58. Jahrgang

ISSN 0018-2974

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium

- Anfangen zu Studieren - Einige Erinnerungen zur „Studieneingangsphase“
- Eingangsphase zu welchem Ausgang? – Studienziele und deren anteilige Einlösung in der Studieneingangsphase
- Die bedarfsorientierte Weiterentwicklung von Studieneingangsphasen: Ein Projektbericht aus der Universität Potsdam
- Macht Mentoring aus Lehrjahren Herrenjahre? Evaluationsergebnisse der Implementation eines Team-Mentoringkonzepts für Studienanfänger
- Gelingende Transitionen an den Schnittstellen Schule - Studium und Studium - Beruf durch anschlussfähige Interventionen in der Hochschuldidaktik
- Öffnung von Hochschule: Auch für Kinder und Jugendliche?
- Wer redet mit bei der Studienwahl? Der Einfluss Anderer auf die Entscheidung Lehramt oder Ingenieurwissenschaften zu studieren
- Theorie-Praxis-Verflechtung in der frühpädagogischen Ausbildung Das Zentralproblem der Akademisierung des Erzieher/innen-Berufs
- „Exam drives Learning“ Unterschiede im prüfungsbezogenen Lernverhalten zwischen altem und reformiertem Medizinstudium an der Medizinischen Universität Wien
- Qualität der universitären Lehrerbildung – eine Herausforderung für deutsche Hochschulen

UVW UniversitätsVerlagWebler

4+5 | 2010

www.hochschulwesen.info
www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. 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. 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., Universität Bergen (Norwegen), Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)
Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., TU Dresden

Herausgeber-Beirat

Christian Bode, Dr., ehem. Gen. Sekr. DAAD, Bonn
Rüdiger vom Bruch, Prof. 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, Frankfurt am Main
Sigrid Metz-Göckel, Prof. em. Dr., Dortmund
Jürgen Mittelstraß, Prof. Dr., Konstanz
Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Emden
Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Halle, Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin
Jürgen Schlegel, Min.Dirig., Gen. Sekr. GWK, Bonn
Johannes Wildt, Prof. Dr. Dr. h.c., Dortmund

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Origialbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen die Ergebnisse nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte die Datzei des Manuskripts per E-Mail an die Redaktion (Adresse imImpressum).

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

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler
Übersetzung editorial: J. Kleinehelftewes

Druck: Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

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

Bezugspreis:
Jahresabonnement: 92 Euro/Einzelpreis: 16 Euro
Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten.
Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht bis 6 Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich
Redaktionsschluss: 11.10.2010

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

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

58. Jahrgang

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

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

109

In eigener Sache

Nachruf für Prof. Dr. Reiner Niketta 111

Hochschulentwicklung/-politik

Ludwig Huber
Anfangen zu Studieren
Einige Erinnerungen zur „Studieneingangsphase" 113

Wolff-Dietrich Webler
Eingangsphase zu welchem Ausgang? – Studienziele und deren anteilige Einlösung in der Studieneingangsphase 121

Birgit Hilliger, Peter Kossack, Uta Lehmann & Joachim Ludwig
Die bedarfsorientierte Weiterentwicklung von Studieneingangsphasen: Ein Projektbericht aus der Universität Potsdam 134

Robert W. Jahn, Juliane Fuge & Matthias Söll
Macht Mentoring aus Lehrjahren Herrenjahre? Evaluationsergebnisse der Implementation eines Team-Mentoringkonzepts für Studienanfänger 140

Renate von der Heyden, Annette Nauerth & Ursula Walkenhorst
Gelingende Transitionen an den Schnittstellen Schule - Studium und Studium - Beruf durch anschlussfähige Interventionen in der Hochschuldidaktik 148

Judith Bündgens-Kosten & Michael Kerres
Öffnung von Hochschule: Auch für Kinder und Jugendliche? 155

Hochschulforschung

Marold Wosnitza & Susan Beltman
Wer redet mit bei der Studienwahl? Der Einfluss Anderer auf die Entscheidung Lehramt oder Ingenieurwissenschaften zu studieren 160

Peer Pasternack
Theorie-Praxis-Verflechtung in der frühpädagogischen Ausbildung
Das Zentralproblem der Akademisierung des Erzieher/innen-Berufs 167

Lukas Mitterauer, Oskar Frischenschlager, Seham Abbas & Gerald Haidinger
„Exam drives Learning" Unterschiede im prüfungsbezogenen Lernverhalten zwischen altem und reformiertem Medizinstudium an der Medizinischen Universität Wien 173

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Britta Fischer
Qualität der universitären Lehrerbildung – eine Herausforderung für deutsche Hochschulen 179

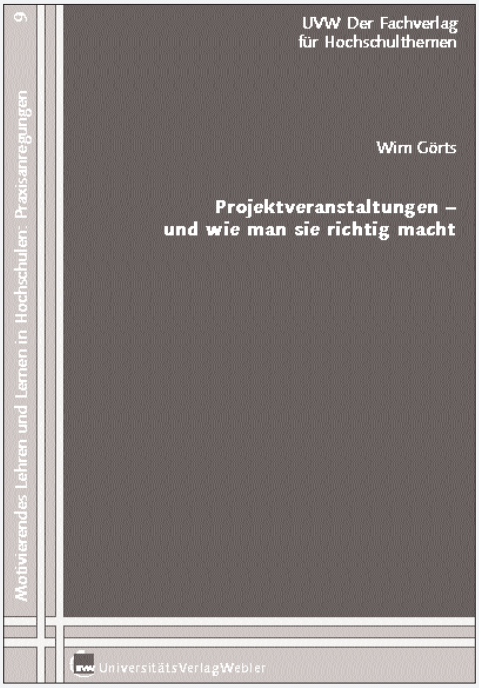
Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

4+5 | 2010

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Wim Görts
Projektveranstaltungen – und wie man sie richtig macht



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

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

Reihe Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

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

Wolff-Dietrich Webler:
Zur Entstehung der Humboldtschen Universitätskonzeption
Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland- ein historisches Beispiel

Reihe: Beruf Hochschullehrer/in

Insbesondere für diejenigen, die genauer wissen wollen, was sich hinter der Formel „die Humboldtsche Universität" verbirgt, bietet sich die Gelegenheit, wesentliche historische Ursprünge der eigenen beruflichen Identität in der Gegenwart kennen zu lernen.

Die Grundlagen der modernen deutschen Universität sind in einigem Detail nur Spezialisten bekannt. Im Alltagsverständnis der meisten Hochschulmitglieder wird die Humboldtsche Universitätskonzeption von 1809/10 (Schlagworte z.B.: „Einheit von Forschung und Lehre", „Freiheit von Forschung und Lehre; Staat als Mäzen", „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden") häufig mit der modernen deutschen Universität gleichgesetzt, ihre Entstehung einer genialen Idee zugeschrieben.

Die vorliegende Studie zeigt, unter welchen gesellschaftlichen und universitären Bedingungen sich einige zentrale Merkmale ihrer Konzeption schon lange vor 1800 entwickelt haben, die heute noch prägend sind. Dies wird anhand der akademischen Selbstverwaltung, der Lehrfreiheit und der Forschung vorgeführt. Die über 50 Jahre ältere, seit mindestens Mitte des 18. Jahrhunderts anhaltende Entwicklungsdynamik wird lebendig. Schließlich wird als Perspektive skizziert, was aus den Elementen der Gründungskonzeption der Berliner Universität im Laufe des 19. Jahrhunderts geworden ist.

Der Text (1986 das erste Mal erschienen) bietet eine gute Gelegenheit, sich mit den wenig bekannten Wurzeln der später vor allem Wilhelm von Humboldt zugeschriebenen Konzeption und ihren wesentlichen Merkmalen vertraut zu machen.

ISBN 3-937026-56-8, Bielefeld 2008, 30 Seiten, 9.95 Euro

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

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

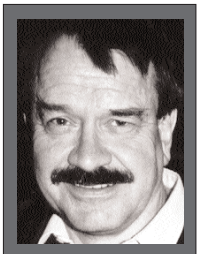
Wir gedenken des Todes eines Kollegen aus der Hochschulforschung, Reiner Niketta, und haben ihm in dieser Ausgabe einen Nachruf gewidmet. **Seite 111**

Die hier vorliegende Doppelausgabe des HSW versammelt (neben einzelnen Artikeln zu anderen Themen) Beiträge zum Schwerpunkt „Reform der Studieneingangsphase". Dieses Thema begleitet unsere Publikationen kontinuierlich in vielen Variationen (HSW 3-1999; 4-1999; 3-2002; 6-2002; 5-2003; 4-2005; 6-2006; 5-2008). Wie bekannt, liegt in dieser Phase der Schlüssel für ein erfolgreiches Studium. Trotzdem existieren – mangels ausreichender Kenntnis oder aus Unachtsamkeit – viele suboptimale Lösungen, und die Studieneingangsphase beschäftigt die Studienreform schon lange. Das nötige Wissen für Problemlösungen ist grundsätzlich vorhanden, aber zu wenig aufeinander bezogen und verbreitet. Das IWBB führt daher unter dem Thema *„Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium"* im Oktober 2010 eine Expertentagung und später eine öffentliche Tagung zum Thema durch, die für Reformkonzepte werben will. In dieser Ausgabe werden Beiträge publiziert, die auf dieser Tagung beraten werden sollen. Sie enthalten bereits viele positive Ansätze, die die Entwicklung befördern können.

In seinem Aufsatz **Anfangen zu Studieren. Einige Erinnerungen zur „Studieneingangsphase"** trägt *Ludwig Huber* noch einmal die Aspekte vergangener Lösungsversuche zusammen, bevor er auf die durch die Bologna-Reformen neu geschaffene Lage kommt. Und für ein wissenschaftliches Studium Wichtiges wird von den üblichen Lösungsversuchen zu wenig beachtet ... Diese Seiten werden in das Bewusstsein gehoben. **Seite 113**

Wolff-Dietrich Webler spannt in seinem Beitrag **Eingangsphase zu welchem Ausgang? – Studienziele und deren anteilige Einlösung in der Studieneingangsphase** den Bogen vom Studienbeginn zu den Studienzielen auf und fragt, was von den Studienzielen anzubahnen oder gar schon zu erreichen im ersten Studienjahr zu leisten ist. Dabei knüpft er an die Differenz von Schule und Hochschule an und stellt ein „Pflichtenheft" der Studieneingangsphase auf – quasi Qualitätskriterien, die eingelöst werden müssen. **Seite 121**

An der Universität Potsdam neigt sich ein Projekt dem (vorläufigen) Ende zu, das sich zum Ziel gesetzt hat, Studieneingangsphasen zu reformieren. Das Besondere besteht darin, nicht nur einen bestimmten Studiengang zu optimieren, sondern ein Konzept zu entwickeln, wie eine Vielzahl von Studiengängen in enger Kooperation zwischen Projekt und Fächern jeweils sehr spezifisch überarbeitet werden kann. Über Einzelfall-Lösungen hinaus kommt diesen Ergebnissen eine erhebliche Breitenwirkung zu. Dies wird an drei Beispielen vorgeführt. In diesem Ansatz sehen die Initiatoren auch den Schlüssel zu einem Wandel der Lehr- und Lernkultur an einer Hochschule. Mit ihrem Aufsatz **Die bedarfsorientierte Weiterentwicklung von Studieneingangsphasen: Ein Projektbericht aus der Universität Potsdam** veröffentlichen *Birgit Hilliger, Peter Kossack, Uta Lehmann & Joachim Ludwig* ihre Arbeit hier im HSW. **Seite 134**



W.-D. Webler

Eine Möglichkeit, den Studienbeginn zu erleichtern, besteht in der Einrichtung von studentischen Mentoring-Programmen (z.B. auch als Patenschaften bezeichnet). HSW und P-OE haben darüber wiederholt berichtet. Die Wirtschaftspädagogik der Universität Jena hat ein solches Programm eingerichtet und in seiner Erprobung empirisch begleitet. *Robert W. Jahn, Juliane Fuge & Matthias Söll* berichten in ihrem Beitrag: **Macht Mentoring aus Lehrjahren Herrenjahre? Evaluationsergebnisse eines Team-Mentoringkonzepts für Studienanfänger** über die Ergebnisse. **Seite 140**

Anders angesetzt als die vorstehenden Projekte zeigt sich der Bericht von *Renate von der Heyden, Annette Nauerth & Ursula Walkenhorst* über **Gelingende Transitionen an den Schnittstellen Schule-Studium und Studium-Beruf durch anschlussfähige Interventionen in der Hochschuldidaktik**. Es besteht aus zwei Schwerpunkten: Der Optimierung der Studieneingangs- und der Studienausgangsphase. Ist das Potsdamer Projekt besonders auf die Spezifika der Fächer und Studiengänge abgestellt, so soll hier – neben dem üblichen Orientierungs- und Einführungsbedarf – stärker auf die in die Hochschule eintretenden Studierenden in ihrer Individualität eingegangen werden. So soll untersucht werden, mit welchen Kompetenzen sie in das Studium eintreten, Genderfragen werden stärker berücksichtigt als an anderer Stelle und vor allem sollen – über curriculare Fragen hinaus – Ergebnisse gewonnen werden, die auf potenzielle Veränderungen der Hochschulstrukturen und der hochschuldidaktischen Vorbereitung der Lehrenden hinzielen. **Seite 148**

Die verstärkte Öffnung der Hochschulen für Besuche der Bevölkerung (Tage der offenen Tür) hatte viele Funktionen. Popularisierung, Legitimation, Werbung. Neugierige nichtakademische Eltern, die einen Eindruck gewinnen wollten, was ihre „Kinder" im Studium so treiben, Wissenschaftsfaszination in allen Bevölkerungsschichten, Interesse an Programmen „Studierende ab 50" oder „Seniorenstudium". Die Motive für beide Seiten waren vielfältig. Empirische Studien zu den Bedingungen für Bildungsexpansion hatten überdies schon in den 60er Jahren des 20. Jhs. gezeigt, dass nicht-akademische Familien ein Studium um so eher in Betracht zogen, je konkreter sie sich „Hochschule" vorstellen konnten - Gebäude, Studienbetrieb usw. Deshalb waren solche Familien in Standortnähe von Hochschulen deutlich höher bildungsbeteiligt als (jetzt in Doppelsinn) „bildungsferne" Familien (mit ein Grund für die nachfolgende Regionalisierung von Hochschulstandorten). *Judith Bündgens-Kosten & Michael Kerres* haben in ihrem Beitrag: **Öffnung von Hochschule: Auch für Kinder und Jugendliche?** die neueren, aber auch schon einige Jahre bestehenden Aktionen, wie „Kinder-Universität" und „Schnupper- Studium" (für ältere Schüler/innen) in ihren Zielen und Funktionen analysiert und systematisiert. Auf diese Weise fällt es in Zukunft für die Hochschulen in diesem wachsenden Sektor ihrer Aktivitäten leichter, sich über die eigenen Ziele klarer bewusst zu werden und Programme entsprechend zu optimieren. **Seite 155**

Studienmotivation scheint – folgt man dem Forschungsstand der Motivationsforschung in der Pädagogischen Psychologie – lange Zeit als eine innerpersonale Angelegenheit betrachtet worden zu sein. Einen Bildungssoziologen verwundert das, denn dort zählen derartige Studien zur Forschung über das Bildungsverhalten von Menschen. Studienmotivation und Studienentscheidungen gehen vielfach auf kommunikative Prozesse in Familie, weiterer Verwandschaft, Freundeskreis, beobachtbare berufliche Kontexte im weiteren Umkreis zurück. Studium kann familiär erwünscht (und erwartet sein). Das alles kommt jedenfalls zu persönlicher (vielleicht ursprünglicher) Motivation hinzu, unterstützt von personalen Modellen, an denen beobachtet werden kann, wie intellektuell und wirtschaftlich erfolgreich Studium sein kann. Letzteres war im Zusammenhang mit der Debatte um Bildungsexpansion und sozialen Aufstieg bildungsferner Schichten und deren Entschluss zum Studium in der zweiten Hälfte der 60er Jahre empirisch von soziologischer und sozialgeografischer Forschung gut aufgearbeitet worden. Diese Forschung hat u.a. zur regional gestreuten Gründung neuer Hochschulen geführt. Aber die Ergebnisse scheinen der wechselseitigen Isolierung der Fächer zum Opfer gefallen zu sein. In die Lücke in der Motivationsforschung innerhalb der Psychologie hinein haben *Marold Wosnitza & Susan Beltman* verdienstvoller Weise eine Studie durchgeführt, über die sie in dieser Ausgabe des HSW berichten. Der Artikel trägt den Titel: **Wer redet mit bei der Studienwahl? Der Einfluss Anderer auf die Entscheidung, Lehramt oder Ingenieurwissenschaften zu studieren.** Die Ergebnisse überraschen durch die Unterschiede, die die Studierenden der einen und der anderen Fachkultur bzgl. ihrer Motivation angeben. Sie registrieren zwar beide den herausragenden Einfluss der Familie, aber darüber hinaus geht die Art der relevanten Gegenüber deutlich auseinander. In ihrem Profil spannende Ergebnisse, die weitere Forschung geradezu herausfordern.

Seite 160

Seit es Kindergärten gibt, wird im Spannungsfeld „Betreuung oder auch Bildung?" eine adäquate Ausbildung der dort Arbeitenden diskutiert. Die Pestalozzi-Fröbel-Häuser in Berlin und Frankfurt/Main hatten schon in den 20er Jahren das verhängnisvolle Prinzip: „Je kleiner die Kinder, desto kürzer und anspruchsloser die Ausbildung der Lehrkräfte" durchbrochen (das ja Jahrzehnte auch für die Ausbildung der „Volksschullehrer/innen" galt). Diese Häuser setzten Maßstäbe für eine angemessene, anspruchsvolle, praxisnahe und doch solide theoretisch fundierte Ausbildung, die sich erst jetzt auf ähnlichem Niveau in den Studienangeboten der Fachhochschulen wiederfinden. Diese Ausbildung der Kindergärtnerinnen wurde den Trägern Ende der 60er Jahre des 20. Jhs. zu teuer (auch in den anschließenden Gehältern). Sie erfanden die abgestufte „Billigausgabe" mit der Bezeichnung „Erzieherin" mit vereinfachter Ausbildung. Erst ab 2004, zu Beginn des 21. Jhs. setzte sich teilweise (z.B. an der Alice-Salomon-Hochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin) die Einsicht wieder durch, dass hier eine wesentlich anspruchsvollere Ausbildung angemessen wäre. *Peer Pasternack* beleuchtet die gegenwärtige Entwicklung in seinem Aufsatz **Theorie-Praxis-Verflechtung in der frühpädagogischen Ausbildung**. Besondere Aufmerksamkeit richtet er auf den alten Vorwurf, eine anspruchsvollere, gar akademische Ausbildung führe zu Theorielastigkeit der Ausbildung und letztlich zur Praxisferne des Abschlussprofils. In der quantitativen Einordnung der Entwicklung zeigt sich allerdings, dass nur ein vergleichsweise geringer Teil der Ausbildungszahlen für Erzieherinnen auf Fachhochschulen entfallen wird.

Seite 167

Die Debatte um die Steuerung des Lernverhaltens durch Art und Inhalt der Prüfungen ist alt. Sie ist vor allem an dem Extrembeispiel der Juristenausbildung mit ihrer Dualität von akademischem Anspruch der Lehre und den abweichenden Anforderungen des Staatsexamens geführt worden. Sie hat zur florierenden Industrie der Repetitorien und dem Lernen der Studierenden parallel nach zwei „Grammatiken" und getrennten Zielen geführt. Sie sollte jeden Lehrenden genügend sensibilisiert haben. Das ist aber nicht der Fall, denn genau dieses ist durch die Art der Bologna-Reformen, wie sie in Deutschland durchgeführt wurden, auf nahezu alle Studiengänge übertragen worden. Die Autoren *Lukas Mitterauer, Oskar Frischenschlager, Seham Abbas & Gerald Haidinger* erinnern in ihrem Aufsatz **Exam drives Learning** daran, dass „das Lernverhalten der Studierenden mehr vom Format und Inhalt der Prüfung als vom Lernstoff beeinflusst wird. Somit haben es Curriculumplaner weitgehend in der Hand, durch die Auswahl der Prüfungsverfahren das Lernverhalten der Studierenden zu beeinflussen. Wie im Diploma-Supplement der Bologna-Deklaration empfohlen, müssen in der Curriculumplanung Kompetenzziele enthalten sein, anhand derer entschieden werden kann, welche Inhalte (Wissen, Fertigkeiten, Haltungen) mittels welcher Prüfungsformate überprüft werden sollen." Auch letzteres hat sich noch nicht überall herumgesprochen. Insofern nutzt das HSW gerne die Gelegenheit, eine empirische Überprüfung eines auch in seinen Prüfungsformen neuen Medizincurriculums der Medizinischen Universität Wien zu publizieren.

Seite 173

Die Lehrerbildung war an vielen Universitäten in Deutschland noch in den 80er und 90er Jahren stark vernachlässigt. Eine Verbindung zwischen der mangelnden Qualität der universitären Lehrerbildung und der Debatte um die (angeblich oder tatsächlich mangelnde) Studierfähigkeit der Abiturienten wurde kaum hergestellt, obwohl es sich bei der Schulkritik z.T. um ein hausgemachtes Problem der Universitäten selbst handelte. Mit der Bologna-Reform musste auch auf die Lehramts-Studiengänge ein neuer Blick geworfen werden. Zwar war – bis auf geringe Ausnahmen – die Grundständigkeit der Lehrerbildung nicht zu halten und die Polyvalenz setzte sich durch, aber immerhin gewannen diese Studiengänge neue Aufmerksamkeit. In ihrem Artikel **Qualität der universitären Lehrerbildung – eine Herausforderung für deutsche Hochschulen** legt *Britta Fischer* einen Qualitätsrahmen vor, der zu weiteren Konkretisierungen einlädt und zu einer Qualitätssteigerung der Lehrerbildung beitragen kann.

Seite 179

W.W.

Nachruf für Prof. Dr. Reiner Niketta

Da sich die Lebenswege von Reiner Niketta und mir immer wieder gekreuzt haben, schreibe ich diesen Nachruf.
Die Mitglieder des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB) trauern um ihren Kollegen Reiner Niketta, der am 14. Juli 2010 wenige Monate vor seiner Emeritierung nach langer schwerer Krankheit verstorben ist. Er wurde 65 Jahre alt. Seit Anfang des Jahres wusste er, dass ihm nur noch wenige Monate bleiben würden. Er konnte sie nutzen, um sein Leben abzuschließen und seiner Frau Dorothea den Übergang in ein Leben ohne ihn zu erleichtern. Wir, die Kolleginnen und Kollegen am IWBB fühlen mit Dorothea Niketta in Ihrem Verlust nach einem langen Weg, den Reiner und sie seit dem Studium zusammen zu Ende gegangen sind.

Am 19. Mai 1945 geboren, studierte er nach dem Abitur in Baden-Baden an den Universitäten Freiburg im Breisgau und Mannheim Soziologie und Sozialpsychologie. Er schloss dieses Studium 1971 in Mannheim als Diplom-Soziologe ab. Dort begegneten wir uns zum ersten Mal. Nach dem Examen trat Reiner Niketta als wissenschaftlicher Referent in das Wissenschaftliche Sekretariat des neu geschaffenen Gesamthochschulrates (GHR) des Landes Baden-Württemberg mit Sitz in Heidelberg ein, das ich für Hochschulforschung und Hochschulplanung aufzubauen und zu leiten hatte. Der GHR war eine Art Landes-Wissenschaftsrat (durch Urwahlen aus den Hochschulen des Landes gebildet) mit der Aufgabe, die Landesregierung in allen Angelegenheiten der Hochschulentwicklung zu beraten. Auf dieser ersten beruflichen Station war Reiner Niketta (zusammen mit den Kollegen Jochen Gerstenmaier, Wolfgang Karcher, Klaus Heymann, Otto Keck u.a.) daran beteiligt, eine empirische Hochschulforschung und Landeshochschulentwicklung für Baden-Württemberg (unter Einschluss der Studierendenforschung) von Hochschulseite aus aufzubauen und die empirischen Grundlagen für den Hochschulgesamtplan II des Landes zu legen. Die Beschäftigung mit Hochschul-, insbesondere Studierendenforschung steigerte sein Interesse an empirischer Wissenschaft und ließ ihn seitdem nicht mehr los.

Reiner Niketta arbeitete in den folgenden Jahren zunächst an der Universität Saarbrücken sowie der Universität der Bundeswehr Hamburg und ging dann an die Universität Bielefeld. Von dort aus promovierte er 1979 mit der Arbeit „Experimentelle Untersuchungen zum Einfluss exploratorischer Variablen auf das ästhetische Verhalten bei Rock-Musik“ an der Universität Mannheim zum Doktor der Philosophie. Das Thema verriet, dass sich Reiner Niketta intensiv mit Rock-Musik auseinander gesetzt hatte - wie sich zeigen sollte nicht nur wissenschaftlich, sondern auch praktisch-musikalisch. Seinen Kollegen im GHR-Sekretariat Anfang der 70er Jahre kaum bekannt, führte er ein Doppelleben: Er war selbst Rockmusiker und war noch in seinem Studium zwischen 1970 und 1972 als Bassist, Keyboarder und Sänger mit seiner Gruppe „Coupla Prog“ mehrere Male im Studio U1 des Südwestfunks in Baden-Baden zu Gast. Dort wurden insgesamt 12 Einzeltitel und die Pop-Oper „Edmondo Lopez“ eingespielt. Trotz dieser Erfolge entschied er sich für die Wissenschaft - auch für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit seiner Musik - in einer engen persönlichen Verbindung zur Sozialpsychologie der Ästhetik. Er habilitierte sich 1988 mit der Schrift „Determinanten ästhetischer Urteilsbildung. Theoretische und experimentelle Untersuchungen zu einer Sozialpsychologie der Ästhetik“ im Fach Sozialpsychologie bei Hans-Dieter Mummendey an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld.

Dort in der Fakultät kreuzten sich überraschend wieder unsere Wege, da ich seit 1974 mit dem Aufbau des Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Bielefeld beschäftigt war. Reiner Niketta kam später als Mitarbeiter an das IZHD vor allem durch das DFG-Projekt „Fachüberschreitendes Lehren und Lernen" (Leitung Ludwig Huber, Jan H. Olbertz, Johannes Wildt), das als kooperatives Projekt von Kolleg/innen der Universitäten Halle und Bielefeld am IZHD Bielefeld angesiedelt war. In dessen zweiter Phase stand eine repräsentative deutschlandweite Befragung zu fachüberschreitenden Studienaktivitäten im Mittelpunkt, die ganz auf der hohen empirischen Kompetenz und der Kooperationsfähigkeit von Rainer Niketta beruhte und ihm zugleich Gelegenheit gab, das Thema, das ihm immer am Herzen gelegen hatte, weiter zu verfolgen:die Studierenden. Die Publikation darüber (Reiner Niketta/Susanne Lüpsen: Der Blick über den Tellerrand des eigenen Faches. Fachüberscheitende Aktivitäten von Studierenden. Weinheim 1998).legte davon Zeugnis ab. Er war dem IZHD bald in seiner freundschaftlichen Hilfsbereitschaft und seiner kompetenten Beratung ein unentbehrlicher Kollege geworden.
Seine Berufung an die Universität Osnabrück freute uns als eine konsequente Folge seiner Entwicklung. Er übernahm dort 1993 (nach einigen Vertretungen) die Professur für empirische Sozialforschung und Statistik und ihre wissenschaftstheoretischen Grundlagen am Fachbereich Sozialwissenschaften. Vor dem Hintergrund eigener Stu-

dienerfahrungen schon lange - insbesondere seit den Heidelberger Tagen und der Mitarbeit im IZHD - für Hochschuldidaktik sensibilisiert (und von einer engagierten und bildungspolitisch aktiven Lehrerin als Ehefrau verstärkt), sah er spätestens in den Bielefelder Lehrtraditionen des integrierten Methodenkurses (IMK) (üblich seit Gründung der Fakultät für Soziologie 1969) und der Lehrforschungsprojekte als einem selbständigen Lernen in Projektform seine eigenen Überzeugungen von einer adäquaten Ausbildung in empirischer Sozialforschung bestätigt. In Osnabrück baute er als Leiter des Arbeitsbereichs Methoden der empirischen Sozialforschung die entsprechende Ausbildung nach diesen Grundgedanken um. Er organisierte projektorientierte Lehrveranstaltungen (den sog. POK, d.h. „Projektorientierten Kompaktkurs"), in denen die Studierenden die statistischen Methoden möglichst früh praktisch anwenden können. Eingebettet in die Durchführung kleinerer empirischer Forschungsprojekte konnten die Studierenden Fähigkeiten in der sozialwissenschaftlichen Statistik erwerben und den Gebrauch statistischer Software einüben. Mit dieser Art der Aneignung statistischer Methodenkenntnisse konnte Reiner Niketta viele der Studierenden für die empirische Forschung begeistern. Diese Fähigkeit führte auch zu einer kleinen Festschrift für ihn unter dem Titel „Soziologikus. Was kann denn der Mittelwert dafür, dass er so attraktiv ist" mit studentischen Arbeiten aus der projektorientierten Methodenausbildung.

Neben dieser Methodenorientierung stand die Sozialpsychologie der Ästhetik (und empirische Arbeiten zum Terror) im Mittelpunkt seiner wissenschaftlichen Arbeit. 1991-93 leitete er das Forschungsprojekt „Populärmusik in Deutschland. Soziologische und infrastrukturelle Zusammenhänge einer Musikkultur" am Zentrum für Musik und Kommunikationstechnologien, Wuppertal, mit dem er seine eigene zweite Welt erforschte. Aus den dortigen Publikationen ging vor allem die zusammen mit Eva Volke 1993 publizierte Studie „Rock und Pop in Deutschland. Ein Handbuch für öffentliche Einrichtungen und andere Interessierte" hervor. Darin wird die Rock- und Pop-Kultur aus der Sicht ihrer musikalischen Aktivisten mit den Methoden der empirischen Sozialforschung erforscht.

Reiner Niketta war Grenzgänger zwischen verschiedenen Disziplinen und verband sie vielfältig in seiner Arbeit. Infolgedessen war er Mitglied in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (dort der Fachgruppe Sozialpsychologie) sowie der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Dazu kam der Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung (AMPF) sowie die Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD). Die Schwerpunkte seiner wissenschaftlichen Arbeit lagen in der Hochschulforschung, insbesondere unterschiedlichen Perspektiven der Studierendenforschung und den methodischen Problemen der Evaluation von Lehrveranstaltungen sowie in der Untersuchung von Terrorismus-Folgen (Angst vor terroristischer Bedrohung).

Unser Kontakte waren nach seiner Berufung nach Osnabrück seltener geworden. Vor zwei Jahren aber hatte ich ihn - quasi als dritte Begegnung - auf eine Kooperation bei einem internationalen Master-Studiengang „Higher Education Development" angesprochen, den das IWBB vorbereitet, auf Methodenveranstaltungen im Rahmen der IWBB-Weiterbildungen - und zu einer Mitgliedschaft im IWBB eingeladen - nicht ahnend, dass er schon sehr krank war. Trotzdem ging Reiner Niketta auf das Angebot der Mitgliedschaft ein, konnte aber an den Aktivitäten des IWBB nicht mehr teilnehmen.

Wir trauern um einen höchst kompetenten, der Lehre und Studienreform und vor allem den Studierenden stets zugewandten Kollegen. Hätte er noch die Kraft gehabt, hätte er sicherlich auch der Forschung am IWBB zahlreiche Impulse gegeben.

Wolff-Dietrich Webler

Sechste Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) zum Thema „Wettbewerb und Hochschulen" - Call for Papers

Vom 11. bis 13. Mai 2011 findet in Wittenberg die sechste Jahrestagung der GfHf statt.
Ausgerichtet wird sie vom Institut für Hochschulforschung (HoF).

Wenn Sie mit einem Vortrag an der Tagung teilnehmen möchten, reichen Sie bitte bis 28. Januar 2011 ein Abstract ein (max. 350 Worte).

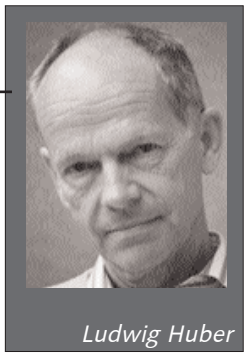
Bitte senden Sie Ihr Abstract an folgende Adresse: institut@hof.uni-halle.de

Die Rückmeldung über die Annahme oder Ablehnung der Beiträge erfolgt bis zum 28. Februar 2011.

Das vorläufige Programm ist ab Anfang März 2011 im Internet verfügbar unter: http://www.hochschulforscher.de

Quelle: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/GfHf_Call_for_Papers_2011_Wettbewerb.pdf

Ludwig Huber



Ludwig Huber

Anfangen zu Studieren

Einige Erinnerungen zur „Studieneingangsphase“

In his article **"Begin to study. Some reminders for the "introductory phase"** *Ludwig Huber* (Bielefeld) once again collects the aspects of past solution attempts before he approaches the new situation, created by the Bologna reforms. What is important for academic studies is often ignored by the usual solution attempts ... These aspects create awareness.

Warum noch einen Artikel zum Thema „Studieneingangsphase“ schreiben? Sind nicht die Grundprobleme des Übergangs in die Hochschule und der Einführung ins Studium längst verstanden, die vielfältigen Erscheinungsformen, in denen sie sich zeigen, ausführlich diskutiert, die praktischen Lösungsmöglichkeiten jedenfalls im Prinzip wohl bekannt? Oder sind vielleicht im steten Fluss dieser Überlegungen und gerade deswegen bestimmte Gedanken in den Hintergrund geraten, an die sich zu erinnern lohnt?

1. Zur Rekapitulation: Was über die Probleme des Studienanfangs längst bekannt ist

Über die einzelnen Studienanfänger/innen vor unseren Augen, in unserer Hochschule oder Lehrveranstaltung müssen wir jeweils alles neu erfragen und erfahren, am besten von ihnen selbst; ebenso über jeweilige Gruppierungen. Aber was wir über „die“ Studienanfänger als Population und ihre typischen Probleme wissen, scheint gar nicht so wenig.

1.1 Studierfähigkeiten

In der Sprache von Soziologen „kann die Entscheidung über die Aufnahme eines Hochschul-Studiums als Investition in (das eigene) Humankapital verstanden werden; eine Investition, die wegen ihrer Langfristigkeit und der nur unzureichenden Abschätzbarkeit der dabei zu berücksichtigenden Parameter mit erheblichen Unsicherheiten verbunden ist. Typisch für die Phase des Übergangs in das Studium ist das zeitgleiche Zusammentreffen von fachlich-intellektuellen berufs- und arbeitsmarktbezogenen, persönlichkeitsspezifischen und nicht zuletzt finanziellen Herausforderungen, die darüber hinaus häufig mit veränderten psychosozialen Verhaltensanforderungen einhergehen (Rollenwechsel vom Schüler zum Studierenden, Ablösung vom Elternhaus)“ (Heine/Spangenberg 2004, S. 190). Die Studienanfänger/innen erklären mehrheitlich die Entscheidung für ein Studium und die Wahl eines Faches in Befragungen für eine im allgemeinen (wegen der Unübersichtlichkeit des Arbeitsmarkts hier und der Vielzahl der Ausbildungsmöglichkeiten da) schwere bzw. sehr schwere Entscheidung (ebd. S. 199). Auch wenn sie sie in ihrem persönlichen Fall meistens leichter gefunden haben (ebd. S. 200) und auch wenn ungefähr drei Viertel später bestätigen, dass sie sich wieder so entscheiden würden (vgl. ebd.; Bargel u.a. 2008, S. 25; Knauf/Rosowski 2007, S. 299), bedeutet das nicht, dass sie nicht auch immer wieder einmal mit Zweifeln zu kämpfen hätten - je weniger sie sich durch Herkunft, Eltern, Schulleistungen gestützt fühlen, desto eher (Heine/Spangenberg 2004, S. 200f.). Erwägungen, ob sie nicht doch das Studium abbrechen sollten, räumt immerhin ein Viertel der Studierenden ein (Bargel u.a. 2008, S. 25).

Dabei spielt auch eine Rolle, wie gut sich die Studienanfänger/innen auf ihr Studium vorbereitet fühlen. Auch hier gleichen sich die Bilder, die die studentensoziologische Surveyforschung liefert, über die Jahre beträchtlich: Die Gesamteinschätzung der schulischen Vorbereitung lautet auf sehr gut/gut bei ca. 40% , auf teils/teils bei ca. 35% und auf schlecht/unzureichend bei ca. 25% der Befragten (vgl. Schreiber/Sommer 2005, 14). Ihr Allgemeinwissen und ihre Fähigkeiten in Deutsch (Rechtschreibung/Grammatik), Textverstehen und Ausdrucksfähigkeit sehen die Studienanfänger/innen selbst (im

Unterschied zu ihren Hochschullehrern) in großer Mehrheit als völlig oder mindestens ausreichend an; bezüglich ihres Englisch urteilen gut die Hälfte, bezüglich Mathematik allerdings nur noch ein Drittel ebenso (Heine u.a. 2008, 233ff. ; vgl. Schreiber/Sommer 2005, S. 36f.). Hier wie bei allen diesen Einschätzungen zeigen sich, wie zu erwarten, beträchtliche fachspezifische Unterschiede.
Bezüglich der Fähigkeit zu selbstständiger Studiengestaltung im allgemeinen und der Beherrschung wissenschaftlicher Arbeitstechniken bei Studienbeginn fallen die Einschätzungen merklich weniger positiv aus (Heine u.a. 2008, 233ff): „Nicht einmal zwei von fünf Studienanfängern beherrschen sie ausreichend und fast jeder Vierte attestiert sich hier erhebliche Defizite." (ebd. S. 237). In einer früheren Untersuchung findet sich dazu eine Differenzierung der Befunde, die vermutlich immer noch zutrifft: Fähigkeit zum eigenständigen Aneignen von Fachwissen, zum Arbeiten in Gruppen, zur schriftlichen Darstellung von Ergebnissen und zum Umgang mit dem PC sahen darin etwas über 50 % bei sich völlig oder hinreichend gegeben. Für Fähigkeiten wie Überzeugendes Argumentieren, Nutzung des Internets für das Fach, Halten von Referaten, systematische Recherche und Arbeiten mit speziellen EDV-Programmen hingegen fallen die Werte auf 46% und darunter bis hin zu 22% (Schreiber/Sommer 2005, S. 10). Allgemeine Fähigkeiten, die doch so wichtig seien, würden schlecht bzw. gar nicht vermittelt und jedenfalls schlechter als die Fächer (vgl. Schillo 1998).
Folgerungen, was in der Studieneingangsphase zur Kompensation der Defizite in dieser Hinsicht getan werden könnte oder müsste - von Brücken- oder Ausgleichskursen bis zu speziellen Trainings - , drängen sich geradezu auf und werden ja auch vielerorts gezogen. Doch bevor ich darauf eingehe, sei noch eine andere Perspektive eingenommen:

1.2 Statuspassagen

Beobachtungen, die stärker in den Blick bekommen, was der Eintritt ins Studium subjektiv bedeutet, können vor allem von Studienberater/innen aus ihren Erfahrungen mit Studienanfänger/innen heraus eingebracht werden. Eine Zusammenschau solcher Beobachtungen von Ruth Großmaß und Roswitha Hofmann (2009) finde ich so vorzüglich, dass ich mir erlaube, sie gleichsam stellvertretend für eine ganze Gruppe ähnlicher Beiträge zu referieren.
Wie andere vor ihnen knüpfen sie an das ursprünglich ethnologische Konzept der Statuspassage, des im Entwicklungsprozess zu vollziehenden Übergangs von einem gesellschaftlich definierten Status in einen anderen an, die in Stammesgesellschaften oft mit Initiationsriten verknüpft ist. Auch der Übergang von der Schule zur Hochschule trägt einerseits „Merkmale einer institutionsgebundenen Statuspassage" - nüchtern betrachtet die Fortsetzung der Lernbiographie in einer anderen Ausbildungseinrichtung, weiterhin in Fächern, mit neu definiertem Abschlussziel usw. -, andererseits „Züge einer (verdeckten) Initiation" - unter „zusätzlichen, auch emotional bedeutsamen Veränderungen". Diese vollziehen sich in Erwachsenwerden, evtl. in Wohnungs- und Ortswechsel, in riskanten Entscheidungen betreffend Berufs- und implizit Lebensziel, und jedenfalls und vor allem im Eintritt in eine andere Lernumgebung. Hier gilt: „Selbstorganisation ist gefragt, Rückmeldungen sind ... ein knappes Gut, und Wahrgenommen-Werden ist keine Selbstverständlichkeit mehr" (Großmaß/Hofmann 2009, S. 97f.).
Verglichen mit dem Erfahrungshintergrund des in Familie, Schule und Umfeld verorteten Schülers bedeutet der Eintritt ins Studium eine große Entwicklungsaufgabe. Für die, die ihr Elternhaus verlassen, zeigt sich: „Sich in einem neuen Umfeld zurechtzufinden, ein eigenständiges Alltagsleben zu gestalten, kostet Kraft und nimmt emotionale Sicherheit" (ebd. S. 99). Für alle ist „die soziale Welt der Universität -...auch ein zunächst unbekanntes Milieu, dessen Regeln und Selbstverständlichkeiten erst gelernt sein wollen "(ebd. S. 100). Dieses Milieu ist akademisch, darum schwieriger für Studierende aus bildungsfernen Familien, in den Mustern der Leistungsdarstellung, Konkurrenz und Förderung immer noch männlich bestimmt, darum befremdlicher für Frauen (mögen diese auch im Schnitt jetzt mehr als 50% der Studienanfänger ausmachen) und, nicht zu vergessen, fachkulturell geprägt, worauf Schulabgänger/innen noch gar nicht vorbereitet sind.
Hochschulisches Lernen fordert immer noch, auch im stärker strukturierten Studium, „ein Maß an Selbststeuerung und Eigeninitiative", das erschrecken oder verwirren kann und auf das die Schule, auch wenn sie in ihrem Rahmen Selbstständiges Lernen zu fördern immer mehr beansprucht, nicht wirklich vorbereitet (s.o.). „Rückmeldungen erfolgen selten persönlich, sondern vorwiegend in der Form von Kritik an Produkten" (ebd. S. 100) - man kann auch sagen: die Kunst des individuellen Feedback ist sehr schlecht entwickelt. Die Prüfungen, nun, nach „Bologna", an Zahl vervielfacht und studienbegleitend, erfüllen diese Funktion nur unzureichend, zumal sie in ihrer gegenwärtigen Form die eigentlich wichtigen Kompetenzen nicht erfassen; dafür sind sie um so mehr dazu angetan, schon den Studienanfänger/innen Angst zu machen, sie unter Konkurrenzdruck zu setzen und sie all ihr Fragen und Tun von Beginn an auf die Prüfungsanforderungen hin ausrichten zu lassen. Misserfolge darin zu verkraften, muss auch erst gelernt werden; wiederholen sie sich, gibt es, anders als in der Schule, wenig Kompensationsmöglichkeiten, und es können Krisen folgen, in denen bald der Sinn des Studiums selbst oder das gewählte Fach in Frage steht. Solche Zweifel können aber auch umgekehrt die Folge ganz neuer Erfahrungen, ungeahnter theoretischer Horizonterweiterungen oder persönlicher Weiterentwicklung sein, zu denen ein Studium - glücklicherweise - immer noch Raum bietet; das impliziert aber, dass Phasen der Verunsicherung wiederholt bewältigt werden müssen, gerade nach den ersten Monaten im Studium, und dass die Entscheidung für ein Studium im Grunde nicht eine punktuelle, sondern ein Prozess ist (vgl. ebd. S. 101).
Das alles gilt um so mehr als der Studienanfang zugleich in eine erste Phase des Erwachsenenalters mit den wiederum ihr eigenen Entwicklungsaufgaben fällt: Probie-

ren und Aufgeben von Lebensformen, Liebesbeziehungen und deren Enttäuschung, Lebensentwürfe und deren Zerbrechen... Die Verquickung mit dem Studium im engeren Sinne ist unauflöslich; auch wenn die Hochschule als Institution ebenso wie die Hochschuldidaktik als Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses sich nur mit letzterem befassen kann, so muss sie doch wenigstens einen humanen Lebensraum bieten, in dem die jungen Menschen damit umgehen können, und in Gestalt der Studienberatung - auch einer psychotherapeutischen! - eine Stelle, an die sie sich wenden können.

1.3 Individualisierung

Das alles sind schon alte Erfahrungen, die sich mit jeder Studentengeneration wiederholen, in einzelnen Formen und Akzenten sich vielleicht verschiebend, im strukturell bedingten Kern aber gleichbleibend. Wie stark die nach „Bologna“ benannte Studienstrukturreform sie verändert, wird gleich noch diskutiert werden. Stärker dürften, unabhängig davon, übergreifende gesellschaftliche Veränderungen sich auswirken.

Das wird deutlich, wenn man Studienentscheidung und Studienfachwahl als nur eine der möglichen Varianten in den größeren Zusammenhang von Berufsorientierungen und -wahlentscheidungen stellt. In der Zusammenfassung vieler soziologischer Befunde durch Oechsle (2009) ergibt sich: Prämissen, die für diesen einmal galten - Vorstellungen von Normalbiographien, Konstanz der Strukturen der Arbeitswelt, Konstrukte rationalen Entscheidungsverhaltens, ja der Berufsbegriff selbst - sind brüchig geworden. Wo die objektiven Strukturen sich auflösen, werden die subjektiven Kompetenzen immer wichtiger. Das gilt wie für die Arbeitswelt überhaupt, die immer mehr eine Involvierung der ganzen Person in den Arbeitsprozess und dafür die entsprechenden Schlüsselkompetenzen und Haltungen fordert, so auch für den Prozess der Berufs- und Studiengangswahl, die geradezu „Übergangskompetenzen“ verlangt. Die „Entstandardisierung“ der Ausbildungswege ermöglicht aber auch eine „eigenlogische“ Gestaltung der Biographie („Biografisierung“, vgl. auch Stauber/Walther 2004), fordert in der Fähigkeiten zur Beeinflussung auch der Kontexte, zur Planung der Zukunft (oder Zukünfte) und zur Umsetzung solcher Pläne gebraucht werden (vgl. Beck 1986). Über Handlungsmotivation, bewusst oder unbewusst, und Rationalisierung von Handlungen hinaus wird reflexive Handlungssteuerung immer wichtiger, in die die Vergegenwärtigung der Gründe aus Erfahrungen und Kontextwissen eingeht (vgl. Giddens 1992). Was im Verfolg dieser Gedankengänge in der Lebenslaufforschung im allgemeinen herausgearbeitet wird - die Kompliziertheit der Interaktionen zwischen Subjekt und Umwelt, die Unsicherheit und das Gefordertsein angesichts unübersichtlicher Vielfalt von Optionen, die Wahl zwischen einer Orientierung vor allem an der Gegenwart angesichts zu schwieriger Zukunftsfragen oder einer Orientierung nichtsdestrotz an möglichst klarer Lebensplanung und Gestaltung der Zukunft (Oechsle 2009, S. 35ff.) - das lässt sich m.E. alles mutatis mutandis auch für den Prozess des Studiums sagen.

Das gilt dann auch für die Folgerung, dass dafür die Entwicklung, besser: die Erarbeitung einer Identität und eines Metawissens über Interessenbildung und Entscheidungsfindung eine entscheidende Basis ist, eine Erarbeitung, die ihrerseits die Möglichkeit von Exploration und Erprobung voraussetzt (ebd. S. 42ff.).

2. Zur gegenwärtigen Situation: Welche Veränderungen des Studieneingangs bewirken die neuen Studienstrukturen?

Da die Auswirkungen der „Bologna“-Reform (vgl. dazu generell Himpele u.a. 2010) auf die Studieneingangsphase wahrscheinlich in anderen Beiträgen zu diesem Heft ausführlicher behandelt werden, sollen hier, solange empirische Untersuchungen speziell dazu noch fehlen (oder so unergiebig sind wie die von Bechtold/Helferich 2008), nur einige generelle Vermutungen geäußert werden. (Dabei kann auf die z.T. sehr erheblichen und für etwaige Folgerungen relevanten Unterschiede zwischen den Fächerbereichen und Hochschularten leider nicht eingegangen werden.)

2.1 Vermutungen zur Situation

2.1.1 Die Schwierigkeit der Wahl eines Studienganges und einer Hochschule dürfte steigen, da die Zahl der Studiengänge sich stark erhöht hat, die Vielfalt größer, das Angebot also zwar reicher, aber auch unübersichtlicher geworden ist; zugleich fallen die Zulassungsbestimmungen und -begrenzungen an den einzelnen Hochschulen immer unterschiedlicher aus. Die Orientierungsaufgaben im Vorfeld der Studienentscheidung wachsen also, wie sich auch in den Fallzahlen der Studienberatung zeigt , und verlängern sich mutmaßlich auch noch in das erste Semester hinein (vgl. Bargel u.a. 2008, S. 29). Das müsste in der Gestaltung der Studieneingangsphase berücksichtigt werden.

2.1.2 Man könnte denken, dass in den neuen Studienstrukturen die Studienwahlentscheidung, oft als so schwer empfunden, insofern leichter fällt, als dem Grundgedanken nach der Bachelor innerhalb eines weiten Feldes ein polyvalentes Grundstudium bieten sollte, dank dessen die endgültige Festlegung noch einmal aufgeschoben werden kann; später erst, mit der Wahl eines Master-Studiums, soll eine engere Spezialisierung oder Ausweitung, eine Abwandlung oder gar Umorientierung der Studienrichtung erfolgen können. Das müsste auch den Studierenden entgegenkommen, denen, wenn man die Inerviewaussagen bei Knauf/Rosowski (2009) verallgemeinern darf, im Verlauf durchaus bewusst wird, dass ihre anfänglichen Berufsvorstellungen und -wahlen, selbst wenn sie früh und fest getroffen wurden, etwas Vorläufiges haben. Anscheinend wird jedoch die Chance der Zäsur zwischen den Stufen (noch?) nicht richtig wahrgenommen, sondern Bachelor und Master de facto als lineare Sequenz oder aber als Hürdenlauf behandelt - von beiden Seiten. Die fast skandalöse Unübersichtlichkeit der Übergangsregelungen (vgl. Webler 2009) oder die Sorge, durch eine sehr enge Selektion vom Master-Studium ausgeschlossen zu werden (vgl. Bargel u.a.

2009, S. 96), wirkt so schon in die Studieneingangsphase hinein. Es ist dies nicht der einzige Punkt, an dem sich zeigt, dass in dieser Probleme virulent werden, die nicht durch Beratung der Subjekte, sondern nur durch Reformen der Rahmenbedingungen wirklich gelöst werden können.

2.1.3 Man könnte erwarten, dass die gegenüber den früheren Diplom- und erst recht Magister-Studien stärkere Reglementierung der Bachelor-Studiengänge, wenn man die Wahl erst einmal vollzogen hat, die Probleme der weiteren Orientierung verringert. Diese Erwartung scheint nicht durchgängig erfüllt: Während die Hälfte der Studierenden den Grad der Reglementierung für angemessen hält, ist er für je ein Viertel zu hoch (zu starke Anforderungen und Belastungen) oder zu niedrig (zu geringe Orientierung). Vor allem aber finden 60% der Studierenden, dass sie ihnen zu wenig Möglichkeiten lässt, eigene Interessen zu verfolgen und Schwerpunkte zu setzen (Bargel u.a. 2009, S. 30). Trotz - oder wegen? - der Vorgaben bekunden gut die Hälfte der Studierenden einige und von ihnen wiederum ein Drittel sogar große Schwierigkeiten in der Planung des Studiums über 1 - 2 Jahre im voraus (ebd. S. 71), woran die vielfach von ihnen beklagten Mängel der Transparenz von Vorgaben und Anforderungen schuld sein mögen. Mehr „Durchblick" und Planungshilfe zu bekommen könnte also gerade zu Studienbeginn für sie wichtig sein.

2.1.4 Nach vielen Klagen und Protesten in Zeitungen und Zeitschriften oder bei den Aktionen des „Bildungsstreiks" 2009 zu schließen empfinden viele Studierende das Bachelor-Studium von Anfang an als überlastend oder doch, soweit sie von ihnen noch wissen, als stärker belastend im Vergleich zu Diplom- oder Magister-Studiengängen. In den empirischen Daten lässt sich das so nicht wiederfinden: Nach übereinstimmenden Untersuchungsergebnissen (vgl. BMBF 2010, Bild 9.6f.; Bargel u.a. 2009, S. 6, 35ff.) unterscheidet sich der Zeitaufwand für das Studium in den Bachelor- nur ganz unwesentlich von dem in Diplom-Studiengängen; er beträgt nach wie vor um die 35 Stunden pro Woche; lediglich innerhalb dieses Pensums hat es leichte Verschiebungen von eigener Studienarbeit zu Besuch von Lehrveranstaltungen gegeben. Das subjektive Gefühl der Überforderung muss andere Gründe haben, die man vielleicht in der stärkeren Präsenzpflicht, in der gefühlten Einengung und geringen Flexibilität des Zeitplans, im Druck durch die ubiquitären Prüfungen o.ä. suchen kann. Beitragen mag auch, dass der Ehrgeiz der „neuen" Studierenden, kurz und effizient studieren zu wollen, größer ist als bei früheren Generationen (vgl. Bargel u.a. 2009, S. 4); hierdurch, aber auch durch weiterhin stark betriebenes (nicht immer nötiges) Jobben setzen sie sich vielleicht auch selbst unter Druck (vgl. Meyer auf der Heyde 2010). Dennoch oder gerade deswegen zeichnet sich hier ein großer Bedarf nach Diskussion und Klärung der Studienziele und Prioritäten schon in der Studieneingangphase ab.

2.2 Fazit

In der Summe, so scheint es, werden die bedeutenden Entwicklungsaufgaben und Orientierungsbedürfnisse, die sich mit dem Übergang aus der Schulwelt in die Hochschulwelt grundsätzlich immer schon und in der gewandelten Gesellschaft verstärkt stellen, durch die neuen Studienstrukturen nicht wesentlich verändert, wohl aber akzentuiert: Studienziele klären, Studienfächer antizipierend überblicken, Studiengänge und -anforderungen transparent machen, Studienplanung unterstützen, Strategien selbstständigen Lernens und Studientechniken erwerben lassen, aber auch bei Interessenfindung helfen, Kontakte oder Kooperationen mit anderen stiften, für Feedback und für Anlässe zu klarerer Selbsteinschätzung sorgen, kurz: Orientierung in der neuen Lernumwelt in jedem Sinne und über sich selbst ermöglichen - das bleiben die Aufgaben.

Auch das Instrumentarium zu ihrer Bearbeitung ist im Wesentlichen gut bekannt. In unterschiedlichen Auswahlen, Fassungen und Gewichtungen findet man in den gängigen Konzepten für die Studieneingangsphasen doch immer wieder (vgl. Wildt 2001):

- Aktivitäten zur Vorinformation und Vorbereitung *vor* Eintritt ins Studium: Tage der offenen Tür, Kontaktmessen, Schnuppertage, Dozentenbesuche in Schulen, Vor- und Brückenkurse, Teilnahme von (besonders leistungsfähigen) Schüler/innen an Lehrveranstaltungen.
- Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen *im* Studium (1. und 2. Semester) ausdrücklich als Einführungen (fachbezogen und/oder fachübergreifend).
- Ergänzende Angebote begleitend *zum* Studienanfang: Initiationstage, Orientierungseinheiten, Studienanfängertutorien, Mentorien, Ralleys/"Meet the Prof" u.ä., gesonderte Schlüsselqualifikationskurse (Studientechniken, Computernutzung, Schreiben, Rhetorik usw.).
- Studienberatung: allgemein, fachbezogen, auch psychosozial, und Studieninformationen: gedruckt oder digital, u.U. auch interaktiv.

