

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Persönlichkeit bilden – kein Ziel mehr seit Bologna?

- Bausteine für aktivierende Hochschulen –
Wie Persönlichkeitsbildung im Studium gelingen kann
- Die eindimensionalen Studierenden – auf Spurensuche
 - Den eigenen Pfad finden
 - „It's the personality, stupid!“
Grundlagen, Bedingungen und Möglichkeiten der
Persönlichkeitsentwicklung im Studium am Beispiel
der Bucerius Law School
- Hochschulbildung in Zeiten der Bolognareform
 - Verknüpfung von Weiterbildungs- und
Studienberatung – ein neuer Beratungstyp an Hochschulen

3 | 2015

Herausgeberkreis

Manfred Kaluza, Studienkolleg der Freien Universität Berlin
Helga Knigge-Illner, Dr., bis 2005 Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin (geschäftsführende Herausgeberin)
Franz Rudolf Menne, Zentrale Studienberatung der Universität zu Köln (geschäftsführender Herausgeber)
Achim Meyer auf der Heyde, Dipl.-Volkswirt, Generalsekretär des DSW – Deutsches Studentenwerk, Berlin
Elke Middendorff, Dr., DZHW-Institut für Hochschulforschung, Hannover
Gerhart Rott, Dr., bis 2009 Akad. Direktor, Zentrale Studienberatung, Bergische Universität Wuppertal, ehem. Präsident des FEDORA – Forum Européen de l’Orientation Académique (geschäftsführender Herausgeber)

Klaus Scholle, Dipl.-Päd., Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin (geschäftsführender Herausgeber)
Martin Scholz, Zentrale Studienberatung der Leibniz Universität Hannover, Vorstandsvorsitzender der GIBeT – Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V.
Peter Schott, Dipl.-Psych., bis 7/2015 Leiter der Zentralen Studienberatung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster
Sylvia Schubert-Henning, Dipl.-Psych., Studierwerkstatt, Universität Bremen
Wilfried Schumann, Dipl.-Psych., Psychologischer Beratungsservice von Universität und Studentenwerk Oldenburg
Wolff-Dietrich Webler, Prof., Dr., Leiter des IWBB – Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung, Bielefeld

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. 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 beigelegten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen finden Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage: „www.universitaetsverlagwebler.de“.

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

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschultemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld
Tel.: 0521 - 92 36 10-12, Fax: 0521 - 92 36 10-22,
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Geschäftsführende Herausgeber:

H. Knigge-Illner, E-Mail: knigge.illner@gmail.com
F. R. Menne, E-Mail: r.menne@verw.uni-koeln.de
G. Rott, E-Mail: rott@uni-wuppertal.de
K. Scholle, E-Mail: scholle@hochschulberatung.net

Anzeigen: Die ZBS veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind auf Anfrage im Verlag erhältlich.

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 11.09.2015

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Grafik: Ute Weber Grafik Design, München. Gesetzt in der Linotype Syntax Regular.

Abonnement/Bezugspreis:

Jahresabonnement: 72 Euro zzgl. Versandkosten
Einzelpreis: 18,25 Euro zzgl. Versandkosten
Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de.

Druck: Sievert Druck & Service GmbH

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigelegt 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.

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber/innen

69

Beratungsentwicklung/-politik

André Schnepfer

Bausteine für aktivierende Hochschulen – Wie
Persönlichkeitsbildung im Studium gelingen kann

70

Tino Bargel

Die eindimensionalen Studierenden –
auf Spurensuche

74

Julia Franke & Lotta Westphal

Den eigenen Pfad finden

82

Ulrike Pluschke & Anna Deluweit

„It's the personality, stupid!“
Grundlagen, Bedingungen und Möglichkeiten der
Persönlichkeitsentwicklung im Studium am Beispiel
der Bucerius Law School

84

Sascha Spoun & Sebastian Weiner

Hochschulbildung in Zeiten der Bolognareform

90

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Anna Bergstermann & Fabienne Theis

Verknüpfung von Weiterbildungs- und
Studienberatung – ein neuer Beratungstyp an
Hochschulen

97

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

*Sind Sie sicher, dass Sie in der Wissenschaft bleiben können?
In jedem Fall ist es klug, einen Plan B zu entwickeln,
eine zweite Existenz aufzubauen.*

Berufsbegleitendes, postgraduales Studium „Diploma in Higher Education Development/Science Management“ mit 5 Vertiefungsrichtungen

Motivation der Studierenden

Karrierewege sind ungewiss. Auch wenn die große Liebe dem einmal gewählten Fach gilt, ist eine weitere akademische Karriere oft von Unwägbarkeiten bestimmt, von verfügbaren Stellen, personellen Konstellationen usw. Da ist es umsichtig, sich rechtzeitig und mit sehr überschaubarem Aufwand **berufsbegleitend ein zweites berufliches Standbein** zu verschaffen – **den berühmten Plan B**. Oder Sie haben sich bereits aus dem Herkunftsfach verabschiedet, arbeiten in Projekten des Third Space und suchen eine solide Basis, die Ihre weiteren Bewerbungsaussichten entscheidend verbessert.

Künftige Berufsfelder

Ihnen bieten sich über 30 berufliche Funktionen im „Third Space“ (wissenschaftliche Aufgaben zwischen Forschung und Lehre einerseits und traditionellen Tätigkeiten in der Hochschulverwaltung andererseits), zu denen es bisher (fast) keine Ausbildung gibt. **Beispiele:**

- Fakultätsgeschäftsführer/in
- Referent/in für Lehre und Studium, Studienreform
- Hochschuldidaktische Multiplikator/in (Förderung der Lehrkompetenz)
- Forschungsreferent/in
- Referent/in für Personal- und Organisationsentwicklung
- Referent/in für Hochschulstrukturplanung usw.

Diese Hochschulprofessionen wachsen in den letzten Jahren stürmisch, der Arbeitsmarkt ist leergefegt, die Hochschulen klagen darüber, dass sie keine qualifizierten Kräfte finden. Hier kommt die Lösung.

Zeitraumen und Studienvolumen

- einem 4-semestrigen Masterstudium äquivalent (120 CP)
- Projekte, Exkursionen und ein intensiv begleiteter Übergang in die Praxis
- umfangreiche Anerkennung vorausgegangener Leistungen
- nur ca. 60-70 Präsenztage durch Anerkennung und hohen Selbststudien-Anteil
- verteilt über 1-3 Jahre bei flexibler, semesterunabhängiger Planung der Präsenztage durch die Studierenden
- mit kaum mehr als 2 Monaten Präsenzzeit sensationell kurz, um neuen Beruf aufzubauen oder sich für eine akademische Karriere über das engere Fach hinaus breit zu qualifizieren.

Das Studium ist zeitlich so organisiert, dass es gut neben anderen Prozessen (Promotion, Projektarbeit usw.) bewältigt werden kann.

Studiengangsleiter: Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler
Kontakt: webler@iwbb.de, Tel: +49 (0)521-923 610-0



IWBB

Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld
Bielefeld Institute for Research on Science and Education
Forschen - Entwickeln - Begleiten - Beraten - Fortbilden

Liebe Leserinnen und Leser,

in dieser Ausgabe der ZBS steht die Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden im Fokus. Aus der Praxis der Studierendenberatung gibt es immer wieder die Beobachtung, dass Studierende sich massiv darum bemühen, gewissermaßen synthetische Lebensläufe zu realisieren. Sie folgen dem Ideal: Schnell und zielgerichtet studieren, ein wenig Ausland dazu mischen, das passende Praktikum absolvieren, zügig zum Studienabschluss kommen und auf keinen Fall Lücken und Brüche im Lebenslauf erkennen lassen.

So mancher Berater fragt sich: wo bleibt die Lust an verrückten Umwegen, an Lebensentwürfen, die mehr Risiko und Experimente erlauben? Wo bleibt das Bedürfnis, das immer auch als Privileg der Jugend verstanden wurde, sich jenseits des Nützlichen und Zielstrebigen in vielfältigen anderen Dimensionen zu tummeln und zu entwickeln?

Und die Arbeitgeber, deren Forderung nach jungen Absolventen nun mehr und mehr erfüllt wird, beklagen, dass es den Studienabgängern an Reife und Persönlichkeit mangle.

Damit stellt sich also die Frage: wie ist es aktuell um die Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentwicklung an den Hochschulen bestellt, ist dieser Aspekt auch nach der Bologna-Reform noch ein integraler Bestandteil eines Studiums und welche Beiträge leisten die Hochschulen hierzu? Wir haben Autorinnen und Autoren gewinnen können, die diese Fragen aus ganz unterschiedlichen Perspektiven beleuchten.

Das Studium vor nicht allzu langer Zeit abgeschlossen hat **André Schnepfer** und ist deshalb mit der Studierendenperspektive auch aus vielfältigem Engagement in der Hochschulpolitik noch bestens vertraut. Mittlerweile Promovend und Vizepräsident des Deutschen Studentenwerks formuliert er **Bausteine für aktivierende Hochschulen – Wie Persönlichkeitsbildung im Studium gelingen kann**. Er beschreibt darin Forderungen an Hochschulen und Hochschulumfeld, damit Studierende Bedingungen vorfinden, die sie ermutigen, jenseits reiner Effizienzorientierung die Studienphase für weitergehende Reifungsprozesse zu nutzen.

Seite 70

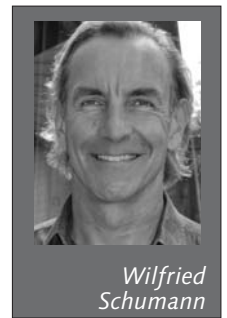
Empirische Daten rund um das Thema „Persönlichkeitsentwicklung“ stellt uns **Tino Bargel** vor unter dem Titel **Die eindimensionalen Studierenden – auf Spurensuche**. Als einer der renommiertesten deutschen Hochschulforscher kann er aus Daten schöpfen, die über einen Zeitraum von 30 Jahren in den Erhebungen des Konstanzer Studierenden surveys gesammelt wurden. Zeitreihen aus dem Vergleich zwischen den 12 Erhebungspunkten des Surveys liefern einige überraschende Ergebnisse und Erkenntnisse.

Seite 74

An der Universität Witten/Herdecke gibt es ein bemerkenswertes Stipendium, das die dortige Studierenden-gesellschaft initiiert hat. **Julia Franke** und **Lotta West-**



Sylvia
Schubert-Henning



Wilfried
Schumann

phal beschreiben in einem Kurzbeitrag die bisherigen Erfahrungen mit diesem preisgekrönten Projekt, das Studierende fördert, die **Den eigenen Pfad finden** wollen, bevor sie ins Studium einsteigen.

Seite 82

„It's the personality, stupid!“ haben **Ulrike Pluschke** und **Anna Deluweit** ihren Beitrag überschrieben, in dem sie am Beispiel einer privaten Hochschule, der Bucerius Law School, aufzeigen, wie studium generale und studium personale es hier ermöglichen, einen Blick über den Tellerrand des Jura-Studiums zu werfen und den Entwicklungsaufgaben der Studienphase auch auf der persönlichen Ebene erfolgreich zu begegnen. Hierfür hat die Hochschule ein eigenes Zentrum für studium generale und Persönlichkeitsentwicklung etabliert und eine ganze Reihe von Programmen entworfen.

Seite 84

Aber auch an staatlichen Hochschulen ist Persönlichkeitsentwicklung offenbar nicht ins Vergessen geraten. Ein Beispiel dafür ist die Leuphana-Universität Lüneburg mit ihrem besonderen Modell der Studieneingangsphase. **Sascha Spoun** und **Sebastian Weiner** könnten hierzu einiges berichten, aber sie haben sich entschieden, in einem sehr pointierten Beitrag ihre grundlegenden Vorstellungen zu **Hochschulbildung in Zeiten der Bologna-reform** zu formulieren. Die Autoren befassen sich insbesondere mit der Frage, welche Interessen und Motive bei jungen Menschen vorausgesetzt werden sollten, wenn sie ein Hochschulstudium beginnen, und sie entwickeln daraus Folgerungen für die Arbeit der Studienberatung.

Seite 90

Außerdem finden Sie in dieser Ausgabe einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Beratungspraxis. **Anna Bergs-termann** und **Fabienne Theis** von der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft berichten über die **Verknüpfung von Weiterbildungs- und Studienberatung – ein neuer Beratungstyp an Hochschulen**. Sie stellen uns das Projekt „Studica – studieren à la carte“ vor, in dem eine kooperative Bildungsberatung beschrieben wird, die speziell auf Personen mit Berufserfahrung zugeschnitten ist und dabei die bisher in der Beratung bestehenden Systemgrenzen zu überwinden sucht.

Seite 97

Sylvia Schubert-Henning und Wilfried Schumann

André Schnepfer

Bausteine für aktivierende Hochschulen – Wie Persönlichkeitsbildung im Studium gelingen kann



André Schnepfer

„Sie sind gewillt, eine festgelegte Rohstoff-Menge in einer festgelegten Zeit zu bewältigen. [...] Doch Lust am Neuen spürte ich bei ihnen kaum, als sei das Kapitel Entdeckung spätestens mit dem ersten Grundschuljahr abgeschlossen.“ Mit diesen Worten charakterisierte Christiane Florin, Dozentin für Politikwissenschaft an der Universität Bonn, in ihrem viel beachteten Buch „Warum unsere Studenten so angepasst sind“ die Teilnehmenden ihrer Lehrveranstaltungen (Florin 2014, S. 8). Aus ihr spricht die Enttäuschung darüber, dass die heutige Studierendengeneration nicht mehr gewillt sei, sich mit neuen Themen intensiv und diskursiv zu beschäftigen und sich auf diese Weise persönlich weiter zu entwickeln. Stattdessen stehe Effizienzorientierung im Vordergrund des studentischen Handelns. Wissen und Kenntnisse würden nur noch dann angeeignet, wenn ihr Nutzen direkt erkennbar sei. Etwas auszuprobieren, gar Fehler in Kauf zu nehmen, werde dagegen unter allen Umständen vermieden.

Obwohl diese Charakterisierung der heutigen Studierenden zu Recht von verschiedener Seite Kritik erfahren hat, stecken in ihr aber doch auch zutreffende Beschreibungen des aktuellen Hochschullebens. Gerade die Analyse, dass die Lehre an Hochschulen inzwischen weitestgehend der Employability untergeordnet wurde (Florin 2014, S. 79), ist nicht nur zutreffend, sondern ein wesentliches Problem der aktuellen Hochschulbildung und zugleich Erklärung für das Verhalten der Studierenden. Wenn die Lehre an Hochschulen selbst bereits darauf ausgerichtet ist, nur die vermeintlich berufsrelevanten Kenntnisse zu vermitteln, ist es da wirklich verwunderlich, dass Studierende dieses auch einfordern, zumal sie schon in der Schule in diese Richtung getrimmt wurden? Erstaunlicher ist wohl eher, dass sich viele Studierende eine solch starke Berufsorientierung eben nicht wünschen. Das zeigt beispielsweise der regelmäßig erhobene Studierendensurvey. Studierende, so wird deutlich, wollen mehr als ein nur nach Verwertungsmaßstäben ausgerichtetes Studium (Bargel et al. 2014, S. 190f.). Sie wollen sich testen, sie wollen Neues kennenlernen, sich persönlich weiterentwickeln.

Das Problem ist jedoch, dass ihnen die momentane Studienstruktur hierzu kaum die Gelegenheit lässt und sich in der Gesellschaft ein verqueres Leistungsdenken, gepaart mit Abstiegsängsten breiter Bevölkerungsschichten, immer stärker Bahn gebrochen hat (Lengfeld/Hirschle 2009; Schöneck et al. 2011). Wenn man jedoch

von frühester Jugend zu Bestleistungen getrimmt wurde, wenn das Gymnasium auf jeden Fall besucht werden musste, dann fällt die Reaktion im Studium leider allzu oft gleich aus. Im Vordergrund steht dann vor allem eins: prüfungsgenau lernen, schnell und stromlinienförmig studieren. Erst recht wenn oftmals immer noch die Noten vom ersten Semester an in die Endnote einfließen und starre Modulvorgaben einen Blick über den Teller- rand des eigenen Fachs erschweren. Der Mut, abseits des Prüfungsstoffs zu schauen, eine Kultur der Neugier und des Austestens der eigenen geistigen Grenzen können vor diesem Hintergrund kaum entstehen. Was aber muss verändert werden, damit der Wunsch der Studierenden tatsächlich Realität werden kann?

1. Studienreform und Studieneinstieg

Der wichtigste Baustein ist und bleibt eine Reform der Curricula und der Lehr- und Lernformen, die die Studierenden als selbstständige mit eigenen Interessen versiehende und sich entwickelnde Akteure in den Mittelpunkt stellt. Nicht nur der ständige Notendruck muss abgemindert werden, sondern das Studium muss grundsätzlich anders aufgebaut werden. Doch obwohl seit längerer Zeit viel über die Notwendigkeit eines veränderten Studieneinstiegs diskutiert wird, wurden bislang kaum konkrete Schritte unternommen. Ein Studium Generale, verstanden als fächerübergreifender Studi- eneinstieg für alle Studierenden, ist nach wie vor eine Randerscheinung, die zwar fasziniert und anerkennend zur Kenntnis genommen wird, aber bislang gleichwohl kaum Nachahmer gefunden hat.

Wie der vor kurzem durchgeführte Wettbewerb „Innovative Studieneingangsphase“ des Stifterverbandes deutlich gemacht hat, zeichnet sich der Studienbeginn an vielen Hochschulen im Gegenteil kaum durch studierendenzentrierte Konzepte aus¹. Noch immer dominieren vielerorts Massenvorlesungen den Stundenplan der Studienanfänger. Wer diesen nicht ausreichend folgen kann, der kann in Übungen, die vielfach selbst kleinere Vorlesungen sind, oder in Tutorien und Brückenkursen versuchen, sich das fehlende Wissen anzueignen.

¹ Am Wettbewerb „Innovative Studieneingangsphase“, die der Stifterverband 2014 gemeinsam mit der Heinz-Nixdorf-Stiftung ausschrieb, beteiligten sich über 110 deutsche Hochschulen.

Doch anstatt dieses System zu durchbrechen, versuchen viele Hochschulen das Netz an Unterstützungsangeboten immer weiter zu verfeinern. Neben das schon vorhandene Tutorium soll dann ein weiteres gesetzt werden. Gleichzeitig werden neue Kurse eingeplant, die die sogenannten „soft skills“, wie etwa Kommunikations- und Präsentationstechniken, vermitteln sollen.

Um nicht missverstanden zu werden, alle diese Kurse haben sicherlich ihre Berechtigung und es hat sich in den letzten Jahren einiges verbessert. Als der Autor dieses Beitrags vor zehn Jahren sein Studium an der Universität Münster begann, waren viele sinnvolle Zusatz- und Beratungsangebote kaum oder noch gar nicht vorhanden. Doch sind gerade Brückenkurse zur Angleichung des Vorwissens in bestimmten Fächern ohne Frage sinnvoll. Zu kritisieren ist aber unter anderem, dass die Angebote allzu oft auf die Beseitigung von Defiziten abstellen. Die „Lust an Neuem“ wird auf diese Weise ganz sicher nicht geweckt. Und mit Verlaub: Wenn gesonderte Workshops zum wissenschaftlichen Arbeiten angeboten werden müssen, dann liegt in der Lehre doch einiges im Argen.

Auch wird der Tatsache, dass viele Studienanfänger noch nicht ausreichend über ihre persönlichen Ziele orientiert sind, nicht genügend Rechnung getragen. Bedenkt man, auf welchen Grundlagen und Vorkenntnissen Schulabsolventen ihre Studienfach- und Hochschulwahl treffen, so geht eine lediglich um Brückenkurse verstärkte Studieneingangsphase deutlich an den Bedürfnissen der neuen Studierenden vorbei. Zwar sollte auch die Berufs- und Studienorientierung in der Schule verbessert werden, das würde aber nichts daran ändern, dass Abiturienten mit 18 oder 19 Jahren noch nicht in ihren persönlichen Berufszielen gefestigt sind.

Aufgabe einer Hochschule muss es deshalb sein, eben diese Orientierung in den ersten Semestern zu bieten. Sie sollte Einblick geben in unterschiedliche Fachrichtungen und Wissenskulturen, um es den Studierenden zu ermöglichen, die Studiengänge zu wählen, die den eigenen Fähigkeiten und Interessen am besten entsprechen. Die überall aus dem Boden sprießenden self-assessment-tools werden hierbei allein aber nicht reichen. Vielmehr ist insbesondere der Gedanke des Studium Generale bzw. der Interdisziplinarität aufzugreifen und mit Leben zu fühlen. Gerade weil die Arbeitswelt nicht statisch ist, sondern sich rasant verändert, wird eine solche Studieneingangsphase sogar beiden Gesichtspunkten, der Berufsorientierung wie der Persönlichkeitsbildung gerecht werden. Eine gute Studieneingangsphase beinhaltet aktivierende Lehr- und Lernkonzepte, die die Studierenden als mündige Erwachsene ernst nimmt. Anstelle einer Aneinanderreihung von Massenvorlesungen sollten Hochschulen inter- und transdisziplinäre Projektarbeit implementieren, in der die Studierenden, anknüpfend an ihre Vorkenntnisse, eigenverantwortlich fachübergreifende Fragestellungen bearbeiten. Auf diese Weise wird sowohl das wissenschaftliche Denken als auch das selbstständige Arbeiten eingeübt.

Eine aktivierende Hochschule lässt ihren Studierenden ferner im weiteren Verlauf Wahlmöglichkeiten und überfrachtet sie nicht mit zu starren Vorgaben. Um zu verhindern, dass Studierende von einem Modul zum anderen hetzen ohne nach links oder rechts zu schauen,

müssen mehr Wahlelemente curricular verankert und Veranstaltungen anderer Fächer geöffnet werden.

2. „Regel“-Studienzeit

Wenn Hochschule mehr sein soll als eine Ausbildung für bestimmte Berufsfelder, so müssen im gesamten Studienverlauf Freiräume für soziales und ehrenamtliches Engagement, sei es im oder außerhalb des Hochschulraumes geschaffen werden. Obwohl von vielen Seiten die Bedeutung von ehrenamtlicher Betätigung für die Persönlichkeitsentwicklung hervorgehoben wird, ist dieses durch starre Studien- und Prüfungsordnungen nach wie vor sehr erschwert. Ein Problem ist dabei die selbstauferlegte Beschränkung, einen Bachelor nur in sechs Semestern anzubieten. Dabei ist es kein Geheimnis, dass ein sieben- oder achtsemestriger Bachelor ebenso rechtlich zulässig ist. Doch auch die Fixierung auf die Regelstudienzeit an sich ist zu überdenken. Zwar sollten die Hochschulen nicht aus der Pflicht entlassen werden, Studiengänge so zu gestalten, dass sie tatsächlich in einer zuvor angegebenen Länge studierbar sind. Auf der anderen Seite ist aber insbesondere die zu Recht politisch gewünschte Diversität der Studierenden zu berücksichtigen. Wenn die Heterogenität der Studierenden zunimmt, dann steigt zwangsläufig die Vielfalt der Vorkenntnisse und der übrigen Voraussetzungen, die die Immatrikulierten mitbringen. Zum Beispiel gibt es bereits jetzt verstärkt ‚ältere‘ Studierende, die Pflege von Angehörigen übernehmen und dementsprechend nur Teilzeit studieren können. Die Folge sind erst recht unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten, die aber gleichwohl alle an das gewünschte Ziel führen können und sollen. Allein schon deshalb ist es angezeigt, die starren Vorgaben der Regelstudienzeit in ihrer jetzigen Form zu beenden und das BAföG an die immer heterogenere Studierendenschaft anzupassen.

3. Feedbackkultur und Beratung

Um zu ermöglichen, dass Studierende sich orientieren und eine Einschätzung darüber gewinnen können, welcher Studiengang für sie der richtige ist, bedarf es eines breiten Beratungsangebotes. Ein solches ist kein Widerspruch zur Eigenständigkeit der Studierenden. Beratung, das ist nicht Bevormundung, sondern Begleitung bei der individuellen Studienwahl. Denn es geht nicht darum, den Studierenden ihren Weg vorzuzeichnen oder ihnen ihre Entscheidung abzunehmen. Vielmehr geht es unter anderem darum, in der Lehre eine Feedback-Kultur zu etablieren, die diesem Namen gerecht wird. Studierende sollten nicht nur in der Studieneingangsphase regelmäßig Rückmeldungen zu den von ihnen erbrachten Leistungen und zu ihrer Kompetenzentwicklung erhalten. Noten sollten dabei nicht das alleinige Mittel sein, schließlich sind sie kaum dazu geeignet Entwicklungen der Persönlichkeit auszudrücken. Andererseits sollten auch Lehrende Feedback von den Studierenden erhalten und zwar nicht allein in Form standardisierter Fragebögen. Eine solche Feedback-Kultur, die nicht nur auf Klausur-Noten, sondern auf einen intensiven persönlichen Austausch setzt, stellt deutlich höhere Ansprüche

an die Dozentinnen und Dozenten. Aus diesem Grund ist eine verpflichtende Weiterbildung zu implementieren, die die pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten der Lehrenden schult.

