramme. In: Wissenschaftspolitik im Dialog, 1.
- Hartmann, M. (2006): Die Exzellenzinitiative – ein Paradigmenwechsel in der deutschen Hochschulpolitik. In: Leviathan, 34, S. 447-465.
- Horstschäer, J. (2012): University rankings in action? The importance of rankings and an excellence competition for university choice of highability ents. In: Economics of Education Review, 31, pp. 1162-1176.
- Interdisziplinäre Arbeitsgruppe Exzellenzinitiative der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaft (2010): Bedingungen und Folgen der Exzellenzinitiative. In: Leibfried, S. (Hg.): Die Exzellenzinitiative – Zwischenbilanz und Perspektiven. Frankfurt am Main, 24, S. 27-50.
- Neundorff, A. (2009): Auf die Plätze fertig los! Der Wettbewerb um Elitetitel und Exzellenzgelder. In: Neundorff, A. (Hg.): Hochschulen im Wettbewerb – Innenansichten über die Herausforderungen des deutschen Hochschulsystems. Bonn, S. 109-124.
- o.A. (2008): Bericht der Gemeinsamen Kommission zur Exzellenzinitiative an die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz. http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/exini_GWK-Bericht-%5B1%5D.pdf (Zugriff: 1.8. 2015).
- Pasternack, P. (2008): Die Exzellenzinitiative als politisches Programm – Fortsetzung der normalen Forschungsförderung oder Paradigmenwechsel?. In: Bloch, R. (Hg.): Making Excellence – Grundlagen, Praxis und Konsequenzen der Exzellenzinitiative. Bielefeld, S. 13-36.
- Roessler, I. (2012): Auswirkungen der Zukunftskonzepte auf die Studienbedingungen – Eine Bestandsaufnahme zur dritten Runde der Exzellenzinitiative anhand von Studierendenurteilen des CHE Hochschulrankings, Arbeitspapier Nr. 156. http://www.che.de/downloads/CHE_AP156_Auswirkungen_der_Exzellenzinitiative_auf_die_Studienbedingungen_2012.pdf (Zugriff: 1.8. 2015).
- Schreiterer, U. (2010): Exzellente Zukunft – Beobachtungen zur Dritten Förderlinie. In: Leibfried, S. (Hg.): Die Exzellenzinitiative – Zwischenbilanz und Perspektiven. Frankfurt am Main, 24, S. 85-113.
- Sieweke, S. (2010): Die Wirkung der Exzellenzinitiative auf die deutsche Hochschullandschaft. In: Die Hochschule, 2, S. 120-139.
- Willich, J./Buck, D./Heine, C./Sommer, D. (2011): Studienanfänger im Wintersemester 2009/10 – Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. In: HIS: Forum Hochschule, 6.

■ **Barbara Rothauski**, Dissertantin und Gymnasiallehrerin, Eberhard-Karls-Universität Tübingen, E-Mail: barbara.rothauski@student.uni-tuebingen.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Otto Kruse / Eva-Maria Jakobs / Gabriele Ruhmann (Hg.):

Schlüsselkompetenz Schreiben

Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule

ISBN 978-3-937026-07-7, Bielefeld 2003, 2. Auflage, 333 Seiten, 24.50 Euro zzgl. Versand

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Karl Friedrich Siburg & Jörg Horst

Interdisziplinärer Kompetenzerwerb in MINT-Studiengängen

Lernen ohne Grenzen – ein Erfahrungsbericht



Karl Friedrich Siburg



Jörg Horst

Having implemented the Bologna process, one of the biggest challenges in higher education is to teach competencies rather than just knowledge. The students should, moreover, develop interdisciplinary skills which enable them to make connections among different disciplines of study. However, mostly due to a multitude of newly created exams, the situation at universities with respect to this goal is far from being perfect. This article describes a successful project at the TU Dortmund, Germany, where the authors developed a new mathematics course for physics students with a special emphasis on quantum mechanics, a topic covered also in a corresponding physics course. This way the students were able to truly connect the two different fields and recognize the importance of mathematical theories for physical problems, and vice versa.

Im Zuge der Bologna-Reform stehen nicht mehr nur Inhalte, sondern vornehmlich Kompetenzen im Blickpunkt der universitären Lehre. Idealerweise sollten diese Kompetenzen auch fächerübergreifend erworben werden, um so den Anforderungen eines immer komplexer werdenden Arbeitsumfeldes zu entsprechen. In der Praxis stehen dem jedoch unabgestimmte Studienpläne, fachzentrierte Veranstaltungen und eine generell starke Prüfungsorientierung entgegen. An einem Beispiel aus den Bereichen Mathematik und Physik wird gezeigt, wie Veranstaltungen verschiedener Fächer sinnvoll verknüpft werden können und dadurch interdisziplinärer Kompetenzerwerb gelingen kann.

1. Ausgangssituation

Die Physik, die Lehre von der „Erforschung der Naturphänomene“, wurde ursprünglich als Teilgebiet der Philosophie betrachtet und sicher nicht explizit unterschieden von der Mathematik. Schließlich resultieren viele grundlegende Entwicklungen in der Mathematik aus physikalischen Fragestellungen, genauso wie sich zahlreiche Modelle der Physik auf komplexe mathematische Theorien stützen. Heutzutage dagegen erscheint es dem Studierenden der Physik, als ob die Mathematik losgelöst von seinem Fach wäre. Die meisten Universitäten bieten separate Vorlesungen „Mathematik für Physiker“ an, die teilweise auch noch für Studierende anderer Fakultäten wie Elektrotechnik u.ä. konzipiert sind. Die Schwierigkeit liegt dann darin, diese mathematischen Vorlesungen mit den Veranstaltungen der Physik zu verbinden, damit sie nicht als unnötiger Ballast empfunden werden.

