

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

- Zur Bedeutung von Praxisbezügen in der Hochschulbildung
- Studienintegrierende Ausbildung – Ein neuer Weg zur Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung?
- Hochschulbildung in Zeiten von Corona – Kompetenzentwicklung zwischen Gesundheit und Digitalisierung sozial einbetten
 - Welche Bedeutung hat Persönlichkeitsbildung im Kontext von Qualitätssicherung?
- Strukturelle Gerechtigkeitsaspekte bei der Einführung eines Studieneignungstests im Studiengang Bachelor Psychologie
 - Was Logfiles uns verraten können – Nutzung multipler Datenquellen zur Evaluation digitaler Lehre
 - Selbstwirksamkeitserwartungen im Hochschulstudium
Ausprägungen und mögliche Einflussfaktoren bei den allgemeinen, studiumsspezifischen und berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen
- Forschendes Lernen in der Hochschule – Ein Ansatz und dessen Lernauswirkungen im Kontext der Fallstudienarbeit
- Anmerkungen zur erklärten „Bildungsferne“ von Familien und ganzen Schichten
Ein essayistischer Zwischenruf zum diffusen Bildungsbegriff

Herausgeber*innen

Sabine Behrenbeck, Dr. phil., Wissenschaftsrat Köln
Sandra Buchholz, Prof. Dr., Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW), Hannover
Annette Fugmann-Heesing, Dr. jur., Unternehmensberaterin, Berlin
Sylvia Heuchemer, Prof. Dr., Technische Hochschule Köln
Sabine Koch, Mag.art., MSc., Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien

Georg Krücken, Prof. Dr. phil., Universität Kassel
Antje Mansbrügge, Dr., Stiftung Innovation in der Hochschullehre, Hamburg
Uwe Schmidt, Prof. Dr. phil., Universität Mainz
Beate A. Schücking, Prof. Dr. med., Universität Leipzig
Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)
Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin

Hinweise für die Autor*innen

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

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autor*innenhinweisen“ auf unserer Website:

www.universitaetsverlagwebler.de

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

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung

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

Grafik:

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

Druck:

Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen:

Das HSW veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten.

Erscheinungsweise:

6mal jährlich

Satz: UVW

Redaktionsschluss: 25.05.2021

Produkte des **UniversitätsVerlagWebler** sind im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag erhältlich – auch im Vertriebsbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung per E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Bestellung per Fax: 0521/923 610-22

Bezugspreis:

Jahresabonnement: 98€/Einzelheft: 19€/Doppelheft: 34€
Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht bis 6 Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird.

Copyright:

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

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

1

Hochschulentwicklung und -politik

Sylvia Heuchemer

Zur Bedeutung von Praxisbezügen in der Hochschulbildung

5

Volker Meyer-Guckel

Studienintegrierende Ausbildung – Ein neuer Weg zur Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung?

9

Michael Krohn

Hochschulbildung in Zeiten von Corona – Kompetenzentwicklung zwischen Gesundheit und Digitalisierung sozial einbetten

12

Hochschulforschung

Uwe Schmidt

Welche Bedeutung hat Persönlichkeitsbildung im Kontext von Qualitätssicherung?

17

Cordelia Menz, Juliane Rutsch & Birgit Spinath
Strukturelle Gerechtigkeitsaspekte bei der Einführung eines Studieneignungstests im Studiengang Bachelor Psychologie

24

Pascale Stephanie Petri & Sang-Min Park

Was Logfiles uns verraten können – Nutzung multipler Datenquellen zur Evaluation digitaler Lehre

31

Anne-Sophie Rosati & Karin Schleider

Selbstwirksamkeitserwartungen im Hochschulstudium
Ausprägungen und mögliche Einflussfaktoren bei den allgemeinen, studiumsspezifischen und berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen

39

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Janine Tögel, Uwe Faßbender & Matthias Pilz

Forschendes Lernen in der Hochschule – Ein Ansatz und dessen Lernauswirkungen im Kontext der Fallstudienarbeit

47

Diskussionsforum

Wolff-Dietrich Webler

Anmerkungen zur erklärten „Bildungsferne“ von Familien und ganzen Schichten – Ein essayistischer Zwischenruf zum diffusen Bildungsbegriff

52

In eigener Sache

Vorstellung der neuen Mitglieder im Herausgeberkreis 58

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

1+2 | 2021

20 Jahre!

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschule & Wissenschaft

Forschungsberichte - Fachzeitschriften - Ratgeberliteratur - Campus-Literatur

(2001–2021)

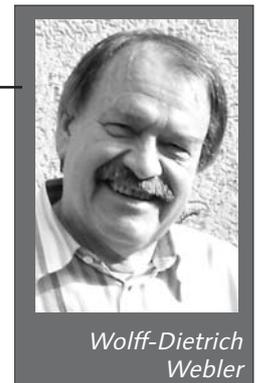
Der UVW publiziert Buchreihen und folgende sechs referierte Fachzeitschriften:

- **HSW – Das Hochschulwesen.** Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik.
- **FO – Forschung.** Politik – Strategie – Management.
- **HM – Hochschulmanagement.** Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen.
- **P-OE – Personal- und Organisationsentwicklung** in Einrichtungen der Lehre und Forschung. Forum für Führung, Moderation, Training, Programm-Organisation.
- **QiW – Qualität in der Wissenschaft.** Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration.
- **ZBS – Zeitschrift für Beratung und Studium.** Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte.



Nähere Informationen und Kontakt: www.universitaetsverlagwebler.de

Wolff-Dietrich Webler



Wolff-Dietrich
Webler

Kontexte der in dieser Ausgabe veröffentlichten Beiträge

Die Ausgabe 1+2/2021 des HSW versammelt 8 Aufsätze, einige stärker dem jeweiligen Überblick dienend, andere spezifische Beiträge in einem Spezialgebiet bietend. *Dauerthema der Hochschulentwicklung sind die Ziele des Studiums.* Sie spiegeln die Interessen, die Erwartungen, denen sich Hochschulen gegenüber sehen. 5 Beiträge in dieser Ausgabe nähern sich dem Thema aus unterschiedlichen Richtungen. Dazu kommt ein Text, der zum Streit über den Begriff „Bildungsferne“, seine Unklarheit und seine diffamierende Wirkung einlädt. Schließlich werden 5 neue Mitglieder im Herausgeberkreis vorgestellt – alles Frauen mit spannenden Lebensläufen, die das HSW in das 7. Jahrzehnt seines Bestehens begleiten werden.

Ziele des Studiums: die Verbindung von Theorie und Praxis

Sylvia Heuchemer: Zur Bedeutung von Praxisbezügen in der Hochschulbildung

In der Geschichte der Hochschulen galt die Verbindung von Theorie und Praxis als besonders anspruchsvoll. Im Mittelalter sollte die Artistenfakultät als „untere Fakultät“ für die Propädeutik sorgen – ein Grundstudium der septem artes liberales für alle. Die drei höheren Fakultäten (auch Berufsfakultäten genannt) Theologie, Jura und Medizin mit ihrer beruflichen Sozialisation waren auf die Verbindung von Theorie und Praxis gerichtet – mit dem Ziel der Berufsbefähigung. Die Universitäten waren höhere Lehranstalten mit einem feststehenden Lehrkanon. Das änderte sich im Laufe des 18. Jh. mit dem Recht zur Forschung grundlegend. Mit dem Funktionswandel der Artistenfakultät zur Philosophischen Fakultät für alle geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer (und seit dem 19. Jh. die Vorbereitung zumindest der Gymnasiallehrer) wurden die Aufgaben komplexer. Hier kann nicht die Universitätsgeschichte seit dem 18. Jh. dargestellt werden (verbunden mit dem Zeitalter der Aufklärung), aber seitdem zeigt die Debatte um die Ziele des Studiums immer neue Facetten. Berühmt geworden ist die Antrittsvorlesung Friedrich Schillers von 1789 „Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?“ mit seiner Unterscheidung von „Brotgelehrten“ und „philosophischen Köpfen“. Während es traditionell immer Medizinerausbildung, Juristenausbildung hieß, kam es – auch unter dem Einfluss der Philo-

sophie – zu einer Bildungsdebatte, in der den Vorstellungen Wilhelm von Humboldts angesichts seiner Aufgabe der Neuordnung des preußischen Bildungswesens großes – bis in die Gegenwart reichendes – Gewicht zukam.

In der Kombination aus persönlichem Erkenntnisinteresse und massivem öffentlichen Verwertungsinteresse von Seiten der Träger der Universität verloren Lehre und Studium im Verhältnis zur Forschung zwar graduell an Bedeutung, blieben aber als Ausbildungsorte der Elite des Staates auch in ihren Loyalitätserwartungen an die neue Generation bestimmend. Erst W. v. Humboldt führte mit dem Referendariat eine eigene Praxisphase (auch für das Lehramt an Gymnasien) ein, weil er die allzu enge, dauernd nach dem praktischen Nutzen fragende Haltung ablösen wollte (die schon Schiller mit „Brotgelehrten“ und „philosophischen Köpfen“ beschäftigt hatte). Humboldt wollte bekanntlich erreichen, dass sich die Studierenden zunächst einmal in vollem Umfang auf Wissenschaft einließen. Nicht die Praxis(tauglichkeit), sondern die Theorie sollte in der 1. Phase des Studiums im Vordergrund stehen, das Einlassen auf die persönlichkeitsprägende Wissenschaft und ihre Erkenntnisregeln als Verhaltensmerkmale mit dem Ziel der Bildung durch Wissenschaft, Bildung im Medium von Wissenschaft. Auch wollte er für die Forschung erreichen, dass sie sich zunächst einmal auf die reine Erkenntnis einlassen konnte – ohne die sofortige Frage nach ihrer Brauchbarkeit.

Dieser Ansatz hatte Universitäten in Laufe der letzten 150 Jahre dazu verführt, den Praxisbezug hintanzustellen oder gleich ganz in die 2. Phase der Ausbildung zu verweisen. Ein Fach wie die Chemie, das Praxisbezüge vorsah (vgl. Justus Liebig in Gießen ab 1822), war im weiteren Laufe des 19. Jh. von Diskriminierung betroffen. Viele Wissenschaftler*innen wollten die Gleichung Praxisnähe = Verwertungsnahe = Abhängigkeit nicht akzeptieren und hielten großenteils Abstand. Insbesondere die Fächer der wachsenden und sich schnell ausdifferenzierenden Philosophischen Fakultät hatten aus Sicht der Studierenden dann, wenn sie nicht in ein Referendariat führten, einen zu geringen Praxisbezug, und spätestens seit den 1960er Jahren nahm studentische Kritik daran ständig zu. Gleichzeitig thematisierten die Studierenden das, was die Fachvertreter mit ihrer Praxisdistanz auch meinten: Nicht in die Abhängigkeit von mächtigen Wirtschaftsinteressen oder politischen Interessen zu geraten (siehe in jüngerer Zeit die Debatte um Kriterien der For-

schungsförderung auf europäischer Ebene oder die neueste Debatte um Transferforderungen in der deutschen Wissenschaftspolitik). Insofern ging es auch hier um eine Balance zwischen gegensätzlichen Interessen. Der Schritt von der Theorie in praktisches (nicht nur berufspraktisches) Handeln kam in den meisten Studiengängen zu kurz.

Als die Politik infolge der verschärften Kritik der Studentenbewegung an der Praxisferne des Studiums schließlich die Hochschulen im Hochschulrahmengesetz verpflichten wollte, in Lehre und Studium diesen Transfer in die Praxis aufzunehmen, spitzte sich die Kontroverse noch einmal über der Frage zu, ob ein genereller Praxisbezug (zu privater, beruflicher und öffentlich-politischer Praxis) herzustellen sei oder nur ein Berufsbezug. Da viele Fächer der Geistes- und Sozialwissenschaften außerhalb des Lehramts Erkenntnisfelder waren, aber nicht direkt auf ein eng bestimmtes Berufsfeld (Geschichte? Philosophie?) hinführen konnten, weil ihre Absolvent*innen nicht enger fokussiert in die Berufspraxis wechselten, wollten sie nur eine Verpflichtung zu breitem Praxisbezug akzeptieren, nicht aber den viel engeren Berufsbezug. In dem § 7 HRG fand dann im Versuch zu einer salomonischen Formulierung als „berufliches Tätigkeitsfeld“ doch nur ein erweiterter Berufsbezug Eingang.¹ Rd. 25 Jahre später, in der Bologna-Reform, flammte die Debatte erneut auf, weil Employability viel zu eng auf berufliche Verwendung zugeschnitten war. Erst als 7 Jahre später auch citizenship zum gleichberechtigten Studienziel erklärt wurde, kamen die übrigen Dimensionen des Praxisbezuges dazu. Über diese Zieldebatte hinaus ging es immer auch um deren praktische, d.h. didaktische Anbahnung im Studium, beginnend mit einer Definition des Begriffs „Praxis“. Diese Seite des Problems nimmt sich *Sylvia Heuchemer* in ihrem Beitrag vor: „Zur Bedeutung von Praxisbezügen in der Hochschulbildung“. Dabei geht sie auch darauf ein, ob das Hochschulsystem mit der Zerteilung in theoriebezogene Universitäten und praxisbezogene Hochschulen für Angewandte Wissenschaften noch zutreffend beschrieben sei und macht selbst einen Diskussionsvorschlag. Bei genauer Betrachtung hat sich längst ein Kontinuum herausgebildet – in grober Form zwischen ganzen Hochschulen, bei genauer Betrachtung aber auf der Ebene von Fachbereichen gleicher bzw. ähnlicher Fachrichtungen.

Seite 5

Volker Meyer-Guckel: **Studienintegrierende Ausbildung – Ein neuer Weg zur Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung?**

Aus ursprünglich statusstrategischen, historischen Gründen (siehe den Beitrag von Webler in diesem Heft), ist es im 18. und 19. Jh. in Deutschland zu einer verschärften Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung gekommen. Diese Entwicklung erweist sich in der Gegenwart als zunehmend dysfunktional, sodass die Suche nach Lösungen längst eingesetzt hat. Eine davon – sehr erfolgreich – war das duale Studium in verschiedenen Varianten – eine Lösung, die jedoch die Entscheidung für ein Studium bereits voraussetzte. Oft aber ist diese Wahlentscheidung noch unklar, die Zahl der Fehlentscheidungen hoch. Auf dem Hintergrund dieser Aus-

gangssituation stellt *Volker Meyer-Guckel* eine neue, aussichtsreiche Variante vor, die bereits an 5 Stellen in Deutschland erprobt wird bzw. deren Erprobung unmittelbar bevorsteht: „Studienintegrierende Ausbildung – Ein neuer Weg zur Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung?“ Voraussichtlich in der nächsten HSW-Ausgabe wird auf den umfangreichsten dieser Modellversuche eingegangen: Die Berufliche Hochschule Hamburg (BHH).

Seite 9

Michael Krohn: **Hochschulbildung in Zeiten von Corona – Kompetenzentwicklung zwischen Gesundheit und Digitalisierung sozial einbetten**

Wie bekannt, wurde das digitale Sommersemester 2020 als vorübergehende Erschwerung angesehen, die mit entsprechender – auch digitaler – individueller Improvisation relativ gut zu bewältigen sein würde. Bewältigung der Technik und der digitalen Lehre standen im Vordergrund. Erst allmählich dämmerte den Beteiligten, dass die neue Situation neben den materiellen auch psychische Folgen haben könnte – insbesondere für Erst- und Zweitsemester, die den normalen Studienbetrieb noch nie kennen gelernt hatten. Wenn sie an den Hochschulort gezogen waren, litten sie in der kollektiven Quasi-Quarantäne unter Vereinsamung. Das mildeste Signal bestand darin, dass viele Studierende bei den digitalen Treffen ihre Kamera nicht einschalteten – nicht ahnend, dass sie damit indirekt ihre Isolierung noch verstärkten. Hier ist nicht der Raum, im Detail darauf einzugehen. Aber immer größere gesundheitliche Folgen der Isolation wurden erkennbar. Als deutlich wurde, dass der ersten noch weitere Covid 19-Wellen folgten, wurde klar, dass hier umfassende Lösungsstrategien entwickelt werden mussten. *Michael Krohn* hat den inzwischen vorliegenden Forschungsstand zusammengetragen und Forderungen entwickelt, die er in seinem Artikel „Hochschulbildung in Zeiten von Corona – Kompetenzentwicklung zwischen Gesundheit und Digitalisierung sozial einbetten“ präsentiert. Eine erste Forderung lautet: Strategien für die digitale Hochschulbildung – Vernetzung statt Zersplitterung. Aber dann werden die Forderungen breiter. Er übernimmt ein Zitat, das seine Linie zutreffend beschreibt: „Für die erfolgreiche Potenzialnutzung wird eine hochschulweite Digitalisierungsstrategie in der Lehre notwendig, die auch die organisatorischen Vorteile beim Übergang zur digitalen Verwaltung berücksichtigt (Lermen 2017, S. 337-353). Die Hochschulen stehen vor umfassenden Änderungen.“

Seite 12

Uwe Schmidt: **Welche Bedeutung hat Persönlichkeitsbildung im Kontext von Qualitätssicherung?**

Auseinandersetzungen um die Ziele eines Hochschulstudiums, um die diesbezüglichen Aufgaben der Universität sind bedeutend und (auch deshalb) so alt wie die Universitäten selbst (s.o.). Um Bildungsziele praktisch werden zu lassen, ging es um Persönlichkeitsentwicklung als Aufgabe der Universität gegenüber einer einseitig wissensbasierten Berufsvorbereitung. Das spiegelte sich bis in die Gegenwart in den ständig wechselnden Bezeich-

¹ „Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten...“

nungen „Lehrerbildung“ oder „Lehrerausbildung“. Diese Auseinandersetzung setzte sich fort in unterschiedlicher Schärfe bis weit in die Studentenbewegung am Ende der 1960er Jahre (statt Brotgelehrte Fachidioten), die zwischen 1972 und 1975 neu aufflammende Debatte um die Aufgaben des Studiums (im § 7 des Hochschulrahmengesetzes, der beides auszubalancieren versucht) und erneut auf europäischer Ebene um die Bolognaziele des Studiums – bestehend aus employability und (7 Jahre später mühsam nachgeschoben) citizenship. Das waren zunächst Kontroversen (nur) um Konzepte. Zu vermuten, zu befürchten war, dass Persönlichkeitsbildung in der Praxis des Studiums eher nachrangig gefördert wurde – wenn überhaupt. *Uwe Schmidt* greift diese Fragen wieder auf und geht in seinem Artikel der Frage nach: „Welche Bedeutung hat Persönlichkeitsbildung im Kontext von Qualitätssicherung?“ Über eine Antwort hinausgehend kommt er auch zu praktischen Lösungen, denen nachzuspüren sich lohnt.

Seite 17

Das BVerfG kam 2017 in einem Urteil zur Vergabe von Studienplätzen im Fach Medizin zu dem Schluss, dass mehrere gängige Verfahren verfassungswidrig waren. Daraufhin setzten mehrere Versuche ein, die Gerechtigkeit bei der Studienplatzvergabe zu steigern. In ihrem Beitrag **Strukturelle Gerechtigkeitsaspekte bei der Einführung eines Studieneignungstests im Studiengang Bachelor Psychologie** setzen sich *Cordelia Menz, Juliane Rutsch & Birgit Spinath* mit den Ergebnissen einschlägiger Forschungen auseinander. Die Benachteiligungen sind vielfältig, und dafür einen Ausgleich zu schaffen bedarf es umfangreicher Vorkehrungen. Statt einfacher Studienplatzvergabe nach der Abiturnote empfahl es sich, etwas komplexere Studierendenauswahlverfahren zu entwickeln und einzuführen. Als Ziel der Entwicklung gaben die Autorinnen an: „Die Einführung eines fachspezifischen Studieneignungstests als schulnotenunabhängiges Kriterium für den Studiengang Bachelor Psychologie strebt eine Erhöhung der Fairness bei der Vergabe von Studienplätzen an.“ Der vorliegende Beitrag stellt die Entwicklung und Erprobung dar. Nach den vorliegenden Ergebnissen zum Studierendenauswahlverfahren (STAV) „kann die Einführung des STAV-Psych daher als Vorbild für die Einführung weiterer Studierendenauswahlverfahren angesehen werden,“ in denen die Gerechtigkeit bei der Vergabe von Studienplätzen gesteigert werden soll.

Seite 24

Auch bei sehr autonomer Gestaltung des individuellen Studiums stellt sich das Problem geeigneter Rückmeldung über eigenes Lernen und dessen Erfolg ein – rechtzeitig vor evtl. Klausuren, Tests u.ä., deren Noten dann schon in das Studienergebnis eingerechnet werden. *Pascale Stephanie Petri & San-Ming Park* haben in einem explorativen Pilotprojekt mit dem Titel **Was Logfiles uns verraten können – Nutzung multipler Datenquellen zur Evaluation digitaler Lehre** eine Lösung entwickelt. Durch die Corona-bedingten Lernformen ist es zu einer erheblichen Erweiterung in der Nutzung digitaler Lernangebote gekommen. Hier werden Nutzungsdaten erzeugt, die nicht nur für eine statische Lernstandskontrolle genutzt werden können, sondern auch für eine prozessbezogene Rückmeldung über die Intensität

des Lernens mit den einzelnen Lernangeboten. Diese kombinierte Datenerhebung wird den einzelnen Lernenden zur Verfügung gestellt, sodass sie erkennen können, an welcher Stelle das Lernen wiederholt und intensiviert werden muss, um die Lehrziele zu erreichen. Als sehr sensibel ist die Absicht zu betrachten, diese Daten auch den Lehrenden zur Verfügung zu stellen. Um eine Totalüberwachung zu verhindern, müssen die Ergebnisse anonymisiert werden. Dann können sie auch den Lehrenden eine wertvolle Rückmeldung geben über den (vermeintlichen) Erfolg eingesetzter Lernangebote und so auch Selbsttäuschungen der Lehrenden über ihren Lehrerfolg verhindern.

Seite 31

Den Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE) wird eine große Bedeutung für allgemeine Erfolgsoptimismus, insbesondere in Studium und Beruf zugeschrieben. *Anne-Sophie Rosati & Karin Schleider* haben in einer ersten, explorativen Studie **Selbstwirksamkeitserwartungen im Hochschulstudium: Ausprägungen, Entwicklungsverläufe und mögliche Einflussfaktoren** untersucht. SWE umfassen in ihrer allgemeinen Form eine „optimistische Einschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenz“. Daneben werden zwei weitere Formen der Ausprägung unterschieden: Die domänenspezifische SWE, die sich auf einen Lebens- oder Tätigkeitsbereich bezieht, wie Studium oder Beruf (ohne schon einzelne Anforderungen zu benennen) und die aufgabenspezifische SWE, die als die dritte und spezifischste Ebene gilt. Trotz ihrer Bedeutung ist quer über die Fächer bzw. Studiengänge wenig über sie bekannt, geschweige denn darüber, wie sie gezielt gefördert werden könnten – auch weit über Abläufe in den einzelnen Lehr-/Lernveranstaltungen hinaus. Demzufolge werden Ausgangslagen, Zuwächse und gewünschte Ebenen des Erfolgs im Studienbetrieb nicht erfasst – in Prüfungen nicht abgebildet. Insofern ist es verdienstvoll, sich in einer ersten, explorativen Studie, bezogen auf Studiengänge im sozialen Bereich (Sozialpädagogik, Soziale Arbeit oder Erziehungswissenschaften mit Daten aus unterschiedlichen Hochschultypen) den Phänomenen zu nähern, auch wenn die Datenbasis noch schmal genannt werden muss. Im Studienkontext ging es natürlich auch darum, ihre Einflussbarkeit durch Lernprozesse im und neben dem Studium weiter zu erkunden. Der Forschungsstand ist aufgearbeitet, die einschlägige Literatur gesichtet. Das Design des Pilotprojekts und seine Ergebnisse sorgen für Sensibilisierungen und bieten vielfältige Ansatzpunkte für Anschlussstudien.

Seite 39

Grundlegende didaktische Ansätze wie das genetische, das entdeckende und das forschende Lernen werden zunehmend auf allen Stufen menschlichen Lernens eingesetzt. Aus der Hochschullehre dürften sie gar nicht mehr wegzudenken sein, greifen sie doch eine Kerneinsicht auf, die im Studium erworben werden sollte: Die Falsifizierbarkeit scheinbar unerschütterlich feststehender Erkenntnisse. Dazu ist es notwendig, Methoden der Erkenntnisgewinnung und Einsichten in die Relativität von Ergebnissen zu erwerben – eigentlich ein zentraler Bestandteil der Wissenschaftlichkeit eines Hochschulstudiums. Das „eigentlich“ signalisiert schon Unter-

schiede zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine Chance, diesen Anspruch einzulösen, besteht im genetischen, entdeckenden und forschenden Lernen. Wie kann das im Alltag aussehen? *Janine Tögel, Uwe Faßbender & Matthias Pilz* haben in ihrem Artikel **Forschen des Lernen in der Hochschule – Ein Ansatz und dessen Lernauswirkungen im Kontext der Fallstudienarbeit** Möglichkeiten dargestellt, wie forschendes Lernen in den Alltag der Lehre (als Eröffnung der Möglichkeit) und des Lernens (als realer Ablauf im Lernprozess) erfolgreich integriert werden kann.

Seite 47

Wolff-Dietrich Webler: Anmerkungen zur erklärten „Bildungsferne“ von Familien und ganzen Schichten – Ein essayistischer Zwischenruf zum diffusen Bildungsbegriff

Angaben zur sozialen Herkunft einer Person stehen oft in der Gefahr, Bewertungen zu enthalten und Hierarchien zu spiegeln – vor allem wenn sie summarisch Bevölkerungsgruppen benennen. Das ist am ehesten zu vermeiden, wenn konkrete Berufe angegeben werden. Die Eltern arbeiteten in der Landwirtschaft. Die Eltern sind Weinbauern. Oder Traditionsmuster spiegeln: Der Vater arbeitete auf dem Bau, die Mutter versorgte die Kinder, war Hausfrau und dann Verkäuferin usw. Die Formulierung „sie/er kommt aus einer bildungsfernen Familie ...“ ist eine objektiv daherkommende Mitteilung, der in Texten immer häufiger begegnet wird. Das klingt angesichts des Stellenwertes von Bildung in unserer Gesellschaft wie eine anhaltend schwere Belastung, und – da die Herkunft betreffend – als negativer Zustand unkorrigierbar. Gleichzeitig enthält die Klassifizierung per Herkunft keinerlei Aussage zur Gegenwart der eigentlich interessierenden Person. Was Bildung bedeutet scheint klar, Distanzen (als Ferne) zur Bildung scheinen klar – vielleicht in konzentrischen Kreisen darum herum angelegt und in ihrer Entfernung dazu messbar? Nichts davon ist der Fall. Vielfach wird allein die Dauer des Schulbesuchs allgemeinbildender Schulen zugrunde gelegt – nicht nur des eigenen, sondern auch des Schulbesuchs der Eltern – also eines formalen Bildungsweges, wie auch das Statistische Bundesamt definiert. Das erklärt diesen Weg implizit zum allein möglichen Weg zur Bildung. Aber oft wird in Alltagsgesprächen und dem Verlag eingereichten Artikeln nicht an Schule angeknüpft, sondern an einen Wissensbestand als Inhalt von Bildung. Weder haben diejenigen, die den Begriff – vor allem im Alltag – nutzen, klare Vorstellungen von unzureichend oder von ausreichend, noch sind die Inhalte von Bildung klar. Weder ist der Begriff damit in der Kommunikation mit anderen eindeutig, noch ist er so

komprimiert, dass Distanzen messbar wären. Genau betrachtet, stellt sich der Gebrauch nicht nur als diskreditierend, sondern sogar als diffamierend heraus. Weil alles, was diese Menschen können und zur Bewältigung ihres Lebens auf nicht formalen Wegen erworben haben, als „keine Bildung“ klassifiziert wird. Dass dies kein begrifflicher, kein definitorischer Unfall ist, sondern (auch wenn unbewusst) in historischer Perspektive durchaus interessenbezogen erscheint, zeigen die ärgerlichen, warnenden „Anmerkungen zur erklärten ‚Bildungsferne‘ von Familien und ganzen Schichten – Ein essayistischer Zwischenruf zum diffusen Bildungsbegriff“ von *Wolff-Dietrich Webler*, der den Begriff für untauglich erklärt und zur Streichung aufruft. Sachlich erforderliche, differenzierte Bezeichnungen der sozialen Herkunft zeigt dagegen der o.g. Artikel von *Cordelia Menz, Juliane Rutsch & Birgit Spinath*.

Seite 52

In eigener Sache

Vorstellung neuer Mitglieder im Herausgeberkreis

Die Zeitschrift *Das Hochschulwesen* – nun im 69. Jahrgang erscheinend – hat in den letzten Monaten im Herausgeberkreis einen Generationswechsel erlebt. Ludwig Huber haben wir durch einen besonders tragischen Tod verloren, aber Christa Cremer-Renz, Klaus Palandt, Ulrich Teichler und zuletzt Gustav-Wilhelm Bathke haben sich zum großen Bedauern des Verlages aus Altersgründen zurückgezogen. Sie stehen uns aber punktuell noch gerne mit Rat und Tat zur Verfügung. Ludwig Huber und die letzten drei gehörten zur Generation, die nach der Wende nach der Neukonzeption der Zeitschrift durch den heutigen Verleger das HSW ab 1991 gemeinsam in den nächsten 30 Jahren fortgeführt hatte. Anlässlich dieses Generationswechsels hat der Verlag auch den bisherigen Beirat aufgelöst.

Verlag und bisherige Herausgeber*innen begrüßen *Sabine Buchholz (Hannover)*, *Annette Fugmann-Heesing (Berlin)*, *Sabine Koch (Wien)*, *Antje Mansbrügge (Hamburg)* und *Beate Schücking (Leipzig)* als neue Mitglieder sehr herzlich. Sie werden in dieser Ausgabe ausführlich vorgestellt. Ihr Hintergrund erlaubt eine (wenn das noch möglich ist) breitere Perspektive auf Wissenschaft, Hochschule und Praxis und dabei auch eine bessere Verteilung der Betreuung der Ausgaben, denn besonders kompetente Kolleg*innen haben auch besonders dicht gefüllte Kalender.

Seite 58

Wolff-Dietrich Webler

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

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de Telefon: 0521/ 923 610-12 Fax: 0521/ 923 610-22

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

Sylvia Heuchemer



Sylvia Heuchemer

Zur Bedeutung von Praxisbezügen in der Hochschulbildung

The demand for a more applied, practical orientation in academic education is not new, but in the light of the Bologna Process and the emphasis on 'employability' as a central study goal, it gained new weight. Against this background, the article deals with the importance of practical orientation for higher education. Furthermore, the article shows how universities can sharpen their profile as a teaching institution by understanding and designing the practical orientation and how the binary higher education system will be transformed into a higher education system with fluid transitions.

1. Einführung

Die Forderung nach mehr Praxisbezügen in der akademischen Bildung ist nicht neu, doch im Zuge des Bologna-Prozesses und der Ausrufung von ‚Employability‘ als zentralem Studienziel erhielt sie neues Gewicht. In der Folge entwickelte sich eine intensive Diskussion über die Ziele eines wissenschaftlichen Studiums und für viele war ein stärkerer Praxisbezug in den Studiengängen mit der Wahrung eines akademischen, nicht direkt auf Verwertung ausgerichteten Bildungsanspruchs unvereinbar. Doch was genau ist Praxis? Folgt man Metzner (2013), so fehlt nach wie vor ein einheitliches Verständnis des Begriffs Praxis im akademischen Kontext, sodass sich eine Vielfalt an Bedeutungen und Interpretationen entwickeln konnte. Die Bedeutungsvielfalt entspringe, so Metzner (ebd., S. 439), bis heute einem Denkschema, das ausgerechnet in der Wissenschaft Jahrhunderte überstanden habe: der zum Mythos gewordenen Dichotomie und Hierarchie von Theorie und Praxis. In diesem Bild stehen sich der hohe Wert wissenschaftlichen Denkens und die Banalität des praktischen Handelns gegenüber, was die Diskussion um Praxisbezüge in der akademischen Bildung entsprechend erschwert.

Es ist daher nicht verwunderlich, dass die Bologna-Reform mit ihrem Ziel der Förderung von ‚Employability‘ – und damit einem spezifischen Praxisbezug in der akademischen Bildung – eine große Debatte im deutschen Hochschulsystem ausgelöst hat. Mit „Bildung statt Bologna!“ brachte Lenzen 2014, Präsident der Universität Hamburg und damaliger Vizepräsident der HRK, den Streit griffig auf den Punkt. In seiner gleichnamigen Publikation (Lenzen 2014) forderte er die Hochschulen auf, sich zu entscheiden, ob sie dem durch die Bologna-Reform vorgegebenen Konzept der ‚Employability‘ folgen und den Fokus auf eine berufsorientierte Ausbildung legen, oder sich auf das kontinentaleuropäische oder

klassisch deutsche Konzept einer Persönlichkeitsbildung durch Wissenschaft zurückbesinnen wollen. Nida-Rümelin spitzte die Debatte noch weiter zu, da in seinen Augen die Nähe zur Berufswelt und die damit verbundene Ausbildung von bestimmten Fertigkeiten Bildung durch Wissenschaft unmöglich mache (Nida-Rümelin 2013).

Die Heftigkeit, mit der die Diskussion um mögliche Praxisbezüge in Studiengängen geführt wurde und zum Teil noch wird, macht deutlich, dass es nicht nur um die berufliche Relevanz der Studiengänge gehen kann. Schließlich erhielten die Hochschulen bereits im Hochschulrahmengesetz 1976 (HRG) den Auftrag, einen weiten Praxisbezug kritisch mitzudenken, weiterzuentwickeln und die Studierenden zu einem verantwortlichen Handeln in einem demokratischen Gemeinwesen zu befähigen. Mit der Forderung von ‚Employability‘ und seit 2009 auch ‚Citizenship‘ wurde diese Aufgabe im europäischen Kontext nur fortgeschrieben. Und so rückte auch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) in ihrer Empfehlung der 15. HRK-Mitgliederversammlung „eine auf die Persönlichkeitsbildung abzielende Kompetenzförderung“ (HRK 2013, S. 26) in den Mittelpunkt von Studium und Lehre und regte an, Praxisbezüge herzustellen, die „sich an den zu bewältigenden professionellen Anforderungen in einem Fachgebiet orientieren“ (ebd., S. 17). Auch der Wissenschaftsrat (WR) machte in seinen „Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt“ deutlich, dass Hochschulen in ihren Studiengängen alle drei Dimensionen akademischer Bildung – (Fach-)Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktvorbereitung – angemessen zu berücksichtigen hätten (WR 2015, S. 7).

Für alle Hochschularten gilt somit, dass sie in ihren Curricula sowohl Persönlichkeitsbildung durch Wissenschaft, als auch berufsbezogene Ausbildungsanteile zu berücksichtigen haben. Allerdings liegt es in der Verantwortung der einzelnen Hochschulen, unterschiedliche

Schwerpunkte zu setzen und sich zu entscheiden, wo sie sich in einem differenzierenden und entdifferenzierenden Hochschulsystem persönlichkeitsbildend und berufsqualifizierend verorten möchten.

Im Folgenden beschäftigt sich der Beitrag mit der Bedeutung von Praxisbezügen für die Hochschulbildung. Um Studierenden praktisches Lernen zu ermöglichen, müssen Lehrende die prägenden Merkmale und Reichweiten von Praxis verstehen und komplexe, interdisziplinäre Lernprozesse initiieren und begleiten; hierfür bietet ihnen z.B. das Scholarship of Teaching and Learning ein wissenschaftsadäquates Format (Kapitel 2). Der Beitrag zeigt darüber hinaus auf, wie über das Verständnis und die Gestaltung von Praxisbezügen Hochschulen ihr Profil als Lehrinstitution schärfen und sich in einem Hochschulsystem mit fließenden Übergängen verorten können (Kapitel 3).

2. Gestaltung von Praxisbezügen

2.1 Wie weit reicht Praxis?

Mit der Einforderung von ‚Employability‘ und ‚Citizenship‘ als wesentliche Studienziele wurde der Praxisbezug zum „Leitmotiv der Studienreform“ (Wildt 2012, S. 261). Da der Begriff ‚Praxis‘ jedoch nach wie vor unbestimmt ist, bleibt auch der Bezug zur Praxis eher vage oder wird allenfalls in vereinfachender Verkürzung mit Berufspraxis gleichgesetzt. Um Praxisbezüge in Studiengängen adäquat gestalten zu können, ist daher zunächst zu klären, worauf sich Lehre und Studium beziehen sollen.

Nach Wildt (2012, S. 271-274) lassen sich verschiedene Reichweiten von Praxisbezügen unterscheiden, die mit unterschiedlichen Leistungserwartungen an Lehre und Studium verbunden sind. In seiner ‚Typisierung‘ stellt der Berufsbezug den Praxisbezug mit der geringsten Reichweite in das berufliche und gesellschaftliche Umfeld und daher mit der geringsten Leistungserwartung dar. Das Studium fokussiert in diesem Fall die direkte Verwertbarkeit, das reibungslose Funktionieren in einem bestimmten (beruflichen) Umfeld und beschränkt sich darauf, Studierende auf die Ausübung eines Berufs vorzubereiten (Ausbildung von Qualifikationen).

Ein wissenschaftliches Studium zeichnet sich jedoch dadurch aus, dass es auch und vor allem zum kritischen Denken, zur Reflexion, zur Distanznahme (auch zur Praxis) befähigt. Um den Leistungserwartungen eines wissenschaftlichen Studiums gerecht zu werden, benötigt der Praxisbezug daher ergänzende Bezüge zur (Fach-)Wissenschaft, ja auch zur Person. Eine entsprechend größere Reichweite erhält der Praxisbezug bereits dann, wenn er zwar auf bestimmte Berufe bezogen, hierbei aber der Bezug zur Profession und damit zu einem Beruf mit besonderer Verantwortung hergestellt wird. In diesem Fall müssen Studierende befähigt werden, einen wissenschaftlich distanzierten Blick auf die komplexe Praxis zu entwickeln und gleichzeitig begründete praktische Handlungsrountinen auszubilden (Aufbau von Professionalität). Wird Praxisbezug in einer weiteren Auslegung auf Tätigkeitsfelder bezogen, erhalten Studierende im Laufe ihres Studiums einen „Schlüssel“ (Wildt 2012, S. 273) zur Erschließung breiter Tätigkeiten in einem größeren Formenkreis von Berufen (Entwicklung von

Schlüsselkompetenzen). Möchte man Studierende gar befähigen, eigenständig die Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen mitzugestalten, muss der Bezug über Berufs- und Tätigkeitsfelder hinaus zum Beschäftigungssystem insgesamt hergestellt werden (Förderung von ‚Employability‘). Die größte Reichweite erhält der Praxisbezug, wenn er über das Beschäftigungssystem hinausgeht und Studierende auf die Befähigung zur Teilhabe an Politik, Zivilgesellschaft und Kultur befähigt (Förderung von ‚Citizenship‘).

Wie kann der Praxisbezug in seiner unterschiedlichen Reichweite gestaltet werden? Eine erste Annäherung zur Gestaltung von Praxisbezügen bietet das „heuristische Modell zur Förderung von Employability“ im Hochschulsstudium (Schubarth/Speck 2013, S. 103). Es verbindet ein anwendungs- und kompetenzorientiertes Studium, in dessen Zentrum die Theorie-und-Praxis-Verzahnung steht, mit speziellen Lehrformaten wie bspw. dem Forschenden Lernen, dem Projektbasierten Lernen oder integrierten Praktika. Schubarth und Speck weisen darauf hin, dass die konkrete Ausformung des heuristischen Modells in Abhängigkeit der fachkulturellen Eigenarten und Praxisanforderungen zu erfolgen habe.

Entscheidend ist daher im Kern die Frage, was die Praxis in ihrem Innersten jeweils ausmacht. Folgt man MacIntyre, so ist Praxis eine sozial begründete Aktivität, die in einer Gemeinschaft – einer Community of Practice – stattfindet und von Regeln, Traditionen, Tugenden und Leistungskriterien geleitet wird (MacIntyre 2007, S. 191). Praktisches Lernen bedeutet also, Studierende mit den der Praxis innewohnenden Werten oder auch deren „internen Gütern“ (MacIntyre 2007, S. 191), vertraut zu machen. Entscheidend dabei ist, dass Studierende nur durch die Mitwirkung an der Praxis die internen Güter wirklich begreifen und Praxis im besten Fall angemessen mitgestalten können (Kreber 2013, S. 83-86).

Praktisches Lernen an Hochschulen weist dabei immer einen „doppelten Praxisbezug“ (Wildt 2012, S. 271) auf: Studierende müssen zum einen in die hochschulisch-akademische und zum anderen in die außerhochschulische Community of Practice eingeführt werden. Zur Beschreibung der internen Güter der hochschulischen und außerhochschulischen Praxis greifen Kreber und Szczyrba (2019) auf das Modell von Bernstein zurück, der zwischen ‚singulars‘ und ‚regions‘ unterscheidet. Singulars meinen die Fächer oder Disziplinen, deren interne Güter die fachspezifischen Denk- und Handlungsweisen sind. Praxisbezug bedeutet in diesem Fall, dass Studierende lernen, mit welchen Fragestellungen und welchen Methoden sich die Disziplin beschäftigt, wie Erkenntnisse kommuniziert und wie Wissen erworben und erweitert wird. Regions sind nach Bernstein interdisziplinäre Wissensgebiete und Communities, die offen und mehr der Welt zugewandt sind und sich mit komplexen Fragestellungen auch der beruflichen Praxiswelt beschäftigen. Die Komplexität der Fragestellungen ist dabei abhängig von der Reichweite der Praxis in die Arbeits- und Lebenswelt.

2.2 Lehre im Spannungsfeld zwischen Praxisbezug, Wissenschaftsorientierung und Persönlichkeitsbildung

Die Einforderung eines praxistauglichen Studiums stellt Hochschulen bei der Studiengangentwicklung vor große

Herausforderungen. Wie können Hochschulen Lehre in einer Verbindung von singulars und regions so gestalten, dass Studierende nachhaltig auf die Mitwirkung in hochschulischen und außerhochschulischen Praxisfeldern vorbereitet werden? Wie können Hochschulen die Person in ihrer Entwicklung als Individuum und Mitglied der Gesellschaft ins Zentrum rücken und im Sinne von Bildung im Medium der Wissenschaft ein angemessenes Wechselspiel zwischen Disziplin und Interdisziplinarität herstellen? Wie können sie Praxis so aufgreifen, dass sie nicht nur die Funktion in einem Beruf und damit die Verwertbarkeit des erworbenen Wissens im Blick hat, sondern indem sie zur Teilhabe an und Mitgestaltung von kulturellen, wirtschaftlichen, politischen Prozessen in der Gesellschaft befähigt und ermuntert?

Bereits Huber (1983) machte deutlich, dass Bildung und Ausbildung an Hochschulen stets im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung und Praxisbezug erfolge, wobei nicht alle Dimensionen in gleich intensiver Weise adressiert werden müssten. Studiengänge, die sich sehr stark am Wissenschaftsprinzip orientieren und fachsystematisch ausgerichtet sind (singulars), können nur begrenzt zur Entwicklung von Handlungsfähigkeit jenseits der hochschulischen Berufswelt beitragen. Fragestellungen der Arbeits- und Lebenswelt sind in der Regel hochkomplex und nicht aus einer Wissenschaftsdisziplin heraus zu beantworten (vgl. Huber 1983, S. 128). Eine zu starke Orientierung an der beruflichen Praxis wiederum setzt die Verwertung von Wissen ins Zentrum von Bildung und verhindert Distanznahme, theoretische Reflexion und Kritik als entscheidende Wesensmerkmale akademischer Bildung. Für die Persönlichkeitsbildung wiederum sind Bildungsziele wie Kritikfähigkeit, Reflexivität, Entscheidungsfähigkeit, aber auch die Entwicklung eines wissenschaftlichen und beruflichen Ethos (WR 2015, S. 9) leitend; insbesondere diese Dimension wird bei der Gestaltung von Curricula selten explizit adressiert (Elsholz 2019, S. 14).

Studierenden die Möglichkeit zu eröffnen, sich die Verbindung von singulars und regions zu erschließen, ist angesichts der komplexen Herausforderungen nur als Gemeinschaftsaufgabe von Lehrenden, Hochschuldidaktiker*innen und externen Stakeholdern aus Wirtschaft, Politik und Zivilgesellschaft zu bewältigen. So müssen zum einen die Verknüpfung von akademischer Hochschulbildung und Beschäftigungsrelevanz sowie die unterschiedlichen Reichweiten der Praxisbezüge immer wieder mit den relevanten Anspruchsgruppen innerhalb und außerhalb der Hochschulen diskutiert und ausgehandelt werden. Zum anderen bedarf es der hochschuldidaktischen Expertise, um die vielfältigen Anforderungen der einzelnen Anspruchsgruppen in die Gestaltung von handlungsorientierten Curricula, Lehrveranstaltungen, Lernprozessen und Prüfungsformaten übersetzen zu können. Zur sinnvollen Strukturierung des komplexen, partizipativen Prozesses der Curriculumentwicklung greifen Hochschulen zunehmend auf das Format der Curriculumwerkstatt (vgl. Hansmeier 2017) zurück, in dem ausgehend von einem kompetenzorientierten Absolvent*innenprofil curriculare Strukturen definiert und intendierte Learning Outcomes auf Modulebene festgelegt werden.

Um Studierende für die Mitwirkung an beruflicher und gesellschaftlicher Praxis zu befähigen, muss auch Lehre neu oder anders gedacht werden. Lehre umfasst nicht mehr einfach nur die Vermittlung des fachlichen Wissens, sondern insbesondere die Gestaltung von praktischen, handlungsorientierten Lernorten für Studierende, wie z.B. in einem Stufenkonzept, das akademisches Lernen mit praktischem Handeln in außerhochschulischer Praxis verbindet (Wildt 2012, S. 275). Die hochschuldidaktische Gestaltung von Praxisbezügen unterscheidet sich darin, inwieweit Lernerfahrungen als solche reflektiert werden, inwieweit soziale, kulturelle oder berufliche Kontexte des Handelns in die Lehr- und Lernarrangements einbezogen und inwieweit Ergebnisse auf Basis wissenschaftlicher Theorien und Methoden reflektiert werden. Das Stufenkonzept beginnt auf der untersten Stufe mit einem „learning by doing“ und endet auf der obersten Stufe mit dem „forschenden Lernen“, wobei letzteres die „hochschulgemäße Gestaltung von Praxisbezügen“ (ebd., S. 276) darstellt. Auch für Schubarth und Speck ist das Forschende Lernen „ein besonders ertragreiches Lehr-Lern-Format, um Studierende zum einen mit Forschungsbezügen und einer forschenden Haltung vertraut zu machen und ihnen zum anderen gleichzeitig berufliche Feldkenntnisse sowie fachliche, personale und soziale Kompetenzen für den späteren Berufseinstieg zu vermitteln“ (Schubarth/Speck 2013, S. 78).

Lehrende sind folglich gefordert, vom jeweiligen Fach und seiner Wissenschaftssystematik eingerahmte studentische Lernprozesse zu initiieren, zu begleiten und zu bewerten. Hierfür müssen sie in der Lage sein, präzise zu beschreiben, was die internen Güter ihrer Fächer (singulars) ausmacht, wie diese im Sinne der regions der Gesellschaft zu Gute kommen können und welche Lehr-, Lern- und Prüfungsformate gewählt werden sollen, damit Studierende diese internen Güter erkennen und erfahren (vgl. Kreber/Szczyrba 2019, S. 7). Nach Kreber (2013) bietet das Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) den Lehrenden ein adäquates Format, um sich wissenschaftsgeleitet mit der Gestaltung der Praxisbezüge auseinanderzusetzen. Versteht man SoTL im Sinne von Huber (2014, S. 21) als wissenschaftliche Befassung der Lehrenden mit der Lehre und dem studentischen Lernen im eigenen Fach mit dem Ziel, die Erkenntnisse zu publizieren und zu diskutieren, entsteht ein weiterer Praxisbezug – der Praxisbezug zur Wissenschaftspraxis Lehre.

3. Fazit: Die Gestaltung von Praxisbezügen als profilbildendes Element

Durch die Gestaltungsmöglichkeiten des Praxisbezugs in den Curricula eröffnen sich den Hochschulen vielfältige Möglichkeiten, ihr Profil zu schärfen. So sollten zwar alle Hochschulen ihre Studiengänge und Lehrveranstaltungen im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Person und Praxis formen, doch welche Schwerpunkte sie dabei setzen, liegt in ihrer Verantwortung. Auch die Reichweite der Praxisbezüge und die Verbindung von singulars und regions werden unterschiedlich gestaltet sein. Letztlich werden auch institutionelle hochschuldidaktische Leitlinien für die Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements die Profilbildung im Bereich Lehre fördern.

Mit der Art und Weise, wie Praxisbezüge in Curricula umgesetzt werden, schreitet auch die Differenzierung im Hochschulsystem voran. Hochschulen werden entsprechend ihrer jeweiligen Ressourcen, ihrer regionalen Eingebundenheit und den gesellschaftlichen Erwartungen unterschiedliche Profile bilden und das binäre Hochschulsystem in ein Hochschulsystem mit fließenden Übergängen verwandeln. Die vermeintlich transparente Unterscheidung zwischen Fachhochschulen mit hoher Praxis- und Anwendungsorientierung auf der einen Seite und Universitäten mit hoher Forschungsorientierung auf der anderen Seite wird sich auflösen. So sind schon heute an Fachhochschulen Masterstudiengänge mit einer hohen Forschungsorientierung und Bachelorstudiengänge an Universitäten mit ausgeprägten Praxisphasen zu finden. Zu denken wäre ein Hochschulsystem, das sich über die Schwerpunktsetzung „akademische Berufsqualifizierung“ und „Persönlichkeitsbildung durch Wissenschaft“ ausdifferenziert.

