65. Jahrgang

ISSN 0018-2974

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Alternativen zur Anwesenheitspflicht in Lehrveranstaltungen

- Studienzufriedenheit – eine empirische Untersuchung zum Zusammenhang von sportlicher Aktivität und Studienzufriedenheit an einer deutschen Universität
- Bonussysteme – Eine Alternative zur Anwesenheitspflicht?
- Wie wär's mit faszinierendem, fesselndem Studium anstelle des Rufes nach der Wiedereinführung der Anwesenheitspflicht?
- Das bildungswissenschaftliche Curriculum – Zentrale Ergebnisse des BilWiss-Programms
- Digitalisierung und Strukturentwicklungsprozesse in der wissenschaftlichen Weiterbildung am Beispiel der Universität Ulm
- Learning by Writing Bedarfs- und studierendenzentrierte Lehre
- „HSW-Gespräch zum Zusammenhang von Veranstaltungsbesuch und Studienqualität mit Tino Bargel, Frank Multrus und Sandra Majer

UVW UniversitätsVerlagWebler

4+5 | 2017

www.hochschulwesen.info
www.universitaetsverlagwebler.de

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 Origialbeiträge 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 Gieselmann, 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:** 31.10.2017

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 Verfassernamen 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.

65. Jahrgang

Gegründet 1953 als „Das Hochschulwesen", vereinigt mit „Hochschulausbildung. Zeitschrift für Hochschulforschung und Hochschuldidaktik", gegründet 1982 von der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD).

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

101

In eigener Sache

Klaus Palandt zum 80. Geburtstag 103

Hochschulforschung

Arne Göring, Sabrina Rudolph & Malte Jetzke
Studienzufriedenheit – eine empirische Untersuchung zum Zusammenhang von sportlicher Aktivität und Studienzufriedenheit an einer deutschen Universität 105

Jacqueline Mehler & Friedrich Schöppler
Bonussysteme – Eine Alternative zur Anwesenheitspflicht? 112

Hochschulentwicklung/-politik

Wolff-Dietrich Webler
Wie wär's mit faszinierendem, fesselndem Studium anstelle des Rufes nach der Wiedereinführung der Anwesenheitspflicht? 117

Franziska Schulze-Stocker, Doris Holzberger & Hendrik Lohse-Bossenz
Das bildungswissenschaftliche Curriculum – Zentrale Ergebnisse des BilWiss-Programms 134

Ursula M. Müller, Gabriele Gröger & Hermann Schumacher
Digitalisierung und Strukturentwicklungsprozesse in der wissenschaftlichen Weiterbildung am Beispiel der Universität Ulm 139

Ingo Blaich & Jana Günther
Learning by Writing Bedarfs- und studierendenzentrierte Lehre 148

HSW-Gespräch

HSW-Gespräch zum Zusammenhang von Veranstaltungsbesuch und Studienqualität
mit Tino Bargel, Frank Multrus und Sandra Majer 154

Meldungen

164

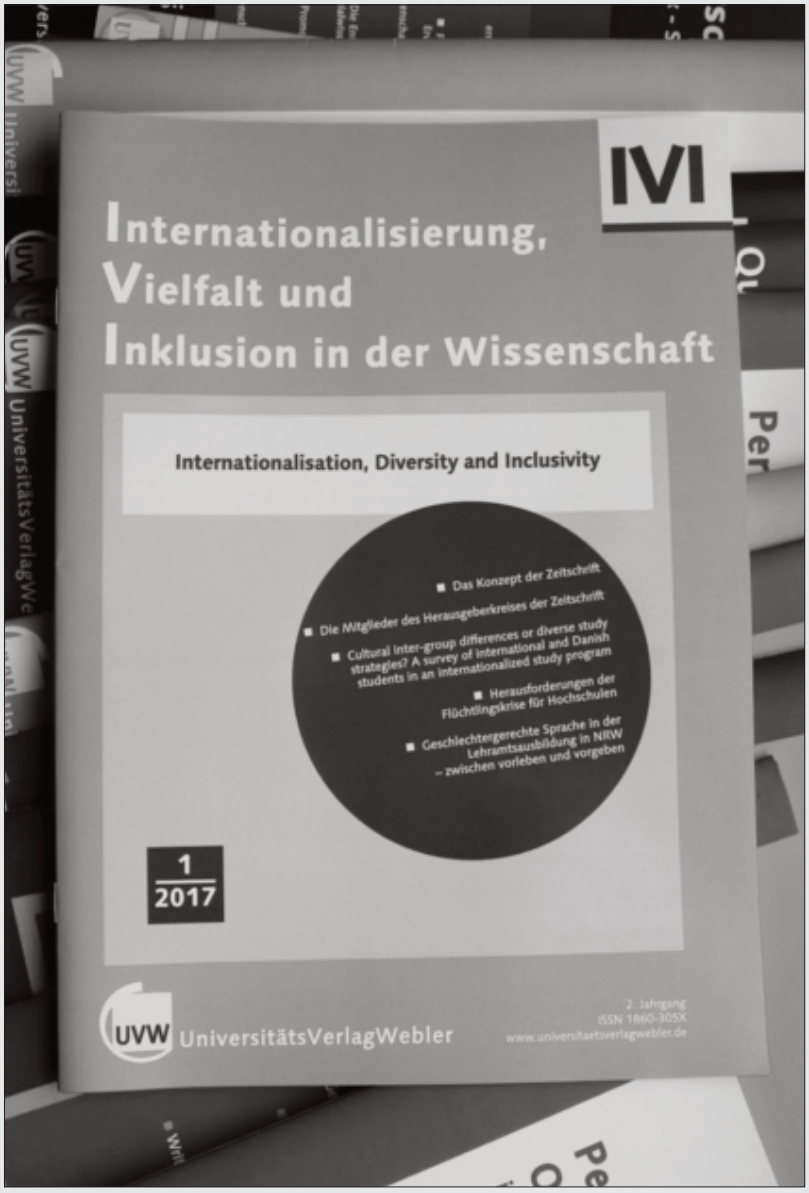
Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

4+5|2017

+++ Die IVI ist zurück +++ Die IVI ist zurück +++ Die IVI ist zurück +++

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft (IVI)



Unsere 2007 gegründete Zeitschrift für **Internationalisierung, Vielfalt** und **Inklusion** ist ab sofort wieder erhältlich!

In den letzten Jahren hat sich viel in diesem Themenfeld getan, daher erwarten unsere Leser/innen neue Schwerpunkte und ein angepasstes Konzept. Seien Sie beim Neustart dabei und bestellen Sie jetzt!

ISSN 1860-305X
Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft (IVI)

Weitere Informationen zum Konzept dieser Zeitschrift erhalten Sie auf
www.universitaetsverlagwebler.de/ivi

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

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

Diese Ausgabe vereint wieder ein breites Spektrum von Themen. Vorab ist es uns eine Freude, Klaus Palandt, einem der Herausgeber dieser Zeitschrift, mit einem ehrenden Text zu seinem 80. Geburtstag zu gratulieren.

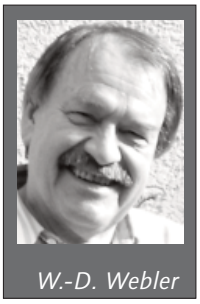
Zu den gesetzlichen Aufgaben von Hochschulen gehört auch die Förderung des allgemeinen Hochschulsports (Breitensports), und das insbesondere bei den Studierenden. Die Aufgabe selbst ist viel älter als die Hochschulgesetze in Deutschland. Während der allgemeine Hochschulsport ursprünglich auf das antike griechische Bildungsideal einer Verbindung von geistiger und körperlicher Ertüchtigung zurückging, wie es sich im Begriff des Gymnasiums noch spiegelt (lateinisch dann: mens sana in corpore sano), hat es heute vordringlich für die Gesundheit wichtige Ziele. Bildungswirkungen hat der Sport dennoch, und sie werden schon im Schulsport angestrebt. Um nur wenige aufzuzählen: Einzelsportarten schulen die Fähigkeit, immer wieder die innere Trägheit („den inneren Schweinehund") zu überwinden, Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zu entwickeln; Mannschaftssportarten stärken den Teamgeist (Sozialkompetenz), die Wettbewerbsregeln im Sport stärken die Fairness und die Fähigkeit, ohne Aggressionen gegen den Gegner verlieren zu können; die Vorbereitung auf Wettbewerbe, das Training stärkt die Selbstdisziplin und schließlich: Sich körperlich ausgepowert zu haben, sorgt – regelmäßig erreicht – für seelisches Gleichgewicht. Es liegt dann nahe, dass dies – wenn nicht Serien von Niederlagen kassiert werden – auch zur Studienzufriedenheit beiträgt. Aber untersucht worden ist das noch nie. *Arne Göring, Sabrina Rudolph und Malte Jetzke* haben dies unternommen und berichten über die Ergebnisse: **Studienzufriedenheit – eine empirische Untersuchung zum Zusammenhang von sportlicher Aktivität und Studienzufriedenheit an einer deutschen Universität**.

Seite 105

Jacqueline Mehler und Friedrich Schöppler werfen die Frage auf: **Bonussysteme – Eine Alternative zur Anwesenheitspflicht?** und greifen damit aktuelle Diskussionen von Hochschullehrenden und Qualitätsmanager/innen auf. Sie präsentieren Bonussysteme als Alternative für Anwesenheitspflichten an Hochschulen, wie sie schreiben. Sie haben verschiedene Formen der Veranstaltungsteilnahme obligatorisch, fakultativ und mit Bonussystem am Beispiel einer Veranstaltung im Fach Chemie untersucht und stellen diese in Relation zu Prüfungsergebnissen. Hier geht es also nicht um die rechtliche Zulässigkeit, sondern um Motivationsfragen und die Lerneffekte. Die Ergebnisse ihrer Studie sind z.T. überraschend und bereichern die Debatte.

Seite 112

Wolff-Dietrich Webler macht in seinem Artikel einen Vorschlag: **Wie wär's mit faszinierendem, fesselndem Studium anstelle des Rufes nach der Wiedereinführung der Anwesenheitspflicht?** Ministerien und Landtage verschiedener Bundesländer stellten fest, dass die um sich greifende Praxis von Fachbereichen, viele (wenn nicht alle) Veranstaltungen mit der Präsenzpflicht für Studierende zu versehen, gegen Grundrechte der Studierenden verstieß. Diese undifferenzierte Pflicht war mit deren Lernfreiheit nicht vereinbar. Ursachen der Abwesenheit wurden jedoch nicht näher untersucht, um dort für eine Wende ansetzen zu können. Auch die Frage, wie weit sich solche Zwangsmaßnahmen mit den zentralen Zielen eines akademischen Studiums vereinbaren lassen, blieb unbeleuchtet. Stattdessen entbrannte eine zeitweise hitzige Debatte um die Zulässigkeit solcher Eingriffe.



W.-D. Webler

Ausgehend von der (von vielen für abwegig gehaltenen) These, dass der Grund für Abwesenheiten womöglich in Defiziten der Lehre liegen könnte und das Verhalten zumindest teilweise eine Abstimmung mit den Füßen sei, macht der Autor didaktische und methodische Vorschläge, wie drei Zentralbegriffe des Themas: Bedeutung des Gegenstandes, zu weckende Neugier und Faszination und als Summe die Attraktivität von wirklichen Lernveranstaltungen mit neuem Inhalt gefüllt werden können. Gelingt es, Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen Studierende wachsen können, d.h. in ihrer Entwicklung für sie wahrnehmbar gefördert werden, werden Studierende plötzlich sogar aktiv und entschieden an Lernveranstaltungen teilnehmen wollen. Das lässt allerdings Weiterbildungsbedarf bei Lehrenden erkennen …

Seite 117

Wer mit seinem Studium das Lehramt an Schulen anstrebt, setzt sich bekanntlich mit fachwissenschaftlichen Unterrichtsfächern, deren Fachdidaktik für den Transfer in altersgemäße Schulunterrichtsentwürfe, mit schulpraktischen Studien für erste Erfahrungen mit der Unterrichts- und Schulrealität und schließlich den Bildungswissenschaften auseinander. Letztere enthalten erziehungswissenschaftliche, psychologische und soziologische Grundlagen des Lernens und Wachsens in Schulen, sowie deren Chancen und Defizite auf Seiten der Schüler/innen, der Lehrer/innen und der Schulen als Bildungsorganisation. Da die Bildungswissenschaften eine mehr oder weniger gelingende Kombination mit – im Idealfall – wechselseitiger Ergänzung und keine in sich geschlossene Disziplin darstellen, besteht Interesse daran, sich über die jeweilige Ausprägung vor Ort und den Erfolg zu vergewissern. *Franziska Schulze-Stocker, Doris Holzberger und Hendrik Lohse-Bossenz* haben Ergebnisse in Nordrhein-Westfalen untersucht und in dem Artikel zusammengefasst: **Das bildungswissenschaftliche Curriculum – Zentrale Ergebnisse des BilWiss-Programms.** Der TIMS-Studie entsprechend werden als Aspekte für die Darstellung der Ergebnisse das intendierte, potentielle, implementierte und das schließlich er-

reichte Curriculum unterschieden. Die hier vorliegende Studie liefert interessante Ergebnisse, die politische Konsequenzen herausfordern. **Seite 134**

Das Thema „Digitalisierung" und seine Chancen zur Unterstützung des Lernens in der Weiterbildung sind zweifellos hochaktuell. Der Artikel greift einen wichtigen Aspekt der Hochschulentwicklung auf. Digitalisierung kann von Seiten der Hochschulen aktiv vorangetrieben werden. In dem Artikel werden Veränderungen im Bereich von Studium und Lehre mit einem Focus in der Weiterbildung dargestellt und gefragt, was sie taugen und wie lange sie wirksam sein können. Der Aufbau der Weiterbildungseinrichtung „School of Advanced Professional Studies (SAPS)" der Universität Ulm bzw. ihre Strukturentwicklungsprozesse haben zu Ergebnissen geführt, die „als Orientierungshilfen für andere Hochschulen gelten können". Diese Entwicklung haben *Ursula Müller, Gabriele Gröger und Hermann Schumacher* in ihrem Artikel **Digitalisierung und Strukturentwicklungsprozesse in der wissenschaftlichen Weiterbildung am Beispiel der Universität Ulm** aufgearbeitet und zur Verfügung gestellt. **Seite 139**

Die Probleme, die Studierende, aber auch Doktoranden und sogar Habilitanden/Juniorprofessor/innen mit dem wissenschaftlichen Schreiben haben, ist in dieser Form neueren Datums. Leicht ist es den meisten noch nie gefallen; aber durch die Veränderungen der Studiengänge war immer weniger gesichert, diese Fähigkeit durch kleine, systematische Schritte im Laufe des Studiums zu erwerben. Individuell begannen Lehrende, die häufig auftretenden Defizite zu sammeln und einschlägige Übungen dagegen zu entwickeln. Erste förmliche Schreibdidaktiken entstanden in den späten 1990er Jahren[1] und sie hatten schnell fachübergreifende Profile. Dadurch entstand der Konflikt zwischen sog. Trockenkursen, die außerhalb des engeren fachlichen Kontextes angeboten wurden, und der fachlich integrierten Entwicklung wissenschaftlichen Schreibens, bei der Transferprobleme stark reduziert wurden, weil diese Fähigkeit in Fachveranstaltungen quasi nebenbei Schritt für Schritt erworben wurde. Im Fach Soziologie der TU Dresden wurde eine neue Veranstaltung entwickelt, um wissenschaftliches Schreiben gezielter, zügiger und gründlicher zu erwerben, als das bisher üblich war. Dieses Lehrexperiment sowie die damit verbundenen (Vor-)Überlegungen der Lehrenden werden unter dem Titel **Learning by Writing. Bedarfs- und studierendenzentrierte Lehre** beschrieben. Ausgehend von einer gründlichen Literaturanalyse von Kompetenzdefiziten im Schreiben, besonders bei Abschlussarbeiten, haben *Ingo Blaich und Jana Günther* eine Veranstaltung entwickelt, deren Besonderheit in der bedarfsorientierten Ablaufplanung sowie der Kombination von Onlinekurs und Präsenzveranstaltung beim Erstellen der Abschlussarbeiten liegt. Deren Erprobung mündet in eine ausführliche Reflexion der Stärken und Schwächen der durchgeführten Lehrveranstaltung und endet mit einem konkreten Ausblick auf die Weiterentwicklung des Konzepts in den folgenden Semestern. **Seite 148**

Anknüpfend an die Debatte um studentische Anwesenheitspflichten in Lehr- und Lernveranstaltungen und deren Aufhebung aus rechtlichen Gründen ist ein **HSW-Gespräch** geführt worden. Dort soll die These zumindest in ihrer Plausibilität geprüft und ggfls. verdichtet werden, die dem Artikel von Wolff-Dietrich Webler in diesem Heft zugrundeliegt. Diese These lautet: „Abwesenheit aus den Lehr-/Lernveranstaltungen ist zumindest z.T. auch Kritik an der didaktischen Qualität von Lehrangeboten – eine Abstimmung mit den Füßen". Wenn das der Fall ist, kann mit didaktischen Mitteln – und nicht mit Verboten – etwas dagegen unternommen werden, und der dortige Autor macht den Vorschlag: „Wie wär's mit faszinierendem, fesselndem Studium anstelle des Rufes nach der Wiedereinführung der Anwesenheitspflicht?" Dafür hat das HSW mit **Tino Bargel** aus dem Autorenteam der Studierendensurveys an Universitäten und Fachhochschulen *„Studiensituation und studentische Orientierungen" ein HSW-Gespräch* geführt, das hier wiedergegeben wird. Der Studierendensurvey der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz wird bereits seit 1983 durchgeführt. Die Gruppe hat also große Erfahrung in der empirischen Erhebung der Studiensituation an deutschen Hochschulen. Wie plausibel ist die Annahme von einer Abstimmung mit den Füßen? Wie unzufrieden sind Studierende denn mit der Lehre bzw. den Lehrveranstaltungen, die sie antreffen? Und: Kann von einer flächendeckenden studienpraktischen Notwendigkeit solcher Anwesenheitspflichten ausgegangen werden oder gerade nicht? Gerade hat die neu ins Amt gekommene nordrhein-westfälische Wissenschaftsministerin Isabel Pfeiffer-Poensgen für neuen Zündstoff gesorgt, indem sie nicht nur ein Grundrecht zur Verhandlungssache zwischen Professoren und den Studierenden erklärt hat. Mit ihrer Formulierung, es gehe um Unterrichtsveranstaltungen in der Hochschule, hat sie sprachlich ein Bildungs- und Rollenverständnis erkennen lassen (die eine Seite „unterrichtet die andere"), das von Bildungsvorstellungen der modernen Universität sehr weit entfernt ist. Aber das muss an anderer Stelle diskutiert werden. **Seite 154**

W.W.

[1] Als eine der ersten Kruse/Jacobs (1999), heute im UVW verfügbar.

Klaus Palandt zum 80. Geburtstag

MinDirig. a.D. Dr. Klaus Palandt – einer der Herausgeber unserer Zeitschrift „Das Hochschulwesen" (HSW) – hat am 8. September 2017 seinen 80. Geburtstag feiern können. Verlag und Herausgeberkreis gratulieren ihm dazu sehr herzlich und freuen sich darüber, wie aktiv er sich nach wie vor in die Entwicklungen einbringt. Die Beteiligung an der Herausgabe dieser Zeitschrift übernahm er im November 2003, als er gerade nach langjähriger Leitung der Hochschulabteilung des niedersächsischen Wissenschaftsministeriums in den Ruhestand verabschiedet worden war. Im Kontext der Zeitschrift ging es darum, die Perspektive eines Repräsentanten für das Hochschulrecht und generell für das Verhältnis von Staat und Hochschulen aus Sicht des Staates unter den Herausgeber/innen zu vertreten. Als besonders ausgewiesener, erfahrener Akteur in diesem Themenfeld ist er auf diese Einladung gerne eingegangen.

Welche Erfahrung wurde da repräsentiert?
Klaus Palandt ist 1937 in Braunschweig geboren. Er studierte zwischen 1959 und 1963 Rechtswissenschaften in Würzburg und München. Nach dem 1. Staatsexamen und seiner Referendarzeit 1964-1968 in Würzburg und Braunschweig (unterbrochen durch ein Promotions-Studium in Würzburg 1966/67) legte er 1968 das 2. Staatsexamen ab. Von 1969 bis 2003 stand er im Dienst des Landes Niedersachsen: Nach anderen Stationen dann ab 1975 bis zur Pensionierung im Ministerium für Wissenschaft und Kultur in verschiedenen Funktionen als Referatsleiter für Dienstrecht, dann für die Hochschulmedizin, anschließend für Hochschulreform, schließlich als Leiter der Abteilung für Hochschulen und Forschung von 1995 bis 2003. Es war eine von wahren Umwälzungen in der Hochschulpolitik und im Verhältnis von Staat und Hochschulen geprägte Zeit. In den 1990er Jahren leitete er einige Reformprojekte der KMK und lieferte wichtige Beiträge zur Reform der Hochschulfinanzverfassung mit der Einführung von Globalhaushalten und zur Leitungsstruktur. Er vertrat die Länderseite in der EU und sorgte dafür, dass seine Erfahrungen mit EU-weiten Evaluationsprojekten in der Bundesrepublik fruchtbar gemacht wurden. In Niedersachsen gründete er die erste große Evaluations- und Akkreditierungsagentur (ZeVA). Er schrieb 1993 mit Michael Daxner ein Buch über den „Aufbau der Hochschulen oder den Turmbau zu Babel". Auch beriet er den Leiter der Hochschulabteilung des österreichischen Wissenschaftsministeriums, Sigurd Höllinger, bei dem bevorstehenden Hochschulreformgesetz (vgl. den Band „Hochschulreform in Europa – konkret" 2003). Mit Daxner war er erneut verbunden, als er mit ihm zusammen im Auftrag der HRK und des DAAD für die Regierung in Afghanistan den Entwurf eines Hochschulgesetzes erarbeitete.
Klaus Palandt war schon vor seiner Berufung in diesen Herausgeberkreis und auch in den Jahren danach immer wieder als Autor zahlreicher hochschulrechtlicher und konzeptioneller Publikationen hervorgetreten, etwa über das von ihm initiierte niedersächsische Modell der Stiftungshochschule in der UNESCO/CEPES-Zeitschrift „Higher Education in Europe" und in Aufsätzen hier im HSW, sowie zu Zielvereinbarungen; Artikel im „Hochschulmanagement" (HM) kamen mit unterschiedlicher Thematik dazu.
Seit mehreren Jahren engagiert er sich auch als Hochschulberater. Schließlich ist Klaus Palandt Mitbegründer des Palandt-Webler-Verlages, der sich vor allem die Publikation mit der Juristen-Ausbildung verbundener Themen vorgenommen hat. Das war nicht so fern, denn er entstammt der Familie, aus der auch „Der Palandt", Kommentar zum Bürgerlichen Gesetzbuch, hervorgegangen ist.
Aber es gibt natürlich nicht nur die Hochschulpolitik für ihn, sondern auch privates Engagement. Palandt zog Anfang der 1990er Jahre trotz seiner langjährigen Erfahrungen auf überregionalem und internationalem Parkett in einen winzigen Ort nördlich von Hannover. Dort interessierte er sich für diese neue Umgebung – insbesondere für den Strukturwandel in der Landwirtschaft, hier am Beispiel des dortigen alten Rittergutes, und übernahm neue Aufgaben. Als einer der beiden Vorsitzenden des Fördervereins „Oppermann-Gesellschaft" kümmert er sich seitdem um Strukturen und die Lebenssituation auf dem Land – gegen die Landflucht. Vor wenigen Jahren stellte er in einer Festschrift, die das Bundeslandwirtschaftsministerium und die Deutsche Gartenbau-Gesellschaft herausgebracht hatten, in einer Fallstudie fest, dass es dank gezielter Förderung und Entwicklung gelungen war, die jungen Einwohner in dem Ort zu halten, weil sie dort eine Perspektive vorfanden oder aufbauen wollten.

Wir wünschen ihm weiterhin Gesundheit und frohe Jahre des Schaffens – fachlich und gesellschaftlich.

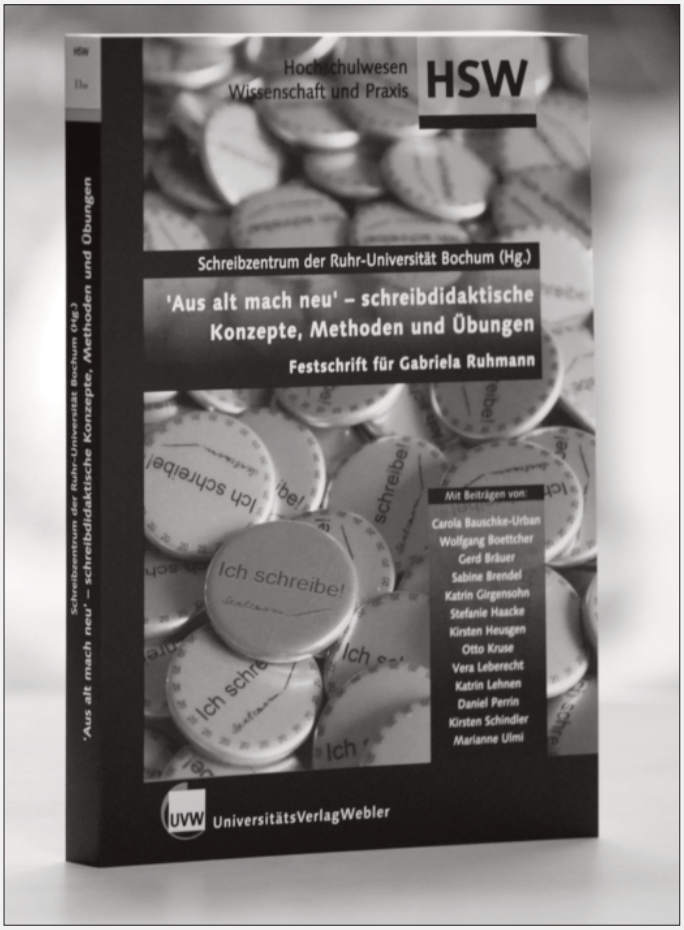
Verlag und Herausgeberkreis

NEUERSCHEINUNG!

Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum (Hg.)

'Aus alt mach neu' – schreibdidaktische Konzepte, Methoden

Festschrift für Gabriela Ruhmann



Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

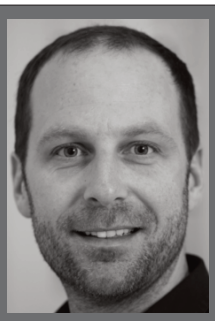
Gabriela Ruhmann hat die Schreibdidaktik und Schreibforschung im deutschsprachigen Raum nachhaltig geprägt und entscheidend an ihrer Entwicklung als wissenschaftliche Disziplin mitgewirkt. Neben ihrer Bedeutung für die Schreibdidaktik und die Institution ‚Schreibzentrum' hat sie aber insbesondere viele Menschen beruflich und persönlich sehr geprägt. Einige davon sind die Beiträgerinnen und Beiträger dieser Festschrift, die von und mit ihr gelernt und gearbeitet haben und mittlerweile alle ausgewiesene Expertinnen und Experten unseres Fachbereichs sind. In dieser Festschrift stellen sie schreibdidaktische Konzepte und Übungen vor, zu denen sie durch Gabriela Ruhmann angeregt wurden. Da Gabriela Ruhmann auch als Quer- und Neudenkerin bekannt ist, finden sich konsequenterweise auch unkonventionellere Beiträge wieder.

ISBN 978-3-946017-09-7, Bielefeld 2017, 203 Seiten, 33.80 Euro zzgl. Versand

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

Arne Göring, Sabrina Rudolph & Malte Jetzke

Studienzufriedenheit – eine empirische Untersuchung zum Zusammenhang von sportlicher Aktivität und Studienzufriedenheit an einer deutschen Universität



Arne Göring

Sabrina Rudolph

Malte Jetzke

The article examines the connection between students' sports activities and the perceived academic satisfaction. In the theoretical realm, concepts of international university research and approaches to sports science are used to establish the resarch question. Empirically, the question is examined by a cross-sectional study at a large German university (N = 2984). Significant correlations are found between sporting activity and academic satisfaction, but with overall small effects. In particular, jointly practiced sporting activities like team sports are associated with higher academic satisfaction.

Die Studienzufriedenheit gilt in der Hochschulforschung sowohl aus individueller Sicht als auch aus institutioneller Perspektive als ein wichtiger Indikator für die Qualität einer Hochschule. Sie repräsentiert neben dem Wissens- und Kompetenzerwerb ein wesentliches Kriterium des Studienerfolgs (Apenburg 1980; Baschera 2015; Westermann et al. 1996). Eine hohe Zufriedenheit mit den subjektiv wahrgenommenen Studienbedingungen verringert dabei nicht nur die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs (Damrath 2006; Lewin 1999) und erhöht die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienabschlusses (Meulemann 1991). Sie führt auch zu einer größeren Identifikation mit der Hochschule und erhöht die Wahrscheinlichkeit einer auf die Hochschule bezogenen Weiterempfehlung (Mavondo et al. 2004). Der Überblick über den gegenwärtigen Forschungsstand zur Studienzufriedenheit offenbart, dass bereits ein großer Fundus an Studien vorliegt, die prozessbezogene sowie strukturelle Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit identifizieren. Dazu gehören u.a. die Lehrqualität, dass Betreuungsqualität, die Eingangsvoraussetzungen der Studierenden, die privaten Lebensbedingungen, das individuelle Lernverhalten oder das Studienklima (im Überblick Blüthmann 2012).

Während im angloamerikanischen Forschungsraum auch die Beanspruchung von hochschuleigenen Service- und Dienstleistungsangeboten in ihrem Zusammenhang zur Studienzufriedenheit intensiv untersucht wurden (z.B. Forrester 2014; Henchy 2011; Webber/Mearman 2009), liegen in Deutschland und Europa bislang keine empirisch gestützten Studien vor, die sich mit dem Einfluss von extra curricularen Angeboten wie dem hochschuleigenen Sportangebot auf die Studienzufriedenheit auseinandersetzen. Mit dem folgenden Beitrag widmen wir uns diesem Forschungsdesiderat. Untersucht wird der Zusammenhang zwischen der sportlichen Aktivität, der Teilnahme an hochschuleigenen Sportangeboten und der allgemeine Studienzufriedenheit von Studierenden. Als empirische Grundlage dient ein umfangreicher Datensatz einer großen deutschen Universität (N = 2.984), in dem Zusammenhänge zwischen dem Sporttreiben von Studierenden und studienrelevanten Kriterien untersucht wurden.

Sport und Studienzufriedenheit – theoretische Grundlagen und Überblick über den Forschungsstand

Die Förderung des Sports gehört seit 1976 laut § 2 Abs. 4 des Hochschulrahmengesetzes zu den allgemeinen Pflichtaufgaben einer jeden Hochschule in Deutschland.

Folgt man der Argumentation Reichs (2000, S. 14), so erwachsen den Hochschulen aus dieser gesetzlichen Grundlage Verpflichtungen zur Durchführung eines Sportprogramms im Rahmen des allgemeinen Hochschulsports. Allerdings existieren bis heute keine verbindlichen Regelungen zur Umsetzung dieser Vorgaben, so dass sich vielfältige Ausprägungsunterschiede des Hochschulsports in Deutschland finden (Tabor 2013). Die operative Ausgestaltung des Sports an Hochschulen variiert dabei nicht nur länderspezifisch, sondern weist auch standortspezifisch sehr unterschiedliche Ausprägungen auf. Während an einigen Standorten professionell agierende Hochschulsportzentren nach amerikanischem Vorbild entstanden sind, finden sich insbesondere an kleineren Hochschulen in Deutschland keine explizit auf den Sport bezogenen Organisationsformen (Fahlenbock et al. 2010). Je nach Standort und Art der Hochschule sind gegenwärtig mehr als 60% aller Studierenden in Deutschland regelmäßig sportlich aktiv, wovon zwischen 10% und 50% die hochschuleigenen Sporteinrichtungen nutzen (Göring/Rudolph 2015; Fahlenbock 2010). Sportliche Aktivitäten gehören damit zu den bedeutsamsten Freizeitaktivitäten von Studierenden in Deutschland (Brandl-Bredenbeck et al. 2013; Schnitzer et al. 1998). Die größte Nachfrage erfahren dabei fitness- und gesundheitssportliche Aktivitäten wie das Joggen, das Training im Fitnessstudio sowie in Gruppen organisierte Entspannungs- und Krafttrainingsformen wie Yoga oder Pilates (Egger 2001; Möllenbeck 2011).

Wenngleich für den Hochschulsport in Deutschland bislang keine konkrete institutionelle Aufgaben- und Funktionszuweisung im spezifischen Kontext des Hochschulwesens vorliegt, präsentiert sich der Hochschulsport im Rahmen seines Selbstverständnisses als eine für die Lebenswelt der Studierenden und die Institution Hochschule bedeutsame Einrichtung. Das selbst formulierte Leistungsportfolio des Hochschulsports umfasst u.a. die Gesundheitsförderung von Studierenden, die Verbesserung der inneruniversitären Interaktionsstruktur, die soziale Integration von Studienanfängern, die Bereitstellung eines attraktiven und leistungsfähigen Elements zur Profilbildung einer Hochschule sowie die Verbesserung der studentischen Lebensbedingungen und des Wohlbefindens (vgl. ADH 1981, 2013; Joachim 1997; Tabor 2013).

Während in der internationalen Forschung die institutionelle Funktion und der bildungsbezogene Impact hochschuleigener Sportangebote umfangreich untersucht wurden, ist eine systematische Auseinandersetzung mit den Leistungsversprechen des Hochschulsports in Deutschland bisher nicht erkennbar. Insbesondere für die USA liegen zahlreiche Studien vor, die zeigen, dass die Teilnahme an hochschuleigenen Sportangeboten mit einem verbesserten Notendurchschnitt (Porchea at al. 2016; Keating et al. 2013; Singh 2012), einer geringeren Studienabbruchrate (Brock et al. 2015; Danbert 2014), einer im Vergleich zu Nicht-Sportlern niedrigeren Stresswahrnehmung (Civitci 2015) sowie einer höheren Identifikation mit dem Hochschulstandort (Henchy 2011) assoziiert ist. Für das deutsche Hochschulwesen liegen Ergebnisse zum Zusammenhang von sportlicher Aktivität und zentralen Gesundheitsparametern wie dem Stresserleben (Brandl-Bredenbeck et al. 2013; Kämpfe et al. 2015), zur Bedeutung des Hochschulsports für Bildungs- und Qualifizierungsprozesse (Frieling 2012) sowie für den Zusammenhang zwischen der Hochschulsportteilnahme von Studierenden und der wahrgenommenen sozialen Unterstützung im Studium vor (Göring /Möllenbeck 2010).

Dabei bieten sowohl die Sportwissenschaft als auch die Hochschulforschung in ihren fachspezifischen Theorien und Modellen fruchtbare Anknüpfungspunkte für eine empirische Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von sportlicher Aktivität und Studienzufriedenheit. Aus der Perspektive der Hochschulforschung erscheint insbesondere das sozial-integrative Modell von Tinto (1993) als anschlussfähig. Der Autor argumentiert, dass der individuelle Studienerfolg nicht nur von fachspezifischen Aspekten wie der Studienorganisation, der akademischen Lehre oder der individuellen Anstrengungsbereitschaft abhängig ist, sondern darüber hinaus durch die Integration der Studierenden in das soziale System der Hochschule moderiert wird. Soziale Integration erfolgt dabei insbesondere durch die Teilnahme an nicht curricularen, non formalen Aktivitäten, die eine Interaktion mit Kommilitonen und Mitarbeitern forcieren (Artinger et al. 2006; Dalgarn 2001). Studierende, die von derartigen Aktivitäten ausgeschlossen sind oder daran nicht teilhaben, haben eine signifikant niedrigere Studienzufriedenheit und eine höhere Neigung das Studium abzubrechen, als Studierende, die sich aktiv an entsprechenden Aktivitäten beteiligen (Swail 2003). Sportliche Aktivitäten, insbesondere solche, die in hochschuleigenen Einrichtungen vollzogen werden, könnten mit Verweis auf Tinto (1993) als studienspezifische Gelegenheiten betrachtet werden, die zu einer Ausweitung der sozialen Kontakte innerhalb der Lebenswelt Hochschule beitragen und damit einen indirekten Einfluss auf die Studienzufriedenheit ausüben (Belch et al. 2001; Henchy 2011).

Innerhalb der Sportwissenschaft bieten vor allem die Theorien der neueren psychosozialen Gesundheitsforschung anschlussfähige Offerten. Hier wird davon ausgegangen, dass sportliche Aktivitäten nicht nur Wirkungen auf physiologischer Ebene entfalten, sondern auch zentrale psychosoziale Ressourcen durch sportliche Aktivitäten entwickelt werden. Grundlegende Erkenntnisse zur positiven Beeinflussung psychosozialer Ressourcen durch sportliche Aktivität liegen u.a. für die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (Fox 2001; Legrand 2014), das Selbstkonzept (Stiller/Alfermann 2005), die soziale Unterstützung (Brinkhoff 1998), die Stresswahrnehmungen und -bewältigung (VanKim/Nelson 2013), die Lernmotivation (Jurado/Rosselli 2007) sowie für die allgemeine Lebenszufriedenheit (Fuchs/Schlicht 2012) vor. Eine regelmäßige Sportaktivität, so die These der Sportwissenschaft, hat demnach nicht nur einen psychoregulativen Einfluss und trägt zu einer konstruktiven Realitätsverarbeitung bei (Aldena et al. 1996; Fuchs/Klaperski 2012) sondern kann darüber hinaus einen signifikanten Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen haben. Die positiven Effekte sportlicher Aktivität beschränken sich dabei nicht auf sportimmanente Aktivitäten, sondern besitzen auch einen Einfluss auf

Handlungen in anderen Lebenswelten (Schneider/Diehl 2014). Trotz der geringen wissenschaftlichen Aufmerksamkeit für das Sporttreiben von Studierenden ist grundsätzlich davon auszugehen, dass sich diese positiven Effekte sportlicher Aktivität auch auf die Lebenswelt der Studierenden und das System Hochschule übertragen lassen.

Forschungsfrage

Ausgehend von den fachspezifischen Erkenntnissen und Theorien der Hochschulforschung und der Sportwissenschaft gehen wir in dieser Studie der Frage nach, welcher Zusammenhang zwischen der sportlichen Aktivität von Studierenden und der Studienzufriedenheit existiert. Auf Grund der nachgewiesenen positiven Eigenschaften sportlicher Aktivität auf psychosozialer Ebene wird angenommen, dass das sportliche Engagement von Studierenden einen positiven Beitrag zur Studienzufriedenheit leistet. Dabei soll nicht nur der dichotome Zusammenhang zwischen der Teilnahme an sportlichen Aktivitäten (Sportler vs. Nichtsportler) und der Ausprägung der Studienzufriedenheit untersucht werden. Es ist vielmehr unser Ziel, relevante Strukturmerkmale der studentischen Sportaktivität zu identifizieren und die spezifische Bedeutung hochschuleigener Sportangebote für die Studienzufriedenheit zu prüfen. Dafür wird auf eine repräsentative Querschnittsuntersuchung an einer großen deutschen Volluniversität zurückgegriffen (N= 2.984).

Methodik

Die Untersuchung wurde im Wintersemester 2014/2015 als Online-Erhebung mithilfe einer anerkannten Befragungssoftware (unipark©) durchgeführt. In der Hochschulforschung werden Internetbefragungen sowohl aus ökonomischer Perspektive als auch hinsichtlich wissenschaftlicher Reprasentativitatsanspruche als zielfuhrend eingestuft (Potschke 2009). Für die Untersuchung wurden die Studierenden über das zentrale Studierendensekretariat angeschrieben und zur Teilnahme an einer Untersuchung zum Freizeitverhalten von Studierenden aufgefordert. In einem separaten Anschreiben wurden die Teilnehmer über die Verwendung der Daten informiert. Der Datenschutz wurde in Absprache mit dem Datenschutzbeauftragten über ein vollständig anonymisiertes Befragungsdesign gewährleistet, in dem auf die Erhebung personenbezogener Daten weitestgehend verzichtet wurde. Von den 19.987 angeschriebenen Studierenden beantworteten 3.476 Studierende den vollständigen Fragebogen im vorgegebenen Untersuchungszeitraum von 14 Tagen. Um eine möglichst hohe Responsequote zu erhalten, wurden die teilnehmenden Studierenden per Zufallsgenerator auf unterschiedliche Befragungsschwerpunkte gelenkt, sodass die Gesamtstichprobe in unterschiedliche, randomisierte Teilstichproben aufgeteilt wurde. Die im Zuge des vorliegenden Beitrags verwendete Teilstichprobe umfasst 2.984 Studierende aller Fachbereiche und Studiengänge der Universität.

Instrumente

Das Konstrukt der Studienzufriedenheit wurde mit Hilfe des Fragebogens zur Studienzufriedenheit von Westermann et al. (1996) erhoben. Dabei wird die Studienzufriedenheit in Anlehnung an das Konstrukt der Arbeitszufriedenheit (z.B. Spector 1997) als Einstellung einer Person zu einem bestimmten Objekt operationalisiert. Diese kann als Grad der positiven oder negativen Bewertung eines Objekts durch eine Person angesehen werden und wird von Westermann et al. (1996) in die drei Subskalen (1) Zufriedenheit mit den Studieninhalten (Bsp. „Ich habe richtig Freude an dem, was ich Studiere"), (2) Zufriedenheit mit den Studienbedingungen (Bsp. „Ich wünschte mir, dass die Studienbedingungen an der Universität besser wären) und (3) der Belastungsbewältigung im Studium (Bsp. „Ich fühle mich durch das Studium oft müde und abgespannt") unterteilt. Die von uns verwendete Kurzform umfasst insgesamt 9 Items, die mittels einer 5-stufigen, eindimensionalen Likert-Skala (trifft voll und ganz zu (1) bis trifft ganz und gar nicht zu (5)) eine subjektiven Einschätzung zu den drei Kategorien mit jeweils 3 Items abfragt. Zur Messung der Gesamtzufriedenheit wird ein Gesamtscore gebildet (9-45 Punkte), wobei ein höherer Summenscore eine höhere Studienzufriedenheit repräsentiert. Die interne Konsistenz der Studienzufriedenheitsskala ist mit a(StuZu)= 0.84 in einem akzeptablen bis guten Bereich.

Die Erfassung der sportlichen Aktivität der Studierenden wurde über das Konzept der Sporttypen in Anlehnung an Bässler (1998) und Woll (2004) vorgenommen. Dafür findet eine Einteilung der Stichprobe in Sporttypen statt, die den Umfang, die Häufigkeit und die Intensität der Sportaktivitat berücksichtigt. Die Häufigkeit wurde durch das Item „Wie oft sind Sie in der Regel sportlich aktiv?" mit Antwortmöglichkeiten von „weniger als ein Mal pro Woche", „ein Mal pro Woche", „zwei Mal pro Woche" bis zu „mehr als zwei Mal pro Woche" erfasst. Die Dauer wurde mit dem Item „Wie lange dauern Ihre Übungseinheiten in der Regel?" durch eine dreistufige Likert-Skala („weniger als 20 Minuten", „20 bis 40 Minuten", „mehr als 40 Minuten") und die Intensität mit dem Item „Wie intensiv ist Ihre sportliche Aktivität dabei in der Regel?" und Ausprägungen „locker und leicht (ohne Schwitzen oder Kurzatmigkeit)", flott und zügig (etwas Schwitzen und Kurzatmigkeit)" sowie „hart und anstrengend (deutliches Schwitzen und Kurzatmigkeit)" erhoben. Das Instrument erlaubt eine valide und zuverlässige Differenzierung der sportlichen Aktivität hinsichtlich relevanter Strukturmerkmale insbesondere hinsichtlich gesundheitsrelevanter Parameter. Die selbstberichteten Angaben zur Intensität, zum Umfang und zur Häufigkeit der sportlichen Aktivität werden anschließend zur Kategorisierung von vier distinktiven Sporttypen herangezogen. Als *Nichtsportler* klassifiziert werden Studierende, die keinen Sport treiben oder weniger als ein Mal pro Woche sportlich aktiv sind. *Gelegenheitssportler* sind maximal ein Mal pro Woche oder max. 40 Minuten pro Woche bei niedriger Intensität aktiv. Für *regelmäßige Sportler* gilt folgende Kategorisierung: sportliche Aktivität zwei Mal pro Woche mit mehr als 20 Minuten bei hoher Intensität oder mindestens drei Mal pro Woche bei niedriger Intensität. Als *Intensivsportler* werden Studierende bezeichnet, die mindestens drei Mal pro Woche für mindestens 20 Minuten bei mittlerer bis hoher Intensität aktiv sind.

Darüber hinaus wurden die Befragten gebeten, bis zu drei Sportarten aus neun vorgegebenen Kategorien, wie beispielsweise Fitness- und Gesundheitssport oder Mannschaftssport auszuwählen und in Bezug auf die diesbezüglichen Aktivitätsparameter (Dauer und Intensität) zu beschreiben. Um die Bedeutung des sozialen Ausübungskontextes der sportlichen Aktivität für die Studienzufriedenheit identifizieren zu können, wurde folgendes Items abgefragt: „Treiben Sie diese Aktivitäten überwiegend ...“ mit Mehrfachantworten („alleine“, „in einer anonymen Gruppen“, „mit engen Freunden und Bekannten“, „mit dem Lebenspartner“). Die Organisationsform der sportlichen Aktivität wurde durch das Item „Wo betreiben Sie diese Aktivität überwiegend?“ mit Mehrfachantworten („Sportverein“, „Hochschulsport“, „kommerzielle Anbieter“, „privat organisiert“) erhoben.

Auswertungsstrategien
Für die Analyse von Häufigkeitsverteilungen bzgl. der allgemeinen sportlichen Aktivität und der damit verbundenen Aktivitätsparameter werden Kontingenztafeln erstellt, mittels x^2-Test Zusammenhänge untersucht und Zusammenhangsmaße bestimmt. Das Signifikanzniveau wurde auf $p \leq ,05$ festgesetzt. Um Einflüsse der Fakultätszugehörigkeit auf die Studienzufriedenheit zu vermeiden, wurden die Studienzufriedenheitswerte für die inferenzstatistische Auswertung für jede Fakultät z-transformiert. Die Effektstärken werden über Cohens d und η^2 dargestellt (Döring/Bortz 2016)

Stichprobe
In unsere statistische Auswertung sind 2984 vollständig ausgefüllte Datensätze (65,3% weiblich) mit einem Altersdurchschnitt von 23,3 Jahren eingeflossen. Der Großteil der Stichprobe befindet sich zum Zeitpunkt der Untersuchung im Bachelor-Studium (50,5%), gefolgt von Master-Studierenden (24,2%). 16% studieren mit dem angestrebten Abschluss Staatsexamen und weitere 7,5% gehen einer Promotion nach. In der Stichprobe sind Studierenden aller 13 Fakultäten vertreten, wobei Studierende der Sozialwissenschaftlichen (15,5%) und der Philosophischen Fakultät (14%) in der Mehrheit sind. Danach folgen die Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät (11,5%) sowie die Fakultät der Medizin (11,9%). Die geringste Teilnehmerzahl ist im Bereich der Theologischen Fakultät mit 1,5% zu verzeichnen.

Ergebnisse

Sportliche Aktivität
68% der Studierenden geben an, mehr als ein Mal in der Woche regelmäßig sportlich aktiv zu sein. 28,3% der Studierenden treiben mindestens drei Mal in Woche bei mittlerer bis hoher Intensität Sport. Es zeigen sich hierbei signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede: Während der Anteil sportlich aktiver Studenten bei 72,2% liegt, sind weibliche Studierende zu 66,1% regelmäßig sportlich aktiv. 36,1% der männlichen Studierenden und 24,1% der weiblichen Studierenden können im Zuge der Zuweisung zu Sporttypen als Intensivsportler klassifiziert werden. Der Anteil der Nicht-Sportler liegt bei den Frauen bei 33,9%. Bei den männlichen Studierenden geben 27,8% der Stichprobe an, keiner regelmäßigen sportlichen Aktivität nachzugehen. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die geschlechtsspezifische Häufigkeitsverteilung der sportlichen Aktivität der Studierenden.

Tabelle 1: Deskriptive Statistik der geschlechtsspezifischen Häufigkeit von strukturellen Merkmalen der Sportaktivität von Studierenden

Geschlechtsspezifische Häufigkeitsverteilung der Sporttypen		Gesamt		Männer		Frauen	
		n	%	n	%	n	%
Sporttyp	Nicht-Sportler	978	32%	297	28%	681	34%
	Gelegenheitssportler	425	14%	118	11%	307	15%
	Regelmäßige Sportler	803	26%	267	25%	536	27%
	Intensivsportler	869	28%	386	36%	483	24%
Sportart	Fitness- & Gesundheitssport	947	31%	191	18%	756	38%
	Laufen und Schwimmen	1079	35%	395	37%	684	34%
	Geräte – & Hanteltraining	558	18%	306	29%	252	13%
	Tanzen & Turnen	316	10%	67	6%	249	12%
	Ballsport	437	14%	246	23%	191	10%
Sozialer Kontext	mit Freunden	1043	48%	404	51%	639	46%
	mit einem Partner	305	14%	91	12%	214	16%
	allein	1337	62%	520	66%	817	59%
	in einer Gruppe	1043	48%	376	48%	667	48%
Organisation	Sportverein	619	29%	274	35%	345	25%
	Kommerzieller Anbieter	357	17%	117	15%	240	17%
	Hochschulsport	1275	59%	471	60%	804	58%
	Privat organisiert	1113	51%	439	55%	674	49%

Studienzufriedenheit
Die deskriptive statistische Auswertung für die allgemeine Studienzufriedenheit nach Westermann et al. (1996) weist in der Stichprobe einen Gesamtscore von 31,29 Skalenpunkten bei einem Minimum von 9 und einem Maximum von 45 Punkten aus. Die geschlechtsspezifische Auswertung weist dabei keine signifikanten Unterschiede auf. Die Pearson-Korrelation der beiden Variablen Studienzufriedenheit und Semester zeigt einen signifikanten Zusammenhang mit einem Korrelationskoeffizienten r von -,133 bei aufsteigender Semesterzahl. Die Fakultätszugehörigkeit zeigt ebenfalls signifikante Unterschiede ($p = ,000$/ $\eta 2 = ,030$).

