



Sylvia Heuchemer, Friederike Siller und Timo van Treeck (Hrsg.)

Hochschuldidaktik forscht zu Vielfalt und Offenheit

Profilbildung und Wertefragen in der
Hochschulentwicklung I

Forschung und Innovation in der Hochschulbildung

Technology
Arts Sciences
TH Köln

Sylvia Heuchemer, Friederike Siller und Timo van Treeck (Hrsg.)

Hochschuldidaktik forscht zu Vielfalt und Offenheit

Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung I

Forschung und Innovation in der Hochschulbildung

herausgegeben von

Prof. Dr. Sylvia Heuchemer (Technische Hochschule Köln)

Prof. Dr. Reinhard Hochmuth (Leibniz-Universität Hannover)

Prof. Dr. Niclas Schaper (Universität Paderborn)

Dr. Birgit Szczyrba (Technische Hochschule Köln)

Band 2

Sylvia Heuchemer, Friederike Siller und Timo van Treeck (Hrsg.)

Hochschuldidaktik forscht zu Vielfalt und Offenheit

Profilbildung und Wertefragen in der
Hochschulentwicklung I

Bibliographische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbiografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.dn-b.de> abrufbar.

Die Reihe „Forschung und Innovation in der Hochschulbildung“ ist eine wissenschaftliche Schriftenreihe des Hochschulservers „Cologne Open Science“ der TH Köln. Sie wird herausgegeben von Prof. Dr. Sylvia Heuchemer (Technische Hochschule Köln), Prof. Dr. Reinhard Hochmuth (Leibniz-Universität Hannover), Prof. Dr. Niclas Schaper (Universität Paderborn) und Dr. Birgit Szczyrba (Technische Hochschule Köln).

Die Verantwortung der Beiträge liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Band Nr. 2, 2018

Titelgestaltung: Prof. Andreas Wrede/TH Köln

Layout: Ann-Kathrin Kaiser/TH Köln

Lektorat und Satz: Christin Beermann & Lisa-Marie Friede/TH Köln

URN: [urn:nbn:de:hbz:832-cos4-8020](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:832-cos4-8020)

Dieses Werk wurde als elektronisches Dokument über Cologne Open Science, dem Hochschulserver der Technischen Hochschule Köln, publiziert. Abruf unter: <https://cos.bibl.th-koeln.de>



Inhalt

Einleitung: Lernende Organisationen – Wie Vielfalt und Offenheit im Hochschulsystem, beim Lernen in Strukturen und der Öffnung der Hochschulen ihren Platz findet

Sylvia Heuchemer, Friederike Siller & Timo van Treeck

7

Teil I

Systeme, Strukturen und Regeln

Zwischen studentischer Diversität und fachlicher Homogenisierung – Die wertbezogene Hochschuldidaktik als Vermittlerin im Habituskonflikt

Oliver Reis

19

Ein reflexiv-machtkritischer Forschungszugang für die Hochschuldidaktik!? Soziale Praxen von Hochschullehrenden mit einem intersektionalen Zugang erforschen

Andrea Gerber

51

Was ist verantwortliches und unverantwortliches Handeln von Studierenden an der Hochschule? Eine empirische Analyse studentischer Sichtweisen

Siegfried Stumpf & Gabriele Koeppe

61

Teil II

Vielfalt und Lernen in Strukturen

Der Einsatz von Lernportfolios in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen

Birgit Wolf

77

Emotionales Lernen beim E-Learning – Niveau und Verläufe

Theresa Leeb & Klaus-Peter Wild

89

Teil III

Strukturen öffnen

Man kann nicht nicht lernen – Informelles Lernen in der Ausbildung von Lehrkräften

Claudia Mertens, Svenja Claes & Philipp Becker

105

Studentisches Publizieren – Ein Wert an sich

Anna Heudorfer, Sandra Hofhues, Sabrina Pensel, Johanna Springhorn & Timo van Treeck

121

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

131

Einleitung

Lernende Organisationen – Wie Vielfalt und Offenheit im Hochschulsystem, beim Lernen in Strukturen und der Öffnung der Hochschulen ihren Platz findet

Sylvia Heuchemer, Friederike Siller & Timo van Treeck

Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung in vier Bänden

An Hochschulen hat in den letzten Jahren ein tiefgreifender Wandel stattgefunden. Sie haben sich intensiv mit Innovations- und Gestaltungsprozessen in Lehre, Studium und Forschung befasst und sich neuen gesellschaftlichen Herausforderungen gestellt. Hochschulen fördern durch Forschung Reflexion über sich selbst und zeigen sich als lernende Organisationen. Inzwischen räumen sie der professionellen Lehre einen hohen Stellenwert ein. Dadurch werden hochschuldidaktisch (schon immer) relevante Fragen verstärkt zur Aufgabe der lokalen und vergleichenden Hochschulbildungsforschung; ihre Erkenntnisse werden zum Motor der Hochschulentwicklung.

Durch Förderprogramme sind zahlreiche Projekte zur Lehrentwicklung entstanden, die die Dynamik an den Hochschulen beeinflusst und wesentliche Impulse gesetzt haben: neu entwickelte Angebote, die einer divers zusammengesetzten Studierendenschaft offenes und komplexes Lehren und Lernen in Vielfalt ermöglichen. Durch die paradigmatische Wende hin zur Kompetenzorientierung (Schaper, 2012) definieren Hochschulen, Lehrende und Studierende heute neue Verantwortlichkeiten. Integrierte und transformativ angelegte Qualitätsmanagementsysteme unterstützen die Beteiligten, sich mit Blick auf eindeutige Qualitätsziele selbstkritisch zu reflektieren und Lern- und Lehrleistungen regelmäßig zu prüfen. Die Bereitschaft und die Befähigung dazu bilden die Basis für eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung und machen aus Hochschulen lernende Organisationen.

Von der lehrenden zur lernenden Hochschule (Heuchemer & Szczyrba, 2011) – zu diesem Kulturwandel trägt die Hochschuldidaktik durch ihre mehrperspektivische und interdisziplinäre Forschung maßgeblich bei. Sie verändert die Wertvorstellungen und das Aufgabenprofil in Lehre und Studium, wird ihrerseits von dem sich wandelnden Aufgabenprofil beeinflusst und ist so Teil des Hochschulprofils. Die Fragen, die sich daraus für die Hochschuldidaktik als Wissenschaftsgebiet in Forschung, Entwicklung, Beratung und Weiterbildung ergeben, wurden auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik e.V. (dghd) 2017 an der TH Köln bearbeitet:

- Welche Verantwortung kann und soll die Hochschuldidaktik auf welchen Grundlagen für die Hochschulentwicklung übernehmen?
- Wie kooperiert die Hochschuldidaktik mit hochschulinternen und -externen Akteursgruppen und in welchem Selbstverständnis tut sie das?
- Wie kann sie dazu beitragen, dass Werte für eine Bildung im Medium der Wissenschaft Teil des gelebten Hochschulprofils werden?

Vor diesem Hintergrund war die thematische Struktur der dghd-Jahrestagung 2017 anhand von Perspektiven gestaltet, die in hochschulischen Profilbildungsprozessen in unterschiedlicher Kombination und Intensität eine Rolle spielen: Vielfalt und Offenheit, eine Kultur des Ermöglichens, die Frage nach Qualitätsverständnissen und entsprechenden -systemen sowie nach wissenschaftlicher Relevanz und Evidenzbasierung neuerer Formen des Lehrens und Lernens, von Veränderungen in der Struktur für gute Lehre, von erkenntnisgenerierenden Formaten wie *Scholarship of Teaching and Learning*.

So steht auch der vorliegende Band in einer Reihe mit drei weiteren Bänden im Kontext der Frage, wie die Hochschuldidaktik sich auf die Profilbildung und Differenzierung der Hochschulen auswirkt bzw. welchen Einfluss die Hochschuldidaktik auf Selbstverständnisse und Werte in der Hochschulentwicklung nehmen kann und soll.

Die vier Bände Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung I-IV beschäftigen sich mit aktuellen hochschuldidaktischen Forschungsansätzen, -ergebnissen und -planungen, die darauf abzielen, den Beitrag der Hochschuldidaktik zu Profilbildung und Wertefragen im Rahmen von Hochschulentwicklungsprozessen mit forschungs- bzw. evidenzbasierten Zugängen zu identifizieren, zu fundieren und zu reflektieren. Hierbei wurden innerinstitutionelle wie vergleichende Formate der hochschuldidaktischen Forschung in den Blick genommen. Auch explorative Ansätze oder Projekte im Modus des *Scholarship of Teaching and Learning* und des *Scholarship of Academic Development* stellen notwendige Erkenntnisse über hochschuldidaktische Beiträge zur Hochschulentwicklung bereit. Leitgedanke bei der Zusammenstellung und Darstellung der verschiedenen Beiträge waren vier Perspektiven, aus denen wertbezogene Profilbildung der Hochschulen reflektiert und diskutiert wurden. Die Beiträge des hier vorliegenden Bandes widmen sich dem Fokus der Vielfalt und Offenheit für eine wertbezogene Hochschuldidaktik.

Offenheit und Vielfalt als tragende Elemente einer wertbezogenen Hochschuldidaktik

Ein wertschätzender Umgang mit Vielfalt und Offenheit ist im Hochschulkontext keineswegs auf die Hochschuldidaktik begrenzt; sie ist ein Akteur unter mehreren. Doch der Blick in hochschuldidaktische Theorie- und Praxisbestände weist eine besondere Dynamik und Dichte auf. Der Drang vieler Akteur*innen im Tätigkeitsfeld der Hochschuldidaktik, von Hochschuldidaktiker*innen, von verschiedenen Vertreter*innen des *third space* (Zellweger Moser & Bachmann, 2010) – dem Feld zwischen Wissenschaft und Verwaltung – von Lehrenden und Studierenden nach Innovationen und einer agilen Bewegung nach vorn ist spürbar, Ideenreichtum ist vorhanden. Der vorliegende Band setzt hier an und macht Offenheit und Vielfalt als tragende Elemente einer wertbezogenen Hochschuldidaktik zum

Thema. Aufgezeigt wird eine theorie- und praxisgeleitete Diskussion mit Blick auf grundlegende Zusammenhänge von Didaktik, Vielfalt und Offenheit für eine Hochschulbildung in Bewegung.

Einerseits sind die beiden Felder Vielfalt und Offenheit für die akademische Arbeit schwer zugänglich, da sie für Theoriarbeiten definitorisch eher vage aufgestellt sind und sich für empirische Zwecke als schwer operationalisierbar darstellen. Andererseits spiegelt sich in beiden Zugängen eine Idee von Bildung, bei der dieselbe nicht als Monolith vor Augen tritt, sondern gegenteilig – um im Bild zu bleiben – den Blick wendet zu den kleineren Steinen und den verästelten Strukturen und Wegen, die diese umgeben und sie verbinden. Für einen Sammelband ist das Setzen der beiden Begriffe perspektivreich und führt zu Fragen in verschiedenste Richtungen wie: Auf welchem Weg führt Offenheit von Prozessen, Innovationen und Zugängen zu neuen Verbindungen und Bildungschancen? Welche Rolle spielen informelles Lernen und Systeme zur Anrechnung von Kompetenzen in der Gestaltung der Lehre? Wie verändern *Open Educational Resources* und *Practices* die Hochschule? Wie entwickeln sich aus vielfältigen Perspektiven, Zugängen und Verbindungen innovative Ansätze für die Hochschulentwicklung? Welche Rolle spielt Vielfalt für die Schärfung von Hochschulprofilen? Wie wird Vielfalt in lokalen Forschungs- und Interventionsdesigns thematisiert? Wie lassen sich Konzepte von *diversity* im Hochschulbereich weiter festigen und weiterentwickeln?

Darüber hinausgehend haben sich die in diesem Band vertretenen Autor*innen mit den Verbindungslinien offener und vielfältiger Zugänge für die Bildung und einer wertbezogenen Hochschuldidaktik befasst und leisten dadurch auch einen Beitrag, die Chancen wie die Herausforderungen und Spannungslagen einer dahingehenden wertschätzenden Hochschuldidaktik aufzuzeigen. Denn die Zusammenschau der Beiträge macht deutlich, dass eine diskursiv gestaltete Auseinandersetzung und Weiterentwicklung einer wertbezogenen Hochschuldidaktik unter dem Dach von Offenheit und Vielfalt voraussetzungsvoll ist und bei weitem nicht *on the go* ausgehandelt werden kann. Diese Auseinandersetzung reicht über die engere Hochschuldidaktik hinaus und hat grundlegende Fragen der Hochschulentwicklung, der Hochschulprofile, der Forschung und der Lehre in den Blick zu nehmen. Insofern ist ersichtlich, dass auch in diesem Band die Hochschuldidaktik zwar im Fokus der Beiträge steht, sich aber nicht ohne weiteres strikt von den oben angeführten Bereichen trennen lässt.

Die Beiträge kreisen um denselben Mittelpunkt – Vielfalt und Offenheit für eine wertbezogene Hochschuldidaktik –, bewegen sich aber in unterschiedlichen konzentrischen Kreisen um dieses Themenfeld, und entsprechend variieren die Radien: In einem ersten Teil ‚Systeme, Strukturen und Regeln‘ wird das Fundament in den Blick genommen und die zugrunde liegenden Strukturen fokussiert, wohingegen im zweiten Teil ‚Vielfalt und Lernen in Strukturen‘ spezifische Lehr- und Lernformen zum Gegenstand werden. Im dritten Teil ‚Strukturen öffnen‘ werden neue Ansätze für die Hochschuldidaktik dargestellt und dergestalt bestehende Grenzziehungen hinterfragt.

Bildung durch Wissenschaft als Anspruch für Vielfalt und Offenheit

Betrachtet man Bildungsprozesse von Individuen sowie die Funktionen, die Bildung in der Gesellschaft zugeschrieben werden, lässt sich eine besondere Rolle der Hochschulen erkennen. Sie stehen am (vermeintlichen?) Ende einer Kette von Institutionen, die einerseits die Bildung von Individuen fördern oder auch erst ermöglichen und andererseits bzw. gleichzeitig bestimmte gesellschaftliche Aufgaben übernehmen sollen. Das Bezugssystem der Hochschulen ist dabei die Wissenschaft. Dies führt dazu, dass Widersprüche verhandelt oder ausgehalten werden müssen: konstruiert und begrenzt durch das Bildungssystem und dessen Strukturen und Regeln. Einen solchen Kernwiderspruch führt Tenorth mit Bezug auf Fichte sowie Humboldt und Schleiermacher aus: „Selbstverständlich, beides kann man unter Bildung thematisieren: Transzendierung der Fachlichkeit und Teilhabe an einer Vielfalt kultureller Praxen. Von Bildung im Medium der Wissenschaft – so meine These – würde ich nur in der ersten Dimension sprechen, weil nur sie sich mit dem Forschungsimperativ und d.h. mit dem wissensbasierten Gedanken der modernen Universität und der Forschung als einem unabschließbaren Prozess verträgt, sonst lässt man doch die Pädagogisierung der Universität ins Zentrum rücken, also die Fichtesche Lösung“ (Tenorth, 2010, S. 133). Man könnte sagen, dass Fachlichkeit Systeme, Strukturen und Regeln ausbildet, die für eine Bildung im Medium der Wissenschaft erforderlich sind, denen jedoch für eine „wissenschaftsgemäße Lehre eine didaktische Sicht der Lehr-Lernverhältnisse unterlegt“ werden sollte (Wildt, 2002, S. 169, der Verbindungen auch zu projektförmeriger Lehre und Forschendem Lehren herstellt). Es geht nicht um (heimliche) Sozialisation, sondern um die bewusste Untersuchung und Gestaltung der Bildungsinstitution Hochschule im Hinblick auf ihre Offenheit und die in ihr vorhandene und mögliche Vielfalt. Huber formuliert den von Tenorth dargestellten Widerspruch deshalb anders: Wenn Bildung durch Wissenschaft als Begriff gebraucht wird, um „die Einforderung einer pädagogischen Verantwortung der Universität über das Treiben der Wissenschaft hinaus abzuwehren, einen besonderen Erziehungsauftrag zu bestreiten [...]“ (Huber, 1993, S. 172), sitze man einem Selbstbetrug auf, nämlich die „sich selbst ergebende Sozialisation in die Wissenschaften erreiche das bei Bildung durch Wissenschaft gemeinte“ (ebd.). Und auch Tenorth weiß, dass Bildung durch Wissenschaft „[...] immer ein Leitbild und eine Fiktion [war], rhetorisches Kampfmittel eher als Realität. Vor allem die Lehre für die Masse der Studierenden [...] war weit davon entfernt, dem Ideal der Einheit von Forschung und Lehre zu entsprechen, sondern immer ein ungeliebtes Kind, von Staatsexamina bestimmt und meist nur chaotisch oder unstrukturiert“ (Tenorth, 2010, S. 128). Das bedeutet nicht, diesen Anspruch aufzugeben, sondern ihn – in Anbetracht der in Bildungsinstitutionen vorhandenen Strukturen und Regeln – kritisch auf Realisierbarkeit zu prüfen und voranzutreiben, in ihm insbesondere auch Offenheit und Vielfalt, z.B. mit Blick auf die Verschiedenheit der sich bildenden Individuen, anzustreben.

Bei Hochschulen gehen wir davon aus, dass sie neben Forschung auch Bildung zu ihren Kernaufgaben rechnen und dazu Strukturen ausbilden, verändern und weiterentwickeln, die sich u.a. auf Vereinbarungen und Regeln stützen, denen unterschiedliche Definitionsweite, -macht, und -flexibilität zugeschrieben werden und die unterschiedlich anerkannt und entwickelt oder vorgefunden werden.

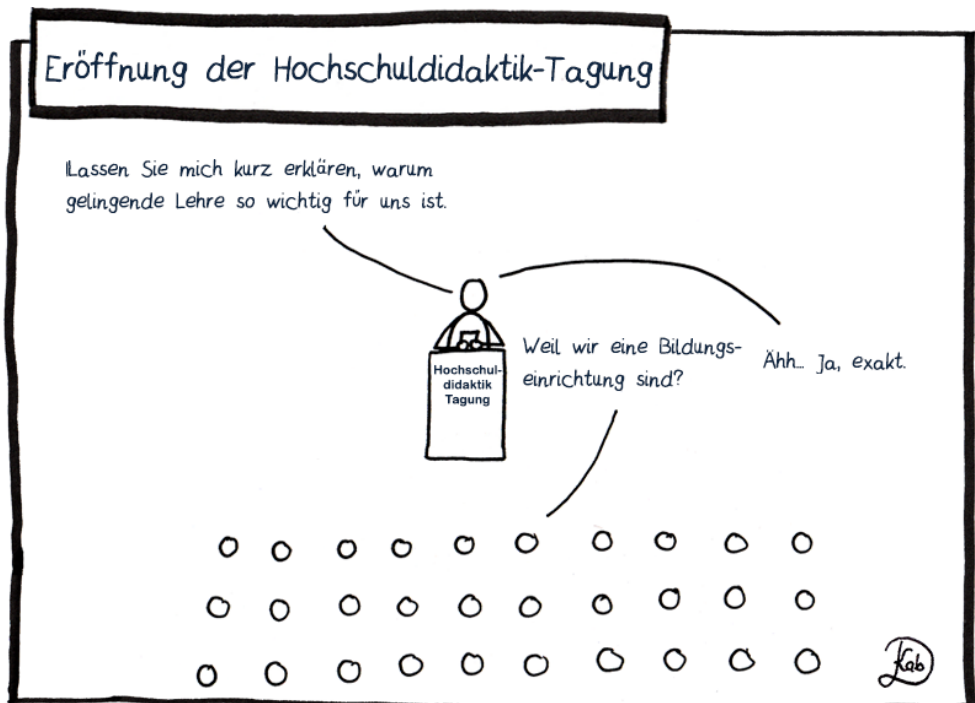


Abbildung 1: Visualisierung aus der dghd-Jahrestagung 2016 in Bochum. Bildungseinrichtung von Daniel Al-Kabbani lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.

Teil I

Systeme, Strukturen und Regeln

Die grundlegenden Ansprüche an und Ausgestaltungen einer wertbezogenen Hochschuldidaktik anhand des Spagats zwischen *studentischer Diversität* und *fachlicher Homogenisierung* werden in dem Impulsbeitrag von *Oliver Reis* zum Thema gemacht. Reis arbeitet über eine kritische Betrachtung der Ansätze im Bereich Diversitätsmanagement heraus, wo hochschuldidaktische Schwächen bei der Inbezugnahme heterogener studentischer Vorbewertungssysteme (Werte, Einstellungen und Überzeugungen mit kognitiven, affektiven und pragmatischen Aspekten) bestehen. Reis kontrastiert diese von Studierenden biographisch und sozial erworbenen Bewertungssysteme mit professionsorientierter Hochschulbildung und zeigt, wie der Fachhabitus auf Seiten der Lehrenden auch hochschuldidaktisch berücksichtigt werden muss, da dieser z.B. einen Niederschlag in den jeweiligen Bewertungssystemen findet. Reis diskutiert diese Konfliktlinien und didaktische Strategien, bzw. Optionen zum Umgang mit dem ‚Habituskonflikt‘: (a) Anpassungszwang (b) inklusive Strategie (c) Strategie der reziproken Praxis. In seiner Bewertung der verschiedenen Optionen – orientiert an reziproken Praktiken – erörtert Reis Chancen einer gemeinsam entwickelten wertbezogenen Praxis Studierender und Lehrender und entwickelt Anforderungen an eine Hochschuldidaktik, die Hochschule als einen Ort der Wertebegegnung wertschätzt und willkommen heißt.

In dem Beitrag *Ein reflexiv-machtkritischer Forschungszugang für die Hochschuldidaktik!?* von *Andrea Gerber* wird das Denken und Handeln von Hochschullehrenden in Bezug auf die Diversität von Studierenden betrachtet. Nach einer theoretischen Auseinandersetzung mit den drei Diskurslinien lernrelevante Diversität, Diversität bzw. *diversity* und Intersektionalität (als *travelling concepts* aus den Wirtschaftswissenschaften und der Emanzipationsbewegung sowie der feministischen Theorie) wird eine Intersektionale Mehrebenenanalyse (IMA) auf den Ebenen Identitätskonstruktionen, Sozialstrukturen und symbolischer Repräsentationen vorgeschlagen. Im Verständnis der Autorin hat „[e]ine breit verstandene Hochschuldidaktik [...] das Potential, in Kooperationsprozessen unterschiedliche Blickwinkel auf Lehren und Lernen an Hochschulen zusammenzuführen und damit einen Diskursraum zu schaffen“ (S. 52). Den Vorteil des Ansatzes sieht die Autorin darin, einen „machtkritischen Blick auf Bildungsprozesse“ (S. 51) zu richten und die „Verwobenheit von Differenzkategorien“ (S. 51) zu beleuchten. Hieraus sollen Lehrende, aber auch die Institutionen, selbst-reflexive Konsequenzen ziehen. Die im Beitrag konzipierte Untersuchung könnte zeigen, wie eine unsichere Praxis von Lehrenden ausgehalten, hochschuldidaktische Programme machtkritisch untersucht und so Wertefragen im System Hochschule transparent gemacht werden können.

Was Studierende selbst als verantwortliches und unverantwortliches Handeln von Studierenden an der Hochschule beurteilen, ist Thema des Beitrags von *Siegfried Stumpf* und *Gabriele Koeppe*. Sie befragten 107 Studierende der Informatik und der Ingenieurwissenschaften in leitfadengestützten Interviews, ergänzt um eine Fragebogenerfassung soziodemographischer Merkmale sowie um einen Wertefragebogen. Ein Ergebnis lautet, dass „[...] Loyalität im Sinne einer Verlässlichkeit gegenüber Freund*innen und Gruppen ebenso zu den Top-10-Leitprinzipien für das eigene Leben [gehört], wie das Verantwortungsbewusstsein im Sinne von Zuverlässigkeit und Verlässlichkeit“ (S. 72). Auf Grundlage der Untersuchung wurde ein Ethik-Kodex für Studierende entwickelt.

Teil II

Vielfalt und Lernen in Strukturen

Vielfalt in didaktischen Settings zu berücksichtigen ermöglicht auch die Reflexion derselben in Bildungsprozessen. Eng verbunden mit *diversity* als Konzept werden über Vielfalt Kategorien von *gender*, Ethnie und Kultur verhandelt; ferner sind in Bildungskontexten auch Fragen nach der Heterogenität der Lernenden, z.B. hinsichtlich Lernstilen, Lernformen und Lernvoraussetzungen bedeutsam (zur lernrelevanten Diversität auch Szczyrba et al., 2015). Dies wird in dem Beitrag mit dem Titel *Der Einsatz von Lernportfolios in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen* von *Birgit Wolf* deutlich, indem sie die Entwicklung der Reflexionskompetenz berufstätiger Studierender eines Online-Studiengangs (Einschreibung in den USA und in Deutschland) im Vergleich zu Vollzeit-Studierenden eines Präsenzstudiums darstellt. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse wurden Befragungen zur Wahrnehmung des Lernprozesses und Lernportfolios mittels induktiver Kategorisierung ausgewertet. Die Untersuchung erfolgte auf den Ebenen 1. Reflexion über den Lerngegenstand, 2. Reflexion zur Lernhandlung und 3. Wahrnehmung des eigenen Lernvermögens. Die Unterschiedlichkeit der Reflexionsniveaus wird an Beispielen aufgezeigt; meistens findet sich Evidenz zu allen drei Ebenen. Die Autorin stellt einen posi-

tiven Zusammenhang zwischen Einsatz der Lernportfolios und der Entwicklung überfachlicher Reflexionskompetenz her.

Ebenfalls mit Heterogenität in Lernsettings befasst sich der Beitrag von *Theresa Leeb* und *Klaus-Peter Wild* zur Regulation des eigenen Lernens in virtuellen Kursen. Sie gehen damit einem wichtigen Thema im Kontext zunehmender Digitalisierung in der Lehre nach. Die Autor*innen analysieren die Bedeutung von emotionalem Lernen und Strategien von Studierenden im Rahmen von *E-Learning*. Anhand einer Untersuchung bei Lehramtsstudierenden wurden diese in verschiedenen Phasen einer *E-Learning*-Veranstaltung zur Entwicklung ihres emotionalen Erlebens befragt. Die Autor*innen regen vor dem Hintergrund des Zuwachses von *E-Learning*-Angeboten an Hochschulen die Schulung der Studierenden hinsichtlich ihrer emotionalen Regulationsfähigkeiten an und diskutieren didaktische Gestaltungselemente, die die soziale Eingebundenheit der Studierenden (z.B. mit Hilfe von *Chats* und Diskussionsforen) fördern.

Teil III

Strukturen öffnen

Digitale Technologien können als *trigger* dienen, die so manche abstrakte Idee oder ein konkretes Lehr-Lernsetting in Fahrt setzen und auch eine Öffnung über die Grenzen der Hochschule erleichtern (z.B. Siller et al., 2013). Diskussionen um Digitalisierung, andere gesellschaftliche Entwicklungen wie die Zukunft der Arbeit, aber auch Überlegungen aus dem akademischen System selbst wie bspw. partizipative Forschungsansätze wie Aktionsforschung und *Open Science*, *Service Learning* und Projektorientierung oder die Diskussion um *Open Educational Practices* (Bremer et al., 2016) öffnen Strukturen und überwinden Grenzen des Systems Hochschulbildung – und stoßen dabei auf Widerstände oder verändern Rollen, Ziele und Selbstverständnisse. Vernetzung und Transfer in berufliche oder gesellschaftlich relevante Felder können über eine Öffnung von Hochschulbildung stärker in den Blick genommen werden.

Diese Brücke baut der Beitrag *Man kann nicht nicht lernen: Informelles Lernen in der Ausbildung von Lehrkräften* von *Claudia Mertens*, *Svenja Claes* und *Philipp Becker*, in dem Verbindungen zwischen informellem, non-formalem und formalem Lernen für die Lehramtsausbildung thematisiert werden. Ausgehend von professionsbezogenen Überlegungen wird die Diskussion geführt, welche Kompetenzen Studierende unter Umständen informell oder in non-formalen Settings erwerben (können). In einer Pilotstudie analysieren die Autor*innen dazu die Informationskanäle von Studierenden in der Studieneingangsphase und ziehen erste Rückschlüsse, wonach die Befragten durchaus verschiedene Kanäle und damit informelle und formale Quellen für ihr Lernen nutzen und kombinieren. Die Autor*innen diskutieren Rahmenbedingungen, unter denen eine stärkere Öffnung von Hochschulen gegenüber informellem und non-formalem Lernen erfolgen könnte.

Abschließend kommt eine weitere Perspektive in den Blick, welche im Zuge partizipativer didaktischer Modelle und mit Anschlussmöglichkeit für erweiterte Formen der Nachwuchsförderung Vorbild sein kann. Forschendes Lernen hat sich mittlerweile als Lernformat an Hochschulen etablieren können, doch eine Hürde stellt nach wie vor die Veröffentlichung von studentischen Forschungsergebnissen dar. Dies thematisieren *Anna Heudorfer, Sandra Hofhues, Sabrina Pensel, Johanna Springhorn* und *Timo van Treeck*, ein Autor*innenteam aus Studierenden und Hochschuldidaktiker*innen in dem Beitrag *Studentisches Publizieren – ein Wert an sich* und richten dabei den Blick auf *undergraduate research journals*. Der Beitrag führt in drei Bereiche ein, die in besonderem Maße eines sorgsam Ausarbeitens bedürfen und die richtungsweisenden Charakter für eine hochschuldidaktische Öffnung zeigen. Diese sind: die studentische Selbstorganisation in einem von Lehrenden gesteuerten Prozess, die Qualitätssicherung durch (*peer-*)*review*-Verfahren und die redaktionelle, kollaborative Bestimmung von wissenschaftlichen und weiteren Leserschaften.

Die Beiträge bieten so mit Blick auf Systeme, Strukturen und Regeln, auf das Lernen in den Strukturen der Hochschule(n) sowie auf das Öffnen der Strukturen der Hochschulen verschiedene Untersuchungen und Konzepte dazu, wie eine wertgeleitete Hochschuldidaktik mit anderen Akteur*innen wert-schätzend, kritisch und gemeinsam gestaltend Vielfalt und Offenheit in der Hochschulbildung bearbeiten kann.

Wir danken Christin Beermann und Lisa-Marie Friede vom Zentrum für Lehrentwicklung der TH Köln für ihre kompetente Mitarbeit in Beitragsmanagement, Lektorat und Satz.

Eine anregende Lektüre wünschen Ihnen die Herausgeber*innen,

Sylvia Heuchemer, Friederike Siller, Timo van Treeck

Köln im Dezember 2018

Literatur

- Bremer, C., Hofhues, S., Mayrberger, K. & van Treeck, T. (2016). Offene Lehr-/Lernszenarien und Open Educational Practices an Hochschulen. In J. Wachtler, M. Ebner, O. Gröbinger, M. Kopp, E. Bratengeyer, H.-P. Steinbacher, C. Freisleben-Teutscher & C. Kapper (Hrsg.), *Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung* (S. 348-349). Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/3490Volltext.pdf> [27.6.2018].
- Heuchemer, S. & Szczyrba, B. (2011). Studierendenorientierte Lehre – von der lehrenden zur lernenden Hochschule. In J. Kohler, P. Pohlenz & U. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (Griffmarke E 2.6). Berlin: DUZ Medienhaus.

- Huber, L. (1993). Bildung durch Wissenschaft – Wissenschaft durch Bildung: hochschuldidaktische Anmerkungen zu einem großen Thema. In H. Bauersfeld (Hrsg.), *Bildung und Aufklärung. Studien zur Rationalität des Lehrens und Lernens. Festschrift für Helmut Skowronek zum 60. Geburtstag.* Unter Mitarbeit von Helmut Skowronek (S. 163-175). Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/1781671> [17.6.2018].
- Siller, F., Hoffmann, H., Weidmann, A. & Bastian, J. (2013). Open Learning in der Medienpädagogik. Ein Bericht aus dem Beta-Stadium. In C. Bremer & D. Krömker (Hrsg.), *E-Learning zwischen Vision und Alltag. Zum Stand der Dinge* (S. 311-317). Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/?elD=texte&pdf=2953Volltext.pdf&typ=zusatztext> [27.6.2018].
- Schaper, N. (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Verfügbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [17.06.2018].
- Szczyrba, B., van Treeck, T. & Gerber, J. (2015). Lehr- und lernrelevante Diversität an der Fachhochschule Köln. Verfügbar unter: <http://epb.bibl.fh-koeln.de/frontdoor/index/index/docId/616> [27.6.2018].
- Tenorth, E. (2010). Was heißt Bildung in der Universität? Oder: Transzendierung der Fachlichkeit als Aufgabe universitärer Studien. *die hochschule* (1), S. 119–134. Verfügbar unter: http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/10_1/Tenorth.pdf [17.6.2018].
- Wildt, J. (2002). „Forschendes Lernen“ – Renaissance eines „Leitgedankens“ für die Studienreform oder der lange Weg des Wissenschaftsrats zur Hochschuldidaktik. In J. Asdonk, H. Kroeger, G. Strobl, K.-J. Tillmann & J. Wildt (Hrsg.), *Bildung im Medium der Wissenschaft. Zugänge aus Wissenschaftspropädeutik, Schulreform und Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik Band 109.* Festschrift zur Emeritierung von Ludwig Huber (S. 167-173). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Zellweger Moser, F. & Bachmann, G. (2010) (Hrsg.) *Zwischen Administration und Akademie – Neue Rollen in der Hochschule.* Zeitschrift für Hochschulentwicklung. Verfügbar unter: <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/26> [17.06.2018].

Teil I

Systeme, Strukturen und Regeln

Zwischen studentischer Diversität und fachlicher Homogenisierung

Die wertbezogene Hochschuldidaktik als Vermittlerin im Habituskonflikt

Oliver Reis

1 Einleitung

Wenn Diversität zum Wert wird, der Hochschulhandeln – und damit auch das Lehren und Prüfen – leiten soll, dann wird der wertschätzende Umgang mit Heterogenität auch für die Hochschuldidaktik zum Anliegen. Denn die Hochschuldidaktik reflektiert die Möglichkeiten, zwischen den studentischen Lernvoraussetzungen und den außerhochschulischen Lernerwartungen durch „Unterricht“¹ zu vermitteln. Insofern ist schnell einsichtig, dass die Anerkennung heterogener Voraussetzungen auch den Hochschulunterricht nicht unbeeinflusst lassen kann. Gerade durch die Kompetenzorientierung wird das fachliche Lernen selbst von Werten und Wertentscheidungen betroffen, zu denen sich wiederum die Hochschuldidaktik verhalten muss, wenn sie den Wert der Diversität verfolgen will. Wenn die Hochschuldidaktik die studentische Heterogenität als wertvolle Diversität selbst anerkennt und die Anerkennung in ihre begründeten Sachurteile gegenüber der fachlichen Lehre einfließen lässt, dann erfolgt die hochschuldidaktische Reflexion selbst wertgeleitet. So wie sich fachliche Lehrentscheidungen darin unterscheiden lassen, ob die studentische Heterogenität aufgenommen wird, so lassen sich auch hochschuldidaktische Reflexionen, die mit diesem Wert arbeiten, von solchen unterscheiden, die davon dispensieren. Insofern ist die Frage, welche Rolle der Wert der Diversität im Unterricht spielen kann, an die Frage gebunden, ob sich die hochschuldidaktische Reflexion selbst an diesen Wert bindet.

Werte spielen auf vier Ebenen eine Rolle, die auch zugleich diesen Beitrag strukturieren: 1. Die studentische Heterogenität erzeugt ein Bewertungssystem, das auf das Lernen wirkt. Das sich langsam an den Hochschulen etablierende Diversitätsmanagement kümmert sich um vieles, lässt dieses Problem aber außer Acht. 2. Das Professionalisierungsziel der Hochschullehre setzt seinerseits ein bestimmtes Bewertungssystem normativ in Geltung. So entsteht das, was ich den Habituskonflikt zwischen dem fachlich erwünschten und den faktisch vorliegenden studentischen Habitus nennen möchte.

1 Diesen Begriff verwendet Gabi Reinmann in ihrem DGHD-Vortrag 2017 an der TH Köln (verfügbar unter: https://www.th-koeln.de/hochschule/dghd17_48892.php), um das didaktische Geschehen in den Rollenzuschreibungen, der methodischen Funktionalität der Prozesse und der Zielorientierung angemessen beschreiben zu können. Ich verwende den Begriff hier ebenfalls bewusst, weil so die didaktische Herausforderung von der Heterogenität her wirklich aufgenommen werden kann.

3. Der für das Hochschulhandeln übergeordnete Wert der Diversität verlangt eine hochschuldidaktische Lösung dieses Konflikts, um die studentische Heterogenität und das Professionalisierungsziel zu vermitteln. Diese Lösung müsste sich fragen lassen, ob eine solche normative Setzung noch der Wertfreiheit in der Lehre genügt oder sie vielleicht sogar erst ermöglicht. 4. Damit die Hochschuldidaktik selbst diese Aufgabe übernehmen kann, muss sie in ihrer eigenen Praxis diesen Wert in ihr Bewertungssystem übernehmen. Sie wird sich so ihrer eigenen pädagogischen Normativität bewusst und müsste die Lösung für die dritte Ebene leben. Die leitende Hypothese in diesen Überlegungen ist, dass die Hochschuldidaktik selbst vor allem vor einer normativen Herausforderung steht, die die eigene Praxis betrifft, bevor sie überhaupt in der Lage ist, Lösungen für die fachliche heterogene Lehrpraxis zu erarbeiten.

2 Heterogenität wirkt auf die Bewertungssysteme im Lernen

2.1 Heterogenität, Diversitätsmanagement und Lernen

Das sich in den 1990er Jahren etablierende Gender Mainstreaming hat sich in den letzten zehn Jahren zum Diversitätsmanagement weiterentwickelt, das über die Differenz *Gender* hinaus der verstärkten Heterogenität in den studentischen Biographien gerecht werden will:

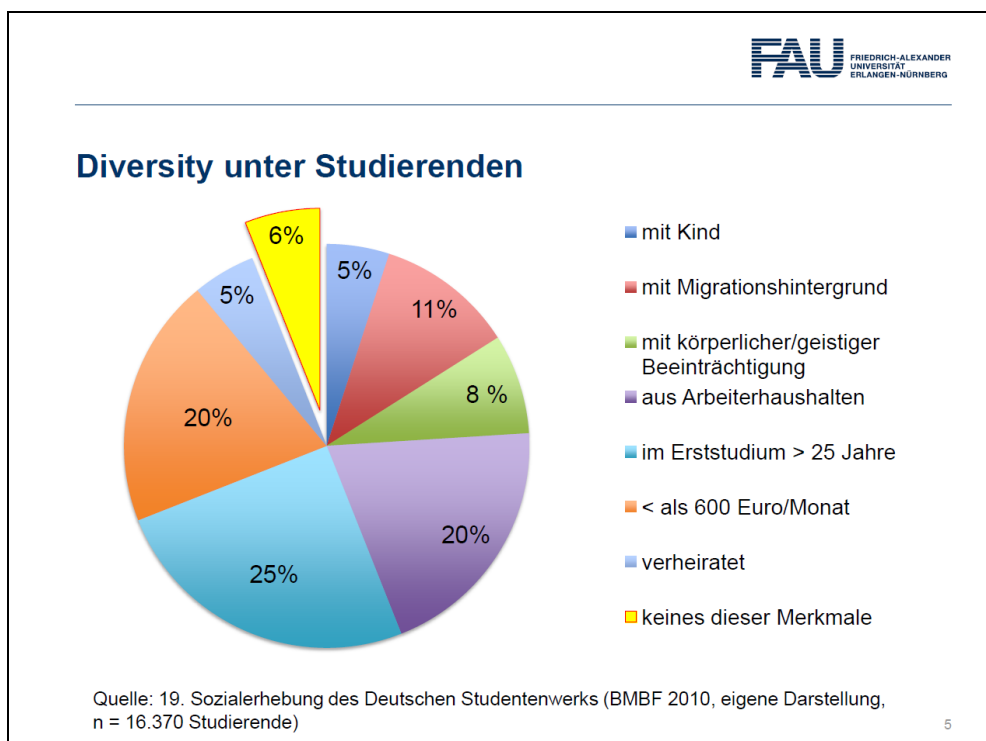


Abbildung 1: Ausgangspunkt des Diversitätsmanagements Universität Nürnberg-Erlangen (Gottburgsen & Tepecik, 2013, Folie 5).

Dieser Ausgangspunkt wird dann mit typischen Leitziele wie Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt als Ressource, Sicherung von Chancen- und Bildungsgerechtigkeit und Schaffung einer diskriminierungsfreien Lern- und Arbeitsumwelt (Gottburgsen & Tepecik, 2013, Folie 20) bearbeitet. Manche Hochschulen formulieren vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Inklusionsdiskurses konsequent die Vorstellung einer offenen Hochschule:

„Hinter der Idee der ‚Offenen Hochschule‘ steht – vereinfacht ausgedrückt – die Annahme, dass sich die Hochschule als Organisation an den Studierenden, in ihrer ganzen Vielfalt orientiert. Die Hochschule wendet sich somit vom Ideal der Normstudierenden ab, sie sieht die Studierenden in ihren vielfältigen Kompetenzen, Hintergründen und Lebenssituationen. Individuelle Unterschiede von Studierenden werden in einer offenen, in anderen Worten inklusiven, barrierefreien Hochschule, als Regel und nicht als Ausnahme betrachtet. Das vorher genannte Ziel, nämlich die Wertschätzung von allen Menschen in ihrer Vielfalt, ist die Voraussetzung für die Verwirklichung einer Offenen Hochschule.“ (Hochschule Ludwigshafen, 2015, S. 5)

Im Diversitätsmanagement geht es um strukturelle Fragen des Hochschulhandelns. Was kann die Hochschule als Institution tun, damit die Institution Studierenden nicht zu Unrecht aufgrund bestimmter äußerer Personmerkmale das erfolgreiche Lernen erschwert oder unmöglich macht? In der Unterscheidung von Integration und Inklusion (Hinz, 2004, S. 45f.) könnte man sagen, dass das Diversitätsmanagement integrativ denkt und Exklusionen nach für die Systemlogik eigentlich irrelevanten Merkmalen ausschließen will. Wie die Heterogenität auf die Vollzüge des Hochschullehrens und -lernens wirkt und ob die integrative Strategie dort überhaupt zukunftsfähig ist, bleibt außen vor. Deshalb geht dieser Beitrag der Frage nach, wie die Heterogenität auf das Lernen wirkt. Da es für das Lernmoment und die darin stattfindende Kommunikation ja tatsächlich unerheblich ist, ob verheiratete/unverheiratete, arbeitende/nicht arbeitende oder reiche/arme Studierende in der Lernsituation sitzen, aber nicht, ob sie aufmerksam, abgelenkt, widerständig, gelangweilt, überzeugt, verschlossen usw. an diesen Lernsituationen teilnehmen, interessieren mich die Personmerkmale nicht an sich, sondern die Faktoren, die auf das Lernverhalten wirken (Abb. 2).

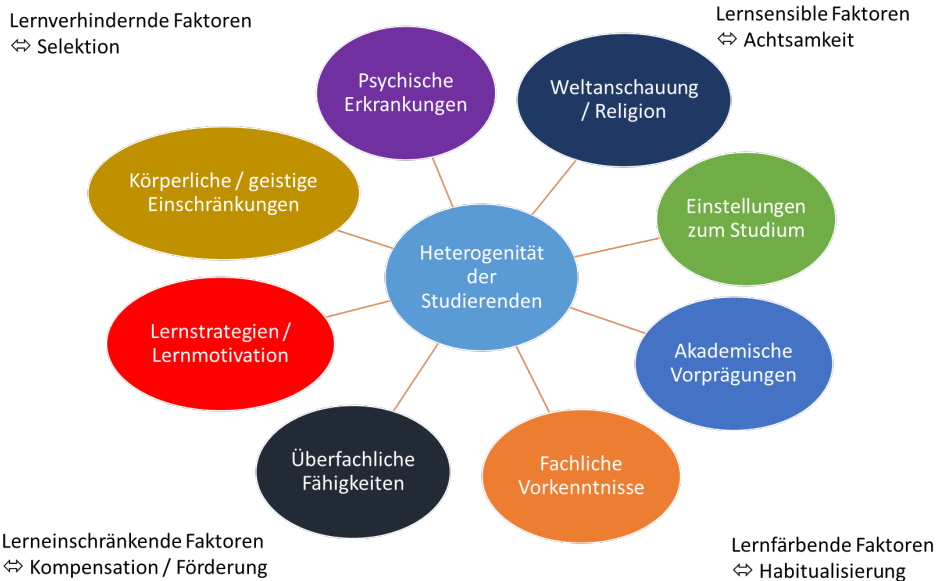


Abbildung 2: Lernrelevante Faktoren (eigene Darstellung).

Diese Faktoren können je nach Ausprägungsgrad

- das Lernen direkt verhindern, weil kognitive oder auch körperliche Einschränkungen die Bewältigung einer gestellten Aufgabe unmöglich machen,
- das Lernen einschränken, weil die im Curriculum vorgesehene Normalentwicklung aufgrund fehlender Voraussetzungen oder unzureichender Strategien nicht möglich ist,
- das Lernen färben, weil in das Studium eine bestimmte Perspektive auf das Studium, die Beziehungen im Studium, die berufliche Erwartung usw. eingebracht wird oder
- das Lernen indirekt beeinflussen, weil sie auf das Dasein in der Welt und damit auch das Studium wirken, wie z. B. religiöse Vorstellungen.

Das Diversitätsmanagement kümmert sich vor allem darum, die exkludierenden Faktoren zu vermindern (Barrierefreiheit oder Assistenzen für Studierende mit körperlichen Einschränkungen, Entzerrung der Normalentwicklung für erkrankte Studierende usw.). Viele in den letzten Jahren neu oder vermehrt implementierte Unterstützungssysteme (Mentoring, Vorkurse, Schlüsselqualifizierungen usw.) sollen verhindern, dass die einschränkenden zu exkludierenden Faktoren werden. Diese Ansätze sind ohne Frage wichtig, aber sie bearbeiten noch nicht das Problem, dass die färbenden und indirekt beeinflussenden Faktoren auf die studentische Bewertung des Hochschullernens wirken und damit nicht nur äußere Spielarten des Studierens sind, sondern selbst zu einschränkenden Faktoren werden können, weil Werte, Überzeugungen oder Einstellungen selbst massiv das Lernen steuern. Die gegenwärtige Strategie, auf die scheinbar privaten Vorstellungen mit Achtsamkeit und ansonsten mit fachlichen Anpassungsforderungen zu reagieren, greift zu kurz. Die verschiedenen Faktoren führen insgesamt zu einer ‚Heterogenität der studentischen Vorbewertungssysteme‘, die die Hochschulen vor eine genauso wichtige (hochschuldidaktische) Herausforderung stellt.