Ob dabei die klassische Vorlesung geeignet ist, Fachgrenzen zu überschreiten und statt Inhalten auch Kompetenzen zu vermitteln, ist Gegenstand aktueller Be-

trachtungen (Schnieder 2014; Webler 2013). Interdisziplinäres Lernen kann in anderen Veranstaltungsformaten durchaus gelingen (vgl. Monzner/Siburg 2013). In diesem Beitrag wird gezeigt, dass eine enge Verzahnung zweier Vorlesungen aus den Bereichen Mathematik und Physik tatsächlich bewirken kann, dass die Studierenden ihr Fach mit einem tieferen Verständnis noch einmal neu durchdenken und erleben. Dadurch wird es auch möglich, eine Kompetenz des fächerübergreifenden kritischen Hinterfragens zu vermitteln, die ohne einen interdisziplinären Kontext nicht erlernt werden kann.

Die konkrete Ausgangssituation war für die untersuchte Veranstaltung die folgende. An der TU Dortmund werden die Studierenden der Physik, der Medizinphysik, der Elektrotechnik und der Informationstechnik gemeinsam in einem Zyklus „Höhere Mathematik“ unterrichtet, der für die Physikstudierenden vier Semester umfasst; verantwortlich ist die Fakultät für Mathematik. In diesem Zyklus werden die mathematischen Grundlagen zur Verfügung gestellt, die für die Physik relevant sind. Traditionell beinhaltet dabei der vierte Teil fortgeschrittene Themen der Mathematik aus Bereichen, die für moderne Theorien in der Physik benötigt werden (wie z.B. Differentialgeometrie, Variationsrechnung oder Funktionalanalysis).

Im Sommersemester 2016 hielt der Erstautor an der TU Dortmund die Veranstaltung „Höhere Mathematik IV für Physiker“ ab und konzipierte sie zusammen mit dem Zweitautor dabei von Grund auf neu. Dabei wurde auf die gleichzeitig stattfindende Vorlesung „Physik 4“ der Fakultät Physik Bezug genommen, die die klassische Quantenmechanik behandelt. Die mathematischen Grundlagen wurden in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelt und stellen hohe fachliche Anforderungen. Da sich die Physikvorlesung traditionell auf die Physik bezieht, hört und liest man hier häufig Bemerkungen

kungen wie „Die mathematischen Schwierigkeiten können in diesem Rahmen nicht erörtert werden“. Eine Mathematikvorlesung zu diesem Thema – wenn sie denn angeboten wird – konzentriert sich dagegen üblicherweise auf die mathematischen Sachverhalte, so dass der konkrete Bezug zur Physik fehlt.

In dem hier vorgestellten Projekt sollte dieser „Graben der Fachkulturen“ überwunden werden. Die Zielsetzung, die Grundideen bei der Umsetzung und die Ergebnisse hierzu werden im Folgenden erläutert; ein Fazit schließt die Darstellung ab.

2. Zielsetzung

2.1 Verzahnen von Mathematik und Physik

Wie oben bereits kurz dargelegt wurde, laufen die verschiedenen Angebote der Mathematik und Physik in dem Sinne nebeneinanderher, dass zwar im Grunde dieselben Probleme aus zwei Sichtweisen heraus beleuchtet werden, dies für die Studierenden aber nicht transparent transportiert wird. Das erste Ziel war daher, diese Zweigleisigkeit aufzubrechen und die beiden so sehr verwandten Fächer wieder enger zu verzahnen.

2.2 Fächerübergreifendes Lernen

Gerade im Zuge der Bologna-Reform steht das interdisziplinäre Lernen im Zentrum der universitären Ausbildung, und nicht das isolierte Lernen für die einzelne Veranstaltung. Hierfür müssen aber auch die entsprechenden Lehr- und Lernformen zur Verfügung gestellt werden. Die zweite Zielsetzung bestand folglich darin, dies für die angesprochene Vorlesung zu realisieren, die verschiedenen Blickwinkel zu vernetzen und damit genuines fächerübergreifendes Lernen zu ermöglichen.

2.3 Kritisches Hinterfragen

Ein weiterer zentraler Aspekt der Bologna-Reform ist der Übergang weg von der reinen Wissens – hin zur umfassenderen Kompetenzvermittlung im Sinne eines Learning Outcome. Hierbei stehen nicht nur kognitive Sachkompetenzen im Mittelpunkt, sondern auch das Analysieren und Beurteilen. Das dritte Ziel umfasste hierbei den Erwerb einer „kritischen Lesekompetenz“, d.h. der Fähigkeit, vorgegebene Fachtexte unter dem Blickwinkel des neu erworbenen fächerübergreifenden Wissens zu analysieren und kritisch zu hinterfragen und zu bewerten.

3. Grundideen bei der Umsetzung

3.1 Neukonzeption der Vorlesung

Um einen zeitnahen Bezug zu einer Physikveranstaltung zu gewährleisten, wurde sich bei der Themenauswahl auf die parallel stattfindende Vorlesung „Physik 4“ bezogen, die die Quantenmechanik behandelt. Dementsprechend wurde die Vorlesung von Grund auf neu konzipiert, sowohl inhaltlich als auch methodisch. Dies beinhaltete die Erstellung eines kompletten Foliensatzes, einer Moodle-Präsenz und der Aufgabenzettel für die wöchentlich stattfindenden Übungen.

Während des Semesters standen die Autoren in kontinuierlicher Absprache mit den Dozenten aus der Physik, um

sich auf eine gemeinsame Linie zu einigen. In beiden Veranstaltungen wurde an geeigneten Punkten immer wieder auf die jeweils andere „Parallelvorlesung“ hingewiesen. Inhaltlich wurde die Verzahnung beider Veranstaltungen dadurch erreicht, dass in der Mathematikvorlesung zentrale Beispiele aus der Physikvorlesung aufgegriffen und unter einem mathematisch vertieften Blickwinkel nochmals bearbeitet wurden. Die dabei auftretende Redundanz war durchaus beabsichtigt, denn erstens lernten die Studierenden hierbei ein- und dasselbe Problem in zwei (heutzutage leider teilweise inkompatiblen) Lernkulturen und Fachsprachen kennen. Zweitens konnten die Studierenden in der Physik gern verwendete „Vereinfachungen“, die oftmals strenggenommen inkorrekt sind, durch ihr tieferes mathematisches Wissen identifizieren und korrigierend ergänzen – ganz im Sinne eines kritischen Verständnisses des eigenen Faches.