Vor diesem Hintergrund wird es zunehmend wichtig, dass Hochschulen ihre Qualifikationsziele transparent für Studieninteressierte und potenzielle Arbeitgeber*innen formulieren. In diesem Sinne ist auch die Empfehlung des Wissenschaftsrats zu verstehen (WR 2015; WR 2017), Hochschulen mögen hochschulische Lehrverfassungen oder Leitbilder für die Lehre entwickeln, die für Hochschule und Lehrende normativ bindend sind und in denen sie ihr Selbstverständnis als Lehrinstitution, ihre fächerübergreifenden didaktischen Leitlinien und grundlegenden Qualifizierungsziele nachvollziehbar darlegen.

Literaturverzeichnis

- Elsholz, U. (2019): Hochschulbildung zwischen Fachwissenschaft, Praxisbezug und Persönlichkeitsentwicklung. In: Jenert, T./Reinmann, G./Schmohl, T. (Hg.): Hochschulbildungsforschung, Wiesbaden, S. 7-21.
- Hansmeier, E. (2017): Der Bezugsrahmen kompetenzorientierter Curriculumentwicklung und die Analyse der Curriculum Werkstatt einer ingenieurwissenschaftlichen Fakultät der Technischen Hochschule Köln. Dissertation. URL: <https://d-nb.info/1164498029/34> (21.12.2019).

- Hochschulrektorenkonferenz (2013): Europäische Studienreform. Empfehlung der 15. Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz. Karlsruhe, 19.11.2013. URL: https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Empfehlung_Europaeische_Studienreform_19112013.pdf (21.12.2019).
- Huber, L. (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Huber, L. (Hg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart, S. 114-138. URL: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/1781566> (21.12.2019).
- Huber, L. (2014): Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In: Huber, L./Pilniok, A./Sethe, R./Szczyrba, B./Vogel, M. (Hg.): Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen. Bielefeld, S. 19-36. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10129/pdf/Huber_2014_Scholarship_of_Teaching_and_Learning.pdf (21.12.2019).
- Kreber, C. (2013): Authenticity in and through teaching in higher education: The transformative potential of scholarship of teaching and learning. New York.
- Kreber, C./Szczyrba, B. (2019): Praktische Klugheit in der Lehre durch Scholarship of Teaching and Learning. Forschung und Innovationen in der Hochschulbildung, Research Paper 7-2019. URL: https://cos.bibl.th-koeln.de/frontdoor/deliver/index/docId/853/file/FIHB_Praktische+Klugheit.pdf (21.12.2019).
- Lenzen, D. (2014): Bildung statt Bologna! Berlin.
- MacIntyre, A. (2007). After virtue: A study in moral theory (3rd ed.). London.
- Metzner, J. (2013): Was ist Praxis? In: Becker, K./Eckardt, B./Heuchemer, S./Kaminski, W./Küchler, R./Schwartzmann, R. (Hg.): Die Wissenschaft von der Praxis denken: Festschrift für Joachim Metzner zum 70. Geburtstag. Mainz, S. 438-446.
- Nida-Rümelin, J. (2013): Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg.
- Schubarth, W./Speck, K. (2013): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. Fachgutachten für die HRK.
- Wildt, J. (2012): Praxisbezug der Hochschulbildung – Herausforderung für Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik. In: Schubarth, W. (Hg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Wiesbaden, S. 261-278.
- Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Köln.
- Wissenschaftsrat (2017): Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier. Köln.

■ Sylvia Heuchemer, Prof. Dr., Vizepräsidentin für Lehre und Studium, TH Köln, E-Mail: sylvia.heuchemer@th-koeln.de

In Kürze erhältlich:

Karsten König
Macht und Verständigung in der externen Hochschulsteuerung
 Verhandlungsmodi in Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule

Zielvereinbarungen und Verträge zwischen Staat und Hochschulen sind ein zentrales Element der politischen Hochschulentwicklung. Dabei können Verhandlungen zwischen beiden Akteuren ebenso positionsbezogen geführt wie auch auf eine gemeinsame Verständigung ausgerichtet sein. Auf der Basis einer qualitativen Erhebung in 10 Bundesländern wird in dieser Studie gezeigt, wie nah positionsbezogenes Beharrungsvermögen und innovative Verständigung in der Vergangenheit lagen und wie zukünftig gezielt innovative Räume für eine gemeinsame Verständigung zwischen Staat und Hochschule geschaffen werden können.



ISBN 978-3-946017-22-6, Bielefeld 2021, 207 Seiten, 36.60 Euro zzgl. Versand
 Vorbestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Volker Meyer-Guckel

Studienintegrierende Ausbildung – Ein neuer Weg zur Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung?



© Foto: Stifterverband/Damian Gorczany

Volker Meyer-Guckel

For the first time in three decades, a new study model and a new type of university are being established in Germany. The model of study-integrating training takes the idea of permeability of academic and vocational education further to an interlocking model. It is intended to help young people make an experience-based decision about their choice of study and career and thus avoid wrong decisions based on false expectations, thus reducing the risk of dropping out of training and studies.

Das Jahr 2013 markiert eine Zäsur im Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung: In diesem Jahr gab es erstmals mehr Studienanfänger als neue Auszubildende im dualen System, und dieser Trend ist seither stabil geblieben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Das hat der öffentlichen Debatte über das Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung neuen Schwung verliehen. So mahnte etwa der Wissenschaftsrat 2014 in seinen Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung eine „Neujustierung“ (Wissenschaftsrat 2014, S. 39) des Verhältnisses der beiden Bildungssektoren an. Nahezu zeitgleich wies auch der Nationale Bildungsbericht darauf hin, dass der Hochschulbereich erstmalig mehr Anfängerinnen und Anfänger verzeichnet als die duale Ausbildung und konstatiert: „(...) das Verhältnis dieser beiden Ausbildungsbereiche zueinander bedarf einer Neubestimmung“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 5f.). – Was bedeutet dies für die Zukunft der beiden Bereiche und die bildungspolitische Steuerung?

Auf den ersten, flüchtigen Blick lassen höhere Studienanfängerzahlen Deutschland im OECD-Vergleich der Studierquoten der Industriestaaten in den internationalen Bildungs-Rankings „besser“ dastehen. Diese Einordnung ist jedoch deutlich normativ und wird dem deutschen Bildungssystem nicht gerecht. Denn es wird nicht berücksichtigt, dass hierzulande viele Professionen beruflich qualifiziert werden, die andernorts – nicht zuletzt mangels eines gut etablierten dualen Ausbildungssystems – an Hochschulen (ausge-)bildet werden. Der Bildungs(qualitäts)begriff bedarf also dringend einer Schärfung – sowohl generell als auch für den jeweiligen Bildungsbereich und seine Institutionen: Was bedeutet Ausbildung und wofür steht *Bildung*, auch und vor allem jenseits der Diskussionen um formale Anrechnung der im jeweils anderen Bereich erworbenen Kompetenzen? Gerade vor dem Hintergrund des zunehmenden formalen, inhaltlichen und kulturellen Verschmelzens beider Bildungsbereiche ist zu klären, welche normativen Set-

zungen, welches pädagogische Leitbild, welches Lernkonzept und welches zugrundeliegende Menschenbild in den Unterscheidungen der jeweiligen Bildungsbereiche und ihre Institutionen eingeschrieben sind.

Der Weg hin zu einem zukunftsfähigen, integrierten und durchlässigen Bildungssystem im postschulischen Bereich sollte in jedem Fall mit einem ganz entscheidenden Schritt beginnen: dem Abschied von der – offen ausgesprochen oder subkutanen – Status- und Attraktivitätshierarchie zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Nur so werden wir im Verhältnis der beiden Bildungsbereiche zu dem kommen, was der Wissenschaftsrat Anfang der 1980er Jahre als Formel für die Fachhochschulen prägte: „andersartig, aber gleichwertig“ (zit. n. Wissenschaftsrat 1991, S. 3). Bei diesem Schritt sind alle Beteiligten in ihren unterschiedlichen Rollen gefragt: als Eltern, als Lehrerinnen und Lehrer, als Studien- und Berufsberaterinnen, als Arbeitgeber, in Diskussionen am Stammtisch ebenso wie bei der Darstellung bestimmter Berufe in den Medien. Profitieren werden davon am Ende nicht nur die jungen Menschen, sondern auch der Arbeitsmarkt und die Gesellschaft insgesamt. Welchen Beitrag kann die Bildungspolitik hierbei leisten? Trotz der lebhaften Debatte, an der sich alle entscheidenden Akteure vom Wissenschaftsrat über die Hochschulrektorenkonferenz und die Stakeholder der Berufsbildung beteiligt haben und weiterhin beteiligen, und trotz des Ausbaus hybrider Angebote zwischen beruflicher und Hochschulbildung – hier sei nur auf den anhaltenden Boom des dualen Studiums verwiesen (vgl. u.a. Hofmann et al. 2020) – existiert bislang keine entsprechende, integrierte nationale Reformstrategie der Politik. Die institutionelle Trennung der Zuständigkeiten auf Landesebene und die getrennten Abteilungen für Hochschul- und Berufsbildungspolitik im Bundesministerium für Bildung und Forschung stehen einer abgestimmten politischen Gestaltung des Überschneidungsbereichs von beruflicher und akademischer Bildung entgegen. Zwar führen beide Seiten Diskussionen zu ähnli-

chen Themen, wie etwa die Verringerung von Abbruchquoten, Kompetenzorientierung, Modularisierung oder die Debatte um Abschlussbezeichnungen im Kontext der BBiG-Novelle¹. Aber diese Diskussionen werden in der Regel parallel und ohne konkreten Bezug auf den jeweils anderen Bildungsbereich geführt. Eine institutionelle Verankerung und klare politische Zuständigkeit für den Überschneidungsbereich von Berufs- und Hochschulbildung bleibt ein Desiderat.

Das Spektrum an politischen Positionierungen reicht von einem Gegen- über ein Neben- bis zu einem intensiveren Miteinander. So fordern einzelne Stimmen aus dem universitären Umfeld eine Rückführung des „Akademisierungswahns“ (vgl. Nida-Rümelin 2014) hin zu der alten Trennung von eher wissenschaftlich und stärker praxisorientierten Studiengängen. Teile der Berufsbildung setzen sich für die Steigerung der Attraktivität der Berufsbildung durch eine Stärkung von Aufstiegsweiterbildung und der Profilierung von Berufslaufbahnkonzepten ein. Andere sehen die Attraktivität der Berufsbildung dadurch gesteigert, dass die Durchlässigkeit in ein akademisches Studium weiter erhöht wird. So plädiert beispielsweise der Wissenschaftsrat u.a. dafür, Berufsabschlüsse ohne weitere Praxisphase und ohne Fachbindung formal als Hochschulzugangsberechtigung anzuerkennen (Wissenschaftsrat 2014, S. 13). Ein anderer Schritt zur Erhöhung der Durchlässigkeit wird darin gesehen, die Berufsausbildung mit einem Doppelabschluss zu verbinden, etwa durch das (ausbildungsintegrierte) duale Studium oder den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung während der Berufsausbildung in Form von zusätzlich absolvierten, allgemeinbildenden Inhalten. Und schließlich zeigt die Kontroverse um die Abschlussbezeichnung „Geprüfte/r Berufsspezialist/in“, „Bachelor Professional“ oder „Master Professional“ im Zuge der BBiG-Novelle, dass das Verhältnis zwischen Studium und Berufsausbildung nach wie vor ungeklärt ist.

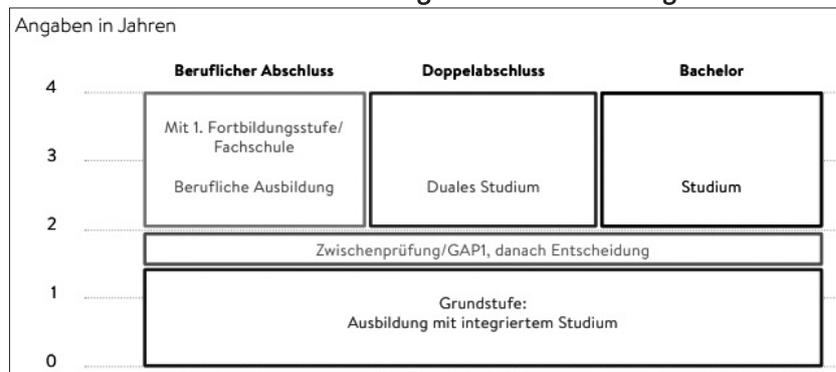
Die studienintegrierende Ausbildung als neues Lösungsmodell

Während die skizzierten Positionen Verlängerungen bestehender Entwicklungen darstellen, weist das Modell einer *studienintegrierenden Ausbildung* über den Status Quo hinaus. Es führt die Idee der Durchlässigkeit weiter zu einer Verzahnung; das Modell versteht sich damit als eine innovative Gestaltungsoption im wachsenden Überschneidungsbereich zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Entwickelt wurde es von Dieter Euler, Professor em. für Wirtschaftspädagogik und Bildungsmanagement an der Universität St. Gallen, und Eckart Severing, Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Organisationspädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, im Rahmen der Initiative „Chance Ausbildung“² der Bertelsmann Stiftung. Konkret geht es darum, fachaffine Berufsausbildungen und anwendungsorientierte Studiengänge in einer gemeinsamen Grundstufe miteinander zu verzahnen.

Die studienintegrierende Ausbildung beginnt mit einer zweijährigen Grundstufe, in der die Ausbildungs- und Studieninhalte curricular verbunden sind. Nach zwei Jahren schließen die Auszubildenden die Grundstufe mit einer kombinierten akademischen und beruflichen Zwischenprüfung ab. Anschließend können sie sich für eine der drei Optionen entscheiden:

- Entweder die Fortführung und den Abschluss der dualen Berufsausbildung oder
- die Fortführung des Studiums bis zu einem Bachelorabschluss oder
- das Fortsetzen der studienintegrierten Ausbildung bis zu einem Doppelabschluss, vergleichbar dem dualen Studium.

Abb. 1: Das Modell der Studienintegrierenden Ausbildung



Quelle: eigene Darstellung.

Die *studienintegrierende Ausbildung* soll dazu beitragen, Jugendlichen eine erfahrungsbasierte Entscheidung über die Studien- und Berufswahl zu ermöglichen und damit Fehlentscheidungen aufgrund falscher Erwartungen zu vermeiden und so das Risiko von Ausbildungs- und Studienabbrüchen zu reduzieren. Denn trotz zahlreicher Angebote einer Studien- und Berufsorientierung in den allgemeinbildenden Schulen zeigen sich die Studien- und Berufsvorstellungen vieler Schulabsolventen fragil und unsicher. Viele Schulabgänger stehen nach der Schulzeit häufig vor der Frage, ob sie eine Berufsausbildung oder ein Studium beginnen sollen. Ein Teil von ihnen nimmt eine Berufsausbildung auf, verbindet diese Entscheidung aber mit dem – häufig noch vagen – Ziel, im Anschluss zur Ausbildung den Weg in ein Studium zu suchen.

In jedem Fall wird den Jugendlichen in einer Lebensphase, die bei vielen durch Unsicherheit geprägt ist, eine folgenreiche Entscheidung abverlangt. Hier setzt das Modell der *studienintegrierenden Ausbildung* an. Es bietet für diese Gruppe die Möglichkeit, den eigenen Studienwunsch in unterschiedlichen Erfahrungsräumen zu überprüfen und gegebenenfalls zu konkretisieren. Darüber hinaus soll das Modell ermöglichen, die soziale Selektion beim Studienzugang zu reduzieren, indem es „akademikerfernen“ Gruppen neue Wege in Beruf und Beschäftigung eröffnet.

¹ Das neue Berufsbildungsgesetz (BBiG) trat am 01.01.2020 in Kraft und ist abrufbar unter https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Das_neue_Berufsbildungsgesetz_BBIG.pdf (02.05.2021).

² Vgl. dazu <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/chance-ausbildung/projektthemen/initiative-chance-ausbildung> (02.05.2021) sowie Bertelsmann Stiftung 2015.

Im Rahmen eines Pilotprojektes des Stifterverbandes³ wurde das Modell für ausgewählte Ausbildungs- und Studiengänge erstmals erprobt, sodass diese nun als bildungspolitische Leuchttürme modellbildend wirken können. Dazu wurden drei sektorale und zwei regionale Zugänge gewählt:

1. An der Fachhochschule der Polizei des Landes Brandenburg wurden bislang parallel eine Ausbildung für den mittleren Polizeidienst (2,5 Jahre) sowie ein Bachelorstudium für den gehobenen Dienst (6 Semester/3 Jahre) angeboten. Viele der Absolventen einer Ausbildung bewarben sich anschließend für die Aufnahme in das Bachelorstudium. Im Ergebnis entstanden damit Bildungsgänge im Gesamtumfang von fünf-einhalb Jahren. Im Studienbereich nahm demgegenüber in den vergangenen Jahren die Zahl der Studienabbrüche deutlich zu. Insgesamt blieb die Zahl der Ausbildungs- bzw. Studienabsolventen – nicht zuletzt aufgrund falscher Vorstellungen vor Aufnahme einer Ausbildung oder eines Studiums – hinter dem Bedarf im Land zurück. Die *studienintegrierende Ausbildung* wurde deshalb von der Hochschulleitung der Fachhochschule als ein zielgerechtes Modell zur Bearbeitung der skizzierten Problemlagen aufgenommen (Grieger 2019).
2. Seit 2013 ist auch in der Versicherungsbranche der Trend, dass mehr junge Menschen ein Studium als eine duale Berufsausbildung beginnen, stark zu spüren. Um erfahrungsbasierte Entscheidungen für den passenden Bildungsgang zu ermöglichen und damit den Nachwuchs zu sichern, wurde das Modell *Ausbildung plus Studium* (ApS) durch das Berufsbildungswerk der Deutschen Versicherungswirtschaft e.V. und die Technische Hochschule Köln pilotiert (Höhn/Roth 2019).
3. Das Projekt *Integration von Studienelementen in die berufliche Bildung in Sachsen* (ISEBS) an der TU Dresden entstand vor dem Hintergrund des massiven Berufsschullehrermangels, insbesondere in den gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen. Darüber hinaus unterstützt das Projekt Lernende von berufsbildenden Schulen in Sachsen im Rahmen eines Frühstudiums, erste Erfahrung an einer Hochschule zu sammeln (Koerber/Matthes 2019).
4. Das Projekt *SiA-NRW* pilotiert mit dem Ausbildungsjahr 2021/2022 erstmals an drei Standorten in Nordrhein-Westfalen das Modell der *studienintegrierenden Ausbildung*. Das im Rahmen von InnoVET⁴ durch das BMBF geförderte Projekt erstellt für die landesweite Skalierung ein Transferkonzept und erschließt drei weitere „Transferstandorte“, an denen die studienintegrierende Ausbildung in weiteren Ausbildungsberufen ebenfalls erprobt werden soll.⁵
5. Mit dem Ziel, die Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung auch institutionell zu realisieren und eine Lücke im hochschulischen Bildungsangebot Hamburgs zu schließen, hat der damalige Erste Bürgermeister der Hansestadt, Olaf Scholz, am 6. März 2018 mit der für Wissenschaft zuständigen Senatorin und dem für Schule und Berufsbildung zuständigen Senator die Einrichtung einer Beruflichen Hochschule Hamburg (BHH) angekündigt.⁶ Unterstützt wurde die Politik dabei von der Handwerks-

kammer und der Handelskammer Hamburg sowie dem Unternehmensverband Nord, die das Modell mittragen. Mit der Gründung der BHH am 1. Januar 2020⁷ wurde das Modell der *studienintegrierenden Ausbildung* in einem neuen Hochschultyp institutionalisiert; der Studienbetrieb wird im September 2021 mit zunächst fünf Bildungsgängen aufgenommen.⁸

Nach der Einführung des dualen Studiums in den 1990er Jahren wird mit der *studienintegrierenden Ausbildung* erstmals seit drei Jahrzehnten in Deutschland wieder eine neues Studienmodell etabliert. Die vorgestellten Modellprojekte werden durch Begleitforschung einem dauerhaften Monitoring unterstellt. Man darf gespannt sein, ob die anvisierten Ziele erreicht werden und sich das Modell flächendeckend verbreiten wird.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (Hg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld.
- Bertelsmann Stiftung* (Hg.) (2015): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Politische Forderungen der Initiative „Chance Ausbildung“. Gütersloh.
- Euler, D./Meyer-Guckel, V./Severing, E. (Hg.) (2019): Neue Wege für Studium und Beruf: Studienintegrierende Ausbildung. Essen.
- Grieger, R. (2019): Durchlässigkeit in der Polizeiausbildung in Brandenburg. In: Euler, D./Meyer-Guckel, V./Severing, E. (Hg.): Neue Wege für Studium und Beruf: Studienintegrierende Ausbildung. Essen, S. 84-90.
- Hofmann, S./Hemkes, B./Leo-Joyce, S./König, M./Kutzner, P. (2020): AusbildungPlus in Zahlen. Duales Studium 2019. Trends und Analysen. Bonn.
- Höhn, K./Roth, W. (2019): Versicherungswirtschaft – der dritte Weg. In: Euler, D./Meyer-Guckel, V./Severing, E. (Hg.): Neue Wege für Studium und Beruf: Studienintegrierende Ausbildung. Essen, S. 91-97.
- Koerber, R./Matthes, N. (2019): Integration von Studienelementen in die berufliche Bildung. In: Euler, D./Meyer-Guckel, V./Severing, E. (Hg.): Neue Wege für Studium und Beruf: Studienintegrierende Ausbildung. Essen, S. 98-103.
- Nida-Rümelin, J. (2014): Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. München.
- Wissenschaftsrat* (2014): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Darmstadt.
- Wissenschaftsrat* (1991): Empfehlungen zur Errichtung von Fachhochschulen in den neuen Ländern. Düsseldorf.

³ Vgl. dazu <https://www.stifterverband.org/studienintegrierende-ausbildung> (02.05.2021) sowie Euler/Meyer-Guckel/Severing 2019.

⁴ InnoVET ist der Innovationswettbewerb des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) für eine exzellente berufliche Bildung. Vgl. dazu: <https://www.bmbf.de/de/innovet.html> (12.05.2021).

⁵ Vgl. dazu: <https://www.inno-vet.de/de/sia-nrw---studienintegrierende-ausbildung-in-nordrhein-westfalen.html> sowie <https://www.mags.nrw/sia-nrw> (12.05.2021).

⁶ Vgl. dazu: <https://www.hamburg.de/bsb/pressemitteilungen/10603018/2018-03-06-bsb-berufliche-hochschule-hamburg/> (12.05.2021).

⁷ Vgl. dazu: <https://bhh.hamburg.de/berufliche-hochschule-hamburg-ist-gegruendet/> (12.05.2021).

⁸ Vgl. dazu: <https://bhh.hamburg.de/bildungsgaenge/> (12.05.2021).

■ Volker Meyer-Guckel, Dr., stellvertretender Generalsekretär und Mitglied der Geschäftsleitung des Stifterverbandes, Berlin, E-Mail: Volker.Guckel@stifterverband.de

Michael Krohn

Hochschulbildung in Zeiten von Corona – Kompetenzentwicklung zwischen Gesundheit und Digitalisierung sozial einbetten



Michael Krohn

As a consequence of the COVID-19-pandemic the german Wissenschaftsrat demands an adaption of the whole science system towards more resilience. In the area of teaching and learning this means the enhanced promotion of digital health literacy. Initial empirical studies show that the majority of the german students have appropriate digital competences. Nevertheless there is one third of interviewees facing problems in finding correct health informations in the internet. Thus universities should be pay more attention to the social embedding of their competence-based digital support.

1. Erste Erkenntnisse aus dem digitalen Sommersemester 2020

Seit März 2020 hält das neue Coronavirus die ganze Welt in Atem und wird diese womöglich dauerhaft verändern. Die langfristigen Auswirkungen der anhaltenden COVID-19-Pandemie auf das Wissenschaftssystem sind derzeit nicht klar einzuschätzen. Zukünftig ist eine neue Balance zwischen Kooperation und Wettbewerb mit länderübergreifenden vernetzten Organisationsstrukturen in der föderalen Wissenschaftspolitik gefordert. Dafür ist aus Sicht des Wissenschaftsrates eine Anpassung der wissenschaftlichen Steuerungsmechanismen zur Ressourcenverteilung notwendig, die sich stärker an dem Begriff der Resilienz orientiert. Bei exogen erzeugten Krisen geht es dadurch nicht mehr nur um eine adaptive Bewältigung im Rahmen des Bestehenden, sondern vielmehr um eine Erneuerung des Wissenschaftssystems mit Blick auf eine nachhaltige Wirtschafts- und Lebensweise, um besser vorbereitet zu sein und möglichst gestärkt aus den weiteren ungewissen Krisenverläufen hervorzugehen. Der pandemiebedingte Digitalisierungsschub in der Lehre und bei den Prüfungen hat zumindest kurzfristig zu einer Aufwertung geführt, die nun im Spannungsfeld der Risiken durch Qualitätseinbußen eines fehlenden Präsenzangebots mit persönlichen Begegnungen und den Chancen eines selbstbestimmteren Studiums durch zeit- und ortsunabhängige digitale Lehrformate innovativ fortgeführt werden sollte. Die Hochschulbildung umfasst dabei nicht nur fachliche und methodische Kompetenzen mit Blick auf die Arbeitsmarktvorbereitung, sondern auch die studentische Persönlichkeitsentwicklung (Wissenschaftsrat 2021, S. 7-37).

Eine bundesweite Onlinebefragung von knapp 28.600 Student*innen aus 23 Hochschulen im Sommersemester 2020 vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) und der AG Hochschulfor-

schung der Universität Konstanz richtet den Blick auf die Bewältigung der aktuellen Herausforderungen in der Hochschulbildung. Die kurzfristige Umstellung auf digitale Lehre ist den Hochschulen danach insgesamt gelungen und die große Mehrheit der Studierenden konnte ihr Studium wie geplant fortsetzen, da nur wenige Veranstaltungen ausgefallen sind. Im Einsatz waren vor allem Webinare, Videokonferenzen und virtuelle Lehr- und Lernumgebungen. Das weitgehend digitale Semester wird ambivalent beurteilt, da einerseits die zeitliche Flexibilität von 65% der Befragten klar bestätigt wird, die persönlichen Kontakte zu den anderen Studierenden (79%) und den Dozierenden (63%) andererseits häufig sehr vermisst werden. Die Vorbereitung auf und Umsetzung von digitalen Prüfungen hakt derzeit noch, 46% fühlen sich hierfür gar nicht oder nicht gut vorbereitet. Bezüglich der Wohnsituation bewerten 20% diese als nicht geeignet für digitale Lehre, 22% halten ihre Internetverbindung als (eher) nicht dafür geeignet. Zwar haben sich Abbruchgedanken noch nicht ausgeweitet, fast die Hälfte (47%) befürchtet dafür eine Studienzeitverlängerung (Lörz et al. 2020, S. 1-8).

Für eine große Mehrheit der durch das DZHW Befragten ist es deutlich schwieriger geworden, Kontakt zu anderen Studierenden zu knüpfen oder zu halten (86%) oder sich in Lerngruppen auszutauschen (77%). Auch die individuelle Lernsituation wird mehrheitlich bezüglich der Entwicklung passender Lernstrategien (52%), der Tagesstrukturierung (62%), der Bewältigung des Lernstoffes (62%) und der Prüfungsanforderungen (57%) als (eher) schwieriger bewertet. Der Einsatz von Videokonferenzen und abrufbaren Videos von Lehrveranstaltungen führen zu signifikanten Verbesserungen in den unterschiedlichen Aspekten der Lernsituation, da die Videos zeitlich frei gewählt in Abschnitten angesehen werden können und sich die Inhalte besser einprägen. Die hochgeladenen Videos erleichtern auch die Tagestrukturierung

rung und die Entwicklung von Lernstrategien, sodass sich die Teilnahme daran im Vergleich zum Vorsemester leicht erhöht hat. Der Einsatz von Videokonferenzen/Webinaren kann insbesondere beim Einsatz von interaktiven Elementen wie Breakout-Sessions oder Hang-Out-Rooms zumindest teilweise die fehlenden direkten Kontakte und Austausch in den Lerngruppen kompensieren. Insgesamt deuten die Ergebnisse jedoch im Vergleich zu Erhebungen vor der Pandemie darauf hin, dass die Studierenden weniger zufrieden mit ihrem Lernerfolg im digitalen Semester sind, auch wenn sich 41% als (sehr) zufrieden einschätzen (Marczuk et al. 2021, S. 1-11).

Erste Auswertungen der empirischen Daten aus zwei Studierendenbefragungen der Jahre 2019 und 2020, der hochschulinternen Lehrevaluation des Sommersemesters 2020 sowie eigenen Lehrerfahrungen seitens des interdisziplinären Projektteams „Healthy Campus Mainz – gesund studieren“ weisen auf die neuen Herausforderungen für die Hochschulen hin. Die in Folge des digitalen Lehrbetriebs im Sommersemester 2021 andauernde studentische Belastungssituation, die derzeit zu wenig Beachtung in der Forschung und den Medien findet, resultiert daraus, dass junge Menschen unter 30 Jahren in der Pandemie am meisten unter Einsamkeit leiden. Die oftmals alleinlebenden Student*innen sind durch die Lockdown-Maßnahmen schlagartig von ihren prägenden Begegnungen mit Gleichaltrigen abgeschnitten worden, sodass sie an den Hochschulen trotz des regen virtuellen Lebens ihre altersgemäßen Bedürfnisse nach Sozialkontakten, Aufbau partnerschaftlicher Bindungen und Freizeitgestaltung nicht mehr ausreichend erfüllen können. Die bereits vor der Pandemie verbreiteten affektiven Störungen unter deutschen Studierenden haben sich in den Mainzer Befragungen vom Juni 2020 im Vergleich zum Vorjahr bei den betroffenen Gruppen mit erhöhten Werten um bis zu 10% auf etwa 39% für Depressionen und auf 34% für Angstsymptome erhöht. Die dringend benötigte hochschulseitige Prävention und Behandlung psychischer Probleme stellt eine langfristige Investition in das Gesundheitsverhalten ihrer Absolvent*innen dar, weil die im Studium erlernten Bewältigungsmechanismen in der Pandemie auch im späteren Berufsleben den Umgang mit psychischen Belastungen prägen. Daher können klare und frühzeitige Informationen über Schließungen und Einschränkungen sowie vor allem mutmachende und Orientierung wie Perspektiven stiftende onlinebasierte Informations- und Unterstützungsangebote im Umgang mit den psychischen und sozialen Pandemiefolgen über die populärsten Kanäle (z.B. Social Media Posts und Instagram-Stories) die akuten Ängste und Unsicherheiten der Student*innen abbauen helfen (Dietz et al. 2021).

Da sich ein Großteil der Abiturient*innen für ein anschließendes Studium entscheidet, stehen die Hochschulen bezüglich der zu befürchtenden verstärkten Wahl eines vermeintlich „krisensicheren“ Studienfaches entgegen der eigenen motivierenden Präferenzen vor großen Herausforderungen bei der Studienberatung und Gestaltung der Studieneingangsphase. Eine bundesweite Befragung von 3.000 Schülerinnen und Schülern des Abiturjahrgangs 2021 durch das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), die in zwei Wellen

zwischen März und Juli 2020 sowie November und Dezember 2020 durchgeführt wurde, zeigt die zunehmenden Zukunftssorgen und psychischen Belastungen. Im neuen schulischen Alltag von zumeist eingeschränktem Präsenzveranstaltungen in Verbindung mit Distanzlernen und Wechselunterricht kommt es zu einem überproportionalen Anstieg der beruflichen Sorgen bei Jugendlichen mit Eltern ohne Hochschulabschluss (Herbst 2020: 45%) gegenüber Jugendlichen aus akademischen Familien (Herbst 2020: 38%). Da die Anteile im Frühjahr 2020 mit 26% bzw. 25% noch ähnlich ausfielen, führt das insgesamt verschlechterte subjektive Wohlbefinden der Abiturient*innen auch zu wachsenden sozialen Ungleichheiten. Noch deutlicher fallen die Ergebnisse für Jugendliche mit Migrationshintergrund aus. Fiel der Abstand der beruflichen Zukunftssorgen hier bereits im Frühjahr um 10 Prozentpunkte höher als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (33% versus 23%) aus, stieg dieser Unterschied in der Herbstbefragung sogar auf 16 Prozentpunkte (52% versus 36%). Da sozial schwächere Haushalte in der aktuellen Krise häufiger durch Jobverlust oder Kurzarbeit der Eltern betroffen sind und die finanzielle Situation des Elternhauses ein wichtiger Einflussfaktor für die weiteren Bildungsentscheidungen darstellt, werden für diese studentischen Risikogruppen gezielte Angebote benötigt (Anger et al. 2021, S. 1-12).

Insgesamt wird die kommende Studierendenkohorte ihr Studium bereits psychisch belastet beginnen. Die Belastungssituation für alle Student*innen wird sich zudem durch die zukünftig zu erwartenden weiteren Einschränkungen der Präsenzveranstaltungen und der Sozialkontakte noch verstärken und könnte sich erst mit den kommenden Erstsemestern in ihrer ganzen Tragweite abzeichnen. In dieser außergewöhnlichen Krise sind neue Strategien gerade in der digitalen Hochschulbildung gefordert, um die sich derzeit verschärfenden sozialen Risiken zu bewältigen.

2. Strategien für die digitale Hochschulbildung – Vernetzung statt Zersplitterung

Die Digitalisierung der Lebens- und Arbeitswelt führt angesichts des raschen technologischen Fortschritts und der damit verbundenen Alterung des Fachwissens in der Hochschullehre zu einem Fokus auf übergreifende Kompetenzen. Ob die Hochschulen dieses Potenzial digitaler Medien nutzen können oder sich die vorherrschende Skepsis bei den Lehrenden sowie das eher passiv-angebotsgetriebene Nutzungsverhalten der Studierenden weiter durchsetzt, war bislang eine offene Frage. Für die erfolgreiche Potenzialnutzung wird eine hochschulweite Digitalisierungsstrategie in der Lehre notwendig, die auch die organisatorischen Vorteile beim Übergang zur digitalen Verwaltung berücksichtigt (Lernen 2017, S. 337-353). Die Dringlichkeit einer Strategieentwicklung wird allen beteiligten Akteuren der Hochschulpolitik durch die Pandemie schlagartig vor Augen geführt.

In dem nunmehr beschleunigten digitalen Transformationsprozess können sich die Hochschulen an der konservativen Strategieoption „Modernisierung“ orientieren, bei dem die digital gestützte Weiterentwicklung der

bestehenden Strukturen und Prozesse mit Blick auf das Kosten- und Nutzenverhältnis unter besonderer Berücksichtigung der Skalierbarkeit angestrebt wird. Die Strategieoption „Innovation“ führt dagegen zu einer echten Veränderung der Arbeitsweisen der Forschenden und Lehrenden, damit sich die Organisation im Wettbewerb als Leuchtturm positionieren kann. Viele Innovationsvorhaben sind als Projekte organisiert, deren Überführung in den Regelbetrieb oft nicht systematisch gelingt, sodass der Erfolg nach dem Auslaufen der Projektfinanzierung dadurch versandet. Die zu erarbeitende Digitalisierungsstrategie muss daher im Dialog mit den relevanten Stakeholdern die anzustrebenden Ziele benennen, diese mit dem übergeordneten Bildungsverständnis der Hochschule in Einklang bringen, daneben Schwerpunkte bei der Umsetzung identifizieren und den operativen Maßnahmen ein konkretes Budget und personelle Verantwortlichkeiten zuweisen. Dem aufwendigen Prozess der Erarbeitung entsprechender Strategiepapiere steht allerdings häufig ein mühsamer Aushandlungsprozess mit den unterschiedlichen Interessengruppen im Wege, die sich nicht auf einen gemeinsamen Weg einigen können. In Verbindung mit den regelmäßigen personellen Wechseln der eingebundenen Akteure scheidet daher bereits die Ausarbeitung der Strategiepapiere oft an der komplexen Hochschulrealität (Kerres et al. 2020, S. 128-130).

Die geduldigen Strategiepapiere tragen in Kombination mit der befristeten Projektfinanzierung insgesamt zu einer zwar bunten doch gleichzeitig auch zersplitterten digitalen deutschen Hochschulbildungslandschaft bei. Die derzeitigen großen Herausforderungen lassen sich jedoch nur gemeinsam bewältigen, sodass sich gegenwärtig eine flächendeckende „Modernisierungsstrategie“ mit Blick auf die benötigten neuen digitalen Schlüsselkompetenzen anbietet. Mit Hilfe komplementärer Cluster, gegliedert etwa nach Hochschularten oder Fachbereichen, werden auf Basis spezifischer Erweiterungen der bestehenden Qualifikationsrahmen auch kreative Innovationsspitzen in regionalen Netzwerken ermöglicht. Die digitale Schlüsselkompetenz Data Literacy oder Datenkompetenz bezieht sich auf den bewussten Umgang mit den umfangreichen und ständig wachsenden Datenmengen in Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft, um aus dieser Big Data neues Wissen und Wertschöpfung zu generieren. Der Begriff beschreibt die individuelle Ausprägung der Fähigkeiten bezüglich der (kritischen) Datensammlung, des Datenmanagements, der Datenevaluation und der Datenanwendung in unterschiedlichen Zusammenhängen (Ludwig/Thiemann 2020, S. 436-439). Der Umgang mit ständig wachsenden Datenmengen wird in der Coronazeit als zentrale Kompetenz in allen Lebensbereichen sichtbar, um „gute“ Entscheidungen für ein gesundheitsbewusstes Verhalten auf Grundlage verlässlicher Daten und Informationen treffen und dabei kompetent zwischen digital angebotenen Fakten und Fiktionen unterscheiden zu können. Die hohe individuelle und gesellschaftliche Relevanz dieses neuen Phänomens einer weltweiten Pandemie für die eigene und öffentliche Gesundheit, die große (wissenschaftliche) Unsicherheit bezüglich der zukünftigen Entwicklungen und die sprunghaft angestiegenen vielfach widersprüchlichen

und fehlerhaften Informationen über COVID-19 in den sozialen Medien und im Internet erfordern daher neben entsprechenden Datenkompetenzen auch eine hohe Gesundheitskompetenz (Health Literacy) zur erfolgreichen Krisenbewältigung (Spring 2020, S. 171-172).

Aus bildungspolitischer Sicht wird es als Folgerung aus dieser pandemischen Krise daher strategisch bedeutsam, im zukünftigen Hochschulstudium einen bestimmten nach Fachkulturen, studentischen Klientelen und Hochschultypen etc. variierenden curricular verpflichtenden Anteil zu implementieren, welcher der Entwicklung von Datenkompetenz zur Herstellung individueller wie kollektiver Gesundheit dient. Er integriert zwei zentrale Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts, die den (akademischen) Transformationsprozess in eine nachhaltige Gesellschaft bestimmen.

3. Resilienz durch digitale Gesundheitskompetenz? Stärkung der psychischen Gesundheit der Studierenden durch sinnstiftende Beziehungen

In der Gesundheitspolitik und -praxis kommt dem Ansatz der Health Literacy weltweit eine steigende Bedeutung zu, um geeignete Strategien für Public Health und die Gesundheitsförderung zu entwickeln. Für den Abbau der wachsenden gesundheitlichen Ungleichheiten in der Gesellschaft ist Health Literacy im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung unerlässlich. Obwohl das Konzept der Health Literacy nach wie vor unterschiedlich verstanden wird, besteht ein definitorischer Konsens bezüglich der Fähigkeit von Individuen, kontextspezifisch relevante gesundheitsbezogene Informationen zu finden, zu verstehen, zu bewerten und anzuwenden, um „gesunde“ Entscheidungen mit Blick auf ihre gesamte Lebensqualität zu treffen. Allerdings ist hierbei auch die kollektive Seite der bedarfs- und bedürfnisgerechten Ausgestaltung der öffentlichen Gesundheits- und Bildungssysteme in den Blick zu nehmen, die von heterogenen kulturellen und sozialen Faktoren geprägt sind, was in der Forschung noch zu wenig berücksichtigt wird (Sørensen 2020, S. 39-53).

Die Gesundheitskompetenz von Kindern und Jugendlichen, die mit der Digitalisierung aufwachsen, ist wesentlich davon geprägt, bei der Informationsbeschaffung im Internet über angemessene kritisch-reflexive Medien- und Datenkompetenz zu verfügen. Die zunehmende Verschränkung der verschiedenen Kompetenzbereiche bei der verantwortungsvollen Mediennutzung zum selbstgestalteten Umgang mit den eigenen Gesundheitsbedürfnissen wird in dem Begriff der „digitalen Gesundheitskompetenz“ (Digital Health Literacy) zusammengefasst. Allgemein lässt sich darunter zunächst die individuelle Fähigkeit verstehen, digital basierte Gesundheitsinformationen zu suchen, zu finden, zu verstehen und zu bewerten, um mit dem daraus gewonnenen Wissen gesundheitliche Herausforderungen zu adressieren und Probleme zu lösen. Darunter fällt auch die entsprechende gesundheitsbezogene Wissenschaftskompetenz (Science Literacy), die auf einem biopsychosozialen Verständnis von Gesundheit beruht und sich auf die Fähig-

keit bezieht, wissenschaftliche Befunde zu verstehen, zu bewerten und zu interpretieren. Die hierbei ebenfalls noch vernachlässigten sozialen und kulturellen Faktoren haben zu einem erweiterten Begriffsverständnis geführt, das auf die soziale Einbettung des sinnstiftenden digitalen Kommunikationsverhaltens eingeht. Allerdings fehlt derzeit eine ausreichende empirische Basis zur Bestimmung der Ausprägungen der digitalen Gesundheitskompetenzen in Deutschland und es bestehen unklare bzw. heterogene empirische Befunde bezüglich des Zusammenhangs zwischen digitaler Gesundheitskompetenz und der allgemeinen Gesundheitskompetenz. Die verengte konzeptionelle Ausrichtung der E-Health-Literacy-Forschung auf zumeist subjektorientierte Gesundheitsentscheidungen mit einem implizit kognitivistischen Grundverständnis vernachlässigt den analytischen Blick auf die soziale Einbettung der digitalen Techniknutzung und damit die sozialräumlich bedingte Verfügbarkeit digitaler Gesundheitskompetenzen. Die digitale Kommunikation dient oft nicht als Ersatz von Face-to-Face-Begegnungen, sondern vielmehr als selbstverständlicher Bestandteil des analogen und digitalen jugendlichen Beziehungslebens, das in prägende familiäre und peer-bezogene Sozialisationsmuster eingebunden bleibt (Bittlingmayer et al. 2020, S. 176-184).

Die Erfassung der digitalen Gesundheitskompetenzen zu Beginn der COVID-19-Pandemie durch eine bundesweite Online-Befragung von 130 Hochschulen mit rund 15.000 teilnehmenden Student*innen, die vom 25.03-17.04.2020 durch das Public Health Zentrum der Hochschule Fulda (PHZF) in Kooperation mit dem Interdisziplinären Zentrum für Gesundheitskompetenzforschung der Universität Bielefeld (IZGK) durchgeführt wurde, weist mehrheitlich auf hohe Ausprägungen hin. Für rund 70% ist es (sehr) einfach, sich im Internet genau die gesuchten Informationen zu Corona zu beschaffen. Allerdings berichtet ein Drittel (30,4%) der befragten Studierenden von Problemen bei der Suche nach korrekten Informationen zu gesundheitlichen Fragestellungen. Darüber hinaus hat beinahe die Hälfte (42,3%) Schwierigkeiten damit, die Verlässlichkeit von Information aus dem Internet zu bewerten. Dies führt bei fast 40% dazu, dass sie das Vorliegen von kommerziellen Interessen oder Falschnachrichten bei den recherchierten Informationen nur schwer oder sehr schwer einschätzen können. In dieser Gruppe begrenzter digitaler Gesundheitskompetenzen berichten Frauen häufiger über Probleme, was mit ihrer traditionell größeren Nähe zu Versorgung- und Gesundheitsfragen, einer häufigeren Suche nach digitalen Gesundheitsinformationen und einem entsprechend kritischeren Suchverhalten im Vergleich zu den Männern erklärt werden kann. Student*innen mit einer höher eingeschätzten Kompetenz in der Dimension der Evaluation von zuverlässigen Informationen nutzen insgesamt häufiger offizielle Webseiten öffentlicher Institutionen und recherchieren weniger in Onlineforen oder sozialen Medien. Über den psychischen Stress und die mentalen Folgen der Pandemie haben sich trotz der hohen Belastungen allerdings nur 20,1% gezielt informiert, was der Belastungssituation zumindest in dieser Frühphase noch nicht gerecht wird (Dadaczynski et al. 2021, S. 1-17).

Die Ergebnisse der Umfrage zeigen, dass Studierende mit einer hohen digitalen Gesundheitskompetenz auch ein höheres Ausmaß an psychischem Wohlbefinden aufweisen. Student*innen mit einem geringeren Ausmaß an psychischem Wohlbefinden weisen insbesondere in den Dimensionen „Erstellen und Teilen (personenbezogener Daten)“ und „Bestimmen der Relevanz für den eigenen Alltag“ Schwierigkeiten beim kompetenten Umgang mit digitalen Gesundheitsinformationen auf, sodass gezielte Angebote hier ansetzen können. Allerdings wurde nicht abgefragt, ob bereits vor der Pandemie psychische Belastungen vorlagen und diese dann verstärkt wurden oder ob es sich um neu entstandene Belastungen im Frühjahr 2020 handelt, sodass hier weiterer Forschungsbedarf besteht (Dadaczynski et al. 2020, S. 11-14). Die Hochschulen beginnen derzeit, auf den wachsenden studentischen Unterstützungsbedarf auch in der Praxis zu reagieren.

An der TU Dresden wird etwa seit Ende letzten Jahres das von der Professur für Klinische Psychologie und E-Mental-Health entwickelte achtwöchige Online-Trainingsprogramm „bounce“ zur Stärkung der psychischen Widerstandskraft angeboten, welches im Rahmen der Teilnahme an einer Pilotstudie mittlerweile auch öffentlich zugänglich ist. Die sieben per App oder Browser nutzbaren Module behandeln die Themenbereiche Resilienz, Strukturierung des Alltags, Sorgen und Einsamkeit, Umgang mit Gesundheitsmedien und -nachrichten sowie Selbstfürsorge (z.B. Entspannung, Ernährung, Schlaf, Sport), um den eigenen Lebensstil den belastenden Umständen der COVID-19-Pandemie bestmöglich anzupassen (<https://tud.link/701t>).

Diese an die einzelnen räumlich distanzierten Nutzer*innen ausgerichteten digitalen Angebote können von Beginn an die Diskussion zu E-Health-Literacy bezüglich der kritisierten Annahme einer mechanistisch-linearen Umsetzung der verwendeten Gesundheitsinformationen berücksichtigen, um auf die lebensweltlich relevanten Interaktionen zwischen der betrachteten Person und den sozialen Umweltsystemen einzugehen (Bertschi et al. 2019, S. 287). Die Anreicherung von digitalen wie analogen Gruppensitzungen in Präsenzterminen nach geltender Rechtslage auf Basis von Blended-Learning-Konzepten sollte mit Blick auf die Resilienz auch eine systemische Perspektive verfolgen.

Angesichts der voneinander abhängigen weltweiten Schocks wie Klimawandel, Wirtschaftskrisen und Epidemien stehen in der Resilienzforschung gegenwärtig systemorientierte Ansätze im Mittelpunkt. Zu den widerstandsfähigen Systemen zählen ein gesundes, funktionsfähiges Gehirn, enge Bindungsbeziehungen zu kompetenten und fürsorglichen Erwachsenen innerhalb der Familie, dem Freundeskreis sowie den sozialen Netzwerken in Schulen und Gemeinden, angemessene Erfolgchancen und ein durch positive Erfahrungen in der Umwelt genährtes Selbstvertrauen. Aus Sicht der allgemeinen Systemtheorie, die im Sinne einer integrativen Forschung Menschen und Organisationen als prozesshafte Systeme unterschiedlicher Ebenen betrachtet, lässt sich Resilienz als die erfolgreiche Anpassungsfähigkeit eines dynamischen sozio-ökologischen Systems an Störungen definieren, die seine

Funktion, Lebensfähigkeit oder Entwicklung bedrohen (Masten 2016, S. 21ff.).

Ein solches soziales System wird in einer salutogenetischen Perspektive für die zentrale Widerstandsressource des Kohärenzsinn (sense of coherence) hoch bedeutsam. Diese globale Orientierung, die das Maß des durchdringenden tiefen Gefühls des Vertrauens gegenüber der Bedeutsamkeit, Verstehbarkeit und Vorhersagbarkeit des Verlaufs der inneren und äußeren Welt ausdrückt, ist bei stresshaften Lebenssituationen mit der lösungsorientierten Mobilisierung von potenziellen persönlichen und sozial eingebetteten Widerstandsressourcen verbunden (Antonovsky 1997, S. 15ff.). Health Literacy lässt sich bei der Entwicklung eines hohen Maßes an Kohärenzsinn als eine solche makro-sozialkulturell bedingte generalisierte Widerstandsressource verstehen, da sie in der gesamten Biografie dazu beiträgt, kritische Lebensereignisse mit Blick auf die (psychische) Gesundheit erfolgreich zu bewältigen. Öffentliche Gesundheitsinformationen müssen daher nicht nur verständlich und die Empfehlungen im Alltag handhabbar sein, sondern von der Zielgruppe subjektiv mit Sinn für die eigene Lebenswelt verbunden werden können (Saboga-Nunes et al. 2020, S. 448-454).

