

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Vorlesungen als Hauptform der akademischen Lehre?

- Lehren und Lernen
Variation der Vorlesungen – Versuch einer Typologie von Lehrenden
- Die Vorlesung – eine ausbaufähige Lernveranstaltung (I).
Herzstück der Hochschullehre? Relikt des Mittelalters?
Rückständig oder modern?
Oder gar strategisches Mittel der Qualitätssicherung des Studiums?
- Die große Jura-Vorlesung – vom Umgang mit
dem Kern des rechtswissenschaftlichen Studiums
- Strukturell verankerte Entscheidungsfreiheit im Bachelor-Studium
Zur Bedeutsamkeit von Autonomie in den neuen Studienstrukturen

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. em. Dr. päd., 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. em. Dr. h.c. mult., bis Dezember 2008 Präsident der Fachhochschule Wiesbaden

Jürgen Lüthje, Dr. jur., Dr. h.c., Hamburg

Beate Meffert, Prof. Dr.-Ing., Humboldt-Universität zu Berlin

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

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

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

Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin, Institut f. Erziehungswissenschaften, Abt. Hochschulforschung

Herausgeber-Beirat

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

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

Michael Deneke, Dr., Darmstadt

Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin

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

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

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

Hochschulrates der Universität Halle/Saale, Frankfurt am Main

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

Jürgen Mittelstraß, Prof. em. Dr., Konstanz

Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Emden

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

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

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

Hinweise für die Autoren

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

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

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Bezugspreis:

Jahresabonnement: 92€/Einzelpreis: 16€

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.

Englische abstracts: Autoren und St. Winkler

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

Druck: Hans Giesemann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen:

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

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Satz: UVW

Redaktionsschluss: 29.06.2013

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

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

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

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

73

Denis Basak & Marc Reiß

Die große Jura-Vorlesung – vom Umgang mit dem Kern des rechtswissenschaftlichen Studiums

95

Hochschulentwicklung/-politik

Arild Raaheim

Lehren und Lernen

Variation der Vorlesungen –

Versuch einer Typologie von Lehrenden

74

Stefan Janke & Oliver Dickhäuser

Strukturell verankerte Entscheidungsfreiheit im Bachelor-Studium

Zur Bedeutsamkeit von Autonomie in den neuen Studienstrukturen

102

Wolff-Dietrich Webler

Die Vorlesung – eine ausbaufähige Lernveranstaltung (I).

Herzstück der Hochschullehre? Relikt des Mittelalters?

Rückständig oder modern? Oder gar strategisches Mittel der Qualitätssicherung des Studiums?

82

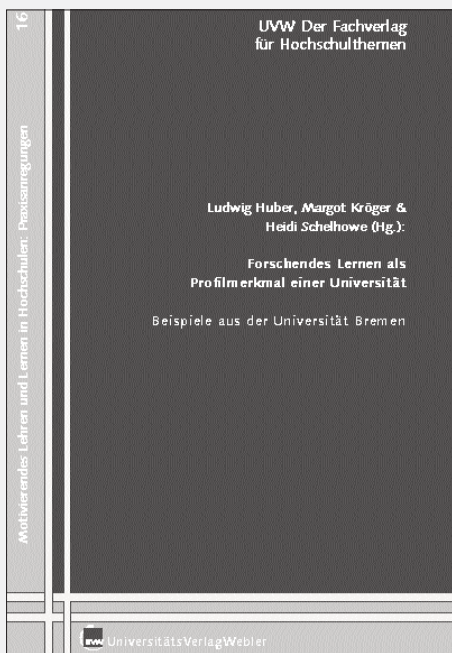
Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte

Fo, HM, ZBS, P-OE und QiW

IV

**Ludwig Huber, Margot Kröger & Heidi Schelhowe (Hg.):
Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen**



3-937026-83-5, Bielefeld 2013
266 Seiten, 38.60 Euro

Forschendes Lernen spielt in der aktuellen Diskussion um universitäre Lehre eine bedeutsame Rolle als zentrales Konzept für die „Reform der Reform“ im Bologna-Prozess. Die Umsetzung dieses Anspruchs birgt für die Hochschulen jedoch weiterhin vielfältige Entwicklungsaufgaben, denen sie sich stellen müssen. Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität auszuprägen, fordert ein umfassendes Programm über Einzelprojekte hinaus, das Anregungen zur Entwicklung und zu Austausch und Reflexion von Erfahrungen gibt und damit zu einer Lernkultur beiträgt, die der Vielfalt der Aufgaben und der Individuen entspricht.

Dieser Band stellt dafür zum einen mit der Universität Bremen ein prominentes Beispiel für den Versuch einer im Exzellenzwettbewerb erfolgreichen Hochschule vor, ein solches Profil in ihrer Lehre zu entwickeln. Zum anderen präsentiert er ein reiches Spektrum anschaulicher Beispiele für die vielfältigen Formen, die Forschendes Lernen in der praktischen Umsetzung annehmen kann: im Rahmen eines universitätsinternen Förderungsprogramms wurden in den verschiedensten Fächern Projekte entwickelt, die Bachelorstudierende an aktuelle Forschungsfragen heranzuführen, ihnen eigenes Forschungshandeln ermöglichen oder sie in laufende Forschungsprojekte einbinden. Er erschließt mit diesen Praxisbeispielen reiches Material dafür, Erfahrungen mit dem Forschenden Lernen aus dem hochschulischen Alltag zu prüfen und das Konzept weiter auszubauen.

Umrahmt werden die zehn Projektberichte, die sowohl die Lehrevaluation als auch konkreten Fragen der Lehrorganisation aufgreifen, durch reflektierende Beiträge zum Stand und zur Perspektive des Forschenden Lernens, zur Geschichte des bremischen Projektstudiums und zu den studienstrukturellen Konsequenzen, die sich aus den Projekterfahrungen ergeben. Mit einer Methodenliste und Beispielen von Forschendem Lernen in der universitären Praxis bietet diese Publikation für interessierte Leserinnen und Leser das Handwerkszeug, um eigene innovative Handlungsansätze für die Lehre zu entwickeln.

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

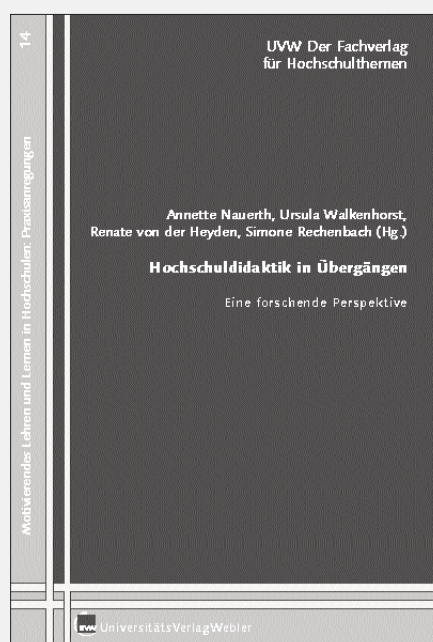
**Annette Nauerth, Ursula Walkenhorst, Renate von der Heyden, Simone Rechenbach (Hg.)
Hochschuldidaktik in Übergängen - Eine forschende Perspektive**

Übergänge in ein unbekanntes System sind mit Unsicherheiten und Lernbedarfen verbunden. Am Beispiel von Studiengängen für Gesundheitsfachberufe an der FH Bielefeld wird das Erleben der Studierenden und Absolventen in den Übergängen in das Studium bzw. in den Beruf dargestellt.

Die Erfahrungen wurden genutzt, spezifische Unterstützungsangebote zu entwickeln. Die entsprechenden Konzeptionen und Evaluationsergebnisse werden für die Einführungswochen mit den integrierten Tutorien und der Arbeit mit Portfolios beschrieben. Im Hinblick auf den Übergang in den Beruf werden ein Mentoring- sowie ein Berufseinsteiger-Programm diskutiert.

Das vorliegende Buch beruht auf Ergebnissen eines Forschungsprojektes im Rahmen der BMBF Förderlinie „empirische Bildungsforschung“.

3-937026-79-7, Bielefeld 2013
360 Seiten, 39.80 Euro



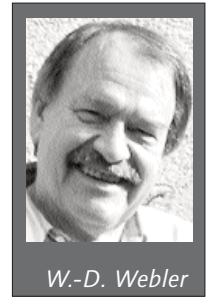
Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Die Frage „*Vorlesungen als Hauptform der akademischen Lehre?*“ bildet den Themenschwerpunkt dieser Ausgabe des HSW. In drei der vier Aufsätze wird diese Frage in je unterschiedlicher Perspektive diskutiert. Bis auf den Einsatz technischer Medien scheint sich kaum etwas an Vorlesungen verändert zu haben. Trotz aller Kritik nimmt ihre Verbreitung ständig zu – Grund genug für das HSW, sie genauer unter die Lupe zu nehmen. Das argumentative Spektrum ihrer Befürworter und Gegner ist breit. Dabei werden jeweils Verbesserungsmöglichkeiten gezeigt und begründet, die die im UVW schon 2005 erschienene Anleitung von W. Kretschmer & E. Plietz: *Die Vorlesung – eine Anleitung zu ihrer Gestaltung* ergänzen. Der vierte Artikel – von *Stefan Janke & Oliver Dickhäuser* – wendet sich der Entscheidungsfreiheit im Bachelor-Studium zu (s.u.).

In dem Beitrag *Lehren und Lernen – Variation der Vorlesungen und Versuch einer Typologie von Lehrenden* zeigt der norwegische Autor *Arild Raaheim* den internationalen Stand der Diskussion um das Lernen in Vorlesungen. Ausgehend von den Defiziten dieser traditionellen Lehrform als Mittel, Lernen zu unterstützen, diskutiert der Autor, welchen Stellenwert sie heute noch haben kann. Immerhin gibt es methodische Varianten, um die Studierenden zu aktivem Lernen anzuregen. Das ist mit einem Rollenwechsel der Lehrenden verbunden. Raaheim argumentiert, Studium sollte sich viel weniger in Vorlesungen, als in der „Mitleseung“ und der „Nachlesung“ abspielen. Er unterstreicht die Bedeutung der Entwicklung von Lehre aus Forschung. Schließlich entwickelt der Autor eine Typologie von Lehrenden und benutzt dazu ein 4-Felder-Schema nach den beiden Kriterien „Beschäftigung mit dem Fach“ – hoch/gering und „Betreuung der Studierenden“ – hoch/gering. Der Artikel löst Nachdenklichkeit und Diskussion aus. **Seite 74**

Vorlesungen als Lehr- und Lernform werden häufig als nicht lernförderlich verdammt. Aber das Urteil ist viel zu pauschal, argumentiert der nachfolgende Autor. Dieses Verdikt bezieht sich vor allem auf Gedächtnisleistungen bei der Ansammlung von Wissen. Neugierde und Denken dagegen – wichtige Studienziele – lassen sich dort hervorragend lernen. Zu diesem Urteil kommt *Wolff-Dietrich Webler* in seinem Beitrag. *Die Vorlesung – eine ausbaufähige Lernveranstaltung (I) – Herzstück der Hochschullehre? Relikt des Mittelalters? Rückständig oder modern? Oder gar strategisches Mittel der Qualitätssicherung des Studiums?* Er fragt weiter: Sind Vorlesungen mehr als ein Notnagel in der unterfinanzierten Massenuniversität, eventuell sogar Teil eines modernen, wissenschaftlichen Studiums? Sein Artikel analysiert und diskutiert in Teil I, der in diesem Heft veröffentlicht wird, die Vor- und Nachteile von Vorlesungen und die mit ihnen verbundenen Lernchancen. Er zeigt, dass es „die“ Vorlesung nicht gibt. Statt dessen entwickelt Webler 6 verschiedene Typen von Vorlesungen mit sehr unterschiedlichen Funktionen. Davon erscheinen 5 Typen unverzichtbar. Ausgerechnet aber der häufigste Typus sollte aufgegeben werden. Der Aufsatz präsentiert mit seiner Typologie und seinen Beobachtungen eine Heuristik, an der weitere Forschung anschließen kann. **Seite 82**

Im zweiten Teil seines Aufsatzes, der im nachfolgenden Heft 4 erscheinen wird, zeigt der Autor in 4 Abschnitten (seit vielen Jahren in seinen Weiterbildungen der Lehrkompetenz entwickelt), a) dass die oft beschworene mittelalterliche Vorlesung gar nicht der unmittelbare Vorläufer heutiger Formen von Vorlesungen war, sondern ursprünglich anders stattfand und in gewisser Weise didaktisch viel besser gestaltet war, b) wie sich Vorlesungen auch in ihrer traditionellen Form optimieren lassen, c) wie sie (auch in großen Vorlesungen mit mehreren Hundert Beteiligten) durch stärkere Variation erheblich interaktiver gestaltet werden kann und schließlich d) wie sie unter den gleichen ungünstigen Rahmenbedingungen durch andere Formen von Lehre und Lernen abgelöst, also abgeschafft werden kann. Das allerdings wird nur teilweise auf Zustimmung stoßen, weil sie dann einen Teil ihrer sozialen Funktionen verlieren würde, die im hier vorliegenden Heft analysiert werden.



W.-D. Webler

Die Autoren *Denis Basak & Marc Reiß* bestimmen in ihrem Aufsatz *Die große Vorlesung – vom Umgang mit dem Kern des rechtswissenschaftlichen Studiums* den gegenwärtigen Stellenwert der „großen Vorlesung“ im juristischen Studium. Dazu haben sie die Studien- bzw. Prüfungsordnungen von 15 rechtswissenschaftlichen Fachbereichen in allen Teilen Deutschlands gesichtet. Daraus ergab sich, dass die Inhalte in den Pflichtfächern durchweg anhand entsprechender Vorlesungen gegliedert sind. Die Vorlesungen bilden auch den Rahmen für den Erwerb aller Scheine. Somit handelt es sich – ungeachtet verschiedener Begleitveranstaltungen – um das Rückgrat der juristischen Hochschulausbildung. Welchen Zweck erfüllen Vorlesungen im heutigen Massenstudium? Die Autoren tragen Beobachtungen und Erfahrungen über die heutige Realität der Vorlesungen zusammen und formulieren auf diesem Hintergrund Reformüberlegungen für eine sinnvolle Vorlesung und ihre Verzahnung mit Zusatzveranstaltungen, um ein möglichst aktives Lernen der Studierenden zu organisieren. **Seite 95**

Der Aufsatz von *Stefan Janke & Oliver Dickhäuser*: *Strukturell verankerte Entscheidungsfreiheit im Bachelor-Studium – Zur Bedeutsamkeit von Autonomie in den neuen Studienstrukturen* trägt sehr differenziert und methodenkritisch Ergebnisse einer empirischen Überprüfung der Folgen der Bologna-Studienstrukturreform zusammen. Er untersucht dabei – in der gegenwärtigen Debatte höchst aktuell – vor allem Ursachen für das subjektive Belastungsempfinden der Studierenden. Er hilft damit, die Debatte um intendierte und nicht-intendierte Folgen der Reform empirisch zu fundieren, denn jenseits der Alltagsbeobachtungen und -erfahrungen mit den neuen Studiengängen besteht erheblicher Forschungsbedarf zu den tatsächlichen Folgen der Reform. Der Artikel zeigt in seinen Ergebnissen selbst in einem ersten Spektrum, was an Reformen heute schon möglich ist. Darüber hinaus gibt er Hinweise für die praktische Studienreform. **Seite 102**

W.W

Arild Raaheim

Lehren und Lernen Variation der Vorlesungen – Versuch einer Typologie von Lehrenden



Arild Raaheim

Lectures have been the traditional way of teaching at university for decades, and little has changed over the years when it comes to the way they are presented to students. The author questions the quality of today's teaching at university, and discusses the role that lectures may have. It is argued that far too much teaching takes place as traditional lectures, and that these are quite ineffective tools for learning. Less teaching should be presented as VORLESUNGEN, and more teaching should be given as MITLESUNGEN, it is argued. Based on some factors known to be important for effective learning, the author discusses, in the form of a typology, some traits characteristic of good teachers.

Vorlesung, Mitlesung und Nachlesung

Die bevorzugte Form der Lehre an der Universität war und ist die Vorlesung. Das ist vielleicht gar nicht so verwunderlich. Während die Vorlesung in alter Zeit zwingend notwendig war, weil das Lehrmaterial entweder nicht niedergeschrieben war oder nur in einer einzigen handschriftlichen Kopie existierte, wurde sie nach der allgemeinen Verbreitung von Büchern populär, weil der Vorlesende viele Studenten gleichzeitig erreichen konnte. Parallel kam es zu einer Veränderung der *Rolle* des Vorlesenden. War der Vorlesende früher eine Person, die – gewählt und bezahlt von den Studenten – mit lauter und deutlicher Stimme den Zuhörern vorlas, wurde er nach und nach der Experte, der die Ergebnisse eigener und fremder Forschung vorstellt, wie es auch in den Lehrbüchern geschieht. Wir sehen mit anderen Worten eine Entwicklung von der *Vorleserrolle* zur *Expertenrolle*. Wenn wir heute die Bezeichnung „forschungsbasiertes Lehren“ benutzen, wird das als Lehren von aktiven Forschern verstanden, oder als eine Präsentation aktueller und neuerer Forschungsergebnisse auf einem bestimmten Fachgebiet durch den Experten.

Wenig bis gar nichts hat sich im Laufe der Zeiten an der Form der Vorlesung geändert. Die Vorlesung war und ist asymmetrisch und monologisch, mit einer klar umrissenen Rollenverteilung. Der Experte präsentiert etwas auf mehr oder weniger klare, mehr oder weniger arrogante und mehr oder weniger engagierte Weise einer größeren oder kleineren Gruppe von mehr oder weniger aufmerksamen Zuhörern. Ein „Etwas“, das den Zuhörern außerdem meist in textlicher Form zugänglich ist. Die Botschaft wird typischerweise in einem Raum mit fest

montierten Sitzen und Tischen in einem Zeitrahmen von 45 Minuten übermittelt, oft als quellennaher Durchgang oder Vorlesen. Relativ selten erscheinen die Zuhörer gut vorbereitet zur Vorlesung, und ebenso selten nehmen sie sich unmittelbar nach der Vorlesungszeit, das Gehörte nachzuarbeiten. Wahrscheinlicher ist, dass sie zur nächsten, ähnlichen Séance weiterzueilen. Obwohl die Studierenden heute fast unbegrenzten Zugang zu Büchern und anderem Lehrmaterial haben, und obwohl die heutigen Studenten sich in vielerlei Hinsicht von vergangenen Studentengenerationen unterscheiden, halten wir in unseren höheren Ausbildungsinstitutionen an dieser Form der Lehre fest.

Persönlich bin ich der Meinung, dass eine gute Vorlesung viel für sich hat und dass es sich lohnt, diese Tradition zu pflegen. Das Problem ist nicht die gute Vorlesung, sondern es sind die vielen schlechten Vorlesungen! Vorlesungen, die kaum mehr leisten, als den Studenten die Zeit zu stehlen. Ein weiteres Problem besteht darin, dass Vorlesung mit Lehrtätigkeit gleichgesetzt wird und ein großer Teil des Lehrangebots aus Vorlesungen besteht. So wie die Vorlesung normalerweise funktioniert, ist der Vorlesende aktiv, nicht die Studenten. Die Studenten – diejenigen also, die etwas lernen sollen – geraten schnell in die weitgehend von ihnen erwartete Rolle, nämlich die der passiven Zuhörer. Was den Rahmen der Vorlesung betrifft, so sehen wir, dass nur in Ausnahmefällen Abweichungen vom gewohnten Muster mit 45 Minuten mal 2 (eventuell mal 3 oder mal 4) vorkommen, unterteilt durch 15-minütige Pausen. Selbst in solchen Fällen, in denen der Vorlesende sich in der Vorbereitung irrt und entweder zu viel oder zu wenig Stoff

vorträgt, wird am vorgegebenen Zeitrahmen festgehalten. Im Ergebnis führt das dazu, dass die Zuhörer entweder mit viel zu viel Stoff bombardiert werden, oder sie erleiden ein überdehntes Durchkauen eines Stoffs, der Gefahr läuft, als Ansammlung von Trivialitäten aufgefasst zu werden. Das Festhalten an Form und Struktur, das bei immer neuen Generationen von Universitätslehrern anzutreffen ist, wundert mich immer wieder. Wenn bei verschiedenen Anlässen Universitätslehrer Fragen an mich richten, geht es typischerweise um die technischen Seiten einer Vorlesung. Wie viele Vorlesungen braucht man, um ein bestimmtes Pensum durchzunehmen? Wie soll ich meine Vorlesung aufbauen? Soll ich systematisch das ganze Pensumbuch oder nur Teile davon durchnehmen? Welche Wirkungsmittel soll ich einsetzen? Sollen die Studenten Kopien der verwendeten Folien vor, während oder nach der Vorlesung erhalten? Selten oder nie Fragen der Art: Was bedeutet es, in meinem Fach etwas zu lernen? Lernen die Studenten, indem sie Vorlesungen besuchen? Was bedeutet Verstehen? Was ist oder müsste eine Vorlesung sein? Wie sollte die Lehre aufgebaut sein, damit die Studenten (unabhängig von eigenen Zielen) zumindest das lernen, was unseren Lehrzielen entspricht?

Jede Unterrichtsplanung muss auf dieser Erkenntnis fußen: *Lernen geschieht in der Zeit der Studenten durch die Aktivitäten, für die sie sich engagieren.* Das sollte dafür sprechen, dass wir eine gewisse Zurückhaltung an den Tag legen, zu viel Zeit der Studenten mit lehrer gesteuerten, die Studenten zur Passivität zwingenden Aktivitäten zu füllen – also mit Vorlesungen. Es sollte weiterhin dafür sprechen, dass wir in viel größerem Umfang, als es heute der Fall ist, ihre aktive Teilnahme einfordern. Und es sollte dafür sprechen, dass wir die neue Technologie auf ganz andere Weise einsetzen, als es sich heute andeutet. Auf einige dieser Punkte möchte ich näher eingehen.

Wie oben erwähnt, ist der größte Vorteil von Vorlesungen, dass wir mit einer bestimmten Botschaft eine große Gruppe von Menschen gleichzeitig erreichen. Da die Studenten sowohl eigene Kopien des Lehrmaterials (Pensum) zur Verfügung als auch fast unbegrenzten und unmittelbaren Zugang zu anderem Material haben, das zu Fragen des jeweiligen Themas schriftlich oder mündlich veröffentlicht wurde, muss – und sollte – die Vorlesung kein Durchnehmen des Pensums sein. Außerdem: Wenn wir – wie es heute weitgehend der Fall ist – Vorlesungen vor kleinen Gruppen halten, entfällt ein Teil der Vorzüge. Deshalb sollten Vorlesungen großen Gruppen vorbehalten bleiben. Prinzipiell gibt es nur wenige Beschränkungen hinsichtlich der Zahl der Hörer, abgesehen von den offensichtlichen Rahmenbedingungen wie Raumgröße oder eventuell verfügbare Technik. Der Zweck einer Vorlesung sollte ein dreifacher sein: (1) die Studenten anregen, selbständig oder gemeinsam mit anderen nach weiteren Informationen und Kenntnissen zu suchen, (2) die Studenten durch ein mehr oder weniger unbekanntes Gelände führen und (3) eine Struktur dort präsentieren, wo Chaos oder Unsicherheit herrschen. Ausgehend von diesem Zweck können wir zwischen zwei Arten von Vorlesungen unterscheiden: zwischen

der Experten- oder Gastvorlesung und der Übersichts- oder Strukturvorlesung. Sie sollen jeweils das leisten, was ihr Name besagt. Während die erste Gruppe Anregungen gibt und stimuliert, trägt die zweite Gruppe zu besserer Übersicht und breiterem Verständnis bei. Keine von ihnen sollte viele Stunden im Rahmen eines Kurses in Anspruch nehmen, und keine Vorlesung sollte länger als 45 Minuten dauern. Die jeweilige Ausbildungsinstitution hat die Aufgabe zu prüfen, inwieweit solche Vorlesungen aufgezeichnet und den Studenten zugänglich gemacht werden sollen, zum Beispiel auf YouTube. In diesem Fall sollten sie ein professionelles und einheitliches Layout erhalten. Wenn die Ausbildungsinstitution diesen Weg wählt, kann die Vorlesung trotzdem vor großen Gruppen von Studenten in einem großen Vorlesungssaal stattfinden. Die Zeit, die der Vortragende spart, weil er die Vorlesung nicht „live“ hält, kann er oder sie nach der Vorführung im Vorlesungssaal zubringen, um Fragen zu beantworten, vertiefende Kommentare abzugeben und die Hörer aktivieren. Es ist wenig sinnvoll, zweigleisig zu fahren – etwa die Vorlesung zu podcasten, während sie im Auditorium stattfindet, wie man es heute manchmal erlebt und wie es als Wunsch von den Studenten geäußert wird. Diese Praxis führt in erster Linie dazu, die Rolle der Studierenden als passive Konsumenten zu zementieren. Wenn es den Studenten ermöglicht wird, eine solche Rolle einzunehmen, wird zwar ihre Fähigkeit, einen begrenzten Fachstoff zu reproduzieren, erwartungsgemäß wachsen, aber ob sie das, was wir als Lernerfolg beschreiben, erreichen – zum Beispiel im Bereich allgemeiner Fähigkeiten – darf bezweifelt werden. Als Fachleute müssen wir ein ebenso reflektiertes und wissenschaftliches Verhältnis zu unserer Rolle als Lehrende haben, wie wir es zu uns selbst als Forscher haben. Lassen Sie uns die Möglichkeiten gern nutzen, die die Technologie bietet, aber wir sollten nicht automatisch den Wünschen der Studenten nach Kopien der Vorlesungen, die im Auditorium gehalten werden, nachkommen.

Zusätzlich zu den Vorlesungen – und wie aus dem oben Gesagten hervorgeht, sollten es wenige sein – sollte das Lehrangebot etwas umfassen, das wir als „Mitlesungen“ bezeichnen können. Dieser Name ist eine Neuschöpfung und soll verschiedene Arten von Aktivitäten beschreiben, die aus dem heutigen Angebot bekannt sind. Sie erhalten allerdings einen etwas anderen Rahmen. Das Ziel von Mitlesungen ist, die Studenten einzubeziehen und mit Verantwortung zu betrauen, was das tragende Element der Lehre ist. Mitlesungen finden in kleineren Gruppen statt als Vorlesungen und erfordern flexiblere Raumlösungen. Wo die Hörerzahl in einer Vorlesung mehrere hundert betragen kann, wird eine gute Mitlesung am besten mit Gruppen von bis zu 100 Hörern funktionieren. Eine typische Mitlesung enthält mehrere Elemente und Aktivitäten, die von anderen Lehreinheiten bekannt sind, auch von Vorlesungen. Es kann sich zum Beispiel um eine Kombination aus Kurzvorlesungen (10-15 Minuten), Fallpräsentation, Interview einer Fachperson oder eines Repräsentanten aus Wirtschaft oder Gesellschaft, einen künstlerischen Beitrag, stilles Lesen oder Ähnliches auf der einen Seite

handeln, und die Einbeziehung der Teilnehmer auf der anderen Seite. Jede Mitlesung dieser Art wird hinsichtlich konkreter Ziele und Lernerfolgsbeschreibungen zusammengefasst. Wir erkennen hier Elemente des Seminars wieder, allerdings mit zwei offensichtlichen Unterschieden. Die Mitlesung findet in größeren Gruppen statt als das traditionelle Seminar, und die Einbeziehung der Teilnehmer erfolgt punktuell durch strukturierte Aufgaben und nicht in Form von vorbereiteten Beiträgen. Ich selbst habe Mitlesungen in Gruppen von bis zu 200 Psychologiestudenten der unteren Semester mit guten Ergebnissen durchgeführt. In einem Fall wurde das folgende Konzept im Rahmen einer normalen Vorlesung (2x 45 Minuten) umgesetzt: Die erste Stunde wurde mit einer zehnminütigen Kurzvorlesung eingeleitet. Hier wurde den Studenten eine Problemstellung präsentiert, die sie in den nächsten 50 Minuten in kleineren Gruppen erforschen und diskutieren sollten. Die Gruppeneinteilung wurde schnell und effektiv im Hörsaal durchgeführt. Einige Gruppen blieben im Hörsaal, wo ihnen unter anderem Fachliteratur zur Verfügung stand und wo sie die sonstigen Einrichtungen des Raums nutzen konnten. Andere Gruppen gingen in die Bibliothek, während wieder andere die Problemstellung bei einer Tasse Kaffee in der Cafeteria diskutierten. Einleitend gab ich bekannt, dass ich die zweite Stunde der Vorlesung dazu verwenden wollte, um die Problemstellung zu vertiefen, unter anderem indem ich über das Pflichtpensum hinausgehen würde. Die Problemstellung war sorgfältig gewählt. Die Studenten wurden darüber informiert, dass die Problemstellung der Ausgangspunkt für eins von drei schriftlichen Produkten sein konnte, die sie – entweder allein oder zusammen mit zwei Mitstudenten – als Teil einer Mappe abliefern sollten, die am Ende des Kurses von zwei Gutachtern bewertet werden würde. Die Spannung, die sonst damit verbunden ist, ob die Studenten zurückkehren, um am zweiten Teil der Veranstaltung teilzunehmen, wurde auf diese Weise eliminiert. Zugleich konnten wir auf diese Weise das, was seitens des Lehrenden als zentrales Verständnis aufgefasst wurde, mit dem Bedürfnis der Studenten nach Vorhersehbarkeit und Struktur kombinieren.

Es ist offensichtlich, dass der traditionelle Hörsaal sich nicht für alle Arten dieser Form von Lehre und Studium eignet. Ideal ist ein Raum, der sich innerhalb von Minuten in ein Lernlabor umgestalten lässt, eventuell ein Hörsaal mit angeschlossenem Lernlabor. Internetzugang ist eine Selbstverständlichkeit, ebenso wie der Zugang zu anderen Lernquellen.

Wie Mazur (2009) zeigt, lässt sich die Lehre selbst für große Gruppen von Studenten interaktiv gestalten. Nötig ist allerdings, dass der Vorlesende bereit ist, das traditionelle Format der Vorlesung zu verändern, aber auch, dass er zur Reflexion bereit ist und auf der Grundlage unseres Wissens über das Lernen handelt. Und das ist genau der Punkt. Wir wissen viel über Lernbedingungen, aber wir handeln nicht immer danach. Wir wissen zum Beispiel, dass Lernen dann am besten funktioniert, wenn die Studenten interessiert sind und Lust zum Lernen haben. Vielleicht keine überwältigend neue Erkenntnis, aber doch wert, hervorgehoben zu werden.

Als Universitätslehrer sind wir in einer einzigartigen Situation. Jedes Semester treffen wir auf eine große Zahl von Studenten, die sich genau für das Fach entschieden haben, für das wir selbst brennen! Wir können mit anderen Worten davon ausgehen, dass sie (die allermeisten von ihnen) grundsätzlich motiviert sind. Dann ist es unsere Pflicht, dafür zu sorgen, dass sie ihre Motivation nicht unterwegs verlieren. Ein begeisterter Vortragender wird die Studenten sicherlich leichter auf die Reise zur Erforschung der Geheimnisse des Fachs mitnehmen, aber Enthusiasmus allein reicht nicht aus. Zusätzlich muss der Lernende gefordert werden. Wir müssen mit anderen Worten Ansprüche an unsere Studenten stellen. Indem wir Ansprüche an sie stellen, zeigen wir ihnen, dass wir sie respektieren. Dass wir sie als erwachsene, aktive Menschen und als Mitproduzenten von Wissen respektieren. Wie Deslauriers, Schelew und Weiman (2011) zeigen, führt Lehre, die auf unserem Wissen über menschliches Lernen aufbaut, zu weniger Studienabbrüchen, größerem Engagement der Studenten und besseren Lernerfolgen. Diese Ergebnisse stützen auch die im Laufe von vielen Jahren aus eigenen Forschungen gewonnenen Erkenntnisse (Raaheim 2006; 2010, Raaheim/Raaheim 1996; 2001; 2002). Ausgehend davon ist es falsch, allen Wünschen der Studenten nachzugeben, zum Beispiel nach der Veröffentlichung des gesamten Lehrmaterials im Internet und dem Podcasten von Vorlesungen, wenn nicht konkrete Forderungen mit der Verwendung verbunden werden. Wissen ist keine Ware, die es auf möglichst leicht verdauliche Weise darzubieten gilt. Wissen entsteht in jedem Einzelnen dadurch, dass er aktiv mit Quellen umgeht und sich gemeinsam mit anderen erprobt. Wir müssen darüber reflektieren, dass die heutigen Studenten ein völlig anderes Verhältnis zur Technologie haben als viele von uns, die wir einige Jahre schon an der Universität sind, und wir müssen wagen, uns selbst in unserer Rolle als Lehrende herauszufordern. Lassen Sie mich ein Beispiel nennen: Anlässlich eines kürzlich veranstalteten Seminars für Lehrende an einigen der Hochschulen des Landes, zu dem ich eingeladen war, um über Motivation, Lernen und den Einsatz der neuen Technologie zu sprechen, teilte uns ein Teilnehmer seine Frustration mit. Der Betreffende hatte jahrelang auf demselben Gebiet der Berufsausbildung gelehrt und wünschte sich die Zeiten zurück, in denen die Studenten noch keinen Zugang zu all den neuen Technologien hatten und einfach nur in den Veranstaltungen saßen und zuhörten. Das Problem mit den heutigen Studenten sei, dass sie nicht ohne weiteres akzeptieren, was der Lehrende sagt, behauptete er. „Sobald die Vorlesung anfängt, starten sie ihre Laptops, und statt aufzupassen und das zu akzeptieren, was ich ihnen vorlege, überprüfen sie die Informationen im Internet und korrigieren, was ich sage.“ Meine unmittelbare Antwort lautete: „Seltsam. Aber dann haben Sie doch das, was wir uns alle nur wünschen können, nämlich aktive Studenten. Können Sie das nicht pädagogisch nutzen? Sie könnten doch die Studenten auffordern, besonders gut aufzupassen, um Korrekturen und Ergänzungen einzubringen, wenn sie etwas entdecken, das falsch, schwierig oder unklar ist?“ Unter diesen Bedin-

gungen kann ja auch der Vorlesende riskieren, etwas hinzuzulernen! Es überraschte mich nicht, dass der Betreffende meine Begeisterung nicht teilte.