3.2 Verknüpfung von Vorlesung und Übungen

Das Modul „Höhere Mathematik IV für Physiker“ besteht aus einer Vorlesung (2 SWS) und den sie begleitenden Übungen (2 SWS). Idealerweise sind diese beiden Bausteine eng miteinander vernetzt.

Um dies zu unterstreichen, wurden in die Vorlesung Leitfragen eingestreut zur Verdeutlichung der zentralen Begriffe und Probleme. Diese Leitfragen dienten dabei verschiedenen Zwecken:

- Hinleitung zu neuen Konzepten („Was ist eine Fläche im Raum?“),
- Reflexion von einem höheren Standpunkt aus („Was haben die klassischen Integralsätze der Vektoranalysis gemeinsam?“),
- Illustration verborgener Probleme („Was ist der 'richtige' Wahrscheinlichkeitsraum für eine gegebene Fragestellung?“).

Die Leitfragen wurden in der Vorlesung oftmals nur erläutert und nicht beantwortet. Dafür tauchten sie in den begleitenden Übungen als Leitmotiv wieder auf und wurden von den Studierenden eingehender durchdacht. Zudem wurden in den Übungen diejenigen Beispiele aus der Physikvorlesung, die in der Mathematikveranstaltung vertieft worden waren, noch einmal durchgesprochen, diesmal erneut aus physikalischer Sicht. Diese Rückkopplung wurde ermöglicht durch den Einsatz von erfahrenen Physikstudierenden als Tutoren (vgl. 3.4).

3.3 Freiwilliges Ergänzungstutorium

Ergänzend zu der Vorlesung wurde ein (beiderseits) freiwilliges Ergänzungstutorium im Umgang von 2 SWS eingeführt, welches vom Erstautor geleitet wurde. Idee dahinter war, den in der Vorlesung recht kompakt behandelten Stoff anhand von illustrativen Beispielen nochmals zu durchleuchten und besonders auf Fragen der Studierenden einzugehen.

Dieses Zusatzformat hatte der Erstautor bereits erfolgreich in der vorangegangenen Vorlesung „Höhere Mathematik III“ implementiert. Wegen Terminproblemen im Stundenplan der Studierenden konnte das Ergänzungstutorium „nur“ von 15 Studierenden genutzt werden (vgl. 4.2).

3.4 Experten als Tutoren

Die Vorlesung wurde von wöchentlichen Übungen begleitet, die in zwei Gruppen abgehalten wurden. Es ergab sich hierbei die besondere Gelegenheit, zwei erfahrene Physikstudierende als Übungsgruppenleiter zu gewinnen, die den kompletten Zyklus „Höhere Mathematik I-IV“ für Physiker bereits erfolgreich abgeschlossen hatten. Dadurch wurde es möglich, in den Übungen den physikalischen Blickwinkel herauszustellen und so die Verzahnung der beiden Fächer (s. 2.1) und das fächerübergreifende Lernen (s. 2.2) zu unterstützen.

3.5 Kompetenzorientierte Problemstellungen

Um vor allem die „kritische Lesekompetenz“ (vgl. 2.3) zu fördern, wurden sowohl in den Übungen als auch in den Modulabschlussklausuren kompetenzorientierte Aufgabenstellungen formuliert wie z.B. folgende: In einem Buch finden Sie folgende Definition: „Die Menge aller Eigenwerte eines Operators heißt dessen Spektrum. Wie beurteilen Sie diese Definition? Stellen Sie Ihre Überlegungen dar, und diskutieren Sie Ihr Ergebnis.“ Solche offenen Problemstellungen sind in der Mathematikausbildung nur selten anzutreffen; daher waren sie zunächst einmal ungewohnt für die Studierenden und wurden als sehr anspruchsvoll empfunden. Nach den Besprechungen dieser Aufgaben in den Übungen und im Ergänzungstutorium hatten sich die Studierenden jedoch rasch an die neue Denkweise gewöhnt. Außerdem wurde das Reflektieren eines größeren Stoffabschnittes dadurch unterstützt, dass ganze Kapitel der Vorlesung von den Studierenden anhand von Leitfragen selbstständig strukturiert und komprimiert wurden.

4. Ergebnisse

4.1 Prüfung

Die Modulabschlussprüfung bestand in einer 90minütigen Klausur. Von den 48 Studierenden, die die Klausur

mitgeschrieben hatten, haben 41 bestanden und 7 nicht bestanden. Dies entspricht einer Bestehensquote von 85%, was für eine Mathematik Klausur außerhalb der Fakultät für Mathematik eine ausgesprochen und erfreulich hohe Quote darstellt.