Inferenzstatistische Auswertung zum Zusammenhang von sportlicher Aktivität und Studienzufriedenheit
Intensivsportler weisen in unserer Untersuchung den höchsten Studienzufriedenheitsscore (32,3) auf. Im Vergleich der Sporttypen zeigt sich ein statistisch relevanter Unterschied zwischen den Nicht-Sportlern (30,3) und allen anderen Sporttypen (p=,000). Auch bezogen auf die einzelnen Subskalen bleibt dieser Unterschied

signifikant. Bezüglich der Sozialform der sportlichen Aktivität weisen sportlich aktive Studierende, die ihre Aktivität in Gruppen (32,2) (p=,000) und mit Freunden und Bekannten (31,9) (p=,056) realisieren, die höchsten Studienzufriedenheitswerte auf. Auch bezüglich der primär ausgeübten Sportart finden sich signifikante Unterschiede: Die höchsten Werte zeigen diesbezüglich die Ball- und Mannschaftssportarten (32,0) (p=,009), die niedrigsten Werte offenbaren die Sportaktiven im Bereich Tanzen und Turnen. Der Vergleich der sportlichen Organisationsform ergibt folgende Ergebnisse: Den höchsten Summenscore der allgemeinen Studienzufriedenheit weisen die Sportaktiven im Sportverein (32,4) (p=,001). auf. Danach folgt die Organisationsform Hochschulsport (31,8) gefolgt von privat organisiertem Sport und der Wahrnehmung kommerzieller Sportangebote (31,1). Insgesamt offenbaren die Zusammenhänge nur geringe Effektstärken auf. Die größten Effekte weist dabei der Sporttyp mit einer Effektstärke von ,247, der nach Cohen (1988) als kleiner Effekt bewertet wird. Die Detailergebnisse werden in Tabelle 2 dargestellt.

Diskussion

Studierende, die regelmäßig sportlich aktiv sind, berichten über eine höhere Studienzufriedenheit als sportlich inaktive Studierende. Dabei zeigen sportlich aktive Studierende, die in feste soziale Strukturen einer Sportaktivität – wie beispielsweise eine Mannschaftssportart – eingebunden sind, die höchsten Zufriedenheitswerte. Dieser Zusammenhang bleibt auch unter Kontrolle des Alters, der Fakultätsangehörigkeit und der Semesterzahl stabil. Dass sich der Sportverein unseren Ergebnissen zufolge als eine die Studienzufriedenheit fördernde Sportorganisation empfiehlt und diesbezüglich dem Hochschulsport überlegen ist, erscheint zunächst erstaunlich. Da im Sportverein aber hauptsächlich Mannschaftsportarten mit festen sozialen Strukturen ausgeübt werden, lässt sich diese Differenz durch die unterschiedlichen Angebotsstrukturen der Organisationen erklären.

Wenngleich wir aufgrund des Studiendesigns von korrelativen Zusammenhängen ausgehen müssen und es ebenso plausibel erscheint einen umgekehrt gerichteten Effekt anzunehmen, lassen die Ergebnisse den Schluss zu, dass eine regelmäßige sportliche Aktivität von Studierenden mit einer grundsätzlich erhöhten Studienzufriedenheit assoziiert ist. Angesichts der Tatsache, dass die Studienzufriedenheitsskala von Westermann ein auf die Studieninhalte und die konkrete Studienorganisation konzentriertes Instrument repräsentiert und damit in Bezug auf den Einfluss sportlicher Aktivität als vergleichsweise restriktiv zu bewerten ist, sind die identifizierten Zusammenhänge als durchaus bedeutsam einzuschätzen. Auch wenn die Effektstärke im unteren Bereich anzusiedeln ist, scheint die sportliche Aktivität grundsätzlich dazu beizutragen, einen positiven Einfluss auf die Studienzufriedenheit auszuüben. Mit Blick auf den derzeit noch defizitären Forschungsstand zur Fragestellung, sollten die gefundenen Zusammenhänge in weiteren Forschungsvorhaben vertieft werden. Hierbei empfiehlt es sich, auch andere Instrumente zur Studienzufriedenheit, wie beispielsweise den Fragebogen von Blüthmann (2012), einzusetzen.

Trotz der Limitationen unserer Studie, gewinnt die These, dass ein regelmäßiges Sporttreiben die Selbstregulation und Belastungsbewältigung von Studierenden fördert und gleichzeitig die soziale Integration in das Hochschulsystem begünstigt, im Rückgriff auf die angeführten theoretischen Vorannahmen der Hochschulforschung und der Sportwissenschaft durch unsere Ergebnisse an Plausibilität. Gleichzeitig zeigen die Daten, dass ein solcher Zusammenhang nicht grundsätzlich für alle Sportaktivitäten in gleichem Maße anzunehmen ist. Die Ergebnisse legen vielmehr nahe, dass die durch die sportliche Aktivität vermittelte Einbindung in soziale Gruppen und Strukturen als Treiber einer erhöhten Studienzufriedenheit fungiert. Gemeinschaftliche Sportangebote für Studierende stellen demnach eine Möglichkeit dar, sich in das soziale System Hochschule jenseits fach- und studienspezifischer Strukturen zu integrieren, soziale Kontakte zu generieren und eine institutionelle Zugehörigkeit zu vermitteln, die sich positiv auf die Studienzufriedenheit auswirkt. Auch die Möglichkeit, durch sportliche Betätigung das Stresserleben im Studium positiv zu beeinflussen, ist als Erklärungsansatz für die erhöhte Studienzufriedenheit von sportlich aktiven Studierenden heranzuziehen (vgl. auch Brandl-Bredenbeck 2013).

Fazit und Ausblick

Unsere Studie zeigt, dass zwischen der sportlichen Aktivität von Studierenden und der Studienzufriedenheit ein signifikanter Zusammenhang bei schwachen Effektstärken existiert. Relevante Strukturmerkmale der sportlichen Aktivität zeigen dabei einen wichtigen Einfluss auf die Studienzufriedenheit. Bezieht man die von Lewin (1999) und Meulemann (1991) berichteten Korrelationen zwischen Studienzufriedenheit, der Abbruchneigung und dem Studienerfolg in die Interpretation der Ergebnisse ein, so erscheint eine gezielte Förderung sportlicher Aktivitäten von Studierenden als eine relevante und durchaus geeignete Option zur Effektivitätssteigerung des Hochschulsystems. Die institutionelle Förderung von Sportgelegenheiten und Sportangeboten sollte zukünftig auch unter der Perspektive der Studienzufriedenheit betrachtet werden. Für die Akteure des Hochschulsports in Deutschland können die Studienergebnisse als Reflexionsanlässe zur gezielten Entwicklung und Gestaltung der Hochschulsportprogramme genutzt werden, um die Entwicklung des Hochschulsports als soziale Gelegenheitsstruktur voran zu treiben und Angebote zu entwickeln, die auf die institutionelle Integration der Studierenden ausgerichtet sind.

Angesichts der defizitären Studienlage zum Hochschulsport in Deutschland wäre es darüber hinaus wünschenswert, wenn sich in Zukunft die wissenschaftliche Aufmerksamkeit für den Hochschulsport sowohl aus der Perspektive der Hochschulforschung als auch aus der Perspektive der Sportwissenschaft erhöht, um die in unserer Studie gefundenen Zusammenhänge weiter zu verdichten und die Funktionen, Wirkungsweisen und Effekte des studentischen Sporttreibens intensiver zu untersuchen.

Tabelle 2: Studienzufriedenheit - Inferenzstatistische Analyse zum Zusammenhang der sportlichen Aktivität und der Studienzufriedenheit. Um Einflüsse des Alters, der Semesterzahl und der Fakultätszugehörigkeit zu minimieren, wurden die Studienzufriedenheitswerte für die Zusammenhangsanalyse z-Wert transformiert.

		Studienzufriedenheit (Summenscore)				Studienzufriedenheit (z-Werte)			
		n	MW	SD	p	MW	SD	p	Cohens d
Sporttyp	Nicht-Sportler	967	30,3	6,4	**,000**	-,156	1,028	**,000**	**,247**
	Gelegenheitssportler	413	31,1	6,2		-,011	1,004		
	Regelmäßige Sportler	788	31,5	6,1		,026	0,987		
	Intensivsportler	851	32,3	5,9		,161	0,946		
Sportart	Tanzen & Turnen	307	30,9	6,1	,279	-,037	0,985	,497	-,041
	Geräte – & Hanteltraining	545	31,4	6,1	,698	,022	0,975	,576	,026
	Fitness- & Gesundheitssport	926	31,6	6,0	**,044**	,060	0,994	**,015**	**,068**
	Laufen und Schwimmen	1055	31,7	6,2	**,003**	,047	0,967	,085	,093
	Ball- und Mannschaftssport	430	32,0	5,7	**,009**	,100	0,910	**,024**	**,117**
Sozialer Kontext	mit einem Partner	290	31,1	6,4	,114	-,021	1,024	,133	-,095
	allein	1307	31,5	6,2	,175	,032	1,001	,102	-,073
	mit Freunden	1023	31,9	5,9	,056	,095	0,951	,107	,070
	in einer Gruppe	1030	32,2	5,9	**,000**	,149	0,943	**,000**	**,178**
Organisation	Kommerzieller Anbieter	355	31,1	6,2	**,044**	-,038	1,004	**,041**	**,119**
	Privat organisiert	1089	31,7	6,2	,747	,056	1,004	,865	,007
	Hochschulsport	1243	31,8	6,0	,313	,079	0,955	,266	,112
	Sportverein	609	32,4	5,9	**,001**	,159	0,944	**,003**	**,181**

Literaturverzeichnis

Aldana, S.G./Sutton, L.D./Jacobson, B.H./Quirk, M.G. (1996): Relationships between leisure time physical activity and perceived stress. In: Perceptual and motor skills, 82 (1), pp. 315-321.

Allgemeiner Deutscher Hochschulsportverband (1981): Memorandum zum Hochschulsport. Hg. v. Allgemeiner Deutscher Hochschulsportverband. Darmstadt.

Allgemeiner Deutscher Hochschulsportverband (2013): Leitbild des ADH. Hg. v. Allgemeiner Deutscher Hochschulsportverband. Dieburg.

Apenburg, E. (1980): Untersuchungen zur Studienzufriedenheit in der heutigen Massenuniversität. Frankfurt am Main.

Artinger, L./Clapham, L./Hunt, C./Meigs, M./Milord, N./Sampson, B./Forrester, S.A. (2006): The Social Benefits of Intramural Sports. In: NASPA Journal, 43 (1), pp. 69-86.

Baschera, D./Westermann, L./Isenegger, P./Zellweger, R. (2015): Studienzufriedenheit und Lebensstil von Medizinstudenten im deutschsprachigen Raum. In: Deutsche medizinische Wochenschrift (1946), 140 (18), S. 176-85.

Bässler, R. (1998): Methodische Überlegungen zur empirischen Erhebung und Beschreibung der Teilnahme der Bevölkerung am Sport. In: SWS-Rundschau, 28, S. 191-197.

Belch, H.A./Gebel, M./Maas, G.M. (2001): Relationship Between Student Recreation Complex Use, Academic Performance, and Persistence of First-Time Freshmen. In: Journal of Student Affairs Research and Practice, 38 (2), pp. 254-268.

Biddle, S./Fox, K.R. /Boutcher, S.H. (eds.) (2001): Physical Activity and Psychological Well-Being. London, New York: Rouledge.

Blüthmann, I. (2012): Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. In: Z Erziehungswiss, 15 (2), S. 273-303.

Bortz, J. (2013): Lehrbuch der Statistik: für Sozialwissenschaftler. Berlin.

Brandl-Bredenbeck, H.P/Kämpfe, A./Köster, C. (2013): Studium heute – Gesundheitsfördernd oder gesundheitsgefährdend? Eine Lebensstilanalyse. Aachen.

Brinkhoff, K.P. (1998): Sport und Sozialisation im Jugendalter. Entwicklung, soziale Unterstützung und Gesundheit. Weinheim, München.

Brock, M./Carr, J.W./Todd, M.K (2015): An Examination of Campus Recreation Usage, Academic Performance, and Selected Health Indices of College Freshmen. In: Recreational Sports Journal, 39 (1), pp. 27-36.

Civitci, A. (2015): Perceived Stress and Life Satisfaction in College Students. Belonging and Extracurricular Participation as Moderators. In: Procedia – Social and Behavioral Sciences, 205, pp. 271-281.

Dalgarn, M.K. (2001): The role of the campus recreation center in creating a community. In: Recreational Sports Journal, 25 (1), pp. 66-72.

Damrath, C. (2006): Studienzufriedenheit — Modelle und empirische Befunde. In: Uwe Schmidt (Hg.): Übergänge im Bildungssystem: Motivation — Entscheidung — Zufriedenheit. Wiesbaden, S. 227-293.

Egger, K. (2001): Sport und Studium. Befragung zum Sport- und Bewegungsverhalten der Studierenden an den Schweizer Hochschulen. Bern: Institut für Sport und Sportwissenschaft der Universität Bern.

Fahlenbock, M. (Hg.) (2010): Hochschulsport-Umfrage NRW 2009. Berlin, Münster: Lit (Schriften zur Körperkultur, Bd. 58).

Flood, J.P. (2014): Student Awareness of University Adventure Programs. Understanding Motivations and Constraints. In: RSJ, 38 (2), pp. 104-117.

Forrester, S.A. (2014): The Benefits of Campus Recreation. Corvallis, OR.

Fox, Kenneth R. (2001): The effects of exercise on self-perception and self-esteem. In: Stuart J.H. Biddle und Fox, Kenneth, R./Boutcher, Stephen H. (Hg.): Physical Activity and Psychological Well-Being. London, New York: Rouledge, pp. 88-117.

Frieling, M. (2013): Berufsqualifizierende Bildungsprozesse im Hochschulsport Chancen und Möglichkeiten universitärer Berufsqualifizierung im Rahmen studentischen Engagements in deutschen Hochschulsporteinrichtungen. Dissertation. Georg-August-Universität, Göttingen.

Fuchs, R./Klaperski, S. (2012): Sportliche Aktivität und Stressregulation. In: Reinhard F./Schlicht,W. (Hg.): Seelische Gesundheit und sportliche Aktivität, S. 100-121.

Fuchs, R./Schlicht, W. (Hg.) (2012): Seelische Gesundheit und sportliche Aktivität. Göttingen.

Göring, A./Möllenbeck, D. (2010): Gesundheitspotenziale des Hochschulsports. Sporttreiben als soziale Unterstützung und zur Belastungsbewältigung im Studienalltag. In: Praev Gesundheitsf Prävention und Gesundheitsförderung, 5 (3), S. 238-242.

Göring, A./Möllenbeck, D. (Hg.) (2015): Bewegungsorientierte Gesundheitsförderung an Hochschulen. Göttingen (Hochschulsport, Band 3).

Göring, A./Rudolph, S. (2015): Das Sport- und Gesundheitsverhalten von Studierenden - eine Frage der Hochschulsozialisation. In: Göring, A./ Möllenbeck, D. (Hg.): Bewegungsorientierte Gesundheitsförderung an Hochschulen. Göttingen (Hochschulsport, Band 3), S. 77-100.

Henchy, A. (2011): The Influence of Campus Recreation beyond the Gym. In: Recreational Sports Journal, 35 (2), pp. 174-181.

Jackob, N./Schoen, H./Zerback, T. (Hg.) (2009): Sozialforschung im Internet. Wiesbaden.

Joachim, R. (1997): Funktion und Aufgabe des Allgemeinen Hochschulsports. In: TU Clausthal-Zellerfeld (Hg.): Clausthaler Beiträge zum Hochschulsport: Sicherer Allgemeiner Hochschulsport durch Dialog von Si-

cherheitskräften und Sportorganisationen. Dokumentation der Arbeitstagung der TU Clausthal und der HIS GmbH. Clausthal, S. 33-37.
Jurado, M.B./Rosselli, M. (2007): The elusive nature of executive functions: a review of our current understanding. In: Neuropsychology review, 17 (3), pp. 213-233.
Kämpfe, A./Köster, C./Brandl-Bredenbeck, H.P. (2015): Körperlich-sportliche Aktivität und subjektiver Gesundheitszustand sowie studiumsspezifisches Stressempfinden bei Studierenden. In: Göring, A./Möllenbeck, D. (Hg.): Bewegungsorientierte Gesundheitsförderung an Hochschulen. Göttingen, (Hochschulsport, Band 3), S. 258-272.
Keating, X.D./Castelli, D./Ayers, S.F. (2013): Association of weekly strength exercise frequency and academic performance among students at a large university in the United States. In: Journal of strength and conditioning research, 27 (7), pp. 1988-1993.
Legrand, F.D. (2014): Effects of exercise on physical self-concept, global self-esteem, and depression in women of low socioeconomic status with elevated depressive symptoms. In: Journal of sport & exercise psychology, 36 (4), pp. 357-365.
Lewin, K. (1999): Studienabbruch in Deutschland. In: Schröder-Gronostay, M. (Hg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 17-49.
Mavondo, F.T./Tsarenko, Y./Gabbott, M. (2004): International and Local Student Satisfaction. Resources and Capabilities Perspective. In: Journal of Marketing for Higher Education, 14 (1), pp. 41-60.
Meulemann, H. (1991): Zufriedenheit und Erfolg in der Bildungslaufbahn. Ein Längsschnitt von Gymnasium bis zum Studienabschluss. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssozilogie, 11, S. 215-238.
Möllenbeck, D. (2011): Gesundheitsförderung im Setting Universität. Verbreitung und Effekte sportlicher Aktivität bei Studierenden – eine salutogenetische Untersuchung. Schorndorf (Reihe Junge Sportwissenschaft, Bd. 14).
Porchea, S.F./Allen, J./Robbins, S./Phelps, R.P. (2010): Predictors of Long-Term Enrollment and Degree Outcomes for Community College Students: Integrating Academic, Psychosocial, Socio-demographic, and Situational Factors. In: The Journal of Higher Education, 81 (6), pp. 680-708.
Pötschke, M. (2009): Potentiale von Online-Befragungen: Erfahrungen aus der Hochschulforschung. In: Jackob, N./Schoen,H. & Zerback, T. (Hg.): Sozialforschung im Internet. Wiesbaden, S. 75-89.
Reich, A. (2000): Hochschulrahmengesetz: Kommentar. Bad Honnef.
Schiefele, U./Jacob-Ebbinghaus, L. (2006): Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20 (3), S. 199-212.
Schmidt, U. (Hg.) (2006): Übergänge im Bildungssystem: Motivation — Entscheidung — Zufriedenheit. Wiesbaden.
Schneider, S./Diehl, K. (2014): Mehr als Nebenwirkungen. Ein theoretisches Modell zu den physischen, psychischen und sozialen Wirkungen des Sports. In: Sport-Orthopädie – Sport-Traumatologie – Sports Orthopaedics and Traumatology, 30 (1), pp. 64-70. DOI: 10.1016/j.orthtr.2013.11.001.
Schnitzer, K./Isserstedt, W./Müßig-Trapp, P. (1998): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Langenhagen.
Schröder-Gronostay, M. (Hg.) (1999): Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. Neuwied, Kriftel, Berlin.
Singh, A./Uijtdewilligen, L./Twisk, J.W./van Mechelen, W./Chinapaw, M.J. (2012): Physical activity and performance at school: a systematic review of the literature including a methodological quality assessment. In: Archives of pediatrics & adolescent medicine, 166 (1), pp. 49-55.
Spector, P.E. (1997): Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences. London.
Stiller, J./Alfermann, D. (2005): Selbstkonzept im Sport. In: Zeitschrift für Sportpsychologie, 12 (4), S. 119-126.
Swail, W. S./Redd, E.K./Perna, L.W. (2003): Retaining Minority Students in Higher Education. Washington.
Tabor, O. (2014): Perspektiven des Hochschulsports als Marke der Universität. Dissertation. Georg-August-Universität, Göttingen.
Tinto, V. (1993): Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition. 2nd ed. Chicago, London: University of Chicago Press.
Ulrich, C. (2014): Studienzufriedenheit und psychische Belastungen von Medizinstudierenden. Ein Vergleich zwischen Studierenden in München und Witten/Herdecke. Gießen.
Vankim, N.A./Nelson, T.F. (2013): Vigorous physical activity, mental health, perceived stress, and socializing among college students. In: American journal of health promotion: AJHP, 28 (1), pp. 7-15.
Webber, D.J./Mearman, A. (2009): Student participation in sporting activities. In: Applied Economics, 41 (9), pp. 1183-1190.
Westermann, R./Heise, E./Spies, K./Trautwein, U. (1996): Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 43 (1), S. 1-22.
Westermann, R./Heise, E./Spies, K./Trautwein, U. (1996): Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 43 (1), S. 1-22.
Woll, A. (2004): Diagnose körperlich-sportlicher Aktivität im Erwachsenenalter. In: Zeitschrift für Sportpsychologie, 11 (2), S. 54-70.

■ **Dr. Arne Göring,** Zentrale Einrichtung Hochschulsport, Institut für Sportwissenschaften, Universität Göttingen,
E-Mail: agoering@sport.uni-goettingen.de
■ **Dr. Sabrina Rudolph,** Institut für Sportwissenschaften, Universität Göttingen,
E-Mail: srudolph@uni-goettingen.de
■ **Malte Jetzke,** Institut für Sportwissenschaften, Universität Göttingen,
E-Mail: malte.jetzke@sport.uni-goettingen.de

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Anne Dudeck & Bettina Jansen-Schulz (Hg.)
Hochschuldidaktik und Fachkulturen
Gender als didaktisches Prinzip

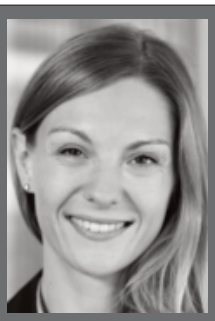
Im Zuge des Bologna Prozesses ist „Geschlechtergerechtigkeit" als eines der Ziele für Hochschulen festgeschrieben worden. Der Akkreditierungsrat hat „Gender" als eines der Qualitätskriterien für die Akkreditierung neuer B/M-Studiengänge festgelegt. Im Profil der neuen Universität Lüneburg sind Gender und Diversity Elemente, die alle Bereiche der Universität betreffen und durch die innovativen Prozesse in Studium, Lehre und Forschung gefördert werden sollen. Hier setzt das vom Niedersächsischen Ministerium geförderte Projekt „Gender-Kompetenz" mit dem Konzept des Integrativen Gendering an.
In den Beiträgen wird zunächst der Stand der Frauen-, Männer-, Genderforschung jeweils unter ihren Hauptfragestellungen beschrieben, bevor sie zu Methoden und Handlungskonzepten überleiten. Mit diesem impliziten Überblick zum aktuellen Forschungsstand versteht sich der Band auch als Einführung in Teilbereiche der neueren Genderforschung.

ISBN 978-3-937026-47-9, Bielefeld 2006, 172 Seiten, 23.00 Euro zzgl. Versand

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

Jacqueline Mehler & Friedrich Schöppler

Bonussysteme – Eine Alternative zur Anwesenheitspflicht?



Jacqueline Mehler

Friedrich Schöppler

The ongoing debate about the prohibition of compulsory attendance at university classes and its consequences are challenging lecturers as well as quality assurance managers. The voluntary attendance of tutorials accompanying lectures probably leads to less tutorial attendance, less practice and higher failure rates in exams. This article investigates the effect of bonus systems as positive incentive by comparing three types of tutorial attendance: obligatory, facultative and bonus system, following the research question: Can bonus systems be an alternative for compulsory attendance at university classes? The results show the success of the bonus system as incentive for tutorial attendance and prove an effect on the test results of the weaker students. Our purpose is to present the bonus system as an alternative to compulsory attendance at university classes and encourage lecturers in applying and reflecting bonus systems in their lectures.

Die anhaltende Diskussion um die Anwesenheitspflicht an Hochschulen, sowie deren bereits eingetretene Aufhebung in einigen Bundesländern, stellen Hochschullehrer/innen und Qualitätsmanager/innen vor neue Herausforderungen. So dürfen beispielsweise an bayerischen Hochschulen seit dem Wintersemester 2013/14 vorlesungsbegleitende Übungen[1] für Studierende nicht mehr verpflichtend sein und gelöste Übungsaufgaben nicht als Vorleistung für die Zulassung zur Klausur gefordert werden. Ausgehend von der Annahme, dass diese Übungen wesentlich zum Lernerfolg[2] der Studierenden beitragen, stellt sich für viele Hochschullehrer/innen die Frage, wie sie dennoch sicherstellen können, dass möglichst viele Studierende an den vorlesungsbegleitenden Übungen teilnehmen. Dies ist gleichermaßen für das Qualitätsmanagement in Studium und Lehre relevant, denn Übungen auf fakultativer Basis werden vermutlich zu einer geringeren Teilnahme führen und womöglich die Nichtbestehensquoten in der dazugehörigen Klausur erhöhen. Um dem entgegenzuwirken sollen positive Anreizstrukturen zur Veranstaltungsteilnahme mittels eines Bonussystems geschaffen werden.[3] Am Beispiel einer Lehrveranstaltung im Bachelor-Studiengang Chemie der Fakultät für Chemie und Pharmazie der Julius-Maximilians-Universität Würzburg soll dargelegt und überprüft werden, ob sich durch Bonussysteme die Teilnahme an den Übungen und die Prüfungsleistungen aufrecht erhalten lassen und einen positiven Effekt auf die Prüfungsergebnisse der Studierenden haben.

1. Ausgangssituation und Zielsetzung

Zur Untersuchung der Forschungsfrage liegen Daten des Moduls „Physikalische Chemie 2" (PC2), welche die Vorlesung mit Übung „Thermodynamik, Kinetik, Elektrochemie" beinhaltet, an der Julius-Maximilians-Universität (JMU) Würzburg vor.[4] Diese umfassen die Prüfungsergebnisse von sechs PC2-Veranstaltungen von Wintersemester 2012/13 bis einschließlich Sommersemester 2015. Betrachtet werden jeweils die Prüfungsergebnisse der Studierenden eines akademischen Jahres (Wintersemester (WiSe) und Sommersemester (SoSe)). Die Stichprobe umfasst folgende Gruppen:

- $Gruppe_{obl:}$ Obligatorische Übungen (WiSe 2012/13, SoSe 2013), n=263
- $Gruppe_{fak}$: Fakultative Übungen (WiSe 2013/14, SoSe 2014), n=257
- $Gruppe_{Bonus}$: Übung mit Bonussystem (WiSe 2014/15, SoSe 2015), n=236

Das Modul PC2 vermittelt grundlegende Kenntnisse der Thermodynamik, Elektrochemie und Kinetik auf Basis eines bewährten Lehrbuchs von Atkins und DePaula (2010). Die Vorlesung wurde für alle Gruppen von den gleichen Lehrenden mit den gleichen Inhalten abgehal-

[1] Die Begriffe Übung und Tutorium werden häufig synonym verwendet. Wir definieren Übungen als im Modul verankerte vorlesungsbegleitende Veranstaltungen. Diese werden von Mitarbeiter/innen oder Studierenden gehalten. Tutorien sind freiwillige ergänzende Veranstaltungen, die ausschließlich von Studierenden gehalten werden und eher eine Plattform für Nachfragen als strukturierte Übungen mit vorgegebenen Übungsaufgaben sind.

[2] Wir definieren Lernerfolg als das Erreichen einer möglichst hohen prozentualen Punktzahl von der Gesamtpunktzahl. Lernerfolg im pädagogischen Sinne kann nicht überprüft werden, da für den Lernerfolg entscheidende Komponenten wie Vorwissen, Motivation, Quellen und Anleitung im Konzept der Untersuchung nicht berücksichtigt werden konnten.

[3] Den rechtlichen Rahmen gibt seit 1. Juli 2015 die Allgemeine Studien- und Prüfungsordnung (ASPO 2015) der Universität Würzburg vor. Diese ist einzusehen unter https://www.uni-wuerzburg.de/fuer/studierende/pruefungsangelegenheiten/rechtliches_und_satzungen/aspo/

[4] Die Autor/innen danken Prof. Dr. Tobias Hertel für die Bereitstellung der anonymisierten Prüfungsergebnisse und seine Offenheit bzgl. hochschuldidaktischen Fragestellungen.

ten. Die Vermittlung der Inhalte geschieht im Rahmen von zwei 90minütigen Vorlesungen pro Woche und wird von einer 90minütigen Übung begleitet. Beide Veranstaltungen finden wöchentlich statt. Für die Übungen werden die Studierenden in Gruppen à ca. 20 Personen eingeteilt. Alle Gruppen bearbeiten innerhalb einer Woche Übungsaufgaben, um den Inhalt der Vorlesung zu wiederholen und/oder zu vertiefen. Zudem dienen die Aufgaben als Klausurvorbereitung, da sie einen Eindruck vermitteln, wie die Klausuraufgaben gestellt werden. Die Übungsgruppenleiter/innen sind auf unterschiedlichen fachlichen Erfahrungsstufen von Bachelor- und Master-Studierenden, Promovierenden und einem erfahrenen Hochschullehrer. Zur Vorbereitung der 90minütigen Übung treffen sich alle Übungsgruppenleiter/innen einmal wöchentlich, um die aktuellen Übungsaufgaben, mögliche Schwierigkeiten der Studierenden und weitere wichtige Informationen, welche an die Studierenden weiter gegeben werden sollten, zu besprechen. Ebenfalls werden die vorherigen Übungsaufgaben rückblickend besprochen, um unvorhergesehene Missverständnisse der Studierenden zu klären. Während der Übungen stellen Studierende ihre Aufgabenlösungen an der Tafel vor und erklären ihren Lösungsweg. Im Falle falscher Lösungen versucht der/die Übungsgruppenleiter/in die Gründe für die falsche Lösung zu erklären und unterstützt den/die Studierende/n bei der Problemlösung. Die Übungen gehen somit auf verschiedene Dimensionen des Lernens ein und vertiefen das Gelernte. Nach Eichenseher et al. werden in solchen Übungssettings in erster Linie jedoch die reproduktiven Fähigkeiten der Studierenden trainiert, weniger das Transferdenken (Eichenseher/Motschmann/Bäum-Roßnagel 2012, S. 135). Im Falle der Übungsaufgaben zur PC2 Vorlesung stellen aber jeweils ungefähr 25% der Aufgaben Transferaufgaben dar.

Eine besondere Herausforderung ist die geringe Beliebtheit von Bachelor-Veranstaltungen in Physikalischer Chemie bei den Studierenden. Eichenseher et al. bezeichnen Thermodynamik sogar als Reizwort, „welches selbst bei eingefleischten Naturwissenschaftlern ein leichtes Zucken in der rechten Gehirnhälfte verursacht" (Eichenseher et al. 2012, S. 131). Dies ist unter anderem auf den eher abstrakten Charakter der Thermodynamik sowie die herausfordernden mathematischen Aufgabenstellungen zurückzuführen. Darüber hinaus ist die Diskrepanz sowohl zwischen den studentischen Erwartungen an das Studienfach Chemie und den Inhalten der Veranstaltung Physikalischer Chemie, als auch zwischen den studentischen Eingangsvoraussetzungen und der benötigten mathematisch-physikalischen Kompetenz groß (Bennett/Sözbilir 2007, S. 1207; Busker/Parchmann/Wickleder 2010, S. 165; Klostermann 2014, S. 14ff.). Nichtdestotrotz sollte es, ausgehend von der Annahme Übungen leisten einen wesentlichen Beitrag zum besseren Verständnis der Inhalte und führen dadurch zu besseren Prüfungsleistungen, Ziel jedes/r Hochschullehrers/in und des Qualitätsmanagements sein, möglichst viele Studierende zur Teilnahme an Übungen zu motivieren. Daraus ergibt sich folgende zu prüfende Hypothese: Durch die Entwicklung von obligatorischen zu fakultativen vorlesungsbegleitenden Übungen werden sich die Prüfungsleistungen (erreichte prozentuale Punktzahl von der Gesamtpunktzahl) der Studierenden verschlechtern, da weniger Studierende an den Übungsgruppen teilnehmen. Bonussysteme können durch die Aufrechterhaltung der Übungsteilnahme diesen Effekt kompensieren.

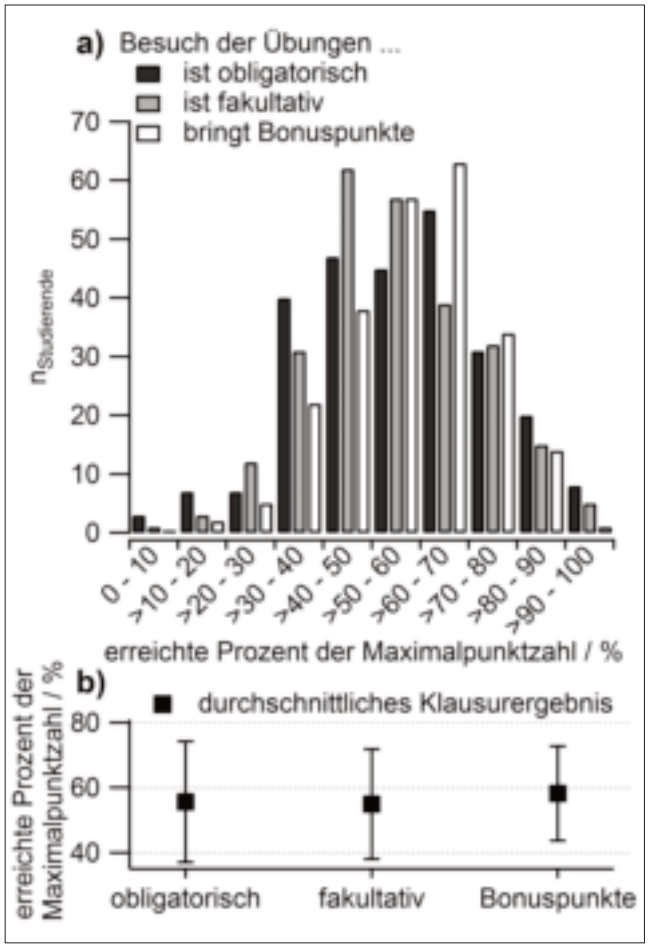
2. Ergebnisse und Diskussion

Obligatorische und fakultative Übungsteilnahme im Vergleich

Zur Überprüfung des ersten Teils der Hypothese werden folgende Kennzahlen herangezogen: Teilnahme an den Übungen, Nichtbestehensquoten und die durchschnittliche prozentuale Punktzahl von der Maximalpunktzahl. Letzteres wird als Maßzahl genutzt, da die Maximalpunktzahl der Klausuren leicht variiert. Auch Studierenden, die nicht am Bonussystem teilnehmen muss es möglich sein 100% zu erreichen. In den Berechnungen wurden die Bonuspunkte herausgerechnet. In der Gruppe$_{obl}$ mussten mindestens 70% der Übungen von den Studierenden besucht werden, um für die Klausur zugelassen zu werden. Die Anwesenheit wurde mittels Anwesenheitslisten überprüft. In der Gruppe$_{fak}$ nahmen laut Übungsgruppenleiter/innen weniger Studierende teil. Da keine Anwesenheitspflicht bestand, konnte für diese Gruppe nicht genau geprüft werden wie viele Studierende regelmäßig an den Übungen teilnahmen. Einen ersten Überblick über die Prüfungsleistungen der Studierenden können die Nichtbestehensquoten vermitteln. Entsprechend des gängigen Notenschlüssels gelten Prüfungsleistungen mit mehr als 50% der Gesamtpunktzahl als bestanden. Die Nichtbestehensquoten variieren zwischen Gruppe$_{obl}$ und Gruppe$_{fak}$ nur marginal. Während bei einem obligatorischen Besuch der Übungen 40% die Klausur nicht bestanden, waren es in der Gruppe mit fakultativem Übungsbesuch nur zwei Prozentpunkten mehr (42%). Ebenso wie die Nichtbestehensquote sinkt die durchschnittliche prozentuale Punktzahl nur leicht von 55,6% auf 54,9% der Maximalpunktzahl (Abb. 1b). Die minimale Verschlechterung der Prüfungsergebnisse ist nicht eindeutig auf die Form der Übungsteilnahme zurückzuführen. Beispielsweise könnten Kohorteneffekte hier ausschlaggebend sein.

Diese Kennzahlen geben erste Hinweise darauf, dass der erste Teil der Hypothese, die Entwicklung von obligatorischen zu fakultativen vorlesungsbegleitenden Übungen werde durch die geringere Übungsteilnahme zu einer Verschlechterung der Prüfungsleistungen führen, sich vermutlich nicht bestätigt. Eine mögliche Schlussfolgerung wäre, dass vorlesungsbegleitende Übungen keinen Einfluss auf den Lernerfolg haben. Eichenseher et al. haben jedoch gezeigt, dass Studierende, die nicht an den Übungen teilnahmen deutlich schlechter in der Klausur abschnitten. Allerdings seien diese Studierenden möglicherweise ohnehin eher unmotiviert, so ihr Einwand (Eichenseher et al. 2012, S. 133). Daraus kann gefolgert werden, dass eine obligatorische Übungsteilnahme nicht automatisch zu einem größeren Lernerfolg der Studierenden führt. Studierende werden in dieser Hypothese

Abbildung 1: a) Histogramm der Prüfungsergebnisse der Studierenden b) durchschnittliche erreichte prozentuale Punktzahl (die Fehlerbalken zeigen σ) für die drei verschiedenen Formen der Übungsteilnahme



als passiver Aufnahmekörper betrachtet und die Relevanz der Motivation der Studierenden für deren Lernerfolg wird übersehen (Dev 1997, S. 12ff.). Bonussysteme müssen folglich nicht die Übungsteilnahme sicherstellen, sondern können möglicherweise eher einen Anreiz zur Förderung der extrinsischen Motivation darstellen.

Das Bonussystem als positiver Anreiz

Um den Bonus zu erhalten war eine Teilnahme an 70% der Übungen erforderlich, wie zuvor bei $Gruppe_{obl}$. Ebenso wurde die Teilnahme mittels Anwesenheitsliste überprüft. Darüber hinaus wurde von den Studierenden erwartet, im Verlauf des Semesters Lösungsvorschläge oder zumindest Lösungsansätze für die Übungsaufgaben vor der Gruppe zu präsentieren. 93% der Studierenden haben diese Kriterien erfüllt und konnten die 5% Bonuspunkte für die Klausur erwerben. Hinsichtlich der Motivation zur Übungsteilnahme kann das Bonussystem als erfolgreich betrachtet werden.

Von den 7% (n=17) der Studierenden, die nicht am Bonussystem teilnahmen, haben 29,4% die Klausur nicht bestanden. Die Nichtbestehensquote ist vergleichbar mit derjenigen der Studierenden mit Bonus und ebenso deutlich geringer als in den Gruppen fakultativ und obligatorisch. Vermutlich haben insbesondere sehr gute Studierende nicht an den Übungen teilgenommen.

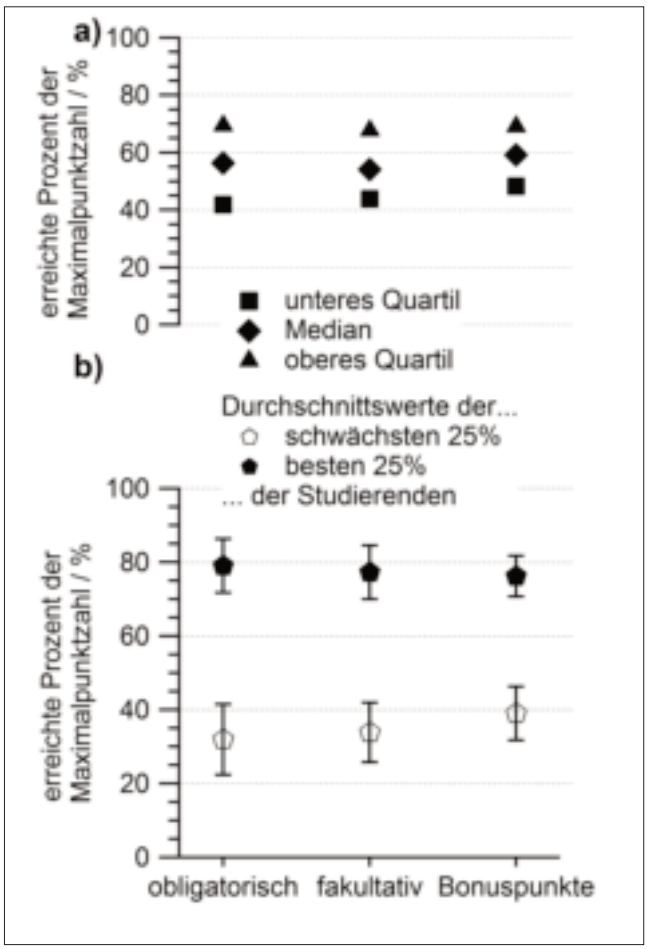
$Gruppe_{Bonus}$ hebt sich hinsichtlich der Nichtbestehensquote und der Prüfungsergebnisse deutlich von $Gruppe_{obl}$ und $Gruppe_{fak}$ ab. Die Studierenden konnten mit 58,2% eine höhere durchschnittliche prozentuale Punktzahl erzielen und die Nichtbestehensquote sinkt deutlich bei Anwendung des Bonussystems (Abb. 1b). Nur 28% der Studierenden bestanden die Klausur nicht. Dies ist eine Senkung der Nichtbestehensquote um 14 Prozentpunkte. Auffällig ist, dass ebenfalls 14% (n=34) zwischen 50% und 55% der Maximalpunktzahl erreichten und aufgrund des Bonus von 5% die Bestehensgrenze überschritten (Abb. 1a). Kritische Stimmen sehen deshalb in Bonussystemen insbesondere einen Vorteil für unterdurchschnittliche Studierende.

Zur weiteren Nachverfolgung dieser Annahme sollen das untere (Q1) und obere Quartil (Q2) (Abb. 2a) herangezogen werden. Das obere Quartil verändert sich zwischen den drei Gruppen kaum ($Q_{2,\,obl}$ = 68,6%, $Q_{2,\,fak}$ = 67,8% und $Q_{2,\,Bonus}$ = 69,1%). Das untere Quartil zeigt hingegen eine größere Abhängigkeit von der Form der Übungsteilnahme, denn $Q_{1,\,Bonus}$ = 48,3% ist deutlich höher als $Q_{1,\,obl}$ = 41,8% und $Q_{1,\,fak}$ = 43,8%, wobei noch einmal darauf hinzuweisen ist, dass für die Ermittlung dieser Werte der gegebene Bonus vorher herausgerechnet wurde. Die schwächsten 25% der Studierenden profitieren vom Bonussystem, während die Form der Übungsteilnahme kaum Einfluss auf die Prüfungsleistung der besten 25% der Studierenden hat. Diese Kennzahlen untermauern die, auf Basis der Nichtbestehensquote und Prüfungsleistungen, getätigte Annahme, dass die Prüfungsleistung unabhängig von der Art der Veranstaltungsteilnahme bei freiwilligen und verpflichtenden Übungen ist. Lediglich zwischen den Übungen mit Bonusvergabe und den Prüfungsleistungen scheint es einen Zusammenhang zu geben. Dies soll mittels des Zusammenhangsmaßes Cohens d_S genauer geprüft werden. In Abbildung 2b werden die Prüfungsergebnisse der besten 25% und schwächsten 25% der Studierenden, sowie die Standardabweichung, nach Form der Übungsteilnahme grafisch dargestellt.

Für die oberen 25% der Studierenden ist kein signifikanter, starker Effekt in Abhängigkeit von der Art der Übungsteilnahme messbar, mit d_S = -0.01 ($r = 0.004, p \gg 0.05$) beim Vergleich von obligatorischer mit fakultativer Übungsteilnahme und d_S = -0.17 ($r = 0.08, p \gg 0.05$) beim Vergleich von bonusunterstützter mit fakultativer Übungsteilnahme. Beim Vergleich der obligatorischen und fakultativen Übungsgruppenteilnahme bei den schwächsten 25% der Studierenden, ist auch hier die Effektgröße auf die Prüfungsergebnisse gering, negativ und nicht signifikant mit d_S = -0.2 ($r = 0.1, p \gg 0.05$). Ein mittlerer bis starker Effekt ist messbar, wenn die bonusunterstützende Übungsgruppenteilnahme mit der fakultativen verglichen wird, d_S = 0.65 ($r = 0.31, p \leq 0.001$). Die Prüfungsergebnisse der schwächsten 25% der Studierenden sind im Falle des angewendeten Bonussystems signifikant besser.

Der zweite Teil der Hypothese basiert auf der Annahme, die Prüfungsleistungen der Studierenden würden

Abbildung 2: a) untere Quartile, Median und obere Quartile der Stichprobe b) durchschnittliche Punktzahl mit Standardabweichung für die unteren 25% der Studierenden und für die oberen 25% der Studierenden aufgetragen gegen die Art der Übungsgruppenteilnahme



sich bei fakultativen Übungen verschlechtern, da weniger Studierende an den Übungen teilnehmen. In der $Gruppe_{fak}$ haben zwar weniger Studierende an den Übungen teilgenommen, dies hat jedoch nur marginale Auswirkungen auf die Prüfungsergebnisse. Da Bonussysteme nicht durch die Aufrechterhaltung der Übungsteilnahme eine Verschlechterung der Prüfungsleistungen kompensieren müssen, kann der zweite Teil der Hypothese nur eingeschränkt bestätigt werden. Dennoch kann ein deutlich größerer Effekt des Bonussystems auf die Prüfungsleistungen der schwächeren Studierenden festgestellt werden als in den Gruppen fakultativ und obligatorisch, obwohl die Bonuspunkte für die Analyse herausgerechnet wurden. Möglicherweise motivieren die relativ einfach erzielbaren Bonuspunkte die schwächeren Studierenden und fördern deren Engagement, während diese Form der Motivation vermutlich keinen Einfluss auf die sehr guten Studierenden hat oder diese keine zusätzliche Motivation benötigen, um das anspruchsvolle Modul zu bestehen.

3. Fazit und Ausblick

Die Grenzen der Untersuchung ergeben sich insbesondere aus in der Praxisforschung nicht kontrollierbaren Variablen. Zusammenfassend kann der erste Teil der Hypothese, eine fakultative Übungsteilnahme führe zu schlechteren Prüfungsleistungen nicht bestätigt werden. Die Form der Übungsteilname obligatorisch oder fakultativ hat kaum einen Einfluss auf die Prüfungsergebnisse der Studierenden. Folglich können und müssen Bonussysteme keine gesunkene Veranstaltungsteilnahme kompensieren, aber sie können die Teilnahme aufrechterhalten und insgesamt zu einem besseren Prüfungsergebnis beitragen. Vor allem unterdurchschnittliche Studierende profitieren vom Bonussystem, während die Prüfungsergebnisse der überdurchschnittlichen Studierenden kaum in Abhängigkeit von der Art der Übungsteilnahme variieren. Auch das Bonussystem führt bei dieser Gruppe kaum zu Veränderungen. Die Förderung und zusätzliche extrinsische Motivation für unterdurchschnittliche Studierende ist zunächst positiv, sollte jedoch bestimmten Regeln unterliegen, um eine Bevorteilung zu vermeiden. Aus diesem Grund sollten Bonusleistungen nur berücksichtigt werden, wenn ohne Bonuspunkte mehr als 50% (Note 4,0) erreicht wurden. Bonussysteme können folglich unter bestimmten Voraussetzungen eine Alternative zur obligatorischen Veranstaltungsteilname sein. Für das Qualitätsmanagement an Hochschulen bedeutet dies, dass Bonussysteme durchaus eine Möglichkeit zur Steigerung der Veranstaltungsteilnahme und Senkung der Nichtbestehensquoten sein kann. Es ist eine Alternative zur verpflichtenden Veranstaltungsteilnahme, die an Hochschullehrer/innen herangetragen werden kann und im Rahmen von Studienordnungsreformen eingebracht werden können, um eine rechtliche Grundlage zu schaffen. Für Hochschullehrer/innen bietet sich ein spannendes Feld der Anwendung des Bonussystems und Untersuchung der eigenen Lehre im Sinne der „Scholarship of Teaching and Learning" (Huber 2014, S. 21ff.). Anknüpfungspunkt für weitere Untersuchungen ist eine Analyse, wie genau das Bonussystem die Motivation der Studierenden beeinflusst. Die vorliegende Untersuchung betrachtet lediglich das Ergebnis in Form der Prüfungsleistungen. Auch eine Überprüfung der Annahme auf der die Untersuchung basiert, dass Übungen einen wesentlichen Einfluss auf den Lernerfolg der Studierenden und deren Prüfungsergebnisse haben, bietet Möglichkeiten für weitere Studien. Zum Beispiel, inwiefern ein Trainingseffekt erzielt und/oder Wissen erworben wird. Nicht zuletzt basiert die Untersuchung auf einer Stichprobe in den Naturwissenschaften. Eine Übertragung des Untersuchungsdesigns auf andere Fachbereiche und Veranstaltungsformate ist denkbar.

Literaturverzeichnis

Atkins, P.W./DePaula, J. (2010): Atkins' physical chemistry. (9. ed.). Oxford.

Bennett, J.M./Sözbilir, M. (2007): A Study of Turkish Chemistry Undergraduates' Understanding of Entropy. In: Journal of Chemical Education, 84 (7), pp. 1204-1208.

Busker, M./Parchmann, I./Wickleder, M. (2010): Eingangsvoraussetzungen von Studienanfängern im Fach Chemie. In: CHEMKON, 17 (4), S. 163-168.

Busker, M./Neumann, I./Klostermann, M./Bernholt, S. (2012): Vorwissen Mathematik bei Physik- und Chemiestudierenden. In: Konzepte fachdidaktischer Strukturierung für den Unterricht. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. 32. Jahrestagung, Berlin [u.a.], S. 479-481.

Dev, P.C. (1997): Intrinsic motivation and academic achievement – What does their relationship imply for the classroom teacher? In: Remedial And Special Education, 18 (1), pp. 12-19.

Eichenseher, P./Motschmann, H./Bäum-Roßnagel, M.-A. (2012): Kann der Studienerfolg durch zusätzliche Tutoriumsangebote gesteigert werden? Fallstudie Chemie – Thermodynamik. In: Das Hochschulwesen, 60 (5), S. 130-136.