2.2 Differenzierungen im Bewertungssystem

Im nächsten Schritt geht es darum, dieses Vorbewertungssystem mit seinen Elementen und Wirkweisen besser zu verstehen. Ich beginne mit den Werten: *"Values refer to things that have worth to us; in brief, the stuff we find important, desirable, precious or 'valuable' in our lives"* (Kreber, 2013, S. 84). Sie sind Attraktoren des Verhaltens. Die klassischen Wertetheorien waren früher vor allem materiale Werttheorien, d. h., dass die Werte unabhängig davon, ob sich Individuen an ihnen orientieren, an sich gelten. Materiale Werttheorien behaupten die objektive Wertigkeit der Dinge aus einer Seinsordnung heraus (Pieper, 2001, S. 1105). Werte werden heute aber eher als soziale Konstrukte gesehen (Kluckhohn, 1951, S. 395), die zugleich handlungsleitende Funktion übernehmen (Kmieciak, 1978, S. 150; Kürzinger, 2014, S. 39). Von den materialen Theorien bleibt, dass Werte immer als etwas ‚mich‘ Leitendes erlebt werden, aber es ist der gesellschaftliche/institutionelle Rahmen, in dem sich Werte ausbilden. Es wäre zwischen den ‚gewünschten Werten‘, die eine Handlungspraxis prägen sollen, und den Werten, die die Handlungspraxis in ihren Handlungsregeln ‚faktisch‘ prägen, zu unterscheiden. *Corporate Identity* beschreibt den Prozess einer Institution, die versucht, auf die faktischen Werte von einem erwünschten Leitbild aus Einfluss zu nehmen. Diversität ist sicherlich bei vielen Hochschulen auf der Leitbildebene angekommen und kann vor allem da handlungsorientierend wirken, wo starre Institutionsgrenzen aufgebrochen werden und inter- oder transdisziplinäre Prozesse auf Mehrperspektivität angewiesen sind. Hier wird der Wert funktional bedeutsam, weil er in der sozialen Interaktion als situations- und objektübergreifender Erwartungsrahmen funktioniert. Werte schaffen so Verlässlichkeit und Vertrautheit; sie funktionieren deshalb grundsätzlich homogenisierend (Sommer, 2016, S. 141, 163f.) - paradoxerweise auch der Wert der Diversität. Natürlich können interpersonale ‚Wertekonflikte‘ auftreten, wenn Individuen mit unterschiedlichen Wertvorstellungen in Institutionen kooperieren müssen, sodass bei direkter sozialer Interaktion unterschiedliche Werte aktiv sind. Es gibt auch intrapersonale Wertekonflikte, wenn z. B. ein Individuum private und institutionelle Wertvorstellungen in Beziehung setzen muss.

Solche Phänomene machen verständlich, warum bestimmte sozial erwünschte Werte trotz ihrer handlungsleitenden Funktion nicht einfach direkt kausal wirken, sondern oft in autonomen, nach eigener Logik vorgenommenen Bewertungen verrechnet werden. Gleichzeitig stehen hinter Handlungen immer bestimmte Werte, nur vielleicht nicht immer die sozial erwünschten. Institutionen wollen deshalb über Werte auf die individuellen Handlungen zugreifen. Nur können sie Werte nicht von außen verordnen. Werte werden von den Individuen in eigenständigen Wertbildungsprozessen ausgebildet, die zwar wieder von der sozialen Umgebung mitbestimmt, aber eben nicht determiniert werden (Mokrosch, 2013, S. 51f.). Dadurch entstehen zwei Spannungen, die sich auch nicht ineinander aufheben: 1. Individuen erleben Werte als eine für das eigene Handeln machtvoll-attraktive äußere Handlungsform und wählen die leitenden Werte. 2. Menschliche Gruppen setzen handlungsleitende Werte und schaffen damit werthaltige Umgebungen, können diese Werte aber nicht durchsetzen, sondern sind auf eigenständige Adaption angewiesen. Kann und sollte die Institution Werte nun freigeben, um diese Adaption in Freiheit zu ermöglichen? Oder sollte sie besser die Werteeinhaltung kontrollieren, weil der Wert so wichtig ist, und dafür seine Anziehungskraft beschädigen?

Für die Hochschulen sind das zentrale Fragen, denn auf der lokalen Handlungsebene konkurriert der Wert der Diversität mit anderen Werten.

Von den Werten lassen sich die ‚Einstellungen‘ abgrenzen, die Allport so definiert: „Eine Einstellung ist ein mentaler und neuronaler Bereitschaftszustand, der durch die Erfahrung strukturiert ist und einen steuernden oder dynamischen Einfluss auf die Reaktion eines Individuums gegenüber allen Objekten und Situationen hat“ (Allport, 1935, S. 810). Einstellungen sind immer auf ein konkretes Objekt bezogen; wir haben eine Einstellung zu etwas. Gemeinsam ist Werten und Einstellungen, dass sie kognitive, affektive und pragmatisch verhaltensmäßige Aspekte besitzen, der Wertebegriff aber weiter gefasst ist. Während Einstellungen auf ein Einzelobjekt bezogen sind, zielen Werte abstrakter auf ganze Objektbereiche. Werte wie Wahrheit, Leistung, Verantwortung oder Diversität organisieren dann ganze Bereiche von Handlungen und wirken sich auf die Einstellungen zu bestimmten Objekten aus (Schimmel, 2011, S. 8). Einstellungen steuern unsere Auffassung zu bestimmten Objekten und wirken durch den höheren Konkretionsgrad direkter auf die Handlungsmotivation. Deshalb sind auch Einstellungskonflikte seltener als Wertekonflikte (Klimke & Rammstedt, 2011, S. 160).

Davon sind die ‚Überzeugungen‘ zu unterscheiden. Sie sind bezogen auf „subjektives, oft implizites Wissen und Emotionen hinsichtlich Gegenständen und ihren Beziehungen“ (Trautwein, 2013, S. 87). Wie Einstellungen lassen sie sich in affektive, kognitive und pragmatische Anteile differenzieren. Wird die affektive Seite einer Überzeugung betont, dann wird die Abgrenzung zu den Einstellungen schwierig (ebd., S. 94). Überzeugungen betonen deshalb auch die kognitive Seite stärker: Wir sind überzeugt, dass etwas wahr ist. Mit den Überzeugungen ist ein bestimmter Anspruch verbunden, etwas zu wissen. Aber Überzeugungen sind kein Wissen, weil wir schon wissen, dass es andere gibt, die das Wissen nicht teilen (ebd., S. 88-90). Überzeugungen beschreiben also eine affektiv geladene, gewusst subjektive Wissensform.

Werte, Einstellungen und Überzeugungen sind drei Konstrukte, die darauf aufmerksam machen, dass Handeln an vorprägende Faktoren gebunden ist. Da sie so stark mit der Ich-Identität verbunden sind, prägen sie durch ihre Vorbewertungen von Personen, Situationen und Handlungsformen die Handlungsmöglichkeiten. Werte, Einstellungen und Überzeugungen differenzieren untereinander, wie abstrakt oder konkret solche Prägungen bleiben, eher affektiv oder kognitiv geladen sein können, mal direkt das Handeln steuern und mal eher noch weitere komplexe Deutungsprozesse nötig sind. In der Lehrpraxis wirken alle drei Konstrukte auf die Handlungsauffassung und in dieser Funktion spielen sie in diesem Beitrag eine Rolle als individuelles, sozial geprägtes Vorbewertungssystem, das aus Sicht der Lerntheorie an zwei Stellen höchst relevant wird: für die Lernmotivation und die kognitive Aufmerksamkeit. Für die Lernmotivation beziehe ich mich auf das *Control-Value*-Modell von Pekrun et al. (2007) und für die kognitive Aufmerksamkeit auf das *Reflective-Impulsive*-Modell von Strack (2004).

Reinhard Pekrun et al. (2007) untersuchen die Bedeutung von Emotionen für die Motivation im schulischen und hochschulischen Lernen. Sie weisen nach, dass negative Gefühle Leistung hemmen und positive Gefühle Leistungsbereitschaften fördern. Aber wie kommt es zu den Gefühlen, warum erleben manche Studierende die gleiche Situation völlig anders, Freude oder Angst, Stolz oder Frustration auslösend? Pekrun et al. (2007) stoßen in ihren Untersuchungen auf zwei wesentliche Bewertungsmechanismen:

“Succinctly stated, this key element of the theory stipulates that individuals experience specific achievement emotions when they feel in control of, or out of control of, achievement activities and outcomes that are subjectively important to them, implying that control appraisals and value appraisals are the proximal determinants of these emotions.” (Pekrun et al., 2007, S. 16)

Das folgende Modell (Abb. 3) stellt den Zusammenhang von Leistungsemotion und Bewertung dar:

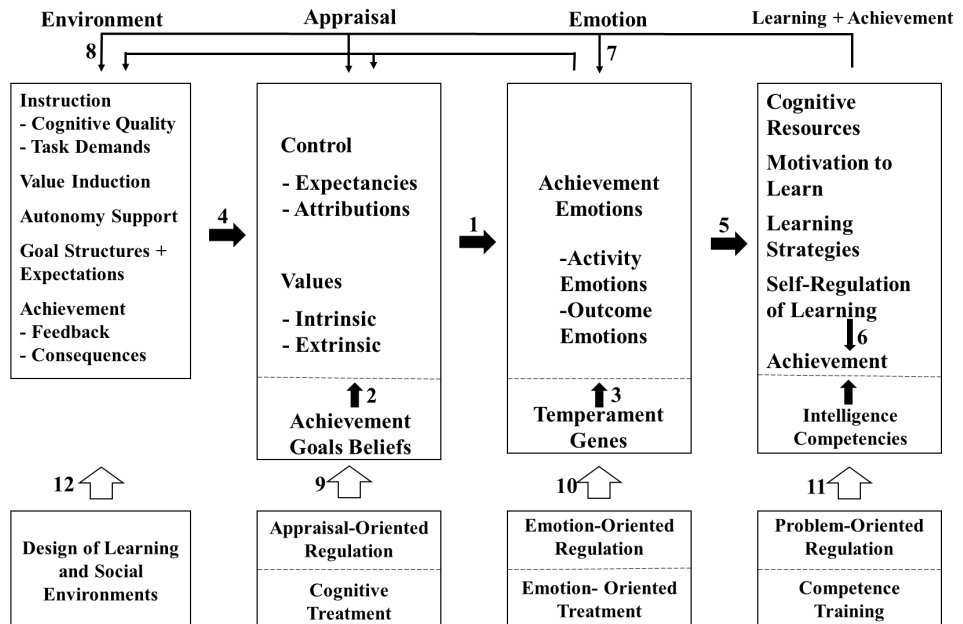


Abbildung 3: Control-Value-Modell zur studentischen Leistungsfähigkeit (Pekrun et al., 2007, S. 17).

Das vorbewertende Werte-, Einstellungs- und Überzeugungssystem, das Studierende in die Hochschule biografisch bedingt mitbringen und das sich im Hochschullernen weiter verfestigt, aber auch verändern kann, und die situativen äußeren Bedingungen (klare Zielstrukturen, Aufgabenqualität, Autonomiegewährung, Feedback usw.) sorgen für einen zweifachen Bewertungsschritt (*Appraisal*) über den Wert bzw. die Bedeutung der Handlung (*Values*) und über die Kontrolle (*Control*), die mit der Handlung verbunden ist.

Object Focus	Appraisals		Emotion
	Value	Control	
<i>Outcome/ Prospective</i>	Positive (Success)	High	Anticipatory joy
		Medium	Hope
		Low	Hopelessness
	Negative (Failure)	High	Anticipatory relief
		Medium	Anxiety
		Low	Hopelessness
<i>Outcome/ Retrospective</i>	Positive (Success)	Irrelevant	Joy
		Self	Pride
		Other	Gratitude
	Negative (Failure)	Irrelevant	Sadness
		Self	Shame
		Other	Anger
<i>Activity</i>	Positive	High	Enjoyment
	Negative	High	Anger
	Positive/ Negative	Low	Frustration
	None	High/ Low	Boredom

Abbildung 4: Der Zusammenhang von Bewertung und Leistungsmotivation (Pekrun et al., 2007, S. 20).

Aus dieser Bewertung ergeben sich die anschließenden Leistungsempfindungen (Emotionen in Abb. 4), die sich ihrerseits auf die Motivation, die Wahl der Lernstrategien und die meta-kognitive Steuerung auswirken (Ziff. 5 und 6, Abb. 3). Wenn man dieses Modell mit den Befunden von Schulmeister verknüpft, der in der *Conscientiousness* – Kompetenzerfahrung, Ordnungsliebe, Pflichtbewusstsein, Leistungsstreben und Selbstdisziplin (Schulmeister, 2015, S. 22) – den entscheidenden Faktor für den Studienerfolg sieht, dann wird deutlich, dass genau diese *Conscientiousness* ein Leistungsbild beschreibt, das Leistungsmotivationen voraussetzt, die auch Pekrun et al. (2007) am Ende ihrer Wirkungskette (Ziff. 6, Abb. 3) beschreiben, wenn Lernsituationen als bedeutungsvoll und kontrollierbar erfasst werden (Pekrun et al., 2007, S. 22). Eine situative Anforderung für die eigenen Ziele als bedeutungsvoll und mit den eigenen oder sozialen Möglichkeiten als kontrollierbar zu bewerten, stellt den Schlüssel zu zielführenden Leistungsempfindungen dar. Wichtig ist, dass die Bewertung zwar durch die generalisierten Vorbewertungssysteme stark beeinflusst, aber nicht determiniert ist. Konkrete Situationen werden in ihren Möglichkeiten durchaus wahrgenommen und eingeschätzt (Pekrun et al., 2007, S. 18-20).

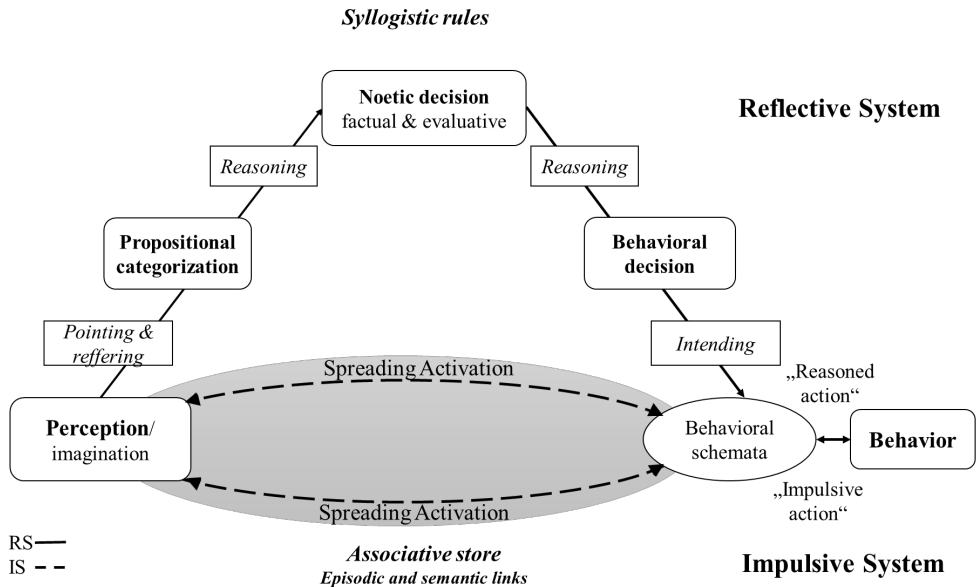


Abbildung 5 : Das *Reflective-Impulsive-Modell* (Strack & Deutsch, 2004, S. 222).

Hochschuldidaktisch wäre es deshalb entscheidend, in der Lehre auf die studentischen Bewertungen Einfluss zu nehmen. Das ist aber schwierig, wie Fritz Strack und Roland Deutsch mit dem *Reflexive-Impulsive-Modell* (RIM) (Abb. 5) deutlich machen (Strack & Deutsch, 2004). Auch wenn grundsätzlich beide Systeme – das regelgeleitete, kognitiv gesteuerte reflexive System und das assoziativ-agierende, affektiv gesteuerte impulsive System – parallel operieren, besteht trotzdem eine Asymmetrie: “[T]he impulsive system is always engaged in processing (by itself or parallel to operations of the reflective system) whereas the reflective system may be disengaged” (ebd., S. 223). Das reflexive System ist aufgrund seiner Begriffsbasierung und der Verarbeitung propositionaler Bedeutung von Aussagen in der Lage, komplexer bzw. mehrperspektivisch zu bewerten, und kann auch Eindrücke relativieren. Es braucht dafür hohe kognitive Kapazitäten und viel Aufmerksamkeit, die es nur in einem mittleren emotionalen Erregungszustand erhält. Das impulsive System, mit seinen Bewertungen auf der Grundlage von assoziativen Clustern und multimodalen Eindrücken, sorgt für affektive Bewertungen in nicht-proportionaler, impliziter Form, die dementsprechend in vielen Fällen kaum versprachlicht werden. Da das reflexive System langsamer und in seinen Funktionsbedingungen verletzlicher ist, ist das impulsive System stärker handlungsleitend (ebd., S. 223-226).

Die studentische Heterogenität führt nicht nur zu einer Ausdifferenzierung der Vorbewertungsmuster, sie wirkt damit auch erheblich auf die Lernemotion und -motivation, die ihrerseits stark vom impulsiven System und seiner Steuerung des bisherigen, grundsätzlich erfolgreichen, Lernsystems geprägt ist. Diversität ist ein Wert, aber wenn man sich klar macht, wie sehr die Hochschullehrenden heute um die reflexive und impulsive Aufmerksamkeit der Studierenden ringen müssen, damit die fachlichen Lernprozesse einen positiven Bewertungsrahmen erhalten (Cavanagh, 2016, S. 33-36), dann erst wird die (hochschuldidaktische) Herausforderung heterogener Vorbewertungssysteme spürbar.

2.3 Das fachliche Bewertungssystem als Teil des Habitus

2.3.1 Hochschulbildung und ihr heute expliziter wertorientierter Kern

Es ist nicht nur so, dass die Lehre mit den heterogenen Vorbewertungssystemen der Studierenden zu kämpfen hat, um die notwendige Aufmerksamkeit und Motivation für die fachlichen Lernaufgaben zu erreichen. Das fachliche Lernen selbst ist nicht neutral, sondern erfordert ein bestimmtes Bewertungssystem, das sich aus einer bestimmten Wertorientierung speist. Dies wird heute sogar explizit gemacht. Denn wenn der Wissenschaftsrat in seiner Stellungnahme zum Verhältnis von Arbeitsmarktorientierung und Hochschulbildung 2015 den Rahmen der Professionalisierung wählt, um die drei Zieldimensionen der Arbeitsmarktorientierung, der fachlichen Expertise und der Persönlichkeitsentwicklung zu vermitteln (Wissenschaftsrat, 2015, S. 40-42, 52-55), dann sind ausdrücklich Ziele erwünscht, die „die Entwicklung einer fachlichen Identität sowie eines wissenschaftlichen und beruflichen Ethos befördern oder auf eine Verantwortungsübernahme im Beruf und im gesellschaftlichen Leben vorbereiten sollen“ (ebd., S. 9). In diesem Konzept denkt der Wissenschaftsrat das Studieren aus der Perspektive des Subjekts als Bildung, aber normativ gefasst als an fachlichen Standards orientierte Professionalisierung. Die fachlichen Standards garantieren ein der beruflichen Handlungssituation angemessenes Verhalten, und dieses Verhalten ist aus Sicht des Wissenschaftsrates im Sinne der Kompetenzorientierung ein personales und braucht deshalb bestimmte Einstellungen und Haltungen, die ein Ethos bilden (Kluxen, 1995, S. 939).

„Es ist das Ziel moderner Hochschulbildung – auf allen Studienstufen – Absolventinnen und Absolventen hervorzubringen, für die zwei Eigenschaften konstitutiv sind: Fachwissen und -kompetenz sowie die Fähigkeit diese auch außerwissenschaftlich anzuwenden einerseits und die Reflexion der mit der Konstruktion und Nutzung dieses Wissens verbundenen Bewertungsprobleme andererseits. Die Sozialisation in ein Fach ist dementsprechend erst vollendet, wenn die Studierenden auch die theoretischen und methodischen Grenzen von dessen Bezugssystem erkennen und damit die Bedingungen reflektieren können, die den Disziplinen ihre historische Gestalt gegeben haben und sie fortwährend weiter formen. Nach Auffassung des Wissenschaftsrates sollte es das Ziel jedes Studiengangs sein, Absolventinnen und Absolventen mit diesen grundlegenden Eigenschaften hervorzubringen. Damit geht ein Verständnis von Hochschulbildung einher, das unmittelbar anschlussfähig ist an die Idee ‚Bildung durch Wissenschaft‘. Die Reflexion der Grenzen disziplinärer Erkenntnis muss durch Teilhabe an Wissenschaft ermöglicht, in eigenen Lehrformen eingeübt und für die Praxis der akademischen Berufe habitualisiert werden. Nicht allein Initiation in das Fach, sondern auch Transzendierung der Fachlichkeit sollte die Perspektive des Studiums werden.“ (Wissenschaftsrat, 2015, S. 96)

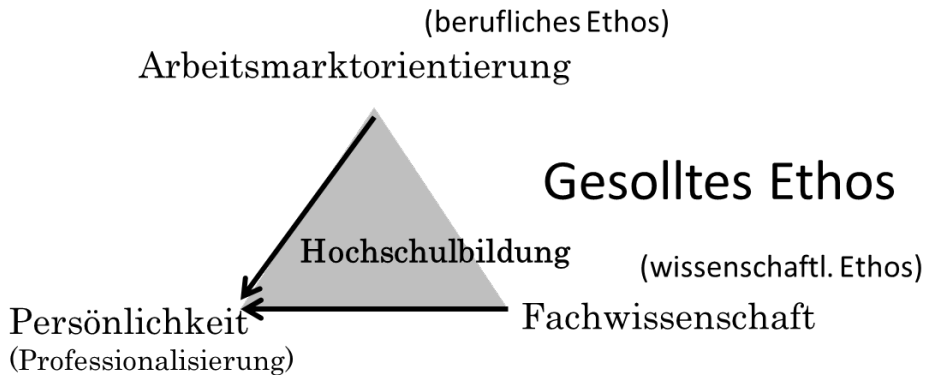


Abbildung 6: Struktur des gesollten Ethos des Wissenschaftsrates (eigene Darstellung).

Der Wissenschaftsrat meint hier keine bestimmte politische Gesinnung, sondern die zum fachlich-professionellen Handeln gehörenden personenbezogenen Faktoren, die die Handlung erst erfolgreich für die davon Betroffenen werden lässt. Verantwortung für das berufliche Handeln wird hier an die innere Normierung der fachlichen Wirklichkeitsperspektive als spezifische Domäne gebunden. Für die Studierenden an Hochschulen heißt das, dass sie sich zum einen mit diesen Normen in den ‚bewussten Bildungsprozessen‘ bis hin zu Prüfungen auseinandersetzen müssen. Das zu entwickelnde berufliche Ethos meint zum anderen aber immer eine sozialisierende Praxis, die tiefer greift als der Lerninhalt an sich, und die in die Person normative Handlungsroutinen eingräbt. Der Kern dieser Routinen sind Werte, Überzeugungen und Einstellungen, die situationsübergreifend eine Person in ihrem Handeln orientieren.

Es gibt bisher wenige Beispiele, wie dieses fachliche und zugleich personenbezogene Ethos zu fassen ist. Eine der wenigen Ausnahmen liefert Birgit Szczyrba für die Profession der sozialpädagogischen Beziehungsarbeit, die von ihr für den Kontext multiprofessioneller Teams an Schulen ausgearbeitet ist (Szczyrba, 2003, S. 13). Szczyrba versteht Profession ebenfalls als Ethos:

„Professionen ist gemein, dass sie ein besonderes Mandat vonseiten der Gesellschaft erhalten, womit der jeweiligen Profession ein abgegrenzter Problembereich zur Bearbeitung überantwortet wird. Diese Überantwortung geschieht im Rahmen einer speziellen Wertorientierung, die professionspezifisch thematisiert werden muss. Zum anderen erhält jede Profession durch die Gesellschaft eine Lizenz, mit der Befugnis zur Anwendung professionspezifischer Handlungs- und Anwendungsverfahren erteilt wird.“ (Szczyrba, 2003, S. 17)

Wie für den Wissenschaftsrat ist eine professionsorientierte Hochschulbildung deshalb immer mit einer bestimmten Wertorientierung verbunden, die damit das Verhalten in der Profession steuert. Und diese Kopplung überzeugt, wenn die Studiengänge auf Aufgaben vorbereiten, in denen in gesellschaftlichen Risikobereichen Verantwortung übernommen werden muss. Szczyrba begründet diese Wertorientierung aus dem Fach selbst heraus: von der Notwendigkeit der stellvertretenden Deutung her.

Sozialpädagogische Beziehungsarbeit ist immer eine stellvertretende Deutung für andere. In den sozialpädagogischen Maßnahmen ist die Grundstruktur zu erhalten, „Maßnahmen zur Aufrechterhaltung der Würde und Integrität des Menschen zu treffen“ (Szczyrba, 2003, S. 17). Für das Studium bedeutet dies, dass neben den nötigen Rechtsnormen und Maßnahmen vor allem das berufliche Ethos in der stellvertretenden Deutung selbst geschult werden muss.²

Selbst wenn man davon ausgeht, dass sich a) in jedem Fach und Studiengang ein solcher Professionsbezug ausmachen lässt, der ein bestimmtes berufliches Ethos erwartet, und dass b) dieses berufliche Ethos auch grundsätzlich das Studium prägen soll, bleibt damit verdeckt, dass die berufliche und wissenschaftliche Praxis und damit auch die Lehrpraxis nicht identisch sind. Letztere entsteht in einem eigenen System und kann sich vielleicht an dem beruflichen Ethos als Fremdreferenz orientieren, aber sie wird ihre eigene Aufgabe, den disziplinären Diskurs zu führen, zu reproduzieren und in der Lehre didaktisch zu inszenieren, nach eigenen Regeln bearbeiten. Natürlich lässt sich das berufliche und das wissenschaftliche Ethos leicht kongruent denken, wenn man bei Letzterem an Reflexivität, Pluralität der Perspektiven oder Wahrhaftigkeit denkt. Übersehen wird aber, dass solche Werte in den Hochschulorganisationen mit anderen Werten wie Effizienz, Forschungsorientierung oder Lehrzentriertheit in Konkurrenz stehen und sich so in der Lehre eine fachkulturelle Praxis ausbildet, die nur noch indirekt mit den Professionsbezügen in Kontakt steht.

2.3.2 Die Hochschullehre als habitualisierende Praxis

Die Habitualisierung der Hochschullehre ist von der Hochschuldidaktik schon in den 1980er Jahren beobachtet worden, damals allerdings sehr kritisch. Gerhard Portele und Ludwig Huber beziehen sich in ihrer Analyse der Habitualisierung an der Hochschule grundlegend auf Bourdieu und Passeron, die ihrerseits den Habitus als gemeinsame koordinierte Grundhaltungen verstehen, „die innerhalb eines Gesellschaftssystems das Verhalten von Mitgliedern der gleichen Klasse in den verschiedensten Lebens- und Arbeitsbereichen prägen, selbst wenn dieses Verhalten seine spezifische Form den Eigenesetzen der jeweiligen Subsysteme verdankt“ (Bourdieu & Passeron, 1972, S. 49). Weil der Habitus als Wahrnehmungs-, Denk-, Beurteilungs- und Aktionsschemata das Handeln vorstrukturiert, funktioniert er als sozialisierte und trotzdem individualisierte dauerhafte Disposition (Bourdieu & Passeron, 1972, S. 49), über die zum einen gesellschaftliche Wirklichkeit als soziale Grammatik konstituiert wird und zum anderen Inklusion und Exklusion organisiert werden (Portele & Huber, 1983, S. 97).

Als spezifisches Merkmal des akademischen Habitus sehen Portele und Huber das Selbstverständnis, „sich als Sprachgemeinschaft der rein rationalen Argumentation“ zu verstehen, die „damit ihre Rechte als Profession und ihren Anteil an der Macht“ (ebd., S. 99) legitimiert. Die Studierenden begegnen diesem Habitus konkret im fach- bzw. professionsspezifischen Habitus, der Wirklichkeit auf bestimmte Weise regelgeleitet bearbeitet oder die Bearbeitungsregeln selbst regelgeleitet transformiert (ebd., S. 100). Die Studierenden sind zwar Hochschulangehörige, aber mit der Immatrikulation nicht automa-

2 Für die Hochschuldidaktik, die z. B. Gabi Reinmann in ihrem Vortrag zum „Eigensinn der Hochschuldidaktik“ (verfügbar unter: https://www.th-koeln.de/hochschule/dghd17_48892.php) auf der 46. DGH-Tagung explizit als pädagogische Beziehungsarbeit denkt, stellt sich auf der Meta-Ebene die Frage, wie sie selbst mit der stellvertretenden Deutung umgeht. An dieser ungeklärten normativen Frage hängt m. E. die Spannung zwischen den Fächern und der allgemeinen Hochschuldidaktik. Ist die Hochschuldidaktik zur stellvertretenden Deutung berechtigt und nimmt sie diese professionell wahr?

tisch Teil der Praxis. Sie müssen sich die Teilnahme erst in ihrem Als-ob-Verhalten verdienen. Die Studierenden zeigen sich im Studieren als habitustauglich oder nicht. Paradox ist, dass die Adaption des Habitus bedeutet, einerseits die fachlichen Bearbeitungsregeln reproduzierend aufzunehmen und andererseits mit ihnen individuell produktiv zu werden. Der fachspezifische Habitus verkörpert diese Regeln weniger im Lerngegenstand (im Curriculum, in Lehrbüchern und Lernsituationen), sondern in der sozialen Praxis der Studierenden untereinander und mit den Lehrenden in ihrer Kleidung, Studiengewohnheiten, Kommunikations- und Verwertungsrationalität von Wissen und eben spezifischen Werten (ebd., S. 101). Der fachspezifische Habitus verarbeitet das nach außen kommunizierte Wertfreiheitspostulat der reinen kognitiven Rationalität, der Entpersonalisierung formaler Entscheidungsprozesse hin zu einer finalisierenden und funktionalisierenden Wertwirklichkeit des Habitus, z. B. in Prüfungen. Bewertet wird eben nicht nur Sachkenntnis, sondern die Präsentation der Habitusreproduktion. Der Umgang mit dieser Spannung erfordert die stärkste konstruktive Anpassung (ebd., S. 102).

Zugleich betonen Portele und Huber (1983), dass das Studium keine geschlossene Welt ist, z. B. durch die Kommunikation mit anderen Studierenden, den studentischen Hilfskräften und den wissenschaftlichen bzw. nicht-wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen oder auch schlicht durch die Teilhabe an verschiedenen Fachkulturen entstehen Subkulturen, die den fachkulturellen Habitus verstärken, korrigieren oder komplementieren (ebd., S. 104f.). Dadurch können sich Studierendenorientierungen stabilisieren, die sich mit eigenen Zentralwerten zum Habitus verhalten: wissenschaftsorientiert, berufsorientiert, prüfungsorientiert und am studentischen Leben orientiert (ebd., S. 108). Entscheidend ist, dass diese Orientierungen nur dann erfolgreich am System teilhaben, wenn sie auf ihre Weise den Habitus unterstützen. Sollte sich die Berufsorientierung gegen den wissenschaftlichen Vollzug des Fachhabitus stellen, wäre ein Studienerfolg sehr unwahrscheinlich. Ein Studienabbruch wird in dieser Perspektive systemisch erzeugt, wenn die Ausformung des Zentralwertes nicht mehr vom System als habitusadäquat bestätigt werden kann. Diese beschriebene Form der Hochschulhabitualisierung passt einerseits gut zu der vom Wissenschaftsrat geforderten, so als wäre die faktische Habitualisierungspraxis genau schon die geforderte. Andererseits überschreitet der Wissenschaftsrat die gegenwärtige Habitualisierung in zwei Richtungen in die der Berufsorientierung und der individuellen Persönlichkeit. Dass der Wissenschaftsrat auf die Berufsorientierung besteht, hat damit zu tun, dass die gelebte Habitualisierung diesen Zentralwert tendenziell marginalisiert und erst die Studienstrukturreform mit der Kompetenzorientierung Bewegung in das Verhältnis von Berufsorientierung und Hochschulbildung gebracht hat (Wissenschaftsrat, 2015, S. 42-58, 65). Die Betonung der individuellen Persönlichkeit hat ihre Ursache darin, dass eine natürliche Passung zwischen dem Fachhabitus und den von den Studierenden mitgebrachten Bewertungssystemen – u. a. mit einer starken Praxis- bzw. Berufsorientierung (Bargel, 2015, S. 29; Wissenschaftsrat, 2015, S. 50-54) – aufgrund der zunehmenden Studierendenheterogenität immer unwahrscheinlicher wird. Der Wissenschaftsrat treibt also eine komplexe akademische Kompetenzorientierung vor dem Hintergrund des Kompetenzbegriffs von Weinert konsequent voran (HRK, 2012, S. 22f.) und fordert von den Hochschulen, das berufliche Ethos als Leitbild im fachlichen Lernen ernstzunehmen. Dieses gesollte Ethos ist durch den Professionsbezug auch legitimiert. Für die faktische fachkulturelle Habitualisierungserwartung gilt dies so ohne Weiteres nicht.

2.4 Die Reaktionen der studentischen Bewertungssysteme

Aus Sicht der Forschung zur Studieneingangssituation wird deutlich, dass der fachkulturelle Habitus auf die Heterogenität bisher mit der Verstärkung der Anpassungserwartungen reagiert. Die Zahl der Prüfungen, die inhaltliche Stoffdichte, die Entkopplung von Praxis- und Berufsorientierung, sowie das Alleingelassensein mit der Transformation der individuellen Arbeitssysteme führen zu massiven Motivationstransformationen, die sowohl die Bedeutsamkeit als auch den Eindruck von Kontrollierbarkeit einschränken (Reis, 2018). Durch die hohe Normativität und die Androhung von Exklusion durch studienbegleitende Prüfungen von Beginn an werden das reflexive und das impulsive System entkoppelt, was zu einer lose-lose-Situation führt:

„Ein daran anschließender Befund aus den Befragungen und Diskussionen mit den Studierenden verweist auf die enttäuschten Erwartungen, die die Studierenden thematisieren. Die Studierenden haben an das Studium, an das Lernen im Studium ganz bestimmte Erwartungen, die sich vom schulischen Lernen abgrenzen. Allerdings beschreiben die Studierenden ihr Erleben im Studium als Fortsetzung des schulischen Lernens unter verschärften Bedingungen. Die Studierenden erwarten ‚aktive Lernprozesse‘. Dies spiegelt sich in der Bewertung der ihnen bedeutsamen Lehr- und Lernformen in der Studieneingangsphase wider. Die Lehrenden wiederum formulieren ihre Enttäuschung hinsichtlich des Leistungsniveaus der Studierenden, welches beispielsweise genau durch die von den Studierenden problematisierten Lernformen hervorgebracht werden soll, weil mit diesen Grundlagen geschaffen werden sollen. Hier zeigt sich eine spezifische Vorstellung von Grundlagen, die wie ein ‚Speicher‘ funktionieren. Dieser Speicher muss erst gefüllt werden, um dann auf einem wissenschaftlichen Fundament Probleme und Aufgaben zu lösen.“ (Kossack et al., 2012, S. 20)

Die Hochschuldidaktik macht seit Langem darauf aufmerksam, dass die Auswahl und curriculare Anordnung der Inhalte, die Gestaltung der Lern- und Prüfungsformen einem didaktischen Kalkül unterliegen, um die Motive der Lehrenden und Studierenden auf gemeinsame Interessen auszurichten (Kossack et al., 2012, S. 23). Dieses didaktische Kalkül unterschätzt offenbar die finalisierende und funktionalisierende Wertwirklichkeit des fachkulturellen Habitus. Dieser Habitus formt sich in allen Begegnungen mit der Institution, aber besonders in der Lehre und ihrem Verhältnis zu den Prüfungen. Die Offenheit des Denkens, die wahrheitsbezogene rationale Auseinandersetzung, die Pluralität von Perspektiven wird immer noch vom Habitus geformt und in Regeln routinisiert. Prüfungen sind in dieser Perspektive nicht nur eine Überprüfung des angeeigneten fachlichen Wissens, der Methoden usw., sondern immer auch eine Überprüfung der Anpassung an den Habitus. Nicht-Anpassung führt zur Abwertung oder Selektion (Portele & Huber, 1983, S. 102). Von daher ist es kein Wunder, dass die Studierenden hier den stärksten Anpassungsdruck erleben und die beobachtete Vielfalt an studentischen Zentralwerten der Wissenschafts-, Berufs-, Prüfungs- und *peer-group*-Orientierung (ebd., S. 108) heute eher noch weiter eingeschränkt wird.

Peter Kossack interpretiert die Motivtransformation nicht nur als passiven Akt, sondern im Sinne der Transitionsforschung als ko-konstruktiven:

„Die Studierenden beschreiben diesen Umgang, der u.a. unmittelbar in den Lehrveranstaltungen über die Frage nach der Prüfungsrelevanz des durchzunehmenden oder durchgenommenen Stoffes sichtbar wird, als notwendig, als ohnmächtige Überlebensstrategie, die von den Studienbedingungen und -anforderungen her diktiert wird. An dieser Stelle liegt eine Vereinseitigung der Studieneingangsphase durch die Studierenden vor: eine Übertreibung der Bedeutung der Prüfung, legitimiert durch die an sie gestellten Anforderungen in der Studieneingangsphase. Die Übertreibung könnte aber auch eine Funktion haben. Mit ihrer Hilfe schaffen sich Studierende einen Raum, der sie vor einer Veränderungszumutung schützt. Es handelt sich um die Zumutung sich im Studium zu verändern, anders zu werden, eine akademisch-fachliche Identität zu entwickeln, anders zu denken und zu handeln. Im Anschluss an de Certeau lässt sich die Übertreibung als Widerstandstaktik interpretieren: Die Studierenden verwenden ein System, das nicht das ihre ist, das andere konstruiert und verbreitet haben. Indem die Prüfungen, die ja ein objektiver Bestandteil der Studiengänge sind, zu dem das Studium organisierende Prinzip werden, gebrauchen sie das Studium auf eine Weise, die geeignet erscheint, sich dem zu entziehen, was Studium auch ist oder sein soll: Initiation, Sozialisation, Integration in eine wissenschaftliche Institution und einen akademischen Habitus.“ (Kossack, 2012, S. 98)

Die Studierenden bilden einen eigenständigen, angepassten und zugleich systemwiderständigen, reaktanten Habitus aus. Dieser Habitus entsteht als erfolgreiches Anpassungsmodell einer introjizierten Handlungsregulation, bei der die externen Handlungserwartungen auch ohne äußere Handlungsanstöße vollzogen werden, die Handlungsregulation aber weiterhin vom individuellen Selbst separiert bleibt (Deci & Ryan, 1993, S. 227).

2.5 Der Habituskonflikt

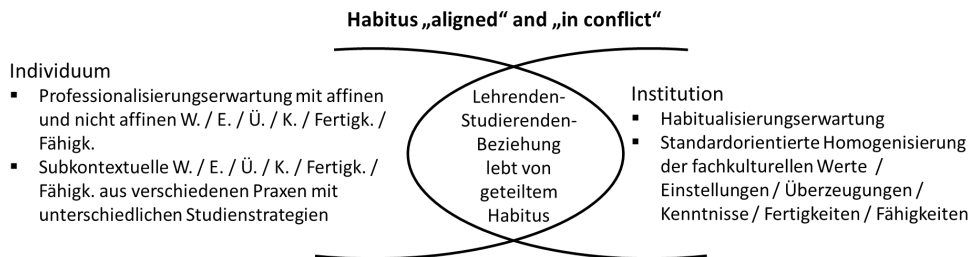


Abbildung 7: Der Habitus-Konflikt (eigene Darstellung).

Die fachkulturellen Habitualisierungserwartungen in der Übernahme bestimmter Werte, Einstellungen, Überzeugungen und darin eingebettet die fachspezifischen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, treffen also auf die studentischen Bemühungen, einen Platz im System zu erhalten. Aufseiten der Studierenden liegen in vielen Fällen selbst zur Fachkultur affine Professionalisierungswünsche vor, die durchaus passende Werte, Einstellungen, Überzeugungen und auch Vorkenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten bereitstellen.

Aber – und das ist Merkmal der Heterogenität aufseiten der Studierenden – gleichzeitig bringen die Studierenden auch nicht-affine Vorbewertungen in das Studium mit, die dem Fachhabitus direkt widersprechen, ihn nicht unterstützen oder neutralisieren. Durch die zugenommene administrative Struktur können Studierende diesen Konflikt kaltstellen, solange sie die Prüfungserwartungen erfüllen und in dem oben beschriebenen pragmatischen Habitus im System angepasst und zugleich widerständig verbleiben. Da das System die zumindest formal erfolgreichen Studierenden braucht, um sich selbst als erfolgreich beschreiben zu können, bleibt dieser Konflikt auch von Seiten des Systems kalt – mit der Folge, dass weder das Hochschulsystem noch die Studierenden die Interaktionen durchführen können, die sie selbst einer Hochschule zuschreiben.

Um diesen Konflikt zu bearbeiten, bietet die Unterscheidung zwischen den affinen und nicht-affinen Vorbewertungsanteilen einen Zugang. Denn die Studierenden sind von ihren fachlichen Vorkenntnissen her, ihrer Bereitschaft, die Anforderungen anzunehmen, durchaus auf das Studium eingestellt. Aber in der Konfrontation mit dem fachlichen Habitus wird deutlich, dass die je nach Studiengang unterschiedlichen Anforderungen in der Art des Lernens, an die quantitative Informationsverarbeitung, die Komplexitätsverarbeitung, die Anstrengungsbereitschaft, die Kreativität, die Selbstdisziplinierung, die Anpassungsbereitschaft im Lebensstil oder an den Sprachcode, die Studierenden dann doch noch einmal massiv herausfordern. Ob der Passungsgrad ausreicht oder nicht, zeigt sich erst in der konkreten Lehr-Lern-Interaktion, wenn für bestimmte fachliche Ziele die Lehrenden eine bestimmte Selbstorganisation erwarten, die in ihrem Typ vom Habitus gefärbt ist.

Auf der Basis dieser Überlegungen sollen nun drei Strategien unterschieden werden, mit diesem Habituskonflikt umzugehen.

3 Die (didaktischen) Bearbeitungsmöglichkeiten des Habituskonflikts

3.1 Die Strategie des Anpassungszwangs

Dieser Konflikt lässt sich als erste Option aufgrund der starken Bedeutung des Fachhabitus als geltende Praxis zu dessen Gunsten auflösen. Die Norm für die didaktischen Entscheidungen liegt hier einseitig beim fachlichen Habitus. Dies lässt sich auch begründen. Denn wenn trotz aller Integrationsbemühungen die Studierenden die Erwartungen nicht erfüllen, dann besteht gerade die Kompetenzorientierung darauf, dass auch entsprechende Selektionsentscheidungen zu treffen sind. Hier wird zwischen der beruflich-professionellen Wertorientierung und dem fachkulturellen akademischen Habitus nicht weiter unterschieden. Letzteres ist aus Sicht der Hochschule Voraussetzung für Ersteres. Untersuchungen zur Studieneingangsphase machen deutlich, wie weitgehend ungebrochen die Hochschulen diese Option wählen. Die Hochschulen präsentieren sich trotz aller anderen Absichten gerade in den ersten Studienabschnitten über die quantitative Repräsentation streng klassifizierter Wissensstrukturen mit einer starken disziplinären Rahmung, die wenig Heterogenität aufnehmen kann (Wildt, 1985, S. 101f.) und fordern die Studierenden zu fachlichen, organisatorischen und personenbezogenen Anpassungsleistungen bis an die Grenze der Belastbarkeit heraus (Bosse & Trautwein, 2014, S. 49). Die Unterstützungssysteme werden differenzierter, bleiben aber integrativ angelegt und bewer-

ten den Erfolg an der Systemadaption, auch wenn diese tief in das Selbstverständnis eingreift (Haak, 2017, S. 281-283).

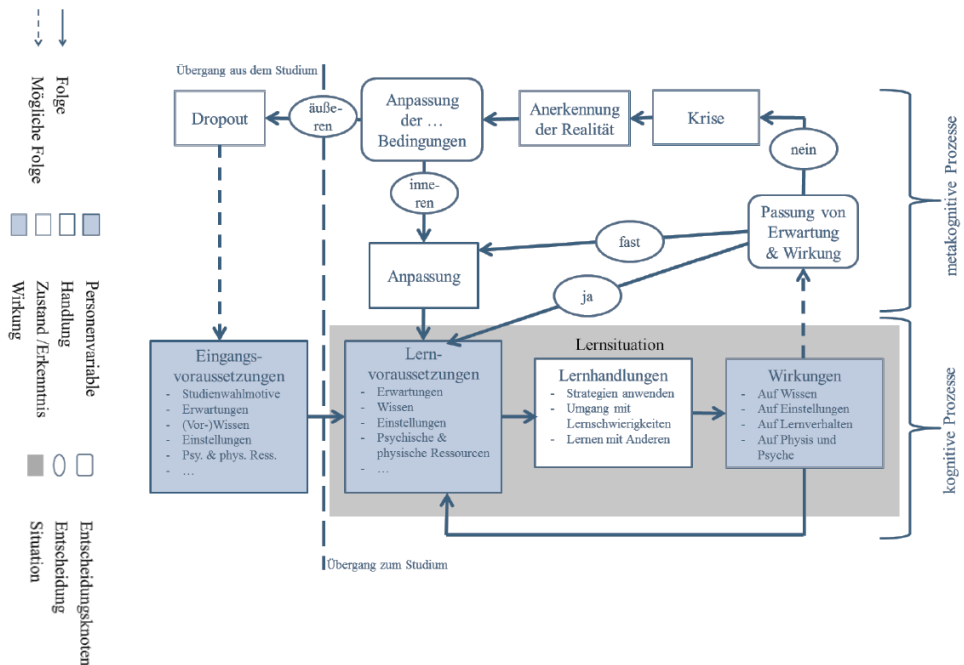


Abbildung 8: Didaktische Unterstützung als zirkuläre Anpassung (Haak, 2017, S. 281).

Die Grenze dieser Option wird an der Transformation der Motivation deutlich, auf die die Untersuchungen zur Studieneingangsphase aufmerksam machen. Denn selbst wenn eine hohe Passung der Anforderungen mit der intrinsischen Motivation vorliegt, bewerten Studierende die Studiensituation schon im ersten Studienjahr in großer Mehrheit als demotivierend – selbst wenn sie das Studium schon extrinsisch motiviert angehen (Brahm et al., 2017, S. 469). Brahm et al. machen in ihrer Langzeitstudie darauf aufmerksam, dass erst bei den Studierenden, die das erste Jahr 'überleben', die Freude über das eigene Leisten im System und damit auch die Motivation zurückkehren (ebd., S. 469), wenn die Anpassung bzw. die Selektion abgeschlossen sind. Es ist immer noch so, dass die fachkulturelle Passung und nicht die Intelligenz oder die formale Studierfähigkeit selektiert (Kolb et al., 2006, S. 200).

Der oben schon beschriebene neue pragmatische Habitus, der vor allem am Zentralwert der Prüfungsorientierung entsteht, ist für mich ein deutlicher Hinweis auf die Folgen, wenn die Hochschulen Heterogenität über die Integration in den Fachhabitus verarbeiten und dabei Diversität als Grundwert nicht mehr leitend ist. Er unterläuft nicht nur die komplexen Studienziele, die in diesem Konflikt gar nicht mehr zu erreichen sind, er beschädigt letztlich auch den fachlichen Habitus selbst.

Denn auch wenn der fachliche Habitus gerade durch die Prüfung seine Normativität sichert, so steht im Zentrum der Lehre doch der Diskurs fachlicher Erkenntnisprozesse, die durch die Prüfungsorientierung eher zum bloß vermittelnden Unterricht mit stark extrinsischen Motivationsstrukturen wird. Aber natürlich ist diese Option durchaus stabil: Die Hochschulen vollziehen ihre Praxis, die Studierenden passen sich funktional an, um die nötigen Prüfungen zu bewältigen und punktuell interessante Lernsituationen zu erleben. Die Deformation des Lernens bleibt hinter immer besser werdenden Noten gut verborgen. Und die Hochschuldidaktik? Sie kann einiges technisches Knowhow anbieten, um die Integrationsprozesse zu unterstützen.

