

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Lehre optimieren durch mehr Wissen über Lernen

- Lernerverschiedenheit im Studium
Ein Konzept zu einer großen
didaktischen Herausforderung
- "When book lovers meet book haters":
Emotional factors in the teacher-student relationship
- Zum Einfluss des Geschlechts, Prüfungssystems und
der Betreuungsrelation auf Lernstrategien -
Ein Standortvergleich medizinischer Universitäten
Österreichs (Graz, Innsbruck, Wien)
- ‚Vielleicht könnten Sie mir ja irgendwie ein bisschen
weiterhelfen‘ –Geschlechtstypische Unterschiede
in hochschulischen Sprechstunden
 - „Lehrforschung extrem“
Vom Scheitern eines
hochschuldidaktischen Kleinexperiments

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. Dr. päd., bis Mai 2006 Präsidentin der Universität Lüneburg
Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc.phil., Universität Halle-Wittenberg
Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c., Universität Bielefeld
Clemens Klockner, Prof. Dr. h.c. mult., bis Dezember 2008 Präsident der Fachhochschule Wiesbaden
Jürgen Lüthje, Dr. jur., Dr. h.c., bis Oktober 2006 Präsident der Universität Hamburg

Beate Meffert, Prof. Dr.-Ing., Humboldt-Universität zu Berlin
Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover
Ulrich Teichler, Prof. Dr. phil., Universität Kassel
Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Universität Bergen (Norwegen), Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)
Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., TU Dresden, bis Dezember 2006 Hochschul-Informations-System GmbH, Hannover

Herausgeber-Beirat

Hermann Avenarius, Prof. Dr., Frankfurt (M.)
Ralf Bartz, Univ. Kanzler, Hagen
Jost Bauer, Prof., Reutlingen
Winfried Benz, Dr., Gen. Sekr. WR i. R., Köln
Christian Bode, Dr., Gen. Sekr. DAAD, Bonn
Rüdiger vom Bruch, Prof. Dr., Berlin
Gertraude Buck-Bechler, Prof. em. Dr., Berlin
Matthias Bunge, Min.Dirig., Wiesbaden
Rik van den Bussche, Prof. Dr., Hamburg
Michael Deneke, Dr., Darmstadt
Gerhild Framhein, Dr., Konstanz
Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin
Gernot Graebner, akad. Dir. Dr., Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), Bielefeld
Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung

Jürgen Heß, Dr., Bonn
Sigurd Höllinger, Prof. Dr., Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien
Gerd Köhler, Frankfurt am Main
Artur Meier, Prof. Dr., Berlin
Sigrid Metz-Göckel, Prof. Dr., Dortmund
Jürgen Mittelstraß, Prof. Dr., Konstanz
Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Bremen
Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Halle, Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt
Jürgen Schlegel, Min.Dirig., Gen. Sekr. BLK, Bonn
Klaus Schnitzer, Dr., Hannover
Carl-Hellmut Wagemann, Prof. em. Dr.-Ing., Berlin
Karl Weber, Prof. Dr., Bern
Johannes Wildt, Prof. Dr. Dr. h.c., Dortmund; Bundesvorsitzender der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD)

Hinweise für die Autoren

Die Zeitschrift veröffentlicht nur (i.d.R. zweifach) begutachtete Aufsätze. Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht gleichzeitig in einer anderen Zeitschrift behandeln.

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten 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 und Abonnementverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld
Tel.: (0521) 92 36 10-12, Fax: (0521) 92 36 10-22

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler

Übersetzung editorial: J. Kleinhelftwes

Druck: Hans Giesemann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen:

Das HSW veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind folgender Homepage zu entnehmen: „www.hochschulwesen.info“.

Bezugspreis:

Jahresabonnement: 92 Euro/Einzelpreis: 15 Euro
Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten.
Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht bis 6 Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Redaktionsschluss: 08. Mai 2009

Grafik:

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

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Editorial

37

Hochschulforschung

Peter Viebahn

Lernerschiedenheit im Studium
Ein Konzept zu einer großen
didaktischen Herausforderung

38

Arild Raaheim & Eva Sunde

„When book lovers meet book haters“:
Emotional factors in the teacher-student relationship

46

*Gerald Haidinger, Lukas Mitterauer,
Michael Schwanzer & Oskar Frischenschlager*
Zum Einfluss des Geschlechts, Prüfungssystems und der
Betreuungsrelation auf Lernstrategien - Ein Standort-
vergleich medizinischer Universitäten Österreichs
(Graz, Innsbruck, Wien)

53

Carolin Rotter

„Vielleicht könnten Sie mir ja irgendwie ein bisschen
weiterhelfen“ – Geschlechtstypische Unterschiede in
hochschulischen Sprechstunden

58

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Stefan Kühl

„Lehrforschung extrem“
Vom Scheitern eines
hochschuldidaktischen Kleinexperiments

62

Rezension

Wolff-Dietrich Webler:

Zur Entstehung der humboldtschen Universitätskonzeption.
Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in
Deutschland – ein historisches Beispiel
(Helga Jung-Paarmann)

69

Meldungen

71

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

**Ursula Walkenhorst, Annette Nauerth, Inge Bergmann-Tyacke, Kordula Marzinzik (Hg.):
Kompetenzentwicklung im Gesundheits- und Sozialbereich**

Vielfältige Veränderungen in der Gesellschaft und neue Anforderungen in der Arbeitswelt machen es erforderlich, die eigenen Kompetenzen umfassend zu reflektieren, einzuschätzen und ggf. zu erweitern. Die Entwicklung, Messung und Anrechnung von Kompetenzen stellt damit in der heutigen Zeit sowohl in der beruflichen Praxis als auch in der Aus-, Fort- und Weiterbildung ein zentrales Thema dar. Der Kompetenzforschung kommt hierbei eine bedeutsame Rolle zu. Fragestellungen zu diesem Thema werden aus der Perspektive unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen aufgegriffen und bearbeitet. Der vorliegende Band widmet sich dieser Thematik aus der Perspektive der Gesundheits- und Sozialberufe. Die Diskussionen um die Analyse und Entwicklung von Kompetenzprofilen, Möglichkeiten zur Messung und Anrechnung von Kompetenzen aus der beruflichen Praxis auf Hochschulstudiengänge sowie die theoretische Betrachtung des derzeitigen Kompetenzverständnisses werden durch aktuelle Ergebnisse und Erkenntnisse aus der Kompetenzforschung in diesem Band dargestellt und diskutiert. Hier zeigt sich für den Gesundheits- und Sozialbereich eine differenzierte und vielfältige Auseinandersetzung.

Hintergrund dieser Veröffentlichung ist die Entwicklung der Kompetenzplattform „KomPASS“ an der Fachhochschule Bielefeld. „KomPASS“ ist ein Verbund von Forschern und Forscherinnen aus den Bereichen Pflege und Gesundheit sowie Sozialwesen, die sich sowohl anwendungs- als auch grundlagenorientiert mit der Thematik „Kompetenzentwicklung im Gesundheits- und Sozialbereich“ beschäftigen.



ISBN 3-937026-61-4, Bielefeld 2009,
240 S., 29.70 Euro

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

**Barbara Schwarze, Michaela David, Bettina Charlotte Belker (Hg.):
Gender und Diversity in den Ingenieurwissenschaften und der Informatik**



ISBN 3-937026-59-2, Bielefeld 2008,
239 S., 29.80 Euro

Gender- und Diversityelemente in Lehre und Forschung an den Hochschulen tragen zu einer verstärkten Zielgruppenorientierung bei und steigern die Qualität durch die bewusste Einbindung der Nutzerinnen und Nutzer – seien es Studierende, Lehrende oder Anwenderinnen und Anwender in der Praxis. Die Integration in die Lehrinhalte und –methoden trägt dazu bei, die Leistungen von Frauen in der Geschichte der Technik ebenso sichtbar zu machen wie ihre Beiträge zur aktuellen technischen Entwicklung. Sie werden als Anwenderinnen, Entwicklerinnen, Forscherinnen und Vermarkterinnen von Technik neu gesehen und sind eine interessante Zielgruppe für innovative Hochschulen und Unternehmen. Parallel zeigt sich – unter Gender- und Diversityaspekten betrachtet – die Vielfalt bei Frauen und Männern: Sie ermöglicht eine neue Sicht auf ältere Frauen und Männer, auf Menschen mit Benachteiligungen und/oder Behinderungen, mit anderem kulturellen Hintergrund oder aus anderen Ländern.

In diesem Band stehen vor allem Entwicklungen und Beispiele aus Lehre, Praxis und Forschung der Ingenieurwissenschaften und der Informatik im Vordergrund, aber es werden auch Rahmenbedingungen diskutiert, die diese Entwicklung auf struktureller und kultureller Ebene vorbereiten. Der Vielfalt dieser Themen entsprechen auch die verschiedenen Perspektiven der Beiträge in den Bereichen:

- Strukturelle und inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten einer familien- und gendergerechten Hochschule,
- Zielgruppenspezifische Perspektiven für technische Fakultäten,
- Gender- und Diversityaspekte in der Lehre,
- Gendergerechten Didaktik am Beispiel der Physik und der Mathematik,
- Gender und Diversity in der angewandten Forschung und Praxis.

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

Die Heterogenität der Studierenden wird zwar oft beklagt, aber im Hochschulalltag wenig ergründet. Individuelle Heterogenität hat mindestens drei Dimensionen, in der sie auftritt: im Vorwissen, im Interesse an der Sache und im Lebenszusammenhang (der materiellen und sozial-kulturellen Lage) der Studierenden. Daneben steht die strukturelle Heterogenität, deren Gründe in den unterschiedlichen Schulcurricula, der gewünschten Internationalisierung mit wachsenden Anteilen ausländischer Studierender oder in der Öffnung des Hochschul-Studiums für berufliche Bildungsabschlüsse (sog. Meister-Studium) liegen. Statt solcher Analysen wird Heterogenität häufig mit Klischees belegt und zu einem Problem der individuellen Studierenden erklärt, auf das die Hochschule nicht spezifisch einzugehen braucht. In der Vergangenheit bestand dann wenigstens die Chance, durch individuelle Wahlentscheidungen das persönliche Studium bis zu einem gewissen Grade den eigenen Voraussetzungen anzupassen. Die mangelnden Wahlmöglichkeiten der neuen, verschulten Studiengänge führen jedoch zu Einheitskost der Lernangebote zu einer Zeit, in der die Heterogenität der Studierenden in ihren Lernvoraussetzungen nicht nur individuell, sondern auch strukturell erheblich zunimmt. *Peter Viebahn* bietet in seinem Aufsatz **Lernerschiedenheit im Studium** nicht nur eine Analyse dieser Problematiken, sondern auch Lösungen im Alltag der Lehre an.

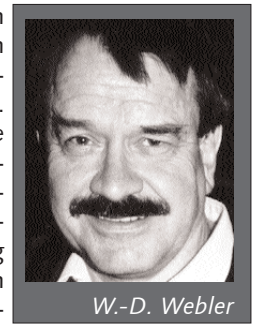
Seite 38

Der Aufsatz *"When book lovers meet book haters": Emotional factors in the teacher-student relationship* von **Eva Sunde & Arild Raaheim (Bergen, Norwegen)** stellt einen interessanten Beitrag zur Diskussion über die Inhalte der Lehrerausbildung und für die Reflexion von Lehramts-Studierenden über künftige Aufgaben und die Lehrerrolle dar. Er zeigt unter Anlehnung an Mead und Bourdieu einige bildungssoziologische und -psychologische Ursachen dafür auf, warum so wenige Arbeiterkinder den Weg in höhere Bildung finden. Auch wenn es sich überwiegend um Schulzusammenhänge handelt, bietet der Aufsatz sowohl Einblick in Teile der beruflichen Realität von Lehrern, also der beruflichen Perspektive von etwa 25% der Studierenden an Universitäten, die für das Lehramt ausbilden, als auch Einblick in die Erfahrungswelt von Arbeiterkindern, die den Weg in höhere Bildung geschafft haben. Da derartige Artikel sonst eher in psychologischen Fachzeitschriften erscheinen und dadurch kaum den Weg in das allgemeine Bewusstsein der Lehrenden finden, wird dieser Aufsatz hier im HSW publiziert.

Seite 46

Gerald Haidinger, Lukas Mitterauer, Michael Schwanzer & Oskar Frischenschlager präsentieren neue Erkenntnisse **Zum Einfluss des Geschlechts, Prüfungssystems und der Betreuungsrelation auf Lernstrategien - Ein Standortvergleich medizinischer Universitäten Österreichs (Graz, Innsbruck, Wien)**. Lehr- und Lernforschung sind dann, wenn Kausalzusammenhänge aufgeklärt werden sollen, wegen der vielfältigen interagierenden Variablen in einer schwierigen Situation. Die Einführung neuer, untereinander sehr ähnlicher medizinischer Studiengänge in Österreich ergab die seltene Gelegenheit, die im Titel genannten Zusammenhänge sowie den Einfluss der lokalen Studierendenzahlen des betreffenden Faches auf Studierenerfolg zu untersuchen. Auffal-

lend dabei ist die Sozialisation in ausländischen Bildungssystemen (vermutlich in Deutschland) als wesentlicher Faktor für Studierenerfolg. Abgesehen davon, dass bestimmte Zusammenhänge (insbesondere sozialisatorische) detaillierter untersucht werden müssen, lässt sich festhalten, dass die für Studierenerfolg günstigsten Lernstrategien von den Studierenden an einem Standort gezeigt wurden, an dem die günstigsten Betreuungsverhältnisse (7:1 Studierende zu Lehrenden) und die im Vergleich geringste Gesamtzahl der Studierenden (also u.a. der geringste Anonymitätsgrad) anzutreffen waren. Die Ergebnisse unterstreichen erneut die qualitäts- und erfolgsmindernden Folgen der Unterfinanzierung.



W.-D. Webler

Seite 53

Je stärker sich die Rolle von Lehrenden zu Lernbegleitern der Studierenden wandelt, um so wichtiger wird die Beratungstätigkeit. Zu den Voraussetzungen erfolgreicher Beratung gehören Grundkenntnisse über Voraussetzungen, die Studierende in Sprechstunden einbringen. Daher ist das HSW an Beiträgen zur Aufklärung dieser Voraussetzungen interessiert. *Carolin Rotter* hat mit der hoffnungsvollen Aussage: **'Vielleicht könnten Sie mir ja irgendwie ein bisschen weiterhelfen' - Geschlechtertypische Unterschiede in hochschulischen Sprechstunden** untersucht. Die Autorin wendet sich gegen bisherige Verallgemeinerungen und zeigt anhand eigener Forschungsergebnisse, wie differenziert hier interpretiert werden muss.

Seite 58

Zumindest in den Sozialwissenschaften sind praktische Erfahrungen der Studierenden mit der Planung und Durchführung empirischer Forschungsprojekte von zentraler Bedeutung für ihr Wissenschaftsverständnis, ihre Fähigkeit, berufsnahe Projekte durchzuführen und demzufolge auch für ihre Bewerbungschancen nach dem Examen. In den 70er Jahren des abgelaufenen Jahrhunderts ist (anschließend an das Konzept des „forschenden Lernens“) Forschung als Teil des Studiums (oft als Vorbereitung oder gar als Vorstufe der eigenen Diplomarbeit) in die Veranstaltungsform der Lehrforschung gebracht worden. Sie wurde zunächst an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld eingeführt und unter Mitwirkung des Verfassers des editorials zu einer 3-semesterigen, äußerst effektiven Lernform entwickelt. In damaligen Absolventenbefragungen der Fakultät sollten die Befragten beantworten, in welchen Veranstaltungen sie am meisten über Soziologie gelernt hätten: „In der Lehrforschung!“ lautete die Antwort. Aber offensichtlich ist kein noch so gutes Studienkonzept vor Pfusch sicher, wenn heutige Lehrende mangels Lehrkompetenz das Konzept und seine Lernchancen nicht begreifen bzw. demgegenüber gleichgültig sind. Die Erfahrungen, die *Stefan Kühl* in seinem Aufsatz **„Lehrforschung extrem“. Vom Scheitern eines hochschuldidaktischen Kleinexperiments** machen musste, fügen zu den bisher bereits sattsam bekannten weitere negative Folgen der Verschulung zu Lasten eines wissenschaftlichen Studiums und einer entsprechenden Sozialisation hinzu.

Seite 62

W.W.

Peter Viebahn



Peter Viebahn

Lernerverschiedenheit im Studium Ein Konzept zu einer großen didaktischen Herausforderung*

The heterogeneity of the students is often deplored. However, in higher education, it is a topic that is little understood. Individual heterogeneity occurs in at least three dimensions: in previous knowledge, in the interest of the matter as well as in the life-nexus (the tangible and socio-cultural circumstances) of students. In addition, there is a structural heterogeneity that results from various school curricula, the desired internationalization with increasing proportions of foreign students or in the opening of higher education to professional qualifications (the so-called "Master Training"). Instead of analyzing this diversity it often invokes clichés and is declared as a problem of students, which can not be addressed by the Universities. In the past, it was at least to a certain extent possible, to adjust studies to personal qualifications, by making individual course choices. But, in a time of increasing heterogeneity of living conditions of students (individual as well as structural), the high schoolification of the new degrees leads to standardization. In his essay "**Learner diversity in higher education**", Peter Viebahn offers not only an analysis of these problems, but also gives solutions for the everyday routine of teaching.

1. Zur allgemeinen Problematik der Heterogenität

Die Verschiedenheit von Studierenden ist jedem deutlich, der im Hochschulalltag in Lehrveranstaltungen, Prüfungen und Beratung mit ihnen zusammenarbeitet: das *Sachinteresse* streut zwischen den Teilnehmern in einem Pflichtseminar; es liegen „Welten“ zwischen den *Wissensbeständen* der Kandidaten in mündlichen Prüfungen; und schließlich ist für manche Lerner die *Lebenslage*, in der sie das Studium bewältigen müssen, so dramatisch, dass sie phasenweise auf persönliche Unterstützung angewiesen sind. Diese grundsätzliche pädagogisch-soziale Problematik der Unterschiedlichkeit der Lerner verstärken Entwicklungen des Hochschulwesens, die sich auszeichnen durch

- die *Zunahme der Studienanfängerzahlen* (Konsortium Bildungsberichtserstattung 2006), die mit einer Erweiterung der Bandbreite der Studienvoraussetzungen verbunden ist,
- die *Internationalisierung*, die zu einer Differenzierung des bildungskulturellen Hintergrunds führt,
- die Einführung von *gestuften Studiengängen*, bei denen im Master-Bereich oft extrem unterschiedliche Lernvoraussetzungen in einem Studienfach bestehen, weil die vorausgegangene Ausbildung der Studierenden erheblich variiert.

Die Heterogenität der Studierendenschaft stellt somit ein zunehmend schwerwiegendes hochschuldidaktisches Problem dar. In welcher Hinsicht und in welchem

Maße sich die Hochschule im *Studienalltag* auf diese Herausforderung einlässt, hängt nicht zuletzt von ihrer *Grundposition zur Heterogenität* ab, die sich in drei Extremen unterscheiden lässt:

1. Die Heterogenität wird *in der Praxis im wesentlichen ignoriert*. Lehrende und Hochschulplaner gehen implizit oder explizit von einem bestimmten *allgemeinen Studententyp* aus, an dem sie ihre Ausbildungskonzeption orientieren. Bei hoch strukturierten BA-/MA-Studiengängen muss häufig – zumindest im Rahmen der allgemeinen Studiengangplanung – eine Art von „Normalstudent“ (in Bezug auf Zeitbudget, Lernmotivation und Lernkompetenz) unterstellt werden, von der die studentische Wirklichkeit erheblich abweicht (s.u.).
2. Die Heterogenität der Studierenden findet unter dem Gesichtspunkt der *Förderung einzelner kritischer Lernergruppen* Berücksichtigung. Das differenzielle Vorgehen erstreckt sich von didaktischen Routineverfahren (wie auf verschiedene Studierendengruppen angepasste Themenfelder für Referate und Hausarbeiten in Seminaren anbieten) bis zur persönlichen Beratung und gezielten Förderung von Studierenden mit ausgeprägten Lern- und Arbeitsschwierigkeiten.
3. Die *Vielfalt* der Studierenden wird als ein *Potential* für die Ausbildung *geschätzt*. Die Unterschiedlichkeit der Lerner wird als etwas Positives angesehen, weil sie die

¹ Der Aufsatz ist abgeleitet aus dem Buch: Viebahn, P. (2008): Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht. Bielefeld.

Ausbildung für Lehrende wie Lernende lebendig macht und dazu führt, dass *alle* Studierende lernen, mit ganz anders „gestrickten“ Menschen in Arbeitskontexten konstruktiv umzugehen.

Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass es für den Erfolg der Hochschule sehr wichtig ist, die Ausbildung so zu gestalten, dass sie in hohem Maße sowohl unterschiedlichen Lernern *gerecht wird* wie auch das Potential der studentischen Vielfalt für Lernende (wie Lehrende) *allgemein nutzbar macht*.

Dieser Beitrag steht im Rahmen eines orientierenden theoretischen Ansatzes, der - einschließlich seiner vielfältigen praktischen Konsequenzen - an anderer Stelle (Viebahn 2008) ausführlich dargestellt worden ist. Der Ansatz versteht sich als *differentielle Hochschulpsychologie*, insofern als er das *grundlegende psychologische Verständnis* für die personalen Unterschiedlichkeiten von Lernern erarbeitet und aufzeigt, wie diese Verschiedenheit auf den Lern- und Studienprozess einwirkt. Er versteht sich auch als *differentielle Hochschuldidaktik*, da konkrete Maßnahmen zum Umgang mit Lernerschiedenheit zusammengestellt werden.

2. Grundlegende Fragestellungen

Fasst man die Verschiedenartigkeit der Studierenden als grundlegende Herausforderung in diesem umfassenden Sinne auf, ist es wichtig, die höchst komplexe Heterogenitätsproblematik systematisch unter drei Fragestellungen anzugehen:

1. Es besteht eine fast unbegrenzt erscheinende Fassetbreite studentischer Verschiedenartigkeit. Worin liegen die besonders *bedeutsamen Lernerunterschiede*? Mit einem Blick, der für die *zentralen Unterscheidungsmerkmale* geschärft ist, wird u.a. vermieden, dass Lehrende bei der Unterrichtsplanung und bei der Erklärung von Problemen in ihrer Veranstaltung eher zufällig Lernmerkmale als relevante Kriterien heranziehen (z.B. *falsche Einstellung zum Studium* [wie „Konsumhaltung“] und nicht *unzureichendes Vorwissen*, auf das sie ja spezifisch eingehen könnten) oder diese nur isoliert betrachten (zu komplexen Wechselwirkungen zwischen Merkmalen siehe 3.5). Es ist ein *Merkmalsmodell* zu entwickeln. Neben den personalen Merkmalen (Dimensionen wie Intelligenz) zeichnet sich Lernerheterogenität durch die sozialen Unterschiede (*soziale Vielfalt*) (wie Lebensverhältnisse) aus. Auch diese sind wichtig zu berücksichtigen, werden aber in diesem Beitrag nur am Rande angesprochen (Weiteres siehe Viebahn 2008).
2. *Auf welche Weise kommen diese psychischen Merkmale* im Studien- und Lerngeschehen zur Geltung? Wenn man weiß, wie sich die Unterschiede auf das Studienverhalten psychologisch auswirken und wo die besondere Stärken und Schwächen der einzelnen Merkmale liegen, kann man gezielter heterogenitätsbezogene Maßnahmen ergreifen. Es ist ein *Erklärungsmodell* zu entwickeln.

3. Vor dem Hintergrund dieser psychologischen Erkenntnisse über Lernen und Lerner sind psychologisch gut begründete *Folgerungen für die hochschuldidaktische Gestaltung der Lernumwelt Hochschule* zu ziehen, um die Ausbildung so zu organisieren, dass sie unterschiedlichen Lernern gerecht wird und das Potential der studentischen Vielfalt nutzbar macht.

Unter zwei Blickwinkeln wird also im Folgenden der differentielle Ansatz dargestellt:

1. Im ersten Schritt (Kap. 3) sind die *persönlichen Unterschiede* zwischen den Studierenden (wie Intelligenz und Motivation) psychologisch zu analysieren und es wird der Frage nachgegangen, welche Konsequenzen sich unmittelbar aus diesen Differenzen für das Studium ergeben.
2. Im zweiten Schritt (Kap. 4) ist von den *Strukturmerkmalen der Ausbildung* (wie Lehre, Prüfungen und Beratung bzw. Betreuung) auszugehen und vor allem die Frage zu beantworten wie die Studienbedingungen für die unterschiedlichen Studierendengruppen angemessen gestaltet werden können.

3. Allgemeine Lernerunterschiede in ihrer Bedeutung für das Studieren

3.1 Personale Merkmale von Studierenden im Überblick

Aus der Gesamtheit der zentralen Dimensionen der Lernerpersönlichkeit, die sich empirisch als relevant für den Studienerfolg erwiesen haben (Viebahn 2008), wird an dieser Stelle nur auf eine Auswahl eingegangen (Tab. 1).

Tabelle 1: Erfolgsrelevante psychische Merkmale von Studierenden

1	<u>Kognitive Dimensionen</u>
	(1) Intelligenz und Begabung (2) bereichsspezifisches Wissen (3) Kognitiver Lernstil
2	<u>Kompetenzen und Einstellung in Bezug auf Lernorganisation</u>
	(1) Lern- und Studienmanagement (2) Einstellung zur äußeren Lernsteuerung und Kontrolle
3	<u>Motivationale Dimensionen</u>
	(1) Leistungsmotiv (2) Fachinteresse (3) Fähigkeitsselbstkonzept

Wodurch zeichnen sich diese Erfolgsdeterminanten psychologisch im Einzelnen aus und welche Bedeutung haben sie für das Studium und die Studiengestaltung?

3.2 Kognitive Determinanten

Kognitive Studienvoraussetzungen beziehen sich vor allem auf die Bewältigung der *fachlichen Lernanforderungen*. Sie beeinflussen, wie Studierende an die Verarbeitung von Lerninformation bzw. die Lösung von Pro-

blemen herangehen und welchen Lerneffekt ihr Bemühen hat. Man könnte sagen, dass Intelligenz und Vorwissen die *geistigen* und der kognitive Lernstil die *strategischen Lernvoraussetzungen* darstellen.

1. *Intelligenz als Fähigkeit zum Denken* (Rindermann 2006) stellt ein „Bündel“ allgemeiner geistiger Fähigkeiten dar und umfasst so unterschiedliche Funktionsbereiche wie

- (1) *Merkfähigkeit*,
- (2) die Schnelligkeit, mit der *Regeln* erkannt werden und
- (3) *sprachliches Verständnis*.

Als *allgemeine Fähigkeit* bezieht sich Intelligenz auf geistige Operationen, die relativ *unabhängig von Inhalten* sind.

Hoch intelligente Studierende sind anderen u. a. dadurch überlegen, dass sie die Regelmäßigkeit des Lernstoffs schneller erkennen und diesen sich besser einprägen können. Dementsprechend benötigen sie bei gleichen Lernanforderungen eine geringere Lernzeit und weniger sachliche Hinweise durch die Lernumwelt, um neuartige Lerninformation zu verstehen. Allerdings ist die Intelligenzstruktur nicht unbedingt homogen. So können Studierende eine hohe Ausprägung im sprachlichen Bereich und eine relativ geringe Leistungsfähigkeit im Bereich des rechnerischen Denkens besitzen.