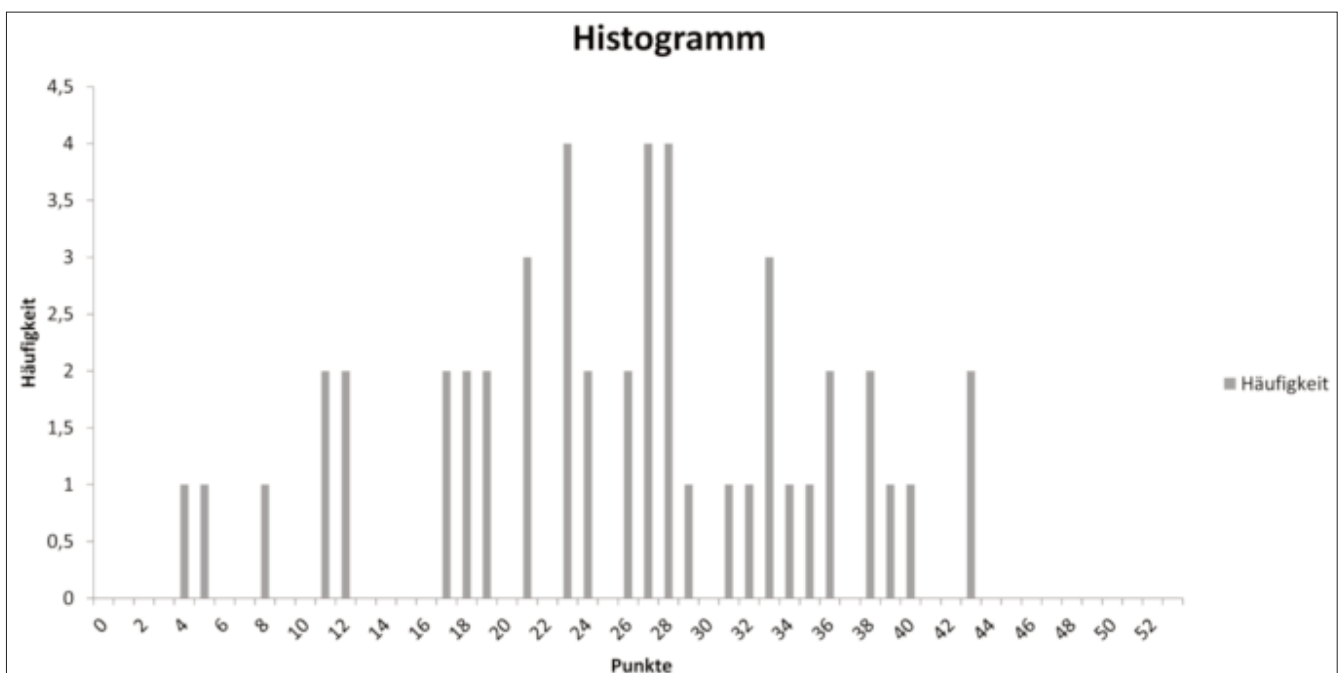
Bei der Klausurerstellung wurde mit „Auswahlaufgaben“ gearbeitet, d.h. es wurden zwar 5 Aufgaben gestellt (für deren Bearbeitung 90 Minuten kaum ausgereicht hätten), für die Bestnote waren aber bereits 4 korrekt bearbeitete Aufgaben ausreichend. Maximal waren 52 Punkte erreichbar, für die Bestnote reichten 40 aus; die Bestehensgrenze lag bei 16 Punkten (40% von 40 Punkten). Die genaue Punkteverteilung stellt sich graphisch wie folgt dar:

Es fällt auf, dass die Punkteverteilung tatsächlich annähernd einer Gaußschen Glockenkurve folgt, wie es in der Literatur oftmals postuliert wird.

4.2 Evaluation

Am Ende der Veranstaltung wurde eine standardisierte Lehrevaluation mittels Fragebögen durchgeführt, und zwar für alle drei Bestandteile separat (Vorlesung, Übungen, Ergänzungstutorium). Dabei wurden für die einzelnen Fragen Schulnoten von 1 bis 6 vergeben. Die Rücklaufzahlen waren mit 50 Fragebögen für Vorlesung und Übungen bzw. 15 Fragebögen für das Tutorium sehr hoch und lagen geschätzt bei 80%. Bei Bedarf kann die Auswertung der Evaluation bei den Autoren angefordert werden.

Insgesamt waren die Ergebnisse der Evaluation ausgesprochen positiv. So wurde etwa ein sehr guter Bezug der Übungsblätter zur Vorlesung bemerkt (Durchschnittsnote 1,83; Standardabweichung 0,70). Erwartungsgemäß wurde das Ergänzungstutorium sehr gut bewertet (1,27; 0,46), dem auch ein höherer Lernfortschritt (1,80; 0,68) attestiert wurde als der Vorlesung bzw. den Übungen (2,79; 1,08). Hierbei ist aber anzumerken, dass die Studierenden bei der Frage nach ihrem



eigenen Lernfortschritt erfahrungsgemäß recht selbstkritisch urteilen.

In den Freitextkommentaren wurden vor allem die Verzahnung der mathematischen mit der physikalischen Vorlesung und die Einführung des Ergänzungstutoriums immer wieder positiv erwähnt.

5. Fazit

Das Konzept, welches hier exemplarisch anhand einer Veranstaltung von Mathematikern für Physiker vorgestellt wurde, hat sich bereits beim ersten Durchlauf gut bewährt. Die Studierenden erfuhren durch das Beleuchten derselben Sachverhalte und Beispiele aus zwei verschiedenen Blickwinkeln ein fächerübergreifendes Bild, welches ihr Verständnis nachhaltig vertiefte. Die Kompetenz, physikalische Texte mit mathematischem Hintergrundwissen kritisch zu analysieren, wurde erfolgreich vermittelt und von den Studierenden als nützlich für ihr weiteres Studium empfunden.

„Nebenbei“ bewirkte das Eingehen der Mathematikdozenten auf die fachspezifischen physikalischen Studieninhalte bei den Studierenden eine hohe Motivation, die sich durch das ganze Semester hindurch zog.

Gerade im Servicebereich bieten die hier vorgestellten Konzepte also eine gute Basis für nachhaltiges fächerübergreifendes Lernen, welches dadurch auch in anderen Fachkombinationen initiiert werden kann.

Literaturverzeichnis

- Monzner, A./Siburg, K.F. (2013): Zwei Fakultäten an einem Tisch – eine interdisziplinäre Projektarbeit von Studierenden aus Mathematik und Physik, Neues Handbuch Hochschullehre, E 1.8.
- Schnieder, J. (2014): Mathematiklernen lernen mit philosophischen Denkmethode – ein Werkstattbericht. In: Das Hochschulwesen, 62 (3), S. 102-105.
- Webler, W.-D. (2013): Die Vorlesung – eine ausbaufähige Lernveranstaltung (I). Herzstück der Hochschullehre? Relikt des Mittelalters? Rückständig oder modern? Oder gar strategisches Mittel der Qualitätssicherung des Studiums? In: Das Hochschulwesen, 61 (3), S. 82-94.
- Webler, W.-D. (2013): Die Vorlesung – eine ausbaufähige Lernveranstaltung (II). Optimierung frontaler, darbietender Lehrmethodik als Didaktik (zu) großer Lehrveranstaltungen – und Ablösung der Vorlesung durch Alternativen, Das Hochschulwesen 61 (3), S. 129-145.