Eine Vorlesung ist hervorragend geeignet, wenn es darum geht, einem großen Publikum eine bestimmte Botschaft zu vermitteln, aber es ist falsch, Vorlesung mit Lehre gleichzusetzen. Bei Vermittlung geht es darum, eine Botschaft abzuliefern, ohne sich notwendigerweise darum zu kümmern, ob oder wie sie aufgefasst wird. Der Fokus liegt auf den Wirkungsmitteln und auf dem Absender, nicht auf den Empfängern. Das ist weit entfernt von dem, was Lehre sein sollte. Als Lehrende haben wir die wichtige Aufgabe, das Interesse und Engagement der Studenten zu stimulieren. Wir tragen zu ihrem Lernen und ihrer Entwicklung bei, indem wir sie herausfordern, stimulieren, einbeziehen, ihnen etwas zugänglich machen und ihnen Rückmeldungen geben. Wir setzen Rahmenbedingungen und verdeutlichen Ziele, wir beraten und geben gute Ratschläge und Tipps, aber wir können ihnen nicht das Lernen abnehmen. Wir müssen uns mit anderen Worten davor hüten, ihnen die Freude und auch die Frustrationen zu nehmen, die mit fachlichen Herausforderungen verbunden sind, und wir müssen vermeiden, ihnen eine Rolle als passive Bausteine in einem Spiel zuzuweisen, für das wir alle Regeln festlegen. Das bedeutet unter anderem, dass wir reflektieren müssen, wie wir auf die Erwartungen der Studenten antworten. Überhaupt brauchen wir ein viel reflektierteres Verhältnis zu dem, was Lehren bedeutet, und zu der Frage, wie unser Lehren das Lernen der Studenten fördern kann.

Von Motivation und Herausforderungen war schon die Rede. Kontrolle und Bewältigung sind zwei weitere Stichwörter, wenn es um die Frage geht, welche Bedingungen für das Lernen wichtig sind. Statt die Lehrtätigkeit in der Vorstellung zu planen, das Gegenüber lerne durch zuhören, kann und muss Lehre ausgehend von der Erkenntnis geplant und durchgeführt werden, dass beide Seiten etwas beizutragen haben. Als pädagogische Führer ist es unsere Aufgabe, die Verhältnisse nicht nur so zu gestalten, dass die Studenten wissen, womit sie sich beschäftigen und warum, sondern auch so, dass sie sich trauen, sich selbst herauszufordern. Die Freude über etwas Geschafftes ist besonders groß, wenn man gleichzeitig erlebt, dass man einen gewissen Einfluss auf das Geschehen hat und nicht nur mechanisch ausführt, was andere festlegen (Csikzentmihalyi 1990/1997, Seifert 2004, Wegge et al. 2010). Aus diesem Grund sollen die Studenten in den Mitlesungen kurze Reflexionsnotizen als Teil des Prozesses ausarbeiten (dafür wird in jeder Mitlesung Zeit eingeplant), und aus dem gleichen Grund sollte man dafür sorgen, dass zwischen den Prozessen und Produkten, die während der Mitlesungen geschaffen werden, und der Beurteilung der Studenten ein Zusammenhang besteht. Was während der und durch die Mitlesungen geschieht, bekommt mit anderen Worten große Bedeutung für das selbständige Nacharbeiten der Studenten. Der Veranstaltungsraum ist dann kein Raum, den man aufsucht, um passiv unterhalten zu werden, sondern ein Raum für aktive Teilnahme, er vermittelt Richtung und Sinn für eigenes Weiterarbeiten.

Lehre auf der Basis von Forschung

Die Frage, was wir unter Lehre auf der Basis von Forschung zu verstehen haben, wird in verschiedenen Zusammenhängen diskutiert, und es existiert eine ganze Reihe von Definitionsvorschlägen. Eine nähere Untersuchung dieser Vorschläge zeigt jedoch, dass die Ähnlichkeiten größer sind als die Unterschiede. Es handelt sich überwiegend um Variationen des Themas „Wer lehrt, muss auch Forscherfähigkeiten haben“ oder „Die Lehre muss auf neuesten Forschungsergebnissen basieren und mit ihnen übereinstimmen“ (Hyllseth 2001). Auf diese Weise reflektieren die Definitionsvorschläge nicht nur eine bestimmte Auffassung davon, wer aktiv zu sein und im Mittelpunkt zu stehen hat. Unausgesprochen wird auch impliziert, dass derjenige mit der größten Forscherkompetenz und Erfahrung am meisten beitragen kann und deshalb auch am besten für die Lehre geeignet ist: „Wer über Forscherkompetenz verfügt, ist auch ein guter Lehrer.“ Vielleicht kann dies in Teilen den Widerstand mancher Forscher gegenüber Forderungen nach didaktischer Aufbereitung erklären? Das Problem mit solchen Definitionen besteht nicht nur darin, dass weitgehend ein Gleichheitszeichen zwischen Forscherkompetenz und Lehrerkompetenz gesetzt wird. Sondern sie tragen auch dazu bei, die Studenten als Forscher zu ignorieren und sie in einer passiven Rolle als Zuhörer zu parken. Entsprechend dem oben Beschriebenen können wir hier folgende alternative Definition vorschlagen: *„Lehre auf der Basis von Forschung ist Lehre, die das berücksichtigt und auf dem aufbaut, was infolge von Forschungsergebnissen zu gutem Lernen führt.“*

Ein Dokortitel oder sonstige nachgewiesene Forscherkompetenz bezeugt, dass man die nötigen Fähigkeiten besitzt, um Nutzen aus dem Wissen zu ziehen, das in Studien über das menschliche Lernen gewonnen wurde. Dann fehlt nur noch die nötige Neugier und positive Einstellung, um sich einen Teil dieses Wissens anzueignen. Mein Eindruck ist allerdings, dass viele Forscher ein indifferentes Verhältnis zu dieser Problematik haben. Es ist überhaupt ein Paradox, dass so viele Forscher eine so unwissenschaftliche Annäherung an einen Gegenstand an den Tag legen, der einen wesentlichen Teil ihrer Arbeit ausmacht!

Der gute Lehrer – eine Typologie

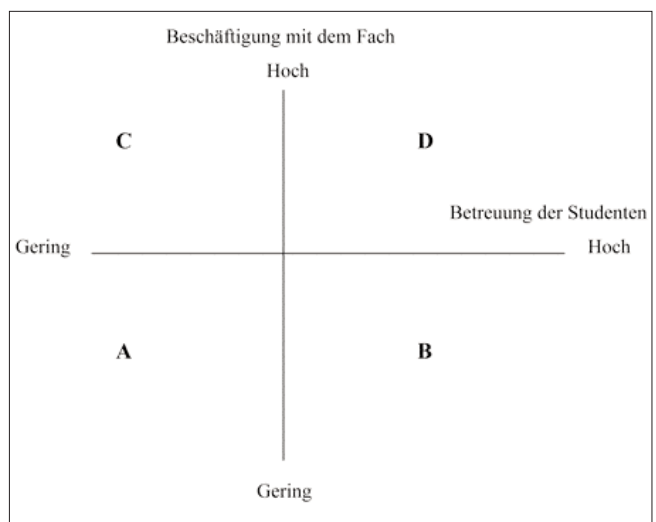
Solche Lehre ist gut, die den Boden für das Lernen bereitet, die Lernen und Entwicklung anregt. Das heißt nicht, dass wir als Lehrende notwendigerweise eingehende Kenntnisse über Lernpsychologie oder die Theorie der Pädagogik besitzen müssen. Es bedeutet aber, dass wir ein reflektiertes Verhältnis zum Lehren und zu unserer eigenen Rolle als pädagogische Führer haben. Denn genau das sind wir. Wir können den Studenten nicht das Lernen abnehmen, aber indem wir ihnen etwas zugänglich machen und eine gute Struktur rund um das Lernen schaffen, können wir die Studenten in ihrer eigenen Arbeit unterstützen. Ein guter Lehrer ist mit anderen Worten jemand, der darüber reflektiert, was zum Erlernen und Verstehen des von ihm gelehrt Faches nötig ist. Dazu gehört unter anderem, dass man in der Lage ist und auch zeigt, dass man sich für diejeni-

gen interessiert, die noch nicht all die Schwellen überwunden haben, die man selbst schon hinter sich gelassen hat. Laut modernen Führungstheorien soll gutes Management auf zwei Dimensionen beruhen: Mitarbeiterorientierung und Produktions- oder Aufgabenorientierung (Northouse 2007). Bei der eigenen Orientierung geht es in großem Maße darum, was für eine Persönlichkeit man ist, aber in gewisser Weise auch darum, wie man eine Situation beurteilt. Wenn die Situation es erfordert, muss ein Manager in der Lage sein, seine Strategie zu ändern, und zum Beispiel eine Zeit lang den Fokus statt auf die Produktionsziele auf solche Aspekte richten, die mit den zwischenmenschlichen Verhältnissen verbunden sind. Wenn ein Unternehmen vor großen Umstellungen steht, mit Veränderungen hinsichtlich Kompetenz, Zahl der Beschäftigten, Arbeitsroutinen und Strategie, muss der Manager – auch wenn er eigentlich mehr produktionsorientiert denkt – selbstverständlich ein Ohr für die Stimmung unter den Mitarbeitern haben. Ebenso kann es negative Konsequenzen für das Unternehmen und seine Beschäftigten haben, wenn der Manager nicht die Arbeitsaufgaben und die Erreichung der Produktionsziele in den Mittelpunkt stellt, wenn die Situation es erfordert. Ideal ist in vielerlei Hinsicht ein Manager, der sowohl stark mitarbeiterorientiert als auch stark produktionsorientiert ist und der spürt, wann das eine und wann das andere in den Vordergrund gerückt werden muss. Aber der Idealtyp ist in der Regel nicht der, den man am häufigsten antrifft!

Als pädagogische Führer können wir auch mit Blick darauf variieren, inwieweit wir unsere Studenten (Mitarbeiter) betreuen, oder in welchem Umfang wir (lieber) um unser Fach kreisen und den Fokus auf spezielle fachliche Belange oder die Produktion von Wissen innerhalb des Fachs richten (Produktionsorientierung). Bekannterweise existieren hier gewisse Spannungen. An der Universität erleben wir von Zeit zu Zeit, dass Lehre und Forschung wie zwei Gegensätze betrachtet werden. Die Umgestaltung der Hochschulausbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses mit einem verstärkten Fokus auf Lehre und Lernen hat in unterschiedlichen Kreisen zu vielen Diskussionen geführt. Kritiker haben argumentiert, die Forschung werde leiden und es werde zu wenig zusammenhängende Zeit zum Forschen geben. Es ist offensichtlich, dass es eine Grenze dafür gibt, wie viel Zeit man für Lehre und lehrbezogene Aufgaben aufwenden kann, bevor die Forschungsaktivität in Mitleidenschaft gezogen wird. Solche Sorgen lassen sich jedoch ebenso gut als Ausdruck einer bestimmten Haltung gegenüber der Lehre und den Studenten im Allgemeinen und einer sehr traditionellen Auffassung von Lehre interpretieren. Es gibt keinen eingebauten Widerspruch zwischen der Betreuung der Studenten einerseits und dem Engagement für Forschung und Produktion von Wissen andererseits. Dennoch sehen wir, dass viele Fachleute in erster Linie eine Identität als Forscher besitzen und dass die Lehrtätigkeit als weniger prestigeträchtig oder weniger bedeutsam aufgefasst wird. Jedenfalls die Lehrtätigkeit für die unteren Semester. Sie beschäftigen sich mit anderen Worten mehr mit dem Fach und sehen nicht, dass die Lehrtätigkeit und die Mehrzahl der

Studenten einen Beitrag zur Entwicklung des Wissens innerhalb des Fachs leisten können. Gleichzeitig wissen wir, dass es Personen gibt, die sowohl hoch respektierte Forscher als auch gute Lehrer sind – und die sich in ihrer Lehrtätigkeit sogar wohl fühlen. Personen, die oft erleben, dass Lehre ein Teil der Fortentwicklung des Fachs ist, und die die Studenten gern aktiv in den Erkenntnisgewinn innerhalb des Fachs mit einbeziehen. In einer Diskussion über das Verständnis von guter Lehre und die Merkmale eines guten Lehrers ist es mit anderen Worten möglich, von zwei Dimensionen auszugehen, um die unterschiedlichen Pole zu beschreiben, wobei die Betreuung der Studenten die eine und die Beschäftigung mit dem Fach die andere Dimension darstellt. Auf dieser Basis können wir, wie es im Zusammenhang mit dem studentischen Lernen gern getan wird, eine Typologie andeuten, die im Wesentlichen vier Typen von Lehrern beschreibt. Wie auch sonst bei Typologien ist dies eine generalisierte Beschreibung, die der großen tatsächlichen Variationsbreite nicht voll gerecht wird. Sie kann aber als Ausgangspunkt für eine Problematisierung und Vertiefung dessen dienen, was wir unter guter Lehre verstehen wollen.

Abbildung: Unterschiedliche Typen von Lehrern, ausgehend von den beiden Dimensionen Betreuung der Studenten und Beschäftigung mit dem Fach



Einen Lehrer der Kategorie A können wir als *gleichgültig/apathisch* beschreiben. Hier handelt es sich um eine Person, die sich weder besonders um die Studenten kümmert noch sehr mit dem Fach beschäftigt. Auch wenn wir hier einer Parodie gefährlich nahe sind, besteht kein Zweifel, dass es solche Personen gibt. Ebenso klar ist, dass sie im Veranstaltungsraum fehl am Platz sind. Das Interesse am Fach und/oder an den Studenten ist vielleicht früher einmal vorhanden gewesen, aber der Funke ist aus irgendwelchen Gründen erloschen, und jetzt geht es mehr oder weniger nur noch darum, bis zum nächsten Gehaltstag zu überleben.

Lehrer, die sich in geringem Maße um ihre Studenten kümmern und die die große Masse eher als Problem be-

trachten, sich aber desto mehr mit ihrem Fach beschäftigen (C), gehören zu einem Typus, den ich als arrogant/zynisch bezeichnen möchte. Es sind Lehrer, die ihre Aufgabe mit einem gewissen Widerstand wahrnehmen und die sich von einer Art sozialdarwinistischen Annahme leiten lassen, nämlich dass Studenten, die dem normalen Studienfortschritt aus unterschiedlichen Gründen nicht folgen, nichts auf der Universität zu suchen haben und dass die wirklich Geeigneten sowieso zurechtkommen (natürliche Auslese). Es ist mit anderen Worten nicht notwendig, d.h. nicht richtig, besondere Veränderungen im Bereich der Lernsituation vorzunehmen. Wir erleben sie als ausgesprochene Gegner von alternativen Lehr- und Beurteilungslösungen und als selbsternannte Verteidiger der traditionellen Universität. Den meisten Reformen von Lehre wird mit Skepsis begegnet, sie werden nur als weiterer Beitrag gesehen, den Studenten noch ein Kissen unterzuschieben und das Niveau weiter zu senken. Hohe Durchfallquoten und zahlreiche Studienabbrüche machen erst dann Sorgen, wenn die Öffentlichkeit davon erfährt, und dann vor allem deshalb, weil andere es bemerken. Intern wird es wesentlich positiver gesehen, nämlich als Zeichen von hohem Status. Es ist nicht allen vergönnt, in die wahre Gemeinschaft aufgenommen zu werden! Typisch ist, dass mit gewissen Korrekturen reagiert wird, wenn der Druck groß wird, aber gleichzeitig wird nur wenig Wille und Fähigkeit gezeigt, die eigene Praxis kritisch zu hinterfragen. Überhaupt ist ein Mangel an Offenheit im Verhältnis zur eigenen Lehrtätigkeit augenfällig. Der arrogante/zynische Lehrer nennt die Vorlesungen konsequent „meine“ Vorlesungen und die Lehrtätigkeit „meine“ Lehrtätigkeit. Jedem Ansatz von Einblick oder einer Forderung nach Offenheit wird mit größtem Misstrauen begegnet, und sie wird so weit wie möglich abgewiesen. Es ist nicht undenkbar, dass solche Lehrer bei einem Teil der Studenten hoch im Kurs stehen. Sie sind häufig klar formulierende Vermittler und legen ansonsten eine deutliche Fachkenntnis an den Tag, die den kompetenten Fachmann signalisiert. Ihre Arroganz ist ein sichtbarer und gern erkannter Begleiter, der in unterschiedlichen Situationen zum Ausdruck kommt, zum Beispiel bei Rückmeldungen an die Studenten. Symptomatisch ist aber, dass das, was andere als negative Anzeichen von Arroganz und Zynismus empfinden, von ihnen selbst als Verteidigung des Faches und des Ideals einer freien Universität gedeutet wird. Hier handelt es sich um Lehrende, die eine starke fachliche Identität besitzen, die ehrgeizig sind im eigenen Namen und im Namen des Faches, und die typischerweise die Lehrtätigkeit für die unteren Semester als wenig prestigeträchtig ansehen. Paradox ist ansonsten, dass sie unter bestimmten Umständen sehr viel Zeit und Arbeit in die Betreuung von Studenten investieren. Typischerweise geschieht dies aber in der Begegnung mit Studenten, die von diesen Lehrern als unangefochten talentiert angesehen werden, meist auf einem Niveau oberhalb des Einführungsniveaus. Hier handelt es sich um Lehrer, die zweifellos die Forderung nach traditionellen Deutungen einer auf Forschung basierenden Lehre erfüllen, denen aber nach meinem Verständnis etwas Wesentliches fehlt, um sie als gute Lehrer bezeichnen zu können.

Einen Lehrer der Kategorie B können wir als *einbeziehend/unsicher* einordnen. Dies sind Lehrende, die ihre Tätigkeit auf die Studenten ausrichten in dem Wunsch, auf die Studenten einzugehen und deren Wünsche so weit wie möglich zufriedener zu stellen. Hier finden wir Lehrer, die oft keine aktiven Forscher sind oder ihre Tätigkeit weniger auf die Forschung richten und die deshalb die Studenten auch nicht in die Forschung einbeziehen. Viel Zeit wird darauf verwendet, die Lehrtätigkeit zu planen und durchzuführen, und die Studenten werden fast immer eine offene Tür vorfinden. Einem solchen Lehrer sind auch die Rückmeldungen der Studenten sehr wichtig, und er wird versuchen, diese in die Vorbereitungen seiner Lehrtätigkeit mit einzubeziehen. Die Bewertung durch die Studenten wird oft sehr positiv ausfallen, und die Fachkollegen wenden sich gern an solche Lehrer, wenn Fragen der Lehre und Lehrqualität diskutiert werden. Wir treffen diesen Lehrertypus vor allem in der Lehre für die unteren Semester an, aber paradoxerweise haben sie oft nur begrenzten Einfluss auf die Beschlüsse, die am Ende zur Lehrpraxis des Faches gefasst werden. Die Konzentration auf Lehrtätigkeit und Studenten, weniger auf Forschung, trägt dazu bei, dass der Betreffende mit der Zeit als Fachmann marginalisiert wird. Durchweg gute Bewertungen durch die Studenten ändern daran nichts. In ihrem Eifer, den Studenten die besten Bedingungen zu bieten, laufen diese Lehrer Gefahr, die Studenten eher in eine passive Rolle zu bringen als sie zu aktivieren. Bei guter Lehre geht es nicht nur darum, zu geben und den Weg zu ebnen. Es geht auch darum, Gegenleistungen zu fordern. Auch diese Form der Lehrtätigkeit lässt sich als forschungsbasiert beschreiben, hier aber in erster Linie in der Bedeutung einer Vermittlung von Forschung und ausgewählten Forschungsergebnissen innerhalb des Faches.

Ein Lehrer der Kategorie D lässt sich als *einbeziehend/fordernd* bezeichnen. Er brennt für sein Fach, kann die Studenten mit seinem Engagement anstecken und zeigt auf verschiedene Weise, dass ihm die Studenten wichtig sind. Es werden klare fachliche Anforderungen an die Studenten gestellt. Diese Anforderungen werden unter anderem durch Zugänglichmachen und Rückmeldungen nachverfolgt. Eventuelle Anpassungen bei der Gestaltung der Lehre erfolgen auf der Basis einer gründlichen Analyse – zum Beispiel bei den möglichen Ursachen von Studienabbrüchen und Durchfallquoten – und nicht auf Grund von persönlichen Annahmen über das Verhalten von Studenten. Neue Lehrangebote werden typischerweise auf der Basis gründlicher Reflexion und nach einer Analyse der optimalen Lern- und Entwicklungsbedingungen etabliert. Lehre wird hier als mehr begriffen als die reine Vermittlung von Theorien und Forschungsergebnissen. Lehre wird als ein Element des Erkenntnisgewinns innerhalb des Faches aufgefasst. Einem einbeziehenden/fordernden Lehrer ist es wichtig, dass die Studenten in die Gemeinschaft der Fachleute eingeführt werden. Sie spüren, dass die Studenten dorthin gehören. Nicht als Randfiguren, sondern als zentrale, legitime Teilnehmer. Solche Lehrer kennen ihr Fach genau. Nicht nur in dem Sinne, dass sie gute Fachkenntnisse besitzen, sondern auch, weil sie die Schwellen und Barrieren auf verschiedenen Ebenen kennen. Dies ist es

unter anderem, was Lehrtätigkeit von Vermittlung unterscheidet. Wir alle können uns darin üben, eine bestimmte Botschaft noch besser zu vermitteln – manchmal kann sogar eine offensichtliche Notwendigkeit bestehen, dies zu üben – um aber ein guter Lehrer zu werden, ist auch der Wille erforderlich, zu versuchen zu verstehen, wie die Welt – in diesem Fall das Fach – aus einem anderen Blickwinkel als dem eigenen aussieht.

Ein fordernder/einbeziehender Lehrer hat viel mit dem gemeinsam, was Kreber (2002) *scholars of teaching* nennt. Bei der Diskussion der Frage nach den Merkmalen von guten Lehrern unterscheidet sie zwischen drei Typen: excellent teachers, expert teachers und scholars of teaching. Der erste Typus zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass er ein ausgezeichnete Vermittler ist. Es ist eine Person, die sich in der Rolle des Lehrenden wohl fühlt, die die meisten Techniken beherrscht, die so gut wie immer positive Rückmeldungen von den Studenten erhält und die oft mit Lehrpreisen belohnt wird, wenn solche Preise vergeben werden. Der nächste Typus kann nicht immer mit dem erstgenannten konkurrieren, obwohl wir auch hier jemanden vor uns haben, der Wissen lernförderlich darstellen kann. Im Unterschied zum ersten Typus zeichnet er sich dadurch aus, dass er auch viel Zeit für die Reflexion über Fragen der Lehrtätigkeit aufwendet. Wo der erste Typus „auf natürliche Weise gut“ ist, ist der Experte gut, weil er oder sie viel Zeit darauf verwendet hat, seine/ihre Lehrtätigkeit gemäß dem Wissen über Zielsetzungen und Lernerfolg anzupassen. Die wirklich guten Lehrer – scholars of teaching – sind sowohl fähige Moderatoren des Lernens als auch bemüht, ihre Lehrtätigkeit verschiedenen Lehrzielen anzupassen, aber sie sind noch mehr:

“Scholars of teaching not only teach well and can demonstrate or share effective practices with colleagues, they also *know more* about teaching. In doing so they draw on formal and personal sources of knowledge construction about teaching, effectively combine this with their knowledge of the discipline to construct pedagogical content knowledge, continuously further this knowledge through self-regulated learning processes, and validate their knowledge through peer-review” (Kreber 2002, S. 18).

In einer anderen Arbeit zeigt Kreber (2003), wie sich solche scholars of teaching von Experten auf unterschiedlichen Fachgebieten unterscheiden, wenn es um die Frage geht, wodurch sich gute Lehrtätigkeit auszeichnet. Wo die wirklich guten Lehrer (scholars) verstehen, dass es dabei um das Reflektieren unterschiedlicher Bedingungen geht, die für ein sinnvolles Lernen von Bedeutung sind, und daraus für ihre Lehre Konsequenzen ziehen, stehen die Fachexperten auf dem Standpunkt, dass es bei guter Lehre in erster Linie um Techniken geht, also darum, Erkenntnisse auf die bestmögliche Weise weiterzugeben. Das Konstatieren solcher Auffassungsunterschiede kann zunächst trivial und ohne besondere praktische Bedeutung erscheinen. Studien zeigen jedoch, dass Unterschiede in der Auffassung auch zu Unterschieden in der praktischen Lehrtätigkeit führen, was wiederum Bedeutung für den Umgang der Studen-

ten mit dem Lernstoff und für ihr dauerhaft erworbenes Wissen hat. Trigwell, Prosser und Waterhouse (1999) zeigen zum Beispiel, wie Lehrer, die eine von den Autoren als „lehrer-fokussiert“ bezeichnete „Strategie mit der Intention, Wissen an die Studenten weiterzugeben“ verfolgen, eine Lehrpraxis an den Tag legen, die die Studenten in Richtung eines oberflächlichen, einpaukenden Lernens beeinflusst.

Die Frage, wodurch bewirkt wird, dass einige Lehrer nicht nur unterschiedlich über ihre eigene Lehrpraxis denken, sondern auch verschieden auftreten, wird von Kane, Sandrette und Heath (2004) diskutiert. Laut diesen Forschern haben Unterschiede in der Persönlichkeit große Bedeutung. Die wirklich guten Lehrer strahlen eine Begeisterung und Freude über das Erforschen von Phänomenen aus, die sich auf die Studenten überträgt. Sie sehen auch keinen Widerspruch zwischen Lehre und Forschung. Ganz im Gegenteil. Lehre ist eine Art Forschung, bei der der Lehrende kraft seiner längeren Erfahrung und größeren Kompetenz die Studenten durch ein unbekanntes Gelände zu neuer Erkenntnis führt. Neue Erkenntnis aber nicht notwendigerweise nur für die Studenten. Dass nicht immer Übereinstimmung zwischen den Vorstellungen der Lehrer über ihre eigene Lehrtätigkeit einerseits und der Ausgestaltung dieser Tätigkeit oder dem Verstehen der Studenten andererseits besteht, diskutieren Hativa, Barak und Simhi (2001). Hier zeigt sich unter anderem, dass viele Lehrende eine unrealistisch positive Vorstellung von ihrer eigenen Lehrtätigkeit haben:

“While faculty perceived themselves as satisfactory teachers who had sufficient general pedagogical knowledge and who applied it well in practice, students were strongly critical of the level of teaching in their courses. They felt that faculty failed in their classroom practice – that the teaching they experienced was unclear, boring, and generally ineffective” (Op.cit. S. 703).

Auch wenn die Unterschiede zwischen uns Lehrenden nicht genau entlang der Linien verlaufen, die in der vorgestellten Typologie skizziert wurden, ist doch klar, dass wir verschieden sind. Wo die einen Stärken in der Präsentation und Reflektion von Wissen besitzen und große Versammlungen zu begeistern vermögen, liegen die Stärken anderer im Prozessmanagement und wieder anderer im Beratungsgespräch unter vier Augen. Im Bereich der Hochschulausbildung besitzen wir wenig Tradition, solche Unterschiede zu diskutieren. Stattdessen haben wir die Lehrtätigkeit mehr oder weniger als Privatsache definiert. Nach den Veränderungen, die in den letzten Jahren stattgefunden haben, ist offensichtlich, dass dies nicht mehr möglich ist. Unter den heutigen Rahmenbedingungen sind Offenheit, Koordination und Zusammenarbeit gefragt, damit das gemeinsame Lernprojekt gelingen kann.

Literaturverzeichnis

- Csikszentmihalyi, M. (1990): Flow: The psychology of optimal experience. New York.*
Csikszentmihalyi, M. (1997): Finding flow. The psychology of engagement with everyday life. New York.

- Deslauriers L./Schelew E./Wieman, C. (2011):* Improved learning in a large-enrollment physics class. *Science*, Vol. 332/No. 6031, pp. 862-864.
- Hyllseth, B. (2001):* Forskningsbasert undervisning. Norgesnettrådets rapport.
- Kane, R./Sandretto, S./Heath, C. (2004):* An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice. *Higher Education*, Vol. 47, pp. 283-310.
- Kreber, C. (2002):* Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, Vol. 27/No. 1, pp. 5-23.
- Kreber, C. (2003):* The scholarship of teaching: A comparison of conceptions held by experts and regular academic staff. *Higher Education*, Vol. 46, pp. 93-121.
- Mazur, E. (2009):* Farewell, lecture? *Science*, Vol. 323/No.5910, pp. 50-51.
- Northouse, P.G. (2007):* Leadership. Theory and practice. (4th edition). Thousand Oaks.
- Raaheim, A./Raaheim, K. (1996):* Universitetspedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid. I: Dysthe, O. (Red.): Ulike perspektiv på læring og læringsforskning. Oslo.
- Raaheim, A./Raaheim, K. (Red.) (2002):* Eksamen – en akademisk hodepine. En håndbok for studenter og lærere. Bergen.
- Raaheim, A./Raaheim, K (Red.) (2001):* Læring hos voksne. Bergen.
- Raaheim, A. (2006):* Do students profit from feedback? *Seminar.net – International journal of media, technology and lifelong learning*, Vol.2/Issue 2.
- Raaheim, A. (2010):* Læring og undervisning. Bergen.
- Seifert, T. (2004):* Understanding student motivation. *Educational Research*, Vol. 46/No. 2, pp. 137-149.
- Trigwell, K./Prosser, M./Waterhouse, F. (1999):* Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, Vol. 37, pp. 57-70.
- Wegge, J./Keppesen, H.J./Weber, W-G./Pearce, C.L./Silva, S.A./Pundt, A./Johnsson, T./Wolf, S./Wassenaar, C.L./Unterrainer, C./Piecha, A. (2010):* Promoting work motivation in organizations. Should employee involvement in organizational leadership become a new tool in the organizational psychologist's kit? *Journal of Personnel Psychology*, Vol. 9/ No. 4, pp. 154-171.

■ Dr. Arild Raaheim, Professor für Pädagogische Psychologie, Universität Bergen/Norwegen, E-Mail: arild.raaheim@iuh.uib.no

Heinz W. Bachmann: Systematische Lehrveranstaltungsbeobachtungen an einer Hochschule Verläufe von Lehrveranstaltungen an einer schweizerischen Fachhochschule bei Einführung der Bologna-Studiengänge – eine Fallstudie

Reihe: Hochschulwesen – Wissenschaft und Praxis

Seit Herbst 2006 bieten alle Fachhochschulen der Schweiz Studiengänge organisiert nach dem Bachelor-Master-System an, wie das in der Bologna-Deklaration beschlossen worden war. Einer der Haupttriebfedern des Reformprozesses, neben der akademischen Mobilität und der Vorbereitung der Hochschulabsolventen auf den europäischen Arbeitsmarkt, ist die Steigerung der Anziehungskraft der europäischen Hochschulen zur Verhinderung von brain drain und der Förderung von brain gain. Neben diesem globalen Wettbewerb wird durch die gegenseitige Anrechenbarkeit der Studienleistungen in den verschiedenen Ländern auch die Konkurrenz der Hochschulen untereinander gefördert.

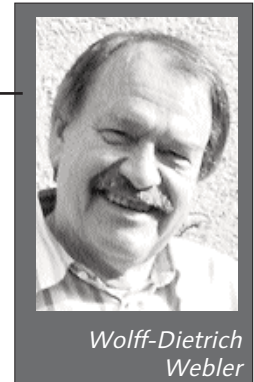
Die Bologna-Reform geht von einem neuen Lehrverständnis aus von der Stoffzentrierung hin zu einer Kompetenzorientierung, begleitet von einem shift from teaching to learning. Der Fokus liegt also nicht beim Lehren, sondern auf der Optimierung von Lernprozessen. Vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse aus der Lernforschung wird auch deutlich, dass das Vermitteln von Wissen im traditionellen Vorlesungsstil nur noch bedingt Gültigkeit hat. Unter Berücksichtigung der obigen Erkenntnisse müsste man heute eher vom Hochschullernen als von der Hochschullehre sprechen. Die vorliegende Studie wird zum Anlass genommen, ein Instrument vorzustellen, mit dem Lehre systematisch beobachtet werden kann. Mit dem beschriebenen Instrument wird der Frage nachgegangen, inwieweit an der untersuchten schweizerischen Pädagogischen Hochschule die oben beschriebene Neuorientierung in der Lehre schon stattgefunden hat. Mit Hilfe des VOS (VaNTH Observational System) sollen systematisch Lehrveranstaltungsbeobachtungen gemacht und festgehalten werden. Das Ziel dieser Studie ist es, Lehrveranstaltungsverläufe an der untersuchten Pädagogischen Hochschule zu erheben im Hinblick auf die Entwicklung von Kursen in Hochschuldidaktik. Die gefundenen Ergebnisse sollen mit der Schulleitung besprochen werden, vor allem auch auf dem Hintergrund des neuen Lernens an Hochschulen. Basierend auf den gewonnen empirischen Daten und den von der Schulleitung entwickelten Zielen können hochschuldidaktische Kurse geplant und umgesetzt werden. Zusätzlich besteht die Chance, bei einer Wiederholung der Studie in einigen Jahren mögliche Veränderungen in der Lehre festzustellen. Es wird davon ausgegangen, dass das Untersuchungsdesign und die erhobenen Daten nicht nur von Interesse für die betroffene Hochschule sind, sondern generell Fachhochschulen interessieren dürften, die in einem ähnlichen Prozess der Neuorientierung stecken.