2. Das *bereichsspezifische Wissen*, dessen besondere Bedeutung in letzter Zeit auch durch die Expertiseforschung deutlich geworden ist (Helmke/Schrader 2001), bietet die *inhaltliche Grundlage* für die Verarbeitung der Lerninformation und ist vor allem bei aufbauendem Lernstoff von Relevanz. Ein passgenaues Vorwissen ist in Studiengängen mit hoch strukturiertem Stoffaufbau von besonderer Bedeutung.

Das bereichsspezifische Wissen zeichnet sich nicht nur durch seine Breite, sondern vor allem durch die *Qualität* der bestehenden Kenntnisse aus. Nach Ausubels Theorie des bedeutungsvollen verbalen Lernens (Straka/Macke 1979) ist der Bestand an *Ankerideen* im Bereich des bereichsspezifischen Wissens für die Verarbeitung von Lerninformation von Bedeutung.

Studierende mit gutem bereichsspezifischem Wissen verfügen über genaue Fachbegriffe und einen breiten fachlichen Wissenshintergrund. Das erleichtert ihnen, knappe Lerninformation

- in einen weiteren Zusammenhang zu stellen,
 - gut zu verstehen und
- aufgrund ihrer Vernetzbarkeit mit dem Vorwissen sicher zu behalten.

Bei aufbauendem Lernstoff benötigen diese Studierenden eine vergleichsweise geringe Lernzeit und begrenzte sachliche Hinweise – unter Umständen sogar weniger als intelligentere Kommilitonen mit lückenhaftem bereichsspezifischen Wissen.

3. Der *kognitive Lernstil* beinhaltet die gewohnheitsmäßige Art der Auseinandersetzung mit dem *Inhalt* der Lernaufgaben. Für das *Erarbeiten von Texten* in einer wissenschaftlichen Ausbildung ist die *aktive Tiefenstrategie* notwendig: das vertiefte inhaltliche Vor-

gehen, das mit einer systematischen Arbeitsweise verbunden ist. Auf diese Weise wird fundiertes bereichsspezifisches Wissen aufgebaut.

Lerner, die die aktive Tiefenstrategie gewohnheitsmäßig anwenden, brauchen zwar von der Lernumwelt zur verständnisbezogenen Erarbeitung der Lerninhalte nicht angehalten zu werden. Andererseits kann die Außensteuerung gerade für diese Lerner notwendig sein (z.B. durch die Angabe minimaler Lernziele), wenn eine hohe Zeitknappheit gebietet, das Lernmaterial nur oberflächlich zu erarbeiten, was diesen Lernern von sich aus schwerfällt.

3.3 Kompetenz- und Einstellungsunterschiede in Bezug auf die Lernorganisation

Eine wichtige Lernvoraussetzung zur Bewältigung des Studienalltags ist die Fähigkeit zum Lern- bzw. *Studienmanagement*. Die eigenständige *Initiierung*, die inhaltliche *Ausrichtung* und die *Überwachung* sind die zentralen Merkmale von *selbstreguliertem Lernen*. In einem lernintensiven Studiengang wie der Medizin ist derart zielgerichtetes Lernen über einen längeren Zeitraum für die Leistung in besonderem Maße notwendig. Neben der *Kompetenz* zur Lernorganisation stellt auch die *Einstellung* zur äußeren Lernsteuerung und Kontrolle ein wichtiges Merkmal dar. Lerner, die großes Gewicht auf *Leistung durch Unabhängigkeit* legen, schneiden im relativ freien Kurstyp meist besser ab als in einer Veranstaltung mit engen Vorgaben und häufiger Leistungsüberprüfung. Genau umgekehrt verhält es sich bei Studierenden, die *Leistung durch Konformität* bevorzugen (Clark 1987).

Es scheint sinnvoll, den Grad der Außensteuerung (wie die Genauigkeit der inhaltlichen Vorgaben und die Häufigkeit der Prüfungen) auf die Fähigkeit zum Lern- und Studienmanagement und auf das Bedürfnis nach Unabhängigkeit abzustellen. Daraus ergeben sich allerdings zwei Dilemmata:

- Ein hohes Maß an *Unabhängigkeitsbedürfnis* muss nicht unbedingt mit einer entsprechenden *Lernkompetenz* verbunden sein. Im negativen Falle können die Studierenden den Freiraum, den sie sich wünschen, nicht ohne weiteres produktiv nutzen.
- Zwar soll grundsätzlich bei der Lehr-Lernorganisation das Ausmaß an Außensteuerung an den bestehenden Entwicklungsstand der Lerner hinsichtlich ihrer Fähigkeit und Bereitschaft zum selbstgesteuerten Lernen angepasst werden. Es darf dabei aber nicht vergessen werden, dass es bei *geringer vorhandener Selbstregulationskompetenz* auch darum geht, *Anreize zur Fortentwicklung* der Lernkompetenz zu setzen und diese Studierende mit einem *fordernden Grad an Offenheit* zu konfrontieren, damit sie ein Maß an Selbststeuerungsfähigkeit erreichen, das der universitären Bildung angemessen ist (Schlüsselkompetenz).

3.4 Motivationale Determinanten

Die motivationalen Studienvoraussetzungen steuern in erheblichem Maße den Umfang des Arbeitseinsatzes, die Ausdauer bei Schwierigkeiten und die Tiefe der Auseinandersetzung mit den Lerninhalten.

Von Bedeutung sind zum Ersten *allgemeine menschliche Motive*, die im Lern-Leistungsbereich zum Tragen kommen. Ein wichtiger Lernerunterschied liegt in der Dominanz des *Leistungsmotivs* gegenüber dem *Fachinteresse*.

Für Studierende mit ausgeprägtem positiven *Leistungsmotiv* muss das Studium fachliche *Herausforderungen* bieten und es sind eindeutige *Leistungsrückmeldungen* zu geben, um den erreichten Erfolg anzuzeigen. Das häufige Schreiben von Tests zu klar vorgegebenen Lernaufgaben ist in diesem Sinne eine günstige motivationale Ausbildungsbedingung. Die Inhalte des Studiums sind nur von begrenzter Bedeutung.

Für Studierende mit ausgeprägtem *Fachinteresse* ist hingegen gerade der *Gegenstand* des Studiums wichtig. Die *Inhalte* der Lehrveranstaltung oder der Literaturliste für die Prüfung motivieren, wenn sie auf das jeweilige Fachinteresse ausgerichtet sind. Darüber hinaus ist das interessegeleitete Studienhandeln auf das *Erleben von Freiraum und Kompetenzentwicklung* angewiesen. Das heißt, Studierenden mit ausgeprägtem Studieninteresse müssen

- spezifische *inhaltliche Anregungen*,
- Raum zur *selbstbestimmten Entfaltung* und
- Gelegenheiten zur Feststellung *des eigenen Entwicklungsfortschritts* gegeben werden.

Sind diese Bedingungen nicht vorhanden, wenden sich Studieninteressierte eher vom Studium ab.

Ein zweiter wichtiger Motivationsbereich ist das *Fähigkeitsselbstkonzept*, das Aspekte wie *subjektive Kompetenz, leistungsbezogenes Selbstvertrauen* und *selbstbezogene Erfolgserwartung* beinhaltet (Helmke/Schrader 2001). Das Fähigkeitsselbstkonzept beeinflusst die Lernleistung durch Mechanismen wie

- *Aufrechterhaltung der Ausdauer bei auftretenden Schwierigkeiten*. Auch wenn sich bei der Bearbeitung einer Lernaufgabe größere Probleme ergeben, bleibt der Lerner bei der Sache, wenn er sich sicher ist, dass er „das schon packen“ wird.
- *Pufferfunktion gegenüber selbstwertrelevanten Besorgnisgedanken und Selbstzweifeln*. In prüfungsnahen Situationen kann sich bei einem geringen Fähigkeitsselbstkonzept ein dauerhaftes Grübeln einstellen, dass beim vorbereitenden Lernen und in der Prüfung selbst von der Sache ablenkt.

Studierende mit einem geringen Fähigkeitsselbstkonzept in einem Studienfach bedürfen der besonderen Unterstützung, zu der gehören kann, dass sie zumindest in der Anfangsphase durch eine hoch strukturierte kleinschrittige Unterweisung zuverlässige Grundkenntnisse und Selbstvertrauen aufbauen (wie z.B. in einem Statistikkurs).

3.5 Komplexe Muster von Lernermerkmalen

Die genannten Lernvoraussetzungen wirken *im Zusammenhang* auf den Studienerfolg.

Das heißt zum einen, dass sich die Determinanten des Studienerfolgs *wechselseitig ausgleichen* können. Als Beispiel sei ein Student angeführt, der zur Thematik eines Studienfaches (z.B. Methodenlehre) zu Beginn nur

über wenige Vorkenntnisse (im Sinne von bereichsspezifischem Wissen) verfügt und allgemein – im Vergleich zu den Kommilitonen – eine eher durchschnittliche Intelligenz besitzt, – der aber an der Sache sehr interessiert ist und über eine gute Lernkompetenz verfügt. In dieser Kombination, so lassen die bisherigen Überlegungen erwarten, ist er sehr wohl zum Erreichen von guten Studienleistungen in der Lage.

Zum anderen sind polarisierend *Studierendengruppen* zu kennzeichnen, die jeweils ein in sich stimmiges Merkmalsmuster aufweisen und die dadurch so verschiedenartig sind, dass sie ganz gegensätzlicher Studienbedingungen bedürfen.

- Eine Studierendengruppe mit hohem Fachinteresse, guter Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen und ausgeprägtem Bedürfnis nach Unabhängigkeit muss für gute Leistungen inhaltlich profund angesprochen werden und über einen großen Freiraum im Studium verfügen.
- Damit Studierende mit geringem Vorwissen und extrinsischer Studienmotivation („Ich brauche nur den Schein“) solide Leistungen erbringen, darf die Lehrinformation nicht in die Tiefe gehen (die Vorlesung sollte sich nicht „in Details verlieren“) und ein hohes Maß an Lernkontrolle ist erforderlich.

Schließlich wird es problematisch, wenn ein *Merkmalsmuster in widersprüchlichen Ausprägungen* besteht. Das ist bei den o.g. Studierenden gegeben, bei denen einerseits ein hohes Fachinteresse und ein starkes Bedürfnis nach Unabhängigkeit vorliegen, die aber andererseits nur eine geringe Lernkompetenz besitzen.

Gerade die extrem unterschiedlichen Studierendengruppen zeigen, welche große Bedeutung der Differenzierung in der Hochschulausbildung zukommt, aber auch, wie schwierig es sein kann, diese lernerbezogen zu realisieren. Dabei stellt manche Grundstruktur der Ausbildung besondere Hemmnisse dar. Der Studienberater Schumann (2008) hat an der Universität Oldenburg den Wechsel von den herkömmlichen Ausbildungsformen zum BA-/MA-Studium (hohe Reglementierung, fortwährende Examinierung und erhebliche Gleichschaltung des Studententempos) verfolgt. Nach Schumanns Erfahrungen sind die *Gewinner* des Systemwandels Studierende, die:

- sich klare Strukturen und Vorgaben wünschen,
- ihr komplettes Zeitbudget für das Studium verfügbar haben und
- zeitlich und lerntechnisch gut arbeiten können.

Die *Verlierer* sind die Studierenden, die

- neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit oder Familienarbeit nachgehen müssen.
- hoch prüfungsängstlich sind oder zu einem perfektionistischen Verhalten neigen (kein zeitliches Strecken von Prüfungsleistungen möglich).
- zu Studienbeginn in ihrer Studienfachwahl unsicher sind, sich aber ja ein „Hineinschnuppern“ in den universitären Lehrbetrieb nicht erlauben können und deshalb langfristig unter dem Gefühl einer möglicherweise falschen Studienentscheidung leiden.

Schumann (2008) fordert u.a. eine „Entschleunigung“ des Studiums und die Möglichkeit zu einem geregelten Teilzeitstudium.

4. Die differentielle Gestaltung der Hochschule

4.1 Überblick

Der differentielle Blick wird nun auf die Struktur der Hochschule unter der Fragestellung gerichtet: Worin liegen die *Ansatzpunkte einer differentiellen Hochschuldidaktik*, der es darauf ankommt, durch eine heterogenitätssensible Gestaltung der Lernumwelt der Unterschiedlichkeit von Studenten und Studentinnen gerecht zu werden und ihre Verschiedenartigkeit zu nutzen?

Gestaltungsfelder der differentiellen Hochschuldidaktik liegen in den Bereichen

(1) des *Lehrens und Lernens*,

(2) des *Prüfens* und

(3) der *individuellen Unterstützungsangebote* im Studiengang. Diese drei Ausbildungsbereiche können auf der Grundlage von vier *grundsätzlichen Strategien* optimiert werden:

(1) die Herstellung einer *offenen Lernumgebung* mit vielfältigen Alternativen (wie verschiedene Prüfungsformen), unter denen die Lerner frei wählen,

(2) die Bereitstellung einer *komplexen Lernumgebungen* (wie virtuelle Lernangebote), die in unterschiedlicher Weise von Lernern genutzt werden können,

(3) die Förderung eines *zugewandten austauschorientierten Lernklimas*,

(4) das Angebot von Lernmöglichkeiten, die auf *kritische Lernergruppen* zugeschnitten sind (bspw. in Form von Förderkursen).

4.2 Unterschiedliche Formen der Leistungserbringung

Durch Prüfungssysteme, die in Bezug auf Prüfungshäufigkeit und der Platzierung der Prüfungen im Studienverlauf von einander abweichen, kann auf studentische Unterschiede Rücksicht genommen werden.

Häufige (Teil-) Prüfungen gegenüber komplexen Abschlussprüfungen

Kleinere Teilprüfungen finden am Ende oder sogar im Verlaufe einer einzelnen Lehrveranstaltung statt. Beispielsweise wird jedes Seminar eines Moduls mit einer Prüfung abgeschlossen. Selbst zu den einzelnen Abschnitten eines besonders schwierigen Kurses können Zwischentests durchgeführt werden. Derartig häufige Prüfungen erscheinen sinnvoll

- für Studierende mit *geringer Fähigkeit zu Selbststeuerung* (Kompetenz der Lernorganisation); diese benötigen eine genaue Sequenzierung der Aufgabenbearbeitung,
- in anspruchsvollen Lernbereichen, in denen Studierende ein besonders *geringes Vorwissen* und *Fähigkeits-selbstkonzept* besitzen. In diesen Fällen bedürfen Lerner einer häufigen inhaltlichen Rückmeldung.

Für verständnisorientierte Studierende mit gutem Vorwissen ist häufiges Prüfen eher ungünstig, da es leicht zu

einer „Veräußerlichung“ oder „Atomisierung“ des Lernens führt. Für diese Studierenden sind *inhaltlich komplexe Abschlussprüfungen* sinnvoll.

Staffelprüfungen gegenüber Blockprüfungen

Staffelprüfungen bieten im Gegensatz zu Blockprüfungen die Möglichkeit zur flexiblen Dosierung von Lernzeiten. Das kommt Studierenden mit *geringem bereichsspezifischen Vorwissen* oder *hohen außerhochschulischen Verpflichtungen* entgegen; die einen müssen sich intensiver auf die Prüfung vorbereiten und brauchen in ihren kritischen Prüfungsfächern viel Zeit; die anderen müssen das Lernen, das ihnen nur mit begrenztem Einsatz möglich ist, über einen längeren Zeitraum strecken.

4.3 Grundlegende Varianten der Lehre

Durch das Bereitstellen einer breiten Vielfalt an *Lernalternativen* kann Rücksicht auf die Verschiedenheit der Studierenden genommen werden. Derartige Wahlmöglichkeiten werden durch drei Maßnahmen eröffnet:

Alternative Lehr-Lern-Formen

Eine allgemeine Lehr-Lern-Alternative ist der *Veranstaltungsbesuch* gegenüber dem *Selbststudium*:

- Der Prüfer bietet den Studierenden an, sich entweder über seine *Vorlesung* oder ein bestimmtes *Lehrbuch* prüfen zu lassen.

Aus breit angelegten Einführungswerken können Studierende – in Absprache mit dem Prüfer – für sie besonders interessante inhaltliche Schwerpunkte auswählen. Das (gute!) Lehrbuch bietet darüber hinaus eine Informationsgrundlage, die aufgrund ihrer Verfügbarkeit Lernern mit relativ geringen kognitiven Fähigkeiten oder wenig Vorwissen eine sicherere Grundlage bietet als die mündlich dargestellte Lehrinformation, da ein Text in beliebiger Weise nachgelesen werden kann.

- Ergänzend zu *Vorlesung/Lektüre* könnten *studentische Diskussionsgruppen/Tutorien* organisiert werden, in denen der Stoff besprochen wird. Damit kann *sozialen Lernvorlieben* (Anregung und Unterstützung durch Mitstudierende) und dem Wunsch nach *sozialer Integration* in der Hochschule entsprochen werden.

Die Literatarbeit setzt allerdings *eine hohe Kompetenz zur Selbststeuerung* voraus. Außerdem ist unter pädagogischen Gesichtspunkten ein hohes Maß an Einzelarbeit aufgrund des mangelnden Diskurses problematisch.

Alternative Lerninhalte

Ein inhaltlich vielfältiges Lehrangebot ermöglicht Studierenden eine gezielte thematische Schwerpunktsetzung und spricht damit Studenten und Studentinnen mit unterschiedlichen Interessen und Studienzielen an. Inhaltliche Breite kann sichergestellt werden durch

- ein *Angebot an Lehrveranstaltungen*, die *verschiedenartige Themen* ansprechen, die für jeweils andere Studierendengruppen interessant sind.
- *einzelne Lehrveranstaltungen*, die in sich eine *große Bandbreite* an Themen behandeln.

4.4 Austauschregung

Die *konstruktive Nutzung* der Verschiedenartigkeit der Studierenden kann im Rahmen von Lehrveranstaltungen durch *Unterrichtsverfahren* erreicht werden, die die Teilnehmer zum *Austausch* untereinander anregen (Viebahn 2008).

Zunächst geht es darum, eine möglichst *breite Beteiligung in Seminaren* sicherzustellen, damit auch unterschiedliche, gegensätzliche Positionen zur Sprache kommen. Dazu müssen gewisse Grundregeln (Viebahn 1999) befolgt werden, die darauf abzielen,

- ein offenes zugewandtes soziales Klima herzustellen,
- die Lehrinhalte diskussionsanregend aufzubereiten und
- die Teilnehmer beim Stellen von Fragen und Abgeben von Einschätzungen zu unterstützen.

Für Großveranstaltungen ist ein besonderes technisches *Kommunikationssystem* (Nicol/Boyle 2003) entwickelt worden, das es ermöglicht, die Ergebnisse von Partnerarbeit (kurzfristiger Austausch zwischen Sitznachbarn) ins Plenum einzubringen und somit zum Gegenstand einer zeitlich begrenzten allgemeinen Aussprache in der Vorlesung zu machen. Mit Hilfe dieses Verfahrens wird die Vielfalt der Teilnehmer vorstellungen für alle leicht sichtbar.

Gruppenverfahren konstruktivistischer Provenienz (wie *Projektmethode* und *Gruppenpuzzle*), bei denen Studierende an einer gemeinsamen Aufgabe arbeiten, machen die verschiedenartigen Herangehensweisen an Probleme sowohl in der einzelnen Arbeitsgruppe wie für das Veranstaltungsplenum insgesamt deutlich.

4.5 Virtuelle Lernangebote

Die virtuelle Lerntechnik (*virtuelles Lernen, E-Learning, Online-Lernen*) bietet besondere Voraussetzungen dafür, dass sich Studierende mit den Lerninhalten auf unterschiedliche Weise *auseinandersetzen*, bei Bedarf differenzierte Lernrückmeldung erhalten und in einen ausführlichen *Austausch* untereinander treten.

Ein wesentliches Element der virtuellen Lernumgebung machen *Programme mit Lerninformation* aus. Für den Hochschulbereich von hervorragender Bedeutung sind (1) *Intelligente Tutorielle Systeme* (die nicht nur Lernmaterial, sondern auch Vorgaben zu seiner Verarbeitung enthalten und dem Benutzer Rückmeldung geben) und (2) *Hypertexte*. Beide Verfahren ermöglichen variable und z. T. ganz persönliche Formen der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand.

Ein weiterer wichtiger Bereich der virtuellen Lernumgebung sind die *Lernmöglichkeiten im Netz*. Zu ihnen gehören *allgemeine Lernangebote* (wie virtuelle Lehrveranstaltungen und Lernzentren, die Studierenden Zugang zu Lernmaterialien bieten, unter denen sie individuell auswählen können) und *kooperative Lernmöglichkeiten* (wie Online-Foren), die eine Plattform darstellen, mit deren Hilfe die Studierenden ihre unterschiedlichen Kenntnisse, verschiedenartigen Grundverständnisse und Erfahrungen zum Ausdruck bringen und sich damit wechselseitig auseinandersetzen können.

Das virtuelle Lernen bietet zwar gegenüber dem Präsenzlernen besondere Möglichkeiten der Individualisierung von Unterricht. Aber mit einer vorherrschend virtuell gestalteten Lernumwelt sind auch grundlegende Probleme verbunden:

- Es werden im allgemeinen *hohe Anforderungen an die Selbststeuerung* der Studierenden gestellt.
- Trotz der virtuellen Kooperationsmöglichkeiten besteht die Gefahr der *soziokulturellen Vereinsamung* (geringe *persönliche* Kontakte zu Lehrenden und Lernenden in Form von direkter Kommunikation).

4.6 Individuelle Unterstützung

Beratung und Betreuung

Zur gezielten Unterstützung von Studierenden ist es wichtig, dass im Studiengang ein breites individuelles Hilfsangebot bereitgehalten wird, das die persönliche *Beratung* und die *Mentorenbegleitung* einschließt.

Die Unterstützung muss auf die *einzelnen Studierenden* ausgerichtet sein: die *Orientierung* über den *ihn/sie betreffenden* Studienaufbau und über *seine/ihre* beruflichen Alternativen sowie die *Entscheidungshilfe* in Bezug auf die *persönlich relevanten* Wahlmöglichkeiten im Studium. Durch die Einführung von gestuften Studiengängen (die ein hohes Maß an „Verschulung“ besitzen) hat die *informative Studienberatung* an Gewicht gewonnen. Eine persönlich ausgerichtete Hilfe bei der Berufsplanung wird gerade für den *Arbeitsmarkt nach dem Bachelor-Studium* von Bedeutung sein.

Individuelle Förderung

Die trainingsartige *Förderung der individuellen Studienvoraussetzungen* stellt insbesondere für leistungsgefährdete Studierende eine sinnvolle Maßnahme dar. Drei Bereiche sind von Bedeutung:

- (1) Zum Aufbau von grundlegendem *bereichsspezifischen Wissen* können *Studieneingangskurse* hilfreich sein. Sie sind zum Ausgleich von Wissenslücken von *Studienbeginn* an gedacht (*Brückenkurse* in der Gesamthochschule oder *Vorkurse* [z.B. Statistikvorkurse für Studierende mit geringen Mathematikkenntnissen]).
- (2) Ein weiteres Feld sind die *Studienkompetenzen*, die in Kursen für *Studientechniken* vermittelt werden. Dazu gehört die Förderung der *Selbststeuerungskompetenz*.
- (3) Schließlich kann individuelle Unterstützung im Bereich der *emotionalen und sozialen Studienvoraussetzung* im Rahmen therapeutischer Maßnahmen notwendig sein. Einen großen Stellenwert hat der *Abbau von Prüfungsängstlichkeit*.

5. Notwendige Voraussetzungen für eine angemessene differentielle Gestaltung der Hochschule

Die Anpassung der Lernumwelt an Lernerunterschiede stellt hohe Anforderungen an die Hochschule. Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit sie diese Ansprüche erfüllen kann? Aus dem komplexen Bedin-

gungsgeflecht für Lehr- und Lernhandeln (Viebahn 2004) werden im Folgenden *individuelle Aspekte* (der einzelnen Person, die im Ausbildungssystem handelt) und *institutionelle Aspekte* herausgegriffen.

5.1 Individuelle Voraussetzungen

Lehrkräfte

Über zwei Einstellungen bzw. Fähigkeiten müssen Lehrpersonen verfügen, um zu wirkungsvollem differentiellem Lehrverhalten in der Lage zu sein. Sie müssen

1. eine ausgeprägte *Studentenzentrierung* in ihrer Lehr-Lernauffassung (Viebahn 2004) besitzen, so dass sie nicht allein die sachliche Informationsübermittlung in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellen, sondern auch die *Anregung zum Lernen, zur Aneignung von Fachwissen* durch die Studierenden als eine Kernaufgabe der Lehre ansehen,
2. *diagnostische Kompetenz* besitzen, die es ihnen ermöglicht, Unterschiede zwischen den Lernern überhaupt richtig wahrzunehmen. Diese Fähigkeit erfordert ein hohes Maß an Erfahrung im Umgang mit Studierenden. Lehr-Lernverfahren wie das *Seminarportfolio* (Viebahn 2006), die die persönliche Auseinandersetzung des Lerners mit dem Lernstoff in den Mittelpunkt stellen, machen Lehrenden Lernerunterschiede in besonderem Maße erfahrbar.

Studierende

Für die Studierenden ist wichtig, dass sie sich persönlich auf das Studium einlassen und eine gewisse Bereitschaft und Fähigkeit zur Kommunikation und zur Selbstreflexion besitzen. Von ihnen wird erwartet, dass sie

- sich über die Studienmöglichkeiten und -anforderungen orientieren, Studienentscheidungen treffen und diese aktiv zu verwirklichen suchen,
- sich hinsichtlich ihrer studienbezogenen kognitiven Fähigkeiten richtig einschätzen lernen und sich um ihre persönliche Weiterentwicklung aktiv bemühen und
- offen für den Austausch mit anderen sind.

Die Bewältigung der Heterogenität in der Hochschulausbildung ist ein dynamisches Geschehen im Sinne einer *wechselseitige Anpassung* zwischen Lernumwelt und Lerner. Beispielsweise für das besondere Problem der Berufstätigkeit von Studierenden würde das heißen, dass einerseits die Studiengangstruktur - wegen der variablen außerhochschulischen Verpflichtungen - flexibel gestaltet sein muss. Andererseits befreit diese Hochschulanpassung berufstätige Studierende nicht von ihrer Aufgabe, eine besonders genaue persönliche Arbeits- und Studienplanung aufzustellen und einzuhalten.

5.2 Institutionelle Voraussetzungen

Die Hochschule als Organisation ist in den Blick zu nehmen. In Bezug auf

- die *normativen Regelungen* ist wichtig, dass Studien- und Prüfungsordnungen alternative Studienwege zulassen. Dazu gehört die Ermöglichung vielfältiger Lehr-Lernformate und flexibler Prüfungsformen.
- die *personelle Ausstattung* geht es vor allem um ein angemessenes *Zahlverhältnis zwischen Lehrenden und*

Studierenden. Insgesamt wird eine große Studentenzahl in einem Studienfach die Wahrnehmung von Individualität erschweren; sie wird unter derartigen Umständen bestenfalls in Nischenbereichen möglich sein.

- die *Belohnungsstruktur* des Lehrkörpers kommt es darauf an, dass gute Lehre in der Kollegenschaft und bei den Entscheidungsträgern geschätzt wird, und zwar vor allem unter einem qualitativen Gesichtspunkt, der über das „glatte Durchschleusen“ großer Studierendenzahlen hinausgeht. Das Angebot von kleinen auf bestimmte Studierendengruppen gezielt ausgerichtete Lehrveranstaltungen muss Anerkennung finden.