3.2 Die inklusive Strategie

Eine zweite Option wäre, die Studieneingangsphase ganz nah an den studentischen Motivationen auszurichten und durch große Offenheit gegenüber abweichenden Werten, Einstellungen und Überzeugungen das Studium radikal als freien studentischen, inklusiven Lernraum zu verstehen. Hier läge die Norm des fachlichen Lernens bei der individuellen studentischen Lernentwicklung. Diese Option würde den fachkulturellen Habitus in seiner sozialisierenden Funktion bändigen und die fachlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten als habitusfreie Weltgestaltungstechniken anbieten. Diese Option nimmt die gesellschaftlichen Individualisierungs- und Deinstitutionalisierungstendenzen auf; sie könnte vor allem die negative Motivationstransformation beeinflussen. Sie hat allerdings gleichzeitig das Problem, dass die Legitimierung der Hochschulen zur Selektion mit deren Wächterfunktion über die Professionalisierung für sensible Handlungsfelder verbunden ist (s. o.). Bei aller Wahlfreiheit und Gestaltung sozialer Lernorte ist es deshalb auch aus Studierendensicht nur wenig sinnvoll, wenn diese scheinbar frei von externen Normen gestaltet werden, als gäbe es keinen normativen fachkulturellen Habitus, der die Angemessenheit des fachlichen Handelns legitimiert. Denn es ist gerade die im Habitus normativ abgesicherte Welterperspektive, die das fachliche Wissen als handlungsbedeutsam konstituiert (Neuweg, 2010, S. 37-39). Eine funktionale Trennung zwischen den wertorientierten Verhaltenserwartungen und dem fachlichen Wissen ist nur mit einem objektivistischen Wissensverständnis möglich, das zwischen dem Inhalt (Wissen) und der äußeren Form (Wissenschaftspraxis) unterscheiden müsste. Tatsächlich aber unterliegt Wissen der Notwendigkeit, dass es in der disziplinären Wissenschaftspraxis verifiziert und falsifiziert wird. Und diese Praxis unterliegt ihrerseits habituellen Bedingungen, die die Angemessenheit der Urteile begründen. Vom Habitus entkoppelte fachliche ‚Wissenstheken‘ führen deshalb gerade nicht zur Professionalisierung. Die berufliche Umwelt und die Studierenden selbst haben auch kein Interesse daran, vom fachlichen Ethos entkoppelte Lernwege zu gehen, die nachher nicht zu grundsätzlich standardisierten Ausbildungszielen führen. Sie haben vielmehr ein Interesse daran, dass das fachliche Ethos sich selbst überschreitet, um sie wahrzunehmen, mitzunehmen und mit ihnen gemeinsam zu lernen (Bargel, 2015, S. V; Haak, 2017, S. 35).

Konzepte wie die ‚Offene Hochschule‘, bei denen sich „die Hochschule als Organisation an den Studierenden, in ihrer ganzen Vielfalt orientiert“ (Hochschule Ludwigshafen, 2015, S. 5), markieren sicher einen Paradigmenwechsel im Selbstverständnis der Hochschulen. Die Hochschulen können sich als Kontext der Studierenden verstehen, in den die Studierenden mit ihren „vielfältigen Kompetenzen, Hintergründen und Lebenssituationen“ (ebd., S. 5) eintreten und sich nach eigenen Vorstellungen entwickeln. Allerdings bricht sich diese Perspektive schon in den Diversitätsmanagement-Konzepten selbst, die ja das Organisationshandeln nach eigener Logik orientieren sollen. Schaut man dann auf

die Operationalisierung, geht es um die Flexibilisierung des Kontextes, ohne das Normproblem anzugehen:

„Bei dem Vorhaben [der Offenen Hochschule] geht es im Wesentlichen um offene Bildungswege für eine diverse Studierendenschaft: Ziel des Projektes ist es, die bestehenden Studiengänge so flexibel zu gestalten, dass unterschiedliche Studienwege, Studiengeschwindigkeiten und Präsenzzeiten – sei es für das gesamte Studium oder auch nur eine begrenzte Studienzeit – möglich sind. Es handelt sich dabei um einen Organisationsentwicklungsprozess, der die gesamte Hochschule betrifft.“ (Hochschule Ludwigshafen, 2015, S. 3)

Schon diese Flexibilisierung wird die Hochschulen in ihrer integrativen Kraft für den fachkulturellen Habitus herausfordern, aber die Selektionsentscheidungen bleiben über die Prüfungen weiter an den strukturell verankerten Habitus gebunden.

Es geht zum anderen um das Diskriminierungsverbot entlang von für das Lernen nicht relevanten Personmerkmalen:

„Alle Mitglieder der Hochschule sollen Wertschätzung erfahren sowie fair und gleichberechtigt behandelt werden, unabhängig von Geschlecht, Alter, Herkunft, Behinderung, sexueller Orientierung, etc..“ (Hochschule Ludwigshafen, 2015, S. 4)

Dieses Verbot ist an sich nicht sinnlos, denn noch immer werden Menschen entlang solcher Merkmale auch in der Hochschule diskriminiert, aber damit wird die Heterogenität weiter im Sinne einer fachkulturellen Homogenisierung bearbeitet, so dass sich die vielfältigen Potenziale immer daran messen lassen müssen, ob sie funktional zur Praxis passen.

Die konsequente Umsetzung der zweiten Option würde zwar dem inklusiven Paradigma folgen, aber in den gegenwärtigen Organisationen hat sie keinen Platz. Die semantische Behauptung stößt auf konkurrierende Werte – wie eine stabile, durch Routinen entlastete Praxis – und hat auch zu wenig reflektiert, wie in einem solchen offenen Rahmen Professionalisierung möglich ist.

Die Hochschuldidaktik kann sicher neben der technischen Unterstützung der Fächer, Lernumgebungen zur optimierten Adaption des fachkulturellen Habitus zu entwickeln, die Fächer auch mit Trainings zu einer diversitätsbezogenen Haltung unterstützen. Hier haben sich durchaus gute Angebote entwickelt. Auffälligerweise bleiben diese Trainings aber als Add-Ons von den Kursen zum Lehren, Lernen und Prüfen entkoppelt. Und wenn in Workshops zum kompetenzorientierten Prüfen die Frage nach der Bedeutung des individuumsbezogenen Maßstabs im Prüfen gestellt wird, der individuelle Ziele entwicklungsbezogen denken könnte, herrscht nur noch Ratlosigkeit.

3.3 Die Strategie der reziproken Praxis

Die Konzeption des Wissenschaftsrates deutet eine dritte Option an, die den normativen fachkulturellen Habitus in seiner bildenden Funktion durchaus ernst nimmt, ohne ihn in eine bloß autoritäre Position gegenüber den Studierenden- und den Umwelterwartungen zu setzen. Gute Lehre ist reziprok: Sie lebt von Studierenden, die sich auf die Erwartungen des Systems einstellen, aber auch von Studierenden, die das System mit ihren transformativen und kreativen Potenzialen lebendig halten; von Lehrenden, die ihr Fach mit vollem Geltungsanspruch vertreten und es im Diskurs kontingent setzen. Im Zentrum würde dann eine spezifische kompetenzorientierte Lehr-/Lernkultur stehen, die eine eigene gemeinsame Habitualisierung der Lehrenden und Studierenden für den konkreten Lernprozess voraussetzt (Corves & Reis, 2016, S. 178-184; Bosse & Trautwein, 2014, S. 58). Die einzige legitime Norm sind hier die Kompetenzerwartungen, die von den Hochschulen aus dem fachlichen Habitus mit Blick auf die berufsbezogenen Ausbildungsziele und die studentischen Voraussetzungen heraus begründet werden. Das Ziel wäre also, dass sich die konkrete Lehre als gemeinsam konstruierte, immer normative Praxis eine eigene Basis in den Vorbewertungssystemen verschafft, die das erfolgreiche Professionalisierungslernen braucht und dabei den Habitus-Konflikt zwischen dem Fachhabitus, den realen studentischen Vorbewertungssystemen und dem neuen prüfungsorientiert-pragmatischen Studienhabitus transparent macht. Diese Praxis lebt davon, dass die Studierenden zu Bewertungen kommen, die sich aus alltagsweltlichen Mustern lösen, die das fachliche Lernen blockieren. Andererseits wird bei dieser Option auch nicht verlangt, dass das komplette Bewertungssystem dem Fachhabitus untergeordnet wird. Die Option fordert deshalb sowohl von den Lehrenden als auch von den Studierenden eine Überprüfung und Veränderung der vorlaufenden Bewertungen durch Werte, Einstellungen und Überzeugungen.

Für die dritte Option ergibt sich aus dem *Control-Value-Modell* die Aufgabe, positive Bewertungen für eine identifizierte Handlungsregulation zu ermöglichen, bei welcher der Selbstbestimmungsgrad durch die Identifikation mit den in der Handlung geforderten Werten sehr hoch ist (Deci & Ryan, 1993, S. 228). Dafür ist es für das fachliche Lernen nötig, erstens unpassende Elemente in den generalisierten Vorbewertungssystemen zu blockieren, zweitens die Bedeutsamkeit, das ‚Wozu?‘ der Kompetenzentwicklungserwartung zu verstärken (Reis, 2014, S. 93-96) und drittens auf die Kontrollmöglichkeit der Situation durch die Studierenden zu achten. Unter diesen Bedingungen sind im Rahmen des gemeinsamen Handelns und durch begleitende Meta-Kommunikationen tatsächlich auch Veränderungen in den Vorbewertungssystemen möglich (ebd., S. 332-334).

Für die Strategie der reziproken Praxis wäre es weiter nötig, dass zur Differenzierung der im schulischen und hochschulischen Lernen generalisierten Bewertungsmuster das reflexive System beteiligt wird, um z. B. die Perspektiven der Lehrenden mit den eigenen für die konkrete Lernsituation zu verschränken oder um hinderliche Impulse zu dämpfen. Heterogenität in den studentischen Vorbewertungssystemen ist tatsächlich erst einmal ein Problem. Denn sie kann nur im mehrperspektivischen Diskurs produktiv werden, wenn ein gemeinsamer professionsorientierter Rahmen für das Lernen gefunden werden kann. Genau dieser Rahmen aber erfordert große Kapazitäten des reflexiven Systems, die nur aufgebracht werden, wenn die Anforderungen auch vom impulsiven System, also den tief mit Emotionen verbundenen Werten, Überzeugungen und Einstellungen mitgetragen werden. Die Praxis der dritten Option wird sich folglich um die eigene Emotionalisierung kümmern müssen,

um das impulsive System auf die Kompetenzerwartung auszurichten. Die Kompetenzorientierung wird in dieser Option zu einer Arena verschiedener Kräfte auf Seiten der Lehrenden und der Studierenden, die sich erst in der reziproken Beziehungsgestaltung für die Kompetenzerwartung aneinander ausrichten können (Reis et al., 2018). Es stellt sich die Frage, ob die Hochschulen und Fächer in der Lage sind, die Studierenden als Subjekte der gemeinsamen Praxis zu begreifen, die sie an ihre eigene innere fachliche Heterogenität, ihre selbstkritische Wahrheitsfindung im kritischen Diskurs oder ihre Grenzen im Wissen erinnern – daran, dass die Hochschullehrenden gerade in der Asymmetrie der Macht und in der Habitus-erwartung eine dienende, erkenntnisunterstützende Funktion haben.

Im skizzierten Ansatz wird der konkreten Aushandlung in der wechselseitigen Asymmetrie der Lehrenden und Studierenden viel zugetraut. Die Grenze der Aushandlung besteht in der weiter geltenden Normativität der Ziele und der evaluativen Prüfungsinstrumente, der bewussten Übernahme der Selektions- und Allokationsfunktion von Hochschulen für gesellschaftlich relevante Aufgaben. Nicht jede Form von Heterogenität findet ihren Platz, nicht jede Individualität ist gleichwertig. Es ist möglich und erlaubt, einen Bildungsprozess an einer Hochschule aus eigenem Willen abzubrechen, weil die Kompetenzerwartungen Bewertungen erfordern, die ein Individuum nicht als seine eigenen übernehmen kann. Es ist auch legitim, individuelle Bildungsprozesse durch die Hochschule als Institution zu beenden, die eine fachlich vorgezeichnete Kompetenzentwicklung nicht mit einem Mindeststandard erreichen, der eine erfolgreiche außeruniversitäre Praxis wahrscheinlich machen würde. Trotzdem kann dieser Ansatz die Verarbeitungsmöglichkeiten von Heterogenität deutlich steigern, weil die innere fachliche Mehrperspektivität gestärkt wird und die Lehrpraxis zur Problemlösung alle einzubringenden individuellen Ressourcen in Anspruch nimmt, um Lösungen zu entwickeln oder zu verwerfen. Wenn die Lehrenden, wie von Kreber (2013) gefordert, tatsächlich authentisch, neugierig, wissbegierig und selbstkritisch – also in einem akademischen Stil! – agieren, ist es vorstellbar, dass eine höhere Varianz von Denkmöglichkeiten oder Handlungsformen zugelassen werden kann, ohne die punktuell auszuhandelnde Praxis grundsätzlich zu beschädigen. Dementsprechend können auch wieder alle vier Zentralwerte von Portele und Huber (1983) der Orientierung an der Wissenschaft, am Bestehen der Prüfungen, an der Berufsqualifizierung sowie am studentischen Leben zugelassen werden, solange die Studierenden immer auch die jeweils anderen als Teil der Praxis integrieren. Auch das erhöht die Varianz in den erfolgreichen Studierendenstilen – was der Diversität zugutekommt.

Der Hochschuldidaktik würde hier die Aufgabe zufallen, neue Handlungsmuster zu finden, die das Recht auf freie Überzeugungen und Werte der Studierenden mit dem Recht der Hochschulen auf ihren Habitus in einer neuen Wertekultur vermitteln, die funktional lernförderlich ist. Gelingt diese Vermittlung nicht, prallen durch die gegenwärtig zunehmende Heterogenität immer tiefgreifender Wertwelten, Überzeugungen, Einstellungen aufeinander. Ohne eine neue Wertekultur als Arbeitsbündnis wird entweder das fachliche Wissen aus den sozialen Wertpraktiken entkoppelt oder der jetzt schon zu beobachtende, normative *rollback* des fachlichen Habitus wird sich noch weiter verstärken. Die dritte Option würde Lehre deutlich komplexer machen, bis dieser Habitus selbst die Hochschulpraxis prägt. Aber aus didaktischer Sicht bietet die dritte Option das meiste Potenzial.

3.4 Eine hochschuldidaktische Bewertung der Alternativen

Die Entscheidung zwischen den drei Optionen (Anpassungszwang, inklusive Strategie und reziproke Praxis) ist selbst eine normative; sie kann nur von den Hochschulen – konkret den Lehrenden – getroffen werden. Sollten sie sich für die dritte Option entscheiden, dann, weil der Fachhabitus die Reflexion der eigenen moralischen Verantwortung angenommen hat: „Das könnten die Hochschulen prinzipiell ablehnen oder mit Ausgießen darauf reagieren. Das wäre aber nicht verantwortlich. Also muss man mit diesen großen Unterschieden umgehen“ (Reinmann et al., 2013, S. 2). In der Hochschuldidaktik ist diese Herausforderung schon früh gesehen worden. Johannes Wildt hat bereits 1985 die normative Macht der Hochschulen zur homogenen Habitualisierung angesichts der zunehmenden Heterogenität infrage gestellt:

„Eine heterogenitätsorientierte Hochschuldidaktik hat in Rechnung zu stellen, daß sich im Studium verschiedener Fachrichtungen nicht nur jeweils ein bestimmter Habitus ausprägt. Habituelle Dispositionen, die in vorhergehenden Sozialisationsphasen erworben werden, dürften auch die Attraktivität affiner Fächer erhöhen. In der Hochschulsozialisation kommt es deshalb weniger zu einer Neuentwicklung eines bestimmten Habitus, sondern zu Weiterentwicklungen auf gegebener Grundlage. In Theorien zur Hochschulsozialisation wird deshalb gelegentlich die sogenannte Akzentuierungshypothese (...) favorisiert, die von dem Regelfall einer Verstärkung vorgängiger Sozialisationsmuster ausgeht. Die Hochschulpolitik muß jedoch eine solche Faktizität nicht zur Norm erheben. Eine konsequente Politik der sozialen Öffnung zielt darauf ab, nicht etwa einem solchen quasi naturwüchsigen Allokationsmechanismus qua Sozialisation zu folgen, sondern auch den Zugang zu allen Fachrichtungen für Studierende mit unterschiedlichen lebensgeschichtlichen Erfahrungen zu ermöglichen und damit innerhalb der verschiedenen Teilbereiche des Hochschulsystems die Heterogenität zu erhöhen. Ist die Studienfachwahl dann einmal entschieden, kann es nicht einfach angehen, den weiteren Prozeß der ‚Habitualisierung‘ dem freien Lauf der Dinge zu überlassen.“ (Wildt, 1985, S. 100f.)

Wildt steht damit für eine heterogenitätssensible Richtung innerhalb einer sich politisch verstehenden Hochschuldidaktik, die die Heterogenität als Grundwert der didaktischen Reflexion aus einer ethischen Verpflichtung gegenüber der Mündigkeit der Studierenden aufnehmen will. Auch wenn die Verarbeitung dieses Wertimpulses im Grunde bis heute aussteht, so lässt sich schon allein die praktische Notwendigkeit heute nicht mehr verdrängen. Denn die soziale Öffnung der Hochschulen für hochschulferne Milieus, die notwendig ist, um angesichts zurückgehender Geburtenzahlen den Bedarf an akademisierten Fachkräften zu erfüllen, zwingt die Hochschulen systematisch dazu, sich mit der Heterogenität der Voraussetzungen zu beschäftigen (Huber, 2013, S. 238-240; Wildt, 2013, S. 242f.). Huber und Wildt sind sich dabei bewusst, dass die unterschiedlichen sozialen Herkunft und Milieus nicht nur einfach ein Problem der kognitiven Grundlagen sind, sondern so vor allem der normative Konflikt um den Habitus angeschärft wird. Der Wissenschaftsrat weiß auch um das Problem, löst es aber zunächst integrativ: „Notwendig sind Studienangebote, die die Unterschiede in den Wegen an die Hochschule, in den Vorkenntnissen und in den Lerntypen systematisch berücksichtigen“ (Wissenschaftsrat, 2015, S. 108). Die Hochschulen sollen die Anstrengungen intensivieren, dass die Studierenden erfolgreich den Habitus adaptieren können. Der wissenschaftliche Habitus selbst bleibt weitgehend unhinterfragt als fachwissenschaftlicher Rahmen für das berufliche Ethos in Geltung.

Etwas isoliert von dieser Struktur steht zugleich die methodische und gerade nicht im engeren Sinne didaktische Anregung: „Dabei kann die Heterogenität der Studierenden didaktisch genutzt werden, etwa durch die Zusammenstellung von Lern- oder Projektgruppen mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen“ (ebd., S. 108). Die didaktische Auseinandersetzung würde vielmehr bedeuten, die Heterogenität der fachlichen Gegenstände mit der Heterogenität der Studierenden gerade auch als normativen Konflikt ernst zu nehmen. Die methodische Umorientierung, die Ressourcen der Studierenden besser zu nutzen, kann die Lehrkultur verändern. Entscheidend ist aber die Veränderung der Prüfungskultur, und diese ist als Selektionsmoment stark mit dem Habitus verknüpft.

Die Heterogenität der Studierenden stellt die integrative Bewältigungsstrategie infrage und fordert eher eine inklusive Auseinandersetzung mit der Habitus-Frage (Hinz, 2004, S. 45f.), in der die Hochschuldidaktik die Legitimationsfrage der normativen Praxis gegenüber den Studierenden, ihren Bewertungssystemen und den darin vollzogenen Bewertungsentscheidungen neu zu stellen hätte. Der Kulturwandel, den der Wissenschaftsrat durchaus kommen sieht (Wissenschaftsrat, 2015, S. 108), bezieht sich demzufolge auf das grundlegende Verhältnis, wie die Normativität des fachlichen Lernens didaktisch anders konzeptioniert werden kann. Technische, insbesondere digitale Lösungen, werden sicher nicht reichen:

„Die Hoffnung, speziell der Einsatz digitaler Medien würde hier durchschlagende Lösungsansätze liefern, hat sich längst zerschlagen. Neue Lehr-Lernsituationen zu bewältigen, bleibt eine didaktische Aufgabe, die an den Rändern allerdings auch der organisationalen und technischen Unterstützung bedarf“ (Reinmann et al., 2013, S. 2).

Wenn der Habitus so homogenisierend wirkt, dann ist eine Kultur der Anerkennung von Vielfalt im Grunde ohne eine wirkliche Hochschuldidaktik nicht zu erreichen: Erst die Anerkennung der Diversität als Wert lässt die Hochschulen systematisch über die Methodik hinausgehen und didaktische Rahmungen des fachlichen Lernens vornehmen (Reis, 2013, S. 21f.), denn die Hochschuldidaktik will

„der Mittler zwischen Lehrenden, Lernenden und der Sache sein: Sie darf sich nicht einseitig auf eine Seite des Lehr-Lerngeschehens schlagen; sie muss dabei helfen, Lernen und Lehren in eine Balance zu bringen, also die verschiedenen Logiken des Lehrens und Lernens aufeinander zu beziehen“ (Reinmann, 2012, S. 6).

Das bedeutet ausdrücklich keine inhaltliche Trivialisierung oder Anbiederung an die Studierendenenerwartungen (Reinmann, 2012, S. 3). Beides wäre nicht didaktisch gedacht, weil die Studierenden davon im Rahmen einer Professionalisierung nicht profitieren würden. Aus didaktischer Perspektive geht es darum, die inhaltliche Komplexität für die Professionalisierung und die Zuwendung zu den Studierenden als pädagogische Verantwortung in der Begleitung der Studierenden für das Leben außerhalb der Hochschule zusammenzudenken. Hieraus entsteht nach Carolin Kreber überhaupt erst die Notwendigkeit zur hochschuldidaktischen Reflexion, in der Lehrende aus ihrer Fachpraxis heraustreten und ihr Lehrangebot in Beziehung zu den studentischen Bedürfnissen, aber auch Möglichkeiten setzen und die Chancen einer veränderten gemeinsamen wertbezogenen Praxis ausloten (Kreber, 2013, S. 73).

3.5 Verstoß gegen die Wertfreiheit?

Will die Hochschule überhaupt zu einem solchen Ort von Wertebegegnung, letztlich auch von Werte(um)lernen werden? Verstößt dieser Ansatz nicht massiv gegen das Postulat der Wertfreiheit in der Wissenschaftskommunikation, das Max Weber angestoßen hat? Weber unterscheidet sehr genau zwischen empirischer Wissenschaft und Werteurteilen und postuliert: „Eine empirische Wissenschaft vermag niemanden zu lehren, was er ‚soll‘, sondern nur, was er ‚kann‘ und – unter Umständen – was er ‚will‘“ (Weber, 1904/1988, S. 151). Der historische Kontext dieser Aussage war ein Richtungsstreit in der Zeitschrift „Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik“, in welcher Form die Sozialwissenschaft – exemplarisch über die sozialistischen Lehrstühle in der Nationalökonomie – Sozialpolitik betreiben dürfe. Weber, der im Übrigen selbst dafür eintrat, dass sich Wissenschaft an praktischen Fragen entzündet, stößt sich an der Instrumentalisierung von wissenschaftlicher Erkenntnis auch in der Lehre für bestimmte Werte, die die Wirklichkeit vorstrukturieren (Weischenberg, 2012, S. 165-171). Max Weber kommt zu Beginn des 20. Jahrhunderts für die Lehre zu drei interessanten Einsichten: Er lehnt solche Wertvoreinstellungen ab, weil erstens die Grundentscheidungen, die Werturteile, die alles andere weiter prägen, implizit bleiben und nur im Kontrast erkennbar sind. Studierende sind aufgrund des fehlenden Wissens und der geringeren Erfahrung nicht in der Lage, eine theoretisch fundierte Gegenposition als Kontrast einzunehmen. Zweitens erhalten sie in dem von Vorlesungen geprägten Studienbetrieb keine Möglichkeit, darüber zu diskutieren. Werteurteile, die implizit bleiben und nicht diskutiert werden können, sind daher problematisch. Studierende sind drittens abhängig von den Lehrenden, so dass die Übernahme von Werturteilen ohne kritische Prüfung gefördert wird (Weber, 1904/1988, S. 176-178).

Als der Positivismusstreit der 1960er Jahre diesen Werturteilsstreit unter wissenschaftstheoretischen Vorzeichen wieder aufnimmt, wird noch deutlicher, dass Werte eine grundlegende Rolle im Wissenschaftsbetrieb spielen: die Beteiligten im Wissenschaftsbetrieb – sei es Forschung oder Lehre – sind immer von einer Weltsicht geprägt, die auch mit normativen Überzeugungen versehen ist. „Werturteile dürfen Wissenschaftler also leiten, sie dürfen aber nicht das Ziel der wissenschaftlichen Arbeit, nämlich die Wahrheitsfindung, beeinflussen“ (Albert, 1968, S. 66). Zu vermeiden ist, dass in Lehre und Forschung die Offenheit, die Themen noch einmal kritisch ganz anders zu denken, durch geschlossene, vorgeprägte Räume verdrängt wird – ein auch didaktisch relevanter Anspruch! Insofern hat das Postulat der Wertfreiheit wenig an Bedeutung verloren, es ist schon selbst ein Wert an sich (Popper, 1962), das den Erkenntnisrahmen der Hochschule betrifft und die für die Wissenschaft notwendige Perspektivenvielfalt bis heute schützt. Heute sorgen weniger bestimmte politische Gesinnungen für ideologisch geschlossene Räume, sondern eher der technokratisch-rationale habitualisierte Selbstvollzug des Systems, der vor allem in der Studieneingangsphase die Studierenden mit massiven Anpassungsprozessen konfrontiert und Diversität auf Seiten der Studierenden eher unterdrückt. Von daher sichert gerade die dritte Option im Gegensatz zur ersten Option die Wertfreiheit, weil sie die tragenden Werte selbst kontingent hält.

4 Überlegungen zu einer zukunftsfähigen Gestalt von Hochschuldidaktik

4.1 C. Kreber: Hochschuldidaktik als normative Wissenschaftspraxis

Wenn nun die Hochschuldidaktik die dritte Option der reziproken Praxis unterstützen soll, dann braucht sie einen theoretischen Rahmen, in dem die Wertbezogenheit in ihren eigenen Vollzügen reflektiert werden kann. Einen Ansatz hierzu bietet Carolin Kreber mit ihrem Verständnis von Hochschuldidaktik als soziale, tugendgeleitete Praxis, in der das fachliche Lehren, dessen Reflexion innerhalb der Fachwissenschaft und die allgemeine Hochschuldidaktik in einem Zusammenhang gedacht sind. Kreber sieht die Hochschullehre vor allem durch die Verantwortung der Hochschulen für die individuellen Bildungsprozesse einerseits und die Weiterentwicklung der Gesellschaft andererseits bestimmt. In dieser Spannung haben die Hochschulen eine dienende Funktion, die dazu führt, dass die Hochschullehrenden in der Lehre nicht einfach die Reproduktion des fachlichen Habitus betreiben können, denn das wäre nur aus Sicht der Hochschule gedacht:

“Given that university teaching should always be aimed at offering an education or the opportunity for authenticity (...), teaching cannot just be about initiating students into a discipline or providing them with a way into certain subjects that they would find it difficult to study on their own. University teaching is always also about cultivating students’ minds, more broadly, fostering their imagination and helping them find their way in life.” (Kreber, 2013, S. 73)

Dieser Perspektivwechsel auf die Studierenden hin verändert die Lehre, die sich angesichts der individuellen Perspektiven der Studierenden um ihre Gelingensbedingungen kümmern muss. Das ist im Grunde die Interpretation des Habituskonflikts in der dritten Option. Kreber rekonstruiert nun das akademische Lehren und Lernen als soziale Praxis, und verbindet damit – mit Blick auf McIntyre (2007) – eine sozial etablierte Aktivität, die in Kooperation durchgeführt wird, auf interne Güter bezogen ist und dabei Standards entwickelt, die Aktivität vorzüglich auszuführen. Die internen Güter sind die Werte, die wir nur in dieser Tätigkeit erreichen können und in die alle ganz involviert sein müssen (Kreber, 2013, S. 83-86). Eine Praxis schreibt mit den internen Gütern ein Ziel vor, das nur gemeinsam erreicht werden kann, wenn sich alle in dieser Praxis tugendhaft, d. h. mutig, gerechtigkeitsliebend und aufrichtig einbringen. Der Ansatz der Tugend als individuelle Verkörperung der Praxis ist an dieser Stelle sehr hilfreich, weil Tugenden einen bestimmten wertorientierten Handlungsvollzug kennzeichnen, ohne dass die Tugend wie beim Ethos die ganze Person umfasst.

Die internen Güter des Hochschullehrens und -lernens als akademische Praxis bestehen nun darin, die Studierenden durch die Teilhabe an Wissenschaft – die gewissenhafte Systematik der Bearbeitung, die Auseinandersetzung mit der komplexen Mehrperspektivität, die Bereitschaft zur Revidierung von fehlerhaften Vorstellungen – auf ihr mündiges, die Gesellschaft transformierendes Leben vorzubereiten (Kreber, 2013, S. 73-75, 84). Hierfür übernimmt Kreber ebenfalls die Tugenden bei McIntyre: Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit und Mut, da diese einen sinnvollen Rahmen der akademischen Praxis als Diskurs bilden. Wenn man also das akademische Lehren und Lernen als akademische Praxis rekonstruiert, dann wird auch das gute Lehren von den Tugenden gesteuert.

“Good teaching is clearly, as has been argued by others, an intellectual und not just a technical activity. However, given the above consideration, it needs to be recognized that it is also a moral activity.” (Kreber, 2013, S. 73)

Entscheidend ist nun, dass tugendhafte Lehrende, die die Lehre als Teil ihrer wissenschaftlichen Praxis verstehen (Kreber, 2013, S. 66-69), diese ganz im Sinne der internen Güter der akademischen Praxis nur durch „*engagement with the larger community, discovery of new knowledge and the integration of what is known*“ (ebd., S. 67) bewältigen können. Dieses Streben, anspruchsvolle und relevante Herausforderungen zu suchen, das Lernen und die Lernschwierigkeiten neugierig verstehen zu wollen, selbstkritisch die Ergebnisse und die Methoden zu hinterfragen und zu überarbeiten, sich als Person zu positionieren, lässt die Lehrenden nach einer Lehrgemeinschaft (*scholarship of teaching*) suchen, die mit den Mitteln der akademischen Praxis nach Lösungen für das Vermittlungsproblem in der Hochschullehre suchen kann (ebd., S. 70, 92). Und diese Lehrgemeinschaft wird analog zu den *communities* in den anderen Feldern der wissenschaftlichen Praxis der Wissensgenerierung und Wissensverwendung eben erneut eine soziale Praxis bilden, die an die gleichen Tugenden der akademischen Praxis gebunden ist (ebd., S. 75). (Fachbezogene) Hochschuldidaktik ist die Form des Diskurses als die Lehrgemeinschaft von tugendhaften Lehrenden, die über die Reflexionen die internen Güter der Lehrpraxis erreichen wollen.

“Authentic engagement in the scholarship of teaching involves teachers becoming more authentic and working towards developing greater social justice and equality in and through higher education. In short, the purpose of (the scholarship of) university teaching is to create a better world in which to learn, teach and live.” (Kreber, 2013, S. 75)

Für Kreber sind deshalb die fachbezogene Hochschuldidaktik und die Fachlehre zum einen über die gleichen Tugenden eng miteinander verbunden, zum anderen muss die Hochschuldidaktik mit ihren internen Gütern den Fachlehrenden dabei dienen, die internen Güter der Fachlehre zu erreichen.

Die Studierenden bilden eine analoge Praxis nicht aus. Aber auch sie müssen sich an die Tugenden der akademischen Praxis binden, an Wahrhaftigkeit, Mut und Gerechtigkeit, die sie orientieren und ihnen dabei helfen, mutig die eigenen Grenzen des Könnens und Wollens zu überschreiten, sich selbst und den Mitstudierenden wahrhaftig zu begegnen und den Mitstudierenden sowie den Lehrenden in deren Anliegen gerecht zu werden. Die akademische Praxis transformiert Lehrende und Lernende gleichermaßen; die hochschuldidaktische Lehrgemeinschaft hilft den Lehrenden, diese Transformation im Modus von Wissenschaft zuzulassen und gezielt vorzunehmen (ebd., S. 86, 97). Von diesen Überlegungen her kann man sagen, dass die dritte Option Heterogenität zu verarbeiten, genau von einer akademischen Praxis und diese von einer hochschuldidaktischen Praxis lebt. Die Tugenden bilden einen Meta-Rahmen, um die im Habituskonflikt gegeneinander gerichteten Vorbewertungssysteme abzdämpfen und auf die gemeinsame co-konstruktiv zu schaffende Praxis zu schauen, die die internen Güter im Blick hat. Die von Akteuren einzunehmenden Tugenden könnten die lernrelevanten Bewertungen so ausrichten, so dass sich die Praxis im reflexiven und impulsiven Vollzug stabilisiert. Klar wird hieran aber noch einmal mehr: Heterogenität wird hier zu einer gemeinsamen Praxis, die Fremdes an Werten, Einstellungen und Überzeugungen zulassen kann, in der aber auch nicht einfach

Individualität radikal ausgelebt werden kann. Die soziale Praxis setzt der Vielfalt in den Tugenden eine Grenze: Vielfalt ist nur dann legitim, wenn sie für das Anliegen eingebracht wird. Vielfalt ist tatsächlich eine Ressource, aber nur in einem klaren Zielrahmen. Diversität wäre dann der Wert, der nicht einfach alle in ihrem Sosein schützt, sondern von allen normativ verlangt, in die gemeinsame Praxis das einzubringen, was gebraucht wird, damit alle die internen Güter erreichen können (Schweiker, 2017, S. 407f.). Die Selektionsmechanismen bleiben für alle sichtbar. Sie betreffen die Qualität des sozialen Lernens – eine Kategorie, die die Hochschulen bisher kaum artikulieren können – und darüber die Qualität des individuellen Lernens.

4.2 Folgen für die Hochschuldidaktik

Krebers Konzept einer hochschuldidaktischen Praxis ist in sich geschlossen und darin überzeugend. Es lebt allerdings von Voraussetzungen, die Kreber auch bewusst sind. Ob sich Lehrende sowohl auf die akademische Lehrpraxis als auch auf die hochschuldidaktische Reflexion in der Lehrgemeinschaft einlassen, hängt erstens davon ab, dass die dominanten Bewertungssysteme einer Person zu den Wertansprüchen der Tugenden passen oder zumindest eine Entwicklung auf die Tugend hin gewollt ist (Kreber, 2013, S. 84f.). Das ist offensichtlich nicht automatisch der Fall. Denn Kreber ist sich zweitens bewusst, dass die Notwendigkeit zur wissenschaftlichen hochschuldidaktischen Reflexion davon lebt, dass Lehre als Teil der akademischen Praxis begriffen wird. Lehre lässt sich eben auch als Vermittlungsform jenseits der akademischen Praxis denken – wobei die akademische Praxis dann meist mit der Wissensgenerierung in der Forschung identifiziert wird. Hier liegt der eigentliche Sprengsatz in den Überlegungen Krebers: Die (allgemeine) Hochschuldidaktik ist gerade nicht notwendig, weil Lehre Unterricht und damit nicht-akademische Praxis ist – so als würde die fremde Logik des Unterrichts die dem Fach fremde Hochschuldidaktik nötig machen. Genau dieser Blick ist Teil des Problems, auch wenn er scheinbar die allgemeine Hochschuldidaktik rechtfertigt.

Für Kreber ist die Hochschuldidaktik selbst akademische Praxis und auch nur deshalb in der Lage, die Lehre als Teil der wissenschaftlichen Praxis zu orientieren. Der Habitus-Konflikt ist nicht die Folge von zu viel Wissenschaft, sondern von zu vielen verstofflichten Ergebnissen aus der Wissensgenerierung, die nun ohne die erlebbare Praxis als Materialien eines vermittelnden Unterrichts präsentiert werden. Die Hochschuldidaktik sollte sich nicht mit methodischen Vermittlungstechniken an der Optimierung dieser falschen Praxis beteiligen, deren internes Gut nur noch die Erfüllung der Absolventenquote und der Erhalt des Abschlusszeugnisses ist. Der homogenisierende fachkulturelle Habitus hat sich in der ersten Option des Anpassungszwangs selbst von den normativen Grundlagen gelöst und damit seine Legitimität eingebüßt, die ihr die Hochschuldidaktik eben nicht zurückgeben kann. Deshalb verweist Kreber zurecht auf die notwendige ethische Reflexion in der Hochschuldidaktik:

“However, as well as this reflection on the content of our teaching, the scholarship of teaching pertains also to being reflective in relation to the procedural or technical but, most importantly, the moral aspects of teaching.” (Kreber, 2013, S. 81)

Die Fragen, die dabei zu klären sind, betreffen erstens das Verhältnis zur Fachlehre. Um die Fachlehre an ihre eigenen normativen Grundlagen zu erinnern, muss die Hochschuldidaktik vermeiden, selbst mit einem dominanten fachlichen Habitus aufzutreten, die die Handlungen der Fachlehrenden homogenisieren kann. Sie stellt mehr den wissenschaftlichen Rahmen der Auseinandersetzung bereit. Selbst psychologische oder pädagogische Erkenntnisse sind keine Wahrheiten, die einfach in die Fachlehre hinein vermittelt werden können. Die Hochschuldidaktik muss dafür zweitens in ihren Differenzierungen der Forschung und der Lehre/Weiterbildung selbst als akademische Praxis auftreten. Hochschuldidaktische Lehre erfolgt im Modus von Wissenschaft von Menschen, die selbst auch an Forschung beteiligt sind. Die Aufspaltung in Hochschulforschung und Weiterbildungsdienstleitung ist problematisch. Es ist außerdem sehr gefährlich, wenn die Hochschuldidaktik auf die oft methodischen Erwartungen der teilnehmenden Lehrenden, die Folge der ersten Option des Anpassungszwangs sind, mit Tipps und Tricks zur methodischen Beherrschung des Habituskonflikts reagiert. Die Hochschuldidaktik dürfte nicht der Versuchung erliegen, die akademischen Bedingungen der Mehrperspektivität, das Wissen um das Nicht-Wissen, die Grenzen des Wissens, das kollegiale Ringen um die nicht feststehende Wahrheit aufzugeben, um die eigene Mächtigkeit zu demonstrieren. Die Hochschuldidaktik sollte drittens darauf achten, die Bearbeitung des Habitus-Konflikts in ihrer eigenen Praxis zu zeigen und in der Spannung zwischen den heterogenen Erwartungen der Teilnehmenden und den fachkulturellen (hier der Hochschuldidaktik selbst) zu vermitteln. Auch für die hochschuldidaktische Lehrpraxis selbst sind die ersten beiden Optionen, Anpassungszwang und inklusive Strategie, verführerisch: klassische eindimensionale Instruktion hier oder freies individuelles Lernen ohne Norm dort. In dieser Option kann sie zwar oberflächlich funktionieren, aber sie kann ihre internen Güter nicht erreichen. Die drängenden Fragen der Fachlehrenden, wie die nach der studentischen Motivation, der Aufmerksamkeit, der Einstellungen und Haltungen zum Studium, der Verbindlichkeit usw. kann sie so nicht bearbeiten. Im Gegenteil, diese Fragen tauchen auch in ihrer eigenen hochschuldidaktischen Lehrpraxis auf, ohne dass sie dort bearbeitet würden. Die Hochschuldidaktik kann sich nicht aus der Werte- und Bewertungsfrage heraushalten, sie ist darin mit der Anfrage nach ihrer eigenen Legitimität längst verwickelt.

Literatur

- Albert, H. (1968). Traktat über kritische Vernunft. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 798-844). Worcester: Clark Univ. Press.
- Bargel, T. (2015). Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft – neue Angebote und ihr Nutzen. Befund des 12. Studierendensurveys an Universitäten und Fachhochschulen (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung Nr. 83). Konstanz: Universität, Arbeitsgruppe für Hochschulforschung.
- Bosse, E. & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *ZFHE*, 9 (5), 41-62.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1972). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brahm, T., Jenert, T. & Wagner, D. (2017). The crucial first year: a longitudinal study of students' motivational development at a Swiss Business School. *Higher Education*, 73, 459-478.

- Cavanagh, S. R. (2016). *The Spark of Learning. Energizing the College Classroom with the Science of Emotion*. Morgantown: West Virginia University Press.
- Corves, A. & Reis, O. (2016). Das Reziprozitätsprinzip in der Lehre für zukünftige Marktforscher. In B. Keller, H.-W. Klein & S. Tuschl (Hrsg.), *Marktforschung der Zukunft. Mensch oder Maschine. Bewährte Kompetenzen in neuem Kontext* (S. 173-187). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.
- Gottburgsen A. & Tepecik, E. (2013). Was heißt Diversity Management an der Hochschule? Büro für Gender und Diversity der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Verfügbar unter: <http://www.docplayer.org/9621200-Was-heisst-diversity-management-an-der-hochschule.html> [03.12.2017].
- Haak, I. (2017). Maßnahmen zur Unterstützung kognitiver und metakognitiver Prozesse in der Studieneingangsphase. Eine Design-Based-Research-Studie zum universitären Lernzentrum Physiktreff (Studien zum Physik- und Chemielernen 217). Berlin: Logos-Verlag.
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Integration? In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41-74). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung.
- Hochschule Ludwigshafen a. R. (2015). Diversity Management Konzept. Handlungsfelder, Ziele, Maßnahmen. Verfügbar unter: http://www.hslu.de/fileadmin/user_upload/service/studium-und-lehre/diversity/DiM_Konzept_HS_Ludwigshafen_am_Rhein_barrierearm.pdf [03.12. 2017].
- Hochschulrektorenkonferenz (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK von Niclas Schaper, unter Mitwirkung von Oliver Reis und Johannes Wildt sowie Eva Horvath und Elena Bender. Verfügbar unter: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [02.06.2017].
- Huber, L. (2013). Zur Hochschuldidaktik im Gespräch mit Gabi Reinmann. In G. Reinmann, M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt* (S. 235-240). Verfügbar unter: <http://www.bimsev.de/n/userfilesdownloads/festschrift.pdf> [02.06.2017].
- Klimke, D. & Rammstedt, O. (2011). Einstellung. In W. Fuchs-Heinritz, W. Klimke, D. Lautmann, R. Rammstedt, O. Staheli, U. Weischer & C. Wienold, H. (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie*, 5. Aufl. (S. 159f.). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientation in the theory of action. An exploration in definition and classification. In T. Parsons & E. Shils (Eds.), *Toward a General Theory of Action* (pp. 388-433). Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press.
- Kluxen, W. (1995). Ethos. In W. Kasper, K. Baumgartner, H. Bürkle, K. Ganzer, K. Kertelge, W. Korff & P. Walter (Hrsg.), *Lexikon für Theologie und Kirche*, Bd. 3 (Sp. 939f.). Freiburg i. Br.: Herder u. a.
- Kmiecik, P. (1978). Werteverfall als Kernproblem westlicher Gegenwartsgesellschaften. *Sonde*, 11 (2/3), 126-137.
- Kolb, M., Kraus, M. & Pixner, J., Schüpbach, H. (2006). Analyse von Studienverlaufsdaten zur Identifikation von studienabbruchgefährdeten Studierenden. *HSW*, 54 (6), 196-201.
- Kossack, P. (2012). Ambivalente Praxis der Studieneingangsphase. In P. Kossack, U. Lehmann & J. Ludwig (Hrsg.), *Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung* (S. 91-102). Bielefeld: UVW Universitäts Verlag Webler.

- Kossack, P., Lehmann, U. & Ludwig J. (2012). Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung. Bielefeld: UVW Universitäts Verlag Webler.
- Kreber, C. (2013). Authenticity in and through Teaching in Higher Education. The transformative Potential of the Scholarship of Teaching. New York: Routledge.
- Kürzinger, K. (2014). „Das Wissen bringt einem nichts, wenn man keine Werte hat“: Wertebildung und Werteentwicklung aus der Sicht von Jugendlichen. Göttingen: V&R Academic.
- McIntyre, A. (2007). After Virtue. A Study in Moral Theory. Notre Dame/Indiana: University of Notre Dame Press.
- Mokrosch, R. (2013). Religiöse Werte-Bildung im Pluralismus der Religionen. In E. Naurath, M. Blasberg-Kuhnke, E. Gläser, R. Mokrosch & S. Müller-Using (Hrsg.), Wie sich Werte bilden. Fachübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung (S. 43-63). Osnabrück: Universitätsverlag.
- Neuweg, G. H. (2010). Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzeptes der Lehrerbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerbildung (S. 35-50). Münster: Waxmann.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T. & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions. An integrative approach to emotions in education. In P. Schutz, & R. Pekrun (eds.), Emotion in education (pp. 13-36). San Diego: Elsevier Academic Press.
- Pieper, A. (2001). Wert. Philosophisch. In W. Kasper, K. Baumgartner, H. Bürkle, K. Ganzer, K. Kertelge, W. Korff & P. Walter (Hrsg.), Lexikon für Theologie und Kirche, Bd. 10 (Sp. 1105-1107). Freiburg i. Br.: Herder u. a.
- Popper, K. R. (1962). Die Logik der Sozialwissenschaften. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 14 (2), 233-248.
- Portele, G. & Huber, L. (1983). Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. In L. Huber (Hrsg.), Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10) (S. 92-113). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Reinmann, G. (2012). Hochschuldidaktik – unbelehrbar? Redemanuskript September 2012 (S. 1-7). Verfügbar unter: http://www.gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2012/10/Vortrag_Hochschuldidaktik_Sept20121.pdf [02.06.2017].
- Reinmann, G., Ebner, M. & Schön, S. (2013). Editorial. In G. Reinmann, M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt (S. 1-6). Verfügbar unter: <http://www.bimsev.de/n/userfiles/downloads/festschrift.pdf> [02.06.2017].
- Reis, O. (2013). Hochschuldidaktische Herausforderungen an die Rechtswissenschaft. Zeitschrift für die Didaktik der Rechtswissenschaft, 1 (1), 21-43.
- Reis, O. (2014). Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innenbildung. Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische Auswertung im Rahmen der Studienreform. Münster: LIT-Verlag.
- Reis, O. (2018). Der Übergang Schule-Hochschule aus hochschuldidaktischer Sicht. Der Forschungsstand zur Studieneingangsphase. In N. Brieden & O. Reis (Hrsg.), Glaubensreflexion – Berufsorientierung – theologische Habitusbildung. Der Einstieg ins Theologiestudium als hochschuldidaktische Herausforderung (S. 139-157). Münster: LIT-Verlag.
- Reis, O., Corves A., Hoyer I. & Nyquist E. (2018). Reziprozität zwischen Lehrenden und Studierenden als Kern der Kompetenzorientierung - eine Grundsatzklärung. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Scha-

- per, B. Szczyrba, J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre (Griffmarke A 1.14). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Schimmel, A. (2011). Einstellungen gegenüber Glauben als Thema des Religionsunterrichts. Didaktische Überlegungen und Anregungen für die gymnasiale Oberstufe (Zeitzeichen, Bd. 28). Ostfildern: Schwabenverlag.
- Schulmeister, R. (2015). Abwesenheit von Lehrveranstaltungen. Ein nur scheinbar triviales Problem. Forschungsbericht. Verfügbar unter: <http://www.rolf.schulmeister.com/pdfs/Abwesenheit.pdf> [02.06.2017].
- Schweiker, W. (2017). Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sommer, A. U. (2016). Werte. Warum man sie braucht, obwohl es sie nicht gibt. Stuttgart: Metzler.
- Strack, F. & Deutsch, R. (2004). Reflective and Impulsive Determinants of Social Behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 8 (3), 220-247.
- Szczyrba, B. (2003). Rollenkonstellationen in der pädagogischen Beziehungsarbeit. Neue Ansätze zur professionellen Kooperation am Beispiel von Schule und Jugendhilfe. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Trautwein, C. (2013). Struktur und Entwicklung akademischer Lehrkompetenz. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Lehrerbildung (S. 83-129). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Weber, M. (1904/1988). Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In J. Winkelmann (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (S. 146-214). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weischenberg, S. (2012). Max Weber und die Entzauberung der Medienwelt. Theorien und Querelen – eine andere Fachgeschichte. Wiesbaden: Springer.
- Wildt, J. (1985). Zum Umgang mit der Heterogenität. Didaktische Modelle für den Studienanfang. In A. Welzel (Hrsg.), *Heterogenität oder Elite. Hochschuldidaktische Perspektiven für den Umgang Schule - Hochschule* (S. 91-115). Weinheim u. a.: Beltz.
- Wildt, J. (2013). Zur Hochschuldidaktik im Gespräch mit Gabi Reinmann. In G. Reinmann, M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt* (S. 241-246). Verfügbar unter: <http://www.bimsev.de/n/userfiles/downloads/festschrift.pdf> [02.06.2017].
- Wissenschaftsrat (2015). Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels [Online]. Bielefeld.