■ **Dr. Karl Friedrich Siburg**, Professor für Mathematik, Fakultät für Mathematik, Technische Universität Dortmund,
E-Mail: karl.f.siburg@math.tu-dortmund.de

■ **Dr. Jörg Horst**, Fakultät für Mathematik, Technische Universität Dortmund,
E-Mail: joerg.horst@math.tu-dortmund.de

Hanna Kauhaus (Hg.) Das deutsche Wissenschaftssystem und seine Postdocs. Perspektiven für die Gestaltung der Qualifizierungsphase nach der Promotion

Dokumentation des Symposiums der Graduierten-Akademie der Friedrich-Schiller-Universität Jena 2012

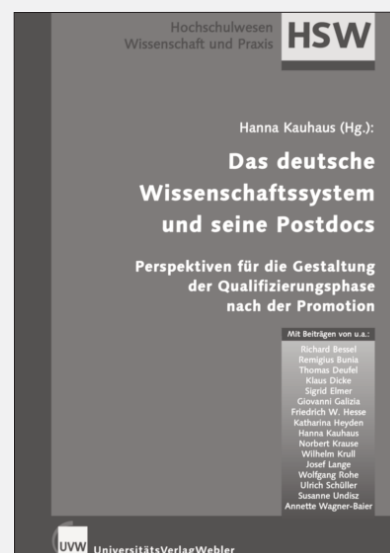
Die Situation des promovierten wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland ist von gravierenden Unstimmigkeiten gekennzeichnet – darüber herrscht weitgehend Einigkeit. Doch wie sind diese Unstimmigkeiten zu beurteilen: Handelt es sich um Interessenkonflikte zwischen Universitäten und Nachwuchswissenschaftlern, oder haben sich Rahmenbedingungen entwickelt, die Nachteile für alle Beteiligten mit sich bringen? Und: Welche Handlungsoptionen haben die verschiedenen Akteure im Wissenschaftssystem, um die Rahmenbedingungen der Postdoc-Phase zu verbessern?

Der vorliegende Band dokumentiert die Ergebnisse des gleichnamigen Symposiums, das die Graduierten-Akademie der Friedrich-Schiller-Universität Jena im November 2012 veranstaltete. Vertreter der Universitäten, außeruniversitären Forschungseinrichtungen, Wissenschaftsförderer, Landes- und Bundespolitik, Wirtschaft, Hochschulforschung und Postdocs brachten ihre Sichtweisen ein und arbeiteten gemeinsam an Perspektiven zur Gestaltung der Postdoc-Phase.

ISBN 978-3-937026-88-6, Bielefeld 2013, 127 Seiten, 24.80 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag –
auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22





Monika Sonntag, Julia Rueß,
Carola Ebert, Kathrin Friederici,
Wolfgang Deicke:
**„Forschendes Lernen im Seminar –
Ein Leitfaden für Lehrende“.**
HU Berlin: Bologna Lab 2016, 112
Seiten, ISBN: 978-3-86004-319-6

Die Literaturlandschaft um das Thema der forschungsna-
hen Lehre hat sich in den vergangenen Jahren dyna-
misch entwickelt. Bestehende Ansätze wurden weiter
ausdifferenziert und innerhalb von Klassifikationssche-
mata voneinander unterschieden (Healey/Jenkins 2009;
Huber 2014). Die Kolleg/innen der HU Berlin hatten
sich im vergangenen Jahr in diesen Trend eingefügt,
indem sie mit ihrem Artikel „Forschendes Lernen und
forschungsbezogene Lehre – empirisch gestützte Sys-
tematisierung des Forschungsbezugs hochschulischer
Lehre“ ein innovatives Klassifikationsschema präsentier-
ten, das unterschiedliche Möglichkeiten forschungsna-
her Lehre anhand von zwei Achsen (das Aktivitätsniveau
der Studierenden sowie der inhaltliche Schwerpunkt)
übersichtlich gliederte (Rueß u.a. 2016). Nach dieser
konzeptionell-klassifizierenden Arbeit widmet sich die
Broschüre „Forschendes Lernen im Seminar – Ein Leitfa-
den für Lehrende“, die sich in Bezug auf die Autoren-
schaft teils mit dem Artikel überschneidet, nun dem
Versuch, „Forschendes Lernen“ in seiner Reinform dar-
zustellen und eine praxisnahe Broschüre für Lehrperso-
nen zu liefern. Obwohl sich der Leitfaden auf dem aktu-
ellen Stand der Forschung befindet und dieser vielfach
mitschwingt, liegt der Fokus also dezidiert auf der An-
wendung im Seminarkontext, da die Forschungslücke
darin gesehen wird, dass es „[...] noch immer an Veröf-
fentlichungen, die sich systematisch mit konkreten Fra-
gen und Problemstellungen der didaktischen Umset-
zung des Forschenden Lernens befassen“ (S. 10) mangle.
Dementsprechend ist der theoretische Input auch
bewusst kurz gehalten.

Forschendes Lernen zeichnet sich, wie es Ludwig Huber
(2009, S. 11) definierte, „[...] vor anderen Lernformen
dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines For-
schungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für
Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in sei-
nen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fra-
gen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der
Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergeb-
nisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit
in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfah-
ren und reflektieren.“ Es geht also explizit darum, dass
Studierende selbst in die Rolle von Forschenden schlüp-
fen, den gesamten Forschungsprozess durchlaufen und
Zeit bekommen, über diesen zu reflektieren. Die Wich-
tigkeit, Studierende dementsprechend frühzeitig selbst
aktiv werden zu lassen, zieht sich wie ein roter Faden
durch die Broschüre des Teams um Sabine Sonntag.
Gleichzeitig wird an vielen Stellen darauf hingewiesen,
dass in einem solchen Setting auch die Rolle der Lehr-
personen nicht minder wichtig wird. Während des For-



schungsprozesses begleiten sie die Studierenden we-
sentlich intensiver als in konventionellen Seminarset-
tings. Im Anhang des Leitfadens gibt es deshalb (unter
anderem) ein gesondertes Arbeitsblatt, in dem Lehrper-
sonen über ihre Rolle reflektieren können.