Huber, L. (2014): Scholarship of Teaching and Learning: Konzepte, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In: Huber, L./Piliniok, A./Sethe, R./Szczyrba, B./Vogel, M. (Hg.): Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching an Learning in Beispielen. Bielefeld, S. 19-36.

Klostermann, M. (2014): Lehr-/Lern- Überzeugungen von Studierenden und Lehrenden im Fach Chemie im ersten Studienjahr. Dissertation. Universitätsbibliothek Kiel, Kiel.

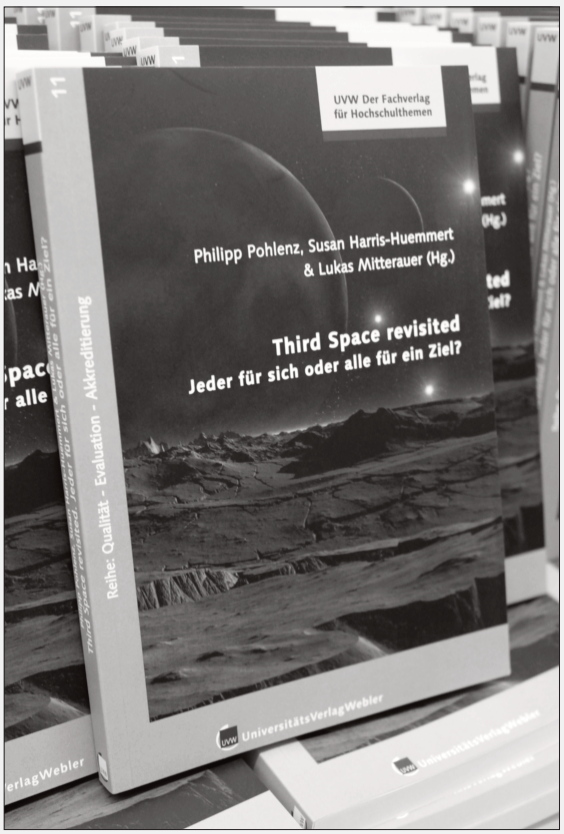
■ **Jacqueline Mehler,** M.A., Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung, Studiendekanat der Fakultät für Chemie und Pharmazie, Julius-Maximilians-Universität Würzburg,
E-Mail: jacqueline.mehler@uni-wuerzburg.de

■ **Dr. Friedrich Schöppler,** Akademischer Rat, Lehrstuhl für Physikalische Chemie II, Institut für Physikalische und Theoretische Chemie, Julius-Maximilians-Universität Würzburg,
E-Mail: friedrich.schoeppler@uni-wuerzburg.de

Philipp Pohlenz, Susan Harris-Huemmert & 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.

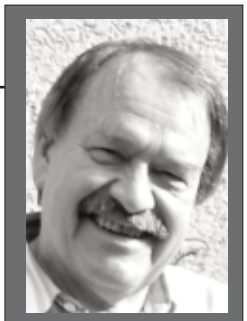
Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

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

Wie wär's mit faszinierendem, fesselndem Studium anstelle des Rufes nach der Wiedereinführung der Anwesenheitspflicht?



Wolff-Dietrich Webler

In German academic circles, there is currently a debate about the question, whether attendance at lectures and seminars should be obligatory for university students. Several of the Federal States have outlawed such rules, set by individual universities or departments, based on the German constitution, which contains a guarantee for free choice of professions and of institutions, in preparation for them. This article guarantees the freedom of learning too. The following paper is based on the hypothesis, that a larger number of students, who choose not to attend lectures and live seminars, are protesting the low quality of teaching on offer. They prefer studying on their own, a method generally less effective than interactive learning.
For the most part the following then seeks to demonstrate methods to create more interesting, fascinating or even thrilling lectures and seminars, so that those who skipped one, will hear that they have missed something truly relevant, and will be motivated to return. This solution to organizing teaching and learning might just end the debate whether students ought to be obliged to attend lectures and seminars in person.

Bei der Neuordnung von Studiengängen entlang der deutschen Interpretation der Bologna-Reform wurden immer mehr Veranstaltungen aller Art „fürsorglich für den Lernerfolg" mit Anwesenheitspflicht für die Studierenden versehen. Dass damit zentrale Merkmale und Bildungsfunktionen eines Hochschulstudiums (insbesondere Lernfreiheit, Selbstverantwortung, Partnerschaftlichkeit zwischen Lehrenden und Lernenden) aufgegeben und Studierende, die sich gerade auf die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung vorbereiten, für unmündig erklärt wurden, fanden weder Hochschulleitungen, noch Akkreditierungsverfahren zu beanstanden. Die Studierenden sahen jedoch ihre Lernfreiheit gefährdet – sogar als Grundrecht verletzt. Im Bildungsstreik der deutschen Studierenden 2009 hatte dann eine der Forderungen konsequenterweise in der Abschaffung der Anwesenheitspflicht in Lehrveranstaltungen bestanden. Dass diese Forderung aus Sicht der Studierenden nötig war – und die Tatsache der Opposition dagegen (noch mehr aber deren Begründungen) waren Symptome für den Zustand der deutschen Hochschulen – in vielen Fächern war ein Zustand abseits der Grundidee eines Hochschulstudiums entstanden, der eher an Lernmaschinen erinnert. Vor lauter Fachstudium waren (zumindest bei den Befürwortern dieser Verpflichtungen) zentrale bildungstheoretische Bestandteile von „Studium" verloren gegangen (Benner 2003, 2008, 2012; Tenorth 1997, 2012, 2013; Huber 2016). Als Wissenschaftsministerien und Landtage eingriffen, um diese sich ausbreitende Praxis einzudämmen und solche Anwesenheitspflichten aufhoben, löste dies in den Hochschulen eine äußerst kontroverse Debatte aus. Sie soll hier nicht noch einmal aufgearbeitet oder gar fortgesetzt werden (zu einem Überblick vgl. Huber 2016). Aber ein Konsens ist nicht in Sicht. Die neu ins Amt gekommene Wissenschaftsministerin des Landes Nordrhein-Westfalen Isabel Pfeiffer-Poensgen hat angekündigt, das gesetzliche Verbot aufheben und den Hochschulen Präsenzpflicht in den Veranstaltungen zur internen Aushandlung in den Gremien übergeben zu wollen. Das hat die Debatte wieder intensiviert.*

Bemerkenswert für den Zustand der Hochschulen ist jedoch die Tatsache, dass der Hauptakzent der Debatte auf der Frage der Berechtigung und Notwendigkeit von Zwangsmaßnahmen liegt. Dabei wird versucht, an Symptomen zu kurieren. Und die Ursachen?

Der vorliegende Artikel erörtert nicht die Rechtslage, sondern setzt an der Hypothese an, dass zumindest Teile der Begründung von Abwesenheiten in einer defizitären Lehre liegen, die auch zu wenig über überfachliche Ziele des Studiums (nicht nur in Kategorien von Kompetenzen, sondern auch der Bildung) aufklärt. Er trägt zu einer eigentlich naheliegenden Lösung bei: die Lehrenden mit den didaktischen und methodischen Möglichkeiten auszustatten, solche Veranstaltungen attraktiv, d.h. anziehend zu konzipieren und durchzuführen – beides gemeinsam mit den Studierenden. Der Beitrag sieht seine Zielgruppe daher in erster Linie fachübergreifend bei den Lehrenden, nur in zweiter Linie in der Hochschulforschung.

* Ihr Interview im Deutschlandfunk vom 10.10.17 (http://www.deutschlandfunk.de/anwesenheitspflicht-an-hochschulen-wir-muessen-nicht-alles.680.de.html?dram:article_id=397898) löste eine dpa-Umfrage unter den Universitäten in NRW aus (http://www.focus.de/regional/duesseldorf/politik-unis-und-studierende-uneins-ueber-anwesenheitspflicht_id_7686439.html und http://www.nw.de/nachrichten/regionale_politik/21941517_Unis-und-Studierende-uneins-ueber-Anwesenheitspflicht.html).

I. Kurzer Blick auf den Sachstand und seine Lücken

1. Rückblick auf die Aufhebung der Präsenzpflicht

Vielleicht haben nicht alle Leser/innen die Details verfolgt. Einige Hochschulen bzw. Fachbereiche kümmerte es wenig, dass mit Präsenzpflichten in Lehrveranstaltungen möglicherweise Grundrechte der Studierenden verletzt werden könnten. Auch der Wortlaut des Hochschulrahmengesetzes (HRG) focht die Akteure nicht an.[1] Dort lautet der § 4 Abs. 4: „(4) Die Freiheit des Studiums umfasst, unbeschadet der Studien- und Prüfungsordnungen, insbesondere die freie Wahl von Lehrveranstaltungen, das Recht, innerhalb eines Studiengangs Schwerpunkte nach eigener Wahl zu bestimmen, sowie die Erarbeitung und Äußerung wissenschaftlicher und künstlerischer Meinungen. Entscheidungen der zuständigen Hochschulorgane in Fragen des Studiums sind insoweit zulässig, als sie sich auf die Organisation und ordnungsgemäße Durchführung des Lehr- und Studienbetriebes und auf die Gewährleistung eines ordnungsgemäßen Studiums beziehen." Dort heißt es in Satz 1 nicht, wie anschließend gelegentlich interpretiert wurde, „*im Rahmen* der Studien- und Prüfungsordnungen…". Ein Grundrecht kann ohnehin nicht durch Studien- und Prüfungsordnungen eingeschränkt werden.

Bei der Bekämpfung der „Missverhältnisse" wurde vielfach ohne ausreichende Prüfung der Rechtsgrundlagen vorgegangen. Wissenschaftsministerien und Landtage griffen ein, um diese sich ausbreitende Praxis einzudämmen und hoben solche Anwesenheitspflichten auf – seit 2011 in immer schnellerer Folge in bisher vier Bundesländern, beginnend in Sachsen mit einem Totalverbot, dann differenziert in NRW.

Das sächsische „Hochschulfreiheitsgesetz" übernimmt in seinem § 4, Satz 4 (Freiheit von Kunst und Wissenschaft, Forschung, Lehre und Studium) wörtlich den oben zitierten Satz 1 des § 4 Abs. 4 des Hochschulrahmengesetzes mit seiner Betonung der freien Wahl von Lehrveranstaltungen sowie des Rechtes, innerhalb eines Studienganges Schwerpunkte nach eigener Wahl zu bestimmen. In NRW sind Anwesenheitspflichten an einen sehr engen Kreis von Veranstaltungen gebunden mit Kriterien, die nur von sehr wenigen Veranstaltungen erfüllt werden.

Diese Eingriffe in die widerrechtliche Hochschulpraxis lösten – wie erwähnt – eine äußerst kontroverse, ja aufgeregte Debatte aus. Die Aufhebung der Präsenzpflicht schlug hohe Wellen – (Rudolf Stichweh (2015): „Dann kann man die Universität auch ganz abschaffen!") aber selbst für konservativ gehaltene Medien, wie die Zeitschrift Forschung & Lehre, veröffentlichten einen Artikel: „Infantilisierung der Studenten durch Anwesenheitspflicht" (Liebermann 2015).

Diese Kontroverse blieb vielen unverständlich. Sie fanden es schwer nachzuvollziehen, dass der Hauptakzent der Debatte auf Fragen der Berechtigung von Zwangsmaßnahmen liegt, kein Bezug auf Ziele des Studiums insgesamt, kein Bildungskonzept erkennbar ist. Der Eindruck drängt sich auf, dass viele der für die Steuerung des Studiums Verantwortlichen anscheinend nur in Kategorien von Zwang, Pflicht und Strafe denken können, wenn es um die Frage der Präsenz von Studierenden in Lehr-/Lernveranstaltungen geht. Auch das Denken in Tauschverhältnissen und Belohnung (etwa mit dem Gedanken, Bonuspunkte zu verteilen, wenn Studierende zu Veranstaltungen erscheinen, vgl. die Studie von Mehler/Schöppler in ds. Ausgabe) ist zwar gut gemeint, entstammt aber dem gleichen Denken – **dem Denken in Kategorien extrinsischer Motivation**. Das bedeutet zumindest, dass etwa vorhandene intrinsische Motive verloren gegangen scheinen und bei vielen der in Fachbereichen verantwortlichen Akteure kein Konzept und keine Hoffnung besteht, sie wieder aufzubauen. Mit hoher Wahrscheinlichkeit sind dauerhafte Studienerfolge jedoch nur **mit intrinsischer Motivation** zu erzielen, allenfalls als Ausnahme durch Kombination von beiden.

Weiterhin war überraschend, dass vor lauter Hin und Her über Rechtsfragen (wie erwähnt) niemand thematisierte, dass es neben der rechtlichen Berechtigung oder Nichtberechtigung, Veranstaltungen fern zu bleiben (bzw. der Nichtberechtigung von Zwangsmaßnahmen dagegen) auch soziale Verpflichtungen und soziale Anreize gibt. Das Stichwort der selbstverständlich weiterbestehenden sozialen Verantwortung der Studierenden für das Gelingen gemeinsamer Veranstaltungen hätte mit entsprechendem Gewicht behandelt werden müssen. Auch das soll hier vertieft werden.

In den letzten Jahren entstand der Eindruck, dass – über das schon früher übliche Maß hinaus – immer mehr Studierende Lehr-/Lernveranstaltungen fern blieben, die sie nicht nur formal belegt hatten, sondern deren Besuch auch inhaltlich dringend zu empfehlen war. Anlässe für die Abwesenheit gab es viele (vgl. das HSW-Gespräch in ds. Ausgabe), ebenso wie Erscheinungsformen. Die wurden aber in der Debatte eher nur gestreift. Von gelegentlicher Verhinderung abgesehen, die unproblematisch war, teilte sich die Debatte schnell in fünf Blöcke, die aber ständig vermischt wurden. Dazu kommt (neu) ein sechster Block, der Komplex sozialer Verantwortung. Die Blöcke behandeln:

1.) die prinzipielle Frage, ob (erwachsene) Studierende in dieser Weise sich auf (selbst-)verantwortliche Tätigkeiten in der Gesellschaft vorbereiten lassen sollten und ob dies (bildungstheoretisch gesehen) ein erfolgversprechender Weg sei (Motivation und Selbstdisziplin zu ersetzen durch Zwang),
2.) die rechtliche Frage, ob das nicht längst grundgesetzlich geregelt sei – und zwar gegenteilig,
3.) die Frage, ob Studierende durch den Besuch von Lehr-/Lernveranstaltungen mehr lernen als durch Selbststudium in eigenem Zeittakt – also keine (grund-)rechtliche, sondern eine Frage der Lernintensität und damit -effektivität,
4.) das alltägliche Problem mit Studierenden, die ungeachtet ihres Lebensalters in ihrer realen Entwicklung

[1] Im Gegensatz zu der gelegentlich vertretenen Ansicht, das HRG sei außer Kraft getreten, ist dies unzutreffend. Zwar wurde ein Prozess mit diesem Ziel im Bundestag in Gang gesetzt, aber bis heute nicht abgeschlossen. Außerdem stehen große Teile des Gesetzes (auch die hier einschlägigen Passagen) in den Landeshochschulgesetzen, sind dort also gültig.

und Fähigkeit zur Selbstorganisation und Verantwortungsübernahme noch nicht so weit zu sein scheinen – sowie

5.) die Deutung, dass diese beobachtbare Form der Abwesenheit eine Folge der curricularen Fehlentwicklungen speziell der deutschen Interpretation des Bologna-Rahmens sei. An diesem Kausalzusammenhang wären Studierende schuldlos, sodass sich die Frage aufdrängt, ob vielleicht nicht zunächst die eigentlichen Ursachen beseitigt werden sollten – und schließlich

6.) dass Studierende rechtlich zwar ungeschmälert Lernfreiheit genießen, aber diese Freiheit nicht Freiheit von jeglicher Verantwortung bedeutet. Durch ihre Teilnahme z.B. an einem Seminar übernehmen sie eine soziale Mitverantwortung den Kommilitonen gegenüber für das Gelingen.

Die Punkte 1.) bis 3.) sollen hier nicht vertieft werden. Zu 4.) gehört in „Referateseminaren" als Fehlverhalten auch, wegzubleiben, sobald das eigene Referat gehalten ist. Da ist es natürlich unsinnig, sich auf Abwesenheitsrechte zu berufen. Dazu gehört auch die Beobachtung, dass ein besonderer Schwund dann häufig nochmal gegen Ende des Semesters eintritt, wenn für die (allzu) zahlreichen Klausuren gepaukt und aus Veranstaltungen weggeblieben wird. Manche Veranstaltung steht dann am Rande der Arbeitsfähigkeit.

Allein an diesen beiden Beispielen (Referateseminare und Semesterende) sind schon gravierende Missverständnisse erkennbar über das, was Studium ausmacht – und zwar in ihrem Effekt für die Studierenden. Sie werfen die Frage auf, was ein Studium ursprünglich im Kern bedeutet (vgl. dazu Benner 2003, 2008, 2012; Tenorth 1997, 2012, 2013; Huber 1991, 1995, 2016) und wodurch die jetzigen Erscheinungsformen als Fehlentwicklung entstanden sind. In der Art, Lehr-/Lernveranstaltungen aufzubauen, ist häufig verloren gegangen, dass sie ihrer Grundidee nach Lerngemeinschaften sind (unter Einschluss der Lehrenden!) und nicht Belehrungsanstalten. Ein angemessenes (durchaus anspruchsvolles) Verständnis von Studium muss schon in der Eingangsphase in den ersten beiden Semestern erarbeitet werden (evtl. auch durch Provokation – vgl. Anlage 2). Dazu gehört überraschenderweise auch, Sinn und Zweck der Veranstaltungsform „Seminar" zu klären, damit die Lehrenden dies später mit den Studierenden den Zielen entsprechend praktizieren können (vgl. Webler 2014a). Oft ist diese Kenntnis verloren gegangen (in der akademischen Karriere nicht weitergegeben worden), sodass auch die Alltagsrealität des Studiums diesen Ansprüchen nicht gerecht wird. Statt den Ursachen auf den Grund zu gehen und die unberechtigten Teile der Ursachen abzustellen, werden von Seiten einiger Lehrender einfache Formeln der Schuldzuweisung bevorzugt und versucht, die Studierenden durch Präsenzpflichten wieder einzufangen. Aber ohne Ursachenanalyse können Gegenmaßnahmen allenfalls Zufallstreffer sein. Wenn Studierende „in ihrer realen Entwicklung und Fähigkeit zur Selbstorganisation und Verantwortungsübernahme noch nicht so weit zu sein scheinen" erscheint ein Weg, sie vor negativen Folgen ihres Verhaltens durch Vormundschaft zu „behüten", in jenem Alter und dem bestehenden Ziel ein Irrweg zu sein, der so schnell als möglich verlassen werden sollte. Verantwortliches Handeln ist nur zu lernen, wenn für eigene Taten und Unterlassungen auch eingestanden wird. Bedauerlich, wenn dies in Elternhaus und Schule nicht längst gelernt worden ist. Zu 5.) die Deutung, es handele sich um eine Folge der curricularen Fehlentwicklungen speziell der deutschen Interpretation des Bologna-Rahmens und damit seien Studierende schuldlos, ist zutreffend. Module und Modulklausuren sind vor allem eingeführt worden, um die Internationalisierung des Studiums voranzutreiben. Ausländische Studierende sollten nicht nur in Deutschland studiert haben. Um nach Rückkehr in ihre Herkunftsländer die Anerkennung als Studienleistung zu erleichtern, sollten a) die gewählten Studieninhalte curricular klarer umrissen werden (Umorganisation in Module und deren Beschreibung) und b) die jeweilige Semesterleistung durch Klausuren besser dokumentiert werden. Dies auf alle Studierenden auszudehnen, war nicht zwingend erforderlich und entsprang mehrheitlich eher der Vorstellung, mit genaueren Vorschriften als bisher sowohl Lehrende als auch Studierende disziplinieren zu sollen. Entwickelt und entschieden wurde dies offensichtlich von Personen, die keine ausgeprägten Kenntnisse für diese Aufgabe besaßen und auch die Folgen nicht abschätzen konnten. Zu 6.) Auf die soziale Mitverantwortung den Kommilitonen gegenüber wurde schon verwiesen und wird weiter unten eingegangen.

2. Wer hat Zugriff auf die persönliche Autonomie der Studierenden?

Bei der Debatte um die Anwesenheitspflicht muss die Tendenz von Fachbereichen, das Studium der Studierenden an deren Stelle zu organisieren und zu verwalten, zusammen gebracht werden mit a) den Zielvorstellungen der deutschen Gesellschaft von Hochschulabsolvent/innen, b) der persönlichen Autonomie der Studierenden und c) den Erfordernissen eines zielorientiert funktionierenden Studiums.

Zu a) die Zielvorstellungen der Gesellschaft von Hochschulabsolvent/innen haben sich nach langen Debatten in den Formulierungen des HRG (§ 7) niedergeschlagen. Dort bedeuten die Inhalte im Kern: Lehre und Studium sollen auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten; dazu ist es notwendig, die Studierenden zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat zu befähigen. – Damit ist ein (auch schon früher vorhandener) Bildungsauftrag an die Hochschulen ergangen. Aber auch die Bundesassistentenkonferenz[2] (BAK 1968) hatte in ihrem sehr bekannt gewordenen Kreuznacher Hochschulkonzept 1968 auf einer konkreteren Ebene überfachliche Ziele formuliert, die in hohem Maße in den unterschiedlichen Statusgruppen auf Konsens trafen. Beide bauen unzweifelhaft auf gesellschaftlich engagierte, höchst urteilsfähi-

[2] Sie war die Vertretung der wissenschaftlichen Assistenten und Mitarbeiter/innen auf Bundesebene, aus Wahlen in den Einzelhochschulen (über die Ebene der Landesassistentenkonferenzen) hervorgegangen.

ge, verantwortungsbewusste Menschen, die aus den Hochschulen hervorgehen und zu deren Persönlichkeitsentwicklung das Studium entscheidend beigetragen hat. Es geht um mündige und nicht um entmündigte Bürger. Im übrigen ist niemand legitimiert, die persönliche Autonomie der Studierenden einzuschränken. In dem von der Gesellschaft gesetzten zeitlichen, finanziellen, fachlichen und qualitativen Rahmen ist es Sache und Verantwortung der Studierenden allein, ihr Studium als persönliche Investition in ihre Zukunft zu organisieren. In die Verantwortung der Lehrenden fällt allerdings, Bedingungen bereit zu stellen, in denen sachgerecht und auf der Höhe der Lehr-/Lernforschung studiert werden kann. Da sieht die einschlägige Forschung jedoch erheblichen Nachholbedarf, wie alle 10 Jahre neu betont werden kann (Mandl u.a. 1993; Winteler 2002; Webler 2013a).[3]

Dass die aktive Teilnahme der Studierenden in Veranstaltungen eine Voraussetzung erfolgreichen Studiums bildet, steht bildungstheoretisch und empirisch außer Frage (vgl. zur Empirie auch Schulmeister 2015). Zum Teil kann sie offensichtlich jedoch durch Selbststudium kompensiert werden (vgl. den Artikel von Mehler/ Schöppler in ds. Heft). Bisher hat sich kaum jemand erkennbar die Mühe gemacht, a) die Ursachen mangelnder Anwesenheit zu ergründen. Sie können bei den Studierenden selbst liegen, aber auch in einer defizitären Lehre – dann könnte Abwesenheit eine Abstimmung mit den Füßen sein; vielleicht gibt es auch dritte Ursachendimensionen. Besonders nahe müsste aber liegen b) das Problem dieser mangelnden Anwesenheit zu wesentlichen Teilen dadurch zu entschärfen, dass die Lehr-/Lernveranstaltungen zu spannenden und gewinnbringenden Ereignissen umgestaltet werden.[4] Genau hier setzt der vorliegende Artikel an. Er trägt zu einer eigentlich naheliegenden Lösung bei: Die Lehrenden müssten im Stande sein, solche Veranstaltungen gemeinsam mit den Studierenden attraktiv, d.h. anziehend zu konzipieren und durchzuführen. Ein erster Schritt müsste sein, nicht Veranstaltungen zur Pflicht zu erklären, sondern die Studierenden mit Argumenten dafür zu gewinnen – nachdem diese Begründungen selbst noch einmal kritisch geprüft worden sind.

II. Es gibt Lösungen

Für Lösungen in diesem Feld gibt es drei Schlüsselbegriffe für geforderte Merkmale von Veranstaltungen bzw. des ganzen Studiums, die zunächst vor die Klammer gezogen werden sollen: Bedeutung – Motivation – Faszination.

1. Notizen zum Stellenwert der „Bedeutung" für das Handeln

Eine Grunderkenntnis der Lernforschung lautet, dass nur etwas gelernt wird, das für die Lernenden Bedeutung gewonnen hat (Krapp u.a. 2001; Winteler 2002). Diese Bedeutung kann es auf zwei Wegen erlangen, die wir als zwei Motivationsblöcke unterscheiden können: A) Aktivitäten, die wir selbst aus Interesse an der Tätigkeit, dem Erstellungsprozess selbst und/oder ihrem Ergebnis haben (wobei wir beim letzteren auch Unannehmlichkeiten, Anstrengungen usw. auf dem Weg dorthin in Kauf nehmen – die Mühen und Sachzwänge). Und B) solchen, die uns von außen aufgegeben sind (durch einzelne identifizierbare Personen, durch die Lebensumstände, durch bestehende Ordnungen, in deren Geltungsbereich wir uns befinden – z.B. Immatrikulation in ein Studium usw.). Diese Blöcke benennt die Motivationstheorie mit intrinsischer und extrinsischer Motivation. In den Block A fallen auch Tätigkeiten, die wir von alleine nicht unternehmen würden, in denen wir uns aber engagieren, weil wir uns gegen Einwirkungen aus dem Block B wehren – durch Proteste, Boykott, „zivilen Ungehorsam" usw. – eine Form von Vermeidungsmotivation.

Damit sind wir bei unserem engeren Thema – jetzt noch einmal **aus Sicht der Motivationstheorie** betrachtet. Aus Sicht von Interessent/innen an einem bestimmten Verhalten der Studierenden im Studium (das kann auch im wohlverstandenen Interesse der Studierenden selbst sein und deren Orientierung dienen), aber auch aus Sicht der Professoren, der Wirtschaft, der späteren Kunden/Klienten/Patienten oder der Gesellschaft allgemein werden Tätigkeiten im Studium verpflichtend gemacht. Um diese Pflicht durchzusetzen, werden Pflichtverletzungen mit Nachteilen gekoppelt, mit negativen Sanktionen besetzt. Also werden diese zu erfüllenden, von außen kommenden Erwartungen mit der Bedeutung versehen, negative Folgen vermeiden zu wollen.

Schon aus der Alltagserfahrung wissen wir, dass die Erfüllung von Pflichten u.U. sehr sorgfältig geschieht, aber doch nicht mit dem gleichen Einsatz angegangen wird, wie etwas, wozu wir selbst hoch motiviert sind. Das gilt ganz besonders für Zusammenhänge des Lernens. In der spezifisch deutschen Variante der Umsetzung der Bologna-Reform (nicht alles, was ihr als Bestandteil zugeschrieben wird, steht in den Bologna-Dokumenten auch drin) sind besonders viele Pflichten formuliert worden. Aus vielen Gründen wollten die Initiatoren gleich gerichtetes, normiertes Verhalten der Studierenden erzwingen (umgangssprachlich: Verschulung). Zu den Gründen zählte die wachsende Heterogenität der Studierenden (u.a. die Nicht-Herkunft aus Akademikerfamilien; in den dortigen Sozialisationsprozessen wäre schon vieles für ein Studium Nützliche bzw. Notwendige vor dem Studium erworben worden). Dazu gehört aber auch ein Studiensystem und einzelne Lehrveranstaltungen, die in ihrer Art die Studierenden nicht überzeugen konnten; dies, Studierende zu überzeugen – wurde von Lehrenden vielfach auch gar nicht als ihre Aufgabe angesehen. Sie fühlten sich allein der Wissenschaft und ihrem Stoffgebiet verantwortlich.

Viele Studierende reagierten darauf mit Abwesenheit, d.h. sie besuchten die Veranstaltungen nicht mehr und bereiteten sich unabhängig davon auf die Prüfungen vor. Die Situation eskalierte, weil dann viele Lehrende und ganze Fachbereiche den Besuch der Veranstaltungen für obligatorisch erklärten. Im weiteren Verlauf rief das

[3] Daher hat der Verfasser einen Aufsatz veröffentlicht, in dem genau dieses ausgeführt wird. Der Titel lautet: „Gebt den Studierenden ihr Studium zurück!"

[4] Damit ist nicht etwa der Unterhaltungswert einer Veranstaltung gemeint, sondern ihr Beitrag zu den Zielen eines wissenschaftlichen Studiums.

schließlich die Träger der Hochschulen auf den Plan – die Bundesländer – die aufgrund studentischer Proteste (z.B. im bundesweiten Bildungsstreik 2009) die Berechtigung solcher Pflichten rechtlich prüften. Das Ergebnis ist bekannt: Aufhebung fast aller Verpflichtungen zum Besuch von Lehrveranstaltungen im Namen der Lernfreiheit. Die Republik hatte eine neue Lektion zu lernen: Die Existenz und Beachtung der Lernfreiheit.
Der Versuch, vermutete fehlende intrinsische Motivation durch externe Zwänge zu ersetzen, war gescheitert. Wie kann Zwang sinnvoll ersetzt werden, wenn das Ergebnis (nämlich Präsenz) gleichwohl sozial erwünscht ist und auch weiterhin erreicht werden soll? Und motivationstheoretisch gewendet: Wie können die Lerngegenstände Bedeutung für die Lernenden gewinnen? Indem sie einen geistigen und praktischen Gewinn aus deren Beherrschung ziehen: Das können reizvolle Einsichten sein („endlich kann ich mir erklären, warum….") oder praktische Handlungsfähigkeit zu erlangen in Feldern, in denen die Lernenden gerne kompetent werden wollen, usw.

2. Attraktivität von Veranstaltungen steigern

Tatsache ist: Studierende können nur in sehr engen Grenzen zur Anwesenheit in den Veranstaltungen verpflichtet werden (Laborübungen etwa). Alles andere ist unzulässig. Wenn sie also wegbleiben bzw. wegzubleiben drohen: Was können Lehrende tun, um den Semesterablauf und den Erfolg der Veranstaltung zu sichern? Zum Glück gibt es ein Spektrum von Lösungen, mit dessen Hilfe Studium wieder in seine alte Funktion versetzt werden kann und die Studierenden zurück zu gewinnen sind.
Diese Lösungen lassen sich nicht nur curricular-strukturell, sondern können auch durch die einzelnen Lehrenden in den Veranstaltungen gemeinsam mit den Studierenden erreicht werden. Ziel muss es sein, das Problem mangelnder Anwesenheit zu wesentlichen Teilen dadurch zu entschärfen, dass die Veranstaltungen so umgestaltet werden, dass es von den Studierenden als spannend und gewinnbringend empfunden wird, gemeinsam in den Veranstaltungen Wissenschaft zu betreiben. *Sie sollten mit Recht den Eindruck haben, Wichtiges zu versäumen, wenn sie nicht teilnehmen und selber nichts dazu beitragen.* Das ist natürlich eine hochschuldidaktische Herausforderung, die „des Schweißes der Edlen wert" wäre.[5]
Eine weitere Attraktion kommt hinzu: Trotz der steigenden Bedeutung der sozialen Medien gilt nach wie vor, dass sich Gruppen- und Zugehörigkeitsgefühle vor allem/immer noch in face-to-face-Situationen einstellen. Studium ist zu wesentlichen Teilen ein sozialer Vorgang, vor allem, wenn sich auf eine Grundbedeutung von „Universitas" besonnen wird: Die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden, die gemeinschaftlich auf der Suche nach Wahrheit sind (Benner 2003). Nichts Überzeugendes spricht dagegen. Die Tagesrealität der Umsetzung ist allerdings Lichtjahre davon entfernt. Das Bewusstsein, zu studieren, kann sich jedoch in erster Linie in der Teilnahme an Veranstaltungen manifestieren. Sobald Studierende wegbleiben, können sie ihre Zugehörigkeit zum Studium nicht demonstrieren – es fehlt der soziale Zusammenhang.

3. Alte Fehler – neu begangen

An der Hochschule werden die Lehrenden von all demjenigen eingeholt, was evtl. auf dem Weg zum Abitur bereits versäumt worden ist. Die überreich vorhandene kindliche Neugier ist oft in intransparenten, systematischen, aber nicht oder nicht ausreichend an der Neugier und Lebenswelt der Schüler/innen orientierten Lehrplänen erstickt worden. Viele Schüler/innen sind es leid, ständig das lernen zu müssen (in Inhalt, Methode, Zeitpunkt und Reihenfolge) was andere ausgewählt haben. So ist oft die ursprüngliche Neugier, der „Wissensdurst" längst gelöscht. Wenn Studium ebenso daher kommt, findet es bereits eine große Motivationsbarriere vor. Die ist oft nur damit zu überwinden, dass für solche Studierenden ein unmittelbarer materieller oder immaterieller Nutzen in Aussicht gestellt oder sogar sichtbar wird. Das können attraktive, vielleicht längst gesuchte oder neu eröffnete Einsichten sein, kann Arbeitsersparnis oder die Reduzierung von Anstrengungen sein, also ein unmittelbar greifbarer Nutzen. Eine weitergehende Motivation muss sich in diesen Feldern oft erst wieder aufbauen. Diese Studierenden pauschal für desinteressiert und für ein Studium ungeeignet zu erklären, macht es sich aber zu bequem, entspricht nicht dem Forschungsstand und verkennt, auf wie vielen selbst bestimmten Feldern die gleichen Studierenden sich bereits erfolgreich engagieren – und sich vor allem selbst dafür qualifizieren.[6]

4. Ursachen des Problems mangelnder Attraktivität

Von den unmittelbar mit Lernen als wissenschaftlichem Gegenstand befassten Disziplinen abgesehen, scheint es unausrottbar, die Studierenden nicht den spannenden Weg der Forschung (als forschendes oder zumindest genetisches Lernen[7]) gehen zu lassen, nicht den Erkenntnisweg selbst – geschweige denn den Entstehungskontext der Forschungsfrage, sondern nur die Ergebnisse lernen zu lassen. Im Forschungsprozess zu lernen dreht den heute üblichen Weg der Lehre um. Forschende befassen sich nicht langwierig mit Grundlagen für nur vermutete künftige Verwendungssituationen, sondern folgen neugierig einer Forschungsfrage, die sie fesselt. Alles, was sich dann in den Weg stellt (orientiert an lokalisierbarem Unwissen), wird weggeräumt. Fehlen Grundlagen, werden sie zielgenau angeeignet. Fehlen

[5] Friedrich Gottlieb Klopstock (1724-1803), aus der Ode „Der Zürchersee".

[6] Z.T. wird behauptet, Freiheiten zu gestalten würde Bildungsaufsteiger in unbekanntem Gelände überfordern. Das seien typische Selektionsfallen für nicht dem Bildungsbürgertum Angehörende. Hier müsse sehr viel mehr Führung geboten werden. Der empirische Beweis dieser Behauptung steht aus. Stattdessen wird „Verschulung" als Sozialprogramm für die für schwach erklärten Studierenden gerechtfertigt. Aber ein verschultes Studienprogramm bereitet nicht auf die selbständigen Aufgaben vor, denen sich akademische Berufe typischerweise gegenüber sehen.

[7] Forschendes Lernen sucht unbekannte Antworten auf selbst gestellte Fragen, genetisches Lernen nachvollzieht bereits bekannte, aber gleichwohl spannende Erkenntniswege (z.B. „Wie haben die alten Ägypter bloß herausgefunden, dass die Erde eine Kugel ist?" „Wieso gehen große, schwere Schiffe im Wasser nicht unter, während selbst kleine Steine versinken?" „Was heißt eigentlich „fettlöslich" auf einem Reinigungsmittel – wie funktioniert das?" usw.).

Methodenkenntnisse, werden sie gezielt erworben (vgl. Webler 2005b). Und zwar mit weit höherer Geschwindigkeit, als im traditionellen, systematischen Vorgehen nach dem zig-fach widerlegten Schein-Naturgesetz „erst Grundlagen, dann Anwendung!". Wer mit der eigenen Biografie ehrlich umgeht weiß, dass er/sie ebenfalls – von Neugier getrieben – oft problem-/projektorientiert mit hoher Motivation gelernt hat. Und das nächste Curriculum aus der Hand dieser Akteure ist trotzdem wieder systematisch geformt ...

Ein Teil des Problems ist immer noch die rein fachliche Vorbereitung des wissenschaftlichen Nachwuchses auf die Lehre. Das einzige, worauf sich junge Lehrende zunächst stützen können, ist die systematische Darstellung des Stoffes, die Struktur der Disziplin, Darstellungen des Forschungsstandes usw. Ihnen fehlt (noch) die Souveränität und damit Sicherheit im Fach, die für ganz andere Zugänge notwendig ist. Die Mitglieder eines Faches erfahren aus dem Fach heraus weder etwas über menschliches Lernen und seine Bedürfnisse, noch über Bildungstheorie (z.B. den Einfluss der Elemente des Studiums auf die Persönlichkeitsentwicklung), noch über menschliches Denken und seine systematische Förderung, noch über Motivation. Dazu gehört auch die Unkenntnis über die Existenz und Unterscheidung zweier Lernertypen: Der seriellen und holistischen (ganzheitlichen) Lerner/innen.[8] Bei den zunehmenden Science Festivals allerdings, den Tagen der offenen Tür, den Kinderuniversitäten beweisen Lehrende eine erstaunliche didaktische Fantasie, um die jeweiligen Adressatengruppen ansprechen zu können (vgl. Webler 2012a).

5. Wecken von Neugier und Zweifel, statt trockenen Stoff zu pauken

Wenn Studierende – von Ausnahmen abgesehen – nicht mehr dazu gezwungen werden können, die im Studium vorgesehenen Lehr-/Lernveranstaltungen zu besuchen, stellen sich bekannte Anforderungen an die Gestaltung der Lehr- und Lernveranstaltungen verschärft – u.U. ist es sogar nötig, ganze Studienabschnitte bzw. Module zu ändern. Um als Veranstaltungen aus freiem Willen besucht zu werden, müssen sie im Stande sein, eine neue Motivation bei den Studierenden aufzubauen, müssen sie eine andere Bedeutung bekommen, als nur diejenige, durch den Besuch Strafen zu entgehen (die in schlecht ausgehenden Klausuren liegen könnten). Stattdessen müssen Veranstaltungsangebote in sich plausibel sein, in ihrem eingeschlagenen didaktischen Weg überzeugend, etwa auf die Inhalte neugierig zu machen bzw. Interesse zu wecken und zu binden. Eine verbreitete, aus Großbritannien stammende Definition guter Lehre lautet: „Gute Lehre weckt Neugier und Zweifel – curiosity and doubt". Wer hier den Stoff vermisst: Neugier kann sich nur an Inhalten abarbeiten. Aber Neugier bestimmt auf der Suche nach Antworten die Auswahl und Reihenfolge – wie in der Forschung, der attraktivsten Form des Lernens auch.

Bis auf wenige, schon immer hoch reglementierte Studienfächer, wie die Medizin (Human-, Zahn- und Veterinärmedizin) oder die Pharmazie und z.T. die Chemie, hatten die meisten anderen Fächer in den letzten 200 Jahren sehr freie Studienordnungen. Lernen wurde nicht einmal von einer größeren Zahl Prüfungen in Bahnen gezwungen. Bis zum Examen mussten nur wenige Leistungsscheine erworben werden. Die Studierenden suchten Beratung, trafen aber ihre Entscheidungen selbst. Entscheidend für den Studienerfolg waren nicht die oft zitierte geringere Zahl der Studierenden, nicht ihre Herkunft zu einem höheren Prozentsatz als heute aus dem Bildungsbürgertum (auch wenn dies nicht bedeutungslos war), sondern es war *der höhere Anteil qualifizierter bis hochqualifizierter Lehrender*, die auch noch deutlicher an den Studierenden interessiert waren als heute, wo der Druck der Forschung und der Einwerbung von Drittmitteln ein wesentlich höheres Gewicht bekommen hat. In den damaligen Rahmenbedingungen konnte noch das stattfinden, was das Hochschulrahmengesetz (wie erwähnt) den Hochschulen noch 1976 aufgeben konnte (s.o.): Die freie Wahl von Lehrveranstaltungen sowie das Recht, innerhalb eines Studiengangs Schwerpunkte nach eigener Wahl zu bestimmen.

6. Auswahlkriterien für Didaktik und Methodik

Über rechtliche oder bildungstheoretische Erörterungen hinaus, die umfangreich vorliegen (vgl. dazu Benner 2003, 2008, 2012; Tenorth 1997, 2012, 2013; Huber 2016), sollen nachfolgend alltagspraktische Hinweise auf Möglichkeiten gegeben werden, wie Lehre bzw. deren Lernveranstaltungen fesselnd gestaltet werden können – über abstrakte Ziele hinaus *mit besonderer Betonung von Auswahlkriterien für die jeweilige Didaktik und Methodik.* Insofern wendet sich dieser Aufsatz an Lehrende vieler Fachrichtungen, die mit der Materie Lehre und Lernen als Forschungsgegenstand nicht unmittelbar befasst sind. Die verfügbare Methodenvielfalt ist groß, über die Fachrichtungen und Fachkulturen gestreut und kann hier nicht annähernd dargestellt werden. Aber Auswahlkriterien können helfen, in den in Printmedien, im Internet und anderswo zugänglichen Methodenregistern zu den eigenen Lehrzielen der Lehrenden und Lernzielen der Studierenden passend zu wählen.

6.1 Didaktische Prinzipien zur Gestaltung der Lernveranstaltungen

Wie erwähnt, hat die Motivationsforschung belegt, dass letztlich nur Bedeutsames gelernt wird. Bedeutsam ist alles, was (für die Lernenden transparent) dazu beiträgt, materielle und immaterielle Vorteile zu gewinnen oder Nachteile zu vermeiden. Die Einsicht in diese Zusammenhänge, in die Rationalität des jeweiligen Studiengangs in Zielen, Struktur und Aufbau müssen alle

[8] Serielle Lerner/innen fühlen sich am wohlsten, wenn sie systematisch, linear in ein Gebiet eingeführt werden. Holistische Lerner/innen bevorzugen es, sich ihrem Gegenstand ganzheitlich, problem- bzw. projektbezogen zu nähern. Die akademische Lehre ist ganz überwiegend seriell organisiert, demzufolge auch die Lehramtsausbildung. Auch der Schulunterricht folgt diesem Muster. Zwar haben holistische Lerner/innen gelernt, sich damit zu arrangieren, sonst wären sie schon in der Schule gescheitert. Aber motivierter und erfolgreicher wären sie in holistischen Lernumgebungen. Über Generationen ist ein Selektionsmuster entstanden, das immer wieder serielle Lerner/innen bevorzugt, obwohl der weit überwiegende Teil der Bevölkerung holistisch veranlagt ist. Wollte man eher diesem Teil folgen, müsste die Lehre überwiegend holistisch, also fallbezogen organisiert sein und erst von dort (also eher induktiv) zur Theoriebildung vordringen.

Studierenden möglichst früh im Studium erwerben; d.h., sie müssen ihnen förmlich erklärt werden – über den Wortlaut der Modulhandbücher deutlich hinaus. Die Chance dazu muss ihnen zu Studienbeginn im Überblick und wegen der Informationsüberflutung zu jener Zeit im folgenden, spätestens dritten Semester im Detail geboten werden. Das nimmt sie als verantwortliche Subjekte ihres Studiums ernst und trägt zu ihrer diesbezüglichen Urteilsfähigkeit bei. Hier wird der Blick der Studierenden, als Relikt der Schule allzu häufig nur semesterweit oder sogar nur bis zur nächsten Klausur reichend, *auf eine Lebensabschnittsplanung erweitert* mit Fragen, die nicht nur bis zum Examen als Übergang zwischen Hochschule und Beruf reichen, sondern die mit dem Studium aufzubauende Lebensperspektive thematisieren. Diese über eine enge Fachlichkeit deutlich hinausgehenden Fragen lösen auch Weiterbildungsbedarf bei den Lehrenden aus, die bildungstheoretische Dimensionen (bis auf ganz wenige Fächer) in ihrem eigenen Studium und den Folgestadien nie kennen gelernt haben.

Wie dargestellt, muss es uns auf einer konkreteren Ebene – als vorstehend formuliert – gelingen, das Studium und die einzelnen Veranstaltungen so umzugestalten, dass sie von den Studierenden wieder als faszinierend, fesselnd empfunden werden. Das kann durch Forschungsnähe geschehen, womit nicht unbedingt die Durchführung eigener (Mini-)Projekte durch Studierende, sondern die Orientierung von Veranstaltungen an Fragen und deren Verfolgung statt des reinen Erwerbs von Wissensbeständen gemeint ist. Welches Problem stellte sich den Zeitgenossen seinerzeit, und wie ist es gelöst worden mit einem Ergebnis, das wir heute noch nutzen? Das baut natürlich auf grundlegender Neugier auf (s.o.). Wenn es gelingt, Studium wieder mit einer Erkenntnisorientierung statt (wie in den Fächern unterschiedlich stark) überwiegend Wissensaneignung zu versehen, kann das Problem mangelnder Anwesenheit – soweit durch mangelnde Motivation verursacht – zu wesentlichen Teilen entschärft werden. Mit anderen Worten: Das Studium muss wieder das ganz persönliche Projekt der Studierenden werden, mit dem sie in ihre eigene Zukunft investieren – eine Zukunft als Individuum, das imstande ist, seine geistigen und materiellen Interessen zu erkennen, zu entwickeln, zu befriedigen und als soziales Wesen zum Wohlergehen der Gemeinschaft beizutragen. Dies kann geschehen, indem eigener Überblick, eigene Urteilsfähigkeit gefördert werden und indem sich Fähigkeit und Bereitschaft (weiter)entwickeln, informell oder förmlich durch Führung zum Wohlergehen der von ihnen Abhängigen beizutragen. Die persönliche Bedeutung der Studieninhalte (über den Stoff hinaus) wäre deutlich.

Grundlegend also stellt sich die Frage: *Wodurch kann Studium Bedeutung für die Studierenden gewinnen – Studium als Ganzes? Die Antwort lautet: Wenn dieses Studium für sie sichtbar dazu beiträgt, ihre Lebensziele zu erreichen, wobei diese Ziele selbst wieder ethisch-moralischen Ansprüchen genügen müssen und damit selbst zum Ziel werden, das (auch) mit Hilfe der Studieninhalte angestrebt wird. Alle Studienelemente, die dazu beitragen, gewinnen diese Bedeutung.*

6.2 Auswahlkriterien für die Lehr-/Lernmethodik

Für den vorstehend in seinen Dimensionen dargestellten, studierendenzentrierten Umbau von Veranstaltungen zu Lernveranstaltungen gelten eine Reihe didaktischer Auswahlkriterien, die handlungsanleitend wirken können, wenn es darum geht, aus den verfügbaren umfangreichen Methodenregistern spezifische Methoden für die eigene Veranstaltung auszuwählen.

1. Dies sollte *möglichst partizipativ mit den Studierenden* geschehen, sie also möglichst weitgehend an der Planung und Gestaltung der Veranstaltung teilhaben zu lassen, um ihnen die beabsichtigte Lernpartnerschaft zu demonstrieren, ihre Expertise bezüglich ihrer eigenen Lernbedürfnisse einzubeziehen[9] und Veranstaltungen demonstrativ zu Lerngemeinschaften, *zu gemeinsamen Lehr-/Lernveranstaltungen* werden zu lassen.
2. Eines der wichtigsten Ziele im Studium besteht (wie erwähnt) darin, *Neugier und Zweifel zu wecken*. Sie waren immer notwendig, um lebenslanges Lernen anzutreiben. Sie sind geradezu unverzichtbar geworden, weil Klausurenzwänge als Hilfsmittel des Lernens entfallen sind.
3. Das bedeutet nicht zuletzt, den *Aktivitätsgrad der Studierenden* zu steigern. Aktives Lernen erhöht das innere Engagement und den Lernerfolg erheblich.
4. *Auf verbreitete Studienmotive der Erstsemester ist einzugehen.* Nicht neu – aber nach wie vor zu wenig umgesetzt – ist die Forderung, die Studierenden im 1. Semester tatsächlich da abzuholen, wo sie mit ihrer Studienmotivation stehen. Letztere mag richtig oder falsch sein – je nachdem folgt Bestätigung und positive Verstärkung oder sanfte Kurskorrektur. Hier ist auch der Ort, im obigen Sinne über das Studium und seine Ziele als Lebensabschnittsplanung zu sprechen (s.o.).
5. Gelegenheiten anbieten, um *das Lernen zu lernen*. Viele Studierende kommen mit falschen oder fehlenden Lernstrategien und -techniken ins Studium. Hier liegt dringender Handlungsbedarf.
6. Erlernen, was „Wissenschaftlichkeit" des Studiums und der einzelnen Veranstaltungen bedeutet und warum dieser Erkenntnisweg allen anderen Versuchen gegenüber, Erkenntnisse zu gewinnen, sich als überlegen gezeigt hat.

Zu 1. Möglichst partizipativ mit den Studierenden zusammen arbeiten

Die Gemeinsamkeit der Veranstaltung zu betonen – und zu leben – ist eine der fundamentalen Voraussetzungen dafür, dass die Studierenden eine Mitverantwortung für das Gelingen der gemeinsamen Veranstaltung empfinden und bereit sind, sich einzubringen. Das bedeutet aber auch, dass die Lehrenden von der Sprache bis in den Ablauf hinein von dieser Gemeinsamkeit ausgehen.

[9] Im Zusammenhang mit der Einführung studentischer Bewertungen von Veranstaltungen ist immer wieder die Urteilsfähigkeit der Studierenden bezweifelt worden. Solche Kritik war insofern berechtigt, als vielfach falsche Fragen gestellt wurden (z.B. nach der fachlichen Kompetenz der Lehrenden usw.). Aber nur die Studierenden sind Expert/innen ihrer Lernbedürfnisse (auch in ihrer Spannweite) und können beurteilen, ob und inwieweit Veranstaltungen diesen Bedürfnissen entgegen kamen, also tatsächlich Lernveranstaltungen waren.