Der jugendliche Wertewandel einer verringerten Bedeutung der Berufstätigkeit, der plakativ der „Generation Y“ als sinnsuchender Vorreiter dieser Entwicklung zugeschrieben wird (Hardering 2018, S. 76-82), kann belastende Sinnkrisen in der Pandemie auslösen, wenn permanent die offene Frage im Raum steht, ob das dort hinführende Studium unter den geltenden Rahmenbedingungen weiterhin machbar ist. Auch kann die Entscheidung bzw. Motivation für das gewählte Fach reflektiert werden, die womöglich vor den ungleichen sozialen Hintergründen in der Krise in Frage gestellt wird. Somit sollten auch die digitalen bzw. hybriden Hochschulangebote zur Förderung einer systemischen Resilienz neben den akuten Belastungen durch COVID-19 die damit verbundenen tieferen Fragen nach dem Sinn des Studiums und des angestrebten Berufsziels für die persönliche Entwicklung in einer gesunden und nachhaltigen Gesellschaft thematisieren. Durch einen solchen systemischen Blick auf die studentische Resilienz könnten auch die drei Dimensionen der Hochschulbildung nach dem neoliberalen Ausbildungsfokus wieder näher zusammenrücken. Der gesellschaftliche Sinn der Hochschule im digitalen 21. Jahrhundert wird sich nach Corona verstärkt an dem resilienzstärkenden Beitrag zu einer gesunden Lebensführung ausrichten, was sich in den (digitalen) Hochschulstrategien niederschlagen sollte. Im haushaltskonsolidierenden Kampf um knappe Ressourcen nach der Pandemie drohen andernfalls wohlklingende Kompetenzversprechen an der forschungsdominierten Hochschulrealität zu scheitern, womit die große Chance dieser Krise für lange Zeit vertan wäre.

Literaturverzeichnis

Anger, S. et al. (2021): Der Abiturjahrgang 2021 in Zeiten von Corona: Zukunftssorgen und psychische Belastungen nehmen zu, IAB-Forum 18. März 2021. URL: <https://www.iab-forum.de/der-abiturjahrgang-2021-in-zeiten-von-corona-zukunftssorgen-und-psychische-belastungen-nehmen-zu/> (23.03.2021).

- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese: zur Entmystifizierung von Gesundheit. Tübingen.
- Bertschi, I. et al. (2019): eHealth Literacy: Aktuelle Befunde und Herausforderungen. In: Dockweiler, C./Fischer, F. (Hg.): ePublic Health. Bern: Hogrefe, S. 279-292.
- Bittlingmayer, U. et al. (2020): Digitale Gesundheitskompetenz – Konzeptionelle Verortung, Erfassung und Förderung mit Fokus auf Kinder und Jugendliche, Bundesgesundheitsblatt -Gesundheitsforschung- Gesundheitschutz, 63 (2), S. 176–184, <https://doi.org/10.1007/s00103-019-03087-6>.
- Dadaczynski, K. et al. (2020). Digitale Gesundheitskompetenz von Studierenden in Deutschland. Ergebnisse einer bundesweiten Online-Befragung. URL: <https://fuldok.hs-fulda.de/opus4/843> (29.03.2021).
- Dadaczynski, K. et al. (2021). Digital Health Literacy and Web-Based Information-Seeking Behaviors of University Students in Germany During the COVID-19 Pandemic: Cross-sectional Survey Study. In: J Med Internet Res 2021;23(1):e24097, doi: 10.2196/24097 (29.03.2021).
- Dietz, P. et al. (2021): Zehn Thesen zur Situation von Studierenden in Deutschland während der SARS-CoV-2-Pandemie. In: ASU Zeitschrift für medizinische Prävention, 3. URL: <https://www.asu-arbeitsmedizin.com/praxis/formuliert-von-der-projektgruppe-healthy-campus-mainz-gesund-studieren-zehn-thesen-zur> (16.03.2021).
- Hardering, F. (2018): Die Sinnsuche der Generation Y. In: Badura, B. (Hg): Fehlzeiten Report 2018. Berlin, S. 75-83.
- Kerres, M. et al. (2020): Hochschulbildung in der digitalen Welt: Ein Rahmenmodell für Strategieoptionen. In: Trültzsch-Wijnen, C./Brandhofer, G. (Hg.): Bildung und Digitalisierung. Baden-Baden, S. 113-133.
- Lermen, M. (2017) Digitalisierung der Hochschullehre. In: Erpenbeck, J./Sauter, W. (Hg.): Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Stuttgart, S. 337-353
- Lindström, B./Eriksson, M. (2019): Von der Anatomie der Gesundheit zur Architektur des Lebens – Salutogene Wege der Gesundheitsförderung. In: Meier Magistretti, C. et al. (Hg.): Salutogenese kennen und verstehen. Bern: Hogrefe, S. 25-107.
- Ludwig, T./Thiemann, H. (2020): Datenkompetenz – Data Literacy. In: Informatik Spektrum, 43, S. 436-439, <https://doi.org/10.1007/s00287-020-01320-0> (19.03.2021).
- Lörz, M. et al. (2020): Studieren unter Corona-Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester (DZHW Brief 5|2020). Hannover. Online: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_05_2020.pdf (17.03.2021).
- Marczuk, A. et al. (2021): Die Studiensituation in der Corona-Pandemie. Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern- und Kontaktsituation von Studierenden (DZHW Brief 01|2021). Hannover. https://doi.org/10.34878/2021.01.dzhw_brief (18.03.2021).
- Masten, A. S. (2016): Resilienz: Modelle, Fakten und Neurobiologie, Paderborn.
- Saboga-Nunes, L. et al. (2020): Die Einbettung von Health Literacy in das Paradigma der Salutogenese. In: Bollweg, T. M. et al. (Hg.): Health Literacy im Kindes- und Jugendalter. Wiesbaden, S. 437-460.
- Sørensen, K. (2020): Definitionen und Konzepte von Health Literacy – Überblick und Einordnung. In: Bollweg, T. M. et al. (Hg.): Health Literacy im Kindes- und Jugendalter. Wiesbaden, S. 39-53.
- Spring, H. (2020): Health Literacy and COVID-19. In: Health Information & Libraries Journal, 37 (3), pp. 171-172, doi: 10.1111/hir.12322.
- Wissenschaftsrat (2021): Impulse aus der COVID-19-Krise für die Weiterentwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland. Positionspapier, Drs. 8834-21, Köln. URL: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2021/8834-21.html> (09.03.2021).

■ Michael Krohn, Dr., Studiengangskoordinator, Universitätsmedizin Göttingen, E-Mail: michael.krohn@med.uni-goettingen.de, michael_krohn@posteo.de

Uwe Schmidt



Uwe Schmidt

Welche Bedeutung hat Persönlichkeitsbildung im Kontext von Qualitätssicherung?

Especially in the context of the Bologna Process, education is a frequently and sometimes emotionally discussed topic, which is usually underpinned by a reference to Humboldt. With the feared loss of education in academic training its special significance is highlighted. This article focuses on the question whether and in which way personality development has found its way into concepts and practice of quality assurance in the field of teaching and learning. For this purpose, (personality) education as an idea of academic education will first be briefly outlined, in order to subsequently shed light on its significance in the Bologna Process and in concepts of quality assurance. Finally, an attempt will be made to contrast the discourses on personality education and competence orientation in studies and to bring them together in a more advanced model.

Bildung im Kontext des Studiums ist gerade im Zeichen des Bologna-Prozesses ein häufig und zum Teil emotional diskutiertes Thema, das in der Regel mit einem Rekurs auf Humboldt unterlegt wird. Mit dem befürchteten Verlust von Bildung in der akademischen Ausbildung tritt – so ließe sich schließen – ihre besondere Bedeutung hervor. Dies ist nicht ungewöhnlich, fördert Verlustangst doch die Bedeutung dessen, was man besitzt oder glaubt zu besitzen – selbst dann, wenn es wenige Indizien dafür gibt, es tatsächlich besessen zu haben. So weist der Diskurs um den Verlust des Humboldtschen Bildungsideals eine hohe Konstanz auf, wogegen dessen Umsetzung auch für die Vergangenheit nur in Ansätzen zu konstatieren ist (vgl. u.a. Hüther/Krücken 2016). Der vorliegende Beitrag fokussiert auf die Frage, ob und in welcher Weise Persönlichkeitsbildung Eingang gefunden hat in Konzepte und die Praxis der Qualitätssicherung im Bereich von Studium und Lehre. Hierzu wird zunächst (Persönlichkeits-)Bildung als Idee akademischer Ausbildung skizziert, um daran anschließend ihre Bedeutung im Bologna-Prozess und in Konzepten der Qualitätssicherung zu beleuchten. Abschließend soll der Versuch unternommen werden, die Diskurse um Persönlichkeitsbildung und Kompetenzorientierung im Studium zu kontrastieren und zu einem weiterführenden Modell zusammenzuführen.

1. Bildung als Leitgedanke von Universität

Bildung als übergreifendes Konstrukt und Persönlichkeitsbildung im Besonderen werden im Kontext der Hochschullehre seit jeher als ein wesentlicher Aspekt thematisiert, wenngleich die sich unter diesen Begriffen firmierenden Konzepte und Perspektiven zum Teil deut-

lich unterscheiden. Hierbei sind insbesondere Variationen im Hinblick darauf zu beobachten, ob Persönlichkeitsbildung eingebettet ist in ein allgemeines Verständnis von Bildung, ob sie Gegenstand von Analysen oder aber Forderung ist, die auf die Entwicklung von Persönlichkeiten mit spezifischen Werthaltungen abstellt. Bildung, so lässt sich für nahezu den gesamten Diskurs um die Aufgaben und Funktionen von Universitäten seit ihrer Gründung folgern, ist ein vergleichsweise unspezifisches Konstrukt und findet seine Gemeinsamkeit in der Abgrenzung von Universitäten als Orte umfassender Entwicklung kognitiver und moralischer Bildung entgegen Anstalten reiner Wissensvermittlung oder als Orte der funktionalen Anreicherung von Kenntnissen und Fertigkeiten für die Praxis. Eine wissenschaftsinhärente Position wird in diesem Zusammenhang unter anderem von Karl Jaspers entwickelt, der im Rekurs auf die Aufgabe der Wahrheitsfindung von Wissenschaft diese Funktion auch für die wissenschaftliche Ausbildung als Primat erachtet: „Weil Wahrheit überliefert werden soll, ist Unterricht die zweite Aufgabe der Universität. Da aber die Überlieferung von bloßen Kenntnissen und Fertigkeiten unzureichend für das Erfassen von Wahrheit wäre, die vielmehr eine geistige Formung des ganzen Menschen verlangt, so ist Bildung (Erziehung) der Sinn von Unterricht und Forschung“ (Jaspers 1946, S. 515). In diesem Sinne argumentiert auch Tenorth, dass es nicht um eine Gegenüberstellung von Wissenschaft und Bildung gehen könne, sondern dass Bildung durch Wissenschaft erfolge, wobei Tenorth hierbei wesentlich auf den Typus des reflektierenden Akteurs abstellt und hierin nicht nur für die Wissenschaft selbst, sondern für die Herausforderungen der Gesellschaft insgesamt ein funktionales Moment sieht, wenn es gelingt „in der Bildung

der Experten den Fachidioten ebenso zu verhindern wie den gesellschaftlich-kulturellen Ignoranten" (Tenorth 2010, S. 132).

Im Sinne einer Systematisierung unterschiedlicher Aspekte, die dem Verständnis tertiärer Bildung zugrunde liegen, führt Ludwig Huber aus, dass sich hierbei insbesondere drei Zugänge benennen lassen (vgl. Huber 2013): Zunächst lasse sich Bildung als ein Prozess der Selbstbildung verstehen. Zum zweiten verweise Bildung auf sich selbst, sodass das „Ziel der Bildung [...] zunächst in ihr selbst, in der Entfaltung der eigenen Kräfte, der Gewinnung von Vernunft bzw. Mündigkeit [...] und Verantwortungsfähigkeit sowie der Entwicklung von Individualität" (Huber 2013, S. 61) liege. Schließlich entwickle sich Bildung „in Auseinandersetzung mit „Welt" [...]: mit der umgebenden Gesellschaft oder Kultur und Umwelt" (ebd.), wobei sich diese Auseinandersetzung an Problemen bzw. Herausforderungen orientiere, die bislang ungelöst seien, und „entscheidend für deren Verarbeitung und wirkliche „Aneignung" [...] Reflexion oder: Nachdenklichkeit" (ebd.) sei.

2. Persönlichkeitsbildung als Konzept im Bologna-Prozess

Betrachtet man den Diskurs im Rahmen des Bologna-Prozesses um Fragen der Bildung, so lässt sich resümieren, dass die Entwicklung von Bachelor- und Masterstudiengängen geradezu als Gegenmodell zu Bildungskonzepten wahrgenommen wird. So sieht bspw. Bloch einen Übergang vom akademischen Studierenden zum flexiblen Studierenden und damit verbunden grundsätzliche Einstellungsunterschiede, die bei letzteren dazu führen, dass sie „ihr Studium auf antizipierte Anforderungen des ökonomischen Feldes und dabei besonders des Arbeitsmarktes ausrichten" (Bloch 2004, S. 51).

Insbesondere die Ausrichtung der Studiengänge am Arbeitsmarkt, die häufig synonym zu dem Begriff der Employability diskutiert wird, spielt bei der Einschätzung, inwieweit Studiengänge noch an Bildung orientiert sind, eine bedeutende Rolle. Hierbei gibt es entschiedene Positionen gegen eine als ‚Entakademisierung‘ wahrgenommene Entwicklung durch den Bologna-Prozess wie auch moderatere Einschätzungen, die das Konstrukt der Employability weniger in einer auf enge Berufsbilder fokussierten Modell verstehen, sondern als eines, das auf den reflexiven Umgang mit der Praxis fokussiert und in erster Linie ein Defizit in einer unzureichenden Theorie-Praxis-Verbindung sieht (vgl. u.a. Schubarth/Speck 2014).

Diese Einschätzungen werden auch durch empirische Ergebnisse zu Erfahrungen von Unternehmensvertretern im Hinblick auf die Fähigkeiten von Absolventinnen und Absolventen aus Bachelorstudiengängen bestätigt. Sie konstatieren zwar eine gute fachliche Expertise, jedoch das Fehlen von persönlichen Eigenschaften, die eine leichte Adaption an neue Herausforderungen möglich machen, so das zusammenfassende Resümee des Aktionsrates Bildung, der daraus schließt, dass „nach den vorliegenden Studien [...] die Studienreform im Rahmen des Bologna-Prozesses bisher nicht zu einer besseren außerfachlichen Qualifizierung und Persönlichkeitsbil-

dung der Bachelorabsolventinnen und -absolventen geführt" (Aktionsrat Bildung 2015, S. 104) hat. Persönlichkeitsbildung werde entsprechend „als Reformziel nicht thematisiert und ist in der Regel weder in den Studiengängen curricular verankert, noch wird sie in den Lehrveranstaltungen systematisch gefördert" (ebd.).

Der Aktionsrat Bildung verweist in seiner Darstellung allerdings darauf, dass die beschriebenen Desiderate nicht zwingend der Restrukturierung der Studiengänge zuzuschreiben sind, sondern auch im Diplom- und Magistersystem latent waren. Dies geht einher mit Analysen zur Wirkung des Bologna-Prozesses auf die Ausgestaltung der Studiengänge, die, so Winter, in erster Linie formaler Natur sei und kaum zu Veränderungen in curricularer Hinsicht geführt hätte: „Eine substanzielle Studienreform fand nicht flächendeckend statt. Abgesehen von den formalen Änderungen (deren Umsetzung den Hochschulen viel Arbeit machte), hat sich nicht sehr viel getan" (Winter 2011, S. 23).

Dieses Ergebnis geht grundsätzlich konform mit der Einschätzung von Schimank, der in der Kontrastierung der Bologna-Reform mit an Humboldt anschließenden Bildungsvorstellungen bzw. von Praxis- und Theorieorientierung in erster Linie eine politische Positionierung unterschiedlicher Akteursgruppen im hochschulpolitischen Diskursraum sieht, die weder in der einen noch in der anderen Richtung als Idealvorstellung haltbar sei. Würde man beiden in einem Curriculum hinreichend Platz lassen, so Schimank, so „wäre das Gesamtprodukt selbst in seiner vorerst unvermittelten Kombination von Theorie- und Praxisorientierung besser als jede der beiden Einseitigkeiten" (Schimank 2010, S. 60).

Allerdings erscheint die Perspektive, dass der Bologna-Prozess letztlich nur zu einer formalen Neustrukturierung der Studiengänge geführt habe, etwas zu kurz gegriffen in Anbetracht von Ergebnissen zu Motivations- und Lernmustern, die darauf schließen lassen, dass der Bologna-Prozess nicht zuletzt durch die Einführung einer Vielzahl an studienbegleitenden Prüfungen zu einer Anpassung der subjektiven Relevanzeinschätzungen bei Studierenden geführt hat. So zeigen bspw. Ergebnisse einer Untersuchung zum Studienerfolg in der Studieneingangsphase, dass aus Perspektive der Studierenden der perzipierte Studienerfolg mit der Annahme korreliert, dass tiefenorientiertes Lernen dysfunktional sei (vgl. Schmidt et al. 2019).

Gleichzeitig ist es mit Blick auf die im Rahmen des Bologna-Prozesses geforderten Veränderungen des Lehr-Lernprozesses überraschend, dass gerade Aspekten der Persönlichkeitsbildung keine größere Bedeutung zumindest im Diskurs um Bologna beigemessen wird. So folgern Meyer et al., dass „in der Didaktik [...] sich die konstruktivistischen, lerner- bzw. studierendenzentrierten Ansätze gegenüber den instruktionalen, lehrzentrierten Ansätzen durchgesetzt" (Meyer et al. 2014, S. 157) haben, was im Bologna-Prozess seinen Ausdruck in dem oft zitierten shift from teaching to learning findet. Die damit verbundene Stärkung aktiver Aneignungsprozesse und der selbständigen, reflexiven Auseinandersetzung mit Inhalten in Abgrenzung zu einer eher rezipierenden Lernpraxis legt an sich den Schluss nahe, dass hiermit auch Prozesse der Persönlichkeitsbildung gestärkt wer-

den. Zuweilen gewinnt man mit Blick auf die Diskurse hier allerdings den Eindruck, dass es gerade diejenigen sind, die auf das Bildungsideal von Humboldt rekurrieren, die Lehr-Lernkonzepte ablehnen, die auf die Aneignung generischer Kompetenzen und Persönlichkeitsbildung abstellen.

Aber auch im Hinblick auf die stärker wertbezogene Dimension von Persönlichkeitsbildung bieten zumindest die politischen Zielsetzungen des Bologna-Prozesses durchaus Hinweise darauf, dass Persönlichkeitsbildung als relevante Perspektive Berücksichtigung hätte finden können oder gar müssen. So lassen sich die auf europäischer Ebene eingenommenen hochschulpolitischen Aussagen in der Weise interpretieren, „dass die Hochschulbildung auch weiterhin das gesamte Spektrum ihrer Ziele erfüllen müsse, u.a. eben auch die Vorbereitung von Studierenden auf ein Leben als aktive Bürger in einer demokratischen Gesellschaft, und sie legten somit auch den Hochschulen insgesamt nahe, Demokratie-Bildung als vorrangiges Bildungsziel zu behandeln und die für die praktische Umsetzung erforderlichen Orientierungen und Bildungsinstrumente zu entwickeln“ (Klemenčič 2010, S. 3).

Hieraus wie auch aus den zuvor kursorisch wiedergegebenen Einschätzungen lässt sich insgesamt schließen, dass zumindest die Intention des Bologna-Prozesses nicht darin bestand, den Bildungsgedanken im tertiären Bildungsbereich ad absurdum zu führen. In der Praxis lassen sich – etwas vereinfacht – hingegen zwei Tendenzen erkennen: zum einen das Festhalten an den Curricula der Diplom- und Magisterstudiengänge und der Versuch, diese mehr oder weniger gelungen in die Struktur von Bachelor- und Masterstudiengängen zu transformieren; zum anderen die insbesondere durch die Zunahme summativer, für die Studienabschlussnote relevanter Prüfungen zu beobachtende Veränderung im Hinblick auf Studienmotivation und Studienpraxis. Beides entspricht nicht einem Konzept, das auf die Ausbildung kritisch-reflektierter Persönlichkeitsmerkmale abstellt, und letztlich auch nicht den Intentionen des Bologna-Prozesses.

3. Persönlichkeitsbildung in der Qualitätssicherung

Mit dem Bologna-Prozess einher geht in Deutschland der Ansatz geringerer ministerieller Detailsteuerung, was gleichzeitig für die Entwicklung der Curricula wie auch für die Qualitätssicherung der Studienprogramme bedeutet, dass sie im Wesentlichen durch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verantwortet werden. Hiermit verbunden sind Akkreditierungsverfahren, die grundsätzlich kriteriengeleitet sind, wobei deren Ausgestaltung und konkrete Anwendung in den jeweiligen Verfahren Gutachterinnen und Gutachtern obliegen. Der Interpretationsspielraum erlaubt entsprechend Anpassungen an die jeweilige Situation und Spezifika der Studiengänge oder im Fall der Systemakkreditierung der Hochschulen. Dessen ungeachtet lassen sich neben formalen Kriterien solche identifizieren, die sich auf die Qualifikationsziele der Studiengänge beziehen und die im Studienakkreditierungsstaatsvertrag definiert sind:

„Zu den fachlich-inhaltlichen Kriterien gehören dem angestrebten Abschlussniveau entsprechende Qualifikationsziele eines Studiengangs unter anderem bezogen auf den Bereich der wissenschaftlichen oder der künstlerischen Befähigung sowie die Befähigung zu einer qualifizierten Erwerbstätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung.“¹

Trotz dieser zentralen Verortung der Persönlichkeitsbildung im Akkreditierungswesen zeigen die Ergebnisse aus Akkreditierungen, dass auf dieses Kriterium kaum Bezug genommen wird. Betrachtet man beispielhaft Ausführungen in veröffentlichten Akkreditierungsberichten, dann wird eher am Rande und wenig systematisch Persönlichkeitsbildung in den Blick genommen. So wird in einem Akkreditierungsbericht zu einem Maschinenbaustudiengang darauf verwiesen, dass die Förderung von Problemlösekompetenz im Rahmen von Projekten erfolge. Und weiter: „Diese Projekte werden dabei direkt durch eine anwendungsbezogene Englischausbildung begleitet, in der das notwendige Fachvokabular sowie Gesprächsführungstechniken im internationalen Umfeld vermittelt werden. Eine angemessene Persönlichkeitsentwicklung der angehenden Ingenieurinnen und Ingenieure wird damit zusätzlich begünstigt.“ Dieses Beispiel weist auf ein nicht sehr dezidiertes Verständnis von Persönlichkeitsentwicklung hin, indem kaum zwischen der Entwicklung von Skills bzw. allgemeinen Methodenkenntnissen und Persönlichkeitsentwicklung differenziert wird. Persönlichkeitsentwicklung wird in diesem Sinne als eine diffuse, konkludierende Variable verstanden, in der alles zum Ausdruck kommt, was jenseits des fachlichen Kompetenzerwerbs liegt.

Eine zweite Dimension, die im Rahmen der Akkreditierung der Persönlichkeitsbildung zugeordnet oder zumindest mit dieser assoziiert wird, ist die gesellschaftliche Rolle, die Studierende einnehmen sollen. So wird in der Musterrechtsverordnung formuliert: „Die Dimension Persönlichkeitsbildung umfasst auch die künftige zivilgesellschaftliche, politische und kulturelle Rolle der Absolventinnen und Absolventen. Die Studierenden sollen nach ihrem Abschluss in der Lage sein, gesellschaftliche Prozesse kritisch, reflektiert sowie mit Verantwortungsbewusstsein und in demokratischem Gemeinwohl maßgeblich mitzugestalten.“² Auch dieser Aspekt spielt allerdings nur selten in den Curricula wie auch in Qualitätssicherungsverfahren eine Rolle. So zeigen bspw. die Ergebnisse einer Untersuchung zur Relevanz führungsethischer Fragestellungen in mathematisch-naturwissenschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen, dass entsprechende Kompetenzen kaum in Studiengangskonzepten wiederzufinden sind (vgl. Fregin et al. 2016), bzw. primär dann eine Rolle spielen, wenn ethische Fragen einen fachwissenschaftlichen Gegenstand darstellen, wie der folgende

¹ Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen (Studienakkreditierungsstaatsvertrag), <https://www.akkreditierungsrat.de/sites/default/files/downloads/2019/Studienakkreditierungsstaatsvertrag.pdf> (06.03.2020).

² Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1 4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag, <https://www.akkreditierungsrat.de/sites/default/files/downloads/2019/Musterrechtsverordnung.pdf> (06.03.2020).

Auszug aus einem Akkreditierungsbericht verdeutlicht: „Fachethische Aspekte werden ab dem ersten Semester gelehrt – bspw. im Modul ‚Business Ethics and Corporate Government‘. Somit werden neben der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung auch gesellschaftspolitische Fragestellungen aufgeworfen und die Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement ausgebaut.“ Eine stringente und breite Hinleitung im Sinne von politischer Bildung „Personen zu befähigen, den Wert der menschlichen Grund- bzw. Freiheitsrechte für Individuen und Gesellschaft zu erkennen, politische Zusammenhänge (gerade auch Interessenverflechtungen), eigene Betroffenheit und eigene Einflussmöglichkeiten zu erkennen, auf diese Weise urteils- und kritikfähig zu werden und Mitverantwortung für die Bewahrung bzw. Weiterentwicklung dieser Werte und ihrer Realisierung zu übernehmen“ (Webler 2017, S. 15), findet sich mit diesen eher kursorischen Verweisen auf zivilgesellschaftliches Engagement nicht.

Betrachtet man weitere Verfahren und Instrumente der Qualitätsmessung, so kommt dem Aspekt der Persönlichkeitsbildung in der Regel überhaupt keine Bedeutung zu. Dies liegt nicht zuletzt auch daran, dass unter der Perspektive des Studienerfolgs, verstanden als multifaktorielles Konstrukt (vgl. u.a. Blüthmann 2012; Heublein et al. 2017), der Aspekt der Persönlichkeitsbildung nicht adressiert wird, sondern – wenn überhaupt – als indirekter Effekt, vermittelt über Kompetenzerwerb, zum Tragen kommt. In Instrumenten der Lehrveranstaltungsbeurteilung, der Absolventenstudien oder auch im Rahmen von Studienverlaufsanalysen sind Fragen der Persönlichkeitsbildung damit völlig ausgeblendet.

Insgesamt lässt sich resümieren, dass das Qualifikationsziel der Persönlichkeitsbildung oder Persönlichkeitsentwicklung sowohl unter dem Paradigma, dass ein Studium – nicht zuletzt auch mit Verweis auf ein wie auch immer verstandenes Humboldtsches Bildungsideal – Bildung gewährleisten soll, als auch mit Blick auf gesellschaftliches Engagement grundsätzlich in einem eher abstrakten Sinne angestrebt wird, in Studiengangskonzepten, das Studium selbst und auch die Praxis der Qualitätssicherung kaum Eingang findet. Verbunden hiermit ist eine erhebliche begriffliche Unschärfe.

4. Verständnis von Persönlichkeitsbildung und politischer Bildung

Betrachtet man Definitionen bzw. das Verständnis von Persönlichkeitsbildung, so ist man mit einer Vielzahl unterschiedlicher, oft fachdifferenzierter Zugänge konfrontiert. Relativ eindeutig ist hierbei, dass Persönlichkeit als Kontinuum verstanden wird, das „die Summe der Eigenschaften [...] (Fähigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen, Haltungen), die die Identität einer Person ausmachen“ (Webler 2017, S. 15), abbildet. Diese Perspektive umspannt einen breiten Zugang zur Persönlichkeitsbildung und fokussiert sowohl auf Personeneigenschaften im engeren Sinne als auch auf die daraus erwachsenen Positionen, die über Einstellungen und Haltungen vermittelt sind. Budde und Weuster beschreiben dies als Gleichzeitigkeit von Subjektwerdung und kultureller Partizipation, indem Persönlichkeit entlang der Frage definiert

werden könne, „wie Subjekte in sozialen Praktiken adressiert und subjektiviert werden und wie Subjekte in sozialen Kontexten positioniert werden“ (Budde/Weuster 2018, S. 16). Im Sinne Claessens ließe sich dies als komplexes Wechselverhältnis von Individualisierung und Enkulturation interpretieren (vgl. Claessens 1962). Diesem eher sozialisationsorientierten Paradigma können solche gegenübergestellt werden, die psychologische und genetische Beschreibungen von Persönlichkeit in den Vordergrund rücken. Nach Neyer lassen sich in der Persönlichkeitspsychologie sechs Gruppen von Erklärungsansätzen unterscheiden (neurowissenschaftlich, informationsverarbeitend, eigenschaftsbasiert, dynamisch-interaktionistisch, molekulargenetisch, evolutionspsychologisch), die mehr oder weniger veränderbare Dispositionen beschreiben (vgl. Neyer/Asendorpf 2018, S. 79). Die als relativ stabil erachteten Dispositionen spiegeln sich in besonderer Weise in den sogenannten „Big Five“, bei denen es sich um fünf Dimensionen von Persönlichkeitsmerkmalen handelt, die als Merkmalsgruppen aus einer Vielzahl von Eigenschaften gebildet wurden. Hierbei handelt es sich um ‚Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen‘, ‚Gewissenhaftigkeit‘, ‚Extraversion‘, ‚Verträglichkeit‘ und ‚Neurotizismus‘. Diese Merkmale wurden vielfach und in unterschiedlichen Kontexten und mit verschiedenen Altersgruppen getestet und weisen gute Werte sowohl mit Blick auf Selbst- als auch Fremdeinschätzungen auf (vgl. Neyer/Asendorpf 2018, S. 108ff.).

Eine nicht gegensätzliche, aber doch anders konnotierte Sicht auf Persönlichkeitsbildung lässt sich in der gerade in Bildungsprozessen latenten Fähigkeit zur Reflexion bzw. nach Plessner zur Einnahme einer exzentrischen Positionalität festmachen, die von Plessner (vgl. u.a. Fischer 2000) geradezu als konstitutiv für Menschwerdung und Persönlichkeitsbildung beschrieben wird. Diese hat zum Ziel, „selbstreflexive Haltungen auszubilden“, die „sich insbesondere in Verhaltens- und Haltungsmodifikationen“ (Budde/Weuster 2018, S. 24) niederschlagen.

Damit ist ein gewisses Paradox angedeutet, das dem Begriff der Persönlichkeitsbildung eigen ist: Bei der Identitätsbildung stehen gleichzeitig vergleichsweise stabile persönliche Dispositionen und die auf Einstellungen und Haltungen beruhende Fähigkeit zur Urteilsbildung und zur Einnahme von Positionen sowie eine Akzentuierung der Fähigkeit zur Selbstreflexion, zur Veränderungsbereitschaft und -fähigkeit im Vordergrund.

Daraus lässt sich schließen, dass Persönlichkeitsbildung durch ambivalente Anforderungen geprägt ist, die sich durch Gegensatzpaare, wie ‚Stabilität vs. Veränderungs-bereitschaft‘, ‚Erziehung vs. Selbstbildung‘, ‚Beziehen einer eigenen Position vs. Enkulturation in eine spezifische Wertegemeinschaft‘ charakterisieren lassen. Wesentlich erscheint dabei, dass es gelingt, den – wie auch immer definierten bzw. wahrgenommenen – Kern von Identität zu erhalten bei gleichzeitiger Adaption und Weiterentwicklung in wechselnden Kontexten.

Fasst man die zuvor skizzierten Überlegungen und Ergebnisse zur Persönlichkeitsbildung zusammen, so zeigt sich, dass weder Begrifflichkeiten und Konzepte zumal für den Bereich der Hochschule eindeutig sind – hier ist

die Schulforschung u.a. mit Blick auf die hybride Positionierung von Persönlichkeitsbildung zwischen Bildung und Erziehung deutlich weiter – noch Überlegungen zu einer stringenten Operationalisierung im Sinne empirischer Konstrukte in der Breite zu beobachten sind. Konsequenterweise sind für den Hochschulbereich auch kaum Untersuchungen zu konstatieren, die sich Fragen der Wirkungszusammenhänge zwischen Lehrkonzepten und Persönlichkeitsbildung widmen. Beispielhaft sei hier die Studie von Kramer et al. (2012), die Sozialisationseffekte im Studium entlang der Differenzierung nach Hochschultypen untersuchen und zu dem Ergebnis gelangen, dass diese zumindest im Hochschultypenvergleich zu vernachlässigen sind, wobei damit nicht gesagt ist, dass keine Sozialisationseffekte gegeben sind: „Dass sich kaum Sozialisationseffekte zeigen, bedeutet natürlich nicht, dass der Besuch der Hochschule wirkungslos ist, sondern lediglich, dass sich die Wirkungen zwischen den Hochschultypen nicht stark unterscheiden. [...] Außerdem sind Unterschiede in der Lernentwicklung möglich, die nicht Gegenstand dieser Untersuchung waren“ (Kramer et al. 2012, S. 870).

Aber auch mit Blick auf die Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen auf den Studienerfolg (vgl. hierzu u.a. Heinze 2017) ist überraschend, dass Faktoren und Interventionen, die Merkmale, wie bspw. Gewissenhaftigkeit, adressieren könnten, kaum thematisiert werden, obgleich sie grundsätzlich in Konzepten der Studienerfolgsvorschung Erwähnung finden. Darüber hinaus ist die Frage des Zusammenhangs zwischen etwaigen Veränderungen von Einstellungen und Haltungen auf das Verhalten im Bereich der Persönlichkeitsbildung bislang – sieht man von frühen systematisierenden Arbeiten im Kontext der schichtspezifischen und ökologischen Sozialisationsforschung in den 1980er Jahren, so u.a. von Portele und Huber (1983) ab – kaum systematisch untersucht bzw. sind unterstellte Zusammenhänge zumindest nicht linear und zeigen Wechselwirkungen auf (vgl. u.a. Wahl 2015).

5. Bildungskonzepte und Kompetenzorientierung

Der nur punktuell vorhandene Diskurs um Persönlichkeitsbildung im Hochschulkontext lässt sich noch am ehesten, wenn auch kaum expliziert, im Kontext der

Diskussion um Kompetenzorientierung und deren Abbildung in Studiengangskonzepten und Modulhandbüchern über die Definition von Kompetenzbereichen sowie von Taxonomie- oder Niveaustufen wiederfinden. Mit Blick auf Kompetenzbereiche wird insbesondere auf die an Roth (1971) angelehnte Differenzierung zwischen Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen zurückgegriffen. Niveaustufen werden u.a. im Deutschen Qualifikationsrahmen³ beschrieben, wobei in der Regel bei der Beschreibung von Qualifikationszielen und angestrebtem Kompetenzerwerb in Modulhandbüchern auf die Taxonomie von Bloom (1956) bzw. auf deren Weiterentwicklung bei Anderson und Krathwohl (2001) zurückgegriffen wird. Diese unterscheiden in aufsteigender Form Kompetenzen dergestalt, dass sie die Fähigkeit beschreiben sich zu erinnern, zu verstehen, die erlangten Kompetenzen anzuwenden, sie zu analysieren, sie zu bewerten und auf dieser Grundlage Neues zu entwickeln.

Während sich diese Taxonomiestufen auf die kognitive Ebene beziehen und in dem hier behandelten Kontext beispielsweise Kompetenzen wie Reflexionsfähigkeit und Kreativität als Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung interpretiert werden können, adressiert die auf die affektive Dimension fokussierende Taxonomie nach Krathwohl et al. (1973) in stärkerem Maße solche Fähigkeiten, die Einstellungen bzw. Positionierungen repräsentieren. Die insgesamt fünf Stufen dieser Taxonomie beziehen sich sowohl auf im weiteren Sinne Empathiefähigkeit im Hinblick auf die Stufe der Aufmerksamkeit, die Phänomenen und Handlungen entgegengebracht wird, als auch auf Handlungsorientierung (in der Taxonomie als Reaktion beschrieben), Werthaltung (Wertung und Wertesystem) und Internalisierung von Werten und Einstellungen (Verinnerlichung).

Versucht man die zuvor beschriebenen Perspektiven aus dem Bereich der Kompetenzbeschreibung, d.h. nach Kompetenzfeldern bzw. -bereichen und Stufen der kognitiven und affektiven Taxonomie zusammenzuführen, so lässt sich eine Matrix entwickeln, die eine erste Orientierung zur Systematisierung von Persönlichkeitsbildung im Studium gibt.

³ Vgl. die dort vorgenommene Differenzierung nach 8 Niveaustufen <https://www.dqr.de/content/2338.php> (07.03.2020).

Abb. 1: Kompetenzfelder und Taxonomien unter der Perspektive der Persönlichkeitsbildung



In Abbildung 1 wird dieser Ansatz skizziert und exemplarisch mit Beispielen unterlegt. So lässt sich im Hinblick auf die Ausbildung von Fachkompetenzen die Fähigkeit zum kritisch-reflexiven Umgang mit Gegenständen als Voraussetzung, Wissen unter einer ethischen Perspektive zu behandeln, fassen. Auf der Ebene der Methodenkompetenz wiederum ist der als kognitive Kompetenz einzuordnende angemessene Umgang mit Quellen und Daten Voraussetzung, um akademisch integrieren zu können. Integriertes Handeln basiert dabei mit Blick auf die affektive Taxonomie auf einem bestenfalls internalisierten Wertesystem. Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme lässt sich als Voraussetzung für einen fairen und kooperativen Umgang mit Kommiliton*innen bzw. generell mit anderen werten, da eine grundsätzliche Kompetenz, sich in andere hineinzuversetzen, genuin ist, um angemessen und nicht nur egozentriert zu agieren. Schließlich kann die im Sinne der kognitiven Taxonomie auszubildende Fähigkeit, zu bewerten, selbstredend als Prämisse dafür betrachtet werden, Haltungen und Wertesysteme auszubilden und im Sinne von Identitätsbildung zu verinnerlichen.

6. Fazit

Die vorherigen Beispiele sollen andeuten, in welcher Weise Fragen der Persönlichkeitsbildung im Kontext von Studiengangentwicklung und Qualitätssicherung in systematischer Form Berücksichtigung finden können. Bislang ist zu konstatieren, dass Persönlichkeitsbildung kaum eine Rolle sowohl für die Studiengangentwicklung, als auch in der Qualitätssicherung spielt. Die Diskurse um Fragen der Persönlichkeitsentwicklung entspringen zum einen einzelnen Veröffentlichungen der 1970er und 1980er Jahre und zum anderen solchen, die dem Aspekt des zivilgesellschaftlichen Engagements und der damit verbundenen gesellschaftlichen Rolle der Hochschulen Aufmerksamkeit schenken. Weitgehend unabhängig hiervon ist eine Vielzahl an Veröffentlichungen im Bereich der Psychologie zu Fragen der Persönlichkeitsentwicklung und zu Persönlichkeitsmerkmalen zu beobachten. Mit Blick auf die Hochschulforschung können diesbezüglich Anknüpfungen im Kontext der Studienerfolgswissenschaften festgehalten werden, die unter anderem Hinweise auf einzelne Persönlichkeitsmerkmale geben, welche zum Studienerfolg beitragen. Schließlich sind Persönlichkeitsmerkmale grundsätzlich mit Aspekten der Kompetenzforschung assoziiert, wobei diese in der Hochschulforschung wie auch in der Studiengangentwicklung und Qualitätssicherung primär auf kognitive Kompetenzen abstellen.

Die vorherigen Ausführungen knüpfen an dieses Desiderat an und versuchen einen Beitrag zu leisten, unterschiedliche Stränge zusammenzuführen, um sie für die Studiengangentwicklung im Sinne einer Heuristik fruchtbar zu machen. Mit Blick auf die aktuellen gesellschaftspolitischen Entwicklungen, aber auch mit Bezug zur selbst definierten Zielstellung der Akkreditierung, ein Studium zu ermöglichen, das komplexen und persönlich herausfordernden Aufgaben in beruflichen und gesellschaftlichen Kontexten gerecht wird, erscheint zumindest eine systematischere Befassung mit diesen Fragen

dringend geboten. Und auch für Hochschulforschung und Hochschuldidaktik sind im Hinblick auf Aspekte der Persönlichkeitsbildung weitreichende Desiderate zu beobachten. So stellt sich neben der Frage, inwieweit Persönlichkeitsentwicklung in einer reflektierten Form Gegenstand von Studiengängen und damit von Studium und Lehre sein sollte, nicht zuletzt auch die Frage, welches hochschuldidaktische Know-how hierfür notwendig wäre.

Literaturverzeichnis

- Aktionsrat Bildung (2015):* Bildung. Mehr als Fachlichkeit. Gutachten. Münster.
- Anderson, L. W./Krathwohl, D. R. (2001):* A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition. New York.
- Bloch, R. (2004):* Flexible Studierende. In: die hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, 2., S. 50-63.
- Bloom, B. S. (1956):* Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York.
- Blüthmann, I. (2012):* Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch: Analysen von Bedingungsfaktoren in den Bachelorstudiengängen. Berlin.
- Budde, J./Weuster, N. (2018):* Erziehungswissenschaftliche Studien zu schulischer Persönlichkeitsbildung. Angebote – Theorien – Analysen. Wiesbaden.
- Claessens, D. (1962):* Familie und Wertesystem. Eine Studie zur „zweiten soziokulturellen Geburt“. Berlin.
- Fischer, J. (2000):* Exzentrische Positionalität. Plessners Grundkategorie der Philosophischen Anthropologie. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 48, S. 265-288.
- Heinze, D. (2017):* Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg. Zu dem Einfluss volitionaler Strategien der Handlungskontrolle auf den Erfolg von Bachelorstudierenden. Wiesbaden.
- Heublein, U./Ebert, J./Hutsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017):* Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruch, berufliche Verbleib von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hannover.
- Huber, L. (2013):* Studenten als Kunden? – Kunden als Studenten! In: Das Hochschulwesen 61, S. 60-63.
- Jaspers, K. (1946):* Die Idee der Universität, Berlin.
- Klemenčič, M. (2010):* Bildung zur demokratischen Bürgerschaftlichkeit im Hochschulstudium. In: Fuhrmann, M./Güdler, J./Köhler, J./Pohlentz, P./Schmidt, U. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung. Berlin, D 2.2-1, S. 1-28.
- Kramer, J./Zettler, I./Thoemmes, F./Nagy, G./Trautwein, U./Lüdtker, O. (2012):* Stellen Hochschultypen differenzielle Entwicklungsmilieus dar? Eine Propensity-Score-Analyse zu den Effekten des Hochschulbesuchs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15, S. 847-874.
- Krathwohl, D. R./Bloom, Benjamin S./Masia, B. B. (1973):* Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain. New York.
- Meyer, B. E./Antosch-Bardon, J./Beege, B./Frauer, C. (2014):* Neue Systematisierung von Lehr-/Lernmethoden in der Hochschullehre. Theoretische Fundierung des „Münchener Methodenkastens“. In: Das Hochschulwesen, 62 (4+5), S. 156-162.
- Neyer, F. J./Asendorpf, J., B. (2018):* Psychologie der Persönlichkeit. 6. vollst. überarb. Aufl. Wiesbaden.
- Portele, G./Huber, L. (1983):* Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. In: Huber, L.: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart, S. 92-113.
- Roth, H. (1971):* Pädagogische Anthropologie. Hannover.
- Schimank, U. (2010):* Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort? In: HIS Hochschul-Informationen-System: Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung „Studienqualität“. Bielefeld, S. 44-61.
- Schmidt, U./Wagner, L./Erdmann, M./Mauermeister, S./Berndt, S./Schubarth, W./Pohlentz, P./Schulze-Reichelt, F. (2019):* Der Studiengang als formative Phase für den Studienerfolg (StuFo): Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen. In: Das Hochschulwesen, 67 (1+2), S. 25-33.
- Tenorth, H.-E. (2010):* Was heißt Bildung in der Universität? Oder: Transzendierung der Fachlichkeit als Aufgabe universitärer Studien. In: die hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, 19, S. 119-134.

- Wahl, K. (2015): Wie kommt die Moral in den Kopf? Von der Werteerziehung zur Persönlichkeitsförderung. Berlin/Heidelberg.
- Webler, W.-D. (2017): Persönlichkeitsbildung – ja. Aber Politische Bildung (für die Citizenship) in jedem Fachstudium? Wie kann sie in allen Fächern eingelöst werden? In: Das Hochschulwesen, 65 (1+2), S. 14-21.
- Winter, M. (2011): Die Revolution blieb aus: Überblick über empirische Befunde zur Bologna-Reform in Deutschland. In: Nickel, S. (Hg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis (CHE-Arbeitspapier 148). Gütersloh, S. 20-35.

■ **Uwe Schmidt**, Prof. Dr., Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ), Johannes Gutenberg-Universität Mainz, E-Mail: uwe.schmidt@zq.uni-mainz.de

Haben Sie mit Wissenschaftsverwaltung als Praxis oder wissenschaftlichem Gegenstand zu tun?

Joachim Nettelbeck

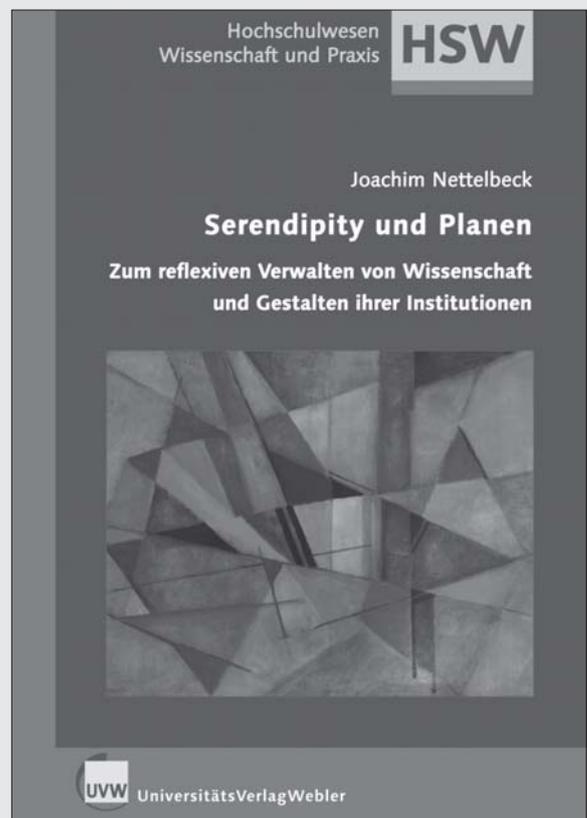
Serendipity und Planen

Zum reflexiven Verwalten von Wissenschaft und Gestalten ihrer Institutionen

Aus der Einleitung: „Neue Einsichten sind nicht vorhersehbar. Sie unterliegen dem, was Robert Merton für die Forschung mit Serendipity gekennzeichnet hat, und sind deshalb davon abhängig, dass den Wissenschaftlern Freiräume eingeräumt werden. Auch Studierende brauchen diesen Freiraum. Auch die bildende Wirkung des Studiums ist unvorhersehbar, die Wirkung, wie eigene Fragen und Anliegen sich mit dem verbinden, was im Studium oder durch Lehrbücher vermittelt wird. Die Methoden des New Public Management haben sich auch in der Wissenschaft ausgebreitet. Indikatoren sind zunächst einmal nützliche Informationen. Wenn sie jedoch das Verhalten von Politik und Verwaltung bestimmen, werden sie für die Wissenschaftler zu zwingenden Normen, führen zur Standardisierung und behindern die kreative Seite der Wissenschaft. Demgegenüber plädiert dieses Buch dafür, die Verwaltung von den Wissenschaftlern und der Eigenart von Wissenschaft her zu denken, von ihrer Unvorhersehbarkeit, und sich den widrigen Wirkungen der Steuerung über Indikatoren zu widersetzen. Es plädiert für eine reflexive Verwaltung.“ Der Autor verdeutlicht dies an ihm vertrauten Vorgängen und erklärt, welche Haltung der Verwalter er sich wünschen würde. „Eine solche Verwaltung ist eine anspruchsvolle, kreative Tätigkeit, die ihren Teil zu einer demokratischen Gestaltung öffentlich finanzierter Forschung beizutragen hat, sowohl im Interesse der Wissenschaftler und des Gemeinwohls wie zur Zufriedenheit des Verwalters.“



Joachim Nettelbeck
© Foto: Wissenschaftskolleg/Maurice Weiss



Reihe: Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis
Bielefeld 2021, ISBN 978-3-946017-21-9,
246 Seiten, 49.80 Euro zzgl. Versand

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

Cordelia Menz, Juliane Rutsch & Birgit Spinath

Strukturelle Gerechtigkeitsaspekte bei der Einführung eines Studieneignungstests im Studiengang Bachelor Psychologie



Cordelia Menz



Juliane Rutsch



Birgit Spinath

Systematic distortions of grades can hinder equity aspects regarding the allocation of study places which can be counteracted by introducing subject-specific aptitude tests. We examine structural aspects of equity of the aptitude test STAV-Psych for the Bachelor of Science Psychology program. Based on $N = 658$, it is shown to what extent subgroups (gender, migration and educational background) differ in terms of perceived advertising and information measures as well as regarding their motivation to participate in STAV-Psych. For gender, we found differences in the extent and type of perceived advertising and motivation, for migration background, we found no differences in the examined aspects, and for educational background, we found differences regarding motivation. Practical conclusions are drawn.

1. Vergabe von Studienplätzen

Im Dezember 2017 legte das Bundesverfassungsgericht ein wegweisendes Urteil zur bestehenden Praxis der Studienplatzvergabe im Fach Medizin vor (BVerfG 2017), das verschiedene gängige Praktiken der Studienplatzvergabe als verfassungswidrig erklärt. Als Konsequenz dieses Urteils ergab sich ein Staatsvertrag (2019), in dem sich die Medizinischen Fakultäten in Deutschland u.a. dazu verpflichteten, zur Studierendenauswahl neben der Abiturnote mindestens zwei zusätzliche schulnotenunabhängige Auswahlkriterien heranzuziehen. Bei schulnotenunabhängigen Auswahlkriterien kann es sich um fachspezifische Testverfahren handeln, wie beispielsweise den Test für Medizinische Studiengänge (TMS; Cappel et al. 2015). In Folge dieses Bundesverfassungsgerichtsurteils regeln auch andere stark nachgefragte Studiengänge ihre bestehende Praxis der Studienplatzvergabe derzeit neu. So unter anderem die Studiengänge Bachelor Psychologie (Rutsch et al. 2020) und Pharmazie an baden-württembergischen Universitäten im Rahmen der Landesstrategie „Eignung und Auswahl“ des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (MWK 2020).

