

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Studien zu Studierenden

- **Ausländische Studierende an deutschen Hochschulen -
Gründe für ein Studium in Deutschland und mögliche
Konsequenzen für die deutsche Hochschullandschaft**
- **Analyse von Studienverlaufsdaten zur Identifikation von
studienabbruchgefährdeten Studierenden**
 - **Studentischer Input und universitäre Lehre:
Inwieweit kann eine Universität mangelnde
studentische Vorbildung ausgleichen?**
- **Interkulturelles Lernen in internationalen Studiengängen**
 - **Sieben Schritte – Modell zum Start eines Seminars
Teil 2: Hintergrund**

6 | 2006

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. Dr. päd.,
bis Mai 2006 Präsidentin der Universität Lüneburg

Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc.phil.,
Universität Halle-Wittenberg

Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c.,
Universität Bielefeld

Jürgen Lühje, Dr. jur., Dr. h.c.,
bis Oktober 2006 Präsident der Universität Hamburg

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

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

Ulrich Teichler, Prof. Dr. phil.
Universität Kassel

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

Andrä Wolter, Prof. Dr. phil.,
HIS Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover

Herausgeber-Beirat

Hermann Avenarius, Prof. Dr., Frankfurt (M.)

Ralf Bartz, Univ. Kanzler, Hagen

Jost Bauer, Prof., Reutlingen

Winfried Benz, Dr., Gen. Sekr. WR i. R., Köln

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

Rüdiger vom Bruch, Prof. Dr., Berlin

Gertraude Buck-Bechler, Prof. Dr., Berlin

Matthias Bunge, Min.Dirig., Wiesbaden

Rik van den Bussche, Prof. Dr., Hamburg

Michael Deneke, Dr., Darmstadt

Gerhild Framhein, Dr., Konstanz

Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin

Gernot Graebner, akad. Dir. Dr., Deutsche Gesellschaft für
wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium
(DGWF), Bielefeld

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

Jürgen Heß, Dr., Bonn

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

Gerd Köhler, Frankfurt am Main

Artur Meier, Prof. Dr., Berlin

Sigrid Metz-Göckel, Prof. Dr., Dortmund

Jürgen Mittelstraß, Prof. Dr., Konstanz

Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Bremen

Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Halle, Kultusminister des
Landes Sachsen-Anhalt

Jürgen Schlegel, Min.Dirig., Gen. Sekr. BLK, Bonn

Klaus Schnitzer, Dr., Hannover

Carl-Hellmut Wagemann, Prof. em. Dr.-Ing., Berlin

Karl Weber, Prof. Dr., Bern

Johannes Wildt, Prof. Dr. Dr. h.c., Dortmund; Bundesvorsit-
zender der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik
(AHD)

Hinweise für die Autoren

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

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de“.
Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Str. 1-3
33613 Bielefeld

Tel.: (0521) 92 36 10-12, Fax: (0521) 92 36 10-22

Satz:

Kathleen Gerber, E-Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de
Übersetzung editorial: Norma Schiwiek

Druck:

Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld, Tel.: 0521-946090

Anzeigen:

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

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Redaktionsschluss: 17. Dezember 2006

Bezugspreis:

Jahresabonnement 80 Euro /156 SFR, Einzelpreis 13,50 Euro
Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten.

Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Grafik:

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

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Der Nachdruck von Artikeln, auch auszugsweise, sowie die Verwendung für Rundfunk/Fernsehen ist nur mit Quellenangabe und Genehmigung des Verfassers gestattet.

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Editorial

189

Hochschulentwicklung/-politik

Karen Kimmel & Marold Wosnitza

Ausländische Studierende an deutschen Hochschulen - Gründe für ein Studium in Deutschland und mögliche Konsequenzen für die deutsche Hochschullandschaft

190

Monika Kolb, Michael Kraus, Johann Pixner & Heinz Schüpbach

Analyse von Studienverlaufdaten zur Identifikation von studienabbruchgefährdeten Studierenden

196

André Horstkötter

Studentischer Input und universitäre Lehre: Inwieweit kann eine Universität mangelnde studentische Vorbildung ausgleichen?

202

Carolin Rotter

Interkulturelles Lernen in internationalen Studiengängen

207

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Anne Brunner

Sieben Schritte - Modell zum Start eines Seminars
Teil 2: Hintergrund

211

Rezension

Norbert Landwehr/Elisabeth Müller:

Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen
(Wolff-Dietrich Webler)

215

Berichte/Meldungen

217

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte ZBS, HM
und P-OE

IV

Eine praktische Sache!

Der Sammelordner in den HSW-Farben für zwei Jahrgänge
„Das Hochschulwesen“ als Nachschlagewerk.

Die Zeitschriften können in der Sammelmappe stabil abgeheftet, aber auch wieder entnommen werden, ohne dass die Hefte beschädigt werden. Die Jahreszahlen der abgelegten Jahrgänge werden auf dem Ordnerücken angebracht.

Sichern Sie sich jetzt dieses übersichtliche und stabile Ablagesystem.



- „Das Hochschulwesen“-Sammelordner für je 2 Jahrgänge 9.90 Euro (zzgl. Versandkosten)
- 5 Stück „Das Hochschulwesen“-Sammelordner zum Vorzugspreis von 39.50 Euro (zzgl. Versandkosten)
- 10 Stück „Das Hochschulwesen“-Sammelordner zum Vorzugspreis von 75.00 Euro (zzgl. Versandkosten)

Die in diesem Heft vorgestellten Verlagsprodukte bestellen Sie bequem folgendermaßen:

Telefon: 0521/ 923 610-12

Fax: 0521/ 923 610-22

Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de

Das HSW bietet in diesem Heft eine Anzahl empirischer Studien über Studierende. Dabei werden ausländische Studierende in Deutschland und internationale Studiengänge in ihrer (mangelnden) Wirkung auf Studierende, abbruchgefährdete Studierende und ein Erfolgsvergleich von Studierenden mit Allgemeiner und mit Fachhochschulreife betrachtet (einschließlich methodischer Hinweise zu den jeweiligen Erhebungen).

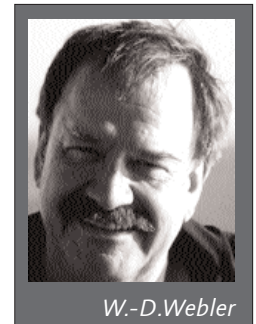
Die Motive ausländischer Studierender, in Deutschland zu studieren, sind wenig untersucht. Neben positiven Gründen, die vor allem in der Qualität des Studiums gesehen werden, halten sich hartnäckig auch negative Unterstellungen wie die Gebührenfreiheit in Deutschland und die Vermutung, dass die betreffenden Studierenden wegen eines nationalen NC mangels ausreichender Leistungen nicht an Heimathochschulen studieren könnten, Deutschland also nur Ausweichquartier sei. Um so wichtiger sind verlässliche Studien. *Karen Kimmel und Marold Wosnitza* haben die qualitativen Teile einer umfangreicheren, auch quantitativen Studie vorgelegt. **Ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Gründe für ein Studium in Deutschland und mögliche Konsequenzen für die deutsche Hochschul-landschaft** überschreiben sie ihre Ergebnisse. Zwar sind die Studienmotive vielfältig, aber die Qualität von Lehre und Lernen sowie bestehende Kooperationsabkommen zwischen Hochschulen haben hohe Bedeutung. Im übrigen ähneln die Motive der Hochschulwahl/Ortswahl auch denen von deutschen Studierenden, worauf ein evtl. Hochschulmarketing im Ausland gegründet werden könnte.

Seite 190

Monika Kolb, Michael Kraus, Johann Pixner & Heinz Schüpbach führen vor, wie die **Analyse von Studienverlaufsdaten zur Identifikation von studienabbruchgefährdeten Studierenden** genutzt werden kann. Die in den gestuften Studiengängen eingeführten studienbegleitenden Prüfungen werden auf die Möglichkeit untersucht, Abbruchgefährdung besser zu erkennen als früher. Untersuchungsprobleme ergeben sich regelmäßig durch abgehende Fach- bzw. Hochschulwechsler, die von Abbrechern nicht zu trennen sind. Aber die Ergebnisse erlauben künftig, früher einzugreifen und bereits vorhandene bzw. aufkommende Passungsprobleme zwischen Studierenden und Hochschulumwelt soweit möglich zu beheben. Defensive Reaktionen können Eignungsfeststellungsverfahren sein, offensive Maßnahmen würden in der Entwicklung einer Studieneingangsphase bestehen, die viele Passungsprobleme durch Aufklärung, Beratung und Förderung lösen könnte. Das in der vorliegenden Studie entwickelte Diagnoseverfahren erscheint sehr praktikabel, um die Risikogruppe für Abbruch erkennen und die Quote mit geeigneten Maßnahmen deutlich senken zu können.

Seite 196

André Horstkötter referiert die Ergebnisse seiner Studie **Studentischer Input und universitäre Lehre: Inwieweit kann eine Universität mangelnde studentische Vorbildung aus-**



W.-D. Webler

gleichen? Dabei geht es um die Möglichkeiten einer Gesamthochschule, Studierende mit Fachhochschulreife auf das Abschlußniveau von Studierenden mit Allgemeiner Hochschulreife zu bringen. Der Autor verwendet ein produktionstheoretisches Modell und überprüft empirische Daten mit Hilfe statistischer Analysen. Er kommt zu einem negativen Ergebnis.

Seite 202

Das HSW hat wiederholt auf modellhafte Lösungen, auf Defizite und Dilemmata in der Einführung internationaler Studiengänge hingewiesen, nicht zuletzt auf ein fehlendes Konzept von Internationalisierung (vgl. HSW 2-1998; 1-2002). Weder die Vorbereitung deutscher Studierender auf berufliche Auslandseinsätze ist - soweit ersichtlich - in den Hochschulen zu einem schlüssigen hochschuladäquaten didaktischen Konzept gereift, in dem Kulturtheorien, Interkulturalität und interkulturelle Kompetenz eine nennenswerte Rolle spielen, noch gibt es konsistente Wege, ausländischen Studierenden in internationalen Studiengängen auch anhand der internationalen Zusammensetzung Interkulturalität zu vermitteln. *Carolin Rotter* fragt denn auch in ihrem Aufsatz **Interkulturelles Lernen in internationalen Studiengängen** danach, was einen Studiengang international mache. Nach einem Blick auf die bundesdeutsche hochschulpolitische Debatte zeigt sie Stärken und Schwächen solcher Studiengänge am Beispiel des Bochumer Studiengangs "European Culture and Economy". Interkulturelles Lernen ist nicht didaktisch-curricular entwickelt. Teilweise auch als Folge dieses Umstandes findet Studium weitgehend in den nationalen bzw. kulturellen Grenzen der internationalen Studierendengruppen statt. Nicht Interkulturalität, sondern kleine nationale Inseln bestimmen den Studienalltag. Was internationale Studiengänge auszeichnen muß, bleibt in vielen Hochschulen offen. Nicht einmal Kriterien für die Akkreditierung internationaler Studiengänge geben hier Orientierung. Hier müssen offenkundig noch Hausaufgaben gemacht werden.

Seite 207

Anne Brunner begründet in ihrem Beitrag **Sieben Schritte - Modell zum Start eines Seminars** (Teil 2: Hintergrund) die im vorigen Heft vorgestellten didaktischen Vorgehensweisen zu Beginn einer Semesterveranstaltung und stellt besonders den lernzentrierten Ansatz heraus.

Seite 211

W.W.

Karen Kimmel & Marold Wosnitza

Ausländische Studierende an deutschen Hochschulen - Gründe für ein Studium in Deutschland und mögliche Konsequenzen für die deutsche Hochschullandschaft



Karen Kimmel



Marold Wosnitza

Voranschreitende Globalisierungstendenzen von Ausbildungs- und Bildungsinstitutionen unterstreichen die Bedeutung und Notwendigkeit der Internationalisierung von Hochschulbildung in vielen europäischen Ländern, hierunter auch Deutschland. Im Zuge des Bologna-Prozesses erlangte die Förderung studentischer Mobilität einen Stellenwert von höchster Bedeutung: folglich wurde in Deutschland ein Schwerpunkt auf die Steigerung der Attraktivität deutscher Hochschulen für internationale Studierende gelegt. Angesichts dieser Entwicklungen ist es unerlässlich, die Beweggründe ausländischer Studierender in Deutschland zu studieren als auch die Gründe für die Wahl der jeweiligen Hochschule und des Studienortes zu erfahren und zu verstehen. Die im Folgenden dargestellte Studie geht dieser Fragestellung explizit nach. Die Ergebnisse zeigen vielfache Faktoren auf, welche die Entscheidung internationaler Studierender in Deutschland an einer spezifischen Hochschule und Stadt zu studieren, beeinflussen. Diese legen nahe, dass zukünftige Hochschulstrategien primär auf die Verbesserung der Qualität von Lehre und Lernen sowie auf ausreichende finanzielle Unterstützung abzielen sollten, um den vorrangigen Bedürfnissen und Ansprüchen ausländischer Studierender gerecht zu werden. Weitere denkbare Konsequenzen für den deutschen Hochschulsektor werden umfassend diskutiert.

1. Einleitung

In den letzten Jahren ist nicht nur die deutsche Bildungspolitik zu der Erkenntnis gelangt, dass das nationale Hochschulsystem im Falle ausbleibender Systemkorrekturen im Vergleich zu den marktführenden Bildungsexporturen Vereinigte Staaten von Amerika und Australien verstärkt ins Hintertreffen geraten wird (Forum Bildung 2001). Vor dem Hintergrund des sich weltweit verschärfenden Wettbewerbsdruckes und internationale Impulse wie voranschreitender Globalisierungs- und steigender Ökonomisierungstendenzen von Ausbildungs- und Bildungsinstitutionen, speziell unter den zunehmenden Auswirkungen des General Agreement on Trade in Services (Fuchs 2003), hat die bildungspolitische Diskussion in Deutschland zunehmend das Augenmerk auf eine stärkere Ausrichtung des Hochschulsektors auf einen Zuwachs ausländischer Studierender gelenkt. Beispiele hierfür sind in diesem Zusammenhang die konzertierte Aktion „Internationales Marketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland“ sowie das DAAD-Projekt „Initiative GATE (Guide for Academic Train-

Karen Kimmel and Marold Wosnitza describe International Students at German Universities - Motives to study abroad in Germany and possible consequences for the German Higher Education landscape.

Increasing globalisation tendencies of educational and labour markets have highlighted the importance and necessity of internationalising higher education in many European countries, among these Germany. In light of the Bologna Process, the mobility of students has become an issue of the utmost importance: thus, in Germany a major emphasis has been put on increasing the attractiveness of German higher education institutions for international students. In light of these developments, it is therefore essential to learn more about and to better understand international students' motives for choosing Germany for their 'study abroad' program, and reasons for selecting particular institutions and locations. This paper directly addresses this issue. The findings highlight the multiple factors which impact on international students' decisions to study abroad in Germany at a specific institution and city. They suggest that future university strategies should aim primarily on enhancing the quality of teaching and learning and on providing sufficient financial assistance in order to meet the priority needs and demands of international students. Further possible consequences for the German higher education sector will be discussed in detail.

ning and Education)“, welche zur Steigerung der Attraktivität und Konkurrenzfähigkeit deutscher Hochschulen maßgeblich beitragen (sollen). Die verstärkte Partizipation an Austauschprogrammen wie ERASMUS und die Vielzahl internationaler Hochschulkooperationen (zur Zeit insgesamt 18108 an 274 deutschen Hochschulen mit 3921 ausländischen Universitäten in 140 Ländern (www.hochschulkompas.de; Stand 19.10.2006)) ebenso wie der politische Wille, das Bologna-Protokoll zu erfüllen (European Ministers of Education 1999, Aigner 2002, Meyer, Michalk, Tauch 2003), sind ein weiteres Indiz für diese Orientierung. Ziel scheint eine verstärkte Internationalisierung der akademischen Ausbildung zu sein. Zur Zeit stellt sich dabei die Situation entsprechend der 17. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005) wie folgt dar: Deutschland hat eine Studierendenimportquote von 10,1%, übertrifft damit die USA (3,7%) und ist somit genauso attraktiv wie das Vereinigte

Königreich. Die Exportquote liegt dabei bei 2,6% (Australien 0,5%, USA 0,2%). Insgesamt stellt Deutschland rund 10% seiner Studienplätze für ausländische Studierende zur Verfügung. Dabei ist festzustellen, dass sich der Umfang des Auslandsstudiums seit 1970 mehr als verneunfacht hat. Ein bedeutsamer Anstieg war dabei zwischen den Jahren 2002 und 2003 zu verzeichnen. Die Mehrheit der ausländischen Studierenden kommt aus europäischen Ländern, wobei China mit 8,9% aller ausländischen Studierenden das wichtigste außereuropäische Entsendeland darstellt. Seit 1980 hat sich demgegenüber die Zahl der deutschen Studierenden im Ausland verdreifacht. Dabei sind die wichtigsten Zielländer der deutschen Studierenden Großbritannien, USA, Schweiz, Frankreich, Österreich, Spanien und die Niederlande. Eine Vielzahl von Studierenden wurde dabei durch das Mobilitätsprogramm Erasmus gefördert. Die geforderte Zielmarke, dass mindestens 10% der Studierenden in Europa im Laufe des Studiums ausländische Studierenerfahrung erwirbt, haben die deutschen Studierenden bereits bei weitem überschritten. Aktuelle Daten des DAAD zeigen allerdings nach Einschätzung von Studiengangsleitern für Bachelor- und Master-Studiengänge einen Rückgang der Mobilität der Studierenden sowohl in Anzahl als auch in Dauer (Forschung und Lehre 2006, 13(10), Nachrichten S. 557).

Auch wenn diese rein quantitative Darstellung nicht zwangsläufig Ausdruck einer gelungenen Internationalisierung der Hochschullandschaft ist, spiegelt sich darin aber zumindest der bildungspolitische Wille von Staat und Hochschule wider, diesen Prozess stetig voranzutreiben. Inwieweit dies auch in der praktischen Umsetzung vor Ort tatsächlich zu einer Internationalisierung deutscher Hochschulen geführt hat, welche die Ausbildung von grundlegenden Kenntnissen und Fähigkeiten (wie z.B. interkulturelle Kompetenzen, Sprachkenntnisse, Kenntnisse internationaler Aspekte eines Fachgebietes), erforderlich für ein erfolgreiches Agieren auf dem globalen Arbeitsmarkt, gewährleisten, wird kritisch zu hinterfragen sein (Queis 2002, Szcyrba & Wildt 2003, Teichler 2002, Webler 2002).

Ein zentrales Thema der Diskussion um die Internationalisierung des Hochschulsektors (und nicht zuletzt des Bologna-Prozesses) ist die Mobilität von Studierenden und die hiermit einhergehenden Reformvorstellungen. Es erscheint sicher, dass im Zuge des Reformprozesses der Mobilitätsanstieg von Studierenden sowie die zunehmende Anzahl internationaler Kooperationen sich als notwendige Erfolgsfaktoren einer Hochschule oder eines gesamten Hochschulraums auf dem europäischen bzw. globalen Bildungsmarkt erweisen werden. Insbesondere mit Blick auf die in den nächsten Jahren zu erwartende flächendeckende Einführung von Studiengebühren - selbst wenn der Austausch zwischen europäischen Universitäten gebührenfrei bleiben sollte - sind diese Aspekte von herausragender Bedeutung. Aufgrund des hohen Stellenwertes dieser Thematik für Politik, Wirtschaft und Wissenschaft speziell vor dem Hintergrund des steigenden internationalen Bedarfs an und Austauschs von hoch qualifizierten Fachkräften, ist es von essentieller Bedeutung, die Beweggründe und Motive ausländischer Studierender in Deutschland zu erfahren und zu verstehen, um zukünftig unter Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse und Ansprüche den Hochschulsektor entsprechend attraktiv gestalten und ihren Erwartungen gerecht werden zu können. Die Entwicklung von Hochschulmarke-

tingstrategien, welche die Erwartungen und Bedürfnisse ihrer Zielgruppe kennen und diese in Betracht ziehen, gilt als Erfolg versprechendes Instrument, um einerseits die Attraktivität deutscher Hochschulen für ausländische Studierende entscheidend zu erhöhen und andererseits die erfolgreiche Positionierung auf dem internationalen Bildungsmarkt zu gewährleisten.

Nur wenige Studien befassen sich mit den Motiven ausländischer Studierender, die ein Studium an einer deutschen Gasthochschule beginnen (z.B. Jensen 2001). Die im Folgenden dargestellte Studie geht dieser Fragestellung explizit nach. Sie ist Teil einer größer angelegten Arbeit zur Lernumweltwahrnehmung von akademischen Lernenden (Wosnitza, im Druck) und untersucht die ursächlichen Beweggründe und Motive ausländischer Studierender, an einer deutschen Gasthochschule zu studieren. Um ein gesamtgesellschaftliches Bild des Entscheidungsprozesses bzw. der Entscheidungsgrundlage zu erlangen, werden zum einen nach den generellen Beweggründen für die Entscheidung, in Deutschland zu studieren, gefragt und zum anderen die spezifischen Gründe für die Wahl der jeweiligen Hochschule sowie des jeweiligen Studienortes ermittelt. Im Rahmen dieser qualitativ angelegten Studie werden die genannten Unterschiede allerdings nicht mit Blick auf die studentische Herkunft gemacht. Ferner werden keine Angaben hinsichtlich der vertikalen als auch horizontalen studentischen Mobilität geleistet. Diese Fragestellungen werden Bestandteile einer weiterführenden quantitativen Studie sein, die sowohl Mobilitätsfaktoren und Motive von ausländischen Studierenden in Deutschland als auch von deutschen Studierenden im Ausland erfasst. Hier geht es insbesondere um die Darlegung der unterschiedlichen Motivlagen, auf die Hochschulen bei der Akquise und Betreuung von Gaststudierenden treffen können und welche möglichen Konsequenzen daraus zu schließen sind.

2. Methode

Zur Erhebung der Daten wurde ein Fragebogen im Internet publiziert, in dem die ausländischen Studierenden aufgefordert wurden, erstens allgemeine Angaben zu den Gründen für ihre Entscheidung in Deutschland zu studieren, zu machen, zweitens Informationen zu den Gründen der Hochschulwahl zu geben und drittens Gründe für ihre Studienortwahl aufzuführen. Zur Berücksichtigung möglicher sprachlicher Defizite der Studierenden wurde sowohl eine deutsch- als auch eine englischsprachige Version des Fragebogens entwickelt und den Studierenden zur Auswahl gestellt. Die Fragestellungen wurden überdies bewusst einfach gehalten, um mögliche Verständnisprobleme zu reduzieren. Zudem wurde der Fragebogen vorab von verschiedenen Gaststudierenden auf seine Verständlichkeit hin überprüft. Die Fragen wurden nacheinander präsentiert und die Studierenden aufgefordert, frei ihre Überlegungen und Gedanken zu formulieren.

2.1 Generierung und Beschreibung der Stichprobe

Zur Generierung der Stichprobe wurden die Akademischen Auslandsämter aller deutschen Universitäten sowohl per E-Mail als auch über den Postweg angeschrieben und gebeten, die Untersuchung zu unterstützen und den im Schrei-

ben genannten Link zur Befragungshomepage an die Studierenden weiterzuleiten.¹

2.2 Stichprobe

An der Online-Befragung nahmen 225 Studierende von 24 deutschen Gasthochschulen teil. Mit Blick auf das Geschlecht war die Stichprobe etwa gleichverteilt (46,9% männlich, 52,2% weiblich, 0,9% keine Angaben). Das Durchschnittsalter der befragten Personen lag bei 24,4 Jahren. Die überwiegende Zahl der Studierenden war zum Zeitpunkt der Befragung im ersten oder zweiten Gastsemester (70,7%). Die stärkste Gruppe mit etwa der Hälfte der Befragten kam aus Europa (49,1%), gefolgt von Asien mit 42% der Befragten. Die europäischen Studierenden kamen aus 22 verschiedenen Ländern, die am stärksten in dieser Gruppe vertretenen Studierenden waren die Polen (21% der europäischen Stichprobe), gefolgt von den Franzosen (12,7%) und den Bulgaren (11,8%). Mit Blick auf die asiatischen Studierenden stellten die Inder mit 33% die größte Gruppe dar. Mit 20,2% folgte dann die Gruppe der chinesischen Studierenden (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Stichprobe nach Kontinenten der Herkunft der Studierenden

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Europa	110	48,9	49,1	49,1
Asien	94	41,8	42,0	91,1
Südamerika/Mittelamerika	9	4,0	4,0	95,1
Afrika	6	2,7	2,7	97,8
Nordamerika	5	2,2	2,2	100,0
Gesamt	224	99,6	100,0	
Keine Information	1	,4		
	225	100,0		

2.3 Auswertung der Daten

Die Analyse der Daten erfolgte auf Basis einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2000). Die Angaben der Studierenden wurden auf Sinneinheiten hin untersucht. Jede dieser Sinneinheiten bildet eine Kodiereinheit. Nach Identifikation der einzelnen Kodiereinheiten wurden diese auf übergeordnete Themenbereiche hin analysiert. Auf Basis theoretischer Vorüberlegungen zur Lernumwelt Hochschule (Wosnitza, im Druck) sowie aufgrund dieser themenspezifischen Gruppierungen wurde für jede der drei Fragestellungen ein Kategoriensystem entwickelt. Obwohl sie bei vielen Studierenden eine zentrale Bedeutung spielten, wurden bei der hier dargestellten Analyse, aufgrund fehlender Einflussmöglichkeiten der Hochschulen und der Hochschulpolitik, keine Aussagen mit einbezogen, die als Begründung des Studiums in Deutschland, der Wahl der Hochschule oder des Studienortes familiäre bzw. private Motive beinhalten. Hierzu zählen zum einen Aussagen, die auf der Anwesenheit von Bekannten und Verwandten in Deutschland begründet liegen (n= 66) z.B. „Viele Freunde studieren dort“ (d63)², „weil meine Verwandten hier wohnen“ (d91) oder „because my husband studies here too“ (e21) oder auf vorangehenden Aufenthalten in Deutschland beruhen (n= 20) („Weil ich in Bielefeld schon mal gewohnt habe“ (d5), „Außerdem verbrachte ich 5 Jahre meiner Jugend in Deutschland“ (d59) oder „ich war früher in Deutschland gewesen“ (d38).

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass sich die von den Studierenden angegebenen Gründe sowohl für die Wahl der Hochschule als auch die für die Wahl des Hoch-

schulortes häufig ähnelten, da diese oftmals in engem Zusammenhang gesehen wurden, sich in manchen Fällen wohl auch reziprok bedingten. Im Folgenden werden die Ergebnisse aber dennoch konsequent entsprechend der Datenerhebungsstrategie (Land, Hochschule, Ort) getrennt dargestellt, abschließend jedoch zusammenfassend diskutiert.

3. Ergebnisse

Im Folgenden werden die auf der Grundlage des vorliegenden Datenmaterials identifizierten Motive und Beweggründe zur Entscheidung für ein Studium an einer deutschen Gasthochschule sowie Gründe für die Wahl der jeweiligen Hochschule als auch des jeweiligen Studienortes anhand von expliziten Textzitate dokumentiert und die Bedeutung des jeweiligen Motivs mit der relativen Auftretenshäufigkeit beschrieben.

3.1 Gründe für das Studium in Deutschland

Bei der Analyse der Aussagen zur Entscheidung des Ausländerstudiums in Deutschland wurden insgesamt 302 Aussagen herangezogen, die den folgenden drei Motivbereichen zugeordnet werden konnten. Jeder Motivbereich wiederum beinhaltet mehrere Motivtypen.