Wichtig ist: Studienberatung an einer aktivierenden Hochschule ist freiwillig und sie sollte eingebunden sein in ein Netz freiwilliger Analyseinstrumente. Ob Self-Assessment, Orientierungstest oder Kompetenz-Portfolio, alles das sollte nicht verpflichtend sein, da nur so den Studierenden als mündigen Erwachsenen und selbstverantwortlichen Individuen entsprochen wird. Zudem dürfen die Beratungsangebote an einer aktivierenden Hochschule nicht auf die rein fachliche Ebene beschränkt bleiben. Denn gerade weil sich viele, insbesondere die jüngeren Studierenden in einer wichtigen Phase ihrer Persönlichkeitsentwicklung befinden, ergibt sich ein zusätzlicher Beratungsbedarf, der von der Studienberatung allein nicht abgedeckt werden kann. Selbst wenn es gelingt, den in der Gesellschaft verbreiteten übertriebenen Leistungsdruck abzubauen, wird es immer Bedarf an psychosozialen Beratungsstellen geben. Aus diesem Grund sind diese an jedem Hochschulstandort vorzuhalten.

Da eine aktivierende Hochschule zugleich eine inklusive Hochschule ist, müssen des Weiteren beispielsweise in Kooperation mit den örtlichen Studierendenwerken Beratungsangebote zur Studienfinanzierung und für Menschen mit Beeinträchtigungen und chronischen Erkrankungen bereitgestellt werden. Dabei ist zu beachten, dass Doppelstrukturen durchaus sinnvoll sein können. Schließlich möchte nicht jeder Student oder jede Studentin ihre finanzielle Situation oder ihre psychischen Schwierigkeiten direkt gegenüber der Hochschule ausbreiten.

Um es klar zu sagen: Auch ein Career Service hat seine Berechtigung, denn eine aktivierende Hochschule sollte Studierende immer auch auf die Arbeitswelt vorbereiten. Der Service sollte allerdings mehr als nur Kontaktbörsen, Austauschforen und Bewerbungstrainings umfassen. Denn obwohl rund zwei Drittel der Studierenden neben dem Studium jobbt, verfügen nur wenige über Kenntnisse darüber, wie die Arbeitsbeziehungen rechtlich organisiert sind. Aufgabe einer Hochschule sollte es deshalb sein, entsprechende Inhalte in ihren Curricula zu verankern, damit die Studierenden auf diese Weise schon vor dem Übergang in den Beruf befähigt werden, ihre zukünftige Rolle in der Arbeitswelt zu reflektieren.

4. Mobilität ins Ausland und Internationalisierung zuhause

Vor einiger Zeit hat ein Forscherteam der Universität Jena nachgewiesen, was sowieso schon alle immer wussten: Auslandsaufenthalte haben positive Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung. Sie vertiefen nicht nur die Sprachkompetenzen, sondern sie fördern Offenheit und stärken das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten (Zimmermann/Neyer 2013). Gute Gründe, warum die Politik, die Hochschulen und der Deutsche Akademische Austauschdienst seit vielen Jahren versuchen, die studentische Auslandsmobilität zu erhöhen. Bislang jedoch mit bescheidenem Erfolg, denn seit Jahren stagniert der Anteil der deutschen Studierenden bei 30 Prozent (Middendorff et al. 2013, S. 158). Damit

aber ist eines der zentralen Versprechen des Bologna-Prozesses nach wie vor nicht eingelöst.

Ursächlich hierfür sind einerseits vor allem die zusätzlichen Kosten, die mit einem Auslandsaufenthalt verbunden sind. Für viele Studierende, die sich ihr Studium durch Nebenjobs selbst finanzieren müssen oder die auf BAföG angewiesen sind, ist ein Aufenthalt außerhalb Deutschlands nicht bezahlbar (Middendorff et al. 2013, S. 178-184). Um diese Ungerechtigkeit zu beheben, muss die Studienfinanzierung dringend reformiert werden. So muss sich die Höhe der Förderung in Zukunft an den Lebenshaltungs- und Studienkosten des jeweiligen Gastlandes orientieren. Darüber hinaus sollte das BAföG mindestens in diesen Fällen als Vollzuschuss gewährt und die Mitnahme auch außerhalb der Europäischen Union ermöglicht werden.

Doch auch die Hochschulen selbst sind an dieser Stelle in der Pflicht. Schließlich sind fehlende Finanzierungsmöglichkeiten allein nicht die Ursache für die geringen Mobilitätsraten. Oftmals ist es schlichtweg die fehlende Zeit bzw. die Dichte und die Abfolge von Modulen, die einen Aufenthalt an einer ausländischen Hochschule oder ein Praktikum im Ausland verhindern. Zur Erhöhung der Auslandsmobilität bedarf es folglich ebenso einer Reform der Studienordnungen. Feste Mobilitätsfenster, wie sie beispielsweise der Stifterverband fordert (Stifterverband 2015, S. 33), sind allerdings bei weitem nicht ausreichend. Denn eine solche Forderung lässt die verschiedenen Lebenssituationen der Studierenden außer Acht. Zum Beispiel würden sie es gerade solchen Studierenden nicht leichter machen, einen Auslandsaufenthalt zu realisieren, die familiäre Verpflichtungen übernommen haben oder die sich ehrenamtlich engagieren. Aus diesem Grund müssen die Studienordnungen so ausgestaltet werden, dass zu allen Zeitpunkten im Studium ein Wechsel möglich ist.

Zugleich müssen die Lehrinhalte an den deutschen Hochschulen verändert werden. Interkulturelle Angebote sollten nicht nur randständige Begleitscheinungen eines Studiums, zum Beispiel in Form von Sprachkursen, sein, sondern Interkulturalität ist im Zentrum eines Studiengangs zu verankern. Das weckt nicht nur zusätzliches Interesse an einem Studium außerhalb Deutschlands, sondern bringt noch weitere Vorteile mit sich. Denn machen wir uns nichts vor: Selbst wenn alle genannten notwendigen Veränderungen umgesetzt würden, dürfte es noch Studierende geben, die aufgrund ihrer sonstigen beruflichen oder sozialen Verpflichtungen keine Gelegenheit haben werden, ins Ausland zu gehen. Durch Internationalisierung der Lehrinhalte und neue Lehr- und Lernformen, wie sie etwa Buddy-Programme darstellen, können dieser Gruppe gleichwohl wichtige Erfahrungen ermöglicht werden.

5. Digitalisierung der Hochschullehre

Internationalisierung der Lehre, das heißt auch, sich mit Lehr- und Lernkonzepten auseinanderzusetzen, die außerhalb Deutschlands entwickelt wurden. Ein interessantes Beispiel für neue Entwicklungen sind dabei die vor allem in den USA vorangetriebenen Massive Open Online Courses (Moocs). Keine Frage, ihre Potenziale

sind groß. Aufgrund ihrer Zeit- und Ortsungebundenheit und sofern sie gebührenfrei zur Verfügung gestellt werden, können sie helfen, bestehende Bildungsbarrieren abzusenken. Da ihre Nutzer inhaltliche Schwerpunkte setzen und das Lerntempo selbst bestimmen können, sind sie individualisierte Lernangebote. Auf der anderen Seite ist die zunehmende Verbreitung derartiger digitaler Angebote aber auch kritisch zu bewerten. Als punktuelle Weiterbildungsangebote mögen Moocs und Co zwar geeignet sein, ein Hochschulstudium mit Präsenzveranstaltungen können sie jedoch nicht annähernd adäquat ersetzen. Denn gerade ein persönlicher Reifeprozess setzt den unmittelbaren Austausch und Diskurs mit anderen Menschen voraus.

6. Fazit

Hochschulen können einen wichtigen Beitrag leisten, damit Menschen befähigt werden, eine selbstbestimmte Existenz zu führen. Hierfür sind jedoch Reformen erforderlich, von denen vorstehend nur einige skizziert werden konnten. Doch steht der Hochschulbereich nicht allein in der Pflicht, Veränderungen herbei zu führen. Eine große Verantwortung fällt vielmehr den Arbeitgebern zu. Denn noch immer sind ihre Botschaften in hohem Maße widersprüchlich. Einerseits wollen sie Menschen mit persönlicher Reife, am besten mit Auslandserfahrung und sozialem Engagement inklusive. In persönlichen Gesprächen erklären sie einem sogar, dass das mit der Regelstudienzeit nicht so ernst zu nehmen sei. Auf der anderen Seite suggerieren sie in Stellenausschreibungen und öffentlichen Verlautbarungen aber, dass sie

möglichst junge Hochschulabsolventinnen und -absolventen wollen, die schnell und gradlinig studiert haben und überdurchschnittliche Noten aufweisen. Ein Widerspruch, den es nicht nur, aber auch kommunikativ aufzulösen gilt, soll Hochschulbildung mehr als nur eine flüchtige Ausbildung sein.

Literaturverzeichnis

- Bargel, T. et al. (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Konstanz.
- Florin, Chr. (2014): Warum unsere Studenten so angepasst sind. Hamburg.
- Lengfeld, H./Hirschle, J. (2009): Die Angst der Mittelschicht vor dem Abstieg. Eine Längsschnittanalyse 1984-2007. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 38/H. 5, S. 379-398.
- Middendorff, E. et al. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Hannover.
- Schöneck, N. M./Mau, S./Schupp, J. (2011): Gefühlte Unsicherheit. Deprivationsängste und Abstiegssorgen der Bevölkerung in Deutschland, Berlin (SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research, S. 428).
- Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Hg.) (2015): Hochschul-Bildungs-Report 2015. Essen.
- Zimmermann, J./Neyer, F. J. (2013): Do we become a different person when hitting the road? Personality development of sojourners. In: Journal of Personality and Social Psychology, 105, S. 515-530.

■ André Schnepfer, M.A., Promotionsstudierender, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Westfälische-Wilhelms-Universität Münster, Vizepräsident des Deutschen Studentenwerks
E-Mail: andre.schnepfer@uni-muenster.de

NEUERSCHEINUNG

Susan Harris-Hümmert, Lukas Mitterauer & Philipp Pohlenz: Heterogenität der Studierenden: Herausforderung für die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre, neuer Fokus für die Evaluation?

Im Zuge des demographischen Wandels wird mit einer Veränderung der sozialen Zusammensetzung der Studierendenschaft gerechnet. Die Zahl der „traditionellen Studierenden“, also derjenigen, die auf dem Weg der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung ein Studium aufnehmen, geht langfristig zurück. Für die Hochschulen ergibt sich die Anforderung, eine höhere Sensibilität für die unterschiedlichen Lernziele, Lerndispositionen und Bildungshintergründe der Studierenden zu entwickeln und in der Gestaltung des Studiums sowie der Verfahren des Qualitätsmanagements umzusetzen. Der Band beschäftigt sich mit der operativen Gestaltung des Veränderungsprozesses, der im Zuge einer steigenden studentischen Heterogenität und Diversität verlaufen wird. Am Beispiel des Qualitätsmanagements in Studium und Lehre thematisieren die Beiträge Prozesse zur Weiterentwicklung von Verfahren in Richtung einer stärkeren Sensibilität für die Heterogenität der Studierenden.

ISBN 978-3-937026-99-2, Bielefeld 2015, 216 Seiten, 34.80 Euro zzgl. Versand

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

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



Tino Bargel



Tino Bargel

Die eindimensionalen Studierenden – auf Spurensuche

Den Studierenden heute werden oftmals Haltungen vorgehalten, die auf das Denken und den Habitus eines eindimensionalen Menschentypus hinauslaufen, wie ihn Herbert Marcuse in den 60er Jahren beschrieben hat. Der Studierenden-Survey, ein Instrument mit einer Zeitreihe von 12 Erhebungen zwischen 1983 und 2013, bietet eine geeignete empirische Grundlage, um sich auf Spurensuche zu begeben: Wie steht es um das Studienziel Persönlichkeitsbildung, sind die Motive auf materiellen Nutzen fokussiert, gehen öffentliche Beteiligung und Auseinandersetzungen verloren?

Zwar wird öfters eine Zunahme an Zügen des eindimensionalen Menschentypus unter den Studierenden aufgefunden, aber sie ergeben kein eindeutiges Bild: Für die Beteiligung im öffentlichen Bereich wird es bestätigt, in anderen Aspekten scheinen die Haltungen eher ‚mehrdimensional‘ geworden zu sein wie bei den erwarteten Studienzwecken. Es bedarf folglich einer gewissen Revision in der Einschätzung der Studierenden heute, auch der Verantwortlichkeit des ‚Bologna-Prozesses‘ für ihr Denken und Handeln.

Eindimensionalität im Denken und Habitus

Das Bild vom *eindimensionalen Menschen* hat vor etwa fünfzig Jahren Herbert Marcuse gezeichnet – und damit vor allem im Kreis der Studierenden Diskussionen ausgelöst (Marcuse 1964). In seiner Analyse kritisierte er ein affirmatives, technokratisches Denken, weil es die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse hinnimmt, um sich in der Warenwelt einrichten zu können. Kritisches Hinterfragen bleibt aus, Alternativen werden nicht in Betracht gezogen und eine gesellschaftliche Opposition, gar Rebellion scheinen undenkbar.

Den *Studierenden heute* wird eine Haltung unterstellt, die in vielen Aspekten einem solchen eindimensionalen Habitus entspricht: die zweckhafte Ausrichtung und Erfolgsorientierung, die bereitwillige Anpassung, der Abstand gegenüber öffentlicher Beteiligung und Verantwortlichkeit, die Betonung von Sicherheit, die Abwehr von Opposition und Auseinandersetzungen. Das eigene Fortkommen steht im Fokus, geleitet von einem materiell-utilitaristischen Denken und verbunden mit einem Rückzug in den privaten Raum.

Oft wird diese Haltung der Studierenden als *Folge des Bologna-Prozesses* dargestellt: die Einführung der gestuften Studienstruktur, das nur dreijährige Grundstudium zum Bachelor, die Modularisierung der Lehre und

die Vergabe von Kreditpunkten für den Studieraufwand (ECTS für workloads). Der Umbau der deutschen Hochschullandschaft, in den Jahren zwischen 2003 und 2010 vollzogen, geht einher mit strikteren Regelungen, engeren zeitlichen Vorgaben und der Ausrichtung auf Funktionalität und Arbeit (Employability), unter Vernachlässigung einer Persönlichkeitsbildung und der Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung (Citizenship).

Der Studierenden-Survey an Universitäten und Fachhochschulen, der seit 1983 durchgeführt wird, seit 1992 auch unter Einbezug der neuen Länder, bietet eine geeignete Grundlage, um die These von den eindimensionalen Studierenden empirisch zu überprüfen. In dieser Erhebung zur Studiensituation und den studentischen Orientierungen wird ein weites Themenspektrum zu Studium und Lehre, zu Beruf und Arbeit, zu Gesellschaft und Politik angesprochen (vgl. Ramm u.a. 2014). Viele Fragen des Surveys weisen Bezüge zum Konzept der Eindimensionalität auf, sei es bei den Studienmotiven, den beruflichen Werten oder politischen Vorstellungen.

Bei der empirischen Prüfung wird sechs Spuren im Feld des Studiums, des Berufs und der Politik gefolgt, um zu klären, inwieweit sich darin Elemente des eindimensionalen Denkens und Handelns zeigen:

- (1) Studienzwecke: Ausklammerung von Persönlichkeitsbildung und gesellschaftlicher Verantwortung, d.h. Verengung der universitären Bildungsziele?
- (2) Studienstrategien: Befürwortung eines raschen Studierens und Absicht zum schnellen Abschluss, d.h. Ausrichtung auf Effizienz und Funktionalität?
- (3) Regelbefolgung: Einhaltung von Studienordnungen und Verlaufs- wie Besuchsplänen, sogar deren Über-Erfüllung, d.h. Hinnahme und Verbindlichkeit externer Vorgaben?
- (4) Wertpräferenzen: Betonung der materiellen Sicherheit und Zurückstellen von Selbstverwirklichung, d.h. gesicherte Konsumteilhabe?
- (5) Partizipation: Geringes politisches Interesse und wenig öffentliche Beteiligung, Rückzug ins Private der Familie, d.h. Verzicht auf Engagement und Verantwortlichkeit?
- (6) Demokratie: Ablehnung von Opposition und Auseinandersetzungen in Gesellschaft und Politik; Einschränkung des Demonstrationsrechtes?

Die Annahme, dass der ‚Bologna-Prozess‘ mit seiner neuen Struktur und Zwecksetzung für das Studium an der Verbreitung solcher Einstellungen und Vorstellungen

gen, die als eindimensional gefasst werden können, verantwortlich sei, lässt sich anhand der längeren Zeitreihe des Studierenden surveys überprüfen: sie umfasst dreißig Jahre von 1983 bis 2013 mit zwölf Erhebungen (Messzeitpunkten). Daran beteiligten sich insgesamt über 80.000 Studierende an Universitäten, die hier herangezogen werden, weil die Fachhochschulen erst später eingerichtet und Teil des Samples wurden. Damit ist es möglich zu registrieren, ob sich Vorstellungen und Motive, Einstellungen und Erwartungen der Studierenden bereits vor der Jahrtausendwende verändert haben, einen langfristigen Trend aufweisen oder erst mit der Etablierung des Bologna-Prozesses eingetreten sind: ersichtlich anhand der letzten vier Erhebungen zwischen 2003 und 2013. Außerdem ist zu beachten, dass mit der Vereinigung Deutschlands (1989/90) eine möglicherweise andere Studentenschaft hinzugekommen ist, auch was Aspekte des eindimensionalen Denkens und Handelns betrifft, zu erkennen an der Zeitreihe mit der Erhebung ab 1993.

Zwecke des Studiums: Arbeit, Persönlichkeit, Allgemeinwohl

Die Erwartungen an Ziele und Zwecke eines Studiums können sich grundsätzlich auf drei Felder beziehen: Arbeit und Qualifikation, Person und Bildung sowie Allgemeinwohl und Verantwortung (vgl. Bargel u.a. 1973). Wird der Zweck des Studiums auf die Qualifikation und spätere Arbeit verengt und werden die Persönlichkeitsentwicklung wie das Allgemeinwohl ausgeklammert, kann solche Ausrichtung als einseitig, mithin als 'eindimensional' verstanden werden. Diese Einengung auf Arbeit (Employability) und das Vernachlässigen von allgemeiner Bildung und gesellschaftlicher Verantwortung ist dem Bologna-Prozess häufiger vorgeworfen worden (vgl. HIS 2010; Nickel 2011).

Wird die Zeitreihe des Studierenden surveys herangezogen, fällt als erstes auf, wie stark die spätere Arbeit als Nutzen eines Studiums durchgängig angeführt wird: zu allen Zeiten bestätigen etwa neun von zehn Studierenden diese Erwartung. Der hohe Stellenwert von Beruf und Arbeit bleibt über die Zeit nahezu völlig stabil; auch durch den Beitritt der neuen Länder oder den Bologna-Prozess tritt keine größere Herausstellung dieses Studienzweckes ein, wiewohl zuletzt ab 2010 eine geringe Verstärkung zu erkennen ist (vgl. Tabelle 1).

Die Erwartung, ein Studium trage zur Persönlichkeitsbildung bei, ist unter den Studierenden keineswegs abgeschrieben, sie weist vielmehr einen langfristigen Trend der Zunahme auf. Dabei fallen zwei Schübe auf: zum einen 1992 mit dem Anstieg auf 60% (nachdem vorher der Anteil durchweg bei etwas über der Hälfte lag); zum anderen 2007 auf 70%, einhergehend mit der Diskussion

um Bologna und dessen Etablierung: 2013 sogar 72%. Von einem Abschied seitens der Studierenden von der Persönlichkeitsbildung als Zweck des Studiums kann demnach keine Rede sein; dieser Anspruch hat sich im Zuge des Bologna-Prozesses in den letzten Jahren stabilisiert, eher etwas verstärkt.

Die gesellschaftliche Perspektive des Allgemeinwohls, die mit dem Studium verbunden werden kann, ist zwar geringer ausgeprägt als die funktionale Arbeits- oder die persönliche Bildungsperspektive, aber sie hat ebenfalls nach Jahren der Stagnation (bis 2001 mit Anteilen zwischen 41% und 46%) einen erheblichen Aufwind erfahren. 2004 erwartet erstmals mehr als die Hälfte der Studierenden an Universitäten, durch ein Studium zur Verbesserung der Gesellschaft beitragen zu können (53%). Seitdem hat sich dieser Anteil, der einen Nutzen des Studiums in der Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung sieht, kontinuierlich weiter erhöht und umfasst 2013 sogar zwei Drittel (66%).

Diese auffällige Entwicklung in den drei grundlegenden Erwartungen an ein Studium lassen den Schluss nicht zu, die mit dem Hochschulbesuch verbundenen Ziele und Zwecke seien für die Studierenden 'eindimensionaler' geworden, auf Arbeit und Erwerb eingeeengt. Im Gegenteil, sie setzen den Anspruch an ein Studium und das Zutrauen in dessen Nutzen weiter und mehrdimensionaler: die Persönlichkeitsbildung und die gesellschaftliche Verbesserung werden von den Studierenden an den Universitäten so stark bekräftigt wie zu keinem Zeitpunkt in den letzten dreißig Jahren.

Studienstrategie: Zügiges Studieren und rascher Abschluss

Das Studium rasch abzuschließen meint auch, externen Anforderungen zu genügen, gleichsam zu funktionieren. Ein schnelles, kurzes Studium meint daher eine 'eindimensionale Studienanlage', die Bildung der Effizienz opfert. Es steht damit in Widerspruch zur Persönlichkeitsentwicklung, weil ihr zu wenig Zeit und Raum gelassen wird.

Die Auffassung vom Widerspruch zwischen einem schnellen Studium und der persönlichen Entwicklung teilen die Studierenden keineswegs durchgängig. Noch Anfang der 80er Jahre des vorigen Jahrtausends bilden

Tabelle 1: Nutzen eines Hochschulstudiums für Arbeit, Persönlichkeit, Allgemeinwohl im Urteil der Studierenden an Universitäten (Zeitreihe 1983-2013)

(Antworten: 0 = „nicht nützlich“ bis 6 = „sehr nützlich“; Angaben in Prozent für Kategorien 4-6 = „nützlich“.)												
	Jahr der Erhebung											
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004	2007	2010	2013
	(6.607)	(7.663)	(7.532)	(6.999)	(7.192)	(6.582)	(5.799)	6.385)	(8.307)	(6.894)	(6.117)	(3.792)
Arbeit: später eine interessante Arbeit zu haben												
nützlich	88	88	88	90	89	88	89	90	90	91	93	93
Persönlichkeit: allgemein gebildete Persönlichkeit zu werden												
nützlich	52	53	52	53	60	60	60	62	65	70	70	72
Allgemeinwohl: zur Verbesserung der Gesellschaft beitragen zu können												
nützlich	43	42	41	43	43	42	46	44	53	57	63	66

Quelle: Deutscher Studierenden survey 1983-2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Anmerkung: Erhebungen 1983-1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt. Die Zahl befragter Studierender an Universitäten ist in Klammern unter dem Erhebungsjahr angeführt. Diese Angaben werden in den weiteren Tabellen nicht wiederholt.

zwar jene Studierenden eine klare Mehrheit von 64%, die im schnellen Studium keinen Nutzen für die persönliche Entwicklung sehen. In den weiteren 80er Jahren bröckelt diese Überzeugung erheblich ab und in den 90er Jahren spaltet sich die Studentenschaft: die eine Hälfte bejaht den Nutzen, die andere verneint ihn. Bis 2007 sinkt dann der Anteil, für den beides als unvereinbar gilt, weiter auf 40%, gerät damit sogar in die Minderheit. Danach findet diese Annahme aber wieder mehr Anklang unter den Studierenden: Sie erhöht sich bis 2013 auf knapp die Hälfte (48%) – Aufteilungen wie in den 90er Jahren, die in dieser Hinsicht eher eine gesplante Studentenschaft abbilden.

Wie steht es vor diesem Hintergrund um die eigene Intention der Studierenden: Haben sie die Absicht, ihr Studium ‚möglichst rasch‘ abzuschließen? Zu allen Zeiten gab es Studierende, denen ein zügiges Studium wichtig war, die sich demnach ‚eindimensional‘ darstellen. Ihr Anteil war mit 37% in der Erhebung 1983 am geringsten; danach erhöhte er sich beträchtlich, und 1998 wie 2001 vertrat etwas mehr als die Hälfte der Universitätsstudierenden diese Absicht (54% bzw. 56%) – eine deutliche Zunahme an Effizienzorientierung. Im Zuge der Bologna-Einführung, ab 2004, übernahmen dann noch mehr Studierende diese eindimensionale Haltung: 2007 war der Höchststand mit beachtlichen 60% erreicht. In den letzten beiden Erhebungen sind es jedoch wieder erheblich weniger Studierende an den Universitäten, die ein möglichst rasches Studium anstreben, zuletzt (2013) nur noch 46%, also weniger als in den 90er Jahren (vgl. Tabelle 2).

Hinsichtlich der Diskussion um die Folgen der Bologna-Reform ist festzuhalten: Zum einen hat das rasche Studium bereits davor deutlich an Anhängerschaft gewonnen, die sich allerdings Anfang des Jahrtausends noch weiter vergrößerte; zum anderen hat sich danach dieser

Anteil effizienzorientierter Studierender wieder erheblich verringert. Der Bologna-Prozess weist demnach höchstens einen kurzfristigen, aber keinen nachhaltigen Einfluss auf eine stärker eindimensionale Ausrichtung der Studierenden in ihrer Studienstrategie auf.

Verbindlichkeiten: Einhaltung von Vorgaben und Plänen

Als kennzeichnend für einen eindimensionalen Menschen gilt seine Angepasstheit an Vorgaben: er nimmt externe Regeln als verbindlich und hält sie ein – zuweilen auch übertrieben. Bei den Studierenden werden dazu zwei Aspekte erfasst: die Ausrichtung an den Studienordnungen und die Einhaltung der vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen.