Schließlich ist der *Grundaufbau des Studiengangs* eine wesentliche Rahmenbedingung für die differentielle Gestaltung der Hochschule. Behinderungen bestehen insbesondere in einem hohen Maß an Prüfungen und Überschneidungen von Pflichtveranstaltungen, die bei Lehrenden wie Studierenden zu Ärger und Distanz der Lehre gegenüber führen; umfangreicher bürokratischer Aufwand lenkt den Blick von der Individualität von Studierenden und den Differenzierungsmöglichkeiten ab. Positiv geht es darum, dass ein *soziales Klima* in der Hochschule herrscht, das der *Qualität* des Lernens einen hohen Stellenwert beimisst und auch im Alltag dafür aufmerksam ist, diesem Wert gegenüber den technokratischen Anforderungen der Institution Geltung zu verschaffen.

Literaturverzeichnis

- Clark, R.E. (1987): When teaching kills learning: studies of mathemathanic effects. Vortrag (EARLI), Tübingen.
- Helmke, A./Schrader, F.-W. (2001): Determinanten der Schulleistung (S. 81 – 91). In: Rost, D. H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bielefeld.
- Nicol, D. J./Boyle, J. T. (2003): Peer instruction versus class-wide discussion in large classes: A comparison of two interaction methods in the wired classroom. *Studies in Higher Education*, 28, pp. 457-474
- Rindermann, H. (2006): Was messen internationale Schulleistungsstudien? Schulleistungen, Schülerfähigkeiten, kognitive Fähigkeiten, Wissen oder allgemeine Intelligenz? *Psychologische Rundschau*, 57, S. 69-86
- Schumann, W. (2008): Umwege werden als Versagen gewertet. Die psychosoziale Situation von Studierenden im neuen BA/MA-Studiensystem der Universität. *UNI-INFO*, Jg. 35/H. 4, S. 8.
- Straka, G. A./Macke, G. (1979): Lehren und Lernen in der Schule. Stuttgart.
- Viebahn, P. (1999): Psychologische Bedingungen der Veranstaltungsbeteiligung. *Das Hochschulwesen*, Jg. 47/H. 4, S. 157-161.
- Viebahn, P. (2004): Hochschullehrerpsychologie. Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschule. Bielefeld.
- Viebahn, P. (2006): Seminarportfolio und Lernbegleitung (S. 146 – 157). In: Wildt, J./Szczyrba, B./Wildt, B. (Hg.): Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Bielefeld.
- Viebahn, P. (2008): Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. *Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht*. Bielefeld.

■ Dr. Peter Viebahn, Professor für Psychologie, Institut für Psychologie, Universität Oldenburg, E-Mail: Peter.Viebahn@Uni-Oldenburg.de

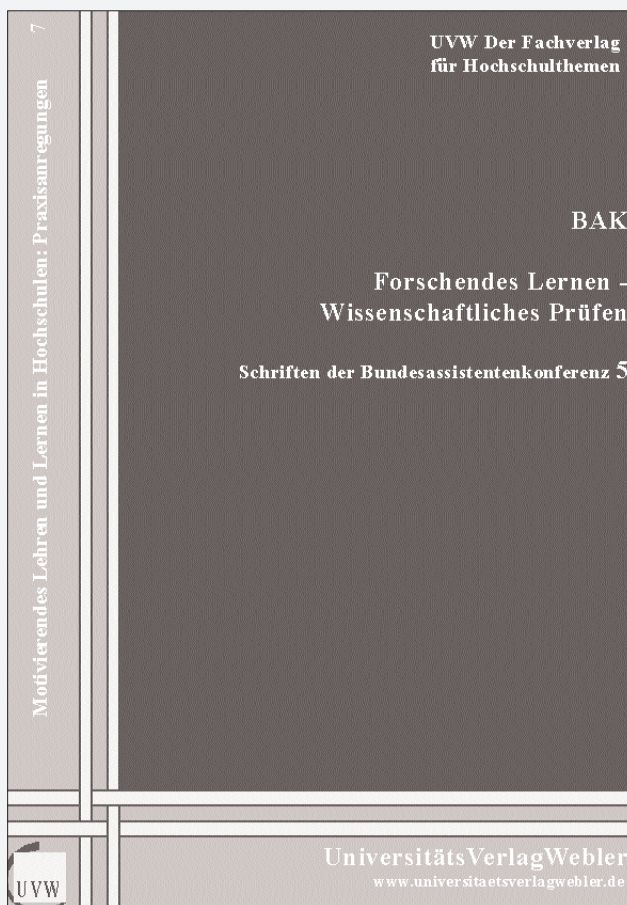
BAK

Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5

Viele Bachelor-Studiengänge stehen in der Gefahr, die Studierenden noch weiter als bisher von einem wissenschaftlichen Studium mit Forschungsbezug zu entfernen und dies allenfalls auf die Master-Studiengänge zu verweisen. Hier wird ein gegenteiliger Standpunkt vertreten: Forschendes Lernen gehört in den ersten Teil des Studiums, ja in das Grundstudium.

Die Bundesassistentenkonferenz (BAK) hat seiner Zeit viel beachtete Konzepte zur Reform der Hochschulen und zur Studienreform entwickelt. Die BAK war zwischen 1968 und 1972 die gewählte Repräsentanz der wissenschaftlichen Assistenten und wissenschaftlichen Mitarbeiter auf Bundesebene. Ihr Hochschuldidaktischer Ausschuss hat damals die Schrift „Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen“ vorgelegt, die mit ihren Erkenntnissen und Forderungen - man mag es bedauern oder bewundern - bis heute ihre Aktualität nicht eingebüßt hat.

Viele heutige Reformschriften beziehen sich daher noch auf sie, ohne dass ihr Text vielfach noch verfügbar wäre. Das ist Grund genug, diese Schrift nach 40 Jahren neu aufzulegen, um ihre Anregungen in die gegenwärtige Debatte wieder einzubringen. Gerade im Zeichen der Bachelor- und Master-Studiengänge können die hier entwickelten Konzepte wichtige Reformanregungen bieten. Sie können auf unverzichtbare Elemente eines wissenschaftlichen Studiums erneut aufmerksam machen, die in einer oft eher oberflächlichen Umstellung der Studiengänge auf gestufte Studienabschlüsse - wie eingangs betont - verloren zu gehen drohen.



ISBN 3-937026-55-X, Bielefeld 2009,
72 Seiten, 9.95 Euro

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

Eva Sunde & Arild Raaheim

“When book lovers meet book haters”: Emotional factors in the teacher-student relationship



Eva Sunde



Arild Raaheim

This paper provides a critical examination of emotional factors in the teacher-student relationship. The theoretical approach from George Herbert Mead and Pierre Bourdieu are used to analyze the process in which the self-understanding of teachers and students regarding school and education, are mutual constructed. Trust, violence and responsibility are focused as concepts crucial in these processes of learning and education. It is argued that workers with low level education are absent from further education, partly because of their earlier negative school-experiences. Negative school-experiences could be said to arise when mutual trust is missing and when teacher's professional role regarding responsibility and violence is not clearly defined.

Teachers' self-esteem is closely linked to a sense of professional efficacy; they attribute success and failure to main aspects of their job. Their professional development depend on, to what degree they invest themselves in the work. This high self-investment leads to dependence for approval of others. Following Andy Hargreaves, emotions, may be said to be “the heart of teaching”. He describes teaching as an emotional practice, as teaching and education involves relationships with other human beings (Hargreaves 1998). This paper suggests a way of understanding some of the emotional factors in the teacher-student relationship in terms of gender and class norms. Emotional factors can be said to “flavour” relations, even if the emotions are not recognized. In order to understand how and what impact teachers' emotions may have on students' self-understanding and what impact student's emotions may have on teachers professional self-understanding, we will broaden the theoretical approach with George Herbert Meads theory of “Self, Mind and Society”. We argue that students' self-understanding when it comes to learning and education partly is affected by teachers' perception, appreciation and evaluation of the students' interests, motivation and learning possibilities. As Sigmund Freud has written, it is hard to decide what is of greater importance for students: the concern with the sciences or the personalities of the teachers. According to Freud, the personalities of the teachers are perpetual undercurrent in all students and for many of the students the path to the sciences lead only through the teachers (Freud 1914). In order to analyze the teacher-student relationship and teachers' and students' attitudes and actions in schools and in the education system, we refer to the “theory of social practice” developed by Pierre Bourdieu. In this regard Bourdieu's notions

“field”, “habitus” and “class-habitus” will be of special interest. We follow Bourdieu and consider how the educational system may be seen as a field where teachers and students strive for recognition, attention, feedback and favours.

We state that emotional factors in the teacher – student relationship may contribute either to encourage or hinder students' learning. The emotional climate in teacher-student relations, may also affect the students' self-understanding and the way they understand themselves as students who are either fit for schoolwork or not. In order to understand the complexity in the field of education and in the teacher-student relations, we will widen the approach to be interdisciplinary and include the concepts “come into presence”, “trust”, “responsibility” and “violence” as proposed by Gert Biesta (2004). We argue that the teacher-education as this seemingly takes place within Norwegian universities, does not sufficiently prepare teachers for the relational and emotional factors that are important in learning and education. To specify and understand in what ways emotions may be of importance in the teacher-students relationship, we use the concept “mentalization” as this is derived and developed by Peter Fonagy (2002). We recommend that knowledge and understanding of “mentalization” have to be included in the professional training of teachers. It is argued that teachers easily interpret that learning difficulties among students coming from working-class family background, are down to laziness and stupidity (Scheinin 2008). The need for teachers to absolve themselves from the responsibility to search for other explanations is human, but not constructive. As Mead states, we cannot realize ourselves except in so far as we can recognize the other in his relationship to us (Mead

1934). According to Bourdieu, habitus can be said to follow generations. Our informants come from working-class families and few of their teachers came from similar family background. The informants' experiences of not being recognized in school, gave rise to feelings of being misplaced or not able to satisfy the demands of the teachers. Biesta claims that the very structure of our subjectivity is thoroughly social. What makes a human being into unique singular being, can be found in the way we respond to others, to the creation of the other, to the other as a question he claims (Biesta 2004). Trust, violence and responsibility are focused as important concepts in this process and in the processes of learning and education. The same may be true of "mentalization". This concept is relatively new and concerns the ability to understand mental states as intentions and emotions in oneself and in others (Fonagy 1997). In this paper, we will take a close look at the following:

- 1) In what ways do the emotional aspects of teaching influence the teacher-student relationship?
- 2) In what way may "mentalization" contribute to the teacher's professional role and strengthen the teacher-student relationship?

Background

In a previous study we found that early school experiences were decisive as far as attitudes towards schooling and education later in life are concerned (Sunde 2002). Based on these findings we wanted to investigate in more detail, the way male workers with low-level education, having a family background valuing manual work and not the use of language, were recognized in school. Findings confirm that the teacher-student relationship is indeed filled with emotions (Sunde 2002). The informants in the present study are low-level educated male workers (upper secondary school or less) with a traditional working-class family background. They predominantly report negative school experiences.

Theoretical approach

According to Mead, the self is social constituted in a social, relational process. He argues that "the self" does not consist simply in the bare organization of social attitudes (Mead 1934). One cannot define and determine a position, function, and privilege in society without a reference to an "I". But this "I" is not a "me". Even if we are able to talk to ourselves, we cannot see ourselves from the outside. The "I" reacts to the self in which the "I" arises through the taking of the attitudes of others. The "I" has in him all the attitudes of the others, and this call for a certain response. The attitude of the others is the "me" of that situation and the response to this is the "I". The attitudes of others affect the conduct of the "I", and constitute the understanding of a "me". Thereby one may say that the teacher "gives" a student a certain self, as the student "gives" the teacher a certain self. The "I" and "me" constitute the personality as this appears in a social experience. The teachers and the students are not able to realize themselves except in so far, as they can recognize the other in his relationship to them. It is as the teacher and the student take the attitude of the other, that they

are able to realize them self as a self (Mead 1934). The informants' self-understanding is developed in social processes with significant others, not only teachers. Significant others in this regard include family members.

Communication can be described as a social process. As communicators in social processes in school and in families, we develop an understanding of ourselves as students, partly formed by how we experience our teachers' opinions of and reactions to ourselves (Mead 1934). Why is it that we all experience to be smarter in relation to some rather than others? How is it that students appear clever in some classes? Sometimes the answers to these questions may be found in the teacher-student relationship. Practice theorists have set out to explicate the deeper structures that organize general social practice (van Manen 1995). In Bourdieu's theory of social practice the key concepts are: field, habitus, and capital. Bourdieu regards the educational system as a field of its own. "Habitus" lies at the heart of his theoretical framework. The concept may be seen as close to the concept of culture, but in a personalised sense. Habitus is being formed in the daily practices of individual subjects. It can be said to be a structured system of meanings. It does not follow any mechanistic formula or logic. Following Bourdieu, habitus can be said to be the way working-class culture is embodied in the informants. The relationship to school is established and understood as individual habituses constitute cultural capital as far as the school is concerned. The individual habitus is reinforced or not, by "success" in school. Habitus is constructed anew in each generation and the concept "class-habitus" may be used, when people with similar work, economy or background have the same likes and dislikes (Lysgaard 1961). The concept describes people who share not only values and cultural capital, but also social capital. According to Bourdieu, people do not simply reproduce significant understanding; they also produce and use them. The concept "class-habitus" is used by Bourdieu, to describe situations in which informants see school and education in the same way as their parents, with similar values, orientation and cultural preferences.

According to a psychoanalytic view of families and group behaviour, emotional experiences in mother-father-baby triangles are shaping the personality, and are carried forward into later group experiences (Youell 2006). A child is disposed to see the world in the same way as the older generation of his family (Harker 1984). The family is the first group a child belongs to. It is in the family that the building blocks of future learning and development are established. Arriving at school, the child – like our informants – brings with him several years of experience with working-class values like stability, tradition, and manual work. The basis of the child's behaviour is internalised family values and cultural orientation that form the durable dispositions that constitute habitus. At the same time as habitual factors are reproduced from generation to generation, the habitus must also be constructed anew in each generation. We learn about the world and ourselves from the moment we are born. This learning takes place within a dependant rela-

tionship to other human beings such as mother or father. Experiences from the beginning of our life remain with us in the depths of the mind throughout our life. The earlier the experiences go back in time, the more powerful these influences are later in life. Earlier experiences are revoked in any situation that resembles experiences from the past. The same is true of teachers. The need to be accepted and recognized has been shown to be one of the most important factors for well-being and motivation, as well as learning in school (Sulzberger-Wittenberg et al. 2007). This is central to what Biesta calls "come into presence" (Biesta 2004).

The process of "coming into presence" is not something individuals can do alone and of themselves. This process has to be developed in relationships. One can "come into presence" in a social and inter-subjective world, a world shared with others recognized as different and understood as an act and decision of a pre-social individual. Biesta states that what makes human beings into unique singular beings is to be found in the way which they respond to each other, to the creation of the other, to the other as question (Biesta 2004). Education is a situation or a process, which provides opportunity to "come into presence". In education subjectivity and agency are of great importance. Educational processes are about being challenged by otherness and difference. In schools, this process is about challenging students, confronting them with otherness and difference and asking them difficult questions (Biesta 2001). This is supported by Niklas Luhmann. In his opinion, teaching is a sort of systemized disturbances of closed learning processes. Teaching often happens "all by itself", and sometimes "not at all", regardless of what is done, e.g. which disturbances one could think of (Qvortrup 1993).

Other factors that may be of importance in the teacher-student relationship are trust, violence, and responsibility (Biesta 2004). In any learning relationship subjectivity and trust must be said to be of the ultimate concern. Learning is all about responding to what is new, other or different and what challenges, irritates and disturbs, and because of this learning is tightly connected with risks. One risk could be that you might not learn what you in the first place wanted to learn. Another risk could be that you might learn things that you could not have imagined that you wanted to learn. Also there is a risk that you might learn something that you rather did not want to learn, for example something about yourself. In order to take risks, the students must be able to trust that something terrible will not happen. Trust is especially important in situations in which students do not know, and cannot know, what will happen next. This kind of trust is by its very nature without ground. If trust was grounded, that is if the student would know what was going to happen or how the teacher they put their trust in will react and respond, trust would no longer be needed.

In relationships between teachers and students there will always be a violent dimension (Biesta 2004; Bourdieu 1997) which involves possibilities for power struggles and the use and misuse of violence. In education, violence can be performed and experienced in situations where teachers allow students to come into presence or

not. This is continually at stake in an ongoing learning relationship. Teachers' use of violence can be experienced in cases where students are being challenged. Teachers can show expectations and challenge students by asking difficult questions and creating difficult situations, and they can decide who, when and of what reason the students shall get the opportunity to "come into presence". "Disturbing" the student or "benign disruption" as Roberts (2002) calls it, is what constitutes an educational relationship and makes education possible. As such, teachers carry immense responsibility. According to Biesta, this responsibility is more than just a responsibility for the quality of teaching or for successfully meeting the needs of the learner. Teaching is about creating opportunities for the student to be recognized and accepted for who they are. As Biesta argues, the first responsibility of a teacher is the responsibility of the subjectivity of the student, that which allows the student to be a unique, singular being. Teachers' responsibility for individual students cannot be based upon knowledge about what one takes responsibility for. To the very structure of responsibility belongs, that teachers are responsible even if they do not know what to take responsibility for (Biesta 2004).

According to Hargreaves (1998), emotions are mental states, accompanied with intense feelings and bodily changes. He states that emotions are dynamic parts of ourselves, and whether positive or negative, all organizations, including schools, are full of them. Emotional labour is an important part of teaching. Teaching cannot be reduced to technical competence. Teaching is relational and teachers aim at forming the relations in particular ways. Teaching involves emotional practice and depends upon extensive degrees of emotional understanding. The more asymmetric the relationship is concerning gender, age, class and educational level, the more possibilities there will be for emotions to awake and arise. Teachers become teachers partly because of their success in schools and subjects they are interested in. As teaching is a profession of relational character, one of the professional tools at hand is the teachers themselves. Therefore, teacher's self-esteem is closely linked to a sense of professional efficacy. Most teachers invest lots of time and efforts in their job and this high self-investment leads to dependence for approval of others (Nias, 1996). In many cases, the only professional approval of others can be found among students in classes. According to this, teachers and the teaching profession will be exposed to more vulnerable situations than what is the case in many other professions. This is one of the reasons why we will argue a need for teachers to get to know and learn about what Fonagy describe as "mentalization" (Fonagy 2002). The tradition of mentalization is relatively young, but has already great attention among professionals as psychoanalysts and psychologist. It is about minding minds, the ability to understand one self and understand others. The verb "mentalizing" is used to emphasize that the focus is dynamic, not static. We all use fantasy to interpret and understand actions connected to intentional, mental conditions, because actions connect to intentions. Teachers are exposed to

both their own emotions and to the emotions of others in classrooms. Knowledge of mentalization and, the key skill "mentalizing", may support teachers understanding the complex processes in the classroom and to enhance their professional development as teachers.

Method

The data presented in this paper are derived from a study in which fifteen male workers aged 40-55 years, were interviewed. We used a semi-structural approach including both closed and open-ended questions, in order to open up for informants' experiences and associations. The findings from a previous study (Sunde 2002) constitute a scholastic background for the present study.

The Sample

The informants in the present study are employed in work-places situated on the Western coast of Norway. They work in three different branches, all branches mainly employing male workers with low level education: a) Brewery b) Post distribution c) Electricity. A first letter to present the project was sent to union representatives and caused no response. The information had to be rewritten as the lack of response uncovered a gap between the language used in academia and the language used in work-places. In order to secure validity, great effort was spent on using a language that was understandable and that could be recognized by the informants. Care was taken to offer the participants relevant and necessary information about the process as we went along, responding to ethical demands as they e.g. are discussed by Kvale (1997). We have chosen a relational perspective for the research project, but it is important for us to emphasize that in this paper, the relational aspects always are grounded in the experiences of the informants.

In qualitative research the quality is not depending on whether the findings are countable or trustable. The most important in the present project, has been to secure validity in the kind of questions that have been chosen for the interviews, and to focus on how the theoretical foundation has been used to understand the answers of the informants. As Kvale states, research that aims to construct information will always imply theoretical presumptions (Kvale 1997). The data presented, are as in all research constitutions of inter-subjective constructions conducted by the researcher. As in critical research, the intention has not been to validate a special form of knowledge. The work with this project can better be described as "compelling knowledge claims". The data analysis can be described as critical in terms of an aim to understand the meaning of the informants' quotations and search for "truth" behind ideologies and possible false awareness. Also, it may be described in terms of realizing to what degree social, economical and political structures contribute to an understanding of how the informants experience their teachers the way they do.

Data analysis

The interviews were transcribed and analysed step by step as described by Kvale (1997). The main interview themes were work, school and family life. A thematic in-

terview guide was created to support the dialogue with the informants. The interviews were transcribed from oral speech to written text. In accordance with the aim of our study, and in relation to the nature of the material derived from the interviews, we decided to use a phenomenological based method for analyzing the material (Giorgio 1975). According to this method the informant's statements are abridged to shorter descriptions. At first, the interviews were studied in order to get a grip of the totality of the content. Thereafter, the natural category of meaning was decided. Further, the categories were formulated and the meaning of the statements extracted. The printouts from the interviews were reviewed several times with the aim to elaborate a total impression. Further, the interviews were categorised thematically, following the significant statements that appeared in the material. Within the thematic categories, the significant statements were identified and focused. The analysis was discussed with other researchers and colleges, who made valuable contributions with suggestions for change. Informants have commented parts of the text. These comments served to broaden our understanding of the quotations.

Findings

Emergent themes are first and foremost found in the cultural gap experienced by different values and orientations among informants and teachers. Emotional reactions aroused in cases where these differences were not recognized or overseen. From their upbringing in working-class families, informants have learned that manual work is the real work and reading is a waste of time. Informants did neither feel "at home" in school, nor recognized. Informants experienced mixed feelings toward education, mostly negative. We have chosen three categories to illustrate this and present these as statements. The categories illustrate different quotations offered by the informants. Each quotation is collected from one participant, but at the same time it represents the voices of other informants. The differences in values and cultural orientation between informants and their teachers, were experienced by informants as striking and this is formulated in the first category:

Category I:

The teacher tried to push us into a culture which was strange to us

How did the informants act and perform as they experienced the cultural differences in school? The answer to this may be found in the next quotation:

Category II:

Students who opposed the teacher and learning became heroes among other students

Attitudes toward school and education later in life may be understood as possible consequences of the informant's experiences as stated in the next quotation:

Category III:

Learning and education is not a process in which you gain something, it is a necessary evil

As stated by Hargreaves, emotions will be found as active aspects in all human relations. Positive emotions may foster positive attitudes to learning and education, while negative emotions may hinder learning and foster negative attitudes to further education. As category I reveals, the emotions described by informants in the present study, were mostly negative when it comes to the cultural differences they experienced in school. Informants felt pushed to think and act in ways that were strange and unknown. This is what learning is all about so why is this negative? One answer may be that the necessary trust between teachers and student was not established. When trust is lacking, emotions occur. In order to handle and cope with their emotional reactions, the informants developed different coping strategies: they discredited school-work, rejected the teacher, made noise and riots in classes. The result was that they became heroes among comrades but not among teachers. The informants came from families where they themselves, their partners and other family members, were low-level educated (upper secondary school or less). An interesting finding was the informants' experiences or lack of experiences with language. They told about a kind of silence in their family. Talking was used when necessary, and there was not much small talk. Manual work was valued more than talking and reading. Talking and reading were not regarded as proper work. They were regarded as a waste of time. One informant shortly put it like this: *"My father was not much for talking"*. Another informant quoted his father: *"How come you are reading. When are you going to start proper work"*. This is different from what they experienced as their teachers' orientation. Their teachers were seen as someone who liked talking and who favoured the use of language.

Discussion

As can be seen, teachers and students may have different orientations and values regarding work, books and reading and writing. When these differences are unseen, overlooked or ignored, the result may be negative in the sense that is described in Mead's theory of the Self, and in Bourdieu's concept habitus. The interviews left a prevailing impression that the informants experienced their teachers' values, attitudes and expectations as ...?, even when these were unspoken and silent in class. Traditionally, theoretical work has had a higher status than manual work in society. Informants recognized this among teachers. According to them, teachers seemed to have the idea that schools are for the clever, "intelligent" students. In the informants' opinion, the teachers favoured clever students, students who were acquaint with and brought with them the school-codes from their homes. Also, the teachers were understood as favouring students who liked and mastered reading, writing and school subjects, as seen in category I. According to the informants, most of the time they were seen by teachers

as being uninteresting and of little importance, unwanted or even too problematic in terms of school. One of the consequences described, was that their family background and earlier experiences were not valued or asked for by teachers. Instead they were made invisible or ignored. Such experiences may lead to feelings of being unwanted in class.. Further, informants learned that they did not fit in, that they were out of place in school. This is unfortunate, as schools have as one of their most important tasks to encourage knowledge and the development of knowledge.

The informants argued that the way they were met in school, was not a proper way to develop and obtain a feeling of master and love of knowledge. One informant argued that an alternative way into subjects and books would be if teachers had searched for stories in which the informants and their family-background were regarded to be important. Stories of relevance to them, and in which they could be recognized. This would give them an opportunity to participate and contribute with experiences from their own lives. Even though many of the informants experienced school and education as necessary, school in their opinion had negative connotations and was far from being pleasant, interesting, and something that lead to development of mind and intellect. As learning and pleasure are tightly connected, such negative feelings may be hostile to learning (Illeris 2000).

Category II statement show that informants confront what they experienced as a cultural gap between themselves as students and their teachers, by showing off and being aggressive. The informants told rather proudly of the strategies they used in school in order to "survive". They opposed teachers and school by acting out, and by this they were "rewarded" by increased status among peers: "Students who opposed teachers and learning became heroes among us". It appeared from the responses of the informants that they experienced their teachers to have a different view both on the merits of heroes and on what was good/bad and right/wrong regarding knowledge (theoretical versus practical) and work (theoretical versus practical). As the informants reported to have been overseen and "forgotten" by their teachers, they also experienced that teachers were seldom interested in and seldom expected professional progress in their schoolwork. The informants also reported experiences of being misunderstood as lazy and unmotivated, while they themselves felt a need for support in order to understand dilemmas in subjects or in the school-work as a whole. It is, however, worth mentioning that the family background of the students' One informant quoted his father: *"why should you join education, are we (and what we represent) not good enough for you?"* Parents' negative school experiences seemed to have an impact on their attitudes to school and to education. Theoretical education was valued by the informants as negative although a few of them regarded education as being necessary. One informant explained the negative feelings to school by saying:

"Our teacher only bothered to listen to the most motivated students. He gave a damn and jumped elegantly over me"

Another said:

"I have had many good teachers, not anyone directly bad. I feel lucky, but I had an incredible foolish teacher in school X... I did not manage to motivate myself. When you are 15 years and suddenly get lousy results in class. In school X came children from different part of the area this was the opposite of the pupils in the school I was in before. It was top and bottom."

The same informant continues:

"There was not much talk about education in my family. I always heard that theoretical education is a joke, because with education you will not get a proper job. You need someone to tell you about it. I remember comrades talked about different subjects and education, but I did not know what they talked about and did not ask. This shows how little I was introduced to education."

Perhaps teachers care more about pupils who are more like themselves in orientation, values, and family background? Or, could it be that teachers care about different students in different ways? It is not possible for sensitive teachers to develop their classroom and management skills without addressing their emotional reactions and responses (Korthagen 2007). So how come that teachers' emotions so seldom are regarded as a topic worthy professional consideration? (Nias 1996).