3.1.1 Bildungsbezogene Motive

Der erste übergeordnete Motivbereich bezieht sich auf Aussagen, die bildungs- oder studienbezogene Aspekte aufweisen. Dies war in 75% der Begründungen für ein Auslandsstudium in Deutschland der Fall. Die häufigsten Aussagen in dieser Kategorie (54,9%) beziehen sich auf den Wunsch, durch ein Studium in Deutschland die deutsche Sprache zu erlernen bzw. die vorhandenen Sprachkenntnisse zu vertiefen sowie Erfahrungen in einem fremden Land mit einer unbekanntem Kultur zu sammeln. Aussagekräftige Zitate in diesem Zusammenhang sind beispielsweise: „um meine Deutschkenntnisse zu verbessern, andere Kulturen zu erleben“ (d30) oder „Ich will andere Kultur, Land kennen lernen, Sprache lernen“ (d24).

Als zweithäufigste Motiv (13,3%) für die Entscheidung in Deutschland zu studieren, wurde der gute Ruf der deutschen Hochschulen bzw. des deutschen Bildungssystems angegeben („Germany has very strong educational system“ (e31), „I think I'll get a better education than in my country“ (e15), „wegen der besseren Qualität der Universitäten“ (d61)). An dritter Stelle stehen Aussagen, die sich auf gute bzw. im Vergleich zum Heimatland bessere Studien- und Forschungsbedingungen (12,8%) beziehen. Dies wird durch nachfolgende Zitate deutlich „weil die Bibliothek ausgezeichnet ist und die Lehrkräfte besser“ (d79) oder „more technologically advanced resources available here in Germany“ (e44). Weitere wichtige Faktoren für die Entscheidung, das Studium in Deutschland zu absolvieren, sind das Angebotsspektrum von Studiengängen sowie das Lehrangebot im Allgemeinen. Diese beiden Faktoren waren in 9,7% der Aussagen ursächlich verantwortlich für die Entscheidung in Deutschland zu studieren. Aussagekräftige Beispielzitate in diesem Zusammenhang sind „Weil es den

¹ Allen kooperierenden Auslandsämtern bzw. International Offices sei hiermit noch einmal Dank für ihr Engagement ausgesprochen.

² d63 ist der Probanden-Code zum dargestellten Zitat.

Studiengang in meinem Land nicht gibt“ (d59) oder „gute Angebote von Lehrveranstaltungen“ (d106). Des Weiteren spielt für 4,4% der Studierenden der Erwerb eines ausländischen bzw. deutschen Abschlusses eine wichtige Rolle („*ich will ein europäisches Diplom*“ (d128), „*To have a German diplom*“ (e52)). Weitere Begründungen beziehen sich zum einen auf die Möglichkeit des Auslandsstudiums durch ein bestehendes Austauschprogramm bzw. die Verfügbarkeit einer Partneruniversität (3,5%) sowie auf die Tatsache, dass ein Studienaufenthalt in Deutschland konstitutiver Bestandteil des Studienganges an der Heimatuniversität darstellt (1,4%).

3.1.2 Berufs- und karrierebezogene Motive

Ein weiterer themenspezifischer Bereich von Begründungen für das Studium in Deutschland impliziert Aussagen, welche beruflich orientierten oder karrierebezogenen Charakter besitzen (17%). Die Mehrheit der Äußerungen dieser Unterkategorie (72%) basieren auf der Hoffnung, durch ein Auslandsstudium die Chance auf einen leichteren wie auch höheren Berufseinstieg zu steigern bzw. sich erfolversprechendere Karrieremöglichkeiten zu verschaffen. Dies wird durch folgende Aussagen deutlich: „*bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben*“ (d119), „*berufliche Karriere zu machen*“ (d2) oder „*gute Karriereaussichten*“ (d50). Ein weiterer wichtiger Aspekt für die Entscheidung in Deutschland zu studieren, verwies mit 28% der Aussagen explizit auf den Wunsch, nach Beendigung des jeweiligen Studienganges einen Arbeitsplatz in Deutschland zu finden. Diese Feststellung stützt sich auf eindeutige Aussagen wie „*chances to get jobs in germany*“ (e19) oder „*um mir den deutschen Arbeitsmarkt zu öffnen*“ (d99).

3.1.3 Finanzielle Motive

Insgesamt beinhalteten 9% der Aussagen zur Begründung des Studiums in Deutschland monetäre Aspekte.

Die Mehrzahl der Aussagen in dieser Unterkategorie (61,5%) basieren auf der Tatsache, dass das Studium in Deutschland frei von Studiengebühren ist („*Das Studium ist kostenlos*“ (d42)). An zweiter Stelle stehen Begründungen, die auf dem Erhalt eines Stipendiums einer deutschen Gasthochschule fußen (23,1%). Weitere Aussagen beziehen sich mit je 7,7% zum einen auf die geringen Lebenskosten in Deutschland („*cost of living is still very cheap*“ (e31)) sowie die Möglichkeit, das Studium in Deutschland durch Jobben selbst finanzieren zu können („*part-time job possibilities*“ (e91) oder „*weil ich mich selbst finanzieren kann*“ (d63)).

3.2 Gründe für die Wahl der deutschen Gasthochschule

Zu dieser Thematik wurden insgesamt 236 Aussagen identifiziert, welche ebenfalls in drei Motivbereiche verortet werden konnten.

3.2.1 Institutionsbezogene Motive

Diese Unterkategorie beinhaltet Aussagen, die sich explizit auf institutionsspezifische Charakteristika beziehen (92,8%). Ursächlich verantwortlich für die Entscheidung, an einer bestimmten Gasthochschule zu studieren, waren mit 29,7% der Angaben das Lehrangebot („*a good program content*“ (e78), „*courses in this university are really interesting*“ (e58)) und die Studienbedingungen („*Die Studenten bekommen viel Betreuung*“ (d29), „*gute Bedingungen*“ (d11)). Hiervon war es in 7,7% der Fälle maßgeblich entscheidend, dass der jeweilige Studiengang in englischer Sprache angeboten wird („*It has the English-taught pro-*

gram in my favorite field“ (e93), „*Because the course was in English*“ (e81)).

Ein weiterer essentieller Aspekt für die Wahl der jeweiligen Hochschule war die Existenz eines Austauschprogramms zwischen der Heimat- und der Gastuniversität (24,2%).

An dritter Stelle folgen Aussagen, die sich auf den guten Ruf der jeweiligen Universität im Ausland sowie auf persönliche Empfehlungen der jeweiligen Hochschule durch Professoren/innen oder Kommiliton/innen der Heimatuniversität beziehen (23,7%). Dies belegen Aussagen wie „*In meiner Heimatstadt ist diese Universität ziemlich bekannt*“ (d42), „*this one has the most famous reputation for a good university*“ (e15) oder „*it was highly recommended by students at my home university*“ (e4).

Ein weiterer wichtiger Aspekt für das Studium an einer spezifischen Hochschule war mit 15,5% die geografische Lage der Institution („*Ich wollte in Ostdeutschland studieren*“ (d25)) bzw. deren geographische Nähe zum Heimatland („*es war nicht so weit weg von meiner Heimatstadt*“ (d18)). Weitere Begründungen beziehen sich zum einen auf die Größe der Hochschule (3,7%) (z.B. „*die Universität ist recht klein und übersichtlich*“ (d54), „*relativ klein, deshalb nicht Massenuniversität*“ (d50)) und zum anderen auf die materielle Ausstattung der Universität (3,2%) („*University is (...) equipped with all the facilities*“ (e77), „*ausgezeichnete Bibliothek*“ (d79)).

3.2.2 Finanzielle Motive

In 6,5% der Aussagen zur Hochschulwahl konnten monetärbezogene Aspekte als Ursache identifiziert werden. Hierbei basierten 71,4% der Argumente auf der Tatsache, dass der Lebensunterhalt während des Studiums in Deutschland durch den Erhalt eines Stipendiums gesichert wird („*got scholarship for my whole studies*“ (e38), „*Ich bin hier mit einem Stipendium*“ (d111)). Ein weiterer Grund für die jeweilige Hochschule war mit 28,6%, die am Hochschulstandort geringen Lebenskosten z.B. Wohnheimmiete oder Preise für öffentliche Verkehrssystem („*der Lebensstandard ist niedrig*“ (d49), „*Höhe der Miete, öffentliche Verkehrsmittel*“ (d36)).

3.2.3 Berufsbezogene Motive

Lediglich 1,4% der Aussagen wiesen berufsbezogene Überlegungen als Grund für die Entscheidung, an der jeweiligen Gasthochschule zu studieren. Allerdings ist festzuhalten, dass sich alle Aussagen mit Berufsbezug auf die Tatsache beziehen, dass die jeweilige Universität intensive Kontakte zu potentiellen zukünftigen Arbeitgebern wie z.B. ortsansässigen Forschungsinstituten oder auch Industrieunternehmen pflegt („*Fachbereich hat sehr enge Beziehungen zu den Forschungsinstituten*“ (d50), „*Kontakte zu ansässigen Forschungsinstituten (Frauenhofer IESE, DFKI)*“ (d59)).

3.3 Gründe für die Wahl des Studienortes

Wie oben bereits erwähnt, gibt es hier deutliche Überschneidungen mit den Motiven für die Wahl der Hochschule. Trotzdem werden die sich ergebenden Motivfelder der Vollständigkeit halber aufgeführt. Während 48,4% der befragten ausländischen Studierenden den jeweiligen Studienort als unwichtig für ihre Entscheidung in Deutschland zu studieren, erachten, spielte er für 47,1% eine zentrale Rolle. In 4,5% der untersuchten Fragebögen wurden keine Angaben zur Wichtigkeit des Studienortes gemacht.

Insgesamt konnten 102 Begründungen für die Wahl des je-

weiligen Studienortes identifiziert und wiederum in drei Motivbereiche differenziert werden.

3.3.1 Ortspezifische Motive

In dieser Unterkategorie werden alle Aussagen zusammengefasst, die sich auf ortsspezifische Charakteristika oder ortsbezogene Aspekte als Ursache für die Wahl des Studienortes berufen. Hierbei lassen sich zum einen Aussagen festhalten, die sich überwiegend auf das persönliche Interesse bzw. Gefallen an der Stadt (23,8%) stützen „*sah einfach schön aus im Internet*“ (d23), „*Diese Stadt gefällt mir ganz gut*“ (d24), als auch auf das vielseitige Freizeit- und Kulturangebot (17,9%) („*cultural life*“ (e3), „*here are many facilities for students*“ (e56)). In 16,7% der Aussagen waren sowohl die Größe („*Die Stadt ist ruhig, klein und gut fürs Studium*“ (d57)) als auch die geografische Lage des Studienortes („*wanted to be close to Berlin*“ (e32)) bzw. Nähe zum Heimatort („*Diese Stadt ist nicht so weit von meinem Wohnort entfernt*“ (d54)) entscheidende Aspekte für die getroffene Wahl.

Weitere entscheidende Faktoren für den Studienort waren mit 15,4% die Ansässigkeit der jeweiligen Hochschule sowie die umgebende Landschaft und das Stadtbild (9,5%) („*wegen der Landschaft*“ (d104) oder „*diese Stadt ist grün*“ (d38)).

3.3.2 Berufsbezogene Motive

Berufsbasierte Überlegungen (12,7%) für die Wahl des Studienortes implizierten sowohl die Ansässigkeit von spezifischen Branchen und somit potentiellen Arbeitgebern als auch die generelle Arbeitsmarktlage für spezifische Berufsgruppen. Dies wird durch folgende Zitate deutlich: „*there are many companies, so there are more chances*“ (e88), „*nicht so schwer Job zu finden*“ (d71) und „*wegen Arbeitsmöglichkeiten für Informatiker*“ (d91).

3.3.3 Finanzielle Motive

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt für die Wahl des jeweiligen Studienortes waren finanzielle Überlegungen (4,9%), die sich im Wesentlichen auf die Höhe der Lebenskosten wie z.B. Mietpreise bezogen. Dies wird durch nachfolgende Zitate deutlich: „*the living expenses are very less here*“ (e10) und „*a cheap place to accomodate*“ (e32).

4. Zusammenfassung und Diskussion

Häufig thematisiert und auch im Rahmen dieser Studie wieder deutlich geworden, ist die Tatsache, dass die Qualität von Lehre und Lernen einen Aspekt von enormer Relevanz für Studierende darstellt. In dieser Untersuchung war die Qualität des Lehrangebots und die Studienbedingungen der wichtigste Grund für die Wahl der ausländischen Gasthochschule. Als zentraler Wettbewerbsfaktor sollte es somit für Universitäten eine essentielle Aufgabe sein, diese kontinuierlich zu verbessern und nach außen zu kommunizieren. Wollen die deutschen Hochschulen ihren Zugang zum weltweiten Bildungsmarkt vergrößern und sich eine wettbewerbsfähige Position erstreiten (vgl. Aigner 2002; Meyer et al. 2003), muss neben inhaltlich hochqualitativen attraktiven Studienangeboten ein weiterer Schwerpunkt auf die Qualität der Lehre sowie die Intensivierung der studentischen Betreuung gelegt werden.

Der zweitwichtigste Beweggrund internationaler Studierender in einer spezifischen Hochschule in Deutschland zu

studieren, ist die Existenz bereits bestehender Hochschulkooperationen. Partneruniversitäten, mit denen es Austauschvereinbarungen gibt, haben einen klaren Vorteil bei der Wahl des geeigneten Studienorts. Ein gesteigertes Engagement von Hochschulen in derartige Hochschulkooperationen könnte sich vermehrt auszahlen, insbesondere, wenn die Partnerhochschulen ähnliche Strukturen aufweisen wie die eigene. Für einen Teil der Studierenden spielt die Verfügbarkeit von englischsprachigen bzw. bilingualen Studienangeboten eine zentrale Rolle. Dies sollten Hochschulen zukünftig zunehmend in Betracht ziehen, denn verschiedene Studien belegen, dass sich bei ausländischen Studierenden mit unzureichenden Sprachkenntnissen Probleme einstellen, die eine erfolgreiche Anpassung an die neue Lernumwelt zumindest erschweren, wenn nicht gar unmöglich machen (Ballard 1999, Volet & Renshaw 1996). Die Reaktion der Hochschulen, englischsprachige Studiengängen einzuführen oder einzelne Lehrveranstaltungen in Englisch zu halten, wird kontrovers diskutiert (vgl. Döpp 2003, Frankenberg 2000, Munske 2000, Schreiner 2003) und die Meinungen hierzu bewegen sich zwischen „wichtigem Wettbewerbsfaktor“ (Frankenberg 2000, S. 570) und „wirkungslose(r) Anbiederung“ (Munske 2000, S. 571). Fakt ist aber (sofern Studierende nicht explizit wegen der Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse ins Ausland gehen), dass für eine Entscheidung, im Ausland zu studieren, es für ausländische Studierende oftmals ausschlaggebend ist, ob englischsprachige Studiengänge existieren oder nicht. Klare Profilbildung ist in diesem Zusammenhang gefordert, denn die Entwicklung zu einer internationalisierten Hochschule darf nicht auf Kosten der Ausbildung deutscher Studierender gehen. Innovative Konzepte sind hier zunehmend gefragt, denn alle Studierenden - nicht nur ausländische Gaststudierende - profitieren von besseren Kenntnissen internationaler Aspekte eines Fachgebietes und der Intensivierung von Sprachkenntnissen, welche die Entwicklung interkultureller Kompetenzen begünstigen und somit die Aneignung erforderlicher Qualifikationen für den globalen Arbeitsmarkt erweitern (vgl. Schulze 1998).

Mit Blick auf die finanziellen Motive ausländischer Studierender ist es von zentraler Bedeutung, die finanzielle Förderung und die Vergabe von Stipendien voranzutreiben. Für eine Vielzahl der Studierenden in dieser Studie war der Erhalt eines Stipendiums zur Finanzierung des Lebensunterhaltes ausschlaggebend für die Entscheidung, in Deutschland zu studieren. Sproß und Finetti (2003) kritisierten bereits im Rahmen der Bologna-Diskussion die oberflächliche Auseinandersetzung mit der Finanzierung von Studierendenmobilität. Dies ist insbesondere brisant, da es bezüglich der zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel extreme nationale Unterschiede gibt (vgl. ESIB 2003). Speziell Studierende aus Entwicklungs- und Schwellenländern sowie die so genannten „free mover“ geben in diesem Zusammenhang in verschiedenen Studien an, dass ihre vorrangigen Probleme auf der Erlangung einer Arbeitserlaubnis, der Aufenthaltsgenehmigung und der Finanzierung des Studiums basieren (vgl. Hochschulinformationssystem 2002, Krüger 2001, Wosnitza, im Druck). Zumindest für Studierende, die nach Abschluss ihres Gaststudiums beabsichtigen, weiterhin in Deutschland zu bleiben, hat sich die Lage deutlich verbessert. Die Bedeutung dieses Aspekts für die Entscheidung ausländischer Studierender in

Deutschland zu studieren, wurde in dieser Untersuchung evident: der Wunsch, nach Beendigung des jeweiligen Studienganges einen Arbeitsplatz in Deutschland zu finden, war der zweitwichtigste, karrierebezogene Faktor. Mit der Veränderung des Zuwanderungsgesetzes wurde eine Regelung getroffen, die es ausländischen Studierenden nun erlaubt, nach Abschluss ihres Studiums in Deutschland zu arbeiten. Für diese Studierenden ist es besonders wichtig, dass sie bereits am Studienort während des Studiums Möglichkeiten geboten bekommen, mit Unternehmen Kontakt aufzunehmen.

Auch wenn kleinere Universitäten auf den ersten Blick einen Wettbewerbsnachteil zu haben scheinen, werden diese von vielen Studierenden wegen ihrer Übersichtlichkeit, familiären Atmosphäre und dem guten Betreuungsverhältnis bevorzugt. Dies ist ein Pfund, mit dem diese Hochschulen wuchern können. Aus diesem Grund sollten kleine Hochschulen in ihren Marketingstrategien ihre Vorteile gegenüber Massenuniversitäten transparent kommunizieren und akzentuieren, wie z.B. auf die familiäre Atmosphäre auf dem Campus sowie die Betreuungsqualität durch niedrige Studierendenzahlen aufmerksam machen. Innovative Kooperationskonzepte mit Partneruniversitäten wie z.B. Double-Degree-Abkommen, etc. können den Wert der Hochschule zudem noch steigern.

Nicht zu unterschätzen sind die nicht universitären Faktoren, wie städtische Freizeit- und Kulturangebote, die Infrastruktur sowie die Umgebung, welche für viele ausländische Studierende zentrale Entscheidungskomponenten hinsichtlich der Wahl des Studienortes darstellen. Eine enge Kooperation mit den Städten und deren Umgebung, mit Blick auf spezielle Angebote für Gaststudierende, wäre ein weiterer Stein im Puzzle der Weiterentwicklung einer für ausländische Studierende attraktiven Hochschule.

Attraktivität eines Studienortes ist für ausländische Studierende nicht nur durch die Qualität des Fachstudiums definiert. Viele Lernumweltfaktoren, die darüber hinaus den Studienaufenthalt beeinflussen, spielen dabei eine wichtige Rolle. Wie auch auf anderen Märkten wird der Bildungsmarkt bestimmt durch Angebot und Nachfrage. Der ausländische „Kunde“ wählt aus diesem Angebot aus, was seinen Bedürfnissen und Erwartungen am Besten entspricht. Soll es gelingen, die Anzahl der besten ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen zu erhöhen, dann basiert die zukünftige Herausforderung des Hochschulsektors auf einer konstruktiven Abstimmung der vielzähligen Wünsche und Ansprüche potentieller Studierender auf der einen Seite und dem universitären Selbstverständnis auf der anderen Seite. In diesem Zusammenhang scheint es äußerst vielversprechend, die Stimme der Gäste umfassend und gründlich wahrzunehmen.

Literaturverzeichnis

- Aigner, E. (2002): Der Bologna-Prozess: Reform der europäischen Hochschulbildung. Chancen der Informations- und Kommunikationstechnologie. Linz.
- Ballard, B. (1990): Teaching students from overseas: a brief guide for lecturers and supervisors. South Melbourne.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (1998): Nichtstaatliche Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Übersicht. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland. Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Berlin.

- Döpp, K. (2003): Englischsprachige Vorlesungen an deutschen Universitäten. Eine kritische Stellungnahme. In: *Forschung und Lehre*, 1/2003, S. 23-25.
- ESIB-The National Unions of Students in Europe (2003): Speech outline exploring the social dimensions of the EHEA and consequences of conceptualising Higher Education as a public good. <http://www.esib.org/news/athensspeech.htm> (Zugriffsdatum: 03.06.2004).
- European Ministers of Education (1999): The European Higher Education Area. The Bologna Declaration of 19th June 1999. Joint Declaration of the European Ministers of Education. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf (Zugriffsdatum: 14.07.04)
- Forum Bildung (2001): Aktuelle Bildungsdiskussionen im europäischen und außereuropäischen Rahmen. Materialien des Forum Bildung, Bd. 1. <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band01.pdf> (Zugriffsdatum: 01.02.2004).
- Frankenberg, P. (2000): Englischsprachige Studiengänge in Deutschland? Pro. In: *Forschung und Lehre*, 11/2000, S. 570.
- Fuchs, H.-W. (2003): Hochschulentwicklung als Internationalisierung – Zur Einführung. In: Fuchs, H.W./Reuter, L.R. (Hg.): *Internationalisierung der Hochschulsysteme. Der Bologna-Prozess und das Hochschulwesen der USA*, S. 5-7. Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft, 6. Hamburg.
- Hochschulinformationssystem (HIS) (2002): Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland. Deutsche Studierende im Ausland. 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschulinformationssystem. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.bmbf.de/pub/internationalisierung_des_studiums.pdf (Zugriffsdatum: 03.04.2004).
- Jensen, S. (2001): Ausländerstudium in Deutschland. Die Attraktivität deutscher Hochschulen für ausländische Studierende. Wiesbaden.
- Krüger, L. (2001): Die soziale Situation ausländischer Studierender. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung an der Universität Trier im Wintersemester 2000/2001. Trier: Zentrum für europäischen Studien. www.untrier.de/zes/schriftenreihe/051.pdf (Zugriffsdatum: 03.02.2004).
- Meyer, U./Michalk, B./Tauch, C. (2003): Von Bologna nach Berlin. Eine Vision gewinnt Kontur. *DUZspecial*. Beilage zur *Duz*- das unabhängige Hochschulmagazin, 04.07.2003. Berlin: Raabe. http://www.hrk.de/downloads/Von_Bologna_nach_Berlin.pdf (Zugriffsdatum: 18.12.2003).
- Munske, H. H. (2000): Englischsprachige Studiengänge in Deutschland? Contra. In: *Forschung & Lehre*, 11/2000, S. 571.
- Queis, D. v. (2002): Lehren und Lernen mit fremden Kulturen. In: *Das Hochschulwesen*, 50. Jg., H. 1, S. 3-9.
- Schreiner, P. R. (2003): Englisch ist Wissenschaftssprache. In: *Forschung & Lehre*, 5/2003, S. 259.
- Schulze, H.J. (Übers.) (1998): Die Internationalisierung des Hochschulwesens: ein OECD/ CERi- Bericht, Bd. 16. Frankfurt am Main.
- Smith, G./Morey, A./Teece, M. (2002): How international students view their Australian experience: a survey of international students who finished a course of study in 1999. Canberra.
- Sproß, K./Finetti, M. (2003): Europäischer Hochschulraum. Der große Traum vom Studium ohne Grenzen. In: *Süddeutsche Zeitung*, 15.09.2003. <http://www.sueddeutsche.de/jobkarriere/berufstudium/artikel/982/17965> (Zugriffsdatum: 22.01.2004).
- Szyrba, B./Wildt, J. (2003): Interkulturelle Interaktion im Kontext der Internationalisierung von Hochschulen. Forschungsstand und Forschungsbedarf. In: *Das Hochschulwesen*, 51Jg., H. 4, S. 135-144.
- Teichler, U. (2002): Internationalisierung der Hochschule. Vergleichende Perspektiven und deutsche Erfahrungen. In: *Das Hochschulwesen*, 50. Jg., H. 1, S. 3-9.
- Volet, S./Renshaw, P. (1996): Chinese students at an Australian university: Adaptability and continuity. In: Watkins, D. & Biggs, J. (Eds.): *The Chinese learner: cultural, psychological and contextual influences*. CERC/ACER.
- Webler, W.-D. (2002): Internationalisierung schon eingelöst? Inhaltliche Anforderungen an die Entwicklung internationaler Studiengänge und deren Umsetzung in Lehre und Studium. In: *Das Hochschulwesen*, 50. Jg., H. 1, S. 18-26.
- Wosnitza (im Druck): Lernumwelt Hochschule und akademisches Lernen. Die subjektive Wahrnehmung sozialer, formaler und materiellphysischer Aspekte der Hochschule als Lernumwelt und Ihre Bedeutung für das akademische Lernen. Landau.

- Dr. phil. habil. Marold Wosnitza, Vertretungsprofessur für Erziehungswissenschaft an der RWTH-Aachen, E-Mail: marold.wosnitza@rwth-aachen.de
- Karen Kimmel, Diplom-Pädagogin, Murdoch University Perth (Australien), E-Mail: k.kimmel@murdoch.edu.au

Monika Kolb, Michael Kraus, Johann Pixner & Heinz Schüpbach

Analyse von Studienverlaufsdaten zur Identifikation von studienabbruchgefährdeten Studierenden

Die vorliegende Studie illustriert, dass sich die im Zuge des Bologna-Prozesses ergebende Einführung studienbegleitender Prüfungen mit geringem Aufwand auch zum Zweck der Qualitätssicherung (Identifikation studienabbruchgefährdeter Studierender) in Form eines Monitoring-Systems nutzbar machen lässt. Voraussetzung dafür ist das Vorliegen einer entsprechenden Infrastruktur bezüglich der automatisierten Speicherung und Verarbeitung dieser Daten sowie die Bereitschaft der Beteiligten, solche Daten ernst zu nehmen und mit entsprechenden Interventionen zu reagieren.

1. Einleitung

Die Studienabbruchquoten an deutschen Hochschulen sind nach wie vor besorgniserregend hoch. Nach aktuellen Zahlen des Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) liegt die durchschnittliche Studienabbruchquote bei 25%, d.h. jeder vierte Studienanfänger erreicht keinen Studienabschluss (Heublein et al. 2005). Abbruchraten von deutlich über 30% werden für die Sprach- und Kulturwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften und die Informatik konstatiert. Längsschnittliche Schwundanalysen, die allerdings nicht in der Lage sind, Zu- und Abgangsbilanzen (Hochschulwechsler) von einzelnen Hochschulen zu berücksichtigen, errechnen noch wesentlich schlechtere Erfolgsraten, insbesondere bei Bildungsausländern (Heublein et al. 2004). Ob die Einführung von Studiengebühren diese Situation verbessern wird, ist fraglich. So werden für die USA fast genauso hohe Studienabbruchquoten berichtet wie für Deutschland (National Center for Education Statistic 2005).

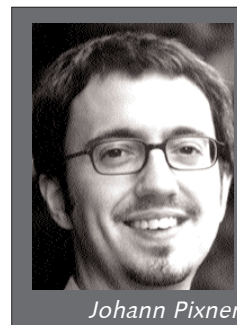
Ansätze zur Verhinderung von Studienabbrüchen betonen die Notwendigkeit frühzeitigen und proaktiven Interventions (Tinto 1993). Die Mittel dazu sind in Zeiten knapper öffentlicher Kassen naturgemäß begrenzt. Es wäre daher günstig, abbruchgefährdete Studierende bereits frühzeitig identifizieren zu können und Interventionen auf diese Zielgruppe zu konzentrieren. Dafür fehlt es allerdings bisher an geeigneten Verfahren. So belegen verschiedene Metaanalysen, dass sich sowohl Schulnoten als auch kognitive Studierfähigkeitstests trotz ihrer guten prädiktiven Validität für die Vorhersage von Studiennoten schlecht zur Vorhersage erfolgreicher Graduierung bzw. von Studienabbrüchen eignen (Burton & Ramist 2001, Robbins et al. 2004). Obwohl diese Studien in der Regel aus den USA stammen, zeigen eigene Untersuchungen vergleichbare Resultate hinsichtlich



Monika Kolb



Michael Kraus



Johann Pixner



Heinz Schüpbach

*Monika Kolb, Michael Kraus, Johann Pixner and Heinz Schüpbach demonstrate **How the analysis of study course data can be used to help identifying students being in danger of a drop out from university.** The new-established study-accompanying exams for Bachelor and Master are researched in order to find out about the possibility to recognize earlier than before who is in danger of dropping out. Problems occur because of students leaving university and changing their subject, because they cannot be separated from the researched group. Nevertheless, results allow interfering earlier and solving existing or occurring problems between the student and his/her surrounding. The ways of diagnosis in this investigation seem very practicable in terms of finding those students being in danger of a drop out and lower the quota with suitable measures.*

der Vorhersagbarkeit des Studienabbruchs und anderer Kriterien eines erfolgreichen Studienverlaufs durch die Abiturnote (Schüpbach et al. 2006).