Ein reflexiv-machtkritischer Forschungszugang für die Hochschuldidaktik!?

Soziale Praxen von Hochschullehrenden mit einem intersektionalen Zugang erforschen

Andrea Gerber

Das Denken und Handeln von Hochschullehrenden in Bezug auf die Diversität von Studierenden wird im Rahmen eines qualitativen Forschungsprojekts mittels Intersektionaler Mehrebenenanalyse (IMA) auf den drei Ebenen von Identitätskonstruktionen, von Sozialstrukturen und von symbolischen Repräsentationen analysiert. Der Beitrag erörtert Chancen und Herausforderungen der IMA. Eine Chance des Ansatzes besteht darin, den Blick auf die Verwobenheit von Differenzkategorien und einen machtkritischen Blick auf Bildungsprozesse an Hochschulen zu richten. Die Hochschuldidaktik kann sich dadurch an Wertefragen und an der Profilbildung von Hochschulbildungsprozessen beteiligen.

This article looks at how intersectional multi-level analysis can be used to determine how teachers of higher education think and act in regard to diversity among students. The potential of the methodological approach lies in focusing on the reciprocal effects between the three spheres of social structures, identity constructions, and symbolic representation. One advantage of this method is that it allows the critical reflection of the power relations that play at institutions of higher education, and the interrelatedness of categories of inequalities. Furthermore, this approach allows higher education didactics to participate in discussions on values, and play an active role in the profile formation of education processes.

1 Einleitung

Die Handlungslogik von Hochschulen folgt traditionell den Prinzipien der Gleichheit der Studierenden und der Förderung von Exzellenz. Die Durchlässigkeit im Bildungssystem, die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention sowie die Internationalisierung von Hochschulen haben in den letzten Jahren zu einer vermehrten Auseinandersetzung mit der Diversität der Studierenden in Studium und Lehre beigetragen (Rheinländer, 2015a). Daraus ergeben sich Spannungsfelder, die sich sowohl in den Anforderungen für die Hochschulen, als auch für die Hochschullehrenden als zentrale Gestaltende von Lehr- und Lernprozessen, manifestieren. Die Weiterqualifizierung der Hochschullehrenden wird gefordert (Döbert & Weishaupt, 2013) und auch die Notwendigkeit der Erforschung von diversitätssensibler Professionalität betont (Tippelt & Schmidt-Hertha, 2013).

Mit der Forderung nach einer Weiterqualifizierung von Hochschullehrenden und der Weiterentwicklung von Professionalität in Bezug auf Aspekte von Diversität stellt sich die Frage, mit welchen Rahmenkonzepten und auf welcher Wertebasis mögliche Professionalisierungsbestrebungen für Hochschullehrende zu konzipieren sind.

Die Hochschuldidaktik ist mehr als eine Dienstleistungsstelle und agiert in unterschiedlichen Aktionsfeldern. Eine breit verstandene Hochschuldidaktik hat das Potential, in Kooperationsprozessen unterschiedliche Blickwinkel auf Lehren und Lernen an Hochschulen zusammenzuführen und damit einen Diskursraum zu schaffen. Durch eigene Forschungstätigkeit kann sie Erkenntnisse selbst generieren und leistet einen Beitrag zur Personal- und Hochschulentwicklung (Weil et al., 2011). Auch in Bezug auf den Umgang mit Diversität hat die Hochschuldidaktik die Möglichkeit in mehreren Aktionsfeldern tätig zu sein und damit einen wesentlichen Beitrag zur Erforschung und Weiterentwicklung der Thematik beizutragen.

Der Fokus ist in diesem Artikel auf die Forschungsebene gerichtet und auf die Frage, wie hochschuldidaktische Forschung zur wertebasierten Professionalisierung von Hochschullehrenden beitragen kann¹. Durch problemzentrierte Interviews mit Hochschullehrenden, die an Fachhochschulen in der Schweiz lehren, wird der Hauptfrage nachgegangen, wie Hochschullehrende die Diversität der Studierenden im Kontext ihres Lehrhandelns deuten, welche Handlungsstrategien sie im Umgang mit Diversität wählen und welche Herausforderungen ihnen dabei begegnen. Bei der Stichprobe wird auf eine disziplinäre Durchmischung geachtet, weil auch Unterschiede in Fachdiskursen zu erwarten sind. Obwohl das Sample auf Hochschullehrende fokussiert ist, sind auch Hinweise dazu zu erwarten, wie sich die Lehrenden z. B. weiterbilden, welche Angebote es bereits gibt bzw. welche sie sich zusätzlich wünschen. Indirekt werden Erkenntnisse generiert, wie sich Hochschullehrende im Umgang mit der Diversität der Studierenden unterstützt sehen.

2 Drei Diskurslinien zum Verständnis von Diversität

Wenn es in Publikationen um die Thematisierung von Diversität im Hochschulkontext geht, bleibt oft unklar, welche Zielgruppen adressiert werden oder zu welchem Zweck der Umgang mit Diversität weiterentwickelt werden soll. Im Folgenden werden drei Diskurslinien und ihr je eigenes Verständnis von Diversität nachgezeichnet.

2.1 Lernrelevante Diversität

Bei der ersten Diskurslinie, der lernrelevanten Diversität (Kreft & Leichsenring, 2012; Szczyrba & van Treeck, 2015) steht die Frage im Zentrum, welche Diversitätsaspekte überhaupt Lehr- und Lernprozesse an Hochschulen beeinflussen und inwiefern der Lernerfolg davon abhängt. Diese Diskurslinie umfasst vier Elemente, die unterschiedliche Auswirkungen auf Lernprozesse haben: Vorwissen und Vorerfahrung, Lernprozesse, Sprachverstehen und Lebensumstände. Ziel des Konzeptes sei es, „wichtige Anhaltspunkte von studentischer Diversität zu erfassen, die für Lehrende eine Art „Brille“ bei der Konzeption ihrer Lehre bieten“ (Kreft & Leichsenring, 2012, S. 2). Dieser Zugang scheint eingängig und

1 Die Ausführungen beziehen sich auf ein laufendes Dissertationsprojekt

geeignet für eine direkte Umsetzung in der Hochschullehre zu sein, läuft jedoch gleichzeitig Gefahr, kausale Zusammenhänge von gewissen Diversitätsaspekten und Lernerfolg anzunehmen. Zudem beschränken sich die Diversitätsaspekte fast ausschließlich auf personale Faktoren. Diversität wird somit individualisiert und losgelöst von Sozialstrukturen und Repräsentationssystemen (Werte und Normen) betrachtet. Die Einbettung des lernenden Subjekts in organisationale und gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse bleibt damit unbeleuchtet.

2.2 Diversity(management) Ansätze

Die zweite Diskurslinie betrifft Diversität bzw. *diversity* und kommt im Sinne eines *travelling concept* einerseits aus den Wirtschaftswissenschaften und wurde auch durch Emanzipations- und Bürgerrechtsbewegungen in den USA und Kanada geprägt. Die unterschiedlichen *diversity*-Ansätze lassen sich grob in affirmative *diversity(management)*-Ansätze und machtkritische *diversity*-Ansätze einteilen. Wenn sich auch die unterschiedlichen Zugänge nicht in ein einheitliches Konzept überführen lassen, gibt es gemäß Walgenbach (2017) für *diversity*-Ansätze drei gemeinsame Hauptziele: erstens die Wertschätzung aller Gruppenmitglieder mit ihren je spezifischen Merkmalen in organisationalen Kontexten bei gleichzeitigem Abbau von Diskriminierung, zweitens die Talentförderung und drittens werden Diversitätsmerkmale bzw. Differenzen als positive Ressourcen betrachtet. Daraus ergibt sich für alle Mitglieder einer Organisation, dass sie *diversity*-Kompetenz aufbauen sollten. Es bestehen höchst unterschiedliche Zugänge, wie Diversität zu fassen bzw. von welchen Differenzkategorien auszugehen ist. Folglich wird dem Begriff und dem Konzept der Diversität begriffliche Unschärfe nachgesagt, was zu einer vielseitigen Verwendung und auch zu unklar bestimmten Zugängen führt. Als weiterer Kritikpunkt wird die Reproduktion von sozialen Unterschieden genannt bzw. durch die Verwendung von zu vielen Kategorien läuft der Begriff der Diversität die Gefahr von Relativismus. Nach Heitzmann und Klein (2012) ist die Hinwendung von Hochschulen zu *diversity* positiv zu beurteilen, wenn auch positiv mit kritischer Distanz. Etliche Projekte und Maßnahmen wurden an vielen Hochschulen durch die Hinwendung zu *diversity*-Ansätzen bereits realisiert und implementiert. Dennoch stehe es noch aus, Diversitätsorientierung als gesamtstrategisches Konzept an Hochschulen zu fassen.

2.3 Intersektionale Ansätze

Intersektionalität, als dritte Diskurslinie, kann auch als *travelling concept* (Knapp, 2012; Meyer, 2017) bezeichnet werden und ist in der feministischen Praxis, Theorie und Wissenschaft verortet. Unter historischem Blickwinkel stammt der Ansatz aus Kontroversen im Feminismus. Vertreterinnen des *black feminism* warfen den dominierenden weißen Feministinnen Ethnozentrismus vor und die Ignoranz von Rassismen und Klassismen (Combahee River Collective, 1982). Der Begriff selbst wird Kimberlé Crenshaw zugeschrieben, die in ihrem Artikel von 1989 den Begriff *intersections* erstmals erwähnt hatte (Crenshaw, 1989). Sowohl im US-amerikanischen wie auch europäischen Raum gibt und gab es jedoch vielfältige Zugänge zu Intersektionalität (Meyer, 2017, S.27ff).

Das Konzept der Intersektionalität fokussiert soziale Ungleichheiten, die in Macht und Dominanzverhältnisse eingelagert sind, und betont die Verwobenheit, also die *intersections* von Differenzkategorien und Ordnungen (Rein & Riegel, 2016). Es werden bei intersektionalen Ansätzen mehrere Differenzkategorien und mehrere Ebenen von Überschneidungen angenommen und analysiert. In der Regel sind das die Subjektebene, die Strukturebene und die Ebene der symbolischen Repräsentationen (Winker & Degele, 2009). Uneinigkeit besteht in der Auswahl der Differenzkategorien. Die Trias *gender, class, race/ethnicity* bilden in vielen Ansätzen die relevanten Strukturkategorien unter gesellschaftstheoretischer Argumentation in Bezug auf die ungleiche Verteilung von Lebenschancen und sozialen Ressourcen (Knapp, 2012). Butler (1991) hingegen vertritt eine dekonstruktivistische macht- und dominanzkritische Perspektive und plädiert für eine generelle Offenheit der zu berücksichtigenden Kategorien. Intersektionale Ansätze verfolgen demnach stets einen analysierenden nicht rein beschreibenden Zugang (Davis, 2013; Riegel, 2016). Die Analyse, bzw. die kritisch hinterfragende Haltung, bezieht sich auf die Machtverhältnisse bzw. Ein- und Ausgrenzungsprozesse in Bezug auf den zu analysierenden Gegenstand sowie auf die eigene Forschungstätigkeit und auf die (pädagogische) Praxis (Riegel, 2016, S. 136f.). Im hier vorgestellten Forschungszugang wird Intersektionalität sowohl als Diversitätsbegriff wie auch als Analyserahmen bzw. forschungsmethodischer Zugang genutzt und dargestellt.

3 Der Umgang mit der Diversität der Studierenden als Handlungs- und Forschungsfeld von Hochschulen

Der bewusste Umgang mit Diversität an Hochschulen ist ein noch jüngeres Handlungs- und Forschungsfeld. Einzelne Hochschulen haben für ihren jeweiligen Kontext Projekte durchgeführt und es existiert eine beachtliche Anzahl von normativ-praktischen Zugängen, wie z. B. Online-Tools zur Unterstützung von Hochschullehrenden. Die drei Sammelbände „Ungleichheitssensible Hochschullehre“ (Rheinländer, 2015a), „Inklusionssensible Hochschule“ (Dannenbeck et al., 2016) und „Inklusive Hochschule“ (Klein, 2016) widmen sich aus unterschiedlichen Perspektiven der Verknüpfung von Diversität und Hochschullehre. Die drei Publikationen bieten einen guten Überblick über die aktuelle Forschung und Praxis im Themenfeld. Vielfältige Zugänge, die sich auf Rahmenkonzepte wie z. B. Inklusion oder ungleichheitssensible Hochschullehre beziehen, werden vorgestellt. Zugleich verdeutlichen die Artikel vielfältige Forschungslücken.

Der Sammelband von Rheinländer (2015a) vereint Artikel von Autor*innen aus unterschiedlichen Disziplinen. Die Artikel rücken die Akteursperspektive der Hochschullehrenden ins Zentrum und thematisieren Ungleichheits- bzw. Gerechtigkeitsdiskurse. Insbesondere die Freiheit der Lehre und damit die autonom handelnden Lehrenden werden durch diesen Blick ernst genommen. Präsentiert werden unterschiedliche Forschungszugänge und Handlungspraxen, die sich sensibel gegenüber Ungleichheiten zeigen. Es werden beispielsweise Forschungen vorgestellt, die Lehr-Lernprozesse erforschen, und solche, die Lehrende direkt befragen, sei es in Interviews oder Gruppendiskussionen. Eine häufige Schlussfolgerung der unterschiedlichen Autor*innen mündet in die Forderung, dass Hochschullehrende angeregt werden sollten, sich kritisch-reflexiv mit ihrer Lehrendenrolle auseinanderzusetzen, beispielsweise indem die Differenzen zwischen Lehrenden und Studierenden nicht aufgehoben oder ignoriert, sondern reflexiv bearbeitet werden. Zudem finden sich Plädoyers für eine

Kommunikations- und Partizipationskultur, eingebettet in eine demokratischere Lehr-/Lernkultur an Hochschulen (Rheinländer, 2015a).

Der Sammelband von Klein (2016), mit dem Titel „Inklusive Hochschule“ fokussiert innerhalb des Rahmenkonzepts von Inklusion die Barrieren und Teilhabemöglichkeiten von Studierenden mit Behinderungen und Beeinträchtigungen. Eine Thematisierung der Perspektive der Lehrenden fehlt in diesem Band, geht es doch mehr um Strategien und Instrumente für eine inklusive Hochschule als Organisation. Mit diesem Zugang über das Konzept der Inklusion wird meist die Differenzkategorie Körper bzw. *disability/ability* fokussiert; die UN-Behindertenrechtskonvention hat hierzu einen Forschungsschub ausgelöst. Jedoch betreffen die Forderungen und Handlungsempfehlungen das Postulat einer Hochschule für alle Studierenden. Es wird angenommen, dass der Abbau von Barrieren und die Erhöhung der Teilhabe für alle Studierenden einen Nutzen bringt. Dieser Zugang erfordert ein Bewusstsein dafür, Barrieren im System zu erkennen und zu bearbeiten.

Der Sammelband von Dannenbeck et al. (2016) „Inklusionssensible Hochschule“ thematisiert Inklusion auf verschiedenen Ebenen einer Hochschule, wobei auch die Hochschuldidaktik zum Thema gemacht wird. Als zentrale Prinzipien einer inklusiven Hochschuldidaktik werden Individualisierung, Partizipation, Kooperation und Selbstverantwortung propagiert. Die unterschiedlichen Diskussionsbeiträge und Forschungszugänge verdeutlichen zentrale Themenfelder: die Möglichkeiten von Flexibilisierungen und Individualisierung von Lehre und Studium sollen erhöht werden, auch unter Einbezug von digitalen Medien. Ein Abbau von Lernbarrieren und eine Erhöhung von Teilhabemöglichkeiten bei Lernprozessen sei anzustreben.

Die hier vorgestellten Publikationen zeigen ein vielfältiges Bild, wie aktuell in der Hochschulforschung dem Thema Umgang mit Diversität begegnet wird. Rheinländer (2015b, S. 64) stellt fest, dass wenig darüber bekannt ist, über welche Werte und Überzeugungen Hochschullehrende verfügen, und welche Lehrkultur für eine ungleichheitssensible und differenzsensible Lehre in der Praxis grundlegend ist. In eine ähnliche Richtung geht die Argumentation von Tippelt und Schmidt-Hertha (2013), die feststellen, dass die Professionalisierungsdebatte stark handlungs- und gestaltungsorientiert ist und sich damit oft mit schnellen Lösungen begnügt. Die Autoren postulieren auch, dass die empirische Analyse von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und die gesellschaftliche Bedeutung, die professionellem Handeln zugemessen wird, genauso wichtig sind. Damit wird deutlich, dass bisherige Forschung und Praxis zwar viele kurzfristige Lösungsansätze bereithält, jedoch gleichzeitig auch Forschungslücken bestehen.

4 Die Intersektionale Mehrebenenanalyse als qualitative Auswertungsmethode

Mit dem intersektionalen Zugang werden im Rahmen der Datenanalyse des hier beschriebenen Forschungsprojekts Mikro- und Makroebene sowie Mesoebene verknüpft, und die interdependenten Prozesse können herausgearbeitet werden. Das erzählte Lehrhandeln, also die sozialen Praxen von Hochschullehrenden, wird so in einen umfassenden Kontext gestellt und nicht nur als individuelles Handeln (Identitätsebene) betrachtet, sondern in einer komplexen Dynamik von symbolischen Repräsentationen (Werte und Normen, z. B. im Kontext von Gesellschaft bzw. Bildungspolitik) und in Strukturen (des Bildungs- und Gesellschaftssystems) verortet.

Die Intersektionale Mehrebenenanalyse (IMA) nach Winker und Degele (2009) ist eine empirische Auswertungsmethode für qualitative Forschungsvorhaben, die unterschiedliche theoretische Bezugspunkte, insbesondere aus den *gender studies*, zusammenführt. Winker und Degele (2009, S.63f.) betonen, dass der Ansatz der Intersektionalität es erlaubt, alltägliches Handeln innerhalb von gesellschaftlichen Sozialstrukturen (Makro- und Mesoebene), Identitätskonstruktionen (Mikroebene) sowie kulturellen Symbolen (Repräsentationsebene) zu erfassen und damit komplexe intersektionale Ungleichheitsanalysen vorzunehmen. Die Chance dieses Zugangs besteht darin, die Komplexität von Differenzkonstruktionen zu durchleuchten und Selbstverständlichkeiten bzw. hegemoniale Differenzordnungen zu analysieren und zu hinterfragen (Riegel, 2016). Für den intersektionalen Zugang bedeutet es zwar, Differenzkategorien wie z. B. Geschlecht im Blick zu haben, jedoch die Analyse im Alltag der Menschen zu beginnen (ebd., S. 64). Dadurch verschränken sich Induktion und Deduktion. Bei der Auswertung der Daten wird es darum gehen zu rekonstruieren, wie sich die befragten Hochschullehrenden in ihrem je individuellen Lehrhandeln selbst darstellen, d. h. wie sie ihre Subjektpositionen erzählen. Darauf aufbauend kann analysiert werden, welche Strukturen und Repräsentationen daraus resultieren. Auch wenn Intersektionalität immer Querdenken beinhaltet und nicht von einer einzigen Differenzkategorie ausgeht, sondern von vielfältigen *intersections* und Verflechtungen von Herrschaftsverhältnissen, so geht die IMA immer auch von Geschlecht als Strukturkategorie aus und damit von der Annahme, dass Geschlecht als Ursache sozialer Ungleichheit betrachtet werden muss. Es gilt dann auf der Ebene der Sozialstruktur zu analysieren, welche Sozialstrukturen das zu untersuchende Phänomen und die sozialen Praxen mitprägen (ebd., S. 68). Auf der Identitätsebene wird Geschlecht, neben anderen Differenzkategorien, als Identitätskategorie betrachtet und spätestens seit den 1980er Jahren wird propagiert, dass auch Geschlecht nicht naturgegeben ist, sondern sozial hergestellt wird. Auf dieser Ebene interessiert, wie Personen ihre eigene Identität herstellen und darstellen. Diskurstheoretische und poststrukturalistische Ansätze hingegen betonen die symbolischen Repräsentationen. Dabei steht die Frage im Zentrum, wie Werte und Normen mit Identitäten verknüpft sind. Judith Butler (1991, S. 26, 38) betont, dass Geschlecht keine „vordiskursive anatomische Gegebenheit“ sei. Damit tritt Identität auch als ein normatives Ideal auf und ist kein deskriptives Merkmal, das aus der Erfahrung hervorgeht. Das bedeutet, dass Bilder und Wissen (z. B. zu Geschlecht und Sexualität) in Alltagsgesprächen kollektiv geteilt und auch stetig reproduziert und in Form von Werten und Normen sichtbar werden. Die IMA beschränkt sich nun nicht auf eine dieser drei Ebenen, sondern strebt die Verknüpfung aller drei Ebenen an. Im Folgenden wird auf Chancen und Herausforderungen eines solchen Vorgehens eingegangen.

Chancen und Herausforderungen bei der Anwendung der Intersektionalen Mehrebenenanalyse

Machtvolle Differenzierungen wirken auch an Hochschulen und gesellschaftliche Verhältnisse spiegeln sich in Bildungsorganisationen. Sie werden damit in alltäglichen Praxen (re-)produziert (Kalpaka, 2015). Intersektionale Ansätze betonen die Analyse von Ungleichheit und die Konstruktion von Differenz. Stellen wir aus hochschuldidaktischer Sicht die Fragen nach Profil und Werten, dann bietet der intersektionale Zugang das Potential, Ungleichheitsverhältnisse herauszuarbeiten, ohne dabei individuelles Lehrhandeln losgelöst vom System zu betrachten. Die Reproduktion von Ungleichheit wird demnach nicht individuellem (Lehr-)Handeln zugeschrieben, sondern als komplexes Zusammenwirken aller drei Ebenen betrachtet. Durch die Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen gewinnen Hochschulen einen selbstkritischen Blick auf die eigene Organisation, das Bildungssystem und die damit verbundenen Strukturen und Abläufe. Intersektionalität kann zudem als *travelling concept* im Forschungsprozess mitreflektiert werden, wenn damit z. B. die „disziplinäre Reise“ (Meyer, 2017, S. 55) gemeint ist. D. h., es kann eruiert werden, inwiefern Intersektionalität für die Hochschuldidaktik als Praxis und Disziplin erweiterte Handlungs- und Forschungsoptionen eröffnet.

Das Ziel der Analyse mit der IMA kann nicht ein reines Aufspüren von Differenzkategorien in den Erzählungen der Hochschullehrenden sein. Ein solches Vorgehen läuft Gefahr der Essentialisierung. Es geht darum, theoriegeleitet mit gewissen Strukturkategorien ins Feld zu gehen (z. B. *gender, race, class, body*), jedoch für weitere Differenzkonstruktionen der Lehrenden offen zu bleiben. Es kann sich herausstellen, dass für die Hochschullehrenden nur gewisse Differenzkategorien von Bedeutung sind, denn Kategorien der Theorie sind nicht unbedingt Kategorien, die im Alltag der Personen von Bedeutung sind (Winker & Degele, 2009, S. 68). Das Vorgehen setzt sich zudem das Ziel, die dahinterstehenden ungleichheitsstrukturierenden Bedingungen zu analysieren (Riegel, 2016, S. 138). Dies bedeutet auch, Normalitätskonstruktionen aufzudecken und zu kontextualisieren. Auch die IMA wird das Kategorienproblem nicht vollständig lösen können. Im Sinne einer Forschungshaltung gehört es zum Forschungsprozess dazu, dass die Forschenden ihre eigenen Zuschreibungen und Normalisierungen reflektieren und offenlegen.

Riegel (2016, S. 309f.) betont, dass mit einem intersektionalen Zugang auch die Veränderung von sozialen Praxen einhergehen kann. Der Forschungsprozess bleibt nicht bei der Deskription (z. B. von Differenzkategorien oder Lehrhandeln) stecken. Aus der Analyse entstehen mögliche Handlungsalternativen mit kritisch-reflexivem Potential. Wenn durch das Forschungsprojekt Erkenntnisse darüber generiert werden, wie Lehrende die Diversität der Studierenden deuten und wie sie folglich handelnd damit umgehen, dann lässt sich dadurch ein Teil der aktuellen Praxis abbilden. Die Entwicklung von hochschuldidaktischen Handlungsalternativen kann dadurch in einen umfassenden Kontext gestellt werden.

Ein solches Forschungsprojekt wird kaum einfache Handlungsanleitungen hervorbringen. Damit einher können Unschärfe und Unsicherheit entstehen. Jedoch könnte es darum gehen, dass diese Unsicherheiten als Teil der professionellen Haltung von Hochschullehrenden betrachtet werden (Riegel, 2016, S. 313).

Der Umgang mit Diversität soll weder gemanagt noch verwaltet, noch durch hochschuldidaktische Kurzformate gelöst werden, sondern es entstehen Ansätze, wie diese unsichere Praxis ausgehalten und im Rahmen einer Lehr- und Lernkultur erlebbar gemacht werden kann. Ein *diversity*-Zugang ist erst überzeugend, „wenn aus dem Wissen um die Verwobenheit von Differenz- und Machtverhältnissen reflexive Konsequenzen gezogen werden“ (Mecheril & Klingler, 2010, S. 107).

Aus Sicht der feministischen Wissenschaftskritik ist Wissenschaft nicht wertfrei zu betreiben, sondern hat die Aufgabe, „Erkenntnisprozesse als Emanzipationsprozesse aus unterschiedlichen Positionierungen von Personen in epistemischen und sozialen Geschlechterhierarchien zu konzeptualisieren“ (Ernst, 2003, S. 75). Zudem ist die Situiertheit von Wissen angesprochen und damit verbunden die Annahme, dass wissenschaftliches Wissen als Teil der sozialen Wirklichkeit immer wieder neu (de-)konstruiert wird (Singer, 2005).

Konsequenzen können auf unterschiedlichen Ebenen formuliert werden. Auf der Ebene der Professionalisierung der Hochschullehrenden stellt sich die Frage, auf welcher Wertebasis Professionalisierung stattfinden kann und soll. Damit verknüpft ist der reflexive Blick auf die Hochschuldidaktik und ihr Handeln in Bildungsorganisationen. Auferkorte-Michaelis et al. (2010) fordern, dass sich Hochschulen selbst einer kritischen Inspektion unterziehen. Dazu gehört es auch, strukturelle und organisationale Ungleichheiten zu analysieren und im Sinne einer *institutional research* als Hochschule Selbstbeforschung und Selbstreflexion zu betreiben.

5 Fazit

Ein intersektionaler Zugang mit der IMA löst nicht alle theoretischen und methodologischen Probleme. Jedoch können durch den Einbezug und die Analyse auf mehreren Ebenen die Komplexität von Lehr- und Lernprozessen an Hochschulen und die damit einhergehenden Herausforderungen erfasst und einem machtkritischen Blick unterzogen werden. Die neuen Erkenntnisse können der Hochschuldidaktik Grundlagen liefern, um der Weiterentwicklung von Angeboten einen empirischen und wertebasierten Rahmen zu geben. Der intersektionale Zugang regt zur Reflexion der eigenen Disziplin, der eigenen Weiterbildungsformate, insgesamt der eigenen Praxis und Forschung an. Sowohl Hochschullehrende wie auch Hochschuldidaktiker*innen sind immer auch Teil des Bildungssystems und (re)produzieren dessen Werte und Normen. „So stellt sich die Frage, *wer lässt sich wie* im Feld irritieren, d.h. wie wandelt sich die Lehr-/Lernkultur im Spannungsfeld von Exzellenz und Sensibilität für Ungleichheiten“ (Rheinländer, 2015b, S. 52, Hervorh.i.Orig.).

Literatur

- Auferkorte-Michaelis, N., Ladwig, A. & Stahr, I. (2010). Forschungsperspektiven zur Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. Anwendungsorientiert und lokal am Beispiel "Gender und Diversity". In C. Bauschke, M. Kamphans, & F. Sagebiel (Hrsg.), *Subversion und Intervention. Wissenschaft und Geschlechter(un)ordnung*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Combahee River Collective (1982). A Black Feminist Statement. In G. Hull, P. Scott & B. Smith (eds). *All the women are white, all the Blacks are men, but some of us are brave: black women's studies* (pp. 13-22). Old Westbury / New York: Feminist Press.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 8(1), 139-167.
- Dannenbeck, C., Dorrance, C., Moldenhauer, A., Oehme, A., & Platte, A. (Hrsg.) (2016). *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkardt.
- Davis, K. (2013). Intersektionalität als "Buzzword". Eine wissenschaftssoziologische Perspektive auf die Frage "Was macht eine feministische Theorie erfolgreich?". In H. Lutz, M. T. Herrera Vivar, & L. Supik (Hrsg.), *Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes* (S. 59-73). Wiesbaden: Springer.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.) (2013). *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.
- Ernst, W. (2003). Feministische Effekte. Erkenntnisprozesse für Veränderungen der Wirklichkeit. In R. Niekant & U. Schuchmann (Hrsg.), *Feministische Erkenntnisprozesse. Zwischen Wissenschaftstheorie und politischer Praxis* (S. 69-79). Opladen: Leske+Budrich.
- Heitzmann, D. & Klein, U. (Hrsg.) (2012). *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kalpaka, A. (2015). «Wir behandeln alle gleich»: Zwischen Gleichheitsanspruch und Diskriminierungswirklichkeit. Prozesse der Auseinandersetzung mit Diskriminierung im Hochschulalltag. In I. Attia, S. Köbsell, & N. Prasad (Hrsg.), *Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen* (S. 255-268). Bielefeld: transcript.
- Klein, U. (Hrsg.) (2016). *Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Knapp, G.-A. (2012). *Im Widerstreit. Feministische Theorie in Bewegung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kreft, A.-K. & Leichsenring, H. (2012). Studienrelevante Diversität in der Lehre. In U. Klein & D. Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme* (S. 145-163). Weinheim/Basel: Juventa.
- Mecheril, P. & Klingler, B. (2010). Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. In L. Darowska, T. Lüttenberg, & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 83-116). Bielefeld: transcript.
- Meyer, K. (2017). *Theorien der Intersektionalität. Zur Einführung*. Hamburg: Junius.

- Rein, A. & Riegel, C. (2016). Heterogenität, Diversität, Intersektionalität: Probleme der Vermittlung und Perspektiven der Kritik. In M. Zipperle, P. Bauer, B. Stauber, & R. Treptow (Hrsg.), *Vermitteln. Eine Aufgabe von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit* (S. 67-84). Wiesbaden: Springer.
- Rheinländer, K. (Hrsg.) (2015a). *Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rheinländer, K. (2015b). Von der Bedeutung und der Möglichkeit einer ungleichheitssensiblen Hochschullehre. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven* (S.42-69). Wiesbaden: Springer VS.
- Riegel, C. (2016). *Bildung - Intersektionalität - Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Singer, M. (2005). *Geteilte Wahrheit. Feministische Epistemologie, Wissenssoziologie und cultural studies*. Wien: Löcker.
- Szczyrba, B. & van Treeck, T. (2015). *Educational Diversity: Anlass und Potential für Lehrkompetenzentwicklung*. In B. Klages, A. Bohmeyer, M. Bonillo, & S. Reinders (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 73-84). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (2013). *Inklusion im Hochschulbereich*. In H. Döbert & H. Weisshaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 203-230). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Weil, M., Schiefner, M., Eugster, B. & Futter, K. (2011). *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs*. Münster/New York/München/ Berlin: Waxmann.
- Winker, G. & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit*. Bielefeld: transcript.

Was ist verantwortliches und unverantwortliches Handeln von Studierenden an der Hochschule?

Eine empirische Analyse studentischer Sichtweisen

Siegfried Stumpf & Gabriele Koeppe

Die Studie gilt der Frage, welches studentische Verhalten Studierende im Hochschulalltag als verantwortlich oder unverantwortlich erleben. Mittels eines leitfadengestützten Interviews werden 107 Studierende befragt, die 263 Situationen zum (un-)verantwortlichen studentischen Handeln beschreiben. Eine qualitative Inhaltsanalyse des Datenmaterials zeigt, dass die Vorstellungen vom (un-)verantwortlichen Handeln vom Situationskontext abhängen: Während Studierende z. B. unter Koaktionsbedingungen primär gegenseitiges Helfen erwarten, werden in Situationen der Gruppenarbeit vorrangig Zuverlässigkeit, Zielstrebigkeit und Fleiß gefordert. Die Einhaltung wissenschaftlicher Regeln, eine intrinsische Erkenntnismotivation oder das Engagement in Gremien werden in den studentischen Schilderungen kaum erwähnt. Konsequenzen der Ergebnisse für die Konzeption eines Ethik-kodexes für Studierende werden diskutiert.

This study investigates which student behaviours are seen by students as responsible or irresponsible during daily campus life. By means of a semi-structured interview 107 students delivered 263 situations of (ir-)responsible student behaviour. A qualitative data analysis shows that conceptions of (ir-)responsible behaviour are dependent on the situational context: Students in coaction situations primarily expect mutual support whereas in teamwork situations reliability, goal orientation and effort are demanded. Compliance to scientific rules, an intrinsic learning motivation or engagement in university boards are rarely mentioned in the interview material. Consequences of these results for the conceptualization of an ethic codex for students are discussed.

1 Kontext und Beweggründe für die Studie

Hochschulen befinden sich derzeit in einem tiefgreifenden Transformationsprozess: Die Lehre an Hochschulen soll verstärkt nicht nur abrufbares Wissen hervorbringen, sondern Handlungskompetenzen der Studierenden entwickeln. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Studierenden sich hinsichtlich ihrer biografischen, sozialen und kulturellen Hintergründe durch beträchtliche Heterogenität auszeichnen (Hanft, 2015). Gemäß der Charta für gute Lehre des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft ist eine bessere Lehr- und Lernkultur zu fordern: „Lehre soll inspirieren, motivieren, praxisnah und forschungsorientiert sein, die unterschiedlichen Bildungsbiografien der Studierenden berücksichtigen, gleichzeitig aber die Studierenden in die Verantwortung nehmen“ (Jorzik, 2013, S. 11).

Dieser Transformationsprozess stellt für die Hochschuldidaktik eine Herausforderung dar, die zum einen die methodische Seite betrifft und in der Entwicklung, Evaluierung, Optimierung und Implementierung aktivierender Lehr- und Lernformen wie des forschungsorientierten (Huber, 2004; Buschfeld et al., 2010) oder des projektbasierten und problemorientierten Lehrens und Lernens (Rummler, 2012) besteht. Der zunehmende Einsatz dieser Lehr- und Lernformen bringt neue Anforderungen für alle Akteure mit sich. Dies betrifft nicht nur die Lehrenden, sondern auch die Lernenden, die nun unter Begleitung der Lehrenden selbstständig Fragestellungen generieren und den Lern- und Arbeitsprozess autonom planen, eigenverantwortlich und motiviert durchführen sollen. Zudem erfolgt das Lernen oftmals unter den Bedingungen von Gruppenarbeit, bei der soziale Kompetenzen und – aufgrund der zunehmenden Internationalisierung an Hochschulen – interkulturelle Kompetenzen gefragt sind. Für Lehrende und Lernende verändern sich in diesem Transformationsprozess die Rollen und damit die zu lebenden Verantwortlichkeiten und Wertorientierungen. Dies bringt für die Hochschuldidaktik eine zweite Herausforderung mit sich, die in der Unterstützung dieser Transformation hinsichtlich grundlegender Haltungen und handlungsleitender Werte besteht.

Gerade in Transformationsprozessen benötigen Akteure Orientierung. Die hier dargestellte Studie ist aus dem Vorhaben entstanden, für die Studierenden am Campus Gummersbach der TH Köln eine Orientierungshilfe zu entwickeln, die deutlich macht, welche studentischen Haltungen und Verhaltensweisen in einem sich verändernden Hochschulkontext produktiv und angemessen sind. Orientierungshilfen dieser Art kann man als Ethikkodex bezeichnen (Talauciar, 2006). Bei dem für den Campus Gummersbach zu entwickelnden Ethikkodex für Studierende wurden gemäß der Prinzipien der Organisationsentwicklung (z. B. Schiersmann & Thiel, 2013) die Studierenden als Betroffene zu Beteiligten gemacht. Mittels einer empirischen Studie wurden Vorstellungen der Studierenden über (un-)angemessenes studentisches Verhalten erfasst und in die Konzeption des Kodexes einbezogen. Der vorliegende Beitrag stellt Methodik und Ergebnisse dieser Untersuchung dar. Der auf Grundlage der Studie entwickelte Ethikkodex wird an anderer Stelle eingehend dargestellt (Koeppel & Stumpf, 2019).

2 Theoretischer Hintergrund, Fragestellung und Zielsetzung der Studie

Die Frage nach dem richtigen und angemessenen Verhalten ist Gegenstand der Ethik, die sich als philosophische Teildisziplin seit langer Zeit mit diesem Themenkomplex befasst (Düwell et al., 2011). In Organisationen hat in den letzten Jahren, angeregt insbesondere durch die sehr negativen Auswirkungen moralischer Fehlleistungen auf Ertragslage und Image von Unternehmen (z. B. Siemens-Schmiergeldskandal, Volkswagen-Bordell-Affäre, Schummel-Software für Dieselfahrzeuge, ...) und eine gesteigerte Sensibilität der Öffentlichkeit für ethische Belange, das Ethikmanagement an Bedeutung gewonnen. Dabei geht es darum, zielgerichtete, systematische und aufeinander abgestimmte verbindliche ethische Handlungsmaßstäbe in der Organisation zu etablieren (Noll, 2002). Nach Ulrich (2016) ist dabei eine integrative Vorgehensweise anzuraten, die sowohl die Veränderung struktureller Faktoren (z. B. Anreizstrukturen und Kontrollsysteme) beinhaltet als auch eine am Menschen ansetzende Personal- und Organisationsentwicklung zur Schaffung einer Integritäts- und Verantwortungskultur. Handlungsspielräume eingrenzende, optionsschließende Maßnahmen im Sinne eines *Compli-*

ance-Ansatzes sind dabei mit diskursöffnenden und auf Selbststeuerung setzenden Maßnahmen des Integrity-Ansatzes zu kombinieren (Noll, 2002; Ulrich, 2016). Ein für das Ethikmanagement grundlegendes Instrument sind Ethikkodizes (Noll, 2002, S. 116), also Dokumente, die Mitarbeiter*innen und Führungskräften in Organisationen Orientierung über angemessenes und unangemessenes Handeln im Innen- und Außenbereich der Organisation geben (Talaulicar, 2006; Stumpf et al., 2011). In Anlehnung an das Prozessmodell moralischen Handelns von Rest (z. B. 1999) bedeutet dies, dass Kodizes dabei unterstützen sollen, dass Organisationsmitglieder ethisch relevante Situationen überhaupt als solche erkennen, dass sie in diesen Situationen die moralisch angemessene Handlungsalternative bestimmen können, dass sie die Motivation aufbringen, die als richtig erkannte Handlungsalternative in die Tat umzusetzen, und dass sie dieses Tun dann auch z. B. gegen Widerstand vollenden. Damit sollen Ethikkodizes sensibilisieren, orientieren und zum richtigen Handeln motivieren. Bei der Entwicklung von Ethikkodizes ist es wichtig, die Mitglieder einer Organisation einzubeziehen und nicht etwa einen Ethikkodex über die Köpfe der Organisationsmitglieder hinweg zu etablieren: „Nur dann ist auf Einsicht und Verständnis zu hoffen, wenn das Regelwerk nicht ‚von oben‘ dekretiert wird, sondern auf Basis von Partizipation der Beschäftigten entsteht“ (Noll, 2002, S. 117). Zu den positiven Auswirkungen von Ethikkodizes auf verantwortliches Handeln in Organisationen gibt es eine Vielzahl empirischer Belege (Talaulicar, 2006).

Auch die Organisationspsychologie beschäftigt sich zunehmend mit ethisch-moralischen Aspekten des Verhaltens und Erlebens in Organisationen. Hierzu sind zum einen die Forschungen zum *Organizational Citizenship Behavior* (OCB) zu nennen. OCB-Forschungen (Organ et al., 2006) thematisieren das Zusatzengagement von Organisationsmitgliedern im Sinne eines *extra-role-behavior*, das nicht über vertraglich geregelte Verpflichtungen abgedeckt wird, dessen Ausbleiben deswegen kaum sanktionierbar ist, das somit im Ermessen des Organisationsmitgliedes liegt und das auf aggregiertem Niveau zum effizienten und effektiven Funktionieren einer Organisation beiträgt. Zum OCB zählen insbesondere folgende Verhaltensbereiche: (1) Altruismus/helfendes Verhalten (z. B. einem/einer überlasteten Kolleg*in Arbeit abnehmen), (2) Compliance/Regelbefolgung (z. B. pünktlich zur Arbeit kommen, auch wenn widrige Umstände dies erschweren), (3) Sportsmanship/Unkompliziertheit, (z. B. gelassener Umgang mit Widrigkeiten des Organisationslebens), (4) Courtesy/Rücksichtnahme (z. B. Kolleg*innen durch das eigene Handeln keine unnötigen Probleme machen), (5) Civic Virtue/Einsatz für die Gemeinschaft (z. B. Vorschläge zur Optimierung der Abläufe machen, Nichthinnehmen unlauterer Praktiken). Coleman und Borman (2000) schlagen hiervon ausgehend das integrative Modell der *Citizenship Performance* vor, das sich aus drei Facetten zusammensetzt: (1) Interpersonal: helfen und kooperieren; (2) Organisationsbezogen: Organisationsziele unterstützen und verteidigen; Organisationsregeln und -prozeduren gewissenhaft befolgen; (3) Aufgabenbezogen: ausdauernd, mit Enthusiasmus arbeiten, sich über das normale Maß hinaus anstrengen.

Die Schattenseite menschlichen Verhaltens in Organisationen hat die Organisationspsychologie mit den Forschungen zum kontraproduktiven Verhalten aufgegriffen, das absichtsvolles Verhalten ist, was die legitimen Interessen einer Organisation verletzt, wobei es prinzipiell deren Mitglieder oder die Organisation als Ganzes schädigen kann (Nerdinger, 2008). Gruys und Sackett (2003) schlagen elf Kategorien kontraproduktiven Verhaltens in Organisationen vor (z. B. Diebstahl, unangemessene Verbalhandlungen, Absentismus).

Es ist davon auszugehen, dass die organisationspsychologischen Konzepte (un-)verantwortlichen Handelns auch für Verhalten und Erleben in Hochschulen relevant sind. Dies stellt in keiner Weise in Frage, dass Hochschulen gegenüber z. B. Unternehmen grundlegend andere Zielstrukturen und Missionen haben.

Bei der Frage nach (un-)angemessenem Verhalten spielen Wertvorstellungen der Akteure eine erhebliche Rolle. Das in sozialpsychologischer Forschung entwickelte und bewährte Wertemodell nach Schwartz (z. B. 1992) postuliert zehn kulturübergreifende Werteklassen: Selbstbestimmung, Stimulation, Hedonismus, Leistung, Macht, Sicherheit, Konformität, Tradition, Wohlwollen, Universalismus. Jede Werteklasse besteht dabei aus einer Reihe von Einzelwerten, die entweder instrumentellen (ein zur Realisierung anderer Werte dienender Wert, z. B. Fleiß) oder terminalen (ein Wert an sich, z. B. Freiheit) Charakter haben und die das menschliche Handeln in unterschiedlichem Ausmaß beeinflussen können.

Als Grundlage für die Entwicklung eines Ethikkodexes wird in der hier vorgestellten Studie mittels Interviews erfasst, welches studentische Verhalten Studierende im Hochschulalltag als angemessen und verantwortlich oder aber als unangemessen und unverantwortlich erleben. Diese qualitativen Daten werden inhaltsanalytisch ausgewertet, wobei die oben genannten organisationspsychologischen Konzepte zum (un-)erwünschten Verhalten in Organisationen die Bildung der Auswertungskategorien anleiten. Ergänzend dazu werden die Wertevorstellungen der Studierenden im Sinne des Wertemodells nach Schwartz in die Analyse einbezogen.

3 Methodik

3.1 Stichprobe

In der Studie wurden 107 Studierende der Informatik und der Ingenieurwissenschaften des Campus Gummersbach der TH Köln befragt. Um sicherzustellen, dass hinreichende Erfahrungen mit dem Studienalltag vorliegen, wurden nur Studierende befragt, die wenigstens zwei ganze Semester am Campus erlebt hatten. Die durchschnittliche Semesteranzahl der Befragten beträgt 6,4 Semester (Min.: 3; Max.: 16). Das Durchschnittsalter liegt bei 24 Jahren (Min.: 19; Max.: 30). 54 Befragte (50%) haben einen Migrationshintergrund. 23 Befragte sind Frauen (21%), 84 Männer (79%). 62 Befragte studieren Ingenieurwissenschaften (58%), 45 Informatik (42%). Bei der Zusammensetzung der Stichprobe wurde darauf geachtet, dass die Verteilung hinsichtlich Geschlecht und Studienfach repräsentativ für die Grundgesamtheit der Studierenden am Campus Gummersbach ist.

3.2 Datenerhebungsinstrumente

Für die Interviews wurde ein Interviewleitfaden zur Erhebung hochschulbezogener ethischer Vorstellungen von Studierenden entwickelt. Nach einer Einleitungssequenz wird die interviewte Person wie folgt instruiert:

„Du hast ja nun schon länger hier studiert und hast viele Erfahrungen hier am Campus und im Studium sammeln können. Ich möchte Dich nun bitten, Dich an Erfahrungen und Erlebnisse aus

Deinem Leben als Student*in hier bei uns am Campus zu erinnern. Uns geht es dabei um zwei Arten von Erfahrungen und Erlebnissen: Zum einen um positive Erlebnisse, wo sich ein Studierender oder mehrere Studierende so verhalten haben, dass Du sagen würdest, das ist vorbildlich, förderlich, gut/richtig, passend oder verantwortungsvoll und trägt zu dem bei, was die Hochschule sein will. Und zum anderen um negative Erlebnisse, wo sich ein Studierender oder mehrere Studierende so verhalten haben, dass Du sagen würdest, das ist unmoralisch, störend, schlecht/falsch, unpassend oder verantwortungslos, und trägt nicht zu dem bei, was die Hochschule sein will“.