Ganz grundsätzlich profitiert der Leitfaden von seiner
guten Struktur: Ausgehend von einer Definition und der
Beschreibung von Grundcharakteristika dieser besonde-
ren Lehr-Lern-Form (Teil A; S. 13-15) erfolgt die schritt-
weise Durchwanderung eines exemplarischen For-
schungszyklus' (Vorbereitung; Einstieg; Forschungspha-
se; Abschluss und Nachbereitung) (Teil B; S. 17-39) – je-
weils mit Leitfragen an die Lehrperson für den Fall der
konkreten Umsetzung. Sämtliche Schritte sind ausführ-
lich beschrieben und an den richtigen Stellen mit Illus-
trationen untermalt. Zudem fällt positiv auf, dass For-
schendes Lernen in diesem Leitfaden keinesfalls als
„Wundermittel“ (S. 9) gegen sämtliche strukturelle Pro-
bleme der deutschen Hochschullandschaft gesehen
wird. Vielmehr wird immer wieder deutlich, dass es sich
um ein hochkomplexes Lehr-Lern-Format handelt, des-
sen Stärken besonders dann zum Tragen kommen, wenn
es von der Lehrperson stimmig durchkomponiert wird –
und die Studierenden von Beginn an in die aktive Semi-
nargestaltung einbezogen werden.

Als Abschluss des inhaltlichen Teils wird Forschendes
Lernen anderen forschungsbezogenen und konstruktivi-
stischen Lehr-Lernformen gegenübergestellt (Teil C; S.
41-51), indem unter anderem auch auf das Schema von
Ruess u.a. (2016) Bezug genommen wird. Kernaussage

ist, dass Forschendes Lernen nicht in sämtlichen Kontexten gleich gut einsetzbar ist, stattdessen jedoch andere Formen forschungsnaher Lehre infrage kommen. An dieser Stelle wäre vielleicht dennoch eine pragmatische Einordnung dahingehend interessant gewesen, welche Möglichkeiten das Autor/innenteam für vielbeschäftigte Lehrpersonen mit strukturellen Zwängen sähe, Forschendes Lernen zumindest vielleicht in Teilen in ihre Lehre einfließen zu lassen. Die etappenweise Aufgliederung von Forschungsschritten, wie sie etwa das sog. „Zürcher Framework“ vorschlägt (Trempp/Hildebrand 2012), oder die pragmatische US-amerikanische Literatur rund um das Schlagwort „Undergraduate Research“ (Beckman/Hensel 2012) hätte hier als Orientierung dienen können. Angesichts des hohen Komplexitätsgrades, den eine komplette Seminargestaltung erfordert, könnten sich Lehrende andernfalls womöglich zunächst abgeschreckt fühlen.

Nachdem dem inhaltlichen Teil die erste Hälfte des Leitfadens gewidmet ist, liefert die zweite Hälfte eine umfangreiche Material- und Methodensammlung. Zunächst wiederholt eine Checkliste die wichtigen Fragen, die sich Lehrpersonen im Seminarverlauf stellen können, aus dem inhaltlichen Teil (S. 55-58). Durch einen exemplarischen Semesterplan (S. 59-61) wird anschließend die mögliche Umsetzung im konkreten Seminarkontext skizziert. Die Subsektion schließt mit dem bereits erwähnten Blatt zur Rollenreflexion (S. 62/63) sowie exemplarischen Bewertungskriterien (S. 65/66).

Nachdem in den anschließenden Tipps (S. 69-76) v.a. die Wichtigkeit der Auflockerung zu Seminarbeginn und des regelmäßigen Feedbacks (auch durch die Studierenden selbst, z.B. im Rahmen von Peer Feedback) betont wird, schließt der Leitfaden mit einer Methodensammlung (S. 79-108), die neben „besonders bewährt[en]“ (S. 79) auch unkonventionelle Methoden wie z.B. die „Zeitungredaktion“ beinhaltet, mittels derer der Seminarverlauf in einer Redaktionskonferenz aus verschiedenen fiktiven Ressorts reflektiert werden kann. Sämtliche Methoden sind mit Informationen zu ihrem jeweiligen Hintergrund und Hinweisen zu ihrer konkreten Durchführung versehen und somit auch für Lehrpersonen ohne hochschuldidaktisches Grundwissen leicht zugänglich.

Alles in allem also wird der Leitfaden dem eigenen Anspruch mehr als gerecht: Er ermöglicht eine fundierte Übersetzung des Konzepts „Forschendes Lernen“ in die Lehrpraxis – und macht Lust auf dessen Umsetzung. Hierbei erweist es sich als positiv, dass der Leitfaden zwar eine detaillierte Einführung bietet, zugleich aber explizit so allgemein gehalten bleibt, dass Lehrende – stimuliert durch die Leitfragen – das Format im Hinblick auf ihren konkreten Fachkontext anpassen können. Besonders für Lehrende, deren Seminare forschungsnah ablaufen sollen (z.B. als vorbereitendes Seminar vor der Bachelor-Arbeit) oder die ihre Lehrveranstaltung einmal grundsätzlich reformieren und es ihren Studierenden in diesem Rahmen ermöglichen wollen, selbst als Forscherinnen und Forscher aktiv zu werden, ist der Leitfaden eine wärmstens zu empfehlende und gut lesbare Lektüre.

Literaturverzeichnis

- Beckman, M./Hensel, N. (2009): Making explicit the implicit: Defining undergraduate research. In: CUR Quarterly, 29 (4), pp. 40-44.
- Healey, M./Jenkins, A. (2009): Developing undergraduate research and inquiry. York.
- Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Bielefeld, S. 9-35.
- Huber, L. (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: Das Hochschulwesen, 1 (2), S. 32-39.
- Rueß, J./Gess, C./Deicke, W. (2016): Forschendes Lernen und forschungsbezogene Lehre – empirisch gestützte Systematisierung des Forschungsbezugs hochschulischer Lehre. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 11 (2) S. 23-44.
- Sonntag, M./Rueß, J./Ebert, C./Friederici, K./Deicke, W. (2016): Forschendes Lernen im Seminar – Ein Leitfaden für Lehrende. Berlin.
- Trempp, P./Hildebrand, T. (2012): Forschungsorientiertes Studium – universitäre Lehre: Das „Zürcher Framework“ zur Verknüpfung von Lehre und Forschung. In: Brinker, T./Trempp, P. (Hg.): Einführung in die Studiengangsentwicklung. Bielefeld, S. 101-116.