Die Forschung zu den Ursachen für den Studienabbruch legt die Annahme nahe, dass viele verschiedene Bedingungsfaktoren eine Rolle spielen (Heublein et al. 2003, Tinto 1993). Generell kann man sagen, dass Studienabbrüche eine Folge unzulänglicher Passung zwischen Studierenden und Hochschulumwelt darstellen. Solche Passungsprobleme können sich auf Leistungsanforderungen beziehen, aber auch auf fachkulturelle, finanzielle oder soziale Aspekte. Bislang unklar ist, ab wann sich die ersten Anzeichen für solche Passungsprobleme im Studium zeigen. Die im Rahmen des Bologna-Prozesses flächendeckend eingeführten bzw. einzuführenden studienbegleitenden Prüfungen in Verbindung mit IT-gestützter Verwaltung dieser Prüfungsdaten (Kraus et al. 2006) können ein Ansatzpunkt sein, um diese Frage zu klären.

2. Vorgehensweise zur Analyse des Studienverlaufs

Im Rahmen des vom DAAD initiierten PROFIS-Programms (gefördert durch das BMBF) wurde daher an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg der Frage nachgegangen, ob sich in kontinuierlich erfassten Prüfungsdaten bereits zu einem relativ frühen Zeitpunkt Anzeichen für einen späteren Studienabbruch finden lassen. Dabei steht im Rahmen des PROFIS-Programms vor allem die Verbesserung der Studienerfolgsquote bei internationalen Studierenden (Bildungsausländer) im Vordergrund und dem entsprechend wurde eine getrennte Auswertung nach In- und Ausländern vorgenommen. Da jedoch die Ergebnisse hinsichtlich der Fragestellung im Wesentlichen äquivalent sind, wird im Folgenden auf die Unterscheidung und getrennte Darstellung von in- und ausländischen Studierenden verzichtet und stattdessen werden beide Studierendengruppen zusammen betrachtet.

Als Pilotfächer wurden die beiden Studiengänge Volkswirtschaftslehre (Diplom) und Informatik (Diplom) ausgewählt, die schon seit längerer Zeit studienbegleitende Prüfungen vorsehen, Prüfungsdaten mittels der Software HIS-POS speichern und einen relativ hohen Anteil ausländischer Studierender aufweisen. Obwohl es sich bei den beiden gewählten Studiengängen um Diplom-Studiengänge handelt, sind diese durch ihre relativ starke Strukturierung mit zukünftigen Bachelor-Studiengängen gut vergleichbar und können insofern Modellcharakter haben.

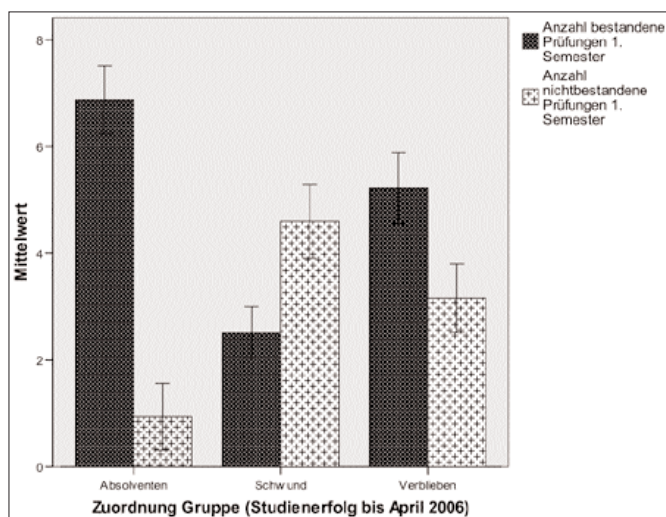
Untersucht wurden im Studiengang Volkswirtschaftslehre (VWL) die Prüfungsdaten der 243 Studienanfänger aus dem Sommersemester 2000 und dem Wintersemester 2000/01. Wegen mangelnder Vergleichbarkeit wurden aus der Analyse Fälle mit anerkannten Studienleistungen im ersten Semester ausgeschlossen, dies betraf 20 Fälle. Von den übrigen 223 Fällen hatten zum Betrachtungszeitpunkt (April 2006) 32 (14,3%) das Studium erfolgreich abgeschlossen (Absolventen), 49 (22,0%) studierten noch VWL an der Universität Freiburg (Verbliebene) und 142 (63,7%) hatten das Studium der VWL in Freiburg ohne Abschluss beendet (Schwund).

Aufgrund der vorhandenen Daten war es nicht möglich, die in der Gruppe „Schwund“ enthaltenen Subgruppen Studienabbrecher, Hochschulwechsler und Studienfachwechsler voneinander zu trennen. Dieser Punkt kann sicherlich kritisch angemerkt werden, da nicht ausschließlich die Gruppe der Studienabbrecher betrachtet wird. Es erscheint allerdings plausibel, bei allen Personen in der Gruppe „Schwund“ ein Passungsproblem anzunehmen, welches sich entweder auf das Studium insgesamt, das gewählte Fach oder die gewählte Hochschule bzw. den gewählten Hochschulstandort bezieht. Die hier berichteten Schwundquoten sind aber aus genanntem Grund nicht unmittelbar mit Ergebnissen aus anderen Studien vergleichbar.

Im Folgenden wurde für die drei Gruppen Absolventen, Schwund und Verbliebene anhand der in der Datenbank HIS-POS vorhandenen Daten berechnet, wie viele Prüfungen diese im Mittel im ersten Semester bestanden bzw. nicht bestanden hatten. Dabei ergab sich, dass sich alle drei Gruppen sowohl hinsichtlich der Anzahl bestandener als auch hinsichtlich der Anzahl nicht bestandener Prüfungen signifikant voneinander unterscheiden (Brown-Forsythe-

Test; $F=63,818$; $df_1=2$; $df_2=149,404$; $p<0,01$; $F=29,075$; $df_1=2$; $df_2=200,597$; $p<0,01$).

Abbildung 1: Studienanfänger VWL (Diplom) der SS 2000 und WS 2000/2001 an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (n=223). Mittlere Anzahl im ersten Semester bestandener und nicht bestandener Prüfungen in Abhängigkeit vom langfristigen Studienerfolg bei Betrachtung im April 2006.



Wie die Abbildung 1 zeigt, waren die späteren Absolventen bereits im ersten Semester erfolgreicher als die nach 6 Jahren noch an der Universität Freiburg verbliebenen Studierenden und diese wiederum erfolgreicher als die Studierenden der Schwundgruppe. Dabei sind die Gruppenunterschiede auch im Einzelvergleich signifikant; beispielsweise hatten die späteren Absolventen schon im ersten Semester im Mittel 4,36 mehr bestandene Prüfungen und durchschnittlich 3,66 weniger nicht bestandene Prüfungen als die Studierenden der Schwundgruppe (vgl. Tabelle 1, Teil A).

Nicht unberechtigt erscheint bei Betrachtung der Prüfungsleistungen gerade des ersten Semesters die Frage, ob dieses Ergebnis nicht in starkem Maße durch Studierende beeinflusst wird, die in der Eingangsphase des Studiums bereits die fehlende Passung bemerkt haben und dann relativ frühzeitig Konsequenzen im Sinne einer Beendigung des Studiums oder des Fach- bzw. Hochschulwechsels gezogen haben. Deswegen wurden in einem weiteren Analyseschritt alle Fälle ausgeschlossen, die bereits innerhalb der ersten zwei Semester das Studium der VWL an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg aufgegeben hatten. Dies betraf 28 Fälle, also 12,6% der betrachteten Studienanfänger. Aber auch bei einem Ausschluss dieses Personenkreises aus der Analyse unterscheiden sich spätere Absolventen, Verbliebene und Schwund signifikant hinsichtlich der mittleren Anzahl bestandener und nicht bestandener Prüfungen im ersten Semester (Brown-Forsythe-Test; $F=46,149$; $df_1=2$; $df_2=158,943$; $p<0,01$; $F=18,619$; $df_1=2$; $df_2=182,716$; $p<0,01$). Der Einzelvergleich zeigt, dass sich dabei sowohl Verbliebene als auch Schwund signifikant von den Absolventen unterscheiden. Verbliebene und Schwund unterscheiden sich signifikant hinsichtlich der Anzahl bestandener Prüfungen, nicht aber hinsichtlich der Anzahl nicht bestandener Prüfungen (vgl. Tabelle 1, Teil B).

Im Studiengang Informatik wurden in ähnlicher Weise die

Tabelle 1: Studienanfänger VWL (Diplom) der SS 2000 und WS 2000/2001 an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Mittlere Differenzen im ersten Semester bestandener und nicht bestandener Prüfungen in Abhängigkeit vom langfristigen Studienerfolg (Absolventen, Schwund, Verbliebene) bei Betrachtung im April 2006.*Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau $p < 0,05$ signifikant (Games-Howell-Test).

Abhängige Variable	(I) Zuordnung Gruppe	(J) Zuordnung Gruppe	Mittlere Differenz (I-J)
A. VWL (alle, n = 223)			
Anzahl bestandene Prüfungen 1. Semester	Absolventen	Schwund	4,36(*)
	Absolventen	Verblieben	1,65(*)
Anzahl nicht-bestandene Prüfungen 1. Semester	Schwund	Verblieben	-2,71(*)
	Absolventen	Schwund	-3,66(*)
	Absolventen	Verblieben	-2,23(*)
	Schwund	Verblieben	1,44(*)
B. VWL (Studiendauer > 2 Fachsemester, n = 195)			
Anzahl bestandene Prüfungen 1. Semester	Absolventen	Schwund	4,01(*)
	Absolventen	Verblieben	1,65(*)
Anzahl nicht-bestandene Prüfungen 1. Semester	Schwund	Verblieben	-2,36(*)
	Absolventen	Schwund	-2,99(*)
	Absolventen	Verblieben	-2,23(*)
	Schwund	Verblieben	0,77

Prüfungsdaten von 213 Studienanfängern aus dem Wintersemester 2000/01 untersucht. Davon wurden 4 Fälle aufgrund mangelnder Vergleichbarkeit wegen anerkannter Prüfungsleistungen aus der Analyse ausgenommen. Zum Betrachtungszeitpunkt im April 2006 hatten von den übrigen 209 Fällen 17 Personen (8,1%) das Studium erfolgreich abgeschlossen (Absolventen), 65 Personen (31,1%) studierten noch Informatik an der Universität Freiburg (Verbliebene) und 127 Personen (60,8%) hatten das Studium der Informatik in Freiburg ohne Abschluss beendet. Auch hier wurde wieder verglichen, wie erfolgreich die jeweiligen Teilgruppen im ersten Semester waren. Erneut zeigte sich, dass sich alle drei Gruppen sowohl hinsichtlich der Anzahl bestandener als auch hinsichtlich der Anzahl nicht bestandener Prüfungen signifikant voneinander unterscheiden (Brown-Forsythe-Test; $F=71,644$; $df_1=2$; $df_2=82,483$; $p < 0,01$; $F=85,658$; $df=2$; $df_2=160,124$; $p < 0,01$). Wieder sind die Personen, die innerhalb des Betrachtungszeitraums einen Abschluss erreicht haben (Absolventen-Gruppe), schon im ersten Semester deutlich erfolgreicher als die Personen der Schwundgruppe (vgl. Abbildung 2).

Dies gilt auch dann, wenn nur die 142 Fälle betrachtet werden, die mindestens drei Fachsemester an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Fach Informatik eingeschrieben waren (Brown-Forsythe-Test; $F=7,592$; $df_1=2$; $df_2=138,947$; $p < 0,05$; $F=7,727$; $df_1=2$; $df_2=137,793$; $p < 0,05$). Auffällig ist, dass der Dropout von 67 Fällen (32,1%) innerhalb der ersten beiden Semester dabei deutlich höher ausfällt als im Fach VWL. Die hohe Schwundrate ist vermutlich dadurch zu erklären, dass viele Studienanfänger dieser Kohorte noch unter dem Eindruck des Internet-Booms ihr Studium aufgenommen haben. Mit dem Ende der dot.com-Euphorie und dem darauf folgenden Einbruch des Arbeitsmarktes für IT-Fachkräfte hat hier sicherlich eine gewisse Ernüchterung eingesetzt.¹

Die Betrachtung der Einzelvergleiche zeigt, dass sich die Absolventen und die Schwundgruppe im Studiengang In-

formatik sowohl hinsichtlich der Anzahl bestandener Prüfungen als auch der Anzahl nicht bestandener Prüfungen signifikant voneinander unterscheiden (vgl. Tabelle 2, Teil A). Dies gilt auch bei ausschließlicher Betrachtung der für mindestens drei Fachsemester eingeschriebenen Fälle (Tabelle 2, Teil B). Die Gruppe der zum Betrachtungszeitpunkt noch an der Hochschule verbliebenen Studierenden liegt zwischen der Absolventen- und der Schwundgruppe,

wobei sie sich hinsichtlich der Zahl bestandener Prüfungen nicht signifikant von der Absolventengruppe unterscheidet.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass später erfolgreiche Studierende (Absolventen) bereits im ersten Semester signifikant bessere Leistungen erzielen (in Form von mehr bestandenen und weniger nicht bestandenen Prüfungen) als ihre Kommilitonen mit längerer Studiendauer (Verbliebene). Diese sind wiederum im ersten Semester signifikant erfolgreicher als diejenigen, die das Studium ihres Fachs in Freiburg aufgegeben haben (Schwund). Dies gilt auch dann, wenn man nur Studierende betrachtet, die mindestens zwei Semester in ihrem jeweiligen Fach an der Albert-Ludwigs-Universität

Freiburg studiert haben. Studienverlaufsrelevante Probleme scheinen somit häufig schon in der Eingangsphase des Studiums vorzuliegen und schlagen sich in einem geringeren Studienerfolg bereits im ersten Semester nieder.

3. Entwicklung und Beurteilung eines Klassifikationssystems

Die bereits im ersten Semester bestehenden Unterschiede zwischen langfristig erfolgreichen und nicht erfolgreichen Studierenden können genutzt werden, um denjenigen proaktiv ein Beratungsangebot zu unterbreiten, die nach ihren bisherigen Studienleistungen vermutlich ein erhöhtes Risiko für studienverlaufsbezogene Probleme aufweisen. Dazu ist es zunächst notwendig, ein entsprechendes Klassifikationssystem zu entwickeln, welches Studierende aufgrund der Leistungen des ersten Semesters in eine (aktiv zu beratende) Risikogruppe und in eine (Nicht-Risiko-) Gruppe unterteilt.

Zunächst werden dazu Grenzwerte für die Anzahl bestandener bzw. nicht bestandener Prüfungen bestimmt, bei deren Unter- bzw. Überschreiten Studierende der Risikogruppe zugeordnet werden. Die Bestimmung dieser Grenzwerte erfolgte in der vorliegenden Studie anhand von Maßen der zentralen Tendenz, da langfristige Studienverlaufs- und -erfolgsdaten vorliegen.

Als Grenzwerte wurden die Mediane bestandener bzw.

¹ Externe Einflussfaktoren wie die Arbeitsmarktsituation wirken zunächst auf alle Studierenden. Dadurch bleibt die Vorhersagbarkeit des langfristigen Studienerfolgs anhand der Prüfungsdaten aus dem ersten Semester trotzdem relativ gut möglich, da bei sonst gleichen Bedingungen immer noch das unterschiedliche Ausmaß der Passung zwischen Studierenden und Hochschulumwelt interindividuelle Unterschiede im Schwundverhalten erklärt. Als Reaktion auf die hier berichtete hohe Schwundquote hat der Studiengang Informatik an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg schnell reagiert und schon kurze Zeit später ein Eignungsfeststellungsverfahren eingeführt.

Abbildung 2: Studienanfänger Informatik (Diplom) des WS 2000/2001 an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (n=209). Mittlere Anzahl im ersten Semester bestandener und nicht bestandener Prüfungen in Abhängigkeit vom langfristigen Studienerfolg bei Betrachtung im April 2006.

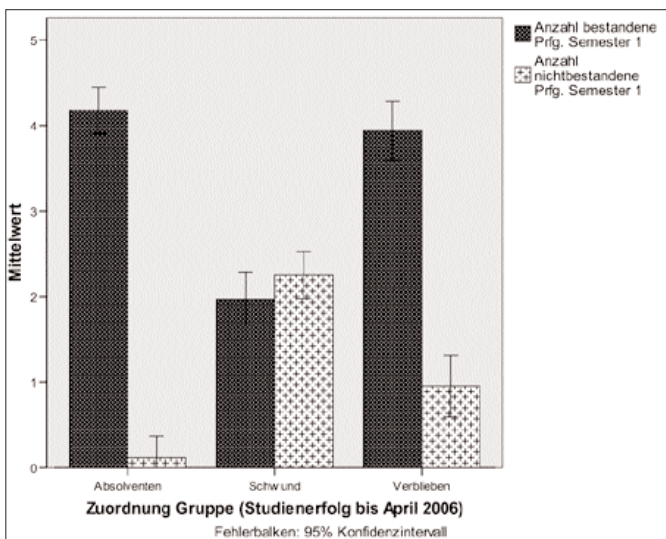


Tabelle 2: Studienanfänger Informatik (Diplom) WS 2000/2001 an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Mittlere Differenzen im ersten Semester bestandener und nicht bestandener Prüfungen in Abhängigkeit vom langfristigen Studienerfolg (Absolventen, Schwund, Verbliebene) bei Betrachtung im April 2006.*Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau $p < 0,05$ signifikant (Games-Howell-Test).

Abhängige Variable	(I) Zuordnung Gruppe	(J) Zuordnung Gruppe	Mittlere Differenz (I-J)
A. Informatik (alle, n = 209)			
Anzahl bestandene Prüfungen 1. Semester	Absolventen	Schwund	2,21(*)
	Absolventen	Verblieben	0,24
	Schwund	Verblieben	-1,97(*)
Anzahl nicht-bestandene Prüfungen 1. Semester	Absolventen	Schwund	-2,13(*)
	Absolventen	Verblieben	-0,84(*)
	Schwund	Verblieben	1,30(*)
B. Informatik (Studiendauer > 2 Fachsemester, n = 142)			
Anzahl bestandene Prüfungen 1. Semester	Absolventen	Schwund	0,88(*)
	Absolventen	Verblieben	0,24
	Schwund	Verblieben	-0,64(*)
Anzahl nicht-bestandene Prüfungen 1. Semester	Absolventen	Schwund	-1,18(*)
	Absolventen	Verblieben	-0,84(*)
	Schwund	Verblieben	0,35

nicht bestandener Prüfungen der Schwundgruppe herangezogen, d.h. Fälle, deren Prüfungserfolg in einem der beiden Kriterien (bestandene bzw. nicht bestandene Prüfungen im ersten Semester) nicht höher bzw. tiefer als der Median der Schwundgruppe war, wurden der Risikogruppe zugeordnet, die anderen Fälle der Nichtrisikogruppe. Für die VWL betrug der Grenzwert zwei bestandene und vier nicht bestandene Prüfungen. Bei der Informatik wurde analog ein Grenzwert von zwei bestandenen und einer nicht bestandenen Prüfungen festgelegt, d.h. wer nur zwei oder weniger Prüfungen im ersten Semester bestanden oder eine oder mehr Prüfungen nicht bestanden hatte, wurde der Risikogruppe zugeordnet.

Wie gut ist dieses Klassifikationssystem geeignet, um

tatsächlich die problematischen Fälle am Ende des ersten Semesters anzusprechen? Zur Beantwortung dieser Frage wurde berechnet, wie viel Prozent des festgestellten Schwunds sich in der aufgrund des Klassifikationssystems gebildeten Risikogruppe befinden. Eine solche Berechnung entspricht dem aus der Diagnostik bekannten Kennwert der Sensitivität eines diagnostischen Verfahrens. Im vorliegenden Fall ergibt sich für die VWL eine Sensitivität von 71,1% und für die Informatik eine Sensitivität von 73,2%. In beiden Fällen sind also über 70% der innerhalb von 6 Jahren nach Studienbeginn auftretenden Fälle von Schwund schon anhand der Studienleistungen im ersten Semester korrekt identifizierbar.

Natürlich ist ebenso zu beachten, dass das Klassifikationssystem nicht dazu führt, dass fälschlicherweise Personen angesprochen werden, die im weiteren Studienverlauf erfolgreich sein werden. Dazu ließ sich im vorliegenden Fall berechnen, wie viel Prozent der späteren Absolventen sich in der Nichtrisikogruppe finden. Dies entspricht dem aus der Diagnostik bekannten Kennwert der Spezifität eines diagnostischen Verfahrens, die im vorliegenden Fall 90,6% für die Gruppe der VWL-Studierenden und 94,1% für die Informatik-Studierenden beträgt. Dies bedeutet von der anderen Seite her betrachtet: Weniger als 10% der erfolgreichen Absolventen würden aufgrund der Studienleistung im ersten Semester in die Risikogruppe eingeordnet. Das Klassifikationssystem liefert also aufgrund der Studienleistungen im ersten Semester eine erstaunlich präzise Zuordnung der späteren Absolventen bzw. des späteren Schwundes in eine Risiko- bzw. Nichtrisikogruppe. Nicht berücksichtigt wurde bei dieser dichotomen Betrachtung notwendigerweise die Gruppe der zum Betrachtungs-

zeitraum noch ohne Abschluss an der Universität verbliebenen Studierenden, deren Studienleistungen im ersten Semester zwischen denen der anderen beiden Gruppen liegen.

Ein Nachteil dieser Methode besteht darin, dass eine Übertragbarkeit auf veränderte Studien- und Prüfungsordnungen, die mehr oder weniger Prüfungen vorsehen, nicht unmittelbar möglich ist. Dieses Problem tritt in der Praxis sicherlich häufig auf, gerade auch im aktuellen Prozess der Umstellung auf Bachelor- oder Master-Studiengänge. Eine mögliche Alternative zu dem hier vorgestellten empirischen Klassifikationssystem wäre natürlich die Orientierung an den in den Studien- und Prüfungsordnungen genau festge-

legten Normen. Allerdings zeigt die Realität auch bei den neu eingeführten Bachelor-Studiengängen, dass selbst erfolgreiche Studierende diese nicht einhalten. Insofern erscheint eine Orientierung an den tatsächlichen Leistungen (sofern möglich) als sinnvoller. Tatsächlich kann man auch Grenzwerte für die Klassifizierung bestimmen, ohne auf das Vorliegen langfristiger Studienerfolgsdaten bei Geltung der neuen Prüfungsordnung warten zu müssen, und zwar anhand von Dispersionsmaßen, sofern länger zurückliegende Studienerfolgsdaten vorhanden sind.

In Fällen, in denen noch keine oder keine nennenswerte Anzahl von Abschlüssen eines Studiengangs vorliegen, kann man so vorgehen, dass – ausgehend von einer Kohorte mit bekannten langfristigen Studienerfolgsdaten – die

Differenz zwischen den Mittelwerten der Schwundgruppe und der Gesamtgruppe als Anteil an der Standardabweichung der Gesamtgruppe berechnet wird. Man ermittelt also, wie viel schlechter die Schwundgruppe als die Gesamtgruppe hinsichtlich des Prüfungserfolgs ist, und relativiert dies anhand der Standardabweichung der Gesamtgruppe. Durch dieses Verfahren erhält man ein von einer bestimmten (durch die jeweilige Prüfungsordnung vorgegebenen) Skalierung unabhängiges Maß, welches auf eine andere Gruppe übertragen werden kann. Eine solche Vorgehensweise ermöglicht also die Aussage, um ein wie Vielfaches der Standardabweichung Studierende in ihren Leistungen unter den durchschnittlichen Leistungen ihrer Kommilitonen liegen müssen, um als Risikofälle eingestuft zu werden. Voraussetzungen sind hierbei die Annahmen, dass sich erstens auch nach der neuen Prüfungsordnung mangelnde Passung in ähnlichem Ausmaß in Prüfungsleistungen niederschlägt wie bisher, und zweitens, dass sich die aktuellen Anfängerkohorten in ihrer Passung nicht erheblich von der alten Kohorte unterscheiden.

4. Fazit und Ausblick

Es mag trivial erscheinen, dass eine Hochschule gut beraten ist, sich um Studierende mit schwachen Studienleistungen zu kümmern, genauso wie es trivial erscheinen mag, dass Studierende mit schlechten Prüfungsleistungen anfällig für Fach- und Hochschulwechsel sowie Studienabbrüche sind. Nicht trivial ist allerdings, in wie vielen Fällen sich studienverlaufsbezogene Probleme bereits in der Anfangsphase des Studiums abzeichnen: Immerhin waren in den betrachteten Anfängerkohorten über 70% der später zum Schwund zu rechnenden Fälle schon anhand der Prüfungsleistungen am Ende des ersten Semesters identifizierbar.

Eine recht nahe liegende Interpretation dieses Ergebnisses wäre die Annahme, dass sich in den Unterschieden bei den Prüfungsleistungen zwischen späteren Absolventen und der Schwundgruppe primär unterschiedliche intellektuelle Leistungsfähigkeit der Studierenden ausdrückt. Dies steht allerdings zumindest partiell im Widerspruch zu den bisherigen Erkenntnissen der Studienabbruchforschung, wonach das Leistungsvermögen nicht die hauptsächliche Ursache von Studienabbrüchen darstellt (Heublein et al. 2003, Tinto 1993). Außerdem wäre es dann verwunderlich, dass sich solche Leistungsunterschiede erst im Studium, nicht aber vor Studienbeginn finden lassen. Wie jedoch in den bereits eingangs zitierten Studien deutlich wird, sind sowohl die Abiturnote als auch kognitive Studierfähigkeitstests keine guten Prädiktoren für Studienabbrüche oder auch Fachwechselneigung (Burton & Ramist 2001, Robbins et al. 2004, Schüpbach et al. 2006).

Plausibel erscheint daher aus psychologischer Sicht die Interpretation, dass die betrachteten Prüfungsleistungen in allgemeinem Sinn Indikatoren für die mehr oder weniger gelungene Passung zwischen Studierenden und den Anforderungen des gewählten Studiums an der jeweiligen Hochschule darstellen. Es ist evident, dass sich nicht nur mangelnde Passung hinsichtlich kognitiver Anforderungen in Prüfungsleistungen manifestieren kann. Auch andere Passungsprobleme können hier eine Rolle spielen. Im Bereich

motivationaler Anforderungen ist beispielsweise an enttäuschte Erwartungen zu denken, die im beruflichen Kontext bei der Fluktuation von Arbeitnehmern eine große Rolle spielen (Wanous et al. 1992) und auch in der Studienabbruchforschung diskutiert werden (Heublein et al. 2003). Neben motivationalen Faktoren können aber auch emotionale Anforderungen (z.B. Umgang mit belastenden Situationen), Anforderungen an die äußeren Lebensumstände (z.B. zur Verfügung stehende Zeit) oder soziale Anforderungen (z.B. soziale Kompetenz) Einfluss auf die Prüfungsleistungen haben.