ISBN 3-937026-65-7, Bielefeld 2009,
172 Seiten, 24.90 Euro

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

Wolff-Dietrich Webler



Wolff-Dietrich Webler

Die Vorlesung – eine ausbaufähige Lernveranstaltung (I).

**Herzstück der Hochschullehre? Relikt des Mittelalters?
Rückständig oder modern? Oder gar strategisches Mittel
der Qualitätssicherung des Studiums?¹**

It is a common perception that lectures would not support learning. This view, however, is much too undifferentiated. It primarily focuses on the accumulation and storage of knowledge, while aspects such as curiosity and thought, which can doubtlessly be learned through lectures, are largely neglected. Are lectures just a compromise of the chronically underfinanced mass-university or are they part of a modern academic study? The following text will analyze and discuss the advantages and disadvantages of lectures as well as the learning opportunities they offer. It will be shown that there is not "the" lecture. Instead, there seem to be six different types with quite different functions. Five of these types appear to be indispensable. Ironically, it is just the sixth and most frequent type that should be abandoned. The typology and the observations presented in this article generate a heuristic that could serve as a basis for further research in this field.

Die Vorlesung wird häufig pauschal verdammt. Sind Vorlesungen nicht nur als Notnagel in der unterfinanzierten Massenuniversität, sondern als Teil eines modernen, wissenschaftlichen Studiums anzusehen? Und das nach allem, was die Psychologie über optimiertes Lernen herausgefunden hat? War das je vereinbar mit den Humboldtschen Ideen einer Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden? Ja – unter bestimmten Umständen. Zwar wurde diese Gemeinschaft auf Augenhöhe nie Realität in der Gründung der Berliner Universität, wie Elmar Tenorth festgestellt hat. Aber realisierbar ist sie. Der nachfolgende Text analysiert und diskutiert die Vor- und Nachteile von Vorlesungen und die mit ihr verbundenen Lernchan-

cen. Er zeigt, dass es „die“ Vorlesung nicht gibt und entwickelt 6 verschiedene Typen mit sehr unterschiedlichen Funktionen. Der Aufsatz präsentiert mit seiner Typologie und seinen Beobachtungen eine Heuristik, an der weitere Forschung anschließen kann. In Teil II in der folgenden HSW-Ausgabe werden methodische Möglichkeiten einer optimierten Gestaltung von Vorlesungen gezeigt, insbesondere, wie der Kerngedanke bewahrt, die Lernintensität aber erheblich gesteigert werden kann. Für diejenigen, für die die Nachteile überwiegen, werden einige Möglichkeiten gezeigt, die Vorlesung als Lehrform abzulösen, wobei die Alternativen mit den gleichen (ungünstigen) Rahmenbedingungen auskommen.

**Adolph Diesterweg (1790-1866):
Vom Verderben auf den deutschen Universitäten**

*„Nicht das Wissen kräftigt, sondern das Verstehen;
nicht die Aufsammlung im Gedächtnis,
sondern das Verarbeiten im Verstande;
nicht das Aufspeichern der Massen,
sondern das Assimilieren;
nicht das Betrachten, sondern das Suchen;
nicht das Glauben, sondern das Prüfen;
nicht das Lernen, sondern das Üben;
nicht das Fertige, sondern das Zubereiten;
nicht das Vorkauen, sondern das Zergliedern;
nicht das Nehmen, sondern das Machen.“²*

Die darin liegende Wahrheit ist längst von den Elementarlehrern eingesehen und angenommen worden; sie muß auch mit Strenge und Unbedingtheit unseren Hochschullehrern gepredigt werden.“²

Adolph Diesterweg hat sich hier bereits vor rd. 175 Jahren in einer umfassenden Kritik des Lehrens und Lernens an Universitäten nicht bei **Darstellungsformen der Lehre** aufgehalten, sondern spricht ausschließlich **vom Lernen**. Er hat Erkenntnisse drastisch formuliert, die heute als (z.T. relativ) neue Wahrheiten verkündet werden.³ Hier ist bereits der Kerngedanke der konstruktivistischen Lerntheorie enthalten: „*nicht die Aufsammlung im Ge-*

* Der vorliegende Artikel geht in seinen Formulierungen immer davon aus, dass Wissenschaft und alle Hochschultätigkeiten von beiden Geschlechtern gleichberechtigt voran gebracht werden.

¹ In HSW 4/2013 folgt: Die Vorlesung als Lernveranstaltung (II): Optimierung frontaler, darbietender Lehrmethodik als Didaktik (zu) großer Lehrveranstaltungen - und ihre Alternativen.

² Zit. n. Konrad Zillober (1984): Einführung in die Hochschuldidaktik. Wiss. Buchgesellschaft, Darmstadt.

³ In den Zeilen 1-4 geht es um den Unterschied zwischen reproduzieren können und verstehen (Ebenen 1 und 2 der Taxonomie kognitiver Ziele von Benjamin Bloom 1956) sowie um die Ebenen 4-6 in den Zeilen 6, 7, 9, 10 und 11).

dächtnis, sondern das Verarbeiten im Verstande; nicht das Aufspeichern der Massen, sondern das Assimilieren“, hier werden Forderungen formuliert, die den Wechsel vom Lehren zum Lernen ausmachen. Wie steht speziell die Vorlesung zu solchen Forderungen? Kann sie ihnen überhaupt entsprechen? Im folgenden Artikel wird die Vorlesung als der Inbegriff des Mitteilens und Tradierens von Wissensbeständen und (seit dem 18. Jh. allmählich⁴) eigener Erkenntnisse sozialgeschichtlich eingeordnet und als Lehr- und Lernform auf ihre Effektivität hin untersucht. Gibt es „die Vorlesung“ überhaupt? Der Autor unterscheidet 6 Typen, die zwar alle auf „frontaler Instruktion“ beruhen, aber sehr unterschiedliche Funktionen und Effekte – und infolge dessen Existenzberechtigungen haben. Fünf von ihnen hält er für unverzichtbar; die sechste, häufigste aber ...

I. Qualitätsmaßstäbe für Vorlesungen

1. Begriffsbestimmung und Abgrenzung des Gegenstandes

Vorlesungen bestanden im Mittelalter (vor Erfindung des Buchdrucks) im Verlesen von Teilen einer Handschrift (s.u. Abschnitt III, 2). Heute stellen sie eine Vortragsform akademischer Lehrer/innen über wissenschaftliche Inhalte dar und bilden einen wesentlichen Teil traditioneller Lehrveranstaltungsformen im Studium an Universitäten.⁵ Sie stehen i.d.R. im Mittelpunkt von Lehrveranstaltungen und füllen sie zeitlich aus, während Einzelvorträge oft nur einen Teil einer (mehr oder weniger feierlichen) Veranstaltung ausmachen. (An Fachhochschulen bildete lange Zeit der seminaristische Unterricht den Kernbestandteil der Lehre). Vorlesungen füllen (bei großen Unterschieden in den Fachkulturen) i.d.R. ein oder zwei akademische Stunden 1-3 mal wöchentlich in einer Semesterveranstaltung. Wie erwähnt, existiert die Vorlesung seit dem frühen Mittelalter und stammt aus der Zeit vor der Erfindung des Buchdrucks. Mit ihrer Hilfe wurden von den Scholaren die Basistexte ihrer eigenen künftigen Berufsausübung handschriftlich hergestellt (s.u. Abschnitt III). Im Laufe der Jahrhunderte hat sich mit den Aufgaben der Universität und der mit der Aufklärung seit dem 18. Jahrhundert aufkommenden eigenen Forschung auch die Funktion der Vorlesung gewandelt. In der Regel werden keine Bücher mehr vorgelesen, sondern neu zusammen gestellte oder selbst gewonnene Erkenntnisse vorgetragen (es sei denn, diese Ergebnisse wären gerade als Buch erschienen; dann ist die Versuchung zum Rückfall groß, führt aber zu spöttischen Kommentaren).

Im Gegensatz zu einer „Lesung“ (von Buchausschnitten in anderen Literaturkategorien, oft durch den Autor) wird von einer Vorlesung i.d.R. ein akademischer Fachvortrag erwartet, heute mehr oder weniger frei gehalten. Fast alle Vorträge in und außerhalb der Wissenschaft (z.B. Fachvorträge auf Konferenzen oder Geschäftsberichte auf Aktionärsversammlungen) werden nicht als Vorlesungen eingestuft.

2. Die Qualität von Vorlesungen für das Lernen

2.1 Zum Qualitätsbegriff sowie zur Zielabhängigkeit von Qualitäten = Fitness for Purpose⁶

Immer wieder ist um einen absolut feststehenden Qualitätsbegriff und seine Merkmale in Forschung und Lehre gestritten worden. Das geschah in Debatten über Forschungsleistungen in Berufungsverfahren ebenso wie in der Lehre. Von Abstraktionen zu „guter Lehre“ abgesehen, schlug sich das im Alltag vor allem im Streit um Fragen in den Fragebögen für Lehrveranstaltungsbewertungen nieder. Solche Fragebögen kommen nicht umhin, Merkmale guter Lehre und in ihrer Summe sogar Konzepte guter Lehre zu benennen. Und diese Konzepte stellten sich vielfach als ärmlich („poor“) heraus oder lösten im umgekehrten, entwickelten Fall Proteste vieler Lehrender aus, weil sie über deren Reflexionsstand (und persönliche Ziele in der Lehre) hinaus gingen. Es gibt aber keinen universal gültigen Qualitätsbegriff; Qualität ist von den jeweiligen Zielen und Zwecken abhängig. In britischer Knappheit hatte Christopher Ball 1985 formuliert: „Quality = fitness for purpose“, Philip B. Crosby definierte 1979: „Quality is conformance to requirements“.⁷ Je nach wechselndem Zweck wechseln auch die Qualitätsmerkmale, und der Grad der Qualität bestimmt sich nach der Übereinstimmung mit den jeweiligen Anforderungen. Ähnlich – nur ausführlicher – beschreibt die DIN EN ISO 8402 den Begriff. Dort wird Qualität bezeichnet „... als die Gesamtheit der Eigenschaften und Merkmale bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen“.⁸ Solche Ziele und Erfolgsmaßstäbe liefert das Kompetenzkonzept der Bologna-Reform, wonach Veranstaltungen geeignet sein müssen, bestimmte Kompetenzen zu erwerben. Aber auch die Lehrenden selbst müssen sich fragen und fragen lassen, ob und inwieweit die von ihnen organisierten Veranstaltungen geeignet sind, sogar die von ihnen selbst angestrebten Ziele zu erreichen. Bei näherer Betrachtung stellen sich viele Konflikte um Qualität dann als Konflikte um Ziele heraus (oder davon abhängig als Streit darüber, ob ergriffene Maßnahmen tatsächlich zielführend sind).

2.2 Ziele von Vorlesungen in der Sicht von Professoren

Professoren haben sich immer wieder zu den Zielen ihrer Lehre geäußert. Vielleicht können sich Leser/innen in einigen Sichtweisen selbst wiederfinden. Als Zugang zu den hier entwickelten Überlegungen sollen daher zunächst einige Zitate solcher persönlicher Sicht von Professoren folgen.

⁴ Webler, W.-D. (2008): Zur Entstehung der Humboldtischen Universitätskonzeption. Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland – ein historisches Beispiel. Bielefeld.

⁵ Bei Habilitationsvorträgen, Antritts- oder Abschiedsvorlesungen sind auch Teile des Kollegiums anwesend.

⁶ Ball, Ch. (Ed.) (1985): Fitness for Purpose: Essays in Higher Education, London.

⁷ Crosby, P.B. (1979): Quality is free: the art of making quality certain. New York.

⁸ <http://www.gruene-werkstatt.de/leitfaden/seiten/3070.htm>, Aufruf 04.03.2012.

Aus England etwa stammt die britisch knappe Umschreibung: „Gute Lehre besteht darin, Neugier und Zweifel zu wecken“ („curiosity and doubt“).⁹ (Zweifel hier als intellektueller Zweifel verstanden, als Skepsis gegenüber angebotener Information). Im Sinne lebenslangen Lernens stehen beide wohl auch ganz oben. Mit diesen Triebkräften¹⁰ lässt sich alles weitere, wie Grundlagen, Methodenkenntnis, weiterer Stoff usw. erwerben.

Die Literatur ist voll von Definitionen von Didaktik. Die kürzeste, aber auch prägnanteste kommt scheinbar höchst trivial daher: „Didaktik ist die Kunst, Lehre auf Lernen zu beziehen“; wenn denn die funktionale Unterordnung der Lehre unter das Lernen so trivial wäre ... Hier steckt nichts anderes dahinter als bereits der Schwenk, der „Shift from Teaching to Learning“. Die Gesellschaft finanziert Hochschulen nicht für den Auftritt großer Geister (obwohl das im Einzelfall lernförderlich sein kann), sondern damit dort für die Gesellschaft intensiv gelernt wird (gleichermaßen in der Forschung und in der Lehre). Dahinter verbirgt sich als Folge anderer Ziele ein anderes Rollenverständnis von Lehrenden als das traditionelle. Diese Selbstverständnisse sind auf einem Kontinuum mit zwei Polen angesiedelt zwischen „Fachexpert/innen“ und „Moderator/innen von Lernprozessen“ (die fachlich ebenfalls exzellent sein können). Im Alltag kann man die beiden an charakteristischen Aussprüchen über ihren Lehrerfolg erkennen: Der Fachexperte kommt aus seiner Vorlesung und hat als Erfolgsmeldung voller Zufriedenheit: „Heute bin ich mit meinem Stoff durchgekommen!“ Der Moderator hat andere Ansprüche an seinen Erfolg: Er kommt aus der Veranstaltung mit der Feststellung: „Heute bin ich zwar nicht mit meinem Stoff durchgekommen, aber heute haben die Studierenden viel gelernt!“

Zwei weitere Zitate verwendet der Verfasser als didaktische Impulse, als Stolpersteine zum Nachdenken in seinen Weiterbildungsseminaren. Eines stammt von Martin Buber, das andere aus den Memoiren eines bekannten Politikwissenschaftlers, Christian Graf von Krockow. Martin Buber antwortet 1961 (gegen Ende seines Lebens) auf eine entsprechende Frage:

*„Ich habe keine Lehre.
Ich zeige nur etwas.
Ich zeige Wirklichkeit,
ich zeige etwas
an der Wirklichkeit,
was nicht
oder zu wenig
gesehen worden ist.
Ich nehme ihn,
der mir zuhört
an der Hand und
führe ihn zum Fenster.
Ich stoße das Fenster auf
und zeige hinaus.
Ich habe keine Lehre,
aber ich führe ein Gespräch.“¹¹*

Martin Buber, Religionsphilosoph, (ursprünglich an der Universität Frankfurt/M. lehrend, nach seiner Flucht aus Deutschland zeitweise in Israel lebend) erläutert hier seine Didaktik. Sie lässt sich als Teil der *Impulsdidaktik*

bezeichnen. Der erste Satz könnte in dem Sinne gelesen werden, dass Buber keinen festen Stoffkanon hat, der von den Studierenden erlernt werden soll – und schon gar nicht in einer festgelegten Reihenfolge. Die überlässt er den Lernenden – in der Reihenfolge, in der diese die Dinge zu sehen beginnen. Insofern geht er ganz auf die Lerner ein; das ist das Moderne an seiner Lehre (die konstruktivistische Lerntheorie konnte er 1961 noch nicht kennen). Trotz der Aussage, er habe keine Lehre, hat er Vorstellungen von der Vollständigkeit, Differenzierung und Komplexität der Sicht des Ganzen, die im Studium erreicht werden soll („ich zeige...was nicht oder zu wenig gesehen worden ist“). Auch er kontrolliert die typische Lehrtätigkeit die Qualitätsstandards des Faches und setzt den Lernprozess ergänzende, korrigierende, kompensierende Impulse. Die Gesamtsicht erreichen müssen aber die Studierenden. Er bleibt mit ihm „der mir zuhört“ (andere erreicht er nicht) im Gespräch über das, was dieser beim Blick aus dem „Fenster“ sieht.

Statt Stoffgebiete flächig zu vermitteln, wird den Studierenden der Einstieg überlassen, werden lediglich Impulse gesetzt für weiteres Nachdenken und Eigenarbeit der Studierenden. Trotz dieser Öffnung von Räumen, Gestaltung einer Lernumgebung für Eigeninitiativen der Studierenden (mit dem Bildmotiv des aufgestoßenen Fensters wird die Didaktik des entdecken lassenden Lernens schon vorweggenommen) hat dieser Dozent eine starke Stellung: „Ich zeige ... nehme ... an der Hand und führe ... Ich stoße das Fenster auf, zeige hinaus, ... führe ein Gespräch.“ Das kann den Studierenden Sicherheit bieten in einer sonst recht offenen Situation. Allerdings gibt Buber auf eine entsprechende Frage Auskunft über *seine eigene* Sicht und Eigenaktivität, nicht über die von Studierenden, wodurch der Eindruck seiner zentralen Stellung noch verstärkt wird.

Graf von Krockow beschreibt die wünschenswerten Wirkungen der Lehre als Lernzusammenhang für beide Seiten: „Der Lehrer von Rang belehrt nicht, sondern er hört zu und stellt Fragen. Mit ihnen gerät man vor die eigenen Unklarheiten, Wissenslücken und Widersprüche; sie zwingen dazu, neu zu überdenken, was man längst für bewiesen und gesichert hielt. Die Autorität des Lehrers gründet darum gerade nicht im Bescheidwissen (sic!), sondern darin, dass er den Schüler von dieser Jugendplage befreit und ihn ins Freie und Weite hinausführt. – Im Hintergrund solcher Autorität stehen Lebenserfahrungen, und mit ihnen kommt Persönliches ins Spiel ...“¹² Lehrqualität bedeutet – wie schon dargestellt – das Ausmaß, in dem die Ziele der Lehre erreicht worden sind bzw. in dem die Lernenden ihre eigenen Ziele setzen und erreichen konnten. Lehrqualität entscheidet sich also nicht zuletzt am Niveau der Ziele (an der Zielqualität). Da Lehre ständig verbessert werden soll, müssen

⁹ Mitgeteilt von meinem Oxforder Kollegen Prof. Graham Gibbs.

¹⁰ Die Neugier gehört mit der Habgier sowie Liebe und Hass sicherlich zu den stärksten menschlichen Triebfedern.

¹¹ Buber, M. (1878-1965): Aus einer philosophischen Rechenschaft. In: Ders. Werke I. Schriften zur Philosophie, S. 1114. Martin Buber Werkausgabe, hg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, Berlin. 21. Bde. + Ergänzungsband.

¹² Graf von Krockow, Chr. (2000): In: Erinnerungen. Zu Gast in drei Welten, Stuttgart, S. 176.

auch die dorthin führenden Lernprozesse in ihrer „Prozessqualität“ erfasst werden.¹³

Die Qualitätsvorstellungen, die an einem Fachbereich herrschen, lassen sich relativ leicht an dem Fragebogen ablesen, den der Fachbereich verwendet. Anhand der Fragen, die dort gestellt werden, ist das didaktische Modell ablesbar, das zumindest die Konstrukteure des Fragebogens geleitet hat (und kollegiale Zustimmung fand). In umfangreichen empirischen Studien des Verfassers an über 80 Fachbereichen in Deutschland¹⁴ wurden die Lehrenden (darunter getrennt die Professoren) gefragt, was für sie gute Lehre ausmacht, welche Merkmale sie auszeichnet? Sie hatten zur schriftlichen Beantwortung mehrere Tage Zeit. Ein Ausschnitt sei hier wiedergegeben, der das Spektrum der vertretenen Konzepte an dem einen Fachbereich vollständig, aber auch insgesamt sehr typisch wiedergibt:¹⁵

- „Wichtige Begriffe klar und interessant darstellen.“
- „1) Fachliches Engagement, 2) Disziplin, Koordination, 3) Spontaneität.“
- „Darbietung der wesentlichen Inhalte, Verzicht auf Details, Einsetzen didaktischer Hilfsmittel, Rückkopplung über Vermittlung der Inhalte.“
- „klare Gliederung; verständliche Sprache; Motivierung der Zuhörer.“
- „Schwer zu sagen, da... Wichtig: Engagement, Temperament, Verständlichkeit, Originalität und Niveau des Dozenten.“
- „Motivation der Studierenden, Verständlichkeit, Problemorientierung, Anleitung zu eigenem Denken, Forschungsbezug, didaktische Strukturierung, brauchbares -Begleitmaterial.“
- „Empathie, Engagement, ständige Reflexion der Lehre, Anknüpfen an Bekanntes, Aktivierung, Motivierung, forschendes Lernen, Reflexion/Hinterfragen/Diskussion von Veranstaltungsinhalten und Wissenschaft.“
- „Wenn man mehr versteht und mehr behält als im Selbststudium.“
- „Wenn Neugier und Interesse der Studenten geweckt werden; Praxisnähe; Lebensnähe.“
- „Flexibilität der Lehrenden; Lernprozess als gemeinsamer Prozess; Voraussetzung: engagierte, inhaltlich interessierte, vorbereitete Lehrende und Studierende.“
- „Anstöße zum Selbststudium geben, gemeinsam mit Lehrenden etwas aus dem Fach/über das Fach erfahren.“

Wie die Antworten zeigen, war das Ergebnis dessen, was gute Lehre ausmacht, teilweise von erheblicher Schlichtheit (auch für den die aggregierten Ergebnisse sichten den Dekan), zu einem kleinen Teil auch hoffnungsvoll. Auffallend an dem einen Teil dieser Zitate ist die absolute Lehrzentrierung, bei anderen der Einbezug der Studierenden in „ihren“ Lernprozess und in einem dritten Teil der hier sichtbar werdenden Lehrkonzepte schließlich die Gemeinsamkeit des Lernens.

Es geht in den ersten Antworten um das möglichst geschickte Absenden von Informationen, um Lernen zu erleichtern, nicht um das Lernen selbst. Einige Zitate aus den USA zeigen, dass die dortige Lehre ein bemerkenswertes Reflexionsniveau (zumindest der besten) Lehrenden spiegeln kann. Eine Webseite des Centers for Tea-

ching and Learning der Harvard University enthält ein auch deutsche Überzeugungen bezeichnendes Zitat:

“When I started teaching at Harvard as a teaching fellow, I thought the role of a teacher was to transmit data, as much data as possible. That's a mistake. Our profession as teachers in a classroom is about changing the emotional state of our students

Think about the teachers who affected you positively in the classroom. They were not the teachers who pushed the most data at you -- they were the teachers who got you excited about their subject. Once you make a student interested and eager in the subject -- once you change his or her emotional state -- they will go a long way in teaching themselves and teaching each other.”¹⁶

Einer der Lehrpreisträger der Harvard Universität bezeichnete seine Ziele so:

“What I seek to do in the classroom is to question what the students think they know and how they have come to hold their values. Learning is essentially a process of unlearning, of shedding what Plato calls images.”¹⁷

Und der in den USA z.Z. zu diesen Fragen erfolgreichste Autor Ken Bain, führend in der Debatte um die Qualität guter Lehre, liefert in seinem Buch “What the Best College Teachers Do”,¹⁸ ein weiteres Beispiel, auf welchem hohen Niveau inzwischen die Reflexionen über Lehre angekommen sind. Ergebnisse seiner 15-jährigen Studie finden sich auf den Seiten mit Teaching Tips z.B. der Park University auf dem Weg in den Alltag:

“The best college teachers in Bain's 15 year study all shared three common conditions:

- * they created a learning environment in which students existing paradigms did not work (i.e. creating an expectation failure. or intellectual challenge).
- * they created a learning environment in which students cared that their existing model didn't work, and required them to engage in metacognition.

¹³ Zu weiteren Einzelheiten vgl. W.-D. Webler: Erfassung der Qualität der Lehre – Warum so viele Versuche scheitern. In: Hochschulmanagement, 4/2011, S. 84-93. Sowie Ders.: „Was taugen Fragebögen zur Lehrveranstaltungsbewertung - und was ihre Ergebnisse? Praxishinweise aus einem Vergleich üblicher Fragebögen zur Evaluation von Lehre und Studium. In: Qualität in der Wissenschaft, 4/2008, S. 96-105.

¹⁴ Die umfangreichen Berichte waren durchgehend vertraulich, um Klartext schreiben zu können. Nur der Evaluationsbericht über die damalige Hochschule für Wirtschaft und Politik Hamburg (Präsident: Lothar Zechlin, Pressesprecherin: Sigrun Nickel) wurde seinerzeit zumindest hochschulintern veröffentlicht.

¹⁵ Die Zitate stammen aus einem bekannten deutschen sozialwissenschaftlichen Fachbereich. Die ungekürzten Antworten stellen eine Auswahl aus den Antworten von insgesamt 27 Professoren auf die Frage dar: „Was ist für Sie gute Lehre? Welche Merkmale zeichnen sie aus?“ Die Antworten spiegeln das Lehrkonzept der Antwortenden und waren in ihrer Länge nicht äußerlich eingeschränkt (etwa durch die Zahl offener Zeilen o.ä.).

¹⁶ Rosen, St. online: Beton Michael Kaneb Professor of National Security and Military Affairs, Department of Government, and Master of Winthrop House, URL: <http://isites.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=k1985&pageid=icb.page29704> (Aufruf 18.01.10)

¹⁷ Ruiz, T. online: Inspiring Teaching: Carnegie Professors of the Year Speak; zit. n. Washington Center for Improving the Quality of Undergraduate Education, Faculty Enrichment, Scholarship of Teaching and Learning, <http://www.evergreen.edu/washcenter/project.asp?pid=69>, (Aufruf 19. Mai 2010).

¹⁸ Das Buch hat den “Virginia and Warren Stone Preis” gewonnen, “awarded annually by Harvard University Press for an outstanding book on education and society”.

¹⁹ Park University online: Bain, K. (2004): What the Best College Teachers Do. Cambridge, Massachusetts.

* they created a learning environment that provide students with emotional support as they confront the challenges to deeply held beliefs."¹⁹

2.3 Lernpsychologische Nachbemerkung

Vorlesungen beruhen auf Ansätzen der Instruktionspsychologie. Dort wird angenommen, dass Lernende bei der „Vermittlung von Wissen“ weitgehend passiv bleiben. Der Wissenserwerb stellt sich als regelhafter, lenkbarer Prozess dar. Um dies zu erleichtern, wird eine systematisch-inhaltliche Gliederung zugrunde gelegt und dann schrittweise übermittelt. Die Lernenden übernehmen die angebotene Struktur, eine eigene Umstrukturierung des Stoffes im Zuge eigener Verknüpfungen mit dem individuellen Vorwissen findet nicht statt bzw. wird nicht als nötig angenommen.²⁰

II. Pro und Contra Vorlesungen

1. Heutige Erscheinungsformen: Typologie von Vorlesungen

Seit der allmählichen Einführung des „Seminars“ als neue Veranstaltungsform in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts war der anhaltende Versuch, die Vorlesung als zentrale, aber letztlich (nach damaligem Empfinden) monotone Vermittlungsform des Studiums zurückzudrängen, nur partiell erfolgreich. Das liegt einerseits an der unbestrittenen bildungsökonomischen Stärke, Hunderte von Hörern von einer einzigen Lehrperson zeitökonomisch mit Informationen versorgen zu können. Andererseits ist die Vorlesung als derjenige akademische Ort attraktiv, an dem der Fachvertreter (in der Vergangenheit in der Regel männlich) seine soziale Rolle auch öffentlich sichtbar darstellen und die Lehrmeinungen mit seiner Person verbinden konnte. Diese Vorteile scheinen die schon längere Zeit bekannte Ineffektivität der Darbietungsform als Form des Lernens zu überwiegen. Von den Hörern kann nur ein kleiner Teil der Inhalte tatsächlich aufgefasst werden und muss daher später nachgearbeitet werden. Zwar sind nach dem Vordringen der Kleingruppenarbeit bzw. der kleinen Seminare in der zweiten Hälfte der 1960er und ersten Hälfte der 1970er Jahre die Vorlesungen reduziert worden. Aber seit den ungünstiger werdenden Personalrelationen (zwischen Lehrenden und Studierenden) hat in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre eine Renaissance der Vorlesungsform eingesetzt. Bei aller Kritik, die unter der Perspektive des Lernerfolgs an der traditionellen Form der Vorlesung geübt werden muss (s.u.), ist doch eine differenzierte Sicht notwendig. Zum einen kann die traditionelle Vorlesungsform verlassen und für die Studierenden wesentlich kommunikativer gestaltet werden. Zum anderen ist nicht jede Form der Vorlesung abzulehnen, sondern nur eine bestimmte zu reduzieren. Hier werden sechs Typen unterschieden, von denen der Verfasser 5 Typen sogar für unverzichtbar hält:

1.1 Die Überblicks- und Einführungsvorlesung: Sie hat Orientierungsfunktion im Fach, sortiert die Gebiete, Focussierungen, Strömungen im Fach als lebendigen Entwicklungsprozess. Die bisherige, häufig gehaltene Form

sollte wissenschaftstheoretisch angereichert werden. Was sind und welche Merkmale haben Disziplinen? Warum gibt es sie? Worin unterscheiden sie sich? Hier ist zunächst der Gegenstand zu bezeichnen und abzugrenzen. Dabei hilft in einer Einführungsveranstaltung für Erstsemester das Bild des Hauses. Die Oberflächen- und Tiefenstruktur des Faches lässt sich mit dem Zentralgebiet bezeichnen, das das Wohnzimmer einnimmt. Die Bindestrich-Spezialgebiete arbeiten in den übrigen Zimmern des Hauses (und werden im einzelnen bezeichnet und eingezeichnet). Dieses Bild prägt sich ein und erleichtert anschließend die Orientierung und Verortung in der Fülle von Fachveranstaltungen. Solche Überblicke sind überaus nützlich und lassen sich durch Beispiele aus eigenen Forschungen authentisch und plastisch gestalten. Möglich ist auch, die Oberflächen- und Tiefenstruktur des Faches als eine Art Strukturgittermodell zur Orientierung aufzufassen. Sie sind die Voraussetzung dafür, dass neues Wissen an vorhandenes Wissen in diesem Strukturgittermodell „angedockt“ und in seinen Zusammenhängen verortet werden kann.

Schließlich sollte sorgfältig (an Beispielen) auf Notwendigkeit und Nutzen der Theoriebildung (induktiv/deduktiv) und ihre Unverzichtbarkeit eingegangen werden, um den Studierenden frühzeitig die Scheu davor zu nehmen und ihre Veränderbarkeit zu erfahren. Die typischen Fragestellungen des Faches (z.B. in der Ökonomie das Knappheitsprinzip), sein Zugriff auf den Gegenstand und sein methodisches Vorgehen, m.a.W. seine wissenschaftstheoretische Einordnung (experimentell/empirisch, subsumierend, induktiv/deduktiv usw.) und seine Abgrenzung zu Nachbardisziplinen (manchmal nur historisch begründbar oder in relativ feinen Abstufungen angebar, z.B. in der Differenz von Sozialpsychologie und Soziologie, zwischen Politischer Soziologie und Politikwissenschaft oder der Physikalischen Chemie zu ihren Herkunftsdisziplinen usw. sollten dargestellt werden.

1.2 Die (Grund)Vorlesung, die große Mengen kanonischen Stoffes (Grundlagen, Lehrbuchwissen) transportiert. Nur diese Form sollte weitgehend durch intensivere Präsentations- und Aneignungsformen ersetzt werden, die den Studierenden nicht nur wesentlich aktivere Lernrollen ermöglichen, sondern den Stoff auch sinnvoll aus der bloßen Anhäufung blasser Theorie herauslösen und mit Entstehungs- und Verwendungszusammenhängen verbinden. Nur diese Form traditioneller Vorlesung ist wirklich von Gutenbergs Buchdruck überholt und dem Buch und seiner elektronischen Form unterlegen, weil die Lektüre im Gegensatz zur Vorlesung eigenes Lerntempo der Studierenden, beliebige Wiederholungen und vor allem Orts- und Zeitunabhängigkeit der Stoffaneignung aus einer (im Gegensatz zu vielen Vorlesungsmitschriften) obendrein korrekten Vorlage ermöglicht.

1.3 Demonstrationsvorlesung/fallbezogene Vorlesung: Bei dieser Art Vorlesung werden Praxisbezüge hergestellt. Sie können – als *Experimentalvorlesung* in Physik oder Chemie – in der Vorführung bekannter Experimen-

²⁰ Gudjons, H. (2003): Frontalunterricht – neue entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn, S. 132 ff.

te bestehen, um bestimmte, bisher abstrakt dargestellte Abläufe auch im Experiment zeigen zu können, nicht zuletzt im Lehramt für den Schulunterricht. Sie können in Medizin mit einer Patientenvorstellung verbunden sein, um eine Krankheit – auch in Verknüpfung mit der Befindlichkeit eines Patienten – lebendig demonstrieren zu können. Varianten davon können die „Demonstration“ juristischer Fälle im Jura-Studium, die „Demonstration bestimmter Bauten“ in Architektur- und Bauingenieur-Vorlesungen und ähnliche Übertragungen des Demonstrationsprinzips auf andere Fächer darstellen.

1.4 Die Ringvorlesung besteht darin, dass eine Kette von Experten jeweils über Teilthemen des Semesterthemas berichtet. In den Sitzungen tritt in der Regel je ein Spezialist auf und hält die Vorlesung. Auf diese Weise kommen Lehrveranstaltungen auf hohem Niveau mit großer Aktualität des Wissens zustande. Häufig gibt es einen Veranstalter, der während des ganzen Semesters anwesend ist und Verbindungen zwischen den Sitzungsthemen herstellt, aber manchmal wechseln sich die Vortragenden auch nur ab. Ein Nachteil besteht darin, dass die Experten meist aus Zeitmangel nicht an den Sitzungen teilnehmen können, die ihre Kolleg/innen übernommen haben; so kommt eine enge Verknüpfung der Einzelsitzungen bestenfalls über die Moderation der Veranstaltungsleitung zustande, wenn sie kontinuierlich vorhanden ist. Die Abgrenzung der Ringvorlesung zur Vortragsreihe liegt a) im engeren Bezug der Teilthemen aufeinander, b) dem Charakter als Lehrveranstaltung (die von den Studierenden belegt werden kann) und c) dem zeitlichen Rahmen einer Semesterveranstaltung.