Das für den Studiengang Bachelor Psychologie an den Universitäten Freiburg, Heidelberg, Mannheim, Tübingen und Ulm im Rahmen des Verbundprojekts „Studierendenauswahlverfahren Psychologie Baden-Württemberg“ (STAV-Psych BaWü) entwickelte Verfahren umfasst zwei Bestandteile: Die Bearbeitung eines Online Self-Assessments OSA-Psych (www.osa-psych.de) sowie

die Teilnahme am fachspezifischen Studieneignungstest STAV-Psych (www.stav-psych.de)¹. Ein erklärtes Ziel der Erprobung und Implementierung neuer Studierendenauswahlverfahren ist eine Erhöhung der Gerechtigkeit² bei der Studienplatzvergabe im Sinne des Bundesverfassungsgerichts. Daher untersucht die vorliegende Studie Gerechtigkeitsaspekte bei der Einführung des fachspezifischen Studieneignungstests STAV-Psych.

1.1 Benachteiligte Personengruppen bei Vergabe von Studienplätzen

In ortsgebundenen Auswahlverfahren wurde bisher vorrangig die Abiturnote als Auswahlkriterium zur Studienplatzvergabe herangezogen (Konegen-Grenier 2018). Diese Praxis führt aus verschiedenen Gründen zu Ungerechtigkeiten bei der Studienplatzvergabe: Zunächst sind Abiturnoten weder zwischen verschiedenen Klassen oder Schulen noch zwischen verschiedenen Bundesländern vergleichbar und sie unterliegen Fehlerquellen (Neumann et al. 2011). So orientieren sich Noten beispielsweise am Referenzrahmen innerhalb einer Klasse, wodurch die Vergleichbarkeit eingeschränkt wird (Neumann et al. 2009; Trautwein/Baeriswyl 2007). Wenn die

¹ Für eine detaillierte Beschreibung, s. Rutsch et al. (2020).

² In diesem Artikel wird der Begriff „Gerechtigkeit“ in dem Sinne verwendet, dass keine (strukturierte) Benachteiligung von einzelnen Personen oder Gruppen vorhanden ist (s.a. Schmitt 2019). In verschiedenen Disziplinen gibt es eine Fülle von Gerechtigkeitstheorien und somit unterschiedliche Definitionen der Begriffe „Gerechtigkeit“ bzw. „Gleichheit“; da es sich hier um die Beschreibung eines Verfahrens in der Psychologie handelt, wurde dieser Begriff gewählt.

Studienplatzvergabe in zulassungsbeschränkten Studiengängen vorrangig anhand der Abiturnote erfolgt, kann dies dazu führen, dass bestimmte Personengruppen bei der Studienplatzvergabe benachteiligt werden, da diese systematisch schlechtere Abiturnoten erzielen könnten. Im Bereich der pädagogisch-psychologischen Forschung und der empirischen Bildungsforschung liegen Evidenzen für folgende Personengruppen vor:

Geschlecht. Schüler haben in allen Fächern schlechtere Schulnoten (Helbig 2012; Voyer/Voyer 2014) und erreichen schlechtere Abiturnoten als Schülerinnen (Bornkessel/Kuhnen 2011), wohingegen sich die Intelligenz zwischen den Geschlechtern nur unbedeutend unterscheidet (Hyde 2005). Bei vergleichbaren Studiennoten zeigen Männer leicht schlechtere Abiturnoten (Steyer et al. 2005). Somit liegen Hinweise dafür vor, dass Abiturnoten das Studienpotenzial von Schülern nicht adäquat darstellen könnten. Dies könnte dazu führen, dass Schüler geringere Chancen bei der Bewerbung auf zulassungsbeschränkte Studiengänge haben, bei denen die Studierendenauswahl vorrangig auf der Abiturnote basiert.

Migrationshintergrund. Kinder mit einer nicht-deutsch ethnischen Herkunft erhalten bei gleichen Noten häufiger eine Hauptschulempfehlung (Kristen 2002) und Personen mit Migrationshintergrund sind unter allen studienberechtigten Personen stark unterrepräsentiert (Alba et al. 2017; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; von Below 2003). Darüber hinaus wird argumentiert, dass kulturbedingte Eigenheiten als „sichtbare Zeichen der Andersartigkeit auffallen und somit für die oft unterschwelligen Diskriminierungen, welche in schulischen Benachteiligungen von Minderheiten enden, zentrale Bedeutung erlangen“ können (Alba et al. 2017, S. 642).

Soziale und schulbildungsbezogene Herkunft. Die soziale Herkunft von Eltern hat einen Einfluss auf die Bildungschancen ihrer Kinder (Becker/Schubert 2011). Die relative Chance, auf ein Gymnasium im Vergleich zu einer Realschule zu gehen, ist bei äquivalenten kognitiven Grundfähigkeiten für Arbeiterkinder ungefähr dreimal geringer als für Kinder aus den höchsten Sozialschichtgruppen (Stanat et al. 2002), wodurch sie seltener Abitur machen. Zudem erreichen Kinder aus nicht-akademischen Elternhäusern schlechtere Abiturnoten als Kinder aus akademischen Elternhäusern und eine niedrige soziale Herkunft hat einen negativen Einfluss auf die fachbezogene Studienzuversicht sowie die Studienintention (Bornkessel/Kuhnen 2011). Es wird berichtet, dass Studienberechtigte aus nicht-akademischen Elternhäusern, bedingt durch die ungünstige Ausstattung materieller Ressourcen und eine geringere Erfolgserwartung verbunden mit hohen erwarteten Kosten, seltener einen Studienplatz ergreifen werden (Becker 2009; Griga/ Mühleck 2011) und es zeigt sich in unterschiedlichen Daten, dass Kinder von Akademiker*innen an Universitäten überrepräsentiert sind (z.B. Lörz 2013; Schindler 2012). Eine Simulationsstudie legt nahe, dass eine Neutralisierung der primären Herkunftseffekte die Studierendenquote der Arbeiterkinder mit Abitur um fünf Prozent steigern könnte, wodurch Arbeiterkinder bei einer leistungsbezogenen Auswahl der Abituri-

ent*innen nicht gegenüber Kindern aus höheren Sozialschichten benachteiligt würden (Becker 2009).

Bei der Identifikation von potenziell bei der Studienplatzvergabe benachteiligten Personengruppen muss jedoch beachtet werden, dass sich Überschneidungen der Merkmale ergeben: So können die hier betrachteten Gruppenzugehörigkeiten nicht als unabhängig voneinander angesehen werden; Studierende mit Migrationshintergrund berichten z.B. dreimal häufiger, dass mindestens ein Elternteil keinen Schul- oder Berufsabschluss, einen Hauptschulabschluss oder eine mittlere Reife hatte bzw. dass die schulische Bildung des Elternteils unbekannt war als Studierende ohne Migrationshintergrund (27% vs. 9%, s. Middendorff et al. 2016, S. 32).

Neben der formal schlechteren Voraussetzung zum Erhalt eines Studienplatzes gibt es auch motivationale Aspekte der benachteiligten Personengruppen, die zu Ungerechtigkeiten führen können. So wurde z.B. gezeigt, dass Personen aus den Arbeiter- und Mittelschichten gegenüber Personen aus oberen Sozialschichten einen Nachteil bei der Beschaffung von Informationen über mögliche Nach- und Vorteile eines Studiums erleben (Becker/Hecken 2007) und dass Kinder aus Arbeiterfamilien generell Schwierigkeiten bei der Informationsbeschaffung im Bereich der Hochschule haben (s. Stamm 2019).

1.2 Steigerung der Gerechtigkeit bei der Studienplatzvergabe durch Studierendenauswahlverfahren

Um die Gerechtigkeit bei der Studienplatzvergabe zu steigern, sind nach obigen Ausführungen zwei Ansatzpunkte vorstellbar: Erstens die Etablierung eines „Ausgleichsmechanismus“ für schlechte Abiturnoten und zweitens die Schaffung günstiger motivationaler Ausgangslagen zur Bewerbung auf einen Studienplatz. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass sich diese beiden Aspekte reziprok beeinflussen: Wenn Studienbewerbende motiviert sind, einen Studiengang zu ergreifen, werden sie die Chance eines fachspezifischen Studieneignungstests nutzen und diejenigen, die diese Chance nutzen, werden motivierter sein, den Studiengang aufzunehmen.

Als Ausgleichsmechanismus für die Abiturnote sind insbesondere standardisierte fachspezifische Testverfahren geeignet (s.a. Bornkessel/Kuhnen 2011). So haben Analysen zum TMS gezeigt, dass durch dessen Einsatz der Anteil an Männern im Studium gesteigert werden konnte (Cappel et al. 2015), da Männer und Frauen typischerweise ähnlich gut im TMS abschneiden, Männer jedoch schlechtere Abiturnoten aufweisen (Bornkessel/Kuhnen 2011). Für Studierende mit Migrationshintergrund sowie Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern wurden diese möglichen Zusammenhänge bisher noch nicht untersucht.

Zur Steigerung der Motivation bzw. zur Informationsvermittlung eignen sich alle gängigen Medien. Eine breite Streuung der Informationen (z.B. Jobcenter, Schulen, Hochschulen) kommt der diversen Informationslandschaft entgegen, anhand derer sich Studieninteressierte informieren (s. Hachmeister et al. 2007), und sollte daher angestrebt werden. Dabei ist zu überprüfen, ob alle Interessensgruppen gleichermaßen durch die umgesetzten Informationsmedien erreicht werden.

1.3 Gerechtigkeitsaspekte im Rahmen der Einführung eines neuen Studierendenauswahlverfahrens

Abgeleitet aus den obigen Ausführungen sollte ein neues Studierendenauswahlverfahren verschiedene Aspekte berücksichtigen, um zu einer gerechteren Vergabe an Studienplätzen zu führen. Zunächst sollte neben der Abiturnote mindestens ein weiteres außerschulisches Kriterium herangezogen werden. Von besonderer Bedeutung hierbei ist ein standardisiertes und objektives Verfahren, das Auskunft über die Eignung des spezifischen Studiengangs gibt, z.B. ein fachspezifischer Studieneignungstest. Die Teilnahme an einem Studieneignungstest darf jedoch nicht durch externe Gründe, wie z.B. erhobene Testgebühren oder bestimmte Testbedingungen für einzelne Studieninteressierte erschwert werden; d.h. es muss die Möglichkeit geben, einen begründeten Erlass der Testgebühren oder einen Nachteilsausgleich zu erhalten. Zudem müssen die Informationen über diesen Studieneignungstest für alle Interessensgruppen gleichermaßen zugänglich und sichtbar sein.

1.4 Organisation des STAV-Psych

Die Durchführung des STAV-Psych wird durch die STAV-Psych-Koordinationsstelle am Standort Heidelberg organisiert und koordiniert. Interessierte am Studiengang Bachelor Psychologie in Baden-Württemberg werden seit September 2019 ausführlich und auf verschiedenen Wegen über die Einführung des STAV-Psych informiert (z.B. Versorgung aller Gymnasien in Baden-Württemberg mit Informationsmaterial, Studieninformationstag 2019, Informationen über diverse Webseiten, s.a. Rutsch et al. 2020). Über die Homepage www.stavpsych.de können sich Studieninteressierte über den gesamten Ablauf, die genauen Inhalte (s.a. Rutsch et al. 2020) sowie die konkreten Fristen informieren und bei Unklarheiten ganzjährig E-Mail-Kontakt mit der STAV-Psych-Koordinationsstelle aufnehmen. Studieninteressierte, die am STAV-Psych teilnehmen möchten, registrieren sich bis Mitte Februar eines Jahres und überweisen anschließend die Testgebühr. Während dieses Anmeldezeitraums ist die STAV-Psych-Koordinationsstelle zusätzlich werktags über ein Infotelefon erreichbar. Um die Barrierefreiheit der Testteilnahme zu gewährleisten, wurden verschiedene strukturelle Maßnahmen getroffen; so können Studieninteressierte mit einem niedrigen sozioökonomischen Status einen Erlass der Testgebühren beantragen und es besteht die Möglichkeit eines begründeten Nachteilsausgleichs (z.B. Einzeltestung).

1.5 Forschungsanliegen

Die Einführung eines fachspezifischen Studieneignungstests als schulnotenunabhängiges Kriterium für den Studiengang Bachelor Psychologie strebt eine Erhöhung der Fairness bei der Vergabe von Studienplätzen an. Um dieses Ziel zu erreichen ist es notwendig, alle Studieninteressierten unabhängig von deren Geschlecht und (sozialer und nationaler) Herkunft gleichermaßen in den Prozess einzubeziehen. Da Personengruppen bekannt sind, die bei der Vergabe von Studienplätzen benachteiligt sein könnten, ist es ein Anliegen dieser Studie, strukturelle Gerechtigkeitsaspekte bei der Einführung des fachspezifischen Studieneignungstests STAV-Psych für ver-

schiedene Subgruppen zu überprüfen. Es soll demnach untersucht werden, ob sich diese Subgruppen hinsichtlich der wahrgenommenen Werbemaßnahmen und Informationsmaßnahmen des STAV-Psych sowie hinsichtlich ihrer Motivation zur Teilnahme am STAV-Psych unterscheiden. Des Weiteren werden Aspekte der Barrierefreiheit in Hinblick auf die Anmeldung zum STAV-Psych beleuchtet. Daraus sollen anschließend Anpassungen abgeleitet werden, die zu einem möglichst fairen Prozess der Studierendenauswahl führen und diesen kontinuierlich verbessern.

2. Methode

2.1 Stichprobe

Alle 1.394 Interessierte am Studiengang Bachelor Psychologie, die sich im Jahr 2020 zur Teilnahme am STAV-Psych angemeldet hatten, wurden per E-Mail zu einer etwa 20-minütigen, anonymen Online-Befragung eingeladen; hierfür wurde das Tool *SoSci-Survey* verwendet. Nach Abschluss der Befragung hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, an einer Verlosung von 3 x 25€ teilzunehmen.

Von allen potenziell teilnahmeberechtigten Personen schlossen $N = 658$ Personen die Befragung vollständig ab und wurden in die folgenden Analysen miteinbezogen (Alter: $M = 19.38$, $SD = 2.47$; Geschlecht: 84.5% weiblich, 15.3% männlich, 0.2% divers; Abiturnote: $M = 1.86$, $SD = 0.48$; Rücklaufquote: 47.2%).

2.2 Verwendete Instrumente

Die Teilnehmenden wurden zunächst dazu befragt, über welches Medium sie vom STAV-Psych erstmals erfahren hatten. Dabei standen folgende Wahlmöglichkeiten zur Auswahl: (1) die Schule, (2) Facebook, (3) Instagram, (4) Studieninformationstag, (5) Webseite einer der beteiligten Universitäten, (6) Pressemitteilung des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (MWK), (7) hochschulstart.de, (8) Webseite der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs), (9) Youtube, (10) Studienberatung, (11) Informationsflyer, (12) Messe, (13) Webinar (angeboten über die Universität Heidelberg zur Bewerbung zum Psychologiestudium), (14) Jobcenter, (15) Freund*innen sowie (16) anderes. Es wurde darüber hinaus erfasst, über wie viele verschiedene Medien die Teilnehmer*innen etwas über den STAV-Psych erfahren hatten.

Um die Teilnahmemotivation zu erfassen, wurde in der vorliegenden Studie eine Skala entwickelt, die drei Motivationsdimensionen annimmt: So sollten die Faktoren „Universität“, „Wohnortnähe“ und „Erhöhung der Bewerbungschancen“ erfasst werden. Die zugehörigen Items sind in Tabelle 1 dargestellt.

Des Weiteren gaben die Teilnehmenden ihr Geschlecht, ihr Herkunftsland und das Herkunftsland ihrer Eltern sowie die höchsten Bildungsabschlüsse ihrer Eltern an. Die drei letzten Angaben wurden herangezogen, um den Migrationshintergrund bzw. die schulische Bildung der Eltern der Teilnehmenden zu operationalisieren. Als weiteren Marker für Herkunftseffekte wurde erfasst, über wie viele Bücher der Haushalt der Teilnehmer*innen verfügt (s. Bornkessel/Kuhnen 2011). Darüber hinaus beur-

teilten die Teilnehmenden weitere Aspekte (z.B. Erreichbarkeit, Darstellung Homepage, Nutzung Anmeldeportal), die für die hier dargestellten Gerechtigkeitsanalysen keine Rolle spielen.

Tab. 1: Items der Skala zur Erfassung der Teilnahmemotivation

Faktor	Items <i>Ich nehme am STAV-Psych teil, weil</i>	Ladung
Universität	... ich unbedingt an einer bestimmten Universität (z. B.: Heidelberg, Tübingen) studieren möchte.	.82
	... ich unbedingt an einer bestimmten Universität (z. B.: Heidelberg, Tübingen) studieren möchte, weil diese Universität ein besonderes Profil hat, das mir zusagt.	.83
	... ich unbedingt an einer bestimmten Universität (z. B.: Heidelberg, Tübingen) studieren möchte, weil diese Universität einen guten Ruf hat.	.80
Wohnortnähe	... ich unbedingt in der Nähe meines aktuellen Wohnortes studieren möchte, weil ich mir ein Studium ansonsten nicht leisten kann.	.50
	... ich unbedingt in der Nähe meines aktuellen Wohnortes studieren möchte, weil ich es mir nicht zutraue, alleine zu wohnen.	.52
	... ich unbedingt in der Nähe meines aktuellen Wohnortes studieren möchte, weil ich meine Familie ansonsten zu sehr vermissen würde.	.66
	... ich unbedingt in der Nähe meines aktuellen Wohnortes studieren möchte, weil ich meine Freundinnen und Freunde ansonsten zu sehr vermissen würde.	.83
	... ich unbedingt in der Nähe meines aktuellen Wohnortes studieren möchte, weil ich meine Hobbies (z. B. Vereine) ansonsten zu sehr vermissen würde.	.83
Bewerbungschancen	... ich erwarte, eine zu schlechte Abiturnote für einen Studienplatz im Fach Psychologie zu haben. (-)	.82
	... ich sicher sein möchte, einen Studienplatz zu erhalten, obwohl ich ein sehr gutes Abitur habe.	.86
	...ich erwarte, meine Chancen auf einen Studienplatz zu steigern.	.02

Anmerkung: Kursiv gesetzte Ladungen erreichten nicht die statistische Signifikanz. Ratingskala von 1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 = *stimme voll und ganz zu*.

2.3 Analysen

Um zu untersuchen, ob sich die Gruppen hinsichtlich des Erstinformationsmediums sowie der Anzahl an wahrgenommenen Informationsmedien unterschieden, wurden Kreuztabellen herangezogen. Um die neu entwickelte Skala zur Teilnahmemotivation der Teilnehmer*innen psychometrisch zu prüfen, wurde zunächst eine konfirmatorische Faktorenanalyse mit dem *R*-Paket *lavaan* durchgeführt und Reliabilitätsschätzungen der Faktoren vorgenommen. Anschließend wurden die interessierenden Subgruppen (Geschlecht: Männer vs. Frauen; Migrationshintergrund: nein vs. ja; schulische Bildung der Eltern: akademisch vs. nicht-akademisch) mithilfe von *t*-Tests für unabhängige Stichproben verglichen. Effektstärken wurden mit dem Online-Tool *Psychometrica* berechnet (Lenhard/Lenhard 2016).

3. Ergebnisse

3.1 Deskriptive Statistiken und vorbereitende Analysen

Die Stichprobe wurde zunächst in Vorbereitung auf die geplanten Gruppenvergleiche hinsichtlich ihrer Zusammensetzung untersucht: Von den 658 Teilnehmer*innen waren 556 weiblich und 101 männlich (eine Person mit dem Geschlecht „divers“ wurde aus statistischen Gründen aus den Analysen ausgeschlossen), 187 Personen

gaben einen Migrationshintergrund an (das eigene Herkunftsland und/oder das Herkunftsland mindestens eines Elternteils ist nicht Deutschland), 471 Personen gaben keinen an (das eigene Herkunftsland und das Herkunftsland beider Elternteile ist Deutschland) und 288 Personen berichteten eine akademische Bildung ihrer Eltern (beide Eltern Akademiker*in) und 243 eine nicht-akademische Bildung ihrer Eltern (beide Eltern keine Akademiker*in).

Es zeigte sich, dass in der hier herangezogenen Stichprobe die Haushalte der Männer über signifikant weniger Bücher verfügten ($t(650) = 2.99, p = .003, d = 0.33$) und signifikant schlechtere Abiturnoten ($t(652) = -3.12, p = .002, d = 0.34$) aufwiesen als Frauen. Ebenso galt dies für Teilnehmer*innen mit Migrationshintergrund (Bücheranzahl: $t(651) = 4.59, p < .001, d = 0.40$; Abiturnote: $t(653) = -2.50, p < .001, d = 0.21$) sowie aus nicht-akademischem Elternhaus (Bücheranzahl: $t(468) = 12.25, p < .001, d = 1.13$, Abiturnote: $t(468) = -4.60, p < .001, d = 0.93$). Diese Ergebnisse replizieren somit die oben dargestellte empirische Befundlage und deuten darauf hin, dass männliche Studienbewerber sowie Studienbewerber*innen mit Migrationshintergrund oder aus nicht-akademischem Elternhaus bei einer Studienplatzvergabe, die sich vorrangig an der Abiturnote orientiert, benachteiligt sein könnten.

3.2 Informationsvermittlung

Um den Prozess der Informationsvermittlung zu untersuchen, wurde zunächst geprüft, ob sich für die drei Gruppenpaare Unterschiede ergaben, hinsichtlich welchen Mediums sie erstmals vom STAV-Psych erfuhren. Für den Faktor Geschlecht ergab sich hinsichtlich des Erstinformationsmediums ein signifikanter Unterschied, $\chi^2(14) = 29.76, p = .008$. Zudem berichteten Frauen eine signifikant höhere Anzahl an wahrgenommenen Werbemaßnahmen als Männer, $t(655) = 2.93, p = .003, d = 0.50$.

Für den Faktor Migrationshintergrund ergab sich hinsichtlich des Erstinformationsmediums kein signifikanter Unterschied, $\chi^2(14) = 15.88, p = .321$. Auch für die Anzahl an weiteren wahrgenommenen Informationsmedien ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund, $t(656) = -0.97, p = .331$.

Für den Faktor schulische Bildung der Eltern ergab sich hinsichtlich des Erstinformationsmediums kein signifikanter Unterschied, $\chi^2(13) = 22.26, p = .051$. Auch für die Anzahl an weiteren wahrgenommenen Informationsmedien ergab sich in dieser Gruppe kein signifikanter Unterschied, $t(469) = -1.98, p = .056$. Zusammenfassend lassen diese Ergebnisse den Schluss zu, dass sich die Informationsvermittlung in den untersuchten Subgruppen nur zwischen männlichen und weiblichen Studieninteressierten unterschied.

3.3 Barrierefreiheit

Die untersuchten Sub-Stichproben (Geschlecht, Migrationshintergrund, schulische Bildung der Eltern) unterschieden sich weder hinsichtlich der Teilnahme an kostenpflichtigen Vorbereitungskursen (Geschlecht: $\chi^2(1) = 0.66, p = .797$, Migrationshintergrund: $\chi^2(1) = 0.86,$

$p = .354.$, schulische Bildung der Eltern: $\chi^2(1) = 0.17$, $p = .170$) noch hinsichtlich der Bewertung des Vorbereitungsmaterials in Hinblick auf dessen Umfang (Geschlecht: $t(649) = -1.27$, $p = .205$, Migrationshintergrund: $t(650) = -.18$, $p = .858$, schulische Bildung der Eltern: $t(466) = -.02$, $p = .979$) sowie dessen Qualität (Geschlecht: $t(651) = .94$, $p = .349$, Migrationshintergrund: $t(652) = 0.88$, $p = .378$, schulische Bildung der Eltern: $t(468) = -1.15$, $p = .250$). Diese Ergebnisse können dahingehend interpretiert werden, dass eine Barrierefreiheit bezüglich der Vorbereitung für alle Subgruppen erreicht werden konnte. Insgesamt wünschen sich alle Teilnehmer*innen umfangreicheres Vorbereitungs-material („Der Umfang der Beispielaufgaben ist ausreichend“ mit 1 = trifft gar nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu: $M = 1.55$, $SD = 0.84$), wobei sie mit dessen Qualität („Die Beispielaufgaben auf der Homepage haben mir eine erste Einsicht in das Testaufgabenformat gewährt.“ mit 1 = trifft gar nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu: $M = 4.13$, $SD = 0.94$) zufrieden sind.

3.4 Teilnahmemotivation

Um die angenommene dreidimensionale Struktur der Skala zur Teilnahmemotivation zu prüfen, wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse durchgeführt. Diese wies zufriedenstellende Fit-Indizes auf, wobei ein Item aufgrund der nicht signifikanten Ladung ausgeschlossen werden musste ($\chi^2(41) = 139.41$, $p < .001$, CFI = .95, RMSEA = .06; Ladungen der Items, s. Tabelle 1). Die Faktoren Universität und Wohnortnähe ($r = .24$, $p < .001$) sowie Universität und Bewerbungschancen ($r = .29$, $p < .001$) standen in geringem korrelativen Zusammenhang; die Faktoren Wohnortnähe und Bewerbungschancen nicht ($r = .05$, $p = .391$). Das geschätzte dreidimensionale Modell war einem eindimensionalen Modell statistisch überlegen ($\Delta\chi^2(3) = 563.41$, $p < .001$) und wurde daher angenommen. Für die latenten Faktoren wurden folgende Reliabilitäten geschätzt: Universität: $\Omega = .86$, Wohnortnähe: $\Omega = .82$, Bewerbungschancen: $\Omega = .79$. Für die angestrebten Gruppenvergleiche wurden anschließend auf manifester Ebene Skalen gebildet. Tabelle 2 können die Mittelwerte und Standardabweichungen der Gruppenvergleiche entnommen werden.

im Vergleich zu Studienbewerbern eine stärker ausgeprägte Motivation, an einer bestimmten Universität zu studieren ($d = 0.22$) sowie ihre Bewerbungschancen zu erhöhen ($d = 0.24$). Studienbewerber*innen aus akademischem Elternhaus berichteten im Vergleich zu Studienbewerber*innen aus nicht-akademischem Elternhaus eine weniger stark ausgeprägte Motivation, an einer bestimmten Universität zu studieren ($d = -0.73$), eine weniger stark ausgeprägte Motivation, wohnortnah zu studieren ($d = -0.58$) sowie eine stärker ausgeprägte Motivation, ihre Bewerbungschancen zu steigern ($d = 0.81$).

4. Diskussion

Der vorliegende Beitrag betrachtet strukturelle und organisatorische Gerechtigkeitsaspekte bei der Einführung des fachspezifischen Studieneignungstests STAV-Psych für den Studiengang Bachelor Psychologie an fünf baden-württembergischen Universitäten. Dies ist von großer Relevanz, da ein Ziel des Studierendenauswahlverfahrens die Steigerung der Gerechtigkeit bei der Vergabe zulassungsbeschränkter Studienplätze ist. Um Aussagen darüber treffen zu können, inwiefern das neue Studierendenauswahlverfahren in struktureller und organisatorischer Hinsicht gerecht ist, wurden Studieninteressierte, die im Jahr 2020 am STAV-Psych teilgenommen hätten³, verschiedenen Gruppen zugeteilt. Ziel dabei war es zu untersuchen, ob sich diese Gruppen hinsichtlich der wahrgenommenen Werbemaßnahmen und Informationsmaßnahmen sowie der Teilnahmemotivation unterschieden. Dies bietet Ansatzpunkte für die Optimierung des Informations- und Anmeldeverfahrens für den STAV-Psych.

4.1 Werbemaßnahmen

Bezüglich der Faktoren Migrationshintergrund und schulische Bildung der Eltern ergaben sich bei der Untersuchung der Werbemaßnahmen keine signifikanten Unterschiede, wohingegen sich bezüglich des Faktors Geschlecht zeigte, dass Männer andere Werbemaßnahmen als Erstinformation wahrgenommen haben als Frauen. Männer nahmen im Vergleich zu Frauen prozentual gesehen häufiger Informationen über die Pressemitteilung

Tab. 2: Gruppenvergleiche für die drei Dimensionen der Teilnahmemotivation am STAV-Psych

		Universität				Wohnort				Bewerbungschancen			
		M	SD	t	p	M	SD	t	p	M	SD	t	p
Geschlecht	Frauen	3.27	1.16			2.04	0.91			2.38	1.26		
	Männer	3.01	1.21	2.01	.045	1.92	0.92	1.14	.255	2.08	1.21	2.21	.028
Migrationshintergrund	nein	3.21	1.17			2.02	0.92			2.33	1.25		
	ja	3.41	1.13	-1.66	.097	2.05	0.89	-.70	.484	2.35	1.32	1.08	.279
schulische Bildung der Eltern	akademisch	3.03	1.23			1.76	0.81			2.59	1.36		
	nicht-akademisch	3.37	1.09	-3.22	.001	2.18	0.93	-5.13	<.001	2.16	1.13	3.62	<.001

Anmerkung: Dargestellt sind t-Tests für unabhängige Stichproben. Fett markiert sind signifikante p-Werte.

Unterschiede ergaben sich sowohl für den Gruppenvergleich Geschlecht, hierbei für die Teilnahmemotivationsdimensionen Universität und Bewerbungschancen, als auch für den Gruppenvergleich schulische Bildung der Eltern, hierbei für alle drei Teilnahmemotivationsdimensionen (s. Tabelle 2): Studienbewerberinnen berichteten

des MWK, Youtube, die Studienberatung, ein Jobcenter sowie Freund*innen wahr. Zudem nahmen Frauen signifikant mehr weitere Werbemaßnahmen wahr als Män-

³ Der STAV-Psych musste aufgrund der Corona-Pandemie für das Jahr 2020 abgesagt werden.

ner. Diese Ergebnisse könnte man für eine Anpassung der Werbestrategien nutzen: Die verstärkt von Männern wahrgenommenen Medien könnten vermehrt zur Informationsvermittlung zum Studierendenauswahlverfahren Psychologie genutzt werden. Es ist positiv anzumerken, dass die Informationsmaßnahmen des STAV-Psych zwischen Studieninteressierten aus akademischen und nicht-akademischen Elternhäusern nicht unterschiedlich wahrgenommen werden, obwohl sich in der Literatur Hinweise dafür finden, dass Studieninteressierte aus Arbeiterfamilien hierbei benachteiligt sind (s. Stamm 2019).

4.2 Barrierefreiheit

Bezüglich der Barrierefreiheit wurde überprüft, ob sich die untersuchten Gruppen bezüglich der Teilnahme an kostenpflichtigen Vorbereitungskursen oder der Bewertung des kostenfrei zur Verfügung gestellten Materials in Hinblick auf Umfang und Qualität unterschieden. Hier ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den betrachteten Gruppen. Erfreulicherweise äußerte sich die Mehrheit der Teilnehmenden positiv bezüglich der Qualität des Vorbereitungsmaterials. Insgesamt wurde durch diese Studie aber deutlich, dass sich die Mehrheit der für den STAV-Psych angemeldeten Personen umfangreicheres Vorbereitungsmaterial wünscht. Dieses Anliegen wird aktuell durch die Mitarbeiter*innen des Verbundprojekts STAV-Psych umgesetzt, sodass bereits umfangreicheres Material zur Verfügung steht.

4.3 Teilnahmemotivation

Um die Teilnahmemotivation am STAV-Psych in den verschiedenen Subgruppen zu explorieren, wurde eine dreidimensionale Skala zur Erfassung verschiedener Aspekte der Teilnahmemotivation erstellt. Die drei für diese Studie interessierenden und angenommenen Motivationsdimensionen Universität, Wohnortnähe und Bewerbungschancen konnten mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse empirisch untermauert werden. Die drei Dimensionen wiesen zudem zufriedenstellende Reliabilitätsschätzungen auf. Bezüglich der Gruppenvergleiche ergaben sich sowohl für den Faktor Geschlecht als auch für den Faktor schulische Bildung der Eltern differierende Befunde: So berichteten weibliche Studieninteressierte eine signifikant stärker ausgeprägte Motivation, an einer bestimmten Universität zu studieren und ihre Bewerbungschancen zu erhöhen als männliche Studieninteressierte. Hierbei ist allerdings anzumerken, dass die Effekte als klein eingestuft werden können. Studieninteressierte aus einem akademischen Elternhaus berichteten eine signifikant geringer ausgeprägte Motivation, an einer bestimmten Universität sowie wohnortnah zu studieren. Dies deckt sich mit der empirischen Befundlage zur Mobilität von Studierenden in Abhängigkeit vom sozialen Status (Bargel/Bargel 2010). Bezüglich der Erhöhung der Chancen berichteten jedoch die Studieninteressierten aus einem akademischen Elternhaus eine signifikant höhere Ausprägung. Dieses Ergebnis ist ebenfalls anschlussfähig an die aktuelle empirische Befundlage: Die Studienwahl von Studieninteressent*innen wird dadurch bedingt, wie die Belastungen, der Nutzen und die Erfolgsaussichten eines Studiums eingeschätzt werden. Diese Einschätzung wird wieder-

um durch die vorhandenen Informationen, die individuellen Voraussetzungen sowie familiäre Rahmenbedingungen bestimmt (Lörz 2013). So ist anzunehmen, dass Nicht-Akademikerkinder über weniger günstige familiäre Rahmenbedingungen (monetär, informativ und motivational, vgl. Urbatsch 2011) verfügen und daher ihre Chancen auf ein erfolgreiches Studium geringer einschätzen als Akademikerkinder.

Diese Ergebnisse können wie folgt praktisch genutzt werden: Zum einen könnte versucht werden, insbesondere Studieninteressierte aus nicht-akademischem Elternhaus umfänglich über Studien- und Finanzierungsmöglichkeiten zu informieren, z.B. Bafög oder Studienkredite. Dies könnte dazu führen, dass sich diese Studieninteressierten nicht nur wohnortnah bewerben. Des Weiteren sollte man in der Werbung für den STAV-Psych explizit auf die Möglichkeit des Erlasses der Teilnahmegebühren hinweisen sowie darauf eingehen, dass jeder seine Chancen steigern kann, um diese besondere Möglichkeit nochmals hervorzuheben.

4.4 Limitationen

Die Rücklaufquote dieser Studie lag bei ungefähr 50%. Die Vermutung liegt nahe, dass vor allem solche Personen an dieser Studie teilgenommen haben, die sich mit dem STAV-Psych stark auseinandergesetzt haben und identifizieren. Es ist durchaus möglich, dass die Ergebnisse unterschiedlich ausgefallen wären, wenn alle für den STAV-Psych angemeldeten Personen an dieser Studie teilgenommen hätten. Des Weiteren kann kritisch angemerkt werden, dass die Operationalisierung der schulischen Bildung der Eltern dichotomisiert wurde und darüber hinaus keine weiteren Aspekte erhoben wurden, die Bildung breiter – und somit nicht nur bezüglich schulischer Bildung – erfassen. Aus methodischer Sicht ergab sich außerdem die Limitation, dass es sich bei den Gruppenvergleichen zu Geschlecht und Migrationshintergrund um verschiedene Gruppengrößen handelte. Ein weiteres methodisches Problem trat durch die Entwicklung der neuen Skala zu drei Facetten der Teilnahmemotivation auf; bei der Skala „Erhöhung der Bewerbungschancen“ musste ein Item ausgeschlossen werden, sodass diese Skala nur aus zwei Items besteht.

4.5 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse dieser Studie weisen zusammenfassend darauf hin, dass strukturelle und organisatorische Maßnahmen des fachspezifischen Studieneignungstests STAV-Psych gerecht bezüglich den hier untersuchten Gruppen sind. Praktische Hinweise zur weiteren Steigerung der Gerechtigkeit durch (1) geschlechtsspezifische Werbemaßnahmen sowie (2) Motivierung von Studieninteressierten aus nicht-akademischem Elternhaus konnten abgeleitet werden. Ausstehend sind empirische Analysen zur Gerechtigkeit des Testverfahrens, d.h. ob die Testaufgaben innerhalb der verschiedenen Subgruppen auf die gleiche Art und Weise bearbeitet werden und gleich schwierig sind (z.B. McElvany et al. 2016). Diese Analysen, die von immenser Bedeutung sind, um zu einem abschließenden Urteil der Gerechtigkeit des neu entwickelten Verfahrens zu gelangen, werden an

anderer Stelle veröffentlicht, sobald der STAV-Psych durchgeführt wurde. In diesen Analysen sollte darüber hinaus ein Fokus auf die Untersuchung gelegt werden, ob sich letztlich zum Studiengang Psychologie angenommene Personen von nicht-angenenommenen Personen hinsichtlich einzelner relevanter Merkmale unterscheiden. In weiterer Forschung zu diesem Thema sollte darüber hinaus untersucht werden, ob es Einflüsse durch eine mögliche vorherige oder parallele Teilnahme an dem TMS oder dem PhaST (Studieneignungstest für das Pharmaziestudium) gibt.

Da die Bildungsbeteiligung auch von familiären Struktur- und Prozessmerkmalen beeinflusst wird (Baumert et al. 2003) und nicht durch die Person allein zustande kommt, könnten Interventionsmaßnahmen nicht nur für die angehenden Studienbewerber*innen erstellt werden sondern auch für deren Eltern – und zwar möglichst früh in der Bildungskarriere. Insgesamt kann die Einführung des STAV-Psych daher als Vorbild für die Einführung weiterer Studierendenauswahlverfahren angesehen werden. Das Autorinnenteam steht selbstverständlich für über diesen Beitrag hinausgehende praktische Informationen bezüglich der Einführung eines Studieneignungstests zur Verfügung.

Literaturverzeichnis

- Alba, R. D./Handl, J./Müller, W. (2017): Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 69, S. 619-644.
- Bargel, H./Bargel, T. (2010): Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. Düsseldorf.
- Baumert, J./Watermann, R./Schümer, G. (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6 (1), S. 46-72.
- Becker, R. (2009): Wie können „bildungsferne“ Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 61 (4), S. 563-593.
- Becker, R./Hecken, A. E. (2007): Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. In: Zeitschrift für Soziologie, 36 (2), S. 100-117.
- Becker, R./Schubert, F. (2011): Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. In: Becker, R. (Hg.): Integration durch Bildung. Wiesbaden, S. 161-194.
- Bornkessel, P./Kuhnen, S. U. (2011): Zum Einfluss der sozialen Herkunft auf Schulleistung, Studienzuversicht und Studienintention am Ende der Sekundarstufe II. In: Bornkessel, P./Asdonk, J. (Hg.): Der Übergang Schule-Hochschule, S. 47-104.
- BVerfG (2017): Urteil des Ersten Senats vom 19. Dezember 2017 1 BvL 3/14, 1 BvL 4/14 - Rn. (1 - 253), URL: https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Downloads/DE/2017/12/1s20171219_1bv1000314.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (16.04.2020).
- Cappel, S./Kadmon, G./Kadmon, M. (2015): Test für Medizinische Studiengänge. Der TMS im Aufwind. In: Deutsches Ärzteblatt, 112 (40), S. 1618-1620.
- Griga, D./Mühleck, K. (2011): Der Einfluss des Migrationshintergrundes auf die Teilhabe an höherer Bildung im europäischen Vergleich. In: Leszczynsky, M./Barthelmes, T. (Hg.): Herausforderung Internationalisierung, S. 63-78.
- Hachmeister, C. D./Harde, M. E./Langer, M. F. (2007): Einflussfaktoren der Studienentscheidung: Eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG. In: CHE, Centrum für Hochschulentwicklung.
- Helbig, M. (2012): Warum bekommen Jungen schlechtere Schulnoten als Mädchen? Ein sozialpsychologischer Erklärungsansatz. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 2 (1), S. 41-54.
- Hyde, J. S. (2005): The Gender Similarities Hypothesis. In: American Psychologist, 60, S. 581-592.
- Konegen-Grenier, C. (2018): Wer bekommt einen Studienplatz? Die Regelung des Hochschulzugangs im Umbruch. In: IW-Report, 22, S. 1-37.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
- Kristen, C. (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54, S. 534-552.
- Lenhard, W./Lenhard, A. (2016): Berechnung von Effektstärken. URL: <https://www.psychometrica.de/effektstaerke.html> (17.09.2020).
- Lörz, M. (2013): Differenzierung des Bildungssystems und soziale Ungleichheit: Haben sich mit dem Ausbau der beruflichen Bildungswege die Ungleichheitsmechanismen verändert? In: Zeitschrift für Soziologie 42 (2), S. 118-137.
- McElvany, N./Schwabe, F./Gebauer, M. M./Bos, W. (2016): Prüfung der Testfairness ausgewählter Large-Scale-Assessments für zentrale Schülerpopulationen. In: Bildungsforschung Band 44, Forschungsvorhaben in Anknüpfung an Large-Scale-Assessments (BMBF), S. 23-30.
- Middendorff, E./Apolinarski, B./Becker, K./Bornkessel, P./Brandt, T./Heißenberg, S./Poskowsky, J. (2016): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. URL: https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/se21_hauptbericht.pdf (14.09.2020).
- MWK (2020): Fonds Erfolgreich Studieren in Baden-Württemberg (FEST-BW). URL: <https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulen-studium/erfolgreiches-studium/fonds-erfolgreich-studieren-in-baden-wuerttemberg-fest/> (16.04.2020).
- Neumann, M./Nagy, G./Trautwein, U./Lüdtke, O. (2009): Vergleichbarkeit von Abiturleistungen: Leistungs- und Bewertungsunterschiede zwischen Hamburger und Baden-Württemberg Abiturienten und die Rolle zentraler Abiturprüfungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12, S. 691-714.
- Neumann, M./Trautwein, U./Nagy, G. (2011): Do Central Examinations Lead to Greater Grading Comparability? A Study of Frame-Of-Reference Effects on the University Entrance Qualification in Germany. In: Studies in Educational Evaluation, 37 (4), pp. 206-217.
- Rutsch, J./Menz, C./Becker, N./Bengel, J./Dickhäuser, O./Kiesel, A./Wilhelm, O./Spinath, B. (2020): Qualitätsaspekte bei der Einführung eines Studierendenauswahlverfahrens am Beispiel der Psychologie. In: Qualität in der Wissenschaft, 3, S. 77-84.
- Schindler, S. (2012): Aufstiegsangst? Eine Studie zur sozialen Ungleichheit im historischen Zeitverlauf. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland, S. 1-30.
- Schmitt, M. (2019): Gerechtigkeit, Gerechtigkeitsprinzip. In: Wirtz, M. A. (Hg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie. URL: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/gerechtigkeit-gerechtigkeitsprinzip> (17.02.2021).
- Staatsvertrag (2019): Gesetz zu dem Staatsvertrag über die Hochschulzulassung und zur Änderung des Hochschulzulassungsgesetzes.
- Stamm, M. (2019): Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst. In: Stamm, M. (Hg.): Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst. Opladen, S. 13-29.
- Stanat, P./Watermann, R./Baumert, J./Klieme, E./Artelt, C./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Schümer, G./Tillmann, K. J./Weiß, M. (2002): Rückmeldung der PISA 2000-Ergebnisse an die beteiligten Schulen. Berlin, S. 1-33.
- Steyer, R./Yousfi, S./Wüffel, K. (2005): Prädiktion von Studienerfolg. In: Psychologische Rundschau, 56 (2), S. 129-131.
- Trautwein, U./Baeriswyl, F. (2007): Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind. Referenzgruppeneffekte bei Übergangsentscheidungen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21, S. 119-133.
- Urbatsch, K. (2011): Ausgebremst. Warum das Recht auf Bildung nicht für alle gilt. München.
- von Below, S. (2003): Schulische Bildung, berufliche Ausbildung und Erwerbstätigkeit junger Migranten: Ergebnisse des Integrations surveys des BIB.
- Voyer, D./Voyer, S. D. (2014): Gender Differences in Scholastic Achievement: A Meta-Analysis. In: Psychological Bulletin, 140, pp. 1174-1204.

■ **Cordelia Menz***, M.Sc., Projektkoordination „Studierendenauswahlverbund Psychologie Baden-Württemberg“, Universität Heidelberg, E-Mail: cordelia.menz@psychologie.uni-heidelberg.de

■ **Juliane Rutsch***, Dr., Referentin für Begleitforschung am Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW), E-Mail: juliane.rutsch@alumni.uni-heidelberg.de

■ **Birgit Spinath**, Prof. Dr., Professorin für Pädagogische Psychologie, Universität Heidelberg, E-Mail: birgit.spinath@psychologie.uni-heidelberg.de

* geteilte Erstautorinnenschaft

Pascale Stephanie Petri & Sang-Min Park¹

Was Logfiles uns verraten können – Nutzung multipler Datenquellen zur Evaluation digitaler Lehre



Pascale
Stephanie Petri



Sang-Min Park

Over the last thirty years, digitization has become more and more important in higher education. Since the 1990s, learning management systems (LMS) have become standard at higher education institutions in Germany. The use ranges from simple file sharing to fully fledged web-based trainings. Beyond the sheer digitization of teaching, LMS can deliver log data on individual learners' LMS usage. These can help to assess whether provided materials are used in the intended way. The field of learning analytics deals with the exploration of log data to understand and optimize learning and teaching processes. Among potential reasons for limited log data use are (a) data privacy concerns and (b) technical obstacles. With our contribution, we would like to present the theoretical benefits from using log data and give an empirically example. Finally, we critically discuss potential obstacles and provide an outlook on how to overcome them.

1. E-Learning-Tools

An Hochschulen in Deutschland werden sogenannte Learning Management Systeme (LMS) zwar nahezu flächendeckend genutzt (Kreidl 2011), der große Mehrwert an Informationen, die man den Logfiles entnehmen könnte, findet aber in der Regel keine Beachtung (Hermann et al. 2020). Gleichzeitig ist die Nutzung digitaler Lehr-/Lernformate in den letzten Jahren stark angestiegen (Anderson 2012) und spätestens seit der Coronapandemie im Frühjahr 2020 an fast allen Hochschulen Alltag (Lörz et al. 2020). In welchem Ausmaß die Features des verwendeten LMS in die einzelnen Veranstaltungen einbezogen werden, hängt vom individuellen Lehr-/Lernkonzept der jeweiligen Veranstaltung bzw. Lehrperson ab. Die Spanne reicht von der einfachen Nutzung als Datei-Austausch für Lehr-/Lernmaterialien bis hin zur Schaffung von Modulen zum kollaborativen Lernen. In den meisten der gängigen LMS sind Test- oder Quiz-Funktionen implementiert, die es ermöglichen über den Verlauf des Semesters den aktuellen Lern-/Wissensstand der Teilnehmer*innen zu prüfen. Diese Tests und Quiz können als reines Selbstlern- und Reflexionstool für Lernende oder auch als bewertungsrelevante Teilleistungen bzw. Portfolio-Artefakte integriert werden. Neben der Speicherung der Performanz in solchen Tests und Quiz ist ein großer Vorteil der Nutzung von E-Learning-Tools, dass automatisiert auch Nutzungsdaten in Form von Logfiles generiert werden. So kann beispielsweise dokumentiert werden, wie viel Zeit die Lernenden mit einzelnen Aktivitäten des Tools verbringen. Sind zusätzlich zum inhaltlichen Input auch Lernkontrollen im Sinne von Selbsttests in dem Tool integriert, kann dokumentiert werden, ob bzw. mit wel-

chem Ergebnis die Lernkontrolle absolviert wurde. Das dient einerseits Lehrenden semesterbegleitend als Monitoring, um einen Überblick zu behalten, wie der Lernfortschritt der Studierenden in den einzelnen Themenbereichen ist. Andererseits dient es den Lernenden als individuelle Rückmeldung über Stärken und Schwächen und kann so gezielt Ansatzpunkte dafür liefern, in welchem Bereich eine tiefere Einarbeitung notwendig ist oder Nachholbedarf besteht. Weiterhin können diese Daten auch zu Forschungs- und Evaluationszwecken genutzt werden (Durall/Gros 2014; Pineda/Cadavid 2018). Hier hat sich in den letzten Jahren das Feld der sogenannten Learning Analytics (LA) etabliert. Die Verwendung im Zuge der Förderdiagnostik wird auch als hehres Ziel genannt (Barthelmeß 2015; Pineda/Cadavid 2018), in der Praxis jedoch noch sehr selten umgesetzt, da zum aktuellen Zeitpunkt noch zu wenig Evidenz zum Aufbau valider Systeme zur umfangreichen Nutzung solcher Daten in Kombination mit personalisierten Lern-/Ressourcennutzungsempfehlungen vorliegt (Biswas/Ghosh 2007; Ozkan/Koseler 2009).

2. Learning Analytics

Papamitsiou und Economides (2014) berichten, dass auf der *1st International Conference on Learning Analytics and Knowledge* folgende Definition für *Learning Analytics* eingeführt wurde: „measurement, collection, analysis and reporting of data about learners and their contexts, for purposes of understanding and optimizing

¹ Wir möchten uns an dieser Stelle bei Jonas Steur (MSc) bedanken, der uns im Rahmen seines Lehrforschungsprojektes im MSc-Studiengang Psychologie bei der Ausbereitung der Logfiles umfangreich unterstützt hat.

learning and environments in which it occurs" (S. 49). Abzugrenzen sei *LA* von *Educational Data Mining (EDM)*. Letzteres sei das Identifizieren wiederkehrender Muster in riesigen Datenmengen, welche aus dem Bildungskontext stammen und mit anderen als *Machine Learning* Methoden kaum zu bearbeiten seien. Für den vorliegenden Beitrag möchten wir diese Definition zugrunde legen und gleichzeitig darauf verweisen, dass neben dieser auch verschiedene andere Definitionen in der Literatur zu finden sind. Wichtig ist an dieser Stelle, *LA* vom Begriff Evaluation abzugrenzen: *LA* ist allgemein das Nutzen der Daten(spuren), die Lernende hinterlassen. Lehrevaluationen sind dabei eine von vielen Anwendungsmöglichkeiten.