Welche Passungsprobleme in den beiden betrachteten Fächern Ursache der unterschiedlichen Prüfungsergebnisse zwischen späteren Absolventen und Schwund waren, kann hier im Einzelnen nicht geklärt werden. Dazu bedarf es einer spezifischen Anforderungsanalyse. Plausibel ist, dass es sich nicht in erster Linie um Probleme der intellektuellen Leistungsfähigkeit handelt. Deutlich wird außerdem, dass die Problematik in der überwiegenden Zahl der Fälle schon in der Eingangsphase des Studiums besteht. Sofern man also eine wirkungsvolle Reduktion von Schwund an der Hochschule anstrebt, muss man in dieser Phase ansetzen. Für die Hochschule sind dabei zwei Ansätze denkbar, nämlich der Ansatz bei der Selektion vor Studienbeginn sowie der aktiven Unterstützung während des Studiums. Dies entspricht auch im Wesentlichen den bereits von Heublein et al. (2003) vorgeschlagenen Strategien zur Verringerung der Studienabbruchquote.

Zum einen kann versucht werden, schon bei der Studierendenauswahl und durch Maßnahmen des Studierenden-Recruitments eine von Anbeginn an bessere Passung zwischen Studierenden und der von ihnen gewählten Hochschule bzw. dem von ihnen gewählten Fach zu erreichen. Dabei ist zu beachten, dass – wie erwähnt – herkömmliche Auswahlverfahren, die gut für den Einsatz im Massengeschäft geeignet sind (Abiturnote, standardisierte Studierfähigkeitstests) eine Vorhersage von Studienabbrüchen nicht oder nur in geringem Maße leisten können. Es bedarf also der Entwicklung und Evaluation neuer Verfahren, unter denen v.a. die derzeit an vielen Hochschulen in Erprobung befindlichen Self Assessments (Selbstselektionsverfahren) hervorzuheben sind, da diese im Gegensatz zu anderen Verfahren (z.B. Motivationsschreiben, Auswahlgesprächen) mit relativ geringen Kosten eingesetzt werden können und daher für die meisten Hochschulen mit ihren begrenzten Mitteln eine realistischere Option darstellen als die Mehrzahl der vergleichsweise aufwändigen Fremdselektionsverfahren. In jedem Fall ist die Wirksamkeit sowohl von Selbst- als auch Fremdselektionsverfahren zur Verringerung von Studienabbrüchen und anderen studienverlaufsbezogenen Problemen zu evaluieren, da hierüber (mit Ausnahme der Abiturnote und der Studierfähigkeitstests) noch keine ausreichende Erkenntnis vorliegt.

Zum anderen zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie, dass es möglich ist, mittels einer relativ grobkörnigen Analyse aus elektronisch gespeicherten Prüfungsdaten Informationen abzuleiten, die eine sichere Identifikation und ein gezieltes Zugehen auf Risikostudierende schon zu einem frühen Zeitpunkt erlauben. Ein solches Studienverlaufsmonitoring und Early-Warning-System (Tinto 1993) unter Berücksichtigung datenschutzrechtlicher Bestimmun-

gen könnte dazu führen, dass von Seiten der Hochschule aktiv und initial Beratungs- und Unterstützungsangebote zu einem frühen Zeitpunkt gezielt an gefährdete Studierende herangetragen werden, bevor sich ein Teufelskreis von Problemen entwickelt hat, der kaum noch lösbar ist. Der persönliche Kontakt kann neben der Vermittlung konkreter Hilfestellungen und Informationen für den besseren Einstieg in die fachspezifische Lern- und Arbeitskultur auch zur Förderung der Integration und des Commitments der Studierenden beitragen. Die Beratung kann in diesem Prozess an bestehende hochschulweite Unterstützungsangebote anknüpfen, die oft zu wenig bekannt sind bzw. deren Nutzen für die Studienanfänger noch unklar ist. Umgekehrt können über den Kontakt mit problematischen Fällen Informationen in die Institution rückgekoppelt werden, die für die Qualitätssicherung sowohl hinsichtlich der Studienbedingungen als auch der Studierendenauswahl hohe Relevanz aufweisen.

Die beiden vorgestellten Ansätze können sich natürlich auch gegenseitig ergänzen. Welches Vorgehen im konkreten Einzelfall gewählt wird, sollte von einer Analyse der Bedingungen des jeweiligen Studiengangs und den Möglichkeiten der jeweiligen Hochschule abhängig gemacht werden. Nur durch ein sorgfältig, den spezifischen Umständen angepasstes und koordiniertes Vorgehen aller Beteiligten, kann eine tatsächliche Verringerung der Studienabbruchquote erreicht werden.

Literaturverzeichnis

- Burton, N. W./Ramist, L. (2001): Predicting Success in College: SAT Studies of Classes Graduating Since 1980. New York: College Entrance Examination Board.
- Heublein, U./Sommer, D./Weitz, B. (2004): Studienverlauf im Ausländerstudium. Eine Untersuchung an vier ausgewählten Hochschulen. Bonn. DAAD Deutscher Akademischer Austauschdienst.
- Heublein, U./Spangenberg, H./Sommer, D. (2003): Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002, HIS GmbH. Hannover.

- Heublein, U./Spangenberg, H./Sommer, D. (2005): Studienabbruchstudie 2005. HIS GmbH. Hannover.
- Kraus, M./Trahasch, S./Vögele, E./Hermann, C. (2006): eGovernment-Dienste als Voraussetzung für den Bologna-Prozess – Lösungsansätze an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Springer (in press). ("E(lectronic)-Learning - Technologiebasiertes Lehren und Lernen", Multikonferenz Wirtschaftsinformatik in Passau vom 20. - 22. Februar 2006)
- National Center for Education Statistic (2005): College persistence on the rise? Changes in 5-year degree completion and postsecondary persistence rates between 1994 and 2000. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- 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. Psychological Bulletin, 130(2), pp. 261-288.
- Schüpbach, H./Pixner, J./Zapf, S. (2006): Handlungskompetenz im Hochschulstudium. Bildung und Erziehung, 59(2).
- Tinto, V. (1993): Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: University of Chicago Press.
- Wanous, J. P./Poland, T. D./Premack, S. L./Davis, K. S. (1992): The effects of met expectations on newcomer attitudes and behaviors: A review and metaanalysis. Journal of Applied Psychology, 77(3), 288.

- **Monika Kolb, M.A.**, Projektkoordinatorin Profis, Universität Freiburg, E-Mail: kolb@verwaltung.uni-freiburg.de
- **Dr. rer. nat. Michael Kraus**, Leitung Dezernat 1: Organisation, EDV, Statistik, Controlling, Universität Freiburg, E-Mail: kraus@verwaltung.uni-freiburg.de
- **Dipl.-Psych. Johann Pixner**, Wissenschaftlicher Mitarbeiter Arbeitsgruppe Arbeits- und Organisationspsychologie, Institut für Psychologie, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, E-Mail: johann.pixner@psychologie.uni-freiburg.de
- **Dr. phil. Heinz Schüpbach**, Professor für Arbeits- und Organisationspsychologie, Leitung der Arbeitsgruppe Arbeits- und Organisationspsychologie, Institut für Psychologie, Universität Freiburg, E-Mail: schuepba@psychologie.uni-freiburg.de

im Verlagsprogramm:

Werner Hoffacker:

Die Universität des 21. Jahrhunderts

Dienstleistungsunternehmen oder öffentliche Einrichtung

ISBN 3-937026-05-3, Neuwied 2000, 239 Seiten, 24.50 Euro

André Horstkötter



André Horstkötter

Studentischer Input und universitäre Lehre: Inwieweit kann eine Universität mangelnde studentische Vorbildung ausgleichen?

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, ob ein Weniger an studentischer Schulbildung zu Beginn des Studiums durch ein Mehr an universitärer Leistung substituiert werden kann. Für die Beantwortung dieser Frage werden Daten der Universität, vormals Gesamthochschule, Paderborn verwendet. Untersucht wird, ob durch eine Mehrleistung der Universität in Form von Brückenkursen Studierende mit Fachhochschulreife auf dasselbe Niveau wie Studierende mit Allgemeiner Hochschulreife gebracht werden können. Vorweg soll anhand eines produktions-theoretischen Modells die Fragestellung theoretisch untersucht werden, bevor diese mittels einer Varianz- bzw. Regressionsanalyse empirisch überprüft wird.

André Horstkötter tells about the results of his survey: **Collegiate Input and Higher Education: To what extent can a university compensate lacking professional qualification?** It is about the options a comprehensive school offers in terms of upgrading students with an advanced technical college entrance qualification to the level of students with a university entrance diploma. The author uses a theoretical model and examines empirical data with the help of statistical analysis. He concludes with a negative result.

1. Problemstellung

Mit der flächendeckenden Einführung von konsekutiven Studienabschlüssen (Bachelor- und Master-Abschlüsse) stehen die deutschen Universitäten vor neuen Herausforderungen (Witte 2005, S. 181 ff.). Fraglich ist, wie die deutsche Hochschullandschaft mit ihrem sehr heterogenen Charakter auf diese Veränderungen reagieren wird. Ein interessanter Aspekt dieser Veränderung ist die Frage nach der künftigen Gestaltung von Bachelor- und Master-Abschlüssen im Kontext der Trennung von Fachhochschule und Universität. Gemäß der Kultusministerkonferenz soll der Bachelor-Abschluss mit einem Fachhochschuldiplom gleichgestellt werden und der Master-Abschluss einem Universitätsdiplom gleichwertig sein (Kultusministerkonferenz 2003, insbesondere die Thesen 4 und 8). Die Neuerung liegt dabei in der Tatsache, dass sowohl Fachhochschulen als auch Universitäten jeweils beide Abschlüsse anbieten können. Nach dem Willen der Kultusministerkonferenz soll der Master-Abschluss in zwei unterschiedlichen Profiltypen angeboten werden: Einmal mit einem „stärker anwendungsorientierten“ und zum anderen mit einem „stärker forschungsorientierten“ Profil. Da es keine Einschränkungen bezüglich des Angebotes gibt, können nun auch Fachhochschulen einen forschungsorientierten Master-Abschluss anbieten.

Im vorliegenden Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit unterschiedliche Vorbildungen der Studierenden einen Einfluss auf die o. g. Veränderungen haben. Abgesehen von der - auf einer unterschiedlichen Konzeption beruhenden - Ausstattung von Universitäten und Fachhochschulen haben sie in Bezug auf den Inputfaktor Student nicht die gleichen Voraussetzungen wie eine Univer-

sität. Während für das Studium an einer Universität i. d. R. die Allgemeine Hochschulreife (Abitur) notwendig ist, erfolgt der Zugang zur Fachhochschule über die Fachhochschul- bzw. die Allgemeine Hochschulreife. Da in Deutschland das Abitur zum Studium eines wissenschaftlichen Studiengangs befähigen soll, ist es fraglich, ob die erforderlichen Studienleistungen von Studierenden mit Fachhochschulreife in wissenschaftlichen Studiengängen (forschungsorientierter Master-Abschluss) erbracht werden können.

Die Frage nach der Befähigung von Studierenden mit Fachhochschulreife zum theoretisch wissenschaftlichen - universitären - Studium stellt sich nicht zum ersten Mal in der deutschen Hochschulgeschichte. Bereits in den 70er Jahren wurde durch die Schaffung von Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen und Hessen ein Zugang zu einem universitären Studium für Studierende mit Fachhochschulreife ermöglicht. Hierbei mussten die Studierenden durch sog. Brückenkurse im Grundstudium, welche zusätzlich zum normalen Studium zu absolvieren sind, die Voraussetzung für den Besuch einer Universität nachholen. Mit bestandem Vordiplom wurde die sog. Fachgebundene Hochschulreife verliehen. Das wirft die Frage auf, ob durch ein Mehr an universitären Angeboten (Brückenkurse in Verbindung mit universitärem Studium) ein Weniger an Vorbildung (Fachhochschulreife) kompensiert werden kann.

Dieser Frage wird im vorliegenden Beitrag nachgegangen. Dazu wird ein kurzes theoretisches Modell vorgestellt, welches die universitäre Lehre abbildet. Anhand dieses Modells lässt sich die Frage, ob ein Weniger an Vorbildung beim Studierenden durch ein Mehr an universitärer Leistung ersetzt werden kann, theoretisch abbilden. Diese Frage soll im vierten Teil empirisch überprüft werden.

2. Produktionstheorie der universitären Lehre

2.1 Produktionsstruktur

Produktionstheoretisch gesehen definiert die Prüfungs und Studienordnung der jeweiligen Fächer und Fachrichtungen, welche Ziele mit dem Studium angestrebt werden und in welchen Zwischenschritten die Studierenden an diese Ziele herangeführt werden. Parallel dazu wird in studienbegleitenden Prüfungen getestet, inwieweit die erforderliche Aneignung von Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten erfolgreich war.

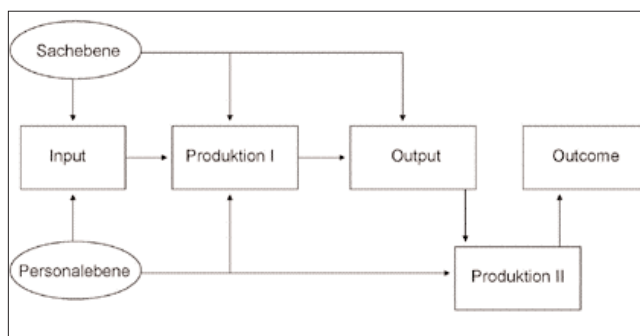
Die Bereitstellung der Infrastruktur, des universitären und studentischen Inputs sind in diesem Rahmen entscheidend für den Grad der Zielerreichung. Im Folgenden soll die Produktionsstruktur des universitären Lehrens und Lernen präsentiert werden. Dabei wird der Schwerpunkt auf die Studierenden gelegt, die - wie bei allen personengebundenen Dienstleistungen - sowohl Subjekt als auch Objekt der Dienstleistung sind. Produktionstheoretisch gesehen sind die Studierenden damit sowohl Inputfaktor als auch Nutzer des Outputs. Die Produktionsstruktur von personengebundenen Dienstleistungen unterscheidet sich erheblich von der Produktion im verarbeitenden Gewerbe. Der wesentliche Unterschied auf der Inputseite ist die Einbeziehung des Kunden als Co-Produzent. (Meffert nennt dies die „Integration des externen Faktors“ (Meffert, Bruhn 2003, S. 30 ff.; Maleri 1997, S. 47 ff.) Inwieweit der externe Faktor integriert wird, hängt von der Art der Dienstleistung ab. Ohne an dieser Stelle eine genauere Spezifizierung vorzunehmen, ist davon auszugehen, dass der Integrationsgrad eines Studierenden als Inputfaktor der Dienstleistungsproduktion von Hochschulbildung erheblich ist. Problematisch ist jedoch die genaue qualitative Eingruppierung des Inputfaktors „Student“. Fraglich ist, welche Eigenschaften er in den Produktionsprozess einbringt. Unter Eigenschaften sollen dabei all diejenigen Faktoren verstanden werden, welche die Leistungen eines Studenten in Bezug auf seinen angestrebten Studienabschluss beeinflussen: Bildungsniveau, Anstrengungsniveau, finanzielle Ausstattung etc.

Die Universität liefert den Studierenden für ihre Bemühungen eine Reihe von Unterstützungen. Ein wesentlicher Teil der Unterstützungen obliegt dabei dem lehrenden Personal, im Folgenden Dozenten genannt, deren Eigenschaften ebenso multidimensional sind wie die der Studierenden. Weitere Inputfaktoren sind die Sachmittel in Form der Ausstattung mit Hörsälen und Gebäuden. Auch Verwaltungs- und technische Mitarbeiter werden im Folgenden als Sachmittel bezeichnet.

Die Frage nach dem Output des „Produktionsprozesses universitäre Lehre“ ist letztlich mit der Frage nach dem Ziel bzw. dem Endprodukt dieses Produktionsprozesses verbunden. Ergebnis des Produktionsprozesses kann es nur sein, beim einzelnen Studierenden Bildung zu „produzieren“. Fraglich ist, wie Hochschulbildung zu messen ist. Hierzu werden in der Literatur verschiedene Konzepte diskutiert, beispielsweise Testergebnisse von Studenten, Abbrecherquoten etc. Problematisch bei diesen Definitionen von Output ist die nicht vorhandene Trennung der primären universitären Lehrangebote - wie beispielsweise eine gehaltene Vorlesung - und dem Ziel der universitären Lehre, der Generierung von Hochschulbildung bei den Stu-

dierenden. Die einfache Aufteilung der Produktion in Input, Produktion und Output, wie sie bei klassischen Industriebetrieben vorzufinden ist, scheint hier wenig hilfreich. Diese Produktionsstruktur berücksichtigt nicht den „Kunden“ als idiosynkratischen Teil des Produktionsprozesses. Aus diesem Grund wird hier von den gängigen - in der Literatur diskutierten - Konzepten abgewichen und eine neue Produktionsstruktur postuliert. Im Folgenden wird die Produktion der universitären Lehre als zweiteiliger Prozess erfasst: zum einen in einen Output-generierenden Prozess auf der Ebene der primären Leistungen, wie beispielsweise Vorlesungen, Übungen etc., und zum anderen in einen Outcome-generierenden Prozess auf der Ebene der Studierenden (Horstkötter 2004, S. 120 ff.).

Abbildung 1



Quelle: In Anlehnung an Horstkötter 2004, S. 120.

Abbildung 1 verdeutlicht diesen Zusammenhang am Beispiel einer Vorlesung: Studierende und Dozenten finden sich unter Zuhilfenahme von Sachmitteln zur Produktion einer Vorlesung zusammen. Diese Vorlesung repräsentiert Produktion I. Der Grad der Aktivität ist bei den Studierenden eher niedrig, bei den Dozenten jedoch hoch. Die Veranstaltung ist der Output, d.h. sie stellt die eigentliche Leistung der Universität dar. Im zweiten Produktionsschritt müssen die Studierenden den Inhalt der Veranstaltung lernen. Als Endergebnis des Produktionsprozesses verfügen die Studierenden über mehr Wissen. Dieses Wissen soll im Folgenden als Zuwachs an Humankapital (Outcome) gemessen werden.

Innerhalb eines bestimmten Produktionszeitraumes t wird dieser Produktionsprozess mehrfach wiederholt. t könnte beispielsweise ein Semester sein bzw. auch das ganze Studium erfassen; vereinfachend soll hier jedoch die Annahme gelten, dass t das gesamte Studium erfasst.

2.2 Die Produktionsfunktion der universitären Lehre

Ziel der Produktion kann es nicht sein, universitäre Leistungen zu erbringen; sie sind vielmehr Mittel, um das eigentliche „Endprodukt“ zu erzeugen. Dabei handelt es sich um die Bildung von Wissen bei den einzelnen Studierenden. Dieses soll hier mittels des Humankapitals beim Studierenden i am Ende der Produktion gemessen werden, das mit Y^*i bezeichnet wird. Y^*i ist somit das Outcome. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es von universitärer Seite notwendig, Leistungen in Form des Outputs g zur Verfügung zu stellen. Zunächst ist die Output-Funktion g aufzustellen, welche sich aus den beschriebenen Eigenschaften der Produktion ergibt. Die Outputfunktion wird hier nicht näher spezifi-

ziert und durch die Funktion v ausgedrückt. Die Variable z bezeichnet alle Leistungen der Universität, wie Seminare, Vorlesungen etc. Allgemein gilt:

$$g = v[z]$$

Um die Outcome-Produktion abzubilden, muss zusätzlich noch der Humankapitalbestand der Studierenden zu Beginn der Produktion integriert werden. Es ergibt sich folgende, ebenfalls nicht näher quantifizierte und durch θ bezeichnete Outcome-Funktion:

$$Y^* = \theta[g, v]$$

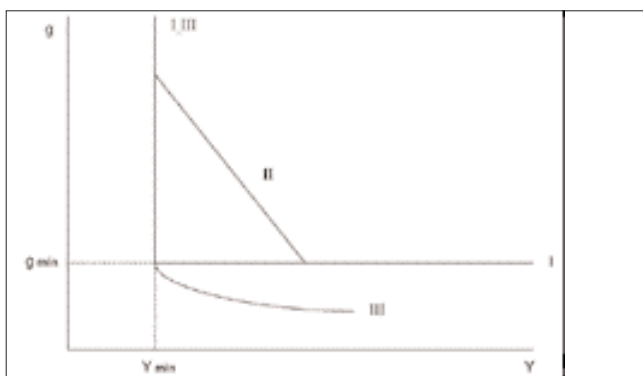
Diese Outcome-Funktion ist die Produktionsfunktion für die universitäre Lehre (Horstkötter 2005, S. 5 ff.).

3. Substitutionalität von Input und Output in der Produktion personengebundener Dienstleistungen

Letztlich sind es die Studierenden selbst, die in hohem Maß das mit Hilfe des universitären Inputs erreichbare Niveau an Humankapitalausstattung zum Ende des Studiums festlegen. Zwar kann die Universität die Struktur- und Prozessqualität des Studiums in wesentlichen Teilen vorgeben oder zumindest beeinflussen, die Ergebnisqualität hängt jedoch in erheblichem Umfang vom Bildungsniveau sowie der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft ab.

Verändert sich die Eingangsqualität oder -qualifikation der Studierenden in nicht unerheblichem Umfang, ist zu fragen, ob und gegebenenfalls wie die Universität darauf - in Hinblick auf die Ziele der universitären Ausbildung - mittels Veränderung der Strukturen und Prozesse des Lehrens und Lernens reagieren kann. Eine offene Frage ist zum Beispiel, ob fehlende Voraussetzungen hinsichtlich der Studierfähigkeit universitär abgefangen und kompensiert werden können.

Abbildung 2



Quelle: In Anlehnung an Horstkötter 2004, S. 128 ff.

Abbildung 2 zeigt denkbare Substitutionsmöglichkeiten auf; auf der Abszisse ist das Humankapital der Studierenden zu Beginn der Produktion Y abgetragen, auf der Ordinate die universitären Leistungen g . Die möglichen Substitutionsmöglichkeiten werden durch die Isooutcomelinien I bis III dargestellt.

Linie I impliziert, dass es nicht möglich ist, durch eine ein-

seitige Erhöhung der universitären Leistung (Output g) bzw. des Anfangshumankapitalbestandes Y den Endhumankapitalbestandes (Outcome Y^*) zu beeinflussen (limitationales Verhältnis). Der Studierende muss dabei einen Mindestanfangshumankapitalbestand Y_{min} mit in die Produktion einbringen. Weiterhin muss auch die Universität ein Mindestmaß an Leistungen erbringen (g_{min}).

Linie II impliziert, dass eine Substitution von Anfangshumankapitalbestand und universitären Leistungen möglich ist. Linie III stellt eine Kombination aus den Linien I und II dar. Hierbei muss ein Mindesthumankapitalbestand zum Produktionsbeginn gegeben sein. Ist dieser vorhanden, ist eine Substitution möglich.

Im Folgenden soll empirisch untersucht werden, ob fehlendes Humankapital zu Beginn der Produktion durch universitäre Leistungen substituierbar ist. Dazu werden Daten der Universität, vormals Gesamthochschule, Paderborn herangezogen. Die hier relevanten Besonderheiten einer Gesamthochschule können folgendermaßen zusammengefasst werden: Die Gesamthochschulen bieten unterschiedliche Veranstaltungen für Studierenden mit Allgemeiner Hochschulreife (AHR) bzw. Fachhochschulreife (FHR) an. Von den Studierenden mit FHR sind sog. Brückenkurse zu absolvieren. Diese Kurse für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik sollen den Studierenden helfen, ihre Vorbildung derjenigen der Studierenden mit AHR anzupassen. Diese Fächer sind mit einer Prüfung abzuschließen, welche nur von Studierenden mit FHR zu absolvieren ist. Zumeist stehen diese Veranstaltungen auch den Studierenden mit AHR offen. Jedoch soll hier unterstellt werden, dass nur FHR-Studierende diese Veranstaltungen besuchen. Diese Annahme scheint in Anbetracht der Tatsache dass die FHR-Studierenden diese Veranstaltungen mit einer Prüfung abschließen müssen, auch nicht unrealistisch zu sein. Es ist durchaus plausibel, dass Studierende, die am Ende einer Veranstaltung geprüft werden, diese intensiver nacharbeiten als Studierende, die diese Veranstaltung freiwillig und ohne Prüfung besuchen. Folglich wird davon ausgegangen, dass für Studierende mit FHR-Abschluss mehr universitäre Leistungen (g) angeboten werden als für Studierende mit AHR-Abschluss; es gilt folglich: $g_{FHR} > g_{AHR}$. Empirisch soll nun überprüft werden, ob es Unterschiede im Humankapital von Studierenden mit FHR (Y) bzw. AHR (Y^*) zum Ende der Produktion - hier zum Ende des Studium - gibt, d.h. welche Veränderung des Outcomes der Studierenden mit FHR zu erwarten ist.

4. Empirie

4.1 Analysedesign

Die hier verwendeten Daten stammen aus den Jahren 2002, 2003 und 2004 der Universität Paderborn. Aufgelistet werden 40 verschiedene Abschlüsse, welche für jedes Jahr die Anzahl der Absolventen mit FHR bzw. AHR, sowie die durchschnittliche Studiendauer und die durchschnittliche Gesamtnote aufzeigen. Es muss beachtet werden, dass es sich damit um hochaggregierte Daten handelt.

Ziel der Analyse ist es herauszufinden, ob die Art der Hochschulzugangsberechtigung einen Einfluss auf die Ergebnisse hat, d.h. ob es durch ein Mehr an universitärem Lehr-Output \hat{g} möglich ist, ein Weniger an Humankapital \hat{Y} , hier

stellvertretend ausgedrückt durch die Art der Hochschulzugangsberechtigung, zu substituieren. Da keine Daten über die Höhe des Humankapitals verfügbar sind, soll hier angenommen werden, dass Studiendauer und Gesamtnote eine Proxyvariable für das erreichte Humankapital sind. Die Art der Hochschulzugangsberechtigung soll als unabhängige Variable in die Analyse eingehen.

Die Studiendauer wird in dem Datensatz für jeden einzelnen Abschluss angegeben. Jedoch muss diese Variable modifiziert werden. An der Universität Paderborn sind unterschiedliche Regelstudiendauern in den einzelnen Studiengängen zu verzeichnen. So ist in einigen Fächern bereits die Umstellung auf Bachelor- und Master-Abschlüsse erfolgt. In anderen Studiengängen wird noch die für Gesamthochschulen typische Unterscheidung in Diplom I- und Diplom II-Studiengänge gemacht, welche i. d. R. in sechs bzw. in neun Semestern abgeschlossen werden können. Ein Vergleich dieser unterschiedlichen Studienzeiten würde eine Verzerrung der Ergebnisse mit sich bringen. Aus diesem Grund wird die Studiendauer nicht mit ihren absoluten Werten einbezogen, sondern mittels der Abweichungen von der Regelstudienzeit. Für einige Abschlüsse waren in bestimmten Jahren keine Studiendauer bzw. Gesamtnote ausgewiesen. Diese fanden in der Analyse keine weitere Berücksichtigung. Insgesamt wurden 119 Beobachtungen mit in die Analyse einbezogen. Als weitere abhängige Variable wird die Gesamtnote berücksichtigt. Die durchschnittlichen Gesamtnoten, differenziert nach Art der Hochschulzugangsberechtigung, dem Abschlussjahr und dem Abschluss, sind ebenfalls im Datensatz vorhanden. Es gilt jedoch zu beachten, dass die Gesamtnote nominalskaliert ist.