■ **Matthias Fischer, M.A.**, Wissenschaftlicher Mitarbeiter bei ProLehre, TU München, E-Mail: Matthias.Fischer@prolehre.tum.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Helen Knauf:

Tutorenhandbuch – Einführung in die Tutorenarbeit

ISBN 978-3-937026-34-7, Bielefeld 2016, 8. Auflage, 159 S., 23.80 Euro zzgl. Versand

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Eine praktische Sache! Der Sammelordner in HSW-Farben für 2 Jahrgänge. „Das Hochschulwesen“ als Nachschlagewerk!

Die Zeitschriften können in der Sammelmappe stabil abgeheftet, aber auch wieder entnommen werden, ohne dass die Hefte beschädigt werden.

Sichern Sie sich jetzt dieses übersichtliche und stabile Ablagesystem!



- „Das Hochschulwesen“-Sammelordner für je 2 Jahrgänge 9.90 Euro
(zzgl. Versandkosten)
- 5 Stück „Das Hochschulwesen“-Sammelordner zum Vorzugspreis von 39.50 Euro
(zzgl. Versandkosten)
- 10 Stück „Das Hochschulwesen“-Sammelordner zum Vorzugspreis von 75.00 Euro
(zzgl. Versandkosten)

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen“

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

Format der Anzeige: JPeG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung

UVW UniversitätsVerlagWebler, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld, Fax: 0521 - 92 36 10-22

Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HM, ZBS, P-OE, QiW und IVI

Auf unserer Website www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2016

Forschungsentwicklung/-politik

Hans-Gerhard Husung
Erfahrungen aus elf Jahren
Exzellenzförderung:
erreichte Ziele und künftige
Erwartungen aus Sicht der Politik

Ulrike Beisiegel & Ulrich Rüdiger
Pro &? Contra: Sind Volluniversitäten noch
zeitgemäß?

Wilhelm Krull
Führung und Verantwortung in der
autonomen Universität. Erwartungen,
Erfahrungen, Enttäuschungen –
und was noch?

Franz Ossing & Reinhard F. Hüttl
Wissenschaftskommunikation,
Wissenschafts-PR und Wissenstransfer
Über unscharfe Begriffsverwendungen
in der gesellschaftlichen Nutzung
wissenschaftlichen Wissens

Laurie Silverberg & Dana Buyx
Die Entwicklung eines ethischen Begutach-
tungsprozesses in den Sozialwissenschaften
am Beispiel des Wissenschaftszentrums
Berlin für Sozialforschung (WZB)

Wolff-Dietrich Webler
Promotionsrecht für Fachhochschulen?
Eine andere Perspektive Anmerkungen zur
Neuorganisation und Neuverteilung des
Promotionsrechts in Deutschland

Mark Zastrow
Die „Chaebol“ haben das Sagen
Die Wissenschaft liegt in Südkorea in den
Händen allmächtiger Konzerne.
Das erstickt trotz hoher Investitionen die
Innovation.

Fo-Gespräch

Fo-Gespräch mit Dietmar Harhoff,
dem Vorsitzenden der Expertenkommission
Forschung und Innovation (EFI)
der Bundesregierung

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von
Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 1/2017

In eigener Sache

Neue Mitglieder
im Herausgeberkreis

Organisations- und Managementforschung

Laura Winkelsett
Lassen sich mit besseren Noten
bessere studentische Lehr-
evaluationen „erkaufen“?

Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung

Anne Najderek & Philip Jung
Eignung der kaufmännischen
Rechnungslegung für Hochschulen

Paul Reinbacher
Die „marktorientierte Prozess-
Matrix“ zur Verankerung von
Kunden- und Konkurrenz-
orientierung in „unternehmer-
ischen“ Hochschulen

Alexander Baumeister
Risikoreporting an Hochschulen
am Beispiel der Universität
des Saarlandes

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2017

Professionalisierung der
Promotionsberatung und -betreuung

Beratungsentwicklung/-politik

Barbara Nickels & Anne Löchte
Karriereberatung für Promovierende
und Post-Doktorand/innen – Status
Quo, Professionalisierung und
Entwicklungsperspektiven eines
neuen Tätigkeitsfeldes an den
Hochschulen

Lucas Zinner
Die Rollen der
„Hochschulprofessionellen“ im
Promotionswesen

Carolin Schuchert
Promovieren an Fachhochschulen
– Neue Wege der kooperativen
Promotion

Beratungsforschung

Svea Korff
Abbruchgedanken – (k)ein Thema in
der strukturierten Promotion

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

*Franziska Schulze-Stocker, Christian
Schäfer-Hock & Robert Pelz*
Weniger Studienabbruch durch
Frühwarnsysteme – Das Beispiel des
PASST?!-Programms an der
TU Dresden

Infos & Bestellung:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Web: www.universitaetsverlagwebler.de

Telefon: 0521/ 923 610-12, Fax: 0521/ 923 610-22

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

POE 2+3/2017
(Vorschau)

Heiner Minssen
Vertrauen in entgrenzten Karrieren.
Das Beispiel Wissenschaftskarriere

Günter W. Maier, Sonja K. Ötting & Barbara Steinmann
Probier's mal mit Gerechtigkeit:
Fair agieren an Hochschulen

Ewald Scherm & José Manuel Pereira
Entwicklung des wissenschaftlichen
Nachwuchses aus Sicht des
strategischen Hochschulmanagements

René Krempkow
Können wir die Besten für die
Wissenschaft gewinnen?
Zur Rekrutierung von Nachwuchsforschenden in Wissenschaft und Wirtschaft

Sven Werkmeister
Modelle von Berufsbeauftragten
an deutschen Universitäten.
Eine kritische Bestandsaufnahme

Uwe Peter Kanning
Personalauswahl an Hochschulen –
Wie Professoren/innen ausgewählt
werden sollten

Tina Osteneck
Wissenschaft, Karriere, Chance:
Perspektive einer Wissenschaftsdisziplin durch Nachwuchsarbeit

Fred G. Becker
Personalentwicklung an Hochschulen:
Ohne Transfermanagement lediglich
L'art pour l'art!