Vielleicht könnten ja, würden alle diese Hilfen in befriedigender Form angeboten, alle oben aufgeführten Probleme gelöst werden und der Übergang sich ganz „glatt" vollziehen?

3. Über Anpassungshilfen hinaus: Welche tiefer gehenden Probleme müssen bedacht werden?

Vor „Reibungslosigkeit" als Ziel wird mir bange. Es schiene mir eher bedenklich, wenn sich zwischen einer Hochschule, deren Lernorganisation nach „Bologna" sich der schulischen mit ihren Pflichtveranstaltungen, Stundenplänen und Klausurenreihen eher anzugleichen droht, und einer Oberstufe, die in den letzten Jahren eine Rekanonisierung erfahren hat (vgl. Huber 2008) und so ebenfalls wieder schulmäßiger geworden ist, ein bruchloser Übergang herstellen würde, der nur noch durch einige quasi technische Anpassungshilfen unterstützt werden müsste. Es wäre zu befürchten, dass damit das Bewusstsein oder auch nur die Ahnung von der Dif-

ferenz zwischen den beiden Bereichen, davon also, was es heißt, ein wissenschaftliches Studium anzutreten, vollends verschwinden würde. Die Suggestion von Geregeltheit und Sachzwang, die vom neu strukturierten Bachelor-Studium wohl ausgeht, und die pragmatische Orientierung, die unter den Studierenden vorzuherrschen scheint (auch wenn sie in Befragungen weitergehende Ziele und Ansprüche bekunden, vgl. Bargel u.a. 2009, S. 19ff.), könnten zusammen in diese Richtung wirken. Dann würden alle Maßnahmen nur dazu helfen, dass Studierende „besser durchkommen“ (oder: learn to know how to beat the system), aber nicht merken, dass sie nicht mehr in der Schule sind und nun eigentlich eine andere Rolle und eine andere Chance haben.
Es steht also mehr auf dem Spiele! So mag es doch hilfreich sein, einen Blick zurück zu tun und wenigstens an einigen Exempeln zu betrachten, welche Intentionen in früheren Epochen sich mit einer bewussten Gestaltung der Eingangsphase verbanden.

3.1 Kritischer Bezug auf die künftige Berufpraxis

Vor knapp vier Jahrzehnten zum Beispiel suchte die gerade entstehende Hochschuldidaktik ihre Aufgaben in der Studienreform von der Studieneingangsphase aus in Angriff zu nehmen. Damals, zu Beginn der 1970er Jahre, gab es nach den starken Veränderungen des Hochschulwesens (Expansion, Neugründungen, Neugewichtung der Ziele zugunsten des Berufsbezuges, Rekrutierung neuer Studierender aus bisher hochschulfernen Milieus) einen stark gefühlten Innovationsbedarf gerade bezüglich des Studieneingangs, um den sich die traditionellen Lehreinheiten wenig kümmerten, und für die Hochschuldidaktik die Chance, sich nützlich zu machen und zugleich vielleicht studentische Unterstützung für anschließende Reformen auch des Curriculums aufzubauen. Studientechnische Fragen im weitesten Sinne des Wortes (s.o.) waren auch damals vor allem zu bearbeiten; jedoch setzten die Studienreformer und Hochschuldidaktiker in Berlin, Bielefeld, Bremen, Frankfurt, Göttingen, Hamburg, Oldenburg, Osnabrück und anderswo ihren Ehrgeiz darein, unter Titeln wie „Orientierungseinheit“ oder „Praxisbezogene Einführungsveranstaltung“ o.ä. eine eigene umfassende Lerneinheit (von ein bis vier Wochen Länge) zu schaffen, auszugestalten und mit Folgeaktivitäten in das weitere Studium hinein fortzusetzen, in der soziales Lernen eine große Rolle spielte, hochschulpolitische Partizipation eingeübt und vor allem Gelegenheit gegeben wurde, in der Form kleiner Erkundungen, Workshops oder Projekte sich von Beginn an mit der möglichen künftigen Berufspraxis auseinanderzusetzen, und zwar in einer deren gesellschaftliche Strukturen, die Rolle der Wissenschaft und konkret der Hochschulabsolventen kritisch reflektierenden Haltung. Die Grundsätze fanden Eingang in viele offizielle Empfehlungen (vgl. z.B. Ständige Kommission 1979, Gemeinsame Kommission 1996). Als Merkpunkt aus diesen Konzepten ist festzuhalten: Kritisches Herangehen an die wissenschaftliche Arbeit und reflektiertes Antizipieren der beruflichen Praxis und ihrer Anforderungen nicht nur in fachlicher, sondern auch sozialer Hinsicht sollten von den Studienanfängern als das besondere Element des Studierens erfahren werden (vgl. Rieck 1983; Schulmeister 1982 und die bei beiden verzeichneten Arbeiten aus den hochschuldidaktischen Zentren und Arbeitsgruppen).

3.2 Eintritt in die Wissenschaft als Kommunikation

Noch ein weiteres Jahrzehnt zurückgehend stößt man auch da schon auf eine Welle von Fragen und Klagen, Irritationen und Diskussionen in Bezug auf die Vorbereitung der Studierenden durch die gymnasiale Oberstufe (deren Reform in diesen Jahren ein dringliches Thema war) und auf ihren Eintritt ins Studium. Dass eine der ersten im Ansatz empirischen Untersuchungen aus einer Universität selbst heraus - heute würde man sagen: ein früher Fall von institutional research - diesem Thema galt (Mielitz 1967; Erhebung 1964; bald folgten Preuß-Lausitz/Sommerkorn 1968), ist symptomatisch, die Probleme mit den Studierenden, die sie auswies, sind es auch, bis heute: sehr gemischte Studienmotive, mangelnde Wahrnehmung der Beratungsangebote, Passivität in den Seminaren (wegen der großen Zahlen), geringer Kontakt zu Professoren, widersprüchliche Kritik an der Strukturierung des Studiums(hier der Philosophischen Fakultät: den einen zu vage und offen, den anderen zu strikt) und Nutzung der ersten Semesterferien für „Werkarbeit“ statt fürs Studium. Kein geringerer als das Unesco-Institut für Pädagogik in Hamburg widmete dem Thema des Studieneingangs eine ansehnlich besetzte Tagung (vgl. den Bericht von Hentig 1963). Sie richtete sich ausdrücklich auf die Gestaltung des ersten Studienjahres ingesamt, auf die Arbeits-und Organisationsformen des Studiums und die Lebensformen während der ersten Semester, und auf die notwendige Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe als Vorbereitung. Schon darin manifestierte sich die Position, dass einzelne zusätzliche Maßnahmen und Angebote das Problem nicht lösen würden, sondern das Studium des ersten Jahres selbst durchgehend als ein einführendes und das Lernen auf der Oberstufe ebenso gründlich als ein vorbereitendes , beides zusammen als Wissenschaftspropädeutik ausgestaltet werden müsste. Durch alle Einzelempfehlungen zu Lehr-, Arbeits- und Beratungsformen hindurch zieht sich dabei eindrucksvoll der Grundgedanke, dass die Studienanfänger (damals nur in der maskulinen Form benannt) Wissenschaft als Kommunikation, als fortlaufende, immer noch offene Diskussion, als eigene Erarbeitung von Positionen und kritischen Austausch zwischen ihnen, als auf Verstehen und Verständigung angelegten Prozess erfahren können sollten - und das Studium selbst als Kunst (vgl. Hentig 1963, z.B. S. 9, 11, 18, 28, 32f.)! Noch gegenüber der Einrichtung von Kollegienhäusern, seinerzeit (1960) gerade vom Wissenschaftsrat als Mittel einer intensiven Einübung (Sozialisation) in akademische Lebens- und Arbeitsformen empfohlen und für viele ein attraktiver Gedanke, formierte sich hier das Urteil, dass sie keinen Ersatz darstellen könnten, wenn im Betrieb der Wissenschaft selbst deren Lebensformen - Dialog, Demokratie - nicht mehr funktionierten (ebd. S. 38ff., bes. S. 46f.).
Das Beharren auf dieser Differenz kann einem noch immer oder jetzt erst recht wieder zu denken geben in

einer Zeit, in der weit verbreitet die These vertreten wird, dass das Bachelor-Studium „erst einmal" vor allem die festen „stofflichen Grundlagen des Faches" „vermitteln" müsste. Nicht minder ein Korrektiv zu den gegenwärtigen Tendenzen straffer Strukturierung und obligatorischer Festlegungen ist aus jenen Diskussionen die Betonung der Wichtigkeit eines eigenen Interesses der Studierenden: Schon die gymnasiale Oberstufe müsse dessen Entwicklung fördern, kritische Zweifel und Fragen wecken - „Wer ein Studium beginnen will, muss schon Fragen haben!" (ebd. S. 53) - , und das Studium der ersten Semester muss in einem Zusammenwirken von Durchleuchtungen des Faches und fächerübergreifendem Studium ermöglichen, diese Interessenorientierung und damit auch die Studienfachwahl noch einmal zu überprüfen und ggf. zu revidieren (S. 17f.).

3.3 Philosophische Reflexion

Wenn wir noch einmal einen großen Sprung zurück tun, um knapp 150 Jahre: Auch die neue Universität „im deutschen Sinn" (vgl. Schleiermacher 1808) musste sich, kaum dass sie real existierte, dem Problem des Übergangs stellen: das Gymnasium war weiterhin nicht „gymnastisch" genug (im Sinne der Einübung wissenschaftlicher Haltungen, selbstständigen Denkens und Arbeitens) und die Universität nicht wissenschaftspropädeutisch genug (im Sinne der philosophischen Orientierung), um den bruchlosen Übergang zu ermöglichen, den Humboldt sich 1810 (vgl. Humboldt 1964, S. 261) zwischen beiden vorgestellt haben mochte. Den sich auftuenden Spalt suchte die „Hodegetik" (d.h. die in Büchern oder Vorlesungen vermittelte Hinführung zur Wissenschaft, welche die Anlage des Studiums, die Methodik des wissenschaftlichen Arbeitens, Logik und eine allgemeine Wissenschaftslehre miteinander verbindet), in der man eine Vorläuferin unserer Hochschuldidaktik erblicken kann, zu überbrücken (vgl. Rosenbrock 1979; Huber 1983). In ihrer neuen, im Hinblick auf die neuhumanistische Universitätskonzeption hin veränderten Stoßrichtung gingen die Hodegetiker zwar auch von Klagen über die unzureichende Vorbereitung der Abiturienten (bezüglich Allgemeinwissen und geistiger Haltung; vgl. Franck/Stary 1983, S. 31f., 38) aus, stellten aber dann dem beklagten Utilitarismus der Studierenden gegenüber um so energischer den eigentlichen Sinn wissenschaftlichen Studierens heraus: nicht nur nützliche Spezialkenntnisse sich anzueignen, sondern sich durch Wissenschaft allgemein zu bilden. Dabei leitete sie die Überzeugung, „dass die volle und ganze Menschlichkeit wir nur und erst durch die Wissenschaft und Kunst erlangen können, und um dieser willen studieren wir beide" (Mussmann 1832, S. 11 nach dem Zitat bei Franck/Stary, 1983, S. 39). Den Weg sahen sie in einem ganz starken, allem anderen übergeordneten Studium der Philosophie, das die Grundlegung aller Wissenschaften und den Zusammenhang zwischen ihnen zu eröffnen hätte. Franck und Stary (1983, S. 39f.) belegen dies mit eindrucksvollen Zitaten; sie müssen allerdings auch konstatieren, dass diese idealistische Konzeption der Einführung ins Studium nur eine kurze Periode zwischen der utilitaristisch-pragmatischen Orientierung in der Zeit vor der „Humboldtschen" Universität und der sich bald erneut durchsetzenden Ausrichtung der Hochschule auf spezialisierte Ausbildung bestimmen konnte.

Dennoch verdient der hodegetische Gedanke, dass es beim Studienanfang auch um eine philosophische, also um eine reflektierende Begegnung mit Wissenschaft geht, erinnert zu werden; die zuvor dargestellten Akzente auf Erfahrung von Wissenschaft als Kommunikation und Auseinandersetzung mit ihrer Bedeutung in der gesellschaftlichen Praxis stehen in einer bewussten oder unbewussten Kontinuität zu ihm.

4. Schlussfolgerungen

Glücklicherweise ist es nicht so, dass an der Gestaltung der Studieneingangsphase auch im neuen Bachelor-Studium nicht schon längst gearbeitet würde. Im Gegenteil: Wenn man unter den entsprechenden Stichworten sucht, findet man schon im Internet eine beträchtliche Fülle von Ansätzen und Programmen, darunter auch originelle und nachahmenswerte Vorschläge. Aber sie konzentrieren sich zum größten Teil - soweit (mir) eine Verallgemeinerung möglich ist - auf die oben (2.2) genannten zusätzlichen Aktivitäten und Angebote, während das eigentliche Curriculum des Studiums, also die Inhalte und Gestaltungsformen der Lehrveranstaltungen und die Studienordnungen unberührt bleiben.

Das ist nicht verwunderlich: Es ist immer leichter, neu erkannte Probleme durch zusätzliche Maßnahmen zu „behandeln", und obendrein können die im Rahmen des heutigen „Qualitätsmanagements" wirkenden Akteure in den Rektoraten und Dezernaten Innovationen dieser Art eher befördern oder beeinflussen als die Lehrveranstaltungen selbst, und sichtbarer sind sie so auch. Es ist auch nicht gänzlich verkehrt: Weil und solange die Lehre selbst nur so schwerfällig sich ändert, ist eben die dringliche Hilfe beim Studieneingang nur durch gleichsam kompensatorische Maßnahmen zu leisten. Dennoch folgen für mich aus dem historischen Rückblick mindestens zwei Aufgabenstellungen, die nur im Kern von Lehre und Studienordnung bearbeitet werden können:

a) Anfangen zu „studieren" muss vor allem heißen, dass Studierende erfahren und begreifen können, dass sie in die fortlaufende Arbeit der Wissenschaft eintreten und was das gegenüber „Schule" heißt: Fragen aufnehmen und/oder selbst stellen, sie durch eigene selbstständige Arbeit und im Dialog (real oder virtuell), also in der Diskussion mit anderen verfolgen, die jeweiligen Ergebnisse relativieren, reflektieren, als vorläufige behandeln usw.

   Vermutlich herrscht eine andere Vorstellung vor, unglücklicherweise auf beiden Seiten, bei Lehrenden wie Lernenden gleichermaßen: dass es erst einmal Grundlagen als solche zu unterrichten, „Gebiete" abzuarbeiten gelte, bevor man, wenn je, zum Eigentlichen kommt. Diese Haltung ist, fürchte ich, durch die Einführung des Bachelor-Studiums noch verstärkt (allerdings nicht erst geschaffen) worden. Ihr gegenüber müssen andere Anforderungen an die innere Struktur der Lehrveranstaltungen schon im Bachelor-Studium, ja sogar schon in der Studieneingangsphase stark ge-

macht werden: sie von Fragen her aufzubauen, an Problemen zu orientieren, durch genetisches, besser noch durch forschendes Lernen die Studierenden in einen wissenschaftlichen Prozess zu involvieren; die Konsequenzen müssten bis in die Prüfungsformen hineinreichen. Es sind also doch die Lehrenden in ihren Fachbereichen selbst gefordert, und darum ist es sehr zu begrüßen, wenn die „neue Kaste“ der oben erwähnten Akteure in Stabsstellen und Zentren, deren Funktion für den Reformprozess ja schnell ganz unentbehrlich geworden ist, ein Selbstverständnis entwickeln, dass sie vor allem die Lehrenden mit ihrem Potential gewinnen und stärken müssen (vgl. Haacke/ Franck 2010).

b) Interesse ist wohl die wichtigste Ressource für Studierfähigkeit, Studienerfolg und Studienzufriedenheit (vgl. Müller 2001; Huber 2008, 2009). Glücklich die Studierenden, die ein ausgeprägtes Interesse schon mitbringen, ihre Studienwahl entsprechend getroffen und einen entsprechenden Studienplatz gefunden haben (vgl. Knauf/Rosowski 2009; Müller 2001, S. 193ff.)! Für die anderen, die mit schwächerem oder ganz unbestimmten Interesse zunächst „irgendeinen“ Studiengang gewählt haben, muss der Studienanfang Gelegenheiten bieten, erst einmal noch andere Wege zu erkunden, ihr Interesse zu prüfen und zu stärken. Daraus resultiert zunächst wieder eine Anforderung an jede einzelne Lehrveranstaltung, sind doch die interessefördernden Faktoren aus der historischen Pädagogik und der modernen Lernforschung (vgl. Müller, 2001, S. 59ff.; zu Herbart und Dewey ebd. S. 22ff., 26ff.) wohl bekannt: Problemorientierung, Realitätsnähe, Anwendungsbezug, multiple Perspektiven, Kompetenzerfahrung/Feedback, Reflexion, sozialer Austausch. Es folgt aber darüberhinaus auch eine Forderung an die Studienordnung und -organisation: Die Studierenden müssten gerade im ersten Jahr größeren Freiraum (und, wie die Dinge liegen, auch Leistungspunkte dafür) bekommen, um nach eigener Wahl Veranstaltungen anderer Fächer besuchen und evtl. auch Praktika in anderen als dem eigenen antizipierten Berufsfeld mitmachen zu können und so ihr Interesse zu finden oder zu stärken (besonders wichtig für die zahlreichen Fächer, die an der Schule nicht vertreten sind; vgl. schon Hentig 1963, S. 31f.). Mit demselben Ziel sollten in allen Fächerbereichen Veranstaltungen oder Projekte angeboten werden, die ausdrücklich zur Orientierung für andere Studierende, nicht für die des eigenen Faches konzipiert sind (obwohl sie auch denen nützlich sein mögen).

Eine Zeit des Suchens ist im Studium etwas Kostbares; Kriterium der Gestaltung der Studieneingangsphase sollte nicht nur die Effizienz der „Einschulung“ sein.

Literaturverzeichnis

Bargel, T./Ramm, M./Multrus, F. (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn/Berlin.

Bargel, T./Multrus, F./Ramm, M./Bargel, H. (2009): Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Bonn/Berlin.

Bechthold, G./Helferich, P. S.(Hg.) (2008): Generation Bologna: Neue Herausforderungen am Übergang Schule - Hochschule. Bielefeld.

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt/M.

BMBF (Bundesministeriuam füt Bidung und Forschung) (Hg.) (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Bonn/ Berlin.

Franck, N./Stary, J. (1983): Humboldt - Hochschule - Hodegetik. Das Problem des Überganges vom Gymnasium zur Universität in der 1. Hälfte des 19 Jahrhunderts. Berlin: Hochschule der Künste(Materialien 3/83).

Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen (Hg.) (1996): Perspektiven: Studium zwischen Schule und Beruf. Analysen und Empfehlungen Neuwied.

Giddens, A.(1992): Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt.

Großmaß, R./Hofmann, R. (2009): Übergang ins Studium ... Entwicklungaufgabe und Statuspassage im Spiegel von Beratungserfahrungen. In: TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation 4. Berlin. S. 97-108.

Haacke, S./Franck, A. (2010): Den Shift from Teaching to Learning selbst vollziehen! - Reflexion zur Selbstverortung einer neuen Kaste an den Hochschulen. Bielefeld.

Heine, Chr./Spangenberg, H. (2004): Von der Schule in das Studium. In: E. Schumacher (Hg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung : gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn, S. 189-211.

Heine, Chr./Willich, J./Schneider, H./Sommer, D. (2008): Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. Hannover.

Hentig, H.v. (1963): Das erste Studienjahr an der Universität. Bericht über eine Tagung. Hamburg.

Himpele, K./Keller, A./Staack, S. (Hg.) (2010): Endstation Bologna? Zehn Jahre Europäischer HochschulraumBielefeld: W.Bertelsmann (Materialien aus HOchschule und Forschung).

Huber, L. (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Huber, L. (Hg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; 10),. Stuttgart. S. 114-138.

Huber, L. (2008): Kanon oder Interesse? Eine Schlüsselfrage der Oberstufen-Reform. In: Keuffer, J./Kublitz-Kramer , M.(Hg.): Was braucht die Oberstufe? Weinheim. S. 20-35.

Huber, L. (2009): Kompetenzen für das Studium: Studierfähigkeit. In: TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation 4. Berlin. S. 81-95.

Humboldt, W. v. (1964): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1809/10). In: Werke (hg. von A. Flitner/K. Giel) Bd. IV. Stuttgart. S. 255-266.

Knauf, H./Rosowski, E. (2009): Wie tragfähig ist die Studien- und Berufswahl?Biographische Verläufe und Orientierungsprozesse nach dem Abitur. In: M. Oechsle u.a.: Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden. S.283-324.

Meyer auf der Heide, A. (2010): Studieren zwischen Druck, Kontrolle und Konkurrenz - Anforderungen an eine neue Studierendengeneration. In: Himpele, K./Keller, A./Staack, S. (Hg.): Endstation Bologna? Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum (Materialien aus Hochschule und Forschung). Bielefeld. S. 69-73.

Mielitz, R. (1967): Die Situation der Studienanfänger in der Philosophischen Fakultät. Dargestellt am Beispiel der Philosophischen Fakultät Freiburg im Breisgau. Göttingen. Neue Sammlung, 4. Sonderheft.

Müller, F. H. (2001): Studium und Interesse. Münster.

Mussmann, J.G. (1832): Vorlesungen über das Studium der Wissenschaften und Künste auf der Universität. Ein Taschenbuch für angehende Studierende. Halle.

Oechsle, M.(2009): Berufsorientierungsprozesse unter Bedingungen entgrenzter Arbeit und entstandardisierter Lebensläufe - subjektives Handeln und institutionelle Einflüsse. In: Oechsle, M. u.a.: Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden. S. 23-44.

Oechsle, M./Knauf, H./Maschetzke, Chr./Rosowski, E. (2009): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden.

Preuss-Lausitz, U./Sommerkorn, I.N. (1968): Zur Situation von Studienanfängern. In: Neue Sammlung 8; 5, S. 434-453.

Rieck, W. (1983): Orientierungseinheiten/-phasen. In: Huber, L. (Hg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Bd. 10. Stuttgart. S.668-670.

Rosenbrock, G.(1979): Bildung und Ausbildung. Ansätze zur pädagogischen Theorie der Universität im 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik 25, S. 905-924.

Schillo, T. (1998): Was bleibt vom Abitur? Ergebnisse einer Studie an bayerischen Studierenden. München.

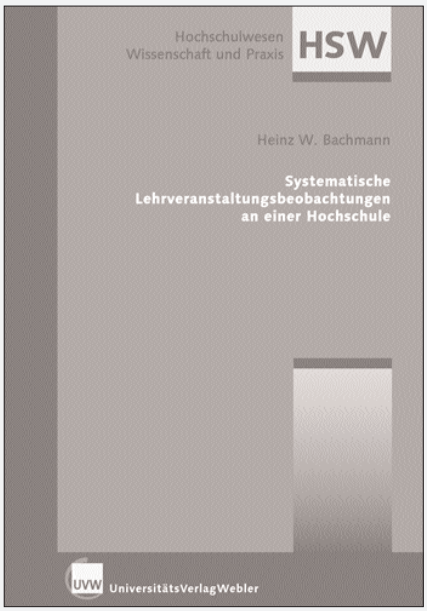
Schleiermacher, F. (1956): Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn (1808).In: Anrich, E. (Hg.): Die Idee der deutschen Universität. Darmstadt. S. 219-308.
Schreiber, J./Sommer, D. (2005): Schulische Vorbereitung auf das Studium. Hannover.
Schulmeister, R. (1982): Handbuch für Orientierungseinheiten. Weinheim.
Schumacher, E. (Hg.) (2004): Übergänge in Bildung und Ausbildung: gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn.
Ständige Kommission für die Studienreform (1979): Grundsätze für Studium und Prüfungen. Bonn.
Stauber, B./Walther, A.(2004): Übergangsforschung aus soziologischer Perspektive. In: Schumacher, E. (Hg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung: gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn. S. 47-67.
Webler, W.-D. (2009): Übergangsquoten zwischen Bachelor und Master stimmen nicht. In: Das Hochschulwesen, Jg. 57/H. 1, S. 3-5.
Wildt, J.(2001): Hochschuldidaktische Aspekte einer Reform der Studieneingangsphase. URL: http://www.his.de/publikation/seminar/Tagung2001/Wildt.pdf

■ **Dr. phil. Dr. h.c. Ludwig Huber**, Prof. em. für Pädagogik (Wissenschaftsdidaktik), Fakultät für Pädagogik, Universität Bielefeld,
E-Mail: lwhuber@gmx.de

Reihe: Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis

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

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 Berück¬sichtigung 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.

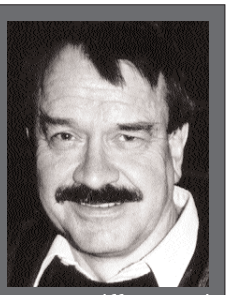


ISBN 3-937026-65-7, Bielefeld 2009, 172 Seiten, 24.90 Euro

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

Wolff-Dietrich Webler

Eingangsphase zu welchem Ausgang? – Studienziele und deren anteilige Einlösung in der Studieneingangsphase



Wolff-Dietrich Webler

Wolff-Dietrich Webler (Bielefeld) covers in his contribution **"Initial phase - which outcome? Study goals and its pro rata redemption during the introductory phase."** the spectrum from the start of course to the study aims and asks which study aims can be achieved in the first year of study. In the first part, he starts by carrying on at the difference between school and university and establishes "Requirement specifications" for the introductory phase – virtually, it contains quality criteria that must be met. Afterwards he shows with the help of some exemplary solutions, in which ways these criteria can be met.

I. Einordnung der Studieneingangsphase in das Studium insgesamt

Nicht überraschend hat die Studieneingangsphase eine Brückenfunktion zwischen Schule und Hochschule, u.U. zwischen dem (Schul-)Unterrichtsfach und dem Hochschulfach (soweit es im Fächerkanon der Schule vorkam), in der Passage und dem Rollenwechsel zwischen Schülern und Studierenden. Außerdem wird von dieser Phase des Studiums erwartet, dass in ihr die Passung zwischen dem jeweils gewählten Fachstudium und dem Individuum gelingt. In der Studieneingangsphase kann eine entscheidende Weichenstellung für Studienerfolg stattfinden.

Der Verfasser möchte hier nicht noch einmal in eine Defizitanalyse des Übergangs zwischen Schule und Hochschule eintreten. Das ist von vielen anderen Autor/innen schon geleistet worden – und prinzipiell auch notwendig. Sie betonen damit allerdings vor allem eine kompensatorische Aufgabe der Eingangsphase des Studiums, d.h. sie gehen von einer fiktiven Plattform aus (oft – z.B. jetzt in den Zulassungsprüfungen – von den Hochschulen definiert), zu der sie dann in der Realität Differenzen bei den Erstsemestern konstatieren, die als Defizite erscheinen. Diese Bedeutung soll hier nicht bestritten werden. Statt dessen möchte ich aber in einer anderen Art von Ableitungszusammenhang (dem für Planungen typischen) den Blick auf das Ganze des Studiums und sein gewünschtes Gesamtergebnis, also die Ziele lenken (nicht nur auf die gedachte Ausgangsplattform). Von dort, von den Zielen her, ist dann abzuleiten, wieviel davon in der Studieneingangsphase erreicht werden soll. Eine eher arbeitsteilige Perspektive, die außerdem Zielkonflikte frühzeitig zu erkennen und vermeiden hilft. Die Frage lautet also abgekürzt: ***Eingangsphase zu welchem Ausgang?*** Von den Zielen wird dann auf den Ausgangspunkt zurückgekehrt. Nach der Analyse der Ausgangssituation mit Hilfe der Zielkriterien wird der Bogen des Curriculums wieder zu den Zielen geschlagen. Die Ausgangssituation wird in keiner Weise als defizitär interpretiert, sondern als die real gegebene Plattform.

Defizite in der Stufung und Abstimmung des Schul- und des Hochschulsystems insgesamt bzw. der Einlösung dieser Abstimmung durch die Schulen sind vorhanden; sie müssen aber als Systemprobleme auf bildungspolitischer Ebene gelöst werden, nicht durch Bestrafung bzw. Benachteiligung der einzelnen Studienbewerber/innen. Letztere sind als individuelle Systemopfer zu betrachten – nicht „Strafe", sondern Förderung sind angebracht; hier ist ein Heterogenitätsproblem zu lösen.

Aus diesem Ansatz ergeben sich als Leitfragen: 1. Welche Studienziele sollen eingelöst werden und 2. wie sehen dann die anteiligen Aufgaben der Studieneingangsphase aus? Damit haben wir quasi nebenbei die Kompetenzorientierung des Studiums als Orientierungspunkt mit abgedeckt.

II. Ziele des Studiums? Was soll am Ende des Studiums erworben sein?

1. Studienziele

Die Festlegung von Zielen, die am Ende eines Studiums erreicht sein sollen, geht von zahlreichen Prämissen aus. Die Wissenschaft hat Einstellungen, Haltungen, Erkenntnisse und Methoden des Vorgehens bei Problemlösungen entwickelt, die sich auch in anderen Teilen der Gesellschaften (privat, beruflich, öffentlich) als überaus erfolgreich erwiesen haben. Also haben die verschiedenen

Gesellschaften entschieden, ein wissenschaftliches Studium (nicht unbedingt ein Studium der Wissenschaften) instrumentell zur Grundlage der Vorbereitung und Ausübung hochqualifizierter Berufe zu machen. Das trägt kein neueres Datum, das war seit dem Mittelalter schon mit den „oberen" oder „Berufsfakultäten" Theologie, Medizin und Jura gängige Praxis. Allerdings hat spätestens der Kreis um Wilhelm von Humboldt den intensiven Effekt der Bemühung um Erkenntnis als bildenden (nämlich selbsterzieherischen), sozialisatorischen Prozess erkannt und instrumentell eingesetzt (Bildung im Medium der Wissenschaft). Dies ist irrigerweise später mit der individuellen Widmung der Studierenden für die Wissenschaft gleichgesetzt worden.
Der heutige vordergründige Streit darum, ob das Bachelor-Studium ein wissenschaftliches Studium sei(n müsse) und ob dann dazu gehöre, die Studierenden bereits auf dieser Stufe an Forschung partizipieren zu lassen, beantwortet sich von den Zielen her von selbst. Außerdem lagen typische Lehrforschungsprojekte in den vormaligen Diplom-Studiengängen im 5. und 6. Semester, also dem heutigen Bereich des Bachelor-Abschlusses. Eine Verlegung in das Master-Studium ist dysfunktional, wenn der Bachelor-Abschluss tatsächlich als berufsqualifizierender Abschluss Ernst genommen und nicht nur als Etappe in einem konsekutiven Studium zum Master begriffen wird. Also haben die ersten Semester unterschiedliche Funktionen zu übernehmen, je nachdem, wie diese Teilhabe an Forschung entschieden wird.
Weiter haben die akademischen Berufe (Professionen) in ihrer „Standespolitik" zahlreiche Selbstverständnisse und Ansprüche („claims") entwicklelt sowie Abgrenzungen vorgenommen, die zwar rational aus der Wahrnehmung von Interessen erklärt werden können, aber nicht immer konzeptionell entwickelt und widerspruchsfrei praktiziert werden. Trotzdem muss die berufliche Vorbereitung diesen Konventionen folgen. Diese Vorbereitung im Studium folgt aber nicht nur den Interessen der Berufsverbände und der Arbeitgeber, sondern insbesondere fünf Erwartungen, die sich im Profil des Studiums niederschlagen:

1. Erwartungen des Faches: Standards der Disziplin (in der Erwartung, dass hier eine Disziplin studiert werde),
2. Erwartungen der Arbeitgeber: enge und weite Erwartungen (generalistisch und spezialistisch),
3. Erwartungen der Studierenden und deren Familien bzw. Arbeitnehmer (und deren Berufsverbänden (generalistisch),
4. die eigenen Ziele/Erwartungen der Lehrenden,
5. Schlussfolgerungen: Gesellschaftlicher Qualifizierungs- und Erziehungsauftrag an die Hochschulen durch das Parlament.

Mit dem 5. Schritt ist die Vertretung von Interessen auf den ersten vier Ebenen nicht beendet; statt dessen handelt es sich um einen dynamischen Prozess, der immer wieder durchlaufen wird.

2. Unterschiedliche Zielvorstellungen

Bei einem Blick auf die Ziele des Gesamtstudiums können wir fünf Bezüge herstellen, die je unterschiedliche Legitimationsgrundlagen haben, aber auf breite Akzeptanz rechnen können:

1. der Europäische Qualifikationsrahmen,
2. das HRG (§§ 7 und 8 (1)),
3. Liste von Studienzielen der Bundesassistentenkonferenz von 1968,
4. Studienziele aus der Kognitionspsychologie: Nicht nur, aber auch Denken lernen,
5. Konsensliste von Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen von Hochschulabsolvent/innen.

2.1 Der Europäische Qualifikationsrahmen

Da die europäischen Bildungssysteme untereinander so verschieden sind, dass eine strukturelle Angleichung weder erwünscht, noch möglich schien, hat sich die Europäische Kommission und vor allem das Europäische Parlament im April 2008 auf einen Rahmen von Ergebnissen der verschiedenen Bildungsstufen geeinigt (learning outcomes). Diese Ergebnisse sollen im Hinblick auf einen europäischen Arbeitsmarkt vergleichbar sein. Solche Vergleichsrahmen fallen notwendigerweise sehr abstrakt aus. (Sie werden in den nächsten Abschnitten zu Studienzielen konkreter ergänzt.) Im Anhang II des entsprechenden Dokuments finden sich Deskriptoren, die Lernergebnisse im Bereich „knowledge", „skills" und „competence" beschreiben (Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF)). Auf der Bachelor-Stufe (level 6) wird gefordert: „advanced knowledge of a field of work or study, involving a critical understanding of theories and principles"; „advanced skills, demonstrating mastery and innovation, required to solve complex and unpredictable problems in a specialised field of work or study" und „manage complex technical or professional activities or projects, taking responsibility for decision-making in unpredictable work or study contexts"; „take responsibility for managing professional development of individuals and groups". Wie schon erwähnt, erscheinen die Angaben relativ vage, sodass sie durch weitere Unterlagen ergänzt und konkretisiert werden sollen. In den EU-Ländern wird auch jeweils ein nationaler Qualifikationsrahmen entwickelt, so auch in Deutschland. Etwas deutlicher wird das **„Framework of Qualifications for the European Higher Education Area"**, das auf der Bologna-Folgekonferenz 2005 in Bergen angenommen wurde:
„Qualifications that signify completion of **the first cycle** are awarded to students who:

- have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon their general secondary education, and is typically at a level that, whilst supported by advanced textbooks, includes some aspects that will be informed by knowledge of the forefront of their field of study;
- can apply their knowledge and understanding in a manner that indicates a professional approach to their work or vocation, and have competences typically demonstrated through devising and sustaining arguments and solving problems within their field of study;
- have the ability to gather and interpret relevant data (usually within their field of study) to inform judgments that include reflection on relevant social, scientific or ethical issues;

- can communicate information, ideas, problems and solutions to both specialist and non-specialist audiences;
- have developed those learning skills that are necessary for them to continue to undertake further study with a high degree of autonomy."

(Online: http://193.190.148.151/hogeronderwijs/bologna/documents/QF-EHEA-May2005.pdf, Aufruf am 03.10.10)

Diese Formulierungen sind klarer. Hier fehlt der Raum, um sie im einzelnen zu interpretieren, aber einzelne Passagen sind besonders erwähnenswert. Dazu zählt (über traditionell eher Selbstverständliches hinaus) die Fähigkeit to „communicate information, ideas, problems and solutions to both specialist and non-specialist audiences". Dabei sind die „non-specialist audiences" zu unterstreichen, weil sie einen tieferen Grad der Beherrschung einer Sache signalisieren sowie die Vorbereitung auf ein kontinuierliches Selbststudium „to undertake further study with a high degree of autonomy". Auf diese Autonomie ist zurück zu kommen. Allerdings spart der Rahmen u.a. den Bereich der Einstellungen und Haltungen völlig aus. Nachdem das Vorhaben einer Europäischen Verfassung vorläufig gescheitert ist, konnte auch kaum auf grundlegende Werteentscheidungen zurückgegriffen werden, wie dies im deutschen Hochschulrahmengesetz möglich war. Immerhin ist dem Bologna-Konzept als Ziel auch der Erwerb der „citizenship" hinzugefügt worden (ähnlich dem Konzept des „mündigen Bürgers").

2.2 Der gesellschaftliche Auftrag an die Hochschulen im HRG (§§ 7 und 8 (1))

Da bietet sich das Hochschulrahmengesetz an (§§ 7 und 8 (1)), das zwar nach 32 Jahren im Zuge der Föderalismusreform außer Kraft getreten ist, aber materiell vielfältig als Landesrecht weiter Gültigkeit hat. Auch gab es keinerlei Anzeichen, dass dieser bundesweite Konsens aufgekündigt worden sei.
Es war international ungewöhnlich, den Hochschulen von Seiten des Parlaments, also der Gesellschaft, einen zentralen Auftrag zu geben. Diese Tatsache und insbesondere der Inhalt dieses Auftrags fand seinerzeit (1976) international große Beachtung.

§ 7 Ziel des Studiums
„Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird."

1976 noch hoch umstritten und von vielen Fächern in den Studiengängen nie vollzogen, gilt eine Berufsvorbereitung als Ziel des Studiums heute als Selbstverständlichkeit (noch verstärkt durch die Forderung nach „employability" im Rahmen der Bologna-Reform). Der mittlere Teil in § 7 erscheint selbstverständlich, aber der letzte Halbsatz („ ... und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird") führte zu kontroversen Debatten. Hier lag nicht nur eine klare politische Werteentscheidung im Sinne des Grundgesetzes vor, sondern die Hochschulen erhielten damit einen Erziehungsauftrag. Das entsprach zunächst nicht dem Wissenschaftsverständnis; sie beriefen sich zwar oft auf die Humboldtsche Universitätskonzeption, hatten aber deren Bildungsprinzip nicht verstanden. Auch entsprach dieser Auftrag vielfach nicht Ihrer Auffassung von ihrer Berufsrolle. Nach zwei Erfahrungen in der jüngeren deutschen Geschichte mit Erziehungsstaaten (dem NS-Staat und der DDR) hatten sich die Hochschulen seit den 50er Jahren in ein scheinbar politikfreies Selbstverständnis geflüchtet. Oft reichte auch die Phantasie nicht aus, sich eine adäquate Umsetzung dieses Auftrags in das eigene Fach bzw. in das Fachstudium vorzustellen. (Originalton eines Fachvertreters: „Dann unterbreche ich in Abständen meine Vorlesung über anorganische Chemie und schiebe eine Einheit Gemeinschaftskunde ein!"). Die Frage lautet also, wie dieser Auftrag angemessen in der eigenen Lehre berücksichtigt werden kann. Welche fachlichen Formen und Inhalte bieten sich an? Daraus ergibt sich ein Gütekriterium für gute Lehre.

§ 8 Studienreform
„Die Hochschulen haben die ständige Aufgabe, im Zusammenwirken mit den zuständigen staatlichen Stellen Inhalte und Formen des Studiums im Hinblick auf die Entwicklungen in Wissenschaft und Kunst, die Bedürfnisse der beruflichen Praxis und die notwendigen Veränderungen in der Berufswelt zu überprüfen und weiterzuentwickeln."

Der erste Teil des Textes enthält nichts Ungewöhnliches. Aber die Formulierung: „ ... Inhalte und Formen des Studiums im Hinblick auf ... die Bedürfnisse der beruflichen Praxis ... zu überprüfen und weiterzuentwickeln" könnte zu dem Schluss führen, dass hier eine „Abbildungsdidaktik" gefordert wird: Die Hochschulen fragen die berufliche Praxis, fragen Arbeitgeberverbände, IHK und Gewerkschaften nach ihren Bedürfnissen und passen Inhalte und Formen des Studiums daran an ... Das entspricht aber nicht dem Auftrag und dem Selbstverständnis der Hochschulen, kritische Instanzen in der Gesellschaft zu sein. Vor allem müssen die Hochschulen auch Anwalt der Interessen ihrer Studierenden sein. Diese Interessen besagen, die Studierenden nicht nur auf eine berufliche Tätigkeit vorzubereiten (Berufsbefähigung), sondern gleichermaßen auf ihre privaten, beruflichen und öffentlichen Aufgaben (als Bild vom mündigen, urteilsfähigen Bürger), oft zusammengefasst in dem Bild von Persönlichkeitsentwicklung, die im Studium voran getrieben werden müsse. (U.a. der Unterschied der Vorbereitung auf gesellschaftliche Praxis, wie sie vor der Verabschiedung des Hochschulrahmengesetzes diskutiert wurde, und der engen Forderung nach employability). Und selbst innerhalb der Berufsbefähigung führt die Verantwortung der Hochschulen dazu, die Studierenden

mit einem flexiblen, generalistischen Profil auszustatten, das ihnen erlaubt, sich im Arbeitsmarkt möglichst lange zu halten, also sich wechselnden beruflichen Anforderungen optimal gewachsen zu sehen. Betriebe fordern u.U. den sofort einsetzbaren Spezialisten, weil dieser die geringsten innerbetrieblichen Einarbeitungskosten verursacht. In dieser Spezialisierung fehlt es dann aber an beruflicher Flexibilität. Solche Fragen stellen sich den Hochschulen heute verstärkt angesichts der vielen spezialisierten Bachelor- und besonders Master-Programme. Die Arbeitsmarktchancen ihrer Absolventen spielen bei den Entscheidungen offensichtlich kaum eine Rolle und werden auch in den Akkreditierungsverfahren von den Gutachtern oft zu wenig ins Kalkül gezogen.
Brisanz enthält auch in diesem Paragraphen der letzte Halbsatz: „Die Hochschulen haben die ständige Aufgabe, ... Inhalte und Formen des Studiums im Hinblick ... die notwendigen Veränderungen in der Berufswelt zu überprüfen und weiterzuentwickeln." Damit wird den Hochschulen ein Prüfauftrag erteilt, den sie großenteils noch nicht registriert, geschweige denn ausgeführt haben. Welche Veränderungen in der Berufswelt sind notwendig? Und wie schlagen sie sich dann in den Inhalten und Formen des Studiums nieder? Der Auftrag lautet unumwunden, die Arbeitsgesellschaft konzeptionell und prognostisch weiter zu denken. Das ist auch notwendig, denn bis Anpassungen des Studiums im Arbeitsmarkt wirksam werden können, vergehen i.d.R. etwa 7 Jahre. (Sobald notwendige Veränderungen erkannt worden sind, dauert es etwa 2 Jahre, bis sie curricular eingearbeitet und genehmigt sind und die ersten Studierenden aufgrund des neuen Profils immatrikuliert werden können. Bis dann die ersten Absolventen nach dem neuen Profil die Hochschulen verlassen, vergehen durchschnittlich weitere 5 Jahre.)

Das ist ein sehr anspruchsvoller Prüfauftrag. Zuallererst müssten die Fächer bzw. die einzelnen Lehrenden über Mechanismen verfügen, Veränderungen in den beruflichen Anforderungen methodisch gesichert zu registrieren. Dazu ist nicht jedes Fach ständig in der Lage; aber es gibt Fächer, die sich permanent damit beschäftigen. Die Wahrnehmung solcher Erkenntnisse müsste über Fächergrenzen hinweg verbessert werden. Die meisten Hochschullehrer interessieren sich für solche Arbeitsmarktveränderungen nicht und verfügen über keine regelmäßigen Informationsquellen, wie umfangreiche Befragungen des Verfassers bei ca. 15.000 Lehrenden ergeben haben. Wenn überhaupt, dann reagieren Fachbereiche mit neuen, vom Kernlehrangebot isolierten Lehraufträgen auf Veränderungen der Anforderungen. Praxisbezug des Studiums muss aber in den Kernangeboten stattfinden, um (im Sinne der Handlungsfähigkeit) wirksam zu sein. Wie also kann in der Lehre der Auftrag des § 8 HRG erfüllt werden? Daraus ergeben sich weitere Gütekriterien für gute Lehre.

2.3 Studienziele: Liste der Bundesassistentenkonferenz von 1968

Weiter ziehen wir eine Liste von Studienzielen heran, die zwar keine rechtliche Verbindlichkeit besitzt, dafür aber (auch heute noch) mit breitestem Konsens rechnen kann, wo immer sie vorgelegt wird. Die Bundesassistentenkonferenz (die damalige gewählte Vertretung des akademischen Mittelbaus auf Bundesebene) hat 1968 in ihrem sehr bekannt gewordenen „Kreuznacher Hochschulkonzept" das traditionelle Selbstverständnis und die traditionellen akademischen Ziele, die der Humboldt'schen Idee von Wissenschaft verbunden sind, noch einmal festgehalten. Diese Ziele bilden gleichzeitig notwendige Kernkompetenzen auch der Gegenwart:

„Wissenschaftliches Verhalten ist im besonderen durch folgende Merkmale gekennzeichnet, die je nach Gesichtspunkt verschieden geordnet werden können:
- Reflexion auf Voraussetzungen und Ziele, auf gesellschaftliche Implikationen und auf die praktische Anwendung des Gelernten: Vermittlung von Theorie und Praxis, gesellschaftliche Bedeutung und wissenschaftlicher Zweck.
- Fragehaltung: Motivation zu ständig erneuertem Nachforschen und Befragen.
- Kreativität: Offenheit für und Streben nach Veränderungen, nach neuen Begriffen und Einsichten; Variieren und Überschreiten der erreichten Positionen; schöpferische Tätigkeit.
- Beherrschung von Methoden und gleichzeitig methodenkritisches Bewusstsein, das sich auf die Zugänge zu bestimmten Gegenständen bzw. Bereichen, auf die Zuverlässigkeit und die Grenzen der Methoden, auf die Kriterien für die Stringenz von Beweisen und für die Aussagekraft von Datensammlungen erstreckt.
- Kontrolle und Kritik: Offenlegung der Fragestellungen und Interessen, des „Vorver-ständnisses", der Methoden, Quellen bzw. Daten; ständige Überprüfung; Offenheit für Gegeninstanzen; Einsicht in die möglichen Argumentationszusammenhänge.
- Kommunikation: Fähigkeit zu angemessener sprachlicher oder symbolischer Darstellung, zur Unterscheidung von Aussage, Schlussfolgerung und Werturteil; kritisches Sprachbewusstsein; Bereitschaft und Fähigkeit zur Diskussion.
- Kooperation: Team-Work, Gruppenarbeit auch im überfachlichen Zusammenschluss; Einsicht in die Grenzen des eigenen Wissens einerseits, in die Verfahren, die Dynamik und die Grenzen von Gruppenarbeit andererseits.
- Ökonomie: Arbeitstechnik, -einteilung, -disziplin, -strategie.
- Spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten, deren Kanon nur im einzelnen Fach festgesetzt werden kann.
- Mut zum erklärten Dilettantismus: Informed guesses, Hypothesen auf der Grundlage begrenzter Information, Vermeidung von „Fachidiotentum".

Die Aneignung dieser Verhaltensformen ist das allgemeine Ziel der Lernprozesse auf allen Stufen des Bildungswesens" (BAK 1968, S. 15f.).

2.4 Studienziele aus Sicht der Kognitionspsychologie: Nicht nur, aber auch Denken lernen ...

„Denken lernen", dies ist eines der am wenigsten umstrittenen Ziele des Studiums. Es bildet ein notwendiges, aber kein hinreichendes Ziel. Trotzdem wird dem vielfach zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt, wenn wir Lehrveranstaltungen und vor allem Prüfungen analysieren.

Benjamin Bloom, ein bekannter US-amerikanischer Psychologe, hatte 1956 das erste Mal in einer Taxonomie eine hierarchische Stufung von Denkoperationen aufgestellt, die von seinen wissenschaftlichen „Schülern" später überarbeitet und mit Wissensdimensionen ins Verhältnis gesetzt wurde. Diese Überlegungen sind nach wie vor sehr anregend, weil sie mahnen, dass Hochschulstudien diese (höchsten) Ebenen sowohl in Lehrveranstaltungen, als auch in Prüfungen erreichen müssen. Unterschieden werden 4 Wissensdimensionen und 6 Leistungsdimensionen, die ansteigende Schwierigkeitsgrade repräsentieren. Sie lauten:

Leistungsdimensionen: Wissen (remember), verstehen (understand), anwenden (apply), analysieren (analyze), evaluieren (beurteilen, bewerten = evaluate), erschaffen (create),

Wissensdimensionen: Fakten (factual knowledge), Konzeptionen (conceptual knowledge), Prozeduren (procedural knowledge), Metakognition (metacognitive knowledge). Begriffserläuterungen:

1. Fakten = Zahlen, Daten, Namen usw.
2. Konzeptionen bedeuten in der Psychologie die Art und Weise, wie Personen über bestimmte Phänomene denken und welche Bedeutung sie ihnen zuschreiben. Konzeptionen beschreiben die Beziehung zwischen Individuen und einer bestimmten Aufgabe oder einem bestimmten Kontext. Konzeptionen sind also relational. Sie spiegeln unser Verständnis von Phänomenen und fließen in unsere Reaktionen auf Situationen ein, in denen diese Phänomene vorkommen.
3. Prozeduren = Verfahren, Prozesse, Lösungsschritte usw.
4. Metakognition bzw. Reflexionsfähigkeit: Über etwas nachdenken, von außen betrachten, aus der Vogelperspektive beobachten und nach dem Sinn/Ziel dessen fragen, was wir da gerade machen/abgeschlossen haben/beabsichtigen zu tun.

Derartige Wissens- und Leistungsdimensionen müssen nicht nur geprüft, sondern zunächst einmal in Lehrveranstaltungen angebahnt werden. Studierende müssen Gelegenheit haben, zu analysieren, zu beurteilen, zu bewerten und Neues zu erschaffen. Und auf diesem Anspruchsniveau müssen dann auch die Prüfungen angelegt werden.

2.5 Konsensliste von Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen von Hochschulabsolvent/innen

Als eine wichtige Ergänzung – wenn auch formal kaum legitimiert – die auf breiten Konsens stößt, lässt sich die Summe der Äußerungen von betrieblichen Ausbildern, Arbeitgebern, Absolventenbefragungen usw. bilanzieren, die ebenfalls zu einem eindeutigen Ergebnis kommen. Heraus kommt eine Konsensliste von Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen von Hochschulabsolvent/-innen. Es besteht Einigkeit, dass Studium nicht nur auf einen Beruf, sondern auf das ganze Leben in seinen privaten, öffentlichen und beruflichen Dimensionen vorbereiten soll.

Auch das Bologna-Konzept hat an dieser Stelle nachgebessert: Nicht nur „employability", sondern auch „citizenship" soll im Studium erworben werden, der mündige Bürger ist das Ziel (wobei nicht behauptet wird, dies sei nur durch ein Studium zu erreichen; oft sind die Realitäten beruflicher Praxis ebenso oder noch eindrücklicher geeignet, die Notwendigkeit öffentlichen Engagements begreiflich zu machen). Was diese Gesellschaft braucht, sind Bürger mit Initiative, Neugier, Kreativität, Urteilsfähigkeit, Handlungsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft (für sich und andere), Respekt vor anderen Kulturen und mit vielen, aus wissenschaftlicher Tätigkeit resultierenden Sekundärtugenden, wie Sorgfalt, Ausdauer, Verlässlichkeit u.v.a. Wenn das so ist, schließt sich die Frage an, in welchen Studienstrukturen diese Fähigkeiten und Einstellungen entwickelt werden können. Ihr Erwerb setzt Räume voraus, in denen dies alles gefördert und erprobt werden kann, also das Gegenteil dessen, was viele verregelte Studiengänge heute bieten. In der berufspädagogischen Literatur findet sich eine Aussage, die – auch wenn nicht alle Prämissen geteilt werden – auch im Hochschulbereich höchst bedenkenswert ist:

Die VW-Werke haben schon vor langer Zeit für die *Ausbildung ihrer Facharbeiter* formuliert:

„Selbständigkeit, Handlungsfähigkeit, Qualitätsbewusstsein, Engagement, Verantwortung, Methoden- und Entscheidungskompetenz wie Kreativität sind einige Forderungen, die Unternehmen an ihre Mitarbeiter/innen stellen. Doch zur Vermittlung solcher Fähigkeiten gibt es auch heute noch mehr Fragen als Antworten ... Eine Antwort wiederholen wir: Selbständig handeln kann nur der, der verantwortliches Handeln gelernt hat; Qualität produzieren die, die in ihrem Handeln Qualitätskriterien als selbstverständlich akzeptiert haben. Und dies erfordert ein anderes Lernen, als Handeln nach vollständigen Vorgaben, als Nachvollziehen von Anweisungen, als Qualitätsbeurteilung ausschließlich durch Ausbilder/-innen oder Kontrolleure" (Bongard 1991, S. 126). Ähnliches gilt für die Ausbildung in anderen Großfirmen, z.B. Robert Bosch.

Alles dies weist auf ein wesentlich freieres Studium, als es heute von den meisten Fächern zugestanden wird. Wenn ein größerer Grad an Freiheit zurück gewonnen wird – und viele Zeichen deuten darauf hin (vom „Bildungsstreik" über Äußerungen der Politik, einer wachsenden Zahl von Professoren bis hin zu geänderten Akkreditierungskriterien), dann müssen die Studienanfänger/innen auf den Gebrauch dieser Freiheit vorbereitet werden – und das naheliegender Weise in der Studieneingangsphase.

2.6 Zwischenresümee

Es ist klar, dass aus diesen Ansätzen nicht ohne weiteres ein konsistentes Konzept von Studienzielen formuliert

werden kann – dazu sind die Perspektiven zu unterschiedlich, die Abstraktionsebenen zu ungleich. Angesichts der unterschiedlichen Interessen, die für das Studienergebnis existieren - nicht zuletzt die Studierenden und ihre Interessen und Neigungen selbst - wird es eher ein Kontinuum von Zielen geben, die nicht zuletzt von den großen Fachkulturen (als Fachsozialisation) geprägt werden. Der eine oder andere Ansatz wird als einseitig kritisiert (z.B. im Bologna-Konzept die „employability" statt des deutschen „Praxisbezuges") oder als nicht weitgehend genug – etwa im Vergleich zu den §§ 7 und 8 HRG. Und trotzdem sind die Zielkonzepte untereinander nahezu widerspruchsfrei und weisen in die gleiche Richtung. Wichtiger noch: Ein ganz anderes, sehr traditionelles Verständnis von Schlüsselkompetenzen wird in der Zusammenfassung der BAK sichtbar, die weit über die z.T. sehr fragwürdigen Vorstellungen zu „soft skills" (die auch noch irrtümlich mit Schlüsselkompetenzen gleich gesetzt werden) hinaus gehen. Die Liste der BAK kann jedenfalls als erste Orientierung für Prozesse dienen, die bereits in der Studieneingangsphase einsetzen sollen. Besonders bedeutungsvoll an diesen Versuchen, die komplexen Studienziele zu fassen, sind die Hinweise darauf, dass von Hochschulabsolvent/innen bestimmte Persönlichkeitsmerkmale erwartet werden, die in der Anhäufung von Wissen nicht aufgehen - oft als akademischer Habitus bezeichnet. Dieser Prozess der Persönlichkeitsentwicklung ist in seinen Einflussvariablen schwer beschreibbar. Zu seiner Herausbildung bedarf es des Zusammenwirkens vieler sozialer Prozesse, die in der anonymisierten Massenhochschule (d.h. einer völlig unzulänglichen Betreuungsrelation) nicht aufgehen. Das ist einer der Gründe, warum ein vollgültiges Studium nicht als Fernstudium am Bildschirm oder mit Studienbriefen gelingen kann. Diese sozialen Prozesse zu sichern bzw. wieder herzustellen, ist eine der wichtigen Aufgaben der Studienreform.