Daraufhin sollten die Befragten versuchen, sich an bis zu vier entsprechende Ereignisse zu erinnern und jedes dieser Ereignisse mit einem Schlagwort auf eine Liste zu schreiben. Danach wurde jedes notierte Ereignis anhand der folgenden Leitfragen exploriert:

- Wo findet das Erlebnis/die Erfahrung statt?
- Wer ist beteiligt? (Keine Namen, sondern Funktionsträger wie Studierender, Professor*in ...)
- Was sind wichtige Rahmenbedingungen zum Verständnis der Situation?
- Wie hat sich der/die Hauptakteur*in genau verhalten? Was hat er/sie genau getan?
- Wie ging die Situation aus?
- Was glaubst Du: Was hat der/die Akteur*in gedacht und gefühlt, als er/sie sich so verhalten hat? Aus welchen Gründen/Motiven hat er/sie sich so verhalten?
- Wie bewertest Du das von dem/der Hauptakteur*in gezeigte Verhalten? Findest Du das gut oder nicht gut?
- Bitte begründe Deine Bewertung. Warum findest Du das gut/nicht gut?
- Falls Befragte*r das Verhalten nicht gut findet: Wie hätte sich der/die Studierende verhalten sollen?

Weiterhin kamen im Rahmen der Datenerhebung zwei Fragebögen zum Einsatz:

- der Wertefragebogen nach Schwartz (z. B. 1992) in der deutschen Übersetzung von Cohrs et al. (2003). Der Fragebogen besteht aus einer Werteliste mit 21 terminalen Werten sowie einer zweiten Werteliste mit 24 instrumentellen Werten. Jeder Wert ist auf einer von -1 bis 7 reichenden 9-stufigen Urteilsskala danach zu beurteilen, inwieweit er ein Leitprinzip im eigenen Leben ist.
- ein Fragebogen zur Erfassung soziodemografischer Merkmale.

3.3 Datenauswertung

Die aufgenommenen Interviews wurden in ihren zentralen Aussagen transkribiert. Die resultierenden Transkripte wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz, 2016; Mayring, 2015). Hierzu wurden zunächst die in den Transkripten vorkommenden Beschreibungen (un-)verantwortlichen Verhaltens paraphrasiert und dabei in Orientierung an ein Satzschema der Form „Student*in verhält sich in der Weise X (ggf. gegenüber Person Y) in der Situation Z“ in eine möglichst einheitliche syntaktische Struktur gebracht.

Zur Einordnung der paraphrasierten Verhaltensbeschreibungen wurden zwei Kategoriensysteme entwickelt: zum einen ein System von Verhaltenskategorien, das sowohl datengestützt als auch theorieorientiert in Anlehnung an die in Abschnitt 2 dargestellten organisationspsychologischen Konzepte zum (un-)erwünschten Mitarbeiter*innenverhalten entwickelt wurde. Zum anderen gingen in dieses Kategoriensystem auch Konzepte ein, die den spezifischen Auftrag von Hochschulen berücksichtigen: In Abhebung zu anderen Organisationen wie z. B. Unternehmen geht es in Hochschulen eben vorrangig um Erkenntnisgewinn, um Lernen und Bildung und um Beachtung von Regeln des wissenschaftlichen Arbeitens. Dieses Verhaltenskategoriensystem ist in Tabelle 1 dargestellt.

Nr.	Verhaltenskategorie	Definition
1	Lernorientierung und Erkenntnistreben	Streben nach Ausbau von Wissen und Fähigkeiten. Offenheit für neue Probleme und innovative Lösungsansätze.
2	Aktive Teilhabe an akademischer Gemeinschaft	Sich einbringen in die Gestaltung und Verbesserung der Hochschule, z.B. durch Mitarbeit in Gremien.
3	Verantwortungsbewusstsein	Freiwillig Verantwortung übernehmen für Dinge, die ansonsten schief laufen würden. In verschiedenen Lebensbereichen eine tragende Rolle anstreben. Mit vorhandenen Ressourcen schonend umgehen. Allgemeine Verhaltensregeln einhalten.
4	Wissenschaftliches Denken und Arbeiten	Einhaltung wissenschaftlicher Vorgehensweisen und Regeln.
5	Zielstrebigkeit und Fleiß	Eigene Ziele klar vor Augen haben und mit viel Fleiß, Ausdauer und Engagement sich für die Erreichung dieser Ziele einzusetzen.
6	Zuverlässigkeit	Zu eigenem Wort stehen. Versprechen einhalten. Aufträge und Arbeiten, die übernommen wurden, gewissenhaft und pünktlich erledigen.
7	Unkompliziertheit	Gelassener Umgang mit Widrigkeiten des Campuslebens.
8	Aufgeschlossenheit und Respekt	Offen sein für Menschen. Anderen Menschen respektvoll und wertschätzend gegenüberstehen und diese einbeziehen. Niemanden ausgrenzen.
9	Kollegialität	Kameradschaftliches Verhalten. Sich gegenseitig helfen und unterstützen. Loyal zueinander sein. Informationen und Wissen mit Kommilitonen teilen.
10	Freundlichkeit und Rücksichtnahme	Anerkennendes und liebeswürdiges Verhalten. Rücksicht auf andere nehmen. Höflich sein.
11	Restkategorie	

Tabelle 1: Kategoriensystem Verhalten.

Zum anderen wurde datengestützt und in Anlehnung an die sozialpsychologische Unterscheidung von Koaktion und Interaktion (vgl. z.B. das Kontingenzmodell von Jones & Gerard, 1967) ein Kategoriensystem zur Situationsklassifikation entwickelt, das Tabelle 2 darstellt.

Nr.	Situationskategorie	Definition
1	Einzel Situationen	Individuelles Lernen und Arbeiten (Lernen und Arbeiten als Einzelperson)
2	Koaktionssituationen	Koaktives, nebeneinander stattfindendes Lernen und Arbeiten (z.B. in gemeinsam besuchter Lehrveranstaltung)
3	Gruppensituationen	Interaktives, miteinander stattfindendes Lernen und Arbeiten in Gruppen (z.B. in Projektgruppen, in Lerngruppen)
4	Situationen mit Mitarbeitenden und Professor(inn)en	Interaktionen mit Belegschaft der Hochschule (z.B. Professor/innen, Mitarbeiter/innen, Prüfungsamt)
5	Campusleben	Situationen ohne vorrangigen Lern- und Arbeitsbezug (z.B. in Mensa, am Parkplatz)
6	Restkategorie	

Tabelle 2: Kategoriensystem Situation.

Um eine möglichst zuverlässige Einordnung zu ermöglichen, wurde ein Kodierleitfaden erstellt, der neben den Kategorienbeschreibungen auch Ankerbeispiele enthält (Tabelle 3).

Nr.	Verhaltenskategorie	Definition	Ankerbeispiele
9	Kollegialität	Kameradschaftliches Verhalten. Sich gegenseitig helfen und unterstützen. Loyal zueinander sein. Informationen und Wissen mit Kommilitoninnen und Kommilitonen teilen.	+ Student/in nimmt seine/ihre Kommilitonen in Schutz, als sie/er mitbekommt, dass über ihn/sie gelästert wird. + Student/in hilft Studierenden bei Bewältigung von Übungsaufgaben und erklärt diese. - Projektgruppe schließt Gruppenmitglied aufgrund krankheitsbedingter Abwesenheit aus. - Student/in verhält sich unkameradschaftlich gegenüber anderen Studierenden, weil sie/er Material für eine Klausur nicht teilt.

Tabelle 3: Auszug aus dem Kodierleitfaden.

Die Verhaltensparaphrasen wurden randomisiert und dann zunächst in kleinen Teams, später mit zunehmender Erfahrung auch durch Einzelpersonen kodiert. Jede Verhaltensparaphrase wurde dabei in beide Kategoriensysteme eingeordnet. Tabelle 4 zeigt einen Ausschnitt aus der Auswertungsdatei.

Para- phrase_Nr	Bear- beiter/in	Transkript- Nr	Nr. im Transkript	Paraphrase des (un)ethischen Verhalten	Bewertung des Verhaltens (+/-)	Verständlichkeit des Transkriptes (+/-)	Verhaltens- kategorie	Situations- kategorie
1	DP	TG_06_02	2	Student/in nimmt seine/ihre Kommilitonen in Schutz, als er/sie mitbekommt, dass über ihn/sie gelästert wird.	+	+	9	5
3	DP	TG_10_02	1	Studierende erschweren durch rücksichtsloses Parken die sowieso schon schwierige Parkplatzsituation.	-	+	3	5
13	SM	AL_08_01	1	Student/in spickt während einer Klausur und erzielt ein besseres Ergebnis als andere Kommilitonen.	-	+	3	1
24	SM	CS_08_01	1	Gruppenmitglied erledigt seine/ihre Aufgabe nicht und erbringt nach Aufforderung nur eine schlechte Leistung.	-	+	6	3
32	FH	LS_03_02	1	Student/in unterstützt Kommilitonen uneigennützig mit Unterlagen fürs Studium.	+	+	9	2

Tabelle 4: Auswertungsdatei mit Verhaltensparaphrasen und Kodierungen.

Um die Reliabilität der Kodierungen zu überprüfen, wurde die Beurteilerübereinstimmung mittels Cohens Kappa (Wirtz & Caspar, 2002) berechnet. Für die Kodierungen in die Verhaltensklassen beträgt Kappa 0,66 und für die Kodierungen in die Situationsklassen 0,78, womit diese Werte als hinreichend gut angesehen werden können (Wirtz & Caspar, 2002, S. 59; Fleiss & Cohen, 1973).

3.4 Vorgehensweise

Datenerhebung und -auswertung waren Bestandteil eines forschungsorientierten Moduls ‚Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden für Ingenieur*innen‘. Die teilnehmenden Studierenden arbeiteten sich in sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden ein. Anschließend wurden sie mit dem Interviewleitfaden vertraut gemacht und absolvierten ein auf diesen Leitfaden bezogenes Interviewtraining. Jede*r der teilnehmenden Studierenden hatte dann unter Berücksichtigung spezifischer Quotenvorgaben, die die Repräsentativität der Stichprobe sicherstellen sollten, die Aufgabe zehn Studierende zu interviewen und von diesen die beiden Fragebögen ausfüllen zu lassen. Die Interviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Fragebogendaten wurden statistisch ausgewertet. Die forschenden Studierenden wurden in allen Etappen des Forschungsprozesses von den Autor*innen des Beitrags angeleitet, unterstützt und gecoacht, wobei ein Hauptaugenmerk auf der Qualität des Forschungsprozesses und seiner Ergebnisse lag.

4 Ergebnisse

Insgesamt wurden aus den 107 Interviews mit den Studierenden 263 Situationsschilderungen gewonnen, in denen in 272 Verhaltensparaphrasen verantwortliches (positives) und unverantwortliches (negatives) Verhalten von Studierenden beschrieben wird. Abbildung 1 zeigt die Verteilung dieser Verhaltensparaphrasen über die elf im Zuge der Auswertung definierten Verhaltenskategorien.

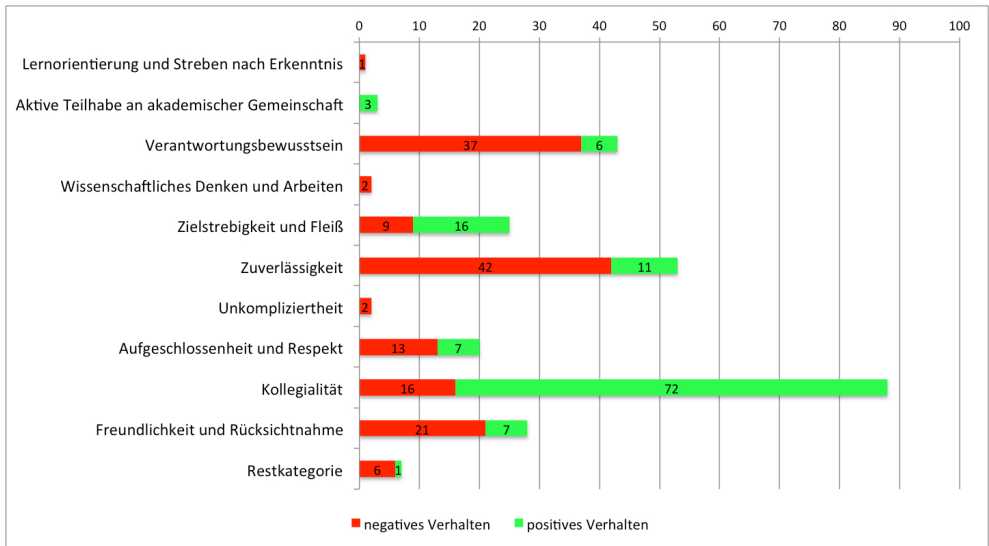


Abbildung 1: Häufigkeit von Verhaltensparaphrasen in Verhaltenskategorien (N=272).

Aus Abbildung 1 wird deutlich, dass die einzelnen Auswertungskategorien recht unterschiedlich besetzt sind. Die meisten der genannten Verhaltensbeschreibungen lassen sich den Bereichen ‚Kollegialität‘ (32%), ‚Zuverlässigkeit‘ (19%) und der eher generell abgefassten Kategorie ‚Verantwortungsbewusstsein‘ (16%) zuordnen. Während bei der Kollegialität Beschreibungen positiven Verhaltens weit häufiger sind (z. B. ‚Student*in teilt sein/ihr Wissen mit Kommiliton*innen und erleichtert ihnen so die Klausurvorbereitung‘), dominieren bei der Rubrik ‚Zuverlässigkeit‘ Beschreibungen unverantwortlichen Verhaltens (z. B. ‚Student*in, der/die wichtige Unterlagen hat, erscheint nicht zu einem Gruppentreffen‘); auch bei der Klasse ‚Verantwortungsbewusstsein‘ (z. B. ‚Studierende führen in einer Vorlesung private Unterhaltungen und stören somit ihre Kommiliton*innen‘) treten Beschreibungen negativen Verhaltens deutlich häufiger auf. Sehr schwach besetzt sind die Verhaltenskategorien ‚Lernorientierung und Streben nach Erkenntnis‘, ‚Aktive Teilhabe an der akademischen Gemeinschaft‘, ‚Wissenschaftliches Denken und Arbeiten‘ sowie ‚Unkompliziertheit‘.

Abbildung 2 stellt dar, wie sich die 263 Situationsschilderungen über die Situationskategorien verteilen. Es wird deutlich, dass die Studierenden vor allem Koaktionssituationen (41%) und Gruppensituationen (37%), gefolgt von Situationen aus dem sonstigen Campusleben schildern (19%).

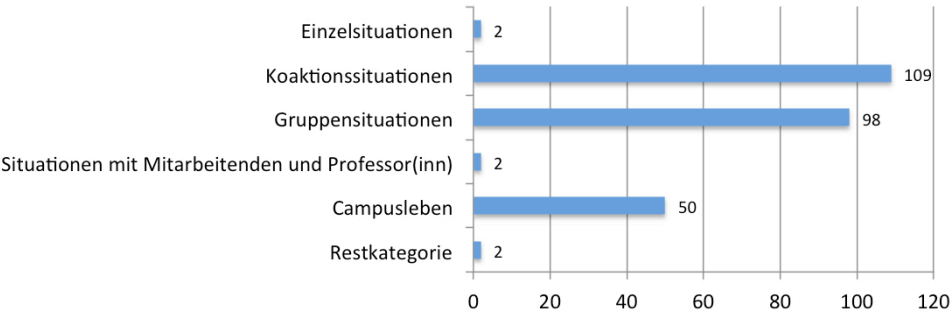


Abbildung 2: Verteilung der Situationen über die Situationskategorien (N=263).

Tabelle 5 stellt in Form einer Kreuztabelle dar, inwieweit die Einordnungen der Paraphrasen in die Verhaltenskategorien mit der Situationsart zusammenhängen, in der das beschriebene Verhalten eingebettet ist. Ein Chi-Quadrat-Test ergibt hier ein sehr signifikantes Ergebnis (Chi-Quadrat-Wert=377, df=50, $p<.0001$) und Cramér's V als Korrelationskoeffizient für nominalskalierte Merkmale beträgt 0,53 ($p<.0001$), was auf einen starken Zusammenhang hinweist. Aus der Tabelle lässt sich ablesen, dass in koaktiven Situationen insbesondere Kollegialität und Verantwortungsbewusstsein gefordert sind, in Gruppensituationen dagegen Zuverlässigkeit sowie Zielstrebigkeit und Fleiß von primärer Bedeutung sind. Im generellen Campusleben kommt es auf Freundlichkeit und Rücksicht, Offenheit und Respekt sowie Verantwortungsbewusstsein an.

	Einzel-situationen	Koaktions-situationen	Gruppen-situationen	Situationen MA/Profs	Campus-leben	Rest-kategorie	Summe
Lernorientierung und Streben nach Erkenntnis	0	0	1	0	0	0	1
Aktive Teilhabe an akademischer Gemeinschaft	0	2	0	0	1	0	3
Verantwortungsbewusstsein	2	23	6	0	12	0	43
Wissenschaftliches Denken und Arbeiten	0	1	1	0	0	0	2
Zielstrebigkeit und Fleiß	0	0	25	0	0	0	25
Zuverlässigkeit	0	1	52	0	0	0	53
Unkompliziertheit	0	1	0	0	1	0	2
Aufgeschlossenheit und Respekt	0	1	6	0	13	0	20
Kollegialität	0	73	7	0	8	0	88
Freundlichkeit und Rücksichtnahme	0	5	2	2	19	0	28
Restkategorie	0	2	2	0	1	2	7
Summe	2	109	102	2	55	2	272

Tabelle 5: Verteilung der Verhaltensparaphrasen über Verhaltens- und Situationskategorien.

Tabelle 6 stellt dar, welche der 45 Werte aus dem Schwartz-Wertemodell die Studierenden als Leitprinzipien in ihrem Leben betrachten. Dargestellt sind hier ranggeordnet die zehn Werte mit den höchsten Beurteilungen sowie die fünf Werte mit den niedrigsten Beurteilungen.

Rang	Wert	Werttyp	Art	MW	STD
1	FAMILIÄRE SICHERHEIT (Sicherheit für die geliebten Personen)	Sicherheit	TE	6,51	0,83
2	FREIHEIT (Freiheit des Handelns und Denkens)	Selbstbestimmung	TE	6,39	1,01
3	LOYAL (verlässlich gegenüber meinen Freunden und Gruppen)	Wohllwollen	IN	6,26	1,33
4	EHRlich (echt, aufrichtig)	Wohllwollen	IN	6,07	1,33
4	DAS LEBEN GENIEßEN (Freude am Essen, Erotik, Vergnügungen)	Hedonismus	IN	6,07	1,12
6	GLEICHHEIT (gleiche Chancen für alle)	Universalismus	TE	6,06	1,25
7	HÖFLICHKEIT (gute Umgangsformen)	Konformität	TE	5,98	1,19
8	VERANTWORTUNGSBEWUSST (zuverlässig, verlässlich)	Wohllwollen	IN	5,96	1,24
9	ERFOLGREICH (Ziele erreichen)	Leistung	IN	5,93	1,20
10	EIGENE ZIELE WÄHLEN (eigene Absichten verfolgen)	Selbstbestimmung	IN	5,90	1,23
41	GEMÄßIGT (extreme Gefühle und Handlungen vermeiden)	Tradition	IN	3,51	2,15
42	EINE WELT DER SCHÖNHEIT (Schönheit der Natur und Künste)	Universalismus	TE	3,50	2,50
43	EINHEIT MIT DER NATUR (Einpassung in die Natur)	Universalismus	TE	3,32	2,23
44	FROMM (religiöse Glaubensinhalte annehmen)	Tradition	IN	2,26	2,83
45	SOZIALE MACHT (Kontrolle über andere, Dominanz)	Macht	TE	1,87	2,22

Wertefragebogen nach Schwartz (z.B. 1992) in deutscher Übersetzung von Cohrs et al. (2003). N=107. Urteile auf 9-stufiger von -1 bis 7 reichender Urteilsskala. MW=Mittelwert. STD=Standardabweichung. TE=terminaler Wert; IN=instrumenteller Wert.

Tabelle 6: Top-10 und Bottom-5 zur Frage „Welche Werte sind Leitprinzipien in Ihrem eigenen Leben?“.

Setzt man die Werte der Studierenden in Bezug zu soziodemografischen Merkmalen, so zeigen sich insbesondere signifikante Unterschiede im Hinblick auf die Variable ‚Migrationshintergrund‘. Für Studierende mit Migrationshintergrund sind folgende Werte bedeutsamer als für Studierende ohne Migrationshintergrund: ‚In der Öffentlichkeit Ansehen bewahren‘, ‚Autorität‘, ‚Reichtum‘ (Machtwerte); ‚Fromm‘, ‚Achtung vor der Tradition‘ (Traditionswerte); ‚Eine Welt in Frieden‘, ‚Soziale Gerechtigkeit‘ (Universalismuswerte); ‚Ehrgeizig‘, ‚Einflussreich‘ (Leistungswerte); ‚Nationale Sicherheit‘ (Sicherheitswert).

5 Diskussion

Welche studentischen Verhaltensweisen erleben Studierende im Studienalltag als verantwortlich und unverantwortlich? Die Ergebnisse zeichnen ein deutliches Bild: Studierende erleben es als verantwortlich, wenn Kommiliton*innen sich gegenseitig Hilfe und Unterstützung beim Lernen und der Klausurvorbereitung geben, wenn sie dabei ihr Wissen weitergeben, wenn bei Gruppenarbeiten Zuverlässigkeit und Engagement gezeigt wird und wenn Regeln des gegenseitigen Umgangs, z. B. Kommiliton*innen in der Bibliothek oder bei Vorlesungen nicht vom Aufpassen und Lernen abzulenken, eingehalten werden. Es besteht ein sehr enger Zusammenhang zwischen den erhobenen Verhaltensweisen und dem Situationskontext, in dem diese Verhaltensweisen bedeutsam werden.

In den für das traditionelle Lernformat ‚Vorlesung‘ besonders wichtigen Koaktionssituationen (z. B. Studierende belegen dasselbe Modul) sind Kollegialität (z. B. Mitschriften weitergeben) und die Einhaltung von Verhaltensregeln (z. B. nicht stören während der Vorlesung) sehr bedeutsam. Mit Lehr-Lern-Formaten, wie z. B. Projektarbeit, gewinnen aber Gruppensituationen mit echter Interaktion an Bedeutung. Studierende erleben sich als Teammitglieder voneinander abhängig und sind aufeinander angewiesen. Hier werden dann Werte und Verhaltensweisen wie Zuverlässigkeit, Fleiß und Zielstrebigkeit äußerst wichtig. Wenn Gruppenmitglieder es daran mangeln lassen, so hat dies unmittelbare negative Konsequenzen für die eigene Gruppe. Der hohe Anteil an Beschreibungen unverantwortlichen Verhaltens im Verhaltensbereich ‚Zuverlässigkeit‘ deutet an, dass Studierende hier öfter negative Erfahrungen machen. Im übrigen Campusleben werden Verantwortungsbewusstsein, Aufgeschlossenheit und Respekt sowie Freundlichkeit und Rücksichtnahme als besonders wichtig erlebt.

Die mit dem Werteinventar von Schwartz erhobenen Werte stützen die in den Interviews als wichtig herausgearbeiteten Verhaltensstandards: So gehört die Loyalität im Sinne einer Verlässlichkeit gegenüber Freund*innen und Gruppen ebenso zu den Top-10-Leitprinzipien für das eigene Leben, wie das Verantwortungsbewusstsein im Sinne von Zuverlässigkeit und Verlässlichkeit. Bei der Bedeutsamkeit dieser beiden Werte gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund.

Die Analyse macht zudem deutlich, dass Studierende Gesichtspunkte, die für andere Akteur*innen besonderen Stellenwert haben dürften, erheblich weniger gewichten. So sollte Lehrenden die Einhaltung wissenschaftlicher Regeln bei der Abfassung von Hausarbeiten oder Referaten besonders wichtig sein und weiterhin dürften es Lehrende gerne sehen, wenn Studierende intrinsisch und von einem Erkenntnisinteresse her motiviert, und nicht nur an Noten interessiert sind. Den Angehörigen von Verwaltungseinrichtungen wiederum dürfte die Einhaltung von Verwaltungsregelungen (z. B. Einhaltungen von Anmeldefristen) besonders wichtig sein und Prüfungsausschüsse erleben es sicherlich als sehr verantwortungslos, wenn Studierende Krankheiten geltend machen, die urplötzlich in Prüfungssituationen aufgetreten sein sollen, um so Prüfungsleistungen anzufechten. All diese Gesichtspunkte spielen in den studentischen Schilderungen kaum eine Rolle. Es ist anzunehmen, dass diese Bereiche eher außerhalb der Erfahrungswelt von Studierenden liegen. Was unmittelbar am eigenen Leib als verantwortungsvoll oder verantwortungslos erfahren wird, sind eher Sachverhalte, die einen selbst oder aber die eigene Gruppe besonders positiv oder aber negativ betreffen. Damit ist nicht gemeint, dass Studierende der Forderung nach wissenschaftlichem Denken und Arbeiten, nach einem Engagement in Gremien oder einem intrinsischen Erkenntnisstreben nicht zustimmen würden oder deren Sinnhaftigkeit nicht einsehen könnten. Vielmehr ist die These, dass dies für Studierende in deren Erleben nur wenig mit verantwortlichem Handeln zu tun hat.

6 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Untersuchung zeigt, was Studierende als verantwortungsvolles und verantwortungsloses studentisches Verhalten erleben. Für die Studierenden sind in Koaktionssituationen kollegiale Verhaltensweisen der gegenseitigen Unterstützung sehr wichtig, in Gruppensituationen ist verantwortliches Handeln durch Zuverlässigkeit, Zielstrebigkeit und Fleiß gekennzeichnet. Im sonstigen

Campusleben kommt es auf regeleinhaltendes Verantwortungsbewusstsein, Aufgeschlossenheit und Respekt sowie Freundlichkeit und Rücksichtnahme an. Diese Untersuchung soll neben dem Erkenntnisgewinn eine Grundlage für die Entwicklung eines Ethikkodexes für Studierende schaffen. Die von den Studierenden besonders stark gewichteten Verhaltensbereiche wie z. B. Kollegialität, Zuverlässigkeit oder regelorientiertes Verantwortungsbewusstsein, aber auch die zahlreichen Schilderungen zu Zielstrebigkeit und Fleiß, Freundlichkeit und Rücksichtnahme sowie Aufgeschlossenheit und Respekt sollten in einen solchen Ethikkodex aufgenommen werden, und die vielen Verhaltensparaphrasen hierzu liefern konkrete Verhaltensbeispiele, die einen Kodex anschaulich und lebensnah machen. Gerade die enorme Anzahl von Schilderungen erlebter verantwortungsloser Verhaltensweisen (z. B. bei der Zuverlässigkeit) lässt den Schluss zu, dass hier eine erhebliche Diskrepanz zum ethischen Ideal besteht. Ein Ethikkodex wird Missstände nicht alleine beheben können, aber für das Ethikmanagement stellt ein Ethikkodex einen Ausgangspunkt dar und ein erster Schritt ist überhaupt einmal festzuhalten und transparent zu machen, was wünschenswert ist. Weiterhin sollte der Ethikkodex für Studierende aber auch Verhaltensstandards umfassen, für die diese Untersuchung gezeigt hat, dass sie nicht im unmittelbaren Erleben der Studierenden liegen. Dies betrifft Verhaltensstandards wie Lernorientierung und intrinsisches Streben nach Erkenntnis, die aktive Teilhabe an der akademischen Gemeinschaft (z. B. Engagement in Hochschulgremien) sowie die Einhaltung von Regeln des wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens. Gerade weil diese Standards weniger im studentischen Erleben verankert sind, sollten sie Aufnahme in einen Ethikkodex finden und so die unmittelbare studentische Perspektive anreichern. Dies ist dann eine Grundlage, um eine reflexionsorientierte Auseinandersetzung auch mit diesen Standards zu fördern, so dass deren Wert und Sinn von Studierenden erkannt und nachvollzogen werden kann. Der auf Grundlage dieser Untersuchung entwickelte Ethikkodex wird an anderer Stelle beschrieben und diskutiert (Koeppel & Stumpf, 2019).

Die Ergebnisse der empirischen Studie sind zunächst einmal nur gültig für die hier untersuchte Population der Studierenden am Campus Gummersbach der TH Köln. Inwieweit sich diese Ergebnisse auf Studierende anderer Fakultäten, anderer Studiengänge oder anderer Hochschulen übertragen lassen, müsste in weiteren Untersuchungen geklärt werden.

Literatur

- Buschfeld, D., Dilger, B. & Lilienthal, J. (2010). Forschungsorientiertes Lehren und Lernen in wirtschaftswissenschaftlichen Bachelorstudiengängen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, 5 (2), 63-86.
- Cohrs, J. C., Kielmann, S., Maes, J. & Moschner, B. (2003). Befragung zum 11. September 2001 und den Folgen: Bericht über die dritte Erhebungsphase. Verfügbar unter: <http://www.gerechtigkeitsforschung.de/berichte/beri160.pdf> [22.11.17].
- Coleman, V. I. & Borman, W. G. (2000). Investigating the underlying structure of the citizenship performance domain, *Human Resource Management Review*. 10 (1), 25-44.
- Düwell, M., Hübenthal, Ch. & Werner, M. H. (2011). *Handbuch Ethik*. 3. Aufl.. Stuttgart: Verlag Metzler.
- Fleiss, J. L & Cohen, J. (1973). The equivalence of weighted Kappa and the intraclass correlation coefficient as measures of reliability. *Educational and psychological measurement*, 33, 613-619.

- Gruys, M. L. & Sackett, P. R. (2003). The dimensionality of counterproductive work behavior, *International Journal of Selection and Assessment*, Vol. 11(1), 30-42.
- Hanft, A. (2015). Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 13-28). Münster: Waxmann.
- Huber, L. (2004). Forschendes Lernen – 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. *Die Hochschule*, 13 (2), 29-49.
- Jones, E. E. & Gerard, H. B. (1967). *Foundations of social psychology*. New York: Wiley.
- Jorzik, B. (Hrsg.) (2013). *Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Verfügbar unter: <https://www.stifterverband.org/charta-guter-lehre> [20.12.16].
- Koeppel, G. & Stumpf, S. (2019). Die Entwicklung eines Ethikkodizes für Studierende: Ein Praxisbeispiel vom Campus Gummersbach der TH Köln. In S. Heuchemer, B. Szczyrba & T. van Treeck (Hrsg.), *Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung – Praxisperspektiven zwischen Profilbildung und Wertefragen. Blickpunkt Hochschuldidaktik (Im Erscheinen)*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Aufl.. Wiesbaden: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl.. Weinheim: Beltz.
- Nerdinger, F. W. (2008). *Unternehmensschädigendes Verhalten erkennen und verhindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Noll, B. (2002). *Wirtschafts- und Unternehmensethik in der Marktwirtschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Organ, D. W., Podsakoff, Ph. M. & MacKenzie, S. B. (2006). *Organizational Citizenship Behavior. Its nature, antecedents, and consequences*. Thousand Oaks: Sage.
- Rest, J. R. (1999). Die Rolle des moralischen Urteilens im moralischen Handeln. In D. Garz, F. Oser & W. Althof (Hrsg.), *Moralisches Urteil und Handeln* (S. 82-116). Frankfurt: Suhrkamp.
- Rummler, M. (Hrsg.) (2012). *Innovative Lehrformen: Projektarbeit in der Hochschule. Projektbasiertes und problemorientiertes Lehren und Lernen*. Weinheim: Beltz.
- Schiersmann, Ch. & Thiel, H.-U. (2013). *Organisationsentwicklung: Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen*. 4. Aufl.. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*, 25, 1-65.
- Stumpf, S., Höft, S. & de Ponte, U. (2011). Was Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter tun und lassen sollten ... Eine Inhaltsanalyse von Verhaltenskodizes der DAX-30-Unternehmen aus organisationspsychologischer Sicht. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik (zfwu)*, 12(3), 429-460.
- Talaulicar, T. (2006). *Unternehmenskodizes. Typen und Normierungsstrategien zur Implementierung einer Unternehmensethik*, Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Ulrich, P. (2016). *Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie* 5. Aufl.. Bern: Haupt.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen: Hogrefe.

Teil II

Vielfalt und Lernen in Strukturen

Der Einsatz von Lernportfolios in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen

Birgit Wolf

Der vorliegende Beitrag beschreibt den Einsatz von Lernportfolios in zwei wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen. Fokus ist die Ausbildung professionellen Handelns, die neben fachlichen auch überfachliche Kompetenzen, wie Analyse- und Synthesefähigkeit und damit einhergehend die Kompetenz zur Reflexion, beinhaltet. Dargestellt werden die in den Portfolioarbeiten vorgefundenen Reflexionskompetenzen der Studierenden, die inhaltsanalytisch in Anlehnung an Mezirow (1981), Kember (1999) sowie Samkin und Francis (2008) ausgewertet wurden. Zusätzlich zu dieser Analyse wird die Wahrnehmung der Studierenden und der Lehrenden zum Einsatz der Lernportfolios beschrieben.

The text provides an evaluation of student learning portfolios and their suitability to enhance students' reflection skills. The analysis includes an excerpt of a qualitative study based on data gathered from lectures in two management study programs. The analysis of reflection skills is conducted on the basis of Mezirow (1981), Kember (1999), Samkin und Francis (2009). The author provides an evaluation on the topic of student learning portfolios and their suitability for Study Programs in Business Administration and Management. Additionally, perceptions of students and the lecturer regarding the usage of student learning portfolios is provided.

1 Einleitung

Wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge analysieren Unternehmenswirklichkeit und geben Studierenden Gestaltungshinweise, um auf professionelles Handeln in Unternehmen vorzubereiten. Die Studiengänge zeichnen sich in der Regel durch eine hohe Anzahl an Studierenden je Lehrveranstaltung aus. Studierende mit immer unterschiedlicheren Bildungsbiographien und kulturellen Bildungshintergründen werden mit immer komplexeren Anforderungen an Selbstorganisation, Kommunikation und an die Ausbildung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen konfrontiert. Gleichzeitig werden ihnen nur sehr ähnliche Prüfungsformate angeboten. Es bedarf der Unterstützung und Begleitung der Studierenden in Präsenzphasen, aber auch während der gesamten studentischen Arbeitsphase. Schulmeister fordert hier variantenreiche Lernsituationen und ein interaktives und anregungsreiches didaktisches Angebot (Samkin & Francis, 2008; Schulmeister et al., 2012, S. 60f).

Die Herausforderungen sind folglich zahlreich. Welche Möglichkeiten existieren hierzu in der Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen in den Wirtschaftswissenschaften? Welche alternativen didaktischen Formate und Prüfungsformen können in diesem Fachgebiet genutzt werden? Welche Möglichkeiten gibt es, Studierende im Laufe des gesamten Lernprozesses zu motivieren?

Der hier vorliegende Beitrag beschreibt eine Untersuchung zum Einsatz von Lernportfolios in zwei wirtschaftswissenschaftlichen Programmen.

Die vorgestellte qualitative Analyse bezieht sich auf zwei Präsenzveranstaltungen im Bachelor Studiengang Management in Deutschland (WS 2015/2016; WS 2016/2017) und zwei Veranstaltungen, die online in einem Master of Business Administration (MBA) von Deutschland aus in den USA für deutsche und amerikanische Studierende angeboten wurden (ebenfalls WS 2015/2016; WS 2016/2017). Das Ziel der Studie war die Untersuchung von Reflexionskompetenzen der Studierenden. Als zu nutzendes Format zur Ausbildung dieser Kompetenzen wurde die Bearbeitung von Lernportfolios gewählt. Die vorliegende Beschreibung stellt die für diese Veranstaltungen genutzten Portfolios vor und erläutert zusammenfassend die Ergebnisse zur Untersuchung der Reflexionskompetenzen. Zusätzlich wird die Wahrnehmung der Studierenden und der Lehrenden zum Einsatz der Lernportfolios beschrieben.

2 Konzeption der Portfolios

Die Ausbildung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen wurde durch die Planung des didaktischen Szenarios jeweils für den Verlauf der gesamten Veranstaltungen geplant. In diesem Beitrag findet nur das Format der Lernportfolios Erwähnung. Das Hauptaugenmerk der Portfolioarbeit in beiden Veranstaltungen lag auf der Ausbildung der überfachlichen Kompetenzen, hier der Reflexionsfähigkeiten der Studierenden (Klimoski, 2007; Zubizarreta, 2009). Es gibt verschiedene Beispiele für den Einsatz von Lernportfolios in den Wirtschaftswissenschaften. Hierbei handelt es sich aber fast ausschließlich um den Einsatz in angelsächsisch geprägten Ländern wie den USA, Großbritannien, Australien oder Neuseeland (Kember, 1999; Lehmann, 2009; Mummalaneni, 2014; Samkin & Francis, 2008; Scott, 2009).

Als Hauptquelle zur Konzeption der Portfolioarbeit wurde auf eine Beschreibung von Zubizarreta (2009) zurückgegriffen. Hier findet sich eine detaillierte Darstellung der verschiedenen Portfolioarten. Portfolios können danach in Arbeits- und Präsentationsportfolios unterschieden werden. Die Präsentationsportfolios werden an einem definierten Datum abgegeben, danach wird das Portfolio von dem/der Lehrenden, wenn notwendig, bewertet und dem/der Studierenden mit Feedback wieder zur Verfügung gestellt. Arbeitsportfolios werden in einem Prozess kontinuierlich über einen Zeitraum erarbeitet, Feedbackschleifen mit dem/der Lehrenden sind regelmäßig vorgesehen und Teil des Lernprozesses. Lernportfolios können digital (E-Portfolios), aber auch analog erstellt werden (Bräuer, 2016; Zubizarreta, 2009).

Für die vorgestellten Veranstaltungen galt es, die jeweiligen Portfolios während der Semesterprozesshaft zu bearbeiten.¹ Es gab Rückmeldungen und regelmäßigen Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden, in dem einen Fall online über die digitale Plattform *Blackboard*, im anderen Fall analog auf Papier. Neben dem Feedback der Lehrenden fanden auch moderierte Rückmeldungen von Studierenden an Studierende Berücksichtigung. Am Ende des Semesters musste dann in beiden

1 Zur Unterscheidung der verschiedenen Portfolioarten und der didaktischen Diskussion hierzu vgl. Barrett (2009) und Bräuer (2016).

Veranstaltungen, Human Ressource Management und International Financial Management, ein abschließendes Gesamtportfolio erstellt und zur Bewertung eingereicht werden. Die Einreichung eines Endproduktes war der Bewertung und der Dokumentation geschuldet. Aus hochschuldidaktischer Perspektive wäre die Erstellung eines Arbeitsportfolios ausreichend gewesen.²

Die Methodik des Lernportfolios wurde im Rahmen der Veranstaltungen beider Module detailliert eingeführt. In der Präsenzveranstaltung im Bachelorstudiengang wurde eine Veranstaltung darauf verwendet, die Methode und deren Zwecke vorzustellen. Zudem wurden die schriftlichen Aufgabenbeschreibungen und die Bewertungsstandards erläutert. In der Online-Veranstaltung wurde ein Diskussionsforum zu den Portfolios eingerichtet, alle Beschreibungen und Anforderungen wurden verschriftlicht und im Forum diskutiert. Bei Zubizarreta (2009) finden sich theoretische Ausführungen zur Methode, aber auch zahlreiche Praxisbeispiele aus der US-amerikanischen Verwendung von Portfolioarbeit. Für beide aufgezeigten Veranstaltungen wurde dieser Systematik gefolgt. Die Lernportfolios waren ähnlich in der Struktur, jedoch inhaltlich auf Human Ressource Management bzw. International Financial Management abgestellt.

Die Struktur der Portfolioarbeit wurde den Studierenden erläutert und eine detaillierte Aufgabenstellung als schriftliche Unterlage unter Angabe von Bearbeitungszeitraum und Abgabetermin vorgestellt. Die Portfolioarbeit wurde mithilfe offener Fragen für die Studierenden vorstrukturiert. Die im Lernportfolio zu beantwortenden Fragen waren in drei Bereiche unterteilt. Der erste Bereich fragte das Vorwissen ab, der zweite Bereich beschäftigte sich mit fachlichen Fragestellungen, der dritte Bereich enthielt Fragen zum Lernprozess während des Semesters. Die Fragen wurden regelmäßig im Rahmen von Arbeitsaufträgen, die von Woche zu Woche zu bearbeiten waren, in die Veranstaltung einbezogen. Zu Beginn des Semesters wurden Aufgaben zur Strukturierung des Vorwissens formuliert. Danach wurden diese in einer nachfolgenden Diskussion in Verbindung mit der Diskussion der Lernziele für das Modul mit den Studierenden besprochen. Die Aufgabenstellungen lauteten beispielsweise:

"Describe your already existing knowledge with regard to Finance." "Provide a description of already existing knowledge with regard to Human Resource Management (for example previous lectures, practical work)." "Outline one area of Finance you find the most interesting. Explain why." "Outline one area of Finance you are not interested in at all. Explain why."

Im Semesterverlauf wurde von den Studierenden dann sukzessive die Bearbeitung weiterer Fragebereiche zum Fach und auch zum Lernprozess gefordert. Rückmeldungen hierzu wurden durch die Lehrenden oder andere Studierende gegeben. Die Leistungen sollten im Nachgang kommentiert werden:

2 Vgl. zur Problematik der Bewertung Mayrberger (2013).

“Insert one of the abstracts you wrote (Reforming the Raters, For Better and For Worse: Three Lending Relationships, Going Private, another private equity boom has passed, but the underlying need for the industry has not).” “Comment on your achievement, evaluate your answer.” “Insert the abstract of your research paper, insert the peer evaluation of your paper. Comment on your achievement, evaluate your research paper taking comments and evaluation into account.”

Für den Abschluss der Portfolioarbeit wurden zum Semesterende Fragen zum Veranstaltungsablauf gestellt. Es galt inhaltliche Fragen und erneut Fragen zum Lernfortschritt zu beantworten:

“What were your goals for this lecture? What about the content of the course and your engagement in the course surprised you? If you were to do the class all over again, what would you do differently to enhance your learning?”

Abschließend wurden detaillierte Erläuterungen zur Bewertung der Portfolioarbeit zur Verfügung gestellt:

“Don’t hesitate to be honest in your opinions and your self-assessment. You will be evaluated on the quality of your work, not on what position you take or whether it agrees with anyone else’s position. You will be evaluated by a) the quality of your current reflection pieces, and b) the degree to which you have chosen evidence that really shows the point it is intended to show. This means that sometimes a weak piece of your own work might be the best evidence. There is no minimum or maximum number of pages you need to hand in. A learning portfolio is a very individual assessment and it is up to you how extensively you take advantage of this opportunity to work on the skills explained.” (Zubizarreta, 2009)

Am Ende des Semesters lagen individuell erstellte Arbeitsportfolios vor. Daraus produzierten die Studierenden ein neues Dokument, welches zur Bewertung eingereicht wurde. Die Studierenden nahmen den Portfolioprozess während des Semesters und die Erstellung des Dokumentes zum Ende des Semesters als eine Aktivität wahr. Es gab keinerlei Rückfragen zur Zweiteilung (Arbeitsportfolio und Präsentationsportfolio).

3 Die Stichprobe

Bei den Studierenden der Online-Veranstaltung handelte es sich um 21 Berufstätige, die in den USA, aber auch in Deutschland für einen Studiengang des *Master of Business Administration* (MBA) eingeschrieben waren. Aufgrund der Zeitverschiebung und der beruflichen Einbindung der Studierenden war für die Veranstaltungen ein hohes Maß an räumlicher und zeitlicher Flexibilität notwendig. Die Veranstaltung wurde asynchron angeboten. Neben der Portfolioarbeit wurde das Online-Format mit Hilfe unterschiedlicher Formate wie Diskussionsforen, Expertendiskussionen, einem *peer-review* und einer wissenschaftlichen Hausarbeit zur Entwicklung verschiedener fachlicher und überfachlicher Kompetenzen didaktisch geplant. Die Veranstaltung wurde einmal wiederholt und fand im Wintersemester 2015/2016 mit 11 Studierenden und im Wintersemester 2016/2017 mit 10 Studierenden

statt. Bei der Veranstaltung handelte es sich um ein Modul eines MBA Programmes mit dem Titel International Financial Management.

Die zweite für diese Untersuchung berücksichtigte Veranstaltung wurde in Deutschland als Präsenzveranstaltung durchgeführt. Bei den Studierenden handelte es sich um Vollzeitstudierende, die in einem wirtschaftswissenschaftlichen Programm in Berlin eingeschrieben waren. Die Veranstaltung trug den Titel Human Resource Management und wurde als ein Modul im Bachelorstudiengang angesiedelt. Das Präsenzmodul wurde unter Berücksichtigung der Lernportfolios, zusätzlicher Gruppenarbeit mit Präsentation und einer schriftlichen Zwischenprüfung hochschuldidaktisch geplant. Die Veranstaltung wurde ebenfalls einmal wiederholt und fand im Wintersemester 2015/2016 und im Wintersemester 2016/2017 statt. Hier gab es keine rein digitalen Bestandteile. Für die Gruppenarbeit wurde die Lernplattform *Blackboard* von den Studierenden genutzt. Die Zusammenarbeit wurde selbstständig koordiniert und von der Lehrenden lediglich begleitet und moderiert. Alle anderen Aktivitäten bearbeiteten die Studierenden in der Veranstaltung oder im Selbststudium ohne den Einsatz digitaler Medien. Es wurden insgesamt 33 Lernportfolios im Rahmen dieses Moduls eingereicht und für die vorliegende Studie genutzt.

Insgesamt wurden 54 dokumentierte Lernportfolios ausgewertet. Hier dargestellt wird die Auswertung zu den Reflexionsfähigkeiten der Studierenden und ihre Wahrnehmung bezüglich des Einsatzes der Lernportfolios.

4 Reflexionskompetenzen der Studierenden

Der Ausbildung von Reflexionskompetenzen wird in der hochschuldidaktischen Diskussion eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Studierende sollen sich ihrer Lernprozesse bewusst sein und diese durch Dokumentation in ihren persönlichen und fachdisziplinären Kontext einordnen können. Hierdurch werden die Verantwortung und das Bewusstsein für das Lernen in die Hände der Lernenden gelegt. Erfahrung und kritisches Hinterfragen der eigenen Erfahrungen werden als wichtig für das Herausbilden der Reflexionskompetenz erachtet (Jaques & Gibbs, 1988; Klimoski, 2007; Mezirow, 1981). Die einzelnen Studierenden machen durch ihr Handeln Erfahrungen und schaffen für sich Werte. In zukünftigen Situationen wird mit Rückgriff auf diese Erfahrungen wertebegründetes Handeln ermöglicht (Erpenbeck, 2017). Auf die Untersuchung der Reflexionsfähigkeit der Studierenden wurde daher ein besonderes Augenmerk gelegt und hier auf die Notwendigkeit der Reflexionskompetenz bei professionellem Handeln zurückgegriffen (Schön, 1983, S. 49ff.). Die Einteilung in verschiedene Reflexionsstufen des Lernens unterscheidet in der Analyse zwischen Reflexion über den Lerngegenstand – *Content Reflection*, Reflexion in Bezug auf Lernhandlung – *Process Reflection* und Reflexion über das eigene Lernvermögen – *Premise Reflection* (Hilzensauer 2008, S. 9f.). Die qualitative Inhaltsanalyse der vorliegenden Studie bezog sich auf diese drei verschiedenen Reflexionsstufen. Die Auswertung erfolgte entsprechend der Einteilung nach Mezirow (1981) und in Anlehnung an Studien von Kember sowie Samkin und Francis (Kember, 1999; Samkin & Francis, 2008).