Dann findet auch ein Rollenwandel statt: es ist nicht mehr „mein Seminar", sondern „unser Seminar", dann „vermitteln" die Lehrenden nicht mehr Stoff an die Studierenden (oder „unterrichten" sie sogar), sondern er wird gemeinsam oder sogar von den Studierenden selbständig erarbeitet bzw. von den Studierenden geübt. Seminare dürfen dann kein Abklatsch traditioneller Vorlesungen sein (aufgelockert durch ein paar weitergehende Fragen der Lehrenden).
Eine Semesterplanung kann in Kontakt und gemeinsam mit Studierendengruppen z.B. aus dem Vorsemester voran getrieben werden. Das ist bei diesem Zweck immerhin einer der wenigen Vorteile der Modularisierung: Das Studium im Gleichschritt, sodass Studierendengruppen im Längsschnitt relativ stabil bleiben. Wenn Studierende das Ergebnis und seinen Ablauf als „ihr" Seminar auffassen, kann (zumindest an dieser Stelle) von einer hohen Identifikation mit dem Studium ausgegangen werden. Außerdem führen die Planungsüberlegungen bei den Studierenden zu einem vertieften Verständnis von Zielen und Zwecken des Studiums.

Zu 2. Neugier und Zweifel wecken
Neugier ist neben Liebe, Hass und Habsucht eine der stärksten Motivatoren der Menschen. Wenig neugierige Menschen haben es schwerer, zu lernen. Aber auch sie stolpern über Merkwürdigkeiten, über unfreiwillige Beobachtungen, die Neugier nach dem weiteren Ablauf wecken, über Erwartungen, die plötzlich nicht eintreten u.ä. Oder plötzlich deutet sich eine Antwort an auf eine schon lange unbeantwortet gebliebene Frage. Es gibt eine unspezifische Neugier als Offenheit für die Welt, für alles Neue. Die optimistische Erwartung lautet, dadurch die Welt, die eigene Umgebung, die Mitmenschen besser verstehen zu lernen. Aber nicht alle verfügen über diese Offenheit, und ein zusätzlicher Anstoß muss dazu kommen, der einen Nutzen, auch geistigen Gewinn, in Aussicht stellt. Oder Neugier entzündet sich an Fragen. Sie können ausgelöst werden durch Vorgänge (besonders wenn sie im Ergebnis unerwartet, ja unbegreiflich sind), artistische Leistungen, registrierte Ungerechtigkeiten, erkennbare Geheimnisse oder geheimnisvolle Vorgänge. Sie zu verfolgen lohnt sich dann, wenn die Antworten Bedeutung für die Akteure haben, wenn sich von den Antworten – wie gesagt – ein geistiger oder materieller Nutzen versprochen wird. Wenn also Fragen aufgeworfen werden (von Lehrenden oder gleichermaßen von Lernenden), wird das Interesse an Antworten je nach Vorgeschichte, Lebenssituation und voraussichtlicher Verwendbarkeit unterschiedlich sein.

Zu 3. Aktivitätsgrad der Studierenden steigern
Den immer noch oder bereits neugierigen und interessierten Studierenden müssen Veranstaltungen – den Bildungszielen des Studiums entsprechend – flexibel die Möglichkeit bieten, als eigener Gestaltungsraum zu fungieren. Das eröffnet die Chance, diesen Interessen im Rahmen des maximal Möglichen nachzugehen, also zumindest partiell das Studium in die eigene Hand zu nehmen. Das ist umso leichter, je mehr die Module – der Kernidee eines Curriculums folgend – in den zu erwerbenden Kompetenzen beschrieben sind und nicht in eng beschriebenen Inhalten, wie allgemein üblich. Je größer die Freiräume, desto mehr ist gewährleistet, dass die Studierenden in den möglichst frei gewählten Inhalten die Bedeutung für ihr Studium erkennen und dieser Bedeutung folgen wollen. Inzwischen hat eine Tendenz zusätzlich an Intensität gewonnen, die in erster Linie die Passivität von Studierenden steigert: Die immer perfektere Bereitstellung von Studienmaterialien und -literatur durch die Lehrenden auf Lernplattformen. So gut das gemeint ist, so sehr trägt es zur Konsumhaltung, mangelnden Ausdauer bzw. Hartnäckigkeit bei der Quellensuche und damit zur Handlungsunfähigkeit von Studierenden bei.

Zu 4. Auf verbreitete Studienmotive der Erstsemester eingehen
Die Studierenden im 1. Semester tatsächlich da abzuholen, wo sie mit ihrer Studienmotivation stehen, stellt einen ersten Baustein für Studienerfolg dar. Da diese Vorstellungen vom Fach – im Schulunterricht entstanden oder nach einer Berufsausbildung in der Berufspraxis – oft nicht mit der Wissenschaftsdisziplin und nicht mit der Art übereinstimmen, wie diese entsprechende Studienrichtung studiert wird, sind die vorfindlichen Vorstellungen ernst zu nehmen. Die Studierenden sind schnell über die Wirklichkeit aufzuklären (vgl. Anlage 2). Dazu gehört für die Lehrenden auch, über Kenntnisse aus der empirischen Forschung über verbreitete Studienmotive der Erstsemester zu verfügen (Ramm et al. 2014) und darauf zunächst einzugehen. Schwieriger wird es bei fundamentalen Differenzen. Wenn Soziologie-Studierende das Fach wählen, weil sie die Gesellschaft verändern möchten (ein häufiges Motiv), das Fach aber in seiner Ausprägung am Ort außer der Aufklärung existierender Positionen Wertungen ablehnt, gibt es eine erste Differenz, die überbrückt werden muss.

Zu 5. Das Lernen lernen
Studierende wissen kaum etwas darüber, dass es unterschiedliche Lernertypen gibt, worin sie bestehen (insbesondere in der Unterscheidung von holistischen und seriellen Lernern), welchem Typ sie selbst angehören und welches für sie besonders erfolgversprechende Lernstrategien sein könnten. Auch über Lernstile, Lerntechniken ist bei ihnen kaum etwas bekannt. Hier liegen erhebliche Ressourcen, die genutzt werden können. Prioritätensetzungen und zeitliche Organisation sind häufig falsch, Lesetechniken unzureichend entwickelt; wissenschaftliches Schreiben muss erlernt werden. Hier dazuzulernen, kann den Studierenden sehr viel Stress nehmen und ihre Lerneffektivität erheblich steigern.
Mit effektiverer Lernstrategie kann hausgemachte zeitliche Überlastung abgebaut, können Lernerfolge gesteigert werden. Besseres Zeitmanagement senkt den subjektiven Eindruck, zum Lernen bisher versäumter Inhalte die nächste Veranstaltung schwänzen zu müssen.

Zu 6. „Wissenschaftlichkeit" des Studiums und der einzelnen Veranstaltungen
Je nach Zusammensetzung der Studierenden erleben sie das, was sie unter Wissenschaftlichkeit verstehen, in einem Kontinuum als klar, exakt und zur Fixierung der Erkenntnisse beitragend – also positiv – bis hin zu künst-

lich, kompliziert, aufwändig/umständlich und praxisfern, also eine negative Einordnung. Auch hier ist es notwendig, den Studierenden basale Regeln der Erkenntnistheorie nahe zu bringen. Warum müssen Formulierungen eindeutig sein, warum werden für vertraute Situationen Kunstbegriffe geprägt, wo doch alltagssprachliche zur Verfügung stehen (z.B. weil Alltagsbegriffe in den deutschen Landschaften unterschiedlich belegt sind), welche Rolle Zitate und Literaturnachweise spielen usw.

7. Erste Lösungsskizzen

7.1 Leitfragen

Mit 5 Teilthemen soll die Attraktivität des Studiums weiter geklärt werden (Erläuterung siehe unten):

1.) Was kann bei Studierenden (intellektuelle) Neugier auslösen? Wie kann von Neugier geleitetes Lernen gefördert werden?
2.) Wie können Veranstaltungen (zunächst im curricular vorfindlichen Rahmen) unter Nutzung ihrer thematischen und inhaltlichen Spielräume zu motivierenden, ja faszinierenden Veranstaltungen aufgebaut werden, an denen Studierende gerne teilnehmen – mit der Folge hoher Präsenz?
3.) Wie kann der Aktivitätsgrad der Studierenden in Veranstaltungen gesteigert werden?
4.) Wie können Studierende lernen, welche soziale (Mit)Verantwortung sie für das Gelingen von Lehr-/Lernveranstaltungen gegenüber den Kommilitonen übernehmen, wenn sie ihre Teilnahme erklären?
5.) Kontextverständnis: Wie kann gesichert werden, dass die Studierenden (möglichst alle) sich damit auseinander setzen, was Studium auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen bedeutet? (z.B. welche reale Bedeutung das Studium individuell für die Studierenden hat und welches Verhalten daraus für sie abzuleiten ist? Was dazu an Lernprozessen notwendig ist und welche Art Lernprozesse für sie am wirksamsten sind.)

An Abstraktionsebenen, auf denen „Bedeutung" erarbeitet werden sollte, sind schon einmal zu unterscheiden:

a) die gesamtgesellschaftliche Ebene in Deutschland und der Welt,
b) die Ebene der Wirtschaft/Verwaltung …,
c) die familiäre Ebene,
d) die individuelle Ebene (z.B. dass es sich um deren ganz persönliches Projekt zur Investition in die eigene Zukunft handelt, allein von ihnen gesteuert und verantwortet), was ein persönlicher Bildungsprozess wert ist (was ist Bildung genau?), wie Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden kann und welches eigene Verhalten daraus für sie abzuleiten ist? Was dazu an Lernprozessen notwendig ist und welche Art Lernprozesse für sie am wirksamsten sind).

7.2 Beantwortung der Leitfragen

Zu 1.) Was kann hier Neugier auslösen?

Dazu war vorstehend schon einiges formuliert worden, was hier erweitert wird. Einen besonderen Sektor bildet die ***Neugier auf sich selbst:*** Die meisten Studierenden befinden sich erfahrungsgemäß in einem Alter, in dem sie sehr daran interessiert sind, sich selbst noch weiter kennen zu lernen. Wer sind sie? Warum unterscheiden sie sich von anderen? Warum reagieren sie, wie sie an sich selbst beobachten? Stärken/Schwächen, Prägungen, Vorlieben, wie wirken sie auf andere, was können sie sich zutrauen, was können andere von ihnen erwarten, worauf können andere sich bei ihnen verlassen? Worin sind sie Expert/innen oder könnten es bald sein? Woran müssen sie noch besonders arbeiten usw. Diese Fragen stehen in den seltensten Fällen im Curriculum bzw. den Modulhandbüchern. Und doch können sie – und Erfahrungen bzw. Erkenntnisse als Antworten darauf – in vielen Situationen angestrebt werden. Für viele Lehrende stellt sich die Frage, ob das denn überhaupt Teil des Studiums sein kann? Insbesondere, ob es ihre Aufgabe als fachlich Lehrende sein kann, auf solche Entwicklungen hinzuwirken? Ja – selbstverständlich, denn das macht „Persönlichkeitsentwicklung" aus, die als Prozess und Ziel unbestritten in einem Studium stattfinden soll. Die Hochschulen haben einen Bildungsauftrag, auch wenn die meisten Lehrenden darauf nicht vorbereitet sind und sich vielleicht nur mäßig dafür interessieren.

Umsetzung: Also muss intensiv über fachliche Lernsituationen nachgedacht werden, in denen diese Persönlichkeitsmerkmale entwickelt werden können. Dazu gehört auch ein geschützter Raum zur persönlichen Erprobung, der sanktionsfrei ist, in dem also nahezu folgenlos Fehler gemacht werden können. Geschützt und folgenlos insofern, als von den dort gemachten Fehlern außer ethischen und persönlich enttäuschenden keine negativen Folgen ausgehen, weil alle Beteiligten die Regeln kennen und selbst kräftig Fehler machen. Auch wenn (außerhalb der Bildungswissenschaften) diese Ebene für die meisten Lehrenden ungewohnt ist, kann es zunächst einmal biographisch angegangen werden. Wenn ich mir selber solche Persönlichkeitsmerkmale zuschreibe – wo glaube ich sie erworben zu haben? Und Personen im kollegialen, fachlichen Umfeld – wo und woran werden die ihre Persönlichkeit entwickelt haben? Und dann ist didaktische Fantasie gefordert, mit der ich meine Fachveranstaltungen nach solchen Möglichkeiten durchgehe und ggfls. umstelle.

Aber es gibt auch andere Möglichkeiten, Neugier zu wecken – neugiergeleitetes Lernen auszulösen. Das gesamte Lernen an Problemen basiert darauf (problem based learning, PBL, s.u.). So kann Neugier auch durch reizvolle Rätsel ausgelöst werden, die zunächst unerklärlich scheinen. Reizvoll sind solche Einstiege dann, wenn sie entweder etwas mit Themen zu tun haben, die eine große Zahl der Studierenden betreffen und bereits beschäftigen (das erreicht auch Studierende, die zunächst an den Studieninhalten nicht sonderlich interessiert sind) oder bei denen ein unmittelbarer persönlicher (hier fast immer immaterieller) Nutzen erkennbar wird. Auch Methodenregeln und Übungen können als „eingekleidete Aufgaben", als Mini-Szenarien daherkommen und mit Hilfe des zu lernenden Stoffes gelöst werden. Als trockener Stoff geltende Zitierregeln und Literaturnachweise können mit ihrer ethischen Dimension dargestellt, mit Fällen der Aberkennung des Doktorgrades illustriert und so in das reale Leben integriert werden.

Zu 2.) Was kann in Veranstaltungen motivieren, faszinieren?

Faszinierend können Vorgänge sein, die (beobachtbar) direkt vor den eigenen Augen ablaufen und einen unerwarteten Verlauf nehmen. Das kann ein unerwarteter Ursache-/Wirkungszusammenhang, unerwarteter Erfolg oder unerwartete Perfektion sein, unerwartete Effektivität oder Effizienz in der Verfolgung von Zielen usw. Hier ist „Gegenwart" ein wesentliches Element. *Motivierend* (d.h. eigene Aktivität auslösend) können alle Vorgänge sein, die ein Ergebnis in Aussicht stellen, das (die eigenen Absichten fördernd) künftig eingebaut werden kann. Hier ist „Zukunft" ein wesentliches Element.

Einige Beispiele sind schon genannt worden. Hier gibt es vielfältige Möglichkeiten.

a) Oft gibt es Beispiele aus der Wissenschaftsgeschichte des eigenen Faches, in der sich den Zeitgenossen ein ein Rätsel oder eine große (u.U. existentielle) Aufgabe stellte. Das konnte ein auffallendes, zunächst unerklärliches Phänomen sein. Aber auch aufkommende Zweifel konnten Neugier wecken: eine irgendwie nicht glaubwürdige, aber offiziell verkündete Kausalkette oder ein Phänomen, das sich bereits als Irrglaube herausgestellt hatte, ohne dass an dessen Stelle eine plausiblere Erklärung bereit stand usw.
b) Eine andere, sehr erfolgreiche Möglichkeit bietet die Anwendung der Regeln der Dramaturgie für die Aufbereitung und Präsentation des Stoffes in Veranstaltungen. Ranga Yogeshwar, der Leiter der Wissenschaftsredaktion des WDR (von Haus Physiker) hat früh entschieden, alle Sendungen – auch die mit naturwissenschaftlichen Themen – nach den Regeln der Theaterdramaturgie aufzubereiten. Damit gelingt es den Sendungen erheblich besser, Menschen anzusprechen, als ohne diese Hilfe.
c) Eine dritte Möglichkeit besteht darin, die Studierenden „aufs Glatteis zu locken": Ihnen eine (sorgfältig ausgewählte) Szene vorzuführen und um Deutungen des beobachtbaren Ablaufs zu bitten. Die Vorgänge erscheinen offensichtlich (oder in einem anderen Fall unerklärlich …) und werden von den Studierenden auf der Basis ihrer Vermutungen interpretiert. Dann kann gezeigt werden, dass sie vollständig auf dem Holzweg waren und wie die weit plausiblere Lösung aussieht … Gleichzeitig kann gezeigt werden, welche Vorkenntnisse nötig waren, um solche Lösungen zu entwickeln. Diese Interpretationsfähigkeit kann durch Studierende erlernt werden ...
d) Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Fahndung nach einer Lösung für ein drängendes Problem quasi als Krimi darzustellen. Wie wurden Lösungshypothesen entwickelt, wie wurden sie getestet, mit Hilfe welcher imponierenden Denkleistungen wurde schließlich die Lösung gefunden? Da können Anwesende durchaus Lust bekommen, sich auch an Problemlösungen heran zu machen und sich die dafür notwendigen wissenschaftlichen Methoden anzueignen.
e) Studierendengruppen könnten vom 1. Semester an die Aufgabe übernehmen, einen Informationsstand für ein Science Festival, eine Kinder-Uni o.ä. zu konzipieren und ein Demonstrationsprogramm für eine Woche (ganztags) zu entwickeln. Anschließend könnten die Grundlagen erarbeitet werden, die den verschiedenen Demonstrationen zugrunde gelegen haben.

In solchen Fällen bietet sich als Lösungsweg das subsumierende Lösen an, wie es in Medizin und Rechtswissenschaft üblich ist (etwa im britischen Recht mit der Orientierung an Präzedenzfällen). Mit der Leitfrage: „Was wissen wir schon?" werden verfügbare Erkenntnisse daraufhin durchkämmt, ob sie hier zur Lösung bzw. zur Beantwortung der Erkundungsfragen beitragen können. Wie verhielt es sich in ähnlichen Fällen? Dieses Vorgehen ist das Standardvorgehen bei menschlichem Lernen.

Dann folgen nächste Schritte: In der Erkenntnisgeschichte zeigte sich sehr bald, dass Orientierungen nur auf der Ereignisebene auch schwerfällig bzw. zeitraubend sein können. Auf dem Wege induktiver Theoriebildung wurden Gemeinsamkeiten der Einzelphänomene festgestellt und zu Sätzen zusammen gefasst wie: „Immer wenn ... z.B. die und die Merkmale erkennbar sind, könnte es sich um … handeln … bzw. empfiehlt sich, so und so vorzugehen." Diese Zuordnung, diese Subsumption unter bereits bekannte Muster ist nur möglich, wenn die handelnden Personen die Muster bereits kennen, also selbst schon solche Muster gelernt haben. Und hier sind wir am entscheidenden Punkt: Wenn wir als Lehrende den Studierenden mehrfach mit spannenden, Neugier auslösenden Phänomenen die Möglichkeit gegeben haben zu erleben, wie dringend jetzt für den weiteren Weg die Kenntnis, die eigene Verfügbarkeit über solche Muster wäre, dann begreifen die Studierenden, sich sinnvoller Weise zunächst mit einer Serie zunächst abstrakt anmutender Muster und deren Ordnungen, Systematiken zu befassen, bevor sie weiter angesichts der Einzelphänomene in Vermutungen tappen. Aber genau diese Erfahrung wird in der üblichen Lehre übersprungen und gleich mit den Grundlagen, mit der Theorie und Systematik des Faches – mit seinen Wissensbeständen begonnen (dem unausrottbaren, lernfeindlichen Schein-Naturgesetz folgend: „Erst Grundlagen, dann Anwendung"). Dieses Bindeglied der Entstehung von Theorie – auch spätere Lösungen beschleunigend – ist aber unverzichtbar. Den meisten Studierenden muss erfahrungsgemäß diese Erfahrung mehrfach begegnet sein, bevor sie die Beherrschung von Theorien zu schätzen lernen.

Genau auf diesen Überlegungen und Einsichten beruhte der Vorschlag des Verfassers, die Eingangsphase des Studiums der Forstwissenschaft an einer deutschen Universität in Gruppen von Erstsemestern vom ersten Tag des Studiums an mit je einem Projekt zu beginnen (6-wöchig, wie dann die Fakultät entschieden hat), bevor die üblichen Grundlagenvorlesungen begannen. Trotz vorweg geäußerter, größter Bedenken der Grundlagenvertreter wurde es ein voller Erfolg (vgl. Webler 2005b).

f) Der Verfasser hat vor längerer Zeit in einer Meta-Studie in Ländern der westlichen Welt untersucht, wann Studierende eine Lehr-/Lernveranstaltung für gelungen halten. Unter den ersten drei Rangplätzen war regelmäßig: „Begeisterung des Lehrenden für seinen Ge-

genstand!" Dass da der Funke überspringt, können wir wohl (auch aus dem eigenen Studium) nachvollziehen. Wenn eine Person, die wir i.d.R. fachlich respektieren und zu der wir fachlich Vertrauen haben, von ihrem Gegenstand so begeistert ist und darüber so engagiert berichten kann, dann muss wohl etwas dran sein an den Fragestellungen, Untersuchungen, Ergebnissen. Das löst zumindest zusätzliches Interesse aus, setzt aber schon intellektuelles Interesse an wissenschaftlichen Fragestellungen voraus, während dies in den Beispielen davor erst erzeugt wird.

Ein großer Teil dieser Möglichkeiten führt über Phänomene und deren Ergründung sowie über die Auflösung in Kausalketten. Diese Kausalketten sind entweder in der Wissenschaft längst bekannt – von anderen bereits gefunden („Wie haben die das seinerzeit bloß herausbekommen?") – dann bewegen wir uns im *genetischen Lernen* (Genese = Nachvollziehen einer Entstehung, Entwicklung eines Erkenntnisprozesses), oder wir stoßen auf Phänomene, für die Erklärungen noch nicht bekannt sind. Dann stehen wir vor *forschendem Lernen* (s.u.).
Neugiergeleitetes Lernen – das wir als Treiber so sehr schätzen – und die traditionelle Form der Lehre stehen in keinem guten Verhältnis zueinander. Neugiergeleitetes Lernen treibt Erkenntnis voran. Die Wege zu dieser Erkenntnis sind spannend (Ideen, Findigkeit in der Methodik, verunglückte Versuche und sieghaftes Ergebnis). Liegt die Erkenntnis vor, wird sie – ohne den Erkenntnisweg abzubilden – in das Erkenntnisgebäude, in die Struktur der Disziplin eingefügt. Und dieses Ergebnis wird in seiner Struktur vorgetragen. Wie langweilig! Der Verfasser hat für Weiterbildungen einen provokativen Text über (mangelnde) Motivation verfasst, der hierher passt (s. Anlage 1).
Das komplette Anti-Programm zu neugiergeleitetem Lernen, wie es in vielen Fächern besteht, haben *Jacqueline Mehler/Friedrich Schöppler* zum Ausgangspunkt ihrer Studie gemacht, die hier unter dem Titel „Bonussysteme – Eine Alternative zur Anwesenheitspflicht?" In der gleichen Ausgabe veröffentlicht wird. Es geht um (unbeliebte) vorlesungsbegleitende Übungen, in denen (anscheinend kontextlos) Aufgaben gerechnet werden. Die Autor/innen untersuchten, was sie vorfanden und hatten keinen Einfluss auf das Gesamtarrangement. Immerhin fanden sie, dass der Besuch oder Nicht-Besuch dieser Übungen in den anschließenden Klausuren keinen Unterschied machte; die abwesenden Studierenden bereiteten sich anders vor. Hier müsste (und kann) das Arrangement der Vorlesung mit Übung umgestaltet werden (vgl. Webler 2015), sodass die Studierenden sich den Stoff weitaus lerneffektiver aneignen könnten.

Zu 3.) Wie kann der Aktivitätsgrad der Studierenden in Veranstaltungen gesteigert werden?
Wenn Veranstaltungen nicht schon durch ihre Inhalte, Abläufe, Demonstrationen faszinieren können (die selbst dann, wenn nur beobachtet und gehört, lange erinnerlich sind), dann fällt Lernen am leichtesten, wenn es mit eigenen Handlungen verbunden werden kann. Da gibt es Möglichkeiten, Vorlesungen interaktiv mit den Studierenden ablaufen zu lassen (oder sogar abwechselnd mit kurzer Arbeit in Nachbarschaftsgruppen und Arbeit im Plenum zu organisieren) oder in weiten Teilen durch Aktionen der Studierenden auch zwischen den Plenumsterminen zu ersetzen, sodass die Präsenz im Hörsaal stark reduziert wird (vgl. Webler 2013 b+c). Auch Seminare[10] – eigentlich als Übungen für die Studierenden gedacht und viele Male zu quasi-Vorlesungen abgerutscht – lassen sich phasenweise durch Lerntandems, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Zirkeltraining, Markt der Möglichkeiten viel aktiver und interaktiver gestalten als sonst üblich. Das gleiche gilt für naturwissenschaftliche Übungsgruppen, juristische Arbeitsgemeinschaften oder Tutorien. Bei letzteren ist es notwendig, die Tutor/innen vor ihrem Einsatz didaktisch zu schulen. Um das wiederum dauerhaft auf hohem Niveau zu sichern, müssen aus der Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen mindestens zwei je Fakultät zu Tutorenausbilder/innen ausgebildet werden. Konzepte und Programme dafür sind erprobt (vgl. Webler 2007). Auch mit der Übertragung ganzer Sitzungen (nicht nur Referaten) auf Gruppen von Studierenden sind sehr gute Ergebnisse erzielt worden. Bei deren Vorbereitung wechseln die Lehrenden in eine beratende Tätigkeit. Und dann ist daran zu erinnern, dass Seminare auch durch Gruppenarbeit über mehrere Sitzungen hinweg (oder sogar semesterlang) strukturiert werden können, in denen anhand der Gruppenaufträge ein hoher Aktivitätsgrad der Studierenden erreicht wird. Das kann durch phasenweise projektartige Arbeitsformen oder sogar ganze Studienprojekte weiter gesteigert werden.

Zu 4.) Mitverantwortung gegenüber den Kommilitonen für das Gelingen von Lernveranstaltungen
Wenn wir in Lehr-/Lernveranstaltungen (früh im Semester) über die förmliche Abschaffung von Anwesenheitspflichten sprechen, kommen wir sofort darauf, dass an die Stelle äußerer Pflichten das selbstverantwortliche Studienverhalten getreten ist. ***Veranstaltungen sind Lerngemeinschaften für die Dauer eines Semesters.*** Auch das sollte so schnell als möglich geklärt werden. Sie schließen sich zusammen, um auf dem Weg zum Studienziel bestimmte Prozesse und Ergebnisse gemeinsam zu erzielen. Welche Pflichten gehe ich freiwillig ein, wenn ich mich zur Teilnahme an einer solchen Lerngemeinschaft entschließe? Diese Frage muss den Studierenden so nahe gebracht werden, dass es ihre eigene wird. Zumindest diejenige Verpflichtung wird eingegangen, zu günstigen Rahmenbedingungen für gemeinsames Lernen der Mitglieder beizutragen – besonders in Gruppen. Dieses Lernen findet durch interaktive Aneignung des Stoffes statt, also wechselseitige Kommentare, Rückmeldungen nach den Feedback-Regeln, Ermutigungen, aber auch eigene Übung der Urteilsfähigkeit im Abarbeiten an der Leistung der anderen. Die anwesenden Studierenden übernehmen automatisch Mitverantwortung dafür, dass die Lernbedingungen in der Veranstaltung aufgebaut und aufrecht erhalten werden. Da ist es undenkbar, plötzlich durch Nicht-Teilnahme auszu-

[10] Der Verfasser unterscheidet 12 Typen von Seminaren; hier mehr Abwechslung zu praktizieren, brächte bei weitem mehr Aktivität für die Studierenden (vgl. Webler 2014a).

steigen und dem Gegenüber damit den Lernpartner/die Lernpartnerin zu nehmen. Wenn Gruppen nicht zu groß geraten sind (z.B. jenseits von 6 Mitgliedern) besteht automatisch eine soziale Kontrolle zwischen ihnen, indem nach dem jeweiligen Verbleib und seinen Gründen gefragt wird. Auch das organisieren zu können, ist ein Ziel des Studiums. Wenn in einer Veranstaltung die Erarbeitung und Präsentation von Referaten – aber eben auch die Übung der Urteilsfähigkeit und der sozial verträglichen Äußerung des eigenen Urteils für die jeweils übrigen Studierenden im Mittelpunkt steht, dann sind der Lernzusammenhang und seine Ziele nicht begriffen worden, wenn nach der Präsentation des eigenen Referates für den Rest des Semesters weggeblieben wird. Dann sind die Semesterziele so gravierend verfehlt, dass hier kein erfolgreiches Semester bescheinigt werden kann. Hier geht es für die Lehrenden also nicht um eine Methode, um eine Veranstaltung reizvoller zu gestalten, sondern darum, bei den Studierenden einen Lernprozess auszulösen, um eine zutreffende Grundeinstellung zum Studium zu gewinnen. Wenn ich durch Abwesenheit den Kommilitonen die Lernpartnerschaft verweigere, handele ich in seiner Kernbedeutung asozial. Das hat mit Studienerfolg nichts zu tun.

Zu 5.) Kontextverständnis für „Studium"
Kontextverständnis bedeutet, dass wir hier nicht über die Bildungswirkung von Studium selbst (vgl. hierzu Huber 1991, 1995), sondern darüber sprechen, wie Bildungsprozesse eingebettet sind: Wie kann gesichert werden, dass die Studierenden (möglichst alle) sich damit auseinander setzen, was Studium auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen, aber vor allem für sie selbst bedeutet? (um es zu wiederholen, weil hier ein Einstellungswandel ansteht: dass es sich um deren ganz persönliches Projekt zur Investition in ihre Zukunft handelt, allein von ihnen gesteuert und verantwortet), und welches Verhalten daraus für sie abzuleiten ist? Was dazu an Lernprozessen notwendig ist und welche Art Lernprozesse für sie am wirksamsten sind. Ganz überwiegend hat eine lange Schulsozialisation dafür gesorgt, dass sie eher von Klassenarbeit zu Klassenarbeit denken. Da fällt es in der neuen Umgebung mit ihrem Stakkato aus Semesterklausuren schwer, sich auf die weitere Zukunft nach dem Abschlussexamen zu konzentrieren – noch dazu, wenn ihre unmittelbare Umgebung in Studium und Lehre ebenfalls von diesem Schuldenken geprägt ist. Entsprechend ungeübt sind sie, auf höheren Abstraktionsebenen zu denken. Dort sind schon einmal zu unterscheiden:
a) die gesamtgesellschaftliche Ebene in Deutschland und der Welt,
b) die Ebene der Wirtschaft/Verwaltung …,
c) die familiäre Ebene,
d) die individuelle Ebene.

Zu a) Die gesamtgesellschaftliche Ebene in Deutschland und der Welt: Hier geht es darum, ein hohes Maß an Citizenship zu erreichen, Verständnis und Handlungsmaximen für die Gestaltung der Gesellschaft als mündiger Bürger (vgl. Webler 2017). Dazu gehört schon längst die globalisierte Welt, also „global Citizenship". Unzufriedenheit mit der Politik sollte nicht nur einmal in vier Jahren an der Wahlurne geäußert werden, sondern durch eigenes Engagement in der jeweiligen Umgebung. Daran interessierte Studierende sollten hierüber aufklärende Angebote vorfinden – dann werden sie sie auch aufsuchen.

Zu b) Die Ebene der Wirtschaft/Verwaltung: Hier ist die Schnittstelle zwischen Hochschule und Beschäftigungssystem zu betrachten. Studiengänge sind berufsqualifizierend anzulegen (§§ 7 und 8 HRG sowie alle Landeshochschulgesetze), aber für eine wissenschaftlich geprägte Berufspraxis. Die Formel im Konzept der Bologna-Reform heißt bekanntlich „Employability", Beschäftigungsfähigkeit (zusammen mit der vorgenannten Citizenship). Hier kann mit Studierenden darüber gesprochen werden, wie die Beschäftigungschancen in ihren Fachrichtungen langfristig aussehen und was von gegenwärtigen Arbeitsmarktnachrichten zu halten ist, wenn der eigene Studienabschluss erst in 3-5 Jahren erreicht wird und wie flexibel das Profil des gewählten Studiums einzuschätzen ist (indem z.B. Absolvent/innen berichten, die einen unerwarteten Berufsweg eingeschlagen haben). Auch sollte über die unterschiedlichen Praxisbegriffe gesprochen werden, die Studierende und Lehrende häufig haben: Studierende neigen dazu, ganz konkrete Kochrezepte für den idealen (und vermissten) Praxisbezug zu halten (also detaillierte Verhaltensregeln), während Lehrende einen deutlich abstrakteren Praxisbegriff vertreten mit Bezügen, die sich auf eine Vielzahl von Transfersituationen anwenden lassen. Dies müssen sie den Studierenden ausführlich verständlich machen – das Verständnis kann nicht vorausgesetzt werden. Eine verbale Zusicherung, der Stoff und seine Behandlung seien höchst praxisbezogen, reicht nicht. Besonders eindrücklich sind dann arbeitsteilige Gruppen, die den gleichen Stoff in Transferübungen auf je unterschiedliche Situationen (z.B. Szenarien, Fälle) anwenden und Wege und Ergebnis dann im Plenum demonstrieren.

Zu c) Die familiäre Ebene: Für die Herkunftsfamilien bedeutet Studium je nach sozialer Herkunft durchaus verschiedenes. Je näher an akademischen Berufen die Eltern leben, desto sicherer führt Studium – ihrer Vorstellung nach – zu einem attraktiven Beruf, einem auskömmlichen und abwechslungsreichen Berufsleben mit geringem Risiko der Arbeitslosigkeit. Je entfernter die eigene Lebens- und insbesondere Berufswirklichkeit den akademischen Berufen ist, desto höher scheint das Risiko, das die eigenen studierenden Kinder (und die um die Zukunft besorgten Eltern) eingehen. Für sie zählen die Jahre ohne geregeltes Einkommen, „in denen die Kinder immer älter werden" und das Risiko des Scheiterns als teure Investition. Auch fürchten sie, dass sich die Kinder ihren Eltern entfremden könnten. Diese Vorstellungen und Sorgen der Eltern belasten indirekt auch die „Kinder". Allein schon solche Zusammenhänge einmal in der eigenen Veranstaltung zu thematisieren und solche Sorgen zu entkräften, entlastet erheblich und steigert das Interesse an einer Veranstaltung, in der auch solche Themen angesprochen werden.

Zu d) Auf der individuellen Ebene: In diesem persönlich verantworteten Zukunftsprojekt, genannt Studium, sind es in erster Linie die Studierenden selbst, von denen Initiative ausgeht, weil sie in einem selbst verantworteten Studium etwas erreichen wollen. Hier ist zu klären, was ein persönlicher Bildungsprozess wert ist (was ist Bildung genau?) wie Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden kann und welches eigene Verhalten daraus für sie abzuleiten ist. Was dazu an Lernprozessen notwendig ist und welche Art Lernprozesse für sie am wirksamsten sind).

Daher sollten die persönlichen Studienziele so schnell als möglich geklärt werden. Vielfach ist das noch nicht der Fall oder nur sehr diffus – daher sollte dies vordringlich geschehen, eventuell auch dadurch, dass Expert/-innen aus der Zentralen Studienberatung in der Sitzung hinzugezogen werden. Natürlich müssen Studierende (insbesondere Erstsemester) auf dem Verständnisniveau angesprochen werden, auf dem sie sich gerade befinden, also dort abgeholt werden … Aber dazu gehört, dass sie sehr schnell darauf aufmerksam werden müssen, wenn ihre Vorstellungen allzu weit von der Realität entfernt sind. Auch hierzu – für die Absicht, sie in die Realität zu holen – gibt es Lösungen (vgl. Anlage).

In der professionell organisierten Studieneingangsphase (die bereits Teile der vorstehenden Merkmale aufweist) ist über die ersten beiden Semester hinweg Gelegenheit, zu lernen, für welche Ziele und Chancen im Leben die Vorbereitungsform „Studium" in ihren typischen Arbeitsweisen geschaffen wurde. Wer diese Arbeitsform dann nicht fesselnd findet, sollte andere Wege der beruflichen Vorbereitung wählen. Aber zunächst bietet eine ausgearbeitete Studieneingangsphase die Gelegenheit, über diese Ziele und Chancen im Leben nachzudenken und diesen Weg abzuwägen (vgl. Webler 2010).

Fazit

Ausgangspunkt dieses Artikels war die Debatte um die Aufhebung der Präsenzpflicht für Studierende in den meisten Veranstaltungen. Statt an dieser Stelle formale Pflichten weiter zu diskutieren, sollte sich einer Ursachenanalyse zugewandt werden und vor allem der Überlegung, wie Studium (als Konsequenz aus der Befreiung von der Pflicht zur Anwesenheit) zu einem faszinierenden, fesselnden Prozess umgestaltet werden kann. Am Anfang hieß es (und da soll das Fazit einmünden): „Ziel muss es sein, das Problem mangelnder Anwesenheit zu wesentlichen Teilen dadurch zu entschärfen, dass die Veranstaltungen so umgestaltet werden, dass es von den Studierenden als spannend und gewinnbringend empfunden wird, gemeinsam in den Veranstaltungen Wissenschaft zu betreiben. *Sie sollten mit Recht den Eindruck gewinnen, Wichtiges zu versäumen, wenn sie nicht teilnehmen und selber nichts dazu beitragen.*"

Die als Ursache identifizierbare Stoffmenge, die von den Studierenden nicht mehr er- und bearbeitet, sondern nur noch als Nürnberger Trichter konsumiert werden kann, muss auf das für die Ziele des Studiums notwendige Maß zurückgefahren werden – und das kann angesichts der Dynamik der Erkenntnisgewinnung nicht in Allwissenheit liegen, sondern darin, wie mit diesen Fluten sinnvoll umgegangen werden kann. Zu beobachten ist vielfach, dass weder die Lehrenden, noch (viel weniger wahrscheinlich) die Studierenden zutreffende Vorstellungen von den Bildungszielen des Studiums und den daraus resultierenden Schlüssen haben. Reflexionen in diese Richtung und der diesbezügliche Stand des Alltagswissens von Lehrenden haben in den letzten Jahren stark nachgelassen – bei den älteren Lehrenden als ein Phänomen der Ermüdung angesichts der umfangreichen und kontinuierlichen Umstellungen des Studiums und des steigenden Drucks zur Drittmitteleinwerbung – mit der Folge, dass auch die Nachwuchswissenschaftler/-innen vieler Fächer über keine Tradition der akademischen Studienziele verfügen.[11] Das ist mit gravierenden Identitätsverlusten der Hochschule als Hochschule verbunden. Wenn zur Kernidee von Studium zurückgefunden und die Studien entsprechend reformiert worden sind, wird sich auch das Problem der Abwesenheit aus Lernveranstaltungen weitgehend lösen lassen. Der vorstehende Aufsatz hat Hinweise darauf gegeben, wie dem Phänomen durch Steigerung der Attraktivität des Studiums curricular und in den einzelnen Veranstaltungen begegnet werden kann. Er wollte die Lehrenden mit didaktischen und methodischen Möglichkeiten ausstatten, solche Veranstaltungen attraktiv, d.h. anziehend zu konzipieren und durchzuführen – beides gemeinsam mit den Studierenden.

Die komplette Lösung aller Probleme und die Erläuterung aller praktischen Schritte dazu ist im Rahmen eines einzelnen Aufsatzes nicht zu leisten. Daher die vielen Querverweise auf bereits vorliegende Teile der Lösung. Trotzdem haben die Hinweise vielleicht vielfältige Anstöße zu Reformen bewirkt.

Literaturverzeichnis

Benner, D. (2003): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. 3. erw. Auflage. Weinheim/München.

Benner, D. (2008): Bildungstheorie und Bildungsforschung: Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder. Paderborn/München/Wien/Zürich.

Benner, D. (2012): Bildung und Kompetenz. Studien zur Bildungstheorie, systematischen Didaktik und Bildungsforschung. Paderborn.

Bundesassistentenkonferenz (BAK) (Hg.) (1968): Kreuznacher Hochschulkonzept. Bonn.

Huber, L. (1991): Bildung durch Wissenschaft – Wissenschaft durch Bildung. In: Pädagogik und Schule in Ost und West (PSOW), 39 (4), S. 193ff.

Huber, L. (1995): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Lenzen, D. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Band 10. Stuttgart/Dresden, S. 114ff.

Huber, L. (2016): Lernfreiheit, Lehrfreiheit und Anwesenheitspflicht. In: Die Hochschule 2-2016, S. 81ff.

Krapp, A. u.a. (Hg.) (2001): Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch. 4. Auflage, Weinheim.

Liebermann, S. (2015): Infantilisierung der Studenten durch Anwesenheitspflicht. Freiheit und Verantwortung als konstitutive Momente des Studiums. In: Forschung & Lehre, S. 1.

Mandl, H. u.a. (1993): Neue Lernkonzepte für die Hochschule. In: Das Hochschulwesen, 51 (3), S. 126ff.

Nieke, W./Pongratz, L./Wimmer, M. (2006): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld.

Ramm, M. et al. (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.

[11] Diese Schlussfolgerungen beruhen auf jahrelangen, kontinuierlichen Gesprächen mit hunderten von Lehrenden aller Statusgruppen in den Weiterbildungen des Verfassers.

Schlüter, A./Strohschneider, P. (Hg.) (2009): Bildung? Bildung! – 26 Thesen zur Bildung im Wissenschaftssystem als Herausforderung des 21. Jahrhunderts. Berlin.
Schulmeister, R. (2015): Abwesenheit von Lehrveranstaltungen Ein nur scheinbar triviales Problem. Eine Meta-Studie von 300 empirischen Arbeiten. Hamburg.
Stichweh, R. (2015): Die Universität als Anwesenheitsinstitution. In: Forschung & Lehre, Februar, S. 3.
Tenorth, H.-E. (2013): Bildung – Zwischen Ideal und Wirklichkeit. (Bundeszentrale für politische Bildung). http://www.bpb.de/ gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/146201/bildungsideale>
Tenorth, H.-E. (2012): Bildung – Ressource im Konflikt. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU) 63 (9/10).
Tenorth, H.-E. (1997): „Bildung" – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43 (6), S. 969ff.
Webler, W.-D. (2005a): Gebt den Studierenden ihr Studium zurück! Über Selbststudium, optimierende Lernstrategien und autonomes Lernen (in Gruppen). In: Beiträge zur Lehrerbildung, 23 (1), S. 22ff.
Webler, W.-D. (2005b): 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. (2007): Professionelle Tutorenausbilder – eine neue Personalkategorie? Konzept und Erfahrungen mit der Ausbildung professioneller Tutorenausbilder. In: Personal- und Organisationsentwicklung (P-OE), 2 (4), S. 89ff.
Webler, W.-D. (2010): Eingangsphase zu welchem Ausgang? – Studienziele und deren anteilige Einlösung in der Studieneingangsphase. Das Hochschulwesen (HSW), 58 (4+5), S. 121ff.
Webler, W.-D. (2012a): Diskussionsanregungen für Erstsemester. In: W.-D. Webler (Hg.): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase. Band II: Lösungsmodelle. Bielefeld, S. 245ff.
Webler, W.-D. (2012b): Science Festivals/Feste der Wissenschaften als Brückenschlag zwischen Wissenschaft und allgemeiner Öffentlichkeit. Eine Herausforderung des gesellschaftlichen Umfeldes an die Forschung. In: Forschung (Fo), 5 (1+2), S. 5ff.
Webler, W.-D. (2012c): Die studentische Sicht auf Lehre, Lehrende und Lehrveranstaltungen – und ihre angemessene Berücksichtigung (auch im Rahmen von Lehrpreisen). In: Das Hochschulwesen (HSW), 60 (4), S. 108f.
Webler, W.-D. (2013a): Was bedeutet die Fähigkeit, „professionell" an Hochschulen zu lehren? Ein konstitutives Element des Berufsbildes der Hochschullehrer/innen. In: Personal- und Organisationsentwicklung (P-OE), 8 (1), S. 10ff.
Webler, W.-D. (2013b): 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 (HSW), 61 (3), S. 82ff.
Webler, W.-D. (2013c): Die Vorlesung – eine ausbaufähige Lernveranstaltung (II). Optimierung frontaler, darbietender Lehrmethodik als Didaktik (zu) großer Lehrveranstaltungen – und Ablösung der Vorlesung durch Alternativen. In: Das Hochschulwesen (HSW), 61 (4), S. 129ff.
Webler, W.-D. (2014a): Einfach bessere Seminare – Chancen für eine lernintensive und faszinierende Veranstaltungsform. Kreative Varianten der Vorbereitung, der Betreuung und des Einsatzes von Referaten und Texten in Seminaren – sowie ihre Alternativen. In: Das Hochschulwesen (HSW), 62 (4+5), S. 116ff.
Webler, W.-D. (2014b): Anregungen zur Durchführung von Übungsgruppen in Mathematik, Natur- und Technikwissenschaften. In: Das Hochschulwesen (HSW) 62 (4+5), S. 171ff.
Webler, W.-D. (2017): Persönlichkeitsentwicklung – ja. Aber Politische Bildung (für die Citizenship) in jedem Fachstudium? Wie kann sie in allen Fächern eingelöst werden? In: Das Hochschulwesen (HSW) 65, 1+2, S. 14ff.
Winteler, A. (2002): Lehrqualität = Lernqualität? Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens (Teil I+2). In: Das Hochschulwesen (HSW), 50 (2), S. S. 42-49 und 82-89.

Anlage 1: Ursachen permanenter Motivationsprobleme bei Schüler/innen und Studierenden

Die Lehrenden sind mit dem Verhalten von Schülern und Studierenden äußerst unzufrieden; sie beklagen sehr häufig: Faulheit; Bequemlichkeit; Lustlosigkeit; Unzuverlässigkeit; Unselbständigkeit; mangelnde Eigeninitiative; mangelnde Bereitschaft, Selbstverantwortung zu übernehmen; mangelndes Engagement; mangelnde Bereitschaft, mitzudenken und mitzumachen.
Für diese Verhältnisse sind – bei aller individuellen Unterschiedlichkeit der Personen, die durchaus mit Schuld sein kann – eine Reihe von Ursachen mitverantwortlich, die in der Struktur der Studiengänge oder dem Aufbau der Lehre liegen können:

1. Die Schüler und Studierenden werden überschüttet mit Mitteilungen, Mitteilungen, Mitteilungen, Ergebnissen, Ergebnissen, Ergebnissen ... Wollen sie das wissen?
2. Viel zu viele Antworten auf nie gestellte Fragen.
3. Kein Aufbau von Neugier bzw. Fragehaltung; es wird kein Interesse geweckt.
4. Keine Vermittlung von „Sinn" bzw. kein Aufbau von Motivation (bestenfalls die Übertragung eigener Motivation: „Begeisterung des Lehrenden für seinen Gegenstand").
5. Weder gestellte noch beantwortete Fragen nach dem: Warum, Wozu?
6. Vermittlung fertiger Ergebnisse („Fakten"), die längst andere gefunden haben: langweilig.
7. Lehrstoff ohne Anbindung an Vorwissen.
8. Darstellungs-/Präsentationsformen, die keine (keine ausreichende) Rücksicht auf leichtere Aneignung und leichteres Behalten nehmen.
9. Stoff in so viele Details zerlegt, dass größere (Verständnis-)Zusammenhänge nicht mehr erkennbar sind.
10. Inwieweit sind Ausbildungsinhalte, -strukturen, -methoden, die andere ohne mich entschieden haben, auch für mich akzeptabel und in meinem Interesse?
11. Wo kann ich meine Lernbedürfnisse entdecken und einbringen?
12. Hauptproblem: Entfremdete (d.h. fremdbestimmte, nicht von mir beeinflusste) Lernprozesse, die mir meine Selbstbestimmung über meine Ausbildung vorenthalten (Voraussetzung für Selbstverantwortung!). Wenn ich kommandiert werde und mich nach allen möglichen Regeln zu verhalten habe, die mir fremd sind, macht mich das missmutig und erhöht nicht meine Motivation.

Oft verkannte Grundlagen: Je verschulter, reglementierter eine Ausbildung in Stoffauswahl, Reihenfolge, Arbeitsformen, Zeitpunkt, Fristen ist, desto mehr Verantwortung haben diejenigen übernommen, die dieses alles an meiner Stelle entschieden haben!

Anlage 2: Diskussionsanregungen für Erstsemester

Vorwort

Ich kam wutentbrannt und enttäuscht aus meiner Soziologie-Einführung für Erstsemester, in der die Studierenden sich wie eine Karikatur schlimmsten Schülerverhaltens benommen hatten. Dieser Rückfall in schülerhaftes Verhalten hatte sicherlich damit zu tun, dass die Erstsemester keine Vorstellung von den Zielen und typischen Merkmalen eines Studiums hatten und ihnen das auch von keiner Seite gesagt worden war. In meiner Aufregung habe ich den nachfolgenden Text in einem Zuge geschrieben – als Provokation und Denkanstoß.
Am nächsten Tag kam er mir sehr schulmeisterlich und hölzern vor. Er sollte überarbeitet werden. Davor legte ich ihn zunächst mehreren Kolleg/innen zu Stellungnahme vor. Die meinten übereinstimmend, der Texte solle ruhig so bleiben, meine Botschaft käme unzweideutig rüber – außerdem sei der Text sowieso als Provokation gedacht, und das erfülle er sehr gut.
Also blieb er so und wurde seitdem in Erstsemester-Veranstaltungen als Blatt verteilt. Der Inhalt wurde dann zunächst in Tischgruppen gelesen und diskutiert, bevor diese Gruppenergebnisse im Plenum kurz berichtet und der Text abschließend kurz von mir kommentiert wurde.
Wie ist wohl die Reaktion der Studierenden auf diese Provokation ausgefallen?

Diskussionsanregungen für Erstsemester – Vorlage für Studierende

1. Typisches Verhalten vieler Schüler/innen, das so schnell wie möglich a b g e w ö h n t werden sollte:

1.1 Die Scheu aufzufallen
- durch Übereifer oder „zu viel" Wissen
- durch erkennbares Nicht-Wissen.

1.2 Die Initiative immer von den Lehrer/innen zu erwarten.
1.3 Auf vorgegebene Unterrichtsinhalte und deren Gestaltung im Unterricht zu warten.
1.4 Gruppenunterricht nicht als Chance zur Initiative zu begreifen, sondern schlecht zu finden und lieber andere machen zu lassen.
1.5 Für sich selbst und den eigenen Lernfortschritt nicht oder eher widerwillig Verantwortung zu übernehmen.
1.6 Das Gespräch mit Lehrer/innen nicht zu suchen (um nicht als „Streber/in" und als „Einschleimer/in" zu gelten!).
1.7 Darauf zu warten, dass jemand (Lehrer/in, Eltern) von außen kommt und Dinge für einen selbst regelt.
1.8 Darauf zu warten, dass und bis man/frau über alles Nötige informiert wird.
1.9 Als Zeithorizont nur von Klassenarbeit (Klausur o.ä.) zu Klassenarbeit zu denken.
1.10 Vor sich her zu schieben, bestimmten Stoff zu lernen, bis es fast zu spät ist.
1.11 Schule als ungeliebte Pflicht, Freizeit dagegen als Erfüllung persönlicher Wünsche voneinander zu trennen.