Zu keiner Zeit hat sich ein größerer Kreis der Studierenden überhaupt nicht oder kaum an die Studienordnungen und Verlaufspläne gehalten. Stets wurden sie von einer deutlichen Mehrheit überwiegend oder sogar völlig befolgt: Lange Zeit blieb dieser Anteil, fast wie in Stein gemeißelt, bei nahezu zwei Dritteln (63%-65%). Ab 2004, mit Einsetzen der Bologna-Debatte und den Veränderungen in den Studienbedingungen, ist ein Schub an noch stärkerer Verbindlichkeit eingetreten, so dass 2013 sogar drei Viertel (76%) dieses Ausmaß der Erfüllung der Studienpläne angeben (vgl. Tabelle 3).

Noch deutlicher ist die Zunahme an Verbindlichkeit bei dem Besuch von vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen. Immer mehr Studierende halten die Vorgaben ein: Die Quote hat sich von etwa einem Drittel (1983 und 1985) dann stetig erhöht und erreicht nun fast die Hälfte mit 49% (2013). Der Anteil Studierender, die mehr als vorgeschriebene Lehrveranstaltungen besucht haben, ist über die Zeit ganz ähnlich geblieben und bewegt sich zwischen 22% und 25% (einzige Ausnahme 2007 mit 28%). Insgesamt sind es seit 2007 nahezu zwei Drittel (72% bzw. 73%), die solche Vorgaben befolgen oder sogar übertreffen. Mit der Etablierung von Bologna nehmen die Studierenden sowohl die Studienordnungen ebenso wie die Vorgaben zum Lehrveranstaltungsbesuch ernster und halten sie öfters ein; sie sind verbindlicher.

Tabelle 2: Rascher Studienabschluss als Absicht der Studierenden an Universitäten (Zeitreihe 1983-2013)

Jahr der Erhebung												
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004	2007	2010	2013
Alle	37	42	43	45	55	54	56	54	59	60	52	46

Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983-2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Tabelle 3: Ausrichtung an Studienordnungen und Einhaltung von Vorgaben nach Auskunft der Studierenden an Universitäten (Zeitreihe 1987-2013)

Jahr der Erhebung										
	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004	2007	2010	2013
Ausrichtung an Studienordnungen/-verlaufsplänen										
teilweise	25	25	21	22	23	22	21	20	16	17
überwiegend, völlig	63	63	69	69	66	68	70	73	72	76
zusammen	88	88	90	91	89	90	91	93	88	93
Einhaltung vorgeschriebener Lehrveranstaltungen										
wie vorgesehen	34	34	40	37	40	41	43	45	46	49
etwas oder viel mehr	25	24	24	24	24	24	25	28	27	23
Zusammen	59	58	64	61	64	65	68	73	73	72

Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983-2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Werte: materielle Sicherheit oder Selbstverwirklichung

Bei Entscheidungen, sei es die Wahl des Studienfaches oder des späteren Berufes, sind Werte leitende Größen, die zugleich Ansprüche bedeuten. Werden die materielle Sicherheit und der Arbeitsplatz betont oder werden Selbstverwirklichung mit eigenen Ideen und Vorstellungen herausgestellt? Je nach Präferenz kann dies als Ausweis für bzw. gegen eine eindimensionale Orientierung genommen werden.

Der sichere Arbeitsplatz ist den Studierenden seit Beginn des Jahrtausends immer wichtiger geworden. Bis 2001 lag der Anteil, der bei der Fachwahl großen Wert auf den sicheren Arbeitsplatz legte, bei höchstens einem Viertel (zwischen 20% und 26%). Dann erhöhte sich dieser Anteil im kurzen Zeitraum seit 2001 erheblich und erreicht 2013 sogar 43%. Auf höherem Level hat die Wichtigkeit eines sicheren Arbeitsplatzes unter den Berufswerten noch stärker zugenommen: Nach Anteilen von gut einem Drittel zwischen 1983 und 1990 (in den alten Ländern) erhöhte er sich sprunghaft auf die Hälfte und etwas mehr (für die Jahre 1993 bis 2001), vor allem aufgrund der Studierenden in den neuen Ländern. Danach ergab sich 2005 erneut eine deutliche Erhöhung auf 61%, die bis 2013 auf 66% anstieg – nahezu eine Verdoppelung des Stellenwertes eines sicheren Arbeitsplatzes (vgl. Tabelle 4).

Bei diesem materiellen Wert der Sicherheit, festgemacht am ‚sicheren Arbeitsplatz‘, ergibt sich tatsächlich eine Konkordanz der Zunahme unter den Studierenden an Universitäten mit der Einrichtung des Bachelorstudiums und seiner Ausrichtung auf ‚Employability‘. Die Sorge um die zukünftige Stelle ist weit verbreitet, trotz der günstigen Arbeitsmarktaussichten für Hochschulabsolventen, die die Studierenden überwiegend teilen. Dennoch ist für viele von ihnen die ‚Verbesserung der Arbeitsmarktperspektiven‘ ein wichtiger Wunsch zur Verbesserung der Studienbedingungen geblieben. Darin drückt sich nicht nur starkes Misstrauen in eine langfristig gesicherte Zukunft aus, sondern ebenso die Sorge um den Kontrollverlust des eigenen Weges und die Angst vor Misserfolg – Haltungen, die in der gegenwärtigen Studentenschaft deutlich häufiger vertreten sind als in früheren Studentengenerationen.

Den Wert der Selbstverwirklichung betonen viele Studierende, wobei es im Hinblick auf den Beruf durchweg mehr sind als in Bezug auf das Studium (analog zur Arbeitsplatzsicherheit). Die Wichtigkeit, im Studium eigene Ideen und Vorstellungen verwirklichen zu können, bejahen ohne große Schwankungen zwischen 55% und 62% der befragten Studierenden (vgl. Tabelle 4). Eine gewichtige Verringerung ist mit dem Fortgang des Bologna-Prozesses nicht zu erkennen, höchstens eine leichte Abschwächung.

Der Berufswert, eigene Ideen verwirklichen zu können, ist von den Studierenden an Universitäten in den letzten Jahren stärker herabgestuft worden. Ihn betonte von 1995 bis 1998 ein hoher Anteil von 72% oder 73% mit konstanter Regelmäßigkeit als sehr wichtig. Erst danach ging der Anteil mit solchem Anspruch an die eigene Selbstverwirklichung stetig zurück: über 68% (2004) auf 60% (2013). Der bemerkenswerte Verzicht von nicht wenigen Studierenden auf den Freiraum für eigene Ideen

mag durchaus mit dem reduzierten Anspruch zusammenhängen, den ein Bachelor-Abschluss nach einem kürzeren Studium von drei Jahren erlaubt – er impliziert offensichtlich häufiger Anpassung als Selbstverwirklichung.

Beteiligung: Politisches Interesse und öffentliche Tugenden

Als Topoi für den eindimensionalen Menschen gilt sein Rückzug aus dem öffentlichen Leben und seine Ausrichtung auf den Privatbereich. Der Verzicht auf Partizipation geht einher mit dem Verlust an öffentlichen Tugenden, wozu nicht zuletzt die Bereitschaft zum Austragen von gesellschaftlichen Konflikten zählt (Dahrendorf 1965).

Zuerst sei der einfache Indikator des allgemeinen politischen Interesses in den Blick genommen. Der Anteil Studierender, die ihr politisches Interesse als stark ausgeprägt bezeichnen, war in den 80er Jahren unter den westdeutschen Studierenden vergleichsweise hoch: etwa die Hälfte schrieb sich dies zu (1983 bis 1990). Danach ging das allgemeine politische Interesse deutlich zurück und umfasst 2013 nur noch ein gutes Drittel der Studierenden (36%). Damit ist unter den Studierenden das geringste Ausmaß an politischem Interesse im gesamten Zeitraum seit 1983 zu registrieren (vgl. Tabelle 5).

Das Interesse an studentischer Politik war nie sonderlich verbreitet – die Mehrheit übte sich in Passivität. In neuerer Zeit ragen allein die Jahre 2004 und 2010 etwas hervor, in denen sich immerhin ein Viertel oder sogar etwas mehr der Studierenden für die studentische Politik an ihrer Hochschule interessiert zeigten – was wohl mit der Kritik an der Bologna-Reform zusammenhängt. Sie hatte in der Tat 2010 Studierende auf die Straße zum Protest gebracht – durchaus mit Folgen an den Hochschulen und in der Hochschulpolitik, die sich der studentischen Kritik in einigen Belangen annahmen – bis hin zum ‚Qualitätspakt Lehre‘ (BMBF 2013). Es blieb jedoch ein Strohfeuer studentischen Protestes, denn danach ging der Kreis der an studentischer Politik Interessierten wieder auf 15% zurück, ein derart niedriger Wert wie Anfang der 90er Jahre.

Über die Wichtigkeit verschiedener Lebensbereiche lässt sich die Präferenz zwischen öffentlichem und privatem

Tabelle 4: Wichtigkeit von materiellen Werten (Arbeitsplatzsicherheit) und ideellen Werten (Ideen verwirklichen) für Studium und Beruf der Studierenden an Universitäten (Zeitreihe 1985-2013)

(Antworten: 0 = nicht wichtig bis 6 = sehr wichtig; Angaben in Prozent für zusammengefasste Kategorien 5-6 = sehr wichtig)											
Jahr der Erhebung											
	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004	2007	2010	2013
Studium: gute Aussichten auf sicheren Arbeitsplatz											
sehr wichtig	20	22	22	26	23	20	23	29	35	41	43
Beruf: sicherer Arbeitsplatz											
sehr wichtig	36	37	37	50	53	54	50	61	62	65	66
Studium: meine Vorstellungen und Ideen zu entwickeln											
sehr wichtig	63	60	62	61	62	58	57	57	55	56	56
Beruf: eigene Ideen verwirklichen zu können											
sehr wichtig	73	72	72	73	72	72	70	68	65	62	60

Quelle: Deutscher Studierenden survey 1985-2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Tabelle 5: Interesse am politischen Geschehen und an studentischer Politik der Studierenden an Universitäten in den alten und neuen Bundesländern (Zeitreihe 1983-2013)

(Frage: 'Wie stark interessieren Sie sich für... das allgemeine politische Geschehen'; Antworten: 0 = 'gar nicht' bis 6 = 'sehr stark'; Angaben in Prozent für zusammengefasste Kategorien 4-6 = 'sehr stark')												
	Jahr der Erhebung											
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004	2007	2010	2013
Interesse am allgemeinen politischen Geschehen												
Alle	79	72	75	79	72	69	67	70	68	62	64	59
Interesse an studentischer Politik an der Hochschule												
Alle	25	20	21	20	19	18	27	23	28	20	25	16

Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983-2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Tabelle 6: Wichtigkeit von Lebensbereichen öffentlicher und privater Ausrichtung für die Studierenden an Universitäten in den alten und neuen Bundesländern (Zeitreihe 1983-2013)

(Frage: 'Wie wichtig die einzelnen Lebensbereiche für Sie persönlich sind'; Antworten: 0 = 'völlig unwichtig' bis 6 = 'sehr wichtig'; Angaben in Prozent für zusammengefasste Kategorien 5+6 = 'sehr wichtig')												
	Jahr der Erhebung											
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004	2007	2010	2013
Öffentliche Lebensbereiche												
Politik und öffentliches Leben												
Alle	41	34	34	38	32	30	28	34	33	28	28	25
Kunst und Kulturelles												
Alle	39	40	39	39	40	41	39	39	35	33	31	31
Private Lebensbereiche												
Partner/eigene Familie												
Alle	82	80	79	79	82	80	80	82	84	82	82	82
Eltern und Geschwister												
Alle	45	47	47	47	53	54	60	67	71	72	73	74

Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983-2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Raum erkennen, was Schlüsse auf die Vertretung jener Werte ermöglicht, die damit verbunden sind (vgl. Bargel 1979). Im Mittelpunkt steht der Lebensbereich 'Politik und öffentliches Leben', dem ist der semi-öffentliche Bereich von 'Kunst und Kulturelles' hinzuzufügen. Ihnen gegenüber steht der private Bereich von 'Partner/eigene Familie' sowie die Herkunftsfamilie von 'Eltern und Geschwister'.

Der Stellenwert des Lebensbereiches von 'Politik und öffentlichem Leben' hat stark nachgelassen. Einstmals war er noch für 41% sehr wichtig (1983), doch schon in den 80er Jahren ging dessen Wichtigkeit zurück, erreichte aber noch 30% oder mehr (bis zu 36% nochmals 2001). Ab 2007 ist der Anteil bis 2013 auf ein Viertel gefallen, denn nicht für mehr als 26% der Studierenden hat er noch eine solch hohe Wichtigkeit (vgl. Tabelle 6).

Der Rückzug aus dem öffentlichen Leben ist auch für den Lebensbereich 'Kunst und Kulturelles' festzustellen. In früheren Jahren war für 40% dieser Kulturbereich sehr wichtig und zentral (1985, 1992 und 1995). Seitdem hat die Bedeutung für die Studierenden stark nachgelassen und erreicht nur noch für 30% diese hohe Wichtigkeit. Allemal ist ein Rückzug aus dem kulturellen Leben eingetreten.

Die privaten Lebensbereiche haben entweder ihren sehr hohen Stellenwert über den gesamten Zeitraum nahezu

unverändert gewahrt, wie bei Partner/eigene Familie – da ist kein Nachlassen erkennbar: Durchweg 80% oder etwas mehr der Studierenden an Universitäten halten diesen privaten Lebensbereich für sehr wichtig. Hinsichtlich der Eltern und Geschwister ist ein großer Gewinn an Bedeutung zu konstatieren. Die Wertschätzung der Herkunftsfamilie von 45% (1983) über 58% (1985) auf 75% (2013) der Studierenden hat sich außerordentlich gesteigert – kein anderer Bereich hat eine solche Karriere aufzuweisen. Selbst in den letzten vier Erhebungen seit 2004 erfolgt eine weitere schrittweise Festigung auf sehr hohem Niveau. Die Herkunftsfamilie ist offenbar für die Studierenden eine Instanz der Verlässlichkeit und Sicherheit, der Zugehörigkeit und Unterstützung wie zu keiner Zeit vorher geworden.

Aufbegehren: Opposition, Auseinandersetzungen und Demonstrationsrecht

Dem eindimensionalen Menschen sind Aufbegehren und Opposition verdächtig, vor allem wenn sie 'Ruhe und Ordnung' in Frage stellen. In diesen Haltungen kann auch ein Mangel an demokratischer Einstellung gesehen werden (vgl. Kaase 1971).

Die drei erfassten demokratischen Einstellungen zur Haltung gegenüber den Auseinandersetzungen von Interessengruppen, zur Funktion der Opposition und der Grenze des Demonstrationsrechts weisen keinen eindeutigen Trend auf. In den achtziger Jahren waren sie unter den westdeutschen Studierenden nicht so verbreitet, wie vielleicht angenommen werden könnte. In den neunziger Jahren fanden das Oppositionelle und das Demonstrationsrecht deutlich mehr Unterstützung (vgl. Tabelle 7).

2004 (2001 wurde diese Frage nicht erhoben) fanden dann alle drei Elemente demokratischer Einstellungen abrupt weniger Unterstützung. Immerhin ist dann 2010 und 2013 eine gewisse Rückgewinnung an demokratischen Einstellungen festzustellen, allerdings werden weder die Auseinandersetzungen noch eine kritische Opposition so entschieden wie bereits in früheren Erhebungen befürwortet. Die Haltung zum Demonstrationsrecht spaltet die Studentenschaft – die eine Hälfte hält daran fest, auch wenn Ruhe und Ordnung dadurch gefährdet sein könnten, die andere Hälfte sieht das Grund-

recht auf Demonstration bei solcher Gefährdung jedoch nicht mehr als gegeben an.

Von einer überzeugenden Mehrheit an ‚gefestigten‘ Demokraten kann in der Studentenschaft nicht ausgegangen werden. Die studentische Haltung weist eine unterschiedliche Konjunktur auf, mit recht hohem Widerstandsgeist in den neunziger Jahren und einem überwiegenden Stillhalten im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends. Gegenwärtig besteht eine labile Aufspaltung in der Studentenschaft zwischen dem überzeugten Festhalten an demokratischen Prinzipien auf der einen Seite und dem Vertreten eines Einvernehmens zur Sicherung der Stabilität auf der anderen Seite.

Anforderungen: Enger Leistungsbezug versus Kritik und Diskussion

Kritik an der Haltung der Studierenden mag dann wohlfeil sein, wenn sie die Bedingungen unberücksichtigt lässt, die sie dazu veranlassen, vielleicht sogar dazu zwingen. Deshalb sind die Anforderungen im Studium, welchen sich die Studierenden gegenüber sehen, heranzuziehen. Zwei Anforderungen stehen im Verdacht, Eindimensionalität zu befördern: der bloße Erwerb eines großen Faktenwissens und die Betonung von Leistungsnachweisen; dagegen können zwei andere Anforderungen das eigene Denken und den Austausch befördern: Kritik an Lehrmeinungen und die Diskussion in Lehrveranstaltungen.

Die Anforderung des Erwerbs von Faktenwissen wurde nach Einschätzung der Studierenden an Universitäten

im Laufe der Jahre angemessener: Immer mehr hielten diese Anforderung für gerade richtig: Anstieg von 39% (1987) auf beachtliche 51% im Jahr 2007. Noch deutlicher war der Rückgang bei der Einschätzung als übertrieben (zu viel), die sich von 47% im Laufe der Jahre kontinuierlich auf 32% (2007) verringerte. Aber dann wurde 2010 der Trend gebrochen: die Einschätzung als ‚zu viel‘ nahm abrupt zu und stieg auf 40%. Für 2013 ist eine gewisse Wiedergewinnung an Ausgewogenheit festzustellen, was wohl auch auf Einsprüche der Studierenden zurückzuführen ist (vgl. Tabelle 8).

Analog hat sich die Einschätzung der Studierenden an Universitäten zu den regelmäßigen Leistungsnachweisen entwickelt, sie ist sogar noch ausgeprägter. Lange Zeit fiel die Beurteilung dieser Anforderung immer ähnlich aus: Etwa die Hälfte hielt deren Umfang für gerade richtig (50% bis 53%), zumeist etwa ein Viertel hielt sie dagegen für ‚zu viel‘ (zwischen 22% und 28%). Dann trat 2010 ein starker Bruch ein: Die Beurteilung als ‚zu viel‘ schnellte auf 41% hoch: Offensichtlich waren bei der Einführung der Bologna-Reformen regelmäßige Leistungsnachweise für die Studierenden stark übertrieben worden. Die nicht zuletzt darauf gerichteten studentischen Proteste führten zu einer gewissen Revision, aber immer noch hält eine gutes Drittel (36%) diese Anforderung für übertrieben.

Auf der anderen Seite gelten kritisches Denken und offene Diskussionen als wichtige Voraussetzungen, um nicht einem ‚eindimensionalen Denken‘ zu verfallen. Beide Anforderungen werden für die Studierenden durchweg zu wenig verlangt. Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre war das Üben von Kritik kaum gefragt: Nahezu drei Viertel beurteilten diese Anforderung damals als zu wenig gestellt; auch die Diskussion in Lehrveranstaltungen war offenbar unüblich, denn gut zwei Drittel der Studierenden an Universitäten sahen sich darin zu wenig aufgefordert. Nur jeweils ein knappes Viertel der befragten Studierenden hielt diese beiden Anforderungen für angemessen (vgl. Tabelle 9). Danach zu Beginn des Jahrtausends trat nach Ansicht der Studierenden eine deutliche Besserung an Universitäten ein: Sie setzte sich gleichermaßen bei der Anforderung nach Kritik wie nach Diskussionsbeteiligung bis 2013 ungebrochen fort. Der Anteil Studierender, die ein Defizit konstatieren, ist hinsichtlich des Übens von Kritik auf 60% und hinsichtlich der Diskussionsbeteiligung

Tabelle 7: Demokratische Einstellungen der Studierenden an Universitäten in den alten und neuen Bundesländern (Zeitreihe 1983-2013)

(Antworten: -3 = ‚lehne völlig ab‘ bis +3 = stimme völlig zu; Angaben in Prozent für -3, -2, -1 = ‚lehne ab‘)												
	Jahr der Erhebung											
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004	2007	2010	2013
Auseinandersetzungen zwischen Interessengruppen schaden nicht dem Allgemeinwohl												
Alle	62	65	68	72	66	67	59	-	44	48	58	58
Die Opposition hat die Regierung (nicht) zu unterstützen, (sondern) zu kritisieren												
Alle	48	52	54	56	63	66	63	-	40	42	50	46
Kein Verlust des Demonstrationsrechts, auch bei Gefährdung von Ruhe und Ordnung												
Alle	50	50	50	50	59	58	59	-	51	48	50	50

Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983-2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Tabelle 8: Anforderungen an Faktenwissen und regelmäßige Leistungsnachweise im Urteil der Studierenden an Universitäten (Zeitreihe 1987-2013)

(Antworten: 1 = ‚viel zu wenig‘, 2 = ‚etwas zu wenig‘, 3 = ‚gerade richtig‘, 4 = ‚etwas zu viel‘, 5 = ‚viel zu viel‘; 7 = ‚kann ich nicht beurteilen‘ unberücksichtigt; Angaben in Prozent für Kategorien 3 = ‚gerade richtig‘ und für zusammengefasste Kategorien 4+5 = ‚zu viel‘)											
	Jahr der Erhebung										
	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004	2007	2010	2013	
Ein großes Faktenwissen zu erwerben											
Gerade richtig	39	37	42	43	43	46	48	51	48	51	
Zu viel	46	47	43	41	38	38	35	32	40	36	
Regelmäßig Leistungsnachweise zu erbringen											
Gerade richtig	51	50	53	53	52	51	53	53	47	54	
Zu viel	27	28	26	24	22	26	25	27	41	36	

Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983-2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Tabelle 9: Anforderungen an Kritik an Lehrmeinungen und Diskussionsbeteiligung im Urteil der Studierenden an Universitäten (Zeitreihe 1987-2013)

(Antworten: 1 = ‚viel zu wenig‘, 2 = ‚etwas zu wenig‘, 3 = ‚gerade richtig‘, 4 = ‚etwas zu viel‘, 5 = ‚viel zu viel‘; 7 = ‚kann ich nicht beurteilen‘ unberücksichtigt; Angaben in Prozent für Kategorien 3 = ‚gerade richtig‘ und für zusammengefasste Kategorien 1+2 = ‚zu wenig‘)

	Jahr der Erhebung									
	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004	2007	2010	2013
Kritik an Lehrmeinungen zu üben										
zu wenig	72	71	75	73	71	67	64	62	63	60
gerade richtig	25	25	22	24	26	30	33	35	34	37
Sich an Diskussionen zu beteiligen										
zu wenig	70	73	69	67	66	63	60	56	54	52
gerade richtig	27	24	28	30	31	33	36	39	42	44

Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983-2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

auf 52% gesunken; entsprechend halten die Anforderung zur Kritik nun 37% und die Anforderung zur Diskussion nun 44% für angemessen (gerade richtig). Der Umfang an Defiziten bei dem Einüben von Kritik oder bei den Möglichkeiten zur Diskussion muss immer noch als zu hoch beurteilt werden, soll die Lehre für die Studierenden als anregend und aktivierend gelten. Aber zur Beurteilung des Bologna-Prozesses ist festzuhalten, dass bei beiden Anforderungen während seiner Einführung und seiner Etablierung keine Einschränkung zu erkennen ist, sich vielmehr der Defizitabbau ungebrochen fortgesetzt hat, so dass 2013 die Beurteilung als angemessen die höchsten Werte in der gesamten Zeitreihe erreicht. Hier widerlegen die Studierenden eindrucksvoll die häufige Sichtweise, dass ‚früher‘ alles, zumindest manches besser gewesen sei und die ‚Verschlechterungen‘ dem Bologna-Prozess anzulasten seien.

Bilanz der Spurensuche: Eindimensionalität der Studierenden ist nicht so eindeutig

Die Spurensuche nach möglichen Entwicklungen zur ‚Eindimensionalität‘ im Denken und Verhalten der Studierenden an Universitäten – überblickt wird ein Zeitraum von dreißig Jahren – hat unterschiedliche Muster erbracht zwischen geradlinigen Trends, Konjunkturen des Auf und Ab bis hin zur gewissen Trendumkehr nach langen Phasen der Stetigkeit. Angesichts der aufgezeigten Entwicklungen wäre ein ‚einfaches‘ Bild vom ‚eindimensionalen Studierenden‘ zu revidieren. Zum einen waren frühere Studierendengenerationen, zumindest seit den 80er Jahren, in vielen Bereichen nicht viel mehr gegen ‚Eindimensionalität‘ in ihrem Denken und Handeln gefeit: etwa beim hohen Stellenwert von Arbeit oder dem Desinteresse an studentischer Politik. Zum anderen sprechen einige Befunde gegen eine solche pauschale Zuschreibung, weil die Studierenden sich von diesem Trend gerade in den letzten Jahren abgewandt haben: wie bei der Effizienzorientierung oder ihren demokratischen Haltungen.

Der Bologna-Prozess kann nur in wenigen Fällen ursächlich mit dieser Entwicklung zur Eindimensionalität, wo sie festzustellen ist, in Zusammenhang gebracht werden. Die Veränderungen haben zumeist schon früher eingesetzt (z.B. schnelles Studieren, politisches Desinteresse),

sie sind nicht durch den Bologna-Prozess ausgelöst, allenfalls durch ihn aufgegriffen und verfestigt worden. Andere Haltungen sind gerade in dieser Zeit der Einrichtung und Etablierung der Bologna-Reformen wieder umgebrochen worden wie die demokratischen Einstellungen oder Diskussionsbeteiligungen.