Alle Studierenden wurden zur Wahrnehmung ihres Lernprozesses während des Semesters befragt. Es wurden Fragen zum fachlichen und überfachlichen Lernprozess gestellt. Die eingereichten schriftlich verfassten Lernportfolios wurden mittels induktiver Kategorisierung (Mayring & Fenzl, 2014) inhaltsanalytisch ausgewertet. Es erfolgte dann die Erfassung der Beschreibungen zunächst je Studierendem*r. In einem zweiten Schritt wurden dann alle Aussagen für die jeweils drei Reflexionskategorien zusammengefasst. Die Anonymisierung der Interviews erfolgte durch U für *Undergraduate*, A für MBA Studierende und durch Nummerierung der Interviews von 1 bis 21 für die MBA Lernportfolios sowie von 1 bis 33 für die *Undergraduate* Lernportfolios.

Die letzte Zahl innerhalb der Klammer hinter den Zitaten gibt die Seitenzahl im eingereichten Präsentationsportfolio an. Alle Dokumente wurden entsprechend der drei Reflexionsniveaus ausgewertet und werden nachfolgend beispielhaft dargestellt.

Reflexion über den Lerngegenstand (*Content Reflection*) war mit den Inhalten der jeweiligen Veranstaltung verbunden. Typische Kommentare waren hier:

“In this class I learned the tasks of a HR department, for instance to recruit, retain the employees, and the many challenges that a HR department faces. And although it may seem easy, retaining staff and motivating the employees is not as easy as it looks” (U-14-12), “I have learned all the learning objectives that have been set for this course. The only thing I did not learn, was the legal aspect of an employee/employer. But I guess this section is discussed in Business Law mostly” (U-16-14), “... opportunity to share my doubts and discuss my opinions, which helped improve my skills and understand the role of Finance within the globalization process” (A-1-5).

Reflexion zur Lernhandlung (*Process Reflection*) beschreibt die Fähigkeit des jeweiligen Studierenden zum selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernen. Beispiele aus diesem Bereich sind: “*The learning objectives were helpful to have a general overview. I have learned to organize myself, more and better*” (U-2-7). Auch Erkenntnisse zur Organisation des eigenen Lernprozesses in Verbindung mit dem kulturellen Hintergrund wurden geknüpft:

“I come from a country where teamwork and groups are much more appreciated than individuality, if I use Ferdinand Tönnies’s term, my country ... would belong to *Gemeinschaft*, a society where the emphasis is on tradition and personal subjective interaction between people. Because I was exposed to this culture for a long time, I became much more acquainted with teamwork than independent work” (U-5-6).

Zwei Studierende aus dem MBA Modul bemerkten zum Lernprozess, der ausschließlich online stattfand:

“I also said work at home allows for comfort, but beyond doing work in bed in my pyjamas it was not that comfortable. All the noises that come with being at home do not cease because you are ‘in class’.” (A-3-12), “But how you learn isn’t much different from an ‘ordinary’ class. You still have to study the material and complete all exercises at your own decided time and preferences” (A-9-23).

Die dritte Ebene umfasst die Wahrnehmung der Studierenden zu ihrem eigenen Lernvermögen (Kember, 1999; Mezirow, 1981). Dewey beschreibt dieses weitergehend als das Unbehagen des Einzelnen, welches zur Reflexion und Weiterentwicklung des Lernvermögens führt (Dewey, 1933). Lernprozesse finden nach Misserfolgserlebnissen statt, wenn das Lernziel oder die gewünschte Bewertung nicht erreicht wurde. Die Wahrnehmung dieses Erlebnisses im Rahmen des Reflexionsprozesses ermöglicht eine positive Einflussnahme auf den zukünftigen Lernprozess:

“... need to revise my time management skill, and train my ability to concentrate during studying, because my current way of studying is too puny” (U-5-8). “I would pay more attention to the class sessions and presentations, because I sometimes drifted away. I would definitely study harder... I was a little disappointed with my grade” (U-1-11). “If I were to do the class all over again, I would start my day with a lecture of the topics of each chapter we will be covering to make the learning process easier and then try to learn from it. I would structure my study ... to improve my learning efficiency and maximize my memorization and retention of the new topic” (A-6-24). “I will take into account some other of his suggestions for future works. Feedback is important since it can give you new ideas and perspectives about your current projects.” (A-1-9)

Diese wenigen Beispiele zeigen die verschiedenen Reflexionsniveaus auf. In der Überzahl der eingereichten Portfolios wurde Evidenz zu allen drei Reflexionskategorien a) Reflexion über den Lerngegenstand (*Content Reflection*), b) Reflexion in Bezug auf Lernhandlung (*Process Reflection*) und c) Reflexion über das eigene Lernvermögen (*Premise Reflection*) gefunden.

5 Lernportfolios aus der Wahrnehmung der Studierenden

Es wurde keine gesonderte Frage zum Einsatz der Lernportfolios in den Instruktionen aufgeführt. Dennoch äußerten sich Studierende zu ihrer Erfahrung mit der für sie alle neuen Methode. Beispiele von Studierenden im Bachelorstudiengang hierzu lauteten:

“To be honest, writing the learning portfolio was one of the longest and hardest paper I ever had to write but it helped me to figure out my weaknesses, strengths and attitude to group work and to think about the mistakes before the midterm. Personally, I do think about how bad I did and I should have done something differently to prepare for the midterm and final, but I never wrote those ideas down. It really helped me to go through the midterm again and comment on how I should have done it. It is a very unique method to raising and finding the problems by myself” (U-10-12). “...writing this portfolio for the first time in my academic career helps me to think about my performance and my input in this class and the things I learned and liked about it” (U-13-14). “However, the reflection of the learning process perhaps revealed the most interesting fact within the portfolio: how paying attention and contributing positively enhance one’s own learning experience” (U-25-9).

Auch die berufstätigen Studierenden schlossen Bewertungen ihrer Portfolioarbeit mit ein:

“Doing this course, the learning portfolio and receiving the feedback from both the professor and my peers has allowed me to think more deeply and critically and not to overlook” (A-4-23). “The portfolio is really proof of the variety of work I have accomplished during this semester” (A-9-24).

In einer Zusammenfassung kann die Wahrnehmung der Studierenden in Hinblick auf die Portfolioarbeit als eine zeitintensive Herausforderung beschrieben werden. Die Mehrheit der Teilnehmer*innen hat die Arbeit am Portfolio, sowohl während des Semesters als auch in der eingereichten Form am Ende des Semesters, als interessant und hilfreich beschrieben.

Die Ergebnisse zeigen einen positiven Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Lernportfolios und der Nutzung überfachlicher Reflexionskompetenz. Vielen Studierenden erschien die Nutzung verschiedener Methoden in den Veranstaltungen und die Nutzung der Lernportfolios motivierend und aus ihrer eigenen Wahrnehmung auch als förderlich für den Lernerfolg. Die Nutzung alternativer Methoden³ und hier insbesondere die des Lernportfolios führte bei einigen Studierenden jedoch zu Widerständen bis hin zur Verweigerungshaltung, über das eigene Lernen zu reflektieren.⁴

6 Lernportfolios aus der Wahrnehmung der Lehrenden

Die Betreuung der Studierenden während der Veranstaltung und während der Bearbeitung der Bestandteile der Lernportfolios wies für die asynchrone Lehrveranstaltung höhere Anforderungen an die Lehrenden als für vergleichbare Präsenzveranstaltungen auf. Alle Lehrveranstaltungen wurden allerdings in kleinen Formaten mit bis zu 23 Studierenden durchgeführt. Die Übertragbarkeit des Einsatzes von Portfolioarbeit auf andere wirtschaftswissenschaftliche Lehrveranstaltungen mit einer hohen Teilnehmer*innenzahl ist theoretisch möglich, erscheint praktisch jedoch schwierig zu sein. Die Einbindung von Tutor*innen und möglicherweise von Studierenden für *peer-reviews* könnte den Einsatz bei einer höheren Anzahl an Studierenden ermöglichen. Bei der Betreuung durch eine*n einzelnen Lehrende*n ist die Einführung von Portfolios in größeren Lehrveranstaltungen im vorliegenden Format nicht vorstellbar. Für die Lehrende galten andere Herausforderungen, wie zum Beispiel der hohe Zeitaufwand für die Konzeption der gesamten Veranstaltung und der Portfolioarbeit.⁵ Die Erläuterung des Formates ist für den erfolgreichen Einsatz von Lernportfolios entscheidend. Auch die Verschriftlichung aller Dokumente für die Online-Veranstaltung ist zur Unterstützung der Studierenden von großer Bedeutung. Während des Semesters waren eine engmaschige Betreuung und Beratung der Studierenden und ein professioneller Umgang mit den Widerständen der Studierenden wichtig. Zudem beanspruchte die Bearbeitung von IT-Problemen beim Einsatz der E-Portfolios viel Zeit, da die institutionelle IT-Unterstützung lückenhaft war.

3 Mit alternativen Methoden werden hier andere als mündliche und schriftliche Prüfungsarbeiten verstanden.

4 Die Verweigerungshaltung kann selbstverständlich auch aus dem höheren Aufwand für die Bearbeitung entstanden sein (Mayrberger, 2013, S. 64).

5 Vgl. hierzu auch Mayrberger, 2013, S. 68.

7 Schlussbemerkung

Die Analyse des Einsatzes der Portfolios hat neben den oben aufgezeigten Herausforderungen und Ergebnissen weitere Fragen aufgeworfen. Sehr deutlich wurde während der Durchführung der Veranstaltung und des Einsatzes der Lernportfolios die Notwendigkeit einer übergeordneten Studienprogrammplanung und einer institutionellen Planung. Hier setzt auch die in Kapitel 3 erwähnte Ausbildung von wertebegründetem Handeln an. Damit Studierende in zukünftigen Situationen Rückgriff auf Erfahrungen möglich ist und damit die Basis für wertebegründetes Handeln geschaffen wird, ist ein Einsatz von verschiedenen hochschuldidaktischen Methoden zur Ausbildung von Reflexionskompetenzen im Studienprogramm strukturiert zu verankern. Lernportfolios haben sich in der vorliegenden Untersuchung als sinnvoll hierfür gezeigt. Wünschenswert ist jedoch der Einsatz verschiedener Methoden zur Ausbildung der Reflexionskompetenzen und auch ihr geplanter Einsatz über den gesamten Studienverlauf.

Für den erfolgreichen Einsatz anderer als in der Mehrheit genutzten hochschul- und mediendidaktischen Modelle bedarf es vielfältiger Unterstützung. Das geht auch aus der umfangreichen Literatur zur Nutzung von Lernportfolios hervor. Als ein Beispiel aus dem institutionellen Umfeld sei die Bereitstellung der geeigneten Informationstechnologie bei der Nutzung von E-Portfolios genannt. Aber auch die Anpassung der Rahmenbedingungen an den Einsatz alternativer Methoden ist unbedingt erforderlich (Mayrberger, 2013). Ebenso können Anpassungen der Studien- und Prüfungsordnung notwendig werden, um alternative Prüfungsmethoden zu ermöglichen. Trotz der aufgezeigten Herausforderungen war der Einsatz der Lernportfolios für die Studierenden und die Lehrenden sehr anregend und lehrreich. Die Rückmeldungen der Studierenden waren bis auf wenige Ausnahmen positiv. Gut vorstellbar ist der weitergehende Einsatz der Lernportfolios in den aufgezeigten Modulen, aber auch in anderen Veranstaltungsreihen. Weiterführend gibt es für die Wirtschaftswissenschaften anregende Praxisbeschreibungen zu Modulen des Internen und Externen Rechnungswesens (Basu & Cohen, 1994; Samkin & Francis, 2008).⁶

Der Einsatz neuer didaktischer Szenarien einschließlich der passgenauen Mediendidaktik erfordert von Lehrenden konsistente und detaillierte Planung. Diese hochschuldidaktische Planung erstreckt sich über die verschiedenen Handlungsebenen (Flehsig, 1975) von einzelnen Lernsituationen über Lehrveranstaltungen bis hin zu organisatorischen, finanziellen, personellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen. Werden alternative Formate und eine differenzierte Mediendidaktik nur in wenigen Modulen durch eine geringe Anzahl von Lehrenden eingesetzt, ist der Aufwand für Lehrende und Studierende vergleichsweise hoch. Gefordert sind im Hinblick auf die Ausbildung von Reflexionskompetenzen, wie hier dargestellt, aber auch generell für die fachliche und überfachliche Kompetenzausbildung konsistent geplante Studienprogramme (Rhein, 2011). Diese sollten Variationen hochschuldidaktischer Formate beinhalten und die Studierenden in ihrem Lernprozess unterstützen (Petko, 2011). Getragen werden sollte ein solches Konzept von möglichst vielen Lehrenden, die die verschiedenen Formate hochschul- und mediendidaktisch sinnvoll einsetzen und zusätzlich von den verschiedenen organisatorischen Einheiten in der Hochschule Unterstützung erfahren.

⁶ Hier wäre eine systematische Erkundung und Erhebung, wie sie Huber in seinem Beitrag zum Scholarship of Teaching and Learning erläutert, wünschenswert (Huber, 2014).

Dieser zweite Teil der Folgerung ist ein eigener, sehr komplexer Bereich, der aber erheblichen Einfluss auf die Akzeptanz der hier beschriebenen Lernportfolios und deren erfolgreichen Einsatz hat.

Die Schlussfolgerung aus dem beschriebenen Einsatz der Lernportfolios in zwei international verankerten Programmen ist eine Erweiterung des Erkenntnisinteresses. Bestehen bleibt das Interesse an der Portfolioarbeit. Diese konnte in den beschriebenen Modulen fruchtbar eingesetzt werden. Es bedarf jedoch der weiteren Professionalisierung und Anpassung des Einsatzes. Das neu entstandene Erkenntnisinteresse betrifft die Bearbeitung weiterer alternativer didaktischer Situationen unter Berücksichtigung der Curriculumforschung und der verbesserten institutionellen Einbindung der Hochschul- und Mediendidaktik.

Literatur

- Barrett, H. C. (2009). Balancing the Two Faces of E-Portfolios. Verfügbar unter: <http://electronicportfolios.org/balance/index.html> [09.07.2018].
- Basu, P. & Cohen, J. (1994). Learning to learn in the accounting Principles course: Outcome assessment of an integrative business analysis project. *Journal of Accounting Education*, 12(4), 359-374.
- Bräuer, G. (2016). Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. 2. Aufl., Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: DC Heath and Company.
- Erpenbeck, J. (2017). *Wertungen, Werte – Das Buch der Grundlagen für Bildung und Organisationsentwicklung*. Berlin: Springer-Verlag.
- Flehsig, K.-H. (1975). Handlungsebenen der Hochschuldidaktik. *ZIFF-Papiere*, 3, 1-14.
- Hilzensauer, W. (2008). Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In *bildungsforschung*, 5 (2), 1-18.
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of teaching and learning in Beispielen* (S. 19-36). Bielefeld: Bertelsmann.
- Jaques, D. & Gibbs, G. (1988). Teaching Innovation Weeks. *Innovations in Education & Training International*, 25(2), 118-121.
- Kember, D. (1999). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 18-30.
- Klimoski, R. (2007). Introduction: Promoting the "Practice" of Learning from Practice. *Academy of Management Learning & Education*, 6(4), 493-494.
- Lehmann, F. (2009). The Lewbow College of Business My LIFEfolio – An E-portfolio Program. In J. Zubizarreta (Ed.), *The learning portfolio: reflective practice for improving student learning* (pp. 159-176). 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayrberger, K. (2013). E-Portfolios in der Hochschule – zwischen Ideal und Realität. In D. Miller & B. Volk (Hrsg.), *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf* (S.60-72). Münster: Waxmann.

- Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (S. 543-556). Wiesbaden: Springer.
- Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education Quarterly*, 32(1), 3-24.
- Mummalaneni, V. (2014). Reflective Essay and E-Portfolio to Promote and Assess Student Learning in a Capstone Marketing Course. *Marketing Education Review*, 24(1), 43-46.
- Petko, D. (2011). Praxisorientierte medienpädagogische Forschung: Ansätze für einen empirischen Perspektivenwechsel und eine stärkere Konvergenz von Medienpädagogik und Mediendidaktik. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 20 (September), 245-258.
- Rhein, R. (2011). Kompetenzorientierung im Studium? In I. Jahnke & J. Wildt (Hrsg.), Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Reihe: Blickpunkt Hochschuldidaktik (S. 215-226). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Samkin, G. & Francis, G. (2008). Introducing a Learning Portfolio in an Undergraduate Financial Accounting Course. *Accounting Education*, 17(3), 233-271.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schulmeister, R., Metzger, C. & Martens, T. (2012). Heterogenität und Studienerfolg: Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten. Paderborn: Paderborner Präsidium.
- Scott, S. G. (2009). Enhancing Reflection Skills Through Learning Portfolios: An Empirical Test. *Journal of Management Education*, 34(3), 430-457.
- Zubizarreta, J. (2009). *The learning portfolio: reflective practice for improving student learning*. 2nd ed.. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

Emotionales Erleben beim E-Learning

Niveau und Verläufe

Theresa Leeb & Klaus-Peter Wild

In der Hochschullehre gewinnen virtuelle Kurse, aufgrund der zeitlichen und räumlichen Flexibilität, immer mehr an Bedeutung. Mit diesen Freiheitsgraden ergeben sich erhöhte Anforderungen an die Regulation des Lernens. Bislang wenig beachtet ist, dass mit virtuellen Lernumgebungen auch Auswirkungen auf das emotionale Erleben verbunden sind. Es ist anzunehmen, dass es auch von der didaktischen Gestaltung abhängig ist, wie dieses ausfällt. In der vorgestellten Studie wurde das emotionale Erleben in einem virtuellen Seminar längsschnittlich untersucht. Die Ergebnisse ergeben zwar akzeptable mittlere Niveaus, verweisen aber auch auf eine individuelle Streubreite mit bedenklichen Ausprägungen.

In higher education, e-learning courses have become more and more important, because they provide local and temporal flexibility. These degrees of freedom lead to increased requirements on the regulation of learning. So far, that virtual learning can affect emotional experiences has been paid little attention to. One has to assume, that the structure of the emotional experiences depends not least on the didactic instruction. This article presents a study, which analyzes longitudinal the emotional experiences in a virtual seminar. The results show acceptable mean levels of their emotional experiences, but suggest an individual variance with alarming forms.

1 Einleitung

Die Forschung zu emotionalen Aspekten im Bereich des selbstgesteuerten Lernens gewann in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung. Zahlreiche Untersuchungen beschäftigen sich mit Beziehungen zwischen emotionalen, motivationalen und volitionalen Prozessen (u. a. Hortop et al., 2013). Studien zu diesem Themenbereich sind meist in ‚natürlichen‘ Lernumgebungen, wie zum Beispiel in Präsenzveranstaltungen, angesiedelt. Deutlich seltener wurde das Lernverhalten in computer- und webbasierten Lernumgebungen (*E-Learning*) untersucht. Virtuelle Kurse spielen allerdings im Bereich der Hochschullehre eine immer größer werdende Rolle. Ein Grund für die wachsende Beliebtheit von virtuellen Kursen ist die Flexibilität, die *E-Learning* bietet. So werden bei virtuellen Lernangeboten üblicherweise weder Zeitpunkt noch Umfang der Lernzeiten festgelegt oder eingefordert (Artino & Jones, 2012). Studierende, die über eine effektive Selbstregulation des eigenen Lernens verfügen, können von diesen Freiheitsgraden profitieren. Mit den entsprechend großen Handlungsspielräumen der Lernenden gehen aber besondere Anforderungen an die motivationale Regulation des Lernens einher. Virtuelle Lernumgebungen weisen zudem meist nur eine vergleichsweise geringe soziale und organisatorische Einbindung der Studierenden auf. Diese fehlende Struktur und die besonderen Anforderungen an die motivationale Regulation des Lernens können daher mit negativen Auswirkungen auf das emotionale Erleben der Studierenden verbunden sein. Entsprechende Befunde wären eine wichtige Ausgangsbasis für ein angemessenes Instruktionsdesign.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Lern- und Leistungseemotionen sind „Emotionen, die sich vorrangig auf Lern- und Leistungsaktivitäten und -ergebnisse beziehen, die anhand eines Gütemaßstabes von anderen Personen oder vom Lernenden selbst bewertet werden“ (Pekrun et al., 2007). Pekrun und Jerusalem (1996) kategorisieren Emotionen anhand folgender Kriterien: Valenz, Bezugsrahmen und Zeitperspektive. Mit der Dimension ‚Valenz‘ ist die Einteilung in positive und negative Emotionen gemeint. Die Kategorie ‚Bezugsrahmen‘ bezeichnet den Unterschied zwischen aufgabenbezogenen und sozialen Emotionen. Diese wiederum können anhand der Kategorie ‚Zeitperspektive‘ in prozessbezogen, prospektiv und retrospektiv eingeteilt werden. Eine weitere Klassifikationsmöglichkeit bietet die Einteilung nach der Dimension ‚Aktivierungsgrad‘. Hier wird zwischen positiv aktivierenden (z. B. Freude, Stolz), negativ aktivierenden (z. B. Ärger, Angst), positiv deaktivierenden (z. B. Erleichterung) und negativ deaktivierenden (z. B. Langeweile) unterschieden. Diese Unterscheidungen beruhen auf den zu vermutenden motivationalen Wirkungen emotionaler Reaktionen. In diesem Sinne wird davon ausgegangen, dass aktivierende Emotionen zum Handeln motivieren und zu einer handlungsunterstützenden physiologischen Aktivierung führen. Den als ‚deaktivierend‘ klassifizierten Emotionen wird dagegen eine negative Wirkung auf die Handlungsmotivation zugeschrieben (Pekrun, 2006).

In der Literatur finden sich bereits einige Studien zu emotionalen Aspekten beim selbstregulierten Lernen. Es konnten Zusammenhänge zwischen kognitiven, motivationalen und volitionalen Variablen gezeigt und die Bedeutung von Emotionen während des Lernens aufgezeigt werden (Kang & Kim, 2013; Nistor, 2013). Weniger intensiv wurde das emotionale Erleben im Zusammenhang mit hochschuldidaktischen Fragen untersucht; spezielle Untersuchungen mit einem direkten Bezug auf virtuelle Lernumgebungen fehlen weitgehend. Überlegungen zu den spezifischen Auswirkungen virtueller Lernangebote im Hochschulbereich auf das emotionale Erleben der Studierenden können prinzipiell an zwei Punkten ansetzen. Auf der einen Seite wäre zu fragen, inwieweit sich die erhöhten Anforderungen an die motivationale und kognitive Regulation des Lernens auf das emotionale Erleben auswirken. Auf der anderen Seite ist zu fragen, inwieweit die technischen, medialen und kommunikativen Besonderheiten des *E-Learnings* auch für das emotionale Erleben von Bedeutung sind. Durch die Freiheitsgrade, die eine virtuelle Lernumgebung mit sich bringt, kann der/die Lernende den Ablauf seines/ihrer Lernens prinzipiell individuell kontrollieren. Diese Individualisierung ermöglicht es den Lernenden Inhalte bei Bedarf zu wiederholen und ihr Lerntempo selbst zu bestimmen. Ebenso können Studierende den Ort des Lernens selbst festlegen (Schulmeister, 2006). Diese Freiheitsgrade sind für die Studierenden zunächst eine große Chance, die Vorzüge eines individuell angepassten Lernweges zu nutzen und wahrzunehmen. Die möglichen Gefährdungen sind aber auch nicht zu übersehen. Die geringe soziale und organisatorische Struktur eines virtuellen Kurses kann zu erheblichen motivationalen Problemen, vermiedenen Lernhandlungen und in der Folge auch geringen Lernerfolgen beitragen. Negative Emotionen könnten sich daher auf das subjektiv wahrgenommene Prokrastinationsverhalten oder die ausbleibenden Erfolge im Lernprozess und in der Leistungsfeststellung beziehen. Aus hochschuldidaktischer Sicht und mit Blick auf eine Unterstützung positiver emotionaler Prozesse ergeben sich daher nicht nur Anforderungen an das Instruktionsdesign der virtuellen Lernumgebung im engeren Sinne, sondern auch an die umfassendere didaktische Gestaltung der Lernumgebung (Inhalte, Verfahren, Prüfungen etc.) im Ganzen. Einige Studien identifizieren spezifische

Emotionsausprägungen in virtuellen Seminaren. O'Regan (2003) beispielsweise interviewte Studierende zu ihrem emotionalen Erleben in spezifischen *E-Learning*-Szenarien. Es stellte sich heraus, dass Frustration die am weitesten verbreitete Emotion in den Lernsituationen darstellte. Studierende führten dieses Empfinden entweder auf die Technologie im Allgemeinen, auf unklare oder schwer verständliche Aufgabenstellungen oder auf das Design und die Struktur der Lernumgebungen zurück. Ebenso war die Emotion Angst eine häufig empfundene in Bezug auf das Lernen in Online-Lernumgebungen. Diese wurde unter anderem mit der fehlenden sozialen Interaktion und mit der fehlenden wahrgenommenen Kontrolle über die Technologie begründet. Die Autor*innen konnten aber feststellen, dass die Nutzung neuer Technologien und die neue Art zu lernen in einigen Studierenden auch die Emotion Freude hervorrief. Ebenso empfanden einige Studierende Stolz in Bezug auf den Erfolg in der virtuellen Lernumgebung. Hara und Kling (2000) kamen anhand von Beobachtungen und Interviews bei Studierenden zu dem Ergebnis, dass Frustration in Online-Lernumgebungen entweder aufgrund von fehlendem Feedback, unklaren Aufgabenstellungen oder technischen Problemen entsteht. Der lückenhafte und offensichtlich uneinheitliche Forschungsstand zur Ausprägung des emotionalen Erlebens ist hier wenig zufriedenstellend. Wenig einheitliche Informationen liegen zudem bezüglich der zeitlichen Stabilität des emotionalen Erlebens vor, die sich auf ein längsschnittliches Untersuchungsdesign stützen können. Einige Studien untersuchten die Entwicklungsverläufe von Lernemotionen über die Schulzeit hinweg. Hierbei wurde festgestellt, dass positive Emotionen tendenziell sinken und negative Emotionen mit fortschreitender Schulzeit steigen (siehe Götz, 2011 für einen Überblick). Einige wenige Studien beschäftigen sich explizit mit der Entwicklung von Emotionen über einen kürzeren Zeitraum. Ahmed et al. (2013) kamen beispielsweise zu dem Ergebnis, dass Freude und Stolz im Laufe eines Schuljahres sinken, Langeweile ansteigt und Angst stabil bleibt. Tze et al. (2014) hingegen stellten fest, dass auf das Lernen bezogene Langeweile von Studierenden innerhalb eines Semesters stabil bleibt. Die Forschung zur Entwicklung von Emotionen von Studierenden über eine bestimmte Zeitdauer hinweg ist eher selten. In Hinblick auf Prüfungen wären längerfristige Betrachtungen aber von großer Bedeutung, da zu vermuten ist, dass sich in prüfungsnahen Phasen der Fokus von interessensbasierten Lernhandlungen auf extrinsische Anreize verschiebt, und zweitens Prüfungsphasen oftmals emotional negativ gefärbt sind (Helmke & Schrader, 2000). Von besonderem pädagogischen und didaktischem Interesse ist neben der Information zu durchschnittlichen Ausprägungen oder zur Entwicklung von Emotionen auch eine gesicherte Informationsbasis bezüglich der Häufigkeit und der Bedingungen besonders kritischer emotionaler Erlebensmuster mit Bezug auf virtuelle Lernumgebungen. Bei solchen kritischen Erlebensmustern sind nicht nur erhebliche Folgen für die Lernmotivation und den Lernprozess, sondern auch unmittelbare Folgen für das subjektive Wohlbefinden zu befürchten. Es ist anzunehmen, dass die konkreten Auswirkungen auf das emotionale Erleben der Studierenden auch in einem erheblichen Ausmaß von ihren individuellen emotionalen und motivationalen Voraussetzungen abhängen. Für Lehrende wäre hier eine erste wichtige Information, ob Studierende mit wenig Studienerfahrung möglicherweise eine besondere didaktische oder individuelle Aufmerksamkeit erfordern. Zudem ist fraglich, ob sich positive Emotionen je nach Studienerfahrung unterscheiden, da Studien zeigen, dass positive Emotionen im Laufe der Schulzeit sinken und eine ähnliche Entwicklung auch im Laufe des Studiums denkbar wäre (Götz, 2011). Auch die Voraussetzungen, die sich aus dem Studium unterschiedlicher Studienprogramme ergeben, könnten hier einen Einfluss aufweisen. Von Interesse ist, inwieweit sich die Emotionen verschiedener Lehramtsstudiengänge unterscheiden.

3 Ziele der Studie

Die vorliegende Studie versucht, die Richtung und die Stärke des emotionalen Erlebens in einer virtuellen Lernumgebung aufzuklären. Dafür wurden emotionale Aspekte des Lernens über den Verlauf eines Semesters längsschnittlich untersucht, da es von Interesse ist, wie sich das emotionale Erleben in verschiedenen Phasen eines Seminars unterscheidet. Ein weiteres Ziel der Studie besteht darin, mögliche Zusammenhänge des emotionalen Erlebens mit den individuellen Studienvoraussetzungen zu prüfen. Dies soll im Rahmen dieses Beitrages unter Berücksichtigung der Studienerfahrung (Studiensemester) und des Studiengangs erfolgen.

4 Methode

Zur Untersuchung der genannten Fragestellung wurde eine nicht-experimentelle Feldstudie im Rahmen eines Online-Seminars, welches sich über ein komplettes Semester erstreckte, durchgeführt. Die längsschnittliche Stichprobe der vorliegenden Untersuchung besteht aus $N=213$ Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Fächerkombinationen, Schularten und Fachsemestern verschiedener deutscher Universitäten.

Die Stichprobe setzt sich zu 69.4% aus weiblichen und zu 30.6% aus männlichen Studierenden zusammen. Das Alter der Studierenden reicht von 19 Jahren bis 37 Jahren und lag im Durchschnitt bei 22.2 Jahren ($SD = 2.58$). Hinsichtlich des Studiengangs ergab sich, dass mehr als die Hälfte Gymnasiallehramt (56.3%), mehr als ein Viertel Realschullehramt (28.4%) studierten und wenige Teilnehmer*innen sich für ein Haupt- bzw. Mittelschullehramtsstudium (7.4%) und Grundschullehramtsstudium (8.0%) entschieden hatten. Die durchschnittliche Fachsemesterzahl lag bei 4.51 ($SD = 1.62$).

Die Studierenden nahmen an einem verpflichtenden virtuellen Seminar im Bereich der Erziehungswissenschaften teil, das sich über das gesamte Semester erstreckte. Mit Ausnahme der Einführungsveranstaltung und der Klausur am Ende des Semesters, welche in Präsenzform stattfanden, wurden die Inhalte vollständig virtuell vermittelt. Das Seminar umfasste 14 Wochen, wobei jede Woche ein neues Modul freigeschaltet wurde. Die Teilnehmer*innen waren zeitlich nicht gebunden, da die freigeschalteten Module bis zum Ende des Seminars verfügbar blieben und beliebig oft bearbeitet werden konnten. Allerdings war eine regelmäßige Bearbeitung dieser Module verpflichtend, um an der Abschlussklausur teilnehmen zu dürfen. Die Inhalte wurden vorwiegend mit Lehrtexten, aber auch mit Grafiken und praxisnahen Videos vermittelt. Ebenso standen Foren zum Austausch und zur Diskussion mit Kommiliton*innen sowie den Dozierenden zur Verfügung. Eine Möglichkeit zur Überprüfung des eigenen Wissens boten Lernfortschrittskontrollen, die in Form von *Single Choice*-Fragen die Inhalte der einzelnen Lernmodule abfragten (Leeb, 2018).

Die Studie beinhaltete drei Messzeitpunkte: In einer Online-Eingangserhebung zu Beginn des Semesters wurden unter anderem studienbezogene Daten erfasst. Das seminarspezifische emotionale Erleben wurde zwei Monate nach Seminarbeginn (online) und am Ende des Semesters (*paper-pencil*) mit einem adaptierten Selbstbeschreibungsinventar erfasst. Das Inventar bestand aus vier Adjektiven (fröhlich, zufrieden, frustriert und besorgt). Diese Emotionen wurden gewählt, da einige Untersu-

chungen zeigen konnten, dass diese Emotionen in akademischen Settings, unter anderem auch im *E-Learning*, besonders relevant sind. Zur Entwicklung wurden der *Positive* und *Negative Affect Schedule* (PANAS) von Watson et al. (1988) und die deutsche Fassung von Krohne et al. (1996) als Vorlage genutzt. Die Studierenden schätzten das emotionale Erleben auf einer fünfstufigen Likert-Skala (trifft gar nicht zu bis trifft völlig zu) ein. Sie berichteten, wie sie sich gefühlt hatten, wenn sie an die vergangene Phase des Seminars dachten (Leeb, 2018).

5 Ergebnisse

5.1 Ausprägung und Veränderung des emotionalen Erlebens im Untersuchungszeitraum

Tabelle 1 und die Abbildungen 1a und 1b enthalten die Ergebnisse zur durchschnittlichen Ausprägung der erfragten Emotionen in den unterschiedlichen Untersuchungs- und Seminarphasen. Tabelle 2 bildet beispielhaft das Niveau des emotionalen Erlebens in den spezifischen Antwortkategorien für die prüfungsferne Phase des Seminars ab.

	Phase 1		Phase 2		Corr	t	p
	M	SD	M	SD			
fröhlich	2.56	0.92	2.41	1.00	.41	2.03	.044
zufrieden	3.15	0.90	2.93	0.94	.42	3.23	.001
frustriert	2.13	1.05	2.64	1.15	.34	-5.94	<.001
besorgt	2.27	1.09	2.93	1.14	.37	-7.75	<.001

Tabelle 1: Niveau und Veränderung des emotionalen Erlebens im Untersuchungszeitraum (N=213).

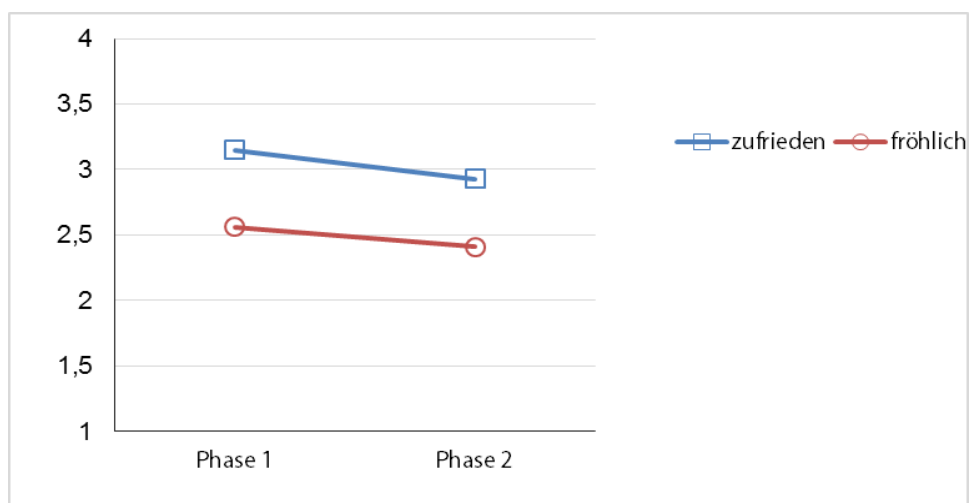


Abbildung 1a: Veränderung positiver Emotionen im Laufe eines Semesters.

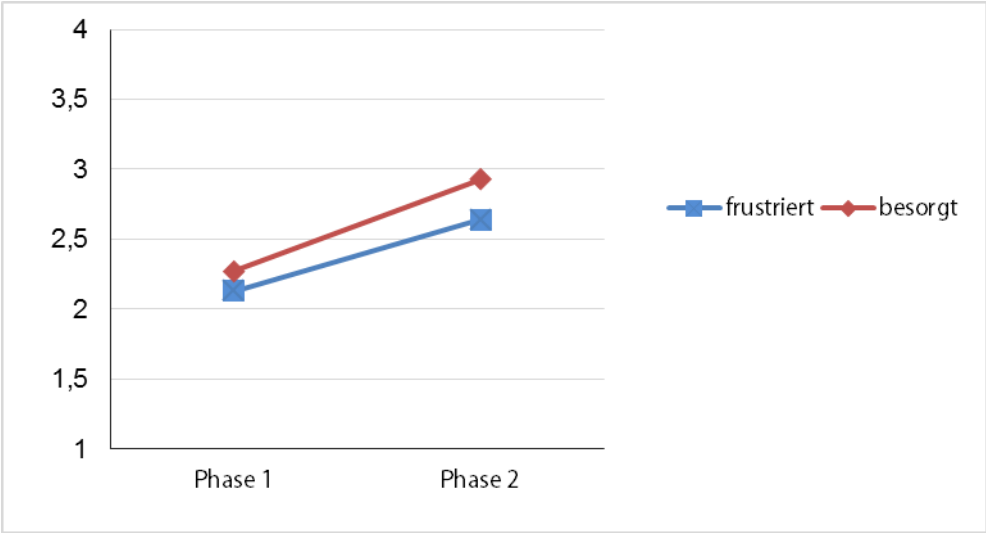


Abbildung 1b: Veränderung negativer Emotionen im Laufe eines Semesters.

		trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft ziemlich zu	trifft völlig zu
fröhlich	n	21	92	63	34	3
	Anteil in %	9.9	43.2	29.6	16	1.4
zufrieden	n	10	34	92	68	9
	Anteil in %	4.7	16	43.2	31.9	4.2
frustriert	n	70	79	34	27	3
	Anteil in %	32.9	37.1	16	12.7	1.4
besorgt	n	61	71	48	28	5
	Anteil in %	28.6	33.3	22.5	13.1	2.3

Tabelle 2: Das Niveau des emotionalen Erlebens in den spezifischen Antwortkategorien.

Tabelle 1 und die Abbildungen 1a und 1b machen deutlich, dass sich die Studierenden in der prüfungsfernen Phase des Seminars fröhlicher und zufriedener fühlen als in der prüfungsnahen Phase des Seminars. Gleichzeitig fühlen sich die Studierenden in der prüfungsnahen Phase des Seminars frustrierter und besorgter als in der prüfungsfernen Phase des Seminars. Dennoch sprechen die Ergebnisse für akzeptable mittlere Niveaus des emotionalen Erlebens.

Betrachtet man jedoch die Aufschlüsselung der Befragungsdaten in die konkreten Antwortkategorien, wird deutlich, dass eine extreme individuelle Streubreite mit bedenklichen Ausprägungen im unteren Bereich festzustellen ist. Tabelle 2 zeigt, dass einige Studierende sehr geringe Werte bei der Emotion fröhlich aufweisen. Zudem fühlen sich einige Studierende sehr besorgt und frustriert. Diese Ausprägungen sind aus pädagogischer Sicht besonders problematisch. Es stellt sich die Frage, wie man diese Studierenden in einem virtuellen Seminar hochschuldidaktisch erreichen kann, um solchen Emotionen vorzubeugen.

5.2 Entwicklung des emotionalen Erlebens bei verschiedenen Lehramtsstudiengängen

Virtuelle Seminare bedienen oftmals eine größere Gruppe an Studierenden. Demzufolge ist es nicht unüblich, dass Studierende unterschiedlicher Studiengänge an demselben Seminar teilnehmen. Es kann vermutet werden, dass sich diese Gruppen voneinander unterscheiden und dass mit dieser Vielfalt an Studierenden Herausforderungen für die Hochschuldidaktik einhergehen. In der vorliegenden Studie wurde ein virtuelles Seminar für alle Lehramtsstudierenden untersucht. Daher konnte analysiert werden, ob sich das emotionale Erleben im Hinblick auf verschiedene Lehramtsstudiengänge unterscheidet.

Abbildungen 2a und 2b verdeutlichen, dass sich Studierende der Studiengänge Lehramt für Grund- und Mittelschule in beiden Phasen des Seminars tendenziell zufriedener, frustrierter und besorgter fühlen als Studierende der Studiengänge Lehramt für Realschule und Gymnasium. Allerdings unterscheiden sich die unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge im Hinblick auf ihr emotionales Erleben nur sehr gering voneinander und weisen keine signifikanten Unterschiede auf.

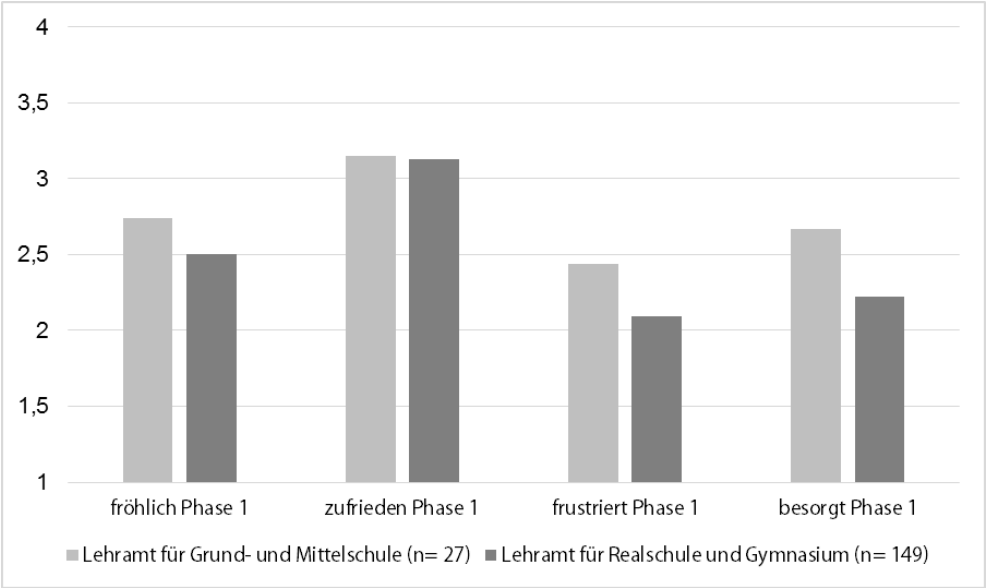


Abbildung 2a: Emotionales Erleben bei verschiedenen Lehramtsstudiengängen in der prüfungsfernen Phase.

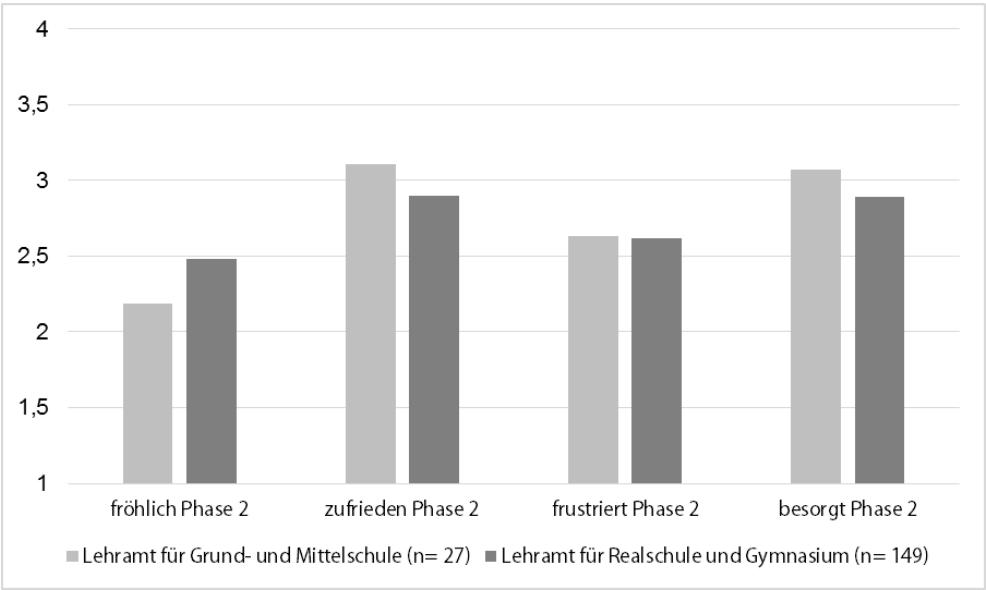


Abbildung 2b: Emotionales Erleben bei verschiedenen Lehramtsstudiengängen in der prüfungsnahen Phase.

5.3 Entwicklung des emotionalen Erlebens in Abhängigkeit vom Fachsemester

Neben unterschiedlichen Studiengängen finden sich in virtuellen Seminaren oft auch Studierende in unterschiedlichen Fachsemestern. Es kann vermutet werden, dass sich Studierende mit geringer Fachsemesterzahl von Studierenden unterscheiden, die ein Fach bereits länger belegt haben. Um diese Annahmen zu überprüfen wurde untersucht, ob das emotionale Erleben mit der Fachsemesterzahl variiert.

Es konnten keine signifikanten Unterschiede im Hinblick auf die Emotionen fröhlich, zufrieden, besorgt und frustriert, zwischen Studierenden, die unter oder gleich vier und Studierenden, die über vier Fachsemester ein Fach belegten, festgestellt werden. Abbildungen 3a und b zeigen jedoch, dass sich die Studierenden mit wenig Fachsemestern tendenziell fröhlicher, zufriedener, frustrierter und besorgter fühlen. Erfahrene Studierende fühlen sich daher zwar weniger fröhlich und zufriedener, aber auch weniger frustriert und besorgt.

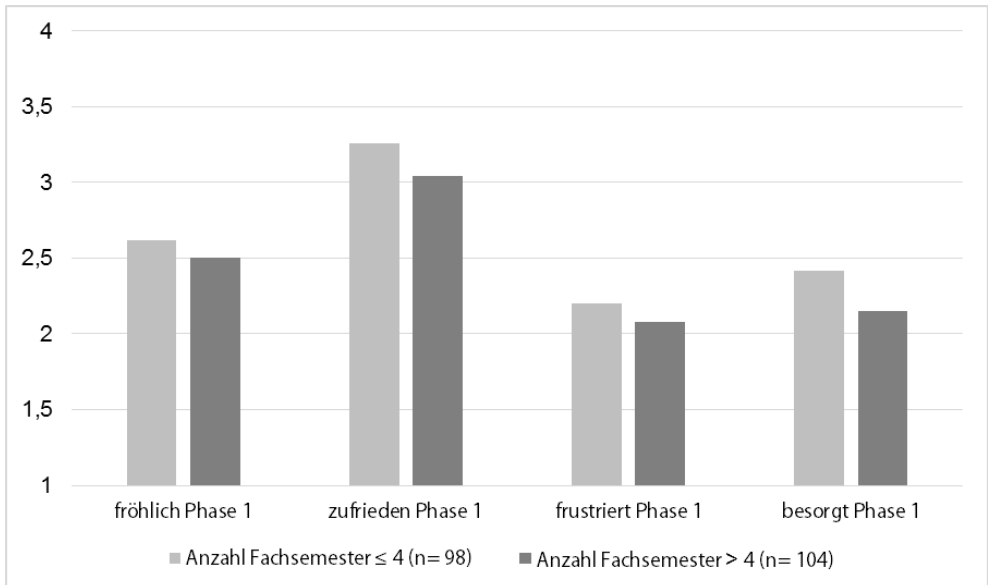


Abbildung 3a: Emotionales Erleben bei verschiedener Anzahl an Fachsemestern in der prüfungsfernen Phase.