2. Notwendiges Studierendenverhalten, das so schnell wie möglich a n g e w ö h n t werden sollte:

2.1 Intellektuelle Neugier, Wissensdurst (wieder) zu entwickeln, Unklarheiten und „Rätseln" nachzuspüren.
2.2 Nicht zu erwarten, dass jemand anders für einen selbst etwas tut. **Es wird nichts geschehen – außer man tut es selber.**
2.3 Also: Hochschule sorgt nicht für mich. Sie macht mir lediglich **ein Angebot** (mit Lehrveranstaltungen, Bibliothek, Sprechstunden...). Sie verhält sich **ihrerseits** passiv, bis sie von **mir** angesprochen wird; sie muss erst **von mir gefordert** werden, um gut zu sein!
2.4 Daher: Lernen, **aktiv** Informationen zu beschaffen. Dann wird mir auch bereitwillig geholfen.
2.5 Mann/Frau kann an der Hochschule studieren, d.h. Wissen erwerben, das eigene Wissen erweitern, eigene Fähigkeiten und schließlich die eigene Persönlichkeit entwickeln; das alles sind **aktive** Formulierungen. Ich muss das in eigener Verantwortung regeln. Niemand in der Hochschule interessiert sich im Normalfall für meinen Lernfortschritt, **wenn nicht ich selbst!**
2.6 Lernen, dass ich in einer selbstgewählten Lebensphase meiner intensiven Berufsvorbereitung stehe, die ich letztlich allein zu verantworten, zu lenken, zu gestalten habe. Dazu brauche ich Informationen.

2.7 Selbstverantwortung bedeutet auch, sich aktiv um die äußeren Bedingungen des Lernens zu kümmern, z.B. um die Informationsquellen, die **Breite** des Angebotes – und wie ich es für mich **erschließen** kann. Also: Wo sind die Bibliothek, Studienberatung (der Fachschaft, der Professor/innen, der zentralen Studienberatung (ZSB)), Dekanat und Prüfungsamt. Was kann ich dort jeweils erfahren, wofür sind sie zuständig/spezialisiert. Welche/n Professor/in mag ich am leichtesten, liebsten fragen? Welche Arbeitstechniken gibt es, um die Informationsquellen erschließen zu können?

2.8 Es gibt nicht die Allgegenwart des Notenbuches des Lehrers/der Lehrerin, keine ständig gesammelten Noten zur mündlichen Beteiligung, meist auch keine Anwesenheitskontrolle. Daher werden **Fragen** auch nicht als Zeichen des Nicht-Wissens negativ vermerkt, sondern als Zeichen des Interesses **begrüßt**. Etwas nicht zu wissen, wird an der Hochschule von vornherein als selbstverständlich unterstellt, nicht erst durch Fragen offenbart!

2.9 Sogenannte Tatsachen und Sachzwänge sollten nicht **ungefragt** hingenommen werden; statt dessen sind sie zu **hinterfragen**.

2.10 *Fragen, Fragen, Fragen:* Wo kommt die Information her? Wie verlässlich ist sie? Skeptisch sein, Zweifel entwickeln, in Frage stellen, viele Dinge **fragwürdig** finden.

2.11 Urteilsfähig werden, um Verantwortung für mich und andere übernehmen zu können: Das setzt eigene, gründliche Informationssammlung, Bereitschaft aus diesen Informationen zu lernen, bisherige (eigene und fremde) Meinungen in Frage zu stellen, differenzierte Entwicklungen eigener Positionen, d.h. Meinungen, voraus. Eigene Urteile können morgen schon durch neue Erkenntnisse in Frage gestellt sein und müssen dann revidiert werden: Es gibt keine ewigen Wahrheiten, nur einen vorläufigen Kenntnisstand – auch in den Natur- und Technikwissenschaften!

2.12 In der Hochschule ist die starre Gegenüberstellung von Lehrer/innen und Schüler/innen aus der Schule **tendenziell** aufgelöst: hier gibt es nicht so deutlich die Lehrer/innen, die das Schulwissen haben, es weitergeben und dann überprüfen, ob die Schüler/innen es gelernt haben und beherrschen. Zwar dient auch die Hochschule der Weitergabe von Wissen, aber auch der Entdeckung und Erfindung **neuen** Wissens. Auch die Hochschullehrer/innen lernen ständig dazu (intensiver noch als Schullehrer/innen), und die Studierenden können die Hochschullehrer/innen gegen Ende des Studiums in Spezialgebieten, z.B. ihrer Examensarbeit, durchaus einholen oder sogar überholen (gemeinsam auf dem Weg zu neuer Erkenntnis – Grundgedanke der modernen deutschen Universität nach den Ideen Wilhelm von Humboldts (1809/10)).

2.13 Wissenschaft ist riesig, mein Wissen sehr klein. Meine Hochschullehrer/innen wissen viel mehr als ich, und selbst ihr Wissen ist relativ eng begrenzt. 50% aller Wissenschaftler/innen, die die Menschheit **je hatte, leben in der Gegenwart!** Daher verdoppelt sich das Wissen der Menschheit z.Z. alle 5 Jahre! Dicht neben seinem Arbeitsgebiet ist jeder von uns schon bald ein Laie, weil dort der Wissensfortschritt nicht ausreichend mit verfolgt werden kann. Das macht **bescheiden** und weckt **die Bereitschaft zur Frage**, ohne sich selbst in der eigenen Expertenrolle etwas zu vergeben.

2.14 Prüfungen sind dazu da, um festzustellen, ob der Lernprozess gelungen ist und ob die betreffende Person das entsprechende Wissen/die entsprechenden Fähigkeiten beherrscht. 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. **Ich lerne, um im Beruf und im Leben bestehen zu können.** Ich lerne zu meinem Vorteil, aber auch aus Verantwortung für die Menschen, die von meinem Wissen und Können abhängig sein werden (z.B. auch spätere Mitarbeiter/innen). Aber damit lerne ich auch für die Gesellschaft, in der ich es mir eingerichtet habe und die mich trägt (z.B. indem sie Hochschulen zur Verfügung stellt). Diese Gesellschaft werde ich 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.

Quelle:

Webler, W-D. (2012): Diskussionsanregungen für Erstsemester. In: Webler, W.-D. (Hg.): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase. Band II: Lösungsmodelle. Bielefeld, S. 245-248.

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

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 (inkl. 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

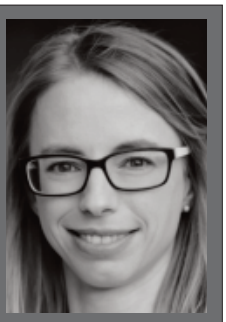
UVW UniversitätsVerlagWebler, Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld, Fax: 0521 - 92 36 10-22

Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

Franziska Schulze-Stocker, Doris Holzberger & Hendrik Lohse-Bossenz

Das bildungswissenschaftliche Curriculum – Zentrale Ergebnisse des BilWiss-Programms

Franziska Schulze-Stocker



Doris Holzberger

Hendrik Lohse-Bossenz

In Germany, university teacher training includes four aspects: courses in educational knowledge, courses in content knowledge (two or three subjects), courses in pedagogical content knowledge, and practical studies. The program BilWiss focuses on educational knowledge during teacher education in North-Rhine Westphalia. This paper presents results regarding four levels of educational curricula: intended, potential, implemented, and attained curriculum. A consensus exists between different disciplines with respect to relevant topics for teacher education and a variety of individually chosen priorities within educational documents and courses, which were reflected in varying levels of educational knowledge.

Die universitäre Phase der Lehrerbildung besteht in Deutschland aus vier Elementen: Bildungswissenschaften, zwei bis drei Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und schulpraktische Studien. Das hier vorgestellte Forschungsprogramm *BilWiss* untersucht die Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen. Der vorliegende Artikel beschreibt die Ergebnisse des Forschungsprogramms mit Blick auf vier Curriculumebenen: intendiertes, potentielles, implementiertes und erreichtes Curriculum. Hier zeigt sich ein Konsens der an den Bildungswissenschaften beteiligten Disziplinen auf zentrale bildungswissenschaftliche Themen und eine Vielfalt sowohl der potentiellen als auch der angebotenen bildungswissenschaftlichen Inhalte der Lehrveranstaltungen, die sich in heterogenen Wissensständen widerspiegelt.

1. Hintergrund

Die Lehrerbildung ist in Deutschland ein beliebter Forschungsgegenstand. Besonders die Bildungswissenschaften sind aufgrund ihrer Bedeutung interessant. Ihnen wird z.B. eine wichtige Stellung als Aspekt der professionellen Kompetenz von Lehrkräften, als Grundlage für die Reflexion des Handelns von Lehrkräften, als Schutz vor einem Anstieg der emotionalen Erschöpfung während des ersten Jahres im Vorbereitungsdienst (zweite Phase der Lehrerbildung) zugeschrieben (Baumert/Kunter 2006; Dicke et al. 2015; Terhart 2004). Der Begriff Bildungswissenschaften bezeichnet das fachübergreifende, für alle Lehramtsstudierenden verbindliche Studienelement, das neben den Fachwissenschaften, den Fachdidaktiken und den praktischen Studienanteilen in der ersten Phase der Lehrerbildung studiert wird. Die Disziplinen Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie (an manchen Universitäten auch: Philosophie und Politikwissenschaft; siehe für die Bandbreite der möglichen beteiligten Disziplinen Schulze-Stocker 2016) stellen die Veranstaltungen an den lehrerbildenden Universitäten zu den Themen Unterricht und Didaktik, Lernen und Entwicklung, Diagnose und Förderung, Schulorganisation, Bildungstheorie und Lehrerberuf bereit. Grundlage für das konkrete bildungswissenschaftliche Curriculum der ersten Lehrerbildungsphase in Nordrhein-Westfalen sind die Vorgaben der Administration und der Fachgesellschaften. Trotz dieser einheitlichen Vorgaben wird den Bildungswissenschaften Vielfältigkeit bzw. Beliebigkeit der behandelten Inhalte, hohe

Wahlfreiheiten, fehlender Praxisbezug oder unzureichender Wissensaufbau vorgeworfen (Lersch 2006; Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen 2007; Schulze-Stocker 2016; Terhart et al. 2010). Dies liegt unter anderem darin begründet, dass diese Vorgaben keine Verbindlichkeiten für das Curriculum der Bildungswissenschaften darstellen. Bei der Formulierung von Curricula werden Fragen zu konkreten (bildungswissenschaftlichen) Inhalten, anzueignenden Kompetenzen, zeitlichen Umfängen und Sequenzen von Inhalten, aber auch zu deren Evaluation thematisiert bzw. behandelt. Das Curriculummodell der TIMS-Studie (Baumert et al. 2000; Wendt et al. 2012) unterscheidet für den schulischen Bereich zwischen dem intendierten, potentiellen, implementierten und erreichten Curriculum. Der vorliegende Beitrag überträgt diese Kategorisierung auf das bildungswissenschaftliche Curriculum der ersten Lehrerbildungsphase und untersucht am Beispiel Nordrhein-Westfalens, in welcher Weise dieses Curriculum realisiert ist.

2. Das Curriculum der Bildungswissenschaften

Zur Bestimmung des bildungswissenschaftlichen Curriculums lassen sich vier Ebenen mit unterschiedlichen Datenquellen unterscheiden (Adaption des Modells von Baumert et al. 2000; siehe auch Schulze-Stocker 2016):

(1) Von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) wurden im Jahr 2004 bildungswissenschaftliche Standards für die Lehrerbildung verabschiedet und 2014 aktualisiert, die den Rahmen für eine einheitliche Gestaltung der Bildungswissenschaften an allen lehrerbildenden Universitäten darstellen sollen und somit neben den administrativen Vorgaben des jeweiligen Bundeslandes (z.B. Lehrerausbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen für die Universitäten) das *intendierte Curriculum* bilden. Daneben spielt die Gesellschaft eine zentrale Rolle bei dessen Definition, da es sich um eine normative Bestimmung des curricularen Rahmens handelt.

(2) Vom intendierten Curriculum abzugrenzen ist das *potentielle Curriculum*, was sich in den Modulbeschreibungen, Studien- und Prüfungsordnungen der Bildungswissenschaften an den Universitäten finden lässt. Hierin ist z.B. enthalten, welche bildungswissenschaftlichen Inhalte und Kompetenzen wann in welchen modulbezogenen Veranstaltungen verpflichtend oder optional erworben bzw. studiert werden sollen und welche Studien- und Prüfungsleistungen zu erbringen sind.

(3) Die Inhalte der konkret angebotenen bildungswissenschaftlichen Veranstaltungen an den Universitäten, die in kommentierten Vorlesungsverzeichnissen festgehalten werden, bilden das *implementierte Curriculum*. Auch Selbstauskünfte zu studierten bildungswissenschaftlichen Inhalten können zur Erfassung dieser Curriculumebene herangezogen werden.

(4) Das Wissen, was sich die Studierenden im Laufe ihres Lehramtsstudiums in bildungswissenschaftlichen Lehr- und Praxisveranstaltungen aneignen, ist das *erreichte Curriculum*. Dieses Wissen kann bspw. über Wissenstests oder Selbsteinschätzungen erhoben werden.

Es zeigen sich in diesem hierarchischen Modell unterschiedliche Ebenen: Das bildungswissenschaftliche Curriculum setzt sich aus übergeordneten Lernzielen, Inhalten, Strukturen und Evaluationsmöglichkeiten zusammen (Merkens/Strittmatter 1975). Die bildungswissenschaftlichen Inhalte bilden die fokussierte Abstraktionsebene für diesen Artikel.

3. Die Erfassung der Bildungswissenschaften im BilWiss-Programm

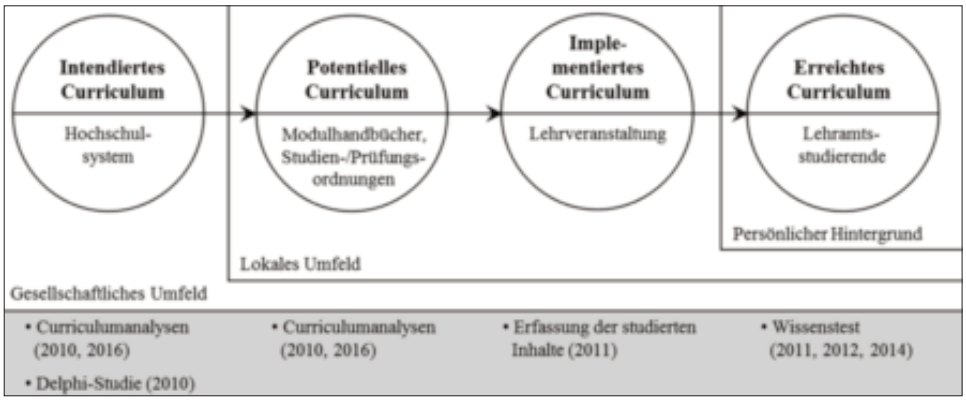
Im Rahmen des BilWiss-Programms[1], gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), wurden die Bildungswissenschaften über verschiedene Wege und zu verschiedenen Zeitpunkten erforscht (Abb. 1). Im Mittelpunkt von BilWiss steht das bildungswissenschaftliche Wissen von Absolvent/innen der universitären Lehrerbildung (erreichte Inhalte), das zu Beginn ihres Referendariats in Nordrhein-Westfalen standardisiert erhoben wurde, um dessen Bedeutung für die weitere berufliche Kompetenzentwicklung im Referendariat und in der Berufseingangsphase zu untersuchen (für weitere Informationen zur Anlage des Programms siehe Kunter et al. 2017; Terhart et al. 2012). Daneben wurden auch Daten zu den intendierten, potentiellen und implementierten bildungswissenschaftlichen Inhalten erhoben. Im Folgenden sollen die zentralen Ergebnisse anhand des Modells in Abbildung 1 vorgestellt werden, das einen prototypischen Ablauf von der Intention zur Umsetzung annimmt. Der vorliegende Artikel fokussiert diejenigen Ergebnisse des BilWiss-Programms, die Auskunft über den Weg der bildungswissenschaftlichen Inhalte von der Intention des Bildungssystems bis zur universitären Umsetzung und individuellen Nutzung geben können.

3.1 Intendierte bildungswissenschaftliche Inhalte

Die intendierten bildungswissenschaftlichen Inhalte für angehende Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen werden vom Lehrerausbildungsgesetz (LABG 2016 und den davor gültigen Fassungen) und von den KMK-Standards (2004, 2014 aktualisiert) bestimmt. Im LABG (2016) wird zwischen der ersten und der zweiten Lehrerbildungsphase unterschieden, wobei für den vorliegenden Artikel die erste Phase im Fokus steht. Seit dem LABG von 2009 wurden neue modularisierte Bachelor- und Master-Studiengänge mit insgesamt 300 Leistungspunkten eingeführt. Inhaltlich sollen sich die Universitäten an Curricula orientieren, die im Rahmen der rechtlichen Vorgaben und der bundesweiten Vereinbarungen zu Anforderungen an die Bildungswissenschaften formuliert

[1] Das BilWiss-Programm ist ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördertes Verbundprojekt (01JH0910, 01PK11007) der Goethe-Universität Frankfurt (Prof. Dr. Mareike Kunter), der Universität Duisburg-Essen (Prof. Dr. Detlev Leutner), der Westfälischen Wilhelms-Universität (Prof. Dr. Ewald Terhart), des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (Prof. Dr. Jürgen Baumert, 1. Förderphase) sowie der Technischen Universität München (Prof. Dr. Tina Seidel, 2. Förderphase).

Abbildung 1: Erfassung der Curriculumebenen im BilWiss-Programm (in Anlehnung an Baumert et al. 2000, S. 43)



werden (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2016). Die KMK-Standards für die Bildungswissenschaften im Lehramtsstudium (2004, 2014 aktualisiert) trennen ebenfalls zwischen erster und zweiter Phase. Für die erste Lehrerbildungsphase werden 39 bildungswissenschaftliche Standards bezüglich der vier Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (z.B. „Die Absolventinnen und Absolventen kennen die einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch." oder „Die Absolventinnen und Absolventen kennen und reflektieren demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung.") beschrieben, die an der Universität erworben werden sollen. Insgesamt werden in diesen Vorgaben neuere Entwicklungen im Bildungssystem mit der Integration von Praxiselementen sowie unterrichtsfernen als auch unterrichtsnahen Inhalten thematisiert. Die in den KMK-Standards und in nordrhein-westfälischen Gesetzen und Ordnungen beschriebenen inhaltlichen Anforderungen und Strukturen bieten jedoch keinen verbindlichen Stundenplan, was zur Profilbildung an den einzelnen Standorten, aber auch zur viel kritisierten „Vielfältigkeit" oder „Beliebigkeit" führen kann (siehe Kapitel 1).

Um darüber hinaus weitere intendierte bildungswissenschaftliche Inhalte zu erfassen, wurde im BilWiss-Programm eine Delphi-Studie durchgeführt, die auf einer Analyse nordrhein-westfälischer Modulhandbücher, Prüfungs- und Studienordnungen sowie von Lehrbüchern basierte. Im Ergebnis wurde eine Systematisierung von 213 potenziell relevanten Themen in neun übergeordnete Inhaltsbereiche (im Sinne von Lerngelegenheiten) vorgenommen (siehe Abb. 2). 49 Expert/innen aus der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen bewerteten iterativ die Relevanz dieser bildungswissenschaftlichen Themen. Als Konsens wurden 104 Themen als besonders bedeutend erachtet. Die ermittelte Themenaufstellung deckt ein breites Spektrum an bildungswissenschaftlichen Inhalten aus den Fachdisziplinen Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie ab. Dabei wurde ein Fokus auf Theorien und Inhalte gelegt, jedoch ist auch die praktische Bedeutsamkeit zentral. (Die Auflistung der Delphi-Themen findet sich bei Kunina-Habenicht et al. 2012.)

3.2 Potentielle bildungswissenschaftliche Inhalte

Im BilWiss-Programm gab es zwei Dokumentenanalysen zur ersten Lehrerbildungsphase in Nordrhein-Westfalen (Schulze-Stocker 2016; Terhart et al. 2010; siehe auch Abb. 1). Tabelle 1 gibt einen Überblick über die zentralen Ergebnisse zum potentiellen bildungswissenschaftlichen Inhalt.

Unterrichten als das Kerngeschäft einer Lehrkraft stellt den inhaltlichen Schwerpunkt in den bildungswissenschaftlichen Curricula dar. Innerhalb der Kompetenzbereiche unterscheiden sich die Inhalte jedoch universitätsspezifisch, bei gleichzeitiger Weiterentwicklung der Curricula – im Sinne einer stärkeren Abdeckung der Standards innerhalb der Kompetenzbereiche.

3.3 Implementierte bildungswissenschaftliche Inhalte

Hinweise auf implementierte Inhalte können aus den in der (Haupt-)Erhebung 2011 (Abb. 1) angegebenen Studienschwerpunkten in den Bildungswissenschaften gewonnen werden. Diese stellen die bildungswissenschaftlichen Lerngelegenheiten des universitären Lehramts-Studiums dar und wurden über ein offenes Antwortformat erfragt. Die Ergebnisse belegen eine hohe inhaltliche Variabilität der codierten Studieninhalte, da die angegebenen bildungswissenschaftlichen Studienschwerpunkte stark streuen. Jedoch ist eine Fokussierung auf eher unterrichtsnahe Dimensionen (*Unterrichtsgestaltung* und *Lernen & Entwicklung* sowie *Schule als Bildungsorganisation*) feststellbar. Von den 2.395 in Nord-

Abbildung 2: Inhaltsbereiche der BilWiss-Delphi-Studie (Kunina-Habenicht et al. 2012)

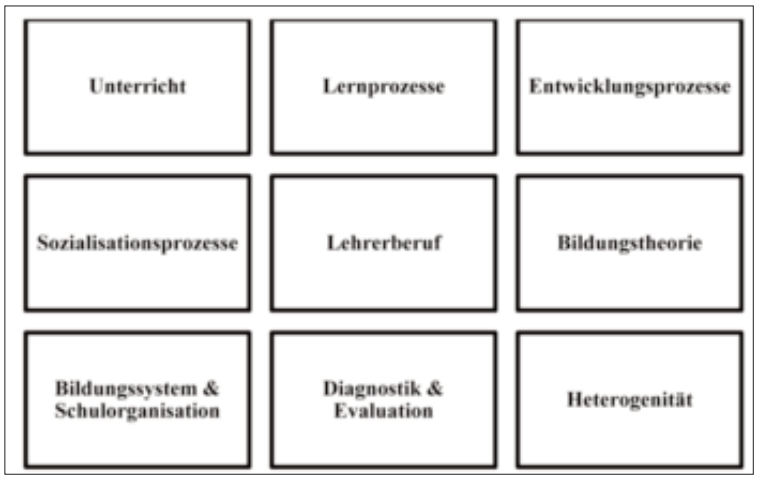


Tabelle 1: Gegenüberstellung der Curriculumanalysen im BilWiss-Programm

Ergebnisse	Terhart et al. (2010)	Schulze-Stocker (2016)
Verwendetes Kategoriensystem	Orientiert an KMK-Standards (2004)	Orientiert an KMK-Standards (2004), ergänzt um 2 Auffangkategorien
Abstufung Kompetenzbereiche	(1) Unterrichten (2) Innovieren (3) Beurteilen (4) Erziehen	(1) Unterrichten (2) Beurteilen (3) Innovieren (4) Erziehen
Fokussierte Kompetenz	Planung und Durchführung von Unterricht (Kompetenzbereich Unterrichten)	Planung und Durchführung von Unterricht (Kompetenzbereich Unterrichten)
Abdeckung der Standards	Keine vollständige Abdeckung der bildungswissenschaftlichen Standards der KMK, universitätsspezifische Umsetzung (deskriptiv)	Höhere Abdeckung der bildungswissenschaftlichen Standards der KMK (stat. sign. zu Terhart et al., 2010, für alle vier Kompetenzbereiche), universitätsspezifische Umsetzung (deskriptiv)
Wahlmöglichkeiten	Hohe Wahlmöglichkeiten, universitätsspezifische Unterschiede (deskriptiv)	Im Vergleich zu Terhart et al. (2010) weniger hohe Wahlmöglichkeiten, universitätsspezifische Unterschiede (deskriptiv)

rhein-Westfalen befragten Personen nannten 201 ausschließlich Schwerpunkte, die nicht dem zuvor erstellten Kategoriensystem der Bildungswissenschaften zuzuordnen waren. Nur 305 Personen gaben ausschließlich Themen an, die den bildungswissenschaftlichen Kategorien zugeordnet werden konnten. Die verbleibenden 1.889 Personen nannten Inhalte, die in bildungswissenschaftliche als auch nicht-bildungswissenschaftlichen Kategorien codiert werden konnten (Schulze-Stocker et al. 2016). Die Inhalte, die nicht den Bildungswissenschaften zuzuordnen waren, stammten aus den Fachdidaktiken, Fachwissenschaften bzw. deren Disziplinen und sonstigen Studienangeboten (z.B. Mediation, Fallstudien, Berufsberatung; Schulze-Stocker et al. eingereicht). Dies ist ein Hinweis darauf, dass das individuelle Studierverhalten innerhalb der Bildungswissenschaften höchst unterschiedlich ist.

3.4 Erreichte bildungswissenschaftliche Inhalte

Zur Erfassung der erreichten Inhalte wurde im BilWiss-Programm ein Wissenstest entwickelt. Die Items dieses Tests wurden auf Grundlage der identifizierten Delphi-Themen mithilfe von bestehenden Klausuraufgaben, einschlägigen Forschungsarbeiten und externen Expert/innen entwickelt. Nach der Pilotierungsphase wurde 2011 eine finale Fassung des Wissenstests mit 289 Aufgaben unterschiedlicher Formate (Multiple Choice, komplexe Multiple Choice, offene Fragen) in der Haupterhebung (Abb. 1) eingesetzt. Für eine ökonomische Durchführung wurden die Aufgaben auf zwölf Testhefte aufgeteilt. Die psychometrischen Analysen der Antworten ergaben, dass die Aufgaben sechs bildungswissenschaftliche Dimensionen widerspiegeln (Kunina-Habenicht et al. 2013; Linninger et al. 2015; Lohse-Bossenz et al. 2015): Unterrichtsgestaltung, Schule als Bildungsinstitution, Bildungstheorie, Lernen & Entwicklung, Diagnostik & Evaluation und Lehrerberuf als Profession. Im Hinblick auf die Frage der erreichten bildungswissenschaftlichen Inhalte zeigte sich bei der Erhebung zu Beginn des Referendariats, dass Lehramtsabsolvent/innen Quereinsteiger/innen im bildungswissenschaftlichen Wissen überlegen sind (Kunina-Habenicht et al. 2013; Lohse-Bossenz et al. 2015). In einer zusätzlichen Validierungsstudie wurde die Stichprobe aus der (Haupt-)Erhebung zu Beginn des Referendariats in Nordrhein-Westfalen mit einer anfallenden Stichprobe von Lehramts-Studierenden im ersten Semester in bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen verglichen. Dieser Vergleich ergab, dass die Studierenden des ersten Semesters schlechter abschnitten als die Absolvent/innen (Linninger et al. 2015).

Die Vergleiche mit den Quereinsteiger/innen und den Studierenden des ersten Semesters zugunsten der Lehramts-Absolvent/innen sprechen dafür, dass das bildungswissenschaftliche Wissen im Lehramts-Studium aufgebaut wird. Dass sich die Heterogenität der bildungswissenschaftlichen Inhalte (potentielle wie implementierte Inhalte) im lokalen Umfeld der Universität auch im Wissen niederschlägt, lässt sich aus den BilWiss-Ergebnissen zunächst nicht bestätigten. So zeigten sich im gemessenen Wissen kaum Unterschiede, die auf die jeweilige lehrerbildende Universität zurückzuführen wären (Kunina-Habenicht et al. 2013). Auch wurden keine Differenzen zwischen Modell-Studiengängen und grundständigen Lehramts-Studiengängen gefunden (Terhart et al. 2013). Jedoch weisen Referendar/innen gymnasialer Lehramts-Studiengänge bessere Testleistungen auf als jene aus nicht-gymnasialen Lehramts-Studiengängen (Kunina-Habenicht et al. 2013). Dies spricht für eine unterschiedliche Nutzung der dargebotenen Lerngelegenheiten durch die Studierenden.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Die Vorgaben zu den intendierten Inhalten sind als Rahmen zu verstehen, dabei wird die konkrete Ausgestaltung der bildungswissenschaftlichen Veranstaltungen den Universitäten überlassen. Die Delphi-Studie hat einen Konsens zwischen erster und zweiter Lehrerbildungsphase hergestellt, der aber auch die individuelle und universitäre Ausgestaltung nicht ausschließt. Die Analyse der Modulhandbücher, Prüfungs- und Studienordnungen zu den potentiellen Inhalten hat ebenfalls gezeigt, dass sich Kernbereiche identifizieren lassen, die aber innerhalb, d.h. auf Ebene der einzelnen KMK-Standards, heterogen von den Universitäten umgesetzt werden. Alle hier präsentierten BilWiss-Untersuchungen zu den implementierten und erreichten bildungswissenschaftlichen Inhalten haben verdeutlicht, dass eine große Heterogenität vorhanden ist.

An diese Ergebnislage schließt sich die Frage nach einem systematischen Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens an, die nicht positiv zu beantworten ist. Jedoch sind Studienverläufe nachzeichenbar. Die politische Frage ist nun, ob das Studium stärker an einheitlichen und „gewünschten" Inhalten ausgerichtet sein sollte. Mithilfe weiterer Untersuchungen zur Bedeutung der Bildungswissenschaften für die Kompetenzentwicklung (angehender) Lehrkräfte sollte dieser Frage vertiefend nachgegangen werden.

Das Vorkommen und die Anzahl der fachdidaktischen Inhalte, die als bildungswissenschaftlich codiert wurden (siehe Schulze-Stocker et al. 2016; Schulze-Stocker et al. eingereicht), deuten darauf hin, dass bildungswissenschaftliche Inhalte auch in den Fachdidaktiken erworben werden. Lehramtsstudierende denken eventuell weniger in Strukturen und Disziplinen, sondern vielmehr in Themenkomplexen. Interessant wäre an dieser Stelle eine Analyse fachdidaktischer Veranstaltungen oder Lehrbücher, um diese Vermutung zu untermauern.

Literaturverzeichnis

Baumert, J./Köller, O./Lehrke, M./Brockmann, J. (2000): Anlage und Durchführung der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie zur Sekundarstufe II (TIMSS/III) – Technische Grundlagen. In: Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R., TIMSS/III: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn (Bd. 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Pflichtschulzeit), S. 31-84.

Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), S. 469-520.

Dicke, T./Parker, P.D./Holzberger, D./Kunina-Habenicht, O./Kunter, M./Leutner, D. (2015): Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. In: Contemporary Educational Psychology, 41, pp. 62-72.

KMK (2004/2014 aktualisiert) = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (16. Dezember 2004 in der Fassung von 12. Juni 2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Verfügbar unter http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/KMK-Beschluesse/Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. (18.01.2017).

Kunina-Habenicht, O./Lohse-Bossenz, H./Kunter, M./Dicke, T./Förster, D./Gößling, J./Schulze-Stocker, F./Schmeck, A./Baumert, J./Leutner D./Terhart, E. (2012): Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15 (4), S. 649-682.

Kunina-Habenicht, O./Lohse-Bossenz, H./Kunter, M./Dicke, T./Holzberger, D./Linninger, C./Schulze-Stocker, F./Leutner, D./Terhart, E. (2014): Empirische Struktur des bildungswissenschaftlichen Wissens und dessen Veränderung im Referendariat. 2. Tagung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF), Frankfurt, März 2014.

Kunina-Habenicht, O./Schulze-Stocker, F./Kunter, M./Baumert, J./Leutner, D./Förster, D./Lohse-Bossenz, H./Terhart, E. (2013): Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59 (1), S. 1-23.

Kunter, M./Kunina-Habenicht, O./Baumert, J./Dicke, T./Holzberger, D./Lohse-Bossenz, H./Leutner, D./Schulze-Stocker, F./Terhart, E. (2017): Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung – Ergebnisse des Projekts BilWiss. In: Gräsel, C./Trempler, K. (Hg.): Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven. Wiesbaden, S. 37-54.

Lersch, R. (2006): Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. In: Allemann-Ghionda, C. (Hg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern (51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, S. 164-181.

Linninger, C./Kunina-Habenicht, O./Emmenlauer, S./Dicke, T./Schulze-Stocker, F./Leutner, D./Seidel, T./Terhart, E./Kunter, M. (2015): Assessing teachers' educational knowledge: Construct specification and validation using mixed methods (Messung des Bildungswissenschaftlichen Wissens von Lehrkräften: Konstruktspezifikation und Validierungsansätze). In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 47 (2), S. 62-74.

Lohse-Bossenz, H./Kunina-Habenicht, O./Dicke, T./Leutner, D./Kunter, M. (2015): Teachers' knowledge about psychology: Development and validation of a test measuring theoretical foundations for teaching and its relation to instructional behavior. In: Studies in Educational Evaluation, 44, pp. 36-49. doi: 10.1016/j.stueduc.2015.01.001

Merkens, H./Strittmatter, P. (1975): Empirische Verfahren der Curriculumanalyse. In Frey, K. (Hg.): Curriculum-Handbuch (Bd. 1). München/Zürich, S. 197-210.

Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Verfügbar unter http://www.gdsu.de/docs/baumert_nrw_040607.pdf (18.01.2017).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Reform-der-Lehrerausbildung/Reform/LABG.pdf (16.02.2017).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/ LABG/LABGNeu.pdf (16.02.2017).

Schulze-Stocker, F. (2016): Die Normierung der Bildungswissenschaften in den Lehramtsstudiengängen durch gesetzliche Vorgaben: Wie (re)organisieren Universitäten ihr bildungswissenschaftliches Lehrangebot? Eine empirische Untersuchung von Studienprogrammen an Universitäten in Nordrhein-Westfalen. Münster.

Schulze-Stocker, F./Holzberger, D./Kunina-Habenicht, O./Terhart, E./Kunter, M. (2016): Spielen Studienschwerpunkte wirklich eine Rolle? Zum Zusammenhang von bildungswissenschaftlichen Studienschwerpunkten, selbst eingeschätzten Kenntnissen und gemessenem Wissen am Ende eines Lehramtsstudiums. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 1-25. doi: 10.1007/s11618-016-0671-9

Schulze-Stocker, F./Terhart, E./Seidel T. (eingereicht): Jenseits der Bildungswissenschaften? Eine Analyse individuell gewählter bildungswissenschaftlicher Studienschwerpunkte im Lehramtsstudium. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften.

Terhart, E. (2004): Struktur und Organisation der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 37-59.

Terhart, E./Lohmann, V./Seidel, V. (2010): Die bildungswissenschaftlichen Studien in der universitären Lehrerbildung. Eine Analyse aktueller Studienordnungen und Modulhandbücher an Universitäten in Nordrhein-Westfalen. Unveröffentlichter Bericht. Münster.

Terhart, E./Schulze-Stocker, F./Holzberger, D./Kunina-Habenicht, O. (2013): Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Unterscheiden sich Absolventinnen und Absolventen mit Erstem Staatsexamen von Absolventinnen und Absolventen mit einem Master of Education-Abschluss? In: Gehrmann, A./Kranz, B./Pelzmann, S./Reinartz, A. (Hg.): Formationen und Transformationen der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 224-238.

Terhart, E./Schulze-Stocker, F./Kunina-Habenicht, O./Dicke, T./Förster, D./Lohse-Bossenz, H./Gößling, J./Kunter, M./Baumert, J./Leutner, D. (2012): Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung – Eine Kurzdarstellung des BilWiss-Projekts. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 5 (2), S. 96-106. Wiederabdruck in: Seminar, 18 (4), S. 106-114.

Wendt, H./Tarelli, I./Bos, W./Frey, K./Vennemann, M. (2012): Ziele, Anlage und Durchführung der Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS 2011). In: Bos, W./Wendt, H./Köller, O./Selter, C. (Hg.): TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, S. 27-68.

■ **Dr. Franziska Schulze-Stocker,** wissenschaftliche Mitarbeiterin, Zentrum für Qualitätsanalyse, Technische Universität Dresden, E-Mail: Franziska.Schulze-Stocker@tu-dresden.de

■ **Dr. Doris Holzberger,** wissenschaftliche Mitarbeiterin, Friedl Schöller-Stiftungslehrstuhl für Unterrichts- und Hochschulforschung, Technische Universität München, E-Mail: Doris.Holzberger@tum.de

■ **Dr. Hendrik Lohse-Bossenz,** Jun.-Prof., Institut für Psychologie, Pädagogische Hochschule Heidelberg, E-Mail: hendrik.lohse-bossenz@ph-heidelberg.de

Ursula M. Müller, Gabriele Gröger & Hermann Schumacher

Digitalisierung und Strukturentwicklungsprozesse in der wissenschaftlichen Weiterbildung am Beispiel der Universität Ulm

Ursula M. Müller

Gabriele Gröger

Hermann Schumacher

This article first outlines some driving forces and some obstacles for further education in Germany in comparison to the situation in the United States. The digital learning environment of the "School of Advanced Professional Studies" of Ulm University is presented as well as some potential applications of big data. In autumn 2016, there has been conducted an empirical study on the needs and wishes of alumni and current students regarding further education. Findings reveal that the attitude towards further education is good and that the didactic ideas are highly estimated. Finally, it is discussed what measures the SAPS can undertake in order to make use of the findings for its strategic development.

Der Prozess der Digitalisierung revolutioniert die Hochschullehre in den Industrienationen. Dabei geht die Digitalisierung vor allem im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung Hand in Hand mit der Entwicklung neuer Strukturen. Die zunehmende Diversität der Studierendenschaft, die hohe individuelle Bedeutung von lebenslangem Lernen, die stärkere Verknüpfung zwischen Hochschule und Wirtschaft, technologische Veränderungen und eine ausgeprägtere Lernerzentrierung (welche jüngst gern mit den Schlagworten „inverted classroom" oder „shift from teaching to learning" bezeichnet wird) revolutionieren die wissenschaftliche Weiterbildung bzw. lassen sie im staatlichen Hochschulsektor überhaupt erst als wichtige weitere Säule neben dem Vollzeitstudium entstehen.

Im Folgenden wird analysiert, welche Treiber die wissenschaftliche Weiterbildung, insbesondere in Deutschland, voranbringen und welche Hemmnisse weiterhin fortbestehen. Es soll herausgearbeitet werden, wie bestimmte „globale" Elemente auf die vorherrschenden Strukturen im deutschen Hochschulsystem treffen und wie sie von deren institutionellen Logiken verarbeitet werden. Darüber hinaus werden zwei Anwendungsfelder von Big Data im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung näher beleuchtet: die Verknüpfung verschiedener Datenarten zur Erhöhung des individuellen Studienerfolgs sowie die Personalisierung von Lerninhalten. Auch werden datenschutzrechtliche Bedenken konkretisiert.

Die daran anschließenden Ausführungen beziehen sich auf die School of Advanced Professional Studies (SAPS) der Universität Ulm und deren Strukturentwicklungsprozesse, welche als Orientierungshilfen für andere Hochschulen gelten können. Zunächst wird dargestellt, wie die Lernumgebung der SAPS gestaltet wurde, um den Anforderungen der Digitalisierung gerecht zu werden. Es wird gezeigt, inwiefern die gewählte technische Plattform neue Lehr-, Lern-, Betreuungs- und Kommunikationsformen ermöglicht bzw. neue Bedürfnisse überhaupt entstehen lässt.

Darüber hinaus werden Ergebnisse einer von der SAPS durchgeführten Studie[1] vorgestellt, die den Weiterbildungsbedarf und die Vorstellungen bzw. Erwartungen relevanter Zielgruppen (aktuelle und ehemalige Studierende der Universität Ulm) an die universitäre Weiterbil-

[1] Wir danken dem MWK Baden-Württemberg und dem Europäischen Sozialfond für die Förderung des Projektes „School of Advanced Professional Studies: Regional International" (SAPS:RI), in dessen Rahmen diese Studie durchgeführt wurde (Förderkennzeichen: 696602).

dung empirisch erhob. Befragt wurden verschiedene Gruppen, die in ihrem persönlichen hochschulischen und beruflichen Werdegang unterschiedlich weit vorangeschritten sind, nämlich aktuelle Bachelor-Studierende ab dem 5. Fachsemester, aktuelle Master-Studierende sowie Alumni der Universität Ulm, die in einem der internationalen Studiengänge ihren Abschluss gemacht haben. Hierbei wurden auch einige Fragen zu den aus Studierendensicht wahrgenommenen Vor- und Nachteilen digitaler Lehre gestellt. Ziel ist es herauszuarbeiten, inwiefern sich die verschiedenen Befragungsgruppen unterscheiden, und zwar z.B. hinsichtlich von Aspekten eines Vollzeitstudiums, die sie bei einem berufsbegleitenden Studium vermissen würden, oder bezüglich der Erwartungen an die berufsbegleitende (Präsenz-)Lehre. Auch ist von Interesse, welche Vorstellungen an die optimale zeitliche Organisation geknüpft werden.
Im Fazit werden die einzelnen Ergebnisse zusammengefasst und hinsichtlich der weiteren strategischen Ausrichtung der SAPS diskutiert.

1. Treiber und Hemmnisse von wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland im internationalen Vergleich

Wie so viele Neuerungen in der institutionellen Struktur des Hochschulsystems der letzten 20-30 Jahre, kamen auch die so genannten „Massive Open Online Courses (MOOCS)" aus dem US-amerikanischen Hochschulsystem. In der Tat hat sich das deutsche Hochschulsystem hinsichtlich wichtiger Rahmenbedingungen der wissenschaftlichen Weiterbildung immer stärker dem US-amerikanischen System angenähert (vgl. Hanft/Knust 2007). Nicht nur die oben genannten globalen Entwicklungstendenzen treffen auf beide Systeme gleichermaßen zu, sondern auch im Bereich der Finanzierung oder im Bereich der Studienstrukturen von Bachelor und Master gab es eine deutliche Angleichung (vgl. Faulstich/Graeßner/Schäfer 2008). Auch für deutsche Hochschulen gilt, dass sie zukünftig stärker nach einer Einkommensdiversifizierung (weg von der Grundfinanzierung, hin zur Einwerbung von Projekten oder eben der Erhebung von Studiengebühren) streben müssen. Die Heterogenität der Studierenden ist in Deutschland ebenfalls längst Realität (vgl. Faulstich et al. 2007). Die mit dem Bologna-Prozess hierzulande eingeführte Stufung der Abschlüsse und Modularisierung der Studiengänge führte dazu, dass das Interesse an lebenslanger, akademischer Bildung und das Bedürfnis nach alternativen Lehr-Lernformen wie Online-Lehre zugenommen hat (vgl. von Stuckrad 2013, S. 37).
Doch es gibt noch einige strukturelle Rahmenbedingungen, die sich weiterhin grundlegend zwischen den USA und Deutschland unterscheiden und den Handlungsspielraum der Organisation von wissenschaftlicher Weiterbildung flankieren. Viel mehr als in Deutschland werden Studierende in den USA förmlich zu alternativen, berufsbegleitenden Bildungsmodellen getrieben, da die Studiengebühren dort in den letzten 30 Jahren teilweise horrend gestiegen sind (von Stuckrad, 2013, S. 34). Die professionelle Entwicklung digitaler Lehrformate, insbesondere die Erzeugung von Content, ist zunächst eine große Investition. Dies fließt hierzulande bisher in der Regel nicht in die Erfassung von Lehrdeputatsleistungen ein, es bedarf also gesonderter Finanzierung, zumal nach Vorgabe der Landeshochschulgesetze die Weiterbildung nur kostendeckend angeboten werden darf (vgl. Bischof 2013, S. 4). Eine Weiterbildungseinrichtung einer Universität braucht also die Verfügbarkeit von „Risikokapital" oder anderweitige externe Finanzmittel und die strategische Bereitschaft einer Universitätsleitung, die Entwicklung von online-Formaten für die wissenschaftliche Weiterbildung zu unterstützen. Auch ist es innerhalb des deutschen Hochschulsystems, in dem es – anders als im stärker ausdifferenzierten US-amerikanischen System – außer den Lehrstuhlinhabern bzw. Professoren kaum wissenschaftliche Dauerstellen gibt, schwierig zu bestimmen, wer die im Rahmen von digitalisierten Lehr- und Lernformaten entstehenden neuen Aufgaben in der Lehre, Lernbegleitung und Betreuung dauerhaft übernehmen soll (von Stuckrad 2013, S. 39).

2. Anwendungen von Big Data in der online-basierten wissenschaftlichen Weiterbildung

Die Digitalisierung geht einher mit einer Fülle an anfallenden Daten und Metadaten. Ebenso wie in vielen anderen Bereichen (z.B. Industrie, Gesundheitswesen), entsteht auch im Bildungsbereich ein „Big Data"-Ansatz. Denn die bei der modernen Mediennutzung entstehenden Datenbestände einerseits, und verbesserte und schnellere Datenverarbeitungsprozesse andererseits, wecken Hoffnungen für eine Verbesserung von formalen Lernprozessen (Siemens/Baker 2010, S. 1).
Es entstanden, in erster Linie in den USA, zwei Forschungsgruppierungen rund um „Educational Data Mining" und „Learning Analytics". Beiden Forschungsgemeinden geht es im Grunde darum, Methoden zu entwickeln, um Daten aus Lernsettings zu analysieren, mit dem Ziel Lernprozesse besser verstehen zu können und optimieren zu können sowie organisatorische Aktivitäten transparenter zu machen (Siemens/Baker 2010, S. 1-2). Zwischen reiner Forschung und Praxisanwendungen klafft keine Kluft, denn: „Both communities have the goal of improving the quality of analysis of large-scale educational data, to support both basic research and practice in education"(Siemens/Baker 2010, S. 2).
Ein mögliches Anwendungsfeld von Big Data im Hochschulbereich ist die Verknüpfung verschiedener Datenformen, um den individuellen Lernerfolg zu unterstützten. Durch Messung, Sammlung und Analyse von Lernendendaten ist es mittlerweile technisch möglich, Lernfortschritte detailliert zu verfolgen, die individuellen Stärken und Schwächen der Lernenden zu erfasse und deren Lernbarrieren zu identifizieren. Einzelne Kompetenzbündel können erfasst werden, die dann als Empfehlungen und Vorhersagen des zukünftigen Lernverlaufs dienen können (vgl. Wannemacher 2016, S. 84). Denkbar wäre z.B. einzelne Studierende, die an Prüfungshürden scheitern, früh im Studium zu einer Studienberatung einladen zu können. Diese Form der indi-

viduellen Vorratsspeicherung ist jedoch datenschutzrechtlich sehr heikel, denn die „Erforderlichkeit" der Datenspeicherung lässt sich nur schwer argumentieren und die analysierten Studierenden müssten aktiv ihr Einverständnis geben. Darüber hinaus besteht auch die Gefahr, dass Studierende, die einen schlechten Start hatten, im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeihung auch in der Folge schlechtere Leistungen zeigen und dass es analog dazu auch bei den Lehrenden zu vorschnellen Bewertungen und Schubladendenken kommt.

Ein zweites Anwendungsfeld, das für die online-gestützte Weiterbildung vielleicht noch wichtiger ist, sind die Möglichkeiten der so genannten „Personalisierung von Lerninhalten". Damit bezeichnet man eine neue Generation von Bildungstechnologien, die versucht, bisher nicht genutzte Potenziale der Digitalisierung, nämlich die individuelle Adaption von Lernwegen, -geschwindigkeiten und -methoden stärker auszuschöpfen (vgl. Bischof et al. 2013, S. 2). Dies betrifft vor allem die im Rahmen des Lernmanagementsystems ohnehin anfallenden Daten.

Während konventionelle Lernumgebungen eher dem „One size fits all"-Prinzip folgt, wäre es denkbar und technisch möglich, dass sich die Lernumgebung an den individuellen Bedürfnissen der Lernenden ausrichtet (vgl. Wannemacher 2016, S. 84). Die Auswahl von Lernmaterialien und -aufgaben könnte individualisiert erfolgen.

Doch aus datenschutzrechtlicher Perspektive gibt es auch kritische Stimmen, die von einem derartig hohen Grad an Personalisierung und Individualisierung warnen: „As in any field concerned with the sharing and interpretation of personal data, ethical issues pervade learning analytics" (UNESCO Policy Brief 2012, S. 9). Es bestehen Bedenken, dass auf „Big Data"-Anwendungen beruhende Empfehlungssysteme nicht einfach aus dem Konsumbereich (z.B. Amazon) auf den Bildungsbereich übertragen werden können. Hinter den möglichst passgenauen Vorschlägen dazu, was als Nächstes gelernt werden soll, steht die Gefahr der „Filterbubble", die den Lernenden eher entmündigt als herausfordert (vgl. Deimann 2016, S. 41). Denn es besteht die Tendenz, zu viele ähnliche Vorschläge zu erhalten, was bewirken kann, dass sich der Lernende im Kreis dreht und ihm neue Stimuli kaum mehr begegnen. Auch sollte man den Bildungsprozess nicht auf ein allzu einfaches Input-Output-Modell herunterbrechen (vgl. Deimann 2016, S. 39-40). Vielmehr sollte der Lerner individuell seinen Weiterqualifizierungsbedarf festlegen können. Die Herausforderung besteht also darin, einen ethisch vertretbaren Weg zu gehen und die Potenziale der Personalisierung vollständig zu nutzen, ohne aber zu manipulativen Einfluss auf den Lernenden auszuüben und den Lehrenden (auch als Pädagogen/in) an den Rand des Geschehens zu drängen.