4.2 Analyse

Zunächst soll die hier behandelte Fragestellung mit einer Regressionsanalyse untersucht werden. Als Regressand soll die Gesamtnote (GNote) verwendet werden. Regressoren sind die Hochschulzugangsberechtigung (HZB) und die Studiendauer (St.dauer). Zusätzlich wird noch die quadrierte Studiendauer (qSt.dauer) als Regressor in das Modell aufgenommen. Diese Vorgehensweise soll sicherstellen, dass auch nicht-lineare Zusammenhänge zugelassen werden. Die nominal skalierte Variable HZB wird als Dummy-Variablen (1= AHR, 2 = FHR) in das Modell integriert. Die Schätzgleichung lautet wie folgt:

$$GNote = \alpha_0 + \alpha_1 \cdot HZB + \alpha_2 \cdot St.dauer + \alpha_3 \cdot qSt.dauer + \eta$$

Tabelle 1: Ergebnisse der Regressionsanalyse

Regressoren	Schätzkoeffizienten	Fehlerwahrscheinlichkeit
Konstante	1,093	0,000
HZB	0,117	0,036
St.dauer	0,682	0,003
qSt.dauer	-0,124	0,012

Das Ergebnis der Schätzung findet sich in Tabelle 1 wieder, die t-Werte sind auf einem 5 %-Niveau signifikant. Weiterhin ergibt sich ein Wert der F-Statistik von 6,309 (Signifikanzniveau: 1 %). Es zeigt sich jedoch weiterhin, dass der Einfluss der in dieses Modell aufgenommenen Regressoren auf den Regressanden begrenzt ist. Es ergibt sich ein R2

von 0,141 und ein korrigiertes R2 von 0,119. Aus dem Ergebnis des Modells ist ersichtlich, dass die Gesamtnote schlechter wird, wenn der Studierende eine FHR an Stelle einer AHR besitzt. Weiterhin kann gezeigt werden, dass dies mit einer Erhöhung der Studiendauer einhergeht. Die Ergebnisse des hier vorgestellten Modells sollen anhand einer weiteren Analyse überprüft werden.

Die Ergebnisse der Regressionsanalyse sollen nun anhand einer Varianzanalyse überprüft werden (Schlittgen 2003, S. 360-385). Dies empfiehlt sich im vorliegenden Fall, da die Varianzanalyse von der unabhängigen Variablen lediglich Nominalskalierung verlangt. Bei der Varianzanalyse wird davon ausgegangen, dass die zu untersuchenden erklärenden Variablen (Gesamtnote und Studiendauer) voneinander unabhängig sind. Zur Überprüfung dieser Voraussetzung soll hier die Korrelation geprüft werden. Es ergibt sich ein Korrelationskoeffizient nach Pearson von 0,245. Dies zeigt deutlich, dass zwischen den beiden Variablen nur eine schwache Abhängigkeit besteht. Die Ergebnisse in Tabelle 1 sind auf einem 1 %-Niveau signifikant.

In der mehrdimensionalen Varianzanalyse wird die unabhängige Variable Faktor genannt. Die Ausprägungen (AHR bzw. FHR) heißen Faktorstufen. Geprüft werden soll, ob sich die Mittelwerte der einzelnen Faktorstufen von dem Gesamtmittelwert beider Faktorstufen signifikant unterscheiden. Auf die explizite Darstellung des Modells wird hier verzichtet.

Tabelle 2: Ergebnisse der Varianzanalyse

	HZB	Mittelwert	Standardabweichung	N
Studiendauer	AHR	1,7081	0,56213	64
	FHR	1,8405	0,68490	55
	Gesamt	1,7693	0,62271	119
Gesamtnote	AHR	1,9750	0,24944	65
	FHR	2,1055	0,37139	55
	Gesamt	2,0353	0,31719	119

Mittelwerte und Standardabweichungen von Studiendauer und Gesamtnote in Abhängigkeit von der jeweiligen HZB werden in Tabelle 2 dargestellt. Studierende mit FHR weisen einen höheren Mittelwert bei der Studiendauer auf, d. h., sie benötigen länger für das Studium als solche mit AHR. Gleichzeitig zeigt sich bei der Gesamtnote, dass Studenten mit FHR auch dort einen höheren Mittelwert haben, d. h. mit schlechteren Noten abschießen. Fraglich ist, ob diese Abweichungen signifikant sind. Die Berechnungen zeigen, dass Abweichungen vom Mittelwert bei der Gesamtnote auf einem 5 %-Niveau signifikant sind. Hingegen sind die Abweichungen hinsichtlich der Studiendauer nicht signifikant. Demnach scheint es zumindest bei Studierenden der Universität Paderborn so zu sein, dass ein qualitativ niedriger Studierendeninput nicht vollständig durch zusätzliche universitäre Angebote ersetzt wird. Ob dies generell gilt, kann hier nicht beantwortet werden.

5. Diskussion

Ausgangspunkt dieses Beitrages war die Frage, ob universitäre Lehre sich substitutiv zum studentischen Input verhält. Hierzu wurde zunächst die Produktionsstruktur der universitären Lehre formuliert. In einem nächsten Schritt wurde diese leicht formalisiert.

Auf Basis dieser Erkenntnisse wurde zunächst theoretisch die Frage nach der Substitution gestellt. Theoretisch sind verschiedenste Möglichkeiten denkbar, empirisch wird dies anhand von Daten der Universität Paderborn überprüft. Stellvertretend für die Qualität des Studierendeninputs steht die Hochschulzugangsberechtigung; das Outcome wird anhand der Studiendauer und der Gesamtnote gemessen. Die empirische Analyse zeigt, dass Studierende mit Fachhochschulreife einen niedrigeren Outcome aufweisen, obwohl die universitären Angebote für sie höher waren als für Studierende mit Allgemeiner Hochschulreife. Dies lässt den Schluss zu, dass eine Substitution von mangelnder Inputqualität durch die universitären Mehrleistungen im vorliegenden Fall der Universität Paderborn nicht ausgeglichen werden konnten.

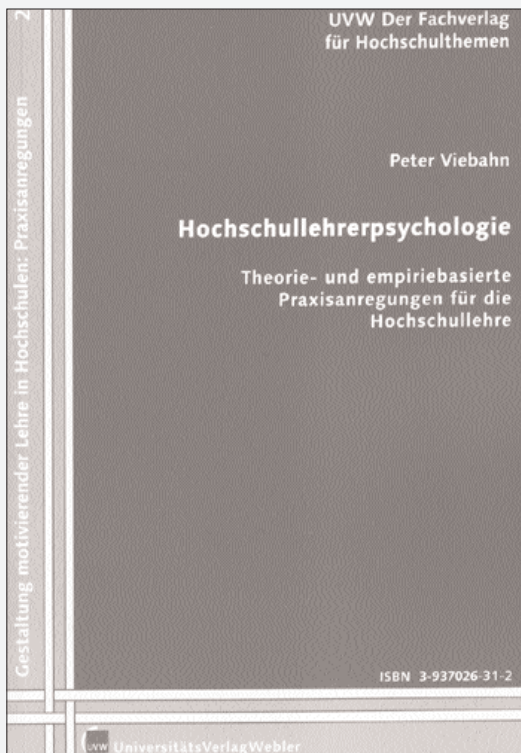
Literaturverzeichnis

Horstkötter, A. (2004): Studierende als Produktionsfaktoren. In: Prinz, A./Steenge A.E./Schmidt, J. (Hg.): Institutions in Legal and Economic Analysis: Ökonomische und rechtliche Analyse von Institutionen. Münster.

- Horstkötter, A. (2005): Eine Produktionsfunktion für die universitäre Lehre. Volkswirtschaftlicher Diskussionsbeitrag der Westfälischen-Wilhelms Universität Münster Nr. 368.
- Kultusministerkonferenz (2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. URL: <http://www.kmk.org/doc/beschl/BMThesen.pdf> (17. Februar 2005).
- Maleri, R. (1997): Grundlagen der Dienstleistungsproduktion. 4. Auflage. Berlin.
- Meffert, H., Bruhn, M. (2003): Dienstleistungsmarketing. 4. Auflage. Wiesbaden.
- Schlittgen, R. (2003): Einführung in die Statistik: Analyse und Modellierung von Daten. 10. Auflage. München und Wien.
- Witte, J. (2005): Machen Bachelor und Master die Trennung in Universität und Fachhochschule obsolet? In: Cremer-Renz, C., Donner, H. (Hrsg.): Die innovative Hochschule: Aspekte und Standpunkte. Bielefeld.

■ **André Horstkötter**, Dipl.-Kaufmann, Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand, Institut für Finanzwissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
E-Mail: 13anho@wiwi.uni-muenster.de

Peter Viebahn
Hochschullehrerpsychologie
Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre



Dieser Band ist die erste Buchveröffentlichung, die die Funktion von Lehrenden an der Hochschule in ihren vielschichtigen Beziehungen systematisch untersucht und in den Mittelpunkt einer psychologischen Betrachtung stellt. Der Hochschullehrer wird sowohl als handelndes Subjekt wie auch in seinem sozialen Kontakt zu Studierenden und in seiner Verflechtung mit der Institution Hochschule analysiert. Die verstreut vorliegenden empirischen Forschungsbefunde zur Hochschullehrerpsychologie werden im Rahmen dieses integrativen Konzepts aufgearbeitet und zur Grundlage für vielfältige Anregungen zur Verbesserung der Lehrpraxis genutzt.

Dieses Buch richtet sich vor allem an Psychologen, Pädagogen und Hochschuldidaktiker, die an einem Überblick über die verschiedenen Formen des Lehrverhaltens und die Rolle und Arbeitsbedingungen von Lehrenden an der Hochschule interessiert sind. Aber auch für betroffene Lehrende, soweit sie sich über die psychologische Seite ihres Berufes und über theoretisch begründete Arbeitshilfen informieren möchten, ist dieses Buch sehr empfehlenswert.

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

Carolyn Rotter



Carolyn Rotter

Interkulturelles Lernen in internationalen Studiengängen

Der Prozess der Internationalisierung fordert von den Hochschulen vielfältige Anpassungen und Veränderungen. Internationalisierung bezeichnet dabei die grenzüberschreitende Erweiterung des Handlungsfeldes von Hochschulen sowie Veränderungen innerhalb der einzelnen Hochschule (Teichler 2003, S.20) und umfasst somit Entwicklungen in verschiedenen Bereichen und auf verschiedenen Ebenen:

- Internationalisierung der Akteure/Internationalisierung des Politikfeldes Hochschule,
- Intensivierung von Mobilität und Austausch sowohl auf Seiten der Studierenden als auch der Lehrenden und Wissenschaftler,
- Implementierung international kompatibler Abschlüsse,
- Internationalisierung der Curricula und Einrichtung internationaler Studiengänge (vgl. u.a. Wuttig/Knabel 2003, S. 36ff.).

Die bildungspolitischen und wissenschaftlichen Betrachtungen dieser Entwicklungen verharren dabei in der Regel auf der institutionellen Ebene und kommen über eine Diskussion der Programme und Strukturen nicht hinaus. Deutlich wird dies auch an der Vielzahl der vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) oder vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), von dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft oder von der Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) u.a. in Auftrag gegebenen Programmstudien (vgl. z.B. DAAD 2001, Maiworm/Wächter 2002, Schwarz-Hahn/Rehburg 2003). Überwiegend unberücksichtigt bleibt dabei meist die Perspektive der Studierenden und deren Wahrnehmung des Internationalisierungsprozesses. Angesichts dieses ‚blinden Flecks‘ in der hochschulischen Internationalisierungsforschung verwundert es auch nicht weiter, wenn Fragen mit Blick auf die wachsende Heterogenität der studentischen Klientel und – damit verbunden – zum interkulturellen Lernen nur von wenigen angesprochen werden. Doch interkulturelle Kompetenz gilt zunehmend als notwendige Schlüsselqualifikation für Fach- und Führungskräfte. So forderte bereits das Präsidium der Hochschulrektorenkonferenz im Jahr 1995 die „Vermittlung berufsbezogener interkultureller Qualifikation an den Hochschulen“, ohne jedoch die didaktisch-methodische Umsetzung dieser Forderung auszuführen.

Bei diesen Fragen setzte die Untersuchung des internationalen Studiengangs ‚European Culture and Economy‘ (ECE) an der Ruhr-Universität Bochum (RUB) an. Im Rahmen einer Fallstudie wurden sowohl institutionelle Strukturen dieses internationalen Studiengangs als auch mittels

HSW repeatedly pointed at exemplary solutions, shortfalls and dilemma concerning an introduction of international student courses, not least at a missing concept of internationalization. Neither the preparation for German students to go abroad for work comes to a conclusive, didactical and appropriate concept nor are there consistent ways to demonstrate intercultural processes to foreign students by means of international composition of study courses. Carolyn Rotter asks in her essay **Intercultural life in international study courses** what makes a study course international. She shows pros and cons of such courses as in Bochum's study course "European Culture and Economy". The time of studying mostly takes place within national and cultural boundaries of the international student groups. What characteristics an international study course is supposed to have remains open in many universities. Not even criteria for accreditation give orientation.

einer Fragebogenerhebung die Binnenperspektive der beteiligten Adressaten – der deutschen und ausländischen Studierenden – in den Blick genommen. Damit gibt die Studie zudem Aufschluss über wichtige Personenmerkmale von Studierenden eines internationalen Studiengangs.

1. Was macht einen Studiengang international?

Von der Konzeption internationaler Studiengänge erhofft man sich einen wichtigen Beitrag zur Attraktivitätssteigerung des ‚Hochschulstandorts Deutschland‘ (vgl. u.a. DAAD 2002). Mit diesen internationalen Studienangeboten sollen zum einen hoch qualifizierte ausländische Studierende von deutschen Hochschulen angezogen werden; zum anderen sollen deutsche Studierende international verwertbare Kompetenzen erwerben. In den letzten Jahren ist die Zahl internationaler Studiengänge deutlich gestiegen. Im Hochschulkompass sind im Oktober 2006 370 grundständige und 395 weiterführende internationale Studienangebote aufgeführt, daneben finden sich unter der Rubrik ‚internationaler Doppelabschluss‘ 263 Studiengänge, wobei es zu Doppelnennungen kommt. Bei der Einrichtung von internationalen Studienangeboten übernahm das vom DAAD im Jahr 1997 eingerichtete Förderprogramm ‚Auslandsorientierte Studiengänge‘ eine Katalysatorfunktion. Die Resonanz der Hochschulen war groß: In sechs Auswahlrunden

wurden aus einer Vielzahl von Projekten 62 ausgewählt und in die Förderung aufgenommen. Im Jahr 2002 endete das Förderprogramm.

Probleme bereitet jedoch nach wie vor das Fehlen eindeutiger Kriterien zur Klassifikation von internationalen Studiengängen. Die Bezeichnung ‚internationaler Studiengang‘ ist kein geschütztes ‚Label‘ und sichert den Interessenten damit keinen Qualitätsstandard zu. Im Gegensatz zu den Akkreditierungsverfahren für Bachelor- und Master-Studiengänge bleibt der Leitfaden für die Gutachter des Akkreditierungsrats in Bezug auf internationale Studiengänge sehr unspezifisch. Damit zeigt sich ein grundsätzliches Problem: das der fehlenden Trennschärfe des Begriffs, woraus nicht immer selten folgt, dass der Anspruch der Internationalität nicht immer eingelöst wird. So reicht für eine Einordnung eines Studienangebots in die Rubrik ‚Internationale Studiengänge‘ im Hochschulkompass beispielsweise das Erfüllen nur eines der folgenden Merkmale (vgl. Hellmann/Pätzold 2003, S. 8f.):

- Mindestens 40% des Unterrichts erfolgt in einer Fremdsprache oder
- mindestens zwei Auslandssemester sind obligatorischer Programmbestandteil oder
- es wird ein Doppeldiplom vergeben oder
- mit einer ausländischen Hochschule wurde ein gemeinsames Curriculum entwickelt.

Damit sind die Anforderungen weit gefasst; einige Kriterien wie zum Beispiel die Zusammensetzung der Studierendengruppe fehlen sogar gänzlich.

2. Einrichtung des ECUE-Studiengangs

Der ECUE-Studiengang an der RUB wurde im Jahr 1999 in das Förderprogramm ‚Auslandsorientierte Studiengänge‘ aufgenommen und erhielt bis 2002 finanzielle Unterstützung von Seiten des DAAD. Bei diesem Studienangebot handelt es sich um einen deutschsprachigen Master-Studiengang, der sich neben einer Internationalität durch seine Interdisziplinarität auszeichnet. In diesem Studiengang werden die beiden Studienfächer Kultur und Wirtschaft kombiniert und durch ein sog. interdisziplinäres Modul verbunden. Damit bietet der ECUE-Studiengang vor allem BA-Absolventen geisteswissenschaftlicher Fächer eine Erweiterung ihres Studiums um wirtschaftswissenschaftliche Kenntnisse. Die Internationalität wurde zu Beginn der Förderung auf vielfältige Weise (z.B. durch einen obligatorischen Auslandsaufenthalt, Fremdsprachenmodule, etc.) umgesetzt. Viele Angebote konnten nach Auslaufen der finanziellen Unterstützung jedoch nicht weitergeführt werden, da die personellen und finanziellen Ressourcen der Trägerfakultäten durch die flächendeckende Einführung der gestuften Studiengänge anderweitig gebunden waren. Von großer Bedeutung für die Internationalität ist vor allem die kulturelle Heterogenität der Studierendengruppe. Die Studierenden des ECUE-Studiengangs stammten bisher aus über 40 Nationen.

Mittlerweile ist der Studiengang nach dem Förderende in das Regelstudienangebot der RUB übernommen worden (<http://www.ruhr-uni-bochum.de/ecue>).

3. Merkmale der ECUE-Studierenden

Zum Zeitpunkt der Befragung (Dezember 2003) hatten 182 Studierende, verteilt auf fünf Jahrgänge, ihr ECUE-Studium aufgenommen. Von den befragten ECUE-Studierenden waren 79,3% weiblich und 19,7% männlich. Der Altersdurchschnitt der Studierenden lag bei 25,94 Jahren ($\pm 2,75$). 40 Studierende waren deutscher Nationalität (34,5%). Die ausländischen Studierenden (65,5%) kamen vorwiegend aus west- und osteuropäischen Ländern sowie aus China. Die Chinesen stellten innerhalb der Gruppe der ausländischen Studierenden die größte homogene Gruppe dar (15,5%), was auf persönliche Kontakte des Initiators des ECUE-Studiengangs zu chinesischen Hochschulen zurückzuführen ist. Fast die Hälfte der Studierenden (48,27%) hatte vor dem ECUE-Studium ein philologisches Fach studiert und mit überdurchschnittlichen Leistungen abgeschlossen.

Mit Blick auf den familiären Hintergrund fällt auf, dass die ECUE-Studierenden zum überwiegenden Teil aus einem akademisch geprägten Elternhaus stammten (vgl. Rotter 2005, S. 213ff.). Die Zahlen lagen dabei noch über denen der 17. Sozialerhebung zur wirtschaftlichen und sozialen Lage der Studierenden in Deutschland im Jahr 2003.

N=116; 100%		Höchster Bildungsabschluss der Mutter	
		Nicht-Akademiker	Akademiker
Höchster Bildungsabschluss des Vaters	Nicht-Akademiker	33,6%	6,4%
	Akademiker	17,3%	42,7%

Insgesamt stammten zwei Drittel (66,4%) der Studierenden aus einem Haushalt, in dem mindestens ein Elternteil eine akademische Ausbildung absolviert hatte, davon in 42,7% der Fälle beide. Dieser Anteil lag mit fast der Hälfte (48,6%) bei den ausländischen Studierenden nochmals darüber, bei den deutschen Studierenden dagegen mit knapp einem Drittel (32,5%) darunter. Es bestanden allerdings keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden Gruppen.

Eine große Anzahl der befragten ECUE-Studierenden (ausländische Studierende: 60,9%; deutsche Studierende: 84,5%) hatte bereits vor der Aufnahme des ECUE-Studiums eine längere Zeit (mindestens drei Monate) im Ausland verbracht. Damit wurden die Ergebnisse der ERASMUS-Begleitforschung aus dem Jahr 2000 bestätigt, die zeigen, dass die Mehrheit der mobilen Studierenden bereits über Auslandserfahrungen verfügte (vgl. Teichler/Gordon/Maiworm/Bradatsch 2003, S. 37).

Auch über die Studienwahlmotive von Studierenden internationaler Master-Studiengänge ist nichts bekannt. In den Erhebungen des Hochschul-Information-Systems (HIS) wurden lediglich Motive der Studienfachwahl von Erstmatrikulierten erhoben. In Anlehnung an diese Studienanfängerbefragungen (Heublein & Sommer 2000, S. 17ff., Lewin, Heublein & Schreiber 2001, S. 87ff.) fand eine Einteilung der Motive der ECUE-Studierenden in extrinsische und intrinsische Studienwahlmotive sowie soziale Studienwahlmotive (z.B. kurze Studienzzeit) statt. Betrachtet man die Studienwahlmotive der ECUE-Studierenden, so zeigt sich, dass diese den ECUE-Studiengang vor allem mit bestimmten beruflichen Möglichkeiten begründen. So erhoffte sich ein Großteil der Studierenden (92,2%) durch die Aufnahme des ECUE-Studiums eine Verbesserung der Kar-

riechancen im In- und Ausland durch den Erwerb von Wirtschaftskenntnissen und eines international kompatiblen Abschlusses (vgl. Rotter 2005, S. 215f.). Auch verschiedene intrinsische Motive wurden von den Studierenden retrospektiv als wichtig für ihre Studienwahl erachtet. Dazu zählen das Interesse an europäischer Kultur oder die kulturelle Heterogenität der Studierendengruppe.

Auf die Mehrheit der ECUE-Studierenden treffen also die folgenden Merkmale zu: ein philologisches Erststudium, ein überdurchschnittlicher Abschluss des ersten Studiums, ein akademisch geprägtes Elternhaus, Auslandserfahrungen im Vorfeld der Aufnahme des ECUE-Studiums sowie die Hoffnung auf Verbesserung der beruflichen Zukunft durch den erfolgreichen Abschluss des ECUE-Studiengangs als zentrales Studienwahlmotiv.

4. Interkultureller Austausch im Rahmen des ECUE-Studiengangs

Die Erhöhung des Anteils hoch qualifizierter ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen ist ein zentrales Anliegen verschiedener bildungspolitischer Initiativen. Die RUB formuliert beispielsweise in ihrem Bericht zum Hochschulkonzept NRW 2010 das Ziel eines „konsequenten Ausbaus der Internationalisierung und strebt einen Anteil von bis zu 20% der Studierenden aus dem Ausland an“ (RUB o.J., S. 12). Unbeantwortet bleiben bei diesen Zielvorstellungen jedoch Fragen, die sich auf die konkrete Ausgestaltung des Lehrens und Lernens von und in kulturell heterogenen Gruppen beziehen. Aktuell scheint die etwas plakative Antwort zu sein: Die ausländischen Studierenden – gerade in den ingenieurwissenschaftlichen Fächern – sollen erst einmal nach Deutschland kommen, dann sehen wir weiter. Doch wie genau soll der Prozess des interkulturellen Lernens initiiert und gefördert werden? Welche Aufgaben kommen auf die Dozenten zu? Wie können die ausländischen Studierenden optimal in das Lehr-Lerngeschehen an deutschen Hochschulen integriert werden? Wie lässt sich interkulturelle Kompetenz im Hochschulstudium erwerben? – In der Begegnung und Zusammenarbeit mit fremdkulturellen Interaktionspartnern kommt es z.B. zur Konfrontation mit fremden Normen und Werten oder zu unterschiedlichen Gesprächsstrategien. Die mögliche Folge können Konflikte in unterschiedlicher Intensität sein. Vor diesem Hintergrund fordert von Queis (2002, S. 27) zu Recht, dass ein wesentlicher Beitrag und ein Ziel von Internationalität interkulturelle Kompetenz sein müsse.

Im ECUE-Studiengang studieren Studierende aus 40 Nationen zusammen. Im Rahmen der Fragebogenerhebung wurden sie zu verschiedenen Aspekten des interkulturellen Austausches befragt. Mit dem Begriff der interkulturellen Kompetenz wurde bewusst vorsichtig umgegangen, da sein mittlerweile inflationärer Gebrauch die Gefahr einer inhaltlichen Unschärfe mit sich bringt und bei den Studierenden zu unterschiedlichen Assoziationen geführt hätte. Die Studierenden sollten ihr Kontaktverhalten zu den ECUE-Kommilitonen sowie den kulturellen Austausch innerhalb der Seminare und im privaten Bereich einschätzen.

Die Untersuchung des ECUE-Studiengangs kommt mit Blick auf den kulturellen Austausch der Studierenden zu zwei zentralen Ergebnissen:

- Die Studierenden beurteilen die Förderung des interkulturellen Austauschs innerhalb der Universität bzw. in den Seminaren eher negativ. Das Lernen über die Kulturen ihrer Kommilitonen findet nach Ansicht der befragten Studierenden vor allem außerhalb der Universität im privaten Bereich statt (81,4%). Damit einher geht die negative Bewertung der Seminare mit Blick auf die (methodische) Gestaltung, die nicht zur Förderung des interkulturellen Lernens beigetragen habe. Diese Einschätzung wird sowohl von den deutschen als auch von den ausländischen Studierenden geteilt (vgl. Rotter 2005, S. 267ff.).
- Auffallend ist der geringe Kontakt der ausländischen Studierenden sowohl innerhalb (48,7%) als auch außerhalb der Universität (39,8%) zu ihren deutschen Kommilitonen. Der Kontakt der ausländischen Studierenden beschränkt sich zum Teil auf andere ausländische Kommilitonen (95,6%), im Falle der asiatischen Studierenden sogar auf Landsleute (75%). Dies mag zum einen auf die Größe der Gruppe asiatischer Studierender zurückzuführen sein, kulturelle Besonderheiten dieser Gruppen dürften als Erklärungsgrund sicherlich auch eine nicht unwichtige Rolle spielen. Entgegen der Vermutung konnte nicht nachgewiesen werden, dass außeruniversitäre Angebote wie gemeinsame Feiern zu Semesterbeginn oder zu Weihnachten, Theaterbesuche o.Ä. zur Erhöhung des Kontakts der Studierenden untereinander beitragen (vgl. Rotter 2005, S. 272).

5. Fazit

Aus der Untersuchung wird hier gefolgert, dass Internationalisierung mehr sein muss als die bloße Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen oder die Initiierung von Programmen zur Internationalisierung der Organisation ‚Hochschule‘. Mit dem Fortschreiten des Internationalisierungsprozesses wächst auch die kulturelle Vielfalt an den deutschen Hochschulen, was Veränderungen in der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen zur Folge haben muss, mit dem Ziel interkulturelles Lernen anzuregen und den Erwerb von interkultureller Kompetenz zu fördern. Denn aus dem bloßen Kontakt zu Studierenden aus anderen Ländern folgt noch kein interkulturelles Lernen (sog. Kontakthypothese, vgl. Thomas 1996): „Intercultural learning needs reflection of individual and collective social experiences with people from other cultures than the mere contact as such.“ (Otten 2003, S. 15). Allerdings stellt sich angesichts der oben genannten Befunde, die durch die Ergebnisse der Studierenden survey der Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz (vgl. Bargel/Ramm/Multrus 2005, S. 24) sowie durch die SOKRATES-2000-Evaluation (vgl. Teichler/Gordon/Maiworm/Bradatsch 2003, S. 47) gestützt werden, eine grundsätzliche Frage: Der bloße Kontakt führt nicht zwangsläufig zum interkulturellen Lernen – doch wie soll ein interkultureller Austausch überhaupt eine Chance erhalten, wenn die Studierenden nur wenig Kontakt zu ihren Kommilitonen des entsprechenden Gastlandes haben – oder noch drastischer, wenn sie in ihrer eigenen kulturellen Gruppe bleiben?

Für die Lösung des Problems existieren keine einfachen Handlungsrezepte: Grundlage aller Bemühungen muss al-

lerdings zunächst die Verankerung von interkulturellem Lernen im Curriculum des Studiengangs sein. So wäre zur Förderung des interkulturellen Lernens auf der kognitiven Ebene beispielsweise ein explizites Thematisieren von (Inter-)Kulturalität in Seminaren anhand wissenschaftlicher Texte (z.B. Hofstede 1993, Bennett 1993) sowie die Beschäftigung mit landeskundlichen Themen, um Informationen über verschiedene Länder zu sammeln, denkbar. Auf der affektiven und konativen Ebene bieten sich kulturell heterogene Gruppenarbeiten zu einem gemeinsamen Projekt mit anschließender Reflexion des Arbeitsprozesses oder spezielle Trainingsmethoden zur Entwicklung interkultureller Kompetenz (z.B. Rollenspiele, eyetoeye (vgl. Kutsal 2002) an. Dabei ist eine fortwährende Evaluation der eingesetzten Methoden unerlässlich.