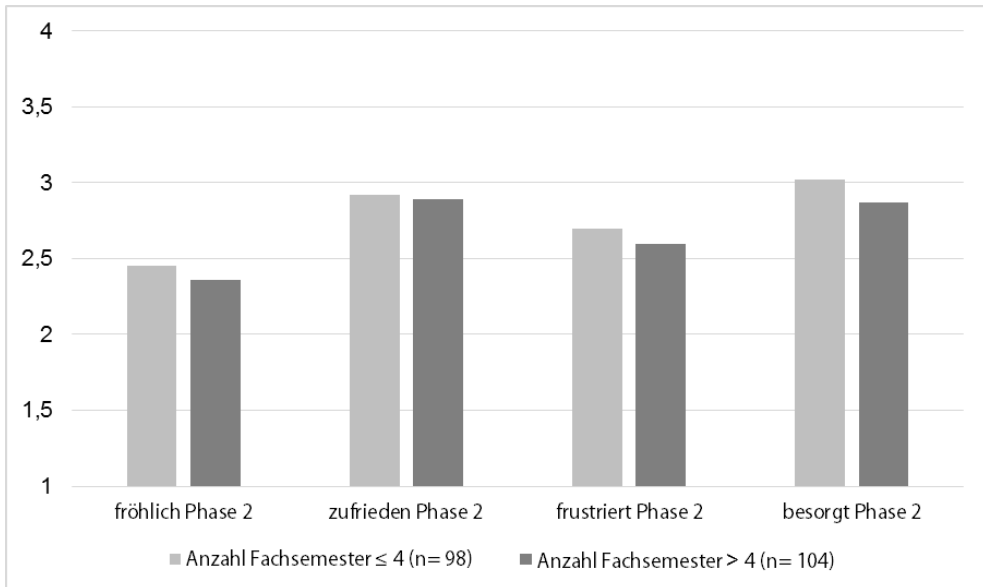


Abbildung 3b: Emotionales Erleben bei verschiedener Anzahl an Fachsemestern in der prüfungsnahen Phase.

6 Diskussion

Ein Ziel dieser Arbeit war zu untersuchen, inwieweit sich das positive und negative emotionale Erleben in verschiedenen Phasen eines virtuellen Seminars verändert. Es wurde vermutet, dass sich das emotionale Erleben von Lernenden bei nahender Prüfungssituation verschlechtert. Im Hinblick auf die Veränderung des emotionalen Erlebens wurde in der vorliegenden Studie festgestellt, dass sich das Erleben der Emotionen fröhlich und zufrieden von der prüfungsfernen hin zur prüfungsnahen Phase des Seminars verringert und dass sich das Erleben der Emotionen frustriert und besorgt vergrößert. Dies bedeutet, dass sich Studierende in dem untersuchten virtuellen Seminar in der prüfungsfernen Phase fröhlicher, zufriedener, weniger frustriert und weniger besorgt fühlen als in der prüfungsnahen Phase des Seminars. Bereits wenige frühere Studien deuteten darauf hin, dass sich mit nahender Prüfungssituation das emotionale Erleben von Lernenden verschlechtert und Prüfungsphasen oftmals mit negativen emotionalen Zuständen gefärbt sind (Ahmed et al., 2013; Helmke & Schrader, 2000). Nach dem kognitiv-motivationalen Mediationsmodell von Pekrun (1992) beeinflussen motivationale und volitionale Faktoren ebenso das emotionale Erleben und demzufolge auch deren Entwicklung. Daher wirkt sich eine mit nahender Prüfungssituation geringer werdende Motivation negativ auf das emotionale Erleben aus (Steel, 2007). Demzufolge kann vermutet werden, dass sinkende wahrgenommene Kontrolle und Kompetenz und eine sinkende Motivation der Grund für ein verschlechtertes emotionales Erleben im Laufe eines Semesters sind. Betrachtet man die spezifischen Antwortkategorien, wird erkennbar, dass einige Studierende sehr geringe Werte bei der Emotion fröhlich und einige Studierende sehr hohe Werte bei den Emotionen frustriert und besorgt aufweisen. Diese Ausprägungen sind aus pädagogischer Sicht problematisch, da sich diese Studierenden das komplette Seminar hinweg in einem bedenklichen emotionalen Zustand befinden, welcher oftmals unerkannt bleibt, aber extreme negative Konsequenzen mit sich bringen kann. Demzufolge sollte versucht werden,

explizit diese Studierenden hochschuldidaktisch zu erreichen und deren emotionales Erleben zu verbessern.

Wie bereits erwähnt bedienen virtuelle Seminare oftmals eine große Gruppe von Studierenden. In der vorliegenden Studie nahmen unterschiedliche Lehramtsstudiengänge an dem virtuellen Seminar teil. Es konnte gezeigt werden, dass sich Studierende der Studiengänge Lehramt für Grund- und Mittelschule nur sehr geringfügig unterscheiden. Demzufolge haben die unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge ein sehr ähnliches emotionales Niveau in Bezug auf die virtuelle Lernumgebung.

Außerdem wurde vermutet, dass das Fachsemester einen Einfluss auf das emotionale Erleben hat. Dies ist für Lehrende in virtuellen Seminaren von besonderer Bedeutung, da sich diese Kurse oftmals aus Studierenden unterschiedlicher Fachsemester zusammensetzen. Es konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Fachsemester und den Emotionen fröhlich, zufrieden, frustriert und besorgt gezeigt werden. Es wird aber deutlich, dass die Emotionen tendenziell mit steigenden Fachsemestern in dem untersuchten virtuellen Kurs tendenziell sinken. Je länger ein*e Studierende*r ein Fach bereits belegt, desto weniger fröhlich, zufrieden, frustriert und besorgt fühlt er/sie sich. Dieser Zusammenhang scheint plausibel, da angenommen werden kann, dass die Motivation mit fortschreitendem Studium sinkt und daher positive Emotionen weniger werden. Studien in der Schule kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Diese beschäftigen sich mit der Entwicklung von Emotionen über verschiedene Klassenstufen hinweg oder vergleichen unterschiedliche Altersgruppen und konnten zeigen, dass positive Emotionen im Laufe der Schulzeit sinken (Götz, 2011). Auffällig ist jedoch, dass auch die Emotionen frustriert und besorgt mit steigender Anzahl an Fachsemestern abfallen. Eine mögliche Erklärung könnte darin bestehen, dass mit fortschreitender Zahl der Fachsemester das emotionale Erleben gemäßiger wird, da die Expertise in dem Fach zu weniger problematischen oder emotionsauslösenden Situationen führt.

7 Grenzen

Im Hinblick auf die Generalisierbarkeit auf andere Settings muss beachtet werden, dass sich die Fragestellung auf ein spezielles *E-Learning*-Seminar bezieht. Für weitere Forschungsarbeiten wäre es demzufolge wünschenswert, wenn die Übertragbarkeit der vorliegenden Befunde auf andere Kontexte überprüft werden würde. Von Interesse könnten hierbei Seminare im Fernstudium oder auch Online-Vorlesungen sein, da auch in diesen Settings viele Freiheitsgrade auf Seiten der Studierenden gegeben sind und die Interaktion zwischen Dozierenden und Studierenden vergleichsweise gering ausfällt.

Die vorliegende Studie befasste sich mit Lehramtsstudierenden, die ein Seminar im erziehungswissenschaftlichen Teilstudium absolvierten. Obwohl zwar unterschiedliche Lehramtsstudiengänge untersucht wurden, stellt sich für weitere Forschungsarbeiten die Frage, inwieweit Unterschiede im Hinblick auf das emotionale Erleben bei weiteren Studiengängen bestehen. Es wäre denkbar, dass andere Kontextbedingungen andere motivationale und volitionale Voraussetzungen mit sich bringen und ein anderes emotionales Erleben die Folge ist.

Ferner wurden die Daten retrospektiv mithilfe eines Fragebogens erfasst. Die Studierenden hatten die Aufgabe, sich ihr emotionales Erleben in Bezug auf die letzten Wochen des Seminars in Erinnerung zu rufen und es anzugeben. Hierdurch kann die Zuverlässigkeit der Antworten durch Erinnerungslücken oder Erinnerungsfehler beeinträchtigt werden. Außerdem kann es vorkommen, dass Unangenehmes verdrängt oder beschönigt wird. Um das aktuelle emotionale Erleben unmittelbar zu erfassen, scheint für zukünftige Forschungsarbeiten der zusätzliche Einsatz von Tagebuch-Methoden oder *Experience-Sample*-Methoden sinnvoll. Hierbei müssten die Studierenden unmittelbar während ihrer Lernhandlung ihr Lernverhalten, ihre Probleme und ihr emotionales Befinden dokumentieren (Leeb, 2018).

8 Praktische Implikationen

Die Befunde sprechen dafür, dass die Regulationsfähigkeiten der Studierenden verstärkt und gezielt über alle Fachsemester hinweg geschult werden sollten. Pickl (2007) beispielsweise entwickelte ein Selbstregulationstraining für Studierende, welches unter anderem motivationale, volitionale und emotionale Strategien beinhaltet. Weitere Autoren postulieren Trainings zur Emotionskontrolle. Eckert et al. (2016) überprüften die Wirksamkeit von Interventionen zur Emotionsregulation und konnten zeigen, dass sich diese Emotionen verbessern. Da bei solch zusätzlichen Kursen allerdings die Flexibilität, die *E-Learning* mit sich bringt, gefährdet ist, stellt sich die Frage, ob diese Trainings nicht auch virtuell angeboten werden könnten. Kim und Hodges (2012) entwickelten beispielsweise ein Training zur Emotionskontrolle und testeten dieses in einem virtuellen Kurs für Hochschulstudierende. Die Interventionsgruppe erhielt ein Video zur Entstehung von Emotionen und zu verschiedenen Emotionsregulationsstrategien. Es wurde deutlich, dass die Studierenden, die das Training absolviert haben, mehr positive Emotionen und mehr Motivation aufwiesen als Studierende, die das Training nicht erhalten hatten.

Neben speziellen Kursen, die zusätzlich angeboten werden, ist es auch sinnvoll, die didaktische Gestaltung der Lernumgebung zu berücksichtigen. Die fehlende Interaktion zwischen Studierenden und Dozierenden und die besonderen Anforderungen an die Regulation des Lernens stellen daher große Herausforderungen an die Gestaltung eines virtuellen Seminars. Es wäre beispielsweise sinnvoll, die soziale Eingebundenheit mithilfe von weiteren *Chatrooms* und Diskussionsforen zu stärken. Studien konnten bereits zeigen, dass die Kommunikation mit anderen und mit dem Tutor wichtige Faktoren für das emotionale Wohlbefinden von Lernenden in virtuellen Lernumgebungen sind (Ben-Eliyahu & Linnenbrink-Garcia, 2015; Burić & Sorić, 2012).

Um Probleme und negative emotionale Zustände zu diagnostizieren und selbstgesteuertes Lernen zu fördern, können beispielsweise auch *Self-Monitoring*-Tagebücher angewandt werden (Leeb, 2018; Schmidt et al., 2011).

Literatur

- Ahmed, W., Van der Werf, G., Kuyper, H. & Minnaert, A. (2013). Emotions, self-regulated learning, and achievement in mathematics. A growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology* 105, 150–161.
- Artino, A. R. & Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *Internet and Higher Education*, 15, 170–175.
- Ben-Eliyahu, A. & Linnenbrink-Garcia, L. (2015). Integrating the regulation of affect, behavior, and cognition into self-regulated learning paradigms among secondary and post-secondary students. *Metacognition and Learning*, 10, 15–42.
- Burić, I. & Sorić, I. (2012). The role of test hope and hopelessness in self-regulated learning: Relations between volitional strategies, cognitive appraisals and academic achievement. *Learning and individual differences*, 22, 523–529.
- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B. & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52, 10–18.
- Götz, T. (2011). *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Hara, N. & Kling, R. (2000). Students' distress with a web-based distance education course. *Information, Communication and Society*, 3, 557–579.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2000). Procrastination im Studium – Erscheinungsformen und motivationale Bedingungen. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation: Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 207–225). Münster: Waxmann.
- Hortop, E. G., Wrosch, C. & Gagné, M. (2013). The why and how of goal pursuits: Effects of global autonomous motivation and perceived control on emotional well-being. *Motivation and Emotion*, 37, 675–687.
- Kang, D. & Kim, J. (2013). Structural Relationship among Affective Characteristics, Cognitive Characteristics, Students' Participation, and Course-retaking Intention in E-learning Environment. *International Journal of Smart Home*, 7, 49–58.
- Kim, C. & Hodges, C. B. (2012). Effects of an emotion control treatment on academic emotions, motivation and achievement in an online mathematics course. *Instructional Science*, 40, 173–192.
- Krohne, H. W., Egloff, B., Kohlmann, C.-W. & Tausch, A. (1996). Untersuchung mit einer deutschen Form der Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). *Diagnostica*, 42, 139–156.
- Leeb, T. (2018). *Lernmotivation, Lernregulation und emotionales Erleben beim E-Learning. Eine Untersuchung bei Lehramtsstudierenden*. Regensburg: Roderer.
- Nistor, N. (2013). Etablierte Lernmanagementsysteme an der Hochschule: Welche Motivation ist dabei wünschenswert? In C. Bremer & D. Krömker (Hrsg.), *E-Learning zwischen Vision und Alltag: zum Stand der Dinge* (S. 181–191). Münster: Waxmann.
- O'Regan, K. (2003). Emotion and e-learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7, 78–92.
- Pekrun, R. (1992). Kognition und Emotion in studienbezogenen Lern- und Leistungssituationen: Explorative Analysen. *Unterrichtswissenschaft*, 20, 308–324.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.

- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Götz, T. & Perry, R. P. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (eds.), *Emotion in education* (pp. 13-36). Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- Pekrun, R. & Jerusalem, M. (1996). Leistungsbezogenes Denken und Fühlen: Eine Übersicht zur psychologischen Forschung. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (S. 3-22). Weinheim: Beltz.
- Pickl, C. (2007). Transfergestütztes Training zur Verbesserung von Selbstregulationskompetenzen von Studierenden im Studienalltag. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern: Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen*. (S.131-150). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt, K., Allgaier, A., Lachner, A., Stucke, B., Rey, S., Frömmel, C., Fink, S. & Nückles, M. (2011). Diagnostik und Förderung selbstregulierten Lernens durch Self-Monitoring-Tagebücher. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 3, 246-269.
- Schulmeister, R. (2006). *eLearning. Einsichten und Aussichten*. München/Wien: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Tze, V. M., Klassen, R. M. & Daniels, L. M. (2014). Patterns of boredom and its relationship with perceived autonomy support and engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 39 (3), 175–187.
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

Teil III

Strukturen öffnen

Man kann nicht *nicht* lernen

Informelles Lernen in der Ausbildung von Lehrkräften

Claudia Mertens, Svenja Claes & Philipp Becker

Ausgehend vom Anforderungsprofil für Lehrkräfte wird thematisiert, wo Lehr-Lern-Professionalität außerhalb des Studiums aufgebaut werden könnte. Die Betrachtung basiert auf der aus dem Kontext der betrieblichen Weiterbildung stammenden 70:20:10-Hypothese von Jennings (Lombardo & Eichinger, 1996), nach der 70 % des Wissens informell *on the job* erworben werden. Mittels einer Fragebogenstudie zu den in der Studieneingangsphase genutzten Informationskanälen wird eruiert, ob tatsächlich der Großteil der Informationsbeschaffung – auch bei Studierenden – informell geschieht. Wäre dies der Fall, müssten sich Hochschulen informellen Lernprozessen gegenüber neu positionieren.

Analyzing the competencies which are necessary for teaching it is discussed where and how teaching expertise can be acquired outside the university context. The paper is based on the 70:20:10 hypothesis by Jennings (cf. Lombardo & Eichinger, 1996) – according to which 70% of the knowledge is acquired informally on the job. With the help of a questionnaire the authors try to find out, whether, indeed, students at the beginning of their studies gather most of the information informally. If this turns out to be true, universities might have to reconsider their position on informal learning.

1 Ausgangspunkt: Man kann nicht *nicht* lernen!

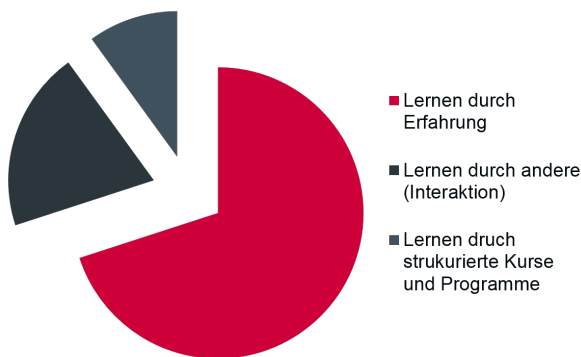
Wollen Hochschulen für Offenheit und Vielfalt eintreten, gilt es, heterogenen Lernwegen Rechnung zu tragen und außerhochschulische Lernkontexte sowie multiparadigmatische Zugänge zu akzeptieren. Insbesondere in der Lehramtsausbildung sind der Umgang mit Vielfalt und die Qualifikation hin zu einer größtmöglichen Offenheit zu fokussieren, denn informelle Lernsettings ermöglichen den Umgang mit heterogenen Lerngruppen.

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags waren überraschende Ergebnisse aus einer empirischen Studie an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe (HS OWL), im Rahmen derer untersucht worden war, ob der Kompetenzfortschritt von Studierenden im Hinblick auf Schlüsselkompetenzen bei *just-in-time*-Lernangeboten, die mit ihrer fachlichen Studienprojektaufgabe verknüpft waren, höher ausfiel als bei Studierenden der Vergleichsgruppe, die an zeitlich und inhaltlich losgelöster Instruktion teilnahmen (Mertens, 2008). Interessanterweise stellte sich – unabhängig von der eigentlichen Forschungsfrage – heraus, dass auch die Kontrollgruppe, die an keiner formalen Schulung teilgenommen hatte, einen Lernfortschritt im Hinblick auf Schlüsselkompetenzen erreicht hatte – und zwar allein durch die Bearbeitung der Studienprojektaufgabe in Teamarbeit.

Hieraus könnte man die etwas provokativ gewählte, noch zu prüfende Hypothese – in Anlehnung an Watzlawicks Axiom¹ – ableiten: Man kann nicht *nicht* lernen! Es gibt „ständiges Lernen durch den Auf- und Umbau interner Weltrepräsentationsmuster“ (Nieke, 2016, S. 30) oder anders ausgedrückt: „Lernen findet ubiquitär, also immer und überall statt“ (Bauer, 2016, S. 105). Unsere täglichen Interaktionsverhältnisse wären hiernach eine permanente Provokation, unser Handlungswissen zu bestätigen oder zu erneuern. Rohs (Rohs, 2016, S. 20) verweist auf empirische Befunde von Allen M. Tough (1936-2012), wonach 80% des Lernens nicht durch einen *professional* geplant seien.

Diese Ergebnisse stehen in Einklang mit Charles Jennings 70:20:10-Theorie, nach der 70% betrieblicher Lernprozesse *on the job* erfolgen (*learning by doing*), 20% durch Interaktion und nur 10% über formale Instruktion (siehe Abb. 1; Lombardo & Eichinger, 1996). Allerdings bezieht sich Jennings Theorie auf den Kontext betrieblicher Weiterbildung und ist demnach nicht automatisch auf den Hochschulkontext transferierbar.

Der hohe Anteil informellen Lernens widerspricht der Annahme, dass „*Kompetenzentwicklung* (kursiv im Original) im Studium [...] prinzipiell in konkreten Situationen innerhalb eines zuvor festgelegten Angemessenheits- bzw. Standardrahmens [geschieht], der für die in ihm handelnden Akteure herausfordernde Elemente enthalten muss“ (Szczyrba et al., 2015, S. 12).



Grafik in Anlehnung an: www.charles-jennings.blogspot.com

Abbildung 1: Lernarten nach Jennings.

Für die hochschuldidaktische Betrachtung des informellen Lernens in der Lehramtsausbildung sind die von Jennings aufgestellten Thesen nicht im Hinblick auf die genauen Prozentzahlen von Bedeutung, sondern im Hinblick auf den Tenor: Unter der Prämisse, dass informelles Lernen möglicherweise einen größeren Umfang einnimmt als formales, könnte sich die Hochschuldidaktik kaum der Frage entziehen, wie diese Prozesse für den Hochschulbereich fruchtbar gemacht werden könnten. Dies gilt umso mehr, weil im Kontext der Digitalisierung das informelle Lernen möglicherweise noch weiter an Relevanz gewinnen wird.

¹ Man kann nicht *nicht* kommunizieren (Watzlawick et al., 2007).

Es entpuppt sich als wissenschaftlich spannende Forschungsfrage, empirisch zu hinterfragen, welchen Anteil informelle Lernprozesse bei Studierenden haben und diese Erkenntnisse in die Profilbildung der Hochschulen einzubeziehen. Gewinnt informelles Lernen an Bedeutung, sind hierdurch unmittelbar die formalen Strukturen an Hochschulen in Frage gestellt. Es ergibt sich die Herausforderung, informell Gelerntes in das *credit system* an Hochschulen einfließen zu lassen – unter der Prämisse, dass *credits* überhaupt mit informellem Lernen vereinbar sind.

Bevor jedoch das an der HS OWL durchgeführte empirische Forschungsdesign vorgestellt werden kann, ist die terminologische Abgrenzung der Begriffe ‚informelles Lernen‘, ‚nicht-formales Lernen‘ und ‚formales Lernen‘ notwendig.

2 Unterscheidung von Lernarten

Informelles Lernen lässt sich aus Sicht der Autor*innen besonders gut in der Dichotomie zu ‚formalem Lernen‘ definieren.

Obwohl die Abgrenzung der EU-Kommission, in der zwischen formalem Lernen, nicht-formalem Lernen und informellem Lernen unterschieden wird (siehe Abb. 2), schon relativ lang zurückliegt (CEDEFOP, 2001), nehmen viele Publikationen – auch jüngeren Erscheinungsdatums, wie z. B. das „Handbuch informelles Lernen“ (Harring et al., 2016) – hierauf Bezug:

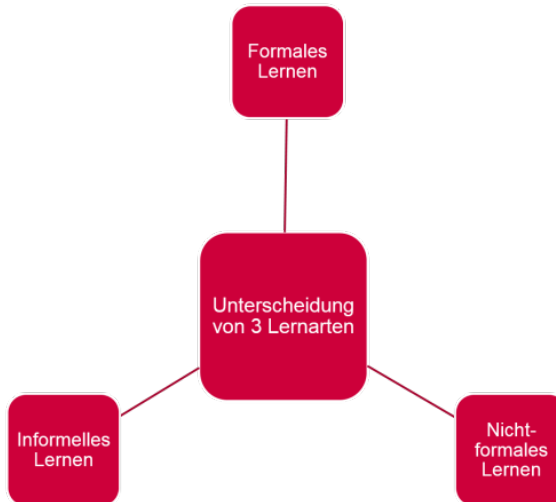


Abbildung. 2: Lernarten (nach EU-Kommission).

2.1 Definition ‚Formales Lernen‘ bzw. ‚Formelles Lernen‘

Laut EU-Kommission wird formales Lernen definiert als „Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet“ (CEDEFOP, 2001, S. 33). In der Abgrenzung der EU-Kommission wird also auf die institutionelle Einbindung sowie die damit verbundene Zielgerichtetheit und Zertifizierbarkeit abgestellt.

Kirchhöfer definiert formelles Lernen knapp als „Lernprozesse, die institutionalisiert, curricular organisiert und wesentlich fremdgesteuert vollzogen werden“ (Kirchhöfer, 2004, S.85). Der Aspekt der Zertifizierbarkeit tritt zugunsten des Aspekts der Fremdsteuerung in den Hintergrund. Die Definition von KomNetz (2006) setzt den Fokus leicht anders und betont das Lernergebnis.

Allen drei Definitionsansätzen gemein ist, dass die Aspekte der Institutionalisierung und curricularen Einbindung hervorgehoben werden.

2.2 Definition ‚Nicht-formales Lernen‘

Nicht-formale Lernprozesse wären auf dem Kontinuum zwischen formalem und informellem Lernen möglicherweise in der Mitte zu verorten. Aus Sicht der EU-Kommission, nach der nicht-formales Lernen definiert wird als „Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt“ (CEDEFOP, 2001, S. 33), ist es „systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel)“ und aus „Sicht der Lernenden [...] zielgerichtet“ (ebd., S. 35). In Abgrenzung zu formalen Lernprozessen fallen also der institutionelle Rahmen und die Zertifizierbarkeit weg, der Fokus auf Zielgerichtetheit bzw. Lernergebnis jedoch bleibt bestehen.

Harring et al. (2016) verwenden den auf den ersten Blick synonym erscheinenden Terminus des ‚non-formalen‘ Lernens und betonen die Spezifika der Lernorte: „Zwar sind auch non-formale Lernorte durch eine klare institutionelle Strukturiertheit und Rechtslage gekennzeichnet, doch basieren diese auf einer freiwilligen Nutzung im Rahmen einer offenen Angebotslage“ (ebd., S. 17). Als typische Lernorte werden exemplarisch die Kinder- und Jugendhilfe sowie die Institutionen der vorschulischen Bildung angeführt.

2.3 Definition ‚Informelles Lernen‘

Beim informellen Lernen kann nach Sicht der EU-Kommission zusätzlich die Zielgerichtetheit bzw. die Orientierung auf das Lernergebnis wefallen: Informelles Lernen lässt sich demnach definieren als „Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. „Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder „inzidentell“/ beiläufig)“ (CEDEFOP, 2001, S. 33, Herv.i.Orig.). Lernen kann folglich ein angestrebter Prozess sein – oder ablaufen, ohne dass dies beabsichtigt war. Informelle Lernprozesse werden nicht pädagogisch begleitet, und es stellt sich ein Lernergebnis ein, das aus Situationsbewältigungen und Problemlösungen folgt (KomNetz, 2006).

Vergleicht man diese Definition mit derjenigen von Kirchhöfer, wird eine andere Akzentsetzung deutlich: Demnach zeichnet sich informelles Lernen zwar durch institutionsunabhängige Aneignungsprozesse aus, aber das Lernen ist intendiert und zielgerichtet (Kirchhöfer, 2004, S. 75).

Es wird deutlich, dass eine allgemein akzeptierte Definition informellen Lernens nicht existiert: Auch die beiden relativ aktuellen Handbücher zum informellen Lernen aus dem Jahr 2016 vermögen es nicht, Konsens herzustellen (Harring et al., 2016 bzw. Rohs, 2016). Harring et al. halten jedoch fest, dass die „unterschiedlichen Orte und Prozesse der Kompetenzaneignung in einem reziproken Verhältnis zueinander“ zu stehen scheinen „und sich wechselseitig bedingen“ (ebd., S. 18).

Heuristisch nähern sich die Autor*innen dem Konzept über die sogenannte Prototypentheorie, die auf Rosch (1975) zurückgeht: Hiernach ist der Prototyp der ‚beste Vertreter seiner Kategorie‘, also beispielsweise ein Rotkehlchen ein geeigneter Vertreter der Kategorie ‚Vogel‘ (und nicht ein ‚Pinguin‘). Es geht also nicht um Abgrenzung über distinktorische Merkmale, sondern um die Akzeptanz eines Unschärfe akzeptierenden Kontinuums: „Rather, many natural categories are internally structured into a prototype (clearest cases, best examples) of the category with nonprototype members tending towards an order from better to poorer examples“ (Rosch, 1975, S. 544). Angewandt auf die Abgrenzungsversuche von formalen und informellen Lernprozessen bedeutet dies: Auch innerhalb der Institution Schule kann informelles Lernen stattfinden – z. B. auf dem Pausenhof – wenngleich prototypische, informelle Lernprozesse außerhalb institutionalisierter Kontexte ablaufen.

Bezüglich der Definition informellen Lernens ist also zu fragen, was die privilegierten Elemente sind, die informelle Lernprozesse besonders gut abbilden. Prototypische Eigenschaften wären aus Sicht der Verfasser*innen:

- nicht arrangiert
- an außerinstitutionellen Lernorten stattfindend: z. B. Familie, *peer-group*, Freizeit
- ohne formale Abschlüsse
- inhalts offen
- resultierend aus situierten, authentischen Problemstellungen (Aßmann, 2016, S. 518)

Prototypische Lernorte wären (vgl. die entsprechenden Kapitel verschiedener Autor*innen in Harring et al., 2016): Gemeinnützigkeit, Familie, Freizeit, Kinder- und Jugendhilfe, Jugendzentren, digitale Medien, Migration, Musik, Netzwerke, Sport, Globalisierung, etc..

3 Das Potential informellen Lernens für die Lehramtsausbildung

Im informellen Lernen liegt großes Potential für den Professionalisierungsprozess von Lehrkräften: Einige der im Anforderungsprofil genannten Kompetenzen (MSW NRW, 2016) werden potentiell außeruniversitär in prototypischen informellen Lernorten wie Familie und Jugendbildung etc. erworben. Dabei sind diese Lernprozesse den Lehramtsanwärter*innen möglicherweise nicht bewusst, denn sie laufen implizit ab. Die Aufgabe der Hochschullehrenden läge darin, die informell erworbenen Kenntnisse ins Bewusstsein zu heben und zu reflektieren, um sie an den wissenschaftlichen pädagogischen und bildungswissenschaftlichen Diskurs anschlussfähig werden zu lassen:

„Manchmal merkt man erst im Nachhinein, dass Situationen Lernsituationen waren. Es ist auch deshalb sinnvoller, das informelle Lernen in einer zunächst allgemeineren Sichtweise als ein Kontinuum zwischen bewusst selbstgesteuertem und außeninduziertem Lernen, außerhalb schulischer oder nonformaler Bildungsangebote zu sehen“ (Overwien, 2001, S. 363).

3.1 Anforderungsprofil für Lehrer*innen

In der Ordnung für den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung ist die 2. Phase der Lehramtsausbildung in NRW geregelt. Hier werden die fünf Handlungsfelder Unterricht, Erziehungsauftrag, Lernen und Leisten, Beraten und System Schule expliziert und mit Handlungssituationen, Erschließungsfragen und inhaltlichen Bezügen näher ausdifferenziert. Als übergeordnete Leitlinie wird formuliert, Vielfalt sei als Herausforderung anzunehmen und als Chance zu nutzen.

Tabelle 1 weist in der rechten Spalte prototypische Erfahrungen/Tätigkeiten/Lernorte auf, im Rahmen derer Kompetenzen aus Sicht der Autor*innen potentiell informell erworben werden könnten. Es ist kritisch anzumerken, dass die aufgelisteten Tätigkeiten nicht obligatorischer Weise kontingent mit Professionalisierung sind. Sie bieten allenfalls Potenzial für Anknüpfungsfelder in Coachinggesprächen mit selbstreflexiven Anteilen oder Portfolioarbeit.

Als Desiderat drängt sich auf, empirisch zu erforschen, wo Lehramtsstudierende – ihrer Selbstwahrnehmung nach – Kompetenzen für den Lehrberuf bereits vor Studienbeginn bzw. studienbegleitend außerhalb der Lehrveranstaltungen, erworben haben. Die folgende Studie bezieht sich allerdings lediglich auf die Informationsbeschaffung in der Studieneingangsphase. Dass dies nicht mit lehramts-spezifischen Kompetenzen gleichgesetzt werden kann, ist den Verfasser*innen bewusst.

Kompetenz (= K) laut OVP Lehrerinnen und Lehrer...	Hypothese zu prototypischen Erfahrungen / Tätigkeiten / Lernorten, im Rahmen derer analoge Kompetenzen [im Hinblick auf andere Zielgruppen] potentiell informell erworben werden könnten (Die empirische Überprüfung der Hypothesen ist als Forschungsdesiderat zu formulie- ren)
K 1: ... planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch	Nachhilfe-Tätigkeit Freizeit: Jugendarbeit (Anleitung von <i>peers</i> im Bereich Sport, Musik, etc.)

Kompetenz (= K) laut OVP Lehrerinnen und Lehrer...	Hypothese zu prototypischen Erfahrungen / Tätigkeiten / Lernorten, im Rahmen derer analoge Kompetenzen [im Hinblick auf andere Zielgruppen] potentiell informell erworben werden könnten (Die empirische Überprüfung der Hypothesen ist als Forschungsdesiderat zu formulieren)
K 2: ...unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.	Tätigkeit als Tutor*in (in Hochschule) Tätigkeit als Pat*in (in Schule)
K 3: ...fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.	Begleitung von Jugendfreizeiten / Anleitung von Jugendgruppen (z. B. Pfadfinder)
K 4: ... kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren der Entwicklung des Lernens von Schülerinnen und Schülern und für Schülerinnen und Schüler und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.	Empathie durch potentiell eigenes Erleben von Benachteiligung, Beeinträchtigungen und Barrieren (z. B. erlebte Sprachbarrieren mit Personen, für die Deutsch die Zweitsprache ist; z. B. Verarbeitung eigener familiärer Situationen (z. B. <i>Patchwork</i> -Familien))
K 5: ... vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.	Auslandsaufenthalte Wertschätzender Umgang in der Familie (z. B. Unterstützung der älteren Generation oder Mitbeaufsichtigung jüngerer Geschwister)
K 6: ... finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht. Die Absolventinnen und Absolventen gestalten soziale Beziehungen	Klassensprecheraufgaben Gemeinnützigkeit Projekt- und Gruppenarbeiten
K 7: ...diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.	Wahlen (Klassensprecher*innen, Teamzusammensetzung, ...)
K 8: ... erfassen die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern und beurteilen Lernen und Leistung auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.	Mannschaftsaufstellungen (z. B. im Sport)
K 9: ...sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.	Ehrenamt DLRG, freiwillige Feuerwehr AStA Tätigkeit in Netzwerken
K 10: ...verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.	Umgang mit digitalen Medien (technische Weiterentwicklung erfordert <i>Life-long-learning</i>)
K 11: ...beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.	Ausschuss-Tätigkeiten (z. B. Schülerzeitung, Planung Entlassungsfeierlichkeiten, Planung von Klassenfesten)

Tabelle 1: eigene Darstellung nach MSW NRW (2016).

4 Empirische Studie an der HS OWL

Bevor vorschnell didaktische Schlussfolgerungen gezogen werden, ist zu prüfen, ob die Theorie des informellen Lernens der empirischen Überprüfung standhält. Daher wird im folgenden Kapitel analytisch untersucht, welche Informationskanäle Studierende in der Studieneingangsphase nutzen (Pre-Studie WS 2016/17 und Pilotstudie WS 2017/18) – in diesem Stadium der Erhebung noch losgelöst vom lehramtsspezifischen Kontext. Die Anteile formaler Instruktion dem informellen Lernen im Rahmen der Lehrerbildung gegenüberzustellen, steht noch aus, da es noch nicht genügend Absolvent*innen der Lehramtsoption gibt².

4.1 Studiendesign

Eine schriftliche Befragung von Studienpionier*innen³ hatte im WS 2016/17 in Bezug auf ‚Informelles Lernen in der Studieneingangsphase‘ bereits einen Anhaltspunkt (N=17, Rücklaufquote = 90%) zu präferierten Lernarten ergeben, nämlich 61% für informelle, 27% für non-formale und 12% für formale Prozesse (Claes et al., 2017). Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Wiederholungsstudie zu den Informationskanälen in der Studieneingangsphase (= Pilotstudie) aus dem WS 2017/2018 präsentiert werden.

Ziel war es, die oben genannte These anhand einer größeren Stichprobe zu überprüfen. Um möglichst viele Facetten potentieller Lernsettings zu erfassen, wurde die Erhebung mit offenen Antwortfeldern durchgeführt. Dadurch, dass manche Fragen unbeantwortet blieben, ergibt sich die Diskrepanz zwischen Gesamt-N [N=171] und N pro Item. Die Erhebung fand in Pflichtveranstaltungen in unterschiedlichen Fachbereichen und Studiengängen (Abb. 3) statt, um eine Vorselektion durch Freiwilligkeit oder durch die Studienrichtung zu minimieren. Die meisten Studierenden befanden sich im ersten Semester [92% n] und hatten später die Option, ‚Lehramt an Berufskollegs‘ als Spezialisierung zu wählen. Mit 81% war der größte Anteil der Befragten männlich.

2 Durch das Projekt Edu-Tech Net OWL können Studierende der Studiengänge Elektrotechnik, Maschinentechnik, Mechatronik und Zukunftsenergien den Wahlpflichtkanon ‚Lehramt an Berufskollegs‘ belegen. Diese Option ermöglicht über eine Kooperation einen nahtlosen Übergang in den Master of Education an der Universität Paderborn. Zudem ist an der HS OWL ein Lehramtsstudium im Bereich ‚Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften sowie Lebensmitteltechnik‘ möglich.

3 d. h. Studierenden, die als erste Generation ihrer Familie ein Studium aufnehmen.

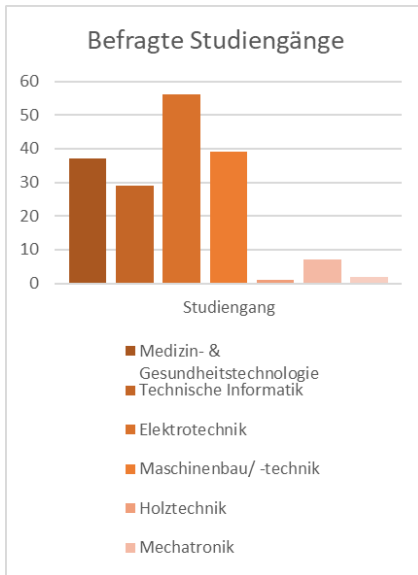


Abbildung 3: Befragte Studiengänge (eigene Darstellung).

4.2 Studienergebnisse

Die Erhebung gliedert sich in die Themenbereiche Wohnungssuche, Campusorientierung, Studienfinanzierung, Studieneinstieg und Studienverlauf. In den beiden erstgenannten Bereichen lässt sich feststellen, dass sich die Studierenden auf verschiedene, nicht trennscharf abgrenzbare Bereiche beziehen. Internetrecherche auf Immobilienplattformen wurde z. B. dem mit 32% genutzten non-formalen Bereich zugeordnet. Der überwiegende Teil der Studierenden [55%] griff bei der Wohnungssuche auf Informationen von Familie, Freund*innen und Kommiliton*innen, d. h. also informelle Quellen zurück.

Folgendes Zitat aus der Umfrage spiegelt die Strategie des Großteils der Studierenden [47%] im Hinblick auf ‚Campusorientierung‘ wider: Suchen. Umherirren. Verzweifeln. Kommilitonen fragen. Mit 30% liegt der Anteil der Studierenden, die auf formale Hilfsmittel, wie etwa Raumpläne, zurückgreifen, deutlich niedriger.

Erwartungsgemäß zeigt sich in Bezug auf Freizeitaktivitäten am Studienort (Abb. 4), dass die Befragten sich verstärkt informell (z. B. bei Freund*innen) über Kneipentouren etc. orientieren. Aber auch non-formale Settings und soziale Netzwerke werden herangezogen – etwa die bei Studierenden zunehmend an Bedeutung gewinnende App Jodel⁴.

4 „Jodel ist eine Mischung aus einem Messenger und einem sozialen Netzwerk für junge Erwachsene. Hauptsächlich Studenten, aber auch zunehmend Berufseinsteiger und Schüler nutzen die App. Gepostet werden vor allem Witze und Alltagsanekdoten, aber auch Infos zum Semesterticket, Meldungen über Kontrolleure in der S-Bahn und philosophische Fragen, nach dem Sinn des Lebens und dergleichen“ (<http://www.faz.net/aktuell/stil/leib-seele/jodel-app-anonym-lokal-und-lustig-kommunizieren-15126386.html>. 2017).

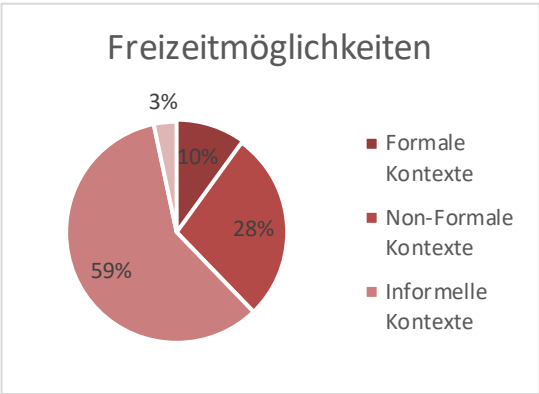


Abbildung 4: Freizeitmöglichkeiten (eigene Darstellung).

Im zweiten Teil der Erhebung zeigt sich, dass sich die Studierenden auch bei der Organisation des Studieneinstiegs und des Studienverlaufs informell orientieren. Die Frage, wie verpasste Lehrinhalte nachbearbeitet werden, wurde allerdings meist mit „Unterlagen der Dozierenden“ (Tab. 2) beantwortet.

Formal	Non Formal	Informell
Skripte/ Studienbriefe/ Lernplattform (52)	Tutorium (1)	Kommiliton*innen (26)
Bücher (5)	Lerngruppen (3)	Internet (9)
Mitschriften von Kommiliton*innen (4)		Videos (z.B. YouTube) (6)

Tabelle 2: Informationsquellen bei verpassten Veranstaltungen.

Im Vergleich dazu überrascht, dass die Studierenden sich bei der Frage: „Woher weißt du, wie du dich auf Klausuren vorbereiten sollst?“ weniger auf die Aussagen der Lehrenden verlassen, sondern mehr auf diejenigen von Kommiliton*innen (Tab. 3).

Formal	Non Formal	Informell
Alte Klausuren/ Übungsklausuren (13)	Tutorien (4)	Kommiliton*innen (aus höheren Semestern) (11)
Lehrveranstaltung (4)		Learning by doing (9)
Lehrpersonen (7)		Bekannte/ Freunde (4)
Schule (5)		Internet (3)

Tabelle 3: Informationsquellen zur Klausurvorbereitung⁵.

5 Die niedrige Anzahl an Nennungen ergibt sich durch weitere Angaben, die nicht einer Kategorie zuzuordnen sind. Auffallend häufig äußerten die Befragten hier bspw., dass sie noch gar nicht wissen, wie sie sich auf Klausuren vorbereiten sollen.

Es kann also festgehalten werden, dass die Befragten diverse Informationskanäle kombinieren. Aber die Nutzung informeller Kanäle zur organisatorischen Erstorientierung im Studium etc. kann nicht automatisch mit der Nutzung informeller Kanäle zum Wissenserwerb im Lehramtsstudium gleichgesetzt werden. Hier sind die Verfasser*innen darauf angewiesen, in künftigen Studien mit anderen qualitativen Erhebungsdesigns zu arbeiten oder durch Kooperationen mit weiteren Hochschulstandorten eine größere Stichprobe für die berufsbildenden Lehrämter zu generieren. Des Weiteren ist das Untersuchungsdesign konkreter auf die Bildungsziele einer Lehramtsqualifikation (u.a. MSW NRW, 2016) auszurichten.

5 Hochschuldidaktische Konsequenzen

Unterstellt man, dass die Ergebnisse auf die gesamte Lernbiografie von Studierenden transferierbar wären, könnte man provokativ fragen, ob die Hochschulen sich durch die Akzeptanz informeller Lernprozesse in ihrer Rolle infrage stellen: Gnahs spricht von „Entinstitutionalisierung“ (Gnahs, 2016, S. 113) und von einem „antiinstitutionellen Reflex“ (ebd., S. 117), warnt aber davor, informelles Lernen und institutionelle Lernformen gegeneinander auszuspielen: Die Dichotomien zwischen formalen und informellen Lernprozessen seien inzwischen relativiert. Die neue Lernform führe im Gegenteil zu neuen Aufgaben der Einrichtungen in Form von Beratung und Support (Gnahs, 2016, S.113), da selbstgesteuerte Lernarrangements insbesondere dann fragil seien, wenn Probleme aufträten, die der Lernende nicht alleine bewältigen könne (Reischmann, 1997, S. 134). Aufgabe der Lehramtsausbildung könnte dann sein, selbstreflexive Prozesse über informell erworbenes Wissen in Gang zu setzen und im Hinblick auf den Professionalisierungsprozess nutzbar werden zu lassen.

Will man informelle Lernprozesse fördern, ist hiermit implizit also eine Modifizierung der Rolle als Lehrkraft verbunden. Noch stärker als bislang wären Beratungskompetenzen gefragt, um Selbstlernkompetenzen zu fördern: „Des Weiteren brauchen sie Fragetechniken, um Lernprobleme aufzuspüren. Es wird auch diskutiert, ein eigenständiges neues Berufsbild „Lernberatung“ zu kreieren, welches jedoch noch nicht klar konturiert ist“ (Götz, 2013, S. 15). Schiersmann (2010, S.761-763) fordert Kompetenzen zur Gestaltung von Beratungsprozessen (z. B. Ressourcenorientierung, Aufbau von Vertrauen), die Kompetenz zur angemessenen Wahrnehmung der Lebenssituation des Lernenden (z. B. Biographiebezug, Entwicklungsorientierung), Reflexionskompetenz (Bereitschaft zur professionellen Weiterentwicklung, Supervision), Organisationskompetenz (Gestaltung des Settings, Optimierung der Beratungsstrukturen) sowie Kenntnisse über die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (z.B. Arbeitsmarktsituation, Entwicklung von Qualifikationsanforderungen) (Gnahs, 2016, S. 116).

5.1 Wie können Hochschulen gute Voraussetzungen für informelles Lernen schaffen?

Hochschulen sehen sich angesichts der Aufgabe, informelle Zugänge zu berücksichtigen, mit der Quadratur des Kreises konfrontiert: Informelles formal (also institutionell) zu unterstützen, scheint zielkonterkariend. Dennoch gibt es erste Ansätze: Beispielsweise kann begleitete Selbstreflexion des *on the job* Gelernten zum Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudierenden beitragen. Im Folgenden soll vorgestellt werden, wie selbstreflexive Prozesse – zumindest auf non-formaler Ebene – institutionell forciert werden könnten: Selbstreflexive e-Portfolios mit externem Coaching sind eine denkbare Option:

Mit dem Ziel, selbstreflexive Prozesse auszulösen, wird an der Hochschule OWL ein Fragebogen (teils mit retrospektiven Fragen, die sich auf die Zeit vor dem Studium beziehen) an die Lehramtsstudierenden ausgegeben, über den informell erworbene Kompetenzen gezielt expliziert werden sollen. Die Antworten werden mit unterstützenden Frageimpulsen eines externen Coachs reflektiert. Ausschlaggebendes Argument für die Umsetzung dieses organisatorisch aufwändigen Konzepts war die Trennung von Bewertungsrolle und Coachingfunktion (zur detaillierten Vorstellung des Coachingkonzepts Claes et al., 2017).

Von Hochschuleseite kann informelles Lernen also nur schwer direkt institutionalisiert werden; es können aber indirekt geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden, die sich z. B. in (virtuellen) Lernräumen, *Mentoring*-Konzepten oder *peer*-Beratung (als indirekte Institutionalisierung) manifestieren. Ein weiteres Beispiel hierfür ist das *eMentoring* (www.hs-owl.de), das Online-Sprechstunden mit erfahrenen Studierenden und Foren im Online-Kurs⁶ einschließt.

Interaktive Prozesse zwischen Studierenden, die informelle Lernprozesse befördern, können durch institutionelle *peer*-Beratung angestoßen werden. Hierunter fallen auch angeleitete Selbstlerngruppen: Zum *Lernscout* geschulte Studierende höherer Semester unterstützen Lerngruppen fachlich und im Hinblick auf Gruppenarbeitsprozesse. Dieses Angebot wird als sehr wertvoll wahrgenommen: „Wenn man in den Vorlesungen nicht viel mitnehmen konnte, muss man sich das selbstständig aus Büchern beibringen können. Aber zum Glück gibt es Tutorien und Selbstlerngruppen, das hilft immensely“.

6 Themen sind bspw.: Nutzung der Hochschul-Lernplattform ILIAS-eCampus, Belegung von Lehrveranstaltungen (Stundenpläne, Räume, Zeiten etc.), Zentrale Anlaufstellen der Hochschule, Zeitmanagement, Suchen und Finden von Fachliteratur, Anfertigen von Mitschriften und Protokollen.