1.5 Die aktuelle Forschungsvorlesung, Sie existiert in dieser Form bisher nicht. Sie stellt das in den Hörsaal verlegte, bekannte Forschungskolloquium in erweiterter Form als große Veranstaltung dar. Teilnehmen sollen nicht nur Doktoranden, hohe Semester und wiss. Mitarbeiter, sondern ausdrücklich Studierende aller Semester. Sie sollen lernen, wie sehr ihr Fach in Bewegung ist, wie eben noch sicher geglaubtes Wissen relativiert oder gar widerlegt wird. Deshalb werden hier nicht nur gerade publizierte oder laufende eigene Forschungen vorgestellt. Hier wird auch von (gerade von einem Forschungskongress zurück gekehrten) Kolleg/innen über neueste Forschungsergebnisse berichtet, über Trends der Entwicklung, ggfls. über spektakuläre Erkenntnisdurchbrüche usw. (Bis die Proceedings solcher Tagungen publiziert sind, vergeht sonst viel mehr Zeit). Die Beiträge markieren klar, worin in dem vorliegenden Ergebnis das Neue gegenüber dem bisherigen Stand der Forschung besteht bzw. welcher Entwicklungsstand mit dem Projekt überwunden worden ist. Sie akzentuieren somit stärker den bisherigen Wissensstand und dessen Erweiterung bzw. Widerlegung, als dies in den Publikationen üblicherweise geschieht und bereiten eigenes wissenschaftliches Schreiben vor. Hier bieten sich kaum andere ökonomische Formen der Mitteilung an, die das gleiche leisten.

1.6 Die demonstrierte wissenschaftliche (Denk-) Werkstatt – eine seltene, aber umso eindrucksvollere Vorlesungsform: meist in der Form eingeführt, dass die Lehrenden mit Fragen in den Hörsaal kommen, die sie selbst noch nicht beantwortet haben. Diese Einzelfragen oder umfangreicheren Fragestellungen werden vor den Studierenden entfaltet und dann im Monolog in den typischen Argumentationsformen des betreffenden Faches und den typischen Formen des wissenschaftlichen Schließens beantwortet oder wenigstens für weitere Schritte analytisch aufbereitet. Diese Form der Vorlesung ist häufig für Studierende die spannendste: In einer gewissen naiven, romantischen Betrachtung von Wissenschaft insbesondere der ersten Semester gewinnen die gespannt zuhörenden Studierenden den Eindruck, ganz nah dabei zu sein in der Erkenntniswerkstatt: hier entsteht Wissenschaft, jedenfalls wissenschaftliche Theorie, und - neue, manchmal verblüffende Einsichten eröffnen sich. Auch diese Veranstaltungsform ist in ihrer motivierenden Wirkung nicht zu ersetzen.

1.7 Sonderformen: Als Sonderformen seien noch erwähnt die *Antrittsvorlesung* und die *Abschiedsvorlesung*. In diesen beiden Formen sind auch Mitglieder des Kollegiums anwesend. Sonst besuchen sich Kolleg/innen nur aufgrund besonderer Einladung. Die Antrittsvorlesung stellt einerseits einen Initiationsritus für Habilitanden dar, die gerade ihr Habilitationsverfahren abschließen wollen. Andererseits wird sie auch gehalten, wenn ein Neuberufener an einem Fachbereich seine Lehrtätigkeit aufnimmt. Die Antrittsvorlesung gibt dem neuen Mitglied des Kollegiums Gelegenheit, eigene wissenschaftliche Standpunkte oder neue Perspektiven zu bieten oder einen Einblick in sein engeres Forschungsgebiet zu verschaffen.

Die Abschiedsvorlesung wird, wie der Name schon sagt, aus Anlass der Verabschiedung von Kolleg/innen in den Ruhestand veranstaltet. Merkwürdiger Weise ist sie nicht üblich, wenn der Kollege/die Kollegin einem Ruf nach außen folgt, obwohl dieser Ruf ja indirekt für den Fachbereich, für das zurück gelassene Kollegium eine Anerkennung des Niveaus seiner Dozenten bedeutet (wenn der Wechsel nicht die Flucht aus dem Elend war). In manchen Fachkulturen (anscheinend z.B. der Ingenieure an der RWTH Aachen) existiert auch eine „*Weihnachtsvorlesung*“, die weder fachlichen, noch religiösen Inhalt hat, sondern eher eine Ulk-Veranstaltung darstellt, in der Kollegen oder Konstellationen am Fachbereich durch den Kakao gezogen werden. ... passend zu anderen kulturellen Merkmalen besonders am Niederrhein ...

2. Vor- und Nachteile von Vorlesungen

2.1 Überblick

Obwohl schon lange Zweifel an der Lerneffektivität von Vorlesungen bestanden, hat der Anteil der Vorlesungen in den Studiengängen seit Beginn der 1970er Jahre erheblich zugenommen. Allerdings ist seine teilweise pauschale Ablehnung längst einer differenzierten Wertung gewichen. Die Gründe sind vielfältig, die für eine Ausweitung des Einsatzes von Vorlesungen tatsächlich oder

angeblich sprechen, sodass sich eine detaillierte Sichtung der Vor- und Nachteile lohnt. Dabei lassen sie sich aufteilen in Gründe, die

- in den Rahmenbedingungen der Hochschulen,
- in den didaktischen Implikationen,
- in den Rollenauffassungen der Lehrenden,
- in den Lehrzielen liegen, die von Seiten der Lehrenden mit Vorlesungen verbunden werden.

Schon bei der Typisierung zeigen sich Effektivitätsunterschiede in den Lerneffekten. Auch kann in modernen Formen der Vorlesung der Grad der Interaktivität zwi-

Vorteile:

Vorlesungen ...

(Rahmenbedingungen der Hochschulen)

- sind bildungsökonomisch unschlagbar
- bieten Abwechslung zum Seminarbetrieb

(Didaktische Implikationen)

- bieten relativ rasche Überblicke über das Fach
- können den Stoff schnell darstellen
- können den Stoff komplexitätsreduziert darstellen
- können gleiche Informationen für alle bieten
- Informationen können lebendiger aufgenommen werden als aufgrund von Texten
- können Fragen aufwerfen, (überraschende) Zusammenhänge herstellen, überraschende Antworten geben, irritieren, Denkanstöße/Impulse geben, Neugier und Zweifel wecken, Lösungen demonstrieren, Ausgangspunkt eigenen Suchens werden
- können Zuhören fördern
- sie können aktiv und interaktiv gestaltet werden.

(Vorteile für Lehrende)

- können eine Repräsentation des Faches bieten
- insbesondere Einführungs- und Überblicksvorlesungen („die große Vorlesung“), demonstrieren fachliche Souveränität und verleihen Prestige
- können eine Verbindung von Person und Fach herstellen („Der Fachvertreter“)
- haben Lehrende als Vorbilder im Modelllernen
- bieten Lerneffekte für die Lehrenden

(Vorteile für Studierende)

- entlasten Studierende, weil ihnen Führung und Verantwortung abgenommen wird
- lassen Konzentration üben
- bilden die Inkarnation von „Studium“
- bieten den Studierenden die Möglichkeit zur Demonstration: „ich gehöre dazu“
- bilden einen Markt, Treffpunkt für Studierende
- erlauben Studierenden das „Surfen“ zwischen Veranstaltungen

schen Lehrenden und Studierenden und vor allem unter den Studierenden erheblich erhöht werden, sodass sich ein traditioneller Nachteil zu relativieren beginnt. Aber allein schon aus der Tatsache frontaler Instruktion ergeben sich einige Nachteile – verstärkt wenn sie in den traditionellen Formen erfolgt.

Nach dem Überblick werden die einzelnen Stichworte kommentiert. Die Arten des Besuchs und der Veranstaltung von Vorlesungen haben auf Seiten der Lehrenden und der Studierenden viele soziologische und sozialpsy-

Nachteile:

Vorlesungen ...

(Rahmenbedingungen der Hochschulen)

- Dokumentieren und verstärken die Anonymität in der „Massenuniversität“
- verstärken das Gefühl geringer Wertschätzung, drücken auf die Motivation
- bieten meist 90 Minuten-Zeitperioden (z.T. ununterbrochen)

(Didaktische Implikationen)

- führen zu hoher Passivität und Rezeptivität
- vereinen heterogene Interessen im Hörsaal
- produzieren eine Motivationsproblematik
- sind von geringer Interaktion gekennzeichnet
- fördern durch ihre Größe die Scheu, sich zu beteiligen
- sorgen dafür, dass das Tempo des Dozenten maßgeblich, kein individuelles Lerntempo möglich, Heterogenität der Studierenden kaum zu berücksichtigen ist
- ermöglichen kein Rückblättern, keine Wiederholungen
- bieten nur eine Linie des Vorgehens
- bedienen nur einen Lernertyp – Lernstil
- sorgen für zahlreiche Ablenkungen
- lassen nur geringe Variation der Arbeitsmöglichkeiten zu
- kennen keine selbstbestimmten Pausen,
- lassen keine selbstbestimmte Reihenfolge der Inhalte zu,
- bieten keine unmittelbaren Anwendungsübungen
- lassen also keine Individualisierung des Lernens zu

(beschränkte Wirkungen)

- bieten kaum eine Chance zur Entwicklung der Selbstorganisation des Lernens
- lassen keinen Raum zur Einübung der Verantwortung für eigene Lernprozesse
- bieten kaum Chancen zur Entwicklung von Autonomie, Selbstbestimmung, Mündigkeit
- bieten kaum Gelegenheit zu sozialem Lernen
- fördern die Konsumhaltung

(Nachteile für Lehrende)

- sind extrem von der Qualität der Lehre der Hochschullehrer/in abhängig
- erfordern einen besonders hohen Vorbereitungsaufwand der Dozenten
- bieten nur geringes Feedback (für die Lehrenden)
- skeptisches Fazit: gelehrt ja – auch gelernt?

chologische Ursachen, auf die nachstehend eingegangen wird. An diesen Listen äußerlich bemerkenswert ist, dass sie etwa gleich lang sind. Es lohnt, die Gründe näher zu betrachten.

2.2 Vorteile

Rahmenbedingungen der Hochschulen

• **Bildungsökonomisch unschlagbar:** Im Zuge der Expansion des Hochschulsektors bei immer ungünstigeren Personalrelationen im Verhältnis von Lehrenden zu Lernenden werden Gelegenheiten aufgegriffen, Hunderte von Studierenden im Hörsaal professorale Lehre erleben zu lassen. Wenn im Audimax der Universität Bielefeld 1.200 Studierende von einer einzigen Lehrperson mit Lehrstoff „versorgt“ werden, dann ist ein solches Arrangement unschlagbar kostengünstig – jedenfalls, wenn man die Seite der Stoffdarbietung betrachtet, nicht die Lerneffektivität.

Didaktische Implikationen

• **Überblick über das Fach:** Vorlesungen bieten die Gelegenheit, kompakt in Form des Fachvortrags einen Überblick über das Fach zu liefern. Viele Studierende empfinden es (kombiniert mit anderen Vorteilen für sie) als angenehmer, einen solchen Überblick im Hörsaal zu erleben, als ein einschlägiges Buch zu studieren. Das wird allenfalls ergänzend und vertiefend herangezogen.

• **Stoff schnell darstellbar:** Auch mit Hilfe von Spezialvorlesungen kann der Stoff kompakt dargestellt werden. Alle Formen, in denen die Studierenden den Stoff selbst erarbeiten, erfordern erheblich mehr Zeit. Außerdem ist nicht gewährleistet, dass dann der neueste Erkenntnisstand vorgetragen wird. Da als Leitidee nach wie vor die Lehre aus Forschung entwickelt werden soll und es sich bei Spezialvorlesungen oft um die Forschungsgebiete der betreffenden Wissenschaftler handelt, ist dies in deren Vorlesungen am ehesten gewährleistet.

• **Stoff bei seiner Darstellung in seiner Komplexität reduzierbar:** Anders als bei der Betrachtung der Realität und in Fachbüchern (die i.d.R. nicht als didaktische Lernbücher geschrieben sind), kann in der Vorlesung ein schwer verständlicher Sachverhalt in seiner Komplexität stark reduziert und dann schrittweise wieder aufgebaut werden. Damit können wichtige Etappen zum Verständnis geboten werden.

• **Gleiche Informationen für alle:** Zu den testtheoretischen Forderungen von Prüfungen gehört, dass alle Prüfungskandidaten von Seiten der Hochschule über die gleichen Informationen verfügen. Dies lässt sich besonders in der Form von Vorlesungen gewährleisten.

• **Informationsaufnahme lebendiger als aufgrund von Texten:** Eine gut gestaltete Vorlesung selbst traditioneller Art, in der der Vortragende eigene Akzente setzen, eine persönliche Erfahrung mit dem Stoff einflechten oder durch seine Begeisterung für das Thema wirken kann, ist im Zweifel wesentlich lebendiger als schriftliches Studienmaterial. Interaktivere Vorlesungen, in denen spontane Fragen der Studierenden bei Verständnisschwierigkeiten erwünscht oder andere kommunikative Mittel, wie buzz groups, eingeschoben sind,²¹ können diese Wirkung noch wesentlich erhöhen. Außerdem können Schwerpunkte gesetzt und die Studierenden

nachdrücklich auf wesentliche Aspekte aufmerksam gemacht werden, die später auch in der Klausur auftauchen. Damit werden Prüfung und Lehre näher aneinander gerückt, was sonst nicht überall der Fall ist.

• **Fragen aufwerfen, (überraschende) Zusammenhänge herstellen, überraschende Antworten geben, irritieren, Denkanstöße/Impulse geben, Neugier und Zweifel wecken, Lösungen demonstrieren, Ausgangspunkt eigenen Suchens werden:** Zu den zentralen Zielen eines Studiums gehört, logisches und kritisches Denken zu erlernen. Gut gestaltete Vorlesungen können gerade hierzu beitragen. In Vorlesungen kann der Dozent selbst Fragen aufwerfen (bei dem Vorlesungstyp der „Denkwerkstatt“ über rhetorische Fragen hinausgehend sogar solche, die er selbst noch nicht beantwortet hat). Sie regen zum Mitdenken an, fördern analytisches und logisches Denken sowie die Fähigkeit zur Synthese – also wichtige wissenschaftliche Kompetenzen. Mit den weiteren Stichworten werden wichtige, für die Qualität eines Studiums wesentliche didaktische Möglichkeiten eröffnet.

• **Vorlesungen können aktiv und interaktiv gestaltet werden:** Moderne Vorlesungen können die traditionelle Anordnung „hier sprechen, dort zuhören“ durch verschiedene methodische Möglichkeiten durchbrechen und dadurch einen Teil der Nachteile vermeiden.²²

• **Zuhören fördern:** Gerade wegen der geringen Interaktivität der Vorlesung wird die Fähigkeit gefördert, über längere Zeit konzentriert zuzuhören. Das ist als Fähigkeit und Bereitschaft trainierbar und eine wichtige Fähigkeit im späteren Beruf, besonders bei der Lösung von Konflikten und der Führung von Personal.

Vorteile für Lehrende

Rollenauffassungen der Lehrenden

• **Repräsentation des Faches:** Ein Studium könnte sich in vielen Fächern durchaus aus intensiver Lektüre sowie Seminaren und Labors sowie Exkursionen und Erkundungen als eigenen Übungsmöglichkeiten für wissenschaftliches Handeln zusammensetzen. Aber die Gesamtumrisse des Faches würden sich allenfalls bei der Lektüre im eigenen Kopf, nicht aber repräsentiert in der Institution, an der studiert wird, und durch deren Wissenschaftler/innen herstellen. Erst die Vorlesungen bieten die Möglichkeit, dieses Fach auch personell in größeren Umrissen lebendig werden zu lassen. Hiermit kommen die Lehrenden auch ihrer eigenen Rollenauffassung nach – das wissenschaftliche Fach zu repräsentieren. Hier liegen aber erste Konflikte mit einer schwer zu meisternden Doppelaufgabe: Die Universitäten haben – im Unterschied zu den Fachhochschulen – einerseits den Auftrag zur Pflege der jeweiligen Disziplinen (Pflege der Wissenschaften). Und sie haben andererseits den Auftrag, berufsbefähigend auszubilden.²³ Die Grenzen der Disziplinen sind aber nicht identisch mit Berufsfeldern. Universitätslehrer haben – mit weni-

²¹ Zu buzz groups siehe Teil II dieses Aufsatzes.

²² Siehe Teil II dieses Aufsatzes.

²³ Das ist fast das einzige durchschlagende Unterscheidungsmerkmal zwischen beiden Hochschularten. Alle anderen sind – wenn sie wirklich bestehen – nachrangig oder werden mehr oder weniger aus Gründen der Statusverteidigung der Universitäten betont.

gen Ausnahmen, etwa in der Rechtswissenschaft – kaum nennenswerte Berufserfahrung in den Praxisfeldern, für die sie ausbilden. Studiengänge sind allzu oft auf das Studium einer Wissenschaftsdisziplin ausgerichtet, nicht oder nicht genug auf das Berufsfeld.²⁴

• **Verbindung von Person und Fach („Der Fachvertreter“):** In den 1970er Jahren, als in vielen Fächern (vor allem der Geistes- und Sozialwissenschaften) zahlreiche Vorlesungen abgeschafft worden waren, empfanden viele Professoren eine Lücke: Es fehlte der soziale Ort, an dem sich Fach und Person zum öffentlich sichtbaren „Fachvertreter“ vereint hätten. Dies war traditionell der Hörsaal, wo nicht nur Stoffpräsentation, sondern ein Stück weit (auch in den nicht übertriebenen Fällen) „performance“ stattfand, wenn nicht eine Aufführung, so doch ein Auftritt. Dies war nicht nur der Ort, an dem die Studierenden auch der Anfangssemester die Professoren erleben konnten (die sich vielfach ins Hauptstudium zurückgezogen hatten); dies war auch der Ort, wo sie Wissenschaft als einen ständig im Fluss befindlichen Erkenntnisprozess erleben konnten. Indem dort auch begeistert aus aktueller eigener Forschung berichtet wurde, konnten sie die Faszination erleben, die von dieser Tätigkeit ausgeht. Und das war der soziale Ort, wo sich einseitig forschungsbezogene Professoren auch mit der ungeliebten Aufgabe der Lehre versöhnen konnten – insgesamt ein wichtiger Bestandteil akademischen Lebens.

• **Lernen am Modell:** Lehrende als Vorbilder: Diese Aspekte leiten zu einer weiteren Funktion der Vorlesungen über. Studierende sind großenteils in einem Alter, in dem sie selbst noch mitten in ihrer Identitätsbildung, auf der Suche nach eigenen Lebenszielen und Lebensstilen sind. Von daher werden ihre (Hochschul-)Lehrer/-innen, „die es schon zu etwas gebracht haben“ und großenteils sehr zufrieden scheinen, aufmerksam beobachtet. Was sind das für Persönlichkeiten? Wieso werden sie so sehr von Wissenschaft beflügelt? Kann man, und wie kann man Wissenschaft und Privatleben (insbesondere Familie) vereinen? Auch die Art, aus neuen Erkenntnissen zu lernen, die Offenheit anderen Ansichten und Perspektiven gegenüber u.ä. wird mit Interesse (manchmal auch unbewusst) wahrgenommen und prägt eigene Sichtweisen und eigenes Verhalten. Die Hochschullehrer/innen sind Teil und Mitantreiber des Sozialisationsprozesses an Hochschulen, und die Vorlesung hilft ihnen dabei. In Vorlesungen ergeben sich zahlreiche Gelegenheiten, die Fülle eigenen Wissens auszubreiten. Die meist nicht beabsichtigte, aber gerne in Kauf genommene Folge ist Respekt, ja Bewunderung. Aus Sicht der Hochschullehrer findet in Vorlesungen seit langem auch Schmeichelhaftes statt, was im 19. Jh. etwa „respektvolle Teilhabe an der Gelehrsamkeit des anderen“ genannt worden wäre.

• **Lerneffekte für die Lehrenden:** Viele Lehrende, die Zwischenfragen in ihren Vorlesungen zulassen und sogar begrüßen, berichten davon, dass sie in ihren Vorlesungen immer wieder von den Ideen, Perspektiven und Fragen der Studierenden lernen – oft mit einem kaum unterdrückten Staunen. Da haben sie sich jahrelang mit einem Spezialgebiet intensiv beschäftigt; und da entdecken Studierende doch allen Ernstes Fragen, die sie selbst sich noch nie gestellt hatten, entwickeln Perspek-

tiven, die plötzlich ein neues Licht auf ein Problem werfen, usw. Nicht nur wird Lehre aus Forschung entwickelt, sondern aus Lehre entsteht auch neue Forschung ...

Vorteile für Studierende

• **Abwechslung vom Seminarbetrieb:** Zwar waren bildungshistorisch die Seminare bei ihrer Einführung in der zweiten Hälfte des 18. Jh. neben den gesteigerten Lernchancen für Studierende auch als willkommene Abwechslung vom Einerlei der Vorlesungen begrüßt worden. Aber dort, wo Seminare die Regelveranstaltungsform geworden waren, konnten umgekehrt auch Vorlesungen als angenehme Abwechslung vom Seminarbetrieb empfunden werden. Vor allem bei reinen Formen der Referateseminare mit wenig nachfolgender Aufarbeitung waren Studierende vor allem der Anfangssemester nie ganz sicher, ob die Kommilitonen das „Richtige“ vortrugen. Das konnte bei den Studierenden den Wunsch wecken, bei einem „richtigen“ Hochschullehrer eine Vorlesung zu hören – von den Verwahrlosungsformen des Seminars in monotonen, misratenen Formen der Referate-Seminare ganz abgesehen.

• **Entlastung für Studierende:** Vorlesungen entlasten Studierende, weil ihnen Führung und Verantwortung abgenommen werden. Daher gibt es nicht wenige Studierende, die eher mehr als weniger Vorlesungen fordern. Von Entlastung konnte natürlich nur dort die Rede sein, wo Studierende in einem freien Studium Verantwortung für ihr Lernen übernehmen mussten. In den heutigen, häufig überregulierten (zumindest Bachelor-) Studiengängen kann das nicht mehr gelten.

• **Konzentration üben:** Eng verbunden mit dem o.g. Vorteil, Zuhören zu üben, wird in Vorlesungen besonders Konzentration geübt. Diese Fähigkeit ist in hohem Maße trainierbar, bei sehr vielen Studierenden nicht ausreichend entwickelt, aber für wissenschaftliche Tätigkeiten besonders gefordert. Der Besuch von Vorlesungen trägt dazu bei.

• **Inkarnation von „Studium“:** Für viele Studierende verwirklicht sich Studium besonders im Besuch von Vorlesungen. Das entspricht ihrem Bild einer Hochschule, besonders von Universitäten. Gerade diese Form der Veranstaltung auszulöschen oder zur Ausnahme werden zu lassen, erscheint tendenziell wie eine Entleerung des Studiums.

• **Demonstration des „ich gehöre dazu“:** Obwohl viele Studierende den Lerneffekt vieler Vorlesungen eher verhalten einstufen (manchmal erklären „dann kann ich auch das entsprechende Lehrbuch lesen, sobald ich Zeit habe, und muss nicht in die Uni“) sind die Vorlesungen relativ gut besucht, manchmal überfüllt. Heute könnte manches im Wege des E-Learning am Bildschirm gelernt werden. Und trotzdem erscheinen die Studierenden im Hörsaal. Lernen am Bildschirm und in der Bibliothek ist isoliertes Lernen. Die Studierenden sind aber stolz, an der Hochschule angekommen zu sein – nun „dazu zu gehören“. Und dies zu demonstrieren, sichtbar zu machen, aber auch zu erleben, ist der Hörsaal der ideale Ort.

²⁴ Hier liegt bekanntlich auch das Problem im Verhältnis von Jura-Studium und Repetitorium, was nicht automatisch heißen soll, dass das Staatsexamen tatsächlich ein Spiegel der Berufsfähigkeit sei.

- **Markt, Treffpunkt für Studierende:** Benachbart mit dieser Funktion ist die Tatsache, dass sich der Hörsaal ideal dazu eignet, andere Kommilitonen zu treffen und vielen anderen Aktivitäten nachzugehen. Lehrende müssen sich damit abfinden, dass Studierende im Hörsaal ihr eigenes Programm, ihre eigenen Interessen verfolgen – nur partiell identisch mit dem offiziellen Zweck. Vorlesungen sind auch Marktplatz. Deshalb bezieht sich das Gemurmel auch nur teilweise auf nachbarschaftliche Nachfragen zum Inhalt der Vorlesung. Da wird gemeinsame Freizeit organisiert, Gebrauchtwagen- und anderer Handel betrieben, endlich die Nachbarin „angebaggert“ usw. In Hörsälen herrscht jedenfalls reges Treiben, und kaum ein Ort ist geeigneter. Auch darum lohnt es sich für Studierende, sich dort einzufinden.
- **„Surfen“ zwischen Veranstaltungen:** In Hochschulen, in denen die Hörsäle dicht beieinander liegen (z.B. in Hörsaalgebäuden oder in der Universität Bielefeld, wo alle Hörsäle nebeneinander in der großen Halle liegen), fällt es leicht, zu Semesterbeginn durch Kurzbesuche im Hintergrund eines Hörsaales sich einen Eindruck von der Veranstaltung und den Lehrenden zu machen und dann zu entscheiden, welche Veranstaltungen in diesem Semester besucht werden sollen, ... wenn – ja wenn überhaupt noch Auswahlentscheidungen möglich sind. In (zumindest mittleren und kleineren) Seminaren ist das nicht ohne weiteres möglich; auch ist dort der weitere Verlauf – soweit personengebunden – nicht so deutlich erkennbar wie in Vorlesungen (da Seminare ihrer Grundidee nach nicht dozentenorientiert sein sollen).

Diese Sichtung der Vorteile zeigt (sogar noch ohne die Sonderformen und moderne Gestaltungsmöglichkeiten zu diesem Zeitpunkt einbezogen zu haben) zahlreiche Gründe, die die positive Wertigkeit der Vorlesung unterstreichen. Allerdings stellt sich bei mehreren Punkten die Frage, ob andere Veranstaltungsformen nicht ähnliche oder sogar größere positive Lerneffekte bieten. Die Vorteile zeigen aber auch, warum Vorlesungen a) nicht pauschal beseitigt werden sollten und b) aufgrund der zahlreichen damit verknüpften Interessen auf vielen Seiten auch nicht abgeschafft werden können.

2.3 Nachteile von Vorlesungen

Die Liste der Nachteile ist allerdings mindestens so lang wie die der Vorteile und enthält gewichtige Gründe, Vorlesungen doch zumindest in ihrer Zahl zu begrenzen („so viel wie nötig, so wenig wie möglich“). Außerdem lohnt es sich, sowohl a) innerhalb der Vorlesungsform didaktische Reformen zu entwickeln bzw. vorhandene zu verbreiten, sich also durchaus auf die Vorlesungsform einzulassen, als auch b) parallel dazu Möglichkeiten zu entwickeln, bei gleichen Rahmenbedingungen (insbesondere den Zwang zur „Versorgung“ großer Zahlen von Studierenden mit Lehre) die Vorlesung durch lernintensivere Formen abzulösen. Diese Funktion erfüllt Teil II des Aufsatzes.

Kommentare zu den Nachteilen im einzelnen:

2.3.1 Rahmenbedingungen der Hochschulen

- **Dokumentation und Verstärkung der Anonymität in der „Massenuniversität“:** Heutige „Massenvorlesungen“

wirken auf die Studierenden als Demonstration des „Volllaufs“ der Hochschulen und ihrer Vernachlässigung durch die Bildungspolitik, untergegangen im Bund-Länder- und „Parteiengenzänk“ über die Bildungsfinanzierung (Ausschluss des Bundes von kontinuierlicher Bildungsfinanzierung – außer bei Projekten – durch das Kooperationsverbot im Grundgesetz bei dessen Revision von 2006). Mit z.T. Hunderten von unbekanntem Studierenden im Hörsaal zu sitzen, verstärkt (nach Jahren in überschaubaren Klassen- und Kursverbänden in der Schule) das Gefühl von Anonymität, von Verlorenheit in der neuen Existenz im Studium. In diesem Gefühl der Isolierung sich zu eigenen Initiativen, eigener Steuerung aufzuraffen, fällt schwer, besonders in dem entsprechenden Alter.

- **Massenvorlesungen verstärken das Gefühl geringer Wertschätzung, drücken auf die Motivation:** In solchen Massenverbänden zu lernen, lässt das Gefühl aufkommen, in Lernfabriken nur zu Arbeitskräften für den Arbeitsmarkt ausgebildet zu werden. Eigene Dispositionsmöglichkeiten, eine Individualisierung des Studiums, die Verfolgung eigener Ziele der Persönlichkeitsbildung und eigener Vorstellungen von Berufsvorbereitung sind um so ferner, je regulierter das Studium ist. In solchen Strukturen kann man sich nicht wohlfühlen. Das alles drückt auf die Motivation.

- **90 Minuten-Zeitperioden (z.T. ununterbrochen):** Da die durchschnittliche menschliche Fähigkeit, sich zu konzentrieren, etwa 20 Minuten beträgt (wobei der heutigen „Zapp-Generation“ nachgesagt wird, diese Phasen würden immer kürzer), stellen 90 Minuten-Veranstaltungen, die von konzentriertem Zuhören bestimmt sind, eine wenig effektive Anstrengung dar. Die Fragwürdigkeit steigert sich noch, wenn diese 90 Minuten auch noch ohne Unterbrechung durch eine Pause gelesen werden.

2.3.2 Didaktische Nachteile

- **Hohe Passivität, hohe Rezeptivität:** Hierzu muss nicht viel gesagt werden. Lernen verläuft umso intensiver, je aktiver die Lernenden dabei sind. Learning by Doing und „Erfahrungslernen“ als besonders positive Ansätze leiten sich daraus ab. Sie sind deshalb so günstig, weil die Lernenden für ein beabsichtigtes Handeln einen Handlungsplan (eine Absicht des Vorgehens) brauchen. Dafür müssen sie von dem erlernten Wissen Gebrauch machen, es anwenden. Wie die Bloomsche Taxonomie kognitiver Operationen zeigt, bewegt sich das Lernen damit nach den Stufen „reproduzieren“ und „verstehen“ schon auf Stufe 3 „anwenden“, bei komplexen Problemlösungen evtl. schon auf der höchsten Stufe 6 („to create“, „erschaffen“), während reiner Vorlesungsstoff traditionell maximal auf Stufe 2 verarbeitet wird. Der überwiegende Teil der Kompetenzen, die in einem Studium zu erwerben sind, lassen sich nur in aktiver Tätigkeit erwerben. Dafür scheiden (zumindest traditionelle) Vorlesungen aus.

- **Geringe Interaktion/geringe Variation der Arbeitsmöglichkeiten:** Da von den Studierenden in den meisten Vorlesungen nur konzentriertes Zuhören (und Mitschreiben) erwartet wird, stellt sich in dieser Passivität bald Müdigkeit ein. Wenn sich die Nachbarn (außer reinen

Rückfragen untereinander zum Verständnis) wenigstens über ihre Gedanken über den vorgetragenen Stoff austauschen könnten, wäre der Aufmerksamkeits- und damit Lernerfolg deutlich höher. Mit der geforderten geringen Interaktion fällt es jedoch schwer, dem Stoff konzentriert zu folgen. In den engen, meist relativ steil aufsteigenden Reihen der Hörsäle, die konsequent auf frontale Instruktion ausgerichtet sind, bieten sich auch nur wenige Möglichkeiten zur Variation der Arbeit (vgl. jedoch Teil II).

• **Wenig Chancen zur Überwindung der Scheu, sich zu beteiligen:** Wenn denn von Dozenten ausdrücklich zu Fragen, insbesondere zu Verständnisfragen eingeladen wird, bleibt diese Einladung meist unerwidert. In einem so großen Plenum haben die meisten Studierenden eine erhebliche Scheu, sich zu beteiligen. Dabei fürchten sie sich weniger vor dem Urteil der Dozenten als vor den geringschätzigen Kommentaren ihrer Kommilitonen, die eher so tun, als ob sie alles verstanden hätten. Viele wollen auch nicht durch Fragen „aufgehalten“ werden, sondern das Ritual des Stoff-Vortragens fortsetzen. Ein vertrauensvolles Klima des Lernens, in dem Fragen erwünscht sind, kann so nicht entstehen.

• **Motivationsproblematik (insbesondere, wenn Vorlesungen Pflichtveranstaltungen sind):** Vorstehendes trägt nicht dazu bei, die Motivation zur Teilnahme zu steigern. Über die Relevanz für das persönliche Lernen und über den Zeitpunkt des Lernens nicht selbst entscheiden zu können, trägt latent zum Verdruss bei. Pflichtveranstaltungen sollten eigentlich die wichtigsten Veranstaltungen im Studium sein, die am meisten weiter helfen und das Profil eines Studiengangs ausmachen (mit vielen neigungsbezogenen, parallelen Wahlmöglichkeiten). Sie sollten daher geschätzt werden. Statt dessen sind sie wegen ihres Pflichtcharakters von vornherein unbeliebt. Auf diese Weise stellen sich Motivationsprobleme ein, noch bevor die Veranstaltung begonnen hat.

• **Heterogene Interessen im Hörsaal:** Da die Bereitschaft, sich auf die eigentlichen Lerninhalte der Veranstaltung einzulassen, durchaus begrenzt ist (s.o. den „Marktcharakter“), finden sich höchst unterschiedliche Interessen zusammen, an der Veranstaltung teilzunehmen.