III. Anteilige Einlösung der Studienziele in der Studieneingangsphase

1. Einschätzungen durch Praktiker/innen

Welcher Anteil der vorstehend entwickelten Zielvorstellungen muss schon im ersten Studienjahr eingelöst werden? Abgesehen davon, dass Studium ein (Sozialisations-)Prozess ist, der am ersten Tag beginnt, müssen von Anfang an diejenigen Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben werden, die die Studierenden befähigen, diesen Sozialisationsprozess aktiv zu betreiben.
Zunächst noch einmal ein Blick auf die Wahrnehmung der Lehrenden selbst – jedenfalls junger Lehrender – die noch keine tiefer gehenden Reflexionen mit ihren Beobachtungen verbunden haben. Trotzdem sind diese Beobachtungen ein Hinweis auf die Dringlichkeit gerade dieser Aspekte als Gegenstand von Erstsemesterveranstaltungen. In zwei Befragungen von Lehrenden (N = 40) in den Weiterbildungen des Verfassers dazu, was – ihrer Erfahrung in der Lehre nach – sich Erstsemester besonders aneignen müssen, wurden folgende Punkte festgehalten:

<u>Organisationswissen/Orientierung/Ankommen und erste Ausblicke</u>
- sich topographische Kenntnisse des Campus aneignen,
- individuelle Studienplanung vorlegen,
- Blick auf den ganzen Lehrplan bekommen,
- Einsicht in den Wissenschaftsbetrieb gewinnen,
- Überblick über Angebote der Universität außerhalb des eigenen Studienfaches gewinnen,
- Kontakte im Studium/Vernetzung aufbauen,
- Praxisbezug anbahnen.

<u>Arbeitstechniken</u>
- Arbeitstechniken (u.a. Suchtechniken) aneignen,
- Lernstrategien (neu) entwickeln,
- Ressourcenmanagement/Zeitmanagement auf eine wesentlich anspruchsvollere Stufe heben,
- sich erhöhte Strukturierungsfähigkeit aneignen,
- Unterscheiden lernen zwischen Wichtigem und Unwichtigem,
- Memotechniken aneignen/weiter entwickeln,
- Technische Medien nutzen lernen.

<u>Einstellungen und Haltungen</u>
- Identitätsfindung als Student/in,
- proaktiv statt reaktiv sein,
- den Wandel vom Empfänger zum Sender schaffen,
- einen Mangel an Teamfähigkeit überwinden,
- Verantwortungsbewusstsein (Selbstverantwortung und soziale Verantwortung) weiter entwickeln,
- Offenheit für Ratschläge entwickeln,
- Frustrationstoleranz wesentlich steigern,
- Mangel an Feedback/an realistischer Selbsteinschätzung kompensieren,
- Umgangsformen mit Lehrenden erlernen,
- Interessenmanagement in fairer Abgrenzung zu anderen Interessen entwickeln.

2. Relevanzen aus Sicht des Verfassers

Darüber hinaus sind noch eine Reihe von motivierenden, Sinn stiftenden Forderungen an das erste Studienjahr zu richten, um deutlich zu machen, worin gegenüber den vielfach verbreiteten Studieneinführungen Akzente verändert werden müssen. Als Maßstab für die Qualität der Lehrveranstaltungen in der Studieneingangsphase seien hier zunächst Funktionen aus Sicht des Verfassers wiedergegeben, bevor eine Zusammenfassung und nähere Erläuterung erfolgt:
- Wiederentdeckung von Neugier und Zweifel als Triebfeder eigenen Studiums und – allgemein gesagt – Ausstattung mit allem, was zur eigenen Verfolgung von Neugier und Zweifel (vor allem methodisch) notwendig ist,
- Überblick über Topographie (Oberfläche) und Tiefenstruktur des gewählten Faches (plastisch als Haus mit Zimmern dargestellt - jedes Zimmer ein Bindestrich-Gebiet des Faches), also Basiswissen über die Disziplin und ihre Gebiete aneignen,
- erste wissenschaftstheoretische Einordnung (z.B. Jura und Medizin als Subsumptionswissenschaften), Kernfragestellungen und typische „Zugriffe" der Disziplin

(z.B. Knappheitsprinzip in der Ökonomie), Abgrenzung gegen Nachbardisziplinen,
- Techniken wissenschaftlichen Arbeitens und vor allem Gründe ihrer Anwendung (Überprüfbarkeit, intellektuelle Redlichkeit; Literaturrecherche, Aufbau von Literaturverzeichnissen, Zitierweisen, Paraphrasen und deren Kennzeichnung, Plagiat und Wissenschaftsethik usw.),
- Gründe für eine Fachsprache, definitorische Festlegung (Terminologie), Bedeutung der Wissenschaftssprache, Zulässigkeit der Alltagsbegrifflichkeit in den ersten beiden Semestern, Unterschied zwischen Wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen (geprüftes/ungeprüftes Wissen) und Zulässigkeit des letzteren in der Hochschule usw.,
- Verständnis von „Wissenschaft", „Studium", „Universität", „Theorie" und „Praxis" und deren Zusammenhang,
- exemplarische Vertiefungen bis in Spezialwissen hinein erleben,
- Wissenschaft als nie abgeschlossener Erkenntnisprozess - was heißt das?
- Sinn und Ziele von Vorlesungen und von Seminaren (usw.),
- Ziele des Studiums transparent machen,
- eigene Rolle als Studierende/r, eigenes Verständnis von Studium (Studium als ganz persönliches Entwicklungsprojekt),
- Studien- und Prüfungsordnungen,
- Sinn und Zweck von Pflichtveranstaltungen (die wichtigsten Veranstaltungen sind Pflicht, nicht deshalb schon schlecht),
- Was ist Lernen? Eigene Präferenzen, Lernertypen, Lernstrategien, Lerntechniken (Organisation eigenen Arbeitens),
- Motivation und Motivationstypen im Studium,
- Vorteile und Organisation von Gruppenarbeit (incl. Ursachen häufigen Scheiterns),
- Umgang mit Texten, wissenschaftliches Lesen,
- wissenschaftliches Schreiben (ansatzweise),
- Entwicklung und Aufbau von Vorträgen (Referaten),
- Präsentationstechniken,
- grundlegende Kommunikationsregeln (u.a. Zusammenhänge der Didaktik),
- die Mitglieder des Lehrkörpers des eigenen Fachbereichs in ihrem wissenschaftlichen Profil näherungsweise einordnen lernen (Ausrichtung, Publikationen usw.),
- Basiswissen über die Disziplin und ihre Gebiete aneignen,
- exemplarische Vertiefungen bis in Spezialwissen hinein erleben.

3. US-amerikanische reflections on the quality of teaching

Ein Blick über die Grenzen zeigt mit drei Zitaten aus den USA weitere, tiefgehende Ziele zu Beginn des Studiums, die sich mit reflections on the quality of teaching zusammenfassen lassen:

A) As an introductory information, the Center for Teaching and Learning at Harvard University has put the following on its website:
„As a teacher of Harvard undergraduates, you are expected to act professionally in your dealings with your students. You must be fair, equally available to all of your students, friendly but not your students friend, well-prepared for class, and prompt. You'll find this easy to do if you understand your professional responsibilities as a teacher, and in particular, your role in shaping your students' emotions."
„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" (Stephen Rosen, Beton Michael, Kaneb Professor of National Security and Military Affairs, Department of Government, and Master of Winthrop House, URL s.u.)

B) Top academic teachers - not the average - have developed an understanding of high level teaching far beyond only simply transmitting data:
„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" (Teofilo Ruiz, Inspiring Teaching: Carnegie Professors of the Year Speak, URL s.u.)

C) Ken Bain (2004), leading in the contemporary debate on the quality of teaching in the United States, delivers in his award winning book „What the Best College Teachers Do", („Virginia and Warren Stone Price, awarded annually by Harvard University Press for an outstanding book on education and society"), another example for the high level of reflections on the quality of teaching. Parts of his 15-year-study are presented on websites about Teaching Tips of Park University:
„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,
  * they created a learning environment that provide students with emotional support as they confront the challenges to deeply held beliefs" (Park University online).

4. Strukturierung und relevante Akzentverschiebungen

Die o.g. Einzelthemen können in 7 größere Funktionsfelder zusammen gefasst werden, die die Studieneingangsphase günstigerweise abdecken sollte:

1. Orientierungen in Stadt und Hochschule, Orientierung über formale Rechte und Pflichten im Studium, Organisation des Alltags/Koordination der LV,
2. Rollenwechsel aus der Schule in die Hochschule,
3. Einführung und Einübung in die Selbstverständnisse und Arbeitsweisen der Wissenschaft,
4. eine fachliche Einführung als Überblick,
5. exemplarische Vertiefungen in Fachveranstaltungen,
6. Zeitmanagement, Finanzen, Priorisierung, Bewertung der „Felder des Lebens",
7. (Selbst-)Überprüfung der eigenen Fachwahl.

Hinter diesen – großenteils geläufigen – Themen verbergen sich aber z.T. abweichende Vorstellungen des Verfassers. Insbesondere die Felder 2-5 und 7 müssen anders, gründlicher und deutlich anspruchsvoller gestaltet werden als dies verbreitet geschieht, um ihrer Funktion gerecht zu werden. Allerdings gibt es vier Aspekte, die für eine gelingende Passung besondere Bedeutung haben:

1. Eine ausreichende Grundmotivation zum Studium, was eine grundlegende Neugier, Offenheit für Neues, Selbständigkeit/Initiative, erste Kenntnisse des Studienbetriebes und typischer Studienanforderungen voraussetzt.
2. Eine Grundmotivation für das Studienfach, also spezifisches Interesse für seinen Gegenstand und Kernfragestellungen als Folge einer vorangehenden schulischen oder außerschulischen Beschäftigung.
3. Eine Eignung für die Art, wie im Fachstudium meistens vorgegangen wird (Studienanforderungen, typische Arbeitsweise, Standards, häufiger Aufbau: erst viel Theorie, dann Anwendung; viel Lernen von Stoff, ohne Entstehungs- und Verwendungszusammenhang zu kennen usw.).
4. Ausreichendes (grundsätzliches) Interesse an den Berufen, die durch das Fachstudium eröffnet werden, was ausreichende Vorstellungen von fachtypischen beruflichen Aufgaben und Abläufen voraussetzt.
   Eine Vorstellung davon haben, dass das Ziel nicht (nur) anpassungsfähige Mitarbeiter/innen sind, die nur nach Anweisung arbeiten (sie würden tariflich anders eingestuft), sondern fachkompetente Menschen, die voran gehen, (unerwartete) Probleme lösen, umsichtige Anweisungen für Nachfolgende entwerfen, Unbekanntes erschließen usw.
   Da viele dieser Voraussetzungen zum Zeitpunkt der Studien-Fachwahl nicht gegeben sind, bleiben Studien- und Fachwahlentscheidungen auf schmaler Informationsbasis, auf „Bildern" von alledem oder schlicht Unkenntnis aufgebaut. Wenn es der Studieneingangsphase des ersten Studienjahres gelingt, diese Mängel zu beheben, sind wichtige Weichen für ein erfolgreiches Studium gestellt (und über die erreichte Zielstrebigkeit auch Zeitverluste durch Zaudern, Motivationszweifel u.ä. vermieden; der dazu notwendige Zeitaufwand wird in kurzer Zeit durch Beschleunigung des individuellen Lernens wieder kompensiert). Dabei bedarf die Erfüllung des Punktes 4 besonderer curricularer Vorkehrungen (in Geistes-, Natur- und Technikstudiengängen bewährtes Modell: ein- bis mehrwöchiges Erstsemesterprojekt). Die Behebung dieser Orientierungsdefizite und die Einführung in das Fachstudium müssen nach heutigem Stand der Studierendenforschung und der Lehr-/Lernforschung anders miteinander kombiniert werden als bisher. Dabei kommt den Tutorien z.B. eine gewichtige Funktion zu.

5. Kommentar der 7 Funktionsfelder

Die Funktionsfelder können hier nur in aller Kürze angesprochen werden, auch mit der Gefahr von Missverständnissen:

1. **Orientierungen in Stadt und Hochschule, Orientierung über formale Rechte und Pflichten im Studium, Organisation des Alltags/Koordination der LV**
   Eher technische Orientierungen, die aber zu sozialer Sicherheit und dem Gefühl des „Angekommenseins" beitragen: Informationen über die Hochschulstadt, den Aufbau einer Hochschule und über die Bezüge der jeweiligen Einrichtungen zur eigenen Person, verbunden mit einer lokalen, topographischen Orientierung darüber, wo diese Einrichtungen aufgesucht werden können; Orientierung über Ziele, Profil und Struktur des Studiengangs (auch im Kontrast zu vergleichbaren Studiengängen), formale Rechte und Pflichten im Rahmen des Studiengangs, um (technisch) erfolgreich studieren zu können (Veranstaltungsbesuch und sonstige Leistungen); kurz: Organisation des Alltags/Koordination der LV; Profil und wissenschaftliche Schwerpunkte der Mitglieder des Lehrkörpers, deren Denomination und Publikationen; Lernberatung (Selbstorganisation des Lernens); hinter diesem Punkt verbirgt sich einige Aktivität, da Erstsemester meist mit keinen bestimmten oder falschen Lernstrategien ins Studium kommen. Diesem Punkt muss mehr Sorgfalt gewidmet werden als bisher.
2. **Rollenwechsel aus der Schule in die Hochschule;** dieser Vorgang gehört zu den wichtigsten überhaupt. Er ist bisher nur unzulänglich beachtet; hier sind zahlreiche, für Motivation und eigenes Verhalten folgenreiche Fehlorientierungen zu beobachten – die Formulierung „Wechsel vom Empfänger zum Sender" (s.o.) bringt einen Teil des Vorgangs auf den Begriff; Klärung wesentlicher (wissenschaftlicher) Unterschiede zwischen Schule und Hochschule (Webler 2007), Orientierung über Sinn und Ziele des Studiums, über realistische wechselseitige Erwartungen zwischen Studierenden und Lehrenden, über selbst verantwortete Steuerungsmöglichkeiten des eigenen Studiums, eigene Mitwirkungsmöglichkeiten als Mitglied dieser Korporation, über grundlegende Einstellungen und Haltungen zum Studium. Zum Verständnis von Studium gehört es, zu begreifen, dass die Hochschule ein Ort des Selbststudiums ist, ein Ort des Fehler machens, tatsächlich eine Lerngemeinschaft. Lehrende sind Helfende (Recource Persons), Mitstreiter um die Wahrheit.
3. **Einführung und Einübung in die Selbstverständnisse und Arbeitsweisen der Wissenschaft.** Aushalten der Relativität von Wahrheiten (oft besteht der Wunsch nach feststehenden Antworten als Bedürfnis nach Si-

cherheit, Aushalten von Ambiguität als Anzeichen intellektueller Reifung); notwendiges Handwerkszeug: Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, Rolle der (überprüfenden) wissenschaftlichen Öffentlichkeit, Funktion von Zeitschriften, Rezensionen, Tagungen. Abgeleitet aus der Gewinnung präziser Informationen: Sekundärtugenden, wie Sorgfalt, Genauigkeit, Pünktlichkeit, Verlässlichkeit, Ehrlichkeit (Authentizität), intellektuelle Redlichkeit; Wissenschaftsethik; Partnerschaftlichkeit der Erkenntnissuche führt zur Forderung nach Nichtausbeutung von Abhängigen.

4. **Eine fachliche Einführung als Überblick** und als Einführung in die Hauptfragestellungen und Erkenntnismethoden des Faches. Dies sollte anders und anspruchsvoller als meist üblich geschehen. Dazu gehören Fragen wie: Wodurch werden Disziplinen gekennzeichnet? 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 „Topographie" 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 durch Beispiele aus eigenen Forschungen authentisch und plastisch zu gestalten. Möglich ist auch, die „Topographie" 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 Theoriebildung 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 u.s.w.) und seine Abgrenzung zu Nachbardisziplinen (manchmal nur historisch begründbar oder in relativ feinen Abstufungen angebbar, z.B. in der Differenz von Sozialpsychologie und Soziologie, der Differenz zwischen Politischer Soziologie und Politikwissenschaft oder der Physikalischen Chemie zu ihren Herkunftsdisziplinen usw. sollten dargestellt werden.
5. **Exemplarische Vertiefungen in Fachveranstaltungen,** möglichst bis an die „Forschungsfront" heran (s. dazu das Beispiel aus dem Abschnitt zur Humboldtschen Universität, s.u.). Diese Ansprüche können (noch promovierende) Lehrbeauftragte, die heute gerne mit Spezialveranstaltungen in den ersten beiden Semestern eingesetzt werden, i.d.R. nicht erfüllen. Neben dem Überblick über das Fach und seine Gliederung (in anderen Veranstaltungen geleistet, s. Ziff. 4) soll hier Tiefe und Gründlichkeit des forschenden Vorgehens erlebbar werden. In den Geisteswissenschaften, die besonders nach dem exemplarischen Prinzip vorgehen, müssen allerdings auch folgende Fragen beantwortet werden: Wofür, für welche Klasse von Erscheinungen, steht das Exempel? Wie weit reicht die Reichweite (zeitlich, geografisch usw.); was ist typisch, was singulär? Wie sehen Transferregeln aus? Dieser Transfer muss dann geübt werden, weil sonst Handlungsfähigkeit zwar beschworen, aber nicht erreicht wird.
6. **Zeitmanagement, Finanzen, Priorisierung, Bewertung der „Felder des Lebens":** Relevante Fragen, die besonders Erstsemester in diesem neuen Lebensabschnitt beschäftigen: Wie bringe ich Privatleben, Freizeitbedürfnisse, Jobs, sportliche, gesellschaftliche, politische, kirchliche usw. Engagements mit Studium zusammen? Die Priorisierungsfähigkeit und damit das Zeitmanagement sind oft stark unterentwickelt. Hier gibt es ein vom Verfasser entwickeltes Instrument, das Erstsemestern eine starke Hilfe zur Reflektion und Selbststeuerung sein kann (Webler 2002).
7. **Fachwahl:** Auf der Basis all dessen die Gelegenheit, innerhalb der ersten beiden Semester berufstypische Tätigkeiten so intensiv kennen zu lernen, dass die Studierenden ihre Fachwahl überprüfen können (selbst überprüfen können, nicht herausgeprüft werden). Das ist mit dem zwar üblichen (aber weder menschlichem Neugierbedürfnis, noch menschlichem Lernen entsprechenden) Studienaufbau nach dem Scheinnaturgesetz „erst Grundlagen, dann Anwendung" nicht zu lösen. Dann können solche Möglichkeiten der Selbstüberprüfung im Lernen von Grundlagen nicht vorkommen. Mittlerweile gibt es aber erfolgreiche Lösungen sowohl in den Natur- als auch den Technikwissenschaften.

Viele Studiengänge decken Punkt 1, 3 und 6 oft von Fachschaften und Orientierungseinheiten/Orientierungstutorien, Punkt 1 aber auch über Studienberatungen, Punkt 4 in Einführungsveranstaltungen (oft kombiniert mit Einführungstutorien) ab (an denen zahlreiche Defizite fest zu stellen sind), Punkt 5 findet im ersten Studienjahr oft nur mit wenig erfahrenen Lehrenden und oft ohne die erforderliche Tiefe statt; schließlich lässt der gegenwärtige Studienaufbau (zu Studienbeginn oft ganz von Grundlagen und Wissensanhäufung bestimmt) eine vollgültige Wahrnehmung des Punktes 7 in den meisten Fällen nicht zu.

Während sich bei günstigeren Personalrelationen eine engere Zusammenarbeit von Lehrenden und Studierenden organisieren lässt, die oft auch in informelle Kontakte münden, in denen vieles für das Studium Relevante informell erlernt wird, sind Fächer mit großen Studierendenzahlen gezwungen, Vieles formalisiert in Veranstaltungen zu organisieren, was zum Studium nötig erscheint. Die Betreuung besonders in solchen Fällen mit Hilfe älterer Studierender als Tutor/innen zu intensivie-

ren ist günstig, aber neben, nicht anstelle der Betreuung durch Lehrende. Die Erfahrung und Urteilsfähigkeit der älteren Studierenden kann natürlicherweise noch nicht so weit entwickelt sein und die Gefahr besteht, dass Scheinwahrheiten weiter gegeben werden; auch der verbreitete Lernweg über Modell-Lernen (Vorbild), der bei engeren, geselligen Kontakten mit Lehrenden als implizites Lernen funktioniert, wird oft in ein explizites Lernen in Veranstaltungen gewandelt oder findet subkulturell mit älteren Studierenden statt.

In den folgenden Abschnitten werden die hier sichtbaren Probleme und erste, einen geeigneten Rahmen betreffende Problemlösungen behandelt.

IV. Erfolgreiche Lösungen aus der Geschichte: Übertragbar?

Wilhelm von Humboldt machte aus der Bündelung von Forschung und Lehre ein wissenschaftstheoretisches und erzieherisches Konzept. In Fortführung der mittelalterlichen „Universitas", der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden als Personengemeinschaft brachte er sie nun in der Einheit von Forschung und Lehre auch *im Medium der Wissenschaft als erzieherischem Element der Selbsterziehung* zusammen: Wahrheit wurde als etwas nie ganz Gefundenes aufgefasst; beide, Lehrende wie Studierende, waren nicht im Besitz, sondern permanent auf der Suche nach Wahrheit; damit waren sie nicht prinzipiell, sondern nur graduell (durch unterschiedlich langen Weg der Erkenntnissuche) voneinander unterschieden. Im Gegensatz zur mittelalterlichen Universität, in der es vor allem um Unterweisung im Umgang mit den Schriften ging, wurde hier die Wahrheitssuche für beide in den Vordergrund gestellt und damit die Universitas gestärkt. Die Vorstellung von einem *Studium in Einsamkeit und Freiheit* - allein konfrontiert mit den Fragestellungen und Inhalten - unterstrich, dass die Humboldtsche Universitätskonzeption die Universität zu allererst *als einen Ort des Selbststudiums* sah. Und dann erst gab es hilfreiche Vorlesungen und Seminare ... Eine Wertigkeit, die heute bis zur Unkenntlichkeit verdreht ist: Im Mittelpunkt stehen die Lehrveranstaltungen, und um Zeiträume für das Selbststudium muss gekämpft werden. Das erzieherische Element dieser Konzeption steckt in der Bescheidenheit, nicht im Besitz der Wahrheit zu sein, sondern immer auf dem Weg der Wahrheitssuche, und in den Verhaltensweisen, die diese Suche erforderlich macht: Fragehaltung, Sorgfalt, Hartnäckigkeit, (Selbst-)Kritik, Irrtumsfähigkeit, Widerlegbarkeit usw.

Indem Wilhelm von Humboldt diese Interpretation der Universitas zugrunde legte, schaffte er (heute würde man sagen:) flache Hierarchien. Die Mitglieder der Universitas waren sehr stark nur sich selbst verantwortlich: Der Staat hatte - bezogen auf die in seinen Diensten stehenden Wissenschaftler - begriffen, dass er letztlich den größten Nutzen ziehen würde, wenn die Wissenschaftler frei forschen könnten. (Das hatte schon zur Verankerung solcher Freiheiten - zum ersten Mal in der Universitätsgeschichte - in der Satzung der Universität Göttingen 1737 geführt.) Humboldt verfolgte damit auch sehr politische Ziele (was häufig übersehen wird): Die Universität war auch für ihn der Ort, an dem die höchsten Staatsbeamten ausgebildet wurden bzw. sich selbst bildeten und ausbildeten. Die alten Kontrollmechanismen (wie z.B. die Zensurgewalt der Theologischen Fakultät) wurden als Ordnungssysteme z.T. nicht mehr von außen angesetzt, sondern durch Studium internalisiert, also zu Persönlichkeitsmerkmalen der Selbststeuerung. Und die Studierenden (von Humboldt gedacht in erster Linie als künftige führende Staatsbeamte) sollten angesichts der ihnen zugedachten gesellschaftlichen Rolle, in der sie nicht im Detail kontrolliert werden konnten, sondern erhebliche Entscheidungsspielräume selbst auszufüllen hatten, das Wertesystem an der Universität nicht nur kennen lernen, sondern ebenfalls internalisieren. Dazu war vor allem nötig, ihnen ein mit der Staatsräson vereinbares Wertesystem (der humanistischen Bildung) mitzugeben und sie zur Selbstverantwortung, Selbstdisziplin und Selbststeuerung in Staatsloyalität zu erziehen. Der Prozess der Selbsterziehung „im Medium der Wissenschaft" war am ehesten in einem freien Studium zu erreichen, in dem Beratung aktiv aufgesucht, Informationen aktiv und umsichtig eingezogen, abgewogen, entschieden und die Folgen der Entscheidungen getragen werden müssen. Es war das Verdienst Wilhelm von Humboldts, in eine seinerzeit völlig verschulte Realität an deutschen Universitäten hinein dieses Konzept zu denken und mutig mit der Gründung der Berliner Universität 1810 als freies Studium und Lernfreiheit in die Tat umzusetzen. Freiheit hieß z.B., dass es in akademischen Studiengängen vor dem normalen Studienabschluss „Promotion" keine nennenswerten Strukturen, geschweige denn Prüfungen oder gar Zwischenexamina gab (Vordiplom, Diplom, Zwischenprüfung und Magister-Examen wurden erst im 20. Jh. allmählich eingeschoben, erstere beginnend in den 20er, letztere erst in den 60er Jahren). Den Studierenden wurden also Freiheit, Selbstverantwortung, Selbstorganisation usw. zugemutet - und sie zeigten sich dem gewachsen. Erstaunlicher Weise lernten die Studierenden der Berliner Universität (und bald in ganz Deutschland), mit dieser Freiheit auf produktivste Weise umzugehen. Die populäre These, das seien ja auch ausgewählte Studierende gewesen, und nur sie konnten die Herausforderung bestehen, ist nicht stichhaltig, weil die Studierenden an anderen (völlig verschulten) Universitäten jener Zeit und die Studierenden der Generationen davor auch nicht anders zusammen gesetzt waren. Außerdem ist durch nichts bewiesen, dass Studierende mit anderer sozialer Herkunft den selbstkontrollierten Gebrauch dieser Freiheit nicht genauso lernen können (s.u.). (Letzteres zeigen auch die jahrzehntelangen Erfahrungen mit freiem Lernen an der Laborschule Bielefeld, Versuchsschule des Landes NRW, die eine Schülerzusammensetzung wie der Bevölkerungsschlüssel der NRW-Großstädte hat).

Es ist bemerkenswert, dass eine Universität wie die Oxford University, in einem ganz anderen ideengeschichtlichen Kontext stehend, trotzdem gleiche Grundgedan-

ken entwickelt hat: Sie beschreibt ihre Vorstellung von Studium mit den Worten: *„Zu uns kommen die Besten des Landes, um sich zu bilden und sich auf ein gesellschaftlich nützliches Leben vorzubereiten"* (Oxford Museum, Oxford). Mit dem „sich zu bilden" und „sich vorzubereiten" ist auch hier klar, dass die Verantwortung und Initiative auf Seiten der Studierenden liegt und nicht auf Seiten der Universität. Sie leistet zwar Hilfestellung, aber es ist Sache der Studierenden, wie weit sie davon Gebrauch machen. Auch hier liegt der Einwand nahe, dass dies kein Wunder sei, weil die Studierenden eben die Besten des Landes seien. Auch hier gehen etliche Prämissen in eine solche Annahme ein: Beispielsweise, dass das Schulsystem bereits zu Selbständigkeit, Selbstorganisation und Selbstverantwortung erzogen habe und dies auch in seinem Notensystem spiegele, sodass diese Schüler zu den Besten erklärt werden. Daran sind Zweifel erlaubt. Besonders bemerkenswert ist aber das seit wenigen Jahren an der Harvard Universität eingeführte Zulassungssystem für Studierende: Anders als früher, werden alle Schulbesten aus allen Schulbezirken der USA - auch der Ghettos - akzeptiert, obwohl die Leistungsbilder - ausgedrückt in Noten - sicherlich nicht gleich sind. Zwar sind die Erstsemester alle hochmotiviert und glauben an ihre Chance, sonst hätten sie sich kaum beworben, aber die objektiven Voraussetzungen sind sehr heterogen. Die wirklich bemerkenswerte Leistung der Universität besteht nun darin, alle diese Studierenden im Ergebnis zu dem Profil (mit individuellen Variationen) zu führen, das die Absolventen der Harvard Universität nach wie vor auszeichnet.

Diese Ideen einer engen Verbindung von Forschung und Studium mit ihren weiteren Konsequenzen wurden in Deutschland in vorindustrieller Zeit ohne Blick auf industrielle Verwertung entwickelt, auch wenn der Verwertungsaspekt von Wissenschaft bei den immer auf Einnahmen erpichten deutschen Fürsten als Träger der (Landes-)Universitäten eine wesentliche Rolle spielte. Diese, aus dem Neuhumanismus stammenden und neben Humboldt auch von Fichte, Schleiermacher u.a. vertretenen Ideen stellten sich im weiteren Verlauf des 19. Jhs. als überaus funktional für die Industrialisierung heraus. In anderen Wissenschaftssystemen (in denen Forschung vor allem in Akademien der Wissenschaft konzentriert war z.B. in Frankreich und Russland) war der Weg a) von der Erkenntnis zu Inhalten in Lehre und Studium und b) über die Absolventen als neuestes Wissen in die Verwertung in Industrie, Verwaltung usw. relativ lang. Die deutschen Universitäten dagegen stellten ihren Studierenden und Absolventen (und damit den sie beschäftigenden Unternehmen und Verwaltungen) das neueste Wissen für ihre berufliche Anwendung direkt zur Verfügung. Das wird als wesentliche Ursache für die außerordentliche Dynamik angesehen, mit der die deutsche Wirtschaft, zunächst noch weit hinter der englischen Entwicklung zurückliegend, im Laufe des 19. Jhs. zur leistungsfähigsten Wirtschaft der damaligen Welt aufstieg (im 19. Jh. ganz besonders im Bereich von Chemie und Elektrotechnik).

Also: Die Konzeption der Einheit von Forschung und Lehre ist in ihrem kurzen Weg vom Forschungsergebnis über die Absolventen zur Verwertung für die gesellschaftliche Entwicklung unentbehrlich und bleibt wegweisend. Das freie Studium (als Basis der Entwicklung von Urteilsfähigkeit, Selbstverantwortung usw.) stellt die Voraussetzung dafür dar, dass sich die gewünschten Persönlichkeitsmerkmale entwickeln können. Damit ist dieses Konzept von Universität und Studium uneingeschränkt modern; „Verschulung" als eine Einschränkung der Chancen der Studierenden, Urteilsfähigkeit, Selbstverantwortung usw. zu erwerben, indem eine „Kanalisierung der Wege" zum Examen vorgegeben wird, ist in diesem Sinne vollständig kontraproduktiv. „Verschulung" bringt diesen Zusammenhang der Selbsterziehung zu Fall.

Häufig wird als Einwand vorgebracht, solche Freiheit entspreche nur den Kindern aus überwiegend bildungsbürgerlichen Schichten (den ursprünglich 0,5% eines Altersjahrgangs, die vor dem 1. Weltkrieg Abitur machten); die heutige Zugangsquote zum Studium bedinge mehr „Führung". Dabei handelt es sich um eine empirisch nie belegte Spekulation über Faktoren des Studienerfolgs von „Bildungsaufsteigern" (überformt durch einen Mix aus Alltagstheorien zur angeblichen Verteilung von Begabung in der Bevölkerung und populären elitären Vorstellungen - nicht: Elitentheorien). Im Gegenteil: anhand des Erfolgs von Studierenden auf dem zweiten Bildungsweg und zahlreicher Biographien von Aufsteigern aus agrarischen und industriellen Kontexten im 19. und 20. Jhs. sowie des Anstiegs der Studierendenquote von 0,5 auf 38% eines Geburtsjahrgangs in dieser Zeit (dabei von 0,5 auf 18% in den Jahren 1900 bis 1970 ohne nennenswerte Verschulung) ist diese Spekulation vielfach empirisch und logisch widerlegt.

„Verschulung" ist kein Mittel, um den Studienerfolg und vor allem die Qualität der Abschlüsse zu steigern. Das Persönlichkeitsprofil, das in solchen Strukturen Erfolg hat, ist nicht das Profil, das die Gesellschaft der westlichen Welt für ihre Bürger braucht. Worauf können sich alle schnell einigen? Die Gesellschaft braucht für ihren Fortschritt, ja für ihren bloßen Bestand Persönlichkeiten, die Initiative und Kreativität entwickeln, Selbstverantwortung und soziale Verantwortung übernehmen, lernbereit und organisationsfähig sind, analyse- und kritikfähig sind, über den status quo hinaus denken können (also Visionen entwickeln können), Courage haben, sich aktiv informieren können und in kurzer Zeit urteilsfähig werden. Die Liste ist nicht vollständig, macht aber schnell deutlich, dass diese Persönlichkeitsmerkmale in einem stark reglementierten Studium, in dem sehr viele Pflichten erfüllt werden müssen und wenige Handlungsspielräume bestehen, nur schwer erworben werden können.

Was bedeutet: „Erziehung im Medium der Wissenschaft?"
Diese Formulierung wird für das erzieherische Prinzip der Humboldtschen Universitätskonzeption verwendet.

Was bedeutet das? In der Einheit von Forschung und Lehre nehmen Studierende auch an der Forschung teil bzw. werden an sie herangeführt. Zu Humboldts Zeit war das in experimentellen Naturwissenschaften fast unmöglich, weil die Labors Privateigentum der Professoren waren (und oft in deren Haus standen). Die Universität bestand räumlich fast nur aus einem Hörsaalgebäude und der Bibliothek. Justus Liebig in Gießen war (um 1835) der Erste, für den die Universität ein Labor baute - und Laborplätze für seine Studenten! Er war der Erste, der Studierende direkt in Laborübungen einbezog.

Einige Vorteile der Einbeziehung von Studierenden in Forschung:
- Kennenlernen des Aufbaus und der Struktur einer Wissenschaftsdisziplin, ihrer Hauptfragestellungen, Methodik, ihrer Theoriebildung,
- Isolieren einer Forschungsfragestellung, Entwurf eines Untersuchungsdesigns,
- eine hohe Motivationswirkung des Forschungsprozesses liegt darin, eigener Neugier methodengeleitet bis zu einer Antwort folgen, eigene Rätsel aufklären zu können,
- Hartnäckigkeit, Geduld und Ausdauer in der Verfolgung der Fragestellung üben,
- Frustrationstoleranz entwickeln bei schwieriger Daten-/Quellenlage,
- Sorgfalt üben in der Anlage der Untersuchung, der Dokumentation der Daten oder Quellen, in der Definition der Begriffe,
- Relativität von Wahrheiten erfahren,
- historische Überholbarkeit von Wahrheiten erleben,
- sich selbst im differenzierten Denken schulen,
- das Prozesshafte der Erkenntnis erkennen,
- das Glücksgefühl erleben, eigene Ergebnisse gefunden zu haben,
- intellektuelle Redlichkeit üben im Umgang mit dem geistigen Eigentum Anderer,
- bei der Darstellung des Ergebnisses Strukturierung, logisches Denken, Klarheit, Verständlichkeit und Präzision der Sprache üben.

Ein Studium, das seine Studierenden nicht mehr an Forschung als Prozess heranführt, sondern sich auf die Vermittlung ihrer Ergebnisse als Wissensbestände beschränkt, verschenkt alle diese Wirkungen, die zum erwarteten Kompetenzprofil von Studierenden am Ende eines Studiums gehören (und müsste sie durch andere ersetzen).

V. Wie können moderne Lösungen aussehen?

Kommt es zur Überlegung konkreter Lösungen, wird oft die Frage aufgeworfen, ob es Differenzen der Studienziele a) zwischen den Fachkulturen, b) zwischen Universität und Fachhochschule gibt, woraus sich ein unterschiedliches Vorgehen ergeben würde. Von dem Kontinuum der Fachkulturen war schon die Rede. Prinzipielle Unterschiede zwischen den Studienzielen der Fachhochschulen und der Universitäten guibt es nicht – wohl aber graduelle, etwa was die Intensität des Praxisbezuges betrifft. Aber - was bildungspolitisch gerne verschwiegen wird: Das Hochschulrahmengesetz kannte in den §§ 7 und 8 nur einen gemeinsamen Auftrag an die Hochschulen, keinen getrennten. Seit der Einführung der Bologna-Studiengänge sind die Abschlüsse Bachelor und Master völlig gleich gestellt – also auch die Maßstäbe, nach denen die Studieneingangsphase zu konzipieren wäre.

Es war nicht Aufgabe dieses Beitrags, in die Erörterung einzelner didaktischer Lösungen einzutreten, sondern einen Anspruchsrahmen im Hinblick auf Studienziele aufzuspannen, an dem sich Lösungen orientieren oder gar messen können. Solche Lösungen gibt es mittlerweile viele erfolgreiche. Anregungen dazu enthalten andere Beiträge der vorliegenden Publikation. Aber in der Gesamtsicht von Lehre und Studium, auf einer Makro-Ebene curricularer Rahmenbedingungen, lassen sich wichtige Schlüssel für Erfolg oder Misserfolg durchaus finden.

Dazu gehört vordringlich, die Erstsemester - soweit nicht als Grundeinstellung ins Studium mitgebracht - nachhaltig davon zu überzeugen, das spätestens jetzt der Zeitpunkt gekommen ist, Verantwortung für sich sebst zu übernehmen - mit allen Konsequenzen für ihr erhalten im Studium. Daraus folgt als fast schon rhetorische Frage, ob die Studierenden als junge Erwachsene verantwortliche Subjekte oder nur passive Objekte ihres Bildungs- und Ausbildungsprozesses sein sollen. Persönliche Bildung und die Fähigkeit zu einem gesellschaftlich nützlichen Leben können nur in einem Klima gedeihen, in dem die Studierenden möglichst autonome Subjekte ihrer eigenen, selbst gestalteten und verantworteten Bildung und nicht abhängige Objekte eines ihnen fremden Systems sind, also mehr oder weniger passive Objekte, an denen gesellschaftlich notwendige Qualifizierungsprozesse vollzogen werden. Letzteres stellt die Studierenden in entfremdete Kontexte, in denen studiert werden muss. – mit allen Folgen für die Motivation.
Das in letzter Zeit strapazierte Bild aus der Ökonomie, die Studierenden seien abwechselnd „Kunden" oder gar „Produkte" der Hochschule, ist vollends außer Stande, diese Bildungszusammenhänge auch nur zu erfassen. Aus solcher Sicht wurden kognitive Lerntheorien noch nicht wahrgenommen, wonach die Studierenden ihre Wissensstrukturen selbst aktiv aufbauen. Vorstellungen von Lehrenden, Lehrinhalte absenden und in den Köpfen der Studierenden im gleichen Maßstab reproduzieren zu können, gehen fehl.

Den Studierenden *ihr* Studium zurück geben

Aus allen diesen Gründen wirbt der Verfasser seit Jahren dafür (Webler 2005), *den Studierenden* als den verantwortlichen Subjekten ihrer eigenen Lern-, Bildungs- und Qualifikationsprozesse *ihr Studium zurück zu geben*, das möglichst selbstverantwortet betrieben werden sollte. Zur Wahrnehmung dieser Selbstverantwortung und Selbständigkeit müssen sie durch geeignete Angebote der Hochschule insbesondere in den ersten beiden Semestern befähigt werden. Studierende müssen sich wieder in ihrem selbst verantworteten, selbst gesteuerten und

selbst organisierten Lernen mit diesem Studium identifizieren können. Das Studium muss wieder „ihr Ding" sein, Anreiz sein, diese Phase ihres Lebens erfolgreich zu gestalten; Verantwortung kann nur erlernt werden

- durch Erleben der Unverzichtbarkeit von Verlässlichkeit als alltägliches Zeichen der Übernahme von Verantwortung für den Anderen (Einhalten von Zusagen durch Lehrende und Studierende, Pünktlichkeit bei Sprechstunden, zugesagten Materialien an Studierende, Halten von Referaten, Ablieferung von Teilaufgaben an die Gruppe usw.) und Aufmerksamkeit für Selbstverantwortung in Lehrveranstaltungen,
- durch eigene Identifikation mit dem Studium als vielleicht wichtigster Phase im Leben, in der u.U. entscheidende Weichenstellung stattfinden,
- durch ausreichende eigene Handlungs- und Gestaltungsspielräume,
- eigene Entscheidungsmöglichkeiten der Studierenden,
- durch praktische Erprobung der eigenen Urteilsfähigkeit.

Daran fehlt es aber in vielen überregelten, verschulten Studiengängen. Die curricularen und didaktischen Konsequenzen, die aus dieser Diagnose zu ziehen sind, werden in anderen Beiträgen diskutiert.

Quellen- und Literaturverzeichnis

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

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

The European Qualifications Framework (EQF): Online http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm (Aufruf am 02.10.10)

Rosen, S.: http://isites.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=k1985&pageid=icb.page29704 (Aufruf 18.01.10)

Ruiz, T.: http://www.evergreen.edu/washcenter/project.asp?pid=69, (Aufruf 19. Mai 2010)

Webler, W.-D. (2002): „Ein Studientagebuch als Forschungs- und selbstreflexives Studienberatungsinstrument - Selbstreflektion und Zeitmanagement im 1. Semester". In: Das Hochschulwesen, Jg. 50/Nr. 3, S. 105-112.

Ders. (2005): „Gebt den Studierenden ihr Studium zurück!" Über Selbststudium, optimierende Lernstrategien und autonomes Lernen (in Gruppen) . In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 23/Nr. 1, S. 22-34.

Ders. (2007a): Geben wir mit der Akkreditierungspraxis das Hochschulniveau unserer Studiengänge preis? Zur Differenz von Schule und Hochschule. In: Das Hochschulwesen, Jg. 55/Nr. 1, S. 15-20.

Ders. (2007b): „Professionelle Tutorenausbilder - eine neue Personalkategorie? Konzept und Erfahrungen mit der Ausbildung professioneller Tutorenausbilder." In: Personal- und Organisationsentwicklung, Jg. 2/Nr. 4, S. 89-96.

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

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich:

Wim Görts (Hg.):
Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften

ISBN 3-937026-00-2, Bielefeld 2003, 142 Seiten, 18.70 Euro

Wim Görts (Hg.):
Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften

ISBN 3-937026-01-0, Bielefeld 2003, 98 Seiten, 14.00 Euro

Wim Görts (Hg.):
Projektveranstaltungen - und wie man sie richtig macht

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

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

Birgit Hilliger, Peter Kossack,
Uta Lehmann & Joachim Ludwig

Die bedarfsorientierte Weiterentwicklung von Studieneingangsphasen: Ein Projektbericht aus der Universität Potsdam

At the University of Potsdam, a project is coming to an (provisional) end, which has set itself the goal of reforming introductory phases. The special feature is not only to optimize a particular course, but to develop a concept of how a variety of degree programs in close cooperation between the project and the courses can be reviewed in a very specific way. Transcending individual solutions, these results have also a significant widespread impact. This is demonstrated with the help of three examples. In this approach, the initiators see the key to a change in teaching and learning culture in higher education. With the article **"The demand-oriented development of introductory phases: A project report from the University of Potsdam"**, *Birgit Hilliger, Peter Kossack, Uta Lehmann & Joachim Ludwig* (Potsdam) publish their work within HSW.

Im Zuge des Bologna-Prozesses soll die „Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulwesens" realisiert werden. In diesem Zusammenhang stehen auch Fragen sich verändernder Anforderungen an Lehre im Mittelpunkt des hochschulpolitischen Interesses. Sie münden in Diskussionen um die Entwicklung von Instrumenten, die eine Qualitäts- und Strukturentwicklung der Hochschulen leisten sollen.
Die von der Hochschulrektorenkonferenz geforderte Reform der Lehre in den Hochschulen kann „nur im Zusammenwirken von zentralen und dezentralen Organen und Gremien, von Studiengängen, Fachbereichen bzw. Fakultäten und Hochschulleitungen umgesetzt werden" (HRK 2008, S. 4). Neben Fragen der Qualität von Lehre ist in der jüngeren Diskussion auch der Frage der Gestaltung der Bachelor-Studiengänge (z. B. Curriculum, Prüfungen) besondere Aufmerksamkeit zuteil geworden. Das Projekt „SEPHA – Didaktische Konzepte für eine strukturierte Studieneingangsphase" an der Universität Potsdam (UP) schließt an diese Diskussion an. Dabei werden nicht die Qualität der Lehre oder die Studiengangsstrukturen insgesamt und hochschulweit in den Blick genommen. Vielmehr fokussieren wir eine der zentralen Phasen im Studium, den Studienanfang. Im Laufe des Projektes hat sich gezeigt, dass es schlüssig ist, unter „Studieneingangsphase" mit ihren spezifischen Aufgaben, Zielen und Funktionen, die beiden ersten Studiensemester zu verstehen. Wir bringen als Erziehungswissenschaftler unser didaktisches und analytisches Know-How ein und entwickeln mit unseren Projektpartnern aus den verschiedenen Studiengängen gemeinsam Optionen, Varianten und Instrumente, mit denen die Studieneingangsphase hinsichtlich ihrer Aufgaben, Ziele und Funktionen didaktisch, curricular oder organisatorisch weiter entwickelt werden kann

1. Das Projekt SEPHA

Die Universität Potsdam versteht sich als Hochschule, die einen besonderen Anspruch daran hat, ihre Lehre weiter zu verbessern. Nicht zuletzt die Auszeichnung und Förderung des Wettbewerbs „Exzellente Lehre" durch den Stifterverband ist ein Ausdruck für diese Schwerpunktsetzung und für die Qualitätsentwicklung im Rahmen der Lehre an der Universität Potsdam. Das Projekt „SEPHA – Didaktische Konzepte für die struktu-

rierte Studieneingangsphase" (Laufzeit 2008-2010) ist ein Mosaikstein in diesem Gesamtkonzept. Zu diesem gehören universitätsweite und universitätsübergreifende Projekte wie z.B. das Zentrum für Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre (ZfQ) oder das Netzwerk Studienqualität Brandenburg (sqb), die einerseits die Entwicklung der Schlüsselkompetenzen der Studierenden fokussieren und andererseits die Kern- und Schlüsselkompetenzen der Lehrenden weiter entwickeln.

Mit dem Projekt SEPHA wird der ersten Studienphase in Bachelor-Studiengängen besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Die Studieneingangsphase ist eine Schlüsselstelle in der Entwicklung studentischer und fachlicher Identitäten einerseits und studentischer und wissenschaftlicher Fähigkeiten andererseits. In der Studieneingangsphase wird das je konkrete Anspruchs- und Erwartungsniveau der Studierenden mit den Anforderungs- und Erwartungsniveaus der Studiengänge, also der Institution ins Spiel gebracht. In genau dieser Phase geht es darum, dass es den beteiligten Akteuren (Lehrenden und Studierenden) gelingt, ein produktives Verhältnis zwischen diesen beiden Aspekten zu realisieren. In den von uns durchgeführten Analysen der Studieneingangsphasen zeigte sich, dass diese mit verschiedenen Zielen verbunden werden und entlang dieser Ziele bestimmte Funktionen haben. Zu diesen Zielen und Funktionen gehören z.B. die soziale, inhaltliche und organisatorische Orientierung zum Studienbeginn, die soziale Integration in die Universität als Lebens- und Lernwelt. Weiterhin hat die Studieneingangsphase die Aufgabe, Studierfähigkeit sicher zu stellen: Studierende also an selbstständiges wissenschaftliches Arbeiten heranzuführen, ihnen Einblick in das Studienfach und die beruflichen Anforderungen zu geben und die Studierenden systematisch beim Erwerb von fachlichem Grundlagenwissen und wissenschaftlichen Fähigkeiten zu unterstützen.

Das zentrale Ziel des Projekts ist die Entwicklung studiengangspezifischer Studieneingangsphasen für das Bachelor-Studium, die geeignet sind, diese fachlichen, sozialen und methodischen Ziele, Aufgaben und Funktionen zu realisieren. Uns ist eine studiengangsspezifische Vorgehensweise dabei besonders wichtig. Mit SEPHA wird in der Folge kein einheitliches Konzept zur Gestaltung von Studieneingangsphasen vorgelegt oder entwickelt. Vielmehr verstehen wir die unterschiedlichen Bedarfe, Interessen, Schwerpunkte und Traditionen von Studiengängen bzw. -fächern als konstitutives Element der Gestaltung von Studieneingangsphasen. Quer zu dieser Orientierung an den je konkreten Bedarfen und Bedingungen können aber auch studiengangsübergreifende Aspekte der Gestaltung von Studieneingangsphasen festgemacht werden, wie z.B. die Brückenfunktion von Studieneingangsphasen als die Verbindung der Interessen und Fähigkeiten der Studierenden mit den Anforderungen und der Struktur des Studienfaches. Diesem Ziel sind die verschiedenen im Projektkontext entstandenen und eingesetzten Werkzeuge verpflichtet. Die Entwicklung solcher Werkzeuge erfolgt zurzeit in vier verschiedenen BA-Studiengängen: Arbeitslehre/ Technik, Biowissenschaften/Physik, Informatik und Musik.

Gemeinsam mit den Kooperationspartnern ist in einem ersten Schritt der Status Quo der jeweiligen Studieneingangsphase ermittelt worden. Dazu wurden einerseits die betreffenden Studienordnungen analysiert. Andererseits wurde die Studieneingangsphase mit den Lehrenden und Studierenden in einem kommunikativen Prozess in Workshops und Einzelgesprächen beleuchtet. Die Ergebnisse dieser Bestandsaufnahme sind dann den jeweiligen Studienfächern systematisiert rückgemeldet und diskutiert worden. Auf dieser Basis wurden spezifische Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Studieneingangsphasen erarbeitet, wovon jene im Folgenden vorgestellt werden sollen, die aus unserer Perspektive exemplarische Qualitäten aufweisen.

2. Ein integriertes Modell zur Entwicklung von inhaltlichen und methodischen Kompetenzen: Arbeitslehre/Technik

Im Studiengang Lehramt BA mit dem Fach Arbeitslehre/Technik wurden zu Projektbeginn folgende drei Teilziele als besonders relevant herausgearbeitet:

- soziale Integration der Studienanfänger/innen;
- Orientierung im Studium und in späteren Berufsfeldern;
- wissenschaftliches Arbeiten, Denken und Kommunizieren.

Diese für die Studieneingangsphase relativ typischen Zielstellungen sind vor dem spezifischen Hintergrund zu sehen, dass die Lehreinheit ausschließlich Lehramtsstudierende für das Lehramt Sek. I/Primarstufe sowie das Lehramt an Gymnasien ausbildet, die für ihr Studium nicht nur das Fach Arbeitslehre bzw. Arbeitswissenschaft (Technik), sondern immer eine Fächerkombination wählen und darüber hinaus erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen belegen. Die unterschiedlichsten Fachkombinationen, unterschiedliche Lehrämter und ein Studium an unterschiedlichen Universitätsstandorten erfordern für die soziale Integration besondere Anstrengungen aller Beteiligten. Eine Herausforderung hinsichtlich Orientierung in späteren Berufsfeldern liegt darin begründet, dass ein großer Teil der Studierenden das Unterrichtsfach selbst gar nicht kennengelernt hat, da es nur im Land Brandenburg an Gymnasien unterrichtet wird. Bezogen auf das dritte Teilziel wird die Entwicklung von methodischen und sozialen Kompetenzen als notwendig verknüpft verstanden mit der Entwicklung von Fachwissen. D.h. die allgemeinen und spezifischen wissenschaftlichen Praktiken sollen integriert in die Fachveranstaltungen angeeignet und geübt werden. Ergänzt und kombiniert wird dieses integrierte Vorgehen durch Angebote in studentischen Tutorien, in denen gerade die methodischen Fähigkeiten geübt werden können.

Professoren, Mitarbeiter, Fachschaftsrat und Tutoren unterbreiten in enger Zusammenarbeit vielfältige Unterstützungsangebote zur Erreichung der genannten Zielstellungen. Studierende finden stets offene Türen und kompetente Beratung bei den Lehrenden. Der Fachschaftsrat fördert mit seinen Angeboten darüber hinaus vor allem die soziale Integration der Studienanfänger/innen und ihre Orientierung im Studium. Eine der Maßnahmen, die die Identifikation mit dem eigenen Fach

verstärken sollen, ist die vom Fachschaftsrat organisierte und bereits Tradition gewordene „Hammerübergabe". Bei dieser Feier bekommt ein Studierender aus dem ersten Semester stellvertretend für alle Studienanfänger einen Hammer überreicht, der als Symbol für Zusammenhalt, Hilfsbereitschaft, offene Kommunikation u.a. innerhalb der Fachschaft, also der Studierenden steht.
Die Berufsfeldorientierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens sind zwischen den einzelnen Lehrdisziplinen abgestimmt und systematisch in die Module der Studieneingangsphase integriert worden. In diesem Kontext wurde ein Konzept entwickelt und umgesetzt, in dem das inhaltliche Curriculum in einer Matrixstruktur mit den spezifischen fachlichen und methodischen Kompetenzen verbunden ist.
Das Konzept spiegelt das Bemühen um eine curriculare Weiterentwicklung der Basismodule in der Studieneingangsphase wider. Die in den einzelnen Modulen gesetzten Schwerpunkte beziehen sich nicht nur auf inhaltliche Aspekte, sondern weisen mit Deutlichkeit den spezifischen Beitrag des jeweiligen Moduls zum hochschulischen Lernen und wissenschaftlichen Arbeiten aus (z.B. Anwendung der Portfoliotechnik, Arbeiten mit Thesen, Recherchieren geeigneter Quellen, Durchführung wissenschaftlicher Experimente).
In der Auswertung der Umsetzung der Veränderungsmaßnahmen zeigen sich weitere Verbesserungsmöglichkeiten und erste Erfolge. Im Besonderen der systematische Austausch der älteren Studierenden mit den Erstsemestern soll weiter intensiviert werden.
Die Verständigung zwischen den Lehrenden hinsichtlich der Verbindung von Inhalten und Kompetenzen hat zu weiteren Überlegungen geführt bezüglich der Ausgestaltung des Curriculums. Darüber hinaus hat sich ein intensiver und produktiver Austausch der Lehrenden entwickelt, der gerade auch curriculare Absprachen möglich macht. Mit der Umsetzung des Konzepts wurde auch die didaktische Gestaltung von Lehrveranstaltungen in den Blick gerückt. Neue Themen wurden aufgenommen, Inhalte im Sinne der Anschlussfähigkeit bewusst vereinfacht, ohne die Wissenschaftlichkeit zu vernachlässigen, eingesetzte Materialien auf ihre Funktion hin überdacht. Weiter verstärkt werden soll das Herstellen von Bezügen zwischen wissenschaftlicher Arbeit, Fach und Lebenswelt . Aussagen darüber, inwiefern sich dies in den Studienleistungen widerspiegelt, können zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht getroffen werden. Es gibt jedoch Anzeichen für eine erhöhte Motivation der Studienanfänger/innen in einzelnen Fachveranstaltungen.