In ihrem Literaturreview legen Papamitsiou und Economides (2014) dar, dass in *LA*-Studien bislang verschiedenste Datenquellen herangezogen wurden. So wurden in der Regel Daten, die auf Lernplattformen gesammelt wurden, sowie Fragebogen- und Interviewdaten, aber auch Leistungsdaten (z.B. Kursnoten) genutzt. Insbesondere deren Kombination würde zu einem möglichst umfassenden Bild verhelfen, was einem wichtigen Ziel der *LA*-Forschung Rechnung trägt: einen holistischen Eindruck der Lernsituation gewinnen (ebd.). Die bisherigen Studien im Hochschulkontext liefern jedoch wenig eindeutige Ergebnisse: Während beispielsweise Romero-Zaldivar et al. (2012) anhand der absolvierten Quiz (freiwillige Lernkontrollen) die abschließende Kursleistung vorhersagen konnten, fanden Abdous et al. (2012) keinen Zusammenhang zwischen verschiedenen Operationalisierungen des individuellen Nutzungsverhaltens und der Benotung zum Abschluss des Kurses. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist jedoch stets die Aussagekraft der herangezogenen Daten kritisch zu reflektieren. Insbesondere vor dem Hintergrund der jeweiligen Forschungsfrage und dem Erhebungskontext sollte der Limitierung von kausalen Schlüssen Rechnung getragen werden. Neben der Vorhersage von beispielsweise akademischer Leistung, aber auch dem „Warnen“ anhand von empirisch identifizierten Abbruch-/Misserfolgsprediktoren, wird *LA* verwendet, um Einblicke in Prozesse zu erhalten. Beispielsweise können sie Informationen über das tatsächliche Nutzungsverhalten der Lernenden liefern und damit sowohl Lehrenden als auch Lernenden zur Reflexion dienen.

Das Nutzen der auf einer Lernplattform gesammelten Daten zu reinen Evaluationszwecken findet sich seltener in der bisherigen *LA*-/*EDM*-Literatur (Papamitsiou/Economides 2014). Pineda und Cadavid (2018) fassen 129 *LA*-/*EDM*-Studien, die zwischen 2005 und 2017 publiziert wurden, zusammen. Unter den sieben typischen Zielen dieser Studien, die sie auflisten, ist jedoch auch explizit die Evaluation und kontinuierliche Weiterentwicklung von E-Learning-Tools aufgeführt. Weiter berichten sie, dass der Großteil an Studien im Bereich *LA* in MINT-Fächern durchgeführt wurde.

Der Fokus des vorliegenden Berichts liegt darauf, wie in E-Learning-Tools gesammelte Daten zu Evaluationszwecken auch im deutschen Hochschulkontext herangezogen werden können. Um ein empirisches Beispiel für die potenzielle Nutzung der aus verschiedenen Quellen kombinierten Daten zu geben, berichten wir hier von

einer ersten explorativen Analyse. Dies soll als plastisches Beispiel dafür dienen, welche zusätzlichen Einblicke Logfiles bieten können und warum es sich lohnt, diese in die Veranstaltungsevaluation mit einzubeziehen.

3. Lehrevaluation mit Daten aus mehr als einer Quelle

Verknüpft man (1) Logfiles mit (2) den Daten aus Leistungsnachweisen der Studierenden und (3) befragt sie zudem zu ihrem subjektiven Erleben und ihrer Zufriedenheit mit dem Lehr-/Lernkonzept, ergibt sich die Möglichkeit einer umfassenden Evaluation eines Lehrkonzepts bzw. einer Lehrveranstaltung unter Einbezug „objektiver“ und „subjektiver“ Daten. Angesichts des wachsenden Anteils an digitalen Lernmaterialien, insbesondere in der aktuellen Pandemie-Situation (Zawacki-Richter 2020), stehen für sehr viele Veranstaltungen potenziell Evaluationsdaten aus multiplen Quellen zur Verfügung.

Wir plädieren dafür, selbstverständlich unter Wahrung der Privatsphäre und des Datenschutzes (vgl. Hermann et al. 2020), solche Daten in pseudonymisierter oder anonymisierter Form zu Evaluationszwecken zu verknüpfen und zu nutzen. Nicht nur innovative Lehr-/Lernkonzepte, sondern auch gut etablierte, könnten umfangreich beleuchtet und kritisch hinterfragt werden:

- An welchen Stellen weisen die Konzepte Verbesserungspotenzial auf und an welchen erzielen sie die gewünschten Effekte?
- Welche digitalen Angebote werden wie intensiv genutzt?
- Welche Aspekte finden bei der Zielgruppe, den Studierenden, Akzeptanz und welche können deren Motivation fördern?

Konkret sind wir in einem explorativen Pilotprojekt der Frage nachgegangen, wie Studierende ein *blended learning* Konzept mit E-Learning-Elementen und Gruppenarbeiten in Präsenz wahrnehmen und ob sich im Prä-Post-Vergleich über ein Semester hinweg eine Veränderung der selbstberichteten Kooperationskompetenzen (eines der Ziele bei der Konzeptionierung dieses Formats) zeigt. Wir berichten erste Ergebnisse und reflektieren deren Limitationen. Daraus leiten wir einerseits konkrete Implikationen für die zukünftige Gestaltung kooperativer Lernszenarien unter Zuhilfenahme von E-Learning-Tools und andererseits übergeordnete Desiderate für zukünftige Lehrevaluation(-sforschung) ab.

4. Praxisbeispiel: Kooperatives Lernen kombiniert mit einem blended-learning-Konzept

4.1 Kooperatives Lernen

Nach Slavin et al. (2003) lassen sich kooperative Lernsettings durch verschiedene Eigenschaften charakterisieren. Eine einheitliche Definition liegt zwar nicht vor, jedoch besteht zumindest der Konsens, dass ein Lernsetting dann kooperativ gestaltet ist, wenn mehrere Lernende auf ein gemeinsames (Lern-)Ziel hin zusammenarbeiten. Kooperatives Lernen und Arbeiten ist ein häufig genutzter pädagogischer Ansatz nicht nur im Primär- und Sekundärbildungsbereich, sondern auch in der Hochschul-

lehre (Schmidt/Tippelt 2005). Metaanalytische Befunde zeigen einen positiven Effekt des kooperativen Arbeitens sowohl auf den individuellen Lernerfolg als auch auf die (Weiter-)Entwicklung kooperativer Fertigkeiten (Johnson et al. 2016; Kyndt et al. 2013). Eine detaillierte Betrachtung, welche Art von kooperativem Setting unter welchen Bedingungen nützlich ist, liefern beispielsweise Koedinger et al. (2012). Ein neuerer Ansatz ist die Anreicherung kollaborativer Lehr-/Lernkonzepte mit E-Learning-Tools, um Lernenden zusätzlich die Möglichkeiten der vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Lernstoff im eigenen Lerntempo und unter selbstgesteuerter und eigenverantwortlicher Zeiteinteilung von einem Lernort ihrer Wahl aus zu bieten.

4.2 Blended Learning

Wie E-Learning-Elemente in die Lehre einbezogen werden, kann ganz unterschiedlich gestaltet werden. Beispielsweise können sie als Zusatzmaterial zum selbstständigen (Weiter-)Lernen außerhalb der Lehrveranstaltung bereitgestellt werden, sie können in der Präsenzlehre aber auch im Rahmen von interaktiven Phasen eingesetzt werden oder so einbezogen werden, dass die Studierenden angehalten sind, Inhalte selbstständig mit Hilfe der E-Learning-Ressourcen aufzubereiten (z.B. Grundlagenwissen anlesen), um vorbereitet in den Präsenzphasen mit den neu erworbenen Inhalten arbeiten zu können. So kann die oft knapp bemessene (Präsenz-) Zeit im Beisein der Lehrkraft für praktisches Arbeiten und das kooperative Lösen komplexer Aufgaben genutzt werden, wodurch die gemeinsam in Präsenz verbrachte Zeit noch effektiver genutzt werden kann. Handke und Schäfer (2012) bezeichnen dieses blended learning Konzept – schon lange vor der aktuellen Corona-Pandemie – als „die neue Präsenzphase“ (S. 14).

Ein blended-learning-Konzept ist das inverted classroom-Prinzip (Handke/Schäfer 2012). Hierbei wird die klassische Aufteilung im Sinne von Erlernen neuer Inhalte in der gemeinsamen Sitzung und Vertiefung zuhause umgekehrt: Mit Hilfe von Lernvideos und Skripten wird der Stoff von den Lernenden zuhause vorbereitet und Aufgaben werden in Präsenz bearbeitet. Dabei soll dieses Konzept in der Präsenzlehre mehr Möglichkeiten für aktivierende Methoden bieten und damit Freiraum für zeitaufwändige, beispielsweise kooperative Ansätze schaffen. Dadurch kann die Verarbeitungstiefe deutlich gesteigert werden und die Kooperationskompetenz als überfachliche Meta-Kompetenz reflektiert und

geschult werden. Wagner et al. (2020) untersuchten den Effekt dieses Lehr-/Lernkonzepts im Vergleich zum herkömmlichen Ablauf in der Sekundarstufe metaanalytisch und berichten, dass das inverted classroom-Konzept einen kleinen bis mittleren positiven Effekt auf die Lernleistung hat. Eine metaanalytische Untersuchung im Kontext der Hochschullehre steht bislang noch aus.

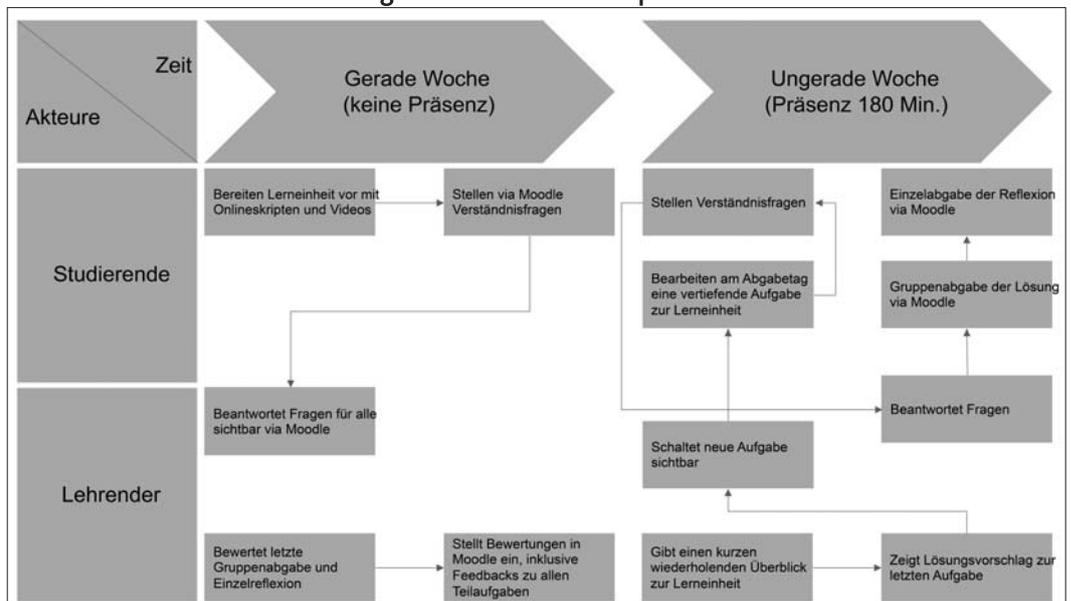
5. Lehr-/Lernkonzept des Praxisbeispiels

Die Daten unserer explorativen Untersuchung wurden im Kurs „Betriebswirtschaftslehre“ in einem Ingenieurstudiengang mittlerer Größe an einer University of Applied Sciences im Wintersemester 2019/2020 erhoben. Der Kurs ist verpflichtend und umfasst zwei Semesterwochenstunden. Der Leistungsnachweis besteht aus einem Prüfungsportfolio, in dem die Lernenden mehrere Abgaben einreichen. Die Abgaben wurden jeweils in den Präsenzsitzungen erstellt. In Abbildung 1 ist der typische Verlauf pro Lerneinheit dargestellt, wobei es über das Semester verteilt sieben Lerneinheiten gab.

Die Aufgaben wurden in Gruppen bearbeitet, welche zu Beginn des Semesters zufallsbasiert und fest für das ganze Semester eingeteilt wurden. Während der Bearbeitungszeit verteilten sich die Lernenden mit ihren Gruppen über den ganzen Hörsaal und mehrere angrenzende Seminarräume. Der Lehrende war während der gesamten Bearbeitungszeit für Fragen im Hörsaal verfügbar. Eventuell auftkommende Fragen und deren Beantwortung hielt er direkt via Diskussionsforum im LMS Moodle fest, um die gegebenen Informationen allen für die gesamte Kursdauer zugänglich zu machen.

Nach Ende der Abgabefrist hatten die Lernenden außerdem noch Zeit, eine verpflichtende, individuelle Einzelreflexion auszufüllen. Hierin evaluierten sie (mit Freitext-Begründung) sowohl ihre eigene als auch die Mitarbeit der anderen Gruppenmitglieder. Diese Einzelreflexion stellte für den Lehrenden eine wichtige Informationsquelle dar. Erstens konnte er feststellen, ob jemand aus der Gruppe

Abb. 1: Schematische Darstellung des Lehr-Lern-Konzepts.



fehlte und entsprechend nicht in der Bewertung der Gruppenabgabe zu berücksichtigen war. Zweitens konnte er über eine Bewertung der individuellen Reflexionstiefe die Bewertung für jeden Lernenden differenzieren. Durch eine durchgängig gute und ausführlich begründete Reflexion konnten die Studierenden die als Gruppe erreichte Bewertung für die individuelle Wertung aufbessern.

6. Methode

In der vorliegenden, semesterbegleitenden Evaluationsstudie wurde exemplarisch die Veränderung der selbst-ingeschätzten Kooperationskompetenz in Zusammenhang mit der individuellen Studienleistung und der Akzeptanz gegenüber dem neuen Lehr-/Lernformat untersucht. Hierbei musste aus Gründen der Praktikabilität auf ein Experimental-Kontrollgruppen-Design, welches dem Goldstandard entspräche, verzichtet werden. Stattdessen wurde eine Longitudinalstudie über ein Semester hinweg mit einer Pretest-Messung, 14-tägigen Zwischenbewertungen und -evaluationen und einer Posttest-Messung verwendet. Mit diesem Design können intraindividuelle Veränderungen über den Semesterverlauf beobachtet werden.

Zu Veranstaltungsbeginn wurden die Studierenden darüber informiert, dass zur besagten Veranstaltung eine Evaluationsstudie (auch zu Forschungszwecken) durchgeführt werden sollte. Sie wurden explizit um ihre Erlaubnis gebeten, dass ihre Daten in anonymisierter Weise zu Forschungszwecken verwendet werden dürfen (Zustimmung: 100% bzw. 0% opt-out). Unter Einhaltung des Datenschutzes wurden die Datensätze aus den unten genannten drei Quellen nach der Zusammenführung anonymisiert. Ein Rückschluss auf einzelne Kursteilnehmer*innen war somit ex post nicht mehr möglich; eine anonymisierte Betrachtung auf individueller Ebene aber durchaus.

Abgeleitet aus der oben ausgeführten Intention hinter dem hier vorgestellten Lehr-/Lernkonzept, führten wir erste explorative Analysen durch. In Anbetracht der Limitierung des Umfangs dieses Artikels stellen wir im Folgenden zunächst die drei Datenquellen und anschließend die exemplarischen Evaluationsfragen mit den jeweiligen Ergebnissen dar.

6.1 Datenquelle 1: Logfiles aus Moodle

Moodle² (in der hier verwendeten Konfiguration) loggt standardmäßig jeden Zugriff auf für den Kurs hinterlegte Inhalte. Über das Semester hinweg ergab sich daraus ein sehr umfangreicher Logfile-Datensatz mit über 90.000 Zeilen. Hierbei wurden neben den Zugriffen an sich auch verzeichnet, was gemacht wurde: eine Lektion beginnen (z.B. Skript lesen), einen Test absolvieren, eine Lektion abschließen etc. Diese Zugriffe wurden mit Datumstempel versehen. Zur weiteren Nutzung war es notwendig, die ausgezeichneten Handlungen zu systematisieren und zu aggregieren. Tabelle 1 zeigt, welche Variable exemplarisch anhand der Logfiles gebildet wurde.

Tab. 1: Logfile-Informationen

Variable	Operationalisierung
Individuelle Vorbereitung vor der Präsenzeinheit	Anzahl an Tagen vor einer Präsenzeinheit, an denen auf die Vorbereitungs-materialien zugegriffen wurde. Ausgezählt wurde anhand der Datumstempel der Zugriffe, an wie vielen Tagen diese erfolgten.

6.2 Datenquelle 2: Leistungsbewertungen (Prüfungsportfolio und Ratings)

Die zweite hier verwendete Datenquelle sind die Leistungsbewertungen (Tabelle 2). Gemäß dem Modulhandbuch sind im Rahmen dieser Veranstaltung mehrere Abgaben zu tätigen, die zusammengefasst das Prüfungsportfolio bilden, welches der schlussendlichen Benotung dient. Zu Evaluationszwecken haben wir alle zur Verfügung stehenden Daten dieser Quelle verwendet. Die Studierenden hatten die Möglichkeit, über das Semester hinweg alle zwei Wochen gemeinsam mit ihrer Gruppe die Abgaben einzureichen (insgesamt sieben), wovon nur die besten sechs für die Bildung der Endnote einbezogen wurden. Zudem sollten sie nach jeder Präsenzeinheit das Engagement der anderen Gruppenmitglieder während der Gruppenarbeit einschätzen.

Tab. 2: Leistungsbewertungen (Prüfungsportfolio und Ratings)

Variable	Operationalisierung
Leistungsbewertung	Gruppenleistung: Jede Gruppenabgabe wird auf fachlicher Ebene zwischen 0% und 100% bewertet.
Peer-Ratings zur Kooperation	Multiplikationsfaktor: Jedes Gruppenmitglied schätzte das Engagement der jeweils anderen Mitglieder mit einer formulierten Begründung ein. Aus den bis zu fünf ¹ Einzelreflexionen bildet der Lehrende dann pro Person einen Wert, den Multiplikationsfaktor, der die Peer-Einschätzung des individuellen kooperativen Engagements darstellt. Wortlaut: Geben Sie Ihre Evaluation für Gruppenmitglied x an. (0 = Hat sich nicht beteiligt. / War nicht da. Bis 120 = Hat sich außerordentlich viel und deutlich merkbar beteiligt.) [plus Freitext zur Begründung der Bewertung]

Anmerkung: ¹Die Gruppen bestanden aus bis zu sechs Personen.

6.3 Datenquelle 3: Fragebogendaten und Feedback-Möglichkeit

Die dritte hier verwendete Datenquelle sind Fragebogendaten (Tabelle 3). In diese Kategorie zählen wir der Übersichtlichkeit halber auch die Eingaben der Studierenden, die im Bereich des „anonymen Feedbacks“ gegeben werden konnten. Dieses Tool in Moodle stand für die Studierenden über das ganze Semester zur Verfügung, um (auf freiwilliger Basis) anonymes Feedback an den Dozenten zu geben. Im weitesten Sinne konnten die Studierenden dies auch als „Kummerkasten“ nutzen. Die Studierenden wurden zu Beginn und am Ende des Semesters gebeten, eine adaptierte Version des BevaKomp-Fragebogens (Braun et al. 2008) auszufüllen. Der BevaKomp-Fragebogen ist als Selbsteinschätzungsbogen so konzipiert, dass die Verbesserung studentischer Kompetenzen auf sechs verschiedenen Dimensionen retrospektiv erfragt wird. Damit eignet er sich gut für klassische Abschlussequationen (vgl. Klimmek et al. 2019). Allerdings kann dieser retrospektive Ansatz Verzerrungen mit sich bringen. Um diese potenziellen Ver-

² Link zur technischen Moodle Dokumentation: <https://docs.moodle.org/39/de/Logdaten>

zerrungen zu umgehen, entschieden wir uns dafür, die Items so anzupassen, dass wir zu Semesterbeginn und zu Semesterende den IST-Zustand erfragt haben, um selbst die potenzielle Differenz zu ermitteln, statt diese von den Studierenden zu erfragen. Vor dem Hintergrund der Intention, die Studierenden zur Reflexion ihrer individuellen Kooperationskompetenz anzuregen, haben wir uns auch aus Gründen der Erhebungsökonomie dazu entschieden, ausschließlich die BevaKomp-Subskala zur Kooperationskompetenz (5 Items) zu erheben. Sowohl die Prä- als auch die Postmessung mit der adaptierten Subskala wiesen eine gute bis sehr gute Reliabilität auf.

Stichprobenbeschreibung

Von den insgesamt 110 Kursteilnehmer*innen eines Ingenieurstudiengangs füllten $N_{prae} = 105$ Studierende (54% weiblich) den ersten Fragebogen aus. Diese waren im Mittel 24.4 Jahre alt ($SD_{Alter} = 3$ Jahre). Da das Ausfüllen der Fragebogen auf freiwilliger Basis geschah, liegen verschiedene Stichprobenumfänge in Bezug auf unterschiedliche Variablen vor. Auffällig ist, dass zum Semesterende nur noch $N_{post} = 69$ Studierende Fragebogendaten lieferten. Diese Teilstichprobe unterschied sich im mittleren Alter und in der Verteilung auf die Geschlechter jedoch nur marginal von der Ausgangsstichprobe ($M_{Alter} = 23.8$ Jahre, $SD_{Alter} = 2.8$ Jahre, 50% weiblich).

6.4 Forschungsfragen und Ergebnisse

Im Rahmen dieses Beitrags möchten wir exemplarisch drei Forschungs- bzw. Evaluationsfragen vorstellen. Diese wurden so ausgewählt, dass sie einerseits einen Indikator für die Nutzung der im LMS zur Verfügung gestellten Materialien thematisieren (Frage 1) und zum anderen die grundlegenden Annahmen hinter dem beschriebenen Lehr-/Lernkonzept betreffen: Häufigerer Zugriff auf die Materialien geht mit einer besseren Leistung einher (Frage 2) und das auf Kooperation basierende Konzept bewirkt eine (subjektive) Steigerung der Kooperationskompetenz (Frage 3).

1. Nutzen die Studierenden die in Moodle bereitgestellten Materialien vor der Präsenzeinheit?

Es liegt eine große Bandbreite hinsichtlich der Nutzung der in Moodle bereitgestellten Materialien vor den Präsenzeinheiten vor. Während manche Studierenden das Angebot gar nicht nutzten, greifen andere im Mittel an mehreren Tagen vor der jeweilige Präsenzeinheit darauf zu. Der Range ist in Abbildung 2 dargestellt (aggregiert über das gesamte Semester: $M = 7.4$ Tage, $SD = 5.0$ Tage).

2. Geht eine verstärkte individuelle Nutzung der Materialien (häufigerer Zugriff auf die Materialien zwischen zwei Präsenzeinheiten) mit einer besseren individuellen Gesamtbewertung einher?

Tab. 3: Fragebogendaten

Variablen	Operationalisierung	Beispiel
Kooperationskompetenz (Semesterstart, $n_1 = 105$)	adapt. Version der BevaKomp-Subskala (5 Items, $\alpha = .85$)	Im Folgenden geht es darum, wie Sie aktuell Ihre Kooperationskompetenz in Lehrveranstaltungen einschätzen. Bitte geben Sie für jedes Item an, inwiefern Sie diesem zustimmen. Es gelingt mir leicht, mich an der Aufgabenverteilung innerhalb einer Gruppe zu beteiligen.
Kooperationskompetenz (Semesterende, $n_2 = 69$)	adapt. Version der BevaKomp-Subskala (5 Items, $\alpha = .89$)	Im Folgenden geht es darum, wie Sie aktuell Ihre Kooperationskompetenz in Lehrveranstaltungen einschätzen. Bitte geben Sie für jedes Item an, inwiefern Sie diesem zustimmen. Durch die Teilnahme an der Arbeitsgruppe im Rahmen dieser Lehrveranstaltung gelingt es mir leichter mich an der Aufgabenverteilung innerhalb einer Gruppe zu beteiligen.
Demografische Daten	Einzelitems	Abfrage von Alter und Geschlecht, Fachsemester, Studiengang, „Wurde das Modul bereits besucht?“, Deutsch als Muttersprache

Die signifikante Korrelation in Höhe von $r = .43$ ($p < .01$, $N = 110$) zwischen der o.g. Quantifizierung der individuellen Nutzung insgesamt und der Gesamtbewertung, die die Studierenden erhalten haben (das entspricht der Gesamtnote für den Kurs), belegt einen positiven Zusammenhang.

3. Gibt es eine bedeutsame Veränderung (Verbesserung) der individuellen Kooperationskompetenz über den Verlauf des Semesters hinweg?

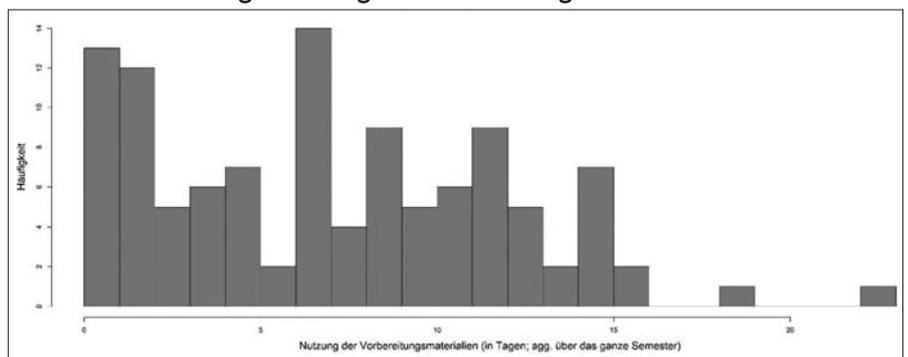
Im intraindividuellen Vergleich ergab ein t -Test für verbundene Stichproben einen signifikanten Unterschied zwischen Semesterstart versus Semesterende: $t(63) = 5.28$, $p < .001$. Die Richtung des Unterschieds jedoch war entgegen der Erwartung. So war der Mittelwert der selbst eingeschätzten Kooperationskompetenz zu Semesterbeginn mit $M = 4.0$ ($SD = 0.87$) deutlich höher als zu Semesterende mit $M = 3.16$ ($SD = 1.13$).

7. Diskussion

7.1 Explorative Evaluationsstudie

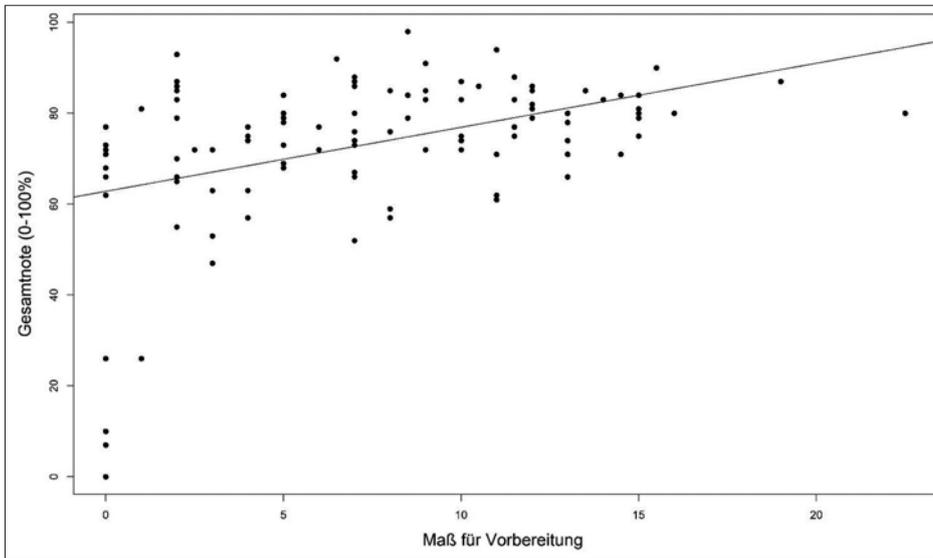
Das Ziel der explorativen Evaluationsstudie war es aufzuzeigen, welchen Mehrwert die Nutzung verschiedener Datenquellen zur Evaluation eines Lehr-/Lernkonzepts haben kann. Die hier dargestellten Ergebnisse liefern ein erstes Indiz, dass die eine Idee hinter der Konzeption des vorgestellten blended learning Konzepts aufzugehen scheint: Je häufiger die Studierenden auf die Vorberei-

Abb. 2: Selbstständige Nutzung der Vorbereitungsmaterialien



Anmerkung: Nutzung der Vorbereitungsmaterialien, aggregiert über ein Semester: Hier dargestellt ist die Verteilung der individuellen Vorbereitungsscores (Summe an Tagen, an denen auf die Materialien jeweils zwischen zwei Präsenzeinheiten zugegriffen wurde). ($N = 110$)

Abb. 3: Zusammenhang Vorbereitung und Gesamtnote



Anmerkung: Zusammenhang des individuellen Vorbereitungsscores (x-Achse) mit der Gesamtnote im Kurs (y-Achse), $N = 110$.

tungsmaterialien zugreifen, desto besser ist ihre Leistung in den Präsenzeinheiten, was sich in einer besseren Gesamtbewertung niederschlägt. Dies passt zu vorangegangenen Befunden, die unterschiedliche Leistungsverläufe für verschiedene Nutzergruppen (unterschiedliche Nutzungshäufigkeiten) nachweisen konnten (Sun/Xie 2020). Allerdings bleibt zu bedenken, dass die Logfiles als „objektive“ Datenquelle zwar verlässliche Erkenntnisse hinsichtlich des Zugriffs auf die Materialien liefern, dass dies aber nicht mit deren effektiver Nutzung und somit mit einer guten Veranstaltungsvorbereitung gleichzusetzen ist. Auch berichten wir hier lediglich einen korrelativen Zusammenhang, welcher einen Kausalschluss nicht zulässt. Die andere Idee, nämlich das Fordern und Fördern der individuellen Kooperationskompetenz, scheint auf den ersten Blick weniger geglückt: Entgegen unseren Erwartungen sank die selbst eingeschätzte Kooperationskompetenz im Vergleich vom Semesterstart zum Semesterende sogar. Mögliche Gründe hierfür könnten das anonymisierte Feedback (Freitext) aufzeigen, welches die Studierenden das gesamte Semester über an den Lehrenden richten konnten. In den Kommentaren der Studierenden wird deutlich, dass in manchen Gruppen Frustration daher rührte, dass zum einen die Gruppenzuteilung randomisiert und nicht von den Studierenden selbst gesteuert erfolgte. Zum anderen berichten einzelne Studierende, dass es innerhalb ihrer Gruppe große sprachliche Probleme gab, was auf das heterogene Ausgangsniveau in Bezug auf die Beherrschung der deutschen Sprache in diesem Kurs zurückzuführen ist. Dies wurde insbesondere auch in den Freitexten zur Begründung der Peer-Ratings (vgl. 2) sichtbar. Manche scheinen es so erlebt zu haben, dass Muttersprachler*innen viel Mühe in die Ausbesserung der Beiträge von Nicht-Muttersprachler*innen investieren mussten, was sie als hinderlich empfanden. Einige äußerten, dass sie besorgt seien, dass ihnen dadurch wertvolle Zeit für die inhaltliche Aufgabebearbeitung verloren ging, was ihre Leistung gemindert haben könne. Hier wird also ein grund-

legendes Problem deutlich, was zukünftig bei der Planung dieser Veranstaltung berücksichtigt werden sollte. Es erscheint sinnvoll, möglicherweise durch den Einsatz studentischer Tutor*innen die Studierenden, die sprachliche Probleme haben, gezielt zu unterstützen. Ob diese Situation allerdings Einfluss auf die wahrgenommene Kooperationskompetenz hatte und zudem ursächlich für die Diskrepanz im Prä-Post-Vergleich ist, kann anhand dieser Analyse nicht abschließend geklärt werden. Mögliche andere allgemein bekannte Einflüsse auf die (wiederholte) Selbstbeurteilung sind soziale Vergleiche („Wie kooperativ bin ich im Vergleich zu Kommiliton*innen?“) oder auch die Tendenz, dass beispielsweise Zufriedenheitsratings über ein Semester hinweg sinken (Fleischer et al. 2017).

In Bezug auf die selbstbeurteilte Kooperationskompetenz könnte diese Veranstaltung eine (ggf. notwendige) Desillusionierung der Studierenden herbeigeführt haben. Damit die Studierenden dieses Setting auch als Lerngelegenheit verstehen, um sich auf die spätere berufliche Praxis vorzubereiten, in der man oft nicht aussuchen kann, mit wem man zusammenarbeitet, bedarf es möglicherweise zudem der konkreten Thematisierung dieses Aspekts und der gemeinsamen Erarbeitung von Lösungsmöglichkeiten zu Semesterbeginn. Als Limitation der vorliegenden Darstellung der Evaluationsergebnisse sei an dieser Stelle angemerkt, dass die drei hier dargestellte Evaluationsfragen nur als exemplarisch ausgewählt zu verstehen sind. Selbstverständlich bietet die hier skizzierte holistisch(er)e Evaluationsstrategie zahllose Möglichkeiten, weiteren Fragen auch viel detaillierter nachzugehen. Dabei sollten Evaluationen gezielt modellbasiert, beispielsweise angelehnt an das AGIL-Modell (Parsons 1996, zitiert nach Schmidt et al. 2014) geplant und durchgeführt werden. Weiter ist zu bedenken, dass Logfiles zwar den Vorteil haben, dass sie im Gegensatz zu Fragebogendaten nicht potentiellen Verzerrungen unterliegen, gleichzeitig aber auch nur das abbilden können, was auf der jeweiligen LMS-Plattform stattfindet. Das bedeutet, intraindividuelle Lernvorgänge werden auch mit Logfiles nicht direkt beobachtbar. Vielmehr bieten Logfiles zusätzlich zu Selbstberichtsfragebogen die Möglichkeit, anhand klug gewählter Indikatoren potentielle Rückschlüsse auf das Lernverhalten zu ziehen. Kausale Interpretationen sind nur bei entsprechendem Untersuchungsdesign und hoher Datenqualität potentiell möglich (Gašević et al. 2015; Banihashem et al. 2018).

7.2 Nutzung von Logfiles zu Evaluationszwecken

Zurückkommend auf die beiden eingangs genannten Aspekte, die dazu führen können, dass Logfiles aus LMS

in der Praxis noch vergleichsweise selten zur Lehrevaluation herangezogen werden, möchten wir vor dem Hintergrund der skizzierten explorativen Studie zwei Lösungsansätze vorschlagen. Bezüglich a) datenschutzrechtlicher Bedenken ist zum einen darauf zu verweisen, dass aktuell vielerorts über „trusted learning analytics“ diskutiert wird. Hierbei geht es um das Ausloten von Rahmenbedingungen, die die gesetzeskonforme Nutzung der Logfiles flankieren können. In Hessen beispielsweise gibt es das DigLL-Teilprojekt Trusted Learning Analytics: <https://www.digll-hessen.de/projekt/innovationsforen/innovationsforum-trusted-learning-analytics/>. Besonders wünschenswert ist es aus unserer Sicht, dass es bundesweit einheitliche Rahmenbedingungen gibt, sodass auch standortübergreifende, größere Forschungsprojekte zu diesem Thema praktisch realisierbar werden. Zum anderen kann bereits jetzt auf Ebene einzelner Hochschulen ein datenschutzkonformes Procedere umgesetzt werden. Dafür sollte zunächst das Einverständnis der Studierenden zur Verwendung ihrer Daten zu Evaluations- und Forschungszwecken eingeholt werden. Sodann kann in Rücksprache mit der lokalen datenschutzbeauftragten Person vereinbart werden, ob die Lehrenden selbst oder eine dritte (Ombuds-)Person die Datensätze verschiedener Quellen matched und abschließend in Vorbereitung auf die Datenaufbereitung und -auswertung anonymisiert. In diesem Zusammenhang kommt der zweite Aspekt (b) (zu großer Aufwand), der oftmals die Logfile-Nutzung verhindert, ins Spiel. Zwar können einzelne Lehrende unter Einsatz größerer Ressourcen durchaus wie im vorgestellten Beispiel die Daten selbst aufbereiten, jedoch sind langfristig zentral administrierte Aufbereitungen sinnvoll. Technisch gesehen dürfte die Erstellung zentraler Kennwerte der LMS-Nutzung anhand der Logfiles problemlos über automatisierte Verfahren möglich sein, sodass Lehrende nicht mit vielen tausenden Zeilen kryptischer Logfiles arbeiten müssen, sondern bei Bedarf aus einem Katalog innerhalb der LMS-Admin-Oberfläche ihres Kurses die für sie relevanten Variablen exportieren könnten. In diesem Zusammenhang wäre dann sicherlich ein Schulungsangebot hilfreich, dass Lehrende in die gezielte Nutzung dieser Informationsquelle einführt (Rienties et al. 2018). Diese sollten dann so vorliegen, dass sie mit den etablierten Methoden der empirischen Sozial- bzw. Lehr-/Lernforschung problemlos nutzbar sind.

8. Ausblick

Dieser Artikel soll ein Plädoyer sein für die sinnvolle und zweckgebundene, systematische Nutzung anfallender Logfiles, um Lehr-/Lernkonzepte zu evaluieren und die Möglichkeit und den Anstoß zur kontinuierlichen Verbesserung zu haben. Das sollte aus unserer Sicht eine „lesson learned“ aus der Pandemie-Zeit sein, die wir mit in die Zeit des – wie Kerres (2020) es formuliert – „postdigital research“ nehmen sollten. Darüber hinaus sollten sinnvolle und praktikable Mechanismen etabliert werden, die so gewonnenen Einblicke auch tatsächlich für die regelmäßige Evaluation und folgende Revision des Lehr-/Lernkonzeptes heranzuziehen. Wel-

che Effekte dies wiederum hat, sollte dann geprüft werden (Mitterauer et al. 2016).

Arn (2020) kontrastiert „traditionelle“ LMS mit Personal Learning Environment Ansätzen (PLE Ansätze), in denen die Lernenden selbst ihre Lernumgebung gestalten, sodass jede ganz individuell ist. Er sieht das als logische Konsequenz einer „Denkkraft“ (S. 98) fördernden digitalen Pädagogik. Traditionelle LMS verhinderten die autonome Auseinandersetzung der Lernenden mit den Inhalten, weil von Lehrenden-Seite wissensorganisierende Strukturen vorgegeben seien, die nicht denkförderlich für Lernende seien. Ob man LMS und PLE in der Praxis so scharf kontrastieren muss, bleibt zu diskutieren. Wie Arn (2020) selbst aufführt, bieten auch die etablierten LMS mit ihren vorgegebenen Kursstrukturen durchaus Spielraum für die Eigeninitiative der Studierenden. Unabhängig davon, wie viel Einfluss die Lernenden auf die Gestaltung der Lernumgebung haben, bleibt der Blick auf die Logfiles sinnvoll. Zwar ist die Datenaufbereitung und Auswertung zur Beantwortung von Evaluationsfragen in der traditionellen LMS-Struktur einfacher, wenn die Lernumgebungen uniform und damit auch die Logfiles gleichartig sind. Grundsätzlich jedoch ist es auch bei personalisierten Lernumgebungen durchaus möglich und sinnvoll, deren Nutzung im Zuge der Lehrevaluation zu reflektieren. Denn gerade für neuere, unkonventionelle und möglicherweise gerade dadurch zukunfts-trächtige Ansätze liegen wenig bis keine empirischen Evaluationsdaten vor. Offen ist also: Wie aktiv nutzen die Lernenden ihre Gestaltungsspielräume? Welche Elemente sind besonders beliebt?

Und wenn man sogar mehrere Datenquellen heranziehen kann, drängen sich sogleich differentiell-diagnostische Fragestellungen auf: Nutzen bestimmte Gruppen von Lernenden die Materialien anders als andere? Zeigen sich Profile des selbstregulierten Lernens, die bereits aus anderen (nicht digitalen) Lernumgebungen bekannt und vielfach empirisch belegt sind (vgl. Broadbent/Poon 2015; Wang/Shannon/Ross 2013)? Im Ausblick auf die Lehrevaluationsforschung unter Verwendung von LA bleibt also das Desiderat, dass künftig mehr holistische Evaluationsstudien durchgeführt werden und das nicht zuletzt auch außerhalb der MINT-Fächer (Pineda/Cada-vid 2018).

Literaturverzeichnis

- Abdous, M./He, W./Yen, C. J. (2012): Using data mining for predicting relationships between online question theme and final grade. In: *Educational Technology & Society*, 15 (3), pp. 77-88.
- Arn, C. (2020): Digitale Lehre für eine digitalisierte Welt: Denken lernen – didaktische und technologische Implikationen. In: *Das Hochschulwesen*, 68 (4+5), S. 95-100.
- Barthelmeß, H. (2015): E-Learning – bejubelt und verteufelt. Lernen mit digitalen Medien, eine Orientierungshilfe. Bielefeld. URL: <http://gbv.ebilib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1920574>.
- Biswas, P./Ghosh, S. K. (2007): A Novel Approach to Define Performance Metrics for Students' and Teachers' Evaluation. In: *The Electronic Journal of e-Learning*, 5 (2), pp. 87-102. URL: www.ejel.org.
- Braun, E./Gusy, B./Leidner, B./Hannover, B. (2008): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEva-Komp). In: *Diagnostica*, 54 (1), S. 30-42. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.54.1.30>.
- Broadbent, J./Poon, W. L. (2015): Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. In: *The Internet and Higher Education*, 27, pp. 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>.

- Durall, E./Gros, B. (2014): Learning Analytics as a Metacognitive Tool. Proceedings of the 6th International Conference on Computer Supported Education. Barcelona, Spain. <https://doi.org/10.5220/0004933203800384>.
- Handke, J./Schäfer, A. M. (2012): E-Learning, E-Teaching und E-Assessment in der Hochschullehre. Eine Anleitung (Informatik 10-2012). München: Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486716849>.
- Hermann, O./Hansen, J./Rensing, C./Drachler, H. (2020): Verhaltenskodex für Trusted Learning Analytics. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24859.41760>.
- Johnson, L./Adams Becker, S./Cummins, M./Estrada, V./Freeman, A./Hall, C. (2016): NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kerres, M. (2020): Against All Odds: Education in Germany Coping with Covid-19. In: Postdigital Science and Education, 2 (3), pp. 690-694. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00130-7>.
- Klimmek, E./Nause, N./John, P. (2019): Lehrveranstaltungsevaluation, Lernerfolg und Studierendenzufriedenheit: Evaluationsergebnisse aus der Erprobung des Weiterbildungsstudiengangs „International Maritime Management“. In: Qualität in der Wissenschaft, 13 (1), S. 15-22.
- Kreidl, C. (2011): Akzeptanz und Nutzung von E-Learning-Elementen an Hochschulen. Gründe für die Einführung und Kriterien der Anwendung von E-Learning (Medien in der Wissenschaft, Bd. 59). Münster.
- Kyndt, E./Raes, E./Lismont, B./Timmers, F./Cascallar, E./Dochy, F. (2013): A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? Educational Research Review, 10, pp. 133-149. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>.
- Lang, J. W. B./Kerstin, M. (2007): Regular Feedback from Student Ratings of Instruction: Do College Teachers Improve their Ratings in the Long Run? In: Instructional Science, 35 (3), pp. 187-205. <https://doi.org/10.1007/s11251-006-9006-1>.
- Lörz, M./Marczuk, A./Zimmer, L./Multrus, F./Buchholz, S. (2020): Studieren unter Corona - Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester.
- Meiers, R. (2012): Die Einführung von Learning Management Systemen an deutschen Hochschulen: Fördernde und hemmende Faktoren. Dissertation. Saarbrücken.
- Mitterauer, L./Harris-Huermann, S./Pohlenz, P. (Hg.) (2016): Wie wirken Evaluationen in Hochschulen? Erwünschte und unerwünschte Effekte. Bielefeld.
- Mutz, R./Daniel, H.-D. (2014): Studentische Evaluation von Lehre – Eine themenorientierte Bestandsaufnahme der wissenschaftlichen Literatur. In: Qualität in der Wissenschaft, 8 (2+3), S. 34-40.
- Ozkan, S./Koseler, R. (2009): Multi-dimensional students' evaluation of e-learning systems in the higher education context: An empirical investigation. In: Computers & Education, 53 (4), pp. 1285-1296. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.06.011>.
- Papamitsiou, Z./Economides, A. A. (2014): Learning Analytics and Educational Data Mining in Practice: A Systematic Literature Review of Empirical Evidence. In: Educational Technology & Society, 17 (4), pp. 49-64.
- Parsons, T. (1996): Das System moderner Gesellschaften. 4. Aufl., München.
- Pineda, A. F./Cadavid, J. M. (Hg.) (2018): A systematic literature review in Learning Analytics.
- Romero-Zaldivar, V. A./Pardo, A./Burgos, D./Delgado Kloos, C. (2012): Monitoring student progress using virtual appliances: A case study. In: Computers & Education, 58 (4), pp. 1058-1067. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.003>.
- Schmidt, B./Tippelt, R. (2005): Besser Lehren – Neues von der Hochschuldidaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik, S. 103-114.
- Schmidt, U./Becker, N./Lübbe, H./Hümpfner, M./Schmidt, F./Yugay, N. et al. (2014): Modellbasierte Lehrevaluation: Konzept und empirische Ergebnisse. In: Qualität in der Wissenschaft, 8 (2+3), S. 47-55.
- Slavin, R. E./Hurlley, E. A./Chamberlain, A. (2003): Cooperative learning and achievement: theory and research. In: Reynolds, W. M. W. M./Miller, G. E. (eds.): Handbook of psychology: Educational psychology (7. ed., pp. 177-198). New York: Wiley.
- Wang, C. H./Shannon, D. M./Ross, M. E. (2013): Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. In: Distance Education, 34 (3), pp. 302-323. <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835779>.
- Zawacki-Richter, O. (2020): Halb zog sie ihn, halb sank er hin... Covid-19 als Chance für die Digitalisierung von Studium und Lehre? In: Das Hochschulwesen, 68 (4+5), S. 1-8.

■ **Pascale Stephanie Petri**, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Einstieg mit Erfolg, Justus-Liebig-Universität Gießen, E-Mail: Pascale.S.Petri@psychol.uni-giessen.de
 ■ **Sang-Min Park**, Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben, Technische Hochschule Mittelhessen, E-Mail: sang-min.park@muk.thm.de

Jetzt erhältlich in der Reihe Campus-Literatur:

Stefan von Strahlow
Wissenschaft und Wahnsinn
 42 Geschichten aus dem Innenleben der Berliner Hochschulen und ihrer Umwelt

Wie heißt es so schön auf der Homepage der Senatskanzlei: „Berlin verfügt über eine einzigartige Wissenschaftslandschaft, die sich durch eine große Vielfalt an leistungsstarken Hochschulen und durch ein einmalig breites Spektrum an herausragender Forschung auszeichnet.“ Und es stimmt ja auch. Aber es gibt auch eine „dunkle“ Seite, nämlich die der Fehlritte, des Versagens und der Abwegigkeiten.

Stefan von Strahlow berichtet in 42 Geschichten von 30 Dienstjahren als Ministerialaufsicht über die Berliner Hochschulen. Zwischen Komik und Tragödie oder Verbrechen und Klamauk wird dabei nicht unterschieden.

ISBN 978-3-946017-25-7, Bielefeld 2021, 95 Seiten, 18.90 €

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



Anne-Sophie Rosati & Karin Schleider

Selbstwirksamkeitserwartungen im Hochschulstudium

Ausprägungen und mögliche Einflussfaktoren bei den allgemeinen, studiumsspezifischen und berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen



Anne-Sophie Rosati



Karin Schleider

The present study examines self-efficacy expectations in higher education. Therefore, $N = 501$ students ($M = 25.42$ years; $SD = 5.57$; gender = 87% female, 13% male) were assessed in an online survey using general self-efficacy scale, study-specific self-efficacy scale and professional self-efficacy scale. The results showed that the expression of self-efficacy is in line with the results of previous studies. Regression analysis showed differential predictors for possible influencing factors for the levels of the SWE. Relevant influencing factors in the context of higher education were found to be the type of college, the degree course (Bachelor or Master), the semester affiliation, share of practical experience in the course and participation in professional practice-related advice.

1. Einführung und Problemstellung

Selbstwirksamkeit gilt im akademischen Kontext als zentraler Prädiktor des Lern- und Studienerfolgs (Robbins et al. 2004) und stellt eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen dar (Bandura 1997). Des Weiteren führt sie dazu, dass Hochschulabsolvierende bei Eintritt in den Arbeitsmarkt eine bessere Berufserfolgsprognose aufweisen (Abele-Brehm/Stief 2004). Laut Statistischem Bundesamt sind zum Wintersemester 2019/2020 ca. 2.892.044 Studierende an deutschen Hochschulen eingeschrieben (Statistisches Bundesamt 2020). In der Auseinandersetzung mit alltäglichen Anforderungen stellen Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE) eine wichtige personale Ressource dar (Schmitz 1998; Schmitz/Schwarzer 2002). Der Kenntnisstand zur Ausprägung, Entwicklung und zum Erwerb von SWE im Rahmen des Hochschulstudiums ist jedoch noch unzureichend.

2. Theoretische und empirische Grundlagen

Theoretische Grundlagen zu allgemeinen, studiumsspezifischen und berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen

Das Konzept der Selbstwirksamkeit geht auf die sozial-kognitive Theorie des Sozialpsychologen Albert Bandura (1977, 2001) zurück und wird definiert als optimistische Überzeugung von der eigenen Fähigkeit, schwierige Anforderungssituationen erfolgreich zu bewältigen (Bandura 1997; Schmitz/Schwarzer 2002). Entscheidend ist, dass es sich dabei um herausfordernde Aufgaben handelt, die nur mit Hilfe von Anstrengung und Ausdauer gelöst werden können (Schmitz/Schwarzer 2002). So beeinflussen die SWE einer Person die Tätigkeiten, wel-

che diese in Angriff nimmt und regelt gleichzeitig ihre Zielsetzungen (Baumert/Kunert 2006). Dabei bezieht sich das Konzept weniger auf die tatsächlichen Kompetenzen einer Person, sondern vielmehr auf die Überzeugungen bzw. Erwartungen von Individuen angesichts der eigenen Kompetenzen bestimmte Handlungen ausführen zu können (Edelmann 2002).