• **Zahlreiche Ablenkungen:** Dies führt zu vielen parallelen Vorgängen im Hörsaal, die die auf ihre Inhalte konzentrierten (und von Medien oft geblendeten) Lehrenden kaum wahrnehmen. Nur das „Grundrauschen“ im Hörsaal zeugt von den Aktivitäten. Für die Studierenden, die mitten drin sitzen in diesem Trubel, ergeben sich zahlreiche Ablenkungen, die die Aufmerksamkeit strapazieren und den Lernerfolg reduzieren.

• **Tempo des Dozenten maßgeblich, kein individuelles Lerntempo möglich, Heterogenität der Studierenden kaum zu berücksichtigen:**

Obwohl die Studierenden sowohl unterschiedliche Lernvoraussetzungen haben, als auch eine unterschiedlich schnelle Auffassungsgabe, als auch unterschiedliche Gewohnheiten, Informationen zu verarbeiten, kann ein Vortrag immer nur in einem Tempo vorgehen – dem, das der Dozent für angemessen hält oder das für ihn/sie charakteristisch ist. Unterschiedliche Arten, Informationen zu verarbeiten, kann man am leichtesten beim Lesen unterscheiden: Das Lesetempo differiert erheblich, auch

bei Menschen mit vergleichbarem Bildungsstand. Die einen sind gewohnt, einfach schnell die Informationen im Text aufzunehmen. Sie sind schnell fertig. Die anderen entwickeln beim Lesen sofort gedankliche Assoziationen, die wie kleine Exkurse um den Informationsstrang mäandern: „Ach, das ist mir doch schon dort und dort begegnet, ach, da hatte ich doch mal...“ usw. Zwar dauert das länger, aber der Leser hat längst mit der Verarbeitung, mit der Verknüpfung der Informationen mit seinem bisherigen Wissen begonnen. Ähnliche Gewohnheiten möchten die Hörer auch in Vorlesungen praktizieren. Das ist ihnen aber nur im Rahmen des vorgegebenen Tempos möglich, und für Assoziationsketten reicht die Zeit kaum. Dieser Lerntyp wird benachteiligt.

• **Kein Rückblättern, keine Wiederholungen:** In einem Buch kann der Leser anhalten, kann bei der Verwendung eines Begriffs stutzig werden, einige Seiten zurückblättern, um die durchgängige Verwendung eines Begriffs zu kontrollieren oder schlicht dessen Erklärung nochmal aufzuschlagen – in der Vorlesung gibt es das nicht. Und selbst die Frage an den Nachbarn, was dieser Begriff heißen hatte, führt nur dazu, dass die nächsten 5 Sätze der Lehrenden nicht verstanden werden.

• **Nur eine Linie des Vorgehens, nur ein Lernertyp/Lernstil - wird bedient:** Obwohl die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung zum holistischen (ganzheitlichen) Lerntypus gehört (daher u.a. die Beliebtheit von Praxisbeispielen, z.B. in einer handlungsorientierten Einbettung), werden in Hochschulzusammenhängen i.d.R. systematisch-theoretisch orientierte Angebote für serielle Lerner referiert. Zwar suchen auch holistische Lerner am Ende Ordnung, Systematik und Einbettung in theoretische Zusammenhänge, aber im Zugang bevorzugen sie zunächst ganzheitliche Ansätze. In Vorlesungen ist nur eine Linie des Vorgehens möglich – meist der Zugang der Minderheit. In anderen Veranstaltungsformen ist eine Individualisierung des Lernens viel leichter möglich – eine Flexibilität, die angesichts der weiter ansteigenden Heterogenität der Studierenden immer wichtiger wird (soziale und kulturelle Hintergründe, Altersdifferenzen, Berufserfahrung, Gender, Internationalisierung usw.). Rechtswissenschaftliche Vorlesungen, die von juristischen Fällen ausgehen, nehmen aber diesen Zugang auf.

2.3.3 Beschränkte Wirkungen

• **Keine Selbstorganisation des Lernens möglich:** In Vorlesungen gibt es keine selbstbestimmten Pausen, keine selbstbestimmte Reihenfolge der Inhalte, keine Anwendungsübungen, die unmittelbar angeschlossen werden könnten – also ist (in traditionellen Vorlesungen) keine Individualisierung des Lernens möglich.

• **Soziales Lernen kaum möglich:** Wenn Kooperation nicht zu den Arbeitsformen im Hörsaal gehört, bieten sich über Wissensbestände hinaus auch kaum Chancen zu sozialem Lernen.

• **Fördert Konsumhaltung:** Dieser Effekt ist wohl der bekannteste an Vorlesungen: Sie fördern die Konsumhaltung. Das einzige, was von den Studierenden gefordert wird, ist die Anwesenheit und Bereitschaft zur Aufnahme des Angebotenen. Ob auch Mitdenken provoziert wird, hängt weitgehend von der didaktischen Qualität der Lehrenden ab.

- **Kaum Chancen zur Entwicklung der Selbstorganisation von Lernen:** All zu viele Erstsemester haben bis dahin keine oder falsche Lernstrategien und Lerntechniken gelernt. Durchaus begabte Studierende waren bis zum Abitur nicht wirklich gefordert worden. Wenn im Studium nun größere Lernanstrengungen auf sie warten, neigen viele dazu, diese zu unterschätzen (was die „Aufschieberitis“ noch befördert – „es wird reichen, wenn ich dann und dann anfangen...“), manche verfügen über keine Mittel, diese Anstrengungen zu bewältigen. Nicht wenige Begabte scheitern. Vorlesungen sind nicht geeignet, die Selbstorganisation des Lernens zu lernen. Dies ist aber angesichts der Notwendigkeit lebenslangen Lernens unverzichtbar.
- **Kaum Einübung der Verantwortung für eigene Lernprozesse:** Im Anschluss an den vorstehenden Punkt trifft Ähnliches auf selbst verantwortete Lernprozesse zu. Die Rollenverteilung im Hörsaal ist eindeutig. Die „geistige Nahrung“ ist aufgetischt, die Art der Nahrungsaufnahme vom Dozenten bestimmt, eigene (Auswahl-)Entscheidungen und die Verantwortung für diese Entscheidungen sind nicht vorgesehen.
- **Kaum Chancen zur Entwicklung von Autonomie, Selbstbestimmung, Mündigkeit:** Bei so vorgestanzten Wegen, denen zu folgen ist und Lösungen, die aufzufassen sind, bleibt kein Raum für eigene Entscheidungen -- für die Entwicklung von Autonomie, Selbstbestimmung, Mündigkeit. Dies sind aber in einer Demokratie und in der eigenen Vorbereitung der Studierenden auf die klassischen drei Felder ihres Lebens: auf private, berufliche und öffentliche Anforderungen an Hochschulabsolventen mit diversen Führungsaufgaben, unerlässliche Persönlichkeitsmerkmale.

2.3.4 Nachteile für Lehrende

- **Die Güte einer Vorlesung ist extrem von der Qualität der Lehrenden abhängig:** Da die Veranstaltungsform gänzlich auf die Lehrperson und ihren Vortrag abgestimmt ist, schlägt sich die individuelle Qualität unmittelbar im Gesamtniveau der Veranstaltung nieder. In stärker arbeitsteiligen und interaktiven Veranstaltungsformen dagegen tragen alle Beteiligten zum Niveau bei.
- **Geringes Feedback (für die Lehrenden):** Am Lernen interessierte Lehrende wollen „ihre“ Veranstaltung durchaus tendenziell an den Lernbedürfnissen „ihrer“ Studierenden ausrichten. Dazu bräuchten sie aber eine Rückmeldung von Seiten der Studierenden, die meistens mangels Kommunikation unterbleibt, von Einzelfällen abgesehen, deren Repräsentativität ungewiss ist. Während der Veranstaltung schauen die Lehrenden oft in Gesichter, die ihnen wenig über die Lernangemessenheit verraten.
- **Besonders hoher Vorbereitungsaufwand der Dozenten:** Vorlesungen, in denen 45- oder 90-Minuten Dozentenvortrag anstehen, müssen besonders sorgfältig vorbereitet werden (noch dazu bei aufwändigem Einsatz technischer Medien). Die improvisierten Anteile steigen erst bei wachsender Routine an. Das alles kostet mehr Zeit als eine Veranstaltungsform, in der die Studierenden wesentliche Teile ihres Lernfortschritts selbst erarbeiten.

3. Zwischenresümée: Welche Stärken müssen gestärkt – welche Schwächen minimiert werden?

Traditionell wird Energie auf eine Perfektionierung der Stoffpräsentation verwendet, also auf das Absenden der Botschaft. Viel zu wenig Aufmerksamkeit gilt der Aufnahme und Verarbeitung des Stoffes durch die Studierenden (vgl. das anfängliche Diesterweg-Zitat). Dazu gehört – über fachliche Kompetenz hinaus – wesentlich mehr Kenntnis über menschliches Lernen und menschliche Motivation. Diese Kenntnisse stehen mangels Professionalisierung des Hochschullehrerberufs – gute Forscher stehen amateurhaft ihren Lehraufgaben gegenüber – i.d.R. nicht zur Verfügung. Insofern betont der Verfasser immer wieder, dass unsere gewohnte Bezeichnung „Lehrveranstaltung“ irreführend ist; sie müsste in neuer Focussierung „Lernveranstaltung“ heißen, denn wir sind durch die Sprachkritik aus der Frauenbewegung sensibilisiert dafür, wie prägend Wortbilder sind. Genau genommen, finanziert die Gesellschaft die akademische Lehre nicht, damit sich dort Personen darstellen, sondern, damit dort intensiv und effektiv gelernt wird. Und das ist im Hörsaal zu wenig der Fall (die Berufung auf die fällige Nacharbeit können andere Veranstaltungsformen auch für sich in Anspruch nehmen). Wer nicht glaubt, wie wenig in Vorlesungen gelernt wird – verglichen mit anderen, für die Studierenden aktiveren Veranstaltungsformen – der habe mal den Mut, am Ende von 90 Minuten Vorlesung eine Spontanklausur über den Stoff der vorausgegangenen 90 Minuten schreiben zu lassen. Diese Lehrenden müssen starke Nerven haben, wenn sie sich anschließend mit den Ergebnissen auseinandersetzen! Aus der Typisierung geht hervor, dass 5 der 6 Typen von Vorlesungen für unverzichtbar gehalten werden. Die darin liegenden Stärken sollen also beibehalten werden. Auch eine der Leitideen, die der Vorlesung zugrunde liegt, das Lernen am Modell, sollte erhalten bleiben. Das betrifft die Einführungsvorlesung (neuer, anspruchsvollerer Art), die Demonstrations- und fallbezogene Vorlesung, die Ringvorlesung, die Forschungsvorlesung und die wissenschaftliche Denkwerkstatt. Nur die häufigste, die stoffintensive Grundvorlesung, traditionell gehalten, überzeugt in ihrem Lerneffekt nicht. Auch in Großveranstaltungen besteht das didaktische (Zwischen-)Ziel in der Individualisierung des Lernens. Einige Schwächen lassen sich aber durch neue didaktische Wege stark reduzieren. Dazu gehört primär, dass die Studierenden den Aktivitätsgrad ihrer Auseinandersetzung mit dem Stoff und in dem probeweisen Gebrauch des für sie neuen Wissens steigern. In Teil II wird auf zahlreiche curriculare, methodische und didaktische Möglichkeiten hierfür eingegangen.

Literaturverzeichnis:

- Apel, H. J. (1999): Die Vorlesung. Einführung in eine akademische Lehrform. Köln.
- Buber, M. (1878-1965): Aus einer philosophischen Rechenschaft. In: Ders. Werke I. Schriften zur Philosophie, S. 1114. Martin Buber Werksausgabe, hg. v.d. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, Berlin. 21. Bde. + Ergänzungsband.

- Dubbs, R. (2008): Gut strukturiert und zielgerichtet. Tipps zur Vorbereitung und Durchführung von Veranstaltungen. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin.
- Kretschmar, W./Plietz, E. (2005): Die Vorlesung - eine Anleitung zu ihrer Gestaltung, Bielefeld.
- Graf von Krockow, Chr. (Politikwissenschaftler) (2000): In: Erinnerungen. Zu Gast in drei Welten, Stuttgart, S. 176.
- Reumann, M./Mohr, M./Dössel, O./Diez, A. (2006): Grundlagenveranstaltungen neu verpackt. Vorlesung, Übung, Tutorien in koordiniertem Zusammenspiel. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin.
- Straub, E. (2007): Von Knattermimen zum Talkmaster. Zur Geschichte der Vorlesung. In: Wirtschaft und Wissenschaft, H. 4-2007.
- Zillober, K. (1984): Einführung in die Hochschuldidaktik. Wiss. Buchgesellschaft, Darmstadt.

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

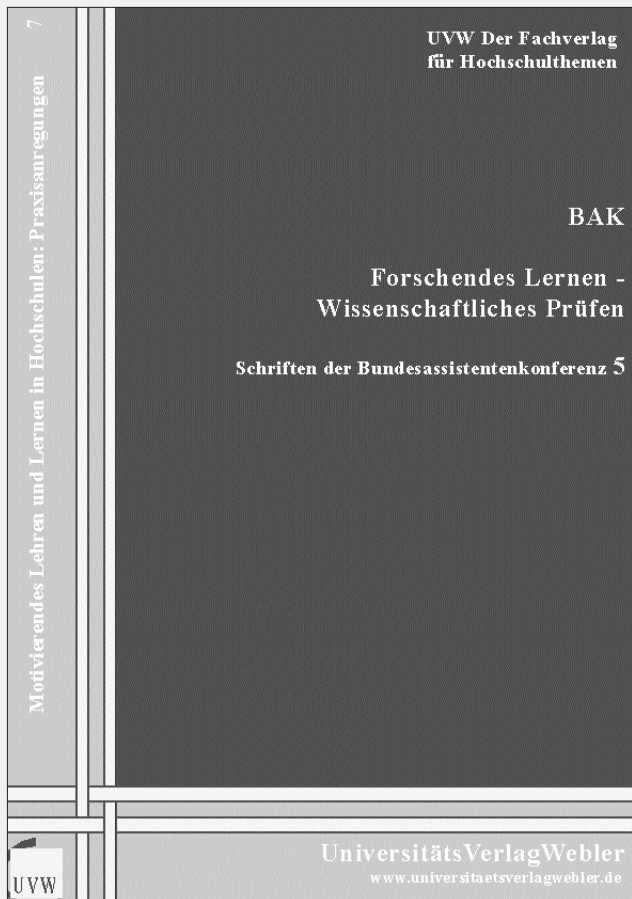
BAK Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5

Reihe Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

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

Denis Basak & Marc Reiß

Die große Jura-Vorlesung – vom Umgang mit dem Kern des rechtswissenschaftlichen Studiums



Denis Basak



Marc Reiß

The lecture has a long standing tradition in academical teaching. Historically, it mostly held true to its literal meaning: an academic teacher standing at a lectern in front of a group of students, periodically reading excerpts – either from a comprehensive manuscript specifically created for this purpose or from an already published book – while students were listening or taking notes. The lecture gave them free access to books that otherwise were prohibitively expensive to obtain. Times and technology have changed since then, but most teachers still consider the lecture to reign supreme amongst the different types of courses, and it is widely regarded as the most important form of teaching by the students. This article is trying to define the role of the major lecture as a mass event in a university for the masses, from the perspective of two lecturers of law. In regard to the aforementioned frame conditions, that will even in the medium term still shape teaching law at universities, purposeful forms of teaching and content shall be discussed, that are consistent with old and new objectives of the lecture as a course type. Introductorily, we will examine the lectures normative status in different faculties' study guidelines and compare it – anecdotally and without any claim to empirical reliability – to how it is actually often being held today.

Die Vorlesung¹ hat in der universitären Lehre eine sehr lange Tradition. Historisch gesehen hielt sie weitgehend, was der Titel „Vorlesung“ versprach: Ein gelehrter Professor² stand vorne am Katheder und las in Etappen vor – entweder ein eigens hierfür verfasstes umfangreiches Manuskript oder auch ein bereits erschienenes Buch –, während die Studenten zuhörten und mitschrieben.³ Die Vorlesungen ersetzten vor allem den damals für die meisten Studenten unerschwinglichen Erwerb eigener Bücher.⁴ In einer Zeit, in der gedruckte Bücher ein bezahlbares und für viele Studenten inzwischen unmodernes Medium sind, weil sie sich Informationen am liebsten direkt auf die elektronische Anzeige ihrer Wahl holen, kann man diese Funktion der Vorlesung getrost als überholt bezeichnen. Sogar die klassische Mitschrift wird inzwischen von manchen schon durch das Filmen der Vorlesungen ersetzt, sei es im Rahmen multimedialer Aufbereitung durch die Lehrenden (dank passender Softwarelösungen⁵) oder vereinzelt auch durch Studenten selbst⁶ (dank der stetig zunehmenden Qualitäten und Kapazitäten moderner Mobiltelefone).

Diesen Veränderungen zum Trotz gelten Vorlesungen nach wie vor als die Königsdisziplin in der Lehre⁷ und den Studenten zugleich als die wichtigsten Veranstaltungen. Hieran kann auch die häufige Klage der Lehrenden nichts ändern, dass die Hörerschaft ausgerechnet den großen Vorlesungen in signifikantem Ausmaß fernbleibt und auf anderen Wegen versucht, sich den Stoff anzueignen. Welche Funktion die Vorlesung als Großveranstaltung in der Massenuniversität hat, versucht dieser Beitrag aus Sicht zweier Lehrender der Rechtswissenschaft zu bestimmen. Mit Blick auf diese Rahmenbedingungen, die auch mittelfristig die juristische Hochschullehre prägen werden, sollen sinnvolle Inhalte und Formen erörtert werden, die mit neuen und alten Zielen der Veranstal-

tungsform Vorlesung vereinbar sind. Zum Einstieg wird zunächst rekapituliert, welche Stellung die Vorlesung normativ in den Studienordnungen der Fachbereiche hat und – anekdotisch und ohne Anspruch auf empirische Belegbarkeit – wie sie heute (oft) durchgeführt wird.

1. Die Vorlesung in heutigen Studienordnungen – Standort und Zweck

1.1 Die Vorlesung als primäres Strukturelement

Vergleicht man Studienordnungen und Studienpläne rechtswissenschaftlicher Fachbereiche in Deutschland⁸, fällt auf, dass vor allem bei den Pflichtfächern die Inhal-

¹ Eine umfassende Taxonomie des Begriffs findet sich etwa im Beitrag von Webler, Die Vorlesung – eine ausbaufähige Lernveranstaltung, in diesem Heft.

² Die alleinige Verwendung des männlichen Genus hat allein sprachlich-stilistische Gründe. Sie schließt die weibliche Sprachform ein – jedenfalls wo dies inhaltlich passt, denn vor dem Ende des 19. Jahrhunderts waren Lehrkräfte wie Studierende nahezu ausnahmslos Männer.

³ Bekannt ist etwa Savigny, Juristische Methodenlehre, gedruckt erschienen 1951, die auf einer Vorlesungsmitschrift von Jacob Grimm beruht. Auch Hegels Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie sind posthum auf Basis von Mitschriften aus verschiedenen Jahren, in denen diese Vorlesung gehalten wurde, zu einem Werk zusammengestellt worden, zugänglich etwa unter <<http://www.zeno.org/Philosophie/M/Hegel,+Georg+Wilhelm+Friedrich/Vorlesungen+%C3%BCber+die+Geschichte+der+Philosophie>>; von seiner Philosophie des Rechts ist etwa eine einzelne Vorlesungsmitschrift von Heyse aus dem Jahr 1822/23 als eigener Band erschienen (1999). – Wie alle in den Fußnoten angegebenen Internet-Adressen ist der vorstehende Link letztmalig am 10.4.2013 aufgerufen worden.

⁴ Mazur (2009), S. 50.

⁵ Zu deren didaktischer Funktion siehe Pietraß (2011), S. 338 ff.; ausführlich auch Krüger (2010).

⁶ Die Mitschnitte finden Ihren Weg mitunter auch zu youtube, wie etwa der im doppelten Sinne multimediale Mitschnitt einer im Hörsaal über Skype abgehaltenen strafrechtlichen Vorlesung unter <<http://www.youtube.com/watch?v=Ep8jrWcGafc>>.

⁷ Voss (2002), S. 3.

te durchweg anhand entsprechender Vorlesungen gegliedert sind, die typischerweise in voller Semesterstärke besucht werden sollen. Der „Stoff“, der für den vom Justizprüfungsamt verantworteten Teil der Ersten Staatsprüfung zu lernen ist, wird also den Studenten zunächst in Vorlesungen mit potentiell mehreren hundert Teilnehmern dargeboten.⁹ Gleichzeitig bilden die Vorlesungen auch den Rahmen, innerhalb dessen alle Scheine erworben werden.¹⁰ Damit ist die Vorlesung das Rückgrat der juristischen Hochschulausbildung.

Umgeben werden die Vorlesungen allerdings in sehr vielen Studienordnungen von begleitenden zusätzlichen Veranstaltungen. Sehr häufig sind das zunächst Arbeitsgemeinschaften¹¹, also Kleingruppenveranstaltungen, geleitet von wissenschaftlichen Mitarbeitern, bereits examinierten¹² Hilfskräften oder auch fortgeschrittenen Studierenden.¹³ Darin wird der Stoff der Vorlesung vertieft und vor allem seine Anwendung für die Fallbearbeitung als die alles beherrschende Prüfungsform geübt. Daneben gibt es, je nach Universität, noch Propädeutika¹⁴ und/oder Übungen¹⁵, die verglichen mit den Arbeitsgemeinschaften oft eine ähnliche Aufgabe haben, aber einen größeren Teilnehmerkreis ansprechen und meist von wissenschaftlichen Assistenten gehalten werden. Teilweise werden neben der Hauptvorlesung vertiefende Kolloquien¹⁶ oder Lektürekurse¹⁷ angeboten, in denen entweder einschlägige Gerichtsentscheidungen besprochen oder einzelne Problemkonstellationen intensiver beleuchtet werden.¹⁸ Sie leitet entweder der für die Vorlesung verantwortliche Hochschullehrer oder seine wissenschaftlichen Mitarbeiter. Gemein ist all diesen Zusatzveranstaltungen, dass sie auf eine bestimmte Vorlesung ausgerichtet sind, sowohl hinsichtlich ihrer fachlichen Inhalte, als auch der zeitlichen Planung, die ein Nebeneinander aller angebotenen Veranstaltungen vorsieht. Meist zählt es zu den Aufgaben des die Vorlesung verantwortenden Professors, auch die Nebenveranstaltungen zu koordinieren und sicherzustellen, dass die inhaltliche und zeitliche Verzahnung mit der Vorlesung gewahrt bleibt.¹⁹ Dies gelingt allerdings wohl nicht immer und überall gleichermaßen gut.

1.2 Zweck der Vorlesung im heutigen Massenstudium

An den rechtswissenschaftlichen Fachbereichen sind heute Betreuungsrelationen von deutlich über 100 Studenten auf einen Hochschullehrer üblich.²⁰ Nimmt man dies mittelfristig als gegeben an und setzt voraus, dass die Studierenden (zumindest im Prinzip) auch die sie später prüfenden Professoren als Lehrende erleben sollten statt ausschließlich Assistenten, Doktoranden und (studentische) Tutoren, so lässt dies nur einen Schluss zu: In der Massen-Universität führt auf Sicht in den bestehenden Strukturen kaum ein Weg vorbei an der Massen-Veranstaltung, also der Vorlesung.²¹

Sie hat aus Sicht der Universität den unschätzbaren Vorteil, mit sehr geringem Aufwand an Lehrpersonal eine nur durch die Hörsaalgröße begrenzte²² Menge von Studenten mit Informationen über ihren Lernstoff versorgen zu können. Mehr noch: die Lehrfreiheit des Hochschullehrers, der die konkreten Inhalte und die Gestaltung seiner Lehrveranstaltungen allein bestimmt (Art. 5 Abs. 3 GG), nimmt die Universität auch aus jeglicher

⁸ Für die folgenden Ausführungen wurden Studien- und/oder Prüfungsordnungen aus den folgenden Universitäten durchgesehen:

- FU Berlin (<<http://www.fu-berlin.de/service/zuvdocs/amtsblatt/2007/ab682007.pdf?1307214114>>)
- Bremen (<http://www.jura.uni-bremen.de/typo3/cms405/fileadmin/user_upload/Studienvorschriften/PruefO-260510.pdf>)
- Frankfurt am Main (<<http://www.jura.uni-frankfurt.de/43344455/StudO Druck.pdf>>)
- Greifswald (<http://www.uni-greifswald.de/fileadmin/mediapool/1_studieren_lehren/Ordnungen/Studienordnungen/ReWi-StudO-2007.pdf>)
- Halle/Wittenberg (<<http://wcms.uzi.uni-halle.de/download.php?down=15341&elem=194122>> für die JAPrVO SA)
- Hamburg (<http://www.jura.uni-hamburg.de/public/rechtsgrundlagen/StudienO_2007-04-11.pdf>)
- Hannover (<http://www.jura.uni-hannover.de/fileadmin/fakultaet/pdf/Rechtsgrundlagen/Studienordnung_2011.pdf>)
- Heidelberg (<<http://www.jura.uni-heidelberg.de/studium/lehrveranstaltungen.html>> für den Studienplan aus einzelnen Stundenplänen sowie <<http://www.justiz.baden-wuerttemberg.de/servlet/PB/show/1262949/JAPrO2002mit%C4nderungsVO23032011%20-%20zweispartig%20-%20formatiert%2004-2011%20.pdf>> für die JAPrO BW)
- Jena (<<http://www.rewi.uni-jena.de/rewimedia/Downloads/Fakultaet/Studium/Vorschriften/StudO.pdf>>)
- Kiel (<<http://www.jura.uni-kiel.de/de/StuPrue/studienordnung.pdf>>)
- Köln (<http://www.jura.uni-koeln.de/fileadmin/www/PDFs_Rechtswissenschaften/stud/150708.pdf>)
- Leipzig (<http://www.uni-leipzig.de/~jura/images/stories/gesetze_ordnung/universitaet/studienordnung_20121016.pdf> und <<http://www.revo.sax.sachsen.de/GetPDF.do?sid=6915115392434>> für die SächsAPO)
- Mainz (<http://www.rewi.uni-mainz.de/studienbuero/Dateien/Studienempfehlung_aktuell_Stand_12_10_2012.pdf> zueinererläuterndenStudienempfehlung)
- München (<http://www.uni-muenchen.de/aktuelles/aml_voe/0800/892-03ju-2012-ps00.pdf>)
- Potsdam (<<http://www.uni-potsdam.de/ambek/ambek2004/10/Seite1.pdf>>)
- Saarbrücken (<http://archiv.uni-saarland.de/mediadb/Fakultaeten/fak1/rewifak/studium-rewi/Studien-_und_Pruefungsordnung_.pdf>)

⁹ So ausdrücklich die Studienempfehlung aus Mainz (Fn. 8), S. 5; s. auch etwa § 3 Abs. 3 JAPrO BW (Fn. 8); § 5 Abs. 2 der StudO der FU Berlin (Fn. 8); § 7 Abs. 2 der StudO aus Frankfurt am Main (Fn. 8); § 4 Abs. 2 der StudO aus Köln (Fn. 8); § 11 der StudO aus Kiel (Fn. 8).

¹⁰ Dazu etwa § 6 Abs. 2 der StudO aus Jena (Fn. 8), § 6 der StudO aus Saarbrücken (Fn. 8) oder die Studienempfehlung aus Mainz (Fn. 8), S. 6.

¹¹ Diese finden sich in fast allen durchgesehenen Studienordnungen, wenn auch in unterschiedlichem Umfang – die Ausnahme bildet zumindest nach ihrer StudO (Fn. 8) die Universität in Greifswald.

¹² So z.B. ausdrücklich in § 12 Abs. 4 der StudO aus Kiel (Fn. 8) geregelt; siehe auch die entsprechenden Informationen des Hamburger Fachbereichs unter <<http://www.jura.uni-hamburg.de/stellenausschreibungen/agleitung-und-korrekturassistentz/weitere-informationen/>>. In Mainz (Fn. 8), S. 6, werden die (mit ca. 40 Teilnehmern allerdings sehr großen) AGs ausschließlich von wissenschaftlichen Mitarbeitern geleitet.

¹³ Dies ist z.B. in Frankfurt am Main gängige Praxis, wie die Verfasser aus eigener Anschauung wissen. Aber auch § 5 der StudO aus Hannover (Fn. 8) formuliert hier keine Zugangsvoraussetzungen für AG-Leiter. § 6 der StudO der FU Berlin (Fn. 8) fordert explizit studentische Tutoren.

¹⁴ Etwa in München (Fn. 8), S. 31 oder Frankfurt am Main, dort § 7 Abs. 5 der StudO (Fn. 8).

¹⁵ Diese sind häufig gleichgesetzt mit vorlesungsbegleitend abgehaltenen Prüfungen für Scheine, siehe etwa § 6 Abs. 2 der StudO aus Jena (Fn. 8), § 6 der StudO aus Saarbrücken (Fn. 8) oder die Studienempfehlung aus Mainz (Fn. 8), S. 6. Teilweise sind dies aber auch eigene Veranstaltungen, in denen auch auf die Prüfungen vorbereitet wird, so etwa die Fortgeschrittenenübungen in Leipzig (vgl. das dortige Veranstaltungsverzeichnis unter <http://www.uni-leipzig.de/~jura/images/stories/vorlesungen/ws1112/vl_kurz.pdf>).

¹⁶ Siehe § 6 der StudO aus Greifswald (Fn. 8).

¹⁷ Siehe § 5 Abs. 4 der StudO der FU Berlin (Fn. 8).

¹⁸ Vgl. dazu § 17 der StudO aus Kiel (Fn. 8), § 7 Abs. 3 der StudO aus Frankfurt am Main (Fn. 8).

¹⁹ So etwa ausdrücklich § 4 Abs. 2 der StudO aus Jena (Fn. 8). Dagegen weist z.B. § 12 Abs. 5 der StudO aus Kiel (Fn. 8) diesen zwar die Aufsicht über die AGs zu, deren Leiter werden aber verpflichtet, sich über den Inhalt und Stand der Vorlesung auf dem Laufenden zu halten und ihre AG entsprechend anzupassen.

Verantwortung dafür, ob dabei Lehre oder gar ein Lernen der Studenten überhaupt gelingt. Aktuelle hochschuldidaktische Methoden erlauben zwar innerhalb eines gewissen Rahmens eine aktivierende und anregende Lehre auch in einer Großvorlesung (ein Professor für bis zu 600 Studenten, ein meist voller Hörsaal, im Durchschnitt 90 Minuten Zeit).²³ Eine frontale, weitgehend einseitige Kommunikation dürfte aber wohl in den allermeisten Fällen die Grundhaltung in solchen Veranstaltungen bleiben.²⁴

Ein vertieftes Lernen komplizierter Einzelheiten ermöglicht diese Form der Kommunikation nur unzureichend, selbst wenn sie durch einen entsprechenden Medieneinsatz verschiedene Lerntypen anspricht.²⁵ Sehr wohl kann (und soll!) sie aber eine Orientierung anbieten über das Gesamtbild des jeweiligen Themenbereichs, über zentrale Wertungsgesichtspunkte, über die grundlegende Systematik und die wichtigsten methodischen Fragen. Optimal wäre dabei, wenn Hörern wie Professoren bewusst wäre, dass die Vorlesung nicht die Inhalte selbst transportiert, sondern nur, welche Inhalte es gibt und – im besten Fall – wie sie zu erlernen sind.

Dieser Punkt ist zentral, gerade im Hinblick auf die vom Hochschullehrer zumindest in den „Schein-Vorlesungen“ verantwortete Prüfung. Sich über den anstehenden Prüfungstoff zu informieren, ist zu Recht eine wesentliche Motivation der Studenten für den Besuch der Vorlesungen, und wird es auch immer bleiben – schon deswegen sollte diese Erwartung auch zuverlässig erfüllt werden!²⁶

2. Die derzeitige Realität vieler Vorlesungen

In heutigen Vorlesungen ist die frontale Lehre als beherrschendes Moment mehr oder weniger deutlich erkennbar.²⁷ Zwar gehen die Hochschullehrer inzwischen sehr unterschiedlich mit dem Format um; zwischen fast schon anachronistisch anmutenden Vorlesungen (oder besser: Verlesungen) von Manuskripten²⁸ und Büchern bis zum multimedialen Feuerwerk (oder auch Störfeuer?) gibt es ein breites Spektrum mit diversen Variationen: abstrakte Stoffzerlegung; intensives Arbeiten an Rechtsprechungsbeispielen, mit oder ohne eingebauten Diskussionsteilen; Fallbeispiele oder abstrakte Probleme; Showeinlagen mit mehr oder weniger hohem Informations- und Unterhaltungswert; schließlich „moderne“ Vorlesungen mit vielfältiger medialer Unterstützung und Aktivierung der Teilnehmer.²⁹

Dabei empfinden die Studenten das reine Vorlesen von Text ex cathedra zu Recht als langweilig, und im Sinne einer Lehrzielerreichung wirkt es bei ihnen wohl insgesamt eher kontraproduktiv.³⁰ Am weitesten verbreitet dürfte heute bei rechtswissenschaftlichen Vorlesungen die frontale Stoffdarbietung sein, aufgelockert durch Rückfragen ins Publikum, wobei entweder auf Meldungen reagiert wird oder – bei Studierenden unbeliebter – auch ungefragt Teilnehmer aufgerufen werden.³¹ Sie hat bei Berücksichtigung nur von sich meldenden Studenten in der Regel den Nachteil, nur einen kleinen Teil der Teilnehmer tatsächlich einzubinden. Werden dagegen Studenten einfach aufgerufen, sorgt dies gerade in großen und vollen Hörsälen bei diesen für das sehr unangenehme Gefühl, vorgeführt zu werden, und – zumindest aus

eigener Beobachtung unter Jurastudenten – für deutliches Fluchtverhalten. Versuchen Hochschullehrer umgekehrt, in großen Vorlesungen tatsächlich aktivierende Methoden einzusetzen und mit unterschiedlichen medialen oder anderen Reizen zu arbeiten, um Routinen aufzubrechen und verschiedene Lerntypen anzusprechen, so wird dies nicht selten misstrauisch betrachtet und von Kollegen eher belächelt als gelobt.