Looking at our informants, their habitus may in some ways be said to be reproduced working-class habitus. Their family background and cultural orientation, their cultural capital, were experienced as different from their teachers'. These experienced differences caused emotional reactions in the students. Some kind of emotions will always be present in human relations, and so also in schools and teacher-student relations. In our opinion, the emotional reactions stir informants' motivation for and learning in school. How, and to what degree the differences are experienced by teachers, we know little of. It is, however, as claimed by Biesta (2004) probable that teachers also are moved by students' emotional reactions, one way or another. We argue that teachers' recognition or lack of recognition of informants, constitute the students' self-understanding in relation to school and education. On the other hand we assume that a student's lack of recognition of teachers and of work in classes, also may affect the self-understanding of teachers. In the cases where students discredit what teachers have built their professional career on - the value of reading, writing and books - it may provoke emotions and reactions in teachers as well. What we do not know, is how teachers identify, react to and handle their own or/and the students' emotional reactions or to what degree teachers acknowledge emotional reactions. One way of handling emotions is to ignore, hide, or project them. According to the informants they were often met by teachers who were not interested in them as students. Lack of interest on the part of the students was expressed by use of irony and ridicule by teachers, and this was often rewarded by popularity among other students. Ridicule or irony may be one way to relate to emotions.

Besides working with subjects and the development of professional knowledge, to assist students in "coming into presence" will be one of the most important responsibilities teachers have in school. The same is true with regards to creating mutual trust in their relationship with students. Teachers' use of irony and ridicule are examples of violence that may arise in asymmetric relations, but which are counterproductive as far as motivation for school work and learning is concerned (Biesta 2004). Negative school-experiences arise when mutual trust is missing, when teacher's professional role is not clearly defined. Following van Manen, some teacher-student relations lack pedagogical content completely, while other relational events are pedagogically significant, only in spite of the teacher. Still other relations demonstrate lasting pedagogical consequences. These observations beg the question that teachers know what is meant by pedagogy, that they are able to discern the qualities or virtues that sustain pedagogical relations, and that teachers understand why the pedagogical relation is at the heart of good and effective teaching (van Manen 1984).

In order to make students "come into presence" teachers must identify and recognize students' habitus and give place for all sorts of experiences. Not only the ones they as teachers are acquainted with. While it is understandable that teachers are motivated and inspired by interested and clever students, pedagogy is about challenging and stimulating every student, even those who are seemingly unmotivated. In medicine, psychology, and social work, emotional factors in the professional relations are regarded to be of such importance, that this focus is included in the education of the professionals. Based on what the informants tell us about their experiences, we will argue that there is a need for teacher education to include matters like these in their teacher education programmes too. In order to recognize every student, regardless of family-background, and to provide students "to come into presence", there is a need for teachers to work on and develop an open reflective and accepting mind. In our opinion teachers also need to develop their reflective awareness, a kind of psychological skill which Fonagy calls "mentalizing". Teachers who are trained in mentalizing may meet students with an open, understanding, and reflective attitude regardless of what social and cultural background they have. The better teachers understand the students as human beings with values and attitudes different from their own, the more difficult it is for teachers to treat the students as objects. As human beings, we all may be lead astray by our own perceptions. Hargreaves argues that teachers frequently misconstrue their students' exuberance for hostility, bored compliance for studious commitment, embarrassment for stubbornness and silent respect for sullen resistance (Hargreaves 2002). Teaching may, probably, prove to be more challenging in this respect than what is true in other professions.

Based on Mead's theoretical approach of the constitution of the self and Bourdieu's theory of social practice and the impact of emotional aspects in human relations, we argue that teachers and students mutually construct

the self-understanding of each other when it comes to learning in school. Mutually dependant relationships may be vulnerable. The asymmetric dimension in the teacher-student relationship intensifies this kind of vulnerability. Differences in the teachers' and students' experiences, orientations, values, and cultural and social orientation are likewise important. The informants experienced these differences, and according to them their teachers' cultural orientation was presented as the right and preferred kind of capital, and the informant's own cultural and social capital was experienced as unwanted by teachers. Teachers may not be fully aware of the degree to which their values and attitudes are identified, recognized and understood by the students. They may not be aware of the great impact they make on students' self-understanding as learners and participants in education later on. As far as we are concerned, these questions have not been sufficiently dealt with in teachers' training. How can teachers acknowledge the important impact emotional factors play in the teacher student-relationship, if they are not made aware of it or not made acquainted with this in their own professional training? If focus is on curriculum, the content of courses and subjects and not so much on human relations, we will argue that this is to be blind to or to seriously under-communicate the complexity of the profession. Following Mead, the informant's self-understanding as students are related to how they perceived the teacher's perceptions of them. As far as we know, relations, and the mutual construction of each other's self-understanding in the teacher-student relationships are not analyzed or discussed in teacher education in Norway.

References:

- Allen, J. G./Fonagy, P./Bateman, A. W. (2008): *Mentalizing in Clinical Practice*. Washington DC.
- Backe-Hansen, E. (2002): *Ung i Norge*. Reproduksjon av forskjeller og sosial mobilitet. Oslo.
- Bakken, A./Borg, E./Hegna K./Backe-Hansen, E. (2008): *En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Oslo.
- Biesta, G. J. J. (2004): *Against learning*. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik* nr. 1.
- Bourdieu, P. (1993): *The field of cultural production*. Cambridge.
- Bourdieu, P. (1996): *Symbolisk makt*. Oslo.
- Bourdieu, P./Passeron, J. C. (1970/2000): *Reproduction, Society and Culture*. London.
- Dewey, J. (1897): *My pedagogic creed*. *The School Journal*, Vol. IIV/No. 3 p. 77-80.
- Fonagy, P./Gergely, G./Jurist, E./Target, M. (2002): *Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self*. New York.
- Fonagy, P. (1997): *Morality, disruptive behaviour, borderline personality disorder, crime and their relationship to security of attachment*. In: Atkinson, L./Zucker, K. J. (Ed): *Attachment and psychopathology*. New York.
- Freud, S. (1914): *On schoolboy psychology*. In *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*. London.
- Geddes, H. (2006): *Attachment in the classroom*. The links between children's early experience, emotional well-being and performance in school. London.
- Giorgio, A. (1975): *An application of phenomenological method in psychology*.
- Giorgio, C. Fischer/E. Murray (red.): *Duquesne study in phenomenological psychology*, II (s.82-103). Pittsburgh.
- Hargreaves, A. (1998): *The emotional practice of teaching*. *Teaching and teacher education*, Vol. 14./No 8.
- Harker, R. (1984): *On Reproduction, Habitus and Education*. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 5/No. 2.
- Illeris, K. (1999): *2. utg. 2000. Læring – aktuell læringsteori I spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Roskilde.
- Jarvis, P. (2001): *Learning in Later Life: An Introduction for Educators & Carers*. London.
- Kabat-Zinn, J. (1994): *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York.
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo.
- Lysgaard, S. (1961): *3. utg. 2001. Arbeiderkollektivet*. Oslo.
- Mead, G. H. (1934): *Mind, self and society, from the standpoint of a social behaviourist*. Chicago.
- Nias, J. (1996): *Thinking about feeling: the emotions in teaching*. *Cambridge Journal of Education*, Vol 23/No. 3.
- Nordli Hansen, M. (1999): *Utdanningspolitikk og ulikhet. Rekruttering til høyere utdanning 1985-1996*. Oslo.
- Qvotrup, L. (1993): *In Cederstrøm, J., Qvotrup, L., Rasmussen, J. Læring, samtale organisation. Luhmann og skolen*. København.
- Roberts, K. A. (2002): *Ironies of effective teaching: Deep structure learning and constructions of the classroom*. *Teaching Sociology*, Vol. 30/No. 1, pp. 1-25.
- Salzberger-Wittenberg, I., Williams, G., Osborne, E. (2007): *The emotional experience of learning and teaching*. London.
- Skårderud, F. og Sommerfeldt, B. (2008): *Mentalisering – et nytt teoretisk og terapeutisk begrep*. Oslo.
- Strachey, J. (1971): *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. London.
- Sunde, E. (2002): *Arbeidsbenk for noen – skolepult for andre? En kvalitativ studie av arbeidstakere med kort utdanning, og deres forhold til arbeid, skole og familieliv belyst ved hjelp av Bourdieus teori*. Bergen.
- Themlow, S. W./Fonagy, P./Sacco, C. F./Brethour, J. R. (2005): *Teachers who bully students: A hidden trauma*. *International Journal of Social Psychiatry*. London.
- Van Manen, Max/Li, Shuying (2002): *The pathic principle of pedagogical language*. *Teacher and teacher education*. Vol. 18. Alberta.
- Van Manen, Max (1994): *Pedagogy, Virtue, and Narrative Identity in Teaching*. *Curriculum Inquiry*, Vol. 24/No. 2. Toronto.
- Willis, P. (1978/2003): *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Aldershot.
- Youell, B. (2006): *The learning relationship*. *Psychoanalytic thinking in education*. London.

- Eva Sunde, Fakultät für Psychologie, Universität Bergen, E-Mail: Eva.Sunde@iuh.uib.no
- Arild Raaheim, Professor für Pädagogische Psychologie, Leiter des Programms für Universitätspädagogik, Universität Bergen; Professor für Pädagogik, Norwegische Handelshochschule Bergen, E-Mail: arild.raaheim@iuh.uib.no

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Stefanie Schwarz, Don F. Westerheijden, Meike Rehburg (Hg.):
Akkreditierung im Hochschulraum Europa**

Bielefeld 2005, ISBN 3-937026-36-3, 261 Seiten, 34.00 Euro

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

*Gerald Haidinger, Lukas Mitterauer,
Michael Schwanzer & Oskar Frischenschlager*

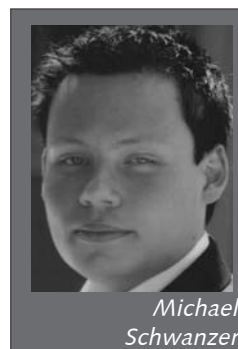
Zum Einfluss des Geschlechts, Prüfungssystems und der Betreuungsrelation auf Lernstrategien - Ein Standortvergleich medizinischer Universitäten Österreichs (Graz, Innsbruck, Wien)



Gerald Haidinger



Lukas Mitterauer



*Michael
Schwanzer*



*Oskar
Frischenschlager*

In the study year 2002/03 the three Austrian Medical Universities (Medical University of Graz, Medical University of Innsbruck, and Medical University of Vienna) individually implemented new curricula for medical studies. We investigate site-specific differences in learning strategies of medical students. In every University 100 eight-semester students were interviewed by questionnaire. We found differences in learning strategies both by location, where the Innsbruck students attained higher values, and by sex. Female students showed higher values in various aspects of learning strategies as well as in test anxiety.

In der vorliegenden Arbeit ergreifen wir die Gelegenheit, nach zeitgleich erfolgten, aber nicht völlig identen curricularen Umstellungen an den drei medizinischen Universitäten Österreichs standortspezifische Unterschiede in den Lernstrategien der Studierenden zu untersuchen. Pro Standort (Graz, Innsbruck und Wien) wurden jeweils 100 Studierende im achten Semester ihres Medizinstudiums mittels Fragebogen (Kurzform standardisierter Tests zur Erfassung der Lernstrategien) untersucht. Wir fanden einerseits Unterschiede nach dem Standort, wobei die Innsbrucker Stichprobe durchgehend die höchsten Werte aufwies und andererseits Geschlechtsunterschiede, wonach weibliche Studierende in zahlreichen Aspekten des Lernverhaltens aber auch bei der Prüfungsangst höhere Werte zeigten.

1. Einleitung und Fragestellung

Seit Beginn des 20. Jahrhunderts wurde das Studium der Humanmedizin in Österreich in seinen Grundzügen nicht verändert. Durch die rasante Entwicklung der wissenschaftlichen Forschung und durch gesellschaftliche Veränderungen haben sich die Anforderungen an Absol-

ventinnen und Absolventen des Medizinstudiums aber enorm gewandelt. Innerhalb weniger Jahre, beginnend in den Siebzigerjahren, wurden deshalb in nahezu allen europäischen Ländern die Curricula einer grundlegenden Reform unterzogen, um eine zeitgemäße ärztliche Ausbildung zu gewährleisten (Medizinische Universität Graz 2007).

Nach einer ausführlichen Planungsphase und einem Probedurchlauf mit freiwilligen Studierenden des Jahrgangs 2001 wurden im Studienjahr 2002/03 an den medizinischen Universitäten Österreichs (Wien, Graz und Innsbruck) neue Curricula des Diplomstudiums Humanmedizin eingeführt (Medizinische Universität Innsbruck 2007, Medizinische Universität Wien 2007). Die drei Curricula sind in ihren Kernpunkten sehr ähnlich. Allen gemeinsam ist das Abgehen vom konsekutiven Durchlaufen einzelner Fächer zu Gunsten von themenzentrierten Blöcken. Auch das Prüfungssystem wurde entscheidend verändert: mündliche Prüfungen wurden abgeschafft, statt dessen der Stoff zu großen schriftlichen Prüfungen auf Multiple-Choice-Basis zusammengefasst (Medizinische Universität Graz 2007, Medizinische Universität Innsbruck 2007, Medizinische Universität Wien

2007). Unterschiede zwischen den Standorten bestehen weniger im inhaltlichen Aufbau als im Prüfungssystem und in der Größe. In Graz werden Modulprüfungen abgehalten, in Wien Jahresprüfungen und in Innsbruck Prüfungen im Abstand von einem halben bis zu eineinhalb Jahren. Alle drei Universitäten verwenden als Prüfungsformat überwiegend Single-Choice (1 aus 5) Fragen. Hinsichtlich der Größe, dem Ausländeranteil und der Betreuungsrelation unterscheiden sich die drei Standorte wesentlich voneinander. Die Anzahl der neu zugelassenen Studierenden betrug im Studienjahr 2003/04 in Graz 664, in Innsbruck 569 und in Wien 1.489. Der Anteil ausländischer Studierender betrug zum selben Zeitpunkt in Graz 10%, in Innsbruck 27% und in Wien 22%. Die Betreuungsrelation betrug im Jahr 2005 in Graz 10,34, in Innsbruck 5,99 und in Wien 7,17 Studierende pro wissenschaftlichem Bediensteten (Vollzeitäquivalent) (Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 2008a).

Im Durchschnitt sind von den Studienanfänger/innen des Jahrgangs 2003/04 zum Zeitpunkt der Untersuchung (nach sieben Semestern) in Graz noch 63%, in Innsbruck 55% und in Wien noch 51% inskribiert (Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 2008b). In der vorliegenden Arbeit wird überprüft, inwieweit sich standortspezifische Unterschiede (z.B. Prüfungssystem, Größe der Universität) in den Lernstrategien und dem Lernverhalten der Studierenden der drei medizinischen Universitäten (Graz, Innsbruck, Wien) abbilden. Da davon auszugehen ist, dass aufgrund eines offenen Hochschulzuganges des untersuchten Jahrgangs (Zugangsbeschränkungen wurden erst mit dem Jahrgang 2006 eingeführt) vergleichbare Studierendenpopulationen an den drei Universitätsstandorten ihr Studium beginnen, sind Unterschiede in den untersuchten Bereichen als Ergebnis des spezifischen Selektions- und Adaptionsprozesses im Laufe der standortspezifischen Studienbedingungen zu werten, zumal wir Studierende des achten Semesters nach dem Zufall auswählten, von welchen angenommen werden kann, dass diese ihr Lernverhalten bereits den standortspezifischen Erfordernissen angepasst haben (Mitterauer et al 2007a), bzw. wegen mangelnder Adaptionsleistung bereits aus dem Studium ausgeschieden sind. Aufgrund der Ergebnisse unserer bisherigen Studien, in welchen sich deutliche Geschlechtsunterschiede im Prüfungserfolg zeigten (Frischenschlager et al 2005, Haidinger et al 2005, Haidinger et al 2006, Frischenschlager et al 2007) haben wir auch die Daten der vorliegenden Untersuchung nach dem Geschlecht getrennt ausgewertet.

2. Methoden

Im Rahmen von Lehrveranstaltungen mit Anwesenheitspflicht wurden im Sommersemester 2007 pro Standort hundert Studierende des achten Semesters zufällig mittels eines Fragebogens mit insgesamt 104 Items untersucht (Frischenschlager et al 2007). Der erste Teil besteht aus fünf Items zur Erhebung soziodemografischer Variablen (Datum der Befragung, Geschlecht und Alter der Studierenden, Universität und Semester).

Im zweiten Teil befassen sich drei Items mit dem Lernaufwand (durchschnittlicher Lernaufwand sowie Lernbeginn vor Prüfungen), zwei Items mit dem persönlichen Studienerfolg (Prüfungserfolg, Mindeststudienzeit) und ein weiteres Item mit der Zuversicht der Studierenden hinsichtlich eines erfolgreichen Abschlusses ihres Studiums.

Der dritte Teil besteht aus einer Fragebogen-Batterie (91 Items), die bereits in früheren Erhebungen Verwendung fand (Frischenschlager et al 2007). Es handelt sich hierbei um getestete Kurzformen von standardisierten Tests zu Lernstrategien und zum Lernverhalten („Inventar zur Erfassung von Lernstrategien im Studium“ (LIST, Wild et al 1992, Wild et al 1994). Diese erfassen nach einer Differenzierung von Kirby auf einer mittleren Generalisierungsebene Lernstile und Lerntaktiken (Kirby 1988):

- a) kognitive Aspekte der Lernstrategien: Organisation (fünf Items), Elaboration (neun Items), Wiederholen (vier Items),
- b) metakognitive Lernstrategien: Planung (sieben Items), Überwachung (sechs Items), Regulation (vier Items) und
- c) ressourcenbezogene Lernstrategien: Anstrengung (sieben Items), Aufmerksamkeit (drei Items), Zeitmanagement (drei Items), Lernen mit Studienkollegen (vier Items), Gestaltung der Lernumgebung (zwei Items), Literatur (zwei Items).

Weiters wurde die Skala „Prüfungsangst“ (acht Items) aus dem Lernstrategieinventar „Wie lerne ich?“ (WLI) von Metzger et al (Metzger et al 1994), die Skala „Subjektive Lernkompetenz“ (sechs Items) von Cress (Cress 1999) sowie Cress und Friedrich (Cress et al 2001), die Skala „Erfolgserwartung“ (7 Items) von Cress (Cress 1999) sowie Cress und Friedrich (Cress et al 2001) sowie selbst konstruierte Items (14 Items), die bereits in früheren Studien unserer Gruppe zur Erfassung des SIP-spezifischen Lernverhaltens eingesetzt worden waren, verwendet. Bei den Fragen zu den Lernstrategien, zur Prüfungsangst, Lernkompetenz, Erfolgserwartung waren die Antworten auf einer Skala von 1 bis 6 (1: trifft gar nicht zu, 6: trifft völlig zu) zu geben.

Die Fragebögen wurden elektronisch erfasst und mittels SPSS (Version 14) ausgewertet. Es wurden mehrfaktorielles Varianzanalysen (Faktoren: Universität und Geschlecht) gerechnet. Als Signifikanzniveau wurde $P < 0,05$ angesetzt, für mehrfaches Testen wurde die Adjustierung nach Finner (Finner 1993) angewendet.

3. Ergebnisse

Die Untersuchung auf Standortunterschiede ergab in fünf der 19 Untersuchungsbereiche bedeutsame Unterschiede (siehe Tabelle 1). Die Innsbrucker Studierenden beginnen am frühesten für die SIP zu lernen, die Studierenden in Wien am spätesten ($P=0,001$). In Bezug auf die Lernstrategien finden sich bei LIST-Anstrengung ($P=0,004$), LIST-Zeitmanagement ($P=0,004$), LIST-Lernen mit Studienkolleg/innen ($P=0,004$) und LIST-Gestaltung der Studiumgebung ($P=0,001$) standortspezifische Unterschiede, wobei jeweils Innsbruck die höch-

sten Ausprägungen aufweist. Der Durchschnitt aller untersuchten Lernstrategiewerte (nicht eingeschlossen waren Lernbeginn und Lernumfang) ergibt ebenfalls einen signifikanten Standortunterschied ($P=0,004$), wobei wieder Innsbruck am günstigsten abschneidet, da hohe Werte ein hohes Maß an Anwendung indizieren. Nach dem Geschlecht zeigten sich in acht untersuchten Bereichen signifikante Unterschiede. Frauen beginnen signifikant früher zu lernen ($P=0,013$). Bei den Lernstrategien (LIST-Planung, $P=0,004$), LIST-Regulation ($P=0,007$), LIST-Anstrengung ($P=0,001$), LIST-Zeitmanagement ($P=0,021$) und LIST-Lernen mit Studienkolleg/-innen ($P=0,012$) zeigen die Frauen durchgehend höhere Werte. Bei der Prüfungsangst zeigen die Männer signifikant geringere Werte ($P=0,012$).

Der Durchschnitt aller untersuchten Lernstrategiewerte ergibt ebenfalls einen signifikanten Geschlechtsunterschied ($P=0,043$), da Frauen nahezu durchgehend eine größere Ausprägung der Lernstrategiebereiche aufweisen.

Wechselwirkungen zwischen den Faktoren Geschlecht und Standort traten nur bei der Frage nach dem Lernbeginn auf ($P=0,007$). Dies resultiert aus einem besonders ausgeprägten Geschlechtsunterschied am Standort Graz, wo Frauen deutlich früher und Männer besonders spät zu lernen beginnen.

4. Diskussion

In der Hochschulforschung ergibt sich nicht oft die Gelegenheit, nach curricularen Umstellungen standortspezifische Unterschiede zu untersuchen. Die spezifisch österreichische Situation, in der zeitgleich ähnliche, aber nicht idente Reformen des Medizinstudiums durchgeführt wurden, erlaubt es, die Standortunterschiede auf ihre Auswirkungen (bei Stabilhalten anderer Faktoren, wie z.B. der Hochschulgesetzgebung, des curricularen Aufbaus, des Hochschulzugangs, usw.) zu untersuchen. Die Standorte unterscheiden sich vornehmlich in drei Faktorenbündeln:

- der Größe der Hochschule, die z.B. in der Anzahl der Studierenden zum Ausdruck kommt,
- der spezifischen Zusammensetzung der Studierendenpopulation (z.B. Ausländeranteil) und
- der Umsetzung des Curriculums, wobei das Prüfungswesen eine herausragende Rolle spielt („exam drives learning“).

Wir erhoben in der vorliegenden Arbeit das Lernverhalten der Studierenden an den drei Standorten (Graz, Innsbruck, Wien), ausgehend von der Annahme, dass die Standortspezifika sich im Lernverhalten widerspiegeln. Mit anderen Worten, Unterschiede, die wir im Lernverhalten finden, werden vor dem Hintergrund der Standortunterschiede diskutiert. Darüber hinaus haben wir, aufgrund unserer früheren Befunde an österreichischen medizinischen Studiengängen (Haidinger et al 2005, Haidinger et al 2006, Mitterauer et al 2007b), wonach die Erfolgsraten weiblicher Studierender entgegen dem weltweiten Trend deutlich niedriger ausfallen, auch der Analyse der Geschlechtsunterschiede besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Unsere Ergebnisse bestätigen die Bedeutung der beiden Faktoren Standort und Geschlecht. Bei der standortspezifischen Analyse fällt die Abweichung Innsbrucks auf, die sich in durchwegs deutlich ausgeprägteren Lernstrategien ausdrückt: es fand sich kein einziger Faktor des Lernverhaltens, der nicht stärker ausgeprägt wäre als in Wien und Graz. Dieser Standortunterschied unterliegt sicherlich dem Einfluss mehrerer Determinanten, unter diesen vermutlich die Nationalität. Bedauerlicherweise wurde im verwendeten Fragebogen das Herkunftsland nicht erfasst, sodass eine spezifische Analyse der Lernstrategien nach diesem Merkmal nicht möglich ist. Doch zeigt unsere mehrfache Erfahrung im Kleingruppenunterricht, dass aus Deutschland stammende Studierende bessere Leistungen aufweisen. Auch beim EMS, dem kürzlich eingeführten Auswahlverfahren für das Medizinstudium in Österreich, erzielten deutsche Studierende, obwohl sie in Deutschland zumeist nicht die Zulassungsvoraussetzungen erfüllen konnten, deutlich bessere Werte (Spiel et al 2007), sodass Österreich sich gezwungen sah, eine Quotenregelung einzuführen. Der deutlich höhere Anteil ausländischer Studierender in Innsbruck, die vorwiegend aus Deutschland stammen, könnte also die ausgeprägteren Lernstrategien erklären, zumal die in dieser Studie erhobenen Lernstrategien sich bereits in einer früheren Arbeit als für den Studienerfolg bedeutsam erwiesen haben (Frischenschlager et al 2007).

Einen anderen Einflussfaktor auf die Aneignung von Lernstrategien vermuten wir im Betreuungsverhältnis und der Größe der Universität. Innsbruck zeigt im innerösterreichischen Vergleich nicht nur das mit Abstand beste Betreuungsverhältnis (Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 2008a) sondern ist auch, gemessen an Studierendenzahlen, die kleinste der drei medizinischen Universitäten. Beide Faktoren legen den Schluss nahe, dass die soziale Integration ins universitäre Leben und der Kontakt zu Mits Studierenden an diesem Standort stärker ausgeprägt ist, ein Umstand, den einschlägige Studien als besonders bedeutsam herausstreichen (Kolland 2002).

Obwohl einige Erklärungsansätze des Zusammenhanges zwischen Standortfaktoren und Lernverhalten plausibel erscheinen, bleiben viele Fragen offen, die nur durch detaillierte Analysen der standortspezifischen Verhältnisse beantwortet werden könnten.

Bei unserem zweiten Fokus, der Genderthematik, meinen wir hingegen fundierte Interpretationen anbieten zu können. Die weiblichen Studierenden weisen in nahezu allen erfassten Aspekten des Lernverhaltens höhere Ausprägungen auf als ihre männlichen Kollegen, was sich mit anderen Befunden deckt (Ziegler et al 2006). Darüber hinaus beginnen sie früher zu lernen, und geben an, mehr Prüfungsangst zu haben. Interessanterweise steht dieses Lernverhalten in Österreich nicht in einem positiven Zusammenhang mit dem Prüfungserfolg, wie man eigentlich erwarten würde, zumal weibliche Studierende weltweit in nahezu allen empirischen Untersuchungen bessere Prüfungsergebnisse aufweisen (Goldin et al 2006, OECD 2005, Schreiner 2007). Die Kombination aus sorgfältigerem Lernen bei gleichzeitig stärker ausgeprägter Prüfungsangst bedeutet unserer Ansicht nach

eine genderspezifische Situation: schon in der Schulzeit unterscheiden sich weibliche und männliche Schüler in ihrem Lernverhalten. Mädchen lernen insgesamt fleißiger, seriöser und sind vermehrt auf sicheres Bestehen der Anforderungen ausgerichtet. Unsere diversen Vorstudien an Fokusgruppen mit Studierenden der Medizin in Wien in Bezug auf die geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Bestehensraten ergaben, dass Mädchen grosso modo von sich sagen, dass ihnen bereits in der Schulzeit die Sicherheit in Bezug auf das Bestehen der Anforderungen gefehlt habe und sie daher einerseits ängstlicher, andererseits fleißiger, sorgfältiger und seriöser gelernt hätten. Möglicherweise ist die Tatsache, dass Mädchen weltweit und in vielen Bereichen bessere Leistungen erbringen ein Ergebnis dieser genderbedingten Gegebenheiten. Die PISA-Ergebnisse zeigen diese geschlechtsspezifischen Unterschiede deutlich auf. Weibliche und männliche Schüler unterscheiden sich in ihren Naturwissenschaftsleistungen insgesamt in den meisten Ländern nur unwesentlich voneinander – so auch in Österreich. Betrachtet man verschiedene Teilfähigkeiten, zeigen sich allerdings deutliche Vorteile für die Mädchen beim Erkennen naturwissenschaftlicher Fragestellungen (in Österreich von 22 Punkten) und für die Burschen beim naturwissenschaftlichen Erklären von Phänomenen (in Österreich von 19 Punkten) (Schreiner 2007). Auch bei der Lesekompetenz schneiden Mädchen deutlich besser ab. Bei Mathematik hingegen sind in 15 Ländern die Unterschiede gering bis vernachlässigbar. In Österreich besteht allerdings die größte bei PISA 2006 beobachtete Differenz von 23 Punkten zu Gunsten der männlichen Schüler (Schreiner 2007).