3. Die technische Ausgestaltung der digitalen Lernumgebung der SAPS

An der Universität Ulm identifizierte man – ausgehend von den eigenen fachlichen Stärken – Bedarfe für berufsbegleitende, digitale Studienangebote und startete mit deren Entwicklung. Dem angesprochenen Mangel an „Risikokapital" begegnete man sehr erfolgreich, indem mehrere drittmittelfinanzierte Projekte eingeworben wurden. Dies und die strategische Unterstützung der Hochschulleitung von Anfang an ermöglichte den Aufbau eines „Infrastrukturteams", das eine virtuelle, an die Bedürfnisse von berufsbegleitend Studierenden angepasste Lernumgebung entwickelte und Lehrende bei der Medienproduktion kontinuierlich unterstützt. Zudem erhielten in der wissenschaftlichen Weiterbildung aktive Institute Zuschüsse aus den eingeworbenen Projektgeldern, so dass die Erstellung von Content sowie die Betreuung bei der Erprobung von neu einzuführenden Modulen gewährleistet war. Jedoch bleiben unter Umständen strukturelle Konflikte zwischen einer bündelnden, zentral koordinierenden Stelle mit dezentralen, von den Fakultäten bzw. einzelnen Instituten angebotenen Studienmodulen bzw. ganzen Studiengängen weiterhin bestehen.

Klassische Lernmanagementsoftware ist oft auf den traditionellen Studienbetrieb ausgerichtet (vgl. Schmid/Thom 2016, S. 25). Daher hat man in einem ersten Schritt versucht, sich über die Definition von „Personas" in die Erwartungshaltungen der berufsbegleitend Studierenden einzudenken und die Anforderungen an die technische Unterstützung ihres Studiums zu verstehen. Die Personas dienen dabei als Hilfsmittel, um die Lebenswelten verschiedener Studierendentypen abzubilden. In einem eng getakteten, vom Berufs- und Privatleben der Studierenden im Wesentlichen bestimmten Alltag müssen organisatorisch-technische Unterstützungsangebote geschaffen werden, damit ein berufsbegleitendes Studium möglichst effizient durchzuführen ist. Die fehlende Campusatmosphäre soll kompensiert werden, indem virtuelle Kontaktmöglichkeiten zu Kommiliton/innen und Dozent/innen geschaffen werden. Das eigene Zeitmanagement und die Lernorganisation sollen unterstützt werden, bspw. durch einen gemeinsamen Kalender, die Sichtbarmachung des Lernstandes bzw. die Planung der Bearbeitung von Lernmaterialien. Darüber hinaus sollen Ansprechpartner und Betreuer möglichst leicht erreichbar sein. Nicht zuletzt sollen Lehrinhalte (Skripte, PDFs) jederzeit und überall auf verschiedenen Endgeräten verfügbar sein (vgl. Krapp et al. 2016, S. 20-21).

Man entschied sich, die Lernumgebung in der Form eines „virtuellen Schreibtisches" zu erstellen. Dazu wurde zunächst die populäre Lernplattform Moodle an die Bedürfnisse der berufsbegleitend Studierenden angepasst. Die vom SAPS Infrastruktur-Team modifizierte Plattform verfügt über eine klar strukturierte Oberfläche und eine übersichtliche Navigation, die sich auch auf Tablets gut nutzen lässt (vgl. Moser et al. 2014; Schumacher/Gröger 2016, S. 210). Die Lernplattform erlaubt die Bereitstellung von Lehrmaterialien, die Abgabe und Bewertung von Übungsaufgaben, das Stellen und Absolvieren von Zwischentests sowie die Darstellung des Lernfortschritts.

Zusätzlich erfolgte eine Bündelung mehrerer Open-Source-Komponenten. Ein wichtiges Element stellt eine eigene Cloudlösung (ownCloud) dar, die zusätzlich zum bloßen Datenaustausch auch eine gemeinsame Terminverwaltung sowie das kooperative Bearbeiten von Do-

kumenten erlaubt. Ein weiteres Merkmal des virtuellen Schreibtisches ist das so genannte „phpBB", eine zusätzliche Forensoftware mit der Fähigkeit, auch mathematiklastige Forennachrichten (LaTEX und MathML) zu beherrschen (vgl. Krapp et al. 2016, S. 23).
Ein Terminalserver bzw. Remote tool server (Guacamole) gestattet, direkt aus einem Web-Browser heraus komplexe Simulationsumgebungen zu nutzen, ohne dass auf dem eigenen Rechner spezielle Software installiert werden muss. Diese Lösung erlaubt die installationsfreie Ausführung einer Vielzahl an Software-Werkzeugen bzw. Tools wie z.B. Matlab. Die Studierenden benötigen keine Erweiterungen/Plugins und es werden Probleme vermieden, die sich daraus ergeben, dass die Universität Studierenden Software für die Nutzung von zuhause aus zugänglich machen muss. Darüber hinaus bietet die Open-Source-Videokonferenzlösung Big Blue Button die Möglichkeit von Videokonferenzen bzw. regelmäßigen Online-Sprechstunden. Diese können bequem vom Moodle-Kurs aus erreicht werden, außerdem besteht die Möglichkeiten Aufzeichnungen erst zu einem späteren Zeitpunkt anzusehen (vgl. Krapp et al. 2016, S. 23). Eine eigene Serverinfrastruktur garantiert darüber hinaus Datensicherheit für Studierende und Lehrende.

4. Ergebnisse einer Studie zu Vorstellungen und Bedürfnissen bezüglich berufsbegleitendem Studieren

Da seit Gründung der SAPS im Jahr 2011 zunächst viel Aufwand in die Realisierung einer technischen Lernumgebung investiert wurde, könnte nun die Teilnehmerzahl – unter der Bedingung, dass eine intensive Betreuung weiterhin gewährleistet wird – fast beliebig nach oben skaliert werden (bei gleichzeitiger Anpassung der Server-Infrastruktur).
Das organisatorisch-curriculare bzw. didaktische Konzept des SAPS-Modells hat sich in den vergangenen Jahren konkretisiert. Es stellte sich nicht die dichotome Frage zwischen Online- und Präsenz-Lehre, sondern die nach einem sinnvollen Hybridmodell (vgl. Bischof et al. 2013, S. 5). Dabei ist man sich sicher, dass der Erfolg eines Blended Learning-Angebots darin begründet liegt, wie die Teilnehmer individuell und als Gruppe beraten und betreut werden. Unmittelbares Feedback und sinnvolle Lernstandskontrollen werden als unverzichtbar betrachtet. Auch dem kollaborativen Lernen und der intensiven Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden kommt nach Ansicht der Experten eine immense Bedeutung zu. Mit die wichtigste Rolle spielt die didaktische Qualität: aufwändig gestaltete Videos nehmen die Teilnehmer mit auf kurze Entdeckungsreisen (vgl. Schmid/Thom 2016, S. 76).
Um die Vorstellungen bzw. Erwartungen interner Zielgruppen bezüglich berufsbegleitendem Studieren näher zu erkunden und um Anhaltspunkte für eine Intensivierung der Marketingaktivitäten zu bekommen, wurde im Herbst 2016 ein exploratives Befragungsprojekt durchgeführt, bei dem 95 Alumni englischsprachiger Studiengänge teilnahmen, 386 aktuelle Master-Studierende und 221 aktuelle Bachelor-Studierende (ab dem fünften Semester). Diese drei Zielgruppen, die in ihrem persönlichen, hochschulischen und beruflichen Werdegang unterschiedlich weit vorangeschritten sind, wurden mithilfe eines Online-Fragebogens kontaktiert. Während bei den Alumni die befragte Grundgesamtheit nicht klar umgrenzt war, so dass eine Angabe zum Rücklauf hier nicht möglich ist, entsprach der Rücklauf bei der Gruppe der Master-Studierenden 19%. Der Rücklauf bei der Gruppe der Bachelor-Studierenden betrug ca. 12%. Sicherlich ist die Selbstselektion der Antwortenden (insbesondere bei den Alumni) recht groß, so dass die Antworten teilweise stark verfälscht sein können. Daher ist die Befragung eher als Pilotstudie einzustufen.
Während die befragten Bachelor-Studierenden (ab dem fünften Semester) mit einem Durchschnittsalter von 23,2 Jahren (Standardabweichung: 4,3 Jahre) vermutlich durchaus als „digital natives" zu bezeichnen sind, so sind die Alumni mit einem Durchschnittsalter von 32,3 Jahren (Standardabweichung: 4,7 Jahre) deutlich älter und vermutlich in ihrer bisherigen Schul- und Universitätslaufbahn mit digitalen Lernformen noch nicht ganz so stark konfrontiert worden. Die Master-Studierenden sind durchschnittlich 25,2 Jahre alt (Standardabweichung: 3,0 Jahre).
Folgende Forschungsfragen sind von Interesse: Welche Vorstellungen vom Lernen und welche Rollenkonzepte von Lehrenden und Mit-Studierenden haben diese Gruppen im Kopf? Welche Erwartungen und Bedürfnisse herrschen hinsichtlich des berufsbegleitenden, onlinegestützten Lernens? Daraus möchte man darauf schließen, wie das didaktische Konzept des SAPS-Modells wohl von den verschiedenen Befragungsgruppen bewertet wird.

4.1 Vermisste Aspekte eines (konsekutiven) Vollzeit-Master-Studiums

Die jeweiligen Befragungsgruppen (Alumni, Master-Studierende und Bachelor-Studierende) wurden gefragt, welche Aspekte eines Vollzeit-Studiums sie bei einem berufsbegleitenden Studium am meisten vermissen würden. Zwischen 60% und 70% der Befragten würden die Interaktion mit Kommiliton/innen und Lehrenden innerhalb und außerhalb von Vorlesungen und Seminaren am meisten vermissen (vgl. Abb. 1).
Es sei jedoch angemerkt, dass sich der Grad des Austauschs der Lernenden mit Lehrenden und mit Kommiliton/innen in unterschiedlichen Lernformaten deutlich voneinander unterscheidet. Der Austausch spielt beim Ansehen von Vorlesungsaufzeichnungen oder bei der Bearbeitung von Self-Assessment-Aufgaben eine andere Rolle als beim gemeinsamen Lernen im Rahmen von Online-Meetings und der Zusammenarbeit in Lerngruppen mittels Kollaborationssoftware (vgl. Wannemacher 2016, S. 56).
Einige weitere Aspekte, die potenziell vermisst würden, wurden abgefragt: Etwas weniger stark als die direkte Interaktion würde den Befragungsgruppen das „studentische Leben" fehlen. Die Bachelor-Studierenden stellen sich vor, dass sie am meisten vermissen würden, dass bei einem berufsbegleitenden Studium nicht mehr das „Stu-

Abbildung 1: Vermissen von direkter Interaktion mit Kommiliton/innen und Lehrenden (Gruppenvergleich)

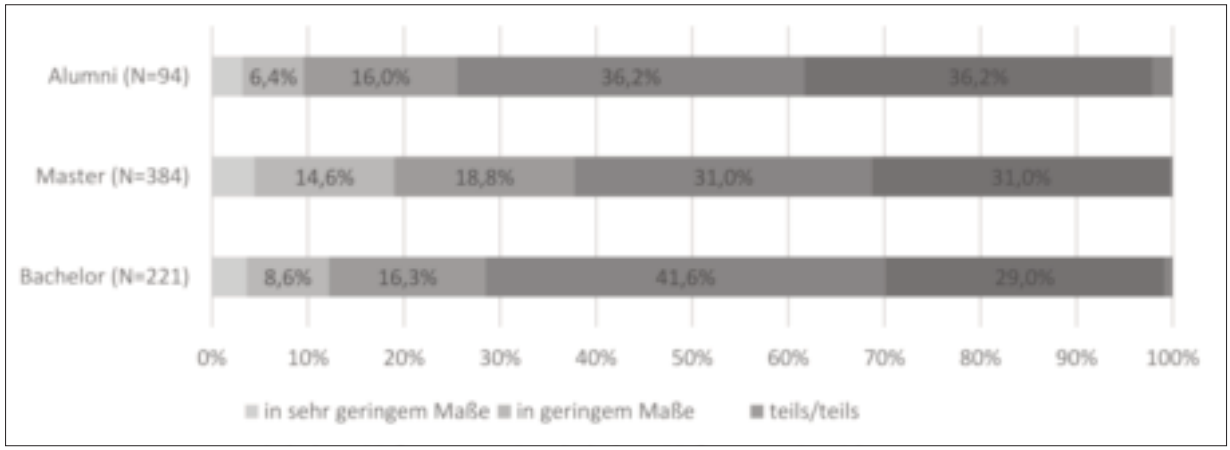
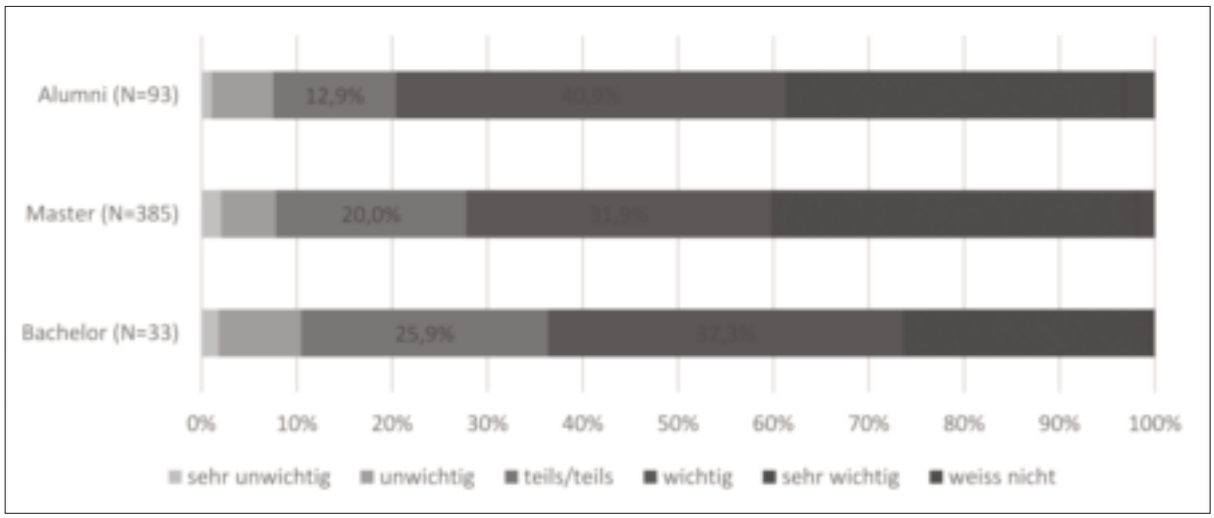


Abbildung 2: Individuelle Studiergeschwindigkeit (Gruppenvergleich)



dium im Mittelpunkt steht", sondern der „Beruf". Sie würden also das „studentische Leben", das zum Zeitpunkt der Befragung die ihnen bekannte Lebenswelt darstellt, am meisten vermissen. Für die Absolventinnen und Absolventen ist dies weniger bedeutsam, weil sie auch das Erleben als Erwerbstätige kennen und offensichtlich auch schätzen gelernt haben.

4.2 Ausgestaltung der Lehre im berufsbegleitenden Studium (im weiteren und engeren Sinne)

Bisher war das Lernen üblicherweise so organisiert, dass man als Lernende/r zur gleichen Zeit am selben Ort den Ausführungen des Dozierenden folgen musste. Demgegenüber bieten digitale Formate die Chance, die Effizienz akademischer Lehre zu steigern. Mittlerweile ist es möglich, an jedem Ort und zu jeder Zeit Zugang zum Internet zu erhalten, sodass eine zeitliche und örtliche Unabhängigkeit des Lernens entsteht (vgl. Meiser/Kamin 2016, S. 112). Mobile Endgeräte werden ständig mitgeführt und ermöglichen es, auch kleine unausgefüllte Zeiten (z.B. beim Busfahren oder beim Warten in einer Schlange) zum Lernen zu nutzen.

Effizienzgewinne durch digitalisierte Lehr- und Lernbedingungen (im weiteren Sinne) schaffen zudem dringend benötigte Freiräume für das, worum es eigentlich geht, nämlich die Lehr-/Lernsettings (im engeren Sinne). Die neuen Medien helfen, das bereits schon lange diskutierte Konzept des „inverted classroom" stärker zu implementieren, wobei dessen Umsetzung seit jeher zwischen den Fachkulturen stark variierte und unterschiedliche Gewohnheiten und Erwartungen existierten.

Der Lehrende tritt weniger als Wissensvermittler auf, sondern eher als Lernprozessberater. Auch die Hochschule versteht sich immer mehr als Anbieter von Lerngelegenheiten. Der Lernende wird immer mehr zu einem aktiven Lernakteur, der sich selbstgesteuert mit seiner Umwelt auseinandersetzt, der Lernende wird konsequent in den Mittelpunkt gerückt (vgl. Wannemacher 2016, S. 55-56).

Hinsichtlich der organisatorisch-curricularen Aspekte (im weiteren Sinne), die ihnen bei einem berufsbegleitenden Studium wichtig wären, antworteten die drei Befragungsgruppen auf die abgefragten Items recht konsistent. Allen gleichermaßen wichtig erschien die Möglich-

Abbildung 3: Wissensvermittlung im Selbststudium (Gruppenvergleich)

Abbildung 4: Anwendung, Transfern und Diskussion in Präsenzveranstaltungen (Gruppenvergleich)

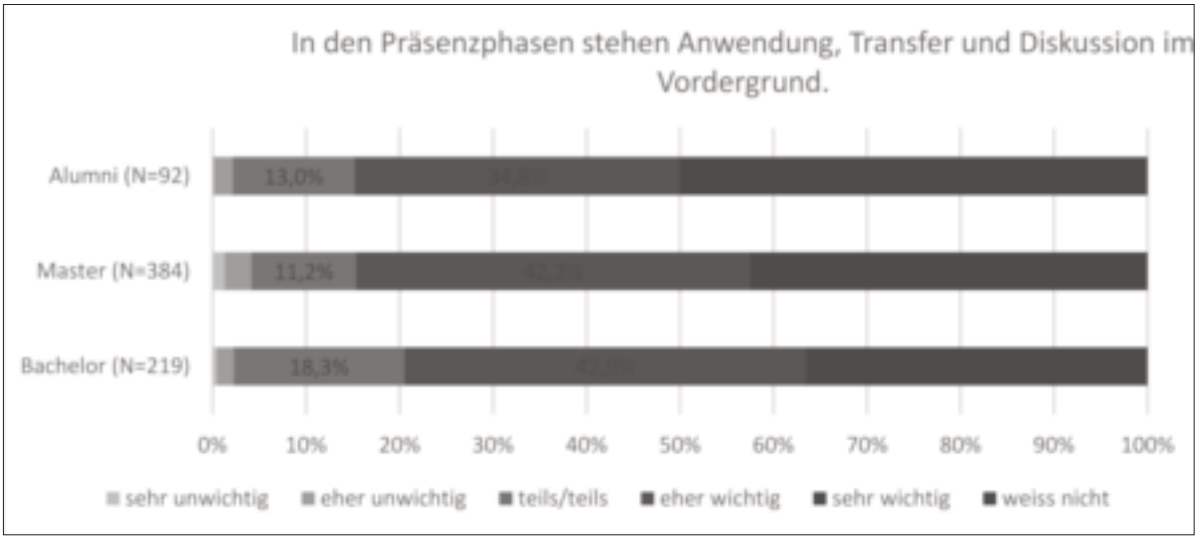


Abbildung 5: Kontakte knüpfen und Networking (Gruppenvergleich)

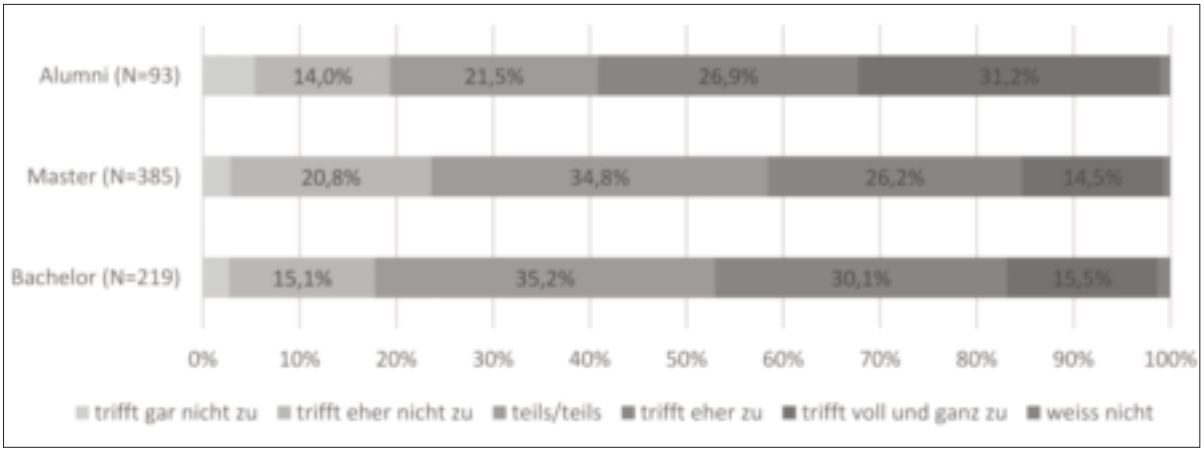


Abbildung 6: Verantwortung übernehmen für eigene fachliche Entwicklung (Gruppenvergleich)

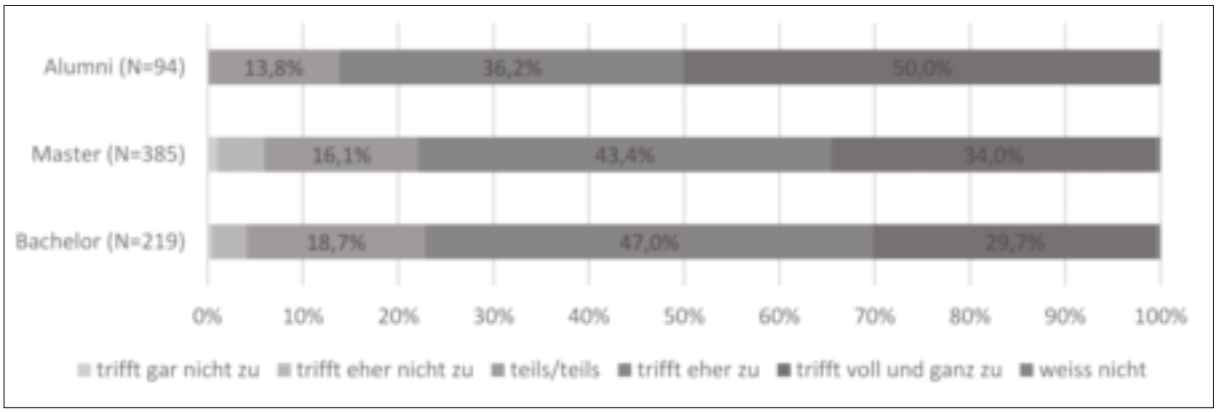
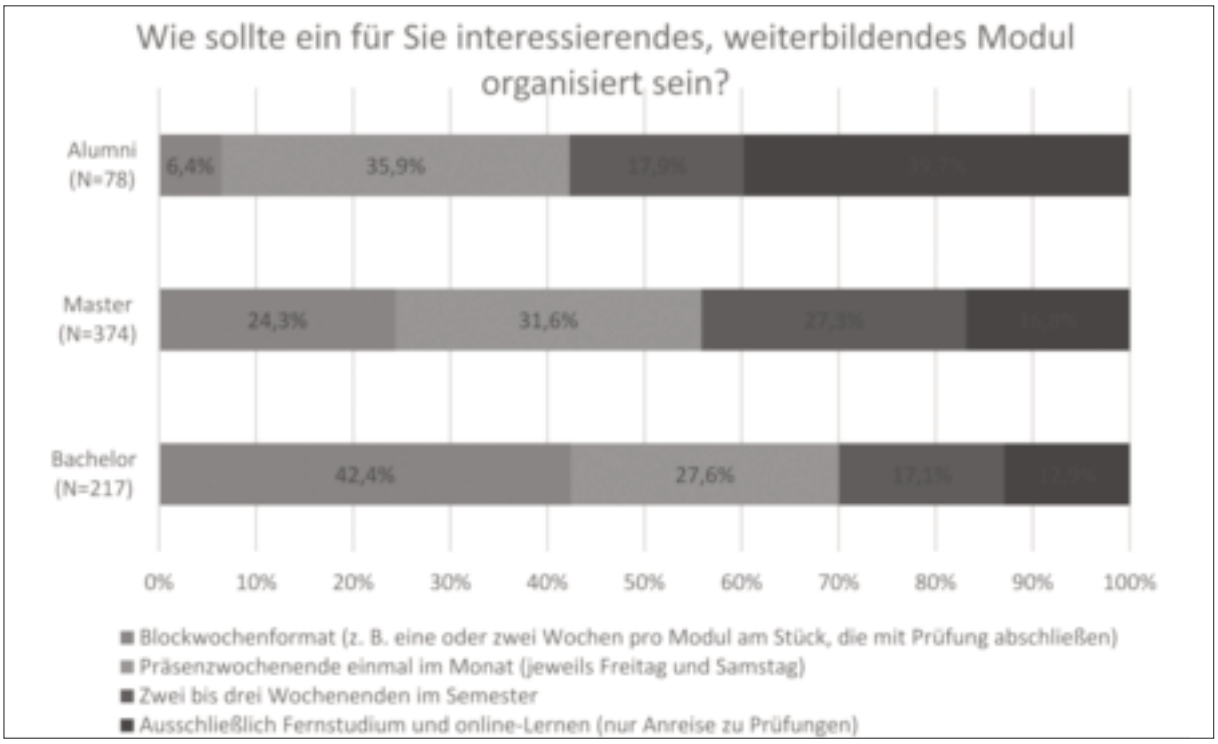


Abbildung 7: Gewünschte zeitliche Organisation eines Weiterbildungsmoduls (Gruppenvergleich)



keit, „einzelne Module oder eine bestimmte Vertiefungsrichtung" studieren zu können bzw. der modulare, „stufenweise Aufbau" eines Master-Studiums. Auch die „Rücksichtnahme auf das verfügbare Zeitbudget (z.B. kleine zeitliche Einheiten, wenig Präsenzzeiten)" und die „gute Vereinbarkeit mit einer beruflichen Tätigkeit" wird durchgängig sehr positiv bewertet.

Für über 75% der Alumni ist es wichtig bzw. sogar sehr wichtig, eine „hohe Flexibilität beim Erarbeiten des Lernstoffs" zu haben. Auch eine Anpassung des berufsbegleitenden Studiums an eine „individuelle Studiergeschwindigkeit" wird den Studierenden im Laufe ihres Studienverlaufes immer bedeutender (vgl. Abb. 1). Aspekte, wie z.B. eine „gute Vereinbarkeit mit familiären Verpflichtungen", gewinnen ebenfalls mit steigendem Alter an Gewicht.

Die aufgezeigten organisatorisch-curricularen Vorteile wurden überwiegend positiv bewertet. Insgesamt aber scheint, als konnten sich alle befragten Gruppen gleichermaßen gut in die Situation als berufsbegleitend Studierende hineinversetzen – egal in welcher Phase sie sich gerade befinden. Was die organisatorisch-curricularen Randbedingungen des berufsbegleitenden Studiums anbelangt, so gibt es also nur geringe Differenzen zwischen den Befragungsgruppen.

Was das tatsächliche Lehr-/Lernsetting im engeren Sinne anbelangt, so wurden die drei Befragungsgruppen jeweils mit folgender Frage konfrontiert: „Ein Modul besteht aus ca. 80% Selbst-Studium und ca. 20% Präsenzveranstaltung vor Ort. Wie müsste Ihrer Meinung nach die Lehre beim berufsbegleitenden Studium ausgestaltet sein? Wie wichtig wären Ihnen folgende Aspekte?".

Die in den Diagrammen 3 und 4 präsentierten Daten zielen stark auf das Konzept des „flipped classroom" bzw. „inverted classroom" ab. Mit dieser Abkehr von der klassischen Vorlesung hin zu einem aktiven Selbst-Studium scheinen die Alumni besonders gut umgehen zu können. Bachelor- und Master-Studierende hegen hingegen noch eher die Erwartung, dass ihnen Inhalte in der Präsenzlehre „vorgekaut" werden. Es wäre interessant im Rahmen einer weiteren Studie zu untersuchen, wie diese Einstellungen über verschiedene Fachkulturen hinweg differieren.
Das von der SAPS implementierte Konzept des onlinelastigen „Blended Learnings" nutzt die Vorteile von herkömmlichen und Online-Lernformen gleichermaßen. Dieses Modell ist besonders gut geeignet, um dem Bedarf nach einer weitgehenden Selbststeuerung und Flexibilität einerseits und dem Wunsch nach persönlichem Austausch und Betreuung andererseits zu entsprechen (vgl. Schmid/Thom 2016, S. 26). Durch dieses Modell werden die Studierenden in die Lage versetzt, den Lernstoff selbstbestimmter zu erfassen. Dies kann die studentische Lernmotivation erhöhen und dazu beitragen, dass Präsenzphasen intensiver genutzt werden können (vgl. Wannemacher 2016, S. 66).
In der Tat zeigte sich als Ergebnis der Befragung, dass von allen drei Befragungsgruppen sehr geschätzt wird, dass die theoretischen Grundlagen im Selbst-Studium gelegt werden und in den Präsenzphasen „Anwendung, Transfer und Diskussion im Vordergrund" stehen (vgl. Abb. 4).

4.3 Erforderliche (bzw. zu trainierende) Fähigkeiten

Weiterhin sollten die Befragten beurteilen, welche Fähigkeiten ihrer Meinung nach für ein berufsbegleitendes Studium erforderlich sind (und dadurch geübt werden): Alumni schätzen – aus ihrem aktuellen beruflichen Alltag heraus – es als noch wichtiger ein, mit den eigenen zeitlichen Ressourcen gut zu haushalten sowie „Prioritäten zu setzen" und „Durchhaltevermögen" zu beweisen. Doch auch den aktuellen Master- und sogar den Bachelor-Studierenden sind diese Dinge – wenn auch zu einem geringeren Maße – bewusst.
Während sich sicherlich auch bis zu den Bachelor- und Master-Studierenden herumgesprochen haben dürfte, dass das Knüpfen von Kontakten und das Networking im Beruf eine wichtige Rolle einnehmen, so ist das den Alumni sehr viel präsenter (vgl. Abb. 5). Auch haben die Alumni vielleicht noch besser erkannt, dass es wichtig ist, „Verantwortung für die eigene fachliche Entwicklung" zu übernehmen (vgl. Abb. 6). Mit steigender Studien- und Berufserfahrung wollen die befragten Gruppen in jeweils höherem Maße bestimmte Seminar- oder Projekt-Arbeiten oder die Master-Arbeit strategisch nutzen, um eigene fachliche Schwerpunkte zu setzen und Synergien mit beruflich sich ohnehin stellenden Fragestellungen zu realisieren.

4.4 Bedürfnisse hinsichtlich der zeitlichen Ausgestaltung eines Weiterbildungsmoduls

Die räumliche Unabhängigkeit und die Möglichkeit zur asynchronen Nutzung stellen deutliche Mehrwerte digitalisierter Lernsituationen gegenüber konventionellen Formen der Präsenzlehre dar (vgl. Wannemacher 2016, S. 57). Bei einer Präsenzphase müssen jeweils alle Beteiligten zur selben Zeit am selben Ort sein.
Die Studie zeigte, dass die verschiedenen Befragungsgruppen hinsichtlich der zeitlichen Ausgestaltung eines Weiterbildungsmoduls unterschiedliche Vorstellungen und Bedürfnisse haben. Fast 40% der Alumni wünschen sich ein Fern-Studium, dies können sich Bachelor-Studierende (mit 12,9%) sehr viel weniger vorstellen. Stattdessen favorisieren die Bachelor-Studierenden mit über 40% das Blockwochenformat, vielleicht weil sie dies aktuell noch gut in ihren universitären Alltag integrieren könnten, z.B. indem sie Teile der vorlesungsfreien Zeit hierfür aufwenden (Abb. 7).

5. Fazit

Zunächst wurden – auch vor dem Hintergrund internationaler Entwicklungen – die Randbedingungen, in denen sich die wissenschaftliche Weiterbildung befindet, beschrieben. Auch wurden zwei Anwendungsfelder von „Big Data" in der online-basierten wissenschaftlichen Weiterbildung aufgezeigt. Diese Bedingungen flankieren den Handlungsspielraum der SAPS und zeigen Möglichkeiten auf, innerhalb derer sich die SAPS strategisch ausrichten kann. Die Schaffung einer Nische im stark umworbenen Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung könnte zukünftig beispielsweise auch durch eine verstärkte Personalisierung von Lerninhalten und durch individuelle Lernpfade gelingen. Hier unterliegt die SAPS natürlich den datenschutzrechtlichen Bestimmungen auf Bundes- und Landesebene sowie den (recht restriktiven) Gepflogenheiten an der Universität Ulm.
Mit der Schaffung einer zielgruppengerechten Lernumgebung, welche in Kapitel 3 beschrieben wurde, hat sich die SAPS sicherlich den Erfordernissen entsprechend angepasst. Auch die in Kapitel 4 beschriebenen Befragungsergebnisse zeigen, dass sowohl das der Befragung zugrundeliegende organisatorisch-curriculare Konzept als auch das didaktische Konzept von den Befragten insgesamt gut bewertet werden. Auch zeigt die Tatsache, dass eine derartige Befragung überhaupt durchgeführt wurde, dass die SAPS sich stark nachfrageorientiert auf die Erwartungen und Bedürfnisse ihrer studierenden Kunden einstellen möchte. Insgesamt kann man feststellen, dass eine gewisse Besetzung attraktiver fachlicher Nischen auf Angebotsseite also durchaus erfolgt, dies muss jedoch vor dem Hintergrund schnellen technologischen Wandels und wechselnder Zielgruppenbedürfnisse immer wieder neu hinterfragt und ggf. angepasst werden.
In Ergänzung zur weiteren, flexiblen Nischenbildung auf Angebotsseite bedarf die SAPS auch einer stärkeren Markenbildung. Um nachhaltigen Markterfolg zu erreichen, müssen die Vorteile des SAPS-Modells noch deutlicher und effektiver kommuniziert werden. So können die wahrgenommenen Vorteile umgewandelt werden in Argumente: Beispielsweise wird die hohe Flexibilität eines berufsbegleitenden online-basierten Studiums mit als wichtigster Aspekt gesehen, berufliche Anforderungen und eine erfolgreiche persönliche Weiterqualifizie-

rung miteinander zu verbinden. Die Flexibilisierung bezieht sich einerseits auf eine hohe Zeiteffizienz, die den in der vorgestellten Studie befragten Alumni erwartungsgemäß am meisten bewusst war. Andererseits dürfen Networking und der Austausch mit Kommiliton/innen nicht zu kurz kommen, da auch diese Komponenten einen wichtigen Aspekt und Anreiz darstellen, die Belastungen eines berufsbegleitenden Studiums in Kauf zu nehmen. All diese Argumente müssen von der SAPS noch besser transportiert und an die potenziellen Zielgruppen herangetragen werden.

Literaturverzeichnis

Bischof, L./Friedrich, J.-D./Müller, U./Müller-Eiselt, R./von Stuckrad, T. (2013): Die schlafende Revolution. Zehn Thesen zur Digitalisierung der Hochschullehre. Gütersloh. CHE-Arbeitspapier.

Bischof, L./von Stuckrad, T. (2013): Die digitale (R)evolution? Chancen und Risiken der Digitalisierung akademischer Lehre. CHE Arbeitspapier Nr. 174. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.

Deimann, M. (2016): Stärkere Individualisierung der Lehre durch neue Medien. Arbeitspapier Nr. 26. Berlin. Hochschulforum Digitalisierung.

Faulstich, P./Graeßner, G./Bade-Becker, U./Gory, B. (2007): Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A./Knust, M. (Hg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Münster.

Faulstich, P./Graeßner, G./Schäfer, E. (2008): Weiterbildung an Hochschulen – Daten zu Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Report, 31 (1), S. 9-18.

Handke, J./Sperl, A. (Hg.) (2012): Das Inverted Classroom Model. München.

Hanft, A./Knust, M. (Hg.) (2007): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Münster.

Krapp, F./Moser, S./Bärtele, S./Gröger, G./Schumacher, H. (2016): Entwicklung redaktioneller Prozesse zur Erstellung universitärer Weiterbildungsangebote auf Grundlage einer Persona-inspirierten Anforderungsanalyse. In: 24. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW) - Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung, 29. August - 1. September 2016, Innsbruck, Tagungsband der Jahreskonferenz.

Meister, D.M./Kamin, A.-M. (2010): Digitale Lernwelten in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Hugger, K.-U./Walber, M. (Hg.): Digitale Lernwelten. Wiesbaden, S. 103-114.

Moser, S./Krapp, F./Bärtele, S./Wunderlich, K./Gröger, G./Slomka, F./Schumacher, H. (2014): Cloud-based Virtual Desktop Environment for Advanced Online Master's Courses. International Conference on Web & Open Access to Learning (ICWOAL), 2014 IEEE, Nov 25-27, 2014, Dubai, United Arab Emirates.

Siemens, G./Baker, Ryan S.J. (2010): Learning Analytics and Educational Data Mining: Towards Communication and Collaboration. In: Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge, pp. 252-254.

Schumacher, H./Gröger, G. (2016): In zwei Welten: Öffentlich-private Struktur der Weiterbildung an der Universität Ulm. In: Hanft, A./Brinkmann, K./Kretschmer, S./Maschwitz, A./Stöter, J. (Hg.): Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Münster.

UNESCO (2012): Learning Analytics. UNESCO Institute for Information Technologies in Education.

Wannemacher, K./Jungermann, I./Scholz, J./Tercanli, H./Villiez A.(2016): Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich. Arbeitspapier Nr. 15. Berlin. Hochschulforum Digitalisierung.

■ **Ursula M. Müller,** Dekanatsreferentin, Fakultät Bauingenieurwesen, Bauphysik und Wirtschaft; Hochschule für Technik Stuttgart,
E-Mail: ursula.m16@gmail.com

■ **Dr. Gabriele Gröger,** Geschäftsführung „School of Advanced Professional Studies", Universität Ulm,
E-Mail: gabriele.groeger@uni-ulm.de

■ **Dr. Hermann Schumacher,** Professor für Höchstfrequenzelektronik, Wissenschaftlicher Leiter der „School of Advanced Professional Studies",
E-Mail: hermann.schumacher@uni-ulm.de

E-Book

Martin 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 interdisziplinären 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

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

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Ingo Blaich & Jana Günther

Learning by Writing
Bedarfs- und studierendenzentrierte Lehre

Ingo Blaich

Jana Günther

Higher education didactics are significant components for scholars with teaching assignments. Furthermore, specific teaching methods are important for a successful planning of seminars which focus on academic writing skills. Especially seminars for students in different stages of their study and with different personal backgrounds are particularly challenging for academic staff who wish to provide an optimal support. The article focuses on this specific nexus and introduces the concept of an Academic Writing Workshop, which was successful held at Institute of Sociology at Technical University Dresden.

Die umfassende Etablierung der Hochschuldidaktik im akademischen Lehrbetrieb in Deutschland ist, nicht nur anhand der wachsenden Publikationsfülle hierzu, unübersehbar und für Studierende wie auch Beschäftige auf der Ebene einer sinnvollen Weiterqualifikation eine wünschenswerte Entwicklung. Die Initiativen zur Förderung der pädagogisch-didaktischen Professionalität der Lehrenden an den bundesdeutschen Hochschulen reagieren dementsprechend auf die strukturellen Veränderungen im Hochschulsystem. Die Umstellung auf das Bachelor-Master-System verlangt von den Studierenden eine raschere Aneignung wesentlicher Inhalte und Entwicklung basaler fachlicher Kompetenzen.[1] Die zeitliche Straffung in den Studiengängen limitiert die Spielräume zum nachholenden Kompetenzerwerb. Für den erfolgreichen Studienabschluss ist daher die Bewältigung der kurzen Studieneingangsphase von erheblicher Bedeutung (Webler 2012). Fehlendes Grundlagenwissen und schwach ausgeprägte akademische Fertigkeiten werden hier schnell zum Dropout-Risiko (Kruse 2007, S. 9).

Je mehr der Erwerb der Hochschulreife (in ihren vielfältigen Formen) zum schulischen Regelabschluss wird, die internationale Bildungsmobilität steigt und qualifizierte Berufstätige als „nicht-tradionelle" Studierende (Jürgens/Zinn 2012, S. 34ff.) Zugang zur bundesdeutschen Hochschulbildung erhalten, umso mehr steigt auch die Heterogenität der Studierendenschaft insgesamt. Diese Entwicklung ist aus der Perspektive gerechter Bildungschancen wünschenswert und spätestens mit der Umsetzung des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) hinsichtlich des Zugangs zu öffentlichen Gütern auch gesetzlich festgelegt. Umso weniger kann davon ausgegangen werden, dass zentrale akademische Kompetenzen innerhalb der Studierendenschaft vergleichbar sind, sei es durch differente Anforderungen in den allgemeinbildenden bundesdeutschen Gymnasien selbst oder den erhöhten Hochschulzugang von Studierenden ohne Abitur.

Die soziale Herkunft der Studierenden spielt ebenso eine wesentliche Rolle: Arbeiterkinder benötigen beispielsweise nachweisbar eine andere Unterstützung während des Studiums als Kinder aus hochschuldbildungsnahen Familien (Coenen/König 2016, S. 177).

In dem Zusammenhang stellt *erstens* Hochschuldidaktik eine wichtige und regulierende Stellschraube dar, die Lehrende dabei unterstützt, sinnvolle und inklusive Lehrkonzepte zu entwickeln und auf besondere Bedürfnisse ihrer Studierenden reagieren zu können. Denn die Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden spielt eine „zentrale Rolle für ein erfolgreiches Studium" (Kupfer 2004, S. 247). *Zweitens* müssen daraus resultierende Angebote von Lehrenden in Form von Schreibwerkstätten und/oder Schreibberatungen das Studium unserer Ansicht nach sinnvoll flankieren, um den Anforderungen in Zukunft gerecht werden zu können. Unser Konzept, welches wir im Folgenden inhaltlich entfalten und didaktisch begründen, ist eine Antwort auf diese spezifischen Leerstellen.

1. Ausgangspunkt: Wissens- und Kompetenzlücken

Anhand dieser Ausgangsüberlegungen wird der hohe Bedarf an studienbegleitender Betreuung und Beratung für die Studierenden deutlich, wie jüngst auch der 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen belegt (Ramm et al. 2014, S. 441). Die Hochschulen und Universitäten stehen zusätzlich vor der Herausforderung, aus der (gymnasialen) Schulzeit herrührende Wissens- und Kompetenzdefiziten mit zusätzlichen Lehrangeboten zu begegnen (Wolter et al. 2014, S. 16; Seidel/Wielepp 2014). Natur- und Ingenieurwis-

[1] Die Fülle des Lehrstoffs wird von Studierenden selbst als „am häufigsten kritisch" bewerteter Aspekt wahrgenommen (Heine 2011, S. 51).

senschaften ebenso wie einige Geistes- und Kulturwissenschaften[2] bieten beispielsweise Vor- und Brückenkurse zur Auffrischung oder Erweiterung mathematischer oder sprachlicher Fähigkeiten an. Weiterführend müssen aber auch überfachliche Kompetenzen – wie das wissenschaftliche Schreiben – stärker Bestandteil regulärer Lehrveranstaltungen bzw. expliziter Beratungs- und Unterstützungsangebote werden. Vor allem bei Studierenden ohne Abitur und aus nicht-akademischen Elternhäusern kann die Fähigkeit, eine wissenschaftliche Arbeit zu verfassen oder Unterstützung dafür aus dem sozialen Umfeld zu erhalten, nicht immer vorausgesetzt werden. Schreibkompetenzen entwickeln sich zwar während der Schulzeit, auch das Anfertigen einer Hausarbeit oder eines verschriftlichten Referats wird in der Gymnasialzeit geübt; dennoch stehen die Studienanfänger bei ihren Seminar-, Haus- bzw. Projektarbeiten vor neuen Herausforderungen. Diese Texte bedürfen eines erst zu erwerbenden Wissensfundus; sie müssen sich in einen wissenschaftlichen Diskurs einordnen und dabei fachspezifische Thematisierungsweisen beachten, die ebenfalls erst erkannt und ins Schreiben eingeflochten werden müssen. Und obwohl in aller Regel sich die Schreibkompetenzen auch im Studienverlauf deutlich verbessern, verschwinden nicht alle damit verbundenen Probleme und werden manchmal gerade in den Anforderungen einer Bachelor- und Master-Arbeit erneut akut.

Offensichtlich besteht eine besondere Schwierigkeit darin, die erworbenen Schreibkompetenzen auf die anstehende Qualifikationsarbeit zu übertragen und den Arbeitsprozess entsprechend anzupassen. Dieser Problemkonstellation widmete sich ein Schreibworkshop für wissenschaftliche Abschlussarbeiten am Institut für Soziologie der TU Dresden im Wintersemester 2015/16. Dessen Konzeption und die daraus zu ziehenden Schlussfolgerungen möchten wir im Folgenden, nach kurzen einleitenden Bemerkungen zu typischen Schreibschwierigkeiten, darlegen.

2. Typische Schreibprobleme

Die Literatur zu Schreibschwierigkeiten und ihrer Bewältigung ist umfangreich (für einen Überblick vgl. Kruse/Jacobs 1999, S. 25; Grieshammer 2013, S. 75), auch die primär kognitionspsychologische Modellierung des Schreibprozesses selbst ist breit dokumentiert (vgl. Flowers/Hayes 2014; Breiterer 2014). Wir möchten hier sehr knapp darauf zurückgreifen, um den theoretischen Hintergrund unseres Workshopkonzepts transparent zu machen. Bezogen auf unsere bisherige Erfahrung in der Betreuung und Begutachtung studentischer Qualifikationsarbeiten lassen sich die beobachtbaren Probleme folgenden drei Gruppen zuordnen:

2.1 Unklarheit über Schreibauftrag und Textsortenkenntnis

Den Studierenden ist bewusst, dass mit der Qualifikationsarbeit andere Anforderungen verbunden sind als mit einer Seminararbeit, jedoch können sie diese für sich nicht klar benennen und Lösungsansätze entwickeln. Es fehlt teilweise an Wissen um die formalen Aspekte einer Bachelor- oder Master-Arbeit wie auch um die zum Teil lehrstuhl- bzw. themenspezifischen inhaltlichen Anforderungen einer so umfangreichen Arbeit. Eng damit verbunden ist der Anspruch mit der Qualifikationsarbeit die Befähigung zur wissenschaftlichen Arbeit auf dem jeweiligen Kompetenzniveau unter Beweis zu stellen, d.h. erwartet wird eine, durchaus ambivalente, Habitustransformation vom „nur" Lernenden hin zum/zur eigenständigen Wissenschaftler/in (Feilke/Steinhoff 2003, S. 118f.). Wir werden auf diese Problematik bei der Diskussion um den „Eigenanteil" in der Abschlussarbeit zurückkommen.

2.2 Themenfindung und Schreibprozess

Fehlende, unstimmige oder instabile Konzepte sind für Keseling eine der Hauptschwierigkeiten bei Qualifikationsarbeiten (Keseling 2004, S. 70). Diese sind in aller Regel thematisch nicht auf eine konkrete Lehrveranstaltung bezogen und zumindest in den Sozial- und Geisteswissenschaften ist eine strikte Themenvorgabe durch Professor/innen und Dozent/innen nicht üblich. Damit besteht in der Themenfindung und -zuschneidung bereits eine erste große Herausforderung. Bezogen auf diesen Punkt tauchen Fragen nach der erwarteten Komplexität, eventuell des empirisch-methodischen Zugangs wie auch nach der Originalität des Themas auf. Damit verknüpft sind Darstellungs- und Strukturierungsprobleme und vor allem die Notwendigkeit, das Thema in einer kohärenten, den „Roten Faden" ersichtlich lassenden, Argumentationslinie zu entwickeln (Plümper 2008, S. 81).

2.3 Zeitmanagement und Arbeitsorganisation

Vor allem für Bachelor-Studierende ist die Qualifikationsarbeit die erste längere wissenschaftliche Arbeit; aber auch Master-Arbeiten sind meist deutlich umfangreicher als jene, die als Prüfungsleistungen während des Studiums abgelegt werden, so dass sie ebenfalls als neue Herausforderung aufgefasst werden können. Zudem bestehen hier, anders als oftmals noch bei Seminararbeiten, strikte zeitliche Vorgaben. Damit sind komplexere Anforderungen an die Arbeitsorganisation gestellt. „Vielen Studierenden fällt es schwer, sich den komplexen Schreibprozess in mehrere Etappen einzuteilen und ausreichend Zeit für jeden Schritt einzuplanen" (Grieshammer 2013, S. 75). Ebenso können sich bisherige Arbeits- und Schreibstrategien, die für Seminararbeiten praktikabel waren, für umfangreichere Schreibaufgaben als ungeeignet erweisen, so dass ggf. die Neuaneignung eines Arbeitsstiles notwendig ist.

Ein wichtiger Aspekt, der quer zu dieser Schematisierung liegt, ist die Reflexion über den Schreibprozess selbst. Als primäre Prüfungsform ist den Studierenden das Schreiben in den Geistes- und Sozialwissenschaften zwar vertraut, dennoch ist der Schreibprozess selbst zeitlich und didaktisch aus der Hochschullehre ausgelagert, meist in die vorlesungsfreie Zeit verschoben und

[2] Hier konzentriert sich das Angebot meist auf die Verbesserung fremdsprachlicher Fähigkeiten wie Latein für die Geschichtswissenschaft und Mediavistik.

nur über die Absprache der Seminararbeitsthemen in die Präsenzveranstaltungen eingebunden. Den in der „Einsamkeit des Schreibers" (Keseling 2004) entwickelten Arbeits- und Schreibstilen fehlt zudem, nach unserer Erfahrung, das systematische Feedback durch die Lehrenden, wobei dies von den Studierenden auch zu wenig eingefordert wird. Daher existieren unterschiedliche subjektive Annahmen, wie wissenschaftliches Schreiben ‚sein sollte' und vielfach eine negative Einschätzung bzw. Unzufriedenheit bezüglich der eigenen Schreibqualitäten. Die Einstellung, dass akademisches Schreiben „leicht von der Hand gehen müsse" erzeugt daher einen eher hinderlichen Erwartungsdruck. Irrige Annahmen über das „richtige Schreiben" stehen einem erfolgreichen und effizienten Schreiben ebenfalls oft im Wege, daher ist zum Ausbilden bzw. Durchhalten individueller Schreib- und Arbeitsstrategien zu ermuntern (vgl. Sennewald 2014). „Wissenschaftliches Schreiben ist harte Denkarbeit. […] Schreibende sind permanent am planen, schreiben und überarbeiten. Diese Gleichzeitigkeit verschiedener Tätigkeiten macht das Schreiben so anspruchsvoll und führt zu Gefühlen der Überforderung" (Mayer 2010, S. 32). Die Schreibberatung dient daher immer auch ein Stück weit der Aufklärung, sowohl über den Schreibprozess selbst als auch über den Schreibenden.