In zwei Bezügen sind allerdings Verantwortlichkeiten der mit dem Bologna-Prozess hergestellten Studienbedingungen erkennbar: die stärkere

Einspannung in das Erbringen von Leistungsnachweisen mit einer deutlich gestiegenen Verbindlichkeit der Vorgaben und die fokussierte Ausrichtung auf ‚Employability‘ als dominantem Studienzweck. Nicht zuletzt aufgrund studentischer Proteste scheinen hier von den Hochschulen in den letzten Jahren bereits Veränderungen vorgenommen worden zu sein. Es wäre angebracht, sie fortzusetzen und weiter zu verbreiten.

In diesem Zusammenhang sei auf das Konzept der ‚Citizenship‘ verwiesen, das neuerdings als Bildungsziel des Studiums wieder hervorgeholt wird, nachdem es lange gegenüber der ‚Employability‘ zurückgedrängt schien – jedenfalls gemäß den Kommuniqués der verantwortlichen Hochschulminister aus den beteiligten Ländern in Europa. Dies sollte sich auch in den Anforderungen an die Studierenden widerspiegeln, die immer noch von der Einübung in kritisches Denken und der diskursiven Auseinandersetzung allzu weit entfernt sind. Ebenso hat eine ‚politische Bildungsarbeit‘ an den Hochschulen noch längst nicht den Stellenwert, etwa im Vergleich zum ‚Praxisbezug‘, den sie einnehmen müsste.

Literaturverzeichnis

- Bargel, T./Framhein, G./Kellermann, P./Peisert, H./Sandberger, J.-U. (1973): Zweckbestimmungen des Studiums als Thema der Hochschulforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 19/H. 6, S. 943-966.
- Bargel, T. (2008): Wandel der politischen Orientierungen und gesellschaftlichen Werte der Studierenden. Studierendensurvey: Entwicklungen zwischen 1983 und 2007. Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (Hg.). Bonn-Berlin.
- Bargel, T. (1979): Überlegungen und Materialien zu Wertdisparitäten und Wertwandel in der BRD. In: Klages, H./Kmieciak, P. (Hg.): Wertewandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt/Main-New York.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2013): Qualitätspakt Lehre – Einsatz für optimale Studienbedingungen. URL: <http://www.bmbf.de/de/15375.php>. Aufruf: 14.02.2014.
- Dahrendorf, R. (1965): Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München.
- HIS – Hochschul-Informationssystem (Hg.) (2010): Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung ‚Studienqualität‘. Bielefeld.
- Kaase, M. (1971): Demokratische Einstellungen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Wildenmann, R. (Hg.): Sozialwissenschaftliches Jahrbuch für Politik, Bd. II. München. S. 119-326.
- Marcuse, H. (1964): The one-dimensional man. Boston Mass. (deutsch (1967): Der eindimensionale Mensch. Neuwied).
- Nickel, S. (Hg.) (2011): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Arbeitspapier Nr. 148. Centrum für Hochschulentwicklung – CHE. Gütersloh.

Ramm, M./Multrus, F./Bargel, T./Schmidt, M. (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen. Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (Hg.). Berlin-Bonn.

■ **Tino Bargel**, Dipl. Soz., AG Hochschulforschung, Universität Konstanz,
E-Mail: tino.bargel@uni-konstanz.de

NEUERSCHEINUNG

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



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

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

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

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

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

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

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Julika Franke & Lotta Westphal

Den eigenen Pfad finden



Julika Franke



Lotta Westphal

Gemeinsam haben Universität und Studierende das Pfad.finder-Stipendium gegründet, das jungen Menschen vor dem Studium bewusst Zeit gibt, um Erfahrungen abseits des schulischen oder universitären Curriculums zu sammeln, sich selbst zu erproben und dadurch gestärkter, reifer und bewusster den weiteren Lebens- und Bildungsweg anzugehen.

Als das Pfad.finder-Stipendium ins Leben gerufen wurde, sprach die Presse auch vom Stipendium fürs „Noch-nicht-Studieren“. Diese Bezeichnung macht deutlich, dass es sich um eine ungewöhnliche Konstruktion handelt, die sich Studierende und die Hochschulleitung der Universität Witten/Herdecke ausgedacht haben.

Hintergrund ist die Überzeugung, dass es für junge Menschen in ihrer Entwicklung und damit auch für ihre Studierfähigkeit enorm wichtig ist, nicht direkt von der Schulbank ins Studium zu wechseln. Denn ein Studium verlangt im Idealfall viel mehr ab als nur reines Lernen von Fachwissen. Es geht daneben vor allem um die kritische und eigenständige Auseinandersetzung sowohl mit dem eigenen Fachgebiet als auch der damit notwendigerweise verbundenen eigenen Rolle in der Gesellschaft. Somit bildet das Studium die Basis für die eigene Gestaltungsfähigkeit der Gesellschaft.

Die Schulzeit fokussiert sich jedoch durch das achttjährige Gymnasium und das daraus resultierende Turbo-Abitur noch mehr als zuvor auf das Lernen und Wiedergeben von Inhalten und weniger auf das Gestalten und Reflektieren der eigenen Umwelt. Um vom „Lern-Modus“ in den „Gestaltungs- und Reflexionsmodus“ zu wechseln, hilft es deshalb, sich zwischen Schule und Studium Zeit und Raum zu nehmen, um den eigenen Interessen nachzuspüren, aber sich auch ganz praktisch zu erproben, die eigenen Fähigkeiten zu testen und sich so als eigenständiges und handelndes Individuum kennen zu lernen.

Um für diesen Prozess die nötige Zeit und den nötigen Raum zur Verfügung zu stellen, haben die Studierenden-Gesellschaft Witten/Herdecke und die Universität Witten/Herdecke gemeinsam das Pfad.finder-Stipendium ins Leben gerufen. Es soll neben der konkreten Förderung der einzelnen Stipendiaten vor allem auch ein Zeichen setzen, das junge Menschen ermutigt, ihren eigenen Weg abseits von reiner Lebenslaufoptimierung und Konformitätsanspruch zu suchen und zu gehen.

Das Pfad.finder-Stipendium besteht aus verschiedenen Komponenten: einer Projektidee, einer finanziellen so-

wie ideellen Unterstützung und der Möglichkeit, sich fachlich zu orientieren.

1. Herzstück des Stipendiums ist die Projektidee. Interessenten müssen sich u.a. mit einer Projektidee sowie einem Projektplan bewerben. Gegenstand des Projektes kann jedes Vorhaben sein, das zu den drei Grundwerten der Universität passt „zur Freiheit ermutigen, nach Wahrheit streben, soziale Verantwortung fördern“ und das Potenzial hat, ein Jahr zu füllen. Das Projekt nimmt eine zentrale Rolle innerhalb des Pfad.finder-Stipendiums ein. Projekte haben die Eigenschaft ein (selbst) definiertes Endziel zu haben. Dieses ermöglicht es, Erfahrungen auf dem Weg zu machen, Erfolge zu feiern, aber auch mit Schwierigkeiten umzugehen, ggf. sogar das Ziel verändern zu müssen. Das Projekt dient also als „Werkstück“ der eigenen Entwicklung.
2. Damit die Pfad.finder-Stipendiaten ihr Projekt umsetzen können, beinhaltet das Stipendium eine finanzielle monatliche Unterstützung für den Zeitraum von einem Jahr. Daneben werden die Stipendiaten von einem Mentor unterstützt, der ihnen bei der Umsetzung ihrer Projektidee zur Seite steht und als Reflexionsinstanz bei Stolpersteinen dient.
3. Neben dem reinen Stipendium gibt es die Möglichkeit, alle Kurse an der Universität Witten/Herdecke zu besuchen – unabhängig von einem späteren Studium. Dadurch sollen die Stipendiaten die Möglichkeit bekommen, sich auch inhaltlich, fachlich zu orientieren bzw. in den Universitätsalltag allgemein hinein zu schnuppern.

Eine Besonderheit des Stipendiums liegt auch darin, dass die Studierenden selbst das Stipendium mit entworfen haben, es organisieren, die Jury bilden und so die Finalisten auswählen. Dies ist zum einen Ausdruck der Wertschätzung, die die Studierenden an der Universität erfahren sowie der Verantwortung, die ihnen zugeordnet und übertragen wird. Zum anderen wollen die Studierenden dadurch selbst als lebendige Vorbilder vorangehen, um die nachkommende Generation ebenso für Verantwortungsübernahme und die Wahrnehmung von Gestaltungsmöglichkeiten zu begeistern.

Umso mehr freute es die Studierenden und die Universität, dass diese Art des Stipendiums seit der Bekanntgabe im Frühjahr 2014 von so vielen positiven Reaktionen begleitet wird. Neben Artikeln in den großen Tageszeitungen und der Ehrung mit der „Hochschulperle des

Stifterverbandes für die deutsche Wissenschaft" bekommt das Stipendium auch von vielen Einzelpersonen – sowohl Interessenten als auch Eltern, Lehrern und Professoren – Zuspruch. Gerade die damit verbundene Entschleunigung, das Innehalten, das Ausprobieren und das Zutrauen in die jungen Menschen werden als positiv hervorgehoben.

Die beiden ersten Stipendiaten berichten, dass insbesondere die beiden zuletzt genannten Aspekte für sie zum Tragen kommen. So hat die erste Stipendiatin im Rahmen des Pfad.finder-Stipendiums einen Roman über ihr Heimatland Kasachstan und ihre verstorbene Mutter geschrieben. Dadurch hat sich ihr Wunsch Schriftstellerin zu werden und das Zutrauen in ihre schriftstellerischen Fähigkeiten verstärkt. Der zweite Stipendiat war erst 16 Jahre alt, als er sein Abitur machte, und nutzt aktuell das Pfad.finder-Stipendium, um – wie er selbst sagt – noch zu reifen, bevor er ein Studium beginnt. Er dreht einen Dokumentarfilm auf den Spuren der Entwicklungsarbeit seiner Großeltern in Ruanda und orientiert sich gleichzeitig, in welcher Richtung er ein Studium beginnen möchte.

Das Pfad.finder-Stipendium ist in diesem Sinne nur eine Erweiterung der Wittener Herangehensweise auf die Zeit vor dem Studium. Auch während des Studiums spielt das Freiheitsmoment, z.B. durch die Freiheit bei der Kurswahl und die Möglichkeit, sich vielfältig neben dem Studium zu engagieren bzw. sich unternehmerisch zu betätigen und zu erproben, eine große Rolle. Auch wenn hier die Entscheidung für ein Studienfach schon gefallen ist, sind doch die Gestaltungsmöglichkeiten und -erfordernisse innerhalb des Studiums sehr groß. Auf diese Weise bietet die Studienzeit neben der Vermittlung der fachlichen Kompetenzen auch Hilfestellung bei

der Beantwortung sehr persönlicher Fragen, wie z.B. „wie möchte ich leben?“, „was möchte ich bewegen?“, „welche Werte sind mir wichtig?“, „wofür möchte ich eintreten?“ und damit zur Persönlichkeitsentwicklung beiträgt.

Es sind aus unserer Sicht vor allem zeitliche wie inhaltliche Freiräume, die nicht mit Credits und Workload verplant sind, Reflexionsangebote, eine gelebte Werteorientierung sowie praktische Betätigungsmöglichkeiten und -aufforderungen, die junge Menschen befähigen, ihr eigenes Leben selbstbestimmt und erfolgreich zu gestalten sowie auch das größere Ganze im Blick zu behalten und auf diese Weise in der Gesellschaft zu wirken. Und dies sollte schließlich das Ziel der Studienzeit, die auch eine Zeit des Erwachsenwerdens ist, sein. Das Pfad.finder-Stipendium ist ein Anfang, der in diese Richtung wirken soll.

■ **Julika Franke**, Alumna der Universität Witten/Herdecke in Wirtschaftswissenschaften 2008, Assistentin der Geschäftsführung der Universität Witten/Herdecke gGmbH, E-Mail: Julika.Franke@uni-wh.de

■ **Lotta Westphal**, Studierende der Zahnmedizin (3. Semester), Universität Witten/Herdecke, Projektmanagerin Studierenden-Gesellschaft Witten/Herdecke e.V., E-Mail: Lotta.Westphal@studierendengesellschaft.de

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

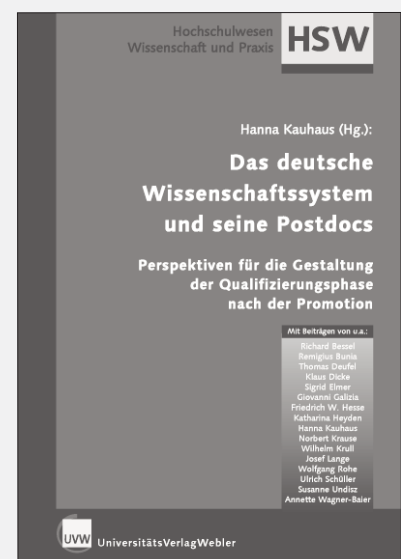
Dokumentation des Symposiums der Graduierten-Akademie der Friedrich-Schiller-Universität Jena 2012

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

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

Bielefeld 2013, ISBN 13: 978-3-937026-88-6, 127 Seiten,
24.80 Euro zzgl. Versand

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



Ulrike Pluschke & Anna Deluweit

„It's the personality, stupid!“ Grundlagen, Bedingungen und Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung im Studium am Beispiel der Bucerius Law School



Ulrike Pluschke



Anna Deluweit

1. Persönlichkeitsentwicklung als Bildungsauftrag der Hochschulen

In einer Welt, die von stetigem Wandel und raschem Erkenntnisfortschritt ebenso geprägt ist wie durch wachsende Technisierung, Vernetzung, Globalisierung und Internationalisierung, setzt sich zunehmend die Erkenntnis durch, dass ein modernes Hochschulstudium neben disziplinärem Expertenwissen zugleich auch eine umfassende überfachliche Bildung vermitteln soll. Hochschulabsolventen müssen heute stärker denn je mit komplexen Situationen und vielfältigen Veränderungsdynamiken umgehen können, und zwar im beruflichen ebenso wie im gesellschaftlichen und persönlichen Kontext. Um einen guten Einstieg ins Berufsleben zu finden, auf dem Arbeitsmarkt dauerhaft Erfolg zu haben, aber auch um ein privat erfülltes Leben zu führen, genügt es für Hochschulabsolventen daher heute längst nicht mehr, sich im Rahmen eines wissenschaftlichen Studiums Fachkenntnisse angeeignet zu haben. Gefragt sind vielmehr ganzheitlich (aus-)gebildete Persönlichkeiten, die sich durch Reflexionsfähigkeit, Handlungskompetenz und Verantwortungsbewusstsein auszeichnen.

So wundert es nicht, dass Persönlichkeitsentwicklung als Bildungsauftrag der Hochschulen in den bildungspolitischen Debatten der Post-Bologna-Ära seit Jahren hoch im Kurs steht. Je stärker die Spezialisierung und Ausdifferenzierung der verschiedenen Bachelor- und Masterstudiengänge voranschreitet, desto lauter ertönt die Mahnung, neben der fachlichen Ausbildung das „Studienziel Persönlichkeit“ (Spoun/Wunderlich 2005) nicht aus dem Blick zu verlieren. Hochschulvertreter fordern, die Aufgaben der Hochschulen im Spannungsfeld zwischen „Berufsausbildung und humaner Menschenbildung durch Wissenschaft“ (Lenzen 2014, S. 79) neu zu überdenken. Und auch der Akkreditierungsrat verlangt als Qualifikationsziele für ein Studiengangskonzept neben wissenschaftlicher Befähigung und der Befähigung zu einer qualifizierten Erwerbsfähigkeit auch die Befähigung zu gesellschaftlichem Engagement sowie die Persönlichkeitsentwicklung (Akkreditierungsrat 2013, S. 11).

Hochschulen sollen also nicht nur fachlich hochqualifizierte Absolventen, sondern zugleich auch umfassend gebildete und verantwortungsbewusste Persönlichkeiten hervorbringen. Doch wie werden Studierende zu

Tabelle 1: Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung

Alter (ca.)	Phasen	Krise	Psychosoziale Modalitäten
0 bis 1 Jahr	Säuglingsalter	Vertrauen vs. Misstrauen	gegeben bekommen; geben
2 bis 3 Jahre	Kleinkindalter	Autonomie vs. Scham, Zweifel	halten (festhalten); lassen (loslassen)
4 bis 5 Jahre	Spielalter	Initiative vs. Schuldgefühl	tun (drauflosgehen); „tun als ob“ (spielen)
6 Jahre bis Pubertät	Schulalter	Wertsinn vs. Minderwertigkeitsgefühl	etwas „Richtiges“ machen, etwas mit anderen zusammen machen
Pubertät bis 20 Jahre	Adoleszenz	Identität vs. Rollendiffusion	wer bin ich (wer bin ich nicht); das Ich in der Gemeinschaft
20 bis 45 Jahre	Frühes Erwachsenenalter	Intimität vs. Isolierung	sich im anderen verlieren und finden
45 bis 65 Jahre	Erwachsenenalter	Generativität vs. Selbstabsorption/Stagnation	schaffen versorgen
ab 65 Jahren	Reifes Erwachsenenalter	Ich-Integrität vs. Verzweiflung	sein, was man geworden ist; wissen, dass man einmal nicht mehr sein wird

Quelle: Eigene Darstellung nach Erikson 1966, S. 215 und Oerter/Montada 2002, S. 686.

solch reflektierten und engagierten Persönlichkeiten und nicht nur zu Spezialisten ihrer Fachdisziplin? Und welchen Beitrag können die Hochschulen hierzu leisten? Persönlichkeitsentwicklung als Bildungsauftrag der Hochschulen jenseits der rein fachlichen Ausbildung wird zwar von vielen Seiten explizit gefordert, als Bildungskonzept bleibt es jedoch häufig vage. Ideen und Inhalte, Strategien, Wege und Methoden zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung Studierender werden in der Praxis der Hochschulen oft noch zu wenig diskutiert und definiert. Weder ein technokratisches Verständnis einer direkten Lehrbarkeit, noch eine idealisierte Vorstellung, Studierende würden „nebenbei“ alles Wichtige für ihre Persönlichkeitsentwicklung aufnehmen, helfen hier weiter (Spoun, in: Spoun/Wunderlich 2005, S. 293). Zur Annäherung an das Bildungskonzept zur Persönlichkeitsentwicklung erscheint es vielmehr geboten, den schillernden Begriff der Persönlichkeitsentwicklung einer terminologischen Klärung zu unterziehen und Rahmenbedingungen für eine Förderung der persönlichen Entwicklung während des Studiums durch die Hochschulen auszuloten. Im Folgenden sollen daher zunächst eine Begriffsklärung vorgenommen und im Anschluss daran exemplarisch Angebote zur Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung vorgestellt werden, die im Rahmen des Jura-Studiums an der Bucerius Law School Anwendung finden.

2. Persönlichkeitsentwicklung als *terminus technicus* der Psychologie

Verwendet man den Begriff der Persönlichkeitsentwicklung nicht nur als bildungspolitisches Schlagwort, sondern spürt seiner wissenschaftlichen Bedeutung nach, so hilft ein Blick in die Psychologie. Die Psychologie ist die einzige Disziplin, die den Begriff der Persönlichkeitsentwicklung als *terminus technicus* verwendet und sich ausführlich dem Thema der Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit in ihrer Gesamtheit widmet. In der Psychologie findet die Persönlichkeitsentwicklung ihren Platz an der Schnittstelle der Differentiellen und der Entwicklungspsychologie. Die Differentielle Psychologie erforscht individuelle Unterschiede hinsichtlich überdauernder, verhaltensrelevanter, nichtpathologischer Eigenschaften (Asendorpf 2007, S. 10f.). Demgegenüber beschreibt die Entwicklungspsychologie körperliche und geistige Veränderungen über die gesamte Lebensspanne hinweg (Gerrig/Zimbardo 2008, S. 362). Um sich der Persönlichkeitsentwicklung aus Sicht der Psychologie zu nähern, sollen im Folgenden beide Ansätze näher erläutert werden.

Der Ansatz der Differentiellen Psychologie

Die Differentielle Psychologie beschäftigt sich mit den individuellen Unterschieden und Besonderheiten von Menschen im Hinblick auf psychologische Eigenschaften und Zustände. Sie fragt, welcher Art diese Besonderheiten sind und welche Persönlichkeitsmerkmale sich als grundlegende Dimensionen zur Beschreibung und Erklärung der Persönlichkeit identifizieren lassen. Ein gängiges und akzeptiertes theoretisches Modell zur Erfassung verschiedener Persönlichkeitsdimensionen ist das *Fünf-Faktoren-Modell*. Nach diesem Modell lässt sich Persönlichkeit hin-

reichend gut durch fünf relativ breite und unabhängige Faktoren, die sogenannten *Big Five*, charakterisieren: Extraversion, Offenheit, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit und Neurotizismus (hierzu Preckel/Frey 2005, S. 72). Diese fünf allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale gelten als überdauernde Merkmale, die mit hoher Konsistenz zwischen Individuen unterscheiden und in ihrer individuellen Ausprägung im Zeitverlauf variieren können (vgl. Zimmermann/Neyer 2013, S. 552).

Das Modell hat große Relevanz für die Forschung, da sich Unterschiede in der Ausprägung der fünf Faktoren zwischen verschiedenen Personen sowie im zeitlichen Verlauf gut identifizieren lassen. Das Modell liefert allerdings keine Aussagen über die Entwicklungsmöglichkeiten einer individuellen Ausprägung der Persönlichkeit. Es kann allenfalls dazu herangezogen werden, Entwicklungsbereiche zu definieren und die individuelle Entwicklung einer Person in diesen Bereichen im Zeitverlauf zu untersuchen (vgl. hierzu die Studie von Zimmermann/Neyer 2013 zum Einfluss von Auslandsstudienaufenthalt auf die individuelle Reifung und Persönlichkeitsentwicklung Studierender).

Neben der Identifikation von Persönlichkeitsmerkmalen widmet sich die Differentielle Psychologie auch der Frage nach der Stabilität dieser Merkmale im Einzelnen sowie in ihrer Gesamtheit – also der Frage nach der Stabilität von Persönlichkeit (Asendorpf 2007, S. 323ff.): Inwiefern ist Persönlichkeit überhaupt veränderbar und in ihrer Entwicklung beeinflussbar? Grundlagen zum Verständnis der Persönlichkeit und ihrer Entwicklung vermittelt u.a. das sogenannte *dynamisch-interaktionistische Paradigma*. Es geht davon aus, dass die Persönlichkeit eines Menschen mittelfristig stabil ist, sich aber langfristig verändern kann. Die Entwicklung der Persönlichkeit ist diesem Paradigma zu Folge ein Resultat aus vier Prozessarten (Asendorpf 2007, S. 97):

- Veränderungsprozessen innerhalb der Person,
- Veränderungsprozessen der Umwelt,
- Einflüssen der Umwelt auf die Person,
- Einflüssen der Person auf die Umwelt.

Hiernach ist die Entwicklung der Persönlichkeit weder in ihrer Gänze prädestiniert, noch spielt sie sich ausschließlich innerhalb oder außerhalb einer Person ab. Vielmehr muss Persönlichkeitsentwicklung immer auch im Kontext der jeweiligen Umwelt und unter Berücksichtigung der wechselseitigen Einflüsse von Umwelt und Person gesehen werden.

Der Ansatz der Entwicklungspsychologie

Ansatzpunkte für die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung Studierender im Rahmen ihres Studiums liefert auch die Entwicklungspsychologie. Traditionell konzentriert sich dieses Teilgebiet der Psychologie stark auf die Entwicklung im Kindes- und Jugendalter, weshalb nur wenige Entwicklungsmodelle zur gesamten Lebensspanne vorliegen. Mittlerweile ist jedoch anerkannt, dass Entwicklung einen lebenslangen Prozess darstellt, was auch die Entwicklung der Persönlichkeit einschließt (hierzu Oerter/Montada 2002, S. 8, S. 675). Erik H. Erikson hat hierzu das *Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung* vorgelegt (Erikson 1966). Das Modell gliedert

die Entwicklung der Persönlichkeit anhand unterschiedlicher Lebensalter in acht verschiedene Phasen. Jede Phase ist geprägt von der Bewältigung einer bestimmten Entwicklungsaufgabe, die Erikson als Krise bezeichnet (vgl. Gerrig/Zimbardo 2008, S. 388f.).