Die SWE lässt sich theoretisch auf drei Ebenen operationalisieren (Peiffer/Preckel/Ellwart 2018). Die oberste Ebene erfasst die allgemeine SWE, die nach Schwarzer und Warner (2014, S. 663) eine „optimistische Einschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenz“ zum Ausdruck bringt. Die allgemeine SWE umfasst alle Bereiche des Lebens und gilt laut Schmitz (1998) als relativ zeitstabiles Persönlichkeitsmerkmal, welches sich im Laufe des Lebens nicht stark verändert. Die zweite Ebene beschreibt die domänenspezifische SWE, die sich auf einen Lebens- oder Tätigkeitsbereich bezieht (Peiffer et al. 2018). Hierzu zählen auch im Speziellen die studiumsspezifische SWE und die berufsbezogene SWE, welche sich auf das Studium bzw. den Beruf im Allgemeinen beziehen, jedoch nicht einzelne Aufgaben fokussieren. Die aufgabenspezifische SWE ist die dritte und spezifischste Ebene, die sich auf die Bewältigung bestimmter Aufgaben bezieht (ebd.). Diese zwei spezifischeren SWE-Ebenen scheinen eher für Veränderungen offen zu sein und gelten als weniger stabil (Schmitz 1998).

„Selbstwirksamkeit ist eine erlernte Kompetenzerwartung die aus verschiedenen Einflussquellen, [...] resultiert“ (u.a. Abele/Stief/Andrä 2000, S. 147). Insgesamt lassen sich vier verschiedene Einflussfaktoren für die Entwicklung der SWE unterscheiden (Bandura 1998). Diese können nach der Stärke ihres Einflusses in eine Rangfolge gebracht werden: (1) Handlungsergebnisse in Gestalt eigener Erfolge und Misserfolge; (2) stellvertre-

tende Erfahrungen durch Beobachtung von Verhaltensmodellen (z.B. berufspraxisbezogene Beratung wie u.a. Supervision); (3) sprachliche Überzeugungen und (4) Wahrnehmungen eigener Gefühlserregung (Schmitz/Schwarzer 2000; Schwarzer/Jerusalem 2002).

Empirische Grundlagen zu Selbstwirksamkeitserwartungen im Hochschulstudium

Über SWE im Hochschulstudium ist allgemein noch wenig bekannt (Schulte et al. 2008; Baumert/Kunert 2006; Woolfolk Hoy/Burke Spero 2005). Die vorliegende geringe Befundlage gestaltet sich zudem heterogen und basiert meist auf Querschnittsdesigns. Aktuelle Publikationen beschreiben für die Gruppe der Studierenden nur selten die Ausprägungen der allgemeinen, studiumsspezifischen und berufsbezogenen SWE. Wenn diese beschrieben werden, ist die allgemeine SWE vergleichbar mit der bevölkerungsrepräsentativen Normstichprobe (u.a. Gusy et al. 2014; Brunner/Bachmann 1999).

Für mögliche Einflussfaktoren bei der allgemeinen, studiumsspezifischen und berufsbezogenen SWE liegen bereits einige Befunde vor (van Dinther et al. 2011).

Zum Einflussfaktor *Geschlecht* verweisen beispielsweise Büttner/Dlugosch (2012) für die allgemeine SWE auf signifikant höhere Werte bei männlichen Studierenden. Als Gründe für diese Unterschiede werden die verschiedenen Sozialisationserfahrungen genannt (Schwarzer 1993, zit. n. Schmitz 1998). Andere Studien konnten wiederum keine Kovarianzen mit dem Geschlecht feststellen (u.a. Schmitz/Schwarzer 2002).

Befunde zum Einfluss des *Alters* auf die SWE von Studierenden liegen aktuell nicht vor. In der Normierungsstichprobe von Hinz et al. (2006) konnte für die allgemeine SWE eine kontinuierliche Abnahme über die Altersgruppen hinweg gezeigt werden. Kirsch et al. (2017) beschreiben für den Einfluss der *Studienerfahrung*, dass Master-Studierende im Vergleich zu Bachelor-Studierenden rein deskriptiv höhere allgemeine SWE aufweisen. Querschnittlich konnten Schulte et al. (2008) in einer multidimensionalen Erfassung der SWE zeigen, dass Studienanfänger signifikant niedrigere Werte bei der allgemeinen und studiumsspezifischen SWE im Vergleich zu fortgeschrittenen Studierenden und Examenskandidat*innen aufweisen. Für Studierende der Sozialen Arbeit konnten Heisig et al. (2009) zeigen, dass die Studierenden im Vergleich zu Fachkräften geringere berufsbezogene SWE aufweisen. Dieser Befund spricht laut Autoren dafür, dass die Bedingung für die Entwicklung von SWE die Berufserfahrung darstellt (ebd. 2009).

Für den Einflussfaktor *Semester* konnte Ortenburger (2013) für die studiumsbezogene SWE zeigen, dass Bachelor-Studierende im 4. bis 7. Semester selbstwirksamer sind als Studienanfänger*innen. In einer Längsschnittstudie konnten Brahm et al. (2014) für die Entwicklung der studentischen SWE im ersten Studienjahr zeigen, dass es bei Studierenden mit einer zu Beginn mittleren und hohen SWE zu einem signifikanten Abfall der SWE schon zu Studienbeginn kommt, hingegen die SWE bei Studierenden mit niedrigen Ausprägungen sich nicht verändert. Studien aus dem angloamerikanischen Raum verweisen auf einen signifikanten Anstieg der berufsbezogenen SWE über den Studienverlauf bei

Lehramtsstudierenden (Woolfolk Hoy/Burke Spero 2005). Andere Autoren stellen einen Rückgang der SWE während der Ausbildung im Laufe von Praxisphasen fest (u.a. Tschannen-Moran; Woolfolk Hoy/Hoy 1998).

Praxisreflexion und *Supervision* während des Studiums werden ebenfalls als Einflussfaktoren für den Erwerb von SWE diskutiert (Effinger 2005; van Dinther et al. 2011).

3. Ziele und Fragestellung

Die vorliegende explorative Studie hat zum Ziel, die Ausprägungen der allgemeinen, studiumsspezifischen und berufsbezogenen SWE zu beschreiben und mögliche Einflussfaktoren auf diesen Ebenen der SWE im Hochschulstudium zu untersuchen. Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Wie sind die allgemeinen, studiumsspezifischen und berufsbezogenen SWE bei Studierenden ausgeprägt?
- Welche Bedeutung haben mögliche Einflussfaktoren wie Geschlecht, Alter, Hochschulart, Bachelor/Master, Semesterzahl, Praxisanteil im Studium, Nebentätigkeit und berufspraxisbezogene Beratung auf die erhobenen Ebenen der SWE?
 - a. Welche bivariaten Zusammenhänge zeigen sich zwischen den erhobenen SWE Ebenen und den ausgewählten Einflussfaktoren?
 - b. Wie wirken die Einflussfaktoren auf die SWE Ebenen?
 - c. Welche Mittelwertsunterschiede in der Ausprägung der erhobenen SWE Ebenen zeigen sich für die verschiedenen Einflussfaktoren?

4. Methodik

Forschungsstrategie und Datenerhebungsmethoden

Im Rahmen dieser explorativen Querschnitterhebung wurden SWE von Studierenden in zwei Wellen (2018, 2019) online über die Plattform www.sociesurvey.de erhoben. Zur Gewinnung der Stichprobe wurden drei Einschlusskriterien genutzt: 1. Pädagogikstudium an einer Hochschule (Universität, Pädagogische Hochschule, Duale Hochschule, Staatlich anerkannte private/kirchliche Fachhochschulen, Hochschulen für angewandte Wissenschaften), 2. Studium im sozialen Bereich (Sozialpädagogik, Soziale Arbeit oder Erziehungswissenschaften), 3. Immatrikulation an einer Hochschule im Bundesland Baden-Württemberg.

Die Studie wurde als Vollerhebung konzipiert, daher wurden zur Gewinnung der Studierenden alle Studiengangsleitungen der Studiengänge, die die oben genannten Einschlusskriterien erfüllen, kontaktiert und um Weiterleitung des Zugangslinks per Hochschulmailverteiler an die Studierenden gebeten. Von den 15 angeschriebenen Hochschulen nahmen 11 teil. Der Link wurde an 6.534 Studierende weitergeleitet. Von den 597 bearbeiteten Datensätzen konnten nach Datenbereinigung, 501 in die Auswertung mit einbezogen werden, was einer Rücklaufquote von 8% entspricht, welche im Rahmen von typischen Rücklaufquoten von Online-Erhebungen liegt (Bortz/Döhring 2016).

Erfasst wurde die SWE mittels der Skala der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE: 10 Items, $\alpha = .78$,

Schwarzer/Jerusalem 1999), der Skala der studiumsspezifischen Selbstwirksamkeit (WIRKSTUD: 7 Items, $\alpha = .87$, Jerusalem/Schwarzer 1986) und der Skala zur Beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung- Kurzform (BSEW-K: 8 Items, $\alpha = .91$, Schyns/Collani 2014). Die Skalen gelten als validiert und psychometrisch geprüft (ebd.). Die Operationalisierung der möglichen Einflussfaktoren auf die Entwicklung der SWE erfolgte durch die Erfassung soziodemographischer Daten. Die berufspraktischen Erfahrungen der Studierenden wurden anhand der in den verschiedenen Studienordnungen festgelegten prozentualen Anteile der Praktika im Studiengang ermittelt.

Stichprobe

In die statistische Auswertung sind insgesamt 501 Datensätze eingeflossen. Die Stichprobe setzte sich aus 434 (87%) Studierenden der Bachelorstudiengänge und 67 (13%) Studierenden der Masterstudiengänge zusammen. Von ihnen sind 87% ($n = 437$) weiblich und zwischen 19 und 59 Jahren alt (Durchschnittsalter = 25.42, Median = 23, $SD = 5.57$). Die weitere Zusammensetzung der Stichprobe kann der Tabelle 1 entnommen werden. Die Zahl der Grundgesamtheit der Studierenden dieser Studienfächer ist vergleichbar hinsichtlich des Alters (Median 23,4) und bezüglich der Geschlechtsverteilung (ca. 75% weiblich) (Statistisches Bundesamt 2020). Der Anspruch auf Repräsentativität wird jedoch nicht erhoben, da mit der Auswahl von drei Studienfächern von vornherein eine spezifische Stichprobe herausgegriffen wurde.

Datenauswertungsmethode

Nach Bereinigung der Daten und Imputation fehlender Werte nach dem EM-Algorithmus (MCAR-Test nach Little, $p = .92$) wurden nach Schwarzer und Jerusalem (1999, 1986) und Schyns und Collani (2014) die Sum-

menwerte zu den Skalen allgemeiner, studiumsspezifischer und berufsbezogener SWE gebildet. Da keine Cut-Off-Werte für die SWE-Skalen existieren, sind keine normativen Bewertungen über die Ausprägung möglich und Vergleiche mit Normstichproben für die Interpretation notwendig. Die Frage nach relevanten Einflussfaktoren wurde durch ein dreischnittiges Vorgehen beantwortet: Untersucht wurden bivariate Zusammenhänge, Zusammenhänge unter Einschluss aller Einflussfaktoren und Mittelwertsunterschiede. Angewandt wurden die üblichen Methoden der deskriptiven Statistik (Mittelwerte, Standardabweichung, Häufigkeiten) und der Inferenzstatistik (T-Test, Varianzanalysen, Korrelations- und Regressionsanalysen). Die Auswertung der Daten erfolgte mittels statistischem Datenauswertungsprogramm SPSS (Version IBM SPPS Statistics 25).

5. Ergebnisse

Ausprägungen der allgemeinen, studiumsspezifischen und berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen bei Studierenden

Da die SWE-Skalen keine verbindlichen Cut-Off-Werte der Ergebnisse angeben, sind Vergleichsdaten zur Interpretation von besonderer Bedeutung. Im Folgenden werden Unterschiede zwischen den Studierenden und ausgewählten Stichproben beschrieben.

Der Mittelwert der Skala zur *allgemeinen SWE* lag bei den Studierenden der untersuchten Pädagogikstudiengänge bei $M = 2.97$, $SD = 0.36$ und entspricht dem Mittelwert einer Normstichprobe von Auszubildenden und Fachkräften verschiedener Berufsfelder ($M = 2.94$, $SD = 0.54$, $n = 2019$; Hinz et al. 2006).

Der Mittelwert der *studiumsspezifischen SWE* lag bei $M = 2.92$; $SD = 0.37$. Vergleichswerte einer Normstichprobe lagen für diese Skala allerdings nicht vor. Verglichen mit einer Stichprobe von Lehramtsstudierenden ($M = 2.89$, $SD = 0.54$, $n = 238$; Schulte et al. 2008) ergaben sich keine Mittelwertunterschiede.

Der Mittelwert der *berufsbezogenen SWE* ($M = 2.91$; $SD = 0.38$) fiel im T-Test für unabhängige Stichproben signifikant niedriger aus ($t(599) = 15.57$, $p < .01$) als der Mittelwert einer Normstichprobe von Berufstätigen (Schyns/Collani 2014).

Der Mittelwert der *berufsbezogenen SWE* ($M = 2.91$; $SD = 0.38$) fiel im T-Test für unabhängige Stichproben signifikant niedriger aus ($t(599) = 15.57$, $p < .01$) als der Mittelwert einer Normstichprobe von Berufstätigen (Schyns/Collani 2014).

Einflussfaktoren auf die allgemeinen, studiumsspezifischen und berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen

Korrelationsanalysen

Zur Ermittlung möglicher Einflussfaktoren wurden durch Korrelationsanalysen der bivariaten Zusammenhänge der drei erhobenen SWE-Skalen mit möglichen Prädiktorskalen, be-

Tab. 1: Zusammensetzung der Stichprobe

		Gesamt (N=501)		Bachelor (N=434)		Master (N=67)	
Alter	M	25,42	Range 19-59	25,02		27,06	
	SD	5,57	Median 23	5,56		4,95	
Geschlecht	männlich	64	(12,8%)	58	(13,4%)	6	(9%)
	weiblich	437	(87,2%)	376	(86,6%)	61	(91%)
Hochschule	Universität	5	(1%)	5	(1,2%)	-	-
	Pädagogische Hochschulen	119	(23,8%)	74	(17,1%)	44	(65,7%)
	Hochschulen für angewandte Wissenschaft	79	(15,8%)	71	(16,4%)	8	(11,9%)
	Duale Hochschulen	167	(33,4%)	158	(36,4%)	11	(16,4%)
	Staatlich anerkannte private/kirchliche Fachhochschulen	130	(26%)	126	(29%)	4	(6%)
Studienfächer	Soziale Arbeit	369	(74,4%)	354	(71,4%)	15	(3%)
	Sozialpädagogik	27	(5,4)	-	-	27	(5,4%)
	Erziehungswissenschaften	105	(20,2%)	79	(15,8%)	26	(4,4%)
Fachsemester	1. Semester			52	(12%)	11	(16,4%)
	2. Semester			83	(19,1%)	22	(32,8%)
	3. Semester			42	(9,7%)	12	(17,9%)
	4. Semester			69	(15,9%)	15	(22,4%)
	6. Semester			48	(11,1%)	6	(9%)
	7. Semester und mehr			58	(13,4%)		
Nebentätigkeit	ja	234	(46,7%)	181	(41,7%)	53	(79,1%)
	nein	267	(53,3%)	253	(58,3%)	14	(20,9%)
Supervision	ja	165	(32,9%)	141	(32,5%)	24	(35,8%)
	nein	336	(67,1%)	293	(67,5%)	43	(64,2%)

Tab. 2: Korrelationen zwischen möglichen Prädiktoren und den erhobenen Ebenen der SWE

	Allgemeine SWE	Studiumsspezifische SWE	Berufsbezogene SWE	Geschlecht	Alter	Bachelor/ Master	Semester	Semester MA	Semester BA	Duale Hochschule	Hochschule für angewandte Wissenschaft	Pädagogische Hochschule	Staatlich anerkannte Hochschule	Universität	Praxisanteil	Nebentätigkeit
Studiums-spezifische SWE	,410**															
Berufsbezogene SWE	,639**	,300**														
Geschlecht	-,046	-,055	-,035													
Alter	,101*	,037	,132**	-,121**												
Bachelor/ Master	,161**	,038	,113*	,045	,186**											
Semester	,080	,116**	-,012	,026	,263**	,709**										
Semester MA	,018	,016	-,114	,033	,096	°	1,000**									
Semester BA	-,049	,141**	-,126**	-,027	,206**	°	1,000**	°								
Duale Hochschule	,031	,007	,115**	-,018	-,103*	-,144**	-,309**	-,170	-,309**							
Hochschule für a. Wissenschaft	,036	,162**	,039	,034	,117**	-,041	,048	-,073	,123*	-,309**						
Pädagogische Hochschule	-,013	-,096*	-,045	,015	,027	,390**	,332**	,191	,068	-,396**	-,240**					
Staatlich anerkannte Hochschule	-,045	-,038	-,099*	-,019	,001	-,179**	-,002	-,013	,199**	-,422**	-,256**	-,329**				
Universität	-,024	-,049	-,060	-,022	-,062	-,039	-,111*	°	-,121*	-,072	-,043	-,056	-,059			
Praxisanteil	,022	,005	,103*	-,023	-,107*	-,140**	-,306**	-,170	-,310**	,987**	-,305**	-,391**	-,417**	-,071		
Nebentätigkeit	-,139**	-,046	-,151**	-,011	-,069	-,255**	-,239**	-,012	-,095*	,372**	-,089*	-,319**	-,030	,054	,370**	
Berufsbezogene Beratung	-,095*	-,086	-,096*	,012	,012	-,024	,065	-,132	,145**	-,434**	,128**	,179**	,173**	,070	-,445**	-,154**

Anmerkung. * p < .05 **, p < .01 (2-seitig)

gründet aus den theoretischen Grundlagen zum Erwerb von SWE und dem aktuellen Forschungsstand, untersucht. Untersucht wurden die Skalen Geschlecht, Hochschulart, Bachelor/Master, Semesterzahl, Praxisanteil im Studium, Nebentätigkeit und berufspraxisbezogene Beratung. Beispielsweise zeigten sich für die *allgemeine* und *berufsbezogene SWE* schwach signifikant positive Zusammenhänge zu den Variablen Bachelor/Master und berufsbezogener Beratung.

Multiple Regressionsanalysen

Mittels multipler Regressionsanalysen wurde der Einfluss der Prädiktorvariablen auf die drei SWE-Skalen untersucht. Die Prädiktoren wurden schrittweise aus dem Regressionsmodell ausgeschlossen. Die Voraussetzungen für eine Regressionanalyse waren erfüllt. Tabelle 3 zeigt die drei Modelle mit der besten Anpassung unter den angegebenen Bedingungen (Ausschluss: p<.01).

Mittelwertvergleiche

Im Folgenden soll der Fokus auf die einzelnen Einflussvariablen gelegt werden. Zur genaueren Beschreibung werden die Ergebnisse der Gruppenunterschiede mittels T-Tests für unabhängige Stichproben und Varianzanalysen dargestellt.

Im Hinblick auf Unterschiede zwischen männlichen (*Mallg.* = 3.01, *SD* = 0.34; *Mstud.* = 3.00, *SD* = 0.58; *Mberuf.* = 2.95, *SD* = 0.37) und weiblichen (*Mallg.* = 2.96, *SD* = 0.37; *Mstud.* = 2.9, *SD* = 0.53; *Mberuf.* = 2.91, *SD* = 0.39) Studierende zeichneten sich ausschließlich deskriptiv höhere Werte für männliche Studierende ab. Für die Prädiktorvariable Alter, unterteilt in Altersgruppen (≤21 Jahre, 22-25 Jahre, 26-30 Jahre, >30 Jahre), zeigten sich rein deskriptiv für alle drei Skalen ein An-

stieg der SWE-Mittelwerte über die Altersgruppen hinweg (siehe Abb. 1).

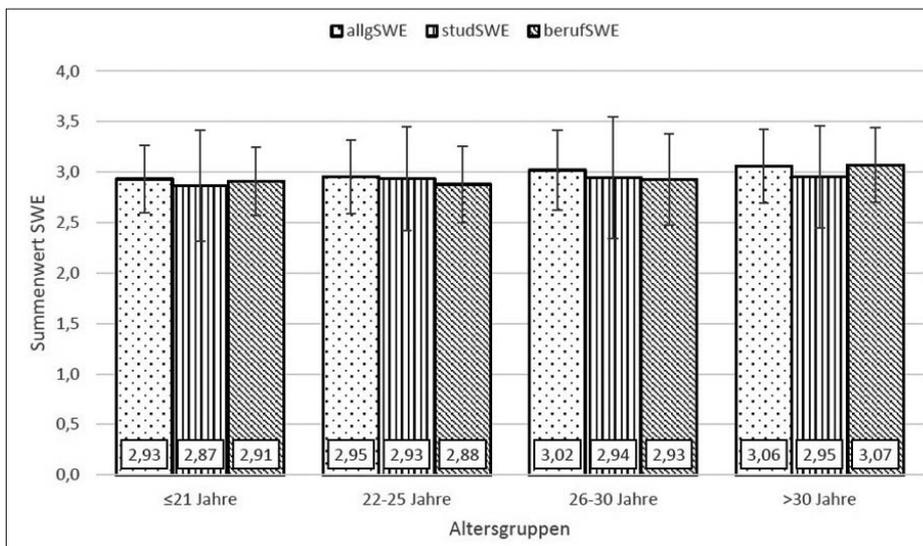
Signifikante Unterschiede zwischen den Altersgruppen zeigten sich mittels einfaktorieller ANOVA ausschließlich für die *berufsbezogene SWE* ($F(3, 497) = 3.5, p < .05$). Der GT2 nach Hochberg post-hoc-Test zeigte einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen der 22-25-jährigen und der >30-jährigen. Im Extremgruppenvergleich mittels T-Test für unabhängige Stichproben schätzte sich die Gruppe der >30-jährigen in der *allgemeinen SWE* ($t(192) = -2.21, p < .05; d = .35$) und der *berufsbezogenen SWE* ($t(192) = -2.85, p < .01; d = .43$) signifikant selbstwirksamer ein als die Gruppe der ≤21-jährigen. Für den Einflussfaktor Hochschulart zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen den Gruppenmittelwerten mittels einfaktorieller ANOVA für die *studiumsspezifische SWE* ($F(4,496) = 4.2, p < .01$) und die *berufsbezogene SWE* ($F(3,496) = 2.86, p < .05$). Der GT2 nach Hochberg post-hoc-Test zeigte bei der *studiumsspezifischen SWE* einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen Hochschulen für angewandte Wissenschaft (*Mstud.* = 3.12, *SD* = 0.55) und den Pädagogischen Hochschulen (*Mstud.* = 2.82, *SD* = 0.5) sowie den Staatlich anerkannten Hochschulen (*Mstud.* = 2.88, *SD* = 0.56). Für die *berufsbezogene SWE* wurden die Unterschiede zwischen den Gruppen Duale Hochschule (*Mberuf.* = 2.97, *SD* = 0.37) und Staatlich anerkannte Hochschulen (*Mberuf.* = 2.85, *SD* = 0.39) signifikant. Der Vergleich von Bachelor- (*Mallg.* = 2.94, *SD* = 0.36; *Mstud.* = 2.91, *SD* = 0.54; *Mberuf.* = 2.89, *SD* = 0.39) und Master-Studierenden (*Mallg.* = 3.12, *SD* = 0.36; *Mstud.* = 2.97, *SD* = 0.52; *Mberuf.* = 3.02, *SD* = 0.34) ergab rein deskriptiv höhere Werte auf allen drei Skalen für die Master-Studierenden. Statistisch signifikante Un-

Tab. 3: Multiple Regressionanalysen der möglichen Einflussfaktoren auf die erhobenen Ebenen der SWE

	Studiumsspezifische		
	Allgemeine SWE	SWE	Berufsbezogene SWE
	Beta (SE)	Beta (SE)	Beta (SE)
Geschlecht		-0,05 (.5)	
Alter	-0,067 (.03)		.144** (.04)
Dummy Duale Hochschule			
Dummy Hochschule für angewandte Wissenschaft			
Dummy Pädagogische Hochschule	-.102* (.43)	-.146** (.46)	
Dummy Staatlich anerkannte Hochschulen			
Dummy Universität			
Bachelor/ Master	.149** (.53)	-.088 (.74)	.170** (.94)
Semester		.198** (.09)	-.171** (.12)
Praxisanteil		.017 (.45)	-.142** (.58)
Nebentätigkeit	-.144** (.34)	-.07 (.37)	-.197*** (.49)
berufspraxisbezogene Beratung	-.096* (.35)	-.093 (.4)	-.051 (.52)
R ² kor (Anzahl der Parameter)	.052*** (5)	.035** (7)	.076*** (6)

Anmerkung: * p > .05, ** p < .01, *** p < .001

Abb. 1: Allgemeine (allSWE), studiumsspezifische (studSWE) und berufsbezogene (berufSWE) SWE in Abhängigkeit des Lebensalters



terschiede im T-Test für unabhängige Stichproben zeigten sich für die *allgemeine SWE* ($t(499) = -3.64, p < .01, d = .5$) und bei der *berufsbezogenen SWE* ($t(499) = -2.55, p < .05, d = .33$). In Abhängigkeit der Semesterzahl zeigten sich unterschiedliche Trends auf den erhobenen SWE-Skalen: Bei den Bachelor-Studierenden über sechs Semester ergaben sich für die *allgemeine* und *studiumsspezifische SWE* keine signifikanten Gruppenunterschiede. Für die

berufsbezogene SWE wurden die Unterschiede im Extremgruppenvergleich zwischen dem 1. und 6. Semester im T-Test für unabhängige Stichproben signifikant ($t(132) = 2.61, p < .05, d = .5$). So fühlen sich die Studierenden im 6. Semester signifikant weniger selbstwirksam als die Studienbeginner im 1. Semester.

Bei den Master-Studierenden über vier Semester zeigten sich auf allen drei Skalen weder in der einfaktoriellen ANOVA noch im Extremgruppenvergleich mittels T-Test für unabhängige Stichproben signifikanten Mittelwertsunterschiede.

Für den Einfluss des Praxisanteils im Hochschulstudium zeigten sich im Vergleich von Studiengängen mit hohem (>50%, $M_{allg.} = 2.98, SD = 0.36; M_{stud.} = 2.92, SD = 0.53; M_{beruf.} = 2.97, SD = 0.37$) und niedrigem (<50%, $M_{allg.} = 2.96, SD = 0.37; M_{stud.} = 2.92, SD = 0.54; M_{beruf.} = 2.88, SD = 0.4$) Praxisanteil auf allen drei erfassten Skalen rein deskriptiv Trends zugunsten der Studiengänge mit hohem Praxisanteil (siehe Abb. 3). Dieser Trend konnte auch bei der getrennten Betrachtung von Bachelor- und Master-Studierenden bestätigt werden. Die Unterschiede zwischen hohem und niedrigem Praxisanteil im Studium wurde im T-Test für unabhängige Stichproben allerdings nur für die *berufsbezogene SWE* signifikant ($t(489) = .18, p < .05, d = .22$).

Bezogen auf den Prädiktor Nebentätigkeit wiesen Studierende, die einer Nebentätigkeit nachgingen ($M_{allg.} = 3.02, SD = 0.37; M_{stud.} = 2.94, SD = 0.56; M_{beruf.} = 2.97, SD = 0.38$) rein deskriptiv auf allen drei Skalen höhere SWE auf als Studierende die keiner Nebentätigkeit nachgingen ($M_{allg.} = 2.91, SD = 0.36; M_{stud.} = 2.89, SD = 0.51; M_{beruf.} = 2.86, SD = 0.38$).

Die Prüfung der Mittelwertsunterschiede anhand des T-Tests für unabhängige Stichproben ergaben signifikante Unterschiede zwischen dem Ausüben und dem Nicht-Ausüben einer Nebentätigkeit für die *allgemeine* ($t(499) = 3.14, p < .05; d = .28$) und die *berufsbezogene SWE* ($t(499) = 3.41, p < .05; d = .28$). Diese Unterschiede konnten auch bei der getrennten Betrachtung von Bachelor- und Master-Studierenden bestätigt werden.

Abb. 2: Allgemeine (allgSWE), studiumsspezifische (studSWE) und berufsbezogene (berufSWE) SWE bei Bachelor-Studierenden der Sozialpädagogik, Sozialen Arbeit und Erziehungslehren in Abhängigkeit der Semesterzahl

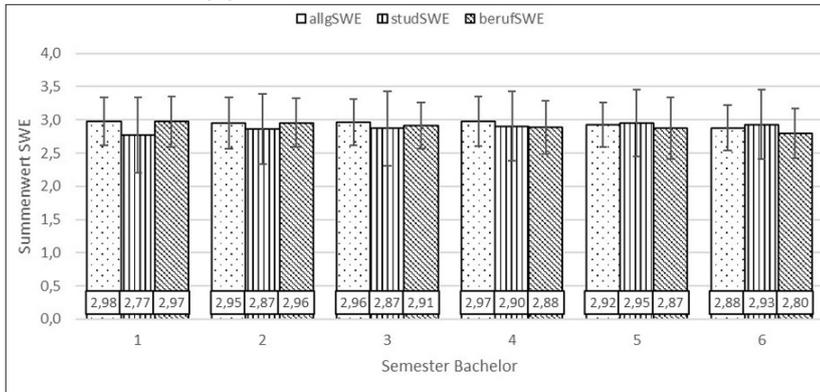
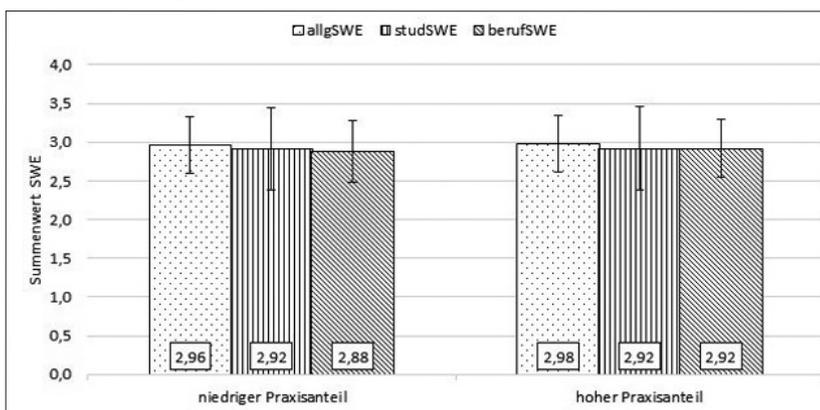


Abb. 3: Allgemeine (allgSWE), studiumsspezifische (studSWE) und berufsbezogene (berufSWE) SWE bei Studierenden der Sozialpädagogik, Sozialen Arbeit und Erziehungslehren in Abhängigkeit des Praxisanteils im Studienfach



Studierende, die an Angeboten berufspraxisbezogener Beratung teilnehmen konnten ($M_{allg.} = 3.02, SD = 0.36; M_{stud.} = 2.98, SD = 0.52; M_{beruf.} = 2.96, SD = 0.37$), wiesen rein deskriptiv auf allen drei Skalen höhere Mittelwerte auf als Studierende, die nicht an berufspraxisbezogener Beratung teilnehmen konnten ($M_{allg.} = 2.94, SD = 0.36; M_{stud.} = 2.89, SD = 0.54; M_{beruf.} = 2.88, SD = 0.39$). Dieser deskriptive Trend wurde auch bei der Differenzierung zwischen Bachelor- und Master-Studierenden bestätigt. Dabei wurden die Unterschiede im T-Test für unabhängige Stichproben für die *allgemeine* ($t(499) = 2.12, p = .05; d = .47$) und die *berufsbezogene* ($t(499) = 2.14, p = .05; d = .2$) SWE signifikant.

6. Diskussion und Ausblick

Zusammenfassende Diskussion

Zusammenfassend zeigen sich bei den untersuchten Studierenden pädagogischer Studiengänge (Erziehungswissenschaften, Soziale Arbeit, Sozialpädagogik) für die Ausprägungen der erhobenen SWE-Ebenen gemäß der aktuellen Studienlage erwartungskonforme Ergebnisse: Für die allgemeinen SWE unterschieden sich die Mittelwerte der Studierenden nicht von denen der Normstichprobe von Hinz et al. (2006). Die Ausprägung der studi-

umsspezifischen SWE entspricht den Ausprägungen, welche bei Studierenden im Lehramt gefunden wurden und bestätigt so die Vorbefunde von Schulte et al. (2008). Die berufsbezogene SWE der Studierenden fällt signifikant niedriger aus als die von Fachkräften.

Mit Korrelations- und Regressionsanalysen konnten differenzielle Einflussfaktoren für die verschiedenen Ebenen der SWE ermittelt werden. Von Bedeutung für die Aufklärung der SWE-Ebenen zeigten sich in dieser Studie für die *allgemeine SWE* die Faktoren Alter, Hochschulart, Bachelor/Master, Nebentätigkeit und Berufspraxisbezogene Beratung. Für die *studiumsspezifische SWE* waren es die Faktoren Geschlecht, Hochschulart, Bachelor/Master, Semester, Praxisanteil, Nebentätigkeit und Berufspraxisbezogene Beratung. Bei der *berufsbezogenen SWE* waren die Faktoren Alter, Bachelor/Master, Semester, Praxisanteil, Nebentätigkeit und Berufspraxisbezogene Beratung von Bedeutung.

Durch die Regressionsanalyse konnten für keine der drei SWE-Ebenen bedeutsame Effekte gezeigt werden; ein inhaltlich nachvollziehbares Ergebnis, da neben den erhobenen Variablen weitere Einflussgrößen für die Entwicklung der SWE relevant sind. Zu nennen sind hier beispielsweise Faktoren wie die Studienleistungen, Feedback, didaktische Konzeption der Lehrinhalte.

Aber auch eine methodische Erklärung für die relativ geringe Varianzaufklärung ist denkbar: Die Personen geben überwiegend eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung an, diese Deckeneffekte führen zu einer Varianzeinschränkung.

Die vorliegenden Ergebnisse stimmen gut mit bisherigen Forschungsergebnissen überein. So weisen die Befunde, wie etwa in der Studie von Büttner und Dlogusch (2012), lediglich deskriptiv auf höhere Werte von männlichen Studierenden im Vergleich zu weiblichen Studierenden hin. Signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen Männern und Frauen wie bei Hinz et al. (2006) konnten hingegen nicht festgestellt werden.

Es zeigt sich ein Anstieg der Mittelwerte mit zunehmendem Lebensalter. So schätzt sich für die allgemeine und berufsbezogene SWE die ältere Studierendengruppe (>30-jährigen) signifikant selbstwirksamer ein als die junge Studierendengruppe (≤21-jährigen). Dieses Ergebnis steht im Widerspruch zu bisherigen Befunden, die auf eine kontinuierlich leichte Abnahme der allgemeinen SWE verweisen (Hinz et al. 2006).

Unterschiede zwischen den Hochschulen zeigten sich für die studiumsspezifische und die berufsbezogene SWE. Studierende der Hochschulen für angewandte Wissenschaft fühlen sich auf der Skala der studiumsbezogenen SWE signifikant selbstwirksamer als die Studierenden der übrigen Hochschulen. Bei der berufsbezogenen SWE wiesen die Studierenden der Dualen Hochschulen signi-

fikant höhere Werte auf als die Studierenden der staatlich anerkannten Hochschulen.

Der Vergleich zwischen Bachelor- und Master-Studierenden entspricht den vorliegenden Befunden von Kirsch et al. (2017). So fühlen sich die Master-Studierenden signifikant selbstwirksamer auf den Ebenen der allgemeinen und berufsbezogenen SWE.

Unterschiede in Abhängigkeit der Semesterzahl zeigen sich interessanterweise in Diskrepanz zu den Vorbefunden (Woolfolk Hoy/Burke Spero 2005) in einem signifikanten Abfall der berufsbezogenen SWE vom 1. bis zum 6. Semester bei den Bachelor-Studierenden. Dieses Ergebnis legt nahe, dass die Studierenden sich zum Ende des Studiums den beruflichen Herausforderungen möglicherweise noch nicht gewachsen fühlen. Bei den Masterstudierenden konnten über die vier Semester keine signifikanten Unterschiede der SWE auf den erhobenen Ebenen gezeigt werden.

Für die Kovariate Praxisanteil lässt sich ebenfalls ein Einfluss nachweisen.

So weisen Studierende mit hohem Praxisanteil in ihren Studiengängen im Vergleich zu Studierenden mit niedrigem Praxisanteil signifikant höhere berufsbezogene SWE auf.

Erstmals konnten auch Mittelwertsunterschiede für den Einflussfaktor der beruflichen Nebentätigkeit während des Studiums nachgewiesen werden. So beschreiben Studierende, die einer Nebentätigkeit nachgehen, signifikant höhere berufsbezogene SWE, aber auch signifikant höhere allgemeine SWE. Dieses Ergebnis stützt die Befunde von Heisig et al. (2009) und deutet darauf hin, dass die Praxiserfahrungen bzw. Berufserfahrungen theoriekonform Einfluss auf die Entwicklung der berufsbezogenen SWE bei Studierenden nehmen könnten.

Effinger (2005) und van Dinther (2011) verweisen auf den Einfluss von Praxisreflexion und Supervision als Einflussfaktor. In der vorliegenden Untersuchung kann dieser Einfluss belegt werden. So weisen Studierende, die an Angeboten berufspraxisbezogener Beratung teilnehmen können, im Vergleich zu Studierenden, die nicht an berufspraxisbezogener Beratung teilnehmen können, signifikant höhere allgemeine und berufsbezogene SWE auf.

Limitationen

Für die Interpretation der Ergebnisse und zukünftige Forschungsarbeiten sind folgende Limitationen zu berücksichtigen: Die nicht probabilistisch gewonnene Stichprobe stellt keine repräsentative Stichprobe dar – zwar zeigen sich hinsichtlich des Alters und des Geschlechts im Vergleich zu den Daten des Statistischen Bundesamtes (Statistisches Bundesamt 2020) starke Überschneidungen, dennoch sind Männer und Master-Studierende in der Stichprobe leicht unterrepräsentiert. Des Weiteren wurde die Ad-hoc-Stichprobe nur an Hochschulen in Baden-Württemberg und in sozialpädagogischen Studiengängen rekrutiert, was keine auf die Grundgesamtheit generalisierbaren Rückschlüsse zulässt. Die Rücklaufquote könnte u.a. durch die Abbruchquote, bedingt durch das Aufmerksammachen auf fehlende Items, sowie die Rekrutierung über die Hochschulmailadressen und das Online-Format zustande gekommen sein. Das Online-Format erschwert zudem den Zugang zu gewissen Probandengruppen und führt zu

nicht standardisierten Rahmenbedingungen während der Durchführung. Eine Ausweitung der Stichprobe auf andere Studiengänge und andere Bundesländer wäre anzustreben. In der Studie wurden Querschnittsdaten analysiert, so handelt es sich bei den Ergebnissen um Kohortenvergleiche. Aussagen über die intraindividuelle Veränderung von SWE können aufgrund der Konfundierung von Alters- und Kohorteneffekten nicht getroffen werden. Bei der Operationalisierung des Konstrukts anhand der ausgewählten Skalen wäre anzumerken, dass durch das Fehlen von Cut-Off Werten leider keine Beurteilung darüber möglich ist, ob es sich um hohe oder niedrige SWE handelt. Hier wäre die Entwicklung von Cut-Off Werten wünschenswert oder die Entwicklung eines Messinstrumentes, für das Normierungen für unterschiedliche Gruppen zur Verfügung stehen.

Ausblick

Trotz der beschriebenen Einschränkungen bietet diese Studie wichtige Ergebnisse zu möglichen Einflussfaktoren für die Entwicklung der erhobenen SWE-Ebenen und eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten für Folgestudien. Im Hinblick auf die Relevanz von SWE für den späteren beruflichen Einstieg sowie den Stellenwert der SWE als persönliche Ressource im Kontext möglicher beruflicher Belastungen und Belastungsfolgen stellt sich die Frage, wie diese bereits im Studium gestärkt werden könnte bzw. dem in dieser Studie beobachteten Abfall der berufsbezogenen SWE entgegengewirkt werden könnte. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zu Praxisanteilen, zur Nebentätigkeit und zur berufsbezogenen Beratung bieten die Möglichkeit zur Ableitung erster Ansatzpunkte zur Förderung der SWE speziell für das Hochschulwesen. Beispielsweise könnte mit dem Ermöglichen von mehr praktischen Lernerfahrungen sowie der Implementierung berufspraxisbezogener Beratung im Rahmen von Praktika zu einer Förderung der SWE beigetragen werden. Weiterhin wäre im Rahmen der Hochschullehre das verstärkte Inbezugsetzen der Lerninhalte zur späteren beruflichen Praxis im Sinne der berufsqualifizierenden Ausrichtung von Studiengängen denkbar. Ein diskussionswürdiger Aspekt in diesem Zusammenhang könnten die beruflichen Qualifikationen sowie die Berufserfahrungen von Dozierenden darstellen. Zur Überprüfung verschiedener Fördermaßnahmen wären anschließende Evaluationsstudien wünschenswert. Des Weiteren wäre zum einen die Erhebung von Längsschnittdaten erstrebenswert sowie zum anderen der Einbezug der inhaltlichen Ausgestaltung der Studiengänge noch zu fokussieren, um weitere Einflussvariablen identifizieren zu können.

Literaturverzeichnis

- Abele, A./Stief, M./Andrá, M. (2000): Zur ökonomischen Erfassung beruflicher Selbstwirksamkeitserwartung – Neukonstruktion einer BSW Skala. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 44 (3), S. 145-151.
- Abele-Brehm, A. E./Stief, M. (2004): Die Prognose des Berufserfolgs von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Befunde zur ersten und zweiten Erhebung der Erlanger Längsschnittstudie BELA-E. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 48 (1), S. 4-16.
- Bachmann, N./Berta, D./Eggli, P. et al. (Hg.) (1999): Macht Studieren krank? Die Bedeutung von Belastung und Ressourcen für die Gesundheit der Studierenden. Bern: H. Huber.

- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological Review*, 84 (2), pp. 191-215.
- Bandura, A. (1997): *Self Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001): Social Cognitive Theory. An agentic perspective. In: *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 1-26.
- Baumert, J./Kunert, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9, S. 469-520.
- Döring, N./Bortz, J. (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin.
- Brahm, T./Jenert, T./Wagner, D. (2014): Nicht für alle gleich: subjektive Wahrnehmungen des Übergangs Schule – Hochschule. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9, S. 63-82.
- Brunner, S./Bachmann, N. (1999): Psychische und physische Gesundheit im Verlauf des Studiums; Belastungen und Ressourcen im Studienalltag. In: Bachmann, N./Berta, D./Eggli, P. et al. (Hg.) *Macht Studieren krank? Die Bedeutung von Belastung und Ressourcen für die Gesundheit der Studierenden*. Bern, S. 77-104.
- Büttner, T. R./Dlugosch, G. E. (2013): Stress im Studium. Die Rolle der Selbstwirksamkeitserwartung und der Achtsamkeit im Stresserleben von Studierenden. In: *Prävention und Gesundheitsförderung*, 8, S. 106-111.
- Edelmann, M. (2002): *Gesundheitsressourcen im Beruf. Selbstwirksamkeit und Kontrolle als Faktoren der multiplen Stresspufferung*. Weinheim.
- Effinger, H. (2005): Wissen was man tut und tun was man weiß – zur Entwicklung von Handlungskompetenzen im Studium der Sozialen Arbeit. Referat Bundeskongress 05. URL: <http://docplayer.org/10500551-Wissen-was-man-tut-und-tun-was-man-weiss.html> (03.07.2017).
- Gusy, B./Lohmann, K./Wörfel, F./Abt, H./Schenk, A. (2014): Wie gesund sind Studierende der Freien Universität Berlin? Ergebnisse der Befragung 1/12. URL: <http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/ppg/media/publikationen/schriftenreihe/Gis-Ergebnisbericht-01-12.pdf?1413363589> (Nov. 2019).
- Heisig, S. D. C. S. R. (2009): Berufliches Belastungserleben in der Sozialarbeit: Gibt es Unterschiede zwischen angehenden und berufserfahrenen Sozialarbeiter/-innen hinsichtlich ihrer Belastung und ihrem berufsspezifischen Befinden? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, S. 279-295. Retrieved from http://www.erzwiss.unihalle.de/gliederung/paed/ppsych/chap_Heisig_09_03_26_final.pdf
- Hinz, A./Schuhmacher, J./Albani, C./Schmid, G./Brähler, E. (2006): Bevölkerungsrepräsentative Normierung der Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. In: *Diagnostica*, 52 (2), S. 26-32.
- Jerusalem, M./Schwarzer, R. (1986): *Selbstwirksamkeit*. In: Schwarzer, R. (Hg.): *Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit*, (Forschungsbericht 5), Berlin.
- Kirsch, A. S./Laemmert, P./Tittlbach, S. (2017): Gesundheitliche Anforderungen und Ressourcen von Studierenden. Eine Studie mit Studierenden der Sportökonomie. In: *Prävention und Gesundheitsförderung*, 3, S. 181-188.
- Ortenburger, A. (2013): *Beratung von Bachelorstudierenden in Studium und Alltag. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung zu Schwierigkeiten und Problemlagen von Studierenden und zu Wahrnehmung, Nutzung und Bewertung von Beratungsangeboten*. Hannover. URL: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201303.pdf?pk_campaign=ZDM (13.06.2017).
- Peiffer, H./Preckel, F./Ellwart, T. (2018): Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden. Facettentheoretische Validierung eines Messmodells am Beispiel der Psychologie. In: *Diagnostica*, 64 (3), S. 133-144. doi.org/10.1026/0012-1924/a000199.
- Robbins, S. B./Lauver, K./Le, H./Davis, D./Langley, R./Carlstrom, A. (2004): Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. In: *Psychological Bulletin*, 130, pp. 261-288.
- Schmitz, G. (1998): Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. In: *Unterrichtswissenschaft*, 26 (2), S. 140-157.
- Schmitz, G. S./Schwarzer, R. (2002): Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft: *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, S. 192-214.
- Schulte, K./Bögeholz, S./Watermann R. (2008): Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, S. 268-287.
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. URL: http://psymet03.sowi.uni-mainz.de/download/Lehre/SS2010/SPSSKurs/Termin_1/SWE_Beschreibung.pdf (17.01.2017).
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, M./Hopf, D. (Hg.): *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 44, S. 28-53.
- Schwarzer, R./Warner, L. M. (2014): Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, S. 662-678.
- Schyns, B./von Collani, G. (2014): Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung. Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. URL: <http://zis.gesis.org/skala/Schyns-von%20Collani-Berufliche-Selbstwirksamkeitserwartung> (01.02.2017).
- Statistisches Bundesamt (2020, Mai 13): Studierende nach Bundesländern. URL: https://www.destatis.de/SiteGlobals/Forms/Suche/Servicesuche_Formular.html?jsessionid=9D20285FEAAB77742B6F12CAD5F18A1.internet8741?nn=206200&resour-celId=2414&input_=206200&pageLocale=de&templateQueryString=studierende+an+Hochschulen&submit.x=0&submit.y=0 (20.04.2020).
- Tschannen-Moran, M./Woolfolk Hoy, A./Hoy, W. K. (1998): Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. In: *Review of Educational Research*, 68, pp. 202-248.
- Van Dintner, M./Doch, F./Segers, M. (2011): Factors affecting students' self-efficacy in higher education. In: *Educational Research Review*, 6, pp. 95-108.
- Woolfolk Hoy, A./Burke Spero, R. B. (2005): Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. In: *Teaching and Teacher Education*, 21 (4), pp. 343-356.

■ Anne-Sophie Rosati, M.A., Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin, Institut für Psychologie, Pädagogische Hochschule Freiburg, E-Mail: anne.rosati@ph-freiburg.de

■ Karin Schleider, Prof. Dr., Professorin für Beratung, Klinische Psychologie und Gesundheitspsychologie, Institut für Psychologie, Pädagogische Hochschule Freiburg, E-Mail: k.schleider@ph-freiburg.de

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen“

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

Format der Anzeige: JPeG- oder EPS-Format, min. 300dpi Auflösung

Kontakt: UVW, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), D-33613 Bielefeld,

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Janine Tögel, Uwe Faßbender & Matthias Pilz

Forschendes Lernen in der Hochschule – Ein Ansatz und dessen Lernauswirkungen im Kontext der Fallstudienarbeit



Janine Tögel



Uwe Faßbender



Matthias Pilz

Research-based learning occupies the entire education sector and continues to find its way into discourses on the didactics of higher education. It becomes clear that research-based learning should be practiced in higher education teaching in order to introduce students to research and scientific work and to promote the acquisition of interdisciplinary competences. So far, however, only a few practical examples are available. The present article introduces the didactic location of research-based learning in higher education teaching and presents an approach developed and tested in a pilot study. Within the framework of a research project, students were actively involved in research in the area of designing teaching-learning materials, exemplarily in the case study method.

Im Zuge der Bologna-Reform sowie des damit einhergehenden Paradigmenwechsels von einer Input- hin zu einer Output- bzw. Outcome-Orientierung wurden die europäischen Hochschulen vor neue Anforderungen gestellt. Aus dem daraus resultierenden didaktischen Perspektivwechsel wurden neue Lehr-Lernkonzepte abgeleitet, die zunehmend auf einen selbstgesteuerten Lernprozess, eine stärkere Problemorientierung sowie den Erwerb von fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen abzielen (Schaper et al. 2012, S. 10f.). Ein Konzept, welches im hochschuldidaktischen Diskurs vielfach angeführt wird, stellt das ‚forschende Lernen‘ dar. Mithilfe dieses Lernansatzes kann die Hochschullehre um die Komponente der Forschungsorientierung ergänzt werden. Damit wird eine zentrale Zielsetzung verfolgt, die die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden stärken soll: Es wird ein höherer Praxisbezug im Hochschulstudium hergestellt, der die Studierenden durch den eigenständigen Einsatz von Forschungsmethoden auf die Berufswelt vorbereiten soll (Speck et al. 2012, S. 288). Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden am Beispiel der Fallstudienmethode ein didaktischer Ansatz zum forschenden Lernen im Kontext der Hochschullehre vorgestellt.