3. Anspruch und didaktische Konzeption des Workshops

Der Workshop, den wir entwickelten und anboten, stellte sowohl aus einer konzeptionellen als auch aus einer didaktischen Perspektive eine besondere Herausforderung dar. *Erstens* sollten durch das erarbeitete Curriculum spezifische Wissenslücken der Studierenden durch informative sowie praxisorientierte Lehr- und Lernelemente gefüllt werden. *Zweitens* erhob die Konzeption der Lehrenden den Anspruch, den Workshop bedarfsorientiert und damit inhaltlich offen zu gestalten, um Studierende mit durchaus unterschiedlichen Schwierigkeiten die Möglichkeit zu bieten, an dem Workshop partizipieren zu können. Der Workshop richtete sich an Studierende, die ihre Abschlussarbeit (BA, MA, Diplom) oder komplexe Hausarbeiten (z.B. Projektarbeit) planten. Ihnen sollte die Möglichkeit zur Wissenserweiterung, wie beispielsweise Übungen zur Themenfindung, Expertise zur Vorbereitung des Schreibprozesses sowie Gelegenheit zum gegenseitigen Austausch im Sinne einer positiven Peerkultur (Opp/Teichmann 2008) gegeben werden.

Die basalen und dezidiert kommunizierten Grundsätze des Workshops lauteten Kollegialität, Vertraulichkeit und Freiwilligkeit. Den Studierenden wurde demnach ermöglicht, in einer urteilsfreien Atmosphäre spezifische Probleme zu artikulieren und diskutieren. Die Teilnahme an den jeweiligen Präsenzsitzungen erfolgte auf freiwilliger und damit selbstlernorganisierter Grundlage. Basierend auf der Idee der „Selbstbestimmungstheorie der Motivation" (Deci/Ryan 1993, S. 223ff.) sollte demnach auch das Angebot konzipiert werden. Gleichzeitig musste die bereits beschriebene generelle Kompetenzspreizung unter den Studierenden bezüglich des wissenschaftlichen Schreibens bzw. wissenschaftlichen Arbeitens dementsprechend bei der Planung des Workshops antizipiert werden. Um dieser spezifischen Zielstellung gerecht zu werden, möglichst vielen Studierenden den Zugang zu dem Angebot zu ermöglichen, wurde für die Vermittlung und Erprobung des Lernstoffs auf Elemente des *Seamless Learnings*[3] gesetzt: Zweiwöchig fanden Blockveranstaltungen mit 4 Semesterwochenstunden statt. Diese Präsenzsitzungen wechselten sich mit selbstständigen Lern- und Übungsphasen ab, die durch ein online-basiertes Unterstützungsangebot auf der Lernplattform OPAL moderiert und strukturiert wurden. Diese auf flexible Inhaltsvermittlung setzende Lehrform soll Studierende dabei unterstützten, einen „selbstständigen Lernweg zu wählen" (Müller et al. 2016, S. 95).

In den Präsenzsitzungen changierten die Dozent/innen zwischen expositorischen und projektorientiertem Lehrformen. So setzten selbige thematisch darauf, Vorwissen der Studierenden gezielt zu aktivieren (expositorisches Lehren) oder sie moderierten Seminarsequenzen offen ein, in welchen die Teilnehmer/innen das Thema bzw. Problem selbst definierten und analysierten, z.B. Prokrastination oder Schreibblockaden, um Lösungsstrategien zu erarbeiten (projektorientiertes Lehren). Flankiert wurde diese Herangehensweisen durch Übungen und Möglichkeiten des Erfahrungsaustauschs. Alle Arbeits-, Übungsblätter und Präsentationen wurden auf der OPAL-Lehrplattform zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus wurde ein Wiki mit wichtigen Stichworten angelegt und von den Seminarleiter/innen sowie den Studierenden selbst gepflegt.

4. Bedarfsorientierte Inhaltsplanung

Um Studierenden bedarfsorientierte Lehrangebote machen zu können, benötigen die Lehrkräfte ein profundes Wissen innerhalb des gewählten Themenfeldes, eine sichere praktische Erfahrung hinsichtlich didaktischer Methoden sowie eine sinnvolle Zeitorganisation, so dass die gebotene Offenheit innerhalb des Workshops produktiv gestaltet werden kann, ohne einer gewissen Beliebigkeit anheimzufallen. Im Vorfeld erarbeiteten wir daher lediglich Themenmodule, die aus der Erfahrung der beiden Dozent/innen heraus, übliche Schwierigkeiten für Studierende im Schreibprozess darstellen.

In der ersten Sitzung wurden zunächst grundsätzliche formale Fragen geklärt und dann mittels einer Kartenabfrage (Nikles 2007, S. 123) spezifische Bedarfe der Teilnehmenden eruiert und gemeinsam in einer großen Diskussionsrunde geclustert. Hierbei ergab sich bereits eine Übereinstimmung mit den vorbereiteten Themenmodulen, die um fehlende von den Studierenden eingebrachten Bedarfe und die entsprechenden Sequenzen erweitert wurden. Dabei orientierten sich die Lehrenden an der mittlerweile in der Lernforschung etablierten An-

[3] Seamless Learning wird verstanden als Lehr- und Lernform, in welcher es möglich ist, ‚nahtlos' zu lernen: „Mediated by technology, a seamless learner should be able to explore, identify and seize boundless latent opportunities that her daily living spaces may offer to her, rather than always being inhibited by externally defined learning goals and resources" (Wong 2012, S. E22).

Tabelle 1: Strukturierung der bedarfsorientierten Inhaltsabfrage

Sitzung	Inhalt	Methode
Einführungssitzung	Formale Rahmenbedingungen für schriftliche Arbeiten: • differenziert nach Bachelor/Diplom/Master • formale Hinweise • Was ist ein Plagiat?	• Interessens- und Wissensabfrage (Kartenabfrage) • Hinweise zum Blended Learning • Wissensspeicher
1. Modul Den Anfang wagen: Zeitorganisation, Motivation und Fahrplan	• Zielformulierung: Was will ich mit meiner Abschlussarbeit erreichen? • individuelle Motivation & Motivationserhalt • Organisation und Struktur des Studiums und der Abschlussarbeit/Zeitplanung; Planung des Anfangs • gezieltes Exposé schreiben (als Fahrplan)	• Input: Warum Arbeitsorganisation und Zeitplanung? • Brainstorming: Zeitfresser und Prokrastination • Reflexionsarbeiten: Zeitkuchen • Erfahrungsaustausch/Gruppendiskussion: Umgang mit Zeitdruck während des Studiums • Merkblätter
2. Modul Der Weg zum eigenen Thema: „Vom Großen ins Kleine"	• Ideenfindung und Konkretisierung des Themas • Anspruch bzw. Niveau-Anforderung von Abschlussarbeiten • Eingrenzung des Themas • Recherchemöglichkeiten und Materialsammlung	• Input zu Fragestellungen: Welche eignen sich für Abschlussarbeiten? • Übungen: Themen finden mit Brainstorming, Mindmap • Themeneingrenzung: Die „soziologische Kartoffel" • studentisches Peer-Review zu den Arbeitsergebnissen (Blended Learning)
3. Modul Umgang mit Literatur	• Literaturdatenbanken: Vergleich, Stärken und Schwächen einzelner Programme • Literaturgattungen • Recherchetools: Zeitungsdatenbanken, Fachdatenbanken, online-Bibliotheken etc. • Wiederholung: korrekt Zitieren (Zitationsmöglichkeiten, Einheitlichkeit usw.)	• Inputs • Citavi-Vorführung • peer to peer Vortrag mit angeleiteten Übungen: Speedreading-Techniken und PQ4R • Merkblätter
4. Modul Aufbau und Gliederung einer wissenschaftlichen Arbeit	• formaler Aufbau • Aufbau/Gliederung • Aufbau und Formulierung von Gliederungspunkten • Einleitung und Schluss	• Input • Übung: Gliederungsmöglichkeiten • Vorstellung einzelner Gliederungen und gemeinsame Diskussion (Kolloquiumssimulation)
5. Modul Schreibprozess	• Phasenmodell des Schreibprozesses • wissenschaftlicher Schreibstil: Grundformen wissenschaftlichen Schreibens • Text: Übergänge, Rückbindung zur Ausgangsfrage/These	• Input • Übung: kreatives Schreiben • Übung: mit 5 Worten eine Geschichte schreiben, diese dann wissenschaftlich umschreiben
6. Modul Wissensspeicher	• vollständige Anforderungstransparenz • Anhang: Aufbau und Inhalt • Exposé (Wiederholung) • Roter Faden & Übergänge (Best Practice, peer to peer)	• Wiederholungen • Best Practice-Beispiele: peer to peer

sicht, dass die Inhalte nicht das „eigentliche Ziel des Lehrens" (Langer 1997, S. 20) überlagern, sondern vielmehr den Lernenden in den Mittelpunkt einer handlungsorientierten Vermittlung stellen sollten (Ritter-Mamczek 2011, S. 22).

Die Studierenden waren zudem aufgefordert, Fragen bzw. neue aufkommende Interessen zu äußern, so dass diese im virtuell angelegten Wissensspeicher auf der Lernplattform abgelegt werden können.

Nach der ersten konstituierenden Sitzung wurde dementsprechend mit der konkretisierten, bedarfsorientierten Planung begonnen, welche auch ein austariertes Verhältnis zwischen rein informationsvermittelnden und interaktiven Lehrelementen anstrebte. Der so erarbeitete Veranstaltungsplan über ein Semester strukturierte sich in 7 Blocksitzungen und 6 thematischen Modulen (siehe Tab. 1).

Neben vielfach erprobten Kreativitätstechniken oder Übungen, wurden einige didaktische Mittel/Übungen dem Veranstaltungsanliegen, wie beispielsweise die „Soziologische Kartoffel" (siehe Abb. 1), angepasst. Im Wissensspeicher, der den Studierenden die Möglichkeit bot, auch während des laufenden Workshops weitere Interessen zu bekunden, dokumentierten auch die Dozent/innen unverhofft auftretende Wissenslücken, Nachfragen oder Diskussionspunkte. Durch eine grobmaschige Zeitplanung sollte auf diese Bedürfnisse oder auch ‚Störungen' im Sinne einer „Lehre als Kommunikationsprozess" (Schumacher 2011, S. 19) direkt eingegangen werden können. Darüber hinaus veranschlagten die beiden Lehrenden zusätzlich zu ihrer generellen inhaltlichen Vorbereitungszeit zweiwöchig ca. 2 SWS zur gemeinsamen Reflexion und Nachbereitung, ggf. Um- oder Feinplanung und Aufbereitung der Inhalte für die Lernblattform.

5. Erfahrungswerte: Abgleich Theorie und Praxis

In den Online-Kurs schrieben sich insgesamt 46 Studierenden verschiedener Semester aller Fachstudiengänge des Instituts ein. Die Nutzungsstatistik zeigt eine rege Nutzung der zur Verfügung gestellten Materialien. An den Präsenzsitzungen nahmen in der Regel zwischen 15 und 23 Studierende teil, die sich dementsprechend an den Arbeitsaufgaben, Übungen sowie Diskussionen aktiv beteiligten. Diese lebendige und kommunikative Seminarkultur spiegelte sich allerdings leider weniger auf der OPAL-Lernplattform wider. Bei der Ausarbeitung des OPAL-Wikis konnte Mitarbeit von Studierenden verzeichnet werden, das Forum sowie die angebotene peer-to-peer-Review Aufgabe wurden von den Studierenden weniger genutzt. Die Lernplattform wurde lediglich als Medium „externalisierten Wissens" (Hayes 2014, S. 67) in Anspruch genommen. Hier zeigte sich dementsprechend die Begrenztheit eines reinen virtuellen Angebots im Bereich wissenschaftlichen Schreibens bzw. Schreibberatung. Einen ‚nahtlosen' Lern- und Lehrerfolg in diesem Sinne kann es u.E. nur durch eine Kombination von Online- und Präsenzbausteinen geben.

Wie die Ergebnisse der Themenabfrage in Tabelle 1 zeigen, entsprechen die Problemlagen der Studierenden weitestgehend sowohl unseren erfahrungsbasierten Vor-

Abbildung 1: Die Befragung der „soziologischen Kartoffel"

Quelle: angepasst nach Stary/Kretschmar 1994, S. 38

annahmen als auch den aus der Literatur gewonnenen Kenntnissen über typische Schreibschwierigkeiten (siehe Kapitel 2). In jeder Seminarstunde nahmen die individuelle Reflexion und der gemeinsame Austausch über Schreiberfahrungen einen breiten Raum ein, so dass viele Hinweise aus der Schreibdidaktik zum einen von Studierenden bestätigt werden konnten bzw. zum anderen darüber sehr leicht anschlussfähig an die jeweils individuellen Problemlagen waren.

Ein inhaltlicher Schwerpunkt, der nicht nur in Modul 3 ausführlich behandelt wurde, sondern den Studierende in den anderen Themenblöcken mehrfach zur Sprache brachten, war die Frage nach dem „Eigenanteil". Vor dem Hintergrund der Debatten um Plagiate im Wissenschaftsbetrieb, drückt sich darin die Unsicherheit der Studierenden aus, in Seminar- und Qualifikationsarbeiten – unter Rückgriff auf aus der Fachliteratur erarbeitetes Wissen – eine eigene Argumentationslinie und schlussendlich einen eigenen Text zu entwickeln. Teilweise artikulieren sich in dieser Thematik auch deplatzierte und die Studierenden überfordernde Originalitätserwartungen. Es kommt aber auch das intrinsische Bestreben zum Ausdruck, nicht nur schon vorhandenes Wissen neu zu kompilieren bzw. schlimmstenfalls zu wiederholen.

Gleichzeitig fehlt an mancher Stelle der fachliche Überblick bzw. das Hintergrundwissen, um zu einer den individuellen Ansprüchen nach Eigenständigkeit genügenden Themenformulierung zu kommen. Gerade von Studierenden im Bachelor-Studium kann dies nach ca. sechs Semestern nicht in voller Gänze erwartet werden. Hier war es demnach notwendig, die konkreten Anforderungen der Bachelor-Arbeit zu verdeutlichen und damit den Schreibauftrag explizit zu klären. Besonders betraf dies die Themenfindung bzw. Zuschneidung einer Fragestellung für den begrenzten Bearbeitungszeitraum einer Bachelor-Arbeit. Der notwendige Grad der Konkretisierung und Spezialisierung wurde von vielen Teilnehmer/innen so nicht antizipiert.

Die unter den Teilnehmer/innen verbreiteten Schwierigkeiten in der Themenfindung verwiesen wiederum auf grundsätzliche Probleme in der individuellen Aneignung und Anwendung theoretischer Ansätze sowie in der kognitiven Repräsentation von Faktenwissen in soziologischen Teilbereichen. Grundlagenwissen und vertiefende Kenntnisse waren zwar vorhanden; Defizite bestanden jedoch in der individuellen Aufbereitung dieses Wissens anhand individueller Erkenntnisinteressen bzw. Bezogenheit auf gesellschaftliche Handlungskontexte. Von daher reflektiert die Frage nach dem „Eigenanteil" das Problem, dass sich die sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse und das theoretische und methodische Handwerkszeug noch nicht hinreichend „zu eigen" gemacht wurden. Die Bloomsche Taxonomie aufgreifend (Wolter et al. 2014, S. 67f.) fällt diesen Studierenden der Kompetenzsprung von Erinnern/Verstehen hin zu Anwenden/Analysieren schwerer. Einer Einschätzung der Lehrenden an der Universität Bielefeld zufolge haben ca. 40-55% der Studierenden Probleme mit diesem Selbstbezug (Scherer/Sennewald 2015).

Wo Themen für Seminar- und Abschlussarbeiten nicht vorgegeben werden, haben jene Studierende größere Probleme, die eher an äußeren Konventionen orientiert handeln und entsprechend Entscheidungen treffen, als aus sich selbst heraus. Und auch die Schreibdidaktik betont diesen Individualitäts- und Selbstbezug im wissenschaftlichen Schreiben sehr stark (Hübner 2012, S. 13f.; Kornmeier 2013, S. 47ff.). Von daher wird verständlich, warum größere Probleme im wissenschaftlichen Schreiben manchmal erst vor der Abschlussarbeit manifest werden, da diese eine Anwendung von lehrveranstaltungsübergreifendem Wissen und Kompetenzen explizit verlangt.

Ein regelmäßiges Angebot zum wissenschaftlichen Schreiben in Form von Workshops, Online-Angeboten

und einer bedarfsorientierten Schreibberatung als Ergänzung zum regulären Lehrprogramm ist aus unserer Sicht nicht nur wünschenswert sondern im Rahmen der Curricula an Hochschulen mittlerweile unverzichtbar. Lang bewährte Befunde aus der Bildungsforschung, hochschuldidaktisch angemessene Methoden und neue Ansätze (z.B. flexibles Lernen, Seamless Learning) sollten dabei erprobt und sinnvoll angewendet werden.
Durch das Feedback und die Erfahrungen des Pilotprojektes werden entsprechend ab dem Wintersemester 2016/17 die Module des Workshops leicht verkürzt in regelmäßigen Veranstaltungen angeboten; ergänzt durch Sprechzeiten für eine individuelle Schreibberatung. Darüber hinaus haben die Autor/innen damit begonnen, Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens in die regulären Lehrveranstaltungen, hier vor allem die Seminare, zu integrieren, um damit die Vermittlung fachlicher Inhalte mit der Vorbereitung der schriftlichen Prüfungsleistung (Seminararbeit) zu verknüpfen. Durch das seminarbegleitende Verfassen kürzerer Texte bekommen die Studierenden sowohl die Möglichkeit, das „Ins-Schreiben-Kommen" zu üben, Fragestellungen zu entwickeln als auch Feedback zu ihren Texten und somit verstärkt Gelegenheit zur Reflexion über den je eigenen Schreibprozess und dessen Ergebnisse zu bekommen.

Literaturverzeichnis

Breiterer, C. (2014): Entwicklung im Schreiben. Schreiben als kognitiver Prozess. In: Dreyfürst, St./Sennewald, N. (Hg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie Didaktik und Beratung. Opladen, S. 95-106.

Coenen, C./König, E. (2016): Ohne Netz und doppelten Boden: Als Studierende der ersten Generation an die Uni. In: FEMINA POLITICA, 25 (1), S. 177-182.

Deci, E.L./Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung fuer die Paedagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (2), S. 223-238.

Feilke, H./Steinhoff, T. (2003): Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeit. In: Ehlich, K./Steets, A. (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, S. 112-128.

Flowers, L./Hayes, John, R. (2014): Schreiben als kognitiver Prozess. Eine Theorie. In: Dreyfürst, St./Sennewald, N. (Hg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie Didaktik und Beratung. Opladen, S. 35-74.

Grieshammer, E. (2013): Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium. Baltmannsweiler.

Hayes, J.R. (2014): Kognition und Affekt beim Schreiben. Ein neues Modell. In: Dreyfürst, St./Sennewald, N. (Hg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie Didaktik und Beratung. Opladen, S. 57-86.

Heine, C. (2011): Wahrnehmung und Bewertung von Studienbedingungen und Praxisbezug. In: Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, S. 45-78.

Hübner, D. (2012): Zehn Gebote für das philosophische Schreiben. Ratschläge für Philosophie-Studierende zum Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten. Göttingen.

Jürgens, A./Zinn, B. (2012): Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 34 (4), S. 34-53.

Keseling, G. (2004): Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können. Wiesbaden.

Kornmeier, M. (2013): Wissenschaftlich schreiben leicht gemacht. Für Bachelor Master und Dissertation. Bern.

Kruse, O. (2007): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt am Main, New York.

Kruse, O./Jacobs, E.-M. (1999): Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In: Kruse, O./Jacobs, E.-M./Ruhmann, G. (Hg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte Methoden Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied/Berlin, S. 19-36.

Kupfer, A. (2004): Universität und soziale Gerechtigkeit. Eine Bilanz der Hochschulreformen seit 1998. Düsseldorf/Frankfurt am Main.

Mayer, P. (2010): Wissenschaftlich schreiben heißt vor allem denken - zwölf Techniken für mehr Effizienz. In: Das Hochschulwesen (HSW), 58 (1), S. 28-32.

Müller, C./Stahl, M./Lübcke, M./Alder, M. (2016): Flexibilisierung von Studiengängen: Lernen im Zwischenraum von formellen und informellen Kontexten. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 11 (4), S. 93-107.

Nikles, B. W. (2007): Methodenhandbuch für den Studien- und Berufsalltag. Berlin/Münster.

Opp, G./Teichmann, J. (Hg.) (2008): Positive Peerkultur. Best practices in Deutschland. Bad Heilbrunn.

Plümper, T. (2008): Effizient Schreiben. Leitfaden zum Verfassen von Qualifizierungsarbeiten und wissenschaftlichen Texten. München.

Ramm, M./Multrus, F./Bargel, T./Schmidt, M. (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin.

Ritter-Mamczek, B. (2011): Stoff reduzieren. Methoden für die Lehrpraxis. Stuttgart.

Scherer, C./Sennewald, N. (2015): Schreiben an der Hochschule. Die Perspektive der Lehrenden in Zahlen. In: JoSch – Journal der Schreibberatung, 5 (10), S. 27-33.

Schumacher, E.-M. (2011): Schwierige Situationen in der Lehre. Methoden der Kommunikation und Didaktik für die Lehrpraxis. Stuttgart.

Seidel, S./Wielepp, F. (2014): Heterogenität im Hochschulalltag. In: Die Hochschule, 23 (2), S. 156-171.

Sennewald, N. (2014): Schreibstrategien. Ein Überblick. In: Dreyfürst, St./Sennewald, N. (Hg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie Didaktik und Beratung. Opladen, S. 169-190.

Stary, J./Kretschmer, H. (1994): Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Eine Arbeitshilfe für das sozial- und geisteswissenschaftliche Studium. Frankfurt am Main.

Webler, W.-D. (2012): Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Studierfähigkeit für ein freieres Studium. In: Webler, W.-D. (Hg.): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Bielefeld, S. 17-52.

Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A./Spexard, A. (2014): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 36 (4), S. 8-39.

Wong, L.-H. (2012): A Learner-centric view of Mobile Seamless Learning. In: British Journal of Educational Technology, 43 (1), pp. E19-E23.

■ **Dr. Ingo Blaich,** wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Soziologie, Lehrbereich Soziologische Theorie/Kultursoziologie, TU Dresden, E-Mail: ingo.blaich@tu-dresden.de

■ **Dr. Jana Günther,** Dipl. Soz.wiss., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Soziologie, Lehrbereich Makrosoziologie, TU Dresden, E-Mail: jana.guenther@tu-dresden.de

Liebe Leserinnen und Leser,

für Informationen über Neuerscheinungen, aktuelle Zeitschriftenausgaben und Rabatt-Aktionen besuchen Sie uns auf unserer neugestalteten Website **www.universitaetsverlagwebler.de**, und auf **www.facebook.com/universitatsverlag.webler**

HSW-Gespräch zum Zusammenhang von Veranstaltungsbesuch und Studienqualität mit Tino Bargel, Frank Multrus und Sandra Majer

In den letzten Jahren hat sich eine z.T. sehr emotional geführte Debatte um Anwesenheitspflichten in Lehr- und Lernveranstaltungen und deren Aufhebung aus rechtlichen Gründen abgespielt. Dabei standen Fragen der rechtlichen Zulässigkeit und der angenommenen studienpraktischen Notwendigkeit solcher Pflichten im Vordergrund. Über die Ursachen der Abwesenheit aus den Veranstaltungen war in dieser engeren Debatte bisher wenig zu erfahren. In einem Beitrag in dieser Ausgabe wird es nicht mehr für ausgeschlossen gehalten, dass es sich angesichts von individuellen und strukturellen Defiziten in der Lehre auch um eine Abstimmung mit den Füßen handeln könnte. Statt die Lehre und die Lernmöglichkeiten zu verbessern, sollen die Studierenden mit rechtlichen Mitteln in die (unveränderten?) Veranstaltungen gezwungen werden. Mit den Studierendensurveys an Universitäten und Fachhochschulen *„Studiensituation und studentische Orientierungen"* liegen seit Jahren regelmäßig empirische Daten vor, die die Ursachen näher ausleuchten könnten. Die Daten spiegeln individuelle Einschätzungen der Studierenden auf deren jeweiligem Kenntnisstand. Das müssen keine objektiven Wahrheiten sein, aber die Entscheidung, an Veranstaltungen teilzunehmen, basiert ja auf individuelle Einschätzungen.

HSW: Herr Bargel, die AG Hochschulforschung in Konstanz (AG) hat über lange Zeit umfangreiche Befragungen zur Studiensituation und zu studentischen Orientierungen durchgeführt. In diesem Gespräch wollen wir zumindest in Ausschnitten zusammentragen, was Ihr Datenmaterial an Belegen oder doch Plausibilitäten für die o.g. Annahme hergibt. Von den 6 Themenbereichen Ihres Fragebogens „Effizienz des Studiums", „Qualifikation und Studienertrag", „Evaluation und Studienqualität", „Sozialisation und Orientierungen", „Selektion und soziale Chancen" und „Platzierung der Absolventen" hat das Thema „Selektion und soziale Chancen" immer wieder große öffentliche Beachtung gefunden. Für unseren Zusammenhang hier sind Ausschnitte aus den ersten 4 Bereichen besonders einschlägig. Denn je geringer die Effizienz des Studiums, der Studienertrag (aus Veranstaltungen), die Studienqualität und der Ertrag an Sozialisation und Orientierungen eingeschätzt wird, desto stärker wird die Tendenz, solchen Veranstaltungen fern zu bleiben und es mit Selbststudium zu versuchen. Kommen dann auch noch studienorganisatorische Probleme dazu, also Terminkollisionen mit schlecht koordinierbaren Veranstaltungen, mit familiären oder nebenberuflichen Verpflichtungen, dann wird Selbststudium als eine Form, in der Ort und Zeitpunkt des Lernens selbst gewählt werden können, eine attraktive Alternative, trotz der Nachteile isolierten Lernens (keine Interaktion, keine spontanen Rückmeldungen usw.). Können Sie zunächst ein allgemeines Resümee aus Ihren Befragungen – bezogen auf Tendenzen und Gründe für die Abwesenheit aus Lehrveranstaltungen – hier vor die Klammer ziehen, bevor wir auf einzelne Befragungsergebnisse eingehen?

AG: Zuerst zu den Gründen, dann zu den Tendenzen. Die Gründe für die Abwesenheit bei Lehrveranstaltungen oder für deren Besuch sind außerordentlich vielfältig, eine Resultante aus individuellen Interessen und Möglichkeiten im Zusammenspiel mit Angebot und Gestalt der Lehrveranstaltungen, beides eingebettet in die Lebenssituation der Studierenden und den Studienverhältnissen eines Faches. Dabei spielen die Qualität und Attraktivität einer Lehrveranstaltung (zwei Aspekte, die auseinander gehalten werden müssen) durchaus eine größere Rolle ebenso wie deren Relevanz für Prüfungen und Punkte (ECTS). Wichtige andere Bedingungen umfassen Faktoren, die der einzelne Lehrende weniger in der Hand hat: wie die Überschneidung wichtiger Veranstaltungen oder der Grad der Überfüllung. Aber auch situative Lebensbedingungen der Studierenden können den Besuch beeinflussen, etwa bei Kindern oder der Erwerbstätigkeit neben dem Studium.
Bei der Betrachtung der Entwicklung in den letzten 30 Jahren (von 1987 bis 2016) fällt auf, dass der Umfang und die Strenge von Vorschriften zum Studienprogramm und zum Besuch von Lehrveranstaltungen sich wenig verändert haben und kein eindeutiger Trend erkennbar ist. Deren Verbindlichkeit, d.h. ihre Einhaltung und Be-

folgung durch die Studierenden, hat sich nur wenig verstärkt. Vielmehr sind Differenzen auffälliger, etwa nach der Hochschulart oder der belegten Fachrichtung, Unterschiede, die sich überraschend kontinuierlich halten, somit als ‚traditionell' bezeichnet werden können. Demgegenüber weist die Lehrqualität und die Beurteilung der Lehrenden einen eindeutig positiven Trend auf, sowohl in der gesamthaften Bilanz als auch im Hinblick auf einzelne Elemente oder grundlegende hochschuldidaktische Prinzipien. Insofern haben insgesamt die Studierenden heute weniger Anlass als früher, aufgrund mangelnder oder unzureichender Qualität den Lernveranstaltungen fern zu bleiben.

HSW: In Ihrem Fragebogen gibt es die Frage:
27. Wie stark ist Ihr Fachstudium an Ihrer Hochschule durch Studienordnungen, -verlaufspläne festgelegt?
Abgefragt wird ja eher ein subjektiver Eindruck, denn einen objektiven Maßstab gibt es nicht. Manchen, eher unsicheren Studierenden mag eine als stark empfundene Festlegung entgegen kommen; dann haben sie nicht das Problem der Auswahl. Andere empfinden das eher als Einschränkung, insbesondere, wenn sie gerne eigene Schwerpunkte gesetzt hätten. Was versprach ihnen das Hochschulrahmengesetz (§ 4, Abs. 4): „(4) Die Freiheit des Studiums umfaßt, unbeschadet der Studien- und Prüfungsordnungen, insbesondere die freie Wahl von Lehrveranstaltungen, das Recht, innerhalb eines Studiengangs Schwerpunkte nach eigener Wahl zu bestimmen, sowie die Erarbeitung und Äußerung wissenschaftlicher und künstlerischer Meinungen. Entscheidungen der zuständigen Hochschulorgane in Fragen des Studiums sind insoweit zulässig, als sie sich auf die Organisation und ordnungsgemäße Durchführung des Lehr- und Studienbetriebes und auf die Gewährleistung eines ordnungsgemäßen Studiums beziehen."
Annahme also: Je höher der Eindruck von starken Festlegungen, desto mehr wächst die Wahrscheinlichkeit, sich gegängelt zu fühlen und eigene Vorstellungen von Studium durchzusetzen. Der Fragebogen geht ja in der nächsten Frage darauf genauer ein. Aber ist der Eindruck starker Reglementierung als Antwort auf Frage 27 verbreitet?

AG: Lange Zeit, zwischen 1987 und 2007, fiel die Verteilung der studentischen Angaben zur Festlegung durch Studienordnungen ausgesprochen ähnlich aus, denn zwischen 17% und 20% der befragten Studierenden hielten das Studium dadurch für völlig festgelegt; weitere 43% bis 47%, je nach Erhebung, sahen es als ‚überwiegend' festgelegt an.
Demnach sind nur geringe Verschiebungen ohne eindeutige Tendenz bei der studentischen Einschätzung zur Festgelegheit ihres Studiums aufgetreten. Erst 2010 berichten die Studierenden deutlich häufiger von einer völligen Festlegung, nämlich zu 27%, eine abrupte Zunahme, die danach 2013 und 2016 aber wieder auf 22% zurückgeht. Offenbar hatte 2010 eine stärkere Regulierung eingesetzt, die später allerdings wieder reduziert wurde, wenngleich sie etwas stärker geblieben ist als in den früheren Jahren. Von einer stärkeren Zunahme an Festlegungen für das Studium kann insgesamt, den Erfahrungen der Studierenden zufolge, aber nicht die Rede sein.
An den Fachhochschulen haben durchweg mehr Studierende als an den Universitäten eine Festlegung des Studiums erfahren. Bis 2007 bliebt die Differenz erheblich und betrug durchweg zwischen 16 und 17 Prozentpunkten; ab 2010 hat sie sich stetig verringert und beläuft sich 2016 nur noch auf 5 Prozentpunkte: 71% an Universitäten und 76% an Fachhochschulen, die eine überwiegende bis völlige Festlegung des Studiums durch Studienordnungen bestätigen.
Nach Fachrichtungen betrachtet werden große Unterschiede erkennbar: auf der einen Seite das Studium der Medizin, wo 66% eine völlige Festlegung erfahren, weitere 29% eine überwiegende (zusammen 95%, d.h. nahezu alle). Auf der anderen Seite sind es keineswegs die Studierenden in den Geistes- oder in den Sozialwissenschaften, die am seltensten von einer völligen oder überwiegenden Festlegung berichten. Vielmehr sind es die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften, die nur zu 11% eine völlige Festlegung erleben; nimmt man die Einstufung ‚überwiegend' hinzu, dann sind es zusammen 62%, ebenfalls die geringste Quote im Vergleich der Fachrichtungen. Vergleichsweise seltener erfahren außerdem Studierende in den Sozial- und in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten Festlegungen: 66% bzw. 68% völlig und überwiegend zusammen.

HSW: Die nächste Frage geht schon auf diese individuelle Interpretation der Lage ein und fragt nach den persönlichen Konsequenzen: *28. In welchem Ausmaß richten Sie sich bei der Durchführung Ihres Studiums nach diesen Ordnungen/Verlaufsplänen?* Lassen die Antworten häufige Abwesenheiten erkennen oder eröffnen die Tendenz dazu?

AG: Die Ausrichtung der Studierenden an den Studienordnungen bei ihrem Studium hat schubweise zugenommen: noch 1987 und 1990 (in den alten Bundesländern) waren es nicht mehr als 15% der Studierenden, die sich völlig daran orientierten, gut die Hälfte immerhin überwiegend. Mit der Wiedervereinigung und dem Einbezug der neuen Länder (erhoben ab 1993) stieg dieser Anteil nur gering auf bis zu 17%. Ab 2007 erhöhte er sich dann beträchtlich auf bis zu einem Viertel: zwischen 24% und 26% im Zeitraum bis 2016. Entsprechend gingen die Anteile jener Studierenden zurück, die sich wenig oder nur teilweise an die Vorgaben der Studienordnungen hielten. Dies kann zwar nicht als ein völliger Umschwung in den Haltungen der Studierenden angesehen werden, aber es ist eine bemerkenswerte Zunahme an Verbindlichkeit der Vorgaben zu konstatieren.
Der Eindruck der Festgelegtheit durch Studienordnungen und damit einer Gängelung war besonders 2010 unter den Studierenden verbreitet, wobei es offenbar weniger die allgemeinen Studienordnungen waren, die dazu beitrugen, sondern weitere Festlegungen zum Ablauf des Studiums wie die Regularien zu Klausuren und Tests mit der Punktvergabe, der Umfang an semesterweisen Leistungsnachweisen, die zudem für die Endnote

relevant waren, sowie die Präsenzpflicht in nicht wenigen Veranstaltungen, insbesondere in Fachrichtungen, in denen das weniger gebräuchlich war und mit der Einführung des Bachelor vielerorts etabliert wurde. Die vehementen Proteste vieler Studierender im Sommer 2010 haben einige Wirkung gezeigt, denn in der Folge ist sowohl die Gesamteinschätzung der Festgelegtheit wieder etwas geringer geworden und auch die einzelnen Aspekte hinsichtlich Leistungen, Prüfungen und Präsenz sind weniger umfangreich und strikt, jedenfalls werden sie seltener von den Studierenden in den Erhebungen 2013 und 2016 moniert wie gerade in der Erhebung 2010 in hohem Maße.

HSW: Auch die nächsten beiden Fragen gehen dieser Tendenz weiter nach: *29. Wie viele Lehrveranstaltungen sind für Studierende Ihres Fachsemesters nach der Studienordnung vorgeschrieben?*

AG: Über die zeitlichen Anforderungen gibt der Umfang an Wochenstunden Auskunft, der von den Studierenden gefordert wird. Die studentischen Angaben variieren im Zeitverlauf zwischen 1987 und 2016 kaum: sie bewegen sich zwischen 21,1 Wochenstunden (2016) und 22,6 (2010) – eine insgesamt geringe Spannweite ohne Trend. An den Fachhochschulen ist die zeitliche Einspannung durchweg höher als an den Universitäten, aber wie bei den Studienordnungen ist auch bei diesem zeitlichen Anforderungsmaß eine Angleichung eingetreten: Zu Anfang des Jahrtausends, d.h. 2001 und 2004, lag der verlangte Zeitumfang pro Woche an den Fachhochschulen um gut 3 Stunden höher: an ihnen bei 24,4 bzw. 24,0 zu 21,2 bzw. 20,9 an den Universitäten. Danach nahm die Differenz zwischen den beiden Hochschularten stetig ab und beläuft sich 2016 nur noch auf 1,7 Wochenstunden, d.h. 22,5 an Fachhochschulen zu 20,8 an Universitäten. Daran wird auch ersichtlich, dass der zeitliche Umfang an vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen an den Fachhochschulen zurückgegangen ist, hingegen nicht an den Universitäten.
Beachtenswert sind wiederum die Unterschiede nach Fachrichtungen: eine beträchtliche Spannweite von 10,4 Stunden pro Woche! Am meisten zeitlich eingespannt sind wiederum die Studierenden der Medizin mit 26,8 Stunden, den geringsten zeitlichen Anforderungen sehen sich die Studierenden in den Sozialwissenschaften gegenüber, und zwar werden ihnen nur 16,4 Stunden vorgeschrieben. Ähnlich gering sind die zeitlichen Anforderungen in den Geisteswissenschaften (17,1 Std.) und in der Rechtswissenschaft (17,4 Std.); dagegen liegen sie deutlich höher in den Naturwissenschaften (23,4 Std.) und in den Ingenieurwissenshaften (23,5 Std.); recht hoch sind zudem die zeitlichen Anforderungen bei den Ingenieuren an den Fachhochschulen mit 25,2 Wochenstunden.
Anzumerken ist, dass bei der konkreten Frage nach dem Umfang an vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen ein größerer, zumal wachsender Anteil Studierender sich zu einer Angabe nicht in der Lage sieht. Noch 1987 gaben nur 12% an, dazu keine Angabe machen zu können; bis 2016 ist dieser Anteil stetig auf beachtliche 23% angestiegen, d.h. fast jeder vierte Studierende gibt nicht an, wie viele Wochenstunden an Lehrveranstaltungsbesuch vorgeschrieben sind (dies mag auch an der stärkeren Orientierung an Modulen und den zu erreichenden ECTS-Punkten liegen).

HSW: Hier kommt dann die Frage nach der Konformität eigenen Verhaltens: *30. Inwieweit besuchen Sie Lehrveranstaltungen in diesem Semester wie in der Studienordnung vorgesehen?*

AG: Insgesamt hat sich der Anteil jener deutlich erhöht, die etwa gleich viel wie verlangt studieren: gegenüber 1990, als 38% dies angaben, hat sich der Anteil 2016 auf 53% sehr stark erhöht, eine Zunahme um 15 Prozentpunkte; diese viel häufigere Einhaltung der Vorgaben kann als zunehmende Konformität verstanden werden. Entsprechend weniger Zeit verbringen die Studierenden als im Studienprogramm verlangt wird: ein Rückgang von 40% auf 27% im Zeitraum seit 2007. Recht ähnlich geblieben ist schließlich der Anteil jener Studierenden, die ihrer Ansicht nach mehr als verlangt leisten: Er bewegt sich zwischen 20% (2016) und 26% (2007).

HSW: Zu den Gründen für Abwesenheiten können ja auch zeitliche Kollisionen gehören. Dazu fragen Sie: *18.2 Liegen für Sie wichtige Lehrveranstaltungen zeitgleich, überschneiden sich zeitlich?*
Zeigen sich bemerkenswerte Häufigkeiten in den eingegangenen Antworten?

AG: Die Problematik der zeitlichen Überschneidung wichtiger Lehrveranstaltungen hat sich für die Studierenden in den letzten Jahren deutlich verringert: Noch 1998 (erstmals erhoben) berichtet fast ein Viertel (24%), dies käme häufig vor, dann 2013 und 2016 ist dieser Anteil auf 11% zw. 12% gefallen – hat demnach eine Talsohle erreicht. Entsprechend haben mittlerweile zwei Drittel der Studierenden keine oder nur ganz geringe Probleme damit.
Nach wie vor kommen solche Überschneidungen eher an den Universitäten als an den Fachhochschulen vor. Das ist vor allem auf die Verhältnisse in den Geisteswissenschaften zurückzuführen, wo immer noch 24% der Studierenden vor dieser Problematik stehen, im Unterschied zu Studierenden in den Rechts- oder in den Ingenieurwissenschaften (je 9%), oder gar in der Medizin (nur 1%).
Nicht nur die Situation der Studierenden oder die Lehrqualität der Dozenten sind für die Teilnahme an Lehrveranstaltungen bedeutsam, ebenso sind es organisatorische und situative Aspekte: das betrifft in der Tat die Überschneidungen, aber ebenso auch die Überfüllung und den Ausfall wichtiger Lehrveranstaltungen.
Eine eigene Problematik stellt die ‚Überfüllung' von Lehrveranstaltungen dar, die ebenfalls dazu beitragen kann, den Besuch zu unterlassen. Auch diese Problematik hat sich außerordentlich verringert: 1990 gab nahezu die Hälfte der befragten Studierenden an, Überfüllung sei charakteristisch für ihr Studium. Dieser Anteil ging dann bis 2007 auf ein Drittel (34%) zurück; zuletzt 2016 ist er sogar auf 16% gefallen.

HSW: Ein anderer Grund, Veranstaltungen fern zu bleiben, könnten ja auch subjektiv empfundene zeitliche Überforderungen sein. Dazu enthält Ihr Fragebogen die Frage 22.2, ob das Studium durch *„zeitlich gut erfüllbare Semestervorgaben"* gekennzeichnet ist. Bestätigen die Antworten diese optimistische Vorgabe?

AG: Die ‚Studierbarkeit' des Lehrangebotes, damit auch der Besuch von Lehrveranstaltungen, setzt sich aus mehreren Elementen zusammen: neben den zeitlich erfüllbaren Semestervorgaben ebenso von den übersichtlich und abgestimmten Kursen und Modulen sowie vom Umfang der Prüfungen pro Semester (und ihrer Folgen für die Endnoten).
Nahezu ein Drittel der Studierenden stimmt völlig zu, dass die Semestervorgaben zeitlich gut erfüllbar seien. Als nicht zutreffend beurteilen zuletzt (2016) noch 26% diese Feststellung, d.h. sie sehen darin Probleme. Gegenüber 2010, als noch 38% diese Einschätzung abgaben, ist ein erheblicher Rückgang zu verzeichnen.
Ähnliche Verbesserungen sind bei dem anderen Aspekt der ‚Studierbarkeit' festzustellen: die übersichtlichen Kurs- und Modulmöglichkeiten verneinen statt 33% (2010) nur noch 25% (2016), eindeutig bejahen sie nun 30%, früher 2010 nur 24%. – Nicht ganz so häufig werden ‚zu viele Einzelprüfungen pro Semester' von den Studierenden beklagt und deren Anteil ist ebenfalls rückgängig: die deutliche Bejahung fiel von 29% auf 19% und die Verneinung erhöhte sich von 42% (2010) auf 48% (2016).
Die zeitlich gut erfüllbaren Semestervorgaben werden eher an den Fachhochschulen (mit 36%) als an den Universitäten (mit 29%) bestätigt. Hier sind es vor allem die Studierenden der Natur- und Ingenieurwissenschaften die sich solcher Überforderung gegenüber sehen, denn 37% bzw. 32% verneinen die Erfüllbarkeit; gering ist dieser Anteil mit 13% in der Fachrichtung Sozialwesen/Sozialarbeit an den Fachhochschulen.
Obwohl in allen drei Elementen zur ‚Studierbarkeit' seit 2010 bemerkenswerte Verbesserungen im Sinne der Studierenden erreicht wurden, bleiben die Anteile unter ihnen, die weiterhin Probleme und Defizite erfahren, noch recht groß: in manchen Fachrichtungen und bei einzelnen Aspekten können sie auf bis zu einem Drittel ansteigen.

HSW: Wenn noch immer ein Viertel bis ein Drittel der Studierenden zeitliche Probleme sieht, die die Semestervorgaben ihnen bereiten, ist das ja durchaus noch eine relevante Gruppe. Wir kommen zu Qualitätsmerkmalen der Lehre, wobei – wie Sie schon eingangs sagten – Qualität und Attraktivität auseinander gehalten werden müssen. Auch hier eine Annahme: Je negativer die Eindrücke relevanter Gruppen von Studierenden, um so eher wird der Versuch gemacht, sich den Stoff auch außerhalb der Veranstaltungen (durch Selbststudium, Lerngruppen o.ä.) anzueignen. Dazu hatten Sie zunächst eine Einzelfrage gestellt:
3. Haben Sie den Eindruck, dass sich die Hochschullehrer/innen auf ihre Lehrveranstaltungen gut vorbereiten? (18.3) Und dann kommt eine ganze Batterie von Fragen, auf die wir gleich kommen werden. Also zunächst: Welchen Eindruck haben die Studierenden von der Veranstaltungsvorbereitung der Lehrenden?

AG: Die Beurteilungen der Studierenden über die ‚Vorbereitung der Lehrenden auf die Lehrveranstaltung' erweist sich als aussagekräftiger Indikator über deren Lehrqualität. Er fasst ihre Einschätzung der verschiedenen Aspekte und Prinzipien gleichsam bilanzierend zusammen und besitzt daher eine hohe Aussagekraft. Deshalb ist es sehr wichtig festzustellen: Immer mehr Studierende halten es für zutreffend, dass sich ihre Lehrenden gut auf die Veranstaltung vorbereitet haben. Zwischen 1993 und 1998, in den ersten Jahren nach der Wiedervereinigung, lagen die Anteile einer deutlichen Zustimmung bei etwa 30% (28%-30%); danach erhöhten sie sich bis 2010 schrittweise und stetig auf die Hälfte (2010), und sie stiegen dann sogar noch weiter auf 55% entschiedener Bejahung bei der letzten Erhebung 2016. Nur noch 7% der befragten Studierenden erkennen eine solche gute Vorbereitung der Lehrenden nicht. Damit wird eine starke Verbesserung der Lehre und der Lehrleistung der Dozenten in vielen Bereichen signalisiert.
Eine derartige Verbesserung ist für die Universitäten wie für die Fachhochschulen festzustellen und die stark positive Rückmeldung zur guten Vorbereitung liegt mit 55% bzw. 53% für beide Hochschularten ganz nah beieinander. Im Vergleich der Fachrichtungen loben die Studierenden der Naturwissenschaften mit 62% am meisten, am wenigsten in der Medizin mit 48%, so auch in den Wirtschaftswissenschaften an den Fachhochschulen; alle anderen Fachrichtungen liegen recht nahe beieinander: zwischen 51% und 57% an klarer Zustimmung.

HSW: Zur Beantwortung der Frage, wie sich der Veranstaltungsbesuch der Studierenden im Verhältnis zum Selbststudium, allein oder in studentischen Gruppen, entwickelt hat, erscheint es angebracht, sich ihr Time-Budget genauer zu betrachten: Hat es da in den letzten Jahren Verschiebungen gegeben, die mit der Lehrqualität oder Lehrorganisation in Verbindung gebracht werden könnten?

AG: Der wöchentliche Zeitaufwand der Studierenden für den Besuch von offiziellen Lehrveranstaltungen hat sich seit 2001 wenig verändert: Damals haben sie dafür im Schnitt 17,0 Stunden pro Woche aufgewendet; 2010 lag dieser Aufwand mit 18,5 Std. etwas höher und fiel dann 2016 auf 16,0 Std. wieder etwas ab.
Das Selbststudium beanspruchte 2010 mit 13,4 Wochenstunden ebenfalls mehr Zeit, sogar am meisten in der gesamten Zeitreihe; am niedrigsten lag der Wert 2004 mit 11,7 Stunden und 2016 hat er sich bei 12,1 Wochenstunden in einer Zwischenlage eingependelt.
Der Vergleich des Zeitaufwandes für offizielle Lehrveranstaltungen und für das Selbststudium anhand globaler Daten für alle Studierenden scheint nicht den Schluss nahezulegen, dass der Besuch von Lehrveranstaltungen auf Kosten des Selbststudiums geht oder dass bei mehr Selbststudium weniger Lehrveranstaltungen besucht

werden. Vielmehr ist bei hohem Zeitaufwand für den Veranstaltungsbesuch auch die Zeit für das Selbststudium am höchsten (so 2010) – ein Hinweis auf eine allgemeine Anforderungshöhe und Beanspruchung.
Die Spannweite im zeitlichen Studieraufwand insgesamt (Veranstaltungsbesuch und Selbststudium zusammen) zwischen den Fachrichtungen ist sehr groß und hat sich in den letzten dreißig Jahren kaum verändert.

HSW: Ich muss gestehen, dass mich das eher beunruhigt, wenn nur die Hälfte der Studierenden von guter Vorbereitung überzeugt ist. Das hat ja auch mit Vertrauen in die Qualität der angebotenen Veranstaltungen und Bereitschaft zur Teilnahme daran zu tun. Hier wäre wichtig zu wissen, woran die Studierenden solche Urteile festmachen. Die nächsten drei Fragen verwenden drei Qualitätsannahmen für akademische Lehre: a) Partizipation in den Veranstaltungen und flexibles Eingehen der Lehrenden auf Vorschläge. b) Forschungsnähe der Lehre und c) Praxisbezug der Lehre. Die Fragen aus dem Fragebogen, auf die hier zusammenfassend eingegangen werden kann, lauten:

5. *Wenn Studierende in Lehrveranstaltungen Anregungen oder Vorschläge haben: Berücksichtigen Ihre Hochschullehrer/innen dann diese Anregungen? (18.5)*
6. *Sprechen die Hochschullehrer/innen mit den Studierenden in den Veranstaltungen über Fragen der laufenden Forschung? (18.6)*
9. *Geben die Lehrenden in den Veranstaltungen Beispiele und Konkretisierungen aus der Praxis? (18.9)*

Diese drei Dimensionen sind den Studierenden wichtig und werden von ihnen immer wieder gefordert. Wie weit werden sie – nach Wahrnehmung der Studierenden – erfüllt? Je weniger das der Fall ist, umso näher liegt es, das Studium auf eigene Faust oder in Gruppen zu gestalten.