Mit Blick auf das Durchschnittsalter Studierender in Deutschland ist es sinnvoll, zwei Phasen in Eriksons Modell genauer zu betrachten: die Phase der *Adoleszenz* und die Phase des *Frühen Erwachsenenalters*. Durch die Verkürzung der Schulzeit und die Abschaffung der Wehrpflicht ist das Alter der Studienanfänger an deutschen Hochschulen in den letzten zehn Jahren signifikant gesunken. Laut der Statistik des Bundesministeriums für Bildung und Forschung war 2003/2004 ein Anteil von 22,5% der Studienanfänger an allen Hochschulen in Deutschland 19 Jahre alt oder jünger; 2013/2014 zeigt sich für dieselbe Altersgruppe ein Anteil von 43% (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2014). Der Anteil der unter 20jährigen Studienanfänger hat sich also fast verdoppelt. Dieser Trend ist im Zusammenspiel mit Eriksons Modell bedeutend, denn zwischen dem 18. und 20. Lebensjahr vollzieht sich der Übergang zu einer neuen Phase. Im Idealfall bewältigt eine Person in diesem Zeitraum die Krise der Phase der *Adoleszenz* erfolgreich, um sich dann der spezifischen Aufgabe der Phase des *Frühen Erwachsenenalters* zuzuwenden (vgl. Erikson 1966, S. 114ff.). Da für viele Studierende in Deutschland der Zeitpunkt des Studienbeginns in den Phasenübergang fällt, sollen beide relevanten Phasen hier kurz näher vorgestellt werden:

Die Phase der *Adoleszenz* (ca. 13. bis 20. Lebensjahr) ist vorrangig von der Suche nach der eigenen Identität geprägt. Zwar liefern auch die vorangegangenen Phasen Möglichkeiten zur Ausbildung von Identität, in der *Adoleszenz* kommt der Identitätsfindung jedoch eine besondere Bedeutung zu. Das eigene Selbstbild wird mit dem Fremdbild und gesellschaftlichen Rollenmodellen abgeglichen. Neben der Beschäftigung mit Geschlechterrollen und der Frage nach Gruppenzugehörigkeiten spielt in dieser Phase auch die beginnende Entwicklung einer Berufsidentität und die Auseinandersetzung mit der Vielzahl sich diesbezüglich bietender Möglichkeiten eine entscheidende Rolle (Erikson 1966, S. 105ff.). Der Bewältigung dieser Krise folgt ein neues Identitätsgefühl: „Dieses Selbstwertgefühl, [...], wächst sich schließlich zu der Überzeugung aus, daß man auf eine erreichbare Zukunft zuschreitet, daß man sich zu einer bestimmten Persönlichkeit innerhalb einer nunmehr verstandenen sozialen Wirklichkeit entwickelt“ (Erikson 1966, S. 107).

Die eigene Identität gefunden zu haben, ist Voraussetzung für die Bewältigung der Krise in der Phase des *Frühen Erwachsenenalters* (20. bis ca. 45. Lebensjahr) (vgl. Erikson 1966, S. 114). Zentrale Aufgabe dieser Lebensphase sind der Aufbau und die Aufrechterhaltung tiefer sozialer Beziehungen, welche eine Selbstreflexion im Austausch mit anderen ermöglichen. Diese „Intimität“ wie Erikson es beschreibt (vgl. Erikson 1966, S. 114), erstreckt sich aber letztendlich auch auf das Verhältnis einer Person zu sich selbst. Die intime Beziehung einer Person zu sich selbst ist Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe, die Fähigkeit sich selbst abzugrenzen und verschiedene Lebensbereiche zu integrieren (vgl. Erikson 1966, S. 115f.).

Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung im Studium

Welche Schlussfolgerungen können die Hochschulen nun aus den Erkenntnissen der Entwicklungs- und Differentiellen Psychologie für die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung Studierender ziehen? Zunächst einmal ist Persönlichkeitsentwicklung im Studium grundsätzlich möglich, gilt doch Persönlichkeit als mittelfristig stabil, aber langfristig veränderbar. Geht man ferner davon aus, dass der Einfluss der Umwelt eine Voraussetzung für Entwicklung ist, hat die Hochschule als wichtiger Bestandteil der Umwelt Studierender einen Einfluss auf die Entwicklung ihrer Persönlichkeit. Zudem liegt noch eine weitere Voraussetzung für Entwicklung vor: Der Eintritt in ein Studium stellt für Studierende eine einschneidende Veränderung der Umwelt dar. Bei einem Großteil der Studierenden fällt der Studienbeginn zusätzlich in eine entwicklungssensible Zeit. Die Suche nach der eigenen Identität schafft eine hohe Plastizität der Persönlichkeit, der Aufbau tiefer Beziehungen bietet neue Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit persönlichkeitsrelevanten Themen. In dieser besonderen Situation können Hochschulen Angebote zur Selbstreflexion und Potentialentwicklung sowie zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, sozialen und allgemeinbildenden Themen schaffen, die Studierende dabei unterstützen, sich zu einer Persönlichkeit zu entwickeln, die „ihre Umwelt aktiv meistert, eine gewisse Einheitlichkeit zeigt und imstande ist, die Welt und sich selbst richtig zu erkennen“ (Jahoda zitiert nach Erikson 1966, S. 57).

3. Persönlichkeitsentwicklung als Bildungskonzept der Bucerius Law School

Auch wenn Studienanfänger sich in der Regel in einem Alter befinden, in dem ihre Persönlichkeitseigenschaften bereits weitgehend stabilisiert sind (vgl. Preckel/Frey 2015, S. 80) und aus methodisch-empirischer Sicht der Einfluss der Hochschule und des Studiums auf die Persönlichkeitsentwicklung Studierender nur schwer messbar ist (vgl. Preckel/Frey 2015, S. 78f.), konnte auf Grundlage der Erkenntnisse der Differentiellen und der Entwicklungspsychologie doch gezeigt werden, dass Einflüsse von Hochschule und Studium auf die persönliche Entwicklung nicht nur grundsätzlich möglich, sondern vielmehr wahrscheinlich sind. Die Institution Hochschule und das System Wissenschaft wirken als prägende Umwelt auf die Person der Studierenden ein und können so zu vielfältigen Veränderungsprozessen beitragen (vgl. hierzu auch Eberle 2005, S. 38; Wunderlich 2005, S. 209). Zugleich fällt das Studium bei vielen Studierenden in eine Zeit des Übergangs zwischen *Adoleszenz* und *Frühem Erwachsenenalter*, in der wichtige psychosoziale Entwicklungen stattfinden. Hier können Hochschulen ansetzen und über curriculare und freiwillige, fachliche und fachübergreifende Angebote wichtige Impulse für eine Auseinandersetzung der Studierenden mit der eigenen Person und ihrer Umwelt setzen – ganz im Sinne Wilhelm von Humboldts, für den Bildung ein höheres menschliches Entwicklungsstadium bedeutete, das in der Auseinandersetzung von „Ich“ und „Welt“ erreicht wird (vgl. Orth 1999, S. 107).

Abbildung 1: Info Bucerius Law School

Die **Bucerius Law School** wurde im Jahr 2000 von der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius als erste private Hochschule für Rechtswissenschaft in Deutschland gegründet, um neue Wege in der Juristenausbildung zu beschreiten. Zentrales Anliegen der Hochschule ist es, fachlich hochqualifizierte Juristen und zugleich umfassend gebildete und verantwortungsbewusste Persönlichkeiten hervorzubringen. Die juristische Ausbildung wird daher um fachfremde Angebote („Jura plus“: Wirtschaftswissenschaft, Fremdsprachen, Studium generale, Studium personale) ergänzt, die den Studierenden vielfältige Berufsperspektiven eröffnen, sie zu gesellschaftlicher Teilhabe und Engagement befähigen und ihre persönliche Entwicklung fördern sollen. Nähere Informationen unter: www.law-school.de

Diese Auseinandersetzung zwischen „Ich“ und „Welt“ anzuregen und dadurch die persönliche Entwicklung von Studierenden zu fördern, ist ein zentrales Bildungsziel der Bucerius Law School: wichtige Elemente zur Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung sind neben einem verpflichtenden *Auslandsstudium* im siebten Trimester (zu den persönlichkeitsfördernden Wirkungen von Auslandsstudienaufenthalten vgl. Zimmermann/Neyer 2013) vor allem ein *Studium generale*, das auf die Beschäftigung mit anderen Disziplinen zielt, und ein *Studium personale*, in dessen Mittelpunkt die Beschäftigung mit der eigenen Person steht. Nach ihrem Selbstverständnis stellt die Hochschule durch diese teils curricularen, teils fakultativen Angebote aber lediglich den Rahmen zur Reflexion und Entfaltung persönlicher Potentiale bereit; den Schatz der persönlichen Weiterentwicklung müssen die Studierenden dann selbst heben. In der deutschen Juristenausbildung stellt das überfachliche, persönlichkeitsbildende Studienprogramm der Bucerius Law School ein Novum dar. Das *Studium generale* und das *Studium personale* können aber nicht nur Vorbild für Angebote anderer juristischer Fakultäten sein, sondern möglicherweise auch Anregungen für ähnliche Bildungskonzepte nichtjuristischer Studiengänge geben. Sie sollen daher im Folgenden genauer vorgestellt werden:

Studium generale

In Ergänzung zum Jurastudium gibt das *Studium generale* der Bucerius Law School Einblick in Themen und Erkenntnisinteressen, Probleme, Denkweisen und Erklärungsmodelle fachfremder Disziplinen. Es vermittelt den Studierenden ein breites Kontext- und Orientierungswissen, mit dem generalistisches Denken geschult und Reflexionsvermögen sowie interdisziplinäre Diskursfähigkeit und Problemlösungskompetenz gefördert werden. Das Angebot gliedert sich in die Ausbildungsbereiche

- Philosophie,
- Geschichte, Politik & Gesellschaft,
- Kunst & Kultur,
- Natur & Technik.

Das *Studium generale* ist ein verpflichtender Bestandteil des Curriculums der Bucerius Law School. Für das Programm wird der Mittwochnachmittag grundsätzlich von juristischen Lehrveranstaltungen freigehalten. Zum Erwerb des Bachelor (LL.B.) sind aus dem Bereich *Studium generale* Leistungspunkte im Umfang von 8 Credit Points (ECTS) einzubringen.

Studierende können aus dem vielfältigen Programmangebot frei wählen und eigene Schwerpunkte setzen. Mit einer abwechslungsreichen Mischung aus Vorlesungen, Seminaren, Vorträgen, Podiumsdiskussionen, Lektürekursen, Angeboten zur künstlerischen Praxis (Chor, Orchester, Big Band, Theater), Projektarbeiten und Exkursionen bietet das *Studium generale* Gelegenheit, einen Blick über den Tellerrand der juristischen Disziplin zu werfen und den eigenen Horizont zu erweitern.

Der Philosophie als derjenigen Wissenschaft, die essentielle Fragen über die Welt und die menschliche Existenz stellt und diese Fragen grundlegend zu beantworten sucht, kommt im *Studium generale* der Bucerius Law School besondere Bedeutung zu. Im Ausbildungsbereich Philosophie werden pro Studienjahr jeweils eine philosophische Vorlesung sowie zwei Lektürekurse angeboten. Die Studierenden erhalten so Gelegenheit, im Bereich Philosophie einen Schwerpunkt zu setzen und sich ein besonderes Grund- und Orientierungswissen in dieser Disziplin anzueignen. Zusätzlich zu dem für den LL.B. geforderten Nachweis für den Besuch von Veranstaltungen im *Studium generale* kann ein philosophisches Zertifikat, das *Philosophicum*, erworben werden.

Durch Themenvorschläge und die Organisation eigener Veranstaltungen gestalten die Studierenden das Programm des *Studium generale* aktiv mit und initiieren ein lebendiges Campusleben. Die Angebote stehen Studierenden wie Mitarbeitern der Hochschule gleichermaßen offen. Darüber hinaus lädt das *Studium generale* regelmäßig zu öffentlichen Veranstaltungen an die Bucerius Law School ein und fördert so den Austausch zwischen Hochschule und Gesellschaft.

Studium personale

Die Entfaltung individueller Entwicklungspotentiale der Studierenden steht im Mittelpunkt des *Studium personale*. Es bietet Möglichkeiten zur Förderung der Selbstreflexion und Selbstkompetenz sowie zur gesellschaftlichen Teilhabe durch zivilgesellschaftliches Engagement und zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen. Das *Studium personale* ist ein fakultatives Programm und umfasst folgende Angebote:

- Mentoring-Programm,
- Coaching,
- Workshops Schlüsselkompetenzen,
- Service Learning.

Im *Mentoring-Programm* der Hochschule unterstützen ehrenamtlich tätige Praktiker Studierende des dritten Studienjahres in ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung. Jeweils ein Mentor und ein Mentee bilden ein Tandem (*One-to-One-Mentoring*), das regelmäßig Kontakt hält und sich zu Themen wie Studiengestaltung, Berufsorientierung und Karriereplanung oder auch zu persönlichen Dingen (individuelle Stärken und Schwächen,

persönliche Werte, Work-Life-Balance, Vereinbarkeit von Beruf und Familie u.ä.) austauscht. Die von der Hochschule begleitete Laufzeit des Programms beträgt ein Jahr; viele Tandems bleiben aber auch nach dem offiziellen Programmende weiterhin im Austausch.

Im Rahmen des *Coachings* erhalten Studierende bei Bedarf eine individuelle Beratung zu Fragen und Problemen des Studienalltags. Das Themenspektrum reicht hier von Stressbewältigung, der Gestaltung von Lernprozessen bis hin zur persönlichen Standortbestimmung und der Klärung späterer Berufsperspektiven. Anders als bei einer gewöhnlichen Studienberatung finden die Gespräche nicht mit Mitarbeitern der Hochschule, sondern mit einem externen Coach statt, um die Beratung durch die Außenperspektive zu erweitern und Vertraulichkeit zu garantieren.

Ein wichtiges Element des *Studium personale* sind auch die *Workshops zu Schlüsselkompetenzen*, die zu einer erweiterten Handlungsfähigkeit der Studierenden führen, indem sie durch die Übertragbarkeit auf vielfältige Inhaltsbereiche maßgeblich zur Lösung von Problemen und zum Erwerb neuer Kompetenzen beitragen können. Die Schlüsselkompetenz-Workshops verfolgen dabei insbesondere die Lernziele „Sich selbst verstehen, andere verstehen, Zusammenarbeit verstehen, Kultur verstehen, Grenzen überwinden“. Vermittelt werden diese Lernziele durch Angebote zu den Themenbereichen Kommunikation, Kooperation, Konfliktmanagement, Interkulturelle Kompetenz, Zeit- und Projektmanagement, Selbstmanagement sowie Kurse, in denen die Reflektion persönlicher Werte, Einstellungen und Motivation im Mittelpunkt steht.

Ein weiterer Bestandteil des *Studium personale* ist der Bereich des Service Learning. Angeboten werden ehrenamtliche Aktivitäten und Initiativen, die das Bewusstsein der Studierenden für ihre Verantwortung in der Gesellschaft stärken und sie zu gesellschaftlicher Teilhabe befähigen.

- Im Rahmen eines Projektstudiums organisieren Studierende einmal im Jahr zum Andenken an das Vorbild des Stifters den *Gerd Bucerius Tag*. Verschiedene gemeinnützige Einrichtungen und Projekte in Hamburg geben Einblicke in ihre Arbeit und bieten die Möglichkeit, sich gesellschaftlich zu engagieren; Professoren, Hochschulleitung, Verwaltungsmitarbeiter und Studierende bringen sich gemeinsam für andere ein.
- Auf Initiative von Studierenden wurde die *Bucerius Law Clinic* gegründet: In Kooperation mit der Diakonie und der Rechtsanwaltskammer Hamburg bieten Studierende eine ehrenamtliche Rechtsberatung für Ratsuchende an, die aufgrund ihrer finanziellen und/oder persönlichen Situation nur eingeschränkten Zugang zu rechtlicher Beratung haben. Im Einzelfall ist auch eine Vertretung der Mandanten gegenüber der jeweiligen Konfliktpartei oder vor Gericht möglich.

4. Persönlichkeitsentwicklung als Herausforderung für die Hochschulen

Die Bucerius Law School hat mit ihrem umfassenden Bildungskonzept, das nicht nur gut qualifizierte Absolventen, sondern zugleich auch mündige Persönlichkeiten in den Mittelpunkt stellt, sehr gute Erfahrungen gemacht.

Es trägt maßgeblich zur Profilbildung der Hochschule bei und zieht dadurch besonders interessierte, reflektierte, engagierte und leistungsstarke Studierende an: So hört man im Gespräch mit Studierenden oft, dass sie nicht nur an die Bucerius Law School gekommen sind, weil die Hochschule einen exzellenten fachlichen Ruf hat, sondern auch und gerade wegen der überfachlichen Studienangebote. Dieser Zuspruch spiegelt sich auch in der Zusammensetzung der Studierenden wider – die meisten von ihnen sind sehr vielseitig begabt, haben großes Interesse an unterschiedlichen Themen und Inhalten und engagieren sich überdurchschnittlich häufig für ehrenamtliche Projekte.

Eine entsprechende Profilbildung der Hochschule und die damit verbundene Attraktivität für Studierende kann allerdings nur gelingen, wenn das „Studienziel Persönlichkeit“ (Spoun/Wunderlich 2005) kein bloßes Etikett bleibt. Die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung Studierender darf deshalb nicht zur Floskel im Leitbild der Hochschule werden, sondern muss fester Bestandteil der Studienarchitektur und Studienwirklichkeit sein. Hierzu braucht es Persönlichkeitsentwicklung als gelebte Kultur auf dem Campus, die von der Überzeugung getragen ist, dass persönlichkeitsbildende Inhalte einerseits und die Vermittlung von Fachkenntnissen andererseits gleichrangige Bildungsziele sind.

Neben kulturellen Voraussetzungen muss eine Hochschule, die die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Studierenden als zentralen Bildungsauftrag versteht, auch die hierfür nötigen Strukturen schaffen und die zur Umsetzung erforderlichen Ressourcen bereit stellen (hierzu auch Thommen/Peterhoff 2005, S. 323ff.). Als elementare strukturelle Voraussetzungen müssen sowohl für die inhaltliche Gestaltung als auch für die organisatorische Umsetzung des Programmangebots Verantwortlichkeiten festgelegt und die anfallenden Prozesse (u.a. zur Erfolgs- und Qualitätskontrolle) definiert werden. Ferner sind nicht nur ausreichende finanzielle Ressourcen, sondern auch das (quantitativ und qualitativ) erforderliche Personal zur Verfügung zu stellen. Um den vorstehend genannten Anforderungen für eine optimale Umsetzung der Persönlichkeitsförderung im Studium nachzukommen und diesen (Aus-)Bildungsbereich weiter zu stärken, hat die Bucerius Law School 2011, gut zehn Jahre nach ihrer Gründung, ein eigenes *Zentrum für Studium generale und Persönlichkeitsentwicklung (ZSP)* geschaffen, das seither die Programmbereiche *Studium generale* und *Studium personale* mit vier Mitarbeitern inhaltlich und organisatorisch verantwortet. Die Gründung des ZSP führte nicht nur zu einer weiteren Professionalisierung des persönlichkeitsbildenden Studienangebotes, sondern dokumentiert nach außen wie nach innen noch einmal den besonderen Stellenwert, den die Bucerius Law School dem Bildungsziel Persönlichkeitsentwicklung beimisst.

So wichtig aber auch eine entsprechende Kultur, die nötigen Strukturen und Ressourcen für die Umsetzung persönlichkeitsfördernder Angebote im Studium sein mögen, erforderlich sind vor allem die in der Post-Bologna-Ära leider kaum noch vorhandenen Freiräume für Studierende (hierzu Biesler 2014; Ufert 2015, S. 16). Denn Persönlichkeit lässt sich nicht in einem festen Kor-

sett lehren, sondern muss sich in einem von den Hochschulen geschaffenen, offenen und flexiblen Rahmen frei entwickeln können – schon Galilei soll gewusst haben: „Man kann einem Menschen nichts beibringen, man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken“.

Literaturverzeichnis

- Akkreditierungsrat (2013): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013, http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf, Aufruf: 26.06.2015.
- Asendorpf, J.B. (2007): Psychologie der Persönlichkeit. 4., überarb. Auflage, Heidelberg.
- Biesler, J. (2014): 15 Jahre Bologna-Reformen. Wir müssen zurück zur akademischen Persönlichkeitsbildung, Deutschlandfunk, http://www.deutschlandfunk.de/15-jahre-bologna-reformen-wir-muessen-zurueck-zur.680.de.html?dram:article_id=281115, Aufruf 29.06.2015.
- Bundesministerium für Forschung und Bildung (2014): Deutsche Studierende und Studienanfänger/-innen im 1. Hochschulse semester nach Alter, Hochschularten und Geschlecht, Zeitreihe: 2000/2001-2013/2014. www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.5.20.html, Aufruf 26.06.2015.
- Eberle, T. (2005): Person, Persönlichkeit, Persönlichkeitsentwicklung. In: Spoun, S./Wunderlich, D. (Hg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt/New York.
- Erikson, E.H. (1966): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt.
- Gerrig, R.J./Zimbardo, P.G. (2008): Psychologie. 18., akt. Auflage, München.
- Lenzen, D. (2014): Bildung statt Bologna! Berlin.
- Oerter, R./Montada, L. (2002): Entwicklungspsychologie. 5., vollst. überarb. Auflage, Weinheim.
- Orth, H. (1999): Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen – Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Neuwied/Kriftel.

- Preckel, D./Frey, K. (2005): Erzeugt das Hochschulstudium messbare Persönlichkeitsveränderungen? In: Spoun, S./Wunderlich, D. (Hg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt/New York.
- Spoun, S./Wunderlich, D. (Hg.) (2005): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt/New York.
- Thommen, J.-P./Peterhoff, D. (2005): Instrumente der Persönlichkeitsentwicklung In: Spoun, S./Wunderlich, D. (Hg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt/New York.
- Ufert, D. (Hg.) (2015): Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Opladen/Toronto.
- Wunderlich, D. (2005): Bildung durch Wissenschaft. Zur Einführung. In: Spoun, S./Wunderlich, D. (Hg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt/New York.
- Zimmermann J./Neyerf.J. (2013): Reisen bildet ... und verändert? Persönlichkeitsentwicklung und internationale Mobilität. In: Forschung & Lehre, H. 7, S. 552ff.

■ **Dr. Ulrike Pluschke**, Volljuristin und Dipl.-Kulturmanagerin, Direktorin Zentrum für Studium generale und Persönlichkeitsentwicklung (ZSP), Bucerius Law School, E-Mail: ulrike.pluschke@law-school.de

■ **Anna Deluweit**, Dipl.-Psych., Programmkoordinatorin Studium personale, Zentrum für Studium generale und Persönlichkeitsentwicklung (ZSP), Bucerius Law School, E-Mail: anna.deluweit@law-school.de

NEUERSCHEINUNG

Oliver Vettori, Gudrun Salmhofer, Lukas Mitterauer & Karl Ledermüller: Eine Frage der Wirksamkeit? Qualitätsmanagement als Impulsgeber für Veränderungen an Hochschulen



Arbeiten und Studien zu den Auswirkungen von (externen) Qualitätssicherungsprozessen und zu den Effekten von Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung im Kontext von Hochschulen sind im deutschsprachigen Raum noch kaum zu finden, wenngleich die Frage von Wirkung und Wirksamkeit derartiger Prozesse in den letzten Jahren immer öfter gestellt wird. Das Netzwerk für Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung der österreichischen Universitäten widmete sich dieser Frage im Rahmen einer Tagung und präsentiert in diesem Sammelband die dort diskutierten Modelle, wissenschaftlichen Arbeiten und Fallstudien, die alle einen wesentlichen Beitrag zu diesem Diskurs leisten – und doch zeigt die abschließende Bilanz, dass noch zahlreiche Fragen offen sind.

ISBN 978-3-946017-00-4, Bielefeld 2015,
268 Seiten, 43.20 Euro zzgl. Versand

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

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Sascha Spoun & Sebastian Weiner

Hochschulbildung in Zeiten der Bolognareform



Sascha Spoun



Sebastian Weiner

Um Aufgaben und Art einer Studienberatung an einer Hochschule in Zeiten eines Bologna-Studienangebots zu skizzieren, gehen wir von einer wenig beachteten Frage aus, nämlich, was universitäre Bildung zu leisten vermag.¹ Dabei soll nicht ein Ideal jenseits bestehender Beschränkungen skizziert werden, sondern ein Konzept, das unter den gegebenen Umständen realisierbar ist. Die nicht enden wollende Kritik an der Bolognareform stellt es stets so dar, als ob die Reform jede Art sinnvoller Hochschulbildung verhindere. Das trifft nach unserer Ansicht nicht zu. Das Bolognamodell bietet, sofern sinnvoll interpretiert, genug Freiheit und Spielraum für eine gelingende Hochschulbildung. Das Problem ist ein anderes, wie die Folge zeigen wird, nämlich ein fragwürdiger Bildungsanspruch. Aus dem skizzierten Bildungskonzept und seinen Folgen ergeben sich dann Konsequenzen für die Studienberatung, die wir abschließend darlegen werden.

1. Problematische Konnotationen von Bildung

Damit unser Konzept auf einem soliden Grund steht, ist zunächst einmal zu bestimmen, was universitäre Bildung meint. Die Bestimmung ist alles anderes als einfach, und es sei angemerkt, dass die Rede von der Bildung eigentlich erst im 18. Jahrhundert aufkam und es im Englischen sowie Französischen keinen eigenen Terminus für das gibt, was man im Deutschen Bildung nennt. Die englische *education* und die französische *formation* umfassen jeweils mehr. Es mag sein, dass der hier vorgeschlagene Bildungsbegriff im Lichte von Adornos Ausführungen aus durchaus nachvollziehbaren Gründen nur den Status von Halbbildung erhält (Adorno 1959). Doch es geht uns hier weniger um eine Kulturkritik, die durchaus wichtig ist, sondern primär darum, im gegebenen gesellschaftlichen Rahmen Bildungschancen aufzuzeigen.