3. Über die Verschränkung von Inhalten, Veranstaltungen und Disziplinen: Biowissenschaften/Physik

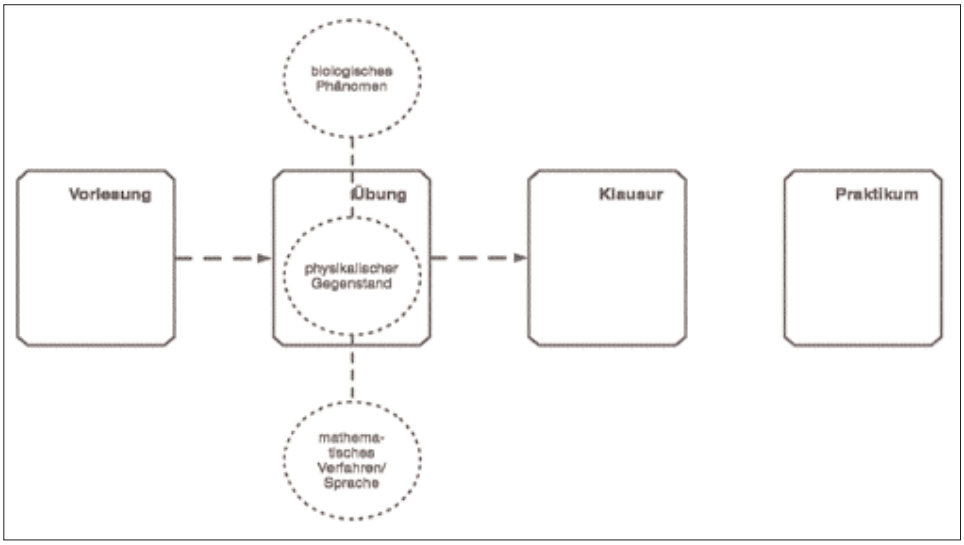
In der Kooperation mit dem BA-Studiengang Biowissenschaften sind wir in der sehr interessanten Lage, dass wir zwei der Studienfächer im Studiengang parallel beraten. Die Studieneingangsphase im BA-Studiengang Biowissenschaften sieht u.a. vor, dass die Studierenden neben einem Modul in Biologie auch ein Modul in Physik belegen. Wir haben hier im Kontext unseres Projektes also die besondere Situation, nicht nur zwei Studienfächer zu beraten, sondern darüber hinaus Fragen zur interdisziplinären Abstimmung des Studienangebots in den Blick nehmen und bearbeiten zu können. Im Kontext der Erhebung des Status Quo sind drei Problemlinien sichtbar geworden, die mit den Projektpartnern aus der Physik und der Biologie einerseits fachspezifisch und andererseits interdisziplinär bearbeitet werden. Aufgrund der besonderen Kooperationskonstellation sollen einerseits an dieser Stelle die Problem- und Lösungslinien kurz vorgestellt werden, die in der Nahtstelle zwischen den verschiedenen Fachangeboten liegen (welche Physik benötigen Studierende im BA Biowissenschaften?) und andererseits ein sehr typisches Problem der Umsetzung der Studienganggestaltung (wie beziehen sich die Veranstaltungen aufeinander und auf die Prüfungsanforderungen?).
Es hat sich sehr schnell gezeigt, dass beide Projektpartner mit dem Physikmodul ein übergeordnetes Ziel verfolgen: die Entwicklung eines naturwissenschaftlich-physikalischen Grundverständnisses.
Es herrscht sowohl unter den beteiligten Biologen wie unter den beteiligten Physikern Einigkeit über die Bedeutung der Physik für die zukünftigen Biolog/innen. Es zeigte sich aber im Rahmen der Erhebung des Status Quo, dass beide Kooperationspartner ein unterschiedliches Bild davon hatten, welche Physik denn die Studierenden auf welchem Niveau benötigen, einerseits im Kontext des Studiums selbst und andererseits für eine spätere berufliche Tätigkeit.
Es wurde in der Folge dazu eine Zusammenarbeit zwischen Biologen und Physikern angeregt, um einen strukturierten Austausch zu dieser Fragestellung möglich zu machen. Diese Zusammenarbeit zielt sowohl auf eine curriculare als auch didaktische Ebene und nicht zuletzt auf die Kompetenzebene und damit auf die Frage nach dem Anspruchs- und Anforderungsniveau der Inhalte. Der strukturierte Austausch zwischen den beiden Studienfächern dient nicht nur dem bloßen In-Kenntnis-Setzen über vorhandene Veranstaltungsangebote, sondern vielmehr dem Explizieren von inhaltlichen Übergängen zwischen den Fächern. Ziel dabei ist, den Studierenden die relevanten thematischen Bezüge sichtbar werden zu lassen, sodass die Auseinandersetzung mit dem Fach Physik einen Mehr-Wert (über das Klausur-Bestehen hinaus) erhält.
Damit sind wir bei der zweiten Problem- und Lösungslinie. Die Anlage der Studiengänge wird in der Regel über bestimmte fachliche Ziele und Kompetenzen begründet. In dem hier vorliegenden Fall ist das übergeordnete Ziel die Entwicklung eines physikalischen Grundverständnisses. Es hat sich in der Evaluation des Physikmoduls gezeigt, dass alle Beteiligten sich auf dieses Ziel verpflichtet haben, dessen konkrete Umsetzung aber nicht immer konsistent verfolgen. Das zweisemestrige Physikmodul besteht u.a. aus einer Grundlagenvorlesung, einer Übung zu dieser Vorlesung und einer Klausur, mit der Funktion den Erfolg des Modulbesuchs zu bewerten. Neben dem schon angesprochenen Aspekt des inhaltlichen Übergangs und Zusammenhangs zur Biologie stellt

sich hier exemplarisch nun auch die Frage nach dem Übergang und Zusammenhang zwischen den Veranstaltungen selbst, dem Prüfungsverfahren und dessen Inhalten im Besonderen. Im Kontext der Projektkooperation wurden genau diese Übergänge und Zusammenhänge thematisiert und verbessert. Es zeigte sich bei der Analyse des Moduls in 2008, dass die Übergänge und Zusammenhänge zu schwach ausgeprägt waren. Um diese weiter zu verbessern, wurden u.a. Vorlesungsprotokolle verabredet, die die Übungsgruppenleiter darüber informieren, was genau in der Vorlesung besprochen wurde, im Unterschied zum vorliegenden Skript. Auf diese Weise wurde der inhaltliche Zusammenhang zwischen der Vorlesung und der Übung gesichert und verbessert. Weiterhin wurden wöchentliche Jour Fixe eingerichtet, in denen die Übungsgruppenleiter gemeinsam ihre Übungen nachbesprechen und die Themen der folgenden Übungen vorbesprechen. Damit kann den Übungsgruppenleitern zunächst transparent werden, was in den anderen Übungen geschieht. In der Folge lassen sich dann auch strukturelle Probleme der Übungen thematisieren und bearbeiten. Die Übungsgruppenleiter – größtenteils Nachwuchswissenschaftler – wurden außerdem in Hinsicht auf die Durchführung und Gestaltung der Übungen gecoacht.

In der kooperierenden interdisziplinären Zusammenarbeit der beteiligten Studienfächer wurde die elaborierte Funktion der Übungen manifest, die idealerweise eine Schlüsselstelle der Entwicklung eines naturwissenschaftlichen Grundverständnisses sein kann und damit ein Moment der Entwicklung einer spezifischen Identifikation mit den Naturwissenschaften.

Die Übungen können der Ort sein, an denen deutlich wird, dass in bestimmten biologischen Problemstellungen physikalische Phänomene auftauchen. Um also das biologische Problem angemessen realisieren und bearbeiten zu können, erscheint es sinnvoll, das physikalische Phänomen darin zu erkennen und dieses entsprechend der physikalischen Verfahren mithilfe der Mathematik (als Verfahrenssprache) zu bearbeiten.

Abbildung 1



4. Entwicklung von Unterstützungsstrukturen: Informatik

Die Analyse der Studieneingangsphase im Studiengang Informatik hat verschiedene Themen und Scharnierstellen in den Blick gebracht, die im Projektkontext bearbeitet werden. Eines der strategischen Ziele, das in der Analyse der Studieneingangsphase in den Blick genommen wurde ist die Senkung der Abbrecherquote im Studiengang Informatik. Die Informatik hat wie viele Fächer auch damit zu kämpfen, dass die Vorstellungen, die mit dem Studienfach verbunden werden, zum Teil erheblich davon abweichen wie das Fach aus der Sicht der Wissenschaft beschrieben wird. Neben den für den Studienerfolg nicht unproblematischen Erwartungen, sind mit dem Studium bestimmte mathematische, analytische und konzeptionelle Fähigkeiten verbunden, die Informatiker einerseits individuell und andererseits kooperativ realisieren können müssen. Die klassischen Lehrveranstaltungen versuchen diese mathematischen, analytischen und konzeptionellen Fähigkeiten implizit zu transportieren. Diese Fähigkeiten sollen in der Studieneingangsphase grundgelegt werden und zwar in einer Weise, die geeignet erscheint die Studienabbruchquoten zu senken. In der Folge wurde einerseits die curriculare Struktur der Studieneingangsphase im Informatik-Studiums einer erneuten Prüfung unterzogen. Leitend war hier die Fragstelung nach den Inhalten, ihrer Funktion und ihrer zeitlichen und didaktischen Dimension. Darüber hinaus wurde ein Konzept entwickelt, mit dem die Studierenden die Universität einerseits als sozialen Lebens- und Lernraum erleben können und andererseits in gewisser Weise selbstorganisiert, kooperative Selbstorganisations- und Lernfähigkeiten entwickeln. In einem ersten Schritt wurde die Einführungsveranstaltung neu auf die rekonstruierten Problemkomponenten hin gestaltet. Ziel war dabei, die spezifischen Anforderungen an das Informatik-Studium sichtbar werden zu lassen. Dabei sollten diese Anforderungen nicht einfach abschreckend wirken und so zu einer schnellen Studienentscheidung führen, sondern als bearbeitbare sichtbar werden. Parallel dazu wurde mit der Einführungsveranstaltung zum Studienbeginn ein studentisches Mentoringprogramm initiiert. Mit diesem wird eine Plattform eingerichtet, über die die Themen soziale Einbindung, Studierfähigkeit und Studienmotivation bearbeitet werden können.

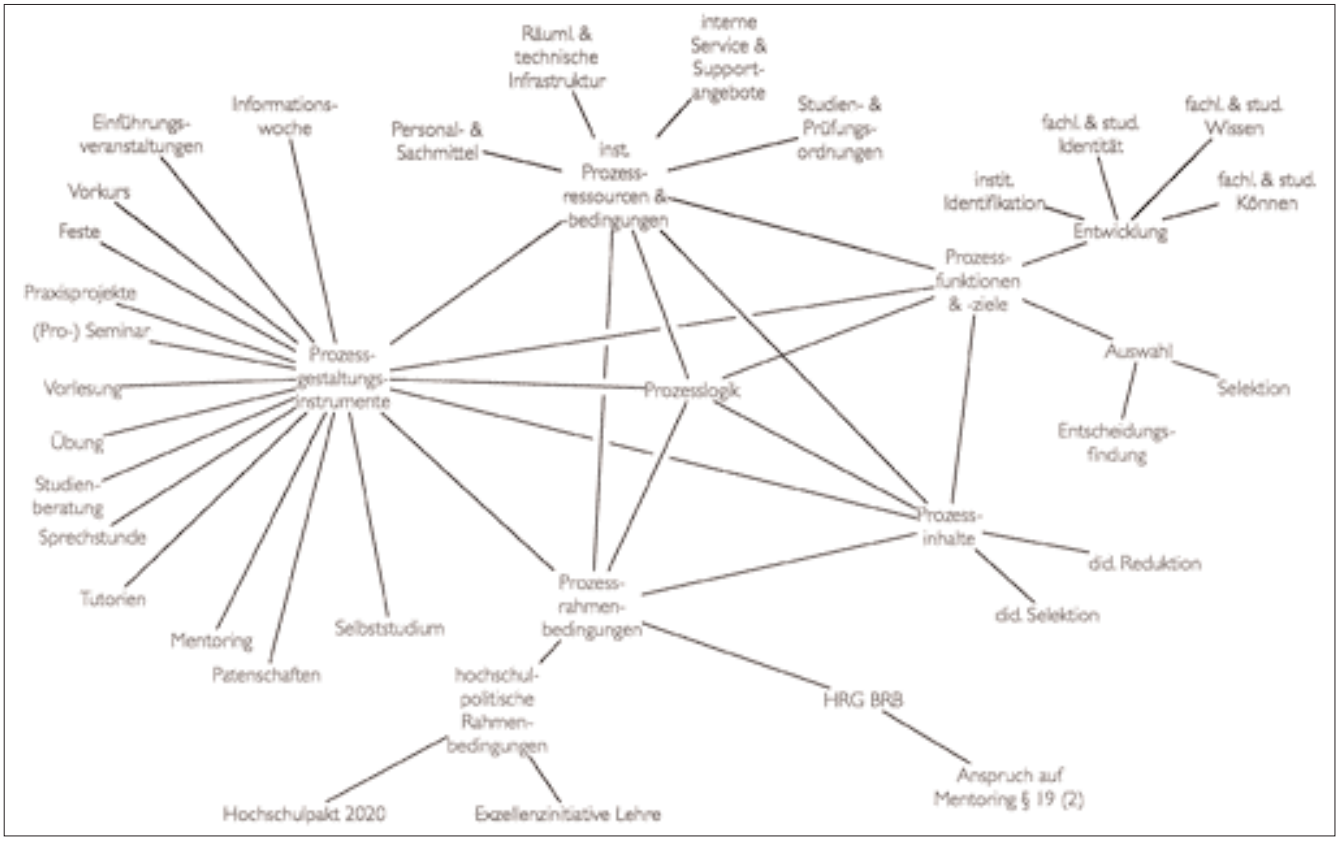
Studierende aus höheren Semestern begleiten die Studienanfänger und geben diesen systematisch die Gelegenheit sich über den Umgang mit den spezifischen Studienanforderungen auseinanderzusetzen und sich in konkreten Problemsituationen zu unterstützen. Studierende nehmen damit unmittelbar von Anfang

an ein reflexives Verhältnis zu ihren studentischen Praktiken ein. Damit entsteht zugleich die Möglichkeit Strategien und Praktiken zum Umgang mit den Anforderungen weiter zu entwickeln.
Begleitend wurden die studentischen Mentoren beraten und bezüglich ihrer Beratungskompetenzen weitergebildet.
Das Mentoringprogramm hat hier die Funktion eine „community of practice" zu etablieren, in der Studierende selbstorganisiertes und kooperative Formen des Lernens kennen lernen können. Insofern bietet das Mentoringprogramm die Möglichkeit und den Raum für die Studierenden, kreativ und kooperativ mit ihren studiengangsbezogenen Themen umgehen zu lernen und ihre Studiererfolge reflexiv sowie rekonstruierbar zu machen.

5. Die Studieneingangsphasen im Kontext: exemplarische Problemlinien und Ausblick

Die Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz zielen auf die Entwicklung einer Lernkultur, die durch intensive Kommunikation und Kooperationen zwischen Studierenden und Studierenden und Lehrenden geprägt ist. In den Lernkulturen realisieren sich entsprechende Wirklichkeitsmodelle von Lernen in den jeweiligen Handlungslogiken und ihren organisationalen Strukturen. Eine Frage ist, inwieweit die vorhandenen Grundhaltungen und Strukturen selbstständiges und selbstorganisiertes Lernen und Forschen, Integration und Orientierung ermöglichen? An welchem Ort in welcher Weise erfolgt die Übersetzung der Ausbildung und Anwendung abstrakten und konzeptionellen Wissen, z.B. der Praktiken des Programmierens und des problembewussten und selbstständigen Studierens?
Mit der Darstellung der verschiedenen Ansätze in den jeweiligen Studieneingangsphasen wollen wir exemplarisch einige konkrete Gestaltungsvarianten vorstellen, von denen wir meinen, dass sie geeignet sind eine solche neue Lernkultur zu unterstützen. Im Projektverlauf haben wir ein Verständnis der Gestaltung von Studieneingangsphasen entwickelt, das wir als Konstellationsprozess beschreiben möchten. Aus unserer Perspektive funktioniert die Gestaltung von Studieneingangsphasen über die Relationierung der je konkreten Prozessrahmenbedingungen, mit den institutionellen Ressourcen, den Prozessgestaltungsinstrumenten, den Prozessfunktionen und -zielen hin zu den Prozessinhalten entlang einer je konkreten Prozesslogik, die der Gestaltung der Übergangsphase angemessen sein muss.
Je nach Studiengang wurden andere Probleme beschrieben, damit verbunden andere Entwicklungsoptionen fokussiert und in der Folge andere Werkzeuge entwickelt oder eingesetzt. Im Studiengang Arbeitslehre/Technik wurden vor allem die Techniken und Fähigkeiten wissenschaftlichen Arbeitens problematisiert. Entsprechend dieser Problembeschreibung und dem didaktischen Anspruch, die Aneignung dieser Fähigkeiten in die Lehre zu integrieren, wurde von den Kollegen ein integriertes Kompetenzentwicklungskonzept entworfen und umgesetzt. Jedes Modul wird mit einem Set an wissenschaftlichen Fähigkeiten verbunden, die im Studiengang aufeinander aufbauen und so systematisch erworben werden

Abbildung 2

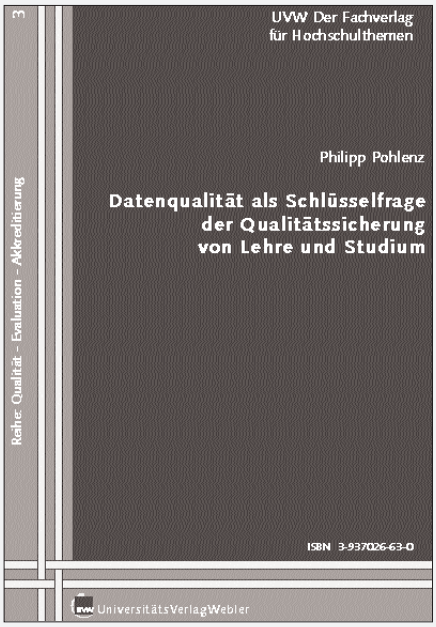


können. In der Kooperation mit dem Studiengang Biowissenschaften wurde die Entwicklung eines naturwissenschaftlichen Grundverständnisses als eine der zentralen Entwicklungsoptionen identifiziert. In der Doppel-Kooperation mit Biowissenschaften und Physik wurde dazu ein interdisziplinärer Austausch initiiert. Mit diesem wurde erstens der Zusammenhang zwischen den verschiedenen naturwissenschaftlichen Fächern hinsichtlich der curricularen Struktur der Studienmodule diskutiert und zweitens die Frage nach den Kompetenzniveaus sichtbar. Welches Niveau von Physik ist im Studiengang Biowissenschaften überhaupt notwendig? In diesem Kontext wurde drittens exemplarisch am Beispiel des Physikmoduls der curriculare Zusammenhang zwischen den Einzelveranstaltungen diskutiert und verbessert, sowie viertens die didaktische Gestaltung von Übungen weiter entwickelt. In der Informatik wiederum wurde neben den wissenschaftlichen Fähigkeiten das selbstorganisierte und kooperative Lernen als Ansatzpunkte identifiziert, von denen aus bestimmte Probleme in der Studieneingangsphase bearbeitet werden sollen. In der Folge wurde ein studentisches Mentoringkonzept entwickelt, das einerseits sozial integrativ wirkt und andererseits Formen des selbstorganisierten und kooperativen Lernens weiter entwickelt.

Schon eingangs wurde betont, dass aus unserer Sicht nur eine studiengangs- und problemspezifische Gestaltung von Studieneingangsphasen angemessen die je konkreten Problemlagen und Entwicklungsoptionen herausarbeiten kann. Zentral ist diese Orientierung auch, damit die beteiligten Akteure sich mit den „neuen Gestaltungsvarianten" identifizieren können. Die Identifikation ist das grundlegende Moment, um solche Veränderungsprozesse nachhaltig zu implementieren. Sie ist in gewisser Weise die notwendige, wenn auch nicht die hinreichende Bedingung, einen Kulturwandel in der Organisation und Gestaltung der Lehre an Hochschulen zu realisieren.

■ **Dr. Joachim Ludwig,** Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik, Universität Potsdam,
E-Mail: ludwig@uni-potsdam.de
■ **Dr. Peter Kossack**, Projektleiter im Projekt SEPHA, Fachbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik, Universität Potsdam, E-Mail: kossack@uni-potsdam.de
■ **Dr. Uta Lehmann,** wissenschaftliche Mitarbeiterin, Fachbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik, Universität Potsdam,
E-Mail: ulehmann@uni-potsdam.de
■ **Birgit Hilliger,** Dipl. Soz.-Päd., ehem. wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt SEPHA,
E-Mail: hilliger@yahoo.de

Philipp Pohlenz:
Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium



Hochschulen wandeln sich zunehmend zu Dienstleistungsunternehmen, die sich durch den Nachweis von Qualität und Exzellenz gegen ihre Wettbewerber durchsetzen müssen.

Zum Vergleich ihrer Leistungen werden verschiedene Evaluationsverfahren herangezogen. Diese stehen jedoch vielfach in der Kritik, bezüglich ihrer Eignung, Leistungen der Hochschulen adäquat abzubilden. Verfahren der Evaluation von Lehre und Studium wird vorgeworfen, dass ihre Ergebnisse bspw. durch die Fehlinterpretation hochschulstatistischer Daten und durch die subjektive Färbung studentischer Qualitätsurteile verzerrt sind.

Im Zentrum des vorliegenden Bandes steht daher die Untersuchung von potenziellen Bedrohungen der Aussagefähigkeit von Evaluationsdaten als Steuerungsinstrument für das Management von Hochschulen.

ISBN 3-937026-63-0, Bielefeld 2009,
170 Seiten, 22.80 Euro

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

Reihe Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Robert W. Jahn, Juliane Fuge & Matthias Söll

Macht Mentoring aus Lehrjahren Herrenjahre? Evaluationsergebnisse der Implementation eines Team-Mentoringkonzepts für Studienanfänger

Robert W. Jahn

Juliane Fuge

Matthias Söll

One way to facilitate the start of course consists in setting up mentoring programs (also referred to as patronage). HSW and P-OE have reported repeatedly. The department of Business Education at the University of Jena has established such a program and accompanied the test empirically. *Robert W. Jahn, Juliane Fuge & Matt Söll* (Jena) report the results in their article **"Does mentoring change the behavior of students? Evaluation results of a team-mentoring concept for fresher students"**.

Während des Studienbeginns als bedeutsame Transitionsphase erfolgt ein Übergang in eine neue Lebens- und Lernwelt, die einerseits Freiräume und Entwicklungschancen bietet. Andererseits werden in dieser neue, komplexe Aufgaben gestellt, wodurch sie potentiell krisenbehaftet ist. Um den Studienbeginn als kritische Situation hochschuldidaktisch zu begleiten, wurden seit den 70er Jahren an deutschen Universitäten verschiedene Maßnahmen konzipiert. Mit der Einführung des BA/MA-Systems muss davon ausgegangen werden, dass Orientierungs- und Betreuungsbedarfe seitens der Studienanfänger weiter steigen. Vor diesem Hintergrund hat der Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Friedrich-Schiller-Universität Jena ein Mentoring-Programm entwickelt und implementiert. Die Evaluation des Projektes beruht im Wesentlichen auf einem Prä-Post-Kontrollgruppendesign. Damit wird die Frage untersucht, ob sich Wahrnehmung des sozialen Umfelds, Emotionen und Motivation unter dem Einfluss von Mentoring positiv verändern. Die Untersuchungsergebnisse deuten auf die Notwendigkeit und den Nutzen derart strukturierter Programme hin. In der Wahrnehmung der Studierenden steigt die soziale Eingebundenheit in akademische und private Netzwerke. Positive Auswirkungen auf das emotionale Befinden konnten nicht identifiziert werden. Das Programm wird weiterentwickelt und auf weitere Zielgruppen transferiert sowie mit einem komplexeren Forschungsdesign weiter wissenschaftlich begleitet.

1. Problemstellung

In verschiedenen Forschungsdisziplinen wird der Studienbeginn als bedeutsame Transitionsphase betrachtet. An die Stelle der Institution Schule tritt die Universität als neue Lebenswelt, die Freiräume und Entwicklungschancen bietet, aber zugleich auch neue, komplexe Aufgaben stellt. Dieser Übergang erfordert eine Anpassung des Individuums an das neue Umfeld, der potentiell krisenbehaftet sein kann. Misslingt es dem Studienanfänger, sich neu zu orientieren, können gesundheitliche Beschwerden und seelische Erkrankungen die Folge sein (vgl. Hornung/Fabian 2001, S. 133). Dass dies an deutschen Universitäten keine Seltenheit ist, wird seit Jahren immer wieder empirisch bestätigt. So zeigen u.a. Eichinger (1971), Hahne (1999), dass ca. ein Viertel

der Studierenden unter psychischen Problemen leidet, die sich auf das Lernen und Arbeiten im Studium auswirken. Heine/Durrer (2001, S. 88) weisen nach, dass Prüfungsangst, depressive Verstimmungen, mangelndes Selbstwertgefühl, Arbeits- und Konzentrationsschwierigkeiten sowie allgemeine Leistungsprobleme die am häufigsten auftretenden Probleme sind. Diese Befunde geben Anlass, Ursachen und Bedingungen zu hinterfragen, die das Seelenleben der Studierenden belasten. Die Friedrich-Schiller-Universität Jena hat Faktoren für einen erfolgreichen Studienbeginn identifiziert, die in einem Team-Mentoring-Modell genutzt werden sollen. Das Programm sowie die Ergebnisse der projektbegleitenden Evaluation werden im Rahmen dieses Beitrages vorgestellt.

2. Der Studienbeginn als kritische Situation

Der Studienbeginn wird in der Hochschuldidaktik, der *Lebensereignisforschung* und der Entwicklungspsychologie als kritische Situation betrachtet. Studienanfänger werden mit Lebensereignissen konfrontiert, die eine umfassende Änderung der individuellen Lebenssituation und -stile mit sich bringen (z.B. Wohnortwechsel, Auszug aus dem Elternhaus, emotionale und räumliche Distanzierung von Freunden). Zugleich gilt es, sich mit den vielfältigen Regelungen bzgl. Studienstruktur und -inhalt sowie den fachlichen Anforderungen des gewählten Studienfaches vertraut zu machen (vgl. Hornung 1999, S. 13). Somit erfordert die Aufnahme eines Studiums eine neue Selbstständigkeit und Eigenverantwortung sowohl hinsichtlich des privaten als auch des akademischen Lebens.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht stehen die Studienanfänger nach Havighurst (1972, S. 85ff.) vor diversen, komplexen und weitreichenden Entwicklungsaufgaben. Deren erfolgreiche Bewältigung wirkt sich positiv auf Wohlbefinden und das Gelingen späterer Aufgaben aus (vgl. Havighurst 1972, S. 2; Holm-Hadulla 2001, S. 8). Ein Scheitern beim Umgang mit diesen phasenspezifischen Entwicklungsaufgaben gefährdet die Entwicklung des Selbstwertgefühls und Sozialverhaltens und kann im Extremfall zu psychischen Störungen führen (vgl. Pauly 2004, S. 23; Leuzinger-Bohleber 2001, S. 14). Der Übergang zum Erwachsenenalter, insbesondere die Spätadoleszenz, gilt als eine der wichtigsten Transitionen im Lebenslauf (vgl. Krampen/Reichle 2002, S. 324). Die Grenzen dieser Phase, die sich aufgrund immer länger werdender Ausbildungszeiten ausdehnt, verschwimmen in unserer post-industriellen Gesellschaft zunehmend (vgl. Vaskovics 1997, S. 142). Gerade die Aufnahme eines Studiums ist biografisch gesehen problematisch, da Ablösungsprozesse hinausgeschoben und die Entwicklung einer eigenen Lebensperspektive erschwert werden (vgl. Schülein 1979, S. 86).

In der Lebensereignisforschung werden ebenfalls Krisen thematisiert, die aus veränderten Lebenssituationen resultieren und deren Bewältigung dem Individuum Probleme bereitet (vgl. Faltermaier u.a. 2002, S. 76). Auch hier stellen die ersten Semester eine kritische Lebensphase dar, in der ein weitgehend gesicherter Status zugunsten einer offenen Zukunft mit vielfältigen Chancen und Risiken aufgegeben werden muss (vgl. Halsig 1988, S. 38). Die Lebensereignisforschung versucht die mit einem solchen Ereignis verbundenen Belastungen sowie Bewältigungsstrategien zu analysieren (vgl. Pauly 2004, S. 43). Die größten Belastungen im Studium resultieren nach Kind/Kohler (1972, S. 14) u.a. aus ungünstigen Lernmethoden (z.B. Unfähigkeit, sich Arbeit und Zeit sinnvoll einzuteilen, fehlende Reife und Selbstständigkeit, fehlende angemessene Stressbewältigungsstrategien). Nach Einführung der Bachelor-Studiengänge dürften die psychischen Probleme weiter steigen, da der weitgehend noch ungeklärte Status der Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt und die hohe Konkurrenz um akademische Anschlussqualifikationen Leistungsdruck und Zukunftsunsicherheit erhöhen.

Aus Sicht des sozialpsychologischen Ansatzes der *Hochschuldidaktik* werden einerseits Umweltbedingungen betrachtet, unter denen Studienanfänger lernen und arbeiten, andererseits beschäftigt man sich mit sozialen Lernprozessen. Es werden v.a. der universitäre Massenbetrieb und die damit verbundenen Folgen (Anonymität und Kontaktarmut im Studium, Konkurrenz- und Dominanzdenken, autoritäres Verhalten) kritisiert (vgl. Huber 1995, S. 130; Jacob 2005, S. 16). Das spiegelt sich u.a. in hohen Studienabbruchquoten wider (Heublein/Schmelzer/Sommer 2008, S. 3ff.).

Insgesamt zeigt sich, dass der Studienbeginn eine kritische Phase mit weitreichenden Folgen für (Berufs-)Biografie und Identität darstellt. Seine erfolgreiche Bewältigung hängt dabei u.a. von den individuellen Kompetenzen und verfügbaren (sozialen) Ressourcen ab. Gerade zu Beginn des Studiums besteht aufgrund struktureller Unterschiede zwischen Schule und Universität eine Diskrepanz zwischen den Kompetenzen der Studierenden und den Anforderungen des Studiums. Diese gilt es, u.a. durch die Entwicklung adäquater Lern- und Arbeitsstrategien oder die Entfaltung intrinsischer Motivationsformen zu überwinden (vgl. Koch 2004, S. 155). Mittlerweile versuchen viele Universitäten soziale Einbindung, Kommunikation und Kooperation in akademischen Lebens- und Lernsituationen mittels hochschuldidaktischer Modelle (bspw. Kleingruppenarbeit, Tutoren- bzw. Mentoringprogramme) zu verbessern.

Besonders relevant hinsichtlich des Studienerfolgs erscheint uns an dieser Stelle die Förderung der eher übergeordneten motivationalen und emotionalen Bereitschaften sowie des Repertoires an Lernstrategien. Wichtig für ein erfolgreiches Studiums sind zunächst Ausmaß, Intensität und Qualität der *Motivation*, die unterschiedlich konzeptionalisiert werden kann. Die Lernmotivation bestimmt, wie intensiv und ausdauernd sich Studierende mit Lerninhalten auseinandersetzen. Während intrinsische Motivation eher zweckfrei ist und aus Lust am Unbekannten und Neugier entsteht, werden extrinsisch motivierte Handlungen durchgeführt, um positive Konsequenzen zu erreichen oder negative Folgen zu vermeiden (vgl. Schiefele/Streblow 2006, S. 233). Gerade für akademisches Lernen ist intrinsische Motivation erstrebens- und wünschenswert, da sie wirksamer und beständiger ist (vgl. Wilcke 1976, S. 25). Das Wesen der Leistungsmotivation besteht nach McClelland u.a. (1953, S. 10) in der Auseinandersetzung mit Leistungs-

maßstäben, die sich auf externe Ansprüche wie Prüfungsanforderungen oder selbst gesetzte Maßstäbe beziehen und anhand derer schließlich Erfolg oder Misserfolg bemessen wird. Zu Studienbeginn sind externe Leistungsansprüche jedoch unbekannt und selbstgesetzte Maßstäbe werden u.U. vor dem Hintergrund der schulischen Prägung zu hoch angesetzt. Deshalb ist es wichtig, frühzeitig realistische Leistungsansprüche zu entwickeln. Eine weitere Herausforderung zu Beginn des Studiums besteht darin, neue soziale Kontakte zu knüpfen, um Einsamkeit und Isolierung vorzubeugen. Der Umgang damit ist individuell verschieden und Gegenstand der Anschlussmotivationsforschung, die das Bedürfnis zur Bildung und Aufrechterhaltung freundschaftlicher Beziehungen untersucht (vgl. Heckhausen 1989; Schüler 2002). Die Motivationsforschung gibt zudem Anregungen für die Gestaltung motivierender Lern- und Arbeitsumgebungen. Nach Deci/Ryan (1993) sollten Hochschulen selbstbestimmtes, intrinsisch motiviertes und soziales Lernen fördern und Bedingungen schaffen, die das Erleben von Autonomie und sozialer Unterstützung ermöglichen. Dies ließe sich bspw. durch die Arbeit in Kleingruppen (vgl. Keil/Piontkowski 1973, S. 105 ff.) oder auch das Einräumen von Wahlmöglichkeiten und regelmäßige Feedbackgespräche realisieren.

In der Emotionsforschung besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass *Emotionen* sowohl Motivation, Lernen und Leistung als auch die Persönlichkeitsentwicklung und psychophysische Gesundheit beeinflussen. In der *Prüfungsangstforschung* konnte z.B. nachgewiesen werden, dass leistungsbezogene Angst die Prüfungsvorbereitung hemmt und auch negativ mit Schul- und Studienleistungen korreliert (vgl. Hofmann 1997, S. 31). Besonders die Tendenz, sich in aufgabenirrelevanten bzw. negativen Gedanken bzgl. der eigenen Kompetenz zu verlieren, reduziert Konzentration und Leistungsfähigkeit, was schließlich den Lernprozess behindert (vgl. Titz 2001, S. 63). Ferner identifiziert die Emotionsforschung Zusammenhänge zwischen Informationsverarbeitungsprozessen und Stimmungen, da diese sowohl die Anwendung verschiedener kognitiver Verarbeitungsstile (vgl. Hofmann 1997, S. 33; Pekrun/Schiefele 1996, S. 166) als auch Speicherung und Abruf von Informationen beeinflussen (vgl. Titz 2001, S. 62 f.). Eine angenehme Lern- und Arbeitsatmosphäre sorgt dafür, dass subjektiv relevantes und mit Freude erworbenes Wissen in Leistungssituationen schneller aktiviert und eingesetzt werden kann (vgl. Titz 2001, S. 62 f.). Fredrickson (2002, 123 f.) hebt v. a. die Bedeutung positiver Gefühle hervor, da sie nachhaltig zum Aufbau personeller Ressourcen beitragen. Sie fördern soziale und kommunikative Fähigkeiten, da man ungezwungener und offener auf andere Menschen zugehen kann, wodurch neue Beziehungen leichter entstehen. Die feste Überzeugung, anstehende Aufgaben positiv beeinflussen zu können, wirkt zudem als „Stresspuffer" und erhöht die Belastbarkeit (vgl. Eichhorn 2008, S. 30).

Die Relevanz und Wirksamkeit von *Lernstrategien* in Lern- und Leistungssituationen wird zunehmend erforscht und erkannt (vgl. Koch 2004, S. 162 ff.). So scheint zwischen dem Einsatz bestimmter Lernstrategien und der erbrachten Leistung ein positiver Zusammenhang zu bestehen. Deshalb sind nach Koch (2004, S. 166 f.) Veranstaltungen sinnvoll, in denen Kenntnisse zu Lernstrategien und deren Nutzung vermittelt werden, um indirekt Prüfungsleistungen zu verbessern, aber auch grundsätzlich die Fähigkeit zum selbstorganisierten und -gesteuerten Lernen zu fördern. Gerade zu Beginn des Studiums ist es daher wichtig, das Repertoire an Lernstrategien den Anforderungen des akademischen Lernens anzupassen.

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass es sich bei kognitiven, motivationalen und emotionalen Gegebenheiten nicht um isolierte Einzeleffekte handelt. Erst deren dynamisches Zusammenspiel bestimmt den Lern- bzw. Studienerfolg (vgl. Konrad/Wosnitza 1995, S. 10). Zudem interagieren diese Gegebenheiten mit den Umgebungsbedingungen, unter denen sich Lernprozesse vollziehen (vgl. Weinert 1996, S 18). Aus diesem Kontext lassen sich didaktisch-pädagogische Ansätze zur Gestaltung des Studienbeginns ableiten. Diese sollen neben der Erleichterung des Übergangs von der Schule zur Hochschule v.a. auch einen nachhaltigen Beitrag zum Studienerfolg leisten. In der Praxis haben sich hierfür insbesondere die in den 70er Jahren entwickelten Orientierungseinheiten und in neuerer Zeit auch Mentoring-Programme etabliert.

3. Didaktisch-pädagogische Konzepte zur Gestaltung des Studienanfangs

Die aufgezeigten Probleme implizieren die Notwendigkeit individueller Beratung und Betreuung von Studienanfängern. Zudem ist es wichtig, Erstsemestern die Möglichkeit zu bieten, sich gegenseitig kennenzulernen, um Gefühlen der Isolation und Einsamkeit vorzubeugen (vgl. Schulmeister 1982, S. 10). Seit den 90er Jahren haben sich an nahezu allen deutschen Universitäten Veranstaltungen zur Studieneinführung, sog. *Orientierungseinheiten*, etabliert (Ramm/Bargel/Multrus 2008, S. 29). Sie entstanden vor dem Hintergrund der Größe und Unübersichtlichkeit der (Massen-)Hochschulen, der fehlenden Transparenz über Studiengänge, Leistungsanforderungen und Prüfungsverfahren sowie persönlicher Sorgen und Zukunftsängste der Studierenden. Es handelt sich dabei um Mischformen aus Studienberatung und einführender Lehrveranstaltung (vgl. Rieck 1995, S. 668). Je nachdem, welche Ziele mit ihrem Einsatz verfolgt werden, lassen sich nach Schulmeister (1982) Betreuungs-, Agitations-, Beratungs- und Studieneinführungsmodelle unterscheiden. Letztere integrieren verschiedene Funktionen, wie z.B. Kennenlernen und Kontakterleichterung, Studienberatung und Orientierung hinsichtlich Studium, Fachwissenschaft und Beruf etc. und entsprechen so den Bedürfnissen der Studienanfänger. Bestenfalls sind diese institutionalisiert und so konzipiert, dass sie die Studenten zu aktivem, selbstständigem Lernen motivieren.

Neben den Orientierungseinheiten haben die Hochschulen in den 90er Jahren *Mentoring* als ein erfolgsorientiertes Instrument der Nachwuchsförderung entdeckt, da es vielseitig und flexibel einsetzbar ist. Die derzeit implementierten Mentoring-Programme unterscheiden sich in ihrer Zielsetzung und jeweiligen Zielgruppe er-

heblich voneinander. Mentoring im klassischen Sinn ist eine Eins-zu-eins-Beziehung zwischen einem Berater (Mentor) und einem Ratsuchenden (Mentee). Der erfahrene Mentor gibt seine Lebens- und Berufserfahrung an den noch unerfahrenen Mentee weiter, mit dem Ziel, dessen Fähigkeiten und Persönlichkeit positiv zu beeinflussen sowie seine berufliche/akademische Laufbahn zu fördern. Der Mentor übernimmt unterschiedliche Rollen und Funktionen. Er ist informeller Berater und Vermittler von Informationen, Erfahrungen und Kontakten, gibt Feedback und leistet emotionalen Beistand. Haasen (2001, S. 15) bezeichnet die Mentoring-Beziehung als „winner-game", da alle Beteiligten von ihr profitieren, vorausgesetzt es besteht eine vertrauensvolle Atmosphäre. Dementsprechend profitiert der Mentee von den Erfahrungen und Rückmeldungen seines Mentors, was sich positiv auf sein Selbstbewusstsein, seine Motivation und damit auch auf seine Leistung auswirkt. Dem Mentor verhelfen die Beratungsaktivitäten zu einer verstärkten Selbstreflexion und -erkenntnis sowie einer Verbesserung seiner kommunikativen Fähigkeiten (vgl. Richert 2006, S. 26).

Bei Mentoring-Programmen zur Erleichterung des Studienanfangs werden Studienanfänger von Professoren, wissenschaftlichen Mitarbeitern oder von Studenten höherer Semester betreut. Da zwischen Studenten und Professoren eine hierarchische Verbindung besteht, die bei Konflikten negative Folgen für den Studenten mit sich bringen kann, plädiert Haasen (2001, S. 178) für peer-Mentoring, bei dem Studierende als Mentoren wirken.

Der Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Friedrich-Schiller-Universität Jena hat vor dem hier skizzierten Hintergrund und hoher Drop-Out-Quoten ebenfalls ein Mentoring-Programm (JenMiG) entwickelt und implementiert. Dieses ist organisatorisch an eine Lehrveranstaltung angebunden. Im Rahmen dieser werden am ersten Tag des Studiums Seminargruppen gebildet. Jeder Gruppe wird für das erste Semester ein erfahrener Studierender als Mentor zur Seite gestellt. Das Ziel ist, dass sich dies positiv auf Motivation, Emotion und letztlich auf den Studienerfolg auswirkt und den Studienanfängern frühzeitig Orientierung in privaten und akademischen Lebensbereichen geboten wird. Zudem wurde intendiert, dass die Studienanfänger aus den Erfahrungen erfolgreicher Studierender lernen (vgl. Wellhöfer 2007). Insofern ist es wichtig, Mentoren gezielt auszuwählen, da es der Fähigkeit und Bereitschaft bedarf, Lernprozesse zu begleiten sowie Wissen und Erfahrungen weiterzugeben. Weiterhin kommt ihnen die Aufgabe zu, den Mentees deren eigene Stärken und Schwächen bewusst zu machen. Dies erfordert v. a. kommunikative Fähigkeiten, Beratungskompetenz und ein gutes Beurteilungsvermögen. Zudem sollten sie über Kontakte an der Hochschule bzw. innerhalb der Studierendenschaft verfügt, um ihre Mentees in Netzwerke und akademische Rituale einführen zu können (vgl. Haasen 2001, S. 232f.).

Die Umsetzung des Konzeptes erfolgte erstmals im WS 07/08, wobei es sich zu diesem Zeitpunkt noch durch einen eher experimentellen Charakter auszeichnete. Aus der Evaluation des Pilotdurchganges wurden wertvolle Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen zur Weiterentwicklung des Konzeptes für die Zukunft gewonnen. Im WS 08/09 wurde z.B. ein Workshop durchgeführt, um die Mentoren auf ihre Tätigkeit vorzubereiten. Daneben wurden zur stärkeren Institutionalisierung verbindliche Lektionen, z.B. zu Lerntypen oder zu Prüfungsängsten, für alle Gruppen festgelegt. Deren Organisation sowie die didaktische Aufbereitung und Vermittlung obliegt den Mentoren. Das Mentoring-Programm bietet zudem Raum für die Bildung von Lern- und Arbeitsgruppen sowie einer gezielten Prüfungsvorbereitung unter Anleitung der Mentoren.

4. Projektbegleitende Evaluation

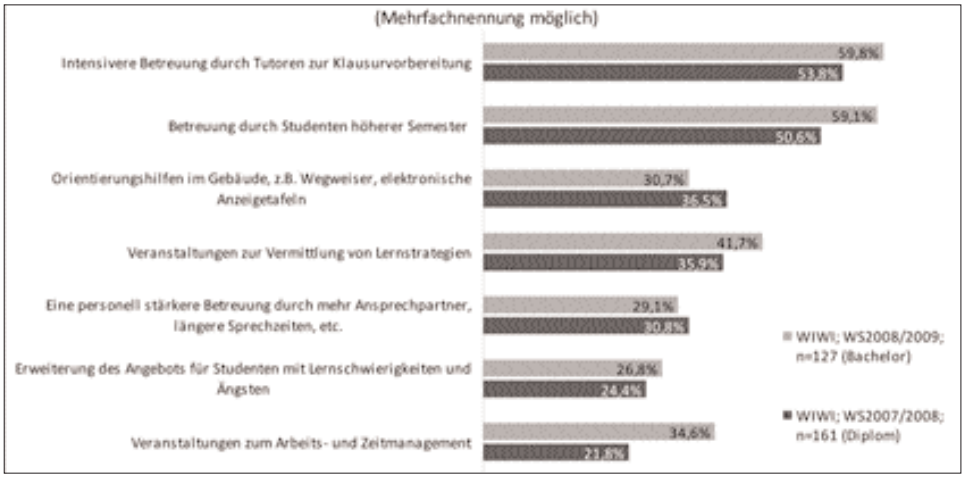
4.1 Forschungsdesign

Fraglich ist, inwiefern die mit der Einführung des Konzeptes geplanten Ziele erreicht wurden. Im Fokus steht dabei die Hypothese, dass sich die Teilnahme an einem Mentoring-Programm positiv auf den Studienerfolg auswirkt. Da dies im Rahmen des Projektes jedoch nicht direkt messbar ist, soll der Einfluss von Mentoring auf das emotional-motivationale Befinden, insbesondere auf den Abbau von Angst und die Wahrnehmung des Umfelds überprüft werden. Dazu wurde ein *Prä-Post-Kontrollgruppen-Design* gewählt, um festzustellen, inwieweit sich signifikante Unterschiede zu den nicht an dem Mentoring-Programm teilnehmenden Studierenden erkennen lassen. Zur Datenerhebung wurde ein Fragebogen entwickelt, der zu Beginn (t_0) und Ende des Semesters (t_1) erfasst, wie Erstsemester sich selbst und ihre neue Lebens- und Lernwelt erleben. Die einzelnen Items, die als vierstufige Likert-Skalen angelegt wurden, sind z.T. den von Dietz (1998) verwendeten Skalen entnommen. Einzelne Items, bspw. zur Lernfreude, wurden selbst konstruiert. Im WS 08/09 wurden alle Studienanfänger befragt, die sich für den Bachelor-Studiengang „Wirtschaftswissenschaften" eingeschrieben haben, wobei nur diejenigen am JenMiG-Konzept teilnehmen konnten, die sich für das Studienprofil „Wirtschaftspädagogik" entschieden hatten. Diese bildeten die Experimentalgruppe (WIPÄD). Studenten der Wirtschaftswissenschaften (BWL, VWL etc.) wurden als Kontrollgruppe (WIWI) in die Untersuchung einbezogen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Erhebungsdesign der Projektevaluation

		Experimentalgruppe „WIPÄD"	Kontrollgruppe „WIWI"
1. Durchlauf WS 2007/2008 (Diplom)	Post	Motivation, Emotionen, Ängste, Wahrnehmung der Lernumgebung, Beteiligung am Programm, Zufriedenheit mit dem Programm N=84; n=61	Motivation, Emotionen, Ängste, Wahrnehmung der Lernumgebung, Soziale Unterstützung, Beratungs- und Serviceleistungen N=435; n=161
2. Durchlauf WS 2008/2009 (Bachelor)	Prä (t_0)	Motivation, Emotionen, Ängste, Wahrnehmung der Lernumgebung, Soziale Unterstützung N=46; n=38	Motivation, Emotionen, Ängste, Wahrnehmung der Lernumgebung, Soziale Unterstützung N=413; n=182
	Post (t_1)	Motivation, Emotionen, Ängste, Wahrnehmung der Lernumgebung, Soziale Unterstützung, Beteiligung am Programm, Zufriedenheit mit dem Programm N=46; n=23, davon 19 gruppiert	Motivation, Emotionen, Ängste, Wahrnehmung der Lernumgebung, Soziale Unterstützung, Beratungs- und Serviceleistungen N=413; n=134, davon 74 gruppiert

Abbildung 1: Gewünschte Service und Beratungsleistungen



Laut Forschungshypothese wurde davon ausgegangen, dass sich die Wahrnehmung des sozialen Umfelds, die Emotionen sowie die Einstellungen der WIPÄDs durch die Teilnahme an dem JenMiG-Programm im Vergleich zu den WIWIs positiv verändern. Zur Auswertung des Ausmaßes dieser Veränderungen wurden die gewonnenen Daten mithilfe von t-Tests für zwei abhängige Stichproben untersucht (Janssen/Laatz 2007, S. 353ff.).

4.2 Ergebnisse der Forschungsaktivitäten

4.2.1 Legitimation und Zufriedenheit aus der Perspektive der Studierenden

Dass ein derartiges Betreuungsprogramm Relevanz hat, zeigt sich in Befragungen der Kontrollgruppe am Ende des jeweils ersten Semesters. Im Experimentalstadium des Projektes im WS 07/08 und während des 2. Durchlaufes im WS 08/09 wurde die Kontrollgruppe nach wünschenswerten Service- und Beratungsleistungen befragt. Die Studierenden sehen generell einen hohen Beratungs- und Betreuungsbedarf, der mit der Einführung des Bachelor-Studiengangs größtenteils nochmals deutlich gestiegen ist (vgl. Abbildung 1).

Die Experimentalgruppe des Projektes wurde zu t_1 im Hinblick auf ihre Zufriedenheit mit dem Mentoring-Programm zunächst bzgl. der Teilnahme an den Aktivitäten befragt. Zwar wurde das Konzept durch die Verknüpfung mit der Lehrveranstaltung z.T. institutionalisiert, allerdings ist zu klären, inwieweit sich die Studienanfänger tatsächlich an den von Mentoren und Gruppen initiierten Treffen und Angeboten, wie bspw. dem Bibliotheksworkshop oder der Nachhilfe in Mathematik beteiligt haben. Es zeigt sich eine sehr hohe Beteiligung (82,6 % gaben an, „immer" teilzunehmen). Zudem wurden die Wirkungen des Mentoring-Programms aus der Perspektive der Studienanfänger erhoben (vgl. Abbildung 2).

Die „durch erfahrene Studierende vermittelte Sicherheit" (MW=1,57) und das „schnelle Kennenlernen neuer Freunde" (MW=1,83), als Maß für die Schaffung sozialer Eingebundenheit, wird von den Studienanfängern besonders positiv bewertet. Ferner zeigt sich, dass diese durch das Konzept besonders den Studienstart allgemein (MW=1,61) und die damit verbundenen ersten organisatorischen Probleme (MW=1,70) erleichtert sehen. Die Bedeutung der Betreuung durch Studenten höheren Semesters nimmt im Vergleich zum ersten Durchlauf deutlich zu, was wiederum auf die Schulungsmaßnahme bzw. die Erfahrung der Mentoren zurückgeführt werden kann. Zudem findet ein Austausch über Lerntechniken innerhalb der Gruppen häufiger statt, allerdings bleiben die Wirkungen des Mentoring-Konzepts hinsichtlich der besseren Vorbereitung auf Prüfungen nach wie vor hinter den Erwartungen zurück. Letztlich bleibt anzumerken, dass die das Knüpfen sozialer Kontakte zwar durchaus gelingt und positiv bewertet wird, die Trennung von der Familie aber kaum leichter gemacht wurde (vgl. Abbildung 2).

Bei einer genaueren Betrachtung der Daten sind weiterhin Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen erkennbar. Scheinbar haben sowohl die Kompetenz des Mentors und das Ausmaß der emotionalen Beziehung zwischen Gruppe und Mentor als auch die Gruppendynamik Einfluss auf die Bewertung des Projekts. Die Zufriedenheit mit den Mentoren kann als gut bis sehr gut eingeschätzt werden (MW=1,47). Insgesamt kann man auf der Basis der Evaluationsergebnisse festhalten, dass das Konzept breite Zustimmung und Akzeptanz erfährt. Alle befragten Studierenden würden einem solchem Mentoring-Programm zum Beginn des Studiums nochmals freiwillig beitreten.

Abbildung 2: Auswirkungen des Team-Mentorings aus Perspektive Studienanfänger

Tabelle 2: Mittelwertvergleich der Skalen der gepaarten Stichprobe von Experimental- und Kontrollgruppe

				Experimentalgruppe (n=19)					Kontrollgruppe (n=74)				
	JenMiG ALLE t_1			WIPÄD		WIPÄD t_0 - t_1 gepaart			WIWI		WIWI t_0 - t_1 gepaart		
Skala	Anzahl Items	α	T	MW	SD	MW Δ	SD Δ	t	MW	SD	MW Δ	SD Δ	t
Umfeld													
Soziale Unterstützung	3	0,244	T0	2,105	0,676	**0,421**	0,637	2,882**	1,923	0,688	**0,023**	0,603	0,321
			T1	1,684	0,515				1,901	0,618			
Affiliation	2	0,723	T0	2,737	0,653	**0,342**	0,746	1,998*	2,562	0,546	**0,021**	0,632	0,278
			T1	2,395	0,737				2,541	0,617			
Emotionen													
Freude am Studium	2	0,587	T0	2,083	0,522	**-0,056**	0,511	-0,461	2,301	0,545	**-0,089**	0,420	-1,813*
			T1	2,139	0,479				2,390	0,608			
Angst in Lernsituationen	7	0,883	T0	2,420	0,655	**0,014**	0,327	0,184	2,610	0,600	**0,165**	0,515	2,761***
			T1	2,406	0,730				2,444	0,666			
Hoffnungslosigkeit Lern-/Veranstaltungssituationen	5	0,834	T0	2,713	0,725	**-0,013**	0,559	-0,103	2,872	0,591	**0,167**	0,582	2,470**
			T1	2,726	0,725				2,705	0,641			
Einstellungen													
Intrinsische Lernmotivation	5	0,501	T0	2,303	0,437	**-0,076**	0,338	-0,985	2,382	0,456	**0,023**	0,307	0,643
			T1	2,379	0,442				2,360	0,443			
Extrinsische Lernmotivation	2	0,625	T0	1,553	0,497	**-0,342**	0,668	-2,233**	1,966	0,599	**-0,020**	0,654	-0,267
			T1	1,895	0,516				1,987	0,692			
Selbstwirksamkeit bzgl. Prüfungssituationen	4	0,781	T0	2,373	0,528	**-0,398**	0,419	-3,104***	2,560	0,450	**0,016**	0,425	0,319
			T1	2,671	0,566				2,544	0,486			

4.2.2 Effekte hinsichtlich Einstellungen, Emotionen und dem Erleben sozialer Unterstützung

Im Hinblick auf das Umfeld zeigt sich, dass der Mittelwert der erlebten sozialen Unterstützung sowohl bei der Experimental- als auch bei der Kontrollgruppe in t_0 bei ca. 2 (tendenziell positiv) liegt. Während diese bei den WIWIs nahezu konstant bleibt (MW△ = 0,023), nimmt die Wahrnehmung der sozialen Unterstützung bei den WIPÄDs stark zu (MW△ = 0,421). Dies kann mit dem Einfluss des Mentorings begründet werden, welches zu Beginn des Studiums ansetzt, weshalb die Mittelwerte bezüglich dieser Skala zunächst nahezu gleiche Werte aufweisen. Die Unterstützung durch die Mentoren sowie durch die anderen Gruppenmitglieder wirkt wohl positiv, da durch die Gruppenbildung relativ schnell soziale Netzwerke aufgebaut werden können, deren Entwicklung ohne das Projekt, zumindest in dieser Qualität, länger dauert.[1]

Die Affiliation wird in dieser Untersuchung primär über die wahrgenommene Anonymität der Hochschulatmosphäre und das wahrgenommene Interesse an sozialen Kontakten innerhalb der Studentenschaft konzeptionalisiert. Dahinter steht die Frage, inwieweit das akademische Umfeld die individuell empfundene soziale Eingebundenheit fördert oder hemmt. Alle Studierenden nahmen die Atmosphäre zu Beginn des Studiums vergleichsweise anonym und kontakthemmend wahr. Allerdings entwickelt sich diese Wahrnehmung im Laufe der Intervention in der Experimentalgruppe deutlich positiver (MW△ = 0,342) als in der Kontrollgruppe (MW△ = 0,021).