Vor diesem Hintergrund erscheint das in dieser Studie erhobene ausgeprägtere Lernverhalten sowie die erhöhte Prüfungsangst weiblicher Studierender als sehr plausibel. Es erstaunt allerdings, dass sich dies nicht im Prüfungserfolg bei den Medizinstudien niederschlägt. Dies scheint ein österreichisches Spezifikum zu sein, das jedenfalls durch curriculare Gegebenheiten mit bedingt ist (Haidinger et al 2008). Die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Lernstrategien an der Medizinischen Universität Wien, über die wir bereits berichteten haben (Frischenschlager et al 2007) konnten auch bei der Analyse der Wiener Teilstichprobe dieser Studie repliziert werden, was uns in unserer Interpretation bestärkt.

Literaturverzeichnis

- Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2008a): Uni:data. <http://www.bmwf.gv.at>, abgefragt am 16. 10. 2008)
- Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2008b): Spezialauswertung aus der Studierendenevidenz, durchgeführt von Hubert Spreitzer.
- Cress, U (1999): Personale und situative Einflussfaktoren auf das selbstgesteuerte Lernen Erwachsener. Regensburg.
- Cress, U./Friedrich, H. F. (2001): Selbst gesteuertes Lernen Erwachsener. Eine Lerntypologie auf der Basis von Lernstrategien, Lernmotivation und Selbstkonzept. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 14, S. 193-204.
- Finner, H. (1993): On a monotonicity problem in Step-Down Multiple Test Procedures. J Am Stat Assoc 88, pp. 920-23.
- Frischenschlager O./Haidinger G./Mitterauer L. (2005): Factors associated with academic success at Vienna Medical School: prospective survey. Croat Med J 46, pp. 58-65.
- Frischenschlager O./Mitterauer L./Scharinger I./Haidinger, G. (2007): Einfluss von Lernverhalten und Lernstrategien auf die paradoxen Geschlechtsunterschiede in den Erfolgsraten im Wiener Medizinstudium. Das Hochschulwesen, Jg. 55/H. 3, S. 175-179.
- Goldin C./Katz L.F./Kuziemko I. (2006): The homecoming of American College women: The reversal of the College gender Gap. Journal of Economic Perspectives Vol. 20/No. 4, pp. 133-156.
- Haidinger G./Frischenschlager O./Mitterauer L. (2005): Prediction of success in the first-year-exam in the study of medicine – a prospective survey. Wien Klin Wochenschrift, 117(23-24), S. 827-32.
- Haidinger G./Frischenschlager O./Mitterauer L. (2006): Reliability of predictors of study success in medicine. Wien Med Wochenschrift, 156(13-14), S. 416-20
- Haidinger G./Mitterauer L./Rimroth E./Frischenschlager O. (2008): Lernstrategien oder strategisches Lernen? Gender-abhängige Erfolgsstrategien im Medizinstudium an der Medizinischen Universität Wien. Wiener Klinische Wochenschrift, 120(1-2), S. 337-45.
- Kirby, J. R. (1988): Style, strategy and skill in reading. In: Schmeck, R. R. (Ed.), Learning strategies and learning styles. New York, pp. 230-274.
- Kolland, F. (2002): Studienabbruch. Zwischen Kontinuität und Krise: Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten.
- Medizinische Universität Graz (2007): Studienplan der Medizinischen Universität Graz, URL: <http://www.meduni-graz.at/stpa/humanmedizin/studienplan.html>, S. 5-6.
- Medizinische Universität Innsbruck (2007): Studienplan der Medizinischen Universität Innsbruck, URL: http://www.i-med.ac.at/lehre/studium/lehrinhalte/plaene/studienplan_humanmedizin_2007 S. 411.
- Medizinische Universität Wien (2007): Studienplan der Medizinischen Universität Wien, <http://www.meduniwien.ac.at/index.php?id=94&language=1/studienplan.htm>, S. 3.
- Metzger, C./Weinstein, C. E./Palmer, D. R. (1994): WLI- Hochschule, Wie lerne ich? Lernstrategieinventar für Studentinnen und Studenten. Arau.
- Mitterauer L./Frischenschlager O./Haidinger G (2007a): Sex differences in study progress at Medical University of Vienna. GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung 24(2), Doc111 (20070523). www.egms.de/de/journals/zma/2007-24/zma000405.shtml.
- Mitterauer, L./Frischenschlager, O./Künzel, W./Haidinger, G. (2007b): Prognose des Studienerfolgs an der Veterinärmedizinischen Universität Wien: eine prospektive Studie. Wiener Tierärztliche Monatsschrift, 94(3/4), S. 58-63.
- OECD (2005): Gender differences in the eighth grade performance on the IEA Times scale, In: IEA Trends in International Mathematics and Science study 2003.
- Schreiner, C. (Hg.) (2007): PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Graz.
- Spiel, C./Schober, B./Utzenberger, M. (2007): Evaluation des Eignungstests für das Medizinstudium in Österreich. Endbericht an das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. Wien.
- Wild, K.-P./Schiefele, U./Winteler, A. (1992): LIST, Ein Verfahren zur Erfassung von Lernstrategien. Gelbe Reihe: Arbeiten zur empirischen Pädagogik und pädagogischen Psychologie, S. 20.
- Wild, K.-P./Schiefele, U. (1994): Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 15, S. 185-200.
- Ziegler, A./Dresel, M. (2006): Lernstrategien: Die Genderproblematik. In: Mandl, H./Friedrich, H.F. (Hg.): Handbuch Lernstrategien, Göttingen, S. 378-389.

Tabelle 1: Lernstrategien, Lernkompetenz, Erfolgserwartung, Prüfungsangst nach Universitäts-Standort und nach Geschlecht

	Mittelwert						Signifikanz (Finner)			N					
	weiblich	männlich	Graz	Wien	Innsbruck	Gesamt	Geschlecht	Universität	Geschl*Uni	weiblich	männlich	Graz	Wien	Innsbruck	Gesamt
Wann beginnt der Studierende im Normalfall für eine SIP zu lernen?	1,99	2,20	2,12	2,36	1,77	2,08	0,013	0,001	0,007	138	101	41	100	98	239
List Organisation	3,55	3,19	3,45	3,40	3,34	3,40	0,052	0,840	0,612	168	124	96	98	98	292
List Kritisch Prüfen	3,33	3,58	3,32	3,57	3,38	3,44	0,153	0,411	0,472	148	113	65	99	97	261
List Zusammenhänge	4,10	4,11	4,00	4,16	4,15	4,10	0,918	0,391	0,303	171	125	98	100	98	296
List Elaboration	3,83	3,93	3,71	3,96	3,89	3,87	0,570	0,268	0,391	147	111	64	99	95	258
List Wiederholen	3,89	3,62	3,86	3,57	3,91	3,78	0,050	0,058	0,822	170	125	98	100	97	295
List Planung	4,22	3,83	4,03	3,96	4,17	4,06	0,004	0,332	0,662	169	124	98	97	98	293
List Überwachung	3,97	3,86	3,91	3,74	4,12	3,92	0,441	0,052	0,727	169	123	96	98	98	292
List Regulation	4,15	3,76	4,00	3,91	4,04	3,98	0,007	0,604	0,173	167	124	96	98	97	291
List Anstrengung	4,30	3,88	3,92	4,05	4,40	4,12	0,001	0,004	0,982	168	121	94	99	96	289
List Aufmerksamkeit	3,79	3,75	3,63	3,65	4,04	3,77	0,840	0,076	0,812	171	124	99	99	97	295
List Zeitmanagement	4,07	3,61	3,55	3,77	4,29	3,87	0,021	0,004	0,593	172	126	100	99	99	298
List Lernen mit StudienkollegInnen	4,12	3,68	3,71	3,76	4,32	3,93	0,012	0,004	0,662	169	127	98	99	99	296
List Gestaltung der Studienumgebung	4,99	4,41	4,59	4,47	5,17	4,74	0,001	0,001	0,662	172	126	100	98	100	298
List Literatur	4,91	4,65	4,68	4,74	4,99	4,80	0,099	0,153	0,552	172	126	100	100	98	298
Prüfungsangst	3,07	2,65	2,73	2,85	3,05	2,89	0,012	0,292	0,318	150	118	74	97	97	268
Subjektive Lernkompetenz	4,08	4,00	3,92	4,14	4,09	4,05	0,529	0,283	0,907	171	126	99	99	99	297
Erfolgserwartung	3,88	4,02	3,87	4,00	3,92	3,94	0,319	0,570	0,303	143	107	62	96	92	250
Wieviele Stunden lernt der Student insgesamt pro Woche	18,11	17,73	18,83	15,48	19,68	17,94	0,826	0,292	0,552	154	117	89	94	88	271
Gesamt	4,08	3,89	3,87	3,91	4,18	4,00	0,043	0,004	0,292	113	84	45	80	72	197

- **Dr. Gerald Haidinger**, ao. Univ.-Professor für Sozialmedizin, Abteilung für Epidemiologie des Zentrums für Public Health, Medizinische Universität Wien, E-Mail: gerald.haidinger@meduniwien.ac.at
- **Mag. Lukas Mitterauer**, Psychologe, Evaluator, Besondere Einrichtung für Qualitätssicherung, Universität Wien, E-Mail: lukas.mitterauer@univie.ac.at
- **Michael Schwanzer**, cand. med., Student, Institut für Medizinische Psychologie des Zentrums für Public Health, Medizinische Universität Wien, E-Mail: mico1@gmx.at
- **Dr. Oskar Frischenschlager**, ao. Univ.-Professor für Medizinische Psychologie, Institut für Medizinische Psychologie des Zentrums für Public Health, Medizinische Universität Wien, E-Mail: oskar.frischenschlager@meduniwien.ac.at

Reihe Hochschulmanagement: Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

Christina Reinhardt (Hg.):

**Verborgene Bilder - große Wirkung.
Was Personalentwicklung an Hochschulen bewegt**

ISBN 3-937026-28-2, Bielefeld 2004, 104 Seiten, 15 Euro

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

Carolin Rotter



Carolin Rotter

„Vielleicht könnten Sie mir ja irgendwie ein bisschen weiterhelfen“ – Geschlechtstypische Unterschiede in hochschulischen Sprechstunden

Since the role of lecturers as facilitators of learning gains more significance, the advisory activity is all the more important. One of the requirements for successful advice is the basic knowledge about requirements which students introduce during counselling hours. Therefore, the HSW is interested in contributions that offer clarification about these requirements. With her hopeful statement: **‘Perhaps you could help me a little bit’**, Carolin Rotter examines Gender related differences in academic counselling. The author argues against existing generalizations. Instead she presents findings based on own research, which conclude that a more differentiated interpretation is necessary.

Klischees über geschlechtstypisches Gesprächsverhalten halten sich hartnäckig und werden über Generationen hinweg weiter tradiert: Frauen reden viel und unstrukturiert, Männer hingegen können ihre weiblichen Gesprächspartner nicht verstehen; das Zuhören fällt ihnen schwer. So oder ähnlich lauten die vielfach zu hörenden alltagsweltlichen Charakterisierungen des jeweils anderen Geschlechts, die in zahlreichen populärwissenschaftlichen Ratgebern aufgenommen und weiter verbreitet werden (vgl. u.a. Tannen 1998). Bei aller Distanz zu dieser Art von Publikationen steht jedoch eines fest: Sprache leistet einen nicht unbedeutenden Beitrag zur Konstruktion des (sozialen) Geschlechts und damit zur Positionierung im sozialen Raum. Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, ob sich geschlechtstypische Differenzen auf Seiten der Studierenden auch in Sprechstunden an der Hochschule identifizieren lassen, und wenn ja, woran diese festzumachen sind. Dazu werden verschiedene Transkripte von Sprechstundengesprächen unter gesprächsanalytischen Aspekten untersucht.

1. Methodische Vorüberlegungen und Vorgehensweise

Bevor ausgewählte Analyseergebnisse im Einzelnen dargestellt werden, sollen im Folgenden die relevanten methodischen Herausforderungen und Konsequenzen, die sich für eine Untersuchung geschlechtstypischen Gesprächsverhaltens in hochschulischen Sprechstunden ergeben, kurz umrissen werden. Dazu zählen die Rolle der Hochschule bei der Manifestation geschlechtstypischen Verhaltens, Sprache als Erklärungsfaktor für Geschlechterdifferenzen und der Faktor ‚Gender‘.

Hochschule und Geschlecht

Betrachtet man die Hochschule, so fällt ein deutliches Missverhältnis zwischen der Anzahl der weiblichen Studierenden gerade in den philologischen Fächern und der Anzahl der weiblichen Lehrenden auf (Müller/Stein-Hilbers 1996, S. 487-489). Ausgehend von den Befunden der Sozialisationsforschung scheint es eindeutig zu sein, dass in der Hochschule geschlechtstypische Verhaltensmuster zwar keineswegs erst erworben werden (vgl. Zimmermann 2006), bereits vorhandene werden vielmehr wirksam und weiter fortgeschrieben. Dennoch kommt der Hochschule eine nicht unerhebliche Bedeutung bei der Festigung von Geschlechterdifferenzen im Bildungsverlauf an der Schwelle zum Beruf zu.

Sprache und Geschlechterdifferenzen

Die Gründe für diese Unterrepräsentation von Frauen auf der Ebene des akademischen Lehrpersonals dürften zahlreich sein. Wird die Rolle, die der Sprache bei der Konstruktion von Geschlechterdifferenzen zukommt, analysiert, muss daher immer mit bedacht werden, dass Sprache nur einen Faktor unter vielen darstellt, mit dessen Hilfe sich Unterschiede in der Gesellschaft etablieren und durch den Macht ausgeübt wird.

Der Faktor Gender

Die Kategorie ‚Geschlecht‘ ist als soziales Konstrukt aufzufassen, das von Individuen je nach Kontext in unterschiedlich starkem Maße aktiviert und/oder neutralisiert wird. Vertreter der Gender Studies sprechen von einer Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und unterscheiden daher zwischen einem biologisch fundierten Geschlecht (sex) und den jeweils kulturell konstruierten, variablen Geschlechtszuschreibungen (gender) (vgl. Hagemann-White 1993, S. 69-71). Ziel ist die Aufhebung

des vermeintlich naturgegebenen Kausalzusammenhangs zwischen dem natürlichen Geschlecht und den gesellschaftlich zugeschriebenen Geschlechterrollen. Vor diesem Hintergrund ist mit Blick auf geschlechtstypisches Gesprächsverhalten hinsichtlich des Faktors Gender zweierlei besonders zu berücksichtigen:

Erstens stellen Analysen zu geschlechtstypischen Differenzen keinerlei „Gesetzmäßigkeiten fest, sondern untersuchen Wahrscheinlichkeiten des Auftretens von Verhaltensweisen“ (Meer/Schamp 2000, S. 148). Daher ist mit der Klassifizierung eines Gesprächsverhaltens als weiblich oder männlich nicht eine Zuordnung zu dem jeweils dazugehörenden biologischen Geschlecht verbunden. Die Multikausalität sprachlichen Verhaltens würde mit einer unmittelbaren Rückkopplung an das biologische Geschlecht außer Acht gelassen werden. Günthner geht sogar noch einen Schritt weiter. Sie bezeichnet eine einfache Zuordnung von einem bestimmten kommunikativen Verhalten als empirisch nicht haltbar und stuft diese als ahistorisch und im interkulturellen Vergleich als unzutreffend ein (vgl. Günthner 1992). Diese Klassifizierung deutet vielmehr an, dass das z.B. ein als weiblich charakterisierter Kommunikationsstil häufiger bei Frauen anzutreffen ist als ein männlicher. Das schließt jedoch nicht aus, dass auch Frauen männliches Gesprächsverhalten zeigen können und vice versa.

Zweitens ist bei der Auswertung der Transkripte zu beachten, dass die Kategorie des sozialen Geschlechts und daraus vermeintlich resultierende Verhaltensmuster in Abhängigkeit von zahlreichen Faktoren wie institutionelle Position, Status, ethnische Zugehörigkeit, Alter und Bildungshintergrund zu sehen sind. Für die Analyse von hochschulischen Sprechstundengesprächen ist vor allem der Faktor der institutionellen Position relevant. So können dominante Verhaltensweisen eines Hochschulprofessors sowohl auf sein Geschlecht als auch auf seine institutionelle Position zurückzuführen sein. Im Anschluss an verschiedene Untersuchungen ist sogar davon auszugehen, dass der Status-Aspekt den Gender-Aspekt überlagert. So resümieren James und Clark in ihrem Überblick über zahlreiche Studien zu Unterbrechungen: „status or power, rather than gender differences in interactional goals, is the more important determinant“ (James/Clark 1996, S. 235). Im universitären Kontext allerdings korrelieren nicht selten untergeordneter Status und weibliches Geschlecht, was eine Zuordnung des Verhaltens zu dem einen oder dem anderen Faktor jedoch erschwert, wenn nicht gar unmöglich macht (vgl. Baron 1996, S. 79f.). Mit Blick auf eine Untersuchung geschlechtstypischen Gesprächsverhaltens ergibt sich aus diesen Überlegungen als methodische Konsequenz die Notwendigkeit, Gespräche, die in einem ähnlichen Kontext mit einer ähnlichen Personenkonstellation stattfinden, zu analysieren. Damit sollen möglichst viele Einflussfaktoren konstant gehalten werden, so dass die Annahme nicht ganz unberechtigt ist, Unterschiede im Gesprächsverhalten mit dem Faktor Gender in Verbindung bringen zu können.

Datenkorpus und Auswahl der Transkripte

Für die Analyse wurden zwölf Transkripte von Sprechstundengesprächen ausgewählt, die im Rahmen des Projektes ‚Sprechstundengespräche an der Hochschule‘ aufgenommen wurden. Im Rahmen dieses Projektes wurde das kommunikative Interaktionsverhalten der Sprechstundenteilnehmer (Lehrende und Studierende) unter qualitativen und quantitativen Aspekten untersucht. Das Projekt fand unter der Federführung von Wolfgang Boettcher, Dorothee Meer und Vera Zegers statt, die mir auch dankenswerter Weise die Transkripte für meine Analyse überlassen haben (vgl. Boettcher/Limburg/Meer/Zegers 2005; Zegers 2004).

Angesichts der oben skizzierten Überlegungen wurden aus dem Datenkorpus Transkripte von vier verschiedenen männlichen Hochschullehrenden ausgewählt, die hinsichtlich ihrer institutionellen Position vergleichbar sind, so dass die Hierarchie zwischen den Gesprächsteilnehmern in jedem Gespräch ähnlich ist. Ferner wurde versucht, die Rahmenbedingungen durch die Auswahl der Transkripte so weit wie möglich konstant zu halten. Alle Sprechstunden fanden in der philologischen Fakultät statt, so dass Einflussfaktoren wie z.B. Zeitdruck aufgrund des hohen Studierendenaufkommens in Sprechstunden in einem Massenfach durchgängig vorhanden sind. Ausgehend von dem Befund von Boettcher und Meer, die auf der Basis ihres Datenkorpus darauf hinweisen, dass geschlechtstypische Differenzen im Hinblick auf Sprechstundengespräche häufiger bei Studierenden zu finden sind als bei Lehrenden, stehen die Studierenden im Fokus der Analyse; das Verhalten der Lehrenden wird im Folgenden nicht weiter betrachtet. Als Ursache für diese unterschiedliche Wirksamkeit geschlechtstypischen Gesprächsverhaltens auf Seiten der Studierenden und auf der der Lehrenden vermuten Boettcher und Meer, dass Hochschullehrerinnen ihre Verhaltensweisen im Verlauf ihrer Karriere teilweise den männlichen Kommunikationsstilen anpassen (vgl. Boettcher/Meer 2000, S. 6).

2. Aspekte der Analyse

Geschlechtstypisches Gesprächsverhalten kann sich auf verschiedene Weise zeigen und anhand unterschiedlicher Aspekte untersucht werden. Hinsichtlich der einzelnen Gesprächsphasen ist vor allem die Eröffnungsphase von besonderem Interesse, da in dieser mehr als in den folgenden Phasen andere soziale Differenzen hinter den Geschlechtsunterschied zurücktreten. Mit fortgeschrittener Gesprächszeit gewinnt ein Gesprächspartner immer mehr an Kontur, d.h. sein familialer Hintergrund, sein Habitus u. Ä. beeinflussen zunehmend die Gesprächssituation. Zu Beginn eines Gesprächs ist jedoch der Geschlechtsunterschied neben einem möglichen Altersunterschied das auffälligste Unterscheidungsmerkmal zwischen den Gesprächsteilnehmern. Aus sprachanalytischer Sicht ist für eine Charakterisierung des Gesprächsverhaltens vor allem auch der Dialogrhythmus relevant. Die zwei wesentlichen Aspekte sind dabei Hörrückmeldungen und Sprecherwechsel. Ausgehend von den Ergebnissen verschiedener Studien zu

einer geschlechtstypischen Ausfüllung der Hörerrolle (vgl. u.a. Gräbel 1991; Schmidt 1992) lässt sich auch für die Analyse von Sprechstundengesprächen die Hypothese aufstellen, dass Studentinnen häufiger Unterstützungen durch Hörersignale geben werden als ihre Kommilitonen. Hinsichtlich der Sprecherwechsel fallen die Ergebnisse in der Sekundärliteratur ambivalenter und z.T. widersprüchlich aus. Während in frühen Untersuchungen Unterbrechungen als dominierendes Merkmal des männlichen Registers zugordnet wurden (vgl. Coates 1986; Tröml-Plötz 1997), kam Gräbel in ihrer empirischen Untersuchung beispielsweise zu dem Ergebnis, dass keine geschlechtstypische Verteilung von Unterbrechungen nachzuweisen ist; Unterbrechungen seien vielmehr an Macht gekoppelt und nicht an das (soziale) Geschlecht (vgl. Gräbel 1991, S. 221). Die Vermutung liegt daher nahe, dass auch in Sprechstundengesprächen Unterbrechungen eher abhängig sind von den Status- als von den Geschlechtsunterschieden. Mit Blick auf den Kommunikationsstil im Detail ist ausgehend von der Sekundärliteratur vor allem der Gebrauch des Konjunktivs und von Abtönungspartikeln ein Merkmal des weiblichen Registers (vgl. Kuhn 1982; Meer/Schamp 2000; Schmidt 1998); daher sollen die Transkripte auch unter diesen Gesichtspunkten untersucht werden.

3. Analyseergebnisse

Angesichts des begrenzten Umfangs der Ausführungen können die Ergebnisse der Transkriptanalyse nicht an einzelnen Ausschnitten verdeutlicht werden. Vielmehr sollen die Befunde zusammengefasst und Auffälligkeiten hervorgehoben werden. Grundsätzlich kann die Frage, ob geschlechtstypische Unterschiede im Gesprächsverhalten von weiblichen und männlichen Studierenden in hochschulischen Sprechstunden festzustellen sind oder nicht, auf diesem allgemeinen Niveau nicht eindeutig mit ‚ja‘ oder ‚nein‘ beantwortet werden, sondern nur für alle Analysekatoren gesondert.

Eröffnungsphase

Bereits zu Beginn der Sprechstunden werden bei der Formulierung des Gesprächsanliegens geschlechtstypische Differenzen sichtbar. Die männlichen Studierenden sind weniger aktiv in der Beziehungsarbeit und präsentieren dem Hochschullehrer ohne Umschweife ihr Anliegen. Ebenso scheint sie die Tatsache, dass die Gespräche aus wissenschaftlichem Interesse aufgezeichnet werden, weniger zu stören, als ihre Kommilitoninnen, die mit der Aufzeichnung größere Probleme haben und dies auch deutlich machen. Die Hochschullehrer verwenden mehr Zeit darauf, den Sinn der Aufnahmen zu erklären, um damit die Befürchtungen der Studentinnen zu verringern. Dies legt die Vermutung nahe, dass männliche Studierende von ihrer Kompetenz in Sprechstunden und ihrer Fähigkeit zur Positionierung gegenüber dem Hochschullehrer eher überzeugt sind als die weiblichen Studierenden. Die weiblichen Studierenden hingegen legen viel Wert auf die Herstellung einer angenehmen Gesprächsatmosphäre z.B. durch den häufigen Gebrauch des Personalpronomens ‚wir‘, durch das sie versuchen

den Gesprächsteilnehmer in ihre Überlegungen mit einzubeziehen, oder durch den Einsatz eines Lachens (vgl. Rotter 2008, S. 22ff.).

Hörrückmeldungen und Sprecherwechsel

In Bezug auf Hörrückmeldungen konnten in den ausgewählten Transkripten keine qualitativen Differenzen zwischen Studentinnen und Studenten festgestellt werden. Auffällig hingegen waren Unterschiede in der Anzahl der Hörrückmeldungen während eines längeren Turns des Hochschullehrenden, insofern als die weiblichen Studierenden im Verlauf eines Turns ihres Gesprächspartners gehäuft Hörrückmeldungen geben. Dies bestätigt die Befunde anderer Studien, die ebenfalls einen geschlechtstypischen Gebrauch von Hörrückmeldungen identifizieren konnten und den Einsatz von Hörrückmeldungen für die Beziehungsarbeit hervorheben.

Mit Blick auf den Aspekt des Sprecherwechsels konnte weder ein unterschiedlicher Umgang mit Sprecherwechseln von Studentinnen und Studenten nachgewiesen werden, noch zeigt sich auf Seiten der Lehrenden ein dominanter Einsatz von Unterbrechungen (vgl. Rotter 2008, S. 49ff.). Vielmehr deutet sich auch in diesen Transkripten an, dass Unterbrechungen möglicherweise eher einen kooperativen Gesprächsstil charakterisieren; Unterbrechungen beispielsweise als Hilfestellung bei der Formulierung eines komplexeren Gedankenganges verwendet werden, wenn der Turninhaber bei der Entwicklung seiner Ausführungen ins Stocken gerät.

Konjunktiv und Abtönungspartikeln

Allgemein lässt sich festhalten, dass die Studentinnen in den ausgewählten Transkripten eher defensive Kommunikationsstrategien verwenden und ihre Aussagen in den meisten Fällen abschwächen. Heikle Anfragen, wie beispielsweise die Verlängerung der Frist für die Abgabe einer Hausarbeit oder die Absprache eines Prüfungsthemas formulieren die Studentinnen mit einer Fülle von Partikeln (also, auch, ja, überhaupt) und im Konjunktiv. So begründet eine Studentin die Auswahl eines Hausarbeitsthemas gegenüber dem Hochschullehrenden, dass sie dieses sehr interessieren würde, was sie mehrmals in dieser Form wiederholt. Selbstverständlich würde sie von ihrem Interesse Abstand nehmen, wenn der Hochschullehrende irgendwelche Einwände hätte, was sie ihm explizit mitteilt. Männliche Studierende hingegen verwenden deutlich seltener sprachliche Mittel zur Abschwächung ihrer Aussagen und erläutern trotz einer positionsspezifischen Abhängigkeit von dem Hochschullehrenden ihr Anliegen sehr direkt. Es zeigt sich auch, dass Studenten ihre Vorstellungen wie zum Beispiel ein Hausarbeitsthema eher durchsetzen können als ihre Kommilitoninnen.