Der landläufige Bildungsbegriff hat nach unserer Auffassung Konnotationen, von denen man sich freimachen sollte, weil sie irreführend sind. Das so genannte Bildungsbürgertum hat dafür gesorgt, dass dem Ausdruck etwas Elitäres anhaftet, was etwa in der Rede eines bestimmten Bildungskanons zum Ausdruck kommt. Sich davon freizumachen, bedeutet nicht die Tatsache zu verneinen, dass nicht alle Menschen sich für Lernen und Bildung interessieren, oder, dass Beliebiges für Bildung relevant ist. Vielmehr geht es um die Verneinung der

Auffassung, dass man bestimmte Dinge gelernt haben muss, um daraus resultierend als gebildet zu gelten. Ein Streben darf durchaus elitär sein, aber man sollte nicht nach einem bestimmten gesellschaftlichen Status streben, wenn es um Bildung geht. Ein Status hat etwas mit Anerkennung zu tun, und der primäre Bildungsantrieb sollte nicht der Wunsch nach Anerkennung sein, sondern das Bestreben, etwas zu lernen. Für diejenigen, die nach einem Status streben, gilt wohl der Ausspruch von Aristoteles, dass manche es für besser erachten, als wissend zu gelten anstatt es zu sein und nicht so zu gelten (Sophistische Widerlegungen 165a, S. 19-21).

Bildung hat für sich genommen auch nichts mit Klugheit zu tun. In der landläufigen Fremdzuschreibung gilt zwar jemand, der ungebildet ist, als dumm. Aber wer keine höhere Bildung erhalten hat, ist deshalb nicht dümmer als Gebildete; es gibt sehr gebildete Menschen, die sich zum Teil äußerst dumm verhalten, wie Robert Musil uns in Erinnerung ruft (Musil 1937). Auch kann es bei der Bildung nicht einfach nur um das gehen, was man eine gute Allgemeinbildung nennt, denn solche Leute brillieren eher im Fernsehquiz als dort, wo es um geistigen Fortschritt geht. Was lernen wir daraus? Bildung verschafft per se keinen bestimmten Status und sollte nicht mit Klugheit oder Vielwisserei verwechselt werden. All das gilt auch für universitäre Bildung, und der erste Punkt im Besonderen.

2. Wie erlangt man universitäre Bildung?

Bestimmt man universitäre Bildung über die Tätigkeit, die zu Bildung führt, so hat die so genannte höhere Bildung zunächst etwas mit Lesen zu tun. Ein Studium ohne Textlektüre ist undenkbar, und ebenso eine Universität ohne Bibliothek, und sei sie auch digital. Nicht nur Geisteswissenschaftler, auch Mathematiker und Naturwissenschaftler lesen viel. Die Zeit des mündlichen Vermittelns durch eine Lehrperson ist an der Universität vorbei. Es geht darum, sich anhand von Eigenlektüre etwas zu erarbeiten. Die Lektüre sollte sich dabei auf Texte beziehen, die allgemein als wichtig oder relevant angesehen werden, weil sie entweder Grundlagen ver-

¹ Der vorliegende Text beruht in Teilen auf Arbeitspapieren der Leuphana Universität Lüneburg.

mitteln, den Stand der Forschung wiedergeben oder zum Nachdenken anregen. Lernen kann man Vieles, etwa Kochen, Klavierspielen oder Reiten. Aber universitäres Lernen bedarf immer der Auseinandersetzung mit Texten, Diagrammen oder Formeln.

Diese Art des Lernens bleibt aber nicht bei einer bloßen Lektüre stehen, denn Universitäten sind mehr als Bibliotheken. Ausgehend von der Lektüre macht ein universitäres Studium aus, das Gelesene im gemeinsamen Diskurs zu reflektieren, und zwar vor allem dahingehend, ob man es richtig verstanden hat. Allzu leicht wird man bei der Eigenlektüre von Fehlassoziationen geleitet oder trägt seine Vorurteile in einen Text hinein. Umgekehrt gilt es zu Recht als unwissenschaftlich, ohne jegliche Textgrundlage drauflos zu diskutieren. Das Treiben an der Universität ist daher in hohem Maße eine Auseinandersetzung mit Texten, teils gemeinschaftlich, teils allein. Es ist aber auch ein sich Auseinandersetzen mit wissenschaftlichen Methoden und Grundkenntnissen, die einen erst dazu befähigen, sich kritisch mit bestimmten Texten auseinanderzusetzen. Zudem wird man über kurz oder lang selbst Texte verfassen, um sich in der Formulierung seiner Gedanken zu üben und um sie zur Diskussion zu stellen. So zielt auch die Idee der „Vorlesung“ sowie der angelsächsischen „lecture“ darauf ab, einen eigenen Text zu präsentieren und zu diskutieren.

Eine solche Definition von universitärer Bildung hat allerdings das Problem, dass sie rein deskriptiv ist. Sie gibt an, was getan wird, und lässt außen vor, ob das auch gut so ist. Vielversprechender ist es daher, Bildung über ihren Zweck zu bestimmen.

Die deutschen Idealisten in Jena, Johann Gottfried Herder und daraus hervorgehend Alexander von Humboldt, haben Bildung als Verwirklichung von Humanität aufgefasst, eine Ansicht, die sich bis heute gehalten hat und meist in den Geisteswissenschaften vorgebracht wird, wenn man sich zur Rechtfertigung aufgerufen wähnt. Universitäre Bildung komme der Gesellschaft zugute, so der Tenor, weil der gebildete Mensch sich selbst und sein Handeln zu reflektieren vermag. Dahinter steht zweifelsohne der unausgesprochene Gedanke, Bildung verschaffe Moral. Dass dies leider nicht zwingend der Fall ist, zeigt die Geschichte. Scharen von jungen Männern mit bester humanistischer Hochschulbildung verbreiteten in den Kolonien der Kaiserzeit Angst und Schrecken. Eine Generation später richteten nicht weniger gebildete Männer als SS-Soldaten großes Unheil an. Um es knapp mit Sokrates zu resümieren: Es gibt kein Lehrprogramm, das tugendhaftes Handeln garantiert. Diese Einschränkung gilt es anzuerkennen, sie ist aber kein zureichender Grund, um der Bildung jeglichen Zweck abzusprechen.

3. Geistige Emergenz

Wozu also dient universitäre Bildung? Wir sagen: Universitäre Bildung dient primär dazu, geistige Emergenz zu begünstigen, und zwar mit Blick auf Fragen und Probleme, die man sich nicht anders als durch Lektüre und Diskurs erarbeiten kann.

Diese Bestimmung verlangt nach einer Erläuterung. Um zu erklären, was hier mit geistiger Emergenz gemeint ist,

sei eine Schachspielerin als Beispiel gewählt, die ihr Spiel auf sehr hohem Niveau betreibt. Sie wird hierfür nicht nur sehr viel Schach spielen, sondern auch unzählige Partien Anderer studieren und sich bestimmte Spielzüge einprägen. All das wird sehr wahrscheinlich über kurz oder lang dazu führen, dass sie in einer Partie in einer bestimmten Situation einen Zug spielt, den man bislang so noch nicht gesehen hat, aber eben nicht aus Verlegenheit, sondern absichtsvoll. Der Zug kann gut sein und die Beobachter in Entzücken versetzen, er kann aber auch schlecht sein und die Partie geht verloren. Was hier passiert, ist nicht nur kontingent, sondern unserer Auffassung nach auch emergent. Es lässt sich nicht zureichend erklären, wie durch intensive Auseinandersetzung mit dem Schachspiel die Idee zu einem bestimmten Spielzug aufkommt. Platt gesagt geschieht es einfach. Oder eben nicht. Genauso wie ein guter hätte es auch ein schlechter Spielzug sein können, der unserer Schachspielerin einfällt.

Dies ist ein Beispiel für geistige Emergenz, und solche Emergenz gibt es in vielen Lebensbereichen. Universitäre Bildung ist daher in dem bestimmten Sinne emergent, dass aus dem Gelesenen und Diskutierten neue Gedanken aufkommen können, ohne dass jemand zureichend zu erklären vermag, wie sie aus dem Aufgenommenen entstanden sind. Ein solcher Gedanke mag eine Lösung darstellen für ein klassisches Problem der Wissenschaft oder Technik, er mag einen Zusammenhang geltend machen, wo ihn bislang noch niemand gesehen hat, oder ein Problem aufzeigen, wo alles einfach schien. Entsprechend sollte ein universitäres Bildungs- und Studienkonzept auf eine derartige geistige Emergenz zielen. Ihr Wert ist sofort ersichtlich, weshalb es sich auch keine moderne Gesellschaft leisten kann, auf universitäre Bildung zu verzichten.

Nach unserem Wissen hat bislang niemand von geistiger Emergenz gesprochen. Der nicht unumstrittene Gedanke, dass es Emergenz gibt, d.h. dass es Systeme gibt, deren Eigenschaften sich nicht zureichend durch die Systembestandteile erklären lassen, scheint uns geeignet, um das Resultat von Bildungsprozessen zu benennen. Die emergenten Gedanken sind zwar kein System, beruhen aber auf einer Vielzahl von Erlerntem, das als Erklärung nicht zureicht, um anzugeben, wie sie entstehen. Das Aufkommen von guten und wertvollen Einfällen ist weder vorhersagbar noch im Nachhinein zureichend erklärbar. Bildungsergebnisse sind somit kontingent und emergent, aber deshalb nicht rein zufällig.

Die hier relevante geistige Emergenz ist enger gefasst als das, was man Kreativität und Erfindungsreichtum nennt, denn diese ergeben sich in vielen Kontexten und sind nicht ausschließlich das Resultat von universitärer Bildung. Bei dieser Bildung geht es um Gedanken, die aus Lektüre und wissenschaftlichem Diskurs hervorgehen können, und zwar auch, wenn es um Probleme aus dem Alltag geht. Universitäre Bildung kann solche Gedanken nicht herbeiführen, aber sie kann sie begünstigen. Allerdings muss man auch in der Lage sein, seine Gedanken und Einfälle zu formulieren, als Text, Rechnung oder Zeichnung, und zwar so, dass Andere sie verstehen. Zudem muss man sie verteidigen können gegen Kritik, denn das wissenschaftlich Neue wird zunächst einmal

als Störung empfunden, da es mit dem als sicher Geglaubten brechen kann. Diese Fähigkeiten des Ausdrückens und Verteidigens seiner Gedanken lernt man ebenfalls durch Lektüre und Diskurs. Aus dem Gesagten ergibt sich, dass aktive Teilnahme an den Lehrveranstaltungen unabdingbar ist für universitäre Bildung.

4. Der einzuschränkende Anspruch von Bildung

Bei der bloßen Begünstigung von lektüre- und diskursbedingter geistiger Emergenz darf ein Bildungsanspruch aber nicht stehenbleiben. Der Einfall der Schachspielerin ist dann gut, wenn der Spielzug die Wahrscheinlichkeit des Sieges erhöht. Was aber ist ein guter Gedanke in der Wissenschaft? Aus Sicht der Systemtheorie gilt hier zunächst der basale Code von wahr/falsch, weshalb ein guter Gedanke ein wahrer und zureichend begründeter ist. Er sollte aber auch Relevanz und Tragweite haben, und es ist die Idee der so genannten „mode 2 Wissenschaft“, dass es nicht nur um innerakademische Relevanz geht, sondern in hohem Maß auch um gesellschaftliche (die allgemeinverständlichste Darstellung der mode 2 Wissenschaft findet sich bei Nowotny 1999).

Zudem sollte es jedoch auch darum gehen, dass man mit seinem Denken und seinen Gedanken verantwortungsvoll umgeht. Dass Virologen ihre Ergebnisse nicht meistbietend verscherbeln und Ökonomen sich gar nicht erst überlegen, wie sie sich auf Kosten des Unternehmens bereichern können, sind Dinge, die man nicht einfach voraussetzen kann und daher irgendwie auch mit Bildung zusammenhängen. Es sind Menschen, die Gedanken und Einfälle haben, und was man denkt und wie man damit umgeht, hängt auch davon ab, was für ein Mensch man ist.

Damit wird eine schwierige Frage berührt, und uns geht es hier allein darum, dass man von universitärer Bildung zwar nicht zu viel erwarten sollte, sie aber dennoch nicht aus der Pflicht nehmen darf. Die Gesellschaft hat ein Interesse daran, dass die lektüre- und diskursbedingte geistige Emergenz wertvolle Gedanken hervorbringt, die auf humanitäre und friedvolle Weise Anwendung finden.

Daher sollte universitäre Bildung auch eine Auseinandersetzung mit Fragen des menschlichen Miteinanders beinhalten. Das garantiert kein richtiges Handeln, erhöht aber die Wahrscheinlichkeit, dass Verantwortung übernommen wird, und zwar auch für das, was man denkt. Lehrende haben zumindest Anlass zur Hoffnung, dass die gezielte Wahl der Lektüre, der Diskursinhalte und der Diskussionskultur irgendeine positive Wirkung zeigt. Worin der Anlass zu dieser Hoffnung besteht, lässt sich hier nicht ausführen, doch sie gänzlich aufzugeben, stellt deutlich mehr in Frage als nur den Wert der Ethik für das Handeln. Auf die obige Tugendfrage angewendet bedeutet dies: Keine Bildung führt verlässlich zu tugendhaftem Handeln, aber es ist wahrscheinlich, dass junge Menschen sich in ihrem Handeln an dem orientieren, was sie kennen und schätzen gelernt haben, und das gilt auch für universitäre Bildung.

Hier ist ein wichtiger Punkt anzufügen. Wir behaupten nicht, dass die Auseinandersetzung mit Ethik im Studi-

um eher zu verantwortungsvollem Handeln führt als eine verantwortungsvolle Tätigkeit oder eine religiöse Erziehung. Es geht allein darum, was die Universität beizutragen vermag, und das ist eben primär eine gemeinschaftliche Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten zu verantwortungsvollem Handeln. Diese gemeinschaftliche Auseinandersetzung beinhaltet zuzuhören, Argumente und Einwände Anderer ernst zu nehmen sowie zu lernen, Irrtümer einzugestehen.

5. Das Fehlen von eigentlichem Sinn und Ziel

Um das Aufkommen von intelligenten Gedanken und Problemlösungen zu begünstigen, ist noch etwas erforderlich, nämlich Übung. Die Schachspielerin wird spielen, spielen und nochmals spielen, damit ihr die großartigen Züge eines Tages in den Sinn kommen, und sie wird auf dem Weg dorthin auch viele Partien verlieren. Sie wird diesen Weg nur gehen, wenn sie Freude am Spiel hat. Ebenso gilt: Wer nicht gerne hinterfragt und überlegt, wird auch nichts Neues denken, weder jetzt noch später. Ohne Freude am Lernen und Denken bleibt die geistige Emergenz ein Wunschtraum.

Genau hier ergibt sich zusehends ein Problem für die Hochschulbildung. Das Studium wird von manchen Studierenden teils als zu zeitaufwendig, ineffizient, uninteressant oder als zu anstrengend wahrgenommen. Weshalb ist das so? Unsere Antwort lautet, dass in vielen dieser Fälle zu wenig Interesse am Lernen als solchem besteht, und dieses Interesse ist etwas grundsätzlich Anderes als die Frage, wonach mir heute ist.

Mangelndes Interesse am Lernen und Selberdenken ist vermutlich ein zunehmendes Phänomen. Nicht zu Unrecht häufen sich die Klagen der Lehrenden, Studierende von heute seien teils nur Punktejäger, die wenig Interesse an den eigentlichen Inhalten hätten. Getan wird nur, was mit Punkten und guten Noten belohnt wird. Was diesen Menschen fehlt, hat der Pädagoge William Damon treffend angegeben: „What is too often missing [...] is the kind of wholehearted dedication to an activity or interest that stems from a serious purpose, a purpose that can give meaning and direction to life“ (Damon 2009, p. 7).

Diese ernüchternde Diagnose ergibt sich auch mit Blick auf eine steigende Anzahl Studierender, wie eine vielbeachtete Studie zu den US-amerikanischen Colleges zeigt (Arum/Roksa 2011). Was diesen jungen Menschen in zunehmendem Maße fehlt, ist ein Sinn und eine Richtung in ihrem Tun. Es geht hier nicht um irgendwelche Ziele, wie etwa den Universitätsabschluss oder materiellen Wohlstand, sondern um etwas, das Damon und Arum/Roksa „meaningful“ nennen, also sinnvoll. Fehlt ein solcher Sinn, wird nur das getan, was verlangt wird oder was Belohnung und kurzfristigen Erfolg verspricht. Hier ist noch ein Schritt weiter zu gehen, als Damon es tut. Keinen Sinn im Leben zu sehen, ist eines, aber dieses Fehlen nicht als schlimm zu empfinden, etwas anderes. Es wäre nicht weiter besorgniserregend, wenn junge Menschen in ihrem Tun keinerlei Sinn sehen, solange sie sich deshalb auf die Suche danach begeben. Das Ernüchternde ist vor allem, dass keine Sinnsuche einsetzt, wenn keiner gesehen wird.

Dies ist ein gesamtgesellschaftliches Problem, das besonders hart die Bildungseinrichtungen sowie die Berufswelt trifft. Soziologen und Pädagogen sprechen hier von NEETs (*not in education, employment, or training*), also von jungen Menschen, die weder irgendeine Art von Bildung oder Ausbildung durchlaufen, noch erwerbstätig sind. Keinen Sinn im Lernen und Selberdenken zu sehen, ist nichts, was Bildungseinrichtungen so mal eben beheben können. Ohne Sinn oder Sinnsuche aber auch keine Freude am Lernen, und ohne diese Freude keine geistige Emergenz. Hier steht nicht allein die Bildung auf dem Spiel, sondern mit ihr auch der gesellschaftliche Fortschritt.

Trifft diese Diagnose zu, so sehen sich Universitäten auch solchen jungen Menschen gegenüber, die zwar durchaus intelligent sind, aber keinen eigentlichen Sinn in dem sehen, was sie tun, und deshalb auch wenig in die Tiefe reichende Lernmotivation haben, sondern ihr bisheriges Leben wenig verändern und auf möglichst kurzen Wegen ihre Leistung zertifiziert haben wollen. Damit ist in unseren Augen auch das thematisiert, was gemeinhin als Persönlichkeitsbildung von den Universitäten eingefordert wird, wenngleich der Ausdruck wegen der breiten Kritik am Personenbegriff mittlerweile problematisch ist. Wer in seinem Tun einen Sinn sieht, wird auch Verantwortung übernehmen und bereit sein, das als richtig Erachtete gegen Widerstände und Einwände zu verteidigen, statt einen nur dem Zeitgeist entsprechenden oder dem persönlichen Nutzen folgenden Weg zu wählen.

Was können Universitäten hierzu beitragen? Sinn hat, wie Damon zurecht angibt, eine individuelle und eine soziale Komponente: „The paradox is that purpose is both a deeply individual and an unavoidable social phenomenon. [...] When a purpose is fully formed, it reflects both the genuine aspirations of the self and the practical needs of the world beyond the self“ (Damon 2009, p. 161). Wenn also Universitäten bei der Sinnsuche behilflich sein wollen, dann geht es zunächst einmal darum, einen sozialen Rahmen zu bieten, der Sinn zu stiften vermag, und dieser Rahmen wird auch getragen von einem lebendigen Campus, der Raum für sozialen und fachlichen Austausch bietet. Allerdings stiften für sich genommen kein Studienmodell und kein Lehrinhalt Sinn. Sie können nur unterstützen, was die Menschen an der Universität sagen und tun. Ohne intensiven Austausch motivierter Studierender mit den Lehrenden wie auch untereinander taugt daher das beste Lehrkonzept wenig, und zwar gerade mit Blick auf eine mögliche Sinnfindung (vgl. als Plädoyer für eine Wertschätzung der Lehrenden Altbach 2009).

Zudem kann das Entdecken von Sinn im eigenen Tun durch didaktische Formate, etwa Projektarbeit zu Fragen aus der Praxis und Interaktionen mit Betroffenen im Rahmen des Studiums, angeregt werden. Wer erfährt, dass eigenes Engagement etwas Positives bewirkt und die eigenen Ideen tatsächlich realisierbar sind, wird vermutlich eher einen Sinn in seinem Tun erkennen. Auch ist es denkbar, dass in Projektgruppen Begeisterung bei denen geweckt wird, die bislang wenig motiviert waren. Zudem können Universitäten die Sinnsuche unterstützen, indem sie die Sinnfrage im Studium explizit thematisieren.

Für all dies darf man, und muss es im Sinne der Gleichwertigkeit wohl auch, Kreditpunkte und Noten vergeben, und zwar in der Hoffnung, dass die Studierenden über kurz oder lang erkennen, dass es um mehr als um Punkte geht. Man sollte sich hier allerdings keiner Illusion hingeben. Sinn und Freude am Lernen und Denken entdeckt niemand so mal eben.

6. Freiheiten im Bolognamodell

Die Frage lautet nun, ob das viel kritisierte Bolognamodell dem skizzierten Bildungsmodell entgegensteht. Es beinhaltet eigentlich nur zwei Vorgaben: Ein Regelstudium von Bachelor und Master dauert zusammen 5 Jahre und jeder studiumsrelevante Arbeitsaufwand ist mit Kreditpunkten zu belohnen (und zwar ein Punkt pro 30 Stunden Studienzeit, sei es alleine und oder in Interaktion). Die Lehrinhalte sind zunächst einmal völlig frei, weshalb es auch Universitäten in Europa gibt, die Studiengänge anbieten, in denen sich Studierende ihr Curriculum selbst zusammenstellen. Zweifelsohne erfordert eine solche Freiheit im Studium seitens der Studierenden ein generelles Interesse am Lernen.

Die Modularisierung, d.h. eine Systematisierung und Aufteilung von aufeinander aufbauenden Inhalten sowie das Kreditpunktesystem, das von sinnvollen Teilgrößen (Modul) eine gewisse Eigenständigkeit, Abgeschlossenheit und einen nachvollziehbaren Leistungsnachweis verlangt, gilt vielen Kritikern als Inbegriff der Verschulung. Doch das hat keine zureichende Grundlage. In einer bemerkenswerten Studie führen Masschelein und Simons die Idee der Schule auf das Griechische *scholê* zurück, also auf Muße. Die Schule sei eigentlich kein Ort der Wissensvermittlung, sondern eine Insel der Muße, die es ermögliche, sich in Ruhe mit etwas zu befassen (Masschelein/Simons 2013). Eine solche Schule ist dann auch der richtige Ort, um Fortschritte, aber auch Scheitern zu erfahren und um Umwege in Kauf zu nehmen, und beides sind wichtige Prozesse mit Blick auf geistige Emergenz.

Was hat das mit den Kreditpunkten zu tun? Diese Punkte werden nicht für Prüfungsleistungen erbracht, sondern für Arbeitsaufwand. Ein Seminar oder eine Vorlesung, die mit 6 Kreditpunkten verzeichnet werden, verlangen im Grunde, dass sich Studierende 180 Stunden mit dem Thema der Veranstaltung befassen, was dann in Klausur oder Seminararbeit überprüft wird. Das sind 180 Stunden der Muße, und zwar nicht des Treibenlassens, sondern Stunden des Verstehenswollens, des Ausprobierens und auch des Scheiterns. Das System der Kreditpunkte orientiert sich bemerkenswerter Weise gerade nicht an der Prüfungsleistung, sondern am Sichbefassen mit Lehrinhalten. Es verhindert nicht, weiter zu fragen, mehr heranzuziehen und daraus auch für Anderes Schlussfolgerungen zu ziehen, sei es für die nächste Veranstaltung oder für die Lebenspraxis.

Die meisten Lehrenden werden an dieser Stelle müde lächeln. Den im Studienmodell zugebilligten Arbeitsaufwand einzufordern, sei völlig illusorisch. Aber das liegt nicht am Bachelorsystem. Vielmehr liegt es vor allem daran, dass viele Studierende unzureichende Freude am Lernen und Selberdenken haben. Den Aufwand einzufor-

dern, wenn zu wenig Motivation vorliegt und kein Sinn im Lernen gesehen wird, ist in der Tat sehr mühsam.

7. Interessegeleitetes Studieren

An dieser Stelle ist auf einen Einwand einzugehen, der häufig von Seiten der Studierenden kommt. Ein interessegeleitetes Studium meine, dass man nur das lerne und studiere, was einen interessiere, und man alles Übrige weglassen dürfe. Daraus wird abgeleitet, man müsse volle Wahlfreiheit im Studium haben und zwar sowohl was den Aufbau des Studiums betrifft als auch den Inhalt. Jede und jeder dürfe selbst bestimmen, was und wie und wann man studiert. Dieser Anspruch geht die Sache von der falschen Seite her an, nämlich vom Anfang anstatt vom Ende her. Wer einfach nur fragt, wonach ihr oder ihm heute ist, wird wenig Kontinuität und Beharrlichkeit in seinem Tun an den Tag legen. Wer hingegen fragt, was mit dem Leben Sinnvolles anzufangen ist, kommt vielleicht dazu, generelles Interesse am Lernen oder an einem bestimmten Fachgebiet zu haben. Nur wer so fragt, wird vorankommen.

Das Bild einer Bergbesteigung soll verdeutlichen, wieso die Frage, wonach mir der Sinn steht, nicht weiterführt. Bergsteigergruppen haben ein gemeinsames Ziel: Sie wollen auf den Gipfel. Sie nehmen dafür in Kauf, um Fünf Uhr in der Früh aufzustehen und Steigeisen anzulegen. Niemandem wird es in den Sinn kommen, erst um Sieben aufstehen zu wollen oder die Strecke in Sandalen in Angriff zu nehmen, weil ihr oder ihm das nun mal so beliebt. Hier individuelle Freiheit einzufordern, wäre fahrlässig und naiv. Das generelle Ziel gibt vor, was zu tun ist, und dasselbe gilt für ein Studium.