Literaturverzeichnis

- Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.) (2001):* Evaluation von Studiengängen des Demonstrationsprogramms International ausgerichtete Studiengänge – gefördert vom BMBF. Abschlussbericht. Dok & Mat Band 41, Bonn.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2002):* Zielsetzung und Förderlinien des DAAD für die Auslandsorientierten Studiengänge, Stand März 2002 (unveröffentl.).
- Bargel, T./Ramm, M./Multrus, F. (2005):* Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Hg. vom BMBF. Bonn, Berlin.
- Bennett, M.J.(1993):* Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: Paige, M.R. (ed.): Education for the Intercultural Experience. Yarmouth.
- Hellmann, J./Pätzold, M. (2003):* Internationale Studiengänge: Ein Trend, der sich fortsetzen wird. In: DAAD (Hg.): Die internationale Hochschule. Ein Handbuch für Politik und Praxis. Bd. 2: Studium. Bonn.
- Heublein, U./Sommer, D. (2000):* Lebensorientierungen und Studienmotivation von Studienanfängern. HIS-Kurzinformation A5/2000.
- Hofstede, G. (1993):* Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen, Organisationen, Management. Wiesbaden.
- Kutsal, S. (2002):* Das Konzept von eyetoeye. In: Landeszentrum für Zuwanderung Nordrhein-Westfalen (Hg.): Interkulturelle und antirassistische Trainings auf dem Prüfstand. Evaluationskonzepte und Ergebnisse. Dokumentation der Tagung des Landeszentrums für Zuwanderung NRW am 31. Januar 2002 in Bonn. Solingen 3/2002.
- Lewin, K./Heublein, U. u.a. (2001):* Studienanfänger im Wintersemester 2000/2001: Trotz Anfangsschwierigkeiten optimistisch in die Zukunft. Hrsg. v. Hochschul-Informations-System. Hochschulplanung Band 155. Hannover 2001.
- Maiworm, F./Wächter, B. (2002):* English-Language-Taught Degree Programmes in European Higher Education. ACA Papers on International Cooperation in Higher Education. Bonn.
- Otten, M. (2003):* Intercultural Learning and Diversity. In: Journal of Studies in International Education. Vol. 7, 2003, No. 1, pp. 13-26.
- Queis, D. von (2002):* Lehren und Lernen mit fremden Kulturen. Internationalisierung und interkulturelle Kompetenz im Hochschulbereich. In: Das Hochschulwesen, 1/2002, S. 27-31.
- Rotter, C. (2005):* Internationalisierung von Studiengängen an deutschen Universitäten. Typen – Praxis – Empirische Befunde. Bochum.
- Schwarz-Hahn, S./Rehburg, M. (2003):* Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Kassel.
- Teichler, U. (2003):* Europäisierung, Internationalisierung, Globalisierung – quo vadis, Hochschule? In: die hochschule. 12. Jg. 1/03, S. 19-30.
- Teichler, U./Gordon, J./Maiworm, F./Bradatsch, C. (2003):* Das SOKRATES-Programm: Erfahrungen der ersten fünf Jahre. Kassel.
- Thomas, A. (1996):* Können interkulturelle Begegnungen Vorurteile verstärken? In: Thomas, A. (Hg.): Psychologie und multikulturelle Gesellschaft. 2. Aufl. Göttingen, Stuttgart.
- Wuttig, S./Knabel, K. (2003):* Auf dem Weg zu einem europäischen Hochschulraum. Perspektiven der Hochschulentwicklung unter den Bedingungen der Internationalisierung. In: die hochschule. 12. Jg. 1/03, S. 31-47.

■ **Carolin Rotter**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Vergleichende Erziehungswissenschaft, Institut für Pädagogik, Ruhr-Universität Bochum, E-Mail: carolin.rotter@rub.de

Hochschulpakt: Gerangel um Finanzierung

Kaum haben sich die Bundesländer auf die Einrichtung von mehr Studienplätzen zur Umsetzung des Hochschulpakts geeinigt, droht der Pakt an Berlin zu scheitern.

Voraussetzung für den Hochschulpakt sind zusätzliche Studienplätze für Studienanfänger von Seiten der Länder. Dafür hat der Bund bereits 565 Millionen Euro zugesagt, um bis 2010 zusätzlich 90.000 Studienplätze zu finanzieren. Die Länder müssen die gleiche Summe aufbringen.

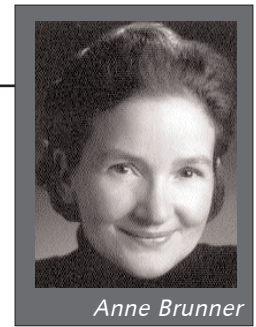
Grundsätzlich sollen nur die Länder Geld bekommen, die ab 2005 tatsächlich neue Studienplätze schaffen und die Bundesmittel eins zu eins gegen finanzieren. Davon ausgenommen werden die ostdeutschen Länder, die ohne eigene Gegenfinanzierung pauschal 15% der 565 Millionen vom Bund erhalten sollen, um ihre Studienplätze zu halten.

Berlin will allerdings Geld aus dem Hochschulpakt, ohne neue Studienplätze zu schaffen. Die Hochschulen in der Hauptstadt bilden nur zu 47% eigene Landeskinder aus, zu 53% aber Studierende aus anderen Bundesländern und dem Ausland. Diese „erheblichen Mehrleistungen“ müsse angerechnet werden. Hinzu komme, dass wegen der Sparauflage, die die Unis bis 2009 erfüllen müssen, die Streichung von 6000 Studienplätzen bereits beschlossen sei. Um den Abbau zu stoppen, brauche Berlin „knapp 40 Millionen“ aus dem Hochschulpakt, hieß es vor wenigen Tagen aus der Wissenschaftsverwaltung.

Bis zu einem Bund-Länder-Treffen Ende November müssen die Wissenschaftsminister zu einer Einigung über die Verteilung des Bundesanteils von 565 Millionen und die Gegenfinanzierung durch die Länder kommen.

Quelle: <http://www.gew.de/Hochschulpakt.html>, 17.11.2006

Anne Brunner



Anne Brunner

Sieben Schritte - Modell zum Start eines Seminars Teil 2: Hintergrund

*Nur wer bereit zu Aufbruch ist und Reise,
Mag lähmender Gewöhnung sich entrafen.*
Hermann Hesse, aus: „Stufen“

1. Welches Prinzip liegt diesem Konzept zugrunde?

Im Fokus stehen die Lernenden, der Lehrende tritt zurück. Das Konzept ist lernzentriert, nicht lehrzentriert. Die Aktivität des Facilitator (FC) konzentriert sich im Wesentlichen auf bestimmte Schlüsselmomente des Geschehens, dazu gehört die Anfangsphase, Übergänge und die Schlussphasen. Insgesamt ist jedoch seine permanente Präsenz, Aufmerksamkeit und Konzentration erforderlich, da er für das Gelingen dieses „Abenteuers“ mitverantwortlich ist. Man darf nicht vergessen, dass mit der Abgabe von Einfluss auch eine gewisse Risikobereitschaft verbunden ist. Gleichzeitig überträgt er auch Verantwortung auf die Teilnehmer (TN) und vertraut auf deren Fähigkeiten, die hohen Anforderungen zu bewältigen. Auch bei der Rückmeldung sind die TN gefragt, und nicht nur der FC.

Das Modell hat also einen systemischen Ansatz, der sich von dem linearen Frontalunterricht fundamental unterscheidet. Man könnte von einem Paradigmenwechsel sprechen, da die Rollen letztlich vertauscht werden. Es ist ein wünschenswertes Ergebnis, wenn der FC im Laufe des Seminars zunehmend entbehrlich wird, d.h. der Prozess zum Selbstläufer wird. Damit werden die TN auch auf ihre künftige Berufswelt vorbereitet, wo sie auch auf sich selbst gestellt sind.

Die TN sind im Idealfall auf mehreren Ebenen kontinuierlich aktiviert: nicht nur auf der kognitiven Ebene, sondern auch auf der körperlichen (motion) und affektiven Ebene (emotion). Gefördert werden Schlüsselkompetenzen wie Präsentieren, Moderieren, Gruppenleitung, Reflektieren, Argumentieren, Diskutieren, Einzelarbeit, Kleingruppenarbeit, Teamarbeit (Interaktionsebene), oft verpackt in spielerische Elemente. Ermüdungserscheinungen werden dadurch weitgehend vermieden.

Die TN sind daher eher angeregt erschöpft, statt lähmend ermüdet. Dies gilt sogar dann, wenn die Zeiteinheiten geblockt und damit länger als üblich sind.

2. Was versteht man unter einem Facilitator?

Der Facilitator ermöglicht einen Prozess, der im Idealfall von selber läuft. Das Lateinische „facile“ bedeutet leicht, mühelos, sicher, willig, gern, angenehm, behaglich. Der FC schafft geeignete Bedingungen. Diese sind zum einen formaler Art (Raumsituation, Bestuhlung, Literatur, Medien etc.), die den Ablauf „leicht, mühelos und sicher“ gestalten. Zum anderen ist der FC jedoch auch zuständig für das Klima, die Stimmung und Atmosphäre, so dass die Zusammenarbeit in allen Phasen möglichst „angenehm und behaglich“ empfunden wird, man „gerne“ kommt und mitar-

Anne Brunner explains in her article **Seven Steps-Model to start a Seminar (Part 2: background)** her in the preceding HSW 5 already introduced approaches how to start a seminar and puts very much emphasis on the study-centered attempt.

beitet. Gleichzeitig stellt der FC bei dem beschriebenen Modell hohe Anforderungen, die am Anfang auf manche TN abschreckend wirken können. Umso verblüffender und motivierender ist es für die TN (und auch für den FC), zu beobachten, wie die TN im Laufe des Seminars über sich selbst hinauswachsen. Dieser kontinuierliche Wachstumsprozess wird einerseits durch die hohen und klaren Anforderungen, andererseits durch die permanenten Feedback-Schleifen gefördert.

3. Welchen Stellenwert hat die kreisförmige Sitzordnung und die Raumsituation?

Die Anordnung der Tische und Stühle ist von zentraler Bedeutung. Das Mobiliar sollte daher tatsächlich mobil sein. Ideal sind kleine für eine Person konstruierte Tische, sowie leichte, stapelbare Stühle.

Der Stuhlkreis ermöglicht den Studierenden, sich in erster Linie selbst im Blick zu haben und miteinander Kontakt aufnehmen. Damit wird von der ersten Sekunde an eine bestimmte strukturelle Botschaft vermittelt: nicht der Dozent steht im Mittelpunkt, sondern die Mitstudierenden. Der Dozent ist zu Beginn ein Mitglied der Gruppe. Eine starre Bestuhlung, wie noch im Hörsaal zu finden, ist somit für dieses Konzept ungeeignet.

Natürlich hat die Raumgestaltung und -größe auch eine Auswirkung auf die Atmosphäre. Besonders augenfällig ist die Beleuchtung, die leider meist zu wünschen übrig lässt. Wünschenswert wäre gerichtetes Licht (z.B. Halogenstrahler), und kein Streulicht (z.B. Neonröhren), das einen Turnhalleneffekt erzeugt.

4. Warum ist es so wichtig, dass die TN sich kennenlernen?

Die meisten TN kennen sich zunächst in dem Fall nicht. Als Dozent muss man sich dies klar machen und bedenken, was dies für die TN bedeutet. Eine typische Folge ist, dass sich die Studenten zunächst auffällig ruhig verhalten. Die Sitznachbarn hat man noch nie gesehen, weiß nichts von ihnen, nicht einmal, was sie studieren. Dies ist zunächst befremdlich, die TN fühlen sich anfangs wie Fremde auf unbekanntem Territorium.

Bei dem vorgestellten Modell steht der Lernende im Mittelpunkt, nicht der Lehrende. In Gegenteil, der Lehrende hält sich vom ersten Moment an im Hintergrund. Die TN

bilden eine Lerngemeinschaft, da sie sich das Lernmaterial überwiegend gegenseitig beibringen werden. Hierfür werden sie vom FC trainiert und begleitet. Darüber hinaus geht es im Studium Generale um den „Blick über den Teller- rand“. Dieser Blick beginnt bereits mit dem gegenseitigen kennenlernen. Der Nachbar kommt aus einem anderen Studiengang, der dem TN bisher womöglich völlig unbekannt war. Es wird also von Beginn an interdisziplinäres Denken und Kommunizieren eingeübt bzw. trainiert.

5. Warum stellt jeder seinen Nachbarn vor und nicht sich selbst?

Die Veranstaltung ist im Bereich Schlüsselqualifikationen angesiedelt. Fragen, zuhören und präsentieren zählen zu den Kernkompetenzen. Indem der TN sich nicht selbst vorstellt, sondern den Nachbarn, hat man mehrere Effekte gleichzeitig:

- Nicht das eigene Ego steht im Mittelpunkt, sondern das Du des Nachbarn.
- Es wird Fragen, aktives Zuhören und Nachfragen gefördert.
- Nach dem Rollenwechsel ist der TN selbst der Befragte, kann seine eigene Biographie reflektieren und verständlich vermitteln.
- Der Fragende steht in der Pflicht, seinen Nachbarn angemessen vorzustellen und ihm gerecht zu werden.
- Umgekehrt wird er aufmerksam zuhören, wenn er im Plenum vorgestellt wird, und bei Missverständnissen eingreifen.

Die Folge ist ein hohes Aktivierungs- und Aufmerksamkeitsniveau, das durch die Aufmerksamkeit des FC bei der Präsentation unterstützt wird. Hemmschwellen werden auf diese Weise von Anfang an weitgehend abgebaut.

6. Wie verhält sich der FC, wenn er selbst Fragen an den jeweils vorgestellten TN hat?

Dies ist ein interessanter Aspekt. In dem Fall achtet der FC darauf, dass die Rollen beibehalten werden: Er fragt also nicht den vorgestellten TN direkt, sondern den Interviewer: „Haben Sie nachgefragt, ob.../ wo.../ warum... /wie...“. Der FC ist also Mitspieler, er hält sich selbst an die Regeln. Gleichzeitig ermuntert er den Interviewer zu genauem Fragen und Zuhören.

7. Welchen Bezug hat die Startphase zum nachfolgenden Hauptteil?

Hier wird lediglich ein Ausschnitt des Seminars vorgestellt, nämlich die Anfangsphase. Die inhaltliche Arbeit schließt sich in den darauffolgenden Stunden an und füllt das restliche Semester aus. Es hat sich gezeigt, dass sich die Investition in den Anfang lohnt, weil sie dazu beiträgt, die Qualität der Folgestunden zu sichern. Qualität heißt in dem Fall:

- Die TN sind miteinander vertraut, obwohl sie sich vorher nicht kannten; dies fördert die Teambereitschaft und Lernatmosphäre.
- Die Spielregeln sichern Grenzen und Freiräume.
- Die Standards (Ablauf, Präsentation, Medieneinsatz, Moderation etc.) unterstützen die Qualitätssicherung und Professionalisierung.
- Trotz klarer Vorgaben bleibt ein Spielraum, den die TN kreativ nutzen können.

Auch vor einem Langstreckenflug gibt es eine Startphase: der Motor läuft warm und das Flugzeug wird auf den Flug vorbereitet.

Nicht zu unterschätzen ist die methodische Botschaft während der Phase „Mind-Map“ (Schritt 3): Die TN stehen sehr schnell vorne an der Tafel, während der FC hinten im Raum die TN-Perspektive einnimmt. Dieser frühe Rollenwechsel geschieht beinahe unmerklich, jedoch bewusst: die TN werden früh an den Rollenwechsel gewöhnt, und verlieren so die Scheu, vorne zu stehen.

8. Warum wird die Zuteilung der Termine so organisiert?

Das System der umlaufenden Liste ist organisatorisch zwar einfacher, hat jedoch mehrere Nachteile. Die zufällige Sitzordnung entscheidet über die Vergabe der beliebten oder unbeliebten Termine.

Das vorgestellte Modell bietet einen fairen Zugang zu den Terminen. Es ermöglicht spontane Gruppierungen und Umgruppierungen. Die Aufstellung enthält spielerische Elemente, erleichtert den Überblick und vermittelt das Gefühl, an einem Gesamtprojekt mitzuwirken. Dabei wird jedem TN klar, welchen Platz er dabei einnimmt.

9. Warum sollen sich die TN bei Konfliktsituationen untereinander einigen?

Dies bietet Gelegenheit, eine Schlüsselqualifikation zu trainieren, nämlich die Konfliktlösung. Der FC ist lediglich Vermittler, wenn Sackgassen entstehen. Die TN lernen, aktiv Verantwortung zu übernehmen, auch wenn es einmal schwierig wird.

10. Warum macht sich der FC die Mühe, die Namen der Referenten noch einmal abzutippen und in gedruckter Form zu präsentieren? (siehe Teil 1, 4)

Der gedruckte Name objektiviert zum einen die Planung und macht den verbindlichen Charakter gegenüber der Gruppe und dem FC deutlich. Indem der TN seinen Namen in „offizieller Form“ wiederfindet, gewinnt sein Beitrag an Gewicht. Darüber hinaus erhält jeder TN ab jetzt ein persönliches Namensschild, um den verbindlichen Charakter und die Bedeutung seiner Teilnahme zu visualisieren.

11. Warum das Team Game?

Lernen und Freude sind kein Widerspruch, sondern fördern sich gegenseitig. Unsere Muttersprache haben wir auch unmerklich und spielerisch gelernt, und nicht aus einem Wörterbuch oder Grammatikbuch. Unser Gehirn lernt spielerisch am liebsten und am besten, Kinder machen es uns vor (Spitzer 2002). Die Rückmeldungen der TN bestätigen in der Regel diesen Effekt.

Die Botschaft ist: dieses Seminar darf Spaß machen. Spaß ist nicht verboten. Der Nebeneffekt für den FC: er lernt die Namen selbst spielerisch mit; es ergibt sich daher ein Synergieeffekt bzw. eine win-win-Situation. Darüber werden hier Schlüsselqualifikationen spielerisch vermittelt: Aktivierung, Spontaneität, Interaktion, Teamgeist, Vertrautheit, Gedächtnistraining.

12. Ist das Team Game auch sinnvoll, wenn die Gruppe sich bereits kennt?

Ja, es kann in der Tat sinnvoll sein. Zum einen ist es möglich, dass sich eine Gruppe nur scheinbar „gut“ kennt, was

durch dieses Spiel deutlich wird. Zum anderen sind auch andere Fragen zur Person möglich, z.B. Geburtsort, Hobby, letzter Urlaubsort etc.

13 Besteht nicht die Gefahr, dass wieder Frontalunterricht entsteht, diesmal von den referierenden Studenten, so dass die Gruppe zur Passivität verurteilt ist?

Ja, diese Gefahr würde in der Tat bestehen, wenn das Referat zu lang und monologisch durchgeführt wird. Die Standards und Tipps, die der FC am Anfang vorgibt, sollen diese Gefahr bannen. Er gibt daher konkrete Empfehlungen, z.B. freie Rede, dialogisches Sprechverhalten, zeitliche Begrenzung, Methodenwechsel u.a. durch Gruppen- oder Einzelarbeit, Visualisierung etc. Es ist daher kein typisches Referat vorgesehen, vor und nach dem der Referent wieder „abtaucht“, sondern eine Kombination von Präsentation, Moderation und Reflexion. Ggf. kann der FC gezielt eingreifen.

14. Kommt es vor, dass TN ablehnend oder aggressiv auf die angesprochenen Lehrmethoden reagieren und sogar störend eingreifen?

Ja, das kann vorkommen. Es sind jedoch Ausnahmen. Es zeigen sich drei Varianten:

- Der TN ist im falschen Kurs gelandet, d.h. er hat sich aus rein stundenplantechnischen Gründen angemeldet, ist aber für den Kurs selbst nicht motiviert.
- Der TN hat unzutreffende Erwartungen oder die Ankündigung des Seminars falsch verstanden. Er kommt mit einer ihm vertrauten Konsumhaltung und erwartet vom Dozenten, „gefüttert“ zu werden. Dann ist er enttäuscht, dass seine Erwartungen buchstäblich auf den Kopf gestellt werden.
- Der TN fühlt sich von den gestellten Anforderungen überfordert.

Die Teilnahme ist letztlich freigestellt, da es sich um ein Wahlpflichtfach handelt. Im Idealfall löst sich das Problem von selbst durch das Verhalten des Betroffenen und der Gruppe. Zusätzlich besteht die Option eines Gesprächs unter vier Augen, um ggf. eine Lösung zu finden.

15. Wie gehen die TN mit dieser Freiheit um?

Bisher sind in dem oben beschriebenen Modell kaum „Trittbrettfahrer“ oder Fälle von Missbrauch aufgetreten. Dies mag u.a. daran liegen, dass zum einen die Anforderungen vom FC recht klar strukturiert und organisiert sind, zum anderen die Gruppe einen gewissen wechselseitigen Erfolgsdruck ausübt. Aus meiner Erfahrung erfolgt im allgemeinen ein verantwortlicher Umgang mit der Freiheit, die TN fühlen sich aktiviert und in die Pflicht genommen (siehe Tabelle 1).

Kurz gesagt: es gibt ein immanentes Kontrollsystem, das nicht vom Dozenten ausgeht, sondern von dem System und den TN.

16. Welche Rolle spielt hierbei die Bewertung?

Wie in Teil 1 beschrieben, ist eine der Mindestvorausset-

zungen für den Leistungsnachweis die regelmäßige Anwesenheit. Sie wird durch die Namensschilder indirekt überprüfbar, ohne dass der Eindruck von direkter Kontrolle entsteht. Auch die aktive Mitarbeit fließt in die Gesamtbewertung ein. Darüber hinaus ist jeder TN mit einem Namensschild ausgestattet. Es dient nicht nur der Kommunikation, sondern auch der Identifikation. Es gibt also keine Verstecke hinter der Anonymität, wie es sich bei Frontalunterricht, Vorlesungen oder Großgruppen geradezu anbietet.

17. Worin besteht die wesentliche Verbesserung durch das Modell der Sieben Schritte?

Es ist, als ob Sie Pferde aus einer engen Box heraus in die Freiheit führen. Erst auf der weiten, hellen Koppel kann sich das schlummernde Energiepotenzial entfalten. Manchmal wünscht man sich, dass die „Zäune“ noch weiträumiger verlaufen (Raumangebot, Zeitrahmen, Curriculum). Wie einem Pferdebesitzer macht es dem FC Freude, diese Explosion aufgetauter Energie zu beobachten. Von dieser heiteren Energie bekommt auch er etwas ab, sozusagen als Dank, dass er diese Befreiung wagt und zulässt.

Weiterführende Literatur

Spitzer, M. (2002): Lernen. Heidelberg.
 Webler, W.-D. (2007): Einfach bessere Seminare. Bielefeld.
 Winteler, A. (2004): Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch. WBG Darmstadt.

Tabelle 1: Evaluation der Startphase - Typische Aussagen der anonymen Befragung der Studierenden zu Semesterende (Auszüge: WS 2004/05)

1. Startphase insgesamt	- „Es war sehr interessant, ich habe mich von Anfang an miteinbezogen gefühlt“ - „Jeder Teilnehmer war einbezogen – es ist nie egal, ob man aufmerksam ist oder nicht!“ - „Gut strukturiert, nette Atmosphäre unter den Teilnehmern – ich habe mich schnell wohl gefühlt“
2. Zur Person	- „Es war gut, so habe ich gleich Möglichkeit zur Kontaktaufnahme gehabt“ - „Ich habe viel von mir erzählt“ - „Es war sehr konfrontierend, aber genau deshalb sehr gut, weil sofort ‚der Knoten platzt‘“
3. Zum Thema	- „Eine gute Möglichkeit, sich mit dem Begriff näher auseinander zu setzen und über das Thema nachzudenken“ - „Ich hatte vorher keine Ahnung vom Thema, danach hatte ich ein bestimmtes Grundwissen“ - „Danach konnte man sich etwas darunter vorstellen“
4. Terminplanung	- „Gut fand ich die unkomplizierte Art zur Verteilung der Termine“ - „Positiv fand ich die Entscheidungsfreiheit in Teambildung und Terminwahl“ - „Man wusste von Anfang an, wo man steht“
5. Tipps, Hinweise	- „Zu Beginn genau der richtige Anteil an Information, den man benötigte, aber auch nicht zu viel Info und Vorschriften, die die Kreativität und den Willen, eigene Ideen einzubringen, behindert hätten“ - „Es wurde deutlich, was erwartet wird“ - „Ich habe so viel gelernt, vielen Dank...“
6. Team Game	- „Gut gefallen, ich habe noch nie so schnell Namen gelernt und mich in der nächsten Veranstaltung noch daran erinnern können“ - „Es erzeugte sofort auf spielerische Weise ein angenehmes (fast vertrautes) Klima zwischen den Studenten“ - „Kennenlernphase war sehr spielerisch aufgebaut, so dass man locker und gut gelaunt das Seminar beginnen konnte“

■ Dr. Anne Brunner, Professorin für Schlüsselqualifikationen, Fachbereich Allgemeinwissenschaften/ General Studies, Fachhochschule München, E-Mail: a.brunner@fhm.edu

Bildungsgewerkschaft zum Hochschulpakt - Für Ausbau von Studienplätzen fehlen 1,7 Milliarden Euro - GEW: „Studentenberg soll untertunnelt werden“

Bildungsgewerkschaft zum Hochschulpakt - Für Ausbau von Studienplätzen fehlen 1,7 Milliarden Euro

„Der heute vereinbarte Hochschulpakt ist völlig unzureichend. Mit dieser Entscheidung verständigen sich Bund und Länder darauf, den absehbaren Studentenberg zu untertunneln“, sagte Ulrich Thöne, Vorsitzender der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), am Montag in Frankfurt a.M. Für den notwendigen Ausbau der Kapazitäten um 90.000 Studienplätze fehlten trotz der zugesagten Bundes- und Landesmitteln gut 1,7 Milliarden Euro. Statt der veranschlagten 5.500 Euro pro Studienplatz sind laut Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 7.400 Euro notwendig. „Außerdem ist nicht gesichert, wie es ab 2010, wenn der Run auf die Studienplätze erst richtig beginnt, weiter gehen soll“, sagte Thöne.

„Das ist ein fatales Signal für die junge Generation und die Zukunftsfähigkeit Deutschlands. Die Bundesrepublik braucht künftig erheblich mehr Akademikerinnen und Akademiker als bisher“, unterstrich der GEW-Vorsitzende. Darauf wiesen alle internationalen Studien immer wieder hin. Positiv bewertete Thöne, dass nach Lösungen gesucht wurde, den Abbau von Studienplatzkapazitäten in den östlichen Bundesländern zu verhindern. Allerdings sei abzuwarten, ob die Länder die jetzt vereinbarten finanziellen Zusagen einhalten.