Auch bezüglich der Mediennutzung in Vorlesungen findet sich derzeit eine sehr große Bandbreite. Das beginnt bei Vorlesungen, in deren erster Woche lediglich eine Literaturliste und eine Inhaltsübersicht als Handout verteilt und ansonsten höchstens einmal einzelne Fundstellen an die Tafel geschrieben werden und endet bei Vorlesungen, die komplett mit Folienpräsentationen untermalt sind (teils noch oder wieder mit einem Tageslichtprojektor, zunehmend aber mit Präsentationssoftware³² und einem Videoprojektor). Betrachtet man diese Foliensätze im Detail, finden sich hier einige, die primär mit Schaubildern und Grafiken tatsächliche optische Zusatzreize setzen.³³ Es gibt aber auch ewig lange Abfolgen von „bullet point“-Listen, die zumindest während der Vorlesung selbst nur bedingt zielführend wirken, auch wenn sie sich als Zusammenfassung des Gesagten gut nachle-

²⁰ Die Feststellung des Phänomens der Massen-Universität ist immerhin ein gelegentlich auftauchendes Thema in Fachtexten, siehe etwa Bork (2011), S. 62 f.; siehe auch Naucke (1997), S. 240 ff. Kritisch hierzu die Erklärung der Professorinnen und Professoren des Fachbereichs Rechtswissenschaft der Johann Wolfgang Goethe-Universität zum Entwurf für ein Hessisches Hochschulgesetz 1997 vom 07.05.1997, zugänglich unter <<http://www.uni-kassel.de/inforum/hsr/statements/frankfurt.shtml>>; positiv gegenüber der Massenuniversität hingegen Goach (2007), S. 23 ff.

²¹ Dauner-Lieb/Wessel/Pernice-Warnke (2011), S. 197. Dies auch ist kein neuer Umstand, vgl. Naucke (1997), S. 240; Lobkowicz (1996), S. 213 ff.

²² Wobei dies im schlimmsten Fall nicht durch die Sitzplätze, sondern durch noch freie Quadratmeter in Gängen und auf Treppen definiert ist, zumindest für einige Sitzungen zu Beginn des Semesters, siehe schon die eindrückliche Beschreibung bei Naucke (1997), S. 240 f., der dagegen zu Recht gesundheitliche und feuerpolizeiliche Bedenken anmeldet.

²³ Hierzu etwa Mazur (2009), S. 51.

²⁴ § 6 Abs. 1 Nr. 1 der StudO aus Greifswald (Fn. 8) regelt sogar ausdrücklich: „Der Vortragscharakter überwiegt“.

²⁵ Winteler (2011), S. 130; gemeint ist hier die Unterscheidung der Lerner nach bevorzugten Aufnahmekanälen, also nach auditiven, visuellen und haptischen Lernern.

²⁶ Dies weist in Richtung des „Constructive Alignments“, also des Zusammenspiels von Lehre und Prüfung für ein lernergebnisbasiertes Lehren, dazu vertiefend Wildt/Wildt (2011).

²⁷ Dazu Mazur (2009), S. 50: „Look around anywhere in the world and you'll find lecture halls filled with students and, at the front, an instructor.“

²⁸ So beschreibt auch Mazur (2009), S. 50 seine frühen Vorlesungen in Physik; bei Jura-Vorlesungen existiert dieser Typus ebenso.

²⁹ Siehe hierzu etwa den Text von Webler (Fn. 1), in diesem Heft.

³⁰ Mazur (2009), S. 50 f. beschreibt die Vortragsmethode als „a process whereby the lecture notes of the instructor get transferred to the notebooks of the students without passing through the brains of either.“

³¹ Dies nimmt § 5 Abs. 2 der StudO der FU Berlin (Fn. 8) ausdrücklich in die Beschreibung der Vorlesung als Veranstaltungsart mit auf. Das unerwartete (und höchst unangenehme) Befragen beliebig ausgewählter Studenten als gängigen Teil der Rechtslehre in den USA beschreibt Dedek (2011), S. 50 ff. anhand des Romans „The Paper Chase“ von John J. Osborn Jr.

³² Bei all seiner Popularität ist der Einsatz von PowerPoint-Software nicht unumstritten, ausdrücklich gegen ihren Einsatz wendet sich etwa Raahheim (2009), der große Vorbehalte gegen den Einsatz von PowerPoint in der internationalen Hochschuldidaktik konstatiert.

³³ Zum Nachweis eines erhöhten Lerneffekts, wenn mehrere Informationsverarbeitungskanäle gleichzeitig angesprochen werden, also etwa der visuelle durch Schaubilder und der auditive durch gesprochenen Text: Klauer/Leutner (2007), S. 342.

sen lassen. Im schlimmsten Fall wird die Hörerschaft durch endlose Bleiwüsten traktiert, die beim ersten Leseversuch das Publikum schon rein optisch erschlagen, dafür aber vom Hochschullehrer komplett vorgelesen werden und so Verständnis eher verhindern als fördern. Vor allem Foliensätze werden heute häufig über Lehrstuhlwebseiten oder E-Learning-Plattformen an die Teilnehmer verteilt, ebenso wie sonstige Zusatzmaterialien, wobei die ergänzende Nutzung des Internets wie die Vorlesung selbst zumeist als rein einseitige Kommunikation betrieben wird.

Häufig anzutreffen ist bei Hochschullehrern der inhaltliche Anspruch, in der Vorlesung den Stoff „vollständig“ abdecken zu wollen – was auch immer das genau heißen mag.³⁴ Durch diesen Anspruch werden die Darstellungen oft sehr kleinteilig und detailliert, was letztlich ein Problem bleibt, das unabhängig von der konkreten Form der Präsentation besteht. Das Erläutern vieler, oft schwer zu verstehender Einzelprobleme führt für den Lehrenden zu enormem Zeitdruck, weil die Befürchtung aufkommt, mit dem Stoff „nicht durchzukommen“. Entweder werden dadurch die Darstellungen der einzelnen angesprochenen Probleme stark komprimiert, oder der Stoffplan für die Gesamtveranstaltung fällt schon nach wenigen Sitzungen in sich zusammen, weil er ob der Komplexität und Menge der Einzelfragen nicht einmal ansatzweise zu halten ist. Aus Sicht der Studenten wirkt die Vorlesung dann meist überfrachtet, es entsteht das Gefühl, dass über vieles geredet wird, das sie letztlich nicht verstehen, und der angekündigten Lehrplan auch nicht bewältigt wird. Dies kann bei gutem Verlauf zwar teils in Arbeitsgemeinschaften und anderen Begleitveranstaltungen aufgefangen werden – zumindest was das Verständnis für das Gehörte angeht –, kann aber auch leicht den Effekt des leer gelesenen Hörsaals hervorrufen³⁵, wenn die Studenten den Eindruck haben, aus der Vorlesung selbst nicht ausreichend Inhalte zu gewinnen.

3. Erfüllbare Erwartungen – Überlegungen zu einer aus Lehr- wie Lernperspektive sinnvollen Vorlesung

3.1 Inhalte der eigentlichen Vorlesung

Das notwendig mehr oder weniger einseitige Kommunikationssetting einer Vorlesung eignet sich – wie oben schon angedeutet – wenig für einen solchen Vollständigkeitsanspruch. Dies hat nur untergeordnet mit fehlender Zeit zu tun, vielmehr ergibt es sich aus dem Format der (Groß-)Vorlesung selbst.³⁶ Soll es gerade nicht das Ziel der Gesamtveranstaltung sein, dass der Hochschullehrer es schafft, alles aus seiner Sicht Relevante zu einem Thema einmal gesagt zu haben³⁷, soll vielmehr ein Lernerfolg für die Studenten im Vordergrund stehen, oder noch moderner ausgedrückt: das Erlernen von Kompetenzen für den professionellen Umgang mit dem jeweiligen Teilfach³⁸, dann muss sich die Vorlesung anders als die von *Webler* in diesem Heft als „(Grund-)Vorlesung“ bezeichnete Veranstaltung präsentieren. Denn sie eignet sich viel mehr für das Bereitstellen grundlegender Informationen als für das zisierte Vertiefen von Einzelheiten. Sie kann und sollte aus Sicht der Lernenden den Rahmen abstecken und einen Überblick

über das Fachgebiet und seine typischen Sachverhalte sowie die für seine Beherrschung wichtigen normativen Grundfragen und Systematiken verschaffen.³⁹ Damit gibt sie aber nur den Anstoß für das Lernen der Studierenden, welches ohnehin in den meisten Fällen überwiegend außerhalb der Vorlesung geschehen kann und auch tatsächlich geschieht.⁴⁰

„Vollständigkeit“ bedeutet damit nur, dass die zentralen und tragenden Begriffe, Wertungen, die typischen Konfliktlagen und die vom jeweiligen Rechtsgebiet vorgegebenen Lösungsstrategien bezeichnet und soweit präsentiert werden, dass die Studierenden ein zunächst nur grobes, aber verständliches Bild von ihnen haben, eben die Struktur. Natürlich kann und soll dies auch anhand konkreter Fallbeispiele geschehen, davon lebt die Lehre im Fach Rechtswissenschaft.⁴¹ Es muss aber für die Studenten transparent sein, dass es sich hier um eine exemplarische Auswahl handelt und keinesfalls alle denkbaren Problemfälle besprochen werden (können).⁴²

Hält man die Anwendungskompetenzen als Ziel der Studierenden für wichtiger als das Verbreiten enzyklopädischen (und in der Praxis ohnehin auch jederzeit nachlesbaren) Wissens, kann dies nur eine gezielte Verlagerung zur Folge haben: weg vom reinen Referat darüber, wie eine Lehrbuchproblemkonstellation durch die Rechtsprechung oder die „h.M.“ aufgelöst wird. Stattdessen muss der Lehrende die Studenten zum Nachvollziehen und Verstehen der zentralen Denkstrukturen anleiten und ermutigen, damit sie insbesondere in einer Klausur eine akzeptable Lösung selbst begründen können – vor allem, wenn die Aufgabe (wie etwa häufig im Examen) eine Problemkonstellation zum Gegenstand hat, die dem Bearbeiter vorher nicht bekannt war.⁴³

3.2 Verzahnung mit verbundenen Zusatzveranstaltungen
Optimal ist es, wenn die AG gezielt auf die in der Veranstaltung anstehenden Prüfungsleistungen vorbereitet, indem sie die Anforderungen von Hausarbeiten und vor

³⁴ Zur Klage über die Stofffülle und das Problem der „Vollständigkeit“ der Vorlesung siehe auch Bork (2011), S. 59 f. und 64.

³⁵ Naucke (1997), S. 240.

³⁶ Siehe hierzu auch Naucke (1997), S. 240 (242 f.), der den Verlust der Einheit von Forschung und Lehre in der Massenvorlesung ironisiert, dabei aber feststellt, dass die Vorlesung eine inhaltliche „Neufassung des Fachs“ einfordert.

³⁷ So beschreiben Dauner-Lieb/Wessel/Pernice-Warnke (2011), S. 199, eine verbreitete Haltung unter Hochschullehrern.

³⁸ Zu einem konstruktivistischen Didaktikmodell, das sich an der Förderung des individuellen Lernerfolgs statt an der Wissensvermittlung orientiert, siehe Albrecht (2011), S. 89 ff. Zur Kompetenzorientierung in der Rechtslehre siehe Dauner-Lieb/Wessel/Pernice-Warnke (2011), S. 186 f.

³⁹ Zu den Widerständen gegen eine solche Verengung des präsentierten Stoffs siehe aber Dauner-Lieb/Wessel/Pernice-Warnke (2011), S. 199.

⁴⁰ Dieses eigenständige studentische Vor- und Nachbereiten der Vorlesung wird in einigen Studienordnungen ausdrücklich gefordert, etwa bei der FU Berlin, § 5 Abs. 2 (Fn. 8) oder in Frankfurt am Main, § 7 Abs. 2 (Fn. 8). Siehe hierzu auch Roxin (2009), S. 12 f.; Voss (2002), S. 2.

⁴¹ Nur am Rande hingewiesen sei auf die Gegenmeinung von Heinig/Möllers (2011), deren harsche Kritik des Lösens von Fällen als unwissenschaftlich und wenig zielführend ausschlaggebend war für eine lodernde Verteidigung dieser juristischen Technik seitens Canaris/Schmidt (2011). So lange allerdings das Staatsexamen in seinen wesentlichen Teilen ausschließlich aus Fallbearbeitungen besteht, scheint es auch sinnvoll zu sein, diese Technik intensiv zum Gegenstand der Lehre zu machen. Anschauliche Fallbeispiele als solche sind unabhängig davon ein guter Aufhänger, um abstraktere Zusammenhänge zu verdeutlichen und zugleich die Praxisrelevanz der Inhalte zu belegen.

allem Klausuren reflektiert und die Lernenden nachhaltig dazu anleitet, sich – auch selbständig – auf diese Anforderungen vorzubereiten.⁴⁷ Um die Ergänzungsfunktion zur Vorlesung zu erfüllen, muss die AG auch inhaltlich von dem die Vorlesung haltenden Hochschullehrer koordiniert werden, wobei darauf zu achten ist, dass die inhaltliche Parallelität von Vorlesung und AG gewahrt bleibt.⁴⁸ Andernfalls besteht die Gefahr, dass die Studenten letztere als eigenständige Veranstaltung betrachten und den Eindruck gewinnen, die Vorlesung spiele nur eine untergeordnete Rolle.

Auch die Übungen verfolgen, wenn sie eigenständige Veranstaltungen sind, einen ähnlichen Zweck wie Arbeitsgemeinschaften. Vor allem das Schreiben von Klausuren in dem betreffenden Teilrechtsgebiet soll hier in der Regel geübt werden.⁴⁹ Im Unterschie zu einer AG werden in Übungen meist tatsächlich Probeklausuren geschrieben und korrigiert.⁵⁰ Für die Studenten ist es eine sehr wichtige Lernerfahrung, Routine bei dieser sehr speziellen und für Jura-Studierende zentralen Prüfungsform zu gewinnen.⁵¹ Besonders hilfreich sind Übungsklausuren vor allem dann, wenn die Studierenden auf ihre Leistung eine verständliche und nachvollziehbare Rückmeldung sowie eine plausible Einschätzung ihres Leistungsstandes erhalten. Das muss nicht zwingend in einer vom Lehrstuhl organisierten zentralen Korrektur geschehen, hier sind auch studentische Überkreuzkorrekturen denkbar oder auch eine Selbstkorrektur und -bewertung anhand einer ausführlichen Besprechung als individuelle Hausaufgabe für die Studenten. Wichtig ist nur, dass sie erfahren, wie ihre Leistung zu bewerten gewesen wäre, und warum.

Auch die größeren häufig anzutreffenden Begleitveranstaltungen wie Kolloquien oder Propädeutika sollten zumindest insoweit mit der Vorlesung verzahnt werden, als sie den dortigen Stoff noch einmal aufgreifen, wenn auch in anderer Form: Sie eignen sich gut für die Diskussion spezieller Probleme und die Rekonstruktion besonders wichtiger oder aktueller Entscheidungen.⁵² Auch dabei sollte aber das Verständnis für Argumentationsstrukturen im Mittelpunkt stehen, weniger die Information über Entscheidungsergebnisse.⁵³ Gerade wenn hier mit aktivierenden Methoden gearbeitet wird, die es den Teilnehmern erlauben, eigene Argumente zu entwickeln und auszutauschen, können für die Prüfungen wichtige Fähigkeiten erlernt und eingeübt werden. Zudem kann an solchen komplexeren Beispielen die Vielschichtigkeit eines Teilfachs besser veranschaulicht werden als in der oben beschriebenen Art einer Vorlesung.

3.3 Methodisches Potential

Bezüglich des Geschehens im Hörsaal während der einzelnen Vorlesung bietet die Hochschuldidaktik ein breites Repertoire an Handlungsoptionen und Lernsettings an, welche dem Lehrenden auch bei Teilnehmerzahlen, die in Hunderten gezählt werden, als erprobte und funktionierende Methoden⁵⁴ zur Verfügung stehen.⁵⁵ Übernimmt man das Ziel, die Teilnehmer einer Veranstaltung zu einer aktiven Beteiligung motivieren zu wollen, weil lernpsychologisch gesichert ist, dass dies ein erfolgreiches Lernen sehr fördert⁵⁶, so besteht auch ohne großen Aufwand an Technik und Kosten eine Vielzahl

von Möglichkeiten, auch in einem gefüllten großen Audimax die Hörschaft zu aktivieren: Nachbarschaftsgruppen; simple Abstimmungen (optisch eindrucksvoller mit farbigen Abstimmungskärtchen) oder – wenn vorhanden – der Einsatz von Buzzern/Clickern⁵⁷; die Bewertung einer im Stile eines Debattierklubs vorgetragenen Musterdiskussion durch Beifallslautstärke im Hörsaal; die Aufforderung, zum Ende der Vorlesung Fragenkarten abzugeben, auf die zumindest exemplarisch zu Beginn der Folgesitzung noch einmal eingegangen wird. All diese und viele weitere Ideen wurden bereits erprobt und werden mehr oder weniger intensiv auch heute schon eingesetzt.⁵⁸ Auch gute Visualisierungen⁵⁹ erhöhen den Aufmerksamkeitsgrad und sprechen andere Kommunikationskanäle an. Allerdings sind diese Methoden (leider) noch die berichtenswerte Ausnahme, die oft nicht einmal im engeren Kollegenkreis eines einzelnen Fachbereichs oder Instituts zur Kenntnis genommen wird.

In einer wünschenswerten Zukunft wäre hier auch durch eine andere Diskussionskultur innerhalb der Fachbereiche viel zu gewinnen. Momentan gilt es vielerorts schlicht als undenkbar, dass Hochschullehrer in der Rechtswissenschaft miteinander über den Ablauf ihrer Veranstaltungen ernsthaft reden oder gar einander in denselben zusehen und sich ein kollegiales Feedback geben⁶⁰, ganz zu schweigen vom Einsatz der „Team Teaching“-Methode⁶¹. Sieht man in Art. 5 Abs. 3 GG aber nicht nur die Freiheit der Lehre, sondern eben auch den Auftrag zu einer möglichst reflektierten und innerhalb der eigenen Möglichkeiten „guten“ Lehre, wäre es ausgesprochen wertvoll, eine Fachkultur zu etablieren, bei der man gemeinsam an Verbesserungen arbeitet und sich darüber austauscht, was aus welchen Gründen gut oder nicht gut funktioniert.⁶²

Bei Abweichungen vom herkömmlichen Erwartungsbild einer Vorlesung ist es gegenüber den Hörern von zentraler Bedeutung, explizit darzulegen, welche Lehrziele man verfolgt und worin der didaktische Nutzen für die Studenten aus Sicht des Veranstalters bestehen soll.⁶³

⁴² Voss (2002), S. 8; siehe auch Lenz (2002), S. 34 ff.

⁴³ So auch Lenz (2002), S. 32 ff.

⁴⁴ Siehe dazu Reumann/Mohr/Dössel/Diez (2006).

⁴⁵ Dies postulieren etwa § 5 der StudO aus Hannover oder § 7 Abs. 7 der StudO aus Frankfurt am Main sowie die Studienempfehlung aus Mainz, S. 6 (jeweils Fn. 8).

⁴⁶ Eine Beschreibung erfolgreicher, von Studenten geleiteter AGs findet sich bei Feltes/Junge/Ruch (2011).

⁴⁷ Siehe hierzu die Studienempfehlung aus Mainz (Fn. 8), S. 6.

⁴⁸ Hierzu sei nochmals auf § 4 Abs. 2 der StudO aus Jena (Fn. 8) hingewiesen, der dies ausdrücklich vorgibt.

⁴⁹ So auch die Studienempfehlung aus Mainz (Fn. 8), S. 6.

⁵⁰ Siehe etwa § 5 Abs. 5 der StudO der FU Berlin (Fn. 8).

⁵¹ In diesem Sinne auch Roxin (2009), S. 13.

⁵² Dazu § 7 Abs. 3 und 5 der StudO aus Frankfurt am Main (Fn. 8).

⁵³ Lenz (2002), S. 32 ff.

⁵⁴ Zum Methodenbegriff der Hochschuldidaktik siehe auch Albrecht (2011), S. 80 ff.

⁵⁵ Eine Auflistung zahlreicher Methoden findet sich etwa bei Reich (2012).

⁵⁶ Mazur (2009), S. 51 geht von einem dreifach höheren Lernerfolg aus; in diesem Sinne auch Voss (2002), S. 3.

⁵⁷ Diese Methode beschreibt Mazur (2009), S. 51 ausführlich.

⁵⁸ Siehe etwa Dauner-Lieb/Wessel/Pernice-Warke (2011), S. 198. Allgemein zu aktivierenden Methoden für Vorlesungen siehe Winteler (2011), S. 131 ff.

Methoden müssen erklärt und auch begründet werden, schon weil ihr Einsatz sonst schnell scheitern kann, vor allem aber, weil die Studenten als autonome Subjekte ihres eigenen Lernprozesses ernst genommen werden müssen. Arbeitsaufträge müssen kurz, verständlich und nachvollziehbar formuliert sein. Feedback zu den eigenen Lehrbemühungen sollte eingeholt, aber dann auch ernst genommen und mit den Studenten besprochen werden. Schließlich ist ganz strikt zu beachten, dass Prüfungsinhalte und -formen sich tatsächlich aus der Vorlesung selbst ableiten lassen.⁶⁴

3.4 E-Learning

Sinnvoll ergänzt werden kann das Lernangebot einer Vorlesung für die Studierenden weiter, indem man die Möglichkeiten der in den meisten Universitäten inzwischen vorhandenen E-Learning-Plattformen nutzt.⁶⁵ Zunächst können sie selbstverständlich auch zur Verteilung der Vorlesungsmaterialien verwendet werden, wie Literaturlisten, Foliensätze, Übersichten oder inhaltliche Zusammenfassungen durch den Professor.⁶⁶ Weiter vereinfachen und verbilligen sie bei richtigem Einsatz Verwaltungsabläufe, etwa zur Prüfungsanmeldung, zur AG-Zuteilung oder zum Veröffentlichen von Termininformationen und Ablaufplänen. Auch die Gesamtverwaltung der AGs kann hierüber abgewickelt werden, seien es Teilnehmer- und Anwesenheitslisten, die Raumzuteilung oder die Abgabe von Hausaufgaben. Darüber hinaus bieten sie aber auch eine Vielzahl von Möglichkeiten, den Vorlesungsstoff zu vertiefen.⁶⁷ Das reicht von zusätzlichen Materialien und der Verteilung wichtiger Quelltexte bis zu gemeinsamen Wiki-Projekten über ausgewählte Inhalte⁶⁸ oder auch Portfolio-Aufgaben⁶⁹ (mit oder ohne Verzahnung zu den AGs), E-Assessments⁷⁰ sowie Fallbearbeitungstraining mit Feedback. All das setzt allerdings auf Seiten der Lehrenden wie der Studierenden voraus, dass man sich mit diesen Möglichkeiten intensiv auseinandersetzt. Gerade aus Sicht der Lehrenden entsteht hier schnell der Eindruck, es handele sich um Zusatzbelastungen, welche die ohnehin zu hohe Lehrbelastung noch erhöhten. Bei der Erstkonzeption einer entsprechenden Veranstaltungsgruppe samt E-Learning-Konzept mag das sicher zutreffen, doch insbesondere letzteres ist leicht zu aktualisieren und wieder zu verwerten; zudem mag sich ein gewisser Mehraufwand für die Ermöglichung besseren Lernens lohnen.⁷¹ Ist die Basis erst einmal geschaffen, hat man auch eine gespeicherte Grundlage für wesentlich weniger aufwändige Wiederholungen. Augenfällig wird dies etwa an der Option der in Frankfurt a.M. genutzten Plattform OLAT, komplette Kurse zu duplizieren. Zudem entlastet die Nutzung solcher Möglichkeiten auch die eigentliche Vorlesung – der Aufwand wird also für eine komplett neu zu konzipierende Veranstaltung nicht unbedingt mehr, er verschiebt sich lediglich auf einen weiteren Kommunikationskanal, wobei hier viel eher auch delegiert werden kann. Die Pflege und Aktualisierung des E-Learning-Angebots kann gut an Mitarbeiter abgegeben werden.

4. Ausblick

In Zeiten weiter steigender Studentenzahlen, bei denen laut den letzten Prognosen die kommenden doppelten

Schulabgangsjahrgänge keine Welle bilden, sondern ein Hochplateau einleiten werden⁷², wird die Massenuniversität auf absehbare Zeit der Rahmen bleiben, in dem juristische Hochschulausbildung stattfinden wird. Hierauf muss und kann die Hochschule wohl nur mit intelligenten Lehrkonzepten und Lernangeboten reagieren, in denen die Vorlesung der Strukturkern und die primäre Informationsveranstaltung zum Lehrstoff bleiben wird. Die vorhandenen und auch etwaige zusätzliche Ressourcen⁷³ zur Bewältigung der steigenden Teilnehmerzahlen sollten eingesetzt werden, wo sie potentiell echte Verbesserungen für Lehrende und Studierende versprechen: Für den Ausbau didaktischen und technischen Know-Hows⁷⁴, für die Bewältigung der steigenden Prüfungsbelastungen (die in den Massenveranstaltungen vor allem bei den Mitarbeitern und Sekretariaten der Lehrstühle anfallen), für die Aufrechterhaltung hinreichender – also steigender – AG-Kontingente und den sinnvollen Einsatz von „blended learning“-Konzepten.⁷⁵ Dagegen sollte die eigentliche Vorlesung zwar in dem beschriebenen Sinne überdacht, aber dennoch als nur durch Hörsaalgrößen begrenzte Großveranstaltung begriffen und genutzt werden. Die Teilung und Verdopplung einzelner Vorlesungen (Schuldrecht I für A-L und für M-Z gleichzeitig bei verschiedenen Professoren) bringt hier keine wirkliche Entlastung, sondern führt zu einer unnötigen Verdopplung von Vorbereitungsarbeit und Lehrzeit, denn für eine gut geplante Vorlesung ist es letztlich irrelevant, ob diese 150 oder 600 Teilnehmer hat, die Konzepte für das Wecken der Neugier und Aufmerksamkeit der Studenten bleiben identisch. Das Ziel, auch in einer Großveranstal-

⁵⁹ Dazu etwa Holzer (2011); aus kognitionspsychologischer Sicht etwa Klauer/Leutner (2007) S. 324 ff. Allgemein zu gelungener Visualisierung auch Horisberger (2009); Seifert (2008), S. 24 ff.; Schulz von Thun (2007), S. 123 ff.

⁶⁰ Vgl. dazu etwa Bork (2011), S. 60; anderes (und besseres) berichten allerdings Dauner-Lieb/Wessel/Pernice-Warnke (2011), S. 191 f. aus Köln, dies scheint nach eigener Beobachtung aber nach wie vor die klare Ausnahme zu sein.

⁶¹ Eine Übersicht verschiedener „Team Teaching“-Modelle ist zu finden bei Kempen/Rohr (2011); zum praktischen Einsatz etwa Bäuml (2011).

⁶² Wenn Albrecht (2011), S. 83, als Rahmenbedingungen für „gute“ Didaktik „reflektierte Erfahrung, persönliches Engagement und halbwegs gute Rahmenbedingungen für die Lehre“ bezeichnet, sind all dies Faktoren, die durch einen Austausch unter den Lehrenden nur profitieren können.

⁶³ Dauner-Lieb/Wessel/Pernice-Warnke (2011), S. 198; Schulz von Thun (2007), S. 117 f.

⁶⁴ Hier sollten die Prinzipien des Constructive Alignment beachtet werden, vgl. Wildt/Wildt (2011).

⁶⁵ Zu den bislang zu wenig genutzten Potentialen des E-Learning in der Juristenausbildung siehe etwa Hilgendorf (2011); zur sinnvollen Integration von E-Learning-Plattformen gerade in Großveranstaltungen auch Ruf/Weber (2005).

⁶⁶ Hilgendorf (2011), S. 173 hält diese Funktion der E-Learning-Infrastruktur zwar für verbreitet, aber als alleinige Verwendung für nicht zeitgemäß.

⁶⁷ Allgemein zum Blended Learning, also der Integration von Präsenzlehre und E-Learning in ein gemeinsames Konzept siehe Steffens/Reiß (2009).

⁶⁸ Aus Sicht der Wirtschaftswissenschaften: Ahlert/Kawohl/Leismann (2009); Beispiel für ein umfangreiches Wiki-Projekt aus dem Angebot der Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet e.V.: <http://wiki.zum.de>.

⁶⁹ Zum Portfolio als didaktisches Konzept: Häcker (2011); für Einsatz von Portfolios beim forschenden Lernen Reinmann/Sippel (2011).

⁷⁰ Ausführlicher dazu Handke/Schäfer (2012), S. 147 ff. Weiterführende Texte finden sich auch unter <http://www.e-teaching.org/specials/eassessment> und im Themenheft E-Assessment des Hamburger eLearning-Magazins unter http://www.uni-hamburg.de/eLearning/eCommunity/Hamburger_eLearning_Magazin/eLearningMagazin_07.pdf.

tung individuelles Lernen zu ermöglichen und zu fördern, ist anspruchsvoll, aber der Verfolgung wert, unabhängig von der letztlichen Anzahl der Zuhörer.

Wichtig ist das Verständnis der Vorlesung als Teil eines Gesamtkonzepts, zu dem nicht nur die begleitenden Veranstaltungen gehören, sondern ebenso die Nutzung der E-Learning-Ressourcen und ein sinnvolles Prüfungskonzept. Wichtig ist aber auch der inzwischen in der allgemeinen Hochschuldidaktik schon fast als abgedroschen geltende Hinweis auf den notwendigen Perspektivwechsel: Die Vorlesung ist für die Studenten eine Lernumgebung, und ihr Ziel muss es sein, diese Funktion möglichst gut zu erfüllen. Sie dient nicht der (Selbst-)Darstellung des Lehrenden in seiner fachlichen Expertise und professionellen Weisheit, sondern soll den Studenten möglichst effektiv erlauben, den Stoff zu lernen.⁷⁶ Wenn dieser Paradigmenwechsel gelingt, ist schon viel gewonnen.

⁷¹ Siehe hierzu ausführlich Zimmermann/Hurtado/Berther/Winter (2008), insb. S. 184 zu erhöhtem Aufwand und Mehrertrag.

⁷² Siehe Trenkamp, O. (2012).

⁷³ Beispielsweise aus dem Hochschulpakt II zwischen Bund und Ländern.

⁷⁴ Dies ist etwa Teil des Programms „Starker Start ins Studium“ der Goethe-Universität Frankfurt, siehe <http://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/starkerstart?legacy_request=1>.

⁷⁵ Zu deren Kapazitätswirksamkeit siehe Kleimann (2008).

⁷⁶ Zu diesem Paradigmenwechsel siehe etwa Wildt (2003); Barr/Tagg (1995); vertiefend Staka/Macke (2005). Gegen das Paradigma der Lernerzentrierung, wenn es dabei nur um eine Entlastung der Lehrenden in Richtung eines ausschließlichen Verteilens von Selbstlernmaterialien gehen soll Lehmann (2011).

Literaturverzeichnis

- Ahlert, D./Kawohl, J. M./Leismann, J. (2009): Der Einsatz von Wikis in der Lehre. Ein Erfahrungsbericht über die Anwendung der Wiki-Software im Universitätsbereich. In: WiSt- Wirtschaftswissenschaftliches Studium, Zeitschrift für Ausbildung und Hochschuldidaktik, 2, S. 101-105
- Albrecht, R. (2011): Der Beitrag der Hochschuldidaktik zur Entwicklung einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik, In: Brockmann, J./Dietrich, J.-H./Pilniok, A. (Hg.): Exzellente Lehre im juristischen Studium, Baden-Baden, S. 79-96.
- Barr, R. B./Tagg, J. (1995): From Teaching to Learning, Change 27, pp. 697-714.
- Bäumler, C. (2011): Team Teaching als Einstieg in die Lehre, In: Behrendt, B./Szczyrba, B./Voss, H.-P./Wildt, J.: Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin, L 3.7.
- Bork, R. (2011): Rahmenbedingungen der Juristenausbildung für eine rechtswissenschaftliche Fachdidaktik, In: Brockmann, J./Dietrich, J.-H./Pilniok, A. (Hg.): Exzellente Lehre im juristischen Studium, Baden-Baden, S. 59-66.
- Canaris, C.-W./Schmidt, R. (2011): Hohe Kultur, FAZ v. 07.04.2011, S. 8.
- Dauner-Lieb, B./Wessel, H./Pernice-Warneke, S. (2011): Das Projekt „Recht Aktiv“ – Ein ganzheitliches Konzept für exzellente Lehre im juristischen Studium, In: Brockmann, J./Dietrich, J.-H./Pilniok, A. (Hg.): Exzellente Lehre im juristischen Studium, Baden-Baden, S. 185-204.
- Dedek, H. (2011): Didaktische Zugänge zur Rechtslehre in Nordamerika, In: Brockmann, J./Dietrich, J.-H./Pilniok, A. (Hg.): Exzellente Lehre im juristischen Studium, Baden-Baden, S. 41-58.
- Feltes, T./Junge, H./Ruch, A. (2011): Großveranstaltungen im Jura-Studium erfolgreich mit Arbeitsgruppen begleiten, In: Behrendt, B./Szczyrba, B./Voss, H.-P./Wildt, J., Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin, E 2.9.
- Goach, G. (2007): Auch die Massenuniversität kann eine Stätte der Bildung sein, In: Ulrich, S./Schneid, G./Pristner-Ebner, R. (Hg.): Funktionen Des Rechts in Der Pluralistischen Wissensgesellschaft: Festschrift für Christian Brünner, S. 23-26.
- Häcker, T. (2011): Portfolio revisited. Über Grenzen und Möglichkeiten eines viel versprechenden Konzepts, In: Meyer, T./Mayrberger, K./Münste-Goussar, S./Schwalbe, C. (Hg.): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen, Wiesbaden, S. 161-184.
- Handke, J./Schäfer, A. M. (2012): E-Learning, E-Teaching und E-Assessment in der Hochschullehre, München.
- Heinig, H. M./Möllers, C. (2011): Kultur der Kumpanei, F.A.Z. v. 24.3.2011, S. 8.
- Hilgendorf, E. (2011): Computergestützte Lehre im Recht, In: Brockmann, J./Dietrich, J.-H./Pilniok, A. (Hg.): Exzellente Lehre im juristischen Studium, Baden-Baden, S. 171-184.