Haben Studierende Interesse daran, allgemeine Diskursregeln zu erlernen und sich mit gesellschaftlichen Fragen auseinanderzusetzen, dann werden sie generell Interesse am Studium haben, also etwa auch an fachübergreifenden Modulen, die allgemeine Methoden und Fragen behandeln. Haben Studierende Interesse daran, ein Fachgebiet zu durchdringen, dann werden sie sich auch mit dem als trocken empfundenen Stoff auseinandersetzen, und zwar ohne Zwang, weil die Auseinandersetzung damit ihr Denken bereichert. Die Musik hat ihre Fingerübungen, der Sport sein Aufbaustraining, die Wissenschaft ihre fachlichen Grundlagen. Zu sagen, für Derartiges habe man kein Interesse, ist so, wie auf den Berg zu wollen, aber erst, nachdem man ausgeschlafen hat.

Kurzum: Wenn das Grundinteresse am Lernen und Selberdenken einmal da ist, lässt sich ein Studium auf ganz vielfältige Art gestalten. Wenn es hingegen nicht da ist, sondern allein der Abschluss motiviert, sind die Gestaltungsspielräume stark eingeschränkt, und genau dies erleben interessierte Studierende und Lehrende derzeit. Schuld daran ist nicht die Bologna-Reform, sondern mangelndes Grundinteresse und fehlende Sinnorientierung bei einer Anzahl von Studierenden. Es ist in diesem Lichte bedenklich, dass die Politik, um die Abbrecherquote zu reduzieren, zu der Maßnahme greifen will, Absolventenprämien einzuführen und den Universitäten per Gesetz verboten hat, die Anwesenheitspflicht in Seminaren einzufordern. Solche Maßnahmen untergraben zusätzlich den Gestaltungsspielraum eines Studiengangs, weil

sie Studierenden wie Lehrenden suggerieren, dass es nur noch um den Abschluss geht. Gelernt wird, was Klausurrelevanz besitzt. Um geistige Emergenz geht es bei solchen Maßnahmen ganz sicher nicht, denn darum kann es nicht gehen. Und damit geht es auch nicht mehr um Bildung und gesellschaftlichen Fortschritt.

Worum geht es stattdessen? Es geht im Grunde um die Ansicht, dass Bildung und nur Bildung zu einem bestimmten Status ver helfe, der sich dann in gesellschaftlicher Anerkennung und Einkommen niederschlägt. Es ist der statusorientierte Bildungsbegriff des so genannten Bildungsbürgertums, der derzeit eine politische Renaissance von ganz anderer Seite erlebt.

8. Fremd- und Eigenmotivation

Es gibt eine Reihe weiterer Einwände, die alle an der Bildung vorbeiziele n, wie wir sie verstehen. Ein erster lautet, es sei an den Lehrenden, Interesse bei den Studierenden zu wecken. Natürlich zielt jede gute Didaktik auch auf Motivation ab, aber die Motivationsfrage allein auf die Lehrenden abzuwälzen, ist falsch. Zu glauben, Lehrende hätten jede Stunde aufs Neue Interesse bei den Studierenden zu wecken, bedeutet, die Hoffnung auf geistige Emergenz aufzugeben. Denn diese wird sich erst einstellen, wenn man von sich aus motiviert ist, zu denken und auszuprobieren. Warum sollte das nach dem Studium der Fall sein, wenn es während des Studiums nicht gegeben war?

Ein weiterer Vorwurf lautet, dass Lehrende in der Lehre zu sehr auf ihr eigenes Fachgebiet abzielen und nur den wissenschaftlichen Nachwuchs im Auge haben, nicht aber die große Anzahl derer, die nach dem Studium die Universität verlassen. Das Studium sei daher oft praxisfern. Das mag stellenweise zutreffen, ist aber im Lichte des Gesagten kaum verwunderlich. Es liegt nahe, die motivierten Studierenden für das gewinnen zu wollen, wofür man sich selber begeistert. Es liegt auch nahe, sich tendenziell nicht an diejenigen zu orientieren, die nur den Abschluss erlangen wollen. Wer Praxisnähe einfordert, sollte daher nicht an Klausurrelevanz denken, sondern an dasjenige, was Studierende in der Praxis wirklich brauchen. Ist das nicht vor allem Verantwortungsbewusstsein in Verbindung mit geistiger Emergenz und Erfahrung? Je eher Studierende ein generelles Interesse am Lernen haben, umso einfacher lassen sich Praxisbezüge herstellen und fachübergreifende Themen miteinbeziehen. Wer Interesse am Lernen hat, wird seine Lehrenden auch fordern, und zwar gleich, wofür man das Gelernte später verwenden will.

Der dritte und häufigste Einwand lautet, Professorinnen und Professoren würden die Lehre als lästige Pflicht auffassen, die sie von der Forschung abhalte. Das alte Ideal von Forschung und Lehre werde oft als „Forschung versus Lehre“ empfunden. Hier gibt es in der Tat viel zu tun, um die Lehre zu stärken. Aber das hat nichts mit der Bologna-Reform zu tun, sondern damit, dass engagierte Lehre, im Unterschied zur guten Forschungsleistung, derzeit nicht der Karriere dienlich ist. Interesse am Lernen und Denken seitens der Studierenden wird aber sicherlich förderlich sein, um die Attraktivität der Lehre zu steigern, womit dieser Einwand bereits entkräftet ist.

Es ist eigentlich klar, was sich daraus für die Lehre ergibt. Motivierte Studierende werden dann am meisten lernen, wenn sie Raum zum Fragen und zum Ausprobieren haben, wenn sie erfahren, dass Wissenschaft immer auch ein Bekenntnis zum Nichtwissen sowie eine Bereitschaft zum Scheitern beinhaltet und dass gerechtfertigte Kritik einen weiter bringt als jedes Lob. Lehrende müssen dies vorleben. All dies auszuführen, ist an dieser Stelle jedoch nicht erforderlich.

9. Folgen für die Studienberatung

All das Gesagte kann eigentlich nur eines bedeuten. Nicht alle jungen Menschen sind zu einem Studium bereit, das darauf abzielt, text- und lektürebedingte geistige Emergenz zu begünstigen. Nicht alle jungen Menschen sind motiviert, sich mit Texten oder Gleichungen zu befassen, die sie beim erstmaligen Lesen nicht verstehen und sich mit Fragen zu befassen, die weit über das Alltägliche hinausgehen. Das ist auch gar nicht schlimm, weder individuell noch gesellschaftlich. Niemand muss studieren, solange mit universitärer Bildung nicht ein gesellschaftlicher Status verbunden ist, und genau dieser Status ist eine Konnotation, von der wir unseren Bildungsbegriff freisprechen.

Universitäten haben daher Sorge zu tragen, deutlich zu machen, was sie einfordern, nämlich das genannte Grundinteresse. Auch tun sie gut daran, nur diejenigen Studierenden für ein Studium zu gewinnen, bei denen dieses Interesse vorliegt oder aktivierbar ist. Hingegen sollte niemand studieren wollen, weil der Abschluss einen besseren Status sowie mehr Einkommen verspricht, während die eigentlichen Interessen ganz woanders liegen.

Daraus ergeben sich Folgen für die Studienberatung und es wird zugleich ihre Wichtigkeit deutlich. Eine Studienberatung, die universitäre Bildung unterstützt, sollte sich in drei Phasen aufgliedern.

Die erste Phase betrifft die Zeit vor Aufnahme des Studiums. Es geht darum, Studieninteressierte deutlich erkennen zu lassen, worauf universitäre Bildung abzielt und welche Voraussetzungen, Interessen und Ziele dies erfordert. Will man die Abbrecherquote senken, so ist hier der geeignete Zeitpunkt, indem man jungen Menschen mit falschen Erwartungen dazu verhilft, passende Wege jenseits eines Universitätsstudiums zu erkennen. Dies ist in ihrem eigenen Sinne. Eine solche Beratung verwehrt ihnen gerade nicht den Zugang zu Bildung, sondern eröffnet Bildungsalternativen wie etwa die einer Fachlehre oder eines berufsbegleitenden Studiums, aus denen sich vielversprechende berufliche Perspektiven ergeben können sowie weitere Bildungsinteressen. Die Beratung macht nicht nur deutlich, worum es bei der universitären Bildung geht, sondern auch, worum es nicht geht, nämlich um die Erlangung oder Absicherung von Status und materiellem Wohlstand.

In der zweiten Phase der Studienberatung, die sich über das Studium als solches erstreckt, wird es primär um Inhalte gehen, also um die Frage, welche Schwerpunkte ratsam sind mit Blick auf welches Lernziel. Es sollte hier nicht um Karrierefragen gehen, da diese von der Betrachtung wegführen, wo die individuellen Interessen

und Neigungen mit Blick auf das Lernen und das eigentliche Studium liegen. Natürlich sollte es auch nicht darum gehen, wie man möglichst effizient und mit wenig Aufwand seinen Abschluss erhält. Begreift man das Studium als Ort der Muße, dann wird die Beratung in dieser Phase helfen, Zeit zu finden und Voraussetzungen zu schaffen (z.B. finanzielle Unterstützung), um sich mit Hingabe dem Studium zu widmen.

Erst in der dritten Beratungsphase gegen oder am Ende des Studiums richtet sich der Blick auf den weiteren Lebensweg. Hier steht die Entscheidung an, ob man sich weiter vertiefen will im Masterstudium bzw. in der Promotion oder (zunächst einmal) in die berufliche Praxis wechselt. Auch an dieser Stelle lautet die entscheidende Frage: Will ich weiter Muße aufwenden für die Vertiefung in ein bestimmtes Fachgebiet? Will ich mich weiterhin mit Texten und wissenschaftlichen Diskursen befassen? Oder will ich in der Praxis weiterlernen? War der Studiengang ausreichend in Breite und Praxisorientierung, ist in der dritten Phase auch kein Zusatzangebot für den Berufseinstieg nötig, sondern bestenfalls eines für den Übergang von universitärer Lern- und Lebenshaltung in eine berufliche.

Man ist nur in demjenigen wirklich gut, das man gerne und mit Begeisterung tut. Wer studiert um des Einkommens oder um der gesellschaftlichen Anerkennung willen, ist schlecht beraten, zumindest dann, wenn es um Bildung im oben definierten Sinne geht. Für diese Art von Bildung bedarf es anderer Motive.

10. Die Pflicht der Universität

Das Gesagte hat zweifelsohne folgende Konsequenz. Wer eine Erhöhung der Akademikerquote fordert, sollte glauben, dass es zusehends mehr junge Menschen gibt, die einen Sinn darin sehen, sich mit viel Muße und Motivation mit wissenschaftlichen Texten und Diskursen zu befassen. Ist das so? Die erwähnten wissenschaftlichen Befunde sowie die Alltagserfahrung der Lehrenden sprechen dagegen. Was also bewirkt die Erhöhung der Akademikerquote? Vor allem Unmut, und zwar insbesondere bei Studierenden, die mit Status- und Karriereversprechen an die Universität gelockt wurden und am Lernen wenig Freude haben, weil sie gar keinen Sinn darin sehen. Indirekt erzeugt es auch Unmut bei denjenigen Mitstudierenden, deren Motivation und Begeisterung durch Niveaueinpassung an diese Gruppe eingeschränkt oder abgeschwächt wird.

Es liegt an den Universitäten, hier zu handeln. Sie müssen klar machen, worum es bei universitärer Bildung geht und worum nicht. Es ist ihre Pflicht, dies zu tun, mit Blick auf die jungen Menschen, die sich in ihre Obhut begeben, mit Blick auf ihre Lehrenden, aber auch mit Blick auf die Gesellschaft. Kein universitärer Abschluss, sondern geistige Emergenz bringt eine Gesellschaft voran.

Literaturverzeichnis

- Adorno, T.W. (1959, Neuausgabe 2006): *Theorie der Halbbildung*. Frankfurt.
- Altbach, P. (2009): *It's the Faculty, Stupid! The Centrality of the Academic Profession*. In: *International Higher Education* Vol. 55/No. 1, pp. 17-19.

Aristoteles (1958): Topica et Sophistici Elenchi. Oxford.
Arum, R./Roksa, S. (2011): Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses. Chicago.
Damon, W. (2009): The Path to Purpose: How Young People Find Their Calling in Life. New York.
Masschelein, J./Simons, M. (2013): In Defence of the School. Leuven.
Musil, R. (1937, Neuauflage 2014): Über die Dummheit. Stuttgart.
Nowotny, H. (1999): Es ist so. Es könnte auch anders sein: Über das veränderte Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft. Frankfurt.

■ **Dr. Sascha Spoun**, Präsident der Leuphana Universität Lüneburg, Gastprofessor an der Universität St. Gallen (HSG),
 E-Mail: praesidium@leuphana.de
 ■ **PD. Dr. Sebastian Weiner**, Persönlicher Referent des Präsidenten, Leuphana Universität Lüneburg, E-Mail: praesidium@leuphana.de

Gefährdungssituationen in der Beratungspraxis

Eine Handlungsempfehlung für Mitarbeitende in Hochschulen und Schulen, Einrichtungen der Jugendhilfe, in Behörden und in Beratungsstellen allgemein
Amok – Gewalt – Suizidalität – Stalking

Autor/innen: Thea Rau, Andrea Kliemann, Jörg M. Fegert, Marc Allroggen

„Wenn sie mir jetzt nicht helfen (können), dann weiß ich auch nicht mehr, was ich tue!“

So oder so ähnlich können sich Gefährdungssituationen in Beratungsgesprächen ankündigen. Wie ist auf diese Aussage zu reagieren, ohne sich selbst oder Kollegen zu gefährden?

Diese Handlungsempfehlung soll sowohl „Neulingen“ in der Beratungstätigkeit als auch pädagogisch oder psychologisch gebildeten Fachkräften aus verschiedenen Beratungsfeldern helfen, mit solchen oder ähnlichen schwierigen Situationen besser umgehen zu können.

Nach kurzen theoretischen Einführungen zu den Themen Aggression – Amok – Suizidalität – Stalking – Sexuelle Gewalt werden praxisnahe Informationen beispielsweise zur Gesprächsführung in schwierigen Beratungen, zur Beurteilung von gefährlichen Situationen oder zum Umgang mit suizidgefährdeten Klienten vermittelt.

Weiterhin beinhaltet die Handlungsempfehlung Informationen zur Schweigepflicht, Hinweise zum Arbeitsschutz und Informationen zum Verhalten nach einem Vorfall.

Diese umfassende und praxisorientierte A4-Broschüre sollte in keinem Beratungsbüro fehlen.

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



ISBN 978 3-937026-89-4, Bielefeld 2014,
 80 Seiten, 19.80 Euro zzgl. Versand

Anna Bergstermann & Fabienne Theis

Verknüpfung von Weiterbildungs- und Studienberatung – ein neuer Beratungstyp an Hochschulen¹



Bisher ist für die Hochschulen die Beratung, Betreuung und Begleitung ihrer Studierenden eine Aufgabe, die den erfolgreichen Studienverlauf zum Ziel hat. Darunter fallen die klassische Studienberatung sowie psychosoziale Beratungsangebote. Mit der Öffnung der Hochschulen und der daraus resultierenden Entwicklung von neuen Ansätzen zu Weiterbildungs- und Studienprogrammen wird sich die Beratung neu aufstellen müssen. Die Neuorientierung in der Beratung hängt eng mit den anvisierten Zielgruppen, die durch die Öffnung der Hochschulen angesprochen werden sollen, zusammen. Am Beispiel des Projekts „Studica – studieren à la carte“² wird gezeigt, wie sich ein neuer Typ Beratung an der Hochschule gebildet hat, der sich an der Schnittstelle zwischen Studium und Weiterbildung sowie zwischen Theorie und Praxis bewegt.

1. Der Beratungskontext

Im Projekt Studica wird die Zielgruppe der Berufserfahrenen fokussiert. Diese werden über Lernangebote im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung beraten. Die Erfahrungen aus diesen Beratungen zeigen, dass für die Zielgruppe die Bildungsberatung unabhängig von Systemgrenzen (z.B. akademisch vs. beruflich) einen Mehrwert darstellt. Vor diesem Hintergrund kann auf das Vorgehen der bisherigen Beratung und Begleitung von Studierenden nur bedingt zurückgegriffen werden. Es müssen neue Formen der Beratung und Begleitung gefunden werden, die eine Verknüpfung von Weiterbildungs- und Studienberatung ermöglichen. Dabei geht es unter anderem darum, Antworten auf Fragen zu geben, wie eine Beratung im Hochschulkontext aussehen kann, die sich nicht auf einen konkreten Studiengang bezieht, sondern zu flexiblen, disziplinübergreifenden, hoch individualisierten, nicht abschlussorientierten Formaten berät. Oder welche Ansätze für die Beratung hilfreich sind und welche Formen der Beratung die neuen Zielgruppen benötigen.

1.1 Theoretische Einbettung

Berufliche, private und gesellschaftliche Anforderungen werden immer häufiger als Entscheidungskriterium für oder gegen eine Weiterbildung herangezogen, so dass es von hoher Wichtigkeit ist, diese aufzugreifen, damit die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung an den aktuellen individuellen Lernbedarf anknüpfen kön-

nen. Im Rahmen der Beratung liegt der Fokus auf der Entwicklungsperspektive in Bezug auf den Lernbedarf der oder des Einzelnen.

Von diesem Kerngedanken ausgehend, liegt dem Beratungskonzept die Ermöglichungsdidaktik nach Arnold (1996) zu Grunde. Es handelt sich dabei um einen pädagogischen Ansatz, der die Förderung der Selbstorganisation zum Ziel hat sowie ressourcen- und entwicklungsorientiert ist. Der Berater oder die Beraterin nimmt eine unterstützende Haltung ein und stellt wirksame Fragen, um die Ressourcen der Interessierten zu aktivieren. Zudem greift das Beratungskonzept bestehende Modelle der Bildungsberatung auf, insbesondere die Systematisierung von Gieseke und Opelt (2004) sowie das Modell von Schiersmann (2007).

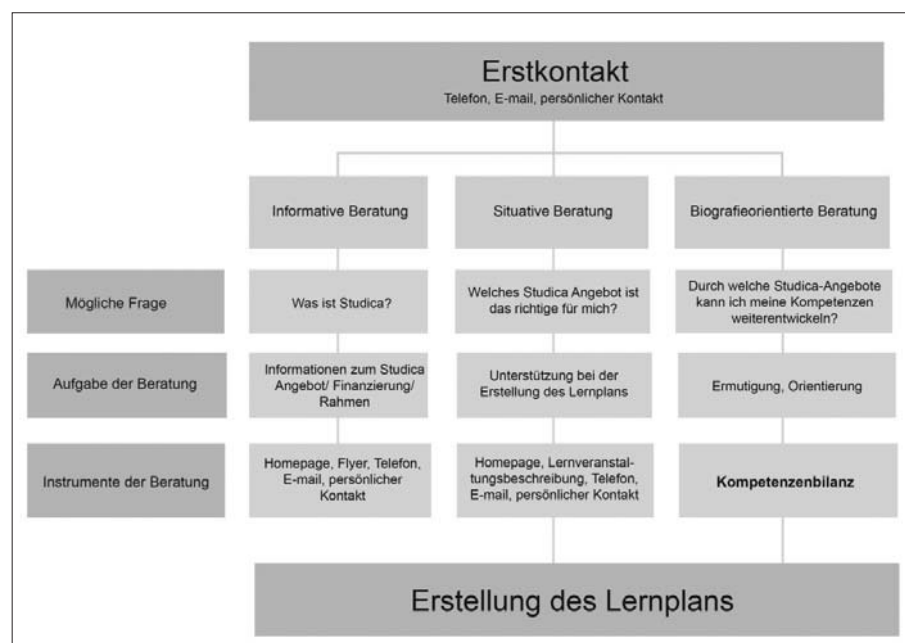
Die Systematik von Gieseke und Opelt unterscheidet drei Formen der Beratung: informative, situative und biografieorientierte Beratung. Auf dieser Grundlage, konnte eine ausdifferenzierte Darstellung den im Projekt Beratenden eine orientierende Struktur geben (vgl. Abbildung 1).

Das Modell von Schiersmann wurde herangezogen, um die Kontexte, in denen die Studica Beratung stattfindet, zu systematisieren. So wurden die Bereiche *personen- und organisationsbezogene Beratung* unterteilt und die damit verbundenen Aufgaben veranschaulicht. Von den fünf im Modell genannten Aufgabenbereichen werden vier im Rahmen von Studica aufgegriffen. Dazu gehören die drei personenbezogenen Beratungsanlässe Orientierungsberatung, Lernberatung und Kompetenzentwicklungsberatung. Im Aufgabenbereich der organisationsbezogenen Beratung wird die Qualifizierungsberatung für Betriebe aufgegriffen, die im Projekt noch einmal differenziert wird, wie in der folgenden Abbildung deutlich wird (vgl. Abbildung 2).

¹ Dieser Artikel ist auf Grundlage des Beratungskonzepts, welches im Rahmen des Projekts Studica (Phase 1) entwickelt wurde, entstanden (Abrufbar unter: www.alanus.edu/kunst-forschung/studica/studica-download/). Die Autorinnen waren zur Zeit der Beitragserstellung im Projekt tätig.

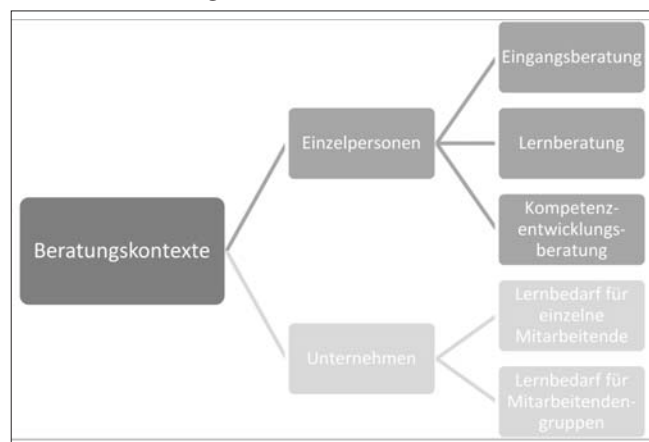
² Im Projekt Studica (www.studica.alanus.edu), welches im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de) durchgeführt wird, werden Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung erprobt und von den Teilnehmenden individuell zusammengestellt. Die Zusammenstellung von Lerninhalten erfolgt an der Orientierung des eigenen Bedarfs der Teilnehmenden (vgl. Brater et al. 2014). Um diesen Prozess zu unterstützen, erfordert es einen neuen Blick auf und neue Ansätze von Beratung an Hochschulen.

Abbildung 1: Der Beratungsprozess orientiert an der Systematik von Gieseke und Opelt



Quelle: Bergstermann/Theis 2014a, S. 46.

Abbildung 2: Übersicht über die verschiedenen Beratungsanlässe in Studica



Quelle: Eigene Darstellung.

Die Übertragung der Modelle aus der Bildungsberatung auf den Hochschulkontext hat sich, auf Basis der Erfahrungen aus der Beratungspraxis während der Erprobungsphase des Projekts, als sinnvoll und zielführend herausgestellt. Auf Grundlage dieser Ansätze ist eine Handlungsleitlinie³ für die Beratung im Projekt entstanden, die neben der Bedeutung der Beratung im Projektkontext auch Grundsätze und Durchführungshinweise aufweist.

1.2 Die Zielgruppe und ihr Beratungsbedarf

Berufliche Erfahrung mit wissenschaftlichem Wissen zu verknüpfen, dabei verschiedene Zielgruppen zu erreichen und verstärkt die Potenziale von Menschen, die bisher keinen Kontakt zum akademischen System haben, einzubinden, wird bildungs- und arbeitsmarktpolitisch verstärkt gefordert.

Auf bildungspolitischer Ebene wird die Öffnung der Hochschulen seit einigen Jahren diskutiert und u.a. durch den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“⁴ in den Fokus genommen. Die Entwicklungen hin zu durchlässigen Strukturen und einer Öffnung der hochschulischen Zugänge, führen dazu, dass die Frage nach Zielgruppen einen höheren Stellenwert bekommt. Unterstützt wird dieser Wandel durch arbeitsmarktpolitische Forderungen an die Hochschulen, die sich besonders im Hinblick auf Employability, also der Verwertbarkeit und Anwendung von wissenschaftlicher Bildung im beruflichen Kontext, zeigen⁵. Aus Sicht des Individuums steht die persönliche Weiterentwicklung im Vordergrund.

Die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung im Projekt richten sich an Menschen, die mehrjährige Berufserfahrung haben und sich auf wissenschaftlicher

Ebene weiterbilden möchten. Besonders Menschen ohne formale Zugangsberechtigung haben die Möglichkeit, neue Bildungswege zu gehen und an Wissenschaft teilzuhaben.

Menschen, die bisher noch nicht oder lange nicht mehr mit einer Hochschule in Berührung gekommen sind, individuell zu beraten und zu begleiten, ihre Bedarfe zu kennen und sie dabei zu unterstützen, ihre Lernprozesse zu gestalten, steht daher im Fokus des Beratungskonzepts. Es setzt dabei auf einen ganzheitlichen Ansatz, der vor allem die Aspekte von Bildungs- und Berufsberatung sowie Teile der Karriereberatung beinhaltet (Pellet 2014, S. 17f.), denn Bildungsentscheidungen sind für diese Zielgruppe oft Entscheidungen, die in anderen Lebensbereichen zeitweise Abstriche – besonders in zeitlicher und finanzieller Hinsicht – erfordern. Eine gute Entscheidungsgrundlage kann durch einen intensiven Beratungsprozess gegeben werden und sollte nicht zwischen „Tür und Angel“ stattfinden.