4. Fazit

Im Rahmen der Transkriptanalyse konnten für die ausgewählten Sprechstundengespräche eine Reihe von geschlechtstypischen Gesprächsmustern nachgewiesen werden. Für alle Ergebnisse gilt jedoch, dass sie ihre Gültigkeit nur für den ausgewählten Datenkorpus besitzen.

Aussagen über geschlechtsgebundene Wesensmerkmale konnten und sollten nicht aufgezeigt werden.

Da Differenzen nicht eindeutig auf den Faktor Gender zurückgeführt und damit von anderen Faktoren getrennt werden können, wäre eine breiter angelegte Untersuchung notwendig. Angesichts der erheblichen Relevanz des (institutionellen) Kontexts für Gespräche wäre es beispielsweise wichtig zu klären, welche Positionen und Hierarchien bereits durch die Institution vorgegeben sind und wie die Interaktionsteilnehmer mit diesen Limitationen umgehen. Weitere Untersuchungsaspekte wie z.B. der Habitus der Studierenden, der den Umgang mit Hochschulprofessoren deutlich bestimmt, müsste betrachtet werden (vgl. Bourdieu 1982). Damit seien weitergehende Forschungsmöglichkeiten angesprochen, die noch weiter ergänzt werden könnten.

Literaturverzeichnis

- Baron, B. (1996): Die Inszenierung des Geschlechterverhältnisses im akademischen Streitgespräch. In: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur. Bd. 14, S. 69-80.
- Boettcher, W./Meer, D. (2000): Einleitung. In: Dies. (Hg.): Ich hab nur ne ganz kurze Frage - Umgang mit knappen Ressourcen. Sprechstundengespräche an der Hochschule. Neuwied, S. 1-7.
- Boettcher, W./Limburg, A./Meer, D./Zegers, V. (Hrsg.) (2005): ich komm (0) weil ich wohl das thema meiner hausarbeit etwas verfehlt habe. Sprechstundengespräche an der Hochschule. Ein Transkriptband. Radolfzell. [online unter: www.verlag-gespraechsforschung.de]
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede, Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. [1979]. Frankfurt am Main.
- Coates, J. (1986): Women, men and language. A sociolinguistic account of sex differences in language. London, New York.
- Gräbel, U. (1991): Sprachverhalten und Geschlecht: eine empirische Studie zu geschlechtsspezifischem Sprachverhalten in Fernsehdiskussionen. Pfaffenweiler.
- Hagemann-White, C. (1993): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappt? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: Feministische Studien. Heft 2, S. 68-78.
- James, D./Clarke, S. (1993): Women, men and interruptions: A critical Review. In: Tannen, D. (Ed.): Gender and conversational interaction. New York Oxford, S. 231-280.
- Kuhn, E. (1982): Geschlechtsspezifische Unterschiede im Sprachverhalten. Frankfurt am Main.
- Meer, D./Schamp, S. (2000): Geschlechtsspezifische Aspekte und Sprechstundengespräche. In: Boettcher, W./Meer, D. (Hg.): Ich hab nur ne ganz kurze Frage - Umgang mit knappen Ressourcen. Sprechstundengespräche an der Hochschule, S. 147-172.
- Müller, U./Stein-Hilbers, M. (1996): Arbeitsplatz Hochschule – kein Platz für Frauen. In: Kleinau, E./Opitz, C. (Hg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. 2. Bd. Frankfurt am Main, S. 487-496.
- Rotter, C. (2008): Geschlechtstypische Kommunikation in der Hochschule. Eine Analyse des Gesprächsverhaltens von Studierenden in hochschulischen Sprechstunden. Saarbrücken.
- Schmidt, C. (1988): Typisch weiblich – typisch männlich. Geschlechtstypisches Kommunikationsverhalten in studentischen Kleingruppen. Tübingen.
- Schmidt, C. (1992): „Dieser Emil ist destruktiv“. Eine Untersuchung über weibliches und männliches Kommunikationsverhalten in studentischen Kleingruppen. In: Günthner, S./Kotthoff, H. (Hg.): Die Geschlechter im Gespräch. Kommunikation in Institutionen. Stuttgart, S. 73-90.
- Tannen, D. (1998): Du kannst mich einfach nicht verstehen. Warum Männer und Frauen aneinander vorbeireden. München.
- Trömel-Plötz, S. (1997): Gewalt durch Sprache. In: Dies. (Hg.): Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen. Frankfurt am Main, S. 50-67.
- Zegers, V. (2004): Man(n) macht Sprechstunde. Eine Studie zum Gesprächsverhalten von Hochschullehrenden und Studierenden. Dissertation Ruhr-Universität Bochum. [online unter: www.brs.uni-bochum.de/netahtml/HSS/Diss/ZegersVera/diss.pdf]
- Zimmermann, P. (2006): Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. 3. überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden.

■ Dr. Carolin Rotter, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, AG Schulforschung & Schulpädagogik, Institut für Pädagogik, Ruhr-Universität Bochum, E-Mail: carolin.rotter@rub.de

Reihe Gestaltung motivierender
Lehre in Hochschulen:
Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

Peter Viebahn:
Hochschullehrerpsychologie
Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre

ISBN 3-937026-31-2, Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro

Webler, Wolff-Dietrich:
Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen,
Ethik, Handlungsfähigkeit

ISBN 3-937026-27-4, Bielefeld 2004, 45 Seiten, 9.95 Euro

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

Stefan Kühl

„Lehrforschung extrem“ Vom Scheitern eines hochschuldidaktischen Kleinexperiments*



At least in the social sciences, practical experiences in the planning and conducting of empirical research projects are of great importance. They encourage students in their understanding of science, their ability to realise work-related projects and as a consequence, it increases their chance of a successful application after the exam.

Following the concept of "learning through research", research (often in preparation or even as a pre-stage of their diploma thesis) has been introduced during the 70s as a part of the study within research training. It was first established at the Faculty of Sociology at the University of Bielefeld. With the collaboration of the author of this editorials a highly effective, 3-semester, training method has been created. Graduates of the faculty were asked to name the courses in which they had learned most about sociology. The common answer was: "In Research Training!". But it is obvious that even good organized courses yield to botchery, if today's lecturers are insensible to the concept and its learning opportunities or don't understand it, due to a lack of teaching competence.

In his article "Research training extreme." *The failure of an experiment in higher education teaching methodology*, Stefan Kühl presents experiences that add further negative consequences to those already known. Altogether this schoolification is at the expense of a scientific study and appropriate socialisation.

In den 1970er Jahren sind Forderungen nach dem „forschenden Lernen“ verstärkt an die Universitäten herangetragen worden (vgl. grundlegend Bundesassistentenkonferenz 1970) und führten – verstärkt durch eine zunehmende Didaktisierung der Hochschullehre in den letzten Jahren – unter anderem zu dem Konzept der Lehrforschung. In diesen Lehrforschungen führen Studierende gemeinsam mit einem oder mehreren Lehrenden ein kleines empirisches Forschungsprojekt durch. Kernelemente sind dabei die Entwicklung eines empirischen Designs, die eigenständige Durchführung einer empirischen Erhebung und die Abfassung eines Forschungsberichtes (vgl. ausführlich Webler 1979).

Bei diesen immer noch an vielen Universitäten praktizierten Lehrforschungen handelt es sich jedoch häufig nur um einen „halbierten wissenschaftlichen Arbeitsprozess“. Zwar wird eine kleine empirische Studie durchgeführt (häufig auch nur simuliert), aber hierin besteht dann auch die einzige Ähnlichkeit mit einem Forschungsprozess. Die Finanzierung für die empirischen Forschungen wird pauschal durch die Lehrkommission (sic) der Fakultät oder Universität zugewiesen oder pauschal durch die Lehrenden eingeworben. Die Forschungsergebnisse werden bestenfalls im Rahmen des Lehrforschungsseminars präsentiert, und die schriftlichen Ergebnisse wie zum Beispiel eine Hausarbeit werden nur vom Lehrenden oder höchstens noch von den anderen Lehrforschungsteilnehmern gelesen.

Damit ähneln diese Lehrforschungen in vielen Aspekten ganz normalen Seminaren, die um eine „empirische Spielwiese“ angereichert werden. Es gibt keine Forschungsförderung, um die sich die Studierenden zur Finanzierung ihrer empirischen Studien bemühen müssen. Die Forschungsergebnisse werden nicht gegenüber externen Wissenschaftlern präsentiert und zur Diskussion gestellt, und die schriftlichen Ergebnisse werden nicht einer breiteren wissenschaftlichen Diskussion zugänglich gemacht. Wenn überhaupt, nutzt der Dozent – nach einer gewissen Schonfrist – die erhobene Empirie für eigene wissenschaftliche Publikationen und sorgt so bestenfalls dafür, dass die empirischen Ergebnisse nicht gänzlich für die Wissenschaft verloren sind.

In einem hochschuldidaktischen Experiment an der Universität Bielefeld – ironisierend „Lehrforschung extrem“ genannt – wurde versucht, diese typischen Begrenzungen der Lehrforschungen punktuell zu überwinden: Die Finanzierung der empirischen Projekte wurde von einer Mittelbeantragung bei einer Stiftung und von einer wissenschaftlichen Begutachtung abhängig gemacht. Die empirischen Ergebnisse wurden nicht nur im Rahmen des Seminars mehrmals intern diskutiert, sondern auch auf einer wissenschaftlichen Konferenz vorgestellt. Eini-

¹ Vorabdruck aus dem Band: Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hg.) (2009): *Forschendes Lernen*. Bielefeld.

ge der Ausarbeitungen der Lehrforscher wurden bei Fachzeitschriften zur Publikation eingereicht und in einem Sammelband bei einem wissenschaftlichen Fachverlag einem breiten wissenschaftlichen Publikum zugänglich gemacht.

Ziel dieses Artikels ist es, die Konzeption dieser „Lehrforschung extrem“ anhand des konkreten Beispiels kurz vorzustellen (Abschnitt 2), das - aus der Sicht des Dozenten - Scheitern dieses Projektes anhand von drei Aspekten aufzuzeigen (Abschnitt 3), die Gründe für dieses Scheitern herauszuarbeiten (Abschnitt 4) und Konsequenzen für die Konzeption der Lehrforschungen abzuleiten (Abschnitt 5). Das Thema dieser über zwei Semester durchgeführten Lehrforschung – die Analyse der personenorientierten Beratungsformen Coaching und Supervision – ist dabei lediglich als Hintergrundinformation wichtig. Auf die inhaltlichen Ergebnisse der Lehrforschung wird deswegen hier nicht eingegangen.

1. Die drei Pfeiler des Konzepts „Lehrforschung extrem“

Lehrforschungsprojekte gehören an einigen Universitäten seit den siebziger Jahren zum obligatorischen Studienkanon in der wissenschaftlichen Ausbildung, an anderen Universitäten werden sie im Rahmen ganz normaler Seminare durchgeführt. Dort, wo dieser Veranstaltungstyp in den Studienkanon gehört, ist er allerdings häufig vorrangig für die grundständige Methodenausbildung reserviert und mit entsprechend starkem Methodenbias konzipiert. In stärker fachspezifischen Veranstaltungen können Lehrforschungsprojekte aber auch ein geeignetes Instrument sein, um eine stärkere Verknüpfung von Theorie und Empirie zu erreichen. Studierende sollen in diesen projektförmig konzipierten, bestenfalls auf mehrere Semester angelegten Seminaren die Kompetenz erwerben und vertiefen, relevante Fragestellungen zu formulieren und angemessene Methoden der empirischen Sozialforschung selbstständig darauf anzuwenden. Zur Konzeption und Durchführung eines Forschungsprojektes gehört es dabei auch, den aktuellen Forschungsstand (wenigstens in Ansätzen) zur Kenntnis zu nehmen und fremde Forschungsergebnisse einer kritischen Diskussion zu unterziehen (vgl. zur Rolle der Lehrforschungen für die Soziologie Kühl/Tacke 2004).

Im Folgenden werden drei „Radikalisierungen“ vorgestellt, mit denen in einem hochschuldidaktischen Experiment an der Universität Bielefeld versucht wurde, die Konzeption der Lehrforschung noch näher an die Realität eines wissenschaftlichen Forschungsprojektes heranzuführen.

Erste Radikalisierung: Simulation des Finanzierungsprozesses über eine „richtige“ Forschungsförderung

Die normale Finanzierung von kleinen Forschungsvorhaben im Rahmen von Lehrveranstaltungen findet über Budgets der Universität statt. Für die empirischen Projekte im Rahmen eines Seminars werden Gelder – häufig in Form einer Pauschalsumme – an den Lehrenden gegeben, der diese Mittel dann an die Projekte der Studie-

renden weitergeben kann. Studierende erhalten also kleine Forschungsfinanzierungen allein aufgrund der Tatsache, dass sie an einem Forschungsseminar teilnehmen. Der Effekt dieser Finanzierungsform ist, dass Studierende so gut wie keinen Kontakt mit der Realität der projektbasierten Wissenschaftsfinanzierung bekommen und häufig noch nicht einmal Anlass haben, einen Forschungsantrag zu schreiben, bevor sie mit der empirischen Forschung beginnen.

In dem Experiment war es aufgrund der Kürze der Laufzeit des Seminars und des in der Regel geringen Finanzierungsvolumens nicht möglich, an der Forschungsförderung beispielsweise der Deutschen Forschungsgemeinschaft zu partizipieren. Als Hilfskonstruktion wurde deswegen über eine Wissenschaftsstiftung (in diesem Fall die Körber-Stiftung in Hamburg) eine „normale“ Forschungsfinanzierung durch eine Stiftung simuliert.

Erstes Kernelement des Experimentes war die Idee, dass jede der zehn Projektgruppen der Lehrforschung die Möglichkeit hatte, sich mit einem eigenen kleinen Forschungsantrag bei der Körber-Stiftung um eine Finanzierung zu bemühen. Damit sollten die Projektgruppen Kosten für Fahrten und Übernachtungen, für die Einladung von Referenten und für Materialien decken können. Zu einer genau definierten Frist konnten die Projektgruppen Forschungsanträge, die sich in der Form an den Vorgaben der Deutschen Forschungsgemeinschaft orientierten, bei der Stiftung einreichen. Diese Forschungsanträge wurden dann von zwei externen Wissenschaftlerinnen evaluiert, und auf der Basis der Anträge und der Evaluationen wurden entsprechende Mittel vergeben. Über die genehmigten Projekte musste zum Projektabschluss gegenüber der Stiftung in Form eines Forschungsberichtes Rechenschaft abgelegt werden.

Der Lerneffekt dieses Elements sollte sein, dass Studierende anhand des Abfassens des Projektantrages lernen, ein Exposé über ihr Forschungsvorhaben anzufertigen mit einer Darstellung der Forschungsziele, des Forschungsstandes, der Vorgehensweise, des Finanzierungsbedarfs und des Zeitplans. Dahinter steckt die Idee, dass die Studierenden diese wichtige Fertigkeit, die sie nicht nur für die Beantragung von Finanzierungen für zum Beispiel Promotionsstipendien benötigen, sondern auch für das Erstellen von Abschlussarbeiten, im Rahmen ihres Studiums kaum systematisch erlernen. Dass dabei auch erste Erfahrungen mit den üblichen „Perversionen“ des wissenschaftlichen Projektgeschäfts gemacht werden (um nur einige zu nennen: bürokratische Bearbeitung, Mittelabflusszwänge der Stiftung, kurzfristige Kürzungen der Projektzusagen, Willkür bei der Bewilligung, Fokussierung nicht auf Inhalte, sondern auf Vollständigkeit der Unterlagen), wurde als Lernerfahrung für die Studierenden bewusst mit einkalkuliert (zu den „Perversionen“ des Projektgeschäfts immer noch am besten Matthes 1988).

Zweite Radikalisierung: Vorträge auf wissenschaftlichen Fachtagungen

Eine mündliche Präsentation ihrer Forschungsergebnisse durch die Studierenden findet häufig nur im Rahmen der Seminare oder (in verkürzter Form) in Sprechstunden

statt. Die Darstellungsformen unterscheiden sich dabei nicht grundlegend von Referaten in Seminaren oder mündlichen Prüfungen am Ende eines Studiums. Darüber hinaus haben die Studierenden keine weiteren Möglichkeiten, die Präsentation von Forschungsergebnissen einzuüben.

Bestenfalls werden die Ergebnisse der empirischen Forschung gegenüber denjenigen präsentiert, die sich bereit erklärt hatten, durch die Beantwortung von Fragebögen oder die Zurverfügungstellung als Interviewpartner die notwendige Empirie zu liefern. Diese Präsentationsform gegenüber „Praktikern“ ist zwar eine für Studierende interessante Aufgabe, steht aber unter ganz anderen Anforderungen als die Präsentation in einem wissenschaftlichen Kontext. Ergebnisse müssen in für Praktiker verständliche Gedankenhäppchen übertragen werden, wissenschaftliche Prämissen müssen mühsam erklärt und Zugeständnisse an die Verwertbarkeit der vorgestellten wissenschaftlichen Ergebnisse befriedigt werden.

Zweites Kernelement dieses Projektes war es deswegen, die Studierenden die Ergebnisse ihrer Forschung auf einer wissenschaftlichen Tagung selbst vorstellen zu lassen. Weil der Zugang zu einer reinen Fachtagung sich mit einer größeren Anzahl von Vorträgen schwierig gestaltete, wurden die Ergebnisse von fünf der zehn Projektgruppen auf einer gemeinsamen Tagung des Netzwerkes für rekonstruktive Sozialarbeitsforschung und Biographie, des Sigmund-Freud-Instituts und der Deutschen Gesellschaft für Supervision vorgestellt. Ziel dieser Tagung war es, unter dem Titel „Wissen wir, was wir tun?“ zu rekonstruieren, wie Konzepte der Supervision und des Coachings das Handeln von Beratern prägen, wie Berater im praktischen Handeln Wissen erzeugen, wie implizites Wissen wirksam und nutzbar wird (vgl. für einen Tagungsbericht Busse 2008).

Dritte Radikalisierung: Ergebnisproduktion in Form von Artikeln

Lehrforschungsprojekte sind häufig dadurch gekennzeichnet, dass zwar empirisch gearbeitet wird, die Ergebnisse dann aber doch nur den Dozenten oder bestenfalls noch den Mitkommilitonen zugänglich gemacht werden. In seltenen Fällen werden die Ergebnisse vielleicht noch einem breiteren Publikum zugänglich gemacht, indem sie in das Internet eingestellt werden oder dadurch, dass die Lehrenden – mit entsprechendem zeitlichen Abstand – die empirischen Ergebnisse mit eigener Interpretation und (in der Regel) unter eigenem Namen veröffentlichen.

Diese Form der klassischen schriftlichen Ausarbeitung, die sich nicht grundlegend von der Rezeption von Hausarbeiten unterscheidet, blockiert die klassischen Rezeptionserfahrungen von Wissenschaftlern. Dazu gehört die Erfahrung, die eigene Arbeit schon im Vorfeld einer Publikation – dem Begutachtungsprozess – von unbekannt Personen begutachtet zu bekommen und nach einer Publikation teilweise überraschende Reaktionen und Fragen zu erhalten. Im besten Fall findet über diese Form der wissenschaftlichen Publikation eine Verbesserung des Textes und die Produktion neuer Erkenntnisse statt. Diese Erfahrungen dürfen nicht mystifiziert werden.

Glaukt man dem Wissenschaftlerklatsch, dann beträgt die durchschnittliche Leserschaft eines Fachartikels „n=1“. Schließlich, so die zynische Erklärung, hänge der Erfolg von Wissenschaftlern nicht vom Lesen, sondern vom Publizieren wissenschaftlicher Fachartikel ab. Häufig findet in der wissenschaftlichen Begutachtung von Artikeln sicherlich auch keine „wertschätzende Auseinandersetzung“ mit den Beiträgen statt (man verzeihe mir die Nutzung dieses Gummiiwortes), sondern häufig besteht die Hauptkritik des Gutachters darin, dass seine eigenen Arbeiten nicht ausreichend berücksichtigt wurden. In diesem Fall mag der inhaltliche Lerneffekt nicht besonders hoch sein, aber man erhält doch wenigstens interessante Einblicke in die Funktionsweise von Wissenschaft.

Es bestanden vor vornherein Zweifel, ob es möglich ist, die Qualität der Abschlussarbeiten im Rahmen des Lehrforschungsprojekts so weit zu treiben, dass sie für soziologische Fachzeitschriften geeignet sind (ganz abgesehen davon, dass das Thema Coaching und Supervision selbst für bindestrichsoziologische Zeitschriften zu spezialistisch sein mag). Deswegen wurde den Studierenden – bei Interesse und entsprechender Qualität der Artikel – geraten, für Publikationen eher Zeitschriften zu wählen, die im Grenzbereich von Wissenschaft und Praxis liegen und nicht die gleichen rigiden Standards anlegen wie die wissenschaftlichen Fachzeitschriften.

Um mit den Forschungsergebnissen an die wissenschaftliche Fachdiskussion anschließen zu können, wurde neben den einzelnen Artikeln, die von den Studierenden bei diesen Zeitschriften eingereicht wurden, eine Reihe von Arbeiten in einem Sammelband zusammengefasst. Dieser Sammelband wurde von einer Studentin der Lehrforschung eingeleitet und zusammen mit dem Veranstalter der Lehrforschung herausgegeben.

2. Auswertungen – Indizien für das Scheitern des Projektes

Auf den ersten Blick könnte man das Experiment der „Lehrforschung extrem“ für gelungen halten. Die Projektmittel wurden bewilligt, ausgegeben, und von allen Lehrforschern wurden Berichte erstellt – ein Kriterium, das bei den meisten Forschungsförderungseinrichtungen ja schon ausreicht, um ein Projekt als erfolgreich zu den Akten zu legen. Die Ergebnisse von fünf Forschungsgruppen wurden in einem Panel auf einer wissenschaftlichen Tagung in Freiburg vor insgesamt 60 Wissenschaftlern präsentiert und kontrovers diskutiert. In der Evaluation der wissenschaftlichen Fachtagung durch die Tagungsteilnehmer schnitt dieses ausschließlich durch Studierendenbeiträge gestaltete Panel gut ab. Einige studentische Arbeiten wurden im (zugegebenermaßen durch eine gewisse Willkür gekennzeichneten) Review-Prozess der Zeitschriften als durchaus publikationswürdig bezeichnet. Der Sammelband mit einer Reihe von Forschungsarbeiten (vgl. Galdynski/Kühl 2009) hat den (zugegebenermaßen nicht besonders scharfen) Review-Prozess eines wissenschaftlichen Fachverlages durchlaufen. In Erwartung einer verhältnismäßig großen Käuferschaft verzichtete der Verlag nicht nur auf den sonst üb-

lichen Druckkostenzuschuss, sondern war unüblicherweise sogar bereit, den Herausgebern ein Honorar zu bezahlen.

Trotz dieser „Erfolge“ halte ich das hochschuldidaktische Experiment der „Lehrforschung extrem“ für weitgehend gescheitert. Ich mache dies an drei Punkten fest.

Zufriedenheit der Studierenden mit der Veranstaltung

Vom pädagogischen Standpunkt her ist es natürlich naiv, die Qualität eines Seminars an der Zufriedenheit der Studierenden zu messen. Diese hängt nicht zuletzt mit der – häufig durch letzte Eindrücke geprägten – Subjektivität im Evaluationsverfahren von Seminaren zusammen. Man denke nur an das sozialpsychologische Experiment, in dem Teilnehmer eines Seminars kurz vor der Abgabe ihrer Evaluation einen 50-Dollar-Schein finden und allein dieses „zufällige“ kleine Ereignis zu deutlich besseren Evaluationen führt als bei denjenigen, die diesen experimentell initiierten Zufallsfund nicht getan haben. Als Lehrender, der nicht bereit ist, diese finanzielle Aufwendung zu machen, kann man dieses Experiment dadurch simulieren, dass man das Seminar einmal durch eine zufällig ausgewählte Gruppe eines Seminars vor der Notengebung und die Kontrollgruppe nach einer harten Notengebung evaluieren lässt. Kaum ein anderes Kriterium hat nach meiner Erfahrung solche Auswirkungen auf die Evaluation von Veranstaltungen wie die Notengebung durch den Dozenten – und zwar nicht nur in der Kategorie Notengerechtigkeit, sondern in allen Aspekten der Seminarevaluation.

Jetzt könnte man als Lehrender die Evaluation von Seminaren als nutzlose Fiktion abtun und die Zufriedenheit von Studierenden mit Seminaren als irrelevant erklären. Damit würde man es sich jedoch zu einfach machen. Ein Minimum an Zufriedenheit während eines Seminars kann die Lernblockaden verhindern und zu einer positiven Lernstimmung beitragen (sorry, schon wieder so ein Gummiwort). Ein Minimum an Zufriedenheit nach dem Seminar kann dafür sorgen, dass die Lerninhalte sich nicht nur länger halten, sondern eventuell auch eine Bereitschaft zur Weiterverfolgung des Themas besteht.

Um die Evaluation der Lehrforschung durch die Studierenden auf den Punkt zu bringen: In einer auffälligen und mir sonst in keinem anderen Seminar bisher begegneten Form hat diese Veranstaltung polarisiert. Wenn man sich nur die abgegebenen Evaluationsbögen der Studierenden ansieht, wurde das Seminar zwar als extrem arbeitsintensiv, aber auch als sehr lehrreich eingeschätzt. Aber die Unzufriedenheit einer Reihe von Studierenden war so groß, dass sie – jenseits der Evaluationsbögen – ihre große Unzufriedenheit äußerten und auch die üblichen Internetforen dazu nutzten, um die Lehrveranstaltung scharf zu kritisieren.

Meines Erachtens kann eine Lehrveranstaltung nicht als Erfolg gewertet werden, wenn ein nicht unerheblicher Teil der Studierenden seine Kraft in der Auseinandersetzung mit den Lehr- und Lernformen verbraucht und darüber die Fokussierung auf das Thema der Veranstaltung aus den Augen verliert. Die Auseinandersetzung mit den ungewohnten Lehr-, Lern- und Beurteilungsformen ab-

sorbierte bei einigen Studierenden im Laufe der Lehrforschung deutlich mehr Energie als in den üblichen Seminaren. Man könnte also argumentieren, dass gerade durch die Gestaltung der Veranstaltung als „Lehrforschung extrem“ inhaltliche Fokussierungen teilweise erschwert und blockiert wurden.

Keine Korrelation zwischen der Qualität der Arbeiten und den Kenntnissen der Studierenden

Die für den Dozenten – aber auch für einige Studierende – größte Überraschung in dem Seminar war, dass die Qualität der Forschungsarbeiten in kaum einer Form mit den Vorkenntnissen korrelierte. Gerade die Arbeiten der belesenen und in der Abfassung von Arbeiten erfahrenen Studierenden blieben in der Regel weit unter deren Möglichkeiten. Dagegen wurden einige der besten Arbeiten von eher schwächer eingeschätzten Studierenden oder von Studierenden in sehr frühen Semestern verfasst. Die innovativste Auswertung eines Beratungsgesprächs von Coachs und Supervisoren stammte von einer Studierenden, die sich während des Seminars vorrangig dadurch auszeichnete, häufig körperlich (noch häufiger geistig) nicht anwesend gewesen zu sein.