1. Ausgangslage und Hinführung: Forschendes Lernen

Bereits im Jahr 1970 wurde das didaktische Konzept des ‚forschenden Lernens‘ durch die Bundesassistentenkonferenz (BAK) in der Hochschulbildung etabliert (BAK 1970). Seitdem wird das forschende Lernen als didakti-

sche Leitlinie vermehrt im hochschuldidaktischen Diskurs thematisiert und im Kontext der universitären Lehre eingefordert.

Die Definitionsversuche zum Konzept des forschenden Lernens sind ebenso vielfältig wie die Begrifflichkeiten, die vom *forschungsnahen*, *forschungsbasierten*, *forschungsorientierten* bis hin zum *forschenden Lernen* reichen. Für diesen Artikel wird im Weiteren der Begriff des ‚forschenden Lernens‘ verwendet. Das hier zugrunde liegende Begriffsverständnis sowie die didaktischen Implikationen dieses Konzepts werden im Folgenden erläutert.

Eine erste begriffliche Annäherung bietet Huber (2009, S. 11), demzufolge sich forschendes Lernen im Vergleich zu anderen Lehr-Lernformen insbesondere dadurch auszeichnet,

„dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen, von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt (mit)gestalten, erfahren und reflektieren.“

Zwei weitere wesentliche Merkmale des forschenden Lernens sind zudem in der Partizipation und Selbststeuerung der Lernenden innerhalb eines Lern- und Forschungsprozesses zu sehen (Huber 2014, S. 25). Der Kern einer Hochschullehre, die forschendes Lernen im-

pliziert, liegt demnach in der Schaffung von entsprechenden Lernanlässen und -angeboten. Das Forschen stellt folglich das „Format“ des Lernens dar (Wildt 2009, S. 5), dessen prinzipielle Offenheit eine große Bandbreite an Lehr-Lernformaten zulässt (Huber 2014, S. 26).

Ein großes Potenzial bietet in diesem Zusammenhang insbesondere für wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge die Fallstudie (Meinhard/Pilz 2016). In einem Projekt zur Verbesserung der Hochschullehre wurde folglich auf dieses Lehr-Lernarrangement fokussiert. Vor dem Hintergrund des forschenden Lernens sollten Studierende jedoch keine Bearbeitung und Lösung einer Fallstudie im klassischen Sinne der Fallstudiendidaktik vornehmen. Stattdessen wurden die Studierenden selbst als Forschende aktiv eingebunden und optimierten unter Berücksichtigung entsprechender Literatur zur Fallstudientheorie und -didaktik bereits existente Fallstudien. Bevor im Weiteren die konkrete Umsetzung dieses Projekts als Praxisbeispiel für das forschende Lernen in der Hochschullehre erläutert wird, erfolgt zunächst eine kurze Darstellung der Fallstudienmethode.

2. Der Einsatz von Fallstudien in Hochschulen

Der Einsatz von betriebswirtschaftlichen Fallstudien (Englisch: *business cases*) stellt in der Hochschullehre keine Neuheit dar. Fallstudien gehören zu den komplexen Lehr-Lernarrangements, die den Erwerb von Schlüsselkompetenzen wie beispielsweise das vernetzte Denken oder die Problemlösefähigkeit in komplexen Situationen fördern (Pilz/Krüger 2013, S. 7f.; Pilz/Zenner 2018, S. 326). Der Fall präsentiert eine problem- oder konfliktthaltige Situation, die das Interesse der Lernenden wecken und zur Problemlösung anregen soll (Kaiser 1976, S. 56ff.). Innerhalb der Lernsituation werden Perspektiven und Rollen geschaffen, die eine Identifikation der Lernenden mit dem Fall ermöglichen sowie eine Entscheidungssituation herstellen (Mauffette-Leenders et al. 2005, S. 2). Zusätzlich zum eigentlichen Fall enthält die Fallstudie in der Regel auch eine Teaching note. Diese dient primär als Lehranleitung (Paul 2013, S. 152) und enthält neben den der Fallstudie zugrunde liegenden Lernzielen auch didaktische Hinweise. Eine Fallstudie inkludiert darüber hinaus oft Zusatzmaterial (z.B. Fotos, Statistiken, Karten, E-Mails), welches die Komplexität des Falls erhöht und der Fallstudie Realitätsnähe verleiht. Die Fallstudie stellt folglich eine handlungs- und problemorientierte sowie eine lösungsoffene und lernerzentrierte Lehr-Lernmethode dar (Kaiser/Bretschneider 2006, S. 130; Meinhard/Pilz 2016, S. 63f.; Pilz et al. 2020).

3. Das forschende Lernen mit Fallstudien in der Hochschulpraxis

Wie bereits dargelegt, sind in einer modernen Hochschullehre Lerngelegenheiten von zentraler Bedeutung, die das forschende Lernen bei Studierenden ermöglichen. Die wachsende Relevanz dieses Konzepts spiegelt sich z.B. auch im Kontext der Lehrer*innenbildung wider. Demnach sollen angehende Lehrkräfte selbst die „Fähigkeit zur eigenständigen, methodisch reflektierten

Wissens- und Erkenntnisgenerierung“ (Hofer 2013, S. 311) entwickeln, eigenständig forschen und darüber hinaus eine reflexive Auseinandersetzung mit Lehren und Lernen vornehmen (Fichten 2010).

In den Sommersemestern 2019 sowie 2020 wurden daher Studierende des Masterstudiengangs Lehramt an Berufskollegs/Wirtschaftspädagogik der Universität zu Köln im Rahmen des Forschungsprojekts e³Cases¹ in die Forschungsaktivitäten einbezogen. Das Ziel des EU-Projekts ist die nachhaltige Weiterentwicklung der Hochschullehre, u.a. durch die Entwicklung von Fallstudien, die nicht nur die notwendige Praxisnähe aufweisen, sondern gleichzeitig auch eine hohe didaktische Qualität besitzen. Die Studierenden wurden in die Überarbeitung dieser Lehr-Lernmaterialien involviert, um der Zielgruppe forschendes Lernen im Kontext der Fallstudienthematik und -didaktik an einem konkreten Beispiel näherzubringen.

Vorhergehende Studien haben gezeigt, dass die völlig eigenständige Entwicklung von didaktisch hochwertigen Fallstudien durch Studierende diese oftmals überfordert (Dubs 1996) und sich stärker angeleitete Lernsettings anbieten (Pilz/Krüger 2013). Deshalb wurde sich hier anstelle der eigenen Entwicklung von Fallstudien bewusst für ein Design entschieden, in dem die Studierenden eine bereits existierende Fallstudie unter didaktischen Gesichtspunkten prüfen, überarbeiten und optimieren sollten.

Im Sinne des forschenden Lernens wurden die Studierenden zunächst angeleitet, sich mit der Fallstudientheorie auseinanderzusetzen. Dazu wurden ihnen relevante wissenschaftliche Befunde bzgl. des Einsatzes von Fallstudien in der Lehre, weitere Literaturhinweise zur generellen Fallstudiengestaltung sowie Qualitätsindikatoren für didaktisch hochwertige Fallstudien bereitgestellt. Mithilfe dieser Materialien konnten sich die Studierenden selbstständig mit der Fallstudientheorie auseinandersetzen und sich zudem die didaktische Forschungsbasis aneignen, um anschließend in den Lern- und Forschungsprozess einzusteigen.

Um die Aktivität und Selbststeuerung der Studierenden im darauffolgenden Lernabschnitt zu gewährleisten, wurden Kleingruppen gebildet, die jeweils eine existente Fallstudie optimieren sollten. Auf Basis ihres theoretischen Hintergrundwissens konnten die Studierenden selbstständig die Fallstudie analysieren, didaktische und inhaltliche Defizite identifizieren, Verbesserungspotenziale eruieren sowie an einem Exempel erproben. Jedes Gruppenmitglied wählte schließlich einen Aspekt der Fallstudie aus, der unter Berücksichtigung fachlicher und didaktischer Gesichtspunkte optimiert werden sollte. Die individuell entwickelten Fallstudienmaterialien wurden dann in der Gruppe intensiv diskutiert, auf innere Konsistenz geprüft und weiter angepasst.

Den Studierenden war es innerhalb ihres individuellen Forschungs- und Lernprozesses freigestellt, wie sie den Fall verändern, die Teaching note anpassen oder Zusatzmaterial entwickeln. Die einzige Vorgabe bzgl. der Opti-

¹ „Innovative online learning environments: using business case studies in higher education (e³Cases)“, Projektnr.: 2018-1-DE01-KA203-004220 (<https://e3cases.uni-koeln.de/de/>), kofinanziert durch die Europäische Union.

mierung des Lehr-Lernarrangements bestand darin, die inhaltliche Passung zu den vorab in der Fallstudie gesetzten Lernzielen zu wahren.

Durch die Fallstudienbearbeitung wurden mehrere Resultate erzielt, wie beispielsweise eine Erhöhung der Komplexität der Fälle durch die Implementierung multipler Perspektiven, die Setzung neuer Action-Trigger oder die Entwicklung innovativer und unterstützender Zusatzmaterialien.

Am Beispiel der Fallstudie „To train or not to train – that is the question“² kann gezeigt werden, inwiefern die Studierenden eine Fallstudie aus didaktischer Sicht optimiert haben. Innerhalb des Forschungs- und Bearbeitungsprozesses wurde u.a. ein Unternehmensflyer von Studierenden entworfen (s. Abbildung 1), um das Unternehmen zu präsentieren und aus didaktischer Sicht die Authentizität und Praxisnähe des Falls zu erhöhen.

Ein weiteres Beispiel kann im Zusammenhang mit der Fallstudie „How to get personnel“³ gegeben werden. Die Studierenden entwickelten einen Action trigger, der im Fallstudienkontext ein Ereignis beschreibt, das die Problemlösung anregt, Handlungsdruck erzeugt und dem Fall Praxisnähe verleiht (Leenders et al. 2001). Konkret wurde von den Studierenden die Anfrage eines Bio-Supermarkts modelliert, die den Druck auf das Unternehmen und die Aktion der Handelnden mit Blick auf

die personelle Situation verstärkt. Dazu wurde der deskriptive Einleitungssatz (vorher) in eine realitätsnahe sowie aufgrund des wichtigen Kundenauftrags herausfordernde Situationsbeschreibung umgewandelt (nacher), die den Handlungsbedarf für das Unternehmen verdeutlicht (s. Abbildung 2):

² Die Fallstudie handelt von dem Unternehmen „RISO Plastics“, welches als international agierender Hersteller von Kunststoffkomponenten fungiert und vor einer Expansion nach Indien steht. Vor Ort werden die Verantwortlichen jedoch mit diversen Hindernissen konfrontiert. Darunter fallen zum einen die kulturellen und regionalen Gegebenheiten, wie z.B. die Infrastruktur. Zum anderen gestaltet sich die Rekrutierung von ausgebildetem Personal als besonders schwierig. Dies ist insbesondere auf die teils fehlende formale Qualifizierung von indischen Fachkräften sowie den ohnehin bestehenden Fachkräftemangel zurückzuführen und stellt das Unternehmen vor die Entscheidung, ob sie ihr Personal selbst ausbilden oder auf das bestehende Angebot innerhalb des hiesigen Arbeitsmarkts zurückgreifen (siehe ausführlich <https://e3cases.uni-koeln.de/de/>).

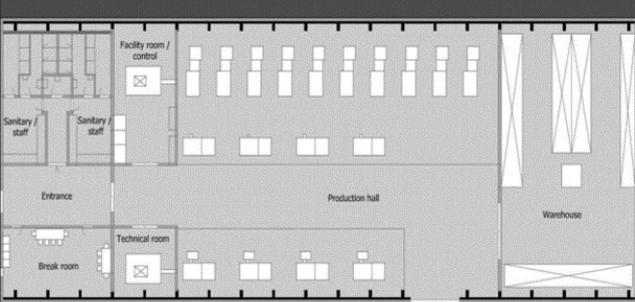
³ Im Fokus dieser Fallstudie steht das familiengeführte Handwerksunternehmen „Alexander Kremer GmbH“, welches einen weiteren Anstieg von Aufträgen verzeichnen konnte. Um dieser zunächst erfreulichen Auftragslage gerecht werden zu können, benötigt das Unternehmen jedoch dringend weiteres qualifiziertes Personal. Dabei stellen der sich in ihrer Branche stetig verschärfende Fachkräftemangel sowie die fehlende Personalabteilung und Rekrutierungserfahrung als große Hindernisse heraus, welche von der Geschäftsleitung sowohl kurz- als auch langfristige Entscheidungen und Lösungen erfordern. Neben der Personalbeschaffung sind dabei auch die bisherige Unternehmensstruktur sowie finanzielle und zeitliche Ressourcen des Unternehmens zu berücksichtigen. Weitere Ausführungen, auch zu den Fallstudien, sind unter <https://e3cases.uni-koeln.de/de/> verfügbar.

Abb. 1: Unternehmensflyer, der von Studierenden im Format des forschenden Lernens bei der Fallstudienüberarbeitung entwickelt wurde.



RISO-Plastics

The innovation leader in the field of high-strength and heat-intensive plastics



RISO-Plastics expands to India

On our way from a little family company in Germany to a global player in the field of high-strength and heat-intensive plastic we have made the next step. We proudly inform you about our new manufacture in India at Velore in the state of Tamil Nadu.

The just-in-time production is required by many producers in the automotive industry. To supply our partners in India we developed a high-output-orientated manufactory. Our efficient material handling, production and warehousing allow us to supply our customers as fast as possible. This is only possible because of the high automated production and our process engineers who plan and control the processes. Today, we are able to manage the entire production with only a few experts. Nevertheless, our employees in the manufactory are very important for us too. We need human work power to check the fresh produced plastic parts and prepare the goods for the shipping. Nowadays 80 percent of our production staff are machine operators and employees for warehousing.

Our willingness to walk new paths, our modern machines, our know-how and our motivated employees are the foundation of our success and make us a strong partner in automotive industry. We hope we can accompany you on your path and we are looking forward to work with you.

RISO-Plastics GmbH & Co. KG
Industriesraße 32
33333 Loehne

Phone 05723 54373-0
Fax 05723 54373 -5000
E-Mail info@risoplastics.com

Ust. -ID: DE 329380623
Register court
Bad Oeynhaus HRA 119493

Personally liable partner
RISO-Beteiligungs-GmbH
Registered office: Herford

Register court
Bad Oeynhaus HRA 119493

CEO
Klaus Richter

Vorher:

In a meeting with her parents in early 2019, the facts were brought to the table: [...].

Nachher:

But at the end of April 2019 the situation suddenly came to a head when Alexander Kremer received an inquiry for a promising request of an organic supermarket. This order would be a big deal for the company, as it offers both a short-term and long-term perspective and at the same time brings a good reputation. However, as the long-standing problem of staff shortages has still not been resolved and both the acceptance of the order and the further growth of the company are therefore at risk, Alexander Kremer is scheduling an emergency meeting for the next day to discuss different strategies for solving their staff shortage. Here all the facts were brought to the table: [...].

Abb. 2: Notiz, die von den Studierenden im Format des forschenden Lernens bei der Fallstudienüberarbeitung zur Unterstützung des Action triggers entwickelt wurde.

- Request from Ben's Biomarket GmbH
- New construction of 4 stores in the vicinity of Bonn
- Enquiry: Installation of sanitary facilities, heating and air conditioning technology for the 4 stores (sales area approx. 300-400 m² each)
- Possible follow-up orders

Personnel requirements for the first 4 stores – total, rough estimate:

Team	Sanitary	Heating & air conditioning technology
Employees	8	12
Number of working days	5	15

➔ Additional personnel requirements in view of the current staff base and order situation

- Sanitary team: 1 employee
- Heating & air conditioning technology team: 2 employees

4. Evaluation des Ansatzes

Der Lehransatz wurde einer Evaluation in Form einer Selbsteinschätzung unterzogen, die sich bereits in anderen Projekten bewährt hat (Papenbrock et al. 2016, S. 45; Pilz et al. 2020). Im Fokus stand folglich keine Kompetenzmessung, sondern die reflexive Wahrnehmung der Studierenden hinsichtlich ihres individuellen Lernprozesses und Lernzuwachses. Hierzu wurden die Studierenden auf Basis offen formulierter Fragen um eine schriftliche Reflexion gebeten. Die Teilnehmenden sollten angeben, was sie gelernt haben, was ihnen gut und weniger gut gefallen hat und wo Probleme im Bearbeitungsprozess auftraten. Damit sollte bezüglich des hier verfolgten Ansatzes des forschenden Lernens ein möglichst umfassendes Bild der Studierendenperspektive er-

hoben werden. Nachfolgend sollen exemplarisch Ausschnitte dieser Reflexionen dargestellt werden.

Student*in A:

„Durch die Fallstudie hatte ich die Möglichkeit, mich intensiv mit der Bewertung von Fallstudien und der Verbesserung dieser zu beschäftigen. Die Bewertung fand auf einer theoretischen Grundlage statt, wodurch ich mich intensiv mit der Theorie beschäftige habe. Dies war unter anderem auch deshalb interessant, da die Meinungen in der Theorie teilweise auseinandergehen. Dadurch wurde das Denken in Alternativen gefördert. Ich habe gelernt mir eine eigene Meinung auf Grundlage unterschiedlicher theoretischer Texte zu bilden und diese in Form der Verbesserung der Fallstudie in die Praxis umzusetzen.“

Student*in B:

„Durch das Arbeiten und Analysieren der Fallstudien konnte ich meine didaktischen Kenntnisse vertiefen. Zum einen habe ich zunächst gelernt, was die Methode der Fallstudie kennzeichnet und wie sie den Unterricht im Kontext der Handlungsorientierung bereichern kann. [...] Zum anderen konnten wir uns durch das Optimieren der Fallstudie intensiv mit der Konzipierung von Fallstudien auseinandersetzen und somit viel Input für eine mögliche selbständige Konzipierung einer Fallstudie mitnehmen. Besonders gut hat mir gefallen, dass wir in der Bearbeitungs- und Optimierungsphase so selbständig arbeiten konnten, ohne einschränkende Vorgaben beachten zu müssen. Wir konnten daher unsere Kreativität und fachlichen sowie didaktischen Kenntnisse vollends ausschöpfen.“

Student*in C:

„Die intensive Auseinandersetzung und Bearbeitung der Fallstudien haben mir persönlich in zweierlei Weise weitergeholfen und meinen Lernprozess begünstigt. Zum einen bin ich nun mit der Konstruktion einer Fallstudie vertraut. Ich weiß, wie man eine solche Fallstudie optimal und möglichst lernförderlich im Sinne des komplexen Lehr-Lernarrangements gestaltet. [...] Dabei konnte ich mein theoretisches Wissen vertiefen und gleichzeitig meine Planungs- und Gestaltungsfähigkeit in Bezug auf Fallstudien praktisch umsetzen. Dabei hat mir besonders gut der Freiraum für die Bearbeitung der Fallstudie gefallen. Dadurch, dass man selbst entscheiden konnte, an welchen Punkten man ansetzt, um die Fallstudie zu optimieren, empfand ich mehr Kreativität, weil es wenig Vorgaben gab. Zudem empfinde ich diese offene Arbeitsweise als sehr wertschätzend, da es augenscheinlich nicht nur eine Lösung für die Optimierung der Fallstudie gibt, sondern diese abhängig von meinen Ideen entwickelt wird. Ich hatte zu jedem Zeitpunkt das Gefühl, dass meine Arbeit, die ich gerade mache, relevant ist [...]. Das hat mich sicherlich motiviert. Probleme gab es, wenn überhaupt, zu Beginn, weil es eben wenig Vorgaben für den Optimierungsprozess gab, sodass ich erstmal einen Überblick bekommen musste und eben nicht nur mein Wissen abspulen sollte, sondern kreativ und selbstbestimmt in die Bearbeitung starten musste.“

Insgesamt zeigen alle Reflexionen, dass die Offenheit und Selbstregulierung des Lern- und Forschungsprozesses, die eigenständige Orientierung innerhalb der Wissenschaft sowie die freie Festlegung des Forschungs- und Bearbeitungsschwerpunkts als höchst lernförderlich und motivierend wahrgenommen wurden. Neben typischen Zielsetzungen, wie sie im Kontext der Fallstudienarbeit verfolgt werden (Kaiser/Brettschneider 2006; Pilz/Krüger 2013), spiegeln die Reflexionen der Studierenden auch wesentliche Aspekte des forschenden Lernens wider. Darunter fallen insbesondere die praxisbezogene Anwendung von Theoriewissen sowie der projekthafte, selbstgesteuerte und prinzipiell offene Charakter des Lernprozesses (Huber 2009, 2014). Diese Reflexionsphasen wurden von den Beteiligten durchweg positiv wahrgenommen.

Mit Blick auf die konkrete Zielgruppe kann zudem konstatiert werden, dass die Studierenden im Rahmen des hier vorgestellten Fallstudienansatzes zu einer kritischen Reflexion von didaktisch motivierten Gestaltungsfragen angeregt wurden. Wie bereits erwähnt, gewinnt diese Fähigkeit insbesondere auch im Kontext der Lehrer*innenbildung zunehmend an Relevanz (Fichten 2010; Hofer 2013).

5. Fazit

Die Lehr- und Lernmöglichkeiten im Kontext des forschenden Lernens sind vielfältig. Die Herausforderungen eines solchen Lernformats sollten jedoch nicht unberücksichtigt bleiben: Forschendes Lernen bedarf einer umfassenden Planung und Einbettung in den Lehr-Lernsowie Forschungskontext, um zuvor festgelegte und erwünschte Lernergebnisse bei Studierenden zu erzielen. Eine Überforderung und Demotivation der Studierenden sind zu vermeiden, sodass die Selbststeuerung der Studierenden auf einem angemessenen Niveau erfolgt. Daher sind Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen der Schwierigkeits- und Komplexitätsgrad sowie die Anforderungen des forschenden Lernens an die Bedarfe der jeweiligen Lerngruppe angepasst werden.

In diesem Beitrag wurde exemplarisch ein Ansatz aufgezeigt, der eine Verzahnung des forschenden Lernens mit der didaktisch-methodischen Konzeptualisierung im Kontext der Fallstudienarbeit erreicht. Das Praxisbeispiel kann dazu dienen, Denkanstöße sowie Inspiration für die Entwicklung weiterer Ansätze zu geben und eine Sensibilität für die Integration von Formaten des forschenden Lernens in hochschulische Lehr-Lernangebote zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

- Bundesassistentenkonferenz (BAK) (1970): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5. Bonn.
- Dubs, R. (1996): Komplexe Lehr-Lern-Arrangements im Wirtschaftsunterricht. – Grundlagen, Gestaltungsprinzipien und Verwendung im Unterricht. In: Beck, K. et al. (Hg.): Berufserziehung im Umbruch – Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim, S. 159-172.
- Fichten, W. (2010): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Eberhardt, U. (Hg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Wiesbaden, S. 127-182.

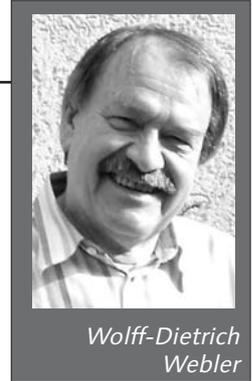
- Hofer, R. (2013): Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 31 (3), S. 310-320.
- Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hg.): Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen. Bielefeld, S. 9-35.
- Huber, L. (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: Das Hochschulwesen, 62 (1), S. 22-29.
- Kaiser, F.-J. (1976): Entscheidungstraining: Die Methoden der Entscheidungsfindung. Fallstudie, Simulation, Planspiel. 2. erw. und verb. Auflage. Bad Heilbrunn.
- Kaiser, F.-J./Brettschneider, V. (2006): Fallstudie. In: Wiechmann, J. (Hg.): 12 Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim, S. 130-142.
- Leenders, M. R./Mauffette-Leenders, L. A./Erskine, J. A. (2001): Writing cases. 4. Auflage. London: Ivey Publishing.
- Mauffette-Leenders, L. A./Erskine, J. A./Leenders, M. R. (2005): Learning with cases. 3. Auflage. London: Ivey Publishing.
- Meinhard, D. B./Pilz, M. (2016): Betriebswirtschaftliche Fallstudien in der Hochschullehre – Lässt sich besseres Lernen belegen? In: Das Hochschulwesen, 64 (1+2), S. 62-66.
- Paul, H. (2013): Fallstudien. In: Beyer, A./Rathje, B. (Hg.): Methodik für Wirtschaftswissenschaftler: Neue Lehr- und Prüfmethode für die Praxis. München, S. 151-166.
- Papenbrock, J./Breselge, S./Joswig, J., /Klein, J./Pilz, M. (2016): Wirtschaftliches Grundverständnis in nicht-ökonomische Studiengänge integrieren – oder: Ökonomie in der Biologie? Ein Beispiel zur fallbasierten Hochschulausbildung von angehenden Biologen/innen. In: Das Hochschulwesen, 64 (1+2), S. 42-47.
- Pilz, M./Krüger, J. (2013): Vernetztes Denken und Entscheidungsfindung im Ökonomieunterricht – Eine Fallstudiensammlung. Haan-Gruiten.
- Pilz, M./Zenner, L. (2018): Using case studies in business education to promote networked thinking: Findings of an intervention study. In: Teaching in Higher Education, 23 (3), pp. 325-342.
- Pilz, M./Hofmeister, C./Faßbender, U./Papenbrock, J. (2020): Entrepreneurship Education für Studierende der Biologie: Didaktisches Design und Befunde. In: Die Hochschullehre, 6 (15), S. 263-278.
- Schaper, N./Reis, O./Wildt, J./Horvath, E./Bender, E. (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Hochschulrektorenkonferenz.
- Speck, K./Wulf, C./Viertel, M./Arnold, D./Ivanova-Chessex, O. (2012): Praxisbezüge im Studium durch „Forschendes Lernen“ – Befunde aus der erziehungswissenschaftlichen Methodenausbildung an der Universität Oldenburg. In: Schubarth, W. et al. (Hg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken!? Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 287-298.
- Wildt, J. (2009): Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. In: Journal Hochschuldidaktik, 20 (2), S. 4-7.

■ **Janine Tögel**, M. Ed., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Universität zu Köln, E-Mail: janine.toegel@uni-koeln.de

■ **Uwe Faßbender**, M. Ed., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Universität zu Köln, E-Mail: uwe.fassbender@uni-koeln.de

■ **Matthias Pilz**, Prof. Dr., Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Universität zu Köln, E-Mail: matthias.pilz@uni-koeln.de

Wolff-Dietrich Webler



Wolff-Dietrich Webler

Anmerkungen zur erklärten „Bildungsferne“ von Familien und ganzen Schichten

Ein essayistischer Zwischenruf zum diffusen Bildungsbegriff

Too often the notion of 'well educated people' is based on the number of years they attended school. However, there are numerous additional or alternative models for learning. Some German authors refer to people with fewer years of formal schooling as 'education remote'. This is incorrect historically speaking: Education is far older than educational systems, and is Euro-centred, (other cultures used different methods to educate). In times of 'lifelong learning' and informal learning opportunities, various models of professional and trades training, and opportunities provided by the internet, this attitude does not match reality. The article further illustrates the deficits of this approach.

Im Alltag (außerhalb der Bildungstheorie) verbreitete Vorstellungen von Bildung sind häufig bedenklich, zumindest aber diffus, indem sie einfach an der Dauer des Schulbesuchs festgemacht werden (s.u.). Aber es gibt zahlreiche zusätzliche oder alternative Lerngelegenheiten. Die Bildungssoziologie geht schon längere Zeit erheblich differenzierter mit sozialer Herkunft und Bildung um, aber in vielen Kontexten ist dies noch nicht angekommen. Der vorliegende Text wendet sich gegen diesen unreflektierten Alltagsgebrauch. Oft ist die Vorstellung auch eurozentristisch (in anderen Kulturen existieren andere Lösungen) und unhistorisch (Bildung ist viel älter als Schulsysteme). Das lässt sich besonders an dem Begriff „bildungsfern“ zeigen. In Zeiten des lebenslangen Lernens und wachsender informaler Lerngelegenheiten sind diese Vorstellungen von der Realität weit entfernt. Dieser Zwischenruf zeigt die Schwäche vieler bisheriger Vorstellungen. Er soll zu einem nachdenklicheren Umgang mit dem Konzept von Bildung beitragen – wenn es nötig erscheint, auch klärende Kontroversen auslösen.

1. Anlass für diesen Zwischenruf – Auslöser: die (angebliche) „Bildungsferne“

In einer Zeit intensiven lebenslangen Lernens kann Bildung außerhalb der Bildungssoziologie und teilweise der Bildungstheorie nicht fast ausschließlich mit schulischem Lernen gleichgesetzt werden. Der Verfasser hatte sich zwar schon früher an dem Begriff und dem dahinterstehenden Konzept gestoßen, aber jetzt wurde der Begriff immer häufiger verwendet: In den Beiträgen, die bei UVW-Zeitschriften eingereicht werden, ist immer wieder von „bildungsfernen Familien“ die Rede (z.B. „Benachteiligung der Kinder und Jugendlichen aus bildungsfernen Familien“). Das ist zwar eine gängige Kurz-

form, sogar wohlmeinend und i.d.R. mit der Forderung nach besserer Förderung der Kinder verbunden, aber unzutreffend und folgenreich. *Unzutreffend*, weil in diesen Alltagszusammenhängen oder Wissenschaftsdisziplinen außerhalb der Bildungsforschung Bildung meistens implizit an Schulbildung gebunden und dort auch noch mit der Dauer der Schulbildung gleichgesetzt wird (vgl. z.B. die Definition des Bundesamts für Statistik, s.u.). *Folgenreich*, weil hier verschiedene denkbare oder von den Autor*innen gedachte Kausalzusammenhänge nur angedeutet werden, sodass viele Assoziationen möglich sind – z.B. diskriminierend (was nicht einmal bewusst zu sein braucht (s.u.)), dass die Relevanz von Bildung von jenen Familien nicht genügend erkannt worden ist und sie ihre Kinder daher nicht genügend gefördert haben oder es bisher dort „nicht gereicht“ hat, in einer weiterführenden Schule oder traditionell in der beruflichen Bildung und am Arbeitsplatz, gegenwärtig aber auch in sonstigen, heute bestehenden Bildungskontexten informaler Art zu bestehen – und natürlich auch, dass Benachteiligungen vorliegen könnten. Aber alles ist möglich – ein gesellschaftskritischer Ansatz in vielen Texten kaum erkennbar.

In dem Aufsatz, der diese Begriffsreflexion ausgelöst hat und der zu begutachten war, kommen die Begriffe immer wieder vor: „eine niedrige Bildungsherkunft“; oder auch „mit geringer Bildungsherkunft...“. Und wieder „bildungsnahe Studienbewerber*innen berichteten im Vergleich zu bildungsfernen Studienbewerber*innen...“. Und vielfältig weiter: „bildungsnahe Studieninteressierte ...“. Und wieder: „mit hoher Bildungsherkunft...“. Und ebenfalls: „bildungsferne bzw. bildungsnahe Studieninteressierte ...“, und schließlich „... bildungsfernen Studieninteressierten ...“. Der Text berichtet über eine empirische Befragung. Da der Begriff

vermutlich nicht wörtlich Teil der Befragung war, könnte er ausgetauscht werden.¹ Eine Möglichkeit zum Austausch deutet der Artikel selbst an: sie bestünde in der dort verwendeten Bezeichnung: „*Studieninteressierte mit niedrigem sozioökonomischen Status*“, die aber soziologisch etwas anderes bezeichnet als Bildungsherkunft. Und selbst im Alltagsgebrauch könnte darin erneut eine Diskriminierung gesehen werden. An ihre Stelle müssten Begriffe treten, in denen hoch und tief, nah und fern als Intensitätsmaß für Bildung nicht vorkommen. (Diesen Adjektiven müssten obendrein Skalierungen zugrunde liegen, die es aber nicht gibt). Im Abstract eines anderen, dem UVW eingereichten Artikels heißt es: „Bildungsnah Studienbewerber*innen berichteten...“. Ein solches Adjektiv, das sich durch den Text hindurchzieht, transportiert einen Bildungsbegriff, der – wie oben ausgeführt – als problematisch zu bezeichnen ist.

2. Ursachen des Problems: anderer Bildungsbegriff/Merkmale

Hinter solchen Formulierungen steht offensichtlich ein Bildungsbegriff, der zu einer Überprüfung herausfordert. Die Frage wird immer wieder gestellt: Was bedeutet Bildung? Vielleicht hilft es in einer überfachlichen Öffentlichkeit, die Antwort nicht in der üblichen (Fach-)Begrifflichkeit, sondern sprachlich anders zu beschreiben. Philosophie und Erziehungswissenschaft formulieren aus einer philosophischen Perspektive, was der Mensch benötigt (auch für das Zusammenleben) und wie er sein sollte. Bildungsprozesse der Schule werden dann daraus abgeleitet – also deduktiv gewonnen. Die Inhalte bestimmen sich nach der Lebensnotwendigkeit oder ihrer Eignung, in der Auseinandersetzung mit ihnen zu wachsen. Alternative Bildungskonzepte im historischen Längsschnitt oder in der Gegenwart, in denen Schulen (noch) keine oder eher randständige Bedeutung haben, werden aus der Lebenserfahrung vorausgehender Generationen oder unmittelbar im Leben gewonnen (also außerhalb formalisierter Bildungseinrichtungen) – bilden sich also induktiv heraus. Die Auswertung von Erfahrungen hat in der Form der Traditionsbildung immer schon mit Weitergabe und Geschichte zu tun, sodass sie sich in allen menschlichen Formen des Zusammenlebens herausbildet. Alle diejenigen erwerben Bildung, die sich mit den Erfordernissen des Lebens auseinandersetzen, sich für die eigene Identität und damit die eigenen (familiären und regionalen) Wurzeln interessieren und Schlüsse für das eigene künftige Verhalten daraus ziehen (und das ihrer Umgebung). Sie reflektieren Erfahrungen, leiten daraus (auf einer oder mehreren Abstraktionsstufen höher) Verhaltensregeln für künftige vergleichbare Situationen ab (was in der Wiederanwendung eine Analyse der jeweiligen Situation auf Ähnlichkeit und Übertragbarkeit hin erfordert). „Bildungsnähe“ und „Bildungsferne“ sind als Begriffe für diese Differenzen untauglich. Menschen in allen Milieus, die dazu nicht imstande sind, gelten als ungebildet.

Ohnehin verschieben sich die Wertigkeiten – auch wieder an Alltagssituationen abgelesen: In einem Bewerbungsratgeber wird geraten, als eigene Stärken Teamfähigkeit, Selbstvertrauen, Belastbarkeit, Toleranz u.ä.

anzuführen, die über kognitive Fähigkeiten weit hinausreichen.

Schulgeschichtlich besteht der entscheidende Unterschied darin, dass Bildungsprozesse (z.B. in handwerklichen oder agrarischen Zusammenhängen), die allein im Alltag des Lebens erfolgen, in Zeitpunkt, Dauer und Umfang von vielen Zufällen und Jahreszeiten abhängen bzw. von jeweils aktuellen, kaum planbaren und damit unregelmäßigen Erfordernissen. Schulunterricht dagegen erlaubt es, die Beteiligten aus diesem Alltagsstrom heraus an einem gesonderten Lernort zu versammeln. Diese „künstlichen“ Bildungsprozesse werden in Zeitpunkt und Umfang curricular und didaktisch planbar, Abläufe für Lernzwecke in ihrer Komplexität reduzierbar und zeitlich unterbrechbar, um sie besser begreiflich zu machen.

In entwickelten Gegenwartsgesellschaften, die in europäischer Tradition stehen, wird ein Teil der Bildung – immer neben anderen Lernorten – häufig an Schulen erworben – richtig. Aber in den gleichen Gesellschaften häufig auch woanders. Und nochmal enger: Schüler*innen, die sich von einem durchschnittlichen Unterricht und dessen Stoff wenig angesprochen fühlen, sitzen geblieben sind oder sogar die Schule verlassen haben, aber den Motor ihres Mopeds frisiert haben, gelten demnach als ungebildet, weil das technische Wissen im klassischen Kanon der Unterrichtsinhalte nicht vorkommt – allenfalls ein paar Grundlagen in der Physik. Ein solches Begriffsverständnis ist offensichtlich untauglich, sein Themenfeld zutreffend zu beschreiben.

3. Geht die Gleichung: Bildung = Schulbildung auf? Gibt es Alternativen?

Die häufige Gleichsetzung von Bildung mit (höherer) Schulbildung ist zwar historisch erklärbar, entspricht aber nicht mehr dem Stand der Bildungsforschung. Wenn Bildung heute noch gleich gesetzt wird mit Schulbildung, verkennt die Begriffsverwendung auch den Zusammenhang mit dem statusstrategischen Kampf des Bildungsbürgertums im Adelsstaat besonders des 18. und 19. Jh., dessen Auswirkungen bis heute reichen. Dieses Bildungsbürgertum wollte seine in einem späten Stadium der ständischen Ordnung erkämpften Privilegien unbedingt auf Schulbildung als Differenz und Statusmerkmal nach oben wie nach unten zurückführen. Diese Gleichsetzung verkennt aber auch die vielfältigen, außerschulischen Lernorte einer von lebenslangem Lernen geprägten Gegenwartsgesellschaft. Und es verkennt die darin enthaltenen bürgerlichen und damit Partialinteressen.

Das statistische Bundesamt löst sich nicht von der Gleichsetzung mit Schulbildung und definiert seit 2013 „bildungsfern“ mit „Schülerinnen und Schüler, deren Eltern maximal über einen Hauptschulabschluss verfü-

¹ In der Regel wird in Befragungen direkt nach der Bildung der Eltern gefragt (Welche Schule hat Ihre Mutter/Ihr Vater besucht? Bzw. welchen Schulabschluss haben Ihre Eltern erworben?). In der Darstellung der Auswertungsergebnisse wird dann häufig bildungsfern und bildungsnah geschrieben, um umständlich lange Formulierungen zu vermeiden wie „Kindern, deren Eltern mindestens eine Realschule besucht haben“. Damit ergibt sich dort eine Differenz zwischen der Datenerhebung und der sprachlich wertenden Darstellung.

gen", und „bildungsnah“ mit „Schülerinnen und Schüler, von denen mindestens ein Elternteil über eine Hochschulreife verfügt“ (Schindler 2013). Solche Definitionen erfolgen häufig ohne geografische und zeitliche Einschränkung und sind unzureichend.² Diese vielfach anzutreffende Einordnung ist – worauf schon hingewiesen wurde – extrem unhistorisch und eurozentristisch, ohne in der Verwendung entsprechend relativiert zu werden. An Schulunterricht teilzunehmen ist lediglich ein Instrument, eine relativ gesicherte Strategie, um Bildung zu erwerben – aber nicht der einzige Weg. Die Quasi-Gleichsetzung mit Schulbildung ist schon sozialhistorisch in mehrfachen Dimensionen falsch. Denn Bildung gab es natürlich längst vor der Einführung von Schulen bzw. gab es in Kulturen, die keine Schulen kannten – oft gruppiert um eine charismatische Person (wie z.B. in der europäischen Antike) oder – im Adel – angeboten von einzelnen Privatlehrern, aber darüber hinaus erworben in vielen Alltagskontexten (s.u.). Der Erwerb von Bildung fand auch später sowohl ohne als auch neben Schulen statt.

Sollte es bei „Naturvölkern“ und frühen Hochkulturen keine Bildung geben (Mayas, Azteken, Inkas...)? Sie war nicht einmal an die Fähigkeit geknüpft, zu lesen und zu schreiben (wie etwa in Alt-Ägypten mit ihren eigenen Schreibern). Manche Hochkulturen der Erde kannten keine Schulen. Sollte ihren Mitgliedern Bildung abgesprochen werden? Das wäre selbst schon ein Beweis mangelnder Bildung.

Beiträgen in unserer Zeitschrift liegt häufig ein weites Begriffsverständnis zugrunde. In dem Aufsatz über die zweite Hälfte des Bildungsauftrags von Hochschulen – neben der employability die citizenship (Webler 2017, S. 14ff.) – wird auf Saul B. Robinsohn Bezug genommen, ab 1959 Direktor des UNESCO-Instituts für Pädagogik in Hamburg und ab 1964 Gründungsdirektor des *Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung* in Berlin. Er definierte Bildung in einer der knappsten Formeln: „Bildung ... ist die Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ (Robinsohn 1969, S. 13). In der „Ausstattung zum Verhalten“ steckt ein dauerhaft verfügbares Verhaltensinventar an Handlungsmustern, das aktiv angeeignet und aktiv gelebt werden sowie durch Wissen, Werte, Einstellungen, Haltungen selbst kontrolliert und gelenkt werden kann. „Welt“ heißt auch jeweils *milieuspezifisch* die (engere) Welt, in der das Individuum lebt. Ihr Horizont erweitert sich allerdings durch Begegnungen mit Ausländern, eigene Fernreisen und die Globalisierung der Lebenskontexte. Bildung bezeichnet einen *ständigen Prozess des Erwerbs*, aber auch die Bezeichnung *eines bis dahin erreichten Zustands*. Bildung wird im obigen Sinne ständig in allen Lebenslagen erworben. Und deren Erwerb kann in Familien, Clans, Stämmen im Alltagsleben ebenso, wie in förmlichen Bildungsveranstaltungen stattfinden.

Vorstellungen, dass Bildung vor allem (oder fast ausschließlich) in der Schule „vermittelt werden“ könne, übersehen, dass damit das in Mitteleuropa bildungshistorisch einflussreichste Konzept verfehlt wird: Die Bildungsvorstellung Wilhelm von Humboldts, der im Gegensatz zum Konzept von „education“ als (maßgebliche) Einwirkung von außen auf die zu Erziehenden stattdes-

sen als elementaren Bestandteil von Bildung die Selbstbildung verstanden hat. Und diese Form der Bildung ist nicht an Schule gebunden. Auch die traditionellen Bildungsreisen – von Adeligen, Söhnen des Bürgertums bis zu den Reisen der Handwerksburschen als Teil ihrer Ausbildung³ – haben keine Verbindung zur Schule, ebenso wenig wie heute die Reisen der Abiturient*innen, die erstmalig genug haben von 12 oder 13 Jahren Schule. Außerdem trägt berufliche Erfahrung dazu bei, wenn sie verarbeitet wird – unabhängig von der Zahl der vorausgegangenen Schuljahre.

Dabei geht es überall darum, methodische und motivationale Voraussetzungen zu erwerben, die es ermöglichen, die eigene Welt zu erschließen, Werte zu entwickeln, reflektierte Regeln des Zusammenlebens zu entwickeln usw.

Es gibt institutionell gesicherte Wege über alle Bildungseinrichtungen hinweg von der Kinderkrippe bis zu Studium und Weiterbildung, aber auch viele informelle Lebenslagen, in denen Erfahrungen gesammelt und durch nachdenkliche Verarbeitung zu Bildung werden können. Für allgemeine Bildung wird hier eine Position vertreten, die auch bei Tenorth (2013, S. 2) zu finden ist, nämlich jeweilige Antworten zu finden auf die Frage: „... welche Kompetenzen jeder Heranwachsende in unserer Gesellschaft erwerben muss, um selbstbestimmt an Politik und Gesellschaft, Kultur und Ökonomie teilnehmen und seinen Lebenslauf als Lernprozess gestalten zu können“. Solche Kompetenzen umfassen kognitive Fähigkeiten, die sich im Fächerkanon der Schulen wiederfinden (Sprachen, Gesellschaftswissenschaften, Mathematik, Naturwissenschaften)“ aber wiederum nicht nur dort „sowie „ästhetisch-expressive Kompetenzen im Umgang mit uns selbst, mit unserem Körper und in einer künstlerisch-musischen Praxis, normative Erwartungen, die sich historisch und politisch stellen, durch den Wertekanon unserer Gesellschaft und Kultur, um tolerant gegenüber anderen Kulturen, politisch urteilsfähig und in Anerkennung der Gesetze zu handeln, bereit, sich selbst zu engagieren“ (ebd.). Allerdings ist auch dieses Verständnis noch eng an die bürgerliche Lebenswelt mit ihren Inhalten geknüpft. Bildung ist aber nicht selbstverständlich bürgerlich.

Insofern ist auch hier mit dem Bezug auf Unterrichtsfächer eine implizite Gleichsetzung von Bildung mit Prozessen im höheren Schulwesen (und noch dazu Beschränkung darauf) vorhanden.

Umgekehrt hat das BVerfG in einem Urteil von 2006 (ausgerechnet zugunsten der Schulpflicht) ausgelöst durch die Klage von Eltern in Hessen, „die unter Berufung auf Religionsfreiheit, Elternrecht und den besonderen Schutz der Familie den Besuch der öffentlichen Schule für ihre Kinder verweigert hatten“, quasi nebenbei moderne Bildungsinhalte beschrieben:⁴ „Die allge-

² Vor dem 1. Weltkrieg haben 0,5% eines Geburtsjahrgangs studiert. Waren dann 99,5% des Geburtsjahrgangs „bildungsfern“?

³ „Höhere Töchter“ absolvierten solche Bildungsreisen eher selten – z.T. wegen der Gefahren auf diesen Reisen mit der Kutsche, z.T. weil die Bildungsvorstellungen für Frauen andere waren.

⁴ Entnommen dem Artikel von Heinz-Elmar Tenorth 2014: Kurze Geschichte der allgemeinen Schulpflicht. In: Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/185878/geschichte-der-allgemeinen-schulpflicht>

meine Schulpflicht“, so zunächst das bekannte Argument, „dient (...) der Durchsetzung des staatlichen Erziehungsauftrags. Dieser Auftrag richtet sich (...) auch auf die Heranbildung verantwortlicher Staatsbürger“. Das Bundesverfassungsgericht nimmt – schultheoretisch plausibel – an, dass dafür Schulen „effektiver“ seien, weil hier „Kontakte mit der Gesellschaft und den in ihr vertretenen unterschiedlichen Auffassungen nicht nur gelegentlich stattfinden, sondern Teil einer mit dem regelmäßigen Schulbesuch verbundenen Alltagserfahrung sind“.⁵ Hinzu kommt heute aber: „Die Allgemeinheit hat ein berechtigtes Interesse daran, der Entstehung von religiös oder weltanschaulich motivierten ‚Parallelgesellschaften‘ entgegenzuwirken und Minderheiten zu integrieren. Integration setzt dabei nicht nur voraus, dass die Mehrheit der Bevölkerung religiöse oder weltanschauliche Minderheiten nicht ausgrenzt; sie verlangt auch, dass diese sich selbst nicht abgrenzen und sich einem Dialog mit Andersdenkenden und -gläubigen nicht verschließen (...). Dies im Sinne gelebter Toleranz einzuüben und zu praktizieren, ist eine wichtige Aufgabe der öffentlichen Schule“ (Tenorth 2014). Deshalb sei „die mit dem Besuch der Schule verbundene Konfrontation ihrer Kinder mit den Auffassungen und Wertvorstellungen einer überwiegend säkular geprägten pluralistischen Gesellschaft trotz des Widerspruchs zu ihren eigenen religiösen Überzeugungen grundsätzlich zuzumuten“. Mit dieser Begründung ist zwar nicht die Privatschule, aber doch das Homeschooling ausgeschlossen – schrieb Tenorth (2014).

Auch diese durch das BVerfG hervorgehobenen Ziele zu verfolgen ist genau genommen nicht schulabhängig, aber dort erfahrungsgemäß konzentrierter zu verfolgen. Und doch begegnen Kinder in Wohnvierteln der ärmeren Bevölkerung eher dem breiten Spektrum von Kindern vielfältiger ethnischer Herkunft als die Kinder in den Vierteln wohlhabender Eltern – eine Segregation, die vor allem über Mietpreise (also Wohlstand) hergestellt wird und dem Ziel des gesellschaftlichen Zusammenhalts vielfach diametral widerspricht.

Auch wenn über Wissensfragen bzw. deren Beantwortung als angeblicher Indikator von Bildung gespottet wird, bestehen sogar manche Intelligenztests aus solchen Fragen („Wo steht der Eiffelturm?“), die nach dem heutigen Stand der Kognitionsforschung gerade mal die erste von 6 Anspruchsebenen von Denkoperationen erfüllen: Die Wiedergabe auswendig gelerntes Wissens, das auf dieser Ebene 1 noch nicht einmal verstanden sein muss. Wenn „Reflektionsfähigkeit“ als wesentlicher Bestandteil von Bildung betont wird, also Denkfähigkeit bzw. Nachdenklichkeit, dann führt dies zu den Ansätzen der Kognitionspsychologie und bietet ein alternatives Verständnis des Zugangs zu Bildung. Dort werden 6 Ebenen von Denkoperationen unterschieden, wobei die Ebenen 5+6 erreicht werden müssen, um das heutige Verständnis von Bildung erreichen zu können.⁶ An Dimensionen werden unterschieden: 1. Wissen (remember), 2. verstehen (understand), 3. anwenden (apply), 4. analysieren (analyze), 5. evaluieren (beurteilen, bewerten = evaluate), 6. erschaffen (create) (Anderson/Krathwohl 2001 (näheres siehe Anlage).

4. Historische Wurzeln des Konflikts: Bürgerliche Bildung – ohne Bildungsgeschichte und Adelsinteressen nicht verständlich

Gegenüber „bildungsfern“ könnte begriffskritisch eingewandt werden, dass hier – historisch betrachtet – ein statusstrategischer Begriff des Bildungsbürgertums unkommentiert (vielleicht sogar unreflektiert?) als Begriffsvariante verwendet wird, der alle anderen Formen milieu-angemessener Bildung und der Prozesse zum Erwerb jener Bildung als Fehlen von Bildung abwertet, denn es ist kein allgemeingültiger, sondern spezifisch bürgerliche Interessen spiegelnder Begriff. „Statusstrategisch“ kann die Situation vor allem in bildungshistorischer Perspektive genannt werden.