Thöne kritisierte, dass die Förderung der Forschung im Zentrum des Hochschulpaktes stehe: „Der Pakt steht im Zeichen des Aufbaus Südwest. Während die Hochschulen im Südwesten Forschungsgelder aus Exzellenz-Initiative und Hochschulpakt kassieren, gucken die Hochschulen im Osten und Norden in die Röhre: International konkurrenzfähige Leuchtturm-Unis stehen künftig schlecht finanzierten Hochschulen für die Massenabfertigung von Studierenden gegenüber.“

Quelle: http://www.gew.de/GEW_Studentenberg_soll_untertunnelt_werden.html, 20.11.2006

Falk Bretschneider/Peer Pasternack Handwörterbuch der Hochschulreform

Die deutsche Hochschulreformdebatte hat sich seit einiger Zeit konzeptionell erheblich verbreitert. Vor allem die Internationalisierung incl. der europäischen Hochschulintegration sowie Referenzen betriebswirtschaftlicher Art kennzeichnen diese Entwicklungen. Mit den neuen Konzepten erweitert sich auch das Reformvokabular. Manches dabei wird gut klingende Modeerscheinung bleiben, anderes sich als unverträglich mit Auftrag und Funktion von Hochschulen erweisen. Doch viele dieser konzeptionellen und begrifflichen Transfers aus anderen Handlungsfeldern werden die Hochschulreformen dauerhaft begleiten. Das sollte indes keine Einstiegshürde für die Beteiligung an den diesbezüglichen Debatten und Entwicklungen darstellen. Um den Einstieg zu erleichtern und die Orientierung dauerhaft zu verbessern, ist das „Handwörterbuch der Hochschulreform“ der richtige Begleiter. Es erläutert in kurzen und prägnanten Begriffserklärungen sowohl das neue Reformvokabular wie auch ältere Begriffe, die im Kontext der aktuellen Hochschulreformen relevant sind.

ISBN 3-937026-38-X
Bielefeld 2005, 221 Seiten, 27.70 Euro





Norbert Landwehr/Elisabeth Müller: Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen. h.e.p. verlag ag: Bern 2006, 208 Seiten, 26.00 Euro, ISBN 3-03905-243-8

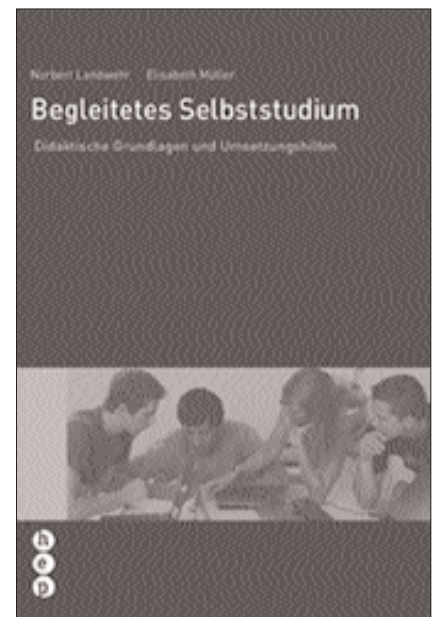
Spätestens seit der Einführung des Bologna-Konzepts mit der Beachtung des Gesamtarbeits-Pensums für Studierende (der Workload) wird der Blick wieder stärker auf das gelenkt, was Studium eigentlich ausmachen sollte: das Selbststudium außerhalb von Lehrveranstaltungen. Selbst organisiertes und selbst verantwortetes Lernen ist ohnehin das befriedigendste Lernen und im Kontext lebenslangen Lernens als Kompetenz unentbehrlich. Leider beherrschen viele Studierende die Fähigkeit dazu nur unzureichend, müssen es erst wieder lernen. Sie dabei zu begleiten und (zumindest anfangs) zu unterstützen ist also das Gebot der Stunde. Im Mittelpunkt steht allerdings nicht das freie Selbststudium als selbstverständlicher zweiter Teil von Studium neben dem Besuch von Lehrveranstaltungen (dieses freie Studium schon wieder begleiten zu wollen wäre widersinnig), sondern stehen die neu eingeplanten Selbststudienphasen in Bachelor- und Master-Studiengängen auch dort, wo bisher wenig Raum zu Selbststudien existierte. Die Autoren wollen Wege finden, „um dem selbstständigen, eigenaktiven Lernen gegenüber der fremdbestimmten Wissensvermittlung einen höheren Stellenwert einzuräumen“ (S. 31). Die Pädagogische Hochschule Aargau (CH) hatte sich des Themas schon früh angenommen und den Rezensenten zu einem (Auftakt-)Workshop mit diesem Thema eingeladen. Eine Projektgruppe hat das Vorhaben weiter verfolgt und vielfältige Anregungen für eine zieladäquate und variantenreiche Umsetzungspraxis des Selbststudiums gesammelt. In Fachkulturen, in denen bisher der Hauptakzent auf der Lehre lag, herrscht Mangel an geeigneten Umsetzungs-

zepten. Selbststudium zu verwirklichen, ist weder mit Appellen an die Studierenden noch der Bereitstellung ausreichender Zeit-Räume im Studium allein zu erreichen. Es bedarf auch eines Rollen- und Methodenwechsels der Lehrenden (vom (Be-)Lehrenden zum Coach), und auch da setzt das Buch an.

Norbert Landwehr, Prof. Dr. phil., Leiter des „Zentrums Schulqualität“ am Institut Forschung & Entwicklung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz sowie Elisabeth Müller, Prof., Pädagogin, lic. phil., Dozentin an der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz, haben daraus eine Publikation entwickelt.

Im ersten Teil werden Begriffsklärungen und Begründungen des Konzepts (Grundlagen für ein adäquates Verständnis des Selbststudiums und für dessen didaktische Möglichkeiten) bereit gestellt. Hier wird auch die zeitlich-organisatorische Einbettung in die Module betrachtet. Angeregt wird auch die Einführung eines studienbegleitenden Portfolios zur bewussten Integration der Studienelemente und als Reflexionsinstrument der eigenen Kompetenzentwicklung. Die Diskussion der Rolle der Information and Communication Technology (ICT) für das begleitete Selbststudium ergänzt die Überlegungen. Institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen für den Erfolg des Ansatzes schließen diesen Teil ab. Im zweiten Teil nimmt die praxisnahe Beschreibung von Umsetzungsmodellen an die Hand der Lehrenden breiten Raum ein. Acht Verlaufsmodelle werden referiert, deren Grundmuster aus 9 Hochschulen im internationalen Kontext gewonnen wurden. Die Modelle folgen einem übersichtlichen Darstellungsraster, das alle nötigen Fragen zu Idee, Einsatzmöglichkeiten, Nutzen, Verlauf und Rahmen behandelt.

Dieser Teil wird ergänzt um die Beschreibung von drei Coachingvarianten



für Lehrende im Prozess des begleiteten Selbststudiums. Hier werden praktische Hilfen für die Ausgestaltung der Begleitung und Unterstützung der Studierenden angeboten. Die interne Evaluation des begleiteten Selbststudiums bildet den Abschluss des zweiten Teils. Sie ist als Selbststeuerung in einem Konzept eigenverantwortlicher Lehrpraxis gedacht. Ein umfangreiches Literaturverzeichnis rundet die Darstellung ab.

Der Band ist mit Sorgfalt und Umsicht für praxisnahe Hilfen konzipiert. Die das Konzept und die Praxis reflektierenden Teile schützen vor einer vorschnellen Erstarrung in eine Kochrezepte-Praxis und bestärken eine kollektiv vernetzte experimentelle Offenheit der eigenen Lehrpraxis gegenüber. Erfahrene Lehrende profitieren von der Lektüre ebenso und erweitern ihr Methodenrepertoire und vertiefen ihr didaktisches Verständnis, wie Lehrende am Beginn ihrer Berufskarriere.

■ **Dr. Wolff-Dietrich Webler,**
Institut für Wissenschafts- und
Bildungsforschung Bielefeld

Wolff-Dietrich Webler

Lehrkompetenz -

Über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung

„Qualität der Lehre“, „Aufwertung von Lehrleistungen“, „Pädagogische Eignung“, „Lehrkompetenz“ sind Schlagworte der bildungspolitischen Debatte der Gegenwart. Aber es gibt keinen ausreichenden Diskurs, geschweige denn Konsens darüber, was einen zeitgemäßen Hochschullehrer (als Gesamtberufsbild aus Forschung, Lehre, Selbstverwaltung und Wissenschaftsmanagement) heute ausmacht. Der Mangel besteht - auch als Orientierungsproblem für den Nachwuchs - insbesondere für den Teilbereich der Aufgaben in Lehre, Studium, Beratung und Prüfungen, also die Lehrkompetenz.

Das vorliegende Heft dient daher der Orientierung des Nachwuchses darüber, wie die individuelle Qualifikation für diese Seite des Berufes als Hochschullehrer gestaltet werden muß. Es entwickelt ein differenziertes Bild von den Anforderungen, denen sich akademische Lehrer heute gegenüber sehen. Daraus wird ein angemessenes Kompetenzspektrum aus Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen für den lehrbezogenen Teil der Gesamtaufgaben entwickelt. Hinweise folgen, wie dieses anspruchsvolle Profil erworben werden kann.

Aber auch für Berufungskommissionen und gestandene Hochschullehrer/innen ist es hilfreich, sich differenziert über die Inhalte und das Profil der „Pädagogischen Eignung“, der „Lehrkompetenz“ zu informieren und Stoff für deren Weiterentwicklung zu gewinnen. Im Anhang runden ein Modell des modularisierten Erwerbs einer Basiskompetenz in der Lehre sowie ein Verzeichnis der Weiterbildungsveranstaltungen des Verfassers dieses Heft ab.



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

Stefanie Schwarz/Ulrich Teichler (Hg.):

Wer zahlt die Zeche für wen?

Studienfinanzierung aus nationaler und internationaler Perspektive



Diskussionen über Studiengebühren und andere Studienkosten sowie über die Finanzierung des Studiums, unter anderem durch öffentliche Studienförderung, werden in Deutschland in Wellen immer wieder vehement und engagiert geführt. Vereinfachende Information und Argumentation scheinen dabei ein leichtes Spiel zu haben, weil die Vielfalt wichtiger Dimensionen und unterschiedlicher Ansätze und Erfahrungen in anderen Ländern wenig bekannt ist. Dieser Band, der aus einem im Frühjahr 2004 in Kassel durchgeführten Workshop der Kassel-Darmstadt-Runde hervorgegangen ist, beabsichtigt, einen Beitrag zur Versachlichung der Diskussion zu leisten: Dazu wird die Vielfalt der Argumente sortiert. Studienkosten, Studiengebühren und öffentliche Studienförderung werden im europäischen Vergleich dargestellt. Eingehend behandelt werden die neueren Ansätze zu Studiengebühren, Studienkosten und Studienförderung in Großbritannien, Australien und Österreich.

Autorinnen/en: Stefanie Schwarz, Ulrich Teichler, Meike Rehburg, Peer Pasternack, Gareth Williams, Normann Witzleb, Franz Kolland.

Bielefeld 2004, ISBN 3-937026-32-0, 58 Seiten, 9.95 Euro

Studie zeigt: Erfolg liegt in der Familie - Risikobereitschaft und Vertrauen sind uns in die Wiege gelegt - das hat auch Auswirkungen auf den wirtschaftlichen Erfolg

Ob man als Draufgänger durchs Leben geht oder Wagnisse eher scheut, hat viel mit dem eigenen Stammbaum zu tun. Das zeigt eine aktuelle Studie des Instituts zur Zukunft der Arbeit (IZA) und der Universität Bonn. Demnach haben risikofreudige Eltern im Durchschnitt risikobereitere Kinder. Auch die Bereitschaft, seinen Mitmenschen zu vertrauen, wird offenbar „vererbt“. Die Ergebnisse bieten einen neuen Erklärungsansatz dafür, warum Kinder erfolgreicher Eltern es häufig ebenfalls weit bringen: Jede ökonomische Entscheidung beinhaltet Risiken; jedes Geschäft ist zu einem Teil Vertrauenssache. Die ererbten Charaktereigenschaften könnten daher mit entscheidend für ökonomischen Erfolg sein, spekulieren die Forscher.

Die Wissenschaftler nutzten Daten des so genannten „sozioökonomischen Panels“ aus den Jahren 2003 und 2004. Darin waren unter anderem 3.600 Eltern mit ihren Kindern interviewt worden. Im Durchschnitt waren die befragten Kinder 25 Jahre alt; über 40% lebten nicht mehr bei Vater und Mutter.

Jedes Familienmitglied sollte seine Risikobereitschaft auf einer Skala von 0 (= gar nicht risikobereit) bis 10 (= sehr risikofreudig) abschätzen. Sie sollten diese Angabe zudem nach den Sparten Autofahren, finanzielle Angelegenheiten, Sport, Freizeit, Karriere und Gesundheit differenzieren. „In puncto Risikofreude ähneln Kinder ihren Eltern frappierend“, fasst der Bonner Ökonomie-Professor Dr. Armin Falk die Ergebnisse zusammen. „Das gilt nicht nur für die allgemeine Einschätzung, sondern auch für die verschiedenen Sparten: Es gibt ja beispielsweise Menschen, denen beim Skifahren keine Buckelpiste zu steil ist, die ihr Geld aber ganz sicher in Bundesschatzbriefen anlegen. Dasselbe Risikoprofil findet sich oft auch bei ihren Kindern.“

Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm

Ähnlich sieht es mit der Bereitschaft aus, seinen Mitmenschen zu vertrauen: Auch hier fällt der Apfel nicht weit vom Stamm. „Natürlich basieren unsere Resultate auf einer Umfrage“, relativiert Falk, der die Studie zusammen mit seinen IZA-Kollegen Dr. Thomas Dohmen, Dr. David Huffman und Dr. Uwe Sunde durchgeführt hat. Falk selbst ist IZA-Forschungsdirektor und leitet an der Bonner Universität das Labor für experimentelle Wirtschaftsforschung. „Unsere Experimente der letzten Jahre haben jedoch gezeigt, dass sich die Selbsteinschätzungen sehr gut mit den tatsächlichen Charaktereigenschaften decken.“

Eine andere Spruchweisheit konnten die Forscher als Mythos entlarven: Den Umfragedaten nach ziehen sich Gegensätze nicht an - stattdessen haben risikofreudige Frauen meist auch risikofreudige Ehemänner. Auch in puncto „Ver-

trauen“ gleichen sich Ehepartner in der Regel - selbst dann, wenn sie erst vor kurzem geheiratet haben. „Bei der Partnerwahl scheinen wir darauf zu achten, dass uns der Erwählte möglichst ähnelt“, interpretiert Falk die Ergebnisse. Eltern prägen den Charakter ihrer Sprösslinge, die wiederum bevorzugt einen Lebenspartner wählen, der ihnen ähnelt: Diese beiden Effekte könnten dazu beitragen, dass sich Einstellungen wie Risikobereitschaft oder Vertrauen über Generationen hinweg „vererben“. Gleichzeitig sind diese Charaktereigenschaften wohl mit ausschlaggebend für den wirtschaftlichen Erfolg. „Jede ökonomische Entscheidung ist riskant - ob es nun darum geht, Aktien zu kaufen, ein Haus zu bauen oder auch nur ein Studium aufzunehmen“, betont Armin Falk. „Auf der anderen Seite hat Geschäftserfolg auch mit der richtigen Portion Vertrauen zu tun.“

Einmal Unterschicht, immer Unterschicht?

Vielleicht bietet das einen zusätzlichen Erklärungsansatz, warum Clans wie die Kennedys oder die Krupp-Familie über Generationen hinweg Erfolg haben. „Wenn Kinder ihren Eltern in puncto Risikofreude und Vertrauen ähneln, dann werden sie sich auch in ökonomischen Fragen häufig ähnlich entscheiden wie diese“, sagt der Wissenschaftler. „Wer aus einer reichen Familie stammt, hat aber natürlich auch einfach bessere Chancen im Leben.“ Umgekehrt könnte der „Vererbungs-Effekt“ auch die Zugehörigkeit zur viel zitierten „Unterschicht“ zementieren.

Der Zürcher Ökonom Professor Dr. Ernst Fehr hat kürzlich mit demselben Fragensatz wie Falk die Risikobereitschaft von US-Amerikanern und Deutschen verglichen. Die Befragten jenseits des großen Teichs kamen dabei auf einen Durchschnittswert von 5,6 - die Deutschen sind mit 4,4 deutlich vorsichtiger. „Die USA sind ein traditionelles Einwanderungsland“, sagt Falk. „Wahrscheinlich neigen gerade risikofreudige Menschen zur Emigration - zumindest gibt es Studien, die in diese Richtung deuten. Dazu kommen unsere Resultate, nach denen sich Risikobereitschaft auf irgendeine Weise vererbt. Damit wird dieser Unterschied vielleicht erklärlich.“

Der Originalartikel findet sich im Internet unter: <http://ftp.iza.org/dp2380.pdf>

Kontakt: Professor Dr. Armin Falk
Universität Bonn/Institut zur Zukunft der Arbeit
E-Mail: falk@iza.org

Quelle: <http://www.uni-bonn.de/Aktuelles/Presseinformationen/2006/460.html>

im Verlagsprogramm:

Helen Knauf: Tutorenhandbuch - Einführung in die Tutorenarbeit

ISBN 3-937026-34-7, Bielefeld 2005, 2. überarbeitete Auflage, 59 Seiten, 22.80 Euro

Bessere Lehrsituation dank Studienbeiträgen - Investitionen in Technik, Bücher, Möbel und Mentoren

Das Rektorat der Universität Bonn hat jetzt die ersten fakultätsübergreifenden Maßnahmen festgelegt, die in den Jahren 2007 und 2008 aus Studienbeiträgen finanziert werden sollen. Schwerpunkte der zentralen Maßnahmen sind die Verbesserung des Bibliotheksangebots, elektronische Studiehilfen und ein zentrales Schlüsselqualifikationszentrum. Die übrigen drei Viertel der Einnahmen aus Studiengebühren erhalten die Fakultäten und Institute für fachspezifische Verbesserungsmaßnahmen.

Die Universität Bonn hat im Wintersemester 2006/2007 von Studienanfängern erstmals Studienbeiträge in Höhe von 500 Euro erhoben. Insgesamt kamen rund 1,2 Millionen Euro zusammen. Nach der Studienbeitrags- und Gebührensatzung der Universität wird ein Viertel davon für fakultätsübergreifende Maßnahmen verwendet, während drei Viertel für Verbesserungen der Lehre in den Fächern und Fakultäten bestimmt sind. Ab dem Sommersemester 2007 sind alle Studierenden beitragspflichtig. Die Universität rechnet mit Einnahmen von bis zu 10 Millionen Euro pro Semester.

Bis Mitternacht in der Bibliothek büffeln

Bis zu 500.000 Euro im Jahr will die Universität Bonn für die Universitäts- und Landesbibliothek (ULB) verwenden und in Anschaffungen und längere Öffnungszeiten investieren. Die ULB verfügt über einen Literaturbestand von über zwei Millionen Bänden sowie zahlreiche elektronische Medien und Informationsquellen. „Längere Öffnungszeiten der Bibliotheken stehen auf der Wunschliste der Studierenden ganz weit oben“, sagt ULB-Direktorin Dr. Renate Vogt. Ab dem kommenden Jahr werden zunächst die Öffnungszeiten der Abteilungsbibliothek in Poppelsdorf verlängert. Montag bis Freitag kann man dort künftig bis Mitternacht (statt bis 21 Uhr) büffeln. Erstmals wird die Poppelsdorfer Niederlassung auch samstags geöffnet sein. Die Hauptbibliothek soll erst nach Abschluss der umfangreichen Sanierungsarbeiten mit erweiterten Benutzungszeiten glänzen.

Nicht zuletzt wegen des Neuzuschnitts vieler Studiengänge im Zuge von Bachelor und Master ändere sich derzeit der Bedarf an Lehrbüchern. „Wir müssen vieles neu beschaffen und die Lehrbuchsammlungen gezielt aufstocken“, sagt die ULB-Direktorin. Dies sei kurzfristig möglich, weil es bereits genaue Daten über die Ausleihfrequenz von Lehrbüchern gibt. So seien die am stärksten nachgefragten Lehrbücher juristische Fallsammlungen und Klausurenkurse. „Der Klausurenkurs von Schmidt-Jortzig/Heyen zum Verwaltungsrecht wurde im vergangenen Jahr 137 mal ausgeliehen“, erklärt Dr. Vogt.

Neben klassischen Druckwerken wird die ULB aber auch mehr elektronische Zeitschriften anbieten, wo diese für das Studium gebraucht werden - beispielsweise in der Psychologie. Und erstmals erwirbt die ULB zunächst für das Fach Medizin Lizenzen für so genannte „e-Books“ und stellt so Lehrbücher auch in elektronischer Form zur Verfügung. Von der zur Zeit laufenden Online-Nutzerbefragung erhofft sich die ULB wertvolle Anregungen zur Verbesserung ihrer Leistungen für Studium und Lehre.

Ausbau der elektronischen Angebote

Weitere 500.000 Euro stehen jährlich unter anderem für den

Ausbau der IT-Infrastruktur der Universität zur Verfügung. Fast jeder dritte Bonner Student nutzt inzwischen regelmäßig die Lernplattform „e-Campus“ - Tendenz steigend. Zusätzliche Schulungsangebote für Dozenten und Nutzer sollen die Ergänzung von Lehrangeboten im Netz erleichtern. Gleichzeitig rüstet sich die Universität nachrichtentechnisch für die Erfordernisse der neuen Studiengänge. Es entstehen ein elektronisches Vorlesungsverzeichnis und ein Softwaretool zur studienbegleitenden Prüfungsverwaltung. Als weitere Maßnahme beschloss das Rektorat den Aufbau eines Schlüsselqualifikationszentrums, das die Vermittlung berufsqualifizierender Zusatzkenntnisse koordinieren wird.

Moderne Hörsäle und neue Seminarräume

In den Fakultäten richten sich die ersten Maßnahmen nach den jeweiligen fachlichen Gegebenheiten und erkannten Engpässen in der Infrastruktur. So stehen in der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät Hörsaalmodernisierungen auf der Prioritätenliste weit oben. Die Fakultät hat bereits die zuständigen Gremien eingesetzt. Dekan Professor Dr. Armin B. Cremers sagt: „Ich erwarte konkrete Vorschläge für die Verteilung der verfügbaren Mittel im Laufe des kommenden Monats.“ Für Direkthilfe habe das Dekanat aus eigener Reserve einen Fond zur Vorfinanzierung dringender Maßnahmen eingerichtet. Die Medizinische Fakultät will für ihre Studenten auf dem Venusberg ein modernes Seminargebäude und ein W-LAN-Netz für die Lehre einrichten.

Die Evangelisch-Theologische Fakultät sieht laut Dekan Professor Dr. Eberhard Hauschildt einen Schwerpunkt im Ausbau ihres Lehrangebots in den Sprachen Griechisch, Latein und Hebräisch vor. Auch die Rechts- und Staatswissenschaftliche Fakultät wird in Kürze entscheiden, welche Maßnahmen am dringendsten umgesetzt werden sollen. Im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften sollen zum Sommersemester zehn zusätzliche Tutorenstellen geschaffen werden. Dekan Professor Dr. Gerhard Wagner sagt: „Der Bedarf für Verbesserungen in der Lehre ist groß: Wir brauchen unter anderem mehr Zugänge zu Datenbanken und neue Schließfächer im Juridicum. Die Frage ist, was wir als erstes anpacken. Da sind die Studenten gefragt.“ Noch im Wintersemester hoffe man erste Verbesserungsmaßnahmen umsetzen zu können.

Erfahrene Studierende erhalten Mentoren-Stellen

In der Philosophischen Fakultät sollen vor allem die zehn Institute in den Genuss der zusätzlichen Mittel kommen. Auch hier werden Kommissionen eingerichtet, die zur Hälfte mit Studierenden besetzt sind. Schon jetzt zeichnen sich erste Maßnahmen ab. Sie reichen von der Verbesserung der Infrastruktur durch Neubeschaffung von Tischen, Stühlen, Bibliothekscomputern und Beamern bis hin zur Aufstockung von Lehrpersonal. „Im Institut für Germanistik möchten wir den neuen Bachelor-Studenten ein Dutzend Mentoren an die Seite zu stellen“, sagt Dekan Professor Dr. Jürgen Fohrmann. Dabei handelt es sich um erfahrene Studierende aus höheren Semestern, die Lehrveranstaltungen begleiten, und bei der Orientierung im Studium helfen werden.

Quelle: www.uni-bonn.de

Rat für Lehrerbildung soll Ausbildung reformieren – Fünf Jahre nach PISA GEW: „Wir brauchen eine nationale Bildungsstrategie“

Eine „nationale Bildungsstrategie“ hat die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) anlässlich des fünften Jahrestages der Erstveröffentlichung der Schulleistungsstudie PISA angemahnt. „Wir brauchen eine Aufbruchstimmung für eine große Schulreform. Das unabgestimmte, teils widersprüchliche Klein-Klein in den Bundesländern hat als Reaktion auf das schlechte Abschneiden deutscher 15-Jähriger bei PISA nur zu erhöhtem Druck auf Schüler und Lehrkräfte geführt. Ausreichende Unterstützungssysteme für die Schulen und zusätzliche Mittel für das Bildungssystem: Fehlanzeige. Im Gegenteil: Die Gelder für den Bildungsbereich sind gekürzt worden“, sagte GEW-Vorsitzender Ulrich Thöne am Montag in Frankfurt a. M. „Statt Maßnahmen zu ergreifen, die eine bessere Förderung für alle Kinder ermöglichen, haben viele Länder die Auslese verschärft. Unwesentlich besseren Leistungen der ohnehin guten und privilegierten Schüler bei PISA II stehen unverändert schlechte Ergebnisse der benachteiligten Kinder und Jugendlichen gegenüber. Das ist ein gesellschaftlicher Skandal ersten Ranges“, betonte der GEW-Vorsitzende. Er machte sich für eine grundlegende Reform der Lehrerbildung stark. Eine moderne pädagogische Ausbildung habe zentrale Bedeutung für die Weiterentwicklung von Schule. „Wir schlagen einen ‚Nationalen Rat für Lehrerbildung‘ vor, der in kürzester Frist ein Handlungsprogramm erarbeiten soll“, sagte Thöne. Seit Jahren werde über die notwendige Reform der Lehrerbildung diskutiert. „Trotz neuer Anforderungen wird aber an einer Ausbildung für ein überkommenes Auslesesystem festgehalten. Das geht zu Lasten der Lehrkräfte, denen wichtige Kompetenzen nicht vermittelt werden, und der Schüler“, unterstrich der GEW-Vorsitzen-

de. Er forderte eine einheitliche Grundausbildung für alle Lehrkräfte, die mehr pädagogische, soziale und psychologische Kompetenzen vermittelt sowie Theorie- und Praxisanteile besser als bisher miteinander verzahnt.

„Schulstruktur, Schul- und Lernkultur bilden eine Einheit. Wir müssen uns endlich bundesweit auf den Weg zu einem integrierten Schulsystem machen, das alle Kinder individuell fördert. Das gegliederte Schulwesen hat abgewirtschaftet: Es bringt unzureichende Leistungsergebnisse, fördert Privilegierte und schiebt Benachteiligte ab“, sagte Thöne. Alle PISA-Studien hatten die extrem starke Abhängigkeit schulischer Erfolge der Kinder vom sozialen Status des Elternhauses belegt.

„Gute Qualität von Bildung gibt es nicht zum Nulltarif. Um international den Anschluss wieder zu gewinnen, müssen wir sieben Prozent des Bruttoinlandsprodukts (BIP) in den Bildungsbereich und drei Prozent in Forschungsaufgaben investieren“, betonte der GEW-Vorsitzende.

Er warnte davor, die „Schulen jetzt kaputt zu testen“. Mittlerweile werde mehr Geld für die Systembeobachtung als für die Verbesserung von Qualität und Chancengleichheit in den Bildungseinrichtungen vor Ort ausgegeben. „Lehrer und Schüler sind die Subjekte der Lehr- und Lernprozesse. Sie dürfen nicht länger den Eindruck haben, dass sie lediglich Untersuchungsobjekte seien und zudem noch den ‚Schwarzen Peter‘ zugeschoben bekämen. Statt fortgesetzter Testeritis muss endlich im Sinne der Pädagogen und Schüler gehandelt werden“, sagte Thöne.

Quelle: <http://www.gew.de/Page8001.html>, 04.12.2006

BMW: neuer EXIST-Förderwettbewerb

Im neu ausgerichteten Förderwettbewerb „Existenzgründungen aus der Wissenschaft (EXIST)“ können mit Unterstützung des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie (BMW) 15 Vorhaben an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen den Auf- und Ausbau einer Gründerkultur vorantreiben.