- Holzer, F. (2011): Visualisierungen im rechtswissenschaftlichen Studium, In: Brockmann, J./Dietrich, J.-H./Pilniok, A. (Hg.): Exzellente Lehre im juristischen Studium, Baden-Baden, S. 155-170.
- Horisberger, M. (2009): Gute Charts, Schlechte Charts - Visualisieren von Lerninhalten als hochschuldidaktische Kompetenz, Das Hochschulwesen 2009, S. 130-134.
- Kempfen, D./Rohr, D. (2011): Team Teaching in Higher Education, In: Behrendt, B./Szczyrba, B./Voss, H.-P./Wildt, J., Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin, L 3.6.
- Klauser, K. J./Leutner, D. (2007): Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie, Weinheim, Basel.
- Kleimann, B. (2008): Virtuell über den „Studierendenberg“? Zu Kapazitätswirkungen mediengestützter Lehre, In: Zauchner, S./Baumgartner, P./Blaschitz, E./Weissenböck, A. (Hg.): Offener Bildungsraum Hochschule – Freiheiten und Notwendigkeiten, Münster u.a., S. 308-318.
- Krüger, M. (2010): Das Lernszenario VideoLern: Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen mit Vorlesungsaufzeichnungen, Diss. München
- Lehmann, B. (2011): Die Vorlesung ist nicht am Ende, duz MAGAZIN 06/2011, S.32-33.
- Lenz, K.-F. (2002): Lernstrategie Jura, <http://k.lenz.name/d/v/Lernstrategie.pdf>.
- Lobkowicz, N. (1996): Die Hochschule und der Staat – eine vertrackte Beziehung, In: Merten, D./Schmidt, R./Stettner, R. (Hg.): Der Verwaltungsstaat im Wandel: Festschrift für Franz Knöpfle zum 70. Geburtstag, München, S. 205-218.
- Mazur, E. (2009): Farewell, Lecture ?, Science 323, pp. 50-51.
- Naucke, W. (1997): Lob der Massenvorlesung, Kritische Justiz 1997, S. 240-243.
- Pietraß, M. (2011): Digitale Präsenz – der didaktische Mehrwert der Mediengestaltung, Zeitschrift für Pädagogik 57, S. 338-49.
- Raaheim, A. (2009): Aber meine PowerPoint-Folien bekommen Sie nicht!, Das Hochschulwesen 2009, S. 110-114.
- Reich, K. (Hg.) (2012): Methodenpool, http://methodenpool.uni-koeln.de/framaset_uebersicht.htm.
- Reinmann, G./Sippel, S. (2011): Königsweg oder Sackgasse? E-Portfolios für das forschende Lernen, In: Meyer, T./Mayrberger, K./Münste-Goussar, S./Schwalbe, C. (Hg.): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen, Wiesbaden, S. 185-202.
- Reumann, M./Mohr, M./Dössel, O./Diez, A. (2006): Grundlagenveranstaltung neu verpackt, In: Behrendt, B./Szczyrba, B./Voss, H.-P./Wildt, J., Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin, E 2.3
- Roxin, C. (2009): Vom Beruf des Juristen und vom Studium des Rechts, In: Juristische Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München (Hg.): Über das Studium der Rechtswissenschaften, http://www.jura.uni-muenchen.de/studium/studienberatung/beratung_hauptfach/studberatung_examen/ueberblick_jura.pdf.
- Ruf, U./Weber, C. (2005): Dialogisches Lernen auf Lernplattformen, Das Hochschulwesen 2005, S. 243-249.
- Schulz von Thun, F. (2007): Wie gestalte ich meine Vorlesung und halte die Hörschaft und mich selbst bei Laune ?, In: Merkt, M./Mayrberger, K. (Hg.): Festschrift für Schulmeister, Bd. 2: Die Qualität akademischer Lehre : zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung, Innsbruck, S. 115-132.
- Seifert, J. W. (2008): Visualisieren Präsentieren Moderieren, 24. Aufl., Offenbach.
- Straka, G./Macke, G. (2005): Lern-Lehr-Theoretische Didaktik, 3.Aufl., Münster u.a.
- Steffens, D./Reiß, M. (2009): Blended Learning in der Hochschullehre, Das Hochschulwesen 2009, S. 115-123.
- Trenkamp, O. (2012): Kultusminister erwarten 750.000 Erstsemester mehr, Spiegel Online vom 09.02.2012, <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,814378,00.html>.
- Voss, H.-P. (2002): Die Vorlesung, In: Behrendt, B./Szczyrba, B./Voss, H.-P./Wildt, J., Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin, E 2.1.
- Wildt, J. (2003): „The Shift from Teaching to Learning“ – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studientstrukturen, In: Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW (Hg.): Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem, Düsseldorf, S. 14-18.
- Wildt, J./Wildt, B. (2011): Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“, In: Behrendt, B./Szczyrba, B./Voss, H.-P./Wildt, J., Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin, H 6.1.
- Winteler, A. (2011): Professionell lehren und lernen, 4. Aufl., Darmstadt.
- Zimmermann, T./Hurtado, D./Berther, M./Winter, F. (2008): Dialog mit 200 Studierenden – geht das? Blended Learning in einer Vorlesung mit hoher Teilnehmerzahl, Das Hochschulwesen 2008, S. 179-185.

■ Dr. Denis Basak, akad. Rat a.Z., Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Kriminalwissenschaften und Rechtsphilosophie, E-Mail: basak@jur.uni-frankfurt.de

■ Dr. Marc Reiß, akad. Rat a.Z., Goethe-Universität Frankfurt am Main, Koordination Unirep, Fachbereich Rechtswissenschaft, E-Mail: reiss@jur.uni-frankfurt.de

Stefan Janke & Oliver Dickhäuser

Strukturell verankerte Entscheidungsfreiheit im Bachelor-Studium Zur Bedeutsamkeit von Autonomie in den neuen Studienstrukturen



Stefan Janke



Oliver Dickhäuser

The present study empirically tested, whether self-determination offered within a bachelor program is associated with differences in perceived autonomy and students' satisfaction and their test anxiety. Based on the self-determination theory and the control-value model of achievement emotions we predicted that within programs with lower possibilities for self-determination perceived autonomy would be lower and – in a next step – students' satisfaction would be lower and their test anxiety would be higher as compared to students from a program offering higher degrees of self-determination. By means of a document analysis we identified two different study programs with large similarities in the programs' content but big differences in the autonomy offered to the students. We used self-ratings concerning perceived autonomy, satisfaction and test anxiety from 236 students from these two programs to test our assumptions. The analysis confirmed both: the expected differences in the mean levels of the variables as well as the postulated chain of variables. We discuss the findings concerning the potential of self-determination for enhancing students' satisfaction and reducing test anxiety.

In der öffentlichen Debatte um die neuen Bachelor- und Master-Programme wird unter anderem diskutiert, ob mit der Einführung der neuen Studienstrukturen ein Anstieg von Leistungsdruck, Prüfungsangst und Burn-Out-Symptomen unter Studierenden einher ging. Während erste Studierendenbefragungen tatsächlich ein gestiegenes Ausmaß subjektiver Belastung feststellten, gibt es bisher keine Indizien für eine objektiv feststellbare zeitliche Mehrbelastung. Als eine mögliche Ursache für das gestiegene Belastungserleben wird häufig die gestiegene Verschulung und Reglementierung innerhalb der neuen Studienstrukturen angeführt. Diese Argumentation suggeriert, die „alten“ Studienstrukturen (Diplom, Magister, Staatsexamen) hätten generell Freiheit ermöglicht, die nun nicht mehr bestünde. Es entsteht das Bild, die neuen Studierenden seien einfach „zu spät dran“ um noch in den Genuss eines freien, selbstbestimmten Studiums zu kommen. Bei dieser Argumentation gerät jedoch aus dem Blick, dass die Hochschulen ihre Bachelor- und Master-Programme hinsichtlich des Ausmaßes an Reglementierung bzw. Entscheidungsfreiheit sehr unterschiedlich gestalten. In der vorliegenden Studie wird untersucht inwieweit Unterschiede im Ausmaß der durch die Studienordnungen ermöglichten selbstbestimmten Studiengestaltung mit Unterschieden in der Studienzufriedenheit von Studierenden und deren Prüfungsangst einhergehen. Der Beitrag illustriert des Weiteren anhand ausgewählter Beispiele, wie innerhalb bestehender Bachelor- und Master-Programme mehr Entscheidungsfreiheit verankert werden kann.

1. Stand der Forschung

Das Belastungserleben deutscher Bachelor- und Master-Studierender wird seit der Einführung der neuen Stu-

dienstrukturen in der Öffentlichkeit ausgesprochen kontrovers diskutiert. Vielfach haben Wochen- und Cam-puszeitschriften die mutmaßliche Überlastung von Bachelor-Studierenden thematisiert und in Zusammenhang mit verschiedenen psychischen Folgeerkrankungen gebracht, wie etwa Angststörungen, Depressionen und Burn-Out. Die mediale Betrachtung der psychischen Verfassung von Studierenden in den neuen Studienprogrammen basierte in der Vergangenheit häufig auf Einzelmeinungen und Alltagsbeobachtungen von Hochschullehrenden oder Studierenden. Eine empirische Prüfung der vermuteten Zusammenhänge erfolgte häufig nicht. Allerdings liegen inzwischen durchaus erste belastbare Studien zu studentischem Belastungserleben in den neuen Studienstrukturen vor. Auf diese Forschungsbefunde soll im Folgenden kurz eingegangen werden.

Zeitliche Studienbelastung

In der Tat konnten erste Befragungen von Studierendenkohorten zeigen, dass das Belastungserleben von Bachelor-Studierenden höher ausgeprägt ist als das Belastungserleben von Studierenden in Diplom-, Magister- und Staatsexamsstudiengängen (Bargel/Multrus/Ramm/Bargel 2009; Multrus/Ramm/Bargel 2011). So konnte beispielsweise die 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Middendorff/Isserstedt/Kandulla 2011) zeigen, dass 61% der Bachelor-Studierenden die Studienbelastung in der Vorlesungszeit als hoch oder zu hoch empfanden. Diese Einschätzung teilten nur 51% der Studierenden in den „alten“ Studiengängen. Mit Blick auf diese Ergebnisse stellte sich die Frage, ob das gesteigerte Belastungserleben auch mit einer tatsächlichen Steigerung des studentischen Workloads einhergeht. Als Grundlage für die Annahme einer gestiegenen zeitlichen Beanspruchung wird meist auf die studentischen

sche Befragung durch die Projektgruppe Studierbarkeit (2007) an der Humboldt-Universität in Berlin verwiesen. In dieser Untersuchung gaben die befragten Bachelor-Studierenden an, deutlich mehr Zeitstunden in ihr Studium zu investieren als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen in den alten Studienstrukturen. Dieser Befund konnte jedoch weder in folgenden repräsentativeren Befragungen (Middendorff et al. 2011; Multrus et al. 2011) noch in Untersuchungen mit objektiven Zeitmessungsmethoden (hervorzuheben vor allem die Zeit-Last-Studie von Metzger/Schulmeister 2011) repliziert werden. Neuere Untersuchungen zeigen des Weiteren, dass selbst der formell in den Studienprogrammen in Form von ECTS-Punkten festgeschriebene Workload eine deutliche Überschätzung der tatsächlich investierten Studienzeit darstellt (Kuhlee 2012). Dem gestiegenen Belastungserleben liegt offensichtlich keine Steigerung der objektiven zeitlichen Beanspruchung zu Grunde.

Studentische Autonomie in den neuen Studienstrukturen

Als weitere mögliche Ursache für das gestiegene Belastungserleben wird von einigen Forscherinnen und Forschern die ebenfalls angestiegene „Verschulung“ der neuen Studiengänge angeführt (Bargel et al. 2009; Multrus et al. 2011). Gemeint ist damit ein mutmaßlicher Anstieg des Ausmaßes an Reglementierung und Fremdbestimmung in den Bachelor-Strukturen. Verglichen mit den alten Studienstrukturen sollen sich nach dieser Vorstellung die neuen Studienprogramme durch ein geringeres Ausmaß an strukturell verankerter Autonomie auszeichnen. Diese Annahme gründet sich auf die Beobachtung, dass seit der Bologna-Reform häufig sehr strikte Modulkataloge und Studienpläne den Ablauf des Studiums regeln. Vielfach wurden klare Zeitrahmen gesetzt in welchen die verschiedenen Studienetappen zu bewältigen sind und die Prüfungszeiträume nicht selten auf ein bis zwei zentrale Prüfungswochen eingeschränkt. In einer großangelegten Dokumentenanalyse konnten Winter und Anger (2010) den Verdacht untermauern, dass in dieser Form der Studien- und Prüfungsplangestaltung tatsächlich ein wesentlicher Unterschied zwischen den bisherigen Studienprogrammen (Magister, Diplom, Staatsexamen) und den Bachelor-Programmen liegt. Bachelor-Programme zeichnen sich offenbar tatsächlich durch ein stärkeres Ausmaß an Reglementierung aus als die auslaufenden Studiengänge des alten Systems. Während sich diese Tendenz zur stärkeren Fremdbestimmung der Studienplanung fakultäts- und universitätsübergreifend aufzeigen ließ, konnte gleichzeitig jedoch auch gezeigt werden, dass sich die Bachelor-Programme untereinander im Ausmaß der Reglementierung unterscheiden. So konnten etwa auch Schneijderberg und Steinhardt (2010) am Beispiel von politikwissenschaftlichen Studiengängen in Deutschland und der Schweiz aufzeigen, dass sich diese hinsichtlich des Ausmaßes an Reglementierung durchaus unterscheiden. Diese Variabilität innerhalb der Bachelor-Strukturen macht es möglich, die Studienzufriedenheit von Studierenden systematisch in Abhängigkeit von dem Ausmaß an Reglementierung und Fremdbestimmung in den jeweiligen Studienprogrammen in Beziehung zu setzen. Trotz der hohen Bedeutsamkeit dieses Zusammenhangs für die öffentliche

und wissenschaftliche Debatte sind bisher noch keine entsprechenden Studien durchgeführt worden.

Autonomie und Studienzufriedenheit

Motivationspsychologisch gesehen scheint es hoch plausibel, dass ein stärkeres Ausmaß an Fremdbestimmung zu einem geringeren studentischen Wohlbefinden führt. So geht die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci/Ryan 1985) davon aus, dass Menschen in einer autonomieförderlichen Umwelt eher dazu neigen in ihrer jeweiligen Tätigkeit aufzugehen und auch insgesamt zufriedener sind (Ryan/Huta/Deci 2008). Es gibt zahlreiche Studien, welche zeigen, dass sich diese Annahmen gut auf Bildungskontexte übertragen lassen (z.B. Guay/Rattelle/Chanal 2008; Reeve 2002). Der Großteil der Forschungsarbeiten bezieht sich allerdings auf schulische Lehr-Lern-Kontexte und weniger auf den tertiären Bildungssektor im Allgemeinen oder das deutsche Hochschulwesen im Speziellen. Die Ergebnisse der Arbeiten aus dem Bereich der Schulforschung erlauben jedoch einige Rückschlüsse für Forschungsprojekte zur Untersuchung der Bedeutung von Studienstrukturen. So wirken sich schulische Kontexte vor allem dann autonomieförderlich aus, wenn sie den Lernenden Entscheidungsfreiheiten eröffnen (Assor/Kaplan/Roth, 2002; Katz/Assor 2007). Es ist entsprechend zu erwarten, dass auch Studienstrukturen vor allem dann autonomieförderlich wirken, wenn sie Entscheidungsfreiräume für die Studierenden schaffen. Derartige Entscheidungsfreiräume können sich beispielhaft dadurch ausdrücken, dass Studierende die Möglichkeit erhalten selbstständig inhaltliche Studienschwerpunkte zu setzen und sich zwischen verschiedenen Modulen oder innerhalb von Modulen zwischen verschiedenen Kursen und Lehrenden entscheiden können. Zusammenfassend lässt sich also schlussfolgern, dass Studierende in Studienprogrammen mit großen Entscheidungsfreiheiten auch ein hohes Ausmaß an Studienautonomie erleben sollten, was sich wiederum positiv auf die Studienzufriedenheit auswirken sollte. Aus unserer Sicht ist Studienzufriedenheit wiederum ein wichtiges Zielkriterium für die Gestaltung von Studienprogrammen. Das heißt zwar nicht, dass die Güte eines jeden Elements des Studiums (z.B. einer einzelnen Lehrveranstaltung) anhand der studentischen Zufriedenheit beurteilt werden kann (vgl. die Debatte um Zufriedenheit als Kriterium bei studentischer Lehrveranstaltungsbewertung; Kromrey 1994; Heise/Hasselhorn/Hager 2003). Allerdings ist hinsichtlich der Bewertung des Studiums als Ganzes durchaus wünschenswert, dass Studierende mit den Studienbedingungen, den Studieninhalten und den Anforderungen zufrieden sind. Dieses breite Verständnis von Studienzufriedenheit liegt den nachfolgenden Analysen zugrunde.

Autonomie und Prüfungsangst

Neben den bereits beschriebenen zu erwartenden positiven Zusammenhängen zwischen autonomieförderlichen Studienbedingungen und dem studentischen Befinden, lässt sich auch ein negativer Zusammenhang mit dem Ausmaß erlebter Prüfungsangst annehmen. Dieser Zusammenhang lässt sich besonders gut anhand der Kontroll-Wert-Theorie der Lern- und Leistungsemotionen

Tabelle 1: Indikatoren für strukturell verankerte Entscheidungsfreiheit hinsichtlich der Studienplanung

Indikatorvariable	Erläuterung
Wahl zwischen Modulen	<i>Den Studierenden wird im Laufe ihres Studiums ermöglicht sich zwischen verschiedenen Modulen zu entscheiden und auf diese Art thematische Schwerpunkte zu setzen. Zur besseren Differenzierung zwischen Studiengängen wurde als quantitatives Zusatzkriterium verlangt, dass dies mehr als einmal im Laufe des Studiums möglich ist.</i>
Wahl innerhalb von Modulen	<i>Durch die Wahl zwischen verschiedenen Seminaren, Übungen oder Vorlesungen innerhalb von Modulen ist es den Studierenden möglich ihr Studium entsprechend ihrer Interessen zu gestalten. Zur besseren Differenzierung zwischen Studiengängen wurde als quantitatives Zusatzkriterium verlangt, dass das Kriterium für mindestens fünf Module zutrifft.</i>
Wahl eines Neben-, Wahl- oder Beifaches	<i>Der Studienplan ermöglicht den Studierenden ein anderes Studienfach als Zusatzfach zu wählen und somit selbstbestimmt auf ihren Studienschwerpunkt einzuwirken.</i>
Möglichkeit Zusatzveranstaltungen zu belegen	<i>Der Fachbereich bietet den Studierenden gezielt nichtverpflichtende Zusatzveranstaltungen an, welche diese bei Interesse besuchen können.</i>
Strukturelle Erleichterung der Entscheidung für ein Auslandssemester	<i>Innerhalb der Studienstruktur wurden Maßnahmen getroffen, um den Studierenden die Entscheidung für ein Auslandssemester zu erleichtern. Möglichkeiten hierfür sind die Einräumung eines Semesters mit besonders geringem Workload oder das Einrichten spezieller Auslandsmodule, welche das Anrechnen von im Ausland erbrachten Leistungen erleichtern.</i>
Wahlmöglichkeiten bei der Bachelorarbeit	<i>Den Studierenden wird in ihrer Prüfungsordnung zugesichert, dass sie die Möglichkeit haben ihre Betreuerin oder ihren Betreuer selbst zu wählen. Darüber hinaus wird den Studierenden ein Vorschlagsrecht bei der Themenfindung eingeräumt.</i>

(Pekrun 2006) erklären. Die Theorie geht u.a. davon aus, dass Emotionen, welche in oder vor Prüfungssituationen erlebt werden (beispielsweise Prüfungsangst), maßgeblich von der erlebten Kontrolle über die Prüfungssituation abhängen. So wird erwartet, dass Studierende vor allem dann Prüfungsangst erleben, wenn in Bezug auf eine subjektiv bedeutsame Prüfungsleistung Misserfolg antizipiert wird, welcher wenig beeinflussbar erscheint (niedrige Wahrnehmung von Kontrolle). Nach Pekrun (2006) steigert Autonomie bei der Prüfungsplanung das Ausmaß an wahrgenommener Kontrolle über das Prüfungsergebnis. In Folge wird das Erleben von Prüfungsangst unwahrscheinlicher als wenn die Prüfungsplanung in erster Linie durch Fremdbestimmung geprägt ist. Eine durch Autonomie geprägte Prüfungsvorbereitung zeichnet sich nach Pekrun (2006) vor allem dadurch aus, dass sie es Studierenden ermöglicht selbstreguliert zu lernen. Selbstreguliertes Lernen erfordert entsprechend der Selbstbestimmungstheorie wiederum Autonomie (Deci/Ryan/Williams 1996), also Entscheidungsspielräume bei der Prüfungsvorbereitung und der Planung von Prüfungsphasen. Strukturell verankerte Entscheidungsfreiheit innerhalb von Prüfungsordnungen sollte entsprechend positiv mit dem Autonomieerleben von Studierenden bei der Prüfungsvorbereitung zusammenhängen, welches wiederum negativ mit dem Ausmaß an Prüfungsangst assoziiert sein sollte.

2. Studiendesign

Um den Zusammenhängen zwischen strukturell verankerter Entscheidungsfreiheit bei Studien- und Prüfungsplanung, wahrgenommener Autonomie, Studienzufriedenheit und Prüfungsangst auf den Grund zu gehen, wurde an der Universität Mannheim eine Feldstudie durchgeführt. In der Untersuchung wurden Studierende in zwei Bachelor-Programmen miteinander verglichen. Bedingung für die Auswahl der Studienprogramme war, dass sie sich möglichst stark hinsichtlich der strukturell verankerten Entscheidungsfreiheit unterschieden. Um dies zu gewährleisten wurden in einer umfassenden Dokumentenanalyse die Studien- und Prüfungsordnungen verschiedener Bachelor-Programme mit einander verglichen. Als Vergleichskriterium wurden im Vorfeld Indikatoren gesammelt, welche sich gut dazu eignen Bachelor-Programme in Bezug auf Entscheidungsfreiheit bei der Studien- und Prüfungsplanung zu differenzieren. Diese

Indikatoren sind in Tabelle 1 und Tabelle 2 überblicksartig aufgeführt.

Schlussendlich ließen sich zwei Studiengänge identifizieren, welche sich zwar inhaltlich stark ähnelten, allerdings ein unterschiedliches Ausmaß an strukturell verankerter Entscheidungsfreiheit bei der Studien- und Prüfungsplanung aufwiesen. Die fachliche Nähe beider Studiengänge sollte es in den folgenden Analysen erleichtern Unterschiede in der Studienzufriedenheit und der Prüfungsangst der betrachteten Studierenden mit strukturellen Unterschieden zwischen den Studienprogrammen in Zusammenhang zu bringen. Da die genaue fachliche Ausrichtung der Studienprogramme nicht von weitergehen-

Tabelle 2: Indikatoren für strukturell verankerte Entscheidungsfreiheit hinsichtlich der Prüfungsplanung und -vorbereitung

Indikatorvariable	Erläuterung
Wahl zwischen verschiedenen Prüfungszeiträumen	<i>Die Studierenden können sich für das Ablegen studienbegleitender Prüfungen zwischen verschiedenen Prüfungszeiträumen frei entscheiden und sind nicht verpflichtet alle anfallenden Prüfungen in einer zentralen Prüfungswoche zu absolvieren. Die Entscheidung für einen anderen Zeitpunkt der Prüfung ist möglich ohne dass ein ärztliches Attest eingereicht werden muss.</i>
Möglichkeit eine bestandene selbstgewählte Prüfung zu wiederholen	<i>Die Prüfungsordnung ermöglicht es den Studierenden sich einmal im Studium dafür zu entscheiden eine bestandene Prüfung zu wiederholen. Maßgeblich für die Abschlussnote ist die bessere aus den beiden erzielten Prüfungsleistungen</i>
Verzicht auf Zwangsanmeldung zur Prüfung	<i>Die Studierenden werden nicht auf Basis eines Musterstudienplans zu Prüfungen zwangsangemeldet, sondern können sich selbst entscheiden ob sie eine Prüfung antreten möchten oder nicht.</i>
Hoher Anteil alternativer Prüfungsleistungen	<i>Die Studierenden können einen Teil der von ihnen zu erbringenden Leistungen in Form alternativer Prüfungsleistungen erbringen. Zu diesen alternativen Prüfungsleistungen zählen Hausarbeiten, Präsentationen, Praktika und Projektarbeiten. Diese werden im Gegensatz zu Klausuren und mündlichen Prüfungen als weniger fremdbestimmte Prüfungsleistungen aufgefasst. Das Verhältnis alternativer Prüfungsleistungen zu Klausuren und mündlichen Prüfungen sollte mindestens 1 zu 2 betragen.</i>

Tabelle 3: Unterschiede hinsichtlich Indikatoren für strukturell verankerte Entscheidungsfreiheit zwischen Studiengang A und Studiengang B

	Studiengang A	Studiengang B
Wahl zwischen Modulen	o	x
Wahl innerhalb von Modulen	o	o
Wahl eines Neben-, Wahl- oder Beifaches	o	x
Möglichkeit Zusatzveranstaltungen zu belegen	o	o
Strukturelle Erleichterung der Entscheidung für ein Auslandssemester	x	x
Wahlmöglichkeiten bei der Bachelorarbeit	o	x
Wahl zwischen verschiedenen Prüfungszeiträumen	x	x
Möglichkeit eine bestandene selbstgewählte Prüfung zu wiederholen	o	o
Verzicht auf Zwangsanmeldung zur Prüfung	o	x
Hoher Anteil alternativer Prüfungsleistungen	o	o

Anmerkung: O - nicht gegeben, x - gegeben

der Relevanz ist, werden sie im Folgenden als Studiengang A und Studiengang B bezeichnet. In Tabelle 3 werden die strukturellen Unterschiede zwischen den beiden Studienprogrammen hinsichtlich Einzelindikatoren verdeutlicht.

Wie aus Tabelle 3 ersichtlich ist, zeichnet sich Studiengang A durch eine starke Reglementierung des Studiums und wenig Entscheidungsfreiheit hinsichtlich Studien- und Prüfungsplanung aus. Die Studierenden haben einen genau vorgeschriebenen Studienplan, können Studieninhalte nicht frei wählen und sich im Laufe ihres Studiums auch keine Schwerpunkte setzen. Studiengang B ist hingegen durch deutlich mehr Entscheidungsfreiheit geprägt. Die Studierenden haben einen kleinen Kernbereich an verpflichtenden Veranstaltungen, den Großteil ihrer Veranstaltungen können sie jedoch selbst auswählen. Somit ist es den Studierenden möglich selbstständig Studienschwerpunkte zu setzen und Module entsprechend ihrer jeweiligen Interessen zu belegen. Im Gegensatz zu den Studierenden in Studiengang A werden sie nicht zu Prüfungen zwangsangemeldet, sondern können ihre Prüfungsplanung weitgehend selbst steuern.

Die Daten für den Vergleich der beiden Studienprogramme hinsichtlich Studienzufriedenheit und Prüfungsangst wurden im Rahmen einer Onlinebefragung erhoben. Insgesamt nahmen 121 Studierende aus Studiengang A und 115 Studierende aus Studiengang B an der Untersuchung teil. Die Teilnehmenden befanden sich zum Zeitpunkt der Untersuchung im zweiten bis vierten Fachsemester. Die Studierenden wurden sowohl über die Verteiler der Studienbüros, als auch über Verteiler der Fachschaften zur Studienteilnahme aufgerufen. Um die Erhebungsquote zu steigern wurde eine Erinnerungswelle eingebaut. Als Anreiz für die Teilnahme an der Untersuchung wurde eine kurze Ergebnismeldung zugesichert und außerdem nahmen alle Teilnehmenden automatisch an einer Verlosung von Gutscheinen eines großen Onlineversandhauses teil. Insgesamt wurde die Befragung an eine Grundgesamtheit von 1.275 Studierenden versandt und die erreichte Rücklaufquote lag dementsprechend bei 18,5%. Es ist u.E. nicht davon auszugehen, dass die Begleitumstände der Befragung zu Ergebnisverzerrungen

geführt haben. Sollte dies doch der Fall sein, ist zu erwarten, dass beide Gruppen gleichermaßen betroffen sind. Die folgenden Analysen sind in ihrer Gültigkeit also nicht durch die Art der Erhebung beeinträchtigt.

Die Teilnehmenden wurden nach dem Ausmaß an Autonomieerleben im Studium allgemein und hinsichtlich ihrer Prüfungsvorbereitungen im Speziellen befragt. Außerdem wurden die Studierenden zu ihrer Studienzufriedenheit und dem Ausmaß an Prüfungsangst, welche sie studienbezogenen Leistungen entgegenbringen, befragt. Um sicherzustellen, dass die Ergebnisse nicht durch weitere Unterschiede zwischen den beiden Studierendengruppen verzerrt werden, wurden das Ausmaß an erlebter Studienkompetenz, das Ausmaß an sozialer Eingebundenheit im Studenumfeld, verschiedene Studieneingangsmotive, Abiturnote, Geschlecht und Alter der Studierenden mit erhoben. Bei der Kon-

struktion des Fragebogens wurde auf etablierte und hinreichend validierte psychologische Skalen zurückgegriffen. Studienzufriedenheit wurde mit Hilfe der Kurzskalen zur Erfassung von Studienzufriedenheit (Westermann/Heise/Spies 1996) gemessen. Zur Erfassung von Prüfungsangst wurde die entsprechende Subskala des Academic Emotions Questionnaire (Pekrun/Goetz/Frenzel/Barchfeld/ Perry 2011) eingesetzt. Um Autonomieerleben im Studium, erlebte Studienkompetenz sowie soziale Einbindung im Studenumfeld zu erfassen, musste ein bestehendes englischsprachiges Instrument (Gagné 2003) in die deutsche Sprache übertragen und auf den Hochschulkontext angepasst werden. Das gleiche Vorgehen war bei der Messung von Autonomieerleben in Bezug auf die Prüfungsvorbereitung notwendig. Alle neu konstruierten Instrumente wurden in einem Vortest hinsichtlich ihrer Testgüte geprüft und erwiesen sich als reliabel und valide (für eine umfassende Darstellung der Fragebogenkonstruktion, siehe Janke 2012). Eine kurze Auflistung von Beispielitems zur Erhebung der zentralen Konstrukte lässt sich Tabelle 4 entnehmen.

3. Ergebnisse

Mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen wurden die angenommenen Modelle zum Zusammenhang zwischen Autonomieerleben im Studium und Studienzufriedenheit, sowie Autonomieerleben bei der Prüfungsvorbereitung und Prüfungsangst getestet. Strukturgleichungsmodelle ermöglichen nicht nur theoretisch erwartete Beziehungen zwischen relevanten Variablen zu modellieren, sondern auch den Einfluss erhobener Störvariablen (im Fall dieser Studie u.a. Geschlecht, Alter, Studieneingangsmotive) auf die Zusammenhänge zu kontrollieren. Abbildung 1 und Abbildung 2 enthalten vereinfachte Darstellungen der geprüften Modelle.¹

Modell 1 bildet den Zusammenhang zwischen den Studienstrukturen, dem Erleben von Studienautonomie und der Studienzufriedenheit ab. Studierende in Studienfach B schilderten erwartungsgemäß eine höhere Ausprägung von erlebter Studienautonomie und Studienzufriedenheit als Studierende in Studienfach A (die Mittelwerte

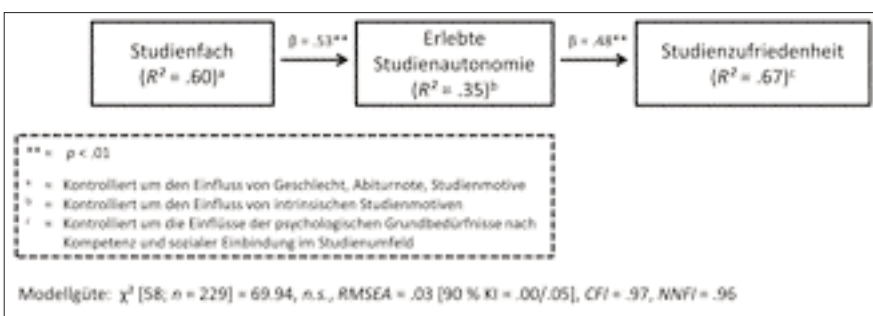
Tabelle 4: Beispielitems für zentrale erfassten Konstrukte

Erfasstes Konstrukt	Beispielitem
Erlebte Studienautonomie	„Ich habe das Gefühl frei entscheiden zu können, wie ich mein Studium gestalte.“
Erlebte Prüfungsautonomie	„Ich kann bei meiner Prüfungsvorbereitung so vorgehen, wie ich das möchte.“
Studienzufriedenheit	„Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere.“
Prüfungsangst	„Vor Prüfungen bin ich beunruhigt und fühle mich unwohl.“
Erlebte Studienkompetenz	„Ich habe das Gefühl auf meine Studienleistungen stolz und zufrieden sein zu können.“
Erlebte soziale Einbindung im Studienumfeld	„Meine KommilitonInnen kann ich gut leiden.“
Studienmotive	„Ich habe mich für mein Studienfach entschieden, weil ich mir gute Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz erhoffte.“

sind in Tabelle 5 abgetragen). Bei genauerer Betrachtung der Zusammenhänge zwischen den Variablen wird deutlich, dass die Unterschiede zwischen den Studienfächern hinsichtlich Studienzufriedenheit durch das Ausmaß an erlebter Studienautonomie vermittelt werden. Bei weitergehender Prüfung zeigte sich, dass die Gruppen sich nicht bedeutsam dahin gehend unterscheiden, wie die einzelnen Variablen zusammenhängen. Der beschriebene Zusammenhang zwischen dem Erleben von Studienautonomie und Studienzufriedenheit zeigt sich also sowohl für Studierende des Studiengangs A als auch für Studierende des Studiengangs B. Die Befunde legen nahe, dass die höhere Studienzufriedenheit im Studienfach B auf das höhere Ausmaß an erlebter Studienautonomie zurück zu führen ist, das sich in Folge der strukturell verankerten im Vergleich zu Studienfach A größer ausgeprägten Entscheidungsfreiheit ergibt.