Bis weit in das 18. Jh. hinein galt im adeligen Ständestaat allein die adelige Geburt als Voraussetzung für den Zugang zu staatlichen Spitzenämtern. Zwar begründete die Herkunft (adelige Geburt) noch bis zur Revolution von 1918 Ansprüche auf staatliche Ämter. Das allein reichte aber längst nicht mehr aus. Seit dem verstärkten Aufkommen des modernen Verwaltungsstaates mit seiner Steigerung der Prosperität und damit des Steueraufkommens als Anreiz war für leitende Positionen im Staat immer mehr spezifisches Wissen und Können gefordert, das sich in förmlichen Bildungsprozessen, in schulischen Unterrichtsprozessen und im Hochschulstudium erwerben ließ. Das war die Chance (bildungs-)bürgerlicher Emanzipation. Die „Camerawissenschaften“, später „Staatswissenschaften“ entstanden, die Vorläufer der Volkswirtschaftslehre und Soziologie (die Betriebswirtschaftslehre kam erst wesentlich später dazu). Der Adel bestand zwar weiter auf seinen Geburtsansprüchen auf hohe Staatsämter, konnte aber eine systematische Vorbereitung darauf nicht mehr vermeiden. Der adelige Nachwuchs „bezog zwar eine Universität“, weigerte sich aber, examina abzulegen, denn damit hätte er das bürgerliche Eignungskriterium für diese Ämter im Qualifikationssystem akzeptiert (Bismarck hat in Göttingen studiert, aber sich dieser Logik entsprechend nie einem Examen gestellt).

Das Bürgertum erschloss sich hier Aufstiegsmöglichkeiten. Ein wichtiger Schritt bestand in der Einführung der Schulpflicht (erstes Territorium der Welt: Herzogtum Pfalz-Zweibrücken 1592, andere viele Jahrzehnte später folgend, Beispiel Preußen 1717/1763). Allerdings kämpfte der Adel (noch über die Weimarer Verfassung 1919 hinaus) darum, dass nicht eine „Schulpflicht“, sondern eine „Unterrichtspflicht“ geboten war. Denn der Unterricht fand dort mit Privatlehrern zuhause statt. Die adeligen Kinder sollten nicht mit bürgerlichen Kindern in öffentlichen Schulen gemeinsam unterrichtet werden – schon gar nicht auf der gleichen Bank sitzend (was Jahrhunderte lang eine Rolle spielte).⁷

⁵ BVerfG, 2 BvR 1693/04 vom 31.05.02006, Abs. 16 aa.

⁶ Anderson & Krathwohl haben 2001 eine „Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing“ als leichte Revision der ursprünglichen Taxonomie (1956) von Benjamin Bloom publiziert.

⁷ Es ging nicht nur um Privilegien und Gesundheitsvorsorge für die eigenen Kinder. Zu vermuten ist auch: Dortige evtl. fehlerhafte bzw. mühsame Lernprozesse der späteren Exponenten sollten ihren späteren Untertanen verborgen bleiben.

Um diese bürgerlichen Aufstiegschancen und die neue Exklusivität abzusichern, musste die Abgrenzung nach „unten“ deutlich markiert werden. Das einfachste Mittel war die Bindung an gymnasiale Bildung, die Einführung des Abiturs als „Hochschulreife“ (in Preußen ab 1788), als Voraussetzung der Studienzulassung und damit eines Studiums. Und wieder war es (neben anderen Gegnern) der Adel, der in der Verfolgung seiner Interessen eine Pflicht zur Ablegung des Abiturs für lange Zeit verhinderte:⁸ Das Abitur blieb daraufhin zunächst freiwillig, denn es konnte nur an Gymnasien und nicht im Privatunterricht erworben werden. Es durfte keine verbindliche Studienvoraussetzung werden und den Zugang zu den Staatsämtern nicht weiter erschweren. Die Wirtschaftskraft eines Staates entschied aber mit den erzielbaren Steuereinnahmen auch über die Größe und Ausstattung des Heeres und damit der Macht. Insofern verband sich Bildung im Rahmen bürgerlicher Emanzipation immer enger mit schulischen Bildungs- und Qualifikationsprozessen – und es lag im bürgerlichen Interesse, an dieser engen Bindung von Bildung an gymnasiale Bildung festzuhalten. Sie aber auch heute noch gleichzusetzen, verkennt die vorstehenden gesellschaftspolitischen Zusammenhänge – oder verfolgt sie noch absichtsvoll: Die Auseinandersetzungen um das deutsche Abitur während der Entwicklung des europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und die Rolle des deutschen Philologenverbandes dabei erinnern daran, dass es in diesem Kontext auch heute noch bürgerliche Interessen gibt.

5. Bildungsferne? Fern von welcher Bildung denn? – Ein alternatives Bildungsverständnis

Auch heute noch gilt: Schulbesuch unterstützt zwar Bildungsprozesse. Aber sie finden vielfach auch außerhalb statt und sind daher an formalisierte Bildungsprozesse nicht gebunden. Das gilt umso mehr, je enger die Lerninhalte an Kontextbedingungen und die Erfahrungswelt der bürgerlichen Existenz gebunden sind. Alternative Lernprozesse machen sich dann an Beobachtungen ihrer unmittelbaren Umgebung, Naturbeobachtung, technisch-handwerklichen Vorgängen fest, die in den allgemeinbildenden Schulen nur geringen Unterrichtsstoff darstellen. Hier ist daran zu erinnern, dass die steigende Trennung von Wohnen und Arbeit (z.B. in der Industrialisierung bei der Zunahme der Fabrikarbeit) das Lernen in und durch die Lebenswelt der Eltern erschwert hat. Auch ist daran zu erinnern, dass bei den Untersuchungen über die soziale Selektivität des deutschen Schulsystems festgestellt wurde, dass sich Kinder, die anderen als den bürgerlichen Milieus entstammen, kaum mit Lerninhalten ihrer eigenen Lebenswelt konfrontiert sehen – im Unterschied zu ihren „bürgerlichen“ Mitschüler*innen.

Natürlich hat jede Ansammlung von Menschen von Dauer ein Interesse daran, zwischen den Generationen das das Überleben sichernde Wissen und Verhalten weiter zu geben. Und selbst wenn die Bedeutung von Bildung nur auf die deutsche bzw. mitteleuropäische Gesellschaft der Gegenwart bezogen wird und keine Parallelgesellschaften bestehen sollen (vgl. BVerfG, s.o.), gibt

es in einer pluralen Gesellschaft zahlreiche Ausprägungen, die nur vom Rahmen des GG zusammengehalten werden. Sie werden erklärtermaßen in den Schulen allenfalls in Ansätzen abgebildet. Also gibt es zahlreiche Wirklichkeiten, in denen gelebt wird und die gleichzeitig Lernwelten darstellen. In den Gleichsetzungen der Bildung mit Schule wird nur der staatlich genormte Teil abgebildet, und der ist tendenziell ein Abbild des Bildungsbürgertums. Die gelebten Wirklichkeiten der anderen Teile der Gesellschaft fehlen.

Der Begriff „bildungsfern“ hat es sogar inzwischen zu einem Wikipedia-Artikel gebracht. Aber auch jene Autor*innen kommen über ein Bildungsverständnis nicht hinaus, das allein auf Schulbesuch beruht. Hier wird sogar noch eine Gruppe mit Lernschwierigkeiten eingeführt, die der Gefahr der Bildungsferne ausgesetzt sei (die sich aber gegen die Verwendung des Begriffs Behinderung wehre). Damit kommt noch eine weitere Problemdimension dazu.⁹

Dem Bildungsbegriff sehr nahe verwandt ist „Weisheit“, auch noch „Klugheit“. Mit diesen beiden Begriffen wird kein Schulbesuch assoziiert (als Beispiel: weise Äußerungen erfahrener Indianerhäuptlinge). Die deutsche Sprache kennt den hochgradig respektierenden Begriff der *Herzensbildung*, die nicht auf Wissen, sondern auf Persönlichkeitswerte wie Mitgefühl, Zuwendung, auch Solidarität usw. verweist... Auch hier handelt es sich um eine Bildung, die nicht an Schulen erworben wird. Und den Begriff des *Privatgelehrten*, eines Experten, der seine Expertise nicht in einem förmlichen Studium erworben hat, sondern eher über ein Hobby, also einer Neugier und deren systematischer Vertiefung, indem ständig neuen Fragestellungen nachgegangen wird – dem Ideal eines Studiums, aber ohne Hochschule. Diese Formen umfassender Bildungsprozesse werden jetzt mit der freien Zugänglichkeit von Wissen und von freien Bildungsangeboten im Internet deutlich zunehmen. Kontrollen und Korrekturen der Ergebnisse von Lernprozessen übernehmen dort dann die Peers – wie in der Wissenschaft auch.

Mit diesem Exkurs wird wohl verständlich, warum die Begriffe „bildungsnahe“ und „bildungsfern“ in ihrer Konnotation in vielen Texten ersetzt werden müssen.

6. Fazit

Wenn der Bildungsbegriff stärker geerdet wird und sein schichtspezifisches Herkunftsverständnis öffnet, kann er sozial einigen und nicht auch noch (dem Kern von Bildung widersprechend) sozial trennen. Also: Es gibt eine vom jeweiligen sozialen Kontext abhängige Bildung, die in den unterschiedlichsten Umgebungen (Lernorten) erworben wird, um – milieuspezifisch – den dort jeweils lebensentscheidenden Anforderungen gewachsen zu sein. Aus dieser Situation heraus werden kontexttypische Anforderungen herausgegriffen und in schulförmigen Lernprozessen angeeignet. Die Gleichsetzung von Bildung mit Schulsozialisation und Schulkenntnissen

⁸ Erst ab 1819 (auch als Folge der Karlsbader Beschlüsse) wurde schrittweise eine Verpflichtung eingeführt – mit zahlreichen Lücken.

⁹ <https://de.wikipedia.org/wiki/Bildungsferne>

steht selbst (auch unbeabsichtigt) in diesem statusstrategischen Kontext und ist unzutreffend.

Als ganze Kategorie „bildungsferne Familien“, ja die Existenz ganzer „bildungsferner Schichten“ zu behaupten, verrät einen unreflektierten Gebrauch des Bildungsbegriffs. Jemanden als „bildungsfern“ einzuordnen, würde sich eher für eine (wenn auch pauschale) Zuordnung von Individuen eignen. Auf einzelne Personen bezogen – gleich welcher Herkunft – bezeichnet die Sprache sie dann jedoch als „ungebildet“ – gleichgültig, welche formalen Bildungswege diese Person schon absolviert hat – und vor allem mit welchem Bildungserfolg.

Literaturhinweise

- Anderson, L. W./Krathwohl, D. W. (eds.) (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
- Meyer, M. A./Meyer, H. (2007): Wolfgang Klafki: Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Weinheim/Basel.
- Robinson, S. B. (1969): Bildungsreform als Reform des Curriculum. Neuwied/Berlin.
- Schindler, S. (2013): Öffnungsprozesse im Sekundarschulbereich und die Entwicklung von Bildungsungleichheit. In: Wirtschaft und Statistik, 2, S. 149-158. (PDF) https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MC/RFFileNodeServlet/DEAusgabe_derivate_00000146/1010200131024.pdf
- Tenorth, H.-E. (2014): Kurze Geschichte der allgemeinen Schulpflicht. In: Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/185878/geschichte-der-allgemeinen-schulpflicht>
- Tenorth, H.-E. (2013): Bildung – Zwischen Ideal und Wirklichkeit. In: Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/146201/bildungsideale>
- Webler, W.-D. (2017): Persönlichkeitsentwicklung – ja. Aber Politische Bildung (für die Citizenship) in jedem Fachstudium? Wie kann sie in allen Fächern eingelöst werden? In: Das Hochschulwesen, 65 (1+2), S. 14ff.

Links

- Die philosophische Seite des Bildungsbegriffs vertiefend:
<https://bildungsoziologieungleichheit.wordpress.com/2015/08/22/beitrag-haus-und-auto/>
<https://www.buergergesellschaft.de/praxishilfen/sozialraumorientierte-interkulturelle-arbeit/die-zugrunde-liegende-forschung/der-begriff-der-bildungsferne/>

Anlage

Dazu kann erklärt werden:

1. Wissen ist die Fähigkeit, im Gedächtnis gespeicherte Fakten, Begriffe, Gesetze, Methoden, Prinzipien usw. ohne weitere Bearbeitung wiederzugeben. Beispiel: Wodurch unterscheidet sich ein Natriumion von einem Natriumatom? Der Bildungsrat fügt hinzu: Reproduktion (= Kennen): die gedächtnismäßige Wiedergabe des Gelernten (Inhaltsbereich: z.B. Einzelheiten, Fakten, Paragraphen, Formeln).

Kognitive Operationen: anführen, angeben, aufführen, aufsagen, aufzählen, benennen, berichten, bezeichnen, darstellen, erfassen, nennen, kennzeichnen, wiedergeben.

2. Verstehen ist die Fähigkeit, Informationen von einer Form in eine andere zu übertragen (z.B. sprachliche in mathematische, vice versa), Sachverhalte zu erklären, zu interpretieren, Entwicklungen vorherzusagen usw. Beispiel: Erläutern Sie bitte den Begriff „Nullsummenspiel“!

Der Bildungsrat fügt hinzu: Reorganisation (= Verstehen): die selbständige Verarbeitung und Anordnung des Gelernten (Inhaltsbereich: z.B. Begriffe, Regeln).

Kognitive Operationen: abgrenzen, beschreiben, bestimmen, deuten, definieren, einordnen, erklären, erläutern, gegenüberstellen, identifizieren, interpretieren, klassifizieren, unterscheiden, vergleichen, zuordnen, systematisieren.

3. Anwenden ist die Fähigkeit, Wissen, Erfahrungen und Fertigkeiten in neuen Situationen in neuartiger Form anzuwenden.

Beispiel: Wenn die Eruption eines Geysirs beginnt, fließt zunächst heißes Wasser über den Krater, und danach folgt ein Dampfaustausch, gemischt mit heißem Wasser. Warum unterstützt das erste Ausfließen von heißem Wasser die Dampfproduktion? Der Bildungsrat fügt hinzu: Transfer (= Anwenden): die Übertragung auf neue ähnliche Aufgaben (Inhaltsbereich: z.B. Modelle, Methoden, Gesetze). Kognitive Operationen: anfertigen, ausführen, auswerten, bedienen, benutzen, berechnen, bilden, durchführen, gestalten, handhaben, testen, umsetzen, verwenden, zusammenstellen, überprüfen.

4. Analysieren ist die Fähigkeit, Informationen in Teile zu zerlegen.

Beispiel: Das Konjunkturpaket der Bundesregierung soll die Wirtschaft fördern. Welche Teilwirkungen schreiben Sie den Bestandteilen zu, die gemeinsam die Gesamtwirkung erzielen sollen? Als Verben können hinzugefügt werden: Zerlegen, gliedern, strukturieren, aufteilen, Ursache/Wirkungszusammenhänge (Kausalketten) diagnostizieren, Bestandteile eines größeren Ganzen erkennen.

5. Beurteilen/Bewerten (evaluieren) ist die Fähigkeit, qualitative oder quantitative Urteile abzugeben, zu konstruktiver Kritik.

Beispiel: Wie beurteilen Sie folgende Maßnahmen zur Senkung der Arbeitslosenzahl: ...? In Anlehnung an den Bildungsrat könnte hier hinzugefügt werden: die kritische Bewertung des Gelernten sowie das Finden neuer Lösungsansätze (Inhaltsbereich: z.B. Theorien). Kognitive Operationen: ableiten, abschätzen, abwägen, analysieren, begründen, entscheiden, folgern, kommentieren, zergliedern.

6. Erschaffen kann die Fähigkeit bedeuten, Informationen in einer Synthese aus anderen Informationen zusammenzubauen, aber auch etwas gänzlich Neues zu entwickeln, ein Problem zu lösen. Beispiel: Entwickeln Sie einen Plan für die Lösung des folgenden Problems ... Als Verben lassen sich hier assoziieren: entwickeln, konzipieren, konstruieren, planen, erfinden (Nachweis Bildungsrat).

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

Vorstellung der neuen Mitglieder im Herausgeberkreis des HSW

Verlag und bisherige Herausgeber*innen begrüßen in dieser Ausgabe *Sabine Buchholz, Annette Fugmann-Heesing, Sabine Koch, Antje Mansbrügge und Beate Schücking* als neue Mitglieder in ihrem Kreis sehr herzlich. Dieses Mal sind also fünf Mitglieder fast gleichzeitig dazu gekommen. In der Einführung des geschäftsführenden Herausgebers zu dieser Ausgabe hatte er schon auf den Generationswechsel in der Herausgabe unserer Zeitschrift hingewiesen. Mit diesem Personenkreis ist es wieder gelungen, besonders kompetente Mitglieder für die Gestaltung der Zeitschrift zu gewinnen. Da Details und Zusammenhänge meist nur wenig bekannt werden, pflegt der Verlag die Herausgeber*innen seiner Zeitschriften ausführlicher vorzustellen, um deren besondere Übersicht (über einen engeren fachlichen Zusammenhang hinaus) bei der Beurteilung der eingereichten Artikel zu unterstreichen. Deren bemerkenswerte Lebensläufe haben auch den Verleger bei seiner Suche nach Fortführung der Zeitschrift zu ihrer Einladung veranlasst. Die Lebensläufe sind sogar geeignet, dem Nachwuchs – besonders Frauen – als alternative Orientierungsmuster zu dienen.

Sabine Buchholz, Prof. Dr. rer. pol., ist seit 2018 Inhaberin der W 3-Professur für Quantitative Lebensverlaufssoziologie an der Leibniz Universität Hannover und Leiterin der Abteilung „Bildungsverläufe und Beschäftigung“ am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Hannover. Sie hat ursprünglich Soziologie und Sozialpsychologie an der Universität Bielefeld studiert. Früh schon zog es sie in die Forschung.



Sabine Buchholz

Und gleich das erste (VW-)Projekt, an dem sie noch als studentische Hilfskraft teilnahm, wies in die Richtung ihres heutigen Hauptgebietes: Vergleichende Untersuchung männlicher und weiblicher Karriereverläufe in Deutschland. Sie ging dann an die Universität Bamberg, wo sie promovierte, sich habilitierte und bis zu ihrer Berufung nach Hannover forschte und lehrte. Dabei wurde sie zwei Jahre hintereinander mit dem Preis für exzellente Lehre der Fakultät für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften ausgezeichnet. Das Feld ihrer wissenschaftlichen Leidenschaft bildet sich ab in dem Focus eines Projekts, den sie beschreibt als: International vergleichende Analyse der Beschäftigungsflexibilisierung von jungen und älteren Menschen in modernen Gesellschaften, längsschnittliche Analyse von Arbeitsmarkteintritts- und Arbeitsmarktaustrittsprozessen in Ost- und Westdeutschland, Konzeption und Umsetzung des international vergleichenden Forschungsdesigns. Ein Projekt reihte sich an das andere oder lief schon parallel und die Ergebnisse führten zu zahlreichen Vortragseinladungen und zu einer ganz ungewöhnlichen Zahl von Publikatio-

nen, national und international als Buch oder in referierten Zeitschriften. Aus ihrem Werk spricht ein starkes Interesse an (vor allem auch) ungewöhnlichen Lebensläufen – oder allgemeiner: an Menschen. Und sie ist im besten Sinne neugierig und möchte lernen, obwohl sie selbst schon so viel Erfahrung gesammelt hat. Dieser Leidenschaft konnte sie auch an anderer Stelle nachgehen: Sie gehörte – meist als Vorsitzende – ungewöhnlich zahlreichen Berufungskommissionen an und konnte sich dort mit Lebensläufen und Lebensbildern der Bewerber*innen auseinandersetzen. Sie gehört seit 2018 zur Autorengruppe des Nationalen Bildungsberichts, wurde im gleichen Jahr Fellow des Leibniz Center for Science and Society (LCSS) der Leibniz Universität Hannover und 2019 LIfBi Research Affiliate am Leibniz Institut für Bildungsverläufe. Die Mitgliedschaft im Beirat der Zeitschrift für Bildungsforschung und Mitgliedschaft im Beirat des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) sorgen dafür, dass sie weiter rastlos tätig sein kann.

Ihre wissenschaftlichen Interessensgebiete reichen von Hochschul- und Wissenschaftsforschung über internationale vergleichende Sozialstrukturanalyse, soziale Mobilitäts-, Lebensverlaufs- und Arbeitsmarktforschung von der Jugend bis zu Verrentung und Ruhestand, geschlechtsspezifische Erwerbsverläufe und Familienprozesse, den Vergleich von Wohlfahrtsstaaten, Arbeitsmarktregimen und Bildungssystemen bis zu Quantitativen Forschungsmethoden (insbes. längsschnittliche und ereignisanalytische Methoden).

Annette Fugmann-Heesing, Dr. jur., ist einen ganz anderen Weg gegangen. Nicht die Erkenntnis-suche in der Wissenschaft, sondern die praktische Politik hat ihr berufliches Leben bestimmt – zunächst in der Finanz- und später in der Wissenschaftspolitik. Sie hat in den 70er Jahren als Stipendiatin der Studienstiftung des deutschen Volkes Rechtswissenschaft an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und in dem Modellversuch zur einstufigen Ju-



Annette Fugmann-Heesing

ristenausbildung an der Universität Bielefeld studiert und wurde nach dem Zweiten Staatsexamen wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl von Prof. Dr. Dieter Grimm (Universität Bielefeld). Mit einer rechtsvergleichenden Arbeit zu den Möglichkeiten der Beeinflussung der Stadtentwicklung durch verkehrs- und planungsrechtliche Instrumente promovierte sie in Bielefeld bei Prof. Dr. Udo Steiner und ging anschließend in die berufliche Praxis: Sie war Regierungsrätin beim Regierungspräsidenten in Detmold und in der Staatskanzlei in Düsseldorf beim damaligen Ministerpräsidenten und späteren Bundespräsidenten Johannes Rau, wurde dann in das Amt der Stadtkämmerin in Herford gewählt und übernahm zeitweise in Personalunion die Aufgaben der

Geschäftsführerin der Stadtwerke Herford. Sie stieß in der Stadtverwaltung neue, dezernatsübergreifende Planungsprozesse an und setzte erste, damals noch wenig praktizierte Verfahren der Budgetierung im kommunalen Haushaltswesen um. Nach diesen Erfahrungen auf der Kommunal-, Regional- und Landesebene in Nordrhein-Westfalen wechselte sie Anfang der 90er Jahre nach Hessen: Als Finanzministerin in der SPD-geführten rot-grünen Landesregierung arbeitete sie eng mit dem späteren Bundesfinanzminister und damaligen Ministerpräsidenten Hans Eichel zusammen. Die Finanzierung der deutschen Einheit, der Bau des zweiten Terminals am Frankfurter Flughafen und die Neustrukturierung der hessischen Bauverwaltung waren bestimmende Themen ihrer Amtszeit. Danach ging sie für drei Semester zurück an die Universität Bielefeld und vertrat dort einen öffentlich-rechtlichen Lehrstuhl. Aber es zog sie schon bald wieder zurück in die Politik. In der zweiten Hälfte der 90er Jahre gestaltete sie als Finanzsenatorin und Bürgermeisterin in Berlin das Zusammenwachsen der ehemals geteilten Stadt entscheidend mit. So hat sie u.a. die Sanierung des öffentlichen Haushalts, die Neustrukturierung und zum Teil auch Privatisierung öffentlicher Unternehmen und die Schaffung verlässlicher finanzieller Rahmenbedingungen für die Hochschulen vorgegeben. Nach dem Ausscheiden aus dem Senat blieb sie Mitglied des Abgeordnetenhauses, war Mitglied im Kulturausschuss und leitete elf Jahre den Ausschuss für Wissenschaft und Forschung. Beruflich hat sie in dieser Zeit ihr besonderes Engagement für die Optimierung öffentlicher Leistungen als Gründungs-Geschäftsführerin der g.e.b.b., einer Gesellschaft zur Neustrukturierung der Serviceleistungen für die Bundeswehr, und später als freiberufliche Unternehmensberaterin bewiesen.

Sie war Mitglied in diversen Aufsichtsräten (u.a. Messe Frankfurt, Frankfurter Flughafen, PreussenElektra, Bankgesellschaft Berlin, Landesbank Berlin, Berliner Flughafengesellschaft, Messe Berlin) und ist aktuell noch Mitglied des Aufsichtsrats der RAG Aktiengesellschaft, der LWS und der Bürgermeister-Reuter-Stiftung, des Verwaltungsrats der DKL B und DKL B Stiftung. Als Mitglied des Vorstandes des Managerkreises der Friedrich-Ebert-Stiftung setzt sie sich für eine stärkere Beachtung wirtschaftsrelevanter Themen im politischen Diskurs ein. Ehrenamtlich engagiert sie sich in der EKBO (Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-Obere Lausitz), als Mitglied in Kuratorien und Vorständen von Kultur-, Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen. Mit ihren tiefgehenden Erfahrungen in politischer Gestaltung und in Konflikten und den spezifischen Erfahrungen als Vorsitzende des Wissenschaftsausschusses des Berliner Abgeordnetenhauses wurde sie auf Initiative des damaligen Rektors der Universität Bielefeld, Dieter Timmermann, zunächst in das Kuratorium und später in den dortigen Hochschulrat eingeladen. Seit dreizehn Jahren ist sie dessen Vorsitzende und seit einigen Jahren auch Sprecherin der Vorsitzenden der NRW-Hochschulräte der Universitäten.

Derart umfangreiche Einsichten und Erfahrungen mit praktischer Politik möchte sie systematischer weitergeben: Annette Fugmann-Heesing lebt heute als Unternehmensberaterin in Berlin und liebt (ursprünglich in Ostwestfalen aufgewachsen mit seinem Meeresklima)

das Kontinentalklima und die Landschaft von Brandenburg. Mit ihrem Eintritt in den Herausgeberkreis des Hochschulwesens stärkt sie die Verbindung von Theorie und Praxis sowie die Analyse und Beurteilung politischer und wirtschaftlicher Verbindungen und Prozesse in den der Zeitschrift zur Publikation angebotenen Artikeln.

Sabine Koch, Mag. art, Msc., ist Leiterin der Abteilung IV/1 für Universitäts- bzw. Hochschulplanung und Raum im österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien. Ein ungewöhnlicher Lebenslauf hat sie dorthin geführt. Es begann mit einer Grundschule (Goethe-Schule) in Buenos Aires/Argentinien und ihre weitere Schullaufbahn mit Abitur folgte in Reutlingen. Nach intensiver, einjähriger Vorbereitung



Sabine Koch

wählte sie 5 Jahre Studium der Malerei an der Akademie der Bildenden Künste in Wien, das sie mit dem Magister artium abschloss. Dann folgten 10 Jahre als freischaffende Künstlerin mit zahlreichen Einzel- und Gruppenausstellungen in Deutschland, Österreich, Italien und der Schweiz. Aber sie musste die Erfahrung fast aller freischaffenden Künstler machen: Ein kontinuierliches Einkommen ist nur sehr schwer zu erzielen. Daher übernahm sie daneben halbtags Sekretariatsarbeiten nacheinander in einer Patentanwaltskanzlei, einer Managementberatung (Wien), dann bei Universitätsprofessoren an der Universität Innsbruck. Hier wurde ihr Interesse an den Aufgaben von Universitäten immer stärker – und sie merkte, wie sehr ihr auch diese Art der Arbeit liegt. Oft wird angenommen, Planung und Organisation gehöre eher nicht zu künstlerischer Tätigkeit. Das übersieht aber die Anforderungen z.B. der Planung und Organisation von Ausstellungen. Sabine Koch wurde Referentin des Vizerektors und schließlich Assistentin des Rektors. Dabei stellte sich der Aufbau und die Leitung des Büros des ersten Rektors nach dem österr. Universitätsgesetz 2002 als besondere Aufgabe, denn der Rektor war nun nicht mehr allein Repräsentant einer traditionellen Hochschule, sondern Leiter einer unternehmerischen Universität. Im Zuge des Rektoratswechsels übernahm sie 3 Jahre lang zusätzlich die interimistische Leitung der Abteilung für Öffentlichkeitsarbeit (11 Personen) und damit einhergehend die Funktion der Pressesprecherin des Rektorats. Insgesamt sammelte sie als Referentin auf der Leitungsebene der Universität in 11 Jahren umfassende Erfahrungen. Dann folgte der Wechsel in das entsprechende Fachministerium als Referentin des Bundesministers für Wissenschaft und Forschung (Wien) für den Bereich Hochschulplan und Universitätsfinanzierung – zentrale Zukunftsbereiche also. Nach 6 Monaten übernahm sie dies schon als ständige Aufgabe, als Referentin für Hochschulplan und Hochschulkoordination. Es folgte ein berufsbegleitendes Masterstudium am Management Center Innsbruck, Abschluss Master of Science in Management (Msc) mit Schwerpunkt Unternehmenskommunikation, sowie ein 4-monatiger Lehr-

gang zum Prozess- und Qualitätsmanagement an der Donau-Universität Krems, bevor ihr 2018 (nach 5,5 Jahren) die Abteilungsleitung übertragen wurde. Hoch interessiert, hoch informiert pflegt sie auch den Austausch in zahlreichen Auslandskontakten.

Antje Mansbrügge, Dr., arbeitet seit 15 Jahren im Stiftungswesen. Sie hat die Wissenschaftsprogramme der Alfred Toepfer Stiftung F.V.S. entwickelt, u.a. 2010 das Programm *Lehreⁿ* als gemeinsamen Austauschort von Akteuren der Lehrentwicklung aus der Hochschullehre, der Hochschulleitung und Hochschulmanagement/didaktik. Das Pilotprogramm hat sie aus der Toepfer Stiftung gemeinsam mit der Joachim Herz Stiftung, der Nordmetall Stiftung und der VolkswagenStiftung 2012 zu *Lehreⁿ – das Bündnis für Hochschullehre* mit dem Ziel ausgebaut, den Austausch über Lehrentwicklung systematisch zu befördern und mit den unterschiedlichen Akteursgruppen ein langfristiges Netzwerk zu etablieren. In den jährlichen fachlichen und überfachlichen Programmen wurden Austauschformate erprobt und mit wissenschaftlicher Begleitforschung weiterentwickelt. Antje Mansbrügge leitete die *Lehreⁿ*-Aktivitäten bis 2020. Seit 2016 war sie Gründungsgeschäftsführerin der Toepfer Stiftung gGmbH und hatte wesentlichen Anteil daran, die Gründung der Stiftung Innovation in der Hochschullehre 2019 nach Hamburg zu holen. Diese hat sie mit aufgebaut und hat heute in deren Leitung das Amt des Vorstands Innovation übernommen. Dessen Aufgabe ist es, die Bereiche „Austausch & Vernetzung“ und „Wissenstransfer“ zu leiten, die Innovationskompetenz der Stiftung und ihre Kooperationen mit wissenschaftsfördernden Akteuren auszugestalten sowie internationale Kontakte aufzubauen. Den Grundstein für diese Stiftung legten die Regierungen von Bund und Ländern. Nach einem wettbewerblichen Interessenbekundungsverfahren wurde die Toepfer Stiftung gGmbH von der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) ausgewählt, um diese Organisation unter ihrem Dach aufzubauen. Eigentlich kam Antje Mansbrügge fachlich aus der Literaturwissenschaft. Sie hat Germanistik und Sprachlehrforschung in Hamburg sowie Angewandte Kulturwissenschaften in Lüneburg studiert und über „Autorkategorie und Gedächtnis. Lektüren zu Libuse Moníková“ (2002) promoviert.

Die nächste Station in der Germanistik und wissenschaftlichen Weiterbildung war eine Tätigkeit als Lehrbeauftragte an der Universität Hamburg, gefolgt von zwei Jahren als DAAD-Lektorin für Literatur, Sprache, Kulturgeschichte an der Ain Shams Universität in Kairo/Ägypten. Da dieser Weg nicht gerade vorgezeichnet erscheint – was mag der Anlass, die Motivation gewesen sein, Lektorin zu werden und dann als Frau an eine Universität nach Kairo zu gehen? Es war die Faszination nicht am alten, sondern am realen modernen Ägypten, der arabischen Megacity, ... die Frage, mit



Antje Mansbrügge

© Foto: David Auserhofer

welchem Verständnis Frauen sich in einer muslimisch geprägten Kultur selbst verstehen, wie der Weltzusammenhang aus einem nordarabischen Blickwinkel aussieht. Da ihr Start direkt vor 9/11 lag, hatte Antje Mansbrügge die Gelegenheit, all das aus dem Wohnort Kairo zu beobachten und mit Studierenden zu diskutieren... wie sie betont, bis heute eine unglaublich wertvolle Perspektive. Da Lektorate immer befristet sind, gab es ein natürliches Ende – und einen Richtungswechsel.

Es folgten viele Jahre Stiftungsarbeit. Auf die Frage, was sie gerade zu diesem Wechsel veranlasst hat: Sie hat der Gestaltungsspielraum interessiert, der entsteht, wenn sich eine nicht sehr große private Stiftung eines Themas annimmt. In der Toepfer Stiftung war es besonders gut möglich, verschiedenste Akteure an einen Tisch zu holen und neue Konstellationen herzustellen. Das hat zum einen damit zu tun, dass die Stiftung mit hoher Wertschätzung gegenüber der Position jedes/jeder Einzelnen agiert, gut vernetzt ist und vergleichsweise „neutrale“ Räume herzustellen vermag, in denen auch unabhängig von üblichen Rollen und Funktionen ein Gespräch möglich wird. Zudem ist das Handlungsrepertoire vielfältig, wenn eine Institution in verschiedenen Feldern – Kultur, Wissenschaft, Bildung, Naturschutz – tätig ist.

Um ihre Erfahrungen wieder in einem sozialen Zusammenhang zur Verfügung zu stellen, folgte sie einer Einladung in den Hochschulrat der Evangelischen Hochschule Rauhes Haus – einer Hochschule, besonders spezialisiert auf Soziale Arbeit und Diakonie. Weiterhin war sie Vorstandsmitglied der gemeinnützigen Initiative Common Purpose Deutschland, einem Leadership-Programm, das Personen standortbezogen aus den unterschiedlichsten Gesellschaftsbereichen zusammenbringt und um den gemeinsamen „common Purpose“ scharf. Auf die Frage, ob es außer diesen Aufgabenfeldern noch besondere Leidenschaften, Interessensgebiete, Hobbies gibt, kommt als Antwort: „Bei all dem kopflastigen Umfeld: Es war und ist mir immer wichtig, Körper und Geist dabei zu haben, in dem dichten Arbeitsalltag versuche ich es mit regelmäßigem Laufen und Meditieren.“

Beate A. Schücking, Prof. Dr. med., ist seit 2011 Rektorin der Universität Leipzig. Sie bringt in dreierlei Hinsicht ein besonderes

Erfahrungs- und Interessenprofil in die Gestaltung des HSW ein. Einerseits ist sie Ärztin mit dem gesundheitswissenschaftlichen Schwerpunkt Maternal Health-Versorgungsforschung; sie hat zudem innerhalb und außerhalb des Hochschulsystems 10 Jahre klinisch gearbeitet. Andererseits hat sie als Professorin sowohl in einer Fachhochschule, als auch in Universitäten gelehrt, neue Studiengänge aufgebaut/ins Bologna-Format transferiert, sie kennt beide Hochschultypen, ihre Kulturen und Selbstverständnisse auch aus der Selbstverwaltung. Dabei hat sie zudem internationale Erfahrungen gesammelt, als Gastprofessorin, und in vergleichender Forschung. Und sie verfügt über intensive Erfahrungen



Beate A. Schücking

in der Leitung von Universitäten – in Leipzig inzwischen seit 10 Jahren. Gerechnet seit dem Studienbeginn ist sie damit 47 Jahre beruflich unterwegs – und auch in konfliktreichen Feldern (Stichworte: Gesundheitswissenschaften mit dem Hintergrund des Spannungsfeldes zwischen curativer/präventiver Medizin; Hochschulentwicklung/-politik; Frauenförderung). Gepaart mit Neugier und Lernbereitschaft im besten Sinne kombinieren sich bei Beate Schücking umfangreiche Erfahrungen und Gestaltungshorizonte zu einem spannenden Lebenslauf.

Nach ihrem Abitur in Bad Hersfeld ging sie mit einem Stipendium der Studienstiftung des Deutschen Volkes zum Studium der Humanmedizin an die Universität Ulm/Donau. Ein USA-Aufenthalt brachte sie 1977 in Kontakt mit Public Health. Ihre Dissertation erstellte sie in einem dreijährigen DFG-Projekt im Rahmen des SFB 112 „Physiology of Cell Systems“ (DFG), ging nach einem Auslandsjahr als Assistentin etrangere im Hopital St. Louis, Universität Paris VII, Frankreich, erhielt nach ihrem Praktischen Jahr 1981 die ärztl. Approbation. Es folgte die Weiterbildung als Assistenzärztin in Geburtshilfe, und Innerer Medizin, Hämatologie, eine Ausbildung zur ärztlichen Psychotherapeutin Fachärztin für Allgemeinmedizin, Psychotherapie Arbeit als Allgemeinmedizinerin in Marburg/Lahn (1985-1989), verbunden mit berufs begleitendem Studium der Philosophie/Medizinethik.

Beate Schückings Motivation, Frauen (nicht nur) akademisch zu unterstützen, wuchs von Jahrzehnt zu Jahrzehnt. Diesen Schwerpunkt initiierte sie auf ihrer ersten Professur (für Medizin im FB Sozialwesen der FH München, 1989), auch als Frauenbeauftragte und Landessprecherin der bayr. Hochschul-Frauenbeauftragten (Ehrenamt), in ihren drittmittelfinanzierten Forschungsprojekten (bspw. Hausgeburten in Bayern), in der AG Frauenforschung in Medizin, Naturwiss. und Technik des MWK Hannover und in einer Gastprofessur „Frauengesundheit“ an der Universität Wien. Sie wechselte auf die Professur Gesundheits- & Krankheitslehre, Psychosoma-

tik im FB 08, Gesundheitswissenschaften der Universität Osnabrück und baute den Forschungsschwerpunkt Maternal & Child Health mit weiteren Drittmittelprojekten und dem DFG-Graduiertenkolleg „Integrative Kompetenzen und Wohlbefinden“, sowie einem COST-EU-Netzwerk „Research4Birth“, inspiriert von einem Forschungsaufenthalt an der Boston University, School of Public Health. Sie hatte in Osnabrück fast alle Aufgaben der akademischen Selbstverwaltung inne (Prädekanin, Dekanin (FB Humanwissenschaften), Prodekanin, Studentendekanin, Vorsitzende der Ethik-Kommission, Senatsmitglied, Hauptamtliche Vizepräsidentin für Forschungs- und Nachwuchsförderung 2005-2009). Dann hatte das Wissenschaftsmanagement so viel Priorität, dass sie sich in Leipzig erfolgreich um das Rektorat bewarb, und als erste Frau im Amt (mit 967 Vorgängern) seit März 2011 in und mit dieser großen, traditionsreichen Universität zu deren Entwicklung beiträgt. Trotz der Herausforderung von Stellenkürzungen gelang es, die Universität Leipzig zu profilieren, diversifizieren, weiter zu internationalisieren, in die Systemakkreditierung zu bringen und insbesondere seit Beginn der Pandemie die Digitalisierung zu dynamisieren. Bundesweit engagiert sie sich für Open Access, insbesondere in den Verhandlungen mit den großen Wissenschaftsverlagen im Projekt DEAL der Allianz der Wissenschaftsorganisationen. Sie beteiligte sich zudem als Mitglied in vier HRK-Arbeitsgruppen, in der Lenkungsgruppe der Max Planck Research Schools, und war von 2011-2014 Vorsitzende der sächs. Landesrektorenkonferenz.

Ihre Amtszeit beträgt jetzt noch rd. ein Jahr, bis zum Frühjahr 2022. Wir freuen uns, dass sie alle diese Erfahrungen jetzt auch in die Zeitschrift Das Hochschulwesen einbringen wird.

In dieser personellen Konstellation können wir das Konzept der Zeitschrift im Untertitel: *Forum für Hochschul-forschung, -praxis und -politik* noch fundierter abbilden als ohnehin schon vorher.

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor.

Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen. Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht – wovon wir natürlich überzeugt sind – dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- Hochschulentwicklung und -politik,
- Ergebnisse der Hochschulforschung,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews, oder im besonders Streitfreudigen Diskussionsforum.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de

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

Auf unserer Website www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2020
Wissenschaftskommunikation

Wolff-Dietrich Webler
Wissenschaftskommunikation -
Ein Überblick

Fo-Gespräch zwischen Matthias
Kleiner und Wolff-Dietrich Webler

Fo-Gespräch zwischen Verena Ahne
und Stefan Thurner

Wilhelm Krull
The Changing Face of Nationalism and
the Future of the European Higher
Education and Research Area

Claudia Kemfert
Learning by doing: der begeisterte
Brückenschlag zwischen
Wissenschaft und Öffentlichkeit

Robert Arlinghaus & Eva-Maria Cyrus
Wissenschaftskommunikation
gewinnbringend gestalten.
Beispiele aus der sozial-ökologischen
Fischereiforschung

Olaf Köller
Schulische Bildungsprozesse in der
Corona-Krise: Erfahrungen aus der
Mitarbeit an der dritten Ad-hoc-
Stellungnahme der Leopoldina

Martin Kowarsch
Beratung für Corona- und
Klimapolitik: Fakten,
Handlungsvorschläge oder gar Ziele?

Thomas König
Wissenschaftliche Politikberatung in
Österreich. Die Erfahrungen mit der
Einrichtung und Durchführung eines
„Future Operations Clearing Board“

HM

Hochschulmanagement

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

HM 1/2021
Befunde der Quantitativen
Wissenschaftsforschung

*Organisations- und
Managementforschung*

*Heinz Ahn, Marcel Clermont
& Julia Langner*
Effizienzmessung in der Hochschule
– Verfahrenseinsatz und
Implikationen für das
Hochschulmanagement

*Matthias Geissler, Sabine Gralka
& Michael Wohlgemuth*
Effizienzmessung im
Hochschulsektor: Ein Vergleich
zitationsbasierter
Output-Indikatoren

*Tetyana Melnychuk, Lukas Galke,
Eva Seidlmayer, Konrad U. Förstner,
Klaus Tochtermann & Carsten
Schultz*
Früherkennung wissenschaftlicher
Konvergenz im
Hochschulmanagement

HM-Gespräch

Quantitative Hochschulforschung –
Impulse für das
Hochschulmanagement?
HM-Gespräch mit Stefan Hornbostel

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1+2/2021
Zweifel und Erfolg im Fokus
von Beratung

Heike Alberts
Erreichbarkeit von
Studienzweifer*innen in Kooperation
mit dem Mentoring-System an der
Universität Duisburg-Essen

Jens Behrmann & Oliver Claves
Erfolgreich zweifeln – das Netzwerk
„Studienzweifel“ in Kassel

Gitte Lindmaier et al.
Studienverlaufsmonitoring:
frühzeitige Beratung und
strukturelle Qualitätsverbesserung

Franziska Schulze-Stocker et al.
Verknüpfung von Studiererfolgs- und
Qualitätsmanagement

Teresa Korsmeier et al.
Prokrastination bei Studierenden
verringern durch Anwendung eines
Ratgebers im Gruppensetting

Alexander Bazhin
Förderung der Lernschlüsselkompe-
tenzen in der Studieneingangsphase

Franziska Lorz & Wiebke Lückert
Statistische Erfassung in der Studien-
beratung – Nur Mittel zum Zweck
oder wichtiges Qualitätsinstrument?!

Maria Worf et al.
Brauchen Hochschulen Beratung für
ihre Studierenden?

Juliane Quiring
Psychologische/psychosoziale Bera-
tung an Hochschulen – eine zentrale
Beratungsstelle oder Berater*innen
direkt an den Fakultäten?

Karin Gavin-Kramer & Rudolf Menne
Zur Geschichte der Studien- und
Studierendenberatung an der
Universität in Frankfurt am Main

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 1/2021

Onboarding-Programme für neu berufene Professor*innen (Vertiefung)

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Wolff-Dietrich Webler

Anmerkungen zur Struktur von Onboarding-Programmen für neu berufene Professor*innen, zu Ursachen des Fernbleibens und zur Förderung der Teilnahmebereitschaft

Beate A. Schücking

Onboarding für Neuberufene an der Universität Leipzig

Dieter Frey, Silke Weisweiler, Mariella Stockkamp, Irmgard Mausz & Lisa Weihrauch

Neuberufen an der LMU München – Vorstellung des Onboarding Prozesses

Christopher Bauer

Onboarding für Professor*innen an der Universität Duisburg-Essen

Annette Mayer & Heike Wieland

Professionell lehren, forschen, führen! Neuberufen@TUB Das Neuberufenen-Programm an der TU Berlin

Personal- und Organisationsforschung

Fred G. Becker

Inplacementprogramme für Neuberufene: Verständnis, Strategietypen, Verantwortliche

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 1/2021

Studiengangsentwicklung und Evaluation

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Irene Bleicher-Rejditsch

Step by step zur Qualitätsverbesserung: Das Studiengangsentwicklungsportal (STEP) als Brücke zwischen Evaluationsergebnissen und Maßnahmenumsetzung

Peter Mall

Qualitative formative Studiengangsevaluation an Musikhochschulen: kreative Optionen für kleinere (künstlerische) Studiengänge?

Peggy Szymenderski

Die Qualitätsanalyse kleiner Studiengänge – Praxiserfahrungen am Beispiel des Dresdners Modells für Qualitätsmanagement in Studium und Lehre

Alexandra Tulla & Maximilian Erwand Wollner

Die Curriculumsevaluierung: Zwischen Evaluation und Programmentwicklung – ein Praxisbeitrag

Qualitätsforschung

René Krempkow

Wie digital kompetent sind Studierende? Ein Konzept und Erhebungsinstrument zur Erfassung digitaler und fächerübergreifender Kompetenzen



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 Hinweisen für Autorinnen und Autoren

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Website: universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon: 0521/ 923 610-12

Fax: 0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld

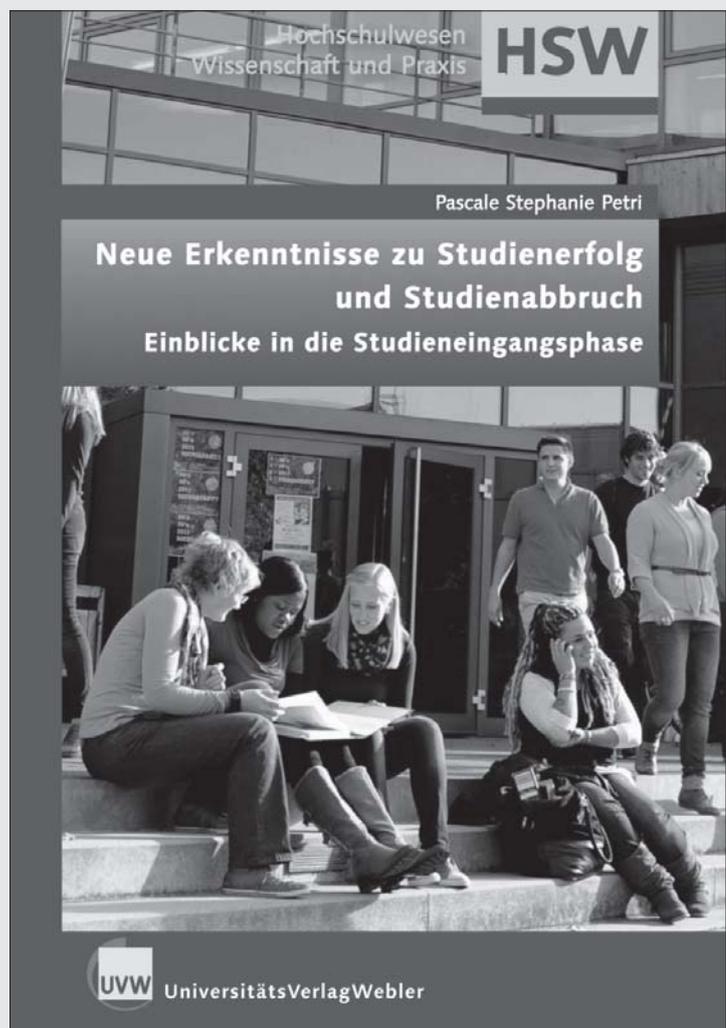
Pascale Stephanie Petri

Neue Erkenntnisse zu Studienerfolg und Studienabbruch Einblicke in die Studieneingangsphase

Die Studieneingangsphase gilt als besonders kritisch: Der Peak der Studienabbruchzahlen findet sich in den ersten beiden Hochschulsemestern. Schon seit langem werden zu hohe Abbruchquoten beklagt.

Die sozial- und erziehungswissenschaftliche sowie psychologische Forschung kann mit einer soliden Bandbreite an Theorien und empirischen Befunden zu Prädiktoren von Studienerfolg und -abbruch aufwarten, doch stehen diese meist disparat nebeneinander.

Die vorliegende Arbeit hat sich daher über den bloßen Vergleich der verschiedenen Perspektiven hinaus deren Integration zu einem Prozessmodell des Studieneinstiegs zum Ziel gemacht, welches detaillierte Einblicke auf Mikroebene bietet. Wie das empirisch bewährte Erlebens-Orientierte-Studieneinstiegs-Modell (EOS-Modell) die präventive Förderdiagnostik an Hochschulen inspirieren kann und welche praktischen Implikationen es für die Betreuung Studierender bietet, wird nicht nur diskutiert, sondern anhand einer Pilotstudie plastisch veranschaulicht.



ISBN 978-3-946017-23-3, Bielefeld 2021, ca. 280 Seiten, 43.90 Euro zzgl. Versand