Hinsichtlich der Freude am Studium kann man kaum Unterschiede feststellen, sodass allen Studierenden das Lernen im Studium eher Freude bereitet, als dass sie Unbehagen empfinden. Hinsichtlich der Angst in Lernsituationen zeigen die Befunde, dass sich der erhoffte Abbau von Ängsten unter den Bedingungen des Mentorings nicht einstellt. Zu Beginn der Untersuchung ist das Angstniveau bei den WIPÄDs (MW=2,420) höher als bei der Kontrollgruppe (MW=2,610). Während dieses in der Experimentalgruppe nahezu konstant bleibt (MW △ = 0,014), nähert sich das Angstniveau der WIWIs dem der WIPÄDs an (MW= 2,444; MW△= 0,165). Das ausgeprägtere Angstempfinden der WIPÄDs zu Beginn des Studiums könnte damit zusammenhängen, dass sich die Studierenden der Wirtschaftpädagogik, aufgrund ihres höheren Durchschnittsalters und einer oftmals abgeschlossenen Berufsausbildung, bewusster für dieses Studium entscheiden und sich bereits im Vorfeld intensiver mit dessen Anforderungen auseinandersetzen. In diesem Kontext ist den Studierenden der Wirtschaftspädagogik wohl auch bewusst, dass sie im Bachelor zwingend eine Durchschnittsnote von 2,5 erzielen müssen, um für ein Master-Studium zugelassen zu werden, das für die von den meisten angestrebte Tätigkeit im Schuldienst vorausgesetzt wird. Dies erzeugt von Beginn an zusätzlichen Leistungsdruck, da nicht mehr allein das Bestehen von Prüfungen ausreichend ist, um den eigenen Berufswunsch realisieren zu können.

Die Befunde zeigen ferner, dass sich der Grad der Hoffnungslosigkeit in Lern- und Veranstaltungssituationen im Verlauf des ersten Semesters in beiden Gruppen auf ein relativ niedriges Niveau (MW ca. 2,7) annähert. Während in der Kontrollgruppe die Hoffnungslosigkeit jedoch leicht zunimmt (MW△= 0,167), verbleibt sie in der Experimentalgruppe nahezu auf gleichem Niveau (MW△= -0,013).

Bezüglich der intrinsischen Motivation zeigen sich kaum Unterschiede zwischen den Gruppen und Zeitpunkten. Bedeutsamer scheint der Befund bezüglich der extrinsischen Motivation. Die Studierenden der Wirtschaftspädagogik sind zu Beginn ihres Studiums sehr stark (MW=1,553) auf die Verbesserungen ihrer beruflichen Perspektiven fokussiert (Kontrollgruppe MW= 1,966). Dies bekräftigt die o. g. Annahme, dass die Wirtschaftspädagogen ihre Berufs- und Studienwahl relativ bewusst und fundiert getroffen haben. Im Laufe des ersten Semesters sinkt die extrinsische Motivation der WIPÄDs in etwa auf das Niveau der Kontrollgruppe. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass die Studie-

[1] Diese Skala ist nur bedingt als Ganzes interpretierbar. Das geringe *alpha* von 0,244 ist der vorgenommenen Verkürzung der Skala von Dietz (1998) sowie der kleineren Stichprobe geschuldet. Dies gilt zumindest in der Tendenz für die meisten Skalen der Untersuchung.

renden der Wirtschaftpädagogik häufig aus dem Berufsleben heraus, in dem das Karrieredenken stärker verhaftet ist, in das Studentenleben hinein sozialisiert werden, in dem andere Motive Bedeutung erlangen.
Die Selbstwirksamkeit bzgl. Prüfungssituationen wurde insbesondere über die individuelle Auseinandersetzung mit potentiellen Prüfungssituationen operationalisiert. Diese hat sich bei den WIPÄDs deutlich verschlechtert. Sie sinkt im Laufe des Mentoring-Programms von MW=2,373 auf MW=2,671, während sie sich in der Kontrollgruppe kaum verändert. Dieser Befund kann u. U. mit dem Einfluss der Mentoren begründet werden. Diese waren angehalten, den Studierenden auf Basis ihrer eigenen Erfahrungen ein möglichst realistisches Bild von den Anforderungen des Studiums und den Prüfungen zu vermitteln, was im Hinblick auf die Selbstwirksamkeit wohl zu kontraproduktiven Effekten geführt hat. Die dargestellten Ergebnisse können aufgrund der geringen Fallzahlen, die vermutlich auch besonders für die häufig nicht signifikanten Ergebnisse verantwortlich sind, bislang nicht verallgemeinert werden. Weitere Untersuchungen der nächsten Kohorten sollen die Befunde verdichten. Zur Erhöhung der alpha-Werte ist das Evaluationsinstrument zudem nochmals zu überarbeiten. Um weitere Daten zur Wirkung des Programms generieren zu können, ist zudem eine Analyse der Studienleistungen und des Drop-Outs sinnvoll. Dies erscheint zum jetzigen Zeitpunkt jedoch nicht realisierbar, da mit der Umstellung auf den Bachelor-Studiengang hinsichtlich des Drop-Outs und der Prüfungsergebnisse Referenzwerte vergangener Jahre fehlen. Zweifelsohne sind solche Untersuchungen zur Validierung des Mentoring-Konzepts unter Kontrolle intervenierender Variablen notwendig.

5. Ausblick

Insgesamt lassen die Ergebnisse dennoch vermuten, dass ein Mentoring- bzw. das JenMiG-Programm positive Auswirkungen auf die Studienanfänger haben. Diese schätzen das Programm und die Unterstützung durch die Mentoren, insbesondere für die Bewältigung der ersten Probleme und den Aufbau sozialer Netzwerke, als überaus hilfreich ein. In der Wahrnehmung der Studierenden steigt die soziale Eingebundenheit in akademischen und privaten Netzwerken und die Anonymität der Hochschulatmosphäre wird als weniger stark empfunden. Ängste und Hoffnungslosigkeit verändern sich in der Experimentalgruppe zwar nicht, in der Kontrollgruppe zeigen sich diesbezüglich allerdings leicht negative Entwicklungen. Die extrinsische Motivation und damit verbunden die Karriereorientierung der Mentees sinkt im Verlaufe des ersten Semesters. Problematisch ist die Abnahme der Selbstwirksamkeit im Hinblick auf Prüfungssituationen. Durch das Programm scheinen Prüfungsängste eher verstärkt als abgebaut zu werden. Festzuhalten ist zudem, dass es in den einzelnen Gruppen Unterschiede hinsichtlich der Bewertung des Programms gibt. Der Einfluss der emotionalen Beziehung zwischen Mentor und Gruppe und die Gruppendynamik darf nicht unterschätzt werden. Somit scheint das Gelingen trotz aller Strukturierung der Aktivitäten und der Schulung der Mentoren zu einem gewissen Grad von nicht-kontrollierbaren Einflüssen abzuhängen. Die Bedeutung eines solchen Programms gerade im Hinblick auf die BA/MA-Umstellung wurde bereits angesprochen. Insofern ist geplant, das Programm weiterzuentwickeln, auf alle Studienanfänger der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät auszudehnen und mit einem angepassten quantitativen Forschungsdesign wissenschaftlich weiter zu begleiten. Zudem ist geplant, die Wirkungen des Programms über einen qualitativen Forschungsansatz zu untersuchen und individuelle Bedeutungszuweisungen der Studienanfänger aus der Retrospektive zu rekonstruieren.

Literaturverzeichnis

Bargel, T./Ramm, M./Multrus, F. (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn und Berlin.

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

Eichhorn, C. (2008): Erfolgreich durch positive Emotionen. Gefühlsmanagement für den Job. IN: ManagerSeminare, H. 123, S. 28.

Eichinger, K. (1971): Psychische Störungen bei Studenten. Erlangen-Nürnberg.

Faltermaier, T. u.a.(2002): Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters. Stuttgart.

Fredrickson, B. L. (2002): Positive Emotions. In: Snyder, C. R./Lopez, S. J. (Hg.): Handbook of Positive Psychology. Oxford.

Haasen, N. (2001): Mentoring. Persönliche Karriereförderung als Erfolgskonzept. München .

Hahne, R. u.a. (1999): Studium und psychische Probleme. Bonn.

Halsig, N. (1988): Vom Schüler zum Studenten: Bewältigungsverhalten von Medizinstudenten zu Studienbeginn. In: Brüderl, L. (Hg.): Belastende Lebenssituationen. Untersuchung zur Bewältigungs- und Entwicklungsforschung. Weinheim und München.

Havighurst, R. J. (1972): Developmental Tasks and Education. New York.

Heckhausen, H. (1989): Motivation und Handeln. Berlin.

Heine, C./Durrer, F. (2001): Studieren an der Universität Münster. Einschätzungen, Motive und Wünsche aus Sicht der Studierenden. Hannover.

Heublein, U./Schmelzer, R./Sommer, D. (2008): Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs auf Basis des Absolventenjahrgangs 2006. Hannover.

Hofmann, H. (1997): Emotionen in Lern- und Leistungssituationen - eine idiographisch-nomothetische Tagebuchstudie an Lehramtsstudenten im Examen. Regensburg.

Hofmann, H./Pekrun, R. (1999): Lern- und leistungsthematische Emotionen. In: Friedlmeier, W./Holodynski, M. (Hg.): Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen. Heidelberg und Berlin.

Holm-Hadulla/R. M. (2001): Psychische Schwierigkeiten von Studierenden und ihre Behandlung. Ein Überblick. In: Holm-Hadulla, R. M. (Hg.): Psychische Schwierigkeiten von Studierenden. Göttingen.

Hornung, R. (1999): Leben an der Hochschule: eine Einführung in den Problem- und Forschungsbereich. In: Bachmann, N. u.a. (Hg.): Macht Studieren krank? Die Bedeutung von Belastung und Ressourcen für die Gesundheit der Studierenden. Göttingen u.a.

Hornung, R./Fabian, C. (2001): Belastungen und Ressourcen im Studium. In: Holm-Hadulla, R. M. (Hg.): Psychische Schwierigkeiten von Studierenden. Göttingen.

Huber, L. (1995): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Huber, L. (Hg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart und Dresden.

Jacob, B. (2005): Beratungsangebote zur Bewältigung des Studienabbruchs. Dresden. URL: http://tudreden.de/studium/beratung/zentrale_studienberatung/informationsschriften/schriftenreihe/pdf_schriften/studienabbruch.pdf; 02.05.2008].

Janssen, J./Laatz, W. (2007): Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows. Berlin.

Kind, H./Kohler, T. (1972): Seelische Gesundheitsstörungen bei Studenten und ihre Behandlung. IN: Psychosomatische Medizin, H. 4, S. 13.

Koch, E. (2004): Gute Hochschullehre. Theoriebezogene Herleitung und empirische Erfassung relevanter Lehraspekte. Hamburg.
Konrad, K./Wosnitza, M. (1995): Neue Formen des Lernens in der Schule, Aus- und Weiterbildung. Einführung in die Thematik motivierten selbstgesteuerten Lernens mit Bibliographie. Landau.
Krampen, G./Reichle, B. (2002): Frühes Erwachsenenalter. In: Oerter, R./Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim u.a.
Leuzinger-Bohleber, M. (2001): Spätadoleszenz - Ein biographischer Kristallisationspunkt? Versuch einer pluralistischen, modellzentrierten Annäherung an spätadoleszente Entwicklungsprozesse. In: Holm-Hadulla, R. M. (Hg.): Psychische Schwierigkeiten von Studierenden. Göttingen.
McClelland, D. C. u.a. (1953): The achievement motive. New York.
Pauly, A. (2004): Lustig ist das Studentenleben - Suchtverhalten im Studium. Köln.
Pekrun, R./Hofmann, H. (1999): Lern- und Leistungsemotionen: Erste Befunde eines Forschungsprogramms. In: Jerusalem, M./Pekrun, R. (Hg.): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen u.a.
Pekrun, R./Schiefele, U. (1996): Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In: Weinert, F. E. (Hg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen u.a.
Portele, G:/Huber, L. (1995): Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. In: Huber, L. (Hg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart und Dresden.
Richert, V. (2006): Mentoring und lebenslanges Lernen. Individuelles Wissensmanagement im Informationszeitalter. Saarbrücken.
Schiefele, U./Streblow, L. (2006): Motivation aktivieren. In: Mandl, H./Friedrich, H. F. (Hg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen.
Schülein, J. A. (1979): Monster oder Freiraum? Texte zum Problemfeld Universität. Gießen.
Schüler, J. (2002): Ein hierarchisches Modell der Anschlussmotivation. Hoffnung-auf-Anschluss und Furcht-vor-Zurückweisung und die Selbstregulation durch Zielsetzungen. Wuppertal.
Schulmeister, R. (1982): Handbuch für Orientierungseinheiten. Grundlegung, didaktisch-methodische Planung und Durchführung von Studieneinführungsveranstaltungen. Weinheim und Basel.
Soeder, U. u.a. (2001): Empirische Befunde zu psychischen Beeinträchtigungen von Studierenden. In: Holm-Hadulla, R. M. (Hg.): Psychische Schwierigkeiten von Studierenden. Göttingen.
Titz, W.(2001): Emotionen von Studierenden in Lernsituationen. Explorative Analyse und Entwicklung von Selbstberichtsskalen. Münster u.a.
Vaskovics, L. A. (1997): Generationenbeziehungen: Junge Erwachsene und ihre Eltern. In: Liebau, E. (Hg.): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Weinheim und München.
Weinert, F. E. (1996): Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: Weinert, F. E. (Hg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen u.a.
Weinstein, C. E./Mayer, R. E. (1986): The teaching of learning strategies. In: Wittrock, M. C. (Ed.): Handbook of research on teaching: a project of the American Educational Research Association. New York.
Wellhöfer, P. R. (2007): Gruppendynamik und soziales Lernen. Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen. Stuttgart.
Wilcke, B. (1976): Studienmotivation und Studienverhalten. Göttingen u.a.
Wosnitza, M. (2000): Motiviertes selbstgesteuertes Lernen im Studium. Theoretischer Rahmen, diagnostisches Instrumentarium und Bedingungsanalyse. Landau.

■ **Robert W. Jahn,** Dipl.-Hdl., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Friedrich-Schiller Universität Jena, E-Mail: robert.jahn@wiwi.uni.jena.de
■ **Juliane Fuge,** Dipl.-Hdl., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn, E-Mail: Juliane.Fuge@wiwi.upb.de
■ **Matthias Söll,** Dipl.-Hdl., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Friedrich-Schiller Universität Jena E-Mail: matthias.soell@uni-jena.de

Anke Hanft (Hg.):
Grundbegriffe des Hochschulmanagements

Das Buch liefert grundlegende Informationen zu Managementkonzepten und -methoden sowie zu den derzeit diskutierten Reformansätzen im Hochschulbereich. Erstmalig werden dabei auch die durch den Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehre und Administration ausgelösten Veränderungen umfassend berücksichtigt.

Etwa 100 Begriffe werden in alphabetischer Reihenfolge erläutert. Durch vielfältige Querverweise und ein umfassendes Stichwortverzeichnis ist sichergestellt, dass der Leser- schnell und gezielt auf die ihn interessierenden Informationen zugreifen kann.

ISBN 3-937026-17-7, Bielefeld 2004 ,
2. Auflage, 525 Seiten, 34.20 Euro

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

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Renate von der Heyden, Annette Nauerth & Ursula Walkenhorst

Gelingende Transitionen an den Schnittstellen Schule - Studium und Studium - Beruf durch anschlussfähige Interventionen in der Hochschuldidaktik

Renate von der Heyden

Annette Nauerth

Ursula Walkenhorst

Fotos: F. Rockenfeller

Accented differently than the above mentioned projects is the report by *Renate von der Heyden, Annette Nauerth & Ursula Walkenhorst* (Bielefeld/Bochum) on "**The success of transitions at the interfaces of school-study and study-occupation by subsequent implementation of professional interventions in Higher Education Didactics"**. It consists of two main parts: The optimization of start of studies and end of studies. While the project in Potsdam is mainly concerned with specifics of the particular subjects and courses, the attention here is - in addition to the usual orientation and introduction – on student's individuality when they enter university. This study will examine which competencies they have when they start their studies; gender issues are considered stronger than elsewhere and in particular – exceeding curricular issues – results should be obtained, which aim at potential changes in university structures and training in Higher Education for teachers.

Für die Studiengänge der Lehreinheit Pflege und Gesundheit an der Fachhochschule Bielefeld werden im Rahmen eines Forschungsprojektes Transitionen zu Beginn des Studiums sowie beim Berufseinstieg untersucht und wissenschaftlich begleitet. Ein Forschungsschwerpunkt liegt dabei in der Kompetenzentwicklung der Studierenden vom Studienbeginn an bis über die Berufseinstiegsphase hinaus. Es wird untersucht, mit welchen Kompetenzen die Studierenden in die Hochschule kommen und wie diese durch adäquate hochschuldidaktische Interventionen sowohl berücksichtigt als auch erweitert werden können. Eine übergeordnete Zielsetzung besteht darin, die Hochschullehre dauerhaft auf Basis gesicherter empirischer Daten zu gestalten und wissenschaftliche Standards im Sinne eines Evidence Based Teachings umzusetzen

Im Rahmen der Förderlinie „empirische Bildungsforschung" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wird in der Lehreinheit Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld seit August 2008 ein auf drei Jahre angelegtes Projekt mit dem Forschungsschwerpunkt Übergänge durchgeführt.

Für die Studiengänge der Lehreinheit Pflege und Gesundheit werden auf curricularer und formal-organisatorischer Ebene Übergänge (Transitionen) zu Beginn des Studiums sowie beim Einstieg in die anschließende Berufstätigkeit fokussiert, wissenschaftlich begleitet und analysiert.

Die Manifestation unterschiedlicher Voraussetzungen sowie Kompetenzen von Studierenden wird im Lehr-Lernangebot von Hochschulen bisher nicht im notwendigen Maße berücksichtigt. Ausgehend von der Hypothese, dass eine Hochschulzugangsberechtigung nicht per se etwas über die vorhandene Studierfähigkeit aussagt, dass in der Genderforschung zum Einen Unterschiede zwischen Frauen und Männern in Lernstilen und Lernbiographien und zum Anderen in der Selbstdarstellung sowie Fremdwahrnehmung bei Bewerbungen festzustellen sind, werden die unterschiedlichen Unterstützungsbedarfe der Studierenden im Übergang in das Studium sowie vom Studium in den Beruf fokussiert.

Im Projekt werden individuelle Unterstützungsbedarfe der Studierenden für die jeweiligen Übergänge erhoben sowie entsprechende Interventionen entwickelt, durch-

geführt und evaluiert, die einerseits an vorhandene Kompetenzen anschließen und andererseits auf Studienanforderungen sowie auf den Berufseinstieg vorbereiten. Zudem werden aus den Evaluationen heraus Hinweise erwartet, die sich auf potenzielle Veränderungen der Hochschulstrukturen als auch der hochschuldidaktischen Weiterbildung für Lehrende beziehen. Durch Maßnahmen der Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Curriculumentwicklung sollen diese Ziele verfolgt werden.
Geplant sind eine Längsschnittstudie zur Kompetenzentwicklung im Studienverlauf sowie Querschnittstudien zu den Voraussetzungen der Studierenden beim Studieneintritt, dem Berufseinstieg von Absolventen, dem Anforderungsprofil der Berufspraxis sowie der Durchführung von Lehrveranstaltungen und Prüfungen. Die jeweiligen Erhebungen erfolgen sowohl qualitativ als auch quantitativ.
Im Projekt werden Studierende, die Hochschulverwaltung, Hochschullehrende sowie Arbeitgeber in Entwicklungen und Forschungen einbezogen. Langfristig sollen Hochschulstrukturen, die Hochschullehre sowie die Zusammenarbeit mit potentiellen Arbeitgebern den individuellen Bedarfen bzw. Erfordernissen der Studierenden angepasst werden und so die Studierfähigkeit bzw. Beschäftigungsfähigkeit ermöglicht werden.

1. Ausgangslage

Studiengänge
In der Lehreinheit Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld, wurden seit 1996 Studierende aus zunächst pflegerischen Herkunftsberufen in einem achtsemestrigen Diplom-Studiengang zu Pflegepädagogen ausgebildet. Dieses Studienangebot wurde auf die therapeutischen Gesundheitsfachberufe Ergotherapie und Physiotherapie ausgedehnt. Seit der Umstellung auf die konsekutive Bachelor-Master-Abfolge sind die Studienziele im Bachelor-Studiengang differenziert in Leitungs-, Mentoring- und Beratungsaufgaben im Tätigkeitsbereich der Gesundheitsfachberufe. Der Master-Studiengang führt die bereits etablierten Diplom-Studiengänge fort und bereitet auf eine Lehrtätigkeit in der Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich der Gesundheitsfachberufe vor.

Studieninhalte
Die Inhalte und Struktur der Studiengänge ergeben sich aus der Prämisse, dass die fachwissenschaftlichen Inhalte sowie die berufsbezogenen Kompetenzen bereits in der Ausbildung im jeweiligen Gesundheitsfachberuf erworben wurden und es sich somit die Hochschule zur Aufgabe macht, die Entwicklung spezifischer Fähigkeiten wie die Leitungs- und Beratungsfähigkeit zu ermöglichen, eine Erweiterung des berufsbereichsbezogenen Horizontes anzubahnen sowie die Vertiefung in den Bezugswissenschaften Naturwissenschaften Sozialwissenschaften und Gesundheitswissenschaften anzubieten sowie für pädagogische Aufgaben zu qualifizieren.
Für die Lehrerbildung in den angesprochenen Berufen liegen keine einheitlichen Regelungen vor mit den Konsequenzen, dass für den Master-Studiengang nicht auf etablierten Strukturen zurückgegriffen werden kann, wie beispielsweise in der staatlichen zweiphasigen Lehrerbildung mit den Ausbildungsorten Universität und Fachseminar bzw. Studienseminar. Aus diesem Grund zeichnet die Fachhochschule sowohl für die theoretische Ausbildung als auch für die Begleitung und Unterstützung in den Praxisphasen verantwortlich. Das bedeutet, dass in den nunmehr zehn Semestern ein Orientierungspraktikum sowie ein Praxissemester in einer Ausbildungseinrichtung im Gesundheitswesen integriert sind. Diese in der Lehrerbildung bisher ungewöhnliche Konstellation nutzt die Fachhochschule als Chance, Kontakt mit aufnehmenden Schulen zu knüpfen, Netzwerke zu implementieren und eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehrenden der Fachhochschule, Mentoren aus der Berufspraxis sowie den Studierenden zu ermöglichen.

Studienvoraussetzungen
Eine der Zugangsvoraussetzung zu allen Studiengängen der Lehreinheit Pflege und Gesundheit ist der erfolgreiche Abschluss in einem der angesprochenen Gesundheitsfachberufe. Dadurch unterscheiden sich die Studierenden von denen in anderen Studiengängen. Viele der Studierenden verfügen über Berufserfahrung in ihrem Herkunftsberuf, teilweise arbeiten sie neben dem Studium in ihrem Beruf weiter und einige unterrichten bereits in Schulen des Gesundheitswesens, was aufgrund der geringen Qualifikationsanforderungen an Lehrkräfte in diesen Schulen möglich ist. Dadurch variieren die Lernbiographien, die beruflichen Erfahrungen sowie die persönlichen Rahmenbedingungen der derzeitigen Studierenden erheblich, so dass der Übergang ins Studium unterschiedlich bewältigt wird.
Da in Hochschulen bisher die individuellen Voraussetzungen der Studierenden nicht ausreichend berücksichtigt werden, liegt die Feststellung eigener Entwicklungsbedarfe hinsichtlich der Studierfähigkeit und deren Kompensation unausgesprochen in der Verantwortung der Studierenden.

Kompetenzorientiert ausbilden
Für Ausbildungsprogramme in Gesundheitsfachberufen wurden in den letzten Jahren - insbesondere auch in Nordrhein Westfalen - länderspezifische (empfehlende) Ausbildungsrichtlinien z.B. nach dem Lernfeldkonzept entwickelt und implementiert. Wie in Berufsschulen des dualen Systems rekurrieren diese Richtlinien auf die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen. Sie wenden sich von der traditionellen Fächersystematik und damit vom Erwerb fragmentarischen Fachwissens ab, hin zu einer curricularen Orientierung an komplexen beruflichen Situationen.
Hier schließen die Studiengangsstruktur, die Lehr-Lernmethoden sowie die Prüfungsgestaltung im Studiengang an und richten ihre Aktivitäten an der Ermöglichung einer Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen der Studierenden für zukünftige Aufgaben aus. Es wird Wert auf Studierendenaktivierende Lehr-Lernmethoden gelegt und Methoden zum selbsttätigen Erarbeiten von Lerngegenständen, zum Problemlösen sowie zur evalua-

tiven Analyse von berufstypischen Situationsbeschreibungen bereits umgesetzt. Entsprechend der Gestaltung der Lehrveranstaltungen werden die Prüfungen an komplexen beruflichen Situationen, die für den jeweiligen Herkunftsberuf typisch sind, ausgerichtet. Im Studium erworbene Kompetenzen sollen somit im Kontext der beruflichen Verwertungssituation abgeprüft werden. Ein Element im Studiengang sind Praktika im Praxisfeld im Studienverlauf sowie die enge Kooperation mit den Praxiseinrichtungen.

Berufspraxis
Während ihres Studiums entwickeln die Studierenden Kompetenzen, die für spezifische Aufgaben in der Berufspraxis als relevant antizipiert werden, deren praktischer Nutzen in der Berufspraxis jedoch nicht gesichert ist. Die Frage, wie der Transfer von wissenschaftlichem Wissen in die Praxis zu bewältigen ist bzw. wie der Übergang ins Berufsleben gestaltet werden kann, ist im Bereich der Hochschullehre sowie der Berufspraxis permanenter Diskussionsgegenstand.
Für die Absolventen der Studiengänge der Lehreinheit Pflege und Gesundheit besteht ferner die Schwierigkeit, dass sie in der Berufspraxis Aufgaben übernehmen sollen, die sich auf Grund vielfältiger Veränderungen im Gesundheitsbereich konstituiert, für die sich bisher aber keine Traditionen oder Routinen etabliert haben. Ebenso gibt es wenig erfahrene Mitarbeiter in den Gesundheitseinrichtungen, die ein ähnliches Qualifikationsprofil vorweisen können, wie die Absolventen der Lehreinheit Pflege und Gesundheit. Zudem gilt im Allgemeinen der Übergang vom Studium in den Beruf als besondere Herausforderung für Berufsanfänger.

2. Theoretischer Hintergrund

Der Forschungsgegenstand im Projekt rekurriert auf Ergebnisse aus der Übergangsforschung sowie der Kompetenzforschung. Im Folgenden werden Grundlagen sowie die Einbettung des Projektes in diese Bereiche skizziert.

2.1 Übergangsforschung
Die Thematik der Übergänge und die Notwendigkeit ihrer Bewältigung in verschiedenen Lebensphasen sind Gegenstand unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen (Oehme 2007; Eckert 2007; Wingenfeld 2005; Giebel/Niesel 2004; Welzer 1993). Die Transitionsforschung untersucht dabei im Rahmen der Übergänge im Bildungswesen die Passung von individuellen Kompetenzen bzw. Entwicklungspotenzialen einerseits und institutionellen oder gesellschaftlichen Anforderungen und Angeboten andererseits. Mit Transitionen verbundene Belastungen und Chancen werden in diesem Kontext als „verdichtete Entwicklungsanforderungen" verstanden, die mit intensivierten und beschleunigten Lernprozessen zu bewältigen sind (Giebel/Niesel, 2004). Die Thematik von Übergängen wird auch in der hochschuldidaktischen Diskussion aufgegriffen und insbesondere aus der Perspektive eines sich verändernden Hochschulraumes durch den Bolognaprozess diskutiert. So widmet sich der nationale Bildungsbericht 2008 (BMBF) explizit der Thematik der Übergänge zwischen Schule – Berufsausbildung – Hochschule – Arbeitsmarkt. Dabei richtet sich der Blick zunächst allgemein auf die Probleme, die sich aus den Übergängen von der Schule/Ausbildung in die Hochschule und von der Hochschule in den Arbeitsmarkt ergeben. Dies geschieht u.a. aus der Perspektive möglicher Segmentierungen bzw. einer angestrebten Durchlässigkeit zwischen den Systemen Schule/Ausbildung und Hochschule bzw. Hochschule und Arbeitsmarkt. Vernachlässigt wurde bislang eher eine kompetenzorientierte Perspektive auf die Übergänge und die Möglichkeiten, die sich hierbei im Rahmen hochschuldidaktischer Interventionen ergeben. Zum jetzigen Zeitpunkt liefert die Hochschuldidaktik noch wenige Erkenntnisse darüber, in welcher Form die einerseits unterschiedlichen Studieneingangsvoraussetzungen und andererseits die Kompetenzentwicklung im Hinblick auf das Anforderungsprofil einer sich anschließenden Beschäftigung, bei der Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse berücksichtigt und gefördert werden können.
In den letzten Jahren ist insgesamt eine Zunahme an Übergängen im Bereich von Ausbildungs- und Studienphasen zu beobachten, da der Prozess des Lebenslangen Lernens eine kontinuierliche Anforderung an berufliche Weiterentwicklungen stellt, diskontinuierliche Erwerbsbiographien zunehmen und die Anforderung, sich akademisch aus- bzw. weiterzubilden, gestiegen sind. Diese Entwicklungen lassen sich u.a. im Rahmen der Akademisierungs- und Professionalisierungsbestrebungen der Gesundheitsfachberufe konstatieren (Kälble 2006; Walkenhorst 2006). Die Erfahrung, dass Studierende aus diesen Berufsgruppen über einen berufsqualifizierenden Abschluss und ggf. darüber hinaus über mehrjährige Berufserfahrung verfügen, bringt die Dynamik mit sich, biographische Übergänge nicht mehr ausschließlich aus der Perspektive institutionalisierter Normallebensläufe erfassen zu können, sondern die Innenansicht der individuellen Akteure zunehmend fokussieren zu müssen (Stauber et al 2007). Dieser Erkenntnis und deren Konsequenzen für Lehr-Lernprozesse hat sich in den vergangenen Jahren insbesondere die systemisch-konstruktivistische Pädagogik gewidmet (Siebert 2006; Arnold 2006; Reich 2005). Sie stellt als übergreifendes Merkmal menschlichen Lernens heraus, dass Lernprozesse nur eine Bedeutung erfahren, wenn sie an vorliegende Kompetenzen und Strukturen anschlussfähig sind. Dies gilt gleichermaßen für Lernprozesse in der Hochschule.

2.2 Kompetenzforschung
Sowohl in der Bildungspolitik, in Bildungsprogrammen, in der Arbeits- und Organisationspsychologie etc., als auch in privaten Lebensbereichen hat sich der Kompetenzbegriff etabliert (Kaufhold 2006). Dem liegt die Erkenntnis zu Grunde, dass in formalen Bildungsprozessen vermitteltes Wissen, in konkreten Verwertungssituationen nicht zwangsläufig in Handlungen umgesetzt werden kann. Im Folgenden werden ausgewählte Facetten der Kompetenzorientierung in Form des Theorie-Praxis-Transfers sowie Grundlagen der Kompetenzforschung entfaltet.

2.2.1 Theorie- Praxistransfer

Der Übergang von der Hochschule in die Berufspraxis ist von hoher Bedeutung, da viele Absolventen beim Berufseintritt einen „Praxisschock" erleiden (Ruf 2006). Bereits vor fünfzehn Jahren wurde die Vorstellung in Frage gestellt, dass im Lehr-Lernprozess erworbenes, berufsrelevantes Wissen direkt in der Berufspraxis umgesetzt werden kann (Beck/Bonz 1989, Sommerfeld et al 2004). Auch Forschungsergebnisse jüngeren Datums bestätigen, dass diese These heute als überholt gelten muss (Ackermann/Seeck 1999, Thole/Küster-Schapfl 1997). Die Bachelor-Studiengänge, die u.a. für die Gesundheitsfachberufe angeboten werden, zeichnen sich durch einen verstärkten Praxisbezug aus, der sich in Form von betrieblichen Praxisphasen in den Prüfungsordnungen niederschlägt. Erste Forschungsergebnisse (Minks/Brieds 2005) zeigen jedoch, dass die prüfungsrechtliche Verankerung betrieblicher Praxisphasen allein noch keine Garantie für die Qualität des Lernergebnisses ist. Nicht selten mangele es an einer lernförderlichen Gestaltung der entsprechenden Lernumwelten in der Hochschule und im Unternehmen, was die Lernprozesse einer Beliebigkeit und Zufälligkeit überlasse. Verschiedene empirische Untersuchungen (Euler/Hahn 2004) zeigen, dass viele Studierende die Anwendbarkeit ihres Wissens in spezifischen Praxissituationen nicht direkt erkennen, wenn ihnen diese Verbindung von Theorie und Praxis nicht explizit verdeutlicht wird. Eine Abstimmung zwischen den Lernorten Hochschule und Unternehmen gestaltet sich oft schwierig und ist maßgeblich vom individuellen Engagement der Studierenden und Vertretern des Unternehmens abhängig. Dies wird durch eine Studie zur Evaluation des Praxissemesters in NRW bestätigt, die zum Ergebnis kommt, dass es in den Studiengängen nur teilweise gelungen sei „inhaltliche Synopsen" zwischen dem Praxissemester und dem Studium an der Hochschule herzustellen (Minks/Briedis 2005).

Den beim Berufseinstieg oft erlebten sprichwörtlichen Praxisschock erleben Studierende häufig auch beim Studieneintritt. In den allgemeinbildenden Schulen sowie in den Berufsfachschulen für Gesundheitsberufe werden an die Lernenden oft andere Erwartungen und Anforderungen gestellt als im Studium. Die in den Einführungsveranstaltungen vermittelten und eingeübten studienrelevanten Methoden und Strategien können die Studierenden, ähnlich wie Berufseinsteiger, in entsprechenden Verwendungssituationen teilweise nur unzureichend umsetzen.

2.2.2 Kompetenzforschung

Mit dem Einsatz neuer (Computer-) Technologien und der flexiblen Formen der Arbeitsorganisation in der gesamten Arbeitswelt verschiebt sich laut Heinz (2006) das Gewicht der beruflichen Sozialisation von fachlichen Qualifikationen zu subjektbezogenen Handlungskompetenzen, weil die notwendigen konkreten berufspraktischen Fertigkeiten mit Prozesskenntnissen, Systemwissen und Sozialkompetenzen zu verbinden sind. Zudem verlangen flexible Arbeitstätigkeiten und unsichere Erwerbsverläufe vom Individuum eine Reihe fachübergreifender Kompetenzen, wie Flexibilität als Anpassungsbereitschaft an neue Anforderungen und Tätigkeitsinhalte, Systemintelligenz als Fähigkeit zum Problemlösen durch Vorausdenken und Hypothesenbildung, Eigenverantwortung als Bereitschaft zur zuverlässigen und selbständigen Erledigung von Arbeitsaufgaben und unternehmerische Mentalität als die Kompetenz zur Risikoübernahme und Selbstvermarktung (Heinz 2006; Kaufhold 2006).

Die zentrale gesellschaftliche Aufgabe in Bildungsprogrammen besteht darin, Absolventen auf zukünftige Anforderungen im Beruf oder in weiterführenden Bildungseinrichtungen vorzubereiten (Hartig 2008). Nach dem Deutschen Bildungsrat (zitiert nach Franke 2005, S. 32) „müssen Inhalte und Formen des Lernens dazu beitragen, den jungen Menschen auf die Lebenssituation im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich so vorzubereiten, dass er eine reflektierte Handlungsfähigkeit erreicht". Zur Beschreibung spezifischer Anforderungen in verschiedenen Lebenssituationen sowie der Bewältigung dieser Anforderungen wird insbesondere in der beruflichen Bildung der Begriff der Kompetenz verwendet.

Der Erhebung individueller Kompetenzen u.a. als Studien- und Lernvoraussetzungen widmet sich die Kompetenz- und Expertiseforschung (Erpenbeck/von Rosenstiel 2007; Heyse 2007; Kaufhold 2006). Ähnlich der Frage des Übergangs zeigt sich auch hier ein großer Bedarf an Erkenntnissen zu den Möglichkeiten, Kompetenzen zu erfassen und zu fördern, gelingende Interventionen zur Kompetenzentwicklung zu gestalten und diese zu evaluieren. Welche studienrelevante Kompetenzen Studierende zu Beginn ihres Studiums aufweisen und in welcher Weise sich ihre Kompetenzen durch anschlussfähige hochschuldidaktische Interventionen entwickeln lassen, wurde bisher aus einer umfassenden kompetenzorientierten Perspektive noch nicht untersucht. Kompetenzmessinstrumente, die bisher entwickelt und evaluiert wurden, beziehen sich schwerpunktmäßig auf den beruflichen Kontext bzw. erfassen spezifische Elemente von Studierfähigkeit und damit nur kleine Ausschnitte.

3. Projektdesign

Der Forschungsgegenstand im Projekt lässt sich der empirischen Bildungsforschung zuordnen mit dem Fokus auf Hochschuldidaktik. In der Konkretisierung werden alle beteiligten Akteure wie Mitarbeiter der Hochschulverwaltung, Hochschullehrende, Tutoren, Studierende sowie Vertreter aus der Berufspraxis in Forschungsaktivitäten einbezogen.

3.1 Projektziele

Im Forschungsprojekt werden folgende Zielsetzungen verfolgt:

1. Generierung von Erkenntnissen über die Kompetenzentwicklung im Studium.
2. Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Interventionen für einen bedarfsorientierten Ausbau von hochschuldidaktischen Maßnahmen, die Gestaltung entsprechender Hochschulstrukturen und die Ableitung curricularer Empfehlungen sowie die Förderung der Kooperation mit potentiellen Arbeitgebern.

3. Implementierung und Evaluation von Beratungs- und Unterstützungsangeboten für Studierende zum Übergang ins Studium sowie in den Beruf

.

3.2 Forschungsfragen

Den formulierten Forschungszielen liegen nachstehende Forschungsfragen zu Grunde:

- Mit welchen Kompetenzen (im Hinblick auf Studierfähigkeit) starten die Studienanfänger in das Studium?
- Welche Strukturen und curricularen Elemente fördern die Entwicklung der benötigten Kompetenzen?
- Welche Strukturen und curricularen Elemente fördern die Anschlussfähigkeit an unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen und deren weitere Berücksichtigung im Verlauf des Studiums?
- Wie stellt sich die Kompetenzentwicklung im Verlauf des Studiums dar?
- Welche Effekte haben die Interventionen auf die jeweilige Kohorte?
- Welche Kompetenzen werden von Seiten der Arbeitgeber von den Absolventen im Hinblick auf die Employability erwartet?
- Welche Unterstützungssysteme erleichtern die Transition in den beiden Übergängen?
- Welche Unterschiede im Förder- und Unterstützungsbedarf von Männern und Frauen werden deutlich?
- Welche Unterschiede im Förder- und Unterstützungsbedarf weisen die unterschiedlichen Berufsgruppen auf?

3.3 Forschungsmethodik

Zur Zielerreichung und Beantwortung der Forschungsfragen werden Evaluationen und Interventionen zirkulär miteinander verschränkt.

Evaluationen

Geplant ist die Erfassung der Kompetenzentwicklung der Studierenden im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung über den Zeitraum von drei Jahren. Methodisch ist hier eine Selbsteinschätzung in Form von Befragungen der Studierenden vorgesehen sowie die Auswertung von Portfolios, die die Studierenden im Studienverlauf führen.

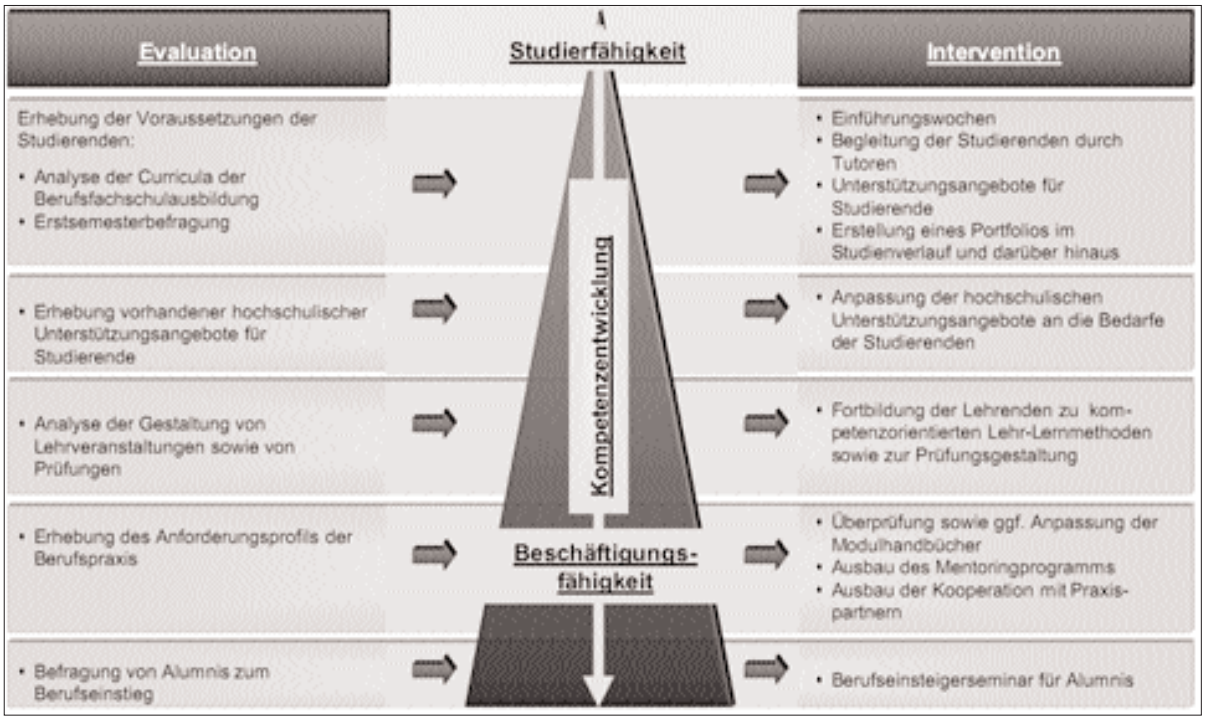
Zu Studienbeginn werden die Studierenden zu ihren Studienvoraussetzungen und ihrem sozialen Kontext, Erfahrungen zum Übergang ins Studium sowie zur Bewältigung der Studienanforderungen in den ersten Wochen befragt. Der im Projekt entwickelte Fragebogen enthält offene und geschlossene Fragen und wird dementsprechend quantitativ und qualitativ ausgewertet.

Um die aktuell praktizierte Kompetenzorientierung in den Lehrveranstaltungen und den Prüfungen darzustellen, werden die Lehrenden mittels eines offenen Fragebogens zur Durchführung derselben befragt.

Neben der Beschreibung von kompetenzorientierten Elementen in den Lehrveranstaltungen und Prüfungen, wird nach dem Fortbildungsbedarf der Lehrenden gefragt.

Die Auswertung der offenen Fragbögen erfolgte in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse. Aus den Ergebnissen werden ggf. Interventionsangebote für die Lehrenden abgeleitet. Die Absolventen der Lehreinheit werden zu ihren Erfahrungen im Berufseinstieg, der Kongruenz zwischen den Studieninhalten und den Anforderungen in der Berufspraxis sowie zu optionalen Unterstützungsbedarfen gegen Studienende und im Berufseinstieg befragt. Der in Teilen im Projekt entwickelte Fragebogen enthält geschlossene sowie offene Fragen und integriert den fachhochschuleigenen Absolventenfragebogen.

Abbildung 1



Die Auswertung erfolgt qualitativ sowie quantitativ und wird komplett im Projekt vorgenommen.
Mit Arbeitgebern sowie Experten aus der Praxis werden Kompetenzprofile mit dem Ziel erstellt, ein Anforderungsprofil zu entwickeln. Im Rahmen eines Workshops wurde mit den validierten Kode® X Verfahren (Erpenbeck/v. Rosenstiel 2007) ein Anforderungsprofil für Leitende und Lehrenden in Gesundheitsfachberufen erstellt. Ergänzt wurden die Ergebnisse durch Analysen von Stellenausschreibungen. Zusätzlich sollen die Institutionalisierung des Austausches zwischen der Hochschule und potentiellen Arbeitgebern sowie eine Vernetzung der Lernorte angebahnt werden.
Ergänzt werden die aufgeführten Evaluationen durch Dokumentenanalysen der Ausbildungsrichtlinien der Herkunftsberufe der Studierenden, der Modulhandbücher der jeweiligen Studiengänge sowie hochschulischer Unterstützungsangebote für Studierende. Die Dokumentenanalyse wird an Hand eines Kriterienkatalogs in Anlehnung an den im Projekt identifizierte relevanten Kompetenzen hinsichtlich der Studierfähigkeit, der Beschäftigungsfähigkeit sowie der Übergangskompetenz qualitativ durchgeführt.
Für das gesamte Projekt sind damit Daten im Querschnitt zum Übergang ins Studium sowie vom Studium in den Beruf verfügbar.

Interventionen
Die erhobenen Daten werden verglichen und Übereinstimmungen und Diskrepanzen aufgezeigt. Auf Basis der Analyseergebnisse werden die vorhandenen und zu entwickelnden Interventionen an die Bedarfe der Studierende und potentiellen berufspraktischen Anforderungen angepasst.
Das Konzept für die Einführungswochen sowie für die Tutorenschulung wird denen aus der Erstsemesterbefragung identifizierten Bedarfen der Studierenden angepasst. Die tutorielle Unterstützung endet bisher nach ca. 6 Wochen und könnte durch Unterstützungsangebote in der ersten Prüfungsvorbereitungsphase durch Tutoren sowie durch Supervisionsangebote für Lerngruppen erweitert werden.
Zur Verbesserung der semesterbezogenen Veranstaltungsplanung soll in Studiengangskonferenzen sowie interdisziplinären Besprechungen der Lehrenden verstärkt die Studierbarkeit, die Belastung der Studierenden mit Studienaufgaben, Projekten etc. thematisiert sowie Absprachen getroffen werden. Für eine kontinuierliche Verfolgung der Kompetenzentwicklung sollte die Förderung übergreifender Kompetenzen regelmäßiger Bestandteil der Besprechungen werden. Dadurch wird in stärkerem Maße dafür gesorgt, dass die bestehenden Absprachen zur Förderung der Kompetenzen in die Praxis umgesetzt werden.
Die Lehrenden werden im Rahmen hochschuldidaktischer Werkstätten oder inhaltlicher Angebote geschult, kompetenzorientierte Prüfungen zu gestalten.
Aufgrund der Ergebnisse der Alumnibefragung sowie dem Anforderungsprofil der Berufspraxis können im bestehenden Mentoringprogramm für Studentinnen Überarbeitungen vorgenommen werden. Ebenso sind auf Grund der Ergebnisse der Alumnibefragung Berufseinsteigerseminare zu entwickeln.
Über die gewählte empirische Forschung soll eine gesicherte Basis für curriculare und strukturelle Entscheidungen im Bereich der Hochschuldidaktik im Sinne eines Educational Reasonings geschaffen werden. Projektziel ist unter anderem die Identifizierung von geeigneten Strukturen und curricularen Elementen in den Transitionen Studienbeginn und Berufseinstieg sowie die Überprüfung der bisherigen Unterstützungsangebote. Hierzu werden im Folgenden einige hochschulinterne Strategien genannt, die zu einer Umgestaltung des Curriculums beitragen, aber auch die Bereiche der Personal- und Organisationsentwicklung mit berücksichtigen. Erkennbar ist, dass einige Strategien in der Einteilung auf die einzelnen Phasen eine eher analytische Trennung beinhalten:
Vorhandene Curricula sind an die erhobenen Bedarfe der jeweiligen Studierendengruppen sowie den potentiellen berufspraktischen Anforderungen anzupassen.
Bezogen auf die Lehrenden werden Lehrevaluationen, interdisziplinäre Lehrkonferenzen sowie hochschuldidaktische Werkstätten (z.B. Prüfungsgestaltung) geplant. Zur Erleichterung der Transitionen sollen curricularen Maßnahmen umgesetzt werden.
Gegen Projektende sind Evaluationen der vorgenommenen Interventionen unter besonderer Berücksichtigung der Effekte auf die Studierendengruppen sowie eine Überprüfung der Transferfähigkeit der Interventionen auf andere Fachbereiche vorgesehen.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Das Forschungsprojekt setzt nicht singulär an einzelnen Meilensteinen der hochschulischen Ausbildung an, sondern fokussiert die komplette Ausbildungsphase mit den Transitionen Studienbeginn und Berufseinstieg unter Einbeziehung der Lehrenden und der Hochschulstrukturen. Die Studierenden werden als heterogene Gruppe wahrgenommen und dementsprechend werden die jeweiligen Voraussetzungen und Unterstützungsbedarfe individuell erhoben und entsprechende Interventionen geplant. An der Umsetzung des Vorhabens werden alle Akteure beteiligt. Insofern verändert die Intervention die Strukturen und Kooperationspartnerschaften von Hochschulen. Institutionen in der Berufspraxis werden an Bildungsprozessen beteiligt, in dem sie ihre Bedarfe und Anforderungen an Berufsanfänger formulieren und sich für die Gestaltung des Berufseinstiegs verantwortlich zeichnen.
Die Intervention der Hochschule beginnt bereits mit einer Analyse der fachschulischen Curricula der Gesundheitsfachberufe, deren erfolgreicher Abschluss eine Voraussetzung zur Aufnahme eines Studiums im Fachbereich Pflege und Gesundheit darstellen. Solcherart gründliche Analysen individueller Bedarfe in Verbindung mit passgenauen Interventionen begleiten das Studium bis zum Berufseinstieg und kennzeichnen somit das Forschungsprojekt. Die individuelle Unterstützung erfolgt durch Tutoren in der Hochschule bzw. Mentoren im Unternehmen und ergänzt damit bereits praktizierte

Bemühungen wie Einführungswochen an den Hochschulen für Studienanfänger oder spezifische Trainingsangebote gegen Studienende zu sozial-kommunikativen Kompetenzen.

Das Forschungsprojekt impliziert durch die Ganzheitlichkeit eine Erhöhung der Studier- und Beschäftigungsfähigkeit, da auf Vorhandenes individuell aufgebaut und auf zukünftige Anforderungen gezielt vorbereitet werden kann. Die kontinuierliche Begleitung durch die Hochschule verhindert ineffektive singuläre Interventionen z.B. in Folge mangelnder Absprachen bzw. fehlender Bedarfserhebung.

Mit der empirischen Begleitforschung werden Daten produziert, die im Bereich der Hochschuldidaktik zu empirisch abgesicherten Entscheidungen führen.

Vor diesem Hintergrund will das beantragte Projekt einen Beitrag zur Gestaltung von Transitionen und einer evidenzbasierten Hochschullehre leisten, in dem spezifische Studienvoraussetzungen berücksichtigt und entsprechende Interventionen konzipiert werden. Nach einer erfolgreichen Implementierung sowie Evaluierung, ist das Vorhaben geeignet auf andere Studiengänge transferiert zu werden.

Literaturverzeichnis

Ackermann, F./Seek, D. (1999): Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Handlungskompetenz in der sozialen Arbeit. Hildesheim.

Arnold, R. (2006): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2008): Bildungsberichterstattung. Bildung in Deutschland. 2008. Bielefeld.

Eckert, Th. (2007): Übergänge im Bildungswesen. Münster.

Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (Hg.). (2007): Handbuch Kompetenzmessung. (2. Auflage). Stuttgart.

Euler, D./Hahn, A. (2004): Wirtschaftsdidaktik. Bern.

Franke, G. (2005): Facetten der Kompetenzentwicklung. Bielefeld.

Giebel, W./Niesel, R. (2004): Transitionen. Weinheim.

Hartig, J./Klieme, E. (2007): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Bildungsforschung Band 20. Bonn, Berlin.

Hartig, J. (2008): Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In: Jude, N./Hartig, J./Klieme, E. (Hg.): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. Berlin, S. 15-25.

Heinz, W. (2006): Berufliche Sozialisation. In: Rauner, F. (Hg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. (2. aktualisierte Auflage). Bielefeld, S. 321-329.

Heyse, V. (2007): KODE®X – Kompetenz –Explorer. In: Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. (2. Auflage). Stuttgart, S. 504- 514.

Kälble, K. (2006): Gesundheitsberufe unter Modernisierungsdruck - Akademisierung, Professionalisierung und neue Entwicklungen durch Studienreform und Bologna-Prozess. In: Pundt, J. (Hg.): Professionalisierung im Gesundheitswesen. Bern, S. 213-233.

Kaufhold, M (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Wiesbaden.

Minks, K.-H., Briedis, K. (2005): Das Bachelorstudium entlässt seine Kinder. Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelor-Absolventen. In: Personalführung, Heft 8, S. 28-41.

Oehme, A. (2007): Übergänge in Arbeit. Kompetenzentwicklung, Aneignung und Bewältigung in der entgrenzten Arbeitsgesellschaft. Hohengehren.

Reich, K. (2005): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Weinheim.

Ruf, M. (2006): Praxisphasen als Beitrag zur Employability. In: Das Hochschulwesen, Jg. 54/H. 4, S. 135-139. Bielefeld.

Siebert, H. (2006): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. München.

Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hg.) (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Weinheim.

Thole, W./Küster-Schapfl, E.-U. (1997): Sozialpädagogische Profis. Opladen.

Walkenhorst, U. (2006): Ergotherapie, Physiotherapie und Logopädie auf dem Weg zur Professionalisierung. In: Pundt, J. (Hg.): Professionalisierung im Gesundheitswesen. Bern, S. 106-126.

Welzer, H. (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse.

Wingenfeld, K. (2005): Die Entlassung aus dem Krankenhaus. Bern.

■ **Dr. Annette Nauerth,** Professorin für naturwissenschaftliche Grundlagen, Fachhochschule Bielefeld, Ärztin, Gesundheits-und Krankenpflegerin,
E-Mail annette.nauerth@fh-bielefeld.de

■ **Dr. Ursula Walkenhorst,** Professorin für Ergotherapie, Hochschule für Gesundheit, Bochum, Dipl. Pädagogin und Ergotherapeutin, E-Mail:
ursula.walkenhorst@fh-gesundheit.de

■ **Renate von der Heyden,** Dipl. Berufspädagogin (FH), Ergotherapeutin, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Pflege und Gesundheit, Fachhochschule Bielefeld, E-Mail:
renate.von_der_heyden@fh-bielefeld.de

Reihe Gestaltung motivierender Lehre in Hochschulen: Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

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

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

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

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

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

Judith Bündgens-Kosten & Michael Kerres

Öffnung von Hochschule: Auch für Kinder und Jugendliche?