Der Beratungsprozess ist mehrstufig angelegt, um flexibel auf die Bedarfe der Interessierten reagieren zu können. So kann die Beratungsperson im Beratungsgespräch herausfinden, wie viel Klarheit die zu beratende Person darüber hat, wo sie steht, welche Kompetenzen sie mit-

³ Abrufbar unter: www.alanus.edu/kunst-forschung/studica/studica-download.html

⁴ Mit dem Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) derzeit in der ersten Wettbewerbsrunde bundesweit 73 Projekte von Hochschulen und Hochschulverbünden, die Studienprogramme für Berufstätige und andere Zielgruppen entwickeln.

⁵ Im Projekt werden vor dem Hintergrund dieser Forderungen Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung entwickelt. Dieses Format ermöglicht, im Gegensatz zu abgeschlossenen Studiengängen, eine individuelle und flexible Gestaltung von Lernwegen durch die Teilnehmenden selbst, die an ihren persönlichen und beruflichen Bedarfen anknüpft.

bringt und wo sie hin möchte. Auf Grundlage dieser Informationen kann der weitere Beratungsprozess angelegt werden. Personen, die sehr klar in ihren Vorstellungen sind, können bereits in der Beratung ihren individuellen Lernplan erstellen. Für Menschen, die ein allgemeines Interesse haben, sich weiterzubilden, deren Vorstellungen jedoch noch wenig konkret sind, gibt es das Angebot der individuellen Kompetenzbestimmung⁶, mit dem Ziel Klarheit über den Lernbedarf zu erlangen.

2. Das Beratungsmodell

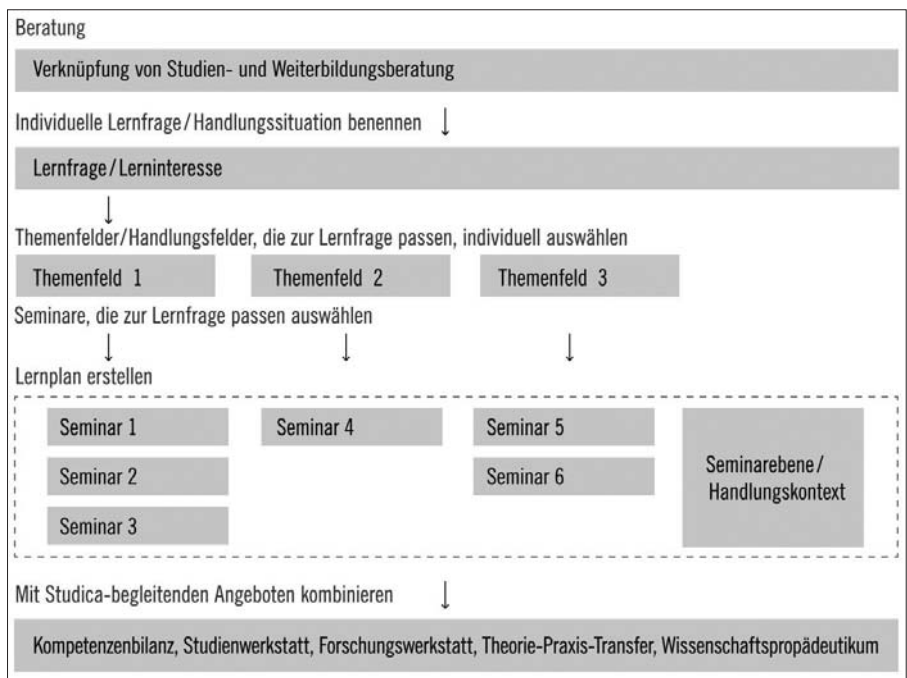
Die Beratung in Studica dient vor allem der Orientierung und Entscheidungsfindung im Zusammenhang mit der eigenen Person und der individuellen Bedarfslage. Ziel der Beratung ist es, die an Studica interessierten Menschen bei der Zusammenstellung der Lernangebote zu beraten und entlang des Studica-Wegs zu begleiten. Dabei soll zwischen individueller Nachfrage und dem Angebot der Hochschule vermittelt werden. Perspektivisch empfiehlt es sich – im Sinne der oben bereits erwähnten Überwindung der Systemgrenzen – auch Angebote der beruflichen Weiterbildung, die über das Alanus Werkhaus⁷ angeboten werden, mit in den Blick zu nehmen. Damit soll erreicht werden, dass die Grenzen zwischen beruflicher und wissenschaftlicher Weiterbildung, die ohnehin nicht immer trennscharf sind, aufgeweicht werden, um so die Übergänge durchlässiger zu gestalten. Zu Beginn einer Beratung ist es wichtig, den Lernbedarf herauszufinden. Dafür werden die Interessierten bedarfsgerecht über das „Studieren à la carte“ informiert, der Lernbedarf wird gemeinsam konkretisiert und die Lernangebote dementsprechend ausgewählt. Hierbei ist es wichtig, frühzeitig an die Selbstorganisationskompetenz und die Eigenverantwortung der Teilnehmenden zu appellieren.

Abbildung 3 zeigt den Ablauf der Beratung als idealtypischen Prozess.

Nachdem der individuelle Lernbedarf herausgearbeitet wurde, findet ein Abgleich mit dem Angebot anhand von Themen- und Handlungsfeldern statt, in welche die Angebote des Bildungswerks bereits zum Teil integriert sind, bzw. sein sollten. Die entsprechenden Themenfelder, in denen die Lernfrage auftaucht, werden zusammen getragen.

In Studica werden die Lernangebote handlungssystematisch über Themen- bzw. Handlungsfelder strukturiert, um sich einem Lernthema von der Praxisseite anzunähern und so dem Anspruch der Verknüpfung von Theorie und Praxis gerecht zu werden. Die Verwendung der Begriffe Themenfelder und Handlungsfelder sind identisch. Der Einsatz des einen oder anderen jeweiligen Begriffs ermöglicht es, in der Beratung einen persönli-

Abbildung 3: Schematisches Vorgehen in der Studica-Beratung: von der Lernfrage zum Lernplan



Quelle: Eigene Darstellung.

chen Zugang für die Interessierten anzubieten. Ein entscheidender Vorteil der handlungssystematischen Konzeptionierung ist, dass die Zielgruppe der Berufserfahrenen vermutlich einen erheblich einfacheren Zugang zu den Lernangeboten erhält. Die ihnen bekannten Handlungssystematiken werden den Einstieg in die Welt der Hochschule erleichtern. Das Studica Angebot orientiert sich am Lernbedarf, der in Vorstudien aus der Praxis erhoben wurde⁸. Dieser bündelt den Lernbedarf in einer Handlungssystematik. Dieser Schritt dient dazu, eine Verknüpfung zwischen Handlungsfeldbezug und der Wissenschaftssystematik herzustellen. Die Handlungsfelder dienen der Übersetzung zwischen Wissenschaft und Praxis (vgl. Bergstermann/Theis 2014b).

Nach der Auswahl von Themenfeldern erfolgt die Auswahl von Lernangeboten innerhalb der einzelnen Themenfelder. Die Vergewisserung über die passende Auswahl der Seminare kann in einem nächsten Schritt über die ausführliche Seminarbeschreibung⁹ abgeglichen werden. Die so identifizierten Seminare werden in einem individuellen Lernplan zusammengestellt.

⁶ Es handelt sich dabei um einen Beratungsanlass, dem ein strukturiertes Coachingverfahren zu Grunde liegt (Lang-von Wins/Triebl 2012). Für die Belange von Studica haben wir dieses Verfahren modifiziert (Bergstermann/Theis 2014a; Theis/Bergstermann 2014; Theis 2015).

⁷ Das Alanus Werkhaus (www.alanus.edu/werkhaus) ist ein anerkanntes Weiterbildungs- und Tagungszentrum, welches in unmittelbarer Nähe und in enger Kooperation mit der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft steht.

⁸ Lernbedarfsfeststellungen für die beiden Pilotbereiche Betriebliche Berufspädagogik (BBP) und Sozialverantwortliches Finanzwesen (SvF) können auf der Website eingesehen werden: www.alanus.edu/kunst-forschung/studica/studica-download. Eine Zusammenfassung für den Projektteil Betriebliche Berufspädagogik findet sich in Schrode, Wagner und Hemmer-Schanze (2012).

In den Beratungsgesprächen erhalten die Beraterinnen und Berater einen Überblick über Themen, die aus der Praxis genannt werden, zu denen es aber bisher keine konkreten Angebote in der Hochschule gibt. Diese werden in einem Lernspeicher gesammelt und in regelmäßigen Abständen auf ihre Relevanz für die Entwicklung neuer Angebote geprüft. Das Format der wissenschaftlichen Weiterbildung wird so durch die Beratung zum Pendel zwischen Theorie und Praxis.

3. Zusammenfassung und Ausblick

Die Erfahrungen aus der Projektarbeit haben gezeigt, dass die Trennung zwischen beruflicher und wissenschaftlicher Weiterbildung einer an der individuellen Kompetenzentwicklung ausgerichteten Beratung kooperative Beratungsmodelle verlangt.

Die Beschäftigung mit der Zielgruppe erwachsener Lernender und die Entwicklung von Angeboten für die wissenschaftliche Weiterbildung machen deutlich, dass eine Studienberatung allein nicht mehr als Beratungsangebot ausreicht. Und auch die Weiterbildungsberatung, für sich genommen, kann an dieser Stelle nur bedingt wirksam werden. Die Verknüpfung dieser beiden Beratungsformen ist der Schlüssel für die Beratung in diesem besonderen Aufgabenfeld. Dabei sollte die Orientierung an Berufs- und Lebensphasen stattfinden, um so dem Anspruch, lebensbegleitendes Lernen zu ermöglichen, gerecht zu werden. Ein Austausch zwischen Bildungsträgern und ihren Beratungsleistungen ist dafür enorm wichtig. Die vorhandenen Barrieren an diesen Stellen aufzuweichen, die jeweiligen Stärken der unterschiedlichen Anbieter einzusetzen und sich gegenseitig zu unterstützen, ist eine große Herausforderung. Ein entscheidender Vorteil kann zum Beispiel sein, dass die Weiterbildungseinrichtung schneller auf neue Bedarfe reagieren kann als die Hochschule und der Einsatz von Bildungschecks und Bildungsurlaub möglich ist. Zudem können die Angebote der Weiterbildung (z.B. in einer Region oder Kooperation) gebündelt dargestellt und vermarktet werden.

Die Durchlässigkeit von Bildungswegen muss sich auch in den Beratungsangeboten zeigen, die den Aufbau von Doppelstrukturen verhindern und Synergien herstellen. Für die Umsetzung dieses Vorhabens ist es wichtig, dass für die Beraterinnen und Berater ein adäquates Kompetenzprofil entwickelt wird, das die zunehmenden Anforderungen berücksichtigt. Besonders die Zusammenarbeit der Hochschule als Anbieterin von wissenschaftlicher Weiterbildung und einer Weiterbildungseinrichtung in Bezug auf die Feststellung von Lernbedarfen ist sinnvoll, um bereits an dieser Stelle Theorie und Praxis systematisch enger miteinander zu verzahnen. Damit wird u.a. das Ziel verfolgt, auch auf dieser Ebene durchlässige Strukturen zu etablieren und damit ein gutes Beispiel für die neue Form der Studien- und Weiterbildungsberatung zu sein.

Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (1996): Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München.
- Bergstermann, A./Theis, F. (2014a): Die eigene Kompetenzentwicklung im Blick: Wie kann das Verfahren der Kompetenzenbilanz für die Belange des „Studica“-Projekts und der Alanus Hochschule als Seminarangebot gestaltet werden? In: Bergstermann, A. et al.: Handreichung Kompetenzentwicklung und Heterogenität. Ausgestaltung von Studienformaten an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. S. 43-54. Abrufbar unter: www.offene-hochschulen.de/download/HANDREICHUNG_Kompetenzentwicklung%20und%20Heterogenit%C3%A4t_final.pdf (letzter Aufruf: 28.08.2015).
- Bergstermann, A./Theis, F. (2014b): Die Entwicklung handlungssystematischer Lernangebote als neue Form des Zusammenwirkens zwischen Theorie und Praxis an Hochschulen. In: Zeitschrift HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG. Bielefeld, H. 2, S. 50-56.
- Brater, M. et al. (2014): Studieren à la carte, Beschreibung des Modells STUDICA, Konzeptpapier im Projekt STUDICA. Abrufbar unter: www.alanus.edu/kunst-forschung/studica/studica-download/ (letzter Aufruf: 28.08.2015).
- Gieseke, W./Opelt, K. (2004): Weiterbildungsberatung II. Studienbrief EB 2001, 2. Auflage, Kaiserslautern.
- Lang-von Wins, T./Triebel, C. (2012): Karriereberatung. Coachingmethoden für eine kompetenzorientierte Laufbahnberatung. Berlin, Heidelberg, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage.
- Pellert, A. (2014): Theorie-Praxis-Verzahnung: Abstraktes Metathema oder praktische Handlungsanleitung? In: Bäcker, E. M. et al.: Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. Tagungsband der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, S. 11-20.
- Schiersmann, C. (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden.
- Schrode, N./Wagner, J./Hemmer-Schanze, C. (2012): Akademische Weiterbildungsbedarfe des betrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonals, in: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, H. 136, S. 7-9.
- Theis, F./Bergstermann, A. (2014): Kompetenzerfassung in der berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching. Band 21, H. 4, S. 419-430.
- Theis, F. (2015): Individuelle Kompetenzbestimmung als Instrument in einem mehrstufigen Beratungsprozess. In: Hamacher M./Junker, N./Tosic, J. (Hg.): Tagungsband zur Tagung „Lehren, Lernen und Beraten auf Augenhöhe“. Niederrhein, S. 166-174.

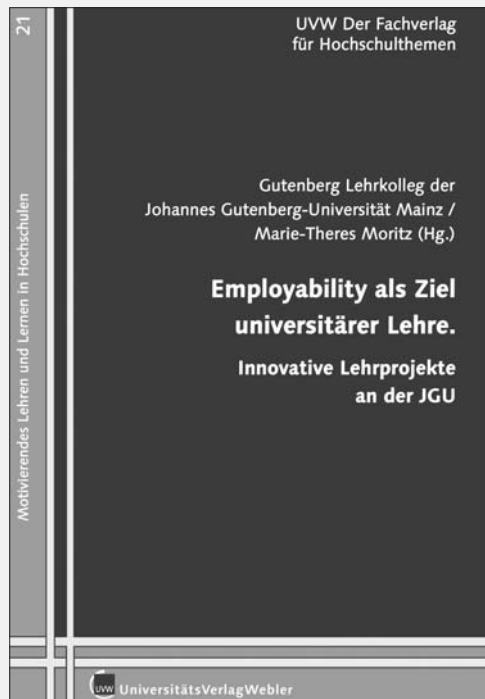
⁹ Die Seminarbeschreibung enthält Informationen über Inhalte, Lernergebnisse, Workload, Methoden, Prüfungsleistungen etc. Eine einheitliche Vorlage wird den Dozierenden zur Verfügung gestellt. Erste Beispiele für Seminarankündigungen nach diesem Format finden sich auf der Website: <http://www.alanus.edu/kunst-forschung/studica/erprobung/lernangebote/veranstaltungsuebersicht/> oder <http://www.alanus.edu/kunst-forschung/studica/erprobung/lernangebote/kompetenzenbilanz/>. Perspektivisch sollen alle Beschreibungen differenzierte Auskunft darüber geben, wie in dem jeweiligen Seminar gearbeitet wird und welche Schwerpunkte (Anwendungs- oder Forschungsbezug, Übung, Methodische Ausrichtung, etc.) gesetzt sind, um die selbstorganisierte Zusammenstellung der Angebote zu vereinfachen.

■ **Anna Bergstermann, M.A.**, Referentin Wissenschaftliche Weiterbildung, Frankfurt University of Applied Sciences,
E-Mail: bergstermann@fwbt.fra-uas.de

■ **Fabienne Theis, Dipl.-Päd.**, Projektleiterin Fortbildungsentwicklung, MW Malteser Werke gGmbH, Köln,
E-Mail: fabienne.theis@malteser.org

Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz
& Marie-Theres Moritz (Hg.):

Employability als Ziel universitärer Lehre. Innovative Lehrprojekte an der JGU



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

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

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

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

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen:

- Beratungsforschung,
- Beratungsentwicklung/-politik,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews.

Die Hinweise für Autor/innen finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de.

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

Auf unserer Homepage 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 1+2/2015

Themenschwerpunkt:
Forschungs- und Innovationspolitik Südkoreas
oder: Beiträge zum Verhältnis von Grundlagen- zu Angewandter Forschung

Ulrich Schreiterer

Back to the Future: Korea Bets on Basic Science to Spur Innovation and Growth

Gerold Heinrichs, Sabine Puch & Karin Kiewisch

Bi- und Multilaterale Forschungszusammenarbeit Deutschlands mit der Republik Südkorea

Hans-Dieter Daniel & Rüdiger Mutz
Methodenkritische Anmerkungen zum Leiden-Ranking

Gabi Reinmann

Triple Peer Review – Entwicklung eines neuen Peer Review-Verfahrens im Kontext der Bildungswissenschaften

Fo-Gespräch mit Dr. Bernd Ebersold

Fo-Gespräch mit Dr. Sabine Hunke

Wolff-Dietrich Webler

Der Innovations-Inkubator Lüneburg: F u. E-Transfer – Third Mission – Wissensbasierte Regionalentwicklung. Ein Konzept, mit Wissenschaft die Region zu stärken.

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 3+4/2015

Online-Self-Assessments

Klaus D. Kubinger

Kritische Reflexion zu Self-Assessments im Rahmen der Studienberatung

Johannes Mayr & Birgit Nieskens

Self-Assessments für angehende Lehrpersonen: Was sie bezwecken, was sie leisten und was man von ihnen nicht erwarten darf

Christa Mette & Heinrich Wottawa

Problematische Lenkungswirkungen von testgestützten Orientierungstools

Kathrin Bürger & Marold Wosnitza

Einfach mal schnell durchklicken? Antwortverhalten und Datenqualität bei Self-Assessments

Claudio Thunsdorff et al.

Studieneignung für spezifische Studienfächer – welche Rolle spielt die Auswahl der Anforderungsanalysemethode bei der Identifizierung erfolgsrelevanter Eigenschaften?

Svea Hasenberg & Gundula Stoll

Erwartungschecks in Self-Assessments: Zur Erfassung und Korrektur von Studieneurwartungen

Stephanie Dinkelaker & Siegbert Reiß

OSA: Vom psychometrischen Test zum interaktiven Informationsangebot

Dennis Mocigemba & Heidi Ruhnke

Rückblick auf zehn Jahre. Freiburger Online Studienwahl Assistenten und Suche nach dem „Next Big OSA Thing“

Birgit Nieskens, Philipp Alexander Freund & Stefanie Lüdtke

Verknüpfung von Self-Assessments und Verfahren zur Studierendenauswahl am Beispiel der Lehrerbildung in Lüneburg

Sonja Mohr & Angela Ittel

Studienzufriedenheit von Lehramts-studierenden an technischen Universitäten

Rüdiger Voss & Roman Eicher

Erwartungen an Studierende als Passung für die Lehre: Einblicke in die mentalen Muster von Hochschullehrern an Schweizer Fachhochschulen

HM

Hochschulmanagement

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

HM 1+2/2015

Heinke Röbbken & Anne Mertens

Weibliche Präsenz in Hochschul-leitungen – eine empirische Analyse

Fabian Heuel, Ilona Matheis & Solveig Randhahn

Hochschulen generationensensibel gestalten – Handlungsansätze für die Organisationsentwicklung an Hochschulen zum Umgang mit generationenbedingten Herausforderungen

Josef Oberneder & Paul Reinbacher

Der lange weg von der Fremd-zur Selbststeuerung: Transformationsschritte an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Anna Füssinger

Leitbilder an bayerischen Hochschulen

Wolff-Dietrich Webler

Zur Variante „Headhunting“ (Executive Search) bei Berufungen

Peter Kögler

Konzeption und Implementierung eines Risikomanagementsystems für Hochschulen am Beispiel der HTW Dresden

Thomas Lenzhofer &

Markus Zwyssig

Qualitätsmanagement mittels Evaluation der Lehrveranstaltungen durch Studierende

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 2+3/2015 (Vorschau)

Barbara Bertges & Dagmar Grübler
Personalentwicklung für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler – Status Quo und Trends

Elke Karrenberg
Zielgruppe zwischen den Stühlen? Personalentwicklung für das Wissenschaftsmanagement

Anke Waldau
Zielgruppenorientierung in der akademischen Personalentwicklung: Angebote bedürfnisorientiert zuschneiden und kommunizieren

Mirjam Müller & Elke Karrenberg
Kräfte für die universitäre Personalentwicklung vereinen: Das neugegründete Netzwerk für Personalentwicklung an Universitäten

Kristin Knipfer & Claudia Peus
Evidenzbasierte Förderung von Führungskompetenzen als Erfolgsfaktor für Wissenschaftseinrichtungen

Elke Gornik & Anna Steiger
Personalentwicklung an österreichischen Universitäten – Was kann das österreichische Netzwerk AUCEN (Austrian University Continuing Education and Staff Development Network) leisten?

Cuno Künzler & Olga Pardo
Personal- und Organisationsentwicklung: Notwendigkeit oder Luxus?

u.a.

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 2/2015

Wirkungen von Projekten und Programmen

Qualitätsentwicklung/-politik

Wolff-Dietrich Webler
Wirkungsanalyse komplexer Reformen als Begleitforschung

QiW-Gespräch mit Anke Hanft

Qualitätsforschung

Sylvi Mauermeister, Birgitta Zylla & Laura Wagner
Wie gut sind die Konzepte zum Studieneingang? Das StuFo-Verbundprojekt zur Wirksamkeit der Studieneingangsphase

Sina Altfeld, Uwe Schmidt & Katharina Schulze
Wirkungsannäherung im Kontext der Evaluation von komplexen Förderprogrammen im Hochschulbereich



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 Verlags-Homepage:

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
Hofgebäude
33613 Bielefeld

NEUERSCHEINUNG

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

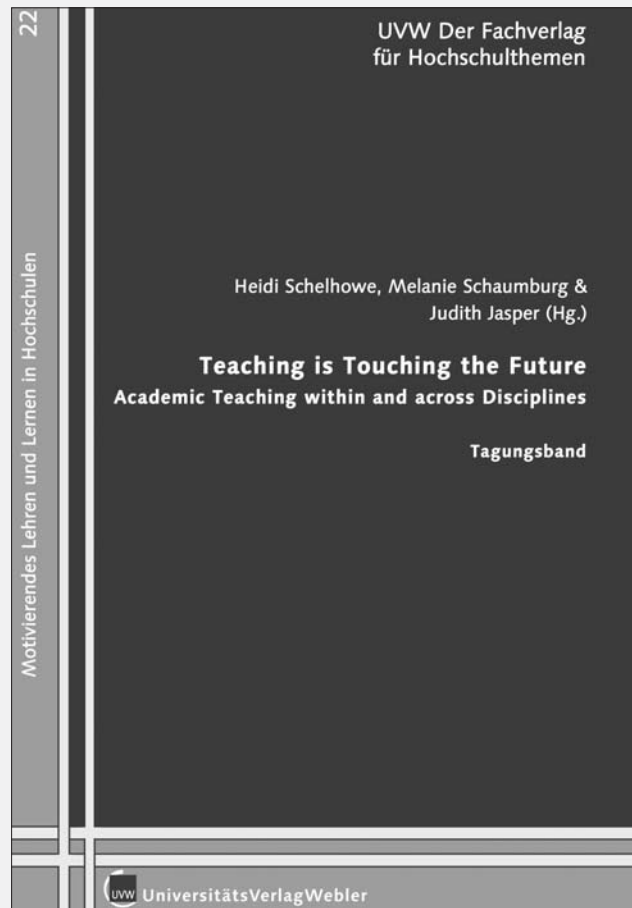
Heidi Schelhowe, Melanie Schaumburg & Judith Jasper (Hg.)

Teaching is Touching the Future
Academic Teaching within and across Disciplines
Tagungsband

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

Dieser Band fasst eine Fülle von Ergebnissen der Tagung „Teaching is Touching the Future – Academic Teaching within and across Disciplines“ an der Universität Bremen zusammen. In 62 Beiträgen aus den Fächergruppen Mathematik, Naturwissenschaften, Kunst und Musik, Rechtswissenschaften, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Sprach-, Kultur- und Geisteswissenschaften wird der (durchaus unterschiedliche) Stand fachbezogener Reflexion über Lehre und Studium sichtbar. Der Band bietet so eine Fülle von Anregungen bis zu ausgearbeiteten Reformkonzepten, die für einen Transfer bereit stehen. Adressen der AutorInnen erleichtern die Kontaktaufnahme für vertiefende Dialoge.

Über viele andere hochschuldidaktische Tagungen hinausgehend, nahm diese Tagung eine in den Fachdisziplinen verankerte Reflexion von Lehre und Studium zum Ausgangspunkt. Damit wurde eine Zusammenkunft unterschiedlicher Disziplinen und Fächergruppen allein unter dem Focus von Lehre und Studium auf einer Konferenz riskiert, während solche Diskurse und Reflexionen sonst eher (wenn überhaupt) in monodisziplinären Treffen oder auf allgemein hochschuldidaktischen Konferenzen stattfinden. – Ein wunderbares Reservoir an Ideen und Lösungen.



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

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

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