Jetzt mag es zur normalen Frustration eines Lehrenden gehören, dass die wenigen exzellenten (oder bescheiden ausgedrückt – sehr guten und fleißigen) Studierenden vermutlich auch ohne die Inputs von Lehrenden sehr gut wären und man sich deswegen eigentlich auch darauf beschränken könnte, ihnen Listen mit interessanter Lektüre auszuhändigen; bei den weniger guten Studierenden mag es durch intensive Betreuung gelingen, diese zwar zu einem Studienabschluss zu bringen, in der Regel schafft man es jedoch nicht, dass sie am Ende Abschlussarbeiten schreiben, die man mit Freude und Genuss liest. Unter diesem Gesichtspunkt war das Lehrforschungsprojekt insofern eine Enttäuschung, als dass es zwar einige überraschend gute Arbeiten gab, aber gerade die meisten der durch intensive Lektüre- und Schreiberfahrungen vorgeprägten Studierenden unter ihren Möglichkeiten blieben.

Begrenzte Lerneffekte des Dozenten

Die zeitliche Belastung des Dozenten durch Lehrforschungen ist sehr hoch. Man kann davon ausgehen, dass die Vor- und Nachbereitungszeit für die vierstündigen wöchentlichen Sitzungen selbst bei ‚normalen‘ Lehrforschungen jeweils ungefähr noch mal mindestens zwölf Stunden beträgt. Die Durchführung der empirischen Projekte durch die Studierenden verlangt auch zwischen den Sitzungen (und Semestern – sic) viel Beratung durch den Dozenten, und gerade die Unterstützung bei der Erschließung des Empiriezugangs ist aufwendig.

Bei der Konzeption der „Lehrforschung extrem“ erhöht sich dieser Zeitaufwand des Dozenten noch mehr. Die Verhandlung mit einer Stiftung, die bereit ist, über eine Art von Rahmenvertrag einzelne Projektanträge der Studierenden zu finanzieren, kostet ebenso Zeit wie die Organisation und Koordination der externen Begutachter der Projektanträge. Die Vorbereitung und Teilnahme an der wissenschaftlichen Fachkonferenz verlangt Zeit des Dozenten. Die Koordination der Herausgabe eines Sam-

melbandes und die Vorschläge für nochmalige Überarbeitungen der Überarbeitungen nehmen vermutlich noch mal so viel Zeit in Anspruch, wie man normalerweise für die Vorbereitung und Durchführung eines Seminars benötigt.

Dieser Aufwand rechtfertigt sich häufig nur dadurch, dass solche Lehrforschungen auch für den Dozenten inhaltliche Lernmöglichkeiten bieten. Diese inhaltlichen Lernmöglichkeiten des Dozenten waren in diesem Seminar überraschend gering. Das hängt sicherlich auch damit zusammen, dass das Thema der Lehrforschung – Coaching und Supervision – durch ein eigenes Lehrbuchprojekt bereits vorher soziologisch gut erschlossen war und daher auch nur mit wenigen inhaltlichen Überraschungen zu rechnen war, aber nichtsdestotrotz wurden die Erwartungen bezüglich neuer Einsichten empirischer oder theoretischer Natur eher enttäuscht.

Unter dem Gesichtspunkt des wissenschaftlichen Outputs für den Lehrenden kann die Konzeption der „Lehrforschung extrem“ sogar kontraproduktiv sein. Während „normale Lehrforschungen“, in denen die Empirie der Studierenden lediglich in Form von Hausarbeiten publiziert wird, den Dozenten wenigstens manchmal die Möglichkeit bieten, in der Sekundäranalyse der durch die Studierenden erhobenen Empirie eigene wissenschaftliche Publikationen zu verfassen, blockiert die Konzeption der „Lehrforschung extrem“ bewusst diese Möglichkeit, weil es ja das Ziel ist, dass die Studierenden selbst erste eigene Erfahrungen mit dem Wissenschaftsprozess machen sollen und dafür die Empirie ausschließlich unter ihrem eigenen Namen erscheinen sollte.

Was könnten jetzt die Gründe für das Scheitern des Experiments sein?

3. Gründe für das Scheitern – Konfrontationen der Lehrforschungen mit den Universitätsstrukturen der Post-Bologna-Phase

Bei der Erklärung des Scheiterns einer Lehrveranstaltung bieten sich Personalisierungen an: Die Studierenden erkennen, dass der Professor offensichtlich den „Anforderungen an eine Soziologieprofessur in Bielefeld nicht gewachsen ist“ (so ein Studierender in seiner Auswertung). Der Dozent kann sich einreden, dass er dieses Mal ganz besonders viel Pech mit der Studierendenkohorte hat, dass die Studierendengenerationen ja von Jahr zu Jahr schlechter werden oder dass diese, im Gegensatz zu einem selbst früher, immer nur den leichtesten Weg wählen. Und gemeinsam kann man sich vermutlich darauf einigen, dass die Schuld bei denjenigen liegt, die in der entsprechenden Lehrkommission so dumm gewesen sind, BA-Studierende, MA-Studierende und Diplom-Studierende in die gleichen Lehrforschungen zu lassen. Man weiß bereits aus der Attributionstheorie, wie solche Zurechnungsmechanismen funktionieren. Genauso wie Politiker dazu tendieren, eine boomende Wirtschaft sich selbst zuzurechnen, Krisen dann aber mit der weltweiten Wirtschaftslage zu erklären, rechnen Studierende die Erfolge bei Klausuren, mündlichen Prüfungen oder Abschlussarbeiten ihrem Fleiß oder ihrer Genialität zu,

das Scheitern jedoch wird mit Verfehlungen der Eltern, Dozenten oder der Universitätsplanung erklärt. Als Lehrender rechnet man sich gerne (vermeintliche) Erfolge in Form von exzellenten Arbeiten, zufriedenen Studierenden oder guten Stimmungen im Seminar persönlich zu; geht eine Veranstaltung daneben, liefern dann nicht beeinflussbare äußere Bedingungen gerne die Entschuldigung dafür.

Insofern ist eine Erklärung für das Scheitern eines Projektes immer auch ein Unterfangen, das durch ein hohes Maß an Willkür gekennzeichnet ist. Dieses im Blick, sollen im Folgenden Erklärungen angeboten werden, die die Schwierigkeiten dieser Kombination von Lehre und Forschung mit einer Reihe von Umstellungen in der Studiumsorganisation – nicht zuletzt in der Umstellung auf die BA- und MA-Studiengänge – erklären.

Wissenschaftliches Peer-Review-Wesen versus Benotung von Studienleistungen

In der wissenschaftlichen Praxis wird die Qualität einer Forschungsarbeit, der Erfolg eines Forschungsprojektes über ein wissenschaftliches Peer-Review-Verfahren und – mit einer erheblichen Zeitverzögerung – durch die Rezeption von anderen Wissenschaftlern sichergestellt. Diese Verfahren der wissenschaftlichen Begutachtung sind durch ein hohes Maß an Anonymität gekennzeichnet: Im doppelten Blindverfahren der Fachzeitschriften wissen die Autoren in der Regel nicht, welcher Kollege oder welche Kollegin den eingereichten Fachartikel als „offensichtlich gescheiterten Versuch eines blutigen Anfängers“ bezeichnet (man verzeihe mir die vielleicht etwas zu launischen Berichte von eigenen Erfahrungen). Für die mangelnde Rezeption eines dann endlich publizierten Fachartikels kann man keinen Kollegen oder keine Kollegin direkt persönlich verantwortlich machen. Der Rückzug in den wissenschaftlichen Schmolllwinkel findet dann in der Regel mit einer Klage über die Kollegen insgesamt statt.

Man könnte eine Lehrforschung jetzt einzig und allein diesem wissenschaftlichen Begutachtungsverfahren aussetzen. Gerade die frühen Experimente mit Lehrforschungen in den 1970er Jahren basierten an einer ganzen Reihe von Universitäten auf dieser Idee. Auf eine Benotung der Arbeiten wurde verzichtet, für die abgelieferten Forschungsberichte wurden lediglich entsprechende Scheine ausgestellt. Die Beurteilung fand dann über die „kollegiale Kritik“ des Lehrenden an den Mitforschern statt und – jedenfalls bei guten Arbeiten – durch die Kritik im Rahmen der wissenschaftlichen Rezeption dieser Arbeiten.

In den meisten Fächern hat die Umstellung auf BA- und MA-Studiengänge dazu geführt, dass die während des Studiums erworbenen Noten an Bedeutung gewonnen haben. Die Noten der arbeitsintensiven Lehrforschungen fließen häufig mit einer hohen Gewichtung in die Endnote der Studierenden ein. Teilweise in Antizipation dieser Umstellung auf eine studienbegleitende Benotung wurden auch schon in Magister- und Diplom-Studiengängen gerade Lehrforschungsveranstaltungen so konzipiert, dass die erworbene Note mit einer hohen Gewichtung in die Endnote eingie.

In der Konzeption der „Lehrforschung extrem“ wurde versucht, wenigstens Ansätze einer wissenschaftlichen Kritik zu produzieren. Einige Kolleginnen und Kollegen mögen es für eine Fiktion halten, dass Studierende – bei all ihrer Unbeholfenheit – durch die Teilnahme an wissenschaftlichen Diskussionen lernen können. Aber die Konzeption sah vor, dass durch die externe Begutachtung eines Antrages, einer Teilnahme an einer wissenschaftlichen Fachkonferenz und die Veröffentlichung eines wissenschaftlichen Artikels – zusätzlich zu inhaltlicher Kritik vom Dozenten und von Kommilitonen im Seminar – lernrelevante inhaltliche Rückmeldungen produziert werden.

Parallel dazu wurde in der Lehrforschung – vorgegeben durch die Studienordnung – aber auch das übliche Instrumentarium einer quantitativen Beurteilung angewandt. Man mag zur Benotung von Studienleistungen stehen, wie man möchte, aber wenn sich eine Fakultät dazu entschließt, Noten zu geben, dann hat es keinen Sinn, diese durch eine Tendenz zur inflationären Vergabe guter Noten zu unterlaufen. Dadurch geht nicht nur jegliche Orientierungsfunktion für Externe (andere Unis, zukünftige Arbeitgeber) verloren, sondern auch den Studierenden wird es durch pauschal gute Noten erschwert (beispielsweise bei Nutzung eines Notenspektrums von 1,0 bis 2,0 bei 95% aller Studierenden), ihre eigenen Leistungen realistisch einzuschätzen. Die Noten verlieren jede Signalwirkung.

Aufgrund der mangelnden Qualität einer ganzen Reihe von Arbeiten war es in dem Seminar notwendig, ungefähr ein Drittel der Arbeiten mit einer „Fünf“ zu beurteilen. Weil das – jedenfalls an der Universität Bielefeld eher unübliche – Durchfallen in einer Lehrforschung das Studium um mindestens zwei Semester verlängert, wurde die Möglichkeit der Überarbeitung eingeräumt, die letztlich dazu führte, dass von allen Teilnehmern der Lehrforschung wenigstens eine „Vier“ erreicht wurde. Die Evaluation zeigte, dass die Studierenden die Benotung insgesamt als sehr scharf empfunden haben im Kontrast zu der sonst eher kooperativen Arbeitsatmosphäre.

Aus meiner Sicht liegt ein zentraler Grund für die Probleme in der Konzeption der „Lehrforschung extrem“, dass unklar ist, in welcher „Währung“ bezahlt wird – in der üblichen und bekannten Form der Benotung durch einen Lehrenden, oder in der häufig breiter gestreuten „kollegialen“ wissenschaftlichen Kritik (vgl. dazu Rose 2004). Vermutlich funktionieren Seminare nur, wenn man entweder nur die eine oder nur die andere „Währung“ nutzt – bei paralleler Anwendung beider Beurteilungsformen ergeben sich hohe Orientierungsverluste bei den Studierenden.

Kooperative Produktionsformen im wissenschaftlichen Kontext versus individuelle Zurechnung von Leistungen

Die projektorientierte Forschung basiert auf dem Zwang zur Kooperation – wenigstens innerhalb eines Forschungsteams: Forschungsergebnisse müssen geteilt, Literaturfunde müssen anderen Forschern in der Forschungsgruppe zugänglich gemacht werden, Tagungen müssen organisiert, eine gemeinsame Projektinfrastruktur mit Websites muss aufgebaut werden, und Texte

müssen gegenseitig kommentiert werden. Diese Kollektivgüter müssen auch in der Lehrforschung erbracht werden. In diesem Lehrforschungsprojekt bauten Gruppen von zwei, drei Studierenden einen Internetauftritt des Projektes auf, erstellten Reader mit interessanter Sekundärliteratur, schrieben kleine Pressemitteilungen über die Projektergebnisse oder organisierten Methodenwerkstätten und Arbeitstagen.

Die interessante Erfahrung dieser Lehrforschung war, dass ein Teil der Studierenden die Erstellung dieser von allen zu nutzenden Kollektivgüter (die letztlich das Verfassen der eigenen Artikel erleichtert hätte) nicht als Teil der Projektarbeit betrachtete, sondern als eine individuell in Notenform zu vergütende Leistung. Dies wurde schon während der Lehrforschung deutlich, indem immer wieder gefragt wurde, ob die Erbringung einer übergreifenden Service-Leistung für das Projekt, die Teilnahme an der wissenschaftlichen Tagung oder die Publikation eines Artikels notenrelevant sei.

Ein Studierender, der mit seiner Note unzufrieden war, hebt in seiner Evaluation hervor, dass das Erstellen eines Webauftritts oder das Erstellen eines Readers „entsprechend“ durch „gute Noten honoriert werden“ muss. Wenn diese „zusätzlichen Arbeiten“ nicht durch „gute Noten“ honoriert werden würden, dann würde das „komische Gefühl entstehen“, dass Studenten zu Arbeiten motiviert werden sollen, die „normalerweise über bezahlte Fakultätsmitarbeiter erbracht werden“. Jetzt mag man über diese konkrete Anregung schmunzeln, aber in abgemilderter Form wurde auch von anderen Studierenden gefordert, dass kleine, dem gesamten Projekt dienenden Arbeitsleistungen entsprechend individuell in Form von Noten zu vergütet seien.

Diese Auffassung ist insofern interessant, als gerade die Erfahrung mit stark verschulden Studiengängen wie Betriebswirtschaftslehre, Ingenieurwissenschaften und Jura zeigt, dass Studierende solche Kollektivgüter häufig erst unter dem Druck einer Benotung erstellen. Man schaue sich nur an, wie schnell gut funktionierende Lerngruppen in Jura entstehen, wie gut beispielsweise bei BWL-Studierenden die Organisation der Sammlung alter Klausuren funktioniert oder wie relativ effizient Arbeitsteams in den Ingenieurwissenschaften funktionieren – alles, so die Hypothese, weil dies angesichts von großem Notendruck und starken Selektionen überlebensnotwendig ist.

Um es als Frage in einer paradoxen Wendung zu formulieren: Braucht man eventuell einen starken Druck durch Noten und die Drohung, dass Studierende durchfallen können, damit Studierende bereit sind, sich zu solidarisieren und als Überlebensstrategie Kollektivgüter zu produzieren? Verhindert eventuell die Aufforderung des Dozenten, im Rahmen einer Lehrforschung Kollektivgüter zu erstellen, dass solche Kollektivgüter für die ganze Gruppe der Studierenden produziert werden?

Selbstorganisierte Wissensproduktion versus Zwangszuweisungen zu Seminaren

Der Erfolg von Forschungsprojekten basiert nicht nur darauf, dass sich Personal aufgrund des Interesses am Thema zusammenfindet (Sachdimension), sondern auch

auf der Vermutung, dass das Forschungsteam in der Lage sein wird, über längere Zeit (Zeitdimension) miteinander zu kooperieren (Sozialdimension). Zwar zeigen die vielfältigen empirischen Projekte, dass dies auch bei Forschungsprojekten von „richtigen Wissenschaftlern“ häufig nicht funktioniert (vgl. wiederum Matthes 1988), aber in dem Konzept der „Lehrforschung extrem“ verschärft sich dies noch einmal.

Im Hauptstudium besteht, jedenfalls für Studierende in den Fachseminaren, in der Regel die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Seminaren und Dozenten zu wählen. Das führt dazu, dass Studierende die ersten Wochen häufig zur Orientierung nutzen. Wenn sie nach zwei oder drei Wochen feststellen, dass sie das Seminar inhaltlich nicht interessiert, dass sie vom Dozenten nichts (mehr) lernen können oder dass die Arbeitsanforderungen nicht zu erfüllen sind, lassen sie sich einfach „herausfallen“ und belegen ein anderes Seminar. Für den Dozenten erhöht dies die Wahrscheinlichkeit, dass das Seminar zu einem Erfolg wird, weil die Teilnahme aller auf einer Form der Selbstselektion basiert.

Das hier vorgestellte Experiment stand im Kontext eines Regelangebots von Lehrforschungen an der entsprechenden Fakultät. Weil jeder/jede Studierende im Rahmen seines/ihrer Studiums eine Lehrforschung besuchen muss und in der Regel eher zu wenige als zu viele Lehrforschungen angeboten werden, werden die Studierenden den Veranstaltungen und Dozenten teilweise zugewiesen. Studierende, die nach zwei, drei Wochen feststellen, dass sie mit dem Thema oder dem Lehrenden nicht zurechtkommen, haben faktisch keine Exit-Möglichkeiten, weil sie in anderen Lehrforschungen nicht mehr akzeptiert werden und ein Ausstieg somit das Studium mindestens um ein Jahr verlängern würde.

Das hat den Effekt, dass – im Gegensatz zu den meisten Seminaren – in den Lehrforschungen Studierende sitzen, die ihren Unwillen und ihre Unzufriedenheit offen zur Schau stellen können, ohne dass der Dozent den äußerst erfolgreichen, auf Howard Carpendale zurückgehenden Spruch „dann geh doch“ anwenden kann. Im Vergleich zu Seminaren, in denen allein die Kenntnis über die Möglichkeit des Ausstiegs dazu führt, dass man in der Regel mit sehr motivierten Studierenden arbeitet, hat man es hier – jedenfalls in dieser Form der Einbindung von Lehrforschungen – eher mit einem „mismatch“ zwischen Thema, Dozenten und Studierenden zu tun.

Auch hier ist die Situation wiederum paradox: Während man in Seminaren, die man ein ganzes Semester lang notfalls durch eine Aneinanderreihung von Monologen bestreiten kann, häufig aufgrund der Selbstselektion der Studierenden eine gute Passung zwischen Dozenten, Studierenden und Thema hinbekommt, lässt sich gerade in Lehrforschungen diese gute Passung nicht in der gleichen Form herstellen, obwohl sie gerade hier für den Erfolg der Veranstaltung existentiell ist.

Welches Fazit lässt sich aus diesen Erfahrungen ziehen?

4. Fazit – Lehrforschungen „unter der Hand“

Die These dieses Artikels ist, dass mit der weiteren Verschulung der Studiengänge – Zwangszuweisungen von

Studierenden in Pflichtseminare, endnotenrelevante studienbegleitende Zensuren und Notwendigkeiten von vielfältigen individuellen Leistungszurechnungen durch den Dozenten – die Durchführung von Lehrforschungen stark erschwert wird. Der Trend zur Verschulung, der spätestens seit Beginn des Bologna-Prozesses in vielen BA-, MA- und manchmal sogar Promotions-Studiengängen herrscht (es soll inzwischen Promotions-Studiengänge mit Pflichtseminaren und verpflichtenden, benoteten Hausarbeiten geben), konterkariert die wissenschaftlichen Produktionsformen, die in Lehrforschungen eintrainiert werden sollen.

Die Falle, in die das Kleinexperiment „Lehrforschung extrem“ gelaufen ist, bestand darin, auf der einen Seite zugegebenermaßen blind und naiv die Strukturen der neuen Studiengänge mit den üblichen Verschulungseffekten übernommen zu haben, auf der anderen Seite aber gleichzeitig die häufig konträr funktionierenden wissenschaftlichen Arbeitsformen stärken zu wollen. Damit wurden die Konflikte, die meines Erachtens in jeder Lehrforschung angelegt sind, nochmals zugespitzt. Je stärker eine Veranstaltung in Richtung wissenschaftliche Forschung getrieben wird, desto stärker gerät sie mit einer zunehmend verschulten, durch verpflichtende Veranstaltungen und permanente Benotung geprägten Studienstruktur in Konflikt.

Dies muss meines Erachtens jedoch nicht zu einem Fatalismus in Bezug auf Lehrforschungen führen. Vielversprechend sind für mich Versuche, Lehrforschungen eher „unter der Hand“ durchzuführen – integriert in die ganz normalen Seminarangebote und vielleicht für Studierende und Kollegen gar nicht sofort als Lehrforschung zu identifizieren. Dafür werden einige ganz normale Fachseminare so ausgeflaggt, dass Studierende erkennen können, dass diese durch einen hohen Anteil an empirischer Arbeit gekennzeichnet sind.

Literaturverzeichnis

- Bundesassistentenkonferenz (1970):* Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen. Bonn: Schriften der BAK 5 (neu aufgelegt als Bundesassistentenkonferenz (2009): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5. Bielefeld).
- Busse, S. (2008):* Tagungsbericht. Wissen wir, was wir tun? Rekonstruktionen in der Supervision. Wissenschaftliche Tagung an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg 06./07. Dezember 2007. Köln: www.dgsv.de.
- Galdynski, K.; S. Kühl (Hg.) (2009):* Black Box Beratung? Empirische Studien zu Coaching und Supervision. Wiesbaden.
- Kühl, S./Tacke, V. (2004):* Organisationssoziologie für die Praxis? Zur Produktion und Lehre eines Wissens, das sich gegen seine Verwendung sträubt. In: Blättel-Mink, B./Katz, I. (Hg.): Soziologie als Beruf? Soziologische Beratung zwischen Wissenschaft und Praxis. Wiesbaden, S. 67-82.
- Matthes, J. (1988):* Projekte – nein, danke? In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 17, S. 465-473.
- Rose, L. (2004):* Lehrforschung an Fachhochschulen – Chancen mit Tücken. Frankfurt am Main: GFFZ.
- Webler, W. D. (1979):* „Lehrforschung“ als Praxisorientierung – ein Gegensatz? Kassel: Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf Bd. 125.

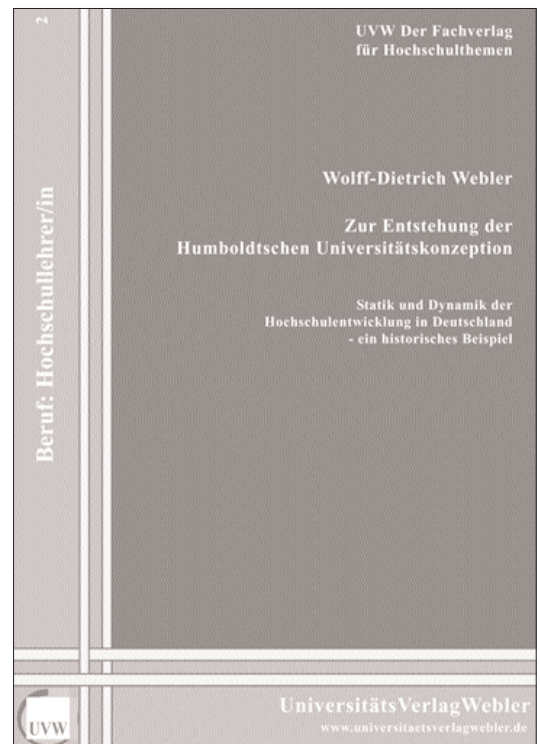
■ Dr. Stefan Kühl, Professor für Organisationssoziologie, Fakultät für Soziologie, Universität Bielefeld,
E-Mail: stefan.kuehl@uni-bielefeld.de



Wolff-Dietrich Webler:
Zur Entstehung der humboldtschen Universitätskonzeption. Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland – ein historisches Beispiel.
 UniversitätsVerlagWebler,
 ISBN 3-937026-56-8,
 Bielefeld 2008,
 30 Seiten, 9.95 Euro

In Zeiten, in denen die Universitäten einen – mehr oder weniger freiwilligen – tiefgreifenden Veränderungsprozess durchlaufen, ist es ratsam, die Erfahrungen mit früheren Reformprozessen zu rekapitulieren.

Hierfür bietet die 2008 neu aufgelegte Broschüre von Wolff-Dietrich Webler viele Anregungen. Er zeigt, wie sich im Laufe des 17. und 18. Jahrhunderts jene Charakteristika herausgebildet haben, die als Merkmale der deutschen Universitäten gelten: Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre. Er geht auf die sozialgeschichtlichen Ursachen ein, die von den theologisch-scholastisch geprägten Universitäten des Mittelalters zur modernen, auf wissenschaftliche Erkenntnis ausgerichteten Universität geführt haben, und analysiert, welche Rolle der an gut ausgebildeten Beamten interessierte Staat und die Neugründung von Universitäten dabei gespielt haben. Wie und warum sich die Lehr- und Lernfreiheit sowohl gegen inneruniversitäre Widerstände als auch gegen staatliche und kirchliche Zensur durchsetzen konnte, wie sich das Interesse an Forschung, die Suche nach Wahrheit herausgebildet und allmählich verbreitet hat, welche Rolle dabei dem gesellschaftlichen Bedarf an gelehrtem Wissen zukam, wird anschaulich entfaltet. So wird deutlich, wie im 18. Jahrhundert die wesentlichen Grundlagen der Hochschulreform in Preußen nach 1806 entstanden. Das besondere Verdienst Wilhelm von Humboldts wird gewürdigt, der nach 1806 angesichts der Krise des preußischen Staates nach der Niederlage gegen Napoleon die Gunst der Stunde zu nutzen wusste, um sein Anliegen einer demokratischen Gesellschafts- und Bildungsreform als preußischer Kultusminister mit der Neugründung der Berliner Universität voranzubringen. Er sah in der Universität ein Mittel, die Menschen durch Bildung zu einer freien Gestaltung ihres Zusammenlebens zu befähigen und den Gebrauch dieser Freiheit einzuüben. Allerdings blieb ihm für seine Reformvorhaben nur ein schmales Zeitfenster bis zu seiner Ablösung als Minister 1819. Wolff-Dietrich Webler skizziert, wie in der Restaurationsperiode die freiheitlich-demokratischen Bestrebun-



gen an den Universitäten zunehmend unter Druck gerieten und nach dem Scheitern der Nationalversammlung 1848/49 antidemokratisch-monarchistische, gegen Ende des Jahrhunderts nationalistische und imperialistische Haltungen in den Universitäten die Oberhand gewannen. Nun war nicht mehr der demokratische, urteils- und handlungsfähige Bürger, sondern der Untertan gefragt.

Die Einheit von Forschung und Lehre allerdings erwies sich als beste Voraussetzung für wirtschaftlichen Erfolg und nationalen Aufstieg, da sie eine Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses auf höchstem Erkenntnisniveau und einen schnellen Transfer neuer Erkenntnisse in wirtschaftliche Verwertungszusammenhänge ermöglichte. Der Verzicht auf die humanistischen, emanzipatorischen Aspekte der humboldtschen Universitätskonzeption und ihre Unterwerfung unter politische, ökonomische und wirtschaftliche Interessen haben der Anpassung der deutschen Universitäten an die Ziele des Nationalsozialismus Vorschub geleistet.

Wolff-Dietrich Weblers Exkurs in die Universitätsgeschichte ruft eindringlich die freiheitlich-demokratischen Ursprünge der deutschen Universität und des Selbstverständnisses ihrer Mitglieder in Erinnerung. Bei der Diskussion, welche gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Aufgaben den Universitäten künftig zukommen sollen, ist es hilfreich sich daran zu erinnern.

■ Dr. Helga Jung-Paarmann



Die Hochschulentwicklung vorwegnehmen, nicht ihr hinterherlaufen ...