Judith Bündgens-Kosten

Michael Kerres

The increased opening of universities for the public (open days) has many functions. Popularization; legitimation; publicity. Curious non-academic parents, who want to gain an idea of what their "children" do during their studies; scientific fascination in all segments of the population; interest in programs "students aged 50 and older" or "courses for senior students". The motives on both sides are multifaceted. Empirical studies on the conditions for education expansion have shown in the 60ies of the 20th century that non-academic families are the more likely to take a course of studies into consideration the more they can imagine what a university looks and works like - buildings, operations etc. This is why children from families who live close to a university campus are more likely to choose a university education (in both senses) than children of families who live further away from such an institution (one of the reasons for the subsequent regionalization of higher education). In their article **"Opening of universities: For children and young people"** *Judith Bündgens-Kosten & Michael Kerres* analyze and systematize the goals and functions of recent and of longer-existing campaigns, such as "children's university" and "taster courses" (for teenage students). It might be useful for universities to develop increased awareness of their own goals in order to optimize their programs.

Für die meisten Hochschulen in den USA ist „Outreach" ein wesentliches und vielfach selbstverständliches Anliegen: Verbunden wird damit das Engagement von Hochschulen, sich für gesellschaftliche Anliegen - zumeist im regionalen Umfeld - einzusetzen. Auch für Hochschulen in Deutschland gewinnt das Thema an Bedeutung. Eine der möglichen Zielrichtungen sind dabei Kinder und Jugendliche, die zunehmend - jenseits einer reinen Gewinnung künftiger Studierender - von Hochschulen aktiv angesprochen werden. Im Folgenden werden verschiedene Arten von Aktivitäten dieser Ausrichtung vorgestellt und die Frage diskutiert, wie sich diese Aktivitäten im Hinblick auf den Auftrag von Hochschulen einordnen bzw. systematisieren lassen.

1. Traditionelle Ansätze: Punktuelle Besuchsprogramme

Als traditionell können Varianten von „Ausflügen" bezeichnet werden, in denen Schüler/innen *punktuell* Hochschulen besuchen, um Einblick in das Leben an Hochschulen zu erhalten. Führungen über den Campus, Besuche von Hörsälen, Bibliothek und Mensa machen in der Regel das Besuchsprogramm aus. Die Effekte punktueller Besuchsveranstaltungen sind u.W. nicht systematisch ausgewertet. Es bleibt unklar, inwiefern die schiere Größe und Unübersichtlichkeit von Gebäuden und Räumen die jungen Schüler/innen tatsächlich für Hochschule und Wissenschaft begeistern kann oder abschreckend wirken und welche Einschätzungen die Schüler/innen tatsächlich mitnehmen. Solche Veranstaltungen können Relevanz gewinnen, wenn etwa eine Bibliotheksführung als Möglichkeit erkannt wird, die Vorbereitung einer schulischen Facharbeit zu unterstützen.

Für ältere Schüler/innen werden regelmäßig Informationstage oder -nachmittage angeboten, um sich gezielter über Studienangebote einer Hochschule zu informieren. Die Intention der Hochschulen ist dabei auf die Akquisition von Studierenden gerichtet: Man will junge Menschen zum Studium bzw. zur Bewerbung an der eigenen Hochschule motivieren, auch um ggfs. die besten Studierenden in Studiengängen mit begrenzter Aufnahmekapazität auswählen zu können. In den USA haben solche Werbeaktivitäten von Hochschulen einen hohen Stellenwert. Sie dienen dazu, Schüler/innen zur Bewerbung an der eigenen Hochschule zu motivieren. Es besteht ein Wettbewerb zwischen den Hochschulen um die besten Studierenden und es geht darum, die Ablehnungsquote der Hochschule zu erhöhen, weil die „Selektivität" in der Aufnahmeprozedur als Qualitätsmerkmal der Hochschule in der Öffentlichkeit wahrgenommen wird.

2. Von der Kinderuni zum Schnupperstudium

Unter dem Label „Kinder-Universität" bieten Hochschulen in den letzten Jahren darüber hinaus vermehrt Vorlesungen bzw. Vorlesungsreihen an, die speziell auf die Zielgruppe Kinder und Jugendliche ausgerichtet sind. Sie finden zum Teil hohe Nachfrage, auch aufgrund großer Resonanz in der Presse und Öffentlichkeit. In manchen Städten (etwa an der RWTH Aachen) ist die

Nachfrage so groß, dass gelost werden muss, welche Kinder teilnehmen dürfen. Geboten wird in der Regel ein Programm mit ausgewählten Inhalten, Redner/innen und methodischen Arrangements, die mit intensiver Vorbereitung und Planung einhergehen. Dabei ist neben dem eigentlichen „Event"der Vorlesung, das Erlebnis von Hörsaal, Mensa, etc. eine wichtige Komponente, genau so wie die Dokumentation über Studierendenausweise oder Zertifikate, auf denen die Teilnahme sichtbar wird.
Solche Angebote haben mittlerweile bereits eine gewisse Tradition aufgebaut: Die Universität Tübingen bietet ihre „Kinder-Universität", die bereits im ersten Jahr mehr als 5.000 Kinder in die Universität zog, seit 2002 an. Mittlerweile führen mehr als 70 Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz entsprechende Veranstaltungen durch. Kinderuni-Paraphernalia wie Begleitbücher und Audio CDs behaupten ihre Marktposition.
Für ältere Jugendliche werden vermehrt Formate angeboten, bei denen statt „so tun als ob" die tatsächliche Teilnahme am Lehrprozess der Hochschule ansteht. Von Schnuppertagen reicht das Angebot bis hin zum ausgewachsenen Früh-Studium, z.B. im Rahmen von „Studieren vor dem Abi".

3. Von Hands on-Experimenten zur Heranführung an reale Forschung

Einen anderen Ansatz verfolgen Angebote, die Teilnehmer/innen zum Ausprobieren und Selberforschen animieren wollen. Ein Beispiel für ein eher niedrigschwelliges Angebot, das schon die Allerjüngsten nutzen können, ist der Wissenschaftsspielplatz der Universität Wien. Hier werden einfache Demonstrationen physikalischer Effekte, etwa das Zerlegen von Licht durch Prismen, mit Metaphern zur Wissenschaft („Wissenschaft schärft den Blick" beim Prisma, „Wissenschaft stellt Vorstellungen auf den Kopf" beim befahrbaren Möbiusband) kombiniert. So wird Kindern nicht nur ein Raum gegeben, sich auf einfachstem Niveau mit Wissenschaft auseinanderzusetzen, sondern auch den Eltern ein positives Bild von (Natur-) Wissenschaft vermittelt. Dies erfordert keine langfristige Festlegung auf Seiten der Eltern oder Kinder - ohne Anmeldung kann spontan zu selbstgewählten Zeiträumen - einmalig oder regelmäßig - dieses Angebot genutzt werden.
Aufwändiger sind Angebote wie Experimentierstunden und Demonstrationen, die strukturierter ablaufen, aber ähnlich wie der Spielplatz auf das „Experimentieren", auf „Hands-on" Erfahrung (vgl. Gregory 1996) abzielen. Bei den jüngsten Teilnehmer/innen steht dabei der Spaß am „Erforschen" in der Regel über dem dadurch zu erreichenden Wissensgewinn.
Bei Jugendlichen gehen Hands-on Angebote langsam in solche über, in denen Jugendliche in den Forschungsprozess selbst einbezogen werden, z.B. Forschungstage, an denen der Zugang zu Labors und Forschungseinrichtungen mit dem Ziel organisiert wird, das methodische Vorgehen in der - oftmals naturwissenschaftlichen - Forschung aufzuzeigen.
Dieser Kontrast - „Herumexperimentieren" auf der einen Seite, „selber Forschen" auf der anderen Seite - wird bei den verschiedenen Angeboten des NaT-Lab der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (vgl. Laukenmann 2004) deutlich, das sowohl Angebote für Kindergartenkinder wie auch für Oberstufenschüler/innen im Programm hat. Während z.B. die Angebote für jüngere Schüler/innen oft in der Schule oder im speziell eingerichteten Schüler/innenlabors stattfinden, verlagern sich Angebote für ältere Schüler/innen z.B. in die jeweiligen Institute oder in Firmen; sie sind auch in ihrem Charakter deutlich weniger „verspielt" und stärker berufsorientierend oder studienwahlbezogen.
Die Angebote in diesem Bereich, besonders die für Jugendliche, lassen sich weiter unterteilen. An dem einen Ende des Spektrums stehen Veranstaltungen, die auf breite Teilnahme und hohe Außenwirkung abzielen, wie etwa der Wettbewerb „freestyle-physics" an der Universität Duisburg-Essen. Dort erhalten Schüler/innen auf ihren Kenntnissstand ausgerichtete Aufgaben, etwa haltbare aber leichte Brücken aus Schaschlikspießen zu bauen. Während diese Aufgaben lehrreich für die Teilnehmer/innen sind, führen sie nicht zu neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen, sie bezwecken dies auch nicht.
Am anderen Ende des Spektrums stehen Angebote der Spitzenförderung, bei denen Jugendliche intensiv in den Forschungsprozess eingebunden werden – und zwar in einer solchen Form, dass dies zu verwertbaren Daten und auch einer Publikation der Ergebnisse in wissenschaftlichen Zeitschriften führt. Ein Beispiel hierfür ist etwa die Jungforscher/innen-Gruppe der AG Hochbegabung an der Klinik für Epileptologie, Universität Bonn, in der jedes Schuljahr 15 besonders begabte und motivierte Schüler/innen die Gelegenheit haben, eine neurowissenschaftliche Studie durchzuführen. Dabei wird unter großem Zeiteinsatz auch von Schüler/innenseite (zwei Stunden Präsenzzeiten die Woche über ein Schuljahr) zuerst ein theoretisches Fundament gelegt, auf dessen Basis dann weitergearbeitet werden kann.
Zwischen diesen beiden Angeboten liegen Varianten, wie sie durch das Denkwerk/NaT-Working der Robert-Bosch-Stiftung oder durch das Förderprogramm „Sparkling Science" des österreichischen Wissenschaftsministeriums gefördert werden. Diese laufen oft über längere Zeiträume, etwa mehrere Wochen oder Monate, sind aber in ihrem Anspruch an die Teilnehmer/innen stärker auf eine Breitenförderung angelegt. Hierbei findet oft eine vorsichtige Abwägung statt zwischen wissenschaftlichem Niveau und damit verbundenem realistischen Erleben des Forschungsprozesses auf der einen Seite, und notwendigen Vereinfachungen, damit die Schüler/innen weitestgehend selbständig forschen können und den Spaß an den Projekten nicht verlieren auf der anderen Seite.
Ein solches Projekt (im Rahmen des Förderprogramms „Denkwerk" der Robert-Bosch-Stiftung) ist auch das „Schülerkolleg Pädagogik" der Universität Duisburg-Essen. Über ein Schulhalbjahr hinweg bearbeiten Schüler/innen selbstgewählte Forschungsfragen rund um das Thema „Computer und Lernen", die schließlich

in der Präsentation der Forschungsergebnisse auf einem Schülerkongress gipfeln. Wesentlich ist dabei, dass die Schüler/innen zur Reflexion ihres eigenen Umgangs mit Medien angeregt werden und an das Vorgehen sozialwissenschaftlicher Forschung herangeführt werden sollen. Während die Schüler/innen alle „Stufen" eines Forschungsprojektes (von der Entwicklung einer Fragestellung bis zur Präsentation der Ergebnisse) durchlaufen, sind die jeweiligen Stufen so angepasst worden, dass sie für die Schüler/innen auch tatsächlich erreichbar sind.

4. Beschreibungsdimensionen

Analysiert man die o.g. Beispiele lassen sich diese anhand von drei Beschreibungsdimensionen charakterisieren:

a) aktive Teilnahme als Lernende (Rezeption) vs. aktive Partizipation als Forschende: Die Schüler/innen nehmen entweder als Lernende aktiv teil an Lehrveranstaltungen oder werden als Forschende selbst aktiv. Dabei sind die Übergänge fließend, wie etwa beim Schülerkolleg Pädagogik, wo die Schüler/innen zwar aktiv an einer Forschungsfrage arbeiten, nicht jedoch mit dem Ziel, selbst wissenschaftliche Forschungserkenntnisse zu generieren, sondern eher um Forschungsprozess und Forschungsmethodik zu erlernen. In der Jungforschergruppe der Uni Bonn geht es dagegen tatsächlich um die aktive Mitwirkung an der Erkenntnisgewinnung.
b) Einzelmaßnahmen vs. länger angelegte Maßnahmen: Viele Maßnahmen sind eher punktuell und als Einzelmaßnahmen angesetzt, auch um den Aufwand für Schule/Schüler/innen und Hochschule handhaben zu können bzw. die Aufwände mit den anderen Haupt-Verpflichtungen koordinieren zu können. Zugleich erscheinen manche Maßnahmen an Hochschulen punktuell angelegt, beinhalten jedoch eine wesentlich längere Lernphase an der Schule: "freestyle physics" beinhaltet (jährlich) eine 2tägige Veranstaltung an der Universität und zugleich eine mehrmonatige Vorbereitung an der Schule, die durch die dortigen Lehrkräfte betreut werden (und aus der Ferne von der Universität).
c) Angebote, die einzelne Schüler/innen ansprechen vs. Maßnahmen in Kooperation mit Institutionen (Schulen): Viele Maßnahmen sprechen Schüler/innen einzeln an. Bei Maßnahmen, die institutionell an Schulen bzw. den Schulunterricht angebunden sind, bestehen Möglichkeiten einer weiter reichenden curricularen und organisatorischen Integration in Unterricht. Sie erfordern jedoch zugleich auch eine intensivere Absprache und eine hohe Verlässlichkeit und Nachhaltigkeit.

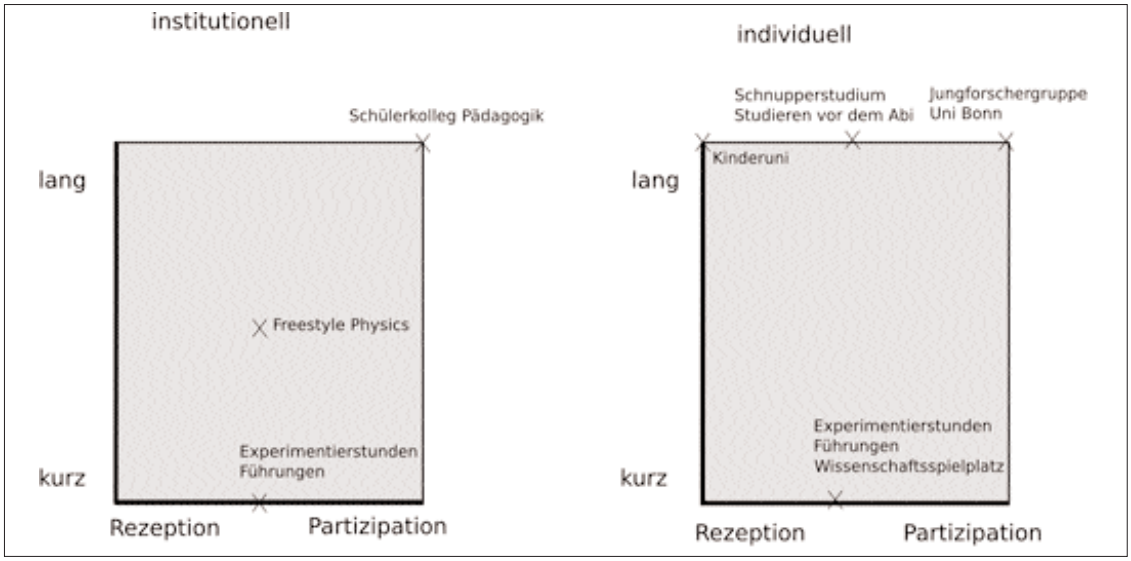
Abbildung 1 stellt dar, wie sich die verschiedenen hier vorgestellten Projekte in Bezug auf diese drei Dimensionen eingeordnet werden können.

5. Outreach - Wozu?

Was macht Outreach für Schüler/innen attraktiv? Hochwertige und attraktive „Wissenslieferanten", wie z.B. durch Medien (Bücher, TV und Internet) gibt es hinreichend. Die Hochschule zeichnet sich gegenüber anderen Alternativen durch eine höhere Authentizität im Einblick in die Wissensentstehung aus: „Echte Wissenschaftler/innen zum Anfassen", „echte" Labore, „echte" Seminarräume. Für die teilnehmenden Schüler/innen ist daher das „Drumherum" ebenso wichtig wie die Inhalte: Der „Studierendenausweis" bei der Kinder-Uni, die Schutzbrille und der weißer Kittel auch bei ungefährlichen Experimenten, eine Schülerkonferenz mit Konferenzprogramm und Namensschildern für alle teilnehmenden Schüler/innen. Auch das Mensaessen „mit echten Studierenden zusammen" hat schon manche/n Schüler/in positiv beeindruckt.

Je älter die Schüler/innen werden, umso wichtiger werden verwertbare Resultate, z.B. Wissen und Erfahrungen oder gar Credit-Points, die bei einem späteren Studium eingebracht werden können, eine Bibliotheksführung, bei der man Kompetenzen für die Bibliotheksnutzung auch für Schulprojekte erwirbt oder Forschungsergebnisse, die mehr sind als eine halbwegs gelungene Replikation eines jahrzehntealten Versuchsaufbau.

Abbildung 1: Dimensionen von schul-/schülerbezogenen Hochschulinitiativen und Zuordnung von Projekten



Schon Zehntklässler vergleichen ihre wissenschaftlichen Poster kritisch mit dem „Vorbild", oder hinterfragen, was ihr Forschungsprojekt letztlich „gebracht" hat. Gelingt dies, ist dies ein starker Motivator.
Und was macht diese Aktivitäten für die Hochschulseite interessant? Neben einer positiven Außendarstellung der Hochschule, des Faches oder des Lehrstuhls (auch durch Einbezug der Eltern als „Mithörer/innen" bei der Schüleruni, als Besucher/innen eines Schülerkongresses, oder über die Medienberichterstattung) haben Veranstaltungen an oder mit der Hochschule auch immer eine studien- bzw. berufsberatende Komponente. Wem Experimentierstunden Spaß machen, wird vielleicht ein naturwissenschaftliches Studium ergreifen, wer im Rahmen des „Denkwerks" Geistes- und Sozialwissenschaften kennenlernen durfte, weiß besser, was er z.B. von einem Studium der Germanistik oder der Erziehungswissenschaften erwarten kann. Hochschulpolitisch werden hohe Bewerber/innenzahlen angestrebt und für die Hochschule ist es wichtig, dass Studierende eine wohlbegründete, ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechende Studienwahl getroffen haben.
In eher seltenen Fällen können auch die in entsprechenden Projekten generierten Daten von Interesse sein – etwa wenn Forschung über die Schule oder über Schüler/innen unter Beteiligungen der Schüler/innen und Schulen selbst durchgeführt wird, sowie im Rahmen der Spitzenförderung. Dies wäre ein für Wissenschaftler/innen interessanter Aspekt, der, solange Schüler/innen dabei auch Subjekte und nicht allein Objekte der Forschung sind, mit den anderen Zielen nicht notwendigerweise im Widerspruch stehen muss.
Einige Wissenschaftler/innen (vgl. Diskussion in Pringle 1996, S. 206f) argumentieren, dass die Hochschulen über die praktischen Erwägungen hinaus eine moralische Verpflichtung haben, Wissen und Erfahrungen aus dem Hochschulbetrieb auch Personen von außerhalb der Hochschulen verfügbar zu machen. Outreach ist damit das moralische Äquivalent von Publikationen innerhalb des Wissenschaftsbetriebs: Die eigenen Erkenntnisse werden – auf die Zielgruppe und ihre Interessen/Bedürfnisse angepasst – kommuniziert, so dass sie weiter genutzt, hinterfragt, überprüft, in neue Kontexte gesetzt werden können.
Neben reinem Faktenwissen, so wird angenommen, kann so auch *Scientific Literacy*, also die Fähigkeit, wissenschaftliche Ergebnisse zu verstehen, einzuordnen und kritisch zu betrachten, gefördert werden. Dies wird z.B. bei Denkwerk/NaT-Working-Projekten deutlich: Wer selber ein Forschungsprojekt plant und durchführt ist sich der Schwächen der eigenen Forschung meist hochgradig bewusst. Forschung wird weniger als Abfolge unverrückbarer Erkenntnisse als denn als Prozess, der hinterfragt und kritisiert werden darf, verstanden. Dies wird in Diskussionen mit forschenden Schüler/innengruppen meist schnell deutlich.
Diese Ziele können nicht immer konkomitant erreicht werden – Spitzenförderung „für die ganze Familie" ist ebensowenig sinnvoll, wie Schüler/innen Forschung näher zu bringen, indem sie als Objekte statt als Subjekte der Forschung dienen. Manche Formate sind besser geeignet, Ergebnisse des Wissenschaftsbetriebs, andere, Methoden der Forschung verständlich zu machen. Deshalb ist eine bewusste Reflexion der in den verschiedenen Projekten verfolgten Ziele essentiell. Die Frage „Was wollen wir eigentlich erreichen?" muss nicht nur in der Planungsphase, sondern auch darüber hinaus immer wieder gestellt werden. Evaluationen, die Schüler/innen zur Sprache kommen lassen, helfen dann bei der „Feinjustierung".
Verschiedene Stiftungen haben begonnen, solche Aktivitäten durch Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen zu fördern. Die Robert-Bosch-Stiftung etwa organisiert ein jährliches Symposium für an dem Programm „Denkwerk" beteiligte Wissenschaftler/innen, Lehrer/innen und Schüler/innen zum gemeinsamen Erfahrungsaustausch und zur Reflexion des Vorgehens.

6. Schlussfolgerung

An Hochschulen im deutschsprachigen Raum lassen sich zunehmende Aktivitäten im Bereich Outreach erkennen – sicher auch auf dem Hintergrund stärkerer Konkurrenz der Hochschulen untereinander. Schrader (2004) beschreibt den Stand der populären Wissenschaftsvermittlung von Hochschulen, aber auch anderen Institutionen wie etwa den Massenmedien, in Deutschland folgendermaßen:

> *„Diese Bestandsaufnahme ergab drei zentrale Befunde: eine bemerkenswert vielfältige, aber auch unübersichtliche Fülle von Konzepten, Initiativen, Programmen und Praxen (die im Vergleich zum internationalen Diskussionsstand gleichwohl verspätet und begrenzt erscheinen; vgl. dazu Nolda 1996), einen zupackenden, durch didaktisch-methodische Reflektion in der Regel unbelasteten Pragmatismus sowie ein geringes Wissen über die Effekte, insbesondere die Lernerfolge der Teilnehmenden und Rezipienten in unterschiedlichen Vermittlungskontexten"* (Schrader 2004, S. 196).

Die Angebote für Kinder und Jugendliche erscheinen dabei als eine Chance für Outreach und eine „Öffnung von Hochschule". Auch wenn die Aktivitäten äußerlich betrachtet ähnlich angelegt erscheinen, so verfolgen sie in ihrer inhaltlichen und methodischen Anlage unterschiedliche Ziele: Sie lassen sich anhand der drei oben benannten Dimensionen beschreiben. Auf diese Weise wird auch klarer kommunizierbar, welche Ziele die Maßnahme im Wesentlichen verfolgen soll und es lässt sich prüfen, wie wahrscheinlich die Maßnahme die gesetzten Ziele erreichen kann. Einzel-Maßnahmen mit in der Regel stärkerem Event-Charakter sollen letztlich eher als Signal in der Öffentlichkeit wirken, mit der Interesse und Bereitschaft der Hochschule zur Übernahme an gesellschaftlicher Verantwortung kommuniziert wird.
Intensivere Programme, die auf mehrere Tage angelegt sind oder sich über Monate verteilen, müssen entscheiden, ob und wie intensiv die aktive Teilhabe am Vollzug des Forschungsprozess intendiert ist. Hier bewegt man sich auf einem schwierigen Grat und muss entscheiden, ob hier Schüler/innen als Forschungspartner tatsächlich

ernst genommen werden oder nur scheinbar und eher als Hilfskräfte in Forschungsaufgaben eingebunden sind. Eine weitere Entscheidung betrifft die Frage, ob Schüler/innen als Einzelpersonen angesprochen werden oder ob die Umsetzung in der Kooperation mit Schulen oder anderen institutionellen Bildungsträgern stattfindet. Gerade bei längerfristig angelegten Maßnahmen, die Nachhaltigkeit im Lernen anstreben, erscheint die Zusammenarbeit mit solchen Institutionen hilfreich. Auf diese Weise kann das Angebot der Hochschule verkoppelt werden mit Unterrichtsaktivitäten und kann von Lehrpersonen an z.B. der Schule unterstützt werden.
Insgesamt bleibt für Hochschulen manches zu tun, ihre Aktivitäten zur Steigerung von „Outreach" in diesem Gebiet zu planen und perspektivisch sinnvoll anzulegen.

Literaturverzeichnis

Gregory, R. (1996): Science through play. In: Levinson, R./Thomas, J. (Eds.): Science today: problem or crisis? London and New York.

Laukenmann, J. (2004): Chemie à la Harry Potter: Das NaT-Lab für Schülerinnen und Schüler an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. In: Robert-Bosch-Stiftung (Ed.): NaT-Working: So kommt Wissenschaft in die Schule: Beispiele aus der Praxis.

Pringle, S. (1996): Sharing science. In: Levinson, R./Thomas, J. (Eds.): Science today: problem or crisis? London and New York.

Schrader, J. (2004): Didaktische Überlegungen zu einer Popularisierung von Wissenschaft durch Erwachsenenbildung. In: Conein, S. et al. (Eds.): Erwachsenenbildung und die Popularisierung von Wissenschaft: Probleme und Perspektiven bei der Vermittlung von Mathematik, Naturwissenschaften und Technik. Bielefeld.

URLs der angesprochenen Projekte

Denkwerk der Robert-Bosch-Stiftung:
http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/1500.asp

Freestyle-physics:
http://www.freestyle-physics.de/

Jungforscher/innen-Gruppe der AG Hochbegabung an der Klinik für Epileptologie, Universität Bonn:
http://www.epileptologie-bonn.de/cms/front_content.php?idcat=291

Kinder-Uni:
http://www.die-kinder-uni.de/html/vorlesungsverzeichnis.html

Kinderuni RWTH Aachen:
http://www.rwth-aa-chen.de/aw/main/deutsch/Themen/Einrichtungen/Verwaltung/dezernat/abteilung/Events/~hfw/kinderuni/

Kinder-Uni Tübingen:
http://uni-tuebingen.de/aktuell/kinder-uni.html

NaT-Lab der Johannes Gutenberg-Universität Mainz:
http://www.nat-schuelerlabor.de/

NaT-Working:
http://natworking.bosch-stiftung.de/content/language1/html/index.asp

Schülerkolleg Pädagogik:
http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/schuelerkolleg

Sparkling Science (Österreich):
http://sparklingscience.at

Wissenschaftsspielplatz der Universität Wien (Österreich):
http://kinder.univie.ac.at/wissenschaftsspielplatz.html

■ **Dr. Judith Bündgens-Kosten,** wissenschaftliche Mitarbeiterin, Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement, Universität Duisburg-Essen, E-Mail: judith.buendgens-kosten@uni-duisburg-essen.de

■ **Dr. Michael Kerres,** Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement, Universität Duisburg-Essen, E-Mail: michael.kerres@uni-duisburg-essen.de

Gestaltung motivierender Lehre in Hochschulen: Praxisanregungen

David Baume:
Ein Referenzrahmen für Hochschullehre

NETTLE hat erforscht, was es bedeutet, ein Lehrender zu sein in der universitären/tertiären Ausbildung jenseits der Vielfalt und Fülle der Kulturen und Institutionen, die die Partner repräsentieren.

Diese Information wird genutzt, um bei der Entwicklung von Richtlinien die Entwicklung von Lehrkompetenzen adäquat berücksichtigen zu können und in diesem Zusammenhang Beispiele zu bieten, wie diese erworben werden können.

NETTLE hat 38 Partner in 29 europäischen Ländern.

Die hauptsächlich aus Universitäten und Fachhochschulen stammenden Partner bilden eine Mischung aus Fachleuten für Bildungsentwicklung, Fachreferenten und professionellen Lehrenden.

Ein Referenzrahmen für universitäre Lehre wurde vom NETTLE Thematic Network Project veröffentlicht.

NETTLE, Learning and Teaching Enhancement Unit, University of Southampton, UK

ISBN 3-937026-53-3, Bielefeld 2008,
24 Seiten, 3,00 Euro

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

Marold Wosnitza & Susan Beltman

Wer redet mit bei der Studienwahl?

Der Einfluss Anderer auf die Entscheidung Lehramt oder Ingenieurwissenschaften zu studieren

Marold Wosnitza

Susan Beltman

This study explores the question of which other people or groups of people influence the motivation to choose a specific program of study. More specifically, the study pursues the question of what roles other people play in the decision to study teacher education or engineering. Participants were 182 teacher education students and 143 engineering students. Using a newly developed instrument the students indicated other people who had helped or hindered them in their journey to become a teacher or an engineer. The findings reveal the important role played by immediate family and a wide range of other social-motivational influences involved in such decisions. Significant differences occur between those choosing teacher education or engineering courses. The study highlights the importance of social aspects of motivation and the multiple roles others play in making important life-decisions.

In dieser Studie wird der Frage nachgegangen, welche Personen und Personengruppen wie auf die Motivation Jugendlicher, ein spezifisches Studium aufzunehmen, einwirken. Konkret geht es darum, welche Rolle andere Personen beim Entscheidungsfindungsprozess für die Aufnahme eines Studiums des Lehramts oder der Ingenieurwissenschaften spielen. Insgesamt wurden n=182 Studierende des Studiengangs Lehramt für Grund- und Hauptschule und n=143 Studierende des Studiengangs Maschinenbauwesen mit Hilfe eines neuen graphisch-darstellenden Instruments befragt. Die Ergebnisse zeigen die herausragende Bedeutsamkeit der Familie bei Studiengangsentscheidung. Die Studie zeigt aber auch, dass die sozialen Einflüsse darüber hinaus sehr vielfältig sind und dass es deutliche Unterschiede gibt zwischen den sozial-motivationalen Aspekten der Studiengangswahl bei Studierenden, die sich für das Lehramt und denen, die sich für ein ingenieurwissenschaftliches Studium entschieden haben.

In Hochschule und Bildungspolitik wird in den letzten Jahren verstärkt über hohe Studienabbrecherquoten diskutiert und sich Gedanken darüber gemacht, wie diese reduziert werden können (Henn/Polaczek 2008; Heublein 2003; Pixner/Mocigemba/Kraus/Krempkow 2009). Eine Vielzahl nationaler und internationaler Studien gehen vor diesem Hintergrund der Frage nach, wie ein einmal gefasster Entschluss für einen spezifischen Studiengang aufrecht erhalten werden kann (z.B. Lischka 2006; Kolb/Kraus/Pixner/Schüpbach 2006; Salinitri 2005). Nur eine kleine Zahl der Studien betrachtet dabei die zeitlich vorgelagerten motivationalen Prozesse, nämlich die, die den Entschluss für einen bestimmten Studiengang beeinflussen (Guarino/Santibanez/Daley 2006; Nuttall/Murray/Seddon/Mitchell 2006; Watt/Richardson 2007). Darunter finden sich kaum Studien, die der Frage nach den sozial-motivationalen Aspekten bei der Studiengangswahl nachgehen, also der Frage, welche Personen und Personengruppen wie auf die Entscheidungsfindung der Studierenden wirken. Wenn es um die Analyse und Beschreibung von Motivation im Kontext des Studiums geht, steht bis heute eine überwiegend individuenzentrierte Betrachtung im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Auseinandersetzung (e.g. Schiefele/Streblow,/Brinkmann 2007; Watt/Richardson 2007; Wosnitza 2007). In den letzten Jahren zeichnet sich in der pädagogisch-psychologischen Motivationsforschung allerdings eine Entwicklung ab, bei der Motivation nicht mehr nur als ein rein psychologisches, sondern auch als ein soziales Phänomen konzeptionalisiert wird (Järvela/Volet 2004; Volet 2004). Die damit einhergehenden stärker situativ gebundenen und soziokulturellen Ansätze fordern eine verstärkte Berücksichtigung des sozialen Kontextes der Motivation, wobei Beziehungen zu und Interaktionen mit anderen Personen als von zentraler Bedeutung angesehen werden und somit bei der Analyse mit einbezogen werden müssen (Beltman 2005; Gurtner/Monnard/Genoud 2001; Wosnitza/Volet 2009). Solche Ansätze bewerten individuelle und soziale Dimensionen der Motivation als dynamische, interaktive Konstrukte, also als Aktivitäten, bei denen sich Individuen gegenseitig beeinflussen (Volet

2001). Die Standards und Wertvorstellungen, welche ein Individuum motivieren, werden als sozial durch Beziehungen, soziale Hilfen, Möglichkeiten und Interaktionen konstruiert angesehen und nachfolgend von dem Individuum verinnerlicht (Hickey/Grande 2004). Andere Personen werden dabei nicht nur als Einflussfaktor, sondern als Ko-Konstrukteure individueller Motivation verstanden. Einflussreiche Personen können enge Familienmitglieder, aber auch persönlich unbekannte Vorbilder sein. Sie können unterschiedliche Rollen in Bezug auf die individuelle Motivation spielen. Die Rollen, die sie dann dabei einnehmen, können sich mit der Zeit verändern und ein und dieselbe Person kann sowohl als positiver und als auch als negativer motivationaler Einfluss wirken. So kann beispielsweise eine Dozentin, die eine positive Rückmeldung gibt, damit die individuelle Leistungsmotivation steigern; wohingegen sie im gleichen Kontext nicht erreichbare Lernziele setzt und damit eine negative Auswirkung auf die Motivation erzeugt (Brophy 1987; Wosnitza 2007).

Vor diesem Hintergrund wird in dieser Studie der Frage nachgegangen, welche Personen und Personengruppen wie auf die Motivation Jugendlicher, ein spezifisches Studium aufzunehmen, einwirken. Konkret geht es darum, welche Rolle andere Personen beim Entscheidungsfindungsprozess für die Aufnahme eines Studiums des Lehramts oder der Ingenieurwissenschaften spielen, indem sie die jeweilige Person in ihrer Entscheidung unterstützen oder versuchen, diese Entscheidung zu verhindern. Handlungsleitend für die Studie sind die folgenden vier Forschungsfragen:

1. Welche Personen und Personengruppen werden von den Studierenden als zentral im Zusammenhang mit ihrer Entscheidung, Lehrer oder Ingenieur zu werden, angesehen?
2. Wie stark sind die Einflüsse dieser Personen?
3. Welche Arten von Einfluss nehmen andere Personen auf die Entscheidung, ein spezifisches Studium aufzunehmen?
4. Gibt es bezüglich der einflussnehmenden Personengruppen Unterschiede zwischen Studierenden, die sich für ein Lehramtstudium und Studierenden, die sich für ein Studium der Ingenieurwissenschaften entschieden haben?

1. Methode

1.1 Stichprobe

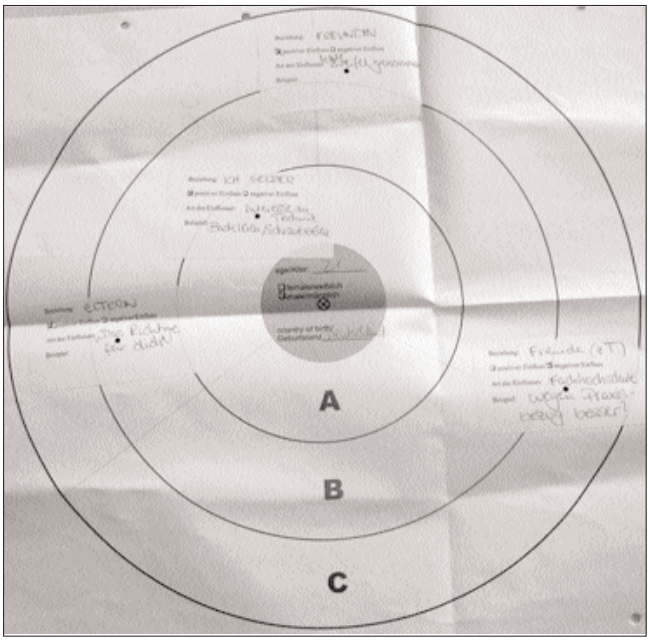
Die Stichprobe setzt sich aus n=182 Studierenden des Studiengangs Lehramt für Grund- und Hauptschule (SLA) aus zwei Hochschulen in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz und n=143 Studierenden des Studiengangs Maschinenbauwesen (SMBW) einer Hochschule in Nordrhein-Westfalen zusammen. Die Studierenden wurden im Rahmen von Lehrveranstaltungen rekrutiert. Die geschlechtsspezifische Verteilung der Studierenden war typisch für beide Studiengänge. Während bei SLA 86.8% aller befragten Studierenden weiblich waren (männlich= 13.2%), waren es bei den SMBW nur 9.8% (männlich 89.5%, keine Angaben .7%). Bei den SLA lag das durchschnittliche Alter bei 22.2 Jahren (s=3.4) und bei den SMBW bei 20.2 Jahren (s=1.3). Alle Studierenden waren im ersten Fachstudienjahr.

1.2 Instrument

Im Rahmen der Erhebung wurden die Studierenden aufgefordert, Personen zu benennen, die ihnen bei der Entscheidung für das jeweilige Studium geholfen haben oder versucht haben, sie davon zu überzeugen etwas anderes zu studieren oder zu tun. Für eine strukturierte Erhebung wurde ein neu entwickeltes Instrumentarium eingesetzt (Beltman/Wosnitza 2008). Hierbei mussten die Studierenden auf vorgedruckten Klebeetiketten eine Person eintragen, ihre Beziehung zur Person vermerken (z.B. Vater, Mutter, Freund), eine Angabe darüber machen, ob der Einfluss positiv oder negativ war, welcher Art der Einfluss war und ein Beispiel dafür angeben, wie sich der Einfluss darstellte. Am Anfang der Befragung wurden Beispiele vorgestellt und offene Fragen geklärt. Es gab keine zeitlichen Vorgaben für die Bearbeitung der Aufgabe.

In einem nächsten Schritt wurden die Studierenden dann aufgefordert, die Etiketten auf ein A2-Blatt zu kleben, auf das drei konzentrische Kreise gedruckt waren (vgl. Abbildung 1). Im Zentrum der Kreise und in der Mitte der Etiketten war ein Punkt gedruckt. Die Studierenden wurden instruiert, dass der Abstand zwischen diesen beiden Punkten die Intensität des Einflusses dokumentieren soll, das heißt die Nähe des Aufklebers zum Zentrum der Kreise repräsentiert die Stärke des jeweiligen Einflusses. Die mit A, B, C gekennzeichneten Kreise dienten zudem als Indikatoren für einen starken Einfluss (A), einen mittleren Einfluss (B) und einen geringen Einfluss (C).

Abbildung 1: Beispielbogen



1.3 Datenanalyse

Insgesamt wurden von den SLA 915 Einflüsse (M=5.03, s=1.64, range 1-10) und von den SMBW 654 Einflüsse

(M= 4.57, s=1.5, range 1-10) benannt. Dabei zeigte sich zudem, dass der Anteil der durchschnittlichen Nennungen bei den SLA signifikant höher lag als bei den SMBW (t=2.63, df=3.16, p=.01).
Auf der Grundlage der vorliegenden Daten wurden durch inhaltliche Strukturierung zwei Kategoriensysteme entwickelt, die die Daten optimal widerspiegeln (Mayring 2003). Das erste Kategoriensystem bezieht sich auf die Personengruppe, die direkt oder indirekt Einfluss auf die Studienwahl genommen hat. Insgesamt wurden 11 Kategorien identifiziert:
R1 Selbst, R2.1 Direkte Familie (z.B. Partner, Eltern), R2.2 Erweiterte Familie (z.B. Onkel, Großeltern), R3 Eigene Lehrer, R4 Personen aus dem beruflichen Umfeld (z.B. Chefs, Kollegen), R5.1 Freunde, R5.2 Personen aus dem weiteren Umfeld (z.B. Nachbarn, Freund eines Freundes), R5.3 Gesellschaft, R6 Berühmtheiten und fiktionale Charaktere (z.B. Lehrer Dr. Specht), R7 Medien, R8 Studien und Berufsberatung.
Das zweite Kategoriensystem bezieht sich auf die Art des Einflusses. Insgesamt wurden 11 positive und 5 negative Arten von Einflüssen in dem Datensatz identifiziert:
Positive Einflussnahme: P1 von negativ zu positiv (benutzt eigene negative Erfahrung als positiven Einfluss), P2 spezielle Unterstützung (z.B. Geld, Informationen), P3 generelle Unterstützung (z.B. generelles Interesse, emotionale Unterstützung), P4 positive Kommentare zur eigenen Person, P5 positive Erfahrungen im Bereich, P6 positive Kommentare zum Beruf, P7 positive Kommentare zum Studium, P8 Vorbild, P9 persönlicher Effekt auf Andere (z.B. der Wunsch anderen Personen zu helfen), P10 Eigenfocus (z.B. Verlangen eigene Ziele zu verfolgen, Interesse), P11 allgemeine Information (z.B. zur Verfügungstellung von Broschüren).
Negative Einflussnahme: N1 negative Erfahrungen im Berufsfeld, N2 negative Kommentare durch andere über Studium und Beruf, N3 negative Kommentare über Entscheidung oder Kompetenz, N4 Mangel an erwarteter Hilfe, N5 eigene praktische oder organisatorische Schwierigkeiten.

2. Ergebnisse

Die folgende Darstellung der Ergebnisse ist mit Blick auf die oben formulierten Forschungsfragen organisiert, wobei die vierte Frage, die sich auf die Unterschiede zwischen SLA und SMBW bezieht, im Rahmen der Darlegung der Forschungsfragen eins bis drei aufgearbeitet wird.

2.1 Welche Personen und Personengruppen werden von den Studierenden für die Entscheidung als zentral angesehen?

In der ersten Forschungsfrage wird der Frage nachgegangen, welche Personen und Personengruppen von den Studierenden im Zusammenhang mit ihrer Entscheidung, Lehrer oder Ingenieur zu werden, genannt werden. Bei beiden Studierendengruppen wurde die *direkte Familie*, also Vater, Mutter, Geschwister, Lebenspartner am häufigsten genannt, wobei die SLA (35.1%) diese signifikant öfter nominieren (p<.01) als die SMBW (21.5%). Der *direkten Familie* folgte mit Blick auf die Häufigkeit der Nennungen bei den SLA mit 22.3% Freunde und mit 14.5% der Nennungen die *eigenen Lehrer* als einflussnehmende Gruppen. Weitere bedeutsame Nennungen sind *andere Personen aus dem allgemeinen Umfeld* wie Nachbarn oder Bekannte (9.2%), *Personen aus dem beruflichen Umfeld* (8.0%) und die *erweiterte Familie* (7.2%), also Personen wie Tanten, Onkel oder Großeltern. Mit Blick auf die SMBW zeichnet sich ein anderes Bild ab. Auf die Frage, welche Personen einen Einfluss auf die Entscheidung der Studienwahl genommen haben, geben die Studierenden auf Platz 2 sich *selbst* an. 20.9% führen demnach die Entscheidung auf Eigenmotivation und eigene Erfahrungen zurück. Diese Selbstorientierung macht bei gleicher Instruktion bei der Erhebung bei den SLA nur 2.4% der Nennungen aus. Es folgen *Medien* mit 16.1% (SLA .1%) und Freunde mit 12.5% (SLA 22.3%). Eine weitere Besonderheit ist die Tatsache, dass die SMBW die Studien- und Berufsberatung als eine weitere Personengruppe aufführen, die Einfluss auf die Studienwahl nahmen (4%). Bei den SLA wurde diese nur von zwei Studierenden genannt.

2.2 Wie stark sind die Einflüsse dieser Personen?

Die zweite Forschungsfrage bezieht sich auf die Stärke des Einflusses der jeweiligen Personengruppen. Diese wurde, entsprechend der Instruktion, vom Abstand der Aufkleber zum Zentrum des Kreises abgeleitet (mm von Punkt zu Punkt).

Tabelle 1 a/b: Homogene Subgruppen

a) Studiengang Lehramt	Subset for alpha = 0.05		
	1	2	3
Direkte Familie	98.69		
Freunde	115.89	115.89	
Personen aus beruflichen Umfeld	118.90	118.90	118.90
Eigene Lehrer		121.61	121.61
Erweiterte Familie		125.73	125.73
Andere Personen aus privatem Umfeld			136.92
Sig.	.055	.764	.125

b) Studiengang Maschinenbauwesen	Subset for alpha = 0.05		
	1	2	3
Berufs-, Studienberatung	93.12		
Direkte Familie	113.29	113.29	
Medien	121.30	121.30	121.30
Erweiterte Familie		131.10	131.10
Eigene Lehrer		131.75	131.75
Freunde		135.49	135.49
Andere Personen aus privatem Umfeld			145.83
Sig.	.130	.406	.277

Um die Stärke des Einflusses bei den jeweiligen einflussnehmenden Personengruppen zu analysieren, wurden sowohl für die SLA als auch für die SMBW Scheffé-Multiple-Range-Tests mit dem Ziel, homogene Einflussgruppen zu identifizieren, durchgeführt. In die Analysen wurden nur Personengruppen einbezogen, die mindestens 4% der Nennungen auf sich vereinen konnten und somit nur solche, die 25 und mehr Nennungen aufwiesen. Ferner wurde die Kategorie Selbst ausgeschlossen, da der Fokus der hier dargestellten Studie auf den sozialen Einflussfaktoren lag. Tabelle 1a zeigt die Ergebnisse für die SLA. Insgesamt ergeben sich drei signifikante Gruppen. Es wird deutlich, dass die einflussreichste Personengruppen die *direkte Familie, Freunde* und die *Personen aus dem beruflichen Umfeld* darstellen. Gänzlich anders stellt sich dies bei den SMBW (vgl. Tabelle 1b) dar. Hier sind neben der *direkten Familie* die einflussreichste sozialen Einflussgrößen die *Berufs- und Studienberatung* und die *Medien*.

2.3 Welche Art von Einfluss nehmen andere Menschen auf die Entscheidung, ein spezifisches Studium aufzunehmen?

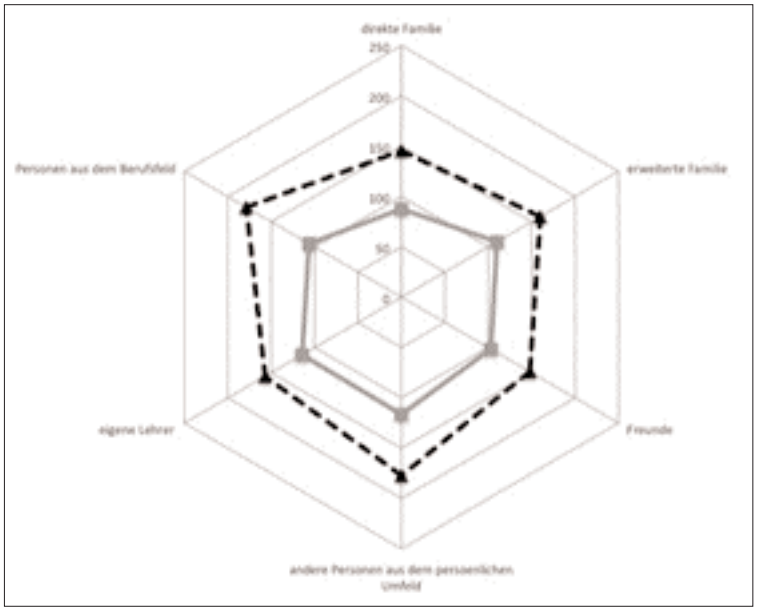
Sowohl bei den SLA als auch bei den SMBW lag die Anzahl der positiven Einflussnahmen deutlich höher als die der negativen. Bei den SLA waren 77.6%, bei den SMBW 83.6% aller Einflussnahmen auf den Entscheidungsprozess positiver Natur.

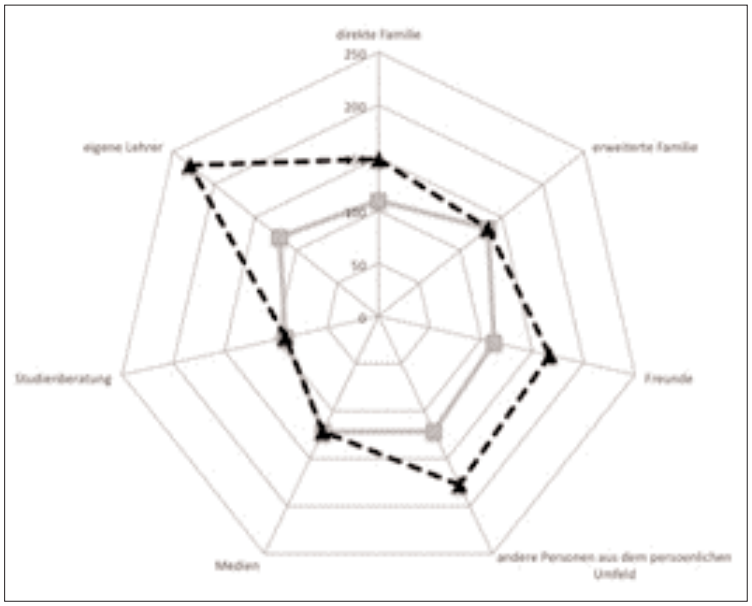
Allerdings unterschieden sich die Arten der Einflussnahme deutlich voneinander. So war die am häufigsten genannte Einflussnahme bei den SLA die *generelle Unterstützung* (33%, SMBW 8.8%), gefolgt von *positiven Kommentaren zur Person* (25.6%, SMBW 5.3%) und *positiven Kommentaren zum Studium* (13.3%, SMBW 4.1%). Demgegenüber wurden bei den SMBW *positive Kommentare zum Job* (25.6%, SLA 8.6%) am häufigsten genannt, gefolgt von *Eigen-Fokus* (18.9%, SLA 1.9%), *allgemeine Informationen* (15.4%, SLA 1.0%) und *Vorbild* (12.3%, SLA 0.6%).

Mit Blick auf die negativen Arten der Einflussnahme zeichnet sich bei beiden Studierendengruppen ein vergleichbares Bild ab. Am meisten wurden *negative Kommentare über Studium und Beruf* genannt (SLA 57.7%, SMBW 59.4%), gefolgt von *negativen Kommentaren zur Entscheidung oder zur Fähigkeit der Person* (SLA 29.4%, SMBW 22.9%).

Eine abschließende Analyse ging der Frage der Stärke der Einflussnahme durch die spezifischen Personengruppen vor dem Hintergrund einer positiven und negativen Einflussnahme nach. In die Analyse flossen alle die einflussnehmenden Personengruppen ein, die bei der jeweiligen Studierendengruppe mindestens 4% der Nominierungen erhalten haben. Bei den SLA wird deutlich, dass die *direkte Familie* nicht nur die meisten Nominierungen erhalten hat, sondern auch den stärksten positiven Einfluss auf den Entscheidungsprozess genommen hat. Der Stärke der negativen Einflüsse fällt demgegenüber signifikant niedriger aus (M_{pos}=87.6, s_{pos}=33.2, M_{neg}=145.5, s_{neg}=45.6, t=-10.5, df=303, p<.001). Dieser signifikante Unterschied zeigt sich auch bei allen anderen einflussnehmenden Personengruppen (alle p<.001) (Abbildung 2a). In Abbildung 2b sind die jeweiligen positiven und negativen Einflüsse auf den Entscheidungsprozess der SMBW dargestellt. Im Gegensatz zum Lehramt unterscheiden sich die positiven und negativen Einflüsse nicht durchgängig signifikant voneinander. Dort, wo es aber Unterschiede gibt, ist der positive Einfluss signifikant stärker als der negative. In der Abbildung ist der fehlende signifikante Unterschied zwischen positiven und negativen Einflüssen als zusammenfallender Punkt dargestellt, der Datenpunkt selbst wurde für die Abbildung gemittelt.

Abbildung 2 a/b: Positive und negative Einflüsse





3. Diskussion

Im Folgenden werden noch einmal die zentralen Ergebnisse der Studie zusammengefasst und mit Blick auf ihren Beitrag für ein besseres Verständnis des Entscheidungsprozesses, ein Studium anzutreten im Speziellen und sozialer Aspekte der Motivation im Allgemeinen diskutiert. Zudem werden die Einschränkungen der Studie und mögliche zukünftige Forschungsfragen diskutiert.

Sowohl SLA als auch SMBW nominierten die *direkte Familie* besonders oft als eine einflussreiche Personengruppe in ihrem Entscheidungsprozess für das jeweilige Studium. Interessanterweise gaben die SMBW auf die Frage nach den sie am meisten beeinflussenden Personen sich *selbst*, also ihre eigene Motivation und ihre Erfahrungen, an. Das ist insbesondere deswegen so interessant, da die SLA sich nur selten selbst nominierten. Die für die SLA am zweitbedeutendste Personengruppe waren die *Freunde*, diese waren auch für die SMBW von Bedeutung, wurden aber deutlich seltener nominiert als *Medien*. Diese besaßen wiederum bei den SLA nahezu keine Bedeutung. Bedeutsamer waren für diese Studierendengruppe die *eigenen Lehrer*, diese hatten wiederum bei den SMBW kaum Einfluss auf den Entscheidungsprozess. Neben der Häufigkeit der Nennungen von bestimmten Personengruppen wurde auch die Stärke deren Einflusses analysiert. Lässt man *selbst* als einflussnehmende Person außen vor, zeigte sich ein recht unterschiedliches Bild bei beiden Studierendengruppen. Bei beiden war zwar die *direkte Familie* nicht nur die Gruppe, die am häufigsten genannt wurde, sondern auch die, die mit den stärksten Einfluss auf die Entscheidung der Studierenden nahm. Vergleichbar stark wie der Einfluss der *direkten Familie* war bei den SLA der Einfluss von *Freunden* und *Personen aus dem beruflichen Umfeld*, mit denen die Studierenden in der Praxis zu tun hatten. Bei den SMBW, bei denen die *Berufs- und Studienberatung* Einfluss nahm, war dieser vergleichbar stark wie der der *direkten Familie* und der der *Medien*. Wie oben bereits erwähnt, hatten diese beiden Gruppen keinerlei Einfluss auf die Entscheidung der SLA.

Die zentrale Rolle der Familie bei den Entscheidungen bei der Studienplatzwahl sowohl bei den SMBW als auch den SLA unterstreicht Ergebnisse bereits vorliegender Studien aus anderen Kontexten, die die Bedeutsamkeit der Eltern bei der Entscheidung der Aufnahme eines Studiums oder der Studienplatzwahl zeigen (z.B. Ejieh 2005; Krause/Hartley/James/McInnes 2005). Ein Grund hierfür könnte darin liegen, dass die Familie nicht nur die engste Beziehung für den Studierenden darstellt, sondern auch die zeitstabilste.