Insgesamt stellt das BMW rund 35 Mio. Euro für anspruchsvolle Projekte zur unternehmerischen Selbständigkeit an Hochschulen und Forschungseinrichtungen bereit. Diese sollen den Hochschulen ermöglichen, Studierende und Wissenschaftler für die Selbständigkeit zu motivieren und zu qualifizieren, Ideen mit Gründungspotenzial aufzuspüren und Gründungsvorhaben aktiv zu begleiten. Der nächste Stichtag für die Einreichung von Projektskizzen beim Projektträger Jülich ist der 15. März 2007.

Informationen: BMW-Gründerportal,
www.existenzgruender.de

Quelle: Existenzgründerportal Newsletter Nr. 32 in 11/2006, 20.11.2006

Keine Studiengebühren in Schleswig-Holstein

In Schleswig-Holstein wird es in Zukunft auch keine Studiengebühren geben. Das hat die schwarz-rote Landesregierung nun beschlossen.

Vorausgesetzt die Entscheidung besteht bis dahin, können schleswig-holsteinische Studenten jetzt bis 2010 gebührenfrei studieren.

Die Vorsitzenden des Allgemeinen Studienausschusses nahmen die Entscheidung mit Freude an und bedankten sich.

„Nun müsse darauf geachtet werden, dass die Hochschulen nicht bewusst unterfinanziert bleiben, um zu einem späteren Zeitpunkt Studiengebühren zu rechtfertigen“, so die Vorsitzenden weiter.

Quelle: www.kiel4kiel.de

PISA-I-Plus: nichts dazugelernt - Beunruhigende Ergebnisse zum Kompetenzzuwachs bei Jugendlichen

40% der Zehntklässler in Deutschland haben innerhalb eines Schuljahres keinen Lernfortschritt in Mathematik gemacht. Dies ist das erschreckende Ergebnis einer PISA-Nachfolgestudie, die heute in Berlin vorgestellt wurde.

Für die Untersuchung PISA-I-PLUS wurden im Jahr 2004 bundesweit 6000 Schüler, die bereits 2003 an der PISA-Studie teilgenommen hatten, noch einmal getestet. Ziel der sog. Längsschnittstudie war es, zu sehen, wie sich die mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Lauf eines Schuljahres entwickeln.

Die Ergebnisse, die das deutsche PISA-Konsortium heute präsentierte, sind Besorgnis erregend: Lediglich 60 Prozent der Jugendlichen erzielten bessere Leistungen als im Jahr zuvor. Bei einem Drittel waren keine Lernfortschritte zu beobachten, acht Prozent der Getesteten schnitten sogar schlechter ab.

In den Naturwissenschaften fiel das Ergebnis noch deutlicher aus: Nur 44 Prozent der Schülerinnen und Schüler konnten ihre Kompetenzen in Biologie, Physik und Chemie im Verlauf des Schuljahres steigern, 19 Prozent verschlechterten sich.

Keine Aussage über Ursachen

Neben den Leistungstests wurden den Schülern diesmal auch zusätzliche Fragen gestellt, etwa zu ihrer Wahrnehmung des Mathe-Unterrichts, zur Motivation oder zur Computernutzung. Auch Eltern und Lehrer erhielten Fragebögen.

Die Zusatzfragen griffen jedoch nach Ansicht der GEW zu

kurz. Die stellvertretenden GEW-Vorsitzenden Marianne Demmer kritisierte, dass die Studie letztlich nichts über Gründe und Ursachen der Untersuchungsergebnisse aussage und erst recht keine Lösungsstrategien aufzeige. „Lehrkräfte, Eltern und Schüler werden wieder einmal ratlos zurückgelassen“, betonte die Demmer. Sie verlangte eine Ursachenanalyse, die auf die Situation der einzelnen Klasse bezogen ist.

Demmer appellierte an die Kultusminister, sich statt auf Bestandsaufnahmen endlich auf Unterrichts- und Schulentwicklung zu konzentrieren. „Testeritis und Zentralprüfungsmaschinerie breiten sich immer weiter aus, gehen aber in die völlig falsche Richtung“, so die GEW-Sprecherin. „Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler werden nicht durch die ständige Erhöhung des Drucks auf Kinder und Lehrkräfte besser: Wir brauchen fachlich und pädagogisch gut ausgebildete Lehrkräfte, mehr Lernen in Gruppen und verstärkte individuelle Förderung.“

Demmer wies außerdem darauf hin, dass der Wert der Untersuchung durch das Aussparen der Hauptschulen vermindert werde. „Gerade angesichts der großen Probleme in dieser Schultart hätte sich die GEW viel mehr Aufklärung gewünscht.“

Quelle:

http://www.gew.de/Ergebnisse_2.html, 17.11.06

Stifterverband fordert weitere Schritte zur Hochschulreform - Innovationsindikator 2006 zeigt gravierende deutsche Schwäche im Bildungssektor

Stifterverbandsgeneralsekretär, Andreas Schlüter, zeigte sich über die anhaltende Schwäche des deutschen Bildungssystems besorgt, die der Innovationsindikator 2006 aufdeckt. „Wenn wir unser Bildungssystem nicht auf Vordermann bringen, droht Deutschland mittelfristig der Absturz“, sagte Schlüter. „Forschung bereitet den Boden für die Innovationen von morgen, aber Bildung schafft die Grundlage für den Wohlstand von übermorgen“, so Schlüter. Ihren Innovationsindikator Deutschland 2006 stellten der Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI) und die Deutsche Telekom Stiftung heute in Berlin vor. Der Bericht kommt zu dem Schluss, dass das deutsche Bildungssystem in fast allen Belangen im internationalen Vergleich hinterher hinken.

Gravierende Schwächen sieht der Bericht bei der Quote der Hochschulabsolventen eines Jahrgangs. Auch das Engagement deutscher Unternehmen in die Weiterbildung der eigenen Mitarbeiter falle zu gering aus. Eine Lösung erhofft sich Schlüter von der Umstellung der Studienabschlüsse auf das gestufte Bachelor-/Master-Modell im Zuge des so genannten Bologna-Prozesses. „Wenn die Hochschulen den

Weg des Bologna-Prozesses konsequent zu Ende gehen, dann lösen sich beide Probleme in Luft auf“, meinte Schlüter. Erstens erleichterten es die gestuften Studienabschlüsse gegenüber den traditionellen Studiengängen, sich berufsbegleitend weiterzubilden oder Phasen der Hochschulausbildung mit Phasen der Berufstätigkeit zu verbinden. Zweitens glänzten viele Bachelor-Studiengänge mit geringen Abbrecherquoten.

Eine aktuelle Bilanz des Stifterverbands-Programms Reformstudiengänge zeige, dass mit den neuen Abschlüssen ein neuer Geist in die Universitäten einziehe, so Schlüter. Vier Jahre lang hatte der Stifterverband Bachelor-Studiengänge in Münster, Düsseldorf, Bayreuth und Darmstadt gefördert. „Wo im Magisterstudiengang Abbrecherquoten von 80 Prozent die Regel waren, erreichen jetzt 80 Prozent den Abschluss in der Regelstudienzeit“, sagte Schlüter, „und zwar bei deutlich angehobenen Leistungsanforderungen.“

Quelle:

Stifterverband der Deutschen Wissenschaft, 08.11.2006

Qualitätssicherung bei der Umsetzung des Hochschulfreiheitsgesetzes - Ministerium unterstützt Hochschulen auf Weg in die Eigenverantwortung - CHE mit Begleitung beauftragt

Das Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie teilt mit:

Das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) in Gütersloh wird über einen Zeitraum von 18 Monaten die Umsetzung des Hochschulfreiheitsgesetzes begleiten und auswerten. Das gab Innovationsminister Prof. Andreas Pinkwart am heutigen Montag in Düsseldorf bekannt. „Staat und Hochschulen müssen ihre neuen Rollen finden und annehmen. Dies wollen wir von unabhängigen Experten begleiten lassen, damit alle von guten Beispielen lernen und mögliche Startschwierigkeiten schnell beheben können“, sagte Pinkwart. Neben dieser qualitätssichernden Begleitung sollen eine Reihe von Angeboten des Ministeriums die Hochschulen dabei unterstützen, die Möglichkeiten des neuen Hochschulrechts optimal zu nutzen und zugleich eine möglichst hohe Qualität bei der Umsetzung sichern. Das Hochschulfreiheitsgesetz war im Oktober vom Landtag beschlossen worden und tritt am 1. Januar 2007 in Kraft.

Ab Januar haben die Hochschulen 12 Monate Zeit, ihre Grundordnungen anzupassen. Danach sind die neuen Leitungsstrukturen und das neue Gremium Hochschulrat einzurichten. Aufgabe der Spezialisten des CHE wird es in Abstimmung mit dem Ministerium sein, Probleme frühzeitig

aufzudecken, gelungene Beispiele zu identifizieren und im Verhältnis von Hochschule und Staat eine neue Form der Partnerschaft zu etablieren.

Professor Frank Ziegele, der das Projekt beim CHE leitet, verwies auf die hohe Verantwortungsbereitschaft, die dem Vorhaben zugrunde liegt, und den hohen praktischen Nutzen, den er sich für die NRW-Hochschulen verspricht: „Die abstrakte Norm ist das eine, die Rechtswirklichkeit das andere. Unsere intensive und beständige Begleitung der Hochschulen bei der Umstellung wird einen wesentlichen Beitrag zum Erfolg der nordrhein-westfälischen Hochschulreform leisten.“

Weitere Angebote des Ministeriums an die Hochschulen sind Regionalkonferenzen für Führungskräfte der Hochschulen im Ruhrgebiet (15. November in Bochum), im Rheinland (16. November in Düsseldorf) und in Westfalen (24. November in Paderborn). Mit Besetzung, Aufgaben und Funktionsweise der neuen Hochschulräte beschäftigt sich ein Kongress des NRW-Wissenschaftszentrums, der im Januar 2007 in Düsseldorf stattfinden wird.

Quelle: http://www.innovation.nrw.de/Presse/Pressemitteilungen/2006/pm_2006_11_13.html
MIWT, 13.11.2006

Europäische Bildungsminister einig über gemeinsamen Qualifikationsrahmen

Die Bildungsabschlüsse in Europa sollen künftig besser vergleichbar sein. Um dies zu erreichen, haben die Bildungsminister der Europäischen Union eine verstärkte Zusammenarbeit in der Bildungspolitik vereinbart.

Ein erster Schritt auf dem Weg zu diesem Ziel ist der nun vorgelegte Kommissionsvorschlag, einen europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQF) zu erstellen.

Mit dem EQF soll ein europäisches Bezugssystem für Qualifikationen entwickelt werden. Das Konzept: Die in einem Bildungssystem erworbenen Qualifikationen sollen acht Niveaustufen zugeordnet sein. Nationale Qualifikationen werden damit in ganz Europa transparent.

Quelle:
www.gew.de/Europaeischer_Qualifikationsrahmen.html,
15.11.2006

Bildungsgewerkschaft zum Privatschulkongress - GEW: „Leistung der Privatschulen im Schnitt nicht besser als die der staatlichen“

„Die Leistungen privater Schulen sind im Schnitt nicht besser als die staatlicher Einrichtungen, wenn man die soziale Herkunft der Schüler berücksichtigt“, sagte Marianne Demmer, Leiterin des Vorstandsbereichs Schule der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), im Vorfeld des Privatschulkongresses, der am 23.11.2006 in Berlin beginnt.

Sie sprach sich gegen einen Ausbau des privaten Schulwesens aus. Diese Entwicklung verstärke nur die ohnehin „extreme Spaltung des Schulsystems in Deutschland“.

Zweifellos leisteten private Schulen jedoch auch wichtige Anstöße für die Schulentwicklung.

Demmer empfahl den Eltern, „ihre Kinder in die staatlichen Schulen zu schicken und sich dort zu engagieren“. „Viele innovative staatliche Schulen beweisen, dass man keine freien Träger braucht, um gute Schule für alle Kinder zu machen.“

Entscheidend sind das richtige Konzept, motivierte Lehrkräfte sowie gute Lern- und Lehrbedingungen“, unterstrich Demmer.

Quelle:
http://www.gew.de/GEW_Leistung_der_Privatschulen_im_Schnitt_nicht_besser_als_die_der_staatlichen.html,
22.11.2006

Hauptbeiträge der Hefte 2/2006 des HM, der ZBS und P-OE

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Heft 4/2006

Beratungsentwicklung/-politik

Wilfried Schumann

Psychologische Beratung für Studierende – ein Blick in die Zukunft

Ein Blick über den Kanal: Student Depression in Great Britain – Universities have increased Spending on Counseling Services

Hans-Werner Rückert

Passfähigkeit oder Complexity Perception – Nach welchen Kriterien sollte sich die Studienfachwahl richten?

Ruth Großmaß & Edith Püschel

Hochschulberatung als eigenständiges Praxisfeld. Feldspezifik – Merkmale – Besonderheiten

Ruth Großmaß & Edith Püschel

Hochschulberatung als eigenständiges Praxisfeld. Feldspezifik – Merkmale – Besonderheiten

Frank Engel, Frank Nestmann & Ursel Sickendieck

Welche Beratung wollen wir – welche Beratung brauchen wir?
Bemerkungen zu aktuellen Trends in der Beratung

Tagungsbericht

Michael Katzensteiner

IX. FEDORA Kongress in Vilnius/Litauen vom 23. bis 26. Oktober 2006

HM

Hochschulmanagement

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

Heft 3/2006

Organisations- und Managementforschung

Manfred Auer, Bernadette Loacker & Richard Weiskopf

Spannungsfelder der Personalpolitik an Universitäten – das Beispiel der österreichischen Universitätsreform?

Peer Pasternack

Hochschulsteuerung: ein konkurrenz-föderalistischer Feldversuch

Berit Sandberg

Möglichkeiten und Grenzen einer identitätsorientierten Markenführung für Hochschulen

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Heft 4/2006

Forschung zur Personal- und Organisationsentwicklung

Monika Klinkhammer

Supervision und Coaching im Hochschul- und Forschungsbereich: Beschreibung eines Beratungsformates

Karin Reiber

Hochschuldidaktische Weiterbildung als Kompetenzentwicklung – Konzeptionelle Grundlagen und praktische Umsetzung

Personal- und Organisationsentwicklung/ -politik

P-OE - Personal- und Organisationsentwicklung

Über Personalentwicklung zum Profil: Hochschule für die Praxis

Interview mit der Rektorin der Hochschule für Wirtschaft Luzern, Frau Prof. Dr. Sabine Jaggy

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

P-OE - Personal- und Organisationsentwicklung

Aufstieg in der Hochschulverwaltung – eine mögliche Karriere

Interview mit der Bologna-Beauftragten der Universität Kassel, Frau Helga Boemans

Anne Brunner

Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend trainieren?

Ein sich selbst steuerndes Lehrmodell in 10 Schritten

Rezension

Christina Reinhardt, Renate Kerbst, Max Dorando (Hg.):

Coaching und Beratung an Hochschulen (Dr. Anja Frohnen)

Reihe
Hochschulwe-
sen: Wissen-
schaft und Pra-
xis

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Herman Blom
Der Dozent als Coach**

ISBN 3-937026-15-0,

Neuwied 2000, 123 Seiten, 15.90 Euro

Hinweise für Autor/innen der Zeitschrift „Das Hochschulwesen“

Sehr geehrte Autor/innen,

wir freuen uns darüber, dass Sie an einer Publikation in dieser Zeitschrift interessiert sind. Grundsätzlich werden nur Arbeiten publiziert, die an keiner anderen Stelle eingereicht, im Druck oder bereits publiziert sind. Gelegentlich gibt es jedoch Vorabdrucke aus geplanten Buchpublikationen oder Nebenabdrucke mit anderen Fachzeitschriften, deren Leserkreis ein völlig anderer ist; derartige Angebote bedürfen der Absprache mit dem geschäftsführenden Herausgeber. Die Angebote durchlaufen ein Gutachterverfahren. Über die Annahme eines Manuskripts entscheiden die Herausgeber. Für die Zukunft ist es ganz besonders wünschenswert, wenn Autoren/innen noch klarer als bisher herausstellen, was nun in dem vorliegenden Text genau das Neue gegenüber dem bisherigen Stand der Forschung oder des Meinungsaustausches ist bzw. welcher Entwicklungsstand mit ihrem Beitrag überwunden werden soll.

Manuskripte sind in das Textlayout der Zeitschrift zu bringen. Die Vorlage finden Sie auf der Homepage „www.hochschulwesen.info“ zum Herunterladen; sie ist auf Anfrage auch in der Redaktion erhältlich. Ihr Manuskript, das in einem gängigen Textverarbeitungsformat (z.B. Microsoft Word, WordPerfect) vorliegt, können Sie an den geschäftsführenden Herausgeber (webler@universitaetsverlagwebler.de) oder an den Verlag (info@universitaetsverlagwebler.de) per E-Mail senden. Fall Sie hierzu keine Möglichkeit haben, reicht auch eine Diskette bzw. Daten-CD (zusammen mit dem Manuskriptausschnitt) an die Redaktion. Bei der Abfassung des Manuskripts bitten wir, folgende Gesichtspunkte zu beachten:

1. Verständlichkeit des Manuskripts

Das Manuskript muss in kurzen, prägnanten und klaren Sätzen verständlich abgefasst sein. Vermeiden Sie **Schachtelsätze**. Bedenken Sie, dass auch Dritte Ihre Gedankengänge nachvollziehen können; schreiben sie für und nicht gegen den Leser. Grundsätzlich ist eine 10 bis 15zeilige zusammenfassende **Einleitung** oder Hinführung zum Thema voranzustellen, die keine Überschrift und keinen Gliederungspunkt enthalten darf. **Wecken Sie mit der Einleitung das Interesse des Lesers. Abkürzungen** sind grundsätzlich zu vermeiden, es sei denn, sie sind allgemein verständlich. Namen und Institutionen, die abgekürzt werden, müssen bei erstmaliger Erwähnung einmal ausgeschreiben und dort mit dem Kürzel versehen werden.

2. Umfang

Hauptbeiträge sollen **10 Seiten** (Orientierung: rd. 35.000 Zeichen), Kurzaufsätze **4 bis 5 Seiten** (rd. 20.000 Zeichen) in **12p-Proportional-schrift, Zeilenabstand 1** (in Word = „Einfach“) umfassen und zwar einschließlich Zusammenfassung, Abbildungen, Tabellen und Literaturverzeichnis. Nur bei größeren Überblicksarbeiten (Länderberichten, Artikeln zum state of the art etc.) darf dieser Umfang nach Absprache mit dem geschäftsführenden Herausgeber überschritten werden. In seltenen Fällen wird auch einmal ein Beitrag mit zwei in sich verständlichen Teilen über zwei Hefte verteilt.

3. Auszeichnung

Textstellen können *kursiv* und **fett** hervorgehoben werden. Sie sollten jedoch mit dieser Auszeichnungsmöglichkeit sparsam umgehen, damit das Schriftbild nicht unruhig wirkt und nur **wesentliche** Aussagen oder Merkmale hervorgehoben werden. Unterlegen Sie den Text, die Grafiken und die Tabellen nicht mit einem Raster, da hier bei der Weiterverarbeitung Probleme auftreten.

4. Gliederung

Eine leserfreundliche Gliederung sollte auch in Ihrem Interesse liegen. Die einleitenden Ausführungen (vgl. Ziffer 1) erhalten keine Überschrift. **Wichtig:** die Hauptgliederungsteile werden nummeriert und zur besseren Lesbarkeit mit ausreichend häufigen Zwischenüberschriften versehen. So werden die gefürchteten „Bleiwüsten“ (Seiten, die -fast- nur aus dem laufenden Text bestehen) vermieden. Titel und Abschnittsüberschriften werden nicht in Blockbuchstaben geschrieben. Soweit möglich, bitte Beiträge durch Grafiken und Abbildungen illustrieren.

5. Illustrationen

Verarbeitet werden ausschließlich repräsentative Vorlagen (wenn fremde Rechte bestehen, bitte Quelle angeben und Abdruckgenehmigung einholen). **Tabellen, Grafiken, Fotos** etc. müssen in **Graustufen ohne angehängtes Farbprofil als jeweils separate Datei im EPS- oder JPEG-Format zugesandt werden**. Hierbei benötigen **Fotos** eine Auflösung von **mindestens 300 dpi**, **Grafiken und Abbildungen** eine Auflösung von **mindestens 600 dpi**. Für den Fließtext benutzen Sie MS Word-Format. Im Fließtext ist zu vermerken, wo die jeweilige Abbildung in etwa platziert werden soll (z.B.: „Hier etwa Abbildung 3 einfügen“).

6. Fußnoten

Fußnoten sind im Desktop-Publishing-Programm (im Gegensatz zu Textverarbeitungsprogrammen) nur äußerst aufwendig herstellbar. Sie sollen daher sparsam verwendet werden und nur Erläuterungen enthalten, die auf einer anderen Ebene angesiedelt sind als der Haupttext, also Bemerkungen zum Forschungsstand, Kontroversen etc. Sie werden fortlaufend nummeriert und an das Ende der jeweiligen Manuskriptseite gestellt.

7. Zitierweisen

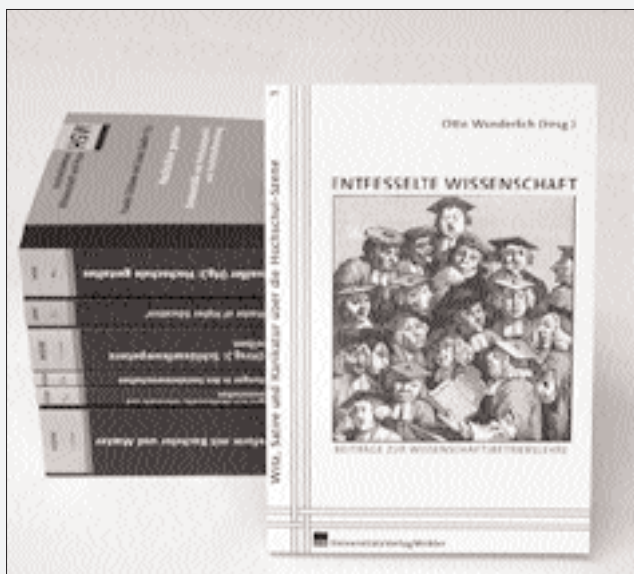
Literaturhinweise im Text werden in Klammern wie folgt aufgenommen: (Müller 1998, S. 10); bei mehreren, im gleichen Jahr erschienenen Werken des Autors: 1998a, 1998b usw. Die Autor/innen werden nicht in Blockbuchstaben gesetzt. Der vollständige Titel wird dann in das (dem Aufsatz nachgestellte) Literaturverzeichnis aufgenommen. Autor/innen werden mit abgekürzten Vornamen zitiert. Im Literaturverzeichnis heißt es dann: Porzig, W. (1950): Das Wunder der Sprache. München und Bern. Beiträge aus Sammelbänden lauten: Berger, P. (1950): Sprachliche Entwicklung. In: Porzig, W. (Hg.): Das Wunder der Sprache. München und Bern. Zeitschriften: Müller I. (1992): Der Lebensweltbezug der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildung, 5. Jg. 1992, H. 2, S. 99. Da die traditionelle Kennzeichnung der Zeitschriften einschließlich der Jahreszahl das Auffinden und die Rückübertragung in traditionelle Literaturlisten sehr erleichtert, wird das Erscheinungsjahr auch bei Jahrgang und Heft wieder erwähnt. Englischsprachige Titel werden in allen Teilen in Englisch aufgenommen: *Kälve-mark, T. and van der Wende, M. (eds.)(1998): National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe. Stockholm: National Agency for Higher Education. Englische Zeitschriftenartikel werden zitiert als: Teichler, U. (1998): „Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe“. In: Tertiary Education and Management, Vol. 5, 1998, No. 1, pp. 5-23.*

8. Angaben zum Autor/zur Autorin

Von den Autor/innen benötigen wir folgende Angaben: Name, Titel, akademische Grade, berufliche Tätigkeit, (bei Professor/innen Ausrichtung der Stelle: „Prof. für ...“), Institutionen sowie Hinweise auf Funktionen (z.B. Vorsitzende/r einer wissenschaftlichen Gesellschaft oder eines Gremiums). Ferner Anschrift der/s Autorin/Autors, Telefon, soweit vorhanden Fax und E-Mail-Adresse sowie ein aktuelles Portraitfoto mit dem unter Ziffer 4 aufgeführten Dateieigenschaften.

Für Rückfragen an den geschf. Herausgeber: Wolff-Dietrich Webler, webler@universitaetsverlagwebler.de

Otto Wunderlich (Hg.)
Entfesselte Wissenschaft
Beiträge zur Wissenschaftsbetriebslehre



ISBN 3-937026-26-6
Bielefeld 2004, 186 Seiten, 24.00 Euro

Das ideale Geschenk für Kolleg/innen zu

- Weihnachten
- Geburtstagen
- Jubiläen,
- Verabschiedung in den Ruhestand und
- als Geschenk für Sie selbst!

Sie können sich köstlich amüsieren! Oder es wird Ihnen etwas schwummerig, weil die satzsaftig bekannten Alltagserscheinungen satirisch so treffsicher auf den Punkt gebracht werden.

Die Beiträge nehmen alles aufs Korn, was uns an unserer Hochschule, Forschungseinrichtung usw. so lieb und teuer ist, dass wir gelegentlich Mordgelüste entwickeln, mindestens aber die Hochschule wechseln oder vorzeitig verlassen wollen.

Nehmen Sie es besser nicht so ernst - lesen Sie Otto Wunderlich!
Bestellen Sie zwei Exemplare, weil Sie bedauern werden, eins verschenken zu sollen!

Winfried Ulrich:
Da lacht der ganze Hörsaal -
Professoren- und Studentenwitze

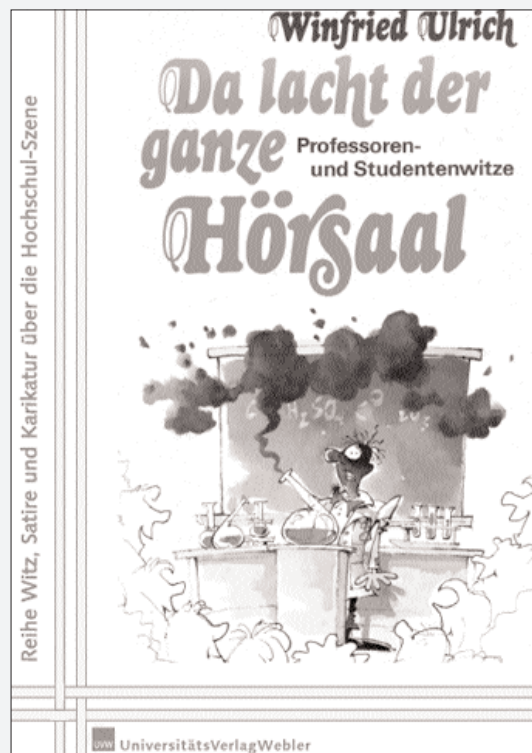
Haben Studierende heute noch etwas zu lachen? Wenn man Altherren-Erinnerungen folgt, war das Studentenleben früher fideler.

Vielleicht gab es in der Tat originellere Dozenten und schlagfertigere Examenskandidaten. Wenn man aber die vorliegende Sammlung aufblättert, stößt man nicht nur auf klassische Witze aus dem Hochschulbetrieb. Viele Texte entstanden in Hörsälen und Seminaren heute - ein Beweis dafür, dass es selbst fanatischen Reformbürokraten nicht gelungen ist, den Humor aus der Universität zu vertreiben.

Nebenbei:

Als Germanist lässt der Autor die Leserinnen und Leser auch einen Blick tun in die universitäre Witzküche: Was passiert sprachlich und psychologisch, wenn der ganze Hörsaal lacht?

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



Reihe Witz, Satire und Karikatur über die Hochschul-Szene