5.2 Ausblick: Rahmenbedingungen für die Anrechnung von informell erworbenen Kenntnissen

Eine Herausforderung, die im Rahmen dieses Beitrags nur angerissen werden kann, ist die Anrechenbarkeit informell erworbener Kenntnisse. Im Kontext des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ sind Richtlinien erarbeitet worden:

„Bei informellen Lernprozessen müssen Anrechnungskandidatinnen und -kandidaten eine solche Dokumentation bspw. durch Lerntagebücher, die Beschreibung von Tätigkeiten und die durch diese Tätigkeit erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen selbst leisten. Bei diesem Verfahrenstyp werden außerhalb der Hochschule erworbene Lernergebnisse beispielsweise zu einem Portfolio zusammengestellt. Portfolio-Elemente können Lebensläufe, Lerntagebücher, biografische Fragebögen, nach den Lernergebnissen des Zielstudiengangs strukturierte Beschreibungen von Lernergebnissen vorgängigen Lernens sowie Belege (z. B. Arbeitsproben, betriebliche Dokumente, Zeugnisse, Zertifikate) sein.“ (Weichert, 2015, S. 11)

Dieser Ausschnitt zeigt die Schwierigkeiten auf, die sich bei der Anrechnung ergeben: Nur, wenn der Lernprozess schriftlich dokumentiert wurde, kann das Hochschulwesen die Kenntnisse berücksichtigen. Doch gerade wenn es um pädagogische Vorerfahrungen geht, ist davon auszugehen, dass Studierende kein Lerntagebuch o.ä. geführt haben. Anerkennungsbestrebungen sind zeitintensiv und erfordern eine differenzierte Prüfung. Zudem ist zu bezweifeln, dass allein die Teilnahme an Angeboten schon Kompetenzfortschritte auslöst, die als Äquivalent zu formalen Bildungsprozessen angesehen werden können. Es bräuchte angeleitete Selbstreflexion im Hinblick auf das Berufsfeld ‚Lehramt‘. Fehlt diese metakognitive Auseinandersetzung, besteht die Gefahr der Anhäufung von Erfahrungswissen, die nicht im Sinne des Professionalisierungsprozesses sein kann.

Literatur

- Aßmann, S. (2016). Informelles Lernen mit digitalen Medien in der Schule. In M. Rohs (Hrsg.), Handbuch Informelles Lernen (S. 515-528). Wiesbaden: Springer.
- Bauer, U. (2016). Sozialisationstheorie und informelles Lernen. In M. Harring, M. Witte & T. Burger (Hrsg.), Handbuch informelles Lernen (S. 105-120). Weinheim: Beltz Juventa.
- Claes, S., Fischer, Y., Menz, F. & Mertens, C. (2017). Informelles Lernen in der Lehramtsausbildung: (E-)Portfolioarbeit & Coaching als begleitende Instrumente. In Direktorin der Ernst Moritz-Arndt-Universität Greifswald (Hrsg.), Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre. Integrative Lern- und Lehrformate in der Lehrerbildung (S. 27-40). Verfügbar unter: https://www.uni-greifswald.de/fileadmin/uni-greifswald/2_Studium/2.1_Studienangebot/2.1.4_Qualitaet_in_Studium_und_Lehre/interStudies/Daten_und_Berichte/GBzH/170929_GbzH_8.pdf [09.07.2018].
- Gnahn, D. (2016). Informelles Lernen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In M. Rohs (Hrsg.), Handbuch Informelles Lernen (S. 107-122). Wiesbaden: Springer.

- Götz, R. (2013). Lifelong Guidance im Bereich Erwachsenenbildung – ein dynamisches Feld mit zahlreichen Großbaustellen. In GEW, ÖGB, ZNP, öibf, bfw (Hrsg.), *Guidance Dialogue – bessere Chancen für Bildung und Beruf durch Beratung*. Handreichung 3 (S. 14-19). Verfügbar unter: <http://www.forum-beratung.de/veroeffentlichungen/fachliteratur/guidance-dialogue-handreichungen.html> [09.07.2018].
- Harring, M., Witte M. & Burger, T. (Hrsg.) (2016). *Handbuch informelles Lernen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kirchhöfer, D. (2004). *Lernkultur Kompetenzentwicklung – Begriffliche Grundlagen*. Verfügbar unter: http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche_grundlagen.pdf [09.07.2018].
- CEDEFOP (Kommission der europäischen Gemeinschaften) (2001). Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen (S. 33-35). Verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> [09.07.2018].
- KomNetz (Projekt „Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen“) (2006). Glossar des Projektes "Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen - Gestaltungsaufgabe für betriebliche und regionale Sozialpartner". Verfügbar unter: http://www.netzwerk-weiterbildung.info/upload/m450c14eb6b6da_verweis1.pdf [09.07.2018].
- Lombardo, M. & Eichinger, R. (1996). *The Career Architect Development Planner* (1st ed.). Minneapolis: Lominger. S. iv.
- Mertens, C. (2008). *Schlüsselkompetenzförderung*. Lemgo: Schriftenreihe des Instituts für Kompetenzförderung der Hochschule Ostwestfalen-Lippe.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2016). *Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen*. Anlage zu: Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 2.9.2016. 423-6.05.07.03-134940. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Vorbereitungsdienst/Kerncurriculum.pdf>. [09.07.2018].
- Nieke, W. (2016). Erziehung, Bildung, Lernen. In M. Harring, M. Witte & T. Burger (Hrsg.). *Handbuch informelles Lernen* (S. 26-40). Weinheim: Beltz Juventa.
- Overwien, B. (2001). Debatten, Begriffsbestimmungen und Forschungsansätze zum informellen Lernen und zum Erfahrungslernen. In Tagungsband zum Kongreß "Der flexible Mensch" (S. 359-376). Berlin: BBJ-Verlag.
- Reischmann, J. (1997). Self-directed learning – die amerikanische Diskussion. Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 39, 125-137.
- Rohs, M. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer.
- Rohs, M. (2016). Genese informellen Lernens. In M. Rohs, M. (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 3-38). Wiesbaden: Springer.
- Rosch, E.H. (1975). Cognitive Reference Points, *Cognitive Psychology*, 7, 532-547. Verfügbar unter: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0010028575900213?via%3Dihub> [09.07.2018].
- Schiersmann, C. (2010). Beratung im Kontext lebenslangen Lernens. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*, 4. Aufl. (S. 747-767). Wiesbaden: Springer.

- Szczyrba, B., van Treeck, T. & Gerber, J. (2015). Lehr- und lernrelevante Diversität an der Fachhochschule Köln. Forschungsbericht Projekt Educational Diversity. Verfügbar unter: https://epb.bibl.th-koeln.de/files/616/Forschungsbericht_Educational+Diversity_inklAnh%C3%A4nge.pdf. [09.07.2018].
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (2007). Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 11. unveränd. Auflage. Bern: Huber.
- Weichert, D. (2015). Anrechnungsverfahren. Die wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs. Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen: Handreichung: Anrechnung, Teil 1. Ein theoretischer Überblick. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" (S. 8-16). Verfügbar unter: https://de.offene-hochschulen.de/fyls/432/download_file [09.07.2018].

Studentisches Publizieren

Ein Wert an sich

Anna Heudorfer, Sandra Hofhues, Sabrina Pensel, Johanna Springhorn & Timo van Treeck

Möchte man durch Forschendes Lernen erreichen, dass Studierende den gesamten Forschungszyklus durchlaufen, sollte die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen als elementarer Bestandteil üblicher Forschungspraxis mitgedacht werden. Allerdings werden studentischen Forschungsjournalen häufig Vorbehalte entgegen gebracht: Studierende seien noch nicht forschend tätig und könnten nicht gemäß wissenschaftlicher Standards publizieren. Im Beitrag werden Chancen und Grenzen studentischen Publizierens vor dem Hintergrund einer theoretischen wie empirischen Forschungslücke anhand erster deutschsprachiger Beispiele diskutiert und aus Studierendenperspektive kommentiert.

If students are to experience all stages of the research process over the course of their studies, publishing their research results should be included as an essential aspect of standard research practice. However, undergraduate research journals are often subject to prejudgments. Students are not regarded as actual researchers and are therefore unable to publish their results according to scientific standards. This article addresses opportunities and limitations of student publishing with respect to a theoretical and empirical research gap identified in the project FideS. We discuss initial examples from the German-speaking area and comment on them from a student perspective.

Vorbemerkung

Ziel unseres Beitrags ist es, einen blinden Fleck in der Diskussion um forschendes Lernen zu beleuchten und anhand des studentischen Publizierens Perspektiven zu eröffnen, wie forschendes Lernen alle Stadien des Forschungsprozesses aufnehmen kann. Notwendigerweise nehmen wir dafür eine hochschuldidaktische Perspektive ein, wenngleich wir Studierende als zentrale Akteur*innen fokussieren: Wir haben uns daher dazu entschieden, unser Autor*innen-Team sowohl aus Hochschuldidaktiker*innen als auch aus Studierenden zusammenzusetzen. Auf diese Weise wird die Sicht von Studierenden auf forschendes Lernen besonders deutlich gemacht. Wenn man so will, sind die Studentinnen in unserem Autor*innen-Team die *critical friends* für Überlegungen aus Lehrendensicht, gekennzeichnet durch die Überschrift „Blickwechsel 1-5“. Die Studentinnen sind an zwei studentischen Zeitschriften beteiligt und haben studentisches Publizieren an deutschen Universitäten in mindestens einem Format selbst kennengelernt.

1 Studentisches Publizieren und forschendes Lernen

Forschendes Lernen im engeren Sinne sieht die Beteiligung von Studierenden am Forschungsprozess vor – das heißt: Die Studierenden forschen selbst und die Dichotomie zwischen Forschen und Lernen hebt sich zunehmend auf (z.B. Huber, 2014). Ziel ist es, die Studierenden in die Logik des Wissenschaftssystems einzuführen und ihnen einen authentischen Zugang zu wissenschaftlichem Denken und Handeln entlang des Forschungsprozesses zu ermöglichen (Wildt, 2009). Gelingen kann dies nur durch die Partizipation der Studierenden an wissenschaftlichen Gemeinschaften (Langemeyer, 2017).

Folglich gehört zum Forschen als wissenschaftliche Tätigkeit auch die öffentliche Darbietung bzw. Veröffentlichung von Forschungsergebnissen in Fachzeitschriften, Büchern oder auf Konferenzen. Schließlich werden Forschungsergebnisse erst durch die öffentliche Darbietung (kritisch) diskutiert. Darüber hinaus werden Lernergebnisse nur zu Forschungsergebnissen, wenn sie der *community* als Anregung für weitere Forschungstätigkeiten zugänglich sind. Spezifische Handlungspraktiken wie akademisches Schreiben und Veröffentlichen sind für Studierende jedoch alles andere als intuitiv (Graff, 2002). Sie werden im Laufe des Studiums erlernt, selbst wenn das Schreiben in manchen Disziplinen (z.B. in den Geistes- und Sozialwissenschaften) zur täglichen Handlungspraxis gehört.¹ Beim forschenden Lernen sollte es deshalb darum gehen, „Studierenden Denk- und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen“ (Langemeyer, 2017, S. 94), die sie eigenständig weiterentwickeln, mit anderen Lernprozessen und damit mit weiteren Teilen des Forschungsprozesses sinnvoll verknüpfen können. So weist auch die Boyer Commission (1998) darauf hin, dass keine Idee, kein Material etc. umfassend reflektiert und verstanden wurde, ehe es kommuniziert wurde.

Innerhalb der diversen Konzepte zum forschenden Lernen nehmen Veröffentlichungen von Studierenden allerdings nur einen geringen Stellenwert ein.² Sie werden berücksichtigt, wenn es um die (öffentlichen) Präsentationen auf Studierendenkonferenzen oder um *poster sessions* geht, die meist in einer nachahmenden ‚Als-Ob-Logik‘ stattfinden. Forschendes Lernen suggeriert hier die Teilnahme am wissenschaftlichen Diskurs. Der geschützte Rahmen innerhalb von Lehre bzw. Studium wird nicht verlassen. Hinterfragt wird zudem, ob Studierende in ihrer Rolle als Lernende überhaupt forschend tätig sind und ob Studierende gemäß wissenschaftlicher Standards publizieren und *reviews* anfertigen können (z.B. Gilbert 2004, S. 23).

Erstrecken sich Formate forschenden Lernens über den gesamten Forschungsprozess, ist das Einüben und insbesondere das Erleben der Publikationspraxis zwangsläufig Teil dieses Lehransatzes und ein Wert an sich. Das Darbieten bzw. Veröffentlichen von Lernergebnissen kann damit der Beurteilung (im Sinne guter Lehr- und Prüfpraxis) dienen. Zugleich kann studentisches Publizieren, etwa in studentischen Forschungsjournalen (engl.: *Undergraduate Research Journals*, URJ) einen Beitrag zur Sozialisation in Wissenschaft und Forschung (im Sinne guter Forschungspraxis) leisten.

1 Differenzen zwischen den Disziplinen sind offensichtlich, scheint es auf den ersten Blick in den Naturwissenschaften üblicher, mit Studierenden in Laboren zu forschen, sie als Co-Forschende zu betrachten und herausragende Forschungsergebnisse in wissenschaftlichen Zeitschriften zu veröffentlichen. Hier liegt allerdings sowohl ein anderer Forschungs- als auch ein anderer Labor-Begriff zugrunde (Hofhues & Schiefner-Rohs, 2017).

2 Allein das Prozessmodell von Pedaste et al. (2015) fokussiert die Kommunikation und Diskussion über Forschung als Querschnittsaufgabe in allen Phasen des Forschungsprozesses.

Blickwechsel 1

Der Grundgedanke studentischer *journals* besteht darin, studentische Forschungsideen und -ergebnisse vom ‚Datenfriedhof‘ auf dem eigenen Rechner in die hochschulische Öffentlichkeit zu tragen. Im Laufe des Studiums entwickeln wir als Studierende unsere eigenen Perspektiven auf wissenschaftliche Themen. Wir beschäftigen uns innerhalb und außerhalb von Lehrveranstaltungen selbstständig mit Forschungsfragen und -methoden. Auf diese Weise erarbeiten wir uns ein Verständnis von Forschungsprozessen und setzen diese um. In der Regel mündet dieser Prozess für die Mehrheit der Studierenden zwar in eine Haus- oder Abschlussarbeit, findet aber über die Betreuer*innen hinaus kein wissenschaftliches Publikum. Kluge Gedanken, neue Forschungskonzepte und auffällige Ergebnisse bleiben so im Verborgenen. Dies bedeutet nicht, dass auf Studierendenseite kein Interesse daran besteht, eigene Beiträge zu publizieren. Allerdings verfügen Hochschulen oftmals kaum über Unterstützungsangebote für die gezielte Förderung von Nachwuchswissenschaftler*innen in Hinblick auf (erste) Publikationsmöglichkeiten. Dieser Mangel führte auf Studierendenseite dazu, eigene Diskursformate ins Leben zu rufen. Im Folgenden werden die Erfahrungen mit der Gründung des URJ „Der Wilhelm“ an der Zeppelin Universität in Friedrichshafen und des Studierendenmagazins „SOZusagen“ an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld herangezogen.³

2 Studentisches Publizieren in Undergraduate Research Journals

URJ weisen im angelsächsischen Raum bereits eine hohe Verbreitung auf. Im deutschsprachigen Raum sind sie hingegen unterrepräsentiert. Die Ergebnisse des Forschungsprojekts FideS⁴ zeigen beispielsweise, dass in Projekten und Lehrveranstaltungen, in denen forschendes Lernen umgesetzt wird, verschiedene Kommunikationsformate ausprobiert werden. So werden etwa Forschungsanträge und Forschungsberichte, *abstracts* und Exposés als Formate genannt, die den Studierenden authentische Erfahrungen von Wissenschaftskommunikation ermöglichen sollen. Auch studentische Konferenzen und damit verbundene Vorträge oder Posterpräsentationen sind auffindbare Formate. In technischen Fächern werden zudem Prototypen entwickelt und vorgestellt. Ein URJ wurde nur in einem von neunzehn im FideS-Forschungsprojekt untersuchten Fällen etabliert.

3 Informationen zu Der Wilhelm sind unter <https://www.zu.de/studium-weiterbildung/das-studium/projekte/derwilhelm.php> (18.11.2017), zur SOZusagen unter <https://sozusagenblog.wordpress.com/> (18.11.2017) zu finden. Der Wilhelm zählt bisher zwei Ausgaben seit September 2015; die SOZusagen elf Ausgaben seit dem Wintersemester 2006/07. Der Wilhelm veröffentlicht auf freiwilliger Basis studentische Lern- bzw. Forschungsergebnisse aus dem forschungsorientierten „Humboldt-Jahr“ an der Zeppelin Universität. Bei der SOZusagen können soziologisch inspirierte Texte sowohl in wissenschaftlicher als auch journalistischer oder kreativer Form eingereicht werden.

4 FideS steht für „Forschungsorientierung in der Studieneingangsphase“ und wird im Rahmen der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01PB14013). Das Verbundprojekt untersucht, wie forschendes Lernen in der Studieneingangsphase umgesetzt und wirksam wird. Weitere Informationen finden sich unter: www.fides-projekt.de (17.11.2017).

Letztlich fokussieren wir uns aus drei Gründen auf das Publizieren in URJ. Erstens bietet das Format in besonderem Maße die Möglichkeit der studentischen Selbstorganisation. Im Vergleich zu anderen Formaten wie Konferenzen eröffnet die (online-)Publikation Gestaltungsmöglichkeiten unabhängig von externen Faktoren (wie Räumlichkeiten). Zweitens kann durch längerfristig etablierte URJ die Umsetzung von strukturierten *review*-Prozessen gelingen, die (*peer*-)Feedback ermöglichen. Drittens kann das Schreiben für eine breite Leserschaft innerhalb und außerhalb wissenschaftlicher *communities* in URJ eingeübt werden. Diese zentralen Merkmale betrachten wir im Folgenden näher: Inwiefern fügen sie sich in Formate forschenden Lernens ein?

2.1 (Selbst-)Organisation

URJ können verschiedene Organisationsformen annehmen. Bilden sich bspw. Initiativen zum studentischen Publizieren, sind diese in der Regel nicht (vollständig) in Lehrveranstaltungen integriert, sondern werden höchstens in einem co-curricularen Konzept angebunden. Viele URJ entsprechen daher einer (offenen) Bildungsinitiative, welche sich projektförmig organisiert und hinsichtlich der Struktur, des Aufbaus und der Entscheidungsprozesse Ähnlichkeiten zu journalistischen Redaktionen und/oder zu anderen studentischen Initiativen aufweist (Dürnberger et al., 2011). URJ in dieser Form bieten Studierenden Freiräume, non-formale Studieninhalte genauer zu bestimmen. Studierende entscheiden selbst über ihr Engagement, indem sie ihre eigenen Ziele, Interessen und Bedürfnisse mit externen Erwartungen und Bedingungen abgleichen (Wiemer, 2017, S. 51 in Anlehnung an Reinmann 2010, S. 4).

Per Definition zielt auch forschendes Lernen auf die Selbstständigkeit der Studierenden und die Erweiterung entsprechender Fähigkeiten ab (BAK, 1970; Huber, 2009). Selbstorganisiertes Handeln ist didaktisches Gestaltungsmerkmal von forschendem Lernen und wird zugleich durch möglichst offene Lernumgebungen, die eigenes Fragen ermöglichen, umgesetzt. Den Lehrenden kommt durch ihren Anteil an didaktischer Planung dennoch eine wichtige Rolle zu: Innerhalb von Formaten forschenden Lernens planen Lehrende das didaktische Arrangement als Co-Forschende und Beratende (Wiemer, 2017, S. 48). Auch der Schreibprozess kann in einer Lehrveranstaltung gezielt unterstützt werden, z.B. durch *scaffolding* (Walkington, 2012, S. 548). Studierende werden so zwar nicht ‚alleine gelassen‘, werden allerdings stark angeleitet und haben lediglich Entscheidungsspielräume.⁵

Blickwechsel 2

Die alltägliche Praxis selbstverwalteter Studierendenmagazine zeigt, dass die Selbstorganisation nicht nur wünschenswerte Freiräume schafft, sondern auch alltagspraktische Grenzen mit sich bringt. Als selbstverwaltete Redaktion gilt es, sich eine eigene Struktur zu schaffen. Regelmäßige Zusammenkünfte und Richtlinien für das Publikationsverfahren sind unabdingbar. Es sollte berücksichtigt werden, dass die Redaktionsarbeit sich nicht auf die Erstellung eines *call for papers*, also die Akquise-Phase für Artikel, und ein Review- bzw. Feedbackverfahren beschränken lässt. URJ stehen vor der Herausforderung, weitere Aufgaben wie Öffentlichkeitsarbeit, Layout, Druck oder Mitglieder-Akquise

⁵ Ist der Forschungsprozess in seinen Phasen inklusive der Publikation nicht Teil des didaktisch geplanten und unterstützten Lernprozesses, ist für diesen Kreis der Studierenden ferner nicht zu unterscheiden, ob die Leistungsstärke zufällig mitgebracht wird oder in einem intentionalen Bildungsprozess entwickelt wurde.

zu betreiben. Diese unterschiedlichen Anforderungen brauchen eine klare Rollenaufteilung, die jedoch in der Praxis verschiedene Herausforderungen mit sich bringt. Vor dem Hintergrund, dass die Mitarbeit in unseren URJ auf freiwilligem studentischem Engagement beruht, stellt sie mitunter eine zusätzliche Belastung neben verpflichtenden Studienleistungen dar. Das wöchentliche Redaktionstreffen wird teilweise hinter anderen Verpflichtungen angestellt, sodass Absprachen aufgeschoben werden. In den Semesterferien gelten andere Routinen aufgrund von Abwesenheiten. Zudem ist im Zuge der Etablierung von Bachelor- und Masterstudiengängen eine höhere Fluktuation von Studierenden als Redaktionsmitglieder zu verzeichnen. Um Kontinuität zu schaffen, sind ein sorgfältiges Wissensmanagement und strukturierte Übergaben von Aufgaben notwendig.

2.2 (Peer-)Review-Prozesse

Peer-review-Prozesse übernehmen innerhalb der wissenschaftlichen *community* mehrere Funktionen. Sie dienen der Selektion von Inhalten und der Qualitätssicherung sowie (in Ausnahmefällen) zur Kollaboration und zum Lernen (z. B. Reinmann, 2015). Durch den Austausch zwischen Autor*in und Gutachter*in lässt sich zumindest prinzipiell das *peer*-Prinzip erlernen. Entsprechend sind studentische Magazine vielfach strukturähnlich bzw. -gleich: Sie greifen wissenschaftsinhärente Prinzipien und seltener Prinzipien aus Wissenschaftskommunikation und Journalismus auf. Damit *peer-review*-Prozesse die Lernfunktion erfüllen, ist eine vertrauensvolle Zusammenarbeit der Akteur*innen notwendig. So sind mehrere *review*-Schleifen wahrscheinlich, wenn die Gutachten dem Lernen und nicht ausschließlich der Selektion dienen sollen. Erst nachgelagert sichern Gutachter*innen auf Basis klarer und transparenter Kriterien die Qualität der Beiträge. Die Erfahrungsgrade der Gutachter*innen sind unterschiedlich; im Fall von URJ wird oft davon ausgegangen, dass das *review* von jemandem verfasst wird, die*der mindestens einen akademischen Abschluss mehr erlangt hat als die*der Verfasser*in. Der Vergleich zu *mentoring*-Verfahren kann gezogen werden, wenn sich zunächst erfahrene Studierende in den Review-Prozess einbringen und dann Lehrende zum Zuge kommen, die ebenfalls ein *review* anfertigen und dieses zugleich zur Bewertung der Inhaltsqualität (Prüfung) nutzen. So bieten URJ die Chance, dass Kollaboration bei wissenschaftlichen Veröffentlichungen an Wert gewinnt.

Blickwechsel 3

Die langjährige Erfahrung in der Organisation und Redaktion von URJ zeigt, dass sie an Hochschulen nicht allein als Publikationsmedium gesehen werden sollten, sondern gleichermaßen auch als Raum für *Peer Learning*. Studierende sollen dazu befähigt werden, sich gegenseitig in ihren Forschungs- und Schreibprozessen zu unterstützen. Die Redaktion wird zu einem Bildungsraum und der wissenschaftliche Austausch beginnt nicht mit der fertigen Ausgabe, sondern vorab. So werden bei der SOZusagen beispielsweise jedes Semester spezielle Sprechstunden angeboten, in denen Studierende gemeinsam mit Redaktionsmitgliedern ihre Journal-Beiträge besprechen und weiterentwickeln können. Darüber hinaus können speziell entwickelte *review*-Verfahren mit einem konkreten Kriterienkatalog dafür sorgen, dass Studierende qualifiziert wissenschaftliches Feedback zu den eingereichten Texten geben können. Hier hat sich die Einbindung von Master-Studierenden und Promovierenden als sehr gewinnbringend für den Austausch und die Entwicklung des Journals erwiesen.

2.3 (Wissenschaftliche) Leserschaft

Neben *review*-Kriterien, die an wissenschaftlichen Standards und guter wissenschaftlicher Praxis orientiert sind, hat auch der angestrebte Leser*innenkreis (Zielgruppe) Einfluss auf die Anforderungen an URJ-Beiträge. Hier sind Unterschiede auf mehreren Ebenen zu machen: Richtet sich das URJ an den eigenen Fachbereich, die Hochschule oder geht es darüber hinaus? Adressiert es primär Studierende, Wissenschaftler*innen oder die breite Öffentlichkeit? Ist es disziplinär oder interdisziplinär gestaltet? Es lässt sich beobachten, dass URJ mit ihren Formaten häufiger die Grenzen der Disziplinen und/oder Öffentlichkeit(en) überschreiten.

Die Exponiertheit (engl.: *exposure*) des URJ beeinflusst zusätzlich die sprachliche Gestaltung. Ist bei Texten für Publikum aus einem Spezialgebiet eher die Fachsprache zu erlernen und zu verwenden, geht es bei interdisziplinären oder nicht-wissenschaftlichen Zielgruppen eher darum, komplexe Sachverhalte in einfacher Sprache zu erläutern – eine Fähigkeit, die in zahlreichen Kontexten von Relevanz ist (Spronken-Smith et al., 2013).

Im leichten Widerspruch dazu steht, dass wissenschaftliche *communities* stark disziplinär geprägt sind. Man könnte daher annehmen, dass die Enkulturation in diese zunächst disziplinspezifisch zu gestalten ist (Schaper, 2012, S. 23). Werden Lerngelegenheiten trotzdem interdisziplinär gestaltet, wird das Einnehmen der Perspektive des eigenen Fachs erleichtert und eine disziplinäre Identität entwickelt. Für interdisziplinär und disziplinär ausgerichtete URJ gibt es daher jeweils schlüssige Argumente, zwischen denen abgewogen werden muss.

Blickwechsel 4

Zu den Leser*innen der SOZusagen und von Der Wilhelm gehören Studierende und Lehrende aller Fachbereiche sowie Studieninteressierte und eine unbekannte Leserschaft, die online auf die Beiträge zugreift. Zudem genießen die URJ am jeweiligen Hochschulstandort einen gewissen Grad an Bekanntheit. So findet sich die SOZusagen in Bielefelder Buchhandlungen, Bibliotheken und Cafés als Lektüre für Forschungsinteressierte jeden Alters. Während die SOZusagen sich in der Soziologie ansiedelt, ist Der Wilhelm offen für Beiträge aller Fachrichtungen. Im Fall der SOZusagen lassen sich Kooperationen mit Lehrenden und Multiplikator*innen an der Fakultät leichter etablieren – das Studierendenmagazin und Multiplikator*innen sind im Fach bekannt. Der Fachbezug ist bei unserem Beispiel jedoch weiter gefasst als dies für (studentische) Fachzeitschriften üblich ist und lässt viel Spielraum für die Ideen einer heterogenen Studierendenschaft. Das heißt, auch fachfremde Studierende können zu soziologischen Themen publizieren. Im Fall von Der Wilhelm ist das Magazin dazu in der Lage, die Vielfältigkeit der Studierenden und ihre verschiedenen Forschungsschwerpunkte widerzuspiegeln. Dadurch, dass das Format für alle Disziplinen offen ist, sind Studierende in ihrer Themenwahl frei. Diese Freiheit ermutigt dazu, Forschungsansätze und erste Ideen zu publizieren. Studierende sind insbesondere in der frühen Studienphase noch nicht im gleichen Maße fachlich fokussiert und verfügen somit über einen natürlichen Zugang zur Interdisziplinarität. Man kann studentische Forschungsarbeiten mit ihrem gesunden Maß an Offenheit daher bisweilen als Irritation für die Wissenschaft(-skommunikation) begreifen, die zuweilen Anschlusskommunikation initiiert.

3 Curriculare Integration: Studentisches Publizieren und forschendes Lernen unter Bologna-Bedingungen

Die beschriebenen Faktoren, die bei der Ausgestaltung von URJ eine Rolle spielen, münden unter Bologna-Studienbedingungen in der Frage, ob und inwieweit URJ in curriculare Strukturen zu integrieren sind. Die Einbindung in Module legt nahe, das Publizieren in URJ als Prüfungsform zu nutzen. Die einzelnen Phasen des Forschungsprozesses – und damit die Publikation von Ergebnissen – würden zum Gegenstand der Kompetenzentwicklung. Lernaktivitäten müssten im Sinne des *constructive alignment* (Biggs & Tang, 2011) mit passenden Prüfungsformen in Einklang gebracht werden.

Greift man die eingangs skizzierte Hintergrundfolie forschenden Lernens wieder auf, dürfte eine solche curriculare Integration nicht im Widerspruch mit der Forschungslogik stehen, wodurch möglichst authentische, forschungsnahe Prüfungsformate zu wählen sind, um ein Erlebnis ‚echter‘ Forschung zu ermöglichen (Walkington, 2015). Für die Bewertung der Prüfungsleistung ist aber zu klären, inwieweit das *review* im Publikationsprozess die Prüfung ersetzt oder ob letztere, wie meist üblich, auf die Reflexion des Forschungsprozesses bezogen wird. Was Studierende auf übergeordneter Ebene über das Forschen, über die Anforderungen an den Forschungsprozess, die Qualitätskriterien und Verfahren während ihrer forschenden Tätigkeit gelernt haben und wie sie dieses einschätzen, kann über die Reflexion erfasst werden. In einer Verbindung der Herangehensweisen könnte der Umgang mit dem *review* und dessen selbstkritische Reflexion einbezogen werden. Daran anschließend stellt sich wiederum die Frage, wie die Reflexion als Prüfung erfasst wird. Voraussetzung hierfür ist, dass eine kritische Distanznahme zeitlich unterstützt und theoretisch-methodisch gefördert wird (Reis 2017, S. 385; zur Bedeutung der Reflexion im forschenden Lernen: Huber, 2017).

Auch die Wechselwirkungen von synchronen zu (*double-blind*)-*review*-Verfahren sowie prüfungsrechtliche und organisatorische Fragen sollten bei der Bewertung von URJ-Beiträgen als Prüfungsleistungen berücksichtigt werden, denn: Die Bildungsräume, die durch studentisch organisierte URJ erst entstehen, werden durch Formalisierung reduziert. Es entstehen vorbestimmte Lern-, nicht Bildungsräume (Diéz Aguilar, 2006).

Blickwechsel 5

URJ werden meist parallel zum Lehrgeschehen an der Hochschule organisiert und sind daher in der Regel nicht in die Curricula integriert. Dies muss jedoch nicht heißen, dass URJ per se nicht an die Lehre angedockt sind. Die Erfahrung mit der SOZusagen an der Universität Bielefeld zeigt, dass sich der Besuch von Redaktionsmitgliedern in Lehrveranstaltungen als sehr wirkungsvoll erwiesen hat. So konnten im Rahmen einer kurzen Vorstellung des Journals oder auch in einem längeren Schreibworkshop, der in die Lehrveranstaltung integriert worden ist, sowohl neue studentische Beiträge als auch neue Redaktionsmitglieder akquiriert werden. Solche Angebote und die Zusammenarbeit mit Lehrenden senkt für viele Studierende die Hemmschwelle, am Journal in unterschiedlichen Rollen (etwa als Autor*in oder Redaktionsmitglied) mitzuwirken.

Auch Der Wilhelm weist durch die Verbindung zum Lehrforschungsprojekt „Humboldt Jahr“ einen klaren Bezug zu einem Lehrangebot auf und stellt sich somit als Medium für die Forschungsergebnisse der Studierenden dar. Die Prüfungsleistungen aus den Lehrveranstaltungen werden schrittweise, begleitet durch das *review*-Verfahren und das Feedback der Redaktion, zu publikationsreifen Journal-Artikeln umgestaltet. Trotz dieser punktuellen und personenbezogenen Verbindungen zum Lehrgeschehen, ist auch eine formale Integration in das Curriculum wünschenswert: Obwohl der Journal-Beitrag zu den wissenschaftlichen Publikationsformaten gehört, schreiben Studierende im Studium bisher eher Hausarbeiten, Essays, Portfolios und Abschlussarbeiten und lernen Journal-Artikel im Laufe des Studiums nicht kennen. Durch die Einbindung von URJ könnten bereits Bachelorstudierende auf das Verfassen von Journal-Beiträgen vorbereitet werden.

4 Schlussfolgerungen

Durch die konzeptionellen Überlegungen und Erfahrungen lassen sich einige Fragen identifizieren, die beim studentischen Publizieren auszutariieren sind. Zunächst stellt sich die Frage der Organisation von URJ, die von Lehrenden gesteuert wird und gleichzeitig die Selbstorganisation der Studierenden fördert. Eine zweite Frage betrifft die Qualitätssicherung durch (*peer*-)*review*-Verfahren in Anlehnung an die in der Wissenschaft üblichen Verfahren und damit die Fokussierung auf Kollaboration und Lernen statt Selektion und Fremdsteuerung. Damit zusammenhängend müssen Redaktionen von URJ (oder ggf. Lehrende) drittens entscheiden, an wen sich die Publikation richten soll und für welches Publikum Texte verfasst werden.

Auf allen drei Ebenen fällt auf, dass URJ an Tendenzen im Wissenschaftssystem wie die zunehmende Öffnung für hochschul-externe Akteur*innen oder die Verwendung neuer (online-) Publikationsformate und *open access* anknüpfen. Allerdings gehen sie auch darüber hinaus. URJ sind flexibler in ihrer Gestaltung als wissenschaftliche Publikationsorgane, wodurch sie sowohl für Studierende als Lernraum genutzt werden können als auch ‚Testballons‘ für Innovationen im wissenschaftlichen Publikationssystem sind. Dies bedeutet nicht, dass URJ als Übungswerkzeuge abgetan werden sollten. Aus der Perspektive forschenden Lernens fördert studentisches Publizieren zuvorderst, dass Studierende in die Wissenschaft mit ihren handlungsleitenden Prinzipien hineinwachsen. Zentral ist dann, dass Studierende relevante Forschungsergebnisse erzeugen, die wiederum durch URJ sichtbar werden und als Impulse in die wissenschaftliche *community* gelangen.

Literatur

- BAK - Bundesassistentenkonferenz (1970). Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik. Bielefeld: UVW.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university. Glasgow: McGraw Hill.
- Boyer Commission (1998). Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities. Stony Brook, New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Diéz Aguilar, M. (2006). Pädagogische Räume. Gestaltung einer multimedialen Studenumgebung. In W. Sesink (Hrsg.), Subjekt – Raum – Technik. Beiträge zur Theorie und Gestaltung Neuer Medien in der Bildung (S. 55-77). Berlin: LIT.

- Dürnberger, H., Hofhues, S. & Sporer, T. (2011). Offene Bildungsinitiativen. Fallbeispiele, Erfahrungen und Zukunftsszenarien. Münster: Waxmann.
- Gilbert, S. F. (2004). Points of view. Should students be encouraged to publish their research in student-run publications? A case against undergraduate-only journal publications. *Cell biology education*, 3(1), 22-23. Verfügbar unter: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3197277> [21.03.2018].
- Graff, G. (2002). The Problem Problem and Other Oddities of Academic Discourse. *Arts & Humanities in Higher Education*, 1(1), 27-42.
- Hofhues, S. & Schiefner-Rohs, M. (2017). Vom Labor zum medialen Bildungsraum: Hochschul- und Mediendidaktik nach Bologna. In C. Igel (Hrsg.), *Bildungsräume* (S. 32-43). Münster: Waxmann.
- Huber, L. (2017). Reflexion. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 101-114). Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, (1+2), 22-29.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S.9-35). Bielefeld: UVW.
- Langemeyer, I. (2017): Das forschungsbezogene Lernen als Enkulturation in die Wissenschaft. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 91-100). Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., Jong, T. de, van Riesen, S. A., Kamp, E. T., Manoli, C. C., Zacharia, Z. C. & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning. Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47-61.
- Reinmann, G. (2015). Triple Peer Review – Entwicklung eines neuen Peer Review-Verfahrens im Kontext der Bildungswissenschaften. *Forschungsentwicklung/-politik*, (1+2), 27-36.
- Reinmann, G. (2010). Selbstorganisation auf dem Prüfstand. Das Web 2.0 und seine Grenzen(losigkeit). In K.-U. Hugger & M. Walber (Hrsg.), *Digitale Lernwelten: Konzepte, Beispiele und Perspektiven* (S. 75-89). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reis, O. (2017): Forschendes Lernen in der Theologie. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 377-396). Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Schaper, N. (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Unter Mitarbeit von O. Reis, J. Wildt, E. Horvath & E. Bender. Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). Verfügbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [18.11.2017].
- Spronken-Smith, R., Brodeur, J., Kajaks, T., Luck, M., Myatt, P. & Verburgh, A. (2013). Completing the Research Cycle. A Framework for Promoting Dissemination of Undergraduate Research and Inquiry. *Teaching & Learning Inquiry*, 1 (2), 105-118.
- Walkington, H. (2015). Students as researchers: Supporting undergraduate research in the disciplines in higher education. *The Higher Education Academy*. Verfügbar unter: https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/Students%20as%20researchers_1.pdf [24.11.2017].

- Walkington, H. (2012). Developing Dialogic Learning Space. The Case of Online Undergraduate Research Journals. *Journal of Geography in Higher Education*, 36 (4), 547-562.
- Wiemer, M. (2017). Forschend lernen – Selbstlernen. Selbstlernprozesse und Selbstlernfähigkeiten am Forschenden Lernen. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 47-55). Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik*, 20(2), 4-7. Verfügbar unter: https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/26936/1/2009_2_Wildt.pdf [21.03.2018].

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Philipp Becker, ehemals Wissenschaftliche Hilfskraft im Projekt „Edu-Tech Net OWL“ (Lehramtsqualifikation für gewerblich-technische Fächer der Berufskollegs in Kooperation mit der Universität Paderborn) im IWD Institut für Wissenschaftsdialog an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe.

Kontakt: philipp.becker@stud.hs-owl.de

Svenja Claes, Projektkoordination im Projekt „Edu-Tech Net OWL“ (Lehramtsqualifikation für gewerblich-technische Fächer der Berufskollegs in Kooperation mit der Universität Paderborn) im IWD Institut für Wissenschaftsdialog an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe. Forschungsschwerpunkte: Berufspädagogik, Hochschuldidaktik.

Kontakt: svenja.claes@hs-owl.de

Andrea Gerber, lic. phil., Erziehungswissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fachstelle Kompetenzforschung und Hochschuldidaktik an der Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz. Verantwortlich für hochschuldidaktische Kurzformate, Qualitätsentwicklung der Lehre, Beratung. Arbeitsschwerpunkte: Diversity Aspekte in der Hochschullehre, Barrierefreie Lehre, Curriculumentwicklung, Lehre in der hochschuldidaktischen Weiterbildung und im Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit.

Kontakt: andrea.gerber@fhnw.ch

Sylvia Heuchemer, Prof. Dr., ist Professorin für Volkswirtschaftslehre, insbesondere Empirische Wirtschaftsforschung an der Fakultät für Wirtschafts- und Rechtswissenschaften der TH Köln. Seit 2009 ist sie hauptamtliche Vizepräsidentin für Lehre und Studium der TH Köln, als solche verantwortlich für die hochschulweiten Lehrentwicklungsprogramme bis 2016; seither Vorsitzende des ZLE – Zentrum für Lehrentwicklung.

Kontakt: sylvia.heuchemer@th-koeln.de

Anna Heudorfer, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen, Universität Hamburg.

Kontakt: anna.heudorfer@uni-hamburg.de

Sandra Hofhues, Jun.-Prof. Dr., Professorin für Mediendidaktik/Medienpädagogik, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln, Verbundprojektleitung der BMBF-geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekte „You(r) Study“ und „OERlabs“, Gründerin und Mentorin studentischer Publikationsorgane (u.a. w.e.b.Square), Co-Autorin „Offene Bildungsinitiativen“ (ersch. bei Waxmann). Persönlicher Weblog: www.sandrahofhues.de.

Kontakt: sandra.hofhues@uni-koeln.de

Gabriele Koeppé, Prof. Dr., Dipl.-Psychologin. Seit 2000 Professorin für Personalmanagement, insb. Kommunikation und Führung an der Technischen Hochschule Köln (Campus Gummersbach). Interessen und Arbeitsschwerpunkte: Prozesse und Effektivität von Arbeitsgruppen, Organisationsentwicklung, Personalentwicklung (Mentoring, Selfassessment, Entwicklung von Verhaltenstrainings und rechnergestützten systemischen Planspielen im Bereich Führung), Ethik.

Kontakt: gabriele.koeppé-lokai@th-koeln.de

Theresa Leeb, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik I an der Universität Regensburg. Arbeitsschwerpunkte: Motivation, Volition und Emotionen in Lernprozessen.

Kontakt: Theresa.Leeb@paedagogik.uni-regensburg.de

Claudia Mertens, Dr. phil., Prozessleitung im Projekt „Biprofessional“ der Universität Bielefeld, Cluster Forschendes Lernen; bis 07/2017 tätig im IWD (vormals KOM) der Hochschule Ostwestfalen-Lippe, Projekt „Edu-Tech Net OWL“ (Lehramtsqualifikation für gewerblich-technische Fächer der Berufskollegs in Kooperation mit der Universität Paderborn). Forschungsschwerpunkt: Hochschuldidaktik.

Kontakt: claudia.mertens@uni-bielefeld.de

Sabrina Pensel, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Juniorprofessur für Mediendidaktik/Medienpädagogik, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln; ehemaliges Redaktionsmitglied bei „Der Wilhelm“ (Zeppelin Universität Friedrichshafen) und „SOZusagen“ (Universität Bielefeld).

Kontakt: sabrina.pensel@uni-koeln.de

Oliver Reis, Dr. Dr., Professor für Religionspädagogik/Schwerpunkt Inklusion am Institut für Katholische Theologie der Universität Paderborn. Lehr- und Forschungsschwerpunkt ist die didaktische Herausforderung von Heterogenität in (religiösen) Lernprozessen an Schule und Hochschule. Seit 2006 hochschuldidaktischer Multiplikator zu Fragen der Studienreform.

Kontakt: oliver.reis@uni-paderborn.de

Friederike Siller, Prof. Dr. phil., Institut für Medienforschung und Medienpädagogik (IMM) der Technischen Hochschule Köln. Arbeitsschwerpunkte: Digitale Bildung, Medienkompetenz, Open Educational Resources.

Kontakt: friederike.siller@th-koeln.de

Johanna Springhorn, B.A. Soziologie, Schreib-Peer-Tutorin im Zentrum für Lehren und Lernen der Universität Bielefeld bis Dezember 2017 und ehem. Redaktionsmitglied der „SOZusagen“ (Bielefelder Studierendenmagazin an der Fakultät für Soziologie).

Kontakt: johanna.springhorn@posteo.de

Siegfried Stumpf, Prof. Dr., Dipl.-Psychologe. Seit 2003 Professor für Kommunikationspsychologie und Führungslehre an der Technischen Hochschule Köln (Campus Gummersbach). Interessen und Arbeitsschwerpunkte: Prozesse und Effektivität von Arbeitsgruppen, Projektmanagement, Simulationsorientierte Personalentwicklungsverfahren (Assessment Center, Verhaltensplanspiele), Interkulturelles Management, Ethik in Organisationen.

Kontakt: siegfried.stumpf@th-koeln.de

Timo van Treeck, M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Zentrum für Lehrentwicklung der TH Köln, Mitglied der Forschungskommission der dghd, Kontakt: timo.treeck@th-koeln.de, Twitter: @timovt

Kontakt: timo.treeck@th-koeln.de

Klaus-Peter Wild, Prof. Dr., Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogik I an der Universität Regensburg sowie Leiter des Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik. Arbeitsschwerpunkte: Hochschulbildung, Analyse von digitalen Lernumgebungen, Lern- und Studienmotivation, Regulation des selbstgesteuerten Lernens.

Kontakt: Klaus-Peter.Wild@paedagogik.uni-regensburg.de

Birgit Wolf, Prof. Dr. rer. pol., Dipl. Vw., Professor of Management, Touro College Berlin, <http://www.touroberlin.de>. Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd).

Kontakt: birgit.wolf@touroberlin.de

Weitere Bände



Birgit Szczyrba und Niclas Schaper (Hrsg.)

Forschungsformate zur evidenzbasierten Fundierung hochschuldidaktischen Handelns

Forschung und Innovation in der Hochschulbildung

Technology
Arts Sciences
TH Köln



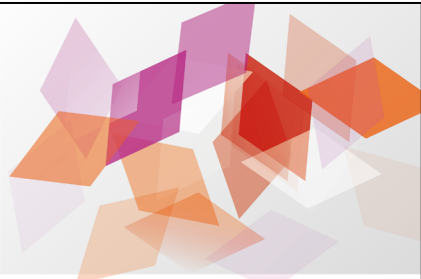
Susanne Gotzen, Sylvia Heuchemer und Timo van Treeck (Hrsg.)

Hochschuldidaktik forscht zur Kultur des Ermöglichens

Profilbildung und Wertefragen in der
Hochschulentwicklung II

Forschung und Innovation in der Hochschulbildung

Technology
Arts Sciences
TH Köln



Sylvia Heuchemer, Stefanie Spöth und Birgit Szczyrba (Hrsg.)

Hochschuldidaktik erforscht Qualität

Profilbildung und Wertefragen in der
Hochschulentwicklung III

Forschung und Innovation in der Hochschulbildung

Technology
Arts Sciences
TH Köln



Yvonne-Beatrice Böhler, Sylvia Heuchemer und Birgit Szczyrba (Hrsg.)

Hochschuldidaktik erforscht wissenschaftliche Perspektiven auf Lehren und Lernen

Profilbildung und Wertefragen in der
Hochschulentwicklung IV

Forschung und Innovation in der Hochschulbildung

Technology
Arts Sciences
TH Köln

Band I des vierteiligen Werkes „Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung I-IV“ macht Vielfalt und Offenheit als tragende Elemente einer wertbezogenen Hochschuldidaktik zum Thema. Aufgezeigt wird eine theorie- und praxisgeleitete Diskussion mit Blick auf grundlegende Zusammenhänge von Didaktik, Vielfalt und Offenheit für eine Hochschulbildung in Bewegung. Ein wertschätzender Umgang mit Vielfalt und Offenheit ist im Hochschulkontext zwar keineswegs auf die Hochschuldidaktik begrenzt; sie ist ein Akteur unter mehreren. Doch der Blick in hochschuldidaktische Theorie- und Praxisbestände weist eine besondere Dynamik und Dichte auf. Die Zusammenschau der Beiträge macht deutlich, dass die diskursiv gestaltete Auseinandersetzung und Weiterentwicklung einer wertbezogenen Hochschuldidaktik unter dem Dach von Offenheit und Vielfalt voraussetzungsvoll ist und bei weitem nicht *on the go* ausgehandelt werden kann.

Die Bände „Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung I-IV“ beschäftigen sich mit aktuellen hochschuldidaktischen Forschungsansätzen, -ergebnissen und -planungen, die darauf abzielen, den Beitrag der Hochschuldidaktik zu Profilbildung und Wertefragen im Rahmen von Hochschulentwicklungsprozessen zu identifizieren, zu fundieren und zu reflektieren.