Interessant ist ferner die Tatsache, dass Medien eine so große Bedeutung bei den SMBW spielen, bei den Studierenden, die sich für das Lehramt entschieden haben allerdings keinerlei Bedeutung für die Studienplatzwahl besitzen. Betrachtet man sich die Medienlandschaft näher, so wird deutlich, dass die Darstellung des Berufs des Lehrers in den Medien wenig positiv ausfällt. Trotz des Mangels an Lehrkräften (OECD 2006, 2007) und der dadurch sehr positiven Arbeitsplatzperspektive wird der Beruf in den Medien eher negativ dargestellt (steigende Gewalt, überforderte Lehrkräfte, negative Pisa-Ergebnisse). Auf der anderen Seite fällt das Bild der Natur- und Ingenieurwissenschaften eher positiv aus und zeichnet sich durch ein hohes Maß an beruflichen Möglichkeiten und einer überdurchschnittlichen Verdienstaussicht aus. Es ist demnach naheliegend, dass die Bedeutsamkeit von Medien für die Entscheidungsprozesse für SMBW, die sich für den Studiengang entschieden haben, höher ist, als für SLA, die ihren Rückhalt aus der näheren direkten Umgebung erhalten haben. In weiterführenden Studien wäre es interessant, der Frage nachzugehen, welche Einflüsse für die Personen steuernd waren, die einen Studiengang zwar in Betracht gezogen haben, dann aber den Gedanken wieder verworfen haben.

Ein weiteres Thema, das in dieser Studie angeschnitten wurde, war die Art des Einflusses der auf den Entscheidungsprozess. Insgesamt zeigte sich, dass es in beiden Gruppen, SMBW und SLA, deutlich mehr positive als negative Einflüsse gab und dass diese auch einen überwiegend stärkeren Einfluss auf die Entscheidung genommen haben. Auch im Rahmen dieser Analysen unterschieden sich die beiden Studierendengruppen deutlich voneinander. Während bei den SLA *generelle Unterstützung, positive Kommentare zur Person* und *positive Kommentare zum Studium* die bedeutsamsten Einflussnahmen darstellten, waren es bei den SMBW *positive Kommentare zum Job, allgemeine Informationen* und *Inspiration/Vorbild*. Beide Gruppen unterschieden sich nicht mit Blick auf die negativen Einflüsse. Die herausragenden negativen Einflüsse waren *negative Kommentare über Studium und Beruf*, gefolgt von *negativen Kommentaren zur Entscheidung oder zur Fähigkeit der Person*.

Die Tatsache, dass die meisten Nennungen positiver Natur waren, ist nachvollziehbar, da die Stichprobe sich aus Studierenden zusammensetzt, die sich für den jeweiligen Studiengang trotz bestehender Ressentiments ihrer Umgebungen entschieden haben. Dies steht allerdings zumindest für das Lehramt im Widerspruch zu Studien von Watt und Kollegen (Richardson/Watt 2006; für Deutschland: Watt/Richardson/Klusmann/Kunter/Beyer/Trautwein, in Vorbereitung), die gezeigt haben, dass der negative Einfluss anderer auf die Entscheidung größer war als Versuche der positiven Einflussnahme. Dieser Unterschied lässt sich eventuell auf die Art der Datenerhebung zurückführen. Bei den SLA war eine der stärksten und am häufigsten genannten Einflussnahmen der Studierenden die *generelle Unterstützung*, diese wurde allerdings in dieser Art bei den geschlossenen Fragen im Instrument von Richardson und Watt nicht erfasst. Es könnte somit sein, dass gerade diese generelle Unterstützung durch die soziale Umwelt die Basis für eine so weitreichende Entscheidung bildet. Dies würde auch gestützt durch Studien, die deutlich machen, dass die Zugehörigkeit zu einem sozialen Verbund und die soziale Eingebundenheit von herausragender motivationaler Bedeutung sind (Ryan/Deci 2000; Salinitri 2005; Wosnitza 2007).

Ein weiterer interessanter, wenn auch unerwarteter Befund dieser Studie ist die Tatsache, dass *selbst*, also die eigene Motivation oder Erfahrung, die am zweithäufigsten genannte soziale Einflussnahme bei den SMBW war.

Auch wenn diese Frage in den Analysen nicht weiter verfolgt wurde, stellt die Tatsache an sich ein deutlich abgrenzendes Resultat zu den SLA dar. Die Frage, die hier auf der Hand liegt, ist, ob die SMBW wirklich deutlich selbstgesteuerter, selbstbewusster oder unbeeinflusster ihre Entscheidungen treffen als die SLA. Die vorliegenden Daten könnten dies vermuten lassen. Dies aus der vorliegenden Datenlage abzuleiten wäre allerdings übereilt. Weiterführende Studien müssten dieser Frage detailliert nachgehen, um die Bedeutung des *Selbst* in Abgrenzung zu anderen Personengruppen herauszuarbeiten.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie wurden gefragt, inwieweit bestimmte Personengruppen ihre Entscheidung, Lehrer oder Ingenieur zu werden, gefördert oder negativ beeinflusst haben. Die Ergebnisse unterstreichen die Forderung nach der Einbindung von sozialen, kulturellen und historischen Aspekten des Kontextes als zentrale Variablen der Forschung. Ferner unterstützt die Studie die Forderung nach einer stärker situativ orientierten theoretischen Perspektive, die unterstellt, dass die Person nicht von der Umwelt getrennt betrachtet werden kann (Beltman 2005; De Corte/Greer/Verschaffel 1996; Wosnitza 2007).

Eine zentrale Einschränkung der Studie ergibt sich aus der Wahl der Stichprobe. Die Tatsache, dass überwiegend positive Einflüsse gefunden wurden, ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass die Stichprobe sich aus Studierenden zusammensetzt, die sich für und nicht gegen den jeweiligen Studiengang entschieden haben. Ferner muss festgestellt werden, dass mit der Wahl der Stichproben – Ingenieurwesen und Lehramt – eine stark geschlechtsspezifische Stichprobenstruktur einhergeht. Inwieweit es sich bei den Unterschieden also um eher geschlechtsspezifische Unterschiede handelt, kann im Rahmen dieser Studie nicht abschließend festgestellt werden. Die Analyse innerhalb der Berufsgruppen zeigte aber keine geschlechtsspezifischen Unterschiede auf. Ein weiterer Aspekt, der berücksichtigt werden muss, ist die Tatsache, dass es sich bei der Stichprobe ausschließlich um Studierende des Lehramts für Grund- und Hauptschulen handelt. Inwieweit die Ergebnisse sich auch auf Studierende anderer Lehramtsstudiengänge übertragen lassen, muss in weiteren Studien untersucht werden. Weiterführende Studien können durch einen Perspektivenwechsel sicherlich ergänzende interessante Ergebnisse in diesem Kontext zutage fördern. Ferner wäre es interessant, dem Entwicklungsaspekt der handlungsleitenden Fragestellung dieser Studie nachzugehen und zu untersuchen, ob und wie sich die Einflüsse über die Zeit verändern. Ein solcher Zugang bedarf allerdings neuer flexibler Erhebungsinstrumente und der komplexen Datenlage entsprechende, darauf angepasste Analyseverfahren.

Insgesamt hat diese Studie, bei Berücksichtigung der oben erwähnten Einschränkungen, deutlich gemacht, wie Personengruppen auf den Entscheidungsprozess für die Wahl eines Studiums Einfluss und somit Einfluss auf die motivationalen Prozesse des Individuums nehmen. Ein Aspekt, der auch bei universitären Rekrutierungsbemühungen Berücksichtigung finden könnte.

Wir bedanken uns bei den folgenden Studierenden, die mit großem Engagement bei einem Teil der Datenerhebung, Datenaufarbeitung und Datenauswertung mitgearbeitet haben: Veronika Feuerriegel, Nicole Geldermann, Kathrin Haakshorst, Diana Heider, Kerstin Helker, Martin Laumann, Miriam Muckel, Andreas Röder, Kristina Sachtleben, Patrick Trapp und Karoline Wild.

Literaturverzeichnis

Beltman, S. (2005): Motivation of high-achieving athletes and musicians: A person-context perspective. Perth.

Beltman, S./Wosnitza, M. (2008): You are getting too old, find a man and marry": Social Aspects of Motivation to Choose Teacher Education. In: Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, Vol. 8, pp. 49-63.

Brophy, J. (1987): Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. In: Educational Leadership, Vol. 45/No. 2, pp. 40-48.

De Corte, E./Greer, B./Verschaffel, L. (1996): Mathematics learning and teaching. In. Berliner, D./Calfee, R. (Eds.), Handbook of educational psychology. New York, pp. 491-549.

Ejieh, M. U. C. (2005): Students' reasons for entering Nigerian primary teacher education and their career plans. In: Research in Education, Vol. 74, pp. 36-48.

Guarino, C. M./Santibañez, L./Daley, G. A. (2006): Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. In: Review of Educational Research, Vol. 76/No. 2, pp. 173-208.

Gurtner, J./Monnard, I./Genoud, P. (2001): Towards a multilayer model of context and its impact on motivation. In: Volet , S./Järvelä, S. (Eds.), Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications. Amsterdam,pp. 189-208.

Henn, G./Polaczek, C. (2008): Studienerfolg in den Ingenieurwissenschaften. In: Das Hochschulwesen, Jg. 55/H. 5, S. 144-147.

Heublein, U. (2003): Ursachen des Studienabbruchs. Motive der Studienabbrecher. In: Forschung & Lehre, H. 5, S. 256-258.

Hickey, D./Granade, J. B. (2004): The influence of sociocultural theory on our theories of engagement and motivation. In: McInerney, D. M./Van Etten, S. (Eds.), Research on sociocultural influences on motivation and learning. Greenwich, Vol. 4, pp. 223-247.

Järvelä, S./Volet, S. (2004): Motivation in real-life, dynamic, and interactive learning environments: Stretching constructs and methodologies. In: European Psychologist, Vol. 9/No. 4, pp. 193-197.

Kolb, M./Kraus, M./Pixner, J./Schüpbach, H. (2006): Analyse von Studienverlaufsdaten zur Identifikation von studienabbruchgefährdeten Studierenden. In: Das Hochschulwesen, Jg. 54/H. 6, S. 196-201.

Krause, K.-L./Hartley, R./James, R./McInnes, C. (2005): The first year experience in Australian universities: Findings from a decade of national studies. Retrieved May 31., 2010, from http://www.dest.gov.au/sectors/higher_education/publications_resources/profiles/first_year_experience.htm#version

Lischka, I. (2006): So genau wie nötig – nicht so genau wie möglich. In: Forschung/Lehre, H. 12, S. 680-681.

Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (8. Auflage). Weinheim und Basel.

Nuttall, J./Murray, S./Seddon, T./Mitchell, J. (2006): Changing research contexts in teacher education in Australia: Charting new directions. In: Asia-Pacific Journal of Teacher Education, Vol. 34/No. 3, pp. 321-332.

OECD (2006): Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Paris.

OECD (2007): Education at a Glance 2007. Paris.

Pixner, J./Mocigemba, D./Kraus, M./Krempkow, R. (2009): Sag mir, wo die Studies sind. Wo sind sie geblieben? Outputorientierte Qualitätssicherung auf Studiengangsebene mithilfe der Studienverlaufsanalyse. In: Das Hochschulwesen, Jg. 57/H. 1, S. 6-13.

Richardson, P. W./Watt, H. M. G. (2006): Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities.In Asia-Pacific Journal of Teacher Education, Vol. 34/H. 1, pp. 27-56.

Ryan, R. M./Deci, E. L. (2000): Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. In: Contemporary Educational Psychology, Vol. 25/No. 1, pp. 54-67.

Salinitri, G. (2005): The effects of formal mentoring on the retention rates for first-year, low achieving students. In: Canadian Journal of Education, Vol. 28/No. 4, pp. 853-873.

Schiefele, U./Steblow, L./Brinkmann, J. (2007): Aussteigen oder Durchhalten. Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 39. Jg. 2007, H. 3, S. 127-140.

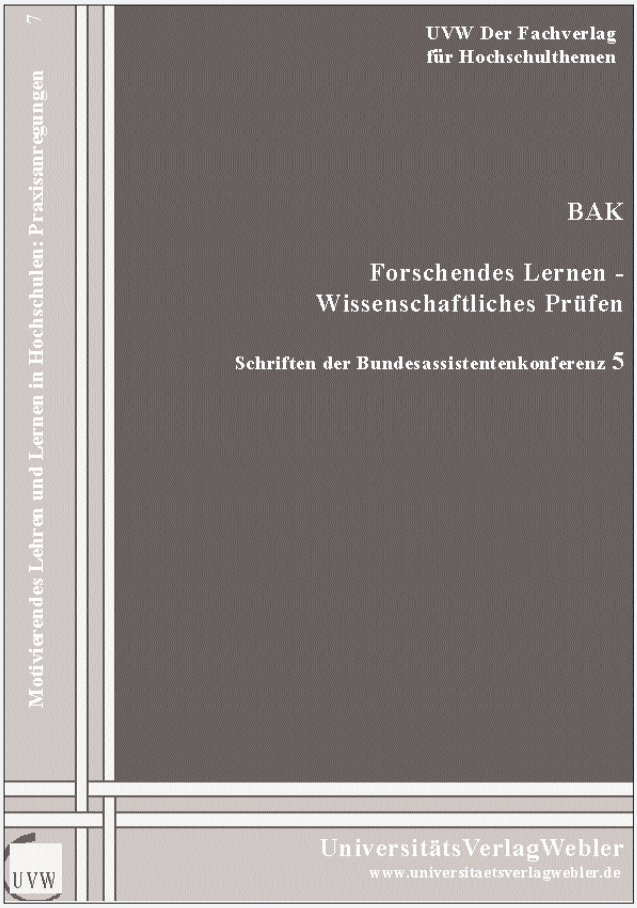
Volet, S. (2001): Emerging trends in recent research on motivation in learning contexts. In: Volet, S./Järvelä, S. (Eds.), Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications. Amsterdam, pp. 319-334.
Volet, S. (2004): Understanding learning and motivation in context: What do alternative research tradtion have to offer. In: Wosnitza, M., Frey, A./Jäger, R. S. (Hg.), Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert. Landau, S. 276-293.
Watt, H. M. G./Richardson, P. W. (2007): Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the 'FIT-Choice' Scale. In: Journal of Experimental Education, Vol. 75/No. 3, pp. 167-202.
Watt, H. M. G./Richardson, P. W./Klusmann, U./Kunter, M., Beyer, B./Trautwein, U. (in Vorb.): Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale.
Wosnitza, M. (2007): Lernumwelt Hochschule und akademisches Lernen: Die subjektive Wahrnehmung sozialer, formaler und materiell-physischer Aspekte der Hochschule als Lernumwelt und ihre Bedeutung für das akademische Lernen. Landau.
Wosnitza, M./Volet, S. A. (2009): Framework for Personal Goals in Social Learning Contexts. In: Wosnitza, M., Karabenick, S., Efklides, A./Nenniger, P. (Eds.), Contemporary Motivation Research: From Global to Local Perspectives. Göttingen und New York, pp. 49-67.

■ **Dr. Marold Wosnitza**, Professor für Erziehungswissenschaft, Institut für Erziehungswissenschaft, RWTH Aachen & Murdoch University (Perth, Australia),
E-Mail: marold.wosnitza@rwth-aachen.de
■ **Dr. Susan Beltman,** School of Education, Curtin University Perth (Australia),
E-Mail: S.Beltman@curtin.edu.au

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

Peer Pasternack

Peer Pasternack

Theorie-Praxis-Verflechtung in der frühpädagogischen Ausbildung

Das Zentralproblem der Akademisierung des Erzieher/innen-Berufs

Since the kindergarten came into existence, there is area of tension between "care or education too?" and a discussion on an adequate training for those working there. The Pestalozzi-Froebel-Houses in Berlin and Frankfurt/ Main had already broken with the fatal principle: "The smaller the children, the shorter and less demanding the training of teachers" in the 20's (which was also applicable for the education of elementary school teachers for decades). These houses set standards for a fair, challenging, practical and theoretically sound education, which are reflected only now at a similar level in the courses offered by the colleges. This education for kindergarten teachers became too expensive for the responsible bodies at the end of the 60ies of the 20th century (continuing in the subsequent salary). They invented the gradated "cheap edition" with the term "educator" with simplified training. It was not until 2004, at the beginning of the 21st century the awareness that a far more demanding training would be appropriate prevailed (for example, at the Alice-Salomon-School of Social Work and Social Education Berlin). *Peer Pasternack* (Wittenberg), considers the present developments in his article **"Interweaving of theory and practice in early childhood education"**. He directs particular attention to the old accusation that a more sophisticated, or even a university education, leads to an overabundance of theory of the training and ultimately emphasizes the theoretical rather than the practical in the graduation profiles. In the quantitative classification of the development, however, it shows that only a relatively small proportion of the number of trainees for educators are for Universities of Applied Science.

In der frühpädagogischen Ausbildung vollzieht sich seit einigen Jahren ein dynamischer Professionalisierungsprozess, der wesentlich durch die Etablierung entsprechender Studienangebote an Hochschulen gekennzeichnet ist. Das Berufsbild der Erzieher/in soll sein bisheriges *„Image der wenig professionalisierbaren Alltagsnähe und das Etikett der ‚Mütterlichkeit als Beruf'"* abstreifen; Kindertageseinrichtungen sollen ihren bisherigen Status einer *„akademikerfreien Zone"* ablegen (Rauschenbach 2005, S. 20/26).

Begann 2004 der erste frühpädagogische Studiengang, so starteten bereits 2007 innerhalb eines Jahres 14 neue Programme (vgl. Pasternack 2008; http://www.weiterbildungsinitiative.de/die-datenlage/landkarte-der-hochschulen.html, Zugriff 30.11.2009). Mittlerweile gibt es zirka 65 Hochschulangebote vom Zertifikatskurs bis zum universitären Master-Programm. Anbieter sind sämtliche Einrichtungstypen im tertiären Sektor, von der Berufsakademie über die FH und PH bis zur Universität.

Zugleich gibt es die traditionelle postsekundare Erzieher/innen-Ausbildung an bundesweit 423 Fachschulen für Sozialpädagogik. Zirka 16.500 staatlich anerkannte Erzieher/innen (Auskunft Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik, Oktober 2009) schließen dort jährlich ab. Dagegen werden nach Konsolidierung aller frühpädagogischen Studienangebote pro Jahr etwa 2.500 akademische Frühpädagoginnen und -pädagogen für das Beschäftigungssystem zur Verfügung stehen. Das heißt: Selbst bei weiterer Etablierung entsprechender Hochschulstudienangebote ist nicht damit zu rechnen, dass kurz- oder mittelfristig die überwiegende Zahl der Erzieher/innen an Hochschulen ausgebildet wird. Die Fachschulen werden auf absehbare Zeit die quantitativ wesentlichen Lieferanten von Berufsnachwuchs im frühpädagogischen Bereich sein und bleiben. Insoweit ist mittel- und ggf. langfristig von einer *Teil*akademisierung des frühpädagogischen Berufsfeldes zu sprechen.

1. Professionalisierung zwischen Praxisbindung und Verwissenschaftlichung

Ein zentrales Charakteristikum dieser Entwicklung ist, dass sich eine produktive Wettbewerblichkeit zwischen den verschiedenen beteiligten Institutionen(typen) herausbildet: Nicht zuletzt unter dem Eindruck der Entwicklungen an den Hochschulen führt eine ganze Reihe von Fachschulen für Sozialpädagogik intensive Reformen ihrer Ausbildungsgänge durch (vgl. Ebert 2004, Langenmayr 2005, ZEVA 2007, Bundesweite Arbeitsgruppe 2009).[1] Das Lern- bzw. Themenfeldkonzept wird

[1] Auch in den vergangenen 30 Jahren hatte es Ausbildungsreformen an den Fachschulen gegeben. Ein Fachschulinsider resümierte 2006 deren Ergebnisse mit der Einschätzung, dass die FachschulabsolventInnen sich in doppelter Weise kennzeichnen ließen als „für bloße Betreuungsaufgaben überqualifiziert", „wohingegen sie für Bildungsaufgaben … unterqualifiziert sind" (Prott 2006, S. 217).

dabei zum strukturierenden Ansatz und hat auch Eingang in die Rahmenausbildungsordnungen aller Länder gefunden (z.B. SenBJS 2003, S. 5.150; MBFJ 2004, S. 11-75; KM S-A 2009, S. 26-58): Der Unterricht wird nicht mehr in traditionellen Fächern organisiert, sondern in Form von Lernfeldern, die aus beruflichen Handlungsfeldern abgeleitet sind. Die Hochschulstudiengänge hingegen müssen sich bemühen, insbesondere dem Einwand zu begegnen, sie seien zu theorielastig. Denn aus Sicht von Fachschulvertreter/innen erklärt es sich nicht umstandslos von selbst, dass ein Hochschulstudium angemessener auf die Berufsanforderungen vorbereite, als das die bisherige Fachschulausbildung vermag: *„Zur Professionalität der Arbeit einer Erzieherin gehört auch deren Reflexionsfähigkeit. Deren Entwicklung gehört an den Fachschulen zu den obersten Ausbildungszielen. [...] fachhochschulische Leistungsmerkmale … (‚Wissenschaftsbasiertes Lehren und Lernen: Reflexion alltagskompetenten Handelns, Entwicklung von theoriegeleiteter professioneller Handlungskompetenz, studierendenorientierte Lehre in übersichtlichen Lehr-Lern-Settings, praxisorientierte und sozialräumliche Forschung') werden außer der Forschungskompetenz auch von den Fachschulen für sich in Anspruch genommen"* (Langenmayr 2005, S. 43).

Es wird also postuliert, dass die Fachschulausbildung zur Erzieherin bereits wesentliche Züge eines Hochschulstudiums trüge, während die ‚Theoretisierung' der Erzieher/innen-Ausbildung durch ein Studium die Gefahr berge, zu Lasten der notwendigen Praxisbindung zu gehen. Auch die Verbände der Fachschulen verweisen darauf, dass der *„Befähigung für die Bildungsarbeit (...) nicht erst seit der Diskussion um die Pisa-Studie"* ein besonders hoher Stellenwert in der Ausbildung der Erzieherinnen zukomme. Dies komme insbesondere in einer gezielten Persönlichkeitsbildung, der engen Verflechtung von Theorie und Praxis sowie der sozialräumlichen Verankerung der Fachschulen zum Ausdruck. Zugleich halten die Verbände eine weitere Professionalisierung der Ausbildung für unabdingbar und fordern bundeseinheitlich die Fachhochschulreife und (sic!) eine zweijährige einschlägige Berufsausbildung als Zulassungsvoraussetzung für die Fachschulen sowie eine dreijährige Ausbildung mit einheitlichen inhaltlichen und didaktischen Standards (BAG KA 2004, S. 1f.).
Generell zeichnen sich Hochschulstudien durch vier zentrale Merkmale aus: Zugangsvoraussetzung ist die Hochschulreife; das Lehrpersonal ist in wissenschaftlicher Forschung ausgewiesen; die Lehre findet forschungsgebunden statt, und das Studium enthält in relevantem Umfang Selbststudienanteile. Zumindest zwei dieser vier Elemente wären, jedenfalls grundsätzlich, auch in eine Fachschulausbildung integrierbar: die (Fach)Hochschulreife als Zugangsvoraussetzung und die (erhöhten) Selbststudienanteile. Interessenvertreter/innen der Fachschulen weisen genau darauf auch hin. Sie leiten daraus ab, dass wesentliche der Professionalisierungsziele, die mit den Hochschulstudiengängen erreicht werden sollen, auch in der Fachschulausbildung erreichbar seien. Grams/Menken (2006, S. 2) berichten über Diskussionen, ob durch die Anhebung der Zulassungsvoraussetzungen – Fachabitur – für die Fachschüler/innen das Niveau eines FH-Bachelors erreicht werden könne: *„Die Idee der Anhebung der Eingangsvoraussetzungen auf Fachhochschulreife gründet in der Überlegung, dass mit diesem Abschluss per se ein höheres Maß an allgemeinbildenden Qualifikationen erworben wurde, welche sich z.B. nicht nur in kognitiven Anteilen, sondern insbesondere in Kompetenzen wie z.B. Abstraktions- und Analysefähigkeit, Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit abbilden."*

Schwieriger verhält es sich mit den anderen drei Merkmalen eines Hochschulstudiums. Die Ausgewiesenheit des Lehrpersonals in wissenschaftlicher Forschung erfolgt typischerweise über die Promotion. Zwar ist nicht ausgeschlossen, dass auch Nichtpromovierte wissenschaftlich aktiv sind, doch erlaubt die Promotionsquote innerhalb eines Lehrkörpers zumindest eine Trendaussage darüber, wie hoch die Wahrscheinlichkeit wissenschaftlicher Ausgewiesenheit ist. Zur Promotionsquote der Fachschuldozentinnen und -dozenten liegen keine überregionalen Angaben vor. Die meisten Fachschulen verzichten auf ihren Homepages – im Unterschied zu Hochschulen – darauf, die Angehörigen ihres Lehrkörpers vorzustellen. Soweit dies im Ausnahmefall dennoch geschieht, ist festzustellen, dass promovierte Fachschullehrkräfte eine große Ausnahme darstellen. Diese Form der wissenschaftlichen Qualifikation scheint in den Kollegien der Fachschulen für Sozialpädagogik nicht häufiger vorzukommen als an Gymnasien.
Voraussetzung einer forschungsgebundenen Lehre ist, dass die Lehrenden in der Forschung aktiv sind. Dies ist nur dann als Regelfall möglich, wenn entsprechende Zeitbudgetanteile für Forschungsarbeiten reserviert sind. Da die Fachschulen keinen Forschungsauftrag haben, enthält das Zeitbudget der Fachschuldozenten keine Anteile für Forschungstätigkeiten. Deren Lehrdeputat beträgt 26 Wochenstunden. Es verbleibt schließlich die Frage, inwiefern die Ausbildung in relevantem Umfang Selbststudienanteile integriert. Die Stundentafeln der Fachschulen sind zu mindestens drei Vierteln mit Kontaktunterricht gefüllt. Damit steht maximal ein Viertel der wöchentlichen Lernzeit für weitere Aktivitäten – z.B. Selbststudium – zur Verfügung (vgl. z.B. ZEVA 2007, S. 5; König/Pasternack 2008, S. 47).
Zusammengefasst: Zwei hochschultypische Punkte können die Fachschulen (derzeit) nicht einlösen. Zum einen sind die Angehörigen ihres Lehrkörpers überwiegend nicht promoviert und forschungsaktiv. Zum anderen gibt es für Forschungsaktivitäten – über Lehrforschungsprojekte hinaus – weder zeitliche Freiräume noch einen entsprechenden gesetzlichen Auftrag. Damit kann die Wissenschaftsbindung der Erzieher/innen-Ausbildung an Fachschulen nicht so eng sein, wie sie es an Hochschulen ist. Das zentrale Alleinstellungsmerkmal von akademischen Studiengängen innerhalb der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft besteht folglich darin, dass sie über Forschungsbindung verfügen.

2. Theorie-Praxis-Verflechtung in frühpädagogischen Hochschulstudiengängen

Die frühpädagogischen Studiengänge werden vor allem als Bachelor-Studiengänge im Bologna-System entwickelt. Damit ordnen sie sich in ein Anspruchssystem ein, das für Studienprogramme fordert, wissenschaftliche Grundkenntnisse, Methodenkenntnisse und sog. Schlüsselqualifikationen, d.h. überfachliche und multifunktionale Fertigkeiten, zu vermitteln bzw. deren Ausbildung anzuregen sowie berufsorientiert und -befähigend zu sein.

Die allgemeine Bologna-Ausrichtung verbindet sich in den hier behandelten Studiengängen mit der spezifischen Orientierung auf die Professionalisierung, da auf pädagogische Handlungsfelder vorbereitet wird. Hierbei geht es neben Wissens- und Fähigkeitserwerb vor allem um die Ausprägung eines professionellen Habitus. Da professionelles Handeln fallgebundenes Handeln ist, erweist sich routinisiertes Handlungswissen typischerweise als unzureichend für die Bewältigung der jeweils einzelfallbezogenen Situation. Diese ist gekennzeichnet durch prinzipielle Ungewissheit. Um diese Ungewissheit professionell bearbeiten zu können, müssen die Akteure die Fallanalyse und die Reflexion des eigenen Handelns beherrschen. Eine erfolgreiche Fallanalyse erfordert die Falldokumentation und Rekonstruktion. Die Selbstreflexion muss das eigene Handeln, die eigenen Erfahrungen und die eigene Haltung einbeziehen. Damit das Studium dafür Grundlagen legen kann, muss es zwei Dinge leisten: zum einen die Erarbeitung theoretischen Wissens, über das die Absolventinnen und Absolventen souverän verfügen können; zum anderen die Schaffung von Anlässen, um dieses Wissen in praktischen Situationen anwenden zu können.

Woran lässt sich erkennen, ob ein Studiengang diesen Ansprüchen gerecht zu werden vermag? Abseits des Umstandes, dass Wirkungsanalysen erst durch die Untersuchung der (künftigen) beruflichen Praxis möglich werden, sind plausibilitätsgestützte Aussagen dazu möglich, wie Methodenkompetenz erzeugt, Selbstständigkeit gefördert, Reflexionsfähigkeit ausgebildet und Berufsorientierung organisiert wird. Die frühpädagogischen Studiengänge stellen dazu die Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den Mittelpunkt ihrer Anstrengungen.

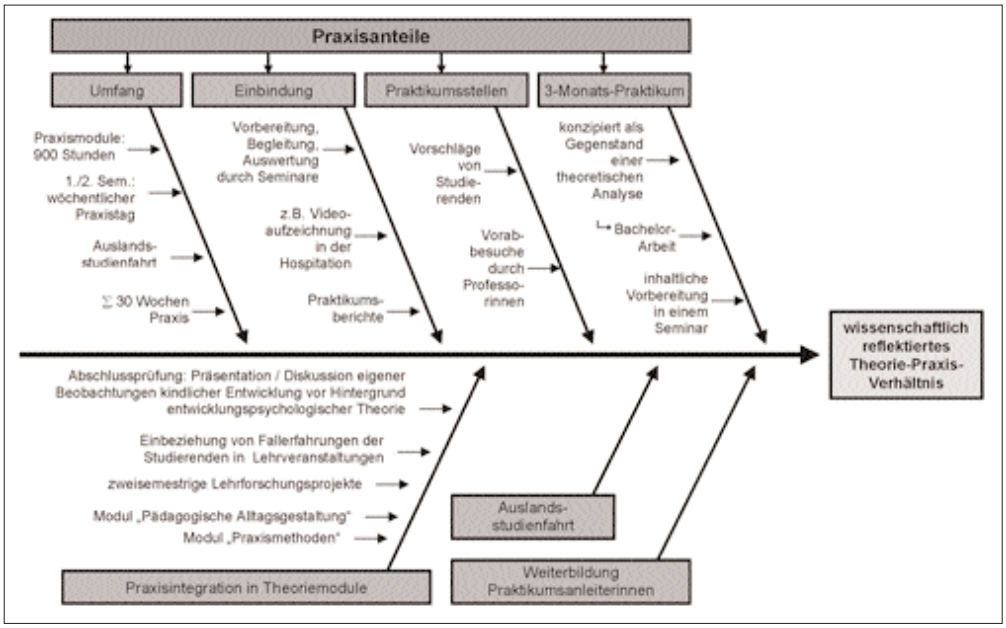
Dabei kann es jedoch nicht darum gehen, den Modus der Praxisbindung, wie er in nicht-hochschulischen Ausbildungsformen üblich ist, imitierend in das Hochschulstudium einzubinden. Vielmehr muss ein Hochschulstudiengang ein glaubhaftes Zeugnis seiner spezifischen Leistungsfähigkeit ablegen. Diese spezifische Leistungsfähigkeit besteht nicht darin, etwas, das andere auch tun, ebenfalls zu tun und zusätzlich weiteres aufzusetzen. Dergestalt würde der Hochschulstudiengang lediglich durch den Nachweis brillieren, zu erfolgreicher Leistungsverdichtung in der Lage zu sein. Das aber würde nur – sofern es gelänge – die Fähigkeit zur Organisationsoptimierung belegen. Statt dessen müssen Hochschulen ihre spezifische Leistungsfähigkeit aus ihrem wesentlichen Alleinstellungsmerkmal heraus nachweisen.

Dieses Merkmal ist die Verbindung von Forschung und Lehre, operationalisiert in einer forschungsgebundenen Lehre. Das heißt mindestens, dass die Lehre vorrangig durch Personen getragen wird, die auch forschen. Avancierter heißt es, dass das Studium überdies die Möglichkeit aktiver Forschungserfahrungen der Studierenden curricular vorsieht. Dabei geht es *nicht* darum, Forscher/innen auszubilden (was wiederum nicht ausschließt, dass im Einzelfall eine Forscherin oder ein Forscher daraus hervorgehen kann). Es geht vielmehr darum, durch eine *„Kontaktinfektion mit Wissenschaft"* (Daxner 2001, S. 74) Erfahrungen im methodisch geleiteten Umgang mit Ungewissheit, Deutungsoffenheit, Komplexität, Normenkonflikten und Handlungszwang gewinnen zu können. Nur dieses Alleinstellungsmerkmal der forschungsgebundenen Lehre steht zur Verfügung, um die Praxisbindung des Studiums sowohl anders als auch besser herstellen zu können, statt sie in hochschulfremden Modi zu imitieren. Die Spezifik dieser Praxisbindung besteht darin, ein *systematisch reflektiertes Theorie-Praxis-Verhältnis* im Studiengang zu realisieren, d.h. ein Theorie-Praxis-Verhältnis, wie es allein auf der Basis von Forschungserfahrung möglich ist.

Während die Fachschulausbildung handlungsorientiert ausbildet, bilden die Studiengänge wissenschaftsorientiert aus. Dabei ist weder die Handlungsorientierung der Fachschulen wissenschaftsfrei, noch bliebt die Wissenschaftsorientierung der Studiengänge losgelöst von Handlungsanforderungen. Aber: In der Fachschulausbildung ist die Handlungsorientierung als Ausgangspunkt gesetzt, und *um diese herum* gruppieren sich kanonisierte Wissensbestände, aktuelles wissenschaftliches Wissen, Methodenausbildung usw. In den Hochschulstudiengängen dagegen gilt die Wissenschaftsorientierung als unverrückbarer Kern des Studiums. Deren Ausgangspunkt ist eine professionssoziologische Annahme: Die nötige Handlungskompetenz für Situationen der Ungewissheit, Deutungsoffenheit, Normenkonflikte, Krisenhaftigkeit, mithin: der Nichtstandardisierbarkeit, verschärft durch die jeweilige Unaufschiebbarkeit des Handelns – d.h. den Entscheidungszwang, der jede pädagogische Situation kennzeichnet – unter Zeitdruckbedingungen, kurz also: die Handlungskompetenz für Situationen der Nichtroutinisierbarkeit kann nur durch ein wissenschaftsorientiertes Studium erzeugt werden. Im Studium ist der Ausgangspunkt das *Deuten und Verstehen* der je einzigartigen pädagogischen Handlungssituation, um auf dieser Grundlage die Situation gestalten zu können. Daher beginnen alle Anstrengungen bei der Wissenschaft, und um diese herum gruppieren sich (weitere) handlungskompetenzfördernde Studieninhalte. Instrumente zur Umsetzung der Prämisse Wissenschaftsorientierung sind wissenschaftliche Fundierung, Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstandes, methodisches Arbeiten und Reflexion (Carle/Wehrmann 2006, S. 199).

[2] Ein weiterer frühpädagogischer Studiengang war gleichfalls 2004 an der EFH Hannover gestartet. Er wurde jedoch nach Durchlaufen der ersten Kohorte wieder eingestellt.

Abbildung 1: Praxiselemente im ASH-Studiengang EBK



3. Beispiel: Bachelor-Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter", ASH Berlin

Mit dem Bachelor-Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter" (EBK) an der Alice-Salomon-Hochschule (ASH) hatte 2004 die (Teil-)Akademisierung der Frühpädagogik in Deutschland begonnen.[2] Daher liegen dort auch die längsten Erfahrung mit den Möglichkeiten, Techniken und Schwierigkeiten der Theorie-Praxis-Verflechtung vor. Dies sei abschließend und exemplarisch näher betrachtet, zumal der FH-Bachelor derzeit die Akademisierung in der Frühpädagogik dominiert. Ein erster Blick ergibt: Die Aktivitäten des ASH-Studiengangs zur Verflechtung von Theorie und Praxis sind recht vielfältig und komplex strukturiert (Abbildung 1). Sie beziehen sich auf die mehrstufige Integration von Praxisanteilen in den Studienablauf incl. einer Auslandsstudienfahrt, die Weiterbildung von Praktikumsbetreuerinnen und die Einbeziehung von Praxisaspekten in die Theoriemodule des Curriculums.

Während des Studiums sind von den Studierenden insgesamt 31 Wochen Praktikum abzuleisten. Dies sind 13 Wochen weniger als an den sozialpädagogischen Fachschulen des Landes Berlin (SenBJS 2003, S. 5.153f.). Allerdings kommt es nicht primär auf den Umfang der Praktikumsphasen an, sondern auf deren konkrete Ausgestaltung. An der ASH sind in den ersten beiden Semestern wöchentliche Praxistage in den Studienablauf eingebaut. Bereits dabei ist eine enge Verknüpfung mit theoretischen Analysen und Reflexionsphasen vorgesehen, indem diese mit einer Videoaufzeichnung und der anschließenden Bearbeitung ausgewählter Inhalte im Seminar verknüpft werden. Später finden zwei große Praktika mit insgesamt 900 Stunden statt. Eine einwöchige Auslandsstudienfahrt ist als Praxiserfahrung mit erweitertendem, nämlich nichtdeutschen Horizont konzipiert. Praktikumsberichte fördern die Reflexion der gewonnenen Erfahrungen. Die Berichte gehen jeweils von einer Situationsbeschreibung aus, die entweder an einen theoretischen Einstieg oder Empirie anknüpfen. Anschließend werden Gruppen- oder Einzelbeobachtungen bestimmter Kinder dokumentiert. Im weiteren wird eine eigene Sequenz für den Alltag in einer Kindertageseinrichtung geplant und in ihrer Durchführung beschrieben. Es folgen abschließende Bewertungen, in denen eine kritische Reflexion der eigenen Tätigkeit, aber auch der Situation in den Kitas und der Arbeit der Erzieherinnen vorgenommen wird (vgl. König/Pasternack 2008, S. 100-102). Das dreimonatige Praktikum im sechsten, also vorletzten Semester ist als Gegenstand einer theoretischen Analyse in der Bachelor-Arbeit (7. Semester) konzipiert. Zuvor war dieses Praktikum in einem Seminar inhaltlich vorbereitet und eine theoretische Fragestellung entwickelt worden. Auch hatten die Studierenden vor den Praktika Beobachtungs- und Dokumentationstechniken, die Kommunikation mit Erzieherinnen und Eltern sowie die Planung des Alltags im Kindergarten geübt. Die Bachelor-Arbeiten dann sollen explizit dokumentieren, wie die Studierenden individuell in der Lage sind, Theorie und Praxis aufeinander zu beziehen (vgl. ebd., S. 102-115). *„Die Ergebnisse werden in der Abschlussprüfung präsentiert und im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Praxis reflektiert"* (Balluseck 2004, S. 48).

Bevor jedoch ergebnisreiche Praktika absolviert werden konnten, hatten die Praktikumsstellen gewonnen und ausgewählt werden müssen. Dafür haben sich die ASH-Lehrenden einen beträchtlichen Aufwand auferlegt. Bereits im Jahr des Studiengangsbeginns, 2004, waren Kontakte zu 51 Praxisstellen aufgebaut worden. Daneben können die Studierenden auch Vorschläge für weitere Praktikumsstellen unterbreiten. Bevor diese ggf. in die entsprechende Liste aufgenommen werden, besuchen Hochschullehrerinnen jede der Stellen, um in ausführlichen Gesprächen die gegenseitigen Erwartungen zu klären. Immerhin sind im Rahmen der Praktika studienrelevante systematische Beobachtungen, konzeptionelle Arbeiten, z.B. die Vorbereitung eines Elternabends, Videografieren und wöchentlich mindestens 30 Minuten Reflexion mit der betreuenden Erzieherin zu leisten.

Zum Teil, so wird berichtet, seien die Praktikumsstellen dann auch nicht auf die Anforderungen der Studierenden vorbereitet gewesen bzw. hatten diese nicht erfüllen können, zum Teil wurden die Anforderungen in der

Alltagspraxis nicht akzeptiert (König/Pasternack 2008, S. 100). Daneben war es zu Rollenkonflikten zwischen Praktikantinnen und deren Betreuerinnen in den Einrichtungen gekommen. Die Reaktion der Hochschule erscheint bemerkenswert und ist jedenfalls sehr offensiv: Es wurde eine Fortbildung für diejenigen Erzieherinnen konzipiert, die für die Betreuung der Studierenden in den Praktikumseinrichtungen verantwortlich sind. Die Weiterbildung nennt sich „Bildungsbegleiterin in der Frühpädagogik" und wird von der ASH zertifiziert (ASFH 2006). Indirekt wurde damit auch auf einen Einwand aus fachschulischer Sicht reagiert: Es sei ein Widerspruch, *„dass Erzieherinnen, die wegen benötigter höherer Qualifikationen an Fachhochschulen ausgebildet werden, durch angeblich nicht ausreichend qualifizierte Erzieherinnen (Absolventen von Fachschulen) angeleitet werden. […] Eine Fachschulabsolventin dürfte – nach all der vorgetragene Kritik – kaum das Praktikum einer Fachhochschulstudentin angemessen beurteilen können"* (Prott 2006, S. 228).

Die Weiterbildung der Praktikumsbegleiterinnen zielt auf eine theoretisch unterfütterte Qualitätssteigerung der Betreuung in den Einrichtungen. Zugleich kann damit eine latente Asymmetrie in der Rollenbeziehung zwischen praktikumsbetreuenden Erzieherinnen und den FH-Studierenden bearbeitet werden: Einerseits handelt es sich um ein Betreuerin-Betreute/r-Verhältnis, das bei aller Partnerschaftlichkeit nicht frei von hierarchischen Elementen ist. Andererseits bringen beide Beteiligte in dieses Verhältnis unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen und entsprechend heterogene Reflexionsebenen ein. Dabei kann zudem die Betreuerin ihren nichthochschulischen Bildungshintergrund nicht zwingend durch Berufserfahrung kompensieren, da die Studierenden häufig auch bereits über längere Berufserfahrung verfügen. Durch die zertifizierte Weiterbildung haben die Begleiterinnen der Praktikantinnen und Praktikanten die Chance, einen systematischen Zugang zum Studiengangskonzept der ASH und zur wissenschaftsorientierten Herangehensweise an die frühpädagogische Praxis zu gewinnen.
Die Integration von Praxisaspekten in die Theoriemodule des Curriculums soll praktische Erfahrungen an die theoretisch informierten Reflexionsebenen anbinden. Eine solche Art der Lehre stellt hohe Anforderungen an die Lehrkräfte, da an Stelle eines festgelegten Unterrichtsplanes immer wieder konkrete Beispiele und Fragen der Studierenden aufgegriffen und mit den theoretischen Inhalten in Beziehung gesetzt werden müssen. Für die Lehrenden ergibt sich daraus jedoch eine viel schnellere Rückmeldung zum Nutzen des Lehrstoffs. Instrumente dessen sind an der ASH die Einbeziehung von konkreten Fallerfahrungen der Studierenden in Lehrveranstaltungen, zweisemestrige Lehrforschungsprojekte und die Abschlussprüfung mit der Präsentation und Diskussion eigener Beobachtungen kindlicher Entwicklung vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Theorie, die in der Bachelor-Arbeit aufbereitet worden waren. Bevor die Studierenden so weit gekommen waren, hatten sie überdies ein Modul „Pädagogische Alltagsgestaltung" und ein Modul „Praxismethoden" absolviert. Die Methodenausbildung verdient in diesem Zusammenhang eine besondere Beachtung. Sie ist im EBK-Studiengang außerordentlich vielfältig und im Regelfall in die Fachmodule integriert. Letzteres vermeidet „Stricken ohne Wolle": Das souveräne Verfügen über Methoden erwirbt nur, wer die Methoden nicht ‚an sich' erlernt, sondern auch an Beispielen aktiv getestet hat. Gegenstand der curricularen Erarbeitung sind wissenschaftliche, didaktische und pädagogische, Teamentwicklungs- sowie Management-Methoden. Insgesamt 54 Methoden werden im Verlaufe des Gesamtcurriculums regelhaft erarbeitet (vgl. König/Pasternack 2008, S. 87-89).

4. Fazit

Die Professionalisierung durch frühpädagogische Hochschulstudiengänge bewegt sich in der Spannung zwischen Praxisbindung und Verwissenschaftlichung. Eine angemessene Verbindung dieser beiden Pole bedarf einer systematischen Theorie-Praxis-Verflechtung. Dabei geht es nicht darum, eine Ausbildung zu organisieren, die das *komplette* Theoriearsenal des Faches und der frühpädagogisch relevanten Kontextdisziplinen verfügbar macht. Vielmehr geht es darum, das für den beruflichen Kontext zu mobilisieren, was die wissenschaftliche Arbeitsweise bietet, um professionelle Praxis zu ermöglichen: die Fähigkeit, fall- und situationsbezogen analysieren und analysegeleitet handeln zu können. Die Absolventinnen und Absolventen sollen gelernt haben, methodisch geleitet vorzugehen, und sie sollen exemplarisch mit Theorien gearbeitet haben, um Einzelprobleme in allgemeine Kategorien übersetzen zu können. Soweit sie dies beherrschen, sind sie in der Lage, sachlich angemessen zu differenzieren, Alltagshorizonte der Problemwahrnehmung zu überschreiten, multikausal zu erklären sowie Paradoxien, Dilemmata, Zielkonflikte, Alternativen und Optionalitäten in ihr Denken und Handeln einzubeziehen. Um Kompetenzen angemessen auszubilden, bedarf es in der Ausbildung einer Theorie-Praxis-Verflechtung, die durch eine deutlich intensivere Reflexionstiefe und -komplexität gekennzeichnet ist, als dies die Fachschulen strukturell bedingt leisten können. Am Ende geht es darum, dass die Studierenden und Absolventen in der Lage sind, sowohl theoretisch angeleitet auf die Praxis schauen als auch die Praxisrelevanzen ihrer Theorieschulung erkennen und fruchtbar machen zu können. Der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter" an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin kann als Anregungsbeispiel für eine so intendierte Theorie-Praxis-Verflechtung empfohlen werden.

Literaturverzeichnis

ASFH, Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin (2006): Zusatzqualifikation „BildungsbegleiterIn in der Frühpädagogik" 2006/2007. Ein berufsbegleitender Zertifikatskurs für ErzieherInnen in der Praxis, mit Unterstützung der Robert Bosch Stiftung, URL: http://www.profis-in-kitas.de/praxis/qualifizierung-der-praxis/praxisanleitung-programm.pdf (Zugriff 12.5.2007).

BAG KA, Bundesarbeitsgemeinschaft katholischer Ausbildungsstätten für Erzieherinnen/Erzieher / Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik / Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier nicht konfessionell gebundener Ausbildungsstätten für Erzieher/innen (2004): Zukunftsfähigkeit der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in der Bundesrepublik Deutschland. Gemeinsames Positionspapier, Freiburg/Lotte/Stuttgart, URL: http://www.kindergartenpaedagogik.de/1133.html (Zugriff 21.5.2006).

Balluseck, H. v. (Hg.) (2004): Module im Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter – Bachelor of Arts" Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin, Berlin, URL: http://www.asfh-berlin.de/uploads/media/bc_erz_module.pdf (Zugriff 4.4.2006).

Bundesweite Arbeitsgruppe der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens (2009): Qualifikationsprofil „Frühpädagogik - Fachschule/Fachakademie", o.O., URL: http://www.erzieherin.de/assets/files/ausbildung/2009_06_19%20Qualifikationsrahmen%20FS.pdf (Zugriff 18.12.2009).

Carle, U./Wehrmann, I. (2006): Gemeinsame Aus- und Weiterbildung von Grundschullehrerinnen und Erzieherinnen, In: Diller, A./Rauschenbach, T. (Hg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München, S. 197-207.

Daxner, M. (2001): Qualitätssicherung. Die Steuerungsrelevanz von Qualitätsorientierung, In: Olbertz, J.-H./Pasternack, P./Kreckel, R. (Hg.): Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform, Weinheim/Basel, S. 71-75.

Ebert, S. (2004): Die ErzieherInnen-Ausbildung. Das Lernfeldkonzept, In: Kindergarten heute 1/2004, S. 20-29.

Grams, W./Menken, A. (2006): Fachschule für Sozialpädagogik: Hoher Anspruch an qualifizierte Ausbildung, In: Die BLZ. Zeitschrift der GEW Bremen November 2006, URL: http://www.gew-hb.de/Binaries/Binary3238/ErzieherInnenAusbildung.pdf (Zugriff 13.12.2006).

KM S-A, Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2009): Rahmenrichtlinien Fachschule, Fachbereich Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik, Fachrichtungsbezogener Lernbereich, Magdeburg, URL: http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/entwurf/rrlfssozpaedgean.pdf (Zugriff 22.12.2009).

König, K./Pasternack, P. (2008): elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter" an der Alice Salomon Hochschule Berlin, Wittenberg 2008. Auch unter: http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=149

Langenmayr, M. (2005): Quo vadis Erzieher/innen-Ausbildung? Acht Anfragen aus der Sicht der Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. In: Kita spezial, Sonderheft 3/2005 „Entwicklungen in der Erzieher/innen-Ausbildung", S. 39-45. Auch unter http://www.kindergartenpaedagogik.de/1412.html

MfBFJ, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (2004): Lehrplan für die Fachschule Sozialwesen Fachrichtung Sozialpädagogik, URL: http://alt.bbs.bildung-rp.de/materialien/lehrplaene/lehrplan_bbs_2004/fs/FS_Sozialwesen%20FR%20Sozialpaedagogik.pdf (Zugriff 22.12.2009).

Pasternack, P. (2008): Elementar- bzw. Frühpädagogik an deutschen Hochschulen. Stand: 8/2008. In: erzieherin-online, 26.10.2008, 10 S., URL: http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/pasternack_fruehpaed.pdf

Prott, R. (2006): 30 Jahre Ausbildungsreform. Kritische Anmerkungen eines Insiders. In: Diller, A./Rauschenbach, T. (Hg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte, München, S. 209-230.

Rauschenbach, T. (2005): Erzieherinnen in neuer Höhenlage. Unbeabsichtigte Nebenwirkungen einer beabsichtigten Ausbildungsreform. In: Erziehungswissenschaft 1/2005, S. 18-35.

SenBJS, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin (2003): Ausführungsvorschriften über die Ausbildung in den staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik. Ausbildungsordnung Erzieher/Erzieherin. 2. Dezember 2003. Berlin. Auch unter http://infobub.arbeitsagentur.de/berufe/docroot/r1/blobs/pdf/recht/r_02292.pdf (Zugriff 12.4.2006).

ZEVA, Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (2007): Evaluation der Erzieherinnenausbildung am Pestalozzi-Fröbel-Haus Berlin, Hannover. URL: http://www.zeva.uni-hannover.de/service/evadownl_pdf/Gutachten_PFH-Berlin.pdf (Zugriff 12.12.2007).

■ **Dr. Peer Pasternack,** Forschungsdirektor,
Institut für Hochschulforschung (HoF),
Universität Halle-Wittenberg,
E-Mail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de

Karin Reiber:
Forschendes Lernen in schulpraktischen Studien - Methodensammlung
Ein Modell für personenbezogene berufliche Fachrichtungen

In kaum einem Zusammenhang wird das Theorie-Praxis-Verhältnis so nachdrücklich postuliert wie für die Lehrerbildung.
Da jedoch Praxisphasen während des Studiums nicht zwangsläufig zum Aufbau berufswissenschaftlicher Kompetenzen beitragen, ist die enge Verzahnung von schulpraktischen Studien mit den bildungswissenschaftlichen Anteilen des Studiums erforderlich.
Diese Methodensammlung ermöglicht einen forschenden und reflexiven Zugang zur berufspädagogischen Bildungspraxis.
Die hier versammelten Methoden erschließen Schul- und Ausbildungswirklichkeit auf der Basis wissenschaftlicher Leitfragen, die sich aus dem bildungswissenschaftlichen Studium an der Hochschule ableiten.
Auf der Basis dieser Methodensammlung können Studierende personenorientierter beruflicher Fachrichtungen schulpraktische Studien theoriegestützt als Praxisforschung vorbereiten, durchführen und auswerten.

Reihe Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

ISBN 3-937026-54-1, Bielefeld 2008,
60 Seiten, 9.95 Euro

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

Lukas Mitterauer, Oskar Frischenschlager & Gerald Haidinger unter Mitarbeit von Seham Abbas

„Exam drives Learning" Unterschiede im prüfungsbezogenen Lernverhalten zwischen altem und reformiertem Medizinstudium an der Medizinischen Universität Wien

Lukas Mitterauer

Oskar Frischenschlager

Gerald Haidinger

The debate on the steering of learning behavior through the nature and content of the exams is an old one. It has been conducted primarily in legal education. It should have sensitized every lecturer. But this is not the case. Otherwise the Bologna reforms would have been enforced in a different way in Germany. The well known intensity of scrutiny would not have happened. The authors *Lukas Mitterauer, Oskar Frischenschlager, Gerald Haidinger & Seham Abbas* recollect in their article **Exam drives learning** the fact that "the learning behavior of students is down to the format and content of the examination and not influenced by the subject matters ..."
Like it has been recommended in the Diploma Supplement to the Bologna Declaration, competency targets have to be included in the curriculum planning. With their help it can be decided which contents (knowledge, skills, attitudes) should be checked by which examination formats. Thus, the HSW uses the opportunity to publish an empirical examination of a new medical curriculum, with new forms of examination, at the Medical University of Vienna.

In einer qualitativen Studie kann gezeigt werden, dass zwischen Studierenden des alten und der reformierten Curriculums der Humanmedizin der Medizinischen Universität Wien gravierende Unterschiede im Lernverhalten bestehen. Diese Unterschiede können vor allem auf die Einführung eines neuen Prüfungssystems zurückgeführt werden. Die Reform hat bewirkt, dass einzelne Nachteile des alten Prüfungssystems wie mangelnde Objektivität mündlicher Prüfungen und geringe Integration des Lernstoffes zwar behoben wurden, dass aber andere Nachteile wie auf Rekognition statt Reproduktion abzielendes Lernen geschaffen wurden.

1. Einleitung

Bei der Auswahl von adäquaten Prüfungsformaten für universitäre Studiengänge spielen verschiedene Erwägungen eine Rolle, unter diesen zweifellos auch organisatorische, technische und ökonomische. Unverändert gilt dabei die alte Erfahrungstatsache, gegossen in den plakativen Satz: *„assessment drives learning"* (Ebel 1983, pp. 7-10; Hakstian 1971, pp. 319-324), wonach das Lernverhalten der Studierenden mehr vom Format und Inhalt der Prüfung als vom Lernstoff beeinflusst wird. Somit haben es Curriculumplaner weitgehend in der Hand, durch die Auswahl der Prüfungsverfahren das Lernverhalten der Studierenden zu beeinflussen. Das Diploma Supplement (Bologna-Deklaration) sieht die Formulierung von Kompetenzzielen eines Studiengangs vor, anhand derer die Curriculumsplanung entscheiden kann, welche Inhalte (Wissen, Fertigkeiten, Haltungen) mittels welcher Prüfungsformate überprüft werden sollen.
An der Medizinischen Universität Wien wurde in diesem Sinne ein Qualifikationsprofil erstellt, welches detailliert fünf Bereiche beschreibt, deren Erfüllung angestrebt wird (Wissen und Verständnis, klinische Fähigkeiten und Fertigkeiten, kommunikative Kompetenzen, ärztliche Haltung und berufsrelevante Kompetenzen).[1] Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Fragestellung, in-

[1] http://www.meduniwien.ac.at/studienabteilung/fileadmin/HP-Relaunch/pdfstudien/HumanmedizinN202/20_MB_30_06_09_Aenderung_Curr_Humanmedizin_N202.pdf (27.4.2010)

wieweit das Lernverhalten durch die derzeit eingesetzten Prüfungsformate gesteuert wird. In weiterer Folge diskutieren wir, ob die im Qualifikationsprofil beschriebenen Kompetenzen durch das erhobene Lernverhalten erreicht werden.