AG: Der Forschungs- und der Praxisbezug von Studium und Lehre ebenso wie der aktive Einbezug der Studierenden in den Lehrveranstaltungen wird von den Studierenden unterschiedlich favorisiert: während der Praxisbezug von Studium und Lehre allenthalben einen hohen Stellenwert für sie besitzt, wird der Einbezug keineswegs durchgängig verlangt und an einem engeren Forschungsbezug der Lehre ist sogar ein größerer Teil unter den Studierenden gar nicht oder wenig interessiert.
Der aktive Einbezug der Studierenden in die Lehre hat sich seit 2001 deutlich verbessert, dennoch bleibt er immer noch oftmals uneingelöst: Für 31% war die Berücksichtigung studentischer Anregungen damals gar nicht oder nur wenig gegeben; 2016 ist dieser Anteil auf 21% zurückgegangen. Etwa die Hälfte erlebt solche Berücksichtigung in einem Teil der Lehrveranstaltungen (zuletzt 53%) und gut ein Viertel meint nun, dieser Einbezug sei häufig zutreffend (26%, früher nur 19%).
Einen aktiven Einbezug in die Lehre erfahren weit mehr Studierende an Fachhochschulen als an Universitäten: an Universitäten trifft dies für nur 24% häufig zu, an den Fachhochschulen immerhin für 34% – dieser Vorteil liegt nicht zuletzt auch am unterschiedlichen Ausmaß der ‚Überfüllung', die an den Universitäten verbreiterter ist als an den Fachhochschulen.
Nach wie vor ist der Forschungsbezug in Studium und Lehre stärker an den Universitäten für die Studierenden präsent, der Praxisbezug viel stärker an den Fachhochschulen. Dabei ist das Gefälle zwischen den beiden Hochschularten sowohl beim Forschungs- wie beim Praxisbezug im Vergleich der Lehrveranstaltungen viel geringer als bei der Studienanlage insgesamt.
So sehen in der Lehre an den Universitäten 21%, an den Fachhochschulen 17% den Forschungsbezug häufig als gegeben an, 37% bzw. 45% nehmen ihn nicht oder kaum wahr. Beim Studium insgesamt halten den Forschungsbezug an Universitäten immerhin 35% als ganz charakteristisch, an den Fachhochschulen mit 18% weit weniger (um 17 Prozentpunkte).
Beim Praxisbezug fällt die Differenz nach der Hochschulart im Feld der Lehre bereits groß aus, denn 37% an Universitäten gegenüber 58% an Fachhochschulen halten sie für häufig zutreffend (21 Prozentpunkte). Beim Studium insgesamt fällt sie aber noch größer aus und beläuft sich auf 37 Prozentpunkte, d.h. an Universitäten halten ihn 21% für ganz charakteristisch, an Fachhochschulen dagegen 58%.
Sowohl der Forschungs- wie der Praxisbezug haben sich im Laufe der letzten Jahre zwar intensiviert, jedoch nicht in außerordentlichem Maße. Die Zunahme an Studierenden, die berichten, es sei jeweils häufiger in der Lehre erfahrbar, hat um 4 bis 6 Prozentpunkte im Laufe der letzten zehn Jahre zugenommen; dies gilt für Universitäten wie für Fachhochschulen. Bei der Studienanlage sind an den jeweiligen Hochschulen die traditionellen Konturen gemäß den Angaben der Studierenden eher betont worden: an den Universitäten mehr der Forschungsbezug, an den Fachhochschulen mehr der Praxisbezug.
Übrigens ist drauf aufmerksam zu machen, dass der Praxisbezug in der Lehre von den Studierenden als besser verwirklicht beurteilt wird als der Forschungsbezug, obwohl für beide Bereiche insgesamt noch erhebliche Defizite zu konstatieren sind. Deshalb wäre neben dem weiteren Ausbau von Praxisbezügen im Studium vor allem der Forschungsbezug in Studium und Lehre in allen Fachrichtungen auf den Prüfstand zu stellen, auch das Anhalten der Studierenden zum forschenden Lernen/Studieren (was noch viel zu gering ist). Denn alles in allem trägt ein gelungener Forschungsbezug mehr zum Erwerb fachlicher und allgemeiner Kompetenzen bei als der Praxisbezug, d.h. erweist sich letztlich als günstiger für die Qualifikation der Studierenden und für deren gute Berufsvorbereitung.

HSW: Auch die nächste Fragenbatterie bezieht sich durchweg auf die beobachtete und subjektiv (an eigenen Lernbedürfnissen) eingeschätzte Qualität der Lehre:
19. Auf wie viele Lehrveranstaltungen, die Sie in diesem Semester besuchen, trifft Folgendes zu?

1. *Das Lernziel der Lehrveranstaltung wird klar definiert.*
2. *Der Vortrag des Dozenten/der Dozentin ist gut verständlich und treffend.*

3. *Der Dozent/die Dozentin vergewissert sich, dass der behandelte Stoff verstanden wird.*
4. *Der Dozent/die Dozentin schafft es, für das Gebiet/den Stoff zu interessieren und zu motivieren.*
5. *Der Zusammenhang mit anderen Fächern wird aufgezeigt.*
6. *Der Zusammenhang mit der Praxis wird an geeigneter Stelle aufgezeigt.*
7. *Der Dozent/die Dozentin bringt übersichtliche Zusammenfassungen und Wiederholungen.*
8. *Der Dozent/die Dozentin weist darauf hin, was für die Leistungsnachweise/Prüfungen wichtig ist.*
9. *Dozenten halten zur vertiefenden Beschäftigung mit wissenschaftlichen Problemen an.*
10. *Dozenten führen in die Anwendung von Forschungsmethoden ein.*

Ich nehme an, dass die jeweiligen Ergebnisse knapp angegeben werden können, weil nach Zahlen gefragt wird. Vorab zu vermuten ist ein „teils/teils" als Antwort. Auch hier gilt wieder die Annahme, einigen Veranstaltungen wird eine hohe Qualität bestätigt und daran wird engagiert teilgenommen, bei anderen (negativ beurteilten) könnte eine Abstimmung mit den Füßen vorliegen. Je weniger Studierende von der Qualität der Lernveranstaltungen überzeugt sind, desto eher suchen sie nach Ersatz.

AG: Eine gute Lehre hat sich an vielen Faktoren und Facetten zu erweisen. Die einzelnen Aspekte weisen ein unterschiedliches Ausmaß an Verwirklichung und an Verbesserungen in den letzten fünfzehn Jahren auf (zwischen 2001 und 2016).
Die höchste Verwirklichungsquote weisen zwei für den Lernprozess wichtige Aspekte auf: die Klarheit des Lehrzieles und die Verständlichkeit des Vortrages. Denn jeweils 68% Studierender (2016) haben dies in den meisten oder sogar in allen Lehrveranstaltungen erfahren; nur wenige von ihnen gar nicht oder nur selten: 5% (Vortrag) bzw. 9% (Lehrziel)
Die Hinweise von Lehrenden darauf, was für Leistungsnachweise/Prüfungen wichtig ist, und ihr Aufzeigen von Zusammenhängen zur Praxis sind zwei Elemente, die weniger oft verwirklicht sind: Immerhin etwa die Hälfte der Studierenden hat sie in den meisten bzw. allen Lehrveranstaltungen erlebt (zu 51% bzw. 46%), aber etwa ein Fünftel bestätigt dies nur für wenige oder keine Lehrveranstaltungen (22% bzw. 21%).
Deutlich seltener haben die Dozenten Interesse und Motivation für den Lehrstoff wecken können, Zusammenhänge zu anderen Fächern aufgezeigt und sich über das Stoffverständnis vergewissert: Etwa ein Drittel der Studierenden meint, dass diese drei Aspekte guter Lehre in den meisten/allen Lehrveranstaltungen realisiert wurden (zwischen 33% und 36%); aber nicht wenige vermelden, dies sei nur selten oder gar nicht vorgekommen: beim Aufzeigen von Zusammenhängen sind es 31%, bei der Stoff-Vergewisserung 27% und bei der Motivierung schließlich 17%.
Wenig gebräuchlich sind offenbar übersichtliche Zusammenfassungen und Wiederholungen des Lehrstoffes, die Vertiefung wissenschaftlicher Probleme oder die Einführung in Forschungsmethoden. In allen diesen Fällen berichten mehr Studierende von einem seltenen als von einem häufigen Vorkommen. Am seltensten erfahren sie etwas über die Anwendung von Forschungsmethoden in den Lehrveranstaltungen: 47% in keinen/wenigen; nur 19% in den meisten/allen.
In allen Aspekten der Lehrqualität sind für die Studierenden in den letzten Jahren deutliche Verbesserungen eingetreten, d.h. sie berichten jeweils häufiger, dass sie in zumindest den meisten Lehrveranstaltungen eingehalten würden. Besonders hoch ist die Zunahme an Realisierung bei den Hinweisen auf Prüfungsanforderungen und bei der Vortrags-Verständlichkeit (um plus 20 Prozentpunkte zwischen 2001 und 2016); aber auch das Aufzeigen von Praxiszusammengängen, die Motivierung für die Fachinhalte sowie die Vergewisserung über das Stoffverständnis werden viel öfters bestätigt (plus 16 Prozentpunkte).
Diese Zunahme hat in einigen Fällen dazu geführt, dass heute mehr Studierende zustimmen, sie seien in den meisten bzw. allen Lehrveranstaltungen verwirklicht als dass sie nur selten oder nie vorkämen: so bei der Vergewisserung über das Stoffverständnis (früher 42% selten/nie und 21% meistens/alle, nun 27% selten/nie und 35% meistens/alle) oder die Motivierung für die fachlichen Inhalte (von 28% zu 22% zu 17% zu 36% im Verhältnis von selten/nie zu meistens/alle).
Die vielfältigen, zum Teil erheblichen Verbesserungen bei der Verwirklichung wichtiger Teilstücke der guten Lehre durch die Dozenten dürfen aber nicht dazu (ver)führen, darüber hinwegzusehen, dass noch manche größeren Defizite bestehen, etwa bei der Stoffvergewisserung, den Zusammenfassungen und Wiederholungen oder den Rückmeldungen zu Lernleistungen und Lernfortschritten bis hin zu den Praxis- und Forschungsbezügen in der Lehre.

HSW: Mit diesen Befragungsinhalten werden Gütekriterien von Lehr-/Lernveranstaltungen erfragt – und das Ergebnis ist alarmierend! Ergebnisse wie „… immerhin die Hälfte der Studierenden …" erfüllen in keiner Weise die von einer Hochschule erwartbaren Lehrleistungen. Da dies die Einschätzung der Studierenden wiedergibt, erstaunt es nicht, wenn Studierende andere Lernwege suchen. Das müssen angesichts relativer Fortschritte nicht mehr geworden sein. Aber es umfasst eine quantitativ relevante Gruppe. So reduziert sich auch die Überfüllung.
Wir wollen anhand der von Ihnen im Fragebogen formulierten Fragen die Grundannahme über das Verhalten der oder von Studierenden weiter verfolgen. Auch hier gilt: Wenn relevante Gruppen von der Qualität der Lehre bzw. der Veranstaltungen nicht überzeugt sind (da reicht der subjektive Eindruck), wächst die Bereitschaft oder auch schon Aktion, Studium zumindest stärker auch außerhalb von Veranstaltungen zu organisieren. Die hier einschlägigen Fragen des Fragebogens lauten:
55. Welche Erfahrungen haben Sie im Verlauf Ihres bisherigen Studiums in Bezug auf die folgenden Aspekte gemacht? Wie bewerten Sie …?

2. die inhaltliche Qualität des Lehrangebotes
3. die Art und Weise der Durchführung von Lehrveranstaltungen
6. den Nutzen von Veranstaltungen zur Studieneinführung in Ihrem Fach
7. das bisher erreichte Wissen und Können (Studienertrag insgesamt).

Können Sie anhand der Antworten die Plausibilität der oben wiederholten Annahme bestätigen bzw. verstärken?

AG: Die bilanzierenden Urteile der Studierenden zur Vorbereitung der Lehrenden auf die Veranstaltungen als Indikator einer guten Lehre werden durch die Befunde zu den vier Grundelementen der Studien- und Lehrqualität eindrucksvoll bestätigt. Das inhaltliche und das methodisch-didaktische, das strukturelle und das tutoriale Element werden im Laufe der Erhebungen jeweils deutlich häufiger von den befragten Studierenden als gut bis sehr gut beurteilt, viel seltener als schlecht bis sehr schlecht.
Hier lohnt ein Blick auf die gesamte Zeitreihe, denn sie verdeutlicht, dass vor allem für die Studierenden in der BRD, den ‚alten Ländern', die Studienverhältnisse ganz überwiegend schlecht waren, sich sogar zwischen 1985 und 1990 weiter leicht verschlechtert hatten. Vor allem die Durchführung der Lehrveranstaltungen und die Beratung durch die Lehrenden wurden damals viel öfters negativ denn positiv beurteilt.
Gerade in diesen beiden Bereichen der Lehrdidaktik und Betreuung sind die größten Verbesserungen zu verzeichnen: die positiven Urteile nehmen bis 2016 bei dem tutorialen Element um 32 Prozentpunkte, beim didaktischen Element um 35 Prozentpunkte zu.
Die einzelnen Elemente erhalten freilich keine gleiche Bewertung: Durchweg liegt die inhaltlich-fachliche Qualität der Lehre ganz vorne: 79% beurteilen sie als zumindest gut, darunter 49% sogar als sehr gut; nur 11% finden sie eher bis sehr schlecht. Ähnlich positiv werden die strukturelle Qualität (Aufbau) und die methodische Qualität (Durchführung) beurteilt: jeweils zwei Drittel bewerten sie positiv als gut bis sehr gut (66% bzw. 67%). Nicht ganz so gut, trotz aller Verbesserungen, schneidet weiter die tutoriale Qualität (Betreuung) ab, die mittlerweile immerhin 57% als gut/sehr gut einschätzen, aber 21% noch als eher bis sehr schlecht.
Der Vergleich der beiden Hochschularten erbringt sowohl bei der inhaltlichen wie bei der strukturellen Qualität keine nennenswerten Unterschiede. Bei der methoschen Qualität liegen die Fachhochschulen gegenüber den Universitäten knapp vorne mit 72% zu 65% guter und sehr guter Beurteilung, bei der tutorialen Qualität fällt der Vorsprung mit 68% zu 55% positiver Urteile deutlicher aus.
Außerdem bestehen bei den Grundelementen der Studienqualität weiterhin große Unterschiede zwischen den Fachrichtungen. Um die Größenordnungen zu verdeutlichen, seien die Spannweiten für die Urteile gut/sehr gut angeführt: Die inhaltliche Qualität gilt in den Naturwissenschaften besonders häufig als sehr gut (für 59%), viel seltener in den Rechtswissenschaften (41%); Gliederung und Aufbau schätzen Studierende der Medizin (zu 44%) und der Ingenieurwissenschaften (zu 43%) als gut ein, hingegen viel seltener Studierende der Geisteswissenschaften mit 28% und der Rechtswissenschaften mit 29%. Die Durchführung der Lehrveranstaltungen findet am meisten positiven Anklang in den Naturwissenschaften (36% gut/sehr gut), viel weniger in der Medizin (26% positiv), ähnlich wie in den Sozial- und Rechtswissenschaften mit jeweils nur 27% solch positiver Beurteilung. Die Beratung und Betreuung wird am häufigsten von den Studierenden der Geisteswissenschaften günstig beurteilt (33%), viel seltener wiederum in den Rechtswissenschaften (12%). Im Vergleich des Qualitätsprofils über alle vier Grundelemente schneiden die Rechtswissenschaften mit Abstand am ungünstigsten ab; am besten sind die studentischen Erfahrungen mit Lehre und Studium in den Naturwissenschaften. In den anderen Fachrichtungen weisen einzelne Elemente im Vergleich zu den anderen Fachrichtungen größere Defizite auf, die zu einem insgesamt ungünstigeren Qualitätsstandard führen.
Die verschiedenen Belege für eine deutliche Verbesserung der Lehre und der Leistungen der Lehrenden hinsichtlich Didaktik und Betreuung, schließen nicht aus, dass die Qualität der Lehre dazu beiträgt, ob Studierende eine Veranstaltung durchgehend besuchen oder von ihr Abschied nehmen. Aber in den vorliegenden Daten finden sich keine Hinweise, dass der Besuchsverzicht zugenommen habe, noch dass dafür die Lehrqualität in auffälliger Weise besonders verantwortlich sei. Wie immer die Besuchsquote ausfällt, kann zumindest weniger als in früheren Jahren dafür die Lehrqualität für die Studierenden verantwortlich sein, denn sie wird in allen Aspekten weit besser eingeschätzt und findet deutlich mehr Anklang.

HSW: Wenn die Zustimmung zugenommen hat, kommt es ja für die Gesamtbeurteilung darauf an, von welchem Ausgangsniveau die Verbesserung begann und welchen Wert sie mittlerweile erreicht hat. Das kann im Ergebnis – trotz Steigerung – immer noch hoch defizitär sein. Wenn die Ergebnisse vielfach über „mehrheitlich erfüllt" nicht hinauskommen, dann reicht das nicht aus. Suchen wir mal vergleichbare Maßstäbe: Stellen Sie sich vor, in einem Schulunterricht kommen 51% der Schüler/innen nicht mit – dann ist das absolut unzureichend, selbst wenn es vorher 45% waren und die Steigerung relativ erfreulich ist..
Bisher war immer wieder als Reaktion auf enttäuschende Lehrleistungen von alternativer Studiengestaltung die Rede. Nun enthält der Fragebogen auch die Gretchenfrage, ob von alternativer Studiengestaltung tatsächlich Gebrauch gemacht wird, und wenn ja – in welchem Umfang:
26. Wie häufig haben Sie in Ihrem Fachstudium ...?
1. über den empfohlenen Umfang hinaus Fachliteratur (z.B. Zeitschriften) gelesen,
2. selbst Interessenschwerpunkte gesetzt und selbständig daran weitergearbeitet,
3. eigene Gedanken zur Lösung eines Problems entwickelt,

4. *herauszufinden versucht, wie ein bestimmtes Forschungsergebnis erarbeitet wurde,*
5. *selbst ein kleines Experiment/Untersuchung zu einem bestimmten Thema durchgeführt.*

Da auch hier nur nach Häufigkeiten als Zahlen gefragt wird, sind die wohl schnell zu geben. Was lässt sich aus den Antworten für das Verhalten der Studierenden ablesen? Wie viele machen von ihrer Lernfreiheit bisher Gebrauch?

AG: Neben diesen ‚quantitativen' Maßen ist der qualitative Aspekt des ‚forschenden Lernens' besonders wichtig und zu beachten, denn das ‚forschende Lernen' meint den Kern des aktiven, engagierten Studiums gegenüber einem passiven, rezeptiven Studium, sei es weil es von Lehrenden gefordert wird oder die Studierenden daran interessiert sind. Die Befunde zu Intensität und Ausmaß des forschenden Lernens unter den Studierenden sind alles in allem, wie auch schon bei früheren Erhebungen, durchweg enttäuschend, wenn ein engagiertes und aktives, ein selbstbestimmtes und kritisches Studieren als Ideal und Maß gilt.
Am häufigsten geben die Studierenden an, sich eigene Gedanken für Problemlösungen gemacht zu haben, und zwar zuletzt 38% öfters bzw. sehr oft; jedoch gestehen selbst bei diesem Aspekt 26% zu, sich nie oder nur selten derartige Gedanken zu machen. Sowohl das Setzen von eigenen Interessenschwerpunkten im Studium als auch das Lesen von Fachliteratur über das verlangte Maß hinaus kommen bereits deutlich seltener vor: Weniger als ein Viertel der Studierenden gibt an, dies öfters oder sehr oft zu betreiben: 23% bzw. 22%; bemerkenswert größer ist der Anteil, der es nie (11% bzw. 13%) oder nur selten betreibt (32% bzw. 33%). Insgesamt bekümmern sich demnach 43% der Studierenden kaum um weitere Fachliteratur und 46% sehen im Grunde davon ab, eigene Interessenschwerpunkte zu entwickeln. Die eher aktiven, anspruchsvollen Forschungstätigkeiten werden noch seltener von Studierenden betrieben, wobei dabei die einzelnen Bedingungen und Anforderungen der Fachrichtungen eine größere Rolle spielen. Das Herausfinden, wie ein Forschungsergebnis zustande kommt, darauf haben sich 24% manchmal und 15% öfters (sehr oft) eingelassen, aber 29% haben sich nie damit befasst. Selbst ein kleines Experiment in Angriff genommen haben 44% der Studierenden noch nie, nicht mehr als 18% wenigstens manchmal und nur 12% öfters.
Insgesamt kann von einem ‚forschenden Lernen' an den Hochschulen in breiterem Maße nicht die Rede sein. Dass sich die Studierenden darauf einlassen und dies leisten, kann aber ohne Anleitung und Unterstützung kaum gelingen. Deswegen wären in der Lehre der Forschungsbezug und das forschende Lernen mehr zu betonen und zu entwickeln, zumindest müssten sie so viel Aufmerksamkeit erfahren wie zur Zeit der Praxisbezug.
Es bleibt daher fraglich, ob für das Selbststudium von Studierenden und das selbstorganisierte Lernen in Gruppen das forschende, aktive Studieren als Leitbild gelten kann und dafür bestimmend ist. Denn es ist gleichermaßen möglich, dass im Selbststudium ein passives, rezeptives Lernen vollzogen wird, möglicherweise öfters auf die Bewältigung von Leistungsanforderungen und das Bestehen von Prüfungen funktional ausgerichtet bleibt.

HSW: Da diese Studienleistungen aber Kernelemente wissenschaftlichen Studiums darstellen, kommt es offensichtlich auf eine verstärkte Anleitung an, die bisher nicht in größerem Umfang erfolgt. Oft reicht die Motivation oder Organisationsfähigkeit noch nicht aus, zumindest in Teilen eine alternative Studiengestaltung aufzubauen. Erst unter dem Druck einer bevorstehenden Klausur o.ä. wird dann ganz traditionell Stoff gepaukt. Das erfüllt aber Kriterien wissenschaftlichen Studiums nur sehr teilweise, abgesehen davon, dass nach dem Abschlussexamen die Selbstdisziplin zur Selbstregulation groß genug sein muss.
Natürlich ist niemand so naiv, zu glauben, dass alle Studierenden, die regulären Veranstaltungen fern bleiben, edle Gründe der Selbstorganisation des Studiums verfolgen. Aber wie hoch ist denn der Anteil, der davon Gebrauch macht und nicht einfach „schwänzt"? Oft liegt dem Studienverhalten auch eine unzutreffende Vorstellung von Studium und seinen Zielen zugrunde. Wie hoch erscheint der Aufklärungsbedarf über Ziele und Arbeitsweisen des Studiums?

AG: Allgemeine Ziele und Erwartungen, Aufgaben und Funktionen eines Hochschulstudiums sind den Studierenden durchaus bewusst, allerdings mit völlig unterschiedlichen Gewichtungen und Konturen. Besonders maßgeblich ist dafür die Fachzugehörigkeit: eine grundlegende Differenz zwischen ideeller und materieller Orientierung ist dabei zu beobachten.
Anders sieht es bezüglich der konkreten Durchführung und Planung, der Bewältigung des Stoffes und der Studierweise aus: In allen Bereichen besteht ein beträchtliches Defizit. Dies betrifft zwar häufiger jene Studierenden, die in den Familien ‚die Erststudierenden' oder ‚Bildungsaufsteiger' sind, oftmals Arbeiter- und Migrantenkinder, aber im Grunde stellt Hochschule und Studium für alle Anfänger/innen eine neue und andere Welt dar, mit eigenen Organisationsmustern und Kommunikationsstilen, mit neuen Leistungsanforderungen und Zumutungen. Deshalb sind Veranstaltungen und Prozeduren zur Studieneinführung in unterschiedlichen Varianten und Gewichtungen durchweg wichtig und nützlich. Jedenfalls finden sie bei den allermeisten Studierenden dort, wo sie angeboten werden, eine hohe Akzeptanz und ihnen wird ein guter Nutzen für den weiteren Studienweg und Studienerfolg bescheinigt. Deshalb ist zu ermutigen, sie dort, wo sie noch fehlen, einzuführen, andernorts zu erweitern und zu vertiefen. Und zwar nicht nur als Antworten auf steigende Heterogenität und Diversität der Studierenden, sondern auch mit der Ausrichtung auf eine generelle Anhebung der Studienqualität für alle Studierenden.

HSW: Wie unzufrieden sind Studierende denn – insgesamt gesehen – mit der Lehre bzw. den Lehrveranstal-

tungen, die sie antreffen? Sind aus den empirischen Daten hier Tendenzen ablesbar?

AG: Das bloße Maß der ‚Zufriedenheit' erscheint als problematisch, da sie den Studierenden als ‚Konsumenten' plaziert, der das Angebot beurteilt, ohne hinreichend zur Mitwirkung veranlasst zu werden. Trotz dieser Bedenken kann festgehalten werden: Die deutliche Mehrheit der Studierenden ist mit den Lehrleistungen ihrer Lehrenden zufrieden und nur eine Minderheit empfindet sie als unzureichend. Es kann ebenso konstatiert werden, dass insbesondere die Bemühungen und Leistungen der Dozenten in Lehre und Betreuung häufiger anerkannt werden, ebenso neue Wege und Angebote bei der Studieneinführung und den Studienservices. Darüber hinaus sind die allermeisten Studierenden mit dem ‚studentischen Dasein' zufrieden und würden sich wieder für ein Studium entscheiden.
Dennoch bestehen bei vielen wichtigen Aspekten noch Defizite und Unzufriedenheiten, etwa bei der Lehrorganisation, im Prüfungswesen, bei den Lehrprozessen (bspw. Rückmeldungen) oder der Fairness. Hinzukommen erhebliche Unterschiede nach den Fachrichtungen, die bei globaler Betrachtung versteckt bleiben. Für hochschuldidaktische Entwicklungen zur Steigerung der studentischen Zufriedenheit mit Studium und Lehre ist daher der Ausgang von den Fachrichtungen vorauszusetzen, ja notwendig.

HSW: Würden Sie dem Datenmaterial im Hinblick auf die hier zugrundeliegende Thematik noch andere Hinweise entnehmen?

AG: Zur Beantwortung der Frage nach dem Besuch von Lehrveranstaltungen und den Gründen für ein Wegbleiben dürften weitere Faktoren und Facetten von Interesse sein, um deren gesamtes Spektrum zu berücksichtigen. Heranzuziehen wären dazu etwa aus dem organisatorischen Bereich der Ausfall wichtiger Lehrveranstaltungen oder die Überfüllung, aus dem Bereich der Qualität und Akzeptanz Elemente des strukturellen Aufbaus und der Beratungs- sowie Betreuungsleistung und aus dem Bereich studentischer Orientierungen einerseits die Relevanz verschiedene Aspekte (wie Forschung, Prüfung, Dazugehörigkeit) sowie der strategische Umgang der Studierenden mit den gestellten Anforderungen. Schließlich ist das Zeitbudget der Studierenden, d.h. ihr zeitlicher Aufwand für den Besuch von Lehrveranstaltungen, das Selbststudium oder die Beteiligung an Arbeitsgruppen/Tutorien, aber auch für andere Aktivitäten und nicht zuletzt für ihre Erwerbsarbeit im Semester beachtenswert, um die Entwicklung und das Verhältnis zwischen dem Besuch offizieller Lehrveranstaltungen und dem Selbststudium, allein oder in Gruppen, zu verfolgen.
Das gesamte Tableau an Bedingungen individueller und institutioneller Art wäre in ein Gesamtmodel zu überführen, ähnlich wie bei Analysen zum Studienabbruch, um die Konfiguration und das Gewicht der einzelnen Bedingungen und Beeinflussungen auf den Veranstaltungsbesuch zu klären. In den vorliegenden Antworten zu den vorangegangenen Fragen sind die Entwicklungen und Verteilungen möglicher Faktoren sukzessive behandelt worden, ohne sie in ihrem Zusammenspiel darzustellen, weil dies den Rahmen bei weitem sprengen würde. Denn dies würde zudem verlangen, Differenzierungen nach Fachrichtungen und nach den Formen der Lehrveranstaltungen vorzunehmen, weil sich der Besuch von Lehrveranstaltungen nach diesen Voraussetzungen jeweils ganz unterschiedlich darstellt.
In der Tat verdient es eine genauere Betrachtung, wie denn der Besuch von Lehrveranstaltungen mit dem vorgeschriebenen Besuchsumfang und der Qualität der Lehre in Zusammenhang steht und welches Wechselspiel zwischen Veranstaltungsbesuch und Selbststudium besteht – da wäre noch Einiges an konkreter Forschungsarbeit zu leisten.

Herr Bargel, wir danken für dieses aufschlussreiche Gespräch. Als Resümee Ihrer Daten lässt sich festhalten, dass die studentischen Einschätzungen der Lehre und der Studienbedingungen sich im Laufe der Jahre verbessert haben. Dies spielt sich allerdings auf einem Niveau der Zustimmung ab, das in keiner Weise befriedigen kann. In zahlreichen Fällen könnte es auch alarmierend genannt werden, etwa wenn nur ein Drittel erreicht wird. Wenn solche Zustimmungen selbst in Spitzenwerten kaum 50% übersteigen, besteht dringender Handlungsbedarf – selbst dann, wenn die Werte früher noch niedriger waren. Die Gruppe der ablehnenden Studierenden ist jedenfalls groß genug, dass davon so viele Studierende den Veranstaltungen den Rücken kehren, dass wiederum spürbare Lücken in die Veranstaltungspräsenz gerissen werden.
Warum das Zustimmungsniveau nicht ausreicht? Man stelle sich einmal vor, die Gutachter eines DFG-Forschungsantrages kämen bei ihrer Prüfung nur auf diesen Grad der Zustimmung. Der Antrag würde komplett durchfallen. Anträge dieses Niveaus kommen jedoch kaum vor. Die Autor/innen haben gelernt, qualitätsvolle Anträge zu entwickeln. Sie wären sicherlich auch zu exzellenter Lehre fähig, wenn es gelänge, dies mit höherer beruflicher Bedeutung zu versehen. Da die Fachkompetenz meist hoch ist, müsste ihre Lehrkompetenz in eine Richtung weiterentwickelt werden, die umfangreichere Kenntnisse der Bedürfnisse und der Befriedigung menschlichen Lernens, des Weckens menschlicher Motivation (darunter Neugier und Zweifel), der Fähigkeit zur Begeisterung für ein Ziel und die Beherrschung eines Methodenrepertoires umfasst, dies alles in attraktive Lernsituationen zu übersetzen. Die weitere Öffentlichkeit ist mittlerweile auf mangelnden Studienerfolg aufmerksam geworden. Sie ist nicht bereit, dies weiterhin auf individuelles Versagen der Studierenden zurück zu führen.

Das Gespräch für das „Hochschulwesen" führte Wolff-Dietrich Webler.

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Wilfried Müller (Hg.)
Ist der Bologna-Prozess gescheitert?
Siggener Begegnungen 17. bis 22. August 2015

Der Bologna-Prozess beinhaltet die umfassendste Reform der deutschen Hochschulgeschichte. Er hat im Jahre 1999 mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung von damals 29 Wissenschaftsminister/innen europäischer Länder begonnen. Das oberste Ziel war die Schaffung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums mit hoher Mobilität der Studierenden und Wissenschaftler/innen.

Die Umsetzung hat an den deutschen Hochschulen sehr lange gedauert und vorübergehend grundlegende Mängel aufgewiesen. Heute sind einige dieser Probleme gelöst, aber beileibe nicht alle. In diesem Band wird in den folgenden Schwerpunkten eine Standortbestimmung vorgenommen:

- Studieren im Europäischen Hochschulraum
- Modularisierung
- Employability
- Internationale Mobilität der Studierenden
- Akkreditierung
- Akteurkonstellationen der Reform

Die Autorin und die Autoren dieses Buches haben sich in verschiedenen Funktionen der Hochschulforschung, -didaktik, -politik und des Hochschulmanagements über mehr als 15 Jahre mit der Bologna-Reform auseinandergesetzt. Ob die Bologna-Reform gescheitert ist, ist angesichts der Komplexität der Thematik und der unvollständigen Datenlage nicht einfach zu beantworten. Sie wagen eine Zwischenbilanz, angereichert durch wissenschaftliche Erkenntnisse und *eigene Erfahrungen*.

ISBN 978-3-946017-04-2, Bielefeld 2016, 143 Seiten, 26.90 Euro zzgl. Versand

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

„Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft" startet

Akademie soll Austausch der Theologie mit Wissenschaft und Gesellschaft stärken / Rachel: „Akademie trägt zur Versachlichung der Debatten bei"

An der Goethe-Universität Frankfurt am Main entsteht eine „Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft". Die Akademie soll die Position der islamisch-theologischen Studien im deutschen Wissenschaftssystem und den Austausch zwischen Wissenschaft und Gesellschaft stärken. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) fördert die Akademie in den nächsten fünf Jahren mit rund 8,5 Millionen Euro. Die Stiftung Mercator gibt weitere 2,8 Millionen Euro für den Transfer dazu.

„Religion ist von großer Bedeutung für den Zusammenhalt von Gesellschaften. Religionen stiften Identität, sie können zum inneren Frieden und zum Zusammenhalt in unserer Gesellschaft beitragen. Die Einführung der Islamischen Theologie an deutschen Universitäten war ein historischer Schritt. Diesen Weg der wissenschaftlich-theologischen Auseinandersetzung mit dem Islam gehen wir nun mit der Gründung der Akademie zum Islam in Wissenschaft und Gesellschaft weiter. Die Akademie wird dabei noch stärker die Kommunikation zwischen den Theologien fördern, in gesellschaftliche Diskurse einsteigen und zugleich die in Deutschland noch junge theologische Forschung zum Islam stärken. Mit der Förderung der Akademie trägt das BMBF auch zur Versachlichung der gesellschafts- und integrationspolitischen Debatten über den Islam bei", sagt der Parlamentarische Staatssekretär im BMBF, Thomas Rachel MdB.

In ihrer Forschungsfunktion soll die Akademie überregionale und interdisziplinäre Forschung ermöglichen und die wissenschaftliche Konsolidierung der islamisch-theologischen Studien fördern. In ihrer Transferfunktion wird sie nach Antworten zu islambezogenen Fragen im deutschen Kontext suchen, die sowohl wissenschaftlich fundiert als auch gesellschaftlich verankert sind. Der Austausch mit benachbarten Disziplinen, mit der muslimischen Community sowie gesellschaftspolitischen und zivilgesellschaftlichen Institutionen im deutschsprachigen Raum soll durch die Akademie intensiviert werden. Sie organisiert die Themenfindung und vergibt im Wettbewerb die Mittel für Forschungsprojekte, Nachwuchsgruppen und Veranstaltungen.

Der Geschäftsführer der Stiftung Mercator, Dr. Wolfgang Rohe, stellt fest, dass die Stiftung Mercator mit der Förderung „einen Beitrag zur sozialen und kulturellen Integration von Muslimen in Deutschland leisten möchte." Die Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft „wird diesen Prozess befördern", so Rohe, „indem sie die Zusammenarbeit der Institute für Islamische Theologie verbessert, den Anwendungsbezug der Islamischen Theologie stärkt sowie den Dialog mit der Gesellschaft erhöht."

Seit 2011 haben fünf Universitäten mit Unterstützung des BMBF und der beteiligten Bundesländer die islamische Theologie als neue Disziplin in der deutschen Wissenschaftslandschaft etabliert. Das gleichzeitig von der Stiftung Mercator geförderte Graduiertenkolleg Islamische Theologie hat die Bedeutung und die Gegenwartsbezüge der islamischen Theologie in Deutschland ebenfalls gefestigt. Zentren und Graduiertenkolleg sind markante Orte der innerislamischen Pluralität geworden. Beide haben die internationale Verankerung des Faches in kurzer Zeit gesichert. Um diese positiven Entwicklungen voranzutreiben, bauen das BMBF und die Stiftung Mercator ihre Kooperation aus. Während das BMBF die Forschungsaktivitäten der Akademie unterstützt, fördert die Stiftung Mercator vorrangig die Vermittlung von Ergebnissen in verschiedene gesellschaftliche Zielgruppen, darunter die muslimischen Gemeinschaften.

Koordinator des Akademieprojekts ist Prof. Dr. Bekim Agai, Professor für Kultur und Gesellschaft des Islam in Geschichte und Gegenwart an der Goethe-Universität Frankfurt und Geschäftsführender Direktor des standortübergreifenden Zentrums für Islamische Studien Frankfurt/Gießen. Prof. Agai war bereits federführend für die Entwicklung des Konzepts der Akademie verantwortlich. Die Goethe-Universität wird das innovative Akademievorhaben als Teil ihrer Third Mission-Aktivitäten umsetzen. „Damit trägt die Goethe-Universität deutlich zur Stärkung einer relevanten wissenschaftlichen Perspektive im gesellschaftlichen Dialog über den Islam bei", sagt Universitätspräsidentin Prof. Dr. Birgitta Wolff. „Das Akademieprojekt findet an der Goethe-Universität ein überaus inspirierendes Umfeld: Mehr als 100 neue Studierende werden bei uns jährlich in die Studienangebote der Islamischen Studien aufgenommen, darüber hinaus bilden wir eine wachsende Zahl von Lehrkräften für das Fach Islamische Religion in der Sekundarstufe aus. Die Akademie wird sowohl von der positiven Entwicklung des bereits BMBF-geförderten Zentrums für Islamische Studien Frankfurt/Gießen als auch vom Austausch mit vielfältigen thematisch benachbarten Instituten der Universität profitieren. Nicht zuletzt fördert sie auch den Dialog mit Mitgliedern islamischer Communities, nicht lediglich den über den Islam."

BMBF, Pressemitteilung Nummer: 118/2017 vom 4.10.2017
Quelle: https://www.bmbf.de/_pressestelle/akademie-fuer-islam-in-wissenschaft-und-gesellschaft-startet-4908.html

EuroTech Postdoc Programm: Kräftebündelung für den wissenschaftlichen Nachwuchs TUM koordiniert neues EU-Programm zur Postdoc-Förderung

Forscher/innen können mithilfe des neuen Postdoc-Programms die Vorzüge mehrerer EuroTech-Universitäten zugleich nutzen.

Unter Führung der Technischen Universität München (TUM) hat die EuroTech Universities Alliance ein neues EU-gefördertes Postdoc-Programm zur Förderung von 80 jungen Wissenschaftler/innen ins Leben gerufen. Im Anschluss an ihre Promotion können Nachwuchstalente ihre wissenschaftliche Profilbildung in grenzüberschreitenden Tandemprojekten an mindestens zwei europäischen Spitzenuniversitäten der EuroTech Universities Alliance schärfen.

Ab November werden Nachwuchstalente aus aller Welt im Anschluss an ihre Promotion im Rahmen des neuen EuroTech-Postdoc-Programms durch ein zweijähriges Fellowship gefördert, um an jeweils zwei der Allianzpartner zu forschen: Danmarks Tekniske Universitet (DTU) in Kopenhagen, École Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL), Technische Universiteit Eindhoven (TU/e), Technische Universität München (TUM).

„Damit eröffnen wir herausragenden jungen Wissenschaftspionieren die Möglichkeit, die exzellenten Forschungsbedingungen und individuellen Vorteile der einzelnen EuroTech-Universitäten in vier Ländern gewinnbringend zu nutzen", sagt Prof. Thomas Hofmann, TUM-Vizepräsident für Forschung und Innovation. Mit dem neuen Angebot baut die TUM ihr erfolgreiches Programm zur Gewinnung und Förderung internationaler Nachwuchstalente weiter aus, seit 2012 einer der Schwerpunkte ihrer Exzellenzstrategie.

Bei ihrem jährlichen „High Level Event" in Brüssel stellte die EuroTech-Allianz dieses neue Programm vor, welches vom Marie Skłodowska-Curie COFUND Programm der EU sowie der Allianzpartner jeweils hälftig finanziert wird.

Fünf Forschungsgebiete

Die Forscher/innen können sich um Projekte in insgesamt fünf interdisziplinären Forschungsgebieten bewerben: Health & Bioengineering, Smart & Urban Mobility, Data Science & Engineering, High Performance Computing sowie Entrepreneurship & Innovation. Dabei wählen sie eine der EuroTech-Hochschulen als „Heimatuniversität" und eine weitere für Forschungsaufenthalte im Rahmen des PostDoc-Tandemprojekts aus, um die herausragenden Forschungsbedingungen von mindestens zwei Universitäten gebündelt zu nutzen.

„Im Kern des Programms steht eine interdisziplinäre Kooperationskultur über Landesgrenzen hinweg, die wir unserem Nachwuchs als Mindestaussteuer für ihre künftige Wissenschaftskarriere mit auf den Weg geben wollen", erläutert TUM-Vizepräsident Hofmann.

Davon profitieren aber nicht zuletzt auch die beteiligten Universitäten selbst, die sich durch solche gelebten Förderprogramme zunehmend stärker vernetzen und komplementär ergänzen; so wie es eben wirksame Lösungsansätze unserer gesellschaftlichen Herausforderungen erforderlich machen.

Zusammenarbeit mit der Wirtschaft

Neben der wissenschaftlichen Fortbildung werden die Nachwuchstalente auch von den zahlreichen Entrepreneurship-Angeboten und den Innovations-Ökosystemen der Metropolen Eindhoven, Lausanne, Kopenhagen und München profitieren. Als Startrampe für Start-ups unterstützt das Postdoc-Programm sie dabei, neue Ideen und Erfindungen in einer eigenen Firma zu vermarkten oder auch durch eine Zusammenarbeit mit Wirtschaftspartnern der Gesellschaft zugänglich machen können.

Technische Universität München, 9.10.2017,
Quelle: https://www.tum.de/die-tum/aktuelles/

Für weitere Informationen zu unserem Zeitschriftenangebot, zum Abonnement einer Zeitschrift, zum Erwerb eines Einzelheftes, zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes, zur Einreichung eines Artikels, zu den Autorenhinweisen oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Website **www.universitaetsverlagwebler.de** oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon: 0521/ 923 610-12

Fax: 0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler, Bünder Straße 1-3, 33613 Bielefeld

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 2/2017

Janina Heim et al.
Evaluation der Ressortforschung durch den Wissenschaftsrat am Beispiel des Bundesamtes für Naturschutz (BfN)

Reinhard Hüttl & Josef Zens
Haltung in der Wissenschaft und in der Kommunikation

FO-Gespräch mit Dr. Wilhelm Krull, dem Generalsekretär der VolkswagenStiftung

René Krempkow
Was kann die aktuelle Forschung über Berufungschancen sagen? – Anmerkungen zur Schätzung von Karl-Ulrich Mayer (Fo 1/2017)

HM

Hochschulmanagement

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

HM 2+3/2017
Impact und Transfer

Organisations- und Managementforschung

Hendrik Berghäuser
Die Dritte Mission in der Hochschulgovernance. Eine Analyse der Landeshochschulgesetze

Christoph E. Müller & Birge Wolf
Kann der gesellschaftliche Impact von Forschung gemessen werden? Herausforderungen und alternative Evaluationsansätze

René Krempkow
Hochschulautonomie, Forschungs- und Innovationsperformanz im deutschen Hochschulsystem

Bernd Kleimann
Der Einfluss der Universitätsleitung. Eine Typologie präsidialer Leitungspraktiken

Cindy Konen & Axel Faix
Innovationsfähigkeit von Hochschulen: Einflüsse auf die Entwicklung von Innovationen in Kooperationen mit Unternehmen

Anita Schwikal, Bastian Steinmüller & Matthias Rohs
Bedarfsorientierte Entwicklung von Studienangeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Torben Lippmann, Bernd Kriegesmann & Matthias Böttcher
Der Beitrag der Wissenschaft zur Regionalentwicklung am Beispiel des Ruhrgebiets: Fachkräfteeffekte, wirtschaftliche Bedeutung und Innovationsimpulse

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 3/2017
Lernprozesse im Studium – Störungen und Lösungsansätze

Beratungsentwicklung/-politik

Timo Nolle
Prüfungscoaching – Zwischen Leistungsoptimierung und Sinnkrisen

Hans-Werner Rückert & Sophie Bischoff
Das Projekt ProkrastinationsPraxis (PPP) an der Freien Universität Berlin

Sina Klüver & Alexandra Philipsen
ADHS im Hochschulstudium

Melinda Turan & Jochen O. Ley
Self-Handicapping – Eine wirksame Selbstschutzstrategie

Silke Trock, Eva-Maria Beck & Theda Borde
Informations- und Beratungsangebote für berufserfahrene Studieninteressierte in Gesundheitsstudiengängen

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
Akademisches Personalmanagement

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 Berufungsbeauftragten 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 2/2017
Qualitätsmanagement – ein weites Land

Qualitätsentwicklung, -politik

Paul Reinbacher
Qualitätsmanagement zwischen „anything goes" und „rien ne va plus"

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Florian Reith & Markus Seyfried
Agency Probleme im QM von Hochschulen

Qualitätsentwicklung, -politik

Elisabeth Maier
Besonderheiten in den Rechtswissenschaften und ihre Auswirkungen auf die Forschungsbewertung

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Karina Fernandez, Peter Slepcevic-Zach & Michaela Stock
Qualitätsmanagement mit Design-Based-Research gezeigt am Beispiel Service-Learning

Volkhard Fischer & Ingo Just
Qualitätssicherung in Prüfungen am Beispiel von 10 Jahren e-Prüfungen an der MHH

IVI

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft
Internationalisation, Diversity and Inclusivity

IVI 2/2017
Europäisierung der Hochschullandschaft

Forschung im Bereich IVI

Victor Karady
Europeanization under constraint. A historical overview of Western intellectual connections in the Hungarian Social sciences till present times

Julia Simoleit
Project Europe – Towards a theoretical framework for micro-level Europeanization in universities

Tanja Kanne Wadsholt
Europeanization through neoliberal reforms and its effects upon autonomy, pedagogy authority, knowledge and interaction in the internationalized classroom

Torger Möller
Zur Entwicklung des Europäischen Forschungsraums. Eine bibliometrische Analyse

Neuerscheinung in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Wolff-Dietrich Webler (Hg.)

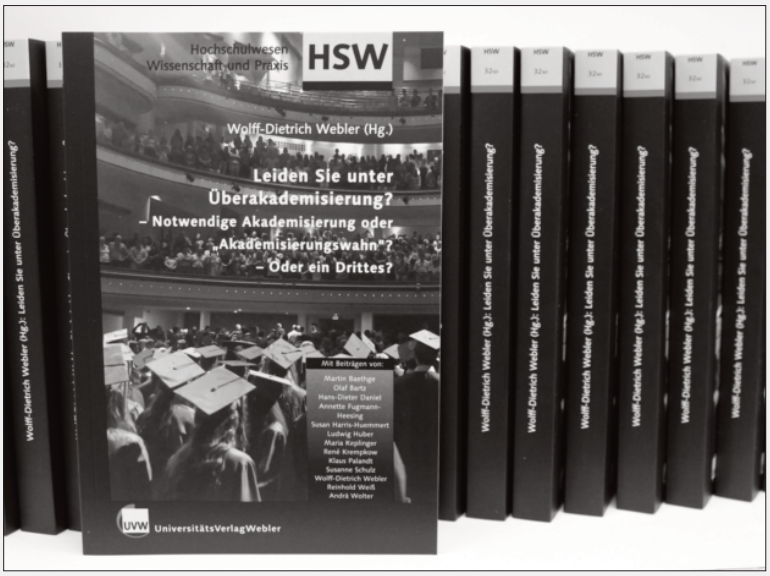
Leiden Sie unter Überakademisierung?

– Notwendige Akademisierung oder „Akademisierungswahn"?

– Oder ein Drittes?

(Ergebnisse des 10. Hochschulforums Sylt 2016)

Studieren in der deutschen Gesellschaft zu viele? Diese alle Jahrzehnte wiederkehrende Debatte wurde jüngst von Julian Nida-Rümelin unter dem reißerischen Titel eines tatsächlichen oder angeblichen „Akademisierungswahns" wieder populär gemacht. Er macht eine unvertretbare Abwertung der beruflichen Bildung und sogar Irreleitung dafür verantwortlich. Haben wir eine umfangreiche Fehlentwicklung vor uns? Weder angeblich sinkende Arbeitsmarktchancen noch behauptete intellektuelle Unzulänglichkeit halten der Überprüfung stand. Trotzdem gibt es umfangreichen Handlungsbedarf. Dessen Aspekte haben 33 Expert/innen aus Hochschulpolitik, Hochschulleitungen sowie Berufs- und Hochschulforschung eine Woche lang beraten. Das Ergebnis ist lesenswert.



In den Beratungen wurden Fragen von der Art aufgeworfen, wie:

- Ist die Prestigedifferenz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung berechtigt?
- Sind Gesellschaften planbar? Müssen alle, „die etwas werden wollen", studieren?
- Debatte um Obergrenzen – dieses Mal (wieder): Wieviele Akademiker braucht die Gesellschaft?
- Und wie gehen wir mit dem deutschen Verfassungsgebot um: „(1) Alle Deutschen haben das Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen." (Art. 12 (1) Satz 1 GG)?
- Verkommt Studium zur Jagd nach Zertifikaten in statusverleihender Instrumentalisierung ohne Verständnis von Wissenschaft?
- Wieviel Studium muss die Öffentlichkeit finanzieren?
- Nach der Welle der „Gymnasialisierung" nun als nächste Stufe die „Akademisierung" und absehbar schon die „Doktorisierung"?
- Lassen sich arbeitsteilig differenzierte Hochschulsysteme aufrecht erhalten? Ist Wissenschaft vertikal teilbar?

Der Begriff der „Akademisierung" ist vieldeutig und auf dem Hochschulforum Sylt weiter ausbuchstabiert worden. Dieses Themenspektrum findet sich in vielen Einzelbeiträgen dieses Bandes aufgegriffen. Der Band liefert reichlich Diskussionsstoff und Antworten.

ISBN 978-3-946017-08-0, Bielefeld 2017, 240 Seiten, 39.40 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