Ein hypothesenkonformes Zusammenhangsmuster lässt sich in Modell 2 auch in Bezug auf erlebte Prüfungsautonomie und Prüfungsangst nachweisen. Wie aus Tabelle 5 ersichtlich, schilderten Studierende in Studiengang B ein höheres Maß an erlebter Prüfungsautonomie und ein niedriges Ausmaß an Prüfungsangst. Ein Test des postulierten Modells zeigt, dass der Unterschied zwischen beiden Studiengängen hinsichtlich Prüfungsangst tatsächlich durch das Ausmaß an Prüfungsautonomie vermittelt wird. Auch dieser Zusammenhang erwies sich als über

Abbildung 1: Modellprüfung der Beziehung zwischen erlebter Studienautonomie und Studienzufriedenheit inklusive Effekt des Studienfachs. β -Gewichte und Korrelationskoeffizienten sind an den Pfaden dargestellt. Kodierung der Variable Studienfach: 0 = Studiengang A (wenig strukturell verankerte Entscheidungsfreiheit), 1 = Studiengang B (viel strukturell verankerte Entscheidungsfreiheit)



beide Gruppen hinweg stabil. Es kann also davon ausgegangen werden, dass unabhängig vom Studienfach erlebte Prüfungsautonomie mit dem Ausmaß an Prüfungsangst assoziiert ist. Die Befunde legen nahe, dass die niedrigere Prüfungsangst im Studienfach B auf das höhere Ausmaß an erlebter Prüfungsautonomie zurück zu führen ist, das sich in Folge der strukturell verankerten im Vergleich zu Studienfach A größer ausgeprägten Entscheidungsfreiheit ergibt. Sowohl Modell 1 als auch Modell 2 zeigten eine gute Passung an die beobachteten Daten, was durch gute Modellgüteindizes illustriert wird.

4. Bewertung des Ergebnismusters

Das Befundmuster gibt erste Hinweise auf die Bedeutsamkeit von in Studienumgebungen strukturell verankerter Entscheidungsfreiheit. In der Studie konnte aufgezeigt werden, dass mehr Entscheidungsfreiheit auch mit einem höheren Autonomieerleben auf Seite der Studierenden assoziiert ist. Autonomieerleben zeigte wiederum bedeutsame Zusammenhänge mit Studienzufriedenheit und Prüfungsangst. Diese Feldstudie hat somit zum ersten Mal empirische Befunde zu der Annahme erbracht, dass das studentische Befinden in den neuen Bachelor-Strukturen mit dem Ausmaß an strukturell verankerter Entscheidungsfreiheit und dem damit einhergehenden Ausmaß an Autonomie bei der Studien- und Prüfungsplanung assoziiert ist. Während diese Erkenntnisse von hohem Wert für die Debatte über das studentische Befinden in den neuen Bachelor- und Master-Strukturen sind, stellt die vorgestellte Studie nur einen ersten Schritt für die systematische Erschließung dieses Forschungsfelds dar.

Da bisher nur zwei Studiengänge verglichen wurden, stellt sich die Frage, wie generalisierbar die vorgestellten Ergebnisse über Studienprogramme und Universitäten hinweg sind. Um dieser Frage nachzugehen, sollten zukünftige Studien eine breitere Stichprobe an Studiengängen verwenden und verschiedene Universitäten einbeziehen. Gleichzeitig ist es auch wichtig, in Zu-

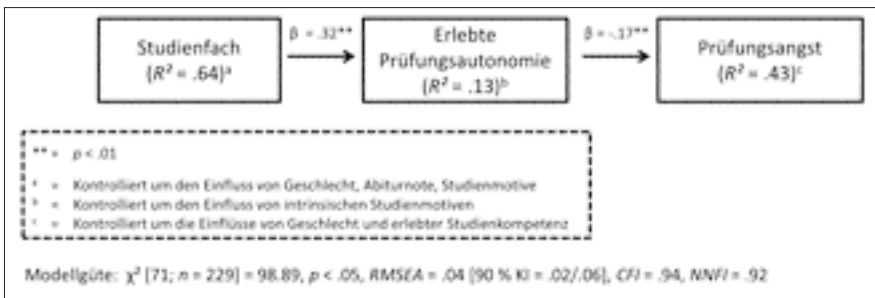
¹ Für das Thema dieses Artikel sind in erster Linie die in den Abbildungen dargestellten Variablen von Relevanz. Die Ausprägung der dargestellten Variablen hängt allerdings auch bedeutsam mit einigen weiteren Variablen zusammen (beispielfhaft: erlebte Studienkompetenz, soziale Einbindung im Studienumfeld, Studiengangsmotive). Erfasste Variablen, welche statistisch bedeutsam mit den in den Abbildungen dargestellten Variablen assoziiert waren, wurden in dem dargestellten Modell als Kontrollvariablen berücksichtigt. Die dargestellten Pfadkoeffizienten sind bereits um den Einfluss dieser Kontrollvariablen bereinigt. Zur besseren Übersichtlichkeit wurde auf die detaillierte Darstellung der Pfadkoeffizienten von Kontrollvariablen verzichtet. Stattdessen werden die bedeutsamen Kontrollvariablen lediglich namentlich erwähnt. Eine ausführliche Aufzählung aller Pfadkoeffizienten kann beim Erstautor angefragt werden.

Tabelle 5: Skalenmittelwerte für die theoretisch bedeutsamen Variablen über beide Gruppen

	Studienfach A	Studienfach B
Studienautonomie	2.62	3.07
Prüfungsautonomie	2.68	2.91
Studienzufriedenheit	3.27	3.62
Prüfungsangst	2.96	2.44

Anmerkung: Um die Werte vergleichbar zu machen, wurden die Skalenmittelwerte auf die Anzahl der Items standardisiert. Die Mittelwerte liegen damit zwischen 1 und 5, wobei der Wert 1 eine besonders niedrige und der Wert 5 eine besonders hohe Ausprägung des gemessenen Merkmals nahelegt. Alle in der Tabelle aufgezeigten Gruppenunterschiede sind statistisch bedeutsam ($p < .01$, Prüfungsautonomie: $p < .05$)

Abbildung 2: Modellprüfung der Beziehungen zwischen erlebter Prüfungsautonomie und Prüfungsangst inklusive Effekt des Studienfachs. β -Gewichte und Korrelationskoeffizienten sind an den Pfaden dargestellt. Kodierung der Variable Studienfach: 0 = Studiengang A (wenig strukturell verankerte Entscheidungsfreiheit), 1 = Studiengang B (viel strukturell verankerte Entscheidungsfreiheit)



kunft die Ursache-Wirkungsketten genauer zu betrachten, welche den geschilderten Zusammenhängen zu Grunde liegen. Die beschriebene Studie zeigt zwar auf, dass Studierende in Studienprogrammen mit höherem Ausmaß an strukturell verankerter Entscheidungsfreiheit auch zufriedener und weniger prüfungsängstlich sind, beantwortet jedoch nicht zweifelsfrei die Frage nach der Ursache dieses Effekts. So wäre es theoretische denkbar, dass die gefundenen Gruppenunterschiede generell auf Mechanismen der Selbstselektion zurückzuführen sind (dergestalt, dass sich die beiden Studierendengruppen beispielsweise aufgrund unterschiedlicher Wahlmotive bereits a priori unterschieden haben). Zwar wurden in der vorliegenden Studie solche Drittvariablen (Studieneingangsmotive, erlebter Studienkompetenz, das Ausmaß an sozialer Eingebundenheit, Abiturnote, Geschlecht und Alter) statistisch kontrolliert, die Wirkung von unbekanntem (nicht erhobenen) Drittvariablen, welche sowohl das Erleben von Studienautonomie als auch studentische Befindlichkeit beeinflussen, lässt sich jedoch nicht vollständig ausschließen. Denkbar wäre, dass wachstumsorientierte und tendenziell eher zufriedene Menschen Studienkontexte aufsuchen, welche ihnen ermöglichen sich selbst zu verwirklichen. Dies ist jedoch

im vorliegenden Fall eine unwahrscheinliche Erklärung für das Befundmuster, da das Ausmaß an Autonomie, das ein Studiengang ermöglicht, im Vorfeld der Studienwahl nur mühsam erkennbar ist und damit wahrscheinlich kein Anlass für Unterschiede im Wahlverhalten ist. Dennoch sind zukünftig weitere Studien und Modellversuche, idealerweise längsschnittlicher Art, notwendig, um das Wissen bezüglich der angenommenen Kausalzusammenhänge auszubauen. Nur mittels systematischer empirisch fundierter Programmevaluationen lässt sich schlussendlich auch klar belegen, ob Entscheidungsfreiheit gewährende Studienstrukturen tatsächlich positiv das studentische Befinden beeinflussen. Die Befürchtung, dass die Förderung von Autonomie gleichbedeutend mit dem Verlust jeglicher Studienstruktur ist, scheint schon jetzt unbegründet. Die Dokumentenanalyse, welche der beschriebenen Studierendenbefragung vorausging, zeigt einige Möglichkeiten auf, wie Bachelor- und Master-Studiengänge mit kleinen Entscheidungs-

freiheitssteigernden Maßnahmen autonomieförderlich gestaltet werden können. Derartige Maßnahmen sind schon heute in einigen Studienprogrammen umgesetzt und lassen sich recht einfach aus Tabelle 1 und 2 ableiten. Auf Ebene der Studienverlaufsplanung ist es möglich Studierende zwischen Modulen, Lehrveranstaltungen und Studienschwerpunkten wählen zu lassen. Bei der Prüfungsplanung könnten wiederum Regelungen zur Wahl zwischen verschiedenen Prüfungszeiträumen und Prüfungsmodalitäten die Kontrollüberzeugungen von Studierenden hinsichtlich der Prüfung steigern. Diese Vielfalt an Möglichkeiten zur (Um)Gestaltung von Studienprogrammen entkräftet die Annahme, eine freiheitsbetonende Gestaltung der Bachelor- und Master-Strukturen sei nicht möglich. Gleichzeitig geht von keiner der vorgeschlagenen Maßnahmen die Gefahr aus die neuen Studienstrukturen in das Chaos vollständiger Strukturlosigkeit zu stürzen und in Folge studentische Desorientierung zu bedingen.

Eine Studiengestaltung, welche verstärkt Entscheidungsfreiheiten einräumt könnte sogar noch einen weiteren Nebeneffekt haben, welcher sich ebenfalls aus der Selbstbestimmungstheorie der Motivation ableiten lässt. So konnten Levesque, Zuehlke, Stanek, und Ryan (2004) in einer ersten interkulturellen Studie Zusammenhänge von autonomieförderlichen Studienstrukturen mit der intrinsischen Motivation von Studierenden nachweisen. Intrinsische Motivation bedeutet, dass Menschen einer bestimmten Tätigkeit ihrer selbst wegen nachgehen und nicht nur wegen möglichen Belohnungen oder Bestrafungen. Häufig wird der aktuellen Studierendengeneration nachgesagt, sie lerne nur noch für Prüfungen und ECTS-Punkte, so dass die eigentliche Lust an der Entdeckung des Studiengegenstandes abhanden komme. Dieses eher external motivierte Studienverhalten wurde in der Vergangenheit plakativ mit dem Begriff des „Buli-

mie-Lernens“ bezeichnet. Gibt man den Studierenden wieder verstärkt die Möglichkeit ihr Studium selbstbestimmt zu gestalten, könnte sich dieser Trend dahingehend verändern, dass Studierende sich wieder tiefergehend für ihr Fach interessieren.

Während die Gefahren derartiger struktureller Reformen wie oben dargestellt eher gering erscheinen, winkt als Gewinn das Wiedererlangen akademischer Freiheit für die zukünftigen Bachelor- und Master-Generationen. Diese Frage nach dem unbedingt nötigen Ausmaß an Strukturierung von Studienprogrammen hat auch eine rechtliche Dimension. Jede Einschränkung der Studienstruktur ist ein potenzieller Eingriff in die individuelle (grundrechtlich verankerte) Lernfreiheit. Wenn gleiche Ziele (etwa gleicher Kompetenzerwerb) dabei mit unterschiedlichem Ausmaß an Strukturierung zu erreichen sind, dann ist demjenigen Weg der Vorzug zu geben, der die individuelle Lernfreiheit weniger stark einschränkt.

Die Vorstellung, dass innerhalb des akademischen Systems ein möglichst großes Ausmaß an akademischer Freiheit zu gewähren ist, damit Studierende autonom lernen und ihre Persönlichkeit entwickeln können, entspricht auch dem humboldtschen Bildungsideal. Dieses Ideal vom selbstbestimmten Lernen und Forschen hat gerade in der deutschen Bildungstheorie eine große Tradition. Aus der historischen und soziologischen Perspektive ist das humboldtsche Bildungsideal in den letzten Jahren allerdings verstärkt in Frage gestellt worden. So sprechen einzelne Forscher inzwischen gar von Humboldtianismus, welcher als Ideologie dazu diene, die Chancen von Akademikerkindern auf den Zugang zu höherer Bildung und besseren Berufen im Verhältnis zu Kindern aus bildungsfernen Familien zu erhöhen (u.a. Barz 2005, Schimanek 2010). Es könnte in diesem Sinne vermutet werden, dass die Steigerung struktureller Entscheidungsfreiheit in Studienprogrammen dann eher Kindern aus bildungsbürgerlichen Kreisen zugutekommen, wenn diese über das kulturelle Kapital verfügen, um derartige Strukturen auch tatsächlich zu nutzen. Sollte zukünftige Forschung zeigen, dass es diesen Einfluss der sozialen Herkunft tatsächlich gibt, wäre entsprechend zu fordern, dass Reformmaßnahmen zur Erhöhung von Entscheidungsfreiheit im Studium begleitet sein sollten von Bemühungen darum, die Studierenden (unabhängig von ihrer sozialen Herkunft) auch dazu zu befähigen, Freiheit nutzen zu können.

Unabhängig davon, wie die Ergebnisse der beschriebenen Feldstudie bewertet werden, illustriert sie deutlich die Notwendigkeit wissenschaftlicher Evaluationsstudien im deutschen Hochschulwesen. Obwohl inzwischen bereits die ersten Master-Studierenden auf den Arbeitsmarkt drängen, ist die Wirkung struktureller Elemente der neuen Studienstrukturen weitgehend unerforscht – die öffentliche Diskussion ist daher aktuell auf Erkenntnisse aus der Hochschulforschung angewiesen. Alltagsbeobachtungen können hilfreich dabei sein, ein Problemfeld, wie das Ansteigen von studentischem Belastungserleben, zu erkennen. Gleichzeitig werden in der Öffentlichkeit allerdings auch eine Vielzahl möglicher Kausalerklärungen für das Phänomen diskutiert, welche sich teilweise gegenseitig ausschließen. So gibt es auch bis heute in der Debatte in den Medien und an

den Hochschulen die verschiedensten Meinungen, wie mit dem gestiegenen Belastungserleben umzugehen sei und welche Maßnahmen zur Reduktion dieses Phänomens erfolgsversprechend sind. Diese Meinungen sind jedoch oft empirisch nicht solide belegt (für eine umfassende Betrachtung einiger dieser hochschulpolitischen Strömungen siehe Pasternack 2010). Nur mit klaren empirischen Befunden dürfte es auf diesem Feld mittelfristig möglich sein einen Konsens hinsichtlich sinnvoller struktureller Maßnahmen herzustellen. Es ist Aufgabe der empirischen Bildungsforschung, die Datenlage für die drängendsten Fragen zu liefern und auf diese Art dazu beizutragen, dass sich Reformen ableiten lassen, welche tatsächlich erwünschte Zielgrößen (wie etwa das studentische Wohlbefinden und die Lernmotivation) verbessern. Die beschriebene Studie ist ein erster Schritt in diese Richtung. Es wäre wünschenswert, wenn sie nicht nur Anlass für entsprechende strukturelle Reformen bietet, sondern wenn ihr auch weitere Studien zu verschiedenen Aspekten der neuen Studienstrukturen folgen würden.²

² Neben der Einschränkung von Entscheidungsfreiheit gibt es eine ganze Reihe weiterer möglicher Ursachen für das gestiegene Belastungserleben in den neuen Studienstrukturen. So wird beispielhaft von einigen Forscherinnen und Forschern die Bedeutsamkeit der gestiegenen Prüfungsdichte betont (u.a. Bargel et al. 2009). Es scheint denkbar, dass Bachelor-Studierende ihr Studium verstärkt als dauerhafte Prüfungssituation wahrnehmen und weniger als Chance zum interessensgeleiteten Erschließen eines Wissensgegenstands. Nach der Selbstbestimmungstheorie (Deci/Ryan 1985) würde dies ebenfalls einen Abfall intrinsischer Studienmotivation und studentischen Wohlbefindens erklären können. Zukünftige Studien sollten sich also nicht auf die Betrachtung von Entscheidungsfreiheit in den neuen Studienstrukturen beschränken, sondern weitere mögliche Ursachen des gesteigerten Belastungserlebens gezielt empirisch prüfen.

Literaturverzeichnis

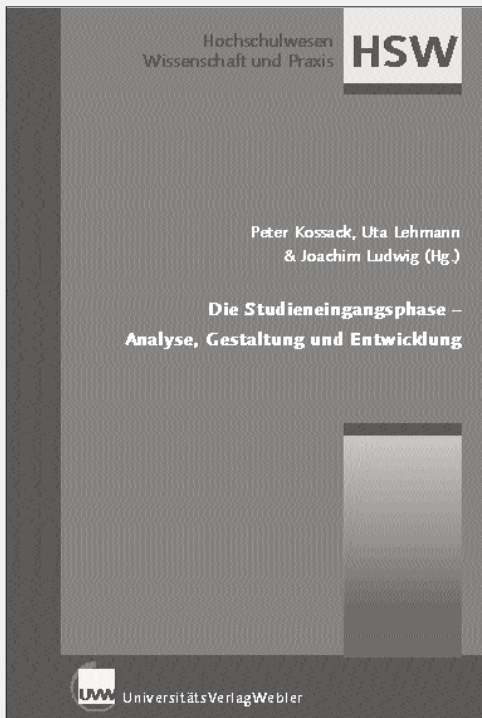
- Assor, A./Kaplan, H./Roth, G. (2002): Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72/No. 2, pp. 261-278.
- Bargel, T./Multrus, F./Ramm, M./Bargel, H. (2009): Bachelor-Studierende - Erfahrungen in Studium und Lehre: eine Zwischenbilanz. Bonn und Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Barz, O. (2005): Bundesrepublikanische Universitätsleitbilder: Blüte und Zerfall des Humboldtianismus. *die hochschule*, 2/2005, S. 99-113.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York.
- Deci, E. L./Ryan, R. M./Williams, G. C. (1996): Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, Vol. 8/No. 3, pp. 165-183.
- Gagné, M. (2003): The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, Vol. 27/No. 3, pp. 199-223.
- Guay, F./Ratelle, C.F./Chanal, J. (2008): Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, Vol. 49/No. 3, pp. 233-240.
- Heise, E./Hasselhorn, M./Hager, W. (2003): Lehrevaluation, Lehrveranstaltungszufriedenheit und Leistung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Vol. 50, pp. 43-57.
- Janke, S. (2012): Mehr Autonomie wagen Strukturell verankerte Entscheidungsfreiheit in Mannheimer Bachelorprogrammen. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Mannheim, Mannheim.
- Katz, I./Assor, A. (2007): When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, Vol. 19/No. 4, pp. 429-442.
- Kromrey, H. (1994): Wie erkennt man „gute Lehre“? Was studentische Vorlesungs-befragungen (nicht) aussagen. *Empirische Pädagogik*, Vol. 8/No. 2, pp. 153-168.
- Kuhlee, D. (2012): Brauchen wir eine Workload-Diskussion? Zur Rolle formaler Studienworkloads für das Lern- und Studierhandeln. Eine empirische Studie bei Lehramtsstudierenden des Master of Education. *Das Hochschulwesen (HSW)*, Vol. 60/No. 4, pp. 79-87.

- Levesque, C./Zuehlke, A.N./Stanek, L.R./Ryan, R.M. (2004): Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 96/No. 1, pp. 68-84.
- Metzger, C./Schulmeister, R. (2011): Die tatsächliche Workload im Bachelorstudium. Eine empirische Untersuchung durch Zeitbudget-Analysen. In N. Sigrun (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung: Analysen und Impulse für die Praxis*. Gütersloh, S. 68-78.
- Middendorff, E./Isserstedt, W./Kandulla, M. (2011): Studierende im Bachelor-Studium 2009 - Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS (Hochschul-Informationssystem). Berlin.
- Multrus, F./Ramm, M./Bargel, T. (2011): Studiensituation und studentische Orientierung - 11. Studierenden-Survey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin.
- Pekrun, R. (2006): The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, Vol. 18/No. 4, pp. 315-341.
- Pasternack, P. (2010): Bologna in Deutschland Eine erklärungsorientierte Rekonstruktion. *Das Hochschulwesen (HSW)*, Vol. 58/No. 2, pp. 39-44.
- Pekrun, R./Goetz, T./Frenzel, A.C./Barchfeld, P./Perry, R.P. (2011): Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 36/No. 1, pp. 36-48.
- Projektgruppe Studierbarkeit (2007): Studierbarkeit an der Humboldt-Universität. Wie läuft das Experiment „Studienreform“? Abgerufen 23. April 2012, von http://www.studierbarkeit.de/fileadmin/studierbarkeit/pdf/HU_Studie/Studierbarkeit_2007_color.pdf
- Reeve, J. (2002): Self-determination theory applied to educational settings. In: Deci, E.L./Ryan, R.M. (Eds.): *Handbook of self-determination research*. Rochester, New York US, pp. 183-203.
- Ryan, R.M./Huta, V./Deci, E.L. (2008): Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, Vol. 9/No. 1, pp. 139-170.
- Schimank, U. (2010): Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort?. *Hochschulinformationssystem (Hg.): Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung*. Bielefeld, S. 44-61.
- Schneijderberg, C./Steinhardt, I. (2010): Was steht noch zur Wahl? Wahlmöglichkeiten im Studium nach der Bologna-Umstellung. Eine empirische Untersuchung der politikwissenschaftlichen Bachelor-Studiengänge in Deutschland und der Schweiz. *Das Hochschulwesen*, Vol. 58/No. 3, pp. 74-81.
- Westermann, R./Heise, E./Spies, K./Trautwein, U. (1996): Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Vol. 43/No. 1, pp. 1-22.
- Winter, M./Anger, Y. (2010): Studiengänge vor und nach der Bologna-Reform. Vergleich von Studienangebot und Studiencurricula in den Fächern Chemie, Maschinenbau und Soziologie (HoF-Arbeitsbericht 1/2010). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

■ **Stefan Janke**, Dipl.-Psych., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie, Universität Mannheim, E-Mail: sjanke@mail.uni-mannheim.de

■ **Dr. Oliver Dickhäuser**, Professor für Pädagogische Psychologie, Universität Mannheim, Mitherausgeber der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, E-Mail: oliver.dickhaeuser@uni-mannheim.de

Peter Kossack, Uta Lehmann & Joachim Ludwig (Hg.): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung



3-937026-77-0, Bielefeld 2012
165 Seiten, 19.80 Euro

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

Der vorliegende Band versammelt eine Reihe von Arbeiten, die im Kontext der Weiterentwicklung der Qualität von Lehre entstanden sind.

Dabei wird im Besonderen die Studieneingangsphase als zentrale Übergangsstelle in Bildungsbiographien in den Blick genommen.

Die Arbeiten reichen von der Vorstellung einer empirisch fundierten Analyse typischer Problemlagen in Studieneingangsphasen über die Darstellung von Instrumenten zur Entwicklung von Studieneingangsphasen bis hin zur kritischen Reflexion der Studieneingangsphasenpraxis.

Vor dem Hintergrund der Umstellung von Studiengängen im Zuge des Bologna-Prozesses geben die Beiträge Einblick zu aktuellen Anforderungen und Problemstellungen, mit denen Studiengangplanende, Hochschullehrende wie auch Studierende in der Studieneingangsphase konfrontiert sind.

Darüber hinaus werden für eine Entwicklung von Studiengängen und die Gestaltung der Hochschullehre relevante Potentiale und Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

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 3+4/2012

acatech - Deutsche Akademie der
Technikwissenschaften

Gespräch mit Rudolf Hielscher
(Leiter acatech Brüssel-Büro) zur
wissenschaftsbasierten
Politikberatung bei der EU

Reinhard Hüttl
„Wissenschaftsbasierte
Politikberatung bei der EU“
Es gilt das gesprochene Wort

Revised draft paper after
deliberation at the Euro-CASE
Innovation Platform London
meeting as of 11-12 October 2012
Euro-CASE Policy Position Paper
"EU Public-Private Partnerships in
Research and Innovation"

Anhang:
Kurzbeschreibung der erwähnten
Institutionen

Wilhelm Krull
Governance for Integrity and
Quality in Universities – Towards a
Culture of Creativity and Quality
Assurance

Helene Schruff & Lutz Bornmann
Das Fachbeiratswesen der
Max-Planck-Gesellschaft:
Ein Best Practice Beispiel für
eine flächendeckende und
kontinuierliche Evaluation von
Forschungsinstituten

Axel Philipps
Ressortforschungseinrichtungen und
ihre Merkmale praxisorientierter
Wissensproduktion

HM

Hochschulmanagement

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

HM 2+3/2013
(Vorschau)

Jetta Frost & Fabian Hattke
University Commons: Kollektiv-
ressourcen als alternative
Steuerungsperspektive für das
Hochschulmanagement

Harry Müller
Zur Ethik von Rankings
im Hochschulwesen
Eine Betrachtung aus ökonomischer
Perspektive

Matthias Klumpp
Bewertung von Hochschulrankings -
eine Beispielanalyse zu Methodik,
Indikatoren und Effizienz

*Stefan Heinemann &
Karoline Spelsberg*
Moderne Management-
Anforderungen und akademische
Grundleistungen: Eine förderliche
Allianz für ein umfassendes
Diversity Management

Alexander Dilger
Vor- und Nachteile der
W-Besoldung

*Daniel Weimar, Joachim Prinz,
Volker Breithecker & Daniela Dähn*
Studiengangsbezogene Planspiele
in der Oberstufe als Instrument
zur Effizienzoptimierung des
deutschen Hochschulwesens

Paul-Gerhard Martin
Vorschlag für ein
Sitzuteilungsverfahren
bei Verhältniswahl:
Verfahren der wahrscheinlichsten
Mindestsitzzahlen

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 2/2013
Nicht-traditionelle Studierende

Nicht-traditionelle Studierende –
Forschung und Praxis

Gunther Dahm & Christian Kerst
Immer noch eine Ausnahme –
Nicht-traditionelle Studierende an
deutschen Hochschulen

Caroline Kamm & Alexander Otto
Studienentscheidungen und
Studienmotive nicht-traditioneller
Studierender

Bärbel Friedrich
Das Modellprojekt
„Dritter Bildungsweg“
der Hans-Böckler-Stiftung

*Urte Böhm, Claudia Kretschmann
& Silvia Oitner*
Verbesserung der Studienbedingun-
gen und Förderung von Innovatio-
nen in der Hochschullehre an der
Alice-Salomon-Hochschule Berlin

Ankündigung Tagung
„Studium ohne Abitur –
Studium und Berufsverlauf
nicht-traditioneller Studierende“

Weitere Beiträge außerhalb
des Themenschwerpunkts

Marco Schröder
Hochschulkompass, Landkarten
und Wikipedia:
Medien und Medieninhalte als
Orientierungsfaktoren bei der
Studienwahl

Leserbrief zum Beitrag von
Lukas Bischof & Frederic Neuss
In: ZBS 1/2013, S. 13-18

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 1/2013

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Sigrun Lehnert

Kooperationen von Hochschulen und Unternehmen in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Eine SWOT-Analyse

Wolff-Dietrich Webler

Was bedeutet die Fähigkeit, „professionell“ an Hochschulen zu lehren? Ein konstitutives Element des Berufsbildes der Hochschullehrer/innen

Personal- und Organisationsforschung

Marc Horisberger & Sigrid Haunberger

Transfergruppen als Professionalisierungsinstrument in der hochschuldidaktischen Dozierendenweiterbildung – Eine Evaluation

Michaela Harmeier & Katrin Häuser

Lernprozessbegleitung durch das Mentoring-Programm „MEwiSA“

Tagungsbericht

dghd-Jahrestagung vom 26. bis 28. September 2012 in Mainz

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 2/2013

Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft

Qualitätsentwicklung/-politik

Petra Kehr &

Carmen Leicht-Scholten
Diversity in der Hochschule – in der Mitte angekommen oder zwischen allen Stühlen?

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Claudia Finger

Diversität im Ausland? – Die soziale Selektivität studentischer Mobilität im Rahmen des Bologna Prozesses

Anna Katharina Jacob

Diversität unter Wissenschaftlern an deutschen Hochschulen



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

im Palandt-Webler Verlag erhältlich:

Reihe: Rechtsdidaktik in Lehre, Studium und Unterricht

Peter Dyrchs Didaktikkunde für Juristen

Eine Annäherung an die Kunst des juristischen Lehrens

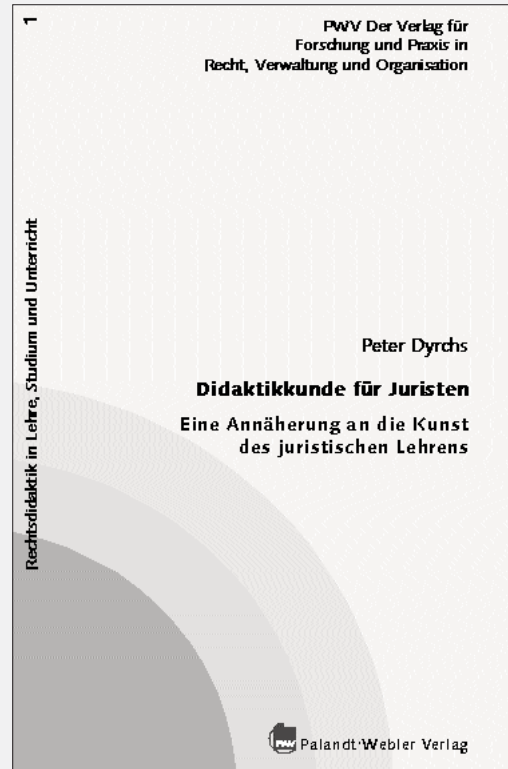
In der Regel wird das juristische Lehren über die Methode des "Trial-and-Error" gelernt. Das vorliegende, sehr engagiert geschriebene Buch eines die Lehre liebenden und an den Studierenden interessierten Praktikers will dazu beitragen, diesen Zustand durch systematische, klar strukturierte Annäherung zu ändern.

Auf 337 Seiten wird eine Fülle begründeter und vom Verfasser in Jahrzehnten praktisch erprobter Tipps und Ratschläge angeboten, um zu einer effizienteren und studierfreundlichen Gestaltung in der juristischen Lehre zu kommen. Praktische Checklisten für die Planung, Durchführung und Nachbereitung sowie umfangreiche Evaluationsideen für die juristischen Lehr-/Lernveranstaltungen machen das Buch zu einem bald unentbehrlichen Ratgeber für die juristische Lehrkunst.

Es möchte all jenen Mutigen, die sich passioniert und verantwortungsbewusst in das aufregende Abenteuer des juristischen Lehrens gestürzt haben, eine Reflexionshilfe und ein Methodenrepertoire bieten. Der Band hilft jenen, darüber nachzudenken, wie sie für ihre Studierenden den juristischen Lehr-Lern-Prozess bestmöglich gestalten können. Er soll dazu beitragen, eine „Berufswissenschaft des juristischen Lehrens zu formulieren“. Der Autor wünscht sich, dass Sie am Ende hoffentlich denken: „So habe ich es bisher nicht gesehen. Interessant! Probier' ich mal aus!"

Der Band hat das nordrhein-westfälische Justizministerium derartig überzeugt, dass es ihn in einer Sonderauflage kostenlos an alle Lehrkräfte für Rechtskunde an den Schulen in NRW verteilt hat.

Adressaten dieses Bandes: Weibliche und männliche Professoren, Dozenten, lehrende wissenschaftliche Mitarbeiter, Rechtskundeführer, Tutoren, Arbeitsgemeinschaftsleiter und Ausbilder.



Der Autor war Staatsanwalt und Richter am Landgericht Köln, verfügt über mehr als 25 Jahre Lehr-erfahrung (Fachhochschule für Rechtspflege NRW) und ist Autor zahlreicher juristischer Einführungs-werke.

ISBN 10: 3-937026-81-9,
ISBN 13: 978-3-937026-81-7,
337 Seiten,
44.60 Euro zzgl. Versandkosten

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