Professionalisierungsangebote mit neuem Profil

Ministerialbeamte, Hochschulleitungen, Mitglieder der zentralen Hochschulverwaltung, Mitglieder der Dekanate, Fachreferent/innen, Hochschullehrer/innen, wissenschaftliche Mitarbeiter/innen sowie Studierende in Fachschaft und Gremien finden auf vielen Themenfeldern für sie maßgeschneiderte Angebote.

Sie möchten den beruflichen Anforderungen noch souveräner begegnen? Kompetenter werden, Zeit sparen? Auf neue Entwicklungen vorbereitet sein? Ihre Ideen unter Gleichgesinnten in gemeinsamer Beratung zur Diskussion stellen? Nicht dauernd belehrt werden, sondern von Experten moderiert Lösungen selber entwickeln? Und einen unpräzisen, punktgenauen, äußerst hilfreichen Austausch erleben?

Unser Programm ist (wie mit Ihnen gemeinsam) für Sie gemacht!

Prominente und weniger bekannte, aber bestens qualifizierte Expertinnen und Experten bzw. Moderatoren bieten ihre Erfahrungen unter dem Dach der IWBB-Akademie an.

Mit einem Vorprogramm von Mai bis Juli 2009, fortgesetzt mit dem erweiterten Hauptprogramm ab August 2009, wird die Akademie im IWBB Ihnen ein breit gefächertes Themenspektrum teils neu entwickelter, teils bewährter Weiterbildungsangebote unterbreiten. Anforderungs- und Arbeitsplatzanalysen sowie Entwicklungsprognosen standen bei der Entwicklung der Kompetenzprofile der Adressatengruppen als Planungsgrundlagen Pate.

Die Akademie im Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB)

Bielefeld Institute for Research on Science and Education

Leitung: Prof. Dr. W.-D. Webler

Das Weiterbildungs-Programm finden Sie im Internet unter: www.iwbb.de

Bei Fragen wenden Sie sich bitte an: weiterbildung@iwbb.de

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen“

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage im Verlag

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

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschulthemen, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld,
Fax: 0521 - 92 36 10-22

Kontakt: K. Gerber, gerber@universitaetsverlagwebler.de

Qualität der Lehre ist Dreh- und Angelpunkt - Olbertz zieht Bilanz zur Bologna-Konferenz in Leuven

Kultusminister Prof. Dr. Jan-Hendrik Olbertz (Sachsen-Anhalt) zog als Vertreter der deutschen Länder auf der Bologna-Nachfolgekonferenz in Leuven (Belgien) eine erste Bilanz des Treffens der europäischen Hochschulminister. „Auf der einen Seite kann der Prozess der Entwicklung eines europäischen Hochschulraumes beträchtliche Erfolge vorweisen – ein Großteil der Studiengänge ist umgestellt und auch die Entwicklung von Qualitätssicherungssystemen schreitet voran – auf der anderen Seite hat die Konferenz aber auch fortbestehenden Handlungsbedarf sichtbar gemacht“, erklärte der Minister.

In Deutschland haben die Universitäten und Hochschulen inzwischen rund 78% der Studiengänge auf die neue Bachelor- und Master-Struktur umgestellt. Die Zahl der ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen ist in den letzten zehn Jahren von 108.000 auf 180.000 gestiegen, und doppelt so viele Studierende aus Deutschland gegenüber 1999 studieren heute im europäischen Ausland (rund 85.000). Die Bachelor-Studiengänge finden zunehmend Akzeptanz auch in der Wirtschaft bzw. bei öffentlichen Arbeitgebern und setzen sich mit ihrem starken Anwendungs- und Berufsbezug allmählich erfolgreich durch.

Nachdem in den vergangenen Jahren das Augenmerk vor allem auf strukturellen und organisatorischen Fragen lag, müsse jetzt, so Olbertz, verstärkt über Inhalte gesprochen werden. Breite und Tiefe der inzwischen erreichten Differenzierung und Profilbildung der Studiengänge gingen auch mit Einschränkungen der Vergleichbarkeit bzw. Kompatibilität von Studiennachweisen einher.

Ebenso bereite die Verdichtung der Studieninhalte Sorgen. „Ein Bachelor-Studiengang ist kein halbiertes Stu-

diengang bisherigen Zuschnitts, sondern verlangt eine grundlegend neue Komposition, wenn in kürzerer Zeit mehr berufsbezogene wissenschaftliche Qualifizierung stattfinden soll“, so der Minister. Sonst entstünden enorme Prüfungsbelastungen und übermäßiger Zeitdruck, die der gewünschten Mobilität der Studierenden zuwiderliefen. Hier halte der die Kritik der Studierenden für berechtigt.

Skeptisch äußerte sich Olbertz zu dem Streben nach internationalen Rankings bzw. Klassifikationen der Universitäten. Solche Rankings setzten ein Maß der Angebotsvereinheitlichung voraus, schon um zu anwendbaren Kriterien zu gelangen, das mit der gewollten Vielfalt im europäischen Hochschulraum nicht immer vereinbar sei. „Gerade die deutschen Hochschulen stehen in einer Tradition und einem Selbstverständnis, das auf unabhängige Vielfalt und ein hohes Maß an Entscheidungsfreiheit für Lehrende wie Studierende angelegt ist“, so der Minister.

Hierzu sei die Qualität der Lehre eine Schlüsselaufgabe. Auf seinen Antrag als Delegationsleiter für die deutschen Länder wurde deshalb eine entsprechende Passage zusätzlich in des Abschlusskommuniqué des Plenums aufgenommen. Als weitere Schwerpunkte der Diskussion in den nächsten Jahren nannte Olbertz die Finanzierung des Hochschulsystems, die soziale Dimension, das lebenslange Lernen und die Weiterbildung sowie die Vernetzung des europäischen Hochschulraumes mit anderen Teilen der Welt.

Quelle: <http://bildungsklick.de/pm/68018/qualitaet-der-lehre-ist-dreh-und-angelpunkt/>, Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, 29.04.2009

Qualität in Hochschulen braucht bessere Kooperation zwischen Leitung, Wissenschaft und Verwaltung

Wenn Qualitätsmanagement-Systeme in Hochschulen tatsächlich funktionieren sollen, müssen Hochschulleitungen, Wissenschaft und Verwaltung ihre Kommunikation, Zusammenarbeit sowie das gegenseitige Verständnis für die unterschiedlichen Arbeitsweisen verbessern. Zu diesem Schluss kamen die 140 Teilnehmer/innen einer Tagung, welche das CHE gemeinnützige Centrum für Hochschulentwicklung in Kassel durchführte. Diskutiert wurden partizipative QM-Verfahren sowie Praxiserfahrungen mit der Qualitätsentwicklung in Lehre und Forschung aus Sicht von Rektor/innen, Dienstleistern und Professor/innen.

Mehr Qual als Qualität: Oft wird QM in Hochschulen als eine zusätzliche bürokratische Last empfunden. Für deren Bewältigung werden zwar diverse Instrumente und Techniken eingesetzt, das alleine reicht jedoch nicht. Zentral ist vielmehr, die Menschen zu erreichen, welche in den Hochschulen forschen, lehren und lernen.

„Qualität ist eine Gemeinschaftsleistung. Diese Aufgabe an einzelne Personen in Stabsstellen oder Verwaltungseinheiten zu delegieren, reicht nicht.

Entweder man nimmt QM-Systeme als Führungsansatz, der die gesamte Hochschule umfasst, ernst oder lässt es lieber bleiben“, stellte CHE-Experte Sigrun Nickel fest. In dieselbe Richtung argumentierte auch Sandra Mittag, Leiterin der Referats Qualitätsmanagement an der TU Darmstadt: „Wesentliche Voraussetzung ist eine hochschulinterne Qualitätskultur“. Wie hochschulinterne Akteure bei der Qualitätsentwicklung zusammenarbeiten können, zeigte sie anhand der Universität Zürich.

Die Realität in deutschen Hochschulen ist von dem Schweizer Beispiel allerdings noch weit entfernt. Insbesondere die Kooperationen zwischen Wissenschaft und Verwaltung sowie zwischen Hochschulleitung und Verwaltung sind noch stark verbesserungsbedürftig, soll eine gute Forschungs- und Lehrqualität entstehen und

nachhaltige Wirkung entfalten. So jedenfalls das Fazit der Tagungsteilnehmer/innen, welche sich in Arbeitsgruppen über ihren Arbeitsalltag austauschten. In der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Verwaltung fehlt vor allem eine klare Arbeitsteilung zwischen Managementaufgaben und Lehr- und Forschungstätigkeiten. „Forscher/innen brauchen guten Service, damit sie sich auf ihre eigentlichen Tätigkeiten konzentrieren können. Im Gegenzug müssen Wissenschaftler/innen aber auch in der Lage sein, die Kompetenzen der Verwaltung zu respektieren und ihnen bestimmte Aufgaben zu überlassen“, betonte beispielsweise Eva Barlösius, Professorin für Soziologie an der Universität Hannover. Eine Hochschule, die das Motto „Sie forschen, wir machen den Rest“ bereits umsetzt, ist die Universität Duisburg-Essen.

Stark verbesserungsbedürftig ist auch die Kooperation zwischen Hochschulleitung und Verwaltung. Hier fehlt es vor allem an klaren Vorgaben und Zielen. Viele Referent/innen für Qualitätsmanagement wissen nicht so recht, wohin ihre Hochschul- oder Fakultätsleitung will. Das ist an der Fachhochschule Münster anders. Deren Präsidentin, Ute von Lojewski, präsentierte ihren Ansatz für ein strategisches QM. Eine solch konsequente Rahmensetzung ist nach Meinung der Tagungsteilnehmer/innen an den meisten deutschen Hochschulen jedoch noch Mangelware.

Die Tagungsbeiträge können auf den Seiten des CHE eingesehen und heruntergeladen werden.

Quelle: <http://idw-online.de/pages/de/news313142>, 04.05.2009

Max-Planck-Forschungspreis 2009 geht an zwei Erinnerungsforscher

Der mit je 750.000 Euro dotierte Max-Planck-Forschungspreis 2009 geht an die deutsche Anglistin Aleida Assmann sowie an den amerikanischen Philologen und Humboldt-Forschungspreisträger Karl Galinsky. Sie werden ausgezeichnet für ihre Forschung auf dem Gebiet Gedächtnisgeschichte.

Aleida Assmann ist Professorin für Englische Literaturwissenschaft an der Universität Konstanz. Sie gilt als Pionierin der Gedächtnisgeschichte und steht mit ihrer Forschung für eine interdisziplinäre Verknüpfung von Geschichtswissenschaft, Psychologie, Neurobiologie und Literaturwissenschaft in Deutschland und ist eine der prominentesten Literaturwissenschaftlerinnen weltweit. Mit ihren von einer breiteren Öffentlichkeit beachteten Arbeiten gibt sie Impulse zu den Debatten über die Erinnerung an den Holocaust oder über die Schaffung einer europäischen Erinnerungskultur. Mit dem Preisgeld wird sie ihre Forschung zur europäischen Gedächtnisgeschichte vertiefen und das internationale Netzwerk der Universität Konstanz in der Gedächtnisforschung ausbauen.

Karl Galinsky ist Professor für Klassische Philologie an der University of Texas in Austin, USA, und einer der vielseitigsten und innovativsten Köpfe auf dem Gebiet der Kulturforschung, in der er etwa die Latinistik oder die Kunst- und Sozialgeschichte mit der Religions- und Altertumswissenschaft verknüpft. So stellte er viel beachtete Verbindungen her zwischen der Antike und ihrer Rezeption in der modernen Kultur und schlug den Bogen zu aktuellen Themen wie Politikverdrossenheit

oder Multikulturalität. Mit den Mitteln des Preises will Galinsky am Seminar für Klassische Philologie der Ruhr-Universität Bochum auf dem Gebiet der interdisziplinären Gedächtnisforschung sowie der Religionsgeschichte arbeiten und eine Forschungsgruppe mit Nachwuchswissenschaftlern aufbauen. Galinsky war 1993 bereits mit dem Humboldt-Forschungspreis ausgezeichnet worden und kooperierte als Preisträger mit Fachkollegen in Berlin und Mainz.

Die Preisverleihung durch Bundesforschungsministerin Annette Schavan wird am 20. Oktober in der Universität Bonn stattfinden.

Der Max-Planck-Forschungspreis, der internationale Forschungspreis der Alexander von Humboldt-Stiftung und der Max-Planck-Gesellschaft, wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung finanziert. Er fördert deutsche und ausländische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus besonders zukunftsträchtigen Disziplinen. Ausgezeichnet werden jeweils ein in Deutschland und ein im Ausland tätiger Forscher, die bereits international anerkannt sind und von denen im Rahmen internationaler Kooperationen weitere wissenschaftliche Spitzenleistungen und Impulse für das Fachgebiet erwartet werden. Der Preis wird im jährlichen Wechsel jeweils in einem Teilgebiet der Natur- und Ingenieurwissenschaften, der Lebenswissenschaften oder der Geisteswissenschaften ausgeschrieben.

Quelle: <http://www.humboldt-foundation.de/web/1079627.html>, 30.04.2009

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.

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

- „Hochschulforschung“,
- „Hochschulentwicklung/-politik“,
- „Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte“, aber ebenso
- „Rezensionen“, „Tagungsberichte“ sowie „Interviews“.

Die Autorenhinweise finden Sie auf unserer Verlags-Homepage: „www.universitaetsverlagwebler.de“.

Hochschulpakt II: Deutsches Studentenwerk fordert Mittel für soziale Infrastruktur

„Studienplätze allein reichen nicht. Studierende brauchen ein Dach überm Kopf, campusnahe Verpflegung, eine solide Finanzierung und Beratung.“

Mit diesen Worten wiederholte Prof. Dr. Rolf Dobischat, der Präsident des Deutschen Studentenwerks (DSW), die Forderung nach Mitteln für die soziale Infrastruktur im Hochschulpakt II, den Bund und Länder beschließen wollen.

Das Deutsche Studentenwerk (DSW) kritisiert zum Auftakt der heutigen Verhandlungen von Bund und Ländern über den Hochschulpakt II, dass wie schon beim Hochschulpakt I bisher keine zusätzlichen Mittel für die soziale Infrastruktur des Studiums vorgesehen sind.

„Studienplätze allein garantieren noch keinen Studierenerfolg; auch dem Hochschulpakt II droht ein strukturelles Defizit, wenn die soziale Dimension des künftigen Studierendenhochs weiterhin ausgeblendet wird“, erklärte DSW-Präsident Prof. Dr. Rolf Dobischat vor der Sitzung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz von Bund und Ländern in Berlin.

„Die künftigen Studierenden, auf die der Hochschulpakt II reagiert, brauchen gute, studienbegleitende Beratung,

sie brauchen campusnahe Verpflegung und vor allem ein Dach über dem Kopf“, konkretisierte Dobischat.

Das Deutsche Studentenwerk hatte mehrfach allein den Bedarf an zusätzlichen Wohnheimplätzen auf 20.000 veranschlagt; der Gesamtinvestitionsbedarf dafür würde 700 Millionen Euro betragen. Auch einen Ausbau der Studienfinanzierungs-Beratung wollten die Studentenwerke vorantreiben, sagte Dobischat. „Hier erwarten wir von Bund und Ländern endlich Unterstützung.“

„Die Studierquote soll steigen, das deutsche Hochschulsystem soll sozial durchlässiger und für Menschen aus allen Bevölkerungsschichten attraktiver werden – für all diese Ziele brauchen wir weit mehr als allein Studienplätze“, mahnte Dobischat.

„Mit einem Hochschulpakt II, der auch die sozialen Rahmenbedingungen des Studiums berücksichtigt, müssen Bund und Länder an die künftigen Studierenden ein klares Signal abgeben, dass es ihnen ernst ist mit diesen Zielen.“

Quelle: Deutsches Studentenwerk, 22.04.2009, <http://www.studentenwerke.de/presse/default.asp>

Wim Görts Projektveranstaltungen – und wie man sie richtig macht

Wim Görts hat hier seinen bisherigen beiden Bänden zu Studienprojekten in diesem Verlag eine weitere Anleitung von Projekten hinzugefügt. Ein variationsreiches Spektrum von Beispielen ermutigt zu deren Durchführung. Das Buch bietet Lehrenden und Studierenden zahlreiche Anregungen in einem höchst befriedigenden Bereich ihrer Tätigkeit. Die Verstärkung des Praxisbezuges der Lehre bzw. der Handlungskompetenz bei Studierenden ist eine häufig erhobene Forderung. Projekte gehören – wenn sie gut gewählt sind – zu den praxisnächsten Studienformen. Mit ihrer ganzheitlichen Anlage kommen sie der großen Mehrheit der Studierenden, den holistischen Lernern, sehr entgegen. Die Realisierung von Projekten fördert Motivation, Lernen und Handlungsfähigkeit der Studierenden erheblich und vermittelt dadurch auch besondere Erfolgserlebnisse für die Lehrenden bei der Realisierung der einer Hochschule angemessenen, anspruchsvollen Lehrziele. Die Frage zum Studienabschluss, in welcher Veranstaltung Studierende am meisten über ihr Fach gelernt haben, wurde in der Vergangenheit häufig mit einem Projekt (z.B. einer Lehrforschung) beantwortet, viel seltener mit einer konventionellen Fachveranstaltung. Insofern sollten Studienprojekte gefördert werden, wo immer es geht. Die Didaktik der Anleitung von Projekten stellt eine „Königsdisziplin“ der Hochschuldidaktik dar. Projekte gehören zum anspruchsvollsten Bereich von Lehre und Studium. Nur eine begrenzte Zeit steht für einen offenen Erkenntnis- und Entwicklungsprozess zur Verfügung. Insofern ist auf die Wahl sowie den Zuschnitt des Themas und die Projektplanung besondere Sorgfalt zu verwenden. Auch soll es der Grundidee nach ein Projekt der Studierenden sein, bei dem die Lehrperson den Studierenden über die Schulter schaut. Die Organisationsfähigkeit und Selbstdisziplin der Studierenden sollen gerade im Projekt weiter entwickelt werden. Der vorliegende Band bietet auch hierzu zahlreiche Anregungen.



ISBN 3-937026-60-6, Bielefeld 2009,
138 Seiten, 19.80 Euro

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

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

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 4/2008
Förderung des
Forschungs-Nachwuchses

Forschungsgespräche

Gespräch mit Alfred Pühler über die
Förderung des wissenschaftlichen
Nachwuchses, insbesondere in den
Naturwissenschaften

Dokumentation

Mustervereinbarung zur Betreuung
von Doktorandinnen und Doktoran-
den des Fachbereiches Sozialwissen-
schaften der Universität Bremen

Forschungsentwicklung/-politik

Lutz Bornmann

Fehlverhalten in der Wissenschaft -
eine wissenschaftssoziologische
Ursachenanalyse

Forschung über Forschung

Tobias Semmet

Fünf Jahre Forschergruppe „Governan-
ce der Forschung“ Governance und
Performanz im reformierten For-
schungssystem – eine Zwischenbilanz
Teil 2

HM

Hochschulmanagement

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

HM 1/2009
Kommunikation im
Hochschulmanagement: Führung -
Verhandlung - Qualitätssicherung

Führung und Hochschulsteuerung

Boris Schmidt

„Ein kleines bisschen mehr Führung
und Management wäre schön!“ – Zur
Rezeption des Managementhandelns
deutscher

Hochschulleitung

Karsten König

Innovationen zwischen Markt und
Macht? Verhandlungslösungen in der
deutschen Hochschulsteuerung

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Oliver Locker-Grütjen

Erfolgreiches Forschungsmanagement
durch zentrale Einrichtungen
Das Science Support Centre der Uni-
versität Duisburg-Essen als Modell
einer umfassenden Unterstützung für
Wissenschaftler

Karl-Heinz Rau & Brigitte Gaiser

Transparenz und Glaubwürdigkeit sind
die Schlüssel zum Erfolg.
Zur Bedeutung des Qualitätsmanage-
ments in Hochschulen

Rezension

Brigitte Lion:

Dilemma im universitären Alltag. Irri-
tationen und Widersprüche im Spiegel
von Gesellschaft und Organisation
(Thade Buchborn)

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2009
Self-Assessments - neue Wege für
Studienorientierung und Studienbera-
tung?

Beratungsentwicklung/-politik

Verena Heukamp, Daniel Putz,
Annika Milbradt & Lutz F. Hornke
Internetbasierte Self-Assessments zur
Unterstützung der Studienentscheidung

Benedikt Hell, Katja Päßler & Heinz
Schuler

„was-studiere-ich.de“ - Konzept, Nutzen
und Anwendungsmöglichkeiten

Joachim Diercks, Jutta Kast,
Kristof Kupka & Katharina Bolten
HAW-Navigator – internetbasierte
Orientierungs- und Self-Assessment-In-
strumente und ihre Verbindung mit der
Studienberatung an der HAW Hamburg

Svea Vent, Edgar Erdfelder & Birgit Heilig
MISS - Mannheimer Informationssystem
für Studieninteressierte der Sozialwis-
enschaften

Helga Knigge-Illner & Klaus Scholle
Kommentare:

Self-Assessments und Studienberatung

Peer Pasternack, Roland Bloch,
Daniel Hechler & Henning Schulze
Studentische Initiativen zur Verbindung
von Hochschule und Praxis im Studium
Eine empirische Erkundung an ostdeut-
schen Hochschulen

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 4/2008
Nachwuchsförderung
und ihre Hindernisse

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Wolff-Dietrich Webler
Referentenverträge in der Aus- und Weiterbildung - insbesondere mit Hochschulen als Vertragspartnern

Martin Mehrtens
Führungskräfteentwicklung als kritischer Erfolgsfaktor einer aktiven Hochschulentwicklung

Katharina Dräger & Dagmar Engfer Suter
FokusLaufbahn - Nachwuchsförderung und Gleichstellung an der Universität Zürich

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

Anika Merschhemke & Stefanie Richter
Der „English Conversation Table“ – ein Angebot an der Universität Duisburg-Essen zur Förderung des fachübergreifenden Austauschs im Englischen

Anne Brunner
Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend üben
Spiele für Seminar und Übung Folge 7

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 4/2008
Qualitätserfassung in Lehrveranstaltungen und Studienverläufen

Qualitätsentwicklung/-politik

Olaf Winkel
Qualität statt Quantität
Anreize zur Verbesserung der Lehre durch Teaching Points

Philipp Pohlenz & Markus Seyfried
Analyse von Studienverläufen mit Daten der Hochschulstatistik
Potenziale, Probleme und Anwendungsmöglichkeiten

Qualitätsforschung

Wolff-Dietrich Webler
Was taugen Fragebögen zur Lehrveranstaltungsbeurteilung - und was ihre Ergebnisse? Praxishinweise aus einem Vergleich üblicher Fragebögen zur Evaluation von Lehre und Studium

Anregungen für die
Qualitätspraxis/Erfahrungsberichte

Wolfgang Beywl & Lars Balzer
Evaluationskonzepte für wissenschaftliche Weiterbildung
Zehn Schritte zur guten Evaluationskultur



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
33613 Bielefeld

Die Zeitschriften „Das Hochschulwesen“ und „Personal- und Organisationsentwicklung“ sind in Norwegen akkreditierte und für Publikationen empfohlene Zeitschriften, in der die Autoren Punkte sammeln können.

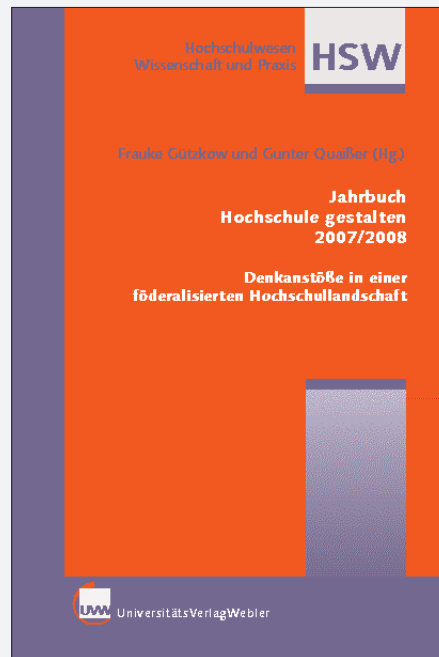
Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hg.):

Jahrbuch Hochschule gestalten 2007/2008 - Denkanstöße in einer föderalisierten Hochschullandschaft

Die Auswirkungen der Föderalismusreform I auf das Hochschulwesen zeichnen sich ab: Nichts weniger als die Abkehr vom kooperativen Föderalismus steht an, das Hochschulrahmengesetz wird abgeschafft, die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) auf eine Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) reduziert – der Rückzug des Bundes hat regelrecht ein Vakuum hinterlassen. Das Prinzip der Kooperation wird zugunsten des Wettbewerbs aufgegeben, einem zentralen Begriff aus der neoliberalen Ökonomie. Anscheinend arbeitet jeder darauf hin, zu den Gewinnern im Wettbewerb zu gehören – dass es zwangsläufig Verlierer geben wird, nicht nur unter den Hochschulen sondern auch zwischen den Hochschulsystemen der Länder, wird noch viel zu wenig thematisiert. Die Interessen der Studierenden und der Beschäftigten der Hochschule werden genauso vernachlässigt wie die demokratische Legitimation und die Transparenz von Entscheidungsverfahren.

Uns erinnert die Föderalismusreform an den Kaiser aus Hans Christian Andersens Märchen. Er wird angeblich mit neuen Kleidern heraus geputzt und kommt tatsächlich ziemlich nackt daher.

Mit Beiträgen von: Matthias Anbuhl, Olaf Bartz, Roland Bloch, Rolf Dobischat, Andreas Geiger, Andreas Keller, Claudia Kleinwächter, Reinhard Kreckel, Diethard Kuhne, Bernhard Liebscher, André Lottmann, Jens Maeße, Dorothea Mey, Peer Pasternack, Herbert Schui, Luzia Vorspel und Carsten Würmann.



ISBN 3-937026-58-4, Bielefeld 2008, 216 S., 27.90 Euro

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

Peter Viebahn:

**Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium
Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht**



Mit der Einführung der gestuften Studiengänge und der Internationalisierung der Ausbildung hat sich das Bildungsangebot von Hochschulen in hohem Maße ausdifferenziert und es werden zunehmend unterschiedliche Studierendengruppen angesprochen. Diese Entwicklung konfrontiert die Hochschuldidaktik in verschärfter Weise mit der grundsätzlichen Problematik: Wie kann die Lernumwelt Hochschule so gestaltet werden, dass dort ganz unterschiedliche Studierende ihr Lernpotential entfalten können? Eine Antwort auf diese Frage gibt diese Arbeit. Sie führt in das Konzept der Differentiellen Hochschuldidaktik ein. Im allgemeinen Teil werden hochschuldidaktisch relevante Modelle zur Individualität des Lernens (z.B. konstruktivistischer Ansatz) und die bedeutsamen psychischen und sozialen Dimensionen studentischer Unterschiedlichkeit in ihrer Bedeutung für das Lernen erläutert. Im angewandten Teil wird eine Vielzahl von konkreten Anregungen zur Optimierung des Lernens für die verschiedenen Lernergruppen geboten.

Ein Autoren- und ein Sachwortverzeichnis ermöglichen eine gezielte Orientierung.

Dieses Buch richtet sich an Hochschuldidaktiker, Studienplaner und Lehrende, die einen produktiven Zugang zur Problematik und Chance von Lernerheterogenität finden wollen.

ISBN 3-937026-57-6, Bielefeld 2008, 225 Seiten, 29.80 Euro

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