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

QiW 1/2017

Forschung über Qualität
in der Wissenschaft

Elena Wilhelm
Wozu Qualitätskultur?

*Kim Lücking, Mareike Landmann,
Katja Meyer-Wegner,
Anna-Linda Sachse, Yolanda Brixel &
Stefan Herzig*
Kriterien guter Lehre aus
Studierendenperspektive
Wie sehen das eigentlich die
Studierenden?

*Miriam Barnat, Joana Abelha Faria
& Elke Bosse*
Heterogenität und Studierfähigkeit –
Erste Ergebnisse aus einer
Längsschnittbefragung

Qualitätsentwicklung, -politik

Jasmin Overberg & Heinke Röbbken
Qualitätssicherung an Hochschulen
durch externe Quality Audits –
Ein Praxiseinblick in das
finnische System

IVI

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen

+++ Neustart in Kürze +++

IVI 1/2017
(Vorschau)

Das Konzept der Zeitschrift

Der Herausgeberkreis stellt sich vor

Klarissa Lueg
Cultural inter-group differences or
diverse study strategies? A survey of
international and Danish students in
an internationalized study program

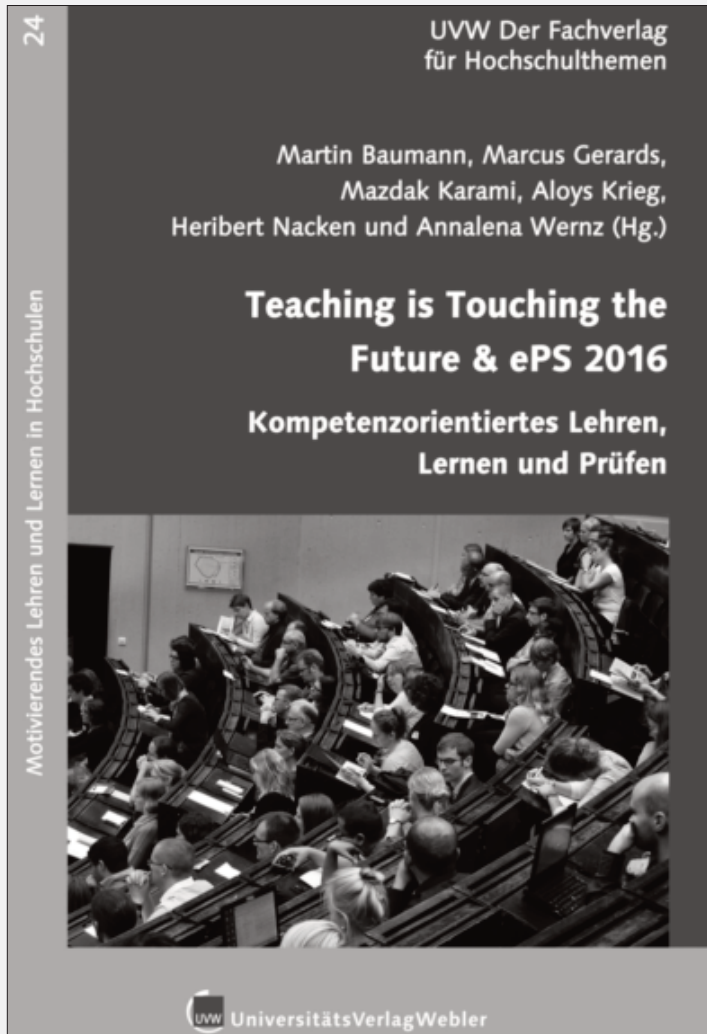
Alexander Dilger
Herausforderungen der
Flüchtlingskrise für Hochschulen

Hilke Engfer & Pola Heider
Geschlechtergerechte Sprache in der
Lehramtsausbildung in NRW
– zwischen vorleben und vorgeben.

NEUERSCHEINUNG
E-Book

Marcus Baumann et al. (Hg.)

Teaching is Touching the Future & ePS 2016 Kompetenzorientiertes Lehren, Lernen und Prüfen



Teaching is Touching the Future ist eine Tagungsreihe, welche sich das Ziel gesetzt hat, aus den fachlichen Disziplinen heraus die Hochschullehre der Zukunft zu gestalten. In diesem Selbstverständnis fand sie an der RWTH Aachen im September 2016 in Kooperation mit dem e-Prüfungs-Symposium ePS statt. Der Schwerpunkt der Veranstaltung lag auf der Digitalisierung der Hochschullehre und des Prüfungswesens. Die Tagung bot somit eine ideale Möglichkeit, das Thema Digitalisierung der Lehre auch unter dem Blickwinkel des Prüfens zu betrachten, um auf beiden Gebieten Kompetenzen auszuweiten und Synergien zu schaffen.

Der vorliegende Band umfasst neben Aufsätzen und Interviews renommierter Persönlichkeiten aus diesen Gebieten Beiträge mit Inhalten von Vorträgen, Workshops und Poster der zweitägigen Veranstaltung in Aachen. Damit stellt er ein umfassendes Zeitbild der aktuellen Konzepte, Beispiele und Erfahrungen aus der Digitalisierung in der Hochschullehre sowie elektronischem und kompetenzorientiertem Prüfen zur Verfügung. Zusätzlich hat der fachliche und interdisziplinäre Diskurs während der Tagung für eine Erweiterung der Beiträge um neue Ideen und Ansätze gesorgt. Besonders hervorzuheben sind die interdisziplinäre Breite der Beiträge und die heterogenen Anforderungen an eine Digitalisierung, wodurch das Thema umfassend aus vielerlei Perspektiven beleuchtet wird.

ISBN 978-3-946017-05-9,
Bielefeld 2017,
219 Seiten, E-Book,
29.80 Euro