Studien zum Lernverhalten unter den spezifischen Gegebenheiten des reformierten Curriculums an der Medizinischen Universität Wien (MCW) zeigen, dass Lernstrategien, wie sie mit einschlägigen, eingeführten Tests (Schiefele 2005; Wild/Schiefele 1994, S. 185-200) erfasst werden, nur einen geringfügigen Zusammenhang mit dem Studienerfolg aufweisen (Frischenschlager/Mitterauer/Scharinger/Haidinger 2007, S. 175-179). Diese Tests erfassen zwar, wie Studierende sich einen beliebigen Stoff aneignen, d.h. wie sie den Stoff strukturieren, wie sie die Lernumgebung gestalten, wie sie die Zeit organisieren, etc., nicht jedoch, ob und wie sie strategisch lernen, also das Lernen auf die spezifische Prüfungssituation ausrichten, um diese zu bestehen.

Es macht einerseits einen Unterschied, ob es gilt, sich auf mehrere kleine Prüfungen vorzubereiten, auf schriftliche Seminararbeiten, auf Referate oder auf Prüfungen mit größerem Stoffumfang und andererseits steuert auch das Prüfungsformat die strategische Herangehensweise. Im konkreten Fall des MCW ist am Ende jedes Studienjahres eine den gesamten Jahresstoff umfassende schriftliche Prüfung im Single Choice Format zu bestehen (eine richtige oder beste Antwort, vier Distraktoren, seit dem Sommersemester 2010 wird auch eine spezielle Form von Multiple-Choice eingesetzt: „pick-n").[2] Das Bestehen der ersten summativ integrativen Prüfung (SIP-1) ist Voraussetzung, um in die prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen des zweiten Studienjahres zugelassen zu werden.[3]

Wir konnten in einer früheren Studie zeigen, dass eine strategische Herangehensweise, verbunden mit eher oberflächlichem Lernen, einem Lernen, das sich an veröffentlichten Prüfungsfragen orientiert, mit dem Prüfungserfolg positiv korreliert, während ein auf Verstehen und auf Vollständigkeit ausgerichtetes Lernen keinen Zusammenhang mit dem Prüfungserfolg aufweist (Haidinger/Mitterauer/Rimroth/Frischenschlager 2008, S. 337-45).

2. Fragestellung

In der vorliegenden Studie wird die Frage eines in Abhängigkeit von den Prüfungsmodalitäten unterschiedlichen Lernverhaltens gezielt überprüft, indem das Lernverhalten der Studierenden des reformierten Studienganges mit dem der Studierenden des auslaufenden älteren Studienganges, bei dem mündliche Prüfungen konsekutiv in jedem einzelnen Fach absolviert werden müssen, verglichen wird.

Der zentrale Unterschied der beiden Studiengänge besteht darin, dass die Studierenden im alten Curriculum sich zu einer mündlichen Prüfung in einem einzelnen Fachgebiet dann anmelden konnten, wenn sie sich ausreichend vorbereitet fühlten. Die bei der Prüfung gestellten Fragen waren in der Regel verbal zu beantworten, d.h. das gelernte Wissen war auf Abruf zu *reproduzieren*. Das reformierte Studium unterscheidet sich davon durch die ungleich größere Stoffmenge, die für die Jahresgesamtprüfung zu bewältigen ist und durch das Prüfungssystem, das ein *Rekognieren* des gelernten Stoffes erfordert.

3. Methode

Mit jeweils acht Studierenden des auslaufenden „alten" Curriculums Humanmedizin und des reformierten Studiums wurden nach dem Modell der Gruppendiskussion (Chorherr 1994, Flick 2007) Diskussionen zum Lernverhalten moderiert. Der Einteilung von Berg (2009) folgend handelte es sich um semistandardisierte Gruppeninterviews. Die Teilnehmer/innen der MCW-Gruppen befanden sich im 8. Semester ihres Studiums, sodass ausreichend Erfahrung mit erfolgreichem Lernen für die jeweilige Prüfungssituation vorausgesetzt werden konnte. Die Teilnehmer/innen aus dem alten Studienplan befanden sich in höheren Semestern, vom Studienfortschritt jedoch vergleichbar dem achten bis zehnten Semester. Die Gruppen waren aus jeweils gleich vielen weiblichen und männlichen Studierenden zusammengesetzt. Die Teilnehmer/innen wurden von der Moderatorin der Gruppengespräche (S. A.), mittels offener Fragen nach ihren Lerngewohnheiten und danach, wie sie sich auf ihre jeweiligen Prüfungserfordernisse vorbereiten, befragt. Die Gruppengespräche dauerten in der Regel 45 Minuten, wurden auf Tonband aufgezeichnet und danach transkribiert (Linden 2007). Die Fragen, die in die Gruppeninterviews eingebracht wurden, waren teils hypothesengenerierend, teils hypothesenprüfend. Sie bezogen sich auf den Lernaufwand, in welchem Ausmaß Details gelernt werden, ob und welche Strategien die Teilnehmer/innen verfolgen, ob sie diesbezüglich übereinstimmen oder ob Strategien eher individuell generiert werden; ob und inwieweit Prüfungsangst besteht, ob diesbezüglich Geschlechtsunterschiede wie in der eingangs erwähnten Studie (Frischenschlager/Mitterauer/Scharinger/Haidinger 2007, S. 175-179) erhebbar sind, ob das Lernen auf vertieftes Verstehen oder eher oberflächlich ausgerichtet ist und ob es an die Stoffmenge angepasst wird. Um einen direkten Vergleich ziehen zu können, wurde nach den konkreten Lerngewohnheiten für Pharmakologie gefragt, da dieses Fach in beiden Studiengängen etwa gleich intensiv und umfangreich vertreten ist.

Die Aussagen der Studierenden in den Gruppen wurden kategorisiert und danach miteinander verglichen. Um einen Selektionsbias zu verhindern, erfolgte die Auswahl der Studierenden nach dem Zufall; sie wurden aus Seminaren mit Anwesenheitspflicht rekrutiert. Ihre Teilnahme erfolgte freiwillig, es gab jedoch keine Verweigerungen.

4. Ergebnisse

Das markanteste Ergebnis besteht, um es vorweg zu nehmen, in der Übereinstimmung der Aussagen inner-

[2] Mehrere Antworten sind richtig. Die Anzahl wird angegeben.

[3] Studienplan des MCW http://www.meduniwien.ac.at/index.php?id=40&language=1 (1. 6. 2010)

halb der Gruppen des alten und des reformierten Curriculums (MCW) und in den deutlichen Unterschieden zwischen beiden, was in dieser Ausgeprägtheit keineswegs erwartet worden war. Es finden sich also zwei distinkte Gruppen mit ausgewiesenen Unterscheidungsmerkmalen.

a) altes Curriculum

Die Studierenden der alten Studienordnung, die ausschließlich mündlich geprüft werden, lernen mit dem Ziel, das Gelernte frei wiedergeben zu können. Sie erreichen dies, indem sie den Lernstoff mehrmals durchlesen, das Wichtigste unterstreichen oder farblich markieren. Danach erfolgt zumeist das sich selbst laut Vorsagen und dann das einander Abfragen in der Gruppe oder mit Lernpartner/innen. Männliche Studierende betonen darüber hinaus häufig (weibliche hingegen nicht), dass sie überlegen, den Stoff zu strukturieren oder teilweise auch umzustrukturieren, um ihn auf diese Weise besser wiedergeben zu können. Zur Prüfung wird generell nicht angetreten, bevor der gelernte Stoff nicht mindestens einmal frei wiedergegeben werden kann.

Von weiblichen Studierenden werden Zusammenfassungen erstellt, allerdings nur am Beginn des Studiums. Vermutlich ist dies eine Strategie, die aus den in der Sekundarstufe der Schule entwickelten Gewohnheiten übernommen wird. Spätestens im zweiten Studienabschnitt, insbesondere aber im dritten wird diese Strategie jedoch fallengelassen, weil die großen Stoffmengen schriftliches Exzerpieren unmöglich machen. Außerdem entwickeln die Studierenden generell Routine im Aufnehmen großer Stoffmengen, weshalb auch der dritte Studienabschnitt in kürzerer Zeit absolviert wird. Männliche Studierende geben nur selten an, überhaupt Zusammenfassungen zu erstellen. Diese kommen nur dann zur Anwendung, wenn die Lehrbücher ihren Strukturvorstellungen nicht entsprechen. Die Exzerpte sind dann gleichzeitig Umstrukturierungen.

Nahezu alle Studierenden der alten Studienordnung gaben an, auf Vollständigkeit zu lernen, d.h. nicht aus strategischen Gründen Teile des Lernstoffs auszulassen, sondern soweit als möglich alles zu lernen und dieses auch zu verstehen. Sie versuchen, ihr bereits vorhandenes Vorwissen mit dem neu hinzukommenden in Beziehung zu setzen, (erbringen somit eine eigene Integrationsleistung) und betonen die Bedeutung von Logik und Verstehen für den Lernfortschritt. Nur den dritten Abschnitt des alten Curriculums betreffend, gaben die Studierenden teilweise an, auch Fragensammlungen zu benutzen. Dies ist der Tatsache zuzuschreiben, dass Studierende sich auf die durchaus unterschiedlichen Prioritäten der Prüfer/innen einstellen und ihr Lernen darauf ausrichten. Es ist zu vermuten, dass dies mit ein Grund dafür war, dass im neuen Curriculum (MCW) nur schriftliche Prüfungen vorgesehen wurden.

In der Regel stellen die empfohlenen Lehrbücher die Lerngrundlage im alten Curriculum dar. Vorlesungen werden im alten Studienplan eher selten besucht; sie werden generell als nicht relevant für die eigentlich zu leistende Aufgabe empfunden, einen bestimmten Stoffumfang innerhalb einer angepeilten Zeitspanne zu lernen und bei der Prüfung reproduzieren zu können. Wesentlich mehr Gebrauch wird davon gemacht, in zeitlicher Nähe zum eigenen Prüfungstermin den Prüfungen jenes Prüfers oder jener Prüferin beizuwohnen, dem oder der man zugeteilt wurde, um allenfalls noch die eine oder andere mögliche Prioritätensetzung zu erkennen.

b) reformiertes Curriculum (MCW)

Nahezu alle Befragten des MCW (die sich, wie erwähnt, auf eine schriftliche Prüfung des Jahresstoffes im Single Choice Format vorbereiten), gaben an, regelmäßig Lehrveranstaltungen zu besuchen. Doch auch dies erfolgt aus strategischen Überlegungen; einerseits waren in den ersten Semestern des Reformcurriculums die Lernunterlagen noch nicht in allen Bereichen vollständig vorhanden; andererseits haben Studierende rasch gelernt, aus dem Vortrag jene Themenbereiche und Stoffpartikel zu erkennen, die von den Vortragenden als besonders wichtig erachtet und aus welchen daher eher Fragen konstruiert werden und in die Prüfung einfließen könnten. Schließlich sind die Vortragenden in der Regel auch Fragenautor/innen. Die Studierenden messen daher ihren Mitschriften und den Präsentationen oder Lernunterlagen großen Wert zu. Es wird grundsätzlich aus diesen gelernt. Nur weibliche Studierende geben gelegentlich an, die Präsentationsunterlagen anhand von Lehrbüchern zu bearbeiten. Grundsätzlich wird aber die Verwendung von Lehrbüchern zum Zweck des vertieften und auf Verstehen des Stoffes ausgerichteten Lernens als kontraproduktiv erachtet. Zu groß ist die Gefahr, sich in Details zu verlieren und dann nicht den gesamten Jahresstoff bearbeiten zu können. Eine ganz wichtige Strategie besteht also darin, die vorhandene Kapazität auf das Erlernen des Jahresstoffes gleichmäßig aufzuteilen. Dass dies zu einem eher oberflächlichen Lernen führt, ergibt sich daraus zwangsläufig. Demzufolge hat nur ein einziger Student angegeben, zur Prüfungsvorbereitung regelmäßig Lehrbücher zu verwenden.

Alle Befragten lernen grundsätzlich auch durch mehrmaliges Durchlesen und Unterstreichen bzw. Markieren des als wichtig erachteten Textes der Lernunterlagen. Nur zwei Studierende (1 weiblich, 1 männlich) fertigen Exzerpte von dem als besonders wichtig empfundenen Stoff an. Im Übrigen gaben nahezu alle (mit 2 Ausnahmen, 1 weiblich, 1 männlich) Befragten an, dass sie ihr Lernverhalten nicht darauf abstimmen, den gelernten Stoff selbst sprachlich wiedergeben zu müssen.

Die Studierenden scheinen durchwegs alleine zu lernen, obwohl sie, darauf angesprochen, meinten, dass es eigentlich eine gute Idee sei, mit Kollegen Lernpartnerschaften zu bilden.

Alle Studierenden gaben an, und auch darin besteht ein Widerspruch zu den Lerngewohnheiten im alten Curriculum, dass sie wegen Zeitmangels und des enormen Stoffumfanges, bestimmte Kapitel oder Themengebiete auslassen. Begründet wird dies damit, dass es durchaus wahrscheinlich sei, gelegentlich die richtige Antwort intuitiv zu erraten und außerdem könnten ja aufgrund des Prüfungssystems Schwächen in einem Gebiet durch Wissen in anderen Bereichen kompensiert werden.

Eine besonders wichtige Quelle für das Lernen sind auch die bereits bei früheren Prüfungen verwendeten Fragen, die zuerst in informell organisierten Sammlungen kursierten und die seit eines ministeriellen Erlasses[4] veröffentlicht werden müssen.

5. Detailergebnisse

Geschlechtsunterschiede
Im alten Studium konnte eine Tendenz beobachtet werden, wonach weibliche Studierende nach Abschluss der Lernphase das Gelernte sich eher vorsagen, während männliche Studierende sich eher darüber Gedanken machen, wie sie das Gelernte strukturieren. Am Beginn verfassen weibliche Studierende in deutlich höherem Maße Zusammenfassungen. Im reformierten Studium bearbeiten weibliche Studierende die Vorlesungspräsentationen anhand von Lehrbüchern, während männliche Studierende sich mit den Lernunterlagen und Präsentationen begnügen und allenfalls dann etwas nachschlagen, wenn sich Verständnisprobleme einstellen. Was das zeitliche Investment betrifft, so geben männliche Studierende durchgehend geringere Lernzeiten an, sowohl was das laufende Mitlernen betrifft als auch hinsichtlich des Beginns der Intensivlernphase vor der SIP. Somit sind generell stark ausgeprägte Geschlechtsunterschiede im Lernstil zu beobachten.

Lernaufwand
Der Lernaufwand im alten Studium ist abhängig vom Fachgebiet. Die Bandbreite reicht von wenigen Tagen bis hin zu einem Semester. Im neuen Studium gaben nahezu alle Befragten an, dass sie sich vornehmen, laufend mit zu lernen. Aus Gründen des sehr dichten Stundenplans gelingt dies allerdings nicht immer, sodass es in einem bis drei Monaten vor der SIP zu einer intensivierten Lernphase kommt, in welcher soziale und andere Aktivitäten stark reduziert werden.

Lernen von Pharmakologie
Pharmakologie wird im alten Studium als das zeitaufwändigste Fach bezeichnet. Oftmals wird für die Stoffaneignung ein ganzes Semester aufgewendet. Im neuen Studium ergibt sich insofern eine Veränderung, als der pharmakologische Themenblock im Winter gelehrt wird und begleitende Seminare beinhaltet, in welchen die Studierenden laufend geprüft werden. Auf diese Weise wird Druck erzeugt, laufend mit zu lernen. In der Intensivlernphase vor dem Sommer bleibt dann allerdings für diesen Stoff aufgrund des Gesamtumfanges nicht mehr so viel Zeit (darin besteht bei allen Befragten völlige Übereinstimmung), wie das Fach erfordern würde, da auch die anderen Fächer berücksichtigt werden müssen.

Subjektive Einschätzung der Bedeutung des Zufalls beim Bestehen der Prüfungen
Studierende des alten Studienplans sehen bei den mündlichen Prüfungen die Möglichkeit, sich notfalls „herauszureden", allenfalls Missverständnisse zu korrigieren oder Antworten im Laufe des Gespräches zu berichtigen. Im neuen Studium entfällt dies aufgrund der schriftlichen Prüfungsform; dafür bietet sich die Möglichkeit, ein bestimmtes Risiko in Kauf zu nehmen, indem in bestimmten Stoffgebieten Schwerpunkte gesetzt werden und gehofft wird, dass dadurch Schwächen kompensiert werden können bzw., dass durch Erraten der richtigen Antwort der eine oder andere Punkt gemacht werden kann. Dadurch, dass die bereits verwendeten Fragen veröffentlicht werden und der Fragenpool erst laufend erweitert wird, kann auch gehofft werden, gelegentlich auf eine bereits verwendete oder sehr ähnliche Frage zu stoßen.

Prüfungsangst
Prüfungsangst geben nur weibliche Studierende an. Sie bezieht sich einerseits darauf, sich (im alten Studium) vor den zuhörenden Studierenden zu blamieren, andererseits darauf, dass Gelerntes in der Situation nicht mehr abrufbar ist. Die Angst vor der Person des Prüfer/der Prüferin oder vor dem Durchfallen spielt eine vernachlässigbare Rolle.

Einschätzung der Beziehung zwischen Lernaufwand und Reproduktionsleistung
Übereinstimmend geben Studierende beider Studienordnungen an, dass ein direkter Zusammenhang zwischen Lernaufwand und Prüfungsleistung bestehe, wobei Studierende des reformierten Studiums übereinstimmend den Stoffumfang als eine Limitierung der Lernintensität empfinden. Es wird, gewissermaßen zum Ausgleich für diese Bedrängnis, aber die Ansicht vertreten, dass es ausreicht, über ein Grundwissen zu verfügen, da durch die vorgegeben Antworten bereits die richtige erkannt werden könne.

Einschätzung des Einflusses des Prüfungsformats auf das Lernverhalten aus der Sicht der Studierenden
Studierende beider Studiengänge gaben übereinstimmend an, dass das Lernverhalten zweifellos von der Art der Prüfung bestimmt werde. Für eine mündliche Prüfung lerne man genauer und ausführlicher. Auch die Studierenden des Reformstudiums meinten, dass sie sich sicherlich eine andere Lernstrategie zurechtlegen würden, wenn sie sich auf mündliche Prüfungen vorbereiten müssten.

6. Diskussion

Die Fragestellung unserer Arbeit war, ob das Lernverhalten durch die Prüfungsmodalität gesteuert wird. Die Ergebnisse unserer Untersuchung zeigen, dass dies in einem Ausmaß, von dem wir überrascht waren, gegeben ist. Hierbei drängt sich die Frage auf, ob den Verantwortlichen bewusst ist, dass eine derart massive Beeinflussung des Lernverhaltens stattfindet und ob dieses von uns erhobene Lernverhalten im neuen Curriculum erwünscht ist.
Um einen Vergleich zu bemühen, es drängt sich bei der Entwicklung eines Curriculums mit dazugehörigem Prü-

[4] http://www.meduniwien.ac.at/bemaw/mue/downloads/mue_taetigkeitsbericht_20052006.pdf (1.6.2010)

fungswesen das Problem der Auswahl des richtigen Medikaments zur Behandlung einer Krankheit auf, mit allen Abwägungen von erwünschten und nicht erwünschten Wirkungen. Im alten Studium wurde die mündliche Prüfung mit ihren Unwägbarkeiten (Subjektivität, Tagesverfassung, Nachvollziehbarkeit, Sympathie, Verbalisierungsfähigkeit, etc.) als gravierender Nachteil empfunden. Studierende lernten mit dem kurzfristigen Ziel die nächste bevorstehende Prüfung zu bestehen, die Halbwertszeit des erworbenen Wissens wurde als zu gering erachtet, die Integration der unterschiedlichen medizinischen Disziplinen war in geringem Ausmaß gegeben, weil disziplinspezifisch gelernt und geprüft wurde.

Bei der Reform wurde versucht, durch Einführung einer schriftlichen Prüfung den Prüfungsprozess zu objektivieren, durch integrierte Themenblöcke, in welche alle relevanten Fachgebiete einfließen, die Integrationsleistung zu fördern und durch die Reduktion von Prüfungsereignissen die Behaltensleistung zu erhöhen.

Inwieweit diese, durch die Reform intendierten Ziele durch die Prüfungsstruktur erreicht wurden, kann im Rahmen dieser Untersuchung nur bedingt beurteilt werden; wir haben Indizien dafür gefunden, dass unsere Ergebnisse auf „unerwünschte Wirkungen" im Bereich des Lernverhaltens hinweisen: Studierende lernen oberflächlicher, was einerseits auf die zu bewältigende Stoffmenge, andererseits auf den Umstand, dass der Stoff nur rekogniert und nicht reproduziert werden muss, zurückzuführen ist. Es ist fraglich, ob dies nicht einen Nachteil für die spätere ärztliche Berufspraxis darstellt, in der ja Reproduktion und nicht Rekognition erforderlich ist.

Offenbar lernen Studierende im neuen Studium selten oder kaum in Gruppen oder mit Lernpartner/innen. Wir vermuten, dass auch dies dem geänderten Prüfungssystem zuzuschreiben ist, in dem die Prüfungsfragen eine Rekognition verlangen und daher verständlicherweise das Reproduzieren von den Studierenden nicht angestrebt wird. Die damit verbundene ausgeprägtere Vereinzelung der Studierenden in der Lernphase steht damit im Widerspruch zu der im Qualifikationsprofil explizit angestrebten Teamfähigkeit.

Im neuen Curriculum lernen die Studierenden vorwiegend anhand von Fragensammlungen und Vorlesungspräsentationen. Somit haben sie weder beim Lernen noch bei der Prüfung die Gelegenheit, das Gelernte eigenständig zu formulieren und dabei eventuelle Inkonsistenzen, Denkfehler oder Unvollständigkeiten bzw. das Nicht-Verstehen von Zusammenhängen zu erkennen. Aus unserer Sicht besteht die Gefahr, dass Basisfunktionen einer akademischen Ausbildung, nämlich das Erkennen von Zusammenhängen und Widersprüchen aus unterschiedlichen Quellen und das eigenständige Auflösen dieser Probleme, entfallen. Es ist uns bewusst, dass wir damit die Diskussion um Bildung versus Ausbildung berühren.

Es wäre daher aus den hier dargelegten Befunden zu überlegen, vermehrt neue Prüfungsformate wie multiple choice, Fallvignetten und open ended questions zu verwenden und dem problembasierten Lernen mehr Gewicht beizumessen. Der sicherlich damit verbundene Mehraufwand im Lehr- und Prüfungswesen wäre unserer Ansicht nach lohnend.

Literaturverzeichnis

Ebel, R.L. (1983): The practical validation of tests of ability. Issues Pract. pp. 7-10.

Hakstian, R.A. (1971): The effects of type of examination anticipated on test preparation and performance. pp. 319-324.

Schiefele, U. (2005): Prüfungsnahe Erfassung von Lernstrategien und deren Vorhersagewert für nachfolgende Lernleistungen. In: Artelt, C./ Moschner, B. (Hg.): Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis. Münster.

Wild, K.P./Schiefele, U. (1994): Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens . Zeitschrift für differentielle und diagnostische Psychologie 15. S. 185-200.

Frischenschlager, O./Mitterauer, L./Scharinger, I./Haidinger, G. (2007): Einfluss von Lernverhalten und Lernstrategien auf die paradoxen Geschlechtsunterschiede in den Erfolgsraten im Wiener Medizinstudium. In: Das Hochschulwesen, Jg. 55/Nr. 6, S. 175-179.

Haidinger G./Mitterauer, L./Rimroth, E./Frischenschlager, O. (2008): Lernstrategien oder strategisches Lernen? Gender-abhängige Erfolgsstrategien im Medizinstudium an der Medizinischen Universität Wien. Wiener Klinische Wochenschrift, Jg. 120/Nr. 2, S. 337-45.

Chorherr, O. (1994): Die Gruppendiskussion als Erhebungsverfahren. In: Arbeitskreis Qualitative Sozialforschung (Hg.): Verführung zum qualitativen Forschen. Wien.

Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. Hamburg.

Berg, B.L. (2009): Qualitative Research Methods for the Social Sciences (7th edition) Pearson, NJ, USA.

Linden, A. (2007): Transkriptionsregeln. URL: http://www.ph-freiburg.de/projekte/quasus/einstiegstexte-in-methoden-der-qualitativen-sozial-unterrichts-und-schulforschung/datenauswertung/transkriptionsregeln.html (1. 6. 2010)

Anhang: Qualifikationsprofil Humanmedizin der Medizinischen Universität Wien

Präambel

Die Medizinische Universität Wien setzt es sich zum Ziel, die Absolvent/innen des wissenschaftlichen Studiums der Humanmedizin zu handlungskompetenten Doktor/innen der gesamten Medizin (Dr. med. univ.) heranzubilden. Damit sie eine postpromotionelle Weiterbildung antreten können, müssen die Absolvent/-innen über jene intellektuellen, praktischen und einstellungsbezogenen Befähigungen verfügen, die im Qualifikationsprofil beschrieben werden.

Um diese Ziele zu erreichen, müssen Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen im Rahmen eines geeigneten Curriculums exemplarisch mit adäquaten Methoden ganzheitlich und integrativ gelehrt, gelernt und geprüft bzw. evaluiert werden.

Das hier vorliegende Qualifikationsprofil, das auf den genannten Bestimmungen des UniStG aufbaut, konstituiert sich aus den Bereichen: Wissen und Verständnis (1), Klinische Fertigkeiten und Fähigkeiten (2), Kommunikative Kompetenzen (3), Ärztliche Haltung (4) und Berufsrelevante Kompetenzen (5).

1 Wissen und Verständnis

1.1 Grundlegende Kenntnisse und Verständnis

1.1.1 der Strukturen und Funktionsmechanismen des weiblichen und männlichen menschlichen Körpers in allen seinen Entwicklungsphasen, in Gesundheit und Krankheit von der molekularen Ebene bis zum Gesamtorganismus

1.1.2 der menschlichen Psyche und ihre Entwicklungsphasen in Gesundheit und Krankheit

1.1.3 der Interaktionen des Individuums mit Gesellschaft und Umwelt

1.1.4 der Ziele, Strukturen und Prozesse von Gesundheitsförderung, Prävention, Diagnostik, kurativer wie palliativer Therapie, Pflege und Rehabilitation von akut bis chronisch verlaufenden Erkrankungen

1.1.5 der ethischen Prinzipien der Medizin

1.1.6 der Methoden der medizinisch-wissenschaftlichen Forschung
1.2 Detaillierte Kenntnisse und Verständnis häufiger oder dringlich zu behandelnder Gesundheitsstörungen und Krankheitsbilder sowie ihrer Behandlungskonzepte
1.3 Detaillierte Kenntnisse, Verständnis und wissenschaftliche Behandlung von speziellen Gebieten der Medizin, die vom Studierenden selbst ausgewählt werden müssen (Wahlelemente des Curriculums, Diplomarbeit)
1.4 Basiskenntnisse der Medizinischen Informatik, der Medizintechnik, des Medizinrechts, der Gesundheitsökonomie, der Qualitätssicherung und des Prozeßmanagements im Gesundheitswesen sowie des österreichischen Gesundheitssystems

2 Klinische Fähigkeiten und Fertigkeiten
2.1 Fähigkeit, fachspezifische Anamnese und relevanten Status effizient, problemorientiert, korrekt sowie in einer den Patient/innen gegenüber rücksichtsvollen Art zu erheben
2.2 Beherrschung klinischer Fertigkeiten, zu denen Ärzt/innen am Beginn ihrer Weiterbildung berechtigt sind (z.B. Wundversorgung, Blutabnahme, Anforderungen für weiterführende Untersuchungen klar zu formulieren, etc.)
2.3 Fähigkeit, Notfälle zu erkennen, richtig zu bewerten und erweiterte Erste Hilfe-Maßnahmen zu setzen
2.4 Fähigkeit, wichtige Differentialdiagnosen zu bedenken, zu begründen und einen zielführenden Untersuchungsplan zu entwerfen, um nach Möglichkeit zu einer Diagnose zu gelangen
2.5 Fähigkeit, für häufige Erkrankungen unter stationären und ambulanten Bedingungen ein begründetes Behandlungskonzept vorzuschlagen
2.6 Fähigkeit, Patient/innen jeden Lebensalters in Hinblick auf Gesundheitsförderung zu beraten

3 Kommunikative Kompetenzen
3.1 Fähigkeit, zuzuhören
3.2 Fähigkeit, Patient/innen und deren Angehörigen diagnostisches Vorgehen, Diagnose sowie therapeutisches Vorgehen verständlich und einfühlsam mitzuteilen und sie zur aktiven Krankheitsbewältigung zu motivieren
3.3 Fähigkeit, Patient/innen sowie deren Angehörigen schlechte Nachrichten rücksichtsvoll mitzuteilen und mit den dadurch ausgelösten Gefühlen umgehen zu können
3.4 Fähigkeit, mit Kolleg/innen (einschließlich Pflegepersonal und medizinnahen Berufen) klar, höflich und wirksam zu kommunizieren – insbesondere mit dem Ziel, Verständnis, Zusammenarbeit und gegenseitiges Lernen zu ermöglichen
3.5 Fähigkeit, sich im klinischen und im wissenschaftlichen Kontext sowohl mündlich als auch schriftlich präzise und verständlich mitzuteilen
3.6 Fähigkeit zur fachlichen Kommunikation in Englisch
3.7 Fähigkeit, die Informationstechnologien effizient zu nutzen

4 Ärztliche Haltung
4.1 Bereitschaft, die ethischen Prinzipien der Medizin in Praxis und Forschung anzuwenden
4.2 Respekt und Ehrlichkeit gegenüber Patient/innen und Kolleg/innen
4.3 Realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, Möglichkeiten und Grenzen sowie die Bereitschaft, daraus angemessene Konsequenzen zu ziehen
4.4 Verantwortungsbereitschaft und Genauigkeit
4.5 Bereitschaft, auf die kontinuierlichen Veränderungen in den medizinischen Wissenschaften und auf den gesellschaftlichen Wandel angemessen zu reagieren und zur Weiterentwicklung der Medizin in Wissenschaft und Praxis beizutragen
4.6 Bereitschaft auf medizinisch relevante geschlechtsspezifische, soziale und kulturelle Unterschiede einzugehen, bestehende Informationsdefizite aktiv aufzuarbeiten und rollenstereotype Verhaltensweisen zu vermeiden.

5 Berufsrelevante Kompetenzen
5.1 Wissenschaftliche Kompetenzen
5.1.1 Fähigkeit, relevante Forschungsfragen zu stellen, Hypothesen zu formulieren und unter Anleitung wissenschaftlich zu arbeiten
5.1.2 Fähigkeit, die jeweils wesentlichen Informationen zu erfassen, sie mit Kenntnissen aus verschiedenen Gebieten zu verknüpfen und kreativ zur Lösung von Problemen anzuwenden
5.1.3 Fähigkeit, Informationen, Situationen und Konzepte sachlich, logisch, kritisch und bewertend zu beurteilen
5.1.4 Fähigkeit zum selbstgesteuerten berufsbegleitenden Lernen
5.2 Soziale und organisatorische Kompetenzen
5.2.1 Bereitschaft und Fähigkeit, sich im Team einzugliedern und zusammenzuarbeiten, zu führen, zu delegieren und Konflikte zu lösen – insbesondere im Rahmen der interdisziplinären Zusammenarbeit
5.2.2 Fähigkeit zum Selbstmanagement und Bereitschaft, sich entsprechende Hilfe zu organisieren
5.3 Bildungskompetenz
5.3.1 Bereitschaft und Fähigkeit zur Vorbildwirkung
5.3.2 Grundlegende Fähigkeit, gesundheitsrelevantes Wissen in verständlicher Weise an Gesunde und Kranke zu vermitteln und entsprechende Einstellungen und Verhaltensweisen zu fördern

■ **Mag. Dr. Lukas Mitterauer,** Psychologe, Soziologe, Evaluator, Besondere Einrichtung für Qualitätssicherung, Universität Wien, E-Mail: lukas.mitterauer@univie.ac.at
■ **Dr. Oskar Frischenschlager,** ao. Universitäts-Professor für Medizinische Psychologie, Institut für Medizinische Psychologie, Zentrum für Public Health, Medizinische Universität Wien, E-Mail: oskar.frischenschlager@meduniwien.ac.at
■ **Dr. Gerald Haidinger,** ao. Universitäts-Professor für Sozialmedizin, Abteilung für Epidemiologie, Zentrum für Public Health, Medizinische Universität Wien, E-Mail: gerald.haidinger@meduniwien.ac.at
■ **Dr. Seham Abbas,** ehemals Diplomandin, Institut für Medizinische Psychologie, Zentrum für Public Health, Medizinische Universität Wien

Britta Fischer

Qualität der universitären Lehrerbildung – eine Herausforderung für deutsche Hochschulen

Britta Fischer

In many universities in Germany during the 80s and 90s, the teacher training was highly neglected. A connection between the lack of quality of teacher education in universities and the debate about the (allegedly or actually) unreadiness of high-school graduates to study was hardly established, although the criticism of schools is a home-made problem of the universities. With the Bologna reform attention had to be turned on the teacher training programs. Although there was - except for a few notable exceptions - basics of teacher education could not be maintained and the versatility prevailed, but they still gained a new attention. In her article **"Quality of teacher education in universities - A challenge for German Universities"** *Britta Fischer* (Bochum) introduces a quality framework that invites further operationalisation and can contributes to an increase of the quality of teacher education.

Die Frage nach der Qualität und damit nach der Wirksamkeit der Lehrerbildung ist nicht neu. Sie stellt sich jedoch infolge der wiederholten Feststellung von defizitären Leistungen des deutschen Schulsystems verstärkt (Blömke 2004, S. 60). In der Folge existieren Bemühungen um die Sicherung der Qualität der Lehrerbildung.
Veränderungen in den letzten Jahren sind dahingehend zu verzeichnen, dass mittlerweile Standards für den bildungswissenschaftlichen Teil der Lehrerbildung und fachbezogene sowie fachdidaktische Anforderungen vorliegen (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2004; 2008). Nach Terhart (2010, S. 13-14) ist zudem das Bewusstsein für die Bedeutung der Lehrerbildung an den Universitäten gestiegen, die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Studienseminaren hat begonnen und in jüngster Zeit hat sich die Forschungsaktivität zu den Prozessen und Wirkungen von Lehrerbildung verstärkt.
Trotz solcher erfreulichen Entwicklungen bleibt die Forderung nach einer verbesserten Lehrerbildung in Deutschland und damit nach gezielten Maßnahmen der Qualitätsentwicklung weiterhin bestehen. Hier setzt der vorliegende Beitrag an, indem er einen Orientierungsrahmen zur Qualität der Lehrerbildung an deutschen Hochschulen aufzeigt. Er gibt Anregungen, wie die Qualität der Lehrerbildung an Hochschulen gefasst werden kann und beschreibt damit zugleich verschiedene universitäre Evaluations- und Handlungsfelder.

1. Qualität in der universitären Lehreausbildung

Eine zentrale Herausforderung für die Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung an deutschen Hochschulen ist die Festlegung dessen, was überhaupt unter Qualität zu verstehen ist, die Definition einzelner Merkmale sowie letztlich die Messung von Indikatoren dieser Qualität.
Qualität, so die hier vertretene Meinung, entfaltet sich im Hinblick auf die Ziel- und Zweckerfüllung. Für die universitäre Lehrerbildung heißt dies, dass sie sich an der Nützlichkeit des von den Absolventen erworbenen Kompetenzprofils für die Bewältigung der Berufsanforderungen messen lassen und zugleich im Rahmen der Erstausbildung die Anschlussfähigkeit an die Ausbildungsziele der zweiten Phase berücksichtigen muss. Die Qualität von Hochschullehre in diesem Sinne zu konkretisieren, ist eine Aufgabe für das Qualitätsmanagement in der Lehrerbildung.

KMK Standards

Zwar hat die Kultusministerkonferenz hat 2004 Standards für die Bildungswissenschaften und 2008 ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für Fachwissenschaften und Fachdidaktiken formuliert, doch diese legen den zu erzielenden Output nur vage fest. Was mit den im bildungswissenschaftlichen Ausbildungsanteil zu erreichenden Kompetenzen gemeint ist, muss konkretisiert und auf die Praxis heruntergebrochen werden. Hinzu kommt, dass unklar bleibt, wo die einzelnen Kompetenzen ausgebildet werden sollen: an der Universität oder dem Studienseminar. Für die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anforderungen bleibt unklar, ob alles studiert werden muss, was mittels der Forderungen benannt worden ist. Darüber hinaus bemängelt Oelkers (2009, S. 28), dass die Empfehlungen von den Fächern ausgehen. „Die Optik der Empfehlungen ist die der Universität und nicht damit zugleich auch der anderen Ausbildungsphasen, geschweige denn der Praxis."

Output-, Prozess- und Inputqualität

Qualitätsentwicklung der universitären Lehrerausbildung bedeutet damit zunächst einmal die Ziele der Ausbildung festzulegen. Genauer gesagt, es geht darum, Standards zu definieren. Standards sind Ziele, die für einen bestimmten Zeitraum gültig sind und deren Erreichung überprüfbar ist. Der erste Aspekt verweist darauf, dass Standards sich z.B. infolge veränderter Anforderungen an die Lehrerbildung ändern können. Die Überprüfbarkeit der Zielerreichung macht die Notwendigkeit der Erfassbarkeit deutlich. Messbare Ziele sind die Voraussetzung für einen empirisch gesicherten Vergleich der Wirkung und Wirksamkeit der Lehrerbildung. Erst dann lässt sich ermitteln, ob Maßnahmen der Qualitätsentwicklung sich auch tatsächlich auf den Fähigkeitsstand der Absolventen auswirken (Terhart 2006, S. 34).

Für die Ableitung von konkreten Maßnahmen zur Veränderung der Outputqualität der universitären Lehrerbildung ist jedoch die Auseinandersetzung mit Prozess- und Inputvariablen notwendig. Aus ihnen können Ursachen für mögliche Defizite in den erworbenen Kompetenzprofilen und damit Hinweise für notwendige Veränderungen abgeleitet werden (Wottawa, 2005, S. 295). Qualitätsmanagement in der universitären Lehrerbildung greift demzufolge drei Qualitäten auf: die Input-, Prozess- und Outputqualität.

Tabelle 1: Qualitätsrahmen

Qualitätsbereiche und Kriterien
Qualitätsbereich: Ausbildung von Studierenden
1 Lehrveranstaltungen
2 Praxissemester
3 Beratung
4 Prüfungen
Qualitätsbereich: Unterstützungsangebote und allgemeine Beratung
1 Unterstützungsangebote
2 Berufswahl- und Studienberatung
Qualitätsbereich: Außenbeziehungen
1 Zusammenarbeit Schule - Hochschule
2 Zusammenarbeit Studienseminare/Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung - Hochschule
3 Zusammenarbeit mit weiteren Institutionen
Qualitätsbereich: Studiengangs- und Veranstaltungsmanagement
1 Studierbarkeit
2 Verwaltung und Organisation von Lehrveranstaltungen
3 Prüfungen
4 Informationsvermittlung
5 Studiengangsberatung
Qualitätsbereich: Führung und Fakultäts- bzw. Institutsmanagement
1 Führung und Fakultäts- bzw. Institutsmanagement
2 Personalgewinnung und Personalentwicklung
Qualitätsbereich: Professionalität der Hochschullehrern
1 Kooperation mit anderen Hochschullehrern
2 Praxis der Weiterqualifizierung
3 Umgang mit beruflichen Anforderungen und Belastungen
Qualitätsbereich: Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften
1 Bedarfsorientierung
2 Kriterien effektiver Gestaltung von Fort- und Weiterbildungsangeboten
Qualitätsbereich: Forschung
1 Forschungsförderung
2 Qualifizierung von wissenschaftlichem Nachwuchs
3 Verknüpfung von Forschung und Entwicklung
Qualitätsbereich: Ergebnisse und Wirkungen/Bildungsqualität
1 Kompetenzerwerb im Laufe und am Ende der universitären Ausbildung
2 Nachhaltigkeit von Bildungsprozessen
3 Berufs- und Laufbahnerfolg
4 Ausbildungszufriedenheit
Qualitätsbereich: Zentrum für Lehrerbildung/Professional School of Education
1 Verankerung der Lehrerbildung als Queraufgabe der Universität
2 Initiierung und Begleitung der Zusammenarbeit der beteiligten Fakultäten
3 Vertretung der Institution nach außen
4 lehramtsspezifische Beratung

2. Orientierungsrahmen zur Qualität universitärer Lehrerbildung

Vor diesem Hintergrund, und unter Rückgriff auf Konzepte und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung im Schul- und Hochschulbereich sowie auf Erkenntnisse aus Expertisen und wissenschaftlichen Untersuchungen zur Lehrerbildung, wurde ein Orientierungsrahmen zur Qualität der universitären Lehrerbildung erarbeitet. Er gibt Anregungen, wie die Qualität der Lehrerausbildung an der Hochschule konkreter gefasst werden kann und beschreibt damit zugleich verschiedene universitäre Evaluations- und Handlungsfelder. Benannt werden unterschiedliche Qualitätsbereiche, die durch Kriterien genauer beschrieben werden (siehe Tabelle 1). Sie stellen das höchste Konkretisierungsniveau innerhalb des Orientierungsrahmens dar. Dabei muss beachtet werden, dass aufgrund der inhaltlichen Zusammenhänge zwischen den Bereichen und Kriterien Überscheidungen und Verflechtungen bestehen.

3. Ausblick

„Eine hohe Qualität der Hochschulausbildung ist unverzichtbares Kriterium einer autonomen, selbst verantworteten Hochschulsteuerung“ (Kundel/Wesel/Zantopp,

2008, S. 170). Lehrerbildung hat keinen Selbstzweck, sondern sie dient einem Zweck und muss ihrem Auftrag gerecht werden. Um diesen bestmöglich erfüllen zu können, umfasst das Qualitätsmanagement der universitären Lehrerbildung viele verschiedene Qualitätsbereiche. Es stellt damit in gewisser Weise eine Mammutaufgabe für die Akteure dar.

Die hier aufgezeigten Bereiche geben eine erste Orientierung für die Entwicklung von Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrerbildung an deutschen Universitäten. Mit dem Qualitätsrahmen „universitäre Lehrerbildung" wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, zudem müssen die aufgezeigten Kriterien in einem nächsten Schritt konkretisiert werden. Dies verlangt eine entsprechende Expertise in den einzelnen Qualitätsbereichen.

Im Sinne einer Qualitätsverbesserung des Orientierungsrahmens selbst müssen die aufgestellten Kriterien und insbesondere die zu entwickelnden Indikatoren/Standards geprüft, erweitert, ausdifferenziert oder aufgrund einer nicht hinreichenden Aussagekraft wieder verworfen werden. In diesem Sinne stellt der Orientierungsrahmen keine abschließende Beschreibung der Qualität der universitären Lehrerbildung dar.

Qualität der universitären Lehrerbildung ist damit in dreifacher Hinsicht eine Herausforderung. Hinsichtlich des Umfangs und der Komplexität der Anforderungen, der notwendigen Expertisen für die Qualitätsarbeit und des Entwicklungsstandes der Vorstellungen zur Qualität der Lehrerbildung.

Literaturverzeichnis

Blömeke, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung (S. 59-91). In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 59-91.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Zugriff am 03.01.2010 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 08.12.2008). Zugriff am 03.01.2010 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile.pdf

Kundel Wesel, B./Zantopp, J. (2008): Qualitätssicherung in der universitären Lehrerbildung. Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Grenzen. Theoretische Studie und empirische Befunde. Dissertation, Universität Duisburg-Essen, Fachbereich Bildungswissenschaften. Zugriff am 19.01.2010 unter http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-20761/Diss.Kunde_Zantopp.pdf

Oelkers, J. (2009): "I wanted to be a good teacher…" Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Zugriff am 11.01.2010 unter http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/06832.pdf

Terhart, E. (2006): Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: H. Hilligus/A./Rinkens, H.-D. (Hg.): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Berlin, S. 29-42.

Terhart, E. (2010): Was hat sich in der Lehrerbildung getan? – Ein Rückblick. In: Wernstedt, R./John-Ohnes, M. (Hg.): Der Lehrerberuf im Wandel. Wie Reformprozesse Eingang in den Schulalltag finden können. Bonn, S. 11-15.

Wottawa, H. (2005): Der lange Weg von der studentischen Lehrveranstaltungsbeurteilung zu einem Qualitätsmanagement der Lehre. In: M. Kerres, M./Keil-Slawik , R. (Hg.): Hochschulen im digitalen Zeitalter: Innovationspotenziale und Strukturwandel. Münster, New York, München, Berlin, S. 291-300.

■ **Dr. Britta Fischer,** wissenschaftliche Mitarbeiterin, Zentrum für Lehrerbildung, Ruhr-Universität Bochum, E-Mail: britta.fischer@rub.de

Reihe Witz, Satire und Karikatur über die Hochschul-Szene

im Verlagsprogramm erhältlich:

Otto Wunderlich (Hg.):

Entfesselte Wissenschaft.

Bielefeld 2004, ISBN 3-937026-26-6, 188 S., 19.90 Euro

Winfried Ulrich:

Da lacht der ganze Hörsaal. Professoren- und Studentenwitze.

Bielefeld 2006, ISBN 3-937026-43-6, 120 S., 14.90 Euro

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

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1/2010
Forschungsentwicklung

Axel Horstmann
Steuerung durch Programmförderung

Martin Winter & Reinhard Kreckel
Wettbewerbsfähigkeit durch Kooperation?
Zur Zusammenarbeit von Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen

Martin Kagel, Tim Kawalun & Gesa Krey
Der Innovations-Inkubator Lüneburg: Europäische Strukturpolitik im Geiste der Lissabon-Strategie

René Krempkow
Wissenschaft oder Wirtschaft? - Arbeitsmarkt und Perspektiven für Promovierte in Deutschland

HM

Hochschulmanagement

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

HM 3/2010: 12. Workshop Hochschulmanagement 2010 in Flensburg

Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung von Leitungskonzepten für Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Herbert Grüner, Eva Fraedrich & Paul Darius
Der Dritte Zyklus im Bologna-Prozess – neue Möglichkeiten zur Qualifikation des künstlerischen Nachwuchses?

Organisations- und Managementforschung

Roland Bloch, Anja Franz & Carsten Würmann
Wer lehrt was unter welchen Bedingungen? Zur Struktur akademischer Lehre an deutschen Hochschulen

Sonja Lück
Hochschulforscher oder Hochschullehrer? Eine Panel-Daten-Analyse wirtschaftswissenschaftlicher Bachelor- und Master-Kurse

Heiko Breitsohl, Sascha A. Ruhle & Michael J. Fallgatter
Selbstbindung potenzieller Wissenschaftler – Ausprägung und Wirkung des Organizational Commitments studentischer Hilfskräfte

Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte

Fred G. Becker, Wögen N. Tadsen, unter Mitarbeit von Ralph Stegmüller & Elke Wild
Entwicklung eines Interviewleitfadens auf Basis einer bezugsrahmenorientierten Forschungsmethodik – am Beispiel des Projekts „Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre' im Rahmen des Inplacement (MogLI)"

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 2/2010
Beratung von ausländischen Studierenden

Christian Thimme
Ausländische Studierende in Deutschland: Betreuungsinitiativen des Deutschen Akademischen Austauschdienstes und der Hochschulen

Anna Wojciechowicz
Welchen Bedarf an Beratung haben studieninteressierte Schülerinnen mit Migrationshintergrund beim Übergang Schule-Studium?

„Wir strengen uns mehr an!"
ZBS-Interview mit Britta Baron, University of Alberta, Kanada

Jessica Ana Maria Price
Systemic support needed for international graduates with psychosis to continue their academic work in Europe

Studierendenforschung

Julia Willich
Informationsverhalten und Entscheidungsfindung von Studienberechtigten bei der Studien- und Berufswahl - Ergebnisse der HIS-Studienberechtigtenbefragung 2008

Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte

Hubert Liebhardt, Katrin Prospero, Johanna Niehues & Jörg M. Fegert
Evidenzbasierte Beratung und Studienverlaufsmonitoring für studierende Eltern in der Medizin - Ein Praxisbeispiel an der Universität Ulm

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung
Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

POE 1/2010
Varianten der Betreuung studentischen Lernens:
Tutorien und Mentoring

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Christian K. Karl
Ausgezeichnet – Hochschuldidaktische Innovationen in den Bauwissenschaften

Ingeborg Stahr & Franz Bosbach
Gut beraten: Das Mentoring-System der Universität Duisburg-Essen

Nicole Auferkorte-Michaelis & Annette Ladwig
Kompetenzentwicklung ECTS-kreditiert: Lernen im Tutorienprogramm an der Universität Duisburg-Essen

Tobina Brinker, Anne Barkey & Eva-Maria Schumacher
Studienbegleitende Tutorien zur Beratung und Unterstützung der Studierenden im Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Bielefeld

Wolff-Dietrich Webler
Sekretärinnen mit besonderen Aufgaben - eine vergessene Gruppe der PE? Konzept zur Aus- und Weiterbildung von exponierten Sekretärinnen bzw. Assistentinnen der Hochschulleitung

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Anja von Richthofen, Ina Voigt & Michael Lent
Weiterentwicklung der Berufungsverfahren an Hochschulen
Teil 2: Erfahrungsberichte

QiW

Qualität in der Wissenschaft
Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 2/2010
Qualitätsentwicklung

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Katrin Thumser-Dauth, Anne Töpfer & Frank Gießelmann
Evaluation von Lehre und Studium auf drei Ebenen – Das Stuttgarter Evaluationsmodell

Gerald Gaberscik
Überlegungen zum Thema Qualität in Lehre und Studien sowie Forschung und Technologie

Gregor Bechtold & Jennifer Kreß
Projekt „Clusterakkreditierung als Vorbereitung zur Systemakkreditierung"

Wolff-Dietrich Webler
Qualitätsfördernde Wirkungen individueller Lehrpreise?

UVW

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 UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Christa Cremer-Renz & Bettina Jansen-Schulz (Hg.): Innovative Lehre – Grundsätze, Konzepte, Beispiele der Leuphana Universität Lüneburg

Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

Mit dem Wettbewerb „Leuphana-Lehrpreis“ sucht die Leuphana Universität Beispiele für innovative Lehrveranstaltungen mit überzeugenden Konzepten und lernmotivierenden Lehr- Lernarrangements, um mehr Studierende für Präsenzveranstaltungen zu begeistern und Lehrende zu gewinnen, ihrem Lehr-Lernkonzept stärkere Aufmerksamkeit entgegen zu bringen.

Nicht nur die Kunst der verbalen und visuellen Präsentation macht eine gute Lehrveranstaltung aus, sondern gerade auch die Darbietung des Fachwissens und die besondere Bedeutung der Aktivierung, Motivierung und Kompetenzentwicklung der Studierenden. Das Schaffen kompetenter Arbeitsbeziehungen sowie die Förderung der Selbstorganisation der Studierenden und ihre Befähigung zur verstärkten Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess zeichnen gute Lehre aus.

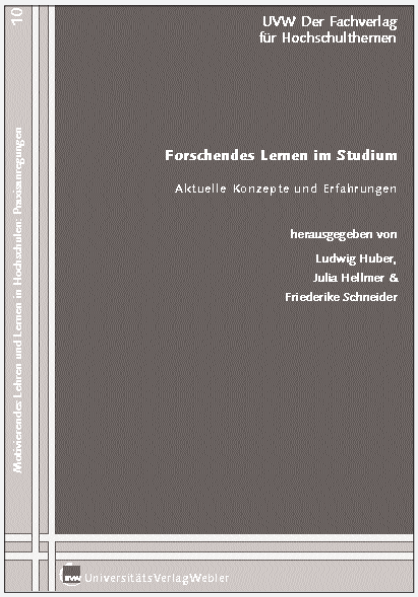
Mit dem Lehrpreis belohnt die Hochschule besonders herausragende innovative Lehrveranstaltungen der verschiedenen Disziplinen mit unterschiedlichsten innovativen Veranstaltungsformen: Vorlesung, Seminar, Kolloquium, Projekt und Übungen, Exkursionen. Alle stellen Grundmuster didaktischen Handelns dar, die oft in vielfacher Mischform und Kombinatorik den Lernenden ein Angebot unterbreiten, die vielfältigen Lernaufgaben optimaler zu bewältigen.

In diesem Band werden zehn prämierte Lehrveranstaltungen aus drei Jahren (2007, 2008, 2009) präsentiert. Umrahmt werden die Beispiele von Texten zu Grundlagen guter und genderorientierter Lehre, der Entwicklung von Hochschuldidaktik und in dem Zusammenhang der Lehrpreisentwicklung, zur hochschulpolitischen Position von Lehre im Wissenschaftsbetrieb und von Perspektiven von Studierenden und hochschuldidaktischer Forschung.

ISBN 3-937026-62-2, Bielefeld 2010, ca. 325 Seiten, 39.80 Euro

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

Ludwig Huber, Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen



ISBN 3-937026-66-5, Bielefeld 2009, 227 Seiten, 29.60 Euro

Das Konzept des Forschenden Lernens, das vor 40 Jahren von der Bundesassistentenkonferenz ausgearbeitet wurde und weithin großes Echo fand, gewinnt gegenwärtig erneut an Aktualität. Im Zusammenhang mit dem „Bologna-Prozess“ werden Anforderungen an die Entwicklung allgemeiner Kompetenzen der Studierenden gestellt, zu deren Erfüllung viel größeres Gewicht auf aktives, problemorientiertes, selbstständiges und kooperatives Arbeiten gelegt werden muss; Forschendes Lernen bietet dafür die einem wissenschaftlichen Studium gemäße Form.
Lehrenden und Studierenden aller Fächer und Hochschularten, die Forschendes Lernen in ihren Veranstaltungen oder Modulen verwirklichen wollen, soll dieser Band dienen. Er bietet im ersten Teil Antworten auf grundsätzliche Fragen nach der hochschuldidaktischen Berechtigung und den lerntheoretischen Gründen für Forschendes Lernen auch schon im Bachelor-Studium. Im zweiten Teil wird über praktische Versuche und Erfahrungen aus Projekten Forschenden Lernens großenteils aus Hamburger Hochschulen berichtet. In ihnen sind die wichtigsten Typen und alle großen Fächerbereiche der Hochschulen durch Beispiele repräsentiert. Die Projekte lassen in ihrer Verschiedenartigkeit die unterschiedlichen Formen und Ausprägungsgrade erkennen, die Forschendes Lernen je nach Fach annehmen kann (und auch muss); zugleich zeigen sie die reizvolle Vielfalt möglicher Themen und Formen. Im dritten Teil werden in einer übergreifenden Betrachtung von Projekten zum Forschenden Lernen Prozesse, Gelingensbedingungen, Schwierigkeiten und Chancen systematisch zusammengeführt.
Insgesamt soll und kann dieses Buch zu immer weiteren und immer vielfältigeren Versuchen mit Forschendem Lernen anregen, ermutigen und helfen.

Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

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